دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التنمر المدرسي والانشغال الموسيقي والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية
المصدر:	العلوم التربوية
الناشر:	جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية
المؤلف الرئيسي:	محمد، غادة عبدالرحيم علي
المجلد/العدد:	مج27, ع2
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2019
الشهر:	أبريل
الصفحات:	54 - 125
رقم MD:	1087766
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، التربية الموسيقية، التنمر المدرسي، الأداء الأكاديمي، طلبة المرحلة الاعدادية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1087766

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

النموذج البنائي للعلاقات السببية
بين التنمر المدرسي والانشغال الموسيقي
والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية

إعـــــداد

د/ غادة عبدالرحيم علي

مدرس علم نفس التربية الموسيقية

قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية النوعية– جامعة القاهرة

النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التنمر المدرسي والانشغال الموسيقي والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية

د/ غادة عبدالرحيم علي*

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي تعرف طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتكونت العينة النهائية من [٤٦٢] تلميذاً وتلميذة، منهم [٢٤١] تلميذاً، و[٢٢١] تلميذة، واستخدم البحث مقياس التنمر المدرسي، ومقياس الانشغال بالموسيقى وهما من إعداد الباحثة، كما استخدم البحث التحليلات الإحصائية التالية: التحليل العاملي التوكيدي، واختبار "ت"، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، وتحليل المسار باستخدام برنامج [SPSS.V25]، وذلك باستخدام برنامج [Liseral.8.8]، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠,٠١] بين متوسطات درجات الذكور والإناث في التنمر المدرسي الدرجة الكلية والمكونات الفرعية [البدني . اللفظي . النفسي . التخريبي . الإلكتروني] لصالح الذكور، وعن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى [٠,٠١] بين كل من: التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى [٠,٠١] بين الانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ من الانشغال بالموسيقى بالتنمر المدرسي ومكوناته المختلفة، وإمكانية التنبؤ من الأداء الأكاديمي بالتنمر المدرسي ومكوناته المختلفة، وأن المتغيرات المستقلة [الانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي] كانت قادرة على تفسير حوالي [٨٢,٦%] من التباين في درجات المتغير التابع [التنمر المدرسي] وهذا يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للنموذج المقترح.

* **د/ غادة عبدالرحيم علي:** مدرس علم نفس التربية الموسيقية- قسم العلوم التربوية والنفسية كلية التربية النوعية- جامعة القاهرة.

The structural model of the causal relationship between school bullying, musical engagement, and academic performance of middle school students

Dr. Ghada Abdel Rahim Ali

Faculty of education quality- Cairo University

Abstract:

The objective of the current research is to define the nature of the structural model of the relationships between bullying school, music engagement, and academic performance among second grade pupils in middle school. The final sample consisted of [462] students of whom [241] were males and [221]were girls. The research used the following statistical analyzes: The confirmatory factor analysis [CFA], the T- test, the correlation coefficient, the multiple regression analysis, and the path analysis using the SPSS.V.[25] program. Program Liseral.v.8.8, where the results showed the following. There were statistically significant differences at the level of [0.01] between the mean scores of males and females in school bullying and the sub-components, physical, verbal, psychological, subversive and cyber bullying in favor of males. There is a negative correlated relationship and a statistically significant function at level [0.01], between: bullying school, music engagement, and academic performance. There is a positive correlated relationship and a statistically significant function at level [0.01], between: the engagement with music and academic performance. It is possible to predict the engagement with music with school bullying and its various components. Academic performance can be predicted by school bullying and its various components. Independent variables music engagement and academic performance were able to explain about [82.6%] of variance in the scores of the dependent variable [school bullying], indicating the high level of practical significance of the proposed model.

مقدمـــــة:

تتزايد ظاهرة التنمر المدرسي كماً وكيفاً في جميع دول العالم، ولاسيما بعد ارتفاع تقدير الجوانب المادية في المجتمعات على حساب الجوانب المعنوية، حيث تعد سلوكيات التنمر المدرسي بين التلاميذ في المدرسة من الظواهر التي لفتت انتباه العلماء والمنظمات الدولية مثل: اليونيسف وأصبحت تشكل مصدرًا من مصادر القلق المتزايد للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، وهي تبدأ منذ سن مبكرة، وتستمر في التزايد حتى تصل إلى ذروتها في الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، ثم تبدأ في الانحسار تدريجياً حتى تنخفض في المرحلة الثانوية (Al-Raqqad, et al.,2017).

لذا فقد حرصت العديد من الدول والمنظمات الدولية في السنوات الأخيرة على إعداد البرامج التداخلية لخلق مناخ إيجابي داخل المدرسة، وتقليل مستوى الإثارة Arousal، وزيادة مستوى الاعتدال في المزاج Mood للحد من سلوكيات التنمر المدرسي بين التلاميذ والسلوكيات العدائية، وأوضحت الأدبيات مثل: (Pepler& Craig ,2014; Naomi & Einat ,2013;Ziv&Dolev, 2013; Cook, et al., 2010; Cook, et al., 2005;Benbenishty & Astor, 2005; Nansel et al., 2004; Benbenishty, et al., 2002; Craig,Pepler, & Atlas, 2000) أن الخلفية الموسيقية الهادئة التي ينشغل بها التلاميذ في أثناء الاستراحة في منتصف اليوم الدراسي في المدرسة تعمل على خفض [٨٠%] من سلوكيات التنمر المدرسي بين التلاميذ والمتمثلة في الترهيب البدني والعقلي physical and mental intimidation .

وتشير دراسة Elpus & Allen (2016) إلى أن التلاميذ في المدرسة يحتاجون في المقام الأول إلى توافر بيئات تعليمية آمنة تُسهم في تحقيق النمو العقلي السليم والإيجابي لهم داخل المدرسة، ولكن لسوء الحظ تنامت سلوكيات التنمر المدرسي بين التلاميذ في السنوات الأخيرة مما سبب شعور الكثير من التلاميذ بالقلق وعدم الأمان، حيث أشارت بعض الأدبيات مثل: (Due, 2008; Benbenishty et al., 2002) إلى تزايد معدلات التنمر المدرسي داخل المدرسة وبالتالي تزايد سلوكيات العنف بين التلاميذ، حتى أصبحت من الظواهر الشائعة التي يستوجب دراستها والبحث على حلول لعلاجها.

وتُشير نتائج دراسات Minton (2010,2011,2012,2014) إلى تعرض التلاميذ التنمر المدرسي بنسبة [٣٥%] في المرحلة الابتدائية، و[٣٦,٤%] في المرحلة الإعدادية وأن أهم الأماكن التي يمكن أن تحدث بها مشكلة التنمر المدرسي هي [الفصول الدراسية، الفسحة، ودورات المياه، والمداخل، وانتظار الحافلات المدرسية، وفي الطريق للمدرسة أو البيت]. وتشير دراسة نورة القحطاني[٢٠١٣] إلى نسبة التلاميذ الذين يقعون ضحية للتنمر المدرسي تصل إلى [٣١,٥%] في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق برنامج دان أولويس لمنع التنمر المدرسي في المدارس Olwues's Bullying Prevention Program (1993,1997).

وأسفرت نتائج دراسة إسلام عمارة (٢٠١٧) عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي التقليدي والإلكتروني لصالح الذكور، وتشير نتائج دراسة Hymel & Swearer (2015) أن نسبة انتشار معدلات ضحايا التنمر المدرسي Bullying victimization rates تتراوح ما بين [١٠% إلى ٣٣%] بين التلاميذ، وتتراوح معدلات سلوكيات التنمر المدرسي Bullying perpetration rates ما بين [٥% إلى ١٣%] وهذا يشير إلى تباين التقديرات المتعلقة بمعدلات انتشار التنمر المدرسي، فظاهرة تنمر الأقران يبدأ من سن ما قبل المدرسة، وتصل إلى الذروة في المرحلة الإعدادية ويميل إلى الانخفاض في المرحلة الثانوية.

وتشير الأدبيات التي تناولت سلوكيات التنمر المدرسي بالدراسة والتحليل مثل: (Wang et al., 2009; Nansel et al., 2004; Due, 2008; Nansel et al., 2004; Champion,et al.,2003) إلى أن سلوكيات التنمر المدرسي لها العديد من الآثار السلبية على الشخص، وأن هذا التأثير يتباين من منطقة إلى أخرى أو من دولة إلى أخري، حيث يعاني التلاميذ الذين تعرضوا للتنمر العديد من الأعراض النفسية و الاجتماعية Psychosocial symptoms مثل: المزاج السيئ Bad temper، والعصبية Nervousnes، والشعور بالوحدة loneliness، والعجز helplessness ، وضعف القدرة على التوافق الوجداني أو الاجتماعي Poorer emotional and social adjustment. كما يعاني التلاميذ الذين تعرضوا إلى التنمر المدرسي للعديد من الأعراض الجسدية

Physical symptoms والذي ينجم عنهما الكثير من المشكلات الصحية Health problems مثل: الصداع headaches، وآلام المعدة Stomachaches، وآلام الظهر Backaches، والدوار أو النوبات Dizziness spells.

وتُمثل هذه الأعراض التأثيرات الفورية Immediate effects للتنمر، أما عن التأثيرات طويلة الأمد فتتمثل في استمرارية هذه الأعراض لسنوات طوال فالأطفال الذين يمارسون التنمر المدرسي ربما يكون لهم سجل إجرامي Criminal record عندما يكبرون ويكون لديهم شخصية معادية للمجتمع Antisocial personality الذي يعيشون فيه، كما أنهم سوف يصبحون من الشخصيات المنبوذة في المجتمع، وبالتالي سوف يعانون من العديد من الاضطرابات مثل: الشعور بالاكتئاب Depressive أو القلقAnxiety. أما التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي فقد يصابون باضطرابات القلق ومعاداة المجتمع وهم أكثر عرضة من غيرهم للتعرض للاكتئاب ; (Gladstone, et al., 2006 Smokowski et al. ,2005; Sourander et al., 2007).

وأجرى Farrington & Ttofi's (2009) دراسة تحليلية لـ [٤٤] من البرامج المدرسية الموسيقية المستخدمة في مكافحة ظاهرة التنمر المدرسي بين عامي [١٩٨٣ إلى ٢٠٠٩]، وأوضحت النتائج أن البرامج القائمة على المدرسة School based programmes، قد نجحت في الحد من ظاهرة التنمر المدرسي بنسبة تتراوح بين [٢٠% إلى ٢٣%]، وفي علاج ضحايا التنمر المدرسي بنسبة تتراوح بين [١٧% إلى٢٠%]، وأوضحت نتائج الدراسة أن برامج الحد من سلوكيات التنمر المدرسي أظهرت نتائج إيجابية، فقد أسهمت هذه البرامج في التأثير على معارف، واتجاهات، وإدراكات التلاميذ الذاتية كي يكونوا ضد ممارسة سلوكيات التنمر المدرسي.

وتشير مجموعة من الأدبيات مثل: (Elpus& Allen, 2016; Hutzell & Payne, 2012; Klomek, et al., 2007;Boulton, et al., 2008; Due, 2008) إلى التنمر المدرسى الأكثر انتشاراً بين الإناث هو التنمر المدرسى الاجتماعى، ورصدت هذه الأدبيات مجموعة من العواقب تعود على المتنمرين والضحايا، حيث يتعرضون لصدمة جسدية، ونفسية، واجتماعية تسبب له الشعور بالوحدة Loneliness، والاكتئاب، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، والقلق الشديد،

كما أشارت نتائج هذه الأدبيات إلى أن ظاهرة التنمر المدرسى الجسدى أو الاجتماعى تنخفض بين التلاميذ الذين ينخرطون في الموسيقي أو الفنون البصرية أو المسرحية.

وأشارت نتائج دراسة Elpus& Allen (2016) إلى معدلات ضحايا التنمر المدرسي بين التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي تكون أعلي من التلاميذ المتفوقين دراسياً، وأصدرت الرابطة الوطنية لتعليم الموسيقي National Association for Music Education (NAFME) في الولايات المتحدة الأمريكية عام (٢٠١٢) أن فصول تعليم الموسيقي هي الملاذ الآمن Save haven لحماية التلاميذ من ظاهرة التنمر المدرسي في المدارس.

لقد ظهرت في السنوات الأخيرة العديد من البرامج التداخلية الموسيقية Music intervention programs لمنع سلوكيات التنمر المدرسي، وعملت على تحديد مفهوم التنمر المدرسي بصورة إجرائية وعملية، كما عملت على تحديد الأنماط المختلفة للتنمر، ووضع الاستراتيجيات الواجب اتباعها لمواجهة المتنمرين أو ضحايا التنمر المدرسي، كما عملت هذه البرامج على تحسين المهارات الاجتماعية، والكفاءة الذاتية لهم، ولعل من أهم هذه الاستراتيجيات هي، استراتيجيات الإرشاد والتوجيه، والتدخل في أثناء الأزمات، والتدريب على تنمية وتطوير المهارات والتشجيع على المصالحة Reconciliation والتسامح Tolerance والغفران Forgiveness بين التلاميذ، حيث أظهرت نتائج العديد من الأدبيات مثل: (Wilson & Lipsey, 2007; Ferguson, et.al., 2007; Ahmed & Braithwaite, 2006) وجود تأثيرات موجبة وذات دلالة إحصائية لهذه البرامج الموسيقية التداخلية في الحد من سلوكيات التنمر المدرسي بين التلاميذ في المدرسة، كما توصلت إلى أن تعزيز المناخ المدرسي الآمن Safe school climate يقوى العلاقات بين التلاميذ، ويحد من سلوكيات التنمر المدرسي بينهم، وأن سلوكيات التنمر المدرسي بمستويات الإثارة الفسيولوجية العالية High physiological arousal levels وأن الموسيقي الهادئة تعمل في الحد من مستويات الإثارة وبالتالي التقليل من سلوكيات التنمر المدرسي.

لقد أظهرت نتائج الأدبيات مثل: (North& Hargreaves, 2007; Saarikauio &Erkküa, 2007;North et al., 2006,2004) أن البرامج

التداخلية الموسيقية التي تستخدم الموسيقى كخلفية تُسهم في خلق المناخ الإيجابي وتحسن العمليات الوجدانية والفسيولوجية والمعرفية Physiological, emotional and cognitive processes للطلاب في حياتهم اليومية، وفي الحد من الشعور بالآلام، والضغوط والقلق، وفي جعل التلاميذ أكثر شعوراً بالسعادة، وأكثر قدرة على مساعدة الآخرين (Roy, et. al., 2008; North,et.al.,2006).

وأشارت نتائج الأدبيات مثل: دراسة Klassen, et.al. (2008) إلى أن انشغال التلاميذ بالموسيقي يحد من القلق ويقلل الشعور بالاكتئاب لدى المراهقين الذين يعانون من الاكتئاب؛ لأن سماع الموسيقى يحد من النشاط الزائد في المخ. وأشارت دراسة Scheuenberg, et.al. (2007) إلى أن انشغال التلاميذ بالموسيقى له تأثيرات واضحة على مستوى الإثارة وتعديل المزاج لدى الأطفال والكبار مما يحد من سلوكيات التنمر المدرسي والعنف لدى التلاميذ، وهذا يتوقف على نوعية الموسيقي المستخدمة، فعلى سبيل المثال تعمل موسيقي الإيقاع السريع Fast tempo music على زيادة مستوى الإثارة، في حين تعمل موسيقي الإيقاع البطيء على تقليل مستوى الإثارة وبالتالي الحد من سلوكيات التنمر المدرسي Koelsch, et.al. (2010). كما أوضحت نتائج دراسة Pothoulaki et. al, (2008) أن التفضيلات الموسيقية الشخصية ersonal musical preferences؛ يمكن أن تلعب دوراً مهمًا في الحد من مستويات الإثارة والقلق والشعور بالألم وبالتالي الحد من سلوكيات التنمر المدرسي لدى التلاميذ داخل المدرسة.

وأشارت دراسة Koshland, et al. (2004) إلى أن تأثير الانشغال بالموسيقى على السلوكيات العدوانية للأطفال في سن المدرسة وبخاصة سلوكيات التنمر المدرسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العلاج بالرقص Dance therapy المصاحب بالموسيقى يقلل من السلوكيات العدوانية للأطفال في سن المدرسة الابتدائية، وبالتالي يحد من سلوكيات التنمر المدرسي. كما أوضحت نتائج دراسة Cluphf & MacDonald(2003) إلى أن انشغال التلاميذ بالموسيقى داخل الفصول الدراسية أو في بداية اليوم الدراسي أو بعد فترة تناول الغذاء داخل المدرسة يقلل من شعور التلاميذ بطول الوقت في أثناء ممارسة أداء مهام التعليم، والتالي تحد من سلوكيات التنمر المدرسي. وأوضحت نتائج دراسة Vaiuancourt, et al. (2010) أن أكثر سلوكيات التنمر المدرسي تكراراً وظهوراً بين التلاميذ تلك التي تتم في أثناء الفسحة، وفي فناء المدرسة في ظل غياب

المشرفين أو عندما يكون الإشراف على التلاميذ في أثناء الفسحة أقل صرامة Supervision is less strict.

وأشارت نتائج دراسة Darrow (2017) إلى أن انشغال التلاميذ بالموسيقى من وجهة نظر المربين والمعلمين يكون بمثابة أداة فعالة Powerful Instrument في تحقيق السلام Peace والوحدة Unity بين التلاميذ، وأنهم سوف يصبحون مقصرين إذا لم يستخدموا هذه الأداة في معالجة سلوكيات التنمر المدرسي، والتحيز Prejudice، والكراهية Hate بينهم، حيث يرون أن مهمتهم ليست في تعليم التلاميذ الموسيقي فقط، وإنما في قدرتهم على إعدادهم لمجتمع يؤمن بالتنوع والتعدد، وكذلك تعليمهم أن الموسيقي سوف تسهم في تحسين جودة حياتهم Improve the quality of their lives، وفي إيجاد سبل للتعايش بينهم وبين أقرانهم داخل المدرسة، وفي جعل مجتمعهم المدرسي أقوى، وأغنى وأكثر سلماً وأمناً، والترحيب بالتنوع بين التلاميذ، فهذا التنوع يثري المجتمع المدرسي ويجعله أكثر من رائع.

كما توصلت نتائج دراسة Elpus & Carter(2016) أن طلاب الفرق الموسيقية كانوا أقل من طلاب غير الفرق الموسيقية في ممارسة سلوكيات التنمر المدرسي أو أن يكونوا ضحايا للتنمر، وأن الإناث كانوا أكثر تعرضاً لسلوكيات التنمر المدرسي من الذكور، حيث بلغت النسبة [٤١%] للإناث مقابل [٢٠%] للذكور.

وقد أشارت دراسة كارتر Carter (2013) إلى أن دروس الانشغال بالموسيقى تُسهم في معالجة سلوكيات التنمر المدرسي وفي الحد من هذه الظاهرة، وأن فعالية هذه الدروس استمرت لأكثر من عام، وأوضحت وجود ندرة في الدراسات التي تُشير إلى معدلات التنمر المدرسي بين التلاميذ الذين يتعلمون الموسيقى أقل أو تساوي أو أكبر من أقرانهم الذين لا يدرسون الموسيقى وبالتالي هناك حاجة ماسة لسد هذه الفجوة في الأدبيات.

ويعتبر انشغال التلاميذ بالموسيقي من الأنشطة التي تحقق لهم المتعة والرضا في حياتهم اليومية فالانخراط أو الانشغال بالموسيقى Engaging with music له العديد من الفوائد الصحية والوجدانية، فعلى سبيل المثال تقترح الموسيقى للحد من التوتر لأنها تولد لدى الفرد العديد من المشاعر الإيجابية مثل

المتعة Joy والاسترخاء Relaxation والتمكين، حيث يمكن استغلال انشغال التلاميذ بالموسيقى وانخراطهم فيها كاستراتيجية للتعامل مع العديد من المشكلات مثل: التنمر المدرسي، فالموسيقى تيسر للفرد القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين وتساعده في القيام بعمليات التنظيم الوجداني Emotion regulation كما تساعده في إدارة وتنظيم المزاج (Weinberg& Joseph, 2017).

وأشارت نتائج دراسة Husain & Jan (2015) إلى أن خبرات التنمر المدرسي التي مر بها التلاميذ تؤثر سلبياً على أدائهم الأكاديمي بطرق مباشرة وغير مباشرة، كما يشعر الطالب المتنمر بالخوف من أن يكون محل مضايقة من زملائه الذين تنمر بهم، وقد يتوقف عن المشاركة في الفصل فنخفض مستوى أداؤه الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين مستوى التنمر المدرسي Bullying level والأداء الأكاديمي.

أما دراسة Ndibalema (2013) فقد وتوصلت إلى أن سلوكيات التنمر المدرسي تؤثر في قدرة التلاميذ على النجاح الأكاديمي. كما وجدت أن التلاميذ الذين يقعون ضحايا للتنمر يشعرون بالخوف من الذهاب إلى المدرسة لشعورهم بأنهم غير آمنين، وهذا الشعور بالخوف انعكس على نجاحهم الأكاديمي.

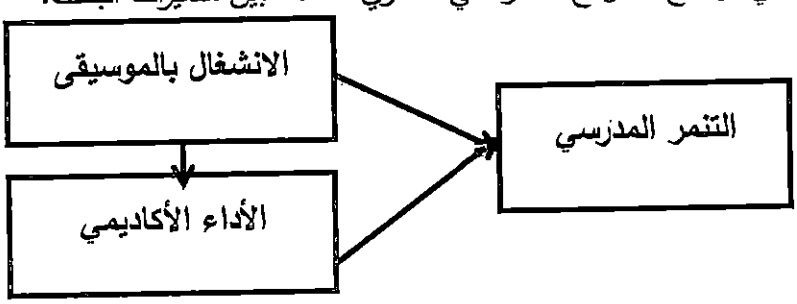
وتوصلت نتائج دراسة Mundbjerg ,et.al.(2014) إلى أن طلاب الصف التاسع المتنمرين قد حصلوا على درجات أقل في التحصيل الأكاديمي من أقرانهم غير المتنمرين. وتوصلت دراسة Block (2014) إلى شعور التلاميذ بأن سلوكيات التنمر المدرسي أصبحت ظاهرة في مدرستهم، يشعرهم بعدم الأمن وينعكس على تحصيلهم الأكاديمي ويجعلهم أقل انخراطاً ومشاركة في المجتمع المدرسي، وقد تنخفض دافعيتهم نحو التعليم، ويجعلهم يحجمون على المشاركة في الأنشطة المدرسية، وأظهرت نتائج دراسة Ammermueller (2012) أن تعرض التلاميذ للتنمر في المدرسة يكون له تأثيرات سلبية على أداء التلاميذ الحاضر والمستقبلي في المدرسة، وأشارت نتائج دراسة Brank et al. (2012) إلى أن ضحايا التنمر المدرسي غالباً ما يكونوا من التلاميذ الضعفاء، والخجولين، ولديهم مستوى عال من القلق، ويحصلون على أداء أكاديمي ضعيف، وكما أنهم يسعون إلى تجنب حضور الدروس بالمدرسة بهدف تجنب تعرضهم للإيذاء، وأكدت دراسة

Konishi et al. (2010) أن سلوكيات التنمر المدرسي [متنمر . ضحية] لها تأثيرات سلبية على تحصيلهم الأكاديمي.

كما أوضحت الأدبيات الحديثة مجموعة من الحقائق والأرقام المفزعة الدالة على تفشى ظاهرة التنمر المدرسي، ومنها دراسة هوثمان (Housman, 2015) حيث أوضحت:

- ❖ تعرض [١٣] مليون طالب كل عام في أمريكا إلى سلوكيات التنمر المدرسي.
- ❖ تغيب [١٦٠] الف طالب في أمريكا عن المدرسة كل يوم بسبب الخوف من التعرض لسلوكيات التنمر المدرسي.
- ❖ تعرض طالب من بين أربعة طلاب في مرحلة المراهقة لسلوكيات التنمر المدرسي داخل المدرسة.
- ❖ افتقار [٨٠%] من التلاميذ إلى ميكانزمات أو آليات التصدي لسلوكيات التنمر المدرسي داخل المدرسة.

وفي ضوء ما سبق يتضح للباحثة أن الانشغال بالموسيقى يسهم في الحد من سلوكيات التنمر المدرسي، في حين تؤثر سلوكيات التنمر المدرسي سلبياً في الأداء الأكاديمي للطلاب، وسوف يهتم البحث الحالي باختبار النموذج البنائي الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوى عليها الشكل [١] التالي وهى التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي، وقد اقترح هذا النموذج البنائي في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية، والتي دعمت العلاقة بين هذه المتغيرات، ولكنها لم تتناول هذه المتغيرات مجتمعه في نموذج واحد وهو ما سيتم عمله في البحث الحالي، والشكل [١] التالي يوضح النموذج الافتراضي النظري للعلاقة بين متغيرات البحث.



الشكل [١] النموذج الافتراضي النظري للعلاقات بين متغيرات البحث

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية::

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث في التنمر المدرسي بمكوناته الفرعية؟
٢. هل توجد علاقات ارتباطية بين درجات التلاميذ في كل من التنمر المدرسي بمكوناته الفرعية وكل من: الانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
٣. هل يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من الانشغال بالموسيقى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
٤. هل يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
٥. هل يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث:

سعي البحث إلى دراسة العلاقة بين التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي، من منطلق أن الانشغال بالموسيقى يسهم في الحد من سلوكيات التنمر المدرسي، ويحسن من مستوى الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ومن ثم فإن أهداف البحث الحالي تتمثل في:

- تقديم إطار نظري للمكتبة العربية عن بعض المتغيرات النفسية التي تتسم بالحداثة النفسية مثل: التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي، كمتغيرات أساسية في البحث، وما يتصل بها من تأثير لبعض المتغيرات مثل النوع (ذكر/أنثي).
- إعداد وتقنين مقياس التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- إعداد وتقنين مقياس الانشغال بالموسيقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تعرف الفروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي بمكوناته الفرعية.
- تعرف طبيعة العلاقات بين التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- الوصول إلى نموذج بنائي بين التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث: باستعراض الباحثة لما توفر من دراسات وبحوث منشورة حتى عام (٢٠١٩) تبين وجود حاجة ملحة . في المجتمعات العربية عامة والمجتمع المصري خاصة . لبحث يتناول العلاقة بين التنمر المدرسي والانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي للعديد من الاعتبارات التالية:

١. الندرة في البحوث والدراسات العربية التي تناولت ظاهرة التنمر المدرسي في علاقتها بالانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي.

٢. إظهار أهمية الانشغال بالموسيقى في الحد من التنمر المدرسي، وتحسين الأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣. توضيح التناقض النسبي في نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الانشغال بالموسيقى ودورها في الحد من مستوى سلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤. تزويد المهتمين والقائمين على توجيه ورعاية تلاميذ المرحلة الإعدادية بأهمية تعرف تأثير الانشغال بالموسيقى في الحد من التنمر المدرسي وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي وتقديم بعض الآليات الإشارية و الوقائية والعلاجية التي يمكن الاستفادة منها في الحد من سلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مصطلحات البحث:

١. **التنمر المدرسي** School Bullying: تعرف الباحثة . في ضوء ما سبق. سلوكيات التنمر المدرسي بأنه "سلوك عدواني متعمد ومقصود يصدر من التلاميذ العدوانيين تجاه التلاميذ الضعفاء، ويأخذ عدة صور وأشكال منها البدني، واللفظي، والنفسي، والاجتماعي، والإلكتروني، والتخريبي وقد يأخذ صوراً مباشرة أو غير مباشرة، ويسبب الكثير من الضرر المادي والمعنوي. ويعرف إجرائياً بأنه عبارة عن مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس التنمر المدرسي.

٢. **الانشغال بالموسيقى** Engagement with music: ويقصد به أساليب التلاميذ المعرفية والوجدانية والاجتماعية عند التفاعل والتعامل مع الموسيقى،

أو عند الاستماع أو المشاركة فيها بطريقة فردية أو جماعية أو القيام بأدائها أو الغناء أو حضور الحفلات الموسيقية (Weinberg & Joseph, 2017).

٣. **الأداء الأكاديمي:** يُعرف الأداء الأكاديمي إجرائياً بأنه عبارة عن مجموع الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في نهاية العام الدراسي.

الإطار النظري وأدبيات البحث

التنمر المدرسي School bullying:

يُعد مفهوم التنمر المدرسي من المفاهيم التي تتسم بالحداثة النسبية، لذا فقد تعددت وتنوعت المسميات المرتبطة بهذه الظاهرة ما بين الاستقواء، والمشاغبة، والبلطجة، والاستئساد Lion-ship، وإن كانت التسمية الأكثر شيوعا في الأدبيات العربية هي التنمر المدرسي، وتري الباحثة أن هذا التنوع والتعدد في التسميات ربما يكون له مشروعيته طالما أنه سوف يؤدي في النهائية إلى ترجمة إمبيريقية أمينة لهذا المفهوم، حيث عرفت وزارة الصحة والخدمات الإنسانية في الولايات المتحدة الأمريكية U.S. Department of Health & Human Services (2018) سلوكيات التنمر المدرسي بأنها "سلوكيات غير مرغوبة، وعدوانية تحدث بين الأطفال في المدرسة، وهي تنطوي على وجود خلل حقيقي في القوة بين المتنمر والضحية، وهي سلوكيات متكررة مع مرور الوقت.

ويعرف عصام، وإبراهيم (٢٠١٧) التنمر المدرسي بأنه شكل من أشكال السلوك العدواني الموجه نحو الغير بشكل مقصود ومتكرر، ويحدث عندما يتوجه فرد أو مجموعة أفراد نحو فرد آخر أو مجموعة أفراد آخرين بالإيذاء اللفظي، أو الجسدي، أو الاجتماعي، أو الإلكتروني، أو النفسي، أو الجنسي، وعادة ما تكون الضحية أقل في القوة.

وتأخذ سلوكيات التنمر المدرسي صوراً وأشكالاً متعددة، من شخص متنمر تجاه آخر ضحية، وهي تنطوي على وجود خلل حقيقي في القوة بينهما، كما يعرف Hymel & Swearer (2015) سلوكيات التنمر المدرسي بأنها عبارة عن اخضاع الضحية Subjecting of a victim للعديد من الأفعال أو السلوكيات السلبية المتكررة التي تسبب له عدم الراحة Discomfort أو الإصابة Injury على فترة زمنية طويلة من قبل الجاني perpetrator الذي يمتلك ميزة حقيقية في القوة الجسدية أو النفسية أو الاجتماعية على الضحية، ويعرف معاوية أبو غزال

(٢٠٠٩) سلوكيات التنمر المدرسي بأنها شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، وينتج هذا السلوك عن عدم تكافؤ في القوى بين المتنمر، والضحية، وقد يأخذ هذا التنمر المدرسي الشكل الجسمي أو اللفظي أو الانفعالي.

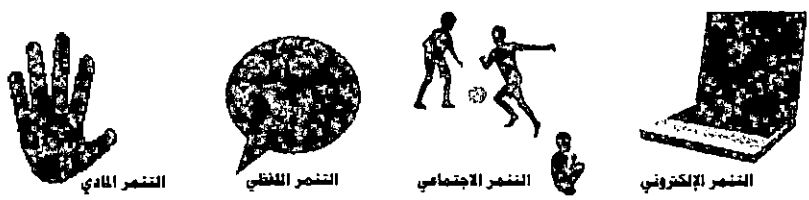
وعرفه ريجبي Rigby (2007) بأنه عبارة عن الاستخدام المنظم systematic use للقوة من قبل فرد أو جماعة أكثر سيطرة أو هيمنة تجاه فرد أو جماعة أقل منهم في الهيمنة أو سيطرة بصورة متكررة ومقصودة بهدف الإيذاء، وهو شكل من أشكال الإساءة يأخذ العديد من الصور منها التنمر المدرسي المباشر ويتضمن: الضرب hitting، والركل kicking، والتهديدات threats والمكايدة أو الإغاظة teasing، والتوبيخ، taunting، والتنمر المدرسي غير مباشرة ويتضمن: الشائعات المغرضة througb rumors أو الاستبعاد exclusion أو التلاعب والمراوغة manipulation.

وتعرف وزارة الصحة والخدمات الإنسانية في الولايات المتحدة الأمريكية *U.S.* Department of Health & Human Services (2018) سلوكيات التنمر المدرسي بأنها "سلوكيات غير مرغوبة Unwanted، وعدوانية Aggressive تحدث بين الأطفال في المدرسة، وهي تنطوي على وجود خلل حقيقي في القوة بين المتنمر والضحية، وهي سلوكيات متكررة مع مرور الوقت، ويأخذ التنمر المدرسي أشكالاً متعددة، حيث أوضحت نتائج دراسة page & page (2015) وجود أنماط للتنمر المدرسي تمثلت في:

- **التنمر اللفظي** Verbal bullying: ويتمثل في المضايقات اللفظية، والتعليقات غير اللائقة، والتهديدات الكلامية، والسخرية Mocking، والإثارة المؤذية Hurtful teasing، والإذلال Humiliating والتهديد Threatening، والتعليقات العنصرية أو الجنسية Racist or sexist comments، والمضايقة والتحرش Harassment لشخص ما.
- **التنمر الاجتماعي** Social bullying: وتتمثل في: استبعاد الآخرين من المجموعة ونشر الشائعات حولهم وتصورهم على أنهم حمقى، وتدمير الصداقات، ومعاملة الزملاء بصورة سيئة بسبب هويتهم عن طريق ادعاء أقوال سيئة عن ثقافتهم، أو اطلاق أسماء عنصرية عليهم، أو نكات أو سبهم بسبب

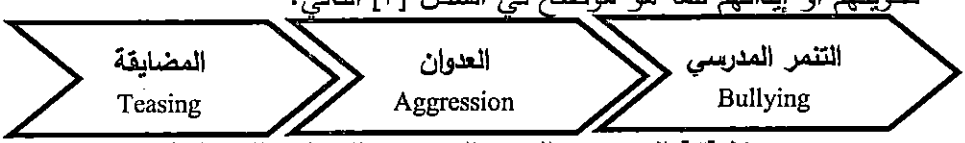
دينهم أو معتقداتهم، أو معاملتهم بصورة سيئة بسبب جنسهم، أو بسبب مظهرهم أو لونهم أو وزنهم أو طولهم، أو إجبار شخص ما على عدم إقامة علاقات صداقة من شخص ما آخر، أو إحراج شخص ما في الأماكن العامة.

- **التنمر الجسدي** Physical bullying: ويتمثل في: الضرب، والركل، والبصق Pinching، والتعثر Spitting، والدفع Pushing، والسرقة، وتكسير الممتلكات الخاصة بشخص ما، استخدام اليد في عمل إيماءات تهديد غير مهذبة،....إلخ.
- **التنمر الإلكتروني** Electronic bullying ويتمثل في: استخدام التلاميذ لوسائل التواصل الاجتماعي في إزعاج أو تهديد أو إحراج زملائهم، وكذلك استخدام البريد الإلكتروني، والهواتف المحمولة، والرسائل النصية، ومواقع التواصل الاجتماعي بأنواعها، والإنترنت في التهديد والمضايقة، والإحراج، والاستبعاد الاجتماعي Social exclude، ونشر الإشاعات، واقتحام الخصوصية المعلوماتية، ونشر الصور بهدف التهديد والإيذاء (Pepler& Craig ,2014). ويوضح الشكل [٢] التالي صور وأشكال التنمر المدرسي



شكل [٢] صور وأشكال التنمر المدرسي

ويفرق Pepler & Craig (2014) بين التنمر المدرسي، والعدوان Aggression، والمضايقة Teasing، حيث يري أن المضايقة تمثل الصورة الأولية وغالباً ما تحدث قبل العدوان وقد تكون ممتعة وغير مؤذية. أما العدوان فهو صراع وقد يكون مقصود أو غير مقصود، وقد يحدث مرة واحدة، في حين نجد أن التنمر المدرسي سلوك متكرر وعدواني وموجه إلى فرد أو أفراد بهدف تخويفهم أو إيذائهم كما هو موضح في الشكل [٣] التالي:



شكل[٣] الفرق بين التنمر المدرسي والعدوان والمضايقة

. سمات التلاميذ المتنمرين:

وهناك مجموعة من السمات المميزة للتلاميذ المتنمرين أشارت إليها دراسة نواره القحطاني (٢٠١٣) حيث أوضحت نتائجها أن الشخص المتنمر يتمتع بالقوة بسبب العمر أو الحجم أو الجنس، ويتعمد إلحاق الأذى بالآخرين، فالمتنمر يجد لذة في توبيخ الضحية ومحاولة السيطرة عليها ويتمادى عند إظهار الضحية عدم الارتياح، كما يتميز المتنمر بتكرار هذه السلوكيات على فترات طويلة، كما يميل المتنمرون بأن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من المتنمرين أقرانهم، ولديهم رغبة في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف، ويظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم، كما يتميز المتنمر بأنه محاط بمتنمرين أو اتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدؤون بالضرورة بالسلوك العدواني ولكنهم يشاركون فيه، ويقدموا الدعم والتشجيع للمتنمر، وموافقتهم ترفع من إحساس المتنمر بذاته ومكانته، وتجعل سلوكيات المتنمر مستمرة.

كما أشارت نتائج دراسة Page &Page (2015) إلى مجموعة من السمات أو العلامات التي تميز التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي، حيث ينظر التلاميذ المتنمرين لهم على أنهم مختلفين عنهم، وأنهم غير قادرين في الدفاع عن أنفسهم، وأنهم يشعرون بالاكتئاب معظم الوقت، وأنهم يشعرون بالقلق، ولديهم تقدير لذواتهم منخفض، كما أنهم يحظون بشعبية أقل من أقرانهم، ولديهم عدد قليل من الأصدقاء، وليس لديهم القدرة على التوافق مع الآخرين بصورة جيدة، كما ينظر للطلاب ضحايا التنمر المدرسي من قبل أقرانهم المتنمرين بأنهم مزعجين Annoying، ويُشير أولويس Olweus (1993, 1997, 2011) إلى مجموعة من السمات التي تظهر على التلميذ الذي يقع ضحية للتنمر، حيث يبدو قلقاً، ويشعر بأنه غير آمن، وتتسم تصرفاته بالحذر الشديد، وسلوكياته بالهدوء، ويشعر بانخفاض في تقدير الذات، وهو شخص منقاد، ويعاني من ضعف في البنية الجسمية والكثر من الضغوط النفسية.

الاستراتيجيات الوقائية للحد من سلوكيات المتنمرين:

أشارت نتائج دراسة دارو Darrow (2017) إلى مجموعة من الاستراتيجيات الوقائية المستخدمة في الحد من سلوكيات التنمر المدرسي تمثلت في ضرورة تقبل المعلمين وإدارة المدرسة للأعذار التي تقدم من التلاميذ، حتى يتم

تجنب السلوكيات المخالفة، وتقوية وتدعيم وتعزيز السلوكيات الطيبة غير العدائية بين التلاميذ، و مساعدة المتنمرين على بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم، وتعزيز مفهوم التعاطف الحقيقي Genuine Empathy مع التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي، وتلمس دعم ومساندة الوالدين Solicit parental support في علاج ظاهرة التنمر المدرسي والحد منها، وتشجيع التلاميذ في الإبلاغ عن المتنمرين ومدح شجاعتهم عن القيام بذلك أمام جميع التلاميذ، ووضع البرامج التي تسهم في بناء جسور الثقة بين أطراف العملية التعليمية داخل المستخدمة بالطريقة التي تسمح بمتابعة ضحايا التنمر المدرسي.

انشغال التلاميذ بالموسيقى:

لقد أثبت علماء الموسيقى وعلم النفس مثل: Hallam et al; (2015, 2011) أن بعض الأنشطة الموسيقية وانشغال التلاميذ بها يُسهم في تحسين وتحفيز الأداء العقلي ومهارات التفكير الزمانية والمكانية لهم، وأشارت نتائج الأدبيات إلى أن الانشغال بالموسيقى، والتدريب عليها ينمي لديهم مهارات التفكير، كما أن التعليم الإيقاعي Rhythmic Instruction الموسيقي يعزز وينمي من هذه المهارات.

وأشارت نتائج دراسة Schellenberg (2004) أن الانشغال بالموسيقى يُحسن نسبة الذكاء، والأداء الأكاديمي للطلاب، ويُحسن الذاكرة التصويرية Pictorial memory، والتعرف المكاني Spatial recognition وعمليات استدعاء الأعداد، وأوضحت أن المشاركة النشطة في الانشغال بالموسيقى لها تأثيرات واضح ودالة على الأداء الأكاديمي للتلاميذ في مادة الرياضيات، وأن الأطفال الذين بدأوا في تعليم دروس المفاتيح الموسيقية منذ سن مبكرة (٣) سنوات كانت درجاتهم أعلى من أقرانهم على الاختبارات التي تقيس القدرات المكانية والزمانية والحسابية، كما أظهرت نتائج دراسة Rauscher & Lemieux (2003) أن الأطفال الذين تعلموا الموسيقى وتدربوا عليها خاصة عمليات التدريب على الأغاني، والتعليم الإيقاعي، كانت درجاتهم أعلى من درجات أقرانهم في أداء اختبارات الحساب.

كما توصلت نتائج دراسة نيفيل وزملاؤه Nevile et al.,(2008) إلى أن الانشغال بالموسيقى تُحسن من الأداء الأكاديمي و المهارات المكانية والزمنية والعددية مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتعلموا الموسيقى. في حين أشارت نتائج دراسة

Rickard, et al.(2012) أن تأثير الانشغال بالموسيقى للطلاب من عمر [١٠ إلى ١٣] سنة يظهر تحسناً كبيراً في نسبة الذكاء غير اللفظي Non-verbal IQ. كما توصلت نتائج دراسة Yang et al.(2014) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تعليم التلاميذ للأنشطة الموسيقية وتحسين الأداء الأكاديمي في الرياضيات.

وأوضحت نتائج دراسة Darrow (2012) أن الانشغال بالموسيقى يُسهم في الحد من صعوبات التعليم ويحسن من مستوى أدائهم الأكاديمي، وتوصلت دراسة Hallam (2010) إلى أن الانشغال بالموسيقى يُسهم في تحقيق النمو العقلي والاجتماعي والشخصي لهم Intellectual, social and personal development. الانشغال بالموسيقى تُسهم في زيادة مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب في المرحلة المتوسطة.

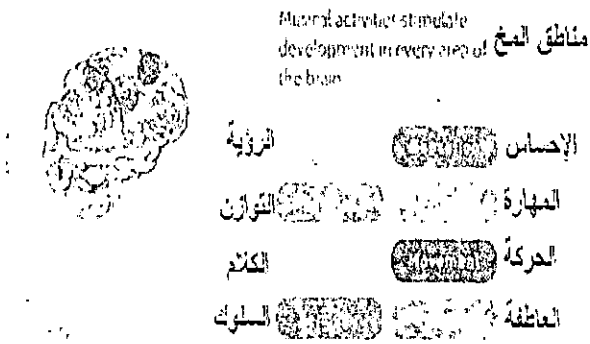
وتوصلت دراسة Taylar & Dewhurst (2017) إلى أن الانشغال التلاميذ بالموسيقى وتدريبهم عليها يُحسن من ذاكرتهم اللفظية Verbal Memory. كما أظهرت نتائج دراسة Henderson, et al.,(2017) إلى أن انشغال التلاميذ بالموسيقى يُحسن من نتائجهم الأكاديمية والتي تعود بالنفع على الجوانب الصحية والنفسية لهم.

وتوصلت نتائج دراسة Sala & Gobet (2017) أن انشغال التلاميذ بالموسيقى يعزز مهاراتهم المعرفية والأكاديمية ويزيد من تحصيلهم وأن حجم تأثير انشغال التلاميذ بالموسيقى كان كبير. وتوصلت نتائج دراسة Schwartz et al., (2017) إلى أن الانشغال بالموسيقى له تأثيرات دالة إحصائياً على أداء التلاميذ الأكاديمي، وعلى مشاركتهم في الأنشطة وكذلك على تحسين سلوكياتهم بصورة إيجابية.

وأظهرت نتائج دراسة Cabanac et al.,(2013) أن انشغال التلاميذ بالموسيقى يُحسن من الأداء الأكاديمي وأن التلاميذ الذين يتعلمون الموسيقى قد حصلوا على درجات في الصف أعلى من أقرانهم الذين لا ينخرطن في الموسيقى، وأن سماع التلاميذ للموسيقى حتى في أثناء أدائهم للاختبارات الأكاديمية قد يساعدهم في تغلبهم على الإجهاد أثناء الاختبارات.

وأوضحت نتائج دراسة Novello (2016) أن انشغال التلاميذ بالأنشطة الموسيقية التي يتعلمونها يسهم في نمو مناطق عدة في المخ مثل: تحسين الرؤية

vision، وزيادة التوازن balance، ونمو اللغة speech وتعديل السلوك behavior ، وتدعيم العواطف أو المشاعر emotion، وتحسين الحركات movement والمهارة skill، وزيادة الإحساس sensation. والشكل [٤] التالي يوضح ذلك:



شكل[٤] الأنشطة الموسيقية كمثير لتنمية كل مناطق المخ

(Novello, Antonia,2016,5)

والانشغال التلاميذ بالموسيقى العديد من الفوائد تتمثل في:

١. **زيادة الدافعية** Mmotivation: حيث يرى Baoan (2006) أن الأنشطة الموسيقية هي أداة تعليمية تُسهم في زيادة دافعية التلاميذ للتعليم وبخاصة الأنشطة الموسيقية الشعبية التي ترتبط ببعض الموضوعات التي تهم قطاعات كبيرة من التلاميذ مثل: الصداقة، الحب، الحلم، الحزن فهي تزيد من دافعية التلاميذ لتعليم جميع المواد الدراسية لفترات طويلة الأمد وتمكنهم من التغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجههم في أثناء عملية التعليم.

٢. **إيجاد مناخ إيجابي** Positive atmosphere: فتعمل الأنشطة الموسيقية وانخراط التلاميذ في ممارستها يسهم في إيجاد مناخ إيجابي وظروف مواتية ل للتعليم وبخاصة تعليم اللغات الجديدة لأنها مهمة شاقة تستلزم قيام التلاميذ بالامتحانات والتغلب على الاحباطات، فالأنشطة الموسيقية تسهم في إيجاد مناخ يحقق متعة التعليم، و تجعلهم يشعرون بالأمن أكثر عن القيام بالمهمة المطلوب منهم القيام بها، وتساعدهم في الحد من الشعور بالمواقف السلبية الناجمة عن: انخفاض تقدير الذات Low self-esteem والقلق Anxiety،

وانخفاض مستوى الدافعية في التعليم. كما يسهم انشغال التلاميذ بالموسيقى في جعل بيئة التعليم إيجابية داخل الفصل، وجعل أجواء التعليم مريحة.

٣. **المعرفة الثقافية والتاريخية** Cultural and historical knowledge فالأنشطة الموسيقية تُعد من الطرائق التي يمكن من خلالها تعرف ثقافة بلد ما، فالموسيقى ليست عالمية Music is not universal وإنما هي انعكاس حقيقي للمكان والزمان الذي أنتجها، وهناك بعض الأنشطة الموسيقية تكون بمثابة كبسولات ثقافية وذات مغزى وتحمل الكثير من المعلومات الاجتماعية المرتبطة بالمجتمع الذي انتجها.

٤. **المعرفة اللغوية** Linguistic knowledge: فقد تساعد الأنشطة الموسيقية وانشغال التلاميذ بها في إثراء المفردات اللغوية عند التلاميذ من خلال تعرف معاني المفردات وطريقة النطق، دون وجود قصد من المعلم لتعليم ذلك، لذا فالموسيقى تلعب دور تعليمي مقدر وهي شكل من أشكال التواصل اللغوي ولها محتوى لحني وإيقاعي (Kusnierek, 2016,25).

العلاقة بين سلوكيات التلاميذ المتنمرين وسلوكيات التلاميذ المنشغلين بالموسيقي:

تعتبر الموسيقى أحد الأنشطة التي تحقق للتلاميذ المتعة والرضا عن الأنشطة التي يقومون بها في حياتهم اليومية وأن الانخراط أو الانشغال بالموسيقى Engaging with music له العديد من الفوائد الصحية والوجدانية، فعلى سبيل المثال: تُقترح الموسيقى للحد من التوتر لأنها تولد لدى الفرد العديد من المشاعر الإيجابية مثل: المتعة Joy والاسترخاء والتمكين، حيث يمكن استغلال انشغال التلاميذ بالموسيقى وانخراطهم فيها كاستراتيجية للتعامل مع العديد من المشكلات مثل: التنمر المدرسي، فهي تسير للفرد القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين وتساعده في القيام بعمليات التنظيم الوجداني كما تساعده في إدارة وتنظيم مزاجه (Chin & Rickard, 2014;Weinberg& Joseph, 2017).

لقد وضعت دراسة (Hirche,2011,41) مجموعة من المؤشرات الدالة على الانشغال الموسيقي للتلاميذ وهي أن يكون التلاميذ مقدرين للموسيقى ومستجيبين لها من خلال الاستماع للموسيقى بعناية ويمكنهم القيام بعمليات التحليل للتمثيلات الموسيقية، ومديرين للموسيقى من خلال قدراتهم على إدارة

الأنشطة الموسيقية التي قاموا بإعدادها، ومستكشفين للموسيقى من خلال قدراتهم في البحث عن الطرائق التي يمكن أن يستخدمونها في تقدير وتقييم الموسيقى، ومشاركين في إعداد الموسيقى، ومنتقين لها من خلال قدراتهم على اتخاذ القرارات حول قيمة الموسيقى أو العناصر الموسيقية.

إن انخراط التلاميذ في الأنشطة الموسيقية يقودهم إلى الشعور بالإنجاز Accomplishment، ويزيد لديهم القدرة على تحديد المصير Determination، والمثابرة Persistence، والتعامل مع الغضب، والتعبير عن مشاعرهم بفاعلية أكثر، وزيادة الانضباط Discipline، والقدرة على إدارة الوقت Time management، والاسترخاء Relaxation، والقدرة على التعامل مع الصعوبات Coping with difficulties، وزيادة القدرة على التواصل Ccommunication، والقدرة على العمل مع الآخرين، وكلها عوامل تُسهم في الحد من سلوكيات التنمر المدرسي (Hallam,2014,16).

في حين أشارت نتائج دراسة (Morin,2018) إلى أن التلاميذ المتنمرين هم الذين يعانون من مشكلات في إدارة الغضب Anger management problem والانضباط، والافتقار إلى التعاطف، ومحاولة السيطرة على الآخرين، والصعوبة في اتباع القواعد، والقلق، وعدم القدرة على تحمل الضغوط، والجدول التالي يوضح الفروق بين سلوكيات التلاميذ المتنمرين والتلاميذ المنشغلين بالموسيقى.

جدول [١]

الفروق بين التلاميذ المتنمرين والتلاميذ المنشغلين بالموسيقى

التلاميذ المتنمرين	التلاميذ المنشغلين بالموسيقى
يعانون من مشكلات في إدارة العنف	لديهم القدرة على إدارة الغضب
صعوبات في التواصل مع الآخرين	لديهم القدرة على التواصل مع الآخرين
صعوبات في اتباع القواعد	لديهم القدرة على الانضباط
صعوبات في التعامل مع الآخرين	قدرة على العمل مع الآخرين
صعوبات في التعبير عن مشاعرهم	لديهم قدرة عالية في التعبير عن مشاعرهم
سلوكياته تنطوي على الضرر بالآخرين	سلوكياتهم تنطوي على اسعاد الآخرين (Morin,2018)

إن التلاميذ المنشغلين بالموسيقى يتمتعون باستقلالية Autonomy، ومثابرة أكبر Greater persistence في مواجهة التحديات (Evans,2014)، وأظهرت نتائج دراسات (Martin et al. 2016; Martin, 2008b,c,d) أن الإناث أعلى بكثير من الذكور في عمليات تقييم الموسيقى كما أنهم أعلى من الذكور في القلق المتعلق بالموسيقى، في حين حصلوا على درجات متساوية في فعالية الذات المرتبطة بالموسيقى، وإدارة المهمة، وتجنب الفشل والسيطرة وعدم الانشغال أو الانخراط Disengagement.

إن كل تلميذ لديه قدرة إيجابية مثل المشاركة أو الانخراط في الأنشطة الموسيقية، حيث يمكن من خلال الانشغال بالموسيقى تطوير معتقداته وقيمه، وتعزيز شعوره بالمسئولية الذاتية وزيادة دافعية للتعلم، فالموسيقى أصبحت جزء لا يتجزأ من حياة الأطفال والمراهقين، كما تُسهم المشاركة أو الانشغال بالموسيقى في تنمية مفهوم التسامح، والقبول، والاحترام، وهي من الأمور التي تحتاج إلى تنميتها وتدعيمها لدى الشخص المتنمر، وتعتبر المشاركة الموسيقية في الأنشطة اليومية متعة، وتحقيقاً للرضا ولها العديد من الفوائد الصحية المرتبطة بالسعادة والطمأنينة والحد من التوتر وإثارة المشاعر الإيجابية مثل الفرح والاسترخاء والتمكين empowerment (Mas-Herrero et al.,2013; Morinville et al.,2013).

الأدبيات السابقة:

تُصنف الباحثة الدراسات السابقة في ضوء متغيرات البحث الحالي إلى أربعة محاور، تمهيداً لاشتقاق فروض البحث الحالي إلى:

أولاً- دراسات تناولت العلاقة بين سلوكيات التنمر المدرسي والنوع [ذكر/انثى]:

هدفت دراسة Zsila, et al.,(2018) إلى تعرف الفروق في النوع [ذكر/أنثى] في التنمر المدرسي التقليدي traditional bullying (TB)، والتنمر المدرسي الإلكتروني cyber bullying (CB)، لدى عينة من الذكور والإناث بلغ عددها [١٥٠٠] طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر عرضة من الإناث في الانحراف، وفي ممارسة سلوكيات التنمر المدرسي الإلكترونية.

كما حاولت دراسة Stubbs, et al.,(2018) إلى تحري الفروق في النوع لدى التلاميذ في التنمر المدرسي الجسدي، واللفظي، والاجتماعي، والإلكتروني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر ممارسة لسلوكيات التنمر البدنية واللفظية من الإناث، ولم تظهر الدراسة وجود فروق بينهما في التنمر الاجتماعي والإلكتروني.

وتوصلت دراسة Demaray et al,.(2016) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي لصالح الذكور، حيث حصل الذكور على درجات أعلى من الإناث وبلغت عينة الدراسة [٨٠١] طالباً وطالبة من طلاب الصف الثامن، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي الجسدي واللفظي والاجتماعي و الإلكتروني لصالح الذكور [الأكبر في المتوسط الحسابي].

وهدفت دراسة وفاء عبد الجواد ورمضان عاشور (٢٠١٥) إلى تعرف الفروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي، وبلغت عينة الدراسة [٣٠٠] من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي، و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث على الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التنمر المدرسي لصالح الذكور.

وهدفت دراسة سيد البهاص (٢٠١٢) إلى تعرف الفروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي، وبلغت عينة الدراسة [١٦٠] تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي، ولم تظهر نتائج الدراسة عن وجود فروق دلالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي.

ثانياً-دراسات تناولت العلاقة بين الانشغال بالموسيقى وسلوكيات التنمر المدرسي:

أجري فونج Fung (2018) دراسة هدفت إلى كيفية توفير البيئات التعليمية الآمنة لتلاميذ وتلميذات الموسيقي والمسرح للحد من سلوكيات التنمر، وذلك من خلال مساعدتهم على الانشغال بالموسيقى أو ما يسمى بالأنشطة الموسيقية المرتكزة على التلاميذ Students centered music activities فالطالبات غالبا ما يشعرن بالقلق وعدم الأمان نتيجة سلوكيات التنمر المدرسي اللاتي قد يتعرضن لها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطالبات كانوا ضحية وأكثر عرضة للتعرض لسلوكيات التنمر المدرسي من الطلاب داخل المدرسة.

وأجرت منى الدهان (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج في الدراما الإبداعية التي استخدمت الموسيقى كأحد استراتيجياته في خفض سلوكيات التنمر المدرسي [المتنمر . الضحية] لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وبلغت عينة الدراسة [٢٥] طفلاً وطفلة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم من [٩ إلى١٢] سنة، واستخدمن الدراسة مقياس التنمر المدرسي المصور، ومقياس ضحايا التنمر المدرسي المصور وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الموسيقي المستخدمة في برنامج الدراما الإبداعية قد اسهمت في البرنامج في خفض سلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتحرت دراسة (Weinberg & Joseph, 2017) العلاقة بين الانشغال الموسيقى Music engagement والطمأنينة الذاتية Subjective wellbeing لدى عينة مكونة من [١٠٠٠] من التلاميذ الاستراليين، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الانخراط الموسيقى عن طريق الرقص أو حضور المناسبات والحفلات الموسيقية والطمأنينة الذاتية، حيث اسهمت عملية انشغال الطلاب بالموسيقى في عمليات التنظيم الوجداني Emotional regulation لهم.

وهدفت دراسة Elpus & Carter (2016) تحليل مدى انتشار الضحايا فى المدرسة School victimization والناتج عن أشكال التنمر المدرسي المختلفة، الجسدية، واللفظية، والاجتماعية، والعلاقية والتنمر المدرسي الإلكتروني لدى طلاب الفرقة الموسيقية والمسرح في المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك مقارنة بأقرانهم الذين لا يدرسون الفنون، حيث تم تحليل البيانات المدرسية التي تم رصدها من عام (٢٠٠٥ إلى ٢٠١٣)، وقد استخدمت الدراسة مسح ضحايا جرائم الإيذاء القومي National Crime Victimization Survey، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب النشاط الموسيقي كانوا أقل عرضة للتنمر اللفظي من أقرانهم الذين لا يدرسون الموسيقى، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ الذكور كانوا أكثر عرضة للتنمر البدني، بينما الإناث كانت أكثر عرضة للتنمر الاجتماعي والتنمر المدرسي العلاقي.

وحاولت دراسة Ziv & Dolev (2013) اختبار تأثير الانشغال بالموسيقى في الحد من سلوكيات التنمر المدرسي وخفض مستويات الإثارة بين التلاميذ في

أثناء الفسحة في المدرسة، وبلغت عينة البحث [٥٦] من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واستخدمت الدراسة استبانة لقياس التنمر المدرسي Bullying Questionnaire وهي مكونة من [١٣] موقفاً، وهي من إعداد .Rolider et al (2000)، ومقياس الإثارة ، كما استخدمت الدراسة موسيقي اليوجا Yoga وهى من إعداد Leinbach,(2003)، حيث أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً ملحوظاً ودالاً في مستوى التنمر والإثارة، وزيادة في قدرة التلاميذ على الاستماع بوقت الفسحة، كما ساعد سماع التلاميذ للموسيقي في خلق بيئة إيجابية داخل المدرسة أسهمت في الحد من السلوك العدواني وبالتالي الحد من سلوكيات التنمر المدرسي لدى التلاميذ، وأوصت الدراسة بضرورة توفير العوامل المسهمة في تحقيق المناخ الإيجابي داخل المدرسة للحد من سلوكيات التنمر المدرسي.

ثالثاً- دراسات تناولت العلاقة بين سلوكيات التنمر المدرسي والأداء الأكاديمي:

هدفت دراسة Hao (2018) تعرف تأثير سلوكيات التنمر المدرسي على التحصيل الأكاديمي للطلاب في الصف الرابع الابتدائي في سنغافورة وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين سلوكيات التنمر المدرسي والتحصيل الأكاديمي، مقارنة بالعلاقة بين سلوكيات الطلاب غير المتنمرين non-bullied students وتحصيلهم الدراسي، حيث كانت العلاقة دالة عند مستوى [١.,١].

وحاولت دراسة Mullvain (2016) اختبار العلاقة بين التنمر المدرسي والحضور للمدرسة والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وشملت عينة الدراسة [٤٩] مدرسة في ولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين التنمر المدرسي والحضور للمدرسة والإداء الأكاديمي للطلاب.

وقدمت Kibriya (2015) دراسة حاولت تعرف تأثير التنمر المدرسي على الأداء الأكاديمي للطلاب في غانا في المرحلة المتوسطة وتوصلت إلى أن ظاهرة التنمر المدرسي لها تأثيرات سلبية على الأداء الأكاديمي للطلاب، وأن الإناث أكثر تأثراً بالتنمر المدرسي من الذكور، وأن وجود معلمة داخل الفصل يقلل من التنمر المدرسي تجاه الإناث. وأوصت النتائج بضرورة إدخال برامج مكافحة التنمر المدرسي في المدارس.

وهدفت دراسة Medeiros (2015) إلى تحري التأثيرات قصيرة الأمد للتنمر، والتحرش، والتخويف على الحضور للمدرسة والتحصيل الدراسي لطلاب

الصف الرابع والخامس، وبلغت عينة الدراسة [١٢٦] طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين ضحايا التنمر المدرسي والتحرش والتخويف ونسب الحضور ومستويات التحصيل الدراسي، ولكن أظهرت النتائج وجود علاقة بين ضحايا التنمر المدرسي من الذكور ونسب غيابهم وأوصت الدراسة بضرورة وضع البرامج العلاجية التي تحد من ضحايا التنمر المدرسي الذكور وبالتالي تزيد من نسب حضورهم للمدرسة.

وتحرت دراسة Morrow et al.(2014) العلاقة بين الأنواع المتعددة للتنمر والتحصيل الأكاديمي لدى [١٧٩] من الذكور والإناث في الصف الخامس الابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التنمر المدرسي له تأثيرات سلبية على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

رابعاً: دراسات تناولت العلاقة بين الانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي:

هدفت دراسة Antony et al.(2018) إلى تعرف تأثير الموسيقى على الأداء الأكاديمي للطلاب، وبلغت عينة الدراسة [٨٠] طالباً، وتوصلت النتائج إلى أن الانشغال بالموسيقى يؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب بنسبة [٤٠,٥% إلى ٦٤%]، وأن استماع الطلاب للموسيقى وانشغالهم بها في أثناء المذاكرة يزيد من تركيزهم، كما توصلت الدراسة إلى أن الموسيقى تُسهم في تحقيق الضغوط التي يتعرض لها التلاميذ لأنها تقلل من شعورهم بالإجهاد، وتزيد من تركيزهم.

وتحرت دراسة Tai et al.(2018) العلاقة بين تدريب التلاميذ على الموسيقى وانخراطهم في ممارسة الأنشطة الموسيقية والأداء الأكاديمي لطلاب الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وبلغ عدد أفراد العينة [٢٨٦] تلميذاً من مدينة هونغ كونغ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الانخراط في الموسيقى والأداء الأكاديمي، وكذلك إمكانية التنبؤ بصورة إيجابية بالإنجاز الأكاديمي للطلاب من الانشغال بالموسيقى.

هدفت دراسة Holmes & Hallan (2017) تعرف تأثير الانشغال بالموسيقى على الأداء الأكاديمي للطلاب من عمر [٤ إلى٧] سنوات، وبلغت عينة الدراسة [١٧٨] من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركة أو الانخراط بالموسيقى يُسهم في تحسين الأداء العقلي للطلاب، وفي

تحسين عمليات الاستدلال المكاني والزماني، ومهارات أخرى مفيدة للتعلم مثل المهارات المكانية والزمنية.

وتحرت دراسة Taylor & Dewhurst (2017) تأثير الانشغال بالموسيقى وتدريب الطلاب على ذاكرتهم اللفظية وبلغت عينة الدراسة [٤٠] طالباً وأوضحت النتائج أن تعليم للموسيقى يقود الطلاب إلى تعزيز ذاكرتهم اللفظية وبخاصة المرتبطة بالتخيل السمعي وتأتي هذه النتائج داعمة للأنشطة الموسيقية ودورها في تعزيز مهارات التلاميذ المعرفية وبالتالي تحسين أدائهم الأكاديمي.

وقام Intolubbe (2015) بدراسة هدفت تعرف تأثير الانشغال بالموسيقى في الأداء الأكاديمي لطلاب الفرقة الثانوية، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة [٣٥٦]، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الانشغال والمشاركة الموسيقية والأداء الأكاديمي، وإمكانية استخدام المشاركة الموسيقية في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب.

وتوصلت دراسة (Madden et al., 2014) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي ، وأن مشاركة التلاميذ في تعلم الموسيقى والانخراط فيها يساعد في بناء طلاب منتجين Productive الجيدين اجتماعيًا Well-socialized، وممتازين أكاديمياً بالإضافة إلى الفوائد الجمالية Aesthetic الأخرى.

وقدمت Králová (2014) دراسة هدفت تعرف تأثير الموسيقى في تدعيم الأداء الأكاديمي وسلوكيات المراهقين قبل سن البلوغ، واستخدمت الدراسة عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية تتراوح أعمارهم من [١٠إلى ١١] سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأنشطة الموسيقية والخلفية الموسيقية تحسن من الأداء الأكاديمي للتلاميذ.

وهدفت دراسة Gouzouasis (2007) إلى تعرف العلاقة بين الانشغال بالموسيقى وتدريبهم عليها وتحصيلهم الدراسي، لدى طلاب الصف الحادي عشر في بريطانيا، وأسفرت نتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين انشغال التلاميذ بالموسيقى والدرجات العالية التي يحصلون عليها في الاختبارات الأكاديمية، وأن وقت الحصص المخصص للأنشطة الموسيقية لا يعوق التلاميذ عن تحصيلهم في المواد الأكاديمية، بل يعزز ذلك تحصيلهم الأكاديمي.

التعليق على نتائج البحوث السابقة:

- حاولت دراسات المحور الأول تعرف الفروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي وقد تباينت نتائج الدراسات فيما بينها، وربما يعزى هذا التباين في النتائج إلى التباين في عينات البحوث، حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي لصالح الذكور مثل: دراسات (Zsila, et al., 2018; Stubbs, et al., 2018; Demaray et al,2016)، ودراسة وفاء عبد الجواد ورمضان عاشور (٢٠١٥) بينما لم تتوصل دراسة سيد البهاص (٢٠١٢) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي
- تناولت دراسات المحور الثاني مثل: منى الدهان (٢٠١٨)، ودراسات (Fung ,2018; Weinberg & Joseph, 2017; Elpus & Carter ,2016; Ziv & Dolev ,2013) العلاقة بين الانشغال بالموسيقى والتنمر المدرسي، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سالبة وقوية ودالة إحصائياً بين المتغيرين مما يشير إلى قدرة استخدام متغير الانشغال بالموسيقى في التنبؤ بالتنمر المدرسي.
- تناولت دراسات المحور الثالث مثل: (Anlong, et al.,2018; Holmes& Hallan, 2017; Gouzouasis, 2007; Taylor & Dewhurst, 2017) العلاقة بين الانشغال بالموسيقى ، الأداء الأكاديمي، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ودالة إحصائياً بين المتغيرين مما يشير إلى قدرة استخدام متغير الانشغال بالموسيقى في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تناولت دراسات المحور الرابع مثل: ((Hao ,2018; Mullvain ,2016; Kibriya ,2015; ;Morrow et al.,2014) Medeiros ,2015) العلاقة بين التنمر المدرسي والأداء الأكاديمي، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة وقوية، ودالة إحصائياً بين المتغيرين مما يشير إلى قدرة استخدام متغير الأداء الأكاديمي في التنمر بالتنمر المدرسي لدى التلاميذ.

فروض البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة يمكننا اشتقاق فروض الدراسة الحالية في الفروض التالية:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث في التنمر المدرسي بمكوناته الفرعية.
٢. توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة . سالبة) والدلالة (دالة . غير دالة) بين درجات التلاميذ في كل من : التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٣. يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية من الانشغال بالموسيقى.
٤. يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية من الأداء الأكاديمي.
٥. يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية : التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

منهجية البحث وإجراءاته:

– منهج البحث:

حيث إن هدف البحث الحالي هو الوصول إلى نموذج بنائي للعلاقات بين متغيرات التنمر المدرسي والانشغال بالموسيقي، والأداء الأكاديمي، فإن المنهج الوصفي يُعد من أكثر المناهج البحثية ملائمة مع أهداف البحث الحالي:.

– عينة البحث:

تم اختيار العينة الاستطلاعية للبحث الحالي بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الدقي الإعدادية النموذجية للبنين، ومدرسة الدقي الإعدادية للبنات في العام الأكاديمي (٢٠١٨/٢٠١٩) بإدارة الدقي بمحافظة الجيزة، وتكونت العينة الاستطلاعية من(١٥٤) طالباً وطالبة منهم (٨٦) طالباً، (٦٨) طالبة بمتوسط عمر قدره [١٤,٥٠] سنة وانحراف معياري قدره [,٥٤] واستخدمت درجات العينة الاستطلاعية في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي.

أما العينة النهائية للبحث فتكونت من [٤٦٢] طالباً وطالبة منهم [٢٤١] طالباً و[٢٢١] طالبة بمتوسط عمر قدره [١٤,١٧] سنة وانحراف معياري قدره [,٥٣] وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب وطالبات الصف الثاني

الإعدادي بمدرسة الدقي الإعدادية النموذجية للبنين، ومدرسة الدقي الإعدادية للبنات في العام الأكاديمي[٢٠١٨/٢٠١٩] بإدارة الدقي التعليمية بمحافظة الجيزة وقد استخدمت درجات العينة في التحقق من فروض البحث الحالي.

- أدوات البحث:

أولاً- مقياس التنمر المدرسي [إعداد الباحثة] :

قامت الباحثة بإعداد مقياس التنمر في ضوء نظرية الإطار النظري والدراسات والمقاييس السابقة مثل: مقياس (Savage, Matthew ,2012)، ودراسة (Hinduja & Patchin, 2008)، ودراسة (Dehue, & Vollink, 2008)، ودراسة (Kowalski & Limber,2007)، ودراسة (David& Hertz,2007)، والتي تناولت ظاهرة التنمر المدرسي بشقيها التقليدي وغير التقليدي، ويتكون المقياس الحالي من [٧٥] مفردة موزعة على خمسة أبعاد بواقع [١٥] مفردات لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد تم تقنينه، حيث تتم الاستجابة على المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، يحدث أكثر من مرة [٣]، يحدث مرة واحدة [٢] ، لا يحدث على الاطلاق [١]، والجدول التالي يوضح أبعاد مقياس سلوكيات التنمر المدرسي والمفردات التي تنتمي لكل بعد من الأبعاد.

جدول[٢]

مكونات مقياس التنمر المدرسي والمفردات التي تمثل كل مكون

المكونات	المفردات
البدنية	٢٦،٢١،١٦،١١،٦،١،٧١،٦٦،٦١،٥٦،٥١،٤٦،٤١،٣٦،٣١
اللفظية	٧٢،٦٧،٦٢،٥٧،٥٢،٤٧،٤٢،٣٧،٣٢،٢٧،٢٢،١٧،١٢،٧،٢
النفسية	٤٨،٤٣،٣٨،٣٣،٢٨،٢٣،١٨،١٣،٨،٣، ٧٣،٦٨،٦٣،٥٨،٥٣
التخريبية	٧٤،٦٩،٦٤،٥٩،٥٤،٤٩،٤٤،٣٩،٣٤،٢٩،٢٤،١٩،١٤،٩،٤
الإلكترونية	٧٥،٧٠،٦٥،٦٠،٥٥،٥٠،٤٥،٤٠،٣٥،٣٠،٢٥،٢٠،١٥،١٠،٥

يوضح الجدول [٢] توزيع مفردات مقياس التنمر المدرسي على المكونات التي يتكون منها المقياس.

١. صدق مقياس التنمر المدرسي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع البحث، وكذلك مدى انتمائها للبعد الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي تبناه البحث لمفهوم سلوكيات التنمر المدرسي، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين والتي تضمنت بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات.

ـ الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من [١٥٤] طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية، ولم يشملهم التطبيق النهائي للأداة، بهدف حساب الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى [٢٧%] من درجات التلاميذ على مقياس التنمر المدرسي، وذلك باستخدام اختبار "ت" والموضح بالجدول [٣] التالي.

جدول [٣] الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في مقياس التنمر المدرسي باستخدام اختبار "ت"

مقياس التنمر المدرسي	الإرباعي الأعلى			الإرباعي الأدنى			قيمة "ت"
	م	ن	ع	م	ن	ع	
البدنية [PH]	٤٣,٧	٤٨	١,٣	٣٥,١	٤٤	٣,٣	**١٦,٣
اللفظية [VE]	٤٣,٨	٧٣	,٩٢٣	٣٥,٩	٤٣	٤,٧	**١١,٣
النفسية [PS]	٤٤,٤	٤٨	,٤٩٤	٣٧,٧	٥٧	٤,١	**١٢,٥
التخريبية [DI]	٤٤,٥	٤٦	,٥٠٤	٣٥,٨	٤٣	٣,٩	**١٤,٢
الإنترنت [CY]	٤٣,٨	٥٧	,٨٩٥	٣٤,٩	٤٣	٣,٦	**١٦,١
الدرجة الكلية [TOT]	٢١٩,١	٤٦	٢,٩	١٨٠	٤١	١٨,٧	**١٣,٢

يتضح من الجدول [٣] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في مقياس التنمر المدرسي [الدرجة الكلية والمكونات] مما يدل على تمتع مقياس التنمر المدرسي بصدق تمييزي.

- صدق مقياس التنمر المدرسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:

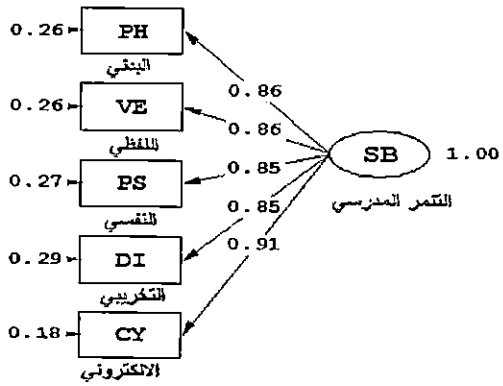
تحققت الباحثة من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى من خلال استخدام برنامج Lisrel[8.8]، حيث أسفرت هذه الطريقة عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد هو الدرجة الكلية لمقياس سلوكيات التنمر المدرسي، وكانت قيمة [كا^{٢}]=[٦,٢٠] ومستوى دلالة [,٢٨٨] وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وذلك يؤكد وجود مطابقة تامة للبيانات مع النموذج المقترح (عزت عبدالحميد، ٢٠٠٨، ١٢١) وهو خمسة عوامل فرعية والموضحة بالجدول [٤] التالي:

جدول[٤]

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لخمسة متغيرات مشاهدة باستخدام نموذج العامل الكامن الواحد[التنمر المدرسي]

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها	معامل الثبات
البدنية [PHD]	,٨٥٩	,٠٦٥٤	**١٣,١٣	,٧٣٨
اللفظية[VEB]	,٨٥٩	,٠٦٥٤	**١٣,١٢	,٧٣٧
النفسية[PSB]	,٨٥٥	,٠٦٥٦	**١٣,٠٢	,٧٣٠
التخريب [DEB]	,٨٤٥	,٠٦٦١	**١٢,٨	,٧١٤
الإنترنت [CYB]	,٩٠٨	,٠٦٣١	**١٤,٣٩	,٨٢٤

يتضح من الجدول [٤] أن جميع تشبعات العوامل المشاهدة بالعامل الكامن الواحد كانت دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١]، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الممثل في التنمر المدرسي الإلكتروني الذي يتم عبر الإنترنت هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن [التنمر المدرسي]، يليه التنمر المدرسي البدني ثم التنمر المدرسي اللفظي، التنمر المدرسي النفسي وأخيراً التنمر المدرسي التخريبي. والشكل التالي [٥] يوضح تشبع العوامل المشاهدة الخمسة على العامل الكامن الواحد (التنمر المدرسي).



Chi-Square=6.20, df=5, P-value=0.28756, RMSEA=0.040

الشكل [٥] تشبع العوامل المشاهدة على العامل الكامن الواحد [التنمر المدرسي]

يتضح من الشكل تشبع العوامل المشاهدة الخمسة على العامل الكامن الواحد [الدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي]

٢- الاتساق الداخلي:

[أ] تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمكون التي تنمي إليه.

جدول [٥]

ارتباط المفردات بالمكون الذي تنتمي إليه في مقياس التنمر المدرسي

الأبعاد	المفردات	معاملات الارتباط	الأبعاد	المفردات	معاملات الارتباط
البدني [PH]	Q1	**,٤٠٦	اللفظي [VE]	Q16	**,٥١٢
	Q2	**,٣٩٨		Q17	**,٤١٧
	Q3	**,٢٧٧		Q18	**,٦٦١
	Q4	**,٤٢٢		Q19	**,٥٧٨
	Q5	**,٣٤٠		Q20	**,٤٨٧
	Q6	**,٣٨٧		Q21	**,٤٣٥
	Q7	**,٤٥٢		Q22	**,٥٢٠
	Q8	**,٥٠١		Q23	**,٥٣١
	Q9	**,٤٨١		Q24	**,٦٩٨
	Q10	**,٢٩٨		Q25	**,٤٣٥
	Q11	**,٤٩٨		Q26	**,٦٠٦
	Q12	**,٣٤٠		Q27	**,٤٥٧

	Q13	٠,٤٥٥**		Q28	٠,٥٤٥**
	Q14	٠,٥١٧**		Q29	٠,٤٥٢**
	Q15	٠,٣٦٣**		Q30	٠,٢٨٢**
النفسي [PS]	Q31	٠,٧٤٤**	التخريبي [DI]	A46	٠,٣٣٠**
	Q32	٠,٣٢٣**		Q47	٠,٤٣٥**
	Q33	٠,٣٧٤**		Q48	٠,٨٤١**
	Q34	٠,٥٣٥**		Q49	٠,٤٦٦**
	Q35	٠,٤٥٩**		Q50	٠,٤٦٦**
	Q36	٠,٤١٨**		Q51	٠,٣٦٤**
	Q37	٠,٣٥٢**		Q52	٠,٦٩٢**
	Q38	٠,٦٤٥**		Q53	٠,٤٢٢**
	Q39	٠,٦٢٨**		Q54	٠,٧٧٥**
	Q40	٠,٢٩١**		Q55	٠,٣٣٨**
	Q41	٠,٣٣٠**		Q56	٠,٣٩٣**
	Q42	٠,٤٥٦**		Q57	٠,٧٥٩**
	Q43	٠,٧٤٤**		Q58	٠,٣٨٨**
	Q44	٠,٢٨٣**		Q59	٠,٣٦١**
	Q45	٠,٦٥٥**		Q60	٠,٥٧٨**
الإلكتروني	Q61	٠,٦٢٣**	الإلكتروني	Q69	٠,٥٧٨**
	Q62	٠,٥٧٨**		Q70	٠,٤٤٥**
	Q63	٠,٤٤٥**		Q71	٠,٤٨٩**
	Q64	٠,٦٠٠**		Q72	٠,٦٢٣**
	Q65	٠,٢٦٠**		Q73	٠,٢٦٨**
	Q66	٠,٤٣٣**		Q74	٠,٣٢٥**
	Q67	٠,٤٧١**		Q75	٠,٥٩٨**
	Q68	٠,٢٠٨**			

[**] دالة عند مستوى ٠,٠١ [*] دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول[٥] أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد كانت دالة إحصائية عند [٠,١] وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [٠,٢٦٠، و ٠,٨٤١] وجميعها دالة إحصائياً.

[ب] تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية للمكون التي تنتمي إليه.

جدول [٦] ارتباط المكونات بالدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

مكونات التنمر	البدني	اللفظي	النفسي	التخريبي	الإلكتروني
١- البدني					
٢- اللفظي	٧٥٦,**				
٣- النفسي	٧٣٧,**	٧١٥,**			
٤- التخريبي	٧٣٠,**	٧٠٧,**	٧٢٢,**		
٥ الإلكتروني	٧٥٦,**	٧٩٥,**	٧٨٦,**	٧٦٥,**	
الدرجة الكلية	٨٦٧,**	٩٤٢,**	٩٣٦,**	٨١٧,**	٩٥٧,**

[**] دالة عند مستوى ٠,٠١ [*] دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول [٦] وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد مقياس التنمر المدرسي والدرجة الكلية له وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين [٧١٥, إلى ٩٥٧,].

٣ ـ ثبات مقياس التنمر المدرسي:

تم التحقق من ثبات مقياس التنمر المدرسي من خلال طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة [ألفا ـ كرونباخ، سيبرمان وبراون، وجتمان] والموضحة بالجدول التالي:

جدول [٧] حساب ثبات مقياس التنمر المدرسي باستخدام طريقة التجزئة النصفية

المفردات	طريقة التجزئة النصفية		
	ألفا	سيبرمان	جتمان
١. البدني	٧٩١,**	٨٨٣,**	٧٣٨,**
٢. اللفظي	٨٥٦,**	٩٢٢,**	٧٥٩,**
٣. النفسي	٨١٢,**	٨٩٦,**	٧٠٤,**
٤. التخريبي	٨٥٩,**	٩٢٤,**	٧٤٠,**
٥. الإلكتروني	٨٨٥,**	٩٣٩,**	٧٢١,**
الدرجة الكلية	٩٥٧,**	٩٧٨,**	٧٤٩,**

[**] دالة عند مستوى ٠,٠١ [*] دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول[٧] أن قيم معاملات الثبات كانت دالة إحصائياً وانحصرت بين [٧٠٤, إلى٩٧٨,] ومن ثم فإن مقياس التنمر المدرسي أصبح يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في البحث الحالي.

ثانياً- مقياس الانشغال بالموسيقى:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الانشغال بالموسيقى في ضوء الإطار النظري والدراسات والمقاييس السابقة مثل: مقياس Martin, Collie & Evans (2016) ومقياس Hirche (2011) التي تناولت ظاهرة الانشغال بالموسيقى أو الانخراط في الموسيقى، ويتكون المقياس الحالي من [٣٦] مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد بواقع [١٢] مفردة لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد تم تقنينه، حيث تتم الاستجابة على المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، يحدث أكثر من مرة [٣]، يحدث مرة واحدة [٢] ، لا يحدث على الاطلاق [١]، والجدول التالي يوضح مكونات مقياس الانشغال بالموسيقى والمفردات التي تنتمي لكل مكون.

جدول[٨] مكونات مقياس الانشغال بالموسيقى والمفردات التي تنتمي إليه

المكونات	المفردات
المعرفي	١.٤.٧.١٠.١٣.١٦.١٩.٢٢.٢٥.٢٨.٣١.٣٤
الوجداني	٢.٥.٨.١١.١٤.١٧.٢٠.٢٣.٢٦.٢٩.٣٢.٣٥
السلوكي	٣.٦.٩.١٢.١٥.١٨.٢١.٢٤.٢٧.٣٠.٣٣.٣٦

يوضح الجدول [٨] توزيع مفردات مقياس الانشغال بالموسيقى على المكونات التي يتكون منها المقياس.

١. صدق مقياس الانشغال بالموسيقى:

- صدق المحكمين: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع البحث، وكذلك مدى انتمائها للبعد الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي تبناه البحث لمفهوم الانشغال بالموسيقى، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين والتي تضمنت بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات.

- الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من [١٥٤] طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية، ولم يشملهم التطبيق النهائي للأداة، بهدف حساب الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى [٢٧%] من التلاميذ، وذلك باستخدام اختبار "ت" والموضح بالجدول [٩] التالي.

جدول [٩]

الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

في مقياس الانشغال بالموسيقى باستخدام اختبار "ت"

مقياس الانشغال بالموسيقى	الإرباعي الأعلى			الإرباعي الأدنى			ت
	م	ن	ع	م	ن	ع	
الانشغال المعرفي	٣٤,٩	٥٠	,٨٨٦	٢٨	٤٧	٢,٤	١٨,٣**
الانشغال الوجداني	٣٥,٣	٤٥	,٤٤٧	٢٨,١	٤٢	٣,٨	١٢,١**
الانشغال السلوكي	٣٥,٤	٦٥	,٤٨٦	٢٩,٨	٤٨	٣,١	١٢,٣**
الدرجة الكلية [TOT]	١٠٤,٨	٤٩	١,٧	٨٥,٥	٣٩	٩,٣	١٢,٨**

يتضح من الجدول [٩] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في مقياس الانشغال بالموسيقى[الدرجة الكلية والمكونات] مما يدل على تمتع المقياس بالصدق والقدرة التميزية.

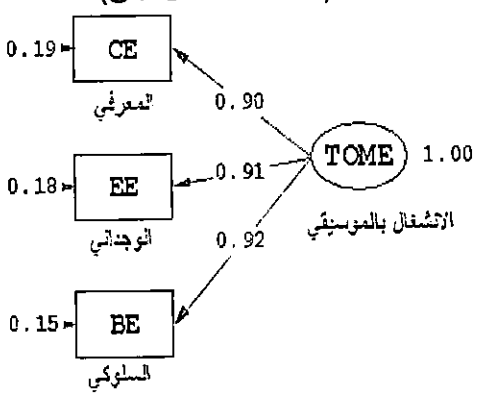
- صدق مقياس الانشغال بالموسيقى باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى من خلال استخدام برنامج Lisrel[8.8]، حيث أسفرت هذه الطريقة عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد هو الدرجة الكلية لمقياس الانشغال بالموسيقى، وكانت قيمة [كا^{٢}]=[صفر] ومستوى دلالة [١] وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وذلك يؤكد وجود مطابقة تامة للبيانات مع النموذج المقترح (عزت عبدالحميد، ٢٠٠٨، ١٢١) وهو ثلاثة عوامل فرعية والموضحة بالجدول التالي:

جدول[١٠] نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة باستخدام نموذج العامل الكامن الواحد [الانشغال بالموسيقى]

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها	معامل الثبات
الانشغال المعرفي بالموسيقى	,٨٩٨	,٠٦٣٩	**١٤,١	,٨٠٦
الانشغال الوجداني بالموسيقى	,٩٠٨	,٠٦٣٤	**١٤,٣	,٨٢٤
الانشغال السلوكي بالموسيقى	,٩٢٠	,٠٦٢٩	**١٤,٦	,٨٤٦

يتضح من الجدول [١٠] أن جميع تشبعات العوامل المشاهدة بالعامل الكامن الواحد كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,]، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الممثل في الانشغال السلوكي بالموسيقى هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن [الانشغال بالموسيقى]، يليه الانشغال المعرفي بالموسيقى ثم الانشغال الوجداني بالموسيقى، والشكل التالي [٦] يوضح تشبع العوامل المشاهدة الثلاثة على العامل الكامن الواحد (الانشغال بالموسيقى).



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

الشكل [٦]

تشبع العوامل المشاهدة على العامل الكامن الواحد [التنمر المدرسي]

يتضح من الشكل تشبع العوامل المشاهدة الثلاثة على العامل الكامن الواحد [الدرجة الكلية لمقياس الانشغال بالموسيقى]

- الاتساق الداخلي لمقياس الانشغال بالموسيقى:

[أ] تم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، كما هو مبين بالجدول [١١] التالي:

جدول [١١] ارتباط المفردات بالبعد الذي تنتمي إليه

المكونات	المفردات	معاملات الارتباط	المكونات	المفردات	معاملات الارتباط	المكونات	المفردات	معاملات الارتباط
المعرفي [CE]	M1	٠,٣٥٩**	الوجداني [EE]	M13	٠,٥٦٤**	السلوكي [BE]	M25	٠,٦٧١**
	M2	٠,٢٦٤**		M14	٠,٢٢٨**		M26	٠,٤٢٤**
	M3	٠,٣٨٦**		M15	٠,٥٤٩**		M27	٠,٥٩٨**
	M4	٠,٣٢٧**		M16	٠,٣٠٢**		M28	٠,٣٩١**
	M5	٠,٤١٢**		M17	٠,٥١٥**		M29	٠,٢٤١**
	M6	٠,٤٤٨**		M18	٠,٥٢٨**		M30	٠,٥٨٠**
	M7	٠,٤٧٨**		M19	٠,٦١٩**		M31	٠,٣١٣**
	M8	٠,٤٧٢**		M20	٠,٤٥١**		M32	٠,٤٢٧**
	M9	٠,٣٦٣**		M21	٠,٥٦٢**		M33	٠,٥٤٩**
	M10	٠,٥٣٣**		M22	٠,٦٠٥**		M34	٠,٤٨٨**
	M11	٠,٣٠١**		M23	٠,٦٥٩**		M35	٠,٤٣١**
	M12	٠,٤٠٨**		M24	٠,٣٩١**		M36	٠,٣٣٨**

[**] دالة عند مستوى ٠,٠١ [*] دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول [١١] أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد كانت وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [٠,٢٢٨، و٠,٦٧١] وجميعها دالة إحصائياً.

[ب] حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه.

جدول [١٢] ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الانشغال بالموسيقى

أبعاد الانشغال بالموسيقى	المعرفي	الوجداني	السلوكي	الكلية
الانشغال المعرفي بالموسيقى	٠			
الانشغال الوجداني بالموسيقى	٠,٨١٥**	٠		
الانشغال السلوكي بالموسيقى	٠,٨٢٦**	٠,٨٣٥**	٠	
الدرجة الكلية	٠,٩١٣**	٠,٩٥٦**	٠,٩١٥**	٠

[**] دالة عند مستوى ٠,٠١ [*] دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول [١٢] وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد مقياس الانشغال بالموسيقى والدرجة الكلية له وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين [٨١٥, إلى ٩٥٦,].

٣ - الثبات لمقياس الانشغال بالموسيقى:

تم التحقق من ثبات مقياس الانشغال بالموسيقى من خلال طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة [ألفا كرونباخ، سيبرمان، وجتمان] والموضحة بالجدول [١٣] التالي:

جدول [١٣]

حساب ثبات مقياس الانشغال بالموسيقى باستخدام طريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	طريقة التجزئة النصفية		
	ألفا	سيبرمان	جتمان
الانشغال المعرفي بالموسيقي	٧٩٤,**	٨٨٦,**	٧٦٧,**
الانشغال الوجداني بالموسيقى	٨٥٨,**	٩٢٤,**	٧٤٤,**
الانشغال السلوكي بالموسيقي	٨٤٤,**	٩١٦,**	٧٦٠,**
الدرجة الكلية	٩٤٠,**	٩٦٩,**	٧٥٨,**

[**] دالة عند مستوى ٠١,٠ [*] دالة عند مستوى ٠٥,٠

يتضح من الجدول [١٣] أن قيم معاملات الثبات كانت دالة إحصائياً وانحصرت بين [٧٤٤, إلى٩٦٩,] ومن ثم فإن مقياس الانشغال بالموسيقى أصبح يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية: استخدام الباحث معامل ارتباط بيرسون للتحقق من فرضية العلاقات السببية بين التنمر المدرسي، والانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي بين تلاميذ المرحلة الإعدادية بين، كما استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple linear regression باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية [SPSS.V.25].

نتائج الدراسة وتفسيرها:

التحقق من نتائج الفرض الأول : ينص الفرض الأول على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث في التنمر المدرسي [المكونات

والدرجة الكلية]. وللتحقق من صحة هذه الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [١٤] التالي:

جدول [١٤] قيمة "ت" لدلالة الفروق

بين متوسطات درجات الذكور والإناث في التنمر المدرسي

الأبعاد	الذكور [٢٤١]		الإناث [٢٢١]		"ت" ودلالتها
	م	ع	م	ع	
البدني	٣٦,٩٢	٢,١٧	٢٤,١٢	٣,٥٤	**١٩,١٨
اللفظي	٤٣,٥١	١,١٥	٣٨,٤٠	٤,٦٥	**١٥,٩٠
النفسي	٤٣,٦٤	١,١٠	٣٨,٩٠	٤,١٦	**١٦,٤٢
التخريبي	٤٣,٣٦	١,٦٠	٣٨,٣٨	٤,٣٣	**١٦,١٢
الإلكتروني	٤٣,٠٩	١,٢٨	٣٧,٢٧	٤,٠٥	**٢٠,٤٧
الدرجة الكلية	٢١٥,٧	٤,٦٥	١٨٩,٩	١٨,٨٤	**٢٠,٩١

يتضح من الجدول [١٤] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي [المكونات والدرجة الكلية] لصالح الذكور [الأعلى في المتوسط].

التحقق من الفرض الثاني: والذي ينص على "توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة . سالبة) والدلالة (دالة . غير دالة) بين درجات التلاميذ في كل من التنمر المدرسي بمكوناته الفرعية وكل من: الانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [١٥] التالي:

جدول [١٥]

معاملات الارتباط بين التنمر المدرسي والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي

المتغيرات	المعرفي	الوجداني	السلوكي	د.الكلية	الأداء الأكاديمي
البدني	-,٧٣١**	-,٦٤٩**	-,٦١٥**	-,٧١٦**	-,٨٣٢**
اللفظي	-,٦٤٤**	-,٥٢٦**	-,٥١٤**	-,٦٠٤**	-,٨١٠**
النفسي	-,٦٢٩**	-,٥١٩**	-,٤٨٩**	-,٥٨٧**	-,٨١٤**
التخريبي	-,٦١٢**	-,٥٣٥**	-,٥١٦**	-,٥٩٧**	-,٧٥٢**
الإلكتروني	-,٧٣٢**	-,٦٢٣**	-,٥٨٣**	-,٦٩٥**	-,٨٩٠**
د.الكلية	-,٧٤١**	-,٦٣١**	-,٦٠١**	-,٧٠٨**	-,٩٠٧**
الأداء الأكاديمي	,٨٣٦**	,٧٣٨**	,٧٠٦**	,٨١٨**	

يتضح من الجدول [١٥] ما يلي:

١. بالنسبة للعلاقة بين التنمر المدرسي والانشغال بالموسيقى:

أسفرت نتائج الفرض الثاني عن وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] بين مكونات التنمر المدرسي [البدني . اللفظي . النفسي . التخريبي . الإلكتروني] والدرجة الكلية ومكونات الانشغال بالموسيقى المتمثلة في: الانشغال المعرفي بالموسيقى، والانشغال الوجداني بالموسيقى، والانشغال السلوكي بالموسيقى، والدرجة الكلية لمقياس الانشغال الموسيقى وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط من [-٥١٤,] إلى [-٧٤١,].

٢. بالنسبة للعلاقة بين التنمر المدرسي والأداء الأكاديمي:

أسفرت نتائج الفرض الثاني عن وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] بين مكونات التنمر المدرسي [البدني . اللفظي . النفسي . التخريبي . الإلكتروني] والدرجة الكلية والأداء الأكاديمي وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط من [-٧٥٢,] إلى [-٩٠٧,].

٣. بالنسبة للعلاقة بين الانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي:

أسفرت نتائج الفرض الثاني عن وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] بين مكونات الانشغال بالموسيقى [المعرفي . الوجداني . السلوكي] والدرجة الكلية والأداء الأكاديمي وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط من [٧٠٦,] إلى [٨١٨,].

التحقق من الفرض الثالث:

والذي ينص على "يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من الانشغال بالموسيقى [المعرفي، والوجداني، والسلوكي، والدرجة الكلية] لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [١٦] التالي:

جدول [١٦]

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتنمر المدرسي من عوامل الانشغال بالموسيقى

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	بيتا B	"ت" ودلالتها
المعرفي	البدني	٧١,٢	٢٧٩,٦**	,٧٤١	,٥٤٩	,٧٤٦-	١٣,٢**
الوجداني						,٠٥٠	,٧٢٦
السلوكي						,٢٣٧-	٣,٩٣**
د.الكلية						,١٢٧	,٧٢١
المعرفي	اللفظي	٦٨,٤	٣٢٦,١**	,٦٤٤	,٤١٥	,٨٦٠-	١٨,١**
الوجداني						,٠٠٥	,٠٨٦
السلوكي						,٠٩٨	١,٩٠
د.الكلية						,٠٩٧	١,١١
المعرفي	النفسي	٦٥,٦	٣٠٠,٨**	,٦٢٩	,٣٩٥	,٧٦٣-	١٧,٣**
الوجداني						,٠٢٠	,٣٢٠
السلوكي						,٠٦٨	١,٣٠
د.الكلية						,٠٨٠	,٩٠١
المعرفي	التخريبي	٦٨,٥	١٤٤,٢**	,٦١٢	,٣٨٦	,٦٤٨-	٩,٤٣**
الوجداني						,٠٠٣	,٠٣٩*
السلوكي						,٢٠٩-	٢,٨٦**
د.الكلية						,٠٠٨	,٠٣٩*
المعرفي	الإلكتروني	٧٢,٧	٢٧١,١**	,٧٣٦	,٥٤١	,٨٦٢-	١٤,٢**
الوجداني						,٠٠١	,٠١٠*
السلوكي						,١٥٢-	٢,٣٥*
د.الكلية						,٠٠٢	,٠١٠*
المعرفي	الدرجة الكلية	٣٤٩,١	٢٨٨,٧**	,٧٤٦	,٥٥٧	٢,٧٢-	١٤,٢**
الوجداني						,٠٢٤	,٣٥٩
السلوكي						,٨٢٧-	٢,٩٧**
د. الكلية						,٠٦٢	,٣٥٩

يتضح من الجدول [١٦] ما يلي:

[١] بالنسبة للتنمر البدني:

أسفرت نتائج الفرض الثالث عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعاملي انحدار الانشغال المعرفي والسلوكي بالموسيقى، وبلغت قيمة بيتا [B] على التوالي [-,٧٤٦] ، و [-,٢٣٧] بينما لم توجد دلالة إحصائيا لمعامل انحدار الانشغال الوجداني بالموسيقي ، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [,٥٤٩]، وهذا يعنى أن متغيري الانشغال المعرفي والسلوكي بالموسيقى قادران

على تفسير [٥٤,٩%] من التباين في متغير التنمر المدرسي البدني في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي البدني = ٧١,٢ -٧٤٦, [المعرفي] -٢٣٧,[السلوكي]

[٢] بالنسبة للتنمر اللفظي :

أسفرت نتائج الفرض الثالث عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعاملي انحدار الانشغال المعرفي بالموسيقى، وبلغت قيمة بيتا [B] [-٨٦٠,] بينما لم توجد دلالة إحصائيا لمعاملي انحدار الانشغال الوجداني والسلوكي بالموسيقى ، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [٤١٥,] ، وهذا يعنى أن متغيري الانشغال المعرفي بالموسيقى قادر على تفسير [٤١,٥%] من التباين في متغير التنمر المدرسي اللفظي في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي اللفظي =٦٨,٤- ٨٦٠, [الانشغال المعرفي بالموسيقى]

[٣] بالنسبة التنمر المدرسي النفسي:

أسفرت نتائج الفرض الثالث عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعاملي انحدار الانشغال المعرفي بالموسيقى، وبلغت قيمة بيتا [B] [-٧٦٣,] بينما لم توجد دلالة إحصائيا لمعاملي انحدار الانشغال الوجداني والسلوكي بالموسيقى ، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [٣٩٥,] ، وهذا يعنى أن متغير الانشغال المعرفي بالموسيقى قادر على تفسير [٣٩,٥%] من التباين في متغير التنمر المدرسي النفسي في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي النفسي = ٦٥,٦-٧٦٣, [الانشغال المعرفي بالموسيقى]

[٤] بالنسبة التنمر المدرسي التخريبي :

أسفرت نتائج الفرض الثالث عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعاملي انحدار الانشغال المعرفي والسلوكي بالموسيقى، وبلغت قيمة بيتا [B] على التوالي [-,٦٤٨] ، و [-,٢٠٩] بينما لم توجد دلالة إحصائيا لمعامل انحدار الانشغال الوجداني بالموسيقى، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [,٣٨٦]، وهذا يعنى أن متغيري الانشغال المعرفي والسلوكي بالموسيقى قادران على تفسير [٣٨,٦%] من التباين في متغير التنمر المدرسي المرتبط بالسلوكيات التخريبية في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي التخريبي= ٦٨,٥- ,٦٤٨ [المعرفي]- ,٢٠٩ [السلوكي]

[٥] بالنسبة التنمر المدرسي الإلكتروني:

أسفرت نتائج الفرض الثالث عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعاملي انحدار الانشغال المعرفي والسلوكي بالموسيقى، وبلغت قيمة بيتا [B] على التوالي [-,٨٦٢]، و[-,١٥٢] بينما لم توجد دلالة إحصائيا لمعامل انحدار الانشغال الوجداني بالموسيقي، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [,٥٤١]، وهذا يعنى أن متغيري الانشغال المعرفي والسلوكي بالموسيقى قادران على تفسير [٥٤,١%] من التباين في متغير التنمر المدرسي المرتبط بسلوكيات التنمر المدرسي الإلكتروني في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي الإلكتروني= ٧٢,٧- ,٨٦٢ [المعرفي] -,١٥٢ [السلوكي]

[٦] بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي الإلكتروني:

أسفرت نتائج الفرض الثالث عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعاملي انحدار الانشغال المعرفي والسلوكي بالموسيقى، وبلغت قيمة بيتا [B] على التوالي [-٢,٧٢]، و[-,٨٢٧] بينما لم توجد دلالة إحصائيا لمعامل انحدار الانشغال الوجداني بالموسيقى، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [,٥٥٧]، وهذا يعنى أن متغيري الانشغال المعرفي والسلوكي بالموسيقى قادران

على تفسير [٥٥,٧%] من التباين في الدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الدرجة الكلية للتنمر = ٣٤٩,١ – ٢,٧٢ [المعرفي] – ,٨٢٧ [السلوكي]

ويتضح مما سبق يتضح قدرة متغير الانشغال بالموسيقى من خلال الانشغال المعرفي والسلوكي على التنبؤ بالتنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وانهما قادران على تفسير [٥٥,٧%] من التباين في التنمر المدرسي.

التحقق من الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على "يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [١٧] التالي:

جدول [١٧] تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتنمر المدرسي من الأداء الأكاديمي

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	بيتا B	"ت" ودلالتها
الأداء الأكاديمي	البدني	١٠٢,١**	١٠٣٧,٥**	,٨٣٢	,٦٩٣	-,٢٢٩**	٣٢,٢**
	اللفظي	١٠٦,٤**	٨٧٨,١**	,٨١٠	,٦٥٦	-,٢٣٩**	٢٩,٦**
	النفسي	١٠١,١**	٩٠١,١**	,٨١٤	,٦٦٢	-,٢١٩**	٣٠,١**
	التخريبي	٩٩,٧**	٦٠٠,١**	,٧٥٢	,٥٦٦	-,٢١٥**	٢٤,٥**
	الإلكتروني	١١١,٣**	١٧٥٣,٩**	,٨٩٠	,٧٩٢	-,٢٦٠**	٤١,٩**
	د. الكلية	٥٢٠,٥**	٢١٢٨,٩**	,٩٠٧	,٨٢٢	-١,١٦**	٤٦,١**

يتضح من الجدول [١٧] ما يلي:

[١] بالنسبة للتنمر البدني:

أسفرت نتائج الفرض الرابع عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعاملي انحدار الأداء الأكاديمي، وبلغت قيمة بيتا [B] [-,٢٢٩] ، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [,٦٩٣] ، وهذا يعنى أن متغير الأداء الأكاديمي قادر على تفسير [٦٩,٣%] من التباين في متغير التنمر المدرسي البدني في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي البدني = ١٠٢,١ - ٠,٢٢٩ [الأداء الأكاديمي]

[٢] بالنسبة للتنمر اللفظي:

أسفرت نتائج الفرض الرابع عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعاملي انحدار الأداء الأكاديمي، وبلغت قيمة بيتا [B] [-٢٣٩,] ، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [٦٥٦,] ، وهذا يعنى أن متغير الأداء الأكاديمي قادر على تفسير [٦٥,٦%] من التباين في متغير التنمر المدرسي اللفظي في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي اللفظي = ١٠٦,٤ -٠,٢٣٩ [الأداء الأكاديمي]

[٣] بالنسبة للتنمر النفسي:

أسفرت نتائج الفرض الرابع عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعاملي انحدار الأداء الأكاديمي، وبلغت قيمة بيتا [B] [-٢١٩,]، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [٦٦٢,]، وهذا يعنى أن متغير الأداء الأكاديمي قادر على تفسير [٦٦,٢%] من التباين في متغير التنمر المدرسي النفسي في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي النفسي= ١٠١,١ -٠,٢١٩ [الأداء الأكاديمي]

[٤] بالنسبة للتنمر التخريبي:

أسفرت نتائج الفرض الرابع عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعاملي انحدار الأداء الأكاديمي، وبلغت قيمة بيتا [B] [-,٢١٥]، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [,٥٦٦] ، وهذا يعنى أن متغير الأداء الأكاديمي قادر على تفسير [٥٦,٦%] من التباين في متغير التنمر المدرسي المرتبط بالسلوكيات التخريبية في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي التخريبي = ٩٩,٧ – ٢١٥, [الأداء الأكاديمي]

[٥] بالنسبة للتنمر الإلكتروني:

أسفرت نتائج الفرض الرابع عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعاملي انحدار الأداء الأكاديمي، وبلغت قيمة بيتا [B] [-,٢٦٠]، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [,٧٩٢]، وهذا يعنى أن متغير الأداء الأكاديمي قادر على تفسير [٧٩,٢%] من التباين في متغير التنمر المدرسي الإلكتروني في مقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التنمر المدرسي الإلكتروني = ١١١,٣- ٢٦٠, [الأداء الأكاديمي]

[٦] بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي:

أسفرت نتائج الفرض الرابع عن وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعاملي انحدار الأداء الأكاديمي، وبلغت قيمة بيتا [B] [-١,١٦] ، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] تساوى [,٨٢٢] ، وهذا يعنى أن متغير الأداء الأكاديمي قادر على تفسير [٨٢,٢%] من التباين في الدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي =٥٢٠,٥+ ١,١٦ [الأداء الأكاديمي]

يتضح مما سبق قدرة الأداء الأكاديمي على التنبؤ بالتنمر المدرسي، وقدرة على تفسير [٨٢,٢%] من التباين في الدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي.

التحقق من الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على "يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: التنمر المدرسي والانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة باستخدام برنامج Stepwise [spss.V. 25]، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [١٨] التالي:

جدول [١٨] تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتنمر المدرسي من عوامل الانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	بيتا B	"ت" ودلالتها
الانشغال بالموسيقى	الدرجة الكلية للتنمر المدرسي	٥٢٠,٥**	١٠٨٨,٢	,٩٠٩	,٨٢٦	٢١١-**	٣,١**
الأداء الأكاديمي						١,٢٧-**	٢٩,٣**

يتضح من الجدول [١٨] ما يلي:

- وجود تأثير سالب ودال إحصائياً عند مستوى [,٠١] لكل من الانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي، وأن هذا التأثير كان على الترتيب: [-٢١١,] للانشغال بالموسيقى، و[-١,٢٧] للأداء الأكاديمي، كما بلغت قيمة [R^2] = [,٨٢٦]، وهذا يعنى قدرة هذه المتغيرات المستقلة [الانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي] على تفسير حوالى [٨٢,٦%] من التباين في درجات التلاميذ في المتغير التابع التنمر المدرسي، وهذا يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للنموذج المقترح، ويمكن كتابة المعادلة البنائية كما يلي:

التنمر المدرسي= ٥٢٠,٥ - ٢١١, [الانشغال بالموسيقى]- ١,٢٧ [الأداء الأكاديمي]

ولتأكيد التحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار Path analysis، باستخدام برنامج Liseral 8.8، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [١٩] التالي:

جدول [١٩]

التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج المقترح وقيمة "ت" والخطأ المعياري

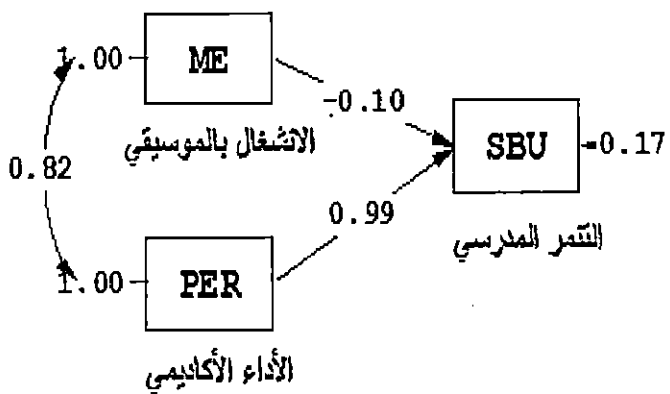
	المتغيرات المستقلة	
	الانشغال بالموسيقي [ME]	الأداء الأكاديمي [AP]
التأثير	-,١٠٣	-,٩٩١
الخطأ المعياري	,٠٣٣٨	,٠١١٥
ت ودلالتها	٣,٠٣**	١٥,١٥**

يتضح من الجدول [١٩] ما يلي:

- وجود تأثير سالب ودال إحصائياً عند مستوى [,٠١] لكل من الانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي، وأن هذا التأثير كان على الترتيب: [-,١٠٣] الانشغال بالموسيقى، و[,٩٩١] للأداء الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة البنائية على النحو التالي:

التنمر المدرسي= -,١٠٣ [الانشغال بالموسيقى]+ ,٩٩١ [الأداء الأكاديمي]

ويوضح الشكل [٧] التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج البنائي المفترض.



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل [٧] التأثيرات التي يحتوى عليها النموذج البنائي المفترض.

يتضح من الشكل [٧] ما يلي:

- وجود تأثيرات سالبة ودالة إحصائياً بين التنمر المدرسي والانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي، وبلغت قيمة التأثير [-١٠٣,]، والانشغال بالموسيقى، و[-٩٩١,] للأداء الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] بين الانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي.

التعليق على نتائج البحث:

- الفروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي:

تأتي نتائج الفرض الأول متفقة مع نتائج الدراسات الأجنبية مثل: دراسة Zsila, et al.,(2018) إلى توصلت إلى أن الذكور أكثر عرضة من الإناث في الانحراف وممارسة سلوكيات التنمر المدرسي الإلكترونية، ونتائج دراسة Stubbs, et al.,(2018) التي توصلت إلى أن الذكور أكثر ممارسة لسلوكيات التنمر المدرسي البدنية واللفظية من الإناث، ودراسة Demaray et al,.(2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي لصالح الذكور [الأعلى في التنمر المدرسي]، حيث حصل الذكور على درجات أعلى من الإناث في التنمر المدرسي الجسدي واللفظي والاجتماعي والإلكتروني لصالح الذكور [الأكبر في المتوسط الحسابي]. ونتائج دراسة Elpus & Carter (2016) التي توصلت إلى أن التلاميذ الذكور كانوا أكثر ممارسة لسلوكيات التنمر البدني، بينما الإناث كانت أكثر عرضة للتنمر الاجتماعي والتنمر المدرسي العلاقي، و ودراسة Kibriya (2015) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر تأثراً بالتنمر المدرسي من الذكور، وأن وجود معلمة داخل الفصل يقلل من التنمر المدرسي تجاه الإناث، وأوصت النتائج بضرورة إدخال برامج مكافحة التنمر المدرسي في المدارس.

كما تأتي نتائج الفرض الأول متفقة مع نتائج الدراسات العربية مثل دراسة وفاء عبد الجواد ورمضان عاشور (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي لصالح الذكور [الأعلى في التنمر المدرسي]. ونتائج دراسة خالد عثمان وأحمد على (٢٠١٤) التي توصلت وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ

في الاستقراء أو التنمر الإلكتروني عبر الرسائل النصية أو البريد الإلكتروني أو الاتصال الهاتفي أو إرسال مقاطع فيديو.

كما تأتي نتائج الفرض الأول مختلفة مع نتائج دراسة سيد البهاص (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي، وربما ذلك يعزي إلى اختلاف طبيعة العينة. وتوصلت دراسة محمد شعبان أحمد (٢٠١١) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في سلوكيات التنمر لصالح الذكور، وتفسر الباحثة هذه النتائج من منظور أن التلاميذ الذكور يميلون إلى استعراض القوة على الآخرين والتي تُعد سمة من سمات الشخص المتنمر.

التعليق على نتائج العلاقة بين التنمر المدرسي والانشغال بالموسيقي:

تأتي نتائج الفرض الثاني والثالث والخامس متفقة مع نتائج دراسة فونج Fung (2018) التي توصلت إلى أن توفير البيئات التعليمية الآمنة للتلاميذ يحد من سلوكيات التنمر المدرسي من خلال توفير الموسيقي والمسرح والأنشطة الموسيقية المرتكزة على التلاميذ لأن ذلك سوف يقلل من شعور التلاميذ وبخاصة الطالبات بالقلق وعدم الأمان وبالتالي يحد من آثار الإيذاء المترتبة على التنمر المدرسي اللاتي قد يتعرضن لها، ونتائج دراسة منى الدهان (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن الموسيقي المستخدمة في برنامج الدراما الإبداعية قد اسهمت في خفض سلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ونتائج دراسة (Weinberg & Joseph, 2017) التي توصلت إلى أن العلاقة بين المشاركة أو الانشغال الموسيقي يُسهم في مساعدة التلاميذ على القيام بعمليات التنظيم الوجداني وبالتالي الحد من سلوكيات التنمر المدرسي، ونتائج دراسة Elpus & Carter (2016) التي توصلت إلى أن ممارسة التلاميذ للموسيقى يحد من صور التنمر المدرسي المختلفة، الجسدية، و اللفظية، والاجتماعية، والعلاقية والتنمر المدرسي الإلكتروني وأن طلاب الموسيقى كانوا أقل في ممارسة سلوكيات التنمر المدرسي اللفظي من أقرانهم الذين لا يدرسون الموسيقى.

ونتائج دراسة Ziv & Dolev (2013) التي توصلت إلى أن الموسيقى تحد من سلوكيات التنمر المدرسي وتعمل على خفض مستويات الإثارة بين التلاميذ في

أثناء الفسحة في المدرسة وأوصت بضرورة توفير العوامل المسهمة في تحقيق المناخ الإيجابي داخل المدرسة للحد من سلوكيات التنمر المدرسي.

التعليق على نتائج العلاقة بين التنمر المدرسي والأداء الأكاديمي:

وتأتي نتائج الفرض الثاني والرابع والخامس متفقة مع نتائج دراسة Hao (2018) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بالعلاقة بين سلوكيات التنمر المدرسي والتحصيل الأكاديمي، مقارنة بالعلاقة بين سلوكيات غير المتنمرين Non-bullied students وتحصيلهم الدراسي، ونتائج دراسة Mullvain (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التنمر المدرسي والتحصيل الأكاديمي وأن ظاهرة التنمر المدرسي لها تأثيرات سلبية على الأداء الأكاديمي للطلاب، وأوصت النتائج بضرورة إدخال برامج مكافحة التنمر المدرسي في المدارس، ونتائج دراسة Medeiros (2015) التي وتوصلت إلى وجود تأثير دال إحصائياً بين ضحايا التنمر المدرسي والتحرش والتخويف ومستويات التحصيل الدراسي وأوصت الدراسة بضرورة وضع برامج علاجية للحد من ضحايا التنمر المدرسي، كما توصلت نتائج دراسة Cynthia (2014) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة والة إحصائياً بين التنمر المدرسي والأداء الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي من الأداء الأكاديمي. أما نتائج دراسة Morrow et al.(2014) فقد توصلت إلى وجود علاقة بين الأنماط المتعددة للتنمر المدرسي والتحصيل الأكاديمي ، وتوصلت إلى أن التنمر المدرسي له تأثيرات سلبية على التحصيل الأكاديمي للطلاب، وتوصلت نتائج دراسة حنان خوج (٢٠١٢) إلى إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال عوامل المهارات الاجتماعية [العوامل والدرجة الكلية].

التعليق على نتائج العلاقة بين الانشغال بالموسيقي والأداء الأكاديمي:

توصلت نتائج دراسات (Holmes & Hallan ,2017; Holochwost et al.,2017; Willis,2016; Vanstone et al.,2016; Frey , 2015; Jaschke et al.,2013) إلى أن المشاركة أو الانخراط بالموسيقى يُسهم في تحسين الأداء العقلي للطلاب، وفي تحسين عمليات الاستدلال المكاني والزماني، ومهارات أخرى مفيدة للتعلم مثل المهارات المكانية والزمنية وفي تحسين الأداء الأكاديمي، وتوصلت نتائج دراسة Taylor & Dewhurst (2017) إلى أن تعليم التلاميذ الانخراط في الأنشطة الموسيقية يقودهم إلى تعزيز ذاكرتهم اللفظية وبخاصة المرتبطة بالتخيل السمعي وتعزيز مهارات التلاميذ المعرفية، وبالتالي تحسين

أدائهم الأكاديمي. كما توصلت نتائج دراسة (Madden et al., 2014) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الانشغال بالموسيقى والأداء الأكاديمي، وأن مشاركة التلاميذ في تعلم الموسيقى والانخراط فيها يساعد في بناء طلاب منتجين واجتماعيين، وممتازين أكاديمياً بالإضافة إلى الفوائد الجمالية الأخرى كما تسهم الأنشطة الموسيقية والخلفية الموسيقية في تُحسين الأداء الأكاديمي وسلوكيات التلاميذ. كما توصلت نتائج دراستي (Costley ,2011; Cox& Stephens ,2006)، ودراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الانشغال بالموسيقى، والأداء الأكاديمي، وتوصلت نتائج دراستي (Gouzouasis ,2007;Hodges& O'connell, 2005) إلى أن انشغال التلاميذ بالموسيقى وتدريبهم عليها يحسن من تحصيلهم الدراسي وأن التلاميذ المنشغلين بالموسيقى وقد حصلوا على درجات أعلي من أقرانهم في الاختبارات الأكاديمية، وأن وقت الحصص المخصص للأنشطة الموسيقية لا يعوق التلاميذ عن تحصيلهم في المواد الأكاديمية، بل يعزز ذلك تحصيليهم الأكاديمي.

التوصيات المقترحة:

يقدم البحث مجموعة من التوصيات الإجرائية تتمثل في قيام وزارة التربية والتعليم بإعداد البرامج الإرشادية والتوجيهية، ورش العمل حول كيفية الحد من سلوكيات التنمر المدرسي لدى التلاميذ بهدف:

- تدريب التلاميذ على كيفية مواجهة التحديات والعقبات والصعوبات والأحداث الضاغطة والتوتر، والقلق، والتي تعد من العوامل المسهمة في التنمر المدرسي.
- تدريب المعلمين عامة والتربية الموسيقية خاصة على كيفية استخدام الأساليب والطرائق الحديثة التي تحد من سلوكيات التنمر المدرسي؛ من خلال استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التدريس القائمة على أسلوب حل المشكلات، وتدريبهم على تحسين أساليب التواصل الجيد بينهم وبين تلاميذهم، وأسرهم من خلال عقد لقاءات دورية تجمع بين أطراف العملية التعليمية بصورة مستمرة ومنتظمة داخل المدرسة وخارجها.
- تدريب الإدارة المدرسية على كيفية إيجاد مُناخ مدرسي جيد يُسهم في تقوية العلاقات بين المدرسة والأسرة؛ فالعلاقات الفعالة بين المعلمين والتلاميذ وأولياء

الأمور من العوامل السيكولوجية المهمة في تحسين سُبل الحد من التنمر المدرسي بين التلاميذ.

- جعل التربية الموسيقية من المواد الأساسية التي تضاف إلى المجموع كي تحظى بمزيد من الاهتمام من جانب المعلمين والمتعلمين، فقد أثبت الأدبيات بما لا يدع مجالاً للشك في قدرة الموسيقي في تحقيق نمو الشخصية المتكاملة للتلاميذ.

بحوث مقترحة:

وفي ضوء ما سبق يقترح الباحث عدداً من الدراسات والبحوث استكمالاً لهذا المجال المهم في علم النفس ومنها:

- فاعلية برنامج تدريبي للحد من التنمر المدرسي في ضوء نموذج لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الدافعية الأكاديمية كمنبئ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- سيكولوجية العلاقة بين التنمر المدرسي، والمساندة الاجتماعية والشدائد الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجـــع

أولاً- المراجع العربية:

إسلام عبدالحفيظ محمد عمارة (٢٠١٧). التنمر المدرسي التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٦(١)، ٥٤٨-٥١٣.

حنان أسعد خوج (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،١٣(٤)، ٢١٨.١٨٧.

خالد عبد الحميد عثمان & أحمد فتحي على (٢٠١٤). الاستقواء التكنولوجي لدى تلاميذ مراحل التعليم العام. *مجلة دراسات نفسية*، ٢٥(٢)، ٢١٣.١٨٥.

سيد أحمد محمد البهاص (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي دراسة سيكومترية – إكلينيكية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣(٩٢)، ٣٤٧-٣٩٥.

عزت عبدالحميد محمد حسن (٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج [Lisrel 8.8]* ، القاهرة: دار الفكر العربي.

عصام عبد المجيد كامل أحمد، إبراهيم محمد سعده عبده (٢٠١٧). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة تنبؤيه، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٦، ص٤٥١.٤٧٥.

محمد شعبان أحمد محمد (٢٠١١). الاليكسيثميا في علاقتها بسلوك المشاغبة لدى عينة من مراحل تعليمية مختلفة، رسالة ماجستير ، جامعة الفيوم.

معاوية أبو غزال(٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٥(٢)، ١١٣.٨٩.

منى حسين محمد الدهان (٢٠١٨). فاعلية برنامج للدراما الإبداعية في خفض سلوك التنمر المدرسي"المتنمر - الضحية "وزيادة مستوى التعرف على تعبيرات الوجه لدى الأطفال المعاقين عقلياً ، *مجلة الطفولة والتنمية*– مصر ، ٩(٣١)، ص ١٥-٥٤.

نورة سعد سلطان القحطاني(٢٠١٣). التنمر المدرسي وبرامج التدخل. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية - المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية*، ٣(١)، ٢٣٥-٢٥٠.

وفاء عبد الجواد، رمضان عاشور(٢٠١٥). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، العدد٣٢، جزء٣، ص١-٤٣.

ثانياً-المراجع الأجنبية:

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues, 62,* 347—370.

Al-Raqqad, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahin, F. M., & Aranki, R. M. E. (2017). The Impact of School Bullying On Students' Academic Achievement from Teachers Point of View. *International Education Studies*, *10*(6), 44-50.

Ammermueller, A. (2012). Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational production. *Labour Economics*, 19(6), 908-922.

Antony,Monica ; Priya ,Vishnu; &. Gayathri(2018). Effect of music on academic performance of college students , *Drug Invention Today* , 10(10).2093-2096.

Baoan, Wang, (2008). "Application of popular English songs in EFL classroom teaching", in: *Humanising Language Teaching* 10, 3. Last access: 10.12.2018. http:// www. hltmag. co. uk/ jun 08 /less03.htm.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context*: Culture, neighborhood, family, school and gender. New York: Oxford University Press.

Benbenishty, R., Astor, R. A., Zeira, A., & Vinokur, A. D. (2002). Perceptions of violence and fear of school

attendance among junior high school students in Israel. *Social Work Research*, 26, 71-87.

Block, N. (2014). The Impact of Bullying on Academic Success for Students with and without Exceptionalities (Master of Teaching thesis. University of Toronto, Canada).

Boulton, M. J., Trueman, M., Murray, L. (2008). Associations between peer victimization, fear of future victimization and disrupted concentration on class work among junior school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 473–489.

Brank, E. M., Hoetger, L., & Hazen, K. P. (2012). Bullying. *The Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230.

Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M. C., & Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioral Brain Research, 256,* 257-260.

Carter, B. A. (2013). "Nothing better or worse than being black, gay, and in the band": A qualitative examination of gay undergraduates participating in Historically Black College or University marching bands. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 26–43.

Chin, T., & Rickard, N. S. (2014). Emotion regulation strategy mediates both positive and negative relationships between music uses and well-being. Psychology of Music, 42(5), 692–713.

Cluphf, D., & MacDonald, J. (2003). Effects of classical background music on the on-task behavior of elementary students during transition periods: A pilot study. *Illinois School journal, 82(2),* 14-27.

Cook, C. R., Kirk, R. W., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in

childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65—8.

Cooke, M., Chaboyer, W., Schulter, P., & Hiratos, M. (2005). The effect of music on preoperative anxiety in day surgery. *Journal of Advanced Nursing*, 52(1), 47—5.

Costley, K. C. (2011). The link between musical and academic achievement of young children.

Cox, H. A., & Stephens, L. J. (2006). The effect of music participation on mathematical achievement and overall academic achievement of high school students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *37*(7), 757-763.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22—26.

Cynthia, V. (2014). The Effects of Bullying on Academic Achievement. *Desarro. soc.* 74(1), 275-308.

Darrow, A.-A. (2012). Students With Learning Disabilities in the Music Classroom. *General Music Today*, 26(1), 41–43.

Darrow, A.-A. (2017). Teaching Tolerance in the Music Classroom. *General Music Today*, 30(3), 18–21.

David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. Journal of Adolescent Health, *41*, S1-S5.

Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyber-bullying: Youngsters' experiences and parental perception. *Cyber Psychology & Behavior, 11*, 217-223.

Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of school violence, 15*(2), 158-188.

Due, P., Holstein, B. E. (2008). Bullying victimization among 13 to 15 year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 209–221.

Elpus, Kenneth& Allen ,Bruce (2016). Bullying Victimization Among Music Ensemble and Theatre Students in the United States. *Journal of Research in Music Education,* 64(3), pp. 322 – 343.

Evans, P. (2014). *Self-Determination Theory: An Approach to Motivation in Music Education*. Musicae Scientiae.

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Oslo: Campbell Systematic Reviews.

Ferguson, C. J., San Miguel, C , Kübum, J. C, & Sanchez,P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs. *Criminal Justice Revietv, 32,*401-411.

Frey-Clark, M. (2015). Music Achievement and Academic Achievement: Isolating the School as a Unit of Study. *Texas Music Education Research*, *38*, 49.

Fung, A. W. (2018). Equity in Music Education: Establish Safer Learning Environments Using Student-Centered Music Activities. *Music Educators Journal*, 105(1), 57–60.

Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. Journal of Nervous *and Mental Disease, 94,* 201-208.

Gouzouasis, Peter; Guhn, Martin; Kishor, Nand.(2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core Grade

12 academic subjects, ***Music** Education Research.* 9(1), p81-92.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, *28*(3), 269-289.

Hallam, S. (2014) *The Power of Music: A Research Synthesis of the Impact of Actively Making Music on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People*. London: International Music Education Research Centre (iMerc), University College London. Accessed 8th June 2018 at www.mec.org.uk/storage/power of music.pdf .

Hallam, S. (2015) The Power of Music: A research synthesis of the impact of actively making music on intellectual, social and personal development of children and young people. London: International Music Education Research Centre.

Hallam, S., Cross, I. and Thaut, M. (eds) (2011) The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford: Oxford University Press.

Hao, T. Z. (2018). The impact of bullying on students educational achievement in singapore: a propensity score matching approach (Doctoral dissertation).

Henderson, S., Cain, M., Istvandity, L., & Lakhani, A. (2017). The role of music participation in positive health and wellbeing outcomes for migrant populations: A systematic review. *Psychology of Music*, *45*(4), 459-478.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyber-bullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. Deviant Behavior, *29*, 129-156.

Hirche, K. L. (2011). *Meaningful Musical Engagement: The potential impact of generative music systems on learning experiences* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).

Hodges, D. A., & O'connell, D. S. (2005). The impact of music education on academic achievement. *The University of North Carolina at Greensboro. Retrieved August, 20*, 2010.

Holmes, S., & Hallam, S. (2017). The impact of participation in music on learning mathematics. *London Review of Education*, *15*(3), 425-438.

Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., ... & Jaffee, S. R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *11*(2), 147.

Housman, Donna (2015). Understanding Bullying & Emotional Intelligence, Founder and President of Beginnings School, Weston. Assistant Clinical Professor, Boston University School of Medicine.

Husain, S., & Jan, A. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.

Hutzell, K. L., Payne, A. A. (2012). The impact of bullying victimization on school avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(4), 370–385.

Hymel, S., Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.

Intolubbe-chmil, D. (2015). The Effect of Music Participation on Academic Achievement.

Jaschke, A. C., Eggermont, L. H., Honing, H., & Scherder, E. J. (2013). Music education and its effect on intellectual

abilities in children: a systematic review. *Reviews in the Neurosciences*, *24*(6), 665-675.

Kibriya, S., Xu, Z. P., & Zhang, Y. (2015). The impact of bullying on educational performance in Ghana: A bias-reducing matching approach. In *2015 AAEA & WAEA Joint Annual Meeting, July 26-28, San Francisco, California* (No. 205409). Agricultural and Applied Economics Association & Western Agricultural Economics Association.

Klassen,J. A., Liang, Y., Tjosvold, L., Klassen, T. P., & Hartling, L. (2008). Music for pain and anxiety in children undergoing medical procedure: A systematic review of randomized controlled trials. *Ambulatory Pediatrics,8,* 117-128.

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40–49.

Koelsch, S., Offemianns, K., & Franzke, P. (2010). Music in the treatment of affective disorders: An exploratory investigation of a new method for music-therapeutic research. *Music Perception, 27,* 307—316.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student teacher and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39.

Koshland, L., Wilson, J., & Wittaker, B. (2004). PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Tlwrapy,26,* 69-90.

Kowalski, R. M., & Limber, P. (2007). Electronic bullying among middle school students. Journal of Adolescent Health, *41*, S22–S30.

Královά, E. (2014). Music as Means to Support Academic Performance and Behaviour of Preadolescents. *Ars inter Culturas*, (3), 117-136.

Kusnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, *1*(43), 1-55.

Leinbach, B. (2003). *Ttte spirit of yoga* (CD). Sausahto, CA:Real Music.

Madden, K., Orenstein, D., Oulanov, A., Novitskaya, Y., Bazan, I., Ostrowski, T., & Ahn, M. H. (2014). Music education, aesthetics, and the measure of academic achievement. *Creative Education*, *5*(19), 1740-1744.

Martin, A. J., Collie, R. J., & Evans, P. (2016). Motivation and engagement in music: Theory, research, practice, and future directions. *The arts, motivation and engagement: How the arts makes a difference. London: Routledge*, 169-185.

Martin, A.J. (2008b). How domain specific are motivation and engagement across school, sport, and music? A substantive-methodological synergy assessing young sportspeople and musicians. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 785-813.

Martin, A.J. (2008c). Motivation and engagement in diverse performance domains: Testing their generality across school, university/college, work, sport, music, and daily life. *Journal of Research in Personality*, 42, 1607-1612.

Martin, A.J. (2008d). Motivation and engagement in music and sport: Testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of Personality*, 76, 135-170.

Martin, A.J., Collie, R.J., & Evans, P. (2016). Motivation and engagement in music: Theory, research, practice, and future directions (pp. 169-185). In J. Fleming., R. Gibson & M. Anderson (Eds.). *The arts, motivation and engagement: How the arts makes a difference*. London: Routledge.

Mas-Herrero, E., Marco-Pallares, J., Lorenzo-Seva, U., Zatorre, R. J., & Rodriguez-Fornells, A. (2013). Individual differences in music reward experiences. *Music Perception*, 31(2), 118–138.

Medeiros, L.Shannon (2015).The effects of harassment, intimidation, and bullying on 4th and 5th grade student attendance and achievement ,A dissertation submitted to Graduate School – New Brunswick Rutgers, The State University of New Jersey. In partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Education.

Minton ,Stephen James (2014) Prejudice and effective anti-bullying intervention: Evidence from the bullying of "minorities", *Nordic Psychology*, 66:2, 108-120.

Minton, S. J. (2010). Students' experiences of aggressive behavior and bully/victim problems in Irish schools. Irish Educational Studies, 29(2), 131–152.

Minton, S. J. (2011). Conceptualizing school bullying behavior: Moving beyond an a theoretical approach. *Trinity Education Papers*, 1(1), 22–35.

Minton, S. J. (2012). Alter phobic bullying and pro-conformist aggression in a survey of upper secondary school students in Ireland. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 4(2), 86–95.

Morin, Amy (2018). Common Characteristics of a Bully. Updated September 15 https://www.verywellfamily. com/ characteris-tics -of-a-bully-2609264

Morinville, A., Miranda, D., & Gaudreau, P. (2013). Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 384– 390.

Morrow, Michael T.; Hubbard, Julie A.; Swift, Lauren E.(2014). Relations among multiple types of peer victimization, reactivity to peer victimization, and academic achievement in fifth-grade boys and girls, *Merrill-Palmer Quarterly*. 60(3),302-327.

Mullvain, M.(2016). Examining the Relationship Between Bullying, Attendance, and Achievement in Schools by Peter MA, Walden University.

Mundbjerg, T., Eriksen, L., Nielsen, H. S., & Simonsen, M. (2014). Bullying in Elementary School. *Journal of Human Resources*, 49(4), 839-871.

Nansel, f. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J., & the Health Behavior in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, Í58, 730-736.

National Association for Music Education (2012). NAfME statement on bullying/ hazing. Retrieved from http://www. nafme. org/nafme-statement-on-bullyinghazing/ Google Scholar.

Ndibalema, P. (2013). Perceptions about Bullying Behavior in Secondary schools in Tanzania: The case of Dodoma Municipality. International Journal of Education and Research, 1(5), 1-16.

Neville, H., Annika Andersson, M. S., Olivia Bagdade, B. A., Jeff Currin, B. A., Scott Klein, B. A., Brittni Lauinger, B. A., ... & Stephanie Sundborg, M. S. Arts and

Cognition Monograph: Effects of Music Training-Under-privileged.

North, A. C , & Hargreaves, D.J. (2007). Lifestyle correlates of musical preferences: 2. Media, leisure time and music. *Psychology of Music, 35,* 179-200.

North, A. C , Hargreaves, D. J., & Hargreaves, J.J. (2004).Uses of music in everyday life. *Music Perception,* 22(1),41-77.

North, A. C , Tarrant, M., & Hargreaves, D.J. (2006). The effects of music on helping behavior: A field study. *Environment and Behavior, 36,* 266—275.

Novello, Antonia (2016). The Miracle of Music & Your Baby's Development A special music program for expectant parents, UCF College of Education and Human Development: Early Childhood Development & Education.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school.* Oxford, England: Blackwell.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems among school children: Basic facts and the effects of a school based intervention programs. *European Journal of Psychology of Education, I2,* 495-510.

Olweus, Dan (2011).Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal behavior and mental health*, 21(1).

O'Neill, S. A. (2006). *Positive youth musical engagement.* Oxford University Press.

Page, M.Randy and Page , S.Tana (2015). Promoting Health and Emotional Well-Being in Your Classroom (Sudbury, MA: Jones & Bartlett), 283.

Pepler ,Debra & Craig, Wendy (2014). Bullying Prevention and Intervention in the School Environment: Factsheets and Tools, York University.

Pothoulaki, M., MacDonald, R.A.R., Flowers, P., Stamataki, E., Filiopoulous, V., Stamatiadis, D., et al. (2008).An investigation of the effects of music on anxiety and pain perception in patients undergoing haemodialysis treatment. *Health Psychology, 13,* 912-92.

Rauscher, F.H. and LeMieux, M.T. (2003) 'Piano, rhythm, and singing instruction improve different aspects of spatial-temporal reasoning in Head Start children'. Poster presented at the Annual Meeting of the Cognitive Neuroscience Society, New York, 29 March–1 April 2003.

Rickard, N.S., Bambrick, C.J. and Gill, A. (2012) 'Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10–13-year-old students'. *International Journal of Music Education*, 30 (1), 57–78.

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it* (Rev. ed.). Victoria: ACER Press.

Rolider, A., Lapidot, N., &: Levi, R. (2000). *Vie bullying phenomenon in Israeli schools.* Afula: Yizre'el Valley Academic College, The Institute for the Study and Prevention of Anti-Social Behavior in Children and Adolescents in Educational Settings (in Hebrew).

Roy, M., Peretz, L, & Rainville, P. (2008). Emotional valence contributes to music-induced analgesia. *Pain,*J34(l), 140-147.

Saarikauio, S., & Erkkila, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music, 35*(1), 88-109.

Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review, 20,* 55-67.

Savage, Matthew (2012). Developing a measure of cyber-bullying perpetration and victimization .a dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy .Arizona State University.

Schellenberg, E.G. (2004) 'Music lessons enhance IQ'. Psychological Science, 15 (8), 511–14.

Scheuenberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G., & Tomato, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults. *Psychology of Music,*35(1), 5-19.

Schwartz, R. W., Ayres, K. M., & Douglas, K. H. (2017). Effects of music on task performance, engagement, and behavior: A literature review. *Psychology of Music*, *45*(5), 611-627.

Smokowski, P. R., & Holland Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schoots,27,* 101-110.

Sourander, A., Jensen, P., Ronning, J. A., Niemela, S.,Helenius, H., Sillanmaki, L., et al. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics, 120,* 397-404.

Stubbs-Richardson, Megan, Colleen Sinclair, Rebecca Goldberg, Chelsea Ellithorpe, and Suzanne Amadi. 2018. Reaching out versus lashing out: Examining gender differences in experiences with and responses to bullying in high school. American Journal of Criminal Justice 43: 39–66.

Tai, D. M., Phillipson, S. N., & Phillipson, S. (2018). Music training and the academic achievement of Hong Kong

students. *Research Studies in Music Education*, 1321103X18773099.

Taylor, A. C., & Dewhurst, S. A. (2017). Investigating the influence of music training on verbal memory. *Psychology of Music*, *45*(6), 814-820.

Taylor, A. C., & Dewhurst, S. A. (2017). Investigating the influence of music training on verbal memory. *Psychology of Music*, *45*(6), 814-820.

*U.S. Department of Health & Human Services, (2018). "What Is Bullying—Definition," Stopbullying. gov,https://*www. Stop bullying .gov/ what-is-bullying/definition /index. html

Vaiuancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Amocky, S.,McDougall, P., Hymel, S., et al. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology,* 25(1), 40—54.

Vanstone, A. D., Wolf, M., Poon, T., & Cuddy, L. L. (2016). Measuring engagement with music: development of an informant-report questionnaire. *Aging & mental health*, *20*(5), 474-484.

Wang, J., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health,* 45(4), 368–375.

Weinberg, M. K., & Joseph, D. (2017). If you're happy and you know it: Music engagement and subjective wellbeing. *Psychology of Music*, *45*(2), 257-267.

Willis, C. G. (2016). Impact of Music Education on Mathematics Achievement Scores Among Middle School Students.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior:

Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine,* 33(Suppl. 2), S130-S143.

Yang, H., Ma, W., Gong, D., Hu, J. and Yao, D. (2014) .A longitudinal study on children's music training experience and academic development'. *Scientific Reports*, 4 (5854), 1–7.

Ziv, N., & Dolev, E. (2013). The effect of background music on bullying: A pilot study. Children & Schools. 35(2):83-90 .

Zsila, Á., Orosz, G., Király, O., Urbán, R., Ujhelyi, A., Jármi, É., & Demetrovics, Z. (2018). Psychoactive substance use and problematic internet use as predictors of bullying and cyber-bullying victimization. *International journal of mental health and addiction*, *16*(2), 466-479.