المجلد (٦)، العدد (٢١)، الجزء الأول، نوفمبر ٢٠١٧، ص ص ٢٥ – ٥١

التنمَر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

وعلاقته بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم كما يدركها معلمُوهم

إعداد

أ. د/ إبراهيم عبدالعزيز المعيقل
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة الملك سعود

أ/ بندر عبد العزيز العتيبي
معلم تربية فكرية
وزارة التعليم - مدينة الرياض

DOI: 10.12816/0041730

التنمّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم كما يدركها معلمُوهم

إعداد
أ.د/ إبراهيم عبدالعزيز المعيقل (*) & أ/ بندر عبد العزيز العتيبي (**)

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرُّف على واقع سلوك التنَمُّر لدى تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتها بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية في مدينة الرياض من وجهة نظَر معلِّميهم، والتعرف على الفروق من وجهة نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية حول سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى إلى المكان التربوي، والمرحلة الدراسية للتلاميذ، وقد نهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ تضمنت عينة الدراسة من (٤١٤) معلِّمًا العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية بمدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان أعدَّه الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة، ومن نتائج الدراسة ما يلي:

- أن المعلمين يرون أن التنَمُّر اللفظيَّ والجسديَّ يحدث بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، ووجود علاقة طردية موجبة قوية بين المشكلات الصفية وسلوك التنَمُّر.
- كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ، وأن الفروق لصالح المرحلة الابتدائية في التنَمُّر الجسديّ، بينما كانت لصالح المرحلة المتوسطة في التنَمُّر اللفظيّ.

الكلمات المفتاحية: التنَمُّر – الإعاقة الفكرية – المشكلات الصفية.

(*) أستاذ التربية الخاصة كلية التربية- جامعة الملك سعود.
(**) معلم تربية فكرية -وزارة التعليم - مدينة الرياض.

Bullying among students with intellectual disabilities and its relationship to classroom problems among their peers as perceived by their teachers

DR. Ibrahim Abdulaziz Al-Maqil (*) & Bandar bin Abdul Aziz Al-Otaibi(**)

Abstract

The present study aimed to identify the relationship between the behavior of bullying among students with intellectual disabilities and their relationship problems with classroom peers institutes and programs Intellectual Education, Identify the differences from the point of view of teachers' institutes and programs of intellectual education about bullying behavior in students with intellectual disabilities can be attributed to the educational place, grade for students. The study sample consisted of 414 teachers studying for students with intellectual disability, the study consisted of a questionnaire tools bullying and problems with the classroom of students with intellectual disabilities (prepared by the researcher). Key word: Bullying - Intellectual Disability - Classroom Problems- The results of the study include the following:

that teachers see verbal and physical bullying occurs between pupils with intellectual disabilities in institutes and programs of intellectual education, and a positive relationship between strong class problems and bullying behavior.

The study revealed significant differences between the views of teachers towards the behavior of bullying among students with intellectual disabilities due to the difference in the school stage of the students, and that the differences in favor of the primary stage in physical bullying, while it was in favor of the intermediate stage in verbal bullying.

Keywords: bullying - intellectual disability - class problems.

(*) Professor of Special Education Co-Faculty of Education, King Saud University.
(**) Teacher Education - Ministry of Education - Riyadh City.

المقدمة

تُعتبر الإعاقة الفكرية واحدةً من الحقائق المميزة في هذا القرن؛ وذلك كونها تؤثر وتتأثر في كافة المجتمعات وفي مختلف الجوانب التربوية والاجتماعية والسلوكية والطبية؛ فهي تعتبر مشكلة طبية تتطلب التدخُّل الطبي، وكذلك تعتبر مشكلة تربوية تحتاج التدخُّل التربوي؛ لتحديد طرق وأساليب تربوية خاصة، وكذلك تعتبر مشكلة نفسية وسلوكية؛ حيث يعاني ذوو الإعاقة الفكرية من سوء التكيُّف، مما يترتب عليه العديد من المشكلات السلوكية.

ويُعَدّ سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ بشكل عامّ ليس بظاهرة حديثة، والذي يؤدِّي إلى كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية لضحايا ذلك السلوك، والتي بدورها تؤدِّي إلى نتائج سلبية أخرى؛ كالغياب من المدرسة وَضَعْف التركيز. (Card & Hodges,2008)، كما كشفت بعض الدراسات إلى أن سلوك التنَمُّر الذي يمارسه بعض ذوي الإعاقة الفكرية ضد الآخرينَ يؤدِّي إلى زيادة معدلات التفكير في الانتحار بين ضحايا التنَمُّر (Skapinakis, Bellos, Gkatsa, Magklara, Lewis, Araya, Stylianidis & Mavreas,2011

فمشكلة التنَمُّر من المشكلات السلوكية المنتشرة بشكل كبير لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ وهذا ما أشار إليه جريج، وأبو فخر (٢٠١٣) حيث ذَهَبَا إلى أن سلوك التمرد والعصيان، وسلوك التنَمُّر من أكثر المشكلات السلوكية المنتشرة لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

وتُعَدّ المشكلات الصفية واحدةً من أهم القضايا التي يُولِيهَا المعلمون عنايةً خاصةً؛ نظراً لأنها تُمَثِّل التحديَ الصعبَ الذي لابد من مواجهته بشكل ما، وتعددت تعريفات المشكلات الصفية لدي التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة. (إبراهيم، ٢٠١٥)

حيث يُظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية قصوراً في السلوكيات؛ التي تُعتبر مرغوبةً، أو إفراطاً في تلك السلوكيات؛ التي تُعتبر غيرَ مرغوبة مِن قِبَل المعلمينَ؛ حيث نجدهم ينشغلون بكثير من السلوكيات غير المناسِبَة، والمزعجة، وغير المقبولة، في حين نجد أن السلوكيات المناسِبَة، والمقبولة لديهم قليلة جِدّاً (اللالا، ٢٠١٤).

مشكلـــة الـــدراســـة:

لاحظ الباحثان من خلال خبرته العملية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية والتعامُل معهم أن هناك بعض من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يتعرضون بشكل متكرر للإيذاء الجسدي أو اللفظي من قبل أقرانهم الأمر الذي استرعى انتباه الباحثان حيث تُعيق هذه الظاهرة بجانب إعاقتهم تكيُّفهم وتفاعُلهم مع البيئة المحيطة بهم، وتؤثِّر على اكتسابهم للمهارات الأكاديمية وعلى أقرانهم تعليميّاً، وإدراكاً لأهمية دراسة سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لِمَا له من أهمية قصوى في التخفيف من حدة تأثير الإعاقة على التلميذ نفسه، وعلى مَنْ يقوم برعايته؛ لذلك يُعَدّ التنَمُّر مجالاً مُهِمّاً للدراسة بسبب تزايد معدلات انتشاره بمرور الوقت، وسوف يقوم الباحثان بدراسة واقع سلوك التنَمُّر لدى هؤلاء التلاميذ، وبحث العلاقة بين وجود هذه المظاهر والمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية .

أسئلـــة الـــدراســـة:

١- ما واقع سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

٢- هل توجد علاقة بين ظهور سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظَر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية حول سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى إلى المكان التربوي (معاهد أو برامج دمج)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في تقدير ظهور سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية يمكن أن تُعزى للمكان التربوي والمرحلة الدراسية؟

هدف الدراسة:

التعرُّف على الفروق من وجهة نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية حول سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التي تُعزى إلى المكان التربوي (معاهد أو برنامج دمج).

التعرُّف على الفروق من وجهة نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في تقدير ظهور سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ (الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

أهمية الدراسة:

تكْمُن أهمية الدراسة الحالية في:

أولاً: الجانب النظري: تستمد هذه الدراسة أهميتها في كونها من الدراسات العربية النادرة – في حدود علم الباحثان– التي تناولت التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتها بالمشكلات الصفية على المستوى الوطن العربي عموماً، وعلى مستوى المملكة العربية السعودية خصوصاً.

ثانياً: الجانب التطبيقي: يُتوقع أن تُسهم نتائج تلك الدراسة، وما تقدمه من توصيات تربوية في الكشف عن سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تبصير المعلمين والأخصائيين النفسيين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بتلك المشكلة وعلاقتها بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؛ مما يفيد في وضع البرامج الإرشادية التي من شأنها الحَدّ من تلك المشكلة.

حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة الحالية في إطار الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في التعرُّف على واقع سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بنين التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على جميع المعلمين العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية للبنين بمدينة الرياض، للعام الدراسي (١٤٣٧هـ)، حيث شملت العينة (٤١٤) معلمًا.

الحدود الزمنية: طُبقت في الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٣٧- ١٤٣٨هـ).

مصطلحات الدراسة:

التنَمُّر:

سلوك يمكن وصفه بأنه مخيف، أو عدوانيّ، أو مُهِين، أو مُذِلّ، أو تهديديّ، أو يُثير الخوفَ، أو يسبب الضررَ الجسديَّ، أو الألمَ الوجدانيَّ، يستهدف واحدًا أو أكثر من التلاميذ، ويتم فيه استخدام الوسائل المادية، أو اللفظية، أو التكنولوجية، أو العاطفية، ويؤثِّر سَلْباً على قدرة ضحايا التنَمُّر على المشارَكَة أو الاستفادة من البرامج التعليمية نتيجة الخوف من الأذى الجسدي أو بسبب الاضطراب العاطفيّ (Michigan state Board of Education, 2009).

ويُعَرَّف إجرائيّاً بأنه: يتم تحديده من خلال تحديد المُعَلِّم مدى انطباق عبارات استبانة سلوك التنَمُّر على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التي تم إعدادها.

الإعاقة الفكرية:

"تُوصف الإعاقة الفكرية بذلك القصور الواضح في الأداء الوظيفي الفكري، وكذلك في السلوك التكيفي الذي يظهر في المهارات التكيفية المفاهيمية، والعملية، والاجتماعية، وهذه الإعاقة تحدث قبل سن الثامنة عشر" (Schalock, Borthwich, Bradley, and Buntinx, 2012). .

ويعرَّف إجرائيّاً: هم أولئك التلاميذ الذين يعانون من قصور واضح في القدرة العقلية يصاحبه أيضاً قصور في المهارات التكيفية كالمهارات اللغوية والحركية والمعرفية والاجتماعية، وتحدث قبل سن الثامنة عشر.

المشكلات الصفية:

هي الأفعال الصادرة عن الطلاب، والذي يرى المُعَلِّم أنها مشتتة أو معطلة أو خارقة للنظام داخل حجرة الدراسة (الطناوي، ٢٠١١).

وتعرَّف إجرائيّاً بأنها: السلوكيات غير مقبولة والتي تصدر عن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية داخل القاعات الصفية والتي من شأنها إعاقة العملية التعليمية، ويتم تحديدها من خلال تحديد المُعَلِّم مدى انطباق عبارات استبانة المشكلات الصفية على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذي تم إعداده.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظريّ للدراسة؛ من حيث مفهوم التنَمُّر، وخصائص المتنمِّرِينَ، المشكلات الصفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

أولاً: مفهوم التنَمّـُر:

عرَّف فارينجتون وتوثفي (2012) Farrington & Ttofi بأنه أيّ سلوك يتسبَّب في ضرر جسديّ أو نفسيّ أو لفظيّ يتضمن الترهيبَ، والتخويفَ للضحية.

خصائص المتنمِّرِينَ:

من المظاهر السلوكية التي يتصف بها المتنَمِّر في المدرسة:

١- ظهوره بمظهر المشاكِس يطوِّر كراهيةً لدى المعلمين والتلاميذ.

٢- الغياب المتكرِّر يجعلهم دائمًا خائفين، والإهمال مِنْ قِبَل المدرِّسين.

٣- تدنِّي العلامات الدراسية وتجنب التفاعل (Rigby, 2003).

ثانيًا: المشكلات الصفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

أصبحت المشكلات الصفية من أكثر العوائق التي تعطِّل سيرَ العملية التعليمية وتَحُول دون تحقيق عملية التعلُّم، ويواجه المعلمون في المدارس الكثير من المشكلات الصفية، ومن أكبر المشكلات أيضاً التي يواجهها المعلمون تدنِّي مستوي الانضباط داخل الغرف الصفية، والشَّغَب الصفيّ (الفتلي، ٢٠٠٧).

حيث يُظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية قصوراً في السلوكيات؛ التي تُعتبر مرغوبةً، أو إفراطاً في تلك السلوكيات؛ التي تُعتبر غيرَ مرغوبة مِن قِبَل المعلمينَ؛ حيث نجدهم ينشغلون بكثير من السلوكيات غير المناسِبَة، والمزعجة، وغير المقبولة، في حين نجد أن السلوكيات المناسِبَة، والمقبولة لديهم قليلة جِدّاً (اللالا، ٢٠١٤).

كما يُظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية أنواعاً مختلفة من المشكلات السلوكية غير المرغوب فيها، وتشكِّل هذه المشكلاتُ مصدرَ إزعاجٍ وقلقٍ للمعلمين.

وتناولت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتنمر والمشكلات الصفية، فكشفت دراسة شيرد، ستاندن، كرامبي Sheard,, Standen, & Cromby (2008) عن نوعية الحياة في العديد من المجالات، وبلغت عينة الدراسة (٥٤) تلميذاً وأنه لا يوجد إشارة إلى اختلاف الجنس في التنَمُّر.

وهدفت دراسة كرستنسن وآخرين Christensen et al. (2012) إلى دراسة مشكلة التنَمُّر لدى ذوي الإعاقة الفكرية من حيث مدى الانتشار والشدة من وُجْهَة نظر الأمهات، وبلغت عينة الدراسة (١٣٧) من أمهات لديهن أطفال لديهم إعاقة فكرية، أعمارهم (١٣) عاماً، وأكدت نتائج الدراسة أن ما يقرب من (٦٢٪) من ذوي الإعاقة الفكرية يقعون ضحايا سلوك التنَمُّر .

وأعددت زيدك وآخرين Zeedyk et al. (2014) بإجراء دراسة هدَفَت إلى دراسة التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحُّد والإعاقة الفكرية الذين تبلغ أعمارهم (١٣) عاماً من حيث عدد مرات الحدوث ونوع التنَمُّر وأثر الإيذاء، وتم إجراء مقابلات منفصلة مع الشباب وأمهاتهم والتي كشفت عن أن هؤلاء الشباب يعانون من سلوك التنَمُّر بشكل كبير.

وأجرى بير وآخرون Bear et al. (2015) دراسة هدَفَت إلى دراسة معدلات انتشار التنَمُّر بين التلاميذ المعاقين، تكونت عينة الدراسة من (١٠٢٧) من أولياء أمور التلاميذ المعاقين، (١١٥٠٠) من أولياء أمور التلاميذ العاديين الذين يتعرضون للتنَمُّر، أظهرت نتائج الدراسة أن المعاقين بشكل عامّ أكثرُ عرضةً لخَطَر التنَمُّر من التلاميذ العاديين.

من خلال استعراض ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

- اتفقت دراسة كل من بير وآخرين Bear et al (2015) ، زيدك وآخرين Zeedyk et al (2014)، كرستنسن وآخرين Christensen et al (2012) ، شيرد وآخرين Sheard et al (2008) على أن سلوك التنَمُّر ينتشر انتشاراً كبيراً بين التلاميذ ذوي الإعاقة، كما أجمعت الدراساتُ على أن المتنَمِّر هو عاديٌّ والضحية هو من ذوي الإعاقات، وبالأكثر التوحُّد.
- من خلال عرض الباحثان للدراسات السابقة وُجد أن الدراسات التي أُجريت لدراسة سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كانت قليلة نسبيّاً في الدراسات الأجنبية، وكما أنها كانت نادرة جِدّاً على المستوى العربي؛ – وذلك في حدود ما اطلع عليه الباحثان– رغم أهمية هذه الظاهرة كما يتضح أن الباحثانين في أدبيات البحث العربي لم يوجِّهُوا الاهتمامَ الكافيَ لتفسيرها.

إجـــــراءات الـــدراســـــة:

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهدف إلى جمع البيانات عن الظاهرة المراد دراستها.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع مُعَلِّمِي برامج ومعاهد التربية الفكرية الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٥٠٩) مُعَلِّمين موزَّعِين في معهدين للتربية الفكرية (شرقاً، وغرباً) الرياض و(٥٩) برنامجاً للتربية الفكرية ملحقينَ بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بالرياض، للعام الدراسي (١٤٣٧–١٤٣٨هـ).

عينة الدراسة:

أرسل الباحثان الأداة إلى جميع معاهد وبرامج التربية الفكرية بنين، وقد عاد منها (٤٢٣) استمارة، واستبعد الباحثان تسعَ استمارات لإخلالها بقواعد شروط الإجابة المطلوبة على بنود الاستمارة، كما هو مبيَّن في جدول رقم (١):

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة

المرحلة	المكان التربوي		المجموع
	معهد	برنامج	
المرحلة الابتدائية	٣٥	١٤٨	١٨٣
المرحلة المتوسطة	٦	١١٨	١٢٤
المرحلة الثانوية	٢٧	٨٠	١٠٧
مجموع	٦٨	٣٤٦	٤١٤

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقِلَّة المتعلقة بالخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة متمَثِّلَة في (المكان التربوي، المرحلة الدراسية)، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص مفردات الدراسة كما هو مبيَّن في جدول رقم (٢):

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيّر المكان التربوي

المكان التربوي	التكرار	النسبة
معهد	٦٣	٪١٥,٢
برنامج	٣٥١	٪٨٤,٨
المجموع	٤١٤	٪١٠٠

يتبين من النتائج الموضَّحَة بالجدول رقم (٢) أعلاه الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة وَفْقاً لمتغيِّر المكان التربوي يتبين أن (٨٤,٨٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكان التربوي الذي يعملون فيه (برنامج)، في المقابل أن (١٥,٢٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة المكان التربوي الذي يعملون فيه (معهد).

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ تم إعداد الاستبانة بأبعادها الثلاثة وعباراتها التي بلغت (٤٧) بنداً في صياغتها النهائية، واحتوت أداة الدراسة على قسمين، يغطِّي القسم الأول منها المعلومات الأساسية كما يلي:

- اسم المُعَلِّم / اسم المدرسة التابع لها برنامج التربية الفكرية.
- المكان التربوي / المرحلة الدراسية.

أما القسم الثاني، شمل على أبعاد الاستبانة وعباراتها (٤٧) التي تمثل:

البُعْد الأول: التنَمُّر الجسدي وتمثلها ثلاثة عشر عبارة. البُعْد الثاني: التنَمُّر اللفظي وتمثلها ثلاثة عشر عبارة. البُعْد الثالث: المشكلات الصفية وتمثلها واحد وعشرون عبارة.

تبنَّى الباحثان في إعداد المحاور الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استخدم الباحثان طريقة ليكرت ذات التدرج الخماسي وفق الخيارات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا يحدث)، ولتفسير النتائج اعتمد الباحثان ترتيب فقرات الاستبيان وفقَ المتوسطات الحسابية لخيارات أداة الدراسة الموضح في الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣) مدى حدود تقديرات استجابات أفراد العينة لخيارات أداة الدراسة

التدريج	وزنه	قيمة المتوسط الحسابيّ
لا يحدث	١	من ١ إلى ١,٨٠
نادراً	٢	من١,٨١ إلى ٢,٦٠
أحياناً	٣	من٢,٦١ إلى ٣,٤٠
غالباً	٤	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
دائماً	٥	من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠

خطوات تصميم وإعداد المقياس:

مَرَّ إعدادُ المقياس بالخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات النظرية والخاصة بسلوكيات التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- تم التحديد الإجرائي لكل بُعْد، ثم صياغة مجموعة من العبارات التي يمكن أن يقيسها هذا البُعْد؛ وراعى الباحثان أن تكون صياغة العبارات مرتبطة بالتعريف الإجرائي في صورة مبسَّطَة وسهلة، تَكَوَّنَت أبعادُ المقياس من: التنَمُّر الجسدي/ التنَمُّر اللفظي
- المشكلات الصفية: ويُقصد به السلوكيات غير السوية التي تَصْدر عن التلاميذ غير المتنمّرِينَ من ذوي الإعاقة الفكرية داخل الصف، وتؤدي إلى عرقلة العملية التعليمية.
- عرض الباحثان الاستبانة في صورتها المبدئية، والتي تكونت من (٥١) فقرة على مجموعة من المحكّمِين من أساتذة التربية الخاصة، وعلم النفس؛ وذلك للحُكْم على عبارات المقياس من حيث: صلاحية العبارات، مدى ارتباط العبارة
- ثم قام الباحثان بعمل التعديلات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة تجاوزت (٨٥ %).

الصِـدْق والثبـات:

الصـــــدق الظـــــاهـــــري:

للتعرُّف على مدى صِدْق أداة الدراسة في قياس ما وُضعت لقياسه قام الباحثان بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكّمِين الأكاديميين، للتأكُّد من صدقها الظاهري؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحُه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسَبَة كل عبارة لقياس ما وُضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات في أيّ محور من المحاور؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفقوا عليها بنسبة تجاوزت ٨٥٪، وتعديل صياغة بعض الفقرات التي اقترحوا ضرورةَ إعادة صياغتها؛ حتى تزداد الاستبانة وضوحاً وملاءمة لقياس ما وُضعت لأجله، وفي ضوء آراء المحكّمِين قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة، (الاستبانة) في صورتها النهائية؛ ومِن ثَمَّ تطبيقها ميدانيّاً.

صِدْق الاتساق الداخلي:

وللتأكُّد من صِدْق الاتساق الداخليّ للاستبانة، ومدى علاقة العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، فقد تم حساب معامِل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات التنَمُّر الجسدي بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧١٠**	٨	٠,٧٥٥**
٢	٠,٧٧١**	٩	٠,٨١٢**
٣	٠,٧٣٣**	١٠	٠,٧٩٩**
٤	٠,٧٣٩**	١١	٠,٨٢٥**
٥	٠,٨١٣**	١٢	٠,٧٤٦**
٦	٠,٧٦٥**	١٣	٠,٧١٥**
٧	٠,٧٩٠**	–	–

** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضَّحَة بالجدول رقم (٤) السابق يتبين أن قِيَم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول (التنَمُّر الجسديّ) دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قِيَم موجبة؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجةً عاليةً من الصدق لفقرات المقياس.

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات التنَمُّر اللفظي بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٢١**	٦	٠,٧٣٧**	١١	٠,٧٣٥**
٢	٠,٨٤٤**	٧	٠,٧٧٤**	١٢	٠,٦٩٢**
٣	٠,٧٧٨**	٨	٠,٧٤٧**	١٣	٠,٧٥٦**
٤	٠,٨٠١**	٩	٠,٧٤٤**		
٥	٠,٨٣١**	١٠	٠,٨٤٤**		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتبين من النتائج الموضَّحَة بالجدول رقم (٥) أعلاه أن قِيَم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني (التنَمُّر اللفظيّ) دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١) وجميعها قِيَم موجبة؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجةً عاليةً من الصدق لفقرات المقياس.

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المشكلات الصفية بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٤**	٨	٠,٧٥٠**	١٥	٠,٧٦٠**
٢	٠,٧٣٦**	٩	٠,٧٧٦**	١٦	٠,٨١٤**
٣	٠,٧٨٦**	١٠	٠,٧٢٥**	١٧	٠,٧٦٨**
٤	٠,٨٠٦**	١١	٠,٧٩١**	١٨	٠,٧٧٧**
٥	٠,٧٥٧**	١٢	٠,٨٧٠**	١٩	٠,٧٩٤**
٦	٠,٨٠٧**	١٣	٠,٧٥٥**	٢٠	٠,٨٣٠**
٧	٠,٧٦٥**	١٤	٠,٥٨٣**	٢١	٠,٧١٨**

** دالة عند مستوى الدلالة(٠.٠١) فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضَّحَة بالجدول رقم (٦) أعلاه يتبين أن قِيَم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثالث (المشكلات الصفية) دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قِيَم موجبة؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته؛ بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

ثبات أداة الدراسة:

تحقَّق الباحثان من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) معلمًا كما هو مُبَيَّن في الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧) حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
التنَمُّر الجسديّ	١٣	٠,٩٢٤
التنَمُّر اللفظيّ	١٣	٠,٩٤٣
المشكلات الصفية	٢١	٠,٩٥٢
المجموع	٤٧	٠,٩٦٩

من خلال الجدول رقم (٧) يتضح أن أداة الدراسة تتمتع بمعامل ثبات عالٍ جِدّاً؛ حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا لجميع المحاور (٠,٩٦٩)، وهي نسبة مرتفعة ومناسِبَة؛ مما يجعل الأداة ذات ثقة لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة، من النتائج السابقة يتبين أن صدق وثبات أداة الدراسة مرتفع؛ وبالتالي يمكن تطبيقُها على عينة الدراسة.

المقياس في صورته النهائية:

تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية (٤٧) فقرة لقياس التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم موزَّعَة على ثلاثة أبعاد رئيسة ويجيب المُعَلِّم على

كل عبارة من عبارات المقياس وفق تدرُّج ليكرت الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً، لا يحدث) تقابله الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢– ١) على الترتيب لكل عبارة.

نتائج الدراسة، تفسيرها ومناقشتها:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها فيما يلي:

السؤال الأول: ما واقع سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمين؟

للتعرف على واقع سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمين، قام الباحثان بحساب التكرارات والنِّسَب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على (التنَمُّر الجسدي)، والجدول (٨) يوضح النتائج التالية:

أولاً: التنَمُّـــر الجســـدي:

جدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلِّقَة بالتنَمُّر الجسدي

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب
			دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لا يحدث			
١	يعتدي بالضرب على زملائه	ك	٣٨	١٣٤	١٧٩	٥١	١٢	٣,٣٣	٠,٩٠٩	١
		٪	٩.٢	٣٢,٤	٤٣,٢	١٢,٣	٢,٩			
٢	يُتلف أثاث المدرسة	ك	١٥	٧٠	١٣٧	١٣٦	٥٦	٢,٦٤	١,٠٢٩	٨
		٪	٣.٦	١٦,٩	٣٣,١	٣٢,٩	١٣,٥			
٣	يلعب بخشونة مع الآخرين	ك	٢٨	١١٤	١٨٢	٧٤	١٦	٣,١٥	٠,٩٢٦	٢
		٪	٦.٨	٢٧,٥	٤٤	١٧,٩	٣,٩			
٤	يُغلق الأبواب بقوة بقصد الإزعاج	ك	٣١	١٠٦	١٣٨	٩١	٤٨	٢,٩٥	١,١١٤	٤
		٪	٧.٥	٢٥,٦	٣٣,٣	٢٢	١١,٦			
٥	يُحطِم ممتلكات زملائه	ك	١٩	٨٤	١٥٣	١٠٩	٤٩	٢,٧٩	١,٠٤١	٦
		٪	٤.٦	٢٠,٣	٣٧	٢٦,٣	١١,٨			
٦	يقوم بعضّ زملائه	ك	٩	٤٦	١١١	١٣٢	١١٦	٢,٢٨	١,٠٥٦	١٢

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب
			دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لا يحدث			
		٪	٢.٢	١١,١	٢٦,٨	٣١,٩	٢٨			
٧	يقوم بشدّ شَعْر زملائه	ك	٩	٥٤	١١٣	١٣٣	١٠٥	٢,٣٥	١,٠٦٢	١١
		٪	٢.٢	١٣	٢٧,٣	٣٢,١	٢٥,٤			
٨	يدفع زملاءه ويجلس مكانَهم في الصف	ك	٣١	٨٦	١٥٢	٩٤	٥١	٢,٨٨	١,١٠٣	٥
		٪	٧.٥	٢٠,٨	٣٦,٧	٢٢,٧	١٢,٣			
٩	يُتلف الوسائل التعليمية الموجودة داخل الصف وخارجه	ك	٢٧	٦٦	١٢٢	١٢٩	٧٠	٢,٦٤	١,١٣٢	٩
		٪	٦.٥	١٥,٩	٩,٥	٣١,٢	١٦,٩			
١٠	يرمي الأغراض على زملائه	ك	٣٨	٩٠	١٦٩	٨٣	٣٤	٣,٠٤	١,٠٥٦	٣
		٪	٩.٢	٢١,٧	٤٠,٨	٢٠	٨,٢			
١١	يخدش زملاءه بأظافره	ك	٢٠	٥٤	١٣٦	١٢١	٨٣	٢,٥٣	١.٠٩٧	١٠
		٪	٤.٨	١٣	٣٢,٩	٢٩,٢	٢٠			
١٢	يبصق على زملائه	ك	١٩	٧١	١٥٣	٨٧	٨٤	٢,٦٥	١,١٢٠	٧
		٪	٤.٦	١٧,١	٣٧	٢١	٢٠,٣			
١٣	يحاول خنق زملائه	ك	٩	٥٧	٩٤	١٢٤	١٣٠	٢,٢٥	١,١٠٧	١٣
		٪	٢.٢	١٣,٨	٢٢,٧	٣٠	٣١,٤			
المتوسط الحسابيّ المرجح (العامّ)								٢,٧٢	٠,٨١٢	

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الموضَّحَة بالجدول رقم (٨) يتبين ما يلي:

أ) تضمَّن محور التنَمُّر الجسدي (١٣) عبارة، تبين من النتائج أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة المعلمين على ظهورها لدى التلاميذ؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٢٥ إلى ٣,٣٣) وهذه المتوسطات تقع في الفئتين (الثانية والثالثة) من فئات المقياس المتدرِّج الخماسيّ، واللتان تُشيران إلى درجة (نادراً، أحياناً) على أداة الدراسة؛ حيث يتبين من النتائج الموضَّحَة بالجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك تسعة عبارات من العبارات المتعلِّقَة بالتنَمُّر الجسدي أحياناً ما تحدث، وتتمثَّل في العبارات رقم (١-٣-١٠-٤-٨-٥-١٢-٢-٩)، حيث

تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٦٤ إلى ٣,٣٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة أحياناً، كما يتبين من النتائج الموضَّحَة بالجدول أعلاه أن المعلمين يرون أن هناك أربع عبارات من العبارات المتعلِّقَة بالتنَمُّر الجسدي نادراً ما تحدُث وهي رقم (١١-٧-٦-١٣)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٢٥ إلى ٢,٥٣) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرِّج الخماسيّ، والتي تتراوح ما بين (١,٨١ إلى ٢,٦٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة نادراً، وتدلّ هذه النتيجة على تفاوُت وجهات نظر المعلمين حول واقع التنَمُّر الجسدي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

١- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "يعتدي بالضرب على زملائه" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلِّقَة بواقع التنَمُّر الجسدي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، بمتوسط حسابيّ (٣,٣٣ من ٥)، وانحراف معياريّ (٠,٩٠٩).

٢- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "يلعب بخشونة مع الآخرين " بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلِّقَة بواقع التنَمُّر الجسدي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، بمتوسط حسابيّ (٣,١٥ من ٥)، وانحراف معياريّ (٠,٩٢٦).

٣- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: " يرمي الأغراض على زملائه" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلِّقَة بواقع التنَمُّر الجسدي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، بمتوسط حسابيّ (٣,٠٤ من ٥)، وانحراف معياريّ (١,٠٥٦).

ب) بلغ المتوسط الحسابيّ العامّ لواقع التنَمُّر الجسدي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية (٢,٧٢ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة أحياناً.

ثانياً: التنمـــــر اللفظـــــي:

أمـا فيمـا يتعلـق بالبُعْـد الثـاني، فقـد قـام الباحثـان بحسـاب التكـرارات والنِّسَـب المئويـة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على (التنمر اللفظي)، والجدول (٩) يوضح النتائج التالية:

جدول رقم (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلِّقَة بالتنَمُّر اللفظي

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الترتيب
			دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	لا يحدث			
١	يتلفَّظ بألفاظ بذيئة	ك	٧٧	١٠٧	١٧٠	٣٩	٢١	٣,٤٣	١,٠٥٥	١
		٪	١٨.٦	٢٥.٨	٤١.١	٩.٤	٥.١			
٢	يشتم زملاءه باستمرار	ك	٦٦	١١٤	١٥٥	٥١	٢٨	٣,٣٤	١,٠٩٤	٣
		٪	١٥.٩	٢٧.٥	٣٧.٤	١٢.٣	٦.٨			
٣	يستهزئ بزملائه	ك	٥٢	١١٧	١٣٥	٨٠	٣٠	٣,٢٠	١,١١٠	٨
		٪	١٢.٦	٢٨.٣	٣٢.٦	١٩.٣	٧.٢			
٤	يُزعج المعلمين بالكلام غير المهذَّب	ك	٤٧	١٠١	١٣٩	٨٧	٤٠	٣,٠٧	١,١٣٧	١٠
		٪	١١.٤	٢٤.٤	٣٣.٦	٢١	٩.٧			
٥	يهدد زملاءه بالضرب	ك	٦٢	١٣٠	١٤٧	٤٩	٢٦	٣,٣٧	١,٠٧٢	٢
		٪	١٥	٣١.٤	٣٥.٥	١١.٨	٦.٣			
٦	لا يمتثل لأوامر المُعَلِّم أثناء الدرس	ك	٦٧	٠	٢٤٤	٧٨	٢٥	٣,٠١	١,٠٣٩	١١
		٪	١٦.٢	٠	٥٨.٩	١٨.٨	٦			
٧	ينادي زملاءه بأسماء مكروهة	ك	٤٦	٨٦	١٢٩	٩٧	٥٦	٢,٩٣	١,١٩٤	١٣
		٪	١١.١	٢٠.٨	٣١.٢	٢٣.٤	١٣.٥			
٨	يقاطع زملاءه أثناء حديثهم	ك	٥٥	١٢٧	١٥٧	٤٧	٢٨	٣ ,٣٢	١,٠٥٨	٥
		٪	١٣.٣	٣٠.٧	٣٧.٩	١١.٤	٦.٨			
٩	يشوش على المُعَلِّم أثناء الشرح	ك	٧١	١٠١	١٥٧	٦٣	٢٢	٣,٣٣	١,٠٩١	٤
		٪	١٧.١	٢٤.٤	٣٧.٩	١٥.٢	٥.٣			
١٠	يستفِزّ زملاءه بالألفاظ السيئة	ك	٦٥	٩٣	١٥٠	٨١	٢٥	٣,٢٢	١,١١٥	٧
		٪	١٥.٧	٢٢.٥	٣٦.٢	١٩.٦	٦			
١١	يُخرج لسانه لإغاظة الآخرين	ك	٤٧	٧٩	١٥٤	٩٤	٤٠	٣,٠٠	١,١٢٣	١٢
		٪	١١.٤	١٩.١	٣٧.٢	٢٢.٧	٩.٧			
١٢	يُخرج أصواتًا مزعجة من فمه	ك	٦٩	١٠٠	١٥٢	٦١	٣٢	٣,٢٧	١,١٣٧	٦
		٪	١٦.٧	٢٤.٢	٣٦.٧	١٤.٧	٧.٧			
١٣	يصرخ في وجه زملائه بدون سبب	ك	٥٦	٩٠	١٤٥	٨١	٤٢	٣,٠٩	١,١٦٤	٩
		٪	١٣.٥	٢١.٧	٣٥	١٩.٦	١٠.١			
المتوسط الحسابيّ المرجح (العام)								٣,٢١	٠,٨٦٤	

يتبين من النتائج الموضَّحَة بالجدول رقم (٩) ما يلي:

أ) تضمَّن محور التنَمُّر اللفظي على (١٣) عبارة، يتبين من النتائج أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٩٣ إلى ٣,٤٣) وهذه المتوسطات تقع في الفئتين (الثالثة والرابعة) من فئات المقياس المتدرِّج الخماسي، واللتان تُشيران إلى درجة (أحياناً، غالباً) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج الموضَّحَة بالجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة يرون أنه هناك عبارة واحدة غالباً ما تحدث وهي رقم (١) والتي بلغ متوسطها الحسابي (٣,٤٣ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرِّج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة غالباً، كما تُبَيِّن النتائج الموضَّحَة بالجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك اثنتي عشرة عبارة من العبارات المتعلِّقَة بالتنَمُّر اللفظي أحياناً ما تحدُث، وتتمثَّل في العبارات رقم (٥-٢-٩-٨-١٢-١٠-٣-١٣-٤-٦-١١-٧)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٩٣ إلى ٣,٣٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة أحياناً، وتدل هذه النتيجة على تفاوت وجهات نظر المعلمين حول واقع التنَمُّر اللفظي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

ب) بلغ المتوسط الحسابيّ العامّ لواقع التنَمُّر اللفظي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية (٣,٢١ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي؛ والتي تشير إلى درجة أحياناً. أي أن المعلمين يرون أنه أحياناً يحدث تنمُّر لفظي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

ويمكن تفسير النتائج إلى أن واقع سلوك التنَمُّر الجسدي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المعلمين أيضاً بدرجة أحياناً؛ أي أن المعلمين يرون أنه أحياناً يحدث تنمُّر لفظيّ بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية، كما تتفق مع نتائج دراسة ماغ (٢٠١٢)، والتي أوضحت أن التلاميذ ذوي الإعاقة معرضون للخطر بشكل خاصٍ لظاهرة التنمّر، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة أوه وموس (٢٠١٢)،

والتي أظهرت أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر عرضةً للتنَمُّر داخل المدارس، ودراسة كروكر وآخرين (٢٠٠٧)، والتي أظهرت انتشار سلوكيات مصاحِبَة للسلوكيات العدوانية لدى عينة الدراسة؛ تمثلت في نقص المشارَكَة المهنية، وقصور المشارَكَة الاجتماعية، ووجود مستويات عالية من الاندفاعية والسلوكيات المضادة للمجتمع كالتنمر.

السؤال الثاني: هل توجد علاقة بين ظهور سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟

للتعرف على ما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظهور سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، استخدم الباحثان معامل الارتباط بيرسون، لحساب العلاقة بين ظهور سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠) العلاقة بين ظهور سلوك التنمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

	المشكلات الصفية	
التنَمُّر الجسدي	قيمة العلاقة	**٠,٦٥٠
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠
التنَمُّر اللفظي	قيمة العلاقة	**٠,٧١٨
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الموضَّحَة بالجدول رقم (١٠) يتبين وجود علاقة طردية موجبة قوية بين المشكلات الصفية وسلوك التنَمُّر (التنَمُّر الجسدي، التنَمُّر اللفظي)، حيث بلغت قِيَم العلاقة (٠,٦٥٠–٠,٧١٨) على التوالي، وجميعها قِيَم دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل، وهذه النتيجة تدل على أنه كلما زاد سلوك التنَمُّر سواءً كان الجسدي أو اللفظي كلما زادت المشكلات الصفية والعكس صحيح.

ويمكن تفسير نتائج السؤال الثاني أنه كلما زاد سلوك التنَمُّر سواءً كان الجسدي أو اللفظي كلما زادت المشكلات الصفية والعكس صحيح، ويعزو الباحثان وجود علاقة بين سلوك التنَمُّر والمشكلات الصفية إلى أن سلوك التنَمُّر الذي يَصْدُر عن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية له تأثير سلبيّ عليهم وعلى العملية التعليمية؛ حيث يأخذ التنَمُّر أشكالاً مختلفة كالتنمر الجسدي والتنَمُّر اللفظي والذي يكون موجَّهاً نحو الآخرين من زملائهم؛ الأمر الذي يؤدّي إلى معاناة مُعَلِّمِي التربية الخاصة من مشكلات وصعوبات مختلفة في ضبط تلك السلوكيات وظهور العديد من المشكلات الصفية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Mag (٢٠١٢)، دراسة Oh & Moose (٢٠١٢)، Flint & Morten (٢٠٠٤).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين حول سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى إلى المكان التربوي (معاهد أو برامج دمج)؟

للتعرُّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية حول سلوك التنمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى إلى المكان التربوي (معاهد أو برامج دمج)، استخدم الباحثان (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين وجهات نظر المعلمين نحو سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ وفق متغيّر المكان التربوي

المحور	المكان التربوي	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التنَمُّر الجسدي	معهد	٦٣	٢,٨٥٥٩	٠,٨١٠١٤	١,٣٣٩	٤١٢	٠,١٨١	غير دالة
	برنامج	٣٥١	٢,٧٠٧٢	٠,٨١١٦٩				
التنَمُّر اللفظي	معهد	٦٣	٣,١١٦٠	١,٠٢٦٥٥	– ٠,٩٩٣	٤١٢	٠,٣٢١	غير دالة
	برنامج	٣٥١	٣,٢٣٣٥	٠,٨٣٢٦٠				

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل

يتبين من خلال النتائج الموضَّحَة بالجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقلّ بين وجهات نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية حول سلوك التنمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى إلى المكان التربوي (معاهد أو برنامج دمج).

ويمكن تفسير نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بين وجهات نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية حول سلوك التنمّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى إلى المكان التربوي (معاهد أو برنامج دمج)، ويرجع ذلك أيضًا إلى البيئة السعودية وما تحويه من جنسيات وثقافات مختلفة والتي تؤثر تأثيراً كبيراً على شخصية التلاميذ، قد تجعل هؤلاء التلاميذ أما منسحبين اجتماعياً ويكونون عرضة للتنمر، أو قد تجعلهم متنمرين؛ وبالتالي نجد أن سلوك التنَمُّر لا يتأثر بالمكان التربوي بينما يتأثر بالبيئة المحيطة للتلاميذ.

السؤال الربع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في تقدير ظهور سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)؟

للتعرف على ما إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين في تقدير ظهور سلوك التنمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، استخدم الباحثان اختبار (تحليل التبايُن الأحادي) والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢) نتائج تحليل التبايُن الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين وجهات نظر المعلمين نحو سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ وفق متغيّر المرحلة الدراسية

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
التنَمُّر الجسدي	بين المجموعات	١٤,٥٣٧	٢	٧,٢٦٨	١١,٥٨٢	٠,٠٠٠	دالة*
	داخل المجموعات	٢٥٧,٩٣٣	٤١١	٠,٦٢٨			
	المجموع	٢٧٢,٤٧٠	٤١٣				
التنَمُّر اللفظي	بين المجموعات	٧,٢٤٤	٢	٣,٦٢٢	٤,٩٣٨	٠,٠٠٨	دالة*
	داخل المجموعات	٣٠١,٤٥٤	٤١١	٠,٧٣٣			
	المجموع	٣٠٨.٦٩٨	٤١٣				

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضَّحَة بالجدول رقم (١٢) أعلاه يتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في تقدير ظهور سلوك التنَمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ.

ويمكن تفسير نتائج السؤال الرابع بأن سبب ذلك أن التلاميذ في المرحلة الابتدائية يكونون أكثر حُبّاً وتعلقاً بالألعاب الإلكترونية التي تعتمد عادةً على مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي؛ لذلك نجد أن الأطفال في المرحلة الابتدائية يُدمنون هذا النوع من الألعاب، يعتبرون الحياة اليومية بما فيها الحياة المدرسية امتدادا لهذه الألعاب.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية يمكن أن تُعزى للمكان التربوي، والمرحلة الدراسية؟

أولاً: الفروق باختلاف المكان التربوي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية يمكن أن تُعزى للمكان التربوي، والمرحلة الدراسية، استخدم الباحثان (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٣) اختبار(ت) لتوضيح الفروق بين وجهات نظر المعلمين نحو المشكلات الصفية لدى أقرانهم وفق متغيّر المكان التربوي

المحور	المكان التربوي	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المشكلات الصفية	معهد	٦٣	٢,٨١٩٣	٠,٨٠٧٠٠	– ٠,٧٥٦	٤١٢	٠,٤٥٠	غير دالة
	برنامج	٣٥١	٢,٩٠٤٩	٠,٨٣٠٢١				

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتبين من خلال النتائج الموضَّحَة بالجدول (١٣) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل في بين وجهات نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية المشكلات الصفية لدى أقرانهم باختلاف المكان التربوي (معاهد أو برنامج دمج).

ثانيًا: الفروق باختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الصفية لدى أقرانهم يمكن أن تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، استخدم الباحثان اختبار (تحليل التبايُن الأحادي) والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٤) نتائج تحليل التبايُن الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين وجهات نظر المعلمين نحو المشكلات الصفية لدى أقرانهم وفق متغيّر المرحلة الدراسية

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
المشكلات الصفية	بين المجموعات	٤,٦٠١	٢	٢,٣٠١	٣,٤٠٩	٠,٠٣٤	دالة*
	داخل المجموعات	٢٧٧,٤٠٣	٤١١	٠,٦٧٥			
	المجموع	٢٨٢,٠٠٤	٤١٣				

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضَّحَة بالجدول (١٤) يتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو المشكلات الصفية لدى أقرانهم تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات المرحلة الدراسية استخدم الباحثان اختبار"LSD"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٧):

جدول رقم (١٥) نتائج اختبار **"LSD"** للتعرف على الفروق في كل فئة من فئات المرحلة الدراسية

المحاور	المرحلة الدراسية	ن	المتوسط الحسابيّ	ابتدائي	متوسط	ثانوي
المشكلات الصفية	ابتدائي	١٨٢	٢,٩٨٢٢	–		*٠,٢٧٦٣٩
	متوسط	١٤٢	٢,٨٩٤٠		–	
	ثانوي	٩٠	٢,٧٠٥٨	*٠,٢٧٦٣٩-		–

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضَّحَة بالجدول (١٥) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو المشكلات الصفية لدى

أقرانهم تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضَّحَة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير نتائج مناقشة نتائج السؤال الخامس ويرجع ذلك إلى أن المشكلات الصفية لا تتأثر بالمكان التربوي سواء كانت في معهد أو برنامج؛ فنجد أن هناك أشكالاً مختلفة من مشاكل الطلبة السلوكية التي تواجِه المُعَلِّم في غرفة الصف تُوصف بأن لها أثراً مباشراً على العملية التعليمية التعلُّمِيَّة؛ كنسيان الأدوات المدرسية والغياب المتكرر وعدم الانتباه وكثرة الحركة داخل الصف والتحدُّث الصفي غير المناسب، ومشكلات أخرى تحدّ من فاعلية المُعَلِّم والطلاب في الصف، وهناك مشكلات تُعتبر أكثرَ خطورةً؛ كالتخريب والاتجاه العدواني والتمرد.

وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو المشكلات الصفية لدى أقرانهم تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية للتلاميذ؛ حيث إن الفروق لصالح المرحلة الابتدائية، ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن المشكلات الصفية أكثر انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وذلك لأنهم أكثر إهمالا كما أن هناك نسبة منهم ترفض القيام بالمهمات والأعمال المدرسية ويمارسون التسرب من المدرسة والتكلم بلغة بذيئة، ومخالفة أنظمة المدرسة والعزلة وغير ذلك.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بما يلي:

١- إطلاق مبادرة وطنية: "الوقاية من التنَمُّر في المدارس" بالتعاون بين الإدارة التربوية والمعلمين وأولياء الأمور والطلبة والمجتمع المدني؛ بحيث يكون هدف هذا البرنامج هو تغيير ثقافة المدرسة، وتأكيد الاحترام المتبادَل، والقضاء على التنَمُّر ومنع ظهوره والوصول لمدارس خالية من التنَمُّر لضمان بيئةٍ آمنة للتلاميذ.

٢- إطلاق حملات توعية مدرسية لكافة الأعمار حول سلوك التنَمُّر وأشكاله وطُرُق التعامُل معه والوقاية منه وعلاجه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، أحمد عبد الغني (٢٠١٥). المشاركة الصفية وعلاقتها بالاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية: دراسة وصفية كلينيكية، مجلة التربية الخاصة – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق، ع (١٣)، ص ٢٤١–٣٠٨.
- جريج، فادي، وأبو فخر، غسان (٢٠١٣م). المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدي التلاميذ المعوقين عقليًا وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق. ٢٩. ١. ١٤٣–١٩٢.
- الطناوي، عفت مصطفى (٢٠١١). التدريس الفَعَّال، (ط٢)، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الفتلي، حسين هاشم (٢٠٠٧). أسباب الشغب الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ع (٤–٣)، م (٦)، ص ٢٦٨ – ٢٨٢.
- اللالا، صائب كامل (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى عينة من المراهقين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. م (٢). ع (٥). ١٥٩–١٩٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Bear, G. Mantz, L. Glutting, J. & Yang, C. (2015). Differences in Bullying Victimization Between Students With and Without Disabilities. School Psychology Review. 44. 1. 98–116.
- Card, A. & Hodges, E. (2008). Peer victimization among school-children: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. School Psychology Quarterly, 23(4), 451–461.
- Christensen, L., Fraynt, R. Neece, C. & Baker, B. (2012). Bullying Adolescents With Intellectual Disability. Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 5:49–65.

- Farrington, D. & Ttofi, M. (2012). school bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies, Aggression& Violent Behavior, 17(5), P. 405-418.
- Michigan state Board of Education. (2009). Model anti-bullying policy. Retrieved from http:// www.Michigan.gov/documents/mde/model_ anti-bullying_ policy_ with_ Revision_338592_7.pdf.
- Rigby, K. (2003). Addressing Bullying in School: theory and practice. Australian Institute of Criminology.
- Schalock, R., Borthwich, S. Bradley, V. & Buntinx, W. (2012). user's guide: applications for clinicians, educators, policy maker, family member and advocates &health care professionals. washington, d.c. published by aaidd.
- Sheard, C. Clegg, J. Standen, P. & Cromby, J. (2008). Bullying and people with severe intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research. ISSN 0964-2633, 10/2001, 45, Issue 5, pp. 407 – 415.
- Skapinakis, P. Bellos, S. Gkatsa, T. Magklara, K. Lewis, G. Araya, R., Stylianidis, S. & Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. BMC Psychiatry, 11, 1–9.
- Zeedyk, M. Rodriguez, G. Tipton, A. Baker, L. & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. Research in autism spectrum disorders, ISSN 1750-9467, 09/2014. 8. 9. 1173 – 1183.