فاعليَّة برنامج إرشاديّ انتقائيّ لتنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم

The effectiveness of a selective counseling program for developing methods of confronting bullying among students with learning disabilities

إعداد

علياء سعود آل عوض

Alia Saud Al Awad

كلية التربية - جامعة نجران - السعودية

أ.د/ محمد أحمد حماد

Prof.Dr. Mohamed Ahmed Hammad

كلية التربية - جامعة نجران - السعودية

Doi: 10.21608/jasht.2022.264862

استلام البحث : ٢٠ / ٦ /٢٠٢٢ **قبول النشر: ٦ / ٧ / ٢٠٢٢**

آل عوض ، علياء سعود و حماد ، محمد أحمد (٢٠٢٢). فاعليَّة برنامج إرشاديّ انتقائيّ لتنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج٦ ع(٢٤) أكتوبر ، ص ص ١٢٩ – ١٧٠.

http://jasht.journals.ekb.eg

المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك النمطي لدى أطفال طيف التوحد في مدينة نجران

المستخلص:

هدفت الدِّراسة الحالية إلى الكشف عن فاعليَّة برنامج إرشاديّ انتقائيّ لتنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (١٠) طالبات ذوات صعوبات تعلُّم من المرحلة الابتدائيَّة، تمَّ اختيارهن من مدرسة ابتدائيَّة الحضن للبنات في منطقة نجران بالمملكة العربيَّة السَّعوديَّة، وتراوحت أعمارهن ما بين(٩-١٢) سنة، وتمَّ توزيعهن على مجموعتين هما: المجموعة الضَّابطة (ن=٥) لم تتعرَّض للبرنامج الإرشاديّ، والمجموعة التَّجريبيَّة (ن=٥) تعرَّضت للبرنامج الإرشاديّ. وقد تبنَّت الدِّراسة الحالية المنهج شبه التَّجريبيّ باستخدام تصميم قبلي-بعدي-تتبُّعيّ لمجموعتين متكافئتين، وقد تضمَّنت أدوات الدِّراسة مقياسًا للتعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ كمقياس قبلي وبعدي وتتبُّعيّ والبرنامج المقترح كمادَّة معالجة تجريبيَّة. وقد توصَّلت الدِّراسة للنتائج التَّالية: وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التِّجريبيِّة والضَّابطة في القياس البعدي على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة. وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النَّتائج بقاء أثر البرنامج إلى ما بعد انتهاءيه وخلال فترة المتابعة. وفي النِّهاية أوصت الباحثة بمجموعة من التَّوصيات أهمُّها: وضع برامج توعية مكثَّفة لذوي صعوبات التَّعلُّم عن ظاهرة التَّنمُّر وآثارها السَّلبيَّة وأفضل السُّبل لمواجهتها، توظيف أساليب مواجهة التَّنمُّر الملائمة في مساعدة ذوات صعوبات التَّعلُّم على العيش في بيئة آمنة نفسيًّا واجتماعيًّا.

الكلمات المفتاحيَّة: برنامج إرشاديّ انتقائيّ- مواجهة التَّنمُّر- صعوبات التَّعلُّم.

Abstract

The current study aimed to reveal the effectiveness of a selective counseling program for the development of methods of confronting bullying among students with learning disabilities. The study sample consisted of (10) students with learning difficulties from the primary stage, who were selected from Al-Hodn Elementary School for Girls in the Najran region, Kingdom of Saudi Arabia. Their ages ranged between (9-12) years, and they were distributed into two groups: the control group (n = 5) who was not exposed to the counseling program, and the experimental group (n = 5) which was exposed to the counseling program. The current study adopted the quasi-experimental approach using a pre-post-tracking design for two equal groups. The study tools included a scale for dealing with bullying

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

behavior as a pre-, post- and tracking scale, and the proposed program as an experimental treatment material. The study reached the following results: There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control group members in the post-measurement on the scale of dealing with bullying behavior in favour of the experimental group. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the two measurements: pre and post on the scale of dealing with bullying behavior in favour of the post measurement. The results also showed that there were no statistically significant differences between the average grades of the experimental group members after applying the selective counseling program and the average grades of their grades on the scale of dealing with bullying behavior until after the end of the program and during the follow-up period. All in all the researcher recommended a set of recommendations, the most important of which are: setting up intensive awareness programs for people with learning disabilities about the phenomenon of bullying and its negative effects and the best ways to deal with it, following appropriate methods of confronting bullying to help those with learning disabilities to live in a psychologically and socially safe environment.

Keywords: selective counseling program, confronting bullying, learning disabilities .

مقدمة:

يعدُّ سلوك التَّنمُّر بما يحمله من عدوان وأذى سواء كان بصورةٍ جسديَّة أو لفظيَّة أو اجتماعيَّة من الظَّواهر الَّتي تؤدِّي إلى مشاكل تربويَّة ونفسيَّة واجتماعيَّة بالغة الخطورة، وذات نتائج سلبيَّة على البيئة المدرسيَّة بصفةٍ عامَّة؛ والنُّمو المعرفيّ والانفعاليّ والاجتماعيّ للطلَّاب بصفةٍ خاصَّة، بالإضافة إلى حقِّهم في التَّعلُّم ضمن بيئة مدرسيَّة آمنة، إذ ينبغي أن يتمّ الحرص على التَّعلُّم في بيئة توفِّر لطلبتها الأمن النَّفسيّ والاجتماعيّ، وذلك بحمايتهم من بعض السُّلوكيات السَّلبيَّة مثل التَّنمُّر الَّذي قد يؤثِّر على تحصيلهم الدِّراسيّ، وتشكيل مفاهيم سلبيَّة نحو ذواتهم.

وأشار الصَّبحيين والقضاة (٢٠١٣) إلى أنَّ الكثير من المجتمعات تمرُّ بمشاكل اجتماعيَّة وتربويَّة تنعكس بشكلٍ سلبيّ على المؤسَّسات التَّربويَّة الحاضنة للأفراد، ومن هذه المؤسَّسات المدرسة، الَّتي تعتبر أحد روافد المؤسَّسات التَّربويَّة الَّتي تحاول إيجاد الحلول اللَّازمة عند

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تعرُّض الطَّلبة لمشكلة ما. ويعدُّ الاهتمام بالمشكلات الطُّلَّابية أمرًا في غاية الأهمِّيَّة لتحقيق التَّكيُّف النَّفسيّ والاجتماعيّ، كما أنَّ الأوضاع الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة المتطوِّرة أدَّت إلى ظهور العديد من المشكلات على كافَّة الأصعدة، ومنها ما يتعلَّق بسلوكيَّات الطَّلبة غير المرغوبة الَّتي تحدث عادةً في غياب الرِّقابة المدرسيَّة والأسريَّة.

وأشارت غريب وآخرون (٢٠١٨) إلى أنَّ المدرسة تعتبر إحدى المؤسَّسات الاجتماعيَّة الَّتي تقوم برعاية الطَّلبة تربويًّا، وأخلاقيًّا، واجتماعيًّا، وأكاديميًّا، ويسعى العاملون بالنِّظام التَّعليميّ لتوفير بيئة صحيَّة آمنة، إلَّا أنَّ هناك عددًا كبيرًا من الطَّلبة يفتقدون شعورهم بالأمن النَّفسيّ نتيجة وقوعهم ضحايا لظاهرة سلوكيَّة شائعة تسمَّى بالتَّنمُّر، كما أكَّدت خوج (٢٠١٢) بداية ظهورها في المدرسة حيث ربط معظم الباحثين بين التَّنمُّر والبيئة المدرسيَّة بوصفها بالمكان الأكثر صلاحيَّةً لنشأة وممارسة هذا السُّلوك الَّذي يعكس آثارًا اجتماعيَّةً، ونفسيَّة، وانفعاليَّة على المتنمِّر والضَّحيَّة والنِّظام المدرسيّ عامَّة.

وباعتبار ما أشار إليه نورس وكيلي Norwich & Kelly (2004) أنَّ الطَّلبة ذوي الإعاقة مختلفون عن أقرانهم من طلبة التَّعليم العامّ، فإنَّ هذا الاختلاف يجعلهم عرضةً للتنمُّر أكثر من غيرهم، ومن بينهم ذوي صعوبات التَّعلُّم الَّذين يختلفون – بشكلٍ أكاديميٍّ خاصّ- عن بقية الطَّلبة، كما أشارت العديد من البحوث والدِّراسات إلى أنَّ ذوي الاحتياجات الخاصَّة يمرون بخبرات التَّنمُّر من زملائهم في المدارس العاديَّة ومن أقرانهم ومن الغرباء في الحيّ. وينتشر سلوك التَّنمُّر لدى ذوي الإعاقة مثل انتشاره لدى العاديِّين وقد يكون بنسبة أكبر حيث يشير Rose (2010) إلى أنَّ سلوك التَّنمُّر ينتشر بين ذوي الإعاقة بنسبة ٥٠%، أكثر من العاديِّين بعد مراجعة ٣٢ مقال عن ذوي الإعاقة. وهذا ما أوردته دراسة انجسون وجنل Ingsoon and Guneel (2007) بأنَّ صعوبات التَّعلُّم تحديدًا تعدُّ سببًا لوقوع الطَّلبة ضحايا للتنمُّر الَّتي أخبرتنا نتائجها أنَّ غالبيَّة الطَّلبة الَّذين يعانون من صعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب في السِّت سنوات الأولى، تظهر لديهم مشاعرٌ سلبيَّة مختلفة وتدَنٍّ في تقدير الذَّات، ممَّا يجعلهم مستهدفين بوصفهم ضحايا للتنمُّر.

وقد أشارت دراسة دفلوز وآخرين Douvlos, Stoyanova & Kottorou (2018) إلى أنَّ الطَّلبة الَّذين يعانون من صعوبات التَّعلُّم ارتفع معدل الإيذاء لهم من قبل أقرانهم، فقد تشكَّلت لديهم مخاطر متزايدة أدَّت إلى ظهور مشكلات سلوكيَّة، واجتماعيَّة، وعاطفيَّة، ونفسيَّة نتج عنها تدنِّي تقدير الذَّات، إضافةً إلى تشكيل موقفًا سلبيًّا تجاه التَّعليم، وهو ما أكَّده كلوميك وآخرون klomek et al. (2015) من خلال دراستهم، أنَّ الطُّلَّاب ذوي صعوبات التَّعلُّم وذوي اضطرابات نقص الانتباه وفرط الحركة، هم أكثر عرضةً للتنمُّر مقارنةً بالطُّلَّاب العاديِّين.

وخلصت معظم الدِّراسات إلى أنَّ مشكلة التَّنمُّر وما يترتَّب عليها من آثار تتطلَّب مواجهةً للحدِ من آثارها الَّتي يمكن أن تعوق التَّوافق، وتعوق أداء المجتمع بمؤسَّساته، ويرى بعض الباحثين أنَّ هناك عددًا وفيرًا من التَّدخُّلات المناسبة لمواجهة مشكلة التَّنمُّر، مثل: التَّدريب على المهارات الاجتماعيَّة، ومهارات تأكيد الذَّات، واستراتيجيَّات المواجهة، ومساندة المعلِّم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(Dyer & Teggart 2007)، كما أشارت عبد الحميد (٢٠١٥) إلى أنَّ التَّنمُّر يمثِّل مشكلةً للطفل المتنمِّر والأقران والمعلِّمين والآباء، فضلًا عن كونه مشكلة تعوق التَّوافق النَّفسيّ والتَّوافق الدِّراسيّ، لذلك اهتمَّ الباحثون في مختلف المجالات بدراسة سلوك التَّنمُّر والعمل على خفضه ومواجهته من خلال تصميم البرامج الإرشاديَّة والعلاجيَّة المناسبة.

وممَّا سبق يتَّضح أنَّ الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم يمكن أن يتعرَّضوا إلى التَّنمُّر بأشكالٍ عدَّة من أقرانهم الآخرين على أوقاتٍ متفاوتة، ممَّا يؤثِّر في تقديرهم لذواتهم، والاستنقاص من قدراتهم، الأمر الَّذي يؤثِّر في تحصيلهم الأكاديميّ ومستوى تقدُّمهم في العمليَّة التَّعليميَّة، وهذا ما أكَّدته بعض الدِّراسات مثل (الرّفاعي،٢٠٢١؛ الزَّهراني،٢٠٢٠؛ العتيبي،٢٠٢٠)، ومن هنا تبرز أهمِّيَّة إعداد برنامج إرشاديّ يساعد في تنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر الموجَّه ضدهم، وتحصيل الأمن النَّفسيّ والاجتماعيّ لديهم.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

نبع الإحساس بمشكلة الدِّراسة من خلال ما لاحظته الباحثة أثناء فترة التَّدريب الميدانيّ من انخفاض في التَّوافق النَّفسيّ والاجتماعيّ لدى الطَّالبة، والميل إلى الانسحاب والعزلة وتجنُّب المواقف الاجتماعيَّة، على الرّغم ممَّا لديها من قدرات واستعدادات يمكن أن تساعدها على الاندماج داخل المجتمع، وبعد الملاحظة داخل الصَّفِّ وخارجه وجدت أنَّ الطَّالبة تتعرَّض للتنمُّر من قبل قريناتها، ومن هنا جاءت الرَّغبة في البحث عن ما يمكن أن يساهم في معالجة هذه المشكلة.

كما أشارت العديد من الدِّراسات إلى تعرُّض الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للكثير من المشكلات أكثر من غيرهم، حيث أشار أبو نيان (٢٠١١) إلى آثار المشكلات الأكاديميَّة على سلوك ذوي صعوبات التَّعلُّم الَّذين يظهرون عجزًا في واحدة أو أكثر من العمليَّات النَّفسيَّة الأساسيَّة، والَّتي تدخل في فهم أو استخدام اللُّغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات التَّفكير، والذَّاكرة، والاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة والتَّهجئة. وأشار أبو الدّيار(٢٠١٢ب) إلى أنَّه يعدُّ الأطفال ذوي صعوبات التَّعلُّم أو اضطراب نقص الانتباه هم أكثر عرضةً لمشكلات التَّنمُّر.

وقد أشار عوض (٢٠١٦) بأنَّ الإرشاد الانتقائيّ أكثر الاتِّجاهات النَّفسيَّة رواجًا في الإرشاد المعاصر، حيث إنَّه قطع شوطًا كبيرًا في تطوُّره، وترى الحميري (٢٠١٩) أنَّ الإرشاد الانتقائيّ يتميَّز بفاعليَّته وتأثير الأعضاء بعضهم على بعض، نتيجة الحوار والمناقشة الهادفة نحو أعضاء المجموعة الإرشاديَّة. وهو ما أكَّدته بعض الدِّراسات الَّتي تناولت فاعليَّة البرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ في التَّغلُّب على مشكلات سلوكيَّة ونفسيَّة واجتماعيَّة متعدِّدة، مثل دراسة كلٍّ من (البهدل ومحمَّد،٢٠١٥؛ الزّهراني،٢٠١٧؛ عوض،٢٠١٦).

وممَّا سبق تتَّضح أهمِّيَّة إعداد برنامج إرشاديّ انتقائيّ وفاعليَّته في تنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، كما جاءت أيضًا أهمِّيَّة الدِّراسة الحالية؛ حيث إنَّه لم توجد دراسة في حدود اطِّلاع الباحثة تناولت تنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر من خلال

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

برنامج إرشاديّ لذوي صعوبات التَّعلُّم، **وهذا ما دعا الباحثة إلى إجراء الدِّراسة الحالية والَّتي تتحدَّد مشكلتها في محاولة الإجابة عن السُّؤال التَّالي:**

ما فاعليَّة برنامج إرشاديّ انتقائيّ لتنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم؟

وينبثق عن هذا السُّؤال الرَّئيس الأسئلة الفرعيَّة التَّالية:

١. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ؟

٢. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ؟

٣. هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ ومتوسِّطات رتب درجاتهم على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّري إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة؟

هدف الدِّراسة:

تهدف الدِّراسة الحالية إلى التَّعرُّف على فاعليَّة برنامج إرشاديّ انتقائيّ لتنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

أهمِّيَّة الدِّراسة:

تتحدد أهمِّيَّة الدِّراسة في جانبين وهما:

الأهمِّيَّة النَّظريَّة:

١. إثراء مجال البحث التَّربويّ في حقل التَّربية الخاصَّة بموضوع يعدُّ من الموضوعات الهامَّة في مجال التَّربية الخاصَّة، وهو سلوك التَّنمُّر الموجَّه للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

٢. يعدُّ موضوع الدِّراسة من الموضوعات الجديدة الَّتي تتناول استخدام برنامج إرشاديّ انتقائيٍّ بهدف مساعدة الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم على تنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر الموجَّه لهم.

٣. إثارة اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من الدِّراسات عن فاعليَّة البرامج الإرشاديَّة مع ذوي صعوبات التَّعلُّم لحلِّ مشكلاتهم الاجتماعيَّة والنَّفسيَّة.

الأهمِّيَّة التَّطبيقيَّة:

١. بناء برنامج إرشاديّ انتقائيّ لتنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

٢. تقدِّم الدِّراسة دليلًا عمليًّا متمثِّلًا في البرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ المبنيّ على العديد من الأساليب الَّتي ستسهم في مساعدة الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم على مواجهة التَّنمُّر.

٣. قد تساعد نتائج هذه الدِّراسة في تقديم مقترحات للمختصِّين والمسؤولين عن التَّعليم بصفةٍ عامَّة والقائمين على برامج التَّربية الخاصَّة بصفةٍ خاصَّة في حثِّهم على تضمين بعض الأساليب الَّتي تساعد على مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم ضمن

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المقرَّرات المدرسيَّة والأنشطة المدرسيَّة، ممَّا يسهم في تحسين جوانب النُّموّ النَّفسيّ والاجتماعيّ لذوي صعوبات التَّعلُّم.

٤. قد تفيد الدِّراسة المختصِّين والقائمين على برامج التَّربية الخاصَّة نحو تعميم هذا البرنامج في حال ثبوت فاعليَّته لدى أفراد المجموعة التَّجريبيَّة على عيِّنات أخرى من الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم المتعرضات للتنمُّر، ممَّا ينعكس بشكلٍ إيجابيّ على كافَّة جوانب النُّموّ المختلفة، بالإضافة إلى الأنشطة والسُّلوكيَّات وعمليَّات التَّعلُّم لديهم.

١-٥ حدود الدِّراسة:

تقتصر حدود الدِّراسة الحالية على ما يلي:

١. **الحدود المكانيَّة:** جرت هذه الدِّراسة في مدرسة ابتدائيَّة الحضن التَّابعة لإدارة التَّعليم بمدينة نجران.

٢. **الحدود الزَّمانيَّة:** جرت هذه الدِّراسة في الفصل الدِّراسيّ الثَّاني للعام الدِّراسي ١٤٤٣ه.

٣. **الحدود البشريَّة:** الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في الفئة العمريَّة ٩-١٢ الملتحقات بغرفة المصادر بمدينة نجران.

٤. **الحدود الموضوعيَّة:** تحدَّدت هذه الدِّراسة من النَّاحية الموضوعيَّة في تطبيق برنامج إرشاديّ انتقائيّ-كمتغيِّر مستقلّ- لتنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر –كمتغيِّر تابع- لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

١-٦ مصطلحات الدِّراسة:

- **البرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ Selective Counseling Program:**

يعرف نظريًّا على أنَّه: "مجموعةٌ من الإجراءات الَّتي تتَّسق فيما بينها، وتتضمَّن عددًا من الفنِّيَّات الَّتي تنتمي كلُّ فنِّيَّة منها إلى نظريَّةٍ إرشاديَّةٍ معيَّنة، ويتمُّ اختيار هذه الفنِّيَّات بحيث تسهم كلٌّ منها في تنمية جانب من جوانب الشَّخصيَّة وفقًا لمنهجٍ تكامليّ" (شند، ٢٠٠٨).

وتتبنَّى الباحثة التَّعريف السَّابق إجرائيًّا في دراستها حيث تعرِّف البرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ على أنَّه منظومة متكاملة من الإجراءات الَّتي تتَّسق فيما بينها، وتتضمَّن عددًا من الفنِّيَّات الَّتي تعود كلُّ فنِّيَّة منها إلى نظريَّة إرشاديَّة علاجيَّة معيَّنة ويتمُّ اختيار هذه الفنِّيَّات بحيث تسهم في تنمية جانب من جوانب شخصيَّة الطَّالبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم وفقًا لمنهجٍ تكامليّ، وسوف يتمثَّل البرنامج بـ (١٦) جلسة، مصمَّمة بحيث يشمل على فنِّيَّات عديدة منها: لعب الدّور، الحوار والمناقشة، التَّنفيس الانفعاليّ، النَّمذجة، الاسترخاء.

- **التَّنمُّر Bullying:**

يعرَّف التَّنمُّر نظريًّا بأنَّه: "سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسميّ أو اللَّفظيّ أو النَّفسيّ أو الجنسيّ، ويحصل من طرفٍ قويٍّ مسيطر تجاه فردٍ ضعيف، لا يتوقَّع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوَّة بالقوَّة، وكذلك لا يُبلغ عن حادثة الاستقواء للراشدين من حوله" (الصّبحيين والقضاة،٢٠١٣).

وتعرِّف الباحثة التَّنمُّر إجرائيًّا على أنَّه سلسلة من السُّلوكيَّات غير المرغوب فيها، سواءً كانت لفظيَّة أو صحِّيَّة أو نفسيَّة، تمارس ضد الطَّالبة ذات صعوبات التَّعلُّم من قِبل قريناتها

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

في صفوف التَّعليم العامّ، ولا تبادر الطَّالبة ذات صعوبات التَّعلُّم لإبلاغ المديرة أو المعلِّمات أو المرشدة الطُّلابيَّة عن تلك السُّلوكيَّات.

- **أساليب مواجهة التَّنمُّرAnti-bullying techniques:**

تعرَّف أساليب مواجهة التَّنمُّر نظريًّا بأنَّها: الأساليب الَّتي يستخدمها الفرد لمواجهة التَّنمُّر وآثاره السَّلبيَّة كالبحث عن المساندة مثل طلب النَّصيحة والتَّشجيع من الوالدين والمعلِّمين والأصدقاء، حلّ المشكلات، الابتعاد مثل التَّجاهل والانصراف بعيدًا عن مصدر القلق والتَّوتُّر(الدّسوقي،٢٠١٦).

وتعرِّف الباحثة أساليب مواجهة التَّنمُّر إجرائيًّا على أنَّها الأساليب الَّتي تزيد من قدرة الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم على مواجهة سلوك التَّنمُّر الموجَّه ضدَّهم بالأساليب الصَّحيحة للمواجهة عن طريق التَّدريب في الجلسات الإرشاديَّة لتطوير ذواتهم والثِّقة بأنفسهم، ممَّا يساعد على تخفيف تأثير التَّنمُّر على الجانب النَّفسيّ والاجتماعيّ لديهم.

- **ذوات صعوبات التَّعلُّم Students with learning Disability:**

اعتمدت وزارة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السَّعوديَّة في تعريفها لصعوبات التَّعلُّم على أنَّها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليَّات النَّفسيَّة الأساسيَّة الَّتي تتضمَّن فهم واستخدام اللُّغة المكتوبة أو اللُّغة المنطوقة، والَّتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتَّفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التَّعبير، الخط) والرِّياضيَّات، والَّتي لا تعود إلى أساليب تتعلَّق بالعوق العقليّ أو السَّمعيّ أو البصريّ أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التَّعلُّم أو الرِّعاية الأسريَّة" (دليل معلِّم صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائيَّة، ٢٠٢٠)

وتعرِّف الباحثة ذوات صعوبات التَّعلُّم إجرائيًّا على أنَّهم أحد فئات التَّربية الخاصَّة يتم تحديدهم عن طريق الاختبار التشخيصي المعتمدة من وزارة التعليم والَّذين يتعرَّضون للتنمُّر ويمتلكون قدرات عقليَّة طبيعيَّة، أو فوق الطَّبيعيَّة، ويعانون من مشكلات تعليميَّة في الموادّ الأساسيَّة (القراءة، والكتابة، والحساب) ويتلقُّون البدائل التَّربويَّة في غرف المصادر بالمدارس الحكوميَّة في مدينة نجران.

الإطار النظري والأدب السابق

المحور الأوَّل: صعوبات التَّعلُّم:

تحظى مشكلة صعوبات التَّعلُّم باهتمام من المربِّين وعلماء النَّفس والتَّربية الخاصَّة، حيث كان للتطوُّرات الَّتي لحقت بعمليَّات التَّعلُّم وأساليبه، أثرٌ عظيمٌ في الاهتمام بهذه الظَّاهرة الَّتي تنتشر بنسبة كبيرة في مدارسنا بمختلف مراحلها التَّعليميَّة، كما أنَّ مجال صعوبات التَّعلُّم من المجالات المهمَّة الَّتي يتَّضح فيها مدى واسع من الفروق الفرديَّة بين الأفراد.

بالإضافة إلى أنَّ هذا المجال يواجه مشكلات كثيرة تتمثَّل في تعريفه، تصنيفه، أسبابه، والخلط بينه وبين فئات التَّربية الخاصَّة الأخرى، حيث إنَّ صعوبات التَّعلُّم يندرج ضمن الإعاقات الخفية، والَّتي تتقارب أعراضه بأعراض الإعاقات التَّعليميَّة الأخرى كبطء التَّعلُّم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والتَّأخُّر العقليّ، وعلى الرُّغم من تلك التَّداخلات القائمة بصعوبات التَّعلُّم إلَّا أنَّ عمليَّة التَّشخيص قابلة للكشف عن تلك الصُّعوبات وتصنيفاتها.

مفهوم صعوبات التَّعلُّم:

صعوبات التَّعلُّم مصطلح عامّ يصف مجموعة من التَّلاميذ في الفصل الدِّراسيّ العاديّ، يُظهرون انخفاضًا في التَّحصيل الدِّراسيّ عن زملائهم العاديِّين مع أنَّهم يتمتَّعون بذكاءٍ عاديّ فوق المتوسِّط، إلَّا أنَّهم يظهرون صعوبةً في بعض العمليَّات المتَّصلة بالتَّعلُّم: كالفهم، أو التَّفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التَّهجي أو النُّطق أو إجراء العمليَّات الحسابيَّة أو المهارات المتَّصلة بكلِّ العمليَّات السَّابقة (أبو أسعد،٢٠١٢).

وأصاب المهتميِّن بمجال صعوبات التَّعلُّم الغموض والاختلاف الشَّديد حول تعريف هذه الفئة من الطَّلبة، نتيجةً لتعدُّد التَّعاريف والانتقادات الَّتي وجِّهت إليها (خطاب وآخرون،٢٠١٧). وظلَّ أشهرها: الحالة الَّتي تظهر على صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب الَّتي تتطلَّب القدرة على الإصغاء أو التَّفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليَّات الحسابيَّة البسيطة، وقد تظهر هذه المشكلات متلازمة أو منفردة، وقد يظهر منها مشكلة في اثنين أو ثلاثة ممَّا ذكر(متولي،٢٠١٥).

تصنيف صعوبات التَّعلُّم:

يعدُّ مجال صعوبات التَّعلُّم من المجالات التَّربويَّة الَّتي استقطبت اهتمام العديد من المختصِّين في المجالات التَّربويَّة والنَّفسيَّة، وقد أصبح الموضوع مألوفًا لدى المشتغلين في المجال النَّفسيّ التَّربويّ، وقد صنَّف النَّجار (٢٠١٧) صعوبات التَّعلُّم إلى قسمين رئيسين هما:

- صعوبات التَّعلُّم النَّمائيَّة

وهي الَّتي ترتبط بنموّ القدرات العقليَّة والعمليَّات المسؤولة عن التَّوافق الدِّراسيّ والشَّخصيّ والاجتماعيّ والمهنيّ، وتصنَّف إلى:

١- صعوبات تعلُّم أوَّليَّة تتضمَّن: (الانتباه، والإدراك، والذَّاكرة)

٢- صعوبات ثانويَّة تتضمَّن: (التَّفكير، والتَّعبير الشَّفهيّ، وحلّ المشكلات).

ويعدُّ الانتباه أوَّل خطوات التَّعلُّم، وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليَّات عقليَّة تقوده بالنِّهاية إلى التَّعلُّم.

- صعوبات التَّعلُّم الأكاديميَّة

وهي نتيجة ومحصِّلة للصعوبات النَّمائيَّة وتشمل: صعوبات (القراءة، الكتابة، الحساب) الَّتي تحدُّ من قدرة الطَّلبة على اكتساب التَّعلُّم في المراحل التَّالية.

وعلى الرُّغم من أنَّ مفهوم صعوبات التَّعلُّم يركِّز على الجانب الأكاديميّ للفرد ومدى قدرته على اكتساب المعلومات والمهارات التَّعليميَّة، إلَّا أنَّ له تأثيرًا كبيرًا على معظم المواقف الحياتيَّة الَّتي تولِّد صعوبةً اجتماعيَّةً وانفعاليَّةً ونفسيَّةً في التَّعاطي مع المواقف المختلفة، ومن هنا تظهر صراعات داخليَّة وخارجيَّة تتمثَّل ببعض المشكلات مثل: القلق والاكتئاب وضعف الثِّقة بالنَّفس.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

خصائص الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم:

١- الخصائص المعرفيَّة والأكاديميَّة:

يقصد بالمعرفيَّة: الوعي بمتطلَّبات التَّعلُّم الَّتي تستوجب استراتيجيَّات معرفيَّة وفوق المعرفيَّة، يمارسها الطَّلبة خلال المواقف الأكاديميَّة ويشار إلى الاستراتيجيَّات المعرفيَّة بالإجراءات الَّتي يستخدمها الطَّلبة في طريقهم لاكتساب المهارات والمعلومات، بينما يشار بالاستراتيجيَّات فوق المعرفيَّة إلى الإجراءات اللَّازمة للتعلُّم والتَّحكُّم بها فكريًّا (أبو نيان، ٢٠٢٠)، وفيما يخصُّ الخصائص الأكاديميَّة، فقد يواجه الطَّلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم مشكلات في المهارات الأساسيَّة للتعلُّم وهي: الإدراك، والانتباه، والذَّاكرة (نبهان، ٢٠١٨).

٢- الخصائص اللُّغوية:

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلُّم مشكلات في كلٍّ من اللُّغة الاستقباليَّة واللُّغة التَّعبيريَّة؛ ويقصد باللُّغة الاستقباليَّة القدرة على فهم واستقبال اللُّغة؛ أمَّا اللُّغة التَّعبيريَّة، فهي القدرة على أن يعبِّر الفرد عن نفسه لفظيًّا (مجيد، ٢٠٠٨).

٣- الخصائص الحركيَّة:

ويظهر لدى الأطفال الَّذين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم مشكلات في الجانب الحركيّ، وخاصَّةً الحركات الكبيرة والحركات الدَّقيقة، وفي مهارات الإدراك الحركيّ (مجيد، ٢٠٠٨).

٤- الخصائص الاجتماعيَّة والسُّلوكيَّة:

تذكر مجيد (٢٠٠٨) أنَّه يظهر عند الأطفال ذوي صعوبات التَّعلُّمُ مشكلات اجتماعيَّة وسلوكيَّة تميِّزهم عن غيرهم. ومن أهمِّ هذه المشكلات:

١- النَّشاط الحركيّ الزَّائد.
٢- التَّغيُّرات الانفعاليَّة السَّريعة.
٣- القهريَّة أو عدم الضَّبط.
٤- تكرار غير مناسب لسلوك ما.
٥- الانسحاب الاجتماعيّ.
٦- سلوك غير اجتماعيّ.
٧- سلوك غير ثابت.

كما يضيف أبو أسعد (٢٠١٢) إلى الخصائص السَّابقة المميَّزة لفئة ذوي صعوبات التَّعلُّم سلوكيَّات ومشكلات يعانون منها ويمكن تلخيصها في النِّقاط التَّالية:

١- **اضطرابات في الانتباه:** وتتمثَّل في ضعف القدرة على التَّركيز والقابليَّة العالية للتشتُّت، وضعف المثابرة على أداء النَّشاط وصعوبة نقل الانتباه من مثير لآخر.

٢- **الاندفاعيَّة:** وتشير إلى التَّسرُّع في السُّلوك دون التَّفكير بنتائجه، وتعكس هذه الصِّفة ضعف التَّنظيم والتَّخطيط لمواجهة المشكلات.

٣- **اضطرابات في الذَّاكرة والتَّفكير:** وتتمثَّل في الضَّعف في كلٍّ من الذَّاكرة السَّمعيَّة والبصريَّة، وصعوبةٍ في استدعاء الخبرات المتعلِّمة وصعوبات تعلُّم المفاهيم المجرَّدة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٤- **صعوبات في الإدراك:** وترتبط هذه الصُّعوبات بالمشكلات في مجال الإدراك السَّمعيّ والبصريّ، وفهم واستيعاب المعلومات الَّتي يحصلون عليها من خلال حواسِّهم المختلفة.
٥- **دلالات عصبيَّة وظيفيَّة:** وتتمثَّل في بعض المؤشِّرات على الاضطرابات.
ويتَّفق مشالي (٢٠٠٨) وطاهر (٢٠١٦) على الخصائص العامَّة الَّتي تظهر على الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم كما يلي:

- التَّحصيل الدِّراسيّ الأقلّ من المستوى الزَّمنيّ والعقليّ.
- اضطرابات الذَّاكرة والكلام واللُّغة.
- التَّشتُّت وعدم المبالاة لما يحدث داخل الصَّفِّ الدِّراسيّ وخارجه.
- تكرار الفشل في تعلُّم خطوات المهارات المحدَّدة.
- النَّشاط الزَّائد والاندفاع في الحركات العشوائيَّة.
- يظهر لديهم فرطٌ في الخجل أو السُّلوك العدوانيّ.
- لا يظهر عليهم إعاقات حسيَّة أو جسميَّة أو انفعاليَّة.
- التَّباين الملحوظ بين القابليَّة والإنجاز الفعليّ.
- تظهر لديهم صعوبات ذات طبيعة سلوكيَّة كالتَّذكُّر والنُّطق واللُّغة والإدراك والقراءة والكتابة والرِّياضيَّات.

العوامل المؤدِّية لتعرُّض الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم للتنمُّر:

لا توجد نتيجة دون عوامل مسبِّبة، وليست هناك مشكلة ليس لها حلول دون الكشف عن عواملها، فالتَّركيز على الظَّواهر وتجاهل العوامل قد يصنع ضحايا من الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بدلًا من أن يجعلهم لا يشعرون باختلافهم بين أقرانهم من طلبة التَّعليم العامّ، ويرون أنَّ مكانهم مناسب مهما كانت فجواتهم ومعاناتهم تكاد أن تضعهم بالمواقف المحرجة، الَّتي قد تجعلهم بدائرة القلق وفقدان الأمان والعزلة (المركز العربيّ للبحوث التَّربويَّة لدول الخليج، ٢٠٢٠)، ويمكن حصر أهمِّ تلك العوامل الَّتي تساهم في جعل الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم أكثر عرضه للتنمُّر فيما يلي:

أ- المدرسة وقوانينها:

حيث تعدُّ المدرسة من أهمِّ المرافق العامَّة لكونها العمود الأساسيّ للتعلُّم، الَّذي يكون صالحًا ليُبنى عليه وتسهم في التَّطوُّر الحضاريّ والثَّقافيّ لبناء المجتمع، لما لها من تأثير في الطَّلبة من النَّواحي: التَّعليميَّة، التَّربويَّة، الاجتماعيَّة والنَّفسية والسُّلوكيَّة، الأمر الَّذي يتطلَّب الاهتمام بأن تكون المدرسة بأدوارها المتكاملة بيئةً إنسانيَّةً دافئةً تجذب الطَّلبة إليها أوَّلًا، ثمَّ الكادر المدرسيّ بأكمله، حتَّى تساهم في سير العمليَّة التَّعليميَّة بأفضل الاحتمالات، لذلك من الواجب أن نتعمَّق في المشكلات الَّتي تؤثِّر سلبًا في التَّعليم، كما أنَّ المثل الأعلى بين المجتمعات، المجتمع الَّذي يهتمُّ بالتَّعليم، وينتج طلبةً صالحين يتَّسمون بثقافة جوهرية، لا طلبة يصبحون مشكلةً لأنفسهم وغيرهم (كوك، ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويرى حسُّونة وآخرون (٢٠١٢) أنَّ المدرسة مشروع تنمية شاملة، وقد تتعرَّض لبعض العوامل الَّتي تحول دون قيامها بدورها على أكمل وجه، الَّتي تنتج عنها ظهور بعض المشكلات كالتَّنمُّر بين الطَّلبة ومنها:

- ازدحام الفصول الدِّراسيَّة.
- ضعف المرافق المدرسيَّة.
- قصور جسر المودَّة والتَّواصل بين الأسرة والمدرسة.

ولا نغفل عن الدّور الكبير للإدارة المدرسيَّة، حيث تحقِّق أكبر قدرٍ من التَّعاون بين الطَّلبة والكادر التَّعليميّ، في الضَّبط المدرسيّ للنظام الَّذي يشمل قوانين وتعليمات متَّزنة بحدود المعقول، فلا هي صارمة ولا رخوة، تسودها الفوضى واللامبالاة، وفي النِّهاية لكي تطاع اؤمر بالمستطاع (جراح، ٢٠١٨).

وقصور السِّياسات التَّأديبيَّة والإجراءات الموضَّحة الَّتي تمارس سلوكيَّات التَّنمُّر، وقصور البرامج الإرشاديَّة الَّتي يدرَّب عليها الطَّلبة والكادر المدرسيّ، وضعف دور المرشد الطُّلَّابيّ في حلِّ النِّزاعات بين الطَّلبة؛ قد تزعزع المناخ المدرسيّ وتسهم في حدوث التَّنمُّر(فتيحي، ٢٠١٨). وهذا ما أكَّدته دراسة الزّهراني(٢٠٢٠) وصوفي (٢٠١٨). الَّتي وجدت أنَّ هناك علاقةً ارتباطيَّةً بين المناخ المدرسيّ والتَّنمُّر.

ب- الإقران:

ويقصد بهم مجموعة الرِّفاق أو الأصدقاء الَّذين يرتبط بهم الطَّالب في البيئة المدرسيَّة. ومجموعة الأقران من أشدِّ الجماعات الَّتي تترك أثرًا في الشَّخصيَّة بعد الأسرة، فهي تشعر الفرد بالحماية الَّتي توفِّر له الإحساس بالأمان، وتمدُّه بالثِّقة بالنَّفس، وتتيح مجالًا لتكوين صداقاتٍ من العمر نفسه، فتعزِّز القدرات وتشكِّل التَّصوُّر الإيجابيّ عن الذَّات (الشّهري، ٢٠٠٣). ومن الأساليب الفعَّالة الَّتي تسهم في زيادة فرصة تعلُّم الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم أساليب التَّدريب بواسطة الأقران (أبو أسعد،٢٠١٥).

وعلى عكس ذلك فقد ينحدر تأثير الأقران لمنحنى سلبيٍّ، فيقوم الأقران بممارسة سلوكيَّات وأفعالٍ سلبيَّةٍ إيذائيَّةٍ على فترات زمنيَّةٍ متسلسلة، تُعرف بالتَّنمُّر الَّذي يمارس ضدّ المستضعفين من الأقران في البيئة المدرسيَّة، ويُلاحظ أنَّ ذلك النُّوع من الأقران المتنمِّرين يدركون ويتمتَّعون بمهارات وصفات تميِّزهم عن غيرهم، وقد يكون هناك دورٌ لتفوُّقهم الدِّراسيّ الَّذي يدفعهم إلى النَّظرة الدُّونيَّة تجاه الطَّلبة الَّذين يعانون من تدنِّي مستواهم الدِّراسي، كالطَّلبة ذوي صعوبات التعلُّم (عمر،٢٠١١).

ج- صعوبات التَّعلُّم:

تفرض صعوبات التَّعلُّم خصائص أكاديميَّة واجتماعيَّة وعاطفيَّة وسلوكيَّة، ربَّما تلفت انتباه المتنمِّرين تجاههم، فيصبحون فريسةً سهلة المنال نظرًا لتشارك الخصائص الَّتي تفرضها تلك الصُّعوبات مع ما يتوافق مع رغباتهم من أجل النَّيل من الضَّحيَّة، ممَّا يجعلهم في خطرٍ متزايد للإيذاء (mishna,2003). كما أصبح أمرهم مقلقًا نظرًا لتزايد أعدادهم والحيِّز

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النَّفسيّ المتراكم الَّذي يصاحب صعوباتهم ومن أهمِّ الخصائص الَّتي تجعلهم مستهدفين للتنمُّر طبيعة الكفاءة الاجتماعيَّة، أو القدرة على التَّكيُّف في البيئة المدرسيَّة الَّتي تسهم في تقبُّل العلاقات والفروق الفرديَّة فيما بين الطَّلبة كما يمكن عدَّها مؤشِّرًا جيِّدًا للصحَّة النَّفسيَّة الَّتي يتحقَّق من خلالها التَّوافق الشَّخصيّ والاجتماعيّ (يوسف، ٢٠١٤).

بالإضافة إلى أنَّ الصُّعوبات قد تنعكس سلبًا على المهارات الاجتماعيَّة لدى الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، بمعنى أنَّها قد تفرض عليهم تكوين عالم أو مجتمعٍ خاصّ بهم يؤدِّي بهم إلى العزلة والرَّفض والإحباط، وبالتَّالي يكون لديهم قصور وعجز في إقامة علاقات اجتماعيَّة ناجحة مع أقرانهم ويصبحون مستهدفين بناءً على تلك الصُّورة السَّلبيَّة عمَّا يجول بخواطرهم عن ذواتهم (حبيب ورمضان، ٢٠١٦).

د- معلِّمي التَّعليم العامّ:

للمعلِّمين أهمِّيَّة بالغة في العمليَّة التَّعليميَّة إذ يعدُّون الرُّكن الثَّاني للتربية بعد المادَّة العلميَّة، فهو الجسر الَّذي ينقل المادَّة التَّعليميَّة وهو النَّموذج الَّذي يُقتدى به أخلاقيًّا وعلميًّا وسلوكيًا واجتماعيًّا (البشري، ٢٠١٥). كما أنَّ طبيعة العلاقة بين المعلِّم والطَّلبة لها أثرٌ بالغٌ في سير العمليَّة التَّعليميَّة، فعندما تكون علاقتهم يسودها القسوة والعقاب النَّفسيّ كالتَّحقير والاستهزاء والمقارنة، فإنَّ هذا من أخطر الأنواع الَّتي تزعزع الثِّقة والأمان النَّفسيّ وتجعل الطَّلبة في بيئة خصبة للتوتُّر والقلق والانفعالات، وقد يفرض ذلك تلقائيًّا إتاحة الفرصة للأقران بممارسة سلوكيَّات التَّنمُّر ضدّ الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم (الشهري، ٢٠٠٣).

كما أشارت دراسة الزّهراني (٢٠٢٠) أنَّ من أبرز العوامل المؤدِّية إلى تعرُّض الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم للتنمُّر المدرسيّ مرتَّبة تنازليًّا على النَّحو التَّالي:

١- العوامل المرتبطة بالطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.
٢- العوامل المرتبطة بالأقران.
٣- العوامل المرتبطة بالمدرسة وقوانينها.
٤- العوامل المرتبطة بمعلِّم التَّعليم العامّ.

وتتَّفق الباحثة مع دراسة الزّهراني (٢٠٢٠) في أنَّ العوامل المرتبطة بالطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم تعدُّ من أبرز العوامل المؤدِّية إلى تعرُّضهم للتنمُّر نظرًا للفروق الفرديَّة الَّتي يتَّسم بها الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم عن أقرانهم العاديِّين، الَّتي تفرض عليهم مشكلات أكاديميَّة ونمائيَّة ونفسيَّة واجتماعيَّة، وانفعاليَّة تلفت الأنظار إليهم بالإضافة إلى خصائصهم الَّتي تتوافق مع خصائص ضحايا التَّنمُّر بشكلٍ عامّ، وبطبيعة الحال يصبحون معرَّضين للتنمُّر وفقًا لخصائصهم الَّتي تتيح للمتنمِّرين فرص القوَّة والإيذاء.

المحور الثَّاني: التَّنمُّر:

مفهوم التَّنمُّر:

بدأ استخدام مصطلح التَّنمُّر في النِّطاق المدرسيّ تحت مسمَّى (الصَّعلكة)، وشاع استخدام هذا المصطلح في البلدان الإسكندنافيَّة، وكان يقصد به: ممارسة سلوكيَّات سلبيَّة تهدف إلى مضايقة الطَّالب من قبل أقرانه بشكلٍ مستمرّ، ونمت حتَّى ظهرت مرَّة أخرى

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بمصطلح التَّنمُّر الَّذي أصبح يشكِّل مشكلةً خطيرة، تواجه الكثير من المجتمعات (الزّهراني، ٢٠٢٠)، كما أصبح موضوعًا جديرًا بالبحث والاهتمام، وفي غضون ذلك ظهر النّرويجي دان أولويس عام ١٩٧٨ الَّذي يعدُّ من أوائل من عرف التَّنمُّر بطريقة علميَّة مبنيَّة على الدِّراسات، حيث عرفَّه بأنَّه: شكلٌ من أشكال السُّلوك العدوانيّ، الَّذي يتضمَّن تعرُّض الطَّالب أو الطَّالبة بشكلٍ مستمرٍّ من قبل طالب أو طالبة أو مجموعة من الطَّلبة إلى سلوكٍ سلبيّ قد يكون تعديل أو توبيخ أو تعمُّد للعزل من المجموعة (أبو الدّيار، ٢٠١٢أ؛ Olweus,1994).
كما عرَّفه الكندري والزَّايد (٢٠١٩) بأنَّه: شكلٌ من أشكال المضايقات الجسديَّة أو اللَّفظيَّة تمارس من قبل طالب أو طالبة معتاد/ة على الإساءة للطلبة؛ ليستعرض ما يـ/تملَّكه من قوى جسديَّة واجتماعيَّة، وهيمنة على الضَّحيَّة، وقد يظهر على شكل تحرُّش لفظيٍّ أو جسديٍّ أو نفسيٍّ أو جنسيٍّ، وقد يختار المتنمِّرون ضحيَّة أكبر أو أصغر منهم في السِّن والبنية الجسديَّة.

الاتِّجاهات النَّظريَّة المفسِّرة للتنمُّر:

لقد تباينت النَّظريَّات المفسِّرة لهذه الظَّاهرة وأهمّ النَّظريَّات هي:

أ- النَّظريَّة التَّحليليَّة:

تفسِّر هذه النَّظريَّة التَّنمُّر بأنَّه ليس إلَّا نتيجةَ الصِّراع والتَّناقض بين غريزة الحياة وغريزة الموت وتحقيق اللَّذَّة، ولا يتمُّ ذلك إلَّا عن طريق تعذيب الآخرين وإلحاق الأذى بهم والتَّصدِّي لهم، أو حتَّى اتِّجاه نفسه حيث أنَّ الطِّفل يولد بدافعٍ عدوانيّ، فالسُّلوك العدوانيّ هو استجابة غريزيَّة وطرق التَّعبير عنها متعلَّمة ومكتسبة، ولا يمكن وضع حدٍ لها، أو ضوابط تلجمها، لكن فقط يتمُّ تحويلها إلى أهدافٍ تقبل اجتماعيًّا، أمَّا إذا وجدت العدوانيَّة الغريزيَّة السُّبل للإشباع، فإنَّها تظهر في هيئة العنف، كما يؤكِّد بأنَّ الاستجابة للعنف هي ظاهرة غريزيَّة تعبيريَّة وتعويضيَّة عن الإحساس بالنَّقص، وتعزو النَّظريَّة الفرويديَّة الحديثة التَّنمُّر وكلَّ أشكال العدوان على الصِّراعات الدَّاخليَّة والمشكلات الانفعاليَّة إلى السَّنوات الأولى من العمر، يميلون إلى الشُّعور بالعنف والعدوانيَّة والكراهيَّة نحو والديهم والآخرين (جمعة، ٢٠١٥).

ب- النَّظريَّة السُّلوكيَّة:

إنَّ المتنمِّر يعزِّز سلوكه من قبل الأفراد المحيطين به مثل الزُّملاء والأصدقاء وإحراز النُّجوميَّة؛ ممَّا يجعله يشعر بأنَّه مختلفٌ ومتميِّزٌ، كما أنَّ حصول المتنمِّر على ما يريد يمثِّل بحدِ ذاته تعزيزًا، هذا يدفعه لإنشاء وبناء مواقف تنمُّريَّة في الاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملاء، دون أدنى مقاومة من طرفِ الآخرين أو حتَّى من طرف الكبار كالأولياء، ممَّا يعزِّز السُّلوك التَّنمُّريّ أكثر. وعليه، فالفرد وفق النَّظريَّة السُّلوكيَّة أمامه الفرص لاكتساب السُّلوك التَّنمُّريّ أكثر (شايع، ٢٠١٨).

ج- النَّظريَّة الفسيولوجيَّة:

تعتمد هذه النَّظريَّة في تفسيرها لظاهرة التَّنمُّر على التَّلف الدِّماغيّ الَّذي يمسُّ الجهاز العصبيّ (فقدان الخلية العصبيَّة وموتها)، يؤدِّي إلى عدم السَّيطرة على السُّلوك والتَّحكُّم به بصورة إيجابيَّة، ومن علماء هذا الاتِّجاه يرجع التَّنمُّر والسُّلوكيَّات العدوانيَّة إلى زيادة نسب

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

هرمون التِّستوستيرون والأدرينالين في الدَّم، وهذا يساعد على زيادة العدوانيَّة لدى الأفراد المتنمِّرين (الخولي، ٢٠١١).

د- النَّظريَّة السّوسيولوجيَّة:

في كثير من الأحيان، ينحدر المتنمِّر من الأوساط الفقيرة ومن العائلات الَّتي تعيش في المناطق المحرومة والمعزولة الَّتي تعاني من مشاكل اقتصاديَّة في ظلِّ وضع سوسيولوجيّ يتَّسم باتِّساع الهوَّة والفوارق بين الطَّبقات الاجتماعيَّة، ومن النَّاحية السَّيكولوجيَّة عادةً ما يكون المتنمِّرون وخصوصًا القادة منهم ذوي شخصيَّات قويَّة جدًا ومن الشَّخصيَّات السَّيكوباتيَّة المضادَّة للمجتمع، وتكمن خطورة هذا النَّوع من إمكانيَّة تحوُّله إلى مشروعٍ مجرم يهدِّد استقرار المجتمع، حيث غالبًا ما يؤسِّس المتنمِّرون عصابات إجراميَّة أو ينضمُّون إلى عصابات إجراميَّة قائمة (جمعة، ٢٠١٥).

ه- نظريَّة التَّعلُّم الاجتماعيّ:

صاحب هذه النَّظريَّة هو (ألبرت باندورا) حيث يدرج مفهوم نموذج التَّعلُّم بالملاحظة ضمن حقل سوسيولوجيا التَّربية، ويقوم على افتراض مفاده أنَّ الإنسان ككائنٍ اجتماعيّ، يتأثَّر باتِّجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرُّفاتهم وسلوكاتهم، أي أنَّ باستطاعته التَّعلُّم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها وإمكانيَّة التَّأثُّر بالثَّواب والعقاب على نحوٍ تبادليّ، وهذا ما يعطي التَّعليم طابعًا تربويًّا لأنَّ التَّعلُّم لا يتمُّ في فراغ، بل في محيطٍ اجتماعيٍّ، فسلوك العدوان والتَّنمُّر إنَّما هو صورةٌ عن النَّماذج الَّتي شاهدها الفرد في المجتمع (خاصَّة الأسرة) ومنها قلَّده، ورد فعل المجتمع هو الَّذي يعزِّز أو يطفئ السُّلوك التَّنمُّريّ.

وعليه فالسُّلوك الإجراميّ والعدائيّ إنَّما هو سلوكٌ مكتسب عن طريق التَّعلُّم، ومن خلال التَّفاعل الاجتماعيّ، وهو يتمُّ بنفس الطَّريقة الَّتي يتعلَّم بها النَّاس أيَّ نمطٍ آخر من نمط السُّلوك الاجتماعيّ، فسلوك العنف يتمُّ تعلُّمه عن طريق التَّنشئة الاجتماعيَّة الَّتي تقوم بها المؤسَّسات المختلفة للتنشئة الاجتماعيَّة، وذلك كالأسرة والمدرسة وجماعة الرِّفاق (أبو الحديد وعبد السَّميع، ٢٠١٧).

و- النَّظريَّة الوظيفيَّة:

ترجع النَّظريَّة الوظيفيَّة العنف والعدوان وأشكال التَّنمُّر نتيجة لفقدان الارتباط والانتماء للجماعات الاجتماعيَّة الَّتي تنظِّم وتوجِّه سلوكيَّات الأفراد المنتسبين إليها، أو نتيجة فقدان المعايير والضَّبط الاجتماعيّ، كما يعتقد أصحاب هذا التَّوجُّه أنَّ المتنمِّرين يسلكون سبيل العنف والتَّنمُّر نظرًا لعدم معرفتهم بأسلوبٍ آخر للحياة غير السُّلوك المتَّصف بالعنف والتَّنمُّر (جمعة، ٢٠١٥).

ز- نظريَّة الإحباط والعدوان:

لقد أكَّد كلٌّ من دولار وميلر أنَّ العنف والعدوان بجميع أشكاله اللَّفظيَّة والجسديَّة، إنَّما هي استجابةٌ فطريَّة حيث تتناسب طرديًّا شدَّة العدوان كلَّما زاد الإحباط، وعليه فالرَّغبة في السُّلوك التَّنمُّريّ والعنف تختلف بكمِّيَّة الإحباط الَّتي يعانيه الفرد، وأنَّ الشُّعور بالضيق وإعاقة إشباع الرَّغبات البيولوجيَّة أو النَّفسيَّة تثير لدى الفرد الإحباط ممَّا يولِّد لديه سلوكًا

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

عدوانيًّا، بالتَّالي فإنَّ السُّلوك العدوانيّ هذا ما كان ليحدث لو لم يكون هناك شعور بالإحباط (الصّبحيين والقضاة، ٢٠١٣).

ح- النَّظريَّة الظَّاهرياتيَّة:

حازت هذه النَّظريَّة قيمةً علميَّةً بسبب المنظور الَّذي عالجت به ظاهرة العنف، إذ انطلقت من التَّجربة الذَّاتيَّة للفرد وتفاعله مع الآخرين، فالعنف يعدُّ كارثةً للعلاقة مع الآخر، تصيب الفرد والآخر على حدٍّ سواء، فهو طريقةُ بناء علاقة مع هذا الآخر لتأكيد الذَّات بأسلوبِ الجبروت السِّحريّ وإنكار الآخر بواسطة العنف، وليس هناك عنفٌ فجائيٌّ كما يتصوَّر البعض، حيث ترى العنف مجسَّدًا في إطار صدمة في العلاقة، وهو وليد عمليَّة تغيُّر وتحوُّل بطيء داخليًّا، بحيث يقضي على عواطف الحبِّ والمشاركة ليفجِّر مكانها العنف حرًّا طليقًا (فرحان، ٢٠١٨).

أسباب التَّنمُّر:

ترجع مشكلة التَّنمُّر إلى أسبابٍ كثيرة، وقد صنَّفها العديد من الباحثين إلى عدَّة أصناف على النَّحو التَّالي:

أولا: أسباب ذاتيَّة (فرديَّة):

قسَّم العتيبي (٢٠١٥) الأسباب الفرديَّة بناءً على الأشخاص المشتركين في التَّنمُّر ومنها:

١- أسباب تتعلَّق بالمتنمِّر مثل:

- الاستقواء والغيرة والاستعراض على الآخرين والعدوانيَّة.
- الشُّعور بالإحباط واستخدام السُّلوكيَّات العدوانيَّة، كوسيلة للتنفيس عن المشاعر.
- تقدير الذَّات المرتفع مع الافتقار إلى مهارات الضَّبط الاجتماعيّ، والضَّبط الانفعاليّ.
- انخفاض المستوى الأكاديميّ.
- ضعف الوازع الدِّينيّ عند المراهقين، وتناول الكحول والمخدرات.

٢- أسباب تتعلَّق بضحيَّة التَّنمُّر مثل:

- يتَّسم بالموهبة والتَّحصيل العلميّ المرتفع ومحبوب وأكثر قبولًا لدى المعلِّمين.
- أصغر وأضعف من زملائه، أو قد يكون مصابًا بالسِّمنة أو بعيوب الوجه أو النُّطق أو بأيِّ إعاقة.
- ضعيف الثِّقة بالنَّفس، وتقدير الذَّات، ويرتفع لديه القلق، وسلبيّ وخجول ومستسلم للتنمُّر.
- يميل للوحدة النَّفسيَّة والعزلة الاجتماعيَّة، وعدم القدرة على التَّكيُّف النَّفسيّ والاجتماعيّ بسهولة.

٣- أسباب مشتركة بين المتنمِّر والضَّحية مثل:

- الشُّعور بالوحدة والافتقار إلى الدَّعم الاجتماعيّ والأمن النَّفسيّ.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

– ضعف في المهارات الاجتماعيَّة: مثل مهارات الضَّبط الاجتماعيّ، والانفعاليّ، والتَّواصل مع الآخرين.

– الاضطرابات النَّفسيَّة المصاحبة لمرحلة المراهقة وعدم الإحساس بالمسؤوليَّة.

– عدم الثِّقة بالنَّفس، فمن جهةٍ المتنمِّر يلجأ للعنف للتعويض، ولضحيَّة المتنمِّر تزيد استهدافه من المتنمِّرين.

٤- أسباب تتعلَّق بمشاهدي التَّنمُّر:

مشاهدو التَّنمُّر هم الطَّلبة المتفرِّجين على حادثة التَّنمُّر، ولهم تأثيرٌ ودورٌ كبيِّر في إثارة الغضب ولفت الانتباه، وينقسمون إلى أربعة أقسام:

- داعمون: وهم المتفرِّجون الَّذين ينضمَّون للعراك ويشاركون في التَّنمُّر.
- مشجِّعون: وهم الَّذين لا يشاركون في العراك ولكن يكتفون بالتَّشجيع.
- صامتون: وهم الَّذين يتَّخذون دورًا سلبيًّا في العراك ويكتفون بالمشاهدة والصَّمت.
- مدافعون: وهم الَّذين يحاولون الدِّفاع عن الضَّحيَّة وفضَّ العراك (العتيبي، ٢٠١٥).

أشكال التَّنمُّر:

يأتي التَّنمُّر المدرسيّ بأشكالٍ متنوِّعة تتفاوت في الشِّدَّة والإيذاء، منها:

- **التَّنمُّر الجسديّ** : هو نوعٌ من أنواع السُّلوكيَّات الجسميَّة غير المرغوبة، والَّتي تكون على شكلِ احتكاكٍ بين المتنمِّر والضَّحيَّة، ومن أشهر الأشكال المعروفة اللَّكم، الدَّفع، التَّزاحم، الرَّفس، اللَّمس غير المؤدب، الدَّغدغة، العراك، استعمال الوسائل الموجودة في القسم للتقاذف كالطَّباشير والأقلام مثلًا (Wong,2009).
- **التَّنمُّر الانفعاليّ**: ويتمثَّل هذا النَّوع في كُّل أشكال السُّلوكيَّات الَّتي تقوم بإلحاق الضّرر بالجانب النَّفسيّ والسُّلوكيّ للضحيَّة، بما في ذلك الاستقرار والتَّوافق والسَّعادة، ومن أهمِّ الأمور الَّتي تصدر عن المتنمِّر تجاه الضَّحيَّة، نشر الإشاعات الكاذبة أو المغرضة، إبقاء وعزل بعض الأفراد خارج المجموعة، حثّ بعض الأفراد على تشكيل عصابات لمواجهة مجموعات أخرى، تجاهل بعض الأفراد خلال عمليَّة التَّواصل، المضايقة والإزعاج بالصَّوت أو النَّظرة أو الهمس، والاستفزاز بحركات جسميَّة مبهمة وإيماءات وجهيَّة غامضة (خوج، ٢٠١٢).
- **التَّنمُّر اللَّفظيّ:** وهو نوع من أنواع الوشاية أو الاتِّهامات الَّتي قد تتسبَّب للضحيَّة في شتَّى أنواع الحزن والآلام النَّفسيَّة، وقد يتضمَّن ذلك توجيه كلمات جارحة منتهكة لحرمة الفرد أو النِّداء بتسميات غير لائقة، أو التَّعليق السَّلبيّ الجارح على منظر ثياب أو جسم شخص ما، أو مضايقة الفرد والتَّشهير الكاذب، السَّبّ والتَّقليل من قيمة الفرد (Wong,2009).
- **التَّنمُّر الإلكترونيّ:** وقد يحدث هذا النَّوع من التَّنمُّر عن طريق الاستعمال التِّكنولوجيّ لإحدى الوسائل العصريَّة المتاحة، دون اكتشاف الأمر من قبل الآباء أو السُّلطات المدرسيَّة، لأنَّ الشَّخص المتنمِّر قد يختبئ تحت اسمٍ مستعار، وهذا النَّوع من التَّنمُّر يمكن تسميته بالتَّنمُّر المحايد ويأتي في شكل رسائل قصيرة أو صور أو مواقع وكلُّها تحمل مواصفات مغرضة ومسيئة للطرف الآخر (Wong,2009).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- **التَّنمُّر الجنسيّ:** وهذا النَّوع من التَّنمُّر يمكن اعتباره تنمُّرًا جسميًّا أو رمزيًّا، ويتضمَّن المضايقات والتَّحرُّشات الجنسيَّة، حيث يرتكز على حياة الفرد الجنسيَّة بحيث يستخدم هذا الجانب كسلاح في وجه الضَّحيَّة، ويتمُّ ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة مثل الرَّسائل الإلكترونيَّة (الزّهراني، ٢٠٢٠).

بالإضافة إلى التَّنمُّر العنصريّ الَّذي يتكون بدافع الكراهيَّة والتَّحيُّز تجاه شخص نتيجةً لاختلاف اللَّون والوضع الاقتصاديّ والشَّكل الخارجيّ والمستوى الأكاديميّ، وفي هذه الحالة قد يكون التَّنمُّر العنصريّ موجَّهًا نحو الطَّلبة ذوي الإعاقة لشعورهم بأنَّهم مستهدفين بسبب اختلافهم عن أقرانهم، سواءً كان الاختلاف داخليًّا أو خارجيًّا. كما قد يأتي التَّنمُّر المدرسيّ بسلوكيَّات تتمثَّل في العزل عن مجموعة الأقران والاستبعاد الاجتماعيّ والاستثناء من الأنشطة، وهو ما يسمَّى بالتَّنمُّر الاجتماعيّ. وقد يحدث التَّنمُّر أيضًا على الممتلكات كإتلاف الكتب وتمزيق الملابس وأخذ الممتلكات دون إرجاعها وإفسادها وسرقتها (أبو غزال، ٢٠٠٩؛ خوج، ٢٠١٢).

أساليب مواجهة التَّنمُّر:

تشير عبد الفتاح (٢٠١٩) إلى أنَّ هناك نوعين من أساليب مواجهة التَّنمُّر على مستوى المتنمِّرين وعلى مستوى الضَّحايا، وهناك أساليب مشتركة وهي كالتَّالي:

أساليب على مستوى المتنمِّرين:

١- أساليب مواجهة عامَّة: (توجيهات عامَّة ينبغي مراعاتها):

- التَّعامل مع الموضوع بجدِّيَّة، إذ أنَّه قد يجعل الطَّالب /الابن يسلك سلوك العنف بقيَّة حياته؛ ممَّا قد يعرِّضه للمزيد من المشكلات.
- إخبار الابن / الطَّالب المتنمِّر أنَّه على خطأ، وأنَّ عليه التَّوقُّف عن هذا الأمر.
- مناقشة الابن / الطَّالب المتنمِّر حول التَّأثيرات السَّلبيَّة للتنمُّر على الضَّحايا.
- حثّه على التَّركيز على مشاعر المعتدى عليه (بهدف إثارة مشاعر التَّعاطف عنده) مثلًا ما هو شعورك لو اعتدى أحد عليك؟
- التَّواصل المستمرّ بين الأسرة والمدرسة؛ للمساعدة على تعديل سلوك الابن.
- التَّأكُّد من البرامج الَّتي يشاهدها الابن / الطَّالب، وأهمِّيَّة خلُّوها من العنف؛ فإنَّ ذلك يزيد السُّلوك العدوانيّ.

٢- أساليب تدخُّل مواجهة (خاصَّة):

أسلوب تعديل الأفكار اللَّامنطقيَّة ومنها:

- التَّعرُّف على الأفكار اللَّامنطقيَّة الَّتي تكمن خلف مشكلة المتنمِّر.
- التَّركيز في مناقشة هذه الأفكار بالأدلَّة الَّتي تؤكِّد عدم دقَّتها (الأدلَّة يذكرها المعتدي نفسه؛ حتَّى يكون أكثر اقتناعًا بها).
- سينتج عن ذلك بروز الأفكار الصَّحيحة والمنطقيَّة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

– كتابة الأفكار الصَّحيحة الَّتي تمَّ التَّوصُّل إليها، وحفظها واستشعارها قبل مواقف التَّنمُّر مباشرة.

– تكرار قراءة الأفكار الصَّحيحة يوميًّا، حتَّى يصبح استدعائها بعد ذلك تلقائيًّا في المواقف المهدِّدة.

ومن الأسئلة الَّتي يفضِّل إثارتها مع المتنمِّر ما يلي:

- ما هو شعورك لو تعرَّضت لموقف مثلما تعرَّض له زميلك؟
- هل ترضى أن يحدث ذلك لأخيك؟
- ماذا لو كبر هذا الشَّخص الَّذي قمت بإيذائه؛ وكان هو رجل الإنقاذ الوحيد الَّذي يمكن أن ينقذ حياتك في وقت أنت بأمسِّ الحاجة؟

ومن المتوقَّع وجود بعض الأفكار الخاطئة لدى المتنمِّرين من قبيل الأفكار التَّالية:

- استخدام العنف نوع من جذب الانتباه.
- استخدام العنف يدلُّ على الرُّجولة أو الجرأة، أو الشَّجاعة أو الظُّهور بمظهر إيجابيّ أمام الآخرين.

ويمكن مواجهة الأفكار اللَّامنطقيَّة بأفكارٍ إيجابيَّة على النَّحو التَّالي:

– العنف يعرِّض للمساءلة ومشكلات أخرى على كافَّة المستويات.

– احترام الآخرين ومساعدتهم هي الَّتي تجعل المرء مقبولًا، ومحبوبًا.

– الاستمرار على التَّنمُّر قد يفقده أصدقاءه مع الوقت.

– -استمرار العنف قد يفقده مستقبله.

– التَّذكير بنماذج إنسانيَّة ارتقت بسبب التَّسامح.

– بيان الآثار الإيجابيَّة (الدُّنيوية والأخرويَّة المترتِّبة على التَّسامح والعفو والتَّجاهل عند التَّعامل مع الآخرين). (عبد الفتاح، ٢٠١٩)

أسلوب تعزيز مفهوم الذَّات:

يقصد بمفهوم الذَّات (فكرة الشَّخص عن نفسه)، فمن الأهمِّيَّة دعم مفهوم الذَّات الإيجابيَّة لدى المتنمِّرين على النَّحو التَّالي:

– التَّركيز على الإيجابيَّات والإنجازات بدلًا من التَّركيز على السَّلبيَّات.

– إشعارهم بالتَّقبُّل على الرَّغم من سلوكيَّاتهم السَّلبيَّة.

– تعزيز سلوكيَّاتهم الإيجابيّة بالثَّناء والمديح، وعدم تجاهلها.

– إشراكهم في الأنشطة المدرسيَّة وإسناد أدوار قياديَّة لهم.

– اكتشاف قدراتهم، ومواهبهم، وتوجيهها (القرني، ٢٠١٦).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أساليب التَّدريب على توكيد الذَّات:

١- النَّموذج التَّوكيديّ: ويعني أن يكون هناك عرضًا للسلوك التَّوكيديّ المرغوب؛ حتَّى يراه الطَّالب، ومن ثمَّ يقلِّده، لهذا من المهمّ أن يكون المرشد الطُّلَّابيّ مؤكِّدًا لذاته حتَّى يكون قدوةً لطلَّابه، ومن الأساليب في ذلك عرض أفلامٍ قصيرة لمواقف توكيديَّة معدَّة سلفًا لهذا الغرض، أو حثّ الطَّالب على ملاحظة سلوك طلَّاب، أو معلِّمين توكيديِّين من أجل الاقتداء.

٢- **تمثيل الدَّورة (الممارسة):** وهي عمليَّة تقليد ما تمَّ عرضه بالنَّموذج، أي أن يقوم الطَّالب بممارسة السُّلوك التَّوكيديّ أمام المرشد أو في المنزل حتَّى يتقن الاستجابة التَّوكيديَّة، ومن الخطوات المهمَّة في ذلك ما يلي:

- أن تكون الجمل المستخدمة تبدأ ب (أنا) أو (أنا أتضايق من هذا الأسلوب، أنا لا أحبُّ ذلك...)
- وضوح الصَّوت.
- الوقوف بثقة وبرأس مرفوع.
- النَّظر في الآخرين.
- -عدم التَّحرُّك كثيرًا ممَّا يدلُّ على الارتباك

٣- التَّغذية الرَّاجعة: توضيح ما وصل إليه الطَّالب من مستوى وبيان جوانب القوَّة والضَّعف.

٤- التَّعزيز الاجتماعيّ: القيام بالتَّعزيز الاجتماعيّ؛ كابتسامة أو ثناء، أو ربت على الكتف، أو إيماءة رأس تدلُّ على الرِّضا عند الاستجابة التَّوكيديَّة، حيث إنَّ ذلك يزيد من مستوى التَّوكيديَّة مستقبلًا.

٥- التَّدعيم الذَّاتي: وذلك من خلال قيام الطَّالب بتشجيع نفسه على الإقدام على مواقف التَّوكيد، ويكافئ نفسه لفظيًّا، أو ماديًّا عند النَّجاح في اجتياز موقف تنمُّر.

٦- السّجل اليوميّ: وفيه يقوم الطالب بتعبئة النَّموذج التَّالي، بشكلٍ يوميٍّ ويرصد المواقف الَّتي حدث فيها تنمُّر أو محاولة تنمُّر ومدى قلقه فيها، حيث إنَّ ذلك يسهم في معرفة مدى التَّقدُّم التَّوكيديّ في مواجهة المعتدين (عبد الفتاح، ٢٠١٩).

الوقت	وصف الموقف	مستوى القلق من ١٠٠	النّتائج	الصُّعوبات

٧- الإرشاد بالتَّخيُّل: ويعدُّ التَّخيُّل من الأساليب الفعَّالة في التَّعامل مع المشكلات السُّلوكيَّة وخصوصًا في حال عدم القدرة على المواجهة في الواقع، وقد أثبتت الدِّراسات أنَّ التَّخيُّل إذا طُبِّق بشكلٍ متقن؛ فإنَّ نتائجه فعَّالة، حيث يعدُّ بديلًا للمواجهة الحقيقيَّة، وهو مناسب جدًّا في حالِ ضعف الثِّقة بالنَّفس.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدِّراسات السَّابقة:

أوَّلًا: الدِّراسات السَّابقة الَّتي تناولت التَّنمُّر لفئة ذوي صعوبات التَّعلُّم:

هدفت دراسة الرِّفاعي (٢٠٢١) إلى التَّعرُّف على مدى انتشار سلوك التَّنمُّر وعلاقته بمفهوم الذَّات الأكاديميّ لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائيَّة في مدينة الطَّائف، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (٨٦) تلميذًا من ذوي صعوبات التَّعلُّم، تراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) عامًا، تمَّ استخدام مقياس مفهوم الذَّات الأكاديميّ لـ Liu & Wang(2005) ترجمة الباحث ومقياس التَّنمُّر من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدِّراسة انتشار التَّنمُّر بين ذوي صعوبات التَّعلُّم بنسبةٍ تصل إلى ١٦.٣%، وأنَّ التَّنمُّر النَّفسيّ يعتبر أكثر أنواع التَّنمُّر انتشارًا بين ذوي صعوبات التَّعلُّم يليه التَّنمُّر اللَّفظيّ ثمَّ التَّنمُّر الجسديّ.

أجرت العتيبي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على أبعاد وسلوكيَّات التَّنمُّر الأكثر شيوعًا، والَّتي تتعرَّض لها الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائيَّة من وجهة نظر المعلِّمات والأمِّهات في مدينة الدَّمَّام، والكشف عن الفروق في استجابات المعلِّمات تجاه تلك السُّلوكيَّات نحو الفئة المستهدفة، والَّتي تعزى لمتغيَّر (المؤهل العلميّ، سنوات الخبرة)، وتمَّ اختيار العيِّنة بالطَّريقة القصديَّة كما تكوَّنت من ٣٥ معلِّمة من معلِّمات صعوبات التَّعلُّم و ٢٥٦ معلِّمةً من معلِّمات التَّعليم العامّ وبلغ عدد الأمِّهات ١٣٩، استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات، أشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ أكثر أبعاد سلوكيَّات التَّنمُّر شيوعًا لدى الفئة المستهدفة من وجهة نظر المعلِّمات والأمِّهات سلوكيَّات التَّنمُّر الاجتماعيّ، يليها سلوكيَّات التَّنمُّر اللَّفظيّ ثمَّ سلوكيَّات التَّنمُّر الجسديّ، واتَّفقت معلِّمات التَّعليم العامّ ومعلِّمات صعوبات التَّعلمُّ، وأمُّهات الطَّالبات أنَّ أكثر السُّلوكيَّات شيوعًا هو: تعرُّض الطَّالبة للتجاهل من قبل زميلاتها في البعد الاجتماعيّ، والتَّعرُّض للمقاطعة عند التَّحدُّث أمام زميلاتها في البعد اللَّفظيّ، وتتعرَّض للضرب من قبل زميلاتها بالصَّفّ في البعد الجسديّ، بخلاف معلِّمات التَّعليم العامّ، إذ يرين أنَّ الأكثر شيوعًا في البعد الجسديّ هو: تعرُّض الطَّالبة لتخريب أشيائها.

وسعت دراسة بوعناني وكريمة (٢٠١٩) إلى التَّعرُّف على علاقة سلوك التَّنمُّر بصعوبات التَّعلُّم لدى تلاميذ مرحلة التَّعليم المتوسِّط بولاية سعيدة، استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة بعد الفرز والتَّشخيص من ٦٠ تلميذًا وتلميذة يتوزَّعون على أربعة مستويات دراسيَّة، تمَّ اختيارهم بطريقةٍ قصديَّة، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ سلوك التَّنمُّر ينتشر بدرجة عالية بين ذوي صعوباتٍ التَّعلُّم كما توجد علاقة ارتباطيَّة بين التَّنمُّر وصعوبات التَّعلُّم.

وركَّزت دراسة مساعدة وآخرين (٢٠١٩) على مقارنة سلوك التَّنمُّر لدى الطَّلبة العاديِّين والطُّلَّاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في الأردن، استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، كما استخدم الباحثون مقياس الاستقواء (التَّنمُّر)، كما تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من ٨٧٦ من طلَّاب مديريَّة التَّربية في مدينة إربد، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ مستوى التَّنمُّر متدنٍّ لدى ذوي

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

صعوبات التَّعلُّم، وبفارق قليل لصالح البعد الجسديّ مقارنةً باللَّفظيّ، وأنَّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى التَّنمُّر بين طلبة الصُّعوبات والعاديِّين.

كما سعت دراسة آني (٢٠١٨) إلى البحث عن الفروق في السُّلوك التَّنمُّريّ بين ذوي صعوبات التَّعلُّم وذوي التَّفريط التَّحصيليّ والعاديِّين في البحرين، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من ٤٣٢ طالبًا وطالبةً من ذوي صعوبات التَّعلُّم وذوي التَّفريط التَّحصيليّ والعاديِّين، وقد استخدمت المنهج الوصفيّ المقارن والأدوات التَّالية: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، بطاريَّة مقاييس التَّقدير التَّشخيصيَّة لصعوبات التَّعلُّم، ومقياس السُّلوك التَّنمُّريّ من إعداد الباحثة، وأشارت النَّتائج إلى وجود فروق في السُّلوك التَّنمُّريّ بين ذوي صعوبات التَّعلُّم والعاديِّين باتِّجاه ذوي صعوبات التَّعلُّم، وأنَّ النِّسبة المئويَّة في السُّلوك التَّنمُّريّ كانت ٣٠.٤% لذوي صعوبات التَّعلُّم؛ و٣٠% لذوي التَّفريط التَّحصيليّ ؛ و١٩% للعاديِّين.

ثانيًا: الدِّراسات الَّتي تناولت برامج مواجهة التَّنمُّر:

أجرى حمادة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج علاجيّ لخفض سلوك التَّنمُّر لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا عن طريق الوالدين، واستخدم الباحث المنهج التَّجريبيّ، وتكوَّنت أدوات الدِّراسة من مقياس التَّنمُّر للأطفال المعاقين سمعيًّا، وبطاقة ملاحظة لوالديّ ومعلِّمي الأطفال المعاقين سمعيًّا، وبرنامج العلاج التَّفاعليّ بين الوالدين والأطفال المعاقين سمعيًّا (إعداد الباحث)، كما تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من ١٥ طفلًا معاقًا سمعيًّا ووالديهم، وأظهرت نتائج الدِّراسة فاعليَّة البرنامج العلاجيّ التَّفاعليّ بين الوالدين والطِّفل في تخفيف سلوك التَّنمُّر لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا.

وسعت دراسة كريستن وآخرين (2018). Kristen et al إلى التَّعرُّف على كيفيَّة استجابة الوالدين للتنمُّر الَّذي يتعرَّض له أطفالهم ومدى درايتهم بتجارب أطفالهم في التَّنمُّر، والاستراتيجيَّات الَّتي يتَّخذونها مع أطفالهم حيال ذلك، تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من ٥٤ أبًا من ولاية جنوبيَّة شرقيَّة في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، وتوَّصلت النَّتائج إلى أنَّ الآباء في الغالب يميلون للردِّ بدل أطفالهم ضحايا التَّنمُّر، بالإضافة إلى أنَّهم يحدِّون من فعاليَّة تلك الاستراتيجيَّات المقاومة للتنمُّر الَّتي تعلِّمها المدرسة لأطفالهم عن طريق التَّصرُّف بدلًا عنهم.

وأجرى أبو العلا (٢٠١٧) دراسةً هدفت إلى التَّعرُّف على فعاليَّة الإرشاد الانتقائيّ في خفض سلوك التَّنمُّر الإلكترونيّ، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (١٨٠) من الذُّكور والإناث، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى فعاليَّة الإرشاد الانتقائيّ في خفض مستوى التَّنمُّر.

وهدفت دراسة أبو الفضل وحسن (٢٠١٧) إلى التَّعرُّف على فعاليَّة برنامج إرشاديّ انتقائيّ في تنمية الذَّكاء الانفعاليّ، وأثره على مستوى التَّنمُّر المدرسيّ لدى تلاميذ المرحلة الثَّانية من التَّعليم الأساسيّ للمعاقين سمعيًّا، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (١٥) تلميذًا وتلميذةً من المرحلة الثَّانية من التَّعليم الأساسيّ، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعةٍ تجريبيَّة (٨) تلاميذ، (٤) ذكور، و(٤) إناث، ومجموعة ضابطة (٧) تلاميذ، منهم (٤) ذكور، و(٣) إناث، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى فعاليَّة البرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ في تنمية الذَّكاء الانفعاليّ وخفض مستوى التَّنمُّر.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أوجه الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة في الدراسة الحالية:

١- تحديد مشكلة الدِّراسة.

٢- استفادت الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السَّابقة فيما ورد في إطارها النَّظريّ.

٣- استفادت الدِّراسة الحالية من الجهود الَّتي بذلت في الدِّراسات السَّابقة، فكانت عونًا لها في اختيار وتصميم أداة الدِّراسة وماهية تطبيقها، وفي تحديد خطواتها الإجرائيَّة وأساليبها الإحصائيَّة وفيما تتطلَّبه هذه الدِّراسة من مراجع ودراسات، وفي التَّعرُّف على العوامل المؤدِّية لتعرُّض الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم للتنمُّر.

منهج الدراسة والإجراءات العمليَّة

منهج الدِّراسة:

استخدمت الدِّراسة الحالية المنهج شبه التَّجريبيّ ذا تصميم عيِّنتين (تجريبيَّة وضابطة)، والَّذي استهدف التَّحقُّق من فاعليَّة برنامجٍ إرشاديٍّ انتقائيّ لتنمية أساليب مواجهةً التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

٣-٢ تصميم الدِّراسة:

جدول (١) التَّصميم شبه التَّجريبيّ للدراسة

المجموعة	المقياس المستخدم	التَّعرض للبرنامج	المقياس المستخدم
الضَّابطة	التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ	لم تتعرَّض للبرنامج	التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ
التَّجريبيَّة		تعرَّضت للبرنامج	

مجتمع الدِّراسة:

اشتمل مجتمع الدِّراسة على جميع الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم الملتحقات بغرفة مصادر التَّعلُّم بالمدارس الحكوميَّة التَّابعة لإدارة التَّعليم بمدينة نجران، واللَّاتي بلغ عددهن (١٥٣) طالبة للعام الدِّراسي ١٤٤٣ه.

عيِّنة الدِّراسة:

- **عيِّنة الدِّراسة الاستطلاعيَّة:**

ويقصد بها الطَّالبات اللَّاتي طبَّقت الباحثة عليهن أدوات الدِّراسة في صورتها الأوَّليَّة لحساب خصائصها السَّيكومتريَّة والتَّأكُّد من صلاحيَّتها وإجرائها في الدِّراسة الحالية، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة الاستطلاعيَّة من (٤٠) طالبةً تمَّ اختيارهنّ بطريقةٍ عشوائيَّة من المدرسة الثَّانية والعشرين الابتدائيَّة، ومدرسة الحضن الابتدائيَّة، ومدرسة القعصوم الابتدائيَّة، والمدرسة الخامسة الابتدائيَّة، والمدرسة الثَّانية الابتدائيَّة، واعتمدت عليهن الباحثة في حساب الخصائص السَّيكومتريَّة لمقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ.

- **عيِّنة الدِّراسة الأساسيَّة:**

ويقصد بها الطَّالبات اللَّاتي طبَّقت عليهن الباحثة أدوات الدِّراسة في صورتها النِّهائيَّة للإجابة على أسئلة الدِّراسة، فبعد التَّحقُّق من صدق وثبات المقياس المستخدم في الدِّراسة الحالية قامت الباحثة باختيار العيِّنة الأساسيَّة للدراسة، بلغ عددها (١٠) طالبات من ذوات صعوبات التَّعلُّم، واللَّاتي تتراوح أعمارهن ما بين (٩-١٢) عامًا، والملتحقات في غرفة مصادر التَّعلُّم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ممَّن كانت استجاباتهن على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ تشير إلى ضعف التَّعامل مع سلوك التَّنمُّر لديهم، وتمَّ اختيارهنّ بطريقة قصديَّة من المدرسة (ابتدائيَّة الحضن) نظرًا لتوفُّر عدد كاف من الطَّالبات لاختيار مجموعتين تجريبيَّة وضابطة، وتعاون المديرة والمعلِّمات وأسر الطَّالبات مع الباحثة.

وتمَّ تقسيم العيِّنة عشوائيًّا إلى مجموعتين متساويتين: (٥) ضابطة و (٥) تجريبيَّة، كما تمَّ التَّحقُّق من تكافؤ المجموعتين وفقًا للمتغيَّرات التَّالية: (العمر- الجنس- المستوى الاقتصاديّ والاجتماعيّ) عن طريق التَّواصل مع المرشدة الطُّلابيَّة بالمدرسة للاطِّلاع على ملفاتهن الَّتي تضمَّنت معلومات شاملة، حيث اتَّضح للباحثة تقارب المستوى الاقتصاديّ والاجتماعيّ، والعمر بين الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

جدول (٢) توزيع أفراد العيِّنة على حسب متغيَّر العمر

المجموعات	٩ سنوات	١٠ سنوات	١١ سنة	١٢ سنة
التَّجريبيَّة	١	١	٢	١
الضَّابطة	١	١	٢	١

تكافؤ المجموعتين:

طبَّقت الباحثة المقياس على المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج بهدف التَّحقُّق من تكافؤ المجموعتين على القياس القبلي، حيث تمَّ استخدام اختبار (مان وتني) لبيان دلالة الفروق بين متوسِّط رتب استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ والجدول (٣) يبيِّن ذلك:

جدول (٣) اختبار (مان وتني) لبيان دلالة الفروق بين متوسِّط رتب استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ في القياس القبلي للمجوعتين الضَّابطة والتَّجريبيَّة

التَّطبيق	المجموعة	العدد	متوسِّط الرُّتب	مجموع الرُّتب	Uقيمة	الدَّلالة الإحصائيَّة
القبلي	التَّجريبيَّة	5	5.30	26.50	11.500	.834
	الضَّابطة	5	5.70	28.50		
	الكلّيّ	10				

يبيِّن الجدول (٣) عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لأداء المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبيَّة على القياس القبلي في التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ، ممَّا يشير إلى تكافؤ المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبيَّة على القياس القبلي.

أدوات الدِّراسة:

أولا: مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ لباريس وآخرون (paris et al.,2011): (ترجمة وتقنين: الدُّسوقي، ٢٠١٦)

يعتبر هذا المقياس أداةً لمعرفة أساليب التَّعامل مع التَّنمُّر عند الأطفال، ويتكوَّن المقياس من ٣٠ فقرة، ويجيب المفحوص على كلِّ عبارةٍ بإجابة واحدة من بين أربع خيارات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(أبدًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)، ولإعداد المقياس باللُّغة العربيَّة قام د.مجدي الدّسوقي بترجمة عباراته وتقنينه، وقد قام بتطبيقه على عيِّنة مبدئيَّة من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة (٦-١٢ عامًا) وتلاميذ المرحلة الإعداديَّة (١٣-١٥ عامًا) بالتَّعاون مع الاختصاصيِّين الاجتماعيِّين، وذلك للتأكُّد من وضوح جميع العبارات، وقد تبيَّن أنَّ المقياس مناسبٌ للتطبيق على الأطفال، وأنَّ عباراته على درجةٍ عالية من الوضوح، وأنَّه لا توجد عبارات غامضة، وأنَّ عباراته تناسب الأطفال (الدّسوقي، ٢٠١٦).

الخصائص السَّيكومتريَّة لمقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ

أوَّلًا: الصِّدق

تمَّ التَّحقُّق من صدق المقياس بالطُّرق التَّالية:

١- صدق المحكِّمين (الصِّدق الظَّاهريّ):

وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة في التَّربية الخاصَّة وعلم النَّفس، وبلغ عددهم (٧) محكمين من أعضاء هيئة التَّدريس داخل جامعة نجران وخارجها، ملحق (١). وقد تمَّ حساب معامل الاتِّفاق (بين المحكِّمين) فطبِّقت معادلة كوبر لحساب نسبة الاتِّفاق، وهي: معامل الاتِّفاق = (عدد مرَّات الاتِّفاق) / (عدد مرَّات الاتِّفاق + عدد مرَّات الاختلاف) × ١٠٠، وقد جاءت نتيجة الاتِّفاق بين المحكِّمين في صلاحيَّة فقرات المقياس، وبلغت نسبة الاتِّفاق (٨٠%). وقد تمَّ مراعاة التَّعديلات وإعادة صياغة بعض الفقرات، بما يتناسب مع البيئة السَّعوديَّة ومجتمع الدِّراسة، ومن ثمَّ قامت الباحثة بإجراء التَّعديلات الَّتي أشار إليها غالبيَّة المحكِّمين، وأخرجت المقياس بالصُّورة النِّهائيَّة. ملحق (٢).

٢- صدق الاتِّساق الدَّاخليّ:

قامت الباحثة بالتَّحقُّق من الصِّدق الدَّاخليّ للمقياس. وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المقياس والدَّرجة الكلِّيَّة للمقياس، ومعاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجة البُعد الَّذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدَّرجة الكلِّيَّة للمقياس.

جدول (٤) حساب معامل ارتباط العبارات مع البعد والدَّرجة الكلِّيَّة لمقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ

رقم العبارة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدَّرجة الكلِّيَّة	رقم العبارة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدَّرجة الكلِّيَّة
١	**٠,٤١٨	**٠,٥٣٥	١٦	**٠,٦٩٣	**٠,٤٩١
٢	**٠,٥٦٣	**٠,٣٤٣	١٧	**٠,٦٠٩	**٠,٥٣٠
٣	**٠,٤٩٢	**٠,٤٥٥	١٨	**٠,٥٣٩	*٠,٣٤٣
٤	**٠,٥١٩	**٠,٤٥٦	١٩	**٠,٧٥٢	**٠,٤٧١
٥	**٠,٧١٣	**٠,٥٨٢	٢٠	*٠,٤٠١	**٠,٥٦٦
٦	**٠,٦٠٠	**٠,٤٤٥	٢١	**٠,٥٤٩	**٠,٤٤٦
٧	**٠,٦٧٧	**٠,٥٢٩	٢٢	**٠,٥٨٣	**٠,٤٩٥

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٨	**٠,٦٦٨	**٠,٤٢٦	٢٣	**٠,٤٩٤	**٠,٤٧٧
٩	**٠,٥٣٧	**٠,٣٦١	٢٤	**٠,٧٨٥	**٠,٥١٩
١٠	**٠,٧٥٧	**٠,٦١٣	٢٥	**٠,٤٨٢	**٠,٤٥٣
١١	**٠,٧٢٠	**٠,٥١٧	٢٦	**٠,٧٣٩	**٠,٥٦٨
١٢	**٠,٥٢١	**٠,٥٣٥	٢٧	**٠,٦٠٤	**٠,٥٥١
١٣	**٠,٦٤٦	**٠,٥٣٢	٢٨	**٠,٧٥١	**٠,٤٦٤
١٤	**٠,٨١٤	**٠,٤٨١	٢٩	**٠,٦٤٣	**٠,٤٥٣
١٥	**٠,٦٧٨	**٠,٤٧٣	٣٠	**٠,٥٨٦	**٠,٤٠٦

*دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٥)

**دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,١)

يتَّضح من الجدول (٤) أنَّ جميع معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المقياس ترتبط ارتباطًا دالًّا بالبعد الَّذي تنتمي إليه وبالدَّرجة الكلِّيَّة للمقياس عند مستوى دلالة (٠,١) أو عند مستوى دلالة (٠,٥).

كما تمَّ احتساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس مع الدَّرجة الكلِّيَّة للمقياس والجدول (٥) يبيِّن ذلك:

جدول (٥) حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس مع الدَّرجة الكلِّيَّة للمقياس

البعد	معامل الارتباط مع الدَّرجة الكلِّيَّة
البحث عن المساندة	**٠,٨٦٣
التَّجاهل	**٠,٧٥٠
الدِّفاع عن النَّفس	**٠,٦٩٩
لوم الذَّات	**٠,٧٣٨

**دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,١)

يظهر الجدول (٥) أنَّ جميع معاملات الارتباط بين كلِّ بعدٍ والدَّرجة الكلِّيَّة للمقياس كانت دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,١)، حيث تراوحت قيم الارتباط من (٠.٦٩٩ إلى ٠.٨٦٣)، ممَّا يدلُّ على صدق الاتِّساق الدَّاخلي.

ثانيًا: الثَّبات

تمَّ التَّحقُّق من ثبات المقياس بالطُّرق التَّالية:

١- إعادة الاختبار:

تمَّ التَّحقُّق من ثبات المقياس بتطبيقه على عيِّنة استطلاعيَّة بلغت (٤٠) طالبةً من داخل مجتمع الدِّراسة، ثمَّ إعادة تطبيق المقياس مرَّةً أخرى على نفسِ العيِّنة الاستطلاعيَّة وبفارقٍ زمنيٍّ بلغ أسبوعين، وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار، وقد بلغ معامل ثبات الإعادة للمقياس الكلِّيّ (٠,٩٨)، وتراوحت بين (٠,٨٣ – ٠,٩٧) للأبعاد، كما هو موضَّح في الجدول التَّالي (٦)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٦) معامل ثبات إعادة الاختبار

م	البعد	ثبات إعادة الاختبار
١	البحث عن المساندة	**٠.٨٣
٢	التّجاهل	**٠.٩٢
٣	الدِّفاع عن النّفس	**٠.٩٧
٤	لوم الذّات	**٠.٩٧
٥	الدَّرجة الكلّيَّة	**٠.٩٨

٢ـ طريقة ألفا كرونباخ

جدول (٧) معامل ألفا كرونباخ

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ
١	البحث عن المساندة	٠,٨١
٢	التّجاهل	٠,٧٠
٣	الدِّفاع عن النّفس	٠,٧٢
٤	لوم الذّات	٠,٧٣
٥	الدَّرجة الكلّيَّة	٠,٨٨

ويبيِّن الجدول (٧) أنَّ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككلٍّ (٠,٨٨)، ممَّا يدلُّ على أنَّ المقياس يتمتَّع بثباتٍ عالٍ نسبيًا.

ثانيا: البرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ لتنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر:

الأساس النَّظريّ للبرنامج:

جاء البرنامج الإرشاديّ الحالي انطلاقًا من الاتِّجاه الانتقائيّ الَّذي يعتمد على فكرة أنَّه لا يوجد اتِّجاهٌ ارشاديٌّ أو نظريَّةٌ إرشاديَّة واحدة قادرة بمفردها على التَّعامل بنفسِ الدَّرجة من الكفاءة والفعاليَّة مع الجوانب المتعدِّدة لمشكلات المسترشدين وشخصيَّاتهم. كما اقتضت طبيعة هذا البرنامج عند إعداده وبنائه، مراجعةَ بعض البرامج الإرشاديَّة الانتقائيَّة الواردة في الدِّراسات السَّابقة عن الدِّراسة الحالية، مثل (أبو الدّيار، ٢٠١٠؛ أبو سمهدانة ،٢٠٢٠؛ البهدل ومحمَّد، ٢٠١٥؛ البوصافي، ٢٠١٩؛ الحمداني، ٢٠١٣؛ الخفاجي،٢٠١٥؛ الخوالدة،٢٠١١؛ الرّواشدة، ٢٠١٩؛ الزّهراني، ٢٠١٧؛ الضّمور، ٢٠١٩؛ عبد الفتَّاح، ٢٠١٩؛ العمايرة، ٢٠١٩؛ عوض، ٢٠١٦؛ القطان، ٢٠١٩).

أهداف البرنامج الإرشاديّ:

للبرنامج هدفٌ عامّ وأهداف خاصَّة، وهي على النَّحو التَّالي:

أوَّلًا: الهدف العامّ:

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم من الفئة العمريَّة (٩-١٢) سنوات، الملتحقات بغرفة المصادر بالمدارس الابتدائيَّة الحكوميَّة بمدينة نجران.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ثانيًا: الأهداف الخاصَّة:

١- تعرُّف أعضاء المجموعة الإرشاديَّة على الباحثة وعلى بعضهم البعض وبناء علاقة إرشاديَّة مبنيَّة على الثِّقة والاحترام والتَّعاون ما بين الأعضاء المشاركين وبين الباحثة.

٢- تعريف أفراد المجموعة بطبيعة البرنامج وأهدافه وإلقاء الضُّوء على نظام الجلسات داخل البرنامج وخطة العمل، الَّتي يجب اتِّباعها في كلِّ جلسةٍ، والاتِّفاق على موعدٍ للجلسات والالتزام بها.

٣- تعريف الطَّالبات على مفهوم التَّنمُّر وأركانه وتصنيفه.

٤- تعريف الطَّالبات على مفهوم مواجهة التَّنمُّر.

٥- تعريف وتدريب الطَّالبات على أسلوب التَّنفيس الانفعاليّ.

٦- تعريف وتدريب الطَّالبات على أسلوب توكيد الذَّات.

٧- تعريف وتدريب الطَّالبات على أسلوب حلِّ المشكلات.

٨- تعريف وتدريب الطَّالبات على أسلوب التَّعبير عن الحقوق الخاصَّة والدِّفاع عنها.

التَّخطيط للبرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ:

حرصت الباحثة على أن يكون التَّخطيط للبرنامج تخطيطًا متكاملًا مع الأسس التَّربويَّة والنَّفسيَّة والاجتماعيَّة الَّتي بني عليها، من أجل توظيف البرنامج لتنمية أساليب مواجهة التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

وتشمل عمليَّة تخطيط البرنامج على تحديد محتوى البرنامج ومصادره وأهدافه، وكذلك إجراءات البرنامج ومراعاة الأسس الَّتي يقوم عليها، والفنِّيَّات والأساليب المستخدمة في البرنامج من أجل تحقيق الأهداف الَّتي يسعى البرنامج إليها، وفي النِّهاية يتضمَّن التَّخطيط عمليَّة تقويم البرنامج.

عرض نتائج الدراسة

عرض نتائج السُّؤال الأوَّل:

والَّذي ينصُّ على ما يلي: هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ؟.

وللإجابة على هذا السُّؤال، قامت الباحثة بمقارنة متوسِّطات رتب أفراد المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ، وذلك من خلال القياس البعدي عن طريق اختبار مان وتني Mann – Whitney (U)، كما هو موضَّح في الجدول (٨)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول(٨) قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسِّطات رتب القياس البعدي للمجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ

القياس قبلي/بعدي	مجموعتان المقارنة	العدد	متوسِّط الرُّتب	مجموع الرُّتب	قيمة U	قيمة Z المحسوبة	حجم الأثر	مستوى حجم الأثر	الدَّلالة الإحصائيَّة
بعدي	تجريبيَّة	٥	٧.٧٠	٣٨.٥٠	١.٥٠٠	-٢.٣١٩	٠.٧٣	متوسِّط	٠.٠٢
	ضابطة	٥	٣.٣٠	١٦.٥٠					

ويتَّضح من الجدول (٨) أنَّ قيم Z في القياس البعدي دالَّة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ، من خلال القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، أي أنَّه لم يحدث تحسُّن دالّ في مستوى التَّعامل مع سلوك التَّنمُّر لدى أفراد المجموعة الضَّابطة، ومن ثمَّ يمكن الإجابة على السُّؤال الأوَّل بأنَّه توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة، في القياس البعدي على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ.

عرض نتائج السُّؤال الثَّاني:

والَّذي ينصُّ على ما يلي: هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ؟.

وللإجابة على هذا السُّؤال، تمَّ إجراء مقارنة بين درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ من خلال اختبار ويلكوكسن Welcoxov.

كما هو موضَّح في الجدول (٩).

جدول (٩) قيمة Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسِّطات رتب القياسين (البعدي والقبلي) للمجموعة التَّجريبيَّة على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ

المقياس	القياس بعدي/قبلي	العدد	متوسِّط الرُّتب	مجموع الرُّتب	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدَّلالة	حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ	الرُّتب السَّالبة	٠	٠	٠	-٢.٠٢٣	٠.٠٤٣	٠.٦٤	متوسِّط
	الرُّتب الموجبة	٥	٣	١٥				

ويتَّضح من الجدول (٩) أنَّ قيم Z دالَّة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب أفراد المجموعة التَّجريبيَّة قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ لصالح القياس البعدي، ممَّا يدلُّ على احتماليَّة تأثير

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البرنامج الإرشاديّ في تحسين التَّعامل مع سلوك التَّنمُّر لدى عيِّنة الدِّراسة التَّجريبيَّة، ومن ثمَّ يمكن الإجابة على السُّؤال الثَّاني للدراسة الحالية بأنَّه: نعم، توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ.

نتائج السُّؤال الثَّالث:

والَّذي ينصُّ على ما يلي: هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ ومتوسِّطات رتب درجاتهم على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة؟.

وللإجابة على هذا السُّؤال، قامت الباحثة بتطبيق مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ على أفراد المجموعة التَّجريبيَّة بعد مرور شهرٍ من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشاديّ، وذلك للتأكُّد من استمرار فعاليَّة البرنامج، ثمَّ قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسن Welcoxon للتعرُّف على دلالة الفروق بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة في القياسين البعدي والتَّتبُّعيّ على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ، ويوضِّح جدول (٤-٣) قيمة Z لاختبار ويلكوكسن لدلالة الفرق بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة على المقياس في القياسين البعدي والتَّتبُّعيّ.

جدول (١٠) قيمة Z لاختبار ويلكوكسن لدلالة الفرق بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة في القياسين البعدي والتَّتبُّعيّ

المقياس	القياس بعدي / تتبُّعيّ	العدد	متوسِّط الرُّتب	مجموع الرُّتب	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدَّلالة
مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ	الرُّتب السَّالبة	٥	٢.٧٥	٥.٥٠	-٠.١٨٤	غير دالَّة
	الرُّتب الموجبة	٥	٢.٢٥	٤.٥٠		

يتَّضح من الجدول (١٠) أنَّ قيمة Z غير دالَّة إحصائيًّا، ممَّا يدلُّ على عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ، بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج، ممَّا يؤكِّد استمرار التَّأثير الإيجابيّ للبرنامج الإرشاديّ، ومن ثمَّ يمكن الإجابة على السُّؤال الثَّالث بأنَّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات رتب درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ الانتقائيّ ومتوسِّطات رتب درجاتهم على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة.

والشَّكل البيانيّ التَّالي يوضِّح المتوسِّطات الحسابيَّة للمجموعة التَّجريبيَّة في القياس البعدي والتَّتبُّعيّ على مقياس التَّعامل مع السُّلوك التَّنمُّريّ.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

توصيات الدِّراسة:

في ضوء ما تمَّ التَّوصُّل إليه من نتائج، توصي الدِّراسة الحالية بما يلي:

١- وضع برامج توعية مكثَّفة لذوي صعوبات التَّعلُّم عن ظاهرة التَّنمُّر وآثارها السَّلبية وأفضل السُّبل لمواجهتها.

٢- تصميم جلسات إرشاديَّة لذوي صعوبات التَّعلُّم بفنِّيَّات واستراتيجيَّات تتلاءم مع احتياجاتهم، مستوحاة من المشاكل السُّلوكيَّة والاجتماعيَّة اللَّاتي يتعرضن لها، والتَّوسُّع في تطبيق مثل هذه الجلسات على جميع المراحل التَّعليميَّة.

٣- توظيف أساليب مواجهة التَّنمُّر الملائمة في مساعدة ذوي صعوبات التَّعلُّم على العيش في بيئة آمنة نفسيًّا واجتماعيًّا، ولا بأس بتعدُّد تلك الأساليب وتنوُّعها.

٤- عقد الدَّورات التَّدريبيَّة للمعلِّمات لتدريبهن على تقديم جلسات إرشاديَّة لذوي صعوبات التَّعلُّم عند تعرضُّهم لمشاكل سلوكيَّة واجتماعيَّة، كالتَّنمُّر والقلق الاجتماعيّ وغيره، التي بدورها تؤثِّر في اندماجهم بالبيئة المحيطة؛ ممَّا ينعكس سلبًا على تحسُّن مستواهم الأكاديميّ.

٥- ضرورة إشراك الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم ضحايا التَّنمُّر في الأنشطة الاجتماعيَّة التي تناسب اهتماماتهم لزيادة ثقتهم بأنفسهم وتدعيم المهارات الاجتماعيَّة لديهم.

٦- التَّأكيد على أهمِّيَّة البرامج الإرشاديَّة وأثرها الإيجابيّ مع ذوي صعوبات التَّعلُّم، والَّتي تعدُّ أمرًا هامًّا في التَّأثير على حلِّ مشكلاتهن السُّلوكيَّة.

٧- ضرورة توظيف مهارات تساعد ذوي صعوبات التَّعلُّم على النُّموّ النَّفسيّ والاجتماعيّ مثل مهارة الثِّقة بالنَّفس وتطوير الذَّات والتَّعبير عن المشاعر، حيث إنَّ انخفاض الجانب الأكاديميّ لديهم يؤثِّر سلبًا على مثل هذه المهارات.

البحوث والدِّراسات المقترحة:

توصي الدِّراسة الحالية بالدِّراسات المقترحة الآتية:

١- مدى وعي الكادر المدرسيّ بكيفيَّة مواجهة التَّنمُّر الموجَّه للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم والحدِّ من الآثار المترتِّبة عليه.

٢- العوامل المؤدِّية لتعرُّض الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم للتنمُّر وعلاقتها بتقدير الذَّات لديهن.

٣- فاعليَّة برنامج معرفي سلوكي لتنمية السُّلوك التَّوكيديّ وأثره على خفض سلوك التَّنمُّر لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

٤- التَّنمُّر وعلاقته بالتَّكيُّف النَّفسيّ والاجتماعيّ لدى طلبة صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر المعلِّمات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر والمراجع العربية:

إبراهيم، رشا عادل عبدالعزيز (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في استخدام استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٠(١٠٦)، ٤٨٣-٥١٢.

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (٢٠١٢). *إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (٢٠١٥). *الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف؛ وعربيات، أحمد (٢٠١٥). *نظريات الإرشاد النفسي التربوي*. عمان: دار المسيرة.

أبو الحديد، فاطمة علي؛ وعبدالسميع، دعاء عبدالحميد (٢٠١٧). المسئولية الاجتماعية للمرشدة الطلابية في مواجهة مشكلة التنمر المدرسي(دراسة ميدانية على طالبات المرحلة الثانوية بالدمام). *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*.

أبو الديار، مسعد (٢٠١٢ب). *سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٥).فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الاجتماعية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٤٣(١)، ٤٩-٨٧.

أبو الديار، مسعد نجاح(٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. *مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية*، جامعة القاهرة، ١٨(١)، ١٣٧-١٧٣.

أبو العلا، حنان فوزي (٢٠١٧). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين: دراسة وصفية-إرشادية. *المجلة العلمية، إدارة البحوث والنشر العلمي*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣(٦)، ٥٢٧-٥٦٣.

أبو الفضل، محفوظ عبدالستار؛ وحسن، ياسر عبدالله حفني (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً. *مجلة التربية الخاصة*، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، ٢٧، ١-٨٨.

أبو سعد، أحمد عبداللطيف؛ والأزايدة، رياض عبداللطيف (٢٠١٢). *إرشاد ذوي صعوبات التعلم*. عمان: مركز ديبوني لتعليم التفكير.

أبو سمهدانة، مروان مسعد ناصر؛ والسفاسفة، محمد إبراهيم محمد (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية المناعة النفسية وخفض قلق الموت لدى المسنين المقيمين في دور الرعاية في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أبو عباة، صالح؛ ونيازي، عبدالمجيد (٢٠٠١). *الإرشاد النفسي والاجتماعي*. الرياض: مكتبة العبيكان.

أبو غزال، معاوية (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٥(٢)، ٨٩-١١٣.

أبو نيان، إبراهيم (٢٠١١). *صعوبات التعلم – طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. (ط٢)، الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

أبو نيان، سعد فواز (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك فهد لأبحاث الإعاقة.

إسماعيل، هالة (٢٠١٠). فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ٢٠(٦٦)، ٢٩٧-٣٢٩.

آني، فاطمة (٢٠١٨). *الفروق في السلوك بين ذوي صعوبات وذوي التفريط التحصيلي والعاديين بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين* (رسالة ماجستير)، جامعة الخليج، البحرين.

البشري، قدرية محمد (٢٠١٥). *أخلاقيات مهنة التعليم*. الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.

البهدل، دخيل؛ ومحمد، مصطفى (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦(١)، ٧٧-١١٢.

البوصافي، سالم بن راشد بن سعيد؛ ومعالي، إبراهيم باجس (٢٠١٩). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلي الاتجاه الانتقائي في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية المدركة وخفض الشعور بوصمة العار لدي الأحداث الجانحين في سلطنة عمان* (رسالة دكتوراه). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

بوعناني، مصطفاي؛ وكورات، كريمة (٢٠١٩). سلوك التنمر وعلاقته بصعوبات التعليم بمرحلة التعليم المتوسط بولاية سعيدة بالجزائر. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين،٥(١)،٨٤-١٠٣.

جراح، بدر (٢٠١٨). *استراتيجيات مبتكرة لحل المشاكل المدرسية*. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

جمعة، إيهاب (٢٠١٥). *النظريات المفسرة للعنف*. مسترجع من alexandriamedia.blogspot.com

حافظ، نبيل عبدالفتاح (٢٠٠٠). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

حامد، أحمد قناوي (٢٠٢٠). ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد للحد من ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الفيوم، كلية الخدمة الاجتماعية، (١٨)، ٥٥-٨٩.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

حبيب، أمل عبدالمنعم؛ ورمضان، محمد رمضان (٢٠١٦). الفروق في بعض المتغيرات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل غير المتفوقين عقلياً والمتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*،١٨(٢)،٥٠٧-٥٩٠.

حسونة، محمد السيد؛ وسلام، محمد توفيق؛ والشرقاوي، عادل عبدالله (٢٠١٢). العنف في *المدرسة الثانوية مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية*. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

حسين، طه عبدالعظيم (٢٠٠٨). *الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق والتكنولوجيا*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحسيني، الأشعل فيصل؛ والزارع، أحمد عابد (٢٠٢٠). معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام. *المجلة التربوية*، ٧١(٧١)، ١٢٨-١٦١.

حمادة، عمر السيد (٢٠١٨). فاعلية العلاج التفاعلي بين "الوالدين-الطفل" لخفض سلوك التنمر لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*،(٨)، ١٩-٤٧.

الحمداني، ربيعة مانع زيدان؛ والعبيدي، صباح مرشود منوخ (٢٠١٣). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية المرونة النفسية للطلبة ذوى الجفاف العاطفي في: المرحلة الإعدادية* (رسالة دكتوراة). جامعة تكريت، تكريت.

الحميري، ساهرة عبدالجبار (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي للحد من الصمت الزوجي وتحسين التوافق النفسي لدى عينة من المتزوجات حديثاً. *ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الدولي الأول: نقابة الأكاديميين العراقيين ومركز التطور الاستراتيجي الأكاديمي*، جامعة دهوك، العراق.

خصاونة، محمد أحمد (٢٠١٤). *صعوبات التعلم النمائية*. (ط٢)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

خطاب، ناصر جمال؛ والطقاقة، فراس أحمد؛ والزارع، نايف عابد؛ وعبدالعزيز، عمر فواز (٢٠١٧). *مقدمة في التربية الخاصة*. مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبدالعزيز.

الخفاجي، أدهم رجب محمود (٢٠١٥). *أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي* (أطروحة دكتوراة). جامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.

الخوالدة، محمد خلف (٢٠١١). *فعالية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

خوج، حنان أسعد (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، ١٣(١٤)، ١٨٧-٢١٨.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الخولي، محمود سعيد (٢٠١١). *الذكاء الوجداني(ما بين النشأة والتطبيق)*. مكتبة الأنجلو المصرية.
الداهري، صالح (٢٠٠٥). *علم النفس الارشادي*. دار وائل للنشر والتوزيع.
دبور، عبداللطيف والصافي، عبدالحكيم (٢٠٠٧). *الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفكر.
درويش، عمرو محمد محمد أحمد؛ والليثي، أحمد حسن محمد (٢٠١٧). فاعلية بيئة تعلم معرفي سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية. *العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٥(٤)، ١٩٨-٢٦٤.
الدسوقي، مجدي محمد (٢٠١٦). *مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين*. دار جوانا للنشر والتوزيع
الرشيد، محمد.(٢٠٠٦). *التوجيه والإرشاد وآلية التفاعل مع الحالات*. مكتبة الرشد.
الرفاعي، مالك بن محمد (٢٠٢١). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج – كلية التربية، ٨٢(٨٢)، ٢٢٧-٢٦٨ .
الرواشدة، أسيل عاطف عبدالحافظ؛ والسفاسفة، محمد إبراهيم محمد (٢٠١٩). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة وخفض مستوى أعراض اضطراب المسلك لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في لواء الجامعة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.
الزبون، محمد سليم؛ والزغول، محمد حسين (٢٠١٦). برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *المجلة العربية للأبحاث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٨(٢٥)، ٣٨٦-٤٠٩.
زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٨). *التوجيه والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.
الزهراني، فيصل (٢٠١٧). *فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة الإرشاد النفسي ، كلية التربية- جامعة عين شمس، (٤٩)، ٢٥٩-٣٣٣.
الزهراني، وفاء عبد العزيز.(٢٠٢٠). *العوامل المؤدية لتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر بمدينة جدة* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة جدة.
سايحي، سليمة (٢٠١٨). التنمر المدرسي: مفهومه، أسبابه، طرق علاجه. *مجلة التغير الاجتماعي*، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٦)، ٧٣-٩٩.
سري، إجلال محمد (٢٠٠٠). *علم النفس العلاجي*. (ط٢)، القاهرة: عالم الكتب.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

سليمان، يحيى صلاح (٢٠١٤). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تحسين جودة الحياة لدى عينة من ذوي الإعاقة السمعية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة آسيوط.

السيد، السيد عبدالحميد (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم-تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها*. ط(٢)، بيروت: دار الفكر العربي.

السيد، سماح السيد محمد (٢٠٢٠). مداخل مواجهة ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة من وجهة نظر بعض خبراء التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها - كلية التربية،٣١(١٢١)، ١٧٩-٢٥٤.

شايع، رنا محسن (٢٠١٨). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (٤٠)، ٣٦٤-٣٧٩.

شكر، إيمان جمعة فهمى (٢٠٢٠). استراتيجيات المواجهة لدى التلاميذ المتلعثمين من ضحايا التنمر في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل.

الشناوي، محمد (١٩٩٥). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

شند، سميرة محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي انتفائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٧٥)، ٢٠٤-٢٦٦.

الشهري، عبدالله بن علي أبو عراد (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في مواجهة فوضى الشباب. مجلة *جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، (٢٢)، ٢٦٨-٣١٢.

الشهري، علي عبدالرحمن.(٢٠٠٣). *العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب*(رسالة ماجستير)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

شي، ديان؛ وأكين، تيري؛ ودان، جيري (٢٠٠٧). *مساعدة الأطفال على اتخاذ قرارات حكيمة وتقليل سلوكيات المخاطرة*. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.

الصاعدي، هيفاء بنت نجاء (٢٠٠٩). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير). جامعة طيبة، كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة.

الصبحيين، علي (٢٠٠٨). *أثر برنامج إرشاد جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا* (أطروحة دكتوراه). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

صوفي، فاطمة زهراء (٢٠١٨). *المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*(رسالة ماجستير). جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة، الجزائر.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الضمور، محمد أحمد مصطفى؛ والسفاسفة، محمد إبراهيم محمد (٢٠١٩). *فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مستوى التوجهات الهدفية وتحسين مستوى الاستقلال الذاتي لدى طلبة الجامعات الأردنية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

الطاهر، آلاء أحمد محمد (٢٠٢٠). دور الإعداد النفسي في مواجهة سلوك التنمر لبعض تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة أسيوط. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*. جامعة حلوان، كلية التربية الرياضية للبنين.

طاهر، إيمان (٢٠١٦). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والعلاج*. القاهرة: وكالة الصحافة العربية.

عبد المولى، دينا (٢٠١١). *فاعلية الإرشاد الانتقائي في تعديل اتجاهات آباء ومعلمي الأطفال ذوي الاعاقة السمعية نحو دمجهم في مدارس التعليم العام* (رسالة ماجستير). كلية التربية: جامعة الزقازيق.

عبدالحميد، هبة جابر (٢٠١٥). فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥(٨٦)، ٣٨٩-٣٤٥.

عبدالعزيز، مفتاح محمد (٢٠٠١). علم *النفس العلاجي اتجاهات حديثة*. القاهرة: دار قباء للنشر.

عبدالفتاح، يسرا محمد سيد (٢٠١٩). برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٤(٤٣)، ١١٧-١٦٨.

العبيدانية، كوثر شعبان إبراهيم (٢٠١٨). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار*. كلية الآداب والعلوم التطبيقية، جامعة ظفار.

العتيبي، عبدالله بن محمد (٢٠١٥). *الحد من التنمر بين الطلبة في المدارس(حقيبة المتدرب)*. وزارة التعليم، اللجنة الوطنية للطفولة، برنامج الأمان الأسري الوطني، اليونيسف.

العتيبي، نوال هليل (٢٠٢٠). سلوكيات التنمر التي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات و الأمهات في مدينة الدمام. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، جامعة فلسطين، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، ١٠(٣)، ٣٦٥-٣٩٧.

عثمان، سيد أحمد.(١٩٩٧). *صعوبات التعلم*.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عثمان، محمود أبو المجد حسن (٢٠٢١). فعالية الإرشاد النفسي الإيجابي في تنمية استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة *المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣١(١١٢)، ٣٩٩-٤٤٤.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

عزب، حسام الدين (٢٠٠٢). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين. *أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي*، (٢)، ١-٨١، جامعة عين شمس.

العطاس، عبدالله أحمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من الطلبة المستجدين بجامعة أم القرى. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، *رابطة الأخصائيين النفسيين*، ٥١-٨٢.

عقل، محمود عطاء (٢٠٠٠). *الإرشاد النفسي والتوعوي*. المدينة المنورة: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

العلم، بندر سعيد (٢٠١٨). *فاعلية برنامج قائم على الإرشاد الانتقائي في تنمية الذكاء الطبيعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض* (رسالة دكتوراه). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس.

علي، صلاح عميرة (٢٠٠٥). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج*.الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد عبدالحميد فلاح؛ والسفاسفة، محمد إبراهيم محمد (٢٠١٩). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية المسؤولية الاجتماعية وخفض السلوك الاندفاعي في قيادة المركبة لدي عينة من السائقين* (رسالة دكتوراه). جامعة مؤتة، مؤتة.

عمر، محمد كمال (٢٠١١). *الخطر القادم: سلوك المشاغبة في البيئة المدرسية، دليل إرشادي للوالدين والمعلمين والأخصائيين والمرشدين النفسيين*. عمان : دار زهران للنشر والتوزيع.

عوض، يحيى علي عودة.(٢٠١٦). *برنامج إرشادي انتقائي لخفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال* (رسالة دكتوراه). كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

غريب، ندا نصر الدين خليل محمد؛ ويوسف، ماجي وليم؛ وسليمان، سناء محمد (٢٠١٨). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم، ١٨(٤)، ٤٨-٦٨.

الغطاس، ماجد (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من الطلبة المستجدين في جامعة أم القرى. *دراسة مقدمة للمؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الاخصائيين النفسيين مصر*، ١، ٥١-٨٢. خلال الفترة من ٢٩-١١ ولغاية ١-١٢.

فتيحي، وليد (٢٠١٨). *ومحياي٢* ، (ط٣). جدة: دار البشير للنشر والتوزيع.

فرحان، قيس حميد (٢٠١٨). تطور التنمر المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الآداب*، ٣١(١٢٧)، ٥٢١-٥٥٢.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الفيفي، أمل بنت سالم بن أحمد (٢٠٢١). آراء المعلمات تجاه تطبيق برنامج الكفايات الاجتماعية في مواجهة ظاهرة التنمر. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٤١)، ٥٣-٨٤.

القحطاني، نوره بنت سعد (٢٠١٢). التنمر المدرسي وبرامج التدخل. *مجلة ميادين*، (٢١١)، ١٢.

القحطاني، نوره بنت سعد (٢٠١٨). التنمر المدرسي وبرامج التدخل. *ميادين مجلة المعرفة*، وزارة التربية والتعليم، ٣٣(٢١١)، ٢٣٠-٢٦٤.

القحطاني، نوره سعد (٢٠١١). *التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية* (رسالة دكتوراه). قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

القرني، محسن.(٢٠١٦). *برنامج الأمان الأسري الوطني*. الأمانة العامة للجنة الطفولة، وزارة التعليم، بالمملكة العربية السعودية.

القطان، ياسر السعيد فرحات (٢٠١٩). *فعالية برنامج إرشادي انتقائي وبرنامج إرشادي أسري لتحسين الهناء الشخصي لدى المراهقين ضعاف السمع* (رسالة دكتوراه). جامعة كفر الشيخ، كفر الشيخ.

القمش، مصطفى نوري؛ والمعايطة، خليل عبدالرحمن (٢٠٠٧). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار المسيرة للنشر.

الكندري، عذاري؛ والزايد، صفية (٢٠١٩). درجة انتشار التنمر ضد الموهوبين أكاديمياً من وجهة نظرهم وحاجاتهم للإرشاد النفسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (٢٤)، ١٤٩-١٣١.

كوك، لوير والين (٢٠٢٠). *المشكلات المدرسية في العلاقات الإنسانية*. ترجمة: عفاف محمد فؤاد. القاهرة: وكالة الصحافة العربية.

كيرك، صامويل؛ وكالفانت، جيمس (٢٠١٧). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي. الرياض: دار الكتاب الجامعي (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٨).

متولي، فكري لطيف (٢٠١٥). *مشكلات التعلم النمائية- الأكاديمية*. مكتبة الرشد ناشرون.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٨). *مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجته*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

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

مساعدة، رافع؛ والقدومي، خولة؛ وعبدالله، أيمن(٢٠١٩). التنمر المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة إربد. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٤(٥٤)، ١٢٢-١٥١*.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مشالي، إيهاب عبدالعظيم (٢٠٠٨). *صعوبات تعلم الرياضيات: تشخيصها وعلاجها بالتعزيز*. دار النشر للجامعات.

مغاز، عبدالوهاب (٢٠١٥). التنمر الوظيفي- مقاربة نظرية. *مجلة العلوم الإنسانية*، (٤٣)، ٥١١-٥٢١.

المغذوي، عادل بن عايض بن عوض (٢٠٢١). دور المدرسة الابتدائية في مواجهة التنمر الإلكتروني لدى طلابها من وجهة نظر المرشدين الطلابيين في منطقة المدينة المنورة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٧). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. عمان: دار المسيرة.

نبهان، يحيى محمد (٢٠١٨). *الفروق الفردية وصعوبات التعلم*. القاهرة: دار اليازوري.

النجار، عبير عبدالحليم (٢٠١٧). *صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال*. الدمام: مكتبة المتنبي.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. وزارة التعليم.

يوسف، سليمان عبدالواحد (٢٠١٤). الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الاعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، ١(٤٧)، ٤٥-١٦٨.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية:

Al Ali, N., Gharaibeh, M., & Masadeh, M (2017). *Students' Perceptions of Characteristics of Victims and Perpetrators of Bullying in Public Schools in Jordan*, Nursing Research, 66(1), 40-48.

Corvo, K., & Delara, E (2010). *Towards in integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence? Aggression and Violence Behavior*, 15 (3), pp: 181- 190.

Crothers, M & Levinson, E (2004): Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82 (4), 496– 503.

Douvlos, C., Stoyanova, S.,& Kottorou, P (2018). Bullying and Victimization Experienced by Students with Learning. *Child and Adolescent Social Work Journal*, p. 6.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Dyer, K. & Teggart, T (2007). *Bullying experiences of child and adolescent mental health service-users: A pilot survėy*. Child Care in Practice, 13, 351-365.

Gordillo, C (2011). Divergence in aggressors and victims perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention. *Children and Youth services Review*, 33 (9), pp: 1608 – 1615.

Ingesson, S. & Gunnel, D (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults, *International*, Vol. (28), No. (5), pp. 574- 591.

John, H. F (2006). *Systemic Patterns in Bullying and Victimization*. School Psychology from International, 27(3), 352-369.

Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Bebaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59–73.

Kristen L. Stives', David C. May', Melinda Pilkinton', Cindy L. Bethel', and Deborah K. Eakin'.(2019). *Strategies to Combat Bullying : Parental Responses to Bullies , Bystanders , and Victims*. Mississippi State University.

Lerner, J (2000). *Learning disabilities: Theories, dicgnosis, and teaching strategies (8 th ed)*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Luciano, S. and Savage, R.S (2007).Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22, 1, 14-31.

McFadden, J (1986). *September/October). Bullies and victims*. Primary Education, 25-26.

Mencap, T (2007). *Don't Stick it, Stop Iti Bullying Wrecks Lives: the experiences of children and young people with a learming disability*. Londors Mencap.

Norcross, J. C (2005). The psychotherapist's own psychotherapy: educating and developing psychologists. *American psychologist*, 60(8), 840.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Norwich, B., &Kelly N (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools, *British Educational Research Journal*, 30, 43-65.

Olweus, D (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry snd Allied Disciplines*, 35 (7), 1171-1190.

Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C (2017). *Are reading difficulties associated with bullying involvement?* Learning and Instruction, 52, 130-138.

Twyman, K, Saylor, C, Saia, D, Macias, M, Taylor, L and Spratt, E (2010). Bullying and Ostracism Experiences in Children with Special health care needs. *Journal of Developmental* 10.1097/DBP. Behavioral Pediatrics, 31(1),1-8.

Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D (1994).*Bullying and children with special educational needs.* In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), School bullying: Insights and perspectives. London: Routledge.

Wong, J. S (2009). *No bullies Qllowed, understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and effectiveness of prevention programs*. Rand corporation.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**