مجلة كلية الآداب بقنا (دورية أكاديمية علمية محكمة)

ضحايا التنمر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم "دراسة لأهم المشكلات النفسية والاجتماعية فى ضوء بعض المتغيرات النفسية"

د. ناهد فتحي أحمد

قسم علم النفس

كلية الآداب – جامعة المنيا

ضحايا التنمر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم "دراسة لأهم المشكلات النفسية والاجتماعية فى ضوء بعض المتغيرات النفسية"

الملخص:

الأهداف: استهدفت الدراسة الراهنة التعرف على أهم المشكلات النفسية والاجتماعية التى يعانى منها الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم، كما استهدفت الكشف عن الفروق بين ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فى الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية، ودور متغير الجنس فى التعرض للتنمر، وأشكال التنمر السائدة التى يعانى منها هؤلاء الأطفال من ناحية. وأساليب التعامل لديهم مع السلوك التنمرى من ناحية أخرى. فضلاً عن التعرف على مدى قدرة الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية فى التنبؤ بأهم المشكلات النفسية والاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم. **المنهج والإجراءات:** تكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) طفلاً وطفلة بمتوسط عمري (١٠,٩) وانحراف معياري (٢,٦)، قسمت إلى ثلاث مجموعات فرعية: الأولى مجموعة ضحايا التنمر (١٦٩) من ذوى صعوبات التعلم، الثانية مجموعة الضحايا المتنمرون (١٧٣) من ذوى صعوبات التعلم، الثالثة مجموعة غير الضحايا (١٧٠) من ذوى صعوبات التعلم (وهم الذين لم يتعرضوا للتنمر). **الأدوات:** استخدمت الدراسة تسعة أدوات هي: استمارة البيانات الأساسية، مقياس المتنمر/ الضحية، مقياس المشكلات الحياتية لدى ضحايا التنمر، مقياس تقدير سلوك التلميذ، مقياس التعامل مع السلوك التنمرى، اختبار رآفن للمصفوفات المتتابعة الملون، مقياس الضغط المدرسى، مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية كما يدركها الأبناء، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي. **النتائج:** أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى أهم المشكلات النفسية والاجتماعية بين الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم، كما وجدت فروق فى الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية بين الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين، وكذلك فى أشكال التنمر السائدة، وفى أساليب التعامل مع السلوك التنمرى، فضلاً عن قدرة متغيرى الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية على التنبؤ بأهم المشكلات النفسية والاجتماعية التى يعانى منها الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم.

مقدمة:

أصبح التنمر اليوم مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس، وتؤكد الأبحاث مدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل وتؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد نتيجة تعرضه للتنمر، وتشير الأرقام إلى تعرض نصف الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر. وقد تمتد هذه الممارسة إلى خارج أسوار المدرسة، وغالباً ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف. هذه المشكلة أو هذه القضية تنمو وتستمر بخفية تامة في ظل إهمال من الوالدين وإهمال من المدرسة ومن المشرفين الاجتماعيين أو النفسيين الذين غاب دورهم كلياً في هذا الشأن. (مسعد أبو الديار، ٢٠١١ أ، ١١)

لقد حظيت دراسة التنمر باهتمام الباحثين منذ مطلع السبعينات من القرن السابق عندما بدأ "دان أولويس Olweus بدراسة هذا الموضوع ودراسة المشاكل التي يتعرض لها المتنمرون وضحاياهم. (نادية قطامي، مني الصيرايرة، ٢٠٠٩، ٣٣) وازدادت ظاهرة التنمر بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة محلياً وعالمياً حتى أصبحت قضية سلوكية عامة تنتشر في كل المجتمعات وتتجاوز حدود الفروق بين الثقافات وتأخذ صيغاً متباينة بين مختلف البيئات. (محمود سعيد، ٢٠٠٨، ١٤) فوفقاً للدراسة التي قام بها "المعهد القومي لصحة الأطفال والتنمية البشرية" National Institue of child Health and Human Development اتضح أن أكثر من مليون تلميذ من تلاميذ المدارس في الولايات المتحدة يمارسون التنمر سواء كانوا ضحايا أو متنمرين، كما وجد أن أكثر من مائة وستين ألف تلميذ يهربون يومياً من المدارس خوفاً من تنمر الآخرين، كذلك وجد أن ثلث الأطفال ما بين ١١- ١٨ سنة قد واجهوا بعض أشكال التنمر في أثناء وجودهم بالمدرسة. (Hillsberg & spak, 2006)

وفي دراسة مسحية لفون وبيترمانن (Von & peterman, 2010) بألمانيا كشفت نتائجها عن أن (٤,١٧) صنفوا كضحايا للتنمر وأن ١٦,٥% كانوا متنمرون/ وضحايا. كما كشفت دراسة لميشنا (Mishna, 2009) أيضاً بعنوان حالة التنمر وأنماط سلوك الأطفال والمراهقين الذين يعانون من صعوبات تعليمية عن أن ٣٣% من الطلاب ذوي

صعوبات التعلم كانوا ضحايا مقابل ٩% من العاديين، وأن حوالي ١٥% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا متنمرين/ ضحايا مقابل ٤% من العاديين.

وفي دراسة لكارول ليند وكيرني (Carrol-Lind & Kearney, 2004) أجريت في نيوزيلندا اتضح أن حوالي ٦٣% من الطلاب قد تعرضوا لشكل أو آخر من ممارسات التنمر. كما أشارت دراسة أدامسكي وريان (Adamski & Ryan, 2008) التي أجريت في ولاية إلينوى بالولايات المتحدة إلى أن أكثر من ٥٠% من الطلاب قد تعرضوا لحالات التنمر. (نورة القحطاني، ٢٠١٢، ١١٥) وفي أيرلندا أوضحت دراسة لمينتون (Minton, 2010) أن ٣٥% من طلاب المرحلة الابتدائية قد تعرضوا لمشكلات التنمر في مقابل ٣٦,٤ من طلاب المرحلة المتوسطة. كما أظهرت دراسة "يانغ وآخرون" (Yang et al., 2006) فى مدارس كوريا الجنوبية الأساسية انتشار التنمر بين الطلبة حيث شكل الضحايا نسبة ٥,٢% في حين شكل الضحايا المتنمرون ٧,٢%.

أما فى الدول العربية لم تحظ ظاهرة التنمر باهتمام يذكر من الباحثين، وبالتالى فإن النسب الحقيقية لانتشار هذه الظاهرة تكاد تكون معدومة، ويرى مسعد أبو الديار (٢٠١٢) أن التقرير الأقليمى لمنطمة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا يشير إلى أن البيانات حول حجم المشكلة قليلة بشكل عام، وهذا يرجع إلى أسباب عدة منها حساسية هذه القضية ولا سيما داخل الأسرة ومحدودية التبليغ عن مثل هذه الحوادث، وعدم توافر أليات فعالة للتبليغ، وغياب الثقة فى أماكن التصدى لها مع غياب الوعى بالآثار السلبية لهذه الممارسات على الأطفال وكذلك بمفهوم حقوق الطفل. (مجدى الدسوقى، ٢٠١٥، ٢٥) فمشكلة التنمر كظاهرة سلوكية سلبية قد ترجع فى جزء كبير منها إلى خلل فى أساليب التنشئة الوالدية المبكرة للأبناء منذ الطفولة أوضغط الأقران كما أن جزء من المسئولية يعود إلى ضعف دور المؤسسات التعليمية فى التربية النفسية للطلاب.

(أسامة الصوفى وفاطمة المالكى، ٢٠١٢، ١٤٩)

وللتنمر وخاصة التنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية سواء كان متنمراً أو ضحية للتنمر. (Black & Jackson, 2007) فيعاني ضحايا التنمر من تكيف نفسي سيء، ومن الصعب عليهم إقامة صداقات وهم يميلون إلى الوحدة والإنعزال ويعانون نفسياً واجتماعياً ونتيجة لذلك فهم يتغيبون عن حصص دروسهم ويتحاشون

المدرسة. كما أن ضحايا التنمر المزمن في الغالب هم عرضة لخطر حدوث مشاكل بعيدة المدى في أوقات لاحقة. ومن ثم يعانون من ارتفاع معدلات النفور الاجتماعى وهم أكثر عزوفاً عن العملية التعليمية وأقل تقبلاً للذات وللأخرين. (Delfabro et al., 2006)

لذا تهدف الدراسة الراهنة إلى استكشاف مدى الآثار أو المشكلات النفسية والاجتماعية التى يعاني منها هؤلاء الأطفال ضحايا التنمر والتى تؤثر في حياتهم وسلوكهم وفي أدائهم الأكاديمي. واستكشاف مدي معاناتهم وتأثير الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية.

مشكلة الدراسة:

يعد التنمر بين طلاب المدارس من الأطفال والمراهقين مشكلة متزايدة في العديد من دول العالم، فهو يحدث في مدارس المدن وضواحيها والمناطق الريفية ويعد الأطفال ذوو صعوبات التعلم أو اضطراب نقص الانتباه هم أكثر عرضة لمشكلات التنمر. (مسعد أبو الديار، ٢٠١١ أ، ١٣) وهو ما أكده "كوكاينن وآخرون" (Kaukiainen et al., 2002) من خلال دراستهم من أن التنمر ينتشر عند الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم. وما أشارت إليه دراسة "نبيوزوكا" من أن أغلب الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم يكونون ضحايا للتنمر. وتوصلت إليه أيضاً دراسة "ليندساي" وآخرون (Lindsay; Dockrell & Mackie, 2008) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في السلوك التنمري في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.

وتحاول الدراسة الراهنة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما هى أهم المشكلات النفسية والاجتماعية التى يعانى منها الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ؟

٢- هل توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين/ غير الضحايا) فى المشكلات النفسية والاجتماعية والتى تؤثر في حياتهم وسلوكهم ؟

٣- هل يعانى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين من الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية ؟

٤- هل توجد فروق فى المشكلات النفسية والاجتماعية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين تعزى إلى الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية ؟

٥- هل تتباين المشكلات النفسية والاجتماعية التى يعانى منها ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بتباين متغير الجنس (ذكور/ إناث) ؟

٦- ما هى أشكال التنمر السائدة التى يعانى منها الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم ؟

٧- كيف يتعامل الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرون ذوو صعوبات التعلم مع السلوك التنمرى ؟

٨- هل يمكن التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين من خلال متوسط الدرجات على الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية ؟

أهمية الدراسة:

١- تبدو أهمية الدراسة الراهنة من ارتفاع نسب ضحايا التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي وأهمية العينة التي تستخدمها الدراسة، حيث أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة مكنمارا وآخرين (McNamara, Vervaeke & Willoughby, 2008) التى أشارت إلى ارتفاع نسب ضحايا التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، ومنها دراسة نابيوزوكا (Nabuzoka, 2003) التى أشارت إلى أن أغلب الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم (LD) يكونون ضحايا للتنمر. كما أشارت دراسة نورويتش وكيلى ((Norwich & Kelly, 2004) إلى ارتفاع نسبة التنمر في مدارس صعوبات التعلم مقارنة بالمدارس العادية. وما أشارت إليه نتائج دراسة (Luciano & Savage, 2007) من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج التي تطبق عليهم سياسة عدم الفصل ما يزالون يواجهون سلوك التنمر مواجهة كبيرة. وما توصلت إليه دراسة "اينجيسون، وجيونل" (Ingesson & Gunnel, 2007) من أن مشكلات القراءة والكتابة لدي المعسرين قرائياً تعد سبباً رئيساً في لجوئهم إلى السلوك التنمري أو التعرض له. وبصفة عامة لقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب ذوى

الإعاقات هم أكثر احتمال لأن يكونوا ضحايا للتنمر مقارنة بمن هم ليسوا من ذوى الإعاقات. (Farmer et al., 2010; Rose, Espelage & Monda-Amaya, 2009; Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2011; Turner et al., 2011; Bear et al., 2015)

٢- لاحظ شاو وآخرون (Shaw et al., 2013) أن السلوكيات المتعلقة بالتنمر تزداد فى الصف السادس الابتدائى، كما أشاروا إلى أن الجنس والعمر يلعبان دوراً فى الفروق بين التلاميذ فى المعاناة من التنمر. لذا تم اختيار العينة فى هذا العمر الزمنى كما كان دور النوع هو أحد اهتمامات هذه الدراسة.

٣- يرى بيانى (Beane, 1999) أن المتنمرين والضحايا يعانون من مشكلات وصعوبات نفسية وجسمية تؤثر على حياتهم ونموهم، وأن التدخل المبكر وإثارة الوعي ضروريان ومهمان من أجل وقف التنمر. (على موسى، محمد فرحان، ٢٠١٣) لذا يمكن أن تعد هذه الدراسة إطاراً نظرياً لإعداد البرامج التدريبية والإرشادية والعلاجية للحد من بعض المشكلات النفسية والاجتماعية لدى ضحايا التنمر أو المتنمرين الضحايا أنفسهم. خاصة فى ظل ندرة الدراسات العربية والمصرية بشكل خاص على ضحايا التنمر ذوي صعوبات التعلم – فى حدود علم الباحثة – حيث يساعد قياس التنمر لديهم على الوقوف على مصادره، وأشكاله السائدة وهو ما يمكن أن يساعد المتخصصين في وضع استراتيجيات الوقاية والعلاج. (مسعد أبو الديار، ٢٠١١ ب، ٦)

مفاهيم الدراسة:

١- مفهوم التنمر: Bullying Concept

يرى دان أولويس النرويجي (Olweus, 1993, 9) وهو من أوائل من درسوا وعرفوا هذا المفهوم أن التنمر "هو شكل من أشكال العنف الشائعة جداً بين الأطفال والمراهقين ويعني السلوك المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب فرد واحد أو أكثر من واحد من الأفراد. هذا وقد يستخدم المعتدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين، والتنمر المباشر هو يتم على الآخرين من خلال العدوان اللفظي أو الجسمي، والتنمر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاءً اجتماعياً مثل: نشر الشائعات، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضار جداً على أداء الفرد مثله مثل التنمر المباشر. كما عرفه أولويس (Olweus, 2013) أيضاً بأنه شكل من السلوك العدوانى،

بحيث يكون متعمد ومتكرر، ويسبب الأذى والألم أو الإزعاج لشخص أخر. وهو ما أشار إليه أيضاً جامس (James, 2010, 4, 5) من أن التنمر سلوك متعمد يحدث بقصد إلحاق الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، وقد ينتج عن التنمر أذى أو ضرر بشخص واحداً أو أكثر، وقد يكون الأذى جسدياً أو نفسياً أو عاطفياً، وقد يكون التنمر مباشر مثل ضرب شخص ما أو غير مباشر مثل نشر الشائعات، ومن ثم فالتنمر له خصائصه التي تميزه عن غيره من السلوكيات العدوانية.

كما يعرفه ريد وآخرون (Reid, Monsen & Rivers, 2004, 241) بأنه سوء استخدام ممنهج بشكل منتظم للقوة مع التكرار والتعمد والأذى للآخرين. فالتنمر ربما يكون بشكل فردي أو في جماعة ويكون التفاعل سلبى حيث يسلك الفرد المسيطر سلوكاً متكرراً يهدف إلى التسبب في الألم لفرد أقل في الأهمية (الضحية). فالمتنمر يتمتع بشكل أكثر بالقوة الجسدية أو النفسية من الضحية حيث يظهر بمظهر المتفوق مطبقاً ذلك لخفض قيمة الآخر. كما يرى كيوروز وأخرون (Quiroz, Arnette & Stephens, 2006) أنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين، ويحدث التنمر في المدرسة أو في أثناء الأنشطة المختلفة عندما يستخدم تلميذ أو مجموعة التلاميذ قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى، ويكون أساس قوة المتنمرين إما قوة جسدية أو العمر الزمني لهم أو الحالة المالية، أو المستوى الاجتماعي أو المهارات التكنولوجية. ويشير إليه كلا من كريستينسين وسميث (Kristensen & Smith, 2003) على أنه فعل سلبي تجاه طفل أو أكثر بشكل مقصود، من أجل الضرر به والإساءة إليه، بحيث لا يكون هناك توازن بينهم.

كما عرفه آدمس Admas بأنه عبارة عن استغلال بعض الأطفال لقوتهم الجسدية أو شعبيتهم أو حتى سلاطة ألسنتهم، من أجل إذلال طفل آخر أو إخضاعه وفي بعض الأحيان للحصول على ما يريدونه منه. ويمكن تصنيفه إلى تنمر مباشر أو غير مباشر ومن أمثلة التنمر المباشر: الدفع، والعراك والعض، ومن أمثلة التنمر غير المباشر إثارة الشغب، والإشاعات والثرثرة بألفاظ مؤذية. (Admas, 2006, 11) ؛ مسعد أبو الديار، ٢٠١١ ب، ٧) أما سميث وآخرون (Smith et al., 2008) فقد عرفوه بأنه عدوان متكرر سواء بصورة لفظية أو نفسية أو جسدية يصدر من فرد أو مجموعة أفراد ضد الآخرين.

ويعد التنمر المدرسي شكلاً من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً في علاقات الأقران في البيئة المدرسية ويعتمد على (النموذج- المعرفي) القائم على السيطرة، والتحكم، والهيمنة، والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والآخر ضحية وهو المعتدي عليه يسبقها نية وقصد متعمد تعكسه ثقافة الأقران باعتباره سلوكاً ثابتاً لتلك الثقافة التي تعاملت مع مفهوم التنمر بوصفه مصطلحاً خاصاً للعنف المدرسي. (حنان خوح، ٢٠١٢، ١٩١)

كما يعرف أولويس (Olweus & Sue, 2002, 8) التنمر المدرسي بأنه "أفعال سلبية متعمدة من قبل تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بشكل متكرر وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية باستخدام الكلمات كالتهديد، التوبيخ، الإغاظة، والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب، والدفع والركل، ويمكن أن تكون أيضاً بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة بقصد، وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته. (نورة القحطاني، ٢٠١٢، ١١٨) وترى الباحثة أن التنمر هو سلوك إيذائى مبنى على عدم التوازن فى القوة من خلال إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة لبعض الطلاب داخل المدرسة أو خارجها، يحدث حدوثاً مستمراً ومتكرراً بغرض إذلال الطفل (الضحية) أو السيطرة عليه، وهو إما أن يكون لفظياً أو جسدياً أو عاطفياً أو جنسياً أو عنصرياً أو عبر الإنترنت.

ومن ثم من خلال التعاريف السابقة نرى أن السمة المميزة للتنمر هو أنه سلوك متعمد ومقصود يهدف إلى إلحاق الأذى بالطرف الأخر وهو الضحية. ومن ثم يمكن تصنيف السلوك العدواني بأنه تنمر عندما تحكمه ثلاثة معايير هي:

١- التنمر هو اعتداء متعمد ربما يكون جسدياً أو لفظياً أو غير ذلك أو بشكل غير مباشر (التعمد).

٢- التنمر يعرض الضحايا لاعتداءات متكررة وخلال فترات عديدة من الوقت (التكرار).

٣- التنمر يحدث داخل علاقة شخصية يميزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقاً أو معنوياً؛ وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية (القوة). (نورة القحطاني، ٢٠١٢، ١١٨) وهو ما أشار إليه أيضاً جاميس (James, 2010, 5).

٢- مفهوم ضحايا التنمر: Victm Bullying

يشير إليهم مينارد وجوزيف (Mynard & Joseph, 1997) بأنهم هم الأطفال الذين يمكن التغلب عليهم جسدياً، وعقلياً أو عاطفياً من جانب المتنمر. ويعرفهم وريت (Wright, 2004) بأنهم هم أولئك الأطفال اللذين يكافئون المتنمرين مادياً أو عاطفياً من خلال عدم الدفاع عن أنفسهم أو بإعطاء جزء من مصروفهم أو كله للمتنمرين. كما يعرفهم بياني (Beane, 2008, 8) بأنهم أضعف جسدياً من مهاجميهم ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية ويتم اختيارهم كضحايا لأنهم ذوي حساسية وغير قادرين على الانتقام ويعانون من انخفاض تقدير الذات والاكتئاب وهم عرضة للانتحار، ولديهم مشكلات أخرى.

ويمكن تصنيفهم إلى نوعين وفقاً لما أشار إليه مينارد وجوزيف (Mynard & Joseph, 1997) إلى:

(١) ضحايـــا:

سلبيين أو مذعنيين وغير حازمين، ولا يردون إذا تعرضوا لهجوم أو إهانة، وغالباً ما يكون هؤلاء الضحايا ضعاف الجسم عن معظم زملاء الفصل ويتجنبون العنف ولديهم صعوبة في توكيد أنفسهم بين أقرانهم، وغالباً يكونون منعزلين اجتماعياً ويعانون الشعور بالوحدة النفسية، ولديهم نقص في الأصدقاء. وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة "شاين" (Shin, 2010) حيث لوحظ أن الأطفال الضحايا يميلون إلى إقامة علاقات صداقة ضعيفة، كما تبين أن الضحايا السلبيين لا يعدون أصدقائهم مصدراً مهماً للمساعدة. وبالتالي يكون من السهل وقوعهم فريسة للتنمر، كما أنهم يشعرون بعدم الأمن ويهاجمون باستمرار، ويفشلون في الدفاع عن أنفسهم، ويستجيب هؤلاء الضحايا للتنمر من خلال التجنب والانسحاب والهروب، حيث يتجنبون الأماكن المدرسية التي يقع فيها التنمر، ويتجنبون الأنشطة المدرسية ويبكون بسهولة، وينهارون سريعاً عندما يتعرضون للتنمر.

(٢) ضحايا متنمرون:

ويظل هذا النوع ضحية فترة معينة من الزمن، ثم لاحقاً يميل إلى التنمر مع الأطفال الأصغر عمراً والأضعف منه. ويعانون كثيراً من المشكلات النفسية والسلوكية، ويتسم هذا النوع من الضحايا بالعدوان والنشاط الزائد، وهو ما يستفز زملاءهم في الفصل ويجعلهم يعتدون عليهم. كما يميلون إلى الجدل والكذب. (Olweus, 1999) وممارسة التنمر على غيرهم، مما يجعلهم متنمرين وضحايا في الوقت نفسه لمتنمرين آخرين،

وهذا نوع من الضحايا يصعب التعامل معه لأنهم يظهرون سلوكاً عدوانياً لكنهم أيضاً يكونون عرضه للمتنمرين ولأنهم يميلون إلى التنمر، فمن الصعب التعاطف معهم عندما يصبحون ضحايا للمتنمرين. (طه عبد العظيم، ٢٠٠٧) ويشير "يانج وآخرون" (Yang et al., 2006) إلى أن الطلبة الذكور أكثر تعرضاً للتحول إلى متنمرين وضحايا متنمرين.

(٣) الضغوط المدرسية:

يعرف (لطفي عبد الباسط، ٢٠٠٩، ٣) الضغط المدرسي بأنه "ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدراً للتوتر والقلق". وتعرفه (زينب بدوى، ٢٠٠٢، ١٨٢) بكونه "قوى خارجية أو مشكلات تنبع من بيئة التلميذ الخارجية، أسرية أكانت أم مدرسية، يخلق نتيجة لعدم مقدرة التلميذ مواجهته لهذه المشاكل". كذلك يعرفه ميشيل (Michelle, 2001,21) بأنه "المتغيرات الخارجية التى تحيط بالتلميذ ويتفاعل معها ويدركها على أنها ضغط". (سميرة عبدي، ٢٠١١، ٥٣) وأما (طه عبد العظيم، ٢٠٠٦، ٣) فيرى أنه "حالة من عدم التوازن، وتنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التى يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانات ومصادر شخصية واجتماعية، يصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية نفسية وسلوكية سلبية". وتعرفه الباحثة بأنه " قوى خارجية أو مشكلات تنبع من بيئة التلميذ الخارجية، أسرية أكانت أم مدرسية من شأنها أن تهدد تكيفه أو تتجاوز قدراته على المواجهة وتثير القلق والتوتر، مما يترتب عليها العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية لديه".

(٤) أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية:

تعرفها (إنعام شعيبى، ٢٠٠٩، ٥) بأنها هى كل ما يراه الأباء ويتمسكون به من أساليب فى معاملة وتنشئة الأبناء فى مختلف المواقف الحياتية، وتتضمن أساليب المعاملة الوالدية كل من أساليب (التسلط، الحماية الزائدة، الإهمال، التدليل، القسوة، إثارة الألم، النفى، التذبذب، التفرقة). وتعرفها (ميساء مهندس، ٢٠٠٦، ١٨) على أنها الأساليب السالبة وغير الصحيحة التى يتبعها الأباء مع الأبناء وتعوق نموهم عن الاتجاه الصحيح، وبحيث تؤدى إلى الانحراف فى مختلف جوانب حياتهم المختلفة وبذلك لا تكون لديهم القدرة على التوافق الشخصى والاجتماعى. وتعرفها الباحثة بأنها "مجموعة الأساليب أو

السلوليات السلبية وغير الصحيحة (الرفض، الإهمال، الحماية الزائدة، التسلط، القسوة، التفرقة، الخضوع، عدم الاتساق، إثارة الألم النفسى) التى يمارسها الوالدين فى مختلف المواقف الحياتية خلال تربيتهم وتنشئتهم لأبنائهم والتى من شأنها أن تعوق نموهم وتنعكس بالسلب على شخصية الأبناء".

الإطـــار النظـــري:

أولاً: التنمر:

يعد التنمر المدرسي شكلاً من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً في علاقات الأقران في البيئة المدرسية. (Smorti, Ortega & Ortega, 2006) ويختلف التنمر عن العدوان والصراع والعنف من خلال طبيعته المتكررة أو من خلال الاحتمال الأكبر لتكراره، ومن خلال احتوائه على تفاعل ديناميكى بين شخصين على الأقل. (Gladden et al., 2014; Juvonen & Graham, 2014; Marsh et al., 2011)

فالتنمر ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد وهي موجودة في المجتمعات المتقدمة وكذلك المجتمعات النامية، ويبدأ سلوك الاستقواء (التنمر) في عمر مبكر من الطفولة حتى أن بعضهم يراه يبدأ في عمر السنتين حيث يبدأ الطفل بتشكيل مفهوم أولى للاستقواء أوالتنمر ويبدأ تدريجياً ويستمر حتى يصل إلى الذروة في المرحلة الأساسية المتوسطة (الرابع، الخامس، السادس) ثم يستمر في المرحلة الأساسية العليا، ثم يبدأ في الهبوط في المرحلة الثانوية وقلما يكون في المرحلة الجامعية. ومن ثم يمثل التنمر وضحاياه مشكلات خطيرة فى المدارس بسبب ارتفاع معدلات حدوثه ويحتمل أن تكون له عواقب وخيمة حيث تراوحت تقديرات معدلات الانتشار بين ٣- ١٠ % ووصلت إلى ٢٧% لدى الأطفال فى المدارس اللابتدائية. Kokkinos & Panayiotou, (2004) وللتنمر أشكالاً متعددة وهى:

١- التنمر الجسدي (البدني) Physical Bullying

كالضرب أو الصفع، القرص، الرفس، الإيقاع أرضاً، السحب، الإجبار على فعل شيء، الخدش، البصق. (على موسى ومحمد فرحان، ٢٠١٣، ١٠) ويميل الذكور إلى تصوير أنفسهم فى مشاهد العدوان أو التنمر الجسدي أكثر من الإناث. (مسعد أبو الديار، ٢٠١١ ب، ٥٨؛ Andreou & Bonoti, 2010). وهو ما أشارت إليه دراسة فارجاس

وأخرون (varjas; Henrich & Meyers, 2009) من أن الذكور قد أبلغوا عن وقوعهم ضحايا للتنمر البدني أكثر من التنمر اللفظي.

٢- التنمر اللفظي: Verbal Bullying (Andreou & Bonoti, 2010)

ويعد التنمر اللفظي أكثر أنواع التنمر انتشاراً. (Spade, 2007) ويمكن تعريفه بأنه" أي هجوم أو تهديد من الشخص يقصد به الأذى عن طريق السخرية، والتقليل من شأن الآخرين، وانتقاد الآخرين نقداً قاسياً، والتشهير بالأشخاص، والابتزاز، والاتهامات الباطلة، والإشاعات، وإطلاق بعض الألقاب المبنية على أساس: الجنس أو العرق، أو التدين، أو الطبقة الاجتماعية، أو الإعاقة. (مسعد أبو الديار، ٢٠١١ ب، ٥٨) وقد لوحظ وجود فروق في التنمر اللفظي في اتجاه الإناث. (Andreou & Bonoti, 2010) (Tom et al., 2010) كما أظهرت الدراسات أن التنمر اللفظي ربما يكون من أكثر التأثيرات السلبية الممتدة الأثر على الضحية. (Campbell, 2005, 3)

٣- التنمر الجنسي: Sexual Bullying

ويشمل التعليقات المخجلة على الآخرين والتحرش الجنسي بهم (Smith, 2001) أو تهديد بالممارسة. (إيفلين فيلد، ٢٠٠٤) وقد لوحظ أن الذكور أكثر تنمراً جنسياً من الإناث، ولكن تبين أن الإناث والذكور متساوون على مقياس ضحايا التنمر الجنسي، وشملت السلوكيات الأكثر شيوعاً كالنكات والشائعات ذات الطابع الجنسي وتوجيه الشتائم. (Young et al., 2008)

٤- التنمر الاجتماعى: Social Bullying

ويعني وضع المتنمر قواعد قاسية تحول دون مشاركة الضحية فى الأنشطة المختلفة، وعدم تقديم أية مساعدة له، والابتعاد عنه، وفرض السيطرة عليه بالقوة. (مجدى الدسوقى، ٢٠١٥، ٥٧) ومنع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصاءهم أو رفض صداقتهم. (Wolke et al., 2002) والتقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها ويشتمل على: التجاهل، والتحديق تحديقاً عدوانياً، والعبوس، واللإزدراء، واستخدام لغة الجسد العدوانية، ويعد التنمر الانفعالى من أكثر أنواع التنمر أضراراً وتأثيراً، حيث يحدث أذى انفعالي لا يلاحظه المعلمون والكبار كما يعد شكلاً من أشكال السيطرة الاجتماعية التي يمارس من أجل إيذاء الآخرين، والتأثير على تقبلهم بين

أقرانهم، وتخفض من إحساس الضحية بذاتها وتقديرها لها. (مسعد أبو الديار، ٢٠١١ ب، ٥٩؛ Litz, 2005)

٥- التنمر عبر الانترنت (الإلكتروني): Cyber Bullying

يعد التنمر عبر الانترنت نوع جديد من أشكال التنمر (Zacchili & Valerio, 2011, 11) ففي السنوات الأخيرة ظهر شكل جديد من التنمر يمارس من خلال مدى واسع ومتنوع من التكنولوجيا المتاحة الآن وهو التنمر الإلكتروني الذي أصبح ظاهرة واضحة. حيث يقدم الأطفال والمراهقون على استخدامها بشكل متزايد لإلحاق الأذى بالآخرين. ويعد التنمر الإلكتروني باستخدام الرسائل، النص، الدردشة، والهواتف المحمولة، كاميرات الهواتف، والمواقع على شبكة الانترنت وسيلة جديدة وحديثة يستخدمها المتنمرون بحيث تشتمل هذه الطرق التقنية رسائل مهينة على الهواتف المحمولة يتم إرسالها إلى هواتف الآخرين مثلما يتم إرسالها للضحية الهدف. أى إرسال رسائل تهديد للضحية وإعادة توجيهها إلى جميع الأصدقاء (جهات الاتصال) الخاصة بها ومن ثم يصبح الأذى عاماً والإذلال علناً للضحية من قبل مجموعة لطالب واحد. والطريقة الأخرى للتنمر الإلكتروني من خلال إنشاء موقع على شبكة الانترنت بحيث يخصص للطالب المستهدف ثم يتم دعوة الآخرين لإبداء تعليقاتهم أو التصويت مثلاً على أكبر مهوس أو أفضل فتاة في المدرسة. (Campbell, 2005, 2)

ويرى "فارجاس وآخرون" (Varjas; Henrich & Meyers, 2009) أن التنمر على شبكة المعلومات قد يمثل شكلاً فريداً للوقوع ضحية للتنمر مقارنة بالأشكال الأخرى التي تتم في المدرسة، وأن التنمر على شبكة المعلومات وما يتعلق به سلوك لم يكن مرتبطاً مع فكرة سلامة المدرسة. كما وجد "دوماك" (Dilmac, 2009) أن نقص الحاجة للأمن والانتماء يتنبأن بالتنمر على شبكة المعلومات.

٦-التنمر العنصري: Racial Bulling

وهذا النوع من التنمر يكون بدافع الكراهية والتحيز تجاه شخص أو مجموعة ويتضمن الاستهزاء، والسخرية من عرق أو سلالة معينة، أو من دين معين أو قومية معينة، وقد يكون هناك تحيز لجنس معين عن الآخر. أو قد يكون هذا التنمر موجهاً نحو ذوى الاحتياجات الخاصة، فالضحايا لا يشعرون فقط بأنهم عرضة للهجوم بل أيضا يرون

أن عرقهم وجنسهم يكون مستهدفاً. (مسعد أبو الديار، ٢٠١١ ب، ٦٠) ويرى "فيرفورت وآخرون" (Vervoort; Scholte & Overbeek, 2010) أن التنمر أكثر انتشاراً في الصفوف غير المتجانسة عرقياً.

ومن ثم وكما تشير (هالة إسماعيل، ٢٠١٠) فأن التنمر المدرسى بما يحمله من عدوان تجاه الأخرين سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التى لها آثار سلبية على القائم بالتنمر أو على المتنمر عليه (الضحية) أو البيئة المدرسية بأكملها. كما يرى كروزر وليفينسون (Crothers & Levinson, 2004)أن كل أشكال التنمر هذه يمكن قياسها باستخدام أساليب متنوعة (الملاحظة، المقابلة، مقاييس القياس الاجتماعى، الاستخبارات) وباستخدام مصادر مختلفة (التقارير الذاتية، الوالدين، المدرسين، الأقران).

وبالنسبة لأماكن حدوث التنمر يرى "كيوروز وأخرون" (Quiroz, Arnette & Stephens, 2006) أن التنمر يحدث في المدرسة أو في أثناء الأنشطة المختلفة. فعادة يحدث التنمر بعيداً عن الكبار كما في: مسجد المدرسة، الحصص، دورات المياه، في المداخل، في انتظار الحافلات، في حافلة المدرسة، في الطريق للمدرسة أو إلى البيت.

كما أن هناك علامات للطفل الضحية والتى تدل على أنه وقع فريسة للتنمر غالباً ما نراه يشكو ويتذمر من المدرسة، يدعى المرض لعدم الذهاب إلى فصله، يعود إلى المنزل وثيابه أو كتبه ممزقة، أحياناً قد تكون هناك كدمات على وجهه أو جسمه، يصبح متقلب الرأى وسيئ المزاج، يمكن أن يصاب بالأرق والقلق، يصبح عنيفاً مع إخواته، ينعزل ويرفض القيام بأى نشاط، لديه تراجع فى الأداء الأكاديمى، فقدانه أشيائه باستمرار، مطالباً لأهله بالمال ليدفعه للمتنمر تجنباً لتعرضه للضرب.

ثانياً: أهم المشكلات النفسية والاجتماعية لدى ضحايا التنمر:

يرى "شوارتز وآخرون" (Schwart et al., 2002) أن التعرض للتنمر يرتبط بقلة التوافق الأكاديمي، إذ إن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يتكرر تعرضهم للتنمر وهم فئة مستضعفة. وفى هذا يشير بالارد وآخرون (Ballard; Argus & Rempley, 1999, 40) إلى أن للضحية خصائص منها:

١- قابلية السقوط (فالضحية سريعة الانخداع، ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها، ولها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية).

٢- غياب الدعم (فالضحية تشعر بالعزلة والضعف، وأحياناً لا تذكر الضحية المتنمر عليها خوفاً من انتقام المتنمر).

٣- كما يتصف الضحايا بأن لديهم تقديراً منخفضاً للذات، وعدداً قليلاً من الأصدقاء، وإحساساً بالفشل، وسلبية وقلقاً وضعفاً وفقدان ثقة بالنفس. ومعظمهم أضعف جسدياً من أقرانهم مما يجعلهم عرضه لهجمات المتنمرين، ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال. كما يخشون الذهاب للمدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداءً دراسياً يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد والعنف مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان الأمر الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والنفسية لديهم. (نورة القحطاني، ٢٠١٢، ١١٩).

في الإجمال، يختار المتنمر الطفل الضعيف، الذي يسهل تهديده أو ليس لديه أصدقاء أكثر. فقد يستهدف المتنمر طالباً لديه أقليه من الأصدقاء. (Pellegrini & Long, 2002) أو الطفل الذي يكون أصغر أو أقصر ويعاني صعوبة في الدفاع عن ذاته.

ويشير "وينكي" وآخرون (Wienke, et al., 2009) من خلال تقارير المعلمين والتقدير الذاتي للطالب إلى ارتفاع معدلات التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم (المتنمرين، والضحايا، والمتنمر/ الضحية). وارتباطه إيجابياً بالمشكلات النفسية والتحصيلية لديهم. كما يعانى هؤلاء الأطفال أيضاً من العديد من المشكلات الاجتماعية وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات فلقد توصلت دراسة "جيوفونن وآخرون" (Juvonen, Gaham & Schuster 2003) إلى أن الطلبة ضحايا التنمر يعانون من الألم العاطفى والنبذ الاجتماعى وانخفاض مكانتهم الاجتماعية، كما كانوا أكثر اضطراباً حيث كانوا أكثر الذين ينبذهم أقرانهم، وأكثرهم ميلاً لإظهار المشكلات السلوكية ويعانون من مستويات مرتفعة من الاكتئاب والوحدة النفسية. وهو ما أشار إليه أيضاً "تورنر وآخرون" (Turner et al., 2013) من أن ضحايا التنمر يكونون أكثر عرضة للعديد من النتائج السلبية تشمل درجة مرتفعة من الاكتئاب والتفكير فى الانتحار.

كما حصل المتنمرون والضحايا على درجات أعلى على مقياس الإحباط مقارنة بالعاديين. (Seals & Young, 2003) كما وجدت علاقة سلبية بين التنمر وتقدير الذات لدى المتنمرين وضحاياهم. (Spade, 2007) كذلك لوحظ وجود ارتباط موجب بين صعوبات التعلم ورفض الأقران وبين السلوك التنمري في مدارس الدمج. (Luciano & Savage, 2007) وأشارت نتائج دراسة "شوارتز وآخرون" (Schwart et al., 2002) إلى أن التعرض للتنمر يرتبط بانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والعدوانية والانعزالية. وهو ما توصلت إليه دراسة "ميشنا" (Mishna, 2009) من أن الأطفال ضحايا التنمر ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى العزلة، ويعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية مقارنة بالعاديين. وما أشار إليه "نبيوزوكا" (Nabuzoka, 2003) من أن أغلب الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم يكونون ضحايا للتنمر ولديهم شعور بالخجل والتوتر. وهو ما توصلت إليه أيضاً دراسة "نابوزوكا وسميث" (Nabuzoka & Smith, 1993) من أن أكثر الفئات تعرضاً للتنمر هم الأطفال الخجولون ذوو صعوبات التعلم.

كما يعانى ضحايا التنمر من انخفاض مستوى الذكاء الاجتماعي ومفهوم الذات (Kuakiainen et al., 2002) وتزداد لديهم السلوكيات المرتبطة بالعنف. (Nansel et al., 2003) ولديهم أعراض القلق المرتفع والاكتئاب الشديد. (Kerryn, 2001) ولديهم مستوى مرتفع من القلق الاجتماعى ومستوى منخفض من تقدير الذات ويعانون من الوحدة النفسية. (فوقية راضى، ٢٠٠١ ,Eslea et al., 2003; Cammack-Barry, 2005; Grills & Ollendick, 2002) كما يعانون من عدم الارتياح والانسحاب من الأنشطة المدرسية أو الهروب من المدرسة. (Health, Dyches & Prater, 2013) والتسرب منها. (أسامة الصوفى وفاطمة المالكى، ٢٠١٢، ١٤٨) وبالتالى يتأثر نموهم النفسى والاجتماعى. (Hillsbereg & Spak, 2006)

ثالثاً: ضحايا التنمر والضغوط المدرسية:

شغل موضوع الضغوط المدرسية التي يعيشها التلاميذ داخل المؤسسات التربوية أذهان المختصين في علم النفس وعلوم التربية، ذلك لإدراكهم للمعاناة التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ والمتمثلة في التوتر والضيق نتيجة الأعباء الدراسية المتلاحقة، التي

تتجاوز قدراتهم وطاقاتهم في بعض الأحيان، ككثرة الواجبات المدرسية والكثافة فى الفصل الدراسى وكذالك نظام الامتحانات. (سميرة عبدي، ٢٠١١، أ) كما تشمل الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المدرسين، وضعف التحصيل الدراسى للتلاميذ، والتأثير السلبى لجماعة الرفاق، والخصائص النفسية غير السوية، وضعف العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للتلاميذ، وضعف شخصية المدرس وعدم إلمامه بالمادة الدراسية، كما أن العلاقات المتوترة داخل المدرسة والاحباط والقمع للتلاميذ، وأسلوب التدريس غير الفعال كل هذه عوامل تؤدى إلى الاحباط وبالتالى تساعد على ظهور سلوك التنمر. (مجدى الدسوقى، ٢٠١٥، ٣٤)

وبالرغم من أن المدرسة تعد المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة وتشكل مكانة متميزة عند التلاميذ، إلا أنها في الوقت ذاته يمكن أن تمثل مصدراً للضغوط المدرسية. ومما لا شك فيه أن كثرة الضغوط التي يعيشها التلاميذ يمكن أن تكون سبباً في ردود أفعال نفسية وسلوكية، كظاهرة العنف المدرسي، التي تشكل تحدياً لجميع المنتسبين للعملية التربوية والتعليمية. (سميرة عبدي، ٢٠١١، أ)

وفى هذا يشير "كارلسون وآخرون" (Carlson; Flannery & Kral, 2005) إلى وجود فروق دالة بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مستويات التقارير الذاتية لسلوك التنمر في اتجاه الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أقر الطلاب ذوو صعوبات التعلم عدم توافر مداخل وقائية لمنع التنمر في المدرسة، ووجد ارتباط سالب دال بين حب الطلاب للمدرسة ورغبتهم في تكوين الأصدقاء وتعرضهم للتنمر. كما يشير "منتون" (Minton, 2010) إلى أن مشكلات المتنمر/ الضحية مستمرة في المدارس فقد أبلغ ٣٥.٣% من طلبة المدارس الابتدائية، ٣٦.٤% من الطلاب بعد المرحلة الابتدائية أنهم تعرضوا لسلوك التنمر.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ما أشارا إليه كلا من "وودز وولك" (Woods & Wolk, 2003) فى دراستهما عن السياسة المضادة للتنمر في المدارس من وجود علاقة عكسية بين التنمر ونقص السياسات المدرسية الجيدة. وفى هذا تشير نتائج دراسة "خوري كسابري" (Khoury-Kassabri, 2009) إلى أن الطلاب المتنمرين، والضحايا، والضحايا المتنمرين تعرضوا لسوء المعاملة النفسية والجسدية والعاطفية من جانب

موظفى المدرسة أكثر من تعرضهم لسوء المعاملة من جانب الطلاب. وهو ما توصل إليه أيضاً "نابوزوكا وسميث" (Nabuzoka & Smith, 1993) من أن العديد من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين لم يقدموا مساعدات كافية لضحايا التنمر. وما أشارا إليه "كيلباترك وكريس" (Kilpatrick & Kerres, 2003) من أن الطلبة المتنمرين، والضحايا المتنمرين يحصلون على دعم اجتماعي أقل من قبل المعلمين والأقران من الطلاب العاديين غير المشاركين في التنمر (العاديين) ومجموعة الضحايا.

كما شكلت العلاقات السلبية بين المديرين والمعلمين في كثير من المدارس من جهة وبين الطلاب من جهة أخرى عاملاً آخر هام حيث أسفرت دراسة "آوبرنن وآخرين" (O'Brennan; Bradshaw & Sawyer, 2009) والتى أجريت لدراسة العلاقات بين المديرين والمعلمين والمتنمرين والضحايا بالمدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية عن وجود علاقات سلبية بين المديرين والمعلمين في كثير من المدارس، وكذلك بين المديرين والمعلمين وبين الطلاب، كما أكد أغلب أفراد العينة أنهم يتعرضون للتنمر تعرضاً متكرراً. وهو ما أشارا إليه أيضاً كلا من "مارتلو وهيدسون" (Martlew & Hodson, 1991) من أن موقف المعلمين لا يعطي دعماً قوياً للحد من التنمر داخل المدارس.

ومن ثم تمثل سوء السياسات المدرسية والتى تتمثل فى جانب كبير منها فى سوء المعاملة النفسية والجسدية والعاطفية من جانب موظفى المدرسة، والعلاقات السلبية بين المديرين والمعلمين في بعض المدارس من جهة، وبين المديرين والمعلمين وبين الطلاب ضحايا التنمر من جهة أخرى، وقلة الدعم الاجتماعي من قبل المعلمين والأقران، فضلاً عن الأعباء الدراسية المتلاحقة مع ضعف المستوى الأكاديمى مصادر للضغوط المدرسية. لذا يرى "المكتب الوطنى للأطفال" (NCB, 2007, 3) أنه لابد من وجود سياسات مكافحة للتنمر فى جميع المدارس تشمل الخطوات التى ستقوم المدرسة باتخاذها إزاء حوادث التنمر والتى تكون معروفة لهيئة التدريس والأباء والأطفال والتى ينبغى أن تكون متاحة لهم. حيث أنه من الملاحظ أن التنمر على ذوى صعوبات التعلم يلقى اهتماماً محدوداً على المستوى الدولى والمحلى.

رابعاً: ضحايا التنمر وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية:

يرى يونيفير (Unnever, 2005) أن للحياة الأسرية دور كبير في سلوك التنمر، فكل من المتنمرين وضحاياهم يواجهون مشكلات مع أسرهم.

فقد تؤدي بعض العوامل الأسرية إلى جعل الأطفال عرضة للتنمر فبعض ضحايا التنمر يأتون من بيوت تبالغ في الخوف والحرص والحماية في رعاية أبنائها، وبالتالي لا تساعد في تطوير المهارات الاجتماعية وإستراتيجيات التعامل مع الاستفزاز. وهو نفس ما أشار إليه راجبي وآخرون (Rigby; slee & Cunningham, 1999) من أن معظم ضحايا سلوك التنمر ينتمون إلى أسر تمارس الحماية الزائدة في تعاملها مع أبنائها وغالباً ما ينتمي هؤلاء الضحايا إلى أسر تتسم بالضعف. وهو أيضاً ما أشارا إليه كلا من (أسامة الصوفى وفاطمة المالكى، ٢٠١٢) من أن الضحايا يعيشون فى ظل حماية زائدة أو مفرطة. كما يتفق مع ما أوضحته نتائج دراسة (Georgiou, 2008) التي أشارت إلى أن الحماية الزائدة من قبل الأمهات من شأنها أن تؤدي إلى أطفال ضحايا للتنمر.

وقد تؤدى بعض الأنماط الوالدية غير الملائمة إلى جعل بعض الأطفال عرضة للتنمر. فالأسر التى تبالغ مثلاً فى حماية أبنائها تجعل من الصعب عليهم أن يكونوا حازمين فى قراراتهم وبالتالى يشعرون بقلق أكبر وعدم استقرار فى مجموعات الأقران. وقد تفشل الأسر التى تهمل فى رعاية أبنائها فى تدريبهم على المهارات الصحيحة لحل النزاعات التى يتعرضون إليها، وبالتالى يصبحون ضحايا لتنمر أقرانهم. وقد تنتمى الضحية لأسرة تمارس السيطرة والاستبداد والعقاب فينتج ضحية فى البيت وضحية فى المدرسة. (نايفة قطامى ومنى الصرايرة، ٢٠٠٩، ١٥٢– ١٥٣)

كما ترتبط اضطرابات القراءة ببعض المتغيرات الأسرية والشخصية، حيث أشار لفينسون (Levinson, 2003, 239) إلى أن أهم أسباب اضطراب القراءة إنما يعود إلى اضطراب البيئة الأسرية، حيث أنه عندما تتسم هذه البيئة بالمشكلات والخلافات فإن هذا ينعكس على شعور الطفل بالأمن فيشعر بنقص الأمن كما يقلل قدرته على التركيز والتحصيل بل ويؤثر على كل عملياته المعرفية والانفعالية. وهو ما أوضحته أيضاً نتائج دراسة (على محمد، ٢٠٠٨) من وجود فروق جوهرية فى اتجاه الطلاب ذوى اضطراب القراءة فى بعض أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية من قبل الوالدين كالرفض والتفرقة

في المعاملة والتحكم والقسوة والحماية الزائدة والتذبذب. كما ارتبطت هذه الأساليب الخاطئة بأبعاد الشخصية السلبية (التقدير السلبى للذات، نقص الكفاية الشخصية، نقص الثبات الانفعالى، الاعتمادية، العداء، العدوان، النظرة السلبية للحياة، نقص التجاوب الانفعالى) لدى ذوى اضطراب القراءة. وهو ما أشار أليه أيضاً "ريبل"(Ruble, 1978) من أن أساليب المعاملة الوالدية كالإيذاء الجسدي والإهمال والحرمان والقسوة والتدخل الزائد والإذلال والرفض والتفرقة في المعاملة، هي أساليب خاطئة من شأنها أن تؤدي إلى اضطراب الشخصية وتجعل الأبناء يشعرون بعدم القيمة وعدم الكفاية وعندما يواجهون الضغوط سيتوقعون الفشل وعدم القدرة على المواجهة.

وفى هذا الصدد أجرى"سميث، وتويملو، وهوفر" (Smith; Twemlow & Hoover, 1999) دراسة كان من بين أهدفها التعرف على نوع الأسر التي ينتمي إليها المتنمرون وضحاياهم وأنماط التربية الوالدية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المتنمرين وضحاياهم يأتون من أسر يسودها الانفصال أو الطلاق أو التفكك أو الفوضوية. كما أشارت إلى أنه لم يتذكر أي من المتنمرين أن أحد والديه قد حضنه، وأقر ٧٠% من الضحايا تعرضه للعنف الأسري وتنمر أحد أفراد الأسرة عليهم، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن كلا من الضحايا والمتنمرين قد ذكروا أن العلاقات السلبية أو غير المرغوب فيها هي السائدة مع أحد أو كلا الوالدين. وهو ما أشار إليه أيضاً كلا من "أحمد وبرايثوايت" (Ahmed & Braithwaite, 2004) من خلال دراستهما للفروق بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في نمط الرعاية الوالدية والتفكك الأسري. من أن أسر الطلبة ضحايا التنمر كانت أكثر تفككاً من أسر العاديين. وما توصل إليه أيضاً "راجبى وآخرون" (Rigby; slee & Cunningham,1999) من خلال دراستهم من انخفاض الرعاية الوالدية لدى الطالب المتنمر والطالب الضحية.

وتشير بعض الدراسات إلى أهمية الدعم الوالدى وأثره فى انخفاض التعرض للتنمر، فالعلاقة الضعيفة بين الأطفال والأباء من شأنها أن تكون مؤشراً أو سبباً لوقوع الأبناء ضحية للتنمر وفى هذا وجدت دراسة ناكيفوريو وآخرون Nikiforou; Georgiou & (Stavrinides, 2013) أن التعلق أو الارتباط الضعيف بالوالدين يمكنه التنبؤ بالتنمر وبضحايا التنمر. وومن ثم فالدعم من الوالدين خاصة من الأم من شأنه أن يكون عاملاً

مؤثراً وهو ما بحثته دراسة "كلوميك وآخرون" (Klomek et al., 2015) بشأن العلاقة بين ضحية التنمر والتعلق بكل من الوالدين والمدرسين بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والتى توصلت إلى وجود ارتباط بين التعلق الأمن بالأم وانخفاض احتمال التعرض للتنمر أو الإيذاء.

كما بحثت "هولت وآخرون" (Holt; Kantor, & Finkelhor, 2009) الخصائص الأسرية المرتبطة بارتكاب سلوكيات التنمر وأوضحت أن منازل الضحايا وجه إليها العديد من النقد ووصفت بأنها أقل فى الالتزام بالقواعد، وبسوء معاملة أكثر للطفل. فى حين وصفت منازل المتنمرين بمستوى ضعيف من الإشراف عليهم وسوء معاملة الأطفال وتعرضهم للعنف الأسرى.

كما درس "كيلباترك وكريس" (Kilpatrick & Kerres, 2003) الدعم الاجتماعي المقدم من الآباء إلى الطلبة المتنمرين والضحايا/ المتنمرين، ووجد أن الطلبة المتنمرين والضحايا المتنمرين قد حصلوا على دعم والدي أقل من العاديين والضحايا. وهو نفس ما أشارت إليه أيضاً دراسة "كونوز- بيرو وآخرون" (Conners-Burrow et al., 2009) من ارتباط ارتفاع مستويات التنمر بانخفاض الدعم الوالدي لدى المتنمرين وضحاياهم. لذا يلعب أسلوب الرعاية الوالدية دوراً هاماً فى تشكيل شخصية المتنمرين وضحاياهم. ومن ثم وكما تشير دراسة (فضيلة زرارقة، ٢٠١٠) يجب تحاشى الممارسات اللاسوية في تربية الطفل ومنها : النبذ والرفض، التذبذب، التفرقة، القسوة، التشدد، الإهمال، الحماية الزائدة في المعاملة، لما لها من أثر سيء على الصحة النفسية للطفل.

دراســـات سابقـــة:

تعرض الباحثة فى هذا الصدد لبعض الدراسات التى تشير إلى العديد من الآثار السلبية أو المشكلات التى يعانى منها ضحايا التنمر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم عبر العديد من القياسات.

اجرى كلا من "مارتلو وهيدسون" (Martlew, & Hodson, 1991) دراسة لمقارنة الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في السلوك التنمري وموقف المعلمين منه، على عينة من ١٨ طفلاً (٧ من المدارس الحكومية، ٨ من المدارس الخاصة) تتراوح أعمارهم بين ٧- ١١ عاماً، وأسفرت النتائج

عن أن موقف المعلمين لا يعطي دعماً قوياً للحد من التنمر داخل المدارس، كما لوحظ أن الطلاب في المدارس الحكومية أكثر تفاعلاً مع أقرانهم ولكنهم أكثر تنمراً عليهم، كما وجد أن دعم المعلمين للطلاب ضحايا التنمر في المدارس الحكومية ومساندتهم لهم أكثر من دعم أقرانهم في المدارس الخاصة.

وعن تقييم سلوكيات التنمر للأطفال العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم (LD) توصلت دراسة "نابوزوكا وسميث" (Nabuzoka & Smith, 1993) التى أجريت على (١٧٩) من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٨- ١٢ عاماً (٣٦ من ذوي صعوبات التعلم، ١٤٣ من العاديين) إلى أن معظم الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم يرفضون التنمر، وأن أكثر الفئات تعرضاً للتنمر هم الأطفال الخجولون ذوو صعوبات، كما كان ذوو صعوبات التعلم أكثر طلباً للمساعدة مقارنة بالعاديين، كما تبين أن العديد من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين لم يقدموا مساعدات كافية لضحايا التنمر.

كذلك كشفت دراسة "مينارد وجوزيف" (Mynard & Joseph, 1997) والتى أجريت في الولايات المتحدة لدراسة مشكلات الطلبة المتنمرين وضحاياهم ممن تراوحت أعمارهم بين ٨- ١٣ سنة عن انخفاض القدرة الدراسية لدى الطلبة المتنمرين والضحايا مقارنة بالطلبة العاديين

وبحثت دراسة "نانسل وآخرون" (Nansel et al., 2001) انخفاض مستوى تحصيل الطلبة المتنمرين وضحاياهم من خلال استعراض نتائج الدراسات التي بحثت في التحصيل الدراسي لدى الطلاب المتنمرين وضحاياهم، توصلت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين التنمر وانخفاض التحصيل الدراسي، فى حين أشارت بعض النتائج المناقضة إلى انخفاض القدرة الدراسية لدى كل من المتنمرين والضحايا.

وركز "كوكاينن وآخرون" (Kaukiainen et al., 2002) على العلاقة بين مشكلات الضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم والذكاء الاجتماعي ومفهوم الذات على (٧٩ طالباً، ٦٢ طالبة) من الصف الخامس الأساسي ممن تتراوح أعمارهم بين (١١-١٢) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التنمر ينتشر لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، كما كان لديهم مستويات منخفضة من الذكاء الاجتماعي ومفهوم الذات. كما ارتبط الذكاء الاجتماعي بمهارات التعلم.

وأشارت دراسة شوارتز وآخرون" (Schwartet al., 2002) التى بحثت العلاقة بين الاستضعاف (كون الشخص ضحية لسلوك التنمر) والعوامل الأكاديمية والسلوكية والنفسية والاجتماعية على (٦٦ طالباً، و ٥٦ طالبة) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٠- ١٢) سنة، إلى أن التعرض للتنمر واستضعاف الآخرين يرتبط بانخفاض التوافق الأكاديمي، إذ إن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يتكرر تعرضهم للتنمر وهم فئة مستضعفة، كما أشارت النتائج إلى أن التعرض للتنمر يرتبط بانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والعدوانية والانعزالية.

وبحثت دراسة "نبيوزوكا" (Nabuzoka, 2003) فى تقديرات المعلمين حول التنمر والسلوكيات الأخرى من (١٢١) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٨- ١٢) سنة منهم (٢٠) طفلاً ممن يعانون صعوبات في التعلم (LD)، وأسفرت النتائج عن أن أغلب الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم يكونون ضحايا للتنمر ولديهم شعور بالخجل والتوتر، بينما كان العاديون أكثر تنمراً ويرفضون السلوك التعاوني ويحبون فرض السيطرة.

وعن الفروق في مشكلات المتنمر/ والضحية في فترة المراهقة المبكرة كشفت دراسة "كارلسون وآخرون" (Carlson; Flannery & Kral, 2005) على الطلاب ذوي صعوبات التعلم (ن= ٥٤) وأقرانهم العاديين (ن= ٥٤)، في الصفوف (٦- ٨) بإحدى المدارس المتوسطة في ضواحي ولاية مينيسوتا، عن وجود فروق دالة بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مستويات التقارير الذاتية لسلوك التنمر في اتجاه الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أقر الطلاب ذوو صعوبات التعلم عدم توافر مداخل وقائية لمنع التنمر في المدرسة، كما تبين وجود ارتباط سالب دال بين حب الطلاب للمدرسة ورغبتهم في تكوين الأصدقاء وتعرضهم للتنمر.

وأجرى كلا من "اينجيسون، وجيونل" (Ingesson & Gunnel, 2007) دراسة للتعرف على علاقة تقدير الذات والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية بالسلوك التنمري على (٧٥) من الطلاب المراهقين المعسرين قرائياً في بعض المدارس الثانوية المشتركة، وأقر أفراد العينة أن مشكلات القراءة والكتابة لديهم تعد سبباً رئيساً في لجوئهم إلى السلوك التنمري أو التعرض له.

ووجدت دراسة "لوتشيانو وسافاج" (Luciano & Savage, 2007) والتى اهتمت بالكشف عن النواحي المعرفية والتصور الذاتي والعوامل المرتبطة بتقارير الإيذاء من جانب الأقران على عينة مكونة من (١٣) من طلاب الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم، (١٤) من الطلاب العاديين أن الطلاب ذوي صعوبات التعليم قد أبلغوا من خلال التقارير الذاتية عن حوادث أكثر وأقروا بتعرضهم للتنمر مقارنة بالطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، كما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدارس الدمج التي تطبق سياسة عدم الفصل ما يزالون يواجهون سلوك التنمر مواجهة كبيرة، كذلك لوحظ وجود ارتباط موجب بين صعوبات التعلم ورفض الأقران وبين السلوك التنمري في مدارس الدمج.

وأشـــارت دراسة "مكنمارا وآخـــرون" (McNamara, Vervaeke & Willoughby, 2008) والتى هدفت إلى الكشف عن صعوبات التعلم والسلوك التنمري لدى المراهقين، وكذلك دراسة العلاقة بين الحالة الاجتماعية والسلوك التنمري على عينة من ثلاثة مجموعات: الأولى ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٣٠)، والثانية من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط (ن= ٩٢)، الثالثة من الأطفال العاديين (ن= ٣٢٢). إلى ارتفاع نسب التنمر لدى العاديين، وارتفاع نسب ضحايا التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، وذوي نقص الانتباه وفرط النشاط، كذلك وجد ارتباط موجب بين انخفاض الحالة الاجتماعية وسلوك التنمر لدى المجموعات الثلاث.

وناقشت دراسة "ميشنا" (Mishna, 2009) التنمر وأنماط سلوك الأطفال والمراهقين الذين يعانون صعوبات تعليمية على عينة من ٢٧٤ بواقع (٢٧) من الذكور والمراهقين الذين يعانون صعوبات تعلم خاصة في فصول التعليم العام، (٢٤٧) من العاديين. وتوصلت النتائج إلى أن ١١% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين يمارسون التنمر، وأن ٢٢% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا ضحايا مقابل ٩% من العاديين، وأن ١٥% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا ضحايا متنمرين مقابل ٤% من العاديين، كما تبين أن المتنمرين يميلون إلى النشاط المفرط، بينما يميل الضحايا إلى العزلة، كما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية مقارنة بالعاديين.

واستهدفت دراسة "وينكي وآخرون" (Wienke et al., 2009) إلى التقييم النفسي والسلوكي والأكاديمي المرتبط بالتنمر والإيذاء في المدارس المتوسطة وكان عدد العينة (ن= ١٤٤٢) من طلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة كما استقصيت آراء المعلمين لتقييم العلاقات مع الأقران والتكيف النفسي والاجتماعي، وقسمت العينة إلى: (المتنمرين، والضحايا، والمتنمر/ الضحية، والمشاهدين). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب بين التقييم النفسي والسلوكي والأكاديمي للمعلمين وبين صعوبات التعلم، كما تبين من تقارير المعلمين والتقدير الذاتي للطالب عن ارتفاع معدلات التنمر لديهم وارتباطه إيجابياً بالمشكلات النفسية والتحصيلية لدى ذوي صعوبات التعلم.

وللوقوف على واقع سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستخدام تحليل المضمون أجريت دراسة "يونج وآخرون" (Young; Ne'eman & Gelser, 2011) وتوصلت إلى العديد من الأثار المترتبة على التعرض للتنمر والتى تتفق مع ما حددته وزارة التعليم الأمريكية عام (٢٠١٠) وتشمل: انخفاض مستوى التحصيل الدراسى، انخفاض تطلعات الطلاب، ازدياد القلق، انخفاض تقدير الذات والثقة، الاكتئاب، ضغوط ما بعد الصدمة، تدهور الصحة الجسمية، إلحاق الأذى بالذات والتفكير بالانتحار، وأحياناً الانتحار الفعلى، الشعور بالاغتراب، حالات الغياب وغيرها من الآثار السلبية سواء الصحية أو التعليمية ذات الصلة، وقد واجه كلا من الطلاب ذوى صعوبات التعلم أو العاديين معاً هذه الآثار وما تنطوى عليه من مشكلات.

وعن الدعم الوالدى بحثت دراسة "كلوميك وآخرون" (Klomek et al., 2015) العلاقة بين ضحية التنمر والتعلق بكل من الوالدين والمدرسين بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى اضطراب نفص الانتباه وزيادة الحركة على عينة من (١٦٩١) طالب، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم وذوى اضطراب نفص الانتباه وزيادة الحركة هم أكثر عرضة لمرات الإيذاء (التنمر) مقارنة بالطلاب العاديين، كما ارتبط التعلق الأمن بالأم بانخفاض احتمال التعرض للتنمر فى حين لم يكن هناك ارتباط جوهرى بين التعلق بالأب أو المدرس والتعرض للإيذاء من قبل أعضاء مجموعة الضحية. كذلك تبين أن إدراك الأطفال للدعم والتعلق بالأم كان وراء تجاوزهم لتشخيصهم على أنهم من ذوى صعوبات التعلم أو من ذوى اضطراب نفص الانتباه وزيادة الحركة .

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما سبق يمكننا الوقوف على الأتي:

١- لوحظ ندرة في توجهات الدراسات العربية وخاصة المصرية التي اهتمت مباشرة بضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم (سواء الضحايا أو الضحايا المتنمرين) ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في تركيزها المباشر على دراسة بعض مشكلاتهم خاصة فى ضوء الضغوط المدرسية وأساليب الرعاية الوالدية اللاسوية ، ولذا يحتاج الأمر لمزيد من البحوث المستقبلية.

٢- أشارت مجمل الدراسات الأجنبية السابقة التى عنيت بالآثار السلبية أو المشكلات التى يعانى منها ضحايا التنمر ذوى صعوبات التعلم بمشكلة أو اثنتين فى حين تناولت الدراسة الراهنة المشكلات النفسية السلوكية والانفعالية والدراسية والمشكلات الاجتماعية.

٣- أن معظم ضحايا التنمر يأتون من أسر يسودها نمط الحماية المفرطة في حين يأتي المتنمرين من أسر تمارس النمط الوالدي المتسلط. وبصفة عامة يأتى أغلب الطلبة المتنمرون وضحاياهم من أسر يسودها التفكك الأسري والانفصال والفوضوية والعلاقات السلبية مع الوالدين ولا يتلقون دعما أسرياً ويعانون من الحرمان العاطفي، ويتعرضون إلى العنف الأسري، أو يتنمر عليهم أحد أفراد أسرهم.

٤- أن معظم ضحايا التنمر يعانون من سوء السياسات المدرسية والتى تتمثل فى جانب كبير منها فى سوء المعاملة النفسية والجسدية والعاطفية من جانب موظفى المدرسة والأقران.

٥- أن أكثر الفئات التعليمية تعرضاً للتنمر هم الأطفال الخجولون ذوو صعوبات التعلم. حيث تعد مشكلات القراءة والكتابة لديهم سبباً رئيسياً في لجوئهم إلى السلوك التنمري أو التعرض له.

فروض الدراسة:

١- توجد العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التى يعانى منها الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فى العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية مقارنة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم غير الضحايا.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فى الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المشكلات النفسية والاجتماعية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين تعزى إلى الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية.

٥- تتباين المشكلات النفسية والاجتماعية التى يتعرض لها الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين بتباين متغير الجنس (ذكور/ إناث).

٦- توجد العديد من أشكال التنمر السائدة التى يعانى منها الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم.

٧- توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فى سلوكيات التعامل مع السلوك التنمرى.

٨- يمكن التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين من خلال متوسط الدرجات على الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: المنهج:

استخدمت الدراسة الراهنة المنهج الوصفى الارتباطى المقارن، وذلك للكشف عن التباين في المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٣٤٢) طفلاً وطفلة، في المدى العمرى ما بين (١٠- ١٢) عاماً بمحافظتى القاهرة والجيزة من المدارس الحكومية الإبتدائية. حيث أشارت دراسة (Sarzen, 2002) إلى أن الأطفال فى المرحلة المتوسطة هم الأكثر تنمراً وأن أكثر أماكن التنمر انتشاراً هى الساحة المدرسية وفى سيارة المدرسة، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات فرعية: الأولى مجموعة ضحايا التنمر من ذوى صعوبات التعلم وتكونت من (١٦٩) طفلاً وطفلة، والثانية مجموعة الضحايا المتنمرون من ذوى صعوبات التعلم وتكونت من (١٧٣) طفلاً وطفلة، والثالثة مجموعة غير الضحايا من ذوى صعوبات التعلم (وهم الذين لم يتعرضوا للتنمر) وتكونت من (١٧٠) طفلاً وطفلة. ممن تتوافر فيهم الشروط الأتية:

١- أن تكون العينة من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمى (القراءة)

٢- أن تكون العينة من متوسطى الذكاء أو فوق المتوسط ولذلك استخدمت الباحثة اختبار المصفوفات المتدرجة (جون رافن، ١٩٨٥)، وتم استبعاد من هم أقل من ٨٥ درجة فى نسبة الذكاء العامة وكان عددهم (٨) أطفال.

٣- أن تكون العينة من مستوى اجتماعي اقتصادي ثقافى متوسط ولذلك استخدمت الباحثة استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافى من اعداد الباحثة.

٤- ألا يعاني الطفل من أية أمراض مزمنة أو إعاقات أخرى، حيث تبين كما أشار (اللين بين، ٢٠٠٥) أن الأطفال ذوى الحالات المرضية والإعاقات هم من بين الأطفال الأكثر عرضة ليكونوا ضحايا للتنمر ومن ثم تم استبعاد (٤) أطفال.

٥- أن يعيش الطفل مع الأبوين معاً.

والجدول التالي رقم (١) يوضح خصائص العينة الكلية وخصائص المجموعات الفرعية:

جدول (١)
خصائص العينة الكلية والفرعية من حيث الجنس والعمر

المتغيرات / المجموعة	الجنس			العمر	
	ذكور	إناث	مج	م	ع
ضحايا التنمر	٩٢	٧٧	١٦٩	١٠.٩	٢.٤
الضحايا المتنمرون	٩٧	٧٦	١٧٣	١٠.٨	٢.٦
العاديون	٩٥	٧٥	١٧٠	١٠.٩	٢.٧
العينة الكلية	١٨٩	١٥٣	٣٤٢	١٠.٩	٢.٦

ثانياً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

(١) استمارة البيانات الأولية: (إعداد الباحثة)

تتضمن هذه الاستمارة بيانات خاصة بالطفل مثل العمر والجنس، والظروف الأسرية (تواجد الأب والأم – طلاق – هجر– سفر للخارج – انفصال) ومحل الإقامة، ودرجة تعليم الأب والأم ومهنة كل منهما، والأمراض الجسيمة إن وجدت، وغيرها من البيانات التي استخدمتها الباحثة بهدف اختيار العينة وضبطها.

(٢) مقياس المتنمر/ الضحية: (إعداد الباحثة)

والذي أعد لتحديد الأطفال ضحايا التنمر، الضحايا المتنمرين، غير الضحايا من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة العمرية من (٩- ١٢) عاماً. ويتكون المقياس من (٦٨) بنداً، مقسمة إلى قسمين الأول يختص بالمتنمر، والثانى يختص بضحايا التنمر، ويتكون من ستة أبعاد أو جوانب لرصد سلوكيات التنمر التي قام بها أو التى مر بها الطفل في الشهر الأخير وعدد مرات حدوثها وهى: التنمر الجسمى، اللفظى، الجنسى، الاجتماعى، العنصرى، الإلكترونى. وقد اتخذت الباحثة الإجراءات التالية في سبيل إعداد هذا المقياس:

أولاً: تم الإطلاع على ما أتيح من الدراسات والأبحاث والمقاييس في مجال التنمر بصفة خاصة. كما تم تحديد الصورة المبدئية للمقياس في ضوء التعريف الإجرائي. ثم تم عرض

بنود المقياس على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بالتعديل والتغيير والحذف والإضافة لبنود المقياس. كما تم تطبيق هذا المقياس على عينة الثبات والصدق المكونة من (٥٥) من الأطفال ذوى صعوبات التعلم. بمتوسط عمري (١٠,٩) سنة وانحراف معياري (٢,٥).

ثانياً: الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين كما يلي:

١- صدق المحكمين: حيث تم حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق أقل من ٨٥%.

٢- الصدق العاملي: قامت الباحثة باستخدام أسلوب التحليل العاملى للوقوف على البنية العاملية للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج بطريقة الفاريماكس لكايزر، وأسفر التحليل العاملي عن وجود ستة عوامل وبلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح واستقطبت هذه العوامل ٧٢,١١% من قيمة التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة الإرتباطية وهي: العامل الأول: وقد استحوذ هذا العامل على ٣٢,٤٤% من التباين الارتباطي الكلي وتشبعت عليه جوهريًا (١٢) بنداً وأطلق على هذا العامل "التنمر الجسمى". العامل الثاني: وقد استحوذ على ٢١,٣٤% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (١٥) بنداً وأطلق على هذا العامل "التنمر اللفظى". العامل الثالث: وقد استحوذ هذا العامل على ١٩,٥٦% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (٧) بنود وأطلق على هذا العامل "التنمر الجنسى". العامل الرابع: وقد استحوذ هذا العامل على ١٦,٥٧% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (١٦) بنداً وأطلق على هذا العامل "التنمر الاجتماعى". العامل الخامس: وقد استحوذ هذا العامل على ١١,٦٣% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (٦) بنود وأطلق على هذا العامل "التنمر العنصرى". العامل السادس: وقد استحوذ هذا العامل على ٨,٦٠% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (١٢) بنداً وأطلق على هذا العامل "التنمر الالكترونى" ويوضح جدول (٤) الصدق العاملي لبنود المقياس.

جدول (٢)

الصدق العاملي لبنود المقياس وتشبعاتها العاملية بعد التدوير

البنود	ع (١)	ع (٢)	ع (٣)	ع (٤)	ع (٥)	ع (٦)	البنود	ع (١)	ع (٢)	ع (٣)	ع (٤)	ع (٥)	ع (٦)
١	٠,٤						٣٥	٠,٥					
٢		٠,٥					٣٦				٠,٤		
٣	٠,٦						٣٧						٠,٥
٤		٠,٧					٣٨		٠,٦				
٥						٠,٥	٣٩						٠,٧
٦		٠,٦					٤٠			٠,٥			
٧	٠,٥						٤١				٠,٦		
٨				٠,٧			٤٢					٠,٥	
٩		٠,٨					٤٣						٠,٤
١٠						٠,٤	٤٤						٠,٥
١١	٠,٥						٤٥		٠,٥				
١٢			٠,٨				٤٦						٠,٦
١٣				٠,٦			٤٧				٠,٦		
١٤					٠,٥		٤٨					٠,٨	
١٥		٠,٥					٤٩				٠,٥		
١٦						٠,٤	٥٠						٠,٦
١٧	٠,٦						٥١		٠,٥				
١٨				٠,٨			٥٢					٠,٦	
١٩	٠,٦						٥٣		٠,٧				
٢٠			٠,٥				٥٤				٠,٥		
٢١	٠,٦						٥٥		٠,٨				
٢٢				٠,٤			٥٦				٠,٧		
٢٣						٠,٥	٥٧	٠,٧					
٢٤		٠,٦					٥٨			٠,٤			
٢٥	٠,٥						٥٩		٠,٥				
٢٦		٠,٤					٦٠						٠,٥
٢٧				٠,٥			٦١			٠,٦			
٢٨	٠,٤						٦٢					٠,٤	
٢٩				٠,٤			٦٣				٠,٥		
٣٠					٠,٥		٦٤			٠,٦			
٣١		٠,٥					٦٥						٠,٧
٣٢				٠,٦			٦٦				٠,٦		
٣٣				٠,٥			٦٧					٠,٧	
٣٤		٠,٧					٦٨	٠,٥					

ثالثاً: الثبـــات: تحققت الباحثة من ثبات المقياس بثلاث طرق: باستخدام معامل ثبات ألفا حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٩)، وبطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ثلاثة أسابيع بين

التطبيقين الأول والثاني وبلغ معامل الثبات (٠,٨٨)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (٠,٩٠) مما يشير إلى مستوى صدق وثبات مرتفع.

(٣) مقياس المشكلات الحياتية لدى ضحايا التنمر من الأطفال: (إعداد الباحثة)

والذي أعد لقياس أهم المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ضحايا التنمر في المرحلة العمرية من (٩- ١٢) عاماً في المرحلة الابتدائية. ويتكون المقياس من (٨٦) بنداً، مقسمة على خمسة أبعاد تتناول الجوانب الانفعالية والدراسية والسلوكية والاجتماعية لأفراد العينة وقد اتخذت الباحثة الإجراءات التالية في سبيل إعداد هذا المقياس.

أولاً: تم الإطلاع على ما أتيح من الدراسات والأبحاث: التي تتناول بعض الجوانب الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والدراسية لأفراد العينة، فضلاً عن المفاهيم الأساسية في مجال التنمر بصفة خاصة. كما تم تحديد الصورة المبدئية للمقياس في ضوء التعريف الإجرائي. ثم تم عرض بنود المقياس على المتخصصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بالتعديل والتغيير والحذف والإضافة لبنود المقياس. كما تم تطبيق هذا المقياس على عينة الثبات والصدق من الأطفال.

ثانياً: الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين كما يلي:

١- صدق المحكمين: حيث تم حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق أقل من ٨٥%.

٢- الصدق العاملي: قامت الباحثة باستخدام أسلوب التحليل العاملى للوقوف على البنية العاملية للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج بطريقة الفاريماكس لكايزر، وأسفر التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل وبلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح واستقطبت هذه العوامل ٦٦,٥٢% من قيمة التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة الإرتباطية وهي:

العامل الأول: وقد استحوذ هذا العامل على ٢٥,٢٣ % من التباين الارتباطي الكلي وتشبعت عليه جوهريًا (٢٥) بنداً وأطلق على هذا العامل "المشكلات الانفعالية". العامل الثاني: وقد استحوذ على ١٤,٦٣% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (٢٣) بنداً وأطلق على هذا العامل "المشكلات الدراسية". العامل الثالث: وقد استحوذ هذا العامل على١٢,٧٦% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (٢٣) بنداً وأطلق على هذا العامل "المشكلات السلوكية". العامل الرابع: وقد استحوذ هذا العامل على ٨,١٣% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (١٥) بنداً وأطلق على هذا العامل "المشكلات الاجتماعية". ويوضح جدول (٤) الصدق العاملي لبنود المقياس.

جدول (٣)

الصدق العاملي لبنود المقياس وتشبعاتها العاملية بعد التدوير

البنود	ع (١)	ع (٢)	ع (٣)	ع (٤)	البنود	ع (١)	ع (٢)	ع (٣)	ع (٤)
١		٠,٥٣			٤٤	٠,٥٥			
٢	٠,٦٦				٤٥			٠,٤٥	
٣			٠,٨٣		٤٦	٠,٧٦			
٤	٠,٦٨				٤٧		٠,٦٧		
٥		٠,٥٩			٤٨				٠,٧٥
٦	٠,٦٢				٤٩		٠,٥٦		
٧			٠,٨٠		٥٠	٠,٤٨			
٨	٠,٦٣				٥١				٠,٦٧
٩			٠,٥٥		٥٢		٠,٥٩		
١٠	٠,٦٣				٥٣			٠,٥٦	
١١		٠,٥٤			٥٤	٠,٥٦			
١٢			٠,٨١		٥٥		٠,٥٤		
١٣		٠,٦٥			٥٦			٠,٥٧	
١٤				٠,٤٨	٥٧	٠,٨٠			
١٥	٠,٦٤				٥٨				٠,٥٩
١٦			٠,٧٩		٥٩			٠,٥٧	
١٧	٠,٦٦				٦٠		٠,٥٨		
١٨				٠,٥٨	٦١	٠,٤٩			
١٩		٠,٧٣			٦٢			٠,٤٦	
٢٠				٠,٥٥	٦٣				٠,٦٦
٢١		٠,٨٣			٦٤		٠,٦٦		
٢٢				٠,٧٧	٦٥	٠,٥٦			
٢٣	٠,٧٥				٦٦			٠,٥٧	
٢٤			٠,٤٩		٦٧		٠,٥٨		
٢٥		٠,٥٤			٦٨		٠,٥٦		
٢٦				٠,٥٨	٦٩	٠,٤٩			
٢٧		٠,٥٥			٧٠			٠,٥٦	
٢٨	٠,٦٦				٧١		٠,٧٥		
٢٩			٠,٦٥		٧٢			٠,٥٥	
٣٠	٠,٧٧				٧٣	٠,٥٩			
٣١				٠,٥٧	٧٤				٠,٦٥
٣٢		٠,٥٣			٧٥			٠,٧٥	
٣٣				٠,٦٣	٧٦				٠,٥٩
٣٤	٠,٤٤				٧٧		٠,٨٠		
٣٥		٠,٥٦			٧٨			٠,٧٣	
٣٦			٠,٦٥		٧٩	٠,٧٧			
٣٧			٠,٤٧		٨٠		٠,٤٨		
٣٨	٠,٥٧				٨١		٠,٥٦		
٣٩				٠,٧٥	٨٢	٠,٨٥			
٤٠	٠,٨٨				٨٣			٠,٦٤	
٤١			٠,٦٤		٨٤		٠,٥٦		
٤٢				٠,٥٣	٨٥			٠,٥٤	
٤٣			٠,٦٦		٨٦	٠,٤٩			

ثالثاً: الثبات: تحققت الباحثة من ثبات المقياس بثلاث طرق: باستخدام معامل ثبات ألفا حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٨)، وبطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ثلاثة أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني وبلغ معامل الثبات (٠,٨٧)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) مما يشير إلى مستوى صدق وثبات مرتفع.

(٤) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز ذوى صعوبات التعلم: إعداد "ماكليبست"

قامت الباحثة باستخدام هذا المقياس (ترجمة مصطفى كامل، ٢٠٠٨) بهدف التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (القراءة)، ويتكون هذا المقياس من خمس مجموعات من الخصائص السلوكية وهى: الفهم السماعى والذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه (الزماني والمكاني)، التآزر الحركي، السلوك الشخصي والاجتماعي. ويتكون المقياس من أربع وعشرون فقرة، يتم تقدير التلميذ في كل منها على مقياس خماسي وتعني الدرجة (١)، (٢) اقل من المتوسط، (٣) متوسط، (٤)، (٥) أعلى من المتوسط، ولتحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم لابد أن تشتمل إجراءات الفرز كلا من المظاهر اللفظية وغير اللفظية للتعلم ويمكن أن يقوم بالتقدير كل من له معرفة وثيقة بالتلميذ موضع التقدير كالمعلمين، الأخصائيين النفسيين.

ولقد تحققت الباحثة من صدق وثبات المقياس كالأتى:

١- صدق المقياس: باستخدام الصدق العاملي حيث استخدمت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج والتدوير المتعامد للمحاور (فاريماكس) مع محك كايزر والتي أوضحت توافر الصدق العاملي للمقياس، وأسفر التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل أو أبعاد للمقياس هي: العامل الأول: الفهم السماعى والذكرة وقد استحوذ هذا العامل على (٤١,١٠%) من التباين الارتباطي الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (٤) فقرات هي (١، ٢، ٣، ٤). العامل الثاني: اللغة المنطوقة وقد استحوذ هذا العامل على(٢٢,٥٧%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٥) فقراتً هي (٥، ٦، ٧، ٨، ٩). العامل الثالث: التوجه واستحوذ على(٨,٥١%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٤) فقرات هي (١٠، ١١، ١٢، ١٣). العامل الرابع: التآزر الحركى واستحوذ على (٦,٣٢%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٣) فقرات هي (١٤، ١٥، ١٦). العامل الخامس: السلوك الشخصى الاجتماعى واستحوذ على(٤,١١%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٨) فقرات هي (١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤). ويوضح جدول (٣) الصدق العاملي لفقرات مقياس تقدير سلوك التلميذ وتشبعاتها العاملية.

جدول (٤) بنود مقياس تقدير سلوك التلميذ وتشبعاتها العاملية بعد التدوير

م	البنـــــود	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	فهم معانى الكلمات.	٠,٦٥				
٢	تنفيذ التعليمات.	٠,٥٥				
٣	فهم المناقشات التى تدور فى الفصل.	٠,٤١				
٤	تذكر المعلومات.	٠,٥٧				
٥	المحصول اللفظى.		٠,٤٣			
٦	قواعد اللغة.		٠,٣٥			
٧	تذكر الكلمات.		٠,٤٢			
٨	رواية القصص والربط بين الخبرات.		٠,٥٤			
٩	التعبير عن الأفكار.		٠,٣١			
١٠	التعرف على الزمن.			٠,٤٣		
١١	التعرف على المكان.			٠,٦٣		
١٢	إدراك العلاقات.			٠,٤٨		
١٣	معرفة الاتجاهات.			٠,٥٥		
١٤	التآزر التام (المشى/ الجرى/ الوثب/ القفز/ الكتابة).				٠,٣٨	
١٥	التوازن.				٠,٤٥	
١٦	المهارة اليدوية.				٠,٥٥	
١٧	التعاون.					٠,٦٤
١٨	الانتباه.					٠,٣٥
١٩	التنظيم.					٠,٥٧
٢٠	المواقف الجديدة.					٠,٤٢
٢١	التقبل الاجتماعى.					٠,٦٨
٢٢	تحمل المسئولية.					٠,٤١
٢٣	إتمام المهام.					٠,٤٦
٢٤	اللباقة (الذوق العام والحساسية).					٠,٥٣

٢- ثبات المقياس: من خلال ثلاث طرق باستخدام معامل ثبات ألفا حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٨)، وبطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ٣ أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني بلغ معامل الثبات (٠,٩٠)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (٠,٨٧) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

(٥) مقياس التعامل مع السلوك التنمرى: (إعداد باريس وآخرون)

وهو من إعداد باريس وآخرون Paris et al (٢٠١١) وترجمة مجدى الدسوقى، ويتكون المقياس من (٣٠) بنداً مقسمة على أربعة أبعاد تمثل أساليب التعامل مع السلوك التنمرى وهى: البحث عن المساندة، التجاهــل، لوم الذات، الدفاع عن النفس. وطريقة الإجابة على بنود المقياس تتطلب من التلميذ أن يجيب وفقاً لبدائل أربعة هى: أبداً، أحياناً،

غالباً، دائماً، وتم التأكد من قبل مترجم المقياس من صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمى، الصدق التمييزى، الصدق العاملى. ومن ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق، معامل ألفا كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية. كما قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات المقياس بعدة طرق كالأتى:

أــولاً: صدق المقياس: باستخدام الصدق العاملى الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج والتدوير المتعامد للمحاور (فاريماكس) مع محك كايزر والتي أوضحت توافر الصدق العاملى للمقياس، وأسفر التحليل العاملى عن وجود أربعة عوامل للمقياس هي: العامل الأول: البحث عن المساندة: وقد استحوذ هذا العامل على (١٧,٤١%) من التباين الارتباطى الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (١٣) بنداً، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٠,٨٣- ٠,٥٧). والعامل الثاني: التجاهــل: وقد استحوذ هذا العامل على (١٢,٥١%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٧) بنود، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٠,٧٦- ٠,٥٣). والعامل الثالث: لوم الذات: واستحوذ على (١٠,٤٠%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٥) بنود، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين(٠,٧٩- ٠,٥٣). والعامل الرابع: الدفاع عن النفس: واستحوذ على (٧,٤٣%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٥) بنود، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٠,٧٦- ٠,٥١).

ثانياً: ثبات المقياس: من خلال طريقتين حيث تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٧٧- ٠,٨٧)، الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨١)، وبطريقة التجزئة النصفية حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٧٦- ٠,٨٧)، الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٠). مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

(٦) مقياس الضغط المدرسى: (تعديل الباحثة)

وهو من إعداد لطفى عبد الباسط، ويتكون المقياس من (٥٥) بنداً مقسمة على تسعة أبعاد هى: طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء، طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس، التلميذ والمقررات الدراسية، التلميذ وبيئة الصف، التلميذ وبيئة المدرسة، التلميذ والجو الأسرى، التلميذ والتفكير فى المستقبل، التلميذ والتأييد الاجتماعى. وقد قامت الباحثة بإدخال بعض التعديلات من صياغة وإضافة بعض البنود وفى طريقة الإجابة على بنود

المقياس حيث أصبحت (نعم، لا) بدلاً من (موافق تماماً، موافق بصفة عامة، موافق إلى حد ما) حتى تتناسب مع طبيعة عينة الدراسة. ومن ثم أصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من (٥٨) بنداً بعد التعديل، ثم قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات المقياس كالأتى:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١- صدق المحكمين: حيث تم حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق أقل من ٨٥%.

٢- الصدق العاملي: حيث استخدمت الباحثة التحليل العاملى الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج والتدوير المتعامد للمحاور (فاريماكس) مع محك كايزر والتي أوضحت توافر الصدق العاملى للمقياس، وأسفر التحليل العاملى عن وجود تسعة عوامل أو أبعاد للمقياس هي: العامل الأول: طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء: وقد استحوذ هذا العامل على (٢٦,٤٥%) من التباين الارتباطى الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (٥) بنداً، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٠,٨٣- ٠,٥٧). والعامل الثاني: طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس: وقد استحوذ هذا العامل على (٢١,٦١%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٨) بنداً، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٠,٧٦- ٠,٥٧). والعامل الثالث: التلميذ والمقررات الدراسية: واستحوذ على (١٧,٤٣%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٦) بنداً، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين(٠,٦٩- ٠,٥٣). والعامل الرابع: التلميذ وأساليب التقويم: واستحوذ على (١٤,٢٤%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٥) بنود، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٠,٦٢- ٠,٥٦). والعامل الخامس: التلميذ وبيئة المدرسة: واستحوذ على (١٢,١٣%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٧) بنود، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٠,٧٥- ٠,٥٠). والعامل السادس: التلميذ وبيئة الصف: وقد استحوذ هذا العامل على (١٠,٥١%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٨) بنداً، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٠,٦٩- ٠,٤٤). والعامل السابع: التلميذ والجو الأسرى: واستحوذ على (٩,٤١%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٨) بنداً، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين(٠,٦٣- ٠,٣٩). والعامل الثامن: التلميذ والتفكير فى المستقبل: واستحوذ على(٧,٢١%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٥) بنود، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين(٠,٥٨- ٠,٣٥). والعامل التاسع:

التلميذ والتأييد الاجتماعى: واستحوذ على (٤,١٥%) من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٦) بنود، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين(٠,٥٤- ٠,٣٢). مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

ثانياً: ثبات المقياس: كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال طريقتين باستخدام معامل ثبات ألفا حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٦٨- ٠,٦٥)، الدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٩). وبطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول حيث تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بين (٠,٦٧- ٠,٨٦)، الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨١). مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

(٧) مقياس أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية كما يدركها الأبناء: (إعداد الباحثة)

ويتكون هذا المقياس من (٧٠) بنداً موزعة على تسعة أبعاد هى: الرفض، الإهمال، الحماية الزائدة، التسلط، القسوة، التفرقة، الخضوع، عدم الاتساق، إثارة الألم النفسى. ويتم الإجابة على كل بند من خلال خيارين (تنطبق/ لا تنطبق)، وتوضح اختيار الطفل رأيه فى معاملة الوالدين وتتروح الدرجة على المقياس من (صفر- ٧٠). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات المقياس بعدة طرق كالأتى:

أولاً: الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين كما يلي:

١- صدق المحكمين: حيث تم حذف العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق أقل من ٨٥%.

٢- الصدق العاملي: قامت الباحثة باستخدام أسلوب التحليل العاملى للوقوف على البنية العاملية للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج بطريقة الفاريماكس لكايزر، وأسفر التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل وبلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح واستقطبت هذه العوامل ٦٧,١٢% من قيمة التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة الإرتباطية وهي: العامل الأول: وقد استحوذ هذا العامل على ٢٩,٨٩% من التباين الارتباطي الكلي وتشبعت عليه جوهريًا (١٠) بنود وأطلق على هذا العامل "الرفض" وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٨١,٧٣- ٧٥,٦٣). العامل الثاني: وقد استحوذ على ٢٤,٣٤% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (٩) بنود وأطلق على هذا العامل "الإهمال" وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٧٤,٥٨- ٧٠,٤٣). العامل الثالث: وقد استحوذ هذا العامل على ١٧,٧٦% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً

(٩) بنود وأطلق على هذا العامل "الحماية الزائدة" وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٧٩,٦٥- ٥٥,٤٣). العامل الرابع: وقد استحوذ هذا العامل على ١٥,٦٥% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (٩) بنود وأطلق على هذا العامل "التسلط" وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٧٤,٣٢- ٦٠,١٧). العامل الخامس: وقد استحوذ هذا العامل على ١٢,٣٢% من التباين الكلي وتشبعت عليه جوهرياً (٧) بنود وأطلق على هذا العامل "القسوة" وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٦٩,١٣- ٥٥,٤٧). والعامل السادس: وقد استحوذ هذا العامل على ٩,٥٦% من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٨) بنود وأطلق على هذا العامل "التفرقة" وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٦٤,٢٢- ٥٠,٢٣). والعامل السابع: واستحوذ على ٨,٤٣% من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٦) بنود وأطلق على هذا العامل "الخضوع"، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٧٩,٧٠- ٤٥,٦٢). والعامل الثامن: واستحوذ على ٦,٣١% من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٦) بنود وأطلق على هذا العامل "عدم الاتساق"، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٧٠,٧٥- ٤٠,٢٢). والعامل التاسع: واستحوذ على ٥,٣٧% من التباين وتشبعت عليه جوهرياً (٦) بنود وأطلق على هذا العامل " إثارة الألم النفسى"، وتراوحت قيم التشبعات عليه ما بين (٦٩,٥٤- ٣٦,٧٨).

ثانياً: الثبات: كما تحققت الباحثة من ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٦)، وبطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ثلاثة أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (٠,٨٨) مما يشير إلى مستوى ثبات جيد. مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

(٨) اختبار المصفوفات المتتابعة الملون:

أعده "رافن" لقياس ذكاء الأطفال، ويعد من أكثر مقاييس الذكاء شيوعاً واستخداماً في قياس القدرات العقلية العامة. ويتضمن هذا الاختبار ٣٦ مصفوفة أو شكل أحد أجزائه مقطوع، وعلى التلميذ اختيار الجزء المناسب من بين ستة بدائل معطاة، ويتكون من ثلاث مجموعات (أ، ب، ج)، كل مجموعة مكونة من ١٢ مصفوفة متدرجة في الصعوبة. وتم التأكد من صدق وثبات الاختبار من خلال العديد من الدراسات.

(٩) استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي: (إعداد الباحثة)

أعدت الباحثة هذه الاستمارة لتتناسب مع التغيرات الحضارية الراهنة بهدف التحقق من التجانس بين أفراد العينة فى المستوى الاجتماعي الاقتصادي، حيث قامت بإعدادها بعد مراجعة بعض الاستمارات السابقة فى التراث البحثى، وتتكون الاستمارة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتناول البيانات الأساسية الخاصة بالفرد كالعمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، مستوى التعليم. والجزء الثانى يتناول المستوى الاجتماعى ويشمل مجموعة من البنود مثل مستوى الوسط الاجتماعى للأسرة، المستوى المهنى للوالدين، حجم الأسرة، المستوى التعليمى للوالدين، الجو الأسرى. و الجزء الثالث يتناول المستوى الاقتصادى للأسرة ويشمل مصادر دخل الأسرة، متوسط دخل الأسرة، سكن الأسرة، الرعاية الصحية، ممتلكات الأسرة من أجهزة منزلية وخلافه، مستوى الخدمات التعليمية للأسرة، وسائل انتقال الأسرة، قضاء أوقات الفراغ، مستوى الترفيه فى الأسرة.

خامساً: التحليلات الإحصائية:

بعد أن تم تطبيق المقاييس واستخراج الدرجات الخام، تم إجراء المعاملات الإحصائية وفقاً لكل فرض من فروض الدراسة الراهنة كل علي حدة وهى: تحليل التباين فى اتجاه واحد، اختبار شيفيه، الانحدار المتعدد، معاملات ارتباط بيرسون، اختبار "ت"، التكرارات، النسب المئوية.

نتائـــج الدراســـة:

تعرض الباحثة وصفاً تفصيلياً لنتائج الدراسة، وذلك من أجل التحقق من صحة فروض الدراسة وأهدافها.

(١) نتائج الفرض الأول:

والذى يشير إلى انتشار وشيوع المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين). وللإجابة على هذا التساؤل تم إيجاد التكرارات والنسب المئوية وفقاً لمقياس المشكلات النفسية والاجتماعية التى يعانى منها هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية للمشكلات النفسية والاجتماعية التى يعانى منها الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر (ن= ١٦٩) والضحايا المتنمرون (ن= ١٧٣)

الأبعاد	المشكلات	ضحايا التنمر			الضحايا المتنمرون		
		ت	ك	%	ت	ك	%
الإنفعالية	انخفاض تقدير الذات	١	١٦٩	%١٠٠	١	١٧٣	%١٠٠
	القلق	٢	١٦٩	%١٠٠	٣	١٢٠	%٦٩
	الإحساس بعدم الأمان	٣	١٦٩	%١٠٠	٢	١٧٣	%١٠٠
	عدم الثقة بالنفس	٤	١٦٩	%١٠٠	٥	١١١	%٦٤
	الاكتئاب	٥	١٣٧	%٨١	٨	١٠١	%٥٨
	الشعوربالوحدة	٦	١٣٥	%٨٠	٦	١١٠	%٦٤
	الشعور بالاضطهاد	٧	١٢١	%٨٨	٤	١١٧	%٦٨
	الإحساس بالإحباط	٨	١٠٩	%٧١,٥	٩	٩٥	%٩٤,٤
	الإحساس بالكبت	٩	١٠٧	%٦٣	١٠	٨٢	%٥٥
	الإحساس بعدم السعادة	١٠	١٠٥	%٦٢	٧	١٠٢	%٥٩
الدراسية	الغياب من المدرسة	١	١٦٩	%١٠٠	١	١٧٣	%١٠٠
	كراهية المدرسة	٢	١٦٩	%١٠٠	٢	١٧٣	%١٠٠
	عدم القدرة على تكوين الصداقات	٣	١٥٨	%٩٣	٦	٩٠	%٥٢
	الإحساس بغياب دعم المدرس	٤	١٥٢	%٩٠	٤	١٣١	%٧٦
	انخفاض المستوى الدراسى	٥	١٤٣	%٨٥	٣	١٦٢	%٩٤
	الإحساس بغياب دعم الأقران	٦	١٢٩	%٧٦	٥	١٠١	%٥٨
	نقص الاندماج المدرسى	٧	١٢٥	%٧٤	٧	٨٩	%٥١
	كراهية الزملاء	٨	٩٧	%٥٧	٨	٨٧	%٥٠
	تكرار الرسوب	٩	٨	%٠,٠٥	٩	٥	%٠,٠٣
السلوكية	الخجل	١	١٦٩	%١٠٠	٤	١٢٧	%٧٣
	العزلة والانسحاب	٢	١٦٩	%١٠٠	٩	٧٥	%٤٣
	اضطرابات النوم	٣	١٦٩	%١٠٠	١	١٧٣	%١٠٠
	الافتقار إلى القيادة	٤	١٠٠	%٥٩	٨	٩٥	%٥٥
	الحذر	٥	٩٦	%٥٧	٧	٩٧	%٥٦
	العنف	٦	٨٤	%٥٠	٢	١٧٣	%١٠٠
	العدوان	٧	٨١	%٤٨	٣	١٧٣	%١٠٠
	الميل إلى الثأر والإنتقام	٨	٤٩	%٢٩	٥	١٢٢	%٧١
	اللازمات العصبية	٩	٤	%٠,٠٥	٦	١٢٠	%٦٩
	التبول اللإرادى	١٠	٣	%٠,٠٢	١٠	٢	%٠,٠١
الاجتماعية	انخفاض التكيف الاجتماعى	١	١٦٩	%١٠٠	١	١٧٣	%١٠٠
	الإحساس بالنبذ الاجتماعى	٢	١٣٤	%٧٩	٢	١٧٣	%١٠٠
	الإحساس بالتهميش	٣	١٢٩	%٧٦	٤	١١٠	%٦٤
	نقص المهارات الاجتماعية	٤	١٢١	%٧٢	٣	١٣٣	%٧٧

يتضح من الجدول السابق انتشار أو شيوع العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين).

أ- فعلي المستوي العام للمشكلات: جاءت مشكلة انخفاض تقدير الذات، القلق، الإحساس بعدم الأمان، عدم الثقة بالنفس، الغياب من المدرسة، كراهية المدرسة، الخجل، العزلة والانسحاب، اضطرابات النوم، انخفاض التكيف الاجتماعى في مقدمة المشكلات التي يعانى منها الأطفال فى مجموعة ضحايا التنمر حيث جاءت نسبة الاتفاق والانتشار أو الشيوع بين الأطفال (١٠٠%)، فى حين جاءت مشكلة الإحساس بعدم الأمان، كراهية المدرسة، اضطرابات النوم، العنف، العدوان، الإحساس بالنبذ الاجتماعى في مقدمة المشكلات التي يعانى منها الأطفال فى مجموعة الضحايا المتنمرين حيث كانت نسبة الشيوع أو الانتشار بين الأطفال (١٠٠%).

ب- أما علي المستوي الفرعي: فبالنسبة للمشكلات الانفعالية: احتلت كل من مشكلة انخفاض تقدير الذات، الإحساس بعدم الأمان المرتبة الأولى لدي المجموعتين من الأطفال فى الشيوع والانتشار فضلاً عن القلق، عدم الثقة بالنفس لدى الأطفال فى مجموعة ضحايا التنمر. وفيما يتعلق بالمشكلات الدراسية: فقد جاءت مشكلة الغياب من المدرسة، كراهية المدرسة في المقدمة لدي المجموعتين من الأطفال. وفيما يتعلق بالمشكلات السلوكية: فقد جاءت مشكلة اضطرابات النوم في المقدمة لدي المجموعتين من الأطفال فضلاً عن مشكلة الخجل، العزلة والانسحاب لدى الأطفال فى مجموعة ضحايا التنمر، ومشكلة العنف، العدوان لدى الأطفال فى مجموعة الضحايا المتنمرين. أما فيما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية: فقد جاءت مشكلة انخفاض التكيف الاجتماعى في مقدمة المشكلات التي يعانى منها الأطفال فى المجموعتين، في حين جاءت مشكلة الإحساس بالنبذ الاجتماعى في مقدمة المشكلات التي يعانى منها الأطفال فى مجموعة الضحايا المتنمرين. وفيما عدا ذلك فقد اختلفت نسبة انتشار وشيوع المشكلات الفرعية لدى المجموعتين من الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

(١) نتائج الفرض الثانى:

والذى يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين/ غير الضحايا) فى العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية. وللتحقق من صدق هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول التالى.

جدول (٦) الفروق في أهم المشكلات النفسية والاجتماعيةلدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرون/ غير الضحايا)

المشكلات	مصدر التباين	مج. المربعات	د. الحرية	م.المربعات	ف
الانفعالية	بين المجموعات	٢٢٤,٦٤	٢	١٢٨,٣١	٢١,٤ *
	داخل المجموعات	٤٦٧,٦١	٣٣٩	٥,١٠	
الدراسية	بين المجموعات	٢٥٤,١٧	٢	١٣٤,١١	١٧,٤ *
	داخل المجموعات	٦١٣,٥٦	٣٣٩	٧,٥١	
السلوكية	بين المجموعات	٦١٤,٥١	٢	١٢٠,٣٨	٢٧,٤ *
	داخل المجموعات	٢٤٦,٧٢	٣٣٩	٥,٣٩	
الاجتماعية	بين المجموعات	١٧١,٤٨	٢	٩١,٧١	١٦,٣ *
	داخل المجموعات	٦٣٢,٥٤	٣٣٩	٥,٦٩	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٩٩,٣٤	٢	٤٥٨,٢٧	١٨,٤ *
	داخل المجموعات	٩٥٤٣,٧٢	٣٣٩	٣٣,٥١	

* دال عند ٠,٠٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المشكلات (الانفعالية والدراسية والسلوكية والاجتماعية) بين المجموعات الثلاث من الأطفال ذوى صعوبات التعلم (ضحايا التنمر/الضحايا المتنمرين/غير الضحايا) والتى تؤثر في حياتهم وسلوكهم. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما هو موضح بالجدول رقم (٧).

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسط المجموعات الثلاث باستخدام اختبار شيفيه

المشكلات	مجموعات المقارنة	م	فروق المتوسطات والدلالة	
			١	٢
الانفعالية	١ـ ضحايا التنمر	١٩,٤	-	
	٢ـ الضحايا المتنمرون	١٧,٧	*٢,٠١	
	٣ـ العاديون	١١,٨	***٤,٩٤	*١,٩٨
الدراسية	١ـ ضحايا التنمر	٢١,٧	-	
	٢ـ الضحايا المتنمرون	١٧,٨	***٣,٧٧	
	٣ـ العاديون	١٢,٩	***٥,١٨	**٢,٨٣
السلوكية	١ـ ضحايا التنمر	٢٩,٤	-	
	٢ـ الضحايا المتنمرون	٢٧,٥	*١,٩٧	
	٣ـ العاديون	١٩,٩	***٥,٩١	***٤,٥٣
الاجتماعية	١ـ ضحايا التنمر	١٨,٤	-	
	٢ـ الضحايا المتنمرون	١٦,٧	*١,٩٩	
	٣ـ العاديون	١٤,٥	***٣,٩٧	*١,٩٨
الدرجة الكلية	١ـ ضحايا التنمر	٢٢,٢	-	
	٢ـ الضحايا المتنمرون	١٩,٩	*١,٩٩	
	٣ـ العاديون	١٤,٨	***٦,٥١	***٣,٢٦

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١ *** دال عند ٠,٠٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم في المجموعات الثلاث (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين/ غير الضحايا) في جميع أبعاد المشكلات وفى الدرجة الكلية في اتجاه الأطفال ضحايا التنمر ثم الضحايا المتنمرين ثم غير الضحايا.

(١) نتائج الفرض الثالث:

والذى يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمربن. ويوضح الجدولين رقمى (٨، ٩) نتائج دلالة اختبار "ت" لهذه الفروق.

جدول (٨)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فى الضغوط المدرسية

الضغوط المدرسية	ضحايا التنمر		الضحايا المتنمرون		ت
	م	ع	م	ع	
طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء	٨٧,٣	٦,٦	٨٠,٨	٦,٣	٣,٢**
طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	٨٦,٥	٥,٩	٨٩,٦	٦,١	٢,٤*
التلميذ والمقررات الدراسية	٨١,٣	٦,٢	٨٠,١	٦,٤	١,٤
التلميذ وأساليب التقويم	٧٩,٣	٦,٤	٧٨,٨	٦,٣	١,٦
التلميذ وبيئة الصف	٧٧,٥	٥,٤	٧٦,٨	٥,٣	١,٤
التلميذ وبيئة المدرسة	٨٤,٤	٦,٥	٨٠,٣	٦,٤	٢,٥*
التلميذ والجو الأسرى	٨٤,٣	٥,٦	٨٦,٩	٥,٧	٢,٦**
التلميذ والتفكير فى المستقبل	٩٠,٣	٦,٧	٨٩,٨	٦,٣	٠,٩
التلميذ والتأييد الاجتماعى	٨٦,١	٥,٤	٨٧,٠	٥,٤	١,١
الدرجة الكلية	٨٢,٨	٦,٤	٨١,٤	٦,٢	١,١

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين في أربع أبعاد فقط هى: طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء، والتلميذ وبيئة المدرسة في اتجاه الأطفال ضحايا التنمر، وطبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس، والتلميذ والجو الأسرى في اتجاه الأطفال الضحايا المتنمرين.

جدول (٩) اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فى أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية

أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية	ضحايا التنمر		الضحايا المتنمرون		ت
	م	ع	م	ع	
الرفض	٨١,٤٣	٦,٥	٨٠,٨٣	٦,٣	١,١
الإهمال	٨٧,١٣	٦,٧	٨٥,٨٣	٦,٣	١,٢
الحماية الزائدة	٩٠,٦٧	٥,٧	٨٥,٥٤	٦,١	*٢,٢٥
التسلط	٨٠,٦١	٥,٥	٨٩,٨٣	٥,٣	**٦,١
القسوة	٨٧,٨٢	٥,٧	٩٠,٦٣	٥,٣	*٣,١
التفرقة	٧٨,٥٤	٥,٨	٧٨,٨٣	٥,٩	٠,٩٧
الخضوع	٨٤,٧٦	٥,٩	٨٥,٨٣	٦,٠	١,٣
عدم الاتساق	٧١,٤٣	٦,٠	٧٢,٠٠	٥,٩	٠,٩٩
إثارة الألم النفسى	٧٩,٤٢	٦,١	٨٧,٣٤	٦,٣	**٤,١
الدرجة الكلية	٨٢,٤٢	٥,٥	٨٤,٠٧	٦,٣	١,٧

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين في أربعة أبعاد هى: التسلط، القسوة، إثارة الألم النفسى في اتجاه الأطفال الضحايا المتنمرين الأطفال، وفى الحماية الزائدة، في اتجاه الأطفال ضحايا التنمر.

(١) نتائج الفرض الرابع:

والذى يعنى بالفروق في المشكلات النفسية والاجتماعية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين وفقاً لدرجات الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية. ويوضح جدول رقم (١٠) نتائج دلالة اختبار "ت" لبيان تأثير كل متغير على المشكلات النفسية والاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

جدول (١٠)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين في المشكلات النفسية والاجتماعية وفقاً لدرجات الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية

المشكلات	المجموعة	الضغوط المدرسية			أساليب المعاملة اللاسوية		
		م	ع	ت	م	ع	ت
الانفعالية	١- ضحايا التنمر	٤٧,٨	٥,٣	٥,٤**	٦٢,٤	٤,٧	٦,٤**
	٢- الضحايا المتنمرون	٤١,٣	٤,٨		٥٦,٤	٤,٨	
الدراسية	١- ضحايا التنمر	٤٠,٨	٥,٠	١,٤	٥٧,٨	٥,٠	٠,٥
	٢- الضحايا المتنمرون	٤١,٥	٤,٨		٥٧,٣	٤,٩	
السلوكية	١- ضحايا التنمر	٤٢,٦	٤,٩	١,٨	٦٠,١	٥,١	١,١
	٢- الضحايا المتنمرون	٤٣,٢	٤,٦		٦٣,٨	٥,٨	
الاجتماعية	١- ضحايا التنمر	٤٠,٥	٥,١	١,٠	٥٨,٨	٤,٩	٠,٩
	٢- الضحايا المتنمرون	٤١,٣	٥,٠		٥٩,٩	٤,٨	
الدرجة الكلية	١- ضحايا التنمر	٤٢,٩	٥,٢	١,٦	٦٠,٩	٥,٨	١,٤
	٢- الضحايا المتنمرون	٤١,٣	٤,٨		٥٩,٤	٤,٨	

** دال عند ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فقط في المشكلات الانفعالية في اتجاه الأطفال ضحايا التنمر الأطفال، وفى المشكلات السلوكية في اتجاه الأطفال الضحايا المتنمرين وفقاً لدرجات الضغوط المدرسية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى المشكلات الدراسية والاجتماعية أو فى الدرجة الكلية.

(١) نتائج الفرض الخامس:

والذى يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المشكلات النفسية والاجتماعية بين الذكور والإناث (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين) من الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

جدول (١١)

اختبار "ت" لدلالة الفروق فى المشكلات النفسية والاجتماعية بين الذكور والإناث (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين) من الأطفال ذوى صعوبات التعلم

المشكلات	المجموعة	ذكور		إناث		ت
		م	ع	م	ع	
الانفعالية	١- ضحايا التنمر	٩١,٣	٥,٤	٩٩,٤	٦,٣	**٤,٦٨
	٢- الضحايا المتنمرون	٩٠,٧	٥,٧	٩٦,٥	٦,٣	**٣,٨٤
الدراسية	١- ضحايا التنمر	٨٩,١	٥,٤	٨٤,٩	٥,٢	**٣,٨٩
	٢- الضحايا المتنمرون	٨٠,٥	٥,٠	٨١,٩	٥,٤	**٦,٥٧
السلوكية	١- ضحايا التنمر	٩٤,٢	٦,١	٨٣,٨	٦,٠	**٦,٥٥
	٢- الضحايا المتنمرون	٨٨,٣	٥,١	٨٠,٩	٥,٠	**٥,٤٩
الاجتماعية	١- ضحايا التنمر	٨٧,٤	٥,٧	٨٠,٣	٥,٥	**٤,٦٥
	٢- الضحايا المتنمرون	٨٣,٣	٥,٤	٨٠,٩	٥,٠	*٢,٠٠
الدرجة الكلية	١- ضحايا التنمر	٩٠,٠	٥,٥	٨٧,١	٥,٤	*٢,٠١
	٢- الضحايا المتنمرون	٨٢,٢	٥,٤	٨٥,٥	٥,٣	*١,٩٨

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المشكلات النفسية والاجتماعية فى اتجاه الذكور فى سواء فى أبعاد المشكلات النفسية والاجتماعية أو فى الدرجة الكلية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مجموعتى ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فيما عدا المشكلات الانفعالية حيث كانت الفروق فى اتجاه الإناث.

(٦) نتائج الفرض السادس:

والذى يشير إلى وجود العديد من أشكال التنمر السائدة التى يعانى منها الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم.

جدول (١٢) اختبار "ت" لدلالة الفروق فى أشكال التنمر السائدة بين الأطفال (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين) ذوى صعوبات التعلم

أشكال التنمر	ضحايا التنمر		الضحايا المتنمرون		ت
	م	ع	م	ع	
١- الجسدى	٦٢,٤	٤,١	٤١,٥	٤,٤	**١٨,٧
٢- اللفظى	٧٨,٥	٤,٢	٩٠,٢	٤,٦	**٢١,٠
٣- الجنسى	٣١,٥	٤,٥	١٦,٨	٤,١	**١٩,٩
٤- الانفعالى	٤٣,٤	٥,٣	٤٧,٤	٥,٨	*٢,٤
٥- الاجتماعى	٤٧,٤	٥,٣	٤١,٨	٥,٤	**٤,٦
٦- عبر الانترنت	٣٢,١	٤,١	٢٠,٣	٤,٥	**١٧,٣
٧- العنصرى	٣٦,٤	٤,٩	٣٢,٩	٥,٢	**٣,٧
الدرجة الكلية	٤٩,٦	٤,٨	٤٣,٠	٥,٤	**٤,٩

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠١

جدول (١٣) اختبار "ت" لدلالة الفروق فى أشكال التنمر السائدة بين الأطفال الذكور والإناث (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين) ذوى صعوبات التعلم

أشكال التنمر	المجموعة	ذكور		إناث		ت
		م	ع	م	ع	
الجسدى	١- ضحايا التنمر	٦٠,٥	٤,٣	٤٠,٤	٤,٥	**١٥,٥
	٢- الضحايا المتنمرون	٦٩,٧	٤,٧	٤٥,٥	٤,٨	**٢٣,٣
اللفظى	١- ضحايا التنمر	٧٩,٤	٤,٤	٩١,٩	٤,٢	**٢٠,٤
	٢- الضحايا المتنمرون	٨٠,٤	٤,٦	٩٩,٨	٤,٧	**١٨,٩
الجنسى	١- ضحايا التنمر	٣٠,١	٤,١	١٥,٨	٤,٠	**١٥,٧
	٢- الضحايا المتنمرون	٣٨,٤	٥,٢	٢١,٩	٥,٩	**١٩,٣
الانفعالى	١- ضحايا التنمر	٤١,٣	٥,٧	٤٤,٤	٥,٤	*٢,٣
	٢- الضحايا المتنمرون	٤٥,٥	٤,٩	٤٩,٩	٥,١	*٢,٥
الاجتماعى	١- ضحايا التنمر	٤٦,٥	٥,٤	٤٢,٥	٥,٢	*٢,٥
	٢- الضحايا المتنمرون	٥٢,٥	٥,٥	٤٨,٩	٥,٣	*٢,٠
عبر الانترنت	١- ضحايا التنمر	٣٤,٢	٤,١	٢٣,٨	٤,٠	**١٧,٤
	٢- الضحايا المتنمرون	٤٩,٣	٤,٦	٤٠,٩	٥,٠	**٣,٩
العنصرى	١- ضحايا التنمر	٣٧,٤	٤,٧	٣١,٢	٥,١	**٥,٥
	٢- الضحايا المتنمرون	٣٩,٦	٤,٨	٣٢,٧	٥,٠	**٥,٨
الدرجة الكلية	١- ضحايا التنمر	٤٧,٥	٤,٩	٤١,٠	٥,٣	**٤,٨
	٢- الضحايا المتنمرون	٥٤,٢	٥,٢	٤٧,٨	٥,٤	**٥,٧

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠٠١

يتبين من الجدولين السابقين أن التنمر اللفظى ثم التنمر الجسدى من أكثر أشكال التنمر التى يتعرض لها هؤلاء الأطفال فى المجموعتين. كذلك وجد أن الأطفال فى مجموعة الضحايا المتنمرين كانوا أكثر تعرضاً لأشكال التنمر بصفة عامة من الأطفال فى مجموعة ضحايا التنمر. وبشكل أكثر تفصيلاً وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى جميع أشكال التنمر التى يتعرض لها الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مجموعتى ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين وفى الدرجة الكلية فى اتجاه الذكور فيما عدا التنمر اللفظى والانفعالى فى اتجاه الإناث.

(٧) نتائج الفرض السابع:

والذى يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم فى التعامل مع السلوك التنمرى.

جدول (١٤)

اختبار "ت" لدلالة الفروق فى التعامل مع السلوك التنمرى بين الأطفال (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين) ذوى صعوبات التعلم

المشكلات	ضحايا التنمر		الضحايا المتنمرون		ت
	م	ع	م	ع	
البحث عن المساندة	٨٧,٣	٦,٤	٨٧,٤	٦,٣	١,٦٨
التجاهـــل	٩٩,١	٦,٧	٨٧,٩	٦,٨	**١١,٨٩
الدفاع عن النفس	٧٩,٢	٦,١	٨٨,٦	٦,٣	**١٠,٥٥
لـــوم الذات	٩٨,٤	٦,٠	٨٧,٣	٥,٩	**١٢,٦٥
الدرجة الكلية	٩١,٠	٦,٨	٨٨,٦	٦,١	*٢,٣٤

* دال عند ٠,٠٥ ** دال عند ٠,٠٠١

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم فى أساليب التعامل مع السلوك التنمرى حيث كانت الفروق فى اتجاه ضحايا التنمر فى سلوك التجاهـــل ولوم الذات وفى اتجاه الضحايا المتنمرين فى سلوك البحث عن المساندة والدفاع عن النفس وفى الدرجة الكلية.

(٨) نتائج الفرض الثامن:

والذى يشير إلى إمكانية التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين من خلال متوسط الدرجات على كل من الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية.

جدول (١٥)

تحليل الانحدار المتعدد للمشكلات النفسية والاجتماعية كمتغير تابع والضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية كمتغيرات مستقلة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر (ن=١٦٩)

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار B	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نسبة التفسير (R2)
الضغوط المدرسية	٠,٥٧	٠,٥٥	٥,٧٧	٠,٠٠١	٠,٢٤
أساليب المعاملة اللاسوية	٠,٧٤	٠,٧٧	٩,٤٦	٠,٠٠١	٠,٣٥
قيمة الثابت	٦٦,٤٤				
قيمة (ف)	١٩,٣٧			٠,٠٠١	
ر٢ (R2) لجميع المتغيرات	٠,٣٣				

جدول (١٦)

تحليل الانحدار المتعدد للمشكلات النفسية والاجتماعية كمتغير تابع والضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية كمتغيرات مستقلة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الضحايا المتنمرين (ن=١٧٣)

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار B	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نسبة التفسير (R2)
الضغوط المدرسية	٠,٦٣	٠,٥٩	٥,٥٩	٠,٠٠١	٠,٢٦
أساليب المعاملة اللاسوية	٠,٧٩	٠,٧٥	٨,٩١	٠,٠٠١	٠,٣٩
قيمة الثابت	٧٨,٢٦				
قيمة (ف)	١٧,٢٤			٠,٠٠١	
ر٢ (R2) لجميع المتغيرات	٠,٣٩				

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد الواردة بالجدولين السابقين أن كل من الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية قادران على التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين عند مستويات دلالة مرتفعة (٠,٠٠١). حيث جاء إسهام أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية في المقدمة لدى المجموعتين حيث استأثر وحده بتفسير ٣٥% من هذا التباين لدى ضحايا التنمر، ٣٩% من هذا التباين لدى الضحايا المتنمرين، يليه الضغوط المدرسية التى أسهمت بتفسير ٢٤% لدى ضحايا التنمر، ٢٦% من هذا التباين لدى الضحايا المتنمرين. ومن ثم تشير النتائج إلى المعادلتين التنبؤتين كالتالي:

المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ضحايا التنمر = ٦٦,٤٤+ (٠,٣٥) أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية + (٠,٢٤) الضغوط المدرسية.

المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال الضحايا المتنمرين = ٧٨,٢٦ + (٠,٣٩) أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية + (٠,٢٦) الضغوط المدرسية.

مناقشة النتائج:

سوف يتم مناقشة نتائج الدراسة بنفس التسلسل الذي انتظمت به فروض الدراسة مع بيان مدي اتفاق أو اختلاف النتائج مع الدراسات السابقة من ناحية والاستعانة بالإطار النظري لتوضيح دلالتها النفسية والتطبيقية.

مناقشة الفرض الأول:

فيما يتعلق بمدى انتشار وشيوع المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين). فقد أسفرت النتائج عن وجود (٣٣) مشكلة نفسية واجتماعية لدى هؤلاء الأطفال في هذه المرحلة العمرية مقسمة بين أربع فئات هي المشكلات: الانفعالية، والدراسية، والسلوكية، والاجتماعية. وهو ما يحقق الفرض الأول، وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة "وينكي وآخرون" (Wienke et al., 2009) من خلال تقارير المعلمين والتقدير الذاتي للطالب إلى ارتفاع معدلات التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم (المتنمرين، والضحايا، والمتنمر/ الضحية). وارتباطه إيجابياً بالمشكلات النفسية والتحصيلية لديهم. كما يعانى هؤلاء الأطفال أيضاً من العديد من المشكلات الاجتماعية كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه العديد من

الدراسات كدراسة "سبادى" (Spade, 2007) التى وجدت علاقة سلبية بين التنمر وتقدير الذات لدى المتنمرين وضحاياهم. ودراسة "جيوفونن وآخرون" (Juvonen et al., 2003) التى توصلت إلى أن الطلبة ضحايا التنمر يعانون ألماً عاطفياً ونبذاً اجتماعياً وانخفاضاً في مكانتهم الاجتماعية، كما كانوا الأكثر اضطراباً حيث كانوا أكثر نبذاً من أقرانهم، وأكثرهم ميلاً لإظهار المشكلات السلوكية ويعانون مستويات مرتفعة من الاكتئاب والوحدة النفسية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة "شوارتز وآخرون" (Schwartz et al., 2002) من أن التعرض للتنمر يرتبط بانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والعدوانية والانعزالية.

وربما يفسر التشابه في نسبة انتشار وشيوع بعض المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين التي جاءت في المقدمة في ضوء أهمية هذه المشكلات (انخفاض تقدير الذات، الإحساس بعدم الأمان، مشكلة الغياب من المدرسة، كراهية المدرسة، اضطرابات النوم، انخفاض التكيف الاجتماعى) وفى ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسة "خوري كسابري" (Khoury-Kassabri, 2009) من أن الطلاب المتنمرين، والضحايا، والضحايا المتنمرين تعرضوا لسوء المعاملة النفسية والجسدية والعاطفية من جانب موظفى المدرسة أكثر من تعرضهم لسوء المعاملة من جانب الطلاب. فضلاً عن بعض العوامل الأسرية فأغلب ضحايا التنمر يأتون من بيوت بها علاقات سلبية مع الوالدين، وبالتالي لا تساعد في تطوير المهارات الاجتماعية وإستراتيجيات التعامل مع الاستفزاز. مما يترتب عليه انخفاض تقدير الذات، الإحساس بعدم الأمان، مشكلة الغياب من المدرسة، كراهية المدرسة، اضطرابات النوم، انخفاض التكيف الاجتماعى وغيرها من المشكلات. ومن الملاحظ أن هذه المشكلات تتعلق بالذات وبالمدرسة وهو مؤشر لأهمية العلاقة بين البيئة الأسرية والمدرسية السلبية وبين هذه المشكلات.

مناقشة الفرض الثانى:

وفيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم في المجموعات الثلاث (ضحايا التنمر/ الضحايا المتنمرين/ غير الضحايا) فى المشكلات (الانفعالية والدراسية والسلوكية والاجتماعية) والدرجة الكلية في اتجاه الأطفال ضحايا

التنمر ثم الضحايا المتنمرين ثم غير الضحايا. يبدو مجمل النتائج محققاً للفرض الثالث كما تبدو هذه النتائج بهذا الشكل متسقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة "ميشنا" (Mishna, 2009)التى أشارت إلى أن الأطفال ضحايا التنمر ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى العزلة، ويعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية مقارنة بالعاديين. كما تدعم هذه النتيجة نتائج دراسة "سيالس ويونج" (Seals & Young, 2003) التى أظهرت أن المتنمرين والضحايا حصلوا على درجات أعلى على مقياس الإحباط مقارنة بالعاديين. وكذلك دراسة "وودز" (Woods et al., 2009) التى توصلت إلى أن الضحايا كانوا أقل الفئات في تمييز عواطفهم ومشاعرهم السلبية؛ كالغضب والخوف في المواجهات، كما لوحظ أن الأطفال الذين تعرضوا للتنمر كانوا أضعف في فهم المعلومات الوجدانية من المتنمرين والأطفال غير المشاركين. وما أشارت إليه دراسة "شاين" (Shin, 2010) من وجود فروق كبيرة في القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية بين مجموعات الدراسة في اتجاه المتنمرين/ الضحايا، كما لوحظ أن الأطفال المتنمرين/ والضحايا يميلون إلى إقامة علاقات صداقة ضعيفة، كما تبين أن الضحايا السلبيين لا يعدون أصدقائهم مصدرا مهما للمساعدة. وكذلك ما أشارت إليه دراسة فوقية راضي (٢٠٠١) من أن متوسط درجات التلاميذ ضحايا التنمر أقل من نظرائهم في تقدير الذات في حين كانت درجاتهم أعلى في الاكتئاب والوحدة النفسية وما توصل إليه كلا من "أمور وكيرفام" (O'moore & Kirkham, 2001) من أن الضحايا والمتنمرين لديهم تقدير ذات أقل مقارنة بأقرانهم في العمر نفسه والذين لا يصنفون ضمن فئة المتنمرين والضحايا. كما كان الضحايا جميعهم أقل شعبية وجاذبية وأكثر اضطراباً وقلقاً من غير الضحايا.

وربما يفسر ذلك ما أشار إليه "بلاش وجاكسون" (Black & Jackson, 2007) من أن للتنمر وخاصة التنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية سواء كان متنمراً أو ضحية للتنمر. وما أشار إليه أيضاً "ديلفابرو وآخرون" (DelFabro et al., 2006)من أن ضحايا التنمر يعانون من تكيف نفسي سيء، وهم في الغالب عرضة لخطر حدوث مشاكل بعيدة المدى في أوقات لاحقة. ومن ثم يعانون من ارتفاع معدلات النفور الاجتماعى وهم أكثر عزوفاً عن العملية التعليمية وأقل تقبلاً للذات وللأخرين.

مناقشة الفرضين الثالث والرابع:

وفيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين في أربع أبعاد فقط هى: طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء، والتلميذ وبيئة المدرسة في اتجاه الأطفال ضحايا التنمر، وطبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس، والتلميذ والجو الأسرى في اتجاه الأطفال الضحايا المتنمرين. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين في أربعة أبعاد هى: التسلط، القسوة، إثارة الألم النفسى في اتجاه الأطفال الضحايا المتنمرين الأطفال، وفى الحماية الزائدة، في اتجاه الأطفال ضحايا التنمر. وتبدو هذه النتيجة محققة لهذا الفرض إلى حد ما. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة "شاين" (Shin, 2010) من أن الأطفال الضحايا يميلون إلى إقامة علاقات صداقة ضعيفة، كما تبين أن الضحايا السلبيين (ضحايا التنمر) لا يعدون أصدقائهم مصدراً مهماً للمساعدة. وبالتالي يكون من السهل وقوعهم فريسة للتنمر، كما أنهم يشعرون بعدم الأمن ويهاجمون باستمرار، ويفشلون في الدفاع عن أنفسهم، ويستجيب هؤلاء الضحايا للتنمر من خلال التجنب والانسحاب والهروب، حيث يتجنبون الأماكن المدرسية التي يقع فيها التنمر، ويتجنبون الأنشطة المدرسية. لذا كانت درجاتهم أعلى على الضغوط التى تتعلق بطبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء، والتلميذ وبيئة المدرسة. كما كانت الفروق فى طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس، والتلميذ والجو الأسرى في اتجاه الأطفال الضحايا المتنمرين ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما أشار إليه (طه عبد العظيم، ٢٠٠٧) من أن هذا النوع من الضحايا يصعب التعامل معه لأنهم يظهرون سلوكاً عدوانياً لكنهم أيضاً يكونون عرضه للمتنمرين ولأنهم يميلون إلى التنمر، فمن الصعب التعاطف معهم عندما يصبحون ضحايا للمتنمرين. وهو ما أشار إليه (محمد عبد الرحمن، ١٩٨٩) من أن الطلبة المتنمرين، والضحايا المتنمرين قد حصلوا على دعم اجتماعي أقل من قبل المعلمين ومن قبل الوالدين. لذا كانت درجاتهم أعلى على الضغوط التى تتعلق بطبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس، والتلميذ والجو الأسرى. كما كان الطلبة المتنمرون يتعرضون لنمط رعاية والدية متسلطة أكثر من العاديين والضحايا كما أشارت نتائج دراسة "أحمد وبرايثوايت" (Ahmed & Braithwaite, 2004). كما وجدت دراسة

"هولت وآخرون" (Holt, Kaufman & Finkelhor, 2009) أن منازل المتنمرين وصفت بسوء معاملة الطفل وتعرضه للعنف المنزلي. كذلك أشارت نتائج دراسة "]جيورو" (Georgiou, 2008) إلى أن الحماية الزائدة من قبل الأمهات من شأنها أن تؤدي إلى أطفال ضحايا للتنمر. لذا حصلوا على درجات أعلى فى الحماية الزائدة.

وبخصوص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فقط في المشكلات الانفعالية في اتجاه الأطفال ضحايا التنمر الأطفال، وفى المشكلات السلوكية في اتجاه الأطفال الضحايا المتنمرين وفقاً لدرجات الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى المشكلات الدراسية والاجتماعية أو فى الدرجة الكلية. تبدو هذه النتيجة أيضاً محققة لهذا الفرض إلى حد ما وربما تعزو هذه النتيجة إلى:

١- ما أشارت إليه نتائج دراسة "خوري كسابري" (Khoury-Kassabri, 2009) من أن الطلاب المتنمرين، والضحايا، والضحايا المتنمرين تعرضوا لسوء المعاملة النفسية والجسدية والعاطفية من جانب موظفى المدرسة أكثر من تعرضهم لسوء المعاملة من جانب الطلاب. وهو ما توصل إليه أيضاً "نابوزوكا وسميث" (Nabuzoka & Smith, 1993) من أن العديد من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين لم يقدموا مساعدات كافية لضحايا التنمر. وما أشارا إليه "كيلباترك وكريس" (Kilpatrick & Kerres, 2003) من أن الطلبة المتنمرين، والضحايا المتنمرين يحصلون على دعم اجتماعي أقل من قبل المعلمين والأقران من الطلاب العاديين غير المشاركين في التنمر (العاديين) ومجموعة الضحايا.

٢- ما أشارت إليه نتائج دراسة "سميث وتويملو وهوفر" (Smith; Twemlow & Hoover, 1999) من أن كلا من الضحايا والمتنمرين قد ذكروا أن العلاقات السلبية أو غير المرغوب فيها هي السائدة مع أحد أو كلا الوالدين.

٣- ما توصلت إليه نتائج دراسة "بوند وأخرون" (Bond et al., 2001) من وجود علاقة مؤثرة بين التعرض للتنمر والعلاقات الاجتماعية حيث يؤدي التعرض للتنمر إلى ظهور أعراض القلق والاكتئاب مما يؤثر سلباً على العلاقات الاجتماعية للطلبة الذين

يتعرضون للتنمر. ولذا لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى المشكلات الدراسية أو الاجتماعية.

٤- ما أسفرت عنه نتائج دراسة "جيوفونن" وآخرين (Juvonen, Graham & Schuster, 2003) إلى أن الطلبة الضحايا المتنمرين كانوا الأكثر اضطراباً حيث كانوا أكثر الذين ينبذهم أقرانهم، وأكثرهم ميلاً لإظهار المشكلات السلوكية. فى حين تبين وفقاً لدراسة "وودز وآخرون" (Woods et al., 2009) أن الضحايا كانو أكثر الفئات ضعفاً في تمييز عواطفهم ومشاعرهم السلبية؛ كالغضب والخوف في المواجهات. لذا كانت الفروق في المشكلات الانفعالية في اتجاه الأطفال ضحايا التنمر الأطفال وفى المشكلات السلوكية في اتجاه الأطفال الضحايا المتنمرين.

مناقشة الفرض الخامس:

وفيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى المشكلات النفسية والاجتماعية فى اتجاه الذكور فى سواء فى أبعاد المشكلات النفسية والاجتماعية أو فى الدرجة الكلية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مجموعتى ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين فيما عدا المشكلات الانفعالية حيث كانت الفروق فى اتجاه الإناث. يبدو مجمل النتائج محققاً للفرض الخامس كما تبدو هذه النتائج بهذا الشكل متسقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة "بولاستري وآخرون" (Pollastri, Cardmil. & O'Donnell, 2010) التى أسفرت عن وجود علاقة بين تقدير الذات المنخفض والتنمر لدى الإناث في حين لم يتبين أي ارتباط بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الأتي:

١- ما أشـــارت إليه بعض الدراســـات من وجود اختلافات بين الجنسين في مستويات التعرض لسلوك التنمر كدراسة "فون وبيترمانن" (Von & Petermann, 2010) التى أشارت إلى أن الذكور المتنمرين والضحايا/ المتنمرين أكثر من الإناث. وأن الذكور هم الأكثر فى التعرض المباشر لسلوك التنمر وأكثر استخداما لهذا السلوك. ودراسة "فايدنج وآخرون" (Viding et al., 2009) التى أشارت أيضاً إلى أن الذكور أكثر مشاركة في سلوك التنمر المباشر فى حين كانت الإناث أكثر مشاركة في

سلوك التنمر غير المباشر. ودراسة "دوماك" (Dilmac, 2009) التى توصلت إلى أن الذكور أقروا بعدد مرات تعرضهم لسلوك التنمر أكثر من الإناث.

٢- ما أشار إليه نيوكومر (Newcomer; Barenbaum & Pearson, 1995) من أن الإناث أكثر تعبيراً عما يعانين من اضطرابات انفعالية مقارنة بالذكور في مرحلتي الطفولة والمراهقة الذين يظهرون أساليب سلوكية.

مناقشة الفرض السادس:

أولاً: فيما يتعلق بأشكال التنمر السائدة وجد أن التنمر اللفظى ثم التنمر الجسدى من أكثر أشكال التنمر التى يتعرض لها هؤلاء الأطفال فى المجموعتين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "سباد" (Spade, 2007) من أن التنمر اللفظي كان أكثر أنواع التنمر انتشاراً. وربما يرجع ذلك كما أشار "كامبيل" (Campbell, 2005, 3) إلى أن التنمر اللفظي ربما يكون من أكثر التأثيرات السلبية الممتدة الأثر على الضحية.

ثانياً: كذلك وجد أن الأطفال فى مجموعة الضحايا المتنمرين كانوا أكثر تعرضاً لأشكال التنمر بصفة عامة من الأطفال فى مجموعة ضحايا التنمر. وربما تفسر هذه النتيجة فى ضوء ما ذكره مينارد وجوزيف (Mynard & Joseph, 1997) من أن هذا النوع من الضحايا يتسم بالعدوان والنشاط الزائد، وهو ما يستفز زملاءهم في الفصل ويجعلهم يعتدون عليهم. وما أشارت إليه "كيلباترك وكريس" (Kilpatrick & Kerres, 2003) من أن الطلبة المتنمرون والضحايا المتنمرون حصلوا على دعم اجتماعي أقل من الطلاب العاديين غير المشاركين في التنمر.

ثالثاً: وبشكل أكثر تفصيلاً داخل كل مجموعة وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى جميع أشكال التنمر التى يتعرض لها الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مجموعتى ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين وفى الدرجة الكلية فى اتجاه الذكور فيما عدا التنمر اللفظى والانفعالى فى اتجاه الإناث وتبدو هذه النتائج بهذا الشكل متسقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة خوري كسابري" (Khoury- Kassabri, 2009) التى أشارت إلى أن الفروق في أشكال التنمر تختلف باختلاف نوع الجنس، والانتماء الوطني، وسوء المعاملة الجسدية، وسوء المعاملة الوجدانية. ودراسة "توم وآخرون" (Tom et al., 2010) التى توصلت إلى وجود فروق في التنمر البدنى في اتجاه الذكور وفروق في

التنمر اللفظي والعاطفي في اتجاه البنات. ودراسة "بولاستري وآخرون" (Pollastri; Cardmil. & O'Donnell, 2010) التى أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التنمر اللفظي في اتجاه الإناث. وأيضاً دراسة "فارجاس وآخرون" (Varjas; Henrich & Meyers, 2009) التى بينت أن الذكور أبلغوا عن وقوعهم ضحايا للتنمر البدني أكثر من التنمر اللفظي. وكذلك دراسة "منتون" (Minton, 2010) التى توصلت إلى أن الفروق بين الجنسين كانت أكثر وضوحاً فالذكور كانوا أكثر تعرضاً واستهدافاً للأشكال المباشرة من السلوك العدواني (التنمر)، بينما كانت الإناث أكثر استهدافاً للأشكال غير المباشرة من التنمر. ودراسة "دوماك" (Dilmac, 2009) التى وجدت أن ٥٥,٣% من الطلاب كانوا ضحايا للتنمر على شبكة المعلومات على الأقل مرة واحدة في حياتهم. وأن الذكور أقروا بعدد مرات تعرضهم لسلوك التنمر أكثر من الإناث. وربما يعزو ذلك كما سبق أن أشرنا وأشارت إليه نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة (Von & Petermann, 2010) ودراسة (Dilmac, 2009) ودراسة (Viding et al., 2009) من أن الذكور هم الأكثر فى التعرض المباشر لسلوك التنمر وأكثر استخداما لهذا السلوك. ومن ثم يبدو مجمل النتائج محققاً للفرض السادس.

مناقشة الفرض السابع:

وفيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوى صعوبات التعلم فى أساليب التعامل مع السلوك التنمرى يبدو مجمل النتائج محققاً للفرض السابع حيث وجدت فروق فى اتجاه ضحايا التنمر فى سلوك التجاهــل ولوم الذات وفى الدرجة الكلية وفى اتجاه الضحايا المتنمرين فى سلوك البحث عن المساندة الدفاع عن النفس ولم تكن هناك فروق فى سلوك البحث عن المساندة. وتبدو هذه النتائج بهذا الشكل متسقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة "نابوزوكا وسميث" (Nabuzoka & Smith, 1993) التى أشارت إلى أن أكثر الفئات تعرضاً للتنمر هم الأطفال الخجولون ذوو صعوبات التعلم ، كما كان ذوو صعوبات التعلم أكثر طلباً للمساعدة مقارنة بالعاديين. ودراسة "ميشنا" (Mishna, 2009) التى توصلت إلى أن المتنمرين يميلون إلى النشاط الزائد، كما يميل الضحايا إلى العزلة. ومن ثم التجاهل.

هذا ويفسر عدم وجود فروق فى سلوك البحث عن المساندة بين المجموعتين وتفوق المجموعة الأولى فى سلوك التجاهـــل ولوم الذات و وتفوق المجموعة الثانية فى سلوك الدفاع عن النفس ما يذكره (مجدى الدسوقى، ٢٠١٥، ٣٦، ٣٧) من أن الاستراتيجية التى ذكرها التلاميذ بشكل شائع كانت تتعلق بالبحث عن المساندة مثل طلب النصيحة أو التشجيع من الوالدين والمعلمين والأصدقاء و الاستراتيجيات الإضافية للتعامل مع التنمر تضمنت حل المشكلات مثل وضع خطة وتقليل التوتر (على سبيل المثال الصياح وتهدئة الذات)، والابتعاد مثل التجاهل والانصراف بعيداً عن مصدر القلق والتوتر، وإعادة التركيب المعرفى مثل التركيز على الجوانب الإيجابية والسلوكيات الخارجية مثل لوم الذات. كما أوضح عدد كبير من الباحثين أن إدراك الشخص بمدى التحكم أو السيطرة التى لديه فى الموقف يؤثر على أى استراتيجيات يمكن أن يستخدمها.

مناقشة الفرض الثامن:

أما ما يتعلق بمدى إسهام كل من الضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية فى التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية. فبالرغم من اختلاف إسهام هذان المتغيران لدى الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين: إلا أن إسهام أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية في التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية جاء في المقدمة لدى المجموعتين مما يحقق اتساق مع نتائج الدراسة الراهنة كما تتسق هذه النتيجة مع ما يذكره "كرستين" (Cristine, 2009, 140) من أن للسلوك الأسرى أثر بالغ على ظهور الضغط المدرسى. (سميرة عبدى، ٢٠١١) وتتفق أيضاً مع ما أشار إليه (محمد عبد الرحمن، ١٩٨٩) من أن السيطرة والإهمال والحماية الزائدة ترتبط بسوء التوافق النفسي. ومع ما توصلت إليه نتائج دراسة "أحمد وبرايثوايت" (Ahmed & Braithwaite, 2004) من أن الطلبة المتنمرين يتعرضون لنمط رعاية والدية متسلطة وأن أسر الطلبة الضحايا كانت أكثر تفككاً. كما يفسره ما يذكره "سميث وتويملو وهوفر" (Smith; Twemlow & Hoover, 1999) من أن كلا من الضحايا والمتنمرين قد ذكروا أن العلاقات السلبية أو غير المرغوب فيها هي السائدة مع أحد أو كلا الوالدين.

وعن دور الضغوط المدرسية جاء إسهام هذا المتغير فى التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين في المرتبة الثانية لدى

المجموعتين ويتفق هذا مع ما ما يذكره (طه عبد العظيم، ٢٠٠٦، ٨٢) من أن أعراض الضغوط المدرسية عديدة ومتنوعة منها النفسية: كالوساوس، وانخفاض تقدير الذات، ونقص الثقة بالنفس، والغضب. ومنها السلوكية: وتتمثل فى العدوانية مع الهروب من المدرسة، والمشاغبة مع الأقران. وهو ما يترتب على ما أشار إليه "خوري كسابري" (Khoury-Kassabri, 2009) من أن الطلاب المتنمرين، والضحايا، والضحايا المتنمرين يتعرضوا لسوء المعاملة النفسية والجسدية والعاطفية من جانب موظفى المدرسة أكثر من تعرضهم لسوء المعاملة من جانب الطلاب. مما يخلق لديهم كما تشير "ناديا" (Nadia, 2009, 15) توتر واضطرابات نفسية تؤثر فى أدائهم وصحتهم النفسية حيث ينظر التلاميذ إلى المدرسة نظرة سلبية خاصة إذا ما عاشوا أحداث سيئة داخل المدرسة. ومن ثم يوجد ارتباط بين المستوى الثقافي للأسرة والمناخ المدرسي والسلوك التنمري كما يرتبط التنمر ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى كالقلق والاكتئاب وغيرها. (Hilton; Anngela-Cole & Wakita, 2010) لذا لوحظ أن دعم الأقران والمدرسين قد يخفف من آثار التنمر على جودة حياة الضحايا ومشكلاتهم. (Flaspohler et al., 2009) ومن ثم يبدو مجمل النتائج التى توصلت إليها الدراسة الراهنة محققاً للفروض إلى حد كبير.

توصيات ومقترحات:

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الراهنة توصى الباحثة وترى أنه لابد من تفعيل دور كل من الأسرة والمدرسة والأخصائى النفسى للحد من هذه الظاهرة وهو:

أولاً: دور الأســـرة:

١- فتح حوار هادئ مع الآبناء للتعرف على ما يحدث لهم.

٢- محاولة إشعار الطفل بأنه غير مسئول عن التعرض للتنمر.

٣- التعرف على صداقات الأبناء وهل هناك صداقات جديدة.

٤- محاولة جعل الطفل فى حالة تأهب لإمكان حدوث التنمر له، من خلال سرد السلوكيات التنمرية التى يمكن أن يتعرض لها.

٥- مساعدة وتدريب الأبناء على الثقة بالنفس، المرونة فى السلوك، زيادة تقدير الذات، اكتساب ما ينقصهم من المهارات الاجتماعية من خلال الإشتراك فى الأنشطة المدرسية أو فى النوادى ليقلل من كونه هدفاً سهلاً للمتنمرين.

٦- مساعد الأبناء على التفوق الدراسى.
٧- تعليم الأبناء مهارات الإحساس بالأمان كاللجوء إلى طلب المساعدة من القائمين على رعايتهم: الوالدين، المدرس، الأخصائى النفسى وغيرهم.
٨- تعليم الأبناء على استخدام الأساليب الدبلوماسية المناسبة للتخلص من الأوضاع الحرجة.
٩- التواصل المنتظم مع المدرسة والمدرسين للوقوف على مدى إمكانية الحد من هذه المشكلة وما تثمر عنه من آثار سلبية، ومساعدة الطفل الضحية من خلال الإستفادة التوجيه والإرشاد للضحية وللأسرة.
١٠- قد يصبح الأطفال الذين تعرضوا للتنمر متنمرين (من كثرة الإحساس بالظلم والإحباط) على أطفال أخرين، ومن ثم يجب إخضاعه لبرامج تعديل لهذا السلوك المشكل من قبل المعالجين النفسيين.

ثانياً: دور المدرسة:

١- دعم التواصل المباشر بين المدرسة والآباء لتوفير مناخ مدرسى وأسرى مناسب للأبناء لاحتواء الأبناء.
٢- اشراك الأطفال ضحايا التنمر فى الأنشطة المدرسية والاجتماعية التى تناسب ميولهم واهتماماتهم حيث من شأن ذلك أن يزيد من الثقة بالنفس وتقدير الذات والمهارات الاجتماعية لديهم.
٣- عقد مجلس للآباء مع المدرسين وإدارة المدرسة والإخصائى النفسى لطرح مشكلة التنمر وأبعادها وكيفية مقاومتها وآثارها السلبية على المتنمر والضحية، وتوعية الآباء بدورهم بتوعية أبنائهم حتى لا تحدث، وما يتم اتخاذه من تدابير إزاء حدوث هذه المشكلة لأبنائهم المتنمرين والضحايا.
٤- تدريب الأطفال ضحايا التنمر على اكتساب ما ينقصه من المهارات الاجتماعية مثل: ممارسة الاستجابات التوكيدية، والمبادأة، والثقة بالنفس والمرونة من خلال الأنشطة الفنية والتربوية ومن خلال السيكودراما وآداء الدور، وفنيات العلاج النفسى من قبل الأخصائى النفسى.
٥- تزويد المدرسين الطلاب بمعلومات واضحة داخل الفصل عن مشكلة التنمر، ومناقشتها فى إطار المنهج الدراسى (أو فى إطار حصص الإرشاد الأكاديمى) مع الإستعانة ببعض نماذج من الأفلام المتصلة بهذه المشكلة من خلال الفيديو بهدف

توضيح مدى رفض المجتمع والأسر والأفراد لسلوك التنمر وأنه سلوك غير مقبول اجتماعياً.

٦- القيام بإجراءات عقابية محددة وواضحة ضد المتنمرين على مرأى من أقرانه ومن الضحايا كالحرمان المؤقت من الفصل أوالإبعاد من فصل لفصل أو لمدرسة أخرى.

٧- إجراء حوارات هادفة وجادة مع الضحايا من الأطفال لتوفير مصادر الدعم المعنوى والمساندة الاجتماعية.

٨- ازدياد تخاذ كافة إجراءات المراقبة والإشراف على سلوك الأطفال داخل المدرسة وخاصة الأماكن التى يتوقع حدوث سلوك التنمر بأرجائها مثل: الحمامات، فناء المدرسة، الملاعب، الطرق المؤدية من المدرسة وإليها (ولذا يجب تنظيم الذهاب والإياب مع أحد أفراد الأسرة الأكبر سناً).

٩- تطوير المناهج الدراسية بهدف غرس قيم المواطنة: من التسامح والعفو والصدقة بين والتواصل بين الأقران وبين المدرسين وبين إدارة المدرسة.

١٠- تعزيز السلوكيات الإيجابية والاجتماعية التى تصدر من قبل الطلاب.

ثالثاً: دور الإخصائى النفسى:

١- تشخيص الحالات من خلال تطبيق الاختبارات والمقاييس، ومتابعة هذه الحالات.

٢- القيام بعمل برامج سلوكية تساعده فى حل مشكلات الأطفال، والتحكم فى أنفسهم.

٣- تدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية والحياتية مثل: احترام الآخر، التسامح، التعاطف، التعاون، الثقة بالنفس، السلام النفسى، مهارات الاتصال الفعال، تقدير الذات للسيطرة على الصراعات بين النتنمر والضحية.

٤- تفعيل الأنشطة المدرسية (الترفيهية، الرياضية، الثقافية، الفنية) لتغيير الأجواء العامة للمدرسة وإشراك الطلاب لتفريغ الطاقة السلبية والمكبوتة لديهم وتحويلها لطاقة إيجابية.

٥- فتح حوار هادئ مع الطلاب والاهتمام بالشكاوى المقدمة من الطلاب والآباء من أجل دعم اكتساب الطلاب سلوك طلب المساعدة.

٦- معاملة الطلاب على قم المساواة دون تمييز.

٧- القيام بعمل ندوات للطلاب والآباء للتعرف على كيفية التعامل مع الأطفال المتنمرين وضحايا التنمر.

٨- تشكيل فريق للصحة النفسية يقوم بالإرشاد والتوجيه والوقاية وإشراك الطفل المشكل من قبل الإخصائى النفسى مع هذا الفريق.

٩- تشجيع السلوك الإيجابى من قبل الأطفال.

١٠- القيام بعمل برامج للتوعية للمدرسين والإدارة المدرسية حول مشكلة التنمر.(مسعد أبو الديار، ٢٠١١ ب) كما تقترح الباحثة إجراء المزيد من البحوث المستقبلية حول دراسة:

- العلاقة بين التعرض للتنمر والتسرب المدرسى لدى ضحايا التنمر "دراسة عبر حضارية".
- دراسة للخصائص الشخصية والنفسية للمتنمر والضحية والمشاهدين لسلوك التنمر.
- دور الانشطة المدرسية وتعلم المهارات الاجتماعية فى مواجهة التنمر.
- الكفاءة المهنية للإخصائى النفسى كمدخل للحد من معدل التنمر المدرسى.
- فاعلية برنامج معرفى سلوكى للحد من الأثار النفسية لدى ضحايا التنمر.

المراجع:

١. أسامة حميد حسن الصوفى وفاطمة هاشم قاسم المالكى (٢٠١٢): التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، العدد ٤٥، ١٤٦- ١٨٨.

٢. إنعام بنت أحمد عابد شعيبى (٢٠٠٩): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باتخاذ الأبناء لقراراتهم فى المرحلة الثانوية، *رسالة ماجستير*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣. إيفلين فيلد (٢٠٠٤): *حصن طفلك من السلوك العدوانى والاستهزائى: اقتراحات لمساعدة الأطفال على التعامل مع المستهزئين والمتحرشين*. مترجم، الرياض: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

٤. حنان أسعد خوج (٢٠١٢): التنمر المدرسى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٤)، ١٨٨- ٢١٨.

٥. زينب يدوى (٢٠٠٠): الضغوط الأكاديمية، مكتبة الزهراء، *مجلة دراسات تربوية*، العدد ٢٦، الجزء الثالث.

٦. سميرة عبدى (٢٠١١): الضغط المدرسى وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسى لدى المراهق المتمدرس (١٥- ١٧) سنة، دراسة على تلاميذ السنة الأولى ثانوى - بولاية بجاية نموذجاً - *رسالة ماجستير*، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة مولود معمرى تيزى وزو.

٧. طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٦): *استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية*، عمان: دار الفكر.

٨. على محمد حيدر محمد (٢٠٠٨): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقديرالشخصية وتوكيد الذات لدى الأطفال المصابين بإضطراب القراءة، *رسالة ماجستير*، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

٩. علي موسى الصبحين، محمد فرحان القضاة (٢٠١٣): *سلوك التنمر عن الأطفال والمراهقين (مفهومة- أسبابه- علاجه). جامعة نايف العربية العلوم الأمنية*، المملكة العربية السعودية، الرياض.

١٠. فضيلة زرارقة (٢٠١٠): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها "كما يدركها الأبناء" بالسلوك العدوانى لدى المراهق دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بعض متوسطات ولاية سطيف. *رسالة ماجستير*، الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

١١. فوقية راضى (٢٠٠١): تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد (٢٩)، ١١٩- ١٥٠.

١٢. لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٩): *مقياس ضغوط الحياة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣. لطفى عبد الباسط ابراهيم (٢٠٠٩): *مقياس ضغوط الدراسة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤. اللين بين (٢٠٠٥): *الصف الخالي من الطلاب المستغوين أكثر من مئة فكرة وإستراتيجية لمعلمي الصفوف من الروضة للثاني المتوسط ترجمة مدارسي الظهران الأهلية*. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع (تاريخ النشر الأصلي ١٩٩٩).

١٥. ماكليبست (٢٠٠٤): *مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم*. ترجمة مصطفى محمد كامل، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة.

١٦. مجدى محمد الدسوقى (٢٠١٥): *مقياس التعامل مع السلوك التنمرى*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧. محمد عبد الرحمن (١٩٨٩): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها العصابيون والذهانيون والأسوياء، *مجلة كلية التربية*، الزقازيق، ٤ (٥)، ٤٣- ٧٤.

١٨. محمود سعيد الخولى (٢٠٠٨): *العنف المدرسى الاسباب وسبل المواجهة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩. مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١١ أ): *سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج*، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

٢٠. مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١١ ب): فاعلية برنامج ارشادى لتقدير الذات فى خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوى اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة، *مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية*، جامعةالقاهرة، عدد فبراير

٢١. ميساء يوسف بكر مهندس (٢٠٠٦): أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسى والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٢. نايفة قطامى ومنى الصرايرة (٢٠٠٩): *الطفل المتنمر*، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٣. نوره بنت سعد القحطاني (٢٠١٢): التنمر المدرسي وبرامج التدخل، *مجلة ميادين*، ورشة عمل، العدد (٢٠١١)، ١١٤- ١٢٥.

٢٤. هالة خير سنارى إسماعيل (٢٠١٠): فعالية العلاج بالقراءة فى خفض التنمر المدرسى لدى الأطفال، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٦)، ٤٨٧- ٥٣١.

25. **Academic correlates of Bullying and victimization in middle school, *Journal of Adolescence*, 32 (2), 193- 211.**
26. **Adams, J. (2006): What makes a bully tick?. *Science World*, 63 (4), 10-13.**
27. **Adamski, A. L & Ryan, M. E. (2008): Minimizing female bullying in middle school students through anti- bullying programs. *An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership*, Saint Xavier University. Chicago, Illinois**
28. **Ahmed, E & Braithwite, V (2004): Bullying and victimization: Causc for concern for both families and schools. *Social psychology of education*. 7, 35-45.**
29. **Andreou, E; Bonoti, F, (2010): Children's Bullying Experiences Expressed through Drawings and Self-Reports, *School psychology International*, 31 (2), 164- 177.**
30. **Ballard M., Argus T., and Rempley T. P. (1999): Bullying and School Violence: A proposed Prevention Program, *NASSP Bulletin*, 2, 38- 47.**
31. **Beane, A. L. (1999): *Bully free classroom. Minneapolis*, MN: Free Spirit Publishing, Inc.**
32. **Beane, A. L. (2008): *Protect Your Child from Bullying: Expert Advice to Help You Recognize, Prevent, and Stop Bullying Before Your Child Gets Hurt*, San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley imprint, United States Of America.**
33. **Bear, G. G.; Mantz, L. S.; Glutting, J. J. & Yang C. (2015): Differences in Bullying Victimization Between Students With and Without Disabilities, *School Psychology Review*, 44 (1), 98 – 116.**
34. **Black, S. A., & Jackson, E. (2007): Using bullying incident density to evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme. *School Psychology International*, 28, 623- 638.**
35. **Bond,L; Carlin, J; Rubin; K, & Patton, G. (2001): Dose Bullying Cause Emotional Problems; S Prospective Atudy OF Yong Teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480 - 483.**
36. **Cammack-Barry, T. (2005): Long-term impact of elementary school bullying victimization on adolescents. *Dissertation Abstrats International*: The Sciences and Engineering, 65, (9-B), 4819- 4854.**
37. **Campbell, M, A. (2005): Cyber bullying: An old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 68- 76.**
38. **Carlson, E; Flannery, M; & Kral, M. (2005): *Differences in bully/victim problems between early adolescents with learning***

***disabilities and their non-disabled peers*. Online submission, (ERIC Document reproduction service no. ED490374) Retrievedjuly l, 2007, from ERIC database.**

39. **Carroll-Lind, J; Kearney, A. (2004): Bullying: What Do Students Say*?*. *Kairaranga*, 5 (2), 19 - 24.**
40. **Conners-Burrow, N, A.; Johnson, D l.; Whiteside-Mansell. I.; Mckelvey L.; Gargus, R. A, (2009): Adults matter: protection children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the schools*, 46, (7), 593 - 604.**
41. **Crothers, M & Levinson, E. (2004): Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82 (4), 496– 503.**
42. **Delfabbro, P; Winefield, T; Trannor, S; Dollard, M; Anderson, S; Metzer, J. & Hammarwtorm, A (2006): Peer and teacher bullying/ victimization of south australin secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British journal of educational psychology*, 76, 71 - 90.**
43. **Dilmac, B. (2009): Psychological Needs as a Predictor of Cyber Bullying: A Preliminary Report on College Students: Theory and Practice *Educational Sciences*, 9 (3), 1307 - 1325.**
44. **Eslea, M. Menesini, E. Morita, Y. Omoore, M. Mora-Merchan, J. Pereita, B. & Smith, P. (2003): Friendship and loneliness among bullies and victims: Datat from seven countries. *Aggressive behavior*, 30, 71-83.**
45. **Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2010): Bullying in- volvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 19 – 37.**
46. **Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009): Stand by me: the effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying onquality of life. *Psychology*, 46, 636 - 649.**
47. **Georgiou, S. (2008): Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 109 – 125.**
48. **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, GA: National Center for Injury Prevention and Control Centers for Disease Control and Prevention and US Department of Education**
49. **Grills, A. F. & Ollendick, T. (2002): Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 3 (1), 59 - 68.**

50. **Health, M. A; Dyches, T. T. & Prater, M. A. (2013):** ***Classroom bullying prevention, pre-k 4 th grade children's books, lesson plants, and activities santa barbara,*** **California: Linworth.**
51. **Hillsbereg, c & Spak, H. (2006): Young adult literaturece of as the centerpiece of an anti-bullyingprogram in middle school.** ***Middle school Journal,*** **38 (2), 23 - 28.**
52. **Hilton, J.; Anngela-Cole, L. & Wakita, J. (2010): A cross- cultural comparison of factors associated with school bullying in Japan and the united states.** ***family journal: Counseling and therapy for couples and familles,*** **18 (4), 413 - 422.**
53. **Holt, M. K; Kantor, G. K & Finkelhor, D. (2009): Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization,** ***Journal Of School Violence,*** **8, 42- 63.**
54. **Ingesson. S. & Gunnel. D (2007): Growing up with dyslexia: interviews with teenagers and young adults,** ***International,*** **28 (5), 574-591.**
55. **James, R. (2010): Trajectories of parents' experiences in discovering, reporting, and living with the aftermath of middle school bullying.** ***Ph.D.*** **Faculty of the University Graduate School: Indiana University.**
56. **Juvonen, J & Graham, S. (2014): Bullying in schools: The power of bullies and plight of victims.** ***Annual Review of Psychology,*** **65, 159–185.**
57. **Juvonen, J. Graham, S. & Schuser, M. (2003): Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled.** ***Pediatrics,*** **12 (6), 1231 - 1237.**
58. **Kerryn, P. (2001): Does bullying cause emotional Problems? A Prospective Study on Young Teenagers.** ***British Medical Journal,*** **323 (73), 1 - 13.**
59. **Khoury-Kassabri, M. (2009): The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership,** ***child abuse & neglect the international journal,*** **33 (12), 914 - 923.**
60. **Kilpatrick. D & Kerres, M. (2003): Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims. Bullies, and bully victims in an urban middle school,** ***psychology Review,*** **32 (3).**
61. **Klomek, A, B; Kopelman-Rubin, D; Al-Yagon, M. ; Berkowitz, R. ; Apter, A. M. & Mikulincer, M. (2015): Victimization by Bullying and Attachment to Parents and Teachers Among Student Who Report Learning Disorders and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder,** ***Learning Disability Quarterly,*** **23, 1 - 9.**

62. **Kokkinos, O. M. & Panayiotou, G. (2004): Predicting Bullying and Victimization Among Early Adolescents: Associations With Disruptive Behavior Disorders, *Aggressive Beahavior*, 30, 520 – 533.**
63. **Kristensen, s & Smith, P. (2003): The Use of Coping Strategies by Danish children classed as a Bullies, Victims, Bully Victims, and Not Involved in Response to Different (Hypothetical) Types of Bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479 - 488.**
64. **Kuakiainen, A. Salmivalli, C. Lagerspetz, K. Tamminen, M. Vauras, M. Maki, H. & Poskiparta, E. (2002): Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victim problems. Scandinavian, *journal of psychology*, 43, 269 - 268**
65. **Levinson, J. (2003): The effects of treatment of dyslexia children on self – esteem and behavior, *Dissertation Abstracts international*, 64 (5-B), 2393.**
66. **Lindsay,G; Dockrell, J & Mackie, C. (2008): Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties, *European journal of special needs education*, 23 (1), 1 - 16.**
67. **Litz, E. (2005*). A an analysis of bullying behaviors at E. B. Stanley, middle school in Abingdon. Virginia*, published doctoral dissertation, east Tennessee state university.**
68. **Luciano, S & Savage, R. (2007): Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings, Canadian, *Journal of school psychology*, 22 (1), 14 - 31.**
69. **Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G., & Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103, 701 – 732.**
70. **Martlew, M & Hodson. J. (1991): Children with mild learning difficulties in at integrated and in a special school: comparisons of behavior, teasing and teachers' attitudes, *British journal of educational psychology* , 61 (3), 355 - 369.**
71. **McNamara, J; Vervaeke, S. & Willoughby, T (2008): Learning disabilities and risk-taking behavior in adolescents: a comparison of those with and without comorbid attention-deficit/hyperactivity disorder, *Journal of learning disabilities*, 41 (6), 561- 574.**
72. **Minton, S, J. (2010): Students' experiences of aggressive behaviour and bully victim problems in irish schools, *Irish Educational Studies* , 29 (2), 131 - 132**
73. **Mishna. F. (2009): *Learning disabilities and bully in faculty of social work*. university of Toronto, 246 bloor street west. Toronto. Ontario, m55 1a1 f.mishna@utoronto.ca**

74. **Mynard, H & Joseph, S. (1997): Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds.** ***British Journal of Educational Psychology*****, 67 (1), 51 – 54.**
75. **Nabuzoka. D & Smith. P. (1993): Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties,** ***Journal Of Child Psychology and Psychiatry*****, 34 (8), 1435 -1448.**
76. **Nabuzoka. D. (2003): Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties,** ***Educational Psychology*****, 23 (3), 307.**
77. **Nadia, R. (2009): Students' experiences of aggressive behaviour, Augustin, 4ed Canada.**
78. **Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003): Relationships between bullying and violence among youth.** ***Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*****, 157, 348 – 353.**
79. **Nansel, T; Overpeck, M; Pilla, R; Ruan, W; Simmons-Morton, B & Scheidt, P. (2001): Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment.** ***Journal of the American Medical Association*****, 285 (16), 2094 - 2100.**
80. **National children's burea (NCB) (2007):** ***Bullying and disability*****, Spotlight briefing, London, www.anti-bullying.ncb org uk**
81. **Newcomer, p: Barenbaum, E & Pearson, N. (1995): Depression and Anxiety among children and adolescents with Learning disabilities, conduct disorder and disabilities.** ***Journal of Emotion and Behavior Disorders*****, 3, 27 - 29.**
82. **Nikiforou, M., Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2013): Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization.** ***Journal of Criminology*****, volume 2013, Article ID 484871, 9 pages. http://dx.doi.org/10.1155/2013/484871**
83. **Norwrich, B; Kelly, N (2004): Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools,** ***British Educational Research Journal*****, 30 (1), 43 - 65.**
84. **O'Brennan, L. M.; Bradshaw, CP.; Sawyer, AL. (2009): Examining development differences in the social emotional problems among frequent bullies victims, and bully/ victims,** ***Psychology in the Schools*****, 46 (2), 100 - 115.**
85. **Olweus, D. (1993):** ***Bullying at school*****. Oxford, UK; Blackwell publishing company.**
86. **Olweus, D. (1999): Norway. In P.K. Smith, R.Catalano & P. Slee (eds.)** ***The nature of school bullying : A cross – national perspective*** **(pp. 28-48). London Rutledge.**
87. **Olweus, D. (2013): School bullying: Development and some important challenges.** ***Annual Review of Clinical Psychology*****, 9, 751 – 780.**

88. **O'moore, A, M, M & Kirkham C. (2001): Self-esteem and its relationship to bullying behavior.** ***Aggressive Behavior*****, 27, 269 - 283**

89. **Pellegrini, A. D & Long, J. D. (2002): A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. The British Psychological Society.** ***British Journal of Developmental Psychology*****, 20 (2), 259 - 280.**

90. **Pollastri, AR; & Cardemil, EV & O'Donnell, E. (2010): Self-esteem in pure bullies and bully/victims: a longitudinal analysis,** ***Journal of interpersonal violence*****, 25 (8), 1489 - 1502.**

91. **Quiroz, H; Arnette, J., & Stephens, R. (2006):** ***Bullying in schools fighting the bully Battle*****. Eribaum: National School Safety Center, NJ.**

92. **Reid, P; Monsen, J & Rivers,I (2004): Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools,** ***Educational Psychology in Practice*****, 20 (3).**

93. **Righby, K; Slee, P & Cunningham, R. (1999): Effects of parenting on the peer relations of Australian adolescents.** ***The journal of social psychology*****, 139 (3), 387 - 388.**

94. **Rose, C. A.; Espelage, D. L. & Monda-Amaya, L. E. (2009): Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis.** ***Educational Psychology*****, 29, 761 – 776.**

95. **Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011): Bullying perpetration and victimization in spe cial education: A review of the literature.** ***Remedial and Special Education*****, 32, 114 – 130.**

96. **Ruble, D. (1978):** ***sex differences in personality and abilities*** **in J, Frieze, J parsons, P. Johson D puble & G Zeuman (Eds) women & sex Roles. A social psychological perspective. New York, WW Norton on Company.**

97. **Sarazen, J. A. (2002): Bullies and their victims: identification and interventions. A research paper. University of Wisconsin- stout.**

98. **Schwartz, D; Farcer, J; Change, L & Lee-shin, Y. (2002): Victimization in South Korean children's peer groups.** ***Journal of abnormal child psychology*****, 30, 113 -125.**

99. **Seals, D & Young J. (2003): Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self- esteem, and depression.** ***Adolescence*****, 38, 735-747.**

100. **Shaw, D. ; Dooley, J. ;Cross, D. ;Zubrick, S. & Waters, S. (2013): The forms of Bullying scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of Bullying victimization and perpetration in adolescence.** ***Psychological Assessment*****, 25 (4), 1045 - 1057.**

101. **Shin. Y, (2010): Psychosocial and friendship characteristics of bully/victim subgroups in dorean primary shool chikdren,** ***School Psychology International*****, 31 (4), 372 - 388.**

102. **Smith, J. Twemlow, S & Hoover, D. (1999): Victims and bystanders: a method or in school intervention and possible parental contributions.** ***Child intermational*****, 31 (4), 372- 288.**
103. **Smith, P. K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Fisher, S.; Russell, S. & Tippett, N. (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils.** ***Journal of Child Psychology and Psychiatry*****, 49, 376–385.**
104. **Smith, S. (2001): Kids hurting kids: Bullies in the Schoolyard.** ***Mothering Magazine*****, 7 (12), 43 - 59.**
105. **Smorti, A., Ortega, J., & Ortega, R. (2006): Discrepant Story Task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying.** ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology*****, 9 (2), 397-426.**
106. **Spade J. A. (2007):** ***The relationship between student bullying behaviors and self-esteem*****. Published doctoral dissertation, college of bowling green, state university.**
107. **Tom, R; Schwartz, D; chang, L; farver, J; Xu, Y. (2010): Correlates of victimization in Hong Kong Children's peer groups,** ***Journal of Applied developmental psychology*** **, 31 (1), 27 - 37.**
108. **Turner, H. A., Vanderminden, J., Finkelhor, D., Hamby, S., & Shattuck, A. (2011). Disability and victimization in a national sample of children and youth.** ***Child Maltreatment*****, 16, 275 – 286.**
109. **Turner, M. G., Exum, M. L., Brame, R., & Holt, T. J. (2013): Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex.** ***Journal of Criminal Justice*****, 41, 53 – 59.**
110. **Unnever, J. (2005): Bullies, Aggressive Victims, And Victims: are they distinct group?,** ***Aggressive behavior*****, 31, 153 - 171.**
111. **Varjas, K; Henrich, Ch; Meyers, J. (2009): Urban Middle school student's perceptions of Bullying, cyber bullying, and school safety,** ***Journal of School Violence*****, 8 (2), 159 - 176**
112. **Vervoort, M; Scholte, R & Overbeek, G. (2010): Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class.** ***Journal of youth and adolescence*****, 39 (1), 1-11.**
113. **Viding, E ; Simmonds, E; Simmonds, E; Petrides, K; Frederickson, N. (2009): The contribution of callous-Unemotional Traits and Conduct problems to Bullying in Early Adolescene,** ***Journal of child Psychology and Psychiatry*****, 50 (4), 471 - 481.**
114. **Von, M ; Petermann, f. (2010): Bullying in german Primary schools ; gender Differences, Age Trends and influence of parents ' Migration and Educational Backgrounds,** ***School psychology International*****, 31 (2), 178-198.**
115. **Wiener, T. M; Green, A ; Karver, M & Gesten, E. (2009): Multiple Informants in the Assessment of Psychological, Behavioral, and**

Academic correlates of Bullying and victimization in middle school, *Journal of Adolescence*, 32 (2), 193 - 211.

116. **Wolke, D ; Sarah, W ; Stanford, K & Schulzs. (2002): Bullying and Victimization of Primary School Children in England and German: Prevalence and School Factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673 - 696.**

117. **Woods, S ; Wolke ,D. (2003): Does the content of Anti-Bullying policies inform us About the prevalence of Direct and Relational Bullying behavior in primary schools ?, *Educational Psychology*, 23. (4).**

118. **Woods, S ; wolke ,D; Nowicki, S; hall, L. (2009): Emotion Recognition Abilities and Empathy of Victims of bullying, *child Abuse & neglect, The International Journal*, 33 (5), 307 - 311.**

119. **Wright, J. (2004): Preventing Classroom Bullying: What Teacher Can Do? Retrieved October 20, from *http://www. interventioncentral.org***

120. **Yang, S. kim, J. kim, s. shin. I. & yoon, J. (2006): Bullying And Victimization Behaviors in Boys And Girls At south Korean Primary schools. *Journal Of American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 45 (1), 69 - 77.**

121. **Young, E. L; Heath, M. A ; Ashbaker, B. Y; smith, B. (2008): Sexual Harassment among students with Educational Disabilities; Perspectives of special Educators, *Remedial and special Education*, 45 (4), 1308-1316.**

122. **Young, J; Ne'eman, A & Gelser, S. (2011): *Bullying and students with disabilities*. Briefing paper from the National Council on Disability, Washington, DC.**

123. **Zacchili, L.T. & Valerio, C.Y. (2011): The knowledge and prevalence of cyberbullying in a college sample. Journal of Scientific Psychology. Journal of Scientific Psychology, 21, March, Retrieved prevalence_in_a-college_sample.pdf.**

The victims of bullying of children with learning difficulties "Study of the most important psychological and social problems in the light of some Psychological variables"

Nahed Fathey Ahmed, Ph. D.

Objectives: The current study aimed to identify the most important psychological and social problems of children victims and bully-victims with learning difficulties, discovering of differences between in school pressures and abnormal styles of parental socialization, and discovering differences between two groups according to gender on the one hand. Forms of bullying prevailing that experienced by those children, and Methods of dealing they have with the bullying behavior

on the other. Additionally, identify the role school pressures and abnormal styles of parental socialization as predictor of most important psychological and social problems of children victims and bully- victims with learning difficulties. Method and Procedures: A sample consisted of (342) child from male and female with a mean of 10.9 (SD=2.6) divided into three sub-groups: The First consisted of (169) of children victims, The second consisted of (173) of children bully- victims, and other group consisted of (170) of Children who have not bullying with learning difficulties. Study tools: The study used nine tools are: The basic data questionnaire, Bully/victim scale, the problems of life scale, The Pupil Rating Scale, Methods of dealing with bullying behavior scale, school pressures scale, abnormal styles of parental socialization scale, color Progressive matrices scale and social economic scale. Results: have shown: significant statistical differences between in most important psychological and social problems of children victims and bully- victims with learning difficulties, There were differences in school pressures, abnormal styles of parental socialization, Forms of bullying prevailing and Methods of dealing with bullying behavior. Finally, school pressures, abnormal styles of parental socialization were significant predictor of most important psychological and social problems of children victims and bully-victims with learning difficulties.