الخصائص السيكومترية لمقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية

إعداد

الباحثة/ منى أحمد محمد أحمد

إشراف

الدكتور

أشرف أحمد عبد القادر

أستاذ الصحة النفسية
والتربية الخاصة
وعميد كلية التربية سابقًا
جامعة بنها

الدكتورة

غادة محمد أحمد شحاته

أستاذ علم النفس التربوي المساعد
وقائم بأعمال رئيس قسم صعوبات التعلم
كلية علوم ذوى الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق

مقدمة البحث:

إن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم احتياجات سواء أكاديمية في المناهج المدرسية، واحتياجات للتأكد من استيعاب هذه المناهج وتطبيق أثرها في حياتهم الشخصية، واحتياجات اجتماعية التي تعزز من شخصيتهم الحالية والمستقبلية والمهنية.

وقد وجد أن صعوبات التعلم تستنزف جزء من الطاقات العقلية والانفعالية للتلاميذ، مما يتسبب لهم اضطرابات تترك بصماتها على شخصيتهم بالكامل، فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق: الشخصي، والنفسي، والاجتماعي، ويكون أميل إلى: الاكتئاب، والانسحاب، أو تكوين صورة سلبية عن الذات؛ وذلك بسبب محاولتهم الفاشلة و يُدعم ذلك مواقف الآخرين السلبية تجاههم (مسعد أبو الديار،٢٠١٢أ،٦٩-٧٠). لذلك نجدهم أقل كفاءة اجتماعية من أقرانهم، وهو ما يتضح في ضعف المهارات الاجتماعية التي تظهر في تعاملاتهم وتفاعلاتهم اليومية مع الآخرين، حيث يتعرضون للنبذ والإهمال وانعدام الأمن؛ نتيجة لذلك فمن المرجح أن يقعوا في دائرة التنمر (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢ب،٧١-٧٢).

فبمجرد أن يبدأ التنمر، قد يكون من الصعب على الضحايا الهروب لأنهم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، وبالتالي يكون لديهم عدد قليل من الدعم من الأصدقاء. وأيضًا يصبح الضحايا غير مرغوب في تكوين صداقه معهم خوفًا من أن يصبحوا هؤلاء الأصدقاء أهدافًا جديدة للمتنمرين. وبذلك يصبح التنمر عائقًا أمام زيادة الكفاءة الاجتماعية وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية (Smokowski& Evans,2019,73-74).

فإن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يمتلكون خصائصًا تجعلهم أكثر عرضة لخطر أن يصبحوا ضحايا من الأطفال الآخرين، بالإضافة إلى التحديات التي يوجهونها من حيث مهارات التحدث، والإدراك الاجتماعي، و حل المشكلات الاجتماعية، وهم أكثر عرضة للرفض من زملائهم أو إهمالهم، ويتمتع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بصداقات متبادلة أقل -من حيث العدد والجودة- من أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم؛ مما يعرضهم لخطر أكبر بأن يصبحوا ضحايا للتنمر(Wiener& Timmermanis,2012,126).

وأكدت على ذلك نتائج بعض الدراسات أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يقعون ضحايا للتنمر ومنها دراسة Bradic,2014؛ ودراسة; AlQahtani, 2018 ودراسة Srija et al.,2019.

بالرغم من تعرض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم للتنمر إلا أن هناك ندرة في مقاييس ضحايا التنمر بخاصة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، لذا فإن البحث الحالي سيتناول إعداد مقياس لتحديد ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وتقدير الخصائص السيكومترية للمقياس مما يساعد في وضع الخطط والبرامج لمواجهة التنمر.

مشكلة البحث:

التنمر هو أخطر ما يوجهه التلاميذ داخل المدرسة، حيث يتسبب في شعور دائم بالخوف والقلق، وإحساس بالضعف، وعدم قدرته على الشعور بالأمان النفسي، وهو أهم متطلبات النمو النفسي السليم لدى الأطفال، وأكدت نتائج بعض الدراسات على إن تلاميذ ذوى صعوبات التعلم يقعون ضحايا للتنمر مثل دراسة Berchiatti et al.(2021) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يجدون صعوبةً في المشاركة الاجتماعية، وبذلك يكونون أكثر عرضة للتنمر عليهم من أقرانهم مقارنةً بزملائهم في الفصل. كما بينت نتائج دراسة Chan et al.(2018) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد عانوا من مستويات متزايدة من إيذاء التنمر، وكما أوضحت نتائج دراسة مالك الرفاعي(٢٠٢٠) إلى انتشار التنمر بين تلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وأكدت دراسة كل من Luciano& 2003)Nabuzok) Savage(2007); إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم قد أبلغوا بأنفسهم عن حوادث تعرضهم للتنمر بشكل ملحوظ أكثر من التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. وأيضًا دعمت نتائج دراسة بوعناني مصطفاي وكريمة كورات(٢٠١٩) أن هناك علاقة موجبة بين التنمر وصعوبات التعلم حيث إن فئة صعوبات التعلم كانت دائمًا الضحية وتطلعاتها ضعيفة وتعاني من الشعور بعدم الأمان. كما توصلت دراسة Iyanda (2021) إلى انتشار التنمر لدى ذوى صعوبات التعلم، وينبغي إعطاء الأولوية لاستراتيجيات الوقاية الفعالة من التنمر التي يمكن أن تحمي وتحسن نوعية حياة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، كما توصلت

دراسة AlQahtani(2018) إلى أن التنمر كان مشكلة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدارسهم وأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون تنمرًا أكثر من أقرانهم غير المعوقين، لذا ينبغي توافر مقياس خاص بتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتقدير خصائصه السيكومترية، ومن ثم تكمن مشكلة البحث الحالي في ندرة المقاييس العربية لضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم وذلك في - حدود إطلاع الباحثة- ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية؟

ويندرج من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أبعاد مقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية؟
٢. ما دلالات مؤشرات الاتساق الداخلي لمقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية؟
٣. ما دلالات مؤشرات الثبات لمقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية؟
٤. ما دلالات مؤشرات الصدق لمقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

١. إعداد مقياس للتعرف على ضحايا التنمر، متعدد الأبعاد للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
٢. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس لضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي:

١. أثراء الأطر النظرية للتنمر لدى التلاميذ الضحايا ذوى صعوبات التعلم، وخاصة أن التنمر يمنعهم من التفاعل مع الآخرين.

٢. ندرة الدراسات – في حدود إطلاع الباحثة- التي تناولت إعداد وتقنين أدوات لقياس ولتحديد ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم.
٣. يتم الاستفادة من استخدامات المقياس في التعرف على التلاميذ الذين يقعون ضحايا للتنمر ذوى صعوبات التعلم.
٤. التخطيط لبرامج التأهيل التي تستهدف تحسين شخصية ضحايا التنمر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال معرفة أكثر الأنواع شيوعًا للتنمر وتحديد ضحايا التنمر باستخدام المقياس.
٥. يمكن استخدام مقياس ضحايا التنمر، لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم من قبل الباحثين والمهتمين بهذا المجال بعد إثبات كفاءته.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

(١)- التلاميذ ذوى صعوبات التعلم: Student with Learning Disabilities

عرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس لصعوبات التعلم" بأنها صعوبة في التعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، ويتضح ذلك من وجود قراءة الكلمات بطريقة غير دقيقة أو بطيئة ومجهدة -على سبيل المثال- يقرأ الكلمات المفردة بصوت عالٍ بشكل غير صحيح أو ببطء، ويخمن بشكل متكرر في نطق الكلمات، صعوبة فهم معنى ما يُقرأ -على سبيل المثال- قد يقرأ النص بدقة ولكن لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعاني الأعمق لما هو مقروء، الصعوبات في التهجئة -على سبيل المثال- يمكن إضافة، أو حذف أو استبدال حروف العلة أو الحروف الساكنة، الصعوبات في التعبير الكتابي -على سبيل المثال- ارتكاب أخطاء نحوية، أو أخطاء علامات ترقيم متعددة داخل الجمل، وضعف تنظيم الفقرة، ويفتقر التعبير الكتابي للأفكار إلى الوضوح، صعوبات إتقان معنى الرقم (رقم الحقائق أو الحساب) -على سبيل المثال- لديه فهم ضعيف للأرقام الخاصة به، ويقوم بحساب الحجم والعلاقات على الأصابع لإضافة أرقام مكونة من رقم واحد بدلاً من تذكر حقيقة الرياضيات؛ حيث يضيع الأقران في خضم الحساب الحسابي، وقد يغيرون الإجراءات، وصعوبات في التفكير الرياضي -على سبيل المثال- لديه صعوبة شديدة في تطبيق حقائق المفاهيم الرياضية أو إجراءات حل المشكلات الحسابية" (DSM5,2022,77-78).

(٢)- **التنمر** Bullying :

عرف على أنه "سلوك عدواني غير مرغوب فيه من قبل شخص نظير آخر (فرد أو مجموعة)، وهو ينطوي على اختلال في توازن القوة الملحوظ ويتكرر عدة مرات، أو من المرجح بشدة أن يتكرر، قد يؤدي التنمر إلى إلحاق الأذى أو الضيق بالتلميذ المستهدف مثل الأذى الجسدي، أو النفسي، أو الاجتماعي، أو التعليمي " (Gladden et al.,2014,7).

(٣)- **ضحايا التنمر** Bullying Victims:

وتعرف الباحثة ضحايا التنمر بأنهم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يتعرضون للأذى المتعمد والمتكرر من قبل أقرانهم الذين يفوقوهم جسديًا، نفسيًا، واجتماعيًا بدون سبب واضح. وهم غير قادرين على الدفاع عن أنفسهم أو التغلب على ضغوط التنمر، بسبب ضعفهم الجسدي والنفسي، وافتقارهم إلى المهارات الاجتماعية و قله الأصدقاء الداعمين لهم.

وذلك كما يقاس من خلال (الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجابته عن مقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم الذي أعد لأغراض البحث الحالية).

ويتضمن الأبعاد الآتية

التنمر اللفظي: هو تعرض الضحية للإهانة والتقليل بشكل مباشر و متعمد ومتكرر من المتنمر من خلال الكلمات التي تجعله يشعر بالاستياء منها (من أمثلته: السخرية، الشتائم، إطلاق تسميات).

التنمر الجسدي: هو تعرض الضحية للإيذاء والضرر الجسمي بشكل متعمد ومتكرر من المتنمر (من أمثلته: الضرب، وتعمد العرقلة على الأرض).

التنمر النفسي: هو تعرض الضحية للتخويف وإرهابه المتعمد والمتكرر، مما يؤدى إلى اهتزاز ثقته بنفسه وشعوره بالتقليل من نفسه (ومن أمثلته: كلمات، أو نظرات تثير الخوف داخله).

التنمر الاجتماعي: هو محاصرة الضحية بشكل غير مباشر، ليكون وحيدًا بدون أصدقاء أو مساندة، وذلك من خلال ابعاده وفرض العزلة عليه (ومن أمثلته: حث الآخرين على عدم التحدث معه، النميمة، وحرمانه من الاشتراك في مجموعة النشاط).

الخصائص السيكومترية:

يقصد بها حساب الثبات و الصدق والاتساق الداخلي لمقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية.

سادسًا: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بعدد من المحددات، وتتمثل فيما يلي:

١ـ الحدود المنهجية وتشمل:

١ـ عينة البحث: تكونت عينة البحث من(٥٣) تلميذًا من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمدرستي اللواء أحمد الهادي نصار ومدرسة عبد القوى نصار بإدارة أبو كبير التعليمية بمحافظة الشرقية، تمتد اعمارهم من (١٠,١) عام إلي (١١,٦) عام، بمتوسط حسابي (١٠,٥١٤) وانحراف معياري قدره (٠,٥٠٧)، وهم منقسمين إلي (١٧) من الاناث، (١٨) من الذكور.

٢ـ الأساليب الإحصائية: تم استخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية المناسبة للتحقق من ثبات وصدق المقياس، وكذلك التوصل إلى نتائج البحث، وتم معالجة البيانات وتحليلها باستخدام برنامجيSPSS& LISREL٨,٨ (معامل ألفا لـ"كرونباخ"، ومعامل الارتباط بيرسون، التحليل العاملي التوكيدي، التجزئية النصفية لـ"سبيرمان/بروان"، واختبار مان ويتني للبيانات المستقلة.، واختبار "ويلكوكسون"، وطريقة إعادة الاختبار) .

٣ـ الحدود المكانية: تم تطبيق المقياس على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمدرستي عبد القوى نصار ومدرسة اللواء أحمد الهادي نصار بإدارة أبو كبير التعليمية بمحافظة الشرقية.

٤ـ الحدود الزمنية: تم تطبيق مقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية في الترم الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢.

الإطار النظري لمتغيرات البحث:

المحور الأول: صعوبات التعلم

يعد مصطلح صعوبات التعلم حديثًا نسبيًا، لاقي اهتمام كبير سواء في البحث العلمي أو من التربويين والقائمين على العملية التعليمية؛ حيث كان الاهتمام ينصب على الإعاقات الأخرى، وكانت الأفضلية لهم، ولكنها استحوذت على هذا الاهتمام بسبب مسايرة الاتجاه الحديث في تحسين مخرجات التعليم، فبدأ الاهتمام بتخريج فئة من المتعلمين يتمتعون بالقدرات العقلية العالية بجانب التمتع بالصحة النفسية والاجتماعية العالية.

١- مفهوم صعوبات التعلم

حيث عرف المجلس الوطني المشترك تعريف لصعوبات التعلم (١٩٩٧) "هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام اللغة، الاستماع أو التحدث أو القراءة أو التفكير أو الاستدلال الحسابي. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية للفرد، ويُفترض أنها ناتجة عن الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تظهر على مدى حياة الفرد، هذا وقد تحدث مشكلات في سلوكيات التنظيم الذاتي، الإدراك والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن تلك المشكلات لا تشكل بحد ذاتها صعوبات التعلم، كما يمكن أن تظهر صعوبات التعلم بشكل متزامن مع إعاقات أخرى (مثل الإعاقات الحسية، التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي) أو بشكل متزامن للمؤشرات الخارجية (مثل الاختلافات الثقافية) إلا أنها ليست ناتجة عن تلك المؤثرات.(Reid et al., 2013,3)

وتؤكد الجمعية الكندية لصعوبات التعلم (٢٠١٥) على أنهم: "عدد من الاضطرابات التي قد تؤثر على اكتساب، أو تنظيم، أو الاحتفاظ ، أو فهم، أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية، وتؤثر هذه الاضطرابات على التعلم لدى الأفراد الذين يظهرون على الأقل متوسط القدرات الضرورية للتفكير أو الاستدلال"(Martin et al.,2017,132).

بينما يشير مصطلح صعوبات التعلم (LD)- بشكل عام- إلى ضعف القدرة على تعلم مهارة أكاديمية معينة بالسرعة المطلوبة كما هو متوقع؛ نظرًا لسن الفرد، والفرصة التعليمية الكافية، والقدرة المعرفية العامة" (Hostutler et al.,2018,200).

كما أكد الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس لصعوبات التعلم" بأنها صعوبة في التعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، ويتضح ذلك من وجود قراءة الكلمات بطريقة غير دقيقة أو بطيئة ومجهدة -على سبيل المثال- يقرأ الكلمات المفردة بصوت عالٍ بشكل غير صحيح أو ببطء، ويخمن بشكل متكرر في نطق الكلمات، صعوبة فهم معنى ما يُقرأ -على سبيل المثال- قد يقرأ النص بدقة ولكن لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعاني الأعمق لما هو مقروء، الصعوبات في التهجئة -على سبيل المثال- يمكن إضافة، أو حذف أو استبدال حروف العلة أو الحروف الساكنة، الصعوبات في التعبير الكتابي -على سبيل المثال- ارتكاب أخطاء نحوية، أو أخطاء علامات ترقيم متعددة داخل الجمل، وضعف تنظيم الفقرة، ويفتقر التعبير الكتابي للأفكار إلى الوضوح، صعوبات إتقان معنى الرقم(رقم الحقائق أو الحساب) -على سبيل المثال- لديه فهم ضعيف للأرقام الخاصة به، ويقوم بحساب الحجم والعلاقات على الأصابع لإضافة أرقام مكونة من رقم واحد بدلاً من تذكر حقيقة الرياضيات؛ حيث يضيع الأقران في خضم الحساب الحسابي، وقد يغيرون الإجراءات، وصعوبات في التفكير الرياضي -على سبيل المثال- لديه صعوبة شديدة في تطبيق حقائق المفاهيم الرياضية أو إجراءات حل المشكلات الحسابية" (DSM5,2022,77-78).

من خلال عرض التعريفات السابقة يتضح أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات دراسية وأيضًا قصور في معالجة المعلومات التي تتمثل في تخزين، وتنظيم، واستدعاء المعلومات؛ مما تؤثر بالسلب على فهم المعلومات اللفظية وغير اللفظية التي تضعف المهارات الاجتماعية ولديهم مشكلات اجتماعية انفعالية سلوكية وهذا كله يؤثر على حياة التلميذ اجتماعيًا داخل وخارج المدرسة. وتبنت البحث الحالي تعريف الجمعية الكندية لصعوبات التعلم.

المحور الثاني: التنمر

يعد التنمر من المصطلحات التي أصبحنا نستخدمها بكثرة في الآونة الأخيرة بالرغم من عدم الإلمام بالمفهوم الصحيح وجوهره والخلط بينه وبين العديد من المصطلحات التي تحمل في طيتها عنف ويمكن أن يعود ذلك إلى عدم إصدار تعريف محدد من الجمعية الأمريكية لعلم النفس. ولكن الجوهر في التنمر هو عدم قدرة الضحية هو الدفاع عن نفسه بسبب ضعفه وعدم تساوى القوة، اعتماد المتنمر بشكل أساسي على الصفات الشخصية ونقاط الضعف للضحية.

١- تعريف التنمر

من الصعب أن نجد تعريفًا موحدًا للتنمر يتصف بالشمولية والدقة وذلك لأنه مازال الخلط بينه وبين سلوكيات آخري تتسم بالعنف، وهذه بعض للتعريفات التي وردت عن التنمر.

عرف على أنه "سلوك عدواني غير مرغوب فيه من قبل شخص نظير آخر (فرد أو مجموعة)، وهو ينطوي على اختلال في توازن القوة الملحوظ ويتكرر عدة مرات، أو من المرجح بشدة أن يتكرر، قد يؤدي التنمر إلى إلحاق الأذى أو الضيق بالتلميذ المستهدف مثل الأذى الجسدي، أو النفسي، أو الاجتماعي، أو التعليمي " (Gladden et al.,2014,7).

وتم الإشارة للتنمر" على أنه سلوك عدواني أو أذى متعمد يقوم به أقرانه، يتم تنفيذه بشكل متكرر، وينطوي على اختلال في توازن القوى، ولا يزال التنمر يساء فهمه ويتم اعتباره جزء من النمو الطبيعي" (Wolke&Lerey,2015,879).

كما تم تعريف التنمر على أنه "يتضمن ارتكاب أفعال شديدة الإيذاء، عمداً، وبصورة متكررة طوال الوقت، فالمتنمرين يفوقون الضحايا إما في القوة الجسدية أو النفسية، وهذا الاختلال في ميزان القوة يجعل من الصعب على ضحايا التنمر الدفاع عن أنفسهم" (ليزا أوينجز، ٢٠١٥/٢٠١٩، ٢٠).

والتنمر هو "سلوك عدواني غير مرغوب فيه يتضمن اختلالات حقيقية أو متصورة في القوة. حيث إنه يمثل اتجاهاً سائداً في التعليم، ليس فقط بين الشباب، ولكن أيضًا بين المكلفين برعايتهم. يميل التنمر إلى التكرار مع مرور الوقت، حيث يعاني من يتعرضون للتنمر والذين يتنمرون على الآخرين ضررًا طويل المدي"(Gray,2019,159).

من التعريفات السابقة يتضح أن سلوك التنمر يجب أن يستوفي عددًا من المعايير الأساسية، وهي: شعور المتنمر بالقوة، سواء كانت حقيقية أو مستمدة من شخص آخر، وقصد ضحية معينة لإيذائه في كل مرة دون سبب واضح أو استفزاز منه يتنمر به فقط لمجرد أنه مختلف أو ضعيف، وتكرار السلوك(فهو ليس بحادث عرضي)، ويتضح عدم قدرة الضحية عن الدفاع عن نفسه. بسبب سمات شخصيته الضعيفة. وتظهر آثاره المزعجة بشكل أكبر عند الأطفال بسبب عدم كفاية نمو

سماتهم النفسية، وضعف المشاعر والعواطف، وعدم قدرتهم على التخلص الفعال من مثل هذه الضغوط.

مكونات التنمر

التنمر هو ليس حادث فردى بل يمكن أن يشترك فيه مجموعة من التلاميذ فهو مكون من عدة عناصر، وهم: المتنمر، والضحية، والمتفرجون.

ومن أبرز أدوار التلاميذ في التنمر هم المتنمرون والضحايا. الأول هم الأطفال الذين يظهرون سلوكيات عدوانية تجاه الآخرين، أما الضحايا فهم التلاميذ الذين يعانون باستمرار من الأذى، بعض التلاميذ هم ضحايا وجناة، ومع ذلك؛ فإن التنمر ليس مجرد تفاعل ثنائي بين تلميذين أو مجموعتين، فهناك أيضًا مجموعة من المتفرجين الذين يشهدون الحدث ويؤدون دورًا مهمًا في طبيعة الحدث وديناميات(Zych et al., 2017,5).

وفي نفس السياق نجد أن التنمر مكون من ثلاث عناصر، وهم: المتنمر، الضحية و المتفرجون. فالمتفرجون هم الملاحظون لعملية التنمر، وقد مُيز بين نوعين من المتفرجين الأول المعززون : وهم الذين يقدمون الدعم للمتنمر بسبب علاقة تربطهم به، وبذلك فهم مشاركون فعليون في الاعتداء، وآخر: المدافعون(الحراس): وهم الذين يتعاطفون مع الضحية ويقدمون المساعدة (السعيد ابراهيم،٢٠١٩،١٢).

وقد حددت سليمة سايحي(٢٠١٩،٨٥) المتفرجون(مشاهدي التنمر) إلى أربع أقسام وهم:

١- **الداعمون**: هم الذين ينضمون للمتنمر ويقدمون الدعم له، وبذلك فهم مشاركون فعليون في الاعتداء.

٢- **المشجعون**: وهم يكتفون بالتشجيع ولا ينضمون للمتنمر.

٣- **الصامتون**: وهم لا يشتركون في العراك ولكن يكتفون بالمشاهدة السلبية.

٤- **المدافعون**: وهم الذين يقدمون المساعدة(انهاء الموقف).

وفي النسخة الرابعة من الجمعية الأمريكية للطب النفسي، لا تيم تصنيف التنمر ضمن الاضطرابات؛ ولكنها ميزت بين الضحايا السلبيين الذين يمكن وصفهم بأنهم ضحايا انطوائيون ومنسحبون، والضحايا النشطون أو المتنمرين/ الضحايا الذين يظهرون ميولا عدوانية يمكن أن تؤدي إلى التنمر (Hess& Scherithauer,2015,430).

وتم أيضًا توضيح الفرق بينهما الضحايا الاستفزازيين (متنمر/ضحية): فهم يتعاملون باندفاعية وعدوانية، لهم بعض السمات التي تميزهم، ومنها: قصور في المهارات الاجتماعية، عدم القدرة على تكوين صدقات، وغير محبوبين بين زملائهم؛ فهم دائماً يشعرون بالوحدة والاغتراب، الضحايا السلبيين: ويمكن التعرف عليهم من سماتهم التي تميزهم وهى عدم قدرتهم على رد أذي المتنمر؛ فهم ضعفاء فلا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم، الشعور الدائم بالقلق، عدم الثقة بالنفس، عدم الشعور بالأمان، ووجودهم بمفردهم فليس لديهم أصدقاء، وسلوكهم الانسحابي دائمًا، والذي يتضمن عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية؛ مما يأهلهم لعدم القدرة على المواجهة أو تحمل التنمر (مسعد أبو الديار،٢٠١٢ب،٥١-٥٢). والعديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يندرجون في واحد من هاتين الفئتين (Judd,2012,465).

وهناك العديد من الأدلة التي تشير إلى أن بعض الأطفال والمراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم هم ضحايا استفزازيون أو متنمرون / ضحايا(Mishna,2003,344).

كما يمكن التعرف على ضحايا التنمر بأنهم أطفال لم يتم احتواؤهم، ربما بسبب طبيعتهم الجسدية أو سلوكهم المصطنع، ويتسمون بالهدوء والحساسية والقلق، والضحايا الذكور غالبًا ما يكونون أصغر من أقرانهم ويتجنبون المواجهة لأنهم غير قادرين على القيام بذلك، أو لأنهم يتعرضون للمضايقة بسبب وزنهم، أو ملابسهم، أو بسبب ارتداء نظارات طبية، وهؤلاء الأطفال ينظر إليهم نظرة الضعف والإحباط. وانعدام الثقة أكثر عرضة لخطر التنمر، من المرجح أن يصبح الأطفال الأقل شهرة أو الجدد أو الذين ليس لديهم علاقات جيدة مع الآخرين أهدافًا للتنمر (لورا بيردو،٢٠١٤/٢٠١٩، ٥٠).

وبناء على ما سبق عرضه يتضح أن التنمر يشترك فيه عدة عناصر: البادئ هو المتنمر، وقد يصاحبه جماعته التي تدعمه وتقويه ويمكن ان تساعده في الأذى، والآخر هو الضحية الذي يفترض فيه المتنمر الضعف سواء الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي، ومن الضحايا من يتنمر على الأضعف منه لتعويض الخلل الناتج لما تعرض له من تنمر، ومنهم من لا يستطيع أن يثبت شخصيته ويدافع عن نفسه،

ويمكن أيضًا أن يجد من يساند الضحايا بشكل عام ويرد عنه الأذى، وهناك من يراقب عن بعد بشكل سلبي. وبناء عليه يمكن القول أن التنمر يمكن أن يكون سلوك ثنائي بين المتنمر والضحية فقط، ويمكن أن يكون سلوك جماعي يشترك فيه الجميع.

أنواع التنمر

يوجد للتنمر العديد من التصنيفات والأنواع ومنها:

تصنيف(Elame (2013,27:33 حيث ذكر أنواع التنمر كما يلي التنمر العنصري (التمييزي) هو شكل من أشكال الإساءة والإيذاء المرتبط بالإعاقة والجنس والأصل العرقي والدين، والذي يحدث بشكل متكرر على مدار الوقت من قبل زميل واحد أو أكثر، ويمكن أن يكون مباشرًا، غير مباشر، أو متعدد.

أ ـ التنمر العنصري المباشر: يتعلق بأعمال الاعتداء الجسدي المباشر والإساءة اللفظية وغير اللفظية تجاه تلميذ آخر أو مجموعة من التلاميذ على أساس العمر، أو الجنس، أو الإعاقة، أو الدين أو المعتقد أو الأصل العرقي. هناك تنمر عنصري مباشر من النوع الجسدي واللفظي وغير اللفظي.

ب ـ التنمر العنصري غير المباشرة يتمثل في: بدأ فعل التنمر في البداية لأسباب أخرى وتؤدي إلى التمييز على الأسس المذكورة أعلاه.

ج ـ التنمر العنصري المتعدد وهو التنمر على التلميذ بأكثر من صفة من الصفات التي يمتلكها مثل(التنمر على تلميذة سمينه، قبيحة، غبية، سمراء).

أما عن أنواع التنمر العنصري فينقسم إلى عدة أنواع وهي:

١. التنمر العرقي العنصري: فهو المرتبط بالتمييز على الأصل العرقي.
٢. التنمر الديني العنصري: والمرتبط بالتمييز على الدين أو القناعات شخصية.
٣. التنمر التمييزي بسبب الجنس: المتعلق بالتمييز بين الجنسين.
٤. التنمر العنصري بسبب الإعاقة: المرتبط بالتمييز ضد الأشخاص المعاقين. وهو شكل من أشكال السلوك العدواني بخصائص محددة ومميزة، حيث يكون الضحية شخصًا من ذوي الإعاقة. في هذه الحالة هناك نية لضرب المعوق مع تكرار السلوك العدواني عدة مرات وبالتالي يتكرر بمرور الوقت، وهناك عدم تناسق في القوة بين المتنمر والضحية المعاقة، بسبب القوة الجسدية، وعدم قدرة الشخص المعاق على الدفاع عن نفسه بسبب عدم تساوى القوة. إن تنمر المعاقين هو شكل من أشكال التنمر الإجرامي

وصنف Gladden et al.(2014,7-8) التنمر لأربع الأشكال وهم:

(١) - التنمر الجسدي: استخدام القوة الجسدية من قبل المتنمر ضد التلميذ المستهدف ومن هذه السلوكيات الضرب والركل واللكم والبصق والتعثر والدفع.

(٢) - التنمر اللفظي: تواصل المتنمر الشفهي أو الكتابي مع التلميذ المستهدف الذي يسبب له الأذى. ومن الأمثلة على ذلك التعنيف أو تسمية التلاميذ أو التهديد أو الإهانة أو الملاحظات المكتوبة أو الإيماءات اليدوية أو التهديد اللفظي للتلاميذ.

(٣) - التنمر على الممتلكات(الإضرار بالممتلكات): سرقة أو تغيير أو إتلاف ممتلكات التلميذ المستهدف من قبل المتنمر بهدف إلحاق الضرر. ومن الأمثلة على هذه الأفعال أخذ الممتلكات الشخصية للتلاميذ ورفض إعادتها أو إتلاف ممتلكات التلاميذ في وجودهم أو محو المعلومات التكنولوجية الشخصية.

(٤) - التنمر الاجتماعي(العلائقي): تهدف أفعال المتنمر إلى الإضرار بسمعة التلميذ المستهدف وعلاقاته، ويمكن أن يشمل التنمر الاجتماعي المباشر: محاولات عزل التلميذ المستهدف عن طريق منعه من التعامل مع زملائه في الفصل، أو عن طريق تجاهله. و من أشكال التنمر الاجتماعي الغير المباشر: نشر شائعات كاذبة أو ضارة، والكتابة علانية لملاحظات مهينة.

وللتنمر نوعان وهما: التنمر المباشر ويتضمن تهديد الطفل بالإيذاء، أو إجباره على فعل شيء تحت التهديد، أو حجز الطفل في مكان ما يريد الخروج منه، أو الاعتداء على الطفل (مثل الركل، جذب الشعر، اللكم، وتعمُد عرقلة الطفل ووقوعه على الأرض للسخرية منه من الجميع)، التنمر الغير المباشر ومنه عزل الطفل اجتماعيًا، إطلاق تسميات عليه غير محببه أو إشاعات على الطفل، إرسال رسائل نصية مسيئة سواء على الهاتف أو في البريد الإلكتروني، أو استخدام لغة الجسد لمضايقته، أو تهديده، أو أخذ الأشياء منه والاستيلاء عليها، أو مضايقته لفترة طويلة والسخرية منه (ماريانا كوستى،٢٠٠٣/ ٢٠٢٠، ٧٥-٧٦).

وبناءً على ما سبق يتضح أنه يتم تصنيف التنمر حسب نوع السلوك الخاطئ الذى يقوم به المتنمر، والكيفية التي يحدث بها التنمر، يمكن أن يتخذ التنمر شكل المضايقة الجسدية أو اللفظية، أو الاعتداء، أو غير ذلك من السلوكيات العدوانية، وعادة ما يستخدم المتنمرون التخويف أو حتى التهديد، بالإضافة إلى السخرية أو أي سلوك آخر يقصد به الإيذاء والتعمد والتكرار لضحية بعينه.

النظريات المفسرة للتنمر

- النظرية المعرفية:

النظرية المعرفية هي التي تشرح التفاعل المعقد بين إدراك الفرد وسلوكياته باسم النظرية المعرفية الاجتماعية لـ(Bandura, 1986)، بالإضافة إلى ذلك يعتبر نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية&(Crick& Dodge, 1987; Dodge Crick,1994) بمثابة دليل قيم لشرح مشاركة الأفراد في سلوك التنمر. وفقًا للنموذج والنظرية الأساسية؛ يمر الأفراد بعدد من العمليات المعرفية قبل التصرف في سلوكياتهم ويتم تحديد الطريقة التي يتفاعل بها الشخص مع الموقف من خلال تجاربه السابقة وإدراكه المعرفي للموقف، نتيجة لذلك؛ تتأثر المشاركة في سلوكيات التنمر جزئيًا بتجارب الفرد السابقة مع التنمر وتفسره هذه التجارب (Espelage& Swearer,2008,340).

ووفقًا لنموذج(1994) Dodge and Crick يمكن استخدام معرفة نظرية المعالجة للصعوبات الاجتماعية؛ للمساعدة في فهم وصياغة استراتيجية للتعامل مع التنمر، ويستخدم التلاميذ الخبرات الاجتماعية السابقة لمعالجة الصعوبات الاجتماعية، وحسب النموذج يتعامل التلاميذ مع الصعوبات الاجتماعية في ست خطوات، وتتضمن الخطوتان الأولى والثانية تشفير الإشارة وتفسيرها، وقد يتكون التفسير من التقييمات الذاتية وتحليل سببي للأحداث التي وقعت. ويمكن أن تتأثر التفسيرات بالمخططات الاجتماعية والمعرفة الاجتماعية، والتي قد تيم تغيرها أيضًا من خلال عملية التفسير. والمرحلة الثالثة هي صياغة هدف لحل الموقف، على سبيل المثال: يمكن أن تكون الأهداف هي تجنب الوقوع في المشكلات أو تكوين صداقة جديدة. والخطوة الرابعة هي أنشاء استراتيجيات لتحقيق النتيجة المرجوة. قد تستند الاستراتيجيات المبتكرة إلى التجارب السابقة، أو قد تعتمد على سلوكيات جديدة إذا كان الموقف جديدًا. وتستلزم الخطوتان الخامسة والسادسة تقييم النجاح المحتمل للاستراتيجيات المقترحة متبوعًا بتبني هذا السلوك (إيمان شكر،٧٦،٢٠٢٠).

واستخدم Crick& Dodge هذه الخطوات لشرح الطرق التكيفية التي يستخدمها الفرد والطرق غير التكيفية للتعبير عن السلوك، ومن هنا يمكن تفسير عملية التنمر والإيذاء في هذه النظرية؛ حيث يميل التلاميذ ذوو الطبيعة العدوانية إلى الانتباه

إلى الإشارات العدوانية، ويعتمد في تفسيره ومعالجته للمحفزات الاجتماعية - إلى حد كبير- على الأداء الذي يقوم به التلاميذ، وطريقة تحليل الموقف، والطريقة التي يبنون بها كفاءتهم الذاتية، والطريقة التي يرون بها المنبهات، والإشارات التي يربطونها من ذاكرتهم. لذلك تتأثر هذه العمليات بالمخططات والعمليات أو النماذج الداخلية (Job& Antony,2016,195).

ونجد أن التلاميذ الذين يتعرضون للتنمر لديهم مشكلات مع الخطوات الأولى من هذا النموذج، مما يجعلهم يقومون بافتراضات خاطئة وأحكام غير صحيحة حول دوافع الآخرين تجاههم، ومن هنا يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة في تحليل استجابات الآخرين لهم يترتب عليه عجز في رد الفعل المناسب (خالد القاضي،١٣٦،٢٠١٦).

- نظرية رأس المال الاجتماعي:

وفقًا لنظرية رأس المال الاجتماعي يستثمر الأفراد في العلاقات الاجتماعية للوصول إلى الموارد المتضمنة في هذه العلاقات؛ حيث يستفيد كل من الأفراد والجماعات من موارد المعلومات والتأثير الاجتماعي والمؤهلات الاجتماعية وتعزيز القيمة الذاتية التي توفرها الروابط الاجتماعية (Smokowski& Evans,2019,42).

وهذه الروابط والعلاقات تقدم بعض الموارد المتضمنة المفيدة وهي: توفير الوصول إلى معلومات لا يمكن الوصول إليها خارج العلاقة، وتكون أيضاً مفيدة لأن الفرد يمكن أن يستفاد من وجود شخص ذو سلطة داخل المجموعة ليزيد من فرص الحماية من الوقوع ضحية للتنمر، وتوفر العلاقات أوراق اعتماد اجتماعية للفرد واكتسابه مكانه اجتماعية أكبر، وأخيراً تعزز العلاقات الاجتماعية للفرد وشعوره بقيمته الذاتية. ويدرس مؤسسو هذه النظرية الطرق التي يمكن للأفراد للاستفادة القصوى من هذه الفوائد للعلاقات الاجتماعية؛ أي كيف يستفيد الأفراد من هذه العلاقات الاجتماعية وكيف يستخدمون موارد تلك العلاقات، وكذلك كيفية استفادة المجموعات من العلاقات الاجتماعية (مراد سعد وآخرون،٤٤،٢٠٢٠-٤٥).

فإن ضحايا التنمر يتسمون بضعف العلاقات الاجتماعية، ويتضح ذلك في قله عدد أصدقائهم، وبذلك يتملكون الحد الأدنى من رأس المال الاجتماعي، وهذا

يمنعهم من خروجهم كونهم ضحايا. على عكس المتنمر؛ فهو يستخدم التنمر لاكتساب مكانه اجتماعية وشعبية، حيث ينظر التلاميذ للمتنمر على أنه شخص قوى وذو شعبية، ومن نفس المنطلق، فهناك بعض الضحايا يتنمرون على من هو أضعف منهم متصورين أنهم بذلك ينهون التنمر الواقع عليهم، أيضًا ليكتسبوا شعبيتهم. وآخرون من الضحايا يحاولون اكتساب رأس مال اجتماعي من خلال إقامة صداقة، أو الانضمام لمجموعة مستعدة لدعمه ومساندته؛ ولكن ينظر إليهم دائمًا بأنهم غير مرغوب فيهم خوفًا من أن يكونوا مثلهم، وبذلك يجعل الأمر صعبًا على الضحايا في تحسين وضعهم الاجتماعي اكتساب أي رأس مال اجتماعي إضافي(Smokowski& Evans,2019,42-44).

ويتضح من خلال عرض نظريات السابقة وجود اختلاف بينهم، حيث أن لكل نظرية تفسيرًا مغايرًا لسلوك التنمر، فقد فسرت النظرية المعرفية التنمر بأنه يحدث عن خلل في معالجة المعلومات الاجتماعية وخطواتها، وحسب شخصية الفرد والخبرات التي تعرض لها. أما نظرية رأس المال الاجتماعي أكدت على ضرورة وجود الأصدقاء والعلاقات الاجتماعية القوية لدى التلاميذ كاف لكي لا يحدث له تنمر.

ولهذا تبنت الباحثة نظرية رأس المال الاجتماعي كإطار نظري للدراسة؛ لأنها تقدم دليلاً على أن التنمر يحدث مع تلاميذ ذوى صعوبات التعلم؛ لأن لديهم أصدقاء أقل، لديهم قصور في المهارات الاجتماعية فيبتعد عنهم التلاميذ الآخرون، غير أنهم يتصفون بالانسحاب في المواقف المختلفة وليس لديهم الجراءة لطلب المساعدة. وأن الصداقة هي المؤشر الحقيقي لمدى امتلاك التلاميذ للمهارات الاجتماعية.

ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم

يمتلك التلاميذ ذوى صعوبات التعلم العديد من السمات الشخصية والقصور التي تؤهله ليقع ضحية لأقرانه وتتمثل هذه الخصائص في:

أ- الخصائص السلوكية: حيث يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع زملائهم، والإدراك غير ملائم للمواقف الاجتماعية، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين، وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي، وكذلك ويعانون من الرفض الاجتماعي(فتحي الزيات،٢٠١٥،٥٢٤-٥٢٥).

وأكدت نتائج دراسة Berchiatti et al.(2021) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يجدون صعوبةً في المشاركة الاجتماعية، وبذلك يكونون أكثر عرضة للتنمر عليهم من أقرانهم مقارنةً بزملائهم في الفصل، وضحت دراسة عزيزة عنو(٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتوصلت لوجود اختلافات تتمثل في قلق مرتفع، وتقدير ذات منخفض، وسلوكيات تكيفية منخفضة لديهم مقارنة بالأطفال العاديين، وتوصلت نتائج دراسة Hassan(2015) إلى أن المشاكل الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال الذين يعانون من مشاكل التعلم هي: مشاكل في التفكير، ضعف التركيز، نقص الانتباه، قلة النشاط، قلة التفاعل، قلة الإحساس بالثقة بالنفس، تقليل قيمة الذات، الحزن، الارتباك العاطفي، والانحرافات العاطفية، والتململ (غير المستقر)، والعدوانية، والاستهلاك المفرط للنشاط، وعدم التفاعل، وانحراف النشاط المفرط، والرهاب، والنوم لفترات قصيرة، والتغييرات المستمرة في الجلوس، والانشغال بالموضوعات المثيرة للقلق، وتوجد اختلافات في المشاعر والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ صعوبات التعلم حسب نوع صعوبات التعلم.

ب - مشاكل في الأداء النفسي: لديهم العديد من القصور في هذا الجانب، ويتمثل في عدم القدرة على تنظيم العواطف، عدم القدرة على الهدوء بعد الانزعاج، عدم الثقة في مهاراتهم أو قدراتهم، عدم القدرة على الاستجابة بشكل مناسب للمنبهات العاطفية، عدم القدرة على التحكم في السلوك أو تنظيمه، عدم وجود الحافز لديهم، سريعة الإحباط، عدم القدرة على تكوين صداقات، عدم القدرة على الحفاظ على علاقات إيجابية أسرية أو مع الأقران، عدم القدرة على تطوير العلاقات الشخصية والحفاظ عليها، مشاكل في المبالغة في تقدير كفاءتهم الدراسية أو قبولهم الاجتماعي أو السلوكي(Pratt& Greydanus,2011,149).

وتوصلت دراسة كلاً من Gonen& Grinberg(2016) إلى ضرورة تعزيز الصورة الذاتية للطلاب وتشجيع التلاميذ على التواصل الاجتماعي مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، من أجل تقوية المواقف الإيجابية للتلاميذ في المواقف الأكاديمية، والتي سيكون لها تأثير إيجابي على نجاح دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجتمع.

هدفت دراسة عبد العزيز السعدي(٢٠١٧) إلى التعرف التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في سلطنة عمان، وكشفت نتائج الدراسة عن ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنمر المدرسي و التكيف النفسي لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتوصلت دراسة Delfabbro et al.(2006) إلى أن التلاميذ الذين يبلغون عن تعرض الأقران للإيذاء مستويات عالية من الاغتراب الاجتماعي، وضعف الأداء النفسي، وضعف احترام الذات والصورة الذاتية، وقد وُجد أن معظم التنمر يحدث في المدرسة وينطوي على عدوان لفظي بدلاً من الأذى الجسدي، وتوصلت رانية بن زروال، وحدة يوسفي(٢٠١٩) الدراسة إلى أن ضحايا التنمر المدرسي يتميزون بتوكيد ذات منخفض.

ج ـ ضعف المهارات الاجتماعية:

فهم لديهم قصور في المهارات الاجتماعية ويتمثل في أنهم وهم غير قادرين على التكيف في المواقف الجديدة، وغير حساسين للآخرين بسبب عدم قدرتهم على قراءة الإشارات غير اللفظية، مما يدفع أقرانهم و معلميهم أن يرفضهم ويعزلوهم، وبالتالي تقل مشاركتهم في الأنشطة المدرسية، مما يشعرهم بالقلق والتوتر ويكون لديهم عدد الصداقات أقل(أحمد الحوامدة،١٤٨،٢٠١٩).

ونجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في المهارات الاجتماعية والعاطفية، مثل تحديد المشاعر(سواء مشاعر من خلال مواقف اللفظية أو من خلال الصور)، ولديهم صعوبة أكبر في التعبير عن هذه المشاعر بطريقة مناسبة اجتماعيًا، هذا يضعهم في وضع غير جيد؛ لأنه يمنعهم من الأداء الفعال في الحياة اليومية؛ لذا فإن برنامج التدخل الذي يركز على التطور الاجتماعي والعاطفي لديهم، هو أحد طرق الاستجابة لهذه الحاجة الماسة للغاية، وهذا التطور بدوره سيكون له تأثير إيجابي على تفاعلاتهم الشاملة مع الأقران والأسرة والمجتمع (Bhan& Farooqui,2013,54)، و يتفق ذلك مع نتائج دراسة Schmidt et al.(2014) التي توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم، وتختلف المجموعتان من حيث الصعوبات في التفاعل الاجتماعي، يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المزيد من الصعوبات، والتوتر والقدرة على التواصل الاجتماعي والقلق الاجتماعي، وكذلك في مجال مفهوم الذات؛ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أكثر قلقاً وتحفظاً في التواصل الاجتماعي.

وقد أشارت دراسة Books et al.(2015) إلى أنه غالبًا ما يفتقر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم إلى المهارات الاجتماعية المناسبة للعمر، مما يعطل وظائفهم الاجتماعية بسبب الفعالية المحدودة لتدخلات المهارات الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، ومن المهم اكتشاف فرص بديلة لاكتساب المهارات الاجتماعية، وترتبط المشاركة في الأنشطة الاجتماعية ارتباطًا إيجابيًا بالتكيف الاجتماعي للتلاميذ.

د- قلة الاصدقاء: هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبات في علاقتهم الاجتماعية وتكوين الصدقات، كما يميلون للوحدة وقضاء وقتهم بمفردهم لافتقارهم إلى الأصدقاء أو الأقران أو إقامة العلاقات الاجتماعية الصحية المرغوبة (فتحي الزيات،٥٢٧،٢٠١٥).

حيث توصلت نتائج دراسة Kendrick et al.(2012) إلى وجود علاقة بين مستويات أعلى من الدعم من الأصدقاء مرتبطة بمستويات أقل من التنمر والإيذاء، حيث تدعم هذه النتائج "فرضية حماية الصداقة" وتشير إلى أن جودة الدعم من الصداقات يمكن أن تحمي من التنمر والإيذاء ،، ويتفق معها نتائج دراسة Rose et al.(2015) أن زيادة الدعم الاجتماعي للأقران كان أهم مؤشر على انخفاض التنمر والإيذاء للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وأشارت النتائج دراسة Al Tarawneh(2017) إلى أن حوالي ٦٩,٣٪ - ٧٠,٧٪ من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أشاروا إلى ذلك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم القليل من الأصدقاء أو ليس لديهم أصدقاء، تؤكد النتائج التي توصلت إليها دراسة Shaheen et al.(2019) إلى أن هناك حاجة لبناء برامج مدرسية تعزز ديناميكيات المجموعة بين المراهقين لتحسين علاقات الأقران للمساعدة في الحد من الإيذاء المتنمر.

أكدت على ذلك نتائج بعض الدراسات السابقة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات متزايدة من إيذاء التنمر ومنها دراسة Huffman(2015) ،و النتائج دراسة كل من Al Qahtani(2018)& Chan et al.(2018) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد عانوا من مستويات متزايدة من إيذاء التنمر، وكما أوضحت نتائج دراسة مالك الرفاعي (٢٠٢٠) إلى انتشار التنمر بين تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بنسبة ١٦،٣٪ وإن التنمر النفسي هو أكثر أنواع التنمر شيوعًا بينهم ويليه التنمر اللفظي، ثم التنمر الجسدي، دراسة نوال العتيبي (٢٠٢٠) إلى

التعرف على أبعاد وسلوكيات التنمر الأكثر شيوعًا، والتي تتعرض لها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن أكثر أبعاد سلوكيات التنمر شيوعًا لدى هذه الفئة - من وجهة نظر المعلمات والأمهات- هي سلوكيات التنمر الاجتماعي، في المرتبة الأولى، ويلها التنمر اللفظي، ثم التنمر الجسدي. وأن أكثر السلوكيات شيوعًا هو: تعرض التلاميذ للتجاهل من قبل زملائها في البعد الاجتماعي، والتعرض للمقاطعة عند التحدث أمام زملائها في البعد اللفظي، والتعرض للضرب من قبل زملائها بالصف في البعد الجسدي، كما توصلت دراسة(Iyanda (2021 إلى نسبة انتشار التنمر لدى ذوى صعوبات التعلم(١١,٩٪)،وينبغي إعطاء الأولوية لاستراتيجيات الوقاية الفعالة من التنمر التي يمكن أن تحمي وتحسن نوعية حياة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

يتضح مما سبق أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من بعض الخصائص والمشكلات التي تقف عائقًا بين التلاميذ وأقرانهم الآخرين في التفاعلات اليومية؛ مما يدفعهم إلى التنمر بهم نتيجة الجمع بين هذه السمات والمشكلات، كما يتضح أن القصور في المهارات الاجتماعية هي من أهم العوامل التي تؤهلهم ليصبحوا ضحايا؛ لما لها من أهمية في عدم خوض تجربة التنمر.

كما أشار كل من أحمد بهنساوي، ورمضان حسن(٢٠١٥،٢١) إلى أن هناك بعض الخصائص العامة التي يتصف بها ضحايا التنمر وهي:

١- **قابلية السقوط**: فالضحية سريع الانخداع، وغير قادر على حماية نفسه، خصائصه النفسية والجسمية الضعيفة تؤهله ليكونه ضحية.
٢- **غياب الدعم**: فالضحية يشعر بالعزلة والضعف والخوف من انتقام المتنمر.

ويلاحظ أن هذه الخصائص أيضاً موجود في السمات الشخصية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم؛ مما يجعلهم أكثر عرضة لخطر التنمر والإيذاء من أقرانهم.

وهناك العديد من الطرق والمقاييس التي يتم بها قياس التنمرسواء في الجانب العربي أو الأجنبي، سواء قياس التنمر ومدى انتشاره بصفة عامة، أو قياس خاص بالمتنمر، أو قياس الضحية الذي تعرض للتنمر، ومن بين هذه المقاييس الأكثر رواجاً واستعمالاً نذكر ما يلي على سبيل المثال: ومنها-Student Per) Survey(Adamski& Ryan,2008، ومقياس السلوك التنمري(الضحايا)

(مسعد أبو الديار،٢٠١١)، ومقياس الوقوع ضحية للتنمر (أيمن الصرايرة، ٢٠١١)، ومقياس الوقوع ضحية لتنمر الأقران (خالد القاضي،٢٠١٦)،Validation of a scale of roles of victims and aggressors associate with bullying Gonzalez Gonzalez et al.,2017) مقياس ضحايا التنمر لأطفال الروضة (نجلاء إبراهيم،٢٠١٨).

يستخلص مما سبق أن التنمر يحدث بناءً على اختلاف التلميذ عن الآخرين و صفاته الشخصية التي لا دخل له فيها؛ مثل أن يكون التلميذ طويلًا أو نحيفًا جدًا، أو بناءً على قلة أصدقائه وعدم قدرته على التفاعل الاجتماعي الفعال والتواصل بشكل صحيح مع أقرانه، وافتقاره إلى المهارات الاجتماعية؛ مما يعني أن المتنمر يختار التلميذ الذي يفتقر إلى الدعم والمساندة، كل هذا يحدث دون أي استفزاز من قبل الضحية، ولكن بمجرد أن يقع في دائرة التنمر فمن الصعب الخروج منها بمفرده، ويحتاج حينئذ إلى مساعدة ليتصدى للتنمر الموجه إليه، والذي يمكن تحقيقه من خلال تقوية شخصيته وبث الثقة في نفسه ومعرفته كيفية التعامل أثناء الموقف حتي يشعر المتنمر بقوته فلا يستطيع تكرار التنمر عليه مرة آخري.

إجراءات البحث:

. عينة البحث: تم تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها (٥٣) تلميذًا ذوى صعوبات التعلم، تمتد اعمارهم من (١٠) عام إلي (١١) عام، بمتوسط حسابي (١٠,٤٩) وانحراف معياري قدره (٠,٥٠٤٦)، وهم منقسمين إلي (٢٧) من الاناث، (٢٦) من الذكور، ويمتد مستوى ذكاءهم على مقياس المصفوفات الملونة من (٥٠) إلي (٧٥) بمتوسط ذكاء (٦٢,٢٨٣) وانحراف معياري (٦,٣١٩٦)، الملتحقين بمدرستي اللواء أحمد الهادي نصار ومدرسة عبد القوى نصار بإدارة أبو كبير التعليمية بمحافظة الشرقية.

خطوات اختيار العينة:

قامت الباحثة بالإجراءات التالية لتحديد التلاميذ المشاركين في الدراسة من ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم:

١. تتمثل عينة الدراسة الحالية في التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر بالمرحلة الابتدائية بمركز أبوكبير بمحافظة الشرقية؛ حيث تكونت عينة الدراسة الكلية من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي بمدارس (مدرسة اللواء

أحمد الهادي نصار، مدرسة عبد القوى نصار، ومدرسة الدهتمون الابتدائية، ومدرسة الرحمانية)، وتضمنوا (١٤٧) تلميذًا. وبعد الإطلاع على الملفات التلاميذ واستبعاد الذين أقل وأكبر من العمر الزمني المطلوب، والإطلاع على درجات أعمال التلاميذ وتم اختيار التلاميذ منخفضي الدرجات، وبناء علي ذلك حصلت الباحثة على عينة قوامها (٨٨)تلميذًا

٢- قامت الباحثة بتطبيق محك الاستبعاد حيث:

- طبقت الباحثة المسح النيورلوجى على هؤلاء التلاميذ لمعرفة درجاتهم في المسح وتحديد درجة صعوبات التعلم التي يعانون منها، وتم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على درجات (أعلى من ٥٠) في هذا الاختبار.
- طبقت الباحثة على التلاميذ اختبار"Raven "للمصفوفات المتتابعة الملون(تقنين/عماد على، ٢٠١٦) وكانت درجاتهم ما بين(٥٠-٧٨)، وذلك لاستبعاد من لديهم درجة من درجات التلاميذ الذين حصلوا على درجات أقل أو أعلى من المحدد .
- طلبت الباحثة من معلمي الفصل، والاخصائيين النفسيين، والأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة – من وقع خبرتهم بالتلاميذ وكذلك من واقع السجلات المدرسية- استبعاد التلاميذ الذين لديهم إعاقات أخرى (تأخر لغوى، وإعاقات السمع أو البصر، فرط حركة وتشتت انتباه،.....)

وبناء على ذلك حصلت الباحثة على عينة قوامها(٥٣) تلميذًا.

سوف يتناول المقياس من حيث هدفه، ومبرراته، ووصفه، وخطوات أعداده، وحساب الصدق والثبات:

١- الهدف من المقياس: التعرف على تلاميذ الذين يقعون ضحايا للتنمر ذوى صعوبات التعلم، ودرجة تعرضهم للإيذاء من أقرانهم، وتحديد نوع التنمر الذي يوجهونه سواء كان لفظيًا أو جسديًا أو نفسيًا أو اجتماعيًا.

٢- مبررات أعداد المقياس: عدم تواجد جميع أنواع التنمر (اللفظي، والجسدي، والنفسي، والاجتماعي) في مقياس واحد- في حدود إطلاع الباحثة- لنفس العينة، وعدم ملائمة لمقاييس الموجودة لفئة صعوبات التعلم.(المقاييس المتوفرة للأطفال العاديين دون ذوى صعوبات التعلم).

٣- وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) عبارة، مقسمين إلى أربعة أبعاد (بعد التنمر اللفظي، بعد التنمر الجسدي، بعد التنمر النفسي، وبعد التنمر الاجتماعي).

وفيما يلي خطوات إعداد المقياس فيما يلي:

مقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية

قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة، لوضع مقياس مقنن لضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف، حيث قامت بالخطوات المنهجية الآتية:

١.إعداد طار نظري يحتوى على خلاصة ما كتب عن ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم.

٢.الإطلاع على دراسات سابقة المرتبطة بضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم.

٣.الإطلاع على عدد من المقاييس العربية والاجنبية التي تقيس ضحايا التنمر بشكل عام.

ومن أبرز هذه المقاييس ما يلي:

مقياس Student Pre-Survey(Adamski& Ryan,2008)، ومقياس السلوك التنمري (إعداد مسعد أبو الديار،٢٠١٢)، ومقياس الوقوع ضحية للتنمر(إعداد أيمن الصرايرة،٢٠١١)، مقياس الوقوع ضحية لتنمر الأقران (خالد القاضي،٢٠١٦)، ومقياس Validation of a scale of roles of victims and aggressors associated with bullying، إعداد González et al.(2017)، ومقياس ضحايا التنمر لأطفال الروضة (إعداد نجلاء إبراهيم،٢٠١٨)، مقياس التعرف على ضحايا التنمر (منى رضوان،٢٠١٩)، ومقياس ضحايا الاستقواء (إعداد رشا الكركي،٢٠١٩)، ومقياس ضحايا تنمر الأقران للأفراد المتلعثمين (إعداد إيمان جمعة شكر،٢٠٢٠)، ومقياس الطفل ضحية التنمر في مرحلة ما قبل المدرسة (أسماء سالم،٢٠٢٠).

الصورة الأولية لمقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم

وانبثاقا من هذه المقاييس صممت الصورة الأولية لمقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم إبتاع الخطوات التالية:

١ـ تحديد أبعاد المقياس:

يتكون المقياس من أربعة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: التنمر اللفظي: يقصد به تعرض الضحية للإهانة والتقليل بشكل مباشر ومتعمد ومتكرر ومستمر، من خلال الكلمات التي تجعله يشعر بالاستياء منها (من أمثلته: السخرية، الشتائم، والتنابز بالألقاب).

البعد الثاني: التنمر الجسدي: يقصد به تعرض الضحية للإيذاء والضرر الجسمي بشكل متعمد ومتكرر (من أمثلته: تعمد العرقلة على الأرض، شد الملابس، الصفع، الدفع، العض).

البعد الثالث: التنمر النفسي: يقصد به تعرض الضحية للتخويف وإرهابه المتعمد والمتكرر، مما يؤدى إلى اهتزاز ثقته بنفسه (ومن أمثلته: نظرات تثير الخوف داخله، الاستفزاز، والهمس).

البعد الرابع: التنمر الاجتماعي: يقصد به محاولة احساس الضحية بأنه وحيداً بدون أصدقاء أو مساندة، وذلك من خلال ابعاده وفرض العزلة عليه (ومن أمثلته: حث الآخرين على عدم التحدث معه، التجاهل، النميمة، وحرمانه من الاشتراك في مجموعة النشاط).

٢ـ صياغة عبارات المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من (٥٢) عبارة تم توزيعها على أربعة أبعاد وهى كالتالي: التنمر اللفظي (١٣) عبارة، والتنمر الجسدي (١٣) عبارة، والتنمر النفسي (١٣) عبارة، والتنمر الاجتماعي (١٣) عبارة.

وقد روعي عند إعداد وصياغة عبارات المقياس ما يلي: أن المقياس سهل في مستوى فهم التلاميذ، وأن يكون المقياس يشمل على جميع جوانب موضوع القياس، وأن تتسم العبارات بالوضوح ولا تحمل معنيين، وأن يكون من أحداث واقعية تحدث بالفعل.

٣ـ العرض على المحكمين:

بعد الانتهاء من الصيغة الأولية للعبارات تم عرضها على السادة المشرفين وبعد إجراء التعديلات اللازمة على المقياس، تم عرضه علي (١٣) محكم من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية الخاصة لإبداء الرأي من حيث: مدى

ارتباط الأبعاد بمفهوم ضحايا التنمر، وتحديد ما إن كانت العبارات تنتمي للبعد أم لا، وتعديل الصياغة اللغوية للعبارات، وحذف أي عبارة غير مناسبة، وإضافة أي عبارات جديدة بالمقياس، ومدى مناسبة العبارات للعمر الزمني للعينة موضوع الدراسة، مع إجراء التعديلات الازمة إذا استدعى الأمر ويتم حذف العبارة التي قل الاتفاق عليها بين المحكمين عن(٨٠٪).

٤ـ طريقة تصحيح المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الأربعة، وطريقة المقياس هي تدريج الثلاثي (دائمًا، أحيانًا - أبدًا)، تأخذ دائمًا(ثلاثة درجات)، وأحيانًا(درجتان)، وأبدًا (درجة واحدة)، وتمثلت الدرجة العظمي للمقياس في (١٥٠) درجة بينما تتمثل الدرجة الدنيا للمقياس في (٥٠) درجة .

نتائج البحث:

تم تطبيق الصورة الأولية لمقياس ضحايا التنمر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما في ملحق الدراسة (٢)، وذلك بهدف حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس، وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائي، تم حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي على عينة الدراسة الحالية كما يلى:

(أ) ـ **حساب الصدق**:

تم حساب صدق مقياس ضحايا التنمر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بطريقتين (الطريقة الأولى) عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة)، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

معاملات الارتباط لمقياس ضحايا التنمر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأبعاده (في حالة حذف درجة المفردة)

ضحايا التنمر							
التنمر اللفظي		التنمر الجسدي		التنمر النفسي		التنمر الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٣١**	١٤	٠,٤٢١**	٢٧	٠,٣٧٦**	٤٠	٠,٥٤٦**
٢	٠,٣٧٥**	١٥	٠,٦٠٠**	٢٨	٠,٦٥٢**	٤١	٠,٧١٧**
٣	٠,٦٠٤**	١٦	٠,٦١٩**	٢٩	٠,٤٦٩**	٤٢	٠,٤٧٠**
٤	٠,٤٣١**	١٧	٠,٧١٠**	٣٠	٠,٣٢١*	٤٣	٠,٦٨٥**
٥	٠,٥٢١**	١٨	٠,٦٥٤**	٣١	٠,٤١٠**	٤٤	٠,٤٣٥**
٦	٠,٣٢٤*	١٩	٠,٦٤٥**	٣٢	٠,٣٥٤**	٤٥	٠,٣٨٤**
٧	٠,٥١٢**	٢٠	٠,٥٩٢**	٣٣	٠,٥١١**	٤٦	٠,٢٥٨
٨	٠,٣٠٦**	٢١	٠,٤٩٥**	٣٤	٠,٥٤٤**	٤٧	٠,٥٣٩**
٩	٠,٣١٧*	٢٢	٠,٤٠٦**	٣٥	٠,٤٦١**	٤٨	٠,٥٤٧**
١٠	٠,٦٧٠**	٢٣	٠,٥٧٢**	٣٦	٠,٤٥٨**	٤٩	٠,٥٩١**
١١	٠,٤٤٦**	٢٤	٠,٥١٣**	٣٧	٠,٦٢٨**	٥٠	٠,٤٣٦**
١٢	٠,٤١٣**	٢٥	٠,٤٤٢**	٣٨	٠,٥٦٤**	٥١	٠,٥٤٨**
١٣	٠,٣٥١**	٢٦	٠,٦٥٠**	٣٩	٠,٥٨٧**	٥٢	٠,٥٢٧**

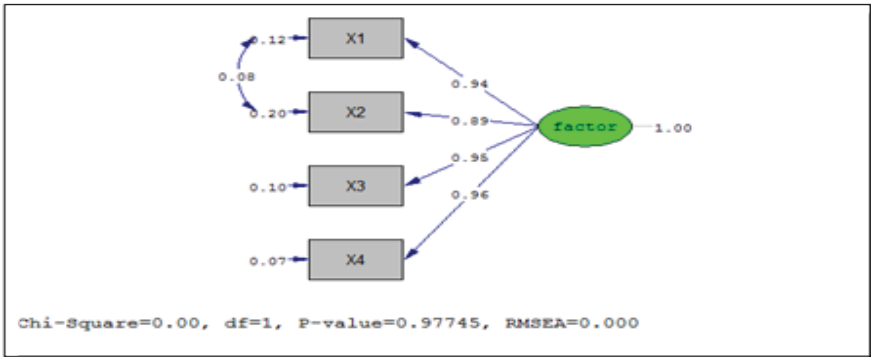
** دال عند مستوى (٠,٠١) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (٥٣-٢)= ٥١ هي (٠,٣٥٤) تقريباً حيث (٥٣) عدد العينة في التقنين.

* دال عند مستوى (٠,٠٥) حيث إن الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط عند درجة الحرية (٣٥-٢)= ٥١ هي (٠,٢٧٣) تقريباً .

ويتضح من الجدول (١): أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمى إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائيًا عند مستوي دلال (٠,٠١)، (٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق مقياس ضحايا التنمر، فيما

عـدا المفـردة رقم (٤٦) ببعـد التنمر الاجتماعي، فقد كانـت معاملات ارتباطهم غير دالة احصائيًا ولذلك تم حذف المفردة رقم(٤٦).

الطريقـة الثانيـة لحسـاب الصـدق مـن خـلال التحليل من خـلال حساب الصـدق العاملـي لمقياس ضحايـا التنمـر عـن طريـق استخـدام التحليـل العاملـي التوكيـدي Confirmatory Factor Analysis باستخـدام البرنامـج الإحصائي "ليـزرل ٨,٨"(LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عـن طريق اختبار نموذج العامـل الكامن العام حيث تم افترض أن جميع العوامـل المشاهدة لمقياس ضحايا التنمـر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (١)

تشبعات الابعاد الفرعية لضحايا التنمر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالعامل الكامن الواحد.

وقـد حظـى نمـوذج العامـل الكامـن الواحـد لمقياس ضحايـا التنمـر لتلاميـذ ذوي صعوبات التعلم على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث كانت قيمة كا٢ (X2) غـير دالـة إحصائياً؛ مما يشير إلى المطابقة التامـة النموذج للبيانات، ويؤكد قبول هذا النموذج.

بينمـا يوضح الجـدول (٢) التالي: نتائـج التحليل العاملـي التوكيدي لأبعاد مقياس ضحايـا التنمر، وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامـن العام وقيمة (ت) والخطأ المعياري:

جدول (٢)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس ضحايا التنمر

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
ضحايا التنمر	التنمر اللفظي	٠,٩٤٠	٠,١٠٤	٩,٠١٢**
	التنمر الجسدي	٠,٨٩٤	٠,١٠٩	٨,٢١٣**
	التنمر النفسي	٠,٩٥٠	٠,١٠٣	٩,١٩١**
	التنمر الاجتماعي	٠,٩٦٤	٠,١٠٢	٩,٤٣٥**

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢): أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد الاربعة المشاهدة لمقياس ضحايا التنمر ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى قدمت دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن ضحايا التنمر عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية الاربعة المشاهدة لها: (التنمر اللفظي- التنمر الجسدي- التنمر النفسي- التنمر الاجتماعي)، كما تشير مؤشرات حسن المطابقة الى المطابقة التامة للبيانات موضع الاختبار مع النموذج.

(ب) حساب الثبات:

تم حساب معامل الثبات لمقياس ضحايا التنمر وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha لمفردات كل بعد فرعي على حدة وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات ألفا لثبات مقياس ضحايا التنمر وأبعاده الفرعية

ضحايا التنمر								
التنمر اللفظي		التنمر الجسدي		التنمر النفسي		التنمر الاجتماعي		
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	
١	٠,٨٠٣	١٤	٠,٨٧٤	٢٧	٠,٨٣٣	٤٠	٠,٨٤٢	
٢	٠,٨٢٨	١٥	٠,٨٦٥	٢٨	٠,٨١٣	٤١	٠,٨٣١	
٣	٠,٨١٢	١٦	٠,٨٦٥	٢٩	٠,٨٢٧	٤٢	٠,٨٤٥	
٤	٠,٨٢٤	١٧	٠,٨٥٨	٣٠	٠,٨٣٧	٤٣	٠,٨٣٠	
٥	٠,٨١٨	١٨	٠,٨٦٢	٣١	٠,٨٣١	٤٤	٠,٨٤٧	
٦	٠,٨٣٢	١٩	٠,٨٢٦	٣٢	٠,٨٣٥	٤٥	٠,٨٥٠	
٧	٠,٨١٩	٢٠	٠,٨٦٥	٣٣	٠,٨٢٤	٤٦	٠,٨٥٨	
٨	٠,٨١٣	٢١	٠,٨٧٠	٣٤	٠,٨٢١	٤٧	٠,٨٤١	
٩	٠,٨٣٤	٢٢	٠,٨٧٧	٣٥	٠,٨٢٨	٤٨	٠,٨٤٠	
١٠	٠,٨٠٧	٢٣	٠,٨٦٦	٣٦	٠,٨٢٨	٤٩	٠,٨٣٧	
١١	٠,٨٢٣	٢٤	٠,٨٧٠	٣٧	٠,٨١٧	٥٠	٠,٨٤٧	
١٢	٠,٨٢٦	٢٥	٠,٨٧٣	٣٨	٠,٨٢٠	٥١	٠,٨٤٠	
١٣	٠,٨٣٢	٢٦	٠,٨٦٧	٣٩	٠,٨١٨	٥٢	٠,٨٤٢	
معامل ألفا العام	٠,٨٣٣		٠,٨٧٦		٠,٨٣٧		٠,٨٥٣	

يتضح من الجدول (٣): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي اليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، وذلك فيما عدا المفردة رقم (٩) في البعد الأول (التنمر اللفظي)، والمفردة رقم (٤٦) بالبعد الرابع (التنمر الاجتماعي)، فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذفها، مما يدل على ثبات مقياس ضحايا التنمر وقد كان الثبات الكلي للمقياس (٠,٩٦٠).

ـ الثبات الكلي لمقياس ضحايا التنمر ذوي صعوبات التعلم:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس ضحايا التنمر ذوي صعوبات التعلم، وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بطريقتين الأولى: هي حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ"، والثانية: هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي ("سبيرمان/ براون، وجتمان)، فكانت النتائج كما بالجدول (٤) التالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس ضحايا التنمر

م	أبعاد مقياس ضحايا التنمر	ألفا لـ كرونباخ	معادلة سبيرمان / براون	معادلة جتمان
١	التنمر اللفظي	٠,٨٣٤	٠,٨٤٨	٠,٨٤٨
٢	التنمر الجسدي	٠,٨٧٦	٠,٨٧٣	٠,٨٥٨
٣	التنمر النفسي	٠,٨٣٧	٠,٨٤٦	٠,٨٤٤
٤	التنمر الاجتماعي	٠,٨٥٨	٠,٨٧٠	٠,٨٦٥
	الثبات الكلى للمقياس	٠,٩٦١	٠,٩٥٦	٠,٩٥٥

يتضح من الجدول (٤): أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس ضحايا التنمر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والثبات الكلي له بالطريقتين مرتفعة، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد الفرعية لمقياس ضحايا التنمر، وكذلك المقياس ككل.

- **حساب الثبات بطريقة اعادة تطبيق المقياس**

تعتمد طريقة الثبات بإعادة التطبيق على تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد ثم يُعاد تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة في نفس الظروف بعد فترة زمنية معينة، وقد قدرت هذه المدة بفارق زمنى اسبوعين من التطبيق الأول، حيث يعتبر التطبيق الأول قياسا موازيا للتطبيق الثاني وتسمى هذه الطريقة أيضا بالاستقرار عبر الزمن، ويقدَر الثبات من خلالها بحساب معامل الارتباط Pearson بين درجات التطبيقين، وقد تمثلت نتائج معاملات الارتباط بين الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر بالتطبيق الأول والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر بالتطبيق الثاني كما بالجدول التالي.

جدول(٥)

معاملات الارتباط بين الابعاد الفرعية لمقياس ضحايا التنمر والدرجة الكلية بالتطبيق الأول (أ) والتطبيق الثاني (ب).

أبعاد مقياس ضحايا التنمر في التطبيق الأول	أبعاد مقياس ضحايا التنمر (في التطبيق الثاني)	التنمر اللفظي (ب)	التنمر الجسدي	التنمر النفسي	التنمر الاجتماعي	الدرجة الكلية
	التنمر اللفظي (أ)	٠,٦٥٥**	٠,٦٩٤**	٠,٦٤٧**	٠,٧٥٠**	٠,٧٨٤**
	التنمر الجسدي	٠,٦٣٣**	٠,٦٨٤**	٠,٥٦٦**	٠,٧٢٠**	٠,٧٤٥**
	التنمر النفسي	٠,٦٤٣**	٠,٦٨٩**	٠,٦٩٢**	٠,٧٦٥**	٠,٧٩٨**
	التنمر الاجتماعي	٠,٦٤٣**	٠,٦٤٣**	٠,٦٠٠**	٠,٧٦١**	٠,٧٥٣**
	الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر	٠,٦٧١**	٠,٧٠٤**	٠,٦٥١**	٠,٧٨١**	٠,٨٠٣**

يتضح من الجدول(٥): أنه توجد معاملات ارتباط دالة احصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية لمقياس ضحايا التنمر في التطبيق الأول وبين الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر في التطبيق الثاني.

(ج) ـ الإتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس ضحايا التنمر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٦) ذلك:

جدول (٦)

الاتساق الداخلي لمقياس ضحايا التنمر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأبعاده الفرعية

ضحايا التنمر							
ضحايا التنمر اللفظي		ضحايا التنمر الجسدي		ضحايا التنمر النفسي		ضحايا التنمر الاجتماعي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٠١**	١٤	٠,٥٠٣**	٢٧	٠,٤٨٣**	٤٠	٠,٦١٨**
٢	٠,٤٨٢**	١٥	٠,٦٧٩**	٢٨	٠,٧٢٦**	٤١	٠,٧٨٣**
٣	٠,٦٩٦**	١٦	٠,٦٨١**	٢٩	٠,٥٥٦**	٤٢	٠,٥٦٦**
٤	٠,٥٦٧**	١٧	٠,٧٧٤**	٣٠	٠,٤٤٠**	٤٣	٠,٧٥٨**
٥	٠,٦١٦**	١٨	٠,٧٢١**	٣١	٠,٥٠٨**	٤٤	٠,٥٢٤**
٦	٠,٤٣٥**	١٩	٠,٧١٢**	٣٢	٠,٤٧٤**	٤٥	٠,٤٦٦**
٧	٠,٦٢٢**	٢٠	٠,٦٦٨**	٣٣	٠,٥٦٩**	٤٧	٠,٦٧٢**
٨	٠,٦٨١**	٢١	٠,٥٧٤**	٣٤	٠,٦٤٢**	٤٨	٠,٦٧٠**
١٠	٠,٧٣٥**	٢٢	٠,٥٢١**	٣٥	٠,٥٧١**	٤٩	٠,٦٧١**
١١	٠,٥٣٤**	٢٣	٠,٦٥٣**	٣٦	٠,٥٤٤**	٥٠	٠,٥٢٠**
١٢	٠,٥٢٧**	٢٤	٠,٦١١**	٣٧	٠,٦٩٥**	٥١	٠,٦٤٦**
١٣	٠,٤٨٨**	٢٥	٠,٥٢٦**	٣٨	٠,٦٥٦**	٥٢	٠,٦٢٦**
		٢٦	٠,٦٣٧**	٣٩	٠,٦٨٥**		

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٦): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس ضحايا التنمر، وجميع أبعاده الفرعية.

كما تم حساب صدق مقياس ضحايا التنمر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ككل عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر.

ضحايا التنمر	التنمر اللفظي	التنمر الجسدي	التنمر النفسي	التنمر الاجتماعي
الدرجة الكلية	٠,٩٦٩**	٠,٩٥٠**	٠,٩٥٣**	٠,٩٦٠**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٧): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس داله إحصائيًا، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس ضحايا التنمر ككل وجميع أبعاده الفرعية : (التنمر اللفظي- التنمر الجسدي- التنمر النفسي- التنمر الاجتماعي)

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد من صدق وثبات مقياس ضحايا التنمر لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس ضحايا التنمر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة موزعة على الأبعاد الفرعية الأربعة، وقد تمثلت الدرجة العظمي للمقياس في (١٥٠) درجة بينما تتمثل الدرجة الدنيا للمقياس في (٥٠) درجة والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

توزيع مفردات مقياس ضحايا التنمر على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية.

م	الأبعاد الفرعية لمقياس ضحايا التنمر	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	التنمر اللفظي	١٢	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-١٠-١١-١٢-١٣
٢	التنمر الجسدي	١٣	١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦
٣	التنمر النفسي	١٣	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩
٤	التنمر الاجتماعي	١٢	٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢
	العدد الكلي للمفردات	٥٠	

وأوضحت النتائج التي توصل إليها البحث الحالي أن مقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم يتمتع بخصائص سكومترية في التقنين من ثبات وصدق، حيث أنه يمكن تطبيقه على عينة البحث، وهذا بالإضافة إلى القيمة النظرية والتطبيقية للمقياس، حيث تتمثل القيمة النظرية بتغطية المقياس لأبعاد التنمر كما ورد في الإطار النظري، والقيمة التطبيقية تتمثل بالقدرة على التعرف وتحديد ضحايا التنمر والمرتبطة بثبات المقياس وصدقه، كما إن الخصائص السيكومترية التي تمتع بها مقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم يدل على أن المقياس يتمتع بدلالات اتساق داخلي ودلالات ثبات ودلالات صدق تدل باستخدامه في البيئة العربية على الثبات والاستقرار في بناء المقياس، وقد اتفقت النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة أدهم رجب الخفاجي(٢٠١٥)، رانية بن زروال(٢٠١٩)، أسماء إبراهيم محمد (٢٠٢١)، نجاه فتحي طه(٢٠٢٢)، نورا فتحي التريسي(٢٠٢٢).

توصيات البحث:

بناء على أدبيات البحث ونتائجه، توصي الباحثة بالآتي:

١. استخدام المقياس الحالي للتعرف على ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية ليتم تقديم الدعم ومساندة الازمة لهم، ومساعدتهم في التخلص من الآثار السلبية الناجمة عن التنمر.
٢. إجراء المزيد من الدراسات عن الخصائص السيكومترية لمقياس ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم.

بحوث مقترحة:

في ضوء الإطار النظري حول متغيرات البحث الحالي، وما أسفر عنه من نتائج، وامتدادًا لما تراه الباحثة استكمالًا لبحثها أنه يوجد مجموعة من المتغيرات تستدعي الاهتمام ببحثها ودراستها في المستقبل مثل:

١. دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسمات ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.
٢. دراسة فعالية القصص الاجتماعية في الحد من التنمر لدى أطفال ما قبل المدرسة ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم.
٣. دراسة فعالية استراتيجيات المواجهة في الحد من التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم

المراجع

أحمد فكري بهنساوي، ورمضان على حسن(٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد،(١٧)،١-٤٠.

أحمد محمود الحوامدة(٢٠١٩). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

أدهم رجب الخفاجي(٢٠١٥). أثر برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي[الجامعة المستنصرية- كلية التربية الاساسية].

أسماء إبراهيم محمد(٢٠٢١). المشكلات النفسية والاجتماعية لضحايا التنمر من تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات لآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس.

إيمان جمعة شكر(٢٠٢٠). استراتيجيات المواجهة لدى التلاميذ المتلعثمين من ضحايا التنمر في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة جامعة الزقازيق،(٣٢)،٤٧-١٢٣.

أيمن محمد الصرايرة(٢٠١١). الأثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية والجسمية للتنمر على ضحايا التنمر من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية عمادة الدراسات العليا جامعة مؤته.

بوعناني مصطفاي، وكريمة كورات(٢٠١٩). التنمر المدرسي علاقته بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بوالي سعيدة. مجلة سلوك جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، ٦(١)، ٨٤-١٠٣.

خالد سعد القاضي(٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مهارات الكفاءة الاجتماعية لدي الأطفال المصابين بالتلعثم ضحايا تنمر الأقران. المجلة المصرية للدراسات النفسية،٢٦(٩١)، ١٢٥-٢٠٥.

رانية بن زروال(٢٠١٩). مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين. مجلة دراسات نفسية وتربوية جامعة قاصدي مرباح الجزائر،١٢(٢)،٢٢-٣٨.

رشا فلاح الكركي(٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على اللعب في خفض التعلق غير الآمن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى ضحايا الاستقواء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الهاشمية.

السعيد مبروك ابراهيم(٢٠١٩). التنمر المدرسي رؤية من داخل مدارس التعليم الثانوي. دراسة من إعداد مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية والنشر الدولي، مصر: القاهرة.

سليمان عبد الواحد إبراهيم(٢٠١٠).المرجع في صعوبات التعلم"النمائية والأكاديمية و الاجتماعية والانفعالية". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمة سايحي(٢٠١٩). التنمر المدرسي مفهومه أسبابه طرق علاجه. مجلة التغير الاجتماعي والعلاقات العامة في الجزائر،(٦)،٧٣-١٠٠.

عادل عبدالله محمد(٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة. القاهرة: دار الرشاد.

عبدالعزيز بن على السعدي(٢٠١٧). التنمر وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية جامعة عمان العربية.

فتحي مصطفى الزيات(٢٠١٥). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

لورا بيردو(٢٠١٩). التنمر(ترجمة أحمد الحراحشة، وسندس عبد الحكيم الطيطي). القدس: دار الجندي للنشر والتوزيع. (الكتاب الأصلي منشور٢٠١٤).

ليزا أوينجز(٢٠١٩). معاقبة المتنمرين التسامح الصفري في مواجهة العمل معاً(ترجمة آلاء الله أشرف حسين). الأمارات العربية المتحدة، دبي: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.(الكتاب الأصلي منشور٢٠١٥).

ماريا ناكوستي(٢٠٢٠).رهاب المدرسة،ونوبات الهلع،والقلق لدى الأطفال(ترجمة هبة سامي على). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية(الكتاب الأصلي منشور٢٠٠٣).

مالك محمد الرفاعي(٢٠٢٠). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. المجلة التربوية جامعة سوهاج،١(٨٢)،١٩٦-٢٣٦.

مـراد علـى سعـد، وسمير عطيـة المعـراج، وأميمـة مصطفـي جمعـة (٢٠٢٠). التنمر في المدرسـة المخاطـر والوقايـة والتدخـل. دسـوق: دار العلـم والإيمـان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع.

مريم كيبيش(٢٠٢١). الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي صعوبـات التعلم. مجلـة إشـكالات في اللغـة و الأدب جامعـة تامنغسـت الجزائر،١٠(١)،٥٦-٧٨.

مسعـد نجاح أبو الديـار (٢٠١٢أ). الذاكرة وصعوبات التعلـم. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

مسعـد نجـاح أبـو الديـار(٢٠١٢ب). التنمـر لـدى ذوي صعوبـات التعلـم مظاهـره، وأسبابه، وعلاجه. الكويت: مركز تقويم وتعليم.

منـى جابر رضوان(٢٠١٩). فعالية التدريـب على التنظيم الانفعالي في خفض حدة الرهـاب الاجتماعـي لـدى أطفـال الروضة ضحايـا التنمر. مجلـة الطفولة والتربية جامعة الإسكندرية،١١(٤٠)،٢٢٩-٢٨٦.

نـازك أحمـد التهامـي، وإبراهيـم جابـر المصـري، وإسماعيـل محمود علـي المصري، وياسمين إسلام على (٢٠١٨).المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها(الجزء الثاني). دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

نجـاه فتحـي طـه (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشـادي في تنمية بعض مهـارات مناصرة الـذات لـدى الأطفال المعاقين ذهنيًـا القابلين للتعليم ضحايـا التنمر. مجلة بحوث و دراسات الطفولة،٤(٨)، ٦٣٣-٧١٤.

نجـلاء محمد ابراهيم(٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تخفيف القلـق ونقص تقدير الذات لـدى ضحايا التنمر من أطفـال الروضة، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنصورة،٤(٤)، ١٨٨-٢٤٥.

نـوال بنت هليـل العتيبي، ومحمود محمد أبـو جادو (٢٠٢٠). سلوكيـات التنمر التي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلـم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظـر المعلمات والأمهـات في مدينة الدمام. مجلة جامعـة فلسطين للأبحاث والدراسات جامعة فلسطين، ١٠(٣)، ٣٦٥-٣٩٧.

نورا فتحي محمد التريسي(٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين تقدير الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية،٣٧(٢)،٣٥-٧٢.

Adamski, A. L., & Ryan, M. E. (2008). Minimizing Female Bullying in Middle School Students through Anti-Bullying Programs. Online Submission.

Al Qahtani,K.(2018).teachers' perceptions and behaviors toward the bullying of elementary students with learning disabilities in saudi arabia]Unpublished doctoral dissertation[Concordia University – Chicago.

Al Tarawneh, R. K. (2017). Friendship skills of students with learning disabilities in Jordan from the perspectives of their teachers and the effect of some variables on it. Open Journal of Social Sciences, 5(8), 136-150.

Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2021). Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties: The Role of the Student–Teacher Relationship Quality and Students' Social Status in the Peer Group. In Child & Youth Care Forum (pp. 1-23). United State of America: Springer.

Bhan, S., & Farooqui, Z. (2013). Social skills training of children with learning disability. Disability, CBR & Inclusive Development, 24(2), 54-63.

Bradic, M. C. (2014). A survey study of the perceptions of middle school personnel with respect to learning disabled students as victims of bullying/harassment and the corresponding relationships with bullying prevention and discipline (Doctoral dissertation, Kent State University).

Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. L., & Chan, W. Y. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 59(7), 678-687.

Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. Social Psychology of Education, 23, 917-942.

Chan, J. Y., Ryan, C. M., Fung, A. L. C., Gerstein, L. H., & Kinsey, R. M. (2018). Differential Experience of Peer Victimisation Among Children With Learning Disabilities in Hong Kong. Journal of Pacific Rim Psychology

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. British Journal of Educational Psychology, 76(1), 71-90.

Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders)5th ed.), (2022). American Psychiatric Associatio , American psvchiatric, Washington London, England.

Elame, E.(2013).Discriminatory Bullying A New Intercultural Challenge. Italia: Springer-Verlag

Espelage, D.& Swearer, S.(2008). Current Perspectives on Linking School Bullying Research to Effective Prevention Strategies. In T. Miller(Ed.). School Violence and Primary Prevention(PP.335- 353).New York: Springer Science+ Business Media, LLC.

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements,)version 1.0(.Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

Gomes, A. M., Martins, M. C., Farinha, M., Silva, B., Ferreira, E., Caldas, A. C., & Brandão, T. (2020). Bullying's Negative Effect on Academic Achievement. International Journal of Educational Psychology, 9(3), 243-268.

González González, E. N., Peña Ramos, M. O., & Vera Noriega, J. Á. (2017). Validation of a scale of roles of victims and aggressors associated with bullying.

Gray, L. A.(2019). Educational Trauma Examples From Testing to the School-to-Prison PiPeline. Macmillan: Palgrave.

Hassan, A. E. H. (2015). Emotional and behavioral problems of children with learning disabilities. Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research, 2(10), 66-74.

Hess, M., Scheithauer, H.(2015).Bullying. In T. P. Gullotta, R.W. Plant& M.A.Evans(Eds.), Handbook of Adolescent Behavioral Problems Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment(2thed.)(PP.429- 443). New York :Springer Science+ Business Media.

Hostutler, C., Gormley, M., Laracy, S.,& Winterhalter, M.(2018). Learning Disabilities. In S. Forman& J. Shahidullah(eds.). Handbook of Pediatric Behavioral Healthcare An Interdisciplinary Collaborative Approach(PP.199- 211). Switzerland: Springer Nature AG.

Huffman, A. W. (2015). Emotional consequences of learning disabled students who have been bullied at the middle school level (Doctoral dissertation, Capella University).

Iyanda, A. E. (2021). Bullying Victimization of Children with Mental, Emotional, and Developmental or Behavioral (MEDB) Disorders in the United States. Journal of Child & Adolescent Trauma, 1-13.

Job, A.& Antony, S.(2016). Pathways to Bullying and Victimization-Psychological Perspectives. In M. Leung& L .Tan(Eds.) Applied Psychology Readings(pp. 191-207). Singapore :Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Judd, S .(2012).learning disabilities source book Health Reference Series (4th ed.). United States: Omnigraphics.

Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. Journal of adolescence, 35(4), 1069-1080.

Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. canadian Journal of School psychology, 22(1), 14-31.

Martin, A. J., Cumming, T. M., O'Neill, S. C., & Strnadová, I. (2017). Social and emotional competence and at-risk children's well-being: the roles of personal and interpersonal agency for children with ADHD, emotional and behavioral disorder, learning disability, and developmental disability. In Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific (pp. 123-145). Singapore: Springer.

Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. Journal of learning disabilities, 36(4), 336-347.

Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. Educational Psychology, 23(3), 307-321.

Pratt, H.& Greydanus, D.(2011). Learning Disabilities. In D. Patel, D. Greydanus, H. Omar& J. Merrick(eds.) Neurodevelopmental Disabilities Clinical Care for Children and Young Adults(PP.147- 159). New York: Springer Science+ Business Media B.V.

Rigby, K. (2020). How do victims of bullying in Australian schools view their perpetrators–As individuals or as groups? Implications for educators . Australian Journal of Education, 64(1), 25-39.

Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., & Aragon, S. R. (2015). Bullying and Middle School Students With and Without Specific Learning Disabilities: An Examination of Social-Ecological Predictors. Journal of Learning Disabilities, 48(3), 239–254.

San Jose, A. E. (2012). Linguistic experiences of adult dyslexic learners. UIC Research Journal, 18(1), 1-1.

Shaheen, A. M., Hamdan, K. M., Albqoor, M., Othman, A. K., Amre, H. M., & Hazeem, M. N. A. (2019). Perceived social support from family and friends and bullying victimization among adolescents. Children and Youth Services Review, 107, 104503.

Smokowski, P.& Evans, C.(2019). Bullying and Victimization Across the Lifespan Playground Politics and Power. Switzerland: Springer Nature.

Srija, S. S., Sugi, S., & Srinivasan, D. (2019). Efficacy of social stories in coping with bullying among children with childhood psychiatry conditions: A randomized controlled interventional study. The Indian Journal of Occupational Therapy, 51(2), 52.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. Victims and offenders, 3(2-3), 289-312.

Wiener, J.& Timmermanis, V.(2012). Social Relationships. In B. Wong& D. Butler(Eds.).Learning about Learning Disabilities(4th ed.)(PP.89-140). Canada: Elsevier Inc.

Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. Archives of disease in childhood, 100(9), 879-885.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J. & Ttofi, M. M.(2017). Protecting Children Against Bullying and Its Consequences springer Briefs In Psychology Behavioral Criminology(PP.5-22). Switzerland: Springer Nature.