مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤١) – يناير ٢٠٢٣م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

الشعور بالتماسك وعلاقته بالتنمر المدرسي على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور المعلمين

د/ محمود على موسى
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية، جامعة قناة السويس

د/ دنيا سليم حسين
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة قناة السويس

تاريـــخ استلام البحـث : ١٧ / ١٠ /٢٠٢٢م
تاريـــخ قبول البحـث : ١٨ / ١١ /٢٠٢٢م
البريد الالكتروني للباحث : Mahmoud_muhanna@edu.suez.edu.eg
donya_abdelrahman@edu.suez.edu.eg

DOI: JFTP-2212-1242

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقدير العلاقة بين سلوكيات التنمر المدركة والشعور بالتماسك لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور معلميهم، وتم إختيار عينة متاحة من معلمي وزارة التربية والتعليم من جميع المراحل الدراسية قبل الجامعية، وبلغت العينة ١١٦ معلم ومعلمة، وتم تطبيق الدراسة بإستخدام مقياس إلينوي لسلوكيات التنمر المدركة وذلك بعد تعديل مفرداته للتناسب مع طبيعة العينة المطبق عليها، كما طبقت الدراسة مقياس الشعور بالتماسك لـ Antonovsky (1987) وذلك بعد تعريبه، وقد تحققت الدراسة من الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة وكانت الثبات لمقياس الشعور بالتماسك مقبولا ويتراوح بين ٠.٧٥ إلى ٠.٩١ بينما بلغت معاملات الثبات لمقياس إلينوي بين ٠.٧٥ إلى ٠.٨٥. وقد توصلت النتائج إلى عدم استقرار مفردات وعدم تماسك عوامل مقياس الشعور بالتماسك، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالتماسك وسلوكيات التنمر على ذوي الاحتياجات الخاصة المدركة بواسطة المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى إرتفاع مستويات التنمر على ذوي الاحتياجات الخاصة في وجود معلمات الصف.

الكلمات المفتاحية:
الشعور بالتماسك، التنمر المدرسي، ذوي الاحتياجات الخاصة.

Sense of coherence and its relationship to bullying of students with special needs from the perspective of teachers

ABSTRACT

The study aimed to estimate the relationship between perceived bullying behaviors and a sense of cohesion among students with special needs from the perspective of their teachers. An available sample of 116 males and females' teachers from the Ministry of Education was selected from all pre-university levels. The study applied the Illinois Scale of Perceived bullying behaviors, after adjusting its item to suit the nature of the target sample. The study also applied the Sense of Coherence Scale by Antonovsky (1987), after its Arabization. The study verified the internal consistency of the study scales, and the stability of the sense of coherence scale was acceptable, ranging from .75 to .91. While the stability coefficients for the Illinois scale ranged from .75 to .85. The results revealed the instability of the sense coherence items. The findings showed a positive correlation between a sense of coherence and bullying behaviors against students with special needs perceived by teachers. The study confirmed the levels of bullying for people with special needs in the presence of a class of female teachers.

KEYWORDS:

Sense of coherence; Bullying behaviors; Students with special needs

المقدمة:

يعتبر التنمر في مكان العمل منتشراً في الحياة العملية المعاصرة، وأظهرت بحوث ما وراء التحليل أن ١٠- ٢٠% من الأشخاص معرضون للتنمر اعتمادا على تقديراتهم وطبائعهم الشخصية، وهناك مجموعة من الاثار النفسية والعملية السلبية التي تعتمد في قوة تأثيرها على أهداف التنمر والمتفرجين (Mathisen et al., 2011)؛ ويضع المتنمر نصب عينه عاملان قبل البدء في عملية التنمر بالآخرين وهي بيئة العمل النفسية والاجتماعية والسمات الفردية كهدف للتنمر (Mathisen et al., 2011)، ويتسم عادة بالتكرار واختلال توازن القوى (Smith & Brain, 2000)؛ والتنمر لا يحدث في المواقف التي يوجد فيها الصراع بين أشخاص من نفس القوة أو قوة مماثلة، فالتنمر قضية أخلاقية تفترض إساءة استخدام السلطة كأمر مستهجن، ويحدث على سلسلة متصلة من الخطورة (Rigby, 2004)، أما في حالة زيادة وعي الطلاب بمشكلاتهم فهذا يوفر استراتيجيات مواجهة فورية (Charmpatsis & Tzoumanika, 2021)، ويزيد العنف ثلاثة إلى أربعة أضعاف مستواه لدى التلاميذ ذوي الإعاقة عنه في العاديين (McGarthy et al., 2021).

والتنمر هو استخدام الوسائل الجسدية (كالضرب، والتحرش الجنسي) أوالنفسية أو اللفظية المباشرة إما بشكل فردي أو في مجموعة، لإحداث ضائقة جسدية أو نفسية للأخرين، وهناك سبل أخرى منها عبر الانترنت كوسيلة لإلحاق ضرر مماثل، بينما هناك دراسات أشارت إلى أنه الايذاء من الاقران الذي يعاني منه الضحايا، وهناك دراسات ركزت على شخصية الضحية المتنمر Bully-victim باعتباره تطور من شخصية الضحية إلى مستغل متنمر (McGarthy et al., 2021; Saylor & Leach, 2009)، ويحدث نوع من العدوان الخفي أكثر تكرارا لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم ووالذين يعانون من إعاقات صحية (Charmpatsis & Tzoumanika, 2021; Vranjes et al., 2022).

فالتنمر هو التحرش، أو الإساءة، أو استبعاد شخص اجتماعيا (Mathisen et al., 2011; Vranjes et al., 2022)، أو ترويج الشائعات، أو الاقصاء (Busby et al., 2022; Smith & Brain, 2000)، أو التأثير سلباً على مهام عمل شخص ما، من أجل تطبيق المهاجمة على نشاط أو التفاعل أو عملية معينة، ويجب أن يحث بشكل متكرر ومنتظم (اسبوعياً) وعلى مدار فترة زمنية تصل إلى حوالي ستة أشهر (Mathisen et al., 2011)، وترتبط السمات الشخصية والجسدية بالتسلط أو الايذاء، إلا أن هناك عوامل أخرى قابلة للتعديل تستحق الاهتمام منها الأوضاع الشخصية والمؤسسية التي يتمتع فيها المراهقون بالتفاعلات الاجتماعية المستمرة والتي تؤثر على السلوك والنمو الاجتماعي، ويرتبط السلوك العدائي أو التنمر بثلاث صور من السلوك هي: سلوك الاسرة، وسلوك الاقران، والسلوك السائد في المدرسة (Spriggs et al., 2007; Vranjes et al., 2022).

ويشير على الصبحيين ومحمد القضاة، ٢٠١٣) على أن التنمر يتميز عن العدوان بعدة صفات منها أنه سلوك موجع متكرر ولا أحد يدافع عن الضحايا، كما أن الضحية تكون لديه مشاعر مؤلمة أما المتنمر تكون لديه مشاعر مريحة، كما أن فى التنمر تكون القوة غير متساوية بين الطرفين مما يؤكد على الحاجة الماسة لرؤية وتدخل الكبار

ويمكن أن تؤثر البيئة العائلية والأسرية على تفاعلات المراهقين وسلوكيات التنمر في عدة أليات منها العنف الاسري الذي ينعكس في سلوك البلطجة والسلوك العدواني ووضع معايير مؤيدة للعدوان؛ فالنزاع الاسري بين الوالدين والعقاب الجسدي للمراهقين يؤثر بشكل إيجابي في ارتكاب التنمر، وتؤثر المراقبة الوالدية على العدائية من خلال وقت المراهقين غير الخاضع للأشراف المتسق وغير المتسق والانتماء إلى أقرانهم المنحرفين وغياب الدفء الاسري والتماسك الاسري، والتفكك الاسري نتيجة الطلاق كل هذا يؤدي بشكل إيجابي في حدوث التنمر (Goodboy et al., 2022; Spriggs et al., 2007)، كما أبرزت دراسة (Charmpatsis & Tzoumanika, 2021) أن العلاقة بين الأب والأبن المعاق تخفف من تأثير التنمر السلبي على الأبناء أكثر من علاقة الطفل بأمه مما يجعل الطفل يستعيد توازنه الاجتماعي.

أما علاقات ذوى الاحتياجات الخاصة بالأقران فهي المحدد الاجتماعي الأكثر في دراسات التنمر، فتظهر المفاهيم كالرفض للأقران، والانتماءات المنحرفة، فضحايا التنمر لهم أصدقاء ويتم رفضهم من قبل زملائهم في الصف أكثر من أقرانهم غير المتورطين، مما يجعلهم هم الاخرين عرضة للعدوان، كرد فعل للضعف في ردود الأفعال لأطفال ذوي الإعاقة (McGarty et al., 2021)، وبالمثل فإن المتنمر غير محبوب بين زملاء الصف، ولكنه أقل انعزالا اجتماعيا من الضحايا، ويرجع هذا إلى شعبيته بين المراهقين العدوانيين والمنحرفين الاخرين (Spriggs et al., 2007; Vranjes et al., 2022). كما يعاني هؤلاء التلاميذ من وحدة متزايدة نتيجة قصور اللغة والادراك (Busby et al., 2022; Vinen et al., 2022). ويرجع زيادة معدلات التنمر إلى إغفال المعلم والتلاميذ عن احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة وإلتزاماتهم وطبيعتهم الانفعالية والادراكية (McGarthy et al., 2021).

مداخل تفسير سلوكيات التنمر:

يتعرض الأطفال ذوي الاعاقات للإيذاء الجسدي بمعدل يقارب ضعف معدل العاديين، كما يعانون من سوء المعاملة الانفعالية بمعدل يزيد بنحو ثلاثة اضعاف عن الأطفال غير المعاقين. ويعاني الأطفال المعرضين لسوء المعاملة إلى نسب أعلى من الاكتئاب واضطرابات الشخصية الحدية، كما يعاني بعضا منهم من اضطراب ما بعد الصدمة أو الانحراف. وغالبا يكون ذوي الاعاقات أهدافا للتنمر بسبب الضعف الجسدي، وسوء ردود الأفعال او انطفائها (Liu et al., 2022; Zhang et al., 2022)، وانعدام الأمن، وضعف الثقة بالنفس، وعدم فعالية الذات، وفرط النشاط، وقلة التركيز، وعدم النضج

اللغوي أو الانفعالي. بينما الأطفال ذوي صعوبات التعلم فيعانون من المهارات الاجتماعية غير الناضجة، والعجز في مهارات حل المشكلات أو الاندفاع وعدم القدرة على تركيز الانتباه، وعجز الذاكرة والاعتماد على وجهة الضبط الخارجية (Abimanyu & Saraswati, 2022; Liyanage, 2022).

ويقضي المعلم وقته بصورة مطولة مع الأطفال بالصف، وهو على إدراك بعلامات الانذار المؤدية للبلطجة والتنمر والخلل الأسري الصراعات الاكاديمية والضيق الاجتماعي والانفعالي والانحرافات المختلفة، وعلى المعلم الارتباط بين الاسرة والطفل بتقديم التغذية الراجعة لكل طفل على حسب احتياجاته. وطبقاً للنظرية الاجتماعية البيئية فإن النمو الاجتماعي ينمو في ضوء التفاعل الثنائي بين الافراد والأنظمة المتعددة المتواجد فيها، كما أن عمليات المضايقة والتنمر هي سلوكيات لخلق موقف غير سار أو عدائي خاصة من خلال السلوكيات اللفظية أو الجسدية غير المرغوب فيها بصورة متكررة (Liu et al., 2022; Zablotsky et al., 2012). وتحدث المضايقات والتنمر في أماكن ومواقف عديدة، ويعد وجود ذوي الاعاقات الذهنية أو التوحد يوفر احتمال تفاعلات سلبية بين الاقران والمصابون بتلك الاعاقات مما يوفر بيئة غير مناسبة لتفاعل المعلم مع هذه الفئات من الطلاب، الأمر الذي قد يدعو المعلم في حالة عدم تفهم إعاقة الطالب إلى استخدام العقاب البدني وسوء المعاملة وغيرها من أساليب الضبط الصفي (Goodboy et al., 2022; Liu et al., 2022; Maiano et al., 2016). وقد تدفع هذه السلوكيات المتعلم إلى العزلة أو السلوك الجنائي بارتكاب أحد الجرائم للانتقام من مرتكب التنمر (Wiseman & Watson, 2022)، وذلك نتيجة تسلط المتنمر وفقدان الاهتمام المشترك والرعاية الغائبة وسياسات الاستبعاد وعدم الاحترام المدركة في جو الصف، وعدم منحه الفرصة للاستقلالية والقيمة الممنوحة أو نتيجة القمع الممارس عليه وسوء إدراك صورة الذات لذوي الإعاقة أو ذوي الاحتياجات الخاصة (Abimanyu & Saraswati, 2022; Liyanage, 2022).

ويعتبر دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج هو أساس لتعزيز الانفتاح والتسامح وفهم الفروق الفردية وتخفيف مشاعر الذلة والشعور بالعزلة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة وتحقيق قدر من الرفاهية الانفعالية والإجتماعية (Derguy et al., 2021)، ويعد التنمر في مكان العمل ظاهرة مزعجة تأخذ العديد من الصور منها: التنمر، والمضايقة، والعنف، والتحرش، وقلة الأدب، وسوء المعاملة، وقد تدفع الفرد لترك العمل أو المكان، وانخفاض انتاجيته، وتضر بالصحة النفسية والانفعالية، وسوء الالتزام، وزيادة بعض الاضطرابات النفسية لدى الضحية (الضغوط، والقلق، والاكتئاب)، وزيادة التفكير الانتحاري، وخفض الثقة بالنفس (Vickers, 2014)، وتقويض الروح المعنوية، وانعدام الولاء، وتدني تقدير الذات، ومشكلات في التأقلم والسلوك التكيفي (Vinen et al.,

(2022; Vranjes et al., 2022; Xu et al., 2019؛ وتتناوب أعمال التنمر من حيث الشدة، فقد تتراوح من الشدة المفرطة من حيث الاعتداءات الجسدية المستمرة أو الاستبعاد التام لفترات طويلة، إلى الشدة المنخفضة من حيث المضايقات غير السارة (Rigby, 2004; Busby et al., 2022; Zhang et al., 2022). وهناك خمس وجهات نظر لشرح التنمر، ومنها (Rigby, 2004):

١) التنمر كنتيجة للاختلافات الفردية بين الطلاب، يحدث التنمر نتيجة لقاءات الأطفال الذين يختلفون في قوتهم الشخصية حيث يكون الطفل الأكثر قوة هو الدافع للسعي إلى قمع الأقل قوة ويتكرر الفعل عدة مرات. وعادة تضم المدرسة اختلالات كبيرة في القوة بين الأطفال (Busby et al., 2022)، وتتعلق بالاختلافات الجسدية أو النفسية. ويستمتع بعض الأطفال بالسيطرة على الأخرين ويبحث عن ضحايا مثالية لهذا الفعل المرتكب، وغالبا يتسم المتنمر هنا بانخفاض التعاطف مع الضحية، والتلاعب، والعدائية، في حين تتسم الضحية بإنخفاض تقدير الذات، والضعف الجسدي والانطوائية (Busby et al., 2022; Rigby, 1994, 2004; Zhang et al., 2022).

٢) التنمر كعملية نمائية، يبدأ التنمر في الطفولة المبكرة عندما يبدأ الطفل في مرحلة توكيد الذات على حساب الأخرين أجل ترسيخ الهيمنة الاجتماعية، ويميل الطفل في البداية إلى القياس بالضرب للأخرين ممن هم أقل منه قوة لتخويفهم وتكون تلك الهيمنة على الاخرين أساس لضمان بقاء الفرد في بيئة تنافسية، وهي الوسيلة التي يسود بها الأقوى ويطيل وجود النوع، وتستخدم أساليب أقل استهتاراً اجتماعياً بالأخرين تدريجياً لتصبح أشكال التنمر غير مباشرة أكثر من الاشكال الجسدية (Rigby & Cox, 1996; Goodboy et al., 2022).

٣) التنمر كظاهرة اجتماعية ثقافية، ويركز هذا النموذج على الاختلافات العرقية والتاريخية والثقافية والطبقات الاجتماعية وتبرز هذه الاختلافات في الأقليات التي لها انتماءات دينية مختلفة أو من خلال متغير الجنس كالنظر للمجتمع على أنه مجتمع ذكوري أي يتمتعون بسلطة أكبر من الاناث كنتيجة لانتشار المعتقدات الاجتماعية بإعتباره الجنس المهيمن، وعليه يشعر الأطفال بأنهم مبرر لهم اضطهاد البنات (Busby et al., 2022; Rigby, 1997; Schwartz et al., 1997; Vranjes et al., 2022; Goodboy et al., 2022). وقد يكون الذكور أول من يبدأ التنمر عن الفتيات وأن وجود الفتيات في أي موقف يدفع الذكور في التفكير في التصرف بالتنمر على الاخرين من أجل السلطة والهيمنة (Rigby, 2003). أو قد يكن الأكثر عرضه للتنمر هم ذوي الإعاقة أو ذوي التشوهات الخلقية من أقرانهم العاديين (Menesini & Salmivalli, 2017).

٤) التنمر كاستجابة لضغوط الاقران داخل المدرسة، ويعتبر هذا المدخل مكمل للمدخل السابق فالتنمر مفهوم في سياق اجتماعي فيكون المتعلم عضو في مجموعة أصغر من الاقران وتربطهم المصالح والاهتمامات المشتركة، وشعورهم بالانتماء نحو تلك المجموعة يقدمون الدعم لبعضهم البعض بالأخص تجاه الأعضاء السابقين من خلال فرض الهيمنة وتشكيل التهديد للغرباء (Rigby, 2003) ويكون الدافع هو شكوى تخيلية بدون واقع عله، أو تحيز (هذا التحيز مفسر بمصطلحات اجتماعية ثقافية في ضوء المدخل السابق)، أو رغبة في الاستمتاع على حساب شخص أخر (Rigby, 2003, 2012). وغالبا يتشكل تكوين يسبب التهديد للغرباء من الزملاء عمل على بث المضايقات والتنمر، رغبة في الاستمتاع على حساب شخص أخر حيث يكون الدوافع الشخصية لتلك المجموعة في بث سلوكيات التنمر بدافع الحقد الشخصي أو الغيرة (Rigby, 2003; Goodboy et al., 2022).

٥) التنمر من منظور العدالة التصالحية، وربما يكون سلوك التنمر نابعاً من خلال تهميش المتعلم بالدرجة التي تجعله بحاجة لدمجه في محيط اجتماعي لشعوره بالهيمنة، ويتورط الأطفال في ضوء هذا المدخل للانخراط في علاقات البلطجة نتيجة نوع الشخصية التي يسعى الطفل لبلوغها، ويشعر المتنمر بالفخر ويسيء في تعامله مع ردود الفعل الانفعالية للضحية، ويشعر الضحية بالخزي والعار (Rigby, 2003; Zhang et al., 2022). ويلصق المتنمر سمات غير جديرة إلى الضحية، أو تعريضهم للإدانة، وغالبا يكون نوع الدعم وقوته للشخص المتنمر هو وسيلة للتسامح وتقديم القبول المناسب للأخرين، ولكبح الانتهاكات المتوقعة تجاه الاخر (Cameron & Thorsborne, 2001; Goodboy et al., 2022).

أركان التنمر:

يختلف أركان التنمر على ذوي الاحتياجات الخاصة عنه في العاديين فيما يلي:

١. المتنمرBully: وقد يستخدم المتنمر القوة ليس لسبب إهانة الضحية، وإنما قد يتلاعب باستغلال الضحية عن طريق الاغراء بشكل متكرر (De Wet & Jacobs, 2021; Smith & Brain, 2000). رغبة منه التحرر من الارتباط الأخلاقي، أو الانتقام، أو الاعتراض على سوء التعزيز والدعم المقدم له، وقد ينبع من انخفاض التعاطف لديه (Rigby, 2012)، أو لأن الضحية أضعف منه أو أقل شعبية أو أصغر سناً منه (على الصبحيين ومحمد القضاة، ٢٠١٣).

٢. المتفرجونSpectator : وقد يتأثر المتفرج على التنمر إذ يستشعر أن له مصير مماثل، ويزيد من ضعف الهدف، ويمكن أن يتضرر المارة معنويا بالعنف ضد الاخرين، خاصة باستمرار هذه

السلوكيات لفترات طويلة (Vickers, 2014). وهم الذين يبقون بعيداً عن الصراع (Smith & Brain, 2000).

٣. المعززين أو المحفزين Reinforcers، وهم الذين يشجعون المتنمر أو يضحكون على الضحية (Smith & Brain, 2000). والسبب في تعزيز اندلاع الصراع والعنف والتنمر على ذوي الاحتياجات الخاصة هي سيادة المكونات السلوكية والانفعالية السلبية لدى التلاميذ العاديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة (Derguy et al., 2021).

٤. المدافع عن الضحية Defenders: وهو الشخص الذي يساعد الضحية (Smith & Brain, 2000). وتمثله نسبة كبيرة من الطلاب ممن لديهم موقف سلبي تجاه التنمر، ويرغبون في القيام بأي شيء لمساعدة الضحية تعاطفاً معه (Olweus, 2013). والتعايش والدمج بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة يؤدي إلى التآزر المتبادل لخفض العدوان الكامن في البيئة المدرسية (Charmpatsis & Tzoumanika, 2021).

٥. الضحية Victim : ويؤدي التحرش تحديداً إلى اضطراب ما بعد الصدمة لدى الضحية، إذ يؤدي التحدي على تقلب المزاج، واليأس، والخوف، والاكتئاب، وخفض التعاطف، وتفاقم الغضب، والحزن ، وتعاني الضحية من الخوف (Smith & Brain, 2000)، والضحية غير قادرة للدفاع عن النفس بشكل فعلي، ويكون للإيذاء تأثيرات عميقة على الصحة النفسية والعقلية (Smith & Brain, 2000). وينقسم الضحايا إلى نوعين: ضحايا كلاسيكيين وهو الذي يتم التنمر عليه دون استفزازه، وضحايا استفزازيين، وهو الذين تسببوا في التنمر جزئياً (Smith & Brain, 2000; Vickers, 2014)

العوامل المسببة لسلوكيات التنمر:

حدد (Mathisen et al., 2011) العوامل التالية:

١. هوية الذات ورغبة المرء في التعبير عنها من خلال الأفعال الغريزية المرتبطة بجزء مفترض من الشخصية، والتي يرغب الفرد من خلالها التعبير عن الاشباع الفوري، وغالبا ما يتم منع هذه الرغبات من الاشباع من خلال قوى متعارضة من الأنا التي تعترف بالواقع الاجتماعي والانا الأعلى التي تعترف بمطالب الأخلاقية (Rigby, 2012). ويتضمن الغرض من التنمر في ضوء مدخل التحليل النفسي نزعة في أو رغبة في شيء معين يشعره بالمتعة النفسية، وذلك في حالة الفشل في تحقيقها بالوسائل المشروعة، فإنه يمكنه جذب الانتباه بالإصرار واستخدام صيغ قائمة على الفعل لاسترداد حق من وجهة نظره، وقد يكون هذا الحق تخيلياً، والرغبة هنا هي مقصودة وواعية لإيذاء الشخص الأخر ووضعه تحت الضغوط (Debevec, 2011; White, 2004).

٢. قد يفسر سلوك المعلم على أنه تنمر من قبل الطلاب عندما يظهر من المعلم سلوكيات عدوانية أو عدائية أو حتى العنف في التعامل مع الطلاب، أو يتصرف بتقويض العلاقات بين الطلاب واقصاء واستبعاد بعضهم اجتماعيا. ومن خلال الانخراط في مثل سلوك التنمر، قد يعمل المعلم كنماذج يحتذى بها من قبل الطلاب بشكل عام، فقد يقع الطالب كضحية منهجية بشكل أو بأخر من قبل زملائه، وبالتالي تخلق ثقافة الخوف وسوء السلوك في بيئة الصف.

٣. قد يشجع المعلم التنمر عندما يتسامح أو حتى يكافئ مثل هذا السلوك، فقد يشجع المعلم بطريقة أو بأخرى التنمر عندما فشل في التدخل لفض الاشتباك الكائن بين المتعلم وأقرانه، أو احباط الصراع المتزايد الشخصي بين أعضاء الفريق.

٤. ينتج عن استغلال القوة والاستفادة من نقص القوة من جانب الهدف باعتباره انتقاما لسلوك او خصائص غير مرغوب فيها يتم ملاحظتها في الهدف، أو كتكتيك في الصراع الشخصي المتصاعد للغاية (Mathisen et al., 2011). وأكد استخدامه كمنهج تأديبي من المتنمر الذي يركز على حجم الانتهاكات غير المقبولة والتي تجملها المتنمر قبل انتهاكه لحق الاخر، وهنا تشير هذه الدراسة إلى المستغل (الضحية المستغل الذي تحو إلى متنمر)، ويمكن فهم سلوك التنمر من خلال فحص الرغبة التي تؤدي إلى قيامه بالتنمر على الاخر (Rigby, 2012).

العواقب المحتملة للتنمر:

هناك أربع فات من الظروف الصحية السلبية التي تفرضها التنمر على سلوك الطالب منها (Rigby, 2003):

١) تدني الصحة النفسية Low psychological well-being: ويتضمن الحالات الذهنية التي تعتبر عموما مزعجة ولكنها غير مؤلمة بشدة، مثل التعاسة وتدني تقدير الذات ومشاعر الغضب والحزن فالاعتلال النفسي وانخفاض الرضا عن الحياة يدفع الفرد للشعور بالعار والتفكير في التنمر إذ يشعر بالثقة ويتوقع نتائج إيجابية من الاقران بالموافقة على سلوكياته، ويرى المتنمر أنها طريقة مقبولة للتصرف بنظرة إيجابية لحل الصراع التخيلي بينه وبين الضحية (Menesini & Salmivalli, 2017).

٢) هشاشة التعلق الاجتماعي Poor social adjustment: ويتضمن مشاعر النفور من البيئة الاجتماعية للفرد، والتي تتجلى من خلال التعبير عن عدم الاعجاب بالمدرسة أو مكان العمل، والوحدة الواضحة، والعزلة، والتغيب عن العمل، كما أكد Derguy et al. (2021) أن ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من انخفاض الكفاءة التي تتعلق بالصفات الاجتماعية (الود

والدفء والتعاطف) والصفات الفكرية التي تتعلق بالذكاء الاجتماعي والقدرة على التعايش الاجتماعي.

٣) الضيق النفسي Psychological distress: ويعتبر هذا أكثر خطورة من الفئتين الأوليين، ويتضمن مستويات عالية من القلق والاكتئاب والتفكير الانتحاري، وينتج الضيق النفسي عن وجود قصور في أساليب المعالجة المعرفية الاجتماعية، أو أن الكفاءة الاجتماعية لدى المتنمر غير مقبولة اجتماعياً، مما يدفعه لاستخدام استراتيجيات تعايش غير أمنة (Menesini & Salmivalli, 2017) بينما يكمن الضيق النفسي لدى الضحية في رفض الاقران لهم، وقلة الأصدقاء، ونوعية الصداقة السلبية، ويزيد التنمر الضحية بمستويات منخفضة من السلوك الاجتماعي الإيجابي.

٤) الاعتلال الجسدي Physical unwellness، وهناك علامات واضحة على الاضطراب الجسدي، وتتجلى في المرض الذي تم تشخيصه طبياً، ويمكن تضمين الأعراض النفسية الجسدية في هذه الفئة.

نظرية أنتونوفيسكي للشعور بالتماسك:

صاغ أرزن أنتونوفيسكي مفهوم التماسك بين الحياة في الداخل والعالم الخارجي على أنه الشعور بالتماسك، وافترض أنه مؤشراً للصحة النفسية (Flensborg-Madsen et al., 2005). والشعور بالتماسك هو توقع الناس النجاح أن الحياة مفهومة، ويمكن إدارتها وذات مغزى (Bowman, 1996). في حين صاغ Flensborg-Madsen et al. (2005) مفهوما موسعاً بأنها توجه عام يعبر عن مدى انتشار الشعور بالثقة في أن:

أ. المحفزات المستمدة من البيئات الداخلية والخارجية للمرء أثناء حياته منظمة، ويمكن التنبؤ بها وقابليتها للتفسير والفهم. ويرى أن نظرية التماسك تتضمن ستة عناصر هي التعقيد والفوضى، والصراع، والفوضى، والتماسك، والاكراه والكياسة، ويتعلق مستوى التعقيد يتعلق بكيفية تنظيم الحفات وتوفير إمكانية للتفاعل مع النظام لفرعي للسياق للحفاظ على حالة الثبات الانفعالي بصورة دينامية للوصول إلى الحالة المستقرة (Eriksson, 2022). وهذه المحفزات تنقسم إلى نوعين هما (Antonovsky & Sagy, 1986; Mittelmark, 2022): الحافز الروتيني الذي يمكن للكائن الحي أن يستجيب له أكثر أو أقل تلقائيا مما لا يسبب له أي مشكلة في التكيف، وعامل الضغط وهو حافز يطلب من البيئة الداخلية أو الخارجية للكائن الحي الذي يزعج توازنه من الاعتماد على استعادة التوازن بصورة غير تلقائية وغير متاحة بسهولة لاستمرار الحياة والتكيف مع متغيراتها. وأكد Adama et al. (2021) أن اعتماد المتنمر على وصمة العار المرتبطة بصحة ذوي الاحتياجات الخاصة باعتبارها عملية اجتماعية

تستهدف الاستبعاد الاجتماعي، والرفض، والتمييز، والتقليل من القيمة هي السبب وراء التكرار المستمر لعمليات الاستهداف والتنمر المدرسي.

ب. الموارد متاحة للفرد لتلبية المطالب التي تطرحها هذه المحفزات (قابلية الإدارة). وقد تكون تأثيرات التخزين المؤقت للضغوط على الإحساس بالتماسك بسبب تأثيره على اختيار استراتيجيات المواجهة، في حين أن الإحساس بالتماسك ليس استراتيجية تكيف في حد ذاتها، فالأفراد التي تتمتع بحس عالي للتماسك قد يميلون إلى تبني استراتيجيات تكيف مرنة تتناسب مع الموقف المحدد (Busby et al., 2022; Goodboy et al., 2022).

ج. هذه المطالب هي تحديات تستحق الاستثمار والمشاركة (التعافي أو المعنى).

ونشأت هذه النظرية من خلال النساء الناجيات من معسكرات الاعتقال النازية، وما زلن يشعرن بالتماسك النفسي والجسدي بالرغم من التجارب المؤلمة التي عانين منها ويبدو أن أسلوب التأقلم طبقاً لهذه النظرية يبدو في الإحساس بالترابط وتطوير أنماط أكثر نشاطاً وتكيفاً عند التعامل مع الضغوط ويتم تحديد قوة مستوى الشعور بالتماسك جزئيا من خلال اتساق الخبرة، بدلاً من التأثير الإيجابي أو السلبي لتلك التجربة، وتفترض النظرية أن الاختلافات المحتملة في تطوير الإحساس بالتماسك قد تكون ذات طبيعة مفيدة وليست ذات طبيعة معرفية أو دفاعية أو انفعالية (Bowman, 1996, Vranjes et al., 2022; Zhang et al., 2022). كما أن علاج الخلل في العلاقات بين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة من شأنه خفض صور التنمر المدرسي وتحقيق التقارب الاجتماعي (Adama et al., 2021).

واقترح أن كل فرد لديه شعور بأن الحياة مفهومة ويمكن إدارتها وذات مغزى، وبالتالي تشمل هذه المكونات الثلاثة فهم الشخص على أنه مترابط بالعالم (Pallant & Lae, 2002). وتتضمن الإحساس بالتماسك ثلاث أبعاد هي (Flensborg-Madsen et al., 2005):

١. القابلية للفهم Comprehensibility: وتشير إلى اليقين الذي يمكن المرء من توقع الأحداث التي تحدث في بيئته بشكل معقول (Flannery et al., 1994; Goodboy et al., 2022; Zhang et al., 2022). وهي مدى إدراك المرء للمثيرات المواجهة باعتبارها ذات معنى ادراكي كمعلومات بالترتيب والاتساق والبنية والوضوح، بدلاً من كونها فوضوية، أو غير منظمة، أو عشوائية عرضية، أو غير قابلة للتفسير. ويكون الإحساس العالي بالقابلية للفهم هو عندما يتوقع المرء أن تكون المحفزات التي يتم تلبيتها في المستقبل قابلة للتنبؤ أو عندما تأتي كمفاجئات فسيتم طلبها وتفسيرها.

٢. القدرة على الإدارة Manageability: وهي الدرجة التي يؤمن بها المرء أن أفعاله تفي باحتياجاته (Flannery et al., 1994). وتشير إلى مدى إدراك المرء للموارد الكافية لتلبية

المطالب التي تطرحها المحفزات التي تعرقل تقدمه (Goodboy et al., 2022). وتعتي الدرجة العالية من القدرة على الإدارة أن المرء لن يشعر بأنه الضحية أو يشعر بأن الحياة غير عادلة، بل يشعر بالقدرة على التأقلم دون الحزن إلى مالا نهاية. وتتأثر قدرة الفرد على التماسك والتفاعل مع الاخرين بنوع العجز الذي يعاني منه كما أشار Dymecka et al. (2022). والتماسك هو المصطلح الذي افترضه أنتوفيسكي كفرصة لإدارة حياة الفوضى والتكيف معها والتي تفترض وجود الكياسة والاكراه (Eriksson, 2022).

٣. المعنى Meaningfulness: وهي القدرة على إيجاد بعض جوانب البيئة الجديرة بالاستثمار الشخصي (Flannery et al., 1994). وتشير إلى المدى الذي تكون فيه الحياة منطقية وأن بعض المشكلات المطالب التي تطرحها الحياة على الأقل تستحق استثمار الطاقة (Zhang et al., 2022). والدرجة العالية من المعنى ستجعل التحديات موضع ترحيب بدلاً من العبء الذي يريد المرء التخلص منه. وعندما تحدث تجارب غير سارة، سيصمم المرء على البحث عن معنى وبذل قصارى جهده للتغلب عليها.

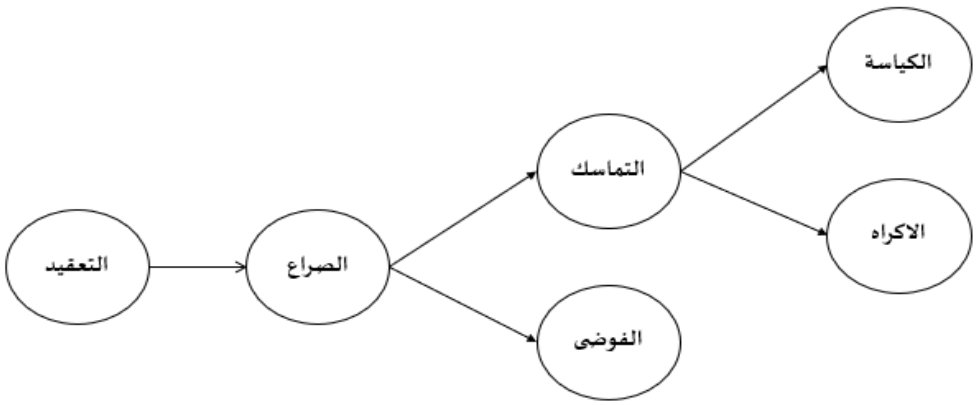
ويزيد الشعور بالضغوط بدرجة عالية بسبب مشكلات تكيف الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ربما بسبب وجود مشكلات سلوكية لدى الأطفال المصابون بالتوحد عنه في المصابين بمتلازمة أخرى كما أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وراء إحساس الطفل بالتماسك الاجتماعي خصوصا في حالات الدعم الاجتماعي المتاح من الوالدين أو المعلم (Antonovsky, 1987; Olsson & Hwang, 2002). بينما يرى أن ذوي الاحتياجات الخاصة ممن لديهم الإحساس بالتماسك الاجتماعي المرتفع يمكنهم تخطي المواقف التي تحتوي الضغوط بصورة أقل أثارة للجدل، ذلك لأنه يمتلك الثقة الكافية والموارد اللازمة للتكيف مع المواقف المربكة (Noojin & Wallander, 1997; Vranjes et al., 2022; Zhang et al., 2022)، في حين يرى Olsson & Hwang (2002) أن الأطفال ذوي الاعاقات الذهنية يرون أن تلك المواقف تمثل تحدي أو تهديد. بينما يرى Dymecka et al. (2022) أن الأطفال من ذوي التيبس العصبي أقل إحساسا بالتماسك خصوصا وان الثقة بالنفس لديهم منخفض بسبب المنبهات المستمرة من البيئة الداخلية والخارجية في سياق حياة المتعلم غير منظمة ومتوقع فيها التنمر والاستهداف من آن لآخر، كما أن الموارد المتاحة لديه لتلبية المطالب التي تطرحها هذه المحفزات قاصرة خصوصاً أن الدعم المتاح له إما من المعلم أ من أقرانه الذين يدفعون عنه الأذى، كما أن مطالبه بمثابة تحديات جديرة بالاستثمار والمشاركة.

العلاقة بين الصراع والتنمر والاحساس بالتماسك:

يميل ذوي الإعاقة إلى أن يكونوا في الطرف الأدنى من ميزان القوى في الخطط الاجتماعية المدرسية (Ball et al., 2021). والتلاميذ المعرضون لخطر التنمر أو يشاركون فيه معرضون لنمو مشكلات

داخلية لديهم، كما أن تصور الوالدين عن قابلية الفهم وإمكانية الإدارة والمعنى كعامل وقائي محتمل في العلاقة بين إيذاء المراهقين ومشاكل الاستيعاب (Donato et al., 2022). ونظراً لأن الايذاء يؤثر على مراحل النمو بالأخص في فترة المراهقة والتي يعد العلاقات الشخصية عامل حاسم لتطوير الهوية (Sanchez, 2019)، وبالتالي يجب علاج التلميذ سلوكيا ومعرفياً كي يمكنه التكيف مع العوامل المحفزة أو علاقات العازلة بين التجارب السلبية ومشاكل التكيف كي يستشعر بالتماسك داخل جماعة أقرانه (Donato et al., 2022).

افترض أن التعقيد باعتباره الطريقة التي يتم بها تنظيم المحفزات لدى الفرد لكل من متغيرات البيئة الداخلية والخارجية. وهذا التعقيد يسبب بعض المشكلات الداخلية (الاكتئاب، والقلق، والوحدة النفسية، وزيادة مشاعر الحزن، واضطرابات النوم والأكل، وفقدان الاهتمام بالأنشطة، وفقدان المتعة بالحياة) (Zhang et al., 2022)، مما يفقد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة احساسه بالتوافق أو الصلابة النفسية أو الإحساس بالتماسك، ويفضل الانسحاب من جو الاجتماعي أو التسرب من التعليم (Moon & Mello, 2021). وهذا التعقيد ينقسم إلى عدة ستة عناصر على النحو المبين (Eriksson, 2022):



شكل (١): العناصر الستة لنموذج أنتونوفيسكي للإحساس بالتماسك (Eriksson, 2022).

ويوفر التعقيد خيارات مرنة ومختلفة، وإمكانيته للتكيف مع التغيير، وإمكانيات لإعادة التوازن والتنظيم النفسي. والصراع يؤدي إلى الضغوط، بينما يشير الفوضى إلى العنف والتطرف والتنمر وصور الأطفال والشباب المسلحين بالأسلحة لحل نزاعاتهم بمزيد من العنف الذي لا معنى له (Eriksson, 2022). وتكمن الصعوبة في فض النزاعات بين الطلاب في انتقال الصراع من المستوى المجتمعي إلى مستوى مجموعة من الافراد أو العائلات الممزقة نتيجة عدم القدرة على كبح التنمر الواقع على زملائهم أو أبنائهم (Antonovsky, 1987; Moon & Mello, 2021). والشعر بالتماسك هو مصطلح قدمه أنتونوفيسكي كفرصة لإدارة حياة الفوضى والتكيف معها. ويكون البعدان الأهم في هذا النموذج هما الكياسة والاكراه. بينما تشير الكياسة إلى قيمة تعلم كيفية الارتباط بالأخرين، وكيفية النظر إليهم

كأشخاص لديهم نقاط قوة وقدرات مختلفة أو أشخاص لديهم أخطاء وعيوب. والاكراه عكس الكياسة وتقدير الذات، ويتطلب المجتمع القائم على احترام أناس قيوداً ضد الهيمنة وقمع التنمر على الأخرين (Eriksson, 2022).

وترتبط بعد القدرة على الإدارة بالتعافي النفسي، فتقييم المحفزات والضغوط ذات الأهمية في عملية التأقلم يعمل على بلوغ تغذية راجعة تعدل من توقعات ذوي الاحتياجات الخاصة فتزيد من احساسه بالتماسك وتقييم دافعيته لمقاومة الضغوط (Antonovsky, 1987; Mittelmark, 2022). غالبا يعاني المتنمر من خلل في الذكاء الاجتماعي، وعدم قدرته على التجانس في مجموعة الاقران، وسوء تقييم إدراك الاخرين وانفعالاتهم (Menesini & Salmivalli, 2017). ويرى الباحثان أن هذا هو أحد دوافع بسط السيطرة والهيمنة على زملائه الأضعف من ذوي الاحتياجات الخاصة، لجذب التعاطف، ومحاولة اقناع الاخرين من حوله بقدرته على التأثير السلبي في الاخرين، وبالتالي يكون ضعف الإحساس بالتماسك أيضاً هو سمة مميزة للمتنمر وللضحية من ذوي الاحتياجات الخاصة. وغالباً ومن وجهة نظر الباحثان فإذا كان الإحساس بالتماسك لدى المتنمر عالياً كلما زادت قدرته على الاستيعاب للأخر، والتعاطف ممن يعانون من مشكلات سلوكية أو مرضية أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكنه مساعدة زميله للاندماج في المحيط الاجتماعي بما يحقق له النفع العلمي والمادي والمعنوي والنفسي وهذا هو أحد مسببات نشأة مدارس الدمج.

وقد يكون الصمود النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة في أدنى مستوياته بسبب عدم قدرة التلميذ على الإبلاغ عما حدث له من تنمر، سواء لعدم قدرته اللغوية في التعبير، أو خوفاً من وقوعه كفريسة لزملائه للتنمر به نتيجة عجزه مما يزيد شعوره بخلل التماسك الاجتماعي (Hidayati & Fitriawanda, 2021; Moon & Mello, 2021).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة فيما يعاني منه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأهليهم، والشكوى المستمرة من أولياء أمورهم من تكرار الاصطدام مع أبنائهم، والضرب والاهانة التي تقع على أبنائهم، كما أن هناك شجار واضح بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، نتيجة عدم قدرتهم إما على التعبير عما يتعرضون له خوفاً من اضطهادهم أو اشتهارهم بأنهم موضع سخرية واضطهاد وتنمر من الاخرين، كما أن الشكوى المزعومة من بعض الطلاب أنهم يتنمرون على زملائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة واطلاق مسميات ساخرة عليهم، أو يعتدون عليهم بالضرب، ولا يستطيع الطفل أو الطالب الدفاع عن نفسه بالقدر الذي يوفر له صورة ذات مقبولة له أمام نفسه وأمام الأخرين. وعليه يلاحظ أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من ضعف التماسك الاجتماعي في جماعات الاقران، ويميلون إلى العزلة والشعور بالاغتراب الاجتماعي والنفسي، وعليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الشعور بالتماسك المدرك لدى طلاب ذي الاحتياجات الخاصة وسلوك التنمر المدرك عليهم من وجهة نظر معلميهم؟

هدف الدراسة:

١. **تقدير حجم العلاقة بين الشعور بالتماسك المدرك لدى طلاب ذي الاحتياجات الخاصة وسلوك التنمر المدرك عليهم من وجهة نظر معلميهم.**

٢. **رصد واقع الشعور بالتماسك لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلميهم.**

أهمية الدراسة: تعطي الدراسة تصوراً عن واقع ظاهرة التنمر المدرسي على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ودوره في إحداث خلل التوازن النفسي والاحساس بالتماسك الاجتماعي، وذلك من منظور معلميهم باعتبارهم مسؤولون عن تعلم الطلاب، حيث أن الرفض الوالدي لوحظ عندما قام الباحث في بادئ الأمر بعمل دراسة استطلاعية لدى أولياء الأمور ذوي أبناء من ذوي احتياجات الخاصة لوصف أبنائهم بأنهم متنمر عليه أو ضحايا للتنمر، أو وصفهم بأنهم عديمي أو منخفضي التماسك الاجتماعي، الأمر الذي دفع الباحثان لتغيير أهداف الدراسة لتكون العينة هي المعلمين. ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في عمل تنسيقات مع وزارة التعليم بطريقتين: الأولى هي تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استيعاب طاقات ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم بصورة صحيحة في محيط اجتماعي يكفل لهم الشعور بالدفء الاجتماعي، والثاني، وهو عقد تدخلات علاجية سلوكية ومعرفية لتعديل سماتهم الانفعالية جراء تعرضهم المستمر للتنمر من زملائهم.

مصطلحات الدراسة:

التنمر: هو إيقاع الأذى على فرد أو أكثر بدنياً أونفسياً أو عاطفياً أو لفظياً، وهوإجراءات وممارسات متكررة موجهة ضد شخص واحد أو أكثر، وهذه الأفعال السلبية غير مرغوب فيها من قبل الضحية وتنفذ بصورة عمدية أو غير واعية لإذلال واهانة الضحية أو احداث العنف النفسي (De wet & Jacobs, 2021). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يقدرها المعلم في ضوء التنمر المدرك الواقع على الأطفال ذوي الاعاقات داخل الصف الدراسي.

الشعور بالتماسك: هو توقع الناس النجاح فى أن الحياة مفهومة، ويمكن إدارتها وذات مغزى، أو توجه عام يعبر عن مدى انتشار الشعور بالثقة في أن (Flensborg-Madsen et al., 2005). وتعرف اجرائياً بأنها الدرجة التي يقدرها المعلم في إدراكه لشعور الطفل المعاق بالتماسك الاجتماعي بين ذويه وزملائه.

حدود الدراسة: طبقت فعاليات الدراسة أونلاين على معلمي التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، وتضمنت العينة كل معلم لديه بالصف الدراسي طالب أو أكثر من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتضمنت العينة مجموعة من المدارس في المراحل التعليمية ما قبل الجامعية. واختيرت درجات مهنية متعددة

للمعلمين (معلم، معلم أول، معلم أول أ، معلم بخير، معلم كبير) وذلك للتنوع في وجهات النظر وللاستفادة من النتائج لذوي الخبرة التعليمية في قطاع التدريس، وطبقت الدراسة من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ وحتى منتصف أغسطس.

الطريقة والإجراءات

أولاً: المنهج: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة من وجهة نظر معلمي المراحل المختلفة ممن تحتوي على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانياً: العينة: تكونت عينة الدراسة من عينة متاحة بلغت ١١٦ معلماً من جميع المراحل الدراسة، وتم الوصول للعينة عن طريق إعداد المقاييس في صورة الكترونية وإرساله إلى الزملاء المعلمين بالتربية والتعليم. وانقسمت العينة من حيث النوع الاجتماعي إلى ٤٨ (٤١.٤%) ذكور، و٦٨ (٥٨.٦%) إناث. وانقسمت العينة من حيث المرحلة الدراسية إلى ٥٨ (٥٠%) من معلمي المرحلة الابتدائية، و ٣٠ (٢٥.٩%) من معلمي المرحلة الإعدادية، و٢٨ (٢٤.١%) من معلمي المرحلة الثانوية. وانقسمت العينة من حيث الدرجات العلمية إلى ٤١ (٣٥.٣%) معلم، و ٢٣ (١٩.٨%) معلم أول، و ١٦ (١٣.٨%) معلم أول أ، و ٢٥ (٢١.٦%) معلم خبير، و١١ (٩.٥%) معلم كبير.

ثالثاً: القياسات:

أ. مقياس الشعور بالتماسك: اعتمدت الدراسة على الصورة المختصرة المكونة من ٩ مفردات، بحيث تتوزع ثلاث مفردات لكل بعد من الابعاد الثلاثة، وقد غير الباحثان تدريج الاستجابة من السباعي، إلى التدريج الخماسي، وجمع المفردات إيجابية فيما عدا المفردة ٧ فهي مفردة عكسية. وقد استخدم Antonovsky (1987) التحليل العاملي لمفردات المقياس وتحقق مطابقة مقبولة، وبلغ الثبات بمعامل ألفا كورنباخ ٠.٧٨٦ وبلغت معاملات ألفا للأبعاد في دراسة Jacobsson (2011) ٠.٨٤ للقابلية للفهم، و ٠.٩١للقدرة على الإدارة، و ٠.٧٥ للمعنى.

الصدق والثبات: حسب الصدق البنائي للمقياس باستخدام طريقة أقصى احتمال للمفردات وكانت مؤشرات المطابقة على النحو التالي:

جدول (١): مؤشرات حسن المطابقة لمفردات مقياس الإحساس بالتماسك (ن= ١١٦).

المؤشر	X^2	RMSEA	NNFI	GFI	AGFI
القيمة	٢٧.٢٠ P=.30	٠.٠٥٧	٠.٩٧	٠.٩٤	٠.٨٩

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

جدول (٢): تشبعات مفردات مقياس الشعور بالتماسك (ن= ١١٦).

كود المفردة	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
Me1	هل تشعر أن الطالب لا يهتم حقاً بما يدور من حوله؟	٠.٧٠	٠.١٥	٤.٥٦
Ma2	هل يشعر الطالب بأنه لا يعامل بشكل عادل؟	٠.٨١	٠.١٥	٥.٣٥
Co3	هل يشعر الطالب بأنه في وضع غير مألوف ولا يعرف ماذا يفعل؟	٠.٥٩	٠.١٨	٣.٢١
Me4	الأشياء التي يفعلها كل يوم هي	٠.٦٨	٠.١٥	٤.٤٥
Co5	هل لدى الطالب مشاعر وأفكار مختلطة للغاية؟	٠.٦٣	٠.١٩	٣.٣٧
Co6	هل يشعر الطالب أن لديه مشاعر في داخله يفضل ألا يشعر بها؟	٠.٣٧	٠.١٧	٢.١١
Ma7	يشعر الكثير من الناس بالرغم من شخصيتهم القوية أنهم خاسرون في بعض المواقف، كم مرة شعر الطالب بهذا الشعور في الماضي؟	٠.٧١	٠.١٥	٤.٧٧
Me8	كم مرة يشعر الطالب بأن هناك القليل من المعنى للأشياء التي يفعلها في حياته اليومية؟	٠.٦٩	٠.١٥	٤.٥٣
Ma9	كم مرة يشعر بمشاعر ليست مؤكده من قدرته في السيطرة عليها؟	٠.٦٢	٠.١٥	٤.١٦

تراوحت تشبعات المفردات في بعد المعنى بين ٠.٦٨ إلى ٠.٧٠ بينما تراوحت تشبعات مفردات بعد القدرة على الإدارة بين ٠.٦٢ و ٠.٨١ وتراوحت تشبعات بعد القابلية للفهم بين ٠.٣٧ إلى ٠.٦٣ وكانت جميعها دالة ومقبولة، إلا أن المفردة ٦ متدنية في قيمة تشبعها والتي تنص على "هل يشعر الطالب أن لديه مشاعر في داخله يفضل ألا يشعر بها؟"، فهي عبارة قد تخضع للاستحسان الاجتماعي، أو للتعاطف الشديد مع الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد حسب الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معاملات ألفا كرونباخ والذي بلغ لمفردات المقياس ككل القيمة ٠.٨٥ بينما بلغ معامل ألفا للأبعاد على النحو التالي: المعنى ٠.٧٣ والقدرة على الإدارة ٠.٧٧ والقابلية للفهم ٠.٥٠.

ب. مقياس إلينوي لسلوك التنمر المدرك: أعده Akbari Balootbangan & Talepasand (2015)، وتكون المقياس من ١٨ مفردة تقيس التنمر (وتقيسه المفردات ١ و ٢ و ٨ و ٩ و ١٤ و ١٥ و ١٦ و ١٧ و ١٨)، والاحتيال (وتقيسه المفردات ٣ و ١٠ و ١١ و ١٢ و ١٣)، أما بعد المشاجرة (تقيسه المفردات ٤ و ٥ و ٦ و ٧). وتم صياغة الاستجابة في ضوء

[1] تشير الاختصارات Me المعنى، و Ma القدرة على الإدارة، و Co الفهم وهي أبعاد مقياس الشعور بالتماسك.

مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة بحيث ٥= دائما، و ٤= غالباً، و٣= أحياناً، و٢= نادراً، و ١=أبداً، وتشير الدرجة المرتفعة إلى درجة عالية من التنمر والاحتيال المشاجرة. واستبعدت المفردة ١ لعدم أخلاقيتها إذ تحمل الإهانة في صياغتها في التعبير عن ظاهرة التنمر بالنسبة لذوي الهمم، بالإضافة على تعديل صيغة المفردة ١٣ وتغييرها لأنها تحمل نفس المعنى لأحد المفردات في نفس البعد.

وتتراوح الدرجة على المقياس بين ١٨ درجة إلى ٩٠ درجة. وقد بلغ الثبات بمعامل ألفا لمعد المقياس ٠.٨٧ للمفردات ككل، والاحتيال ٠.٧١ والتنمر ٠.٧٧ والمشاحنة ٠.٧٦ وقد حسب الباحثان الثبات بطريقة ألفا للمقياس ككل وبلغت درجته ٠.٩٠ بمعامل ألفا بينما بلغت معاملات ألفا لكل بعد على النحو التالي: التنمر ٠.٧٩ والاحتيال ٠.٧١ والعدائية ٠.٨١.

الصدق والثبات: استخدم الباحثان التحليل العاملي الاستكشافي لدراسة استقرار تماسك العوامل نتيجة ترجمة المقياس من الثقافة الأجنبية إلى المصرية. واستخدمت طريقة تحليل المحاور الأساسية PAF والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس. وقد بلغ محك كايزر ماير أولكين ٠.٩٠ وتحقق معيار التقارب حيث كانت عدد مرات الترتيبات للمفردات ٧. واختير نقطة قطع لقبول تشبعات المفردات وهي ٠.٤٢، وكانت تشبعات المفردات على العوامل الثلاث على النحو التالي:

البعد	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
التنمر	(٢) يضرب الطلاب زملائهم ذوى الهمم لمجرد معرفتهم بقصوره في الدفاع عن نفسه	٠.٧٦		
	(٨) ينزعج الطلاب ذوي الهمم الآخرين عندما يستشعروا الإهانة	٠.٦٥		
	(٩) يدخل التلاميذ ذوي الهمم في معارك جسدية انتقاما من أذى زملائهم	٠.٥٨		
	(١٤) ينشر الطفل ذوي الهمم شائعات عن طلاب آخرين عندما يخفق في أخذ حقه		٠.٧٠	
	(١٥) يحرض زملائه على النزاعات للانتقام ممن تنمر عليه		٠.٧٧	
	(١٦) يشجع الاخرين على التكاتل على الزملاء ذوي القوة لضربهم		٠.٧٨	
	(١٧) يستبعد الطفل ذوي الهمم من التواجد في زمرة أصدقائه			٠.٦٥
	(١٨) يكتب التلاميذ عبارات مشينة لطفل ذوي الهمم لإذلاله.			٠.٧٦
بعد المشاجرة	(٤) يسخر التلاميذ من إعاقة أو عجز التلاميذ ذوي الهمم	٠.٨٤		
	(٥) يطلقون التلاميذ أسماء سخيفة على زملائهم ذوي الهمم	٠.٨٧		
	(٦) يتعرض التلاميذ ذوي الهمم للدفع والاهانة من زملائهم بالصف	٠.٨٦		
	(٧) يسعى الطفل ذوي الهمم في مضايقة الطلاب الآخرين ممن يضايقونه			٠.٥٤
بعد	(٣) هناك أوقات لا يريد فيها ذوي الهمم الذهاب إلى المدرسة لتعرضهم للتنمر	٠.٧١		

الاحتيال	(١٠) يتعامل الطفل ذوي الهمم بلؤم مع زملائه بالصف	٠.٤٥
	(١١) يشارك الاطفال اسرار زميلهم من ذوي الهمم ويطلقون الشائعات	٠.٥٧
	(١٢) يرد الطفل ذوي الهمم الاهانة بالسب الصريح لزملائه	٠.٤٢
	(١٣) يتجاهل الاطفال زميلهم ذوي الهمم لأنه مختلف	٠.٧٢

لوحظ من خلال نتائج التحليل العاملي أن العوامل ليست متماسكة وأن مفرداتها غير مستقرة على الابعاد، كما أن بعد المشاجرة وبعد الاحتيال تشبعت على نفس العامل، بينما كانت مفردات ٢ و ٨ و ٩ لعامل التنمر تشبعت على نفس العامل مما يعني أن العوامل غير مستقرة وغير متماسكة.

استخدم التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس إلينوي لسلوك التنمر وكانت مؤشرات حسن المطابقة على النحو المبين

جدول (٣): مؤشرات حسن المطابقة لمفردات مقياس إلينوي لسلوك التنمر (ن= ١١٦).

المؤشر	X^2	RMSEA	NNFI	GFI	AGFI
القيمة	٤٠١.١٣	٠.١٥	١	٠.٩٥	٠.٩٤

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

جدول (٤): تشبعات مفردات مقياس إلينوي لسلوك التنمر (ن= ١١٦).

البعد	المفردة	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
التنمر	(٢) يضرب الطلاب زملائهم ذوى الهمم لمجرد معرفتهم بقصوره في الدفاع عن نفسه	٠.٧٧	٠.٠٤٩	١٥.٨٠
	(٨) ينزعج الطلاب ذوي الهمم الآخرين عندما يستشعروا الإهانة	٠.٤٧	٠.٠٤٦	١٠.٣٤
	(٩) يدخل التلاميذ ذوي الهمم في معارك جسدية انتقاما من أذى زملائهم	٠.٥٩	٠.٠٤٧	١٢.٥٧
	(١٤) ينشر الطفل ذوي الهمم شائعات عن طلاب آخرين عندما يخفق في أخذ حقه	٠.٤٧	٠.٠٤٧	١٠.١٥
	(١٥) يحرض زملائه على النزاعات للانتقام ممن تنمر عليه	٠.٥١	٠.٠٤٨	١٠.٥٨
	(١٦) يشجع الاخرين على التكاتل على الزملاء ذوي القوة لضربهم	٠.٥٣	٠.٠٤٨	١١.٠٦
	(١٧) يستبعد الطفل ذوي الهمم من التواجد في زمرة أصدقائه	٠.٧٧	٠.٠٤٩	١٥.٦٤
	(١٨) يكتب التلاميذ عبارات مشينة لطفل ذوي الهمم لإذلاله.	٠.٧٦	٠.٠٤٩	١٥.٤٦
بعد المشاجرة	(٤) يسخر التلاميذ من إعاقة أو عجز التلاميذ ذوي الهمم	٠.٩٠	٠.٠٥٥	١٦.٤٣
	(٥) يطلقون التلاميذ أسماء سخيفة على زملائهم ذوي الهمم	٠.٨٩	٠.٠٥٥	١٦.٢٢
	(٦) يتعرض التلاميذ ذوي الهمم للدفع والاهانة من زملائهم بالصف	٠.٨٥	٠.٠٥٣	١٥.٩٥

بعد الاحتيال	(٧) يسعى الطفل ذوي الهمم في مضايقة الطلاب الآخرين ممن يضايقونه	٠.٤٨	٠.٠٤٧	١٠.١٨
	(٣) هناك أوقات لا يريد فيها ذوي الهمم الذهاب إلى المدرسة لتعرضهم للتنمر	٠.٧٢	٠.٠٥٢	١٣.٧٨
	(١٠) يتعامل الطفل ذوي الهمم بلؤم مع زملائه بالصف	٠.٢٥	٠.٠٤٥	٥.٥١
	(١١) يشارك الاطفال اسرار زميلهم من ذوي الهمم ويطلقون الشائعات	٠.٧١	٠.٠٥١	١٣.٩٣
	(١٢) يرد الطفل ذوي الهمم الاهانة بالسب الصريح لزملائه	٠.٦٧	٠.٠٥٠	١٣.٢٢
	(١٣) يتجاهل الاطفال زميلهم ذوي الهمم لأنه مختلف	٠.٨٣	٠.٠٥٥	١٥.٠٤

تراوحت تشبعات بعد التنمر بين ٠.٤٧ و ٠.٧٧، بينما تراوحت تشبعات بعد المشاجرة بين ٠.٤٨ إلى ٠.٩٠، تراوحت تشبعات المفردات في بعد الاحتيال بين ٠.٢٥ و ٠.٨٣ وكانت المفردات جميعها مقبول ودال احصائياً. وحسب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته لمفردات المقياس ككل القيمة ٠.٩٣ بينما بلغ معامل ألفا للأبعاد على النحو التالي: التنمر ٠.٨٤ والمشاجرة ٠.٨٥ والاحتيال ٠.٧٥.

رابعاً: إجراءات التحليل الاحصائي: اعتمدت الدراسة على أسلوب التحليل العاملي للتحقق من البنية العاملية للأدوات، واستخدم برنامج Lisrel 8.8 لدراسة مدى مطابقة النتائج لطبيعة العينة. وحسبت مؤشرات الإحصاء الوصفي لبيانات العينة كالمتوسط، والتباين، والالتواء، والتفرطح، وحسب معامل ارتباط سبيرمان وذلك لانعدام الخطية بين متغيرات الدراسة.

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

سادساً: نتائج الدراسة وتفسيرها

أ. تأثير نوع المرحلة الدراسية وجنس المعلم والدرجة الوظيفية على ادراكه للتماسك الاجتماعي لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

وللتحقق من هذا الأثر استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين المتعدد المتدرج باعتبار نوع المرحلة الدراسية (ابتدائي، اعدادي، ثانوي)، وجنس المعلم (ذكر، وانثى)، والدرجة الوظيفية متغيرات مستقلة، ومتغيرات التنمر والشعور بالتماسك متغيرات تابعة، وكانت النتائج على النحو المبين:

مصدر التباين	قيمة الاختبار	قيمة ف	درجة الحرية المفترضة	درجة حرية الخطأ	الدلالة
الثابت	٠.٩٢	٥٠٥.٣٠	٢	٨٧	٠.٠٠٠
المرحلة الدراسية	٠.٠٤	٠.٩٥	٤	١٧٦	٠.٤٣٦

جنس المعلم	٠.٠٢	٠.٨٢	٢	٨٧	٠.٤٤٤
الدرجة الوظيفية	٠.١٤	١.٦٦	٨	١٧٦	٠.١١٠

والمتأمل في النتائج يجد عدم دلالة الفروق بين المرحلة الدراسية وجنس المعلم والدرجة الوظيفية في التأثير على سلوكيات التنمر المدركة والشعور بالتماسك الاجتماعي المدرك من جانب المعلم على ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يبرره عدة عناصر منها ما يلي:

١. **متغيرات السياق التي تحث الانتهاك والحث على التنمر، والتعليق بالأساليب الساخرة أثناء سياق التدريس وقد يكون هذا نابعا من الضغوط الواقعة على الاقران، بالأخص إذا كانت هذه الطلاب تجمعهم مجموعة من الاهتمامات المشتركة، فيدفع أحدهم بدافع الغيرة من نجاح الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة من الانتقام منه واهانته أمام زملائه وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rigby, 2003, 2012).**
٢. **عدم فهم المعلم لاحتياجات الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، أو عدم اكتراث المعلم بالعلاقات بين الطلاب لانشغاله بالمنهج المنوط به خلال عمليات التدريس مما يفسح المجال امام الطلاب للتجرؤ على بعضهم البعض لانطفاء ردود أفعال زملائهم أو عجز عن التعبير عن انفعالاتهم أو التهديد الواقع عليهم وهذا يتفق مع (Menesini & Salmivalli, 2017).**
٣. **عدم فهم المعلم لمشكلات التأقلم للطلاب العاديين مما يدفعهم لإثارة الشغب أو سعيهم لاثارة المشكلات على من هم أقل منهم قوة، فقد يكون مستوى الدراسة متدني لدى الطالب المتنمر مما يدفعه للتنمر أو الشغب أو انتهاك القواعد المدرسية كي يلفت نظر من حوله وهذا يتفق مع (Spriggs et al., 2007).**
٤. **قد يكون المعلم هو السبب في حدوث التنمر نتيجة عدم ادراكه لإحتياجات الطالب أو قصوره اللغوي والادراكي فيتهكم به أمام زملائه مما يثير الاضطراب داخل الصف ويدفع الطلاب للتنمر على زميلهم نتيجة تأكدهم بأنه لن يبلغ عنهم أو عدم القدرة عن الدفاع عن نفسه وهذا يتفق مع (McGarthy et al., 2021; Vinen et al., 2022).**

وعليه فالمعلم أثناء الخدمة يحتاج إلى دورات تدريبية أو تدخلات من خلال الاخصائي النفسي المدرسي لتفهم مشكلات الطلاب ذوى الهمم واستخدام شروط الإحالة للطالب المتنمر، فقد يكون سبب الظاهرة لديه هو شعوره بالتهميش أو الاضطرابات النفسية، أو قد يكون السبب في هذا هو عدم فهم المعلم لبعض اضطرابات الطلاب ودوافع سلوكهم كمصابي متلازمة توريت.

ب. العلاقة بين سلوك التنمر المدرك وأبعاد الإحساس بالتماسك لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور المعلمين:

تم تقدير معامل الارتباط بين سلوكيات التنمر المدركة والاحساس بالتماسك لدى الطلاب ذوي الهمم من منظور المعلمين باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، وفي ضوء فترات الثقة، وفيما يلي النتائج على النحو المبين:

المتغير	المتغير التابع	العلاقة	ن	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة
القابلية للفهم	سلوك التنمر	٠.٢٥٠	١١٦	٠.٠٧١	٠.٤١٣
القدرة على الإدارة	سلوك التنمر	٠.١٦٩	١١٦	-٠.٠١٣	٠.٣٤١
المعنى	سلوك التنمر	٠.٢٨٨	١١٦	٠.١١٠	٠.٤٤٧
الشعور بالتماسك	سلوك التنمر	٠.٥٤٨	١١٦	٠.٤٠٧	٠.٦٦٤

كما أن العلاقة غير الدالة بين القدرة على الإدارة وسلوك التنمر المدرك قد يعكس حقيقة خلل وجهة الضبط الداخلية لذي الاحتياجات الخاصة، أو قبوله بالأمر الواقع، أو عزوفه عن التفاعل ولجوئه للوحدة النفسية. وربما يكون السبب في انعدام العلاقة هو هشاشة التعلق الاجتماعي وتفضيل طرق بديلة عن التواجد في أجواء مشحونة بالتنمر نتيجة انخفاض الكفاءة الاجتماعية، أو قد يكون إدارة الصراع راجعاً لتدخل الوالدين أو المعلم لفض الاشتباك وهذا قد يتفق جزئياً مع (Debevec, 2011; Derguy et al., 2021; White, 2004).

وتبدو العلاقة غير منطقية بين الشعور بالتماسك وسلوكيات التنمر على الطلاب ذوي الهمم إذ كانت موجبة ومتوسطة ودالة احصائياً، وهذا قد يكون مؤداه أن المتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة وصل إلى درجة من الصمود النفسي نتيجة درايته بنوايا الطالب المتنمر عليه بالدرجة التي تدفعه للقدرة على إدارة الصراع البادي أمام زملائه، والاستفادة من كافة الموارد النفسية والموقفية في سياق التنمر وهذا يتفق مع (Eriksson, 2022; Flannery et al., 1994)، أو قد يكون السبب في هذا نتيجة سوء فهم المعلم لطبيعة التماسك لدى الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة عدم قدرته على التعبير أو الإبلاغ أو خوفه من أن يكون وسيلة للتصيد بين زملائه بالصف وهذا يتفق مع (Hidayati & Fitriawanda, 2021; Moon & Mello, 2021).

كما أن توقع الطالب للأحداث وادراكه للمحفزات التي تؤدي إلى حدوث التنمر في سياق الحدث، قد تكون بصورة عشوائية عرضية أو تحدث كمفاجأة خصوصا في حالة استخدام المتنمر تكتيك الصراع المتصاعد خلال تفاعلاته لاستغلال هوية الذات لدى ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق المتعة النفسية خصوصا إذا كان المتنمر من المهمشين داخل الصف وهذا قد يتفق مع دراسات (Debevec, 2011; Rigby, 2012; White, 2004). كما أن الضحية قد تدرك أن المتنمر يعتدي عليه لفظيا

أو جسدياً نتيجة خلل أو قصور في الشخصية يدفعه للتنمر عليه لإعاقته، مما يدفعه للبلطجة عليه في محيط اجتماعي لفرض السيطرة أو الهيمنة وهذا قد يدفع الطالب ذوي الاحتياجات لأن يستغل تلك النقاط للانتقام من المتنمر وايذائه بطريقة تعوض الحقد الشخصي نتيجة إهانته أمام زملائه مسبقاً وهذا يتفق مع (Cameron & Thorsborne, 2001; Rigby, 2003, 2012). مما يشعره بالتعافي النفسي نتيجة قدرته على دحض الظلم أو الإهانة الواقعة عليه أو أن التسامح مع المتنمر واستيعابه بدرجة تجعله من جماعة أقرانه المقربين وهذا يتفق مع (Cameron & Thorsborne, 2001; Rigby & Cox, 1996).

د. العلاقة بين جنس المعلم والشعور بالتماسك لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور المعلمين:

حسب المتوسط الحسابي لدرجات متغير الشعور بالتماسك وكانت ٢٢.٣ درجة، واستخدمت كنقطة قطع لكون المتغير الشعور بالتماسك مرتفع ومنخفض. ثم استخدم اختبار مربع كاي لاستقلالية واعتمادية متغيرين. وكانت النتائج على النحو التالي:

الجنس	مستوى الشعور بالتماسك				المجموع
	مرتفع		منخفض		
	ن	%	ن	%	
ذكور	٢٣	%٤٠.٤	٢٥	%٤٢.٤	٤٨
اناث	٣٤	%٥٩.٦	٣٤	%٥٧.٦	٦٨
المجموع	٥٧	%١٠٠	٥٩	%١٠٠	١١٦

وأسفرت النتائج عن عدم دلالة الفروق بين الجنسين ومستويات الشعور بالتماسك المدركة لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث بلغ قيمة مربع كاي (X^2= .049, p= .825) مما يعني أن كون المعلم ذكر أو أنثى لا يؤثر على طبيعة الشعور بالتماسك لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

هـ. العلاقة بين جنس المعلم ومستويات سلوك التنمر لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور المعلمين:

حسب المتوسط الحسابي لدرجات متغير سلوكيات التنمر وكانت ٤٧.٣ درجة، واستخدمت كنقطة قطع لكون مستوى سلوك التنمر مرتفع ومنخفض. ثم استخدم اختبار مربع كاي لاستقلالية واعتمادية متغيرين. وكانت النتائج على النحو التالي:

الجنس	مستوى سلوك التنمر				المجموع
	مرتفع		منخفض		
	ن	%	ن	%	
ذكور	٢٢	%٣٣.٨	٢٦	%٥١	٤٨
اناث	٤٣	%٦٦.٢	٢٥	%٤٩	٦٨
المجموع	٦٥	%١٠٠	٥١	%١٠٠	١١٦

وأسفرت النتائج عن دلالة الفروق بين الجنسين ومستويات الشعور بالتماسك المدركة لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث بلغ قيمة مربع كاي (X^2= 3.459, p= .006) مما يعني أن كون المعلم أنثى فهذا يؤدي إلى زيادة مستويات التنمر المدرسي على طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما كون المعلم ذكر يجعل مستويات التنمر منخفضة داخل الصف.

و. العلاقة بين نوع المرحلة الدراسية المعلم ومستويات الشعور بالتماسك لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور المعلمين:

حسب المتوسط الحسابي لدرجات متغير الشعور بالتماسك وكانت ٢٢.٣ درجة، واستخدمت كنقطة قطع لكون المتغير الشعور بالتماسك مرتفع ومنخفض. ثم استخدم اختبار مربع كاي لاستقلالية واعتمادية متغيرين. وكانت النتائج على النحو التالي:

المرحلة الدراسية	مستوى الشعور بالتماسك				المجموع
	مرتفع		منخفض		
	ن	%	ن	%	
ابتدائي	٢٦	%٤٥.٦	٣٢	%٥٤.٢	٥٨
اعدادي	١٦	%٢٨.١	١٤	%٢٣.٧	٣٠
ثانوي	١٥	%٢٦.٣	١٣	%٢٢	٢٨
المجموع	٥٧	%١٠٠	٥٩	%١٠٠	١١٦

وأسفرت النتائج عن عدم دلالة الفروق بين المراحل الدراسية التي نتمي إليها الطالب ومستويات الشعور بالتماسك المدركة لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث بلغ قيمة مربع كاي (X^2= .863, p= .650) مما يعني أن الشعور بالتماسك المدرك بواسطة المعلم لا يختلف باختلاف المرحلة الدراسية.

ز. العلاقة بين نوع المرحلة الدراسية المعلم ومستويات سلوك التنمر لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور المعلمين:

حسب المتوسط الحسابي لدرجات متغير سلوكيات التنمر وكانت ٤٧.٣ درجة، واستخدمت كنقطة قطع لكون مستوي التنمر مرتفع ومنخفض. ثم استخدم اختبار مربع كاي لاستقلالية واعتمادية متغيرين. وكانت النتائج على النحو التالي:

المرحلة الدراسية	مستوى التنمر				المجموع
	مرتفع		منخفض		
	ن	%	ن	%	
ابتدائي	٢٦	%٤٥.٦	٣٢	%٥٤.٢	٥٨
اعدادي	١٦	%٢٨.١	١٤	%٢٣.٧	٣٠
ثانوي	١٥	%٢٦.٣	١٣	%٢٢	٢٨
المجموع	٥٧	%١٠٠	٥٩	%١٠٠	١١٦

وأسفرت النتائج عن عدم دلالة الفروق بين المراحل الدراسية التي ينتمي إليها الطالب ومستويات سلوكيات التنمر المدركة لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث بلغ قيمة مربع كاي (X^2= .940, p= .625) مما يعني أن سلوكيات التنمر المدركة بواسطة المعلم لا يختلف باختلاف المرحلة الدراسية.

المناقشة والتعليق

هدفت الدراسة لتقدير العلاقة بين سلوكيات التنمر المدركة والشعور بالتماسك لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور معلميهم، وطبقت الدراسة مقياس إلينوي لسلوكيات التنمر المدركة وذلك بعد تعديل مفرداته للتناسب مع طبيعة العينة المطبق عليها، كما طبقت الدراسة مقياس الإحساس بالتماسك لـ Antonovsky (1987) وذلك بعد تعريبه، وقد تحققت الدراسة من الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة وكانت الثبات لمقياس الشعور بالتماسك مقبولا ويتراوح بين ٠.٧٥ إلى ٠.٩١ بينما بلغت معاملات الثبات لمقياس إلينوي بين ٠.٧٥ إلى ٠.٨٥. وقد طبقت الدراسة على معلمين من الجنسين بجميع المراحل التعليم قبل الجامعية، وقد توصلت النتائج إلى عدم استقرار مفردات وعدم تماسك عوامل مقياس التماسك الاجتماعي، وتعكس الدراسة عدة حقائق من ضمنها ما يلي:

١) التعاطف الزائد من قبل المعلم أو من قبل الأقران مع ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا يتفق مع (Rigby, 2012)، أو درجة الاندماج الاجتماعي بين الطلاب بعضهم البعض بصورة تعزز شخصية المتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا يتفق مع Derguy et al. (2021) أو

التعاطف معه من خلال المدافعين عن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من بطش المتنمر وهذا يتفق مع (Menesini & Salmivalli, 2017).

٢) قد يكون هناك رادع من قبل المعلم والإدارة المدرسية حيال عمليات التنمر المدرسي على ذوي الاحتياجات الخاصة، أو قد تكون هناك تدخلات من الاسرة لتعزيز سلوك الابن ذوي الاحتياجات الخاصة، أو قد يكون الدافع للتنمر خفياً أو استفزازياً بالدرجة التي لا يدركها معلم الصف وهذا يتفق مع دراسة (Charmpatsis & Tzoumanika, 2021; Mathisen et al., 2011).

٣) كما يلاحظ من الجدول أن حالات التماسك الاجتماعي في المراحل الدراسية الأعلى تكون في أوجها، هذا قد يكون بسبب النضج الانفعالي والكفاءة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في درأ الخطر الواقع عليه في امتصاص انفعال المتنمر، وقدرته على الكياسة وقمع انفعالاته وارتفاع مستويات التقييم المعرفي وهذ قد يتفق مع (Eriksson, 2022; Busby et al., 2022).

٤) التعافي النفسي المتنامي مع السن الذي يوفر للطالب ذوي الاحتياجات الخاصة المشاركة الاجتماعية في الأنشطة الصفية، وحس التماسك العالي البادي في استراتيجيات التكيف الأمن، واستخدام استراتيجيات مواجهة مع المتنمر في التغلب على شعور الطالب بوصمة العار نتيجة التشوه الجسدي أو الإعاقة التي يعاني منها وهذا يتفق مع (Adama et al., 2021; Langius et al., 1992).

٥) ويعتبر شعور ذوي الاحتياجات الخاصة بالترابط وتطوير نمط التكيف بما يعزز الصحة النفسية، ويحقق التقارب الاجتماعي بين جميع الطلاب داخل الصف هو وسيلة للتخلص من الضغوط الناتجة على ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تخزن مؤقتاً بصورة انفعالية على الفرد وتدفعه لاستخدام حيل دفاعية أو تفضيل العزلة والوحدة وهذا يتفق مع (Antonovsky & Sagy, 1986; Bowman, 1996; Goddboy et al., 2022; Zhang eet al., 2022).

٦) التجاهل الذي يستخدمه ذوي الاحتياجات الخاصة لإرباك الطلاب العاديين عند تنمرهم على ذوي الاحتياجات الخاصة، باعتبار أن عبارات السخرية والاهانة عديمة المعنى، وغير متسقة بسبب تعايش المتعلم مع إعاقته وبالتالي يحدث انطفاء لسلوك المتنمر بسبب الاحراج الواقع عليه أمام زملائه نتيجة توقع حدوث صدام مع ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا يتفق مع (Busby et al., 2022; Flannery et al., 1994).

كما أن الشعور بالتماسك المدرك بواسطة المعلمين يحمل شقين هما:

١) التأثير الواقع على المتنمر جراء تماسك ذوي الاحتياجات الخاصة نفسيا واجتماعية والثقة الزائدة له والموارد المتاحة له للتكيف وإدارة العلاقات البادي فيها التنمر، قد يسبب انطفاء سلوك المتنمر، وقد يولد تأثير نفسي على المتنمر يسمى بتأثير ماندیلا وهو عبارة عن استحضار صور مشوهة لتجارب مؤلمة تعرض فيها المتنمر سابقاً للتنمر في أحد المواقف السابقة سببت له كراهية كل من يتمتع بالاحترام أو الدفء في التعامل أو الثقة وهذا يتفق نسبياً مع (Antonovsky, 1987; Olsson & Hwang, 2002).

٢) تفاعل بعدي نظرية انتونوفيسكي وهما المعنى أو التعافي مع بعد القدرة على الإدارة بما يوفر للمتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة القدرة على استخدام كافة الموارد النفسية والشخصية والموقفية ووجود بعض الأفراد في الموقف لكبح المتنمر، ويتخطى الصراع بصورة غير مثيرة للجدل، ودرأ المثيرات التي تسبب التهديد عن البيئة النفسية الداخلية والخارجية والتمتع بالمرونة الانفعالية والعصبية التي تساعد الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة على التعايش بصورة أكثر أماناً وهذا يتفق مع (Dymecka et al., 2022; Eriksson, 2022; Flannery et al., 1994; Mittelmark, 2022; Noojin & Wallander, 1997)

والسبب في كون مستويات التنمر المرتفعة في صفوف المعلمات هو أن قدرتهم على الاستثارة الانفعالية بصورة سلبية تكون أسرع منه في الذكور مما يدفعها لضرب الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا من ذوي المتلازمات غير الشائعة لقصورها في تفسير سلوكه، بالإضافة إلى التنمر ظاهرة ثقافية قد تدفع الذكور خصوصا في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي إلى التنمر على الاناث من ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل الشعور بالمتعة النفسية أو السيطرة أو الهيمنة وهذا يتفق مع (Menesini & Salmivalli, 2017; Rigby, 1997, 2003; Schwartz et al., 1997). كما أن التحيز لأحد الجنسين قد يثير الدافع لدى الطلاب المتنمرين للتنمر بالضحية المستهدفة نتيجة عدم قبوله أو نتيجة دوافع الغيرة، وقد يكون دافع التحيز هو التعاطف مع ظروف الطالب أو نتيجة ارتفاع مستواه التحصيلي لتعزيزه ودعمه انفعالياً واجرائياً وهذا يتفق مع (Cameron & Thorsborne, 2001).

وتعاني الدراسة من بعض المحددات وهي عدم الأخذ في الاعتبار جنس الطالب المعاق أو ذوي الاحتياجات الخاصة، كان مبرر الباحثان في هذه الدراسة هو أن الفصل الواحد قد يحتوي على العديد من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن الدراسة تعاني من بعض المحددات منها أن بعض المعلمين من ذوي الدرجات الوظيفية الأعلى لم يتلق أي تدريبا أو لم يتعرض ولو بالقراءة عن احتياجات الطلاب ذوي الهمم، ودوافعهم النفسية الأمر الذي يدفعه لعقاب الطالب، مما يشجع زملائه بالتنمر عليه. كما تعاني الدراسة من محدد صغر حجم العينة.

تعارض الاهتمامات والمصالح: لا يتعارض البحث مع أي من المصالح الشخصية أو العامة، أو لا توجد أي تضارب في المصالح المشتركة ولا يضر البحث بأي من المؤسسات أو الأفراد.

إسهامات الباحثين: لكل باحث في هذه الدراسة اسهام مشترك في كل جزء من أجزاء الدراسة.

المراجع

على الصبحيين ومحمد القضاة (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض: المملكة العربية السعودية

Abimanyu, C. V. R., & Saraswati, R. (2022). UNDERSTANDING AND DEVELOPING ANTI-BULLYING BEHAVIOR By. *PROMOTING TOLERANCE AND INCLUSIVENESS IN INDONESIAN PLURALISTIC SOCIETY*, 63.

Adama, E. A., Arabiat, D., Foster, M. J., Afrifa-Yamoah, E., Runions, K., Vithiatharan, R., & Lin, A. (2021). The psychosocial impact of rare diseases among children and adolescents attending mainstream schools in Western Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14.

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

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-bass.

Antonovsky, H., & Sagy, S. (1986). The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *Journal of Social Psychology*, *126*(2), 213-226.

Ball, L., Lieberman, L., Haibach-Beach, P., Perreault, M., & Tirone, K. (2021). Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 02646196211009927.

Bowman, B. J. (1996). *Cross-cultural validation of Antonovsky's Sense of Coherence scale. Journal of Clinical Psychology, 52(5), 547–549.*

Busby, L., Patrick, L., & Gaudine, A. (2022). Upwards Workplace Bullying: A Literature Review. *SAGE Open*, *12*(1), 21582440221085008.

Cameron, L., & Thorsborne, M. (2001). Restorative justice and school discipline: Mutually exclusive. *Restorative justice and civil society*, *180*, 194.

Charmpatsis, C., & Tzoumanika, V. (2021). FATHER BONDING AND BULLYING IN CHILDREN WITH DISABILITIES/VÄTERLICHE BINDUNG UND BULLING IN KINDERN MIT BEHINDERUNGEN. *European Journal of Special Education Research*, *7*(4).

de Wet, C., & Jacobs, L. (2021). Workplace bullying, emotional abuse and harassment in schools. ***Special Topics and Particular Occupations, Professions and Sectors*****, 187-219.**

Debevec, T. M. (2011). A Psychoanalytic inquiry into social aggression as a form of bullying among female students.

Derguy, C., Aubé, B., Rohmer, O., Marotta, F., & Loyal, D. (2021). Another step to school inclusion: Development and validation of the Children's Attitudes Toward Autism Questionnaire. ***Autism*****,** ***25*****(6), 1666-1681.**

Donato, S., Barni, D., Ferraris, A., Iafrate, R., de Silva, A. D., Gao, M., ... & Cummings, E. M. (2022). Adolescents' Victimization and Internalizing Problems: The Protective Role of Parental Sense of Coherence. ***Journal of Child and Family Studies*****, 1-11.**

Dymecka, J., Gerymski, R., Tataruch, R., & Bidzan, M. (2022). Sense of Coherence and Health-Related Quality of Life in Patients with Multiple Sclerosis: The Role of Physical and Neurological Disability. ***Journal of Clinical Medicine*****,** ***11*****(6), 1716.**

Eriksson, M. (2022). The sense of coherence: the concept and its relationship to health. In ***The handbook of salutogenesis*** **(pp. 61-68). Springer, Cham.**

Flannery, R. B., Perry, J. C., Penk, W. E., & Flannery, G. J. (1994). Validating Antonovsky's sense of Coherence scale. Journal of Clinical Psychology, 50(4), 575–577.

Flensborg-Madsen, T., Ventegodt, S., & Merrick, J. (2005). Why is Antonovsky's sense of coherence not correlated to physical health? Analysing Antonovsky's 29-item Sense of Coherence Scale (SOC-29). ***TheScientificWorldJOURNAL, 5*****, 767-776.**

Goodboy, A. K., Martin, M. M., Mills, C. B., & Clark-Gordon, C. V. (2022). Workplace Bullying in Academia: A Conditional Process Model. ***Management Communication Quarterly*****, 08933189221103625.**

Hidayati, L. N., & Fitriawanda, A. N. (2021). The relationship between bullying behavior and adolescents' resilience. ***Bali Medical Journal*****,** ***10*****(3), 1268-1272.**

Jakobsson, U. (2011). Testing construct validity of the 13-item sense of coherence scale in a sample of older people. ***The Open Geriatric Medicine Journal, 4*****(1), 6–13.**

Langius, A., Björvell, H., & Antonovsky, A. (1992). The sense of coherence concept and its relation to personality traits in Swedish samples. ***Scandinavian journal of caring sciences*****,** ***6*****(3), 165-171.**

Liu, T. L., Wang, P. W., Hsiao, R. C., Ni, H. C., Liang, S. H. Y., Lin, C. F., ... & Yen, C. F. (2022). Multiple types of harassment victimization in adolescents with autism spectrum disorder: Related factors and effects on mental health problems. ***Journal of the Formosan Medical Association*****.**

Liyanage, C. (2022). Inclusivity of children with disabilities and downsides of welfare-oriented service delivery system in Sri Lanka with special reference to rural areas in Galle district. ***University of Colombo Review****, 3*(1).

Maiano, C., Normand, C. L., Salvas, M. C., Moullec, G., & Aimé, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. ***Autism research****, 9*(6), 601-615.

Mathisen, G. E., Einarsen, S., & Mykletun, R. (2011). The relationship between supervisor personality, supervisors' perceived stress and workplace bullying. ***Journal of Business Ethics****, 99*(4), 637-651.

McGarty, A. M., Westrop, S. C., & Melville, C. A. (2021). Exploring parents' experiences of promoting physical activity for their child with intellectual disabilities. ***Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities****, 34*(1), 140-148.

Mittelmark, M. B. (2022). Stressor Appraisal on a Pathway to Health: The Role of the Sense of Coherence. In ***The Handbook of Salutogenesis*** **(pp. 69-78). Springer, Cham.**

Moon, J., & Mello, Z. R. (2021). Time among the taunted: The moderating effect of time perspective on bullying victimization and self-esteem in adolescents. ***Journal of adolescence****, 89*, 170-182.

Noojin, A. B. & Wallander, J. L. (1997) Perceived problem-solving ability, stress, and coping in mothers of children with physical disabilities: potential cognitive influences on adjustment. ***International Journal of Behavioral Medicine*** **4, 415–32.**

Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2002). Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. ***Journal of Intellectual Disability Research****, 46*(7), 548-559.

Pallant, J. F., & Lae, L. (2002). Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: Further evaluation of the sense of coherence scale. ***Personality and individual differences****, 33*(1), 39-48.

Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of family therapy*, *16*(2), 173-187.

Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, *22*(2), 28-34.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, *48*(9), 583-590.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, *25*(3), 287-300.

Rigby, K. (2012). Bullying in schools: Addressing desires, not only behaviours. *Educational Psychology Review*, *24*(2), 339-348.

Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual differences*, *21*(4), 609-612.

Sanchez, F. R. (2019). The effects of bullying on identity. Capstone project, College of Education, Winona state university.

Saylor, C. F., & Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *21*(1), 69-80.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development, 68*(4), 665-675.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *26*(1), 1-9.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research. Aggressive Behavior, 26(1), 1–9.*

Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, *41*(3), 283-293.

Vickers, M. H. (2014). Towards reducing the harm: Workplace bullying as workplace corruption—A critical review. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, *26*(2), 95-113.

Vinen, Z., Clark, M., & Dissanayake, C. (2022). Social and Behavioural Outcomes of School Aged Autistic Children Who

Received Community-Based Early Interventions. ***Journal of Autism and Developmental Disorders*****, 1-12.**

Vranjes, I., Salin, D., & Baillien, E. (2022). Being the bigger person: Investigating the relationship between workplace bullying exposure and enactment and the role of coping in ending the bullying spiral. ***Work & Stress*****,** ***36*****(2), 183-201.**

White, S. (2004). A psychodynamic perspective of workplace bullying: Containment, boundaries and a futile search for recognition. ***British Journal of Guidance & Counselling*****,** ***32*****(3), 269-280.**

Wiseman, P., & Watson, N. (2022). "Because I've Got a Learning Disability, They Don't Take Me Seriously:" Violence, Wellbeing, and Devaluing People With Learning Disabilities. ***Journal of interpersonal violence*****,** ***37*****(13-14), NP10912-NP10937.**

Xu, T., Magnusson Hanson, L. L., Lange, T., Starkopf, L., Westerlund, H., Madsen, I. E., & Rod, N. H. (2019). Workplace bullying and workplace violence as risk factors for cardiovascular disease: a multi-cohort study. ***European heart journal*****,** ***40*****(14), 1124-1134.**

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. (2012). Involvement in bullying among children with autism spectrum disorders: Parents' perspectives on the influence of school factors. ***Behavioral disorders*****,** ***37*****(3), 179-191.**

Zhang, S., Leidner, D., Cao, X., & Liu, N. (2022). Workplace cyberbullying: A criminological and routine activity perspective. ***Journal of Information Technology*****,** ***37*****(1), 51-79.**