

**استجابات معلمي ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية
للعدوان اللفظي : مقابلات معلمين**

إعداد

عبدالله بن محمد بن عوده العطوي
الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية و الاداب ، جامعة تبوك ،

الملخص:

تأثر معدل العدوان اللفظي بشكل كبير باستجابة المعلم في الموقف، مما يؤثر على احتمالية تقديم الطلاب للبلاغات في المستقبل، وهذا بدوره يعزز الانضباط السلوكي والأكاديمي للطلاب (بومان وآخرون، ٢٠١٦). هدفت هذه الدراسة الوصفية النوعية إلى استكشاف استجابات المعلمين لبلاغات الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بعد تعرضهم للعدوان اللفظي في منطقة تبوك، شمال المملكة العربية السعودية. تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع خمسة معلمين وثلاث معلمات يعملون في مدارس الدمج. تم تحليل المقابلات باستخدام طريقة التحليل الموضوعي باستخدام برنامج "Dedoose"، حيث بلغت نسبة اتفاق الترميز ٨٦,٦%. أشارت النتائج إلى أن المعلمين تطرقوا إلى ثلاث موضوعات رئيسية تعكس استجاباتهم لبلاغات العدوان اللفظي الذي يتعرض له الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية. هذه الموضوعات الأساسية تشمل: أولاً، الإجراءات السلوكية، التي تضم العقوبات مثل خسارة النقاط، الإقصاء، تغيير مكان الجلوس، وفرض الجلوس على الكرسي، بالإضافة إلى النصح والإرشاد، والذي يتضمن تقديم نصيحة، تحذير شفهي أو الاستماع للطلاب. ثانياً، التجاهل والتقليل من الأهمية، الذي يتجلى في عدم الاستجابة المناسبة مثل تجاهل ما يحدث، تجاهل الطالب الآخر أو عدم فرض عقوبة. ثالثاً، التواصل مع الأهالي والجهات العليا من خلال إشراك الأطراف الخارجية مثل الاتصال بالمنزل أو الإرسال إلى مكتب المدير. تم مناقشة انعكاسات هذه النتائج على الميدان، كما تم تقديم التوصيات للأبحاث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: العدوان اللفظي، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، استجابات المعلمين

Teachers' Responses to Verbal Aggression Among Students with Emotional and Behavioral Disorders: Teacher Interviews

Abstract

The rate of verbal aggression is significantly influenced by the teacher's response in the situation, which impacts the likelihood of students reporting incidents in the future. This, in turn, positively affects students' behavioral and academic discipline (Bauman et al., 2016). This descriptive qualitative study aimed to explore teachers' responses to reports from students with behavioral and emotional disorders after they experienced Verbal Aggression (VA) in Tabuk, northern Saudi Arabia. Semi-structured interviews were conducted with five male and three female educators working in inclusive schools. The interviews were analyzed using thematic analysis by using the "Dedoose" software, achieving a coding agreement rate of 86.6%. The results indicated that teachers identified three main themes reflecting their responses to reports of verbal aggression against students with behavioral and emotional disorders. These key themes include: first, behavioral interventions, encompassing punitive measures such as point loss, exclusion, changing seating arrangements, and enforced seating, along with counseling, which includes providing advice, verbal warnings, or listening to the student. Second, ignoring and minimizing the importance, reflected in inadequate responses such as ignoring the incident, disregarding the other student, or not imposing a penalty. Third, communication with parents and higher authorities by involving external parties, such as contacting the home or referring the case to the principal's office. The implications for the field were discussed, and recommendations for future research were provided.

Keywords: Verbal Aggression, Behavioral and Emotional Disorders, Teachers' Responses

المقدمة

يسعى المهنيون التربويون في المدارس إلى توفير بيئات تعليمية آمنة ومنتجة، تهدف إلى تعزيز النجاح الأكاديمي وتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية. بالنسبة لغالبية الطلاب، يتضمن اليوم الدراسي العادي تعليمًا أكاديميًا منظمًا وفعالًا، مع فرص لتطوير المهارات الاجتماعية التي تعزز النضج العاطفي. ومع ذلك، قد يواجه بعض الطلاب تحديات في اكتساب الكفاءة الاجتماعية وتحقيق النجاح الأكاديمي إذا انخرطوا في سلوكيات غير اجتماعية تعوق البيئة المدرسية المنظمة والأمن (Quinn & Poirier, 2004). تُعرف الفصول الدراسية التي تضم طلابًا ذوي اضطرابات سلوكية وارتفاع معدلات السلوكيات غير المنضبطة وغير التكيفية وعدم الامتثال، حيث يظهر العديد من هؤلاء الطلاب سلوكيات عدوانية سواء كانت لفظية أو جسدية (Kauffman & Landrum, 2017). كما أن الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، مثل غيرهم من الطلاب ذوي الإعاقة، هم أكثر عرضة لتلقي التهديدات من زملائهم، مما يمكن أن يسهم في استمرار حلقة العدوان الجسدي (Hartley et al 2015). وفي هذا الجانب، تواجه المدارس تحديات كبيرة في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية، خصوصًا أولئك الذين يتعرضون للعنف من خلال العدوان اللفظي. تشير معظم الأبحاث إلى أن استجابة المعلمين تلعب دورًا حاسمًا في إدارة هذه المواقف وتقديم الدعم المناسب للطلاب (Poling et al., 2023). كما أن هذا التجاهل يعزز من تطبيع هذه السلوكيات العدوانية بين الطلاب، مما يجعلها جزءًا من الثقافة المدرسية التي يراها البعض مقبولة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي ذلك إلى تقليل احتمالية تفاعل الشهود مع حالات العدوان اللفظي بشكل إيجابي، حيث يتعلمون من خلال الملاحظة أن هذه السلوكيات تمر دون عواقب (Rose & Espelage., 2012). لهذا السبب، من الضروري أن يكون للمعلمين استجابات فعالة ومباشرة تجاه هذه السلوكيات العدوانية لتفادي تعزيز تلك النماذج السلوكية الضارة ولضمان بيئة تعليمية آمنة وداعمة للجميع (Bauman et al., 2016).

مشكلة الدراسة

تشير العديد من الدراسات (مثل Rancer & Rudd, 1990؛ Avtgis, 2006) إلى انتشار واسع للعدوان اللفظي بين الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وأن الحاجة ملحة إلى معلمين متخصصين يمتلكون المعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع هذا النوع من العدوان والاستجابة لتلك البلاغات بمهنية أكبر. في الواقع، أظهرت الدراسات أن المعلمين يعتمدون على مجموعة من الإجراءات لمعالجة سلوكيات مرتكبي العدوان اللفظي، مثل تغيير ترتيب المقاعد في الفصل وتطبيق العقوبات الفورية كالتحذيرات اللفظية. ومع ذلك، أشار طلاب ذوو اضطرابات سلوكية وانفعالية إلى أن أكثر العقوبات شيوعاً التي يتلقونها تشمل فقدان الامتيازات وخصم النقاط والإحالة إلى مكتب الإدارة (Poling et al., 2023). رغم هذه الإجراءات، لا تزال هناك فجوة في الفهم حول كيفية استجابة المعلمين لبلاغات الطلاب عن تعرضهم للعدوان اللفظي بطريقة نموذجية وكيفية تقييم الطلاب لفعالية تلك الاستجابات. تشير دراسة بومان وآخرين (Bauman et al., 2016) إلى أن استجابة المعلم المناسبة قد تؤثر بشكل كبير على احتمال تقديم الطلاب للبلاغات المستقبل، مما ينعكس على انضباط الطالب سلوكياً وأكاديمياً. كما ينعكس أيضاً على إدراك المعلمين لمدى انتشار العدوان اللفظي داخل الفصول وعلى نجاح التدخلات المستخدمة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الاستجابة الفعالة من قبل المعلمين تجاه مرتكبي العدوان قد تساهم في تقليل معدلاته، بينما يمكن للاستجابات غير الملائمة أن تعزز هذه السلوكيات بطريقة غير مقصودة (Goldweber et al., 2013). كما إشارة الدراسات (Bauman et al., 2016؛ Poling et al., 2024) إلى أنه لا يُعرف سوى القليل عن الاستجابة التي يقدمها المعلمون لتقرير عن وقوع ضحايا للعنف ضد الأطفال وكيف يدرك الطلاب فعالية الاستجابات المختلفة. وفي ضوء ما سبق يمكن القول أنه لم يكن هناك دراسات كافية تناول قضية كيفية استجابات معلمين طلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية للبلاغات الواردة لهم من قبل الطلاب إثر تعرضهم للعدوان اللفظي.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية الى الإجابة عن السؤال التالية:

- ما هي استجابات معلمين الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بعد تعرض طلاب من ذوي الاضطراب السلوكية والانفعالية للعدوان اللفظي؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية الى:

- ١- التعرف على استجابات معلمين استجابات معلمين الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بعد تعرض طلاب من ذوي الاضطراب السلوكية والانفعالية للعدوان اللفظي.
- ٢- تقديم توصيات مبنية على نتائج الدراسة لتحسين الدعم والتوجيه المقدم للمعلمين في التعامل مع العدوان اللفظي.
- ٣- فهم العلاقة بين استجابات المعلمين وسلوكيات الطلاب بعد تعرضهم للعدوان اللفظي.

مبررات الدراسة:

- هناك ندرة في الأبحاث التي تناولت استجابات المعلمين تجاه العدوان اللفظي الذي يتعرض له الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، مما يشير إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة لسد هذه الفجوة البحثية (Bauman et al., 2016; Poling et al., 2024).
- يتطلب التعامل مع الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية استراتيجيات خاصة، وتقديم هذه الدراسة قد يساعد في تطوير توجيهات فعالة للمعلمين.
- من خلال فهم وتحليل استجابات المعلمين، يمكن للمؤسسات التعليمية العمل على تحسين البيئة التعليمية وضمان أن تكون أكثر شمولية وأماناً لجميع الطلاب.
- نتائج هذه الدراسة قد تكون مفيدة في توجيه السياسات التعليمية وصياغة برامج تدريبية تستهدف تحسين قدرة المعلمين على التعامل مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

- التعرف على الصعوبات والتحديات التي تواجه المعلمين في التعامل مع هذه الفئة من الطلاب يساعد في توفير الدعم اللازم لهم وتطوير مهاراتهم.

أهمية البحث:

أهمية علمية/نظرية:

- يساهم البحث في توسيع قاعدة المعرفة العلمية حول استجابات معلمي الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، خاصة فيما يتعلق بكيفية التعامل مع العدوان اللفظي.
- يساهم البحث في تطوير نماذج نظرية جديدة تساعد على فهم العلاقة بين استجابات المعلمين وسلوكيات الطلاب بعد تعرضهم للعدوان اللفظي.
- يوفر البحث أساساً نظرياً يمكن أن يُبنى عليه في الدراسات المستقبلية التي تتناول استراتيجيات التعامل مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

أهمية تطبيقية:

- يساهم البحث في تقديم توصيات عملية لمعلمي الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لتحسين استجاباتهم للعدوان اللفظي.
- يمكن أن تستفيد المؤسسات التعليمية من نتائج البحث لتطوير برامج تدريبية تستهدف تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل الفعال مع حالات العدوان اللفظي.
- يساهم البحث في خلق بيئة تعليمية أكثر إيجابية وأماناً للطلاب من خلال تقديم استراتيجيات فعالة للتعامل مع العدوان اللفظي.
- يساهم البحث في توجيه السياسات التعليمية نحو توفير الدعم المستمر للمعلمين في التعامل مع تحديات الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

مُصطلحات الدراسة

الاضطرابات السلوكية والانفعالية: عرف قانون الأفراد ذوي الإعاقة في التعليم (IDEA) لعام ٢٠٠٤ "الاضطراب العاطفي" على أنه حالة تُظهر واحدة أو أكثر من الخصائص التالية على مدى فترة طويلة وبدرجة ملحوظة، مما يؤثر سلباً على أداء الطفل الأكاديمي:

- عدم القدرة على التعلم لا يمكن تفسيره بعوامل فكرية أو حسية أو صحية.
- عدم القدرة على بناء أو الحفاظ على علاقات شخصية مرضية مع الأقران والمعلمين.
- أنواع غير ملائمة من السلوك أو المشاعر في الظروف العادية.
- مزاج عام سائد من التعاسة أو الاكتئاب.
- ميل لتطوير أعراض جسدية أو مخاوف مرتبطة بالمشاكل الشخصية أو المدرسية.

يشمل التعريف أيضاً الفصام ضمن نطاق الاضطراب العاطفي. ومع ذلك، لا ينطبق المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشاكل اجتماعية غير متكيفة ما لم يُحدد أنهم يعانون من اضطراب عاطفي (IDEA, Part B, Subpart A § 300.8(c)(4), 2004).

التعريف الإجرائي: الاضطرابات السلوكية والانفعالية تُعرّف بأنها إعاقات تؤثر بشكل ملحوظ على تفاعل الفرد ضمن بيئته التعليمية والاجتماعية. تشمل هذه الاضطرابات سلوكيات ومشاعر غير ملائمة تتجاوز المعايير العمرية والثقافية، مما يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي والشخصي. تظهر هذه الاضطرابات بشكل مستمر، ولا تستجيب بسهولة للتدخلات الفردية، وتؤثر في الفرد عبر بيئات متعددة، بما في ذلك البيئة التعليمية.

العدوان إجرائياً: يُعرّف في هذه الدراسة على أنه أي سلوك لفظي أو جسدي يهدف إلى إلحاق الأذى النفسي أو البدني بآخرين داخل البيئة المدرسية.

العدوان اللفظي إجرائياً: يُعرّف في هذه الدراسة على أنه أي استخدام للكلمات أو العبارات التي تهدف إلى إهانة، تهديد، أو إيذاء الآخرين نفسياً داخل البيئة المدرسية. يشمل هذا العدوان التوبيخ، الشتائم، التنمر اللفظي، السخرية، أو التهديدات التي تؤثر على العلاقات بين الطلاب أو بين الطلاب والمعلمين، وكذلك على بيئة التعلم العامة.

استجابات المعلمين إجرائياً: استجابات المعلمين تشير إلى الإجراءات والتصرفات التي يتخذها المعلمون عند مواجهة سلوكيات غير مرغوب فيها أو مشاكل سلوكية لدى الطلاب. تتضمن هذه الاستجابات مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والتقنيات التي يطبقها المعلمون بهدف إدارة وتحسين السلوكيات داخل الفصل الدراسي. يمكن أن تشمل الاستجابات العقوبات، والتوجيه، والإشراف، والتواصل

مع الأطراف الأخرى مثل الأهل أو الإدارة، والتدخلات السلوكية المتخصصة. تهدف هذه الاستجابات إلى تعزيز بيئة تعليمية إيجابية ودعم النمو الأكاديمي والسلوكي للطلاب.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: تقتصر الدراسة على فترة زمنية معينة خلال العام الدراسي الحالي ١٤٤٥ الفصل الدراسي الثاني.

الحدود المكانية: تركز الدراسة على مجموعة محددة من المدارس أو المؤسسات التعليمية في منطقة تبوك.

الحدود العينية: تشمل الدراسة فقط معلمي الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أو التوحد الحاصلين على بكالوريوس في ذات التخصص.

الحدود الموضوعية: تركز الدراسة على استجابات المعلمين للعدوان اللفظي فقط، دون التطرق إلى أشكال أخرى من العدوان أو التحديات السلوكية التي قد يواجهها الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

١- الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

في أواخر الثمانينيات، اجتمع متخصصون من جمعيات ومنظمات مختلفة ضمن التحالف الوطني للصحة النفسية والتعليم الخاص the National Mental Health and Special Education Coalition لوضع تعريفات جديدة للاضطرابات السلوكية والانفعالية. وبناء على ذلك الاجتماع، فإنه يشير مصطلح "الاضطراب العاطفي أو السلوكي" إلى إعاقة تتميز باستجابات سلوكية أو عاطفية في البيئات التعليمية تختلف بشكل كبير عن الأعمار والمعايير الثقافية أو العرقية، مما يؤدي إلى تأثيرات سلبية على الأداء التعليمي. وفقاً لأحدث تصنيف في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الخامسة (DSM-5)، يعاني الأطفال المصابون باضطرابات سلوكية من مشاكل في ضبط النفس العاطفي والسلوكي. كما تظهر هذه المجموعة من الأطفال أيضاً خصائص مشتركة في المدرسة

مثل نقص الانتباه، والعناد والتحدي، والعناد، وعدم النضج العاطفي، والاندفاعية، والعدوانية، والقلق، والعزلة، والاكتئاب (٢٠١٣). يعتبر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) تشريعاً مهماً يضمن حصول الطلاب ذوي الإعاقة، بما في ذلك أولئك الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية، على التعليم والخدمات المناسبة. تتجلى اضطرابات السلوك والانفعالات في سلوكيات خارجية مثل العدوانية والاضطراب، أو في سلوكيات داخلية مثل الانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والقلق وإيذاء النفس. يتميز هؤلاء الطلاب بتفاوت مستويات الذكاء والقدرات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية، مما يجعل من الضروري أن يقدم المعلمون دعماً فردياً يتناسب مع احتياجاتهم الخاصة (U.S. Department of Education, 2004). قد تشمل هذه الفئة الأطفال أو الشباب الذين يتعاملون مع حالات مثل قلت الانتباه وفرط الحركة، الاضطرابات الفصامية، اضطرابات المزاج، اضطرابات القلق، أو اضطرابات مستمرة أخرى في السلوك أو التكيف، شريطة أن تؤثر سلباً على الأداء التعليمي (Forness & Knitzer, 1992, p. 13). وفقاً لـ Florian and Findler (2001) هناك عوامل مختلفة تشارك في حدوث مشاكل السلوك؛ على الرغم من أن العوامل البيولوجية لها دور مهم في تكوين الاضطرابات السلوكية، إلا أنه لا يمكن تجاهل دور العوامل البيئية خاصة في تكوين الاضطرابات جنباً إلى جنب مع هذه المجموعة من الاضطرابات. عوامل البيئية مثل الاعتداء الجسدي أو الجنسي على الطفل، والتغيير المتكرر للمدرسة ومكان المعيشة، والضغط النفسي والإجهاد على الوالدين، والحالة الفوضوية للمنزل، والاختلافات الشديدة والصراعات الأسرية، وفشل الزواج، وطلاق الوالدين، وإعادة زواج أحد الوالدين تزيد من خطر تكوين مشاكل عاطفية وسلوكية لدى هؤلاء الأطفال. تشير العديد من الدراسات إلى أن العمل مع الطلاب الذين يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية هو أمر صعب (Lane & Carter, 2006; Karpur, 2005). يُظهر الطلاب الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية معدلات عالية من التسرب من المدرسة، بالإضافة إلى ارتفاع معدلات البطالة وانتهاك القوانين، وبالتالي انخفاض معدل الاستقلالية بينهم عند مقارنتهم بالطلاب العاديين (Armstrong et al, 2003; Karpur, 2005). كما أشارت الدراسات إلى ضعف عام في التحصيل الأكاديمي، مما يزيد من الإحباط والفشل الأكاديمي مقارنة

بالشخص العادي (Davis & Vander Stoep, 1997; Karpur, 2005; Wagner et al., 1993). تكشف الدراسات المختلفة عن تباين في معدلات انتشار الاضطرابات السلوكية عبر الفئات العمرية. ففي دراسة أجراها Moataz et al. (2004)، وُجد أن معدلات انتشار هذه الاضطرابات بين طلاب المدارس الذكور في منطقة الطائف، وفقاً لتقديرات أولياء الأمور، كانت تبلغ ٨,٣٪. من جهة أخرى، أظهرت دراسة (Barkmann and Markwort, 2005) أن معدلات انتشار الاضطرابات السلوكية، استناداً إلى تقديرات كل من الوالدين والأبناء، تراوحت بين ١٠٪ و ١٨٪. وبالمثل، وجدت دراسة (Simseka et al., 2007) أن معدل انتشار الاضطرابات السلوكية بين الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٨ عاماً كان ١١٪.

٢- العدوان اللفظي:

العدوان الذي يمارسه الطلاب ضد أقرانهم والمعلمين في البيئة المدرسية لا يقتصر فقط على الأذى الجسدي، بل يشمل أيضاً أشكال العدوان اللفظي (Dupper & Meyer-Adams, 2004; Wang, Iannotti, & Luk, 2012). يُنظر الآن إلى المضايقات المستمرة والعدوان اللفظي على أنها تصرفات اجتماعية قد تكون خطيرة (Atkin et al., 2002; Morrow et al., 2014). وقد عرّف (Anderson and Bushman, 2002) العدوان على أنه أي سلوك موجه نحو فرد آخر بهدف التسبب في ضرر جسدي أو نفسي. يُعرّف العدوان اللفظي بأنه سلوك يهاجم الذاتية الشخصية للفرد لإلحاق الأذى النفسي (Infante, 1995). وأيضاً يعرف العدوان اللفظي بأنه "... أي جملة أو عبارة تُحكم بمفردها على أنها توبيخ، أو أمر صارم، أو تدمير، أو سخرية، أو إهانة، أو رفض، أو تأكيد عدائي للملكية، أو الأسبقية، أو بيان قاسي، أو اتهام، أو انتقاد، أو بذاءة، أو كلمات نابية أخرى..." (McCabe and Lipscomb 1988, p. 393). يقدم Bjorkqvist et al. (1992) نظرية للعدوان تصنف السلوك إلى ثلاثة أنواع: العدوان الجسدي المباشر، العدوان اللفظي المباشر، والعدوان غير المباشر. يتماشى تصنيف العدوان اللفظي المباشر، الذي يشمل التهديدات اللفظية، والصراخ، وإهانة الأسماء، التعليقات الجنسية أو العنصرية، الهجمات على الشخصية والكفاءة والمظهر، بالإضافة إلى التهديدات والمضايقات والسخرية (Bradshaw et al., 2015; Infante, 1987). تشير الأبحاث إلى وجود علاقة وثيقة بين إرسال واستقبال التعليقات

العدوانية اللفظية، وغالبًا ما تكون هذه الأفعال تبادلية بين المراهقين (Atkin et al., 2002; Rose et al., 2011). في دراسة أجريت على ٢٣٠٠ مراهق أمريكي تتراوح أعمارهم بين ١٣ و ١٥ عامًا، أظهر ٨٠٪ من المشاركين أنهم شهدوا حوادث عنف لفظي في المدرسة (Atkin et al., 2002). كما وجدت دراسة أخرى أن طلاب الصف الخامس تعرضوا تقريبًا لواقعة عنف لفظي يوميًا على مدار خمسة أيام (Morrow et al., 2014).

٣- نظرية التحكم الذاتي (Self-Control Theory)

هي نظرية نفسية تركز على كيفية تنظيم الأفراد لسلوكهم، خاصة في المواقف التي تتطلب ضبط النفس أو مقاومة الإغراءات. طورت هذه النظرية من قبل عالم الجريمة مايكل جوتفريدسون وعالم الاجتماع ترافيس هيرشي Gottfredson and Hirschi في أوائل التسعينيات في سياق دراسة الجريمة والانحرافات. ومع ذلك، فإن تطبيقاتها أوسع بكثير وتشمل مجالات مثل التعليم، حيث يمكن استخدامها لفهم كيفية استجابة الأفراد (مثل المعلمين) في مواجهة التحديات السلوكية مثل العدوان اللفظي. وفقًا لجوتفريدسون وهيرشي، التحكم الذاتي هو القدرة على مقاومة الإغراءات والمحفزات اللحظية التي قد تؤدي إلى سلوكيات غير مرغوب فيها (Gottfredson & Hirschi, 1990). الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من التحكم الذاتي يكونون قادرين على تأجيل الإشباع الفوري واتخاذ قرارات مدروسة، مما يساعدهم على تجنب السلوكيات الاندفاعية أو العدوانية. في المقابل، الأفراد الذين يفتقرون إلى التحكم الذاتي قد يستسلمون بسهولة للمحفزات اللحظية، مما يؤدي إلى سلوكيات غير مقبولة اجتماعيًا، مثل العدوان اللفظي. في السياق التعليمي، يمكن لنظرية التحكم الذاتي أن تفسر استجابات المعلمين للعدوان اللفظي. المعلمون الذين يتمتعون بتحكم ذاتي عالٍ قد يظهرون استجابة هادئة ومنهجية في التعامل مع الطلاب العدوانيين. فهم قادرون على تقييم الموقف وتحديد استجابة مناسبة تحافظ على البيئة التعليمية الإيجابية وتقلل من التصعيد (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007). في المقابل، المعلمون الذين لديهم تحكم ذاتي ضعيف قد يجدون صعوبة في الحفاظ على هدوئهم، مما قد يؤدي إلى ردود فعل غير متناسبة أو عدوانية ضد الطالب، مما يزيد من تفاقم المشكلة بدلًا من حلها (Muraven & Baumeister, 2000).

الدراسات السابقة:

جرى بولينج وآخرون (Poling et al, 2024) دراسة بعنوان "استجابة المعلم وتعليماته للضحية من العدوان اللفظي: نتائج مسح مسح لطلاب المرحلة الثانوية الذين يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية". وقد أجروا مسحاً على ١٤٤ طالباً في المرحلة الثانوية يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ووجدوا أن الإبلاغ غير المتكرر للمعلمين عن ضحايا العنف اللفظي كان بسبب العنف اللفظي. ووفقاً للطلاب، كانت أكثر استجابات المعلم فعالية لتقرير عن وقوع ضحية للعنف اللفظي هي إبعاد الضحية عن الجاني وتقديم النصيحة ومعاينة المعتدي. وأفاد الطلاب أن محتوى تعليمات المعلم حول العنف اللفظي غالباً ما كان يتضمن الإبلاغ عن وقوع الضحية للمعلم وتجنب المعتدي وتجاهل السلوك العدواني اللفظي.

أجرى بولينج وسميث (Poling & Smith, 2023) دراسة بعنوان "التصورات حول العدوان اللفظي: دراسة استقصائية لطلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية" بهدف التحقيق في مشاركة الطلاب الذين يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية في العدوان اللفظي، واستجاباتهم كضحايا، وتحديد الرسائل العدوانية التي قد تؤدي إلى العدوان الجسدي. تضمنت الدراسة فحص مواقع حوادث العدوان اللفظي، وتصورات الطلاب حول العواقب التي يرضها المعلمون على هذا النوع من العدوان، وكذلك سلوك الشهود. استخدم الباحثان منهجاً كمياً لمسح ١٤٤ طالباً في المدارس المتوسطة يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية. أشارت النتائج إلى أن الطلاب لاحظوا استجابات متعددة من المعلمين مثل "أمرهم بالتوقف"، "تجاهل الطالب"، "الابتعاد عن المعتدي"، "فقدان النقاط"، "الاتصال بالمنزل"، "فقدان الامتيازات"، "الإرسال إلى المكتب"، "الاحتجاز بعد المدرسة"، "والاحتجاز خلال فترة الغداء". كما أظهرت الدراسة أن غالبية حوادث العدوان اللفظي تحدث في الفصول الدراسية، وغرفة الغداء، والممرات عند تبديل الفصول، وفي الحافلات المدرسية، وكذلك في الفصول الاختيارية مثل التربية البدنية ومختبر الحاسوب، وأيضاً في الممرات قبل بداية الدروس وفي الحمامات.

هدفت دراسة جونغ ولي (Jung & Lee, 2020) إلى استكشاف ووصف تصور المعلمين المتخصصين فيما يتعلق بإدارة السلوكيات العدوانية لدى الأطفال والمراهقين من ذوي اضطراب طيف التوحد. في دراسة نوعية، قابل الباحثون ١٣ معلمًا متخصصًا في المدارس الابتدائية والثانوية من خلال مقابلات المباشرة، وتم تحليل البيانات واستخراج النتائج بطريقة التحليل الموضوعي (Thematic Analysis). تشير النتائج إلى أن استجابات المعلمين للعدوان كانت في أشكال الاستجابة الفورية والتي تتضمن استخدام العزل الجسدي للطالب العدواني لتهديته، مع إمكانية فرض قيود جسدية عند الضرورة. تشمل هذه الاستجابة توجيه الطالب للابتعاد عن المجموعة، السماح للطلاب الآخرين بمغادرة الفصل لترك الطالب وحده، أو السماح للجميع بالعودة إلى منازلهم مبكرًا. الاستراتيجية التدريجية وهي عملية يتم فيها تذكير الطالب باستمرار بأن العدوان الجسدي غير مقبول، مع محاولة المعلمين تحسين استقرار الطالب النفسي من خلال التفاعل المستمر. الإجراءات الوقائية تهدف إلى إزالة أو تعديل العوامل البيئية التي قد تثير نوبات العدوان عند الطالب.

أجرى تايلور وسميث (Taylor & Smith 2019) دراسة بعنوان "تقارير المعلمين عن العدوان اللفظي في البيئات المدرسية بين الطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وعاطفية"، شملت مسحًا لـ ٢٧٩ معلمًا من معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية. استكشفت الدراسة انتشار وتكرار العدوان اللفظي، والأماكن التي يحدث فيها، ودور المتفرجين، وتفاعلات الطلاب، والإجراءات التأديبية التي يتخذها المعلمون. ووجدت الدراسة أن معظم المعلمين أبلغوا عن حدوث عدوان لفظي يومي بين الطلاب أو تجاه البالغين، حيث كان الطلاب غالبًا ما يبلغون عن الحوادث أو يطلبون النصيحة. وتمت ملاحظة العدوان اللفظي في أماكن متعددة، عادةً بحضور متفرجين، وغالبًا ما تصاعدت الأمور إلى ردود لفظية أو مواجهات جسدية. كما أن استجابات المعلمين للعدوان اللفظي تضمنت عدة استراتيجيات مثل "إعادة توجيه الطلاب للتركيز على المهمة"، توجيه "تحذير شفهي"، تغيير مقعد الطالب، "الاتصال بالمنزل"، فرض "وقت مستقطع داخل الصف"، تطبيق "فقدان الامتياز"، "احتجاز قصير"، إحالة "إلى المكتب"، تطبيق "احتجاز داخل المدرسة"، وفي بعض الحالات "الإيقاف" أو "المدرسة يوم السبت".

الحويطي (٢٠٢٢) أجري دراسة هدفت إلى استكشاف تجارب معلمي التربية الخاصة في معالجة المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلاب ذوو الإعاقة. سعت دراسة الحويطي إلى تحديد المشكلات السلوكية وتقييم فعالية خطط تعديل السلوك والاستراتيجيات المصممة لإدارتها. تم استخدام نهج ظاهراتي نوعي، باستخدام مقابلات شبه منظمة مع ١٠ معلمين للتربية الخاصة من مراكز ومعاهد متخصصة. كشفت البيانات، التي تم تحليلها من خلال التحليل الموضوعي، أن العدوان والتممر واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه كانت السلوكيات غير المرغوب فيها الأكثر انتشاراً بين الطلاب ذوي الإعاقة. كانت استجابات المعلمين لهذه السلوكيات غالباً غير منهجية وتفتقر إلى تطبيق خطط تعديل السلوك المنظمة. تضمنت الاستراتيجيات الرئيسية المستخدمة تقنيات التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) مثل التعزيز والعقاب والتجاهل. وتؤكد النتائج على أهمية التدريب العملي لمعلمي التربية الخاصة في تنفيذ خطط تعديل السلوك وتعزيز أساليب قياس السلوك غير اللائق.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتشترك الدراسات المقدمة في تركيزها على العدوان اللفظي داخل البيئات المدرسية، خاصة بين الطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وعاطفية. حيث استخدمت دراستان منهجية كمية من خلال المسح، مثل دراسة بولينج وآخرون (Poling et al, 2024) ودراسة بولينج وسميث (Poling & Smith, 2023)، مما يوفر بيانات شاملة حول استجابات المعلمين وتجارب الطلاب. بالمقابل، استخدمت دراسة جونج ولي (Jung & Lee, 2020) منهجية نوعية عبر مقابلات مع المعلمين، ما يمنح رؤى متعمقة حول استراتيجيات إدارة العدوان اللفظي. بينما استندت دراسة تايلور وسميث (Taylor & Smith 2019) إلى مسح للمعلمين لتقييم تكرار العدوان والإجراءات التأديبية. تختلف الدراسات في حجم العينة والأماكن التي تركز عليها، حيث تتناول دراسات بولينج وسميث (Poling & Smith, 2023) مواقع مختلفة مثل الفصول الدراسية والحافلات، بينما تركز دراسة تايلور وسميث (Taylor & Smith 2019) على بيئات متعددة مع الإبلاغ عن العدوان اللفظي يومياً. استفاد الباحثون من هذه الدراسات من خلال تعزيز فهمهم للاستجابات المتنوعة من المعلمين والإجراءات التأديبية، مما

يمكنهم من تحسين استراتيجيات التعامل مع العدوان اللفظي وتعزيز الدعم للطلاب والمعلمين.

استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

تقدم دراسات بولينج وآخرون (Poling et al, 2024) وبولينج وسميث (Poling & Smith, 2023) معلومات قيمة حول استجابات المعلمين وتجارب الطلاب، مما يساعد الباحث على فهم كيفية تحسين استجابات المعلمين والتدخلات الفعالة للتعامل مع العدوان اللفظي. من جهة أخرى، توفر دراسة جونج ولي (Jung & Lee, 2020) رؤية مفصلة حول استراتيجيات إدارة السلوك العدواني، مما يمكن الباحث من الاستفادة من التجارب النوعية للمعلمين لتطوير استراتيجيات أكثر فعالية. أما دراسة تايلور وسميث (Taylor & Smith 2019)، فتقدم نظرة شاملة على الإجراءات التأديبية والتحديات التي يواجهها المعلمون، مما يساعد في تحديد أفضل الممارسات وتحسين التدخلات في البيئات المدرسية. من خلال دمج نتائج هذه الدراسات، يمكن للباحث تعزيز فهمه لكيفية التعامل مع العدوان اللفظي بفعالية وتطوير استراتيجيات جديدة لتحسين البيئة المدرسية ودعم الطلاب والمعلمين على حد سواء.

إجراءات الدراسة:

منهج البحث:

معظم الدراسات السابقة استخدمه أساليب كمية احصائية مما يرفع نسبت تحيز الباحث وذلك لاستخدام مقاييس التقديرات الذاتية. وبالتالي، فإن الباحث اتجه لاستخدام الاتجاه النوعي في استكشاف استجابات المعلمين لبلاغات العدوان اللفظي من قبل طلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية. وبناء على أسئلة البحث المذكورة أعلاه، تم تطبيق منهج الدراسة الوصفية النوعية لجمع وتحليل البيانات. في الدراسات الوصفية النوعية، يركز الباحثون على استكشاف طبيعة الظاهرة قيد البحث (Lambert & Lambert, 2012). استخدام المقابلات كوسيلة لجمع البيانات يوفر العديد من المزايا للباحث. أولاً، تتيح المقابلة للباحث توضيح أي غموض أو لبس في الأسئلة والأجوبة (Ary et al., 2019). بينما لا توفر الاستبيانات المكتوبة التي تفتقر إلى المتابعة فرصة لمناقشة الغموض.

تساهم المقابلات في ضمان، أو على الأقل زيادة احتمال، فهم جميع المشاركين للسياق الصحيح لسؤال الباحث (Ary et al., 2019). بالإضافة إلى ذلك، تسمح المقابلة للمحاور باستخلاص معلومات من المشارك يصعب الحصول عليها بوسائل أخرى — حيث يفضل الناس عمومًا التحدث على الكتابة. بدلاً من اختبار الفرضيات، تُعتبر المقابلة أفضل وسيلة لفهم تجارب الناس والمعاني التي يقصدونها (Ary et al., 2019; Creswell., 2011).

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من معلمين التربية الخاصة الحاصلين على بكالوريوس في التربية الخاصة في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة تبوك، تم إرسال دعوة عبر البريد الإلكتروني إلى وزارة التعليم في تبوك. احتوى الخطاب على تفاصيل حول الباحث، أهداف الدراسة، المشاركة التطوعية، حماية البيانات، ومعلومات الاتصال. أبدى عشرة مربين، ستة ذكور وأربع إناث، استعدادهم للانضمام إلى الدراسة من خلال المكالمات الهاتفية ورسائل البريد الإلكتروني. تم اختيارهم قصدياً بناءً على مجموعة من المعايير: أولاً: جميع المشاركين حاصلون على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة بتخصص اضطرابات سلوكية وانفعالية أو التوحد. ثانياً: يعملون في مدارس التعليم الحكومي التي تحتوي على برامج الدمج أو في مدارس خاصة أهلية. ثالثاً: لديهم طلاب تم تشخيصهم باضطرابات سلوكية وانفعالية أو توحد. رابعاً: لديهم خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في التدريس. تم استبعاد اثنين من المشاركين: أحدهما بسبب امتلاكه عامًا واحدًا فقط من الخبرة في التدريس، والآخر لأنه يدرس طلاباً من ذوي الإعاقة العقلية. استوفى ثمانية مشاركين معايير الأهلية المحددة، منهم خمسة ذكور وثلاث إناث. يوضح الجدول رقم (١) المعلومات الديمغرافية للمشاركين.

جدول (١)

المعلومات الديمغرافية للمشاركين

الطلاب	سنوات الخبرة	نوع المدرسة	التخصص	الدرجة العلمية	ترميز الاسم
اضطرابات سلوكية	٧	حكومي	اضطرابات سلوكية	بكالوريوس	١ذ*
توحد	٥	أهلي	اضطرابات سلوكية	بكالوريوس	٢ذ
توحد	٣	أهلي	توحد	بكالوريوس	٣ذ
اضطرابات سلوكية	٦	أهلي	اضطرابات سلوكية	بكالوريوس	٤ذ
توحد	٦	أهلي	اضطرابات سلوكية	بكالوريوس	٥ذ
اضطرابات سلوكية	٤	حكومي	اضطرابات سلوكية	بكالوريوس	١ث*
توحد	٥	أهلي	توحد	بكالوريوس	٢ث
توحد	٦	أهلي	توحد	بكالوريوس	٣ث

*ملاحظة: ذ = ذكر. ث = أنثى.

أداة الدراسة:

أُجريت جميع المقابلات شبه المنظمة باستخدام بروتوكول Skype Voice-over-Internet-Protocol (VoIP) في أماكن اختارها المشاركون بأنفسهم. لتوثيق إجابات المشاركين وتقليل احتمالية فقدان المعلومات، تم تسجيل جميع المقابلات رقمياً. استمرت عملية المقابلات على مدى شهرين، بواقع مقابلتين أسبوعياً مع كل مشارك، بناءً على التاريخ والوقت المحددين من قبلهم. لضمان راحة المشاركين وزيادة ثقتهم، تم إرسال نسخة من أسئلة المقابلة مسبقاً مع طلب الموافقة. بلغ متوسط مدة المقابلات ٢٠ دقيقة، وبدأت كل مقابلة بالحصول على موافقة مستنيرة مكتوبة، تلتها أسئلة ديموغرافية تم طرحها شفهاً وتسجيلها كتابياً. تم طرح الأسئلة تدريجياً لتعزيز مشاركة المشاركين وتناغمهم في المقابلة، وتم تقديم الدعم للمشاركين الذين واجهوا صعوبة في الإجابة.

معالجة البيانات وتحليلها:

قام الباحث بنسخ جميع المقابلات الثماني حرفياً دون تعديل في مستند Word. ثم قام الباحث بمراجعة النسخ للتأكد من جودتها وتناسقها مع تسجيلات المشاركين.

بعد الانتهاء من كل مقابلة، تم إرسال نسخة من المقابلة المنسوخة إلى كل مشارك للمراجعة وإبداء الرأي بشأن الحذف أو الإضافة أو الموافقة. قام ٦ من المشاركين بتعديل إجاباتهم بعد قراءة النسخ، وحذف واحد من الثمانية بعض التفاصيل. بعد ذلك، قام الباحث بإزالة المعلومات التعريفية من النسخ. على سبيل المثال، تم تشفير أسماء المشاركين على النحو التالي المشارك ١ "ذ" كمعلم ذكر و١ "ث"، وهكذا (انظر جدول ٢).

تحليل البيانات

في هذه الدراسة، تم استخدام نهج التحليل الموضوعي (Thematic Analysis). لتحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي. قُسم مراحل التحليل إلى ثلاث مراحل. أولاً: الترميز المفتوح (Open Coding) في هذه المرحلة هي قراءة وإعادة قراءة النسخ عدة مرات لتطوير فهم عام لإدراكات المشاركين وتجاربهم. في المرحلة الثانية، يتم تضمين الأنماط المتشابهة الأكثر شيوعاً والتي حدثت بين جميع المشاركين، واستبعدت الأنماط التي ظهرت بشكل غير متكرر هو هذه المرحلة هي الأكواد المحورية المرتبطة (Axial Coding). وفي المرحلة الأخيرة يتم تجميع الفئات الفرعية لتحديد الموضوعات الناشئة. يُطلق على هذا الترميز الانتقائي (Selective Coding) والذي ينشئ من إيجاد الرابط بين المجموعات لتمثيل النتائج كموضوعات (Ary et al., 2019; Creswell, 2014; Saldaña, 2009). لتحليل البيانات باستخدام هذه الطريقة، تم تحميل جميع النسخ إلى برنامج "Dedoose"، وهو برنامج لتحليل البيانات النوعية عبر الإنترنت. استخدم الباحث "المراجع ١" و "المراجع ٢" نفس الحساب لتحديد المقطعات البارزة وبدء الترميز الأولي، بعد قراءة كل كلمة وجملية من إجابات جميع المشاركين ثلاث مرات منفصلة. في حال عدم الوصول إلى إجماع حول رمز معين، طُلب من "المراجع ٣" تقديم رأيه حتى يتم التوصل إلى توافق. خلال هذه العملية، تم تعديل مخطط الترميز إذا لزم الأمر. تم تحديد المقطعات ثم تم ترميزها بالاتفاق لكل مشارك على حدة. بعد ذلك، تم جمع الرموز التي تكررت خمس مرات. في مرحلة المجموعات، تم تحديد العلاقات بين الرموز لاستنتاج المجموعات واستخراج الموضوعات (Bradshaw et al. 2017; Sandelowski 2000).

الخطوات المتخذة لزيادة مصداقية البيانات

بعد إجراء المقابلات، أقام الباحث علاقة طيبة مع المشاركين قبل المقابلة مما يؤثر على تحليل وتفسير نتائج البحث. لتقليل خطر تحيز الباحث، أعاد المؤلف تقييم انطباعات المستجيبين في أوقات مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، عند تصميم أسئلة المقابلة، واجه الباحث نوعاً آخر من تحيز الباحث: "تحيز ترتيب الأسئلة". يحدث هذا عندما يطرح الباحثون أسئلة بطرق تؤثر على الاستجابات للأسئلة اللاحقة (Jackson & Greene, 2017, p.2). يمكن أن ينشأ هذا التحيز إذا لم يفهم الباحث حدود الأسئلة. لتقليل التحيز المحتمل، قام الباحث بتوزيع أسئلة المقابلة بشكل عشوائي. علاوة على ذلك، واجه الباحث نوعاً آخر من تحيز الباحث، "تحيز الإجابة"، والذي يحدث عندما تدفع الأسئلة المشاركين نحو نتائج محتملة (Metzgar, 2013, p. 175). سعى الباحث إلى تقليل هذا النوع من التحيز من خلال طرح أسئلة عامة ليست محددة للغاية وتسمح للمستجيبين بالإجابة بطريقتهم الخاصة. من ناحية أخرى، لحساب درجة الموثوقية بين المقيمين (نسبة مئوية)، تم اتباع طريقة مايلز وهوبرمان (Miles and Huberman, 1984 as cited in Campbell et al. 2013)، بتقسيم إجمالي الاتفاقات على إجمالي الاتفاقات والاختلافات. بلغ متوسط موثوقية المقيمين ٨٦,٦٪ (انظر الجدول ٣). وتم حل الخلافات من خلال المناقشة.

الجدول (٣)

الاتفاق والاختلاف بين المراجعين

المشاركين	المراجع ١		المراجع ٢		اتفاق
	عدد الرموز	اختلاف مع المراجع ٢	عدد الرموز	اختلاف مع المراجع ١	٪
مقابلة (١)	٥٠	٥	٥٤	٩	١٦,٦٧
مقابلة (٢)	٥٥	٦	٥٧	٨	١٤,٠٤
مقابلة (٣)	٣٥	٦	٣٩	١٠	٢٥,٦٤
مقابلة (٤)	٤٠	٢	٥٦	١٨	٣٢,١٤
مقابلة (٥)	٥٥	٤	٧١	٢٠	٢٨,١٧
مقابلة (٦)	٤٥	٩	٤٠	٤	١٠,٠٠
مقابلة (٧)	٢٥	٦	٣٢	١٣	٤٠,١٣
مقابلة (٨)	٤٠	٨	٤٣	١١	٢٥,٥٨
المجموع	٣٤٥	٤٦	٣٩٢	٩٣	—
نسبة الاتفاق	٨٦,٦٪				

النتائج:

بناء على تحليل أسئلة المقابلة الشبة منظمة، ظهرت ثلاث موضوعات رئيسية تعكس استجابات المعلمين لبلاغات العدوان اللفظي الذي يتعرض له الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية (أنظر جدول ٤). الموضوعات الأساسية للدراسة تتمثل في "الإجراءات السلوكية المباشرة"، "التجاهل أو التقليل من أهمية الحادثة" و"التواصل مع الأهالي والجهات العليا". هذه الموضوعات تقدم صورة شاملة عن كيفية استجابة المعلمين للعدوان اللفظي بين الطلاب.

جدول (٤)

ملخص النتائج بعد التحليل

الموضوعات الانتقائية (Selective Themes)	الأكواد المحورية المرتبطة (Axial Codes)	الترميز المفتوح (Open Coding)
الإجراءات السلوكية	العقوبات التقليدية	خسارة نقاط الاقصاء والابعاد تغيير مكان الجلوس فرض الجلوس على الكرسي
	النصح والارشاد	تقديم نصيحة خذير شفهي الاستماع للطالب
التجاهل والتقليل من أهمية الحادثة	عدم الاستجابة المناسبة	تجاهل ما يحدث تجاهل الطالب الآخر لا توجد عقوبة
التواصل مع الأهالي والجهات العليا	إشراك الأطراف الخارجية	الاتصال بالمنزل الإرسال إلى مكتب المدير

الإجراءات السلوكية:

يُظهر هذا الموضوع من تحليل ردود المشاركين على أسئلة المقابلة المتعلقة بكيفية استجابتهم لبلاغات العدوان اللفظي التي يتلقونها من الطلاب خلال اليوم الدراسي. تضمنت استجابات المعلمين ثلاثة أنواع رئيسية من الإجراءات السلوكية. المجموعة الأولى تتعلق بالعقوبات التقليدية، والتي تشمل خسارة النقاط، الإقصاء أو الإبعاد، فرض الجلوس على الكرسي، وتغيير مكان الجلوس. أما المجموعة الثانية، فتركز على تقديم النصح والارشاد، وتتضمن توجيه النصيحة، إعطاء التحذيرات الشفهية، والاستماع للطالب.

١- العقوبات التقليدية

أشار جميع المعلمين المشاركين في الدراسة إلى أن استجاباتهم للعدوان اللفظي الذي يتعرض له الطلاب تتجسد غالباً في شكل عقوبات تقليدية، مثل خسارة النقاط، الإقصاء أو الإبعاد، فرض الجلوس على الكرسي، وتغيير مكان الجلوس. من بين هذه العقوبات، كانت خسارة النقاط هي الأكثر شيوعاً في حديثهم. أكد المعلم (ذ١) أنه عندما يتلقى شكوى من طالب حول تعرضه لعدوان لفظي، يلجأ إلى خسارة النقاط كوسيلة لمنع تكرار السلوك العدواني، قائلاً: "أميل إلى استخدام خسارة النقاط أو الإبعاد، لأن هذه الطرق ... جداً فعالة في تهدئة الموقف سريعاً." كما أيد المعلم (ذ٤) ذلك بقوله: "استخدام أسلوب أخذ النقاط مفيد جداً في إسكات الطلاب." إضافة إلى ذلك، أشار المعلمون والمعلمات إلى أن الإقصاء أو الإبعاد عن مكان الحادثة يعتبر أمراً مهماً في ضبط العدوان اللفظي. عبرت المعلمة (ث٣) بحماس عن رأيها قائلة: "أنا أشوف أن الأمر إذا كان يستدعي الإقصاء... أقصى الطالب كي أحافظ على انضباط الفصل." بينما أبدى المعلم (ذ٢) تحفظه بقوله: "الإقصاء محفوف بالمخاطر؛ قد يرتكب الطالب شيئاً غير متوقع." وأضاف: "بس انا أستخدم الإبعاد عن موقع المشكلة بحذر." وأكدت المعلمة (ث١) أنه عندما يتلقى بلاغاً من طالب حول تعرضه لعدوان لفظي، يقوم بفرض إجراءات عقابية تشمل إجبار الطالب المعتدي على الجلوس في مكان محدد وعدم السماح له بالخروج من الفصل حتى يعتذر لزميله. وأكد هذه النقطة المعلم (ذ٥) قائلاً: "في بعض الحالات، أجد أنه من الضروري فرض عقوبة فورية، مثل إجبار الطالب المعتدي على الجلوس في مكان محدد أو تغيير مكان جلوسه."

٢- النصح والإرشاد

شار عدد من المعلمين والمعلمات إلى أن استجاباتهم للعدوان اللفظي تتضمن النصح والإرشاد بجانب العقوبات التقليدية. يعتبر تقديم النصيحة والتوجيه من الاستجابات الشائعة التي يلجأ إليها المعلمون لتعزيز قدرة الطلاب على التعامل مع المواقف الصعبة. أكدت المعلمة (ث٢) أنها تفضل البدء بالاستماع للطلاب المتضرر قبل تقديم النصيحة، وقالت: "أنا أول شي أسمع للطلاب، بعدين أعطيه نصيحة كيف يتعامل مع الموقف، وأحياناً أوجهه يحاول يتجاهل الموضوع عشان ما يكبر." المعلم (ذ٥) أضاف أنه يميل لتقديم النصيحة بدلاً من العقاب في بعض الحالات،

معتبراً أن هذه الطريقة تساهم في تعزيز شخصية الطالب. قال: "في بعض المواقف، أحس أن الكلام والنصح أفضل من العقاب، أقول للطالب كيف يوقف قدام نفسه ويتصرف بشكل أفضل، لأن الطريقة تقوي شخصيته." كما عبر المعلم (ذ3) عن أهمية تعليم الطلاب كيفية التحكم في أنفسهم وحل المشاكل بدون اللجوء للعنف، قائلاً: "أنا لما أجي أنصح الطالب، أحاول أخليه يعرف أنه يتحكم بنفسه ويحل المشكلة بدون ما يلجأ للعنف أو الرد بالعدوان. النصح هذا يعلم الطالب كيف يتعامل مع المواقف بشكل ناضج." وفي نفس السياق، ذكرت المعلمة (ث3) أنها تستخدم التحذيرات الشفهية كوسيلة لتوجيه الطلاب نحو التركيز على دراستهم وتجنب المشاكل، وقالت: "أحياناً أحذر الطلاب شفهاً وأقول لهم ترا اللي يسويه غلط، وأحاول أعلمهم كيف يركزون على دراستهم بدل من إنهم يدخلون في مشاكل مع زملائهم."

التجاهل والتقليل من أهمية الحادثة

أشار جميع المشاركون بلا استثناء إلى أن التجاهل عند التعامل مع العدوان اللفظي وتجاهل الطالب المبالغ يحدث في كثير من الأحيان. في هذا السياق، برزت ثلاث أنواع من الاستجابات غير المناسبة التي يعتمد عليها بعض المعلمين والمعلمات، وهي: تجاهل ما يحدث، تجاهل الطالب، وعدم فرض أي عقوبة. المعلم (ذ1) علق قائلاً: "شوف، مو كل مشكلة تستاهل إنها تتضخم. أحياناً يكون أفضل إنك تتجاهل اللي قاعد يصير، لأنه لو عطيت الموضوع أكبر من حجمه، ممكن تخلق مشكلة ما كانت موجودة أصلاً." بينما المعلمة (ث2) قالت: "أنا أقول للطالب اللي يجي يشتكي من شيء بسيط، تجاهل الموضوع ولا تعطيه أكبر من حجمه. أحياناً يكون الكلام اللي ينقال ما يستاهل حتى أنك ترد عليه." المعلم (ذ3) كان له وجهة نظر مشابهة، ووضح: "يعني، مو كل مرة يجي فيها طالب يشتكي، لازم تفرض عقوبة. مرات أفضل أنني أراقب الوضع وأشوف كيف يتطور بدون ما أتدخل بشكل مباشر. أحياناً العقوبة ممكن تزيد المشكلة تعقيد." المعلمة (ث1) أضافت: "لما يكون الموضوع تافه، ما أحب أنني أعطيه اهتمام كثير. مرات أقول للطالب تجاهل اللي قاعد يسير، وبكذا أعلمه كيف يتعامل مع المواقف البسيطة بنفسه."

التواصل مع الأهالي والجهات العليا

أشار المشاركون في الدراسة إلى أن التواصل مع الأهالي والجهات العليا يلعب دوراً مهماً في التعامل مع العدوان اللفظي، خصوصاً في الحالات التي تتطلب إشراك أطراف خارجية لضمان معالجة فعالة للمشكلة. في هذا السياق، برزت طريقتان رئيسيتان: الاتصال بالمنزل، والإرسال إلى مكتب المدير. بعض المعلمين والمعلمات شرحوا أهمية إشراك الأطراف الخارجية. المعلم (ذ١) قال: "لما يكون الوضع يحتاج تدخل أعمق، أعتبر الاتصال بالمنزل خطوة مهمة. لما أتكلم مع أولياء الأمور، أضمن إن المشكلة تأخذ اهتمام جاد وإن فيه تعاون بين المدرسة والأهل لحلها." المعلمة (ث٢) أكدت على أهمية الإرسال إلى مكتب المدير، وقالت: "إذا كانت المشكلة تتكرر أو تكون كبيرة، أرسل الطالب لمكتب المدير. هالشي يساعد في التعامل مع المشكلة بجدية أكثر ويضمن وجود إشراف أعلى لحلها." أما المعلم (ذ٣) فوضح: "التواصل مع الأهل وإشراكهم في القضية يمكن يكون مفيد، خاصة إذا الطلاب ما استجابوا للإجراءات اللي نتخذها في الفصل. الإرسال لمكتب المدير هو خيار ثاني إذا احتجت تدخل أعلى." المعلمة (ث٣) أضافت: "أحياناً تكون المشكلة أكبر من أن تُحل في الفصل، في هالحالة أفضل أتواصل مع الأهل أو أرسل الطالب لمكتب المدير ليتعاملوا مع الوضع."

المناقشة:

الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف كيفية استجابة المعلمين لبلاغات طلابهم من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية حول تعرضهم للعدوان اللفظي. أشار العديد من المعلمين في هذه الدراسة إلى أن استجاباتهم كانت في كثير من الأحيان ردود فعل فورية للمواقف دون التفكير في العواقب المحتملة، ويتضح هذا في تجاهلهم للموقف العدواني. توصلت هذه الدراسة إلى أن جميع المعلمين تقريباً استخدموا التجاهل المقصود للعدوان اللفظي، حيث كانوا يعتقدون أن هذا الأسلوب قد يساعد في تخفيف التوتر في البيئة الصفية وعدم تصعيد النزاع. على سبيل المثال، أشار أحد المعلمين (ذ٢) إلى "بعض الأحيان ما أعطي الطالب بال ولا أرد عليه"، معتقداً أن عدم الرد سيقول من احتمالية تكرار السلوك. ومع ذلك، هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه بولينج وسميث (Poling & Smith, 2023) وولينج وآخرون (Poling et al, 2024)، حيث أشارت نتائجهم إلى أن تجاهل العدوان اللفظي يمكن أن يؤدي أحياناً إلى تفاقم المشكلة بدلاً من حلها. هذه الاستراتيجية تتعارض مع

مبادئ نظرية التحكم الذاتي (Self-Control Theory) التي تدعو إلى استجابة مدروسة ومنهجية لضبط السلوك العدواني. يبدو أن تجاهل العدوان اللفظي قد يؤدي إلى عدم تعزيز التحكم الذاتي لدى المعلم، مما يجعل هذه الاستراتيجية غير مستدامة على المدى الطويل، ويضعف من قدرة الطلاب على تعلم كيفية التعامل مع المواقف العدوانية بطريقة بناءة. من جانب آخر، كشفت الدراسة أن بعض المعلمين يفضلون استجابات أكثر حزمًا لبلاغات العدوان اللفظي، حيث يلجؤون إلى العقاب المباشر للجاني من خلال الإقصاء من الفصل، تغيير مكان الجلوس، أو خصم بعض النقاط من تقييم السلوك. أشار المعلمون إلى أن هذه الإجراءات السلوكية تهدف إلى إرسال رسالة واضحة بأن السلوك العدواني غير مقبول ويجب أن يتوقف فوراً. هذه النتائج تتماشى مع ما توصل إليه كل من تايلور وسميث (Taylor & Smith, 2019)، وولينج وآخرون (Poling et al, 2024)، وجونغ ولي (Jung & Lee, 2020)، الذين أشاروا إلى أن الإجراءات السلوكية المستندة إلى العقاب مثل الإقصاء والإبعاد أو خسارة النقاط، غالباً ما تكون فعالة في فرض الانضباط والسيطرة على السلوكيات غير المرغوبة. على سبيل المثال، قالت إحدى المعلمات (ث ١) "لأبد على المعلم استخدام الإجراءات السلوكية في تلك المواقف... إذا لماذا تعلمنا؟"، مما يعكس إيمانها بأن الخبرة والتدريب يمكن أن يساعدا المعلم على تطبيق استراتيجيات فعالة لتعديل السلوك. هذا النوع من الاستجابات يتماشى مع نظرية التحكم الذاتي (Self-Control Theory)، حيث يميل المعلمون الذين يتمتعون بتحكم ذاتي عالٍ إلى التصرف بهدوء ومنهجية عند التعامل مع الطلاب العدوانيين. فهم قادرون على تقييم الموقف بدقة، وتحديد استجابة مناسبة تحافظ على البيئة التعليمية الإيجابية، وتقلل من احتمالية التصعيد (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007). ومع ذلك، تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه الحويطي (٢٠٢٢) الذي أشار إلى أن استجابات المعلمين للعدوان غالباً ما تفتقر إلى التنظيم واستخدام الإجراءات السلوكية بشكل منهجي. بالإضافة إلى ذلك، توصلت العديد من الدراسات، مثل بولينج وآخرون (Poling et al, 2024)، وبولينج وسميث (Poling & Smith, 2023)، وتايلور وسميث (Taylor & Smith, 2019)، إلى أن استجابات المعلمين قد تشمل التواصل مع الأهل أو إرسال الطالب المعتدي إلى مدير المدرسة لاتخاذ الإجراءات النظامية المناسبة. نتائج الدراسة الحالية تدعم هذا النهج، حيث أشار

جميع المعلمين إلى أنهم في كثير من الأحيان يضطرون إلى إرسال الطالب الذي يمارس العدوان اللفظي إلى مدير المدرسة أو حتى التواصل مع الأهل، لرؤية أن إشراك الأهل قد يكون أكثر فعالية في تغيير سلوك الطالب. على سبيل المثال، قالت إحدى المعلمات (ث ٣) "بعض الطلاب ما يسمع ... يخاف من المدير أو أبوه ... عشان كذا أستخدم ذا الأسلوب". وفقاً لنظرية التحكم الذاتي، فإن إشراك بيئة الطالب الأوسع (مثل الأهل) يمكن أن يساهم في تعزيز استجاباتهم للسلوكيات غير المقبولة وضبطها بشكل أفضل، مما يقلل من فرص تكرار العدوان اللفظي في المستقبل. إشراك الأهل والمديرين في هذه العملية يضمن متابعة الحالات بجدية ويعزز من مسؤولية الطالب تجاه تصرفاته، مما يدعم البيئة التعليمية ويساعد في تقليل السلوكيات السلبية. وفي الختام، سعت هذه الدراسة إلى فهم عميق لطرق استجابة المعلمين لبلاغات الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بشأن تعرضهم للعدوان اللفظي. أظهرت النتائج أن استراتيجيات المعلمين تتنوع بين التجاهل، العقوبات السلوكية المباشرة، والتواصل مع الأهل والإدارة المدرسية. في حين أن التجاهل قد يُعتبر أحياناً استراتيجية لتقليل التصعيد الفوري، فإن استخدامه بشكل متكرر قد يؤدي إلى تفاقم المشكلة، حيث أن المعلمين قد يتجاهلون المشاكل المتكررة أو يفتقرون إلى استراتيجيات أكثر فعالية. من جهة أخرى، تُظهر النتائج أن استخدام العقوبات السلوكية مثل الإقصاء أو خصم النقاط قد يكون له تأثيرات فورية في ضبط السلوك، ولكن قد لا يكون دائماً الحل الأمثل إذا لم يتم دمجها مع استراتيجيات دعم أخرى. كما يتبين أن التواصل مع الأهل والإدارة يمكن أن يكون فعالاً في تحقيق تغييرات سلوكية إيجابية طويلة الأمد.

التوصيات

- يجب على المؤسسات التعليمية تطوير برامج تدريبية مخصصة للمعلمين لتعزيز فهمهم واستراتيجياتهم في التعامل مع السلوك العدواني. تشمل هذه البرامج التدريب على النظريات الحديثة مثل نظرية التحكم الذاتي، استراتيجيات تعديل السلوك، وتقنيات إدارة الصف.
- توصي الدراسة بزيادة التعاون بين المدرسة وأسر الطلاب من خلال تنظيم ورش عمل واجتماعات دورية لمناقشة استراتيجيات التعامل مع السلوك العدواني. يمكن أن تساهم هذه الشراكة في تعزيز فعالية استراتيجيات التدخل وتوفير دعم متكامل للطلاب.

- ينبغي على المدارس تبني نموذج إدارة سلوك متعدد الأبعاد يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات مثل العقوبات السلوكية المدروسة، الدعم النفسي والاجتماعي، وبرامج الإرشاد. هذا النموذج يمكن أن يساعد في معالجة السلوك العدواني بطرق متعددة تساهم في تحقيق نتائج إيجابية.
- يجب أن يتم تقييم فعالية استخدام التجاهل كاستراتيجية لعلاج العدوان اللفظي، مع النظر في تطوير بدائل أكثر إيجابية. يمكن أن تتضمن هذه البدائل تحسين تقنيات التواصل وتقديم الدعم النفسي للطلاب.
- من الضروري تطوير إجراءات تقييم دورية لقياس فعالية الاستراتيجيات المتبعة في التعامل مع السلوك العدواني. تساعد هذه التقييمات في تعديل السياسات والاستراتيجيات بشكل مستمر لضمان تحقيق أفضل النتائج.

انعكاسات البحث على الميدان

تؤكد نتائج هذه الدراسة على أهمية تبني استراتيجيات فعالة ومنهجية للتعامل مع العدوان اللفظي في البيئة التعليمية. يشير البحث إلى ضرورة تعزيز برامج تدريب المعلمين وتقديم دعم شامل يتضمن التواصل الفعال مع الأهل والتعاون مع الإدارة المدرسية. يمكن أن تؤدي هذه الاستراتيجيات إلى تحسين بيئة الصف وتعزيز قدرة الطلاب على التعامل مع النزاعات بشكل بناء. كما يعكس البحث الحاجة إلى تطوير سياسات وإجراءات تتعامل بشكل شامل مع القضايا السلوكية بدلاً من الاعتماد على استراتيجيات فردية قد لا تكون كافية. من خلال تطبيق التوصيات، يمكن تحقيق تحسينات ملموسة في سلوك الطلاب وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية تدعم النجاح الأكاديمي والنمو الشخصي. علاوة على ذلك، تُظهر الدراسة الحاجة إلى تكامل نهج شامل يتضمن تعزيز الوعي لدى المعلمين حول أهمية فهم السياقات الثقافية والاجتماعية للطلاب، مما يمكن أن يؤثر على استجاباتهم للعدوان اللفظي. هذه الاستراتيجيات يجب أن تكون مدعومة بإطار عمل تنظيمي وسياسات مدرسية واضحة، تضمن استمرارية تنفيذ التدخلات وتقديم الدعم اللازم للمعلمين والطلاب على حد سواء. تحقيق هذا التكامل يمكن أن يساهم في خلق بيئة تعليمية أكثر أماناً واحتواءً لجميع الطلاب.

الدراسات المستقبلية

١. يمكن إجراء دراسات لتقييم مدى فعالية البرامج التدريبية المخصصة للمعلمين في تحسين استجاباتهم للعدوان اللفظي، وتحليل أثر هذه البرامج على الأداء السلوكي للطلاب.
٢. إجراء دراسات مقارنة لتحديد مدى فعالية الاستراتيجيات المختلفة في التعامل مع العدوان اللفظي، مثل العقوبات السلوكية، التدخلات النفسية، وبرامج الإرشاد.
٣. دراسة كيفية تأثير بيئة المدرسة، بما في ذلك دعم الإدارة والتعاون بين المعلمين والأهل، على سلوك الطلاب وكيفية تحسين هذه البيئة لتحقيق نتائج إيجابية.
٤. تحليل فعالية برامج الدعم النفسي والاجتماعي في تقليل العدوان اللفظي وتعزيز سلوكيات إيجابية لدى الطلاب، وتقديم توصيات لتحسين هذه البرامج.
٥. دراسة تأثير التنوع الثقافي على استجابات المعلمين واستراتيجيات التعامل مع العدوان اللفظي، وكيف يمكن تكييف الاستراتيجيات لتناسب خلفيات ثقافية مختلفة.
٦. إنشاء أدوات تقييم موثوقة لقياس فعالية استراتيجيات التعامل مع السلوك العدواني وتقديم تقارير دورية لتوجيه التحسينات المستمرة في السياسات التعليمية.

المراجع

- Alhwaiti. M., (2022). Experiences of special education teachers in dealing with behavioral problems presented by students with disabilities. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(3) 129-134. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.3.17>
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anderson A., Bushman C. (2002). Human aggression. *Annual Review: Psychology*, 53, 27–51.
- Armstrong, K. H., Dedrick, R. F., & Greenbaum, P. E. (2003). Factors associated with community adjustment of young adults with serious emotional disturbance: A Longitudinal analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(2), 66–76. <https://doi.org/10.1177/106342660301100201>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen-Irvine, C. K., & Walker, D. A. (2019). *Introduction to research in education (10th ed.)*. **Wadsworth Publishing**.
- Atkin C. K., Smith S. W., Roberto A. J., Fediuk T., Wagner T. (2002). Correlates of verbally aggressive communication in adolescents. *Journal of Applied Communication Research*, 30, 251–268.
- Atkin, C., Smith, S., Roberto, A., Fediuk, T., & Wagner, T. (2002). Correlates of verbally aggressive communication in adolescents. *Journal of Applied Communication Research*, 30(3), 251–268. <https://doi.org/10.1080/00909880216585>.
- Barkmann, C. & Markwort, M. (2005). Emotional and behavioral problems of children and adolescents in Germany An epidemiological screening. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 40, 357–366.

- Bauman, S., Meter, D. J., Nixon, C., & Davis, S. (2016). Targets of peer mistreatment: Do they tell adults? What happens when they do? *Teaching and Teacher Education*, 57, 118–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.013>
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<0.CO;2-3)
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44, 494–508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>
- Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, O. (2017). Employing a Qualitative Description Approach in Health Care Research. *Global qualitative nursing research*, 4, 2333393617742282. <https://doi.org/10.1177/2333393617742282>
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transitionage youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children*, 72(3), 333–346. <http://doi.org/10.1177/001440290607200305>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Davis, M., & Vander Stoep, A. (1997). The transition to adulthood for youth who have serious emotional disturbance: Development transition and young adult outcomes. *The Journal of Mental Health Administration*, 24, 400–427

- Dupper D. R., Meyer-Adams N. (2004). Low level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education*, 37, 350–364.
- Florian, V., & Findler, L. (2001). Mental health and marital adaptation among mothers of children with cerebral palsy. *The American journal of orthopsychiatry*, 71(3), 358–367. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.358>
- Forness, S. R., & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in Individuals with Disabilities Education Act. *School Psychology Review*, 21, 12–20.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51, 469–485. doi:10.1016/j.jsp.2013.04.004
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). A general theory of crime. Stanford University Press.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81, 176–193. doi:10.1177/0014402914551741
- Huey, W. C. (1983). Reducing Adolescent Aggression Through Group Assertive Training. *The School Counselor*, 30(3), 193–203. <http://www.jstor.org/stable/23900287>
- Infante D. A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education*, 44, 51–63.
- Infante, D. A., & Wigley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs*, 53(1), 61–69. <https://doi.org/10.1080/03637758609376126>
- Infante, D. A., Sabourin, T., Rudd, J., & Shannon, E. (1990). Verbal aggression in violent and nonviolent marital disputes. *Communication Quarterly*, 38, 361–371. doi:10.1080/01463379009369773

- Jackson, A., & Greene, R. L. (2017). Question order bias in retrospective evaluations of item and associative recognition. *Memory (Hove, England)*, 25(4), 481–486. <https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1188964>
- Jung, M. & Lee, E. (2020) Specialised teachers' perceptions on the management of aggressive behaviours in children and adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 13(17), 8775. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238775>
- Karpur, A., Clark, H. B., Caproni, P., & Sterner, H. (2005). Transition to adult roles for students with emotional/behavioral disturbances: A Follow-up study of student exiters from steps-to-success. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/08857288050280010601>
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2017). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim international journal of nursing research*, 16(4), 255-256.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 34(4), 255-300.
- McCabe, A., & Lipscomb, T. J. (1988). Sex differences in children's verbal aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 389–401. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23086341>.
- Metzgar, C. (2013). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Professional Safety*, 58(9), 44–45. <https://search.proquest.com/docview/1490466939?accountid=6724>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Moataz, M., Asal, A., Al-Asmary, S., Al-Helali, N., Al-Jabban, T. & Arafa, M. (2004). Emotional and Behavioral Problems Among Male Saudi Schoolchildren and Adolescents Prevalence and Risk Factors. *German Journal of Psychiatry*, 1-9.

- Morrow M. T., Hubbard J. A., Barhight L. J., Thomson A. K. (2014). Fifth-grade children's daily experiences of peer victimization and negative emotions: Moderating effects of sex and peer rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 1089–1102.
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., & Swift, L. E. (2014). Relations among multiple types of peer victimization, reactivity to peer victimization, and academic achievement in fifth-grade boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 302–327. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0302>.
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247-259. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247>
- Polanczyk G, de Lima MS, Horta BL, Biederman J, Rohde LA (2007) The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *Am J Psychiatry* (1)64:942–948
- Poling, D. V., & Smith, S. W. (2023). Perceptions about verbal aggression: Survey of Secondary Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(1), 14-26. <https://doi.org/10.1177/10634266221076463>
- Poling, D. V., Smith, S. W., Ma, J., & Qiu, Y. (2024). Teacher responsiveness and instruction for verbal aggression victimization: Survey Results of Secondary students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10634266241238734>
- Quinn, M. M., & Poirier, J. M. (2004). Linking prevention research with policy: Examining the costs and outcomes of the failure to prevent emotional and behavioral disorders. *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*, 78-97.
- Rancer, A. S., & Avtgis, T. A. (2006). Argumentative and aggressive communication: Theory, research, and application. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Rose, C. A., & Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37(3), 133–148. <https://doi.org/10.1177/019874291203700302>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2010). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114–130. <https://doi.org/10.1177/07419325103>.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Sandelowski M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23, 334–340.
- Simseka, Z., Erol, N., Didem Öztopc, D., & Münird, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. *Children and youth services review*, 29 (7), 883-899.
- Taylor, G. G., & Smith, S. W. (2019). Teacher reports of verbal aggression in school settings among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 52-64. <https://doi.org/10.1177/1063426617739638>
- U.S. Department of Education. (2004). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Retrieved from <https://sites.ed.gov/idea/>
- Wagner, M., & Davis, M. (2006). How are we preparing students with emotional disturbances for the transition to young adulthood? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 86–98. <http://doi.org/10.1177/10634266060140020501>
- Wang J., Iannotti R. J., Luk J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50, 521–534.

ملحق (أ)

السؤال	أسئلة خفية
ما هو مستواك التعليمي؟	
كم سنة مضت على عملك كمعلم؟	
ما هي المواد التي تدرسها؟	
هل سبق لك أن تلقيت تدريباً متخصصاً في التعامل مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية؟	على وجه التحديد أرجوك
هل تعمل في مدرسة عامة أم خاصة؟	"هل مدرستك تتبع للحكومة أم تدار من قبل جهة خاصة؟"
ما هو حجم الفصل الذي تدرسه؟	"كم عدد الطلاب في صفك؟"
كيف تصف تجربتك في التعامل مع حالات العدوان اللفظي في الفصل؟	"هل يمكنك مشاركة تجربة حديثة تتعلق بالعدوان اللفظي في فصلك؟"
ما هي أول استجابة تقوم بها عند تلقيك بلاغاً من طالب يتعرض للعدوان اللفظي؟	"ما هي الخطوة الأولى التي تتخذها عند سماع بلاغ عن عدوان لفظي؟"
هل تشعر بأن هناك استراتيجيات معينة أثبتت فعاليتها في الحد من العدوان اللفظي؟ إذا نعم، فما هي تلك الاستراتيجيات؟	"ما هي الاستراتيجيات التي وجدت أنها الأكثر نجاحاً في تقليل العدوان اللفظي؟"
هل تشعر بأن الدعم المقدم من المدرسة كافٍ للتعامل مع حالات العدوان اللفظي؟ ولماذا؟	"هل تعتقد أن المدرسة توفر الدعم اللازم لك في مثل هذه الحالات؟"
كيف تؤثر خبرتك المهنية على استجابتك لحالات العدوان اللفظي؟	"هل ترى أن خبرتك السابقة تساعدك في التعامل مع العدوان اللفظي بفعالية أكبر؟"
ما هي توصياتك لتحسين استجابة المعلمين لحالات العدوان اللفظي في المدارس؟	"ما هي الأفكار أو التغييرات التي تعتقد أنها قد تحسن استجابة المعلمين لمثل هذه الحالات؟"