فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

إعـــــــداد

د/ أمل عبد المنعم محمد على حبيب

المدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة بنها

Amolahabeb45663@yahoo.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسى لدى التلاميذ المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال إعداد برنامج قائم على الإثراء النفسى وفقاً لأبعاد نموذج "**سيد عثمان**" ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) تلميذاً وتلميذة من المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس مدينة بنها ، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الذكاء المصور واختبار الفهم القرائى واختبار"**بندر جشطلت**" البصرى الحركى ومقياس "**وكسلر**" لتحديد ذوى صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة وهما مقياسى التنمر المدرسى والكفاءة الاجتماعية ، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) حيث طبق البرنامج على تلاميذ المجموعة التجريبية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى فى جميع أبعاد الكفاءة الاجتماعية باستثناء بعد القيادة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أبعاد التنمر المدرسى فى التطبيق البعدى لصالح متوسط درجات المجموعة الضابطة .

Abstract:

This study aimed to improve social efficiency and reduce the behavior of bullying at school among primary school bully students with learning difficulties through developing a program based on psychological enrichment according to the dimensions of the model, "**Sayed Osman**". The study sample consisted of 56 male and female bully students with learning difficulties in primary education schools in the city of Benha. The instruments of the study included the **Perceived Intelligence Test**, **Reading Comprehension Test**, **Bender Gestalt Visual Motor Test**, and the **Wechsler Intelligence Scale** for identifying learning disabilities, as well as the measures for the study variables; both school bullying and social efficiency scales. The study sample was divided into two groups (experimental - control) where the program was applied to the students of the experimental group. The results of the study revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in (social efficiency - school bullying) in favor of the average of the experimental group on the social efficiency scale and for the average score of the control group on the school bullying scale.

المقدمة ومشكلة الدراسة

يعد التنمر المدرسى من المشكلات التى حظيت باهتمام عالمى النطاق نظرا لكونه أكثر أنواع العنف انتشارا وتزايدا فى جميع المدارس بأنحاء العالم، وانعكاس آثاره السلبية على عملية التعلم ونفسية التلاميذ والمناخ المدرسى، ويتضح هذا فى تفشى حالات الفوضى والاضطراب والآثار الخطيرة التى تقع على المتنمرين أنفسهم والتى تتمثل فى الدرجات السيئة وانخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية.

ويرى علماء النفس أن هذا السلوك قد يتحول إلى نوع من الانحراف وهو الذى يطلق عليه فى علم نفس الشخصية السلوك المضاد للمجتمع، والذى يعنى الاصطدام بالقوانين الاجتماعية والأعراف العامة وعدم التوافق مع الآخرين وهو ما يوصف بالشخصية السيكوباتية التى تمارس أفعالا مضادة للمجتمع ومن بينها التنمر بالآخرين **(خولة يحيى، ٢٠٠٢ :٤٨)**.

وقد أقرت دراسة "**انجسون وجنل**" **(Ingesson & Gunnel, 2017)** أن مشكلات القراءة والكتابة تعد سببا رئيسا فى اللجوء إلى السلوك التنمرى والتعرض له.

وتشكل كل من صعوبات التعلم والتورط فى التنمر خطرا مزدوجا يرتبط بالعديد من المشاكل الاجتماعية والوجدانية والسلوكية**(Hugh- Jones & Smith,1999:141)**، فقد يكون لمعاناة الطفل ذى الصعوبة فى التعلم من التجاهل والنبذ من أقرانه وعدم قدرته على تشكيل صداقات وعجزه عن التعلم من خبرات الآخرين والتعاون معهم، وقصور المهارات الاجتماعية لديه وتعرضه للعديد من المشكلات المرتبطة بالصعوبة أسبابا لإصابته بالإحباط مما يجعله متنمرا أوضحية للتنمر. **(Kavale & Forness, 1996:227), (Storey & Slaby, 2008:52)**

والتنمر شكل من أشكال العدوان ينتج عن عدم التكافؤ فى القوى بين فردين يسمى الأول متنمر والآخر ضحية التنمر ، ويحدث عندما يتعرض الفرد بشكل مستمر لسلوك سلبى يسبب له ضررا جسميا ونفسيا ، وفيه يفرض المتنمر سيطرته على الضحية ، ويطور الضحية إحساسا بالعجز تجاه المتنمر **(Olweus,1993:699)**

وفى دراستين طوليتين بالولايات المتحدة الأمريكية أجراها "**بلاك وآخرين**" **(Blake et al., 2012)** على عينتين من ذوى صعوبات التعلم والعاديين أشارت نتائجهما إلى أن معدلات انتشار التنمر المدرسى بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تراوحت ما بين الضعف و ضعف ونصف انتشارها لدى التلاميذ من غير ذوى الصعوبات.

ويشير تقرير أعده المعهد القومى لصحة الطفل والتنمية البشرية الأمريكى أن ظاهرة انتشار التنمر لدى ذوى صعوبات التعلم تعد جديدة نسبيا، كما أشارت الجمعية البريطانية الخيرية لدعم ذوى صعوبات التعلم فى دراسة مسحية لها أن ٨٢% من الأطفال الذين يعانون صعوبات فى التعلم يكونوا متنمرين **(مسعد أبو الديار، ٢٠١٢: ٢٣)**.

وقد أسفرت نتائج دراسة كل من" **كاسى وآخرين**" (**Casey et al., 1992**)، و "**ثمبسون وآخرين**" (**Thompson et al., 1994**)، و"**سفيتاز وآخرين**" (**Svetaz et al., 2000**)، و"**كوكيانين وآخرين**" (**Kaukiainen et el., 2002**)، و"**نابوزوكا**" (**Nabuzoka, 2003**)، و"**نابوزوكا**" (**Nabuzoka, 2007**)، و"**روس وآخرين**" (**Rose et al., 2011**)عن كون التلاميذ ذوى صعوبات التعلم متنمرين وليسوا ضحية التنمر .

وكما ترتبط صعوبات التعلم بالعديد من المشكلات الاجتماعية، أثبتت العديد من الدراسات ارتباط التنمر أيضا بالقلق الاجتماعى والتجنب الاجتماعى والسلوك الاجتماعى المشكل والوحدة النفسية ومشكلات فى المهارات الاجتماعية والنفور الاجتماعى وعدم التوافق النفسى والاجتماعى وذلك فى دراسة كل من **(Storch & Masia, 2003),(Eric & Carrie, 2003)(Delfabro et al., 2006), (McKenney et al., 2006)(Fox & Boulton, 2005)**

وتعد البيئة المدرسية مصدرا للصعوبات الأكاديمية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فاتباع أسلوب العقاب البدنى والتحقير بالألفاظ، وعدم تقدير الأعمال الجيدة للتلميذ صاحب الصعوبة، والمعاملة السيئة من جانب المعلم وعدم مراعاة الفروق الفردية وعدم تمكين التلميذ من تحقيق ذاته فى الحوار والمناقشة، واستمرار تذكير التلميذ بنواحى ضعفه، كل هذا من شأنه خلق صعوبات أكاديمية ونفسية واجتماعية (**أنور الشرقاوى،١٩٨٩: ١٧-٥٥**).

كما قد يلعب ضعف الرقابة ونقص التحفيز المادى وكثافة عدد التلاميذ وإهمال دور الأنشطة ووسائل التفاعل دورا فى تشجيع التنمر المدرسى.(**Sasse & Gough, 2005:14**).

وقد يكون للخدمات التعليمية التى تقدم للتلاميذ ذوى الصعوبة فى التعلم للتخفيف من أوجه القصور لديهم سببا فى معاناتهم من سلوك التنمر(**Compton et al., 2012:80**)حيث يوضع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مواقف منعزلة قد تحد من توافر فرص التفاعلات الاجتماعية، مما يؤدى إلى تصنيف هؤلاء التلاميذ على كونهم متنمرين بالمقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات تعليمية .(**Rose et al., 2015:239**)

وقد أقرت دراسة "**روس وآخرين**"(**Rose et al., 2015**)إلى أن الاشتراك فى الأنشطة الخارجة عن المنهج وتوفير بيئة نفسية إيجابية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لها تأثير دال فى تنمية علاقات اجتماعية وثيقة بين الأقران وفى خفض سلوك التنمر، كما أوصت دراسة **باسل واكد(٢٠١٥)**إلى ضرورة تحسين البيئات المدرسية وتوفير بيئة صفية آمنة خالية من التهديد، تغرس الاحترام والتقدير وتوفر الأمان للحد من سلوك التنمر.

وتوصلت دراسة "**يونج وآخرين**"(**Young et al., 2012**) إلى أنه على الرغم من الآثار السلبية التعليمية والصحية للتنمر على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلا أنه توجد ندرة فى البحوث

والدراسات التى تناولتها لدى تلك الفئة، وأن هناك حاجة ملحة لمواجهة هذا السلوك وأسبابه ونتائجه من خلال إعداد برامج تدريبية وإرشادية.

كما أشار "**سميث وشو**"(**Smith &Shu, 2000:195**) أن سلوك التنمر المدرسى ينخفض بالتقدم فى المراحل العمرية المختلفة، كما ترى "**مارجاليت**"(**Margalit, 1998:173**) أن المشاكل المرتبطة بصعوبات التعلم تبدأ فى الصغر مثلما يحدث فى حالة التنمر، فالأطفال فى سن مبكرة والذين يتبين لاحقا أنهم ذوو صعوبات تعلم أكثر رفضا من أقرانهم ويظهرون تفهما اجتماعيا أقل وعزلة وانفصال أكبر.

ويتميز الإثراء بقدرته على إشباع الميول وتعديل السلوك المشكل وزيادة التحصيل وحل المشكلات ومراعاة الفروق الفردية(**منال محمود، ٢٠٠٠: ٢٦**) كما يقضى على الإحساس بالسأم من التعليم والذى قد يدفع البعض إلى الشغب فى الفصل (**فتحى جروان، ٢٠٠٠: ٣١٩**) وتضييق الفجوة فى التحصيل بين التلاميذ مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمى (**Harper, 1995**).

كما أنه يوفر بيئة تعليمية مناسبة للتلاميذ لتطوير أفكارهم وشخصياتهم وقدراتهم وتمكنهم من التواصل الجيد مع أقرانهم (**ابتسام قوجحصارلى، ٢٠٠٥: ٥٦**).

ونظرا لكون الأوضاع البيئية تسهم فى الأنماط الاجتماعية والسلوكية (**Germain & Bloom, 1999**)فقد أثبتت البرامج الإثرائية فاعليتها فى تنمية بعض الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية من خلال تنفيذ بعض الأساليب الإثرائية مثل: الأنشطة داخل وخارج الفصل وتمثيل المسرحيات وتنفيذ سيناريوهات وتوظيف القراءة والاستعانة بالتعلم التعاونى والمناقشة الجماعية ولعب الأدوار كاستراتيجيات إثرائية لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين وذلك فى دراسة كل من: "**شنيلكر**" (**Schnelker, 1986**)، و"**مور وبيتس**" (**Moor & Beatts, 1989**)، و "**كوهين**" (**Cohen, 1994**)، و"**ريتشارد**" (**Richard, 1995**)، و"**سشو**" (**Schowe, 1998**)، **ومنال محمود (٢٠٠٠)، وحمدى البنا (٢٠٠٠)**، و"**تويملو وآخرين**" (**Twemlow et al., 2001**)، و"**بيلى وسكوت**" (**Beale & Scott, 2001**)، **وحسنى زكريا (٢٠٠٩)، وهالة سنارى (٢٠١٠)، وأمل حبيب (٢٠١٣)** .

وفى ضوء قلة الدراسات التى تناولت المشكلات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم على المستوى العربى – على الرغم من انتشارها وتزايدها بشكل جلى لدى تلك الفئة بالمقارنة بالفئات الأخرى خاصة بالمرحلة الابتدائية – فإن الدراسة الحالية تأتى فى محاولة لتحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسى لدى التلاميذ المتنمرين ذوى صعوبات التعلم من خلال خلق مناخ نفسى ملائم داخل حجرات الدراسة وخارجها بالاستعانة بأبعاد نموذج الإثراء النفسى لـ"**سيد عثمان**"(الاستجابة للاستجابة– المرونة– الغنى– التنوع– الاتساع)،

وإعداد برنامج أكاديمى نفسى يقوم على تلك الأبعاد للتخفيف من بعض نواحى القصور لدى تلك الفئة .

وبالتالى يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

١- ما أثر برنامج تدريبى قائم على الإثراء النفسى فى تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٢- ما أثر برنامج تدريبى قائم على الإثراء النفسى فى خفض سلوك التنمر المدرسى لدى التلاميذ المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسى لدى التلاميذ المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال إعداد برنامج قائم على الإثراء النفسى وفقا لأبعاد نموذج "**سيد عثمان**" (الاستجابة للاستجابة- المرونة- الغنى- التنوع- الاتساع).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فى:

- **الأهمية النظرية:**

١- إلقاء الضوء على الخصائص النفسية والاجتماعية لذوى صعوبات التعلم، وإبراز كيفية تقديم المساعدة اللازمة لهم من خلال البرامج التدريبية.

٢- إغناء الأطر النظرية العربية بمعلومات وفيرة عن ظاهرة التنمر المدرسى باعتباره مفهوم حديث على التراث النفسى العربى.

٣- تناول ظاهرتين خطيرتين تؤثر بصورة مباشرة على تحصيل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وخصائصهم الانفعالية والاجتماعية.

٤- إبراز أهمية التخلى عن الممارسات التقليدية عديمة الجدوى فى عملية التعلم، وضرورة ما يجب أن تكون عليه بيئة التعلم من خلال مجموعة من الأنشطة المتنوعة المثيرة لاهتمام التلميذ، واستراتيجيات تدريسية تتفق واحتياجاته يتغلب من خلالها على الصعوبات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية .

- **الأهمية التطبيقية:**

١- رعاية ذوى صعوبات التعلم ومراعاة الفروق الفردية وبالتالى تعزيز المفهوم الحديث للتربية.

٢- تهيئة ظروف انفعالية واجتماعية ملائمة للتلميذ ذى الصعوبة فى التعلم لإظهار استعداداته واستثمار قدراته.

٣- تناول مرحلة هامة من مراحل النمو هى مرحلة الطفولة المتوسطة، والتى تتركز فيها العديد من الصعوبات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم.

٤- إثراء شخصية التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم وتنميتها بكافة جوانبها المعرفية والانفعالية والاجتماعية حتى نصل به إلى مستوى النمو المتوقع.

٥- إن القصور النفسى والاجتماعى يمثل عائقا فى طريق تقدم التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم، وقد يؤدى به إلى الرسوب والتسرب من المدرسة، حيث يؤثر على تحصيله واستيعابه فى جميع المواد الدراسية، وقد يمثل إزالة هذا العائق خطوة فى سبيل رفع المستوى التحصيلى لهذا التلميذ وتقليل الفاقد التعليمى.

٦- الاستفادة من البرنامج – بعد التحقق من فاعليته – من جانب القائمين على العملية التعليمية فى التغلب على الصعوبات الأكاديمية والسلوكيات اللاتكيفية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يأتى:

١- **الحد الزمنى:** العام الدراسى (٢٠١٦-٢٠١٧م) من بداية شهر أكتوبر وحتى نهاية شهر مايو.

٢- **الحد المكانى:** بعض المدارس الابتدائية بإدارة بنها التعليمية.

٣- **الحد الموضوعى:**

أ- مقاييس تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

ب- مقياس التنمر المدرسى للمرحلة الابتدائية

ج- مقياس الكفاءة الاجتماعية للمرحلة الابتدائية

د- مجموعة من التلاميذ المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى للعام الدراسى (٢٠١٦-٢٠١٧م).

مصطلحات الدراسة:

١- برنامج قائم على الإثراء النفسى:

Psychological enrichment- based training program

ويعرف فى الدراسة الحالية على كونه "مجموعة من الأنشطة الإثرائية، تقدم فى صورة شيقة ومثيرة تمارس داخل الفصل وخارجه من خلال أساليب واستراتيجيات إثرائية تتيح له حرية الحركة والمرونة والتعبير والانطلاق والتفاعل الإيجابى والملاقاه، وتناسب حاجات وقدرات

التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم المدرسى، وتحتوى على مادة لغوية وأنشطة تهدف فى المقام الأول إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسى، ويتم ذلك فى إطار نموذج "**سيد عثمان**" من خلال الالتزام بأبعاد النموذج الخمسة: **الاستجابة للاستجابة** بالاهتمام بالتلميذ وتقدير الأعمال الجيدة له وتقديم الحوافز والمعززات، و**التنوع** بالكثرة دون تكرار للمتشابه، و**المرونة** فى الاختيار والحركة والتفاعل الإيجابى، و**الغنى** بالتعدد وغزارة المثيرات، و**الاتساع** بالخروج عن حدود المنهج والفصل المقيدة".

٢- الكفاءة الاجتماعية Social Competence

ويعرفها (**أحمد نصر، ٢٠٠٦: ٦١٨**) بأنها "نتاج تفاعل الفرد بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل مع الآخرين فى ضوء إمكانات البيئة التى تؤثر بدورها فى استعدادات الفرد نحو الأعمال والأنشطة الاجتماعية"

وتقاس فى الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس الكفاءة الاجتماعية (**إعداد: أحمد نصر،٢٠٠٦**)

٢- المتنمرون ذوو صعوبات التعلم The Bullies with Learning Disabilities Students

ويعرفون فى الدراسة الحالية بأنهم "مجموعة من التلاميذ يتمتعون بنسب ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة إلا أنهم يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الداخلية والتى تؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمى وخاصة فى مجالات اللغة ، ويظهر ذلك من خلال انخفاض تحصيلهم الفعلى عن تحصيلهم المتوقع فى هذه المجالات، مما ينعكس على كفاءتهم الاجتماعية وقيامهم بأفعال غير مقبولة يلحقون فيها الأذى بالآخرين ويسببون لهم الألم بطريقة مقصودة وبشكل متكرر".

وتقاس صعوبات التعلم من خلال مجموعة من المقاييس والاختبارات (**اختبار الذكاء المصور – اختبار الفهم القرائى –اختبار "بندر جشطلت " البصرى الحركى – مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال المعدل**) .

ويقاس التنمر المدرسى من خلال مقياس التنمر المدرسى للمرحلة الابتدائية (**إعداد : أميمة عبد العزيز ، ٢٠١٢**) .

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

تتناول الباحثة فيما يلى المفاهيم الأساسية للدراسة الحالية مع عرض الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيراتها:

أولا: المتنمرون ذوو صعوبات التعلم: The Bullies with Learning Disabilities Students

تعد مشكلة صعوبات التعلم من أخطر المشكلات لدى قطاع عريض من التلاميذ الذين يتمتعون بمستوى عادى أو مرتفع من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والعقلية، إلا أن معدل

تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يسمى بالتباعد الواضح بين إمكاناتهم الفعلية وإمكاناتهم المتوقعة.

ويذكر"**روس وآخرون**"(**Rose et al., 2015:240**)أنه وفقا للمعايير التشخيصية الفيدرالية تعرف صعوبة التعلم بأنها " اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فى فهم أو استخدام اللغة منطوقة أو مكتوبة، حيث يظهر الاضطراب فى نقص القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، أو أداء العمليات الحسابية الرياضية".

وقد لا يقف الأمر عند هذا الحد بل تتجاوز تلك الصعوبات المجالات الأكاديمية ليصاحبها مشكلات وصعوبات فى السلوك فقد أثبتت العديد من الدراسات أن ٧٥% منالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ينخفض لديهم مستوى المهارات الاجتماعية والتعاطف مع الآخرين(**Greenham, 1999:171**)، والمشاركة المجتمعية واللباقة والتعاون (**Kavale& Forness 1996:227**)، ولديهم مهارات محدودة لمعالجة المعلومات الاجتماعية وصعوبات فى تفسير الإشارات اللفظية وغير اللفظية (**Kaukiainen et al., 2002:269**)، وصعوبة فى اختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل النزاعات مما يقودهم إلى تفسير المواقف بصورة خطأ على أنها عدائية والرد بأسلوب عدوانى.(**Camodeca et al., 2003:118**).

وقد أجرى كل من "**كفال وفورنس**"(**Kavale & Forness, 1996**)تحليل تجميعى لـــ (١٥٢) دراسة حيث وجدا أن الأطفال من ذوى صعوبات التعلم يتم تقييمهم من خلال أقرانهم بأنهم منبوذون، ولديهم قصور فى الكفاءة الاجتماعية وحل المشكلات التى تواجههم وأقل شعبية وتعاونا وغالبا ما يقل اختيارهم كأصدقاء من قبل أقرانهم.

وقد تنعكس تلك الصعوبات الاجتماعية والنفسية على العالم الخاص بالتلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم فيعيش وحيدا يعانى من العزلة الاجتماعية والرفض والإحباط النفسى عاجزا عن إقامة علاقات ناجحة مع من حوله وخاصة فى ظل خصائصه السلوكية الحادة من عدوان وعنف وغضب، فيصبح مصدرا يهدد من حوله بتنمره المتكرر، والذى يرسم من خلاله صورة عما يجول بخواطره تجاه المحيطين به (**رمضان محمد، وأمل حبيب، ٢٠١٦ : ٣٦**).

والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم معرضون للقيام بالتنمر والتورط فى أعمال عنف أكثر من أقرانهم وهذا ما أكدته دراسة كل من: "**نانسل وآخرين**" ,.**Nansel et al**) (**2001**،و"**كوكيانين وآخرين** (**Kaukiainen et al., 2002**)، و"**كارلسون وآخرين**"(**Carlson et al., 2005**)، و"**إينجسون وجانل**" ,**Ingesson &Gunnel**)

(2007،و"وينكى وآخرين"(Wienke et al., 2009)،و"لوسيانو وسافاج" (Luciano & Savage, 20017)، فى ارتباط سلوك التنمر المدرسى بصعوبات التعلم بالمقارنة بالعاديين.

والمتنمر هو شخص يقوم بإيذاء شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص عن عمد بشكل متكرر دون تعرضه لأى استفزاز، بهدف التسبب فى ألم أو معاناة جسدية أو نفسية وجدانية (Olweus, 1993:699)

والتنمر قد يكون جسديا كالضرب، أو لفظيا كالتنابز بالألقاب، أو عاطفيا كتهييج المشاعر واستفزازها، أو النبذ الاجتماعى أو الإساءة فى المعاملة (Horwood et al., 2005:1177).

وقد حدد (**مسعد أبو الديار، ٢٠١٢: ١٦**) العديد من العناصر التى تميز سلوك التنمر عن غيره من السلوكيات العدوانية:

١- سلوك متعلم من الراشدين والأقران

٢- سلوك منتظم ومرتب وخفى

٣- سلوك متكرر مقصود ومتعمد ويستمر فترة من الوقت

٤- يقع من خلال فرد واحد أو مجموعة من الأفراد

٥- عدم توازن القوى بين المتنمر والضحية

٦- جعل الضحية تشعر بالأذى والألم النفسى والجسدى

ويقع الطفلان المتنمر وضحية التنمر فى خطر المشاكل الاجتماعية والوجدانية والنفسية والتى ربما تستمر فى مرحلة البلوغ (Prinstein et al., 2001:480).

وقد يرجع تزايد المشكلات النفسية والاجتماعية لدى التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم إلى الجدية التى تفقد التعلم بهجته والتى تظهر فى غلبة الطابع النظرى والالتزام ببيئة الفصل المقيدة، واتباع أساليب تدريس تقليدية، والاهتمام بالجوانب المعرفية على حساب الجوانب الوجدانية والحركية، وغياب عنصرى التشويق والإثارة (**رجاء أبو علام، وبدر العمر، ١٩٨٦: ٤**).

وقد أسفرت نتائج دراسة كل من: "**ستيفنس وآخرين**"(Stevens et al., 2002)، **وعلى العاجز (٢٠٠٢)**، و "**آدمزوبرادلى**"(Adams & Bradley, 2008)، و"**كيلى وآخرين**" (Kelly et al., 2008)، و"**ميريام وآخرين**"(Miriam et al., 2008)، و"**كاسبرى وآخرين**"(Kassabri et al., 2009) عن كون البيئة النفسية والاجتماعية السلبية مثل المعاملة غير السوية واستخدام العقاب البدنى داخل المدرسة والافتقاد للمساندة ونقص الاهتمام والدفء

والتحقير اللفظى من أهم العوامل المسهمة فى ضعف الكفاءة الاجتماعية و انتشار العنف والتنمر داخل المدرسة.

ويشير "**سفيتاز وآخرون**"(**Svetaz et al., 2000:347**) إلى أن فئة ذوى صعوبات التعلم فى حاجة إلى الدعم الاجتماعى والبيئى من جانب مدرستهم لحمايتهم من التجارب السلبية مع أقرانهم.

وتتمثل مظاهر التدخل لتنمية الجوانب الاجتماعية، وخفض سلوك التنمر المدرسى لدى ذوى صعوبات التعلم فى:

- زيادة التفاعل الإيجابى بين الأقران والحث على التعاطف (**Wiener &Sunohara, 1998:255**)
- تبسيط اللغة وحثهم على التعبير عن ردود أفعالهم بالمناقشة (**Cosden, 2001:356**)
- توفير بيئة إيجابية آمنة للتغلب على نواحى القصور (**Rosenthal. 1992:224**).
- تغيير بيئة الفصل والمدرسة وزيادة الدعم من البالغين لمنع الإحساس بالرفض وزيادة التقبل (**Wenz – Gross&Siperstein, 1997:184**).
- تعزيز الوعى بالتنمر والآثار المترتبة عليه وتقديم أنشطة داخل الفصل وخارجه (**Mishna, 2003:340**).
- إعداد برامج تدخلية فى المرحلة الابتدائية لتعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (**Baumister, 2008:21**).

ولقد أجريت العديد من البحوث والدراسات التى تناولت برامج تدخلية تدريبية وإرشادية لخفض سلوك التنمر لدى التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة ومنها دراسة كل من: "**أولويس**"(**Olweus, 1993**)، و"**بيلى وسكوت**"(**Beale &Scott, 2001**)، و"**سميث وآخرين**"(**Smith et al., 2003**)، و"**بولتون**"(**Boulton, 2005**)، **ونجاح عبد الشهيد (٢٠٠٦)، ومصطفى مظلوم (٢٠٠٧)، وهالة سنارى (٢٠١٠)، وأميمة عبد العزيز (٢٠١٢)** والتى أثبتت نتائجها إمكانية خفض سلوك التنمر المدرسى من خلال البرامج المعدة.

ثانيا: الإثراء النفسى Psychological Enrichment

يعرف (**سيد عثمان، ١٩٨٦: ٦-٧**) الوسط الثرى نفسيا بأنه "الوسط المرن الذى يشعر فيه التلميذ بالحرية النفسية معرفيا ووجدانيا واجتماعيا، وهو اتساع فى الخبرة المنتقاه وكثرة فى الاتصال والملاقاه والممارسة دون تكرار للمتشابه واستجابة لاستجابة التلميذ".

والإثراء من وجهة نظر (**سيد عثمان، ١٩٨٦: ٣**) يساعد على النمو النفسى فى جميع جوانب النمو: الأخلاقية والاجتماعية والمعرفية.

وتتحدد بيئة الإثراء النفسى وفقا لنموذج "**سيد عثمان**" فى كون الوسط الإثرائى:

- ❖ منبها للتلميذ من جانب ومستجيبا له من الجانب الآخر، أى وسط يكثر فيه المثيرات والاستجابات وفقا لخطة مقصودة.
- ❖ يتميز بالاتساع فى الخبرة المقدمة للتلميذ
- ❖ يتوفر فيه خاصية الغنى أى كثرة وممارسة
- ❖ يتميز بالتنوع والكثرة دون تكرار للمتشابه
- ❖ يتوافر فيه خاصية الشمول أى العمق فى الخبرة المقدمة للتلميذ
- ❖ تتوافر فيه الحرية والتلقائية فى الاختيار (**سيد عثمان، ١٩٨٦: ٣-٦**).

ويضيف (**سيد عثمان، ١٩٨٦: ٣-٦**) أنه بقدر توافر قدر من الإثراء فى الوسط بقدر ما يتحقق من نمو فى الجانب المراد النمو فيه، بالإضافة إلى أن آثاره تمتد معه فى المستقبل، فهذا الوسط يوفر الإشباع والطمأنينة والثقة والإقبال والحماس، مما يترك آثاره العميقة على سوائه النفسى.

والتعلم لا بد وأن يتصف بالبهجة، كما يعلمنا الطفل كيف نعلمه وهو فى قمة سعادته وإتقانه، حيث تتوافر للبهجة عدة مصادر:

١- **المغزى الذاتى:** بمعنى أن يكون التعلم له معنى عند الطفل

٢- **الانبعاث الداخلى:** حيث يتحرك الطفل تجاه التعلم بتلقائية فهو يريد أن يفعل ذلك.

٣- **حرية النشاط:** وفيه ينطلق المتعلم فى نشاط واسع متنوع ومتعدد وهادئ.

٤- **التقويم الذاتى:** فالطفل هو المرجع حتى يرى ما إذا كان تعلمه مثيرا للبهجة أم لا.

٥- **اجتماعية النشاط:** فحيوية النشاط مصدرها استثارة الآخرين والاحتكاك والملامسة والتمايز والاكتساب ينشأ فى وسط اجتماعى (**سيد عثمان** ، ١٩٧٧ : ١٣-٢٩) .

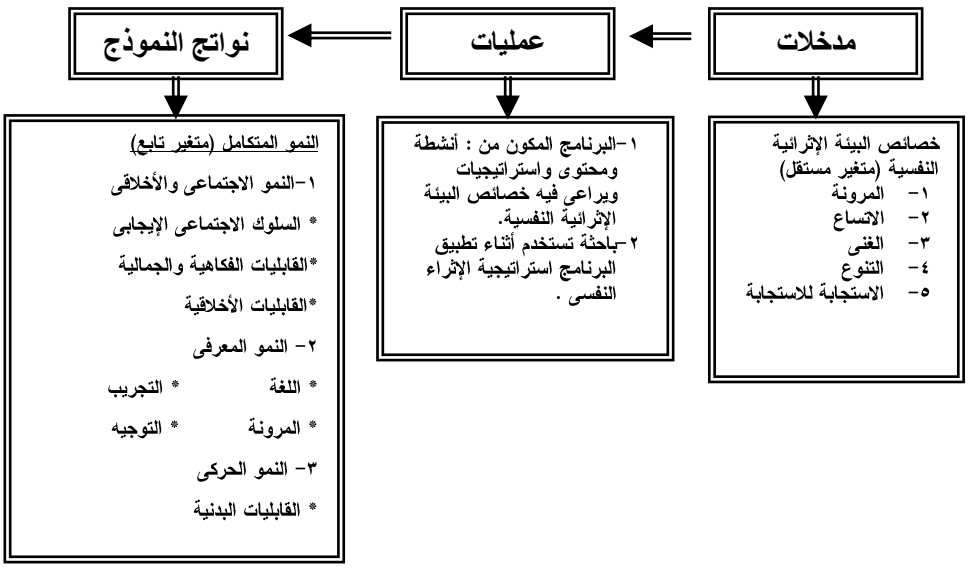
ويشير (**سيد عثمان، ١٩٨٦: ٤٥**) إلى أن القابليات الاجتماعية والأخلاقية يمكن تنميتها من خلال البيئة الإثرائية ومنها:

أ-قابلية التعاطف: وهى قدرته على تصور النفس ووضعها شعوريا موضع الآخر

ب- قابلية الحاسة الأخلاقية: وتؤدى إلى نشاط نفسى حدسى تفضيلى مباشر لموضوع من الموضوعات دون غيره.

ت- قابلية الإيثار: وهو مركب من التعاطف والحاسة الأخلاقية.

ويوضح الشكل (١) البيئة الإثرائية (كمتغير مستقل) وجوانب النمو (كمتغير تابع) على النحو الآتى:



شكل (١) التصور النظرى لـــ "سيد عثمان" عن خصائص البيئة الإثرائية (كمتغير مستقل) وجوانب النمو (كمتغير تابع)

وسوف تستعين الدراسة الحالية بنموذج **سيد عثمان (١٩٨٦)** للإثراء النفسى بأبعاده الخمسة (الاستجابة للاستجابة- الاتساع- الغنى- التنوع- المرونة) فى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسى لدى المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية للأسباب الآتية:

١- يمكن من خلاله توفير عناصر هامة تتطلبها بيئة التعلم مثل: الإثارة والتشويق والبهجة، حيث يرى (**سيد عثمان، ١٩٧٧: ١٣-٢٩**) أن هذا يرفع من مستوى الدافعية لديهم ويحقق التوافق الشخصى والاجتماعى.

٢- يزيد من القدرة على التعامل الإيجابى مع الجماعة، وينمى مهارات الاتصال ويكسبه بعض القيم الأخلاقية.

٣- يساعد على النمو المتكامل فى كافة جوانب شخصية التلميذ، ويركز على الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والانفعالية.

٤- يعالج القصور فى بيئة التعلم والتى كانت عاملا مسببا لانخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية وممارسة سلوكيات مشكلة كالتنمر المدرسى عن طريق ممارسة الأنشطة

وزيادة الملاقاه والتعزيز الفورى للسلوك الاجتماعى الإيجابى ونشر جو من المرح والفكاهة وتوفير فرص التحدى والمنافسة من خلال العمل الجماعى.

٥- يتميز بالشمول حيث يشمل جميع الفئات فى مختلف الأعمار وفى جميع المراحل.

٦- يسمح للتلميذ بمعايشة خبرات عملية ترتبط بواقعه مما يجعلها تمتد آثارها معه لسنوات طويلة.

٧- يكامل بين الجوانب المختلفة للإثراء، حيث تسهم ظروف الإثراء النفسى فى تنمية تلك الجوانب مجتمعة.

٨- يمكن من خلاله توفير بيئة تلبى متطلبات نمو التلميذ فتكون اتجاهات إيجابية لديه وتعلمه التوافق مع الآخرين.

ثالثا: الكفاءة الاجتماعية Social Competence

تحدد الكفاءة الاجتماعية طبيعة العلاقات المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، ووسيلة للحكم على مدى التوافق الشخصى والاجتماعى وتعد مؤشرا جيدا للصحة النفسية والتقبلوالتفاعل والتعاون الإيجابى **(سليمان عبد الواحد، ٢٠١١: ٢٣٠)**.

وتشكل الكفاءة الاجتماعية مجال قلق للذين يعملون مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فتقريبا من (٣٥%: ٧٥%) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم اضطرابات فى المهارات الاجتماعية، ويعايشون مشكلات انفعالية، ويعانون من انخفاض فى تقدير الذات، واضطراب فى التواصل **(Johnson, 1995:2)**

كما أن لديهم عدد أقل من الأصدقاء، و يعانون من تجاهل الأقران لهم والرفض الاجتماعى نظرا لقصور المهارات الاجتماعية لديهم، حيث يعجزون عن قراءة المواقف الاجتماعية أو فهم كيف يحاول الآخرون التأثير فيهم أو الوعى بما يريده الآخرون منهم أو كيف يدركهم الآخرون. **(Hallahan et al., 2005:42)**

كما يعانون من اضطرابات فى التوافق الاجتماعى والانفعالى، حيث يظهرون انخفاضا واضحا فى الثقة بالنفس والانطواء وعدم الإحساس بالسعادة والسلبية فى المواقف الاجتماعية التى تحتاج إلى تعاون **(كمال سيسالم، ١٩٩٥: ١٣٨)**.

وقد زاد الاهتمام فى السنوات الأخيرة بدراسة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والكشف عن من يعانون من قصور فى الكفاءة الاجتماعية فى محاولة للتغلب على مشكلاتهم وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار فى المواقف والأوضاع البيئية المختلفة.**(أحمد عواد، وأشرف شريت، ٢٠٠٤: ٢٠)**

وتتفق خصائص ذوى صعوبات التعلم مع خصائص المتنمر فقد أشارت بحوث"**أولويس**"**(Olweus, 1990- 1996)** إلى أن أهم ما يميز المتنمرين ميلهم الشديد نحو العنف والخلل فى النظام والتعاطف والخوض فى تجارب سلوكية سلبية وغير مقبولة اجتماعيا،

ولا يشارك الآخرين أفراحهم وأحزانهم، ويشعر بعدم الكفاءة، ويتدهور مستواه المدرسى ولا يحب الذهاب إلى المدرسة ويكرهها ولديه استعدادات مضادة للمجتمع، ويميل لكسر القواعد و القوانين المدرسية.

ويشير "**جولمان**"(**Goleman, 1998: 14-15**) أن للكفاءة الاجتماعية مجموعة من الأبعاد تتلخص فى:

١- **التفهم** ويضم (تنمية الآخرين، فهم الآخرين، توجيه الخدمة، الوعى السياسى).

٢- **المهارات الاجتماعية** وتضم (التأثير، المشاركة والتعاون، عامل التغير، القيادة، التواصل، القدرات الجماعية، إدارة الصراع، بناء الروابط).

ويساعد تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد على إقامة علاقات وثيقة بينه وبين المحيطين به و الحفاظ عليها، وتجنب نشوب صراعات وحلها إن حدثت، والاندماج داخل الجماعة ومواجهة المواقف الصعبة (**طريف شوقى، ٢٠٠٣: ١٨**).

وقد يسهم المناخ الاجتماعى فى محيط البيئة التعليمية كثيرا فى نجاح العملية التعليمية والبناء الجيد لشخصية التلميذ، فإذا ما شعر التلميذ بأنه غير مقبول اجتماعيا بين أقرانه فقد يؤدى إلى إعاقة تعلمه والتقليل من كفاءته التعليمية والاجتماعية (**أسماء العطية، ٢٠١٢: ٢٠٣**).

وقد أجريت العديد من الدراسات التى تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى مراحل التعليم المختلفة حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى تلك الفئة مقارنة بالعاديين مثل دراسة كل من: , **(Diffenbarch, 1991)** **(Robeson 1991)**،**(Jerry, 2000)**، **إبراهيم أحمد(٢٠٠٢)**، **(Glenn, 2002)**، **(Lowenthal, 2002)**، **(Elizabeth, 2003)**، **(Michael, 2003)**، **أشرف أحمد (٢٠٠٧)(Kavaly& Agatiotis, 2008)**

كما أجريت العديد من الدراسات التى اهتمت بتحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومنها دراسة كل من: **أشرف عبدالحميد (٢٠٠٨)**، **وإيمان عبد الوهاب (٢٠١٢)**، **وأسماء العطية (٢٠١٣)**، **و سليمان عبد الواحد (٢٠١٤)** وأكدت جميع نتائجها إمكانية تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى تلك الفئة.

من العرض السابق يمكن استخلاص ما يلى:

١. تمثل صعوبات التعلم والتنمر المدرسى خطرا مزدوجا لا يؤثر على الأداء الأكاديمى فحسب بل يمتد ليشمل جميع جوانب شخصية التلميذ الاجتماعية والانفعالية.
٢. لا تقتصر الكفاءة الاجتماعية على مجرد وجود مهارات اجتماعية جيدة بل تتضمن عدم وجود سلوكيات لا تكيفية وعدم التمكن من العلاقات الإيجابية بالآخرين.

٣. إن الخصائص العامة لذوى صعوبات التعلم تجعلهم أكثر تعرضاللمشكلات الاجتماعية والانفعالية والوقوع فى دائرة التنمر.
٤. إن الجوانب السلبية فى البيئية المدرسية تعد سببا مباشرا فى خلق سلوك التنمر وخفض مستوى الكفاءة الاجتماعية.
٥. إن البيئة المدرسية بما توفره من دعم وجو نفسى إيجابى تلعب دورا فى خلق شخصية متكيفة اجتماعيا وانفعاليا.
٦. لم يلق التنمر المدرسى بصفة عامة الاهتمام الكافى على مستوى التراث العربى.
٧. إن التنمر المدرسى أكثر انتشارا لدى ذوى صعوبات التعلم بالمقارنة بالعاديين.
٨. أشارت معظم الدراسات والبحوث إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور فى الكفاءة الاجتماعية.
٩. قلة المهتمين بدراسة الصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمقارنة بالصعوبات الأكاديمية والنمائية.
١٠. قلة الدراسات التى تناولت برامج لخفض سلوك التنمرالمدرسى بصفة عامة، وعدم وجود دراسة اهتمت بخفضه لدى ذوى صعوبات التعلم.
١١. إن الخصائص السلوكية المميزة للمتنمرين تتقارب مع الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم ومنخفضى الكفاءة الاجتماعية.
١٢. إن نموذج "**سيد عثمان**" من النماذج الهامة التى طرحت فى مجال الإثراء النفسى والأكاديمى، حيث يقدم بيئة تعلم متكاملة العناصر (معلم كفء – متعلم نشط – أهداف محددة – استراتيجيات تدريس مناسبة – أنشطة إثرائية صفية ولا صفية – وسائل تعليمية جيدة – تقويم فعال – تدعيمات وإثابات) تقدم بصورة جيدة بحيث يراعى فيها عناصر البيئة الإثرائية كما تصورها "**سيد عثمان**"**الاستجابة للاستجابة** بتقديم الحوافز والمعززات، و**الاتساع** بالخروج عن حدود الفصل المقيدة، و**الغنى** بالتعدد وغزارة المثيرات، و**التنوع** بالكثرة دون تكرار للمتشابه، و**المرونة** فى الاختيار والحركة والتفاعل مما يسهم فى تنمية جوانب اجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم وسد متطلباتهم.
١٣. أثبت نموذج "**سيد عثمان**" فاعليته على المستوى التطبيقى فى رفع كفاءة الفرد الأكاديمية وعلاج بعض جوانب القصور النفسى والاجتماعى مثل دراسة كل من **منال محمود(٢٠٠٠)، وأمل حبيب (٢٠١٣)**.
١٤. إن الآثار الانفعالية والاجتماعية المترتبة على سلوك التنمر من المحتمل أن تساهم البيئة الإثرائية فى تخفيفها انطلاقا من دورها فى تحسين النواحى الأكاديمية والنفسية والاجتماعية كما أكدتها نتائج بعض الدراسات السابقة.
١٥. إن تطبيق الأنشطة الإثرائية وطبيعة السلوك الاجتماعى بصفة عامة وعلاج سلوك التنمر بصفة خاصة قد يتطلب توظيف بعض الاستراتيجيات الإثرائية التى تعمل على زيادة

التواصل والملاقاه والتفاعل الاجتماعى بين التلاميذ مثل (المناقشة الجماعية– النمذجة – التعلم التعاونى – لعب الأدوار).

١٦. إن عناصر البيئة الإثرائية كما أقرها "**سيد عثمان**" (المرونة – الاتساع – الغنى –التنوع– الاستجابة للاستجابة) تمثل ضرورة هامة لتنفيذ الأنشطة وتطبيق الاستراتيجيات الإثرائية وإشباع الحاجات النفسية وعلاج نواحى القصور الاجتماعى.

١٧. إن المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التى تتمايز وتتضح فيها صعوبات التعلم الأكاديمية من جهة والصعوبات الاجتماعية والنفسية المصاحبة لسلوك التنمر المدرسى من جهه أخرى والتى تمثل عوامل مسببة ومصاحبة للصعوبة.

١٨. لم توجد دراسة– فى حدود ما تم الاطلاع عليه – تناولت الإثراء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

١٩. إن ثمة علاقة تأثير وتأثر بين الصعوبات الأكاديمية من جهة والصعوبات الانفعالية والاجتماعية من جهة أخرى، وهذا ما أكده (**طه هنداوى**، ٢٠٠٧ :٥٦) عن تداخل الأسباب فيما بينهما واعتبار أى منها سببا والآخر نتيجة أو العكس، كما أكدته اللجنة الاستشارية لصعوبات التعلم والتى اعتبرت القصور فى المهارات الاجتماعية نمط من أنماط الصعوبات، وهذا ما سوف يتم مراعاته فى برنامج الدراسة الحالية حيث يكون برنامج ذو بعدين: **أكاديمى** من خلال تقديم مادة لغوية فى فرعى (القراءة – التعبير الكتابى)، و**نفسى** من خلال تضمين المادة اللغوية موضوعات وأنشطة لتحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر مع تطبيق استراتيجيات إثرائية وحوافز وإثابات على أن يتم ذلك فى إطار بيئه إثرائية تتوافر من خلالها أبعاد الإثراء النفسى كما أقرها "**سيد عثمان**".

٢٠. لا توجد دراسة – فى حدود علم الباحثة –تناولت الإثراء لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على الرغم من فاعليته فى تطبيقه على جميع الفئات وبمختلف الأعمار.

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظرى ونتائج البحوث والدراسات السابقة تم اشتقاق فروض الدراسة الحالية كالآتى:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى فى أبعاد الكفاءة الاجتماعية ودرجتها الكلية لدى المتنمرين ذوى صعوبات التعلم لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى فى أبعاد التنمر المدرسى ودرجته الكليةلدى المتنمرين ذوى صعوبات التعلم لصالح متوسط درجات المجموعة الضابطة.

المنهج وإجراءات الدراسة

ويشمل:

١. منهج الدراسة:

استعانت الباحثة بالمنهج التجريبى والتصميم التجريبى ذو المجموعتين من خلال مقارنة نتائج التلاميذ فى المجموعة التجريبية بنتائج التلاميذ فى المجموعة الضابطة، واستخدمت اختبار "ت" **(T. Test)**فى تحديد تلك الفروق.

٢. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأولية من(٧٦١) مشاركا من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائى بالمدارس التابعة لإدارة بنها التعليمية للعام الدراسى (٢٠١٦-٢٠١٧م)، حيث بلغ متوسط أعمارهم (١٠,٤) بانحراف معيارى قدره (٠,١٧)، **وجدول(١) يوضح العينة الأولية وأماكن وجودها.**

جدول(١) العينة الأولية للدراسة وأسماء المدارس التى اختيرت منها.

م	اسم المدرسه	عدد التلاميذ	عدد الفصول
١	**كفر الجزار الابتدائية**	٥١	١
٢	**وروزة ١**	١٦٦	٣
٣	**وروزة ٢**	١٨٥	٣
٤	**دملو الابتدائية**	٧١	٢
٥	**ابن خلدون**	٢١٨	٣
٦	**محمد فريد**	٨٥	٣
٧	**طه حسين**	١١٢	٣
٨	**الإمام محمد عبده**	١٧٨	٣
٩	**كمال الدين حسين**	٦٧	٢
١٠	**عبد المنعم رياض**	١٨٠	٣
١١	**جمال الدين الأفغانى**	١٠٣	٣
الإجمالى		١٤١٦	٢٩

العينة النهائية : تكونت العينة النهائية للدراسة من (٥٨) تلميذا وتلميذة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) بواقع (٢٨) بكل مجموعة .

أدوات الدراسة:

أولا: لتحديد عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم استخدمت الأدوات الآتية:

١. اختبار الذكاء المصور **(إعداد :أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)**
٢. اختبار الفهم القرائى للأطفال **(إعداد: خيرى المغازى، ١٩٩٨)**
٣. اختبار "**بندر جشطلت**" البصرى الحركى **(إعداد: لوريتا بندر)**

(تعريب: محمد خطاب، ومروة فتحى، ٢٠١٦)

٤. مقياس "**وكسلر**" لذكاء الأطفال المعدلذ

(تعريب وتقنين: محمد إسماعيل، ولويس مليكة،١٩٩٣)

ثانيا: المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة:

١. مقياس التنمر المدرسى **(إعداد: أميمة عبد العزيز،٢٠١٢)**

٢. مقياس الكفاءة الاجتماعية **(إعداد: أحمد نصر،٢٠٠٦)**

ثالثا: برنامج الدراسة (إعداد: الباحثة)

وفيما يلى وصف تفصيلى لتلك الأدوات:

أولا: مقاييس تشخيص ذوى صعوبات التعلم:

١- اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة للأفراد فى الأعمار من الثامنة حتى السابعة عشرة، ويعتمد فى فكرته على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات كل مجموعة، وتعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة الخطأ.

ولحساب صدق وثبات الاختبار فى الدراسة الحالية تم حساب:

- **الصدق التلازمى:** من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (٣٠) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى- **تم استخدام تلك العينة لحساب الصدق والثبات الخاص لجميع المقاييس والاختبارات المستخدمة فى الدراسة الحالية فقط**- وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لاختبار القدرة العقلية **(إعداد: فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٤)**، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٥).
- **ثبات الاتساق الداخلى:** وذلك باستخدام معادلة "**كرونباخ**" (معامل ألفا للثبات) حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٦).

٢- اختبار الفهم القرائى (إعداد: خيرى المغازى، ١٩٩٨)

ويهدف إلى قياس الفهم القرائى العام من خلال خمسة أبعاد لدى الأطفال من سن التاسعة وحتى الثانية عشرة حيث تتمثل الأبعاد فى: (إدراك معنى الكلمة- إدراك معنى الجملة- إدراك معنى الفقرة- إدراك العلاقات اللغوية- إدراك المتعلقات اللغوية)، ويستغرق تطبيقه (٣٠) دقيقة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وتعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، و (صفر) للإجابة الخطأ.

ولحساب صدق وثبات الاختبار فى الدراسة الحالية تم حساب:

- **الصدق التلازمى:** وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لهذا الاختبار ودرجات امتحان نصف العام فى اللغة العربية حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٥٧)
- **طريقة التجزئة النصفية:** حيث بلغ معامل الارتباط بين المفردات الفردية والزوجية (٠.٨٩) بمعامل ثبات قدره (٠.٩٤).

٣- اختبار "بندر جشطلت" البصرى الحركى(إعداد: لوريتابندر، تعريب: محمد خطاب، و مروة فتحى، ٢٠١٦).

ويهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن الاضطرابات النفسية والانفعالية، ويبدو فيما يطرأ على عملية نقل الأشكال من تحريف، حيث يتكون من ستة أشكال يطلب من التلميذ نسخها مرة بمجرد النظر إليها ثم نسخها مرة أخرى من الذاكرة، ويعتبر المفحوص سويا إذا حصل على درجة كلية تساوى (١٥+ ٥.)

ولحساب صدق الاختبار: قام **السيد عبد الحميد (١٩٩٢)** بحساب الصدق التمييزى، حيث قام بحساب النسبة الحرجة والتى كانت (٣.٥٧) على عينة قوامها (٧٥) تلميذا وتلميذة، واتضح أن الفروق القائمة بين المتوسطين دالة إحصائيا.

ولحساب ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية: قامت الباحثة باستخدام طريقة التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات العبارات الزوجية و مجموع درجات العبارات الفردية والذى بلغ (٠.٧٨) بمعامل ثبات قدره (٠.٨٨)

٤- مقياس "وكسلر" لذكاء الأطفال المعدل(تعريب وتقنين: محمد إسماعيل، ولويس مليكة، ١٩٧٤).

ويهدف إلى قياس الذكاء اللفظى والذكاء العملى لدى الأفراد، تمهيدا لاختيار التلاميذ الذين يوجد تباعد لديهم بين هذين النوعين من الذكاء مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل وهو اختبار فردى يتكون من عشرة اختبارات موزعة على قسمين (لفظى – عملى) بمعدل خمسة اختبارات لفظية وخمسة عملية.

ولحساب صدق وثبات المقياس:-

- **الصدق التلازمى:** حيث قام عدد من الباحثين بحساب الصدق التلازمى للمقياس باستخدام محك التحصيل وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٥ :٠.٦) **(فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩: ٢٦٠)**
- **طريقة التجزئة النصفية:** وذلك لكل اختبار فرعى فى المقياس للقسمين اللفظى والعملى، حيث بلغ متوسط معامل الثبات (٠.٩٤) للمقياس اللفظى، و (٠.٩٠) للمقياس العملى. **(فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩: ٢٥٩).**

ثانيا : المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة:

١- مقياس التنمر المدرسى (إعداد: أميمة عبد العزيز، ٢٠١٢)

ويهدف إلى قياس سلوك التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال (٢٩) موقفا موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة هى: التنمر الجسدى (١٢موقفا)- التنمر اللفظى (٩ مواقف)- التنمر غير اللفظى (٨ مواقف).

ولحساب صدق وثبات المقياس فى الدراسة الحالية تم حساب:

- **الصدق التلازمى:** وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسى **(إعداد: حنان خوج، ٢٠١١)** والذى بلغ (٠.٦٠) .

الثبات بطريقة الاتساق الداخلى:وذلك من خلال حساب الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (٢) ذلك:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين مجموعة درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التنمر الجسدى	٠.٦٤	٠.٠١
٢	التنمر اللفظى	٠.٨٣	٠.٠١
٣	التنمر غير اللفظى	٠.٧٥	٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن معاملات ارتباط جميع الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مناسبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلى للمقياس.

١. مقياس الكفاءة الاجتماعية (إعداد:أحمد نصر،٢٠٠٦)

ويهدف إلى تحديد درجة الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ فى الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسى من ذوى صعوبات التعلم والعاديين،ويتكون من تسعة أبعاد تحتوى على (٣٦)بندا صبغت بأسلوب التقرير الذاتى،حيث يختار التلميذ إجابة واحدة من ثلاثة بدائل على مقياس متدرج (نعم – أحيانا –لا) وتقابل (٢-١-٠) درجة.

صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس من جانب معد المقياس قام الباحث بحساب:

- **صدق المحكمين:**وذلك بعرض المقياس فى صورته الأولية على عشرة محكمين فى مجال الخدمة الاجتماعية والصحة النفسية،حيث تجاوزت نسبة الاتفاق على بنود المقياس(٨٠%) واقترح المحكمون حذف بعض البنود.
- **صدق المحك:**وذلك بمقارنة درجات المقياس بدرجات مقياس فعالية الذات لدى الأطفال **(إعداد:صبحى الكافورى؛وهارون الرشيدى،٢٠٠١)**،حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٦).

❖ **ولحساب ثبات المقياس من جانب معد المقياس قام الباحث بحساب:**

- **الثبات بإعادة تطبيق المقياس:**وذلك على (٨٨) تلميذ او تلميذة بفاصل زمنى قدره أسبوعين،حيث بلغ معامل الثبات (٩١.).
- **الثبات بطريقة تحليل التباين** :حيث وصل معامل الثبات باستخدام معادلة "**كيودر ـ ريتشاردسون**"(٨٦.).
- **الثبات بمعادلة "ألفاكرونباخ"** :حيث حصل الباحث على معامل ثبات قدره(٩١.).

❖ **ولحساب ثبات المقياس فى الدراسة الحالية:** قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية،حيث بلغ معامل الارتباط بين مجموع درجات المفردات الفردية ومجموع درجات المفردات الزوجية (٥٠.) بمعامل ثبات قدره (٦٧.).

ثالثا: برنامج الدراسة (إعداد: الباحثة)

١. **خطوات إعداد البرنامج:** تم تحديد خطوات إعداد البرنامج بناء على مراجعة التراث النفسى للكفاءة الاجتماعية والخاص بتنميتها وتحسينها وتحديد أهم الفنيات والاستراتيجيات المناسبة لذلك ،ولحساب صدق البرنامج تم عرضه على ستة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وأكد جميعهم على صلاحية الأنشطة والزمن والتدريبات والاستراتيجيات والتعليمات لأهداف البرنامج باستثناء بعض التعديلات البسيطة والتى تم الأخذ بها.

٢. أهداف البرنامج:

١. **الهدف العام للبرنامج** :يهدف برنامج الدراسة الحالية إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسى لدى التلاميذ المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢. الأهداف الفرعية للبرنامج:

تتمثل الأهداف الفرعية للبرنامج

١. تدريب التلاميذ على مهارة توجيه الخدمة.
٢. تدريب التلاميذ على مهارة فهم الآخرين .
٣. تدريب التلاميذ على مهارة التأثير.
٤. تدريب التلاميذ على مهارة التواصل.
٥. تدريب التلاميذ على مهارة التغيير .
٦. تدريب التلاميذ على مهارة المشاركة والتعاون.
٧. تدريب التلاميذ على القدرات الجماعية.
٨. تدريب التلاميذ على مهارة القيادة.
٩. تدريب التلاميذ على مهارة بناء الروابط.

٣. وصف البرنامج:

يتكون برنامج الدراسة الحالية من مجموعة من الأنشطة الإثرائية اللغوية والتدريبات والتى تهدف فى المقام الأول إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسى لدى المتنمرين ذوى صعوبات التعلم، وتقدم على مدار تسع عشرة جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا،وداخل كل نشاط سوف يتم تحديد مايلى:

١. **الهدف من النشاط:** ويصاغ فى صورة إجرائية تمثل المحصلة النهائية المراد إظهارها فى سلوك التلميذ بعد الانتهاء من النشاط.

٢. **الوسائل المستخدمة فى النشاط:** وتشمل الأدوات المستخدمة لتنفيذ النشاط مثل:الرسومات والأشكال التوضيحية وجهاز الكمبيوتر.

٣.**طريقة وإجراءات النشاط:**وتعنى الخطوات التى تتبعها الباحثة لتحقيق الهدف من النشاط.

٤.**الزمن المستغرق فى تنفيذ النشاط** :وفيه تحدد المدة الزمنية التى يعرض فيها النشاط بما يتناسب مع طبيعة كل هدف فرعى.

٥.**تقويم النشاط:**ومن خلاله يتم التعرف على مدى تحقيق الهدف من النشاط وذلك من خلال الإجابة على بعض الأسئلة.

٤. إجراءات البحث

سارت إجراءات الدراسة الحالية على الخطوات الآتية:

١. إجراء بحث شامل لعدد (٢٩) فصلا من فصول الصف الخامس الابتدائى بإحدى عشر مدرسة من المدارس الابتدائية التابعة لإدارة بنها التعليمية، والتى بلغ عدد المفحوصين بها (١٤١٦) تلميذا وتلميذة.

٢. استخدام محك درجات التحصيل الدراسى فى مادة اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائى للفصل الثانى للعام الدراسى (٢٠١٥-٢٠١٦م)، وتم ترتيب هؤلاء التلاميذ ترتيبا تنازليا وفقا لدرجاتهم،حيث تم انتقاء(٣٥٤) تلميذا وتلميذة ممن يقعون أدنى الإرباعى الثالث من حيث درجاتهم فى التحصيل.

٣. تطبيق اختبار الذكاء المصور،وذلك لتحديد درجات ذكاء كل تلميذ،حيث اختيرت مجموعة متوسطى الذكاء والذين تراوحت نسب ذكائهم مابين (١٢٠:٩٠) وبلغ عددهم (١٩٢) تلميذا وتلميذة.

٤. **تطبيق محك التباعد:**وذلك بتطبيق اختبار الفهم القرائى، وتحديد من قلت درجاتهم فى اختبار الفهم القرائى عن المتوسط، ثم تحويل الدرجتين (درجة الذكاء – الدرجة على اختبار الفهم القرائى)إلى درجات معيارية لتحديد التلاميذ الذين لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل بين درجاتهم فى الذكاء ودرجاتهم فى التحصيل

لصالح درجاتهم فى الذكاء، وقد بلغ عدد تلاميذ العينة الأولية بعد تطبيق هذا المحك (١٣٧) تلميذا وتلميذة.

٥. **تطبيق محك الاستبعاد**:وذلك لاستبعاد الذين يعانون من أى إعاقات سمعية أو بصرية أو بدنية أو مشكلات أسرية وبيئية، وذلك بالاستعانة بالأخصائية الصحية والاجتماعية فى كل مدرسة حيث استبعدت أربع حالات، وبذلك وصل عدد أفراد العينة إلى (١٣٣) تلميذا وتلميذة، كما تم تطبيق اختبار "**بندر جشطلت**" البصرى الحركى لاستبعاد من يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية شديدة، واستبعدت حالتين، وبذلك وصل عدد أفراد العينة إلى (١٣١) تلميذا وتلميذة .

٦. **تطبيق محك التباعد الداخلى:** وذلك بتطبيق اختبار "**وكسلر**" بقسميه اللفظى والعملى على العينة السابقة، ورصدت درجات التلاميذ فى كل قسم ثم تم تحويلها إلى درجات معيارية،حيث اعتبر التلاميذ الذين لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظى والقسم العملى لصالح درجات القسم العملى هم تلاميذ يعانون من صعوبة فى التعلم،وقد وصل حجم العينة من ذوى صعوبات التعلم فى الدراسة الحالية إلى (١١٥) تلميذا وتلميذة.

٧. تطبيق مقياس التنمر المدرسى على عينة الدراسة من ذوى صعوبات التعلم وتحديد من قلت درجاتهم عن المتوسط والذين بلغ عددهم (٧٥) تلميذا وتلميذة.

٨. ونظرا لتعدد المدارس وتوزيع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على عدد كبير منها تم الاكتفاء بعدد (٥٦) تلميذا وتلميذة من مدارس مدينة بنها واستبعاد المدارس الواقعة فى الريف تيسيرا لعملية التطبيق.

٩. تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) بواقع (٢٨) تلميذا وتلميذة بكل مجموعة.

١٠. تطبيق مقياسى الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسى على تلاميذ المجموعتين (التجريبية – الضابطة) .

١١. مجانسة المجموعتين (التجريبية – الضابطة) فى متغيرى الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسى قبل تطبيق البرنامج، وذلك من خلال حساب الفروق بين درجات المجموعتين على مقياسى الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسى حيث كانت جميع الفروق غير دالة، وجدول (٣) يوضح نتائج تلك الفروق.

جدول (٣) : قيم " ت " بين متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسى الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسى فى التطبيق القبلى (ن=٢٨)

م	الأبعاد	مجموعة الدراسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ع٢	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	توجيه الخدمة	تجريبية	٢٨	٦	١.٢٣	١.٥١	١.٠٥	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٥.٦١	١.٤٥	٢.١		
٢	فهم الآخرين	تجريبية	٢٨	٨.٤٤	٢.٠١	٤.٠٤	١.٩١	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٧.٣٥	٢.٢٢	٤.٩٣		
٣	التأثير	تجريبية	٢٨	٧.٦١	١.٩٨	٣.٩٢	-٢.٣٣	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٨.٩٢	٢.١٦	٤.٦٦		
٤	التواصل	تجريبية	٢٨	٦.٤٦	١.٤٤	٢.٠٧	١.٣٣	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٥.٨٢	٢.٠٩	٤.٣٧		
٥	عامل التغيير	تجريبية	٢٨	٨.٢٢	١.١٧	١.٣٧	١.١٩	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٧.٦٥	٢.٢٤	٥.٠٢		
٦	المشاركة والتعاون	تجريبية	٢٨	٨.٩١	٢.١٤	٤.٥٨	١.٥٤	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٨.٠٥	١.٩٥	٣.٨٠		
٧	القدرات الجماعية	تجريبية	٢٨	٦.٩٣	١.٠٩	١.١٩	-١.٥٦	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٧.٥٤	١.٧٣	٢.٩٩		
٨	القيادة	تجريبية	٢٨	٨.٤٢	١.٨٨	٣.٥٣	-٢.٣٨	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٩.٦٦	١.٩٤	٣.٧٦		
٩	بناء الروابط	تجريبية	٢٨	١٠.١١	١.٦٤	٢.٦٩	.٩٥	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٩.٥٢	٢.٧٧	٧.٦٧		
	الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية	تجريبية	٢٨	٧٠.٣٧	٨.٣١	٦٩.٠٦	٢.٠٠٤	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٦٦.٠٨	٧.٤٣	٥٥.٢٠		
١	التنمر الجسدى	تجريبية	٢٨	١٣.٣٣	١.٩٣	٣.٧٢	١.٣٦	غير دالة
		ضابطة	٢٨	١٢.٥١	٢.٥٠	٦.٢٥		
٢	التنمر اللفظى	تجريبية	٢٨	١١.٦٧	١.٤٥	٢.١٠	-١.٧٨	غير دالة
		ضابطة	٢٨	١٠.٩٦	١.٩٩	٣.٩٦		
٣	التنمر غير اللفظى	تجريبية	٢٨	١٤.٥١	١.٩٨	٣.٩٢	١.١٢	غير دالة
		ضابطة	٢٨	١٣.٨٦	٢.٤٠	٥.٧٦		
	الدرجة الكلية للتنمر المدرسى	تجريبية	٢٨	٣١.٠٧	١.٩٤	٣.٧٦	١.٧٠	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٣٢.١١	٢.٥٢	٦.٣٥		

١٢. تطبيق البرنامج على تلاميذ المجموعة التجريبية.

١٣. تطبيق مقياسى الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسى على تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

١٤. رصد البيانات والتعامل معها إحصائيا.

١٥. استخلاص النتائج وتفسيرها.

٥. الأساليب الإحصائية:

استعانت الباحثة ببعض الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات الدراسة وهى كالآتى:

١. معامل ارتباط "**بيرسون**": وذلك لتحديد صدق وثبات الاختبارات والمقاييس **(فؤاد البهى السيد،١٩٧٨)**.

٢. طريقة التجزئة النصفية ومعادلة "**سبيرمان– براون**" لتصحيح معامل الثبات ومعامل"**ألفا** "**كرونباخ**"**(فؤاد البهى السيد،١٩٧٨)**.

٣. بعض الأساليب الإحصائية الوصفية مثل:المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى **(صلاح علام،١٩٩٣)**.

٤. اختبار"**ت**""**T-test**" للتعرف على دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علىالمقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة.**(صلاح علام،١٩٩٣)**.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سوف تتناول الباحثة فى هذا الإطار عرض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها وتقديم بعض التوصيات والمقترحات فى ضوء تلك النتائج:

أولا: عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم"**ت**"**test(- T)** بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية، والجدول الآتى يوضح ذلك:

جدول (٤) قيم "ت" بين متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية بأبعاده ودرجته الكلية (ن=٢٨).

م	الأبعاد	مجموعة الدراسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ع٢	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	توجيه الخدمة	تجريبية	٢٨	٩.٣٢	٢.١٩	٤.٧٩	٧.٣٥**	٠١.
		ضابطة	٢٨	٧.٤١	١.٤٨	٢.١٩		
٢	فهم الآخرين	تجريبية	٢٨	٨.٦٥	١.٣٤	١.٧٩	١٣.٥**	٠١.
		ضابطة	٢٨	٧.٠٣	١.٠٧	١.١٥		
٣	التأثير	تجريبية	٢٨	٩.٣٦	٢.١٦	٤.٦٧	١١**	٠١.
		ضابطة	٢٨	٦.٩٤	١.١٣	١.٢٨		
٤	التواصل	تجريبية	٢٨	١٠.٢٢	٢.١٢	٤.٤٩	٤.٧٢**	٠١.
		ضابطة	٢٨	٧.٦٧	١.٨٥	٣.٤٢		
٥	عامل التغيير	تجريبية	٢٨	٧.٨٧	١.٧٣	٢.٩٩	١١.٨٦**	٠١.
		ضابطة	٢٨	٦.٠٩	.٩٧	.٩٤		
٦	المشاركة والتعاون	تجريبية	٢٨	١٠.٠١	١.٦٥	٢.٧٢	١٢.٦٩**	٠١.
		ضابطة	٢٨	٨.٣٦	.٩٦	.٩٢		
٧	القدرات الجماعية	تجريبية	٢٨	٧.٦٦	١.٥٦	٢.٤٣	١٠.١٢**	٠١.
		ضابطة	٢٨	٦.٠٤	١.٤١	١.٩٨		
٨	القيادة	تجريبية	٢٨	٧	١.١٩	١.٤١	٠٥.	غير دالة
		ضابطة	٢٨	٦.٩٣	١.٠٥	١.١		
٩	بناء الروابط	تجريبية	٢٨	٨.٣٤	١.٩١	٣.٦٤	٧.٠٨**	٠١.
		ضابطة	٢٨	٦.٥٧	١.٧٧	٣.١٣		
	الدرجة الكلية	تجريبية	٢٨	٨٣.٣٥	١٠.٥٢	١١٠.٦٧	٣.٨٤**	٠١.
		ضابطة	٢٨	٦٢.٠٦	٦.٢٣	٣٨.٨١		

** دالة عند ٠١.

بالنظر إلى جدول (٤) والذى يوضح قيم "ت" بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية وأبعاده الفرعية، نجد أن قيم "ت" دالة إحصائيا عند مستوى(٠١.) فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية باستثناء بعد القيادة ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بصفة عامة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق

البعدى فى الكفاءة الاجتماعية وهذا الفرق لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومن ثم فقد تحقق هذا الفرض.

ويمكن تفسير ذلك كالآتى:

ماراعته الباحثة من توفير بيئة وجدانية غير مضطربة أشعرت التلاميذ بالأمن النفسى عن طريق إظهار التقدير لتساؤلاتهم وعدم السخرية من أفكارهم وتشجيعهم باستمرار لإظهار استجابتهم حتى وإن كانت خطأ ، ومساعدتهم عندما يعجزون ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم مما قلل من قلقهم وزاد من تقديرهم لذواتهم وأشبع احتياجاتهم ،بالإضافة إلى ممارسة الأنشطة فى جو يسوده المرح والهدوء والحب والطمأنينة مما ساعد على شعورهم بالسعادة وإقبالهم واندماجهم فى هذه الأنشطة .

كما عملت على إثراء البيئة التعليمية بعوامل محفزة باستخدام وسائل **التعزيز** المادى والمعنوى **والاتساع** باستخدام كاميرتى فيديو وفوتوغرافية ، مما أثار حب الاستطلاع وعزز السلوك الاجتماعى الإيجابى ودفعهم لاكتساب المهارات الاجتماعية وجعل الجو الصفى مثيرا وشيقا ، كما جاءت الأنشطة التى مارسها التلاميذ فى إطار الإثراء لتحقق نوعا من المرونة والحرية فى الاختيار والحركة مما ساهم فى إشباع الاهتمامات وأتاحت لهم ممارسة التعلم التعاونى وممارسة أدوار قيادية وتحقيق التكيف النفسى والاجتماعى .

وكان لمراعاة عنصر **الاتساع** والذى تمثل فى الخروج عن حدود الفصل الضيقة إلى بيئة واسعة ورحبة (مكتبة – فناء المدرسة – إعادة تنظيم المقاعد داخل الفصل – حجرة الموسيقى) توفير حرية الحركة والتنقل والقضاء على الضجر والملل وشجع على التعلم الاجتماعى ، والتدريب من خلال موضوعات غير مقيدة بمنهج وقصص مختلفة ومتنوعة وتوظيف حواس التلميذ من خلال استخدام (الكمبيوتر – السبورة – البطاقات – الصور – اللوح) ، واستخدام أجهزة التصوير المختلفة (كاميرا فيديو – كاميرا فوتوغرافية) ، مما ساهم فى زيادة دافعية التلاميذ ورفع من كفاءتهم الاجتماعية وارتبطوا باستمرار بالبرنامج .

كما كان لتوافر العديد من الأنشطة المتنوعة تحقيق الاختلاط والانطلاق والانسجام مع الأصدقاء والقدرة على كسب ثقة الآخرين والتوافق معهم والاندماج فى طمأنينة وألفة، فزادت ثقة التلميذ بنفسه وتوكيده لذاته مما ساعد على اكتساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النمو الاجتماعى بصورة سليمة وحل أى صراع أو مشكلة يواجهها التلميذ أثناء تفاعله مع الآخرين .

وعمل **التنوع** فى الأساليب واستراتيجيات التدريس (تعلم تعاونى – نمذجة – لعب أدوار – مناقشة جماعية) والوسائل والأدوات (صور – بطاقات – لوح – أقلام – ألوان .....) والأماكن (مكتبة – فناء – فصل – حجرة الموسيقى) ونوع الأسئلة (موضوعية – مقالية) والقصص (دينى – أطفال – حيوان – اجتماعى) وفى الجلسات فى اليوم الواحد (دائرة – نصف دائرة – جلوس حر)على جذب انتباه التلاميذ وكسر حاجز الملل والرتابة الذى اعتادوا عليه داخل الفصل ، ولبت احتياجاتهم الشخصية والاجتماعية وأرضت ميولهم وجددت قواهم ، وأتاحت فرصا متعددة لأن يروا ويسمعوا ويمارسوا ويجربوا ويستخدموا جميع حواسهم وقدراتهم ودوافعهم

لإظهار السلوك الاجتماعى الملائم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية ، وعمل على توفير بيئة ثرية مناسبة لتطوير شخصياتهم وقدراتهم .

كما ساهم النشاط الفنى الإضافى(الرسم – التلوين – الغناء– إعداد مجلة الحائط) فى إدخال البهجة والسرور وتنمية التذوق الفنى والجمال ومصدرا للمتعة النفسية ، وإتاحة الفرص لإثبات ذواتهم حثتهم على الإبداع وإضفاء الجاذبية على الموقف التعليمى وإقامة علاقات اجتماعية مثمرة مع بعضهم البعض واكتساب مهارات اجتماعية من خلال خبرات سارة وممتعة . وكان **للحرية والمرونة** التى منحتها الباحثة للتلاميذ (الاشتراك فى البرنامج أو العزوف عنه – اختيار اسم أو شعار لفريقهم – الالتحاق بالمجموعة التى يرغبون فيها – اختيار شكل جلساتهم – التحدث – اختيار نوع الجائزة – اختيار الدور داخل المجموعة) ، حيث وفرت نوعا من التيسير وسمحت بالاختيار الحر دون قيود ، مما وفر بيئة تعليمية مناسبة لتطوير مهاراتهم وكفاءتهم الاجتماعية وقلل من إحساسهم بالجمود والروتين الذى اعتادوا عليه داخل الفصل العادى وأشعرهم بالحيوية والانطلاق والإقبال ، فنمت لديهم القدرة على المبادأة وتحمل المسئولية وبذل النشاط فزادت دافعيتهم للتعلم والارتباط المستمر بالبرنامج .

وقد ساعد **التعلم التعاونى** على تحسين العلاقات الشخصية والعمل قدر الإمكان لتحقيق هدف مشترك واحد وإزالة أى حاجز نفسى بين التلاميذ مما أدى إلى مضاعفة جهودهم والعمل لفترات طويلة لا يشوبها الملل ، والانسجام مع الأصدقاء والتعامل مع أصدقاء جدد وكسب ثقتهم ، كما أدى توزيع التلاميذ فى مجموعات وتحديد دور كل منهم داخل كل مجموعة ومتابعة أدائهم وتقويمهم إلى تميز كل تلميذ بالحيوية والتجديد والتنوع ، فتولدت لديهم مشاعر إيجابية واختفت العديد من العوامل السلبية .

كما ساهمت استراتيجيتى النمذجة ولعب الدور على توفير نوع من التشويق والجاذبية بعيدا عن الرتابة والملل من خلال تجسيد شخصيات حية متحركة ورسخت مضمون القصص فى أذهان التلاميذ وأشبعت حاجاتهم الاجتماعية من خلال تصفيق الآخرين لهم ، كما شجعت العمل الجماعى وأكسبتهم القدرة على التصرف السليم فى الوقت المناسب وجعلتهم مشاركين أيجابيين ومتعاونين وموضع اهتمام زملائهم وعالجت السلوكيات غير المرغوبة .

وعن عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد القيادة فقد يرجع ذلك إلى ما وفرته الباحثة من بيئة خصبة نمت السلوك التعاونى وساد داخلها عنصر التنسيق بين أفرادها دون سيادة طرف على آخر ، فالهدف واحد والمصلحة واحدة وهو الفوز على المجموعات الأخرى والحصول على التعزيز لكل فرد وفقا لتفوق المجموعة ككل ، ففرص الحصول على الجائزة واحدة عندما يشارك الجميع فلا يتواجد زعيم على آخر وتكاد تنعدم الفرص لممارسة الزعامة والقيادة ، بالإضافة إلى التوجيه من جانب الباحثة بضرورة مشاركة كل عضو داخل المجموعة فلا توجد ممارسة فردية فالكل متعاون والكل مسئول .

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى على مقياس التنمر المدرسى لصالح متوسط درجات المجموعة الضابطة**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم "**ت**"(**T – test**) بين متوسطى درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنمر المدرسى، والجدول الآتى يوضح ذلك:

جدول (٥) قيم "ت" بين متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى على مقياس التنمر المدرسى (ن=٢٨).

م	الأبعاد	مجموعة الدراسة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ع٢	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	التنمر الجسدى	تجريبية	١٨.١٢	٣.٧	١٣.٦٩	٤.٥٥	.٠١
		ضابطة	١٤.٧٧	.٩٨	.٩٦		
٢	التنمر اللفظى	تجريبية	١٥.٦٣	٤.٤٥	١٩.٨	٤.٠٢	.٠١
		ضابطة	١٢.٢١	١.٨	٣.٢٤		
٣	التنمر غير اللفظى	تجريبية	١٣.١١	٣.٦٢	١٠.٦٣	٦.٢٩	.٠١
		ضابطة	١٠.٣٤	١.١٧	١.٣٧		
٤	الدرجة الكلية	تجريبية	٣٤.٧١	١.٤	١.٩٦	٥.٨٤	.٠١
		ضابطة	٣٣.٦	.٩٨	.٩٦		

بالنظر إلى جدول(٥) والذى يوضح قيم "**ت**" بين متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنمر المدرسى ودرجته الكلية، نجد أن قيم "**ت**" دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى فى التنمر المدرسى وهذه الفروق لصالح متوسط درجات المجموعة الضابطة، ومن ثم فقد تحقق هذا الفرض.

ويمكن تفسير ذلك كالآتى :

ما وفرته الباحثة من بيئة نفسية اجتماعية تربوية **استجابتمن خلالها لاستجابات التلاميذ** و نشرت من خلالها مناخا من الدفء الاجتماعى والتعاون ، حيث استجابت لأسئلتهم وعززت استجاباتهم عندما أنجزوا أعمالهم وشاركتهم أفراحهم عندما فازوا وأحزانهم عندما أخفقوا ، ومارست معهم أنشطتهم مما أثار دافعيتهم لعقد صداقات مع الباحثة وتحسين علاقاتهم بأقرانهم للاستمرار فى مزاولة أنشطة البرنامج ، كما تميزت بيئة التعلم بخصائص نفسية جعلت التلميذ

يعيش فى بيئة ذات طابع إثرائى نفسى تغلب من خلالها على مشكلاته النفسية والاجتماعية فأصبح أكثر قدرة على مواجهة الآخرين بإيجابية وزادت نسبة مشاركته بصورة مرضية .

كما يرجع إلى ما وفرته الباحثة من **أنشطة كثيرة ومتنوعة** أسهمت فى العناية بالجانب النفسى ، حيث لبت هذه الأنشطة بعض الحاجات النفسية مثل تحقيق الطموح والشعور بالذات وتقديرها ، وبالتالى ساعدت التلاميذ على التخلص من عدد من المشكلات النفسية كالشعور بضعف الثقة بالنفس وتصريف الطاقات فى الاتجاه المناسب مما أدى إلى تلبية الحاجات النفسية من خلال العمل فى جماعة وتشجيع العمل التعاونى .

كما كان **التنوع** فى الأنشطة والقصص والمواقف التى تحتويها تلك القصص دورا فى التعرف على السلوكيات الاجتماعية السلبية ومن بينها التنمروالتعرف على أسبابها ونتائجها وكيفية التحكم فى الانفعالات السلبية وقراءة المواقف الاجتماعية وتحديد ردود الأفعال المناسبة وإدارة النزاعات فى مواقف التفاعل الاجتماعى بالطرق المقبولة وتعلم أدوار اجتماعية جديدة ، حيث وفرت تلك القصص نوعا من الإثراء لغناها بالأحداث الشيقة فجعلت التلميذ ينجذب إليها ويستجيب لها وتؤثر فيه .

وكان لاستخدام أساليب **التعزيز** المختلفة أثرا واضحا فى خفض حدة السلوكيات الاجتماعية السلبية ، حيث تم الجمع بين التعزيز المادى (أدوات مكتبية – نقود – طعام – هدايا – لعب) ، والمعنوى (مدح (أحسنت – أصبت – أجدت – أبدعت – جيد – ممتاز) – تصفيق – الكتابة فى لوحة الشرف) بالإضافة إلى استخدام أساليب الترغيب باستخدام العبارات (أنت تلميذ ناجح وممتاز – أسلوبك رائع ومختلف – أنت شخص ذكى – لديك إمكانات متقدمة – لديك القدرة على مواجهة كل المهام) أثرا فى التعرف على ما يترتب على سلوكياته من ثواب وعقاب وزيادة تقبل الآخرين وما هو دوره كعضو داخل الجماعة وكيف يجب أن يسلك حتى تكون ردود أفعال الآخرين إيجابية نحوه ، والتعرف على الحقوق دون إيذاء الآخرين أو جرح مشاعرهم .

وساعد عنصر **الاتساع** من خلال الخروج عن حدود الفصل الضيقة إلى بيئة أوسع وأرحب من خلال ممارسة العديد من الألعاب الكثيرة والمتنوعة فى الهواء الطلق (كرة القدم – كرة السلة – ألعاب الحبال) على التعاون فى الأنشطة وزاد من دافعيتهم لتكوين صداقات ، ونمى ثقتهم بأنفسهم وحرر طاقاتهم مما ساعدهم على ضبط انفعالاتهم وزيادة تفاعلهم بصورة إيجابية مع الآخرين .

كما كان للخروج عن الاستراتيجيات التقليدية فى التدريس وتعددها أثرا فى إحلال السلوك التعاونى محل السلوكيات الاجتماعية السلبية ، وأعطى فرصا للتعبير عن ذواتهم أمام الآخرين ومقاومة السلوكيات المضادة للمجتمع ، ودرب على الاستجابة بطريقة غير عدائية والتعامل مع الآخرين بصورة أكثر إيجابية وتسامحا .

وقد ساعد **النشاط الرياضى** على تفريغ الشحنات الانفعالية وتحقيق الاستقرار النفسى والتقليل من التوتر والتدريب على طاعة الأوامر وتنفيذها وتقبل الهزيمة بروح رياضية والتعبير عن المشاعر التى تتصف بالاضطراب والعنف عن طريق حركات جسمية تخدم وتنمى الأجهزة

الوظيفية والعضوية والنفسية ، وساهم النشاط الموسيقى فى التدريب على الإنصات والمشاركة الجماعية فى ترديد الكلمات والغناء الجماعى مما أتاح الفرص للتفاعل الاجتماعى من خلال تكوين مجموعات للغناء والعزف.

وعملت الأنشطة الكثيرة والمتنوعة (صحافة – إذاعة – الرسم والتلوين – مسرح مكتبة – قراءة القصص والمقالات) على إكساب التلاميذ خبرة ومعارف ومعلومات أكثرعن الكفاءة الاجتماعية ، كما أكسبتهم مهارات العمل الجماعى وتنمية روح التعاون واحترام آراء الآخرين والمشاركة الفعالة وحسن الأداء والعمل فى فريق ، فانهمكوا فى تعليم ذى معنى وممتع فى آن واحد فغير من اتجاهاتهم تجاه بعضهم البعض .

كما ساعدت **استراتيجية المناقشة الجماعية** على تشجيع التلميذ على الحديث عن مشاعره ووجهة نظره فى جو يتسم بالحرية والثقة، كماحثت الباحثة كل تلميذ على المشاركة ودعتهم بعبارات التشجيع للاشتراك فى المناقشة ، كما لم تفضل متحدث على آخر ، وأشاعت جوا من الاحترام المتبادل مما أكسبهم روح التعاون ونمى العديد من المهارات الاجتماعية لديهم .

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من "**ستيفنس وآخرين**" **(Stevens et al., 2002)**، **وعلى العاجز (٢٠٠٢)**، و "**آدمز وبرادلى**"**(Adams & Bradley, 2008)**، و"**كيلى وآخرين**"**(Kelly et al., 2008)**، و"**ميريام وآخرين**"**(Miriam et al., 2008)**، و"**كاسبرى وآخرين**"**(Kassabri et al., 2009)** عن كون البيئة النفسية والاجتماعية تؤثر على مستوى الكفاءة الاجتماعية للفرد .

كما تتفق مع نتائج دراسة كل من: "**شنيلكر**" **(Schnelker, 1986)**، و"**مور وبيتس**" **(Moor & Beatts, 1989)**، و "**كوهين**" **(Cohen, 1994)**، و"**ريتشارد**" **(Richard, 1995)**، و"**سشو**" **(Schowe, 1998)**، **ومنال محمود (٢٠٠٠)**، **وحمدى البنا (٢٠٠٠)**، و"**تويملو وآخرين**" **(Twemlow et al., 2001)**، و"**بيلى وسكوت**" **(Beale & Scott, 2001)**، **وحسنى زكريا (٢٠٠٩)**، **وهالة سنارى (٢٠١٠)**، **وأمل حبيب (٢٠١٣)** فى فاعلية البرامج الإثرائية فى تنمية الجوانب الاجتماعية وتعديل السلوكيات السلبية من خلال توظيف بعض الأساليب الإثرائية مثل: الأنشطة داخل وخارج الفصل وتمثيل المسرحيات والسيناريوهات وتوظيف القراءة والاستعانة بالتعلم التعاونى والنمذجة والمناقشة الجماعية ولعب الأدوار كاستراتيجيات إثرائية لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين.

توصية بالبحوث المقترحة :

١ – إعداد برنامج قائم على الإثراء النفسى فى علاج عوامل نفسية واجتماعية أخرى لدى ذوى صعوبات التعلم .

٢ – إعداد برنامج إثراء نفسى لعلاج صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى ذوى صعوبات التعلم .

٣ – تنمية بعضغيرات نفسية واجتماعية لدى المتنمرين وأثرها فى خفض التنمر المدرسى لديهم .

٤ – العوامل الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالتعرض للتنمر لدى عينات من مراحل عمرية مختلفة .

٥ – إعداد برنامج قائم على الإثراء النفسي فى التخفيف من بعض العوامل النفسية والاجتماعية لدى ضحايا التنمر .

المراجـــع:

١. **ابتسام قوجحصارلى (٢٠٠٥):** تصميم برنامج إثرائى فى اللغة العربية وأثره فى زيادة التحصيل لدى الطلبة المتفوقين فيها، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.**

٢. **إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٢):** الإعزاءات السببية للنجاح والفشل لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة العادية، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد (١٢)، ص ص.٥٢– ١٠٨.

٣. **أحمد زكى صالح (١٩٧٨): اختبار الذكاء المصور**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٤. **أحمد عواد،و أشرف شريت (٢٠٠٤):** الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسى لدى الأطفال المتفوقين والعاديين وذوى صعوبات التعلم، **مجلة دراسات طفولة**، المجلد (٧)،العدد (٢٣)،ص ص ١٩–٤٢.

٥. **أحمد محمد نصر (٢٠٠٦):**الفروق فى أبعاد الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين، دراسة تحليلية مقارنة من منظور الخدمة الاجتماعية، **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، المجلد الثانى، العدد (٣٥)، ص ص: ٦٠٥ – ٦٦٠.

٦. **أسماء عبد الله العطية (٢٠١٢):**برنامج تدريبى لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، **مجلة الإرشاد النفسى**، العدد (٣٤)، ص ص ١٩١–٢٤٩.

٧. **أشرف أحمد على (٢٠٠٧):** السلوك التكيفى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بدولتى مصر والإمارات، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.**

٨. **أشرف محمد عبد الحميد (٢٠٠٨):**فعالية برنامج تدريبى باستخدام الأنشطة اللاصفية فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، المجلد (١٩)، ص ص ١٨٣_٢٥٠.

٩. **أمل حبيب (٢٠١٣):**أثر برنامج تدريبى قائم على الإثراء النفسى فى علاج بعض جوانب القصور اللغوى لدى المتفوقين عقليا منخفضى التحصيل الدراسى، **رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها .**

١٠. **أميمة عبد العزيز سالم (٢٠١٢):** فعالية برنامج إرشادى فى تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال،**رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.**

١١. **أنور الشرقاوى (١٩٨٩) : استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط٣

١٢. **إيمان عبد الوهاب محمود (٢٠١٢):** الدمج الاجتماعى لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد (١٢٢)، العدد الأول، ص ص ٧٥_١٠٣.

١٣. **باسل أحمد واكد (٢٠١٥):** الاستقواء والوقوع ضحية وعلاقتهما بالدعم الاجتماعى لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الإعدادية فى مدارس منطقة الجليل الأسفل، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.**

١٤. **حسنى زكريا النجار(٢٠٠٩):** فعالية برنامج إثرائى لمهارات ما وراء المعرفة فى تحسين مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكارى لدى التلاميذ الموهوبين منخفضى التحصيل بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء أساليب التفكير المفضلة،**رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.**

١٥. **حمدى عبد العظيم البنا (٢٠٠٠):**فعالية الإثراء الوسيلى فى التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفى للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد (٤٣)، ص ص ٣-٤٢.

١٦. **حنان أسعد خوج (٢٠١١):** التنمر المدرسى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (١٣)، العدد الرابع، ص ص. ١٨٨-٢١٨.

١٧. **خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠):الاضطرابات السلوكية و الانفعالية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط٢

١٨. **خيرى المغازى (١٩٩٨):اختبار الفهم القرائى للأطفال**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٩. **رجاء أبو علام، وبدر العمر (١٩٨٦):**إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقليا، **المجلة التربوية**، المجلد الثالث، العدد (١١)، ص ص ٩-٤٢.

٢٠. **رمضان محمد،وأمل حبيب (٢٠١٦):** الفروق فى بعض متغيرات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم ومنخفضى التحصيل غير المتفوقين عقليا والمتفوقين عقليا منخفضى التحصيل، **مجلة البحث التربوى**، السنة (١٥)، العدد (٣٠)، ص ص ٢١-١١٩.

٢١. **سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٤):** الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى، **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**،العدد (٤٧)، الجزء الأول، ص ص ١٤٥_١٨٦.

٢٢. **سيد أحمد عثمان (١٩٧٧):بهجة التعلم**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

٢٣. **سيد أحمد عثمان (١٩٨٦):الإثراء النفسى** "**دراسة فى الطفولة ونمو الإنسان**" ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٤. **السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢):** دراسة لبعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.**

٢٥. **صلاح علام (١٩٩٣): الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل البحوث النفسية والتربوية**، دار الفكر العربى، القاهرة.

٢٦. **طريف شوقى (٢٠٠٣): المهارات الاجتماعية والانفعالية**، دار غريب للطباعة، القاهرة.

٢٧. **على فؤاد العاجز (٢٠٠٢):** العوامل المؤدية إلى تفشى العنف لدى طلبة الثانوية فى مدارس محافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد العاشر، العدد الثانى، ص ص. ٤٤١-٤٧٦.

٢٨. **فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٤): اختبارات القدرات العقلية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٩. **فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠٠٠):** حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم، **المؤتمر العربى الثانى لرعاية الموهوبين والمتفوقين** من (٣١ أكتوبر إلى ٢ نوفمبر)، المجلس العربى للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن، ص ص ١١٢_١٢٨.

٣٠. **فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، وآمال صادق (١٩٩٩): التقويم النفسى**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٢.

٣١. **فؤاد البهى السيد (١٩٧٨): علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى**، دار الفكر العربى القاهرة.

٣٢. **كمال سيسالم (١٩٩٥): الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين**، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

٣٣. **محمد إسماعيل، ولويس مليكة (١٩٩٣):مقياس وكسلر لذكاء الأطفال**، كراسة التعليمات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

٣٤. **محمد خطاب، ومروة فتحى (٢٠١٦):اختبار" بندر جشطالت" البصرى الحركى (إعداد:لوريتابندر)**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣٥. **مسعد أبو الديار (٢٠١٢):التنمر لدى ذوى صعوبات التعلم، مظاهره ، أسبابه، وعلاجه**، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط٣.

٣٦. **مصطفى على مظلوم (٢٠٠٧):** فعالية برنامج إرشادى لخفض سلوك المشاغبة لدى طلاب المرحلة الثانوية،**مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، المجلد (١٧)، العدد (٦٩)،ص ص ٨٣-١١٧.

٣٧. **منال محمود مصطفى (٢٠٠٠):** أثر برنامج إثراء نفسى على تعلم بعض المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.**

٣٨. **نجاح عبد الشهيد ابراهيم (٢٠٠٦):** مدى فعالية برنامج تدريبى فى تحسين بعض جوانب سلوك المشاغبة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة عالم التربية**، السنة السابعة، العدد (٢٠)، ص ص ١٨٨-٢١٥.

٣٩. **هالة سنارى إسماعيل (٢٠١٠):** بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسى فى المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد (١٦)، العدد الثانى،ص ص ١٣٧-١٧٠.

40. **Adams, M. & Bradley, T. (2008):** School violence: Bullying behaviors and the psychosocial, School Environment in Middle Schools, **Journal Of Children And Schools,** Vol. (30), No. (4), pp. 211-221.

41. **Baulton, M. (2005):** School peer counseling for bullying services as a source of social support:A study with secondary school pupils, **British Journal of Guidance And Counseling**,Vol.(33), No.(4) ,pp 485_494.

42. **Baumeister, A. & Storch, E. (2008):** Peer victimization in children with learning disabilities, **Child Adolesc Soc Work**, Vol. (25), pp. 11-23.
43. **Beale, A. & Scott, P. (2001):** Bully busters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior, **Professional School Counseling,** Vol. (4), No. (4), pp. 300-305.
44. **Camodeca, M., Goossens, F. Schuengel, C. & Meerum M. (2003):** Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying, **Aggressive Behavior**, Vol. (29), PP. 116-127.
45. **Carlson, E., Flannery, M. & Kral, M. (2005):** Differences in bully/victim problems between early adolescents with learning disabilities and their non-disabled peer. Online submission, **(ERIC) Document Reproduction Service No.ED490374) Retrieved July 1, 2007, from ERIC database.**
46. **Casey, R., Levy, S., Brown, K., & Brooks-Gunn, J. (1992):** Impaired emotional health in children with mild reading disability, **Development And Behavioral Pediatrics,** Vol. (13), PP. 256-260.
47. **Choi, S., &Cho, Y. (2013):** Influence of psychological and social factors on bystanders, roles in school bullying among Korean-American students in the United States, **School Psychohogy International**, Vol. (34), PP. 67-81.
48. **Cohen, (1994):** Classroom peer Relations of children participating in a Pullout Enrichment Program, **Journal Of Gifted Child Quarterly**, Vol. (33), No. (1), pp. 33-37.
49. **Compton, D.; Fuchs, L.; Fuchs, D.; Lambert, W. & Hamlet, C. (2012):** the cognitive and academic profiles of reading and mathematics learning disabilities, **Journal Of Learning Disabilities**,Vol. (45), pp. 79-95.
50. **Cosden, M. (2001):** Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with Learning Disabilities, **Journal Of Learning Disabilities,** Vol. (34), pp. 352-358.
51. **Delfabro. P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson. S., Metzer, J. & Hammarstrom, A. (2006):** Peer and teacher bullying,

victimization of south Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles, **British Journal Of Educational Psychology**, Vol. (76). No. (1), pp. 71 -90.

52. **Dieffenbach, T. (1991):** The Relationship Between Facial Affect Decoding Abilities And Social Competencies of Students with specific Learning Disabilities, **Journal of Learning Disabilities,** Vol. (52), No. (4), pp. 1285.
53. **Elizabeth N. (2003):** A Meta-Analysis of Social Competence of Children with learning Disabilities compared To Classmates of low and Average to High Achievement, **Learning Disabilities Quarterly**, Vol. (26), No. (3), PP. 171-188.
54. **Eric, A., Maria, R., & Carrie, L. (2003):** The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence, **Child Study Journal**, Vol. (33), No. (1). pp. 1-18.
55. **Fox, L. & Boulton, J. (2003):** Evaluating the effectiveness of social skills training (SST) Programme for victims of bullying, **Education Research**, Vol. (45), No. (3), Pp. 231-247.
56. **Germain, C. & Bloom, M. (1999):Human behavior in the social environment: An ecological view (2nd ed).** New York: Columbia University press.
57. **Glenn, J. (2002):** Learning Disabilities, Depression and social competence and exploration of the comorbidity hypothesis, **University Of Toronto**, **Canada,** Vol. (41), No. (1), D.A.I., P.316.
58. **Goleman, D. (1998):Working with Emotional Intelligence**, New York: Bantam Books.
59. **Greenham, S. (1999):** Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review, **Child Neuropsychology**, No. (5), pp. 171-196.
60. **Hallahan, D. (2005):** l**earning Disabilities, foundations, characteristics, and effective teaching**, 3rd ed, New York, Allyn & Bacon.
61. **Harper, L. (1995):** Early orientation and later school achievement , **paper presented at the national head start associations annual Tranning conference Washington, U.S.A, California, APRIL 18-22, ERIC Document, On Line ED389413.**

62. **Horwood, J., Waylen, A.; Herrich, D.; Williams, C. & Wolke, D. (2005).** Common visual defects and peer victimization in children, **Investigative Ophthalmology And Visual Science**, Vol. (46), No (4), pp.1177-1181.
63. **Hugh-Jones, S. & Smith, P. (1999).** Self reports of short and long term effects of bullying on children who stammer, **British Journal Of Educational Psychology,**Vol. (69), pp. 141-158.
64. **Ingesson, S. & Gunnel, D. (2007).** Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults, **International,** Vol. (28), No. (5), pp. 574-591.
65. **Jerry, A. (2000):** Self. Efficacy and social skills as predictors of social competency of students with learning disabilities, **MA, Texas University.**
66. **Johnson, J. (1995):** learning disabilities: The impact on social competencies of adults, **Journal of leisurability**, vol. (22), No, (3), pp .1-10.
67. **Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2008):** Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities, research in developmental disabilities, **A Multidisciplinary Journal**, Vol. (29), No. (1), pp.1-l0.
68. **Kassabri, k., Ron Avi, A. & Rami, B. (2009):** Middle eastern adolescents perpetration of school violence against peers and teachers: Across- cultural and ecological analysis, **Journal Of Interpersonal Violence**, Vol. (24), No. (1), pp. 159-182.
69. **Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K. Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002):** Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems, **Scandinavian Journal Of Psychology**, Vol. (43), pp. 269-278.
70. **Kaval, K. & Forness S. (1996):** Social skills deficits and learning disabilities: Ameta-analysis, **Journal Of Learning Disabilities**, Vol. (29), No. (1), pp. 226-237.
71. **Kelly, J.; Andrea, l., Jeffrey, H.;Yun, W.; Jennifer, M.;patricia, K. & William, p. (2008):** Self-Reported disciplinary practices among

women in the child welfar system :Association with domestic violence and demographic factors, **Journal Of School Psychology Review**, Vol.(37), No. (2), pp. 228-243.

72. **Kokkinos, C. (2007).** Elementary school children's involvement in bully and victimization: The role of attachment style and internalizing and externalizing symptomatology, **Scientia Paedaogica Experimentalis**, No (1), PP. 33-49.
73. **Lowenthal, B. (2002):** Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool, University of llinois, U.S.A.
74. **Luciano, S. & Savage, R. (2007):** Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings, **Canadian Journal Of School Psychology**, Vol. (22), No. (1), pp. 14-31.
75. **Margalit, M. (1998):** Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities, **Journal Of Learning Disabilities**, No. (31), pp. 173-180.
76. **Mckenney, S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006):** peer victimization and psychological adjustment: the experiences of Canadian immigrant youth, **Electronic Journal Of Research In Educational Psychology**, Vol. (4), No. (9). PP. 239-264.
77. **Michael, L. (2003):** Parental attachment, psychological separation and Learning disabled and non disabled students, **MA, Delphi University. U.S.A.**
78. **Miriam, Joan, D.; Martin, C.; Nico, T. & Jason, B. (2008):** What predicts injury from physical punishment? A test of the typologies of violence hypothesis, Child abuse and Neglect, **The International Journal**, Vol. (32), No. (8), pp. 752-765.
79. **Mishna, F, (1996):** In their own words: Therapeutic factors for adolescents with learning disabilities, **International Journal Of Group Psychotherapy**, Vol. (46), pp. 265-273.
80. **Mishna,F.(2003):** Learning disabilities and bullying:Double Jeopardy,**Journal of Learning Disabilities**, Vol.(36),No.(4),pp. 336 − 347.
81. **Moore, A. Betts, G. (1989)**: Evaluation of the 1988 Summer Enrichment program for the Gifted Talented at the University of

Northern Colorado and making a Good Program for Gifted and Talented Children Better: Improving a program through Evaluation, **Was presented at the Annual Conference of the Northern Rocky mountain Educational Research Association, 5-7 October, U.S.A. Eric Document, on line ED319207.**

82. **Nabuzoka, D, (2003):** Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties, **Educational Psychology,** Vol. (23), pp. 307-321.
83. **Nabuzoka, D., & Walker, A. (2007):** Academic achievement and social functioning of children with and without learning difficulties, **Educational Psychology,** Vol. (27), pp. 635-654.
84. **Nansel, T, R.; Overpeck, M.; Pilla, R, S.; Ruan, W. J.; Simons-orton, B. & Scheidt, p. (2001):** Bullying behaviors among U.S. youth; Prevalence and association with psychosocial adjustment. **Journal of the American Medical Association,** Vol. (285), pp. 2094-2100.
85. **Olweus, D. (1993).** Bullying in school: what we know and what we cando, **Psychology In The School,** Vol. (40), pp. 699-711.
86. **Pepler, D., Craig, W. & O' Connell, P. (1999):** Understanding bullying from a dynamic systems perspective. In A. Slater and D. Muir (Eds.), Developmental Psychology: An advanced reader (pp. 440-451), Malden, MA: black well.
87. **Prinstein, M. Boergers, J. & Vernberg, E. (2001):** Overt and relational aggression in adolescents, social-psychological adjustment of aggressors and victims, **Journal Of Clinical Child Psychology**, Vol. (30), pp. 479-491).
88. **Richard, O. (1995):** Effects of Enrichment on Gifted Learning Disabled students, **Journal For Education Of Gifted**, Vol. (18). No. (4), pp. 385-409.
89. **Robeson, F. (1991):** Behavior problems, social adjustment and self – Reported school competency of learning, **MA,University Of Southern California, U.S.A.**
90. **Rock, E., Fessler, M. & Church, R. (1997):** The concomitance of learning disabilities and emotional /behavioral disorders: A conceptual

model, **Journal of Learning Disabilities,** Vol. (30), No. (3), pp. 245-263.

91. **Rose, C., Espelage, D., Monda –Amaya, l, Shogren, K. & Aragon, S. (2015):** Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social–ecological predictors, **Journal Of Learning Disabilities,** Vol. (48), No (3), pp. 239-254.
92. **Rosenthal, I. (1992):** Counseling the learning disabled late adolescent and adult: A Self psychology perspective, **Learning Disabilities Research And Practice,** No. (7), pp. 217-225.
93. **Sasse, J. & Gough, k. (2005):** Management of bullying on an NHS open forensic unit for people with borderline mild learning disabilities, **The British Journal Of Forensic Practice,** Vol. (7), No. (1), pp. 13- 17.
94. **Schnelker, D. (1986):** Report of Evaluation Enrichment Kindergarten program 1985 – 1986, **ERIC document, one line ED 294652.**
95. **Smith, P. & Shu, S. (2000):** What good school can do about bullying: Findings from Survey in English schools after a decade of research and action, **Childhood**, No. (7), pp. 193-212.
96. **Smith,p., Ananiadou, K&. Cowie, H. (2003**): Interventions to reduce school bullying, **Canadian Journal Of Psychiatry,** Vol. (48), No. (9),pp. 591−599.
97. **Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van, O. (2002):** Relationship of the Family environment to children's involvement in bully /victim problems at school, **Journal Of Youth And Adolescence,** Vol. (31), No. (6), pp. 419-428.
98. **Storey, K. & Slaby, R. (2008):Eyes on bullying what can you do?,** Education Development Center, Newton.
99. **Stroch, A. & Masia, C. (2003):** The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females, **Child Study Journal**, Vol. (33), No. (1). PP. 1-17.
100. **Svetaz, M. Ireland, M. & Blum, R. (2000):** Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: findings from the National Longitudinal study

of Adolescent Health, **Journal Of Adolescent Health**, Vol. (27), pp. 340-348.

101. **Svetaz, M. V., Ireland, M., & Blum, R. (2000):** Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Finding from the National Longitudinal study of Adolescent Health. **Journal Of Adolescent Health**, Vol. (27), pp. 340-348.
102. **Thompson, D.; Whitney, I. & Smith, I. (1994):** Bullying of children with special needs in mainstream schools, **Support For Learning**, Vol. (9), pp. 103-106.
103. **Twemlow, S., Fonagy, P., Sacco, F. & Gies, M. (2001):** Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence, **The American Journal Of Psychiatry,** Vol. (158), pp. 808-810.
104. **Wenz-Gross, M. & Siperstien, G. (1997):** Importance of social support in the adjustment of children with learning problems, **Exceptional Children,**Vol. (63), pp.183-193.
105. **Wiener, J. & Sunohara, G. (1998):** Parents perceptions of the quality of friendship of their children with learning disabilities, **Learning DisabilitiesResearch And Practice,**Vol. (13), pp. 242-257.
106. **Wienke, T., Green, A. Karver, M. & Gesten, E. (2009):** Multiple Informants in the Assessment of Psychological, Behavioral, and Academic Correlates of Bullying and Victimization in Middle school, **Journal Of Adolescence,** Vol. (32), No. (2), pp. 193-211.
107. **Young, L.; Health, A., Shbaker, Y. & Smith, B. (2008):** Sexual Harassment among students with Educational Disabilities; Perspectivies of special Educators, **Remedial And Special Education**, Vol. (29), No. (4), pp. 208-221.