



واقع التنمر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن

د. عدنان معتوق الثبتي

أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة أم القرى

أشواق عايض الحارثي

باحث ماجستير بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة أم القرى

واقع التمر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن

أشواق عايض الحارثي

د. عدنان معتوق الشبيبي

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التمر الجسدي واللفظي والاجتماعي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق الاستبانة أداة لجمع البيانات على عينة الدراسة المكونة من (٨٩) من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الملتحقات بمدارس التعليم العام المدمج بها برامج الإعاقة الفكرية في المراحل التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) في محافظة الطائف، اللاتي تم اختيارهن بالطريقة الميسرة. وأسفرت نتائج الدراسة عن مستوى منخفض من تعرض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للتتمر الجسدي واللفظي والاجتماعي من وجهة نظر معلماتهن، وتوصي الباحثان بضرورة بحث أسباب تنمر الطلبة العاديين على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم وأولياء أمورهم، ودراسة مدى وعي المعلمين بمظاهر سلوك التتمر داخل المدارس.

الكلمات المفتاحية: التمر، الإعاقة الفكرية، مدارس التعليم العام.

Reality of Bullying Against Female Students with Intellectual Disabilities in General Education Schools as Perceived by their Teachers

Abstract:

This study aimed to investigate instances of physical, verbal, and social bullying reported by teachers against female students with intellectual disabilities in general education schools. To achieve this objective, a descriptive-analytical approach was employed. The data were gathered through a structured questionnaire designed for this purpose. The study utilized convenience sampling, involving 89 teachers of female students with intellectual disabilities in general education schools offering integrated intellectual disability programs across primary, middle, and secondary stages in Taif Governorate. The findings suggested that those students encounter relatively low levels of physical, verbal, and social bullying as perceived by their teachers, the researcher recommended a deeper exploration of the factors contributing to bullying behaviours exhibited by typical students against those with intellectual impairments, as perceived by teachers and parents. Additionally, it is crucial to assess teachers' awareness regarding the forms of bullying occurring within schools.

Keywords: bullying, intellectual disabilities, general education schools.

مقدمة:

التعليم يشهد تطوراً مستمراً في مختلف جوانب الحياة، إذ يُعتبر عملية أساسية في تشكيل الفرد وتمكينه من إحداث التغيير الاجتماعي الذي يُنتظر منه. ولا يقتصر تأثيره على الفرد فقط، بل يمتد ليشمل المجتمع بأسره. وتُعتبر التربية والتعليم من أبرز الوسائل التي تساهم في بناء الإنسان؛ فالتغييرات الإيجابية التي تُحدثها التربية في شخصية الفرد تؤثر بشكل كبير في مهاراته وقدراته في الحياة الاجتماعية.

وعلى الرغم من التطور في مجال التعليم، إلا أن المشكلات السلوكية ما زالت تنتشر في المدارس، وتُعد من أبرز التحديات التي تواجه الطلاب، والمعلمين، والإدارات التربوية (صافي، ٢٠٢٢). ويُعتبر التَّمرُّن من بين هذه المشكلات السلوكية الخطيرة، وقد أصبح ظاهرة متفشية في الآونة الأخيرة، حيث يتزايد انتشاره بين الأطفال والمراهقين في معظم المجتمعات، ولا يكاد يخلو مجتمع منه، وينتج عنه تأثيرات سلبية متنوعة تؤثر على جميع جوانب حياة الطالب، سواء الاجتماعية أو الانفعالية أو المعرفية أو الشخصية أو الأكاديمية، ويشمل ذلك الطلاب المتميزين وكذلك ضحايا التمر. كما أن له أثراً مدمراً لا تقتصر على الفرد، بل تمتد لتؤثر على الأسرة والمجتمع بشكل عام. وبسبب خطورة هذه المشكلة؛ تُعدّ من أهم الموضوعات التي تثير اهتمام الأبحاث والدراسات الحديثة في مجالات علم النفس والتربية الخاصة، وقد تؤدي هذه الظاهرة إلى نتائج مأساوية، مثل الانتحار، خاصة لدى بعض ضحايا التمر في المدارس، ومن بينهم الطلبة ذوو الإعاقة في مدارس التعليم العام (عبد، ٢٠٢٠).

وقد حرصت المجتمعات على تعليم ذوي الإعاقة ورعايتهم، بوصفهم طاقة بشرية مفيدة للمجتمع، فرعايتهم والاهتمام بهم توجّه عالمي تنتهجه جميع المجتمعات، حيث أصبحت درجة تقدّم المجتمعات وتطورها تُقاس بما تمنحه من اهتمام ورعاية لذوي الإعاقة (محمود وجمعة، ٢٠٢٢).

ويُعدّ الأفراد ذوو الإعاقة أهدافاً سهلة ومتكررة للتتمرّن من قبل أقرانهم من الأفراد العاديين، ويعزى ذلك إلى مجموعة من الخصائص الاجتماعية والنفسية والجسدية لديهم؛ مثل السمعة، وتشتت الانتباه، وظهور الإعاقة الجسدية بشكل واضح، إضافةً إلى تدني التحصيل الدراسي وضعف تقدير الذات ورفض الآخرين لهم. وهذه العوامل مجتمعة تسهم في زيادة احتمالية تعرضهم للتتمرّن (طلب وسليمان، ٢٠١٩). وقد أشار السرحان (٢٠١٩) إلى أن أكثر الفئات عُرضة

للتنمّر تشمل الفقراء والأقليات اللغوية أو العرقية أو الثقافية، وأن التقديرات الصادرة عن اليونسكو (٢٠١٨) أوضحت تنامي ظاهرة التنمّر في المدارس عالمياً، حيث يتعرض نحو ربع مليار طالب من أصل مليار طالب في التعليم المدرسي للعنف والتنمّر بأشكاله المختلفة داخل المدارس. وفي السياق ذاته، كشفت عدة دراسات وأبحاث أجريت في المملكة العربية السعودية عن انتشار التنمّر بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية (الفتاح، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية لتطوير برامج الدمج باعتبارها خياراً تربوياً مناسباً للطلبة ذوي الإعاقة، فإن هذه الجهود قد تواجه عدداً من التحديات التي تعيق نجاحها؛ ومن أبرزها انتشار التنمّر المدرسي، والذي يُعدّ أحد العوائق الاجتماعية المؤثرة سلباً على النظام التعليمي. فالتنمّر يُسهم في تعطيل تحقيق الأهداف التربوية، ويقلب نتائج العملية التعليمية، كما يجعل البيئة المدرسية أكثر فوضى وأقل التزاماً بالأنظمة (العمرى والغامدي، ٢٠٢٢)، ويدعم ذلك نتائج دراسة محمد (٢٠٢١) التي بيّنت وجود تأثير كبير للتنمّر على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، إضافةً إلى ما كشفته دراسة مجاهد (٢٠٢٢) من وجود علاقة بين التنمّر والتفاعل الصفّي، حيث يؤدي التنمّر إلى ضعف التفاعل بين الطلبة داخل الصف، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستواهم الدراسي.

وانطلاقاً من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على مشكلة التنمّر في مدارس التعليم العام التي تضم برامج للإعاقة الفكرية، وذلك من خلال دراسة ميدانية مطبّقة في مدارس محافظة الطائف. وتهدف الدراسة إلى التعرف على مظاهر التنمّر التي تتعرض لها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في هذه المدارس، وذلك من وجهة نظر معلماتهن، انطلاقاً من كون المعلمات الأقرب إلى الطالبات بحكم دورهن التربوي والتعليمي، والمسؤولية التي تقع على عاتقهن في متابعة سلوكيات الطالبات والمساهمة في عملية الإصلاح والتربية.

مشكلة البحث:

يُعدّ التنمّر من الظواهر الجديرة بالدراسة والاهتمام، نظراً لانتشاره المتزايد في السنوات الأخيرة، ولا سيما في البيئة المدرسية، وما يترتب عليه من آثار سلبية متعدّدة على المستويات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية لكلٍ من المتنمّر والضحية. إذ يُعدّ التنمّر سلوكاً يعكس وجود اضطرابات نفسية لدى المتنمّر، في حين يؤدي التعرّض لهذا السلوك إلى نشوء اضطرابات سلوكية ونفسية لدى الضحايا (عبيد وبروكش، ٢٠٢٠).

أظهرت نتائج دراسة محمد (٢٠١٧) أن توفير بيئة مدرسية مناسبة تساعد الطلبة على التأقلم يُسهم بشكل كبير في تعزيز دافعية التعلّم والإنجاز لديهم. في المقابل، يُعدّ التتمّر المدرسي من أخطر الظواهر التي يواجهها الطلبة، لما يخلّفه من آثار سلبية على الصعيدين الاجتماعي والنفسي، فضلاً عن تأثيره على حياتهم داخل المدرسة. وقد شكّلت هذه المشكلة مصدر قلق للمهتمين بالشأن الاجتماعي والنفسي والتربوي؛ حيث أجمع الباحثون والعلماء على أن التتمّر المدرسي يُعدّ من الظواهر المدمّرة التي تستوجب الدراسة لإيجاد حلول فعّالة لها، خاصةً أنها من الظواهر التي يصعب السيطرة عليها، ونتيجة لذلك، يلاحظ تنامي هذه الظاهرة في الأوساط المدرسية، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلات وتزايد خطورتها بما ينعكس سلباً على الطلبة وبيئة المدرسة بشكل عام (سارة وبن روان، ٢٠٢١). وفي السياق نفسه، يشير أبو النور والمبروك (٢٠٢١) إلى أنّ من يتأمل واقع مؤسساتنا التعليمية يدرك أن سلوك التتمّر أصبح واقعاً مؤلماً يواجهه طلبة المدارس يومياً، حيث تختلف مظاهره في الحجم والنوع وفقاً لاختلاف المكان والزمان.

وانطلقت مشكلة الدراسة الحالية من نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت ظاهرة التتمّر وتعرّض الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية له في مدارس التعليم العام، وما يترتب على ذلك من مشكلات اجتماعية ونفسية متعددة. إذ يؤدي تعرّض هؤلاء الطلبة بشكل متكرر للتتمّر إلى مشاعر القلق والخوف من الآخرين، وضعف الثقة بالنفس وتقدير الذات، مما ينعكس سلباً على قدرتهم على التكيف الاجتماعي ويدفعهم إلى الانسحاب من الأنشطة والمشاركات الاجتماعية خشية التعرض للتتمّر مجدداً، وقد يصل الأمر إلى حدّ امتناعهم عن الذهاب إلى المدرسة، مما يؤدي بدوره إلى تدني مستوى السلوك التكيفي المتمثل في ضعف التفاعل الاجتماعي، وانخفاض التحصيل الأكاديمي. وبدلاً من أن تكون المدرسة بيئة آمنة وداعمة للنمو النفسي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة، أصبحت - نتيجة انتشار ظاهرة التتمّر وتعرّض ذوي الإعاقة الفكرية له - بيئة قد تؤثر سلباً فيهم من النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية (السيد، ٢٠٢١).

حيث تؤكد بعض الدراسات أن ذوي الإعاقة الفكرية يتعرّضون للتتمّر من أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام (زكري والتميمي، ٢٠٢٢؛ السيد، ٢٠٢١؛ طلب وسليمان، ٢٠٢٠؛ القرنى والحويطي، ٢٠٢٢؛ Griffin et al., 2019). كما أكدت الأدبيات والدراسات السابقة أن الطلبة ذوي الإعاقة يعدّون أكثر عرضةً للتتمّر، ووجود علاقة بين التتمّر وإعاقات النمو؛ تتراوح بين

الضعف أو ثلاثة أضعاف مقارنة بأقرانهم العاديين (طلب وسليمان، ٢٠١٩). كما لوحظ تصرف بعض الطلبة العاديين بطريقة مسيئة تجاه الطلبة ذوي الإعاقة في بيئة المدرسة، كالاستهزاء بهم، وضربهم، والتثمر عليهم، وتعمد تكرار بعض السلوكيات المقصود بها ترهيبهم، كإبداء تعبيرات غريبة على الوجه، والترصد لهم وإيذائهم وما إلى ذلك؛ مما يتسبب في معاناتهم من القلق والخوف وفقد الأمن النفسي (عبده، ٢٠٢٠). وقد أثبتت نتائج دراسة حسن (٢٠٢١) ذلك؛ حيث توصلت إلى ازدياد شعور ذوي الإعاقة الفكرية بالقلق وقلة شعورهم بالطمأنينة النفسية بزيادة مستوى تعرضهم للتثمر.

وبناءً على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التثمر الجسدي واللفظي والاجتماعي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن.

أسئلة البحث

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

تسعى الدراسة الحالية إلى البحث في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما واقع التثمر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟ ويتفرع منه عدة أسئلة:

١. ما واقع التثمر الجسدي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟
٢. ما واقع التثمر اللفظي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟
٣. ما واقع التثمر الاجتماعي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية :

تتبع الأهمية النظرية للدراسة من كون الموضوع المدروس يعدّ مشكلة اجتماعية وتربوية تعوق المؤسسات التعليمية والتربوية عن القيام بدورها؛ إذ إن لها عديد من النتائج السلبية على العملية

التعليمية، وصحة الطلبة النفسية، وتكيفهم، وعلاقاتهم الاجتماعية، وقد كشفت عديد من الدراسات ذلك، ومنها دراسة: الزهراني وناصف (٢٠١٩)، ودراسة شايع (٢٠١٨). أهمية متغيري الدراسة الحالية من خلال ارتباط الاعلام الرقمي بواقع اجتماعي جديد بدت ملامحه تتجاوز المنظومة القيمية للمجتمع.

الأهمية التطبيقية:

من المأمول أن تسهم نتائج هذا البحث في:

- إثراء المكتبة العربية بما تحويه من معلومات ورصيد نظري فيما يخص واقع التثُمُر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ نظرًا لقلة توافر الدراسات في هذا الموضوع - حسب علم الباحثان - على عكس المجتمعات الغربية التي تناولت هذه المشكلة بوفرة، فقد وُجِدَت دراسات عديدة تبحث موضوع التثُمُر المنتشر بين الطلبة العاديين، أما ما يخص ذوي الإعاقة الفكرية فإنها قليلة، وتؤكد ذلك أبو ضيف وآخرون (٢٠٢٠).
- لفت الانتباه حول وجود مشكلات أخرى في بيئة المدرسة بالإضافة للمشكلات التربوية التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام. كما أنها قد تفتح المجال تجاه باحثين آخرين لدراسة كيفية التغلب أو التخفيف من هذه الظاهرة لدى الطلبة.
- مواجهة التحديات التي تواجهها المملكة العربية السعودية حاليًا، من خلال التأكيد على ضرورة قيام المؤسسات التعليمية والتربوية بإعادة النظر في أساليبها التربوية التقليدية. ويشمل ذلك العمل على بناء أسس اجتماعية تتماشى مع متطلبات التطور الحضاري التي تُعلي من قيمة احترام الآخر، إلى جانب توفير الرعاية المناسبة في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام التي تُطبَّق فيها برامج الدمج.
- توعية المجتمع بانتشار هذه الظاهرة، ومن ثمَّ فيجب على المسؤولين عمل الخطط وبرامج التدخل التي تساعد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على كيفية التعامل مع هذه المشكلة والتغلب على المشاعر السلبية الناتجة عنها، والإسهام في توعية المجتمع بضرورة الحد من هذه الظاهرة من خلال البرامج الإرشادية، وتنقيف أصحاب القرار

والأسر بضرورة معالجة الأسباب المؤدية إليها. بالإضافة إلى أنها قد تفتح المجال لباحثين آخرين، للاستفادة من أداة الدراسة مع فئات أخرى.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: معرفة واقع التَّئمُر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن.
- الحدود الزمنية: طُبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣ هـ.
- الحدود المكانية، طُبِّقت على مدارس التعليم العام المدمج بها برامج الإعاقة الفكرية في محافظة الطائف.
- الحدود البشرية: معلمات الإعاقة الفكرية الملتحقات بمدارس التعليم العام المدمج بها برامج الإعاقة الفكرية.

مصطلحات البحث:

١ . التَّئمُر: bullying

تُعرِّفه منظمة الصحة العالمية (WHO, 2017) بأنه: سلوك عدائي وغير مرغوب به، يصدر من شخص أو مجموعة أشخاص لا تربطهم بالضحية علاقة أخوية أو ودية، ويشمل الأذى النفسي أو البدني أو الاجتماعي بصورة متكررة، وغالبًا ما يحدث في المدرسة وأماكن التجمعات.

ويعرِّف الباحثان التَّئمُر إجرائيًا بأنه: سلوكيات عدوانية سلبية متكررة ومتعمدة قد تكون (جسدية أو لفظية أو اجتماعية)، تصدر من طالبات التعليم العام في بيئة المدرسة تجاه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن.

٢. الإعاقة الفكرية:

تُعرِّف بأنها: إعاقة تتصف بقيود كبيرة في الأداء الفكري، وعجز في السلوك التكيفي المتمثل في عديد من المهارات: الاجتماعية، واليومية، والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن (٢٢) عام (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) ([AAIDD], 2021).

٣. الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

يمكن تعريف الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنهم: الطلبة الذين يعانون من انخفاض وتدنٍ واضح في قدراتهم العقلية بصورة عامة، يصحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر في أحد مجالات التكيف والسلوك الآتية: التواصل، والعناية بالذات، والمهارات الأكاديمية والاجتماعية، ومهارات الصحة والسلامة، ومهارات العمل وقضاء أوقات الفراغ، والتوجيه الذاتي، والحياة المنزلية، واستخدام المصادر المجتمعية (وزارة التعليم، ٢٠١٦). وتُعرّف الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائياً بأنهن: تلك الفئة التي شُخصت رسمياً بالإعاقة الفكرية (البسيطة) والملتحقات بمدارس التعليم العام المدمج بها ببرامج الإعاقة الفكرية في محافظة الطائف.

المراجعة المنهجية للأدبيات (systematic literature review)

أولاً: الإعاقة الفكرية:

تعدّ الإعاقة الفكرية من الحقائق المؤثرة في هذا القرن؛ كونها تتأثر وتؤثر في المجتمعات وكافة الجوانب الاجتماعية والتربوية والطبية والسلوكية، فهي مشكلة طبية تستلزم التدخل الطبي، كما أنها مشكلة تربوية تتطلب التدخل التربوي؛ لتعيين أساليب وطرق تربوية خاصة، وتعدّ كذلك مشكلة سلوكية ونفسية؛ حيث يعاني ذوو الإعاقة الفكرية من انخفاض التكيف؛ ومن ثمّ يترتب عليه مشكلات سلوكية عديدة (المعيقل والعتيبي، ٢٠١٧). وهناك عديد من مفاهيم الإعاقة الفكرية، منها: التعريف الطبي الذي يعبر عنها من المنظور الطبي بأنها: حالة يتوقّف فيها نمو الدماغ أو يكون غير مكتمل؛ بسبب إصابة أو مرض يصيب الحالة قبل سن المراهقة، أو نتيجة للعوامل الوراثية المختلفة (طاهر، ٢٠١٧).

وظهر فيما بعد التعريف السيكومتری نتيجة لتطور حركة القياس النفسي في عام (١٩٠٥) وما يليه على يد بينيه، وظهور مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس وكسلر في العام (١٩٤٩)، وقد ركّز التعريف السيكومتری على نسبة ذكاء الأفراد بوصفها محكاً لتعريف الإعاقة الفكرية، وعدّ من تقلّ نسبة ذكائه عن (٧٥) درجة معوّفاً فكرياً (علا، ٢٠١٦). ويليهِ التعريف الاجتماعي، الذي ركّز على مدى استجابة الفرد للمطالب الاجتماعية المتوقعة منه، مقارنةً مع أقرانه في الفئة العمرية نفسها، ومدى النجاح أو الفشل في ذلك، ولذلك فإذا فشل الفرد في تلبية المتطلبات الاجتماعية؛ فإنه يعدّ معاقاً فكرياً؛ بوصف هذا متغيّراً أساسياً لتعريف الإعاقة الفكرية (الفرا وجراح، ٢٠١٦).

كما عرّف الدليل التنظيمي التابع لوزارة التعليم الإعاقة الفكرية بأنها: انخفاض وتدنٍ واضح في مستوى القدرة العقلية بصورة عامة، يصحبه قصور واضح في اثنين أو أكثر في أحد مجالات التكيف والسلوك الآتية: التواصل، والعناية بالذات، والمهارات الأكاديمية والاجتماعية، ومهارات الصحة والسلامة، ومهارات العمل وقضاء أوقات الفراغ، والتوجيه الذاتي، والحياة المنزلية، واستخدام المصادر المجتمعية (وزارة التعليم، ٢٠١٦). بالإضافة إلى تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية، الذي عرّفها بأنها: إعاقة تتصف بقيود كبيرة في الأداء الفكري، وعجز في السلوك التكيفي المتمثل في العديد من المهارات: الاجتماعية، واليومية، والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن (٢٢) عام (AAIDD, 2021).

وعلى الرغم من وجود عديد من التعريفات للإعاقة الفكرية؛ فإن تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية هو الأكثر استخداماً ودقة (العسيري، ٢٠٢١). وبناءً عليه يتضح وجود محكات أساسية ثلاثة، وهي: (أ) انخفاض في القدرة العقلية دون المتوسط وبمعامل ذكاء (IQ) أقل من (٧٥-٧٠) درجة (المولى، ٢٠١٦). (ب) انخفاض واضح في اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي المرتبطة بالكفاءة في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية مقارنة مع أقرانهم في نفس المجموعة العمرية، والتي حددتها الجمعية الأمريكية في: المهارات الاجتماعية (كالشعور بالمسؤولية الاجتماعية، والقدرة على التعامل مع الآخرين، واتباع القوانين والقواعد، والقدرة على حل المشكلات)، والمهارات المفاهيمية وتشمل: (مفاهيم العد كالأرقام والوقت، واللغة، والكتابة، والقراءة)، والمهارات العملية (كمهارات العناية الشخصية، ومهارات الحياة اليومية)، والمهارات المهنية، والتنقل، والسفر، والرعاية الصحية، واستخدام الهاتف، واستخدام النقود (غندورة والزراع، ٢٠٢٠). (ج) أن يحصل ذلك خلال مرحلة النمو وقبل سن (٢٢) عاماً (AAIDD, 2021).

تصنيف الإعاقة الفكرية

تصنيف حسب الشكل الخارجي:

ويُقصد به: تصنيف ذوي الإعاقة الفكرية حسب المظهر الخارجي إلى عديد من الحالات، كما يلي:

أولاً، حالات متلازمة داون. وقد عُرِفَت هذه الحالات سابقاً بحالات المنغولية؛ نسبة إلى تشابه الملامح العامة خاصة الوجه مع ملامح الشعب المنغولي. واستمر ذلك حتى عام (١٨٨٦)،

حيث اقترح الطبيب الإنجليزي جون داون تغيير التسمية إلى متلازمة داون، وتشكل هذه الفئة مقارنة بباقي فئات الإعاقة الفكرية بنسبة حوالي ١٠٪). ويمكن اكتشاف هذه الحالات قبل عملية الولادة أو في أثنائها، وتنتج عن خلل الكروموسوم (٢١) لدى الأطفال، حيث يصبح زوج هذا الكروموسوم ثلاثيًا، وقد تعود إلى خطأ في موقع الكروموسومات، وتتمثل أعراض هذه الفئة في: الوجه المسطح، والأنوف الصغيرة المائلة قليلاً، والعيون الضيقة ذات الاتجاه العرضي، وكبر الأذنين والأصابع والأيدي، ورقاب قصيرة، وخروج اللسان خارج الفم (الحبوب والرويلي، ٢٠١٨).

ثانيًا، حالات اضطرابات التمثيل الغذائي. وتُمثل نسبة انتشار هذه الحالات (١:٨٠٠٠) حالة ولادة، وتعدّ من أقل حالات الإعاقة الفكرية شيوعًا، وقد اكتشفت هذه الحالات بواسطة الطبيب فولنج عام (١٩٣٤)، عندما لاحظ في أثناء فحصه الروتيني لبول أحد الأطفال تغيير لونه من الأحمر البني إلى الأخضر عند إضافة حامض الفيريك إليه، إضافة إلى وجود رائحة غريبة؛ وقد فسّر ذلك باضطراب التمثيل الغذائي لحامض الفينيلين، الذي يؤدي إلى حدوث الإعاقة الفكرية، ويرجع ذلك إلى أسباب وراثية تظهر في نقص كفاءة إفراز الكبد للإنزيم اللازم لعملية التمثيل الغذائي لحامض الفينيلين، ويمكن علاج هذه الحالات عند اكتشافها مبكرًا، خاصة في الأسابيع الأولى من الولادة. وغالبًا ما يتبع الأطفال في مثل هذه الحالات نظامًا غذائيًا يقل فيه نسبة الفينيلين، ويعمل هذا النظام على تجنب حالات الإعاقة الفكرية إذا ما طبّق في عمر مبكر، والعكس صحيح (الخطيب وآخرون، ٢٠٢١).

ثالثًا، حالات القماءة. التي تُسمّى أيضًا بـ قصر القامة، ويُقصد بها: قصر القامة الواضح لدى الفرد مقارنة بأقرانه من المجموعة العمرية نفسها والمصحوبة بتدني القدرة العقلية، وتتمثل المظاهر الجسمية لدى هذه الحالات في قصر القامة الواضح، حيث لا يتجاوز طول الفرد أكثر من (٨٠ سم) في نهاية سن المراهقة والبلوغ، ويصحبها جحوظ العينين، واندلاع البطن، وجفاف الجلد، وكبر حجم الرأس، وقصر الأصابع والأطراف. وتعود أسباب هذه الحالات إلى عوامل بيئية ووراثية والتفاعل بينهما، حيث تعدّ اضطرابات الغدة الدرقية خصوصًا النقص في إفرازها لهرمون الثيروكسين سببًا رئيسًا في حدوث هذه الحالات، وتتأثر الغدة الدرقية بعدد من العوامل، منها: عنصر اليود، وكمية الدم الواصلة إليها، والهرمون المنشط لها من الغدة

النخامية. ويعدّ نقص عنصر اليود في الطعام سبباً في نقص هرمون الثيروكسين (الروسان، ٢٠١٨).

رابعاً، حالات صغر حجم الدماغ. التي تتمثل مظاهرها في: صغر حجم محيط جمجمة الجنين مقارنة بالأجنة العاديين في نفس عمره الزمني، وصعوبة التأزر البصري والحركي لاسيما في المهارات الحركية الدقيقة، وتتراوح القدرة العقلية لهؤلاء بين البسيطة والمتوسطة، وتعود أسباب هذه الحالة إلى: تناول الأم للعقاقير والكحول في أثناء الحمل، والتعرض للأشعة (مرسي، ٢٠٢٠).

خامساً، حالات كبر حجم الدماغ. التي تتمثل مظاهرها في: كبر حجم محيط جمجمة الجنين مقارنة بالأجنة العاديين في نفس عمره الزمني، وتتراوح القدرة العقلية لهؤلاء بين المتوسطة والشديدة، حيث تكون واضحة منذ الولادة، كما ترجع أسباب هذه الحالة إلى عوامل وراثية (الحبوب والرويلي، ٢٠١٨).

سادساً، حالات استسقاء الدماغ. وتتمثل مظاهر هذه الحالة في: كبر حجم دماغ الجنين مقارنة بالأجنة العاديين في نفس عمره الزمني، ويكون مصحوباً بسائل النخاع الشوكي في خارج الدماغ أو داخله، وتعتمد درجة الإعاقة على وقت اكتشاف الحالة، حيث يمكن أن تُجرى العمليات الجراحية التي تستهدف سحب هذا السائل، وعادةً ما تكون هذه الحالات مصحوبة بمظاهر أخرى من الإعاقة، وتعود أسبابها إلى أسباب مرضية أو وراثية (مرسي، ٢٠٢٠).

تصنيف حسب مُتغيّر نسبة الذكاء:

يمكن تصنيف الإعاقة الفكرية وفقاً لهذا المُتغيّر إلى ثلاث فئات: أولاً، الإعاقة الفكرية البسيطة. وتُشكل نسبة هذه الفئة (٧٥٪) من ذوي الإعاقة الفكرية، ويمتازون بدرجات ذكاء تتراوح بين (٥٠-٧٥) درجة، وهم قادرون على تعلّم القراءة والكتابة والحساب بشكل بسيط، كما أنهم يستطيعون التكيف مع بيئتهم المألوفة، ويكونون قادرين على إدارة شؤونهم الخاصة في حياتهم المهنية في سن الرشد (صندقلي، ٢٠١٦).

ثانياً، الإعاقة الفكرية المتوسطة. وتُشكل نسبة هذه الفئة (٢٠٪) تقريباً من ذوي الإعاقة الفكرية، ويمتازون بدرجات ذكاء تتراوح بين (٤٠-٥٥) درجة، ويظهر أصحاب هذه الفئة بمظهر طبيعي من سن (٣) أعوام إلى سن (٧) أعوام، ولديهم القدرة على التدريب بحيث يمكنهم الاستفادة منه في تلبية احتياجاتهم الفردية؛ إذ يُدرّبون على المهام اليومية غير المعقّدة التي لا تتطلب مجهوداً

ذهنيًا، وقد يواجهون صعوبة في التكيف الاجتماعي، كما أنهم يعانون من أوجه قصور في تعلم اللغة الشفوية، ومحدودية تعلمهم الأكاديمي، ويُدرَّبون على الانخراط مهنيًا في وظائف محددة بورش عمل تحت إشراف عديد من المختصين (صندقلي، ٢٠١٦).

ثالثًا، الإعاقة الفكرية الشديدة. وتُشكل نسبة هذه الفئة (٥%) تقريبًا من ذوي الإعاقة الفكرية، ويمتازون بدرجات ذكاء تتراوح بين (٤٠) درجة فأقل، وتعاني هذه الفئة من خلل في الحركة، وضعف واضح في تطور اللغة، فهم منذ أشهر الولادة الأولى يعانون من تأخر واضح في جميع مجالات النمو كالمهارات اللغوية والفشل الدراسي؛ مما يعني أنهم غير قادرين على التدريب أو التعلم لأداء أي مهام، وهم بحاجة إلى تدريب لتقوية مهاراتهم الحياتية والمتابعة التربوية والنفسية والاجتماعية وحتى الطبية، مع الرعاية والدعم طوال حياتهم؛ لكن يمكن تدريبهم على حماية أنفسهم من الأذى الجسدي والتعبير عن احتياجاتهم؛ كونهم لا يستطيعون التفكير بشكل مستقل أو حتى التكيف في المجتمع (صندقلي، ٢٠١٦).

تصنيف حسب مُتغيّر البُعد التربوي:

يمكن تصنيف ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لهذا المُتغيّر إلى: حالات القابلين للتعلم، حيث توازي هذه الفئة حالة الإعاقة الفكرية البسيطة في التصنيف السابق، ولها الخصائص الاجتماعية والجسدية نفسها، ويتم التركيز على البرامج التربوية الفردية لهذه الفئة، ويشمل محتوى المنهاج على عديد من المهارات: كالمهارات الاستقلالية، واللغوية، والحركية، والأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب)، والاجتماعية، والمهنية، والشرائية، ومهارات السلامة. وحالات القابلين للتدريب، التي توازي حالة الإعاقة الفكرية المتوسطة في التصنيف السابق، ولها الخصائص الاجتماعية والجسدية نفسها، ويتم التركيز على البرامج المهنية التدريبية لهذه الفئة، خاصة برامج التأهيل والتهيئة المهنية. وأخيرًا حالات الاعتماديين، التي توازي حالة الإعاقة الفكرية الشديدة في التصنيف السابق، ولها الخصائص الاجتماعية والجسدية نفسها، ويتم التركيز على مهارات الحياة اليومية كبرامج لهذه الفئة (الروسان، ٢٠١٨).

تصنيف حسب مستويات الدعم التي يحتاج إليها ذوو الإعاقة الفكرية:

يحتاج الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية إلى نظام دعم خاص في حياتهم، فالدعم يعدّ من الإستراتيجيات والموارد الضرورية لتعزيز التعليم، والاهتمامات، والتطور، والعيش بشكل مناسب لذوي الإعاقة الفكرية، ويُقدّم الدعم من قبل الآباء، والمعلمين، والأصدقاء، والمعالجين النفسيين،

والأطباء. وقد نشأ مفهوم الدعم منذ حوالي (١٥)) عامًا وغيّر الطريقة التي يتم بها إعادة تأهيل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتزويدهم بالخدمات التعليمية عن طريق ربط الاحتياجات الفردية بمستويات الدعم، بدلاً من التصنيفات التقليدية (البسيطة والمتوسطة والشديدة، والشديدة جداً)، فالدعم نهج يقيّم الاحتياجات الفردية، ثم يقترح الخدمات والإستراتيجيات المناسبة لتطوير أداء الفرد وتحسينه، ويدرك مفهوم الدعم أن ظروف الفرد واحتياجاته ستتغير مع مرور الوقت، حيث أصبح الدعم عنصراً من عناصر الإعاقة الفكرية، يحدّد وفقاً للشدة (ميمني والقضاة، ٢٠٢٣).

ثانياً: التّئمّر المدرسي

يعدّ التّئمّر المدرسي من أشكال العنف المزاول في الأوساط التربوية والاجتماعية بصورة عامة، وعلى الرغم من كونه مشكلة قديمة عرفها البشر منذ وقت بعيد بدرجات متفاوتة وأشكال مختلفة؛ لكن دراسته والاهتمام به تعدّ حديثة نسبياً (براخلية وسماتي، ٢٠٢١). وهو سلوك يمارسه بعض الطلبة تجاه بعضهم في المدرسة، وهو من أكثر مشكلات المدرسة تعقيداً وسلبية؛ وقد باتت العالم كله يعاني ويشتكى من آثار سلوك التّئمّر، حيث وجّدت هذه الظاهرة اهتماماً غير عادي من الأفراد المهتمين بمشكلات التربية والتعليم وقضاياها في أنحاء العالم، وهذه الظاهرة سبب مؤثر ومهم في تعثّر معظم الطلبة دراسياً، وقد تؤدي ببعضهم إلى ترك الدراسة نهائياً وكرهها (خلايفية ومدوري، ٢٠٢٠). ويمكن تعريف التّئمّر المدرسي بأنه: تعرّض طالب لا يستطيع الدفاع عن نفسه بشكل مقصود ومتكرر ولفترة طويلة من قبل طالب أو طلبة آخرين أقوى منه، للأذى الجسدي أو اللفظي أو الاجتماعي، الذي يظهر بشكل مباشر كالمضايقة والركل والتهديد والتوبيخ والوعيد والشتم والسخرية، وبشكل غير مباشر كالإقصاء والإبعاد المتعمّد من جماعة الأقران أو جماعة الصف (ليلي والعلجة، ٢٠١٩).

كما يُشار إليه بأنه أحد السلوكيات السلبية التي تتكرر من الطلبة من ناحية أو أكثر بعمد إلحاق الضرر بالآخرين، مع عدم تساوي القوة الفعلية (Pearson, 2018). وهو سلوكيات عدائية تتم بشكل متكرر، تنشأ من طالب متئمّر تجاه آخر يكون في العادة ضحية، يُسقط عليه سلوك العداء الذي يكون في شكل أفعال جسدية سلبية أو نفسية (غير لفظية ولفظية)؛ بصدد الحصول على الهيمنة والنفوذ والسيطرة (أبو زيتون والشرعة، ٢٠١٧). كما يُعرّف محمود وصموئيل (٢٠٢١) التّئمّر المدرسي بأنه: سلوك يحدث في أي مكان خارج المدرسة أو داخلها؛ رغم أنه يمكن أن يحدث في أوقات الراحة المدرسية والحمامات والممرات والحافلات المدرسية وفي فترة

انتظار الطلبة للحافلات، وفي فصول العمل الجماعي و/أو الأنشطة التي تتم بعد العودة من المدرسة.

وقد عرّفته عميرة (٢٠١٩) بأنه: سلوك عدواني يصدر من قبل طالب أو مجموعة من الطلبة؛ بهدف إلحاق الأذى بالمتنّم عليهم اجتماعيًا أو جسديًا أو لفظيًا أو إلكترونيًا أو جنسيًا داخل المدرسة، وبشكل عام في حالة عدم وجود عنصر المساواة في القوة بين الضحية والمتنّم. كما عرّفته الدوسري وآخرون (٢٠٢٢) بأنه سلوك متكرر ومتعمّد يمارسه العديد من الطلبة ضد طلبة آخرين؛ بقصد إخضاعهم بغرض السيطرة عليهم، وشعور المتنّمين أنهم أشخاص أقوى و متميّزون، وهو ليس محصورًا على فئة أو جنس أو عمر معين. وعرّفه شحاتة وآخرون (٢٠٢١) بأنه: سلوك متعمّد من المتنّم؛ بغرض إيذاء الآخرين، ويحصل بشكل متكرر بحيث يستهدف الضحية عدة مرات، مع عدم توازن القوة بين المتنّم والضحية، كما أنه يحصل بصورة جماعية أو فردية؛ بغرض ممارسة السيادة والسلطة وإذلال الضحايا وإخضاعهم بوسائل وأساليب متنوّعة ومتعددة.

يتضح من التعريفات السابقة أنها تركز على مجموعة معينة من السلوكيات المباشرة في طبيعتها، كالأفعال الجسدية واللفظية، وبعضها الآخر كان تركيزها على صورة أوسع من تلك بحيث تضمّنّت التّنّم غير المباشر، الذي يكون من خلال الإيذاءات ونشر الشائعات والعزل الاجتماعي والتخويف. ويمكن استخلاص عدة أمور اجتمعت عليها غالبية التعاريف السالفة الذكر، وهي: تكرار سلوك التّنّم، وتعمّد القيام به، وعدم التساوي بين الطرفين في القوة.

أشكال التّنّم المدرسي:

يحدث التّنّم بمظاهر وأشكال متعددة، وبمستويات مختلفة في قوة الإيذاء، وتتمثل أشكاله في: أولاً، التّنّم الجسدي (Physical Bullying). الذي يعدّ من أشكال التّنّم الأكثر معرفة، ويشمل: الدفع، والضرب، والمزاح بطريقة مؤذية، والبصق، وإجبار الضحية على عمل ما، والصفع، والعض، والرفس، والركل (أبو النور والمبروك، ٢٠٢١).

ثانياً، التّنّم الجنسي (Sexual bullying). ويتمثل في استعمال المتنّم للألفاظ الجنسية والقيام بمناداة الضحية بها، واستعمال الكلمات السخيفة أيضاً، والتهديد بالممارسة، ولمس أجزاء حساسة من الجسم (أبو النور والمبروك، ٢٠٢١).

ثالثاً، التَّنَمُّر اللفظي (Verbal Bullying). ويشمل: السخرية من الآخرين، وإطلاق الألقاب المزعجة عليهم، والاستخفاف بهم، والإيماءات والتلميحات المزعجة، والتوبيخ، والسب والقذف بشكل متعمد للآخرين، إما على ديانتهم أو نسبهم أو مكانتهم الاجتماعية (عبيد، ٢٠١٨). رابعاً، التَّنَمُّر الاجتماعي (Social Bullying). وهو أحد الأشكال المستترة أو غير المباشرة للتنمر ويتضمن أنماطاً، مثل: التحكم في الآخرين بشكل صريح أو ضمني، أو تحالف مجموعة من الأشخاص ضد شخص ما أو نبذه، والنظرات المهينة، والإيماءات، والغيبة ونشر الشائعات. كما يشمل أي تصرف تُوظف فيه الصداقة أو العلاقات كسلاح ضد شخص ما (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٢٠).

خامساً، التَّنَمُّر على الممتلكات (Bullying on property). ويشمل: تمزيق الملابس، وسرقة الممتلكات وإفسادها، وإتلاف الكتب وغيرها (بوهاللة، ٢٠٢١). ومن زاوية أخرى، قسم Lee and Vaillancourt (٢٠١٨) التَّنَمُّر إلى شكلين، تنمُّر مباشر: ويشمل المواجهة المباشرة بين المتنمر والضحية، وفيه تُمارس بعض أشكال التَّنَمُّر، التي يتم من خلالها تهديد الضحية أو مضايقته، كالاستهزاء والسخرية منه والتحقير والتقليل من شأنه، وإهانة مشاعره وجرحها، والتعليقات البذيئة، ورفض مخالطته أو التعامل معه، إضافة إلى الشتائم وإطلاق المسميات والألقاب غير المحببة للضحية. وتنمُّر غير مباشر: من الصعب ملاحظته، ولكن يمكن أن يتم استنتاجه واستقراؤه والوقوف بشكل غير مباشر على أشكاله، ويشمل: نشر الإشاعات الخبيثة المغرضة، وكتابة تعليقات عن شخصية الضحية؛ بهدف جعله مكروهاً ومنبوذاً من قبل أقرانه، فضلاً عن الإيماءات والنظرات غير الأخلاقية والمؤذية والمحرجة.

الآثار الناجمة عن التَّنَمُّر المدرسي

يؤثر التَّنَمُّر المدرسي في المتنمرين، فغالباً ما يشعرون بكرهية الأشخاص من حولهم، والتوتر، كما يعترضهم في حياتهم عديد من المشكلات؛ نتيجة للسلوك العدواني الصادر منهم تجاه الآخرين، وهم كذلك عُرضة للفشل أكثر من الآخرين، وقد تُوجَّه إليهم اتهامات جنائية، حيث يؤثر سلوك التَّنَمُّر في المتنمرين، ويؤدي بهم إلى عديد من المشكلات السلوكية والعاطفية والنفسية على المدى البعيد، التي تؤثر سلباً في تعامله مع الآخرين، كالانطوائية والشعور بالوحدة، والاكتئاب والقلق والانعزال، وزيادة الانسحاب من الأنشطة والتفاعلات الاجتماعية؛ وبالتالي ظهور عينات ضد أعراف المجتمعات وتقاليدها (أبو السعود، ٢٠٢١).

وتؤكد ذلك نتائج دراسة Somma and Marini (٢٠٢٠)، التي أُجريت على عينة من الطلبة المُتَنَمِّرين، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٠) عامًا، وأسفرت عن وجود ارتباط بين التَنَمُّر المدرسي والاضطرابات السلوكية والعاطفية والنفسية.

كما يؤثر التَنَمُّر في الضحية، حيث يشعر بالعجز وعدم القدرة على حلّ ما يعترضه من مشكلات، ويُلقى باللوم على الآخرين، وربما يُشارك في الأعمال العدوانية والسلوكيات غير القانونية كاستخدام المخدرات والكحول والكذب والقتال وحمل السلاح، ووجود عدة علامات تظهر على الضحية قد تكون تحذيرية مثل: عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة، وفقدان الشغف بما كان يفضّله من الأنشطة المدرسية، وتدني جودة الأعمال المدرسية بشكل مفاجئ، وعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة بالحافلة بل اصطحاب أحد أبويه له، وظهور الحزن والتعاسة والقلق في بداية أيام الأسبوع الدراسي، والبهجة والفرح في عطلة نهاية الأسبوع، وقد يفضّل مصاحبة الأشخاص الأكبر سنًا، وهناك مشكلات صحية كآلام المعدة والصداع، ومشكلات في النوم كالأرق والكوابيس، والرجوع إلى المنزل بملابس ممزقة وكدمات وخدوش غير مبررة، والحديث عن تجنّب الذهاب إلى أماكن معينة في الحي أو المدرسة، والغضب والانفعال بشكل مفاجئ، وربما التَنَمُّر على الآخرين مثل: الأطفال والأشقاء في الحي، والحديث عن شعوره بالقلق أو الاكتئاب أو الحزن أو نوبات الهلع والانتحار (محمود وصموئيل، ٢٠٢١).

وتُضيف إسماعيل (٢٠٢٠) الشعور بالوحدة، والانسحاب من التفاعلات والأنشطة المدرسية؛ بسبب التأثير السيئ للتَنَمُّر؛ مما يؤل بالطلبة إلى التأخر الدراسي، كما يعاني الضحية من المشكلات النفسية والعاطفية والسلوكية مثل: الكذب، ومصّ الإبهام، وقضم الأظافر، والعدوانية، وفقدان الشهية، والخجل، والغيرة؛ ويجعل هذا الضحية في حاجة ماسّة إلى مساعدة مختصة من أجل حلّ مشكلاته.

إضافة إلى تأثير التَنَمُّر في المتفرجين، حيث يشعرون بمعاناة مشابهة لتلك التي يشعر بها ضحايا التَنَمُّر، فمثلاً يعاني الطلبة من هوية الضحية نفسها من خوف من التهديدات، وقلق شديد وكراهية لهوياتهم، ومن ناحية أخرى يمكن للمتفرجين على حالات التَنَمُّر أن يؤدوا دوراً مهماً في الحدّ من حوادث التَنَمُّر، حيث أثبتت الدراسات والأبحاث أن المتفرجين يتدخلون في ما لا يزيد عن ٢٠٪ من حالات التَنَمُّر؛ لشعورهم بالضعف والعجز، أو أنهم يخشون انقلاب

المتنمرين عليهم، أو اعتقادهم أن الموقف غير مرتبط بهم بشكل مباشر، أو يحاولون تجنب إحراج أنفسهم أو إحراج الضحية، أو أنهم منشغلون بمهامهم الأكاديمية، أو الرغبة في الالتزام بالقواعد المدرسية. كما تُشير بعض الأبحاث إلى أن المشاعر السلبية التي يشعر بها الطلبة المتفرجون في موقف التنمر؛ قد تجعلهم يشعرون بالحزن والذنب؛ لعدم قدرتهم على مساعدة الضحية ومواجهة التنمر، وقد يغلب على هؤلاء المتفرجين السلبيين شعور التبلد الحسي، ويتحولون إلى أشخاص غير مباليين بآثار السلوكيات العدوانية على حياة الآخرين وحياتهم (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٢٠).

كما يؤثر التنمر في النظام المدرسي، فحاجة الطلاب إلى بيئة مدرسية يسودها الأمن حاجة ملحة ليشعروا بشخصياتهم، وتنمية جوانبهم الإيجابية؛ لذلك يجب إيجاد بيئة مدرسية داعمة وآمنة وخالية من السلوك العدواني الذي يهدد البيئة المدرسة، حيث يعد التنمر المدرسي أكثر السلوكيات العدوانية التي تهدد أمن المدرسة؛ نظراً للآثار السلبية الناجمة عنه، التي لا تقتصر على الضحية والمتنمر فقط، بل تمتد لتصل إلى مناخ المدرسة العام؛ وبالتالي عرقلة العملية التعليمية، وخلق بيئة يسودها القلق والخوف بين الطلبة، وانخفاض إنتاج وفعالية المدرسة (عبده وآخرون، ٢٠١٧).

وتوضح دراسة صالح وحسين (٢٠٢١) هذه العلاقة، بأن التعرض للتنمر يؤدي إلى ضعف دافعية التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كالسعي إلى التفوق والمثابرة، والتخطيط للمستقبل، والشعور بمسؤولية التحصيل، ومدى الشعور بأهمية الوقت. ويضيف درويش والليثي (٢٠١٧) أن نقشي التنمر المدرسي بين الطلبة؛ يؤدي إلى اضطراب مناخ المدرسة؛ لأن وجود أنماط سلوكية غير سوية يمكن أن تضرر بالتحصيل الدراسي وفرص التميز المدرسي، ويصبح الطلبة الذين يتعرضون للتنمر منشغلين بمشاعر التأزم النفسي، والضيق، وفقد الثقة بالنفس، والشعور بالضعف، والتوتر، والقلق في محاولة للتعايش وتحمل المواجهة المباشرة مع المتنمرين بصفة دورية خلال اليوم الدراسي.

مقترحات للحد من التنمر المدرسي

أولاً، دور الإدارة المدرسية. فلإدارة المدرسة دور مهم في الحد من ظاهرة التنمر، من خلال القيام بعدد من المهام التي تتمثل في: عقد اللقاءات والمناقشات مع أولياء أمور الطلبة المتنمرين والضحايا في المدرسة، ووضع عدد من القوانين الصارمة لمنع الطلبة المتنمرين من

ممارسة التّئمّر على طلبة آخرين، وتطوير المناهج المدرسية التي تدعم المحبة والتواصل بين الطلبة، إضافةً إلى تكثيف الرقابة بشكل جيد في أوقات الفسحة وغيرها من الأوقات التي يكثر فيها ممارسة التّئمّر، وتهيئة جو وبيئة آمنة للطلبة، عبر حمايتهم من التعرّض للتّئمّر بكافة أشكاله من قبل الآخرين، كما أن لتعزيز السلوكيات الإيجابية التي تصدر من الطلبة أثراً كبيراً في تكرارها من قبلهم، إضافةً إلى ضرورة تحفيزهم على تبادل المحبة والتعاون فيما بينهم (معنصر، ٢٠٢١).

ثانياً، دور المعلم. حيث يؤدي المعلم دوراً لا يقل أهمية عن دور الإدارة المدرسية في الحدّ من التّئمّر، من خلال زرع الألفة والمحبة بين الطلبة، والبُعد عن السبّ والشتم والضرب وغيرها من السلوكيات غير المقبولة، وأن يكون أنموذجاً للأخلاق الرفيعة أمامهم، كما يجب ألا يستهين المعلمون بهذا السلوك، وأن يزودوا الطلبة بالمعلومات اللازمة عن التّئمّر، وأن يتم مناقشتهم من خلال منهج مُعدّ ومُخصّص لذلك، والاستفادة من التكنولوجيا بعرض الأفلام التوضيحية لسلوك التّئمّر، التي توضح خطر هذا السلوك وأنه غير مقبول، كما يجب تدريب المعلمين على اتخاذ الإجراءات المناسبة بحق المُتئمّرين؛ لكي يتنبّهوا أن هذه السلوكيات غير مقبولة ولا مكان لها في بيئة المدرسة. ويجب الاهتمام كذلك بالأنشطة الطلابية كالكتابة والرسم ولعب الأدوار والمسرح المدرسي؛ لكي يفهم الطلبة سلوك التّئمّر، ويعرفوا شعور المتئمّر والضحية والمتفرّج على هذا السلوك (الزبون والزرغلول، ٢٠١٦).

ثالثاً، دور المرشدين التربويين. حيث يمثّل المرشد التربوي حجر الزاوية في أي مدرسة؛ ولذلك يجب قبل البدء في التدخّل لحلّ هذه المشكلة أن يعدّ دراسة استطلاعية لمعرفة مدى انتشار هذا السلوك بين الطلبة، ومن ثم إيجاد الحلول المناسبة، كما أن التدخّلات التي يقوم بها يجب أن تكون مكيّفة حسب الجنس، والعمر، وخطورة الحالة، وعمل برنامج وقائي إرشادي، والعمل في فريق بإشراك أولياء الأمور والطلبة وهيئة التدريس، كما يستلزم أن يتبع عدة طرق لجمع المعلومات، واتباع أساليب علمية في الإرشاد كالملاحظة، والمقابلة، والاستبانة، والمقاييس الشخصية، والجماعات الكلامية، ولعب الأدوار، والإرشاد الفردي، وغيرها، وهناك عدة إجراءات تدخّلية يقوم بها المرشد التربوي مع الطلبة المُتئمّرين، كالاتصال بأولياء الأمور وإبلاغهم عن تئمّر أبنائهم، ومساعدتهم في السيطرة على غضبهم، وجعل الطلبة المُتئمّرين تحت الإشراف والمراقبة، وتوضيح أن هذا السلوك غير مقبول، والقيام بجلسات إرشادية لتعليم الطلبة المُتئمّرين

كيفية الاهتمام بالآخرين، إضافةً إلى تعليمهم سلوكيات بديلة لسلوك التَنَمُّر، كتزويدهم بمهارات اجتماعية معينة (أميطوش وسكاي، ٢٠٢٠).

النظريات المفسرة للتَنَمُّر

نظرية التحليل النفسي

يعود تاريخ ظهور هذه النظرية إلى طبيب الأعصاب الشهير سيجموند فرويد، الذي يرى أن السلوك العدواني قوة فطرية غريزية تنشأ لدى الأفراد من غريزة الموت الموجودة بداخل كل فرد، وتعبّر عن الرغبة اللاشعورية في الموت، ويفترض أن لكل إنسان غريزتين أساسيتين، وهما: الحب والعدوان؛ ولذلك فسلوك الفرد العدواني على الآخرين أو حتى على نفسه؛ يعدّ تصرفاً طبيعياً؛ لأنه استجابة لطاقة العدوان التي بداخله، التي تلجّ بطلب الإشباع، فهي لا تهدأ إلا إذا مارس الفرد السلوك العدواني على غيره كالضرب والإيذاء، أو على نفسه بالإهانة والتحقير والإيذاء. كما يرى أن السلوك العدواني متعلّم، وأنه لا يمكن كبح هذا السلوك من خلال الضوابط الاجتماعية، وجل ما يمكن فعله توجيه هذا السلوك لتحقيق أهداف بناءة (الدسوقي، ٢٠١٦ ب).

النظرية العقلانية الانفعالية

تركّز هذه النظرية على الأفكار غير العقلانية والخطئة التي يعتقدونها الطلبة، وقناعاتهم ومعتقداتهم التي تدفعهم إلى التَنَمُّر، وبيان عدم فعاليتها وبطلانها، وأنه يمكن أن يكون هناك أفكار منطقية لتحل محلها؛ وبناءً على هذه النظرية يوضّح المرشد للطلبة أن إيذاء الآخرين والتَنَمُّر عليهم؛ يعدّ نتيجة لمعتقدات خاطئة لديهم، ويساعدهم على تغيير تلك المعتقدات، ويعلمهم أن القوة والسيطرة على الآخرين لا تجعله قوياً؛ بل تجعله مبعوضاً من قبل أقرانه والآخرين (إبراهيم، ٢٠٢٠).

النظرية السلوكية

ترى هذه النظرية أن سلوك التَنَمُّر يضعف ويقوى بناءً على نتائجه، فعلى سبيل المثال، إذا ضرب الطفل أحد إخوته بغرض الحصول على شيء معين وحصل عليه؛ فإنه سيعاود تكرار هذا السلوك بغية تحقيق هدف آخر، فالسلوك العدواني يتعلّمه الطفل من أجل الحصول على شيء ما. ويرى أصحاب هذه النظرية أن التَنَمُّر سلوك كسائر أنواع السلوك محكوم بنتائجه، حيث تزيد احتمالية تكراره إذا تبعه تعزيز وشعور بالراحة، والعكس صحيح؛ ويعني هذا أن أنماط السلوك محكومة بتوابعها اجتماعياً (زايدي، ٢٠٢١).

نظرية التعلّم الاجتماعي

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك العدواني يُتعلّم اجتماعيًا من خلال الملاحظة، كملاحظة الأطفال للنماذج العدوانية من والديهم ومعلميهم وأصدقائهم، وما يُعرض أمامهم على شاشات التلفاز وبرامج التواصل الاجتماعي وقصص العنف والعدوان التي يقرؤونها (عمارة، ٢٠١٧).

نظرية الإحباط - العدوان

يرى أصحاب هذه النظرية - وهم دولار وميلر وسيرز ودرب- أن السلوك العدواني بكافة أشكاله - ومنها التّنمّر - ينتج عن نوع من أنواع الإحباط، والاعتقاد الأساسي لهذه النظرية أن التّنمّر يسبقه حالة عدوان، وكل شكل من أشكال العدوان يسبقه حالة إحباط (صالح، ٢٠٢٠).

النظرية البيولوجية

يرى ممثلو هذه النظرية أن سلوك التّنمّر يكون نتيجة لبعض الأسباب الجسدية والداخلية، خاصة في المخ بمنطقة الفص الجبهي؛ كونها هي المسؤولة عن ظهور السلوكيات العدوانية لدى الأفراد، وقد أشارت البحوث والدراسات إلى أن استئصال بعض هذه التوصيلات العصبية في منطقة الفص الجبهي عن المخ؛ أدّى إلى انخفاض الغضب والتوتر والميل إلى العنف (الصبيحين والقضاة، ٢٠١٣).

- دور وسائل الإعلام:

لوسائل الإعلام دور في الحدّ أو التخفيف من التّنمّر، عبر تقليل عرض مشاهد العنف من خلال أجهزة المتابعة والرقابة، والمراقبة المستمرة للمسرحيات والأفلام والمسلسلات وتنقيتها من السلوكيات السيئة والهادمة للأبناء سلوكيًا، والحرص على إبراز الجانب الإنساني والإيجابي في بناء العلاقات الاجتماعية بالمجتمع، وضرورة البُعد عن سلوكيات التّنمّر، وتقديم البرامج التوعوية من خلال المختصين والتربويين عن التّنمّر ومضاره، ومخاطره، وإشراك أولياء الأمور والطلبة مع المسؤولين في هذه البرامج. كما يجب تركيزها على ثقافة التسامح وقيمتها، وتعميق قيم المواطنة والمشاركة والانتماء، وتعزيز قيم التفاهم والحوار، وزيادة وعي المجتمع من خلال وسائل الإعلام بهذه المشكلة وطرق مواجهتها (إكرام، ٢٠٢٢).

-واقع التّنمّر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام

أشارت القرني والحويطي (٢٠٢٢) إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة معرّضون للخطر، وبينما قد يتعرّض عديد من الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام إلى التّئمّر بين الحين والآخر؛ فإن الطلبة ذوي الإعاقة أكثر عرضة للتّئمّر مقارنة بغيرهم؛ كونهم من الضحايا السهل الإيقاع بهم. كما لوحظ أن بعض الطلبة العاديين يسيئون التصرف في المدرسة تجاههم، مثل: الاستهزاء بهم أو ضربهم والتّئمّر عليهم، وتكرار سلوكيات معينة بشكل متعمّد؛ لترهيبهم كإبداء تعابير وجه غريبة، أو إيذائهم والترصد لهم؛ مما يجعلهم يشعرون بالخوف والقلق وعدم الأمان النفسي.

وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى تعرّض الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للتّئمّر من قبل طلبة التعليم العام، كدراسة السيد (٢٠٢١) التي أشارت إلى تعرّض الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للتّئمّر من قبل أقرانهم العاديين، كما توصّلت دراسة Griffin et al., (٢٠١٩) إلى أن معظم ذوي الإعاقة الفكرية يتعرّضون للتّئمّر الجسدي أو اللفظي. كما أظهرت نتائج عديد من الدراسات أن هؤلاء الطلبة معرّضون للتّئمّر أكثر من غيرهم.

يتضح مما سبق؛ تعرّض ذوي الإعاقة الفكرية للتّئمّر من قبل طلبة التعليم العام، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف السلوك التكيفي، الذي يتجلى في: قلة الانتباه، وسوء الحكم على الأمور، ونقص الوعي بالمخاطر، والضعف في النواحي الذهنية والاجتماعية واللغوية العامة الأخرى، فضلاً عن اختلافات المظهر الخارجي، حيث يعدّ الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية عُرضة لسلوكيات التّئمّر؛ بسبب قصور سلوكهم التكيفي، وقصور تحصيلهم الدراسي، ونقص درجة الذكاء، كما أنهم أقل تفاعلاً وقبولاً من أقرانهم العاديين.

الدراسات السابقة :

ناقشت الدراسات السابقة ظاهرة التّئمّر المنتشرة بين الطلبة في المدارس، وأظهرت نتائج الدراسات السابقة تعرّض الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للتّئمّر بمستويات مختلفة تراوحت بين المنخفض والمتوسط والمرتفع، في مدارس التعليم العام من قبل الطلبة العاديين كدراسات: (الثقفي وطلبة، ٢٠٢٣؛ زكري والتميمي، ٢٠٢٢؛ القرني والحويطي، ٢٠٢٢؛ Lung et al., 2019). وفي المقارنة بين الطلبة العاديين وذوي الإعاقة في التعرّض للتّئمّر؛ يعدّ الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية أكثر عُرضة للتّئمّر من الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام؛ بسبب خصائصهم التي تفرضها الإعاقة عليهم، حيث إن تدني قدراتهم وقصورها في مجالات الحياة، كمجالات العناية بالذات والمهارات الأكاديمية والاجتماعية، ونقص نضجهم الاجتماعي؛ يجعلهم

أهدافاً سهلة للتتّمُر (طلب وسليمان، ٢٠١٩). كما تؤكد ذلك نتائج دراسة Bear et al., (٢٠١٥)، التي أسفرت نتائجها عن معدلات تتّمُر عالية على الطلبة ذوي الإعاقة ومن بينهم ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالطلبة العاديين، كما توصّلت نتائج دراسة (Lung et al., 2019) إلى تعرّض الطلبة ذوي الإعاقة ومن بينهم فئة الإعاقة الفكرية للتتّمُر بشكل أكبر مقارنة بأقرانهم العاديين.

وفي المقابل، فإن التتّمُر ليس محصوراً على فئة معينة، فكما ينتشر بين الطلبة العاديين، ومن الطلبة العاديين ضد ذوي الإعاقة، فهو كذلك بين ذوي الإعاقة الفكرية، فمثلهم مثل العاديين يتعرّضون إلى ضغوطات الحياة المختلفة، إضافة إلى ضغوطات الإعاقة، والشعور بالفشل والنقص الذي يؤثر في سلوكهم ويجعلهم لا يبالون بمشاعر الآخرين وربما يتتّمرون عليهم، وقد كشفت النتائج عن معدلات تتّمُر عالية بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (أبو ضيف وآخرون، ٢٠٢٠). كما أشارت النتائج إلى انتشار سلوك التتّمُر لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أكثر منه لدى العاديين وذوي الإعاقة السمعية (الدهان، ٢٠١٧).

ويؤدي تعرّض الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للتتّمُر إلى عديد من المشكلات العاطفية، والاجتماعية، وانسحابهم من التفاعلات الاجتماعية. (Maiano et al., 2016) وقد توصّلت نتائج دراسة السيد (٢٠٢١) إلى زيادة السلوك الانسحابي، الذي يؤدي إلى قصور السلوك التكيفي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند تعرّضهم للتتّمُر، كما توصّلت نتائج دراسة المعقل والعتيبي (٢٠١٧) إلى تأثير ذلك على التفاعل في الصف وعلى العملية التعليمية. وقلة الشعور بالسعادة بسبب التعرّض للتتّمُر (Lung et al., 2019)، وقلة شعورهم بالأمن والطمأنينة النفسية والثقة بالنفس بزيادة تعرّضهم للتتّمُر، وأن تعرّضهم للتتّمُر من قبل الطلبة العاديين؛ يؤدي إلى تدني شعورهم بالرضا وتقبّلهم للحياة (حسن، ٢٠٢١).

وترجع أسباب التتّمُر بذوي الإعاقة الفكرية إلى أن الحماية الزائدة والاهتمام من قبل المعلمين بهذه الفئة؛ تجعلهم محطّ ملاحظة وتركيز من قبل الطلبة العاديين؛ وبالتالي فقد يشعر المتتّمرون بعدم الاهتمام وعدم الأمان، وربما يتعرّضون للعقاب السلبي داخل المدرسة وخارجها؛ مما يجعلهم يشعرون بالغيرة عند اهتمام المعلمين بذوي الإعاقة ومراقبتهم والحرص عليهم من المخاطر؛ الأمر الذي يدفعهم إلى إصدار انفعالات ضد ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن انضمام ذوي الإعاقة الفكرية لمجموعات أكبر أو أصغر منهم سنّاً، وضعف بنيتهم الجسدية؛ يجعلهم

أكثر عرضة للتثمر (القرني والحويطي، ٢٠٢٢). كما لفت Griffin et al., (٢٠١٩) الاهتمام إلى أن السبب قد يعود إلى تحدّيات مُتعلّقة بالمتثمرين، إضافة إلى تركيز المتثمرين على الفروق والاختلافات الظاهرة على الضحية، كأن يكون أضعف جسدياً أو أصغر سناً. وللتثمر عديد من الأشكال التي يتعرّض لها الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، حيث توصّلت دراسة حسن (٢٠٢١) إلى أن أشكال التثمر بذوي الإعاقة الفكرية؛ تتمثل في: التثمر البدني واللفظي والاجتماعي والنفسي والإلكتروني والجنسي، كما أسفرت نتائج دراسة (Maiano et al., 2016) عن تعرّض الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للتثمر الجسدي بنسبة (٣٣.٣٪)، وللتثمر اللفظي بشكل مرتفع وأكثر تكراراً حيث بلغت نسبته (٥٠.٢٪)، وللتثمر الاجتماعي بنسبة (٣٧.٤٪)، وللتثمر الإلكتروني بنسبة (٣٨.٣٪). كما بيّنت نتائج دراسة (Bear et al., 2015) تعرّض الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للتثمر اللفظي بنسبة (٧٣.٩٪)، وللتثمر الاجتماعي بنسبة (٥٩.١٪)، وللتثمر الجسدي بنسبة (٤٣.٥٪)؛ ويعني هذا أن التثمر يأخذ صوراً عديدة قد تكون اعتداءً بدنياً أو لفظياً أو تحرشاً، وقد يكون باستخدام أسلوب التهديد والتخويف والترهيب، أو حتى الاستهزاء والتقليل من شأن الآخرين.

ويمكن خفض التثمر الواقع على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال تدريبهم على المهارات الاجتماعية التي تُسهم في تأكيدهم لذواتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، والتصرّف بشكل مناسب في المواقف المختلفة؛ ومن ثمّ التقليل من المشكلات السلوكية، وتقليل المواقف التي تجعلهم ضحايا للتثمر (طلب وسليمان، ٢٠٢٠)، كما أن للمدرسة دوراً كبيراً في الحدّ من تلك الظاهرة، عبر تفعيل القوانين والأنظمة التي تحدّ من التثمر، ونشر الوعي فيما يتعلّق بخصائص ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوهم؛ لكي يسود المناخ المدرسي الحب والاحترام (القرني والحويطي، ٢٠٢٢).

وبشكل عام، ومن خلال مراجعة الأدبيات أعلاه؛ يُلاحظ خصوصية هذا الخط البحثي -في حدود علم الباحثان- حيث إن معظم الدراسات المشابهة لموضوع الدراسة الحالية قد تمت في السنوات الأخيرة؛ مما يدلّ على حداثة الموضوع وأهمية تناوله مع ذوي الإعاقة الفكرية في مناطق متنوّعة، وتعدّ الدراسة الحالية إضافة لما سبقها من دراسات، وتمتاز بعدم وجود دراسة تناولت كافة أسئلة وفرضيات الدراسة الحالية، وأبعاد وفقرات الأداة في الحد الزمني والمكاني الذي أجريت به هذه الدراسة

منهج البحث وأجراءاته:**منهج البحث:**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في محاولة للتعرف على واقع التثمر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام، من وجهة نظر معلماتهن، وهو يعتمد على وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً كما هي في الواقع، والتعبير عنها كمياً؛ فالتعبير الكمي يمنحها وصفاً رقمياً يوضح حجم هذه الظاهرة، أو مقدارها، أو درجة اتصالها بالظواهر الأخرى (مليح والعسولي، ٢٠٢٠).

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الملتحقات بمدارس التعليم العام المدمج بها برامج الإعاقة الفكرية في المراحل التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) بمحافظة الطائف، والبالغ عددهن (١٣٣) معلمة، حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف لعام ١٤٤٣ هـ، وقد أختيرت عينة الدراسة الحالية بالطريقة الميسرة، وتكونت من (٨٩) معلمة من المعلمات الملتحقات بمدارس التعليم العام المدمج بها برامج الإعاقة الفكرية في محافظة الطائف، ويمثل هذا العدد (٦٧٪) من مجتمع الدراسة، وجاء توزيعهم وفقاً للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، وفيما يأتي عرض تفصيلي لخصائص العينة:

جدول (١) توصيف عينة البحث

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
المؤهل العلمي	دبلوم تربية خاصة + بكالوريوس عام	31	34.8
	بكالوريوس تربية خاصة	45	50.6
	دراسات عليا	13	14.6
	المجموع	89	100
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	22	24.7
	من 5 سنوات - 10 سنوات	31	34.8
	أكثر من 10 سنوات	36	40.4

100	89	المجموع	المرحلة الدراسية
56.2	50	ابتدائي	
27.0	24	متوسط	
16.9	15	ثانوي	
100	89	المجموع	

إعداد أداة البحث:

أولاً: الهدف من الاستبانة: تهدف أداة الدراسة إلى التعرف على واقع التَّئمُر الجسدي واللفظي والاجتماعي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمتهن.

ثانياً- مبررات إعداد الاستبانة: لاستقصاء واقع التَّئمُر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمتهن.

ثالثاً: خطوات إعداد الاستبانة :

- الاطلاع على المراجع العلمية فيما يتعلّق بكيفية بناء الاستبانة أو تصميمها.
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلّق بموضوع الدراسة ومحاورها ومتغيراتها؛ للاستفادة منها في تصميم الأداة، ومنها دراسة) حسن، ٢٠٢١؛ السيد، ٢٠٢١؛ زكري والتميمي، ٢٠٢٢؛ القرني والحويطي، ٢٠٢٢؛ المعقل والعتيبي، ٢٠١٧؛ Bear et al., 2015؛ Maiano et al., 2016).

- صياغة فقرات الاستبانة، حيث تقسم إلى ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي: البُعد الأول: التَّئمُر الجسدي، والبُعد الثاني: التَّئمُر اللفظي، والبُعد الثالث: التَّئمُر الاجتماعي.

رابعاً- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية: والتي تكوّنت من (٣١) فقرة موزعة على أبعادها. خامساً- التأكد من الخصائص السيكمترية: من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على نخبة من المحكّمين المتخصّصين؛ للتحقّق من الصدق، وقد بلغ عددهم (١٤) محكّماً، وتم الأخذ بتوصيات المحكّمين، والتأكد من الثبات.

سادساً- إعداد الاستبانة في صورتها النهائية: وقد تكوّنت من (٢٨) فقرة.

سابعاً- وصف الاستبانة: تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول: يتضمّن المعلومات الأولية وتتمثّل في: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية،

أما الجزء الثاني فيتضمن (٢٨) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، ويوضح الجدول (٢) عدد فقرات الاستبانة، وتوزيعها على الأبعاد.

جدول (2) عدد فقرات الاستبانة وتوزيعها على الأبعاد

البعد	عدد المفردات	المجموع
البعد الأول: التَّنَمُّر الجسدي.	9	28 فقرة
البعد الثاني: التَّنَمُّر اللفظي.	8	
البعد الثالث: التَّنَمُّر الاجتماعي.	11	

وقد أستخدم مقياس ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً)؛ للحصول على استجابات العينة، حيث تأخذ دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجتين، وأبداً (1) درجة، وينطبق ذلك على جميع الأبعاد.

صدق أداة الدراسة

أولاً - صدق المحكمين:

اتفق المحكمون على: صلاحية المفردات، ومناسبتها، وسلامة الاستبانة، وذلك بعد تعديل بعض الصياغات لبعض العبارات، واقتراح دمج بعض العبارات، كدمج العبارة (٢) مع العبارة (١)، والعبارة (١٠) مع العبارة (٥) في بعد التَّنَمُّر اللفظي؛ لتشابهها في المعنى. وحذف بعض العبارات. وقد كانت الأداة في صورتها الأولية (٣١) فقرة، وأصبحت (٢٨) فقرة في صورتها النهائية.

ثانياً - صدق الاتساق الداخلي: بعد أن تم التأكد من صدق المحكمين لأداة الدراسة، طُبِّقت على عينة استطلاعية تكوّنت من (٣٠) فرداً من مجتمع الدراسة، ولكن من خارج عينة الدراسة المستهدفة؛ لحساب قيم مُعَامِلَات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه، وذلك كما في الجدول (3).

جدول ٣ ارتباط فقرات بُعد "التَّنَمُّر الجسدي" مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	مُعَامِل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	مُعَامِل ارتباط بيرسون
1	0.553**	6	0.710**

0.772**	7	0.738**	2
0.560**	8	0.588**	3
0.725**	9	0.680**	4
		0.712**	5

ملاحظة. **دالة إحصائية عند مستوى الدلالة. (0.01)

تُشير بيانات جدول (٣) إلى أن مُعَامِلَات الارتباط لبُعد التَّنَمُّر الجسدي؛ تراوحت ما بين (٠.٥٥٣ و ٠.٧٧٢)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، وجميعها قيم موجبة؛ مما يدلّ على توافر درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البُعد الأول بعباراته؛ الأمر الذي يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات البُعد الأول.

جدول ٤: ارتباط فقرات بُعد "التَّنَمُّر اللفظي" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	مُعَامِل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	مُعَامِل ارتباط بيرسون
1	0.538**	5	0.680**
2	0.718**	6	0.803**
3	0.744**	7	0.618**
4	0.704**	8	0.731**

ملاحظة. **دالة إحصائية عند مستوى الدلالة. (0.01)

تُشير بيانات الجدول (٤) إلى أن مُعَامِلَات الارتباط لبُعد التَّنَمُّر اللفظي؛ تراوحت ما بين (٠.٥٣٨ و ٠.٨٠٣)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، وجميعها قيم موجبة؛ مما يدلّ على توافر درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البُعد الثاني بعباراته؛ الأمر الذي يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات البُعد الثاني.

جدول ٥: ارتباط فقرات بُعد "التَّنَمُّر الاجتماعي" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	مُعَامِل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	مُعَامِل ارتباط بيرسون
1	0.547**	7	0.447*
2	0.485**	8	0.706**
3	0.504**	9	0.421*

4	0.730**	10	0.554**
5	0.490**	11	0.526**
6	0.515**		

ملاحظة. *دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) **دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات الجدول (٥) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد التَّنَمُّر الاجتماعي؛ تراوحت ما بين (٠.٤٢١ و ٠.٧٣٠)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) و (٠.٠١)، وجميعها قيم موجبة؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط البُعد الثالث بعباراته؛ الأمر الذي يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات البُعد الثالث.

جدول 6 مُعامل الارتباط بيرسون للأبعاد مع الأداة

الرقم	البُعد	عدد الفقرات	مُعامل الارتباط للبُعد بالأداة ككل
1	التَّنَمُّر الجسدي	9	0.873**
2	التَّنَمُّر اللفظي	8	0.867**
3	التَّنَمُّر الاجتماعي	11	0.765**
	الأداة ككل	28	-

ملاحظة. *دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

تشير بيانات الجدول (٦) إلى أن معاملات الارتباط؛ تراوحت ما بين (٠.٧٦٥ و ٠.٨٧٣)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وجميعها قيم موجبة؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، وارتباط الاستبانة بالأبعاد الخاصة لها.

ثبات أداة الدراسة:

أولاً- للتحقق من ثبات الأداة، تم احتساب مُعامل كرونباخ ألفا، بوصفه مؤشراً على التجانس الداخلي، وتراوحت مُعاملات ألفا ما بين (٠.٧٥٦ و ٠.٨٢٧)، حيث بلغ مُعامل الثبات (كرونباخ ألفا) الكلي (٠.٨٨٧)، وهي نسبة مرتفعة جداً وتشير إلى ثبات الأداة. ثانياً: طريقة التجزئة النصفية: (Split-Half) تراوحت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد الدراسة ما بين (٠.٧١٧ و ٠.٨٦٤)، وقد بلغ مُعامل الثبات (بطريقة التجزئة النصفية) الكلي (٠.٧١٨)، كما يبينها الجدول (١٠)؛ مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات؛ وبالتالي إمكانية

تطبيقها، ومن خلال مُعاملات الثبات التي أُستخرجت بالطريقتين؛ يتبين أن جميعها مرتفعة، ويعطي هذا دليلاً على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها لتحقيق أهداف الدراسة. ويبين الجدول (٧) مُعاملات الثبات الخاصة بأبعاد الأداة.

جدول ٧ مُعاملات ثبات الأداة

الرقم	البُعد	عدد المفردات	مُعامل كرونباخ ألفا	مُعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	التَّئمُر الجسدي	9	0.822	0.864
2	التَّئمُر اللفظي	8	0.827	0.817
3	التَّئمُر الاجتماعي	11	0.756	0.717
	الأداة ككل	28	0.887	0.718

المعاملات الإحصائية المستخدمة باستخدام برامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS):

- مُعامل ألفا كرونباخ.
- التكرارات والنسب المئوية؛ لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات أداة الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة التساؤل الرئيس، الذي ينصّ على: ما واقع التَّئمُر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟ وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة واقع التَّئمُر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها، والجدول (٨) يوضّح ذلك .

جدول ٨ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة البحث، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية (ن=٨٩)

رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	التَّثْمُرُ الاجتماعي	2.25	1.07	1	منخفض
2	التَّثْمُرُ اللفظي	2.08	1.04	2	منخفض
1	التَّثْمُرُ الجسدي	1.81	0.86	3	منخفض
	الأداة ككل	2.06	0.95	-	منخفض

يُلاحظ من النتائج في الجدول (٨)؛ أن المتوسطات الحسابية لأبعاد واقع التَّثْمُر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؛ تراوحت بين (١.٨١ - ٢.٢٥)، وجاء البُعد الثالث (التَّثْمُر الاجتماعي)، بمتوسط حسابي (٢.٢٥)، وبدرجة منخفضة وفي المرتبة الأولى، وتلاه البُعد الثاني (التَّثْمُر اللفظي)، بمتوسط حسابي (٢.٠٨)، وبدرجة منخفضة وبالمرتبة الثانية، وتلاه البُعد الأول (التَّثْمُر الجسدي)، بمتوسط حسابي (١.٨١)، وبدرجة منخفضة وبالمرتبة الثالثة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٢.٠٦)، وبدرجة منخفضة.

مناقشة نتائج التساؤل الرئيس: ما واقع التَّثْمُر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟

أشارت النتائج المُتعلّقة بالتساؤل الرئيس إلى أن تقييم المعلمات لواقع التَّثْمُر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام؛ جاء بمستوى منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٢.٠٦). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زكري والتميمي (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى انخفاض مستوى السلوك التَّثْمُرِي نحو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين في مدارس التعليم العام، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النقي وطلبة (٢٠٢٣)، التي توصّلت إلى أن عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول سلوكيات التَّثْمُر السائدة لدى الطالبات العاديات على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة القرني والحويطي (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى مستوى متوسط من التَّئمُر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمات يؤمّن بالوعي المنتشر في المدارس، والناج عن دور الأسرة والمدرسة والمعلمات في توعية طالبات التعليم العام وتثقيفهن عن فئات التربية الخاصة بشكل عام وكيفية التعامل معهن، بالإضافة إلى الاتجاهات الإيجابية التي تتبناها طالبات التعليم العام تجاه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، الناتجة عن دمج المعلمات لهُنَّ في بعض الأنشطة والإذاعات المدرسية؛ مما أدى إلى تحسُّن نظرة طالبات التعليم العام وتوقعاتهن تجاههن. ويتفق هذا مع ما ذكرته الثَّقفي وطلبة (٢٠٢٣)، من أن طالبات التعليم العام يجدن التوجيه والتشجيع من المعلمات بشأن طريقة معاملتهن للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وبشأن مشاركتهن في الأنشطة معهن؛ مما قلَّ من إصدارهن لبعض الألقاب والتصنيفات غير اللائقة، ورغبتهن في التفاعل معهن لطبيعتهن الاجتماعية .

كما أن احتكاكهن ببعضهن؛ غالباً ما يكون في أوقات محددة، وفي وجود المعلمات اللاتي يتخذن موقفاً حازماً عند قيام الطالبات بالسلوكيات غير المقبولة ومنها التَّئمُر. ويتوافق هذا مع ما ذكره محمود وصموئيل (٢٠٢١)، من أن وجود المسؤولين في الأماكن التي يكثر بها التَّئمُر عادةً، واتخاذهم العواقب العادلة والمناسبة عند حدوث التَّئمُر؛ يُقلِّل من معدّل حدوث التَّئمُر. هذا بالإضافة إلى وجود قوانين صارمة لمنع الطالبات المتمتَّرات من ممارسة التَّئمُر على طالبات أخريات في المدرسة، والعمل على نشر السلام والإخاء والحب بين الطالبات، وتوفير بيئة تعليمية آمنة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعلم العام؛ تضمن حصولهن على كافة حقوقهن .

كما يتفق مع ما ذكره محمود وصموئيل (٢٠٢١)، من أن توفير البيئة الآمنة للتعلم، وتقوية العلاقات بين الطلبة، وتحسين مهارات التواصل والتعاطف بينهم، ودور المعلمين في تعزيز القيم الخُلقيَّة وترسيخ قيم اللاعنْف وتعليم التسامح من خلال التدريس في الفصول الدراسية؛ جميعها تُسهم في تقليل سلوك التَّئمُر. هذا بالإضافة إلى تعاطف طالبات التعليم العام مع هذه الفئة، فضلاً عن المشاعر الإنسانية العالية التي يتحلَّى بها المجتمع؛ مما انعكس على تنشئتهم لأبنائهم على الخُلُق الحسن، وحبِّ الخير، وعدم إيذاء الغير. ويتفق هذا مع ما ذكره ابن عبد الرحمن وسويسبي (٢٠٢٠)، من أن انتشار التَّئمُر بين الطلبة بدرجة منخفضة؛ يرجع إلى الوسط

الاجتماعي الذي جعل الطلبة يحملون تصورات اجتماعية متقاربة في تعاملاتهم مع بعضهم، وهذه التصورات منبعها الأعراف والعادات والتقاليد التي تحكم هذه البيئة الاجتماعية. عرض نتيجة السؤال الفرعي الأول، الذي ينص على: ما واقع التثمر الجسدي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات بُعد (التثمر الجسدي)، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول ٩ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات بُعد التثمر الجسدي (ن=٨٩)

الرقم	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تُسحب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من أيديهن وملابسهن من قبل بعض طالبات التعليم العام في المدرسة.	2.08	1.19	1	منخفض
3	تتعرض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للضرب من قبل بعض طالبات التعليم العام في المدرسة.	1.98	1.13	2	منخفض
8	تُرْمى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بأشياء من قبل بعض طالبات التعليم العام.	1.82	1.12	3	منخفض
4	تمنع طالبات التعليم العام الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من دخول الفصل.	1.79	0.87	4	منخفض
9	تعتدي طالبات التعليم العام بالجلوس في مقاعد الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ومنعهن من الجلوس عليها.	1.75	0.94	5	منخفض
6	تتعرض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لشدة الشعور من قبل بعض طالبات التعليم العام.	1.74	1.03	6	منخفض
7	تهدد بعض طالبات التعليم العام الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بأدوات مختلفة، كالقلم أو العصا... إلخ.	1.74	0.98	7	منخفض

5	تجبر طالبات التعليم العام الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على أداء بعض الأعمال (مثل: الوقوف وعدم التحرك، تغيير أماكن الجلوس، مسح السبورة... إلخ).	1.73	0.91	8	منخفض
2	تعتدي بعض طالبات التعليم العام بالعض على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	1.70	0.95	9	منخفض
البُعد ككل		1.81	0.86		منخفض

يظهر من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لمفردات بُعد (التَّثْمُر الجسدي)؛ تراوحت بين (١.٧٠-٢.٠٨)، وكان أعلاها للفقرة رقم (١)، التي تنصّ على: "تُسحب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من أيديهن وملابسهن من قبل بعض طالبات التعليم العام في المدرسة"، بمتوسط حسابي (٢.٠٨) وبدرجة منخفضة، تليها المفردة رقم (٣) بالمرتبة الثانية، التي تنصّ على: "تتعرّض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للضرب من قبل بعض طالبات التعليم العام في المدرسة"، بمتوسط حسابي (١.٩٨) وبدرجة منخفضة، وجاءت المفردة رقم (٨) بالمرتبة الثالثة، التي تنصّ على "تُرمى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بأشياء من قبل بعض طالبات التعليم العام"، بمتوسط حسابي (١.٨٢) وبدرجة منخفضة، وبالمرتبة الأخيرة المفردة رقم (٢)، التي تنصّ على: "تعتدي بعض طالبات التعليم العام بالعض على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية"، بمتوسط حسابي (١.٧٠) وبدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (١.٨١) وبدرجة منخفضة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: ما واقع التَّثْمُر الجسدي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام، من وجهة نظر معلماتهن؟

أشارت نتائج السؤال الفرعي الأول إلى أن واقع التَّثْمُر الجسدي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن جاء في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ (١.٨١)، وبدرجة منخفضة. أي أن المعلمات يرين أن وقوع التَّثْمُر الجسدي من طالبات التعليم العام تجاه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية منخفض. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زكري والتميمي (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى انخفاض مستوى السلوك التَّثْمُر

الجسدي نحو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من قبل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين في مدارس التعليم العام، واختلفت مع نتيجة دراسة الثقفي وطلبة (٢٠٢٣)، التي توصلت إلى أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول سلوكيات التَنَمُّر السائدة لدى الطالبات العاديات على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية فيما يتعلّق بسلوكيات التَنَمُّر الجسدي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمات يعتقدن بوجود الأنظمة واللوائح المدرسية التي تفرض العقوبة على المتنمّرات، والتي قد تصل إلى نقلهنّ من فصولهنّ أو من المدرسة، وخوف الطالبات في حال ممارستهن للتَنَمُّر الجسدي من العقاب والتوبيخ من قبل المعلمات والكادر الإداري، الذي بصفته الجهة المخوّلة باتخاذ القرارات بحق المتنمّرات في المدرسة. ويتفق هذا مع ما ذكره خصاونة وآخرون (٢٠٢٠)، من أن انتشار أساليب الضبط التربوي الحديثة والبعيدة عن العقاب البدني في مختلف المدارس؛ قد تُسهم في ردع كثير من الطلبة عن تنمّره على زملائهم، خاصةً أن التَنَمُّر الجسدي الذي يعتمد على الممارسة البدنية لإيقاع الضرر والأذى الجسدي بالآخرين؛ غالبًا ما تظهر آثاره على الطالبات ضحايا التَنَمُّر، كما تؤكد ذلك التومي (٢٠٢٢)، بأن التَنَمُّر الجسدي يشمل كافة أشكال العنف التي تترك أثرًا جسديًا على الضحية. كسحبهن من أيديهن وملابسهن، وضربهن، وشدّ شعورهن، وعصّهن، وإجبارهن على فعل بعض الأعمال باستخدام القوة، ورميهن بأشياء كالقلم وغيرها، والتي يترتب عليها وجود الخدوش والكدمات، وأحيانًا تؤدي إلى بعض الكسور، فأثار هذا التَنَمُّر وعلاماته على أجسادهنّ غالبًا لا يمكن إخفاؤها. كما أن المعلمات يعتقدن أن بعض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية يستطعن الدفاع عن أنفسهن في حال تعرّضهنّ للتَنَمُّر الجسدي، أو إصدار انفعالات كالصراخ والبكاء؛ مما يجعل طالبات التعليم العام يخشين ممارسة التَنَمُّر عليهن .

بالإضافة إلى اعتقاد المعلمات بعدم امتلاك غالبية الطالبات للقدرات الجسدية التي يتطلبها التَنَمُّر الجسدي، وقلة جرأتهم على التعدي بالضرب؛ بسبب معرفتهن بثقافة المجتمع وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمعات العربية بشكل عام، التي تطلب من الفتيات أن يتّسمن بالأدب والطاعة والبُعد عن المشكلات السلوكية والعنف. ويتفق هذا مع ما ذكره طلب وسليمان (٢٠١٩)، من أن المجتمع يفرض على الإناث لبس ثوب الخجل والسكينة والهدوء، ولا تُتاح لهن الحرية نفسها في إظهار التصرفات والسلوكيات التي تنسم بالعدوان والعنف والتَنَمُّر .

عرض نتيجة السؤال الفرعي الثاني، الذي ينص على: ما واقع التَّثْمُر اللفظي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟
حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات بُعد (التَّثْمُر اللفظي)، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في الجدول (10)

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات بُعد التَّثْمُر اللفظي
(ن=٨٩)

الرقم	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تُنادى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من قبل بعض طالبات التعليم العام بألفاظ غير مهذبة ترتبط بالإعاقة.	2.20	1.24	1	منخفض
8	تمنع بعض طالبات التعليم العام استكمال الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لحديثهن.	2.16	1.15	2	منخفض
3	تصرخ طالبات التعليم العام في وجه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية كنوع من التَّثْمُر والتَّهْكُم.	2.12	1.15	3	منخفض
4	تسخر بعض طالبات التعليم العام من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، من خلال إطلاق النكات للسخرية.	2.08	1.19	4	منخفض
2	تتعرَّض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للشتيم من قبل بعض طالبات التعليم العام بالمدرسة.	2.07	1.20	5	منخفض
7	تتعرَّض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للتهكُّم من قبل بعض طالبات التعليم العام (كإخراج ألسنتهن لإغاضتتهن).	2.04	1.09	6	منخفض
5	تصدر بعض طالبات التعليم العام أصواتاً غريبة؛ من أجل تخويف الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	2.00	1.10	7	منخفض
6	تُشَبِّه بعض طالبات التعليم العام أشكال الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بتشبيهات مُحرَّجة أو مُسيئة.	1.96	1.10	8	منخفض
	البُعد ككل	2.08	1.04		منخفض

يُظهر من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لمفردات بُعد (التَّثْمُر اللفظي)؛ تراوحت بين (١.٩٦-٢.٢٠)، وكان أعلاها للفقرة رقم (١)، التي تنصّ على: "تُنادى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من قبل بعض طالبات التعليم العام بالفاظ غير مهذّبة ترتبط بالإعاقة"، بمتوسط حسابي (٢.٢٠) وبدرجة منخفضة، تليها المفردة رقم (٨) بالمرتبة الثانية، التي تنصّ على: "تمنع بعض طالبات التعليم العام استكمال الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية لحديثهن"، بمتوسط حسابي (٢.١٦) وبدرجة منخفضة. وجاءت المفردة رقم (٣) بالمرتبة الثالثة، التي تنصّ على: "تصرخ طالبات التعليم العام في وجه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كنوع من التَّثْمُر والتهكم"، بمتوسط حسابي (٢.١٢) وبدرجة منخفضة، وبالمرتبة الأخيرة أتت المفردة رقم (٦)، التي تنصّ على: "تُشَبِّه بعض طالبات التعليم العام أشكال الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بتشبيهات مُحرّجة أو مُسيئة"، بمتوسط حسابي (١.٩٦) وبدرجة منخفضة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (٢.٠٨)، وبدرجة منخفضة.

مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما واقع التَّثْمُر اللفظي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟

أشارت نتائج السؤال الفرعي الثاني إلى أن واقع التَّثْمُر اللفظي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن جاء في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٨) وبدرجة منخفضة. أي أن المعلمات يرين أن وقوع التَّثْمُر اللفظي من طالبات التعليم العام تجاه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية منخفض. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زكري والتميمي (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى انخفاض مستوى السلوك التمرري اللفظي نحو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من قبل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين في مدارس التعليم العام .

كما اتفقت مع نتيجة دراسة القرني والحويطي (٢٠٢٢)، التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي ومعلمات التربية الفكرية قيّموا مستوى أشكال التَّثْمُر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة منخفضة، ومن بين هذه الأشكال التَّثْمُر اللفظي. فيما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة التقفي وطلبة (٢٠٢٣)، التي توصّلت إلى أن مفردات عينة الدراسة محايدات في موافقتهم حول سلوكيات التَّثْمُر السائدة لدى الطالبات العاديات على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية فيما يتعلّق بسلوكيات التَّثْمُر اللفظي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمات يعتقدن أن الطالبات ربما يلجأن إلى ممارسة هذا النوع من التَّثْمُر، الذي يعتمد على استخدام أصواتهن في التلفظ بألفاظ غير مهذَّبة، والشَتائم، والإغاظَة، والصراخ، أو المناداة بأسماء غير محبَّبة، والسخرية من الأخريات؛ عندما يردن تجنُّب المتاعب التي من المحتمل أن تأتي مع التَّثْمُر الجسدي، ويعتقدن كذلك بانخفاض ممارسة هذا التَّثْمُر؛ بسبب درجة الوعي المنتشرة في المدارس، الناتجة عن عمل المحاضرات والأنشطة التوعوية للطالبات بمخاطر التَّثْمُر اللفظي، خاصة على فئات الإعاقة وما يحدثه من أثر في نفسياتهن ويسبب لهن الحزن والكرب والآلام النفسية، إضافة إلى قوانين الانضباط المدرسي التي تحكم المدرسة، والتي تسعى إلى منع التَّثْمُر بين الطالبات، ووضع العقاب الرادع لمن يسلك هذا التصرف، والرقابة المستمرة من قِبَل المعلمات، التي تمنع الطالبات من ممارسة هذا النوع من التَّثْمُر .

ويتفق هذا مع ما ذكرته بو ثابت ولشهب (٢٠٢٢)، من أن الرقابة المستمرة من قِبَل المعلمين؛ تمنع الطلبة من ممارسة هذا النوع من التَّثْمُر. خاصة أن التَّثْمُر اللفظي من السهل سماعه بين الطالبات من قِبَل المعلمات في حصص الدمج وفي أوقات الفسحة بوجود المعلمات المناوبات. كما يعزو الباحثان هذه النتيجة من وجهة نظرهم إلى أن بعض المعلمات ربما يعتقدن أن بعض الأصوات أو الكلمات التي تصدر من الطالبات فيما بينهن؛ هي مجرد مُزاح أو كلمات عابرة لا تؤثر في مستمعها ولا تعدُّ تَتَمَرًا. ويتفق هذا مع ما ذكره العتيبي وأبو جادو (٢٠٢٠)، من أن بعض المعلمات قد لا يدركن تمامًا المؤشرات الدالة على سلوكيات التَّثْمُر التي تتعرَّض لها الطالبات. ولكن هي في الحقيقة تترك ندوبًا عاطفية عميقة، حيث أثبتت الدراسات أن التَّثْمُر اللفظي شيء بالغ الخطورة، ويؤثر في التكوين النفسي للضحية؛ بل يترك أثرًا لا يُنسى (سفيان وحسان الدين، ٢٠٢٢) .

كما أن التثمر اللفظي يحدث غالبًا في حال غياب وجود المعلمات، ويصعب إثباته على الطالبات المتمرات؛ لأن آثاره تكون خفية وتتمثل في الإيذاء النفسي للطالبات ضحايا التَّثْمُر، وقد يصل الأمر إلى درجة أن الضحية تعاني من الاكتئاب والقلق وحتى الافتقار إلى الرغبة في المشاركة الاجتماعية والانخراط في الحياة، ويؤكد ذلك كلاً من (إسماعيل، ٢٠٢٠؛ محمود وصموئيل، ٢٠٢١)، كما تؤكد التومي (٢٠٢٢)، من أن الأفراد الذين يقعون ضحايا للتثمر اللفظي تتضرر صوره الذاتية واحترامهم لذواتهم، ويمكن أن يؤثر في حياتهم لسنوات طويلة،

كما أنه يؤثر في الفرد نفسياً وعاطفياً، بما في ذلك: الاكتئاب وإيذاء النفس، وتدني تقدير الذات وغيرها؛ لذلك لا بد من عدم تجاهل هذا التثمر والتعامل معه؛ للحد من الآثار النفسية التي يتبعها عوامل أخرى بحق الضحية. ويتفق هذا مع ما توصلت إليه بو ثابت ولشهب (٢٠٢٢) من أن نسبة حدوث التثمر اللفظي جاءت منخفضة؛ ويعني هذا أن التثمر المدرسي يُمارس على الضحايا بمختلف أشكاله بنسب قليلة ومتقاربة بشكل خفي عن أعين الرقابة والمعلمين .

عرض نتيجة السؤال الفرعي الثالث، الذي ينص على: ما واقع التثمر الاجتماعي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات بُعد (التثمر الاجتماعي)، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في الجدول (١١) :

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات بُعد التثمر الاجتماعي

(ن=٨٩)

الرقم	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	ترفض بعض طالبات التعليم العام الجلوس بجانب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، سواء في الصف أو خارج الصف (الفسحة وغيرها من الأنشطة اللاصفية).	2.65	1.30	1	منخفض
11	ترفض بعض طالبات التعليم العام مصادقة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	2.62	1.38	2	منخفض
6	ترفض بعض طالبات التعليم العام الحديث مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	2.51	1.26	3	منخفض
9	تتعرض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للتجاهل وعدم الإصغاء لهن عند التحدث مع	2.43	1.30	4	منخفض

طالبات التعليم العام.				
5	تُستبعد الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من المشاركة في اللعب من قبل بعض طالبات التعليم العام دون مبررات.	2.33	1.25	5
2	تُوجّه بعض طالبات التعليم العام للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية إشارات للتقليل من شأنهن.	2.20	1.26	6
3	تُقلّد بعض طالبات التعليم العام عيوب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ بقصد السخرية منهن.	2.13	1.15	7
8	تُحرّض بعض طالبات التعليم العام طالبات أخريات على ذوات الإعاقة الفكرية.	2.03	1.16	8
7	تتهم بعض طالبات التعليم العام الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بأفعال لم يقمن بها.	2.00	1.10	9
10	تتشرب بعض طالبات التعليم العام الإشاعات ضد الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لتشويه سمعتهن.	1.93	1.10	10
4	تتعمّد بعض طالبات التعليم العام إفساد الأنشطة التي تشترك بها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.	1.91	1.10	11
البُعد ككل		2.25	1.07	منخفض

يظهر من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لمفردات بُعد (التَّئمُّر الاجتماعي)؛ تراوحت بين (١.٩١-٢.٦٥)، وكان أعلاها للفقرة رقم (١)، التي تنصّ على: "ترفض بعض طالبات التعليم العام الجلوس بجانب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، سواء في الصف أو خارج الصف

(الفسحة وغيرها من الأنشطة اللاصفية)"، بمتوسط حسابي (٢.٦٥) وبدرجة منخفضة، تليها المفردة رقم (١١) بالمرتبة الثانية، التي تنصّ على: "ترفض بعض طالبات التعليم العام مصادقة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية"، بمتوسط حسابي (٢.٦٢) وبدرجة منخفضة، وأنت المفردة رقم (٦) بالمرتبة الثالثة، التي تنصّ على: "ترفض بعض طالبات التعليم العام الحديث مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية"، بمتوسط حسابي (٢.٥١) وبدرجة منخفضة، وجاء بالمرتبة الأخيرة المفردة رقم (٤)، التي تنصّ على: "تتعمّد بعض طالبات التعليم العام إفساد الأنشطة التي تشترك بها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية"، بمتوسط حسابي (١.٩١) وبدرجة منخفضة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (٢.٢٥) وبدرجة منخفضة .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: ما واقع التّئمّر الاجتماعي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؟

أشارت نتائج السؤال الفرعي الثالث إلى أن واقع التّئمّر الاجتماعي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن جاء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٥) وبدرجة منخفضة. أي أن المعلمات يرين أن وقوع التّئمّر الاجتماعي من طالبات التعليم العام تجاه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية منخفض. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اعتقاد المعلمات أن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية يعانين من مشكلات نفسية وانفعالية واجتماعية، وقصور في تكيّفهن الاجتماعي، ونقص في قدرتهن على التفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة بسبب ما تفرضه طبيعة الإعاقة عليهن؛ وهذا بدوره قد يؤدي إلى ممارسة التّئمّر الاجتماعي عليهن، كاستبعادهن من اللعب، ورفض الجلوس بجانبهن سواء في الصف أو خارجه، ورفض مصادقتهن والحديث معهن، وتقليد عيوبهن، وتجاهلهن في أثناء حديثهن، وتحريض الأخريات عليهن، وتوجيه بعض الإشارات إليهن؛ بقصد التقليل من شأنهن، واتهامهن بأفعال لم يقمن بها .

ويتفق هذا مع ما ذكرته الثّقفي وطلبة (٢٠٢٣)، من أن طالبات التعليم العام يتلقين التوجيه اللازم من معلماتهن بشأن معاملة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بلطف، كما أنهن يجدن تشجيعاً من المعلمات بشأن مشاركتهن في الأنشطة مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؛ وهذا بدوره يسهم في استبعاد فكرة التّئمّر الاجتماعي من قبلهن، خاصةً في حال عدم صدور شكاوى من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بشأن تعرضهن للتّئمّر. كما يعزو الباحثان هذه النتيجة من

وجهة نظرهم إلى أن التَّنَمُّر الاجتماعي من أنواع التَّنَمُّر التي يصعب على المعلمات الانتباه إليها، حيث يمكن أن يقوم المتنمّر بالسلوكيات السلبية في الخفاء وبشكل غير واضح؛ مما يجعل من الصعب على الضحية والمعلمين وحتى الأهل ملاحظة حدوثه والتصدي له. ويستغل المتنمّر ذكائه وحنكته لتنفيذ التَّنَمُّر بطرق تجنّب العقوبات والقوانين المدرسية، وقد ينفي المتنمّر قصد تصرفاته السلبية، أو يدّعي عدم ملاحظتها؛ وبذلك يحقق الهدف المرجو من التَّنَمُّر دون مواجهة العواقب، ويتفق هذا مع ما ذكرته محمد (٢٠١٧)، من أن التَّنَمُّر الاجتماعي يُمارس بدون سلوك واضح أو مجهود، ويمكن أن يحدث في الخفاء بطريقة مستترة، ويمكن للمتنمّر أن يُنكر القيام به، أو يدّعي أنه لا يقصد؛ مما يجعله أكثر أشكال التَّنَمُّر شيوعاً بين الطلبة .

وبعد اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة؛ لم يجدو - حسب علمهم - دراسات تناولت التَّنَمُّر الاجتماعي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من قِبَل طالبات التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن؛ لذلك لم يجدو دراسات تتفق أو تختلف مع نتيجة هذا السؤال، ويمكن أن يستنتج الباحثان من ذلك أن الدراسة الحالية امتازت بدراسة هذا النوع من التَّنَمُّر على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن، ويمكن اعتباره أحد الفجوات البحثية التي غطتها الدراسة الحالية .

لكن وجد الباحثان دراسة حسن (٢٠٢١) التي تناولت التَّنَمُّر الاجتماعي الواقع على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. بينما الدراسة الحالية من وجهة نظر المعلمات. وقد اختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة حسن (٢٠٢١)، التي أشارت إلى أن مستوى صور التَّنَمُّر الاجتماعي بالمعاقين فكرياً القابلين للتعلّم؛ جاءت مرتفعة.

خلاصة:

هدف البحث الحالي إلى التَّعَرُّف على واقع التَّنَمُّر الجسدي واللفظي والاجتماعي على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلماتهن، حيث تم تناول المقدمة، ومشكلة البحث، وأسئلته، وأهميته النظرية والتطبيقية، والتعريف بمصطلحاته، ومحدداته، كما تم تناول الخلفية النظرية في محورين، وهما: الإطار النظري الذي اشتمل على: الإعاقة الفكرية، والتَّنَمُّر المدرسي، والمحور الثاني وهو الدراسات السابقة. وتم تناول منهجية

الدراسة وإجراءاتها، من حيث: منهج الدراسة المستخدم، ومجتمعها وعينتها، وأداتها، والخصائص السيكمترية للأداة، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة، وعرض النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بأهمية تفعيل دور المدارس في تنمية قيم التسامح وتقبل الآخر ونبذ الخلافات. وذلك بتضمينها في البرامج الدراسية والتأكيد عليها في علاقات التفاعل بين الأفراد، والتعريف بطبيعة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية واحتياجاتهم من خلال إقامة الدورات والمحاضرات والأنشطة الترفيهية والتعاونية ضمن المدرسة مما يُعزز العلاقات الإيجابية بينهم. أيضاً وضع قائمة بالسلوكيات المناسبة التي ينبغي على الطالبات اتباعها في المدرسة ووضع قوانين صارمة لمن يخالف هذه القائمة .

كما تقترح الدراسة تفعيل دور مجالس الآباء لتبادل المعلومات بين الأسرة والمدرسة، وتوعيتهم بخطورة هذه الظاهرة، وضرورة ملاحظة سلوكيات أبنائهم -سواءً متممين أو ضحايا- ومشاركة إدارة المدرسة في علاج هذه الظاهرة من خلال توظيف الأساليب الوالدية الإيجابية في التربية، والانصات لمخاوف أبنائهم، والتحقق منها، ومساعدتهم في التغلب عليها. وعقد الورش والدورات التدريبية للمعلمين حول آليات التعامل مع المشكلات السلوكية لدى الطلبة، وخاصةً التمر المدرسي، وتشخيص حالاته، والاستدلال على مؤشرات، سواء على المتممين أو الضحايا، والتأكيد عليهم بأدوارهم الهائلة في الحد من هذه الظاهرة من خلال تقديم المثل والقوة في التعامل مع الطلبة وتفهمهم وتشجيعهم على التعبير دون حرج عما يسبب لهم الضيق أو التهديدات المباشرة وغير المباشرة لهم .

أيضاً تعزيز الوعي وتشجيع ضحايا التَّمر على الإبلاغ عن التَّمر، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المرتبطة بقدراتهم الشخصية وتفاعلهم مع الآخرين لوقايتهم وحمايتهم من التمر، وعقد ورش توعوية وتدريبية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وخاصة اللاتي في المرحلة الابتدائية حول ظاهرة التمر وأشكاله، وأساليبه، وطرق التخلص منه، وطرق التعامل مع الطالبات المتميمات، وتقديم جلسات إرشاد نفسي للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي تعرّضن للتَّمر؛ لمساعدتهن على التخلص من الآثار النفسية السيئة للتَّمر، وزيادة ثقتن بأنفسهن، والعمل على إعادة دمجهن في المجتمع.

ويوصي الباحثان بإجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تستهدف تعرّض ذوي الإعاقة الفكرية للتّئمّر في مدارس التعليم العام بمدن المملكة العربية السعودية ومحافظاتها الأخرى، وإجراء مقارنة بين ما تنتهي إليه نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، وبحث أسباب تّئمّر الطلبة العاديين على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الطلبة ذوي الإعاقة ومعلميهم وأولياء أمورهم، ودراسة مدى وعي المعلمين بمظاهر سلوك التّئمّر داخل المدارس، والاهتمام بدراسة التّئمّر في المرحلة الابتدائية وبحث أسباب انتشاره لدى هذه المرحلة مقارنة بباقي المراحل الدراسية، وإجراء المزيد من الدراسات لبرامج تطبيقية وإرشادية لمكافحة التّئمّر بأشكاله المختلفة، والتنوع في الإستراتيجية المتبعة، بحيث تتناسب مع بيئة الطالب وخصائصه النمائية .

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، إكرام. (٢٠٢٠). سلوك التثمر عند الأطفال والمراهقين بين عوامل الخطورة والوقاية والعلاج. روابط للنشر وتقنية المعلومات.
- ابن عبد الرحمن، الطاهر؛ وسويسي، عمار. (٢٠٢٠). التثمر المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة-الجزائر، ٦(٢)، ٣٧٥-٣٤٨.
- أبو السعود، رضا. (٢٠٢١). التثمر الطلابي على المعلمين في المدارس المصرية: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٩(١)، ١٤١-٢٣٠.
- أبو النور، عبد الحميد؛ والمبروك، محي. (٢٠٢١). التوجيه التربوي والإرشاد النفسي ودوره في الحد من التثمر المدرسي. مجلة التربوي جامعة المرقب - كلية التربية بالخمس- ليبيا، ع ١٩، ص ص: ٨٢١-٨٤٧.
- أبو زيتون، جمال؛ والشرعة، فيصل. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التثمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. دراسات - العلوم التربوية، ٤٤(٤)، ١٣٣-١٤٨.
- أبو ضيف، إيمان؛ محمد، وفاء؛ وعثمان؛ نبيلة. (٢٠٢٠). التثمر المدرسي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، ٤(٤)، ٢٥١-٢٩٣.
- إسماعيل، ريم. (٢٠٢٠). ظاهرة التثمر في المدارس وانعكاسها على الأطفال: دراسة اجتماعية ميدانية في مدينة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٦(٣)، ١٥٤-١٧٨.
- إكرام، مام. (٢٠٢٢). التناول الإعلامي التلفزيوني الاجتماعي الجزائري لظاهرة التثمر لدى الشباب (قناة النهار أنموذجاً) [رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد بو ضياف المسيلة]. قاعدة معلومات الباحث العلمي-<http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/30955>.
- أميطوش، موسى؛ وسكاي، سامية. (٢٠٢٠). دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في النقل من حدة التثمر المدرسي. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦١(٦)، ١٥٢-١٤١.

- بوثابت، بشرى؛ لشهب، نزيهة. (٢٠٢٢). علاقة التتمّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي [رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل]. قاعدة معلومات الباحث العلمي-<http://dspace.univ-jijel.dz:8080/xmlui/handle/123456789/11873>.
- بوهلالة، أحمد. (٢٠٢١). التتمّر المدرسي وعلاقته بالأمن النفسي لدى التلاميذ. المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، ٢(٢)، ٣٣٤-٣٥٠.
- التومي، مبروكة. (٢٠٢٢). أساليب مواجهة التتمّر المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمهم. مجلة الأصالة، ١(٦)، ٢٩٥-٢٦٨.
- الثقفي، خديجة؛ وطلبة، منى. (٢٠٢٣). تصوّر مقترح لخفض سلوكيات تنمر الطالبات العاديات على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٦(٥٦)، ١٦١-٢٠٢.
- الحبوب، خالد؛ والرويلي، أمينة. (٢٠١٨). منهج التدريبات السلوكية والمعرفية للطلبة القابلين للتدريب من ذوي الإعاقة العقلية. مجموعة اليازوري للنشر والتوزيع.
- حسن، جابر. (٢٠٢١). العلاقة بين التتمّر بالمعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم وشعورهم بالأمن النفسي. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، ١٥(١)، ٦٤-١٠٧.
- خصاونة، محمد؛ بني حمد، حسان؛ والخالدة، محمد. (٢٠٢٠). دراسة مسحية للكشف عن الطلبة المتميزين من ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير. جامعة إربد الأهلية، ٢٢(١)، ٣٢-١.
- الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى؛ الروسان، فاروق؛ الصمادي، جميل؛ يحيى، خولة؛ الزريقات، إبراهيم؛ العمامرة، موسى؛ الناطور، ميادة؛ السرور، ناديا؛ والعلي، صفاء. (٢٠٢١). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (ط.٩). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- خلايفية، نصيرة؛ ومدوري، يمينه. (٢٠٢٠). الوساطة المدرسية كإستراتيجية للحدّ من ظاهرة التتمّر المدرسي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٦(١)، ٣٥-٥٤.
- درويش، عمرو؛ والليثي، أحمد. (٢٠١٧). فاعلية بيئة تعلم معرفي/سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية إستراتيجيات مواجهة التتمّر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، ١(٤)، ١٩٩-٢٦٤.
- الدسوقي، مجدي. (٢٠١٦ب). مقياس السلوك التتمري للأطفال والمراهقين. دار جوانا للنشر والتوزيع.

الدهان، منى. (٢٠١٧). دراسة التثمر لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين سمعياً والأطفال المعاقين عقلياً: دراسة ميدانية. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٣٠ (١١٥)، ٨٧-١٠٨ .
الدوسري، أفنان؛ التتم، عبد الله؛ البوحمد، حسين؛ والعتيبي، وفاء. (٢٠٢٢). التثمر وعلاقته بالنواحي النفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الملحقين في معاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج في محافظة الأحساء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة شباب الباحثين، (١٢)، ٤٧٢-٥٠٠.

الروسان، فاروق. (٢٠١٨). مقدمة في الإعاقة العقلية (ط.٧). دار الفكر للطباعة والنشر.
زايد، رانية. (٢٠٢١). الضغوط النفسية وعلاقتها بسلوك التثمر لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة [رسالة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي]. قاعدة معلومات الباحث العلمي .
<http://bib.univoeb.dz:8080/jspui/handle/123456789/11302>

الزبون، محمد؛ والزغول، محمد. (٢٠١٦). برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٥)، ٢٤-١.
زكري، مديحة؛ والتيمي، أحمد. (٢٠٢٢). السلوك التثمري الموجه نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٣ (٤٧)، ٧٤-٤٥.

الزهراني، هاجر؛ وناصف، عماد. (٢٠١٩). التثمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة قلوة. كلية التربية، ٣٥ (٦)، ٣٤٤-٣٨٥.
سارة، حبة؛ وبن روان، حورية. (٢٠٢١). التثمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد بو ضياف].
قاعدة معلومات الباحث العلمي - <http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/26383>

السرطان، سيف. (٢٠١٩). دور مديري مدارس التربية والتعليم والثقافة العسكرية الأردنية في الحد من التثمر المدرسي [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل بيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة .
<http://search.mandumah.com/Record/1029455>

سفيان، عبدش؛ حسان الدين، طير الباس. (٢٠٢٢). التثمر وعلاقته بالتحصيل الدراسي [رسالة ماجستير منشورة، جامعة ابن خلدون تيارت]. قاعدة معلومات الباحث العلمي .

[http://dspace.univ-](http://dspace.univ-tiaret.dz/bitstream/123456789/6958/1/TH.M.PSY.AR.2022.50.pdf)

[tiaret.dz/bitstream/123456789/6958/1/TH.M.PSY.AR.2022.50.pdf](http://dspace.univ-tiaret.dz/bitstream/123456789/6958/1/TH.M.PSY.AR.2022.50.pdf)

- السيد، أحمد. (٢٠٢١). التعرض للتثمر وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج. مجلة العلوم التربوية، (١٦)، ٤٩٨-٤١١.
- شايع، رنا. (٢٠١٨). سلوك التثمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤٠)، ٣٧٩-٣٦٤.
- شحاتة، محمود؛ باشا، صلاح؛ شرف الدين، نبيل، وأحمد، إبراهيم. (٢٠٢١). برنامج إرشادي لخفض سلوك التثمر المدرسي وأثره في تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة بحوث التربية النوعية، (٦٤)، ١٠٧-٦٥.
- صافي، كلثوم. (٢٠٢٢). المشكلات السلوكية السائدة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين مدينة وهران أنموذجاً. المجلة العلمية للتربية الخاصة، (٢)٤، ١١٣-١٢٧.
- صالح، إكرام. (٢٠٢٠). سلوك التثمر عند الأطفال والمراهقين بين عوامل الخطورة والوقاية والعلاج. روابط للنشر وتقنية المعلومات.
- صالح، أمينة؛ وحسين، بوسي. (٢٠٢١). التثمر وعلاقته بتقدير الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٣٥)، ٩٨٨-٩٠١.
- الصباحين، علي؛ القضاة، محمد. (٢٠١٣). سلوك التثمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه-أسبابه-علاجه). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- صندقلي، هناء. (٢٠١٦). اضطراب أم مرض نفسي: أسباب، عوارض، علاج. دار النهضة العربية.
- طاهر، إيمان. (٢٠١٧). الإعاقة أنواعها وطرق التغلب عليها. وكالة الصحافة العربية.
- طلب، أحمد؛ وسليمان، عمرو. (٢٠١٩). ضحايا التثمر المدرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية، ٦٨، ٢٦٠٩-٢٦٦٧.
- طلب، أحمد؛ وسليمان، عمرو. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التثمر المدرسي لدى الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعليم. المجلة التربوية، ٧٢، ١٢٣-٥١.
- عبد الرحمن، الطاهر؛ وسويسي، عمار. (٢٠٢٠). التثمر المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢)٦، ٣٧٥-٣٤٨.

- عبد، أسماء؛ شاهين، هيام؛ وعلام، سحر. (٢٠١٧). الأمن النفسي وعلاقته بالتَّئمُر لدى المراهقين. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٧)، ١٨٧-٢٠٢.
- عبد، سحر. (٢٠٢٠). التَّئمُر المدرسي خطر يهدد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٤)، ٨٠٩-٨٣٤.
- عبيد، سماح. (٢٠١٨). دراسة بعض سمات الشخصية عند المراهق المتمر المتمدرس في المتوسطة [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم البواقي].
- عبيد، سميرة؛ وبروكش، نبيلة. (٢٠٢٠). التتمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية بثنائية المجاهد بحري بكار-الوادي" [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي]. قاعدة معلومات الباحث العلمي-<http://dspace.univ-eloued.dz/handle/123456789/8233>.
- العتيبي، نوال؛ وأبو جادو، محمود. (٢٠٢٠). سلوكيات التَّئمُر التي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التَّعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والأهيات في مدينة الدمام. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١٠(٣)، ٣٦٥-٣٩٧.
- العسيري، سحر. (٢٠٢١). تحديات التربية الجنسية لليافع/ين/ات من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الأهيات والآباء [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- علا، أحمد. (٢٠١٦). التربية الإبداعية وصعوبات التَّعلم. دار أمجد للنشر والتوزيع
- عمارة، إسلام. (٢٠١٧). التتمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٦)، ٥١٥-٥٤٨.
- العمرى، بشاير؛ والغامدي، مازن. (٢٠٢٢). العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتَّئمُر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٤(٤٨)، ١-٤١.
- عميرة، مريم. (٢٠١٩). المناخ الأسري وعلاقته بالتَّئمُر المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بمقاطعة-تقرت-ورقلة [رسالة ماجستير منشورة، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة]. قاعدة معلومات الباحث العلمي https://cpc.journals.ekb.eg/article_49052.html.

- غندورة، مروج؛ والزارع، نايف. (٢٠٢٠). درجة ممارسة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإستراتيجيات التكامل الحسي في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١١ (٣٩)، ٢٠٥-٢٤١.
- الفتاح، يسرا. (٢٠١٩). برنامج معرفي سلوكي لخفض التَنَمُّر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، ٤ (٤٣)، ١٦٨-١١٧.
- الفرا، محمد؛ وجراح، بدر. (٢٠١٦). فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال والسيطرة عليه. دار المعتز للنشر والتوزيع.
- القرني، سمية؛ والحويطي، محمد. (٢٠٢٢). واقع التَنَمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمهم بمنطقة الباحة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (٢١)، ٣٨-١.
- ليلى، بوقردون؛ والعلجة، لهوازي. (٢٠١٩). فعالية الذات وعلاقتها بالتَنَمُّر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط دراسة ميدانية بمتوسطة -العمرى بوجمعة- بلدية سوق الخميس [رسالة ماجستير منشورة، جامعة ألكلي محند أولحاج]. المستودع المؤسسي لجامعة البويرة .
<http://dspace.univ-bouira.dz:8080/jspui/handle/123456789/5240>
- مجاهد، أشواق. (٢٠٢٢). التَنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتفاعل في الصف [رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد بوضياف]. قاعدة معلومات الباحث العلمي-
<http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/32243>
- محمد، إيمان. (٢٠١٧). دور المؤسسات التربوية في مواجهة التَنَمُّر المدرسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٣ (١٧٤)، ٢٠١-١٣٧.
- محمد، عادل. (٢٠٢١). أثر التَنَمُّر على التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة ظفار (دراسة حالة). مجلة العلوم الأساسية، ٢ (٢)، ٦٣-٨٨.
- محمود، الفرحاتي؛ وصموئيل، أماني. (٢٠٢١). سلوك التَنَمُّر المدرسي: طبيعته وتفسيره والوقاية التربوية والنفسية. مجلة الطفولة والتنمية، (٤١)، ٨٢-١٣.

محمود، سالي؛ وجمعه، محمد. (٢٠٢٢). التخطيط لاستثمار قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة بالمدارس الابتدائية بمصر في ضوء بعض النماذج العالمية. مجلة كلية التربية بدمياط، ٣٧(٨٣)، ٢٨-٥٢.

مرسي، صفاء. (٢٠٢٠). الإعاقة الذهنية: الماهية، الخصائص. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، ١١(١)، ٨٩-١٠٥.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (٢٠٢٠). التثَمُّر في المدارس. مجلة مستقبلات تربوية، ٥(٥)، ١-١١٢.

معنصر، ليلى. (٢٠٢١). التثمر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط [رسالة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي]. قاعدة معلومات الباحث العلمي .
<http://bib.univ-ueb.dz:8080/jspui/handle/123456789/11002>

المعيقل، إبراهيم؛ والعتيبي، بندر. (٢٠١٧). التثَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم كما يدركها معلموهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢١)، ٥١-٢٥.

مليح، يونس؛ والعسولي، عبد الصمد. (٢٠٢٠). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، ٢٩(٢٩)، ٦٤-٣٦.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠١٧). حزمة الإستراتيجيات السبع لإنهاء العنف ضد الأطفال .
<https://2u.pw/tL0zNE2>

المولى، أحمد. (٢٠١٦). دمج برنامج تريض في التربية الخاصة. مركز دبيونو لتعليم التفكير. ميميني، مهجة؛ والقضاة، ضرار. (٢٠٢٣). تقييم الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية، ٣(٩٥)، ٧١٩-٦٧٧.

وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول) <https://2u.pw/7br73>.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). Definition of Intellectual Disability. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>
- Bear, G., Mants, L., Glutting, J., Boyer, D., & Yang, Ch. (2015). Differences in Bullying Victimization Between Students with and Without Disabilities. *National Association of School Psychologists*, 44(1), 98-116.
- Griffin, M., Fisher, H., Lane, A., & Morin, L. (2019). In Their Own Words: Perception and Experiences of Bullying Among Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(1), 66-74.
- Lee, K., & Vaillancourt, T. (2018). Longitudinal associations among bullying by peers, disordered eating behavior, and symptoms of depression during adolescence. *JAMA psychiatry*, 75(6), 605-612.
- Lung, w., Shu, C., Chiang, L., & Lin, J. (2019). Prevalence of bullying and perceived happiness in adolescents with learning disability, intellectual disability, ADHD, and autism spectrum disorder In the Taiwan Birth Cohor pilot Study. *Medicine (Baltimore)*, 98(6), 1-5.
- Maiano, CH., Aime, A., Salvas, M., Morin, A., & Normand, C. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 49 (50), 181-195.
- Pearson, s. (2018). The Perceptions of School Counselors, Special Education Teachers, and Principals on their Preparedness to be on Anti-Bullying Policies Actors for Students with Disabilities [Doctoral dissertations, University of South Carolina]. Scholar Commons. <https://2u.pw/5AW5ge8>.

Somma, M., & Marini, Z. (2020). A Bully and a Victim: The Bullying Experiences of Youth With Emotional and Behavioural Disorders. *Exceptionality Education International*, 30(1), 25-41.

World Health Organization. (2016). International classification of diseases (ICD). Retrieved from: <http://www.Who.Int/classifications/icd/en/>.