المجلد (١٣)، العدد (٤٧)، الجزء الأول، مارس ٢٠٢٢، ص ص ٤٥ – ٧٤

السلوك التنمّري المُوجَّه نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

أ/ مديحة محمد زكري
باحثة بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

أ.د/ أحمد بن عبدالعزيز التميمي
الأستاذ في قسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة الملك سعود

السلوك التنمُّريّ المُوجَّه نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

أ/ مديحة محمد زكري (*) & أ.د/ أحمد بن عبدالعزيز التميمي (**)

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرُّف على مستوى السلوك التنمُّريّ المُوجَّه نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم في منطقة جازان؛ وذلك من وجهة نظر معلِّميهم وعلاقته بمتغيِّرَي مرحلة الدراسة: (ابتدائي/ متوسط)، وجنس التلميذ: (ذكر/ أنثى).

استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ، حيث قام الباحثان بتصميم وبناء أداتها، والتي تكوَّنت من (٣٤) عبارة، موزَّعة على محورين، وتكوَّنت عينةُ الدراسة من (١٠٩) من مُعَلِّمِي ذوي الإعاقة الفكرية للمرحلتين: (الابتدائية– المتوسطة).

وقد توصَّلت الدراسة لما يلي:

- انخفاض مستوى السلوك التنمُّريّ (اللفظي – الجسدي) نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)، بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم تُعزَى إلى متغيِّر المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة: (ابتدائية – متوسطة).
- وعدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)، بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم، تُعزَى إلى متغيِّر الجنس: (ذكر – أنثى).

وتوصِي المخرَجاتُ الحاليةُ بإجراء دراسة تتناول مدى وعي المعلمين بمظاهر السلوك التنمُّريّ، وأهم المعوِّقات التي يواجهونها في التعامُل مع التلاميذ المتنمِّرين نحو ذوي الإعاقة الفكرية، وإجراء دراسة مماثِلة على المرحلة الثانوية المدمَج فيها ذوو الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: السلوك التنمُّريّ – الإعاقة الفكرية – المرحلة الابتدائية.

(*) مديحة محمد علي زكري، باحثة بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، إيميل: Mzakria@jazanu.edu.sa

(**) أحمد بن عبدالعزيز التميمي، الأستاذ في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، إيميل: Tamimi33@hotmail.com. (بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: السلوك التنمُّريّ المُوجَّه نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود).

Bullying Behaviour Against Students With Intellectual Disability Students

By

Madiha Mohammad Zakri(*) &Ahmad Abdulaziz Al-Tamimi(**)

Abstract

This study aims to identify the level of bullying behavior towards students with intellectual disabilities by their peers and its relationship with the variables of being in a primary or an intermediate school, as well as with sex (male-female).This topic has been studied from the point of view of the teachers concerned in the Jazan region.

The study has used the descriptive approach where the researcher has designed a 34-word study tool, divided into two axes. The study sample covered (109) teachers of intellectual disabilities students for both (primary/intermediate)schools.

The outcomes of the study were as follows:

- Absence of statistically significant differences at the level of statistical significance (0.05=α) between the responses of the sample study on the level of bullying behavior towards pupils with intellectual disabilities by their peers due to the variable of school in which the sample members work (primary - intermediate).
- There are no statistically significant differences at the level of statistical significance (0.05=α) between the responses of the study sample on the level of bullying behavior towards pupils with intellectual disabilities by their peers, due to the variable of sex (male- female).

The current research recommends conducting a study that addresses the level of teachers' awareness of the aspects of bullying behavior and the most important obstacles faced by teachers in dealing with students who bully peers with intellectual disabilities, as well as conducting another study, similar to this one, at the secondary schools in which students with intellectual disabilities are mainstreamed.

Keywords: bullying behavior - intellectual disability - primary stage.

(*) ????????????????

(**) ?????????????????????????

المقدمة:

لا شك في أن درجة تقدُّم الشعوب تقاس بمدى احترام قيمة الفرد وتعزيز مكانته الاجتماعية في أسرته وفي مدرسته، وأيضا مدى توفير مناخ سَوِيّ من الرعاية الصحية على كافة المستويات الجسمية، العقلية، النفسية، والاجتماعية، والمدرسة يجب أن تكون مكاناً آمِناً لجميع التلاميذ؛ لأنها امتداد للأسرة من جانب، ومؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمعُ لتؤدّي دوراً اجتماعيّاً ثقافيّاً تربويّاً، يهدف إلى إعداد التلميذ للحياة من كافة الجوانب، ويشير ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الطفل أن لكل طفل الحق في التعليم، وأن من حق كل طفل أن يكون آمِناً، وعلى الرغم من أن العاملين في النظام التعليمي يحاولون دائماً توفير بيئة صحية آمنة (حمادنة، بدرانة، ٢٠٢٠). إلا أنه في هذا العصر ظهَرت العديدُ من المشكلات السلوكية بين التلاميذ في المدارس، حتى أصبحت بعض المدارس بيئة خصبة لممارَسة هذه السلوكيات، فبعض التلاميذ يتلذَّذون بإيذاء زملائهم الأقل منهم؛ ممَّا أدَّى لظهور فئة من التلاميذ يعانون من مشاكل نفسية وجسدية نتيجةً لتلك السلوكيات، وهو ما يطلَق عليه بالسلوك التنمُّريّ (Bullying Behavior)، فقد أشارت بحوث وتقارير عديدة إلى أن نسبة كبيرة جداً من التلاميذ هم ضحايا لسلوك التنمُّر في البيئة المدرسية (الصبحيين وفرحان، ٢٠١٣).

ولقد بدأ الاهتمام بدراسة ظاهرة التنمُّر في السبعينيات من القرن الماضي، ويعتبر النرويجي "دان أولويز"، أولَ مَنْ أشار إلى سلوك التنمُّر بين التلاميذ في المدارس؛ وذلك حينما أجرى دراستَه الرائدةَ في هذا المجال آنذاك، وقد ازداد الاهتمام به من خلال إجراء البحوث والدراسات التي تناوَلت سلوك التنمُّر، والذي أدَّى إلى وضع برامج إرشادية ووقائية متعدِّدة للحدِّ من هذا السلوك في العديد من الدول المتقدمة (جرادات، ٢٠٠٨).

وقد حظي سلوك التنمُّر باهتمام كبير من قِبَل المهتمين بدراسة العلاقات الاجتماعية بين الأقران، كل حسب اهتمامه ومنطقه الفكري؛ وبالتالي تعددت وتباينت تعريفات سلوك التنمُّر، وإن كانت في مجملها تدور في فلك واحد، متمركزة نحو بؤرة واحدة – فنجد من الباحثين مَنْ يرى أن سلوك التنمُّر هو التكرار المتعمَّد، والمقصود لبعض السلوكيات السلبية المباشِرة وغير المباشِرة؛ بهدف إيذاء الآخَرين وجرح مشاعرهم من خلال بعض الكلمات أو التعليقات أو الهجمات الجسدية

عليهم، وأن هذا السلوك قد يحدُث من قِبَل فرد أو مجموعة من الأفراد تجاه فرد آخَر أو أفراد آخَرين، وغالباً ما يحدُث سلوك التنمُّر بين التلاميذ في فِناء المدرسة أو في الطُّرُقات المؤدِّية منها وإليها، كما أن فارق القوة بين التلاميذ هو السبب الرئيس لحدوث التنمُّر، ويمثِّل هذا الفريق –على سبيل المثال لا الحصر– كلٌّ من سميث Smith (1994)، هازلر Hazler (1996)، وكيث Keith (2004)، في حين أن فريقاً آخَر من الباحثين يرى أن سلوك التنمُّر ما هو إلا وصف لجميع المشكلات التي من الممكن أن تقع بين التلاميذ في المدرسة، وأن مصطلح التنمُّر ما هو إلا مرادِف لمصطلح الإساءة للأقران (Peer Abuse)، ويمثِّل هذا الفريقَ –على سبيل المثال– كوسل وبيرى Kusel & Perry (1984)، وهودجس وبيرى Hodges & Perry (1996).

وعلى الرغم من انتشار هذه السلوكيات في جميع الدول العربية منها والأجنبية، إلا أن من الملاحَظ قلة الأبحاث والدراسات التي تناولته بالدراسة والبحث في مجال التربية الخاصة – في حدود عِلْم الباحثَين– الذين يعتبرون أكثرَ عرضةً للسلوكيات التنمرية سواء كان المتنمَّر به من ذوي الإعاقة أو من غيرها.

وقد تختلف أشكال السلوك التنمُّريّ لدى أو نحو ذوي الإعاقة بحسب نوع وطبيعة الإعاقة ومستواها، كما أشار كلٌّ من فينك، وديتون، وهمفري، وزوولبرت Fink, Deighton, Humphrey & ZWolpert, (2015) وشرايفر Shriver (2015)، وميليان Malian (2012)، إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة هم عرضة لسلوك التنمُّر بشكل أكبر مقارنةً بأقرانهم العاديين؛ نظراً للخصائص الجسمية والاجتماعية التي تُميِّزهم، ولذلك فإن معرفة المعلمين بهذه الظاهرة تلعَب دوراً أساسيّاً في قدرتهم على الكشف عن السلوك، وتقديم أفضل التدخلات تجاه هذا السلوك التنمُّريّ.

وقد ترتفع نسبة السلوك التنمُّريّ لدى بعض الفئات من ذوي الإعاقة وتنخفض في أخرى، كما توصَّلت إليه الدهان (٢٠١٧) إلى أن الأطفال المعاقين فكريّاً أكثر تنمُّراً من الأطفال المعاقين سمعيّاً، والأطفال العاديين، كما أوضحت أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أكثر تعرُّضاً للتنمُّر من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والأطفال العاديين، وأن سلوك الدفاع عن الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي الإعاقة السمعية أقلُّ من الأطفال العاديين، كذلك أشارت إلى أن

الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والأطفال العاديين أكثر قدرةً على التعرُّف على انفعالات الوجه عن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأن الأصغر سِنّاً أكثر عرضةً للتنمُّر من الأكبر سِنّاً، وأن الذكور أكثر تنمُّراً من الإناث.

وفي السياق نفسه أشار جريج، وأبو فخر (٢٠١٣) إلى أن التنمُّر منتشِر – بشكل كبير– لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأن سلوك التمرُّد والعصيان من أكثر المشكلات السلوكية المنتشرة لديهم؛ وذلك لأن الإعاقة الفكرية من أهم المشكلات البارزة في هذا القرن، وفي مختلف الجوانب التربوية، الطبية، السلوكية، والاجتماعية، فهي في الأصل تعتبر مشكلةً طبيةً تتطلَّب التدخُّلَ الطبيَّ، وكذلك هي مشكلة تربوية، تحتاج للتدخُّل التربوي الذي يحدِّد طُرُقاً وأساليب تربوية خاصة للتعامل معه، كما أنها تعتبر مشكلة نفسية وسلوكية؛ حيث يعاني ذوو الإعاقة الفكرية من عدم التكيف مع الواقع؛ مِمَّا يترتَّب عليه العديد من المشكلات السلوكية (المعيقل والعتيبي، ٢٠١٧).

ومهما اختلف نوع وطبيعة السلوك التنمُّريّ المُوجَّه نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومهما اختلفت عناصره فإنه يُعتَبر نوعاً من الاستضعاف، كما أشار كلٌّ من فينك، وديتون، وهمفري، ولبرت (Fink, Deighton, Humphrey, Wolpert, 2015)، وكريج وبيل وليشيد (Craig, Bell, & Leschied, 2016)، وسلميفال (Salmivalli, 2010) على أن لسلوك التنمُّر أشكالاً عديدة؛ منها: الجسدية، الانفعالية، اللفظية، والإلكترونية.

وتستخلص هذه الدراسة أن التلميذ الضحية ذا الإعاقة الفكرية، لسلوك التنمُّر هو تلميذ عاجز ومفتقِد للقوة التي يمكنه من خلالها مواجَهةُ تلك الهجمات المؤذية التي يتعرَّض لها من قِبَل أقرانه في المدرسة، فهو بذلك إنسان مستسلِم تماماً لطغيان المتنمِّر واعتدائه على كرامته وحقه الطبيعي كإنسان، ربما هو تلميذ مجبَر على ذلك؛ فخصائصه النفسية، الجسمية، والاجتماعية تفرض عليه –في غياب عملية إرشاده– عدم مقاوَمة المتنمِّر والدفاع عن نفسه.

ومما سبق فإن الدراسة الحالية ركَّزت باهتماماتها على دراسة كل من السلوك التنمُّريّ نحو ذوي الإعاقة الفكرية، من قِبَل أقرانهم، من وجهة نظر المعلِّمين، وكذلك مدى إدراك المعلِّمين لسلوك التلاميذ وعلاقته بسلوك التنمُّر لديهم.

مشكـــلة الـــدراســـة:

إن ظاهرة التنمُّر تنتشر بين الأطفال في مراحل متقدمة من أعمارهم، فتشير نتائج الدراسات إلى أن هذه الظاهرة تحدُث بنِسَب أعلى في مرحلة الطفولة عنها في المراحل التي تليها، فتتميَّز مرحلة الطفولة بأنها تلك المرحلة التي يحدُث فيها تشكيل تامّ للشخصية؛ ولذلك تؤثِّر أساليب التعامُل مع الطفل، وكذلك الخبرات المبكِّرة لديه على شخصيته فيما بعد (إبراهيم، ٢٠١٧).

وللتنمُّر المدرسي العديد من الآثار السلبية على التلاميذ، سواء أكانوا متنمِّرين أو ضحايا للتنمُّر (Black &Jackson, 2007)، وقد بيَّن ستوري وسلابي (Storey & Slaby, 2008) أن التنمُّر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على الأطفال، فعندما يقع الطفل ضحيةً للتنمُّر نجده يعاني من المشكلات، مثل: العزلة الاجتماعية، الخوف، القصور في تقدير الذات، الغياب المدرسي، الانخفاض في التحصيل الدراسي، الانسحاب من المواقف الاجتماعية، والقصور في المهارات الاجتماعية.

ونتيجةً لما يُحدثه التنمُّر من تأثيرات سلبية واضطرابات شديدة في سلوك التلاميذ فقد اتجه الكثير من الباحثين لدراسة التنمُّر والتعرُّف على تأثيراته المختلفة؛ حيث تشير الإحصائيات العالمية إلى أن (١٥-٢٠%) من تلاميذ الصفوف من الثالث إلى السادس يتعرضون للتنمُّر من أقرانهم داخل المدرسة، وأن النسبة تزداد إلى ٣٠% في الصفوف من السابع إلى التاسع، كورفو وديلارا، كما تتضاعف هذه النسبة عند التلاميذ ذوي الإعاقة، كما أشارت دراسة بير ومانتز ويانق (Bear, G. Mantz, Glutting & Yang, 2015) إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة –بشكل عامّ– أكثر عرضةً لخطر التنمُّر من التلاميذ العاديين.

وقد يختلف نوع وطبيعة السلوك التنمُّريّ تبعاً لاختلاف نوع وطبيعة الإعاقة، وممَّا لا شك فيه أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون في تعليمهم من الكثير من المشكلات، وقد يتعرَّضون لأشكال كثيرة ومتكررة من أنواع الإيذاء المختلفة: كالجسدي أو اللفظي أو حتى المعنوي، من قِبَل أقرانهم، وهذا الأمر قد يسبِّب لهم –بجانب الإعاقة– الكثيرَ من المشكلات النفسية والدراسية، كالتكيُّف مع الواقع، والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم، كما يؤثِّر ذلك على مهاراتهم الاجتماعية، ولذلك فإن دراسة سلوك التنمُّر عند ذوي الإعاقة الفكرية قد يخفِّف من آثار هذه الإعاقة لديهم، ويُكسِبُهم الكثيرَ من المهارات الاجتماعية التي بها يواجهون صعابَ الحياة (المعيقل والعتيبي، ٢٠١٧).

ومن خلال ما سبق، ومراجَعة الأدبيات والدراسات المتعلِّقة بظاهرة التنمُّر مع ذوي الإعاقة الفكرية على قواعد المعلومات الآتية: قاعدة رسائل دار المنظومة والمنهل وإريك، ومن خلال العمل ومتابَعة حالات بعض أُسَر ذوي الإعاقة الفكرية الرافضين لفكرة الدمج؛ خشيةَ تعرُّض أبنائهم للتنمُّر، اتضحت الحاجة لدراسة سلوك التنمُّر في برامج دمجهم، في منطقة جازان، وقد تبيَّن أن هناك قلة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناوَلت سلوك التنمُّر وأشكاله نحو ذوي الإعاقة الفكرية بشكل عامّ، في حدود علم الباحثَين، وفي ضوء ما سبَق، ونظراً لأهمية الموضوع من الناحية العلمية والعملية حاولت الدراسة الحالية البحثَ في هذا الموضوع، والإجابة عن التساؤل الرئيس:

ما مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من وجهة نظر المعلمين في منطقة جازان، وعلاقتها بنوع الجنس والمرحلة الدراسية؟

أسئلة الدراسة:

١- ما مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، من وجهة نظَر المعلِّمين في منطقة جازان وعلاقتها بنوع الجنس والمرحلة الدراسية؟

٢- هل يختلف مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية: (ابتدائي- متوسط) من وجهة نظَر المعلِّمين.

٣- هل يختلف مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، تبعاً لاختلاف نوع الجنس (ذكور- إناث) من وجهة نظر المعلِّمين.

أهداف الدراسة:

هدَفَت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرُّف على الفروق في مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، من وجهة نظَر المعلِّمين في منطقة جازان.

٢- التعرُّف على الفروق في مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من

قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، تَبَعاً لاختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي- متوسط)، من وجهة نظر المعلِّمين.

٣- التعرُّف على مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، تبعاً لاختلاف نوع الجنس (ذكور-إناث) من وجهة نظر المعلِّمين.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- أهمية الموضوع الذي تناولته؛ وهو مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، من حيث حداثته وانتشاره بين تلاميذ المدارس في المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

٢- أهمية المرحلة التي بحثت فيها الدراسة الحالية، وهي الابتدائية والمتوسطة نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، وهذه المرحلة -كما هو معلوم- لها تأثيرُها الكبيرُ على ما بعدها من مراحل؛ حيث إن معظم معارف وأفكار ومعتقدات الطفل تتشكَّل في هذه المرحلة.

٣- تسليط الضوء على مستوى السلوك التنمُّريّ الذي لم يَعُدْ مجرَّد حديث عابر يتم سماعُه في الشارع، بل وصَل مداها إلى المؤسسات التعليمية.

٤- رفع مستوى الوعي لدى المعلِّمين وأولياء الأمور ومن يتعاملون مع التلاميذ العاديين الذين يتَّصِفون بالتنمُّر بطُرُق التعامُل معهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- حاولت نتائجُ الدراسة الحالية مساعَدة صُنَّاع القرار والمختصِّين في إعداد البرامج الإرشادية والوقائية للحدِّ من انتشار السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- قد تُفيد الدراسة الحالية المعلِّمين في كيفية التعامُل مع التلاميذ المتنمِّرين نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

مواد البحث وطرائقه:

تناوَل هذا الفصلُ منهجَ الدراسة، ووصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وبيان كيفية تطويرها لغايات الدراسة، وإجراءات التحقُّق من دلالات صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة،

ومتغيِّراتها والمعالَجات الإحصائية المستخدَمَة في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث إنه الأنسب لمثل هذه الدراسات؛ حيث استُخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات الكمية؛ للتعرُّف على مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، من وجهة نظر المعلِّمين في برامج التربية الفكرية الملحَقَة في مدارس التعليم العامّ، للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، في منطقة جازان، بالمملكة العربية السعودية، والفروق فيها وَفْقاً لمتغيِّرَي الجنس والمرحلة الدراسية.

وفيما يلي عرض مفصَّل لأهم الإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

تم معالجةُ مشكلة الدراسة من خلال الأدبيات والدراسات والبحوث التي تناوَلت ظاهرة التنمُّر المدرسي؛ لذا فقد تم استخدامُ المنهج الوصفي المسحيّ، ويُعتَبَر من أنسب المناهج البحثية لهذه الدراسة، ويُقصَد بالمنهج الوصفي "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وَصْف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" العسَّاف (٢٠١٢).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع المعلِّمين في برامج التربية الفكرية الملحَقَة في مدارس التعليم العامّ، للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، في منطقة جازان، بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٠٩) معلماً ومعلمة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤١هـ)؛ حيث تم حصرُهم من خلال البيانات المتوفِّرة لدى وزارة التعليم.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكوَّنت عينة الدراسة من جميع مُعَلِّمِي ومعلمات برامج التربية الفكرية الملحَقَة في مدارس التعليم العامّ للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، في منطقة جازان، بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي (١٤٤١هـ)، الموافِق للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠م).

تم تجاوُب (١١١) معلماً ومعلمة، وقد تم استبعاد ثلاثة من الإجابات؛ لعدم اكتمال البيانات الخاصة بها، وتبقَّى (١٠٩) معلمين ومعلمات، منهم (٩٧) معلماً ومعلمة، في تخصُّص التربية الخاصة، مسار الإعاقة الفكرية، و(١٢) معلماً ومعلمة، في تخصُّص آخَر، وقد اختيرت العينةُ بالطريقة العشوائية البسيطة، ووُزِّعت وَفْقاً لمتغيرَي المرحلة الدراسية وجنس المعلم، والجدول (١) يوضِّح توزيعَ العينة.

جـــدول رقـــم (١)

توزيع عينة الدراسة (التكرارات والنِّسَب المئوية) حسب متغيرَي المرحلة الدراسية وجنس المعلم

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٩٠	%٨٢,٦
	متوسط	١٩	%١٧,٤
الجنس	ذكر	٤٢	%٣٨,٥
	أنثى	٦٧	%٦١,٥
	المجموع	**١٠٩**	**%١٠٠,٠**

يَظهَر من الجدول (١) أن نسبة المرحلة الابتدائية كانت هي الأعلى، نسبة مئوية بلغت (٨٢,٦%) مقارنةً بالمرحلة المتوسطة، التي بلغت (١٧,٤%). وجاءت المعلمات (الإناث) بأعلى نسبة مئوية بلغت (٦١,٥%)، مقارنةً بالمعلمين (الذكور) التي بلغت نسبتهم المئوية (٣٨,٥%).

رابعاً: وصف أفراد العينة: البيانات الأولية:

جـــدول رقـــم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للبيانات الأولية

توزيع عينة الدراسة	البيانات الشخصية	العدد	النسبة
العمل الحالي	معلم	١٠٦	٩٧,٢
	مشرف تربوي	٣	٢,٨
المؤهِّل العلميّ	بكالوريوس تربوي	٩٠	٨٢,٦
	بكالوريوس غير تربوي	٢	١,٨
	ماجستير	٧	٦,٤
	مؤهِّل آخَر	١٠	٩,٢
التخصص	تربية خاصة (إعاقة فكرية)	٩٧	٨٩,٠
	تخصُّص آخَر	١٢	١١,٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٢٩,٤
	من ٥–١٠ سنوات	٤٩	٤٥,٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٢١	١٩,٣

توزيع عينة الدراسة	البيانات الشخصية	العدد	النسبة
عدد التلاميذ في البرنامج	أقل من ١٠ تلاميذ/تلميذات	٣٩	٣٥,٨
	من ١٠–١٥ تلميذاً/تلميذة	٢٨	٢٥,٧
	من ١٦–٢٠ تلميذاً/تلميذة	١٣	١١,٩
	أكثر من ٢٠ تلميذاً/تلميذة	٢٩	٢٦,٦
الجنس	ذكر	٤٢	٣٨,٥
	أنثى	٦٧	٦١,٥
تاريخ افتتاح البرنامج	قبل عام ١٤٣٠هـ	٣٥	٣٢,١
	ما بين عامَي ١٤٣٠هـ – ١٤٣٥هـ	٤٦	٤٢,٢
	بعد عام ١٤٣٥هـ	١٨	١٦,٥
	لا أعلم	٧	٦,٤
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٩٠	٨٢,٦
	متوسط	١٩	١٧,٤
المجموع		١٠٩	١٠٠

خامساً: أداة الدراسة (الاستبانة):

بغَرَضِ تطبيقِ الدراسةِ وتحقيقِ هدفها في التعرُّف على مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلِّمين في برامج التربية الفكرية الملحَقَة في مدارس التعليم العامّ، للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، في منطقة جازان، بالمملكة العربية السعودية، قامت الدراسة الحالية بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال الاستناد إلى الأدوات المستخدَمَة في الدراسات السابقة؛ وهي دراسة المعيقل والعتيبي (٢٠١٧)، ودراسة الحويطي (٢٠١٧)، ودراسة الزعبي (٢٠١٥)، التي تناوَلت السلوك التنمُّريّ. وتكوَّنت الأداة بصورتها الأولية من (٤٠) فقرة موزَّعة على محورين، هما: المحور الأول: التنمُّر اللفظي، وفقراته من (١–١٥). والمحور الثاني: التنمُّر الجسديّ، وفقراته من (١٦–٤٠)؛ إذ يضع المستجيبُ إشارةً أمام كل فقرة من فقرات المجالات، وذلك على سُلَّم من خمس درجات، هي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وصُحِّحت الأداة بإعطاء الأوزان التالية: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للدرجات السابقة الذِّكْر، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة.

سادساً: صِدْق أداة الدراسة (الاستبانة):

١- الصــدق الظــاهــري (المحكِّمِــين):

تم التأكد من صدق محتوى أداة الدراسة، بعَرْضِها على (٥) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في إدارة تعليم الطائف، وإدارة تعليم جازان، وجامعة تبوك، وجامعة نجران. والأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم، من حيث: معرفة مدى صلاحية الصياغة اللغوية، وانتماء الفقرة للمجال الذي أُدرِجت ضمنَه، ومدى ملاءَمة الفقرات وتوافُقِها مع مجال الدراسة. وإجراء أي تعديلات يرونها مناسبةً. وبناءً على إجماع ما يزيد عن (٨٠%) من مجموعة المحكِّمِين، تم اعتماد أداة الدراسة بصورتها النهائية؛ حيث تم تعديل الصياغة اللغوية والنحوية والعلمية لبعض الفقرات، كما تم حذفُ (٦) فقرات منها؛ لتكون أكثرَ وضوحاً وقابليةً للقياس، وتحقيقاً لأهداف الدراسة ومناسبتها لمجتمع الدراسة، وبذلك أُخرجت أداة الدراسة بصورتها النهائية المكوَّنة من (٣٤) فقرة، وتوزَّعت على محورين، هما: التنمُّر اللفظي، وعدد فقراته (١٤) فقرة، والتنمُّر الجسدي، وعدد فقراته (٢٠) فقرة.

٢- الاتســاق الــداخلــي:

لاستخراج دلالات صِدْق الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة، استُخرجت معامَلات ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكوَّنت من (٢٧) معلماً ومعلمة من المعلِّمين في برامج التربية الفكرية الملحَقَة في مدارس التعليم العامّ في منطقة جازان؛ حيث تم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات؛ حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، والجدول رقم (٢) يبيّن ذلك.

جـــدول رقـــم (٣)

معاملات الارتباط بين الفقرات لأداة الدراسة والدرجة الكلية والمحور الذي تنتمي إليه

التنمُّـــر اللفظـــي			التنمُّـــر الجســـدي		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
١	٠,٨٢٠٨**	٠,٦٧٦٧**	١٥	٠,٧٥٤٣**	٠,٨٢٩٧**
١	٠,٨١١١**	٠,٦٦٦١**	١٦	٠,٧٨١١**	٠,٧٥٧٩**
٣	٠,٧٦٠٢**	٠,٧٣٩٨**	١٧	٠,٦٩٣٤**	٠,٦٤٦٢**
٤	٠,٨٨٠٧**	٠,٨٩٥١**	١٨	٠,٩١٢٧**	٠,٨٧٢٩**
٥	٠,٨٢٠١**	٠,٨٢٠٦**	١٩	٠,٩٠٦٠**	٠,٨٦٢١**
٦	٠,٨٣٠٨**	٠,٧٩٨٤**	٢٠	٠,٦٧٤٦**	٠,٥٧٢١**
٧	٠,٨٦٢٦**	٠,٧٣٤٩**	٢١	٠,٨٠٨٠**	٠,٧٢١٩**
٨	٠,٩١٦٦**	٠,٨٢٧٦**	٢٢	٠,٩١٦٢**	٠,٩٣٠١**
٩	٠,٨٧٠٩**	٠,٧٩٦٦**	٢٣	٠,٧٨٨٥**	٠,٧٢٨٨**
١٠	٠,٨٣٩٧**	٠,٨٠٩٢**	٢٤	٠,٩٢٨٦**	٠,٨٧٦٩**
١١	٠,٩٠٥٩**	٠,٨٢٩٥**	٢٥	٠,٨١١٣**	٠,٨٧٢٧**
١٢	٠,٨٣٠٠**	٠,٧٤٧١**	٢٦	٠,٧٦١٦**	٠,٨٦٠٧**
١٣	٠,٨٢٥١**	٠,٨٠٨٦**	٢٧	٠,٧٧٤٧**	٠,٧١١٥**
١٤	٠,٧٦٦٧**	٠,٦٩١٩**	٢٨	٠,٨٥٤٦**	٠,٧٧٣٤**
			٢٩	٠,٨٧٦٢**	٠,٧٩٣٣**
			٣٠	٠,٩٠٨٢**	٠,٨١٣٣**
			٣١	٠,٨٤١٣**	٠,٧٣٢١**
			٣٢	٠,٨٢٤٣**	٠,٨٨٠١**
			٣٣	٠,٨٩٢٩**	٠,٨٣٤٧**
			٣٤	٠,٨٤٤٦**	٠,٧٤٤٧**

****دالَّة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

ويلاحَظ من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مرتفعة، ودالَّة إحصائيّاً، وكانت أعلى من مُعامِل (٠,٣٠)؛ لذلك لم يتم حذف أيٍّ من هذه الفقرات. كما تم حساب مُعامِلات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الاستبانة، بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٤) يبيِّن ذلك:

جـــدول رقـــم (٤)

معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية : ن=٢٧)

المحـــــــور	معـامـل الارتبـاط
التنمُّر اللفظي	٠,٩٢٦١**
التنمُّر الجسدي	٠,٩٥٨٥**

**** دالَّة عند مستوى ٠,٠١**

يُشِير الجدولُ (٤) إلى أن معاملات الارتباط بين الأداء على المحور وعلى الدرجة الكلية دالَّة إحصائيّاً؛ حيث بلَغ معامل الارتباط لمحور التنمُّر اللفظي (٠,٩٢٦١) ومحور التنمُّر الجسدي (٠,٩٥٨٥)؛ ممَّا يُشير إلى تمتُّع أداة الدراسة بصدق اتساق داخليّ مناسِب لتحقيق غرض الدراسة.

سابعاً: ثبـات أداة الـدراسـة (الاستبـانـة):

للتأكُّد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقُّق من ذلك عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوَّنة من (٢٧) معلماً ومعلمة من المعلِّمين في برامج التربية الفكرية الملحَقَة في مدارس التعليم العامّ في منطقة جازان؛ ومِن ثَمَّ تم حسابُ معامل الثبات بطريقة معادلة "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha). والجدول رقم (٥) يبين ذلك:

جـــدول رقـــم (٥)

معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" لمحورَي الأداة والدرجة الكلية للأداة

المجـــــال	عـدد الفقـرات	الاتسـاق الـداخلـي
التنمُّر اللفظي	١٤	٠,٩٧
التنمُّر الجسدي	٢٠	٠,٩٧
الأداة ككل	**٣٤**	**٠,٩٨**

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٥) أن مُعامِل ثبات الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) للأداة ككل بلَغ (٠,٩٨) والمحور الأول: التنمُّر اللفظي بلَغ (٠,٩٧) والمحور الثاني بلَغ (٠,٩٧). ويُلاحَظ أنها معامَلات ثبات مرتفعة. وعليه اعتُبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

ثامناً: تصحيح أداة الدراسة (الاستبانة):

لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيبُ أحدَ هذه البدائل التي تعبِّر عن رأيه، وأُعطيت الدرجات: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات؛ إذ أُعطيت الدرجة (٥) على البديل "مرتفعة جداً"، والدرجة (٤) للبديل "مرتفعة"، وأُعطيت الدرجة (٣) على البديل "متوسطة"، وأُعطيت الدرجة (٢) على البديل "منخفضة"، وأُعطيت الدرجة (١) على البديل "منخفضة جداً"، وقد تراوَحَت درجات الأداة بين الدرجة (٣٤) لتمثِّل أقلَّ درجة، و(١٧٠) لتمثِّل أعلى درجة في الأداة. وللحُكْم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة ككل، اعتُمد المعيارُ الإحصائيُّ باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسوماً على عدد الخيارات

مدى الفئة= ٥–١= ٤ ÷ ٥ = ٠,٨؛ وبذلك يُصبح معيارُ الحكم على النحو الآتي:

جدول رقم (٦)

توزيع للفئات وفقَ التدرُّج المستخدَم في أداة البحث

المتوسط الحسابيّ	الدرجة
من ١,٠٠ – ١,٨٠	منخفضة جداً
أعلى من ١,٨٠ – ٢,٦٠	منخفضة
أعلى من ٢,٦٠ – ٣,٤٠	متوسطة
أعلى من ٣,٤٠ – ٤,٢٠	مرتفعة
أعلى من ٤,٢٠ – ٥,٠٠	مرتفعة جداً

تاسعاً: إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من تحكيم أداة الدراسة وإخراجها في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، وأَخْذ مُوافَقة المشرِف على تطبيقها، قام الباحثان باستكمال الإجراءات اللازمة لإرسالها إلى مُعَلِّمِي التربية الفكرية في منطقة جازان للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، (ذكور وإناث) وفقَ الإجراءات الآتية:

- أَخْذ خطاب موافَقة من عميد كلية التربية، موجَّه إلى مدير عامّ تعليم منطقة جازان، بطلب الموافَقة على تسهيل مهمة الباحثَين، وتطبيق أداة الدراسة على مُعَلِّمِي برامج التربية الفكرية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

- أَخْذ خطاب مُوافَقة من مدير عامّ تعليم جازان، موجَّه إلى برامج التربية الفكرية في المدارس؛ للموافقة على تطبيق أداة الدراسة.
- تم إنشاء نسخة إلكترونية من الاستبانة على نماذج جوجل، وإرسال الرابط إلى مشرِفي برامج التربية الفكرية بمنطقة جازان؛ لتزويد المعلِّمين بها في بداية الفصل الدراسي الأول للعام (١٤٤١هـ)، وقد استغرقت هذه العمليةُ -إضافةً لجمعها وتحليلها- قرابةَ ثلاثة أشهر.
- بعد ذلك تم فرزُ الاستبانات الواردة، والبالغ عددُها (١١١)، وتم استبعاد مجموعة؛ لعدم اكتمال بياناتها، فأصبح العدد (١٠٩) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، بعدها تمَّت معالَجة البيانات وتحليلها إحصائيّاً، واستخراج النتائج عن طريق الحُزَم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (SPSS).

عاشراً: أساليب المعالَجة الإحصائية:

١- للإجابة عن السؤال الأول: حُسِبت المتوسطات الحسابية والنِّسَب المئوية والانحرافات المعيارية؛ للتعرُّف مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من وجهة نظر المعلِّمين في منطقة جازان.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني: حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، للتعرُّف على الفروق الإحصائية في مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم، من وجهة نظر المعلِّمين في منطقة جازان، باختلاف متغيِّر المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط).

٣- للإجابة عن السؤال الثالث: حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار "ت" لعينتينِ مستقلتينِ، للتعرُّف على الفروق الإحصائية في مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم، من وجهة نظَر المعلِّمين في منطقة جازان، باختلاف متغيِّر جنس المعلِّم (ذكر، أنثى).

نتائج الدراسة:

هدَفَت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم، من وجهة نظر المعلِّمين في منطقة جازان، والفروق فيها وَفْقاً

لمتغيرَي المرحلة الدراسية: (ابتدائي، متوسط)، وجنس المعلم: (ذكر، أنثى). ولتحقيق ذلك تمَّت الإجابة عن أسئلتها وفقَ تسلسُلها، وفيما يلي عرضٌ لذلك:

نتائج السؤال الرئيسي (الأول):

الذي نصَّ على: **"ما مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، من وجهة نظر المعلِّمين في منطقة جازان وعلاقتها بنوع الجنس والمرحلة الدراسية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، من قِبَل أقرانهم، من وجهة نظر المعلِّمين في منطقة جازان، على محورَي الأداة والأداة ككل، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليّاً لمستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياريّ	الترتيب	مستوى ظهور السلوك
التنمُّر اللفظي	٢,٥٤	٠,٨٨	١	منخفض
التنمُّر الجسدي	٢,٠١	٠,٧٩	٢	منخفض
الدرجة الكلية للتنمُّر	٢,٢٣	٠,٧٧		منخفض

*** المتوسط من ٥ درجات**

يبيّن الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لمحورَي أداة الدراسة قد تراوحت ما بين (٢,٠١-٢,٥٤)؛ حيث جاء المحور الأول: "التنمُّر اللفظي"، في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، بلَغ (٢,٥٤)، وانحراف معياريّ (٠,٨٨)، وبمستوى منخفض. وجاء المجال الثاني "التنمُّر الجسدي"، في المرتبة الثانية بأعلى متوسط حسابي بلَغ (٢,٠١)، وانحراف معياريّ (٠,٧٩)، وبمستوى منخفض، وبلَغ المتوسطُ الحسابيّ للأداة ككل (٢,٣٣) وانحراف معياريّ (٠,٧٧) وبمستوى منخفض.

وقد تم حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدةٍ؛ حيث كانت على النحو التالي:

المحور الأول: التنمُّـــر اللفظـــي:

جـــــدول رقـــــم (٨)

التكرارات والنِّسَب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليّاً لإجابات عينة الدراسة حول درجة السلوك التنمُّريّ اللفظي، نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين

رقم الفقرة	الفقـــــــــرات	مستـــوى ظهـــور السلـــوك										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى ظهور السلوك
		مرتفع جداً		مرتفع		متوسط		منخفض		منخفض جداً					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
٣	يُثير بعض التلاميذ أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية لإخراجهم عن شعورهم.	٩	٨,٣	١٧	١٥,٦	٤١	٣٧,٦	٢٥	٢٢,٩	١٧	١٥,٦	٢,٧٨	١,١٤	١	متوسط
١٤	يقاطع بعض التلاميذ أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية أثناءَ حديثهم بسبب عدم وضوح كلامهم.	١١	١٠,١	١٣	١١,٩	٣٩	٣٥,٨	٢٨	٢٥,٧	١٨	١٦,٥	٢,٧٣	١,١٨	٢	متوسط
١٣	يُخرج بعض التلاميذ لسانه لإغاظة أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية.	١٠	٩,٢	٢٣	٢١,١	٢٤	٢٢,٠	٢٨	٢٥,٧	٢٤	٢٢,٠	٢,٧٠	١,٢٨	٣	متوسط
١	يسبُّ بعض التلاميذ أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية بإعاقاتهم؛ كأن يقول له: "يا مجنون".	٦	٥,٥	١٢	١١,٠	٤٠	٣٦,٧	٣٥	٣٢,١	١٦	١٤,٧	٢,٦١	١,٠٥	٤	متوسط
١٢	يقلِّل بعض التلاميذ من مكانة أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية لتدنِّي مستواهم الأكاديمي	٩	٨,٣	٢٠	١٨,٣	٢٣	٢١,١	٣٠	٢٧,٥	٢٧	٢٤,٨	٢,٥٨	١,٢٧	٥	منخفض
٥	يضايِق بعضُ التلاميذ أقرانَهم من ذوي الإعاقة الفكرية بإسماعهم تعليقات غير مهذَّبة.	٠	٠	١٩	١٧,٤	٤٢	٣٨,٥	٢٦	٢٣,٩	٢٢	٢٠,٢	٢,٥٣	١,٠١	٦	منخفض
٢	يسخَر بعضُ التلاميذ من أشكال أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية.	٣	٢,٨	١٨	١٦,٥	٣١	٢٨,٤	٣٩	٣٥,٨	١٨	١٦,٥	٢,٥٣	١,٠٤	٦	منخفض
٧	يُطلِق بعضُ التلاميذ على أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية أسماء غير مقبولة ترتبط بالإعاقة.	٦	٥,٥	١٥	١٣,٨	٣٢	٢٩,٤	٣٣	٣٠,٣	٢٣	٢١,١	٢,٥٢	١,١٤	٨	منخفض
١١	يستهزئ بعضُ التلاميذ من أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية لأنهم أقل وأضعف منهم.	٦	٥,٥	١٧	١٥,٦	٢٨	٢٥,٧	٣٤	٣١,٢	٢٤	٢٢,٠	٢,٥١	١,١٦	٩	منخفض

رقم الفقرة	الفقرات	مستوى ظهور السلوك: مرتفع جداً ت	مرتفع ٪	مرتفع ت	متوسط ٪	متوسط ت	منخفض ٪	منخفض ت	منخفض جداً ٪	منخفض جداً ت	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى ظهور السلوك
٦	يوبّخ بعضُ التلاميذ أقرانَهم من ذوي الإعاقة الفكرية.	٣	٢,٨	١٨	١٦,٥	٣٣	٣٠,٣	٣١	٢٨,٤	٢٤	٢٢,٠	٢,٥٠	١,٠٩	١٠	منخفض
٩	يختَلِق بعض التلاميذ القصص والأكاذيب عن أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية.	٨	٧,٣	١٤	١٢,٨	٢٣	٢١,١	٤٣	٣٩,٤	٢١	١٩,٣	٢,٥٠	١,١٦	١٠	منخفض
٤	يسبُّ بعضُ التلاميذ أقرانَهم من ذوي الإعاقة الفكرية ظنّاً منهم أنهم يتجاهلونهم.	٤	٣,٧	١٦	١٤,٧	٣١	٢٨,٤	٣٤	٣١,٢	٢٤	٢٢,٠	٢,٤٧	١,١٠	١٢	منخفض
٨	يصرُخ بعضُ التلاميذ في وجه أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية لإخافتهم بدون سبب.	٥	٤,٦	١٢	١١,٠	٢٥	٢٢,٩	٤٤	٤٠,٤	٢٣	٢١,١	٢,٣٨	١,٠٨	١٣	منخفض
١٠	ينشر بعض التلاميذ الإشاعات ضد أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية لتشويه سمعتهم.	٣	٢,٨	١٧	١٥,٦	١٩	١٧,٤	٢٨	٢٥,٧	٤٢	٣٨,٥	٢,١٨	١,١٩	١٤	منخفض
	المتوسط* العام للمحور											٢,٥٤	٠,٨٨		منخفض

*** المتوسط الحسابيّ من ٥ درجات**

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول "التنمُّر اللفظي"، قد تراوحت ما بين (٢,١٨–٢,٧٨)؛ حيث جاءت الفقرة رقم (٣)، والتي نصَّت على "يُثير بعض التلاميذ أقرانَهم من ذوي الإعاقة الفكرية لإخراجهم عن شعورهم" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابيّ بلَغ (٢,٧٨)، وانحراف معياريّ (١.١٤)، وبمستوى متوسط. وجاءت الفقرة رقم (١٤)، والتي نصَّت على: "يُقاطِع بعضُ التلاميذ أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية أثناء حديثهم؛ بسبب عدم وضوح كلامهم"، في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابيّ بلَغ (٢,٧٣)، وانحراف معياريّ (١,١٨)، وبمستوى متوسط. بينما جاءت الفقرة رقم (١٠) ونصُّها: "ينشر بعض التلاميذ الإشاعات ضد أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية لتشويه سمعتهم"، بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابيّ بلَغ (٢,١٨)، وانحراف معياريّ (١,١٩)، وبمستوى متوسط.

المحور الثاني: التنمُّـــر الجســـديّ:

جـــدول رقـــم (٩)

التكرارات والنِّسَب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليّاً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ الجسديّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين

رقم الفقرة	الفقـــــــرات	مستـــوى ظهـــور السلـــوك										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى ظهور السلوك
		مرتفع جداً		مرتفع		متوسط		منخفض		منخفض جداً					
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
٢٠	يسطو بعض التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية على ممتلكات أقرانهم الأصغر سِنّاً من ذوي الإعاقة الفكرية.	٥	٤,٦	١٥	١٣,٨	٤١	٣٧,٦	٢٤	٢٢	٢٤	٢٢	٢,٥٧	١,١٢	١	منخفض
٢٦	يتشاجر بعض التلاميذ مع أقرانهم من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أثناء اللَّعِب.	٩	٨,٣	١٦	١٤,٧	٣١	٢٨,٤	٢٣	٢١,١	٣٠	٢٧,٥	٢,٥٥	١,٢٧	٢	منخفض
٢٥	يحرِّض بعضُ التلاميذ أقرانَهم من ذوي الإعاقة الفكرية على التشاجر.	٤	٣,٧	١٦	١٤,٧	٢٥	٢٢,٩	٢٩	٢٦,٦	٣٥	٣٢,١	٢,٣١	١,١٨	٣	منخفض
٣٢	يُظهِر التلاميذ تعبيراتٍ وجهيةً معبِّرة عن الاحتقار لأحد الزملاء من ذوي الإعاقة الفكرية.	٥	٤,٦	٩	٨,٣	٣٠	٢٧,٥	٣٥	٣٢,١	٣٠	٢٧,٥	٢,٣٠	١,١٠	٤	منخفض
٣١	يتغامز بعضُ التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية على أقرانهم.	٥	٤,٦	٩	٨,٣	٣٥	٣٢,١	٢٥	٢٢,٩	٣٥	٣٢,١	٢,٣٠	١,١٤	٤	منخفض
٢٧	يستعرض بعض التلاميذ العاديين قوتَهم العضلية والجسمية لإخافة أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية.	٥	٤,٦	١٢	١١,٠	٢٤	٢٢,٠	٢٩	٢٦,٦	٣٩	٣٥,٨	٢,٢٢	١,١٨	٦	منخفض
٢١	يمنَع بعضُ التلاميذ أقرانَهم من ذوي الإعاقة الفكرية بالقوة من المشاركة في النشاطات المدرسية؛ بسبب عدم قدرتهم على فَهْم التعليمات بصورة صحيحة.	٣	٢,٨	٧	٦,٤	٢٩	٢٦,٦	٣٤	٣١,٢	٣٦	٣٣,٠	٢,١٥	١,٠٤	٧	منخفض
٢٣	يأخذ بعض التلاميذ الوجبات الغذائية من أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية بالقوة.	٤	٣,٧	٩	٨,٣	٢٠	١٨,٣	٣٠	٢٧,٥	٤٦	٤٢,٢	٢,٠٤	١,١٣	٨	منخفض
٢٢	يقوم بعض التلاميذ بشد شعر أقرانه من ذوي الإعاقة الفكرية	٢	١,٨	٨	٧,٣	٢٥	٢٢,٩	٣٠	٢٧,٥	٤٤	٤٠,٤	٢,٠٣	١,٠٥	٩	منخفض

رقم الفقرة	الفقرات	مستوى ظهور السلوك										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى ظهور السلوك
		مرتفع جداً		مرتفع		متوسط		منخفض		منخفض جداً					
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪				
٣٠	يستمتع بعض التلاميذ بتفريغ انفعالاتهم على أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية.	١	٠,٩	١٢	١١,٠	٢١	١٩,٣	٢٦	٢٣,٩	٤٩	٤٥,٠	١,٩٩	١,٠٨	١٠	منخفض
١٥	يضرب بعض التلاميذ أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية بسبب الإعاقة.	٣	٢,٨	٤	٣,٧	٢٢	٢٠,٢	٣٨	٣٤,٩	٤٢	٣٨,٥	١,٩٧	٠,٩٩	١١	منخفض
٢٩	يُخفِي التلاميذ بعضَ كتب أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية لإيذائهم.	٣	٢,٨	٥	٤,٦	٢٠	١٨,٣	٣٠	٢٧,٥	٥١	٤٦,٨	١,٨٩	١,٠٤	١٢	منخفض
١٨	يُتلِف بعض التلاميذ الكتب والأدوات الخاصة بزملائهم من ذوي الإعاقة الفكرية بسبب الإعاقة.	٢	١,٨	٣	٢,٨	٢٠	١٨,٣	٣٥	٣٢,١	٤٩	٤٥,٠	١,٨٤	٠,٩٤	١٣	منخفض
١٩	يَركُل بعض التلاميذ أقرانَهم من ذوي الإعاقة الفكرية بسبب بعض اضطرابات الحركة لديهم.	١	٠,٩	٥	٤,٦	٢١	١٩,٣	٢٩	٢٦,٦	٥٣	٤٨,٦	١,٨٣	٠,٩٦	١٤	منخفض
٢٨	يقوم بعض التلاميذ بالمضايَقات الجنسية نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية.	١	٠,٩	٨	٧,٣	١٩	١٧,٤	٢٤	٢٢,٠	٥٧	٥٢,٣	١,٨٣	١,٠٣	١٤	منخفض
٣٤	يقوم بعض التلاميذ بتهديد ومساوَمة أقرانهم من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية داخلَ المدرسة.	٢	١,٨	٥	٤,٦	١٨	١٦,٥	٣٠	٢٧,٥	٥٤	٤٩,٥	١,٨٢	٠,٩٩	١٦	منخفض
٣٣	يطلب بعضُ التلاميذ من أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية إنجاز بعض الأعمال كي لا يعاقبوهم.	٣	٢,٨	٥	٤,٦	٢٠	١٨,٣	٢٠	١٨,٣	٦١	٥٦,٠	١,٨٠	١,٠٧	١٧	منخفض
٢٤	يقوم بعضُ التلاميذ بِعَضِّ أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية.	١	٠,٩	٨	٧,٣	١٠	٩,٢	٣٣	٣٠,٣	٥٧	٥٢,٣	١,٧٤	٠,٩٧	١٨	منخفض
١٦	يصفع بعضُ التلاميذ أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية على وجههم بسبب الإعاقة.	١	٠,٩	٤	٣,٧	١٧	١٥,٦	٢٦	٢٣,٩	٦١	٥٦,٠	١,٧٠	٠,٩٣	١٩	منخفض
١٧	يجرّد بعضُ التلاميذ أقرانَهم من ذوي الإعاقة الفكرية من ملابسهم.	١	٠,٩	١	٠,٩	٩	٨,٣	١٤	١٢,٨	٨٤	٧٧,١	١,٣٦	٠,٧٥	٢٠	منخفض جداً
	المتوسط* العام للمحور											٢,٠١	٠,٧٩		منخفض

*** المتوسط الحسابيّ من ٥ درجات**

يبيِّن الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني "التنمُّر الجسدي" قد تراوحت ما بين (١,٣٦-٢,٥٧)؛ حيث جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي نصَّت على: "يسطو بعض التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية على ممتلَكات أقرانهم الأصغر سِنّاً، من ذوي الإعاقة الفكرية"، في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابيّ بلَغ (٢,٥٧)، وانحراف معياريّ (١.١٢)، وبمستوى منخفض. وجاءت الفقرة رقم (٢٦) والتي نصَّت على: "يتشاجَر بعض التلاميذ مع أقرانهم من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أثناء اللَّعِب"، في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابيّ بلَغ (٢,٥٥)، وانحراف معياريّ (١.٢٧)، وبمستوى منخفض. بينما جاءت الفقرة رقم (١٧) ونصُّها: "يجرِّد بعضُ التلاميذ أقرانَهم من ذوي الإعاقة الفكرية من ملابسهم" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابيّ بلَغ (١,٣٦)، وانحراف معياريّ (٠,٧٥)، وبمستوى منخفض جداً.

نتائج السؤال الثاني:

الذي نصَّ على: "**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة: (ابتدائي – متوسط)**"؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الدراسة الحالية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقِلَّتين؛ للتعرُّف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم؛ تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة (ابتدائي – متوسط). والجدول (١٠) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، باختلاف المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التنمُّر اللفظي	ابتدائي	٩٠	٢,٥٣	٠,٨٨	٠,٢٣	٠,٨١٨	غير دالَّة
	متوسط	١٩	٢,٥٨	٠,٨٨			
التنمُّر الجسدي	ابتدائي	٩٠	٢,٠١	٠,٨٣	٠,١٥	٠,٨٧٩	غير دالَّة
	متوسط	١٩	٢,٠٤	٠,٦٣			
الدرجة الكلية للتنمُّر	ابتدائي	٩٠	٢,٢٢	٠,٧٩	٠,٢٠	٠,٨٤٢	غير دالَّة
	متوسط	١٩	٢,٢٦	٠,٦٩			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قِيَم (ت) غير دالَّة في المحاور: (التنمُّر اللفظي، التنمُّر الجسدي)، وفي الدرجة الكلية للتنمُّر؛ ممَّا يُشِير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم في تلك المحاور، تُعزى إلى متغيِّر المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة: (ابتدائي – متوسط).

نظراً لصغر حجم إحدى مجموعات الدراسة فقد تم استخدام اختبار مان–وتني

جدول رقم (١١)

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، باختلاف المرحلة الدراسية

المحـــــور	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرُّتَب	مجموع الرُّتَب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
التنمُّر اللفظي	ابتدائي	٩٠	٥٤,٦٣	٤٩١٧,٠٠	٠,٢٦	٠,٧٩٢	غير دالَّة
	متوسط	١٩	٥٦,٧٤	١٠٧٨,٠٠			
التنمُّر الجسدي	ابتدائي	٩٠	٥٤,١٧	٤٨٧٥,٥٠	٠,٦٠	٠,٥٥٢	غير دالَّة
	متوسط	١٩	٥٨,٩٢	١١١٩,٥٠			
الدرجة الكلية للتنمُّر	ابتدائي	٩٠	٥٤,٢٤	٤٨٨١,٥٠	٠,٥٥	٠,٥٨٤	غير دالَّة
	متوسط	١٩	٥٨,٦١	١١١٣,٥٠			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم (Z) غير دالَّة في المحاور: (التنمُّر اللفظي، التنمُّر الجسدي)، وفي الدرجة الكلية للتنمُّر؛ ممَّا يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، من قِبَل أقرانهم في تلك المحاور، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة: (ابتدائي – متوسط).

نتـائـج الســؤال الثـالـث:

الذي نصَّ على: "**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم، من ذوي الإعاقة أو العاديين، تُعزى لاختلاف الجنس: (ذكر – أنثى)؟**

للإجابة على هذا السؤال قامت الدراسة الحالية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للتعرُّف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم تبعاً لاختلاف الجنس: (ذكر – أنثى). والجدول (١٢) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جـــــدول رقـــــم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، باختلاف نوع العينة

المحـــــور	نوع العينة (الجنس)	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التنمُّر اللفظي	ذكر	٤٢	٢,٦٩	٠,٨٩	١,٤١	٠,١٦١	غير دالَّة
	أنثى	٦٧	٢,٤٤	٠,٨٦			
التنمُّر الجسدي	ذكر	٤٢	٢,١٢	٠,٧٨	١,١٧	٠,٢٤٣	غير دالَّة
	أنثى	٦٧	١,٩٤	٠,٨٠			
الدرجة الكلية للتنمُّر	ذكر	٤٢	٢,٣٦	٠,٧٧	١,٣٧	٠,١٧٤	غير دالَّة
	أنثى	٦٧	٢,١٥	٠,٧٧			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قِيَم (ت) غير دالَّة إحصائيّاً في المحاور: (التنمُّر اللفظي، التنمُّر الجسدي)، وفي الدرجة الكلية للتنمُّر؛ ممَّا يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم في تلك المحاور، تُعزى إلى متغيِّر الجنس: (ذكر – أنثى).

تفسير النتائج ومناقشتها:

نصَّ السؤال الرئيس على: **"ما مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، من وجهة نظر المعلِّمين في منطقة جازان وعلاقتها بنوع الجنس والمرحلة الدراسية؟"** وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن "التنمُّر اللفظي" جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلَغ (٢,٥٤)، وانحراف معياريّ (٠,٨٨)، وبمستوى منخفض. وجاء المجال الثاني "التنمُّر الجسدي" في المرتبة الثانية بأعلى متوسط حسابي بلَغ (٢,٠١)، وانحراف معياريّ (٠,٧٩)، وبمستوى منخفض، وبلَغ المتوسط الحسابيّ للأداة ككل (٢,٣٣)، وانحراف معياريّ (٠,٧٧)،

وبمستوى منخفض، وتعزي الدراسةُ الحاليةُ هذه النتيجةَ إلى إمكانية عدم تعرُّض المتنمِّر لفظيّاً إلى العقاب؛ حيث يصعب إثبات سلوك التنمُّر اللفظي، كما أن الآثار المترتّبة عليه تكون خفية، وتتمثَّل في الإيذاء النفسي، على العكس من ذلك الحال في التنمُّر الجسدي الذي تكون آثاره واضحة، ولا يمكن إخفاؤها؛ ممَّا يعرِّض المتنمِّرَ للعقوبة أو المساءلة مِن قِبَل المعلِّمين أو إدارة المدرسة أو حتى ولي الأمر. كما تعزي الدراسةُ الحاليةُ أيضاً هذه النتيجةَ إلى أن التنمُّر الجسدي يتطلَّب قدرات جسمية، قد لا تكون متوفرةً في المرحلة الابتدائية، وكذلك المتوسطة؛ عينة الدراسة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ديمورا، كروز، وكويفيد De Moura, Cruz & Quevedo (2011) التي أجريت على جميع المدارس العامَّة في مدينة بيلوتاس في البرازيل على تلاميذ المدرسة من الصف الأول إلى الثامن، وتوصَّلت إلى أن نسبة انتشار سلوك التنمُّر بلغت ١٧,٦%، وكان النوع الأكثر انتشاراً هو التنمُّر اللفظي، يليه الجسدي، العاطفي، العنصري، والجنسي.

ثانياً: النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني: الذي نص على: "**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم من ذوي الإعاقة أو العاديين، تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة: (ابتدائي – متوسط)؟**" وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، من قِبَل أقرانهم في تلك المحاور، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة: (ابتدائي – متوسط). وتعزي الدراسة الحالية هذه النتيجةَ إلى انخفاض مستوى السلوك التنمُّريّ بصفة عامة بين أفراد عينة الدراسة، والذي يرجع إلى طبيعة المنطقة السكنية والجغرافية والعوامل الديموغرافية لأهالي منطقة جازان التي تمثل مجتمع الدراسة حيث يتَّسمون بالروابط الأسرية القوية ويعظِّمون القِيَم الدينية؛ مثل: العطف على الضعيف، واحترام الكبير. وممَّا يؤيِّد هذا التفسيرَ نتائجُ دراسة شوكس مولان وبودليسك Chaux, Molan & Podlesk (2009) والتي توصلت إلى أن النسبة قد تختلف تبعاً لاختلاف نوع المؤسَّسة التعليمية، وتبعاً لاختلاف البيئة الاجتماعية حضرية أو ريفية، وأن انتشار سلوك التنمُّر في المدارس الخاصة والمناطق الحضرية أعلى من المدارس الحكومية والمناطق الريفية.

وتتَّفق هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة سكران، وعلوان (٢٠١٦)، والتي توصَّلت إلى أنه لا توجد فروق في درجة التنمُّر ترجع إلى بعض متغيِّرات المرحلة الدراسية.

إلا أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة كورفو وديلارا (Corvo & Delara, 2010)، والتي أشارت إلى أن ما يقرُب من (١٥-٢٠%) من تلاميذ الصفوف من الثالث إلى السادس يتعرَّضون للتنمُّر من أقرانهم داخلَ المدرسة، وأن النسبة تزداد إلى ٣٠% في الصفوف من السابع إلى التاسع؛ أي أن هناك فروقاً تُعزى إلى المرحلة العمرية والدراسية.

وكذلك دراسة هشام (٢٠١٨) التي توصَّلت إلى: وجود فروق في مستويات التنمُّر الإلكتروني بين التلاميذ تبعاً لمتغيِّر العمر – لصالح فئة التلاميذ أكبر من ١٤ سنة.

ثالثاً: النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثالث: الذي نصَّ على: "**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم تُعزى لاختلاف الجنس: (ذكر – أنثى)؟** وقد أسفرَت النتائجُ عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى السلوك التنمُّريّ نحو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من قِبَل أقرانهم في تلك المحاور، تُعزى إلى متغيِّر الجنس: (ذكر – أنثى). إلا أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسات كل من جميس (James, 2010)، شوكس، مولانو، بودلسكي (Chaux, Molano, Podlesky, 2009)، كايت (Khiat, 2012)، والتي أشارت إلى أن التلاميذ الذكور يمارسون سلوك التنمُّر المباشِر تجاه أقرانهم في المدرسة أكثر من التلميذات، وهم المسؤولون عن معظم أحداث التنمُّر التي تتعرَّض لها ٦٠% من الإناث، و٨٠% من الذكور.

وكذلك دراسة كورفو وديلارا (Corvo & Delara, 2010)، التي توصَّلت إلى أن الذكور أكثر عرضةً للانخراط في التنمُّر اللفظي، بينما ينتشر التنمُّر الاجتماعي بدرجة أعلى بين الفتيات.

أشار شوماخر (Schumacher, 2007) إلى أن التنمُّر يحدُث –بشكل متكرِّر– لدى كلٍّ من الذكور والإناث على السواء، على اختلاف أنواعه وأشكاله إلا أنه قد يختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى.

ويتَّفق معهم أبو الديار (٢٠١١) على أن هناك اختلافات واضحة بين الذكور والإناث في

سلوك التنمُّر، هذه الاختلافات تتمثَّل في النقاط التالية:

١- يتعرَّض الذكور إلى تنمُّر أقرانهم لهم بصورة أكبر من تعرُّض الإناث؛ حيث تبلغ نسبة التلاميذ الذكور الضحايا ضِعْف نسبة التلميذات.

٢- عدد المتنمِّرين الذكور يفوق –بشكل كبير– عددَ المتنمِّرات الإناث.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحالية توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- إعداد البرامج التوعوية والإرشادية التي تعرِّف بالسلوك التنمُّريّ وأسبابه وأنواعه نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- توجيه المسؤولين والمتخصِّصين لإعداد الدورات التي تهدف إلى إعداد الكوادر المتخصِّصة في التعامُل مع المتنمِّرين أو الضحايا من المعلِّمين داخل المدارس.

٣- التوسع في البرامج التوعوية والإرشادية بحيث تشمل الأُسَر.

٤- التأكيد على الأُسَر بأهمية التواصُل مع المتخصِّصين عند ملاحَظة أي سلوك غير طبيعيّ لدى أبنائهم.

٥- دعم البرامج التي توضع لعلاج الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية الناتجة عن السلوك التنمُّريّ.

مقترَحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدِّم الدراسة الحالية بعض المقترَحات، والتي تأمُل أن تُسهِم في إثراء المجال التربوي.

١- إجراء دراسة تتناول مدى مستوى وعي المعلِّمين بمظاهر السلوك التنمُّريّ داخلَ أروقة المدارس.

٢- إجراء دراسة تتناول أهم المعوِّقات التي يواجهها المعلمون في التعامُل مع التلاميذ المتنمِّرين نحو ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- إجراء دراسة تهدُف إلى مقارَنة مستويات السلوك التنمُّريّ نحو ذوي الإعاقة الفكرية في مختلف مناطق المملكة.

٤- إجراء دراسة مُماثِلة لهذه الدراسة على المرحلة الثانوية في حال دمج ذوي الإعاقة الفكرية فيها في منطقة جازان.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

إبراهيم، إيمان يونس. (٢٠١٧). بناء مقياس التنمُّر المصوَّر لدى طفل الروضة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (٥٥).

جرادات، عبد الكريم. (٢٠٠٨). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ٤ (٢): ١٠٩-١٢٤.

جريج، فادي؛ أبو فخر، غسَّان. (٢٠١٣). المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى التلاميذ المعوَّقين عقليّاً وعلاقتها ببعض المتغيِّرات. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٩ (١)، ١٤٣- ١٩٢.

حمادنة، برهان؛ بدرانة، ليلى. (٢٠٢٠). *السلوك التنمُّريّ*. حيفا: مكتبة كل شيء.

الحويطي، محمد مثري. (٢٠١٧). مدى معرفة الطلبة المعلِّمين بسلوك التنمُّر تجاه الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس الدمج. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ٣ (١)، (١٣٥- ١٥٥).

الدهَّان، منى حسين. (٢٠١٧). دراسة التنمُّر لدى كلٍّ من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين سمعيّاً والأطفال المعاقين عقليّاً: دراسة ميدانية. *مجلة علم نفس*، ٣٠ (١١٥)، (٨٧- ١٠٨).

الزعبي، محمد أحمد. (٢٠٠٥). *مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية – أسبابها وسُبُل علاجها*. دمشق: دار الفكر.

زكري، مديحة محمد. (٢٠٢٠). *السلوك التنمُّريّ المُوجَّه نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود: الرياض.

سكران، السيد عبد الدايم؛ علوان، عماد عبدة. (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمُّر المدرسي كمفهوم تكامليّ، ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العامّ بمدينة أبها. *مجلة التربية الخاصة*، (١٦)، (١- ٦٠).

الصبحيين، على موسى؛ فرحان، محمد القضاة. (٢٠١٣). *سلوك التنمُّر عند الأطفال والمراهِقِينَ مفهومه –أسبابه– علاجه* [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع: http://www.saaid.net/book/22/16067.pdf

العسَّاف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

المعيقل، إبراهيم عبدالعزيز؛ العتيبي، بندر عبدالعزيز. (١٤٣٩). التنمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم كما يُدركه معلِّمُوهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦(٢١)، (٢٥- ٥١).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bear, G., Mantz, L., Glutting, J., & Yang, C. (2015). Differences in Bullying Victimization Between Students With and Without Disabilities. *School Psychology Review*. *44*(1), 98–116.

Black, S., & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying. *School Psychology International, 28*(5), 623–638.

Chaux E., Molano A., & Podlesky P. (2009). Socio-Economic, Socio-Political and Socio-Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. *Aggressive Behavior*, 35(6), 520–529.

Craig K., Bell D., & Leschied A. (2015). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Society for the Study of Education, 34*(2), 21-33.

Fink, E., Deighton, J., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2015). Assessing the bullying and victimization experiences of children with special educational needs in mainstream schools: Development and validation of the Bullying Behavior and Experience Scale. *Research in Developmental Disabilities. 36*, 611–619.

Hazler, R. (1996). Bystanders: An Overlooked factor in peer on peer abuse. *Journal for the Professional Counselor, 11*(2),11-21.

Hodges, E., & Perry, D. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioral Problems, 5*(1), 25-29.

Khiat, H. (2012). Unveiling the intricacies of bullying: Students' perspectives in a polytechnic in Singapore. *Asian Journal of Criminology, 7*(1), 1-22.

Kusel, S., & Perry, D. (1988), Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24 , 807-814.Malian, I. (2012). Bully versus Bullied: A Qualitative Study of Students with Disabilities in Inclusive Settings. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2* (10).

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120.

Schumacher, P. (2007). *To what extent will a sixty-second video on bullying produced by high school students increase students' awareness of bullying and change their attitudes to reduce acceptance of bullying in a high school environment?* (Unpublished doctoral dissertation). Kutztown University of Pennsylvania.

Shriver T. (2015). Walk A Mile in their shoes, Bullying and the child with special needs. *A Report and Guide from Abilitypath.Org.*

Smith, S. (2001). Kids hurting kids: Bullies in the Schoolyard. *Mothering Magazine, 7*(12), 43-59.

Storey, K., & Slaby, R. (2008). Eyes on bullying what can you do? Newton. *Education Development Center*.