

## الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية

### Training Needs of Female Teachers to Detect Bullying Among Elementary Level Pupils with Learning Difficulties the Eastern Province

روان علي عائض القرني<sup>1</sup>، عزة عبد الرحمن مصطفى عافية<sup>1</sup>

<sup>1</sup> كلية العلوم والدراسات الإنسانية – الجبيل، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية

#### الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التنمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وبناء استبانة من إعداد الباحثين، والتي تكونت من (22) عبارة موزعة على بُعدين، وهما: الاحتياجات العام، ومعلمات صعوبات التعلم اللاتي يعملن في مدارس المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية، خلال العام الدراسي 1442هـ. وبعد تحليل البيانات إحصائياً من خلال المعالجات الإحصائية توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وأن مستوى الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التنمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم جاءت بدرجة مرتفعة، كما أن استجابة المعلمات على بُعد الاحتياجات المعرفية، وُبُعد الاحتياجات الادائية للكشف عن ظاهرة التنمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمات حول الاحتياجات التدريبية للكشف عن ظاهرة التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، والتخصص، والموقع الجغرافي. لذلك توصي الباحثتان بعدة توصيات، من أبرزها: تضمين البرامج التدريبية لمعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على كل ما يعزز من معرفتهن بمفهوم التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التنمر، صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

#### Abstract

This research aimed to know the training needs of female teachers to discover the phenomenon of school bullying with female pupils with learning disabilities. To achieve the objective of the research, a descriptive survey approach was used by the researcher through designing a questionnaire of (22) items distributed over two dimensions, namely: cognitive needs and performance needs. After testing its validity and reliability, it was administered to a sample of (770) teachers of general education and learning disabilities, selected randomly from elementary schools in the Eastern Area, In the academic years 1442 AH.

After analyzing the data statistically, a number of findings were revealed, most notably:

- 1- The level of training needs for teachers to discover the phenomenon of school bullying with pupils with learning disabilities posited the degree of "agree".
- 2- There were cognitive needs and performance needs for teachers to discover the phenomenon of school bullying with pupils with learning disabilities in that their responses to the dimension of "cognitive needs" posited the degree of "agree"; also There were no statistically significant differences at the level of/less than (0.05) between the attitudes of female teachers about the training needs of female teachers to discover the phenomenon of bullying with pupils with learning disabilities at the elementary education stage in the Eastern Area attributed to the variable of years of experience, and specialization, and Geographical location.

Based on the findings, several recommendations were introduced, most notably: inclusion of everything that enhances the knowledge of general education teachers and teachers of learning disabilities in training programs at the elementary educational stage in bullying with pupils with learning disabilities.

**Keywords:** Training Needs, Bullying, Learning Disabilities, Primary stage.

## المقدمة:

ويكونوا ضحايا للتمر، مما يزيد من حجم الصعوبات التي تعاني منها التلميذة.

كما قد أوضحت دراسة سويرير ووانج وماج وسبيسكير وفريريش

(Swearer, Wang, maag, siebecker & Frerichs, 2012) أن التلاميذ من ذوي الإعاقة المتواجدين في المدارس -وخصوصًا التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم- هم الأكثر عرضة ليكونوا ضحايا للتمر عن غيرهم من الأقران، وأضاف بهنساوي وحسن (2015) أن المشكلات الأكاديمية وانخفاض التحصيل الدراسي قد يكونا سببًا في اللجوء إلى السلوك التمرّي أو التعرض له من قبل الأقران داخل الصف الدراسي.

ولكي تقوم المدرسة بدورها التعليمي والتربوي؛ فإنه من المهم أن تُكوّن بيئةً تعليمية آمنة للتلميذة (السيوفي، 2019). ومن هنا يأتي دور كلٍ من: معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم، للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وذلك قبل أن تتفاقم الظاهرة وتؤثر سلبيًا على كلٍ من: المتمم وضحية التمر من التلميذات. ويتم ذلك من خلال العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية المعرفية والأدائية، التي تُمكن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم من الكشف عن ظاهرة التمر، لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، إذ تساهم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في إكساب المعلمة المعارف والمهارات الأدائية اللازمة للكشف عن ظاهرة التمر، وتعمل على توسيع مدارك المعلمة حول كيفية التعامل مع تلك الظاهرة المنتشرة.

### مشكلة الدراسة:

تتطلب عملية الكشف عن سلوك التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم أن يتم تحديد الاحتياجات التدريبية المعرفية والأدائية لمعلمات التعليم العام ومعلمات

تعد قضية تدريب المعلمات وتمكينهن في المجالات التعليمية والتربوية من القضايا المهمة التي تسعى الأبحاث إلى تسليط الضوء عليها، وتأتي عملية تدريب المعلمات بعد حصر احتياجاتهن التدريبية للمجال المراد دراسته، ولا يمكن الاستغناء عن عملية حصر الاحتياجات التدريبية وتدريب المعلمات خصوصًا أثناء الخدمة؛ ويرجع ذلك إلى التطورات المتنامية والمستديمة في جميع المجالات التعليمية والتربوية (أبو ندى والعكر، 2017). ولا يقتصر حصر احتياجاتهن التدريبية في جانب تدريس التلميذات أكاديميًا فقط، بل يمتد إلى ضرورة حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمات في الجوانب الأخرى، مثل: كيفية اكتشاف المشكلات النفسية والسلوكية لدى التلميذات داخل الصف الدراسي، لاسيما في ظل تواجد التلميذات ذوات صعوبات التعلم داخل الصف، إذ تعد صعوبات التعلم أحد أبرز التحديات التي تعرقل عملية التعلم لدى التلميذات ممن يعانون من تلك الصعوبة، حيث تواجه بعض التلميذات صعوبة في مجاراة أقرانهن العاديين. ولا يقتصر أثر تلك الصعوبة التعليمية على الجانب الأكاديمي فقط، بل يمتد إلى الجوانب الاجتماعية والنفسية، مما يؤثر على علاقة التلميذات ذوات صعوبات التعلم بأقرانهن، وينتج عن ذلك الشعور بالنقص، أو الضعف في تقدير الذات، أو الانسحاب الاجتماعي (خوجه، 2020). فقد تلجأ التلميذات ذوات صعوبات التعلم في بعض الأحيان إلى بعض السلوكيات غير المرغوبة تجاه أقرانهن، مثل: لجوء التلميذة إلى التمر وإيذاء الآخرين -سواء كان ذلك إيذاء جسديًا، أو لفظيًا، أو انفعاليًا- كرد فعل ناتج عن الصعوبات التعليمية التي تعاني منها، وكذلك بسبب نظرة الآخرين إليها. ومن جانب آخر أيضًا، وبسبب تلك الصعوبة التعليمية؛ فقد يتعرضن التلميذات ذوات صعوبات التعلم إلى بعض الإيذاء والتمر من قبل أقرانهن

ما الاحتياجات التدريبية الأدائية التي تساعد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم على مواجهة سلوك التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للكشف عن سلوك التمر لدى معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية تُعزى لمتغير الخبرة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للكشف عن سلوك التمر بين معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية تُعزى لطبيعة التخصص؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للكشف عن سلوك التمر لدى معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية تُعزى لمتغير الموقع الجغرافي؟

#### هدف الدراسة:

تحديد الاحتياجات التدريبية المعرفية والأدائية لمعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم؛ لمساعدتهن للكشف عن التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية.

الكشف عن الفروق في الاحتياجات التدريبية المعرفية والأدائية لمعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم للكشف عن التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية تعزى للمتغيرات الآتية (الخبرة- طبيعة التخصص - الموقع الجغرافي).

#### أهمية الدراسة:

##### - الأهمية النظرية:

توفر الدراسة معلومات علمية حول أهم الاحتياجات التدريبية المعرفية والأدائية، التي تُمكن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم من الكشف عن سلوك

صعوبات التعلم؛ وذلك ليسهل على المعلمات الكشف عن التمر، حيث يُعد التمر من السلوكيات المنتشرة -حاليًا- بكثرة في مدارس التعليم العام (القحطاني، 2012). فمن خلال التدريب الميداني لاحظت الباحثتان انتشار سلوك التمر المدرسي بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والأقران العاديين في الصف الدراسي العادي، إذ قد يؤثر ذلك على التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات، كما أن التمر قد يمتد أثره ليصل إلى البيئة المدرسية بأكملها، وهذا ما أشارت إليه دراسة (الشناوي، 2018؛ Kokkinos & Antoniadou, 2013). وأضاف سناري (2010) أن التمر المدرسي يُعد من السلوكيات الخطيرة التي لها آثار سلبية على كل من: المُتتمر والمُتتمر عليه (الضحية)، من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وبما أن الاهتمام بالتلميذات ذوات صعوبات التعلم قد أصبح أحد مسؤوليات معلمة الصف العادي المشتركة مع معلمة صعوبات التعلم في تدريس التلميذات، ولاسيما فيما يتعلق بالكشف عن المشكلات النفسية أو الاجتماعية التي تواجه التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف الدراسي العادي (العلي، 2015)؛ فمن هنا تتضح الحاجة الماسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم للكشف عن سلوك التمر، ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية المعرفية والأدائية للمعلمات للكشف عن التمر -في حدود علم الباحثين؛ لذلك فقد جاءت الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية؟

##### ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

ما الاحتياجات التدريبية المعرفية التي تساعد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم للكشف عن سلوك التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية؟

المعلومات التي يمتلكها وخبراته وأدائه أثناء العمل وسلوكه واتجاهاته؛ من أجل الارتقاء بأداء المهام المطلوبة منه، وبشكل أكثر كفاءة وفاعلية (الكبيسي، 2010).

تُعرّف الاحتياجات التدريبية إجرائياً بأنها: تحديد النقص الذي تعاني منه معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم، في المعارف والمفاهيم والمهارات التي تُمكنهن من الكشف عن سلوك التمر، وكيفية التعامل في صفوف المرحلة الابتدائية، ويتم تحديد ذلك بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على الاستبانة.

#### المعلمات The Teachers:

معلمات التعليم العام General education: parameters هن المعلمات المتخصصات في مجال محدد، ويعملن على تدريس مادة محددة كالعلوم، أو عدد من المواد المرتبطة ببعضها البعض، مثل: مواد اللغة العربية كالقراءة، والكتابة، والمواد الدينية كالقرآن، والحديث، والتوحيد (وزارة التعليم، 1436هـ).

تُعرّف معلمات التعليم العام إجرائياً بأنهن: معلمات التعليم العام القائمت على تدريس التلميذات في صفوف المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية.

معلمات صعوبات التعلم Learning Disabilities: parameters: هن المعلمات المتخصصات في مجال صعوبات التعلم، واللاتي يعملن على تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم في غرفة المصادر، وتُعد المعلمة عضواً أساسياً في فريق العمل في البرنامج التربوي الفردي لكل تلميذة (الصياد والأسمري، 2019).

تُعرّف معلمات صعوبات التعلم إجرائياً بأنهن: المعلمات اللاتي يعملن في غرفة المصادر في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية؛ وذلك لتعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم بطرق تدريس ملائمة لاحتياجاتهن، ويعملن على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذات؛ كي لا يكنَّ عرضة للتمر أو متمدرات على غيرهن من الأقران.

التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية.

تُقدم الدراسة صورة عن واقع تحديد الاحتياجات التدريبية التي تقتدر إليها معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم للكشف عن سلوك التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية.

#### – الأهمية التطبيقية:

تُفيد الدراسة في تقديم أداة تساعد في تحديد الاحتياجات التدريبية للكشف عن سلوك التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وذلك لكلٍ من: معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم، للمرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية.

تُفيد نتائج الدراسة في مساعدة الباحثين من وضع برامج تدريبية وتوعوية للمعلمات وفقاً للاحتياجات التدريبية التي تم حصرها للكشف عن التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

#### حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ينحصر موضوع الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية التي يحتاج إليها كلٍ من: معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم؛ للكشف عن سلوك التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية.

الحدود الزمانية: تم الإجراء خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1442هـ – 2020م.

الحدود المكانية: تم التطبيق في مدارس المرحلة الابتدائية، بمدن المنطقة الشرقية (الجبيل – الدمام – الخبر – الظهران) بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اشتملت الدراسة على معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم.

#### مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية Training Needs: هي مجموع التغيرات المُراد إحداثها في الفرد، والمتعلقة بكمية

التنمر Bullying: هو سلوك سلبي مُتعمد، يصدر من فرد قوي ضد فرد آخر ضعيف في الشخصية أو البنية الجسمية، وذلك بشكل متكرر وبصفة مستمرة، متضمناً أشكالاً عديدة من الإيذاء، مثل: الإيذاء الجسدي أو النفسي أو الإلكتروني أو الاجتماعي، دون الإحساس بالذنب، وذلك بقصد السيطرة والاستواء على الفرد الضعيف (المطيري، 2020).

كما يُعرّف التنمر إجرائياً بأنه: ذلك السلوك العدواني الذي يصدر من فرد ذو شخصية قوية، تجاه فرد آخر قد يكون ضعيف الشخصية، ويتميز بأنه قصدي ومتعمد، مع وجود نية الإيذاء؛ بهدف السيطرة على الفرد الآخر.

صعوبات التعلم Learning Difficulties: عرفت وزارة التعليم في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436) صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء)، والتعبير، والخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق السمعي أو البصري أو العقلي، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (ص.10).

تُعرّف صعوبات التعلم إجرائياً بأنها: خلل في أحد مجالات العمليات النفسية الأساسية التي تؤثر على تحصيل التلميذات، مما يجعلهن أقل من أقرانهن، وتؤثر -أيضاً- على التوافق النفسي والاجتماعي لديهن، مما يؤدي بهن إلى افتعال سلوك التنمر أو أن يكنّ ضحية للتنمر.

المرحلة الابتدائية Primary School: هي أول مرحلة من مراحل التعليم العام الحكومي، وتعتبر هذه المرحلة البداية الحقيقية لعملية تكوين مدارك الطفل، روحياً ونفسياً ووجدانياً وعقلياً وبدنياً، والقاعدة الأساسية التي يتم من خلالها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم التعليمية، وهم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 12 سنة (الأصبحي، 2018).

تُعرّف المرحلة الابتدائية إجرائياً بأنها: أول المستويات التعليمية التي من خلالها تنشأ التلميذة، ويتم في هذه المرحلة تعليم التلميذات الأساسيات الأكاديمية بشكل صحيح، وتعزيز التوافق النفسي والاجتماعي؛ كي لا يكنّ متمرات أو ضحية للتنمر، وتتراوح أعمار التلميذات في هذه المرحلة بين 6 إلى 12 سنة.

#### الإطار النظري

##### المحور الأول: الاحتياجات التدريبية للمعلمات

تُعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم من الأساسيات التي تُبنى عليها العديد من الأمور التربوية والتعليمية، فالاحتياجات التدريبية هي الأداة الرئيسية التي يتم عن طريقها تحديد مجالات التعديل والتطوير في أداء المعلم.

##### مفهوم الاحتياجات التدريبية:

فمن هنا برز الاهتمام بتحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية للمعلمات، وذلك حسب وجهات نظرهن، واختلاف الهدف المراد تحقيقه. فالأصل اللغوي لمصطلح الاحتياجات التدريبية يرتبط بالحاجة، ويرى الطعاني (2002) في كتابه بأن الاحتياجات التدريبية: هي مجموعة من التغيرات المراد إحداثها في مفاهيم ومهارات وخبرات الفرد، وتغيير سلوكياته واتجاهاته؛ لجعله مناسباً لشغل وظيفة ما. كما يرى الدهشان (2017) بأنها مجموعة متكاملة من المهارات والمفاهيم المحددة التي يحتاج إليها الفرد في مؤسسة تعليمية أو مهنية أو في وظيفة معينة؛ بغرض القيام بأداء مهام معينة أو الكشف عن أمر ما، وذلك بشكل أكثر كفاءة وفاعلية. وتعرفها البشير (2019) بأنها الفجوة بين ما يمتلكه الفرد من مفاهيم ومعارف ومهارات أدائية وسلوكيات حالية، وبين المفاهيم والمعارف والمهارات الادائية والسلوكيات المطلوبة لأداء الأعمال بفاعلية وكفاءة، سواء على صعيد المهام الحالية أو المستقبلية.

يتضح من خلال الدراسة أن مفهوم الاحتياجات التدريبية لا يقتصر على جانب معين فقط، بل يشمل جميع

المعارف والمفاهيم والمهارات والخبرات الأدائية والمهنية، والاتجاهات التي يمتلكها الفرد، فعندما يتم تحديد نواحي القصور والضعف لدى المعلمات حول كيفية اكتشاف سلوك ما -كسلوك التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم- فإنه يمكننا إيجاد الحلول للمعلمات للسعي إلى التغيير والتطوير المراد إحداثه، بما يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي تنتمي إليها المعلمة.

**عناصر الاحتياجات التدريبية:**

يتضح من التعريفات السابقة لمفهوم الاحتياجات التدريبية أن لتلك الاحتياجات التدريبية ثلاثة عناصر أساسية كما يراها (صادق، 1992)، وهي:

**العنصر الأول:** يتضمن المعارف والمفاهيم التي يمتلكها الفرد، نحو موضوع ما، ومدى قدرته على توظيفها عملياً في حياته المهنية. ويضيف البحث الحالي تفسيراً لذلك، مثل: معرفة المعلمة بمفهوم التمر وأنواعه وأشكاله، وقدرتها على اكتشافه لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

**العنصر الثاني:** يتضمن المهارات الأدائية التي يمتلكها الفرد، مع قدرته على استخدامها بالطريقة الفعالة وبكفاءة عالية ومقدرة الفرد على اكتساب سلوكيات إيجابية جديدة تُمكنه من التعامل مع المشكلات والمواقف المفاجئة في الصف، ويضيف البحث الحالي تفسيراً لذلك، مثل: قدرة المعلمة على توظيف الأساليب المقترحة؛ للحد من التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم المتمترات أو ضحايا التمر في الصف الدراسي العادي.

#### **خصائص الاحتياجات التدريبية:**

تتصف الاحتياجات التدريبية -كما يصفها كلٌّ من: (البشير، 2019؛ الدهشان، 2017)- بعدة خصائص، حيث يُشار إلى إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تختلف من مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة تعليمية أخرى، أو من فرد إلى فردٍ آخر، وذلك بحسب احتياجات وتوجهات كلٍ منهما، حيث تتمثل الاحتياجات التدريبية في تحديد جوانب القصور والضعف، إما من الناحية المعرفية أو

الأدائية والمهنية، ويتم تحديد ذلك القصور في الظروف الحالية أو الماضية للمؤسسة أو الفرد، إذ يصعب تحديد الاحتياجات التدريبية المستقبلية؛ وذلك بسبب التغيرات السريعة والمتنامية التي تحدث في المؤسسة. ومن الضروري بعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أن يتم تحويلها إلى أهداف تدريبية واضحة يمكن تحقيقها، وأضاف أبو شيخة (2010) إن الأهداف التدريبية في مختلف المؤسسات قد تكون مجرد تغيير مفاهيم واتجاهات العاملين في المؤسسة نحو موضوع ما، أو تدريب العاملين حول كيفية اكتشاف المشكلات التي تحدث في المؤسسة، مع تزويدهم بالحلول والمقترحات اللازمة التي تُمكنهم من التغلب عليها.

#### **الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمات:**

تختلف الاحتياجات التدريبية باختلاف الهدف المراد تحقيقه، فتكمن حاجة المعلمات إلى الإلمام بالمعارف والمفاهيم النظرية المتصلة بالجانب المعرفي والأدائي، ومعرفة خصائص التلميذات اللاتي يعملن على تدريسهن، وكيفية التعامل مع التلميذات وفقاً للفروق الفردية، ووفقاً للمشكلات الاجتماعية والنفسية التي تمر بها التلميذة في الصف العادي. ولا يقتصر فقط -على فهم خصائص التلميذات، بل لابد من العمل على التنظيم والتخطيط الجيد عند إعداد الدروس وصياغة الأهداف التدريسية، وذلك بما يتلاءم مع طبيعة التلميذات واحتياجاتهن؛ كي لا يؤثر ذلك سلباً على تحصيلهن الدراسي، وبالتالي يؤثر على ظهور سلوكيات غير مرغوبة لديهن، مما يؤدي إلى سوء التوافق النفسي وسوء التعامل مع الأقران العاديين. والمعلمة المتمكنة هي التي تكون قادرة على ملاحظة التغيرات التي تطرأ على تلميذاتها في الصف، ولديها القدرة على استخدام وتوظيف فنيات تعديل السلوك البسيطة ومعرفة كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية التي تحدث داخل الصف الدراسي العادي. ومن الاحتياجات التدريبية الهامة والأساس الجوهري لعملية التدريس -أيضاً- هو معرفة أحدث أساليب واستراتيجيات تقويم التعليم والتعلم؛ لتلبية

تقارير كفاءة المعلمين الدورية: يمكن الاستعانة بالتقارير الدورية؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وذلك بعد أن يتم إعدادها بطريقة صحيحة وصادقة حول الموضوع المراد البحث عنه، -كسلوك التمر المنتشر في المدارس- . ويتم إعداد التقارير الدورية من قبل مديرات المدارس والمشرفات التربويات والإداريات.

الاختبارات: تُعد الاختبارات من ضمن الأدوات والوسائل التي تساعد على تحديد الاحتياجات، وقد تأتي بعدة أشكال فقد تكون اختبارات شفوية أو تحريرية، ويتم بإشراف الباحثين ومديرة المدرسة؛ لتحديد الاحتياجات في موضوع ما، ولكن كثيرًا من المعلمين لا يفضلون تلك الطريقة؛ لشعورهم بالتقيد والاستجواب.

كما يجب التنويه إلى أنه يمكن استخدام أداة واحدة أثناء القيام بتحديد الاحتياجات التدريبية، أو الجمع بين عدة أدوات، وذلك بما يتناسب مع طبيعة البحث، والهدف المراد تحقيقه، فمن خلال البحث الحالي تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين للكشف عن التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

#### الاحتياجات التدريبية للمعلمين للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم:

إن من الجدير بالذكر أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تُعد بمثابة الحجر الأساس لحصر النقص، وسد الاحتياج، والعمل على تطوير إمكانيات وقدرات المعلمين في المدارس؛ ليصل بهم إلى المستوى المطلوب، والمتماشية مع تلك التغيرات التي تحدث في المدرسة، حيث تشمل المدرسة على العديد من التلميذات المختلفات والمتفاوتات في التحصيل الأكاديمي والقدرات والفروق الفردية، ومن بينهن التلميذات ذوات صعوبات التعلم اللاتي يعانين من صعوبة تعليمية واضحة في أحد المجالات الأكاديمية، وقد أشار كوفمان ولندريوم (Kauffman & Lundrum, 2017) إلى أن التلميذات ذوات صعوبات التعلم قد يعانين من بعض المشكلات

الاحتياجات الفردية لكل تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، فعندما يقوم التدريس على أساس سليم حينها يمكن للمعلمة معرفة مواطن القوة والضعف لدى التلميذة والمحاولة للتغلب عليها (بركات، 2010).

#### الأدوات المستخدمة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليست بالعملية السهلة أو البسيطة؛ إذ أنها تتطلب الإلمام بالأدوات المناسبة والملائمة للغرض من حصر تلك الاحتياجات التدريبية التي تنقص الكوادر التعليمية في المؤسسات التربوية، ويمكن الاستعانة بإحدى تلك الأدوات، كما يراها كل من: (بركات، 1010؛ الليد، 2017)، وهي كالتالي: المقابلات: يمكن من خلال المقابلات فهم احتياجات المعلمين وما ينقصهم في تعليم التلميذات ذوات صعوبات التعلم والكشف عن ظاهرة التمر، ويمكن أن تتم المقابلات بين الباحثين والمعلمين مباشرة، أو بين الباحثين ومديرة المدرسة.

الاستبانة الورقية أو الإلكترونية: تُفضل كثير من المعلمين الإجابة على الاستبانة، وشرح ما يريدون أن يتعلموه، حيث تتضمن تلك الاستبانة الموضوع المراد التعمق فيه أكثر حسب الأولوية. ويمكن الاستعانة بالمشرفات التربويات وأخذ ملاحظتهن عن موضوع ما مثل - أداء المعلمين في كيفية الكشف عن ظاهرة التمر- وكيفية حل المشكلات السلوكية داخل الفصل الدراسي بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والأقران، حيث اعتمدت الكثير من الدراسات على استخدام الاستبانة؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية باختلاف الهدف المراد من الدراسة، وذلك مثل دراسة آل رفعة (2016) التي تهدف إلى قياس الاحتياجات التدريبية لمعلمين المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات العالمية للتدريب، ودراسة حراب والأمير (2018) التي تهدف إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمين الحاسب الآلي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مستمر ومتكرر في معظم الأوقات، ويعتبر سلوكاً من السلوكيات العدوانية، ويتمثل في الإيذاء الجسدي، واللفظي، والانفعالي، والنفسي، وقد يصل إلى الإيذاء الجنسي.

فعلى سبيل المثال يُعرّفه الجبالي (2016) بأنه إلحاق الأذى النفسي، والجسدي، واللفظي بالأفراد من قبل الآخرين، وهي أفعال تتسم بالعدوان والعنف، تصدر من قبل المتمتم على الضحية، بصورة متكررة وفي معظم الأوقات. كما يُعرّف كلٌّ من: أبو سحلول والحداد وحمدان وأبو شمالة وأبو عصر (2018) التنمر بأنه: استقواء الفرد أو مجموعة من الأفراد على زميل لهم في الصف الدراسي، ويتم الاستقواء بطرق عديدة: كالضرب، أو الشتم، أو الركل، أو التهديد بالإشارات والإيماءات؛ بهدف إقصاء الفرد من المجموعة وجعله منبوذاً في الصف الدراسي.

كما تُعرّف رصاص (2020) التنمر بأنه السلوك المستمر والمتكرر الذي يسعى الفرد من خلاله إلى إيذاء فردٍ آخر، إما إيذاءً لفظياً أو نفسياً أو بدنياً، من قبل مجموعة من الأفراد أو من قبل فرد واحد؛ والهدف من ذلك هو السيطرة على الضحية.

ومن خلال التعريفات السابقة؛ نلاحظ أن الباحثين اتفقوا على أن سلوك التنمر يحدث بطريقة قسدية ومتكررة ومستهدفة، والهدف من ذلك إيذاء الفرد الأضعف. وتتضمن عنصرين أساسيين، وهما: المتمتم والضحية الذي يقع عليه التنمر ويتعرض للأذى، وأشاروا -أيضاً- إلى أن للتنمر أشكالاً عديدة ومتنوعة ولا حصر لها.

#### أشكال التنمر المدرسي:

أشار كلٌّ من: (خوج، 2012؛ الصبيح والقضاء، 2013؛ عبد البر، 2020؛ Olweus, 1994) إلى أن التنمر يحدث بأحد الأشكال التالية التي تختلف باختلاف قوة الفرد المتمتم على الضحية، وهي كالآتي:

الإيذاء الجسدي: ويقصد به استخدام العنف والإيذاء، كالضرب أو الركل أو الدفع أو الإيقاع بالتنميدة أرضاً أمام الأقران، أو إجبار التلميذة على فعل شيءٍ ما.

النفسية والاجتماعية التي تؤثر سلباً على قدراتهن ومهاراتهن؛ لمواكبة أقرانهن، ومن بين تلك المشكلات المنتشرة في الآونة الأخيرة هي سلوك التنمر المدرسي، والذي يهدد الصحة الاجتماعية والنفسية للتلميذات بمختلف الفئات. إذ يتمثل ذلك التهديد بالشعور بعدم الارتياح والخوف والقلق المستمر، مع الإحساس بالرفض من الآخرين، أو شعورهن بالطرد من المدرسة، مع عدم الاستفادة من البرامج التعليمية؛ وذلك بسبب السلوكيات غير المرغوبة (الصليهم، 2017؛ Turkum, 2011).

وفي المقابل نلاحظ اختلافاً في خبرات المعلمات حول كيفية اكتشاف السلوك، ويعود السبب في ذلك إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلمات والتخصص، والمستوى التعليمي والثقافي، والبيئة المحيطة، ومدى إيمانهن بالمشكلات النفسية والاجتماعية ومعرفةهن بها، والتي قد تواجه التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف الدراسي العادي. وحتى تتضح الرؤية؛ نلاحظ أن العلاقة -هنا- تكاملية بين العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات، والكشف عن سلوك التنمر، قبل أن يؤثر على التلميذات ذوات صعوبات التعلم وأقرانهن داخل الصف الدراسي.

المحور الثاني: سلوك التنمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

#### مفهوم التنمر المدرسي:

يعتبر التنمر المدرسي من السلوكيات المكتسبة من البيئة التي يعيش فيها الفرد، سواء داخل المنزل أو المدرسة، ويُعد من السلوكيات الخطيرة التي تحتاج إلى فهم طبيعتها؛ لكي يتم التعامل معها بالشكل الصحيح، وذلك قبل أن تصل إلى أعلى مراحل التنمر، وهي مرحلة القتل أو التهجم بعنف تجاه الآخرين. ويُعد العالم النرويجي دان أولويس (Olweus, 1993) من أوائل من وضعوا تعريفاً للتنمر بطريقة علمية وعالمية مبنية على التجارب البحثية، وهو أول من وضع تعريفاً وإطاراً عاماً لذلك السلوك، حيث أشار إلى أنه سلوك سلبي يسبب الألم للضحية بشكل



مستوى عالٍ من التوكيدية؛ إذ يشعرون بالفخر أثناء قيامهم بتلك السلوكيات، ولا يشعرون بالخوف من المعلمات أو من العقاب الذي سيواجهونه. وتتسم بعض التلميذات المُتمترات بقوة في الجسم وبنية جسمية كبيرة ونشاط واندفاعية عالية.

ضحايا التنمر *Victims of Bullying*: إن ضحية التنمر: هي التلميذة التي تكون عرضة للإيذاء والاعتداء من قبل الاخريات، ويتميز ضحايا التنمر بعدد من الخصائص والخصال التي تظهر على سلوكياتهن، ويمكن التعرف عليهن من خلالها، وذلك كما يشير إليها كلٌّ من: (القحطاني، 2012؛ Olweus, 1996) إذ تتصف ضحايا التنمر بأن لديهن قابلية للسقوط، فالضحية من السهل وقوعها في الانخداع، مع عدم القدرة على الدفاع عن النفس، ولديهن تقدير منخفض للذات، ويظهر ذلك في عدم الثقة بالنفس وبالأعمال المدرسية التي يقومون بها، مع تكرار الشعور بالفشل تجاه أي عمل يقومون به، وسهولة الاستهزاء بهن من قبل التلميذات، ويتمنون بالخل الزائد، والحساسية العالية تجاه التلميذات.

المتفرجات *Bystanders*: هن الملاحظات لعملية التنمر أثناء حدوثها. وتتسم التلميذات المتفرجات بعدد من الخصائص والخصال التي تظهر عليهن، حيث يُشار إليهن بأنهن التلميذات اللاتي يشاهدن سلوك التنمر الذي يحدث ولا يشاركن، ويشعرن بتأنيب الضمير؛ لعدم قدرتهن على التدخل ومنع حدوث السلوك، وينتابهن الشعور بالخوف من التنمر عليهن في حال التدخل، مع محاولة التظاهر بالقوة رغم عدم الثقة بالنفس، مع تدني مفهوم الذات لديهن، والميل إلى الانسحاب والصمت؛ كي يشعروا بالأمان (الصباحين والقضاة، 2012).

#### أسباب حدوث التنمر المدرسي:

أجرت العديد من الدراسات والأدبيات السابقة تحليلاً لفهم أسباب ظهور التنمر لدى الأفراد. حيث تختلف دوافع وأسباب ظهور ذلك السلوك، فقد يكون هذا التصرف يصدر من الفرد عندما يشعر بالضجر والملل، أو قد يكون

الإيذاء اللفظي: ويقصد به استخدام الألفاظ البذيئة تجاه التلميذة، كالشتم أو اللعن أو التهديد أو إعطاء ألقاب ومسميات غير محببة للتلميذة أمام التلميذات، أو اختلاق الإشاعات الكاذبة ونشرها بين التلميذات.

الإيذاء العاطفي أو النفسي: ويقصد به المضايقة المتعمدة، أو إحراج التلميذة أمام التلميذات، أو إذلالها، أو رفضها من قبل بقية التلميذات في الصف الدراسي العادي.

الإيذاء في العلاقات الاجتماعية: ويقصد به امتناع التلميذات عن مشاركة التلميذة لهن أثناء ممارسة بعض الأنشطة، أو يتم رفض مصادقتها، ورفض تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع التلميذة.

الإيذاء الجنسي: ويقصد به استخدام الكلمات الجنسية البذيئة، ومناداة التلميذة بها أمام التلميذات، أو لمس المناطق المحظور لمسها، أو التهديد والتخويف بالممارسة.

الإيذاء بسرقة الممتلكات: ويقصد به أخذ الممتلكات الشخصية عمداً، والتصرف بها، وعدم إرجاعها، وإتلافها. الإيذاء الإلكتروني: ويقصد به استخدام أجهزة الكمبيوتر أو الأجهزة الذكية في نشر الإشاعات عن الآخرين، وتهديدهم من خلالها (المكانين، 2018)، ويعد الإيذاء الإلكتروني من أخطر أنواع الإيذاء؛ لما يترتب عليه من آثار نفسية قد تهدد حياة الفرد (القرني، 2016).

تصنيف المشتركات في التنمر المدرسي:

عند الحديث عن سلوك التنمر المدرسي لابد من الإشارة إلى وجود ثلاثة عناصر رئيسية عند حدوث التنمر؛ وذلك للتعرف على صفات وخصائص كل عنصر، وهي كالآتي:

المُتمترات *Bullies*: يشير كلٌّ من: (حسين وحسين، 2010؛ Olweus, 1993) إلى أن المُتمترات يتسمون عن غيرهن بعدد من الخصائص والخصال، إذ يظهر لديهن رغبة قوية في السيطرة والاستقواء دون سبب واضح للضحية، ويميلون إلى تكوين جماعات من الأصدقاء، ولا يشعرون بالندم أو التعاطف بعد التنمر، وكذلك لديهن

الصحيحة والخاطئة. ويؤدي تساهل الوالدين في التربية - كذلك - إلى لجوء الفرد لوسائل الإعلام الحالية دون المراقبة من قبل الوالدين، إذ تلعب تلك الوسائل دورًا كبيرًا في إكساب الفرد سلوك التنمر والعدوان، وذلك من خلال المتابعة والتقليد لمشاهد العنف التي تُعرض على القنوات التلفزيونية أو مواقع التواصل الاجتماعي. كما تُجسّد الألعاب الإلكترونية مشاهد العنف أمام الفرد أثناء اللعب المتكرر والمستمر لها، وذلك كحوادث القتل، وإطلاق النار، والشجار، وبالتالي ينعكس ذلك على الفرد، مما يجعله أكثر عدوانية ورغبة في إيذاء الآخرين وتطبيق ما يراه من خلال الألعاب الإلكترونية. ولجماعة الأقران دور كبير في لجوء الفرد إلى التنمر، فعندما يرى تشجيعًا ودعمًا من الأقران يزداد ظهور السلوكيات العدوانية أكثر.

#### ثالثًا: أسباب متعلقة بالنواحي الشخصية والنفسية

قد تشعر بعض التلميذات من ذوات صعوبات التعلم ببعض الإحباط والملل؛ نتيجة للتقصير في الواجبات رغمًا عنها، مع عدم القدرة على استكمال المهام المدرسية الموكلة إليها، مما يدفعها إلى اللجوء للسلوك التنمري ضد التلميذات؛ كرد فعل لتفريغ التوتر، وقد تلجأ التلميذة - أيضًا - إلى ذلك السلوك عندما تكون نظرة المعلمة للتلميذة سلبية، مع عدم مراعاة الفروق الفردية بينها وبين التلميذات داخل الصف الدراسي؛ إذ تنعكس نظرة المعلمة على بقية التلميذات، مما يدفعهن إلى التنمر على التلميذة من ذوات صعوبات التعلم، وتصبح ضحية للتنمر (العمرى، 2019).

#### صعوبات التعلم والتنمر المدرسي:

يقصد بصعوبات التعلم: قصور أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية، التي تؤثر على قدرة التلميذة على القراءة، أو الاستماع، أو الكتابة، أو التهجئة، وعدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية البسيطة أو المعقدة، وليس للإعاقات الحسية الأخرى سبب في تلك الصعوبات التعليمية، فهو يعد اضطرابًا عالميًا، ويتواجد في كل

بسبب الظروف الأسرية أو البيئة أو التعليمية التي يتعرض لها الفرد، وقد صنّفها كلٌّ من: (الدسوقي، 2016؛ الصباحيين والقضاة، 2013؛ عبد الجواد وحسين، 2015) إلى الأسباب الآتية:

#### أولًا: أسباب متعلقة بالبيئة المدرسية

عند الحديث عن البيئة المدرسية يتبادر إلى ذهن دور الكوادر التعليمية والقوانين والأنظمة المتبعة في المدرسة، فغموض القواعد المدرسية التي يجب أن يتم اتباعها داخل المدرسة تجعل الأفراد غير مدركين للسلوكيات الصحيحة من الخاطئة، والتي لا بد أن يقتدوا بها، فالتذبذب في إتباع القواعد المدرسية يؤدي إلى زيادة انتشار العنف، وذلك كنوع من التفريغ، مثل: ضرب الآخرين، والركل، أو الإيذاء اللفظي. وقد يلجأ بعض الكوادر التعليمية إلى التساهل في اتباع الإجراءات التأديبية المتبعة مع سلوك التنمر داخل المدرسة؛ مما يجعل تنمر الفرد يزداد أكثر، دون الخوف من العقاب أو الحرمان. وفي المقابل قد يلجأ البعض من الكوادر التعليمية -أيضًا- إلى استخدام أسلوب العنف الصارم والعقاب الحازم في الصف الدراسي كنوع من التهذيب، مما يجعل الفرد يكتسب ذلك السلوك السيء، ويلجأ للعنف تجاه الأفراد في المدرسة ( Erdogdu, 2016).

#### ثانيًا: أسباب متعلقة بالنواحي الاجتماعية

عند الحديث عن الناحية الاجتماعية؛ فإن المقصود هنا هو محيط الفرد الذي يعيش فيه، سواء في المنزل أو المدرسة أو جماعة الأقران. إذ أن هنالك العديد من الأسباب التي تكون خلف ظهور التنمر، ومنها أسلوب المعاملة الوالدية الذي يؤثر على إكساب الفرد للسلوكيات غير المرغوبة، حيث تشير دراسة عبد العال (2015) أنّ للتثنية الأسرية وأسلوب التربية المُتَّبَع في المنزل دورًا رئيسيًا في اكتساب الفرد للسلوكيات العدوانية، وذلك كالتذبذب في اتخاذ القرارات المتعلقة بالفرد، والتساهل في التربية، وعدم التهذيب الصحيح أثناء القيام بالسلوكيات الخاطئة، مما يجعل الفرد لا يدرك الفرق بين السلوكيات

وأمنية آمنة وصحية نفسياً واجتماعياً، ومناقشة المستجدات المتعلقة بالتلميذة.

من الجدير بالذكر تحديد بعض الأساليب المقترحة لمواجهة التمر المدرسي، ويمكن إيجازها كالآتي: التدخل المباشر من قِبل المعلمة عند ملاحظتها حدوث سلوكيات غير مقبولة داخل الصف الدراسي؛ لأن ذلك يجعل التلميذات يدركن بأن السلوكيات غير المقبولة مرفوضة تماماً، ولا يتم التساهل في ذلك الأمر.

استخدام أسلوب الحوار بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والأقران العاديين؛ إذ يتيح ذلك الأسلوب فهماً أعمق حول أسباب حدوث السلوك، بحيث تستمع المعلمة لكل من: المتمم وضحية التمر، كل على حدة، ومن ثم تعقد اجتماعاً بكل الأطراف، ويتم التحاور حول أسباب حدوث السلوك، ووضع حلول مقترحة من التلميذات أنفسهن؛ حيث يساعد هذا الأسلوب على فهم شخصيات كل من: المتممة وضحية التمر، ومحاولة خلق علاقة ودية بين الأطراف.

تفعيل دور الإذاعة المدرسية والمسرحيات؛ إذ تسهم الإذاعات الصباحية والمسرحيات في ترسيخ القيم الإيجابية، والأخلاق النبيلة لدى التلميذات، كما أنها تسهم في توطيد العلاقات بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والأقران، وذلك من خلال التفاعل المباشر، وتجسيد أضرار التمر المدرسي عبر المسرحيات التعليمية، وأن يتم ذلك تحت توجيه المعلمة وإشرافها.

العمل على تقوية العلاقات بين الأقران، وذلك من خلال المشاريع الجماعية ومجموعات التعلم التعاوني، مع ضرورة مناقشة ظاهرة التمر في سياق المنهج الدراسي مع التلميذات، وتحذيرهن من تلك السلوكيات.

توظيف مقاطع الفيديو، بحيث تخصص المعلمة وقتاً لتوظيف مقاطع الفيديو الخاصة بسلوك التمر غير المرغوب، متضمناً العواقب التي تلي ذلك السلوك، مع ترك المساحة الكافية للتلميذات للتحدث عن تلك الظاهرة؛ وذلك لزيادة الوعي لدى التلميذات بضرورة الابتعاد عن

البلدان على اختلاف مستوياتها (الخطيب، 2013). ويشير (بن خليفة، 2016؛ النوبي، 2011) أن فئة صعوبات التعلم من الفئات التي تحتاج إلى المزيد من الاهتمام والرعاية في كثير من الجوانب، ومنها: الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية؛ إذ يتعرض تلاميذ هذه الفئة إلى الضغوطات والمشكلات النفسية والاجتماعية التي تؤثر سلباً على توافقهم النفسي وعلى تواصلهم اجتماعياً مع الآخرين، وظهور سلوكيات غير مقبولة؛ بسبب الصعوبات التعليمية التي يمرون بها. وتشير دراسة كامل (2018) أن ظاهرة التمر المدرسي تعد من تلك المشكلات التي لها العديد من الآثار السلبية على الصعيد النفسي أو الاجتماعي على كل من المتمم والضحية. ومن هنا برزت الحاجة إلى تفعيل دور معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم حول كيفية تحديد ظاهرة التمر واكتشافها، والتي تؤدي إلى ظهور المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية لدى التلميذات.

#### الأساليب المقترحة لمواجهة التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم:

قبل معرفة الأساليب المقترحة لمواجهة التمر، لابد للمعلمة من القيام بتحديد العناصر الرئيسية لسلوك التمر الذي حدث، والعناصر هي: (المتمم - ضحية التمر - المتفرجون)؛ وذلك لمعرفة الأسلوب الصحيح المُتبع للحد من ذلك السلوك، ومن ثم تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث سلوك التمر بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والأقران. ويحدث ذلك من خلال السماع لجميع العناصر الرئيسية للتمر، وتقييم الوضع العام للسلوك (أبو الديار، 2012). وهذا يتم من خلال تأسيس برنامج متكامل داخل المدرسة؛ للحد من التمر، ويشتمل البرنامج على كل من: المرشدة الطلابية، ومعلمة التعليم العام، ومعلمة صعوبات التعلم، وولي أمر التلميذة، سواء المتممة أو ضحية التمر؛ لمناقشة أسباب حدوث السلوك. كما أن من الضروري جداً تفعيل التواصل المستمر بين الأسرة والإدارة المدرسية والمعلمات؛ للتأكد من أن التلميذة تعيش في بيئة مدرسية

إشراك التلميذة بالأنشطة اللامنهجية بصورة مستمرة؛ لإكسابها المهارات الاجتماعية التي تفتقر إليها، وخلق بيئة اجتماعية إيجابية بين الأقران. تشجيع التلميذة باستمرار في حال حصولها على درجة مرتفعة أو إنجازها لبعض المهام المدرسية، والعمل على إثارة الدافعية للإنجاز لديها. العمل على تطوير مهارات التفاعل الاجتماعية لضحية التمر من ذوات صعوبات التعلم، ويتم ذلك من خلال دعم المعلمة للضحية وتشجيعها لتكوين صداقات مع الآخرين (الصويغ، 2018).

ويمكن أن يتم استخدام أكثر من أسلوب بحسب طبيعة الحالة ومدى شدة سلوك التمر، مع ضرورة الحرص على إشراك ولي الأمر بشكل مستمر، مع تبادل المستندات التي تحدث مع التلميذة سواء في المدرسة أو المنزل، وتسجيل مدى تحسنها واستجابتها لتعديل السلوك غير المرغوب.

#### ثانياً: الدراسات السابقة

لقد تناولت العديد من الأدبيات والدراسات السابقة الاحتياجات التدريبية وسلوك التمر المدرسي من نواحٍ مختلفة، أول تلك الدراسات هي دراسة ميشنا ( Mishna, 2005) التي تهدف إلى فهم المعلمين لظاهرة التمر من حيث العوامل التي تعوق فهم المعلمين للتمر، ومكوناته وأنواعه. حيث طبقت الدراسة على عدد من المدارس العامة التي كانت تتواجد في المجتمعات التي تختلف في بعض العوامل، مثل: الدخل المادي، وتكوين الأسرة، ونسبة المهاجرين الجدد. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم اتباع المنهج الوصفي، واستخدام المقابلات شبه المنظمة كأداة لجمع البيانات. بينما كشفت نتائج الدراسة عن أن جميع المعلمين يرون أن التمر يتضمن خلل في ميزان القوة بين الضحية والتمتر، وأنه سلوك يعتمد إلى الإيذاء بقصد، كما أن معظم المعلمين قد أشاروا -حسب فهمهم- إلى أن سلوكيات التمر هي المباشرة وغير المباشرة، على الرغم من أنهم اعتبروا أن التمر الجسدي أعلى خطورة. وخلافاً

سلوكيات التمر وعدم اللجوء إليها ( Migiaccio & Rackauskas, 2013).

اتباع القواعد والتعليمات: لابد أن تضع المعلمة قواعد وإجراءات صارمة ضد سلوك التمر، مع شرح تلك الإجراءات للتلميذات بشكل واضح، بحيث يتم الاتفاق بين المعلمات والتلميذات على تلك القواعد وإتباعها؛ لمكافحة التمر، ويتم العمل بتلك الإجراءات في حال حدوث سلوك التمر. ومن الأمثلة على تلك الإجراءات التي يتم اتباعها مع التلميذة المتمرة من ذوات صعوبات التعلم ما يأتي: استخدام أسلوب تكلفة الاستجابة الفعال، والذي يشتمل على فقدان التلميذة بعض المعززات التي لديها؛ نتيجة قيامها بسلوك التمر غير المرغوب، مما يؤدي إلى تقليل السلوك أو خفضه، مثل حرمان التلميذة من الأنشطة اللامنهجية التي تفضلها لبعض من الوقت، مع توضيح سبب ذلك الحرمان.

تدريب التلميذات على المهارات الاجتماعية، وإكسابهن السلوكيات الإيجابية، وذلك من خلال تعديل السلوك، إذ تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى المهارات الاجتماعية وبين سلوك التمر، فكلما انخفضت المهارات الاجتماعية للتلميذة زادت السلوكيات غير المرغوبة (دخان، 2015؛ Akram, 2018).

تفعيل ورش عمل للتلميذات المتمرات، والتي تهدف إلى تمكينهم من التعبير عن المشاعر السلبية بطريقة صحيحة، بدلاً من اللجوء إلى العنف والسلوكيات غير المرغوبة ضد الأقران، ويتم ذلك من خلال توجيه وإشراف معلمة التعليم العام ومعلمة صعوبات التعلم.

أما بالنسبة لضحية التمر من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، فعلى المعلمة اتباع الإجراءات الآتية:

العمل على زيادة الثقة بالنفس للتلميذة من خلال تكليفها ببعض المهام القيادية داخل الصف الدراسي؛ إذ ينعكس ذلك على زيادة تقديرها لذاتها، وقدرتها على التجاوب مع الأقران العاديين، والاحتكاك المباشر بهن؛ مما يزيد من ثقته بنفسها.

للمعلمين، وبين قدرتهم على التعامل مع التلاميذ، بمستوى يتماشى مع الصعوبات التعليمية. وقد أوصت الدراسة بما يأتي: التأكيد على ضرورة امتلاك المعلم لمهارة الاتصال مع الأسرة؛ لتشكيل حلقة كاملة ومتكاملة من أجل مساعدة التلاميذ، كما أكدت الدراسة على أهمية امتلاك المعلم على المعارف والمهارات اللازمة لرفع مستوى التعلم لدى التلاميذ، مع ضرورة توظيف الأساليب التعليمية المختلفة؛ من أجل الحصول على التغذية الراجعة، كما أوصت الدراسة بضرورة توظيف الوسائل التقنية، والتكنولوجيا الحديثة؛ لما لها من فضل كبير في إيصال المعرفة بشكل أفضل.

كما هدفت دراسة الشطبي وبوطاف (2014) إلى الكشف عن واقع التمر في مدارس الجزائر من خلال توضيح دوافعه، ومصادره، وأشكاله، وأماكن ممارسته. وتكونت عينة الدراسة من (120) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة المتوسطة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي، واعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن ظاهرة التمر منتشرة في المحيط المدرسي بدرجة كبيرة، وأنها تسبب في مشكلات اجتماعية ونفسية وأخلاقية حادة، كما أن هذه الظاهرة تُعد مصدر ضياع الطاقات وللمخاوف والقلق، وعامل رئيسي في زيادة عدد الأفراد المتمترين.

بينما هدفت دراسة ستوث (Stough, 2015) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سبع محافظات مختلفة في الولايات المتحدة. وقد تكونت عينة الدراسة من (62) معلماً من المعلمين الحاصلين على إعداد وتدريب تربوي جيد، واستخدم البحث المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن 83% من المعلمين يحتاجون إلى مزيد من التدريب والمعرفة في كل من: مجال تعديل السلوك غير المرغوب، والإدارة الصفية، وضبط التلميذات. وتوصلت النتائج -أيضاً- إلى أن احتياجات المعلمين إلى التدريب قد يستمر طوال فترة

لذلك، فإن بعض المعلمين يرون أن التمر المادي كان خطيراً كذلك، كما أشارت النتائج إلى قلق المعلمين لافتقارهم كيفية التعامل مع حوادث التمر التي تحدث في المدرسة.

كما جاءت دراسة الخطيب (2013) والتي هدفت إلى معرفة الحاجات التدريبية للمعلمين في جانب الإدارة الصفية كما يراها المعلمون، في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة مدينة دمشق، والتعرف على أثر المتغيرات المستقلة الآتية: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والصف الذي يقوم المعلم بتعليمه، والجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (299) معلماً. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لقياس درجة احتياجات المعلمين التدريبية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال الإدارة الصفية كانت بنسبة عالية بشكل عام، وأكثر المشكلات انتشاراً هي كالتالي: العدوانية، والإهمال في النظافة الشخصية والدراسة، والشغب. وأبرز أسباب المشكلات هي: قلة تعاون أولياء الأمور، وضعف قدرة المعلم على إدارة صفه بفعالية. كما أشارت نتائج الدراسة -أيضاً- إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد العينة في تحديد مدى الحاجة للتدريب تعزى إلى المتغيرات الآتية: متغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجنس. ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين أفراد العينة يُعزى لمتغير الصف الذي يعلمه المعلم.

كما جاءت دراسة بريدي (Brady, 2013) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم، حيث بلغت عينة الدراسة (150) من معلمي صعوبات التعلم، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث قائمة لرصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم. ومن خلال نتائج الدراسة اتضح وجود علاقة بين تدني مستوى البرامج التدريبية التي تم تقديمها

أما دراسة المعمرية (2017) تهدف إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، في سلطنة عمان. وتكون مجتمع الدراسة من (115) معلماً من معلمي التربية الخاصة في سلطنة عُمان. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تطوير مقياس لقياس الحاجات التدريبية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة استخدام التكنولوجيا والتقنيات التعليمية من وجهة نظرهم كانت عالية، وفي المرتبة الأولى ضمن المجالات الستة، يليها مجال تنفيذ وتخطيط العملية التربوية التعليمية، أما في المرتبة الثالثة فتمثلت في مجالي: التشخيص والقياس والتواصل والاتصال، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال: تعديل السلوكيات والمفاهيم النظرية في ميدان التربية الخاصة. كما أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات الآتية: المؤهل الأكاديمي، والجنس، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة التي يتم تدريسها. كما أجرى المرحج (2017) دراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في مجال المهارات الأدائية والمعارف والاتجاهات من وجهة نظرهم. وتكون مجتمع الدراسة من (112) مشرفاً من مشرفي ومشرفات صعوبات التعلم، التابعين لإدارات التعليم (بنين وبنات)، التابعة لوزارة التعليم. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن إجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات صعوبات التعلم في مجال المعارف كانت بدرجة متوسطة، وأن إجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومشرفات صعوبات التعلم في مجال المهارات الأدائية كانت بدرجة متوسطة، وأن إجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد الاحتياجات التدريبية لمشرفي

حياتهم العملية والمهنية مع التلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة في المدارس. بالإضافة إلى دراسة الزعبي (2015) التي هدفت إلى معرفة درجة وعي التلميذات المتدربات في مدارس المرفق بأسباب ظاهرة التمر المدرسي بين التلاميذ في الصفوف الثلاثة الابتدائية في الأردن، وتحديد أبرز إجراءاتهن للتصدي لتلك الظاهرة، حيث بلغ عدد العينة (100) تلميذة متدربة. وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة لجمع المعلومات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة وعي التلميذات المتدربات بأسباب ظاهرة التمر المدرسي جاءت بدرجة متوسطة، وأن تحديد أخلاقيات التعامل مع الأفراد داخل الصف الدراسي العادي وخارجه، وتبنيه المتمتمين بالعقوبات المترتبة على مخالفتهم للقواعد والتعليمات المدرسية من إجراءات المتدربات الأولية لتصدي ظاهرة التمر المدرسي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة المدرسة في المجالات المدرسية والأسرية والاجتماعية والأكاديمية، وذلك لصالح المدارس الحكومية. وعلى ذلك توصي الدراسة بضرورة زيادة وعي التلميذات المتدربات بظاهرة التمر، وتزويدهن بفنيات معالجتها، والتصدي لها وفق مساقات تربوية متخصصة.

أما دراسة العلي (2015) فهذهت إلى تحديد أشكال الإيذاء والتمر لدى مدارس التعليم العام، حيث تكونت العينة من (1105) مدرسة من مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق الأهداف؛ تم بناء الاستبانة لجمع البيانات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى انتشار الإيذاء النفسي واللفظي في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية أكثر من باقي المراحل الدراسية، كما ينتشر الإيذاء النفسي والجسدي واللفظي في محافظتي الجبيل والقطيف أكثر من بقية محافظات المنطقة.

أما دراسة العجمي والعنزي والعنزي (2020) التي هدفت إلى معرفة مستوى الكفايات التعليمية للمعلمين القائمين على تعليم التلاميذ ذوي ببطء التعلم في صفوف التعليم العام من وجهة نظرهم في دولة الكويت. كما هدف البحث إلى تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين حول كيفية التعامل مع التلاميذ على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (300) معلم من معلمي المدارس الحكومية والخاصة. واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق الأهداف؛ تم تصميم مقياس الكفايات التعليمية والحاجات التدريبية للمعلمين كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلمون حول التعامل مع التلاميذ ذوي ببطء التعلم جاءت في المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج أن الأبعاد جميعها جاءت بدرجة متوسطة، وجاء بُعد عملية التدريس في المرتبة الأولى، بينما جاء بُعد إدارة الصف وإدارة الأفراد في المرتبة الأخيرة.

وانتقلت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمعلمين، كما اتفق مع معظم الدراسات السابقة في أدوات المستخدمة، وهي الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والتي من خلالها يتم تحديد تلك الاحتياجات، ومن بين تلك الدراسات دراسة كل من: (حراب والأمير، ٢٠١٨؛ الخطيب، ٢٠١٣؛ الزعبي، ٢٠١٥؛ الشريف، ٢٠١٨؛ الشطيبي وبوطاف، ٢٠١٤؛ القحطاني، ٢٠١٥؛ المحرج، ٢٠١٧؛ المطيري، ٢٠٢٠). ومن حيث المنهج المتبع فقد انتقلت الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث اتباع نفس المنهج (الوصفي)، وذلك كدراسة كل من: (الشطيبي وبوطاف، ٢٠١٤؛ العجمي وآخرون، ٢٠٢٠؛ العلي، ٢٠١٥؛ القحطاني، ٢٠١٥).

أما من حيث الاختلاف فقد اختلفت الدراسة في عينته فقد جمع بين معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية، وذلك بخلاف بعض الدراسات السابقة التي اقتصر على معلمي التعليم العام على حدة،

ومشرفات صعوبات التعلم في مجال الاتجاهات كانت بدرجة متوسطة.

بينما هدفت دراسة تورونين وبوسكيبارتا وسالميفالي (Turunen, Poskiparta, & Salmivalli, 2017) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة وبين سلوك التمر المدرسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (1045) تلميذاً من تلاميذ صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (9-14) سنة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائية بين صعوبات تعلم القراءة وبين الإحباط، وغالباً ما تكون الصعوبات مرافقة للمشكلات السلوكية والعاطفية داخل المدرسة، كما أسفرت نتائج الدراسة إلى أن صعوبات تعلم القراءة ترتبط بالتمر المدرسي، وخاصةً التمر الذي يكون من قبل الأقران العاديين، وكلما زادت حدة الصعوبات التعليمية أصبح التلميذ أكثر عرضة للتمر، كما أن هناك علاقة بين التمر المدرسي والجنس، وذلك لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة الشريف (2018) إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في معالجة ظاهرة التمر المدرسي للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر تلاميذ المرحلة، والتعرف على مدى توافر ممارسة الإدارة المدرسية لدورها حول معالجة تلك الظاهرة، ومعرفة المقترحات التي تسهم في تفعيل دور الإدارة المدرسية لمعالجة ظاهرة التمر المدرسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة المتوسطة. فيما اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي بالمسح الاجتماعي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن بند أهمية الدور المطلوب من الإدارة المدرسية لمعالجة ظاهرة التمر قد جاء بدرجة كبيرة، بينما بند مدى توافر ممارسة الإدارة المدرسية لدورها حول معالجة تلك الظاهرة قد جاء بدرجة متوسطة. ومما أوصت به الدراسة تدريب المدراء والمعلمين على كيفية معالجة ظاهرة التمر المدرسي.

### منهج الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأسئلتها؛ تم استخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظواهر كما هي في الواقع، ثم يصفها؛ ليتوصل بذلك إلى إثبات الحقائق العلمية (الخليبي، 2012).

### مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية، والموزعات على مدن المنطقة الشرقية الآتية: (الجبيل - الدمام - الخبر - الظهران).

كدراسة (القحطاني، 2015؛ Mishnah, 2005). بينما اقتصر بعض الدراسات السابقة في عينتها على معلمي صعوبات التعلم، كدراسة السعدي (2017).

وعند المقارنة بين الدراسة الحالية وما يميزها عن الدراسات السابقة؛ فإن ذلك يتضح من خلال المتغيرات، ومدى ارتباطها ببعضها، والمتمثلة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات، والكشف عن ظاهرة التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. ومن هنا لا بد من البيان بأنه لم يتم تناول هذه المتغيرات في كلٍ من الدراسات العربية والسعودية - في حدود علم الباحثين.

### الطريقة والإجراءات:

### جدول رقم 1: يوضح مجتمع الدراسة

العدد	المعلمات
2679	معلمات التعليم العام
90	معلمات صعوبات التعلم
2769	المجموع

غرف المصادر بحسب الإحصائية، وقد تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، ومن أبرز مبررات اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة؛ يعود إلى تجانس أفراد المجتمع، وأن جميع أفراد عينة البحث لهم نفس الفرص المتساوية للاختيار ضمن نطاق العينة.

### خصائص عينة الدراسة:

لوصف العينة؛ تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية، والتي تشمل الآتي: (التخصص - سنوات الخبرة - المدينة)، والتي تساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالبحث، كما لها مؤشرات دلالية على النتائج، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية للعينة، ويتم تفصيل ذلك فيما يأتي:

ويعود سبب اختيار معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم ضمن المجتمع دون غيرهن؛ لقربهن من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ومعرفتهن بمستوى التلميذات أكاديمياً، ومقدرة المعلمات في تحديد نقاط القوة والضعف لدى تلميذاتهن داخل الصف الدراسي العادي، أو في غرفة المصادر.

### عينة الدراسة:

تكوّنت العينة من (770) معلمة من معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية والموزعات على مدن المنطقة الشرقية الآتية: (الجبيل - الدمام - الخبر - الظهران) بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيار تلك المدن الرئيسية لكثرة تواجد المدارس التي تحتوي على



جدول رقم 2: يوضح توزيع عينة الدراسة وفق الفئات

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %
التخصص	تعليم عام	703	91.3
	صعوبات تعلم	67	8.7
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	91	11.8
	6 إلى 10 سنوات	153	19.9
	10 سنوات فأكثر	526	68.3
الموقع الجغرافي	الجبيل	129	16.8
	الدمام	592	76.9
	الخبر	36	4.7
	الظهران	13	1.7
المجموع		770	100%

#### أداة الدراسة:

للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التعلم العام ومعلمات صعوبات التعلم، عمدت الدراسة إلى استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها وللإجابة عن التساؤلات.

#### بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع البحث الحالي، وبالرجوع إلى الدراسات الآتية: (سكر، 2007؛ العايد، 2015؛ العلي، 2015؛ القحطاني، 2012؛ المعمرية، 2017)؛ للاستفادة من بناء الأداة، وفي ضوء معطيات وتساؤلات البحث وأهدافه؛ تم بناء الاستبانة. إذ تكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بناء الاستبانة، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف البحث، ونوع البيانات والمعلومات المراد جمعها، مع التعهد بالسرية التامة، واستخدام المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية المتعلقة بأفراد عينة البحث، والمتمثلة في: (التخصص - سنوات الخبرة - المدينة).

القسم الثالث: ويتكون من (22) عبارة، موزعة على أبعاد الاستبانة، والجدول (2) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد.

وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي؛ للحصول على استجابات أفراد عينة البحث، وذلك وفق درجات الموافقة الآتية: (أوافق - محايد - لا أوافق). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للآتي: أوافق (3) درجات، محايد (2) درجتان، لا أوافق (1) درجة واحدة.

لتحديد طول فئات مقياس ليكرت الثلاثي؛ تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (3-1=2)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (2 ÷ 3 = 0.67)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة. وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول (3) الآتي:

### جدول رقم 3: يوضح تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	أوافق	2.35	3.00
2	محايد	1.68	2.34
3	لا أوافق	1.00	1.67

حيث وصل عدد المحكمين إلى (9) محكمين؛ وذلك لتقييم جودة الاستبانة من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف البحث، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للأبعاد، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإجراء التعديلات اللازمة، كالحذف، أو الإضافة، حيث كانت تحتوي الاستبانة على (30) عبارة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم دمج بعض عبارات البعد الثالث (العلاج)، مع عبارات البعد الثاني (الاحتياجات الأدائية). كما أكد المحكمون على ضرورة إعادة صياغة بعض العبارات من الناحية اللغوية، بحيث يسهل فهم عبارات الاستبانة، وكذلك حذف (8) عبارات من الاستبانة وهي العبارات رقم (1-4-6-7-8-9-10-14)؛ لعدم وضوحها وملاءمتها لأهداف الدراسة، وبذلك أصبح عدد عبارات الاستبانة الكلي (22) عبارة، موزعة على البعدين: الأول والثاني.

#### صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة؛ تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

كما تم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي لمتوسطات استجابات أفراد عينة البحث، وذلك بعد معالجتها إحصائياً.

#### صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من المؤشرات الإحصائية للاستبانة التي تم بناؤها، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (28) معلمة من معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم، حيث تم اختيار المعلمات بالطريقة العشوائية من نفس مجتمع الدراسة؛ وذلك للتأكد من صدق الأداة وثباتها، ومدى صلاحيتها.

ويقصد بصدق أداة الدراسة: التأكد من أن الأداة تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد به: شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (الخليبي، 2012). وقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال الآتي:

#### الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه؛ تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة، والمتخصصين في مجال علم النفس والتربية الخاصة،

جدول رقم 4: يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات التُّبع مع الدرجة الكلية له

البيد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبيد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبيد
الاحتياجات المعرفية	1	**0.816	7	**0.794
	2	**0.779	8	**0.743
	3	**0.783	9	**0.688
	4	**0.808	10	**0.783
	5	**0.867	11	**0.814
	6	**0.668	12	**0.761
الاحتياجات الأدائية	13	**0.784	18	**0.668
	14	**0.788	19	**0.672
	15	**0.645	20	**0.902
	16	**0.836	21	**0.612
	17	**0.737	22	**0.612

\*\* دال عند مستوى الدلالة 0.01

وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ))، ومعادلة التجزئة النصفية، والجدول (5) يوضح قيم معاملات الثبات.

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين العبارات، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه. ثبات أداة الدراسة:

يُقصد بثبات الأداة: التأكد من أنها بنفس درجة الدقة التي تقيس ما أُعدت لقياسه (الخليلي، 2012).

جدول رقم 5: يوضح معامل ألفا كرونباخ ومعادلة التجزئة النصفية لقياس ثبات الأداة

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
الاحتياجات المعرفية	12	0.9349	0.9466
الاحتياجات الأدائية	10	0.8962	0.7282
الثبات العام	22	0.9560	0.9506

نصّ السؤال الرئيس على: ما الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية؟ لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه الأبعاد.

يتضح من الجدول (5) أن معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (0.9560) وفق معادلة ألفا كرونباخ، بينما بلغ (0.9506) وفق معادلة التجزئة النصفية، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة. النتائج ومناقشتها

أولاً: إجابة السؤال الرئيس للدراسة

جدول رقم 6: يوضح استجابات أفراد العينة على الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد	م	الرتبة
0.157	2.93	الاحتياجات المعرفية	1	1
0.221	2.91	الاحتياجات الأدائية	2	2
0.171	2.92	الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية.		-

والأمير، 2018؛ العجمي وآخرون، 2020؛ المحرج، 2017؛ المطيري، 2020). حيث جاءت احتياجات المعلمين بدرجة متوسطة.

ثانياً: إجابة السؤال الأول

نصّ السؤال الأول على: ما الاحتياجات التدريبية المعرفية التي تساعد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية؟

للتعرف على الاحتياجات التدريبية المعرفية؛ تم حساب الرُتب، والنسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمات على عبارات بُعد الاحتياجات التدريبية المعرفية، وجاءت النتائج كما يأتي:

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن استجابات المعلمات على الاحتياجات التدريبية للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية، قد جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط (2.92 من 3). واتضح من النتائج أن أبرز الاحتياجات التدريبية للمعلمات في بُعد الاحتياجات المعرفية قد جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط (2.93 من 3). ويليه بُعد الاحتياجات الأدائية، والذي جاء بدرجة مرتفعة،

وبمتوسط (2.91 من 3). ويتضح أن سبب ارتفاع المتوسط في كلا البُعدين هو حاجة المعلمات إلى تحديد احتياجاتهن التدريبية. وتتفق بذلك مع نتائج دراستي: (الخطيب، 2013؛ Stough, 2015)، اللتان ترى بأن الحاجات التدريبية للمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الآتية: (حراب

جدول رقم 7: يوضح استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية المعرفية التي تساعد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم للكشف عن ظاهرة التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية، مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة			التكرار	العبارات	م	الرتبة
		لا أوافق	محايد	أوافق	النسبة %			
0.204	2.96	2	25	743	ك	من الضروري معرفة كيفية تحديد مسببات التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	2	1
		0.3	3.2	96.5	%			
0.204	2.96	2	25	743	ك	من الضروري التعرف على أشكال التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	3	2
		0.3	3.2	96.5	%			
0.209	2.96	1	31	738	ك	من الضروري معرفة مفهوم التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	1	3
		0.1	4.0	95.9	%			
0.212	2.96	3	30	737	ك	من الضروري معرفة أثر التنمر عند حدوثه لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	10	4
		0.3	3.6	96.1	%			
0.228	2.95	2	34	734	ك	أرغب في معرفة خصائص التلميذات ضحايا التنمر من ذوات صعوبات التعلم	7	5
		0.3	4.4	95.3	%			
0.231	2.95	2	35	733	ك	أرغب في معرفة المؤشرات الدالة على سلوك التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	8	6
		0.3	4.5	95.2	%			
0.249	2.95	4	34	732	ك	أحتاج إلى معرفة الآليات التربوية المناسبة للحد من التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	12	7
		0.5	4.4	95.1	%			
0.265	2.94	5	37	728	ك	من الضروري معرفة مدى تأثير صعوبات التعلم على ظهور سلوك التنمر لدى التلميذات	6	8
		0.6	4.8	94.6	%			
0.269	2.93	4	43	723	ك	أرغب في معرفة خصائص التلميذات المتمر عليهن من ذوات صعوبات التعلم	5	9
		0.5	5.6	93.9	%			
0.322	2.90	6	63	701	ك	أريد معرفة نسب انتشار التنمر بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم	4	10
		0.8	8.2	91.0	%			
0.357	2.89	10	68	692	ك	أرغب في معرفة النظريات المفسرة للتنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	9	11
		1.3	8.8	89.9	%			
0.396	2.83	7	114	649	ك	أرغب في التعرف على طرق جمع البيانات عن حالات التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	11	12
		0.9	14.8	84.3	%			
0.157	2.93				المتوسط العام			

بالإضافة إلى ما سبق يتضح من النتائج في الجدول (7) أن أبرز الاحتياجات التدريبية المعرفية تمثلت في العبارات

يتضح من الجدول (7) أن استجابات المعلمات جاءت بدرجة مرتفعة على بُعد الاحتياجات التدريبية المعرفية، وذلك بمتوسط (2.93).

ميشنا (Mishna, 2005) التي أكدت على ضرورة معرفة المعلمين بأشكال وأنواع التمر، وتدريبهم لمواجهة هذه الظاهرة.

جاءت العبارة رقم (1) بالمرتبة الثالثة، وهي: "من الضروري معرفة مفهوم التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم"، والتي بلغ متوسطها (2.96 من 3)، وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بحاجة لمعرفة مفهوم التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة القحطاني (2015) التي أشارت إلى امتلاك المعلمين درجة وعي كبيرة جدًا إلى كبيرة، بمفهوم العنف المدرسي بمدينة الرياض.

مما يدل على امتلاك المعلمين لنسبة وعي عالية، بينما أشارت نتيجة البحث الحالي إلى حاجة المعلمات إلى معرفة مفهوم التمر المدرسي.

ثالثاً: إجابة السؤال الثاني

نصّ السؤال الثاني على: ما الاحتياجات التدريبية الأدائية التي تساعد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم لمواجهة ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية؟ للتعرف على الاحتياجات التدريبية الأدائية للمعلمات؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات المعلمات على عبارات بُعد الاحتياجات التدريبية الأدائية، وجاءت النتائج كما يأتي:

رقم (2، 3، 1) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات المعلمات عليها، وهي كالآتي:

جاءت العبارة رقم (2) بالمرتبة الأولى، وهي: "من الضروري معرفة كيفية تحديد مسببات التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم"، والتي بلغ متوسطها (2.96 من 3)، وتوضح هذه النتيجة أن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بحاجة لمعرفة كيفية تحديد مسببات التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعمرية (2017) التي بينت أن درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم كانت عالية. كما بينت دراسة الزعبي (2015) أن درجة وعي التلميذات المتدربات بأسباب ظاهرة التمر المدرسي جاءت بدرجة متوسطة، مما يشير إلى الحاجة لرفع وعي المعلمات بأسباب التمر المدرسي، وذلك من خلال تزويدهن بالدورات والندوات المتضمنة شرحاً وافياً لأسباب ظاهرة التمر المدرسي.

جاءت العبارة رقم (3) بالمرتبة الثانية، وهي: "من الضروري التعرف على أشكال التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم"، والتي بلغ متوسطها (2.96 من 3)، وتوضح هذه النتيجة أن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بحاجة لمعرفة أشكال التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة الشطيبي وبوطاف (2014) التي هدفت إلى الكشف عن واقع التمر المدرسي وأشكاله في مدارس الجزائر، كما اتفقت مع دراسة العلي (2015) التي أظهرت نتائجها مدى انتشار أشكال التمر المدرسي لدى مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية، كما اتفقت نتيجة البحث مع دراسة

جدول رقم 8: يوضح استجابات أفراد العينة حول الاحتياجات التدريبية الأدائية التي تساعد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم لمواجهة ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية، مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة			التكرار النسبة %	العبارات	م	ترتيب
		لا أوافق	محايد	أوافق				
0.212	2.96	2	28	740	ك	من الضروري الإمام بالإجراءات الوقائية للحد من التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من قبل المدرسة	22	1
		0.3	3.6	96.1	%			
0.240	2.95	4	30	736	ك	من الضروري الإمام بطرق الحد من التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	15	2
		0.5	3.9	95.6	%			
0.261	2.94	5	35	730	ك	أريد أن أتعلم كيفية تدريب التلميذات ذوات صعوبات التعلم على استراتيجيات مواجهة التمر من قبل الآخرين.	21	3
		0.6	4.5	94.9	%			
0.286	2.94	8	34	728	ك	أحتاج إلى توظيف أساليب تربوية مناسبة للحد من التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	17	4
		1.0	4.4	94.6	%			
0.291	2.93	7	41	722	ك	أريد أن أتعلم كيفية تدريب التلميذات ذوات صعوبات التعلم على عدم اللجوء لسلوك التمر.	20	5
		0.9	5.3	93.8	%			
0.295	2.92	5	52	713	ك	أحتاج إلى توظيف الفنيات السلوكية المستخدمة داخل الصف لمنع حدوث التمر بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم والأقران.	19	6
		0.6	6.8	92.6	%			
0.328	2.90	8	58	704	ك	من الضروري أن أتعلم كيفية تقييم فاعلية البرامج العلاجية المقدمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ للحد من التمر.	18	7
		1.0	7.5	91.5	%			
0.374	2.88	14	62	694	ك	أحتاج إلى تعليم الأسرة كيفية التعامل مع سلوك التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	16	8
		1.8	8.1	90.1	%			
0.438	2.82	18	99	653	ك	أحتاج إلى التواصل مع فريق متعدد التخصصات؛ لإعداد برامج تحد من التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.	13	9
		2.3	12.9	84.8	%			
0.452	2.81	19	109	642	ك	أرغب في التواصل مع أسر التلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ لمناقشة حالات التمر.	14	10
		2.5	14.2	83.3	%			
0.221	2.91				المتوسط العام			

متوسطها (2.94 من 3). وتوضح هذه النتيجة أن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم لديهن الرغبة في تعزيز قدرة تلميذاتهن على مواجهة التمر، وذلك من خلال حاجتهن التدريبية للإمام بكيفية تدريب التلميذات ذوات صعوبات التعلم على استراتيجيات مواجهة التمر من قبل الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ستوث (Stough, 2015) التي توصلت نتائجها إلى أن 83% من المعلمين يحتاجون إلى مزيد من التدريب والمعرفة في كل من: مجال تعديل السلوك غير المرغوب، والإدارة الصفية، وضبط التلميذات، فعندما يتم حصر احتياجات المعلمات وتدريبهن من أجل الكشف عن ظاهرة التمر، سيكون بمقدورهن تدريب تلميذاتهن على استراتيجيات مواجهة التمر من قبل الآخرين.

بالإضافة لما سبق نُفسرُ هذه النتائج بأن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بحاجة إلى تزويدهن بالبرامج التدريبية والتوعوية حول كيفية التعامل مع المشكلات النفسية والاجتماعية لتلميذاتهن، وهو ما أشارت إليه النتائج.

ومن المعلوم أن التقصير في جانب توفير البرامج التدريبية للمعلمات قد يؤثر على أدائهن وقدرتهن على مواجهة ظاهرة التمر المدرسي، فالإدارة المدرسية الجيدة هي التي تلبي احتياجات معلماتها في جميع الجوانب التي تتعلق بالتلميذات داخل الصف الدراسي.

رابعاً: إجابة السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للكشف عن ظاهرة التمر لدى معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية تُعزى لمتغير الخبرة؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات طبقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؛ تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)،

يتضح من الجدول (8) أن استجابات المعلمات على الاحتياجات التدريبية الأدائية جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط (2.91).

كما يتضح من النتائج في الجدول (8) أن أبرز الاحتياجات التدريبية الأدائية تمثلت في العبارات رقم (22، 15، 21) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب استجابات المعلمات عليها، وهي كالآتي:

جاءت العبارة رقم (22) بالمرتبة الأولى، وهي: "من الضروري الإمام بالإجراءات الوقائية للحد من التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من قبل المدرسة"، والتي بلغ متوسطها (2.96 من 3). وتوضح هذه النتيجة أن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم يرغبن في معرفة الإجراءات الوقائية؛ لوقاية تلميذاتهن من التمر وممارسته.

جاءت العبارة رقم (15) بالمرتبة الثانية، وهي: "من الضروري الإمام بطرق الحد من التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم"، والتي بلغ متوسطها (2.95 من 3). وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم لديهن الرغبة في الحد من ظاهرة التمر لدى تلميذاتهن، وذلك من خلال حاجتهن التدريبية للإمام بطرق الحد من التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الزعيبي، 2015؛ القحطاني، 2015؛ الشريف، 2018) والتي أشارت إلى ضرورة تدريب المعلمات على بعض البرامج والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة للحد من التمر المدرسي، كما اتفقت نتيجة البحث مع دراسة مشينا (Mishnah, 2005) والتي أشارت إلى قلق المعلمين إزاء افتقارهم للقدرة على التعامل بشكل كامل مع حوادث التمر التي تحدث في المدرسة.

جاءت العبارة رقم (21) بالمرتبة الثالثة، وهي: "أريد أن أتعلم كيفية تدريب التلميذات ذوات صعوبات التعلم على استراتيجيات مواجهة التمر من قبل الآخرين"، والتي بلغ



وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم 9: يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات المعلمات طبقاً

لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
الاحتياجات المعرفية	بين المجموعات	0.048	2	0.024	0.975	0.378	غير دالة
	داخل المجموعات	18.868	767	0.025			
	المجموع	18.916	79	-			
الاحتياجات الأدائية	بين المجموعات	0.088	2	0.044	0.903	0.406	غير دالة
	داخل المجموعات	37.429	767	0.049			
	المجموع	37.517	790	-			
الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية	بين المجموعات	0.047	2	0.023	0.800	0.450	غير دالة
	داخل المجموعات	22.322	767	0.029			
	المجموع	22.369	769	-			

المطيري (2020)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

خامساً: إجابة السؤال الرابع:

نصّ السؤال الرابع على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للكشف عن ظاهرة التمر بين معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية تُعزى لمتغير التخصص؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص تم استخدام اختبار " ت: Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات المعلمات وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل، وذلك في اتجاهات المعلمات حول الآتي: (الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية، والاحتياجات المعرفية، والاحتياجات الأدائية)، وذلك باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، حيث تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة الخطيب (2013) التي دلت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في تحديد مدى الاحتياج للتدريب، تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم ومتغير الجنس، ودراسة المعمري (2017)، التي لم تُظهر نتائج دراستها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة باختلاف المتغيرات الآتية: سنوات الخبرة، والجنس، والمؤهل الأكاديمي، بينما اختلفت نتائج البحث الحالي عن دراسة

جدول رقم 10: يوضح نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات المعلمات

طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الاحتياجات المعرفية	تعليم عام	703	2.9342	0.15159	1.126	0.264	غير دالة
	صعوبات تعلم	67	2.9055	0.20355			
الاحتياجات الادائية	تعليم عام	703	2.9044	0.22006	0.425-	0.671	غير دالة
	صعوبات تعلم	67	2.9164	0.23068			
الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية	تعليم عام	703	2.9207	0.16705	0.468	0.640	غير دالة
	صعوبات تعلم	67	2.9104	0.20496			

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية للكشف عن ظاهرة التمر لدى معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية تُعزى لمتغير المدينة؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات طبقاً لاختلاف متغير الموقع الجغرافي؛ تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في اتجاهات المعلمات حول (الاحتياجات المعرفية، الاحتياجات الادائية، الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية) باختلاف متغير التخصص.

سادساً: إجابة السؤال الخامس

نصّ السؤال السادس على ما يلي:

جدول رقم 11: يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات المعلمات طبقاً

لاختلاف متغير الموقع الجغرافي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
الاحتياجات المعرفية	بين المجموعات	0.042	3	0.014	0.564	0.639	غير دالة
	داخل المجموعات	18.874	766	0.025			
	المجموع	18.916	769	-			
الاحتياجات الادائية	بين المجموعات	0.094	3	0.031	0.643	0.588	غير دالة
	داخل المجموعات	37.423	766	0.049			
	المجموع	37.517	769	-			
الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية	بين المجموعات	0.053	3	0.018	0.605	0.612	غير دالة
	داخل المجموعات	22.316	766	0.029			
	المجموع	22.369	769	-			

العمل على تعزيز معرفة معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حول كيفية تحديد مسببات وأشكال التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

تضمين البرامج التدريبية لمعلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على كل ما يعزز من معرفتهن بمفهوم التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

تضمين مقررات الإعداد المهني للمعلمات بالإجراءات الوقائية، وطرق الحد من التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ضرورة الاهتمام بعملية الكشف المبكر عن ظاهرة التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والعمل على الحد منها قبل تفاقمها.

إقامة دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات التعليم العام؛ لتوعيتهن بصعوبات التعلم، وذلك لفهم طبيعة التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

تدريب معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم على استخدام بعض الفنيات والاستراتيجيات البسيطة؛ لتعديل السلوكيات غير المرغوبة؛ وذلك لتسهيل التعامل مع التلميذات وحل مشكلاتهن السلوكية.

تفعيل العلاقة بين المعلمات وأولياء أمور التلميذات؛ للمتابعة والتوعية المستمرة بخطورة التمر المدرسي.

#### البحوث المقترحة:

إجراء أبحاث تجريبية وبرامج تدريبية للمعلمات؛ لمساعدتهن على تحديد مسببات التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

إجراء أبحاث مستقبلية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وصعوبات التعلم، حول اكتشاف أشكال ظاهرة التمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المناطق الأخرى.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) وذلك في اتجاهات المعلمات حول الآتي: (الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمنطقة الشرقية، والاحتياجات المعرفية، والاحتياجات الأدائية)، وذلك باختلاف متغير المدينة، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة العلي (2015) التي اشارت نتيجته إلى انتشار التمر المدرسي في مدينتي الجبيل والقطيف من مدن المنطقة الشرقية.

بالإضافة لما سبق تُفسر هذه النتائج أن الاحتياجات التدريبية للمعلمات للكشف عن ظاهرة التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم لا ترتبط بسنوات خبرتهن ولا ترتبط بتخصص المعلمة، ولا إلى طبيعة الموقع الجغرافي الذي تنتمي إليه المعلمة، وإنما قد يرجع ذلك إلى ثقافة المعلمة ومدى إلمامها بالمشكلات النفسية والاجتماعية التي قد تتعرض لها التلميذات كما أوضحت النظرية السلوكية إلى أن بعض السلوكيات قد تكون مكتسبة من البيئة مثل سلوك التمر، أو قد تكون فطرية تنشأ منذ الصغر كما تم ذكره في النظرية التطورية، ويتم الحد من التمر من خلال قدرة المعلمة على توظيف الأساليب البسيطة الصحيحة لحلها، كما أشارت نظرية التحليل النفسي إلى ضرورة تعديل السلوكيات غير المرغوبة، ويمكن أن نستنتج أيضاً أن معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بحاجة إلى معرفة بعض الأساليب وتوظيفها؛ للحد من التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم وهذا ما أشارت إليه دراسة (الشريف، 2018؛ القحطاني، 2015).

#### توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ توصي الباحثان بما يأتي:

المختلفة؛ لتحديد حجم ظاهرة التمر، ومعرفة دور المعلمين في الحد من التمر. إجراء برامج وقائية وتوعوية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، حول ظاهرة التمر المدرسي وكيفية التغلب عليها. إجراء أبحاث مستقبلية للكشف عن نسبة انتشار ظاهرة التمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

إجراء أبحاث تجريبية وبرامج توعوية للمعلمات؛ للحد من ظاهرة التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. إجراء أبحاث مستقبلية تتضمن تفعيل بعض الاستراتيجيات للحد من ظاهرة التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. إجراء أبحاث مستقبلية لقياس ظاهرة التمر المدرسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المراحل الدراسية

## المراجع

### المراجع العربية:

- 1- أبو الديار، مسعد. (2012). سيكولوجية التمر بين النظرية والعلاج. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
- 2- أبو سلطول، محمود. الحداد، إبراهيم. حمدان، أحمد. أبو شمالة، أحمد. أبو عصر، باسم. (2018). واقع ظاهرة التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتها. خان يونس، فلسطين: مجلس البحث العلمي، وزارة التربية والتعليم العالي، مديرية التربية والتعليم.
- 3- أبو شيخة، نادر. (2010). إدارة الموارد البشرية إطار نظري وحالات عملية (ط1). عمان: الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- 4- أبو ندى، خالد. العكر، محمد. (2017). توفر الاحتياجات التدريبية وبيئة العمل كمنهات بالتوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(4)، 1-33.
- 5- الأصبحي، هبة. (2018). فرط الحركة لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم. مجلة كلية التربية، 34(2)، 554-586.
- 6- آل رفعة، مسفر. (2016). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمحافظة الزلفي في ضوء الاتجاهات العالمية للتدريب. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 27(9)، 37-9. <http://search.mandumah.com/Record/879325>
- 7- زياد. (2010). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة، 12(4)، 52-7.
- 8- البشير، إيمان. (2019). أثر استخدام الأساليب العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية على كفاءة التدريب من وجهة نظر العاملين في الشركات الهندسية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- 9- بن خليفة، فاطمة. (2016). صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية المركز الجامعي غليزان الجزائر. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 37، 17-18.
- 10- بينساوي، أحمد. حسن، رمضان. (2015). التمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ببور سعيد، 17(1)، 1-40. [http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGFej/FejNo17P1Y2015/fej\\_2015-n17-p1\\_001-040.pdf](http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGFej/FejNo17P1Y2015/fej_2015-n17-p1_001-040.pdf)
- 11- الجبالي، حمزة. (2016). النكاء العاطفي والقدرة على فهم الانفعالات. عمان، الأردن: دار الأسرة والثقافة للنشر والتوزيع.
- 12- حسين، طه. حسين، سلامة. (2010). استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- 13- الخطيب، براءة. (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون في محافظة مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 29(1)، 235-272.
- 14- الخطيب، جمال. (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم (ط1). الدمام، المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبّي.
- 15- الخليلي، خليل. (2012). أساسيات البحث العلمي التربوي (ط1). دبي، الامارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- 16- خوج، حنان. (2012). التمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 187-218.
- 17- خوجه، الاء. (2020). العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 12(12)، 169-199. <http://search.mandumah.com/Record/1039705>
- 18- دخان، إياد. (2015). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- 19- الدسوقي، مجدي. (2016). مقياس السلوك التنموي للأطفال والمراهقين (ط1). القاهرة، مصر: دار جوانا للنشر والتوزيع.
- 20- الدهشان، جمال. (2017). الاحتياجات التدريبية مفهومها وأهميتها وأساليب تحديدها. رابطة التربويين العرب. 38-27. استرجع من/ <http://search.mandumah.com/MyResearch/Home?url=%2FRecord%2F829330>
- 21- رصاص، نهاد. (2020). أساليب القيادة الإدارية لربات الأسر وعلاقتها بالحد من أنماط التمر كما يدركها الأبناء. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 18(18)، 57-99. <http://search.mandumah.com/Record/1036892>
- 22- الزعبي، ريم. (2015). درجة وعي الطالبات المتدربات بأسباب ظاهرة التمر في الصفوف الثلاثة الأولى وإجراءاتهن للتصدي لها. مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3(12)، 163-196.
- 23- سكر، عدنان. (2007). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأردن، عمان، الأردن.

- 24- سناري، هالة. (2010). فعالية العلاج بالقراءة في خفض التمر المدرسي لدى الأطفال. *المجلة النفسية للدراسات النفسية*، 20(66)، 478-532.
- 25- السيوفي، هادي. (2019). *السخرية والتمر (ط1)*. إريد، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- 26- الشريف، إهام. (2018). دور الإدارة المدرسية في معالجة ظاهرة التمر المدرسي بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر الطلاب والطالبات بمدينة جدة. *مجلة كلية التربية*، 34(3)، 122-150 <http://search.Mandumah.com/Record/911686>
- 27- الشطيبي، فاطمة الزهراء. بوطاف، علي. (2014). واقع التمر في المدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم. *مجلة الباحث ومركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية*، 71-104. استرجع من <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/22369>
- 28- الشناوي، مروة. (2018). مسرح العرائس كأسلوب للحد من التمر في مرحلة رياض الأطفال. *مجلة الطفولة والتربية*، 10(33)، 385-444.
- 29- صادق، هدى. (1992). تحديد الاحتياجات التدريبية في القطاع الحكومي. *المجلة العربية للتدريب*، 5، 32-56.
- 30- الصبيح، علي. القضاة، محمد. (2013). *سلوك التمر عند الأطفال والمراهقين*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- 31- الصليهم، عبدالرحمن. (2017). *ظاهرة التمر المدرسي عند طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين*. عمان: دار المفردات للنشر والتوزيع.
- 32- الصويغ، سهام. (2018). *العلاج النفسي باللعب نافذة إلى عالم الطفل (ط1)*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.
- 33- الصياد، عواطف. الأميري، وداد. (2019). واقع بعض الخدمات المساندة ومعوقات تقديمها لذوات صعوبات من وجهة نظر معلماتهن في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 9(31)، 36-74.
- 34- الطعاني، حسن. (2002). *التدريب مفهومه وفعاليته*. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 35- العايد، يوسف. (2015). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 3(9)، 225-246.
- عبد البر، أزهار. (2020). نمط السلوك أ وعلاقته بكل من التمر المدرسي وتوقع الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 2(106)، 219-255 <http://search.Mandumah.com/Record/1049888>
- 36- عبد العال، تحية. (2015). *سلوك المشاغبة وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية وسلوك المعلمات لدى عينة من طالبات المدارس*
- المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف (دراسة مقارنة). جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية.
- 37- عبد الجواد، وفاء. حسين، رمضان. (2015). المناخ الأسري وعلاقته بالتمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 3(42)، 1-43.
- 38- العجمي، محمد. العنزي، صالح. والعنزي، سلامة. (2020). الكفايات الحاجات التدريبية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي بطء التعلم في صفوف التعليم العام في دولة الكويت. *مجلة التربية الخاصة*، 30(30)، 158-189 <http://search.Mandumah.com/Record/1032517>
- مها. (2015). أشكال الإيذاء المدرسي في مدارس البنات في بعض محافظات المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، *مجلة التربية الخاصة*، 11(11)، 136-172 <http://search.Mandumah.com/Record/687022>
- 39- العمري، صالح. (2019). واقع مشكلة التمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية الوقاية والعلاج. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، 3(7)، 30-44 <http://search.Mandumah.com/Record/1036397>
- 40- القحطاني، نورة. (2012). التمر المدرسي وبرامج التدخل. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، 1(3)، 235-250 <http://search.Mandumah.com/Record/654281>
- 41- القرني، محسن. (2016). برنامج الأمان الأسري الوطني للأمانة العامة للجنة الطفولة. وزارة التربية والتعليم: المملكة العربية السعودية. <https://nfsp.org.sa/ar/Pages/default.aspx>
- 43- كامل، محمود. (2018). التمر الالكتروني وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المراهقين الصم وضعاف السمع (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طنطا، محافظة الغربية، مصر.
- 44- الكبسي، عامر. (2010). *التدريب الإداري والأمني رؤية معاصرة للقرن الواحد والعشرين*. الرياض، السعودية: مركز الدراسات والبحوث.
- 45- الليد، هنيدة. (2017). الاحتياجات التدريبية وأهميتها في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الصف بليبيا. *مجلة القراءة والمعرفة*، 1(185)، 117-139 <http://search.Mandumah.com/Record/783379>
- 46- المحرج، خالد. (2017). الاحتياجات التدريبية لمشرفي ومدرسات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة. *المجلة التربوية لجامعة الملك سعود*، 5(17)، 40-73 <http://search.Mandumah.com/Record/828295>
- 47- المطيري، تهاني. (2020). فعالية العلاج بالواقع في خفض سلوك التمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية*، 34(135)، 17-55.

50- النوبي، محمد. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.  
51- وزارة التعليم. (1436). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض: المملكة العربية السعودية.

<https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>

<http://search.Mandumah.com/Record/1067956>

48- المعمري، فاطمة. (2017). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية للأبحاث الدولية*، 41(3)، 219-244.

49- المكانين، هشام. (2018). التمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا في مدينة الزرقاء. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 12(1)، 179-197.

<http://search.Mandumah.com/Record/861978>

- 9- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35(7), 1171-1190.
- 10- Stough, L. (2015). Montague Marcia L.; Landmark, Ieena Jo; Williams. Diehm Kendra *Journal of the Scholarship of teaching & Learning*, 15(5), P36-48.
- 11- Swearer, S., Wang, C., Maag, J., Siebecker, A., & Frerichs, L. (2012). Understanding the bullying dynamic among Students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, 503- 520.
- 12- Turkum. A. (2011). *School Violence: To What Extent do perception op Problem Solving Skills Protect Adolescents?. Educational sciences: Theory and Practice*, 11 (1).
- 13- Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement?. *Learning and Instruction*. 52, 130-138.

#### المراجع الأجنبية:

- 1- Akram, W. (2018). A study on positive and negative effects of social media on society. *International Journal of computer sciences and Engineering*, 5(10).
- 2- Brady, P. (2013). Training needs of teachers learning difficulties. *Cambridge Journal of Education* 47, 302-324.
- 3- Erdogdu, M. (2016). Parental Attitude and Teacher Behaviors in Predicting School Bullying. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 35-43.
- 4- Kauffman, J., & Lundrum, T. (2017). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey: Pearson ISBN- 13: 978- 0132658089.
- 5- Kokkinos, C., & Antoniadou, N. (2013). Bullying and victimization experiences in elementary school students nominated by their teachers for Specific Learning Disabilities. *School Psychology International*. 34 (6), 674-690.
- 6- 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.
- 7- Migiaccio, T., & Rackauskas, J. (2013). Small-scale bullying prevention discussion video for classrooms: A preliminary evaluation. *Children & School*, 35(2), 71-81.
- 8- Mishna, F. (2005). Teachers understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738.