المجلد (١٤)، العدد (٤٨)، الجزء الثاني، مايو ٢٠٢٢، ص ص ١ – ٤١

العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة

إعداد

بشاير عبدالله علي العمري

باحثة بقسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة جدة

د/ مازن عبد الرحمن الغامدي

الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة جدة

العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة

إعداد

بشاير عبدالله علي العمري (*) & د/ مازن عبد الرحمن الغامدي (**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (٣١) فقرة موزعة على (٤) محاور من العوامل التي تقيس مدى إسهامها في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي، وهي: (المدرسة، الأقران، الطالبات ضعيفات السمع، معلمة الطالبات ضعيفات السمع)، وأجاب عليها المعلمات المختصات في الإعاقة السمعية والبالغ عددهم (٣٠) معلمة، وقد أظهرت النتائج العوامل الأكثر إسهاماً مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: (العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع، العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع، العوامل المرتبطة بالمدرسة، العوامل المرتبطة بالأقران)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي تُعزى لمتغيري سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في التنمر المدرسي.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، المرحلة الابتدائية، الطالبات ضعيفات السمع، الدمج التربوي.

(*) بشاير عبدالله علي العمري، باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة، الإيميل bashayr.alamri@outlook.com

(**) مازن عبد الرحمن الغامدي، الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة، الايميل malghamdi1@uj.edu.sa

(بحث مستل من رسالة الماجستير بعنوان العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة، قسم التربية الخاصة، جامعة جدة)

Contributing Factors to the Exposure of Hard of Hearing Students to School Bullying in the Primary Stage in Inclusion Programs from their Teacher's Point of View in Jeddah City

By

Bashayr Abdullah Alamri(*) &Mazen Alghamdi(**)

Abstract

This study aimed to identify the factors contributing to school bullying in in inclusion classrooms at primary school for female students from the point of view of their teachers in the city of Jeddah, from the point of view of their teachers in the city of Jeddah. This study included a questionnaire of 31 points divided into four main axes to measure the extent of their contribution to the exposure of hard-of-hearing students to school bullying, which are: (school, peers, hard-of-hearing students, and a teacher of hard-of-hearing students). The questionnaire was answered by 30 female teachers who specialize in hearing impairment. In descending order as follows: (Factors associated with hard-of-hearing students, factors associated with the teacher of hard-of-hearing students, factors associated with school, factors associated with peers). The results also showed that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample about the factors contributing to bullying of students with hearing impairments, also school bullying due to the variables of years of experience and training courses in school bullying.

Keywords: School Bullying, Primary Stage, Hard of Hearing Students, Inclusion.

(*) Researcher in the Department of Special Education, University of Jeddah
(**) Assistant Professor Special Education Department, University of Jeddah

المقدمة:

يلتفت التوجه الحديث إلى الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة ورعايتهم والعمل على دمجهم في مدارس التعليم العام، حيث دلّ ذلك على رُقي المجتمع وتقدّمه، ويشير إلى حتمية التطوير والتغيير في المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يُعينها على تحقيق الجودة في جميع مجالات الخدمات التعليمية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك على كافّة المستويات في النظام التعليمي بما يكفل لهم التأهيل الجيد للقدرة على المشاركة في تنمية المجتمع، بالإضافة إلى الاستعانة بالجودة كمدخلاً تطويرياً لتنمية الموارد البشرية، من خلال تعاون العاملين في المؤسسات التعليمية، والمشاركة في مواجهة التغيرات الناتجة عن المتغيرات في جميع الجوانب الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، والتكيف مع المتطلبات الحديثة لتحقيق مستويات من الأداء التنافسي والتميز في الأداء المدرسي، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة (عيسى ومحسن، ٢٠١٠؛ طه، ٢٠١٤).

وتُعد فلسفة الدمج اتجاه إنساني وأخلاقي، قائم على مبدأ المساواة والعدالة، وعدم التمييز بين الطلبة، وإعادة توجيه التربية العامة والخاصة بشكل يلبّي كافّة احتياجاتهم، وتوفّر لهم الدعم اللازم والمساندة ضمن نطاق مدارس التعليم العام، بغض النظر عن نوع الإعاقة، أو درجة الذكاء، أو المستوى الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو العرق والثقافة، وإعدادهم للحياة والتعايش مع الاخرين بصورة إيجابية ضمن مجتمعٍ واحد، مما يساهم في تحقيق الاستقرار والتّماسك الاجتماعي (القريطي، ٢٠١٠).

والمدرسة كمؤسسة اجتماعية تقوم بدروها على رعاية الطلبة –من مختلف النواحي– تربوياً وأخلاقياً وأكاديمياً واجتماعياً، ويسعى الممارسين بالميدان التربوي إلى توفير بيئة آمنه تعمل على تحقيق الأمن النفسي لطلابها، إلا أن هناك العديد من الطلبة يفتقدون شعورهم بالأمن النفسي؛ نتيجة لتعرّضهم لظاهرة سلوكية شائعة تسمى التنمر المدرسي، وتنتشر على نطاق واسع في جميع المراحل التعليمية (غريب، سليمان، ويوسف، ٢٠١٨). وتحتل المدرسة مقدّمة المؤسسات التربوية المعنيّة بمواجهة ظاهرة التنمر المدرسي، وفي ظل مناداة المدرسة باحترام قيمة الطلبة، وتعزيز مكانتهم الاجتماعية تحت شعار

جودة الحياة وجودة التعليم؛ حتى يصبح الطلبة نموذجاً للأفراد الصالحين محققين ما هو مراد ومتوقع منهم (عمر، ٢٠١١). فقد ربط العديد من الباحثين سلوك التنمر في بداية ظهوره بالبيئة المدرسية، كونها الأكثر صلاحية لنشأة وتوسّع وممارسة هذا السلوك، الذي ينعكس بشكل سلبي على الجوانب الاجتماعية والنفسية والانفعالية للمتنمر والضحية والنظام المدرسي كافة (خوج، ٢٠١٢).

ومع تهافت العديد من الأبحاث حول دراسة سلوك التنمر ضد الطلبة ذوي الإعاقة، فقد حظي أيضاً التنمر المدرسي تجاه الطلبة الصم وضعاف السمع في برامج الدمج –على وجه الخصوص– اهتماماً بالغاً من قِبل الباحثين والممارسين التربويين عالمياً ومحلياً. منذ أن أُعتمدت فكرة الدمج نتيجة للتوجّهات التشريعية والسياسية التي تهدف إلى تطبيق الدمج التربوي للطلبة الصم وضعاف السمع، ضمن قانون الولايات المتحدة الأمريكية في تعليم ذوي الإعاقة Individual with Disabilities Education Act [IDEA] الذي يدعم تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع في البيئة الأقل تقييداً، والحصول على التعليم العام والمجاني في بيئة قريبة من البيئة التربوية الطبيعية، التي بدورها تتيح الفرصة لهم للمشاركة في جميع أنشطة المدرسة مع أقرانهم طلبة التعليم العام (محمد وحماد، ٢٠١٦؛ Hung, 2005).

وبناء على ما سبق، فقد أكدت دراساتٍ عدّة كدراسة وينر وداي وجالفان Weiner, Day, and Galvan (2013) أن الطلبة الصم وضعاف السمع يتعرّضون للتنمر المدرسي بمعدلات تزيد بمقدار ٣–٢ مرات مقارنة بأقرانهم الطلبة السامعين. وعلى الرغم من توافر العديد من الدراسات ذات العلاقة بسلوك التنمر الممارس ضد الطلبة ذوي الإعاقة عامة، والطلبة الصم وضعاف السمع على وجه الخصوص في البيئة السعودية، الا أنه لم يتم إجراء أي دراسة –في حدود علم الباحثة– تهدف إلى معرفة العوامل التي تساهم في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج، إذ تسعى هذه الدراسة إلى حصر أبرز العوامل ذات العلاقة بالتنمر المدرسي التي تطرقت لها الأدبيات السابقة، كما تأمل الباحثة أن تُسهم من خلال هذه الدراسة إلى إضافة قيمة علمية في مجال أبحاث التربية الخاصة، محققةً من خلالها مرجعاً ثرياً للباحثين والممارسين في الميدان التربوي.

مشكلة الدراسة

تُعد حاسة السمع من أهم المستقبلات للمثيرات البيئية، وأول الحواس ظهوراً لدى الجنين في رحم أمه، وتتضح أهمية السمع كقناة حسية رافدة للعقل البشري، فقد ورد ذكرها في القرآن الكريم في مواضع عدّه تستبق بها حاسة السمع على حاسة البصر، ويتّضح ذلك في قوله تعالى: (قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۖ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ) (الملك: ٢٣)، وقوله تعالى (ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ ۖ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۖ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ) (السجدة:٩) (سليمان، ٢٠١٥). وعليها تعد الإصابة بالإعاقة السمعية من أصعب أنواع القصور الحسي الذي من شأنه يُحدث خللاً في تواصل الفرد وتفاعله مع الآخرين؛ وذلك نتيجة للقصور في الاستجابة للمثيرات الكلامية، وتأثيرها السلبي على كافة جوانب نمو الفرد –على وجه الخصوص– الجانب الاجتماعي الذي يزيد من اندماجه في المجتمع، حيث أن حاسة السمع تعمل على تنظيم سلوك الفرد وتساعد على تكيفه مع الحياة (طه، ٢٠١٤). فقد أشارت منظمة الصحة العالمية World Health Organization [WHO] (2021) أن الإعاقة السمعية تؤثّر على حياة ما يقارب ٥% من سكان العالم، وبحلول عام ٢٠٥٠، سيعاني من الإعاقة السمعية أكثر من ٧٠٠ مليون شخص أو واحد من كل عشرة أشخاص.

وعلى الرغم من تطوّر برامج الدمج في المملكة العربية السعودية واعتبارها الخيار التربوي الملائم للطالبات الصم وضعيفات السمع، إلا أنه قد يتخللها العديد من المعيقات التي تقف أمام نجاح هذه العملية، حيث تأتي في مقدمتها انتشار ظاهرة التنمر المدرسي كأحد المعيقات الاجتماعية التي تؤدي إلى اختلال توازن النظام التعليمي، وقلب مردود العملية التعليمية وإعاقة تحقيق أهدافها، مما يجعل المناخ المدرسي بيئة تعج بالفوضى وعدم الانصياع للأنظمة المدرسية. فقد أوضح ماكرون Mccrone (2004) تعرّض الطلبة الصم وضعاف السمع للتنمر المدرسي أسوةً بأقرانهم طلبة التعليم العام. حيث يواجه الطلبة الصم وضعاف السمع العديد من المشكلات في نموهم الاجتماعي والتي تحد من قدراتهم اللّغوية، والتعبير عن أنفسهم وفهمهم للآخرين، فاللغة أداة التواصل الاجتماعي للتعبير عن الذات والتواصل، وكون لغة التواصل معهم تعتمد على لغة الإشارة؛ فقد يسهم ذلك في

قلة التفاعل الاجتماعي بينهم وبين أقرانهم الطلبة (أبو العمرين والطهراوي، ٢٠١٥). ويمكن الأخذ بعين الاعتبار اختلافهم عن أقرانهم بسبب المعينات السمعية التي يمكن ملاحظتها، واستخدام لغة الإشارة في التّواصل، و/أو طريقة التحدث واللغة، كما أنهم أكثر عرضة للإيذاء من قبل المتنمرون؛ نتيجة لفقدانهم حاسة السمع، وعدم القدرة على التواصل والإبلاغ عن المشكلات التي يتعرضون لها داخل المدرسة (Tresh, 2004 Kouwenberg et al., 2012؛).

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات السابقة كدراسة وينر وآخرون Weiner et al. (2013)، ودراسة لاند وروز Lund and Ross (2016)، ودراسة تشنغ، تشو، ولين Cheng, Chou, and Lin (2019)، ودراسة بينكوارت وفايفر Pinquart and Pfeiffer (2015)، اتّضحت من خلالها مدى تعرّض الطلبة الصم وضعاف السمع للتنمر المدرسي، الأمر الذي ارتكزت عليه الأهمية القصوى في الدراسة الحالية على الكشف عن العوامل التي تجعل الطالبات ضعيفات السمع ضحايا مستهدفين للتنمر المدرسي في برامج الدمج، إذ أن التعرف على الأسباب يقود إلى البحث عن حلول وبدائل للتغلب على نتاج تلك الأسباب، وتعزيز سياق آمن لكافة الطلبة بما فيهم الطالبات ضعيفات السمع في الميدان التعليمي، والحد من انتشار ظاهرة التنمر المدرسي في كافة المراحل التعليمية.

تســـــاؤلات الـــــدراســـــة

١- مـا هـي العوامـل المسـاهمة فـي تعرّض الطالبـات ضـعيفات السـمع للتنمـر المدرسـي فـي المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج

من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في التنمر المدرسي (أقل من ٥ دورات، من٥ إلى ١٠ دورات، أكثر من ١٠دورات)؟

أهـــداف الـــدراســـة

١- التعرف على العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة.

٢- التعرف على الفروق في العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

٣- التعرف على الفروق في العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن تُعزى للدورات التدريبية في التنمر المدرسي (أقل من ٥ دورات، من٥ إلى ١٠ دورات، أكثر من ١٠دورات).

أهمـــية الـــدراســـة

الأهمية النظرية، تستند الأهمية النظرية للدراسة الحالية في تناولها لظاهرة سلوكية شائعة في المدارس، والتي تزداد بشكل ملحوظ في برامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس التعليم العام، فمن خلال الرجوع للدراسات السابقة تبيّن التأثير السلبي لظاهرة التنمر المدرسي على كافة الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، وتبرز أهمية الدراسة في كونها من الدراسات الحديثة والنادرة –في حدود علم الباحثة– التي تناولت أسباب التنمر المدرسي ضد الطالبات ضعيفات السمع في المراحل الابتدائية الملحق بها برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن، أما الأهمية التطبيقية فتشكّل الدراسة الحالية إضافة نوعيّة للدراسات ذات العلاقة بالطلبة الصم وضعاف السمع، فهي تسلّط الضوء على العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في برامج الدمج، كما أن التركيز والبحث والتقصّي عن مسببات التنمر المدرسي ضد هذه الفئة وتحديد أوجه القصور، يحفّز المختصين والممارسين التربويين على معرفة الأسباب الكامنة خلفها، مما يساهم في تشجيعهم ومساعدتهم في البحث عن

الحلول التي تحد من ظهور هذه العوامل، وذلك من خلال إعداد البرامج الارشادية، أو الوقائية، وتفعيلها في المؤسسات التعليمية.

حـــدود الـــدراســـة

١- **الحدود الموضوعية.** اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة.

٢- **الحدود الزمانية.** جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣- ١٤٤٤هـ..

٣- **الحدود المكانية.** المدراس الحكومية الملتحق بها برامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.

٤- **الحدود البشرية.** طُبقت هذه الدراسة على معلمات الإعاقة السمعية في المدراس الحكومية الملحق بها برامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.

مصطلحـــات الـــدراســـة

أولاً، العوامل Factors. تُعرّف إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية بأنها: الأسباب والمصادر التي قد تؤدي إلى تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج، والمتمحورة حول الأبعاد التالية: العوامل المرتبطة بالمدرسة، العوامل المرتبطة بالأقران، العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع، العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع.

ثانيا، التنمر المدرسي School Bullying. يشير مفهوم التنمر المدرسي كما عرفه الصبحين والقضاة (٢٠١٣) إلى سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي، أو اللفظي، أو النفسي، أو الجنسي، ويحصل من فرد قوي ومسيطر تجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة، وكذلك لا يبلغ عن حادثة التنمر للبالغين من حوله. وتعرفه الباحثة إجرائياً: الأسباب التي تؤدي إلى تعرّض الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج لعدة سلوكيات متعمّدة وغير مرغوب بها -سواء كانت نفسية، أو لفظية، أو جسدية، أو اجتماعية، والتي يتم الكشف عنها من خلال ملاحظات المعلمات المختصات في الإعاقة السمعية داخل

المدرسة، وتتمحور حول الأبعاد التالية: العوامل المرتبطة بالمدرسة، العوامل المرتبطة بالأقران، العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع، العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع، ويتم قياس تلك العوامل من خلال الاستبانة التي صممتها الباحثة.

ثالثاً، ضعاف السمع Hard of Hearing. عرفه القريطي (٢٠١٣) بأنه الفرد الذي يعاني من قصور سمعي تتراوح درجته ما بين ٣٠-٦٩ ديسبل؛ الامر الذي يؤدي إلى صعوبة في فهم الكلام واكتساب اللغة، ولكن في ذات الوقت لم تفقد حاسة السمع وظائفها بشكل كامل، إذ يمكن استخدام المعينات السمعية في تحسين وظائفها.

رابعاً، الدمج Inclusion. أوضحت وزارة التعليم (٢٠١٦) في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة أن الدمج عبارة عن تعليم الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس التعليم العام، مع إمدادهم بخدمات التربية الخاصة. ويشير سيسالم (٢٠١٣) أن المفهوم الشامل للدمج هو "أن تشتمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلاب جميعاً بغض النظر عن الذكاء، أو الموهبة، أو الإعاقة، أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الخلفية الثقافية للطالب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب"(ص.١٧).

الإطار النظري والدراسات السابقة

التنمر المدرسي

أولاً، مفهوم التنمر المدرسي. تعود نشأة مصطلح التنمر إلى النطاق المدرسي، والتي تندرج تحت مصطلح الصعلكة Mobbing حيث شاع استخدامه في البلدان الإسكندنافية، ويقصد به ممارسة السلوكيات السلبية التي تهدف إلى مضايقة وإيذاء طالب أو أكثر لطالب آخر بصورة متكررة، ومن ثم أُستبدل هذا المصطلح بمصطلح التنمر (أبو الديار، ٢٠١٢). ويُعد النرويجي دان أولويس Dan Olweus من الأوائل الذين اهتموا بالأبحاث والدراسات حول التنمر المدرسي عام ١٩٧٨، حيث عرفه بأنه: إحدى أشكال السلوك العدواني، الذي يتضمن تعرّض الطلبة بشكل مستمر وفي معظم الأوقات إلى سلوك سلبي من قِبَل أقرانهم، ويتضمّن هذا السلوك الأذى الجسدي، أو اللفظي، أو العاطفي، أو النفسي، أو تعمّد عزله عن المجموعة (الصبحين والقضاة، ٢٠١٣). في حين عرفه

الزهراني (٢٠٢٠) بأنه: أحد أشكال العنف الذي يحدث بصورة متكررة ومع مرور الوقت، ويتضمن سلسلة من الممارسات والأفعال السلبية المؤذية عن طريق طالب أو أكثر ضد طالب أخر بحيث تكون القوى غير متوازنة بين الطرفين، وقد يكون الأذى نفسياً، أو لفظياً، أو جسدياً.

ثانياً، أنماط التنمر المدرسي. يتخذ التنمر المدرسي درجات متفاوتة من حيث الشدة والإيذاء، ويتم تحديد أنماطه كالتالي: (أ) التنمر الجسدي Physical Bullying الذي يتضمن العض، والركل، واللكم بقبضة اليد، والدفع. (ب) التنمر اللفظي Verbal Bullying الذي يتضمن التهديد، والتوعد، والتشهير، والاستهزاء، والصراخ، والإهانة، والنعت بالألقاب. (ج) التنمر النفسي psychological Bullyingحيث يتضمن نشر الاشاعات والأكاذيب عن الضحية، والإقصاء، والإكراه، والصد (Migliaccio & Raskauskas, 2013). (د) التنمر العنصري الذي يتضمّن التحيّز والكراهية بسبب التباين في اللون والأوضاع الاقتصادية، والمستوى الأكاديمي، وقد يتوجّه التنمر العنصري نحو الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، كونهم مستهدفين من قبل أقرانهم؛ ويعود ذلك لاختلاف مظهرهم الداخلي أو الخارجي (الزهراني والحسيني، ٢٠٢٠).

الإعـــاقـــة السمعـــية

أولاً، مفهـــوم الإعـــاقـــة السمعـــية.

يمكن تصنيف مفهوم الإعاقة السمعية إلى الصمم وضعف السمع. حيث أشارت منظمة الصحة العالمية World Health Organization [WHO](2021) إلى مفهوم الأشخاص ضعاف السمع، ويقصد به الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي تتراوح شدته ما بين الخفيف إلى الشديد، وفي ذات الوقت يستطيع الأشخاص ضعاف السمع التواصل من خلال الاستفادة من المعينات السمعية، وزراعة القوقعة، والأجهزة السمعية المساعدة، في حين يقصد بالصم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي عميق، مما يشير إلى أن درجة السمع ضئيلة، ويستخدمون لغة الإشارة للتواصل. أما القريوتي (٢٠٠٥) فقد توّصل إلى أن الأصم هو الشخص الذي يعاني من الفقد السمعي تصل إلى أكثر من ٧٠ ديسيبل، مما يعيق قدرته على معالجة المعلومات اللغوية بواسطة الجهاز السمعي وحدة، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها، في حين عرّف ضعاف السمع

بأنه الشخص الذي تتراوح درجة الفقد السمع لديه ما بين ٣٥-٦٩ ديسيبل، ولا تفقد حاسة السمع لديه كافة وظائفها، مما تسهم في مساعدته على القيام بمعالجة المعلومات اللغوية من خلال حاسة السمع، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها.

ثانياً، العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في برامج الدمج.

١- **المدرسة.** يعد المناخ المدرسي جودة وشخصية الحياة المدرسية، الذي يعكس المعايير والأهداف والقيم والعلاقات الشخصية والممارسات التدريسية والهيكل التنظيمي للمدرسة (Ross, Brown, & Biagas, 2020). ولكن في المقابل قد يشعر الزائر إلى المدرسة باختلاف المناخ المدرسي السائد فيها بين مدرسة وأخرى! فالبعض منها يسود مناخها روح المبادرة والمسؤولية، والتشجيع على الأبداع وتنمية روح المواطنة والثقة بالذات والإنجاز وتنظيم المهام، في حين أن البعض الآخر قد يسود مناخها الصراعات والنبذ والقسوة ، وقمع الطلبة والمعلمين، والتسلط، وتجاهل الأخذ بأرائهم في القرارات المشتركة مما تتسبب في نتائج مضرة بالطلبة، والذي من المحتمل أن يؤدي إلى تسرّبهم من المدرسة، وكرههم لها، وانتشار المشكلات السلوكية، والغش في الامتحانات نتيجة لفقدانهم المعيارية، وشعورهم بالاغتراب مما يجعل المدرسة بيئة غير مناسبة للتعلم (كمال ومصطفى، ٢٠١٢).

٢- **الأقران.** يتخذ محيط الأقران دوراً محورياً في تنظيم سلوكيات الطلبة، لما تحتويه من علاقات اجتماعية متنوعه تفسح المجال للدعم والمكانة الاجتماعية، حيث يكتسب الطلبة هذه المكانة الاجتماعية من قِبل جماعة أقرانهم، فيراودهم شعور الهيمنة والسُلطة والنفوذ، وبالتالي يمارسون سلوك التنمر على الطلبة الأخرين موقنين بأن جماعتهم ستشكل درعاً لحمايتهم من التدخلات الخارجية كردة فعل لسلوكهم التنمري، فالطلبة المتنمرون يمتلكون شعبية واسعه ومكانه اجتماعية قوية بين زملائهم، في حين أن ضحاياهم يفتقرون للمهارات الاجتماعية، ووحيدون، ومنعزلون، ويفتقرون للأصدقاء مقارنة بغيرهم من الطلبة (عمر، ٢٠١١).

٣- **الطالبات ضعيفات السمع.** أشار تريش Tresh (2004) أن المتنمرون يستهدفون الطلبة الذين يرون أنهم ضحايا سهلة المنال والأضعف جسديًا، أو الذين قد تكون لديهم تدني في قدرتهم على

التواصل، وغالبًا ما يكونون بمفردهم دون رفقه، وبالتالي يمكن أن يكون الطلبة الصم وضعاف السمع معرّضي لخطرٍ أكبر، فقد يرى المتنمرون على أنهم ضعفاء وقليلو الحيلة، بسبب عدم قدرتهم على السمع كأقرانهم، وقصور قدرتهم على إخبار الأخرين بالسلوكيات التي تُمارس ضدهم. أو قد يُنظر إليهم على أنهم مختلفون عن بقية أقرانهم الطلبة، فيسعى المتنمرون إلى إغاظتهم عن طريق محاكاتهم للغة الإشارة التي يستخدمونها للتواصل فيما بينهم، بالإضافة إلى محاكاة أصواتهم وأسلوب إنتاجهم للكلام (Weiner & Miller, 2006).

٤- **معلمة الطالبات ضعيفات السمع.** أشارت بعض الأبحاث التي تناولت سلوك التنمر بين الطلبة والمعلمين، أن الطلبة معرّضون لتنمر المعلمين، وذلك من خلال بعض السلوكيات الممارسة ضدهم والمتمثلة في التعمّد في إذلال الطلبة، الأفراط في الأسلوب العقابي، التحيّز لبعض الطلبة دون أقرانهم، السخرية والاستهزاء بهم، تفريغ غضبهم في الطلبة، وهنا يتضح خلل تكافؤ القوة بين المعلمين والطلبة، بوصفهم مصدراً للسلطة، وبوصف الطلبة منفّذين لأوامرهم، وقد ينعكس سوء معاملة المعلم سلباً على الطلبة، فقد يشعر الطلبة المعرّضون لهذه المعاملة أن معاملتهم لأقرانهم بالطريقة ذاتها وسيلة للتخفيف عن الأذى والإحباط الذي تعرضوا له، أو وسيلة لإعادة الإحساس بالهيمنة والسيطرة من خلال بناء علاقات اجتماعية يصبحون هم الطرف الأقوى فيها، كما تصبح الفصول الدراسية التي تفتقر للاستقلال الذاتي للطلبة، والقدرة على التعبير عن وجهات نظرهم بيئة خصبة للتنمر (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠٢٠).

الدمج التربوي للطلبة ذوي الإعاقة

أولاً، مفهوم الدمج.

أشار فتح الله (٢٠١٤) أن مفهوم الدمج هو احتواء الأشخاص ذوي الإعاقة مع أقرانهم في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال عدة إجراءات تهدف إلى تحقيق الدمج بصورة تربوية، اجتماعية، وفق خطط تتضمن الأساليب التربوية، البرامج، الوسائل التعليمية، والتي بدورها تحقق الفرصة للتعايش الكامل بين الأشخاص ذوي الإعاقة وأقرانهم.

ثانياً، متطلبات الدمج في مدارس التعليم العام.

١- **التعرف على الاحتياجات التعليمية.** تكمن الخطوة الأولى في متطلبات الدمج، التعرف على الاحتياجات التعليمية لكافة الطلبة بشكل عام، والطلبة ذوي الإعاقة على وجه الخصوص، وذلك بهدف إعداد البرامج التربوية المناسبة في كافة النواحي الاكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العامة، حيث أن لكل طالب/ة من ذوي الإعاقة قدراته العقلية، وامكاناته البدنية، وحاجته النفسية وفروقة الفردية بشكل عام، والتي تختلف عن غيره من أقرانه الطلبة ذوي الإعاقة (بطرس، ٢٠٠٨).

٢- **إعداد المعلمين.** إن إدراج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام يتطلب حدوث تغيرات في كافة منسوبي المجتمع المدرسي، وتغيرات في طرق وإعداد المناهج الدراسية وتقديمها، كذلك حدوث تغيرات في كافة العلاقات الإنسانية والمهنية، وفي ضوء ذلك لابد من تدريب المعلمين الذين يتعاملون مع الطلبة ذوي الإعاقة قبل تنفيذ برنامج الدمج في المدرسة (شاش، ٢٠١٦).

٣- **إعداد المناهج والبرامج التربوية.** من متطلبات الدمج إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية الملائمة التي تساعد على إتاحة فرص التعليم للطلبة ذوي الإعاقة، وتنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية الاكاديمية إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، وبما يسهم في مساعدتهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها، كما لابد أن تتيح هذه البرامج الفرص التي تساعد الطلبة ذوي الإعاقة على التفاعل مع أقرانهم طلبة التعليم العام بشكل يؤدي إلى تقبّل بعضهم البعض (بطرس، ٢٠٠٨).

٤- **إعداد وتهيئة الطلبة.** لابد على الطلبة ذوي الإعاقة وطلبة التعليم العام أن يكونوا على وعيٍ تام بكافة التغيرات الجوهرية في النظام المدرسي، فطلبة التعليم العام لابد من تفعيل الحصص والبرامج التي توضّح لهم مفهوم الدمج، ومناقشة كافة اسئلتهم، ومخاوفهم، واهتماماتهم، ومتى، وكيف، ولماذا يتعيّن عليهم مساعدة أقرانهم الطلبة ذوي الإعاقة (بطرس، ٢٠٠٨).

٥- **اختيار المدرسة الملائمة للدمج.** تتطلب عملية الدمج عدة شروط لاختيار المدرسة الملائمة للدمج وتتمثل في (فتح الله، ٢٠١٤): (أ) مدى قرب المدرسة من المراكز

المتخصصة في التربية الخاصة. (ب) استعداد منسوبي المدرسة لتطبيق عملية الدمج في المدرسة وتوفير الخدمات والأنشطة التربوية. (ت) توفير المبنى المدرسي الملائم لتطبيق الدمج. (ج) تعاون مجلس أولياء الأمور والمعلمين بالمساهمة في نجاح تطبيق الدمج. (د) استعداد المعلمين للمشاركة والالتحاق بالبرامج التدريبية والدورات اللازمة لتطبيق برنامج الدمج. (هـ) تهيئة طلبة التعليم العام لبرنامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدرستهم.

الـــدراســـات الســـابقـــة

المحور الأول. الدراسات السابقة التي تناولت العوامل المرتبطة بالمدرسة.

أجرى الغامدي والسبيعي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠١) طالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي والتنمر، ويعد التنمر الاجتماعي الأكثر شيوعاً بين الطالبات، يليه التنمر الجسدي ثم التنمر اللفظي، كما أظهرت الدراسة أيضاً دور المؤسسات التعليمية في العمل على جعل المناخ المدرسي مكاناً موائماً لاكتساب القيم والسلوكيات المرغوبة وتعلمها، والتقليل من المشكلات السلوكية لدى الطالبات. وأجرى أوكتافيا، وين، وبوسبيتا Octavia, Yan, and Puspita (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة البيئات المدرسية بسلوكيات التنمر لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالباً، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمر والبيئة المدرسية. وأجرى وينر، وداي، وجالفين Weiner, Day, and Galvan (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر الطلاب الصم وضعاف السمع بشأن التنمر والمناخ المدرسي، وقُورنت وجهات نظرهم مع وجهات النظر الخاصة بقاعدة البيانات الوطنية للطلاب السامعين، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨١٢) طالباً من الصم وضعاف السمع،

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تعرض الطلاب الصم وضعاف السمع للتنمر المدرسي بمعدلات أعلى مرتين أو ثلاث مرات من تلك التي أبلغ عنها الطلبة السامعين، وأفاد الطلاب الصم وضعاف السمع أن تدخّل موظفي المدرسة عند حدوث التنمر أقل بكثير مما تم الإبلاغ عنه في عينة الطلاب السامعين، وأشارت النتائج أيضاً إلى الحاجة إلى تحسين مناخ المدرسة لجميع الطلاب، بغض النظر عن الحالة السمعية لديهم.

المحور الثاني. الدراسات السابقة التي تناولت العوامل المرتبطة بالأقران.

أجرى وارنر سيزيز وآخرونWarner-Czyz .et al (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على إيذاء الأقران الذي يعاني منه الطلبة الأطفال والمراهقون الصم وضعاف السمع، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٧) طفلاً ومراهقاً، وتقيّم هذه الدراسة آثار الحالة السمعية على التنمر، من خلال مقارنة حدوث التنمر ونوعه لدى الصم وضعاف السمع بالبيانات الوطنية المنشورة من أقرانهم في عموم السكان، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معدل تعرض الطلبة المراهقون الصم وضعاف السمع للتنمر من قبل أقرانهم أعلى بشكل ملحوظ مقارنة بأقرانهم (٥٠,٠٪ مقابل ٢٨,٠٪) ، خاصة بالنسبة للإقصاء (٢٦,٣٪ مقابل ٤,٧٪)، والإكراه (١٧,٥٪ مقابل ٣,٦٪)، وقد أبلغ الأطفال الصم وضعاف السمع الذين تقل أعمارهم عن ١٢ عامًا عن انخفاض معدلات التنمر (٣٨,٧ ٪) من المراهقين الصم وضعاف السمع، لكن المعدلات لم تختلف بشكل كبير، وأوصت الدراسة ضرورة الكشف عن عوامل الخطر والحماية لإيذاء الأقران لدى الأطفال والمراهقين الصم وضعاف السمع لتقليل العواقب طويلة المدى على نوعية الحياة وجودتها. كما أجرى لاند وروز Lund and Ross (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على إيذاء الأقران لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً من الصم وضعاف السمع، وقد أشارت نتائج الدراسة بأن ما يقارب أربعة أخماس من الطلبة الصم وضعاف السمع تعرضوا للإيذاء من قبل أقرانهم خلال الشهرين الماضيين عندما تم استبعاد نتائج الاعتداء الجسدي بوصفه مزاح، وأفاد حوالي ٩٠٪ بأنهم وقعوا ضحية

لإيذاء الأقران خلال نفس الإطار الزمني عند تضمين كافة نتائج الدراسة. وفي المقابل هدفت دراسة نصر الله (٢٠١٣) إلى التعرف على علاقة تأثير الأقران باضطراب المسلك لدى المراهقين في قطاع غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٢٠) من الطلبة في المرحلة الثانوية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تأثير الأقران والاضطرابات السلوكية لدى أفراد العينة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين تأثير الأقران واضطراب المسلك لدى أفراد العينة.

المحور الثالث. الدراسات السابقة التي تناولت العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع.

هدفت دراسة كلاً من تشنغ، تشو، ولين Cheng, Chou, and Lin (2019) إلى التعرف على الأضرار النفسية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع الذين يتعرضون للتنمر، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) طالباً من الصم وضعاف السمع، وأشارت النتائج إلى أن ما يقارب ٦٥% من الطلبة الصم وضعاف السمع تعرضوا لنوع واحد على الأقل من التنمر، سواء كان من جانب التنمر الاسري، أو التنمر المدرسي، أو التنمر من قبل الأقران، وأشارت النتائج ايضاً أن تعرض الطلبة الصم وضعاف السمع للتنمر يعد عامل خطر ينعكس سلباً على صحتهم النفسية، وأوصت الدراسة بأنه لابد على الآباء والمعلمين فهم احتياجات الطلبة من الصم وضعاف السمع والعمل على وضع الخطط والاستراتيجيات التي تساهم في مكافحة التنمر والحفاظ على صحتهم النفسية. وفي المقابل أجرى بينكوارت وفايفر Pinquart and Pfeiffer (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن التنمر على الطلبة الصم وضعاف السمع وأقرانهم الطلبة السامعين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٨١) من الطلبة الصم وضعاف السمع، و (٢٥٩) من أقرانهم في المدارس العامة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع أكثر عرضة للتنمر مقارنة بأقرانهم السامعين، وأكدت الدراسة أن دعم الأقران مرتبط بخفض سلوك التنمر على الطلبة الصم وضعاف السمع وأقرانهم الطلبة السامعين، بالإضافة إلى ذلك كان المستوى المرتفع من ضحايا التنمر مرتبط بزيادة المشكلات السلوكية والانفعالية لديهم.

المحور الرابع. الدراسات السابقة التي تناولت العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع.

أجرت نوران Nouran (2015) دراسة هدفت إلى تحديد نطاق التنمر من خلال معرفة المعلمات، وأنواع التنمر الموجودة في المدارس الابتدائية في مدينة جدة، وزيادة وعي المعلمات السعوديات بالتنمر، ومساعدتهم على إيجاد الإستراتيجيات المناسبة لمنع التنمر، واقتراح تطوير برامج مكافحة التنمر المناسبة في مدارس المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج المزجي (النوعي– المسحي) لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلمة يعملن في خمس مدارس ابتدائية في جدة، وقابلت الباحثة (٦) من معلمات المرحلة الابتدائية في مدرسة ابتدائية واحدة، وأشارت النتائج إلى أن (٥٠%) من المعلمات لا يعرفن شيئًا عن التنمر، وأن أولئك الذين يعرفون مفهوم التنمر لا يعرفون كيفية التعامل مع الطالبات أو منع التنمر، بالإضافة إلى ذلك، لا تتبع المعلمات أي نوع من برامج مكافحة التنمر، ولا يتم تدريبهم على التعامل مع التنمر للحفاظ على بيئة المدرسة آمنة وصحية. وفي ذات الصدد هدفت دراسة يوسف (٢٠١٣) إلى التعرف على المشكلات الصفية الناجمة عن تدريس المعلمين في مدارس البنين والبنات في محلية الحصاحيصا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائجها، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من الذكور و(١٠٠) طالبة من الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود المشكلات الصفية في تدريس المعلمين والمعلمات تعزى إلى سوء كيفية توصيل المعلومات للطلبة، كما أشارت النتائج إلى وجود المشكلات الصفية تعزى لسوء إدارة الصفوف الدراسية من قِبل المعلمين والمعلمات، ووجود مشكلات تتعلق بعلاقة الطلبة بمعلميهم.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن تحديد ما ستقدمه الدراسة الحالية للأدب التربوي بشكل عام، ولما سبقها من دراسات بشكل خاص، إذ تناولت دراسة الغامدي والسبيعي (٢٠٢١) ودراسة أوكتافيا، وين، وبوسبيتا Octavia, Yan, and Puspita (2021) العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر، وأكدت على وجود علاقة بين علاقة بين المناخ المدرسي والتنمر، واتفقت

الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كلاً من الهدف والمنهج، في حين اختلفت في اختيارها للعينة الممثلة لها، كما تناولت دراسات وارنر سيزيز وآخرون Warner-Czyz et al. (2018)، ولاند وروز Lund and Ross (2016) إيذاء الأقران الذي يتعرض له الطلبة الصم وضعاف السمع، والتي أفادت نتائجها بتعرضهم بصورة أكبر لإيذاء الأقران مقارنة بأقرانهم الطلبة السامعين، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقة في كلاً من الهدف والمنهج، ولكن اختلفت في اعتمادها على الاستبانة كأداة للدراسة، فيما هدفت دراسة كلاً من تشنغ، تشو، ولين Cheng, Chou, and Lin (2019)، وبينكوارت وفايفر Pinquart and Pfeiffer (2015) إلى التعرف على مدى الأضرار النفسية التي يتعرض لها الطلبة الصم وضعاف السمح ضحايا التنمر، وتعرضهم للتنمر مقارنة بأقرانهم، لتسلط الضوء على ضرورة فهم احتياجاتهم، والعمل على وضع الاستراتيجيات التي تساهم في مكافحة التنمر ضدهم، أما فيما يتعلق بدراسة نوران Nouran (2015) التي هدفت إلى التعرف على مدى وعي ومعرفة معلمي المدرسة بسلوكيات التنمر المدرسي واستراتيجيات التدخل الملائمة، ودراسة يوسف (٢٠١٣) التي هدفت الى معرفة المشكلات الصفية الناجمة عن تدريس المعلمين، لتشير إلى أنه لا يمكن التغافل عن دور المعلم المحوري في التصدي أو التغافل عن السلوكيات التنمرية الممارسة ضد الطلبة، وجاء الاختلاف في الدراسة الحالية في تناولها وحصرها لمعظم العوامل التي تطرقت لها الدراسات السابقة، والتي تساهم في تعرض الطلبة للتنمر المدرسي –على وجه الخصوص– الطالبات ضعيفات السمع في برامج الدمج، حيث تمثلت هذه العوامل في المدرسة– الطالبات ضعيفات السمع– الأقران– معلمة الطالبات ضعيفات السمع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت إجراءات الدراسة الحالية وصولاً إلى نتائج تساؤلاتها على المنهج الوصفي. فالمنهج الوصفي يركّز على ظاهرة معينة، متواجدة في الموقف الراهن، حيث يتم جمع المعلومات والحقائق ومقارنتها، ومن ثم تحليل خصائص تلك الظاهرة وتفسيرها والعوامل التي تؤثر فيها، إذ يقوم على أساس تحديد خصائص الظاهرة، ووصفها، والتعرف على نوعية العلاقة بين متغيراتها

واتجاهاتها، بهدف الوصول إلى وصف علمي ممثّل لها، بالإضافة إلى ثبوت فعاليته في الدراسات التربوية والإنسانية (كماش، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع المعلمات المختصات في الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج الدمج في مدينة جدة، والبالغ عددهم (٣٠) معلمة حسب إحصائية إدارة التعليم بجدة، وذلك خلال فترة إجراءات الدراسة في الفصل الدراس الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

عينة الدراسة

نظراً لصغر حجم المجتمع، فقد استخدمت الباحثة أسلوب الحصر الشامل، وتطبيق أداة الدراسة على المجتمع كاملاً، والمتمثّل في (٣٠) من المعلمات المختصات في الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج الدمج في مدينة جدة، وقد تم استخدام الاستبانات الالكترونية لجمع بيانات أداة الدراسة.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة والدورات التدريبية في التنمر المدرسي:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٢	٤٠,٠%
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٠	٣٣,٣%
	أكثر من ١٠ سنوات	٨	٢٦,٧%
الإجمالي		**٣٠**	**١٠٠%**

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية في التنمر المدرسي

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الدورات التدريبية في التنمر المدرسي	أقل من ٥ دورات	٢٤	٨٠,٠%
	من٥ إلى ١٠ دورات	٣	١٠,٠%
	أكثر من ١٠دورات	٣	١٠,٠%
الإجمالي		**٣٠**	**١٠٠%**

أداة الـــدراســـة

للإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها استخدمت الباحثة الاستبانة أداةً للدراسة، وذلك وفقاً لطبيعة البيانات المراد جمعها، والمنهج المتبع لها، حيث أعدت الباحثة استبانة حول العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة، وتم تقسيم الاستبانة إلى عدة محاور تبعاً لذلك.

جدول (٣) توزيع العبارات على محاور الاستبانة في صورتها النهائية

م	المحـــــــور	عدد العبارات
١	العوامل المرتبطة بالمدرسة	٨ عبارات
٢	العوامل المرتبطة بالأقران	٨ عبارات
٣	العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع	٧ عبارات
٤	العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع	٨ عبارات
الإجمالي		**٣١ عبارة**

كما تم تحديد طول الفترات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى (٥-١=٤) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفترة أي (٤÷٥ = ٠,٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الفترات في جميع محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) توزيع البدائل وفق المقياس المستخدم في الاستبانة

المقياس اللفظي	مستوى إسهام العوامل في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي				
	قليل جداً	قليل	متوسط	كبير	كبير جداً
المقياس الكمي	١	٢	٣	٤	٥
مدى المتوسطات	أقل من ١,٨	من (١,٨-أقل من ٢,٦)	من (٢,٦-أقل من ٣,٤)	من (٣,٤-٤,٢)	أكثر من ٤,٢

الصـــدق والثبـــات لأداة الـــدراســـة

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري من خلال تحكيمها من قبل (١٢) من الخبراء المحكمين، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لها، والجدول رقم (٥) يوضح مؤشرات الاتساق الداخلي، كما تم أيضاً التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، فضلاً عن استخدام التجزئة النصفية لفقرات كل بعد، والجدول رقم (٦) يوضح مؤشرات الثبات.

جدول (٥) صدق الاتساق الداخلي

م	المحـــــــــور	معامل الارتباط بالاستبانة
١	العوامل المرتبطة بالمدرسة	٠,٨٧٩**
٢	العوامل المرتبطة بالأقران	٠,٨٨٤**
٣	العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع	٠,٧٧٠**
٤	العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع	٠,٨٣٢**
** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).		

جدول (٦) معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والثبات الكلي

م	المحـــــــــور	معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
١	العوامل المرتبطة بالمدرسة	٠,٨١	٠,٧٨
٢	العوامل المرتبطة بالأقران	٠,٨٨	٠,٨٠
٣	العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع	٠,٨٠	٠,٧٣
٤	العوامل المرتبطة بمعلمات الطالبات ضعيفات السمع	٠,٩١	٠,٨٦
	الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٤	٠,٨٨

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

١- **معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation)**؛ لمعرفة درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

٢- **ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)**؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة ومدى نجاحها في التطبيق.

٣- **المتوسط الحسابي (Mean)**؛ لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية.

٤- **المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean)**؛ للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٥- **الانحراف المعياري (Standard Deviation)**؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

٦- **التكرارات والنسب المئوية**؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، إضافةً إلى تحديد استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من العبارات التي تضمنتها أداة الدراسة.

٧- **تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)**؛ للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في التنمر المدرسي.

نتـــائـــج الـــدراســـة

النتـــائـــج الخـــاصـــة بالســـؤال الأول

"ما هي العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة؟"

لتحديد العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة الخاصة بها والمتمثلة في: (المدرسة، الأقران، الطالبات ضعيفات السمع، معلمة الطالبات ضعيفات السمع)، والجدول (٧) يوضّح النتائج العامة لهذه المحاور.

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة في العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة.

م	محـــاور الاستبـــانـــة	المتوسط العام	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الأول	العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع	٤,١٢	٠,٥٤	كبير	١
الثاني	العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع	٤,٠٥	٠,٧٤	كبير	٢
الثالث	العوامل المرتبطة بالمدرسة	٤,٠٠	٠,٦١	كبير	٣
الرابع	العوامل المرتبطة بالأقران	٣,٩٢	٠,٧٥	كبير	٤
المتوسط العام للعوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي		**٤,٠٢**	**٠,٥٧**	**كبير**	

يتضح من خلال نتائج الجدول (٧) أن العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة كانت بمتوسط (٤,٠٢)، أي بدرجة كبير وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتمثلت تلك العوامل في (المدرسة، الأقران، الطالبات ضعيفات السمع، معلمة الطالبات ضعيفات السمع)، وتبين من النتائج أن محور العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,١٢)، وبدرجة كبير، يليها في الترتيب الثاني محور العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وبدرجة كبير، وفي المرتبة الثالثة جاء محور العوامل المرتبطة بالمدرسة بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، وهي أيضاً بدرجة كبير، وفي المرتبة الأخيرة جاء محور العوامل المتعلقة بالأقران بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وبدرجة كبير، والشكل التالي يمثل هذه النتيجة.

وفيما يلي وصفاً تفصيلياً لكافة المحاور مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النتائج التي حُصل عليها على النحو الآتي:

المحور الأول، العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع.

جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات المحور الأول

م	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام	الترتيب
٧	ميلهن للتواصل فقط مع قريناتهن من الطالبات ضعيفات السمع.	٤,٢٣	٠,٥٧	كبير جداً	١
٢	المشكلات النمائية والمعرفية التي يعانين منها كضعف اللغة، درجة الفقد السمعي، تشتت الانتباه، الشعور بالعزلة، الإحباط، عدم تقبل الآخرين.	٤,١٧	٠,٦٥	كبير	٢
٥	قصور مشاركتهن في الأنشطة الجماعية واللامنهجية التي يتم تفعيلها من قِبل المدرسة.	٤,١٣	٠,٨٢	كبير	٣
٦	قصور تدريبهن على المهارات الاجتماعية للتواصل مع الأخرين في المدرسة.	٤,١٣	٠,٨٢	كبير	٤
١	المشكلات السلوكية والانفعالية التي قد يعانين منها كقلة الثقة بالذات، وتدني تقدير الذات، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي بسبب الاحباطات التراكمية.	٤,١٠	٠,٧١	كبير	٥
٤	الحماية والشفقة المفرطة من قِبل الأسرة.	٤,٠٧	٠,٨٣	كبير	٦
٣	قلة المحصول اللغوي لديهن مقارنة بقريناتهن.	٤,٠٠	١,١٤	كبير	٧
	المتوسط العام لمستوى إسهام عوامل المحور	**٤,١٢**	**٠,٥٤**	**كبير**	

ملاحظة* تم ترميز فقرات محور العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع كالتالي (كبير جداً= ٥، كبير= ٤، متوسط=٣، قليل= ٢، قليل جداً=١)، وبذلك تم ترتيب العبارات بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتضح من الجدول (٨) بأن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (٤,١٢)، وهو يدل على درجة مستوى الإسهام (كبير)، وأن جميع العبارات الخاصة بعوامل الطالبات ضعيفات السمع تسهم بشكل كبير في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن، ويتضح من النتائج أن العبارة التي احتلت المرتبة الأولى هي العبارة رقم (٧)، بينما جاءت العبارة (٣) في المرتبة الأخيرة.

المحور الثاني، العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع.

جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات المحور الثاني

م	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام	الترتيب
٥	قصور في تأهيل المعلمات من خلال الاهتمام بالمحتوى الأكاديمي فقط دون الاهتمام بالجوانب النفسية والسلوكية والاجتماعية لدى الطالبات.	٤,٢٣	٠,٨٢	كبير جداً	١
٤	قصور تلقي المعلمات الدورات التدريبية اللازمة في التعامل مع السلوك التنمري في المدرسة.	٤,٢٣	٠,٩٠	كبير جداً	٢
٨	ضعف التواصل بشكل عام بين المعلمة والطالبات ضعيفات السمع.	٤,١٧	٠,٨٧	كبير	٣
٦	قصور ضبط المعلمات لانفعالاتهم تجاه الطالبات ضعيفات السمع كالتوبيخ، والاستهزاء، واللوم عند فشلهم، والإفراط في العقاب.	٤,٠٧	١,٠٨	كبير	٤
١	قصور إلمام المعلمات بتأثير ضعف السمع على كافة الجوانب النمو لدى الطالبات ضعيفات السمع.	٤,٠٣	٠,٨٩	كبير	٥
٣	قصور محاولة المعلمات في المدرسة إيقاف أي سلوك تنمري تتعرض له الطالبات ضعيفات السمع داخل المدرسة أو تجاهله.	٤,٠٠	٠,٩٥	كبير	٦
٢	قلة تواجد المعلمات بشكل دائم حول الطالبات ضعيفات السمع.	٤,٠٠	١,٠٥	كبير	٧
٧	قصور قدرة المعلمة على إدارة الصف بشكل فعال.	٣,٦٣	١,٢٢	كبير	٨
المتوسط العام لمستوى إسهام عوامل المحور		**٤,٠٥**	**٠,٧٤**	**كبير**	

ملاحظة* تم ترميز فقرات محور العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع كالتالي (كبير جداً= ٥، كبير= ٤، متوسط=٣، قليل= ٢، قليل جداً=١)، وبذلك تم ترتيب العبارات بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتضح من الجدول (٩) بأن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (٤,٠٥)، وهو يدل على درجة مستوى الإسهام (كبير)، وأن جميع العبارات الخاصة بعوامل الطالبات ضعيفات السمع تسهم بشكل كبير في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن، ويتضح من النتائج أن العبارة التي احتلت المرتبة الأولى هي العبارة رقم (٥) و(٤)، بينما جاءت العبارة (٧) في المرتبة الأخيرة.

المحور الثالث، العوامل المرتبطة بالمدرسة

جدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات المحور الثالث

م	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام	الترتيب
٧	قصور التواصل والتعاون بين المدرسة والأسرة.	٤,١٣	٠,٨٢	كبير	١
٨	قصور تفعيل برامج مكافحة التنمر المدرسي.	٤,١٣	٠,٩٤	كبير	٢
١	قصور المتابعة المستمرة للمشكلات التي تواجه الطالبات ضعيفات السمع.	٤,١٣	٠,٩٧	كبير	٣
٣	قصور تفعيل القوانين والأنظمة المدرسية.	٤,٠٠	٠,٨٧	كبير	٤
٢	الافتقار لوجود مشرفة مناوبة في أماكن تجمع الطالبات خارج الفصول الدراسية.	٣,٩٧	١,٠٣	كبير	٥
٤	سوء التصميم الهندسي للمبنى المدرسي مما يترتب عليه توزيع الفصول الدراسية والمنافع العامة في طوابق المبنى بشكل غير ملائم.	٣,٩٣	١,٠٨	كبير	٦
٦	قصور تفعيل نظام المراقبة بواسطة الكاميرات في ممرات المدرسة ومرافقها المختلفة.	٣,٩٣	١,١٤	كبير	٧
٥	غياب تفعيل برامج الإرشاد الطلابي.	٣,٧٧	١,٠٤	كبير	٨
المتوسط العام لمستوى إسهام عوامل المحور		**٤,٠٠**	**٠,٦١**	**كبير**	

ملاحظة* تم ترميز فقرات محور العوامل المرتبطة بالمدرسة كالتالي (كبير جداً= ٥، كبير= ٤، متوسط=٣، قليل= ٢، قليل جداً=١)، وبذلك تم ترتيب العبارات بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتضح من الجدول (١٠) بأن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ **(٤,٠٠)**، وهو يدل على درجة مستوى الإسهام (كبير)، وأن جميع العبارات الخاصة بعوامل الطالبات ضعيفات السمع تسهم بشكل كبير في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن، ويتضح من النتائج أن العبارة التي احتلت المرتبة الأولى هي العبارة **(٧)**، بينما جاءت العبارة (٥) في المرتبة الأخيرة.

المحور الرابع، العوامل المرتبطة بالأقران

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات المحور الرابع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإسهام	الترتيب
٨	قصور معرفة طالبات التعليم العام حول مفهوم الإعاقة السمعية وخصائصها وطريقة التواصل وأدوارهم تجاه أقرانهن من الطالبات ضعيفات السمع.	٤,٣٠	٠,٨٨	كبير جداً	١
١	قلة عدد الصديقات في المدرسة من طالبات التعليم العام يسهم في استمرار السلوك التنمري الذي يمارس ضدهنّ من قِبل قريناتهن.	٣,٩٧	٠,٨٩	كبير	٢
٤	وجود الطالبات ضعيفات السمع ضمن مجموعات عمرية لا تتناسب مع عمرهم الزمني مما يجعلهن أكثر عُرضة للتنمر من قِبل قريناتهن.	٣,٩٧	٠,٩٦	كبير	٣
٣	قصور إبلاغ الطالبات ضعيفات السمع للكادر التعليمي في المدرسة عن تلقي صور أو رسائل أو اتصالات إلكترونية مؤذية من قِبل قريناتهن.	٣,٩٣	٠,٩١	كبير	٤
٧	طريقة تواصل الطالبات ضعيفات السمع فيما بينهن باستخدام لغة الإشارة او اللغة المنطوقة وغيرها أمام قريناتهن.	٣,٩٠	٠,٩٩	كبير	٥
٢	قصور إبلاغ الطالبات ضعيفات السمع الكادر التعليمي في المدرسة عن الألقاب أو الإشارات العنصرية التي تشيع عنهم بشكل متكرر من قِبل قريناتهن.	٣,٨٣	١,٠٢	كبير	٦
٥	وجود الطالبات ضعيفات السمع في أماكن مكتظة بطالبات التعليم العام مما يجعلهن أكثر عرضة للتنمر من قِبل قريناتهن.	٣,٨٠	١,٠٣	كبير	٧
٦	ارتداء الطالبات ضعيفات السمع للمعينات السمعية خلف الاذن بشكل واضح أمام قريناتهن.	٣,٦٧	١,١٥	كبير	٨
	المتوسط العام لمستوى إسهام عوامل المحور	**٣,٩٢**	**٠,٧٥**	**كبير**	

ملاحظة* تم ترميز فقرات محور العوامل المرتبطة بالأقران كالتالي (كبير جداً= ٥، كبير= ٤، متوسط=٣، قليل= ٢، قليل جداً=١)، وبذلك تم ترتيب العبارات بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتضح من الجدول (١١) بأن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (٣,٩٢)، وهو يدل على درجة مستوى الإسهام (كبير)، وأن جميع العبارات الخاصة بعوامل الطالبات ضعيفات السمع تسهم بشكل كبير في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن، ويتضح من النتائج أن العبارة التي احتلت المرتبة الأولى هي العبارة (٨)، بينما جاءت العبارة (٦) في المرتبة الأخيرة.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟**" تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One- Way ANOVA لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات المعلمات في محاور الاستبانة، ويبين الجدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي:

جدول (١٢) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات المعلمات وفق متغير سنوات الخبرة

المحـــور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
العوامل المرتبطة بالمدرسة	بين المجموعات	٢,٧٥٢	٢	١,٣٧٦	٤,٥٣٨	٠,٠٦٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٨,١٨٦	٢٧	٠,٣٠٣			
	المجموع	١٠,٩٣٨	٢٩	–			
العوامل المرتبطة بالأقران	بين المجموعات	٢,٧٢٠	٢	١,٣٦٠	٢,٧٤٢	٠,٠٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,٣٨٩	٢٧	٠,٤٩٦			
	المجموع	١٦,١٠٩	٢٩	–			
العوامل المرتبطة بالطالبات أنفسهن	بين المجموعات	٠,٧٢٢	٢	٠,٣٦١	١,٢٦٢	٠,٢٩٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٧,٧٣٠	٢٧	٠,٢٨٦			
	المجموع	٨,٤٥٢	٢٩	–			
العوامل المرتبطة بالمعلمات	بين المجموعات	٢,٠٥٩	٢	١,٠٣٠	٢,٠٣٣	٠,١٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,٦٧٤	٢٧	٠,٥٠٦			
	المجموع	١٥,٧٣٤	٢٩	–			
العوامل ككل	بين المجموعات	١,٩٩٦	٢	٠,٩٩٨	٣,٧٠٤	٠,٠٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٧,٢٧٧	٢٧	٠,٢٧٠			
	المجموع	٩,٢٧٣	٢٩	–			

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل منه بين استجابات المعلمات حول العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي المتمثلة في (المدرسة، الأقران، الطالبات ضعيفات السمع، معلمة الطالبات ضعيفات السمع) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) في العوامل المساهمة في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في التنمر المدرسي (أقل من ٥ دورات، من٥ إلى ١٠ دورات، أكثر من ١٠دورات)؟**" تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One- Way ANOVA لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات المعلمات في محاور الاستبانة، ويبين الجدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي:

جدول (١٣) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

لاستجابات المعلمات وفق متغير الدورات التدريبية في التنمر المدرسي

المحـــور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
العوامل المرتبطة بالمدرسة	بين المجموعات	٠,١٠٧	٢	٠,٠٥٣	٠,١٣٣	٠,٨٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠,٨٣١	٢٧	٠,٤٠١			
	المجموع	١٠,٩٣٨	٢٩	–			
العوامل المرتبطة بالأقران	بين المجموعات	١,١٥٦	٢	٠,٥٧٨	١,٠٤٤	٠,٣٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤,٩٥٢	٢٧	٠,٥٥٤			
	المجموع	١٦,١٠٩	٢٩	–			
العوامل المرتبطة بالطالبات أنفسهن	بين المجموعات	١,١٨١	٢	٠,٥٩١	٢,١٩٣	٠,١٣١	غير دالة
	داخل المجموعات	٧,٢٧١	٢٧	٠,٢٦٩			
	المجموع	٨,٤٥٢	٢٩	–			
العوامل المرتبطة بالمعلمات	بين المجموعات	٢,٠٤٩	٢	١,٠٢٤	٢,٠٢١	٠,١٥٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,٦٨٥	٢٧	٠,٥٠٧			
	المجموع	١٥,٧٣٤	٢٩	–			
العوامل ككل	بين المجموعات	٠,٩٢٣	٢	٠,٤٦١	١,٤٩٢	٠,٢٤٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٨,٣٥٠	٢٧	٠,٣٠٩			
	المجموع	٩,٢٧٣	٢٩	–			

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل منه بين استجابات المعلمات حول العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي المتمثلة في (المدرسة، الأقران، الطالبات ضعيفات السمع، معلمة الطالبات ضعيفات السمع) تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في التنمر المدرسي.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج السؤال الأول إلى وجود عوامل عدّه تسهم في تعرّض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج، حيث تم ترتيبها تنازلياً وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها على النحو الآتي: العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع، العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع، العوامل المرتبطة بالمدرسة، العوامل المرتبطة بالأقران. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالمجمل أن التنمر المدرسي الذي تتعرض الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية مقترن بالعوامل المحيطة بهن داخل المدرسة، حيث يمكن حصرها في المشكلات التي تواجه الطالبات ضعيفات السمع نتيجة لتأثير الإعاقة السمعية على كافة الجوانب النمو لديهن؛ والتي تفرض عليهن عوامل عدّة تجعلهن عُرضة للتنمر المدرسي، بالإضافة إلى معلمة الطالبات ضعيفات السمع التي قد تكون غير مؤهلة بشكل صحيح لتلبية كافة الاحتياجات الخاصة بالطالبات ضعيفات السمع في داخل الصف أو المرافق المدرسية، وما تتبعه المدرسة من أنظمة وقرارات تسهم في جعلها بيئة خصبة حاضنة للتنمر المدرسي، وأخيراً علاقة الأقران بالطالبات ضعيفات السمع وما يتبعها من نبذ، واستهزاء، وقلة خلفيتهن المعرفية في التعامل مع قريناتهن الطالبات ضعيفات السمع، وطرق التواصل الكلي معهن، وفيما يلي مناقشة نتائج كل محور من محاور الدراسة الحالية، مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب النتائج التي تم التوصل إليها:

أولاً. محور العوامل المرتبطة بالطالبات ضعيفات السمع.

جاء هذا المحور في المرتبة الأولى، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى اختلاف الطالبات ضعيفات السمع عن قريناتهن طالبات برامج الدمج، ووجود فروق فردية بينهن، وتأثير الإعاقة السمعية على كافة جوانبهن الأكاديمية، والانفعالية، والاجتماعية، واللغوية، والمعرفية، والتي بدورها تفرض

عليهن مشكلاتٍ عدة تجعلهن عُرضة للتنمر المدرسي، وتتفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع نتائج دراسة بينكوارت وفايفر Pinquart and Pfeiffer (2015) أن الطلبة الصم وضعاف السمع أكثر عُرضة للتنمر مقارنة بأقرانهم السامعين، وارتباط ضحايا التنمر بزيادة المشكلات السلوكية والانفعالية لديهم. ونتائج دراسة تشنغ، تشو، غونغ لين Cheng, Chou, and Lin (2019) التي أشارت إلى أن ما يقارب ٦٥% من الطلبة الصم وضعاف السمع تعرضوا للتنمر سواء كان من جانب التنمر الاسري أو التنمر المدرسي أو التنمر من قبل الأقران، ونتائج دراسة روز وآخرون Rose et al (2011) التي أفادت بأن الطلبة ذوي الإعاقة يتعرّضون للتنمر بصورة أكبر من أقرانهم طلبة التعليم العام.

فيما قد يؤدي تقدير الذات المتدني، والشعور بالنقص، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، ونقص العلاقات الاجتماعية في جعلهن ضحايا سهلة المنال للمتنمرون، وهذا ما أكدت علية دراسة العلي وأخرون .Al Ali et al (2017) التي أشارت نتائجها إلى أن (٦٨,٢%) من ضحايا التنمر المدرسي يتسمون بتقدير الذات المنخفض، كما أن (٥٠%) منهم مختلفين عن أقرانهم، و (٣٥%) يتسمون بالخجل، و(٢٧%) يفتقرون إلى الأصدقاء، ودراسة هارتلي وآخرون .Hartly et al (2015) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين يتلقّون خدمات التعليم الخاص تعرضوا للأذى والتنمر الجسدي والعاطفي بصورة أكبر، بالإضافة الى تدني تقدير الذات نتيجة تعرّضهم للإيذاء والتنمر.

ثانياً. محور العوامل المرتبطة بمعلمة الطالبات ضعيفات السمع.

جاء هذا المحور في المرتبة الثانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى قصور كفاءة المعلمات في التعامل مع الطالبات ضعيفات السمع، وقلة خلفيتهن المعرفية حول خصائصهن النفسية، والاجتماعية، واللغوية، والمعرفية، والانفعالية وخبرتهن العلمية، والتي بدورها تحتم عليهن الاهتمام بالمحتوى العلمي بشكل أكبر دون مراعاة للفروق الفردية بين الطالبات، وما يتبَعه من سوء الإدارة الصفية، وقدرة المعلمة على إدارة التواصل الكلي مع الطلبات، ولومهن عند الفشل في تحقيق الأهداف التعليمية المدرجة، وتتفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع نتائج دراسة يوسف (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود المشكلات الصفية في تدريس المعلمين والمعلمات تُعزى إلى سوء كيفية توصيل المعلومات للطلبة، وسوء إدارة الصفوف الدراسية، ووجود مشكلات تتعلق بعلاقة الطلبة بمعلميهم.

ومن جانب أخر فإن قصور تلقّي المعلمات للدورات ذات العلاقة بالتنمر المدرسي يحد من قدرتهن على التعامل مع هذا السلوك، مما يؤثر سلباً على التدخل في مواقف التعرض للسلوكيات التنمرية بين الطلبة، فقد يتم التدخل بشكل خاطئ، أو تجاهله مما يعزز سلوك التنمر لدى المتنمرون، وتتفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع نتائج دراسة نوران Nouran (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن (٥٠%) من المعلمات لا يعرفن شيئًا عن التنمر، وكيفية التدخّل لمنعه، الإضافة إلى عدم إتّباعهن لسياسات إيٍ من البرامج ذات العلاقة بالتنمر المدرسي، أو تدريبهن عليها بشكل دوري، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة برادشو وآخرون .Bradshaw et al (2007) التي أشارت إلى أن (٦٧%) من طلبة المرحلة المتوسطة و(٦٠%) من طلبة المرحلة الثانوية يرون أن مدرستهم لا تتخذ الأجراء الكافي لمنع التنمر، وأبلغ (٥٣%) من الطلبة في كلا المرحلتين عن رؤية موظفي المدرسة يتجاهلون حوادث التنمر، و(٦٢%) من طلبة المرحلة المتوسطة و (٥٧%) من طلبة المرحلة الثانوية يرون أن موظّفي المدرسة جعلوا الوضع أسوأ عندما تدخلوا في معالجة التنمر بين الطلبة، ودراسة هارتلي وآخرون .Hartly et al (2015) التي أشارت أحدى نتائجها أن المعلمون والموظفون أكثر عرضة للتنمر اللفظي والجسدي على الطلبة التعليم الخاص وفقاً للتقارير الذاتية للطلاب.

ثالثاً، محور العوامل المرتبطة بالمدرسة.

جاء هذا المحور في المرتبة الثالثة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى حجم تأثير المدرسة في تعزيز السلوكيات التنمرية أو التصدي لها، حيث تعد المكان الأكثر صلاحيه للممارسة هذا السلوك وبداية منشأ وظهور سلوك التنمر، فعندما يسود البيئة المدرسية القصور في تفعيل القوانين والأنظمة، وتكثيف مراقبة المرافق المدرسية بالكاميرا والمشرفات، وما يتبع ذلك من سوء التصميم الهندسي للمبنى المدرسي، وقصور المتابعة الدورية للمشكلات التي تواجه الطلبة، والعلاقات المتوّترة بين موظفي المدرسة والطلبة، تصبح بيئة مدرسية خصبة للتنمر المدرسي، وتقوّي وتعزز السلوكيات التنمرية لدى المتنمرون، وتحد من أداء المدرسة وقلب مردود العملية التعليمية، وإعاقة سعيها في الوصول إلى أهدافها في إعداد الطلبة كشخصية متكاملة – من مختلف النواحي– أكاديمياً، ومعرفياً، واجتماعيا، محققين ما هو مراد منهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من الغامدي والسبيعي (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي والتنمر، ودراسة أوكتافيا وين وبوسبيتا Octavia, Yan & Puspita (2021) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمر ودور البيئة المدرسية، كما تتفق مع دراسة عبدالعال وآخرون (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن المناخ المدرسي قد يسهم في انتشار التنمر او الحد منه، فكلما كان المناخ المدرسي إيجابياً ومفتوحاً ومصدر راحة وسعادة للطلبة قل سلوك التنمر، أما إذا كان المناخ المدرسي سلبي وخالٍ من المؤثرات الإيجابية؛ يسهم ذلك في زيادة انتشار التنمر بين طلاب المدرسة، ودراسة وينر وداي وجالفين Weiner, Day, and Galvan (2013) التي أشارت نتائجها إلى تعرّض الطلاب الصم وضعاف السمع للتنمر المدرسي بمعدلات أعلى مرتين أو ثلاث مرات من تلك التي أبلغ عنها الطلبة السامعين، وأن تدخل موظّفي المدرسة عند حدوث التنمر أقل بكثير مما تم الإبلاغ عنه في عينة الطلاب السامعين، وأشارت النتائج أيضاً إلى الحاجة إلى تحسين مناخ المدرسة لجميع الطلاب، بغض النظر عن الحالة السمعية لديهم.

رابعاً. محور العوامل المرتبطة بالأقران.

جاء هذا المحور في المرتبة الأخيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الفروق الفردية بين الطالبات ضعيفات السمع وقريناتهن طالبات برامج الدمج، وقصور الخلفية المعرفية لدى طالبات برامج الدمج حول مفهوم الإعاقة السمعية، وأساليب التواصل الكلي مع قريناتهن الطالبات ضعيفات السمع، وعدم إلمامهن بأدوارهن تجاههُن، بالإضافة إلى تدني الخصائص الاجتماعية واللغوية لدى الطالبات ضعيفات السمع والتي تحد من تواصلهن مع قريناتهن طالبات برامج الدمج، وبناء العلاقات الاجتماعية معهن، وارتدائهن للمعينات السمعية وطريقة تواصلهن فيما بينهن تسهم في جعلهن أكثر عُرضة للتنمر المدرسي، وتتفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع دراسة كلاً من تيرلكتسي وآخرون.terlektsi et al (2020) التي أشارت نتائجها إلى أن (٧٧%) من الطلبة الصم وضعاف السمع تعرضوا لمرة واحدة أو أكثر للتنمر في المرحلة الابتدائية، كما أوضح غالبيتهم وجود حواجز في تكوين الصداقات، وشعروا بالاختلاف عن أقرانهم في الفصول الدراسية السائدة

بسبب ارتدائهم للمعينات السمعية، كما اتفقت مع نتائج دراسة وارنر سيزيز وآخرون Warner-Czyz et al. (2018) التي أشارت نتائجها إلى أن معدل تعرض الطلبة الصم وضعاف السمع للتنمر من قبل أقرانهم أعلى بشكل ملحوظ مقارنة بأقرانهم (٥٠,٠٪ مقابل ٢٨,٠٪)، خاصة بالنسبة للإقصاء (٢٦,٣٪ مقابل ٤,٧٪) والإكراه (١٧,٥٪ مقابل ٣,٦٪)، ونتائج دراسة لاند وروز Lund and Ross (2016) التي أشارت إلى أن ما يقارب أربعة أخماس من الطلبة الصم وضعاف السمع تعرضوا للإيذاء من قبل أقرانهم خلال الشهرين الماضيين عندما تم استبعاد نتائج الاعتداء الجسدي بوصفه مُزاح، وأفاد حوالي ٩٠٪ بأنهم وقعوا ضحية لإيذاء الأقران خلال نفس الإطار الزمني عند تضمين كافة نتائج الدراسة.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني، فقد أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى معرفة معلمات الطالبات ضعيفات السمع وإدراكهن للعوامل التي تسهم في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي، وخلفيتهن العلمية التي تؤكد على ذلك على الرغم من اختلاف سنوات الخبرة لديهن، بالإضافة الى نتائج السؤال الثالث، فقد أثبتت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في التنمر المدرسي، وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تفاوت عدد الدورات التدريبية التي حُصل عليها في التنمر المدرسي، وتشابه ظروف المعلمات في تواجدهن في بيئة تعليمية واحدة، ومدركون للعوامل ذاتها بغض النظر عن حصولهن أو عدم حصولهن على الدورات التدريبية في هذا المجال، ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أي دراسة سابقة؛ حيث أن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى متغيّري عدد الدورات التدريبية في التنمر المدرسي وسنوات الخبرة.

توصيات الدراسة

وفقاً للنتائج التي تم التوصل، لعل من أبرز التوصيات الهامة بعد أنجاز هذه الدراسة هي تكثيف البرامج التدريبية الموجهة للمعلمات حول التنمر المدرسي خاصةً البرامج التي أُثبتت فعاليتها عالمياً في الحد من انتشار هذه الظاهرة، والعمل على زيادة الوعي بين الطالبات في برامج الدمج

حول الإعاقة السمعية، وطرق التواصل الكلي مع قريناتهن الطالبات ضعيفات السمع من خلال البرامج التدريبية المكثفة، وتكثيف دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التنمر المدرسي من خلال وضع الأنظمة والقوانين الصارمة، بالإضافة إلى إقامة البرامج التدريبية حول الإعاقة السمعية والتنمر المدرسي بشكل دوري لكافة منسوبي المدرسة، والإسهام في إكساب الطالبات ضعيفات السمع المهارات اللازمة لحمايتهم من التعرض للتنمر المدرسي ، كما لابد من التعاون بين المدرسة والأسرة وتفعيل مجالس الآباء؛ بهدف معرفة المشكلات التي تواجه الطالبات ضعيفات السمع، ووضع الحلول المناسبة للحد منها، وأخيراً يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع مستقبلا.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٢). *سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج*. (ط.٢). الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

ابو العمرين، حسن؛ والطهراوي، جميل (٢٠١٥). *مفهوم الذات واستراتيجيات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم في ضوء التقدم التقني* (أطروحة ماجستير، الجامعة الإسلامية). استرجعت من https://cutt.us/i8iHS

بطرس، بطرس (٢٠٠٨). *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خوج، حنان (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (١٣)، (٤)، (١٨٧-٢١٨) استرجعت من https://cutt.us/m3DQ4

الزهراني، سناء (٢٠٢٠). جهود المملكة العربية السعودية لمواجهة مشكلة التنمر المدرسي في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (٤)، (٣٦)، (١٨٣-١٦٣) استرجعت من https://cutt.us/6kvlv

الزهراني، وفاء؛ والحسيني، عبد الناصر (٢٠٢٠). *العوامل المؤدية لتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر بمدينة جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جدة، جدة.

السبيعي، منيرة؛ والغامدي، نوال (٢٠٢١). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (٥)، (٩)، (١١٧-١٤٠). استرجعت من https://cutt.us/ry3cm

سليمان، السيد (٢٠١٥). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*. المركز المصري الدولي لصعوبات التعلم.

سيسالم، كمال (٢٠١٣). *الدمج في مدارس التعليم وفصوله* (ط.٥). الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

شاش، سهير (٢٠١٦). *استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*، القاهرة: مكتبة زهرا.

الصبحين، علي؛ والقضاة، محمد (٢٠١٣). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

طه، راضي (٢٠١٤). *الدمج التربوي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعياً في مدارس التعليم العام*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالعال، محرم؛ لاشين، ثريا؛ وحسين، رمضان (٢٠١٦). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (الحكومية – الخاصة). *دراسات تربوية واجتماعية*، (٢٢)، (٣)، (٧٠٨-٦٦٥). استرجعت من https://cutt.us/ORQid

عمر، محمد (٢٠١١). *الخطر القادم: سلوك المشاغبة في البيئة المدرسية (الأعراض، الأسباب، التشخيص، القياس، العلاج) دليل ارشادي للوالدين والمعلمين والأخصائيين والمرشدين النفسيين*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

العمري، بشاير؛ الغامدي، مازن (٢٠٢٢). *العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية في برامج الدمج من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جدة، جدة.

عيسى، حازم؛ ومحسن، رفيق (٢٠١٠). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، (١٨)، (١)، (١٨٩-١٤٧). استرجعت من https://cutt.us/p9408

غريب، ندا؛ سليمان، سناء؛ ويوسف، ماجي (٢٠١٨). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، (١٩)، (٤)، (٢٨٦-٢٥٧). استرجعت من https://cutt.us/QBwDO

فتح الله، مندور (٢٠١٤). *تربية غير العاديين في المدارس العادية*، الرياض: دار النشر الدولي.

القريطي، عبد المطلب (٢٠١٠). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام: دواعيه، وفوائده، وأشكاله، ومتطلباته. مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي، (٢)، (٤١٤-٣٨٧). استرجعت من https://cutt.us/F6Cvv

القريطي، عبد المطلب (٢٠١٣). *ذوو الإعاقة السمعية تعريفهم وخصائصهم وتعليمهم*. القاهرة: عالم الكتاب للنشر.

القريوتي، إبراهيم (٢٠٠٥). *الإعاقة السمعية*. الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.

كماش، يوسف (٢٠١٦). *البحث العلمي: مناهجه – أقسامه – أساليبه الإحصائية: دليل في إعداد رسائل الماجستير والدكتوراه*. دار دجلة ناشرون وموزعون.

كمال، باشرة؛ ومصطفى، منصوري (٢٠١٢). *المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق: دراسة على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط* (رسالة ماجستير، جامعة وهران). استرجعت من https://cutt.us/V3aE2

محمد، هدى؛ وحماد، محمد (٢٠١٦). مهارات حل المشكلة الاجتماعية وفاعلية الذات الاجتماعية لدى مرتفعي ومنخفضي الفهم الانفعالي من المعاقين سمعيا في برامج الدمج. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، (٣)، (١١)، ٨٨-٣٥)). استرجعت من https://cutt.us/SROR5

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٢٠). *التنمر في المدارس- مستقبليات تربوية*. دولة الكويت.

نصر الله، معتصم (٢٠١٣). *علاقة تأثير الأقران باضطراب المسلك لدى المراهقين في قطاع غزة* (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة). استرجعت من https://cutt.us/Psx8g

وزارة التعليم (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض، المملكة العربية السعودية.

يوسف، موسى مضوي (٢٠١٣). *المشكلات الصفية الناجمة عن تدريس المعلمات بمدارس البنين والمعلمين بمدارس البنات الثانوية بمحلية الحصاحيصا* (رسالة ماجستير، جامعة الجزيرة، الخرطوم). استرجعت من https://cutt.us/qGZZV

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al Ali, N. M., Gharaibeh, M., & Masadeh, M. J. (2017). Students' perceptions of characteristics of victims and perpetrators of bullying in public schools in Jordan. *Nursing research*, 66(1), 40-48. Retrieved from https://cutt.us/onQp3

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, 36(3), 361-382. Retrieved from https://cutt.us/faktC

Cheng, A. W., Chou, Y. C., & Lin, F. G. (2019). Psychological distress in bullied deaf and hard of hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(4), 366-377. Retrieved from https://cutt.us/yNBsJ

Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193.

Hung, H. L. (2005). *Factors associated with the attitudes of nondisabled secondary school students toward the inclusion of peers who are deaf or hard of hearing in their general education classes. The Ohio State University*.

Kouwenberg, M., Rieffe, C., Theunissen, S. C., & de Rooij, M. (2012). Peer victimization experienced by children and adolescents who are deaf or hard of hearing. PLoS One, 7(12), e52174. Retrieved from https://cutt.us/Ed0oA

Lund, E. M., & Ross, S. W. (2016). Peer victimization in students who are deaf and hard of hearing: Exploring educational placement. *JADARA*, 50(2), 20-44. Retrieved from https://cutt.us/eYIE7

McCrone, W. P. (2004). School Bullying: A Problem for Deaf and Hard of Hearing Students? Insights & Strategies. Odyssey: New Directions in Deaf Education, 5(2), 4-9. Retrieved from https://cutt.us/2VIZu

Migliaccio, T., & Raskauskas, J. (2013). Small-scale bullying prevention discussion video for classrooms: A preliminary evaluation. *Children & Schools*, 35(2), 71-81. Retrieved from https://cutt.us/O7Sfl .

Nouran, H. F. (2015). *Teachers' knowledge about bullying in elementary schools in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, State University of New York). Retrieved from https://cutt.us/c3tfe

Octavia, D., Yan, L. S., & Puspita, M. (2021). The Relation of School Environments to Bullying Behaviours Amongst Elementary School Students. *KnE Life Sciences*, 278-287. Retrieved from https://cutt.us/0xs6V

Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2015). Bullying in students with and without hearing loss. Deafness & Education International, 17(2), 101-110. Retrieved from https://cutt.us/5p6FA

Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3).

Ross, R., Brown, P., & Biagas, K. H. (2020). Creating Equitable School Climates. *State Education Standard*, 20(2), 17-22. Retrieved from https://cutt.us/CV8ZT

Tresh, J. (2004). In the Face of Force: Helping Deaf Children Cope. Odyssey: New Directions in Deaf Education, 5(2), 34-36. Retrieved from https://cutt.us/caN0O

Warner-Czyz, A. D., Loy, B., Pourchot, H., White, T., & Cokely, E. (2018). Effect of hearing loss on peer victimization in school-age children. *Exceptional Children*, 84(3), 280-297. Retrieved from https://cutt.us/gqcV7

Weiner, M. T., & Miller, M. (2006). Deaf children and bullying: Directions for future research. *American Annals of the Deaf*, 151(1), 61-70. Retrieved from https://cutt.us/wmt4x

Weiner, M. T., Day, S. J., & Galvan, D. (2013). Deaf and hard of hearing students' perspectives on bullying and school climate. *American annals of the deaf*, 158(3), 334-343. Retrieved from https://cutt.us/4k3f6

World Health Organization [WHO] (2021). *Deafness and hearing loss*. Retrieved from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss.