



كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=====

واقع التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين

إعداد

د/ عبدالله مناحي هديب القحطاني

أستاذ التربية الخاصة المساعد

تخصص صعوبات التعلم

قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة أم القرى

﴿ المجلد الثامن والثلاثون - العدد العاشر - أكتوبر ٢٠٢٢ م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التمر المدرسي من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات المعلمين التي تُعزى إلى النوع والخبرة والتفاعل الثنائي بين النوع والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بفصول ذوي صعوبات التعلم الملحقة بمدارس التعليم بمنطقة مكة المكرمة، واعتمدت الدراسة على مقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أن التمر الجسدي جاء في الترتيب الأول بوزن نسبي (٨٠.٥٩%)، يليه التمر اللفظي بوزن نسبي (78.98%)، يليه التمر الاجتماعي بوزن نسبي (٧٧.٦١%)، بينما جاء مقياس التمر المدرسي ككل في اتجاه (موافق) وذلك بمتوسط حسابي (٨٧.٠٥٥%) ووزن نسبي (٧٩.١٤%)، كذلك وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المجموعات يعزى إلى أثر النوع على التمر اللفظي لصالح المعلمين، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين المجموعات يعزى إلى أثر النوع على التمر الاجتماعي لصالح المعلمين، كذلك وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعات يعزى إلى أثر النوع على مقياس التمر المدرسي ككل لصالح المعلمين.

الكلمات المفتاحية: التمر المدرسي؛ صعوبات التعلم؛ المعلمين.

Abstract:

The study aimed to uncover the level of school bullying from the point of view of teachers of students with learning disabilities, and to identify the differences between the averages of teachers' scores that are attributed to gender and experience and the bilateral interaction between gender and experience. The study sample consisted of (90) teachers of students with learning disabilities enrolled in classes. With learning disabilities attached to education schools in Makkah Al-Mukarramah region, and it relied on the scale of school bullying among students with learning disabilities from the teachers' point of view, the researcher's preparation, and the results showed that physical bullying came first with a relative weight (80.59%), followed by verbal bullying with a relative weight (%) 78.98), followed by social bullying with a relative weight (77.61%), while the scale of school bullying as a whole came in the direction of (agree) with an arithmetic mean (87.055%) and a relative weight (79.14%), as well as a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between The groups are attributed to the effect of gender on verbal bullying in favor of teachers, and the presence of a statistically significant difference at the level (0.01) between groups attributed to the effect of gender on social bullying in favor of teachers, as well as the presence of a statistically significant difference at the level of (0.05) between groups due to the effect of gender on School bullying scale as a whole in favor of teachers.

Keywords: school bullying; Learning Disabilities; teachers'.

مقدمة الدراسة:

اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغ الأثر بالبيئة التعليمية والتربوية للطلبة في ضوء السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية؛ للوصول إلى جودة العملية التعليمية، وتحقيق احتياجات الطلبة التربوية والنفسية والاجتماعية، وتحقيق النمو السوي، وتنمية وعي الطلبة بالسلوكيات غير المقبولة لتعديلها إلى سلوكيات مقبولة اجتماعيًا، واهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بفئة ذوي الإعاقة بصفة عامة، وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة اهتمامًا بالغًا؛ من خلال توفير الدعم والمساندة وبناء شخصية الطلبة بناء متوازن، وتعزيز الثقة بالنفس (العتيبي وأبو جادو، ٢٠٢٠).

وقد شهد ميدان صعوبات التعلم تقدمًا هائلًا، إلا أن هناك بعض المشكلات التي ما تزال تحيط بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، خاصة تلك التي يدور حولها جدل مستمر بين الباحثين والعلماء، ولاسيما إذا كانت ظاهرة حديثة نسبيًا كظاهرة التمر المدرسي، وذلك في ظل الزيادة السريعة في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم من جهة، وارتفاع نسبة المظاهر السلبية الناتجة عن هذه الصعوبة من جهة أخرى (السعدي وخزاعلة، ٢٠١٨)، وأشار كل من مساعده وعبدالله والقُدومي (٢٠١٩) إلى أنه تُعد ظاهرة التمر المدرسي من الظواهر المزعجة في المدارس لما لها من تأثيرات سلبية على العملية التربوية بصفة عامة، وتأثيرها أيضًا على شخصية الطلبة، وعلى تحصيلهم الأكاديمي.

وأوضح كل من (Smith and Low 2013) أن المتمم يُعد شخصًا اعتاد استخدام القسوة والتهديد لحاضر ومستقبل الآخر، كذلك فلدى المتمم اعتقاد أنه يستطيع التحكم والسيطرة؛ فتظهر عليه علامات الشعور بالثقة بالنفس والقوة لأنه لا يرهب من أحد أضعف منه، أما الضحية فهو الشخص الذي فقد قدرته على التعامل والاتصال بسبب سلوكيات المتمم التي تؤدي إلى ضعف ثقته بنفسه وخجله، وأشار أبو غزالة (٢٠٠٩) أن المتمم عليه (الضحية) هو الطالب المستهدف من أقرانه المتممين، فيتعرض للمتمم الجسدي أو اللفظي أو الاجتماعي بشكل مستمر، ولا يستطيع مقاومة الطالب المتمم، أما العنصر الثالث في سلوك التمر وهم المشاهدين؛ حيث أوضح كل من بوعناني وكريمة (٢٠١٩) أن المشاهدين ينقسموا إلى ثلاث فئات الطلبة المشاهدين، والمشاهدين الذين يقومون بتعزيز سلوك التمر، والمشاهدين الذين يدافعون عن المتمم عليه.

وقد أصبح التمر اليوم مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس؛ حيث يؤدي إلى العديد من الآثار السلبية تظل في ذاكرة الطفل راسخة، وتؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد، وغالبًا ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل، ولمساعدة الطفل على مواجهة التمر في مدرسته، فعلى الأهل والمعلمين أن يدركوا طبيعة المشكلة لحلها (أبو الديار، ٢٠١٢)، وأوضحت نتائج دراسة (Ingesson (2007 أن مشكلات القراءة والكتابة تُعد سببا رئيسًا في التعرض للتمر المدرسي، وأشارت نتائج دراسة كل من (Hugh-Jones and Smith (1999 إلى أنه تُشكل صعوبات التعلم مع التعرض للتمر المدرسي مشكلة مزدوجة ترتبط بالعديد من المشكلات الاجتماعية والوجدانية والسلوكية، وذكر أبو الديار (٢٠١٢ب) أنه أشار تقرير أعده المعهد القومي لصحة الطفل والتنمية البشرية الأمريكي أن ظاهرة انتشار التمر لدى ذوي صعوبات التعلم تعد جديدة نسبيًا، كما أشارت الجمعية البريطانية الخيرية لدعم ذوي صعوبات التعلم في دراسة مسحية لها أن (٨٢%) من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونوا متممين.

ومن هنا تتضح أهمية الكشف عن مستوى التمر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، لذا فهناك ضرورة للعمل على الوقاية من سلوكيات التمر من خلال وعي المعلمين بها باعتباره أحد المشكلات التي يتعرض لها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتودي إلى تفاقم حدة صعوبة التعلم.

مشكلة الدراسة:

يتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتمر المدرسي من أقرانهم العاديين، وهو من السلوكيات غير المرغوبة، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من (Luciano and Savage (2007 أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من التمر المدرسي الشديد كضحايا للتمر، وهو ما بينته نتائج دراسة كل من (Twyman, Saylor, Saia, Macias, Taylor and Spratt (2010 أن الأطفال ذوي الإعاقة أكثر عرضه للتمر المدرسي، كما أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضه ليكونوا متممين أو ضحايا للتمر المدرسي.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لفحص تأثير التمر المدرسي على الطلبة ضحايا التمر؛ وجد الباحث أنه اتفقت نتائج دراسة كل من جرابسي (٢٠١٢) وعبد الحميد (٢٠١٥) في أن التمر المدرسي من السلوكيات السلبية التي تؤثر في المتمم وضحية التمر وفي المشاهدين للتمر؛ ويترتب عليه العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية، حيث يتسبب في إعاقة النمو الاجتماعي والوجداني والمعرفي للأطفال ضحايا التمر المدرسي.

ومن جانب آخر فالطلبة ذوي صعوبات التعلم بالأساس يحتاجون إلى مناخ مدرسي وأسري واجتماعي سوي وأمن يساعدهم على النمو وتجاوز الصعوبة التي يعانون منها؛ لذا فتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتمر المدرسي، يزيد مشكلة صعوبات التعلم، ويساعد على تفاهمها، كذلك أوضحت نتائج دراسة أبو زيد (٢٠١٤) أن التمر المدرسي يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية، وكذلك عرقله تقدم الطلبة في البرامج التربوية وخاصة ذوي صعوبات التعلم، فسلوكيات التمر المدرسي تُسهم في تهديد الأمن النفسي والأكاديمي للطلبة، وأوصت نتائج دراسة العتيبي وآخرون (٢٠٢٠) بأهمية توعية معلمي ذوي صعوبات التعلم بسلوكيات التمر، وإقامة دورات تدريبية لجميع الأفراد المسؤولين في المدرسة وأولياء الأمور لمعرفة الأعراض والآثار التي يتعرض لها الطلبة ذوي صعوبات التعلم نتيجة حدوث التمر المدرسي، حيث تُعد سلوكيات التمر المدرسي من الظواهر غير المرغوبة في البيئة المدرسية، وبالرغم من ذلك فقد ظهرت في المراحل المدرسية، لا سيما المرحلة الابتدائية، وقد تُسهم في ظهور آثار سلبية في البيئة المدرسية والأسرية والمجتمعية.

كذلك فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات أكاديمية ونمائية، وتعرضهم للتمر المدرسي بأشكاله المختلفة من أقرانهم في المدرسة من شأنه أن يؤثر على مستوى تفهمهم بأنفسهم والتأثير على مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة العتيبي وآخرون (٢٠٢٠)، وفي ضوء ما سبق يُمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

- ١- ما مستوى التمر المدرسي من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- ٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التمر المدرسي تُعزى إلى النوع (معلمين - معلمات)؟
- ٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التمر المدرسي تُعزى إلى سنوات الخبرة (مرتفعي الخبرة - منخفضة الخبرة)؟
- ٤- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التمر المدرسي تُعزى إلى التفاعل بين النوع وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- ١- الكشف عن مستوى التمر المدرسي من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التتمر المدرسي التي تُعزى إلى النوع (معلمين - معلمات).

٣- معرفة الفروق بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التتمر المدرسي التي تُعزى إلى سنوات الخبرة (مرتفعي الخبرة - منخفضي الخبرة).

٤- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التتمر المدرسي التي تُعزى إلى التفاعل بين النوع وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية.

الأهمية النظرية: تتضح أهمية الدراسة من خلال أهمية متغير التتمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث التأثير السلبي الذي يتركه التتمر المدرسي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة مستوى التتمر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، مما يُسهم في توعية المعلمين بمظاهر التتمر المدرسي.

الأهمية التطبيقية: تتضح الأهمية التطبيقية من خلال إعداد مقياس للتتمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، تتحقق فيه الخصائص السيكومترية للقياس، كما تُفيد نتائج الدراسة الحالية المعلمين وأولياء الأمور والقائمين على رعاية ذوي صعوبات التعلم في التعرف على المظاهر السلوكية غير المرغوبة التي يقوم بها المتمتمرين ضد ضحايا التتمر من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كذلك تفتح المجال أمام الباحثين لإعداد برامج إرشادية لخفض التتمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تسليط الضوء للقائمين على رعاية ذوي صعوبات التعلم لتخطيط وتنفيذ البرامج الوقائية والتوعوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وأسراهم وأقرانهم للوقاية من أن يُصبح الطفل متمتم أو ضحية أو مشاهد للتتمر.

حدود الدراسة: تتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

١- حدود بشرية: تحددت الدراسة بعينة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة.

٢- حدود الموضوعية: تناولت الدراسة الكشف عن مستوى التتمر المدرسي من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التتمر المدرسي التي تُعزى إلى النوع (معلمين - معلمات)، وإلى سنوات الخبرة (مرتفعي الخبرة - منخفضي الخبرة)، وإلى التفاعل بين النوع وسنوات الخبرة، كما تتمثل المحددات الموضوعية باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة ومعالجته.

٣- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

٤- حدود زمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

أولاً التنمر المدرسي: School bullying

يُعرفه الباحث بأنه سلوك مضطرب يقوم به المتممر بصورة ممنهجة ومتعمدة ومتكررة تجاه ضحية التنمر بقصد التخويف والترهيب وإذلال الضحية، ولأبد من توافر ثلاثة عناصر للموقف كي يوصف بالتنمر هم المتممر والضحية والمشاهد.

ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلمين على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتضمن الأبعاد الآتية:

البُعد الأول التنمر الجسدي: ويتمثل في تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم كضحايا للتنمر المدرسي من الطلبة العاديين أو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم بصورة مخططة ومتعمدة ومتكررة متمثلة في الضرب بالأيدي، أو الركل بالقدم، أو إتلاف ممتلكاته الشخصية، أو تتبع زملائه له بهدف الهجوم عليه والسيطرة واستعراض قوتهم الجسمية عليه بهدف تخويفه وترهيبه وإذلاله.

البُعد الثاني التنمر اللفظي: ويتمثل في تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم كضحايا للتنمر المدرسي من الطلبة العاديين أو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم بصورة مخططة ومتعمدة ومتكررة إلى الاعتداء اللفظي غير اللائقة كالسب والتهديد والوعيد والسخرية ونشر الشائعات والألقاب غير اللائقة بهدف تخويفه وترهيبه وإذلاله.

البُعد الثالث التنمر الاجتماعي: ويتمثل في تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم كضحايا للتنمر المدرسي من الطلبة العاديين أو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم بصورة مخططة ومتعمدة ومتكررة إلى سلوكيات اجتماعية كالإقصاء عن زملائه أثناء الأنشطة المدرسية، ونشر الشائعات التي تتعلق سمعته الاجتماعية، والسيطرة والحقد عليه بهدف تخويفه وترهيبه وإذلاله.

ثانياً معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم Teachers of students with learning disabilities

عرفهم الباحث بأنهم معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين بفصول ذوي صعوبات التعلم الملحقة بمدارس التعليم بمنطقة مكة المكرمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التمر المدرسي:

تعددت التعريفات التي تناولت التمر المدرسي وأول من عرفه هو (Olweus 1993) حيث عرفه بأنه مجموعة من السلوكيات السلبية المتعمدة من جانب طالب أو أكثر وهم المتمتمرين ضد طالب آخر وهو ضحية التمر، ويتم بصورة متكررة ومستمرة، ويصعب فيه على الضحية الدفاع عن نفسها من التمر، وعرفه كل من (Smith and Brain 2000) بأنه شكل من أشكال العدوان الذي يحدث داخل الفصول المدرسية أو أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة، يُمارسه شخص أو مجموعة هم المتمتمرون ضد أقرانهم وهم ضحايا التمر، وفي نفس الاتجاه عرفه كل من (Sharp and Smith, P. 2002) بأنه إساءة استخدام القوة بشكل منهجي من طالب قوي تجاه طالب ضعيف، وأشار كل من (Horwood, Waylen, Herrick, Williams and Wolke 2005) أن التمر المدرسي يحدث عندما يتعرض الضحية المتمتمر عليه بصورة متكررة لسلوكيات الإيذاء من قبل المتمتمر، فهو حالة من عدم توازن القوة بين المتمتمر والضحية.

وذكر (Adams 2006, 11) أنه "استخدام بعض الطلبة لطاقتهم البدنية أو علاقاتهم الاجتماعية وهو المتمتمر من أجل الإساءة وإهانة طالب آخر وهو الضحية"، وأشار (Koo 2007, 107- 111) أنه "تصرفات عدوانية متعمدة؛ تتضمن اختلال في معيار القوة بين المتمتمر والضحية؛ لإحداث الفزع والإذلال للضحية".

ويرى كل من (Farrington and Ttofi 2009) أنه سلوك ينتج عنه أذى بدني أو نفسي أو لفظي يتمثل في تخويف وترهيب الضحية، متضمنًا اختلال في ميزان القوة بين المتمتمر والضحية، مع ضرورة تكرار السلوك واستمراره في الحاضر والمستقبل، وعرفته جوج (2012) بأنه مجموعة من السلوكيات العدائية التي تتم بصورة متكررة تصدر من المتمتمر تجاه الضحية، ويتمثل في أشكال عدة منها الجسدي والنفسي، لفظي أو غير لفظي؛ بهدف الحصول على التحكم والنفوذ والهيمنة من المتمتمر تجاه الضحية.

وقد أوضح أبو الديار (2012ب) الفروق بين سلوك التمر والعدوان في أنه سلوك منظم ومرتب وخفي، ومتكرر مقصود ومتعمد ويستمر فترة من الوقت، ويقع من خلال فرد واحد أو مجموعة من الأفراد، ويتضمن عدم توازن في القوة بين المتمتمر والضحية، ويجعل الضحية تشعر بالأذى والألم النفسي والجسدي.

ويرى كل من الصبحين والقضاة (2013) بأنه سلوك يقصد به إلحاق الضرر الجسدي أو اللفظي أو النفسي أو الجنسي؛ ويحدث من طالب قوي المسيطر تجاه طالب ضعيف، لا يتوقع أن يرد الانتهاك عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة، وكذلك لا يبلغ عن حادثة التمر لمن حوله، وهذا هو سر التمر على الضحية، وعرفه (Hughes 2014) بأنه سلوك غير مرغوب فيه لدى طلبة المدارس؛ ينتج عن عدم وجود توازن في ميزان القوة بين المتمتمر والضحية، ويتكرر مع مرور الوقت، حيث يمارس المتمتمر سلوكياته بصورة مباشرة وغير مباشرة على الضحية دون مبالاة منه أو انزعاج.

ومن خلال ما سبق نستخلص أن التنمر المدرسي يتمثل في الآتي:

- ١- مجموعة من السلوكيات المضطربة غير التكيفية تتم بين متنمر وضحية ومشاهد؛ والمتنمر هو من يقوم بسلوكيات التنمر ضد الضحية، ويُمكن أن يكون طالب واحد أو مجموعة من الطلبة، أما الضحية هو من يتعرض لسلوكيات التنمر، ويُمكن أن يكون ضحية واحدة أو مجموعة من الضحايا، أما المشاهد؛ فهو من يشاهد سلوك المتنمر، ويُمكن أن يكون مشاهد واحد فقط أو مجموعة من المشاهدين، ومنهم من يُعزز سلوك المتنمر تجاه الضحية، ومنهم من يدافع عن الضحية، ومنهم من يقف يشاهد التنمر على الضحية في صمت.
- ٢- يتضمن التنمر اختلال ميزان القوة بين المتنمر والضحية، حيث يكون المتنمر أقوى جسمياً أو نفسياً أو اجتماعياً من الضحية، ويعتبر محك تشخيصي للتمييز بينه وبين العدوان.
- ٣- يهدف المتنمر جراء سلوك التنمر إلحاق الأذى والضرر والتخويف والترهيب للضحية، ولأبد أن يتم في وجود مشاهدين، وهو ما يختلف عن سلوك العدوان.
- ٤- سلوك التنمر ممنهج أي يتم بصورة مخططة ومنظمة من المتنمر تجاه الضحية، ومقصود أي تجاه ضحية بعينها، ومتكرر أي يتم بصورة مستمرة ومتكررة، وهي تعتبر محكات تشخيصية للتمييز عن العدوان.

ومن خلال ما سبق يُعرف الباحث التنمر المدرسي بأنه سلوك مضطرب يقوم به المتنمر بصورة ممنهجة ومتعمدة ومتكررة تجاه ضحية التنمر بقصد التخويف والترهيب وإذلال الضحية، ولأبد من توافر ثلاثة عناصر للموقف كي يوصف بالتنمر هم المتنمر والضحية والمشاهد.

أبعاد التنمر المدرسي:

تعددت الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت أبعاد التنمر المدرسي، حيث وجد الباحث أنه يرى كل من (Horwood et al. (2005 أن التنمر المدرسي يتضمن التنمر الجسدي، أو اللفظي، أو الوجداني أو أكثر من نمط معاً، ويرى عبد العظيم (٢٠٠٧) أن التنمر المدرسي ينقسم إلى تنمر مباشر وغير مباشر، في حين أوضح (Smith (2011 أن التنمر المدرسي يتكون من أربعة أبعاد هي التنمر الانفعالي ويظهر في سلوك الاستهزاء والإذلال والتهديد، التنمر الجسدي ويظهر في الضرب والركل واتلاف ممتلكات الضحية للتنمر، والتنمر الجنسي ويظهر في التحرش الجنسي والتعليقات غير اللائقة، والتنمر العنصري ويظهر في سب وقذف الضحية في نسبها أو وضعها الاجتماعي.

وأظهرت نتائج دراسة كل من (Ayenibiowo and Akinbode 2011) أن التتمر المدرسي يتضمن ثلاث أبعاد هي؛ التتمر النفسي ويظهر في قيام المتتمر بنشر الشائعات التي تمس الضحية، ومنعها من المشاركة في الأنشطة المختلفة واستبعاده وتخويفها وترهيبها، والتتمر الجسدي؛ ويظهر من خلال سلوكيات الضرب والركل وإلحاق الضرر المادي بممتلكات الضحية، واستهدافه بهدف الهجوم عليه وإلحاق الأذى والضرر به، والتتمر اللفظي ويظهر من خلال سلوكيات التوبيخ واستخدام الألقاب السيئة، وتوجيه التهديدات بهدف إذلال الضحية وتوجيه النقد لها واستبعادها اجتماعيًا.

وحسب نتائج دراسة جوج (2012) فإن التتمر المدرسي تكون من خمسة أبعاد هي؛ التتمر الجسدي ويتمثل في سلوكيات المتتمر كالضرب وإتلاف ممتلكات الغير، والتتمر اللفظي ويتمثل في قيام المتتمر بسلوكيات مثل الألفاظ السيئة الساخرة والتوبيخ والتهكم والتقليل من الآخرين، والتتمر النفسي ويتمثل في نشر الشائعات وإيذاء مشاعر الآخرين، والتتمر الاجتماعي ويتمثل في مراقبة تصرفات الضحية وعزله اجتماعيًا عن أقرانه ومنعه من المشاركة في الأنشطة، والتتمر الجنسي ويظهر من خلال استخدام المتتمر لألفاظ جنسية ونشر الشائعات الجنسية والتحرش بضحية المتتمر، أما نتائج دراسة كل من السعدي وآخرون (2018) فقد أوضحت أن التتمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم يتكون من أربعة أبعاد هي؛ سلوك تتمري جسدي، وسلوك تتمري لفظي، وسلوك تتمري اجتماعي، وسلوك تتمري ضد ممتلكات الغير، بينما نتائج دراسة مساعدة وآخرون (2019) على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ أوضحت أن التتمر المدرسي تكون من التتمر الجسدي واللفظي.

ومن خلال ما سبق استخلص الباحث ثلاثة أبعاد للتتمر المدرسي هي الأكثر شيوعًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي البعد الأول التتمر الجسدي؛ ويتمثل في تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم كضحايا للتتمر المدرسي من الطلبة العاديين أو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم بصورة مخططة ومقصودة ومتكررة متمثلة في الضرب بالأيدي، أو الركل بالقدم، أو إتلاف ممتلكاته الشخصية، أو تتبع زملائه له بهدف الهجوم عليه والسيطرة واستعراض قوتهم الجسمية عليه بهدف تخويفه وترهيبه وإذلاله، والبعد الثاني التتمر اللفظي؛ ويتمثل في تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم كضحايا للتتمر المدرسي من الطلبة العاديين أو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم بصورة مخططة ومقصودة ومتكررة إلى الاعتداء اللفظي غير اللائقة كالسب والتهديد والوعيد والسخرية ونشر الشائعات والألقاب غير اللائقة بهدف تخويفه وترهيبه وإذلاله، والبعد الثالث التتمر الاجتماعي؛ ويتمثل في تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم كضحايا للتتمر المدرسي من الطلبة العاديين أو أقرانهم ذوي صعوبات التعلم بصورة مخططة ومقصودة ومتكررة إلى سلوكيات اجتماعية كالإقصاء عن زملائه أثناء الأنشطة المدرسية، ونشر الشائعات التي تمس سمعته الاجتماعية، والسيطرة والحقد عليه بهدف تخويفه وترهيبه وإذلاله.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يهدف إلى وصف وضع قائم أو حالة راهنة وصفاً كمياً من خلال تحديد درجة العلاقة بين المتغيرات، ويسعى نحو جمع بيانات حول الحالة الراهنة؛ وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة (خطاب، ٢٠٠٢، ص ٢١٣).

ثانياً عينة الدراسة: تعددت العينات التي تم اختيارها حسب أهداف ومتطلبات كل مرحلة من مراحل الدراسة كالآتي:

١- **عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:** حيث استخدمت هذه العينة بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (٢٢) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين بفصول ذوي صعوبات التعلم الملحقة بمدارس التعليم بمنطقة مكة المكرمة.

٢- **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٩٠) من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين بفصول ذوي صعوبات التعلم الملحقة بمدارس التعليم بمنطقة مكة المكرمة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٥ - ٤٧) سنة، بمتوسط حسابي (٣٥.٠٠)، وانحراف معياري (٥.٤١١١).

إحصاءات العينة: تم حساب مستوى الخبرة من (١-٥) سنوات منخفض الخبرة، ومن (٥ سنوات فأكثر) مرتفعي الخبرة.

جدول (١) توزيع عينة البحث الأساسية من حيث مستوى الخبرة والنوع

النوع	الخبرة	العدد
ذكور	مرتفع	35
	منخفض	21
	كلي	56
إناث	مرتفع	11
	منخفض	23
	كلي	34
كلي	مرتفع	46
	منخفض	44
	العينة ككل	90

ثالثاً أدوات الدراسة:

مقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين إعداد الباحث

خطوات إعداد المقياس: قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية، والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير التمر المدرسي، كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه؛ ومنها مقياس سلوك التمر للطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد السعدي وآخرون (٢٠١٨)، واستبانة الكشف عن سلوك التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد مساعده وآخرون (٢٠١٩) وهي موجه لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، استبانة سلوكيات التمر تجاه الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات إعداد كل من العتيبي وآخرون (٢٠٢٠).

ثم قام الباحث بتحديد التعريف الإجرائي لمتغير التمر المدرسي، وصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط، وخالي من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، ومستواهم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٨) مفردة، ثم تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجال التربية الخاصة والتوجيه والإرشاد النفسي والصحة النفسية لتحديد مدى صحة وسلامة مفردات المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة الدراسة، وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق المحكمين (٩٠%)، وقد أسفرت عن تعديل بعض المفردات وحذف المفردات (٥، ٧، ١٠، ١٣، ١٧، ٢٠) وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٢) مفردة، وتمت إعادة صياغة مفردات المقياس في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، وتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية، للتأكد من الخصائص السيكومترية، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية، وكانت النتائج كالاتي:

إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين

أولاً: صدق المقياس:

(أ) صدق المحك:

قام الباحث بحساب صدق المحك بطريقة الصدق التلازمي، والتي تقوم على تطبيق مقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين إعداد الباحث على عينة حساب الخصائص السيكومترية، وكذلك تطبيق استبانة الكشف عن سلوك التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد مساعده وعبدالله والقدومي (٢٠١٩) وهي موجه لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وهو يقيس التمر المدرسي أيضاً كمحك على نفس العينة، وحساب معامل الارتباط بينهما، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧٨)، مما يُشير إلى صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

(ب) التجانس الداخلي لمقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، ودرجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٢) التجانس الداخلي لمقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، البعد الأول التمر الجسدي

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
١	.630**	.543**	٦	.695**	.771**
٢	.724**	.640**	٧	.752**	.799**
٣	.653**	.621**	٨	.762**	.771**
٤	.653**	.543**	٩	.723**	.695**
٥	.751**	.658**			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)،

(*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ويتضح من بيانات جداول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على تجانس البعد الأول وهو التمر الجسدي.

جدول (٣) التجانس الداخلي لمقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، البعد الثالث التمر اللفظي

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
١٠	.696**	.671**	١٣	.662**	.809**
١١	.824**	.727**	١٤	.675**	.764**
١٢	.774**	.675**			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)،

(*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ويتضح من بيانات جداول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على تجانس البُعد الثاني وهو التمر اللفظي.

جدول (٤) التجانس الداخلي لمقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، البُعد الثالث التمر اللفظي

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٥	.497**	.519**	١٩	.626**	.537**
١٦	.639**	.619**	٢٠	.599**	.482**
١٧	.683**	.620**	٢١	.583**	.468**
١٨	.561**	.445**	٢٢	.644**	.646**

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)،

(*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ويتضح من بيانات جداول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على تجانس البُعد الثالث وهو التمر الاجتماعي، ويتضح من بيانات جداول (٢، ٣، ٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على تجانس أبعاد مقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثانياً ثبات مقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة المقياس إلى نصفين (فردى -زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان-براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا-كرونباخ كما يأتي:

جدول (٥) نتائج معاملات ثبات م لمقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم
من وجهة نظر المعلمين

معامل ألفا- كرونباخ	معامل التجزئة "سييرمان-براون"		عدد المفردات	المتغير
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٠.٩٢٤	٠.٨٧١	٠.٧٧٢	٩	البُعد الأول التمر الجسدي
٠.٩٥١	٠.٩٢٦	٠.٨٦٣	٥	البُعد الثاني التمر اللفظي
٠.٩١١	٠.٨٥٤	٠.٧٤٦	٨	البُعد الثالث التمر الاجتماعي
.925	.936	.881	٢٢	مقياس التمر المدرسي

ويتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع معاملات ثبات مقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

مفتاح تصحيح مقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم
من وجهة نظر المعلمين

تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٢) مفردة، ويتم تصحيح المقياس وفقاً لطريقة ليكرت الخماسي؛ ويتم تصحيح المقياس وفقاً لطريقة ليكرت الخماسي بحيث تأخذ الاستجابة أرفض بشدة = (١)، أرفض = (٢)، محايد (٣)، موافق = (٤)، موافق بشدة (٥)، وتُعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتُعبّر الدرجة المنخفضة عن انخفاض مستوى التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويوضح جدول (٦) توزيع مفردات المقياس على الأبعاد.

جدول (٦) الأبعاد والمفردات النهائية لمقياس التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم
من وجهة نظر المعلمين

م	البعد	أرقام المفردات
١	البُعد الأول التمر الجسدي	٩ ، ٨ ، ٧ ، ٦ ، ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١
٢	البُعد الثاني التمر اللفظي	١٤ ، ١٣ ، ١٢ ، ١١ ، ١٠
٣	البُعد الثالث التمر الاجتماعي	٢٢ ، ٢١ ، ٢٠ ، ١٩ ، ١٨ ، ١٧ ، ١٦ ، ١٥

رابعًا الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢- معامل الارتباط بيرسون

٣- معادلة تصحيح الطول (سيبرمان-براون).

٤- معادلة "جوتمان" وألفا-كرونباخ

٥- التكرارات والنسب المئوية.

٦- تحليل التباين المتعدد (٢×٢).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: والذي نص على ما مستوى التمر المدرسي من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟، وللإجابة على السؤال الأول تم تناول الاستبيان بالمعالجة في ضوء التالي:

١- حساب التكرارات والنسب المئوية لكل بند على حدة.

٢- حساب المتوسط لكل بند.

٣- حساب الوزن النسبي لكل بند، وذلك من خلال ناتج قسمة المتوسط الحسابي على الدرجة العظمى للبند (٥).

٤- حساب مدي الموافقة (شدة الاتجاه)، وذلك كالتالي:

مدي الموافقة = (ن-١) / ن = حيث ن تمثل عدد الاستجابات والتي تساوي (٥)

وبالتالي مدي الموافقة = (١-٥) / (٥) = ٠.٨٠. ويفسر ذلك الجدول التالي:

جدول (٧) المدى والاتجاه لمقياس التمر المدرسي

الاتجاه	المدى
أرفض بشدة	١.٧٩
أرفض	٢.٥٩ - ١.٨٠
محايد	٣.٣٩ - ٢.٦
موافق	٤.١٩ - ٣.٤
موافق بشدة	٥ - ٤.٢

وللإجابة عن السؤال الأول تم تحليل بنود المقياس كما يلي:

جدول (٨) تحليل بنود البُعد الأول التمر الجسدي لمقياس التمر المدرسي

المفردة	أرفض		أرفض بشدة		محايد		موافق		موافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه
	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن				
١	1	1.1	3	3.3	16	17.8	20	22.2	50	55.6	4.2778	.94842	موافق	موافق
٢	1	1.1	5	5.6	18	20.0	31	34.4	35	38.9	4.0444	.95883	موافق	بشدة
٣	0	0	7	7.8	18	20.0	27	30.0	38	42.2	4.0667	.96919	موافق	بشدة
٤	1	1.1	9	10.0	13	14.4	32	35.6	35	38.9	4.0111	1.0221	موافق	بشدة
٥	7	7.8	9	10.0	15	16.7	28	31.1	31	34.4	3.7444	1.2502	موافق	بشدة
٦	5	5.6	3	3.3	21	23.3	23	25.6	38	42.2	3.9556	1.1407	موافق	بشدة
٧	3	3.3	5	5.6	11	12.2	31	34.4	40	44.4	4.1111	1.0433	موافق	بشدة
٨	5	5.6	3	3.3	13	14.4	35	38.9	34	37.8	4.0000	1.0809	موافق	بشدة
٩	4	4.4	3	3.3	14	15.6	32	35.6	37	41.1	4.0556	1.0532	موافق	بشدة
البعد الأول ككل											36.266	6.8101	80.59%	موافق

ويتضح من نتائج جدول (٨) أن بُعد التمر الجسدي ككل كان في اتجاه الموافقة، ووزن نسبي (80.59%)، الأمر الذي يشير إلى موافقة عينة الدراسة بشكل عام على تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتمر الجسدي، وقد كان البند الأول (بتشاجر معه زملائه بصورة متكررة بعنف بهدف تخويفه) أعلى البنود من حيث اعتباره تمرًا، حيث بلغ متوسطه (4.2778)، وكذلك وزن نسبي (85.56%)، ويفسر الباحث حصول هذا البند على أعلى البنود نظرًا لطبيعة المرحلة العمرية لطلبة المرحلة الابتدائية واستخدام المتمرن للمشجرة كوسيلة للتهديد والتخويف، وهي من الأساليب الشائعة والأقرب للاستخدام من قبل المتمرنين تجاه الضحية، بينما كان أقل بند هو البند الخامس (يستخدم أحد زملائه آلات حادة للسيطرة عليه أمام زملائه بهدف إذلاله وتخويفه) بمتوسط حسابي (3.7444)، ووزن نسبي (74.89%)، ويفسر الباحث حصول هذا البند على أقل بند نظرًا لطبيعة الضبط الصفي من قبل المعلمين وإدارة المدرسة للطلبة داخل المدرسة، والحفاظ عليهم والحرص على عدم تطور المشاجرات إلى استخدام الآلات الحادة.

جدول (٩) تحليل بنود البُعد الثاني التمر اللفظي لمقياس التمر المدرسي

المفردة	أرفض بشدة		موافق		محايد		أرفض		أرفض بشدة		الاتجاه
	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	
١٠	2	2.2	6	6.7	12	13.3	24	26.7	46	51.1	موافق
١١	2	2.2	3	3.3	12	13.3	39	43.3	34	37.8	موافق
١٢	3	3.3	7	7.8	21	23.3	35	38.9	24	26.7	موافق
١٣	4	4.4	4	4.4	23	25.6	33	36.7	26	28.9	موافق
١٤	7	7.8	2	2.2	19	21.1	30	33.3	32	35.6	موافق
البُعد الثاني ككل											موافق
											19.744
											4.0211
											%78.98

ويتضح من نتائج جدول (٩) أن بُعد التمر اللفظي ككل كان في اتجاه الموافقة، بوزن نسبي (78.98%)، الأمر الذي يشير إلى قبول عينة الدراسة بشكل عام لتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتمر اللفظي، وقد كان البند العاشر (يتعرض بصورة متكررة ومقصودة للتهديد بالإيذاء من أحد زملائه) أعلى البنود من حيث اعتباره الموافقة، حيث بلغ متوسطه (4.1778)، وكذلك وزن نسبي (83.56%)، ويفسر الباحث حصول هذا البند على أعلى البنود نظرًا لطبيعة المرحلة العمرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث استخدام المتمرن أو المتمرنين للتهديد اللفظي كوسيلة لتخويف وتهديد الضحية، بينما كان أقل بند هو البند الثاني عشر (يتعرض للإشاعات غير اللائقة من أحد زملائه بصورة متكررة ومقصودة بهدف السخرية) بمتوسط حسابي (3.7778)، ووزن نسبي (75.56%)، ويفسر الباحث حصول هذا البند على أقل البنود نظرًا لطبيعة المرحلة العمرية واستخدام الطلبة للتهديدات اللفظية بصورة أكبر من إطلاق الشائعات على زملائهم.

وبالتالي وفقا للنتائج يمكن القول بأن التمر الجسدي جاء في الترتيب الأول بوزن نسبي (٨٠.٥٩%)، وهو ما يتفق بصورة مباشرة مع ما بينته نتائج دراسة (2013) Ndibalema في أن التمر الجسدي هو السائد والمنتشر والأكثر شيوعاً، يليه التمر اللفظي بوزن نسبي (78.98%)، يليه التمر الاجتماعي بوزن نسبي (٧٧.٦١%)، بينما جاء مقيسا التمر المدرسي ككل في اتجاه (موافق) وذلك بمتوسط حسابي (٨٧.٠٥٥%) ووزن نسبي (٧٩.١٤%).

وتتفق النتيجة الحالية بصورة جزئية مع ما أظهرته نتائج دراسة الشهوبي وابن صلاح (٢٠١٨) أن (٢١%) في أن سلوكيات التمر انتشرت بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأكثر الأنماط شيوعاً التمر الجسدي (٢٦.٣٣%)، ثم التمر النفسي (٢٥%)، ثم التمر الاجتماعي (٢١.٣٣%)، والتمر اللفظي (٢٠.٦٦%).

وتتفق أيضاً النتيجة الحالية بصورة جزئية مع ما أظهرت نتائج دراسة كل من العتيبي وآخرون (٢٠٢٠) فقد أوضحت أن أكثر أبعاد سلوكيات التمر شيوعاً لدى ذوات صعوبات التعلم سلوكيات التمر الاجتماعي، وجاء التمر اللفظي في المرتبة الأولى ثم سلوكيات التمر الجسدي، واتفقت المعلمات وأمهات الطالبات ذوات صعوبات التعلم أن أكثر السلوكيات شيوعاً هو تعرض الطالبة للتجاهل من قبل زميلاتها في البُعد الاجتماعي، والتعرض للمقاطعة عند التحدث أما زميلاتها في البُعد اللفظي، وتعرض للضرب من قبل زميلاتها بالصف في البُعد الجسدي، في حين أن معلمات التعليم العام يرين أن الأكثر شيوعاً في البُعد الجسدي هو تعرض الطالبة لتخريب أسيائها، في حين تختلف النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة الصاوي (٢٠١٩) فقد بينت أن أكثر الأشكال انتشاراً التمر اللفظي ونسبته (٤٥%)، ثم التمر الجسدي (٢٥%) ثم التمر الاجتماعي (١٧.٥٠).

ويفسر الباحث النتيجة الحالية بأنها ترجع إلى ما يعانيه الطلبة ذوي صعوبات التعلم من صعوبات تجعلهم ضحايا للتمر من أقرانهم العاديين، وهذا ما أكدته نتائج دراسة Nabuzoka (2003) في أن معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضحايا للتمر المدرسي، ويشعرون بالخجل والتردد وضعف الثقة بالنفس، فقد بينت نتائج دراسة (2006) Pintado أن التمر المدرسي كثير الحدوث في البيئة المدرسية، وأن نسبة (٨%) من الطلاب تعرضوا للتمر بصورة متكررة بالمدرسة، والتمر اللفظي هو أكثر الأنواع شيوعاً في المدرسة بخلاف التمر الاجتماعي فهو أقل شيوعاً، وكذلك ما أظهرته نتائج دراسة جرادات (٢٠٠٨) فقد صنفت (١٨.٩%) من طلبة المرحلة الابتدائية على أنهم متمرون، و(١٠.٢%) على أنهم ضحايا للتمر، و(١٠.٥%) على

أنهم متمرون وضحايا في نفس الوقت، وأن المناداة بألقاب سيئة كانت أكثر أشكال التمر التي تعرض لها الضحايا، وتتفق أيضاً النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة بوغاني وآخرون (٢٠١٩) فقد بينت أن التمر المدرسي ينتشر بدرجة عالية بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التمر المدرسي وصعوبات.

ويُفسر الباحث ذلك بأنه يعزو إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من الصعوبات الأكاديمية والنمائية التي تتسبب في تأخر تحصيلهم الأكاديمي ومستواهم عن أقرانهم العاديين؛ مما يجعلهم عرضة للوقوع ضحايا لتمر أقرانهم العاديين، ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه كل من Kavale and Forness, (1996) حيث أوضح أنه قد يكون لمعاناة الطفل ذوي صعوبات التعلم من التجاهل والنبذ من أقرانه وعدم قدرته على تكوين صداقات وعجزه عن التعلم من خبرات الآخرين والتعاون معهم، وقصور المهارات الاجتماعية لديه وتعرضه للعديد من المشكلات المرتبطة بالصعوبة مما يجعله عرضة للتمر المدرسي، وكذلك مما يؤكد وجهة النظر بأن الصعوبات التي يعاني منها الطفل هي السبب في تعرضه للتمر المدرسي نتيجة لانخفاض قدراته ومهاراته عن أقرانه ما أشارت إليه نتائج دراسة القضاة (٢٠٠٤) في أن مستوى التكيف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجالات العلاقة مع الأقران والاعتماد على الذات والشعور بعدم الكفاءة والضغط الاجتماعية والقلق والاتجاه نحو المدرسة كان سلبياً.

التعلم.

في حين اختلفت النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة السعدي وآخرون (٢٠١٨) فقد أوضحت أن مستوى التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان متوسطاً، وكذلك مع ما أظهرته نتائج دراسة مساعدة وآخرون (٢٠١٩) فقد بينت أن مستوى التمر متدن لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويفارق قليل لصالح البعد الجسدي مقارنة باللفظي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمر بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

إجابة السؤال الثاني: والذي نص على هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التمر المدرسي تعزى إلى النوع (معلمين - معلمات) ؟، وللإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث بحساب تحليل التباين المتعدد (٢×٢)، وذلك على متغيرات الدراسة كما يلي:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين على متغير التمر المدرسي وفقاً لأثر متغير النوع

البعء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
التمر الجسدي	النوع	44.724	1	44.724	.958	غير دال
	الخطأ	4012.949	86	46.662		
	كلي	4127.600	89			
التمر اللفظي	النوع	148.206	1	148.206	9.946	.01
	الخطأ	1281.445	86	14.901		
	كلي	1439.122	89			
التمر الاجتماعي	النوع	167.242	1	167.242	7.802	.01
	الخطأ	1843.380	86	21.435		
	كلي	2073.822	89			
التمر ككل	النوع	1010.843	1	1010.843	5.276	.05
	الخطأ	16477.503	86	191.599		
	كلي	17848.722	89			

ويتضح من نتائج جدول (١١) وجود فرق دال بين المجموعات يعزى إلى أثر النوع على البعد الثاني وهو التمر اللفظي؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٩.٩٤٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن الفرق لصالح المعلمين؛ حيث بلغ متوسطهم (20.7321)، بينما بلغ متوسط الإناث (18.1176)، الأمر الذي يشير إلى أن المعلمين كانوا أكثر إحساساً بالتمر اللفظي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بالمعلمات، ويفسر الباحث بأنه يعزو إلى نوع الطلبة الذي يدرسه المعلمين، حيث أن الذكور أعلى من الإناث في تعرضهم للتمر من قبل المتتمر أو المتتمرين، وهو ما يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية على التمر اللفظي لصالح المعلمين، وهو ما يتفق بصورة مباشرة مع ما أظهرته نتائج دراسة (Pintado 2006) أن التمر اللفظي أكثر شيوعاً لدى الذكور بالمقارنة بالإناث، وكذلك مت أظهرته نتائج دراسة الشهوبي وآخرين (٢٠١٨) من شيوع التمر الجسدي واللفظي واللفظي لدى الذكور بالمقارنة بالإناث

وكذلك تتفق النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة مساعدة وآخرون (٢٠١٩) في أنه توجد فروق لصالح الذكور من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى التمر على بُعد التمر اللفظي.

كما يتضح من نتائج جدول (١١) وجود فرق دال بين المجموعات يعزى إلى أثر النوع على البُعد الثالث التمر الاجتماعي؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (7.802)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن الفرق لصالح المعلمين؛ حيث بلغ متوسطهم (32.1964)، بينما بلغ متوسط الإناث (29.1471)، الأمر الذي يشير إلى أن المعلمين كانوا أكثر إحساساً بالتمر الاجتماعي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بالمعلمات، وهو ما يفسره الباحث بأنه يرجع إلى تعرض الطلبة الذكور للتمر الاجتماعي من قبل المتمرنين من خلال استبعادهم بالقوة من المشاركة في الأنشطة المدرسية والسيطرة عليهم بالقوة بهدف تخويفهم وإذلالهم، بالمقارنة بانخفاض ذلك مع الإناث، وهو ما يتفق بصورة مباشرة مع ما أظهرته نتائج دراسة الشهوي وآخرين (٢٠١٨) من شيوع التمر الاجتماعي لدى الذكور بالمقارنة بالإناث، وكذلك تتفق النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة مساعدة وآخرون (٢٠١٩) في أنه توجد فروق لصالح الذكور من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى التمر على بُعد التمر الاجتماعي، وتختلف النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة Pintado (2006) حيث بينت أن التمر الاجتماعي أكثر شيوعاً لدى الإناث بالمقارنة بالذكور.

كما يتضح من نتائج جدول (١١) وجود فرق دال بين المجموعات يعزى إلى أثر النوع على مقياس التمر المدرسي ككل؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (5.276)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن الفرق لصالح المعلمين؛ حيث بلغ متوسطهم (89.7857)، بينما بلغ متوسط المعلمات (82.5588)، الأمر الذي يشير إلى أن المعلمين كانوا أكثر إحساساً بتعرض الطلاب ذوي صعوبات التعلم للتمر المدرسي ككل بالمقارنة بالمعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع بصورة مباشرة مع ما أظهرته نتائج دراسة جرادات (٢٠٠٨) في أن الذكور أكثر تنمراً من الإناث على أقرانهم، كما أن الذكور وقعوا ضحايا للتمر أكثر من الإناث، وكذلك ما أوضحته نتائج دراسة (Ndidalema 2013) من شيوع التمر لدى الذكور بالمقارنة بالإناث، وكذلك نتائج دراسة علي (٢٠١٦) فقد بينت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذكور أكثر عرضه للتمر من الإناث، وكذلك ما أكدته نتائج دراسة بوعناني وآخرون (٢٠١٩) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير النوع لصالح الذكور، في حين اختلفت النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة السعدي وآخرون (٢٠١٨) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى النوع (ذكور وإناث).

كما يتضح من نتائج جدول (١١) عدم وجود فرق دال بين المجموعات يعزى إلى أثر النوع على البعد الأول التتمر الجسدي لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يختلف مع ما أظهرته نتائج دراسة (Pintado (2006) أن التتمر الجسدي أكثر شيوعاً لدى الذكور بالمقارنة بالإناث.

إجابة السؤال الثالث: والذي نص على هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التتمر المدرسي تعزى إلى سنوات الخبرة (مرتفعي الخبرة- منخفضة الخبرة)؟، وللإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث بحساب تحليل التباين المتعدد (٢×٢)، وذلك على متغيرات الدراسة كما يلي:

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين على متغير التتمر المدرسي وفقاً لأثر متغير سنوات الخبرة (مرتفعي الخبرة- منخفضة الخبرة)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
التتمر الجسدي	الخبرة	2.599	1	2.599	.056	غير دال
	الخطأ	4012.949	86	46.662		
	كلي	4127.600	89			
التتمر اللفظي	الخبرة	3.982	1	3.982	.267	غير دال
	الخطأ	1281.445	86	14.901		
	كلي	1439.122	89			
التتمر الاجتماعي	الخبرة	3.957	1	3.957	.185	غير دال
	الخطأ	1843.380	86	21.435		
	كلي	2073.822	89			
التتمر ككل	الخبرة	2.579	1	2.579	.013	غير دال
	الخطأ	16477.503	86	191.599		
	كلي	17848.722	89			

قيمة ف المحسوبة عند مستوي دلالة (٠.٠٥) ودرجات حرية (١، ٨٦) = (٣.٩٦)

قيمة ف المحسوبة عند مستوي دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١، ٨٦) = (٦.٩٦)

يتضح من نتائج جدول (١٢) عدم وجود فرق دال بين المجموعات يعزى إلى أثر الخبرة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمر المدرسي لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن ملاحظة المعلمين لتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتمر لا يرتبط بمستوى الخبرة، حيث يلاحظه مرتفعي ومنخفضي الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرت نتائج دراسة العتيبي وآخرون (٢٠٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات تجاه سلوكيات التمر (الجسدي، اللفظي، الاجتماعي) والتي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تُعزى لسنوات الخبرة.

إجابة السؤال الرابع: والذي نص على هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس التمر المدرسي تعزى إلى التفاعل بين النوع وسنوات الخبرة؟ وللإجابة عن السؤال الرابع قام الباحث بحساب تحليل التباين المتعدد (٢×٢)، وذلك على متغيرات الدراسة كما يلي:

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين على متغير التمر المدرسي وفقاً للتفاعل بين النوع

وسنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
التمر الجسدي	النوع × الخبرة	49.301	1	49.301	1.057	غير دال
	الخطأ	4012.949	86	46.662		
	كلي	4127.600	89			
التمر اللفظي	النوع × الخبرة	11.890	1	11.890	.798	غير دال
	الخطأ	1281.445	86	14.901		
	كلي	1439.122	89			
التمر الاجتماعي	النوع × الخبرة	22.031	1	22.031	1.028	غير دال
	الخطأ	1843.380	86	21.435		
	كلي	2073.822	89			
التمر ككل	النوع × الخبرة	229.928	1	229.928	1.200	غير دال
	الخطأ	16477.503	86	191.599		
	كلي	17848.722	89			

قيمة ف المحسوبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجات حرية (١، ٨٦) = (٣.٩٦)

قيمة ف المحسوبة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١، ٨٦) = (٦.٩٦)

ويتضح من نتائج جدول (١٣) عدم وجود فرق دال بين المجموعات يعزى إلى أثر التفاعل بين النوع والخبرة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التتمير المدرسي لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويعزو الباحث تلك النتيجة بأنه ترجع إلى وجود فرق دال بين المجموعات يعزى إلى أثر النوع على البعد الثاني وهو التتمير اللفظي والبعد الثالث وهو التتمير الاجتماعي والدرجة الكلية لمقياس التتمير المدرسي لصالح المعلمين بالمقارنة بالمعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لسنوات الخبرة، مما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى الخبرة.

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى نتائج الدراسة، يُقدم الباحث بعض التوصيات هي كالاتي:

- ١- إقامة دورات تدريبية وندوات توعوية ووقائية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتعرف على مفهوم التمر المدرسي ومظاهره وأشكاله المختلفة.
- ٢- توعية معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمعايير التي تساعدهم على التشخيص الفارق بين التمر المدرسي والعدوان.
- ٣- تخطيط وتنفيذ برامج علاجية لخفض التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ٤- توفير أنشطة متنوعة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضحايا التمر المدرسي لمساعدتهم على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم المختلفة، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وثقتهم في أنفسهم.
- ٥- التوسع في المشاركة بين المدرسة والأسرة لتوعية أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالوقاية من ان يصبح أبנם متتمر أو ضحية أو مشاهد للتمر.
- ٦- التأكيد على شروط الدمج بالمدارس العادية بما يحقق استفادة الطلبة ذوي صعوبات التعلم دون تعرضهم لمعاملة غير سوية من قبل أقرانهم العاديين.

مقترحات بحثية:

- ١- فاعلية برنامج إرشادي قائم على الفن في خفض التمر المدرسي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- التمر المدرسي وعلاقته بالفهم القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- التمر الإلكتروني كما يدركه الضحية وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- ٤- درجة التمر المدرسي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال.
- ٥- فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الوعي بالتمر المدرسي لدى عينة من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

- أبو الديار، مسعد نجاح الرفاعي (٢٠١٢) سيكولوجية التتمر بين النظرية والعلاج. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- أبو الديار، مسعد نجاح الرفاعي (٢٠١٢ب). التتمر لدى ذوي صعوبات التعلم، مظاهره، أسبابه، وعلاجه. (ط٣)، الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب (٢٠١٤). فاعلية التدريب التوكيدي على تنمية قدرة ضحايا التتمر ذوي صعوبات التعلم على مقاومة سلوك التتمر. مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر، ١(١٥٩)، ١١٨-١٦٦.
- أبو غزالة، معاوية محمود (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الأردن، ٥(٢)، ٨٩-١١٣.
- بوعناني، مصطفى وكريمة، كورات (٢٠١٩). سلوك التتمر وعلاقته بصعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم المتوسطة بولاية سعيدة بالجزائر "دراسة ميدانية". مجلة جامعة سرت العلمية- العلوم الإنسانية، مركز البحوث والاستشارات، جامعة سرت، ٨(٢)، ١٧-٣٣.
- جرادات، عبدالكريم (٢٠٠٨). التتمر لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الأردن، ٩(٠)، ٢-١٠٩.
- جرايسي، طرب عيسى (٢٠١٢). سلوك التتمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي الدراسي لدى الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- خطاب، علي ماهر خطاب (٢٠٠٧). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (ط٦)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- خوج، حنان أسعد محمد (٢٠١٢). التتمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٣(٤)، ١٨٧-٢١٨.

السعدي، عبدالعزيز علي، وخزاعله، أحمد خالد (٢٠١٨). التمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث- سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، ٢(١)، ١٥٩-١٨٥.

الشهوبي، حسن سالم أحمد، وابن صلاح، محمد (٢٠١٨). سلوك التمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من تلاميذ الشق الثاني للتعليم الأساسي بمدينة مصراته. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته، كلية التربية، ٣(١١)، ٤٣٧-٤٥٥.

الصاوي، إبراهيم ذكي (٢٠١٩). برنامج أنشطة حركية مقترح للحد من سلوك التمر لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة بمحافظة مطروح. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، ١١(٣٧)، ١٤٥-١٩٨.

الصباحين، على موسى والقضاة، محمد فرحان (٢٠١٣). سلوك التمر عن الأطفال. مطابع جامعة نايف للعلوم الأمنية: الرياض.

عبد العظيم، طه (٢٠٠٧). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عبد الحميد، هبة جابر (٢٠١٥). فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التمر لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات المصرية، مصر، ٢٥(٨٦)، ٣٤٥-٣٨٩.

العتيبي، نوال هليل دخيل وأبو جادو، محمود محمد علي (٢٠٢٠). سلوكيات التمر التي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والأمهات في مدينة الدمام. مجلة جامعة فلسطين للبحوث والدراسات، جامعة فلسطين، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، ١٠(٣)، ٣٦٥-٣٩٧.

علي، فاطمة (٢٠١٦). السلوك التمرى وعلاقته بنوعية الحياة لدى عينة من ضحايا التمر من طلبة المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات القراءة. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٤٢(١٢٦)، ٣-٦٤.

القضاة، مأمون حامد (٢٠٠٤). التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في مدينة عمان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس ونوع المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

مساعدته، رافع عارف، وعبدالله، أيمن يحيى، والقُدومي، خولة عزات (٢٠١٩). التمر وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قسبة أربد. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، جامعة فلسطين، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، ٩(٢)، ٣٣١-٣٦٣.

- Adams, J. (2006). What makes a bully tick. *Science world*, 63(4), 10-13.
- Ayenibiowo, K. O., & Akinbode, G. A. (2011). Psychopathology of bullying and emotional abuse among school children. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19(2), 127-141.
- Horwood, J., Waylen, A., Herrick, D., Williams, C., & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 46(4), 1177-1181.
- Hughes, S. (2014). Bullying: What speech-language pathologists should know. *Language, speech, and hearing services in schools*, 45(1), 3-13.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 226-237.
- Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 107-116.
- Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *canadian Journal of School psychology*, 22(1), 14-31.

- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology, 23*(3), 307-321.
- Ndibalema, P. (2013). Perceptions about bullying behaviour in secondary schools in Tanzania: The case of Dodoma Municipality. *International Journal of Education and Research, 1*(5), 1-16.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp., \$25.00.
- Pintado, I. (2006). Perceptions of school climate and bullying in middle schools. Doctoral.
- Sharp, S., & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into practice, 52*(4), 280-287.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 26*(1), 1-9.
- Smith, S. (2011). Kids hurting kids: Bullies in the Schoolyard. *Mothering Magazine, 7*(12), 43-59.
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 31*(1), 1-8.