جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية

Journal of Imam Abdulrahman Bin Faisal University for Humanities and Educational Sciences

Peer-reviewed Journal دورية علمية محكمة

J IAUHES

المجلد 1 | العدد 1 | يناير - أبريل 2023
Volume 1 | Issue 1 | Jan-Apr 2023

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام الابتدائية من وجهة نظر معلميهم

The Degree of Bullying Prevalence Among Students with Communication Disorders in Public Primary Schools from Teachers' Perspectives

الاستلام: 2022.6.5	القبول: 2022.12.1	النشر: 2023.1.1

فارس حسين القحطاني
أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة

علي أحمد الغامدي
معلم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جدة

Faris Hussin Al-Gahtani
Associate Professor, Special Education Department, Collage of Education, Jeddah University
https://orcid.org/00003442-4941-0002-

Ali Ahmad Al-Gamdi
Teacher, Education Dept. Jeddah
https://orcid.org/00006019-5152-0001-

الاستشهاد: القحطاني، فارس، والغامدي، علي. (2023). درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام الابتدائية من وجهة نظر معلميهم. *مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، *1*(1)، 1-15.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على درجة انتشار التَّنمُّر بين الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العامّ الابتدائيّة من وجهة نظر معلّميهم. وقد اتّبع المنهج الوصفيّ المسحيّ، حيث كان عدد المشاركين في الدراسة (248) معلّمًا ومعلّمة من معلّمي التعليم العامّ بالمرحلة الابتدائيّة بمدينة جدّة. وتمّ إعداد استبانة هدفت إلى قياس درجة انتشار التنمّر الذي يتعرّض له الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائيّة. وقد تكوّنت الاستبانة من ثلاثة محاور رئيسة: نوع الاضطراب، وعمر الطالب الزمنيّ، وأشكال التَّنمُّر. وأظهرت النتائج أنّ استجابات المشاركين على المحاور الثلاثة الرئيسة تركّزت حول الدرجة المتوسّطة للتنمّر. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات المشاركين حول التَّنمُّر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل وِفقًا لمتغيّر نوع الاضطراب، وكانت الفروق الأعلى بين المتوسّطات الدالّة إحصائيًّا بين اضطراب الصوت واضطراب السمع لصالح اضطرابات الصوت. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في التَّنمُّر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغيّر جنس الطالب أو عمر الطالب الزمنيّ. كما يوجد فروق تعزى لمتغيّر أشكال التَّنمُّر، وأن التَّنمُّر الجسديّ يعدّ الأكثر انتشارًا مقارنة بالتنمُّر اللفظيّ.

وقد أوصت الدراسة بزيادة الوعي بخطر التنمّر على الطلبة في المدارس، وتفعيل دور كلّ من معلمي تدريبات النطق، والإرشاد الطلابيّ، وتعزيز الانتماء والولاء والتعاون بين الطلبة؛ لتوفير بيئة مدرسية آمنة.

الكلمات المفتاحية: التنمر، ذوي اضطرابات النطق واللغة، اضطرابات التواصل، معلمي المرحلة الابتدائية، التعليم العام

ABSTRACT

This study aims to determine elementary school teachers› perceptions of the extent of bullying among students with communication disorders using a quantitative descriptive method. A total of 248 male and female public elementary school teachers from Jeddah were included in the study. A questionnaire comprising three sections, namely type of disorder, students› age, and types of bullying, was used. The results revealed that the sample›s average responses on the three main parts focused on the average degree of bullying. There were significant differences in the study sample›s responses to bullying based on the type of disorder. The most statistically significant differences between voice disorder and hearing disorder were in favor of voice disorders. No significant differences were found in bullying based on gender or age. However, in terms of the types of bullying, physical bullying was significantly more common than verbal bullying. This study highlights the importance of raising awareness about bullying among students with communication disorders. In addition, the study recommends implementing policies to develop a sense of belonging, loyalty, and cooperation among students for establishing a secure school environment.

Keywords: Bullying, communication disorders, elementary schools, primary school teachers, general education

1. المقدمة

إن أساس تقدم وتطور الدول هو التعليم وتحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة، وذلك من خلال المؤسسات التعليمة، كالمدراس، والجامعات، ولابد من تضافر الجهود للاهتمام بالتعليم وتطوير الأنظمة التعليمة، وتوفير بيئات تعليمية مناسبة، تسهم في تثقيف وتأهيل الطلبة ليقوموا بدورهم في تطور المجتمع، ويعد المناخ المدرسي الآمن من أهم الأمور التي تؤثر في سلوك الطلبة وتنمي مهاراتهم وتسهم في تقدمهم؛ لما له من دور كبير في توفير بيئة ملائمة للتعليم والتعلم، والتي تؤثر بشكل مباشر في نفسية الطلبة بصورة إيجابية أو سلبية على حد سواء، وذلك لما لها من آثار في تهيئة بيئة مليئة بالمشكلات أو الحد منها بين الطلبة (Alsubia & Al-Ghamdi, 2021).

وتعد المدرسة المؤسسة التربوية والاجتماعية التي تأتي بالدرجة الثانية في الأهمية بعد الأسرة من حيث مكانتها في التأثير على الطلبة، وتشكيل شخصياتهم، ومهاراتهم، ومواهبهم، وقدراتهم، وتوسيع قاعدة معلوماتهم ومعارفهم، كما أنها توفر لهم بيئة اجتماعية مليئة بالمثيرات التي تحفز طاقتهم، وتوجيهها في الاتجاه الذي يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع، وهي بذلك تحقق الهدف العام للتربية، وهو إعداد جيل قادر على تحمل المسؤولية وأعباء الحياة ويكون أكثر ثقة بنفسه، جيل متعلم منتج ملبي لحاجاته وحاجات مجتمعه، وقادرا على التكيف والوصول لمستوى مناسب من الصحة النفسية، كما تسعى المدرسة بدور فعال إلى النمو المتكامل في النواحي الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والمعرفية، والمهنية، في ضوء الخبرات المتنوعة المقدمة إليهم (سايحي، 2018).

وفي الحقيقة، إن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتربوية المتسارعة أدت إلى ظهور العديد من المشكلات في البيئة المدرسية، ومنها المتعلقة بظهور سلوكيات غير مرغوبة بين الطلبة، والتي تحدث عادة في غياب الرقابة المدرسية والأسرية كظهور سلوك العنف، والعدوان، والتنمر الذي كان بداية ظهوره لدى طلبة المدارس، حيث ربط معظم الباحثين ظهور التنمر بالبيئة المدرسية بوصفها بالمكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك، الذي يعكس أثارا اجتماعية، ونفسية، وانفعالية، وأكاديمية على المتنمر والضحية والنظام المدرسي (الصبحيين والقضاة، 2020).

وبناء على ما سبق، ركزت الدراسات بشكل متزايد على تحديد العوامل التي تجعل الطلبة ضحايا للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم، كوجود الاختلاف في بعض الخصائص، والسلوكيات، وعلى سبيل المثال: الطلبة ذوي الإعاقة مختلفون في بعض الخصائص عن أقرانهم من طلبة التعليم العام، مثل ذوي اضطرابات التواصل، وذلك لظهور اضطراب في التواصل لديهم؛ قد ينتج عنه خلل في التوافق النفسي والصحي وضعف المهارات الاجتماعية، مما يؤثر على شخصياتهم وطريقة تواصلهم مع الآخرين، مما يجعلهم عرضة للسخرية والاستهزاء من قبل أقرانهم. حيث أشار المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2020) إلى عدد من الخصائص التي تجعل الطلبة أكثر عرضه للتنمر منها: الضعف البدني، تدني التحصيل الدراسي، اختلاف الخلفية العرقية، أو بعض السمات: مثل الطول، أو الوزن، أو اضطرابات الكلام التي تعد من أهم الطرق الرئيسة للتواصل بين الطلبة ومحيطهم.

وتحاول الدراسة الحالية تسليط الضوء على ضحايا التنمر المدرسي من الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في التعليم العام بالمرحلة الابتدائية، والكشف عن درجة تعرضهم للتنمر، وعن أبرز اضطرابات التواصل التي تجعلهم مستهدفين من قبل أقرانهم، والآثار المترتبة على ذلك. فمن المهم معرفة أنواع اضطرابات التواصل التي قد تعرضهم لخطر الوقوع ضحايا للتنمر المدرسي، كاضطرابات النطق، واضطرابات الطلاقة، واضطرابات الصوت، واضطرابات اللغة، واضطرابات السمع.

2. مشكلة الدراسة

يصاحب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل عدد من المشكلات الأكاديمية والسلوكية بناء على خصائصهم التي يظهرونها على المستوى الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي، مما قد يؤدي إلى تعرضهم للتنمر المدرسي، الذي يعد أحد المشكلات الخطيرة غير المرغوبة التي بدأت بالانتشار في الآونة الأخيرة(Alzahrani et al.,2019) ، لما لها من آثار سلبية في العديد من الجوانب: النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، والأكاديمية، والمدرسية، التي تنعكس على كل من المتنمر والضحية، فالضحية على وجه الخصوص تظهر آثار التنمر عليه بشكل أكبر حيث يعاني من القصور في العلاقات الاجتماعية؛ وذلك يعود إلى صعوبة تكوين العلاقات، والشعور بالخجل، وتدني تقدير الذات، والخوف من الذهاب للمدرسة، مما ينتج عن ذلك زيادة معدلات التسرب، وتدني في التحصيل الدراسي، وكل تلك العوامل تعيق نموهم السليم (Adlof, 2020). وفي الواقع تشير الإحصائيات إلى أن انتشار التنمر المدرسي بين الطلاب كبير جدا، فهناك طالب واحد متنمر أو ضحية للتنمر من كل سبعة طلاب (الصبحيين والقضاة، 2020).

وعليه، فإنه من المحتمل أن يتعرض الطلبة ذوي اضطرابات التواصل للتنمر المدرسي؛ لاختلاف خصائصهم عن أقرانهم من طلبة التعليم العام، وهذا ما أوردته نتائج دراسة حموم (2016) إلى أن الآثار السلبية التي تخلفها اضطرابات النطق كالحذف، والإبدال، والتشويه، والإضافة، عند الطلبة والتي تؤثر على سماتهم الشخصية مما يجعلهم عرضة للسخرية والانطواء. ومن خلال واقع العمل في الميدان والاحتكاك مع معلمي تدريبات النطق، وتنوع الخبرات من مدارس إلى مراكز وبرامج في مناطق مختلفة بالمملكة، وملاحظة ممارسة سلوك التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل بأشكاله المختلفة، وبعد مراجعة الأدبيات السابقة حيث بينت درجة انتشار سلوك التنمر بأشكاله المختلفة كالتنمر الجسدي، والنفسي، واللفظي،

والاجتماعي، على الطلبة من قبل أقرانهم، وهذا السلوك يعيق تكيفهم وتفاعلهم مع البيئة المدرسية، سعت الدراسة إلى التعرف على درجة انتشار التنمر على طلبة اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة جدة.

3. أسئلة الدراسة

- ما درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام الابتدائية من وجهة نظر معلميهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير نوع الاضطراب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير عمر الطالب الزمني؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير أشكال التنمر؟

4. أهداف الدراسة

- التعرف إلى درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام الابتدائية من وجهة نظر معلميهم.
- التعرف إلى الفروق في التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير نوع الاضطراب، والجنس، وعمر الطالب الزمني.
- التعرف إلى الفروق في التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير أشكال التنمر.

5. أهمية الدراسة

5.1. الأهمية النظرية

- تظهر الأهمية النظرية للبحث من خلال بحثها لظاهرة سلوكية تزداد معدلات انتشارها في الآونة الأخيرة.
- تبرز أهمية الدراسة في كونها من الدراسات والأبحاث العربية القليلة -على حد علم الباحثين- التي تناولت درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام الابتدائية من وجهة نظر معلميهم.
- يمكن الاستفادة من النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة، باقتراح بحوث تالية يمكن إجراؤها مستقبلا في هذا المجال.

5.2. الأهمية التطبيقية

- في ضوء نتائج الدراسة يتم تحديد درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام الابتدائية من وجهة نظر معلميهم.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في وضع الحلول الملائمة للحد والتقليل من انتشار ظاهرة التنمر المدرسي.
- التغلب على التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية لتغيير أساليبها التربوية التقليدية.

6. مصطلحات الدراسة

التنمر: يعرفه الصبحيين والقضاة (2020) بأنه سلوك متعمد سلبي لإلحاق الأذى الجسمي، أو اللفظي، أو النفسي، أو الجنسي، ويحصل من شخص يمتلك القوة والرغبة بالسيطرة نحو شخص ضعيف لا يتوقع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة، وكذلك لا يبلغ عن حادثة التنمر لمن حوله من الراشدين.

التواصل: يعرف بأنه استخدام الكلام كرموز لغوية للتعبير عن الأفكار والمشاعر وتبادل المعلومات بين الأفراد (De Looze et al., 2020).

اضطرابات التواصل: تعرف بأنها عدم قدرة الفرد عن التعبير عن أفكاره ومشاعره للآخرين بمفردات لغوية مناسبة، ولديه صعوبة في فهم ما يسمعه من الآخرين، سواء كانت أفكارهم منطوقة أو غير منطوقة، وهي تصيب أركانا مختلفة من عمليات التواصل (الزريقات، 2018).

المرحلة الابتدائية: تعرف بأنها القاعدة والركيزة الأساسية التي تمثل بداية سلم التعليم، وهي مرحلة تبدأ من سن السادسة إلى الثانية عشر، وهي بداية حقيقة لعملية التنمية الشاملة لمدارك الطلاب وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة وتتعهد برعايتهم روحيا وجسديا وفكريا وانفعاليا واجتماعيا على نحو يتفق مع طبيعتهم ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه (وزارة التعليم، 2016).

7. محددات الدراسة

- الحدود المكانية: المدارس الحكومية الملحق بها برامج تدريبات النطق المساندة بمدينة جدة.
- الحدود الزمانية: طبقت خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442هـ.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.

8. الإطار النظري

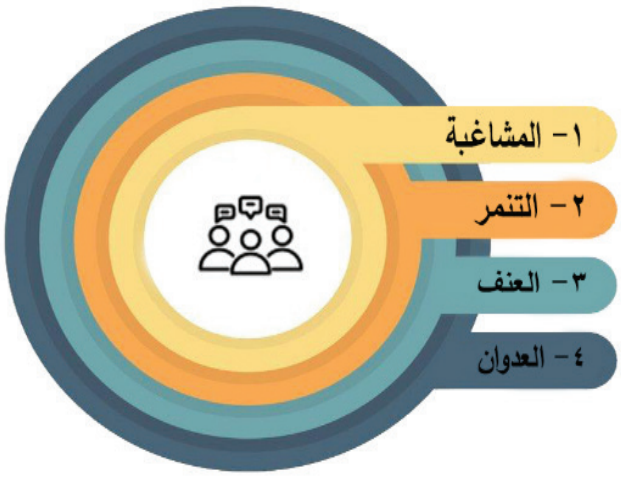
8.1. التنمر

يعد التنمر ظاهرة موجودة في جميع المجتمعات حيث أصبح مشكلة خطيرة تواجه الكثير من المجتمعات حول العالم. وتحديدا في المدارس وذلك لزيادة أثار التنمر بين طلبة المدارس،

وتزايد أشكال العنف بينهم بدرجات متفاوتة. حيث يعتبر سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي، أو اللفظي، أو النفسي، أو الجنسي، ويحصل من طرف قوي مسيطر تجاه فرد ضعيف، لا يتوقع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة، وكذلك لا يبلغ عن حادثة الاستقواء للراشدين من حوله، وهذا هو سر الاستقواء على الضحية (الصبحيين والقضاة، 2020). ويتداخل مفهوم التنمر مع مفهومي العدوان والعنف والأخير بمعناه المعروف هو الذي يتطلب درجة عالية من القوة، حيث يستخدم فيه السلاح بمختلف أنواعه مع التهديد والوعيد المؤدي إلى عنف شديد. بينما التنمر أخف من حيث الممارسة، فهو يشتمل على أضرار جسدية خفيفة، وأضرار لفظية كبيرة، ويشتمل على الاستعراض بالقوة الجسدية والرغبة في السيطرة على الآخرين. كما أن العدوان هو سلوك سلبي يصدر من شخص نحو شخص آخر، وقد يكون لفظيا أو جسديا بشكل مباشر أو غير مباشر، مما يتسبب بالأذى الجسدي أو النفسي لشخص آخر. ولهذا يمكن القول: إن التنمر نمط من العدوان والعنف (Anasori et al., 2020). إن الفروق بين المشاغبة والتنمر طفيفة جدا؛ ويكمن ذلك في كون التنمر يتوفر فيه نية مسبقة وبقصد إيقاع الأذى نحو الضحية؛ أما المشاغبة فقد تكون غير مقصودة وقد لا تتجاوز إحداث الضوضاء والفوضى؛ وذلك يعود لتفريغ الطاقة الكامنة داخل الطالب والترويح عن المشاعر والانفعالات، وقد يعود ذلك إلى التجاهل الاجتماعي. ويمكن تلخيص العلاقة بين المشاغبة، والتنمر، والعنف، والعدوان من خلال الشكل (1)، حيث تعد المشاغبة النواة الأولى التي يتكون منها العدوان، ثم تتطور لتصبح تنمرا، ثم تتوسع لتصبح عنفا، وتعد المشاغبة، والتنمر، والعنف أنماطا فرعية للعدوان.

شكل ١

العلاقة بين المشاغبة، والتنمر، والعنف، والعدوان



8.2. اضطرابات التواصل

يعد مجال اضطرابات التواصل لدى الطلبة من المجالات التي حظيت باهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة، ويرجع ذلك لتخفيف من الآثار السلبية التي يخلفها هذا الاضطراب، والتي تحد من اندماجهم في المجتمع المحيط بهم، وقد يعترض مراحل بناء اللغة متغيرات وعوامل تؤثر على اكتسابها بصورة صحيحة، وذلك بسبب وجود خلل على مستوى الجهاز النطقي، وإن لم تعالج هذه العوامل في الوقت المناسب فقد تصبح مع مرور الوقت عائقا لاكتساب العلوم، وتكوين علاقات، وتعرض صاحبها للانعزال الاجتماعي، وقد يجد نفسه عرضة للتنمر من قبل أقرانه، إضافة إلى شعوره بالنقص عنهم (حموم، 2016).

أشار Jamal et al. (2001) إلى أن نسبة حدوث اضطرابات الكلام لدى الأطفال من عمر 4 سنوات إلى 14 سنة تصل إلى 61.11% وفي المقابل عدم حدوث الاضطراب لدى الأطفال كان 12.45%، وظهرت نسبة حدوث اضطرابات الكلام وتأخر النمو اللغوي لدى الأطفال بصورة أكبر حينما يكون الوالدين أبناء عم أو أقارب. واختلفت نسب اضطرابات التواصل في مناطق المملكة فكانت أعلى نسبة في المنطقة الجنوبية حيث ظهرت بنسبة بلغت 3.76%، ثم يليها المنطقة الشرقية بنسبة 1.23%، وفي المرتبة الثالثة كانت المنطقة الوسطى بنسبة 1%، فيما حظيت المنطقة الغربية بأقل نسبة وهي 0.56%.

8.3. خصائص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل

وفقا لعبد العزيز وكوافحة (2012) فإن الأطفال ذوي اضطرابات التواصل لديهم خصائص متباينة، وتختلف من طالب لآخر، ويمكن الإشارة لها كالآتي: تتصف الخصائص الانفعالية والاجتماعية لذوي اضطرابات التوصل بمستويات عالية من القلق والتوتر، وفقدان الثقة بالتنفس، والشعور بالإحباط والذنب المستمر، وتظهر لديهم سلوكيات غير مرغوبة كالسلوك العدواني والتنمر المدرسي، إضافة إلى الانسحاب الاجتماعي، والشعور بالفشل في تكوين علاقات، والرفض من قبل الآخرين، كما أن ذوي اضطرابات التواصل يتصفون بالخصائص السلوكية المتمثلة في ضعف اللغة، صعوبات في التفكير، عدم القدرة على التعبير، وكذلك صعوبة اكتساب مفردات جديدة، وصعوبات في النطق، وكذلك قد يواجهون صعوبة في متابعة الكلام واستيعابه، والانتقال من موضوع لآخر، وظهور صعوبات التكيف الاجتماعي عليهم يؤدي إلى ظهور العدوان على الذات أو الآخرين، وقد يكونون عرضة للتنمر المدرسي.

9. الدراسات السابقة

يذكر Blood et al. (2010) أن الطلبة الذين لديهم اضطرابات التواصل بشكل عام قد يتعرضون للتنمر المدرسي ويعتبر الأكثر انتشارا بين السلوكيات غير المرغوبة، ويشمل التنمر الإيذاء الجسدي وكذلك التنمر اللفظي، وهو يكون بصورة مستمرة ومتعمدة نحو الفرد. ومن جهة أخرى يمكن القول إن اضطرابات التواصل بأنواعها المختلفة، كالنقص في القدرات اللغوية، وصعوبة التعبير بطلاقة، وعدم القدرة على فهم الآخرين، والاختلالات في الصوت، وظهور الأخطاء النطقية، تؤدي إلى العديد من المشكلات التكيفية مع البيئة المدرسية،

وتحد من قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية، وتحد من ظهورهم بشكل إيجابي في التفاعل والتواصل مع الآخرين؛ مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية، وبالتالي قد يكونون عرضة للتنمر المدرسي.

كما أجرى Daniel and McLeod (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمين والآباء والطلبة الذين لديهم اضطرابات الصوت في المدارس، كما هدفت إلى معرفة الإحباطات التي تؤثر على المعلمين والأسر أثناء محاولتهم التنقل في البيروقراطيات التي يتبعون لها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر التحديات التي ظهرت تمثلت في الحاجة إلى خبرات محددة في بيئة المدرسة، والوصول إلى الفصول الدراسية، والخدمات المهنية الإضافية لدعم مشاركة الطلبة التعليمية والاجتماعية داخل البيئية المدرسية، وأظهرت النتائج أن المعلم يلعب دورا رئيسا في دعم نمو الطلبة التربوي والاجتماعي والعاطفي. كما أشارت إلى أن الطلبة الذين لديهم اضطراب في الصوت لا يملكون الثقة بالنفس، ويشعرون بالعزلة، وكذلك قلت مشاركتهم في أنشطة التعلم.

وأجرى Aslan (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني بين الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بمدارس التربية الخاصة، بالإضافة إلى ذلك، فقد تم تقييم الدور التنبؤي لتجربة التنمر والإيذاء على مستوى التكيف النفسي والتكيف الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة. واشتملت الدراسة على مقياس التنمر التقليدي، ومقياس التنمر، ومقياس التسلط السيبراني، ومقياس لتحديد نقاط القوة والضعف لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 28.1٪ من الطلبة ذوي الإعاقة متنمرين، وأن 39.3٪ منهم كانوا ضحايا التنمر التقليدي، و13.5٪ من الطلبة ذوي الإعاقة كانوا متنمرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وأن 23.3٪ منهم ضحايا للتنمر الإلكتروني، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر بشكلية تعزى لمتغير الجنس، حيث حصل الطلبة الذكور من ذوي الإعاقة على درجات أعلى في كل من التنمر والإيذاء من الإناث، وكذلك اختلافات في مستوى الصف لصالح الذكور، وأشارت تحليلات الانحدار إلى أن التنمر التقليدي والإيذاء التقليدي والتنمر الإلكتروني تتنبأ بشكل كبير بمستوى التكيف النفسي والاجتماعي لطلبة التربية الخاصة.

وهدفت دراسة Lindsay et al. (2008) إلى التحقق من قابلية التعرض للتنمر والتعرض للمضايقات ومشاكل العلاقات مع الأقران، واشتملت أدوات الدراسة على مقاييس التعرض للتنمر، والصعوبات العاطفية والسلوكية، والنمو الاجتماعي الإيجابي واحترام الذات، جنبا إلى جنب مع تدابير تنمية لغة الأطفال، وتم الحصول على البيانات من التقارير الذاتية للأطفال وتقارير الوالدين والمعلمين، وأظهرت النتائج أن معدلات انتشار التنمر متساوية بين الطلبة العاديين وطلبة ذوي الإعاقة ممن لديهم من اضطرابات لغوية.

وحاولت دراسة Savage (2005) التعرف على أنماط الصداقة والتنمر لدى الطلبة الملتحقين ببرامج الاضطرابات اللغوية في المدارس العادية، وتضمنت هذه الدراسة معرفة التصورات حول ظاهرة التنمر للطلبة في الصفين السادس والسابع الملتحقين ببرامج الاضطرابات اللغوية بدوام جزئي، وتصورات أقرانهم العاديين الذين لا يعانون من مشاكل في الكلام واللغة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التنمر واستبانة الدمج الاجتماعي، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات لغوية صنفوا أنفسهم أنهم أكثر عرضة للتنمر من أقرانهم العاديين بثلاثة أضعاف، ومع ذلك صنف نصف الطلبة العاديين ظاهرة التنمر على أنها نادرا ما تحدث، واختلفت المجموعتان في عدد الأقران الممكن في تكوين العلاقات معهم، وتضمن برنامج اضطرابات اللغة الطالب الذي يعاني من اضطرابات لغوية تعد من عوامل التعرض للتنمر، ويعد تقبل الأقران للطالب يساعد في حمايته من التنمر، كما أظهرت النتائج أن التدخلات البيئية الموجهة نحو الدمج تشجع تكوين الصداقات والقبول الاجتماعي بين الأقران بشكل واسع، وبالتالي قد تكون التدخلات أكثر فاعلية لمنع التنمر.

9.1. التعقيب على الدراسات السابقة

مما سبق يتبين أن نتائج الدراسات متعددة ومتنوعة في محتواها، وأكدت معظم الدراسات أن ظاهرة التنمر من المشكلات الخطرة، واسعة الانتشار وأنها مستمرة وتحدث في البيئات المدرسية المختلفة، وأكدت الدراسات السابقة على تعرض الطلبة ذوي اضطرابات التواصل للتنمر بصورة مرتفعة، كدراسة Davis et al. (2002)، ودراسة Van Kuik Fast (2011)، وكذلك دراسة علي وآخرين (2015) ودراسة Daniel and McLeod (2017)، وتشابهت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بشكل مباشر من حيث الهدف و المشاركين كدراسة Lindsay et al. (2008) ودراسة Savage (2005)، وتقاطعت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف كدراسة Wei et al. (2016) ، ودراسة Aslan (2016) ودراسة علي وآخرون (2015)، اختلفت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، من حيث المشاركين ومن حيث الهدف العام؛ وذلك من خلال محاولتها البحث عن درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام، من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، حيث إنه اقتصرت بعض الدراسات السابقة على اضطراب واحد من اضطرابات التواصل، وكان أبرزها اضطراب التلعثم لدى طلبة التعليم العام، أو اضطراب ناتج عن إعاقة، ومن هنا فإن الدراسة الحالية أولت اهتماما باضطرابات التواصل لدى طلبة التعليم العام ومدى تعرضهم للتنمر.

وجاءت هذه الدراسة لتكشف درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في التعليم العام؛ وذلك خلاف الدراسات السابقة، التي كانت تستهدف طلبة التربية الخاصة أو اضطرابا واحدا من اضطرابات التواصل، وذلك ما يميز هذه الدراسة. وقد أثبتت هذه الدراسة الهدف منها، وطبقت على

معلمي ومعلمات التعليم العام بمستويات وتخصصات مختلفة. واهتمت هذه الدراسة بمرحلة دراسية مهمة، وهي بيئة خصبة تكاد تبرز فيها السلوكيات غير المرغوبة وتنتشر بين طلبة المرحلة الابتدائية؛ لقصور وعيهم بالعواقب الناتجة عن ذلك السلوك.

10. إجراءات الدراسة

10.1. منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، ولما فيه من مميزات ذات فعالية في الدراسات الإنسانية والتربوية؛ حيث إنه يسمح بوصف النتائج وصفا دقيقا (Mohajan, 2020).

10.2. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية، الملحق بها برامج تدريبات النطق المساندة، بمدينة جدة، والذي يقدر عددهم بـ(1480) معلم ومعلمة.

10.3. عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة الاستطلاعية من (100) معلم ومعلمة، وعينة أساسية تقدر بـ (248) معلما ومعلمة، وقد تم اختيارهم من خلال الطريقة القصدية والتي تعني باختيار عدد من المعلمين حسب الموافقات التي تم الحصول عليها وحسب تعاون بعض المدارس.

10.4. أدوات الدراسة

تم إعداد الاستبانة بهدف التعرف على درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (30) فقرة، وقد توزعت فقرات المقياس على 3 محاور أساسية، المحور الأول مقسم على خمسة أبعاد تمثلت في: (23) فقرة ضمن المحور الأول، ومقسمة كالآتي: (4) فقرات ضمن بعد اضطرابات النطق، و(6) فقرات ضمن بعد اضطرابات الطلاقة، و(6) فقرات ضمن بعد اضطرابات الصوت، و(4) فقرات ضمن بعد اضطرابات اللغة، و(3) فقرات ضمن بعد اضطرابات السمع، في حين تضمن محور العمر الزمني للطالب (3) فقرات، واحتوى محور أشكال التنمر (4) فقرات، ذلك بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الأساسية.

10.5. صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري: تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (8) من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة لتحكيمها، ومعرفة مدى انتماء العبارة للأبعاد، ومعرفة مدى مناسبة فقرات الاستبانة للأبعاد التي تقيسها، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم أجريت بعض التعديلات، وتكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة.

الاتساق الداخلي للأداة: طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (100) من معلمي التعليم العام، بهدف التحقق من الات ساق الداخلي لأداة الدراسة. وتم حساب التجانس الداخلي للاستبيان عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المشاركين على كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبيان.

10.6. ثبات أداة الدراسة

أولا، طريقة ألفا كرو نباخ: تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرو نباخ حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.916). ثانيا، طريقة التجزئة النصفية: كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية بطريقة حساب معامل الارتباط وبلغت قيمة متوسط معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية (0,788)كما هو موضح في الجدول رقم (1):

جدول 1

معاملات ثبات أداة الدراسة

عدد الفقرات	معامل ألفا كرو نباخ	معامل التجزئة النصفية
30	0.916	0.788

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، ومناسبة الأداة لجمع المعلومات والإجابة عن أسئلة الدراسة، والوثوق بنتائج تطبيقها.

11. النتائج والمناقشة

11.1. إجابة السؤال الأول

ما درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام الابتدائية من وجهة نظر معلميهم؟

تم استخدام الإحصاء الوصفي بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية وذلك وفقا لاستجابات المشاركين على المحور الأول والثاني والثالث، وهي موضحة في الجدول رقم (2)، (3)، (4) ويوضح الجدول رقم (2) استجابات المشاركين على المحور الأول.

جدول 2

استجابات المشاركين على المحور الأول

استبانة انتشار المتوسط على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل (المحور الأول)	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد				
	%	%	%	%	%				
21 - ي/تكون الطالب أصم.	14	41	51	87	55	3.52	1.17	1	متوسط
	3.4%	10.0%	12.4%	21.2%	13.4%				
23- ي/تضع الطالب/ة المعين السمعي (السماعات الطبية)	13	34	66	84	51	3.51	1.12	2	متوسط
	3.2%	8.3%	16.1%	20.5%	12.4%				
13- ي/تتكلم الطالب/ة بنوعية صوت خشنة.	4	24	97	96	27	3.48	0.87	3	متوسط
	1.0%	5.9%	23.7%	23.4%	6.6%				
2- حذف صوت من أصوات الكلمة، مثال: ي/تنطق تاحة بدلا من تفاحة	9	46	82	82	29	3.31	1.02	4	متوسط
	2.2%	11.2%	20.0%	20.0%	7.1%				
22- يكون سمع الطالب/ة بسيط أو متوسط.	51	94	82	21	51	3.29	0.89	5	متوسط
	12.4%	22.9%	20.0%	5.1%	12.4%				
14- ي/تتكلم الطالب/ة بصوت حاد.	8	38	99	80	23	3.29	0.95	6	متوسط
	2.0%	9.3%	24.1%	19.5%	5.6%				
15- ي/تتكلم الطالب/ة بصوت مبحوح.	8	33	110	77	20	3.27	0.91	7	متوسط
	2.0%	8.0%	26.8%	18.8%	4.9%				
3- نطق الصوت بطريقة مشوهة وغير صحيحة، مثال: ي/تنطق كلمة سشجرة بدلا من شجرة	8	38	106	67	29	3.29	0.97	8	متوسط
	2.0%	9.3%	25.9%	16.3%	7.1%				
4-إضافة صوتا زائدا في الكلمة، مثال: سسمكة.	12	42	93	71	12	3.26	1.03	9	متوسط
	2.9%	10.2%	22.7%	17.3%	2.9%				
16- ي/تتكلم الطالب/ة بطبقة صوت عالية.	8	40	105	75	20	3.24	0.93	10	متوسط
	2.0%	9.8%	25.6%	18.3%	4.9%				
1-إبدال صوت بصوت آخر. مثال: ي/تنطق كلسي بدلا من كرسي.	11	54	95	66	22	3.14	1.00	11	متوسط
	2.7%	13.2%	23.2%	16.1%	5.4%				
11- ي/تتكلم الطالب/ة بطبقة صوت عالية	10	45	112	67	14	3.12	0.91	12	متوسط
	2.4%	11.0%	27.3%	16.3%	3.4%				
7-سؤال المعلم/ة لها/ا وينطق صوت الكلمة أطول من اللازم.	7	56	99	74	12	3.11	0.91	13	متوسط
	1.7%	13.7%	24.1%	18.0%	2.9%				
19- ي/تتكلم الطالب/ة بكلام غير واضح.	8	59	105	64	12	3.05	0.91	14	متوسط
	2.0%	14.4%	25.6%	15.6%	2.9%				

10- سؤال المعلم/ة لها/ا وتكون إجابة الطالب/ة بطريقة سريعة جدا	15 3.7%	48 11.7%	108 26.3%	63 15.4%	14 3.4%	3.05	0.96	15	متوسط
.6- سؤال المعلم/ة لها/ا ويـ/تكرر أصوات أو كلمات عند الإجابة.	7 1.7%	60 14.6%	106 25.9%	58 14.1%	17 4.1%	3.07	0.93	16	متوسط
8- سؤال المعلم/ة لها/ا ويـ/تظهر عليه/ا وقف صامت أثناء الكلام.	16 3.9%	51 12.4%	103 25.1%	64 15.6%	14 3.4%	3.04	0.97	17	متوسط
9-سؤال المعلم/ة لها/ا وخلال إجابة الطالب/ة تظهر عليه/ا حركات جسدية.	26 6.3%	49 12.0%	103 25.1%	50 12.2%	26 6.3%	2.96	1.07	18	متوسط
5- سؤال المعلم/ة لها/ا وتظهر عليها/ا التأتأة عند الإجابة.	16 %3.9	67 %16.3	102 %24.9	45 %11.0	18 %4.4	2.93	1.00	19	متوسط
20- لا يـ/توظف اللغة بالشكل الصحيح	19 4.6%	64 15.6%	101 24.6%	46 11.2%	18 4.4%	2.92	1.02	20	متوسط
18- لا يـ/ترتب الكلمات داخل الجمل بشكل صحيح.	15 3.7%	77 18.8%	105 25.6%	39 9.5%	12 2.9%	2.82	0.94	21	متوسط
12- يـ/تتكلم الطالب/ة بطبقة صوت منخفضة.	17 4.1%	81 19.8%	95 23.2%	46 11.2%	9 2.2%	2.79	0.94	22	متوسط
17- لا يـ/تعبر بصورة صحيحة.	18 4.4%	72 17.6%	116 28.3%	27 6.6%	15 3.7%	2.79	0.94	23	متوسط
المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور الأول ككل						3.14	0.60		متوسط

المحور الأول: ويتضح من الجدول رقم (2) أن التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المشاركين على المحور الأول تركزت حول الدرجة المتوسطة للتنمر، حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة (21) بمتوسط حسابي وقدره (3.52) وانحراف معياري (1.17) وبدرجة متوسطة، فيما جاءت الفقرة (17) في المرتبة الأخيرة بقيمة متوسط حسابي (2.79) وقيمة انحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة أيضا، كما ويتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للمحور الأول بلغ قيمة (3.14) بانحراف معياري (0.60) وهو ما يقابل المحايدة أي أن المحور الأول جاء بدرجة متوسطة ككل، مما يشير إلى أن درجة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل بصورة متوسطة.

هذه النتائج منطقية إلى حد كبير، حيث أن ذوي اضطرابات التواصل يتعرضون للتنمر بشكل أكبر من أقرانهم العاديين، ويعود سلوك التنمر لطبيعة الاضطرابات اللغوية التي يظهرها الطلبة، والتي تجعلهم عرضة للتنمر والاستهزاء من قبل أقرانهم في كثير من الأحيان، وهذا ما أكدت عليه دراسة Rose et al. (2011) والتي أظهرت النتائج إلى أن ذوي الإعاقة تعرضوا للتنمر والإيذاء بمعدل أعلى من أقرانهم بالتعليم العام، وتشابهت مع دراسة Blood (2010)، و علي وآخرين (2015) و Savage (2005) و Hughes (2010) و Kilpatrick et al. (2019) حيث أكدت الدراسات إلى أن الطلبة المتلعثمين أكثر عرضة للتنمر من الطلبة العاديين، في حين أن غالبية أخصائي النطق واللغة أفادوا أن التنمر ظاهرة سلبية واسعة الانتشار في البيئة المدرسية، مع وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي. من جانب آخر أظهرت أن الطلبة الذين لديهم اضطرابات لغوية صنفوا على أنهم عرضة للتنمر أكثر من أقرانهم العاديين بثلاثة أضعاف، كما أن الطلبة الذين لديهم اضطرابات التواصل معرضون بشكل خاص للتنمر من قبل أقرانهم، مع وجود تفاعل كبير بين تاريخ اضطرابات اللغة النمائية والإيذاء والتنمر. في حين تقاطعت هذه النتيجة مع دراسة Wei et al. (2016) و Aslan (2016) و Didaskalou et al. (2009) و Didden, et al. (2009) والتي أظهرت نتائجها أن 26.5٪ من الطلبة في مدارس التربية الخاصة تعرضوا للتنمر من قبل الآخرين خلال العام الماضي، و أن 39.3٪ من ذوي الإعاقة كانوا ضحايا للتنمر التقليدي، وأن 23.3٪ منهم ضحايا التنمر الإلكتروني، كما أظهرت النتائج أن عينة الدراسة شاركت بنشاط في كل من التنمر والإيذاء مع معدلات أعلى في الإيذاء و أن ما بين 4-9٪ من الطلبة أفادوا بأنهم تعرضوا للتنمر أو الإيذاء مرة واحدة في الأسبوع على الأقل.

كما يوضح الجدول رقم (3) استجابات المشاركين على المحور الثاني.

جدول 3

استجابات المشاركين على المحور الثاني

استبانة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل (المحور الثاني)	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد				
	%	%	%	%	%				
من عمر 6 إلى 8 سنوات.	31	69	84	49	15	2.79	1.08	1	متوسط
	7.6%	16.8%	20.5%	12.0%	3.7%				
من عمر 9 إلى 11 سنة.	29	88	93	29	9	2.60	0.96	3	متوسط
	7.1%	21.5%	22.7%	7.1%	2.2%				
من عمر 12 سنة فأكثر	38	65	84	43	18	2.75	1.13	2	متوسط
	9.3%	15.9%	20.5%	10.5%	4.4%				
المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور الثاني						2.7	0.77		متوسط

المحور الثاني: يتضح من الجدول (3) أن التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المشاركين للمحور الثاني تراوحت في معظمها بين الاستجابتين (نادرا وأحيانا) وبدرجة متوسطة بشكل عام، حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة (1) بمتوسط حسابي بلغ (2.79) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة وبإجمالي استجابات (دائما وغالبا) عدد (84) مستجيبا من أصل عدد (248)،فيما جاءت الفقرة (2) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.60) وانحراف معياري (0.96) بدرجة متوسطة وتركزت الاستجابات على خيار (نادرا) وجاء تكرارها (93) من أصل (248) مستجيبا أي ما نسبته 22.7% من مجمل الاستجابات، ويتضح أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني بلغ قيمة (2.71) بانحراف معياري (0.77) وهو ما يقابل المحايدة أي أن المحور الثاني جاء بدرجة متوسطة ككل، ولا بد من توجيه الطلبة ذوي اضطرابات التواصل إلى ممارسة استراتيجيات فعالة للتصدي لتنمر الأقران.

ولدراسة المحور الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب كما هو موضح في جدول (4).

يتضح من الجدول (4) أن التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المشاركين حول المحور الثالث جاءت بمستوى متوسط، حيث جاءت الفقرة (1) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي وقدره (2.68) وانحراف معياري (1.16) وبدرجة تنمر متوسطة، وتركزت الاستجابات خول الخيار (أحيانا) بإجمالي (80) مستجيبا، من أصل عدد (248)، فيما جاءت الفقرة (2) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.38) وقيمة انحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة، كما ويتضح أن المتوسط الحسابي للمحور الثالث ككل بلغ (2.54) بانحراف معياري (0.91) وهو ما يقابل المحايدة أي أن المحور الثالث جاء بدرجة متوسطة.

لا بد من التأكيد على أن دعم الطلبة ذوي اضطرابات التواصل للمشاركة الفاعلة في الأنشطة المدرسية، ربما يساعدهم على التصدي لظاهرة التنمر التي يتعرضون لها وهذا ما أكدت عليه دراسة Daniel and McLeod (2017) والتي أظهرت نتائجها إلى أن أكثر التحديات التي تتمثل في الحاجة إلى خبرات محددة في بيئة المدرسة، والوصول إلى الفصول الدراسية، والخدمات المهنية الإضافية لدعم مشاركة الطلبة التعليمية والاجتماعية داخل البيئية المدرسية. وكذلك فإن إيجاد بيئة مدرسية إيجابية قد يحد من ظاهرة التنمر بين الطلبة حيث كلما كان المناخ المدرسي إيجابيا ومنفتحا ومصدر راحة وسعادة للتلاميذ قلل سلوك التنمر، وفي المقابل كلما كان المناخ المدرسي سلبيا وخاليا من المؤثرات الإيجابية أدى ذلك لزيادة انتشار التنمر المدرسي. ولا نستطيع تجاوز الأدوار الأسرية في ظهور أو مواجهة سلوك التنمر لدى الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، والطلبة ذوي اضطرابات التواصل بشكل خاص، من جانب آخر تأثير المناخ الأسري على حدوث التنمر بين الطلبة يلعب دور مهم فكلما ساء المناخ الأسري زاد التنمر بين الطلبة حيث يشكل ضغوطا عالية وعبئا على الأسر أيضا؛ حيث إن الأمهات الذين لديهم اضطرابات لغوية يظهرون مستويات عالية من العبء الأمومي، وأن أطفالهم أكثر عرضة للإيذاء الجسدي والتورط في سلوك التنمر (Rennecke et al., 2022)

جدول 4

استجابات المشاركين على المحور الثالث

استبانة انتشار التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل (المحور الثالث)	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد				
	%	%	%	%	%				
التنمر الجسدي: ويتضمن: الضرب، الدفع، شد الشعر.	44	66	80	39	19	2.68	1.16	1	متوسط
	10.7%	16.1%	19.5%	9.5%	4.6%				
التنمر اللفظي: ويتضمن: التوبيخ، والشتم، والصراخ.	58	86	65	30	9	2.38	1.08	4	متوسط
	14.1%	21.0%	15.9%	7.3%	2.2%				
التنمر الاجتماعي: ويتضمن: رفض الصداقة، الاستبعاد الاجتماعي.	36	85	82	39	6	2.57	0.99	2	متوسط
	8.8%	20.7%	20.0%	9.5%	1.5%				
التنمر النفسي: ويتضمن: المضايقة، التخويف	47	80	73	37	11	2.53	1.09	3	متوسط
	11.5%	19.5%	17.8%	9.0%	2.7%				
المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور الثالث						2.54	0.91		

11.2. إجابة السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير نوع الاضطراب؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل بحسب نوع الاضطراب، والجدول (5) التالي يوضح ذلك:

جدول 5

استجابات المشاركين وفقا لمتغير نوع الاضطراب

نوع الاضطراب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اضطرابات النطق	99.21	23.3
اضطرابات الطلاقة	61.81	95.4
اضطرابات الصوت	91.91	49.3
اضطرابات اللغة	95.11	90.3
اضطرابات السمع	23.01	27.2
المجموع	54.41	60.5

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير نوع الاضطراب، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) لدراسة الفروق في المتوسطات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 6

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات المشاركين وفقا لمتغير نوع الاضطراب

الأبعاد	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
نوع الاضطراب	بين المجموعات	15779.456	4	3944.864	305.383	0.000	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	15953.444	1235	12.918			
	الكلي	31732.900	1239				

يلاحظ من الجدول (6) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المشاركين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل وفقا لمتغير نوع الاضطراب، حيث بلغت قيمة (ف) (305.383) بقيمة احتمالية (0.000) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي كانت دالة إحصائيا، ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 7

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لنوع الاضطراب

التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل تبعا لنوع الاضطراب	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
اضطرابات النطق - اضطرابات اللغة	1.40323	0.001	دالة
اضطرابات النطق - اضطرابات السمع	2.67339	0.000	دالة
اضطرابات الطلاقة - اضطرابات النطق	5.16532	000.	دالة
اضطرابات الطلاقة - اضطرابات اللغة	6.56855	0.000	دالة
اضطرابات الطلاقة - اضطرابات السمع	7.83871	0.000	دالة
اضطرابات الصوت - اضطرابات النطق	6.20161	0.000	دالة
اضطرابات الصوت - اضطرابات الطلاقة	1.03629	0.036	دالة
اضطرابات الصوت - اضطرابات اللغة	7.60484	0.000	دالة
اضطرابات الصوت - اضطرابات السمع	8.87500	0.000	دالة
اضطرابات اللغة - اضطرابات السمع	1.27016	0.004	دالة

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيا في التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير نوع الاضطراب، وكانت الفروق الأعلى بين المتوسطات الدالة إحصائيا بين اضطراب الصوت واضطراب السمع، بفارق في المتوسطات وصل إلى 8.875، لصالح اضطرابات الصوت، وجاءت الفروق الأقل بين المتوسطات الدالة إحصائيا بين اضطرابات الصوت واضطرابات الطلاقة، بفارق في المتوسطات وصل إلى 1.03629، لصالح اضطرابات الصوت حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0,000-0.036) على التوالي أي أنها فروق دالة إحصائيا.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أشارت إليه الدراسات السابقة والتي أكدت في معظمها على أن اضطرابات التواصل على اختلاف أنواعها وأنماطها تعد من الاضطرابات التي تهدد التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة في المرحلة المدرسية؛ ويعود الاختلاف في التنمر، بحسب متغير نوع الاضطراب إلى طبيعة هذا الاضطراب واختلافه عن الآخر، مثل عدم تمكن بعضهم من التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، وفي نفس الوقت اختلاف ردود فعل الآخرين عندما يستمعون لطريقة كلام الآخرين، كل ذلك قد يشكل فارقا بين اضطراب وآخر، ولكنه - وللأسف - بحسب نتائج السؤال الثاني فغالبا ما يؤدي إلى وقوعهم ضحايا للتنمر، الأمر الذي يزيد من خطر استيعاب الأعراض لدى الطلبة الذين لديهم تاريخ من اضطرابات اللغة. وكذلك يمكن تفسير هذه ذلك من خلال الخصائص النفسية المتنوعة التي تظهرها فئات ذوي اضطرابات التواصل بنسب متفاوتة، ففي بعض الأحيان قد يظهر لديهم تدني مفهوم الذات، وفي بعض الأحيان قد يظهر لديهم فقدان الثقة بالنفس.

11.3. إجابة السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلةIndependent Samples T-Test لدراسة الفروق في متوسطات استجابات المشاركين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير الجنس، والجدول (8) التالي يوضح نتائج الاختبار.

جدول 8

نتائج اختبار (ت) للفروق في التنمر وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ذكر	172	89.86	16.16	0.916	118.331	غير دالة إحصائيا
أنثى	76	88.72	20.41			

يتضح من الجدول (8) السابق أن متوسط استجابات المشاركين الذكور بلغ قيمة (89.86) بانحراف معياري (16.16) وهو مساو تقريبا لمتوسط استجابات المعلمات الإناث بقيمة (88.72) بانحراف معياري (20.41)، وبلغت قيمة (ت) (0.916) بقيمة احتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق في التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير جنس الطالب (ذكور وإناث).

وهذه النتيجة تعتبر منطقية إلى حد كبير؛ وذلك يعود إلى أن كلا

الجنسين من ذوي اضطرابات التواصل، لديهم نفس ظروف البيئة المدرسية، فكلاهما يتعرض لنفس المشاكل النفسية، وكلاهما يعيش في نفس المجتمع، الذي يتعامل معهما بنفس الطريقة ويعالج قضاياهما بنفس الأسلوب، ويتبنى نفس الاتجاهات نحوهما انطلاقا من النظرة الواحدة، من هنا فإن النظرة تجاه مفاهيم العجز والإعاقة بشكل عام تكاد تكون متشابهة مع اختلاف متغير الجنس.

11.4. إجابة السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير عمر الطالب الزمني؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير عمر الطالب الزمني، والجدول (9) التالي يوضح ذلك

جدول 9

استجابات المشاركين وفقا لمتغير عمر الطالب

عمر الطالب الزمني	المتوسط	الانحراف المعياري
من عمر 6 إلى 8 سنوات.	2.7903	1.08560
من عمر 9 إلى 11 سنة.	2.6008	96388.
من عمر 12 سنة فأكثر.	2.7500	1.13198
المجموع	2.7137	1.06455

يلاحظ من الجدول (9) السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل بحسب متغير عمر الطالب الزمني، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) لدراسة الفروق في المتوسطات والجدول (10) التالي يوضح ذلك:

جدول 10

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات المشاركين تعزى لمتغير عمر الطالب

الأبعاد	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
عمر الطالب الزمني	بين المجموعات	4.944	2	2.472	2.188	0.113	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	837.077	741	1.130			
	الكلي	842.020	743				

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشاركين حول الدرجة الكلية وفقا لعمر الطالب الزمني؛ حيث بلغ مستوى الدلالة (0.113) أي أنها غير دالة إحصائيا، وتشير النتيجة إلى تقارب استجابات المشاركين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام على اختلاف الفئات العمرية للطلبة.

وأشارت النتائج الحالية إلى تقارب استجابات المشاركين حول التنمر على ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التعليم العام على اختلاف أعمارهم، وذلك يدل على انتشار التنمر المدرسي على جميع طلبة ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية، ويمكن تفسير النتيجة إلى التشابه في الظروف الموضوعية التي يتعرض لها المشاركين من ذوي اضطرابات التواصل، فمع اختلاف أعمارهم إلا أنهم جميعا ينتمون إلى المرحلة الابتدائية، والتي تتشابه إلى حد كبير في خصائصها ومميزاتها.

و يمكن القول أن نتيجة الدراسة تتناقض مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود اختلاف في الوقوع ضحية للتنمر بين الفئات العمرية المختلفة كدراسة (2017) Van Kuik Fast، ودراسة Daniel and McLeod (2017)، ويعزى اختلاف هذه النتيجة مع تلك الدراسات إلى الاختلاف في طبيعة المشاركين التي تم استهدافها بين الدراسة الحالية، التي ركزت على التنمر من وجهة نظر المعلمين، والدراسات الأخرى، التي ركزت على التنمر من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وكذلك إلى الفروق الجوهرية بين الفئات العمرية التي استهدفتها تلك الدراسات كالمرحلة الابتدائية والمتوسط والثانوية في حين استهدفت الدراسة الحالية المرحلة الابتدائية المتقاربة في أعمار أفرادها، فالفارق ضمن هذه المرحلة ليس كبيرا في الأعمار.

11.5. إجابة السؤال الخامس

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التنمر على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير أشكال التنمر؟

تم في البداية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير أشكال التنمر، والجدول (11) التالي يوضح ذلك:

جدول 11

استجابات المشاركين وفقا لمتغير أشكال التنمر

نوع الاضطراب	المتوسط	الانحراف المعياري
التنمر الجسدي	2.69	1.16
التنمر اللفظي	2.38	1.08
التنمر الاجتماعي	2.57	0.99
التنمر النفسي.	2.54	1.09
المجموع	2.55	1.08

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل وفقا لمتغير أشكال التنمر، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لدراسة الفروق في المتوسطات والجدول (12) التالي يوضح ذلك:

جدول 12

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستجابات المشاركين تعزى لمتغير أشكال التنمر

الأبعاد	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
أشكال التنمر	بين المجموعات	12.218	3	4.073	3.457	0.016
	داخل المجموعات	1163.831	988	1.178		
	الكلي	1176.048	991			

يلاحظ من الجدول (12) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المشاركين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل وفقا لمتغير أشكال التنمر، حيث بلغت قيمة (ف) (3.457) بقيمة احتمالية (0.016) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي كانت دالة إحصائيا، ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (13) التالي:

جدول 13

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعا لأشكال التنمر

التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل تبعا لأشكال التنمر	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التنمر الجسدي - التنمر اللفظي	0.31048	0.018	دالة
التنمر الجسدي - التنمر الاجتماعي	0.11694	0.696	غير دالة
التنمر النفسي - التنمر الاجتماعي	0.03629	0.987	غير دالة
التنمر اللفظي - التنمر النفسي	0.15726	0.457	غير دالة

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيا في التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل بحسب متغير أشكال التنمر، بين التنمر الجسدي والتنمر اللفظي لصالح التنمر الجسدي، بفارق في المتوسطات بلغ (0.31048) وبقيمة احتمالية بلغت (0.018) وهي أقل من (0.05) أي أنها فروق دالة إحصائيا، ولم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين أشكال التنمر الأخرى.

وأشارت النتائج إلى أن التنمر الجسدي يعتبر أكثر أنواع التنمر انتشارا على الطلبة ذوي اضطرابات التواصل، وهذه النتائج تعتبر منطقية ومقنعة أيضا، وإذا عرفنا أن سلوكيات التنمر الجسدي هي الأكثر ملاحظة من قبل المعلمين كونها تظهر للعيان بالعادة، ويمكن رؤيتها وملاحظتها داخل البيئة المدرسية أكثر من باقي أنواع التنمر والتي قد يصعب في بعض الأحيان ملاحظتها من قبل المعلمين، وهنا لا بد من التأكيد على الأدوار التي يمكن للمعلمين القيام بها كتنظيم البيئة الموجهة نحو دمج مخطط لهؤلاء الطلبة وتعزيز أدوارهم في مواجهة المتنمرين.

12. الخلاصة

أظهرت النتائج أن استجابات المشاركين على المحاور الثلاثة الأولى تركزت حول الدرجة المتوسطة للتنمر.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المشاركين حول التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل وفقا لمتغير نوع الاضطراب، وكانت الفروق الأعلى بين المتوسطات الدالة إحصائيا بين اضطراب الصوت واضطراب السمع لصالح اضطرابات الصوت.

بينما لا توجد فروق في التنمر على طلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير جنس الطالب أو عمر الطالب الزمني، ووجود فروق تعزى لمتغير أشكال التنمر، وأن التنمر الجسدي يعد الأكثر انتشارا.

13. التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها يوصي الباحثان بما يلي:

- زيادة الوعي في مجتمع المدرسة بظاهرة التنمر وخطرها على الطلبة بشكل عام وذوي اضطرابات التواصل بشكل خاص.
- إبراز دور معلمي تدريبات النطق في معالجة اضطرابات التواصل لدى الطلبة، مما يساهم في الحد من وقوعهم ضحايا للتنمر.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي التعليم العام لتعريفهم باضطرابات التواصل وأنواعها المختلفة.
- تعزيز الانتماء والولاء والتعاون بين الطلبة، بغض النظر عن الفروقات الفردية فيما بينهم، لتوفير بيئة مدرسية آمنة.
- إكساب الطلبة المهارات الشخصية والاجتماعية لحمايتهم من التعرض للتنمر.

نبذة عن الباحثين

فارس حسين القحطاني

أستاذ التربية الخاصة المشارك، دكتوراة في التربية الخاصة مع ذوي الإعاقة من جامعة شيفيلد في بريطانيا، ماجستير في الطفولة المبكرة مع ذوي الإعاقة، خبرات متنوعة في التعامل مع ذوي الإعاقة، رئيس قسم التربية الخاصة - جامعة جدة.

fhalqahtani@uj.edu.sa

علي أحمد الغامدي

معلم تدريبات نطق، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جدة، ماجستير في اضطرابات اللغة والنطق من جامعة جدة.

المراجع

المراجع العربية

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2018). *اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج*. دار الفكر.

الصبحيين، علي، والقضاة، فرحان. (2020). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين*. جامعة نايف للعلوم العربية الأمنية.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2020). *التنمر في المدارس- مستقبليات تربوية*. دولة الكويت.

حموم، مريم. (2016). أثر اضطرابات النطق على عملية التعلم: التشخيص والعلاج. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *17* (18)، 71-83. https:// 0024748/doi.org/10.12816

سايحي، سليمة. (2019). التنمر المدرسي مفهومه أسبابه طرق علاجه. *مجلة التغير الاجتماعي لجامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *6*(2)، 73-100. http://revues.univ-biskra.dz/ index.php/chs/issue/view/271

عبد العزيز، عمر فواز، وكوافحة، تيسير مفلح. (2012). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علي، عماد، وعبد الشافي، وفاء، والحديبي، مصطفى. (2015). الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، *3*(4)، 196-260. https://mfes.journals.ekb. eg/article_107278.html

وزارة التعليم. (2016). *دليل النشاط الطلابي للمرحلة الابتدائية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

المراجع المرومنة

Abdel Aziz, O, & Kawafha, T. (2012). *Muqaddimah fī Al Tarbiyah Al-khAṣṣah*. Dar Al-Masirah lil-Nashr Wa-al-Tawzi Wa-al-Ṭiba'ah. [in Arabic]

Ali, E., Abd Elshafy, W., & Al-Hudaibi, M. (2015). Aḍṭrabat Allughawiyah kmnb' lltnmr AlMudarrisi lidhawi A-iḍṭirabat Al-Nama'iyah Al-dhihniyah. *College of Education Journal at Assiut University*, *3*(4), 196 - 260. [in Arabic]

Al-Markaz Al'Arabi lil-Buḥuth Al-Tarbawyah li-Duwal Al-Khalij. (2020). Alttanmmur Fi Almdars- Mustaqbaliyat Tarbawiyah. Kuwait. [in Arabic]

Alsubhaiyin, A, & Al-Qudah, M. (2020). *Suluk Alttanmmur Inda Al-aṭfal Wa-al-murahiqin*. Naif University for Arab Security Sciences. [in Arabic]

Alzryqat, I. (2018). Aḍṭrabat Al-kalam *Wa-Alughah Al-Tashkhiṣ Wa-Al-'ilaj*. Dar Al-Fikr. [in Arabic]

Ministry of Education. (2016). *Dalil Al-nashaṭ Al-Ṭullabi lil-marḥalah al-ibtida'iyah*. King Fahd National Library. [in Arabic]

Ḥmwm, M. (2016). Aḍṭrabat Al-lughawiyah Kmnb' lltnmr Al-Mudarrisi li-dhawi Al-iḍṭirabat Al-Nama'iyah Al-dhihniyah. *Magallaẗ Gīl Al-'ulumA-insaniyyaẗ Wa-al-igtima'iyyaẗ*, *17*(18), 71- 83. [in Arabic]

Saihi, S. (2018). Alttanmmur Al-Mudarrisi Mafhumuhu Asbabuhu Ṭuruq 'ilajuh. *Journal of Social Change University Mohamed Khider Biskra. Mohamed Kheidar Biskra University Algeria, 3*(2), 73- 100. [in Arabic]

المراجع الإنجليزية

Adlof, S. M. (2020). Promoting reading achievement in children with developmental language disorders: What can we learn from research on specific language impairment and dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *63*(10), 3277- 3292. https://doi.org/10.10442020/_JSLHR-2000118-

Alsubia, M. N., & Al-Ghamdi, N. G. A. (2021). School Climate and its Relationship to Bullying among a Sample of Middle School Students in Jeddah. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *5*(9), 140 - 117. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R131020

Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, *12*(12), 141- 149. .10.5539 /ies.v12n12p141

Anasori, E., Bayighomog, S. W., & Tanova, C. (2020). Workplace bullying, psychological distress, resilience, mindfulness, and emotional exhaustion. *The Service Industries Journal, 40* (1 - 2), 65 - 89.

Aslan, H. (2016). Traditional and cyber bullying among the students with special education needs [Master thesis, Middle East Technical University]. OpenMETU. https://hdl.handle.net/1151126050/

Blood, G. W., Boyle, M. P., Blood, I. M., & Nalesnik, G. R. (2010). Bullying in children who stutter speech-language pathologists' perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders, 35*(2), 92- 109.

https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2010.03.003

Daniel, G. R., & McLeod, S. (2017). Children with Speech Sound Disorders at School: Challenges for Children, Parents and Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(2), 81 - 101. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.6

Davis, S., Howell, P., & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 43*(7), 939–947. https://doi.org/10.11117610.00093-1469/.

De Looze, M. E., Cosma, A. P., Vollebergh, W. A. M., Duinhof, E. L., de Roos, S. A., van Dorsselaer, S., van Bon-Martens, M. J. H., Vonk, R., & Stevens, G. W. J. M. (2020). Trends over Time in Adolescent Emotional Wellbeing in the Netherlands, 20052017-: Links with Perceived Schoolwork Pressure, Parent-Adolescent Communication and Bullying Victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(10), 2124–2135. https://doi.org/10.1007/s109644-01280-020-

Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *Revista Interacções, 13*(5) 249- 274. http://hdl.handle.net/10400.15358/

Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation, 12*(3), 146 - 151 https://doi.org/10.10801718420902971356/

Hughes, S. (2014). Bullying: what speech-language pathologists should know. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45*(1), 3 - 13. https://doi.org/10.10442013/_LSHSS-130013-

Jamal, T. S., Daghistani, K. J., & Zakzouk, S. M. (2001). Speech Abnormality among Saudi Arabian Children with Hearing Impairment. *Bahrain Medical Bulletin, 23*(1), 30 - 33. https://www.bahrainmedicalbulletin.com/march_2001/speechabnormality.pdf

Kilpatrick, T., Leitão, S., & Boyes, M. (2019). Mental health in adolescents with a history of developmental language disorder: The moderating effect of bullying victimisation. *Autism & Developmental Language Impairments, 4*. https://doi.org/10.1177239694151989331 3/

Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (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 https://doi.org/10.10800856250701791203/

Mohajan, H. K. (2020). Quantitative research: A successful investigation in natural and social sciences. *Journal of Economic Development, Environment and People, 9*(4), 50 - 79. https://doi.org/10.26458/jedep.v9i4.679

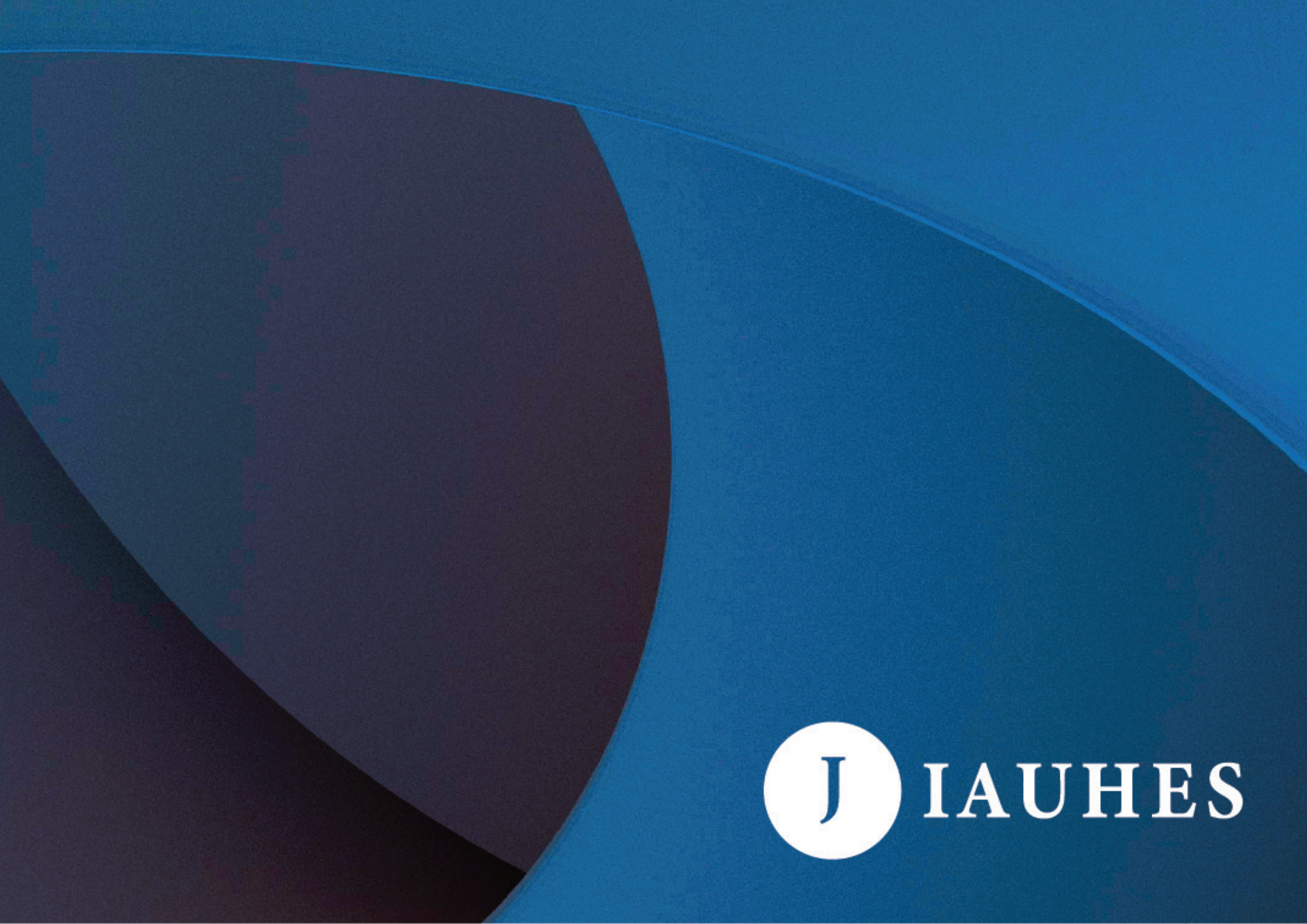
Rennecke, L., Ronniger, P., Petermann, F., & Melzer, J. (2022). History of bullying and victimisation behaviour of children with language disorders and maternal burden. *International Journal of Disability, Development, and Education, 69*(3), 770-780. https://doi.org/10.10801034912/X.2020.1738010

Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice, 21*(1), 23 - 36. https://doi.org/10.10800266736050003514 0/

Van Kuik Fast, N. (2011). *A pilot study of the bullying experiences of children who stutter and the coping strategies they use in response*. [Master thesis, University of Alberta]. Education & Research Archive. https://doi.org/10.7939/R3NQ7N

Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International, 21*(3), 2- 14.https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7679

Wei, H. S., Chang, H. H., & Chen, J. K. (2016). Bullying and victimisation among Taiwanese students in special schools. *International Journal of Disability, Development, and Education, 63*(2), 246 - 259. https://doi.org/10.10801/034912X.2015.1092505


J
IAUHES