الأمانة العامة للأوقاف
الصندوق الوقفي
للتنمية الصحية

سلسلة إصدارات مركز
تقويم وتعليم الطفل

التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم

مظاهره، وأسبابه، وعلاجه

دكتـــور
مسعد أبو الديار

أستاذ علم النفس المشارك
رئيس وحدة البحوث وتطوير الاختبارات
مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت

الصندوق الوقفي
للتنمية الصحية

سلسلة إصدارات مركز
تقويم وتعليم الطفل

التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم

مظاهره، وأسبابه، وعلاجه

الطبعة الثانية

(مزيدة ومنقحة)

دكتـــور

مسعد أبو الديار

أستاذ علم النفس المشارك
رئيس وحدة البحوث وتطوير الاختبارات
مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت

فهرسة

مكتبة الكويت الوطنية أثناء النشر

١٥, ٣٧٠ أبو الديار، مسعد نجاح .

التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم / مسعد نجاح أبو الديار. - ط ٢. - الكويت: مسعد نجاح أبو الديار، ٢٠١٢

١٦٠ ص : صور ؛ ٢٤ سم.

ردمك: ٨ - ٠٧ - ٦٠ - ٩٩٩٦٦ - ٩٧٨

١. علم النفس التربوي ٢. صعوبات التعلم أ. العنوان

رقم الإيداع: ٢٢٠ / ٢٠١٢

ردمك: ٨ - ٠٧ - ٦٠ - ٩٩٩٦٦ - ٩٧٨

الحقوق في محتويات هذا الكتاب جميعها، محفوظة للمؤلف ومركز تقويم وتعليم الطفل، ولا يجوز إعادة طبعها كلها أو جزء منها، أو نقلها أو الاقتباس منها، أو نشرها بأي أسلوب دون موافقة خطية من المؤلف ومركز تقويم وتعليم الطفل.

السرة - ق٤ - ش١٤ - صندوق بريد ٥٤٥٣، الصفاة - الرمز البريدي ١٣٠٥٥ الكويت

هاتف: ١٨٣٢٠٠٠ (٩٦٥+) - فاكس: ٢٥٣٥٨٩١٤/٥ (٩٦٥+)

www.ccetkuwait.org info@ccetkuwait.org

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ٱلَّذِى يُؤْتِى مَالَهُۥ يَتَزَكَّىٰ ﴿١٨﴾ وَمَا لِأَحَدٍ
عِندَهُۥ مِن نِّعْمَةٍ تُجْزَىٰٓ ﴿١٩﴾ إِلَّا ٱبْتِغَآءَ وَجْهِ
رَبِّهِ ٱلْأَعْلَىٰ ﴿٢٠﴾ وَلَسَوْفَ يَرْضَىٰ ﴿٢١﴾﴾

الليل ٩٢: ١٨ – ٢١

المحتويات

تقديم ٧

الفصل الأول
مدخل إلى التنمر

١,١ تمهيد ١٣
٢,١ ما التنمر ١٤
٣,١ لماذا التركيز على التنمر؟ ١٧
٤,١ ماذا يُعرف عن ممارسات التنمر بين الأطفال ذوي الإعاقات؟ ١٨
٥,١ الأطفال ذوو صعوبات التعلم: متنمرين أم ضحايا؟ ١٩
٦,١ معدل انتشار التنمر ٢١
٧,١ الاختلافات بين الجنسين في التنمر ٢٥
٨,١ التنمر والاختلافات الثقافية ٢٦
٩,١ سلوك التنمر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى المشابهة ٢٨
- نشاط ٣١
- معلومات إضافية ٣٢

الفصل الثاني
التعرف إلى الطلاب المتنمرين وضحاياهم

١,٢ تمهيد ٣٥
٢,٢ العوامل المؤدية إلى التنمر ٣٦
٣,٢ مظاهر وأشكال التنمر ٤٢
٤,٢ أدوار التنمر وصوره ٤٧
٥,٢ خصائص الأطفال المتنمرين وضحاياهم ٥٠
٦,٢ الآثار السلبية للتنمر ٥٧
- نشاط ٦٣
- معلومات إضافية (١) ٦٤
- معلومات إضافية (٢) ٦٥

الفصل الثالث
التنمر والتكيف النفسي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

١,٣ تمهيد ٦٩
٢,٣ مفاهيم التكيف النفسي والاجتماعي ٧٠
٣,٣ التكيف النفسي والاجتماعي المرتبط بصعوبات التعلم ٧١
٤,٣ التكيف النفسي والاجتماعي المرتبط بالتنمر ٧٤
٥,٣ ضحايا التنمر بين الأقران وصعوبات التعلم ٧٨
- نشاط ٨٠

الفصل الرابع
استراتيجيات مواجهة التنمر

١,٤ تمهيد ٨٣
٢,٤ أهمية برامج الوقاية من التنمر ٨٤
٣,٤ الإطار المنهجي للحد من التنمر ٨٥
٤,٤ محاولات بعض الدول الأوروبية للحد من التنمر ٨٨
٥,٤ نماذج لبرامج مواجهة التنمر ٩٠
٦,٤ استراتيجيات عامة في مواجهة التنمر ٩٩
٧,٤ تكامل الأدوار لمنع التنمر ١٠٦
- نشاط ١٠٩
- معلومات إضافية ١١٠

الفصل الخامس
دراسات معاصرة في التنمر

١,٥ تمهيد ١١٣
٢,٥ عرض الدراسات العربية والأجنبية ١١٤
٣,٥ تعقيب على الدراسات السابقة ١٢٥
٤,٥ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة ١٢٦

المراجع ١٢٧

الملاحق ١٤٥

تقديم

يعد التنمر مشكلة من المشكلات التي حظيت باهتمام مختلف الباحثين على مستوى العالم؛ نظراً لأنها مشكلة شائعة الانتشار في المدارس جميعها في أنحاء العالم، فهو يعد أكثر أشكال العنف انتشاراً في المدارس، وله آثاره السلبية على نفسية الطالب، وعلى عملية التعلم المدرسي، وعلى المناخ العام للمدرسة، حيث يؤثر على المدرسة كلها، ويتمثل ذلك في انخفاض فاعلية المدرسة وإنتاجها، وخلق بيئة مدرسية غير آمنة تساعد على خلق مناخ من الخوف بين الطلاب، وتحد من قدرتهم على التعلم وتزيد غيابهم عن المدرسة.

ونظراً لما يترتب على سلوك التنمر من آثار نفسية واجتماعية ودراسية سلبية على ضحايا التنمر، يجب التأكيد على أنه إذا لم يجري التدخل مبكراً لمنع التنمر ووقفه، فإنه قد يزداد مع مرور الوقت، وقد يتحول هذا التنمر إلى سلوك عدواني وإجرامي يؤدي بالطفل إلى سلوك غير توافقي فيما بعد، فالخبرات المؤلمة التي يعيشها الفرد داخل الأسرة وجماعة الأقران والمدارس تؤثر في نمو سلوك التنمر واستمراره.

ورغم أن ميدان صعوبات التعلم قد شهد تقدماً هائلاً، إلا أن هناك بعض المشكلات التي ما تزال تحيط بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما يدور حولها جدل مستمر بين الباحثين والعلماء، ولا سيما إذا كانت ظاهرة حديثة نسبياً كظاهرة التنمر، وذلك في ظل الزيادة السريعة في أعداد الطلاب ذوي صعوبات تعلم.

وكما ترى أيها القارئ الكريم درجة تعقيد موضوع التنمر، ولا سيما لذوي صعوبات التعلم، وارتباطه بظواهر مشابهة كالعدوان والعنف والصراع، ومع ذلك فقد تصديت لدراسته على الرغم من وعورته وما يحيط به من صعاب جمة.

وإذا كان التنمر سلوكاً مكتسباً يمكن الوقاية منه أو منعه! فإنه من المهم فيما يتعلق بالآباء، والطلاب، والمعلمين، ومديري المدارس فهم طريقة إدارة التنمر التي

تحدث في المدارس وأماكن أخرى وتعلمها. لذلك كان الغرض من هذا الكتاب هو تحديد ملامح هذه الظاهرة، واقتراح تعديلات لبرامج الوقاية الحالية من التنمر للطلاب ذوي صعوبات التعلم والاستفادة من برنامج منع التنمر وبرامج التدخل العلاجي، ويقترح المؤلف مجموعة من الحلول تتبناها إدارة المدرسة والمعلمون وأولياء الأمور لمحاولة التقليل أو القضاء على حالات التنمر في مدارس اليوم، ولا سيما للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ولكن قبل الخوض في تفاصيل محتويات الكتاب ولكثرة المؤلفات عن صعوبات التعلم وأسبابها وأشكالها، يجب أن يعرف القارئ مفهوماً موجزا لصعوبات التعلم، حيث تعرفه اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee on Learning Disabilities لعام ٢٠١٠ بأنه "اضطراب عصبي، ينتج عنه العجز عن التعلم نتيجة اختلاف طريقة تعامل الدماغ مع المعلومات. والأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم أذكياء أو ربما كانوا أكثر ذكاء من أقرانهم. ولكن قد يكون لديهم صعوبة في القراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو القدرات الرياضية، أو التذكر، أو تنظيم المعلومات ويمكن أن تحدث خلال مراحل الحياة المختلفة، ومن خلال الدعم والتدخل بصورة صحيحة يمكن للأطفال ذوي صعوبات التعلم أن يحققوا النجاح في المدرسة ويحققوا النجاح في الحياة العملية، وكثيرا ما يتولون وظائف ومهن مميزة.

إن سبب اختيار موضوع الكتاب هو أن الباحث درس دراسة تحليلية للكثير من الكتب، والأطر النظرية في الأدبيات العربية والأجنبية، وتوصل إلى أن أكثر المؤلفات السابقة عملت على تناول صعوبات التعلم من زوايا عديدة، وركزت على المفهوم وتطوره، وعلى الأسباب مع عرض بعض المقترحات العلاجية، ولكن ينقصنا في الوطن العربي– إلى حد ما – مؤلَّف يتناول الجوانب السلوكية، والانفعالية، والبروفيل العدائي (التنمري) للطفل ذي صعوبات التعلم، ومن ثم كيفية تبني اتجاهٍ معاصرٍ في العلاج.

لذلك فما يتناوله هذا الكتاب هو انطلاق وتكملة لما طرحه الباحثون الآخرون من مؤلفات قيمة تناولت تلك الظاهرة التربوية ذات الأهمية.

نود أن نشكر كلاً من الدكتور. جاد البحيري، والدكتور. عبد الستار محفوظي، والأستاذة. عبير الشرهان، والأستاذ سالم الحطاب، لتحكيمهم محتويات هذا الكتاب.

ونود أن نشكر الأستاذ/ أحمد عبد العزيز؛ لإهدائه بعض الصور التوضيحية، ونشكر السادة الباحثين المساعدين في وحدة تطوير الاختبارات، لما بذلوه من جهد في طباعة بعض محتويات هذا الكتاب، كما نود أن نتقدم بالشكر الجزيل لفريق العمل الآتي لمراجعتهم هذا الكتاب مراجعة لغوية:

- الأستاذ/ أكرم الحلبي.
- الأستاذ/ علي دردير.
- الأستاذة/ مها عبد الغني.

المؤلف

الكويت، يوليو، ٢٠١٢

١
الفصل الأول
مدخل إلى التنمر

الفصل الأول
مدخل إلى التنمر

أهداف الفصل:

يهدف هذا الفصل إلى توفير الآتي:

- تعريف السلوك التنمري.
- إبراز المفاهيم المرتبطة بالتنمر.
- تعرف أسباب الاهتمام بالتنمر.
- إدراك الفئات الخاصة وذوي صعوبات التعلم للتنمر.
- تعرف معدل انتشار التنمر.
- كشف الاختلافات بين الجنسية والثقافية في التنمر.
- استعراض سلوك التنمر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى.

١,١ تمهيد:

يُعد التنمر بين طلاب المدارس من الأطفال والمراهقين مشكلة متنامية في العديد من دول العالم، فهو يحدث في مدارس المدن وضواحيها، والمناطق الريفية. والأطفال ذوو صعوبات التعلم الخاصة أو اضطراب الانتباه هم أكثر عرضة لمشكلات التنمر.

والتنمر مشكلة كامنة يدركها المعلمون والمدراء عبر العالم. وهذا ما أكده "سميث" وزميله (Smith & Ananiadou,2003) في أن التنمر ظاهرة متأصلة لها إمكانية الحدوث في إطار أي مؤسسة تعليمية، حيث تكون هناك زيادة التمييز والبعد الاجتماعي والعنصري بين الطلاب من جانب، والبعد الاجتماعي بين المدرسة والطلاب من جانب آخر.

والجدير بالذكر أن أول من أشار إلى مصطلح التنمر في المدارس هو النرويجي "دان أولويس" Olweus, D. وكان ذلك في عام (١٩٧٨) وكانت هذه هي البداية الحقيقية لهذا المصطلح ثم تلى ذلك الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات عن سلوك التنمر في المدارس على مستوى العالم، ففي الولايات المتحدة كان أول من تحدث عن سلوك التنمر بين التلاميذ في المدارس هو العالم "دودج" Dodge وكان ذلك في عام (١٩٩٠).

٢,١ ما التنمر؟

بالبحث في الترجمة الموجودة في معظم قواميس اللغة العربية الحديثة لهذا المصطلح. نجد أن كلمتي تنمر أو استئساد هي الترجمة المناسبة لكلمة Bullying، وكلمة استئساد في اللغة العربية مأخوذة من كلمة "أسد" والأسد هو ذلك الحيوان المفترس ملك الغابة، وذلك لسيطرته على بقية الحيوانات والفتك بها، وكذلك كلمة التنمر مأخوذ من كلمة "نمر" وهو الآخر لا يقل عن ملك الغابة في شرّه وفتكه (مفرح، ٢٠٠٨)، ومعنى كلمة تنمر في المعجم الوسيط هى "توعد، تَشَبَّه بالنمر في تصرفاته تجاه الآخرين، ساء خلقه".

يُعد "أولويس" Olweus من أوائل من عرف التنمر بطريقة علمية مبنية على تجارب بحثية، حيث عرفه "بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة جدًا بين الأطفال والمراهقين، ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد. وقد يستخدم المعتدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاء اجتماعياً مثل: نشر الشائعات، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضاراً جداً على أداء الفرد مثله مثل التنمر المباشر" (Olweus,1993,p.9).

ويُقدم "أولويس" Olweus عام ١٩٩٩ تعريفاً آخر ليس ببعيد عن تعريفه السابق، ولكنه يختص بالضحية، معرفاً إياها بأنها "الطفل عندما يتعرض بشكل متكرر بمرور الوقت لنتائج سلبية من جانب واحد أو أكثر من الطلاب بقصد الأذى نتيجة لعدم توازن القوة. مما يسبب القلق، وعدم الاتزان الانفعالي".

أما "بوتن، وأندروود" (Bouiton & Underwood, 1992,p.56) فيعرفانه بأنه "سلسلة من الأفعال التي تشمل عدواناً بدنياً (كالضرب، والقرص أو المضايقة، أو سلب المال والممتلكات وما إلى ذلك) والعدوان اللفظي (كالسب، والسخرية، والتهديد، وما إلى ذلك).

ويعرض "إيسبلاج وأسياداو" (Espelage & Asidao,2001,p.4) تعريفاً للتنمر من خلال استطلاع آراء المشاركين في أحد أبحاثة بأنه "التورط في الاضطهاد اللفظي أو الجسدي "كالتهديدات، ونشر الإشاعات، وتدمير ملكية الآخرين، وأخذ ملكية الآخر، وتعمد الثأر أو الانتقام".

وفي دراسة أخرى قام بها "هوروود وزملاؤه" (Horwood, Waylen, Herrick, Williams & Wolke, 2005) تم تعريف التنمر بأنه "سلوك يحدث عندما يتعرض طالب تعرضاً مكرراً لسلوكيات أو أفعال سلبية من طلبة آخرين؛ بقصد إيذائه، ويتضمن عادة عدم توازن في القوة وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب، أو لفظياً كالتنابز بالألقاب أو عاطفياً كتهيج المشاعر واستفزازها، أو النبذ الاجتماعي، أو الإساءة في المعاملة".

وأكد باحثون آخرون أمثال (Smith & Ananiadou, 2003; Seals & Young, 2003) على أهمية تعريف التنمر وفقاً لما يعانيه الضحية من عدم قدرته على الدفاع عن نفسه، وهو نوع من السلوك العدواني الذي يتميز بتكرار التصرفات ضد الضحايا الأضعف والذين لا يمكنهم الدفاع عن أنفسهم بسهولة.

ويعرف "بارتون" (Barton, 2006) التنمر من خلال ثلاثة معايير هي:

١ – أنه عدوان عام ومتعمد وقد يكون مادياً، أو لفظياً أو جسمياً، أو من خلال استخدام التكنولوجيا مثل: الهواتف المحمولة، وأجهزة الكمبيوتر.

٢ – التنمر يكشف عن ضحايا للعدوان المتكرر عبر فترة ممتدة من الزمن.

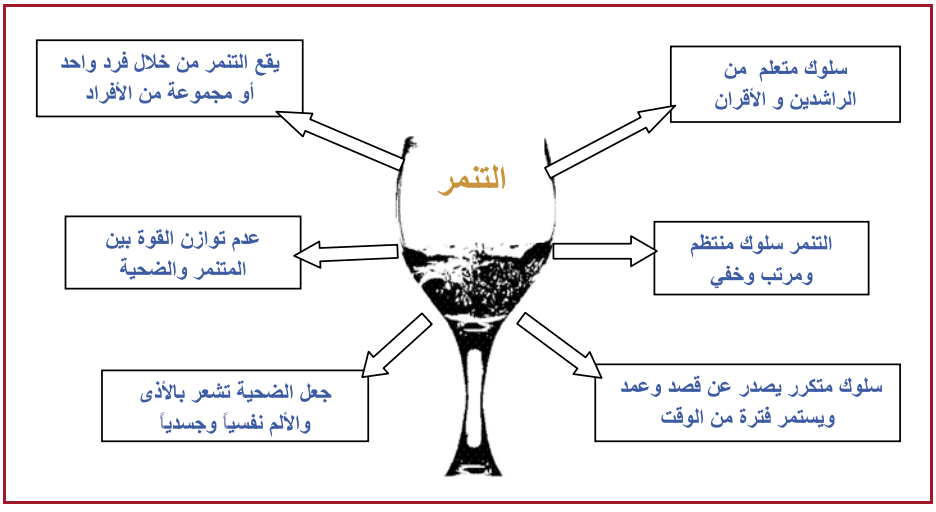
٣ – التنمر يحدث اختلالاً بالغاً في العلاقة الشخصية.

أما "فيتارو وبرندجن وباركر" (Vitaro, Brendgen & Barker,2006) فيبنوا تعريفهم على أساس التغيرات النمائية للطفل، التي تكون سبباً في استخدامه للشكل

المباشر أو غير المباشر للتنمر. وإذا تتبعنا المسار التطوري للتنمر لدى الأطفال والمراهقين، نجد أن الطفولة المبكرة هي الوقت الذي يستخدم فيه التنمر المباشر ضد الأقران غالباً، بسبب الافتقار إلى الوسائل التعبيرية الأخرى. ثم تتطور المهارات المعرفية اللفظية والاجتماعية، ويبدأ الأفراد في استخدام التنمر غير المباشر ضد أقرانهم، وكلما تطور الفرد في مراحل النمو، يحل التنمر غير المباشر محل التنمر المباشر. وفى المراحل العليا من التعليم يكون هناك ميل واضح إلى استخدام أقل لوسائل التنمر المباشر.

وإذا نظرنا بإمعان للتعريفات السابقة نجد أنها تتناول مشكلات انفعالية لدى الطفل تساعده على فرض سيطرته على الآخرين، وبالتالي فالتنمر بوصفه أحد هذه المشكلات السلوكية الانفعالية، لا بد أنه يزيد من تفاقم المشكلات التعليمية لدى الطفل.

من خلال ما سبق يمكن وضع تعريف إجرائي للتنمر على أنه إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين الطلاب داخل المدرسة، ويحدث ذلك حدوثاً مستمراً ومتكرراً بغرض السيطرة على الآخرين من خلال أفعال سلبية عدوانية ومؤذية، يقوم بها طالب أو أكثر ضد طالب آخر أو أكثر فترة من الوقت، فهو سلوك إيذائي مبنى على عدم التوازن في القوة، وعلى ذلك يحتوى سلوك التنمر على مكونات أو عناصر عدة وهى:



شكل (١) عناصر سلوك التنمر

٣,١ لماذا التركيز على التنمر؟

نظرا لتزايد القلق من الجرائم العنيفة في أوساط الأطفال والمراهقين الناتجة عن التنمر يحاول الآباء والمدارس والمجتمعات المحلية الحد من سلوكيات "التنمر" للأسباب الآتية:

- يمكن للتنمر أن يترك آثاراً ثابتة طويلة الأمد (على سبيل المثال: انخفاض تقدير الذات، والاكتئاب، والقلق) للضحايا.
- إن بعض ضحايا التنمر قد يتجه إلى سلوكيات خطيرة كاللجوء إلى الانتحار كوسيلة للهروب.
- الطلاب الذين تنمروا على الآخرين عرضة للانخراط في السلوك المعادي للمجتمع مثل التخريب، وسرقة المتاجر، والتغيب عن المدرسة، والاستعمال غير المشروع للمخدرات. وهذا السلوك المعادي للمجتمع سيستمر في كثير من الأحيان إلى مرحلة الشباب.
- قد يظهر التنمر في مدرسة سلبية المناخ الاجتماعي مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية بداخلها، ويحول دون بيئة تعليمية جيدة. ويتأثر الجميع بالتنمر، حتى هؤلاء الذين لم يشاركوا في التنمر بشكل مباشر. وهناك شباب "من المارة" في كثير من الأحيان يشاهدون التنمر ولكن من دون تدخل، لأنهم لا يعرفون ماذا يفعلون؟ وربما يخافون من انتقام المتنمر.
- التنمر مشكلة واسعة الانتشار بين أطفال المدارس. حيث تشير الدراسات إلى أن ٢٥٪ من طلاب الصف الرابع حتى الصف السادس في ولايات أمريكية عدة، قد تنمر عليهم، على الأقل "عدة مرات" في غضون شهرين، ونحو ١٠٪ مرة واحدة على الأقل في الأسبوع (Nansel., Overpeck., Pilla., Ruan., Simmons-Morton., & Scheidt,2001).
- تُعدَّ دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، لذا فقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة المشكلات السلوكية،

والانفعالية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

٤,١ ماذا يُعرف عن ممارسات التنمر بين الأطفال ذوي الإعاقات؟

هناك مجموعة صغيرة ولكن متزايدة من البحوث والمؤلفات حول آليات التنمر بين الأطفال ذوي الإعاقات. ويتضح ذلك من خلال النقاط الآتية:

- الأطفال ذوو اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD) معرضون أكثر من غيرهم للتنمر. كما إنهم أكثر عرضة ليكونوا ضحايا للمتنمرين (Unnever & Cornell, 2003).
- الأطفال ذوو الإعاقة الحركية كالإصابة بالشلل الدماغي يكونون أكثر عرضة للإيذاء من زملائهم (Dawkins, 1996).
- الأطفال الذين يعانون الشلل الجزئي (hemiplagia) أكثر عرضة من غيرهم بأن يكونوا ضحية لأقرانهم، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء ويكونون أقل شعبية لدى أقرانهم (Yude, Goodman, & McConachie, 1998).
- السمنة لدى الأطفال تجعلهم أكثر عرضه للتنمر حيث أشار (Janssen, Craig, Boyce, & Pickett, 2004) أن الزيادة في الوزن لدى الذكور ممن تتراوح أعمارهم بين ١١–١٦ عاماً، والإناث ممن تتراوح أعمارهم بين ١١–١٢ عاماً تُعرض هؤلاء الأطفال للإيذاء المباشر من زملائهم، كما إن الإناث ذوات الوزن الزائد أو السمنة تخضعن للتنمر الجسدي أكثر.
- الأطفال المصابون بمرض السكري الذين يعتمدون على الأنسولين قد يكونون معرضين تعرضاً سريعاً للتنمر (Storch., Lewin., Silverstein., Heidgerken., Strawser., et al.,2004).
- الأطفال المتلعثمون وممن يعانون اضطرابات اللجلجة يكونون أكثر عرضة للتنمر من

أقرانهم العاديين. حيث أشارت نتائج دراسة (Hugh-Jones & Smith, 1999) أن ٨٣٪ من البالغين الذين يعانون مشاكل في التلعثم لديهم القابلية للتنمر، وأن ٧١٪ من ضحايا التنمر قالوا: إنه يحدث على الأقل مرة واحدة في الأسبوع.

٥,١ الأطفال ذوو صعوبات التعلم: متنمرون أم ضحايا؟

مع مرور الوقت، تزايدت المؤلفات المتعلقة بالتنمر والطلاب ذوي صعوبات التعلم. حيث توافقت الآراء على أن هذه الفئة التي تُصنف لدى كثيرين بأنها إعاقة خفية يكونون أكثر عرضة للتنمر (Hergert, 2004; Hoover & Stenhjem, 2003). ومن أهم الدراسات التي تناولت التنمر لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم (Carlson, Flannery, & Kral, 2005; Lipsett, 2007; Misha, 2003)، والأطفال الذين يعانون اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه (Honig, 2009; Wiener & Mak, 2009; Luciano, & Savage, 2007).

وبشكل مماثل يشير تقرير Child Health Alert (2006) على أن الطلاب الذين يعانون مشكلات عاطفية، وسلوكية أكثر عرضة بأن يكونوا ضحايا التنمر. كما إن التنمر يستهدف أصغر الأقران وأضعفهم، ومن ضحاياه الطلاب ذوو صعوبات التعلم.

وبشكل مختلف جزئياً أكدت بعض الدراسات أن الطلبة الضحايا لا يعانون صعوبات في التعلم، إذ إن مهارات التعلم لديهم جيدة، بخلاف المتنمرين الذين قد يعانون صعوبات في التعلم (Kaukiainen, Salmivall, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maki et al., 2002).

ووفقاً لما أقره "وويتني سميث" (Whitney & Smith, 1993) في أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن تزداد لديهم المشاعر السلبية ولا سيما في ظل ظروف عدم الرعاية الوالدية، والإهمال الأسري يكونون على الأرجح عرضة للتنمر أو ضحايا له. كذلك فالأطفال ذوو صعوبات التعلم أكثر عرضة من أقرانهم بأن يكونوا ضحايا لسلوك التنمر. وفي كثير من الأحيان يختلف نوع التنمر وفقا لكل طفل من ذوي صعوبات التعلم (انظر: الفصل الثاني للتفرقة بين المتنمر والضحية).

وهناك من المؤسسات والجمعيات الخيرية من بدأ يهتم بهذه القضية، وعلى سبيل

المثال الجمعية البريطانية الخيرية لدعم صعوبات التعلم Mencap وموقعها الالكتروني www.dontstickit.org.uk وتدعو هذه الجمعية إلى حملات مستمرة لمنع التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بل وطالبت الحكومة البريطانية باتخاذ إجراءات لمنع الأطفال من ذوي الإعاقة التعليمية من التعرض للمعاملة القاسية.

ويرى بعض الباحثين (انظر على سبيل المثال: Holmberg & Hjern, 2008; Wiener & Mak, 2008) إلى أن الأطفال ذوي اضطرابات نقص الانتباه/ ونقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD) أكثر عرضة لإظهار سلوك التنمر من أقرانهم. فالأطفال ذوو اضطرابات نقص الانتباه/ ونقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD) لديهم مشاكل في تكوين علاقات مع زملائهم، وغالباً تكون صعبة ومعقدة للغاية، فهم بحاجة إلى الدعم والإشراف لممارسة تفاعل اجتماعي سليم مع الآخرين. وسلوك التنمر سواء من الضحية أم المتنمر في المدارس يعيق التعلم ويعيق تطوير الذات.

ولكن إذا كان هذا هو حال فرط النشاط ونقص الانتباه، فما مؤشرات التنمر لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط؟

- إن حوالي ٣٢٪ من الأطفال ممن يعانون اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط يتعرضون "لتحريض" زملائهم للوقوع في مشكلاتهم.
- العديد من الشباب ممن يعانون اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط كانوا ضحايا للتنمر، ولكنهم عندما ردوا على هذا السلوك ودافعوا عن أنفسهم تم عقابهم لسوء سلوكهم بينما المتنمر لا يعاقب دون فهم الدافع إلى ما فعل.
- ضحايا المتنمرين من الذكور غالباً ما يكونون ضعاف البنية، ولديهم فرط حساسية، وضعف في المهارات الاجتماعية وتدني تقدير الذات. وهذه الصفات هي صفات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) نفسها.
- كثير من الأطفال مفرطي النشاط هم من فئة "الضحية الاستفزازية" لأنهم مزعجون ويردون بمبالغة شديدة على المتنمرين.

- أغلب الأطفال ضحايا التنمر من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط يرون أنهم لكي يحصلوا على ما يحتاجون إليه، عليهم أن يصبحوا من المتنمرين. وحوالي ١٦٪ من الأطفال يتصرفون كضحايا للتنمر أو متنمرين من وقت إلى آخر.

٦,١ معدل انتشار التنمر

أ – حجم المشكلة في المدارس العادية

التنمر ظاهرة دولية موجودة في المدارس كلها، ويختلف معدل انتشارها من مجتمع إلى آخر، فالدراسات التي أجريت في استراليا وانكلترا وكندا وغيرها تشير إلى ذلك، ففي استراليا تختلف معدلات التنمر عن معدلاتها في انكلترا وكذلك عن أمريكا.

باتت ظاهرة التنمر تتزايد حجماً ونوعاً وأسلوباً، ولا سيما مع زيادة العنف الأسري والعنف ضد الأطفال، الذي صار يحدث بمعدلات عالية في أنحاء العالم، ويأخذ طابعاً وبائياً ينتشر انتشاراً خطراً في المجتمع المعاصر، وفقاً للتقديرات الإحصائية التي تسجلها بعض المجتمعات، ساعد على وصفه على أنه «وباء العنف» (The epidemic of violence) كما تصفه «الرابطة الأمريكية للطب النفسي».

وتشير الإحصائيات الدولية إلى أن معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح من ١٠ – ١٥٪ وأن معدل ضحايا التنمر يختلف من بلد إلى آخر، ففي اليابان يبلغ معدل الضحايا ٢٢٪ في المدارس الابتدائية، و١٣٪ في المدارس المتوسطة، و٦٪ بين طلاب المدارس الثانوية، بينما يبلغ معدل الضحايا في مدارس انكلترا بشكل عام حوالي ٢٠٪ تقريباً.

كشفت إحدى الدراسات التي طبقت على بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية أن ١٣٪ من الصف السادس و٤٠٪ من الصف الثالث عادةً يمثلون ضحايا لأطفال متنمرين، بينما من ١٠ – ١٤٪ من هذه الصفوف هم أطفال متنمرون (Orpinas, Horne, & Staniszewski, 2003).

وتوصل "أولويس" (Olweus,1993) في دراسة مسحية لأكثر من ١٥٠,٠٠٠ طالباً اسكندينافياً[١] أن ١٥٪ تقريباً من الطلاب (أعمارهم من ٨ – ١٦) عاماً كانوا إما متنمرين أو ضحايا للتنمر بشكل منتظم بواقع ٩٪ من الطلاب كانوا ضحايا، و٦٪ تنمروا على طلاب آخرين تنمراً منتظماً. بل توصلت الدراسة إلى ما هو أبعد من ذلك وهو أن ١٧٪ من الضحايا تحولوا إلى أطفال متنمرين.

وبشكل مماثل صنفت بعض الدراسات الأطفال إلى متنمرين وضحايا، إلا أنهم أشاروا إلى أنه من الممكن أن يتحول المتنمر إلى ضحية في أوقات أخرى، مما يساعد على ارتفاع نسب انتشار ظاهرة التنمر (Boulton & Smith,1994; Stephenson & Smith,1989; Sutton & Smith 1999).

وتوصلت دراسة قام بها "بيلجريني وبارتاني" (Pellegrini & Bartini, 2002) إلى حدوث زيادة في السلوك التنمري في أثناء انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية، كما إن المتنمر يستهدف طالباً لديه أقلية من الأصدقاء، ولكنه لا يستهدف المجموعة الكلية للطلاب في المدرسة.

وتشير بعض البحوث إلى وجود ما يقرب من ١٠٪ إلى ٣٠٪ من الأطفال يتعرضون للمضايقة والتنمر خلال اليوم الدراسي (Nasel et al.,2001).

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن حالات التنمر عموماً في تزايد (Wienke.; Green.; Karver. & Gesten,2009)، ووفقاً لإحصاءات المركز الأمريكي القومي للتربية فإن ٨٪ من الطلاب أقروا بأنهم كانوا ضحايا للتنمر المدرسي في الفصل الدراسي الثاني لعام٢٠٠١ (Devoe et al., 2002).

---

(١) اسكندينافية (بالإنجليزية: Scandinavia) هي المنطقة التاريخية والجغرافية الواقعة في شبه الجزيرة الاسكندينافية في الطرف الشمالي من قارة أوروبا وتتكون من الممالك الآتية: الدانمارك، والنرويج، والسويد، وأحياناً تشمل دول أخرى مثل فنلندا وأيسلندا وجزر فارو وذلك للتقارب التاريخي والحضاري والعلاقات الثقافية التي تربط هذه الدول مع الدول الإسكندينافية الأساسية الدنمارك، والنرويج، والسويد.

وفي عام ٢٠٠٢ أجرى "أولويس وسولبرج" (Olweus, & Solberg, 1996) دراسة أخرى واسعة النطاق على ١١,٠٠٠ طالب من ٥٤ مدرسة ابتدائية ومتوسطة، وتوصل فيها إلى: ازدياد النسبة المئوية للطلاب المعرضين للتنمر بنسبة تصل إلى ٥٠٪ تقريباً مقارنةً بعام ١٩٨٣. كما لوحظ ازدياد نسبة الطلاب الذين شاركوا (كمتنمرين، أو ضحايا) التي تحدث على الأقل مرة أسبوعياً بنسبة ٦٥٪ تقريباً.

ويتنوع شيوع سلوك التنمر المباشر بين أطفال المدارس الابتدائية، والثانوية وتتراوح نسبة انتشاره بين ٨٪ إلى ٤٦٪ خارج البيئة المدرسية (Boulton & Smith,1994; Boulton & Underwood, 1992; Kumpulainen et al.,1998; Olweus,1999; Whitney & Smith, 1993; Wolke & Karstadt. 1999; Woods, Stanford, 2001).

واستخلص "وودز وزملاؤه" (Wolke., Woods., Stanford., & Schulz, 2001) أن السمات والصحة والسلوكيات، والعلاقات الاجتماعية للمتنمرين والضحايا ربما تساهم مساهمة كبيرة في انتشار السلوك التنمري من عدمه.

ب – حجم المشكلة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تشير نتائج بعض البحوث إلى أن الفتيات ذوات صعوبات التعلم يعانين ارتفاع معدلات التنمر الجسدي، ويعانين أيضاً السمنة المفرطة (انظر: Hergert 2004; Unnever & Cornell, 2003).

وأشارت الجمعية البريطانية الخيرية لدعم صعوبات التعلم Mencap في أحد تقاريرها إلى أن أكثر من ٥٠٠ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أنحاء انكلترا يتعرضون للتنمر، وأجرت الجمعية مسحاً ميدانياً شمل: انكلترا، وويلز، وايرلندا الشمالية. ومن أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

- إن ٨٢٪ من الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم يكونون متنمرين،
- إن ٧٩٪ خائفون من الذهاب إلى المدرسة،
- إن ٥٨٪ من الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم أكدوا أن المتنمرين أوقعوا فيهم إصابات جسدية،

- إن ٥٣٪ من الأطفال الذين عانوا التسلط أنهم فضلوا البُعد عن الأماكن التي كانت مصدر تخويف لهم من المتنمرين،
- أقر ٥٦٪ إنهم صرخوا؛ لأنهم كانوا يتعرضون للتنمر،
- أشار ٣٣٪ إنهم اختبئوا بعيدا في غرفهم،
- أقر ٣٦٪ أن التنمر عليهم لم يتوقف عندما أبلغوا عن المتنمر،
- إن ٢٧٪ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم تخويفهم مدة ثلاث سنوات فأكثر.

وحول التعليق على هذه النتائج قالت السيدة "جو وليامز" Jo Williams المدير التنفيذي للجمعية أن هذه النتائج مذهلة ولا سيما وأنها تظهر حجم ظاهرة التنمر لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات خاصة في التعلم. فالتنمر يزيد شعور هؤلاء الطلبة بالخوف، والرعب، وقلة تكوين الصداقات، والعزلة طوال حياتهم مما يجعل فرصهم في التعلم صعبة جداً.

مما سبق يتضح أنه لم تحظ دراسة مدى انتشار التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في العالم قدراً مثلما حظيت به في المدارس العادية، ربما يرجع ذلك إلى قلة المهتمين بدراسة هذه الظاهرة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أو انشغال الكثير منهم بدراسة ظواهر أخرى تحصيلية وإثرائية لهؤلاء الأطفال، كتنمية الوعي الصوتي، أو مهارات القراءة، أو الكتابة مثلاً. ولم يتوافر لدينا سوى تقرير أعده المعهد القومي لصحة الطفل والتنمية البشرية الأمريكي، يشير فيه أن نحو ٣ من ١٠ من الأطفال يكونون ضحايا أو متنمرين. ويؤكد التقرير على أنه رغم ذلك يُعد انتشار هذه الظاهرة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ولا سيما ذوي صعوبات التعلم هى ظاهرة جديدة نسبيًا.

وبشكل لا يختلف كثيراً في الدول العربية فللأسف لم تحظ ظاهرة «التنمر في

المدارس» سواء للأطفال العاديين أو من ذوي صعوبات التعلم باهتمام الباحثين أو المدارس أو وزارات التعليم اهتماماً يُذكر في الدول العربية. على العكس يكاد يكون الاهتمام معدوماً. مما يجعلنا غير مطلعين إطلاعاً علمياً على النسب الحقيقية لهذه الظاهرة في مجتمعاتنا العربية، ولعل هناك أسباب عدة تفسر عدم الاهتمام بالتنمر في المدارس العربية وأهمها – في نظري– أن قليلين فقط يعون أهمية هذا الموضوع وانعكاساته، وأن الأكثرية تنظر إليه كنوع من شقاوة الأطفال وشغب التلاميذ. وهذه النظرة لا تترك مجالاً لتصور الآثار النفسية والاجتماعية للتنمر.

٧,١ الاختلافات بين الجنسين في التنمر

نظراً لما توصلت إليه عديد من الدراسات السابقة في أن نسبة الذكور أعلى في الإصابة بصعوبات التعلم مقارنةً بالإناث، فعلى سبيل المثال أفادت دراسة عربية أجراها الزراد (١٩٩١) التي أجريت على عينة بلغت (٥٠٠) تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة إلى أن نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم الخاصة هي ١٣,٧١٪ وأن نسبة إنتشارها بين الذكور والإناث ٣: ١.

لذلك نجد أن معظم البحوث العلمية التي اهتمت بدراسة التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ركزت في إظهار تلك الفروق وتفسيرها على النحو الآتي:

- الذكور يميلون إلى التنمر الجسمي أكثر من الإناث حيث يميل الإناث إلى التنمر اللفظي والتنمر غير المباشر، مثل النبذ الاجتماعي، ونشر الشائعات أما الذكور يميلون إلى التنمر المباشر، مثل: الهجوم الجسمي كوسيلة لفرض الهيمنة والحصول على المكانة الاجتماعية بين جماعة الأقران، وذلك بسبب التنميط الجنسي.

- يُعدُّ مراقبة التنمر لدى الإناث أكثر صعوبة مقارنةً بالذكور، فالفتاة تميل إلى التنمر غير الواضح، بمعنى تكون ذات "وجهين"، فتتخذ وسائل مختلفة، مثل: العزلة الاجتماعية أو العدوان سراً كنشر الشائعات أو التلاعب بعلاقات الصداقة داخل الفصل (على سبيل المثال: حرمان الفتاة من أعز صديقة لها).
- الذكور المتنمرون يحرصون على أن تكون ضحاياهم أصغر منهم (بغض النظر إذا ما كان الضحايا أولاد أو بنات).
- الإناث المتنمرات يملن إلى التنمر على أترابهن.
- الإناث هن أكثر عرضة للتنمر العاطفي واللفظي.
- الإناث لديهن القدرة على إشراك كل من الذكور والإناث في مساعيهن ضد الضحية.
- يستطيع الذكور المتنمرون تحديد السلوكيات العدوانية ضد الضحايا في كثير من الأحيان أكثر من الإناث.
- الإناث أقل عدوانية من الذكور، ولذلك فهن يفضلن المشاغبة باستخدام الأساليب غير المباشرة، إذ يصعب على المعلمين ملاحظتهن، مثل: نشر الشائعات، والتهكم، والسخرية، ونبذ الأتراب، وقد يرجع السبب في وجود فروق بين الجنسين في أنماط التنمر إلى أن الذكور أقوى بدنياً من الإناث.
- يرى البعض أن التنمر يكون أكثر انتشاراً في المدارس المختلطة التي تضم الجنسين مقارنة بمدارس الذكور فقط، ويشير ذلك إلى وجود نوع من التنمر الجنسي والمضايقات في المدارس، وهو شكل يمارسه الذكور.
- أن تأثير وسائل الإعلام والتكنولوجيا وأشكال جديدة من السلطة الاجتماعية، هي بداية لطمس الفروق بين الجنسين في التنمر.

٨,١ التنمر والاختلافات الثقافية

تنتشر ظاهرة التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم في أنحاء العالم جميعها، ومع اختلاف أشكال التنمر من سلوكٍ مباشرٍ مثل: (السب، والإيذاء الجسدي) أو غير مباشر مثل: (العزلة، أو نشر الشائعات).

تؤدي الثقافة بالتأكيد دوراً مهماً في هذه الأشكال والفروق الدقيقة في عرض سلوك التنمر، على سبيل المثال: في الولايات المتحدة الأمريكية يوصف سلوك التنمر بأنه (استغلال مؤذٍ للعلاقات بين الأقران باستخدام سلوكيات مثل: العزل الاجتماعي، ونشر الشائعات الخبيثة (Crick & Grotpeter, 1995).

وفي دراسة موسعة أجراها "أولويس" (Olweus,1993) في مدينة برغن في النرويج كان الجزء الأكبر من سلوك التنمر الذي حددته هذه الدراسة قد تم على أيدي طلاب أكبر سناً من ضحاياهم.

أما في اليابان فيوصف سلوك التنمر وصفاً مختلفاً قليلاً عن باقي البلدان، حيث يُعدُّ الجناة والضحايا من الفئة نفسها ويسمونهم (Ijime) وهو شكل من أشكال الإقصاء والإبعاد والتجاهل بين الزملاء (Tanaka, 2001).

وهناك اختلافات ثقافية بين اليابان وبين الدول الغربية والأوربية فيما يتعلق بسلوك التنمر وإقصاء الضحايا، وهو أمر سائد في كلتا الثقافتين، فنجد في الغرب أن التنمر اللفظي هو الأكثر شيوعاً (Olweus,1993) بينما الموقف في اليابان يعتمد على التجنب أو التجاهل (Ijime) وهو الأكثر شيوعاً هناك، وفي اليابان أفاد ٥٦,٦٪ من الطلاب أنهم كانوا ضحايا هذا التجنب، وقد أفاد ٤٢٪ بأنهم تعرضوا للتنمر اللفظي، وأفاد ٢٢٪ بتعرضهم للتنمر الجسدي (Tanaka, 2001).

وأشار "أولويس وليمبر، وسمث وآخرون" (Olweus & Limber, & Mihalic 1999; Smith et al., 1999) من خلال استخدامهم استبيان (المتنمر/ الضحية) إلى أن مشكلات التنمر توجد في خارج الدول الاسكندينافية وجوداً مشابهاً أو حتى أعلى، ولكن لا تعطي معدلات الدول الاسكندينافية نفسها. ويرجع ذلك إلى اختلافات الثقافة، والبيئة المحيطة وإلى الاختلافات اللغوية، ومعرفة التلاميذ بمفهوم التنمر، ودرجة انتباه الرأي العام للظاهرة.

٩,١ سلوك التنمر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى المشابهة:

يذكر عبد العظيم (٢٠٠٧) إن تعريف سلوك التنمر هو أمر مهم، ولكن تعرُّف ما ليس بتنمر هو على الدرجة نفسها من الأهمية. فإذا كان التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، ولدى العاديين بشكل عام هو سلوك خفي ومتكرر ويتضمن عدم توازن القوة بين المتنمر والضحية فإن هناك أنواعاً أخرى من السلوك قد يخلط بينها وبين التنمر أحياناً، لكنها تحدث في العراء ولا تنطوي على عدم توازن القوة، فمثلاً ربما يدخل طالبان أو مجموعتان من الطلاب في جدل أو عراك لفظي أو جسمي عندما تتوهج الأمزجة وتخرج الأمور عن حد السيطرة، ومع أن تلك الصراعات ينبغي التعامل معها في المدارس تعاملاً واضحاً وعادلاً إلا أنها لا تشكل تنمر، بل هي تعبر عن صراع الأقران، وعلى هذا يختلف التنمر عن صراع الأقران، حيث إن التنمر يحدث بين أفراد مختلفين وغير متساوين في القوة الجسمية أو النفسية، فالمتنمرون عادة يكونون أقوياء جسمياً والضحايا ضعافاً جسمياً وغير قادرين على حماية أنفسهم.

كما إن هناك فروقاً واضحة بين التنمر ونبذ الأقران تتجسد هذا الفروق في أن لدى الطفل المنبوذ القدرة على أن يدافع عن نفسه ضد الهجمات التي يوجهها إليه الأقران، بينما يتضح الشبه بين الطفل الضحية للتنمر والطفل المنبوذ في أن كليهما يخضع لاتجاهات الأقران السالبة.

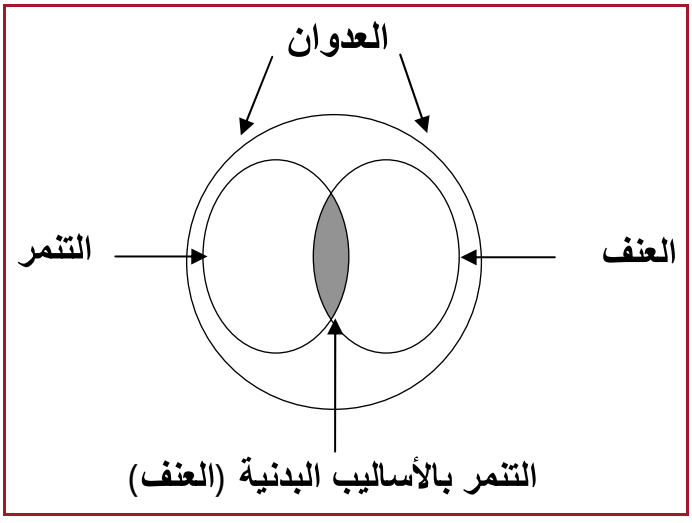
ويؤكد "ريغبي" (Rigby,1995) على أن ما ينشب بين الأقران من صراع عادة يكون في الغالب وليد موقف، ويكون عادة بين أفراد متساوين في القوة، وبالتالي لا يعد ذلك مشاغبة فاختلاف القوة بين المتنمر والضحية تمثل المعيار الحقيقي لتحديد سلوك التنمر ووصفه، وتتحدد الاختلافات بين سلوك التنمر وصراع الأقران فيما يأتي:

- في سلوك التنمر يشترط وجود فارق في القوة بين المتنمر والضحية، أما في صراع الأقران فليس بالضرورة وجود فارق في القوة بين الطرفين المتصارعين، فمن الممكن أن ينشأ الصراع بين اثنين لهما القوة نفسها.
- أن التنمر يحدث عن قصد وعمد ويرمي إلى إلحاق الأذى والضرر بالضحية، أما صراع الأقران فقد يحدث حدوثاً فجائياً نتيجة لموقف معين، وبالتالي لا يتوافر فيه عامل القصد والنية لإيذاء الآخرين.
- لا يوجد تعاطف من المتنمر نحو ضحاياه، حيث إن المتنمر لا يشعر بالندم بل يلقي بالمسؤولية على الضحية، أما في صراع الأقران فقد يغضب الطرفان المتصارعان ويشعران بالندم وربما يتعاطف كل طرف مع الطرف الآخر.
- يهدف المتنمر من وراء سلوكه إلى إبراز القوة واستعراضها، وفرض السيطرة على الضحية، أما في صراع الأقران فإن ذلك لا يحدث حيث لا يهدف أي من الطرفان المتصارعان إلى إظهار القوة أو فرض سيطرة أحدهما على الآخر.

والجدول الآتي يلخص الفروق بين الصراع الطبيعي والتنمر:

الصراع الطبيعي	التنمر
يحدث أحياناً	يتكرر حدوثه
عرضي (من دون قصد)	يحدث عمداً
ليس بالمشكلة الخطيرة	يميل إلى الأذى النفسي أو الجسدي أو العاطفي
شعور طبيعي لردة الفعل	تكون ردة الفعل عنيفة وقوية تجاه الضحية
لا يسعى للسلطة والاهتمام	يسعى للسلطة والسيطرة
لا يسعى للوصول إلى هدف معين	هدفه هو إيذاء الضحية أو السيطرة عليه
نادم ويتحمل المسؤولية	ليس للندم مكان – اللوم دائماً على الضحية
يبذل جهداً لحل المشكلة	لا يبذل أي جهد لحل المشكلة

أما عن علاقة التنمر بالسلوك العدواني فإن التنمر هو درجة هينة من العدوان فالعدوان سلوك يصدر من شخص تجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظياً أو جسمياً، وقد يكون هذا العدوان مباشراً أو غير مباشرٍ، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقاً متعمداً بالشخص الآخر، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر. ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر، ويحدث بانتظام وفترة من الوقت، وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت القوة جسمية أم نفسية مدركة، فالتنمر هو نمط من العدوان، ولهذا يمكن القول أن كل عنف يُعد عدواناً جسمياً. والشكل الآتي يوضح العلاقة بين العدوان والعنف والتنمر:



شكل (٢) العلاقة بين العدوان والعنف والتنمر

نشاط

عزيزي المعلم تذكر جيدًا:.....

كل صف يحتوى على فرد واحد على الأقل من المتنمرين.

س١: ما اسم الشخص الذي يتبادر إلى ذهنك عند سماع كلمة "متنمر"؟

ج١: .....

س٢: من الطفل الذي يمكن أن يعّكر يومك بالشتائم اللفظية والجسدية أو العاطفية؟

ج٢: .....

س٣: معظم البالغين الذين يعانون التنمر يتذكرون أحداث هذه الطفولة بوضوح، هل تستطيع تذكر ما مر بك من أحداث مشابهة؟

ج٣: .....

معلومات إضافية

عزيزي ولي الأمر / المعلم تذكر جيدًا:.....

أ – **أن هناك نقاطاً رئيسة يجب توافرها للوصول إلى تعريف مقبول للسلوك التنمري** وهي:

- أن يكون التعريف مبنياً على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية.
- أن يرجع إلى الجذور الأصلية وراء هذا السلوك، من خلال فهم الاتجاهات النظرية المفسرة له.
- تعرف علاقة السلوك التنمري بغيره من المتغيرات ذات الصلة.

ب – **أن تعريف التنمر لا بد أن يشمل العناصر الآتية:**

- هجوم نفسي ولفظي وبدني أو التهديد الذي يُقصد به إثارة الخوف والضيق أو الأذى بالضحية.
- عدم توازن القوة.
- السلوك غير المستثار من الضحية.
- سلوك متكرر من الأشخاص أنفسهم عبر فترة طويلة من الزمن.

٢

الفصل الثاني
التعرف إلى الطلاب المتنمرين وضحاياهم

الفصل الثاني
التعرف إلى الطلاب المتنمرين وضحاياهم

أهداف الفصل

يهدف هذا الفصل إلى توفير الآتي:

- تعرف العوامل المؤدية إلى التنمر.
- التمييز بين أشكال التنمر.
- تعرف أدوار التنمر وصوره.
- تعرف الخصائص النفسية للمتنمرين وضحاياهم.
- تعرف الآثار السلبية للتنمر.

١,٢ تمهيد

سلوك التنمر هو أحد أكثر الأشكال الشائعة للعنف المدرسي. ويحدث التنمر بعيداً عن أنظار المعلمين. ويمانع الكثير من الضحايا من الإبلاغ عن التنمر الذي حصل ضدهم بسبب خوفهم من الإحراج والانتقام، وأنه غالباً ما ينكر المتنمرون فعلتهم ويبررون سلوكهم. والتورط في سلوك التنمر له نتائج عكسية على مرتكبي التنمر وضحاياه، حيث يرى المتنمرون أن لديهم القدرة على التحكم في البيئة التي يكونون فيها، ونظراً لأن الضحايا يعانون استمرار الإساءة نحوهم على أيدي المتنمرين فإن هذا يخلق دائرة مفرغة تؤدى إلى وجود شخصية سلبية تعاني مشكلات عدة، والتي تؤدى بدورها إلى التغيب والهروب من المدرسة. ومع ذلك، فإن أيًّا من هذه الأشكال الشائعة للتنمر أو العوامل المسببة له والتي سيتم الإشارة إليها لاحقاً يمكن تعميمها على نطاق واسع للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم على السواء، وذلك لقلة أدبيات البحث العلمي التي خصصت لتناول تلك الموضوعات لدى ذوي صعوبات التعلم، أو

لأن أغلب البحوث التي تناولت التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكدت تشابه الأسباب والأشكال عند الأطفال العاديين أو ذوي صعوبات التعلم، ولذلك سوف نقوم بشرحٍ لأهم العوامل المودية للتنمر وأهم أشكاله.

٢,٢ العوامل المؤدية إلى التنمر

لإيجاد الأسباب والعوامل الأساسية لمشكلة التنمر فإن التراث الأدبي حول هذه الظاهرة يشير إلى أن سمات الشخصية وأنماط رد الفعل، بالإضافة إلى القوة أو الضعف البدني في حال البنين، تعد عوامل مهمة في ظهور التنمر، وفي الوقت ذاته تؤدي العوامل البيئية، مثل: الاتجاهات والسلوك، والأعمال اليومية للمعلمين والمديرين ولا سيما البالغين ذوي الصلة بالموضوع دوراً حاسماً في تحديد المدى الذي توضحه مشكلات التنمر نفسها في وحدة أكبر، مثل: الفصل الدراسي، أو المدرسة، ومن ثم يجب علينا أن نسعى إلى تحليل الأسباب الأساسية لمشكلات التنمر/ الضحية لمستويين مختلفين على الأقل (الفردي والبيئي).

– العوامل السلوكية

تُعد النظرية السلوكية من أهم النظريات التي تناولت السلوك الإنساني ولا سيما السلوك العدواني والتنمري بشكل خاص، في ظل احتلال البيئة المكانة الأولى في تحديد السلوك، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك التنمري نوع من الاستجابات المنتجة، والسائدة في شخصية بعض الأفراد (Barash, 2001) فلدى المتنمرين عدوانية واندفاعية تجاه الأقران، ويكونون أيضاً عدوانيين تجاه الراشدين وهم غالباً يتسمون بالاندفاعية والرغبة في استعراض القوة الجسمية أو النفسية والهيمنة على الآخرين.

وترى النظرية السلوكية أنّ التنمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرره مرة أخرى كي يحقق هدفه كذلك. ومن ثم فإن هذه الاستجابات التي تبقى لتصبح جزءاً من سلوك الفرد هي الاستجابات التي تم تدعيمها، أي التي أعقبها أثر طيب وسار فالاستجابات التي يعقبها تدعيم وإثابة تثبت ويميل الفرد إلى تكرارها، بينما الاستجابات التي لا يعقبها تدعيم تميل إلى الانطفاء والتلاشي ولا يميل الفرد إلى تكرارها. أي أن السلوك يقوى أو يضعف بناء على أثره ونتيجته بالنسبة للفرد، ويعرف هذا بقانون الأثر في نظرية التعلم الإجرائي عند سكينر ومفاده أن السلوك الذي يلقى تعزيزاً ويؤدي إلى الشعور بالراحة والرضا يميل الفرد إلى تكراره، وعلى هذا الأساس فإن سلوك التنمر يحدث نتيجة لعملية التعزيز التي يتلقاها المتنمر من أقرانه على مثل هذا السلوك، وقد يحصل المتنمر أيضاً على هذا التعزيز من خلال الأذى والضرر الذي يلحقه بالضحية؛ بمعني أنه عندما يعتدي المتنمر على الضحية ويميل الضحية إلى البكاء خاصة في المدرسة الابتدائية فإن ذلك يعزز سلوك المتنمر تعزيزاً إيجابياً، فيكرر المتنمر هذا السلوك مرة ثانية، ولكن إذا قام الضحية بالرد والانتقام من المتنمر– وهذا نادراً ما يحدث– فإن ذلك يعزز سلوك المتنمر تعزيزاً سلبياً (عبد العظيم، ٢٠٠٧).

يلعب الأفراد المحيطين بالمتنمر كالزملاء، والأصدقاء دوراً مهماً في تعزيز سلوك المتنمر، وإحرازه درجة النجومية بين زملائه؛ مما جعله يشعر بأنه مختلف ومتميز. كما إن حصول المتنمر على ما يريد يمثل تعزيزاً، وهذا يدفعه إلى إنشاء مواقف تنمرية، وبنائها في الاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملائه (Monks& Smith, 2006).

كما يمكن تعلم هذا السلوك التنمري من خلال التقليد وملاحظة الآخرين، حيث يتعلم الأطفال الأساليب التنمرية من محاولة تقليد المتنمرين في المدرسة ومن البيت، وترى أن الأطفال الذين عاشوا في بيئة مليئة بالتهديد يميلون إلى تقليد الآخرين بغض النظر عن نوع السلوك وشكله (Bidwell,1997;Smith,2000; Smokowski & Kopasz,2005).

وتتحدد قوة الاستجابة لدى الطفل المتنمر في هذه النظرية وفق أربعة متغيرات

هى (مسببات التنمر، وتاريخ التنمر، والتسهيل الاجتماعي، والطبع أو المزاج) (Barash, 2001).

وترى "ميلاني كلاين" Melanie Klein أن التنمر يعمل داخل الطفل منذ بداية الحياة، ويكون هذا الدافع عنيفاً جداً حتى أن الطفل يمر بخبرات من القلق الشديد تدور حول أولئك المعتنين به، ويدور كذلك حول دماره هو نفسه.

– العوامل الاجتماعية

بما أن سلوك التنمر يقع في سياق مجموعة من الأقران، لا بد من فهم الإطار الاجتماعي للطلاب الذين يستهدفون أقرانهم من أجل الإدراك الشامل لمفهوم التنمر (Larke & Beran, 2006).

يختلف الباحثون حول المهارات الاجتماعية للأطفال الذين يمارسون سلوك التنمر (Larke& Beran, 2006; Sutton, Smith & Swettenham, 1999) حيث إن المتنمرين يعانون نقصاً في المهارات الاجتماعية، إذ إنهم لا يعالجون المعلومات الاجتماعية بأسلوب سليم، وهم غير قادرين على إطلاق أحكام واقعية على نوايا الآخرين، وليس لديهم المعرفة الكافية حول تصور الآخرين لهم. وبناءً على ذلك تقدم نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية تفسيراً للعجز في المهارات الاجتماعية للأطفال المتنمرين. وهذا ما أسفرت عنه عدد من الدراسات على وجود تدنٍ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المهارات الاجتماعية مما يكون دافعاً قوياً لسلوك التنمر (Marjanv et al., 2003; Lorie & Sherman, 2007).

كما أشار "دوج وكريك" Dodge & Crick أن الأفراد المتنمرين من العاديين والمعاقين يعالجون المعلومات الاجتماعية معالجة مشوهة، إذ يعاني المتنمرون تدنياً

في القدرة الاجتماعية ويميلون إلى اختيار حل عدواني في تفاعلهم أو علاقاتهم مع الأشخاص الآخرين (In:Monks & Smith, 2006).

وأشار "واردن وماكيننون" (Warden & Mackinnon, 2003) إلى أن الطلاب المتنمرين كانوا أكثر رفضاً من أقرانهم العاديين، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المتنمرين لا يملكون مهارة التعاطف مع الآخرين ويعانون ضعفاً في القدرة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية (Camadeca, Goossens, 2005; Smokowski & 2003).

كما إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن يقعون ضحية لسلوك التنمر، غالباً ما يفتقرون إلى مهارات التعاون، ومهارات الاتصال مع الآخرين للدفاع عن أنفسهم، ويمرون بحالات من الرفض، والنبذ، والعزلة، ويُخشى عليهم من الانتحار (Unneven & Cornell, 2003)، ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية والدعم الاجتماعي، ولهم أصدقاء قليلون (Fox & Boulton, 2005) ويعانون الوحدة في أوقات اللعب والاستراحة في المدرسة (Smokowski & Kopasz, 2005).

– العوامل الأسرية

تسهم البيئة الأسرية إسهاماً كبيراً في ظهور سلوك التنمر، فقد حاولت دراسات عديدة أن تكشف عن العلاقات الأسرية للطلاب المتنمرين وضحاياهم، وأشارت إلى أن الطلاب المتنمرين ينتمون إلى أسر يسودها التفكك الأسري، والانفصال، والفوضوية، والعلاقات السلبية مع الوالدين، ويعانون الحرمان العاطفي، ويتعرضون إلى العنف الأسري ويأتون من أسر تمارس النمط الوالدي المتسلط (Connolly & OMoor, 2003).

ويشير عدد من الباحثين أمثال: (Norwich, et al., 2004; Ingesson & Gunnel, 2007) إلى وجود التنمر بين الأخوة، حيث هناك ما يقرب من ٣٠٪ من الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم تعرضوا للتنمر المباشر من الأخوة بالمنزل.

ويشير "أولويس" (Olweus, 1993) إلى أن نقص الدفء والمشاركة الوالدية في الأسرة، تزيد من خطورة أن يصبح الطفل متنمراً وعدوانياً تجاه الآخرين فيما بعد، كما

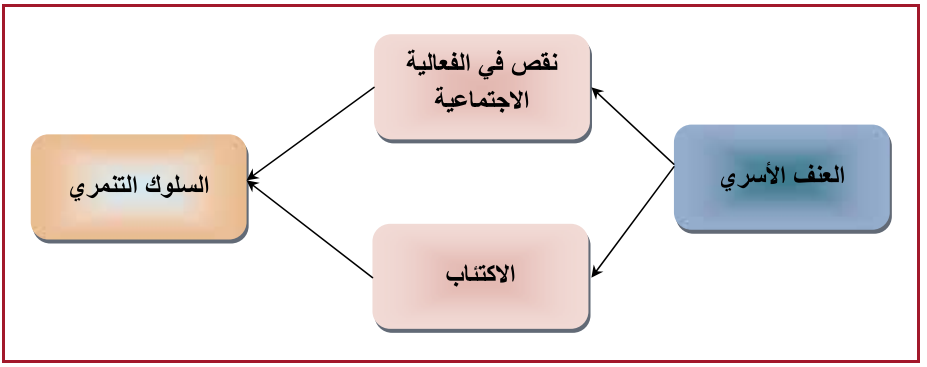
إن لطبيعة العلاقات داخل الأسرة بين الآباء والأطفال دوراً مهماً في دعم سلوك التنمر لديهم، فعندما يتساهل الآباء ويتسامحون مع تنمر الطفل فإنهم بذلك يشجعونه على ممارسة ذلك السلوك؛ مما يزيد من مستوى التنمر لدى الطفل، وإضافة إلى ذلك إذا كان الآباء يستخدمون في تنشئة أطفالهم أساليب توكيدية القوة مثل: العقاب الجسمي الحاد فإن ذلك يؤدي إلى زيادة التنمر، وهذا يؤيد مقولة: "أن العنف يولد العنف" التي تظهر في البيئة الأسرية لدى المتنمرين.

ويشير "فارنغتون" (Farrington,1993) إلى أن هناك عوامل أسرية مهمة تعد مؤشراً لسلوك التنمر، وهي الإهمال، والقسوة، والتذبذب في المعاملة، حيث يعاقب الطفل المتنمر على سلوك التنمر الذي يقوم به في بعض الأحيان، ويكافأ في أحيان أخرى.

كما إن انخفاض اهتمام الآباء بمشاركة الأطفال في أنشطة أوقات الفراغ يساعد على ظهور سلوك التنمر لدى الأطفال، وأن نقص الرقابة الوالدية على سلوك الطفل أو المراهق يسهم في حدوث التنمر فمن دون رقابة لا يعرف الأطفال أن هذا السلوك يكون مرفوضاً وغير مرغوب فيه.

ينتمي معظم ضحايا سلوك التنمر ممن يعانون مشكلات تعليمية خاصة إلى أسر تمارس الحماية المفرطة في تعاملها مع أبنائها، (Rigby & Slee,1999) وغالبًا ما ينتمي هؤلاء إلى أسر ذات بناء اجتماعي ضعيف (Bowers, Smith & Binney, 1994) وتتسع علاقات الطفل عند بلوغه مرحلة المراهقة فيخرج من نطاق الأسرة إلى جماعات الرفاق خارج المنزل، ويحاول معهم إشباع حاجاته، ويصبحون موضع ثقته ومجالا للتعبير عن ذاته.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى دور بعض العوامل الأسرية في سلوك المتنمر ذوي صعوبات التعلم، إذ إن بعض الطلاب المتنمرين في مدارسهم هم في الواقع ضحايا في منازلهم، وينحدرون من أسر تعاني صعوبات في العلاقة بين الأب والطفل؛ مما ينتج عنه ما يسمى بالعنف الأسري، مما يكون له آثار سلبية على شخصية الطفل، ويؤدي به في النهاية إلى السلوك التنمري (Bidwell, 1997). والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل (٣) العلاقة بين العنف الأسري والسلوك التنمري

وقد تؤدي بعض العوامل الأسرية إلى جعل الأطفال عرضة للتنمر، فبعض ضحايا التنمر يأتون من بيوت تبالغ في: الخوف، والحرص، والحماية في رعاية أبنائها، وبالتالي لا تساعد في تطوير المهارات الاجتماعية واستراتيجيات التعامل مع الاستفزاز.

– العوامل المدرسية

لا شك أن حجم المدرسة يؤثر في سلوك التنمر، فالمدارس الكبيرة الحجم ترتفع بها نسبة التنمر والعنف، وكلما كان حجم الفصل صغيراً انخفض سلوك التنمر، كما إن المدارس التي تعطي الفرصة للمعلمين، والطلاب للمشاركة في اتخاذ القرارات، يكون التنمر بها أقل كما إن التماسك بين أعضاء التدريس بالمدرسة يقلل من ظهور سلوك التنمر والعنف بها، فالتنمر المدرسي يحدث في الأماكن التي يقل فيها الإشراف والرقابة على سلوك الأطفال.

كما إن عدم وجود قوانين واضحة للسلوك داخل بعض المدارس، وعدم وجود رقابة الإدارة المدرسية على سلوك الطلاب يزيد من سلوك التنمر في المدرسة يساعد على ظهور السلوك التنمري (Sarazen, 2002).

وأشار تقرير (أيلتون) إلى أن ضعف المناخ المدرسي، وعلاقة المعلم بالتلاميذ يؤدي إلى التنمر وله تأثير سالب على التحصيل الدراسي (Department of Education and Science, 1989, pp.102-103).

وكنتيجة طبيعية لما سبق أكد عدد من الباحثين أمثال: (Batsche & Knoff, 1994; Olweus,1993) أن التنمر له تأثير عميق ودال على البيئة التعليمية، حيث يتنافى الخوف من التعرض: للسخرية، والمضايقة، والتهديد، والنبذ في المدرسة مع قدرة الطفل على التعلم، وإذا تُرك من دون فحص فمن الممكن أن يؤدي التنمر إلى أشكال خطيرة وأحياناً مميتة من العنف.

٣,٢ مظاهر وأشكال التنمر

يمكن أن يتخذ التنمر أشكالا مختلفة، ويمكن أن يلحق ضررا بالغاً، ولا سيما مع صعوبات التعلم. ويمكن تقسيم سلوك التنمر إلى ما يأتي:

– التنمر البدني أو المادي: Physical Bullying

يشمل أي اتصال بدني يُقصد به إيذاء الفرد جسدياً، ويأخذ أشكالا مختلفة منها: اللطم، والضرب الشديد، والعض، والخدش، والبصق، وتخريب الممتلكات الشخصية، وفي معظم الحالات لا يسبب التنمر الجسدي أذى كبيرًا للضحية؛ لأن ذلك يؤدي إلى التعاطف مع الضحية.

ويعد التنمر البدني أقل شيوعاً بين الإناث اللاتي يستخدمن بالمثل وسائل كثيرة

غير مباشرة وغير واضحة من المضايقة مثل: الاستبعاد المتعمد لشخص ما من المجموعة، إثارة الشائعات، والسيطرة على علاقات الصداقة، ومن المؤكد أن مثل هذه الأشكال من التنمر، من الممكن أن تكون ضارة وضاغطة مثل كثير من الأشكال المباشرة والصريحة للتنمر.

وتتناقض البيانات التي توصل إليها "أولويس" (Olweus, 1993)، تناقضاً واضحاً مع الرأي القائل: "إن الإناث هن المتنمرات الأسوأ. وذلك وفقاً لما أوردته بعض قصص الأطفال (انظر: "كتاب ملكة النحل والمقلدين" لـ وايزمان (Wiseman, 2002) أو كتاب طرد البنت الغريبة لـ سيمونز (Simmons, 2002).

ويقل مقدار التنمر البدني مع العمر، حيث يعتاد الأطفال أنواعاً غير مباشرة واضحة من التنمر، كما توصل "كريك وجروتبتر" (Crick & Grotpeter, 1995) إلى وجود فروق دالة في التنمر البدني بين أطفال الصفوف (٤-٨) في اتجاه الصف الرابع والسادس وأطفال الصف السابع والثامن.

كما وجد "أتكن" وآخرون (Atkin; Smith; Roberto; Feduik; & Wagner,2002) أن الأطفال في عمر ١٥ عاماً استخدموا سلوكيات تنمرية بدنية أكثر ممن هم في سن ١٣ عاماً.

وأشار "وينر وماك" (Wiener & Make, 2008) إلى أن معدلات التبليغ عن التنمر مرتفعة فيما يتعلق بالفتيات ذوات اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD وكان التنمر اللفظي والبدني، أكثر أنواع التنمر التي تعرض لها الأطفال ذوو نقص الانتباه وفرط النشاط.

– التنمر اللفظي: Verbal Bullying

يعد التنمر اللفظي أكثر أشكال التنمر شيوعًا لدى الذكور، والإناث (Bidwell,1997) ويمكن تعريف التنمر اللفظي بأنه" أي هجوم أو تهديد من الشخص يُقصد به الأذى، عن طريق السخرية، التقليل من شأن الآخرين، انتقاد الآخرين نقداً قاسياً، والتشهير بالأشخاص، والابتزاز، والاتهامات الباطلة، والإشاعات، وإطلاق بعض الألقاب المبنية على أساس الجنس، أو العرق، أو الدين، أو الطبقة الاجتماعية، أو الإعاقة. ويمارس المتنمر هذا النوع من التنمر بهدف التأثير على تقدير الذات لدى الضحية، حيث يُمارس أمام مجموعة من الأقران (Bjorkqvist, Lagerspet & Kaukiainen, 1992; Litz, 2005).

ووجد "أولويس" (Olweus, 1993)؛ و"أتكن" وآخرون (Atkin et al., 2002) أن الذكور غالباً ما يكونون أكثر في التنمر اللفظي من الإناث، كما يتنمر الذكور على الطلاب الآخرين تنمراً أكثر من الإناث. وتقر نسبة كبيرة من الإناث حوالي ٥٠٪ بأنه يتنمر عليهن تنمراً أساسياً من الذكور.

وبشكل غير مماثل مع النتيجة السابقة توصل "ريفر، وسمث" (River & Smith, 1994) في أن الإناث أكثر في التنمر اللفظي من الذكور.

وأقر "ما" (Ma, 2002) إلى أن الذكور يمارسون التنمر على كل من الإناث، والذكور، في حين تتنمر الإناث على الإناث فقط.

– السيطرة الاجتماعية: Social Control

يُشار إلى السيطرة الاجتماعية كعدوان غير مباشر، وعدوان ناجم عن صلة القرابة (Crick & Grotpeter, 1995).

وعادةً ما تستخدم السيطرة الاجتماعية من خلال منظومة العلاقات الاجتماعية

لإلحاق الضرر بالهدف. على سبيل المثال: (استبعاد شخص ما من المجموعة) (Mynard & Joseph, 2000).

كما اتضح أن السيطرة الاجتماعية وهى أحد أنماط التنمر، أكثر استخداماً وممارسة لدى الإناث. وأنهن يستخدمن سلوكيات التنمر غير المباشر للتخويف، وأن الإناث الغاضبات أكثر استخداماً للسيطرة الاجتماعية أكثر من الذكور. كما لوحظ أن الإناث أكثر احتمالية للمراوغة وإثارة الشائعات من الذكور، وتكون أيضاً الإناث أكثر احتمالية لاستخدام التغييرات في الولاء أو إهمال الضحايا من أجل إيذاء مشاعرهم. (Bjorkqvist et al, 1992; Crick & Grotpeter,1995).

كما درست دراسات أخرى الفروق بين الجنسين، في السيطرة الاجتماعية كدراسة "كريك وجروتبتر" (Crick & Grotpeter, 1995) توصلا فيها إلى أن الإناث كن أكثر احتمالية لاستخدام تنمر السيطرة الاجتماعية ضد أقرانهن (١٧,٤٪ من الإناث مقابل ٢٪ من الذكور) حيث كان الإناث أكثر احتمالية على إخبار أصدقائهن بأنهن لن يكن أصدقاءهن إذا لم يفعلن ما يقلن لهن، وسوف يتم إهمالهن وعدم الحديث معهن.

وتوصلت دراسة "مكنمارا" وزملاؤه (McNamara; Vervaeke, & Willoughby, 2008) إلى وجود ارتباط موجب بين تدني المسؤولية الاجتماعية وبين سلوك التنمر لدى الأطفال والمراهقين من ذوي صعوبات التعلم.

– التنمر عبر الانترنت (الشبكي): Cyber Bullying

مع التقدم التكنولوجي امتد التنمر إلى الانترنت وأيضاً من خلال وسائل الاتصال الإلكتروني الأخرى. فقد أشار "جيروم وسيغل" (Jerome & Segal, 2003) إلى دراسة مسحية من قبل بيت الأطفال القومي في عام (٢٠٠٢) أن ٢٧٪ من الطلاب قد تعرضوا للتنمر خلال الايميل والرسائل النصية أو في غرف الدردشة بالانترنت. وأقر "جيروم وسيغل" (Jerome & Segal, 2003) عن ثلاث حالات من التنمر عبر الانترنت، قد شُوهدت في الممارسة العلاجية. وكان عمر الأفراد غير معروف، ومع ذلك كانوا كلهم في المدرسة.

كما جذب "جونز" (Jones, 2002) الانتباه إلى هذا النوع الجديد من التنمر الذي من الممكن أن يكون ضاراً بشكل خاص، بسبب سهولة إثارة الشائعات وعدم القدرة على صد الضرر، إذا ما نُشر على الانترنت إلى جانب عدم وجود سلطة مركزية على شبكة الانترنت، وليقين المتنمر أنه مجهول الهوية بالنسبة للضحية أو المسؤولين، أو أن المتنمر يستخدم الانترنت كمكان لتأكيد الهيمنة على الآخرين. وأقر "جريفث" (Griffiths, 2002) أن هذا النوع من التنمر من الممكن أن يكون مدمراً بشكل خاص للضحية؛ لأن الطباعة واضحة ويمكن قراءتها باستمرار.

وأكد "لي" (Li, 2005) إلى إن ما يقرب من ٥٤٪ من الطلاب يتعرضون للتنمر بكافة أشكاله، بواقع واحد من كل ثلاثة، وأن حصيلة ضحايا التنمر الشبكي (عبر الانترنت) تقريباً ١٥٪.

ووفقا "ليبارا وميتشل" (Ybarra & Mitchell, 2004) أن ٥٥٪ من ضحايا التنمر الشبكي يتعرضون لهذا النوع من التنمر أكثر من مرة من قِبل الفرد نفسه.

– التنمر الجنسي: Sexual Bullying

ويشمل التلميح برسائل غير مرغوبة، مثل: النكات، والصور، والتهكمات، أو البدء بالشائعات ذات الطبيعة الجنسية. وربما يشمل أيضاً التنمر الجنسي سلوكيات الاحتكاك بدنياً، مثل: جذب انتباه مجموعات خاصة، أو إجبار شخص ما على الانخراط في سلوكيات جنسية، وقد يمثل التنمر الجنسي تعبيراً عن الصراع بين الجنسين في سبيل البحث عن الهوية الجنسية المرغوبة (Committee for Children, 2003).

وتناولت دراسة "يونج" وزملاؤه (Young et al., 2008) تصورات معلمي المدارس الخاصة إزاء انتشار التنمر الجنسي بين الطلاب الذين

يعانون من صعوبات التعلم، وذكر ما يقرب من ٩٢٪ من أفراد العينة أنهم لاحظوا حوادث تنمر جنسي بين طالب وآخر، وسلوكيات موحية بالجنس، وتبين أن الذكور ذوي صعوبات التعلم أكثر تنمراً من الإناث، ولكن تبين أن الإناث والذكور متساوون على مقياس ضحايا التنمر الجنسي، وأقر ٨٢٪ بوجود تدخل من المسؤولين لوقف التنمر عليهم.

– التنمر الانفعالي: Emotional Bullying

وهو ما يطلق عليه الباحثون التنمر العاطفي، يهدف المتنمر فيه إلى: التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها، ويشتمل على: التجاهل، والعزلة، وإبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق بطريقة عدوانية، والعبوس، والازدراء، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية، ويعد هذا النوع من التنمر من أكثر أنواع التنمر أضرارًا وتأثيراً. ويحدث أذى انفعالياً خطيراً لا يلاحظه المعلمون والكبار، ويعد التنمر الانفعالي شكلا من أشكال السيطرة الاجتماعية التي تمارس من أجل إيذاء الآخرين، والتأثير على تقبلهم بين أقرانهم، وتخفض من إحساس الضحية بذاتها وتقديرها لها (Litz,2005).

٤,٢ أدوار التنمر وصوره

يمكن أن يتم التنمر في شكل ثنائي حيث يّكون بين المتنمر والضحية، ويمكن أن يتم في صور متعددة ولقد أوضحت البحوث أن معظم حوادث التنمر تتضمن متنمراً وضحية ومتفرجين، (Bully -Victim -Bystanders) وهؤلاء المتفرجون إما أن يكونوا ملاحظين سلبيين للتنمر أو قد يتدخلوا ويندمجوا في عملية التنمر أي أنهم يتخذون أدواراً عديدة. ويشير مصطلح المتفرجين إلى الأطفال الذين يقفون على الخط الجانبي، ويشاهدون موقف التنمر، ومن ثم فقد يكونون ملاحظين محايدين، وقد يتخذون أدواراً عدة في دينامية عملية التنمر، حيث يميلون إلى منح الدعم والتشجيع للمتنمر أكثر من كونهم يتوسطون لمساعدة الضحية، أي أن المتفرجين قد يشاركون بدورٍ فعالٍ في التنمر وذلك عن طريق الإغاظة، والسخرية، والنبذ، والسب للضحية. ولعل السبب في

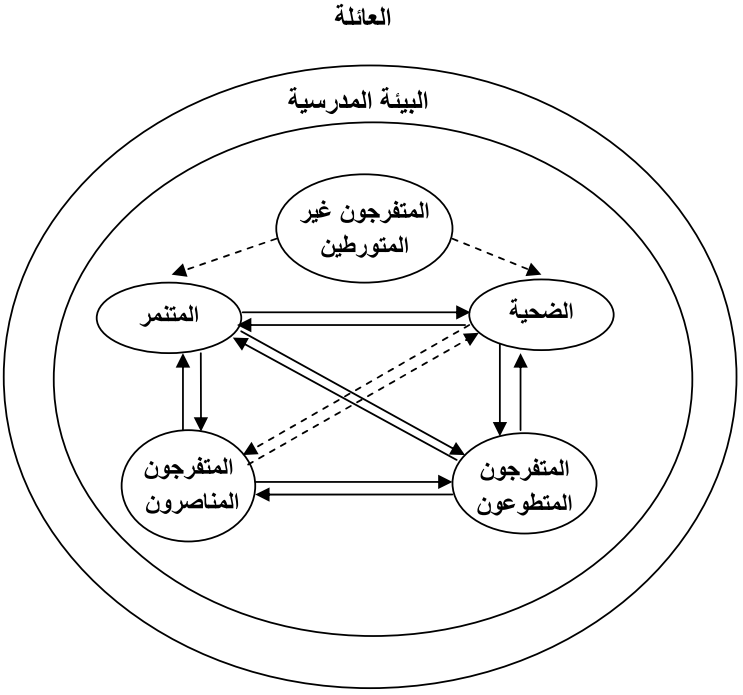
جعل هؤلاء المتفرجين قد يعبرون الخط لمساعدة المتنمر أنهم يعدون أنفسهم جزءاً من الجماعة، وأن الضحية يستحق هذه المعاملة السيئة والعقاب، ويمكن توضيح مكونات التنمر على النحو الآتي:

- **المتنمر**: وهو الطفل الذي يتشاجر ويتعارك ويعتدي على الأطفال الآخرين ويسيء دائماً إليهم.
- **الضحية**: وهو الطفل الذي يكون عرضة للتنمر من أطفال آخرين.
- **المتفرجون**: وهم الأطفال الذين يلاحظون عملية التنمر بين المتنمر والضحية، ويتخذ هؤلاء أدواراً عديدة في سياق التنمر، فهناك جماعة من المتفرجين يطلق عليهم مسميات عدة وهي، المساعدون، أو الأصدقاء الحميمون، أو النواب، أو التابعون، وهم الأطفال الذين يتحدون ويتحالفون مع المتنمر ويميلون إلى تقديم الدعم والمساندة له، حيث تربطهم بالمتنمر علاقات صداقة قوية مقارنة بالأطفال الآخرين. ومن ثم فإن هؤلاء قد يعتدون على الطفل الضحية بهدف إلحاق الأذى به والسيطرة عليه، ويمكن تسمية هؤلاء أيضاً بالمعززين، حيث يعملون على تعزيز المتنمر من خلال التشجيع والدعم والميل إلى السب والسخرية من الضحية، وهناك الحراس أو المدافعون وهؤلاء هم الأطفال الذين يتعاطفون مع الضحية، ويقدمون المساعدة له، حيث تربطهم علاقة قوية به، وهناك الخارجون وهم الأطفال الذين يظلون بعيداً ولا ينحازون لأي من الطرفين ولا يقومون بأي شيء، ويبعدون أنفسهم عما يحدث ولا يفعلون شيئاً لدعم الضحية أو وقف التنمر. ويصنف بعض الباحثين المتفرجين إلى ثلاثة أنواع، وهم المتفرج المتنمر وهو مرادف للتابع أو النائب، والمتفرج الضحية وهو المدافع عن الضحية والمتفرج المتجنب وهؤلاء هم المحايدون أو الخارجون، وصفوة القول أن دور الأقران تجاه التنمر يختلف، فهناك المعززون للمتنمر، وهناك المدافعون عن الضحية، وأيضاً هناك المحايدون أو الخارجون الذين يبقون بعيداً ولا يشاركون بأي دور في التنمر، ومن هذا المنطلق يختلف دور الأقران في استمرار التنمر أو وقفه.

وخلاصة القول أن دور المدرسة وأفراد الأسرة مهماً في عملية التنمر لدى الطفل العادي وذوي صعوبات التعلم، فالبيئة المدرسية قد يكون لها تأثيراً مباشراً على الحد من سلوكيات التنمر، أو على العكس، وربما يؤدي عدم تدخل إدارة المدرسة في منع التنمر إلى زيادة أعداد المتفرجين ممن يحبون مشاهدة مثل هذه الأفعال ويكون دافعاً لهم مستقبلياً لفعل ذلك.

ولا يقل دور الأسرة عن دور المدرسة، فأفراد الأسرة أيضا لهم دور مهم في هذه العلاقة المعقدة. فقد يتبع الطفل عن طريق النمذجة أحد السلوكيات التي يشاهدها في المحيط الأسري ويحاول تقليدها بأفعال وسلوكيات مشابهة سواء هذا السلوك يتضمن أفعالاً تنمرية أو يكون ضحية لتلك الأفعال.

والشكل التالي يبين أدوار ومكونات طبيعة التنمر:



شكل (٤) دائرة التنمر (المتنمر – الضحية – المتفرجون)

٥,٢ خصائص الأطفال المتنمرين وضحاياهم

يشير "كامونديكا وجوسن" (Camodeca & Goosen, 2005) إلى أنه من الممكن أن يؤثر تفسير الموقف التنمري على مواجهة الأنماط الدفاعية المستخدمة لمواجهة التنمر؛ مما يجعل خصائص المتنمرين مختلفة بمقارنتها بغير المتنمرين، فالأفراد الذين يفسرون موقفاً غامضاً على أنه عدائي، يكونون أكثر احتمالية لاستخدام الرد بالمثل، ويكون لديهم مقاصد عدوانية، بعكس الأطفال الذين يفسرون الموقف بأنه موقف جديد من نوعه وغامض، يكون رد فعلهم الهروب أو الاستسلام للتنمر.

اتفق كثير من الباحثين أمثال: (Druck & Kaplowitz, 2005; Olweus; Limber, & Mihalic, 1999; Miller, 2006; Scarpaci, 2006) على أنه لا تختلف الخصائص التي يتميز بها الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية عن أقرانهم العاديين، ولذلك حاول المؤلف في هذا الكتاب عرض الخصائص التي تجمع بين الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم فيما يأتي:

- خصائص ضحايا التنمر

هناك عدة خصائص يتصف بها الطلاب ضحايا التنمر وتجعلهم عرضة لتنمر الآخرين، وحيث إنه لا يوجد بروفيل وصفي يساعد المدارس على تحديد الطلاب ضحايا التنمر، فهناك بعض المؤشرات التى تظهر أن هؤلاء الطلاب يكونون ضحايا للتنمر، مثل نقص الأصدقاء، وبالتالي فإن الضحية يعاني العزلة الاجتماعية، والقلق الاجتماعي ومن ثم يكون هدفاً سهلاً للمتنمر؛ بسبب نقص شبكة الأصدقاء التي قد تدعمهم وتساندهم ضد هجوم المتنمر، والعامل الآخر الذي يجعل الضحية مستعداً لأن يكون ضحية للتنمر هو السن، فغالبا يكون ضحايا التنمر أطفالاً صغار السن، علاوة على أن هؤلاء الضحايا يتصفون بالقلق والحساسية ويكونون

إذعانيين وضعاف الجسم ويعانون الخجل والقلق والشعور بعدم الأمان وانخفاض تقدير الذات، ونادراً ما يدافعون عن أنفسهم عندما يُعتدى عليهم الطلاب المتنمرون، كما إنهم يعانون نقص التوافق الانفعالي والاجتماعي، والنقص في العلاقة مع زملاء الفصل ونقص المهارات الاجتماعية، والتوكيدية، ويشعرون بالوحدة، والاكتئاب، ولديهم نشاط زائد وأقل قدرة على التحكم في مشاعرهم، ولديهم مستويات مرتفعة من الضغوط، ودرجاتهم منخفضة في التحصيل المدرسي، وانخفاض المكانة الاجتماعية بين الأقران؛ وشعور بضعف التكيف الاجتماعي والعاطفي. مما يجعلهم عرضة لأن يكونوا ضحايا، وهناك خصائص مادية لدى هؤلاء الضحايا تجعلهم عرضة للتنمر من قبيل انخفاض الوزن وضعف الجسم وأن ملابسهم تكون غير ملائمة.

يشير "ليمبير" وزميله (Limber & Nation, 1998) إلى إن الضحية تميل إلى الهدوء، وتوخي الحذر والحساسية الزائدة؛ لأنه يشعر أنه أضعف من أقرانه.

ويشير "أولويس" (Olweus, 1993) إلى أن حالة انعدام الأمن فيما يتعلق بالضحايا تُعد عاملاً أساسياً في استمرار تعرض الضحية للتنمر نتيجة الخوف والترهيب.

كما يعاني الأطفال ضحايا التنمر صعوبة في المهارات الاجتماعية، وتشتت الانتباه وعدم التركيز (Limber & Nation, 1998).

يُعد الذكور ذوو البنية الجسدية الضعيفة هم الأكثر تعرضاً لأثر سلوك التنمر. أما الإناث فإن المظهر الجسمي وقلة عدد الصديقات يجعلهن أكثر عرضة من غيرهن للوقوع كضحية لسلوكيات المتنمرين (Horwood; Waylen; Herrick; Williams & Wolke, 2005).

ويمكن تصنيف ضحايا التنمر إلى:

- **ضحايا سلبيين:** أو إذعانيين وغير حازمين ولا يردون إذا تعرضوا لهجوم أو إهانة. وغالباً يكون هؤلاء الضحايا ضعاف الجسم عن معظم زملاء الفصل ويتجنبون العنف، ولديهم صعوبة في توكيد أنفسهم بين أقرانهم، وغالباً يكونون منعزلين اجتماعياً ويعانون الشعور بالوحدة النفسية ويكونون أكثر قلقاً مقارنةً بأقرانهم،

ولديهم نقص في الأصدقاء، وبالتالي يكون من السهل وقوعهم فريسة للمتنمر، كما إنهم يشعرون بعدم الأمن، ويهاجمون باستمرار، ويفشلون في الدفاع عن أنفسهم، ويستجيب هؤلاء الضحايا للتنمر من خلال التجنب والانسحاب والهروب، حيث يتجنبون الأماكن المدرسية التي يقع فيها التنمر، ويتجنبون الأنشطة المدرسية، ويبكون بسهولة وينهارون سريعاً عندما يتعرضون للتنمر.

- **الضحايا الاستفزازيين:** وهم عادة يكونون اندفاعيين وعدوانيين ويسهل استثارتهم عاطفياً، ويحاولون الثأر والانتقام إذا ما اعتدى عليهم، وهؤلاء يكونون مكروهين ومنبوذين من الأقران، ولديهم نقص في المهارات الاجتماعية وصعوبة في تكوين الأصدقاء، وبالتالي فإنهم يميلون إلى الاغتراب عن زملائهم في الفصل، وغالباً ما يحصل التلميذ المتنمر على المتعة من استفزاز هؤلاء الضحايا واستثارتهم، وذلك عن طريق الإغاظة والسخرية منهم والتوبيخ لهم والتقليل من شأنهم فيحاولون إطالة الصراع حتى وإن كانوا خاسرين.

ويطلق "أولويس" (Olweus,1993) على هذا النوع من الضحايا اسم الضحية المتنمر حيث يكون ضحية فترة معينة من الوقت، ثم بعد ذلك يميل إلى التنمر مع الأطفال الأصغر سناً والأضعف منه وجعلهم يعانون كثيراً المشكلات النفسية والسلوكية (ميكانيزم الإزاحة)، وأن هؤلاء الضحايا المستفزين غالباً ما يتسم سلوكهم بالعدوان والنشاط الزائد، وهذا هو ما يستفز زملاءهم في الفصل، ويجعلهم يعتدون عليهم، وأن هؤلاء الضحايا يميلون إلى الجدل والكذب، ولديهم مستوى مرتفع من العدائية التي قد تظهر في تفاعلاتهم مع الآخرين.

ويشير "عبد العظيم" (٢٠٠٧) إلى نقطة مهمة وهي أن هؤلاء الضحايا المستفزين يمارسون سلوك التنمر على غيرهم، مما يجعلهم متنمرين وضحايا في الوقت نفسه لمتنمرين آخرين، وهذا نوع من الضحايا يصعب التعامل معه؛ لأنهم يظهرون سلوكاً عدوانياً لكنهم أيضاً يكونون عرضة للمتنمرين، ومن السهل تحطيمهم كضحايا، ولأنهم يميلون إلى التنمر، فمن الصعب التعاطف معهم عندما يصبحون

ضحايا للمتنمرين، فهم يكونون ضحايا بعض المتنمرين والمستأسدين (متنمرين) على الأصغر منهم.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد خصائص الطلاب ضحايا التنمر فيما يأتي:

خصائص الطلاب ضحايا التنمر	
• ليس لديهم قدرات بشكل واضح. • المنعزلون اجتماعياً. • أصحاب البنية الجسمية الضعيفة. • لا يمارسون الرياضة. • يبكون بسهولة ويسهل استفزازهم. • لا يشعرون بالطمأنينة أو يكونون خجولين. • يتعلقون بالكبار أكثر من أندادهم. • الشعور بالخوف وعدم الراحة. • عدم رغبة الطفل بالذهاب إلى المدرسة وخلق الأعذار(فوبيا المدرسة). • معاناته من رؤية الكوابيس أو التبول اللاإرادي ويصاب بالأرق والقلق. • ضياع أو تلف في ممتلكاته. • سرقة مصروفه أو ضياعه.	• يصبح متقلبا أو سيّئ المزاج فقد يصبح عنيفًا مع إخوانه أو يكون هادئاً أو منسحباً. • إهمال الواجبات المدرسية. • أكثر عرضة للاكتئاب والانعزال وقلة الثقة بالنفس، والشعور بعدم الراحة والتفكير بالانتحار. • ليس لديه أصدقاء. • انخفاض الأداء المدرسي. • السلبية وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية. • يسرق النقود من المنزل ليعطيها للمتنمر. • ظهور تلعثم في طريقة كلامه. • اضطرابات في الأكل حيث إنه قد يتوقف عن الأكل. • زيادة رؤية الكوابيس ومحاولة الانتحار أو التهديد به. • ظهور كدمات وجروح وخدوش على جسمه.

– خصائص المتنمرين

يمتلك المتنمر خصائص عدة تدفعه إلى التنمر، فالمتنمر هو الشخص الذي يستخدم القوة مقترنة بالعدوان عند التفاعل مع الأقران، ويميل إلى الهيمنة والسيطرة على الضحية؛ نتيجة لعدم توازن القوة بينه وبين الضحية التي تمثل مظهراً رئيساً في دينامية التنمر.

يحدد المتنمرون عادة الطلاب الأضعف نسبياً والمعزولين هدفاً لهم. ويكون لديهم حاجة قوية إلى الهيمنة عليهم وإخضاعهم وفرض السلطة عليهم، ومن أجل تنفيذ هذه الآلية والسيطرة يكون المتنمر مضطرب المزاج، وسريع الغضب، ومندفعاً، ولديه قدر قليل من التسامح، والتعاطف مع غيره.

وأشار "أولويس" (Olweus,1990-1996) في مجموعة بحوثه إلى أن أهم ما يميز المتنمرين حبهم الشديد في الهيمنة على الآخرين وميلهم الشديد نحو العنف، وسرعة التعبير عن المشاعر الداخلية، والخلل في النظام والتعاطف، ومنهم من يحب الخوض في تجارب سلوكية سلبية وغير مقبولة اجتماعياً مثل: السرقة، ونهب الممتلكات، وشرب الكحول، والتدخين، والانقطاع عن الدراسة وحمل أسلحة... الخ.

والطفل المتنمر يكون دائماً شارد الذهن لا يأكل بشهية ولا يشارك أسرته في أفراحها وأحزانها، ويتدهور مستواه المدرسي، ولا يحب الذهاب إلى المدرسة ويكرهها.

كما إن هؤلاء المتنمرين يفتقرون إلى التعاطف نحو ضحاياهم ولديهم تبريرات عن التنمر الذي يقومون به، وهي أن الضحايا يستحقون العقاب، وقد يكون هذا التنمر تغطية للشعور بعدم الكفاءة وانخفاض تقدير الذات وغالباً يكون المتنمر عدوانياً، واندفاعياً، وغالباً ما يتمتع بالقوة الجسمية والمكانة الاجتماعية بين الأقران، كما إن

هؤلاء المتنمرين لديهم استعدادات مضادة للمجتمع، ويميلون إلى كسر القواعد والقوانين المدرسية ومن ثم فإنهم يظهرون تدنياً في التوافق المدرسي، ويميلون إلى تعاطي المخدرات، والتدخين وغالباً يأتي هؤلاء المتنمرون من أسر يستخدم فيها العقاب الجسمي القاسي، ومن ثم يتعلمون أن الهجوم والاعتداء الجسمي هو الأسلوب الملائم للتعامل مع المشكلات التي تواجههم.

كما إن المتنمرين يكون لديهم: رؤية إيجابية عن التنمر، وعن الذات، والاندفاعية، والقوة الجسمية، ولديهم نقص في الشعور بالأمن، والقلق، وانخفاض مستوى التحصيل، والميل إلى تعاطي المخدرات والتدخين.

ويمكن تصنيف الأطفال المتنمرين وفقاً لخصائصهم إلى:

- **المتنمر السلبي:** وهو الذي يسلك بطرائق غير انفعالية فيها ترو ولا يميل دائماً إلى العدوان، ويوصف بالمتنمر القلق حيث إنه أكثر شعوراً بعدم الأمن.
- **المتنمر الفعال:** أو العدواني وهو اندفاعي وانفعالي، ويشعر بالتهديد باستمرار، ويعتقد أن عدوانه مبرر. فالمتنمر العدواني هو التلميذ الجريء، الشجاع، والقوي، والواثق من نفسه، وهؤلاء المتنمرون لا يعرفون اليأس، والإحباط، ولديهم ميل إلى العدوان ميلاً كبيراً (عبد العظيم، ٢٠٠٧).

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد خصائص الطلاب المتنمرين فيما يأتي:

الذكور	الإناث
• دفع الطلبة.	• الكيد.
• ركل الطلبة بالأرجل.	• التجاهل.
• ضرب بالأيدي.	• العزل.
• العض.	• المقاطعة.
• البصق.	• نشر الشائعات.
• تكسير ممتلكات الآخرين، وتخريبها.	• تشويه السمعة.

الذكور	الإناث
• سرقة ورمي. • استعراض وتحرش. • مخالفة للروتين والنظام. • ضجة وتكسير كراسي ومقاعد. • مكالمات هاتفية ومعاكسات. • نقد الآخرين بكلمات قاسية. • الاعتراض. • التحقير وأهانه الذات. • الابتزاز. • الاتهامات. • التمييز.	• الإساءة التحتانية. • التبلد مع الأصدقاء. • التشهير بالسمعة. • الاتهام بعلاقات غير سوية. • اللطم.

- نشاط زائد واندفاعية وقوة جسمية.
- عدوانية تجاه الأقران والمعلمين.
- ليس لديهم قلق مرتفع ويعانون انخفاض تقدير الذات.
- نقص التعاطف نحو ضحاياهم فهم لا يشعرون بالندم عن سلوك التنمر تجاه الضحايا.
- يأتون من أسر يوجد بها نقص في الاهتمام والدفء بالأطفال ونقص في المراقبة ويكثر بها استخدام العدوان الجسمي واللفظي.
- لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو العنف ولديهم حاجة قوية إلى الهيمنة والسيطرة على الآخرين.
- لديهم مستوى مرتفع من التوكيدية.
- يسهل استثارتهم وينجذبون نحو المواقف ذات المحتوى العدواني.
- لديهم مشكلات أسرية وتاريخ من الإساءة الجسمية والانفعالية في الأسرة.
- يبررون ويدافعون عن أفعالهم ويقولون إن الضحية هو الذي يستفزهم وبالتالي يستحق العقاب.

٦,٢ الآثار السلبية للتنمر:

يمكن أن يكون لسلوك التنمر آثار طويلة المدى على المتنمر والضحية، بل وعلى المجتمع المدرسي، وفيما يأتي أهم الآثار المترتبة على التنمر:

أ – آثار التنمر على ضحايا التنمر

يمكن أن يكون لضحايا التنمر مشكلات عاطفية، ودراسية، ومشكلات سلوكية طويلة المدى، كما يميل الأطفال ضحايا التنمر إلى أن يكونوا أقل تقديرٍ للذات، ولديهم شعور: بالوحدة، والقلق، وعدم الأمان من الأطفال الآخرين (Borg,1999; Boulton & Underwood,1992; Olweus, 1993; Rigby,1997).

من الممكن أن يكون شخص ما الضحية بسبب الفروق الجسمانية أو التباين في التحصيل الدراسي، وغالباً ما يشعر الضحايا بالمسؤولية عن الموقف التنمري (Smokowski & Kopaz, 2005) فمن خصائصهم القلق وعدم الشعور بالأمان والحذر (Banks, 1997) ويحتمل أن يعاني ضحايا التنمر الاكتئاب وتدني تقدير الذات الذي قد يستمر إلى البلوغ، ونقص الاندماج في المدرسة (Smokowski & Kopaz, 2005) فهم ينقصهم بالفعل الدعم الاجتماعي، كما إن أقرانهم يهمشونهم (Veenstra et al.,2005) كما إن غياب دعم الأقران يقلل من قدرة الضحية على مواجهة التنمر (Lev-Wiesel et al.,2006).

ويشير "شارب" (Sharp,1995) إلى أن الأطفال ضحايا التنمر يعانون كثيراً الضغوط النفسية، وأن المراهقين ضحايا التنمر قد يميل بعضهم إلى الثأر والانتقام لكونهم أصبحوا ضحايا، وأن بعضهم قد يميل إلى استخدام استراتيجيات المواجهة ضد المتنمرين.

وأوضحت الدراسة التي قام بها "فوريرو" (Forero, 1999) أن ضحايا التنمر يعانون تزايد الأعراض السيكوسوماتية لديهم، مثل: الصداع، وآلام المعدة، والشعور بالحزن، والرغبة في الثأر، والانتقام، ويعانون القلق، واضطرابات في النوم، ولديهم تدني في مستوى التوافق النفسي ونقص المساندة الاجتماعية ويعانون الشعور بالوحدة، وكراهية المدرسة؛ مما يؤدي بالطلاب ضحايا التنمر إلى التفكير في الانتحار (Rigby & Slee,1999).

وتوصل "هاوكر وبولتن" (Hawker & Boulton, 2000) إلى أن الضحايا أكثر شعوراً بالاكتئاب، والوحدة النفسية من أقرانهم الذين لم يتعرضوا للتنمر، وأظهر قلقاً اجتماعياً، ولديهم تقدير للذات منخفض ومفهوم أفقر للتصور عن الذات الاجتماعي. وتوصل "بيري" وآخرون (Perry; Kusel & Perry, 1988) إلى أن الضحايا لديهم أعلى معدلات معارضة الأقران.

درس "نانسل" وآخرون (Nansel et al., 2001) تدني التكيف الاجتماعي للضحايا المتنمرين، وهؤلاء الذين كانوا ضحايا ومتنمرين فوجدوا أن الأطفال الذين تعرضوا للتنمر درجاتهم متدنية على مقياس التكيف الاجتماعي من الطلاب غير المشاركين في التنمر، وأجاب الضحايا بأنه من الصعب جداً تكوين أصدقاء كما هو معتاد فيما يتعلق بهؤلاء الذين لم يكونوا ضحايا.

ويظهر الأطفال ضحايا التنمر نقص السيطرة على الذات وتدني المهارة الاجتماعية، وأعراض اكتئابية، وضعف الأداء الدراسي، وذلك مقارنة بالمتنمرين، والأطفال العاديين (Nansel et al., 2001) كما إنهم غير قادرين على تكوين علاقات صداقة ذات معنى مع أقرانهم، ولوحظ أنهم سلبيين بسبب سلوكهم العدواني (Unnever & Cornell, 2004).

أما عن العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة الضحايا والمتنمرين فأشارت بعض الدراسات إلى أن الطلبة الضحايا

يعانون الانعزالية، والوحدة، والنبذ الاجتماعي، ولديهم مشكلات اجتماعية عديدة، ويفتقرون للمهارات الاجتماعية والقيادية، ويعانون مشكلات عديدة في العلاقات الاجتماعية، بينما ينال المتنمرون رفضاً عاماً ولكنهم يتمتعون بشعبية بين أصدقائهم (Juvonen Graham & Chuster, 2003; Boulton & Smith 1994; Fox & Boulton, 2006).

إلا أن بعض الباحثين يرى أن التحصيل الدراسي لضحايا التنمر جيد، حيث يميل الضحايا إلى تحصيل أعلى الدرجات في المدرسة، ويعود ذلك إلى التفات الضحايا إلى الاجتهاد في الأنشطة المدرسية والاندماج فيها وأداء الواجبات المدرسية؛ ليتخلصوا من المعاناة التي حدثت لهم نتيجة تعرضهم للتنمر (Woods & Wolke, 2004).

وأكدت بعض الدراسات أن الطلبة الضحايا لا يعانون صعوبات في التعلم، إذ إن مهارات التعلم لديهم جيدة بخلاف المتنمرين الذين قد يعانون صعوبات في التعلم (Kaukiainen et al.,2002).

وأشارت دراسة "وينير وماك" (Wiener & Mak, 2009) أن أهم الآثار السلبية للتنمر لدى الأطفال الضحايا المصابين بأعراض ADHD من وجهة نظر الآباء والمعلمين كانت: القلق، والخجل، وتدني المهارات الاجتماعية، وضعف تقدير الذات.

ب – آثار التنمر على المتنمرين

المتنمرون أكثر احتمالية للمشاركة في أنشطة وسلوكيات مضادة للمجتمع مثل التدخين وتناول المخدرات (Nansel et al., 2001)، والمتنمرون لديهم أيضاً صعوبة في التكيف في مناخ المدرسة، ومشكلات في التحصيل الدراسي، كما حصلوا على درجات أعلى في سلوكيات عدم الطاعة والكذب (Kumpulainen et al., 1998).

ويعاني الطلبة المتنمرون تدنياً في القدرة التحصيلية، وكرهاً شديداً للمدرسة، والواجبات المدرسية، ويشعرون بعدم الأمان داخل المدرسة، وقد يتنمرون على الآخرين كرد فعل لفشلهم الدراسي (Mynard & Joseph,1997; Glew; Fan; Rivara & Kernic, 2005).

وبشكل مماثل أشارت "نانسل" وآخرون (Nansel et al., 2001) في دراسة قامت بها على عينة من المتنمرين في المرحلة الابتدائية توصلت من خلالها إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة المتنمرين.

ويختلف مع النتيجة السابقة "وودز وولك" (Woods & Wolke, 2004) حيث أكدا من خلال دراسة أجريت للبحث في العلاقة بين التنمر المباشر والتحصيل الدراسي في المملكة المتحدة على (١٠١٦) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الأساسية ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-٩) سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التنمر المباشر وتدني التحصيل الدراسي، أما تحصيل الطلبة المتنمرين تنمراً غير مباشر فقد كان متوسطاً وعالياً أحياناً.

وفي دراسة طولية أجراها "برايز" (Brier, 2001) على الأفراد الذين يعانون نقص الانتباه فرط النشاط تبين أن حوالي ٥٠ من الأفراد أصبحوا متنمرون أو جانحون/ أو مدمني مخدرات.

جـ - آثار مشتركة بين المتنمرين وضحاياهم

لما كان لمتغير تقدير الذات من أهمية في حياة الفرد ونتيجة اختلاف نتائج الدراسات فيه لدى المتنمرين وضحاياهم، فقد رأى بعض الباحثين أمثال (Rigby & slee, 1993)؛ (Boulton & smith, 1994) أن تقدير الذات لدي ضحايا سلوك التنمر أقل مما هو عند المتنمرين وتوصلت بعض الدراسات إلى أن كلا من المتنمرين والضحايا يعانون تدنياً في تقدير الذات.

ولذلك بين كل من (Kumplaine,et al,1998; OMoore & Kirkham, 2001) شكلاً توضيحياً لتقدير الذات لدى المتنمرين وضحاياهم كما يأتي:

تقدير الذات منخفض

المتنمر	الضحية
• ليس لديه ثقة بنفسه. • يعاني قلة الاحترام. • ارتداء هندام غير محترم. • ليس لديه ذات واضحة. • يختفي لديه الشعور الدقيق لذاته.	• الضعف الجسدي. • يعاني ضعف القيمة. • الفشل في كل ما يقوم به. • لا يملك شيئاً إلا أن يكون ذلك. • يبحث عن مكانة له ولو بطرائق غير مشروعة.

شكل (٥) تقدير الذات لدى المتنمرين وضحاياهم

ويرى آخرون أنه لا توجد فروق في تقدير الذات بين المتنمرين وضحاياهم حيث لا توجد علاقة بين تقدير الذات والنزعة إلى التنمر& Seals (Land,2003; Young,2003; Salmon; James & Smith 1998)

أجرى "ميناردوجوزيف" (Mynard & Joseph, 2000) دراسة في الولايات المتحدة تناولت مشكلات الطلاب المتنمرين وضحاياهم. وتكونت عينة الدراسة من طلاب تراوحت أعمارهم، بين(٨–١٣) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة تدني القدرة التحصيلية لدى الطلاب المتنمرين والضحايا، حيث حصل المتنمرون وضحاياهم على مستوى أقل في القدرة التحصيلية مقارنة بأقرانهم العاديين.

من خلال ما سبق ورغم تعدد الدراسات الأجنبية التي بحثت في سلوك التنمر والآثار النفسية والاجتماعية والدراسية للطلاب المتنمرين وضحاياهم يندر الحديث عنها في الدراسات العربية. ومهما كان الأمر في أن المتنمرين أم ضحاياهم هم من

الذين يعانون صعوبات التعلم، فإن الأمر الأكثر أهمية هو أننا نعلم أن الطفل ذا صعوبات التعلم لديه كثير من المشكلات السلوكية كنقص المهارات الاجتماعية، والقلق، وتدني لمفهوم الذات وتقديرها، وتلك المشكلات هى نفسها التي يعانيها الطفل السوي ذو السلوك التنمري، إذاً فهناك خصائص وسمات شخصية مشتركة بين المتنمرين وضحاياهم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم، وهو ما جعل كثير من الباحثين المهتمين بهذا المجال الاستعانة ببرامج منع التنمر عند العاديين لتطبيقها لدى الأطفال المتنمرين وضحاياهم من ذوي صعوبات التعلم مع تغيير بعض الإجراءات البسيطة (انظر مثلاً: Samuel & Rhonda, 2007).

نشاط

عزيزي ولي الأمر / المعلم تذكر جيدا:.....

للتعرف على نوع التنمر الذي يتعرض له ابنك/ تلميذك، وجه إليه ما يأتي:

- هل جرى التنمر عليك بطريقة أو أكثر من الطرق الآتية؟

	العبارة	لم تحدث لي	مره أو مرتين في الشهر	مرتين أو ثلاثة في الشهر	مره تقريباً في الأسبوع	مرات عدة في الأسبوع
١	جرت مناداتي بأسماء حقيرة والسخرية مني أو مضايقتي بطريقة مؤذية.					
٢	جردوني من متعلقاتي عمداً وأبعدوني عن مجموعة أصدقائي وتجاهلوني تماماً.					
٣	جرى دفعي وضربي ومضايقتي وحبسي داخل الفصل.					
٤	يثير بعض الطلاب الشائعات والأكاذيب عني مما جعل الآخرين يتجنبونني.					
٥	سُلبت نقودي وأشياء أخري مني وجرى تحطيمها.					
٦	جرى تهديدي وإجباري علي فعل أشياء لا أريد فعلها.					
٧	جرت مناداتي بأسماء وتعليقات عن عرقي ولوني.					
٨	جرت مناداتي بأسماء وإشارات لها مدلول جنسي.					
٩	جرى التنمر عليّ بطريقة آخري هى (اذكرها:.....).					

معلومات إضافية (١)

عزيزي ولي الأمر/ المعلم تذكر جيداً.....

أهم مظاهر السلوك التنمري ما يأتي:

- الضرب، أو اللكم، أو الركل.
- تخريب ممتلكات الطفل.
- إطلاق لقب يتضمن السخرية والاستهزاء.
- الإغاظة.
- التعنيف.
- التمييز العرقي.
- نشر شائعات خبيثة.
- الإقصاء عن المجموعات أو الأنشطة.
- تهديدات بالبريد الالكتروني.
- التحرش بواسطة الهاتف.
- نكات أو تعليقات جنسية.
- إطلاق تسميات جنسية.
- نشر شائعات جنسية.
- ملامسة الطلاب بطرائق جنسية غير مناسبة.

معلومات إضافية (٢)

عزيزي ولي الأمر/ المعلم تذكر جيدًا:.....

إن أهم ما يعانيه المتنمرون وضحاياهم في المدرسة من الأمور التحصيلية السلوكية ما يأتي:

- عجز عن الفهم والتحصيل.
- عدم القدرة على الانتباه في المواقف.
- التشتت بسبب دوافع غير بناءة.
- عَدّ المدرسة والفصل مكاناً منفراً.
- فقدان أصدقاء مما يقلل من تكيف الطالب في المدرسة.
- ظهوره بمظهر المشاكس يزيد كراهيته لدى المعلمين والأولاد.
- تجنب احتكاك الطلبة تجنباً للمشكلات.
- عَدّ المعلمين والإدارة أن المتنمرين خارجون عن القانون المدرسي.
- الغياب المتكرر يجعلهم دائماً خائفين.
- إهمال المعلمين.
- عدم الشعور بالأمن داخل الصف وزيادة عوامل التهديد بالاحتقار.
- تدني القدرة الدراسية.
- الفشل في أداء الواجبات المدرسية.

٣

الفصل الثالث
التنمر والتكيف النفسي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

الفصل الثالث
التنمر والتكيف النفسي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

أهداف الفصل

يهدف هذا الفصل إلى توفير الآتي:

- تعريف التكيف النفسي والاجتماعي.
- تعرف التكيف النفسي والاجتماعي المرتبط بصعوبات التعلم
- تعرف التكيف النفسي والاجتماعي المرتبط بالتنمر
- ضحايا التنمر بين الأقران وصعوبات التعلم

١,٣ تمهيد

تُعد صعوبات التعلم مشكلة في حد ذاتها، وكذلك التنمر يمثل أيضاً مشكلة خطيرة من النواحي الاجتماعية والعاطفية والسلوكية، وعندما نطالع الأبحاث التي تتصل بالخصائص العامة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين يتعرضون لاعتداءات المتنمرين نجد سبباً للاعتقاد بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أكثر تعرضاً لمخاطر الوقوع ضحايا لسلوك التنمر، ومع ذلك فإن هناك القليل من الأبحاث التي تتناول العلاقة بين صعوبات التعلم والتنمر (Whitney et al., 1992).

لقد تناول الباحثون ظاهرة انتشار سلوك التنمر وضحاياه فيما بين الأطفال والمراهقين، وآثار هذا السلوك على المتنمرين والضحايا، وكذلك تأثير هذا السلوك على

الأداء الأكاديمي، والآثار النفسية والجسمانية لا سيما بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتعرضون لمشكلات نفسية واجتماعية. وقد تناول كثير من الباحثين هذه العلاقة وقدموا لنا الخصائص المشتركة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لسلوك التنمر، (Nansel et al., 2001; Olweus, 1994; Perry, Hodges, & Egan, 2001).

٢,٣ مفاهيم التكيف النفسي والاجتماعي

يستخدم علماء البيولوجيا مصطلح التكيف من أجل بقاء الكائن الحي على قيد الحياة، وفي المقابل يستخدم علماء النفس مصطلح التكيف من أجل بقاء الفرد في صحة نفسية.

يعرّف كالهون وأكوسلن (Calhoun & Acocellan, 1990, p.12) التكيف على أنه "التفاعل المستمر مع الذات والآخرين والمحيط، وتؤثر هذه العوامل باستمرار في الشخص بشكل ذو تبادلي، إذ إن الشخص يؤثر ويتأثر بها"، وإذا كان مفهوم الذات يشير إلى المجموع الكلي لما عليه الإنسان– جسده وسلوكه وأفكاره وانفعالاته – فإن للفرد أيضاً تأثيراً واضحاً على الآخرين. ويشابه هذا ما يُقال عن العالم المحيط بما يتضمنه من مناظر وأصوات وأوضاع وأعمال تحيط بنا، أننا نتأثر بكل ما يحيط بنا ونؤثر من خلال عملية التفاعل به من أجل عملية التكيّف.

يعرف أيستوود (Eastwood, 1990, p.10) التكيّف النفسي والاجتماعي بأنه «المتغيرات التي نحدثها في أنفسنا وفي محيطنا من أجل إشباع حاجاتنا وتحقيق المطالب المتوقعة منّا، للوصول إلى علاقة إيجابية مع الآخرين» وخلال عملية التكيّف يقوم الناس بدور فعال في علاقتهم بالمحيط، فبدلا من التكيف مع مطالب الأوضاع الحالية فقط فإنهم ينخرطون في تشكيل محيطهم كي يشبعوا حاجاتهم ومطالبهم الشخصية.

ويعرفه سايمونز وسيث وجون (Simons; Seth & John, 1994, p.7) بأنه «العملية النفسية التي تتضمن التعامل مع المشكلات والتحديات ومطالب الحياة اليومية وتدبرها»

ويرى ألين (Allen, 1995, p.5) أن التكيف في علم النفس يشير إلى « فهم الإنسان لسلوكه وأفكاره ومشاعره بدرجة تسمح برسم إستراتيجية لمواجهة ضغوط ومطالب الحياة.

كما يمكن تعريف التكيف النفسي بأنه «المواءمة بين الشخص وذاته، ويعني ذلك أن يكون راضياً عن نفسه متقبلاً لها، مع التحرر النسبي من الصراعات والتوترات التي تقترن بمشاعر الذنب والنقص والقلق والضيق، ويرتبط التوافق النفسي ارتباطاً وثيقاً بمدى إشباع الدوافع والحاجات الفردية وتحقيق الأهداف الشخصية» (النجار، ١٩٩٧، ص ٧٠).

٣,٣ التكيف النفسي والاجتماعي المرتبط بصعوبات التعلم

هناك قدر لا بأس به من الأبحاث التي تناولت المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والتكيفية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، فإذا كان الخلل الأكاديمي الكامن يؤدي بهؤلاء الأطفال إلى ضعف الأداء الأكاديمي والفشل الدراسي، فإن صعوبات التعلم تنطوي أيضاً على مشكلات اجتماعية أخرى وتحتاج إلى دراسات اجتماعية تحليلية (Kavale & Forness, 1995; Pearl & Bay, 1999).

وقد بينت بعض الدراسات أن ٧٥٪ من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم كان تقييمهم من حيث القدرات الاجتماعية تقييماً سلبياً، بمقارنتهم بمن لا يعانون من صعوبات التعلم، وهذه النتائج تتعلق بالمعلم حيث يقوم بالتقييم أو من خلال تقييم طالب آخر أو تقييم الطالب لنفسه، كما أن الطلاب من ذوي صعوبات التعلم هم أقل كفاءة اجتماعية من أقرانهم، وهم أيضاً أقل تفاعلاً من الناحية الاجتماعية ومن حيث المبادرة للتفاعل والتعاون مع أقرانهم (Hugh-Jones & Smith, 1999; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates, 1999).

كما قامت مجموعة من البحوث بدراسة العوامل التي تساهم في المشكلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، لكن ما تزال العلاقة بين خلل المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم هي مسألة تخمين، وقد نتج عن هذا الغموض مجموعة من الاجتهادات

التي تحدد أسباب خلل المهارات الاجتماعية وتطور أساليب التدخل التي تخفف هذه الصعوبات. (Forness & Kavale, 1996; Greenham, 1999; Kavale & Forness, 1996; Wiener &Sunohara, 1998).

هناك وجهة نظر سائدة ترى أن الخلل العصبي هو سبب المشكلات الأكاديمية والاجتماعية، وهناك العديد من التفسيرات تتضمن على سبيل المثال صعوبات اللغة، والانتباه، ومعالجة المعلومات، وتفسير المشكلات، والمعلومات الاجتماعية، وكذلك تعبيرات الوجه، كل ذلك يمكن أن يتداخل مع التفاعل الاجتماعي اليومي. وهناك وجهة نظر أخرى بأن الطفل أو المراهق الذي لديه مشكلات أكاديمية تؤدي إلى صعوبات أخرى مثل ضعف تقدير الذات، والإحباط، وغيرها من العوائق التي تعترض نمو المهارات الاجتماعية، وهناك وجهة نظر أخرى بأن عزلة هؤلاء الطلاب تحد من الفرص المتوفرة أمامهم للتعلم، وممارسة المهارات الاجتماعية المختلفة، وهناك أدلة تؤيد هذه العلاقة وتفترض أن هناك تلازماً بين هذه الظواهر (Greenham, 1999; Pearl & Bay, 1999).

بصرف النظر عن سبب المشكلات الاجتماعية إلا أن الأطفال والشباب من ذوي صعوبات التعلم هم أكثر احتمالا بأن يتعرضوا للنبذ وعدم القبول والإهمال من جانب أقرانهم (Greenham, 1999; Whitney et al., 1992; Wiener, 2002) إن هناك تقريباً من ٢٥٪ – ٣٠٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم منبوذون اجتماعياً مقارنة بـ ٨٪ – ١٦٪ من أقرانهم ممن ليس لديهم صعوبات تعلميه، ويعتبر (النبذ) أهم الظواهر الخاصة بالتفاعل مع الأقران، وقد رأى بعض الباحثين أن النبذ لذوي صعوبات التعلم مصحوب بنقص في كفاءة التواصل الشفهي وغير الشفهي، ونقص القدرة على إثبات سلوك التقمص العاطفي (Greenham, 1999).

مع آثار ضعف الحالة الاجتماعية وضعف العلاقة مع الأقران نجد أن الطلاب من ذوي صعوبات التعلم لا يشعرون بالحماية، وهم معرضون لأن يكونوا ضحايا للتنمر، وعلاقتهم بالأقران تكتنفها المشكلات، وهذه العلاقات تساهم في وقوعهم ضحايا، برغم الخصائص التي تجعلهم معرضين للأخطاء، نجد أن الأطفال الذين لديهم أصدقاء يساندونهم أو لديهم أقران مساعدون يمكن أن تتحقق لهم الحماية فلا يقعون في دائرة الضحايا، وفي المقابل

نجد أن الضحايا ينقصهم الدعم الاجتماعي مما يتيح للمتنمرين أن يهاجموهم من دون أن يشعروا بالقلق من تصعيد هذا الهجوم (Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Coie & Cillessen, 1993; Hartup, 1996; La Greca, 1997; Parker & Asher, 1987).

بالإضافة إلى المشكلات مع الأقران نجد أن كثيراً من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم يتصرفون بطريقة تثير المشكلات حيث إن هذه الفئة تتصرف بشكل فيه كثير من عدم الانتباه في الصف الدراسي مقارنة بزملائهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم (Kavale & Forness,1996; Pearl & Bay, 1999). وتشير التحليلات البعدية إلى أن المعلمين يميزون تقريباً ٨٠٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن نظرائهم ممن لا يعانون من هذه الصعوبات، بأن لديهم مشكلات تتعلق بتشتت الانتباه وفرط النشاط والقابلية للتكيف، رغم أن المعلمين ينظرون إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم على أن لديهم خللاً في الوظائف الاجتماعية بصفة عامة، فإن هؤلاء الطلاب من ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه قد يتركون انطباعاً عنهم بضعف التكيف مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Kavale & Forness, 1996).

أفاد الأطفال والشباب من ذوي صعوبات التعلم بوجود أعراض الاكتئاب والقلق والشعور بالوحدة، وتشير الأبحاث إلى أن بعضهم يعاني من الاكتئاب الشديد مقارنة بغيرهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم، (Heath,1992; San Miguel et al., 1996; Svetaz,Ireland, & Blum, 2000) وبالمثل نجد نسبة القلق مرتفعة لديهم، (Greenham, 1999). كما أن بعض ذوي صعوبات التعلم يقعون في مشكلة تعاطي المخدرات (Cosden, 2001)، وإذا كانت صعوبات التعلم تعوق النمو خلال رحلة الحياة، فإن معدلات التسرب من التعليم أعلى لدى ذوي صعوبات التعلم مما يتركهم عرضة لأخطار المشكلات الاجتماعية والاقتصادية (Brier, 1989; Keilitz & Dunivant, 1987; Winters, 1997).

والدعم الذي تقدمه الأسرة والمدرسة يحمي الأطفال والشباب من ذوي صعوبات التعلم من التجارب السلبية التي تحدث لهم في المدرسة ومع أقرانهم (Beitchman,Cantwell, Forness, Kavale, &Kauffman, 1998; Morrison & Cosden,1997).

كما أن هناك عوامل أخرى للحماية تشمل احترام الذات، والوعي بالذات، وفهم صعوبات التعلم الخاصة بالفرد، والدعم الأكاديمي المناسب، والتواصل مع المعلم، والعلاقات الجيدة مع الزملاء. وعكس ذلك تماماً نجد ضعف المهارات الاجتماعية وعدم الالتزام والسلوك العدواني والتخريبي مع ضعف الانجاز الأكاديمي والمتلازم مع المشكلات اللغوية. كل ذلك يزيد من أخطار تعرض الطفل أو المراهق من ذوي صعوبات التعلم للمشكلات النفسية (Cosden, 2001; Morrison & Cosden, 1997).

عامل آخر يجب أن نضعه في الاعتبار وهو «الوصمة» المتصلة بصعوبات التعلم، حيث إنها عامل حاسم في اتجاهات الزملاء السلبية ناحية الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهي إلى حد كبير مشكلة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تسبب التحيز الكبير من جانب الأطفال الآخرين، وكذلك على سلوكهم ذاته، من جانب الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم (Pearl & Bay, 1999, p. 455). وقد أشارت نتائج الأبحاث إلى التأثير الهائل للمواقف السلبية للنظراء من غير ذوي صعوبات التعلم على هذه الفئة، وبصورة نمطية نجد أن صعوبة التعلم تنسب إلى خلل داخل الفرد ذاته، ويكون التركيز في التشخيص والعلاج على أنها حالة «شاذة» (Rose & Smith, 1993; Waddell, 1984). وقد يزيد ذلك بدوره من تعرض الأطفال للخطر في السياق الاجتماعي، ولهذا السبب يكون التركيز على العقبات الخارجية وعلى فكرة الإقصاء التي تمنع الأشخاص ذوي صعوبات التعلم من المشاركة الاجتماعية (Barnes et al., 1999; Marks, 1997).

٤,٣ التكيف النفسي والاجتماعي المرتبط بالتنمر

سلوك التنمر هو شكل من أشكال العدوان تتجلى فيه حالة عدم توازن القوى بين المتنمر وضحيته، ويتم ذلك بصورة عامة في سياق مجموعة النظراء «الزملاء» (Besag, 1989; Olweus, 1991) وقد يكون سلوك التنمر مباشراً (مثل: الشتائم) أو غير مباشر (مثل: الثرثرة وتبادل الأحاديث والغيبة) ويغطي ذلك قدراً كبيرا من السلوكيات بدءاً من سلوك العزل الاجتماعي إلى سلوك العدوان (الإيذاء) البدني، كذلك قضاء الوقت في التحرش المستمر والخيارات المطروحة أمام الضحية تصبح محدودة للغاية (Craig & Pepler, 1997; Twemlow, Sacco, & Williams, 1996).

سلوك الضحية بين الأقران هو مشكلة خطيرة عالمياً، ومن المتوقع قبول هذا السلوك، ولا يكثر الحديث عنه بالرغم أنه سلوك مؤلم ولكن يعتبره كثيرون جزءاً من الطفولة (Craig & Pepler, 1997; Nansel et al., 2001; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Olweus, 1994; Rigby, 2000).

والاعتراف بخطورة التنمر قد أدى إلى تجميع قدر كبير من الأبحاث حول الأطفال المتنمرين، وحول الأطفال الضحايا والمعرضين لمخاطر المشكلات الاجتماعية والعاطفية والنفسية التي قد تلح عليهم عندما يكبرون والمتنمرين هم أكثر احتمالاً للتعرض للمشكلات الخارجية: مثل الجنوح أو تعاطي الخمور، بينما الضحايا هم أكثر تعرضاً للمشكلات الداخلية كالاكتئاب والأطفال الضحايا يمكن وصفهم بأن لديهم أصدقاء أقل، وشعورهم بالأمان أقل أيضاً مقارنة بزملائهم، وهم سريعو البكاء، ولديهم قدر كبير من القلق والانسحاب، وربما يعانون من الضعف الجسماني، ومن مشاعر الخضوع، وضعف التآزر البدني، وقد وجدت بعض الدراسات أن الأطفال المعرضين بصورة متكررة لسلوك التنمر هم أكثر احتمالا لمعاناة الاستياء الداخلي، وعدم القدرة على حل مشكلاتهم.

يمكننا القول أن من ١٠ – ٢٠٪ من الضحايا تقريباً هم أيضا متنمرون وضحايا للتنمر، وتكون سلوكياتهم في نظر نظرائهم سلوكيات مزعجة، مثل السلوك التخريبي، وفرط النشاط، والعدوان، وهؤلاء الأطفال لديهم صفات مشتركة تجمعهم مع الضحايا كالاكتئاب، والإحساس بأنهم مكروهون من نظرائهم، وهم عدوانيون مثل المتنمرين، ولديهم مشكلات في التركيز، والاندفاعية، ولديهم مشكلات أكثر في القراءة والكتابة، أكثر من الضحايا سواء الضحايا السلبيين أو المتنمرين في شكل كامل (Olweus, 1978, 2001; Perry et al.,1988; Smith, 1991; Smith & Myron-Wilson, 1998).

عموماً الأطفال الذين يُعدون ضحايا هم أقل قبولاً من نظرائهم، أكثر من الأطفال الذين لا يُعدون من الضحايا، وتوصف عائلات الضحايا بأنهم أكثر ترابطاً على الرغم

من وجود بعض الدعم الذي يصف هؤلاء العائلات بأنهم غاضبون من كونهم ضحايا لذلك العدوان القاسي عليهم (Olweus,1997, 2001; Perry et al., 1988).

المجالات الخاصة بحياة الأطفال الضحايا جميعها تتأثر بكون هؤلاء الأطفال يصفون أنفسهم بأنهم ليسوا محبوبين، وليس لهم شعبية، كما أنهم تعساء، ولا يشعرون بالأمان في المدرسة، وليس لديهم أصدقاء، وقد يكونوا منبوذين من جانب نظرائهم، ويفيد هؤلاء الأطفال أنهم يشعرون بالخوف في المدرسة، واتجاههم سلبي حولها، وبالتالي يتجنبون الذهاب إليها في الغالب الأعم، وقد تكون دوافعهم أقل ودرجاتهم سيئة، وقد يعاني هؤلاء الأطفال من آثار سلوك التنمر طويلاً بعد توقفه، (Perry et al., 2001). وبصرف النظر عن الحاجة لممارسة الحذر عندما نقوم باستغلال الأسباب والدلائل التي تشير إلى أن وضع الضحية قد يسبب الكثير من المشكلات التي عانى منها الأطفال الضحايا، فقد وجد أن الطلاب الذين أفادوا أنهم تعرضوا لسلوك التنمر كثيراً والذين يفتقرون إلى الدعم الاجتماعي قد ظهر أنهم معرضون للخطر الكبير للصحة النفسية الضعيفة، وبناء على التحليلات البعدية للدراسات التي نشرت فيما بين ١٩٧٨ – ١٩٩٧ والتي قامت بدراسة الارتباط بين سلوك التنمر وبين سوء التكيف الاجتماعي والنفسي، فقد توصل الباحثون إلى أن الأطفال من جميع الأعمار والذين كانوا ضحايا لأشكال التنمر كافة، يعانون من مجموعة من مشاعر الاستياء النفسية والاجتماعية، فهم أكثر قلقاً ويعانون من التوتر الاجتماعي، ومكتئبون، ووحيدون، ويشعرون بمشاعر سيئة تجاه أنفسهم مقارنة بمن لم يتعرضوا للتنمر. (Rigby, 2000, p. 453).

التعرض للتنمر له أثره الكبير عندما تتعرض الضحية لمزيد من سوء المعاملة من جانب الأقران، لأن سلوك التنمر يؤثر ويساهم في الصعوبات الداخلية للطفل، كالنبذ من الآخرين ويكمن ذلك في ضعف الكفاءة، والتأثير الاجتماعي، وهي حلقة مفرغة يقوم فيها ضعف تقدير الذات والمعاملة السيئة من الآخرين بالتفاعل مع بعضها بعضاً (Crick & Bigbee, 1998).

المتنمرون بالمثل يتعرضون لأخطار عدم التكيف الاجتماعي ورغم أنه مختلف في طبيعته عما يشعر به الضحية إلا أن الباحثين متفقون على أن سلوك التنمر في أثناء

الطفولة يستمر حتى فترة المراهقة، وقد يتطور سلوك التنمر إلى أن يكون شكلاً من أشكال الجنوح أثناء المراهقة، أو ينخرط الشاب في سلوك العصابات التي ترتكب الجنح والجرائم، فهناك علاقة بين التنمر والتكيف (Prinstein et al., 2001).

والمراهقون الذين يعرضون سلوك عدوان المتنمرين هم أكثر ارتباطا بالسلوك الخارجي من خلال الأعراض المتصلة باضطرابات «سلوك المعارضة» وكذلك اضطرابات السلوك، وقد وجد ذلك لدى الأطفال الذكور في الصفوف من ٦ – ٩ والذين كانوا متنمرين وقد تعرضوا أكثر بأربع مرات للاتهام في جرائم عند بلوغهم سن ٢٤ مقارنة بالأولاد الذين كانوا ضحايا أو لم يكونوا ضحايا ولا متنمرين، ووُجِد أن الأطفال المتنمرين غير سعداء في المدرسة، ولديهم اضطرابات نقص الانتباه وأكثر اكتئاباً عند بلوغهم سن الشباب، وبعض الباحثين أفادوا بأن المتنمرين ليس لديهم ضعف في تقدير الذات، ولكن البعض الأخر من الباحثين وجد أن المتنمرين لديهم ضعف في تقدير الذات مقارنة بالأطفال الذين لم يشاركوا في سلوك التنمر. (Olweus, 1993, 1997).

يميل المتنمرون إلى أن يكونوا أكبر سناً وأقوى من نظرائهم ولديهم ثقة أكبر وسلوك اندفاعي أكثر، والأولاد أكثر احتمالا من البنات لأن يكونوا متنمرين، ولكن هذه الفروق بين الجنسين تتناقص عندما يبحث الخبراء في الأشكال المختلفة للتنمر البدني مثل ما يتصل به من الإيذاء الاجتماعي على سبيل المثال العزل أو الثرثرة (الغيبة)، لاحظ بعض الباحثين أن شعبية المتنمر تتضاءل مع تقدمه في السن عن الضحية، وأن هناك عوامل سلوكية تتصل بأسرة المتنمر حيث نجد لديها درجة كبيرة من الصراعات والخلافات التي تشمل العنف، وتفتقر هذه الأسر إلى الدفء والارتباط وعدم وجود حدود كافية للسلوك، وهناك حاجة للمتنمر بأن يسيطر على الآخرين وأن يكون نشطاً وقابل للاستثارة بشكل سريع. (King, Boyce, & King, 1999; Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991).

الأطفال سواء كانوا متنمرين أو ضحايا هم أكثر نبذاً وإهمالا من أقرانهم ولديهم مشكلات خطيرة في التكيف في مجالات مختلفة، والمجتمع يتسامح كثيرا في مسائل التنمر ويعتبرها جزءاً من سلوكيات الطفولة، وهذه النظرة تزيد من شراسة التنمر وتكثر ضحاياه (O'Moore & Kirkham,2001; Perry et al., 1988).

٥,٣ ضحايا التنمر بين الأقران وصعوبات التعلم

لخص كل من هوكر وبولتون (Hawker & Boulton, 2000) بناء على دراساتهم التحليلية البعدية إلى أن قدراً كبير من الأبحاث الموجودة يذكر عوامل محددة مثل عدم القدرة وتأثير ذلك على تكيف الأطفال الضحايا، وأن هذه المسألة يجب دراستها وأن هناك أبحاثاً محدودة حول التنمر في التعليم الخاص، وذكرت أن طلاب التعليم الخاص هم أكثر احتمالا لأن يكونوا ضحايا (Dawkins, 1996; Llewellyn, 2000; Martlew & Hodson,1991; Nabuzoka & Smith, 1993; Sabornie,1994; Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991)وحتى الآن لم تُجرى سوى دراسات قليلة حول الارتباط بين سلوك التنمر وصعوبات التعلم، كذلك ما يتعلق بطلاب التعليم الخاص وهم فئة مختلطة من الأطفال والمراهقين حُددوا على أن لديهم صعوبات تعلم وهذه الدراسات تتضمن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم والأطفال من ذوي الإعاقات البدنية كالشلل الدماغي، والضمور العضلي وحالة السن المشقوقة (Llewellyn, 2000) كذلك الأطفال الذين يعانون من حالات التلعثم (اللجلجة) علاوة على دراسات حول الدمج في فصول المدارس العامة التي يدرج فيها الطلاب ذوو صعوبات التعلم (Hugh-Jones & Smith, 1999).

قارن كل من مارتلو وهودسون (Martlew & Hodson, 1991) في العلاقات بين الأقران والتنمر مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومقارنتهم بالأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم في المدارس بإنكلترا وقد اعتمدت البيانات على ملاحظات «فناء المدرسة» وكذلك على مقابلات مع مجموعة فرعية من الأطفال من العينة الأصلية، وذلك للحصول على أفكارهم ومفهومهم عن: (الصداقة – عمليات الإغاظة – المواظبة على حضور المدرسة)، وقد وجد الباحثون ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم عدد أقل من الأصدقاء، ويتعرضون للإغاظة بشكل واضح أكثر من الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم.

وقد بحث نابوزوكا وسميث (Nabuzoka & Smith, 1993) العلاقات وحالة الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمقارنتهم بالأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم، كان الأطفال من ذوي صعوبات التعلم أكثر احتمالا بأن يكونوا ضحايا وخاصة من الفتيات من

ذوي صعوبات التعلم، وقد وصف بعض من الأطفال بأنهم متنمرون / ضحايا ويعانون من صعوبات تعلم، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين حددوا بأنهم خجولون ويحتاجون إلى المساعدة كانوا أكثر ترجيحاً بأن يكونوا ضحايا للتنمر وهذا الارتباط لم يمنع الأطفال ذوو صعوبات التعلم من أن يكونوا أيضا خجولين ويحتاجون إلى المساعدة، وقد نسب الباحثون هذا الاختلاف إلى نقص عملية الصداقة عند ذوي صعوبات التعلم.

بحث سابورني (Sabornie, 1994) في الخصائص الاجتماعية والعاطفية المختلفة للأطفال من ذوي صعوبات التعلم ومن غير ذوي صعوبات التعلم وشمل ذلك موقف الضحايا، وقد حُصرت مسألة الضحايا من خلال سؤالين: أحدهما يشير إلى الأشياء التي سرقت في المدرسة، والآخر حول التهديد أو الضرب في أثناء السنة الدراسية. وقد أفاد الطلاب من ذوي صعوبات التعلم أنهم كانوا عرضة لأن يكونوا من الضحايا.

وأجرى موريسون وآخرون (Morrison et al., 1994) دراسة على عينة مكونة من (٤٨٥) طالباً في مدارس ثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية لبحث تجاربهم عن العنف ومشاعرهم بالأمان في المدرسة، وكان هناك طلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ويحضرون فصول خاصة و (١٩) منهم لديهم صعوبات تعلم شديدة، وكان الطلاب من ذوي صعوبات التعلم معرضين لسلوك التنمر أكثر من الطلاب الآخرين.

ندرة الأبحاث حول التنمر عند الأطفال والمراهقين من ذوي صعوبات التعلم تشير إلى أنهم أكثر تعرضا بأن يكونوا ضحايا، وليس كل الأطفال ضحايا هم أطفال منبوذون والعكس صحيح ليس كل الأطفال المنبوذين ضحايا (Boivin, Hymel, & Hodges, 2001; Olweus, 2001; Perry et al., 1988). وما يزال الأطفال والمراهقون من ذوي صعوبات التعلم معرضين لخطر النبذ، ولا يحظون بالحب والشعبية مع أقرانهم، ويتعرضون لأن يكونوا ضحايا على أيدي أقرانهم المتنمرين، علاوة على أن هناك خصائص سلوكية ومشكلات نفسية واجتماعية للكثير من الأطفال والمراهقين من ذوي صعوبات التعلم تشبه الصفات التي تميز الأطفال الضحايا (Thompson et al., 1994).

نشاط

عزيزي الطالب

أجب عما يلي بوضع علامة (×) أمام الاختيار الذي يناسبك لكل عبارة

البند	الفقرة	نعم	لا
١	أتعامل مع معلمي بلطف.		
٢	يتعامل أصدقائي معي بلطف.		
٣	يتصرف الناس كأنهم لا يسمعونني.		
٤	غير مهتم بالمدرسة.		
٥	غالباً لا أحتاج مساعدة معلمي.		
٦	زملائي في الصف يسخرون منّي.		
٧	أشعر بأن زملائي في الصف لا يحبونني.		
٨	أخاف من امتحانات المدرسة.		
٩	المدرسة مكان جيد بالنسبة لي.		
١٠	أتضايق من مزاح الآخرين.		
١١	غالباً ما يكون لدي أحلاماً مزعجة.		
١٢	يفضل الأطفال الآخرون البقاء معي.		

٤

الفصل الرابع
استراتيجيات مواجهة التنمر

الفصل الرابع
استراتيجيات مواجهة التنمر

أهداف الفصل

يهدف هذا الفصل إلى توفير الآتي:

- تعرف أهمية وجود برامج للوقاية من التنمر.
- تعرف الإطار المنهجي للحد من التنمر.
- عرض نماذج لبرامج مواجهة التنمر.
- عرض استراتيجيات عامة لمنع التنمر.

١,٤ تمهيد:

يُعد تعلم استراتيجيات فعالة لمقاومة التنمر أمراً مهماً؛ لأن الفشل في مواجهه التنمر يمكن أن يؤدي إلى تفاقم النتائج والمشكلات التي قد تستمر إلى مرحلة البلوغ. ويواجه ضحايا التنمر عدم توازن القوي المطلوبة للهروب (Atlas & Pepler, 1998) فبينما يكون بعض الضحايا قادرين على التغلب على التنمر، فهناك ضحايا آخرون غير قادرين على استخدام استراتيجيات مقاومة فعالة لإنهاء التنمر، فالأطفال الذين قد تنمر عليهم خلال فترة طويلة من الوقت غالباً ما يكون لديهم اعتقاد سلبي عن قدرتهم على تغيير الموقف التنمري لمصلحتهم، فنقص الثقة بالنفس في القدرة على استخدام استراتيجيات فعالة تقرر ارتباطها بمعدلات أعلى لحدوث التنمر (Espelage & Asidao, 2001).

٢,٤ أهمية برامج الوقاية من التنمر:

هناك العديد من برامج الوقاية من التنمر والتدخل العلاجي التي ورد ذكرها (انظر على سبيل المثال: Beale & Scott, 2001; Canter, 2005; Druck & Kaplowitz, 2005; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999; Miller, 2006; Scarpaci, 2006). ومع ذلك، فإن أيًّا من هذه البرامج المشار إليها يمكن استخدامه على نطاق واسع للطلاب ذوي صعوبات التعلم من (المتنمرين/ الضحايا). حيث إنها تضع في اعتبارها الخصائص والاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وربما يرجع السبب في ضرورة البحث عن برامج لمنع التنمر لدى هذه الفئة هو أنه لوحظ في الآونة الأخيرة التي تفاقمت فيها مشكلات التنمر لذوي صعوبات التعلم من حقيقة «إنهم غالباً ما يوجد صعوبة في الحصول على الآخرين لأخذ مشكلتهم على محمل الجد».

كما إن الكثيرين من معلمين وآباء أصبحوا يتجاهلون بعض المشكلات السلوكية التي تكون نتيجتها ظهور مشكلة كالتنمر، مثل: إهانة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والسخرية منهم أو لتعرضهم للتنمر في الأماكن العامة أو في الفصول الدراسية أو في وسائل الإعلام.

ويقر خبراء في مجال منع التنمر أنه يجب أن تبنى برامج منع التنمر بناءً على مناهج متعددة المستويات (Beale & Scott, 2001; Olweus, et al., 1999; Whitted & Dupper, 2005). وتشمل هذه المستويات التدخل العلاجي على المستوى الفردي، ومستوى الصف الدراسي، ومستوى المدرسة ككل. وأحد هذه البرامج متعددة المستويات والأكثر استخداماً هو برنامج أولويس Olweus لمنع التنمر. (لمعرفة معلومات أكثر عن البرنامج راجع: www.colorado.edu/cspv) ويعد أولويس Olweus، أحد الرواد في مجال بحوث التنمر، ويتضمن برنامجه مكونات متعددة: تشمل المدرسة وتختص بالتقييم والتنسيق، ومكونات الصف المتعلقة بقواعد الصف واجتماعات الطلاب، والمكونات الفردية المتعلقة بالتدخل العلاجي تحديداً للمتنمرين، والضحايا، والآباء والأمهات على حد سواء.

إن الإطلاع على مختلف استراتيجيات منع التنمر يثير تساؤلات حول كيفية تطبيق العديد منها على الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وفي كثير من الحالات تكون هناك حاجة إلي الكثير من التعديلات، يشبه إلى حد كبير ما هو ضروري في بعض

الأحيان لتغير التعليمات الدراسية في الفصول الدراسية. تقريبا كل جانب من جوانب برامج تصميم المراحل تهدف إلى منع الاستجابة للتنمر في المدارس وينبغي حلها مع الطلاب ذوي الصعوبات.

٣,٤ الإطار المنهجي للحد من التنمر:

أ. وجود سياق متكامل

لكي نفهم ونتناول مسألة التنمر علينا أن نضع لها إطار بيئياً ومنهجياً، وهذا الإطار مبني على افتراض أن هناك سياقاً بيئياً واجتماعياً وعوامل متعددة تسهم في الأنماط السلوكية الاجتماعية، وبناء على هذا الإطار فإن هذه المشكلات لا تنحصر فقط في الأطفال الذين يمارسون التنمر وفي ضحاياهم، لكن هناك تفاعلات اجتماعية وبيئية وشروط ثقافية كلها تسهم في هذا السلوك الاجتماعي، وعدم قدرة الضحية على الدفاع عن نفسه/نفسها هو عامل متكامل أيضاً. وإذ وضعنا في اعتبارنا الاعتقاد بأن الحماية من الإساءة هي مسألة أساسية في حقوق الإنسان فإن الآخرين مجبرون على التدخل (Garrity et al., 1994;Pepler et al., 1994; Stevens, de Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2001).

وبالمثل إذا أردنا أن نحسن حياة الأطفال والمراهقين من ذوي صعوبات التعلم فعلينا أن نتناول العوامل الفردية والبيئية التي تؤثر في الطالب مثل مناهج المدرسة والجو العام بدلا من أن نركز على الخلل الموجود لدى الطفل والأسرة (Stevens, Van Oost, & de Bourdeaudhuij, 2001). لقد بدأت أبحاث تدرس أهمية اعتبار الأطفال جزءاً من المجموع، ومن الفصل الدراسي، ومن السياق الأسري، وقد طبقت كثير من الدول أساليب التدخل التي تشمل المدرسة ككل، كما تعارض النظم التي تتساهل في التعامل مع التنمر والضحايا، وقد تغير بذلك هيئات التدريس، وتغير أيضاً من استجابات الطلاب. وهذه التدخلات تهدف إلى خلق بيئة آمنة وتزيد بصورة عامة من برامج التوعية حول سلوك التنمر وتشرك أولياء الأمور في عملية التخطيط والتدخل، وتهتم بالناحية الجسمانية للطلاب لتعزيز السلوكيات الاجتماعية الصحيحة، وتضع قواعد واضحة لا يتم فيها تساهل مع سلوك التنمر، كما تعزز الأنشطة المبنية على المنهج هذه المفاهيم الاجتماعية ووجهات النظر التي تسعى لحل الصراع، وتقدم

للضحايا كل وسائل الحماية والمساندة حتى تزداد كفاءتهم الاجتماعية، ونعيد توجيه قوة هؤلاء الضحايا الاجتماعية حتى تتعدل السلوكيات من حولهم وتتعدل البرامج تبعاً لذلك (Colvinet al., 1998; Smith & Myron-Wilson, 1998).

هذه التدخلات المنهجية هي أكثر فاعلية من التدخلات التي تركز فقط على الأطفال المعرضين للخطر، وقد جرت دراسات حول تقييم هذه التدخلات في المدارس وتقييم البرامج التي تقاوم سلوك التنمر وتقييم مدى نجاحها، ويختلف الالتزام الاجتماعي والمؤسسي بشكل واضح، كما أن هناك دراسات مختلفة خلصت إلى أن هناك تناقصاً في سلوك التنمر مع وجود برامج للتدخل، وأن هناك أبحاثاً تنظر في أسباب استمرار وجود الضحايا برغم وجود برامج تدخل فعالة، وقد قام كل من سميث وميرون، (Smith & Myron-Wilson, 1998) بدراسة طولية حول التدخل في المدارس ودور أولياء الأمور والأسرة سواء بالنسبة للمتنمرين أو الضحايا، وقد خلصت هذه الدراسات إلى أن هناك جوانب تتصل بأولياء أمور الأطفال المتورطين في التنمر، سواء معتدين أو ضحايا، وخلصت هذه الدراسات إلى أن أولياء الأمور قد يحتاجون للمساعدة لكي يتبينوا أن سلوكياتهم قد تسهم في مزيد من الصعوبات لأطفالهم، وفي هذا تتأكد العلاقة بين خصائص الأسرة وتورط الأطفال في سلوكيات التنمر، ولكننا في حاجة لمزيد من الأبحاث لدراسة المتغيرات مع هذه الظواهر (McConaughy, Kay, & Fitzgerald,2000).

ب. زيادة وعي المجتمع وتغيير الاتجاهات

التدخل مع الطلاب المعرضين للخطر ضروري ولكنه غير كاف (Hanish & Guerra, 2000)، والفوائد التي تعود من أي تدخل هي فوائد محدودة إذا كانت نظرة المجتمع إلى الإعاقة نظرة سلبية، وإذا لم يتحقق للأسرة الدعم، ولم تتوفر لها الفرص الاجتماعية الكافية، وإذا لم تقدم المدرسة للبيئة مهارات اجتماعية جديدة، وبالتالي فأن التدخل المنهجي لتغيير المدرسة والمجتمع مطلوب لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن يشارك فيها أقرانهم، وأن يستطيعوا تكوين الأصدقاء، ويجب أن تُجرى أبحاث حول تغيير اتجاهات ومواقف النظراء وسلوكياتهم، كما يجب أن تعدل وسائل التدخل وفقا لمراحل النمو، على سبيل المثال: الأطفال الأصغر سناً يستفيدون من برامج التدريب التي تركز على مهارات الاستماع النشط وتقديم الدعم لضحايا التنمر، بينما الأطفال

والمراهقون الأكبر سناً بحاجة إلى تأكيد الذات والحسم تجاه العدوان والمعتدين، وهو ما يصلح للطلاب الأكبر سناً (Baker & Donelly, 2001, p. 82).

كما تعد مشاركة الأسرة والمدرسة من عوامل الحماية، ولكننا لم نؤكد عليها، ونحتاج إلى أن نستهدف أيضا البيئة الخارجية لأن أجواء المدرسة واتجاهات المجتمع التي تتساهل مع سلوك التنمر وتشجع المواقف السلبية تجاه ذوي صعوبات التعلم يجب أن تتغير، وأن يزداد الوعي بأثر «الوصمة» على من يشعرون بصعوبات التعلم وأن تكون هناك برامج مضادة للتنمر خاصة للأطفال والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة، ويجب ابتكار المواقف التي لا تتسامح مع هذه السلوكيات وتشجع تعديل سلوك الطالب وتوفير المهارات والتقنيات التي تغير مفاهيم ومدركات الطلاب تجاه الأفراد ذوي الإعاقات، وذلك من خلال المعلومات في الكتب والمناقشات التي يديرها الكبار، ومثل هذه الأفكار يجب أن تدرج في المنهج حتى تعزز عملية فهم صعوبات التعلم. (Morrison & Cosden, 1997; Svetaz et al., 2000; Wenz-Gross & Siperstein, 1997).

هناك أدلة على أن التدخلات على مستوى المدارس تؤدي إلى نتيجة فعالة لتقليل حالات الضحايا بين الطلاب بما في ذلك طلاب التعليم الخاص حيث قام (Thompson et al., 1994) بمقابلة (١٨٦) طفلاً تتراوح أعمارهم من (٨–١٦) عاماً من (٨) مدارس، ونصف عدد الأطفال لديهم احتياجات خاصة للتعلم والنصف الآخر عاديون، وبعد المقابلات الأولى بدا تنفيذ مبادرات لمقاومة التنمر ووجد الباحثون أن ثلثي الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة أفادوا بأنهم تعرضوا للتنمر وفي المقابل ربع الطلاب في المدارس العامة هم أيضاً تعرضوا للتنمر ورغم أن برامج التدخل ضد التنمر لم يتم تطويرها حتى تناسب التعليم الخاص، إلا أنه قد وجد أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كانوا أقل تعرضاً لان يكونوا ضحايا بعد تطبيق التدخل المضاد لسلوك التنمر، كما جرت أبحاث أخرى على مدارس مختلفة من حيث الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، وطبقت برامج الصحة النفسية من خلال مستشارين، وبالتالي كانت الأهداف تحسين الأداء الأكاديمي وحل المشكلات الاجتماعية للطلاب المعرضين للخطر وتحسين سلوكيات الطلاب من حيث السلوك والمواظبة الأكاديمية وخلق أجواء جيدة للطلاب وغيرها من الدراسات باستخدام الأساليب المختلفة، وأثر ذلك على المتنمر والضحية والمتفرج، من خلال ابتكار مواقف تعليمية مبسطة لشرح هذه السلوكيات (Knoff & Batschem, 1995).

٤,٤ محاولات بعض الدول الأوروبية للحد من التنمر:

في عام ٢٠٠٠ قامت المنظمة الاسكتلندية المعروفة باسم ENABLE بالعمل مع شركاء هم: جمعية FENACERCI من البرتغال وجمعية LEV من الدانمرك بتنظيم وإدارة حملة ضد العنف وسلوكيات التنمر الموجهة إلى ذوي صعوبات التعلم وأدارت هذه الحملة لجنة وطنية للأفراد الذين يعانون صعوبات تعلم تسمى ACE، وذلك بتكليف من المنظمة الاسكتلندية ENABLE.

وقد اشتركت مجموعة العمل السابقة ضد التنمر في إنتاج المواد الخاصة بالحملة كما يأتي:

أ- المواد المنتجة:

- سلسلة من الملصقات المناهضة للتنمر باللغات الإنكليزية والبرتغالية والدانماركية. وتميزت الملصقات بقوة التعبير البصري، حيث صورت أشخاصاً يعانون صعوبات التعلم، ينقلون رسالة مؤكدة مع لمحة من نكتة ساخرة: على سبيل المثال، واحد منهم يقول: "شكراً لك يا "جي" لم أكن قد لاحظت أنني أعاني صعوبات في التعلم حتى تكرمت علي وأشرت إلي بذلك".
- وهذا يؤكد حقيقة أن الأشخاص ذوي صعوبات التعلم ليسوا شواذاً أو غير طبيعيين، لذلك يجب ألاّ نعاملهم بصورة تختلف عن أي شخص آخر، وأن ندافع عن حقوقهم بأسلوب كله ثقة ومرح وكرامة.
- وضع شعار للحملة بعنوان "افتح عقلك، وليس فمك" وهو شعار فيه لمسة من السخرية وقد تم ابتكاره بأسلوب راعى هذه الفئة من الأفراد.
- قدم المشروع أيضا دليلاً بسيطاً للأفراد الذين يعانون صعوبات التعلم والذين يتعرضون لسلوكيات التنمر، لمساعدتهم في كيفية الرد والاستجابة للعنف والعدوان. وقد طبع هذا الدليل باللغة الإنكليزية.

ب- كيف وضعت المواد معا:

- كان الأطفال في المدارس هم الفئة المستهدفة، ولأن المدارس هى المكان الذي كثيراً ما يحدث فيه سلوك التنمر، حيث نجد فيها من يمارسون هذا السلوك (حتى خارج المدرسة) وهم من المرجح الذين سيستقبلون الرسالة.

- ولأن الحملة تستهدف أطفال المدارس، فمن المهم أن تروق لهم الرسالة، لذلك قامت ENABLE بتولي الدور القيادي، وقامت باستشارة مجموعة من الأطفال من مدرستين ثانويتين في اسكتلندا وذلك لاختبار مدى ملائمة الرسائل المختلفة للأطفال ومدى جاذبية الصور وقد تم اختبار ردود أفعال الأطفال واستجاباتهم وقياسها، كما تم استطلاع رأي الخبراء من «الهيئة الممولة حكومياً، والجمعيات المناهضة للتنمر، للتوصل إلى نوعية الرسالة التي كانت مستخدمة مع هذه الفئة المستهدفة في الماضي، وما الهدف الذي تحقق من هذه الرسائل؟.
- اعتمدت رسالة الحملة على عنصرين أساسيين: شعار «افتح عقلك، وليس فمك» وكان هذا تعبيراً مباشراً يدعو إلى استجابة من يقرؤونه.
- الرسالة الثانية كانت أكثر تعقيداً: وتشمل تحديد الهوية البصرية لواحد من الشباب الذين يعانون صعوبة في التعلم، عن طريق إشراك واحد من الشباب الموجودين على الملصقات في الحملة، لدرجة أنه أصبح شخصاً يراه الناس، ويسمعونه ويعرفونه حق المعرفة، وليس مجرد صورة على ملصق، مما أكسب الأمر فاعلية كبيرة.
- اختلف شكل الملصقات في اسكتلندا عن الدانمارك ففي حين أنتجت جمعية ENABLE الاسكتلندية الملصقات (البوسترات)، اختار الشريك الدانماركي أن ينتج بطاقات بريدية تحمل الفكرة نفسها/الرسالة نفسها.
- وجاءت أهمية الملصقات لدى الفئة المستهدفة لأنها يمكن أن توضع على لوحات الإعلانات في المدارس، ويمكن أن تستخدم أيضاً في أماكن أخرى حيث يتجمع الشباب، مثل: النوادي الرياضية، أو التجمعات الشبابية، كما يمكن توزيع بطاقات بريدية للشباب، ويمكن استخدامها كعلامات على الكتب المدرسية، أو بأي طرائق أخرى.
- تم إنتاج ٢٠,٠٠٠ ملصق و ١٠٠,٠٠٠ كتيب باسكتلندا. وتم إرسال بطاقات بريدية وملصقات لكل مدرسة وإدارة تعليمية في اسكتلندا والدانمارك والبرتغال، وبذلك تمت تغطية شاملة للمجموعة المستهدفة، كما وزعت هذه المواد في اسكتلندا على السلطات المحلية، والعمل الاجتماعي والمجالس الصحية.

ج- مسائل أخرى:

- مشاركة الشباب ذوي صعوبات التعلم في هذا المشروع مهمة جداً؛ لأن مشاركتهم

في جميع مراحل إنتاج الملصقات والمنشورات، ساعد على وضع شعار ‹افتحوا عقولكم، وليس أفواهكم».

- تضمن المشروع أيضا مؤتمراً لمدة ثلاثة أيام في اسكتلندا للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم من مجموعات الشركاء الثلاثة. وفي هذا المؤتمر كانت هناك ورش عمل لدعم فهم أفضل لسلوك التنمر؟ وطرائق مواجهته. واستطاع المشاركون التحدث عن تجاربهم عن تعرضهم لسلوكيات التنمر، وجرى تدريبهم لزيارة بعض المدارس للتحدث إلى مجموعات صغيرة من الأطفال عن ظاهرة التنمر.
- في اسكتلندا حقق البرنامج نجاحاً كبيراً، ولذلك طلبت مدارس كثيرة القيام بزيارات تجاوزت بكثير قدرة المشروع على تلبية كل هذه الطلبات.
- أسفر المؤتمر أيضا عن إنتاج كتيب «هل أنت تتعرض لسلوك التنمر؟»، والذي تم تزويده برسوم لأشخاص من ذوي صعوبات التعلم من الدول الثلاث المشاركة وقد تم طبعه ونشره في المزيد من اللغات.
- هذه الحملة تركز بصفة خاصة على تعزيز التفاهم والتسامح مع الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم، والذين كثيراً ما يساء فهمهم ويوصمون بأنهم «مختلفون» وهذا الاختلاف دائما ما يجعلهم عرضة للعنف والاستبعاد. ويمكن تكييف هذه الحملة البسيطة للمجموعات الأخرى المعرضين لخطر التهميش والتهديد، على سبيل المثال: الأشخاص المعوقون جسديا، وجماعات الأقليات العرقية أو اللاجئين أو المسنون الذين يعيشون في المجتمعات الشابة، أو الشباب الذين يعيشون في مجتمعات قديمة. (Lena Gillies, 2007:ec.europa.eu/justice_home/funding).

٥,٤ نماذج لبرامج مواجهة التنمر

أولاً: برنامج أولويس متعدد المستويات لمنع التنمر

بُنى برنامج أولويس على مبادئ أساسية مشتقة أساسًا من بحث تطور سلوكيات المشكلة وتحديدها ولا سيما السلوك العدواني واستمر بناؤه وتطويره وتقييمه ٢٠ عاماً، ويشتمل برنامج أولويس على أربعة مبادئ أو أهداف هى:

١. أن يُهيأ المناخ المدرسي وأن يكون البيت بيئة متميزة بالدفء والاهتمام الإيجابي ومشاركة أفراد الأسرة.

٢. ضرورة وجود قيود ثابتة على السلوك غير المضبوط.
٣. التطبيق المتسق للعقوبات الجزائية غير البدنية للسلوك غير المضبوط أو خرق القواعد.
٤. أن يتصرف البالغون الذين من منطلق كونهم سلطات رقابية تصرفاً إيجابياً.

ويشتمل برنامج أولويس في مكافحة التنمر على خمس خطوات أو مراحل أساسية، وهي:

المرحلة الأولى: ويستطلع فيها رأي الآباء والمعلمين والتلاميذ عن سلوك التنمر، وذلك من خلال استخدام استبانات كل على حده. تتضمن مدى معرفتهم بالتنمر، وطبيعته، وأنواعه، وآثاره، وتكون هذه الاستبانات بمثابة أدوات قياس يُستدل من خلالها على مدى نجاح البرنامج في النهاية.

المرحلة الثانية: وفيها يعقد مجلس للآباء والمعلمين والإداريين داخل المدرسة، وتطرح نتائج هذه الاستبانات وتوضح أبعاد المشكلة وآثارها، كما تبرز في هذه المرحلة أهمية الدور الذي يمنع به الآباء التنمر ويواجهونه، وتتم عملية الاتفاق هنا، وتُسند الأدوار المنوطة بكل فرد، ويشرف على هذه المرحلة متدربون ذوو كفاءة عالية.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة العمل على مستوى الفصل الدراسي، وتسند إلى المعلم، إذ يعمل مناقشات جادة بينه وبين الطلاب داخل الفصل يلقي عليهم القوانين والقواعد التي تمنع سلوك التنمر في المدرسة، ويبصرهم بمخاطره وما سيترتب عليه من أضرار للضحية وعقوبات للمتنمر.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة التدخلات المباشرة مع المتنمرين والضحايا من خلال برامج تستهدف زيادة المهارات الاجتماعية، ومهارات التوكيدية لدى ضحايا التنمر والتدريب على مهارات حل الصراعات.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة التقويم وتتضمن نتائج البرنامج، والوقوف على مدى ما حققه من نتائج للحد من سلوك التنمر في المدرسة، وما تضمنه من معلومات ومعوقات حتى يتمكن تفاديها فيما بعد.

ورغم تأكيد كثير من الباحثين على فعالية برنامج أولويس للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن هناك آخرين طالبوا ببعض التعديلات التي تتماشى مع

الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومن هؤلاء (Samuel & Rhonda, 2007) حيث نشر بحثاً في مجلة المنتدى الوطني للتربية الخاصة بيّن فيه إلى مكونات برنامج أولويس وكيفية تطبيقه على طلاب صعوبات التعلم:

مكونات مستوى المدرسة (استراتيجيات لتغيير الثقافة والمناخ العام للمدرسة)

١. تستخدم استبانات لتقييم طبيعة ومدى التنمر وزيادة التوعية:

- هل استخدام الاستبانة مع الطلاب يتناسب مع مستوى فهم القراءة للطلاب ذوي صعوبات التعلم المشاركين في الاستطلاع؟
- هل الطالب ذو صعوبات التعلم يفهم المصطلحات المتعلقة مثل: المتنمر، ضحية، المتفرجون، ومختلف أشكال التنمر؟
- هل الطالب ذو صعوبات التعلم يتفهم أنه –في الواقع– من الممكن أن يكون متنمراً؟

٢. الرئيس يجب أن يقدم أدواراً قيادية عند تنفيذ البرنامج:

- هل الرئيس مدافع قوي عن الطلاب من ذوي صعوبات التعلم أو أنه يعالجهم بأنهم "أعداد فائضة"؟

٣. وضع إجراءات وقواعد للتقارير مجهولة المسمى:

- هل انخفاض أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يجعلهم متفهمين كيفية أو آلية أخبار أعضاء هيئة التدريس أو الموظفين عن حوادث التنمر.

٤. مجالات المدرسة جميعها تخضع لإشراف جيد:

- هذا يعني أن بعض المناطق في المدرسة تحت إشراف أفضل من غيرها. فالطلاب ذوو صعوبات التعلم ينقصهم الوعي حول هذه الظاهرة، ولا يعرفون كيفية التصرف حيالها.

مكونات مستوى الفصل الدراسي (الاستراتيجيات المتصلة بالمعلمين والمدراء والعاملين في المدرسة)

١. عقد اجتماعات منتظمة في الفصل لمناقشة التنمر:

- الطلاب ذوو صعوبات التعلم من الممكن لا يقدروا على المشاركة الكاملة في

هذا النوع من الاجتماعات. وقد يلزم دفعهم إلى تعزيز المشاركة وتمكينهم من الاستفادة من اجتماعات الفصل الدراسي.

٢. **مشاركة الطلاب في وضع قواعد حول التنمر:**

- الطلاب ذوو صعوبات التعلم لا يكونون قادرين على المشاركة الكاملة أو ذات المغزى في هذا النوع من النشاط. قد يلزم دفعهم من أجل تعزيز المشاركة الجزئية.

٣. **إدراج مفهوم التنمر في المناهج الدراسية:**

- قد تكون هناك حاجة إلى إقامة بعض التعديلات من أجل أداء أعلى للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ لإتقان المحتويات التي لها علاقة بالتنمر.
- قد تكون هناك حاجة إلى تعديلات في النظام لانخفاض أداء الطلاب ذوي الصعوبات في فهم محتوى المنهج المناسب تنموياً.

٤. **لدى العاملين في المدرسة النموذجية جميعهم مهارات التعامل الإيجابي والتعليم التعاوني ولا يسلكون طريقاً سيئاً بغرض الهيمنة أو التنمر مع الطلاب:**

- يمكن للطلاب ذوي صعوبات التعلم أن يكون لديهم حساسية خاصة للتفاعلات السلبية مع الأشخاص البالغين في المدرسة.

٥. **يستجيب البالغون بسرعة ويتعاطفون مع الطلاب الذين يحتاجون إلى الدعم:**

- طلاب صعوبات التعلم نادراً ما يعرضون سلوكاً لإرضاء المعلم، وتجد أنه لا يستقبل المعلمون وغيرهم من باقي موظفي المدرسة الدعم جيداً.
- قد يؤدي ببعض المعلمين إلى أن يكونوا أقل تعاطفاً مع الطالب ضحية التنمر.

٦. **المعلمون يشجعون الطلاب للأنشطة والألعاب الجماعية:**

- يمكن استبعاد الطلاب من ذوي صعوبات التعلم عن الألعاب والأنشطة؛ بسبب الصفات أو السلوكيات ذات الصلة بصعوبات التعلم، وهذا يُعد من الأهداف الرئيسة للتنمر.

٧. **يجب على المعلمين إرسال رسائل واضحة مفادها أن التنمر سلوك غير متسامح فيه:**

- هل الطلاب ذوو صعوبات التعلم استقبلوا الرسالة؟ هل هو واضح للطلاب ذوي الفهم المحدود والمهارات المحدودة؟

٨. يشجع الآباء على الاتصال بالمدرسة إذا كانوا يشتبهون في طفلهم أنه مشترك في التنمر:

- هل أولياء أمور الطلبة ذوي الصعوبات ينظرون إلى مديري المدارس على أنهم حلفاء لهم؟
- هل هناك تاريخ طويل من التفاعل الإيجابي أو العداء بين أولياء الأمور والمسؤولين في المدرسة؟
- هل الطفل قادر أو من المحتمل أن يوصل التنمر إلى والديه؟

مكونات مستوى الطالب (الاستراتيجيات الخاصة بمساعدة الضحايا والمتنمرين والمتفرجين).

١. يعلم الضحايا المهارات الاجتماعية كمهارات تأكيد الذات، ومهارات حل المشكلات:

- هل المناهج الدراسية ملائمة لمستوى أداء الطلاب ذوي الصعوبات؟
- هل سيتم إضافة التعديلات؟

٢. أنشئ نظام دعم للطلاب الذين هم هدف من أهداف التنمر.

- هل الطالب ذو الصعوبات قادر على تلقي الاستفادة الكاملة من نظام الدعم؟
- هل العاملون في المدارس سيوفرون الاحتياجات الفريدة التي قد تؤثر على دينامية التفاعل بين الموظفين/الطالب؟

ويعتمد تنفيذ البرنامج أساساً على البيئة الاجتماعية. وينفذ كل من المعلمين والمديرين والطلاب وأولياء الأمور دوره في تنفيذ البرنامج وفي إعادة هيكلة البيئة الاجتماعية. وهناك سبب واحد ممكن لفاعلية تدخل هذا البرنامج، وهو أنه يغير الفرصة، ويعزز أساسيات سلوك التنمر التي تؤدي إلى فرص أقل ومعززات أقل للتنمر (Olweus, 1993). ولتعرف القياس التتبعي لما أنجزه المدربون لبرنامج أولويس (راجع: ملحق الكتاب).

ثانياً: برنامج المدخل الكلي

في عام (١٩٩١) ظهر مشروع شيفلد Sheffield الذي أعده كل من شارب وسميث

Sharp & Smith وهو ما يعرف ببرنامج المدخل الكلي للمدرسة، ويتضمن هذا البرنامج استراتيجيات قائمة على التدخل السلوكي والتربوي أهمها ما يأتي:

١. **مواجهة التنمر من خلال المنهج** ويتم ذلك من خلال تناول قضايا التنمر ومناقشتها في منهج دراسي، وتستخدم في ذلك أشرطة فيديو، ولعب الدور، وذلك بهدف زيادة الوعي لدى الطلاب عن التنمر، وأساليب مكافحته، وزيادة الفهم لدى الضحية، ومساعدته على اتخاذ إجراءات معينة لمقاومة التنمر، وتعلم الطلاب كيفية إدارة علاقاتهم مع الآخرين، وتوضيح أسباب التنمر، وما الآثار المترتبة على كل من المتنمر والضحية والمتفرجين، وما الإجراءات التي تتخذ لوقف التنمر، ويمكن أيضاً استخدام المسرح المدرسي، أو السيكودراما لزيادة الوعي بسلوك التنمر وما يترتب عليه من آثار نفسية حيث يعد استخدام السيكودراما من الوسائل الفعّالة لمكافحة التنمر، ولقد درس بيلي وسكوت (Beale & Scott, 2001) دراسة تستهدف خفض سلوك التنمر من خلال إعداد مسرحية بعنوان «خفض سلوك التنمر لدى المتنمرين» تضمنت سيناريوهات توضيح الآثار السلبية الناجمة عن ممارسة التنمر، ومدى ما يعانيه الضحية من آثار نفسية وجسمية سلبية نتيجة وقوعهم ضحية للتنمر، كما تضمنت سيناريوهات للتلاميذ الضحايا بهدف تزويدهم بالمهارات الضرورية التي تساعدهم على مواجهة المتنمرين، ومعنى هذا تزويد الطلاب بمعلومات مهمة عن التنمر وأسبابه وآثاره، وذلك في سياق منهج دراسي يقدم لهم.

٢. **العمل مع التلاميذ المتنمرين والضحايا**، ويتضمن ذلك تدريب الطلاب الضحايا على مهارات التوكيدية، وتوفير الدعم، والمساندة لهم، وذلك من خلال جماعات مساندة للضحايا وتعليمهم أيضاً أساليب حل الصراعات وتقديم الخدمات الإرشادية والنفسية للمتنمرين والضحايا، ومناقشة كيفية معايشة كل من المتنمر والضحية معاً داخل المدرسة، فالمتنمر يتعين عليه أن يعترف أن لدى الضحية مشكلات وعليه أن يساعده في التغلب عليها.

٣. **الإشراف والرقابة** على الملاعب والأماكن التي يحدث فيها التنمر داخل المدرسة، وتدريب المعلمين والمشرفين على كيفية تشجيع الطلاب على السلوك التعاوني.

ثالثاً: برنامج توجيه الأقران Program Mentorship Peer

يُختار طلاب من المدرسة الثانوية مع الكثير من طلاب المدرسة الابتدائية، ويستفيد طلاب المدرسة الثانوية من اشتراكهم حيث إن لديهم أيضاً في كثير من الأحيان متاعب مع التخريب ويعطون نوعاً من التقدير على العمل الذي يقومون به، وفي مرات عديدة في الأسبوع يساعدون الطلاب في التعلم الأكاديمي وفي حل الخلافات والصراعات وبشكل ما يساعدون الأطفال في تحديد مشكلاتهم الشخصية، ويتدرب هؤلاء الموجهون، وغالبية التدريب تتم من خلال الإشراف الأسبوعي المستمر على التعامل بلطف مع إصرار الأطفال وحاجتهم على الحفاظ على الخصوصية والسرية وكما يدربون على مساعدة الأطفال في حل مشكلات العنف الجسدي والتأكيد على أهمية المحافظة على الكلمة وألا يتصرفوا تصرفاً متعالياً وأن يكونوا متسامحين ومتعاطفين وأمناء ومخلصين ويدرب الموجهون على أدوار تمثيلية وحوارات متعددة تضعهم في مواقف مختلفة على سبيل المثال: كيف يتعامل مع طفل لا يتوقف عن البكاء؟ أو طفل غير متعاون؟ أو طفل منعزل ومنسحب؟... وهكذا.

رابعاً: برنامج تعليم لغة الأمان

تشير هذه الإستراتيجية إلى إعادة صياغة لغتنا إلى لغة تتسم بعدم العنف والتجني لتتوافق مع عملية السلوكيات الوقائية. وهي تراعي الانتباه إلى محتوى لغة الطفل (ماذا يقال؟) وكذلك إلى الطريقة (كيف يقال؟).

ولكي تتحقق لغة الأمان لا بد من تحقيق أربعة عناصر تعد ضرورية في عملية التواصل الذي يحترم حق الفرد في الشعور بالأمان وشعوره بالمسئولية تجاه أمان الآخرين.

نوعية اللغة:	المعاني المشتركة:
• هل لغة الاتصال عرقية، جنسية، عدوانية أو تتسم بالعنف؟ • هل تحتوي على صيغ أوامر أو تحقير؟ • هل تمنح القوة لمستقبِلها؟	• توضح فهم كل منا للغة، وتجنب استخدام مصطلحات معينة قد تشعر الآخرين بالعزلة.

لغة الأمان

وضوح اللغة:	ملكية اللغة:
• التأكد من وضوح محتوى لغة التواصل وثباتها. • تجنب نزعة توقع قراءة الآخرين لأفكارنا، وتعرف رغباتنا واحتياجاتنا.	• ملكية الأفكار واللغة والمشاعر والسلوك. • تشجيع استخدام « أنا أشعر..... عندما ....» بدلا عن وتجعلني أشعر بـ.....

نوعية اللغة: تتضمن ما يأتي:

- تفادي اللغة التي تشير إلى: العرقية، والجنسية، والعنف والإساءة، والتحامل، والتمييز.
- التأكد من عدم احتواء اللغة على صيغ الأوامر أو التحقير.
- تعزيز اللغة الجامعة التي تمنح القوة، وتعزيز التواصل، وتكوين العلاقات.

المعاني المشتركة: يتطلب الانتباه إلى المعاني المشتركة وتوضيح لغة الأفراد الذين يستخدمون كلمات أو مصطلحات معينة؛ مثل الاستخدام المفرط للاختصارات من بعض أصحاب المهن كالأطباء، واختصاصي الأشعة، والبائعين، وغيرهم.

الوضوح: يتضمن الانتباه إلى الوضوح ما يأتي:

- التأكيد على وضوح محتوى لغة التواصل وثباتها.
- تجنيب نزعة توقع قراءة الآخرين لأفكارنا ومعرفة رغباتنا واحتياجاتنا.
- الاتساق بين طرائق التواصل اللفظي وغير اللفظي.

الملكية: يتضمن الانتباه إلى الملكية ما يأتي:

- ملكية الأفكار والمشاعر والسلوك.
- استخدام عبارات واضحة مثل أنا أشعر .... عندما ..... بدلا من تجعلني أشعر ....
- يمكن تطبيق نموذج لغة الأمان على أفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا من خلال طرح الأسئلة عن نوعية السلوك.
  - » هل يراعي السلوك حقوق الآخرين في الشعور بالأمان على الدوام؟
  - » هل هناك معاني مشتركة في سلوكياتنا؟

وبشكل عام هناك ثلاث عناصر يجب وضعها في الاعتبار في لغة الأمان: لغة المجني عليه، ولغة الأوامر، ولغة التنمر.

لغة المجني عليه (الضحية):

استخدام لغة تضعف الآخرين أو تجعل منهم ضحايا بدلا من تقويتهم وتشجيعهم ومن ضمن الاستخدامات الشائعة لهذه اللغة:

- أنت تسببت في شعوري بالغضب، وبالحزن.... الخ.
- أنا مجرد معلم.
- لم أستطع كبح نفسي.
- أجبرتني على ذلك.
- تضع لغة الضحية القوة خارج الفرد وليس داخله. ومضمونها أن الآخرين مسئولون عن مشاعرنا وسلوكياتنا.

لغة الأوامر:

تشمل إملاء الأوامر على شخص ما حول ما يجب أن يشعر به أو يفكر فيه أو يفعله، كما تشمل أيضاً الطلب إلى شخص ما تفسير بعض الأمور التي أداها بطريق الخطأ، وتتضمن لغة الأوامر طرح الخيار والسيطرة لفرد آخر مما يعد أمراً مناقضاً للسلوكيات الوقائية.

ويعد مجال لغة الأوامر جدلياً، لأن هناك بعض الأوقات التي نشعر فيها بضرورة طرح الاختيار والسيطرة من شخص ما، لا سيما إذا كانت سلوكياتهم تهدد أمان الآخرين.

التنمر في اللغة:

هناك العديد من الأقوال اليومية ذات جذور متأصلة في التنمر والعدوانية. على سبيل المثال قاعدة «إصبع الإبهام» لها جذور في ضرب الزوجة، عندما كان يسمح للرجل بقوة القانون بتأديب زوجته ما دام سمك العصا لا يتعدى أصبع الإبهام، وهناك أنواع أخرى للإساءة مثل سأقتلك إذا ما فعلت ذلك.

ومن الضروري أن نسلم بأن اللغة أداة في تكوين الصورة الإيجابية للذات

والالتزام بها، ومن الضروري استخدام اللغة بعناية، وأن نضع في الاعتبار تأثير لغتنا على حياة الأفراد وأمنهم.

ملاحظة: استخدام التنمر والعنف في لغتنا عملية صعبة إلا أنها ضرورية لأنها تشجع التفكير الانتقادي حول تأثير اللغة على الآخرين.

٦,٤ استراتيجيات عامة في مواجهة التنمر:

لا يكفي الوقوف عند حدود تعريف ظاهرة التنمر المدرسي أو سرد بعض مظاهره، بل يحتاج الأمر إلى بحث جدي وميداني لمعرفة كيفية التفاعل الإيجابي مع هذه الظاهرة التي تستشري يوماً بعد يوم في مؤسساتنا التعليمية. وهذا الأمر لن يتم من دون تحديد المسؤوليات والمهام المنوطه بكل الفاعلين التربويين لمواجهة هذا السلوك الذي ينخر كيان مؤسساتنا التعليمية وطلابنا من الداخل... فتكاتف الأدوار وتعاضدها وتكامل الجهود كفيلة بتخفيف حدة هذه الظاهرة، وذلك في أفق القضاء التدريجي على مسبباتها، فما المطلوب منا كفاعلين تربويين، وأولياء أمور، وواضعي البرامج التربوية؛ لنكون في مستوى ربح رهان كثير من مظاهر الانحراف السلوكي، والتغلب عليه بأقل الخسائر؟

أ_ دور الإدارة المدرسية تجاه التنمر:

قد يكون رجل الإدارة، هو الآخر، أحد العناصر المسؤولة عن مواجهة السلوك التنمري، فالإداري، من وجهة نظر التلميذ، هو رجل السلطة، الموكل إليه تأديب التلميذ وتوقيفه عند حده حينما يعجز المعلم عن فعل ذلك في مملكته الصغيرة (القسم أو الفصل).

إن الإدارة المدرسية في البلدان المتقدمة تتميز بتركيزها على تحديد المشكلات التي تعترض العملية التعليمية وتشخيصها، والسعي إلى إيجاد حلول لها بدل أن تختلق حلولاً وهمية لا تليق بالعصر ولا بالتطور العلمي الحاصل في ميدان التربية والتعليم، لا سيما مع أطفال يحتاجون إلى رعاية خاصة كذوي صعوبات التعلم، لكن بعض

الإدارات في الوطن العربي لم تستطع بعد الرقي إلى هذين المستويين، وما تزال في مستوى إدارة تربوية مغلوب على أمرها تارة، أو إدارة بيروقراطية متسلطة بعيدة كل البعد عن حقيقة ما يوجد في المؤسسة التربوية من مشكلات وقضايا، والحاصل من كلا التصورين الإداريين هو سوء إدراك الأبعاد العميقة لمفهوم الإدارة المدرسية، وبالتالي عدم القدرة على الوعي بدراسة المشكلات، والانتقال إلى تطوير المشاريع القادرة على تجاوز المشكلات التي تعترضها ظاهرة التنمر المدرسي.

يتفق عدد من الباحثين أمثال: (منصور ١٩٨٤؛ Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Olweus, 1993)، على عدد من الأساليب يمكن للمدرسة اتخاذها في الحد والتقليل من سلوك التنمر ما يأتي:

١. توفير مناخ مدرسي آمن وإيجابي لكل أفراد المدرسة.
٢. تدعيم التواصل والتفاعل المباشر بين الآباء والمدرسة للتأكد من أن الطفل يعيش في بيئة مدرسية آمنة.
٣. اشتراك الأطفال ضحايا التنمر في الأنشطة الاجتماعية التي تناسب اهتماماتهم؛ لأن ذلك قد يزيد من الثقة بالنفس لديهم ومن تقدير الذات والمهارات الاجتماعية، ويساعد على تكوين صداقات جيدة مع الأقران.
٤. أن توفر المدرسة برنامجاً شاملاً لمنع التنمر، ومساعدة المعلمين على كيفية التغلب على سلوك التنمر في المدرسة ومواجهته.
٥. تدريب الأطفال ضحايا التنمر على ممارسة الاستجابات التوكيدية؛ حتى يكونوا أكثر ثقة بالنفس وأكثر مبادأة وشجاعة في مواجهة المتنمر، وذلك من خلال لعب الدور والسيكودراما وغيرها من الفنيات الإرشادية.
٦. عقد مؤتمر خاص في المدرسة لدراسة مشكلة التنمر ومناقشتها والآثار المترتبة على الضحايا من جراء التنمر.
٧. زيادة مراقبة المعلمين وإشرافهم على سلوك الأطفال داخل المدرسة ولا سيما على الأماكن التي يحدث فيها التنمر، فإذا كان التنمر يحدث في الطرق المؤدية من المدرسة وإليها يتعين على المدرسة تنظيم ذهاب الطفل الضحية مع شخص أكبر سناً منه، وذلك تجنباً للخوف من انتقام المتنمر، ولا بد للأسرة أيضاً أن تعرف أين يكون طفلهم؟ ومع من يتعامل؟

٨. تعزيز السلوكيات الإيجابية والاجتماعية التي تصدر عن التلاميذ داخل المدرسة.

٩. وضع قواعد وإجراءات عقابية محددة وواضحة ضد المتنمرين وقد يتمثل ذلك في الإبعاد أو الحرمان المؤقت، وهو أسلوب من أساليب العقاب يتضمن سحب المعززات عن المتنمر أو انتقال الطفل المتنمر من فصل أو من المدرسة إذا كان الأمر ضرورياً

١٠. إجراء الاختبارات النفسية وتطبيقها على الطلاب؛ وذلك لتحديد إذا ما كان هناك تنمر أو لا يوجد.

١١. إجراء حوارات ومناقشات جادة مع المتنمرين والضحايا كل على حده؛ لأن مواجهة المتنمر أمام أقرانه قد يؤدي إلى زيادة التنمر لديه، فلا بد أن يدرك المتنمر أن سلوكه غير مقبول، وأن والديه سيكونون على علم بذلك، ولا بد أيضاً أن يعرف الضحايا أن كل الإجراءات الممكنة سوف تتخذ حتى لا يتكرر سلوك التنمر معهم مرة أخرى، مع توفير مصادر الدعم والمساندة لهؤلاء الضحايا.

١٢. عقد لقاءات ومناقشات بين أولياء أمور الطلاب المتنمرين وكذلك أولياء أمور الطلاب الضحايا داخل المدرسة.

١٣. تشكيل مجلس من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور لبعض الطلاب، إضافة إلى المرشد النفسي أو الطلابي بالمدرسة، على أن يتولى مناقشة مشكلة التنمر وكيفية مقاومتها والتغلب عليها.

١٤. تطوير المناهج الدراسية بحيث تعمل على تدعيم قنوات التواصل والصداقة بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين.

ب- دور معلم الفصل تجاه التنمر:

إن من أهم مواصفات المعلم هو حبه للتلميذ، وزرع القيم الأخلاقية والتربية الإيجابية فيه لا اللجوء إلى التعذيب، والضرب والتوبيخ، فكثيراً ما يفرض المعلم على التلميذ نموذجاً سلوكياً ما بقوة الأمر

والسلطة لا بقوة الحجة والبرهان؛ فتكون النتيجة عكسية. إذ إن القضية المتعلقة بمن ينبغي عليه أن يقرر صواب هذا السلوك أو ذاك أو خروجه عن مقتضى التقاليد...؟

وعلى المعلم عند تعامله مع تلاميذه ألا يرى لدى التلاميذ سوى الجانب الأخرق من سلوكهم، الذي يتوجب إنزال أقصى العقوبات على كل من يأتي بها، حيث إن المجتمعات الديمقراطية تمتلك فرصة للتغيير من خلال وسائل غير عنيفة، موجودة في صميم بنائها، ولذلك ليست هناك حاجة في مثل هذه المجتمعات إلى الخوف من الانفعالات التي تصدر في لحظة غضب من هذا التلميذ أو ذاك.

ويتبنى فريق آخر من المعلمين اتجاهاً سلبيًا في التعامل مع ظاهرة التنمر من خلال عدم إيلائها الأهمية اللازمة، ويؤكدون من وجهة نظرهم أن الطفل إذا ما لفت نظره إلى ما فعله فسوف يجذب انتباه الآخرين له ويكون دافعاً لأفعال أخرى مشابهة، ويقرون أن تجاهل هذه المشكلة يؤدي إلى إطفاء الاستجابات غير المرغوب فيها.

كما إن العمل الحواري البناء يستهدف احتواء السلوكيات الانفعالية غير المنضبطة، وبذلك يتمكن هذا العمل من تحقيق هدف الالتفاف على سلوكيات التلميذ غير السوية، في حين تُبْقي نظرية العمل غير الحواري على هذه التناقضات، بل قد تذكيها، وبالتالي تحول دون تحقيق التطور اللازم لتحرر التلميذ من سلوكياته الانفعالية غير السوية.

ومن الأساليب الأخرى التي أجمع عليها بعض الباحثين أمثال: (Canter, 2005; Unnever & Cornell, 2003). والتي يمكن لمعلم الفصل اتخاذها للتقليل والحد من التنمر ما يأتي:

١. أن يعترف المعلمون أن التنمر مشكلة خطيرة وموجودة بالفصل وأنه لا يمكن الاستهانة بها، ومن ثم يتعين على المعلم تزويد الطلاب بمعلومات واضحة داخل الفصل عن موضوع التنمر، ومناقشتها في سياق منهج دراسي، وقد يستعين المعلم لتوضيح ذلك ببعض الأفلام المتصلة بمشكلة التنمر والمسجلة على شرائط فيديو، وذلك بهدف توضيح أن التنمر سلوك مرفوض وغير مقبول اجتماعياً.

٢. أن يتعامل المعلم تعاملاً مباشراً مع سلوك المتنمر عندما يلاحظ حدوث تنمر في الفصل في الحال؛ لأن ذلك يجعل الطالب المتنمر يدرك أن المعلم لا يتسامح مع سلوك التنمر داخل الفصل، وأنه لا يسمح أن يساء معاملة الطلاب من خلال بعض الأقران.

٣. توفير الأنشطة الملائمة للطلاب؛ لأن ذلك يشجعهم على الإفصاح عن خبراتهم الخاصة، وذلك من خلال المناقشة والرسم والكتابة، ولعب الدور وغيرها، وذلك لفهم موقف التنمر والضحية، حيث يجعل بعض الطلاب يؤدون دور كل من المتنمر والضحية والمتفرج، وذلك لكي يساعدهم في تعرف مدى ما يشعر به كل من المتنمر والضحية والمتفرجين من حدوث التنمر.

ج- دور الآباء وأولياء الأمور تجاه التنمر:

إن الآباء المتسلطين يكونون نموذجاً لأبنائهم، فالطفل يقلد أباه أو أمه في كل شيء، فالأب المتسلط (المتنمر) على أسرته يربي ابناً متنمراً على إخوانه أو زملائه، أو أبناء جيرانه.

كما إن مواجهة الآباء للتنمر مرهون بالمنظور العقابي على الأبناء، فكثيراً ما نجد الآباء لديهم عدم مبالاة وإهمال، وعدم الاكتراث بأي فعل فيه أذى للآخرين قد يصدر عن التلميذ.

ربما يسأل ولي الأمر ماذا يمكنني أن أفعل إذا اعتقدت أن طفلي يتعرض للتنمر أو هو ضحية له؟

يوصي علماء النفس والتربية أمثال: (Farrington, 1993; Hergert, 2004) أولياء أمور الطلاب المتنمرين، أن يراعوا الاعتبارات العامة الآتية:

١. لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يدركون أنهم مستهدفون؛ فيجب أن تسأل طفلك أسئلة محددة عن وجود صداقات جديدة له، وأن يكون في حالة تأهب لإمكان حدوث التنمر، حتى وإن كان طفلك لا يستطيع تمييز السلوكيات التنمرية.

٢. أن يكون الآباء على وعي بسلوك التنمر الذي يقوم به أطفالهم، ومن ثم يتعين عليهم مناقشة الطفل المتنمر، وتوضيح الآثار السلبية المترتبة على سلوكه وتعليم هؤلاء الأطفال أن التنمر سلوك مرفوض وغير مقبول اجتماعياً.

٣. ضرورة تحديد السلوك الاجتماعي السيئ الذي يلزم تعديله أولاً (مثلاً السلوك العنيف لدى عينة من التلاميذ استخدام لغة نابية).

٤. أهمية فتح الحوار الهادئ مع التلميذ المتصف بالسلوك التنمري، وإحلال نموذج من السلوك البديل الذي يكون معارضاً للسلوك غير السوي؛ ليكون هدفاً جذاباً للتلميذ (من خلال ربطه بنظام للحوافز والمكافأة).

٥. ضرورة توظيف ما يسميه علماء النفس بالتدعيم الاجتماعي، والتحفيز لأي تغير إيجابي.

٦. إبعاد الأطفال المتنمرين عن مشاهدة العروض والمشاهد التلفزيونية العنيفة بما يتضمن ذلك أفلام الكرتون وألعاب الفيديو جيم؛ لأن كل ذلك يكسبهم سلوك التنمر ويزيد من حدته.

٧. عدم مشاهدة الأطفال ما يحدث داخل الأسرة من عنف وعدوان بين الوالدين فلا شك أن مشاهدة الأطفال لنماذج عدوانية أو تنمرية داخل الأسرة قد يساعدهم على تعلم التنمر وممارسته تجاه الأقران في المدرسة وفي أماكن أخرى.

٨. إذا كان لا بد من أن تمارس العقاب، فيجب أن يكون سريعاً وفورياً ومصحوباً بوصف السلوك البديل.

٩. القيام بتدريب الطفل على التخلص من أوجه القصور التي قد تكون السبب المباشر أو غير المباشر، في حدوث السلوك العنيف. مثل: تدريبه على اكتساب ما ينقصه من المهارات الاجتماعية، وعلى استخدام اللغة بدلاً من الهجوم الجسماني، وعلى تحمل الإحباط، وعلى تأجيل التعبير عن الانفعالات، وعلى التفوق في الدراسة.

١٠. عدم الإسراف في أسلوب العقاب أو الهجوم اللفظي. فهذه الأنماط من السلوك ترسم نموذجا عدوانياً يجعل من المستحيل التغلب على مشكلة السلوك العدواني لديه. بل قد تؤدي هذه القدوة الفظة التي يخلقها العقاب إلى نتائج عكسية.

١١. استحضار الآباء لعنصر استخدام المدعمات للخروج بالتلميذ العنيف من المواقف الانفعالية المحتدمة إلى مواقف سلوكية أقل حدة وتهدئة واتزاناً، وذلك بتوجيه انتباهه إلى نشاط آخر أو تشجيعه على الاستمرار في نشاط إيجابي سابق، أما

التدخل العنيف من وجهة نظر هذه الحالات عادة ما يؤدي إلى تفاقم المشكلة، ويعمل على الاستمرار في السلوك غير السوي وليس على توقفه أو إلغائه.

١٢. تحدث إلى معلم طفلك في أقرب فرصة؛ لترى إذا ما كان بإمكانه أن يساعد في حل المشكلة بسرعة.

١٣. إذا كان التنمر لدى طفلك موجوداً بصورة قاسية، أو أن المعلم لم يستطع حل المشكلة بسرعة، يجب التوجه لمن هو أعلى من المعلم، وضع مخاوفك نحو طفلك في نقاط شرح لما حدث بالتفصيل واطلب استجابة المدرسة السريعة. واحتفظ بسجل مكتوب من كل المحادثات والاتصالات مع المدرسة.

١٤. اسأل إدارة المدرسة عن كيفية الاستفادة من برنامج التعليم الفردي (برنامج التعليم الفردي) (IEP) لمواجهة التنمر عند طفلك.

١٥. العمل مع المدرسة للمساعدة في إنشاء برنامج لمنع التنمر. ولا سيما في ظل ما تنادي به وزارات التربية والتعليم بـ"خلق بيئة داعمة للمدرسة".

١٦. لاحظ أنه من الممكن في بعض الأحيان أن الأطفال الذين تعرضوا للتنمر، ربما يصبحون متنمرين من كثرة الظلم الذي وقع عليهم؛ لذلك فعليك استكشاف إذا ما كان طفلك قد تنمر على الأطفال الأصغر سناً والأضعف من طلاب المدرسة. إذا كان الأمر كذلك، فهو بحاجة إلى برنامج التعليم الفردي لتعديل هذا السلوك المشكل وتغييره.

١٧. كن حاضراً وتواجد تواجداً منتظماً مع طفلك ومع موظفي المدرسة لمعرفة إذا ما كان السلوك قد توقف أم لا.

د- تدريب المهارات الاجتماعية: Social Skills Training

يجب أن يستهدف برنامج التدخل أن يقلل عوامل الخطر وأن يعزز عوامل الحماية، بما في ذلك العوامل الداخلية الفردية والعناصر البيئية وذلك لتقوية العلاقات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم ميلر (Miller, 1996). مع ذلك فإن التدريب على المهارات الاجتماعية كان محدود النجاح لأن الأطفال يقضون وقتاً أطول في المدرسة ومع المعلمين فهم في موقف مثالي لتعزيز هذه المهارات الاجتماعية، ويجب

أن يقوم الفصل الدراسي مشجعاً على تعميم هذه القدرات من خلال أنشطة مضادة للتنمر وتدخلات خاصة لذلك، ومراعاة الفئة العمرية للأطفال لمعرفة استجاباتهم المختلفة، فالأطفال الصغار قد يستجيبون للتنمر بالبكاء أو الجري بعيداً ... إلخ.

هـ- التدخل من خلال الفرد والجماعة والأسرة:
Individual, Group, and Family Interventions

هو نوع من تحسين العلاقة بين الفرد والجماعة بمشاركة الأسرة، وقد ظهر تدخلات أشرف عليها خبراء في الصحة النفسية لمعرفة الاستجابات المختلفة للتنمر والضحايا ويشارك فيها الإرشاد النفسي الفردي وكلها تهدف إلى مشاركة الجماعة والأسرة لتزويد أفرادها على التعامل مع الطفل ذو صعوبات التعلم وتورطه في سلوك التنمر أو سلوك الضحية (Dyson, 1996; LaGreca, 1997;Wiener & Sunohara, 1998).

و- اعتبارات أخرى للمهنيين: Other Considerations for Professionals

من الضروري أن نكون واعين بخصائص الأسرة وأنماطها وتأثيرها على الطفل المتورط في سلوك التنمر كمعتدٍ أو ضحية (Oliver et al., 1994) وفي الوقت ذاته يجب أن يتفهم خبراء الصحة النفسية ورجال التربية آثار التنمر على الأطفال وعلى الأسرة حتى لا يلوم الأسرة فقط، ويجب أن يتعرفوا على ظروفها وظروف الأشقاء حتى لا نقلل من قدر بعض العوامل المساهمة في المشكلة، وأن نتفهم بعض المشاعر المتعلقة بسلوكيات التنمر مثل خاصية السرية الكامنة في التنمر واعتقاد الأطفال أنفسهم أنهم هم المخطئون، وذلك لفهم أعمق للمشكلة ومساعدة الأطفال وتشجيعهم على الإبلاغ عن حالات التنمر، وحل المشكلات وإزالة حالة الخوف والرهبة من نفوس الأطفال. (Kochenderfer & Ladd, 1996).

٧,٤ تكامل الأدوار لمنع التنمر:

إن الطلاب ذوي الصعوبات لديهم احتياجات فريدة من نوعها عن المتنمر/ الضحية، التي يجب أخذها في الاعتبار عند وضع برامج الوقاية من التنمر في المدارس وتنفيذها. وجود تعديلات على قائمة التنمر لبرامج الوقاية من التنمر المرجح

أن يكون من الضروري للطلاب ذوي الصعوبات الاستفادة من أي برنامج. خلافاً لذلك، يمكن لجهود مديري المدارس والموظفين والآباء والأمهات أن تنجح في محاولة التقليل أو القضاء على حالات التنمر لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم. ويمكننا التأكيد على دور كل من المدرسة وأولياء الأمور في التحكم الإيجابي في السلوك غير المرغوب فيه لدى التلميذ، بحيث لا يُتْرك الطفل من دون مراقبة، بل على الآباء أن يحاولوا التدخل المباشر أو غير المباشر كلما اقتضى الأمر ذلك؛ لإيقاف هذا السلوك بأقل قدر ممكن. فالمدارس أماكن آمنة بل وصديقة للطفل يجد فيها الأمن والحب والرعاية منذ سنواته الأولى فيها وله الحق بتعليم خالٍ من التنمر وأشكاله، وعلى المدرسة توفير مناخ ملائم ليشجعهم على حب المدرسة، والتعلم وعدم الخوف. والتعاون مع أولياء أمور الأطفال لحل المشكلة (أهل الطفل المتنمر، والضحية) وتعليم الأطفال مهارات اجتماعية مثل: المحادثة ومهارة تأكيد الذات، والتعبير عن المشاعر، والدفاع عن حقوقه دفاعاً منطقياً بدلا من استخدام العدوان أو العنف والتنمر لحل الصراع.

لذلك لا يحتاج فعل التنمر إلى ردود فعل آلية، ولا إلى تهاون وتجاهل في معالجته، بل يتطلب هذا المقام التربوي الاستثنائي تفكيراً جدياً وعميقاً للمسؤولين التربويين جميعهم، لإيجاد حلول تخفف من انتشار هذه الظواهر غير التربوية في بلادنا. ومن منظورنا، فإن التصدي الخلاق لمثل هذه الظواهر غير التربوية، التي غدت متفشية في مؤسساتنا التعليمية، يقتضي منا هذا التذكير بأهمية استحضار المفاتيح التربوية الضرورية الآتية:

- أهمية حث التلميذ على إرساء ثقافة الحوار بينه وبين أقرانه، وبينه وبين أساتذته، وأخيراً بينه وبين أفراد أسرته.
- إعمال المرونة اللازمة في مواجهة حالات ممارسة التنمر المدرسي.
- تحويل مجرى السلوكيات الانفعالية الحادة إلى مناحٍ أخر يستفيد منها صاحبها، كتوجيه التلميذ نحو أنشطة أقرب إلى اهتماماته، تناسب نوعية الانفعالات التي قد يلاحظها المربي (رياضية، و ثقافية، وصحية).

- انخراط الجميع (آباء ومربين، وإداريين، ومجتمع مدني) في إعادة بناء سلوك التلميذ الذي يتصف بمواصفات عنيفة، حتى يكون للعلاج مفعوله المتكامل والمتضافر.

وفي اتجاه موازي تشير الجمعية البريطانية الخيرية لدعم صعوبات التعلم Mencap إلى مجموعة من القواعد والإجراءات التي يجب أن يتبعها الجميع لمنع التنمر:

- ضرورة تحرك الأطفال والكبار السريع لمنع التنمر عند ذوي صعوبات التعلم.
- يجب على الحكومة والمؤسسات التعليمية التعامل مع التنمر بالجدية نفسها التي تتعامل بها مع المشكلات الأخرى كالقتل والسرقة وغيرها.
- ضرورة نشر مبادئ سامية داخل مدارسنا كالمساواة والتعاون واحترام الغير.
- ضرورة أن تقوم الحكومة بنشر التوعية اللازمة من خلال وسائل الإعلام حول أبعاد هذه الظاهرة وآثارها السلبية.
- ضرورة إجراء البحوث لرصد الظاهرة رصداً دقيقاً تمهيداً لوضع برامج للحد منها.
- أن يسهم الآباء كل في منطقته السكنية بحملة مجتمعية ضد التنمر في المدارس للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين.
- أن يخصص خط ساخن في المؤسسات المعنية للتواصل مع الجمهور حول التنمر ومظاهره وآثاره ومواجهته.

http://www.dontstickit.org.uk (retrieved on April 20th, 2010)

نشاط

عزيزي ولي الأمر / المعلم

أي البرامج التي قرأتها أعجبتك وتود استخدامها إذا واجهت طفل متنمر؟

.....

.....

.....

.....

.....

هل لديك آليات أو مقترحات أخرى لمنع التنمر؟... أذكرها

.....

.....

.....

.....

.....

معلومات إضافية

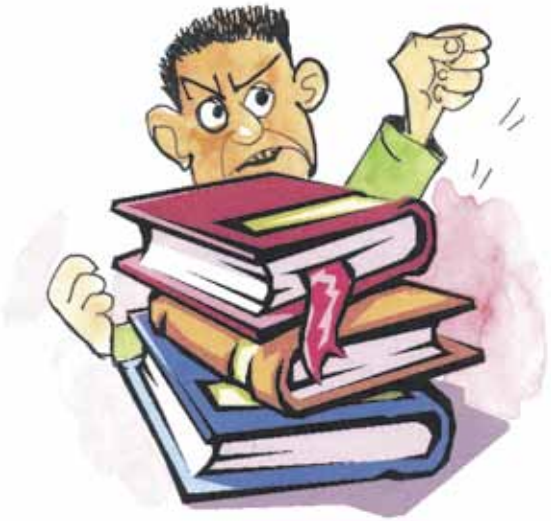
عزيزي المعلم تذكر جيدًا:.....

في حال اكتشاف طالب يعاني هذه السلوكيات في صفك حاول ما يأتي:

- شرح هذه السلوكيات لأسرة الطالب، لكي تساعد الأسرة على تفهم النقاط الأساسية في نجاح البرامج العلاجية لهذا الطالب، ولا سيما أنه يعاني صعوبات تعليمية خاصة.
- تعرف مختلف مظاهر المقدرة، والعجز عند الطالب، في هذا المجال، فإن الأخطاء التي يقع فيها الطالب، لها أهمية خاصة، حيث إن تحليل هذه الأخطاء يفيدنا كثيراً في تعرف جوانب الضعف، وفي تعرف نمط الأخطاء التي يقع فيها الطالب، وبالتالي تفيدنا في رسم البرنامج العلاجي.
- تجنب أي احتمال يؤدي إلى إحباط، الطالب أو فشله، أو شعوره بالدونية نتيجة لسلوكه مقارنةً بأقرانه.
- أن يكون لديك – كمعلم – الإلمام الكافي بالمهارات التربوية والسلوكية اللازمة لملاحظة الطلاب وكيفية التدخل المبكر.
- زود الطلاب المتنمرين ببرنامج يومي/ أسبوعي شامل قائم على التعلم الجماعي، والتعاوني بينهم وبين أقرانهم وعلى المعلم أن يوضح المهام، والواجبات، التي على الطالب إنجازها خلال ذلك الأسبوع؛ لأن كثيراً من هؤلاء الطلاب يجدون صعوبة في تنظيم أوقاتهم.

٥

الفصل الخامس
دراسات معاصرة في التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم



الفصل الخامس
دراسات معاصرة في التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم

أهداف الفصل

يهدف هذا الفصل إلى توفير ما يأتي:

- تعرف أهمية تناول دراسات سابقة للمتنمرين ذوي صعوبات التعلم.
- عرض الدراسات السابقة المعنية بالموضوع.
- تحديد مواطن الخلل في الدراسات السابقة.
- تعرف مدى الاستفادة من الدراسات السابقة.

١,٥ تمهيد

تعد الدراسات والبحوث المرجعية ذات أهمية بالغة لما تتضمنه من حقائق ومعلومات، وما توصلت إليه من نتائج تكون بمثابة الذخيرة العلمية، التي يستخدمها الباحثون، وتكون الرؤية الصحيحة التي يتبع خطواتها الباحثون، وتكون كخطوات موضوعية في الإجراءات المختلفة للبحوث، ولإيجاد الحلول المناسبة للصعوبات التي تعترض طريقهم، كما إنها تنير الطريق أمام الباحث، لما تؤديه من دور مهم في ترتيب الأفكار البحثية التي يجب أن تراعى في منهجية مثل هذه الدراسات المماثلة، بالإضافة إلى الاسترشاد بالطرائق المختلفة للمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحثون من قبل.

وفى محاولة من المؤلف لتحديد مواطن الخلل في الدراسات السابقة من أجل البعد عنها والاستفادة من جوانبها الإيجابية، وهذا لا يعنى الاعتماد الكامل عليها، ولا

تجاهلها، أو عدم الاستفادة من رؤيتها ومنهجيتها، وإنما للتأكيد على أن لكل دراسة أساسيات ترتكز عليها وجوانب مختلفة تسعى إلى توضيحها.

ونظراً لاختلاف توقيت إجراء هذه الدراسات، فسوف نعرض الترتيب التصاعدي لبدء تاريخ نشر كل دراسة على حده من الأقدم إلى الأحدث، ثم نجري تحليل لما سبق عرضه من إجراءات ونتائج لهذه الدراسات، بهدف استخلاص الجوانب التي يمكن الاستفادة منها في هذه الدراسة إن أمكن ذلك.

٢,٥ عرض الدراسات العربية والأجنبية

١ – دراسة مارتلو وهودسون (Martlew & Hodson, 1991)

استهدفت مقارنة الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم في المدارس الحكومية والخاصة في السلوك التنمري، وموقف المعلمين منه، وتكونت عينة الدراسة من ١٨ طفلاً (تتراوح أعمارهم بين ٧–١١ عاماً) من أطفال صعوبات التعلم بواقع ١٠ طلاب في المدارس الحكومية و٨ طلاب في المدارس الخاصة، طبق عليهم استبيان للتنمر واختبار التقدير الذاتي، وأسفرت النتائج عن أن مواقف المعلمين لا تعطي دعماً قوياً للحد من التنمر داخل المدارس، كما لوحظ أن الطلاب في المدارس الحكومية أكثر تفاعلاً مع أقرانهم ولكنهم أكثر تنمراً عليهم، كما أن دعم المعلمين للطلاب ضحايا التنمر في المدارس الحكومية ومساندتهم أكثر من دعم أقرانهم في المدارس الخاصة.

٢ – دراسة نابوزوكا وسميث (Nabuzoka & Smith, 1993)

هدفت تقييم سلوكيات التنمر للأطفال العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٨ – ١٢ عاما) بواقع (٣٦) من ذوي صعوبات التعلم (LD) و(١٤٣) من العاديين طبق عليهم استبيان التنمر، وقائمة العلاقات الاجتماعية، وأسفرت نتائج الدراسة، أن العديد من الأطفال العاديين، وعدد من ذوي صعوبات التعلم يرفضون التنمر. وأن أكثر الفئات تعرضاً للتنمر هم الأطفال الخجولون ذوو صعوبات (LD)، كما أن ذوي صعوبات التعلم أكثر

طلباً للمساعدة مقارنةً بالعاديين، كما أشارت النتائج إلى أن العديد من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين لم يقدموا مساعدات كافية لضحايا التنمر.

٣ – دراسة نانسل وآخرين (Nansel et al., 2001)

تناولت تدني مستوى تحصيل الطلبة المتنمرين من خلال استعراض نتائج الدراسات التي بحثت في التحصيل الدراسي لدى الطلاب المتنمرين وضحاياهم، إذ أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب الضحايا قد حصلوا على درجات متدنية في التحصيل الدراسي بالمقارنة مع الذين لم يشاركوا في سلوك التنمر، وحصل المتنمرون تنمراً غير مباشر على درجات تحصيلية متوسطة وعالية أحياناً. وأشارت نتائج أخرى إلى أن الطلاب الضحايا لا يعانون صعوبات في التعلم، إذ إن مهارات التعلم لديهم جيدة في حين يعاني المتنمرون صعوبات في التعلم، إلا أن نتائج بعض الدراسات توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين التنمر وتدني التحصيل الدراسي. وأشارت بعض النتائج المناقضة إلى تدني القدرة الدراسية لدى كل من المتنمرين والضحايا.

٤ – دراسة كوكيانين وآخرين (Kaukiainen et al., 2002)

هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين مشكلات الضحايا المتنمرين والذكاء الاجتماعي وصعوبات التعلم ومفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الأساسي الذين تتراوح أعمارهم بين (١١–١٢) سنة وقد بلغ عددهم (٧٩) طالباً و(٦٢) طالبةً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التنمر ينتشر عند الطلاب الذين يعانون صعوبات في التعلم، في حين لم يرتبط التعرض للاعتداء بصعوبات في التعلم، إذ وجد أن الضحايا يملكون مستويات متدنية من الذكاء الاجتماعي، وتدني مفهوم الذات، ولا يعانون صعوبات في التعلم إذ إن مهارات التعلم لديهم جيدة.

٥ – دراسة شوارتز وآخرين (Schwartz; Farver; Chang & lee-shin, 2002)

استهدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الاستضعاف (أن يكون الشخص ضحية لسلوك التنمر) والعوامل الأكاديمية والسلوكية والنفسية والاجتماعية. تكونت عينة

الدراسة من طلاب مدارس كوريا الجنوبية حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٢٢) طالب وطالبة منهم (٦٦) طالباً، و(٥٦) طالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٢) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعرض للتنمر واستضعاف الآخرين يرتبط بقلة التوافق الأكاديمي، إذ إن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المتدني يتكرر تعرضهم للتنمر، وأشارت النتائج إلى أن التعرض للتنمر يرتبط بانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والعدوانية والانعزالية.

٦ – دراسة نابوزوكا (Nabuzoka, 2003)

في هذه الدراسة تم الحصول على تقديرات المعلمين حول التنمر والسلوكيات الأخرى من (١٢١) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٨-١٢) سنة، يتضمنهم (٢٠) طفلاً ممن يعانون صعوبات في التعلم (LD). كما تم الحصول على ترشيح (٥٥) منهم (١٥ من ذوي الصعوبات و٤٠ من العاديين). وكانت الارتباطات بين تقديرات المعلمين والترشيح كبيرة للأطفال العاديين، وليست للأطفال (LD) وأسفرت النتائج عن أن أغلب الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم (LD) يكونون ضحايا للتنمر ولديهم شعور بالخجل والارتباك، بينما العاديون أكثر تنمراً ويرفضون السلوك التعاوني ويحبون فرض السيطرة.

٧ – دراسة كوكينوس وبانايوتو (Kokkinos & Panayiotou, 2004)

بحثت هذه الدراسة العلاقة بين المتغيرات الآتية: التنمر، والاستضعاف، والسلوك الفوضوي، واضطرابات السلوك، وتقدير الذات، والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالب وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٥) سنة في مدارس قبرص، صنف الطلاب إلى أربع فئات: الضحايا، والمتنمرين، والضحايا المتنمرين، والعاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المتنمرين جميعهم لديهم مستوى متدنٍ من تقدير الذات. وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين التنمر وتدني التحصيل الدراسي. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن تقدير الذات المتدني يتنبأ بالتنمر على الآخرين.

٨ – دراسة نورويتش وآخرين (Norwich; Brahm; Kelly & Narcie, 2004)

هدفت الدراسة إلى تعرف وجهات نظر التلاميذ بشأن الدمج: صعوبات التعلم المتوسطة، والتنمر في مدارس التعليم العام والمدارس الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠١) من الطلاب والطالبات الذين تتراوح أعمارهم بين (١٠–١٤) عاماً، ودارت الأسئلة حول تجارب هؤلاء الأطفال في المدرسة، والتدريس والتعلم في مدارس التعليم العام والمدارس الخاصة. وأعرب معظم الطلاب عن تقييم إيجابي حول مدارسهم وحول التعليم الذي تلقوه، في حين أن أقلية لا يستهان بها أعربت عن آراء متباينة. وهناك نسبة كبيرة في مدارس التعليم العام يفضلون دعم التعلم في بيئات الدمج. في حين أن الغالبية تفضل مدارسهم الحالية، وأقلية كبيرة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم تفضل الدمج في مدارس التعليم العام. كما لوحظ ارتفاع نسبة «التنمر» في مدارس صعوبات التعلم مقارنة بالمدارس العادية.

٩ – دراسة وودز وولك (Woods & Wolke, 2004)

بحثت هذه الدراسة العلاقة بين التنمر المباشر والتحصيل الدراسي في المملكة المتحدة. تكونت عينة الدراسة من (١٠١٦) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٦–٩) سنوات، وقد تمت مقابلة الطلاب ومحاورتهم حول سلوك التنمر، كما حُصل على نتائجهم التحصيلية من معلميهم. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التنمر المباشر وتدني التحصيل الدراسي، أما تحصيل الطلاب المتنمرين تنمراً غير مباشر فقد كان متوسطاً وعالياً أحياناً.

١٠ – دراسة كارلسون وآخرين (Carlson.; Flannery & Kral, 2005)

استكشفت هذه الدراسة الاختلافات في مشكلات المتنمر/ والضحية/ في فترة المراهقة المبكرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وبلغ عدد المشاركين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (٥٤) من الطلاب الذكور والإناث، في الصفوف (٦-٨)، ومثلهم من العاديين والملحقين بإحدى المدارس المتوسطة في

ضواحي ولاية مينيسوتا. وقد طبق عليهم استبانة أولويس التنمر/ الضحية (Olweus, 1996) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الطلاب العاديين، والطلاب ذوي صعوبات التعلم في مستويات التقارير الذاتية لسلوك التنمر في اتجاه الأطفال ذوي صعوبات التعلم كما أقر الطلاب ذوو صعوبات التعلم عدم توافر مداخل وقائية لمنع التنمر في المدرسة كما تبين وجود ارتباط سالب دال بين حب الطلاب للمدرسة ورغبتهم في تكوين الأصدقاء وتعرضهم للتنمر.

١١ – دراسة اينغيسون وغانل (Ingesson & Gunnel, 2007)

وهدفت الدراسة إلى تعرف علاقة تقدير الذات، والتحصيل الدراسي، والمهارات الاجتماعية بالسلوك التنمري، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) من الطلاب المراهقين المعسرين قرائياً في بعض المدارس الثانوية المشتركة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين التدني في تقدير الذات والتحصيل الدراسي وبين التنمر، ولم يُلاحظ ارتباط بين العلاقات الاجتماعية الجيدة والتنمر، كما تبين أن للعمر تأثيراً موجباً وفعالاً في نمو التنمر لدى المراهقين، أقر أفراد العينة أن مشكلات القراءة والكتابة لديهم تُعد سبباً رئيساً في لجوئهم إلى السلوك التنمري أو التعرض له.

١٢ – دراسة لوتشيانو وسافاج (Luciano & Savage, 2007)

بحثت هذه الدراسة فيما إذا كان الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم وملتحقون بمدارس الدمج والتي تطبق سياسات عدم الفصل، تعرضوا لحالات تنمر أكثر من أقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم. وبحثت أيضا في النواحي المعرفية والتصور الذاتي والعوامل المرتبطة بتقارير الإيذاء من جانب الأقران. وشملت عينة الدراسة (١٣) من طلاب الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم و(١٤) من الطلاب العاديين، وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد أبلغوا من خلال التقارير الذاتية عن حوادث أكثر، وأقروا بتعرضهم للتنمر مقارنةً بالطلاب ممن لا يعانون صعوبات التعلم. بعد المراقبة الإحصائية للفروق في المجموعة من حيث المفردات المستقبلة، والاختلافات في التنمر لم تعد كبيرة. وتشير النتائج إلى أن الأطفال ذوي

صعوبات التعلم في مدارس الدمج التي تطبق سياسة عدم الفصل ما يزالون يواجهون سلوك التنمر مواجهة كبيرة، كما لوحظ وجود ارتباط موجب بين صعوبات التعلم ورفض الأقران وبين السلوك التنمري في مدارس الدمج.

١٣ – دراسة هولمبرغ وزميله (Holmberg & Hjern, 2008)

فحصت الدراسة الارتباط بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط ADHD وسلوك التنمر، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٦) من طلاب الصف الرابع في مدينة ستوكهولم، بالسويد (٢٥٢ إناثاً و ٢٦٤ ذكوراً) وفُرز تلاميذ المدارس لبيان حالات ADHD من خلال مقياس كونر للمشكلات السلوكية، ومقابلات الأهل والمعلمين. وجمعت معلومات عن التنمر من الأطفال أنفسهم في استبانة في الفصول الدراسية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن ٩,٥٪ من الذكور و١,٦٪ من الإناث أكثر عرضه للتنمر، كما تبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقديرات الآباء على مقياس التقدير السلوكي وبين سلوك التنمر، أما عن رأي أولياء الأمور حول مواجهة التنمر فتبين أن تقييم العلاج واستراتيجياته لـ ADHD لا بد أن تشمل التقييم والتدخلات الفعالة لعلاج سلوك التنمر، كما ينبغي النظر في تقييم ADHD للأطفال المشاركين في سلوك التنمر.

١٤ – دراسة مكنمارا وآخرين (McNamara; Vervaeke & Willoughby, 2008)

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف صعوبات التعلم والسلوك التنمري عند المراهقين: مقارنة بين حالات المصابين باضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD وغير المصابين وكذلك دراسة العلاقة بين الحالة الاجتماعية وسلوك التنمر لدى عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن= ٢٣٠)، ومجموعة من ذوي نقص الانتباه وفرط النشاط (ن = ٩٢)، ومجموعة من الأطفال العاديين (ن= ٣٢٢)، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسب التنمر لدى العاديين، وارتفاع نسب ضحايا التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، والمراهقين ذوي نقص الانتباه، وفرط النشاط. كما تبين وجود ارتباط موجب بين تدني الحالة الاجتماعية وسلوك التنمر لدى عينات الدراسة الثلاث.

١٥ – دراسة ليندساي وآخرين (Lindsay; Dockrell & Mackie, 2008)

تناولت هذه الدراسة صعوبات علاقات الأقران ومدى تعرضهم للتنمر في المملكة المتحدة وتكونت عينة الدراسة من الأطفال في سن ١٢ عاماً ولديهم تاريخ من صعوبات اللغة والنطق. وقد استمدت البيانات من التقارير الذاتية للأطفال، وتقارير الآباء، والمعلمين باستخدام مجموعة من الاستبانات، والمقاييس التي تقيس التنمر، والصعوبات العاطفية والسلوكية، والتطور الاجتماعي وتقدير الذات، ولوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في السلوك التنمري في اتجاه ذوي صعوبات التعلم.

١٦ – دراسة يونج وآخرين (Young; Heath; Ashbaker & Smith, 2008)

تناولت هذه الدراسة تصورات معلمي المدارس الخاصة إزاء انتشار التنمر الجنسي بين الطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم، واختبرت مجموعة عشوائية من معلمي التعليم الخاص بمدينة يوتا (ن = ١٢٩)، وذكر ما يقرب من ٩٢٪ من أفراد العينة أنهم لاحظوا حوادث تنمر جنسي بين طالب وطالب وسلوكيات موحية بالجنس، وتبين أن الذكور أكثر تنمراً من الإناث، ولكن تبين أن الإناث والذكور متساوون على مقياس ضحايا التنمر الجنسي، وشملت السلوكيات الأكثر شيوعاً النكات والشائعات ذات الطابع الجنسي، وتوجيه الشتائم. وقد تم التدخل بنسبة ٨٢٪ وعند المواجهة توقف فورًا ٧٤٪ من الطلاب عن الاستمرار في سلوكهم التنمري. وأكد أغلب أفراد العينة من المعلمين أن المربين المتخصصين ساعدوا في خفض التحرش الجنسي من خلال التدخل، والاستجابة استجابة فعالة.

١٧ – دراسة أندرو وآخرين (Andreou; Didaskalou & Vlachou, 2008)

الهدف من هذه الدراسة هو دراسة الآثار قصيرة المدى وطويلة المدى لبرنامج المنهج القائم على التدخل لمكافحة التنمر من خلال اتجاهات الطلاب نحو التنمر،

وطبق برنامج التدخل في المدارس الابتدائية ونفذه المعلمون المدربون في سياق الفصل الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) تلميذ من الصفوف (٤-٦) من ١٠ مدارس ابتدائية في وسط اليونان، واستخدم التصميم شبه التجريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فعالية للبرنامج على المدى القصير بشأن اتجاهات الطلاب نحو التنمر والضحية، مقارنة بالنتائج طويلة المدى ولكن رغم وجود فعالية للبرنامج لوحظ أن حجم الأثر كان ضعيفاً.

١٨ – دراسة وينر وماك (Wiener & Mak, 2009)

هدفت هذه الدراسة بحث ظاهرة التنمر لدى الأطفال الذين يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD وأقرانهم العاديين وقد شملت العينة ١٠٤ طفل، و٥٢ ممن يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط، و٥٠ طفلاً من العاديين، وتراوحت أعمارهم بين (٩– ١٤ عاماً)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال الذين يعانون ADHD هم الأكثر في الإبلاغ الذاتي عن تعرضهم للتنمر على أيدي أقرانهم العاديين، كما إن للآباء والمعلمين دورا كبيراً في التبليغ عن حالات التنمر عند الأطفال ممن يعانون نقص الانتباه وفرط النشاط، كما لوحظ أن معدلات التبليغ عن التنمر مرتفعة، وفيما يتعلق بالفتيات ذوات اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD، وكان التنمر اللفظي والبدني، أكثر أنواع التنمر التي تعرض لها الأطفال ذوو نقص الانتباه وفرط النشاط. وتبين أن أهم الآثار السلبية للتنمر لدى الأطفال المصابين بأعراض ADHD من وجهة نظر الآباء والمعلمين كانت: القلق، والخجل، وتدني المهارات الاجتماعية، وضعف تقدير الذات.

١٩ – دراسة وينكي وآخرين (Wienke; Green.; Karver & Gesten; 2009)

هدفت الدراسة إلى التقييم النفسي والسلوكي والأكاديمي المرتبط بالتنمر والإيذاء في المدارس المتوسطة، وكان عدد العينة (ن= ١٤٤٢) من طلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة كما استقصيت أراء المعلمين لتقييم العلاقات مع الأقران والتكيف النفسي والاجتماعي، واستخدمت تحليلات التباين ومعامل

الانحدار المتعدد المجموعات وبناء على تقارير المعلمين والطلاب، وقُسمت العينة إلى: (المتنمرين، والضحايا، والمتنمر/ الضحية، والمشاهدين).

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب بين التقييم النفسي والسلوكي والأكاديمي للمعلمين وبين صعوبات التعلم، كما تبين من تقارير المعلمين والتقدير الذاتي للطالب عن ارتفاع معدلات التنمر لديهم وارتباطه ايجابياً بالمشكلات النفسية والتحصيلية لدى ذوي صعوبات التعلم.

٢٠ – دراسة مشنا (Mishna, 2009)

تحت عنوان حالة التنمر وأنماط سلوك الأطفال والمراهقين الذين يعانون صعوبات تعليمية طبق استبيان التنمر على عينة مكونة من ٢٧٤ بواقع ٢٧ من الصبيان والمراهقين الذين يعانون صعوبات تعلم خاصة في فصول التعليم العام. و٢٤٧ من العاديين، وأشارت النتائج أن ١١٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين يمارسون التنمر، وأن ٣٣٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا ضحايا مقابل ٩٪ من العاديين، وأن ١٥٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا متنمرين/ ضحايا مقابل ٤٪ من العاديين، كما تبين أن المتنمرين يميلون للنشاط المفرط، بينما يميل الضحايا إلى العزلة. كما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية مقارنةً بالعاديين.

٢١– دراسة إسماعيل (٢٠١٠)

هدفت تحديد الأشكال المختلفة للتنمر المدرسي، كذلك التحقق من فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال. وتم تقديم مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه واستمارة جمع بيانات عن الطفل ذي التنمر المدرسي، وبرنامج العلاج بالقراءة لخفض التنمر المدرسي لدى الأطفال وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي بمدينة قنا، والتي تتراوح أعمارهم ما بين (١١– ١٢,٧) سنة، والذين يظهرون سلوكيات التنمر المدرسي .

وأهم نتائج الدراسة ما يأتي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه وأبعاده الفرعية .

٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه وأبعاده الفرعية في اتجاه القياس البعدي .

٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ورتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه وأبعاده الفرعية في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي (بعد البرنامج مباشرة)، والتتبعي (بعد ستة أشهر من انتهاء البرنامج) على مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه وبعض أبعاده الفرعية في اتجاه القياس التتبعي.

٢٢- دراسة إسماعيل (٢٠١٠)

هدفت التعرف على العلاقة بين ضحايا التنمر المدرسي والمتغيرات موضوع الدراسة وهي: (حالة وسمة القلق، تقدير الذات، الأمن النفسي، الوحدة النفسية) كذلك معرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي ضحايا التنمر المدرسي في المتغيرات موضوع الدراسة وهى: (حالة وسمة القلق، تقدير الذات، الأمن النفسي، الوحدة النفسية).

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٨) تلميذاً من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمدينة قنا، يتراوح أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) سنة. واستخدمت الباحثة مقياس ضحايا التنمر المدرسي واختبار حالة وسمة القلق للأطفال ومقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) وقائمة تقدير الذات للأطفال واختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين ضحايا التنمر المدرسي والمتغيرات موضوع الدراسة (حالة وسمة القلق، وتقدير الذات المنخفض، والوحدة النفسية) لدى عينة الدراسة، بين ضحايا التنمر المدرسي والأمن النفسي المنخفض، كما لوحظ وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي ضحايا التنمر المدرسي في المتغيرات موضوع الدراسة (حالة وسمة القلق، وتقدير الذات، والأمن النفسي، والوحدة النفسية) في اتجاه مرتفعي ضحايا التنمر المدرسي.

٢٣- دراسة أبو الديار (٢٠١١)

هدفت اختبار فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً من الأطفال ذوي اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط كمجوعة تجريبية وبلغ متوسط أعمار العينة (١٠,٠٥ ± ٢,٣٤) سنة، وطُبق مقياس

تقدير الذات، وآخر للتنمر قبل التطبيق وبعده، وبرنامج إرشادي انتقائي، نتائج الدراسة: وجود فروق دالة في متوسط درجات تقدير الذات بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (متوسط التطبيق البعدي أعلى)، وعدم وجود فروق دالة في متوسط درجات تقدير الذات بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في درجة التنمر بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (متوسط التطبيق القبلي أعلى)، ولم تظهر فروق دالة في درجة التنمر بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية. كما تبين وجود فروق دالة في متوسطات درجات تقدير الذات بين الذكور والإناث (التطبيق القبلي)، حيث كان متوسط الإناث أعلى في تقدير الذات العائلي والمدرسي، في حين كان متوسط الذكور أعلى في تقدير الذات الرفاقي، كما ارتفعت درجات الذكور على التنمر الجسدي والجنسي، والدرجة الكلية للتنمر، بينما ارتفعت درجات الإناث على التنمر اللفظي والسيطرة الاجتماعية في حين لم يلاحظ أي فروق دالة بين الذكور والإناث في أنماط التنمر أو أبعاد تقدير الذات بعد تطبيق البرنامج.

٢٤- دراسة يونغ وأخرون (Young; Ne'eman, & Gelser, 2012)

واستهدفت التعرف على واقع سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واستخدم منهج تحليل المضمون، وأشارت الدراسة إلى أنه من بين الآثار التي حددتها وزارة التعليم الأمريكية (٢٠١٠) لسلوك التنمر تدني التحصيل الدراسي، وضعف تطلعات الطلاب، وازدياد القلق، وفقدان تقدير الذات، والثقة، والاكتئاب، وضغوط ما بعد الصدمة، وتدهور الصحة البدنية، وإلحاق الأذى بالنفس والتفكير في الانتحار، والانتحار الفعلي، والشعور بالاغتراب، وحالات الغياب، وغيرها من الآثار السلبية سواء التعليمية أو الصحية ذات الصلة. في حين أن كلا من الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو العاديين يواجهون معاً هذه الآثار الفريدة لظاهرة التنمر وما تنطوي عليه من مشكلات غير مناسبة. كما توصلت الدراسة إلى وجود ندرة في البحوث والسياسات على حد سواء والتي تركز على القضاء على سلوك التنمر تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم. علاوة على ذلك، تشير الدلائل إلى أن الأدوات القانونية والسياسية المتاحة لمعالجة التنمر ضد الطلاب ذوي صعوبات التعلم ما زالت غير مستغلة بشكل كاف، كما أن هناك حاجة إلى المزيد من التركيز على سلوك التنمر تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، على حد سواء كجزء من إستراتيجية عامة لجهود الوقاية من سلوك التنمر، ولا سيما التركيز على السياسات والممارسات التي تعالج سلوك التنمر تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويتطلب ذلك اتخاذ إجراءات فعالة كجزء من سياسات التعليم العام والخاص.

٣,٥ تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استقراء الدراسات السابقة أن الدراسات التي أجريت لدراسة السلوك التنمري عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت قليلة نسبياً، في الدراسات الأجنبية، كما إنها كانت نادرة على المستوى العربي– وذلك في حدود ما اطلع عليه المؤلف – رغم أهمية هذه الظاهرة، كما يتضح أن الباحثين في أدبيات البحث العربي لم يوجهوا الاهتمام الكافي لتفسير هذه الظاهرة؛ مما نتج عنه معاناة لمن يريد البحث في هذه الظاهرة، ومن أهم التعليقات التي لاحظها المؤلف على الدراسات السابقة ما يأتي:

- لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في السلوك التنمري في اتجاه ذوي صعوبات التعلم (Lindsay; Dockrell. Mackie, 2008).

- أسفرت نتائج دراسة (McNamara; Vervaeke & Willoughby, 2008) عن ارتفاع نسب التنمر لدى العاديين، وارتفاع نسب ضحايا التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Mishna, 2009).

- تراوحت أغلب الأعمار من ٩–١٤ عاماً (Wiener & Mak,2009)؛ (Holmberg & Hjern, 2008)؛ (Luciano & Savage, 2007).

- أن الذكور أكثر تنمراً من الإناث، (Young; Heath; Ashbaker & Smith, 2008); (Holmberg & Hjern, 2008) ولكن تبين أن الإناث والذكور من ذوي نقص الانتباه والنشاط الزائد متساوون على مقياس ضحايا التنمر الجنسي، وشملت السلوكيات الأكثر شيوعاً النكات والشائعات ذات الطابع الجنسي، وتوجيه الشتائم (Young; Heath; Ashbaker Smith, 2008).

- أظهرت نتائج دراسة (Norwich, Brahm; Kelly, Narcie, 2004); (Luciano & Savage, 2007) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد أبلغوا من خلال التقارير الذاتية عن حوادث أكثر، وأقروا بتعرضهم للتنمر مقارنة بالطلاب الذين لا يعانون صعوبات التعلم.

- لوحظ أن معدلات التبليغ عن التنمر مرتفعة فيما يتعلق بالفتيات ذوات اضطرابات نقص الانتباه وفرط النشاط، وكان التنمر اللفظي والبدني أكثر أنواع التنمر التي تعرض لها الأطفال ذوو نقص الانتباه وفرط النشاط (Wiener & Mak, 2009).

- لم يتوصل المؤلف سوى إلى دراسة واحدة على الطلاب المعسرين قرائياً وهى دراسة (Ingesson & Gunnel , 2007)، وأسفرت نتائجها عن علاقة تقدير الذات والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية بالسلوك التنمري.
- أقر الطلاب ذوو صعوبات التعلم عدم توافر مداخل مدرسية وقائية لمنع التنمر (Carlson; Flannery & Kral, 2005).
- أن الدراسات التي أجريت في هذا المجال؛ مع ما أضافته إلى المعرفة العلمية، فيما يتصل بالتنمر واستراتيجيات مواجهته؛ يقوم معظمها على تصميمات نظرية بسيطة نسبياً، ولا يتضح بدرجة كافية حدود الضبط المنهجي المتبع فيما تستخدمه من برامج.
- أنه لا يتضح بدرجة كافية في أغلب الدراسات الجارية في هذه الموضوعات، طبيعة أو مواصفات الأدوات السيكومترية المستخدمة فيها.
- أن معظم الباحثين اعتمدوا في دراساتهم للتنمر على محاولات أولويس لدراسة ومنع التنمر دون التفكير في وضع برامج علمية وخطط مدروسة لتعميمها في المدارس تكون أكثر حداثة، أو تطوير للمحاولات التي قام به أولويس وآخرون.

٤,٥ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

أُستفيد من التحليل النقدي للدراسات السابقة من كون الذكور أكثر من الإناث في السلوك التنمري، وأن الإناث أكثر من الذكور تعرضاً للتنمر (ضحايا)، كذلك ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنمر وصعوبات التعلم على المستوى العربي – في حدود ما اطلع عليه المؤلف– مما دعا المؤلف في هذا الكتاب إلى عرض هذه الدراسات؛ لكي يستفيد منها الباحثون الآخرون، كما تم الاستفادة من اختلاف الدراسات في تناولهم لعينات مختلفة، حيث تناولت دراسة (Ingesson, Gunnel, 2007)؛ ودراسة (Mishna, 2009) الأطفال في مرحلة المراهقة، بينما طبقت دراسات أخرى أمثال: (Wiener & Mak, 2009)؛ (Holmberg & Hjern, 2009)؛ (Luciano & savage, 2007) على أطفال تراوحت أعمارهم بين ٨ إلى ١٤ سنة. لذا كانت هناك فكرة مستقبلية مُلحة لدى المؤلف بضرورة تناول ظاهرة التنمر بشكل أوسع عند الأطفال والمراهقين في المدارس العادية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو الديار، مسعد (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، مجلة مركز *البحوث والدراسات النفسية*، جامعة القاهرة، ٦ (٨)، ١ – ٦٥.

إسماعيل، هالة (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية، *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٦ (٢)، ١٣٧ – ١٧٠.

إسماعيل، هالة (٢٠١٠). فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٦)، ٤٨٧ – ٥٣٢.

حجازي، فتياني أبو المكارم السيد (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة *السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.

الزراد، فيصل (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية – نفسية)، مجلة *رسالة الخليج العربى*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٣٨ (١١)، ١٢١ – ١٧٨.

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

مفرح، إسماعيل (٢٠٠٨). *الاستئساد أو التنمر –مفهوم وممارسة لدى الطلاب– .... وكيف نحدّ منه؟* منتدى التوجيه والإرشاد الطلاب، وزارة التربية والتعليم، السعودية، http://moeforum.net/vb1/showthread.php?t=179612

منصور، محمد (١٩٨٤) *مشكلات الطفولة*. ط (٢)، جدة: تهامة للنشر.

النجار، محمد حامد. (١٩٩٧). تقدير الذات والتوافق النفسي الاجتماعي لدى معاقي الانتفاضة جسمياً بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Andreou, E; Didaskalou, E & Vlachou, A (2008). Outcomes of a Curriculum Based Anti-Bullying Intervention Program on Students' Attitudes and Behavior, *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13 (4), 235 - 248

Atkin, C.; Smith, S.; Roberto, A.; Feduik, T. & Wagner, T. (2002). Correlates of verbally aggressive communication in adolescents. *Journal of Applied Communication Research*, 30, 251 - 268.

Allen, B. P. (1995). *Personality Social and Biological Perspectives on Personal Adjustment*. California: Brooks Cole Publishing CO.

Atlas, R. & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. The Journal of Educational Research, 92 (2), 86 - 99.

Baker, K., & Donelly, M. (2001). The social experiences of children with disability and the influence of environment: A framework for intervention. *Disability and Society*, 16 (1), 71 - 85.

Banks, R. (1997). Bullying in schools. ERIC, Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. [2007, June 24]. *http://www.nldontheweb.org/Banks_1.htm*.

Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction*. Malden, MA: Polity Press.

Barton, E. (2006). *Bully prevention Type and Strategies school Leaders and Classroom Teachers, Corwin Press A age* Publications Company Thousand Oaks, California.

Batsche, G. & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 16 -174.

Beale, A. & Scott, P. (2001, April). Bully busters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4 (4), 300 - 305.

Beitchman, J. H.; Cantwell, D. P.; Forness, S. R.; Kavale, K. A. & Kauffman, J. M. (1998). Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with language and learning disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37 (10, Suppl.), 46S - 62S.

Besag, V. E. (1989). Bullies and victims in schools: *A guide to understanding and management*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Bidwell, N. (1997). *The nature and prevalence of bullying in elementary schools*. A summary of master's thesis. From: www.Ssta.sk.cal research! school improvement! 97- 06. hymi.

Björkqvist, K.; Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117 - 127.

Boivin, M.; Hymel, S. & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal,peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765 - 785.

Boivin, M.; Hymel, S. & Hodges, E. V.E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265 - 289). New York: Guilford Press.

Boulton, M. & Smith, P. (1994) Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance, *British Journal of Development Psychology*, 12, pp. 315 - 329.

Boulton, M. & Underwood, K. (1992). Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62: 73 - 87.

Bowers, L.; Smith, P. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215 - 232.

Brier, N. (1989). The relationship between learning disability and delinquency: Areview and reappraisal. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 546 - 553.

Brier, N. (2001). The Relationship Between Learning Disability and Delinquency: A Review and Reappraisal. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 546 - 553.

Camodeca, M. & Goossens, F. (2005a). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), 186 - 197.

Camodeca, M. & Goossens, F. (2005b). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, 93 - 105

Canter, A. (2005). Bullying at school: Strategies for intervention. *Principal*, 85, 42 - 45.

Calhoun, J. & Acocellan, J. (1990). P*sychology of Adjustment and Human Relationships*. NY: McGrawn-Hill.

Carlson, E.; Flannery, M. & Kral, M. (2005, April 30). *Differences in bully/victim problems between early adolescents with learning disabilities and their non-disabled peers*. Online Submission, (ERIC Document Reproduction Service No. ED490374) Retrieved July 1, 2007, from ERIC database.

Child Health Alert. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? *Child Health Alert*, 26, 5.

Coie, J. D. & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2 (3), 89 - 92.

Colvin, G.; Tobin, T.; Beard, K.; Hagan, S. & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8, 293 - 319.

Committee for Children. (2003). *Steps to Respect: Review of research*. Retrieved May 20, 2003, fixim http://www.cfchildren.org/str_pdfs/generalpdfs/strrevres.pdf

Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559 - 567.

Cosden, M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and VOLUME 36, NUMBER 4, JULY/AUGUST 2003 345 adults with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 352 - 358.

Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. Canadian *Journal of School Psychology*, 13 (2), 41 - 60.

Crick, N. & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337 - 347.

Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710 - 722.

Dawkins, J. (1996). Bullying, physical disability and the paediatric patient. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 603 - 612.

Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention. (2007). *Understanding sexual violence fact sheet*. Atlanta, GA.

DeVoe, J.; Peter, K.; Kaufman, P.; Ruddy, S.; Miller, A.; Planty, M.; Snyder, T.; Duhart, D. & Rand, M. (2002). *Indicators of school crime and safety*: 2002. U.S. Departments of Education and Justice, NCES 2003 - 009/NCJ 196753. Washington, DC.

Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), T*he development and treatment of childhood aggression* (pp. 201 - 218). Hillsdale, NJ: Lawrence Eribaum Associates.

Dodge, K.; Bates, J. & Pettit, G. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678 - 1683.

Druck, K. & Kaplowitz, M. (2005). Preventing classroom violence. Education Digest: *Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71, 40 - 43.

Duncan, R. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization and psychological distress. *Child Maltreatment*, 4, 45 - 55.

Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 280 - 286.

Eastwood, A. (1990). *Psychology Of Adjustment: Personal Growth in a Changing World*. 4th (Ed.), Prentice Hall, New York.

Espelage, D. & Asidao, C. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? *Journal of Emotional Abuse*, 2, 49 - 62.

Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In Tonny, M. and Morris, N. (Eds.). *Crime and Justice, 17, Chicago*, IL: University of Chicago Press.

Forero, R.; Mclellan, L.; Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying Behavior and Psychosocial health among school students in New South Wales, *Australia*. BMJ. 3 19. 344 - 348.

Forness, S. R. & Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19, 2 - 13.

Fox, C. & Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313 - 328.

Fox, C. & Boulton, M. (2006). Social skills problems and peer victimization. *Aggressive behavior*. 32.110 - 121.

Gadour, Abdelbasit. (2006). Libyan Children's Views on the Importance of School Factors Which Contributed to Their Emotional and Behavioral Difficulties, *School Psychology International*, 27 (2), 171 - 191

Garrity, C.; Jens, K.; Porter, W.; Sager, N. & Short-Camilli, C. (1997). Bully-proofing your school: Creating a positive climate. *Intervention in School and Clinic*, 32, 235 - 243.

Glew, G.; Fan, M.; Katon, W.; Rivera, F. & Kernic, M. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 159, 1026 - 1031.

Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 171 - 196.

Griffiths, M. (2002). Occupational health issues concerning Internet use in the workplace. *Work and Stress*, 16, 283 - 286.

Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counseling*, 4, 113 - 119.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1 - 13.

Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441 - 455.

Health Resources and Services Administration (2004). *Bullying among children and youth with disabilities and special needs*. Retrieved from http://stopbullyingnow.hrsa.gov/HHS_PSA/pdfs/SBN_Tip_24.pdf

Heath, N. L. (1992). Learning disabilities and depression: Research, theory and practice. *Exceptionality Education in Canada*, 2 (3 & 4), 59 - 74.

Hergert, L. (2004). *Bullying and students with disabilities*: Summary report of parent focus groups. Retrieved June 27, 2007, from http://www.urbancollaborative.org/pdfs/Bullying.pdf

Holmberg, Kirsten; Hjern, Anders (2008). Bullying and Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder in 10-Year-Olds in a Swedish Community, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50 (2)134 - 138

Honig, Alice Sterling (2009). Understanding and Working with Non-Compliant and Aggressive Young Children, *Early Child Development and Care*, 179 (8)1007 - 1023

Hoover, J. & Stenhjem, P. (2003). *Bullying and teasing of youth with disabilities: Creating positive school environments for effective inclusion*. National Center on Secondary Education and Transition. Retrieved April 13, 2006, from http://www.ncset.org/publications/printresource.asp?id=1332

Horwood, J.; Waylen, A.; Herrick, D.; Williams, C. & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. *Investigative Ophthalmology and Visual Science*, 46 (4). 1177- 1181.

Hugh-Jones, S. & Smith, P. (1999). Self reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141 - 158.

Hutton, L. & Whyte, B. (2006). Children and Young People with Harmful Sexual Behaviours: First Analysis of Data from a Scottish Sample, *Journal of Sexual Aggression*, 12 (2)115 - 125

Ingesson, S. & Gunnel, D. (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults, *International*, 28 (5), 574 - 591.

Ireland, J. (2003). Social self- esteem and self-reported bullying behavior among adult prisoners. *Aggressive behavior*. 28.184- 197.

Janssen, I.; Craig, W.; Boyce, W. & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity within bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113, 1187 - 1194.

Jerome, L. & Segal, A. (2003) Bullying by internet. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 751.

Jones, E. (2002). Practical considerations in dealing with bullying in secondary school. In M. Elliott (Ed.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (3rd Ed.; pp. 26

Juvonen, J.; Graham, S. & Schuster, M. (2003). Bullying among young Adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112 (6). 1231

Kaltiala- Heiiio, R.; Rimpela, M.; Marttunen, M.; Rimpela, A. & Rantanen, P. (l999). Bulling, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*. 319. 348 - 351.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 119 - 160.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226 - 237.

Keilitz, I. & Dunivant, N. (1987). The learning disabled offender. In C. Nelson, R. Rutherford, & B. Wolford (Eds.), *Special education in the criminal justice system* (pp. 120 - 137). Toronto, Canada: Merrill.

King, A.; Boyce, W. & King, M. (1999). Trends in the health of Canadian youth (Cat. No. H39 - 489/1999E). Ottawa: Health Canada. Knoff, H. M., & Batsche, G. M. (1995). Project Achieve: Analyzing a school reform process for at-risk and underachieving students. *School Psychology Review*, 24, 579 - 603.

Knoff, H. M. & Batsche, G. M. (1995). Project Achieve: Analyzing a school reform process for at-risk and underachieving students. *School Psychology Review*, 24, 579 - 603.

Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305 - 1317.

Kokkinos, C. & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullyiz victimization among early Adolescents: association with behavior disorders. *Aggressive behavior*. 30.520 - 533.

Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle students. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), 22 - 30.

Kumpulainen, K.; Rasanen, E.; Henttonen, I.; Almqvist, F.; Kresanov, K. & Linna, S.,et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22 (7), 705 - 7 17.

La Greca, A. (1997). Children's problems with friends. Session- sychotherapy in *Practice*, 3, 1 - 21.

Land, D. (2003). Teasing apart secondary students' conceptualization of peer teasing, bullying, and sexual harassment. *School Psychology International*, 24, 147 - 165.

Lena, Gillies, (2007). *A campaign by people with learning disabilities against violence and bullying of young people with learning disabilities in Europe*, europa.eu/justice_home/funding

Lev-Wiesel, R.; Nuttman-Shwartz, O. & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: psychological long-term effects - a brief report. *Journal of Loss and Trauma*, 11, 131 - 142.

Li, Q. (2005). New bottle but old wine: a research of cyber-bullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 30, 2 - 15.

Limber, S. & Nation, M. (1998). *Bullying among children and youth*. Juvenile Justice Bulletin. Retrieved May 25, 2003, from http://www.ojjdp.ncjrs. org/ jjbulletin/9804/contents.html

Lindsay, Geoff; Dockrell, Julie E.& Mackie, Clare (2008). Vulnerability to Bullying in Children with a History of Specific Speech and Language Difficulties, *European Journal of Special Needs Education*, 23 (1)1 - 16.

Lipsett, A. (2007). *Eight of out 10 disabled children bullied*, report finds. Retrieved from http://education.guardian.co.uk/print/0,,330043766-110908,00.htm

Litz, E. (2005). *A An Analysis of Bullying Behaviors at E.B. Stanley Middle School in Abingdon*, Virginia, Published doctoral dissertation, East Tennessee State University.

Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 106 - 115.

Lorie, H. & Sherman, E. (2007). *Social skills problems in children with epilepsy: Prevalence*,, nature and predictors Enrica Received 25 July.

Luciano, S. & Savage, R. (2007). Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings, *Canadian Journal of School Psychology*, 22 (1), 14 - 31.

Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. S*chool Effectiveness And School Improvement*. 13 (1).63 - 89.

Marjan, Vaez & Laflamme, Lucie (2003). Health Behaviors, self-Related Health, and Quality of life: A study Among First -year Sweolish University students. *Journal of American college Health*, 51 (4), 1 - 11.

Marks, D. (1997). Models of disability. Disability & Rehabilitation: *An International Multidisciplinary Journal*, 19 (3), 85 - 91.

Martlew, M. & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355 - 372.

McConaughy, S. H.; Kay, P.J. & Fitzgerald, M. (2000). How long is long enough? Outcomes for a school-based prevention program. *Exceptional Children*, 67, 21 - 34.

McNamara, J.; Vervaeke, S-L. & Willoughby, T. (2008). Learning Disabilities and Risk-Taking Behavior in Adolescents: A Comparison of Those with and without Comorbid Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, *Journal of Learning Disabilities*, v41 n6 p561 - 574

Mencap (2010). *Don't stick it, stop it!Act now to stop the bullying of children and young people with a learning disability*, Reports of the subgroups. Available online http://www.dontstickit.org.uk

Migliore, E. (2003). 20 ways to … eliminate bullying in your classroom. *Intervention in School and Clinic*, 38, 172 - 176.

Miller, M. (1996). Relevance of resilience to individuals with learning disabilities. *International Journal of Disability*, 43, 255 - 269.

Miller, S. (2006). Anti-bullying resources. Leadership for Student Activities, 34, 11.

Misha, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 1 - 15.

Mishna, F. (2009). *Learning Disabilities and Bully in Faculty of Social Work*, University of Toronto, 246 Bloor Street West, Toronto, Ontario, M5S 1A1, f.mishna@utoronto.ca.

Monks, C. & Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801 - 821.

Morita, Y.; Soeda, H.; Soeda, K. & Taki, M. (1999). Japan. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 309 - 323). London: Routledg

Morrison, G. M. & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43 - 60.

Morrison, G. M.; Furlong, M. J. & Smith, G. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and Treatment of Children*, 17, 356 - 369.

Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully! victim problems and their association with Eysenck, s personality dimensions in 8 to 13 year-old. *British Journal of Educational Psychology*. 67.4 - 5 1.

Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169 - 178.

Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435 - 1448.

Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties, *Educational Psychology*, 23, (3) 307

Nansel, T. R.; Overpeck, M.; Pilla, R. S.; Ruan, W. J.; Simons-orton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094 - 2100.

National Joint Committee on Learning Disabilities (2010). *What is a Learning Disability*?: Reports of the subgroups. Available online: http://www.ldonline.org/ldbasics/whatisld

Norwich, Brahm; Kelly, Narcie (2004). Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools, *British Educational Research Journal*, v30 n1 p43 - 65

O'Connell, P.; Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437 - 452.

O'Moore, M.; Kirkham, C. & Smith, M. (1997). Bullying Behaviour in Irish Schools. A Nationwide Study. *Irish Journal of Psychology* 18: 141 - 169.

O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269 - 283.

Olweus, D. & Limber, S. (1999). Blueprints for violence prevention: *Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools, Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Press (Wiley).

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411 - 448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Company

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

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and interventions. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495 - 510.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3 - 20). New York: Guilford Press.

Olweus, D.; Limber, S. & Mihalic, S.F. (1999). *Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence. Institute of Behavior Science, University of Colorado.

PACER Center. (2007). Your 3-step plan to stopping childhood bullying. *Exceptional Parent*, 37, 64, 66.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357 - 389.

Pearl, R. & Bay, M. (1999). Psychosocial correlates of learning disabilities. In V. L. Schwean & D. H. Saklofske (Eds.), Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children (pp. 443 - 470). New York: Kluwer/Plenum. Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165 - 176.

Pellegrini, A. & Bartini, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259 - 280.

Perry, D. G.; Hodges, E. V. E. & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and a new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73 - 104). New York: Guilford Press.

Perry, D. G.; Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807 - 8 14.

Perry, D. G.; Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807 - 814.

Peterson, J. & Ray, K. (2006). Bullying and the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 50, 148 - 168.

Prinstein, M. J.; Boergers, J. & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. Volume 36, Number 4, July/August 2003 347, *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479 - 491.

Rigby, K. & Slee, P. (1999). Australia. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 324 - 329). New York: Routledge.

Rigby, K. & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29 (2), 119 - 130.

Rigby, K. & Slee, P. (l993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal Of Social Psychology*. 133 (1).33 - 42.

Rigby, K. (1995). *Bullying in schools: And what to do about it*. Briston, PA: Jessica Kingsley Publishers

Rigby, K. (1997). *What children tell us about bullying in schools*. *Children Australia*, 22, 28 - 34. Retrieved February 23, 2007, from http://www.education.unisa.edu.au/bullying/childtelus.htm

Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*. 69, 96 - 104.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57 - 68.

Rivers, I. & Smith, P. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 359 - 368.

Rose, D. F. & Smith, B. J. (1993). Preschool mainstreaming Attitude barriers and strategies for addressing them. *Young Children*, 48, 59 - 62.

Sabornie, E. J. (1994). Social - affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268 - 279.

Salmon G. James, A. & Smith, D. (1998). Bullying in school: Self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*. 17, (3), 924 - 925.

Samuel, W. & Rhonda, C. (2007). Bullying Prevention and Students with Disabilities, *National Forum of Special Education Journal*, Volume 19, Number 1

San Miguel, S. K.; Forness, S. & Kavale, K. A. (1996). Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric co-morbidity hypothesis. *Learning Disability Quarterly*, 19, 252 - 261.

Savage, R. & Luciano, S. (2007). Bullying Risk in Children With Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings, *Canadian Journal of School Psychology*, 22, (1), 14 - 31.

Scarpaci, R. (2006). Bullying: Effective strategies for its prevention. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 170 - 174.

School children in England and Germany: Prevalence and school factors. British *Journal of Psychology*, 92, 673 - 696.

Schwartz, D.; Farver, J.; Change, L. & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal Of Abnormal Child Psychology*. 30.1 13 - 125.

Schwartz, D.; McFadyen-Ketchum, S.; Dodge, K. A.; Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 191 - 201.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. (2000). *Self-efficacy of teachers: Longitudinal sata using a new questionnaire,* www.Ralfschwarzer

Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735 - 747.

Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81 - 88.

Smith, P. & Ananiadou, K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, Vol. 5,No. 2.

Smith, P. & Ananiadou, K. (2004). Effectiveness of Whole-School Anti-Bullying Programs: A synthesis evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 4, 547 - 560.

Smith, P. & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405 - 417.

Smith, P. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. The Psychologist: *Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243 - 248.

Smokowski, P. & Kopasz, K. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27 (2), 101 - 110.

Simons, J.; Seth, K. & John, W. (1994). *Human Adjustment*. USA: WM.C. Brown.

Stephenson, P. & Smith, (1989) Bullying in the junior school, in: Tattum, D. & Lane, D. (Ed) *Bullying in Schools*, pp. 45 - 57 (Stoke-on-Trent, Trentham Books).

Stevens, V., Van Oost, P., & de Bourdeaudhuij, I. (2001). Implementation process of the Flemish anti-bullying intervention and relation with program effectiveness. *Journal of School Psychology*, 39, 303 - 317.

Storch, E.; Lewin, A.; Silverstein, J.; Heidgerken, A.; Strawser, M.; Baumeister, A. & Geffken, G. (2004). Social-psychological correlates of peer victimization in children with endocrine disorders. *Journal of Pediatrics*, 145, 784 - 784.

Sutton, J. & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97 - 111.

Svetaz, M. V.; Ireland, M. & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 27, 340 - 348.

Tanaka, T. (2001). The Identity Formation of the Victim of 'Shunning'. *School Psychology International*. 22, 463 - 476.

Thompson, D.; Whitney, I. & Smith, I. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103 - 106.

Twemlow, S. W.; Sacco, F. C. & Williams, P. (1996). A clinical and inter-actionist perspective on the bully - victim - bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 60, 296 - 313.

Unnever, J. & Cornell, D. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373 - 388.

Unnever, J. & Cornell, G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129 - 147.

Vaughn, S.; Hogan, A.; Kouzekanani, K. & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perception and social skills of learning disabled students before identification. *Journal of Educational Psychology*, 82, 101 - 106.

Veenstra, R.; Lindenberg, S.; Oldehinkel, A.; De Winter, A.; Verhulst, F. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41 (4), 672 - 682.

Vitaro, F.; Brendgen, M. & Barker, E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (1), 12 - 19.

Waddell, K. J. (1984). The self-concept and social adaptation of hyperactive children in adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 50 - 55.

Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Pro-social children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367 - 385.

Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63, 183 - 193.

Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3 - 25.

Whitney, I.; Nabuzoka, D. & Smith, P. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7 (1), 3 - 7.

Whitted, K. & Dupper, R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27, 167 - 175.

Wiener, J. & Sunohara, G. (1998). Parents' perceptions of the quality of friendship of their children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 242 - 257.

Wiener, J. & Mak, M. (2009). Peer Victimization in Children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder, *Psychology in the Schools*, 46 (2), 116 - 131

Wiener, J. (2002). Friendship and social adjustment of children with learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Janis Bryan* (pp. 93 - 114). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wienke, T.; Ch, M.; Green, A.; Karver, M. & Gesten, E. (2009). Multiple Informants in the Assessment of Psychological, Behavioral, and Academic Correlates of Bullying and Victimization in Middle School, *Journal of Adolescence*, 32 (2), 193 - 211

Winters, C. A. (1997). Learning disabilities, crime, delinquency, and special education placement. *Adolescence*, 32, 451 - 462.

Wolke, D.; Woods, S.; Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary.

Woods, S. & Wolke, D. (2003). Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us About the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behavior in Primary Schools? *Educational Psychology*, Vol. 23, No. 4

Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135 - 155.

Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308 - 1316.

Young, Ellie L.; Heath, Melissa Allen; Ashbaker, Betty Y. & Smith, Barbara (2008). Sexual Harassment among Students with Educational Disabilities: Perspectives of Special Educators, *Remedial and Special Education*, 29 (4), 208 - 221

Young, J.; Ne'eman, A. & Gelser, S. (2012). *Bullying and Students with Disabilities: A Briefing Paper from the National Council on Disability*, National Council on Disability, Reports - Evaluative

Yude, C.; Goodman, R. & McConachie, H. (1998). Peer problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533 - 541

Ziegler, S. & Rosenstein-Manner, M. (1991). Bullying at school: *Toronto in an international context*. Toronto, Canada: Toronto Board of Education, Research Services.

الملاحق

ملحق (أ)

تقرير الانجاز لبرنامج أولويس Olweus للوقاية من التنمر

ملحوظة: هذا التقرير الخاص بالإنجاز أُعد بعد سبعة أشهر، بعد تدريب لجنة التنسيق الخاصة بالوقاية من سلوك التنمر في المدرسة، والقسم الخاص بالتعليقات هو قسم اختياري، ولكن أي معلومات سنقدمها في هذا القسم سيكون لها فائدة كبيرة، وهذا النموذج يستمر من ١٥–٢٠ دقيقة لاستكماله، ويمكن أن يتبادل خمسة من المدربين المعلومات حول هذه الاستبانه التي يجب المحافظة التامة على سرية بياناتها.

بيانات أولية:

اسم المدرب مقدم هذا التقرير: .....

الاسم الأول: ..... الاسم الأخير: .....

هذا التقرير مقدم إلى: .....

☐ المدرسة التي تحصل على الشهادة.

☐ المدرسة التي لا تحصل على الشهادة.

هل دربت هذه اللجنة؟ ☐ نعم ☐ لا

١. تاريخ تقديم هذا النموذج: .....

٢. اسم المدرسة: .....

٣. هل تغير مدير المدرسة (منذ تقديم تقرير الإنجاز الأول)؟ ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة بنعم فما اسم المدير الحالي؟

الاسم الأول: ..... الاسم الأخير: .....

٤. هل تغير المنسق الميداني منذ تقرير الإنجاز رقم ١؟ ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة بنعم رجاء استكمال هذا البيان:

الاسم: ..... الوظيفة: .....

رقم الهاتف: ..... البريد الالكتروني: .....

٥. هل المدرسة راغبة في اتصال أحد العاملين بالصحافة والمهتمين بمعرفة جهود المدرسة؟

☐ نعم ☐ لا ☐ لا أعرف

إذا كانت الإجابة بنعم من الشخص الذي يمكن الاتصال به في المدرسة؟

☐ المنسق الميداني ☐ المدير ☐ شخص آخر (من هو؟)

تاريخ الاستشارة الأولى بعد التدريب: .....

الاستشارات الحالية:

٦. تكرار الاتصال بالمنسق الميداني للمدرسة:

☐ أسبوعياً ☐ كل أسبوعين ☐ كل شهر ☐ كل شهرين ☐ أخرى

٧. تقريباً كم عدد الدقائق شهريا التي يستشار فيها مع المنسق الميداني؟ .....

٨. ما الشكل الأولي للاتصال مع المنسق الميداني؟

☐ عبر الهاتف ☐ عبر اللقاء الشخصي

٩. كيف تقيم أداء المنسق الميداني حتى الآن؟

☐ جيد جداً ☐ جيد ☐ كاف ☐ ضعيف

١٠. ما وصفك لعملية الاستشارة؟ (تحقق مما ينطبق على الوصف):

☐ المنسق يستخدم الاستشارة كفرصة: لطرح الأسئلة/وحل المشكلات/والحصول على الأفكار.

☐ المنسق يستخدم هذا كفرصة لتبادل الأفكار ونجاح المقترحات.

☐ المنسق يستخدم ذلك كفرصة للتعبير عن الإحباط.

☐ التواصل بين الأطراف جميعها جيد.

☐ من الصعب الاستمرار في الاستشارات.

☐ كان من الصعب إرساء قواعد الصلة/ والتفاعل.

☐ عناصر أخرى (صفها: .....).

الدعم الإداري وهيئة التدريس:

١١. دعم المدير:	☐ دعم جيد	☐ دعم متوسط	☐ دعم قليل
١٢. دعم أعضاء لجنة التنسيق:	☐ دعم جيد	☐ دعم متوسط	☐ دعم قليل
١٣. دعم المعلمين:	☐ دعم جيد	☐ دعم متوسط	☐ دعم قليل
١٤. دعم الهيئة غير التدريسية:	☐ دعم جيد	☐ دعم متوسط	☐ دعم قليل
١٥. دعم أولياء الأمور:	☐ دعم جيد	☐ دعم متوسط	☐ دعم قليل

١٦. تعليقات أخرى حول دعم الفريق الإداري وهيئة التدريس (اختيارية): .....

التقييم الخاص باستبانة أولويس Olweus للتنمر/ والضحايا – السنة الأولى (القاعدة) الإدارة:

١٧. هل طُبقت استبانة Olweus للتنمر/ والضحايا؟ ☐ نعم ☐ لا

١٨. هل حُللت النتائج؟ ☐ نعم ☐ لا

١٩. هل استخدم برنامج استبانه Olweus للتنمر/ والضحايا لتحليل البيانات؟
☐ نعم ☐ لا
(إذا كانت الإجابة بـ لا أشرح لماذا لم تُحلل/ وكيف تحلل البيانات من وجهة نظرك: .....
.....)

٢٠. هل قدمت النتائج إلى:
إدارة المدرسة؟ ☐ نعم ☐ لا
أعضاء لجنة التنسيق؟ ☐ نعم ☐ لا
عاملين آخرين؟ ☐ نعم ☐ لا
طلاب؟ ☐ نعم ☐ لا
أولياء أمور؟ ☐ نعم ☐ لا
فئات أخرى؟ ☐ نعم ☐ لا
(صف من هم: .....)

٢١. أعط التقييم لاستخدام اللجنة للبيانات من استبانة Olweus للتنمر/ والضحايا:
☐ استخدام جيد للبيانات ☐ إلى حد ما اُستخدمت ☐ لا/أو استخدام قليل

٢٢. هل هناك أسئلة أو مشكلات تتعلق باستخدام الاستبانة أو بالتحليل أو تفسير البيانات التي ترغب في توضحيها أو فريق العمل في المدرسة؟ ☐ نعم ☐ لا
(إذا كانت الإجابة نعم أشرح: .....)

٢٣. التعليقات (اختيارية): .....

تدريب فريق العمل:

٢٤. هل قُدم التدريب إلى فريق العمل قبل بدء البرنامج؟ ☐ نعم ☐ لا
إذا كانت الإجابة بـ لا من وجهة نظرك لماذا؟ .....

٢٥. إذا كانت الإجابة بـ نعم من الأفراد الذين حضروا التدريب قبل بدء البرنامج؟

المدير	☐ نعم	☐ لا
المدير المساعد	☐ نعم	☐ لا
المعلمون	☐ نعم	☐ لا
المرشدون	☐ نعم	☐ لا
الاختصاصي النفسي /الاختصاصي الاجتماعي	☐ نعم	☐ لا
القائم برعاية الطالب (دون الوالدين)	☐ نعم	☐ لا
سائقو الحافلات	☐ نعم	☐ لا
عمال الكافيتريا	☐ نعم	☐ لا
ضباط الشرطة	☐ نعم	☐ لا
آخرون من غير هيئة التدريس، من هم؟	☐ نعم	☐ لا
كلا الوالدين	☐ نعم	☐ لا

٢٦. هل استغرق التدريب ٣ ساعات تقريباً؟ ☐ نعم ☐ لا

(إذا كانت هناك تدريبات منفصلة لفرق عمل مختلفة، مثل: المعلمين ويقابلهم سائقو الحافلات– علق على طول التدريب فيما يتعلق بهيئة التدريس).

٢٧. مدى فاعلية التدريب؟

☐ فعال جداً ☐ متوسط الفاعلية ☐ ليس له فاعلية

٢٨. بأي شكل ساعدت في تدريب فريق العمل؟ (حدد العبارة التي تنطبق على ما حدث):

☐ تشاورت مع أعضاء لجنة التنسيق في أثناء تدريب اللجنة.
☐ قدمت الاستشارة حول التدريب عبر الهاتف أو بواسطة البريد الالكتروني.
☐ شاركت في التدريب.
☐ أخرى.

٢٩. التعليقات:.....

القواعد الخاصة بالتنمر:

٣٠. هل هناك قواعد مضادة للتنمر مناسبة طبقتها المدرسة؟ ☐ نعم ☐ لا

(إذا كانت الإجابة لا أشرح لماذا لم يحدث ذلك في قسم التعليقات).

٣١. هل استخدمت القواعد الأربعة لـ أولويس Olweus حرفياً (أو استخداماً قريباً إلى الحرفية)؟ ☐ نعم ☐ لا

(إذا كانت الإجابة بـ لا ضع القواعد في قسم التعليقات أدناه)

٣٢. هل علقت قواعد التنمر تعليقاً واسعاً؟ (حدد)
☐ علقت تعليقاً واسعاً ☐ علقت ولكن تعليقاً غير واسع ☐ لم تعلق.

٣٣. هل نُوقشت القواعد مناقشة كافية مع الطلاب جميعهم؟ (حدد)
☐ لم تناقش ☐ نوقشت ولكن مناقشة غير منهجية أو شاملة
☐ نوقشت مناقشة منهجية وشاملة

٣٤. هل أُعلم أولياء الأمور كلهم حول قواعد المدرسة؟ (حدد)
☐ لم أُعلِم أولياء الأمور ☐ أُعلِم أولياء الأمور ولكن ليس إعلاماً منهجياً أو كافياً
☐ أُعلِم أولياء الأمور إعلاماً جيداً عن هذه القواعد

٣٥. هل العواقب السلبية طبقت عندما يسلك الأطفال سلوك التنمر؟ ☐ نعم ☐ لا

٣٦. هل طُبقت العواقب الإيجابية المناسبة لتشجيع السلوك الاجتماعي وسلوك الدمج؟
☐ نعم ☐ لا

٣٧. التعليقات (اختيارية): .....

مجموعات العاملين للمناقشة:

٣٨. هل تُعقد اجتماعات جماعية لأعضاء الفريق للمناقشة؟
☐ تُعقد الاجتماعات انعقاداً ثابتاً مع التركيز الكافي على برنامج التنمر.
☐ تُعقد الاجتماعات ولكن انعقاداً غير ثابت ومن دون تركيز كاف على برنامج التنمر.
☐ تُعقد الاجتماعات انعقاداً قليلاً.

٣٩. كيف جدولت هذه الاجتماعات؟
☐ جزء من اجتماعات على مستوى الصف.
☐ جزء من اجتماعات الهيئة.
☐ جزء من اجتماعات الفريق (ليس على مستوى الصف).
☐ أخري (رجاء ذكرها وصفياً: .....)

٤٠. كيف تجتمع مجموعات المناقشات لفريق العمل (في المتوسط)؟ ٤ مرات / شهرياً

٤١. التعليقات (اختيارية): .....

الإشراف على (النقاط المهمة) لسلوك التنمر:

٤٢. هل طورت لجنة التنسيق خطة لزيادة إشراف الكبار على الطلاب بناءً على نتائج هذا المسح؟ ☐ نعم ☐ لا

٤٣. كيف أشرف أعضاء الفريق على ما يعرف باسم (النقاط الساخنة) لسلوك التنمر؟
☐ إشراف لصيق تماماً ☐ إشراف متوسط
☐ إشراف قليل على (النقاط الساخنة)

٤٤. التعليقات (اختيارية): .....

بدء البرنامج مع الطالب:

٤٥. هل بدأ طالب أو أكثر بعمل احتفال للبدء؟
☐ الحفل عقد بنجاح جيد ☐ الحفل عقد بنجاح متواضع
☐ لم تحدث احتفالات للبدء في برنامج الطلاب (إذا لم تعقد هذه الاحتفالات اشرح لماذا في قسم التعليقات)

٤٦. التعليقات: .....

مشاركة أولياء الأمور:

٤٧. هل أُعلم أولياء الأمور عن البرنامج؟
☐ أُعلم أولياء الأمور إعلاماً جيداً ☐ أُعلم أولياء الأمور إلى حد ما
☐ لم يُعلم أولياء الأمور (إذا لم يُعلم أولياء الأمور، رجاء اذكر الأسباب في القسم التالي)

٤٨. كيف تم إعلام أولياء الأمور؟ (تحقق من الإجابة الصحيحة التي تنطبق على الحال)
☐ من خلال خطاب أرسل بريدياً إلى أولياء الأمور أو عن طريق إرساله مع الطلاب.
☐ من خلال نشرة يصدرها اتحاد المعلمين مع أولياء الأمور في المدرسة.
☐ على شبكة المعلومات في الموقع الخاص بالمدرسة؟
☐ في أثناء أحد الاجتماعات المدرسية أو أكثر من اجتماع.
☐ في أثناء واحد أو أكثر من اجتماعات هيئة المعلمين مع أولياء الأمور.
☐ خلال اجتماع أو أكثر من الاجتماعات التي عقدت في المدرسة، وركزت على الوقاية ولاسيما من سلوك التنمر (مثال ذلك: برنامج مسائي خاص يركز على برنامج المدرسة المضاد للتنمر).
☐ أخرى (حدد): .....

٤٩. كيف كانت مشاركة أولياء الأمور في البرنامج؟
مشاركة جيدة مشاركة إلى حد ما عدم مشاركة

٥٠. التعليقات(اختيارية): .....

اجتماعات الفصل الدراسي:

٥١. هل تعقد اجتماعات منتظمة للفصل الدراسي؟ (تحقق من الإجابات)
- ☐ اجتماعات منتظمة للصف الدراسي يعقدها المعلمون كلهم.
- ☐ اجتماعات منتظمة للصف الدراسي يعقدها معظم المعلمين.
- ☐ اجتماعات منتظمة للصف الدراسي يعقدها قلة من المعلمين.
- ☐ لا تعقد اجتماعات للصف الدراسي.

(إذا لم تعقد اجتماعات للصف الدراسي اشرح سبب ذلك في خانة التعليقات).

٥٢. هل تكرر اجتماعات الصف الدراسي بمتوسط (٤/ شهرياً)؟ ☐ نعم ☐ لا

٥٣. هل متوسط طول مدة اجتماعات الصف الدراسي ٣٠ دقيقة / للجلسة؟
☐ نعم ☐ لا

٥٤. هل النسبة المئوية للمعلمين الذين يعقدون اجتماعات منتظمة للصف الدراسي (تقريباً) ٩٥٪ ؟ ☐ نعم ☐ لا

٥٥. هل تحتاج المدرسة إلى توثيق اجتماعات الصف الدراسي؟ ☐ نعم ☐ لا
إذا كانت الإجابة بـ نعم صف لنا الكيفية: .....

٥٦. إلى أي مدى تشعر أن اجتماعات الصف الدراسي تحقق الروح والغرض من نموذج أولويس Olweus؟
- ☐ جيد جداً
- ☐ غير ثابت / يحتاج إلى تحسن
- ☐ متوسط الجودة
- ☐ ضعيف

٥٧. التعليقات: .....

الاجتماعات الفردية مع الأطفال الذين يتنمرون على زملائهم/ والأطفال ضحايا التنمر:

٥٨. إلى حد علمك هل يتدخل أعضاء هيئة التدريس كثيراً في الحال عندما يشهدون واقعة من وقائع التنمر (موازنة بما كان يحدث قبل تطبيق هذا البرنامج)؟
☐ نعم، كثيراً ما يتم ذلك ☐ نعم، إلى حد ما ☐ لا ☐ لست متأكداً

٥٩. هل يحصل أعضاء الفريق على تدريب للتدخل في الحال عند مشاهدتهم لواقعة من وقائع سلوك التنمر؟
- ☐ نعم، كل هيئة التدريس حصلت على تدريب
- ☐ بعض هيئة التدريس حصلت على التدريب
- ☐ قليل منهم
- ☐ لا أحد على الإطلاق تلقى تدريباً

٦٠. هل للمدرسة إجراء فعال موجود لإجراء المتابعات والاجتماعات والتدخلات مع الأطفال الضحايا لسلوك التنمر؟

☐ نعم، وهي إجراءات فعالة جداً ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما
☐ لا ☐ لست متأكداً

٦١. هل للمدرسة إجراء فعال موجود لإجراء المتابعات والاجتماعات والتدخلات مع الأطفال الذين سلكوا سلوك التنمر؟

☐ نعم، وهي إجراءات فعالة جداً ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما
☐ لا ☐ لست متأكداً

٦٢. التعليقات (اختيارية): .....

كتابة التقارير وتعقب أحداث سلوك التنمر:

٦٣. هل وضعت المدرسة إجراءات فعالة للتقارير وتعقب حوادث سلوك التنمر الذي يحدث في المدرسة؟

☐ نعم، وهي إجراءات فعالة جداً ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما
☐ لا ☐ لست متأكداً

٦٤. التعليقات / وصف مختصر (اختيارية): .....

الاجتماعات الفردية مع أولياء أمور الطلاب المتورطين:

٦٥. هل لدى المدرسة إجراءات فعالة مطبقة للاجتماع مع أولياء أمور الطلاب الذين يمارسون سلوك التنمر؟

☐ نعم، وهي إجراءات فعالة جداً ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما
☐ لا ☐ لست متأكداً

٦٦. هل لدى المدرسة إجراءات فعالة مطبقة للاجتماع مع أولياء أمور الطلاب ضحايا التنمر؟

☐ نعم، وهي إجراءات فعالة جداً ☐ نعم، ولكنها فعالة إلى حد ما
☐ لا ☐ لست متأكداً

٦٧. التعليقات (اختيارية): .....

التقييم الراهن لنقاط القوة/ والتحديات:

٦٨. نقاط القوة: الاتصال الجيد مع المشرف على المدرسة.

٦٩. مبادرات اللجنة المحدودة في الاهتمام بالبرنامج، واهتمام المعلمين المحدود بالمشاركة، والاتصال المحدود بين مدير المدرسة واللجنة.

٧٠. ثلاثة (أو أكثر) من الأهداف المفترض استكمالها في الشهور التالية:

الهدف رقم ١: إعادة الاتصال مع لجنة التنسيق.

الهدف رقم ٢: التخطيط لتعريف الطلاب الجدد.

الهدف رقم ٣: الالتزام بالسنة الثانية.

أهداف إضافية: (السنة الأولى مع مدير جديد للمدرسة أو مدير لكل سنة من ثماني السنوات ما عدا التغيير في السنة الدراسية التالية.

٧١. الاستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف:

الهدف رقم ١: قائد لجنة الاتصال يناقش المشكلات، ويضع جدول الاجتماع.

الهدف رقم ٢: ابتكار الأفكار مع أعضاء اللجنة لتعريف الطلاب الجدد وهيئة التدريس.

الهدف رقم ٣: ابتكار مذكرة تفاهم، ووضع جدول زمني للعام التالي.

أهداف إضافية:

٧٢. ما مصادر المعلومات التي استخدمتها لكتابة هذا التقرير؟

- ☐ المحادثات مع المنسق الميداني.
- ☐ التقارير ودفاتر العمل المقدمة من هيئة التدريس في المدرسة.
- ☐ الملاحظة المباشرة.
- ☐ التواصل عبر البريد الالكتروني مع المنسق الميداني.

٧٣. أي تعليقات إضافية / أو معلومات تشارك بها حول هذا الموقع: .....

٧٤. هل كانت المدة اللازمة لإنهاء هذا التقرير ٤٥ دقيقة؟ ☐ نعم ☐ لا

٧٥. هل هناك أي ارتباك أو خطأ حول هذا التقرير؟

☐ نعم (اذكرها): ..... ☐ لا

انتهى التقييم

شكراً لكم

ملحق (ب)

مقياس السلوك التنمري

إعداد: د. مسعد أبو الديار (٢٠١١)

البيانات الشخصية

اسم الطالب (اختياري): ..... الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

اسم المدرسة: ..... السنة الدراسية: .....

المنطقة التعليمية: ..... العمر: .....

الجنسية: .....

عزيزي الطالب:

هذه الأسئلة تقيس بعض السلوكيات وتفاصيل تكرار حدوثها في الشهر الأخير، رجاء ملء الفراغات التي تماثل إجابتك عن كل سؤال، وضع علامة واحدة √ فقط أمام كل سؤال:

القسم الأول:

م	العبارة	لا	نعم				
			عدد مرات حدوثه				
			١	٢	٣	٤	٥
١	هل شاركت في مشاجرة أصيب فيها طالب آخر؟						
٢	هل وجهت الإهانة لعائلة شخص ما؟						
٣	هل تعمدت استبعاد أحد زملائك من مجموعة طلاب؟						
٤	هل وجهت تلميحات، أو إيحاءات جنسية لأحد زملائك؟						
٥	هل ألقيت شيئاً ما على طالب آخر لإيذائه؟						
٦	هل أغظت طالباً ما لكي تغضبه؟						
٧	هل تقابل زملاءك بوجه عبوس أو مكتئب؟						
٨	هل شاركت في التحرش الجنسي ضد أحد الطلاب؟						

م	العبارة	لا	نعم				
			عدد مرات حدوثه				
			١	٢	٣	٤	٥
٩	هل حاولت منع طالب آخر بالقوة من دخول فصله؟						
١٠	هل نظرت نظرات تحقير لطالب آخر؟						
١١	هل تستمتع إذا جرحت مشاعر بعض زملائك؟						
١٢	هل تعمدت إرسال رسائل هاتفية جنسية لأحد زملائك؟						
١٣	هل هددت أحد زملائك بأدوات مثل: السكينة، القلم، العصا؟						
١٤	هل قللت من شأن الآخرين؟						
١٥	هل أخبرت طفلاً آخر بأنك لا تحبه إلا إذا فعل ما تأمره به؟						
١٦	هل تشارك في نشر شائعات جنسية ضد زملائك؟						
١٧	هل سرقت ممتلكات زملائك في المدرسة؟						
١٨	هل أطلقت على بعض زملائك ألقاباً نابية؟						
١٩	هل صفعت طالباً آخر على وجهه؟						
٢٠	هل منعت أحد زملائك من المشاركة في الأنشطة الرياضية؟						
٢١	هل تشارك في إهانة عائلة طالب آخر بألقاب جنسية؟						
٢٢	هل حبست أحد زملائك في مكان ما (كالفصل مثلاً) ؟						
٢٣	هل حدث وأن سخرت من أحد زملائك؟						
٢٤	هل أخذت نقود طالب آخر بالقوة؟						
٢٥	هل تجاهلت أحد زملائك؛ لكي تغضبه؟						
٢٦	هل تعمدت دفع أحد زملائك؟						

ملحوظة: فيما يلي أبعاد مقياس المتنمرون وتوزيع بنوده:

1. Physical Bullying (1, 5, 9, 13, 17, 19, 22, 24, 27)
2. Verbal Bullying (2, 6, 10, 14, 18, 23)
3. Social Control (3, 7, 11, 15, 20, 25)
4. Sexual Bullying (4, 8, 12, 16, 21)

القسم الثاني:

م	العبارة	لا	نعم				
			عدد مرات حدوثه				
			١	٢	٣	٤	٥
١	هل هددك بعض زملائك باستخدام أداة حادة كالسكين ؟						
٢	هل نُوديت بأسماء نابية ؟						
٣	هل اُستبعدت من وسط مجموعة من الطلاب؟						
٤	هل تعرضت لتلميحات جنسية ؟						
٥	هل سرقك أحد زملائك في المدرسة؟						
٦	هل أثار أحد الطلاب شائعات مزيفة عنك؟						
٧	هل هناك من يسعى لخفض درجة إحساسك بذاتك؟						
٨	هل عرض عليك أحد زملائك صوراً جنسية؟						
٩	هل صفعك أحد زملائك على وجهك؟						
١٠	هل صاح عليك طفل آخر؟						
١١	هل يظهر زملاؤك العبوس في وجهك؟						
١٢	هل تعرضت للتحرش الجنسي؟						
١٣	هل مزّق زملاؤك ملابسك ؟						
١٤	هل سخر أحد الطلاب منك؟						
١٥	هل يتغامز زملاؤك عليك؟						
١٦	هل أُجبِرت على الانخراط في سلوكيات جنسية؟						
١٧	هل أُخذت حقائبك بالقوة وخُرّبت؟						

م	العبارة	لا	نعم				
			عدد مرات حدوثه				
			١	٢	٣	٤	٥
١٨	هل نُقدت نقداً مباشراً ؟						
١٩	هل هناك من يضحك عليك بصوت منخفض؟						
٢٠	هل تعرضت لتهكمات ذات مدلول جنسي؟						
٢١	هل جرّدك زملاؤك من ملابسك في أثناء الفرصة؟						
٢٢	هل زملاؤك ينظرون إليك نظرة عدوانية ؟						
٢٣	هل ضربك أحد زملائك؟						
٢٤	هل منع أحد الطلاب الآخرين من أن يحبوك؟						
٢٥	هل تعرضت لشائعات ذات طبيعة جنسية؟						
٢٦	هل دعاك أحد الطلاب لتتقاتلا ؟						
٢٧	هل تعرضت لرسائل هاتفية تحتوي على إساءة جنسية؟						
٢٨	هل دفعك أو ضربك طالب آخر؟						

ملحوظة: فيما يلي أبعاد مقياس المتنمرون وتوزيع بنوده:

1. Physical Bullying (1, 5, 9, 13, 17, 21, 23, 26, 28)
2. Verbal Bullying (2, 6, 10, 14, 18, 22)
3. Social Control (3, 7, 11, 15, 19, 24)
4. Sexual Bullying (4, 8, 12, 16, 20, 25, 27)

سلسلة إصدارات المركز

أولاً: الكتب والمؤلفات

- الدسلكسيا: دليل الباحث العربي.
- تدريس الأطفال المعسرين قرائياً: دليل المعلم.
- استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة.
- العمليات الفونولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة.
- دليل معالجة الأصوات.
- دليل الاختبارات التشخيصية (محكية المرجع) في اللغة العربية.
- موسوعة مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها.
- الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم.
- القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم.
- دليل الحروف والكلمات والأوزان الصرفية الأكثر انتشاراً.
- العجز الخاص عن التعلم.
- ما مشكلة طفلي؟
- دليل الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت.

ثانياً: الاختبارات والمقاييس

- اختبار بندر التطوري.
- اختبار المدى الرقمي السمعي.
- اختبار رسم الرجل.
- مقياس القدرات الأكاديمية.
- اختبار المفردات المصورة.
- اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال.
- اختبار معالجة الرسم الكتابي والوعي المورفولوجي (الصرفي) للأطفال.
- الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية (محكية المرجع) للصف الأول – التاسع.
- البرنامج الإلكتروني لفرز عسر القراءة وتشخيصها / الدسلكسيا للأطفال.
- البرنامج الوطني لفرز صعوبات التعلم (الكتروني).

هذا الكتاب

يتناول هذا الكتاب أحد أهم أنواع المشكلات السلوكية البارزة، ألا وهى التنمر، بل تمتد هذه الأهمية إلى أن هذا الكتاب تناول أكثر الفئات الخاصة انتشاراً، ألا وهى صعوبات التعلم. فبعيداً عن التكرار تناول هذا الكتاب خمسة فصول، يتضمن الفصل الأول تعريف التنمر ونِسب انتشاره وعلاقته بالمفاهيم الأخرى. ويتناول الفصل الثاني العوامل المؤدية إلى التنمر ومظاهره، وخصائص المتنمرين وضحاياهم، والآثار السلبية للتنمر. ويتناول الفصل الثالث التنمر والتكيف النفسي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم. أما الفصل الرابع فيتضمن نماذج لبرامج مواجهة التنمر وأهم الاستراتيجيات العامة في مواجهته. بينما يتناول الفصل الخامس دراسات معاصرة في التنمر.

ويمثل هذا الكتاب تكملة لسلسلة مؤلفات في مجال صعوبات التعلم الخاصة يصدرها مركز تقويم وتعليم الطفل بدولة الكويت.

هذا وبالله التوفيق،،،