

مستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة الأردنية عمان

عامر جمال أبو حمور
أ.د. جميل محمود الصمادي*

تاريخ قبول البحث 2020/5/9

تاريخ استلام البحث 2020/3/7

ملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف الى مستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة الأردنية عمان، وتتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تم تطوير أداة (مقياس) التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمكون من (58) فقرة موزعة على ستة ابعاد رئيسية. تكونت عينة الدراسة من (272) طالباً وطالبة في المدارس الحكومية والخاصة تراوحت أعمارهم بين (11-15) سنة، موزعين بين المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة الأردنية عمان. كما أشارت النتائج الى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم ضحايا للتتمر بمستوى مرتفع بجميع أبعاده الستة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) في التتمر المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس. في المقابل تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) في مستوى التتمر المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية. الكلمات المفتاحية: التتمر، صعوبات التعلم، ضحايا التتمر.

* العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

The Level of Bullying among Students with Learning Disabilities in Public and Private Schools in the Jordanian Capital, Amman

Amer Jamal Abu-Hamour
Prof. Jamil M. Al-Smadi*

Abstract:

The study aimed at identifying the level of bullying among students with learning disabilities in public and private schools in the Jordanian capital, Amman. This study follows the descriptive analytical methodology, Bullying Scale has been developed for measuring the level of bullying against students with learning disabilities.

The scale consists of 58 items distributed on six main dimensions. To ensure the characteristics and validity of the bullying scale for students with learning disabilities. The sample consisted of (272) male and female students in public and private schools, whose ages ranged between (11-15) years, in the Jordanian capital, Amman.

The results indicated that students with learning disabilities are victims of bullying at a high level in all its six dimensions. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha=0.05$) in the school bullying against students with learning disabilities based on gender. Furthermore, the results concluded that there are differences at the level of significance ($\alpha=0.05$) in the level of school bullying against students with learning disabilities based on the type of school for the government schools compared to private school.

Keywords: Bullying - Learning disabilities - Victims of bullying.

المقدمة:

يُعد التمر المدرسي جزءاً من السلوك العدواني غير المتوازن. وهو يحدث بصورة متكررة في علاقات الأقران داخل البيئة المدرسية" ويعتمد على السيطرة والتحكم والإذعان بين طرفين أحدهما متمم وهو الذي يقوم بالاعتداء والأخر ضحية: وهو المعتدى عليه. ويعد التمر بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية أم لفظية أم في العلاقات الاجتماعية أم على الممتلكات الخاصة أم من خلال التمر الالكتروني. إذ يُعد من من المشكلات التي يترتب عليها عديد من الآثار السلبية سواء على المتمم أم ضحية التمر أم على البيئة المدرسية. وأشار مصطفى (Mostafa, 2019) الى أن هناك من 20% إلى 30% من الطلبة ذوي صعوبات التعلم منبوذون اجتماعياً ويتصرفون بطريقة تثير المشكلات بحيث يتصف بعضهم بنشاط زائد ونقص الانتباه وعدم القابلية للتكيف والتعامل مع الأقران كما أنهم يخفقون غالباً في بناء علاقات اجتماعية سليمة، أو حتى المقدرة على المحافظة عليها. ويظهرون أشكالاً مختلفة من السلوك العدواني والاندفاعية والتهور.

يُعد التمر (bullying) ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات من زمن بعيد وهي موجودة أيضاً في المجتمعات المتقدمة ويبدأ سلوك التمر في عمر مبكر من الطفولة إذ يبدأ الطفل بتشكيل مفهوم أولي للتمر ويبدأ تدريجياً ويستمر حتى يصل الى الذروة في المرحلة المتوسطة والاعدادية، ثم يبدأ بالهبوط في المرحلة الثانوية وقلما يكون في المرحلة الجامعية. وباستثناء حالات السخرية فلا يسمع عن حوادث تمر في الجامعات أو الكليات (Bellhouse, 2009).

وان سلوك التمر هو سلوك مكتسب من البيئة التي يوجد فيها الشخص، وهو سلوك خطر على جميع الأطراف المشاركين به، إذ يقوم به طرف قوي بممارسة الاذى النفسي والجسدي والجنسي تجاه فرد أضعف منه في المقدرات الجسمية أو العقلية. ويجب أن يتم توعية المجتمع حول خطورة هذا السلوك على الأطفال، والعمل على ازالة الفكرة بأن سلوك التمر سلوك طبيعي، وينتهي تلقائياً دون تدخل من أحد، بل يجب التوعية حول أن المتممين والضحايا يعانون من مشكلات وصعوبات نفسية وجسدية تؤثر بشكل مباشر في حياتهم ونموهم. (Olweus, 2010)

ويعد السلوك العدواني من القضايا المهمة في المجال التربوي، وهو أحد الموضوعات الجديرة بالبحث والتحصيص والدراسة، ويرى كثير من الباحثين أن السلوك العدواني شأنه شأن أي

سلوك إنساني، متعدد الأبعاد، متشابك المتغيرات، متباين الأسباب بحيث لا يمكننا رده إلى تفسير واحد، ومع تعدد أشكال العدوان ودوافعه تعددت النظريات التي فسرت السلوك العدواني (Ball, 2008).

وتسعى المدارس جاهدة للحد من التمر لما له من آثار سلبية على المتمم والضحية، إذ يعاني كل من المتمم والضحية تدنياً في الصحة النفسية، كفقدان الثقة، وتدني تقدير الذات، كما يعاني من مشكلات في تكوين صداقات، ويصبح الطالب الضحية مكتئباً ومشوشاً، وقد يصاب بالقلق والأرق، أو يصبح عنيفاً ومنسحباً، وقد تعم مشاعر الضحية على معظم أدائه في البيت والمدرسة، ومع الأصدقاء، وقد تدوم هذه الآثار لفترة طويلة في حياة الطالب (Litz, 2009; Bery & Hunt, 2005).

إن عدم وجود سياسة أو قانون واضح حول مشكلة التمر قد جعل كثيراً من المدارس تفكر بتطبيق سياسة عدم التسامح مع التمر، ولكن هذه الممارسة أثارت جدلاً واسعاً، فبعض الباحثين يؤمنون بتلك الممارسات والسياسات، لكن بعضهم الآخر يظن بأنها نوع رجعي من السياسات العاجزة عن تحديد التمر (Hinduja & Patchin, 2014).

مشكلة الدراسة:

إن وجود التمر في الصف الدراسي يعمل على إشاعة الفوضى ويعرقل عملية التعليم والتعلم، كما أن كلا من المتمم وضحايا التمر يعانون من مشكلة نفسية واجتماعية، وغالبا ما نجد أولياء الأمور لا يعلمون شيئا عما يحل لأبنائهم في المدرسة، ولكون مرحلة التعليم الاساسية في الأردن تضم شرائح غير متجانسة من التلاميذ من حيث العمر الزمني وما يرتبط به من متغيرات، إذ أن أعمار هذه المرحلة في منظومة التربية والتعليم الاردنية هي من سن السادسة الى سن السادسة عشر. وهذا يثير عدة تساؤلات لدى المتخصصين فيما يتعلق بظاهرة التمر المدرسي في هذا الوسط. ويعد سلوك التمر لدى تلاميذ هذه المرحلة خاصة الذين يعانون من صعوبات تعلم تعد مشكلة خطيرة تهدد الأمن المدرسي بأسره ولكون المتممين يتميزون بخصائص لا تختلف كثيرا عن فئة ذوي صعوبات التعلم التي حددها ريجيباي (Rigby, 2004) في النشاط الزائد. والاندفاعية والميل الى العدوانية في التعامل مع الأقران وعدم الشعور بالأمن. والتقدير المنخفض للذات وكلها خصائص يشترك فيها المتممين وفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأشارت الشريف (Sharif, 2015) الى عدم وجود الاهتمام الأمثل بهذه المشكلة في المجتمعات العربية سواء من

حيث الانتشار أو إحصاءات؛ حول ممارسة التتمر في المدارس، أوتحتى أدوات تشخيص عربية حول التتمر المدرسي. وقد يعاني ضحايا التتمر من الإهمال والغياب المتكرر عن المدرسة مما يؤدي إلى تدني تحصيله الدراسي، وقد تستمر هذه الآثار والنتائج لفترة طويلة في حياة الفرد. ومن هنا تظهر أهمية هذه الدراسة في الكشف عن مستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد ما إذا كانوا هم متممين أم هم ضحايا للتتمر، كما أن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
 2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التتمر المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس؟
 3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التتمر المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير نوع المدرسة؟
- أهمية الدراسة:**

تتبع أهمية هذه الدراسة لما للتتمر من أثر بالغ على تكيف الطلبة وصحتهم النفسية، وعلى العملية التربوية بشكل عام، كما أن مصطلح التتمر -لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم- يعاني من ضبابية في ميدان التربية الخاصة وهذه الدراسة سوف تقوم بتحديد مستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد هل هم متممين على الطلبة أم هم ضحايا للتتمر، فضلاً عن ذلك فإن هذه الدراسة سوف تقدم لأصحاب القرار في القطاع التعليمي من إداريين ومعلمين وحتى المستثمرين في قطاع التعليم رؤية يمكن أن تعكس على سياساتهم في تخطيط البيئات التعليمية والبرامج التدريبية وإعداد النشاطات الادائية للحد من ظاهرة التتمر.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

يعرف التتمر (اصطلاحياً): بأنه أحد أشكال العدوان، ويتضمن ثلاثة عناصر أساسية هي: تكرار السلوك العدواني بين الأشخاص أنفسهم خلال فترة طويلة من الوقت، والنية في الإيذاء، وعدم التوازن في القوة. ويشارك في السلوك فرد متمم و آخر ضحية، ويصنف عديد من الطلبة على أنهم متممون أو في كثير من الأحيان يوصفون بأنهم ضحايا للتتمر، في حين أن بعضهم يصنفون على أنهم متممون وضحايا في الوقت ذاته، وهم أولئك الذين يكونون متممين في بعض البيئات وضحايا للتتمر في بيئات ومناطق أخرى (Furlong, Sharkey, Felix, 2010).

(Tanigawa&Greifgreen).

يعرف التمر إجرائياً: بأنه أي سلوك يمارسه أحد الطلبة ضد زميل أو أكثر، ولا يوجد بينهم توازن في القوى، ويتم إيقاع به الأذى الجسمي أو النفسي ويمكن قياسه بأوزان قيمية لأداة الدراسة. **يعرف ضحايا التمر (اصطلاحياً):** ضحايا التمر هم الأطفال والمراهقون الذين يكونون بشكل عام حامليين ومذعنين وكذلك غير آمنين وقلقين. فضلاً عن ذلك، يوصفون غالباً بأنهم ضعاف جسمياً، ولا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم. ويقوم هؤلاء الضحايا غالباً بسلوك غير مرغوب فيه يسبب إزعاجاً وإحباطاً للآخرين، والذي غالباً ما يؤدي إلى العزلة والوحدة. (Jordan and Austin, 2012).

يعرف ضحايا التمر إجرائياً: هم الطلبة الذين يوصفون غالباً بأنهم ضعاف الجسد ولا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم، وهم يتعرضون بشكل متكرر إلى العدوان من قبل أقرانهم، وهم يعانون من مشكلات في الكفاءة الاجتماعية وصعوبة في التفاوض مع الأقران والمعلمين.

يعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم (اصطلاحياً): أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكلولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف المقدرة على الاستماع، أو التفكير أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب. وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغية، والخلل الدماغية، والخلل الدماغية البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية. وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساساً إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (Wong, 2011).

يعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم إجرائياً: هم الطلبة الذين التحقوا في وقت سابق أو ما زالوا ملتحقين في أقسام صعوبات التعلم داخل المدارس الحكومية والخاصة.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- **حدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الإعدادية (السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر). كما أن الدراسة اقتصرت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين التحقوا في وقت سابق أو ما زالوا ملتحقين في أقسام صعوبات التعلم.

- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة عمان.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2018/2019.

الإطار النظري:

للتفاعلات والعلاقات بين الطلبة داخل المدرسة وخارجها أشكال متعددة: يترك بعضها آثارا إيجابية كالتعاون والمودة والتعاطف والعلاقات الحميمة، وبعضها الآخر يترك آثارا سلبية كالعدوان، والضرب، والشتم، والاستهزاء (والإهانة وتتميز هذه الآثار بأنها تؤثر في جميع جوانب الشخصية الانسانية النفسية والانفعالية: والجسمية: والاجتماعية: وقد تمتد هذه الآثار لفترات طويلة. ولعل من بين تلك التفاعلات ما يعرف بظاهرة التتمر التي أصبحت من المشكلات التربوية ذات الآثار السلبية الخطيرة على طلبة المدارس ومما يزيد من خطورة هذه الظاهرة أنها في تزايد مستمر في البيئات المدرسية وتزايد آثارها السلبية على أداء الطلبة وعلى نموهم المعرفي والانفعالي سواء أكانوا متممرين أم ضحايا للتتمر كما يهدد انتشار التتمر الطلبة في التعليم ضمن بيئة صافية آمنة (Abu-Ghazal, 2009).

يُعد دان ألويس النرويجي (Dan Olweus) - الأب المؤسس للأبحاث حول التتمر في المدارس - ويعرف ألويس التتمر المدرسي بأنه أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد، التوبيخ، الإغاظه والشتائم، كما يمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أو حتى بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكتشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته. وحسب ألويس فلا يمكن الحديث عن التتمر إلا في حالة عدم التوازن في الطاقة أو القوة (علاقة قوة غير متماثلة)؛ أي في حالة وجود صعوبة الدفاع عن النفس، أما حينما ينشأ خلاف بين طالبين متساويين تقريبا من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يسمى تتمرًا، وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء، غير أن المزاح الثقيل المتكرر، مع سوء النية واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة التتمر (Olweus, 2010).

ويرى كل من جوفاني وجراهام وشستر (Juvonen, Graham & Shuster, 2003) أن التتمر هو ذلك السلوك الذي يحدث بين فردين لا يوجد بينهما توازن في القوى ويسمى الاول

المتنمر والآخر يسمى الضحية وهو يضمن الايذاء الجسدي والايذاء اللفظي والايذاء بشكل عام، وكذلك دعوة الطفل باسم لا يحبه أو العمل على نشر الشائعات عنه، أو رفضه من قبل الآخرين.

أشكال التنمر

1. التنمر الجسدي: كالضرب أو الصفع أو القرص أو الرفس أو الايقاع ارضا أو السحب أو الاجبار على فعل شيء غير محبب.
 2. التنمر اللفظي: السب والشتم واللعن أو الاثارة أو التهديد أو التعنيف أو الاشاعات الكاذبة أو اعطاء القاب ومسميات للفرد أو اعطاء تسمية عرقية.
 3. التنمر الجنسي: استخدام اسماء جنسية وينادى بها أو كلمات بذئية أو لمس غير اخلاقي أو التهديد بالممارسة الجنسية رغما عنه.
 4. التنمر في العلاقات الاجتماعية: منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة إقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن اخرين أو المضايقة والتهديد والتخويف والاذلال والرفض من قبل الجماعة.
 5. التنمر على الممتلكات: اخذ اشياء الآخرين أو التصرف بها دون إذنهم أو اتلافها.
 6. التنمر الإلكتروني: كما يمكن أن يكون التنمر اليوم أكثر تطور بسبب انتشار وسائل التواصل الاجتماعي وتكون على شكل ارسال رسائل عن طريق البريد الإلكتروني أو الهاتف النقال أو نشر اشاعات على مواقع التواصل الاجتماعي (Field, 2004).
- من هنا نلاحظ أن للتنمر أشكال عديدة وهو يعتمد على البيئة التي حدث بها سلوك التنمر، فبعض أشكال التنمر تحدث في المدارس أو مراكز الاصلاح أو داخل بيئة العمل، كما ان بعض انواع التنمر لا تحتاج الى تكرار ليتم تسميتها تحت مظلة التنمر مثل اشكال التنمر الجنسي، هذا ويختلف مسمى التنمر من بلد الى آخر إذ تؤدي الفروق الثقافية دورا مهما في تحديد تعريف التنمر وأشكاله (wolke et al., 2002).

ويعرض جون (John, 2006) مجموعة من النماذج النمطية في التنمر، (النموذج الاول) التنمر الفردي (Serial Bullying) وهنا يقوم فرد واحد بالاعتداء على مجموعة من الأفراد وهذا النمط موجود بكثرة في المدارس. (النموذج الثاني) التنمر الجماعي غير المتجانس (Multiple Victimization) عندما يقوم أكثر من فرد بالتنمر على ضحية واحدة. (النموذج الثالث) التنمر الجماعي المتجانس: (The Familial Pattern) يتضمن هذا النموذج مجموعة من الأطفال

المتتمرين من العائلة الواحدة ذاتها ويقومون بالتمتر على فرد أو مجموعة من الأفراد.

الفرق بين التتمتر والعدوان

غالباً ما يتم الخلط بين التتمتر وبين العدوان والعنف، ومن الناحية الشكلية يتم النظر الى التتمتر على انه يشبه العدوان، ولكن التتمتر يختلف في امور عديدة اذ انه يحدث تحت ظروف معينة. يمكن أن يحدث فقط عندما يكون هناك اختلال في توازن القوى بين الناس؛ عندما يكون الشخص أو الأشخاص الذين يتصرفون بقوة أكثر من الشخص أو الأشخاص الذين يستهدفهم. وبالطبع قد يأخذ عدم المساواة في السلطة أشكالاً مختلفة. قد يكون المتتمرون أقوى جسدياً، وأكثر مهارةً لفظياً في إلحاق الأذى بالشخص الآخر، أو أكثر مهارة اجتماعياً، أو الحصول على وضع اجتماعي أكثر مهارة و/ أو مزيد من المؤيدين (Bellhouse, 2009).

علاقة التتمتر بالطلاب ذوي صعوبات التعلم:

أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم عدد أقل من الأصدقاء ويتعرضون للتمتر بشكل واضح أكثر من الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم. فقد قارن ابو الديار (Abu al-Diyar, 2012) العلاقات بين الأقران والتتمتر مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومقارنتهم بالأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم في المدارس وقد اعتمدت البيانات على ملاحظات داخل ساحة المدرسة، وكذلك على مقابلات مع مجموعة فرعية من الأطفال من العينة الأصلية وذلك للحصول على مفهومهم عن (الصدافة - عمليات التتمتر - المواظبة على حضور المدرسة)؛ وقد تبين أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر احتمالاً بأن يكونوا ضحايا للتمتر المدرسي وخاصة من الطالبات ذوي صعوبات التعلم.

انتشار ظاهرة التتمتر

أصبح ظاهرة التتمتر في تزايد مستمر على الرغم من التوعية لهذه الظاهرة والتصدي لها على مستويات المدرسة والبيئة المحلية والمجتمع بشكل عام فهناك طالب من كل 7 طلاب هو متتمتر او ضحية للتمتر ويؤثر التتمتر في 5 ملايين طالب في المرحلة الأساسية والمتوسطة في الولايات المتحدة ويتعرض ما نسبته ل 10 % الى 15% يكونوا معرضين للتمتر وان 25% من الأطفال اعترفوا بأنهم ضحايا للتمتر (stewin&mah, 2001)

وفي استراليا تعرض 50% من الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11-15) سنة للتمتر. ويقدر الخبراء بأن هناك نحو 3,7 ملايين طفل هو ضحايا التتمتر داخل المدارس، وأن

نحو 20% يتعرضون لمعاناة طويلة المدى من التأثيرات النفسية والأفكار الانتحارية جراء وقوعهم ضحايا للتمر وان 30% من الطلبة في سنة الدراسة في أمريكا مشاركون في التمر أو ضحايا للتمر، كما ان التمر لا ينحصر في دين او عرق او ثقافة معينة بل هو موجود في كل الأقطار المتقدمة والنامية على حد سواء (wolke et al., 2002).

وتختلف تقديرات انتشار التمر بشكل كبير، وذلك يعتمد على طريقة تعريفها. إذا سألت الأطفال عما إذا كانوا قد شعروا من قبل بأنهم قد عوملوا معاملة سيئة من قبل طفل آخر، فإن معدل الانتشار يمكن أن يقترب من 100 في المائة. إذا قمت بتحديد الحالات التي تنطوي على ضرر جسدي خطير، ينخفض المعدل إلى أقل من 5 في المائة. بين هذين النقيضين، يمكن الحصول على تقدير معقول من ردود مجهولة على الاستبيانات، أي إذا تم توضيح أن التمر يحدث عندما يتم ارتكاب المعاملة السلبية من قبل شخص أو مجموعة أكثر قوة. عادة ما تسمح هذه الاستبيانات للمجيب بالقول كم عدد المرات التي حدث فيها التمر خلال فترة زمنية معينة. عندما يتم اتباع هذا الإجراء، عادة ما يستجيب 50 في المائة بقولهم أنهم لم يتعرضوا للتخويف. ويقول حوالي 15% منهم إنهم يواجهون نوعاً من التمر على أساس أسبوعي. من بين هؤلاء يقولون إنهم لا يهتمون بها. وبشكل الأطفال الذين يتعرضون للتخويف في معظم الأيام والذين من المحتمل أن يكونوا قد تأثروا بشكل خطير (Andershed, 2001)

اضرار التمر

لقد حدث تغير ملحوظ في المجتمع فيما يتعلق بتصور الضرر الذي يمكن أن يحدثه التمر. من المسلم به الآن أن التعرض للتحرش المستمر يمكن أن يكون له عواقب نفسية خطيرة على الهدف. تراكمت كمية كبيرة من الأبحاث، مما يدل على أن الإجهاد الناجم عن كونهم ضحية في المدرسة يمكن أن يؤدي إلى اكتئاب حاد، والتفكير الانتحاري، وفي بعض الحالات الانتحار الفعلي.4 فضلاً عن ذلك، يمكن أن تستمر التأثيرات طويلة الأمد وتؤدي إلى البالغين الذين تعرضوا للتخويف في المدرسة. وجود مستويات منخفضة من الثقة ونوبات من القلق. غالباً ما يتصرف الأطفال الذين يمارسون الاستبداد في المدارس في كثير من الأحيان بطريقة غير اجتماعية أو خارجة عن المدرسة (Ball, 2008).

كما أثبتت بعض الدراسات أن آثار التمر قد تكون طويلة المدى على الضحية بشكل خاص، إذ يعاني الطلبة الذين يكونون ضحية للتمر من ضعف في المهارات الاجتماعية

والتواصل، وهم أقل الفئات تكيفاً في العلاقات الاجتماعية، ولديهم صعوبات في تكوين صداقات، ويتلقون دعماً اجتماعياً أقل من غيرهم الذين لا يتعرضون للتمتر، كما أن الطلبة الذين يقعون ضحية لسلوك التتمتر يفتقرون إلى مهارات التعاون ومهارات الاتصال مع الآخرين للدفاع عن أنفسهم (Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson & Metzerm, 2006)

الدراسات السابقة

تم الرجوع إلى معظم الدراسات المتوفرة في قواعد البيانات المتاحة، والتي اهتمت بسلوك التتمتر المدرسي فقد حظي هذا السلوك باهتمام عدد كبير من الباحثين في بلدان عدة. فقد أجريت بعض الدراسات حول إنتشار سلوك التتمتر من خلال متغير الجنس ومتغير المستوى الصفّي؛ واختبرت دراسات أخرى الفروق بين مجموعات الطلبة المتمترين و ضحايا التتمتر.

ففي دراسة قام بها مصطفى (Mostafa, 2019) هدفت إلى التعرف إلى سلوك التتمتر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وقد أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة موزعين على أربعة مستويات دراسية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمتر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التتمتر المدرسي وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى المكانين ويونس والحياري (Almakanina, Younis & Alhiary, 2018)، دراسة هدفت إلى معرفة مستويات التتمتر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المتضررين سلوكياً وانفعالياً في مدينة الزرقاء بالأردن، وفقاً لمتغير الجنس والعمر. تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة. وكشفت النتائج أن مستوى التتمتر الإلكتروني لدى الطلبة كان مرتفعاً، فضلاً عن وجود فروق في مستويات التتمتر الإلكتروني بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور. و متغير العمر لصالح فئة الطلبة الأكبر من 14 سنة.

وقام خزايلة (Khazaleh, 2017) بدراسة هدفت للتعرف على التتمتر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياسين للدراسة: الأول للتمتر المدرسي والثاني للتكيف النفسي والاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم. فضلاً عن (50) معلماً

ومعلمة ممن يدرسون الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن مستوى التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفض وتبين أنهم ضحايا للتمر، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المستوى الصفي او الجنس.

وقام بني يونس (Bani-Younes، 2016) بدراسة للكشف عن الحالات الانفعالية للطلبة المتمتمرين مقارنة بالطلبة غير المتمتمرين. تكونت عينة الدراسة من (149) طالباً متمماً و(148) طالباً مكافئاً من الطلبة غير المتمتمرين. أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الحالات الانفعالية (الخوف، الغضب، الحزن، السرور) بين الطلبة المتمتمرين والطلبة غير المتمتمرين. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين الحالة الانفعالية (الغضب) من جهة والتحصيل من جهة أخرى لدى الطلبة المتمتمرين.

ودراسة أبو زنت (Abu-Zant, 2002) هدفت الى معرفة مظاهر التمر المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة نابلس، وتكونت عينة الدراسة من (418) طالبا وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مظاهر التمر اللفظي ورفض المحيط الاجتماعي وتدمير الذات. وتبين أيضاً عدم وجود فروق بين الجنسين عائد إلى المستوى التحصيلي في العدائية.

كما أشارت نتائج دراسة شنايدر وزملائه (Schneider et al., 2012) الهادفة إلى الكشف عن العلاقة بين التمر الإلكتروني والتمر التقليدي في المدرسة؛ وأثار ذلك على النواحي الانفعالية لدى (2000) طالب وطالبة) في مدينة بوسطن، إلى أن نقشي التمر الإلكتروني سريع جدا بين المراهقين وأن هنالك علاقة طردية بين التمر الإلكتروني والتمر التقليدي وأن التمر التقليدي مرتبط بالآثار الجسدية أكثر من التمر الإلكتروني في حين أن للتمر الإلكتروني أثارا على الجانب الانفعالي لدى طلبة المدارس أكثر من التمر التقليدي.

كما أجرى بيسكن وتورتولير وماركهام (Peskin, Markham & Tortolero، 2006) دراسة حول مدى انتشار التمر في ضوء متغيري الجنس والمستوى الصفي لدى عينة من طلبة الصف السادس إلى الثاني عشر. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المتمتمرين أقل من نسبة الضحايا. ولم يلاحظ هناك فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالمستوى العام للتمر.

أما دراسة شايتهاور وبيترمان (Scheithauer & Petermann، 2006) فقد بحثت مدى انتشار التمر لدى عينة من الطلبة الألمان في الصفوف الدراسية من الخامس إلى العاشر.

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الذكور يمارسون سلوك التتمر أكثر من الإناث. وتبين بشكل دال أن الذكور تعرضوا الى التتمر الجسدي أكثر من الإناث. وأن أعلى نسب المتتمرين هي في الصفوف المتوسطة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتبين أن بعض الدراسات تناولت التتمر الإلكتروني كدراسة لتناول سلوك التتمر المدرسي حول الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة خزايلة (Khazaleh، 2017)، ودراسة مصطفى (Mostafa, 2019)، وبعضها الآخر قد تناول التتمر بشكل عام كدراسة بني يونس (Bani-Younes، 2016)، ودراسة أبو زنت (Abu-Zant، 2002)، ودراسة بيسكن وتورتوليرو وماركهام (Peskin, Markham & Tortolero، 2006)، ودراسة شايتهاور وبيترمان (Scheithauer & Petermann، 2006)، في حين تناولت بعض الدراسات التتمر الإلكتروني ومن تلك الدراسات دراسة المكانين ويونس والحياري (Almakana, 2018)، ودراسة شنايدر وزملائه (Schneider et al., 2012).

وفي إطار تحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة يتضح تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى التي تناولت التتمر واختارت عينتها من طلبة المدارس، وتشابهت ايضا مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة لجمع البيانات.

إلا أن هذه الدراسة تتميز عن باقي الدراسات السابقة بتناولها التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحدد مستوى التتمر لديهم، لتكون الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى -في حدود علم الباحثين- التي تحدد موقع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لسلوك التتمر المدرسي من حيث هل هم متمرون أم هم ضحايا للتتمر المدرسي في الأردن بشكل محدد.

الإجراءات والنتائج:

منهجية الدراسة وتصميمها البحثي:

وظفت هذه الدراسة منهجية البحث الوصفية من أجل إستعراض أهم الأدبيات ذات العلاقة بمستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة وللتعرف إلى الفروق تم استخدام المتوسطات الحسابية للمقارنة بين النتائج على أبعاد المقياس الستة.

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة: الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

– المتغيرات التابعة: مستوى التمر بأبعاده الستة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الذين التحقوا في وقت سابق أو ما زالوا ملتحقين في أقسام صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة الأردنية عمان.
عينة الدراسة:

تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، إذ تم توزيع (300) استبانة عليهم في أماكن تواجدهم في المدارس، وبعد استرجاع الاستبانات، تم استبعاد (28) استبانة لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، فتمثلت العينة النهائية بـ (272) طالباً، والتي تمثل ما نسبته (90.6%) من العينة الرئيسية، وتم اختيار عينة ذوي صعوبات التعلم من الطلبة الذين لديهم تشخيص رسمي وملتحقين بغرف صعوبات التعلم. والجدول (1) الآتي يوضح التوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	135	49.6%
	أنثى	137	50.4%
	المجموع	272	100%
نوع المدرسة	طلاب داخل مدرسة حكومية	223	82%
	طلاب داخل مدرسة خاصة	49	18%
	المجموع الطلاب داخل المدارس	272	100%

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة (مقياس) التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة (Jan & Husain, 2015) (Jones, 2013) (Shaw et al., 2013) (Beran & Li, 2008) (Pepler & Craig, 2014) هذا وقد تكون مقياس الدراسة من جزأين:

- الجزء الأول: يتضمن المعلومات الديموغرافية، والمكونة من: نوع المدرسة، والجنس.
- الجزء الثاني: والذي يتضمن أسئلة الدراسة والمكونة من (58) فقرة، وجميعها يتعلق بمستوى التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة الأردنية عمان، وتم تصميم الأداة على غرار مقياس ليكرت الخماسي إذ تم تناول الأبعاد الآتية:
- البعد الأول: التمر اللفظي، ويتضمن (8) فقرات، وكانت الفقرات الإيجابية من (1-4)، والفقرات السلبية من (5-8).

- البعد الثاني: والمتعلق بالتمتع الجسدي، ويتضمن (10) فقرات، وكانت الفقرات الإيجابية من (5-1)، والفقرات السلبية من (6-10).
- البعد الثالث: والمتعلق بالتمتع في العلاقات الاجتماعية، ويتضمن (14) فقرة، وكانت الفقرات الإيجابية من (7-1) والفقرات السلبية من (8-14).
- البعد الرابع: والمتعلق بالتمتع على الممتلكات، ويتضمن (8) فقرات، وكانت الفقرات الإيجابية من (4-1)، والفقرات السلبية من (5-8).
- البعد الخامس: والمتعلق بالتمتع الجنسي، ويتضمن (10) فقرات، وكانت الفقرات الإيجابية من (5-1) والفقرات السلبية من (6-10).
- البعد السادس: والمتعلق بالتمتع الإلكتروني، ويتضمن (8) فقرات، وكانت الفقرات الإيجابية من (4-1)، والفقرات السلبية من (5-8).

ويلاحظ أن الفقرات الإيجابية تعكس مستوى الطالب المُتمتع، والفقرات السلبية تعكس مستوى

ضحايا التمتع.

صدق أداة الدراسة:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس الذي يتكون من (58) فقرة بعد إعداد الصورة الأولية على (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة، وذلك لإبداء آرائهم في صدق المضمون وانتماء العبارات للمقياس ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وعدَّ الباحثان آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تحقق التوازن بين مضامين المقياس في فقراتها، وقد عبر المحكمين عن رغبتهم في التفاعل مع فقراتها، مما يشير للصدق الظاهري للأداة.

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات أداة الدراسة قام الباحثان باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (test-retest) إذ طبقت أداة الدراسة على (25) طالباً من ذوي صعوبات التعلم من خارج عينة الدراسة بفارق زمني بين المرتين مدته (14) يوماً، واستخدم الباحثان لحساب الثبات معادلة بيرسون

Pearson Correlation، وكانت قيم معامل الثبات للمؤشرات الرئيسية والفرعية والدرجة الكلية لمعامل الاستقرار (0.829) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وللتعرف إلى اتساق كل فقرة من المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، تم استخدام حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات في المقياس عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ) للمقياس، كما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.829) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. مفتاح تصحيح المقياس تم مراعاة أن يتدرج مقياس (ليكرت الخماسي) المستخدم تبعاً لقواعد وخصائص المقاييس كما يلي:

الجدول (2) مفتاح تصحيح مقياس التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

مستوى التمر				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
5	4	3	2	1

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$1.33 = \frac{(5-1)}{3} = \frac{4}{3}$$

وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض من $1.00 + 1.33 = 2.33$ ويكون المستوى المتوسط من

$$2.34 + 1.33 = 3.67 \text{ ويكون المستوى المرتفع من } 3.68 - 5$$

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان بإعداد المقياس من خلال الخطوات الآتية.

- الاطلاع على الأدب السابق والممارسات التربوية التي تم إجرائها من أجل البحث في سلوك التمر وكذلك الاطلاع على المقياس المستخدمة بها من أجل بناء أداة (مقياس) التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة الأردنية عمان (من إعداد الباحثين)

- تم تنقيح مراجعة المقياس وتحكيمة

- من أجل التأكد من دقة المقياس من حيث الإجراء تم تطبيق المقياس مرتين للطلاب نفسه مرة

- من معلم غرفة المصادر ومرة من معلم غرفة الصف وأظهرت النتائج تطابق رأي المعلمتين.
- تم تطبيقه داخل المدارس التي يتمثل بها مجتمع الدراسة فضلاً عن تقديم شرح مبسط للطلاب حول كيفية الاستجابة على اداة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى " مستوى التتمر لدى الطلبة في المرحلة الإعدادي في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة الأردنية عمان "، وفيما يأتي الاجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

1. ما مستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة الأردنية عمان، وهل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مستوى مرتفع من التتمر أم هم ضحايا للتتمر، وفيما يأتي النتائج:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس

مستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مرتبة ترتيبياً تنازلياً

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الرتبة	الانحراف المعياري	المستوى
5	التتمر الجنسي	2.97	1	0.14	متوسط
4	التتمر على الممتلكات	2.93	2	0.29	متوسط
6	التتمر الإلكتروني	2.91	3	0.26	متوسط
2	التتمر الجسدي	2.88	4	0.28	متوسط
1	التتمر اللفظي	2.83	5	0.36	متوسط
3	التتمر في العلاقات الاجتماعية	2.81	6	0.34	متوسط
	المقياس ككل	2.88		0.27	متوسط

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى التتمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان متوسطاً وبلغ المتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري بلغ (0.27)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (2.81 و 2.97) إذ جاء بعد "التتمر الجنسي" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.97) وبمستوى متوسط، وجاء بعد "التتمر على الممتلكات" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.93) وبمستوى متوسط، وجاء بعد "التتمر الإلكتروني" بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.91) وبمستوى متوسط، وجاء بعد "التتمر الجسدي"

بالرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.88) وبمستوى متوسط، وجاء بعد "التمر اللفظي" بالرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.83) وبمستوى متوسط، وجاء بعد "التمر في العلاقات الإجتماعية" بالرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.81) وبمستوى متوسط.

وهذا يفسر أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم ضحايا للتمر بمستوى مرتفع بجميع أبعاده الستة. وهذا يتفق مع الدراسات المختلفة حول مستوى التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تشير الدراسات الى أن مستوى التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفض، وأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتعرضون للتمر وهم ضحايا للتمر بشكل مرتفع وهذا ما أشار إليه خزاولة (Khazaleh، 2017) في دراسة بعنوان التمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت أن مستوى التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفض وتبين أنهم ضحايا للتمر، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الصفي أو الجنس. وهذا يتفق بشكل كبير مع نتائج الدراسة من حيث أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم ضحايا للتمر، وقد تعزى هذه النتيجة الى الخصائص الانفعالية والشخصية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، المتمثلة بصعوبات إدراكية وحسية وصعوبة الانتباه والتركيز، وبإحساس الطالب بالعجز الأكاديمي في بعض المواد الدراسية الاساسية وما يصاحبه من شعور بالفشل، وعدم الثقة بالنفس، وانخفاض معدلات المهارات الاجتماعية لهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التمر المدرسي للطلبة ذوي

صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار Independent Sample T-test للتعرف إلى الفروق في مستوى التمر المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4) اختبار Independent Sample T-test للتعرف إلى الفروق في مستوى التمر

المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس

التمر	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التمر اللفظي	ذكر	4.4481	.71504	272	1.771	.078
	أنثى	4.2810	.83548			
التمر الجسدي	ذكر	4.2578	.64362	272	-	.000
	أنثى	4.6745	.41728			

التمتع	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التمتع في العلاقات الاجتماعية	ذكر	4.4148	.65718	272	1.584	.114
	أنثى	4.2868	.67619			
التمتع على الممتلكات	ذكر	4.5074	.69105	272	3.123	.002
	أنثى	4.7245	.42583			
التمتع الجنسي	ذكر	4.8252	.25792	272	-0.693	.489
	أنثى	4.8467	.25468			
التمتع الإلكتروني	ذكر	4.7574	.36643	272	3.435	.001
	أنثى	4.5699	.51880			
التمتع ككل	ذكر	4.5351	.35515	272	-0.644	.520
	أنثى	4.5615	.31898			

* مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تظهر نتائج الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية في كل من التمتع الجسدي، والتمتع على الممتلكات، والتمتع الإلكتروني، إذ بلغت قيمة الإحصائي (ت) لهذه الأبعاد (6.344)، (3.123، 3.435) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل، وكان مصدر الفروق في التمتع الجسدي والتمتع على الممتلكات لصالح الإناث وذلك بارتفاع المتوسط الحسابي لهن، أما التمتع الإلكتروني فكان لصالح فئة الذكور وذلك بارتفاع المتوسط الحسابي لهن. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التمتع المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس في كل من التمتع اللفظي، والتمتع في العلاقات الاجتماعية، والتمتع الجنسي والقياس الكلي يعزى للجنس، إذ بلغت قيمة الإحصائي (ت) (1.771، 1.584، 0.693، 0.644) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل.

وهذا يفسر عدم وجود فروق في التمتع المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس في الأبعاد (التمتع اللفظي، والتمتع في العلاقات الاجتماعية، والتمتع الجنسي)، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعدين (التمتع على الممتلكات، التمتع الجسدي) لصالح الإناث، وبعد (التمتع الإلكتروني) لصالح الذكور.

وهذا يتفق مع الدراسات المختلفة حول مستوى التمتع المدرسي تبعاً لمتغير الجنس حيث تشير الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية مستوى التمتع المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس وهذا ما أشار إليه كل من بيسكن وتورتوليرو وماركهام (2006) (Peskin, Markham & Tortolero) في دراسة بعنوان مدى انتشار التمتع في ضوء متغيري

الجنس والمستوى الصفّي لدى عينة من طلبة الصف السادس إلى الثاني عشر، أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المتمتمرين أقل من نسبة الضحايا. ولم يلاحظ هناك فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالمستوى العام للتمر. فضلاً عن دراسة كوكينوس وبنايوتو (Kokkinos & Panayiotou) بعنوان العلاقة بين اضطراب السلوك ومشكلات المتمتمرين والضحايا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين على مقياس التمر.

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من المكانين ويونس والحياري (Almakanina, Younis & Alhiary, 2018) بعنوان مستويات التمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المتضررين سلوكياً وانفعالياً، إذ أظهرت وجود فروق في مستويات التمر الإلكتروني بين الطلبة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها.

3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التمر المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير نوع المدرسة؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار Independent Sample t-test للتعرف إلى الفروق في مستوى التمر المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير نوع المدرسة، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5) اختبار Independent Sample t-test للتعرف إلى الفروق في مستوى التمر المدرسي

للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير نوع المدرسة

التممر	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التمر اللفظي	حكومية	4.4507	.72932	272	4.013	.000
	خاصة	3.9694	.88922			
التمر الجسدي	حكومية	4.4296	.59791	272	-	.021
	خاصة	4.6408	.45273			
التمر في العلاقات الاجتماعية	حكومية	4.4337	.61525	272	4.543	.000
	خاصة	3.9708	.77095			
التمر على الممتلكات	حكومية	4.6132	.60153	272	-.211	.833
	خاصة	4.6327	.48974			
التمر الجنسي	حكومية	4.8332	.25499	272	-.390	.697
	خاصة	4.8490	.26309			
التمر الإلكتروني	حكومية	4.6532	.45953	272	-.774	.440
	خاصة	4.7092	.45457			
التمر ككل	حكومية	4.5675	.33367	272	1.993	.047

التمتع	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	خاصة	4.4620	.34260			

* مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تظهر نتائج الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التمتع لدى ضحايا التمتع المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير نوع المدرسة في كل من التمتع اللفظي، والتمتع الجسدي، والتمتع في العلاقات الاجتماعية، والقياس الكلي، إذ بلغت قيمة الإحصائي (ت) لهذه الأبعاد (4.013، 2.329، 4.543، 1.993) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل، وكان مصدر الفروق في التمتع اللفظي لصالح المدرسة الحكومية، وذلك بارتفاع المتوسط الحسابي لها، وكان مصدر الفروق في التمتع الجسدي لصالح المدارس الخاصة، أما التمتع في العلاقات الاجتماعية فكان لصالح فئة المدارس الحكومية، وكانت الفروق في التمتع ككل لصالح المدارس الحكومية وذلك بارتفاع المتوسط الحسابي لها.

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى التمتع المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير نوع المدرسة؟ نعم توجد فروق ذات دلالة إحصائية من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التمتع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير (نوع المدرسة)، وبما أنه يوجد فروق فلا بد من وضع ضوابط واستراتيجيات من أجل التقليل من التمتع داخل المدارس الحكومية. ووضع أساليب تربوية مناسبة من أجل حماية الطلبة ضحايا التمتع، والحد من الآثار المدمرة للتمتع على الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل المدارس الحكومية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها أبو زنت (Abu-Zant, 2002) بعنوان مظاهر التمتع في المدارس الحكومية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، أظهرت أن التمتع اللفظي ورفض المحيط وتدمير الذات مرتفع لدى المدارس الحكومية وتبين عدم وجود فروق بين الجنسين عائد على المستوى التحصيلي ومستوى التمتع لدى الطلاب داخل المدارس الحكومية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة تعمل على تشديد الإجراءات ضد الطلبة المتمتمرين فضلاً عن الرقابة المشددة من قبل المعلمين داخل المدرسة الخاصة وحتى خارجها في أثناء التنقل بالحافلة الخاصة بالمدرسة. وهذا ما يصعب توفره في المدارس الحكومية العامة.

التوصيات:

- بناء على النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية، يقترح الباحثان التوصيات الآتية:
- ضرورة التوسع في البحوث حول آثار التمر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل المدارس الحكومية
 - توعية المعلمين داخل المدارس الحكومية بالأبعاد السنتة للتمر (التمر الجنسي، التمر على الممتلكات، التمر الإلكتروني، التمر الجسدي، التمر اللفظي، التمر اللفظي، التمر في العلاقات الاجتماعية) ومحاولة فهم أسباب التمر وأضراره النفسية والتربوية والإجتماعية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
 - المساعدة في وضع استراتيجيات للتخفيف من ظاهرة التمر داخل المدارس الحكومية.
 - عمل برنامج تدريبي للمعلمين من خلال التدريب على استراتيجيات التعامل مع التمر داخل المدارس الحكومية.
 - اجراء مزيد من الدراسات حول مستوى التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

References

- Abu Al-Diyar, Musaad (2012). *Bullying in a group with learning disabilities. Manifestations and causes*, Kuwait: National Library for Publishing and Distribution.
- Abu-Ghazal, Muawiyah. (2009). Bullying and its relationship to loneliness and social support. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 89-113.
- Abu-Zant, Mahadikar Ship. (2002) Manifestations of Violence in Governmental Schools for Higher Basic Stage Students in Nablus Governorate, *Master Thesis, An-Najah National University, Nablus*.
- Almakanin, H. A., Younis, N. A., &Alhiary, G. M. (2018). Electronic Bullying among a Sample of Students with Emotional and Behavioral Disorders in Zarqa City. *Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS]*, 12(1), 179-197.
- Andershed, H., Kerr, M., &Stattin, H. (2001). Bullying in school and violence on the streets: Are the same people involved?.*Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2(1), 31-49.
- Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 104-112.
- Bani-Younes, Muhammad (2016). The emotional states characteristic of

- bullies compared to non bullies. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology*, 14 (1), 111-140.
- Bellhouse, B. (2009). *Beginner's guide to circle time with primary school students*. Sydney: Inya-head Press
- Beran, T., & Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- Field, Evelyn, 2004, Your Child's Fortress of Aggressive and Mockery Behavior: Suggestions to Help Children Deal with Mockers and Harassers, *Translated Book, Riyadh, Jarir Bookstore*.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2010). *Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures*.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.
- Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.
- Jones, A. M. (2013). *Middle school students' perceptions of bullying and the effects of an anti-bullying policy (Doctoral dissertation, Northeastern University)*.
- Jordan, K., & Austin, J. (2012). A review of the literature on bullying in US schools and how a parent–educator partnership can be an effective way to handle bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21(4), 440-458..
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Khazaleh, Ahmed (2017). School bullying and its relationship to psychological and social adjustment among students with learning difficulties in the Sultanate of Oman. *Master Thesis, Amman Arab University, Amman*.
- Litz, E. W. (2005). An Analysis of Bullying Behaviors at EB Stanley Middle School in *Abingdon, Virginia*.

- Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research papers in Education*, 16(3), 247-270.
- Mostafa, Bouanani (2019). Bullying behavior and its relationship to learning difficulties among a sample of students with learning difficulties in the *intermediate education stage in Said Province, Algeria*. 5 (07), 212-184.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.
- Pepler, D., & Craig, W. (2014). Bullying prevention and intervention in the school environment: Factsheets and tools. *Pobranez*: [http://www. prevnet. ca/sites/prevnet. ca/files/prevnet_facts_and_tools_for_schools. pdf](http://www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/prevnet_facts_and_tools_for_schools.pdf).
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., & Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163).
- Rigby, K. (2004). What it takes to stop bullying in schools: An examination of the rationale and effectiveness of school-based interventions. *Appraisal and prediction of school violence*, 165-191.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(3), 261-275.
- Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American journal of public health*, 102(1), 171-177.
- Sharif, Rania. 2015. Bullying and the future of our children, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Jordan.
- Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R., & Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological assessment*, 25(4), 1045.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2002). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British journal of psychology*, 92(4), 673-696.
- Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.