فعالية برنامج تدريبى
مستند إلى التعليم الملطف فى خفض سلوك التنمر
لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم

إعـــــداد

د/ حنان محمد نور الدين إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوى ومدرس العلوم السلوكية

بمعهد العباسية للحاسبات الآلية والعلوم التجارية

فعالية برنامج تدريبى مستند إلى التعليم الملطف فى خفض سلوك التنمر لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم

د/ حنان محمد نور الدين إبراهيم*

مقدمة:

يعد التنمر Bullying ظاهرة متزايدة الانتشار ومشكلة تربوية واجتماعية ذات آثار سلبية على البيئة المدرسية عامة وعلى النمو المعرفى والانفعالى والاجتماعى للطفل وحقه فى التعليم فى بيئة صفية آمنة، ففى استراليا يتعرض طالب من كل ستة طلاب فى المرحلة العمرية بين (٩ – ١٧) عام للأعتداء مرة واحدة أسبوعياً على الأقل، أما فى المدارس الأمريكية فهناك ما يقارب (٢) ميليون طالب يمارسون التنمر، (٢,٧) مليون ضحايا التنمر، وفى مدارس جنوب أفريقيا ٣٦,٢% من الطلبة يمارسون التنمر (Fisher,Liang & Lombark ,2007).

كما يعد سلوك التنمر أكثر أشكال العنف المدرسى شيوعاً وذلك ما أوضحته دراسة كل من (Shute, Smith & Swettenham 2008; Frankova, 2010; Migiiaccio & Raskauskas, 2013) حيث يدرك التلاميذ والمعلمين خبرات التنمر على أنها جزء حتمى لا مفر منه فى خبرات المدرسة كما أن لسلوك التنمر أضراراً مختلفة تلحق الأذى النفسى بالأفراد المتنمرين والمتنمر عليهم حيث يعانون من المشكلات الاجتماعية مع زملائهم الطلبة ومعلميهم فى المدرسة فضلاً عن وجود مشكلات اكاديمية داخل غرفة الصف متمثلة قى ضعف الانجاز الدراسى الذى يؤدى إلى فشل ورسوب متكرر، وأن تدنى التحصيل الدراسى يؤدى إلى تدنى فى تقديرهم لذواتهم، مما يتسبب فى تشكيل مفهوم ذات سلبى نحو ذواتهم.

كذلك يعتبر التنمر المدرسى School Bullying بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو إلكترونية من المشكلات التى لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها.

---

* **د/ حنان محمد نور الدين إبراهيم:** دكتوراه علم النفس التربوى ومدرس العلوم السلوكية بمعهد العباسية للحاسبات الآلية والعلوم التجارية.

وأشار كل من Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos & Boudah 2009 Raskauskas & Modell, 2011 ; Malian, 2012 , إلى أن الطلاب ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة، أكثر عرضة لسلوك التنمر من الطلاب العاديين، وبرجع السبب فى ذلك إلى الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية مثل :البدانة، والإعاقة الجسمية الظاهرة، وتشتت الانتباه، وانخفاض تقدير الذات، ورفض الأقران لهم، وتدنى التحصيل، مما يجعلهم أكثر احتمالية للتعرض للتنمر من قبل الطلبة الآخرين.

فقد أشارت نتائج بعض الدراسات مثل (Center 2012; Khalifeh, Howard, Osborn, Moran, & Johnson, 2013) إلى أن هؤلاء الطلاب أكثر عرضة للتنمر من غيرهم، وأن هناك علاقة بين التنمر و اعاقات النمو بنسبة أكبر من الطلاب العاديين قد تصل إلى٦٠%، ويتمثل هذا السلوك في التحرش، والإساءة اللفظية، والتجاهل، والإهمال، و إطلاق المسميات المسيئة عليهم) .

فسلوك التنمر يؤدى إلى انخفاض تقدير الذات الذى تنتج عنه استجابات غير مناسبة لنمو الأطفال، فيظهر لديهم السلوك العدواني وصعوبات في ممارسة المواقف الاجتماعية على اختلافها (Nambiar, Jangam, Roopesh, & Bhaskar, 2019). كذلك يعاني الأطفال ذوى الإعاقة العقلية من العزلة الاجتماعية ونقص الأصدقاء مما يسفر عنه وقوعهم ضحايا للتنمر والقلق الاجتماعي، كما يقع ضحية للتنمر الأطفال الذين يعانون من الخجل وعدم الشعور بالأمان وانخفاض تقدير الذات ونقص المهارات الاجتماعية وانخفاض التحصيل بسبب تعرضهم للتنمر(منى الدهان، ٢٠١٨).

وحيث إن مشكلة التنمر من المشكلات الشائعة بين طلاب المدارس من العاديين وذوى الإعاقة العقلية لذلك فقد تنوعت البرامج الخاصة بالتنمر المدرسى فمنها ما كان موجهاً للقائمين بالتنمر (Frey, Hirschstein, Snell, Mackenzie, & Broderick , 2005)، ومنها ما استهدف خفض آثار التنمر على الضحايا (Mc Guckin & Lewis, 2008)، ومنها ما كان برامج إرشادية وتربوية للمعلمين لتفادى المشكلات جراء التنمر (Newman-Carlson & Horner, 2004)، ومنها ما كان موجهاً للمتفرجين أو مشاهدى أحداث التنمر فى

المدرسة (Mc Guckin & Lewis, 2008). كذلك تباينت أساليب وطرق التدخل فهناك من استخدم الفن Art Therapy (Bickley – Green, 2007)، أو أستخدام الإرشاد الطلابى للإقران Pupil Peer Counseling (Baulton, 2005)، ومنهم من أستخدم القراءة bibliotherapy (Hillsberg & Spak, 2006)، ودراسة (Slee & Mohyla, 2007) التى قدمت برنامج مستند إلى استخدام لغة الأمان والسلم والتصالح فى خفض سلوك التنمر وتعليم الأطفال سلوكيات ايجابية.

فقد برزت في السنوات الأخيرة حركة جديدة في تعديل السلوك يراها أصحابها (Mcgee, Menolascino, 1991) بديلاً للعلاجات السلوكية التقليدية في مجال التعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية ويطلق أصحاب هذه الحركة عليها اسم التعليم الملطف، من خلال التعليم الملطف يلجأ المعلمون إلى تصحيح السلوك غير المرغوب وإعطاء المكافآت. فقد ظهر مفهوم التعليم الملطف كوسيلة لمساعدة الأفراد على تعلم كيفية الشعور بالأمان من خلال التعامل مع اللحظات المثيرة للقلق التي تواجههم في حياتهم، فبعض الأفراد من ذوي الاعاقة العقلية تكون لديهم مشاعر سلبية مثل الغضب، والإحباط، والكره لذواتهم الأمر الذي يؤدي إلى سلوكات عدوانية نحو الذات أو الآخرين، وعزل أنفسهم، أو تدمير الممتلكات، بالإضافة إلى الضرب والركل والصراخ مما يؤدي إلى إبعادهم عن الأسرة والحياة الاجتماعية (Gates, Newell & Wray, 2001)

مشكلة الدراسة:

تنتشر ظاهرة التنمر بنسبة كبيرة بين أطفال المدارس بصفة عامة، فتشير الاحصاءات العالمية إلى ما يقرب من ٣٠% من الطلاب يتعرضون للتنمر (Corvo & Delara , 2010) ويشير (Stewin & Mah, 2010) إلى أن التنمر يؤثر على خمسة ملايين تلميذ فى المرحلة الأساسية والمتوسطة فى أمريكا، ويتعرض ما نسبته ١٠%: ١٥% من جميع الأطفال للتنمر، وايضاَ يتعرض التلاميذ للتنمر بأبعاده المتنوعة " الجسدية، واللفظية، والنفسية، الاجتماعية". وأن نسبة تتراوح بين ٢٠% إلى ٣٠% من أطفال المدارس تعرضوا للتنمر بشكل متكرر. كذلك نسبة تتراوح من ١٠% إلى ١٨% من التلاميذ ارتكبوا أعمال تتعلق بالتنمر. أما فى البلاد العربية فلم تحظ ظاهرة التنمر باهتمام كاف من قبل المؤسسات التربوية من حيث تحديد نسبة انتشار التنمر بين المراحل الدراسية

المختلفة، ولعدم توافر آلية فعالة للتبليغ وغياب الثقة، وامكانية التصدى مع غياب الوعى بالآثار السلبية لممارسات سلوك التنمر أدى إلى عدم توافر نسب فى البيئة المصرية، وخاصة التنمر بين الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الذى لم ينل بالحظ الوافر من الدراسات العربية والأجنبية.

ومن ثم فإن سلوك التنمر يمثل ظاهرة تحتاج إلى إجراء دراسات فى مختلف البيئات، وفى جميع المراحل العمرية وأنواع المراحل الدراسية (Caldwell, 2013)،وايضا لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لأنهم معرضون لمخاطر سلوك التنمر، حيث أشارت (منى الدهان، ٢٠١٨: هند محمود، ٢٠٢٠) إلى أن النظرية الإنسانية تؤكد على السعي إلى الارتقاء بالأطفال ذوي المشكلات السلوكية من ذوى الاحتياجات الخاصة، كي يحققوا ذاتهم في أي مجال من مجالات الحياة، كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال أكثر عرضة للتنمر من غيرهم، وأن هناك علاقة بين التنمر والإعاقات بنسبة أكبر من الطلاب العاديين قد تصل إلى٦٠%، ويتمثل هذا السلوك في التحرش، والإساءة اللفظية، والتجاهل، والإهمال، و إطلاق المسميات المسيئة عليهم (Estell et al, 2009; Nambiar et al, 2019; Center 2012; Khalifeh, et al, 2013)

ويمكن أن يسهم التعليم الملطف بايجاد الحلول ومساعدة الاختصاصين والمهتمين بذوى الإعاقة فيما يتعلق بالمشاعر السلبية وتعديل السلوكيات غير المرغوبة، فهى استراتيجية تمكن الباحثين والقائمين على رعاية ذوى الإعاقة العقلية من تقديم رعاية غير مشروطة وآمنة .McGee,2006 حيث يستند التعليم الملطف على أربعة مبادئ أساسية تتمثل بشعور الفرد بالأمان وتقديم الحب، والشعور بالحب، والارتباط مع الآخرين .كما أن التعليم الملطف من الأساليب الفعالة فى تنمية وتحسين المهارات السلوكية للأطفال ذوى الإعاقة العقلية، فهى تعينه على تنمية أساليب التفاعل الاجتماعى، وتؤثر بشكل مباشر على علاقة الطفل مع الأخرين، كذلك يعد التعليم الملطف منهج يحتوى تبنى تقنيات من شأنها إعادة توجيه السلوك غير المرغوب لدى ذوى الإعاقة العقلية (Mudford, 2009; Kocken, 2010; Stansfield & Cheseldin, 2011)

مما سبق وجدت الباحثة أن إعداد وتصميم برنامج تدريبي لخفض وتعديل سلوك التنمر لدى ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم يعد أمراَ مهمًا يحتاج إلى

مزيد من المرونة، وتتحقق هذه المرونة بتوسيع نطاق الإطار المفاهيمى للتعليم الملطف لتشمل كل السلوكيات والتدريب على حل المشكلات والمتابعة الذاتية، فتدريب الأطفال من ذوى السلوك التنمرى الذين لديهم إعاقة عقلية خفيفة (القابلين للتعليم) على الاستجابات السلوكية الايجابية له أثر كبير على تطوير مهاراتهم المعرفية والسلوكية. كما أن مبادئ وأهداف التعليم الملطف تتماشى مع الغرض من الدراسة الحالية حيث يعتبر التعليم الملطف أحد الأساليب الفعالة فى تعديل سلوك الأطفال ذوى الإعاقة العقلية بهدف تحقيق تغيرات ايجابية تهيئهم لحياة أفضل وتؤهلهم لمواجهة الحياة ومتغيراتها فهو يقوم على أساس سيكولوجية الاعتماد الإنسانى المتبادل والتعاطف وإظهار معانى الحب والتفهم والترابط مع من يحتاج إلى المساعدة (سحر خير الله ٢٠١٣، سحر خير الله ٢٠٠٨). وحيث إنه لاتوجد فى حدود ما توصلت إليه الباحثة من دراسات وأبحاث حول استخدام التعليم الملطف فى خفض سلوكيات التنمر فقد حددت الباحثة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال التالي:

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي القائم على التعليم الملطف في خفض سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى) لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم؟

<u>أهداف الدراسة:</u>

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى التعليم الملطف في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، وينبثق من هذا الهدف الرئيسي مجموعة الأهداف الفرعية التالية:

١–الكشف عن أثر تطبيق برنامج تدريبي مستند إلى التعليم الملطف فى خفض سلوك التنمر(العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى) لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

٢–الكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعليم الملطف في خفض سلوك التنمر(العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى) لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

<u>أهمية الدراسة:</u>

يمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلى:

-تسعى هذه الدراسة إلى توضيح أهمية الاكتشاف المبكر لسلوك التنمر، ومن ثم توعية الأطفال وأولياء أمورهم والمعلمين والقائمين على سير العملية التعليمية بأخطاره وتأثيراته المستقبلية.

- تسهم الدراسة فى إعداد مقياس لتقدير سلوك التنمر لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم.
- يتوقع أن يشجع هذا البحث الباحثين في ميدان التربية على إجراء مزيد من الدراسات العلمية حول أسلوب التعليم الملطف ودوره فى تعديل السلوكيات غير المرغوبة.

-قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية والمرشدين النفسيين والاجتماعيين فى التعرف على سلوك التنمر بأبعاده المختلفة لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، مما يساعدهم على توظيف هذه النتائج فى إعداد البرامج الارشادية والعلاجية المناسبة لعلاج مشكلة التنمر وما يسببها من آثار سلبية لدى الأطفال.

- يتوقع أن تزيد نتائج هذه الدراسة من مستوى وعي الأسر لطبيعة هذه البرامج ودورها الفاعل في تحسين وتطوير مهارات أبنائهم وتعديل بعض السلوكيات غير السوية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المؤسسات التربوية ومراكز الإعاقة العقلية،من خلال الاطلاع على البرنامج التدريبى ونتائج وتوصيات هذه الدراسة، الأمر الذي قد يؤدى إلى المساهمة فى تحسين البرامج التدريبية المقدمة للأطفال بهدف تعديل سلوكياتهم غير المرغوبة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً- التعليم الملطف Gentle Teaching :

يشير Start, 2008 إلى أن التعليم الملطف أسلوب تعليمي يساعد التلاميذ على التعلم، الشعور بالمحبة، حب الآخرين، والتعامل معهم، ويتسم هذا الأسلوب باللطف والرقة والاحترام والتضامن، وينصب التركيز على أهمية التقدير غير المشروط في الرعاية والعلاج .كما يعرف التعليم الملطف فى البحث الحالى بأنه أسلوب جديد لتعديل السلوكيات غير المرغوبة وذلك بإدخال الأساليب غير المنفرة من خلال إقامة علاقة جيدة بين القائمين برعاية الأطفال ذوى الإعاقة العقلية

والتى تتسم بالدفءوالمحبة والأمان والاعتماد المتبادل والتدعيم و تبنى قيم لا تسلطية بدلاً من التركيز على الطاعة والخضوع من أجل الوصول إلى مستوى مرتفع من السلوكيات الايجابية.

ثانيًا– سلوك التنمر :Bullying Behavior

تعرف Christine, 2018 سلوك التنمر بأنه عبارة عن إساءة استخدام القوة بصورة مستمرة بغرض السيطرة على الآخرين، وهو سلوك إيذائى مبنى على عدم التوازن فى القوة ويتضمن إلحاق الأذى بالآخرين ومنع بعض التلاميذ من ممارسة بعض الأنشطة بقصد إقصائهم أو رفض صداقتهم، أو نشر شائعات عن الآخرين، أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها، وتدمير واتلاف الممتلكات المادية للمدرسة، ايذاء الفرد جسدياً، والآذى والسخرية والتقليل من شأن الآخرين. ويقدر فى إطار الدراسة الحالية بالدرجة المرتفعة التى يحصل عليها الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم فى مقياس سلوك التنمر من إعداد الباحثة ويتضمن أربعة ابعاد فرعية هى (التنمر العاطفى، التنمر اللفظى، التنمر الاجتماعى، التنمر الجسدى، الدرجة الكلية)، ويطلق عليهم مجموعة المتنمرين.

ثالثًا– الإعاقة العقلية Mental Retardation:

تعرف الإعاقة العقلية بأنها انخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية، وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الفرد الثامنة عشرة من عمره (AAIDD, 2014). و**تعرف** إجرائياً بأنها: التدنى الواضح فى القدرة العقلية عن متوسط الذكاء العام (٩٠ IQ)، يصاحبها قصور واضح فى أثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفى كما يتضح ذلك من سجلات الملاحظة بمدارس الإعاقة العقلية محل الدراسة،

رابعًا– الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم:

تعرفهم الباحثة إجرائياً: بأنهم مجموعة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٩ – ١١) سنوات ويتمتعون بنسبة ذكاء تتراوح بين (٥٥ –٦٩ IQ) درجة فى اختبارات الذكاء المستخدمة فى المدرسة، ومسجلون فى الدراسة فى مدارس التربية الفكرية، كما أنهم لديهم القدرة على التحصيل الدراسى فى حدود مستوى المراحل الأولى للمرحلة الأبتدائية. وهم فى هذة الدراسة الأطفال المعاقون عقلياً القابلون للتعليم الذين يدرسون فى مدارس التربية الفكرية بمحافظة الجيزة للعام الدراسى ٢٠١٩ – ٢٠٢٠م.

رابعًا– البرنامج التدريبي: Trainning Programe:

مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف الى تطوير معارف واتجاهات المدربين وتساعدهم على صقل مهاراتهم ورفع كفاءاتهم وتوجيه تفكيرهم وتحسين أدائهم، وهو مجموعة من الخبرات والاجراءات والأنشطة المخططة والمنظمة والهادفة الى تنمية مجموعة من المهارات لدى المتدربين وتطوير قدراتهم بما يساهم في تحسين أدائهم (Fisher, Lnag & Wheaton, 2010).

الإطار النظرى:

أولاً– التعليم الملطف:

لقد ظهر التعليم الملطف كمدخل غير تنفيري متخصص في خفض السلوكيات غير الملائمة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، وترجع أصول التعليم الملطف إلى كتابات عدة علماء متخصصين بجامعة Nebraska بالولايات المتحدة الأمريكية، ويمكن تتبع بداية ظهور فلسفة التعليم الملطف منذ بداية الثمانينات وقد تعامل هذا المدخل مع الجوانب الطبية والعاطفية للأفراد التوحديين وذوي الإعاقة العقلية الذين يظهرون سلوك إيذاء الذات (على مسافر، ٢٠٠٤).

لقد تم تطوير التعليم الملطف منذ عام (١٩٨٠) على يد Mc Gee et al وذلك بهدف إشراك الأفراد ذوى الإعاقة بشكل عام وذوى الإعاقة العقلية بشكل خاص فى التعليم ضمن بيئة آمنة ومحترمة، حافلة بالعلاقات والأنشطة المشتركة، تمنع السلوكيات السلبية أو تخفف منها، مثل الحد من السلوك العدوانى كما نتائج اشارت دراسة (شعبان عرفات، ٢٠٠٩).

ويوضح Start, 2008 أن التعليم الملطف أسلوب تعليمي يساعد التلاميذ على التعلم، الشعور بالمحبة، حب الآخرين، والتعامل معهم، ويتسم هذا الأسلوب باللطف والرقة والاحترام والتضامن، وينصب التركيز على أهمية التقدير غير المشروط في الرعاية والعلاج .

يشير McGee & Menolascino, 1991 إلى التعليم الملطف بأنه:

- خطوة أولى في بناء مشاعر الصداقة.
- مجموعة من الاستراتيجيات التي تشجع على تطبيق القيم الإيجابية اللامشروطة والانخراط الجماعي.
- نهج ينادي بمبدأ التحول المتبادل.

- طريق مفتوح نحو التفاعل بين الأشخاص.
- مقدمة تدعم مبدأ الترابط والتآلف في علم النفس.

وترى الباحثة أن التعليم الملطف عبارة عن أسلوب قائم على العلاقة بين الأشخاص (المعلم والطالب) إذ يقوم المعلم بتلبية احتياجات الطلبة من خلال التعامل معهم بمحبة، من خلال نقل المعرفة والمعلومات وتشاركهما بطريقة لطيفة لتحفيز دافعيتهم للوصول إلى أقصى أداء، وتنمية قدرتهم على التحدي، وأن الجوانب الأساسية للتعليم الملطف هي السلامة، القبول، التواصل وبالتالي فإن التعليم الملطف يقدم نوع رعاية خاص يعتمد على المشاعر والأحاسيس بشكل أساسي.

ويشير Sorensen, 2012 إلى أن التعليم الملطف يركز على أربع مشاعر أساسية التي يجب أن يتعلمها الطالب وهى:

١-**الشعور بالأمان** ويعني الشعور بالراحة والسلام وغياب الخوف، اذ أن الشخص الذي يشعر بالأمان هو شخص مسترخي، غير قلق.

٢- **هو أن تشعر بأنك محبوب** :فوجود أشخاص حولهم يحرصون على سعادتهم ولا يريدون إلا الأفضل لهم، ولا يمكن أن يؤذوا أحد أبدا فكون الشخص محبوب يعني أن يحظى بشخص يهتم به، ويفكر بحاجاته ويشعره بالسعادة.

٣-**أن تكون محب:** وهو محاولة إسعاد الآخرين، حيث يشعر الفرد المحب بالدفء تجاه الاخرين ويريدهم أن يشعروا بالامان والراحة، ويتعلم الفرد المحب استخدام عينيه والكلمات واليدين لإظهار الحب.

٤- **الشعور بالارتباط:** ونعني به تفضيل وجوده مع الآخرين، والبحث عن نشاطات لمشاركة المحبين، حيث إن الارتباط كلمة مضادة للوحدة، ويساعد ويشجع القائمين بالرعاية الأفراد على الانخراط مع الآخرين فهم يوفرون الوقت والأماكن والأنشطة لإبقائهم معا.

أهداف التعليم الملطف:

يهدف التعليم الملطف بشكل أساسى إلى تحسين نوعية الحياة لذوى الإعاقة العقلية وذلك بتطوير وتنمية فاعلية الدور بين الطفل ومقدمى الخدمة، فيتم التدريب على المهام المختلفة فى إطار التعليم التفاعلى الإنسانى والوجود الأنسانى والمشاركة الأنسانية ويمكن ذكر هدفين أساسين للتعليم الملطف وهما:

١-**الترابط:** ويعنى الاتصال الاجتماعى القائم بين الأطفال ذوى الإعاقة العقلية ومقدمى الخدمة بهدف الاعتماد المتبادل والمشترك بينهم، وهو يدل على العلاقة الدافئة المتبادلة بين الطرفين، وحتى يتحقق الترابط لابد من تبنى القائمين على الخدمة اتجاهات التقبل الكامل غير المشروط للأطفال.

٢-**المكافأة الإنسانية:** وتقوم على مبدأ تعليم الأطفال ذوى الإعاقة العقلية تقبل المكافأة وتبادلها مع الآخرين، فهى أساس التعليم الملطف والتى تمثل المفتاح الذى يحل محل العزلة ويبدله بالتفاعلات الإنسانية (على مسافر، ٢٠٠٤).

كما يتمثل الهدف من التعيلم الملطف في مساعدة الطفل على تعلم بأسرع وقت ممكن، من خلال الثقة المبنية بين الطفل والمعلم التي تعتمد على تكرار التصرفات والمواقف بينهم والمكافأة والمدح، بالإضافة إلى بناء قاعدة منظمة تقوم على المهام المتناسقة لتطوير خطة ملائمة لتطوير مهارات معينة يحتاجها الطالب ذو الإعاقة، مثل مهارات الحياة اليومية، ومهارات الرعاية الذاتية، ومهارات التفاعل الاجتماعي، و المهارات المعرفية، والمهارات المهنية (Keri, 2006) .

ويمر التعليم الملطف بثلاث مراحل أوردها McGee, 1999 على النحو الآتي:

١- **حضور الفرد :** الذي يعد متن كل السلوكيات، فيجب أن نتعلم أن وجود الفرد يشير إلى وجود السلامة والأمان والمكافأة، وليس الغضب والعقاب أو التهديد.

٢- **مشاركة وتفاعل الفرد:** وهو السلوك الحقيقي الضروري لمعرفة أنه تتم المكافأة نتيجة لسلوكيات الأفراد مع الآخرين، بحيث يتم اكتساب شعور المتعة والإيمان بالقيمة المشتركة للأفراد من خلال المشاركة والتفاعل.

٣- **المكافآت:** المكافأة هي المحفز للكائنات الاجتماعية لتتفاعل.

فنيات التعليم الملطف:

قد تمكن رواد نظرية التعليم الملطف (Srart, 2008; Keri, 2006; Sorensen, 2012) من إعداد وتطوير واستخدام عدد من الفنيات التى تمكن الباحثين والقائمين على رعاية ذوى الإعاقة العقلية من تحقيق الضبط التفاعلى وتجنب استخدام العقاب، وهذه الفنيات استخدمت لسنوات طويلة ويتم خلالها المزج

بين تلك الفنيات بحيث يمكن تعليم الضبط التفاعلى الذى يؤدى إلى الترابط، حيث يمكن تجنب استخدام العقاب، ومن أهم تلك الفنيات :

١- **التجاهل –إعادة التوجيه – المكافأة** – Ignoring – Redirection – Reward: تستخدم هذه الاستراتيجية كاستجابة للسلوكيات التى تتسم بالعدوانية والتحدى، وجوهرها هو مواصلة تقديم المكافأة (لا سيما التقدير الانسانى حتى عندما تحدث السلوكيات التى تتسم بالتحدى)، وهدفها هو توجيه أفعالنا نحو سلوكيات تتسم بالدفء والعاطفة و المكافأة، والتى تؤدى فى النهاية إلى المشاركة فى التقدير بينما يتم تجنب أى فنيات تنفيرية، وهى تعنى تجاهل السلوكيات غير السوية والعدوانية، وإعادة توجيه الفرد نحو تفاعلات تتسم بالمكافأة، وأخيراً مكافأة الفرد عندما تحدث السلوكيات الملائمة.

٢- **المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه** -Interruption – Ignoring Redirection – Reward: وتعنى التدخل بطريقة رقيقة ولطيفة بأقصى ما يمكن لحماية الذات، أو لحماية الفرد، أو لحماية الآخرين، ويجب أن تكون المقاطعة ملاذاً أخيراً حتى وأن تمت بطريقة رقيقة وتتسم بالأحترام. المقاطعة المتكررة غالباً ما تحدث عندما يدخل الفرد فى نوبة من الغضب الشديد، ومن الأفضل أن نتجنب دفع الفرد إلى نوبات الغضب، وفى عدد قليل من المناسبات عندما يحدث ذلك يحتاج القائم بالرعاية لأن يحمى نفسه والأخرين، وبصفة عامة يمكن تحقيق ذلك عن طريق إدارة ظهره للفرد.

٣- **التعليم فى صمت** Teaching in Silence: يعنى التعليم فى صمت التوقف عن التدعيم الإيجابى (المدح) أو العقاب (النقد) عندما يكون الفرد منهمكاً فى نشاط معين، ويعنى استخدام الحد الأدنى من التعليمات اللفظية لكى تزداد المكافأة اللفظية قوة، واستخدام مزيد من اللغة بالتدريج بينما يتم تعلم المكافأة، وهذا يتطلب استخدام وسائل اتصال غير لفظية مثل الاشارات والإيماءات جنباً إلى جنب مع التعليم فى صمت لتسهيل الاستجابات الصحيحة ولزيادة قوة المكافأة اللفظية.

٤- **أسلوب النمذجة** Modeling: هو إتاحة نموذج سلوكى مباشر أو ضمنى حيث يكون الهدف منه توصيل معلومات حول النموذج السلوكى المعروض للطفل بقصد إحداث تغير ما فى سلوكه (إكسابه سلوكاً جديداً) أو أطفاء

سلوك موجود لديه. وأن معظم الأطفال يتعلمون السلوك الجيد من الملاحظة من حيث طبيعة وشكل السلوك الجديد، مثلما يحدث فى المناسبات المختلفة فالنموذج يؤدى إلى تقوية أو إضعاف العادات السلوكية التى تلاحظ بوضوح، فالأطفال يتأثرون بما يلاحظون بطريقة مختارة فيتوقف السلوك الذى يقلد على العواقب الملحوظة للنموذج.

٥- **أسلوب اللعب فى مجموعات** Play in groups حرثت الباحثة على التأكيد على تقسيم الأطفال لمجوعات لعب صغيرة والتعاون ما بين هذه المجموعات.

٦- **أسلوب التعزيز** Reinforcement هو تقديم شيء مرغوب أو استبعاد شيء غير مرغوب من بيئة الطفل عقب قيامه بالسلوك المرغوب فيه مما يزيد من معدل تكرار ذلك السلوك، وقد استخدمت الباحثة أسلوب التعزيز والتدعيم عندما يصدر من أحد أفراد العينة سلوك جيد ومرغوب فيه وترغب فى استمرار ممارسته لهذا السلوك (تعزيز إيجابى) أو إيقاف سلوك غير مرغوب فيه بعدم التعزيز لهذا السلوك (تعزيز سلبى) وقد تمثلت التعزيزات فى البرنامج كالتالى:

- **معززات مادية ملموسة:** تتمثل فى الحلوى وبعض الهدايا الرمزية.
- **معززات معنوية:** تتمثل فى صورة مديح مثل شكراً، ممتاز، تصفيق.

٧- **أسلوب التكرار:** ومن خلاله يقوم الطفل بتكرار السلوك المطلوب أكثر من مرة مما يساعده على الاتقان.

٨- **أسلوب المناقشة والحوار:** وذلك من خلال اتاحة الفرصة للطفل للتعبير عن رأيه والتنفيس عن مشاعره.

مبادئ التعليم الملطف:

يشير Start, 2008 إلى أن التعليم الملطف يرتكز على أربعة مبادئ هى:

- **الأمان:** يعرف بأنه حالة من الوجود مع الآخرين إذ يلقى قبولاً غير مشروط من الآخرين ويحصل عليه الفرد من خلال شعوره بتقدير الذات الذي يشعره بالأمان، ويمكن الشعور بالأمان خلال عملية التعليم من خلال تكوين مجموعة من الأصدقاء للطفل، ويكون قادر على تحمل تقلبات الحياة المعرفية والثقة بأن هؤلاء الاصدقاء موجودين دائماً، وفي حال عدم الشعور بالأمان ومشاعر

الخوف يؤدي إلى عدم الشعور بالذات وانعدام الأمن المستمر، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين.

- **الحب:** هو الشعور الذي يمتلكه الفرد لنفسه أو الآخرين، ويتمثل في تلقي الرعاية من الأشخاص الذين يحبهم، فعندما يشعر الفرد بالحب فهو يطلب المساعدة، ورعاية حاجاته الجسدية، ومساعدة الآخرين، ويشعر بالرضا ويتمكن من التواصل بشكل جيد، ويتولد لديه شعور صحي من احترام الذات، وفي حال عدم وجود مشاعر المحبة فإن الفرد يعاني من الانسحاب والعزلة، والأذى من الآخرين، والعصبية.
- **القدرة على محبة الآخرين:** يتولد هذا الشعور عندما يشعر الفرد بالأمان والحب الأمر الذي يؤدي إلى إعطاءه الدافع لإعطاء الحب للآخرين، والفرد الذي يشعر بالمحبة يظهر ذلك من خلال الرفق والعمل الجماعي مع أولئك الذين يشعر معهم بالأمان والحب، ومن مظاهر الشعور بالمحبة تجاه الآخرين البسمة، والسلام بمودة، والفرح عند التعامل معهم، وفي حال عدم شعور الفرد بالقدرة على المحبة يتولد لديه شعور سلبي اتجاه الآخرين، ويتعامل بقسوة معهم، ويفضل العزلة.
- **المشاركة:** تعد مشاركة الآخرين تجربة صحية لبناء العلاقات مع الآخرين لفعل الأشياء بشكل مشترك، فالمشاركة تبنى على أساس تكوين مشاعر السلامة الجسدية والعاطفية الناشئة جنبا إلى جنب مع الشعور بالمحبة، فمن خلال المشاركة يتمكن الفرد من تقديم المساعدة وإيجاد الفرح عند التعامل مع الآخرين ومشاركتهم، وفي حال عدم المشاركة يشعر الفرد بالحزن والعزلة والانسحاب ورفض المشاركة والكره.

كذلك اشار Vande, 2010 أن مبادئ التعليم الملطف تتمثل فى التالى:

١- رؤية احتياجات الأفراد ذوى الإعاقة الفكرية بدلاً من السلوكيات.
٢- الاستناد إلى جلسات التدريب الفردى من أجل تعزيز السلوكيات المرغوبة أو التقليل من السلوكيات غير المرغوبة.

كذلك تشير نادية أبو سكينة، ٢٠٠٨ إلى أنه يمكن تلخيص مبادئ التعليم الملطف بتجنب استخدام الأساليب التنفيرية والإرتقاء بالطفل وتبنى فلسفة المشاركة والأقناع والتركيز على الحب والتقبل والتسامح ووالوفاء ورفض عملية التحكم بالمتعلم والتحكم به.

أدوات التعليم الملطف:

وهناك العديد من الأدوات المستخدمة في تحقيق المبادئ الأربعة الأساسية في الممارسة اليومية للتعليم الملطف: وهي الأمان، الحب، القدرة على محبة الآخرين، والمشاركة (Start, 2008) وتتمثل هذه الأدوات كما أوردها (Sorensen, 2012) في التالي:

أولاً- اليد:

تساعد اللمسة الرقيقة على التواصل السليم بين المدرب والطفل، وتأمين الشعور بالأمان تجاه بعضهم البعض.

ثانيًا- الصوت:

إن الأهتمام إلى الطريقة التي يتم توظيف الصوت بها، يساعد على تكوين ألفة بين المدرب والطفل، يعتبر الصوت وسيلة للتواصل ويساعد في تحويل الرموز وما يشعر به المدرب أو الطفل إلى كلمات، وبالتالي إنشاء علاقات جيدة.

ثالثاً-العيون:

تعد العيون الوسيلة التي تمكن المدرب والطفل من التواصل مع بعضهم البعض، فمن خلالها يتم إرسال إشارات (التواصل غير اللفظي) وفهم المراد من هذه الإشارة.

ربعاً- الحضور:

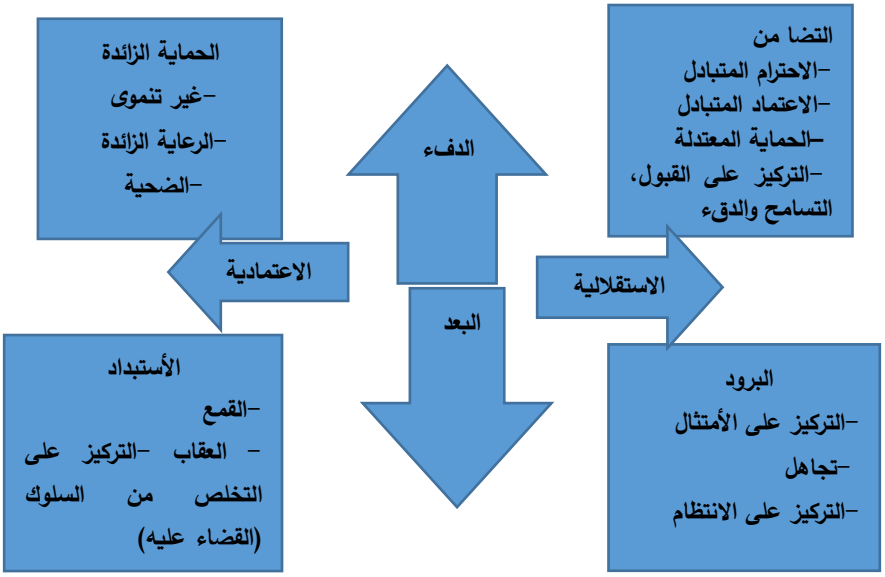
إن حضور المدرب من أجل الطفل من الأدوات المهمة في التعليم الملطف، ويقوم بتلبية حاجات الأطفال من خلال التواجد معهم في الظروف المشتركة.

وترى الباحثة في ضوء ما سبق أن مبادئ وأهداف التعليم الملطف تتماشى مع الغرض من البحث الحالى حيث يعتبر التعليم الملطف أحد الأساليب الفعالة فى تعديل سلوك الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم بهدف تحقيق تغيرات إيجابية تهيئهم لحياة أفضل وتؤهلهم لمواجهة الحياة ومتغيراتها.

التعليم الملطف وذوي الإعاقات العقلية:

إن إحدى القيم الرئيسة التي تؤثر على التفاعل مع ذوي الإعاقات العقلية هو اتجاه الأشخاص نحو السلطة، الأمر الذي ينبع من حاجة لفرض القوة أو السيطرة، حيث يتم استخدام القمع للتفاعل مع هذه الفئة، الأمر الذي يولد تبعيتهم لفرد معين وشعورهم بالاغتراب، وفي الغالب أن معظم القائمين على برامج تغيير

السلوك لذوي الإعاقات العقلية يتصرفون إلى حد كبير بهذا السلوك، ومن جهة أخرى هناك المواقف التعاونية، ويأتي هذا الموقف من الاعتقاد الذى ينشأ على مبدأ محاولة العيش على قدم المساواة وفي وئام مع بعضهم البعض، والحرص على مرافقة الآخرين، وتؤكد على أهمية الاحترام المتبادل، الذي يولد الشعور بالرضا والارتياح في العلاقات، ايضاً هناك بعد الدفء مقابل البعد، ويرجع الاهتمام (أو قلة الاهتمام) في الحالة العاطفية والتجارب والصورة الذاتية لهؤلاء الذين يتم التواصل معهم، هذا ومع الموقف تجاه السلطة، يؤدي إلى واحد من أربعة مواقف تفاعلية هي التي تحدد كيفية ارتباطنا بالآخرين، كما يتضح في الشكل التالى (محمد زهران عبيد، منى صبحى الحديدى، ٢٠١٨).



شكل(١) المواقف التفاعلية مع ذوى الإعاقة العقلية

يعتقد المعلمون بشكل عام أنهم يعاملون الأطفال ذوي الاعاقات بطرق ذو فائدة والتخلص من الامتثال أكثر من الاحترام المتبادل والاعتماد المتبادل، من خلال التعليم الملطف يلجأ المعلمون إلى تعديل السلوك السلبي، وإعطاء المكافآت، حيث إن مقدمي الخدمات أعطوا المزيد من الاهتمام لتصحيح الاستجابات غير المرغوب فيها، ومع ذلك، فإن التعليم الملطف لا يقترح التركيز على المكافآة على الإستجابات الصحيحة فحسب، بل التدريب على إعطاء المكافآت بناءً على الاستجابات الصحيحة، فالأطفال الذين يعانون من الإعاقة

العقلية معرضون لخطر الشعور بالرفض وعدم الفهم، الأمر الذي قد يعرضهم إلى العقاب من أسرهم والمدرسة والمجتمع، وبدلاً من استمرار الاستبداد بهم واستخدام الثواب والعقاب للسيطرة على تصرفاتهم، يجب تنمية الشعور بالثقة إزاء تصرفاتهم ومبادلتهم الحب اللامشروط، بالإضافة إلى التوقف عن الحكم على تصرفاتهم، وإدراك قدراتهم المحدودة التي تحتاج إلى تطوير وتحسين (GTFN, 2013)

يمكن تعديل سلوك ذوي الإعاقات العقلية باستخدام مبادئ التعليم الملطف الذى يركز على تطوير علاقة آمنة تتخللها المحبة، فالهدف الأساسي من التعليم الملطف بناء تجربة تقوم على السعادة والمحبة بين الأطفال والمدربين أو المعلمين أو مقدمي الخدمات بهدف تحسين مهارات ذوي الإعاقة العقلية (GTFN, 2013)

مما سبق ترى الباحثة أن التعليم الملطف طريقة علمية في تعديل السلوك حيث يبدأ بتحديد المشكلة تحديدا نوعياً ويضع خططا مسبقة للتحسين، فالتعليم الملطف يتجنب الأساليب التنفيرية في تعديل السلوك ويرفض استخدام العقاب بكل انواعه كما يرفض عملية الضبط والتحكم كهدف من أهداف تعديل السلوك العلاجية.

المتغير الثانى- سلوك التنمر:Bullying Behavior

يعد التنمر سلوك عداونى غير مرغوب فيه شائع حدوثه للأطفال فى المدرسة، ويمكن حدوثة أثناء الأنشطة المدرسية، يمر به ٥٠% من الأطفال فى سن المدرسة، كما يقوم ١٠% من الأطفال بالتنمر بشكل منتظم، وبشكل أكثر تحديداَ فإن التنمر يتضمن المواقف التى يتم الإساءة فيها للطالب بشكل متكرر أو يقع كضحية بشكل متكرر من قبل أحد الطلبة أو مجموعة من الطلاب (John & Sons, 2009).

وردت تعريفات عديدة لسلوك التنمر فى الادبيات السيكولوجية تختلف فى شكلها اللغوى لكن متساوية فى المضمون، وتركز على أن التنمر سلوك فردى أو جمعى غير سوى تتم فيه ممارسة السلطة والسيادة بين طرفين، الأول يسمى متنمر Bully، الثانى يسمى ضحية Victim ويتضمن إلحاق الآذى الجسدى، والنفسى والاجتماعى واللفظى المباشر أو غير المباشر بالمعتدى عليهم (الضحايا) بأستخدام أساليب ووسائل عديدة ومتنوعة.

يشير (Espelage, 2013) إلى أن التنمر هو التورط فى الاضطهاد اللفظى أو الجسدى كالتهديدات، ونشر الاشاعات، وتدمير ملكية الآخرين، وأخذ ملكية الآخر، وتعمد الثأر أو الانتقام.

كما يشير (Ken, 2011) إلى التنمر بأنه الإساءة من شخص أكثر قوة بصورة قاسية ومتكرة إلي آخرين هم الأكثر ضعفاً . فالتنمر هو عبارة عن إساءة منظمة القوى فى اتجاه العلاقات االجتماعية يتضمن أى أفعال ظالمة غير مقبولة اخلاقياً، ولا يحدث بالصدفة ولكن يخطط له ويتم تكراراه عمداً وتتنوع أساليبه.

ويرى (Swearer et al, 2012) أن التنمر طبقاً لما ورد فى قاموس علم النفس الامريكى هو تهديد مستمر يوجه نحو الآخرين الأصغر والأضعف. كذلك ذكر (Hemphill et al, 2012) أن التنمر هو أفعال سلبية/ عدوانية موجهه بشكل متكرر من قبل فرد أو أكثر تجاه الآخرين الأقل قوة.

فقد أوضح (Ndlova, 2013) أن التنمر هو سلوك سلبى أو فعل عدوانى يتم تكراره يتسم بعدم توازن القوة بين القائم بالتنمر والضحية ويسمى الايذاء الجسدى، أو السخرية أو أطلاق المسميات المكروهة ويشمل كل من المتنمر والضحية. كذلك أوضحت مدرسة أوهيو أن التنمر هو تحرش وترهيب يظهر فى أى فعل مكتوب أو لفظى أو مرسوم أو جسمى يقوم به تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ محدد أو أكثر، ويسبب له إيذاءاً جسدياً أو ترهيب أو إهانة أو يعرضه للخطر ويكون قائم على أساس العرق، الجنس، الثقافة، الدين (Ohio Department , 2013).

كذلك يشير (Joaquim, 2014) إلى أن التنمر هو الاستخدام المتكرر للقوة أو النفوذ لإحداث الضرر والتهديد والأزعاج للآخرين عن قصد وتعمد، وقد يكون فى صورة جسدية أو لفظية أو نفسية.

ويذكر (Limber et al, 2015) أن التنمر عدوان متكرر سواء بصورة لفظية، أو نفسية، أو جسدية، يصدر من فرد أو مجموعة من الأفراد ضد الآخرين، وأن سلوك المتنمر نشاط إرادى واع ومتعمد يقصد به الإيذاء أو التسبب بالخوف أو الرعب من خلال التهديد بالاعتداء، ولكى يكون السلوك تنمرياً لابد من توافر أربعة عناصر فى سلوك المتنمر بغض النظر عن الجنس والعمر وهى:

١. عدم التوازن فى القوة فالمتنمر عادة يكون أكبر وأقوى من الضحية.

٢. النية فى الإيذاء، فالمتنمر يعرف أنه يسبب الألم النفسى والجسدى للضحية ويجد متعة فى ذلك
٣. التهديد بعدوان تالى، وأن العدوان الحالى ليس بالعدوان الأخير.
٤. دوام الرعب فسبب التنمر هو الغطرسة والأزدراء والاحتقار وليس الغضب.

كذلك يشير كلً من (Cregan & Kelloway, 2018) إلى أن التنمر ليس فقط أعمال العنف التي تتكرر مع مرور الوقت، ولكن تهديداً واحداً يحمل صفة الجدية يعتبر شكلاً من أشكال التنمر، ويري أيضاً أن مجرد توجيه الأصبع نحو الضحية أو أي سلوك مشابه يعتبر تنمراً أيضاً.

أما Olweuse مؤسس الأبحاث حول التنمر فيعرفه بأنه أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر تتضمن الحاق الآذى بتلميذ أخر تتم بصورة متكررة وطول الوقت، وممكن أن تكون هذة الأفعال السالبة كالكلمات مثل التهديد، التوبيخ، الإغاظة، والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدى كالضرب، والدفع والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدى ولكن التكشير بالوجه أو الاشارات غير اللائقة بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغباته.(Olweus & Limber , 2010)

يتضح مما سبق أن التنمر لابد أن ينطوي علي أعمال عدوانية متكررة من شخص أو مجموعة أشخاص وليس كل سلوك عدواني أو تعنيف أو إغاظة يعد تنمراً. سلوك التنمر هو تجربة ذاتية يمكن أن تتخذ أشكالاً عديدة منها: إغاظة أو دفع أو تهديداً أو سلوك يصدر عن الفرد المتنمر تجاه الضحية، كما أنه يتضمن السلوكيات الضارة والمتكررة والمتعمدة من قبل فرداً أو مجموعة، ويتضمن التنمر وجود خلل في السلطة بين كل من المتنمر والضحية، وغالباً ما يختار المتنمرين ضحاياهم من الضعفاء. فهو سلوك فردى صادر عن فرد واحد، أو جمعى صادر عن مجموعة من الأفراد المتنمرين، وهو سلوك غير سوى قائم على التفاعل بين فردين غير متكافئين فى القوة البدنية، يمثل الطرف الأول فئة المتنمرين وهو الطرف الفاعل، والمؤثر سلباً فى الطرف الثانى وهو فئة الضحية.

ويتخذ سلوك التنمر لدي الأفراد أنواعا متعددة منها:

١- **التنمر اللفظي** (Verbal Bullying):

يعد من أشهر أنواع التنمر ويشمل ما يلي:السخرية، والتقليل من شأن الآخرين، وانتقاد الآخرين نقدا قاسياَ، والتشهير بالأشخاص، والابتزاز، والاتهامات الباطلة، والإشاعات وإطلاق بعض الألقاب المبنية علي أساس الجنس، أو العرق، أو الدين، أو الطبقة الاجتماعية، أو الإعاقة...الخ ويمارس المتنمر هذا النوع من التنمر بهدف التأثير علي تقدير الذات لدي الضحية حيث يتم ممارسته أمام مجموعة من الأقران .(Litz ,2005)

٢- **التنمر الجسدي** (Physical Bullying):

يعد التنمر الجسدي من أكثر أنواع التنمر انتشاراً ، إذ يسهل التعرف عليه ويأخذ أشكالا مختلفة منها الركل، اللطم، والضرب الشديد، والعض والخدش، والبصق، وتخريب الممتلكات الشخصية، يعد التنمر البدني أقل شيوعاً بين الإناث .(Allan, 2008)

٣-**التنمر العاطفي** (Emotional Bullying):

وربما يتخذ التنمر صيغة انفعالية وهو ما يطلق عليه الباحثون التنمر العاطفي ويهدف المتنمر فيه إلي التقليل من شأن الضحية وتخفيض درجة إحساسها بذاتها ويشتمل علي التجاهل، والعزلة، وإبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق بطريقة عدوانية، والعبوس والأزدراء، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية، ويعد هذا النوع من التنمر من أكثر أنواع التنمر أضراراً وأكثرها تأثيرا ويحدث أذي انفعالياَ خطيراَ غير ملاحظ من قبل المعلمين والكبار، ويعد التنمر الانفعالي شكلا من أشكال السيطرة الاجتماعية التي تمارس من أجل إيذاء الآخرين، والتأثير علي تقبلهم بين أقرانهم وتخفيض من إحساس الضحية بذاتها و تقديرها لها. **(مني قطامي، نايفة الصرايرة، ٢٠٠٩).**

٣- **التنمر الاجتماعي** Social Bulling:

يوضح (Orpinas & Horne, 2006) أن التنمر الاجتماعى (غير المباشر) أكثر أنماط التنمر صعوبة في اكتشافه من البيئة الخارجية، حيث يحاول المتنمر تدمير تقدير الضحية لذاتها من خلال التجاهل، والاستبعاد والنبذ، والتوبيخ الساخر، نشر الشائعات وكتابة التعليقات، كما يشتمل أيضاً علي الإيماءات العدوانية مثل: التحديق بالنظر، تدوير العيون، التنهيدات، العبس بالوجه، السخرية

بالصوت وغيرها من لغة الجسد العدوانية، ويشير(Chris Lee ,2004) إلي أن صور التنمر الاجتماعى تتمثل في المطاردة، الإذلال، التمييز، التجاهل، عدم التحدث، النبذ والاستبعاد، والرعب والسيطرة وهذا النوع من التنمر يكثر انتشاره بين الفتيات، ويطلق عليه احياناً التنمر النفسى .

اشارت Christine , 2018 إلى أن التنمر البدني ينخفض مع تقدم العمر حيث وجدت أن الأشكال الآخري من التنمر مثل التنمر اللفظي وتنمر العلاقات الاجتماعية تزداد بزيادة التفاعل الاجتماعي. يوجد نوعين آخرين من التنمر هما:

١- **التنمر المباشر:** وهو يمكن أن يكون لفظى مثل الشتائم والإهانة والإغاظة والتهديد، أو مادى مثل الضرب والآذى الجسدى بالضحية.
٢- **التنمر غير المباشر:** ويسمى بالتنمر الاجتماعى وهو أقل وضوحاً ولكنه له آثاراً مؤلمة بالنسبة للضحية حيث إنه يشمل الاجراءات الاجتماعية مثل العزلة الاجتماعية (Madonna , et al , 2009).

خصائص المتنمرين:

يتسم المتنمرين بجملة من السمات لعل من أبرزها الاندفاعية، الهجومية، إظهار نوبات الغضب الحادة عند الاحباط،والمقاتلة واستخدام الشجار لحل الخلافات وتجاهل حقوق الآخرين ورغباتهم وتهديدهم والحاق الأذى بهم، ويتحدثون بنبرة صوتية عالية حادة، يفتقرون إلي التعاطف مع ضحاياهم، غياب الضمير، ويطالبون بالاستجابة الفورية لرغباتهم. كما يتصف المتنمر بأن لديه شخصية استبدادية ومستوى عالى من الهيمنة والسيطرة، وقد يكون الحرمان والاستياء دافعه للتسلط أو أداة لإخفاء العار أو القلق أو تعزيز احترام الذات من خلال إهانة الآخرين والشعور بالسلطة (Pellegeini , 2017).

ويوضح Monks et al , 2009 أن المتنمرين يعانون من الوحدة النفسية، والشعور بالاحباط كما يظهرون مستويات منخفضة من القلق، ويرى Sokol & Farrington , 2010 أن المتنمرون يفتقدون التعاطف مع ضحاياهم وأن تقدير الذات لديهم أعلى من المتوسط.

ويشير كل من (Stevens et al, 2012) (smokouski & Caroline , 2015) إلى أن المتنمرين Bullies هم الذين يضايقون أو يخيفون أو يهددون أو يؤذون الأخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التى يتمتعون بها، وهو يخيف

غيره من التلاميذ فى المدرسة ويجبرهم على فعل ما يريد باستخدام التهديد أو الصمت المرتفع

يتضمن سلوك التنمر ثلاث مجموعات رئيسية من الأطفال:– **المجموعة الأولى** ويطلق عليهم المتنمرون Bullies الذين يقومون بالتنمر على غيرهم من أقرانهم الأطفال من خلال الاساءة الجسدية، النفسية، الاجتماعية، المباشرة،وغير المباشرة بصورة منتظمة وارادية وهادفة ومتكررة، وتتصف هذه الفئة بوجود اتجاهات ايجابية لديها نحو الضعف، وأنها تميل إلى العدوانية والسيطرة فى تفاعلاتها وتواصلها مع الآخرين (Pellegrini , 2017; Krislenen & Smith 2013). –**المجموعة الثانية** وهى الضحايا Victimهم تلك المجموعة من التلاميذ المستهدفون من قبل المتنمرين سواء كان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة وهم لا يكافئون الأطفال المتنمرين، ويرضخون لطلبات المتنمرين ومهاراتهم الاجتماعية قليلة وضعيفة ولا ينضمون لجماعات اجتماعية أو صفية Eslea et al , 2004وقد تتسم هذه المجموعة بافتقارها إلى الكفاءة الاجتماعية مما يسهم فى كونهم فريسة سهلة لايقاع الأذى بها (Eliot , 2013). – **المجموعة الثالثة** تمثل فئة الأطفال الذين يتعرضون للتنمر المنتظم والمتكرر من الأقران، وفى الوقت نفسه تمارس التنمر على غيرها فتنقل أثر عدوى التنمر من خلال النمذجة إلى أقرانهم المتفرجون.

استراتيجيات مواجهة التنمر:

هناك العديد من برامج الوقاية من التنمر والتدخل العلاجى، ومع ذلك فإن أيا من هذه البرامج لا يمكن استخدامه على نطاق واسع للطلاب ذوى الإعاقة العقلية من المتنمرين والضحايا، حيث إنها تضع فى اعتبارها الخصائص والاحتياجات الخاصة للطلاب ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم. من أوائل البرامج التى قدمت من قبل أولويس هو برنامج متعدد المستويات لمنع التنمر الذى بنى على مبادئ أساسية مشتقة أساساً من تطور سلوكيات المشكلة وتحديدها ولاسيما السلوك العدوانى واستمر بنائه وتطويره وتقييمه ٢٠ عاماً، كذلك يوجد برنامج المدخل الكلى الذى أعده كل من شارب وسميث Sharp & Smithضمن مشروع شيفلد Sheffield وهو ما يعرف ببرنامج المدخل الكلى للمدرسة ويتضمن هذا البرنامج استراتيجيات قائمة على التدخل السلوكى والتربوى فى مواجهة التنمر. وايضاً هناك برنامج توجيه الأقران والذى يشمل تدريب الطلاب فى المرحلة الثانوية

على مساعدة التلاميذ فى المرحلة الابتدائية فى حل الخلافات والصراعات والمشكلات الشخصية ومشكلات العنف البدنى.أما برنامج تعليم لغة الأمان فهو استراتيجية ناجحة فى إعادة صياغة لغتنا إلى لغة تتسم بعدم العنف والتجنى لتتوافق مع عملية السلوكيات الوقائية وهى تراعى الانتباه إلى محتوى لغة الطفل (ماذا يقال) وكذلك إلى الطريقة كيف يقال (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢).

المعاقين عقلياً القابلين للتعليم :

تمثل هذه الفئة ٨٥ % تقريباً من المعاقين عقلياً، ويشير أشرف محمد شلبى (٢٠٠٠) وعبد المطلب القريطى (٢٠١١) إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم يطلق عليهم المورون ويمثلون ٢% من إجمالى عدد السكان، وتتراوح معدلات ذكائهم بين ٥٠ – ٧٠ IQ وفقاً لاختبارات الذكاء، ويمكن لهذه الفئة الحصول على قدر من التعليم كما يمكنهم ممارسة حياتهم اليومية، وتعديل أساليب سلوكهم، ولا تظهر لدى هذه الفئة إعاقات حسية أو حركية خطيرة. وقد تم فرزهم فى هذة الدراسة من خلال السجلات المدرسية طبقاً لمتغير الذكاء حيث تراوحت معدلات ذكائهم (٥٥ –٦٩) IQ، كذلك لديهم القدرة على التحصيل الدراسى للمرحلة الأساسية الأولى (المرحلة الأبتدائية).

خصائص المعاقين عقلياً:

تتمثل خصائص المعاقين عقلياً على النحو التالى:

- **الخصائص العقلية المعرفية:** تتمثل فى بطء النمو العقلى، وقصور الذاكرة، وقصور الانتباه والإدراك، وضعف القدرة على الانتباه والتذكر، والتخلف الأكاديمى العام.
- **الخصائص الانفعالية الاجتماعية:** تتمثل فى عدم الإتزان الانفعالى ، الانسحاب والعدوان، سوء التوافق مع الآخرين.
- **الخصائص الجسمية والحركية:** تتمثل فى أن المعاقين عقلياً أكثر عرضة للإصابة بقصور فى الإبصار والسمع، ووظائف اللمس والإحساس وهم أقل إحساساً بالألم من العاديين.

كما أن بدايات مظاهر النمو الحركى تكون متأخرة عند هؤلاء الأطفال، حيث يتأخر الطفل المعوق عقلياً فى الجلوس، والحبو، والوقوف، والمشى، والكلام كما تتأخر القدرة على القفز والتوازن الحركى يكون أقل من العادى ويحتاج الطفل

إلى تدريبات لتنمية التوازن الحركى وتنمية القدرات الحركية بصفة عامة (سعيد كمال، ٢٠١٣).

دراسات سابقة:

أولاً– دراسات تناولت التعليم الملطف:

دراسة ستارت (Start, 2008) هدفت الدراسة التعرف على مدى فاعلية استخدام مبادئ التعليم الملطف على الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات النمو العقلية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (12) فردا، استخدمت الدراسة المقابلات الشخصية، حيث كانت أسئلة المقابلة تتضمن موضوع الاتصال والاستيعاب، توصلت نتائج الدراسة الى أن التعليم الملطف أسلوب فعال عند استخدامه مع الأطفال ذوي اضطرابات النمو العقلية، كما توصلت الدراسة إلى أن مفهوم التعليم الملطف بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث نظراً لنقص فهم مبادئ التعليم الملطف.

دراسة (Mudford, 2009) هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التعليم الملطف كمعاملة للحد من السلوك مع نموذج المعاملة الأقل تلطفاً، وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وأصبحت فلسفة التعليم الملطف للعلاجات المختارة لتعديل السلوكيات للأشخاص ذوي الاعاقات العقلية واسعة الانتشار في نيوزيلندا، أظهرت نتائج الدراسة أن التعليم الملطف طريقة للحد من المشاكل السلوكية للأشخاص ذوي الاعاقات العقلية التى لا تشمل استخدام اجراء عقوبات.

دراسة شعبان عرفات صلاح (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية كل من أسلوبى التعليم الملطف، والتعزيز فى خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقليا، ومعرفة دلالة الفروق بين أسلوبى التعليم الملطف، والتعزيز فى خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، للوقوف على أي الأسلوبين أكثر فاعلية. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلا من الأطفال المتخلفين عقليا فى عمر زمنى يتراوح ما بين ٨–١٢ سنة –اختيروا وفقا لمعايير محددة من بين الأطفال المتخلفين عقليا بمدرسة التربية الفكرية بمدينة المنصورة. وقد تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء (تعريب لويس كامل مليكة، ١٩٩٨ب)، ومقياس السلوك العدوانى (إعداد الباحث)، والأساليب الإحصائية المتمثلة فى: اختبار ذي الحدين(z) ، واختبار كروسكال– واليس، واختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين

متوسطات رتب المجموعات الثلاث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: ١) فاعلية كل من أسلوبى التعليم الملطف، والتعزيز فى خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقليا. ٢) زيادة فاعلية أسلوب التعليم الملطف مقارنة بأسلوب التعزيز في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

دراسة كوكين (Kocken, 2010) هدفت الدراسة إلى الكشف إلى أي مدى يؤثر التعليم الملطف على مهارات مقدمي الرعاية من جهة، وعلى علاقة ثلاثة أبعاد من قلق ذوي الإعاقات العقلية من جهة أخرى، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من 30 مقدمًا رعاية قدموا بيانات عن أنفسهم و120 عميلًا من معهد يدعم ذوي الاعاقات العقلية بحيث كانت أعمارهم (38.7)، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى لم تستخدم طريقة التعليم الملطف، والمجموعة الثانية استخدمت أسلوب التعليم الملطف لمدة ثلاثة أشهر، والمجموعة الثالثة استخدمت أسلوب التعليم الملطف لمدة سنة بطريقة، تم تطبيق استبانات عليهم، أظهرت النتائج أن أسلوب التعليم الملطف أكثر فعالية مقارنة بأسلوب التعزيز فى خفض السلوك العدوانى لدى المعاقين عقلياَ.

دراسة (Stansfield & Cheseldin,2011)) هدفت هذه الدراسة التعرف على أهمية التعليم الملطف في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة أو التأخر العقلي، كما هدفت إلى التعرف على دور البيئات المؤثرة على الأطفال وأثر هذا التعليم في أحداث تغيير بها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال، منهم (7) ذكور و(3) إناث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التعليم الملطف منهج يحتوي تبني تقنيات من شأنها إعادة توجيه البناء البيئي للشخص ذو الإعاقة العقلية من أجل إدارة سلوكات التحدي، فضلاً عن كون هذا النوع من التعليم بحاجة إلى تأسيس أنماط تفاعلية جديدة قائمة على العطاء غير المشروط لهذه الفئة من الأشخاص.

دراسة محمد زهران عبيد، منى صبحى الحديدى (٢٠١٨) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعليم الملطف في تطوير المهارات المعرفية والسلوكية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، وتم قياس أثر البرنامج التدريبي بمدى تطور المهارات المعرفية والسلوكية من خلال المقياس الذي أعده الباحث، تكونت عينة الدراسة من (30) فردا من ذوي الإعاقات العقلية، (15)

فردًا مجموعة تجريبية و(15) فردًا مجموعة ضابطة من مركز الأمل للتربية الخاصة، وخضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي المكون من إحدى وعشرين جلسة تدريبية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على القياس القبلي والبعدي، وتم استخدام اختبار مان ويتني الرتبي (Ranks Mann-Whitney Test) وقد أشارت النتائج إلى :وجود أثر ذات دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى التعليم الملطف في تطوير المهارات المعرفية والسلوكية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغير المجموعة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. عدم وجود اختلاف في أثر البرنامج التدريبي المستند إلى التعليم الملطف في تطويرالمهارات المعرفية والسلوكية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية تبعاً لمتغير الجنس، والعمر، وشدة الإعاقة وسنوات الالتحاق بالخدمة . وهذه النتيجة تبين الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى التعليم الملطف في تطوير المهارات المعرفية والسلوكية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، وإجراء دراسة للتعرف على درجة وعي المعلمين في المؤسسات والمراكز الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة العقلية بالبرامج التدريبية المستندة إلى التعليم الملطف وأهميتها لمستقبلهم.

دراسة مرفت عزمى زكى، أمانى عزت نعمان (٢٠١٩) هدفت الدراسة تعرف فعالية برنامج تدريبى مبنى على أسلوب التعليم الملطف فى تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتعليم بمدارس الخرج، وتكونت العينة من (١٢) تلميذة من تلميذات الإعاقة الفكرية القابلات للتعليم الملتحقات بالمدرسة الابتدائية بالخرج تتراوح أعمارهم ما بين (٦ – ٩) سنوات، وتتراوح نسبة ذكائهم من (٥٥ –٧٠). واستخدمت الدراسة مقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية اعداد الباحثتين (٢٠١٨)، برنامج التعليم الملطف من اعداد الباحثتين (٢٠١٨).وباستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لاختبار الفروق بين المجموعات المرتبطة. توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التدريبية على مقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية بين القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التدريبية على مقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية بين القياسين البعدي والتتبعى.

وتوصلت نتائج الدراسة الى فعالية برنامج تدريبي مبني على أسلوب التعليم الملطّف في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطالبات ذوات الإعاقة.

ثانيًا– دراسات تناولت خفض سلوك التنمر:

دراسة (Hillsberg & Spak, 2006) هدفت الدراسة خفض التنمر المدرسى عن طريق العلاج بالقراءة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال من الصف السادس والسابع والثامن، وتم اختيار مجموعة من القصص الهادفة وتم التعامل معها عن طريق كتابة بعض التلخيصات للقصة، وكتابة بعض الأحداث التى تستحق الذكر، وكان محور هذه القصص التركيز على نبذ السلوكيات المشتملة على إيذاء الأخرين، كما تضمنت بعض الجلسات مجموعة من القصائد الشعرية، كما قام التلاميذ باستخدام الدراما فى تمثيل بعض أحداث القصص على المسرح، وبعضص الجلسات الأخرى كانت متضصمنة عزف موسيقى، وغناء ومناقشة كلمات الأغانى ذات العلاقة بموضوع التنمر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية العلاج بالقراءة فى خفض التنمر المدرسى.

دراسة (Slee & Mohyla, 2007) هدفت الدراسة معرفة فاعلية برنامج معتمداً على تعليم الأطفال سلوكيات إيجابية متمثلة فى سلوكيات الأمان والسلم والتصالح فى خفض التنمر المدرسى، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال العاديين فى المرحلة الابتدائية، كذلك مجموعة من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى المرحلة الابتدائية، وسمى هذا البرنامج Peace Pack حيث يعتمد على تدعيم سلزكيات التصالح والسلام ودعم الأمان لدى المتنمرين، وبلغ عدد العينة (٩٥٤) تلميذاً، (٤٥٨) تلميذاً (٤٩٦) تلميذة فى أربع مدارس ابتدائية، يتراوح عمرهم الزمنى ما بين (٥,٤ – ١٣,٥) سنة، واعتمدت الدراسة على القياسين القبلى والبعدى، كما استخدمت استبانة لقياس التنمر المدرسى لتقييم مدى فاعلية البرنامج المقدم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى خفض التنمر المدرسى لدى عينة الدراسة.

دراسة (Smith, Osborn & Samara, 2008) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج فى خفض التنمر، فى (١٤٢) مدرسة فى بريطانيا منهم (١١٥) مدرسة ابتدائية، (٢٧) مدرسة ثانوية، واشتمل البرنامج على تعريف التنمر، وكذلك

بيان لأشكاله المختلفة، مع عمل اتصال مع الوالدين لمعرفة متى يحدث سلوك التنمر لدى أبنائهم، كما أعتمدت بعض المدارس على دعم ومساندة الرفاق وكذلك الحد من التنمر فى فناء المدرسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج فى خفض التنمر فى المدرسة، وكذلك إشاعة الأمن المدرسى.

دراسة (Cowie, Hutson, Oztug, & Myers, 2008) استهدفت الدراسة التوصل إلى فعالية مساندة ودعم الأقران لضحايا التنمر والعدوان فى خفض التنمر والعدوان فى المدرسة، واشتملت عينة الدراسة على (٩٣١) طالباً (٤٩,٥%) ذكور، (٥٠,٥ %) إناث، فى أربع مدارس، يتراوح عمرهم الزمنى مابين (١١ – ١٥) سنة، بمتوسط عمرى قدره (١٢,٨) سنة، مدرستان كان بستخدم فيهما دعم الأقران، ومدرستان لم يستخدم فيهما هذا الدعم من قبل الأقران، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الضحايا الذين يتلقون نظام دعم من الأقران أصبحوا قادرين على الإبلاغ عن التنمر والعدوان الموجود فى مدارسهم أكثر بكثير من أولئك الذين لا يتلقون دعم من الأقران، كما أصبحوا أكثر قدرة وشجاعة على الإبلاغ عن الأشياء غير المرغوب فيها فى المدرسة، كما أشارت الدراسة إلى أهمية المساندة من الأقران لضحايا العنف والتنمر حتى ينخفض معدلهما ويسود المدارس جو من الأمن.

دراسة (Midthassel , Bru & Idsor 2008) هدفت الدراسة خفض سلوك التنمر لدى التلاميذ فى (٧٢) مدرسة من مدارس النرويج الإلزامية، وقسمت عينة الدراسة إلى (٢٢) مدرسة قدمت ثمانية دروس مخططة لأمهات الأطفال المتنمرين، أما (٢٢) مدرسة الأخرى قدمت نفس الدروس السابقة بالإضافة إلى استقبالهم مكلمات هاتفية منظمة من قبل الباحث أثناء تناولهم الدروس الثمانية، أما (٢١) مدرسة الأخيرة لم تتلق أى خدمة من شأنها الحد من التنمر، وتوصلت النتائج إلى أن المدارس التى تلقت خدمات أصبح هناك انخفاضص ملحوظ فى سلوكيات التنمر عن المدارس التى استخدمت كضابطة، كما لم يحدث أى تغير فى درجات ضحايا التنمر، كما احرزت المجموعة الثانية من المدارس انخفاضص ملحوظ أكثر من المدارس الأولى.

دراسة(Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos & Boudah, 2009)
هدفت الدراسة تعرف التنمر لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي وأثرة على التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٤) طالباً وطالبة (٢٢٦ ذكرًا، و٢٥٨ أنثى)،

منهم (٣٦٩) طالبًا في التعليم العام، و(٧٤) طالبًا متفوقًا أكاديميًا (٤٨ ذكرًا، و٢٦ أنثى)، و(٤١) طالبًا يعانون من إعاقة عقلية خفيفة (٢٩ ذكرًا، ١٢ أنثى)، واستخدمت الدارسة مقياسين للتحصيل الأكاديمي والتنمر/ الضحية) إعداد الباحثين)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المعاقين عقليًا بدرجة خفيفة أكثر عرضة للتنمر من قِبل المعلمين والطلاب مقارنة بالطلاب المتفوقين أكاديميًا، كما أن العزلة الاجتماعية ترتفع بارتفاع التعرض للتنمر، كما أظهرت النتائج أيضًا انتشار التنمر بين الذكور بشكل أكبر عنه لدى الإناث.

دراسة عماد على، وفاء عبد الشافى، مصطفى الحديبى (٢٠١٥) التى هدفت إلى بحث العلاقة بين الاضطرابات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية (والتنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات العقلية البسيطة والمتوسطة، وكذلك تعرف الفروق في متغيريّ الدراسة طبقًا للنوع)ذكور /إناث)، ودرجة الإعاقة (بسيطة /متوسطة)، تكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالبًا من ذوي الاضطرابات العقلية بواقع (٢٥) ذكرًا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ –١٤) سنة، (٤ (إناث من ذوات الإعاقة المتوسطة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٥ – ٢٠) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة) تعديل وتقنين علي، ٢٠١٤) ، مقياس التنمر المدرسي المصور(إعداد :الحديبي، وماهر، تحت الطبع)، واختبار اللغة التعبيرية والاستقبالية)إعداد الباحثين.) وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الاضطرابات اللغوية والتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في التنمر المدرسي تبعًا للنوع أو نوع الإعاقة أو العمر الزمني، كما أن اضطرابات اللغة التعبيرية لها قدرة تنبؤية بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة.

دراسة منى حسين الدهان، ٢٠١٨ التى هدفت إلى بحث فاعلية برنامج للدراما الإبداعية في خفض سلوك التنمر (المتنمر –الضحية)، وزيادة مستوى التعرف على تعبيرات الوجه لدى الأطفال المعاقين عقليّاً وتكونت عينة الدراسة من 25طفلاً وطفلة معاقون عقليّاً وقابلون للتعلم، تتراوح أعمارهم من ٩– ١٤سنة، تمَّ ترشيحهم من قبل مدرسي فصولهم بأنهم من الأطفال الأكثر اعتداء على رفاقهم وتعمد إيذائهم، استخدامت الدراسة المقاييس التالية: مقياس التنمر المصور إعداد

منى الدهان وآخرين، مقياس ضحايا التنمر المصور إعداد منى الدهان وآخرين، مقياس تعبيرات الوجه المصور إعداد منى الدهان وآخرين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي: إن الدراما الإبداعية تسهم في خفض مستوى التنمر من خلال ما تقدمه الحركة الإبداعية والتدريب علي المهارات الاجتماعية من خلال اللعب الجماعي وضبط الانفعالات ولعب الدور والتمثيل الصامت والتدريب على ألعاب التفكير والارتجال والتعبير عن الذات وتدريب الحواس والتخيل، كما أن الدراما تشجع الأطفال على التحدث بصوت عالٍ، مما يقلل من وقوعهم ضحايا للتنمر. كما يعد التعاون والتفاعل الاجتماعي والمشاركة في الاحتفالات واللعب الجماعي، بمثابة اكتساب لمهارات الثقة بالنفس، وتقليل من الخوف والبعد عن المشاعر السلبية والقلق وهى عناصر مؤدية للتنمر. كما أن التدريب على التعرف على تعبيرات الوجه يسهم فى نمو المهارات الاجتماعية وتقليل المشكلات السلوكية كما تعمل على إضعاف سلوك التنمر واستبدالة بسلوكيات إيجابية.

دراسة Nambiar, et al, (2019) التى هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقة بين التنمر / الضحية وتقدير الذات لدى الطلاب المعاقين عقليًا البسيطة وذوي الوظائف الفكرية المحدودة borderline intellectual الذين ينحصر معدل الذكاء لديهم بين (٥٠ – ٨٥ (في المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) (طالباً من الذكور ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ – ١٣) سنة، واستخدمت الدراسة المقياس متعدد الأبعاد لضحايا التنمر)إعداد : Mynard & Joseph, 2000)، ومقياس تقدير الذات)إعداد , ,Rosenberg) 1965 وأظهرت نتائج الدراسة أن التنمر / الضحية ضد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة كان أكثر شيوعًا في المدارس الحكومية من ذوي الوظائف الفكرية المحدودة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين التنمر / الضحية وتقدير الذات لدى عينة الد راسة.

دراسة أحمد على طالب وعمرو محمد سليمان (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق بين الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين كضحايا للتنمر المدرسي، والكشف عن الفروق لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي في ضوء :نوع الإعاقة، والنوع، والمرحلة التعليمية . واشتملت العينة على (٢٦٣) طالبًا وطالبة (٦١) طالبًا من المعاقين عقليًا (٣٣ ذكرًا، ٢٨ أنثى)،(٥٢) طالبًا من ذوي اضطراب طيف الذاتوية (٢٩ ذكرًا،٣٣

أنثى)، (٧٠) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم (٣٩ذكرًا، ٣١ أنثى)، (٨٠) طالبًا من العاديين (٤٠ ذكرًا،٤٠ أنثى) .وتم استخدام مقياس ضحايا التنمر المدرسي (إعداد الباحثين) وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من الطلاب المعاقين عقليًا، وذوي اضطراب طيف الذاتوية، وبين الطلاب العاديين في مقياس ضحايا التنمر المدرسي لصالح الطلاب المعاقين عقليًا، وذوي اضطراب طيف الذاتوية، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وبُعديه" ضحايا التنمر الجسدي "و"ضحايا التنمر اللفظي"، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي وفقًا لنوع الإعاقة، ووفقًا للنوع لصالح الذكور، ووفقًا للمرحلة التعليمية لصالح طلاب المرحلة المتوسطة .

دراسة هند محمود الجرسى، ٢٠٢٠ التى هدفت إلى بحث سلوك التنمر لدى طلاب مدارس الدمج نحو أقرانهم ذوى الإعاقة العقلية البسيطة تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً وطالبة مقسمين ما بين (٥٠) تلميذاً، و (٣٤) تلميذة من الطلاب العاديين الملتحقين بمدارس دمج ذوى الإعاقة الذهنية البنين والبنات الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٠ –١٤) سنة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى انتشار سلوك التنمر لدى التلاميذ العاديين فى المدارس نحو أقرانهم المعاقين ذهنياً بالمدرسة وقد أشارت النتائج أن البعد اللفظى للتنمر كان أعلى من البعد الجسدى، كما أن سلوك التنمر لدى الذكور أعلى من الإناث فى كلا المرحلتين الدراسيتين الابتدائية والإعدادية، كما أظهرت نتائج البحث أن سلوك التنمر أعلى فى المرحلة المتوسطة منه فى المرحلة الابتدائية.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

(١) تعددت الاساليب المستخدمة فى خفض التنمر المدرسى لدى التلاميذ بشكل عام ولدى ذوى الإعاقة العقلية بشكل خاص، فهناك من استخدم العلاج بالقراءة (Hillsberg & Spak, 2006)، ومنهم من استخدم لغة الأمان والسلم (Slee & Mohyla, 2007)، أو استخدام الدراما والابداع فى خفض سلوك التنمر (منى الدهان، ٢٠١٨).

(٢) اشارت بعض الدراسات إلى أهمية استخدام اسلوب التعليم الملطف فى تحسين المشاكل السلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، كذلك خفض السلوك العدوانى (Mudford & Jones, 2009; Start, 2008; Stansfield & Cheseldin, 2011; Kocken, 2010 شعبان صلاح، ٢٠٠٩).

(٣) معظم الدراسات استهدفت خفض التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأوصت بالتدخل المبكر وخاصة قبل دخول الطفل مرحلة المراهقة، منعاً لتفاقم المشكلة تكراراً وشدة أو تحولها لسلوكيات أشد خطورة، ومن ثم كانت العينة المستهدفة من الدراسة الحالية تلاميذ المرحلة الابتدائية.

(٤) لخفض التنمر أهمية كبيرة فى أشاعة الأمن المدرسى وتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.(Smith et al, 2008)

(٥) لابد من تضمين جلسات البرنامج القائم على التعليم الملطف العديد من الأنشطة مثل:المناقشة، الغناء، التمثيل، الموسيقى..... وغيرها ولذلك قامت الباحثة بتضمين كل جلسة مجموعة من الأنشطة لتكون الجلسة أكثر فاعلية.

(٦) اشارت بعض الدراسات إلى انتشار سلوكيات التنمر بين كل من البنين والبنات على حدا سواء (Estell et al, 2009) (أحمد على طالب وعمرو محمد سليمان، ٢٠١٩).

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

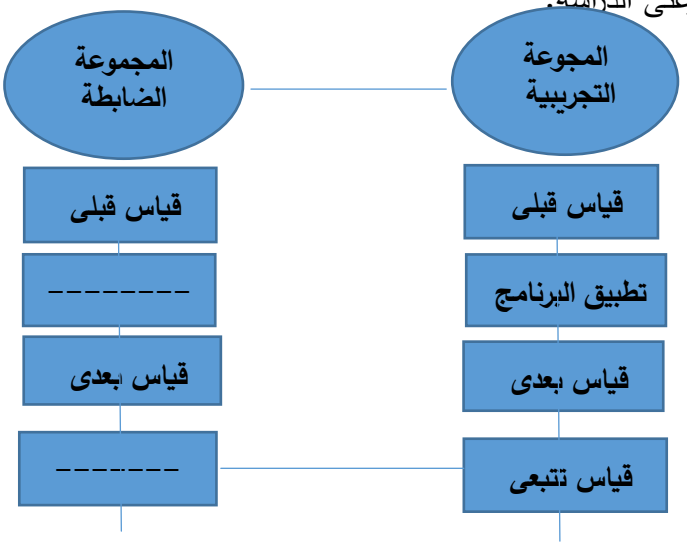
٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس سلوك التنمر (العاطفى،

اللفظى، الاجتماعى، الجسدى . الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

منهجية الدراسة وتصميمها:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين، التجريبية والضابطة، والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة، يمثل البرنامج التدريبي القائم على التعليم الملطف المتغير المستقل، ويمثل سلوك التنمر المتغير التابع وللتوصل إلى نتائج الدراسة تم استخدام مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم إخضاعهما لقياس قبلي وآخر بعدى، حيث تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط، والشكل التالى يوضح التصميم التجريبى لمجموعتى الدراسة:



شكل (٢) يوضح التصميم التجريبى لمجموعتى الدراسة

عينة الدراسة:

أ-العينة الاستطلاعية:

تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) طفل وطفلة من ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم من مدارس التربية الفكرية بمحافظة الجيزة بمتوسط عمرى

(٩,٦٥)، وانحراف معيارى (١,١٢٢) ومتوسط ذكاء (٦٢,٣٧) وانحراف معيارى (٦,٤٠)، وتم استخدامها للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية حتى يمكن تطبيقها على العينة الأساسية للدراسة.

ب- العينة الاساسية:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٢) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم المسجلين بمدارس التربية الفكرية بمحافظة الجيزة، وتم تشخيصهم وتصنيفهم وفقاً للشروط الآتية: متوسط الذكاء يتراوح ما بين (٥٥ –٦٩) IQ بعد الاطلاع على ملفات الأطفال بالمدرسة، ومتوسط ذكاء (٤٥, ٦٢) وانحراف معيارى (٦,٥٠)، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩–١١) عام، بمتوسط عمر (٤, ١٠) وانحراف معيارى (٤ ,١)، وتم استبعاد الأطفال ذى الإعاقات الأخرى، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية عددها (١٦) طفلاً وطفلة (٨ بنين، ٨ بنات). والمجموعة الضابطة عددها (١٦) طفلاً وطفلة (٨ بنين، ٨ بنات)، وجميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال المتنمرين حيث إنهم حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس سلوك التنمر (إعداد الباحثة) المستخدم فى هذة الدراسة.

تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لسلوك التنمر :

تم التحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في القياس القبلي لمتغير سلوك التنمر باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، ويوضح جدول (١) نتائج اختبار " ت" لعينتين مستقلتين بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير سلوك التنمر على النحو التالي:

جدول (١) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في سلوك التنمر لدى ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم. (ن = ٣٢)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التنمر العاطفي	ضابطة	١٦	١٧.٢٥	٠.٦٨٣	١.٠٠٠	٠.٣٣٣	غير دال
	تجريبية	١٦	١٧.٤٤	٠.٦٢٩			
التنمر اللفظي	ضابطة	١٦	١٤.٢٥	٠.٧٧٥	٠.٤٣٦	٠.٦٦٩	غير دال
	تجريبية	١٦	١٤.١٣	٠.٩٥٧			
التنمر الاجتماعي	ضابطة	١٦	١٦.٩٤	٠.٧٧٢	١.٩٦٢	٠.٠٦٩	غير دال

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
	تجريبية	١٦	١٦.٥٠	٠.٩٦٦			
التنمر الجسدي	ضابطة	١٦	١٩.٥٦	٠.٩٦٤	١.٤٦٤	٠.١٩٤	غير دال
	تجريبية	١٦	١٩.١٩	١.٧٥١			
الدرجة الكلية لسلوك التنمر	ضابطة	١٦	٦٨.٠٠	١.٧٥١	١.٤٤١	٠.١٧٠	غير دال
	تجريبية	١٦	٦٧.٢٥	٢.١١٣			

يتضح من جدول **(١) ما يلي:**

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي (التنمر العاطفي، التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي، التنمر الجسدي، الدرجة الكلية لسلوك التنمر)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متوسطي درجات المجموعتين.

أدوات الدراسة:

(١) مقياس سلوك التنمر: (إعداد الباحثة ملحق (١))

التعريف الإجرائى لسلوك التنمر: هو عبارة عن أساءة استخدام القوة بصورة مستمرة بغرض السيطرة على الآخرين وهو سلوك إيذائى مبنى على عدم التوازن فى القوة ويتضمن الحاق الأذى بالآخرين، ومنع بعض التلاميذ من ممارسة بعض الأنشطة بقصد إقصائهم أو رفض صداقتهم، أو نشر شائعات عن الآخرين، أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها، وتدمير واتلاف الممتلكات المادية للمدرسة، إيذاء الآخرين، والإساءة الجسدية والنفسية والاجتماعية المتكررة والهادئة والمتعمدة الصادرة عن فئة المتنمرين.

هدف المقياس: هو قياس سلوك التنمر لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم بأبعاده الأربعة وهم (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى.(

التنمر العاطفى: يسعى فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية، من خلال التجاهل، العزلة، والسخرية والازدراء من الضحية، وابعادها عن الأقران والتحديق فى وجها، والضحك بصوت منخفض، واستخدام الاشارات الجسدية العدوانية.

التنمر اللفظى: هو تهديد من المتنمر للضحية أمام مجموعة من الأقران بقصد السخرية والتقليل من شأنها ونقدها نقداً قاسياً والتشهير بها، واستخدام

الكلمات لإذلال الضحية أو إيذاء مشاعرها من خلال المضايقة أو التنابز بالألقاب أو السب أو التهديد، وأطلاق الشائعات الباطلة.

التنمر الاجتماعى: يهدف الحاق الأذى بالآخرين ومنع بعض الطلاب من ممارسة بعض الأنشطة بقصد إقصائهم أو رفض صداقتهم، أو نشر شائعات عن الآخرين.

التنمر الجسدى: أى اتصال يقصد به ايذاء الفرد جسدياَ ويأخذ أشكال مختلفة منها الدفع، اللطم، الضرب، الركل، البصق، الهجوم على الضحية.

خطوات إعداد المقياس: تم اتخاذ الخطوات التالية فى سبيل إعداد المقياس واشتقاق محاوره وعباراته والتحقق من صدقه وثباته من خلال المصادر التالية:

- مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التى تناولت سلوك التنمر، وذلك للإفادة فى تحديد وصياغة مفردات المقياس.
- تم استعراض المقاييس التى استخدمت لتقييم سلوك التنمر لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ومنها مقياس السلوك التنمرى للأطفال ذوى الإعاقة العقلية إعداد منى الدهان (٢٠١٨) ومقياس السلوك التنمرى لدى ذوى صعوبات التعلم مسعد نجاح ابوالديار (٢٠١٢) ومقياس سلوك التنمر إعداد صفاء بحيرى (٢٠١٩)، ومقياس السلوك التنمرى للأطفال والمراهقين إعداد مجدى محمد الدسوقى، وكذلك بعض المقاييس الأجنبية ومنها مقياس Louis Yong ,2003 فى دراسة، مقياس تصورات التنمر المدرسى من إعداد Taylor, 2009، ومقياس Blakeney, 2006 لقياس التنمر وضحايا التنمر، مقياس Marees & Peterman, 2010.
- تمت صياغة فقرات المقياس وروعى فى هذه الفقرات أن تكون شاملة لابعاد سلوك التنمر الأربعة.
- بلغ عدد الفقرات (٢٤) فقرة شملت الابعاد السابقة وتوزعت على النحو التالى:

سلوك التنمر العاطفى وعدد فقراته (٦) والتى تشكل الأرقام (٣، ٦، ٩، ١١، ١٤، ١٨)، **سلوك التنمر اللفظى** وعدد فقراته (٥) والتى تشكل الأرقام (٢، ٥، ٨، ١٣، ١٧)، **سلوك التنمر الاجتماعى** وعدد فقراته (٦) والتى تشكل الأرقام (٤، ٩، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٣)، **سلوك التنمر الجسدى** وعدد فقراته (٧) والتى

تشكل الأرقام (١، ٣، ٦، ١٠، ١١، ١٥، ١٨)، عدد فقرات المقياس الكلى (٢٤) فقرة.

لكل عبارة ثلاث اختيارات وهى (كثيراً – أحياناً – نادراً)، وترتيب الدرجات (٣ – ٢ – ١)، وبذلك تكون الدرجة الكلية الصغرى (٢٤) والكبرى (٧٢)، كلما ارتفعت درجة الطفل على المقياس دل ذلك ارتفاع مستوى سلوك التنمر والعكس صحيح.

الكفاءة السيكومترية لمقياس سلوك التنمر:

صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، والاتساق الداخلى وذلك على النحو التالى.

(أ) صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية، بلغ عددهم (١٠) محكمين، لأبداء الرأى فى بنود المقياس من حيث مدى ملاءمة كل بند من البنود للهدف التى وضعت لقياسه ومعرفة مدى وضوح أسلوب وصياغة كل بند، وانتمائها للمحور الذى تنتمى إليه، حيث تم اعتماد البنود التى اتفق عليها المحكمين بنسبة اتفاق ٨٠ % فأكثر من حيث صلاحيتها وملاءمتها لقياس الظاهرة التى وضعت لقياسها، وقامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة من قبل السادة المحكمين. بعد أخذ الملاحظات المتعددة من المحكمين من حذف أو إضافة أو إعادة الصياغة أو أى اقتراحات أخرى، أصبح المقياس بصورته المعدلة يحتوى على (٢٤) مفردة، تم إعداد المقياس فى صورته النهائية مع التعليمات الخاصة للقائم بالتطبيق، وجدول (٣) يوضح معاملات الاتفاق بين المحكمين لمفردات المقياس.

جدول (٢) نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس سلوك التنمر (ن = ١٠)

رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
1	10	100%	9	9	90%	17	10	100%
2	8	80%	10	9	90%	18	8	80%

100%	10	19	90%	9	11	90%	9	3
100%	10	20	90%	9	12	90%	9	4
100%	10	21	100%	10	13	100%	10	5
100%	10	22	90%	9	14	100%	10	6
90%	9	23	100%	10	15	80%	8	7
100%	10	24	90%	9	16	100%	10	8

يتضح من الجدول (٢) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين 80%، 100% لذا قد تم الابقاء على جميع مفردات المقياس دون حذف.

(ب) صدق المحكات (الصدق التلازمى):

تم أختيار مقياس سلوك التنمر إعداد/ مجدى محمد الدسوقى ٢٠٠٥ لاستخدامه كمحك للتحقق من الصدق التلازمى لمقياس سلوك التنمر المستخدم فى الدراسة الحالية، حيث بلغت عبارات المقياس (٤٠) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد هى ذاتها أبعاد المقياس المستخدم فى الدراسة الحالية (التنمر العاطفى، التنمر اللفظى، التنمر الاجتماعى، التنمر الجسدى)، وقام مجدى محمد الدسوقى بالتحقق من الصدق العاملى للمقياس والصدق التلازمى، كما تم التحقق من الاتساق الداخلى لأبعاده الأربعة الفرعية (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى)، فبلغت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس على التوالى كالآتى: (٠,٥٦، ٠,٥٨، ٠,٦٠، ٠,٦٩) وكانت معاملات الثبات والصدق للمقياس مرضية. وقد قامت الباحثة فى الدراسة الحالية بتطبيق الأدتين على أفراد العينة الأستطلاعية البالغ عددها (٣٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المتنمرين المعاقين عقلياَ القابلين للتعليم، ثم قامت بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الأداتين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، فبلغت معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الأربعة الفرعية للدراسة الحالية مع درجات الأبعاد الأربعة لمقياس سلوك التنمر على التوالى: (٠,٧٩٠، ٠,٧٩٨، ٠,٦٦٥، ٠,٦٥٦)، وهى معاملات فى مجملها موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، الأمر الذى يشير إلى تمتع مقياس سلوك التنمر المستخدم فى الدراسة الحالية بالصدق التلازمى.

<u>الاتساق الداخلى:</u>

تم إيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعد التنمر العاطفى (ن =٣٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.502	0.514	4	0.512	0.497
2	0.472	0.498	5	0.487	0.491
3	0.444	0.461	6	0.488	0.489

مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.463، (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) باستثناء العبارة رقم (3) فهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعد التنمر اللفظى (ن =٣٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	**0.502**	**0.514**	**4**	**0.512**	**0.497**
2	**0.472**	**0.498**	**5**	**0.487**	**0.491**
3	**0.444**	**0.461**			

مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.463، (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) باستثناء المفردة رقم (3) فهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعد التنمر الاجتماعى (ن =٣٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	**0.527**	**0.518**	**4**	**0.529**	**0.513**
2	**0.578**	**0.609**	**5**	**0.469**	**0.502**

3	**0.605**	**0.599**	**6**	**0.574**	**0.554**

مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.46، (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) باستثناء المفردة رقم (5) فهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبعد التنمر الجسدى (ن =٣٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.511	0.523	5	0.488	0.491
2	0.496	0.504	6	0.515	0.525
3	0.475	0.498	7	0.471	0.477
4	0.502	0.519			

مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.463، (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ثبات مقياس سلوك التنمر:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٠) فرداً من نفس أفراد العينة الذى تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين، والجدول التالى يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس سلوك التنمر بطريقة ألفا–كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس.

جدول (٧) معاملات الثبات لمقياس سلوك التنمر

بطريقة ألفا – كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس (ن = 30)

الأبعـاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
التنمر العاطفى	**0.822**	**0.829**
التنمر اللفظى	**0.785**	**0.796**
التنمر الاجتماعى	**0.817**	**0.823**
التنمر الجسدى	**0.827**	**0.831**
الدرجة الكلية	**0.831**	**0.842**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات مقياس سلوك التنمر.

البرنامج التدريبي: Training Program**(ملحق ٢)**

يقصد به إجرائياً مجموعة من الاجراءات المنظمة القائمة على أسلوب التعليم الملطف وتشمل الأنشطة والألعاب، والممارسات، والقصص التى تستخدم الصور والرسومات وألعاب تركيب الصور (البازل) والتى تقدم للأطفال ذوى

الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، خلال فترة زمنية محددة بهدف تحسين سلوك التنمر بأبعاده المختلفة لديهم.

الهدف العام للبرنامج: هدف البرنامج إلى التدريب على استراتيجيات التعليم الملطف، وكذلك التعرف على أثره فى خفض وتعديل سلوك التنمر لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

الهدف الخاص للبرنامج: هو خفض وتعديل سلوك التنمر بأبعاده (التنمر العاطفى، التنمر اللفظى، التنمر الاجتماعى، التنمر الجسدى) من خلال استخدام استراتيجية التعليم الملطف لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم.

مصادر بناء البرنامج التدريبى:

أستفادت الباحثة من مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة والبرامج التدريبية التى تناولت اساليب التعليم الملطف فى خفض بعض انواع السلوك غير السوى، وذلك فى تحديد وصياغة جلسات وفنيات واستراتيجيات البرنامج التدريبى.كما قامت الباحثة باستطلاع أراء معلمون الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم حول طرق التعلم التى يفضلونها، وجاءت كلها متسقة مع فنيات وأنشطة التعليم الملطف (مرفت عزمى، أمانى عزت، Gates, et al, 2001; Start, 2008).

أسس بناء البرنامج التدريبى:

- تحديد أهداف البرنامج بالإضافة إلى تحديد احتياجات أفراد العينة التى يتناولها هذا البرنامج.
- مراعاة الخصائص السيكولوجية والفسيولوجية لعينة الدراسة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.
- تحديد هدف لكل جلسة مع محاولة تحقيقه خلال الزمن المخصص لها.
- توفير بيئة مليئة بالمثيرات السمعية والبصرية واللمسية واستخدامها بأسلوب جيد يتناسب وطبيعة الطفل
- مراعاة عوامل الأمن والسلامة للأطفال واستخدام الأدوات الأمنة
- اختيار محتوى البرنامج من أنشطة وفنيات التعليم الملطف التى تتناسب مع قدرات الطفل.
- مراعاة توفير الوقت الكافى لكل جلسة فى البرنامج.

- مرعاة الدور التوجيهى للمعلمة أثناء تطبيقها البرنامج والبعد عن الدور التلقينى.
- أن تتدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد وبما يتناسب مع قدرات الأطفال.
- خلق جو من الثقة المتبادلة بين القائم على تطبيق البرنامج وأفراد العينة.

الفنيات المستخدمة فى البرنامج التدريبى:

تم استخدام عدد من الفنيات التى تمكن أصحاب نظرية التعليم الملطف من إعدادها وتطويرها بهدف استخدامها فى تعديل السلوك غير السوى من أهم تلك الفنيات: التجاهل –إعادة التوجيه – المكافأة، المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة، التعليم فى صمت، أسلوب النمذجة، أسلوب اللعب فى مجموعات، أسلوب لعب الدور، أسلوب التعزيز المادى والمعنوى، أسلوب التكرار، أسلوب المناقشة والحوار، السرد القصصى.

الوسائل المستخدمة أثناء تطبيق البرنامج:

تم استخدام السبورة لعرض التعليمات وتوضيح النقاط الغامضة، ومجموعة مختارة من القصص (قصة الهرة الذكية والثعلب الجائع، الكنز، الجمل الأعرج،الصديق المشاكس)، (أقلام، وأوراق، وألوان، وكرتون ومجموعة من العصي، وصناديق)، (وألعاب بسيطة) تركيب الصور، والترتيب، والدمى، وسيارات صغير،) سيناريو للتمثيل) تمثيل دور شخصية كرتونية، وسماعة، ومسجل، ومجموعة صور.

مراحل تنفيذ البرنامج:

تم تطبيق البرنامج من خلال ثلاث مراحل أساسية هى:

١- **المرحلة الأولى:** يتم خلال هذة المرحلة تطبيق مقياس سلوك التنمر بأبعاده الأربعة (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى) على مجموعة كبيرة من المعاقين عقلياً القابلين للتعليم المسجلين فى مدرسة التربية الفكرية بالدقى، من خلال ذلك التطبيق يتم تحديد الأطفال الحاصلين على درجات مرتفعة فى مقياس سلوك التنمر/ إعداد الباحثة وكان عددهم (٣٢) طفلاً وطفلة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (التجريبية التى تتعرض للبرنامج التدريبى وعددها (١٦) طفلاً وطفلة، والأخرى الضابطة وهى التى لا تتعرض للبرنامج

التدريبى وعددها (١٦) طفلاً وطفلة. يتم خلال هذة المرحلة ايضاً كافة الأجراءات لتكوين علاقة تعارف مع الأطفال، وأولياء أمورهم، والأخصائيين القائمين على رعايتهم، وأعطائهم فكرة عن الهدف من البرنامج وكيفية تنفيذه، ومساعدة الأطفال على تعميم المهام والمهارات التى يتعلمها.

٢- **مرحلة التنفيذ:** يتم تنفيذ البرنامج على مدى شهرين ونصف بواقع أربع جلسات أسبوعياً وبذلك يتكون البرنامج من (٤٠) جلسة، زمن الجلسة يتراوح بين (٤٥ – ٥٠) دقيقة، بحيث يخصص أول خمس دقائق تمهيداً للعمل مع الطفل وإعداد الأدوات، وفى أخر خمس دقائق يتم حث الطفل كى يساعد فى جمع الأدوات ووضع الأوراق مكانها وتتضمن كل جلسة تحقيق مجموعة أهداف اجرائية من أهداف البرنامج.

٣- **مرحلة التقييم:** فى هذة المرحلة يتم تقييم فاعلية البرنامج التدريبى القائم على التعليم الملطف فى تعديل وخفض سلوك التنمر على الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم وكذلك التحقق من استخدام تأثير البرنامج خلال المتابعة.

صدق البرنامج:

قامت الباحثة بعرض البرنامج بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس والصحة النفسية، بلغ عددهم (١٠) محكمين، لأبداء الرأى فى مكونات البرنامج التدريبي المستند إلى التعليم الملطف في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم من حيث مدى ملاءمة كل جلسة من جلسات البرنامج للهدف المرجوة منها، والتأكد من تنظيم الجلسات ومكوناتها من أهداف، وأنشطة، والأدوات المستخدمة، وإجراءات الجلسة، وأساليب التعليم الملطف، والتقييم، ومدى صلاحية البرنامج للتطبيق، وقامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة من قبل السادة المحكمين. بعد أخذ الملاحظات المتعددة من المحكمين من حذف أو إضافة أو إعادة الصياغة أو أى اقتراحات أخرى، وقد كانت نسبة الاتفاق على مضمون البرنامج وجلساته تتراوح بين ٨٥% – ١٠٠% مما يعد مؤشراً على صدقه.

نتائج الدراسة ومناقشاتها:

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

للتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وذلك للمقارنة بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي في سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم للمجموعة التجريبية. ويوضح جدول (٨) نتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين بين القياسين القبلي والبعدي في سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم على النحو التالي:

جدول (٨) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي في سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم للمجموعة التجريبية.

(ن= ٣٢).

الاتجاهات	القياسان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	حجم الأثر Cohen's d[1]	التفسير
التنمر العاطفي	بعدى	١٦	٧.٤٣٧	٠.٩٦٣	٣٤.٦٤١	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	٤.٣٩٩	حجم أثر كبير
	قبلى	١٦	١٧.٤٤	٠.٩٢٦					
التنمر اللفظي	بعدى	١٦	٥.٨٧٥	٠.٨٠٦	٣٠.٩٩٨	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	٣.٩٣٦	حجم أثر كبير
	قبلى	١٦	١٤.١٣	٠.٩٥٧					
التنمر الاجتماعى	بعدى	١٦	٧.٢٥٠	٠.٩٣٠	٢٢.٩٤٦	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	٢.٩١٤	حجم أثر كبير
	قبلى	١٦	١٦.٥٠	٠.٩٦٦					
التنمر الجسدي	بعدى	١٦	٧.٨٧٥	٠.٨٨٥	٣٧.٨٥١	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	٤.٨٠٧	حجم أثر كبير
	قبلى	١٦	١٩.١٩	١.٢٧٦					

[1] يحسب حجم الأثر Cohen's d لعينتين مرتبطتين باستخدام المعادلة الاتية:

$$d = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

ويشير حجم الأثر (٠,٢) الى حجم أثر قليل، ويشير حجم الأثر (٠,٥) الى حجم أثر متوسط، ويشير حجم الأثر (٠,٨)) فأكبر الى حجم اثر كبير

الاتجاهات	القياسان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	حجم الأثر Cohen's d'	التفسير
الدرجة الكلية لسلوك التنمر	بعدى	١٦	٢٧.٨١٢	٢.٩٢٦	٥٢.٧٩١	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	٦.٧٠٤	كبير
	قبلي	١٦	٦٧.٢٥٠	٢.١١٣					

(**) دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم للمجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي؛ حيث بلغ مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٠٠) وذلك لصالح القياس القبلي في مختلف ابعاد سلوك التنمر وفي الدرجة الكلية أيضًا؛ مما يشير الى تحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لسلوك التنمر وأبعاده الفرعية مقارنة بالقياس القبلي، حيث إنخفضت قيم سلوك التنمر وأبعاده الفرعية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي. كما يتضح أن حجم الأثر كبير؛ حيث بلغت قيمة Cohen's d^2 لمختلف أبعاد سلوك التنمر والدرجة الكلية أكبر من (٠.٨) مما يشير الى وجود حجم أثر كبير.

اختبار صحة الفرض الثانى:

ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لسلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

وللتحقق من صحة الفرض الصفري الثاني تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطى درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لسلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

ويوضح جدول (٩) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسلوك التنمر (العاطفى،

اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم على النحو التالي:

جدول (٩) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في سلوك التنمر لدى ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم. (ن = ٣٢)

المتغيرات	القياسان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	حجم الأثر Cohen's d[٢]	التفسير
التنمر العاطفي	تجريبية	١٦	٧.٤٣٧	٠.٩٦٣	٣١.٢٧٥	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	١١.٠٥٩	حجم أثر كبير
	ضابطة	١٦	١٦.٤٣٧	٠.٦٢٩					
التنمر اللفظي	تجريبية	١٦	٥.٨٧٥	٠.٨٠٦	٢٥.٣٢٩	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	٨.٩٥٦	حجم أثر كبير
	ضابطة	١٦	١٣.٥٠٠	٠.٨٩٤					
التنمر الاجتماعي	تجريبية	١٦	٧.٢٥٠	٠.٩٣٠	٣١.١٧٧	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	١١.٠٢٤	حجم أثر كبير
	ضابطة	١٦	١٦.٢٥٠	٠.٦٨٣					
التنمر الجسدي	تجريبية	١٦	٧.٨٧٥	٠.٨٨٥	٢٩.٩٩٤	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	١٠.٦٠٦	حجم أثر كبير
	ضابطة	١٦	١٨.٦٨٧	١.١٣٨					
الدرجة الكلية لسلوك التنمر	تجريبية	١٦	٢٧.٨١٢	٢.٩٢٦	٤٥.٥٥٨	٠.٠٠٠	دال إحصائيا	١٦.١٠٩	حجم أثر كبير
	ضابطة	١٦	٦٦.٦٢٥	١.٧٤٦					

****دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول **(٩) ما يلي:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياس البعدي لسلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم بالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الضابطة؛ مما يشير الى انخفاض سلوك التنمر وابعاده الفرعية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير الى فعالية البرنامج في تخفيض سلوك

[٢] يحسب حجم الأثر Cohen's d لعينتين مستقلتين باستخدام المعادلة الاتية:

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$$

ويشير حجم الأثر (٠,٢) الى حجم أثر قليل، ويشير حجم الأثر (٠,٥) الى حجم أثر متوسط، ويشير حجم الأثر (٠,٨)) فأكبر الى حجم اثر كبير

التنمر وأبعاده الفرعية. كما كان حجم الأثر كبيرا لكافة الأبعاد الفرعية لسلوك التنمر وللدرجة الكلية كذلك.

اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم.

للتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وذلك للمقارنة بين متوسطي درجات القياس البعدي والتتبعي في سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم للمجموعة التجريبية. ويوضح جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين بين القياسين البعدي والتتبعي في سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم على النحو التالي:

جدول (١٠) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات القياس البعدي والتتبعي في سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم للمجموعة التجريبية.

(ن= ٣٢).

الاتجاهات	القياسان	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التنمر العاطفي	تتبعى	١٦	٧.٧٥٠	٠.٦٨٣	١.٧٧٥	٠.٠٩٦	غير دال إحصائيا
	بعدى	١٦	٧.٤٣٧	٠.٩٦٣			
التنمر اللفظي	تتبعى	١٦	٦.٠٦٢	٠.٦٨٠	١.٨٦١	٠.٠٨٣	غير دال إحصائيا
	بعدى	١٦	٥.٨٧٥	٠.٨٠٦			
التنمر الاجتماعى	تتبعى	١٦	٧.١٢٥	٠.٧١٨	٠.٤٨٨	٠.٦٣٣	غير دال إحصائيا
	بعدى	١٦	٧.٢٥٠	٠.٩٣٠			
التنمر الجسدي	تتبعي	١٦	٧.٣٧٥	٠.٨٠٦	١.٣٧٩	٠.١٨٨	غير دال إحصائيا
	بعدى	١٦	٧.٥٦٢	٠.٨١٣			
الدرجة الكلية لسلوك التنمر	تتبعى	١٦	٢٨.٣١٢	١.٥٧٩	٠.٤٨١	٠.٦٣٧	غير دال إحصائيا
	بعدى	١٦	٢٨.١٢٥	٢.٣٠٥			

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعةالتجريبية في سلوك التنمر (التنمر

العاطفي، التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي، التنمر الجسدي، الدرجة الكلية لسلوك التنمر)، مما يشير إلى استمرارية تأثير البرنامج في تخفيض سلوك التنمر وابعاده الفرعية لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم للمجموعة التجريبية.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج هذة الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لصالح القياس القبلي. كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس سلوك التنمر (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى الدرجة الكلية لسلوك التنمر) لصالح المجموعة الضابطة. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس سلوك التنمر(العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى، الدرجة الكلية لسلوك التنمر)؛ مما يشير الى انخفاض سلوك التنمر وابعاده الفرعية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير الى فعالية البرنامج في تخفيض سلوك التنمر وأبعاده الفرعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

يمكن تفسير ذلك وارجاعه إلى الدور الفعال للبرنامج التدريبي– المُعد من قبل الباحثة –في تخفيض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم من خلال استخدام فنيات التعليم الملطف وتوظيف أستراتيجياته ضمن جلسات البرنامج، حيث اتسم البرنامج التدريبي بعدة خصائص اسهمت في تبسيط عملية الحد من سلوك التنمر بأبعاده (العاطفى، اللفظى، الاجتماعى، الجسدى)، منها التركيز على بناء علاقة من الاحترام المتبادل والاعتماد المتبادل وتنمية شعور الثقة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم إزاء سلوكياتهم الايجابية التى تتسم بالهدوء والطمأنينة، ويكون ذلك من خلال إنشاء علاقة آمنة بين الباحثة وبين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، كما أن فنيات واستراتيجيات التعليم الملطف ساعدت في تطوير سلوك الأطفال الذين يعانون من

إعاقة عقلية وتحسين مهاراتهم الاجتماعية وأصبحوا أكثر قدرة على التواصل الاجتماعى مع أقرانهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج ما توصلت إليه دراسة Start, 2008 التى اشارت إلى فاعلية أسلوب التعليم الملطف مع الأطفال ذوى اضطرابات النمو العقلية مع تطبيق بعض الظروف، ودراسة Mudford,2009 التى توصلت إلى أن التعليم الملطف طريقة ذو تأثير فعال عند استخدامها للحد من المشاكل السلوكية للأطفال ذوى الإعاقة العقلية، كذلك دراسة شعبان صلاح، ٢٠٠٩ التى أوضحت فاعلية استخدام أسلوب التعليم الملطف مقارنة بأسلوب التعزيز فى خفض السلوك العدوانى لدى المعاقين عقلياً، وايضاً دراسة Kocken, 2010 التى توصلت إلى أن التعليم الملطف أسلوب فعال فى خفض مستوى القلق لدى ذوى الإعاقة العقلية، كذلك توصلت نتائج دراسة Stansfield & Cheseldin 2011, إلى أن التعليم الملطف منهج يحتوى تبنى تقنيات من شأنها إعادة توجيه السلوك لدى ذوى الاعاقة العقلية، ودراسة مرفت عزمى وأمانى المصرى، ٢٠١٩ التى توصلت إلى فعالية برنامج تدريبى قائم على التعليم الملطف فى تحسين مهارات اللغة لدى الطلبات ذوات الإعاقة العقلية. كذلك تتفق نتائج هذة الدراسة مع نتائج دراسة منى الدهان، ٢٠١٨ التى توصلت إلى أن الدراما الابداعية تسهم بدور فعال فى خفض مستوى التنمر لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم.

كذلك يمكن عزو نتائج ما توصلت إليه هذة الدراسة أيضا إلى أهمية استخدام التعليم الملطف في توليد شعور الأمان والحب لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم من خلال التركيز على مظاهر الشعور بالمحبة تجاه الآخرين داخل جلسات البرنامج التدريبي، والمتمثلة في البسمة، والسلام بمودة، وإظهار الفرح عند التعامل، وتعزيز شعور إيجابي لديهم يتمثل في استجابتهم للأنشطة المستخدمة في الجلسات خاصة الأنشطة الجماعية التى تتضمن الغناء والتمثيل ولعب الأدوار.

بالإضافة إلى ما سبق، يعزى السبب في فاعلية البرنامج التدريبى إلى حرص الباحثة على دعم مشاركة جميع أفراد المجموعة التجريبية من ذوي الإعاقة العقلية

القابلين للتعليم في تنفيذ الأنشطة، وتقديم المساعدة الفورية التي يحتاجونها لضمان تطوير مهاراتهم السلوكية وخفض سلوك التنمر بأبعاده المختلفة لديهم.

كما يمكن أن يعزى ذلك إلى أن البرنامج تضمن العديد من الانشطة التي تعزز وتنمي المهارات السلوكية الإيجابية، التي تساهم بشكل فاعل في تحقيق التوافق بين الأفكار والمهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بهدف تطوير مهارات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، من خلال تضمين جميع الجلسات التدريبية بمجموعة من الوسائل والأدوات المستخدمة في كل جلسة لتنمية المهارات السلوكية لديهم المتمثلة فى (النمذجة والتقليد، والتعزيز والمكافأة، وتشكيل السلوك، والحث، والتعلم التعاوني، وسرد القصص).

حيث إن تطبيق العديد من الانشطة التي تستند إلى التعليم الملطف وأدواته المتمثلة في (اليد، والصوت، والعيون، والحضور) قد أسهمت في نشر شعور الأمان والثقة والآلفة بين الباحثة والأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، ففي جلسات البرنامج اعتمدت الباحثة على سرد التعليمات الخاصة بإجراءات الجلسة بصوت هادئ، والابتسامة واستخدام عبارة (أحبابي)، والقاء التحية على الأطفال بلمس أيدهم، الأمر الذي أسهم في تطوير مهارات ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، التي تساعدهم في التعامل مع المواقف الحياتية والصفية التي تتشابه مع المواقف التي قاموا بتأديتها أثناء الجلسات التدريبية، حيث إن التعليم الملطف يقوم على تقنيات داعمة ومحددة تساهم في خلق مزيد من الفرص لاتخاذ القرار وإعادة توجيه السلوكيات الصعبة. كما أسهم التعليم الملطف في تطوير المهارات السلوكية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية على سبيل المثال، تدريب الأطفال على التعامل مع الخجل وتعزيز الثقة بالنفس من خلال تمثيل الطفل لدور شخصية كرتونية، وإشراكهم في نشاط مثل (توزيع العصير على بعضهم في الجلسة) حيث ركزت الباحثة على تقدير الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بوضع يدها على اكتافهم، أو إمساك أيدهم وتعزيزهم بكلمات يحبها الأطفال (مثل، إنك تعمل بطريقة ممتازة).

ويمكن أن تعزو الباحثة خفض سلوك التنمر بأبعاده المختلفة من خلال تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبى القائم على فلسفة التعليم الملطف

باعتباره أحد الأساليب المستخدمة لخفض السلوك العدوانى لدى ذوي الاعاقات العقلية أو الحد منه (شعبان صلاح، ٢٠٠٩)، حيث ركزت الدراسة على تعزيز سلوك الأطفال باستخدام كلمات يحبونها (احسنتم، ممتاز، بارك الله فيكم رائعون) ومدحهم ومنحهم التقدير، ومكافأة المجموعات التي تقوم بتنفيذ النشاط بالطريقة الصحيحة وبالوقت المحدد.

وتعزو الباحثة السبب في هذه النتيجة إلى أن الأساليب التقليدية التي يتبعها المعلمون فى المدرسة أغفلت بعض الجوانب الهامة التي يجب أن تتبع في تطوير وتعديل المهارات السلوكية وكذلك الحد من سلوك التنمر سواء كان لفظياً، جسدياً أو نفسياً لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، بالإضافة إلى طبيعة البرنامج التدريبى الذى اتصف بالشمولية والتنوع في النشاطات، حيث تضمن البرنامج ٤٠ جلسة وكل جلسة تتضمن عدد من الأنشطة، الأمر الذي شجع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على التجاوب مع الباحثة في الجلسات التدريبية، وانعكس إيجابياً على مهاراتهم، حيث إن منهج التعليم الملطف يقوم على مبدأ إدارة السلوك، لاحتوائه على إجراءات مكثفة تقود الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بعبارات تحفيزية ايجابية بغض النظر عن ردود الأفعال أو السلوكيات السلبية، بمعنى آخر أن جلسات البرنامج وأنشطته تتعامل مع الفرد باختلاف جنسه أو عمره أو شدة إعاقته أو عدد سنوات تعليمه، نظراً لأن التعليم الملطف يعالج المشكلات ويطور المهارات السلوكية والإدراكية. وتشير الباحثة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية قد التزموا بتطبيق تعليمات وإجراءات البرنامج التي تحتوي على أساليب تعزيزية وتشجيعية، وشاركوا بفاعلية في تنفيذ الأنشطة المتضمنة داخل البرنامج ونالت الباحثة ثقتهم، وبذلك تطورت مهاراتهم ومعارفهم وفق منهج التعليم الملطف مما أدى إلى خفض سلوك التنمر بأبعاده المختلفة لديهم.

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصى الباحثة بما يلى:

- ضرورة الحد من ظاهرة التنمر فى المدارس بأنواعها، وذلك عن طريق تضمين المناهج لأساليب وطرق التعامل واحترام الآخرين وتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب على حل المشكلات.
- تفعيل دور المرشدين التربوين فى المؤسسات التربوية ومراكز ذوى الإعاقة العقلية للحد من سلوك التنمر.
- وضح قواعد وقوانين تنظيمية للحد من ظاهرة التنمر.
- تعزيز العلاقات الايجابية والتعاونية بين الأطفال بعضهم البعض، واشراك الأطفال فى أنشطة جماعية ترفيهية، مع تفعيل دور الأسرة لما لها من دوراً هاماً وكبيراً فى التربية وغرس القيم والأخلاق بين أبناءها وتخفيف حدة التنمر.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بسلوك التنمر لدى ذوى الإعاقات المختلفة ودوره فى التأثير على سلوك الأفراد.
- استخدام أسلوب التعليم الملطف فى برامج تعديل السوك المقدمة للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية :

أحمد على طلب، عمرو محمد سليمان (٢٠١٩): ضحايا التنمر المدرسى من الطلاب ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين فى ضوء بعض المتغيرات، المجلة التربوية العدد (٦٨) ديسمبر، كلية التربية جامعة سوهاج،

أشرف محمد شلبى (٢٠٠٠): فعالية برنامج سلوكى فى خفض درجة العنف لدى عينة من المعاقين عقلياَ، دراسة تجريبية، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر الشريف ع (٨) يونيو.

أمين عبد المطلب القريطى (٢٠١١): سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، (ط ٥)، القاهرة، مكتبة الانجلو.

سحر عبد الفتاح خير الله (٢٠٠٨): التعليم الحانى (الملطف) النظرية والاستراتيجيات، دار الصفاء، عمان.

سحر عبد الفتاح خير الله (٢٠١٣): التعليم الملطف مع ذوى الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، العدد (٩٣)، ٢٠٣ – ٢٤٤.

سعيد كمال عبد الحميد (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات نظرية العقل أطفال الروضة وأثره فى تحسين مستوى التنظيم الانفعالى لديهم. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٣٨ (٢).

شعبان صلاح عرفات (٢٠٠٩): فاعلية استخدام أسلوبى التعلم الملطف والتعزيز فى حفض السلوك العدوانى لدى الطالبات المتخلفات عقلياَ، مجلة كلية التربية.

على عبد الله مسافر (٢٠٠٤): التعليم الملطف، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

عماد على، وفاء عبد الشافى، مصطفى الحديبى (٢٠١٥) الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية، مجمة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣١ (٤)، ١٦٧ – ٢٦٠.

مجدى محمد الدسوقى (٢٠١٦):مقياس السلوك التنمرى للأطفال والمراهقين، دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

محمد زهران محمد عبيد، منى صبحى زكى الحديدى (٢٠١٨): أثر برنامج تدريبى مستند إلى التعليم الملطف فى تطوير المهارات المعرفية والسلوكية للأشخاص ذوى الإعاقة العقلية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (٤٥) العدد (٤) ملحق ٥.

مسعد أبو الديار (٢٠١٢أ): التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم. ط(٢). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

مسعد أبو الديار (٢٠١٢ ب): سيكلوجية التنمر بين النظرية والتطبيق. ط(٢). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

منى حسين الدهان (٢٠١٥): دراسة التنمر لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين سمعياَ والأطفال ذوى الإعاقة العقلية دراسة ميدانية، مجلة علم النفس العدد (١٥)، الهيئة المصرية للكتاب، جمهورية مصر العربية.

منى حسين الدهان (٢٠١٨): فاعلية برنامج للدراما الإبداعية في خفض سلوك التنمر (المتنمر –الضحية)، وزيادة مستوى تعرّف تعبيرات الوجه لدى الأطفال ذوي الإعاقة عقليّاً، مجلة الطفولة والتنمية، العدد ٣١، ١٥ – ٤٥.

منى قطامي ونايفة الصرايرة (٢٠٠٩): الطفل المتنمر. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.

نادية على مسعود أبوسكينة (٢٠٠٨): فعالية التعلم الملطف فى تعليم القراءة والكتابة لكبار السن، مجلة أفاق جديدة فى تعليم الكبار، العدد (٧)، جمهورية مصر العربية، ص ٢٣٨–٣٥٨.

هند محمود الجريسى (٢٠٢٠): سلوك التنمر بمدارس الدمج، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربى

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Allan L. Beane (2008): Protect your Child from Bullying Expert Advice to help your Child Gets Hurt Published by Jossey. Bass Awiley imprint.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD (2014): Definition of Intellectual

Disability, available online: http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VCE8Aah_tA0,retrieved 1/9/2014.

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.

Bickley – green (2007): Visual Arts Education: Teaching a peaceful Response to Bulling , Art Education , vol (60) 2 pp6-12.

Braman, Donald. Dan M Kahan, David A Hoffman , Paul H Robinson, Owen D Jones.(2010): Some Realism about Punishment Naturalism (with Responses): The

Caldwell, R. (2013). Assessment of students' and teachers' perceptions of bullying in the middle school environment. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.

Center, P. (2012). Bullying and harassment of students with disabilities. Pacer Center Action Information Sheets, 1-3.

Chris Lee. (2004): Preventing Bullying in schools A Guide for Teachers and Other Professionals،Paul Chapman Publishing (P.C.P)

Christine Lentine. (2018): " Bulling in School " Murray State university Integrated studies , Murray State s Digital commons center for Adult and Regionel Education , May 4 , pp 4- 54.

Corvo, K. & Delara, E. (2010): Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence?. Aggression and Violence Behavior. 15 (3). p.

Cowie, H ; Hutson, N.; Oztug, O. & Myers, C. (2008): The impact of peer support schemes on pupil s pewrceptions of bullying, aggrewssion and safety at school, Emotional & Behavioral Difficulties, 13 (1). 63 – 71.

Cregan Brianna, E.k. kelloway (2018): Physical Intimidation and Bullying in The Workplace, Handbooks of Workplace, Vol 4.

Elliot,S. (2013): Social Skills Interventions for Children, Journal of Behavior Modification ,3.

31- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Moramerchan, J., Pereira, B. & Smith, P. (2004): Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. Aggressive Behavior, 30(1),7183.

32- Espelage,D.L.(2013): Bullying and sexual violence: Definition , prevalence, outcome and moderators. In I. Rivers & N. Duncan (Eds), Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender (pp. 32 – 44).

Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos & Boudah (2009): Effects of an intervention to prevent the bullying in first-grade secondary schools of Palermo, Italy: the BIAS study Claudio Costantino*, Alessandra and children with disabilities. Contemporary Perspectives on Research on Bullying in Early Childhood Education, 129-155.

Flisher, A.; Liang, H., & Lombark, C. (2007): Bullying, violence, and risk behavior in South African school student, Child Abuse and Neglect, 31(2), 161-171.

Fisher, D., Lang, K., Wheaton, J. (2010): Training Professionals in the Primary Prevention of Sexual and Intimate Partner Violence: A Planning Guide. Atlanta (GA): Centers for Disease Control and Prevention.

Frankova, L., (2010) School Bullying from the View Point of Moral Cognition Overview of Selected Findings Ceskosllovenska.Psychological. 2: 175-189.

Frey, K; Hirschstein, M, Snell, J, Mackenzie, E; & Broderick, (2005): Guide to Effective Programs for Ehildren and Youth. Retrived October 5, 2006. From http//: www childTrends.org.html.

Gates B, Newell R, Wray J. (2001): Behaviour modification and gentle teaching workshops: management of children with

learning disabilities exhibiting challenging behaviour and implications for learning disability nursing, Br J Clin Psychol, 34(1):86-95.

Gentle Teaching Foundation Netherlands (2013): Gentle Teaching, available on line: http://www.gentleteaching.nl/gentle, retrieved 9/5/2014.

Hemphill, S. A., Tollit, M. & Kotevski, A. (2012): Rates of bullying perpetration and victimisation: a longitudinal study of secondary school students in Victoria, Australia. Pastoral Care in Education Vol. 30, No. 2, pp. 99–112.

Hillsberg, C & Spak , H. (2006): Young adult Literature as the centerpiece of an anti – bullying program in middle school. Middle school journal, vol, 38 (2). pp. 23 – 28.

Joaquim. C. J. (2014).Developmental stage of performance in reasoning about school bullying. Behavioral Development Bulletn,19(2), 81-99):

John W. & Sons، L. (2009): Social Experience and School Bullying، Journal of Community & Applied Social Psychological، J. Community Appl.Soc. Psychol. 19: 17-32 (www. Interscience.wiley.com).

Ken,R.(2011): Appositive Approach to Bulling in Schools Acer press, Australian council for Educational Research ITD

Keri, G. (2006): Learning Efficacy: Celebrations and Persuasions (PB) (Research about Teaching and Learning), USA: Information Age Publishing.

Khalifeh, H., Howard, L. M., Osborn, D., Moran, P., & Johnson, S. (2013): Violence against people with disability in England and Wales: findings from a national cross-sectional survey. *PloS one*, *8*(2), e55952.

Kocken M. (2010): Does Gentle Teaching have Effect on Skills of Caregivers and Companionship and Anxiety of Intellectual Disabled Clients? Unpublished Mater Thesis, Open University Nederland, Nederland.

Kristensen, S. and Smith, P.(2003): The Use of Coping Strategies by Danish Children Classed as Bullies, Victim, Bully/ Victim and not Involved in Response to Different (hypothetical) Types of Bullying, Scandinavian Journal of Psychology, 44(5): 479- 488.

Limber, S.,P,: Riese , J,: Nnyder , M.J.& Olweus ,D. (2015): The Olweus Bullying prevention program: Efforts to address risks associated with sucide and sucide- related behaviors. In P. Goldblum; D.L. Espelage; J. Chu & B.Bongar (Eds), Youth suicide and Bullying: Challenges and strategies for prevention and intervention (pp.203 – 215).New York:Oxford University Press.

Litz. (2005):Text Book Evaluation and ELT Management: A south Korean case study Asian EFL journal, vol (48) Issue 1.

Lung, F.W.,Shu, B.C, Chiang, T.L., & Lin, S. J (2019). prevalence of bullying and perceived happiness in adolescents with learning disability, intellectual disability, ADHD, AND autism spectrum disorder: in The Taiwan Birth Cohort pilot study Medicin, 98 (6).

Madonna M. Marphy &Sharon L. Banas (2009) Character Education Dealing with Bullying، Library of Congress Cataloging، in publication Data Murphy، AlexaGordon.

Mc Gee, J. & Menolascin, F. (1991):Beyond gentle teaching. New York: Plenum.

McGee, J. (1999). Gentle Teaching: a psychology of interdependence. Workbook. University of North Carolina at Chapel Hill: The Developmental Disabilities Training Institute.

Mc Gee, J. (2006): Symposium conducted at the Gentle Teaching International Conference. Ghent, Belgium.

McGuckin, Conor, Lewis, Christopher Alan.(2008); Management of bulling in Northern Ireland Schools; a pre – legislative Survey , in Educational Research , 50 , (1) , pp 9 – 23.

Midthassel, U.; Bru, E.& Idsoe, T. (2008): Is the sustainability of reduction in bullying related to follow – up procedures ? Educational Psychology, 28 (1), 83 – 95 .

Migiiaccio, T. & Raskauskas, J. (2013). Small-scale bullying prevention discussion video for classrooms: A preliminary evaluation. Children & Schools, 35 (2), 71-81.

Monks, C.; Smith, P.; Naylor, P. & Barter, C. (2009): Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. Aggression and Violent Behavior. 14 (2), PP. 146-156.

Mudford, O. (2009): Treatment Selection in Behaviour Reduction: Gentle Teaching Versus the Least Intrusive Treatment Model, Journal of Intellectual and Developmental Disability, 11(4):265-270.

Nambiar, P., Jangam, K., Roopesh, B. N., & Bhaskar, A. (2019): Peer victimization and its relationship to self-esteem in children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning in regular and special schools: An exploratory study in urban Bengaluru. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18(4), 313-324.

Ndlovu, M. (2013): School Bullying and its Effects on Victims: What goes on in Schools. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.

Ohio Department of Education. (2013): for parent of Young Children Under Standing Bullying in ohio Schools.Http://www.Ode.State.oh.Us.html.

Olweus, D. & Limber, S. P. (2010): Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. American Journal of Orthopsychiatry. 80 (1).

Orpinas, Pamela. & Horne, M, Arthur. (2006): Bullying Prevention. Creating a positive school climate and

developing social competence. American psychological Association.

Pellegrini, A. D. (2017): Bullies and victims in school. A review call for research. Journal of Applied Developmental Psychology, 19, 165-176.

Shute, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2008): Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of antisocial behavior. Social Development, 8 (1), 117-127.

Slee, P& Mohyla, J. (2007): The peace pack: An evaluation of intervention to reduce bullying in four Australian primary schools, Education Research, 49 (2), 103 -114.

Smith, P.; Smith, C., Osborn, R. & Samara, M. (2008): A content analysis of school anti – bullying policies: Progrewss and limitations. Educational Psychology in Practice, 24 (1) , 1-12.

Smokowski Paul R. Caroline Evans B. R (2019): Bulling and victimization Across The Lifespan, child & School Psychology ,chapter (6).

Sokol, I. & Farrington, D. P. (2010): The overlap between bullying and victims especial category?. Children and Youth Services Review 32 (12), pp. 1758 -1769.

Sorensen, M. (2012): Gentle Teaching, I: Introduction to the philosophy and the methods, UK: Videnscenter Skanderbor Solund.

Stansfield, J. & Cheseldine, S.(2011): Research To Practice: An Evaluation Of Gentle Teaching Behaviour Descriptions, International Journal Of Language & Communication Disorders, 30 (1): 516-525.

Start , T. (2008): Practicing Unconditional Love: The Experience of Applying Gentle Teaching Principles with Individuals Diagnosed with Developmental Disorders, Unpublished doctoral dissertation, Michigan School of Professional Psychology.

Stevens, V.; De Bourdeaudhuij, I. & Van, O. (2012). Relationship of the family environment to children's involvement in bully / victim problems at school. Journal of Youth and Adolescence. 31 (6), PP. 419 -428.

Stewin , L.& Mah ,D.(2010): Bullying school: Nature ,Effects and Remedies. Research paper in Education. 16,(3), 247 – 276.

Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B. & Frerichs, L.J. (2012): Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. Journal of School Psychology, 50(4),503-520.74

Vande Sie Pkamp P (2010): An introduction To gentle teaching learning Disability practice , v (6) , 25 – 27.