

التنمر المدرسي تجاه تلاميذ الدمج في المرحلة الأساسية من قبل أقرانهم العاديين في بعض المدارس الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء

School Bullying Towards Integration Students in Basic Stage by their Regular Peers in Some Public Schools in the Capital Secretariat

نجلاء قاسم محمد احمد الصبري: باحثة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة صنعاء، اليمن.

د. رضية علي شمسان: أستاذ علم النفس المشارك، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة صنعاء،
اليمن.

Naglaa Qasim Muhammad Ahmed Al-Sabri: PhD Researcher,
Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, Sana'a
University, Yemen. Email: f2023un@gmail.com

Dr. Radhya Ali Shamsan: Associate Professor of Psychology, Faculty of
Arts and Humanities, Sana'a University, Yemen.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك التتمري تجاه تلاميذ الدمج من قبل أقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في أمانة العاصمة، والتعرف على أكثر أشكال السلوك التتمري المدرسي شيوعاً، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في أشكال السلوك التتمري تبعاً لمتغير الصف الدراسي (سادس، سابع، ثامن، تاسع). وقد استخدمت الدراسة مقياس السلوك التتمري من إعدادها، وتكونت عينة الدراسة من (362) تلميذاً تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية الطبقية من المدارس الحكومية في أمانة العاصمة. وأظهرت النتائج أن مستوى السلوك التتمري تجاه تلاميذ الدمج من قبل أقرانهم العاديين كان منخفضاً، حيث بلغ متوسط الدرجة الكلية (1.33) وبوزن نسبي (44.33%)، مما يشير إلى درجة تقدير منخفضة. كما بينت النتائج أن بُعد التتمر الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.34) ووزن نسبي (44.67%)، يليه بُعد التتمر النفسي واللفظي بمتوسط حسابي (1.33) ووزن نسبي (44.33%)، بينما جاء بُعد التتمر الجسدي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.30) ووزن نسبي (43.33%). وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال السلوك التتمري تبعاً لمتغير الصف الدراسي (سادس، سابع، ثامن، تاسع) في أبعاد التتمر النفسي والاجتماعي والجسدي وفي الدرجة الكلية للمقياس، في حين لم تُظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد التتمر اللفظي تبعاً للصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التتمر المدرسي، تلاميذ الدمج، المرحلة الأساسية، أقران عاديون، المدارس الحكومية، أمانة العاصمة صنعاء، السلوك التتمري

Abstract:

The study aimed to identify the level of bullying behavior toward inclusive education students by their regular peers in the elementary stage in public schools in the Capital Municipality, to determine the most common forms of school bullying, and to examine differences in bullying behaviors according to grade level (sixth, seventh, eighth, and ninth grades). The study used a researcher-developed bullying behavior scale, and the sample consisted of 362 students selected through a stratified purposive sampling method from public schools in the Capital Municipality. The results indicated that the overall level of bullying toward inclusive education students was low, with a mean score of 1.33 and a relative weight of 44.33%, reflecting a low degree of bullying. Social bullying ranked first ($M = 1.34, 44.67\%$), followed by psychological and verbal bullying ($M = 1.33, 44.33\%$), while physical bullying ranked last ($M = 1.30, 43.33\%$). The findings also showed statistically significant differences in bullying behaviors according to grade level in the psychological, social, and physical dimensions, as well as in the overall scale, whereas no statistically significant differences were found in the verbal bullying dimension.

Keywords: School bullying, inclusive education students, basic education stage, regular peers, public schools, Sana'a Capital Municipality, bullying behavior

المقدمة:

إن مشاكل الطلبة حتى وقت قريب كانت تقتصر على الغياب، والتسرب المدرسي، والعنف، وبعض الحالات الخاصة، ومع مرور الوقت ظهر نوع جديد من أشكال العنف وهو التتمر المدرسي، وبدأ كمشكلة سلوكية نفسية لها آثار سلبية على كلا الطرفين (المتتمر والضحية)، وأصبح محط اهتمام الباحثين في مختلف المراحل التعليمية، ويعود تنامي الاهتمام بظاهرة التتمر وتطور الدراسات حولها إلى آثارها المدمرة، خاصة على بعض الطلبة، والتي قد تصل في بعض الحالات إلى الانتحار أو التفكير فيه (بهنساوي وحسن، 2015، ص 4).

وقد أشارت دراسة بوهلاله (2021) إلى أن ظاهرة التتمر المدرسي أصبحت مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس والمجتمعات، ولها العديد من الآثار السلبية في حياة التلميذ؛ فهي تؤثر على تحصيله الدراسي من جهة، وعلى صحته النفسية من جهة أخرى، وفي كثير من الأحيان يخفي الطفل تعرضه للتتمر عن أسرته بسبب الخوف والخجل، إذ لا يرغب في أن يُوصف بالضعف أمام أسرته وأقرانه، مما يدفعه إلى التستر على المتتمر الذي قد يهدده بالعقاب إذا أخبر الأهل أو إدارة المدرسة، وهو ما يجعله يعاني في صمت دون أن يشعر به أحد. وتشير الإحصاءات العالمية إلى أن حوالي (15-20%) من طلاب المدارس من الصف الثالث إلى السادس يتعرضون للتتمر داخل المدارس، وتزداد هذه النسبة لتصل إلى (30%) في الصفوف من السابع إلى التاسع (Corvo & Delara, 2010).

كما أشارت عدة دراسات مثل Rose et al (2015)، وRichard et al (2016)، وChan et al (2018) إلى أهمية دراسة هذه الظاهرة خاصة لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لكونهم أكثر عرضة للتتمر المدرسي مقارنة بغيرهم، كما بينت بعض الدراسات وجود علاقة بين التتمر وإعاقات النمو قد تصل إلى (60%) (Khalifeh et al., 2013). ومن ثم فإن الحاجة ملحة لدراسة سلوك التتمر، وخاصة لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ يُعد التتمر من المشكلات النفسية المعقدة ذات الآثار الخطيرة التي تنعكس على ضحاياه من التلاميذ العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن أبرز آثاره ارتفاع معدلات النفور الاجتماعي، وانخفاض مستوى تقبل الذات وتقبل الآخرين، وفقدان القدرة على الدفاع عن النفس، وشعور الضحية بالرفض، بالإضافة إلى الشعور بالخوف والقلق وعدم الأمان، مما يستدعي تضافر الجهود لمواجهة هذه المشكلة والحد منها قبل تفاقمها ووصولها إلى مستويات لا يقبلها المجتمع (Quiroz et al., 2006).

مشكلة الدراسة:

تشهد البيئة المدرسية ظواهر ومشكلات تربوية واجتماعية تقف عائقًا أمام تحقيق الأهداف التعليمية، وتؤثر في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمتعلمين (فهيم، 2018). ويُعد التتمر من أبرز هذه المشكلات، إذ يأخذ طابعًا وبائيًا خطيرًا في المجتمعات المعاصرة (أبو الديار، 2012)، كما يُسهم في تعثر الطلاب دراسيًا ودفعمهم إلى كره الدراسة والانقطاع عنها (بهنساوي وحسن، 2015). وتشير الإحصائيات العالمية إلى انتشاره بين تلاميذ المراحل المختلفة؛ حيث يتعرض نحو (15-20%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية للتتمر، وترتفع النسبة إلى (30%) في المرحلة الإعدادية و(10%) في المرحلة الثانوية (أحمد وعبد، 2016)، كما يتعرض نحو نصف الأطفال في العالم للتتمر مرة واحدة على الأقل خلال مسيرتهم الدراسية.

وفي الولايات المتحدة، يُقدَّر أن نحو (3.7) ملايين طفل يتعرضون للتتمر في المدارس، ويعاني (20%) منهم من آثار نفسية طويلة المدى (الصباحين والقضاة، 2013). وفي إيرلندا، بلغت نسبة التتمر (10%) في الصف السادس، و(14%) في الصف السابع، و(18%) في الصف الثامن (Espelage & Holt, 2001). كما أشار المركز الدولي للطفولة والتعليم المبكر (2017) إلى أن نسبة انتشاره تتراوح بين (15-22%)، وتصل إلى (53%) في المرحلة الابتدائية و(63.4%) في المرحلة المتوسطة، بينما تتجاوز (30-60%) في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (Richard et al., 2016).

ورغم خطورة هذه الظاهرة، لم يحظَ التتمر في المجتمع العربي بالاهتمام البحثي الكافي مقارنةً بالدول الأجنبية (عبد الرحيم، 2017)، ويُعد البحث العلمي فيه حديثًا نسبيًا في البيئة العربية عامةً واليمنية خاصةً. وتُعد الدراسة الحالية محاولة لإلقاء الضوء على سلوك التتمر وأشكاله تجاه التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، من قبل أقرانهم العاديين، وذلك وفق ما لمسته الباحثان من خلال عملهما كأخصائيتين نفسيّتين وموجهتين للخدمة الاجتماعية في مدارس حكومية بأمانة العاصمة صنعاء.

وبناءً عليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

"ما مستوى التتمر المدرسي تجاه تلاميذ الدمج في المرحلة الأساسية من قبل أقرانهم العاديين في أمانة العاصمة صنعاء؟"

وتتفرع عنه التساؤلات الآتية:

1. ماهي أكثر أشكال التتمر المدرسي تجاه تلاميذ الدمج في المرحلة الأساسية من قبل أقرانهم العاديين في أمانة العاصمة صنعاء؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائياً في التتمر المدرسي تجاه أطفال الدمج في المرحلة الأساسية من قبل أقرانهم العاديين في أمانة العاصمة صنعاء وفقاً للصف الدراسي (سادس - سابع - ثامن - تاسع)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التتمر المدرسي تجاه تلاميذ الدمج في المرحلة الأساسية من قبل أقرانهم العاديين في المدارس الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء، وقد تم تحقيق هدف الدراسة من خلال الإجابة على الأهداف الآتية:

- 1- التعرف على مستوى التتمر المدرسي تجاه تلاميذ الدمج من قبل أقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية.
- 2- التعرف على أشكال التتمر المدرسي تجاه تلاميذ الدمج من قبل أقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية (التتمر النفسي، التتمر اللفظي، التتمر الاجتماعي، التتمر الجسدي).
- 3- التعرف على الفروق في مستوى التتمر المدرسي تجاه تلاميذ الدمج من قبل أقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية وفقاً للصف الدراسي (سادس - سابع - ثامن - تاسع).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على التلاميذ الذكور من تلاميذ المرحلة الأساسية في الصفوف (سادس - سابع - ثامن - تاسع)، في مدارس الدمج الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-15) عاماً، للعام الدراسي (2023).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

- 1- تناولت الدراسة مشكلة على درجة من كبرية من الخطورة وهي التتمر المدرسي؛ حيث أظهرت الدراسات ما لهذه المشكلة من تأثير سلبي على الجوانب النفسية والانفعالية والعقلية لكل من المتمتمرين والضحايا بل وعلى المجتمع بأسره.
- 2- شحة المراجع العلمية في المكتبة اليمنية، وعدم وجود مؤشرات حول مستوى انتشار الظاهرة ومن ثم إثراء المكتبة النفسية اليمنية في هذا الجانب.
- 3- قد تفيد نتائج الدراسة في إعداد برامج إرشادية يمكن الاستفادة منها من قبل العاملون في مجال التربية والأخصائيين والمعلمون لتوفير البيئة الآمنة للطلاب ومواجهة هذه الظاهرة.

مصطلحات الدراسة:

1- سلوك التمر:

يعرفه **Sullivan et al. (2004, 3-5)** بأنه: "عبارة عن سلسلة من الأفعال السلبية المؤذية عن طريق شخص أو أكثر ضد شخص آخر أو أكثر على مدار فترة زمنية طويلة، ويتبع فيها المتمتر أحوال الضحية مسبباً لها الأذى الجسدي أو النفسي، وهذه الأفعال السلبية منظمة، ومتكررة، وخفية، وتعكس سلوك إيذائي مبني على عدم توازن القوى بين المتمتر والضحية".

تعرف الباحثان التمر نظرياً بأنه: ذلك السلوك المتكرر الذي يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسدياً أو لفظياً أو اجتماعياً، أو نفسياً من قبل شخص واحد أو عدة أشخاص، وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة على الضحية، وإذلالها ونيل مكتسبات غير شرعية منها.

- عرفته الباحثان إجرائياً بأنه: هو الدرجة الكلية للطالب على مقياس التمر المدرسي تجاه تلاميذ الدمج المعد لهذه الدراسة.

2- الدمج:

يعرفه بورس **(Bowers 2012, 15)** بأنه: "إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لدراسة المنهج الدراسي العادي، والمشاركة في الأنشطة المختلفة مع أقرانهم العاديين في المدرسة العادية".

- وتعرف الباحثان الدمج بأنه: عملية التكامل الاجتماعي والتعليمي للتلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية والتلاميذ العاديين داخل الفصول العادية خلال اليوم الدراسي على الأقل بهدف تحسين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

3- تلاميذ الدمج (ذوي الاحتياجات الخاصة):

يعرفهم أبو النور **(2009, 267)** بأنهم: "الطلاب الذين يختلفون عن أقرانهم في واحدة أو أكثر من الخصائص المؤثرة على عملية التعليم والتعلم، أو قد يتميزون بقدرات عالية في تعلم بعض المهارات بصورة تفوق أقرانهم".

- تلاميذ المرحلة الأساسية (الطفولة المتأخرة): تعرفهم الباحثان بأنهم: التلاميذ الذكور الملحقين بالصفوف (سادس - سابع - ثامن - تاسع) من مرحلة التعليم الأساس في مدارس الدمج الحكومية الذين تتراوح أعمارهم من (12-15) في أمانة العاصمة صنعاء.

- أقرانهم العاديين: التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات التعلم أو الإعاقات، والذين يتفاعلون مع تلاميذ الدمج (ذوي الاحتياجات الخاصة) في البيئة المدرسية.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

أولاً: التنمر المدرسي:

العوامل المساهمة في حدوث التنمر:

تتعدد العوامل التي تسهم في حدوث سلوك التنمر، وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

- 1- عوامل نفسية: وهي: "مرتبطة بالخصائص النفسية لدى الممتنر والتي تدفعه لسلوك التنمر، فهو يسعى إلى تأكيد ذاته بعدوانه على الآخرين، ويميل للسيطرة واستخدام القوة، ويقل تعاطفه مع الضحايا" (Roberts & Morotti, 2000)، "وهناك خصائص نفسية تتسم بها الضحية تدفع الممتنر للاعتداء عليه بشكل مستمرة، فالضحية يميل إلى الانسحاب، والاستسلام، والخضوع، وتجنب الصراع والبكاء" (Fox & Boulton, 2005).
- 2- عوامل أسرية: "يتعزز سلوك التنمر لدى الطفل بالتمثل بالأسرة؛ فالأطفال الذين يلاحظون آبائهم وإخوانهم يظهرون سلوك التنمر أو كانوا ضحايا للتنمر؛ يسلكون على نحو مشابه لهم، كما أن استخدام الأساليب السلبية أو العقاب البدني على الأبناء يؤدي بهم إلى سلوك التنمر الذي يجعلهم يشعرون بالقوة والسيطرة والهيمنة والأهمية" (Bowes et al., 2010).
- 3- عوامل مدرسية: ومنها "ثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق، ودور المعلم وعلاقته بالطلبة، وغياب اللجان المختصة" (الصباحين والقضاة، 2013).
- 4- عوامل تتعلق بالطفل ضحية التنمر: يشير طه حسين وسلامة حسين (2007) إلى أن "سلوكيات الطالب ضحية التنمر وسماته هي المسؤولة عن كونه لقمة سائغة في يد الطالب الممتنر، وأن الضحية هو الذي يجعل بعض رفاقه يمارسون سلوك التنمر ضده بصورة متكررة، بمعنى أنه اعتاد على أن يكون هو الضحية، ولم يقم بأدنى جهد لتغيير ذلك الموقف".

أشكال سلوك التنمر:

- 1- تنمر مباشر: ويتضمن قدراً كبيراً من العدوان الجسدي مثل: الدفع، ورمي الأشياء، والصفع، والخنق، والكم، والركل، والضرب، والطعن، وشد الشعر.
- 2- تنمر غير مباشر: مثل تهديد الضحية بالعزل الاجتماعي بما في ذلك نشر الشائعات، ورفض الاختلاط مع الضحية، والتنمر على الأشخاص الآخرين الذين يختلطون مع الضحية، ونقد أسلوب الضحية في الملابس وغيرها من العلاقات الاجتماعية الملحوظة، مثل: (عرق الضحية، الدين، والإعاقة) (الصريرة، 2011، ص.14).

- 3- **تنمر لفظي:** مثل: استخدام الألفاظ المسيئة لإيذاء الضحية سواء بالتوبيخ، أو الصراخ، أو الشتائم، أو مناداته بأسماء وألقاب سيئة.
- 4- **تنمر جسدي:** مثل: "استخدام القوة البدنية ضد الضحية كالدفع، الضرب، الاصطدام، الركل، وسرقة ممتلكات، ويُعد هذا النوع هو الأكثر انتشاراً بين الذكور وخاصة في المرحلة المتوسطة" (سكران وعلوان، 2016).
- 5- **تنمر إلكتروني:** مثل: "استخدام الوسائل التكنولوجية، وتطبيقات التواصل الاجتماعي في نشر شائعات عن الضحية، أو تخوينه وتهديده وابتزازه، أو نشر معلومات خاصة عنه، وفضح أسراره" (القرني، 2016).
- 6- **تنمر اجتماعي:** يتضمن "عزل الضحية عن مجموعة الرفاق، مضايقته، رفض صداقته أو مشاركته في ممارسة الأنشطة المختلفة، والتجاهل المتعمد له" (الدسوقي، 2016، ص.20).

فئات سلوك التنمر والسمات المميزة لهم:

الفئة الأولى: المتنمرون: ومن خصائصهم:

- 1- **القوة:** بسبب العمر، والحجم، والجنس.
- 2- **تعمد الأذى:** فالمتنمر يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها، ويتمادي عند إظهار الضحية عدم الارتياح.
- 3- **الفترة والشدة:** أي استمرار التنمر لفترات طويلة (بهنساوي وحسن، 2015، ص.25).

الفئة الثانية: الضحايا:

يعرف الضحايا: بأنهم "تلك المجموعة من الأفراد المستهدفة من قبل المتنمرين سواءً أكان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وهم الأطفال الذين يكافئون الأطفال المتنمرين مادياً أو عاطفياً عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم، أو إعطاء جزء من مصروفهم أو كله للمتنمرين، ويذعنون للمتنمرين بسهولة، ومهاراتهم الاجتماعية قليلة وضعيفة" (طنوس والخالدة، 2011، ص.422).

الفئة الثالثة: المتنمرين/ الضحايا:

وهم "الأفراد الذين يكونون ضحايا للآخرين في المدرسة، وفي الوقت نفسه يمارسون التنمر على من هم أصغر منهم حجماً وسناً، ويوصفون بأنهم أكثر قلقاً وتقلباً انفعالياً وأقل شعبية، ويسهل استفزازهم، ويستفزون الآخرين بشكل دائم، كما أن لديهم حركة زائدة، ومشكلات في الانتباه، ويميلون إلى إزعاج الطلبة الآخرين، كما أنهم حادوا المزاج، ويستجيبون بعدوانية تجاه الطلبة الذين يستفزونهم من دون قصد؛ أي بالصدفة" (بدران، 2012، ص.28-29).

الفئة الرابعة: المشاهدون:

وهم "المشاهدون للتمتع ولا يشتركون، ولديهم شعور بالذنب بسبب فشلهم في التدخل، وخوف شديد، وشعور بأنهم أقل قوة، ويبدون مشوشين في أغلب الأحيان لا يعرفون الصبح من الخطأ، ولديهم ضعف في الثقة بالنفس، واحترام ذات متدنٍ" (الصبيحين والقضاة، 2013، ص.39).

ثانياً: دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

يُعد الدمج الآن فلسفة واسعة الانتشار، والتي تبدو في السعي نحو الدمج الشامل لكل الأطفال بغض النظر عن الإعاقة، ونوع الجنس، والثقافة (Forlin & Sin, 2010.p.25).

- مستويات الإعاقة: (البسيطة- المتوسطة- الشديدة- الشديدة والمتعددة) (الخطيب، 2004، ص13-14).

دراسات سابقة:

- دراسة الحمداي (2021): هدفت للتعرف على مستوى التمتع المدرسي والأداء الأكاديمي، ومعرفة العلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، وتكونت العينة من (150) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن عينة الدراسة ليس لديهم سلوك التمتع، وأن هناك مستوى جيد من الأداء الأكاديمي، وهناك علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين التمتع والأداء الأكاديمي.

- دراسة الرفاعي (2021): هدفت للتعرف على مدى انتشار سلوك التمتع وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف، وتكونت العينة من (86) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي، وتراوحت أعمارهم بين (9-12) عاماً، وأظهرت النتائج انتشار التمتع بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة تصل إلى 16.3%، وأن التمتع النفسي يُعد أكثر أنواع التمتع انتشاراً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يليه التمتع اللفظي ثم التمتع الجسدي، وعدم وجود فروق دالة لأنواع التمتع بحسب متغير الصف الدراسي.

- دراسة المعلا والعظامات (2019): هدفت للتعرف على مستوى التمتع المدرسي وفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر، والكشف عن القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بالتمتع المدرسي، وتكونت العينة من (460) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية بالأردن، وأظهرت النتائج أن مستوى التمتع المدرسي كان متوسطاً.

- **دراسة العمري (2019):** هدفت للتعرف على مشكلة التتمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية الوقاية والعلاج، وتكونت العينة من (14) قائداً، و(10) مشرفاً و(36) معلماً، وأظهرت النتائج أن التتمر المدرسي جاء مرتفعاً، وعدم وجود فروق دالة لمشكلة التتمر لدى الطلاب، وطرق الوقاية منها والعلاج تعزى لمتغيرات "العمر، المسمى الوظيفي".
- **دراسة جرابسي (2012):** هدفت للكشف عن سلوك التتمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتكونت العينة من (367) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لسلوك التتمر لدى الطلبة كان منخفضاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين سلوك التتمر ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة.
- **دراسة روز وآخرون (2011), Rose et al.:** هدفت للتعرف على انتشار التتمر بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة، وتكونت العينة من (1009) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة يعانون من معدلات مرتفعة من التتمر والإيذاء مقارنة بأقرانهم في التعليم العام، وأن كلاً من الذكور والإناث المعاقين يصبحون ضحايا أكثر من أقرانهم في التعليم العام، أما كونهم متميزين فإن المعدلات متشابهة بين ذوي الإعاقة والعاديين.

الإطار المنهجي للدراسة الميدانية:

إجراءات الدراسة:

- استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المقارن.
- **مجتمع الدراسة:** تضمن الأعداد الإجمالية لتلاميذ المرحلة الأساسية (سادس - سابع - ثامن - تاسع) في مدارس الدمج الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء، للعام الدراسي 2023م، والبالغ عددهم (279,914) تلميذ، موزعين على الصفوف الدراسية في (8) مدارس متواجدة في (6) مناطق تعليمية بحسب التقسيم الإداري في أمانة العاصمة صنعاء.
- **عينة الدراسة:** اعتمدت الباحثتان أسلوب العينة القصدية التطبيقية عند اختيار بعض المستويات الدراسية وفئات العمر، وتكونت العينة النهائية للبحث من (362) تلميذ من مدارس الدمج الأساسية الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء، في الأعمار من (12-15) عاماً والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول (1): يوضح بعض المدارس الأساسية الحكومية الخاصة بتلاميذ الدمج في أمانة العاصمة صنعاء التي تم التطبيق النهائي فيها، ويوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للفصل الدراسي ن=362

النسبة	العدد	المستوى الدراسي				المدرسة	المنطقة التعليمية
		التاسع	الثامن	السابع	السادس		
13.26%	48	14	15	9	10	اليرموك	شعوب
11.60%	42	12	11	8	11	التضامن	الصفافية
12.43%	45	14	10	10	11	عبدالرحمن الغافقي	الوحدة
12.43%	45	13	11	9	12	سبأ	الثورة
13.26%	48	14	12	10	12	طارق بن زياد	السبعين
12.43%	45	13	12	9	11	زيد بن حارثة	
12.15%	44	12	11	10	11	الصنعاني	
12.43%	45	14	11	9	11	الخليل الحديثة (أهلي)	
100%	362	106	93	74	89	8	5
						المجموع	
100%	362	29.3%	25.7%	20.4%	24.6%		

أداة الدراسة:

نظراً لعدم توفر أداة عربية ويمنية لقياس التتم لدى التلاميذ العاديين تجاه أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة، قامت الباحثتان بإعداد مقياس التتم المدرسي استناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة وتحليل استجابات العينة الاستطلاعية على الأسئلة المفتوحة. وتكون المقياس من (53) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: التتم النفسي، والتتم اللفظي، والتتم الاجتماعي، والتتم الجسدي. وحددت لكل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة: (لا يحدث مطلقاً = 1، يتكرر إلى حد ما = 2، يتكرر كثيراً = 3).

صدق القائمة:

1. الصدق الظاهري "صدق المحكمين": تم عرض المقياس بصورته الأولية (53) فقرة على [13] محكماً من ذوي الاختصاصات النفسية، والاجتماعية والتربوية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات وأبعاد المقياس، وفي ضوء آراءهم تم استبعاد (9) فقرات، وبذلك أصبح المقياس مكون من (4) أبعاد، و(44) فقرة.

2. الصدق التكويني (صدق البناء) (صدق الاتساق الداخلي): للتحقق من صدق البناء، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، وبين كل بُعد والدرجة الكلية

للمقياس. وأظهرت النتائج ارتباط أغلب الفقرات بأبعادها ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى (0.05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بين (0.32-0.80)، وتراوحت بين الفقرات ومحورها بين (0.29-0.78). ونظراً لأن بعض قيم معامل الارتباط المحسوبة كانت أقل من القيمة الجدولية، تم استبعاد الفقرتين (1، 39) لعدم ارتباطهما بمجالهما، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (42) فقرة. أما بقية الفقرات فقد كانت قيم معامل الارتباط المحسوبة أكبر من القيم الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على دلالتها الإحصائية وتمتع المقياس بصدق البناء.

3. ثبات المقياس: استخدام معامل ألفا كرونباخ لمعرفة الثبات، وكانت قيمة معامل الثبات (0.95)، وهو معامل ثبات عال.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

التساؤل الأول: "ما مستوى السلوك التنمري تجاه تلاميذ الدمج في المرحلة الأساسية من قبل أقرانهم العاديين في المدارس الحكومية في أمانة العاصمة؟"

تم جمع درجات أفراد العينة، وقسمت الدرجات إلى ثلاث مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع) وحُسبت التكرارات والنسب المئوية لمستويات التمر والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2) يوضح المستوى والتكرارات والنسب المئوية لسلوك التمر

الدرجة	المستوى	العدد	النسبة
70-42	منخفض	316	87.29%
71-98	متوسط	30	8.29%
99-126	مرتفع	16	4.42%
الإجمالي		362	100%

بيّنت النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد العينة (87.29%، ن=316) تقع ضمن المستوى المنخفض في التمر بدرجات تراوحت بين (70-42)، بينما وقع (8.29% منهم (ن=30) ضمن المستوى المتوسط بدرجات (98-71)، ووقعت نسبة (4.42% (ن=16) ضمن المستوى المرتفع بدرجات (126-99). ولتحديد مستوى التمر، استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة التي تراوحت بين (126-42)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (55.65) والانحراف المعياري (17.96). ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي (84)، أُستخدم الاختبار التائي لعينة واحدة، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (3) يوضح المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للسلوك التنمري

مستوى الدلالة	قيمة T	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		العدد
				المحسوب	الفرضي	
0.00	30.04	361	17.96	55.65	84	362

يُبين الجدول أن المتوسط الفرضي بلغ (84) بينما بلغ المتوسط المحسوب (55.65)، مما يدل على انخفاض مستوى التمر لدى التلاميذ العاديين تجاه أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات جرايسي (2012) و Rose et al (2013) التي أكدت أن الدعم الاجتماعي عامل حاسم في تقليل التمر، والحمداني (2021) التي لم تجد تمراً لدى العينة. في المقابل، خالفت هذه النتيجة دراسات غنيم (2020) والعلا والعظامات (2019) اللتان أظهرتا مستوى متوسطاً للتمر، والعمرى (2019) و Rose et al (2011) و Berchiatti et al (2022) التي أشارت إلى تعرض الطلاب ذوي الإعاقة لمعدلات مرتفعة من التمر في بيئات الدمج مقارنة بأقرانهم العاديين.

-التساؤل الثاني: ماهي أكثر أشكال السلوك التنمري انتشاراً تجاه تلاميذ الدمج من قبل أقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية (التمر النفسي، التمر اللفظي، التمر الاجتماعي، التمر الجسدي)؟

قامت الباحثتان باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة على جميع أبعاد التمر كما هو موضح في الجدول (4):

- أولاً: بُعد التمر النفسي:

جدول (4) يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبُعد التمر النفسي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الرتبة	درجة التقدير
1	أتعهد نقد تلاميذ الدمج والسخرية منهم دون سبب	1.31	0.59	43.67	4	منخفض
2	يسرني التقليل من شأن تلاميذ الدمج.	1.28	0.58	42.67	7	منخفض
3	أشعر بالارتياح حينما أرى الخوف في عيون تلاميذ الدمج.	1.27	0.59	42.33	8	منخفض
4	يعجبني إظهار تعابير الاستقواء في وجه تلاميذ الدمج.	1.42	0.64	47.33	2	منخفض
5	أستخدم إشارات التهديد أثناء الحديث مع تلاميذ الدمج	1.35	0.62	45.00	3	منخفض

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الرتبة	درجة التقدير
6	يسعدني تذكر تلاميذ الدمج بأخطائهم أمام الآخرين.	1.49	0.82	49.67	1	منخفض
7	أضايق تلاميذ الدمج بنظراتي.	1.30	0.60	43.33	5	منخفض
8	استمتع عندما أشاهد تلاميذ الدمج يتألمون.	1.26	0.70	42.00	9	منخفض
9	أضايق تلاميذ الدمج الأصغر سناً مني.	1.29	0.60	43.00	6	منخفض
المجموع العام لُبعد التنمر النفسي		1.33	0.64	44.33	منخفض	

أظهرت النتائج أن متوسط التنمر النفسي بلغ (1.33) بنسبة مئوية (44.33%)، وبدرجة تقدير منخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.26-1.49) والنسب المئوية بين (42.00%-49.67%). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Yüксе & Yılmaz (2025) التي وجدت انخفاض معدلات التنمر ضد الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية، مما قد يُعزى إلى زيادة وعي المعلمين وتدريبهم على استراتيجيات الدمج الاجتماعي، فضلاً عن جودة العلاقة بين المعلم والطالب ووجود بيئة مدرسية داعمة (Dell'Anna et al., 2022). وفي المقابل، تتعارض هذه النتيجة مع معظم الدراسات التي تشير إلى تعرض التلاميذ ذوي الإعاقة لمستويات مرتفعة من التنمر النفسي والجسدي في البيئات المفتقرة للثقافة الشمولية، كما في دراسة Alatawi (2023) التي وجدت تعرض الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للتنمر اللفظي والجسدي والنبذ الاجتماعي، مع آثار نفسية سلبية كالانسحاب والشعور بالظلم.

- ثانيًا: بُعد التنمر اللفظي:

جدول (5) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لُبعد التنمر اللفظي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الرتبة	درجة التقدير
1	أقوم بسبب وشم تلاميذ الدمج لأتفه الأسباب.	1.31	0.60	43.67	6	منخفض
2	أطلق النكات على بعض تلاميذ الدمج بقصد الإيذاء.	1.36	0.63	45.33	2	منخفض
3	استنقر بعض تلاميذ الدمج أثناء الحديث معهم.	1.38	0.63	46.00	1	منخفض
4	أتمد تهديد تلاميذ الدمج.	1.30	0.59	43.33	7	منخفض
5	استمتع بكشف أسرار تلاميذ الدمج وإجراجهم أمام الآخرين.	1.30	0.62	43.33	8	منخفض
6	أنادي تلاميذ الدمج بألقابهم التي يكرهونها.	1.35	0.61	45.00	3	منخفض
7	أحرض زملائي الآخرين على تلاميذ الدمج وأشجعهم على المشاجرة.	1.33	0.60	44.33	5	منخفض

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الرتبة	درجة التقدير
8	يسعدني توجيه الإهانات لتلاميذ الدمج.	1.35	0.67	45.00	4	منخفض
9	انشر الشائعات عن تلاميذ الدمج بغرض التشهير بهم.	1.27	0.58	42.33	10	منخفض
10	اصرخ بوجه تلاميذ الدمج وأقوم بإرعابهم.	1.28	0.56	42.67	9	منخفض
المجموع العام لُبعد التنمر اللفظي		1.33	0.61	44.33		منخفض

أظهرت النتائج أن متوسط التنمر اللفظي بلغ (1.33) بنسبة مئوية (44.33%)، وبدرجة تقدير منخفضة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.27-1.38) والنسب المئوية بين (46.00%-42.33%). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Veleeva & Chitfrikova (2024) التي وجدت أن نحو نصف الطلاب ذوي الإعاقة لم يتعرضوا للعدوان من أقرانهم، ويُعزى ذلك إلى الثقافات التوعوية والبيئات الشمولية التي تُقلل من التنمر اللفظي، لا سيما عند دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم منذ بداية العملية التعليمية.

- ثانيًا: بُعد التنمر اللفظي:

جدول (6): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لُبعد التنمر اللفظي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الرتبة	درجة التقدير
1	أقوم بسب وشتم تلاميذ الدمج لأتفه الأسباب.	1.31	0.60	43.67	6	منخفض
2	أطلق النكات على بعض تلاميذ الدمج بقصد الإيذاء.	1.36	0.63	45.33	2	منخفض
3	استفز بعض تلاميذ الدمج أثناء الحديث معهم.	1.38	0.63	46.00	1	منخفض
4	أتعمد تهديد تلاميذ الدمج.	1.30	0.59	43.33	7	منخفض
5	استمتع بكشف أسرار تلاميذ الدمج وإحراجهم أمام الآخرين.	1.30	0.62	43.33	8	منخفض
6	أنادي تلاميذ الدمج بألقابهم التي يكرهونها.	1.35	0.61	45.00	3	منخفض
7	أحرض زملائي الآخرين على تلاميذ الدمج وأشجعهم على المشاجرة.	1.33	0.60	44.33	5	منخفض
8	يسعدني توجيه الإهانات لتلاميذ الدمج.	1.35	0.67	45.00	4	منخفض
9	انشر الشائعات عن تلاميذ الدمج بغرض التشهير بهم.	1.27	0.58	42.33	10	منخفض
10	اصرخ بوجه تلاميذ الدمج وأقوم بإرعابهم.	1.28	0.56	42.67	9	منخفض
المجموع العام لُبعد التنمر اللفظي		1.33	0.61	44.33		منخفض

يتضح من خلال الجدول أن مستوى التمر اللفظي تجاه التلاميذ حصل على متوسط حسابي (1.33) بنسبة مئوية (44.33%) وبتقدير منخفض، وتراوحت المتوسطات بين (1.27-1.38) وبنسبة مئوية تراوحت بين (42.33-46.00)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Veleeva, & Chitfrikova (2024) التي وجدت أن حوالي نصف الطلاب ذوي الإعاقة لم يتعرضوا لتأثيرات عدوانية من أقرانهم، وهذا يحدث في ثقافات توعوية مما قلل من التمر اللفظي تجاه تلاميذ ذوي الإعاقة، فالمخاطر تقل إذا تم دمج الطلاب ذوي الإعاقة مع أقرانهم من بداية العملية التعليمية ووجود ثقافة شمولية قوية.

- ثالثاً: بُعد التمر الاجتماعي:

جدول (7): يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبُعد التمر الاجتماعي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الرتبة	درجة التقدير
1	أطلب من زملائي عدم تقديم المساعدة لتلاميذ الدمج.	1.26	0.56	42.00	12	منخفض
2	أضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة تلاميذ الدمج في اللعب.	1.38	0.64	46.00	5	منخفض
3	أعارض آراء تلاميذ الدمج.	1.39	0.63	46.33	2	منخفض
4	أفرض آرائي على تلاميذ الدمج.	1.44	0.66	48.00	1	منخفض
5	أسعى إلى إفساد أنشطة تلاميذ الدمج.	1.28	0.60	42.67	10	منخفض
6	أتعمد الابتعاد عن تلاميذ الدمج.	1.44	0.63	48.00	1	منخفض
7	أتجاهل مشاعر تلاميذ الدمج.	1.39	0.65	46.33	3	منخفض
8	أعرض الآخرين على تجاهل تلاميذ الدمج.	1.31	0.62	43.67	8	منخفض
9	أعرض زملائي على عدم مصادقتهم لتلاميذ الدمج.	1.26	0.58	42.00	13	منخفض
10	أتعمد تهديد تلاميذ الدمج.	1.31	0.60	43.67	9	منخفض
11	أقوم بإثارة المدرس ضد أحد تلاميذ الدمج.	1.32	0.63	44.00	7	منخفض
12	أرفض مصادقة تلاميذ الدمج.	1.34	0.59	44.67	6	منخفض
13	أنشر الفتنة بين تلاميذ الدمج لعمل مشكلة بينهم.	1.27	0.57	42.33	11	منخفض
14	أتجاهل عمداً تلاميذ الدمج.	1.38	0.64	46.00	4	منخفض
	المجموع العام لبُعد التمر الاجتماعي	1.34	0.61	44.67		منخفض

أظهرت النتائج أن متوسط التمر الاجتماعي بلغ (1.34) بنسبة مئوية (44.67%)، وبدرجة تقدير منخفضة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.26-1.44) والنسب المئوية بين (42.00%-48.00%). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Espelage et al (2015) التي أظهرت انخفاض التمر الاجتماعي في البيئات الداعمة وعند تطبيق برامج التعلم الاجتماعي العاطفي، ودراسة Ryzin et al (2024) التي أكدت أن دعم الأقران والمعلمين والبيئة المدرسية الشمولية يسهم في خفض معدلات التمر الاجتماعي. وفي المقابل، تتعارض هذه النتيجة مع دراسة Blake et al (2012) التي وجدت أن الطلبة ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة تعرضوا لمعدلات تمر تراوحت بين 24.5% في المرحلة الابتدائية و34.1% في المرحلة الإعدادية، وهي أعلى بمرّة إلى مرة ونصف من نظيراتها لدى الطلبة بدون إعاقة.

- رابعاً: بُعد التمر الجسدي:

جدول (8): يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لبُعد التمر الجسدي.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الرتبة	درجة التقدير
1	أهاجم تلاميذ الدمج لأحصل على ما أريد بالقوة.	1.28	0.60	42.67	4	منخفض
2	أتعمد ضرب أو دفع تلاميذ الدمج دون سبب.	1.26	0.56	42.00	6	منخفض
3	أقوم بصفع تلاميذ الدمج أمام الآخرين.	1.28	0.57	42.67	4	منخفض
4	أعرقل تلاميذ الدمج بقدمي أثناء مرورهم أمامي.	1.31	0.59	43.67	3	منخفض
5	ادفع أحد تلاميذ الدمج لأجلس مكانه.	1.31	0.58	43.67	3	منخفض
6	الوي ذراع أحد تلاميذ الدمج.	1.36	0.67	45.33	1	منخفض
7	افتعل أسبابا للتشاجر مع تلاميذ الدمج لأضربهم.	1.28	0.61	42.67	4	منخفض
8	أقوم بتخريب وإتلاف ممتلكات تلاميذ الدمج.	1.27	0.58	42.33	5	منخفض
9	أتعمد إخفاء الأشياء التي تخص تلاميذ الدمج.	1.32	0.65	44.00	2	منخفض
المجموع العام لبُعد التمر الجسدي		1.30	0.60	43.33		منخفض

أظهرت النتائج أن متوسط التمر الجسدي بلغ (1.30) بنسبة مئوية (44.67%)، وبدرجة تقدير منخفضة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.26-1.36) والنسب المئوية بين

(45.33%-42.00%). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Chan et al (2018) التي وجدت انخفاض التمر الجسدي تجاه الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وفي المقابل، تختلف مع دراسة Pinquart (2017) التي أظهرت أن الأطفال والمراهقين ذوي الأمراض المزمنة أو الإعاقات الجسدية والحسية أكثر عرضة للتمر بوجه عام ولاسيما الجسدي، ودراسة Blake et al (2012) التي وجدت معدلات تمر أعلى لدى الطلبة ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة (24.5%-34.1%) مقارنة بأقرانهم العاديين.

ولتوضيح متوسطات العينة على جميع أبعاد قائمة التمر تجاه طلبة الدمج قامت الباحثتان باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لأبعاد التمر كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (9) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأبعاد التمر المدرسي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة التقدير
1	بُعد التمر النفسي	1.33	0.64	44.33	2	منخفض
2	بُعد التمر اللفظي	1.33	0.61	44.33	2	منخفض
3	بُعد التمر الاجتماعي	1.34	0.61	44.67	1	منخفض
4	بُعد التمر الجسدي	1.30	0.60	43.33	3	منخفض
	المجموع العام لأبعاد التمر	1.33	0.62	44.33		منخفض

أظهرت النتائج أن متوسط درجة التمر تجاه تلاميذ الدمج بلغ (1.33) بوزن نسبي (44.33%)، وبتقدير منخفض. وجاء بُعد التمر الاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.34) ووزن نسبي (44.67%)، تلاه التمر النفسي واللفظي بمتوسط (1.33) ووزن نسبي (44.33%)، بينما حصل التمر الجسدي على أدنى متوسط حسابي (1.30) ووزن نسبي (43.33%).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات متعددة؛ إذ وجد Chatzitheochari et al (2015) أن الأطفال ذوي الإعاقات أكثر عرضة للتمر الاجتماعي، وأكد Pinquart (2017) شيوع الأشكال غير الجسدية من التمر لدى هذه الفئة، كما أشارت دراستا دارخان (2022) و Carroll-Lind & Kearney (2004) إلى انتشار التمر الاجتماعي واللفظي، وأظهرت دراسة علوان (2016) أن السخرية بإطلاق الألقاب أكثر أنواع التمر شيوعاً، ووجد الرفاعي (2021) أن التمر النفسي أكثر أشكال التمر انتشاراً بين تلاميذ صعوبات التعلم، كما أبرزت Abregú-Crespo et al (2024) تراكم الأدلة على معاناة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من مستويات عالية من

التمر غير الجسدي. وتُعزى الباحثتان انخفاض مستوى التمر إلى بيئة مدرسية داعمة وفعالية برامج الدمج، فضلاً عن اختلاف خصائص العينة عن الدراسات الدولية السابقة.

- التساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال السلوك التنمري تجاه تلاميذ الدمج من قبل أقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية تبعاً للصف (سادس - سابع - ثامن - تاسع).

استخدمت الباحثتان اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لكشف الفروق في أشكال السلوك التنمري تجاه تلاميذ الدمج من أقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية تبعاً للصف (سادس - سابع - ثامن - تاسع) وقد تم عرض النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والقيمة الفائية والدلالة الإحصائية في السلوك التنمري تبعاً للصف

الأبعاد	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التمر النفسي	السادس	89	12.98	6.07	2.88	0.04	دال إحصائياً
	السابع	74	11.20	2.85			
	الثامن	93	11.69	3.40			
	التاسع	106	11.90	3.04			
التمر اللفظي	السادس	89	14.27	6.56	2.50	0.06	غير دال إحصائياً
	السابع	74	12.35	3.13			
	الثامن	93	13.05	4.03			
	التاسع	106	13.21	3.74			
التمر الاجتماعي	السادس	89	20.38	8.93	3.27	0.02	دال إحصائياً
	السابع	74	17.31	4.56			
	الثامن	93	18.56	5.68			
	التاسع	106	18.60	5.30			
التمر الجسدي	السادس	89	12.44	5.49	3.18	0.02	دال إحصائياً
	السابع	74	10.47	2.77			
	الثامن	93	11.87	3.94			
	التاسع	106	11.65	3.72			
الاستبيان ككل	السادس	89	60.07	26.07	3.31	0.02	دال إحصائياً
	السابع	74	51.34	12.43			
	الثامن	93	55.17	15.29			
	التاسع	106	55.36	14.04			

يُبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية في محور التمر اللفظي ($F=2.50$ ، $p=0.06$)، بينما ظهرت فروق دالة عند مستوى (0.05) في بقية الأبعاد تبعًا لمتغير الصف الدراسي؛ إذ بلغت قيمة F في بُعد التمر النفسي (2.88 ، $p=0.04$)، وفي التمر الاجتماعي (3.27 ، $p=0.02$)، وفي التمر الجسدي (3.18 ، $p=0.02$)، وفي الدرجة الكلية للاستبيان (3.31 ، $p=0.02$). ولتحديد اتجاه هذه الفروق، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية (LSD) بين متوسطات متغير الصف الدراسي، ويوضح الجدول (10) هذه النتائج.

جدول (11) نتائج اختبار LSD لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات فئة الصف الدراسي

المتغير	المؤهل	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التمر النفسي	الصف السادس - الصف السابع	1.77*	0.01	دالة
	الصف السادس - الصف الثامن	1.29*	0.03	دالة
	الصف السادس - الصف التاسع	1.08	0.06	غير دالة
	الصف السابع - الصف الثامن	0.49	0.44	غير دالة
	الصف السابع - الصف التاسع	0.69	0.26	غير دالة
	الصف الثامن - الصف التاسع	0.21	0.72	غير دالة
التمر الاجتماعي	الصف السادس - الصف السابع	3.07**	0.00	دالة
	الصف السادس - الصف الثامن	1.82	0.05	غير دالة
	الصف السادس - الصف التاسع	1.78	0.05	غير دالة
	الصف السابع - الصف الثامن	1.25	0.21	غير دالة
	الصف السابع - الصف التاسع	1.29	0.18	غير دالة
	الصف الثامن - الصف التاسع	0.04	0.96	غير دالة
التمر الجسدي	الصف السادس - الصف السابع	1.97**	0.00	دالة
	الصف السادس - الصف الثامن	0.57	0.35	غير دالة
	الصف السادس - الصف التاسع	0.79	0.19	غير دالة
	الصف السابع - الصف الثامن	1.40*	0.03	دالة
	الصف السابع - الصف التاسع	1.18	0.06	غير دالة
	الصف الثامن - الصف التاسع	0.22	0.59	غير دالة
الاستبيان ككل	الصف السادس - الصف السابع	8.73**	0.00	دالة
	الصف السادس - الصف الثامن	4.90	0.06	غير دالة
	الصف السادس - الصف التاسع	4.71	0.07	غير دالة
	الصف السابع - الصف الثامن	3.83	0.17	غير دالة
	الصف السابع - الصف التاسع	4.02	0.14	غير دالة
	الصف الثامن - الصف التاسع	0.19	0.94	غير دالة

يُظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التمر النفسي والاجتماعي والجسدي، وكذلك في الاستبيان ككل، وكانت جميع هذه الفروق لصالح تلاميذ الصف السادس مقارنة بالصفين السابع والثامن، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في بُعد التمر اللفظي. ويُستنتج من ذلك وجود فروق دالة إحصائية في أشكال السلوك التمرّي تجاه تلاميذ الدمج من قبل أقرانهم العاديين في المرحلة الأساسية تبعًا للصف الدراسي (سادس-سابع-ثامن-تاسع) في أبعاد التمر النفسي والاجتماعي والجسدي والاستبيان ككل، مع غياب الفروق في بُعد التمر اللفظي، ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل منها:

النضج العمري والتطور الاجتماعي: مع الانتقال من الصف السادس إلى التاسع، تتطور مهارات التواصل والعلاقات الاجتماعية، مما يؤدي إلى تحوّل أنماط التمر من العنف البدني إلى أشكال أكثر تعقيدًا (اجتماعية ونفسية). وتفسر نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1977) هذا التحوّل بأن التمر سلوك متعلّم يُكتسب عبر الملاحظة والتقليد، حيث يتعرّض التلاميذ في المراحل الأعلى لنماذج اجتماعية متنوعة تُغني أساليبهم في التمر. كما يُعزى استقرار التمر اللفظي عبر المراحل إلى بساطته واكتسابه المبكر، فضلًا عن أن مستوى الوعي الأخلاقي وفق نظرية التطور الأخلاقي (Kohlberg) لم يكتمل بعد لدى هذه الفئة العمرية.

وتتفق هذه النتائج مع عدة دراسات؛ إذ بيّن Olweus (1993 & 2013) أن التمر الجسدي يقل تدريجيًا مع العمر بينما يزداد التمر النفسي والاجتماعي، ووجد Smith et al (2019) فروقًا واضحة بين الصفوف في التمر الاجتماعي والنفسي مع استقرار التمر اللفظي، وأشارت Hanish & Guerra (2004) إلى ميول الأطفال الأصغر للتمر الجسدي مقارنة باعتماد الأكبر على الاستبعاد الاجتماعي، كما أكدت دراستا العمري والغامدي (2022) و Carter & Spencer (2006) وجود فروق في التمر النفسي والاجتماعي تبعًا للمرحلة العمرية مع ثبات التمر اللفظي. في المقابل، خالفت هذه النتيجة دراسات Nansel et al (2001) و Espelage & Swearer (2010) والحسن وآخرون (2019) وغنيم (2020) التي أفادت بوجود فروق دالة في التمر اللفظي، بينما اتفقت مع دراسات الرفاعي (2021) ووهبه (2021) وبكري (2010) التي لم تجد فروقًا دالة في التمر تبعًا للصف الدراسي.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة توصى الباحثان بما يأتي:

1. وزارة التربية والتعليم بتعزيز البرامج التربوية والتوعوية داخل المدارس الهادفة تهدف لتنمية ثقافة الوعي بمخاطر التنمر، وتوضيح آثاره السلبية على التلاميذ بوجه عام، وعلى تلاميذ الدمج بوجه خاص.
2. إدارة المدارس بإدماج موضوعات التسامح، وقبول الآخر، والتفاعل الإيجابي ضمن المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية، بما يسهم في بناء بيئة مدرسية آمنة لجميع الطلبة.
3. إعداد برامج إرشادية نفسية واجتماعية مناسبة من قبل المختصين في مجال التربية والأخصائيين الاجتماعيين، وبما يسهم في خفض الممارسات السلبية وتعزيز مهارات التواصل الإيجابي وتوفير البيئة الآمنة للطلاب.

المقترحات:

استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات مثل:

1. إجراء دراسات مقارنة بين المدارس الدامجة والمدارس العادية لمعرفة الفروق في مستويات وأنماط التنمر بين البيئتين المدرسيتين.
2. تنفيذ بحوث تجريبية أو شبه تجريبية لقياس فاعلية البرامج الإرشادية أو التوعوية الموجهة للحد من السلوك التنمري تجاه طلبة الدمج.
3. دراسة الفروق بين الجنسين (ذكور - إناث) في أنماط التنمر تجاه طلبة الدمج، لمعرفة ما إذا كان النوع يؤثر في طبيعة السلوك التنمري أو في استراتيجيات المواجهة.

قائمة المراجع والمصادر:

المراجع العربية:

1. أبو الديار، مسعد. (2012). سيكولوجية الاستقواء بين النظرية والعلاج. مركز التقويم وتعليم الطفل، الكويت.
2. أبو النور، محمد عبد التواب. (2009). أثر برنامج الدبلومة المهنية الخاصة على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي الثاني للجامعة التربوية للدراسات الاجتماعية (26-27).

3. أبو حلو، نعمة؛ سرميني، إيمان (2025). إيمان الإنترنت وعلاقته بالتمتع الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من طلبة الجامعة في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 5(9). <https://doi.org/10.56989/benkj.v5i9.1596>
4. أحمد، عاصم عبد المجيد كامل، وعبد، إبراهيم محمد سعد. (2016). التمتع المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر.
5. بدرانه، ليلي خالد. (2012). مصادر الدعم الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التمتري لدى المراهقين (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
6. بكري، محمد حسن مصطفى. (2010). الفروق بين الذكاء الانفعالي وسلوك التمتع لدى طلبة المرحلة الابتدائية في عكا (رسالة ماجستير). جامعة عمان العربية، عمان. <https://search.mandumah.com/Record/587368>
7. البهاص، سيد أحمد. (2012). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتتمين وأقرانهم غير المتتمين. مجلة كلية التربية، جامعة بنها.
8. بهنساوي، أحمد فكري، وحسن، رمضان علي. (2015). التمتع المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، 1(17)، 1-40.
9. بولطبعة، علي؛ الشوبكي، عبدالكريم (2024). أسباب سلوك التمتع المدرسي لدى تلاميذ الشق الأول من التعليم الأساسي من وجهة نظر المرشدين النفسيين بمدينة البيضاء. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 4(1). <https://doi.org/10.56989/benkj.v4i1.768>
10. بوهلالة، أحمد. (2021). التمتع المدرسي وعلاقته بالأمن النفسي لدى التلاميذ. المجلة الدولية لأبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، 2(2)، 334-350.
11. جرابسي، طرب عيسى. (2012). سلوك التمتع وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة (رسالة ماجستير). جامعة عمان العربية، الأردن.
12. الحسن، ر، والزعبي، م، والصمادي، ع. (2019). أنماط التمتع لدى طلبة المدارس الأساسية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة دراسات - العلوم التربوية، 46(1)، 93-114.
13. حسين، طه، وحسين، سلامة. (2007). استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي. دار الفكر، عمان.
14. الحمداني، ربيعة مانع ريدان. (2021). التمتع وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، 4، 405.

15. الخطيب، جمال الدين. (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. دار وائل، عمان.
 16. خوج، أسعد، وحنان. (2012). التمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 60.
 17. دارخان، سوزان مجيد. (2022). التمر الاجتماعي ضد ذوي الإعاقة: دراسة ميدانية في بغداد. مجلة الدراسات المستدامة، 4(4)، 1373-1404.
 18. الدسوقي، مجدي محمد. (2016). مقياس السلوك التمرى للأطفال والمراهقين. دار العلوم، القاهرة.
 19. الرفاعي، مالك محمد. (2021). سلوك التمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 82، 227-268.
 20. سكران، السيد عبد الدايم، وعلوان، عماد عبده. (2016). البناء العاملي لظاهرة التمر المدرسي ونسبة انتشارها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. مجلة التربية الخاصة، 4(16)، 60-1.
 21. شلبي، أحمد؛ حسين، محمد؛ هنييس، نك (2025). فاعلية تنمية المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز في الحد من سلوك التمر لدى طلاب المرحلة المتوسطة في إمارة أبوظبي. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 5(9).
- <https://doi.org/10.56989/benkj.v5i9.1594>
22. الصبحين، علي، والقضاة، محمد فرحان. (2013). سلوك التمر عند الأطفال والمراهقين: مفهومة، أسبابه، علاجه. دار جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
 23. الصريرة، أيمن محمد. (2011). الآثار النفسية والأكاديمية والجسمية للتمر على ضحايا التمر من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.
 24. طنوس، عادل جورج، والخوالدة، محمد خلف. (2011). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 41(1)، 421-444.
 25. عبد الرحيم، محمد عباس محمد. (2017). دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 85(1)، 201-235.

26. علوان، عماد بن عبده. (2016). أشكال التتمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (1)168، 439-473.
27. العمري، بشائر عبد الله، والغامدي، مازن عبد الرحمن. (2022). العوامل المساهمة في تعرض الطالبات ضعيفات السمع للتتمر المدرسي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 14(48)، 41-1. <https://doi.org/10.21608/sero.2022.241181>
28. العمري، صالحة حسن محمد. (2019). واقع مشكلة التتمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية: الوقاية والعلاج. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(7)، 30-44. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S151118>
29. غنيم، خولة عبد الرحيم. (2020). واقع ظاهرة التتمر المدرسي بين طلبة المدارس الحكومية في قسبة السلط. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 36(7)، 37-74.
30. فهيم، نوال حامد. (2018). فعالية برنامج إرشادي في خفض سلوك الاستقواء وأثره في تنمية الشعور بالأمن النفسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المنصورة، مصر.
31. القرني، محسن. (2016). برنامج الأمان الأسري الوطني. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
32. كرم الدين، ليلي. (2006). الاتجاهات الحديثة في رعاية وتثقيف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.
33. المركز الدولي للطفولة والتعليم المبكر والتطوير. (2017). التتمر المدرسي لمرحلي الطفولة والمراهقة: الأسباب والعلاج. ملتقى تدريبي تربوي، عمان، الأردن.
34. المعلا، نظمي حسين، والعظامات، عمر عطا الله. (2019). التتمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10، 128.
35. وهبة، سماح. (2021). الأمن الأسري وعلاقته بالتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 7(36)، 1-68. <https://doi.org/10.21608/jedu.2021.62890.1252>

المراجع الأجنبية:

1. Abregú-Crespo, Renzo., Garriz-Luis, Alexandra., Ayora, Miriam., Martín Martínez, Nuria., Cavone, Vito., Carrasco, Ángel., Fraguas, David., Martín-Babarro, Javier., Díaz Caneja, Covadonga. (2024). School bullying in children and adolescents with neurodevelopmental and psychiatric conditions: a systematic review and meta-analysis. The Lancet Child & Adolescent Health.8(2).pp. 122-134

2. Alatawi, Abdullah. (2023). Types of Bullying and Its Causes for Students with Autism Spectrum Disorder in Full-Inclusion Programs: Teachers 'And Parents' Opinion. *Letters an International Journal* .12(10).2505-2519. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/121005>
3. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
4. Berchiatti, Martina., Ferrer., Antonio., Galiana, Laura., RiberaLaura Badenes., & Longobardi, Claudio. (2022). Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties: The Role of the Student–Teacher Relationship Quality and Students' Social Status in the Peer Group. *Child & Youth Care*. 51. pp.515–537.
5. Bowers, Anneliese M. (2012). Increasing peer interaction by facilitating sensory play activities Autism: A case study. [Master Thesis]. Mills College.
6. Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 51(7). pp.809–817. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x>
7. Blake, Jamilia. J., Lund, Emily, M., Zhou, Qiong., Kwok, Oi-Man. Benz Michael. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *Psychology*. 27(4).pp.210-222. doi: 10.1037/spq0000008
8. Carter, B., & Spencer, V. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*.21.11 23. scirp.org
9. Carroll-Lind, J., & Kearney, A. (2004). Bullying: What do Students say? *Kairaranga. The Journal of Educational Practice*, 5(2). pp.19–24. <https://kairaranga.ac.nz/index.php/k/article/view/2>
10. Chan, Jacob. Yuichung., Ryan, Courtne. M., Fung, Annis L.C., Gerstein, Lawrence H., & Kinsey, Rebecca. M. (2018). Differential Experience of Peer Victimization Among Children with Learning Disabilities in Hong Kong. *Journal of Pacific Rim Psychology*.12.
11. Chatzitheochari, Stella, Parsons, Samantha, Platt, Lucinda. (2015). Doubly Disadvantaged? Bullying Experiences among Disabled Children and Young People in England. *Sociology*. 50(4).pp.695–713. doi: 10.1177/0038038515574813
12. Corvo, K., & Delara, E. (2010). Bullying victimization, aggression, and social skills among school-aged children: A review of the literature.

- Journal of Social Work Practice, 24(4), 445–463.
<https://doi.org/10.1080/02650530903556336>
13. Dell’Anna, Silvia., Pellegrini, Marta., Ianes, Dario & Vivanet, Giuliano. (2022). Learning, Social, and Psychological Outcomes of Students with Moderate, Severe, and Complex [1] Disabilities in Inclusive Education: A Systematic Review. *INTERNATIONAL JOURNAL OF DISABILITY, DEVELOPMENT AND EDUCATION*. 69(6).2041-2025. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>
 14. Espelage, D. & Holt, M. (2001). Bullying And Victimization During Early Adolescents: peer Influences And psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*.3 (2), PP.123-142.
 15. Espelage, L., Rose, Chad. A., & Polanin, Joshua R. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students with Disabilities. *Remedial & Special Education*.36 (5). <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
 16. Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). Routledge.
 17. Forlin, C. & Sin, F.K. (2010). Developing support for inclusion. A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of whole schooling*, 6(1).p p.-6-24.
 18. Fox, C.L., & Boulton, M.J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational psychology*. 75(2), p p.313-328.
 19. Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Developmental Psychology*. 40 (3).pp. 673–685.
 20. Khalifeh, H., Howard, L. M., Osborn, D., Moran, P., & Johnson, S. (2013). Violence against people with disability in England and Wales: Findings from a national cross-sectional survey. *PLoS ONE*, 8(2). e55952. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055952>
 21. Loiacono & Valenti, Vito. (2010). General Education Teacher needs to be prepared to co- teach the increasing number of Children with Autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*. 25(3), pp. 32-24.

22. Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100.
23. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
24. Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9. pp.751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
25. Piquart, Martin. (2017). Systematic Review: Bullying Involvement of Children with and without Chronic Physical Illness and/or Physical/Sensory Disability-a Meta-Analytic Comparison with Healthy/Nondisabled Peers. *J Pediatr Psychol*. 42(3).pp.245-259. doi: 10.1093/jpepsy/jsw081
26. Quiroz, H. C., Arnette, J. L., & Stephens, R. D. (2006). *Bullying in schools: Fighting the bully battle*. U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. (NCJ Publication No.188235). <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojjdp/188235.pdf>
27. Richard, p. et al. (2016). Injuries, violence, and Bullying among Middle School Students in Oman medical. *Journal*, voi. (32). pp.98- 105.
28. Rose, C, A., Espelage, L., & Aragon, Steven R. (2013). permissions Bullying and Middle School Students With and Without Specific Learning Disabilities: An Examination of Social-Ecological Predictors. *Journal of Learning Disabilities*. 48(3). <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>
29. Roberts, W. B., Jr., & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*. 4(2).pp.148–155.
30. Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3). DOI: 10.5206/eei.v21i3.7679. ojs.lib.uwo.ca
31. Rose, C. A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C. G., Preast, J. L., & Green, A. L. (2015). Bullying and students with disabilities: Examination of disability status and educational placement. *School Psychology Review*. 44(4), 425–444. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0092.1>.

32. Ryzin, Mark, J. Van ., Murray, Christopher., & Roseth, Cary. J. (2024). The effects of cooperative learning on self-reported peer relations, peer support, and classroom engagement among students with disabilities. *J Educ Res.*117(6),pp.355-364. doi: 10.1080/00220671.2024.2410494.
33. Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistent age differences in bullying prevalence across countries in the HBSC study: Findings from England, Ireland, and the United States. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24).p.4724. <https://doi.org/10.3390/ijerph16244724>
34. Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Bullying in Secondary Schools: What it looks like and How to Manage it?*. Ives Yorki. Sage Publishing.
35. Veeleva, Svetlana V., & Chitfrikova, Tatiana, Yu. (2024). Psychological Bullying of Children with Developmental Disabilities in Inclusive School Practices. *Psychological Research.*15,(6). <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-6-624>
36. Yüксе, Arzu., & Yılmaz, Emel. Bahadır. (2025). Predictors of Peer Bullying and Peer Victimization Among High School Students in Türkiye. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing.* 38(3). <https://doi.org/10.1111/jcap.70027>.