المجلد (١٤)، العدد (٥١)، الجزء الأول، نوفمبر ٢٠٢٢، ص ص ٦٥ – ٩٨

اتجاهات المعلم وعلاقتها بسلوكيات التنمر على ذوي الإعاقة في مدارس الدمج

إعداد

د/ أماني غريب عبد العزيز
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة السويس

د/ محمود علي موسى
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية، جامعة قناة السويس

اتجاهات المعلم وعلاقتها بسلوكيات التنمر على ذوي الإعاقة في مدارس الدمج

إعداد

أماني غريب عبد العزيز (*) & محمود علي موسى (**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقدير العلاقة بين اتجاه معلمي مدارس الدمج وعلاقته بالتنمر على الطلاب ذوي الإعاقة. واشتقت عينة الدراسة بطريقة كرة الثلج، ووصلت إلى ٧٣ معلم ومعلمة. واستخدمت الدراسة مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك، ومقياس CATCH لاتجاهات المعلمين نحو الطلاب ذوي الإعاقة، وذلك بعد تعريبهم للغة العربية. تم التحقق من مصداقية أدوات الدراسة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي واستراتيجية تحزيم المفردات، وقد حققت المقاييس مطابقة مقبولة في ضوء بيانات العينة. جاءت قيم الثبات باستخدام معامل ماكدونالد أوميجا مقبولة ومرتفعة لأبعاد أدوات الدراسة. استخدم الباحثان معامل ارتباط سبيرمان لتقدير العلاقات بين متغيرات الدراسة وأسفرت النتائج عن مكون سلوكي سالب مرتفع لمعلمي التربية والتعليم نحو الطلاب ذوي الإعاقة مما يسبب التنمر الزائد على حالات ذوي الإعاقة. أسفرت النتائج عن ارتفاع المكون الانفعالي لدى المعلمين مما يشير إلى التعاطف الزائد نحو ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: مدارس الدمج؛ اتجاهات المعلمين؛ التنمر المدرسي.

(*) مدرس التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة السويس، إيميل: amany.ghareeb@edu.suezuni.edu.eg

(**)أستاذ علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية، جامعة قناة السويس، أيميل Mahmoud_muhanna@edu.suez.edu.eg

Teachers' attitudes and their relationships to bullying behaviors against handicapped students among the inclusion school

By

Dr. Amany Gharieb Abdel Aziz(*) & Dr. Mahmoud Ali Moussa(**)

Abstract

The study aimed to estimate the relationship between the teachers' attitude toward inclusion schools and its relationship to bullying of students of handicapped. The participants derived as the snowball method. A 73 male and female teachers of special education major have responded to tools. The study translated the Illinois Scale of Perceived Bullying Behavior, and the CATCH Scale of Teachers' Attitudes towards Students with handicapped. The credibility of the study tools was verified using confirmatory factor analysis and item parceling strategy, and the scales achieved good fitting. The McDonald's Omega coefficient were high values for the subscales of the study tools. The Spearman correlation estimates the relationships between the variables. The results reached that high rejection behavioral subscale of special education teachers towards students with handicaping which causes excessive bullying on the cases of special needs students. The results revealed the increasing of emotional subscale, because of distinguishing an excess of empathy towards people of determination.

Keywords: integration schools; teacher attitudes; School bullying.

(*) Lecturer of Special Education, College of Education, Suez University, amany.ghareeb@edu.suezuni.edu.eg.

(**) Associate Professor of Educational Psychology College of Education, Suez University, Mahmoud_muhanna@edu.suez.edu.eg.

مقدمة:

يعتبر الدمج التعليمي مفهوم تعليمي ليس جديداً، وإنما ينبع من سياسات التغيير التربوي، ويشار للدمج أو التضمين على أنه استراتيجية ضمان التعليم للجميع، بحيث يتعلم الأطفال ذوي الاعاقات في الفصول الدراسية العادية (Alkhateeb et al., 2016). ويمكن ارجاع فكرة أن الطلاب ذوي الإعاقة يكونون أكثر نجاحاً في الفصول الدراسية التابعة لمدارس الدمج، إذ يعمل الطالب العادي بمثابة منطقة الدعم (منطقة التقريب النمائي) التي أشار إليها فيجوتسكي فينمو المستوى التعليمي لذوي الإعاقة بوساطة اجتماعية (DeTrizio, 2021). ففي دراسة Dorji et al. (2021) أجريت على اتجاه المعلمين نحو سياسة الدمج شملت ٨ مدارس في منطقة بوتان واظهرت النتائج الموقف الإيجابي تجاه الدمج، وكان اتجاه الرضا إيجابيا ويصل إلى ٧٣% تجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصول الدراسية. ويكون السبب وراء الاتجاهات الإيجابية لسياسات الدمج هي المعتقدات المعرفية للمعلم والتي تتكون خلال فترة إعداده بالكلية، أو الخبرة الميدانية قبل الخدمة (Hassanein et al., 2021). ويحتاج التطبيق الصحيح لسياسات الدمج في التعليم إلى مشاركة الوالدين والتدريب الكافي للمتعلم، واللوائح الفعالة التي تقنن بعض سلوكيات التلاميذ كالتنمر (Alkhateeb et al., 2016; Criag et al., 2000).

وأثبتت بعض الدراسات أن المعلم العادي لا يحمل مواقف متعاطفة مع التعليم الدمج، في حين اثبتت أخرى أن مواقف المعلمين متباينة باختلاف شدة الإعاقة ونوعها. ويكون المعلم أكثر راحة في تعاملاته مع تلاميذ ذوي إعاقات خفيفة، بينما يحمل ٨٥% من المعلمين اتجاهات سلبية نحو دمج الأطفال المصابون بالتوحد مع الأطفال العاديين (Hamid & Mohamed, 2021). ويميل المعلم إلى ابراز اتجاهات أكثر إيجابية للأطفال ذوي الاعاقات الجسدية والحسية أكثر من ذوي الاعاقات الذهنية والفكرية نظراً للتعاطف المتزايد (Hamid & Mohamed, 2021).

وتسعى بعض المستويات المتخصصة بالدراسات العليا معالجة الاتجاهات السلبية للمعلمين تجاه سياسات الدمج، فالدبلومة في التربية الخاصة ودرجة الماجستير تسلط الضوء على التدريب للتعامل الاعاقات وشمول وتنوع الخبرة بالأخص في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي (Hassanein et al., 2021).

ويعتمد اتجاه المعلم على عدة متغيرات منها مشاعر وانفعالات المعلم والتعاطف مع ذوي الإعاقة، في حين أن هذه الاتجاهات سرعان ما تتغير حينما يتم ترجمة فئات الاستجابات غير المألوفة من المتعلم بصور تحمل الكراهية أو النية السلوكية السيئة كجهل المعلم بسلوكيات الأطفال المصابون بمتلازمة توريت (Hassanein et al., 2021; Martlew & Hodson, 1991). وطبقا لنظرية السلوك المخطط والتي توفر إطار لفهم طبيعة العلاقة بين الموقف والسلوك، وتوفر معايير ذاتية لإدراك المرء لمدى أهمية مواقفه تجاه سلوكيات الاخرين، وهذا يتطلب التحكم السلوكي والنية السلوكية (Hassanein et al., 2021; Mavropalias, 2018; McLaughlin et al., 2010).

وقد تؤثر ردود أفعال المعلم تجاه التنمر على السلوكيات المستقبلية للطلاب. فالتنمر ينشط في جو يهيمن فيه المتنمر على الضحية في حالة انطفاء رد الفعل أو عدم وجود عقوبات. كما أن سلوكيات التنمر قابلة للتكرار، بسبب إحكام السيطرة على الضحية، وعدم وجود احتمالية للتدخل لإيقاف التنمر والعدوان (Craig et al., 2000; Yoon & Kerber, 2003). وفي الفترة الأخيرة ظهرت في وسائل الاعلام حالات التنمر على ذوي الإعاقة بصورة تثير التعاطف، وتنم عن استياء المجتمع من هذه الظاهرة، وهذا قد يرجع إلى عدم فهم طبيعة ذوي الإعاقة بالدرجة التي يجعل المجتمع متعاطفا مع احتياجاته باعتباره عضو من أعضاء المجتمع، وبالتالي ظهرت ضمن الكتب المدرسية بالمرحلة الابتدائية كتاب القيم واحترام الأخر.

مفهـــوم التنمـــر:

التنمر هو سلوك عدواني مقصود ينطوي على عدم توازن القوى، وينطوي على خلل القوة البدنية لدى الأطفال. ويتسم باختلافات في القوة الاجتماعية والمكانة. وبسبب عدم توازن القوى فإن الطفل يتعرض للتنمر ويواجه صعوبة في الدفاع عن النفس. ولا يحدث التنمر مرة أو اثنين، بل يتكرر بمرور الوقت (Children's Experiences with Traditional Forms of Bullying., n.d.). في حين عرفه بأنه إيذاء عمدي من فرد او مجموعة يسبب الايذاء الجسدي أو الانفعالي (McLaughlin et al., 2010). هي الحالة التي يتعرض فيها لطالب بشكل متكرر

ولبعض الوقت لأفعال سلبية من قبل طلاب أخرين أو غيرهم (Mavropalias, 2018). ويعتمد التنمر على خصائص أربعة هي (Mavropalias, 2018):

١- خلل توان القوى بين الافراد يوكون هذا التفاوت في القوة النفسية والجسمية بين الافراد.

٢- نية المتنمر

٣- الفشل وتحييد الضحية.

٤- تكرار ومدى التكرار في العلاقة بين الضحية والمعتدي.

وأشار Glumbić & Žunić-Pavlović (2010) إلى التنمر بأنه التنمر الجسدي عن طريق الضر، والركل، وشد الشعر، والدفع، والصفع، وما إلى ذلك، والتهديد، والنداء بالألقاب، والاهانة، والمضايقات ويمكن تحقيق تلك المظاهر من خلال نشر الشائعات، وإقناع الاخرين بعد التعامل مع طفل معين لإذلاله. وأشارت دراسة McGrath et al. (2010) إلى أن التعرض للأطفال ذوي الصعوبات الفكرية للتنمر يولد نوع من المشكلات الانفعالية لتي تحتاج العلاج المعرفي السلوكي، إذ يتحول الطفل إلى متنمر هو الأخر نتيجة ازدياد النية المعرفية للعداء أو التورط في العدائية. ومن تحليل هذا المفهوم يتضح أنه عبارة عن تجرأ الأطفال العاديين على أطفال ذوي الإعاقة بصورة استفزازية، لانطفاء ردود أفعاله، وعدم قدرته على إظهار رد الفعل المناسب، أو الشكوى بصورة تعكس حجم المعاناة التي تسببت له، وربما يكون راجعاً إلى الاتجاهات السلبية للمعلمين تجاه ذوي الإعاقة.

يعاني الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التنمر والسخرية المستمرة بسبب الإعاقة التي يعاني منها، خصوصا في كمراحل التعليم الأولى ليده لعدم تفهم الأطفال لما يعانيه (Olweus, 1993, 2001)، وقد يصل الأمر إلى حد الاستهداف المباشر له (Thompson et al., 1994). تعد العلاقات الاجتماعية بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هي جانب مهم من دراسة الدمج في مدارس التعليم العادي (Rose et al., 2011). وغالبا ما يذكر الإباء أن الدافع الرئيسي لإرسال أطفالهم من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مدارس الدمج، هو شعور أطفالهم بأنهم مثل اخوتهم، والحصول على نفس درجات التقدير للعاديين (Monchy et al., 2004).

كما أن مدراس الدمج تحاول توفير التكامل المادي والتواجد والحضور النفسي بين الطلاب، غالبا ما يحتاج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المشاركات في المناهج الدراسية والتعليم جنباً إلى جنب وغالبا ما يحتاج الطفل إلى الدعم المباشر وتحقيق الحضور والتفاعل وإقامة علاقات طيبة كي يتسنى له تقدير الذات بصورة تشعره بالتقبل من الاخرين (Olweus, 2001, 2013)، وعليه فإن الدمج هو عبارة تكامل اجتماعي للعضو بالقبول في مجموعة وتكوين صداقات متبادلة والمشاركة بنشاط وبشكل مكافئ في أنشطة المجموعة (Monchy et al., 2004). وغالبا ينخفض اتجاه المعلم نحو المتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب تداخل الفهم بين المصطلحات التالية (Jones et al, 2008):

أ) **الضعف أو الاعتلال Impairment:** وتشير على الاضطراب الجسدي أو العصبي وقد يكون موجود لدى الطفل منذ الولادة، أو يحدث بعد الولادة. وقد تكون مؤقتة أو دائمة (Jones et al, 2008).

ب) **الصعوبة Disability**: وهي تأثير هذا الضعف على قدرة الشخص على القيام بأشياء أساسية في الحياة البومية مثل المشي والتحدث أو لاعتناء بالنفس (Jones et al, 2008). والصعوبات هي ظاهرة متعددة الابعاد، ترتبط ارتباط مباشر بحجم الفجوة بين مهارات الفرد ومتطلبات المجتمع، مع التركيز على القدرات الوظيفية التي تعتبر حيوية فيما يتعلق بالاستقلالية والمشاركة في الحياة الاجتماعية (Mavropalias, 2018; Olweus, 2001).

ج) **الإعاقة Handicap:** وتشير إلى الضرر الذي يلحق بالفرد بسبب الإعاقة مما يحد من المدى الذي يمكن لشخص ما أن يعيش في حياة تعتبر بالنسبة لسنه أو ثقافته. وغالبا ما ينظر الاخرون إلى هذا الطفل بطريقة سلبية، مما يؤدي إلى معاملة الشخص المعاق بشكل مختلف، أو أقل قيمة من الاخرين (Jones et al, 2008). وأشارت دراسة Carter & Spencer (2006) أن ١٠٠% من ذوي الاعاقات السمعية تعرضوا للتنمر من زملائهم، كما أثبتت Rose et al. (2011) نسبة ٦٨,٦% من ذوي الاعاقات الانفعالية يتعرضون للأذى النفسي من أقراهم لعدم قدرتهم على التعبير.

والصورة النمطية العامة التي تركز عليها الادبيات النفسية هي أن الأطفال الذين يتعرضون للتنمر يختلفون عن أقرانهم فيما يتعلق بسمات مثل المظهر أو الإعاقة أو الأداء المدرسي (Thompson et al., 1994)، وينتج التنمر على ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة سوء العلاقات المتداخلة بين المتغيرات وسوء التفسير بين الأطفال. وتتمثل صور التنمر على ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس في المضايقات والتعليقات الساخرة سواء على النضج الجسمي أو الطول أو خصائص المظهر والاعاقة والبلطجة شديدة الوطأة بالأخص في الأطفال من عمر ١١ عاما (Stuart & Jose, 2014; Sweeting & West, 2001)، والتي غالبا ما تشكل تعرض الطفل للعبء النفسي الإضافي (Sweeting & West, 2001). وقد تنعكس تلك المضايقات على طفل ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الإعاقة بوجود ذات زائفة ناتجة عن الإعاقة الثانوية بالأخص تقوض السمات الشخصية لدى الطفل وتدفعه إلى حد استخدام أليات دفاعية عنيفة للرد على التنمر والسخرية المدركة أو المباشرة (Jones et al, 2008). كما أن المشاركة في التنمر مرتبط بالصحة النفسية بالمستقبل، ويجعل الطفل ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للاكتئاب وضعف تقدير الذات (Kumpulainen & Räsänen,2000).

ركزت الدراسة على الوضع الاجتماعي ودرجة تعرض التلاميذ للمضايقات والتنمر من الذين يعانون من مشاكل سلوكية في مدارس الدمج، وعلى تقييم معلمي للاندماج الاجتماعي والتنمر. وأجريت الدراس في المجتمع الهولندي، وأثبتت الدراسة اندماجا أقل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وأثبتت الدراسة ان نصف المعلمين المشاركين في الدراسة لديهم وجهات نظر إيجابية للغاية حول الاندماج الاجتماعي لهؤلاء الطلاب (Monchy et al., 2004). كما يتوقع الأباء أن الدمج يؤدي إلى زيادة فرص التواصل مع أطفال الحي، وتعليمهم كيفية التعامل مع المواقف الاجتماعية وتكوين صداقات والاندماج في المجتمع المحلي. والتكامل المادي المنبثق من سياسات الدمج في المدارس هو أدنى مستويات التكامل إذ أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستطيعون الحصول على فرص للتواصل وتكوين العلاقات حيال وجودهم في مدارس معطلة (Raji & Sidhu, 2020)، بما يعطل التكوين والاندماج والاحساس بالتماسك الاجتماعي لديهم. ويكون وجود المتعلم من ذوي الإعاقة في مستوى فكري تم إنشاؤه بمساعدة المتعلم العادي، مما يجعل هناك نقطة مرجعية للتغذية الراجعة لمتعلم الدمج اعتمادا على سماته (DeTrizio, 2021).

سمات الطفل المسببة لحدوث التنمر عليه:

تشير الادبيات النفسية إلى أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو الإعاقة لديهم خصائص مشتركة معينة تجعلهم عرضة للتنمر وهذه الخصائص تشمل (McLaughlin et al., 2010):

أ) الصعوبات الأكاديمية والأداء الأقل في المدرسة ممن يعانون من معدل ذكاء منخفض (McLaughlin et al., 2010). والأطفال ذوي الإعاقة لديهم صعوبة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستدلال والرياضيات مما يجعل مستواهم متخلف عن وتيرة زملائهم لذا يصبحون شخصيات رئيسية كضحايا التنمر والمضايقة في المدرسة بسبب تدني المستوى الأكاديمي (Raji & Sidhu, 2020).

ب) تقدير الذات المتدني والقلق مع النزاعات إلى استيعاب المشكلات.

ج) الاختلافات في السمات الجسدية، يبدو التنمر فيها عن طريق التصريح ببعض الأسماء المهينة للتصريح بإعاقته أو التسلط عليه من أجل مضايقته أو تهديده أو إلحاق الإهانة والسخرية منه (Glumbić & Žunić-Pavlović, 2010).

د) خلل المهارات الاجتماعية، فتعرض الطفل للتنمر وكونه ضحية يؤدي إلى ظهور أعراضا داخلية تجعل المهارات الاجتماعية غير كافية (الرفض، أو العزل من قبل الاقران أو الاقصاء)، وتحمل معتقدات سلبية ترتبط بالذات، وتنخرط في علاقات شخصية سلبية عبر المدرسة والسياقات المجتمعية (McLaughlin et al., 2010). أو قد تكون الاعراض خارجية كتوحد الطفل مع المتنمر عليه وظهور متلازمة استوكهولم (Stuart & Jose, 2014). ويتسم التوحدي بأنه له صداقات وعلاقات اجتماعية أقل نظرا لأنه يستغرق ٥٠% من الوقت في التفاعل، مما يجعل التوحدي ضحية استفزازية أو سلبية في عملية التنمر (Winchell et al., 2018).

هـ) الخجل والخضوع والسلبية ووجهة الضبط الخارجية بما في ذل الافراط في حماية الوالدين، وعدم التعاون، والسلوكيات التخريبية، والعدوانية (McLaughlin et al., 2010).

و) صعوبات اللغة والتواصل (McLaughlin et al., 2010). وأكدت دراسة McGrath et al. (2010) على أن صعوبات التعبير لدى ذوي الاعاقات الفكرية ي التعبير لأمهاتهم عما تعرضوا له من إيذاء أو تنمر يزيد من الأزمات الانفعالية والسلوكية لديهم.

ز) سلوك اجتماعي غير لائق أو قصور في الكفاءة الاجتماعية، نتيجة الافتقار إلى القوى النفسية والاجتماعية اللازمة في التعبير عن المشكلات والدفاع عن النفس، وعدم قدرة الفرد على فك رموز المحفزات الاجتماعية والاستخدام غير اللفظي للغة بشكل صحيح (Mavropalias, 2018). كما أن التعرض المتكرر للتنمر يجعل المرء عرضة لمجموعة من الاعراض الجسدية والسلوكية خلال فترت المراهقة مما يثير لديهم العداء (Stuart & Jose, 2014).

ح) وضع اجتماعي متدني، يؤدي للتورط في مشكلات سلوكية أو صعوبات انفعالية أو اضطرابات.

كما أن الطفل ذوي الاعاقات يتعرض للرفض من زملائه، ويمكن اعتبار الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي الإعاقة ضحايا الاستفزاز حيث يتورطون في المضايقات والتمر لأنهم أقل كفاءة اجتماعية، وحساسيتهم للانزعاج، وفقدان القدرة على مراقبة السلوك والتحكم فيه في المواقف الاجتماعية *(McLaughlin et al., 2010)*. ويكون التنمر نتيجة مباشرة للإعاقة، ود ترجع نتيجة رغبة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في الاندماج الاجتماعي ومعاناته للرفض المدرك ممن حوله من كافة التلاميذ أو بسبب خلل مهاراته الاجتماعية *(Young et al., 2012)*. والطفل ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الإعاقة يتعرضون للترهيب والتنمر بنسبة ٢٥% مقارنة بأقرانهم من العاديين *(Mavropalias, 2018)*. وغالبا يكثر التنمر على الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، بمعدلات أكبر من الأطفال ذوي الاعاقات الأخرى وبالأخص التنمر اللفظي *(Glumbić & Žunić-Pavlović, 2010)*. والسبب في تعرض الطفل ذوي الإعاقة للأذى أو التنمر هو إما ضعف وانطفاء استجاباتهم، أو من خلال عدم قدرتهم على التعبير عما يحدث لهم بسهولة، أو اتجاهات المعلم السلبية نحو ذوي الإعاقة.

اتجاهات المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة:

تمثل الاتجاهات المواقف بمجالاتها المعرفية للأفكار والمعتقدات، والمجال الوجداني للمشاعر العاطفية، والمجال السلوكي للأفعال المقصودة. وتعد هذه الظاهرة هي بنية ثنائية أو أحادية البعد (Alves et al., 2021). وترى الدراسات السابقة أن اتجاهات المعلم نحو ذوي الاعاقات والإعاقة بحاجة إلى التغيير من خلال التدريب أثناء الخدمة (Hannah & Pliner, 1983). في حين كشفت

دراسة Memisevic & Hodzic (2011) عن إحساس بعدم الكفاءة للمعلمين في تقديم الدعم التعليمي السلوكي للطلاب المصابين بالتوحد عنه في المعلمين الذين تلقوا تدريبا للعمل مع المصابين بالتوحد. ولم يكن الجنس أو المستوى التعليمي مؤثراً على اتجاه المتعلمين نحو ذي التوحد. فيما أظهر الطلاب المعلمون قبل الخدمة في دراسة Yusoff & Marzaini (2021) اتجاهاتهم السلبية للتدريس في مدارس الدمج، إلا أن بعض التخصصات مثل التربية الرياضية أثبتوا اتجاهات إيجابية.

وتقتضي سياسات الإصلاح التعليمي في وجود ذوي الإعاقة أن يكون المربون ايجابيون، وتعديل اتجاهات المعلمون نحو الدمج بالأخص في حالات الرفض الاجتماعي لشدة الإعاقة المتعلقة بالطفل (Avramidis & Norwich, 2002). وفي البحث في اتجاهات المعلمين نجد أنها تتمحور من منطلقين الأول: هو موقفهم من التكامل أو التضمين، والمنطلق الثاني موقفهم من الدمج، وبينما الدمج يأخذ عدة أشكال من الناحية التربوية وهي (Avramidis & Norwich, 2002):

١- التكامل الموقعي، ويشار غليه بوضع الطفل ذوي الإعاقة جسديا في المدارس العادية.

٢- التفاعل الاجتماعي، وهي درجة معينة من التفاعل الاجتماعي مع الاقران ودرجة التدفق النفسي في جو متكامل مع العاديين بالفصل الدراسي، وبغرض تحقيق الاندماج الاجتماعي لجعل حياة ذوي الإعاقة ذات معنى وقيمة اجتماعية.

٣- التكامل الوظيفي، ويشير إلى مستوى غير محدد من المشاركة في أنشطة وخبرات التعلم المشتركة، ولتخليص الطفل من الحرمان والتمييز والقمع نتيجة عزلته لإحساسه بالعاهة أو الإعاقة التي يعاني منها (Case et al., 2021).

ويصاب المعلم بالإحباط عندما لم يتعلم الطالب ذوي الاعاقات بالطريقة نفسها، إذ يعتبر أن فصل الطلاب ذوي الإعاقة في فصول منفصلة هي الأنسب، أو أن ذوي الإعاقة يعيقون تقدم تعلم الصف بصورة منصفة (DeTrizio, 2021). ويرى النموذج الطبي النفسي أن الإعاقة هي عيب أو ضعف يجب إصلاحه داخل الفرد، وأن انتساب الطفل عن طريق الدمج أو التكامل أو التضمين إنما يوفر فرص أفضل للبناء الاجتماعي إذ يخلص الطفل من محفزات البيئة التي تعطل نموه أو نظرات الأخرين له بالعار، وبالتالي فتخليص الطفل من نظرات التنمر والشعور بالعار يساعد على نموه في مرحلة مبكرة من حياته (DeTrizio, 2021).

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه نحو الطلاب ذوي الإعاقة:

تمثل الاتجاهات المعتقدات المعرفية عن ذوي الإعاقة، وكذلك فكر الطلاب في استيعاب ذوي الاعاقة، والمجال الوجداني للمشاعر العاطفية التي تتضمن التعاطف وتقبل الاخر وجدانيا، والمجال السلوكي للأفعال المقصودة في التفاعل مع ذوي الاعاقة (Alves et al., 2021). وتعرف اجرائيا بأنها الدرجة التي تشير على اتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة داخل مدارس الدمج.

التنمر على ذوي الإعاقة:

هي الحالة التي يتعرض فيها لطالب بشكل متكرر ولبعض الوقت لأفعال سلبية من قبل طلاب أخرين أو غيرهم (Mavropalias, 2018). ويمكن تعريفه اجرائيا بأنه الدرجة التي يوضح بها المعلم درجة تنمر طلابه على الطلاب ذوي الإعاقة.

مشكلة الدراسة:

يواجه الطلاب في المشهد التعليمي الحالي قضايا التنمر والمضايقة على مستوى ينذر بالخطر. ويتمثل الواجب الأساسي لمدير المدرسة في ضمان سلامة جميع الطلاب من تداعيات مشاكل التنمر والمضايقة غير المراقبة، والتي أصبحت تحديا كبيرا مع زيادة التعليم عن بعد والوصول إلى الانترنت للشباب في جميع انحاء العالم (Horton, 2022).

ويتم تعريق التنمر على أنه سلوك عدواني يتم تنفيذه عن قصد وبشكل متكرر في سياق العلاقات الشخصية من عدم توازن القوى (Olweus, 2013)، وتظهر الادبيات السابقة باستمرار أن التعرض للتنمر أثناء الطفولة والمراهقة يرتبط بالعديد من صعوبات التكيف الحالية والرفاهية مثل مظاهر الضيق النفسي (كالبكاء والانفعال وفقدان الدافع، أو المعاناة من مشاكل النوم)، والمعاناة من أعراض جديدة لمشاكل الصحة العقلية (القلق والاكتئاب)، أو زيادة خطر إيذاء النفس والتفكير في الانتحار (Esteller-Cano, Buil-Legaz, López- Penadés, Aguilar-Mediavilla & Adrover-Roig, 2022).

وصف مصطلح التنمر للمرة الأولى على يد Olweus (1993, 2001) الذي وصف التنمر بأنه يظهر في مرحلة الشباب وعادة ما يتسم بتكرار السلوك، واختلال توازن القوى بين

المتنمر والضحية، ونية الايذاء. ويتضمن التنمر عدة أشكال تتراوح بين التنمر اللفظي البادي في استخدام الأسماء والمضايقة والتهديدات، وقد يتضمن التنمر الارتباطي أو الاجتماعي كالاستبعاد من المجموعات ونشر الشائعات والتسلط عبر الانترنت (Morton, 2021). وغالبا يؤدي الخوف من التنمر إلى مخاوف أعلى من التعرض لتجربة التنمر، وهذا يبدو في مخاوف الوالدين ممن لديهم أبناء يعانون من الاعاقات حول تأثير هذا التنمر على الصحة العقلية للطفل (Ashburner et al., 2019). وتشير الأدلة البحثية النفسية لخطر أكبر نتيجة لتعرض أطفال ذوي الإعاقة والاعاقات لتجربة التنمر والتورط في التنمر على الاخرين، ويعرف التنمر عادة في ضوء ثلاثة معايير (Chen & Schwartz, 2012):

أ) الغرض من إحداث ضرر.

ب) تنفيذ التنمر يكون بشكل متكرر وعلى مدار الوقت.

ج) يتميز بعدم التوازن في القوى والسلطة.

ويشير تجربة التعرض للتنمر من قبل شخص أخر (المتفرج) على أنها إيذاء بينما يشير ارتكابها إلى فعل التنمر على شخص اخر، بهدف تعزيز صورة الذات (Olweus, 2013). وغالبا تثير تجربة تصورات الوالدين لتعرض أبنائهم المعانون من إحدى الاعاقات لتجربة التنمر بعض المخاطر، وذلك نتيجة ظروف الطفل المرضية، ومستوى فهم الطفل الاجتماعي للأحداث (Ashburner et al., 2019).

ويعاني الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في اللغة الشفوية من سلوكيات الايذاء التنمر أكثر من اقرانهم، ويبدو أن انتشار التنمر بين الأطفال الذين عانون من صعوبات لغوية يظهر في وقت مبكر من سن ٦ إلى ٩ سنوات ويستمر طوال بقية فترات الدراسة. ولا يبدو أن جميع اشكال الايذاء تظهر معدلات متزايدة متفاوتة في الأشخاص الذين يعانون من صعوبات الكلام واللغة (Esteller- Cano et al., 2022).

وغالبا ما ينخفض التنمر بعد المراهقة المبكرة للأشخاص بشكل عام، وقد يعاني المصابون بإحدى الاعاقات أو التشوهات الخلقية من تنمر أقل في المرحلة الجامعية، لكن يعاني الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من التنمر نتيجة دمجهم في المدارس ونتيجة انفتاحهم مع أقرانهم

(DeNigris et al., 2018). ويعاني ثلث الشباب في سن المدرسة من التنمر (Zych et al., 2015)، وقد وصف Morton (2021) أن ذوي الإعاقة يعانون من إيذاء التنمر تراوحت نسبتهم بين ٤٦% إلى ٩٤%. بينما أبلغ Braun et al. (2022) أن ٧٢,٩% عن تعرض الشباب المعرضين لخطر الذهان، جراء المخططات السلبية وتكون المعتقدات الأداء الاجتماعي والانهزامي وانخفاض الأداء الجماعي نتيجة التعرض للتنمر.

وفي دراسة أجراها Connor (2013) على طلاب المرحلة الجامعية ممن يعانون من التجارب التي تتسم بالتمييز أو التهميش أو التمييز، وقد وصف الطلاب المصابون بالإعاقات أنها تجربة مؤلمة وأنهم يعانون من ٦٩% من التنمر داخل كلياتهم، و٢٦% عبر مواقع التواصل الاجتماعي. في حين أبلغت دراسة Hebron & Humphrey (2014) عن اختلاف معدلات الانتشار المبلغ عنها للإيذاء وجها لوجه بين الطلاب المصابون بالتوحد حيث تراوحت المعدلات المبلغ عنها من الوالدين من ٦٠% إلى ٧٨%، بينما الحالات التي ابلغ عنها المعلم من ٤٣% إلى ٦٥%، ومعدل الإبلاغ الذاتي للطلاب بلغ ٦٤%. بينما أكد Hemphill et al. (2012) أن معدلات الايذاء الالكتروني المبلغ عنها من قبل الوالدين ١٣% والمبلغ عنها من خلال الطلاب المصابون بالتوحد بلغ من ٧% إلى ١٤%.

وأكدت دراسة DeNigris et al. (2018) أن التنمر في المرحلة الجامعية على ذوي الإعاقة أقل مقارنة بمراحل النمو الأخرى، وقد يكون السبب في حالات عدم الإبلاغ في المرحلة الجامعية عن حالات التنمر لعدم فهم دوافع المتنمرين مقارنة بغيرهم من العاديين. وقد أرجع Jackson et al. (2018) أسباب حالات التنمر التي تمارس على الطلاب في المرحلة الثانوية ممن يعانون من التنمر بسبب صعوبات التكيف مع التحديات الاكاديمية المتزايدة والذي يرجع إلى العوامل الاجتماعية والتواصلية والحسية وصعوبات الالتزام الروتيني المرتبط بالاضطراب وضعف الأداء التنفيذي. بينما لوحظ معاناة الطالبات في الفرقة الثالثة بجامعة أسيوط بكلية التمريض من التنمر في البيئة السريرية والتي بدت في إشاعات كيدية أو سب أو خلافه (Hussien et al., 2022).

ويعتبر التنمر نظام اجتماعي يحتوي على الجاني المضطهد والضحية والمراقبين أو المتفرجين، والتنمر هو تشوه في قدرات النفس والثقة والفخر الإنساني وعدم اليقين الشخصي (Filipenko et al., 2022). يعاني الأطفال المصابون بإحدى الاعاقات أو التشوهات الخلقية أو

ذوي الإعاقة وطلاب الدمج في جميع المراحل لدراسية من التنمر الدراسي، سواء داخل الصف أو الجامعة أو على الانترنت، ويكون الايذاء عبر الانترنت أقل من نظيره في وجه لوجه. وعلى الرغم من هذا فإن حجم الايذاء النفسي المبلغ عنه من قبل الوالدين عن سلوك أبنائهم ذوي الإعاقة أو الاعاقات او التشوهات الخلقية بلغ ذروته في الإبلاغ والتي بلغت في بعض الدراسات لنسبة تجاوزت ٧٠%. ومن الملاحظ اتفاق الوالدين والمعلم، وأحيانا الطالب الواقع عليه تجربة الايذاء أو التنمر مما يعني أن الظاهرة واضحة وصريحة، وعليه فالدراسة الحالية تسعى للإجابة على الأسئلة الاتية:

١- ما واقع سلوك التنمر المدرك بين التلاميذ بمدارس الدمج من وجهة نظر المعلم؟

٢- هل توجد علاقة بين سلوك التنمر واتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة؟

مبررات القيام بالدراسة:

١- استفادت الدراسة من نتائج دراسة Martlew & Hodson (1991) في ان معلمي التربية الخاصة أكثر من نظرائهم المعلمين في الإيجابية نحو التعامل مع مشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وقرتهم على تفهم مشكلاتهم، كما أن توقعاتهم تفوق المعلمين العاديين.

٢- الدراسات التي قامت على ذوي الاحتياجات الخاصة اعتمدت على الفروق المدركة بين شعور الطفل بالتنمر المدرك من زملائه، وبين إدراك الإباء لمشكلات التنمر الواقعة على أبنائهم إذ أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون الرفض من زملائهم في المدراس الخاصة أو مدارس الدمج، كما أن الدراسات التي ربطت بين توقعات المعلمون أو اتجاههم نحو ذوي الإعاقة لم تربطها بالتنمر على ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- التعارض بين تقرير الوالدين وتقارير المعلمين داخل المدرسة والتي تتعلق بانتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب ذوي الإعاقة وزملائهم من العاديين وهذا يتفق جزئياً مع Maiano et al. (2016)، مما يثير الجدل في انتشار الظاهرة دون تدوين أو تسجيل لحالات سوء السلوك والتنمر، أو أن اتجاهات المعلمين متدنية أو سلبية نحو الأطفال ذوي الإعاقة.

٤- جاءت الدراسة تماشياً مع الاتجاهات التي أشارت إليها بعض الصحف عن التنمر بذوي الإعاقة، وتماشياً مع أهمية دمجهم في المجتمع، وفي ضوء الدراسة تكون انعكاسا لواقع الطلاب ذوي الإعاقة داخل مدارس الدمج ومعاناتهم من التنمر المدرسي داخل الصف وذلك في ضوء والقرار الوزاري رقم ٤٢ لسنة ٢٠١٥.

٥- جاءت الدراسة في توجهات مصر ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة، وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الإعاقة وتماشياً مع القانون رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨، والقانون رقم ١ لسنة ٢٠١٩ بشأن منح المجلس القومي للأشخاص ذوي الإعاقة الاستقلال المالي والفني والإداري.

أهمية الدراسة:

دراسة الاثار الاجتماعية للدمج الاجتماعي بالمدارس والتنمر على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المشاركين في التعلم المدرسي النظامي، وتحديد دقة تقييمات المعلمين في رصد ظاهرة التنمر وشعور الأطفال بالعزلة، وتقدير المعلمين لمدى جدية تلك المشكلات والتعرف على اتجاهات المعلم نحو تلك الاعاقات وكيفية تقبله لها. كما أن الدراسة توفر صورة عن اتجاه المعلم نحو أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والنمر المدرك عليهم باعتباره مسبباً في تفشي تلك الظاهرة حيث أن زيادة التنمر على ذوي الاحتياجات الخاصة قد يدفع إلى حد الادانات الجنائية للمتنمر، والاعتلال النفسي والاضرابات النفسية وانحراف الأطفال الواقع عليهم التنمر فيما بعد.

هدف الدراسة:

دراسة العلاقة بين سلوك التنمر على ذوي الإعاقة واتجاه المعلمين نحو ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة على عينات مختلفة من المعلمين في كافة قطاعات المراحل التعليمية، بالإضافة إلى أنه يمكن تعميم طبيعة ظاهرة التنمر على ذوي الإعاقة في صورتها الراهنة، وترتبط الحدود البشرية بالمعلمين بالمراحل المختلفة، بينما ترتبط الحدود المكانية للدراسة بمدارس الدمج المختلفة بمنطقة القناة (الإسماعيلية، السويس، بورسعيد)، وترتبط الحدود الموضوعية بظاهرة التنمر المدرسي على ذوي الإعاقة بالأخص في مدارس الدمج.

الطريقة والاجراءات:

أولاً: المنهج:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، تصميم الدراسات المستعرضة لدراسة العلاقة بين اتجاهات معلمي التربية والتعليم في مدارس الدمج وعلاقتها بالاتجاه على التلاميذ ذوي الإعاقة.

ثانياً: عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من معلمي التربية والتعليم العاملين بمدارس الدمج في محافظات الإسماعيلية وبورسعيد والسويس، وقد تم جمع الاستجابات من خلال استبيان تم اعداده الكترونياً من منصة جوجل فورم. وتم اختيار العينة بطريقة كرة الثلج بحيث يرسل المعلمون لبعضهم البعض أدوات الدراسة لاستجابة عليها. بلغت عينة الدراسة ٧٣ معلم ومعلمة. وانقسمت العينة من حيث الجنس إلى ١٥ (٢٠,٥%) معلم، و٥٨ (٧٩,٥%) معلمة. وانقسمت العين من حيث الدرجات الوظيفية على النحو التالي، ٣٢ (٤٣,٨%) معلم، و١٦ (٢١,٩%) معلم أول، و٩ (١٢٣%) معلم أول أ، و١١ (١٥,١%) معلم خبر، و٥ (٦,٨%) معلم كبير.

ثالثاً: الأدوات:

اعتدت الدراسة على الأدوات التالية في قياس متغيرات الدراسة:

أ) مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك:

أعده Akbari Balootbangan & Talepasand (2015)، وتكون المقياس من ١٨ مفردة تقيس التنمر (وتقيسه المفردات ١ و ٢ و ٨ و ٩ و ١٤ و ١٥ و ١٦ و ١٧ و ١٨)، والاحتيال (وتقيسه المفردات ٣ و ١٠ و ١١ و ١٢ و ١٣)، أما بعد المشاجرة (تقيسه المفردات ٤ و ٥ و ٦ و ٧). وتم صياغة الاستجابة في ضوء مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة بحيث ٥= دائما، و ٤= غالباً، و٣= أحياناً، و٢= نادراً، و ١=أبداً. وتشير الدرجة المرتفعة إلى درجة عالية من التنمر والاحتيال المشاجرة. واستبعدت المفردة ١ لعدم أخلاقيتها إذ تحمل الإهانة في صياغتها في التعبير عن ظاهرة التنمر بالنسبة لذوي الإعاقة، بالإضافة على تعديل صيغة المفردة ١٣ وتغييرها لأنها تحمل نفس المعنى لأحد المفردات في نفس البعد.

وتتراوح الدرجة على المقياس بين ١٨ درجة إلى ٩٠ درجة. وقد بلغ الثبات بمعامل ألفا لمعد المقياس ٠,٨٧ للمفردات ككل، والاحتيال ٠,٧١ والتنمر ٠,٧٧ والمشاحنة ٠,٧٦ وقد حسب الباحثان الثبات بطريقة ألفا للمقياس ككل وبلغت درجته ٠,٩٠ بمعامل ألفا بينما بلغت معاملات ألفا لكل بعد على النحو التالي: التنمر ٠,٧٩ والاحتيال ٠,٧١ والعدائية ٠,٨١.

الصـــدق والثبـــات:

استخدم التحليل العاملي التوكيدي بطريقة أقصى احتمال لبيانات مفردات مقياس إلينوي لسلوك التنمر وكانت مؤشرات حسن المطابقة على النحو التالي:

جـــدول (١)

مؤشرات حسن المطابقة لمفردات مقياس إلنوي لسلوك التنمر (ن= ٧٣)

المؤشر	X^2	RMSEA	NNFI	GFI	AGFI
القيمة	٣٣١,١٢	٠,١٦	١	٠,٩٠	٠,٨٧

جاءت مؤشرات حسن المطابقة مقبولة في ضوء نقاط القطع المعيارية لقبول النماذج العاملية، وكانت مؤشر مربع كاي دال احصائياً وهذا بسبب حساسيته لصغر حجم العينة، وفيما يلي تشبعت المفردات على العوامل بالنحو التالي:

جـــدول (٢)

تشبعات مفردات مقياس إلينوي لسلوك التنمر (ن= ٧٣)

البعد	المفـــردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
التنمر	(٢) يضرب الطلاب زملائهم المعاقين لمجرد معرفتهم بقصوره في الدفاع عن نفسه	٠,٧٥	٠,٠٥٧	١٣
	(٨) يزعج الطلاب ذوي الإعاقة الآخرين عندما يستشعر الإهانة	٠,٣١	٠,٠٥٢	٥,٨٧
	(٩) يدخل التلاميذ ذوي الإعاقة في معارك جسدية انتقاما من أذى زملائهم	٠,٤٦	٠,٠٥٤	٨,٤٥
	(١٤) ينشر الطفل ذوي الإعاقة شائعات عن طلاب آخرين عندما يخفق في أخذ حقه	٠,٣٢	٠,٠٥٤	٦,٠٥
	(١٥) يحرض زملائه على النزاعات للانتقام ممن تنمر عليه	٠,٤١	٠,٠٥٥	٧,٤٢
	(١٦) يشجع الاخرين على التكاتل على الزملاء ذوي القوة لضربهم	٠,٤٣	٠,٠٥٦	٧,٧٦
	(١٧) يستبعد الطفل ذوي الإعاقة من التواجد في زمرة أصدقائه	٠,٧٦	٠,٠٥٨	١٣,٠٤
	(١٨) كتب التلاميذ عبارات مشينة لطفل ذوي الإعاقة حثاً على إذلاله.	٠,٨٠	٠,٠٥٩	١٣,٥٩
بعد المشاجرة	(٤) يسخر التلاميذ من إعاقة أو عجز التلاميذ ذوي الإعاقة	٠,٨٦	٠,٠٦٤	١٣,٥١
	(٥) يطلقون التلاميذ أسماء سخيفة على زملائهم ذوي الإعاقة	٠,٨١	٠,٠٦٢	١٢,٩٥
	(٦) يتعرض التلاميذ ذوي الإعاقة للدفع والاهانة من زملائهم بالصف	٠,٧٨	٠,٠٦١	١٢,٦٥
	(٧) يسعى الطفل ذوي الإعاقة في مضايقة الطلاب الآخرين ممن يضايقونه	٠,٤٨	٠,٠٥٥	٨,٦٩
بعد الاحتيال	(٣) هناك أوقات لا يريد فيها ذوي الإعاقة الذهاب إلى المدرسة لتعرضهم للتنمر	٠,٦٤	٠,٠٥٩	١٠,٨٤
	(١٠) يتعامل الطفل ذوي الإعاقة بلؤم مع زملائه بالصف	٠,٢٦	٠,٠٥٣	٤,٨٤
	(١١) يشارك الاطفال اسرار زميلهم من ذوي الإعاقة ويطلقون الشائعات	٠,٦٨	٠,٠٥٩	١١,٤٩
	(١٢) يرد الطفل ذوي الإعاقة الاهانة بالسب الصريح لزملائه	٠,٥١	٠,٠٥٦	٩,٠٨
	(١٣) يتجاهل الاطفال زميلهم ذوي الإعاقة لأنه مختلف	٠,٨٢	٠,٠٦٥	١٢,٦٤

تراوحت تشبعات بعد التنمر بين ٠,٣١ حتى ٠,٨٠، بينما تراوحت تشبعات بعد المشاجرة بين ٠,٤٨ حتى ٠,٨٦، في حين تراوحت تشبعات بعد الاحتيال بين ٠,٢٦ حتى ٠,٨٢ وهي قيم مقبولة فيما عدا المفردات التي تدنت قيمتها عن ٠,٣ من التشبعات مثل المفردة ١٠ والتي تنص على "يتعامل الطفل ذوي الإعاقة بلؤم مع زملائه بالصف"، فقد يكون السبب في التشبع المتدني هو أن المعلم متعاطف مع الطالب ذوي الإعاقة، ومن ناحية أخرى ربما يتفهم الطلاب طبيعة زميلهم بالصف ويتعاونون معه، أو قد يكون الطالب ذوي الإعاقة اجتماعي يحب الاندماج في محيط زملائه، وقد يكون سبب اللؤم لدى ذوي الإعاقة هو دافع الانتقام، وليس الاحتيال مسمى البعد الذي تشبعت عليه. وقد حسب الباحثان الثبات بطريقة ماكدونالد أوميجا والتي بلغت قيمتها لبعد التنمر ٠,٧٧ بينما بلغت لبعد المشاجرة ٠,٧٩ وبلغت لبعد الاحتيال ٠,٦٩.

أ) **مقياس Chedoke-McMaster attitudes towards children with handicaps scale (CATCH) للاتجاه نحو الطلاب ذوي الإعاقة:** تم اقتباس المقياس بعد ترجمته للغة العربية من دراسة Alnahdi (2020)، تكون المقياس من ٣٦ مفردة، يتوزع بواقع ١٢ مفردة لكل مكون من الثلاثة، وهما المكون الانفعالي (١ و ٦ و ١٠ و ١٣ و ١٥ و ١٨ و٢١ و ٢٣ و ٢٦ و ٢٨ و ٣١ و ٣٤)، والمكون السلوكي (٢ و ٤ و ٧ و ٩ و ١٢ و ١٦ و ٢٠ و ٢٢ و ٢٥ و ٢٩ و ٣٢ و ٣٥) والمكون المعرفي (٣ و ٥ و ٨ و ١١ و ١٤ و ١٧ و ١٩ و ٢٤ و ٢٧ و٣٠ و ٣٣ و ٣٦). ويتم ترتيب المفردات بشكل عشوائي، مع تبديل المفردات المكتوبة بالكلمات الإيجابية والسلبية. ويتم تسجيل الاستجابات على مقياس ليكرت خماسي النقطة، وتتراوح الاستجابات من ٠= لا أوافق بشدة، إلى ٤= أوافق بشدة.

ويتم ترميز المفردات ذات الصياغات السلبية بشكل عكسي وهي المفردات (١٠ و ١١ و ١٦ و ١٨ و ٢٠ و ٢١ و ٢٢ و ٢٤ و ٢٦ و ٣٤)، بحيث تمثل الدرجات العالية موقفا أكثر إيجابية. ويتم حساب الدرجات الاجمالية والعوامل عن طريق إضافة المفردات، وقسمة المجاميع على عدد المفردات وضربها في ١٠. وتم تعريبه لتقييم موقف المراهقين تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة في نفس المنطقة. وقد بلغ الاتساق الداخلي للمفردات بمعامل ألفا كرونباخ ٠,٩٠، بينما بلغ الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية للمكون الانفعالي ٠,٧٧، والمكون السلوكي ٠,٨٤، والمكون المعرفي ٠,٦٨

استخدم التحزيم كاستراتيجية مكملة للتحليل العاملي التوكيدي وذلك لأن عدد مفردات المقياس ٣٦ وحجم العينة ٧٣ مما يسبب تعقد للنموذج اثناء التحليل. وللتخلص من هذا فقد استخدم التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة Principle Axis Factoring (PAF) والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وكانت مؤشرات الإحصاء الوصفي للحزم على النحو المبين:

جـــــدول (٣)

مؤشرات الإحصاء الوصفي لحزم مفردات الابعاد لمقياس الاتجاه نحو ذوي الإعاقة (ن= ٧٣)

البعـــد	الحـــزم	المتوسط	التبـاين	الالتـــواء	التفرطح	الجذر الكامن	التبـاين المفسـر
انفعـالـي	A1	٢٥,٤٩	١٣,٣٧	-٠,٦٩	٠,٣٤	٤,٥١	٪٣٧,٦١
	A2	١٩,٩٥	٤,٨٦	-٠,٤٥	١,٣٠	١,٥٨	٪١٣,١٢
سلـوكـي	B1	٢٥,١٢	١٣,٨٦	-١,٣٣	٢,٣٢	٢,٩٩	٪٢٤,٩
	B2	٢٢,٣٦	٦,٧٣	-١,٠٣	٢,٣٨	٢,٢٦	٪١٨,٨٥
معـرفـي	C1	١٩,١٠	٥,٨٤	-٠,٠٦	٠,٢٢	١,٦٥	٪٣٣,٧١
	C2	١٦,٢٩	٣,١٢	٠,٢٢	٠,٢٩	١,٥٤	٪٢٢,٨٠

لوحظ من النتائج بالجدول السابق أن المكون السلوكي لاتجاهات المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة كانت حزم المفردات له ملتوية التواء سالب بدرجة مقبولة لم تتخط قيمة ٣، وهذا يشير على اتجاهات سلبية من المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة، في لوحظ أن قيمة التباين كبيرة فيها مما يدل على اتساع مدى الفروق الفردية بين المعلمين في المكون السلوكي للاتجاه. بينما كان متوسط الحزمة الأولى في المكون الانفعالي أعلى ما يمكن يليه الحزمة الأولى في المكون السلوكي، وهذا قد شير إلى ان تفاقم الانفعال لدى المعلم نتيجة شعوره بعدم الكفاءة الذاتية في التعامل مع بعض حالات ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا لجهله بسلوك الحالة التي تواجهه الأمر الذي قد يدعوه للتخبط والتجربة في كثير من الأحيان فيتفاقم الأمر لدى الطلاب وتكون ردود الفعل غريبة بدرجة قد تدعو الطلاب أو الأطفال للسخرية من زميلهم من ذوي الإعاقة. في حين كان المكون المعرفي أقل في قيم متوسطاته عنه في بقية الحزم بالمكونات الانفعالية والسلوكية إلى حد ما. وهذا يعني أن الجانب المعرفي قد يكون

معدله مقبولاً للطلاب ذوي الإعاقة بين اقرانهم نتيجة التكيف أو الاندماج أو تفهم الطلاب لطبيعة العاهة، أو المعاناة، أو القصور، أو الصعوبات التي يعاني منها المتعلم. فعلى سبيل المثال متلازمة ميرس إيرلن فهي نوع من الصعوبات البصرية التي تجعل من المستحيل ان يقرأ المتعلم بصورة صحيحة أو يقل لديه الفهم القرائي إلا في ظروف معينة كاستخدام الشفافيات والنظارات الملونة، وقد ينمو مستواه المعرفي على سبيل المثال نتيجة مساعدة زملائه له في القراءة الجهرية.

كما أنه من نتائج الجدول السابق لا تعاني الحزم من التواءات أو التفرطح في منحنى توزيعات الدرجات مما يعني قبول جميع الحزم ودخولها في اجراء التحليل العاملي التوكيدي. وقد أجري التحليل العاملي التوكيدي لحزم المفردات على المكونات الثلاثة لاتجاه المعلم نحو ذوي الإعاقة، وكانت مؤشرات حسن المطابقة على النحو المبين:

جـــــدول (٤)

مؤشرات حسن المطابقة لمفردات مقياس اتجاه المعلم نحو ذوي الإعاقة (ن= ٧٣)

المـــؤشـــر	X^2	RMSEA	NNFI	GFI	AGFI
القيمـــة	٣,٨٣ P=.70	٠,٠٠	١	٠,٩٨	٠,٩٤

جاءت نتائج مؤشرات حسن المطابقة حسنة في ضوء بيانات العينة مما يعني مناسبة المقياس لطبيع العينة في رصد اتجاهات المعلم نحو ذوي الإعاقة. وكانت التشبعات لحزم المفردات على المكونات الثلاثة على النحو التالي:

جـــــدول (٥)

تشبعات حزم مفردات مقياس اتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة (ن= ٧٣)

البعـــد	الحـــزم	التشبـــع	الخطأ المعياري	قيمـــة ت
انفعـــالـــي	A1	٠,٩١	٠,٠٩٥	٩,٦٠
	A2	٠,٨١	٠,٠٩٩	٨,١٧
سلـــوكـــي	B1	٠,٦٥	٠,١٢	٥,٢١
	B2	٠,٤٨	٠,١٢	٣,٩٣
معـــرفـــي	C1	٠,٥٣	٠,١٤	٣,٦٨
	C2	٠,٤٦	٠,١٤	٣,٣٥

جاءت تشبعات حزم المفردات على الابعاد الثلاثة دالة ومقبولة، وكانت جميعها مرتفعة حيث تراوحت بين ٠,٨١ و ٠,٩١ في لمكون الانفعالي، بينما تراوحت بين ٠,٤٨ و ٠,٦٥ على المكون السلوكي، وتراوحت التشبعات بين ٠,٤٦ و ٠,٥٣ على المكون المعرفي. وقد قام الباحثان بحساب معامل الثبات بطريقة أوميجا للمفردات الناتجة من جزم التحليل العاملي التوكيدي، وكانت معاملات الثبات على النحو التالي، المكون الانفعالي ٠,٧٨، والمكون السلوكي ٠,٨١، والمكون المعرفي ٠,٧٠.

رابعاً: إجراءات التحليل الاحصائي للدراسة:

فحص البناء العاملي للصورة المترجمة من المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.8. وتم التعامل مع المفردات على أنها ترتيبية واعتمدت طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة لتعديل التباين والمتوسطات. واستخدم برنامج IBM SPSS 28 وذلك لحساب معاملات الثبات، وبعض المؤشرات الوصفية. وحسب معامل الارتباط بطريقة بيرسون للعلاقات بين التنمر والاتجاه نحو الطلاب.

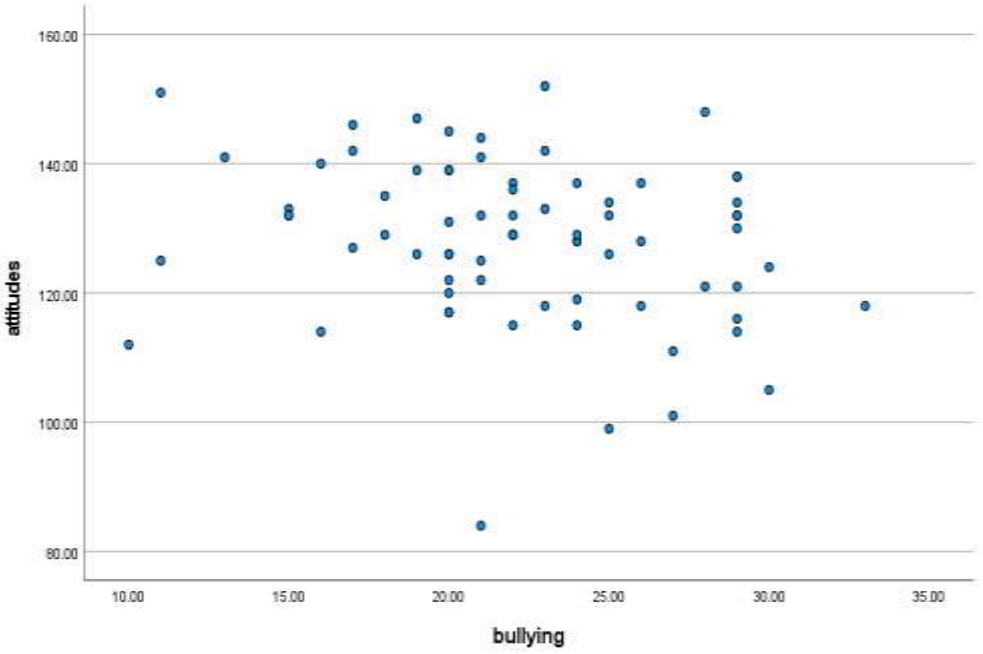
خامساً: الجوانب الأخلاقية للبحث:

أجريت الدراسة في ضوء البروتوكول المعلن لأخلاقيات البحث العلمي المعمول به في جامعة السويس، وقناة السويس، ووفقاً لإعلان هلنسكي المعدل ٢٠١٣، وتم الحصول على موافقة شفوية من عينة المعلمين المطبق عليها الدراسة، نظراً لأن سمة التنمر تدخل كجنحة يعاقب عليها القانون رقم ١٨٩ لسنة ٢٠٢٠ حيال ثبوتها، الأمر الذي جعل المعظم يرفض موافقة كتابية خوفاً من الإشارة إليه.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

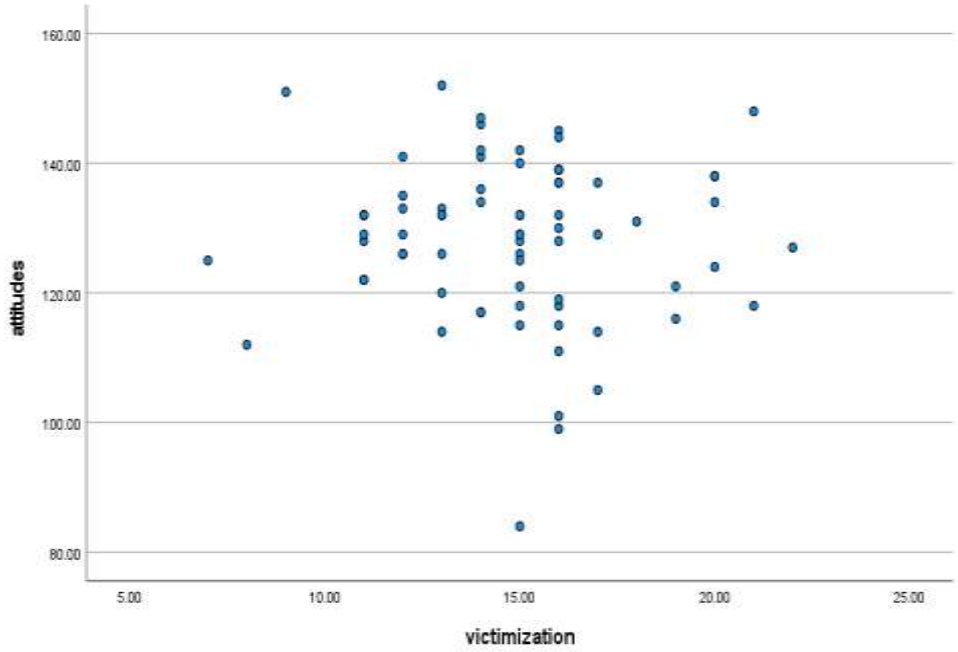
أولاً: التحقق من شروط البارامترية لمتغيرات الدراسة:

استخدم الباحثان الرسوم البيانية للشكل الانتشاري لأبعاد مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك في علاقته بالمتغير التابع وهو اتجاه المعلم نحو ذوي الإعاقة، وكانت النتائج على النحو المبين:



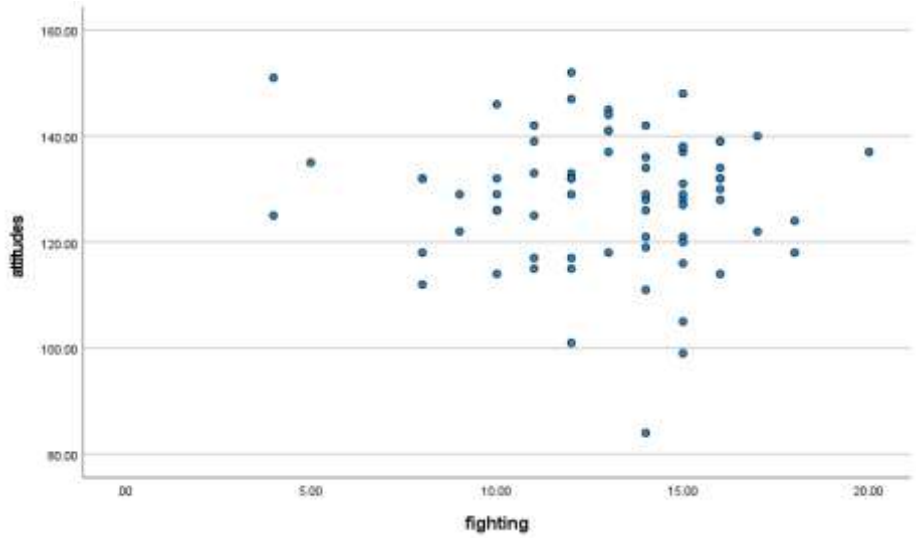
شكـــل (١)

الشكل الانتشاري للعلاقة بين التنمر واتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة



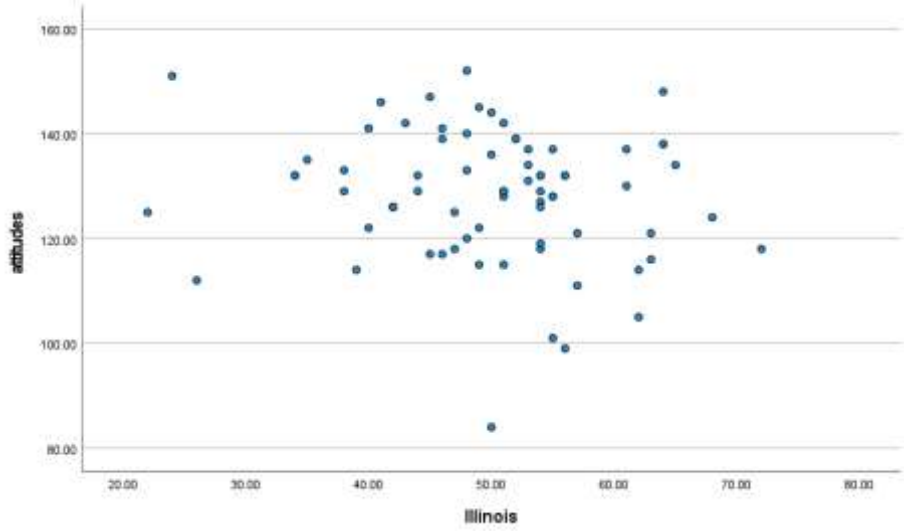
شكـــل (٢)

الشكل الانتشاري للعلاقة بين الاحتيال واتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة



شكـــــــل (٣)

الشكل الانتشاري للعلاقة بين المشاحنة واتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة



شكـــــــل (٤)

الشكل الانتشاري للعلاقة بين درجة مقياس إلينوي لسلوك التنمر واتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة

اتضح من الرسوم الانتشارية أن البيانات في أبعاد مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرج والمقاييس الفرعية الثلاثة في علاقتها باتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة لا تتوزع خطياً، مما يعني أن العلاقة بين سلوك التنمر المدرك في تعاملات الطلاب التي يدركها المعلم داخل وخارج الصف في علاقتها باتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة هي علاقة غير خطية.

ثانياً: الاعتدالية الخطية لمتغيرات الدراسة:

تحققت الدراسة من اعتدالية البيانات باستخدام اختبار شابيرو ويلك وكانت النتائج على النحو المبين:

جـــــدول (٦)

نتائج اختبار شابيرو ويلك للاعتدالية الخطية للمتغيرات (ن= ٧٣)

	القيمة	درجة الحرية	الدلالة
التنمر	٠,٩٧٥	٧٣	٠,١٥٦
الاحتيال	٠,٩٦٧	٧٣	٠,٠٥٣
المشاحنة	٠,٩٥٦	٧٣	٠,٠١٢
الدرجة على مقيس إلينوي لسلوكيات التنمر	٠,٩٧٣	٧٣	٠,١٢٢
المكون الانفعالي	٠,٩٥٣	٧٣	٠,٠٠٩
المكون السلوكي	٠,٩٤٨	٧٣	٠,٠٠٤
المكون المعرفي	٠,٩٧٥	٧٣	٠,١٦٦
الاتجاه نحو الطلاب ذوي الإعاقة	٠,٩٦٧	٧٣	٠,٠٤٩

بالنسبة لمقياس إلينوي لسلوكيات التنمر فقد لوحظ أن بعد التنمر والاحتيال والدرجة الكلية على المقياس هي اعتدالية، بينما في مقياس اتجاه المعلم نحو الطلاب ذوي الإعاقة فقد لوحظ أن المكون المعرفي يتوزع بياناتها اعتداليا.

ثالثاً: العلاقات بين سلوك التنمر المدرك واتجاه المعلم نحو ذوي الإعاقة:

استخدم الباحثان معامل ارتباط الرتب لسبيرمان وذلك لعدم تحقق شرط الخطية في بيانات المتغيرات الداخلة في التحليل، وكانت النتائج على النحو التالي:

جـــــدول (٧)

معاملات ارتباط سبيرمان بين متغيرات الدراسة (ن= ٧٣)

	التنمـــــر	الاحتيـــــال	المشـــاحنـــة	سلـوكيـات التنمـر
المكـــون الانفعـــالـــي	٠,١٩٧-	٠,٠٦٦-	٠,٠٠٢	٠,١١٥-
المكـون السلـــوكـــي	٠,٢٣٠*	٠,٠٥٦-	٠,٠٦٤	٠,١٤٠-
المكـــون المعـــرفـــي	٠,٢١٥-	٠,٠٣٧-	٠,٠٤٥-	٠,١٥٤-
الاتجاه نحو الطلاب ذوي الإعاقة	٠,٢٤٠-*	٠,٠٥٤-	٠,٠٠٧	٠,٣٥٢-

أثبتت الدراسة اتجاهات سلبية نحو ذوي الإعاقة تعد مسبباً لحدوث التنمر وهو ما يبدو في قيمة العلاقة –٠,٢٤ وهي قيمة ضعيفة إلى حد، فخي قد تكون راجعة لأساسيات معرفية قد ترتبط بالطلاب زملائهم لعدم فهمهم طبيعة المعاناة التي يعاني منها ذوي الإعاقة، فقد يكون جهل المعلم أو المتعلم بمتلازمة يعاني منها الطفل مثل توريت فيسخرون من المتعلم مما يزيد تأزم الأمر لديه، ويزداد انسحابه من المواقف التعليمية، أو قد يكون بسب الاعتداء الجسدي على ذوي الإعاقة من زملائهم كرد فعل لغضب المعلم، أو للتعليق عليهم أو وصمهم، أو لاستفزازهم.

أو قد يكون التنمر صادرا من المعلم خصوصاً ذوي المستويات العمرية الأعلى إذ أن السنوات التي تخرج فيها لم يكن هناك تدريساً لذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة، ألمر الذي لم يلم به المعلم، وبالتالي فهو بحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة، إذ يصف المتعلم بالوصم والفشل وهذا يتفق مع McGrath et al. (2010)، مما يشعر بالدونية وسط زملائه، أو قد يضربه كنتيجة لعدم قدرته على التكيف الاجتماعي أو التفاعل خلال الحصة الدراسية بسبب قصور القراءة والتحدث أو قصور مستواه في الرياضيات، أو عد قدرة المتعلم على الفهم المباشر لأسئلة المعلم خلال الحصص الدراسية وهذا يتفق مع (Mavropalias, 2018). أو قد تكون التنمر على طفل ذوي الإعاقة راجعاً للرفض المدرك ممن حوله بسبب خلل المهارات مما يعتبره الأطفال أو الزملاء مضيعة للوقت فيجعل الطفل عرضة للنكات والسخرية وإطلاق المسميات غير اللائقة وهذا يتفق مع (Glumbić & Žunić-Pavlović, 2010; Young et al., 2012).

كما أن المكون السلوكي في إدراك المعلم لسلوكيات المتعلم قد يكون سبباً في تعرض ذوي الإعاقة للمضايقات، والاستفزاز، أو الجذب أو الايذاء وهذا قد يكون لا شعورياً او بسبب نقص خبرة المعلم، فقد يكون ذوي الإعاقة يفتقد القدرة على المراقبة السلوكية مما يدفعه لنسيان انه في محيط اجتماعي فيأتي بحركات لا ارادية قد تعرضه للسخرية، أو قد تفهم ردود أفعال ذوي الإعاقة بصورة غير مقبول مما تعرضه للرفض المدرك ممن حوله، أو للنبذ أو الترهيب أو الازدراء وهذا يتفق مع دراسات (Mavropalias, 2018; McLaughlin et al., 2010).

وقد يحاول المعلم جاهداً بصورة أو بأخرى الدمج الموقعي بين المتعلم ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين داخل الصف لتحفيزه أو للاندماج المعرفي كتوظيف للدعم الاجتماعي أو المعرفي إعمالا لنظرية فيجوتسكي حيث يعمل المتعلم العادي بمثابة عامل مساعد للتغذية الراجعة لزميلة من ذوي الإعاقة في كثير من الأحيان وهذا قد ينتج من التعاطف من الطلاب العاديين مع ذوي الإعاقة وهذا يتفق مع دراسات (Avramidis & Norwich, 2002; Hassanein et al., 2021).

كما أن التنمر يولد مشكلات سلوكية لدى المتنمر عليه من ذوي الإعاقة إذ يحتاج إلى علاج معرفي سلوكي، مما يلقي بالعبء على كاهل المعلم كي يتفهم مشكلته، ويتعامل معها بالأسلوب الصحيح الذي لا يلفت النظر أو ما يجعله على المدى الطويل عرضه للتنمر أو التعرض للاهانة والتهديد وهذا يتفق مع Glumbić & Žunić-Pavlović (2010).

وبالنظر إلى مدارس الدمج فالهدف السلوكي منها هي استيعاب طاقات ذوي الإعاقة، ودمجهم باعتبارهم أعضاء في المجتمع المدني يجب التعامل معهم، في جو يختفي فيه التهميش أو التهديد أو إشعارهم بعجزهم، كما أن مدراس الدمج تفترض أن تعالج القصور النفسي والانفعالي الناتج عن شعور ذوي الإعاقة بالاختلاف والقصور الجسدي أو العقلي أو النبذ أو الاغتراب الاجتماعي، وعليه فيجب أن يتلقى المتعلم تدريباً حتى يكون اتجاهه من الناحية السلوكية مقوماً ومعيناً لذوي الإعاقة على تخطي عاهته أو صعوباته أو عجزه الكلي او الجزئي بصورة يشوبها التفهم من المعلم ومن زملائه وهذا يتفق مع (Craig et al., 2000; Yoon & Kerber, 2003). وهو ما دعا كليات التربية بعمل دراسات عليا في تخصص التربية الخاصة لغير المؤهلين في الدرجة الجامعية الأولى وتحميلهم مقررات تكميلية كي يتسنى لهم الوقوف على أحدث تطورات التخصص إعمالاً وتماشياً مع قانون حقوق ذوي الإعاقة رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨.

واتضح من نتائج حزم المفردات المكون السلوكي يشير على جوانب سلوكية سلبية لدى المعلم، هذا قد يرجع إلى سوء الفهم لسلوكيات المتعلم، أو جهله بطبيعة الأعراض التي تشير إلى اضطرابا، أو متلازمة، أو قصوراً، أو صعوبات تعلم معينة، أو طبيعة التخلف العقلي أو الفكري، مما يدعوه للتجربة والخطأ نتيجة عدم وجود تدريبات مهنية تؤهله للعمل في مدارس الدمج. وهنا

تتوجه الدراسة بتوصية إلى وزارة التربية والتعليم وهي التركيز في التدريبات المهنية لعمليات الترقية في بعض جوانبها على ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الإعاقة لتلقين المعلم بطبيعة الأعراض وتشخيص الحالات جنباً إلى جنب مع الاخصائي النفسي والتربوي الاجتماعي بالمدرسة، كما تنصح الدراسة المعلم بالتواصل مع ولي الأمر باعتباره حلقة الوصل في عمليات التعلم، والوقوف على طبيعة مشكلة الطالب وتفهمها بالصورة التي يستحق فيها متعلم ذوي الإعاقة أنه شعوره بأنه عضو ناجح في جماعة أقرانه بالصف وأنه موضع اهتمام من حوله لنجاحه وليس موضع التنمر والسخرية نتيجة عيب أو قصور أو عاهة لا يد له فيها.

إسهامات وتضارب المصالح المرتبطة بالبحث:

لكل باحث إسهام متساوي في كل ركن من أركان البحث، فيما عدا جمع البيانات فقد أدتها د. أماني غريب، ولا يحمل البحث أي صراعات، أو تضارب في وجهات النظر، وتضارب المصالح لأحد، أو لأي مؤسسة.

□

المـــراجـــع

1- Akbari Balootbangan, A., & Talepasand, S. (2015). Validation of the Illinois bullying scale in primary school students of Semnan, Iran. Journal of fundamentals of mental health, 17(4), 178-185.

2- Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., & Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. Research in developmental disabilities, 49, 60-75.

3- Alnahdi, G. H. (2020). The construct validity of the Arabic version of the Chedoke-Mcmaster attitudes towards children with handicaps scale. Cogent Education, 7(1), 1745540.

4- Alves, S., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., & Silveira-Maia, M. (2021). Exploring the Multicomponent Structure of Acceptance Attitudes in Portuguese Children Using the Modified Chedoke-McMaster Attitudes toward Children with Handicaps Scale. European Journal of Educational Research, 10(4), 1963-1972.

5- Ashburner, J., Saggers, B., Campbell, M. A., Dillon-Wallace, J. A., Hwang, Y. S., Carrington, S., & Bobir, N. (2019). How are students on the autism spectrum affected by bullying? Perspectives of students and parents. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(1), 27-44.

6- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. European journal of special needs education, 17(2), 129-147.

7- Braun, A., Santesteban - Echarri, O., Cadenhead, K. S., Cornblatt, B. A., Granholm, E., & Addington, J. (2022). Bullying and social functioning, schemas, and beliefs among youth at clinical high risk for psychosis. Early intervention in psychiatry, 16(3), 281-288.

8- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. International Journal of Special Education, 21, 11–23.

9- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., & Yun, J. (2021). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. Disability and rehabilitation, 43(21), 2990-3002.

10- Chen, P. Y., & Schwartz, I. S. (2012). Bullying and victimization experiences of students with autism spectrum disorders in elementary schools. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27(4), 200-212.

11- Children's Experiences with Traditional Forms of Bullying. (n.d.). Cyber Bullying, 17–40. doi:10.1002/9780470694176.ch2

12- Connor, D. J. (2013). Kiss my Asperger's: Turning the tables of knowledge. International Journal of Inclusive Education, 17(2), 111–129.

13- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. School Psychology International, 21(1), 5-21.

14- DeNigris, D., Brooks, P. J., Obeid, R., Alarcon, M., Shane-Simpson, C., & Gillespie-Lynch, K. (2018). Bullying and identity development: Insights from autistic and non-autistic college students. Journal of autism and developmental disorders, 48(3), 666-678.

15- DeTrizio, A. (2021). A Quantitative Study of Teachers Attitudes toward Inclusive Education at an Urban Middle School in Northern New Jersey (Doctoral dissertation, Saint Peter's University).

16- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 25(5), 545-564.

17- Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., López-Penadés, R., Aguilar-Mediavilla, E., & Adrover-Roig, D. (2022). Retrospective bullying trajectories in adults with self-reported oral language difficulties. International Journal of Language & Communication Disorders.

18- Filipenko, L., Kurchatova, A., Parshuk, S., Yakimenko, P., Trofaila, N., & Bilan, L. (2022). Psychological and Pedagogical Determinants of Personality Bullying in the Sociometric Dimension. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 14(1), 263-282.

19- Glumbić, N., & Žunić-Pavlović, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. Procedia-social and behavioral sciences, 2(2), 2784-2788.

20- Hamid, M. S., & Mohamed, N. I. A. (2021). Empirical Investigation into Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Study of Future Faculty of Qatari Schools. Cypriot Journal of Educational Sciences, 16(2), 580-593.

21- Hannah, M. E., & Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review and syntheses. School psychology review, 12(1), 12-25.

22- Hassanein, E. E., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. Heliyon, 7(9), e07925.

23- Hebron, J., & Humphrey, N. (2014). Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors. Autism, 18(6), 618-630.

24- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. Journal of Adolescent Health, 51(1), 59-65.

25- Horton, A. (2022). Protecting Our Most Vulnerable Youth: An Evaluation of Bullying and Harassment in Indiana Schools. Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 11(1), 43-55.

26- Hussien, A. A., Sayed, E. H., & Abd-Alfatah, A. H. (2022). Pediatric Nursing Students' Experience of Bullying Behavior in Clinical Settings. Assiut Scientific Nursing Journal, 10(29), 127-138.

27- Jackson, S. L., Hart, L., & Volkmar, F. R. (2018). Preface: Special issue—College experiences for students with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(3), 639-642.

28- Jones, R., Harrison, C., & Ball, M. (2008). Secondary handicap and learning disability: A component analysis. Mental Health and Learning Disabilities Research and Practice, 5(2), 300-310.

29- Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: an epidemiological sample. Child abuse & neglect, 24(12), 1567-1577.

30- Maiano, C., Aime, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. Research in developmental disabilities, 49, 181-195.

31- Martlew, M., & Hodson, J. (1991). CHILDREN WITH MILD LEARNING DIFFICULTIES IN AN INTEGRATED AND IN A SPECIAL SCHOOL: COMPARISONS OF BEHAVIOUR, TEASING AND TEACHERS'ATTITUDES. British Journal of Educational Psychology, 61(3), 355-372.

32- Mavropalias, T. (2018). Bullying Against Children with Special Needs in Greek Schools. What Action Do Teachers Take?. The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences, 11, 79-86.

33- McGrath, L., Jones, R. S., & Hastings, R. P. (2010). Outcomes of anti-bullying intervention for adults with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 31(2), 376-380.

34- McLaughlin, C., Byers, R., & Vaughn, R. P. (2010). Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities. London, UK: Anti-Bullying Alliance.

35- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. International Journal of Inclusive Education, 15(7), 699-710.

36- Monchy, M. D., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. European journal of special needs education, 19(3), 317-330.

37- Morton, H. E. (2021). Assessment of bullying in autism spectrum disorder: Systematic review of methodologies and participant characteristics. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-16.

38- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground. Children on playgrounds, 85-128.

39- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. OECD observer, 24-24.

40- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. Annual review of clinical psychology, 9, 751-780.

41- Raji, N. S., & Sidhu, G. K. (2020). Peer Victimization Among Learning-Disabled Students: Influence Of Family Support. European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 7(07), 2020.

42- 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).

43- Stuart, J., & Jose, P. E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. Journal of aggression, conflict and peace research.

44- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. Research Papers in Education, 16(3), 225-246.

45- Thompson, D., Whitney, I., & Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. Support for learning, 9(3), 103-106.

46- Winchell, B. N., Sreckovic, M. A., & Schultz, T. R. (2018). Preventing bullying and promoting friendship for students with ASD: Looking back to move forward. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 53(3), 243-252.

47- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. Research in Education, 69(1), 27-35.

48- Young, J., Ne'eman, A., & Gelser, S. (2012). Bullying and Students with Disabilities: A Briefing Paper from the National Council on Disability. National Council on Disability.

49- Yusoff, S. M., & Marzaini, A. F. M. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education Among Pre-Service Teachers. International Journal of Advanced Research in Education and Society, 3(3), 152-162.

50- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. Aggression and violent behavior, 24, 188-198.