كلية التربية
قسم علم النفس

# فعالية برنامج إرشادي قائم على المساندة الاجتماعية لخفض السلوك التنمري لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدارس العادية

**بحث مشتق من رسالة مقدمه استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في التربية "تخصص صحة نفسية"**

**إعداد الباحث**

**أحمد السيد عبد القوي محمد قنصوه**

**إشـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــــراف**

**أ.د / زينب محمود شقير**
**أستاذ الصحة النفسية**
**كلية التربية – جامعة طنطا**

**أ.د / أحمد ثابت فضل**
**أستاذ علم النفس التربوي**
**ووكيل الدراسات العليا والبحوث**
**كلية التربية – جامعة مدينة السادات**

**١٤٤٤هـ – ٢٠٢٣م**

**مستخلص البحث باللغة العربية:**

هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج قائم على المساندة الاجتماعية لخفض السلوك التنمري لدى عينة من التلاميذ ضعاف السمع المدمجين في المدارس العادية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) تلميذًا تتراوح أعمارهم ما بين( ١٢– ١٥) سنة بمتوسط حسابي (١٣.٨) سنة وإنحراف معياري قدره (١.٤٩) ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام الأدوات التالية: البرنامج الإرشادي المقترح إعداد الباحث ، ومقياس المساندة الاجتماعية ومقياس السلوك التنمري إعداد زينب محمود شقير (٢٠١٨) ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس المساندة الاجتماعية لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي في مقياس المساندة الاجتماعية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس السلوك التنمري لصالح القياس البعدي ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي في مقياس السلوك التنمري، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس الثقة بالنفس لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الثقة بالنفس.

**الكلمات المفتاحية:** البرنامج الارشادي ،المساندة الاجتماعية، السلوك التنمرى، ، ضعاف السمع .

**مستخلص البحث باللغة الانجليزية:**

The study aimed to reveal the effectiveness of a program based on social support to reduce bullying behavior and improve the level of self-confidence among a sample of hearing-impaired students integrated into regular schools, The study sample consisted of (10) students between the ages of 12-15 years and a standard deviation of (1.49), The researcher used the proposed guidance program prepared by the researcher, the social support scale and the self-confidence scale (prepared by the researcher), and the bullying behavior scale prepared by Zainab Mahmoud Shoukair (2018),The results resulted in: There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the pre- and post-measurements on the social support scale in favor of the post-measurement., There are no statistically significant differences between the average ranks of the study sample's scores in the post and follow-up measurements of the social support scale. There are statistically significant differences between the average scores of the pre- and post-measurements on the bullying behavior scale in favor of the post-measurement.There are no statistically significant differences between the average ranks of the study sample's scores in the post and follow-up measurements of the bullying behavior scale, There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the pre- and post-measurements on the self-confidence scale in favor of the post-measurement,There are no statistically significant differences between the average ranks of the study sample's scores in the post and follow-up measurements of the self-confidence scale.

**Keywords**: counseling program social support, bulling behavior, self-confidence, hearing impaired

## مقدمة البحث:

تُعد فئة ذوي الإعاقة السمعية إحدى الفئات الخاصة التي تزايد الإهتمام بها في وقتنا الحالي، إذ هـــــي من المجالات الأكثر اهتمامًا سواءً على المستوى البحثي أو على المستوى التربوي حيث إن لهذه الفئة مشكلات عديدة لابد من التغلب عليها وعلاجها.

حيث رأى عبد المطلب القريطي (٢٠٠١، ٢٥) أن المعاقين سمعيًا أكثر عرضةً للضغوط النفسية والقلق وانخفاض مفهوم الذات لديهم، بالإضافة إلى أنهم أكثر عرضةً لنوبات الغضب وذلك بفعل الضغوطات التي يواجهونها في التعبير عن مشاعرهم وإيصال دوافعهم وخبراتهم للآخرين بالطريقة الصحيحة والمقبولة اجتماعيًا، كما تشير نتائج العديد من الدراسات إلى ظهور العديد من الضغوطات والاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم، والتي من بينها السلوك التنمري والذي يُعد آلية دفاعية نتيجة إحساسهم بعدم التقبل من الآخرين وربما يتعرضون للسخرية من طرف زملائهم أو التعرض لأشياء تعتبر شديدة الحساسية بالنسبة لهم وفي هذه الحالة يسلكون سلوكيات عدائية تنمرية.

كما تأخذ التربية الخاصة في الاعتبار جميع الاحتياجات الخاصة التي تميز الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام عن غيرهم وتساعد على إقامة نظام تربوي يحقق الكفاءة المطلوبة في استيعاب الجميع وتقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية، وتشمل التربية الخاصة جميع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتعترف بالفروق الفردية بينهم وتتمركز حول الإعاقة أكثر من تمركزها حول المحتوى الأكاديمي. Aldabas (2015, 1160)

ويُعد الدمج التربوي عملية تعتمد على فلسفة إنسانية وأخلاقية ترتكز على تحقيق المساواة بين المتعلمين في نظام تربوي يسعي إلي تلبية احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة، وإحداث تغيير في البيئات التعليمية الجديدة وتذييل العقبات التي تواجهه، بما يلبي احتياجاتهم ويوفر لهم فرص النمو الأكاديمي والاجتماعي.

فيطبق نظام الدمج للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام الحكومية والمدارس الخاصة والمدارس الرسمية للغات والمدارس التي تدرس مناهج خاصة، في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي ومرحلة رياض الأطفال وبما يختاره ولي أمر الطفل ذوي الإعاقة في إلحاق طفله بمدرسة دامجة أو مدرسة تربية خاصة، وتلتزم المدارس التي تطبق هذا النظام بالإعلان عنه داخل وخارج المدرسة، ومن حق الطالب ذوى الإعاقة السمعية الذي تنطبق عليه الشروط أن يدمج بأقرب

مدرسة لمحل إقامته ويفضل أن تتوافر بها غرفة مصادر أو غرفة مناهل المعرفة وألا تزيد نسبة التلاميذ المعاقين عن ١٠٪ من العدد الكلي للفصل بحد أقصى أربع طلاب على أن يكونوا من نفس نوع الإعاقة، وإلحاق الطالب بمدارس التربية الخاصة أو مدارس الدمج يتم وفقًا لما يختاره ولي أمر الطالب ذو الإعاقة السمعية، وسن الالتحاق بالصف الأول الابتدائي بمدارس الدمج هو ٦ . ٩ وفقًا لقانون التعليم العام، ويجوز في حالة وجود أماكن النزول بالسن إلى خمس سنوات ونصف مع عدم الإخلال بالكثافة المقررة.

وتشير في هذا الصدد نتائج دراسة ( Smith ( 2012 والتي هدفت إلى التعرف على البروفايل الخاص بالوظائف الاجتماعية والسلوكية لكل من أسلوبي التنمر المباشر وغير المباشر لدى عينة من التلاميذ أعمارهم من (٧-١١) سنة، حيث تم إجراء قياس أثر الدمج الاجتماعي على سلوك التنمر لدى التلاميذ ومدرسيهم وقد أشارت النتائج إلى ارتباط فهم الذات والسلوك والكفاءة الاجتماعية، وأن كل مجموعات التنمر المباشر وغير المباشر لديهم نفس المستوى من الرفض الاجتماعي، وقد أشارت إلى أن التنمر المباشر ينتج عنه عدد كبير من المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية، بينما ينتج عن التنمر غير المباشر ضعفًا في إدراك وفهم الذات، كما أشارت الدراسة إلى أن فهم السلوك الانفعالي والاجتماعي يرتبط بالتنمر. (منى الدهان ، ٢٠١٥، ٦٧)

**٢. مشكلة الدراسة:**

تعد مشكلة التنمر المدرسي من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي بأسره وهي ظاهرة متزايدة الانتشار ومشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للتلاميذ وخاصة ضعاف السمع.

حيث يُعد التنمر ظاهرة بات العالم كلهُ يشتكي منها ويعاني من ويلاتها وتلقى تلك الظاهرة اهتمامًا غير عاديًا من المهتمين بقضايا التعليم في جميع أنحاء العالم حيث تُعد هذه الظاهرة سببًا رئيسيًا في فترة المدرسة والتعثر في الدراسة وقد أخذت هذه الظاهرة حدًا من التوحش لدرجة أن العالم تعامل باسم (التنمر المدرسي) كدلالة لتحول السلوك الإنساني إلى سلوك حيواني في التعامل في الغابة حيث لا بقاء لضعيف ولا احتكام إلا للغة القوة الوحشية.

وتلقى ظاهرة التنمر اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين نظرًا لنتائجها السلبية على الجو المدرسي العام حيث يبدي التلميذ المتنمر عدوانية مباشرة بهدف إلحاق الأذى بتلميذ آخر لم يرتكب ذنبًا ويعتبر ضحية، والسلوكيات المباشرة كالإغاظة و التهديد والضرب، وعادة يدافع المتنمر في المدرسة عن تصرفاته ويشير إلى أن ضحاياه يستفزونه بشكل ما، كما يشعر بالرضا عن ما يسببه لهم من أذى ومعاناة وبالتالي ليس عنده إحساس بمشاعرهم ويبدو قلقًا وأكثر اعتبارًا لذاته.

لقد أصبحت ظاهرة التنمر في تزايد مستمر رغم التوعية بمخاطرها والتصدي لوقفها على مستويات المدرسة والبيئة المحلية والمجتمع بشكل عام، فهناك طالب من كل سبعة طلاب هو مستقوٍ أو ضحية، ويؤثر التنمر على خمسة ملايين طالب في المرحلة الإعدادية في الولايات المتحدة ويتعرض (١٠ – ١٥٪) من جميع الطلاب في العالم للتنمر Jolen HustonK& Sandra J. Bailey (2008,22) ، والتنمر لا ينحصر في دين أو ثقافة أو مجموعة عرقية معينة بل هو موجود في كل الأقطار المتقدمة والنامية على حد سواء.

وقد لاحظ الباحث أثناء عمله أن التلاميذ ضعاف السمع المدمجين يقلدون أقرانهم العاديين بالمدرسة فيتخذوهم قدوة لهم، ومن خلال الملاحظة تبين أيضًا أن لديهم أفكار لا عقلانية ولديهم رغبة في السيطرة على الآخرين، عن طريق استخدام العنف فلا يميزون الأفعال الصحيحة من الأفعال الخاطئة ، ويعتقدون بأن أقرانهم دائما على صواب ، ولذا قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك التنمرى على عينة مكونة من (١١) تلميذ وتلميذة من ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الإعدادية لمعرفة درجة سلوك التنمر ووجد لديهم تنمر بمتوسط معياري (٣٧,٦٣ ) مما دعى الباحث لإجراء هذهِ الدراسة بهدف تخفيض درجة السلوك التنمري لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدارس بالمرحلة الإعدادية من خلال تقديم برنامج إرشادي قائم على المساندة الاجتماعية.

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: –

**ما فاعلية برنامج ارشادي قائم على المساندة الاجتماعية لخفض السلوك التنمري لدي التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدارس العادية؟ ويتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية آخري منها:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس المساندة الاجتماعية لصالح القياس البعدي؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي في مقياس المساندة الاجتماعية؟.

– هل تووجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس السلوك التنمري لصالح القياس البعدي؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي في مقياس السلوك التنمري؟.

## أهداف البحث:

هدف البحث إلى :

- التعرف على فعالية برنامج ارشادي قائم علي المساندة الاجتماعية لخفض السلوك التنمري لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين في المدارس العادية بالمرحلة الإعدادية.
- مدي استمرارية برنامج قائم على المساندة الاجتماعية لخفض السلوك لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدارس العادية بالمرحلة الإعدادية بعد إنتهاء البرنامج التدريبي بفاصل زمني شهر.

## ٤. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية المتغيرات التي تدرسها وهي السلوك التنمري لدى فئة من الفئات الخاصة ألا وهي فئة ضعاف السمع ومما سبق تبرز أهمية البحث الحالي فيما يلى:-

### الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية المتغيرات التي تدرسها وهي السلوك التنمري لدى فئة من الفئات الخاصة ألا وهي فئة ضعاف السمع.
- إثراء الجانب النظري فيما يخص معرفة طبيعة المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها التلاميذ ضعاف السمع المدمجين في المدارس.
- لفت نظر العاملين بمجال التربية الخاصة إلى أهمية المساندة الاجتماعية للتلاميذ ضعاف السمع في التخفيف من السلوك التنمري .
- قلة الدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال وبخاصة السلوك التنمري لدى ضعاف السمع.

### الأهمية التطبيقية:

تتمثل في الجوانب التالية: -

- تقديم نموذج عملي إرشادي مبني على مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات المختلفة والتي من شأنها أن تخفض من السلوك التنمري لدى التلاميذ من ضعاف السمع المدمجين بالمدارس.
- البرنامج التدريبي من شأنه أن يفيد العديد من الفئات المجتمعية إلى جانب ضعاف السمع، أولهم المختصين بمجال التربية الخاصة، المعلمين، أولياءالأمور، الأمر الذي يساعد التلاميذ على تخطي الصعوبات.

## ٥. حدود البحث:

تحددت الدراسة الحالية بالمحددات البحثية الأتية: فاعلية برنامج ارشادى قائم على المساندة الاجتماعية لخفض السلوك التنمري لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين في المدارس العادية

**الحدود البشرية للبحث:** تم تطبيق البحث على عينة من التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بمدرسة النيل الإعدادية بإدارة شرق شبرا الخيمة التعلمية بمحافظة القليوبية.

**الحدود المكانية للبحث:** تم تطبيق البحث على عينة من التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بمدرسة النيل الإعدادية بإدارة شرق شبرا الخيمة التعلمية بمحافظة القليوبية.

**الحدود الزمانية للبحث:** تم تطبيق أدوات الدراسة من **خلال الاختبار القبلى والبعدى ثم الأختبار التتبعي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.**

**منهج وأدوات البحث:**

**أ- منهج البحث:**

وفق مشكلة وتساؤلات الدراسة المنهج شبة التجريبي، للإجابة على أسئلة الدراسة من خلال الإحصاء ال المناسب لطبيعة الدراسة الحالية.

ب- **عينة الدراسة:** وتكونت عينة الدراسة من ١٠ تلاميذ من التلاميذ ضعاف السمع المدمجين نصفهم من الاناث والنصف الاخر من الذكور

**ج- أدوات البحث:**

١- مقياس المساندة الاجتماعية لدى ضعاف السمع (اعداد الباحث)

٢- مقياس السلوك التنمري لدى ضعاف السمع إعداد (زينب محمود شقير ،٢٠١٨)

٣- البرنامج الارشادي لدى ضعاف السمع (إعداد الباحث)

## ٦. مصطلحات الدراسة

- **ضعاف السمع:**

"الطفل ضعيف السمع هو الفرد الذى يعانى من صعوبات أو قصور في حاسة السمع يتراوح ما بين (٣٠) ديسبل وأقل من (٧٠) ديسبل ". (عبد الغفار الدماطي، ٢٠٠٠، ١٦)

بينما تختلف (سعاد عبد المنعم ،٢٠١٣، ٢٨٣) مع (عبد الغفار الدماطي، ٢٠٠٠، ١٦) في "أن ضعيف السمع يعاني من فقدان سمعي بين درجة (٣٥_ ٦٩) ديسبل ولذا يواجه صعوبة فى فهم الكلام".

ويعرف الباحث ضعاف السمع إجرائيًا : بأنهم هم التلاميذ الذين فقدوا جزء من قدرتهم السمعية نتيجة خلل في الجهاز السمعي، كما أنهم يسمعون عند درجة معينة ومن الممكن أن يستجيبوا للأصوات ونطقها عن طريق المعينات السمعية ويمكن تطوير لغتهم بالتدريب، ويتراوح الفقد السمعي لديهم من (٣٥ – ٧٠) ديسبل.

- **الدمج**

"دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجًا زمنيًا، تعليميًا واجتماعيًا حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تقر حسب حاجة كل طفل على حدة، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري التعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة" (ناصر على الموسى ،١٩٩٢، ١٨).

"وضع الطفل المعاق مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي العادي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمي والمقرر الدراسي ووسائل التدريس التي تحقق الأهداف المرجوة مع تعاون التربويين في نظامي التعليم الخاص والتعليم النظامي من أجل رعاية وتعليم المعاقين سمعيًا والقابلين للتعلم في بيئة التعلم النظامي"(عبد الكافي عبد الفتاح ،٢٠٠٠، ١٤٦).

ويعرف الدمج إجرائيًا بأنه أحد أنماط التعليم الحديث الذي يتيح للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة تلقي تعليمهم داخل الفصول مع أقرانهم العاديين، وما يستوجبه ذلك من توفير متطلبات تحقيق التفاعل الصفي والاجتماعي والمشاركة في الأنشطة التربوية، بما يسهم في إتاحة فرص تُمكنهم من التواصل المجتمعي الإيجابي، وتُلبي وتُشبع ما لهم من حاجات تربوية متنوعة.

- **التنمر**

يعرف التنمر بأنه " شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الآلام وقد يستخدم المتنمر أفعالًا مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين من خلال العدوان اللفظي أو البدني والتنمر غير المباشر يستخدمه المتنمر ليحدث إقصاءً اجتماعيًا مثل نشر الشائعات، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضارً جدًا مثل التنمر المباشر" Olweus (1993,18)

ويتبنى الباحث تعريف زينب محمود شقير (٢٠١٨، ٨) بأنه سلوك عدواني، سلوك مقصود ومتعمد أي بنية التنمر، وأن التنمر ينقسم إلى تنمر مباشر وغير مباشر، ويشمل التنمر العديد من الإيذاءات سواء كانت : جسدية، لفظية، سخرية، نفسنة، استفزاز وتهديد، يتكرر سلوك التنمر على مدار الوقت، وتتباين أشكال وأساليب السلوك التنمري وتختلف تبعًا لعوامل عديدة، إلا إنها تتفق في ما تحمله من أذى نفسي واجتماعي للضحية.

- **المساندة الاجتماعية**

"الدعم المادي والعاطفي والمعرفي الذى يستمده الفرد من جماعة الأسرة أو الزملاء، أو الأصدقاء في المواقف الصعبة التي يواجهها في حياته، وتساعده في خفض الآثار النفسية السلبية الناشئة عن تلك المواقف، وتساهم في الحفاظ على صحته النفسية والعقلية" (علي عبد السلام ،٢٠٠٥، ١٨) .

" كيفية ادراك الفرد لأحداث الحياة، وخاصة التي يواجه فيها ضغوط معينة، وبالتالي تؤدي دورًا هامًا في خفض مستوى المعاناة النفسية الناتجة عن هذه الأحداث الضاغطة" (شاهندة خليل ،٢٠٢١، ١٧٨)

ويعرفه الباحث إجرائيًا المساندة الاجتماعية :- أنه في مجملها تشير إلى تقديم المساعدات المادية والمعنوية للفرد من الآخرين والتي تتمثل في أشكال التشجيع والتوجيه والمشورة والمساندة الاجتماعية لها دور هام باعتبارها علاقات بين الفرد والآخرين، كما أن المساندة الاجتماعية القائمة على الرعاية والحب والاهتمام قد تزيد من مشاعر الأمن والارتباط والولاء والسعادة الوجدانية، وتساعد المساندة الاجتماعية على حسن الاتصال والكشف عن الذات والمرح والاندماج في الأنشطة الاجتماعية قد تؤدي إلى الشعور بالقيمة والثقة بالنفس وتقدير الذات الإيجابي.

## ٧. الأطار النظرى

أن المعاقون سمعيًا هم فئة من ذوي الفئات الخاصة، فالقدرة على السمع هي إحدى الحواس الخمس التي وهبها الله لنا والتي تتكون من مجموعة من الأجهزة الدقيقة الحساسة للموجات الصوتية التي تساعدنا في عملية التواصل مع الآخرين، وأشار Goldstein(2005,13) أن لحاسة السمع أهمية عن باقي الحواس وأثرًا كبيرًا على نمو النطق واللغة، وما يترتب عليه من تطور ثقافي ومعرفي وكذلك زيادة في التفاعل الاجتماعي والترابط مع أفراد المجتمع، وقد تؤدي إعاقة الطفل السمعية إلى زيادة المشكلات الخاصة بالسلوك مثل العدوان والانطواء والخجل وعدم تحمل المسئولية وعدم ضبط الذات وغيرها من المشكلات الاجتماعية.

فقد اشار ماهر شرادقة، إبراهيم الزريقات (٢٠١٢، ٥٢٥) أن الأطفال ضعاف السمع يحتاجون إلى برامج متخصصة وموجهة لمحاولة التقليل من حدة تأثير الإعاقة السمعية لديهم وذلك عن طريق دمجهم مع أقرانهم.

والمعاقين سمعيًا إذا ما تم مقارنتهم مع غيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى يتضح أن لديهم علاقات اجتماعية أقل مع أفراد أسرتهم ومع الأشخاص الآخرين، فهم منعزلون اجتماعيًا ولديهم صعوبة في عقد علاقات اجتماعية.

كما رأى Goldstein (2005,22) أن من أهم ما يتصف به المعاق سمعيًا أنه سريع الانسحاب وسلبي في المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها، كذلك أقل نضجًا ومرونة من الأطفال العاديين، ومندفع في معظم الأحوال ويتسم بالسلوك العدواني، العنف، الأنانية والفردية في حياته ولذلك تعتبر فئة ضعاف السمع فئة لها خصوصيتها مقارنة بمن سواهم في نفس المرحلة العمرية.

ولذلك فقد شهدت التربية والخدمات التربوية الخاصة المقدمة لذوي الإحتياجات الخاصة العديد من التطورات إلى أن وصلت إلى نظام الدمج، حيث تحولت التوجهات فى التربية الخاصة من اتجاه عزل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى دمجهم مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية.

أشار حسن عبد المعطي، السيد أبو قلة (٢٠١٥، ٧٩) أن التربية تقوم على أساس الوصل لا الفصل بين مجتمع العاديين وغير العاديين وترتكز أسباب تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية فى الوسط الدراسي على أسس إنسانية، وسياسية، تربوية، اجتماعية.

وأضافت أمل البدو(٢٠٢٠، ٢٨٤) أنه تعددت أشكال وطرق تعليم ورعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه الطرق التي حظيت بانتشار واسع وتأييد في الكثير من دول العالم هو أسلوب الدمج، وتختلف باختلاف مستوى الإعاقة وطبيعة تكوين الفرد ذو الاحتياجات الخاصة

- **الخصائص النفسية والانفعالية لضعاف السمع**

هناك عدد من الخصائص النفسية لضعيف السمع مثل: الميل إلى العزلة عن المجتمع بسبب تميزه بالتشكيك فى المجتمع، حين يصاب بالإحباط من تعرضه للعديد من المواقف التي يظهر عجزه فيها عن التجاوب والتواصل، لذا فإنه قد يلجأ إلى استخدام العنف، فنجد صورة العدوانية مرتبطة بمجالات الإعاقة السمعية، وقد يلجأ إلى التعويض عن مواقفه الإحباطية بالاهتمام بالمظهر والملبس والاهتمام بالنواحى البدنية، كما أن بعضهم قد يلجأ إلى الانحراف والبعض يرتكب الجرائم الجنسية أو السرقة تحقيقًا لانتصار يخرج بعض إحباطاته، الشعور بعدم الأمن النفسي لصعوبة تواصله الشفهي مع المحيطين به، ضعف ثقته بنفسه مما يدفعه إلى الانعزالية والبعد عن الآخرين، الحاجة إلى المساندة الاجتماعية والدعم النفسى والاجتماعي من حوله فى محيط الأسرة والمدرسة والمجتمع، وقد يتعرض لنوبات من الاكتئاب، وقد يظهرعجزًا فى تحمل المسئولية وصعوبة في اتخاذ القرار، وتظهر المخاوف بصورة واضحة لدى البنات المعاقات سمعيًا وأكثر هذه المخاوف ظهورًا هي الخوف من المستقبل، كذلك يميل إلى الإشباع المباشر لحاجاته، سواء التوافق الشخصى والاجتماعى أو من خلال شعوره بالقلق والاضطراب فى علاقاته بالآخرين، كما تتميز استجاباته بالعصبية والتوتر وعدم الخضوع للقواعد والأوامر الصادرة من السلطة (زينب محمود شقير ،٢٠٠٢، ٨٣).

- **أهمية الدمج لضعاف السمع:-**

أن الدمج يعطي فرص للطلاب ذوي الإعاقة السمعية للانخراط اجتماعيًا في المدارس من خلال تقديم الخدمات المساندة لهم، وتقديم الأنشطة الاجتماعية اللازمة، فيتلقون نفس مناهج التعليم العام ويتبعون النظام التربوي الذى يطبق على الطلاب في التعليم العام في التقييم واتباع الإرشادات الأخرى،

كما أن الأهداف العامة للدمج تتمركز حول إدخال الطلاب ذوي الإعاقة السمعية إلى مدارس التعليم العام والحصول على فرصة، مثل أقرانهم من نفس المرحلة العمرية بهدف زيادة الثقة في أنفسهم وتطوير مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية. Ainscow (2015,110)

وأضاف كمال سيسالم (٢٠٠٦، ٢٤) أن للدمج المدرسي لضعاف السمع أهمية كبرى ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:-

- يعطي الدمج فرصة كبيرة للتلاميذ ضعاف السمع مناخًا مناسبًا للنمو الأكاديمي والنفسي والاجتماعي من خلال تكوين العلاقات الاجتماعية والصداقات مع التلاميذ العاديين.
- يمد الدمج التلاميذ ضعاف السمع الإحساس بالتقبل والاحترام مع زملائه العاديين ويتيح له الفرصة للحرية وتكوين علاقات وصداقات مع تلاميذ من نفس سنه أو المرحلة العمرية.
- يكسب الدمج التلاميذ ضعاف السمع الفرصة لاكتساب مواقف حياتية واقعية أقرب إلى المجتمع، ومشكلات أشبه بالمشكلات العامة بالمجتمع.
- الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي لضعاف السمع. (جمال الخطيب ،٢٠١٣، ١٦٥)
- تزويد التلاميذ بنماذج إيجابية من خلال ملاحظاتهم لأقرانهم العاديين، وبالتالي يمكن ملاحظة كيف يتفاعل التلاميذ مع السلوكيات الاجتماعية الإيجابية الواجب مراعاتها.
- يعتبر الدمج المدرسي متسقًا ومتوافقًا مع القيم الأخلاقية للمجتمع والثقافة. (بطرس حافظ بطرس ٢٠٠٧، ١٤٧)

ويضيف الباحث أن للدمج أهمية كبري للطلاب ضعاف السمع من خلال إكسابهم العديد من المهارات وإكسابهم الثقة بالنفس من خلال المحاكاة مع أقرانهم في الفصل الدراسي، فالطلاب ضعاف السمع يحتاجون إلى تفاعل يومي مباشر مع المدرسين من جهة، ومع بعضهم بعضًا من جهةٍ أخرى، وهذا يساعد على نمو كل من المهارات الأكاديمية والاجتماعية، كذلك وجود الطلاب ضعاف السمع مع أقرانهم يدفعهم أن يبذلوا أقصى ما في جهودهم ليفعلوا مثل ما يفعلهم زملائهم العاديين، وهذا النوع يساعدهم ويشد من أزرهم ويقنعهم ويقنع الآخرين بأنهم جزء من الفصل العادي، فالدمج يساعد على نمو الاتجاهات الإيجابية واكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية.

☒ سلوك التنمر:

يُعد ألويس (Olweus) من أوائل من عرف التنمر تعريفًا عمليًا مبنيًا على تجارب بحثيه، حيث رأى أنه شكل من أشكال العنف الشائعة جدًا بين الأطفال والمراهقين ويعنى التصرف المتعمد للضرر أو

الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد، وقد يستخدم المعتدي أفعالًا مباشرة للتنمر على الآخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني والتنمر غير المباشر ضار جدًا على أداء الفرد مثله مثل التنمر المباشر (Olweues ,1993,9).

يعتبر انتشار التنمر أو الاستقواء في المدارس مشكلة واسعة لها تداعيات سلبية على المناخ المدرسي العام وعلى حق الطلاب بالتعلم في ببيئة آمنة بدون خوف، ويمكن أن يستمر تأثير التنمر مدى الحياة على كل من المتنمر والضحية، ومما يزيد من خطورة التنمر أنه يمكن أن يكون غير مباشر بشكل أكبر حيث يجعل الطالب معزولًا اجتماعيًا من خلال إقصائه عمدًا، ويزداد الأمر سوء عندما يشارك معظم التلاميذ بالتنمر المباشر، أما الفتيات عادة فيقومون بالتنمر غير المباشر مثل نشر الإشاعات وفرض العزلة الاجتماعية ، والتنمر الإلكتروني وغير ذلك.

كما يعد التنمر Bullying بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو أجتماعية، أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية إذ يشعر الطالب (ضحية التنمر) بأنه مرفوض وينتابه الخوف والقلق وعدم الارتياح، كما قد ينسحب من المشاركة في الأنشطة المدرسية أو يهرب منها خوفًا من المتنمرين، أما المتنمر فإنه قد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصورًا من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أنه ينخرط مستقبلًا في أعمال إجرامية خطيرة.

إن التنمر ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد لدى أفراد الجنس البشري حيث يمارسونه بأشكال مختلفة ودرجات متفاوتة، وتظهر عندما تتوافر الظروف المناسبة، على الرغم من أن السلوك التنمري Bullying Behavior موجودًا في المجتمعات البشرية منذ القدم، ويبدأ هذا السلوك في عمر مبكر من الطفولة في حوالي سنتين تقريبًا، حيث يبدأ الطفل في تشكيل مفهوم أولي للتنمر وينمو تدريجيًا ويستمر حتي يصل إلى الذروة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ويستمر خلال المرحلة الإعدادية ثم يبدأ بالهبوط تدريجيًا مع نهاية المرحلة الثانوية، وقلما يوجد سلوك تنمري في المرحلة الجامعية باستثناء حالات السخرية (مجدي محمد الدسوقي ،٢٠١٦، ٥).

### ☒ التنمر المدرسي لدى الأطفال السامعيين وضعاف السمع :-

يُعد التنمر أو الاستقواء واحدًا من أشكال العنف فى مجتمع المدرسة، ولقد لقى الاهتمام للمرة الأولى على يد أوليس Olweus فى أواخر الستينات من القرن الماضي (Olweus, 1993)

ويحدث التنمر فى المدرسة بمراحلها التعليمية المختلفة داخلها وخارجها، ويكثر بالمدارس أكثر منه بالجامعات، كما أن أشكاله تتنوع بتنوع المرحلة التعليمية التي يدرس بها الطلبة، وغالبًا ما يكثر فى

أماكن خاصة بالمؤسسة التعليمية فى الساحات، والمطاعم، وقاعات الرياضة، وأماكن العمل الجماعي، وأثناء الأنشطة وبعدها، وأثناء الخروج.

وغالبًا ما يظهر التنمر – من مجموعة من الطلبة (المتنمرين) تجاه طالب – في شكل محاولة عزله وعدم اللعب معه وحرمانه من النشاطات واللقاءات الجامعية، وغالبًا ما يساعدهم فى ذلك مجموعة أخرى من الطلبة التي تخشى أن تكون فى يوم ما ضحية هؤلاء المتنمرين.

كما يعد التنمر المدرسي School Bullying بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو اجتماعية، أو جنسية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية أو على المجتمع ككل، إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك يلاحظ أن العدوان الجسمي مع هؤلاء المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالتلاميذ في أي مستوى تعليمي.

وقد حظى موضوع التنمر المدرسي على اهتمام الباحثين في مجال علم النفس، وخاصة المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقه في التفكير، وعلى الرغم من التباين في نسب انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب في دول العالم إلا أن الباحثين قد اتفقوا على أن مظاهر التنمر تتمثل في العدوان اللفظي والتحرش ونشر الشائعات والرفض الاجتماعي والعزلة(السعيد إبراهيم ،٢٠١٩، ٨).

### ☒ العناصر المشاركة سلوك التنمر المدرسي

هناك ثلاثة عناصر مشاركة في سلوك التنمر المدرسي وهي :المتنمر وضحايا التنمر والمتفرجون، ولكل طرف مشارك في التنمر جملة من الصفات والخصائص تميزه. علي الصبيحيين، محمد القضاة (٢٠١٣، ٣٥) نلخصها فيما يلي:

- **المتنمرون :**

هو "الطالب الذى يقوم بسلسلة من الأفعال السلبية تجاه الآخرين من الطلاب بصفة دائمة ومتكررة بهدف فرض سيطرته وتحكمه في الضحية" (طه حسن، سلامة حسين ،٢٠١٠، ٣٠٧).

- **ضحايا التنمر :-**

هناك بعض المظاهر الجسمية والانفعالية والاجتماعية التي تظهر على الطفل ضحية التنمر فتبدو بعض المظاهر الجسيمة مثل الإحساس بالصداع وفقدان الشهية ونقص المناعة وسرعة التعرض للأمراض كما تبدو بعض المظاهر العقلية مثل التفكير السلبي وعدم الاهتمام بالأنشطة المدرسية والتأخر الدراسي، إضافةً إلى افتقارهم للمهارات الاجتماعية وتدني احترام الذات والإحساس العام بالحزن وسهولة

الاستثارة الانفعالية والإحساس بالوحدة والاكتئاب والقلق والمعاناة من المشاكل العاطفية والسلوكية على المدى البعيد (Cambridge shire ,2013,7).

- **المتفرجون:-**

هم الأطفال الذين يلاحظون عملية التنمر بين المتنمر والضحية، ويتخذ هؤلاء الأطفال أدوار عديدة في سياق التنمر، فهناك جماعة من المتفرجين يطلق عليهم مسميات عدة هي: المساعدون، الأصدقاء الحميمون، أو النواب، أو التابعون وهم الأطفال الذين يتحدون ويتحالفون مع المتنمر ويميلون إلى تقديم الدعم والمساندة له، حيث تربطهم بالمتنمر علاقات صداقة قوية مقارنةً بالأطفال الآخرين، ومن ثم فإن هؤلاء قد يعتدون على الطفل الضحية بهدف إلحاق الأذى به والسيطرة عليه، ويمكن تسمية هؤلاء أيضًا بالمعززين، حيث يعملون على تعزيز المتنمر من خلال التشجيع والدعم والميل إلى السبب والسخرية من الضحية، وهناك الحراس أو المدافعون وهؤلاء هم الأطفال الذى يتعاطفون مع الضحية، ويقدمون المساعدة له، حيث تربطهم علاقة قوية به، وهناك الخارجون وهم الأطفال الذين يظلون بعيدًا، ولا ينحازون لأي من الطرفين ولا يقومون بأي شيء، ويبعدون أنفسهم عما يحدث ولا يفعلون شيئًا لدعم الضحية أو وقف التنمر(مسعد أبو الديار،٢٠١٢، ٦٤)

- **خصائص شخصية المتنمر**

إن التنمر سلوك عدواني متكرر ومقصود ومُتَعَمّد ومُخَطط له مُسْبَقًا، يهدف إلى إيقاع الأذى من شخص أو مجموعة من الأشخاص تجاه شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص، وينتج عنه إيذاءً جسديًا أو نفسيًا أو اجتماعيًا، ويُعَبّر المتنمر عنه بأساليب وتصرفات تُعَد تنمرًا: كالتنابز بالألقاب، أو الإساءة اللفظية أو حتى المكتوبة، أو الاستبعاد من النشاطات الجماعية، أو الحرمان من المشاركة فى المناسبات الاجتماعية، أوالإساءة الجنسية، أو الإكراه على فعل أشياء غير مرغوبة وغيرها، ويتضمن طرفان أحدهما الشخص المتنمر Pully ( أو مجموعة أشخاص)، والآخر هو الشخص الضحية Victim، شريطة عدم التوازن بين كلا الطرفين في القوة والسيطرة، وتكون القوة والسيطرة فى اتجاه الشخص المتنمر (زينب شقير،٢٠١٧، ٢٦).

- **أسباب انتشار التنمر:**

أصبحت ظاهرة التنمر من الظواهر التي تتزايد وتنتشر بصورة مستمرة رغم التوعية بمخاطر هذه الظاهرة، ومحاولة التصدي لوقفها سواء على مستوى المدرسة، أو البيئة المحلية أو المجتمع بشكل عام، ولا ينحصر التنمر في ثقافة أو مجموعة عرقية معينة أو دولة بعينها ولكنه ينتشر في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

**المساندة الاجتماعية**

تُعد المساندة الاجتماعية ظاهرة اجتماعية قديمة منذ قدم الإنسان نفسه، فتُعد المساندة الاجتماعية مصدرًا هامًا من مصادر الأمن والدعم الاجتماعي الفعال الذى يحتاجه الفرد بعد لجوئه لله سبحانه وتعالى، فالإنسان بطبيعة الحال مخلوق اجتماعي وقد جعله الله سبحانه وتعالي في حاجة مستمرة ليستمد العون من أخيه الإنسان، والمساندة الاجتماعية متغيرًا أساسيًا له أهمية كبرى في حياة الأفراد بصفة عامة، فكلما تقدم العمر بالفرد كان بحاجة للتواصل الاجتماعي مع الآخرين والذى يدعم حياة الإنسان بالحب والقبول والتقدير والانتماء ويزيد من قوته لمواجهة الضغوط وفى المقابل فإن انعدام الأمن النفسي والاجتماعي يؤدي إلى تدهور الصحة النفسية للفرد وبالتالي على أدائه لأعماله اليومية ويقف عاجزًا عن التحرك خطوة واحدة إلى الأمام.

**أنماط وأشكال المساندة الاجتماعية**

هناك أربعة أنماط للمساندة الاجتماعية وهي:-

- المساندة المدركة:- ويطلق عليها المساندة النفسية وهذا النوع من المساندة يكون مدى اقناع الفرد بأنه مقدرًا ومقبولًا من قبل الآخرين.
- المساندة المعلوماتية:- وهذا النوع من المساندة يساعد في تحديد وتفهم إمكانية التعامل مع الأحداث والضغوط ويطلق عليها النصح أو التوجيه المعرفي.
- المساندة الإجرائية (الوسيلة أوالأدائية):- وتعمل على تقديم الدعم المادي والخدمات اللازمة للأفراد أو الحل المباشر للمشكلات ويطلق عليها المساندة المادية أو الملموسة.
- الصحبة الاجتماعية:- وتتمثل في قضاء بعض الوقت مع الآخرين في أنشطة ترويجية في وقت الفراغ وهذه المساندة تخفف الضغوط وتشبع الحاجات إلى الانتماء والاتصال مع الآخرين وتأخذ الفرد بعيدًا عن مشكلاته (حاتم عاشور، محمد الشهراني ٢٠١٩، ١٨٠).

**ويرى الباحث أن هناك مساندات أخرى كالمساندة المدرسية** :- وتتمثل في مساندة المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين للتلاميذ من أجل مساعدتهم في محاولة التغلب على المشكلات التي تعيق تكيفهم في البيئة المدرسية.

**☒ مصادر المساندة الاجتماعية**

تختلف مصادر المساندة الاجتماعية باختلاف طبيعة الأفراد، وكذلك المراحل العمرية لكل فرد، فالمساندة الاجتماعية تتنوع وفقًا لطبيعة الأفراد، أي أن المساندة الاجتماعية تنبع من عدة مصادر رئيسية، والتي من بينها المصادرالآتية:

- **الأسرة**:- تسهم الأسرة في تحقيق التواصل الإنساني الجيد، والتي بدورها تعمل على تحقيق الاتزان والتوافق النفسي للأفراد، وذلك بما يساعد على تحقيق الذات، والتقدير الذاتي، والتي تنعكس على تحقيق الفرد للإنجازات التي يسهم بها خارج موقف العمل، وهذا ما يعوض المشاعر السلبية التي يشعر بها الفرد في عمله.
- **جماعة العمل**:- تؤثر جماعة العمل على تحقيق التماسك الاجتماعي بين أفراد جماعة العمل، وذلك بما يساعد في تجاوز الضغوط النفسية، والضغوط المهنية التي تواجه الفرد في محيط عمله، إذ يسهم التفاعل الإيجابي في تحقيق المودة بين العاملين، أوانخفاض الضغوط التي تواجههم.
- **جماعة الأصدقاء**:-تؤثر جماعة الأصدقاء على الفرد بشكل كبير جدًا كونهم يمثلون الأفراد المتشابهون في بعض الصفات والمهارات التي تسهم في تجاوز المشكلات التي تواجههم. (Bhochhibhoya et, al. ,2017, 677).

**شروط المساندة الاجتماعية**

وهناك شروط للمساندة الاجتماعية:-

- أن تقدم من أشخاص مقربين للفرد والجماعة.
- تقدم وقت الصدمات والكوارث والأزمات.
- أن يكون مقدموا المساندة ممن يثق بهم الشخص الذي يحتاج لمساندة.
- أن تكون المساندة الاجتماعية المقدمة قادرة على تحقيق الأهداف التي قدمت من أجلها المساندة.
- أن تكون قادرة على توفير الحماية للشخص المقدمة له، وقادر على استعادة وتعزيز ثقته (عبد الله ناصر،٢٠٢٢، ٩١٤)

**أدوات الدراسة**

١- مقياس المساندة الاجتماعية لضعاف السمع (إعداد الباحث)

٢- مقياس سلوك التنمر لضعاف السمع (إعداد زينب محمود شقير ،٢٠١٨).

٣- برنامج تدريبي قائم على المساندة الاجتماعية لضعاف السمع (إعداد الباحث).

**أولا مقياس المساندة الاجتماعية**

**١ـ مقياس المساندة الاجتماعية:ـ**

ظهرت الحاجة لدى الباحث لإعداد مقياس المساندة الاجتماعية للتلاميذ ضعاف السمع نظراً لأن غالبية المقاييس التى اهتمت بالمساندة الاجتماعية إما أنها أعدت لفئات مختلفة أو أعدت فى بيئة غير البيئة المصرية أو تناولت أبعاداً مختلفة عن أبعاد الدراسة الحالية ومن ثم أعد الباحث هذا المقياس ليركز على التلاميذ ضعاف السمع عينة الدراسة وأيضا على أبعاد الدراسة التى تتناولها الباحث فى دراسته الحالية.

**أولاً : الهدف من المقياس :**

يهدف المقياس إلى التعرف على درجة المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ ضعاف السمع وذلك من خلال مجموعة من البنود توضح مستوى المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمرحلة الاعدادية .

**ثانيا إعداد المقياس**

خطوات إعداد مقياس المساندة الاجتماعية للتلاميذ ضعاف السمع المدمجين في المدارس العادية بالمرحلة الإعدادية.

فى البداية قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية على عينة الدراسة الاستطلاعية وعددها (١١ ) لمعرفة مستوى المساندة الاجتماعية المقدمة لهؤلاء التلاميذ .

تم توجيه الاستبانة إلى العينة الاستطلاعية للوقوف على مدى فهم العينة للمقياس ووضوح التعليمات .

وقد تم تحديد مستوى المساندة الاجتماعية فى الدراسة الحالية وأبعاده المختلفة وذلك من خلال الاطلاع على التراث السيكولوجى والدراسات والبحوث التى تناولت المساندة الاجتماعية بأشكالها وأبعادها المختلفة وقد قام الباحث هنا بتناول أربع من أبعاد المساندة الاجتماعية فى دراسته الحالية وقد اطلع الباحث على عدد من المقاييس والاختبارات التى صممت لقياس المساندة الاجتماعية للاستعانة بها فى إعداد المقياس الحالى لدى التلاميذ ضعاف السمع وهى :

_ مقياس أمينة محمد مختار (١٩٩٤).

_ مقاس السيد إبراهيم السامدوني(١٩٩٧)

_ مقياس أماني عبد المقصود، أسماء السرسي (٢٠٠١).

_ مقياس حسن عبد الرؤوف القطراوي (٢٠١٣).

_ مقياس عفاف عبد الفادي دانيال (٢٠١٧).

**صياغة عبارات المقياس :**

قام الباحث بصياغة عبارات المقياس بحيث يراعى ما يلى :

- أن تكون العبارة محددة المعنى ومختصرة .
- أن تكون العبارة مصاغة باللغة الفصحى .
- أن تكون العبارات واضحة اللفظ ومرتبطة بهدف الدراسة .

**مكونات المقياس :**

يتكون المقياس الحالى من أربعة أبعاد تقيس المساندة الاجتماعية لضعاف السمع ويشمل كل بعد مجموعة من العبارات وهذه الابعاد هى :

١- **البعد الأول المساندة الأسرية** : وتعنى تقديم التشجيع والرعاية والحنان والتقبل الذى يقدم من قبل أفراد العائلة خاصة في أوقات الضغط .

٢- **البعد الثانى المساندة المدرسية** : ويعنى تقديم المساعدة والدعم المدرسي سواء من معلمى الفصل أو الأخصائى الاجتماعي أو الاخصائى النفسي ومشاركة التلاميذ فى الأنشطة المدرسية والاجتماعية.

٣- **البعد الثالث مساندة الأصدقاء**: وهي التي تنطوي على ما يمكن أن يقدمه الأصدقاء لبعضهم البعض وقت الشدة وهذا النوع من الدعم يشعر الفرد بالانتماء الاجتماعي .

٤- **المساندة المعوماتية أو الدعم المعلوماتي:** وهو تقديم النصيحة والتوجيه والاقتراحات والمعلومات المفيدة للشخص، وهذا النوع من المعلومات شأنها أن تساعد الآخرين في حل مشاكلهم.

## تصحيح المقياس:

على كل فقرة من فقرات المقياس يختار واحدة من الإجابات الثلاثة التالية (دائماً- أحياناً - أبداً)، والتى تعبر عن مدى المساندة فى أبعاد المقياس الأربعة، والتى تتراوح ما بين ١-٣ مع تخصيص التقديرات (٣-٢-١) لكل من الاستجابات على الترتيب في حالة العبارات الإيجابية، والتقديرات(١-٢-٣) لهذه الاستجابات فى حالة العبارات السلبية، ويتكون المقياس من ( ٤٠) فقرة ويشير تقدير (١) إلى انخفاض المساندة الاجتماعية إلى أدنى مستوى، بينما يشير تقدير (٢) إلى متوسط المساندة الاجتماعية، ويشير تقدير (٣) إلى ارتفاع مستوى المساندة الاجتماعية إلى أعلى مستوى .وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (٤٠- ١٢٠) ، بينما تتراوح درجة كل بعد من أبعاد المقياس من (١٠-٣٠) درجة والدرجة المخفضة تشير إلى انخفاض فى مستوى المساندة الاجتماعية والدرجة المرتفعة تشير إلى مستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية .

## صدق مقياس المساندة الاجتماعية :

قام الباحث بالتحقق من صدق مقياس المساندة الاجتماعية كما يلى :

### صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين وعددهم (١٠) من الأساتذة المتخصصين وذلك للحكم على مدى وضح الفقرات، ملائمة الفقرات للبعد ،الصياغة الملائمة للعبارة ، إبداء اى ملاحظات

حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم ، وتم تفريغ الملاحظات الخاصة بكل محكم ، وأجريت التعديلات الضرورية على فقرات المقياس والتى أشار إليها السادة المحكمون.

**جدول رقم (١) التعديلات التي تمت على عبارات المساندة الاجتماعية بعد عرضه على السادة المحكمين**

| العبارة قبل التعديل | العبارة بعد التعديل |
|---|---|
| اشعر بالراحة عندما أطلب المساندة من أسرتى | اشعر بالأطمئنان عندما تقدم لى أسرتي الدعم والمساندة |
| تتسائل عنى أسرتي بالمدرسة | تتابعني أسرتي مع المدرسة باستمرار |
| طوال حياتى أجد من يساعدنى عندما أحتاج إلى المساعدة | أجد من يساعدني عندما احتاج إلى المساعدة |
| أستهزئ بتعليمات الاخصائى الاجتماعي عندما ينصحنى في آلية التعامل وقت حل المشكلات | يهتم بي الاخصائى الاجتماعي ويقدم لي آلية التعامل مع المشكلات |
| نادراً ما أطلب مساندة المعلمين | يشجعني المعلمين على طلب المساندة منهم |

وتم استبعاد أربع فقرات التي كانت نسبتهم كل منهما أقل من (٨٠٪) وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة بدلا من (٤٤) عبارة.

**جدول رقم (٢) العبارات التي تم حذفها من مقياس المساندة الاجتماعية بعد عرضه على السادة المحكمين**

| العبارة التي تم حذفها |
|---|
| أجلس وقت طويل بالمدرسة |
| أحب أصدقائى جدا |
| أشعر أن زملائى أفضل شيء في حياتي |

توجيهات معلمي الفصل تكون محل أهتماماتى

**صدق المحك الخارجى لمقياس المساندة الاجتماعية :**

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس المساندة الاجتماعية ( من إعداد الباحث) ومقياس المساندة الاجتماعية من السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٧) وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس والجدول ( ٣ ) يوضح معاملات الارتباط .

**جدول ( ٣ ) معاملات الارتباط بين مقياس المساندة الاجتماعية ( من إعداد الباحث) ومقياس المساندة الاجتماعية من اعداد السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٧) (ن =٣٠)**

| الأبعاد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحك | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| المساندة الأسرية | ٠.٩٤٠ | ٠.٠١ |
| المساندة المدرسية | ٠.٨٨٩ | ٠.٠١ |
| مساندة الأصدقاء | ٠.٩٣٣ | ٠.٠١ |
| المساندة المعلوماتية | ٠.٩١٩ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية | ٠.٩٠١ | ٠.٠١ |

**صدق المقياس:** استخدم الباحث فى حساب صدق المقياس طريقة الاتساق الداخلى وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذى تنتمى إليه ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية ؛ والجدولان (٤) ، (٥) التاليان يبينا ذلك:

**جدول (٤) الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المساندة الاجتماعية**

| البعد الأول | معامل الارتباط | البعد الثانى | معاملات الارتباط | البعد الثالث | معاملات الارتباط | البعد الرابع | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٧٨٨ | ١١ | ٠.٧٢٧ | ٢١ | ٠.٦٨٩ | ٣١ | ٠.٧٣١ |
| ٢ | ٠.٨٤٧ | ١٢ | ٠.٨٠٧ | ٢٢ | ٠.٧٧٢ | ٣٢ | ٠.٦٩٣ |
| ٣ | ٠.٦٩٩ | ١٣ | ٠.٧٨١ | ٢٣ | ٠.٧٩٥ | ٣٣ | ٠.٧٤٨ |
| ٤ | ٠.٧٤٦ | ١٤ | ٠.٧٢٦ | ٢٤ | ٠.٨٠٢ | ٣٤ | ٠.٦٩٧ |
| ٥ | ٠.٧٧٣ | ١٥ | ٠.٨٥٤ | ٢٥ | ٠.٨٥٧ | ٣٥ | ٠.٨٤٨ |
| ٦ | ٠.٨١١ | ١٦ | ٠.٨٨٤ | ٢٦ | ٠.٨٠٠ | ٣٦ | ٠.٨١٧ |
| ٧ | ٠.٩٠٠ | ١٧ | ٠.٧٩٨ | ٢٧ | ٠.٧٤١ | ٣٧ | ٠.٦٩٧ |
| ٨ | ٠.٨٣٦ | ١٨ | ٠.٨٨٤ | ٢٨ | ٠.٧٨٩ | ٣٨ | ٠.٧٢٨ |
| ٩ | ٠.٧٤٩ | ١٩ | ٠.٧٥٤ | ٢٩ | ٠.٧٩٤ | ٣٩ | ٠.٨٣٧ |
| ١٠ | ٠.٧٠٤ | ٢٠ | ٠.٧٧٢ | ٣٠ | ٠.٨٨٢ | ٤٠ | ٠.٨٦٥ |

يتبين من جدول (٤) السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والأبعاد التى تنتمى إليها ذات دلالة إحصائية، مما يُشير إلى ارتباط عبارات المقياس بأبعاده ، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب.

جدول (٥) الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المساندة الاجتماعية

| البعد | معاملات الارتباط |
|---|---|
| المساندة الأسرية | ٠,٨٢٥ |
| المساندة المدرسية | ٠,٧٧٩ |
| مساندة الأصدقاء | ٠,٨٠١ |
| المساندة المعلوماتية | ٠,٨٥٩ |

يتبين من جدول (٥) السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية ، مما يُشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب.

**ثبات المقياس:**

اعتمد الباحث فى حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما: الثبات باستخدام القياس بطريقة الفا كرونباخ و القياس بإعادة تطبيق المقياس ويمكن تناولهما فيما يلى:

**الطريقة الأولى :-**

طريقة ألفا كرونباخ تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة العبارة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. والجدول (٦) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف العبارة:

**جدول (٦) قيم معامل ألفا بحذف درجة العبارة**

| رقم العبارة | قيمة معامل ألفا | رقم العبارة | قيمة معامل ألفا | رقم العبارة | قيمة معامل ألفا | رقم العبارة | قيمة معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٧٨٩ | ١١ | ٠.٨٠٩ | ٢١ | ٠.٨٠٩ | ٣١ | ٠.٧٩٨ |
| ٢ | ٠.٧٩٩ | ١٢ | ٠.٨٠٨ | ٢٢ | ٠.٨٠٨ | ٣٢ | ٠.٧٩٨ |
| ٣ | ٠.٧٩٤ | ١٣ | ٠.٧٩٧ | ٢٣ | ٠.٧٨٩ | ٣٣ | ٠.٨١٠ |
| ٤ | ٠.٧٩٨ | ١٤ | ٠.٨٠٠ | ٢٤ | ٠.٧٩٨ | ٣٤ | ٠.٨٠٠ |
| ٥ | ٠.٨٠١ | ١٧ | ٠.٧٩٨ | ٢٧ | ٠.٧٩٩ | ٣٧ | ٠.٨٠٧ |
| ٦ | ٠.٨٠٩ | ١٧ | ٠.٧٩١ | ٢٧ | ٠.٧٩٠ | ٣٧ | ٠.٧٩٤ |
| ٧ | ٠.٧٩٧ | ١٨ | ٠.٨٠١ | ٢٨ | ٠.٨٠٣ | ٣٨ | ٠.٨٠٤ |
| ٨ | ٠.٧٩٩ | ١٨ | ٠.٨٠٧ | ٢٨ | ٠.٨٠٣ | ٣٨ | ٠.٧٩٩ |
| ٩ | ٠.٨٠٤ | ١٩ | ٠.٨٠٨ | ٢٩ | ٠.٧٩٨ | ٣٩ | ٠.٧٨٩ |
| ١٠ | ٠.٨٠٨ | ٢٠ | ٠.٨١١ | ٣٠ | ٠.٨٠٤ | ٤٠ | ٠.٨٠٩ |

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠.٨١١

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع العبارات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف العبارة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض العبارات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل ، وهذا يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه ، مما يُشير إلى أن عبارات المقياس تتسم بثبات ملائم.

**الطريقة الثانية** :- طريقة إعادة المقياس فقد قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس المساندة الاجتماعية بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (٣٠) تلميذ بفارق زمني قدره (٢٠) يوما، والجدول (٧) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (٧) ثبات مقياس المساندة الاجتماعية عن طريق إعادة المقياس (ن=٣٠)

| البعد الأول | معامل الارتباط | البعد الثانى | معاملات الارتباط | البعد الثالث | معاملات الارتباط | البعد الرابع | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٧٧١ | ١١ | ٠.٧٨١ | ٢١ | ٠.٧٧١ | ٣١ | ٠.٧٧١ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | ٠.٧٠٩ | ١٢ | ٠.٧٢٩ | ٢٢ | ٠.٧٤٩ | ٣٢ | ٠.٦٩٧ |
| ٣ | ٠.٨٣٨ | ١٣ | ٠.٨١٩ | ٢٣ | ٠.٦٩٨ | ٣٣ | ٠.٨٣٨ |
| ٤ | ٠.٦٩١ | ١٤ | ٠.٨٣٩ | ٢٤ | ٠.٧٤٧ | ٣٤ | ٠.٦٨٢ |
| ٥ | ٠.٧٧٤ | ١٥ | ٠.٨٤٨ | ٢٥ | ٠.٨٠٨ | ٣٥ | ٠.٨٢٨ |
| ٦ | ٠.٨٠٨ | ١٦ | ٠.٧٤٢ | ٢٦ | ٠.٨١٩ | ٣٦ | ٠.٧٣٨ |
| ٧ | ٠.٧٣٨ | ١٧ | ٠.٦٩٧ | ٢٧ | ٠.٧٧٤ | ٣٧ | ٠.٧٨٧ |
| ٨ | ٠.٧٧٨ | ١٨ | ٠.٨١٨ | ٢٨ | ٠.٨٢٩ | ٣٨ | ٠.٦٩٧ |
| ٩ | ٠.٨٣١ | ١٩ | ٠.٦٩٧ | ٢٩ | ٠.٨٣٨ | ٣٩ | ٠.٨٢٩ |
| ١٠ | ٠.٦٨٩ | ٢٠ | ٠.٧٨٨ | ٣٠ | ٠.٧٢٩ | ٤٠ | ٠.٧٧٤ |
| **الدرجة الكلية** | ٠.٨٨١ | **الدرجة الكلية** | ٠.٧٩٣ | **الدرجة الكلية** | ٠.٨٤٠ | **الدرجة الكلية** | ٠.٨٥٧ |

يتبين من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفردات مقياس المساندة الاجتماعية مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٦٨٩)، و (٠.٨٨١) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

٢- **مقياس سلوك التنمر :-** إعداد ( زينب محمود شقير ،٢٠١٨)

تم استخدام بطارية تشخيص التنمر والذى يتكون من ٤٢ بند من أشكال (أنواع) سلوكيات التنمر موزعة على أربع أبعاد وهي البعد الأول : تصرفاتي وسلوكي مع زميلى أو صديقي ( زميلتي أو صديقتي) من ١: ١٢، والبعد الثاني: تعاملي اللفظى مع زملائى وأصدقائى ( زميلاتى وصديقاتى ) من ١٣: ٢٢ البعد الثالث: أعبر عن مشاعري نحو زميلى وصديقى (زميلتى وصديقتى ) من ٢٣: ٣٢، والبعد الرابع: أتعامل مع ممتلكات الغير من الزملاء ( الزميلات ) من ٣٣: ٤٢ بند ١إلى بند ٤٢ وتهدف هذه الأبعاد لقياس السلوك التنمري للتلاميذ ضعاف السمع .

أ- **تصحيح المقياس :**

وضع للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن الإجابة على كل بند من بنود المقياس تبعًا لبدائل ثلاث هي : كثيرا جدا ، أحيانا(إلى حد ما) ، أبدا (نادرًا) ، ووضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة وهى ٣ ،

٢ ،١ ( بالنسبة للعبارات الايجابية) أما ( ١،٢،٣) بالنسبة للعبارات السلبية وبذلك يتراوح مدي الدرجات التي يحصل عليها التلميذ ما بين (٤٢) إلى (١٢٦).

**ب- الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر:-**

١- **ثبات المقياس:** اعتمد الباحث فى حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما: الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ والثبات باستخدام إعادة الاختبار ويمكن تناولهما فيما يلى:

- **الطريقة الأولى** : طريقة ألفا كرونباخ تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة العبارة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. والجدول (٨) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف العبارة:

**جدول (٨) قيم معامل ألفا بحذف درجة العبارة**

| رقم العبارة | قيمة معامل ألفا | رقم العبارة | قيمة معامل ألفا | رقم العبارة | قيمة معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٧٥٧ | ١٥ | ٠.٧٦٤ | ٢٩ | ٠.٧٥١ |
| ٢ | ٠.٧٣٩ | ١٦ | ٠.٧٥١ | ٣٠ | ٠.٧٥٠ |
| ٣ | ٠.٧٤٢ | ١٧ | ٠.٧٤٨ | ٣١ | ٠.٧٤٨ |
| ٤ | ٠.٧٥٩ | ١٨ | ٠.٧٤٢ | ٣٢ | ٠.٧٤٦ |
| ٥ | ٠.٧٦٤ | ١٩ | ٠.٧٥٨ | ٣٣ | ٠.٧٣٩ |
| ٦ | ٠.٧٦٠ | ٢٠ | ٠.٧٤٩ | ٣٤ | ٠.٧٤٣ |
| ٧ | ٠.٧٦٢ | ٢١ | ٠.٧٦٣ | ٣٥ | ٠.٧٤٦ |
| ٨ | ٠.٧٥٧ | ٢٢ | ٠.٧٦٤ | ٣٦ | ٠.٧٥٠ |
| ٩ | ٠.٧٤٨ | ٢٣ | ٠.٧٥٥ | ٣٧ | ٠.٧٦١ |
| ١٠ | ٠.٧٣٣ | ٢٤ | ٠.٧٥٢ | ٣٨ | ٠.٧٥٩ |
| ١١ | ٠.٧٤٧ | ٢٥ | ٠.٧٥٣ | ٣٩ | ٠.٧٤٧ |
| ١٢ | ٠.٧٤٩ | ٢٦ | ٠.٧٤٤ | ٤٠ | ٠.٧٥٤ |
| ١٣ | ٠.٧٦١ | ٢٧ | ٠.٧٥٩ | ٤١ | ٠.٧٥٧ |
| ١٤ | ٠.٧٦٤ | ٢٨ | ٠.٧٤٩ | ٤٢ | ٠.٧٦٠ |

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠.٧٦٤

يتضح من جدول (٨) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع العبارات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف العبارة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض العبارات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل ، وهذا يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه ، مما يُشير إلى أن عبارات المقياس تتسم بثبات ملائم.

- **الطريقة الثانية :-** الثبات بطريقة إعادة المقياس قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس الثقة بالنفس بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات

الدراسة (٣٠) تلميذ بفارق زمني قدره (٢٠) يومًا، والجدول (٩) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

**جدول (٩) ثبات مقياس سلوك التنمر عن طريق إعادة المقياس (ن=٣٠)**

| البعد الأول | معاملات الارتباط | البعد الثاني | معاملات الارتباط | البعد الثالث | معاملات الارتباط | البعد الرابع | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٨٥٧ | ١٣ | ٠.٦٨٩ | ٢٣ | ٠.٧٩٦ | ٣٣ | ٠.٨٥٩ |
| ٢ | ٠.٧٩٦ | ١٤ | ٠.٧١٤ | ٢٤ | ٠.٧٦٤ | ٣٤ | ٠.٨١٠ |
| ٣ | ٠.٨٠١ | ١٥ | ٠.٨١١ | ٢٥ | ٠.٨٢٣ | ٣٥ | ٠.٧٠٨ |
| ٤ | ٠.٨٣٦ | ١٦ | ٠.٨٢٣ | ٢٦ | ٠.٨١٧ | ٣٦ | ٠.٨٣١ |
| ٥ | ٠.٧٠٤ | ١٧ | ٠.٧٨٩ | ٢٧ | ٠.٧٧٣ | ٣٧ | ٠.٨٠٥ |
| ٦ | ٠.٧٣٢ | ١٨ | ٠.٧٠٥ | ٢٨ | ٠.٦٩٨ | ٣٨ | ٠.٦٩٧ |
| ٧ | ٠.٧٤٤ | ١٩ | ٠.٦٩٩ | ٢٩ | ٠.٨٢٧ | ٣٩ | ٠.٧٩٣ |
| ٨ | ٠.٦٩٩ | ٢٠ | ٠.٨٤٢ | ٣٠ | ٠.٨٨١ | ٤٠ | ٠.٨٠٣ |
| ٩ | ٠.٧٨٥ | ٢١ | ٠.٨٠٣ | ٣١ | ٠.٧٣٦ | ٤١ | ٠.٨٠٠ |
| ١٠ | ٠.٨٠١ | ٢٢ | ٠.٧٥٨ | ٣٢ | ٠.٧٧٨ | ٤٢ | ٠.٧١٩ |
| ١١ | ٠.٨٣٩ | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ١٢ | ٠.٧٧٢ | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **الدرجة الكلية** | ٠.٨٣١ | **الدرجة الكلية** | ٠.٧٧٩ | **الدرجة الكلية** | ٠.٧٩٨ | **الدرجة الكلية** | ٠.٨١٤ |

يتبين من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفردات مقياس سلوك التنمر مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٦٩٧)، و (٠.٨٩٢) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

**البرنامج الارشادي**

يعتمد البرنامج الارشادي الحالي على العديد من الأنشطة باعتبارها أحد المحاور في نقل الكثير من المهارات والمعارف وهذا ما تؤكده التربية الحديثة ولهذا تم بناء برنامج قائم على المساندة الاجتماعية لتخفيف السلوك التنمري وزيادة مستوي الثقة بالنفس للتلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدارس العادية ويشتمل البرنامج الحالي علي النقاط التالية : الحاجة إلي البرنامج ، وتعريف البرنامج ، والأسس التي يقوم عليها البرنامج ومصادر إعداد البرنامج ، وأهداف البرنامج ، وأهمية البرنامج ، ومكونات البرنامج ، وفنيات البرنامج ، وأدوات البرنامج ، وخطة البرنامج التي اشتملت علي النقاط التالية : حدود البرنامج ، وكيفية تطبيق البرنامج ، والمهارات التي يتضمنها البرنامج ، وكيفية تنفيذ البرنامج ،وإجراءات تقويم البرنامج ، وجلسات البرنامج التدريبية.

**الأسس التي قام عليها البرنامج:**

- يري كل من طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٤)، محمد أحمد سعفان (٢٠٠٥)، محمد جعفر، محمد جمل الليل (٢٠٠٩) أن هناك مجموعة من الأسس التي يجب الأهتمام بها وهي:
- نوع المشكلة التي يسعي البرنامج إلى مساعدة المسترشد على مواجهتها ، فهل هي مشكلة ذات طابع مدرسي، أم تعليمي أم أسري أم زواجي أم أقتصادي أم مشكلة عدوانية أم مشكلة إدمان ، وهنا يجب أن يكون المسترشد مستعدًا للتعامل مع هذه المشكلة من خلال البرنامج ، إذ يتطلب منه الأمر التعرف على جوانب المشكلة والطرق المتبعة في علاجها عن طريق القراءة والأطلاع على البحوث والدراسات والاستفسار.
- العمر الزمنى لصاحب المشكلة ،إذ أن بعض الطرق والبرامج الإرشادية تكون صالحة للأطفال ، في حين أنها لا تصلح للمراهقين أو الكبار .
- مراعاه الفروق بين الجنسين .
- عدد الساعات التي ينفذ فيها البرنامج.
- ضرورة اشتراك أفراد آخرين في البرنامج مثل الوالدين، المعلمين ، الرؤساء، الأصدقاء.
- الأهتمام بالخصائص البيئية من جميع الجوانب سواء كانت طبيعية أو ثقافية.
- التأكد من احتياج البرنامج إلى خدمات مساندة من المجتمع.
- الحرص على أن يكون البرنامج قابل للتنفيذ وليس برنامج خيالى غير مطابق للواقع.
- يعتمد البرنامج على العديد من الفنيات مثل:- النمذجة ، التقليد ، التغذية الراجعة ، الحوار والمناقشة التعزيز ، الواجب المنزلي ، لعب الأدوار .

**رابعا: مصادر إعداد البرنامج:**

اعتمد الباحث في إعداد البرنامج التدريبي على عدة مصاد :-

- الإطار النظري للبحث والذي تناول المفاهيم والمتغيرات الخاصة بالبحث.
- الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة والصلة بموضوع البرنامج والتي اطلع عليها الباحث.

الاطلاع على بعض البرامج الارشادية ومنها البرنامج الارشادي الذى أعده الباحث (مسعد نجاح أبو الديار،٢٠١١) والذى هدف إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي انتقائى لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوى اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والبرنامج الذى أعده أحمد محمد أبو زيد (٢٠١٤) والذى هدف إلى التعرف على فاعلية التدريب التوكيدى في تنمية قدرة ضحايا التنمر

ذوى صعوبات التعلم على مواجهة سلوك التنمر، وكذلك دراسة محفوظ عبد الستار أبو الفضل ، ياسر عبد الله حسن (٢٠١٧) والذى هدف إلى فاعلية برنامج إرشادي إنتقائى في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي ، ودراسة منى حسين الدهان (٢٠١٨) والذى هدفت للتعرف على فاعلية برنامج للدراما الإبداعية في خفض سلوك التنمر (المتنمر – الضحية ) لدى الطلاب المعاقيين عقليًا القابلين للتعلم ، دراسة نبيلة محمد عثمان (٢٠١٨) هدف إلى التعرف على معدلات انتشار التنمر المدرسي لدي عينة من الأطفال المعاقيين عقليًا القابلين للتعلم، دراسة عمر بن سليمان الشلاش (٢٠١٩) فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات وأثره على خفض سلوك التنمر لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، دراسة محمود سعيد الخولى (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية الإرشاد الانتقائى التكاملى في خفض السلوك التنمر الاليكتروني لدى الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة البرنامج الارشادي الذى أعده كل من عبد الصبور منصور محمد، إبراهيم رفعت إبراهيم ، إيمان أحمد اسماعيل(٢٠٢١) والتى هدفت إلى التعرف على برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية صورة الجسم لدي الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية ، والبرنامج الإرشادى ، دراسة صبحي عبد الفتاح الكفورى ، فريدة عبد الغنى السماحي ، عبد السلام محمد سعد (٢٠٢١) فعالية برنامج إرشادى أسري لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع المدمجين، دراسة زهراء عبد الله اليامي(٢٠٢٢)

**أهداف البرنامج :**

الهدف العام للبرنامج هو بناء برنامج ارشادى قائم على المساندة الاجتماعية لخفض السلوك التنمري وتحسين مستوي الثقة بالنفس لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدارس العادية ويتفرع منه الأهداف الإجرائية:-

- أن يدرك التلاميذ ضعاف السمع على مفهوم التنمر وأسبابه.
- أن يميز التلاميذ ضعاف السمع الفرق بين مفهوم التنمر اللفظى ، الجسدي ، النفسي.
- أن يصبح كل فرد من أفراد المجموعة واثقًا من نفسه وقدراته.
- أن تنمي المساندة الاجتماعية بين التلاميذ والمعلمين .
- أن يتدرب التلاميذ ضعاف السمع على ضبط الأنفعالات والتحكم فيها.

أهمية البرنامج :

وتكمن أهمية البرنامج في أهميته النظرية والتي تتضح فيما أشار إليه المهتمون بالدراسات النفسية السابقة بمجال ضعاف السمع والحاجة إلى البرنامج الارشادي لعينة الدراسة من التلاميذ ضعاف

السمع المدمجين في المدارس العادية بالمرحلة الإعدادية إلى التدخل الإرشادى من خلال برنامج قائم على المساندة الاجتماعية لخفض السلوك التنمري مما ينعكس علي توافقهم النفسي وصحتهم النفسية بطريقة إيجابية في تعاملهم مع بعضهم البعض ومع أقرانهم العاديين ، فضلا كونه يقدم الخدمات التالية:

– خدمات وقائية : يساهم البرنامج في منع تفاقم مشكلة سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ ضعاف السمع بالصفوف(الأول ، والثاني ، الثالث الإعدادي) المدمجين بالمدارس العادية ودعم ثقتهم بأنفسهم.

– خدمات تربوية : يساهم البرنامج في تحسين العملية التربوية من خلال رفع معدل الانتباه والتركيز أثناء سير العملية التعليمية، عندما ينخفض سلوكهم التنمري تدعم ثقتهم بأنفسهم.

– خدمات اجتماعية: يساهم البرنامج بشكل إيجابي في تحسين توافق الفرد في المجتمع من خلال تعلم ما يرتضيه المجتمع من سلوكيات مرغوبة، والابتعاد عن السلوكيات غير المرغوبة اجتماعيًا.

– خدمات نفسية : من خلال التعامل مع التلاميذ بأسلوب التداعي الحر والتنفيس الانفعالى والاسترخاء ، ولعب الدور خلال الجلسات في جو من الود والاحترام والاهتمام، بعيدًا عن الأحساس بالضغط فيتم ممارسة تمارين الاسترخاء لتقليل التوتر لدي عينة الدراسة.

– خدمات البحث العلمي: من خلال إعداد برنامج ارشادى قائم على المساندة الاجتماعية لخفض السلوك التنمري وتحسين مستوي الثقة بالنفس لدى التلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدارس العادية بالاعتماد على نظريات الارشاد النفسي.

**عينة الدراسة**

طبق الباحث البرنامج على (١٠) تلميذ وتلميذة من ضعاف السمع المتوسط المدمجين بالمرحلة الإعدادية وتتراوح نسبة سمعهم عند ٤١– ٥٠ ديسبل بمدرسة النيل الإعدادية بشرق شبرا الخيمة التعليمية.

**ثامناً جلسات البرنامج :**

تضمن البرنامج الارشادى جلسات تدريبية جماعية وتتضمن الجلسات الجماعية الواجبات المنزلية والتي تتمثل في قيام التلاميذ بنشاط مماثل لنشاط الجلسة وممارسته و التدريب عليه بمنزله وبهذا تعد الواجبات المنزلية بمثابة تغذية راجعة للتلاميذ، وتقوم الجلسات التدريبية الجماعية من خلال هذه مشاركة عدد من التلاميذ في نشاط الجلسة ، وقام الباحث بتنسيق الحوار فيما بينهم.

**تاسعاً فنيات البرنامج:**

وتشمل فنيات البرنامج التي يعتمد عليها الباحث ما يلي :

- المحاضرة: يعتمد أسلوب المحاضرة على المنهج المعرفي، حيث يقوم هذا الأسلوب على إعطاء معلومات سيكولوجية بطريقة منظمة وهادفة لأفراد المجموعة الاسترشادية لزيادة استبصارهم بذواتهم ومعرفة لمشاكلهم بطريقة موضوعية ، ويتمثل لهذه الفنية في البرنامج في تقديم معلومات بطريقة مبسطة وعبارات تتناسب مع المرحلة العمرية .
- سرد القصص: وتعد فنية سرد القصص من الفنيات ذات الأهمية في حياة الأفراد بشكل عام وتعد فنية سرد القصص من الفنيات الهامة لذوي ضعاف السمع بوجه عام وللتلاميذ ضعاف السمع بشكل خاص حيث تتيح الفرصة للتلاميذ بأن يعبر عما بداخله من مشاعر وأحاسيس وأفكار وانفعالات تجاه صورة ما أو قصة معينة علما بأن هذه الفنية تندرج تحتها فنيتان ، وهما فنية سرد القصص القصيرة والمصورة الكترونياً.
- الحوار والمناقشة الجماعية والقراءة: يعتمد هذا الأسلوب على المنهج التفاعلى الدينامي بين أفراد العينة الذى تثيره المادة العلمية المقدمة، ويتمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية تبادل الرأي والمناقشة في المعلومات المقدمة عنها دون خوف أو خجل , والتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس بحرية وطلاقة وهذا يساعد في بناء إعادة البناء المعرفي لديهم.
- النمذجة : تقدم عن طريق مشاهدة النموذج المقدم لأفراد العينة مباشرة ، فمعظم الناس يتعلمون السلوك الجديد من خلال ملاحظة الآخرين في مختلف المواقف فالنموذج يؤثر في تقوية أو إضعاف السلوكيات التي تلاحظ وخاصة إذا كان النموذج المقدم يمثل حالة العميل ويقدم من قبل شخص محبوب له ، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية عرض نماذج للتلاميذ ضحايا التنمر واستطاعوا أن يتخطوا هذه المواقف الصعبة ببعض الأساليب والطرق المتعلمة والإيجابية .
- الواجبات المنزلية:- تعبر هذه الفنية عن السلوكيات والمهام التي يطلبها المرشد من العملاء (التلاميذ) بعد تطبيق الجلسة للأستفادة منها بشكل كبير ، ونقل أثر ما أستفاد التلاميذ من حضور الجلسات الاسترشادية في البيئة المنزلية والمدرسية والأماكن التي يكون فيها ضحية التنمر ويمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية في تكليف التلاميذ بواجبات منزلية في ختام كل جلسة.
- لعب الدور : يعتبر لعب الدور من أهم التكنيكات المستخدمة للبرامج الارشادية، حيث أنه يساعد المسترشد على تطوير مهارات سلوكية أفضل وعن التعبير بمشاعره التي لم يعبر عنها، ويتم من خلال التمثيل المسرحي، والتخيل الذهني للأدوار.

- الأسترخاء :- تمثل مجموعة من التمارين بحيث يصبح المسترشد قادرًا على التميز بين حالتي التوتر العضلى والاسترخاء العضلى بوضوح ، ثم تدريجيًا يتدرب المسترشد للوصول إلى حالة من الضبط والسيطرة الشديدة على عضلاته. زينب محمود شقير(٢٠٠٢، ٢٧٣) ، وسوف يستخدم الباحث هذه الفنية خلال جلسات البرنامج وكذلك خلال الواجب المنزلي مع التأكيد على أهيمة هذه الفنية للتلاميذ.
- التنفيس الإنفعالي: وهو إخراج المشاعر المؤلمة المكبوتة والتي يصعب الحديث عنها، ويتم إخراجها بواسطة المرشد بطريقة مهنية موجهه ومدروسة في بيئة آمنه، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تشجيع التلاميذ على التعبير عن المواقف الضاغطة التي يمرون بها ، وتفريغ المشاعر المؤلمة التي تصاحب هذه المواقف .
- التعزيز المعنوي والمادي :- وهو تقديم إثابة أو معزز لتحسين أو زيادة أداء الأفراد بعد كل أداء صحيح يقوم به الفرد ، والمعززات هي مكافآت يعطيها شخص أو مجموعة من الأشخاص في بيئة الفرد لذلك الفرد بغرض الاستجابة وتغيير سلوكه سواء كانت (مادية ، معنوية ، لفظي)، والاستجابة تقوي من خلال إضافة شيء للموقف ويسمي ذلك الشئ الذي نضبطه معززًا إيجابيًا.

وقام الباحث باستخدام هذه الفنيات أثناء التدريب من خلال الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج بما تتضمنه من مهارات وأنشطة تعمل على خفض السلوك التنمري لدى أفراد عينة البحث

**حدود البرنامج:**

**زمنيا:**

تألف البرنامج الارشادي المستخدم في الدراسة الحالية من (١٥) خمسة عشر جلسة موزعة علي ستة أسابيع ، على أن تكون الأربع جلسات الأولي لكل من ( المعلمين ، الأخصائيين الاجتماعيين، وأولياء الأمور) ويكون عدد جلسات البرنامج الارشادى (١١ ) جلسة موزعة علي أربعة أسابيع أخري بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا بغرض خفض السلوك التنمري للتلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدارس العادية ثم الجلسة الختماية .

أما عن الفترة المستغرقة بكل جلسة تدريبية (*):

فقد افترض الباحث أن الزمن المستغرق في الجلسة هو (٣٠: ٤٠) دقيقة تقريبا وقد راعي الباحث بعض الإجراءات المتبعة أثناء سير الجلسات.

(*) **وينوه الباحث أن زمن الجلسات التدريبية يختلف من جلسة لأخرى حسب موضوع الجلسة ، والأدوات الموجودة بها ،و الفنيات المستخدمة ، والإجراءات المتبعة بكل جلسة ،وكذلك نوع الجلسة ؛فردية كانت أو جماعية**

**مكانيا :**

تم عقد جلسات البرنامج بغرفة المصادر بمدرسة النيل الإعدادية الخاصة بإدارة شرق شبرا الخيمة التعليمية .

**بشريا :**

تم اختيار عدد (١٠) تلاميذ ضعاف السمع تراوحت درجة سمعهم من (٤١:٥٠) ديسبل وكانت أعمارهم من (١٢ :١٥) سنة بمتوسط حسابي (١٣.٠٨) وانحراف معياري (١.٤٩) وقد تم تطبيق اختبار السمع بمعرفة أخصائي السمعيات لمعرفة مدى الفقد السمعي وكذلك تم تطبيق مقياس استنفورد بينه "Binet Stanford" الصورة الخامسة بالمستشفيات الحكومية للتقديم بالمدرسة.

**نتائج الدراسة:-**

## أولا النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس المساندة الاجتماعية لصالح القياس البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون ويلكوكسون وقيمة (z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي:-

**جدول (١٠) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق فى درجات المساندة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المساندة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة**

| الأبعاد | اتجاه فروق الرتب | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المساندة الأسرية | السالبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٢.٨٥ | داله عند مستوى ٠.٠١ |
| | الموجبة | ١٠ | ٥.٥٠ | ٥٥.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٠ | | | | |
| المساندة المدرسية | السالبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٢.٨٣ | داله عند مستوى ٠.٠١ |
| | الموجبة | ١٠ | ٥.٥٠ | ٥٥.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٠ | | | | |
| مساندة الأصدقاء | السالبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٢.٨٣ | داله عند مستوى ٠.٠١ |
| | الموجبة | ١٠ | ٥.٥٠ | ٥٥.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٠ | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المساندة المعلوماتية | السالبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٢.٨١ | داله عند مستوى ٠.٠١ |
| | الموجبة | ١٠ | ٥.٥٠ | ٥٥.٠٠ | | |
| | المتعادلة | ٠ | | | | |
| الدرجة الكلية | السالبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٢.٨١ | داله عند مستوى ٠.٠١ |
| | الموجبة | ١٠ | ٥.٥٠ | ٥٥.٠٠ | | |
| | المتعادلة | ٠ | | | | |

من خلال جدول(١٠) السابق يتضح الآتي: -

وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة والدرجة الكلية للمقياس فى اتجاه القياس البعدي، مما يعنى تحسن درجات عينة الدراسة بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

بعد التحليل الإحصائي للفرض الأول اتضح وجود فروق بين متوسطى رتب درجات عينة الدراسة على مقياس المساندة الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج ، مما يعنى أهمية وجود وتوفر الدعم والمساندة الاجتماعية لهذه الفئة من التلاميذ بعد تعرضهم لجلسات البرنامج الإرشادي ، فالمساندة الاجتماعية حسب سونج و لين (Song; Son & Lin( 2011,16 تعني مساعدة الفرد من قبل الأفراد المحيطين به، مما يجعله يشعر بأنه محبوب ويتم الاعتناء به وذلك عن طريق الدعم الاجتماعي بتقديم المعلومات (المساندة المعلوماتية)، أو الدعم العاطفي أو المادي ، فهي نمط دائم من العلاقات المستمرة أو المتقطعة التي تلعب دورًا مهمًا في الحفاظ على السلامة النفسية والجسدية للفرد.

والتلاميذ من ضعاف السمع هم بأمس الحاجة إلى من يفهمهم ويتفهم حاجاتهم ويتقبلهم ويتعامل معهم وفق ما تمليه خصائصهم ومتطلباتهم ، وفي هذا الصدد تشير أسماء عبد الحسين النجار (٢٠١٤) إلى أن الإعاقة توهن من قدرة صاحبها وتجعله في أمس الحاجة إلى عون خارجي واعٍ يعيده إلى المستوى الطبيعي، وأن المسؤولية تقع على الأسرة أولا وعلى دور الرعاية ثانيا وعلى البيئة والمحيط الاجتماعي للفرد ، فالأسرة والمجتمع لهما الدور البارز والفاعل في تلبية حاجات المعاق سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الأكاديمية أو الانفعالية، كما أكدت زينب محمود شقير (٢٠٠٢، ٨٣) في ذات الصدد أن هناك العديد من الخصائص النفسية لضعيف السمع من بينها الحاجة إلى المساندة الاجتماعية والدعم النفسي والاجتماعي من حوله فى محيط الأسرة والمدرسة والمجتمع، كما يتميزون بانخفاض مستوى النضج الاجتماعي، وصعوبة تحقيق التوازن الاتصالي وأنهم أقل إقبالا على معايشة المواقف الجديدة ، وأقل تعاوناً من نظائرهم من الأطفال العاديين، ويميلون إلى الألعاب الفردية ويعانون من معدل نشاط زائد وأكثر ميلا للتملك والتعصب مع أقرانهم من ذوى الإعاقة السمعية نبيه إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦،٣٢-٣٣) ، زينب محمود شقير( ٢٠٠٨، ١٣٠-١٣٢).

توصل الباحث من خلال نتائج مقياس المساندة الاجتماعية إلى أن طبيعة الدعم أو السند المقدم لهؤلاء التلاميذ حجمه كان ضئيلا جدا مما ترتب عنه شعور ضعاف السمع بالضغوط والتوتر وما يترتب عن ذلك من عزلة اجتماعية، والشك المتواصل في من يحيطون بهم سواء من الأسرة أو الأصدقاء أو المدرسة، ولعل مصدر الضغط هو في الإعاقة السمعية في حد ذاتها وفي كيفية إدراك التلميذ لها أثناء تعامل الآخرين معه، كما كشفت جلسات البرنامج حاجة هؤلاء التلاميذ إلى التعرف على استراتيجيات للتكيف السليم مع مشكلاتهم بأسلوب إرشادي لأن هذا الأسلوب يشجع ضعاف السمع على تنمية الثقة بالنفس مع الآخرين ، لكن بعد تقديم جلسات البرنامج القائم على المساندة الاجتماعية وبعد المقابلات أو الجلسات التي أجريت بين الباحث والمعلمين وأولياء التلاميذ من أجل زيادة الوعي لديهم إلى أهمية السند الاجتماعي بالنسبة للطفل المعاق سمعيا، و تزويدهم بقدر من المعلومات والإجراءات والأساليب الفعالة في كيفية التعامل مع الأطفال ضعاف السمع وأسس تقديم السند والدعم الايجابي لهم وفق ما يناسب حاجاتهم النفسية، لأن شخصية التلميذ المعاق سمعياً هي محصلة للتفاعل بين ذاته ككائن ذي إعاقة وبين النسق الأسرى الذي ينتمي إليه، فالتلميذ ضعيف السمع يكون أداءه وطريقة تصرفاته وحرمانه من استخدام اللغة تجعله يبدو غريباً ومختلفاً عن الآخرين إذا ما قورن بالتلميذ العادي لذلك يحتاج إلى المساندة الاجتماعية، فالمسؤولية تقع على الأسرة أولا وعلى دور الرعاية ثانيا وعلى البيئة والمحيط الاجتماعي للفرد، فالأسرة والمجتمع لهما الدور البارز والفاعل في تلبية حاجات المعاق سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الأكاديمية أو الانفعالية.

ويفسر الباحث سبب وجود فروق في مستوى المساندة الاجتماعية المقدمة لعينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج كون أن هذا الأخير اعتمد في جلساته عدة تقنيات وفنيات مبنية على التفاهم والإقناع وعززت في نفسية التلميذ روح التواصل وأهمية المساندة الاجتماعية والمشاركة الوجدانية له التي تساعده على تخطي الضغوط النفسية للمواقف الضاغطة الناتجة عن إعاقته ، والتي كان يعتبرها قبل جلسات البرنامج أنها تشكل له عامل ضغطا شديدا لأنه بناء على خصائصه النفسية والانفعالية والمعرفية وافتقاره إلى العلاقات التواصلية فانه يقيّم هذه المواقف على أنها عامل تهديد لأمنه النفسي وتوافقه الاجتماعي، وعليه جاءت جلسات البرنامج القائمة على فنيات المناقشة والحوار، لعب الدور، العصف الذهني ، التعزيز الإيجابي، النمذجة من خلال توضيح الباحث للتلاميذ أهمية المساندة الاجتماعية بمختلف أبعادها( المدركة، الانفعالية) .

ومن خلال عرض العديد من المواقف على التلاميذ وانتظار الإجابة من طرفهم تم التوضيح لهم على أهمية التعاطف والاهتمام والثقة والتقبل والتشجيع الذي يقدم للتلاميذ من قبل أفراد العائلة والأصدقاء خاصة في أوقات الضغط والتوتر لمواجهة مواقف ضاغطة لذلك ينصح الباحث التلاميذ بمشاركة مشاعره

وأفكاره مع أشخاص ثقة مثل أفراد أسرته أو أصدقائه المقربين وكذلك استغلال أوقاتهم بأنشطة تسبب لهم السعادة والراحة كالقيام بالهوايات والأنشطة المفضلة لهم مثل الرسم ، القراءة، أو ممارسة الألعاب الرياضية، ولهذا تعتبر المساندة الاجتماعية مصدرا هاما للأطفال في مواجهة الضغوط كما يشير الى ذلك كومبس وآخرون (١٩٩٢).

وأوضحت عدة دراسات أمثال دراسة Brown et Harris أن الدعم الاجتماعي يعتبر مدعما لتقدير الذات والإحساس بسيادة المحيط، كما يمكن من تعزيز العاطفة الإيجابية ، ويقلل من الاضطرابات النفسية الناتجة عن الضغط، ويتضمن طمأنة الشخص بخصوص إمكانياته وقدراته، أو بقيمته وهذا يعمل على الرفع من مستوى الثقة في أوقات الشك حين يشعر الشخص أن متطلبات الموقف الضاغط تفوق مصادره وإمكانياته.

إن شعور التلاميذ ضعاف السمع ومقارنة وضعيتهم ونتائجهم بأقرانهم من التلاميذ العاديين يجعلهم أكثر حساسية لإدراكهم المواقف الإحباطية مما يؤدي إلى تدني مستوى تقديرهم لذاتهم، وشعورهم هذا يفتقر إلى الفهم والتقبل، ولا يقوى إلا بسند و دعم اجتماعي قوامه المشاركة الوجدانية والعطف والمساعدة من جانب الكبار ولا سيما من المعلمين، وهذا ما أثبتته جلسات البرنامج الإرشادية التي اهتمت بالتلاميذ ورعايتهم ومناقشة أفكارهم اللاعقلانية وتبديلها بأفكار عقلانية ومنطقية، والاطلاع على أحاسيسهم وضبط انفعالاتهم ووقايتهم من تهديدات المواقف الضاغطة.

ومن الدراسات التي توصلت إلى أهمية المساندة لذوي الإعاقة السمعية دراسة أسامة عادل مصطفي(٢٠١٥) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية كما يدركها التلاميذ المعاقين سمعيا وتواصلهم الاجتماعي، وأسفرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ضعاف السمع والصم من التلاميذ المعاقين سمعياً لصالح ضعاف السمع في المساندة الاجتماعية كدرجة كلية وكأبعاد فرعية.

كما أشارت دراسة أنجي محمد رياض(٢٠٠٥) التي هدفت الدراسة للكشف على ضغوط الحياة وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدي المراهق الأصم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المراهق الأصم والمراهقين العاديين في مصادر الضغوط ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصم والعاديين في إعادة التقييم الإيجابي،وتوصلت الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والصم في تقييم المساندة الاجتماعية.

وفي نفس السياق كذلك هدفت دراسة منيرة بنت ناصر القحطاني (٢٠١٢) إلى معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى المراهقات المعاقات سمعيا، حيث أسفرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين أبعاد المساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى المراهقات، كما توصلت إلى أن الطالبات المعاقات

سمعيا سواء اللواتي لديهن صم جزئي أو كلي تقاربت درجات إدراكهن للمساندة الاجتماعية أياً كان مصدرها وأياً كان نوع الإعاقة ودرجتها، وهذا يدل إلى حاجة المعاق سمعيا للمساندة الاجتماعية.

كما اتفقت نتائج دراسة كل من Parnk Petersen2009 ، Eileen Spencer 2008 ودراسة ( الخطيب ٢٠٠٩) و دراسة( دبنسة٢٠١١) إلى أثر الدعم الاجتماعي والمساندة الاجتماعية في التخفيف من الضغوط النفسية وتعديل الاتجاهات السلوكية للأفراد.

واتفقت كذلك هذه النتيجة مع دراسة Ahlener,2002 التي هدفت إلى التعرف على الإرشاد العقلاني الانفعالي في تعريف المعاقين سمعيا على أهمية الحياة بالنسبة لهم، وأسفرت نتائج الدراسة الى زيادة المساندة الاجتماعية للمعاقين سمعيا والتعرف إلى دور الأصدقاء والأقارب في الحياة واكتساب أفراد العينة اتجاهات ايجابية جديدة للحياة وأن أفراد العينة من ضعاف السمع كانوا أكثر سعادة ويشعرون بالراحة عند استخدامهم للمعين السمعي أثناء المقابلات مع المرشد.

## ثانيًا النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه: " **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي في مقياس المساندة الاجتماعية**". (بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة ، وجدول (١١) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

**جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة**

| الأبعاد | اتجاه فروق الرتب | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المساندة الأسرية | السالبة | ١ | ١.٠٠ | ١.٠٠ | ١.٠٠ | غير دالة |
| | الموجبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٩ | | | | |
| المساندة المدرسية | السالبة | ١ | ١.٠٠ | ١.٠٠ | ١.٠٠ | غير دالة |
| | الموجبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٩ | | | | |
| مساندة الأصدقاء | السالبة | ١ | ٣.٠٠ | ٣.٠٠ | ٠.٠٠ | غير دالة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الموجبة | ٢ | ١.٥٠ | ٣.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٧ | | | | |
| المساندة المعلوماتية | السالبة | ٢ | ٢.٠٠ | ٤.٠٠ | ٠.٣٨ | غير دالة |
| | الموجبة | ٢ | ٣.٠٠ | ٦.٠٠ | | |
| | المتعادلة | ٦ | | | | |
| الدرجة الكلية | السالبة | ٣ | ٤.٨٣ | ٤.٣٠ | ٠.٥١ | غير دالة |
| | الموجبة | ٥ | ٤.٣٠ | ٢١.٥٠ | | |
| | المتعادلة | ٢ | | | | |

يتضح من جدول ( ١١ ) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي، على جميع أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة والدرجة الكلية للمقياس ، مما يعنى استمرار التحسن لدى عينة الدراسة حتى فترة المتابعة.

ويعزي الباحث السبب في عدم وجود فروق بين التطبيق البعدي والتتبعي في مستوى المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة إلى أن فترة المتابعة مناسبة جدا، كما أن الباحث عند قيامه بتطبيق الجلسات لاحظ وقوع أثر البرنامج على نفسية التلاميذ ومشاعرهم وسلوكياتهم كذلك، حيث أبدو المشاركة فيه بمنتهى الشغف والتفاعل، حيث شعروا بالحماس لمعرفتهم وتمكنهم من تمييز الأسلوب السليم للتحدث مع أقرانهم ضعاف السمع، كما لوحظ بالجلسات الختامية حزنهم وتأسفهم لنهاية البرنامج و نهاية العمل معهم، والرغبة في إعادته أو تكرار التجربة مرة أخرى مع برامج أخرى، كما أن لطبيعة العلاقة بين الباحث والأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين والتي كانت مبنية على الود والتقبل والاحترام للتلاميذ الأثر الكبير في نجاح واستمرار فعالية البرنامج، لذلك أبدى التلاميذ التزاما كبيرا لحضور كل جلسات البرنامج لأنها أثارت انتباههم ورغبتهم في تخطي العقبات والضغوطات التي يعانون منها نتيجة إعاقتهم وخاصة إعجابهم بطبيعة الفنيات المطبقة في الجلسات والقائمة على التعزيز الايجابي والنمذجة والحوار والمناقشة كما أن حرصهم على تأدية الواجبات المنزلية التي كانوا يقومون بها لدليل على تأثرهم بالجلسات وبالتالي امتثالهم لتطبيق كل التعليمات المطلوبة منهم على أكمل وجه كتغذية راجعة.

كما يمكن تفسير استمرار أثر جلسات الدعم أو المساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة الدراسة من خلال التقييمات والملاحظات اليومية لهم وخاصة في الجلسات الختامية والتي ظهرت بقوة دافعية التلاميذ في استمرار البرنامج وقابليتهم للاستفادة منه سيما وأنهم لم يتلقوا برنامجا من قبل متعلق بتقديم المساندة الاجتماعية وتنمية الثقة بالنفس لخفض السلوك التنمري.

وقد تعزو النتيجة إلى وجود تنوع وثراء في أنشطة البرنامج وفنياته المتعددة والتي أسهمت في إشباع حاجات التلاميذ النفسية وأكسبتهم القدرة على تبني أسلوب ايجابي وفعال في مواجهة الضغوط في

خفض السلوك التنمري وعن كيفية إدراكهم للمواقف والأحداث أي كان مصدرها ونوعها، وكانت النتيجة إحساسهم بعد جلسات البرنامج بالحجم الكافي من المساندة الاجتماعية التي تلقوها وجعلتهم يطلقون ما تم الاستفادة منه ويثبون على السلوك السليم والايجابيى.

## ثالثًا : النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس السلوك التنمري لصالح القياس البعدي** ، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (١٢) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

**جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك التنمري لدي عينة الدراسة**

| الأبعاد | اتجاه فروق الرتب | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمةZ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تصرفاتي وسلوكاتي مع زميلي أو صديقي | السالبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ١.٤١ | غير دالة |
| | الموجبة | ٢ | ١.٥٠ | ٣.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٨ | | | | |
| تعاملي اللفظي مع زملائي وأصدقائي | السالبة | ٢ | ١.٥٠ | ٣.٠٠ | ١.٤١ | غير دالة |
| | الموجبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٨ | | | | |
| أعبر عن مشاعري نحو زميلي وصديقي | السالبة | ١ | ١.٠٠ | ١.٠٠ | ١.٠٠ | غير دالة |
| | الموجبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٩ | | | | |
| أتعامل مع ممتلاك الغير من الزملاء والزميلات | السالبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ١.٤١ | غير دالة |
| | الموجبة | ٢ | ١.٥٠ | ٣.٠٠ | | |
| | المتعادلة | ٨ | | | | |
| الدرجة الكلية | السالبة | ٣ | ٤.٠٠ | ١٢.٠٠ | ٠.٣٨ | غير دالة |
| | الموجبة | | ٤.٠٠ | ١٦.٠٠ | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتعادلة | ٣ | | | | |

يتضح من جدول (١٢) السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد مقياس التنمر لدى عينة الدراسة والدرجة الكلية للمقياس فى اتجاه القياس البعدى مما يعنى انخفاض درجات عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس التنمر بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

كما اشارت نتائج دراسة عبد المطلب آمين القريطي (٢٠٠١) إلى أن المعاقين سمعيا أكثر عرضة للضغوط النفسية والقلق وانخفاض مفهوم الذات لديهم ، بالإضافة إلى أنهم أكثر عرضة لنوبات الغضب وذلك بفعل الضغوطات التي يواجهونها في التعبير عن مشاعرهم وإيصال دوافعهم وخبراتهم للآخرين بالطريقة الصحيحة والمقبولة اجتماعيا، ولعل من بين الانعكاسات السلبية لتأثير الإعاقة على المعاق كما تشير نتائج العديد من الدراسات هو ظهور لديه العديد من الضغوطات واضطرابات سلوكية وانفعالية لديه من بينها السلوك التنمري والذي قد يعتبر آلية دفاعية نتيجة إحساسهم بعدم التقبل من الآخرين وربما يتعرضون إلى السخرية من طرف زملائهم أو التعرض لأشياء تعتبر شديدة الحساسية بالنسبة لهم وفي هذه الحالة يسلكون سلوكات عدائية تنمرية .

كما أشار جون اسرد (Jonee Aserd, 2013) إلى أن الأطفال المعاقين يعانون من العنف أكثر أربع مرات من الأطفال غير المعاقين وفقاً لتقرير منظمة الصحة العالمية والتي تنادى باتخاذ إجراءات حماية حقوق هذه الفئة المستهدفة.

ويفسر الباحث وجود فروق على مقياس السلوك التنمري لدى عينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج كون أن الباحث في القياس القبلي لمقياس السلوك التنمرى توصل إلى أن التلاميذ ضعاف السمع يتعرضون إلى الإهانة و الإحراج والتعرض لأشياء تعتبر شديدة الحساسية بالنسبة لهم كالسخرية من إعاقتهم من طرف زملائهم العاديين وهذا من شأنه أن يسبب الإحباط ويغذي لديهم النزعة إلى ممارسة السلوك التنمري اتجاه ضعاف السمع مثلهم، حيث هناك عوامل شخصية مشتركة فيما بينهم سواء متنمر أو متنمر عليه (الضحية) كمعاناتهم من مشكلات لغوية بدرجات متفاوتة (صعوبة التعبير الشفوي، نقص المفردات اللغوية)، تدني مستوى الثقة وتقدير، أقل نضجا في العلاقات الاجتماعية، سرعة الغضب، سهولة التأثر بأفكار الآخرين، الشعور بالانسحاب والعزلة، ويشير مسعد أبو الديار(٢٠١٢) في هذا الصدد إلى أن هناك عوامل مشتركة بين المتنمر والضحية ، حيث يعاني كل منهما من تدني في تقدير الذات وكذلك انخفاض مفهوم الذات ، وكذلك تدني درجاتهم على مقياس التكيف الاجتماعي وتدني كل من السيطرة على الذات والمهارات الاجتماعية،كما أشارت (Jonee, 2013) إلى أن الأطفال المعاقين أكثر استهدافا للتنمر.

ويفسر الباحث انخفاض السلوك التنمري لدى عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج كون أن هذا الأخير اعتمد على عدة جلسات إرشادية تهدف إلى دحض الاتجاهات والأفكار السلبية وإيقافها مع تعزيز الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية ودعمها ونقلها لباقي التلاميذ مع تدريبهم على مواجهة وخفض السلوك التنمري مع خلال ممارسة تمارين الاسترخاء الخاصة والمتعلقة بعضلات الظهر، والفخذين والساقين، الذراعين والكفين والكتفين وتمارين الوجه والرقبة والبطن وذلك من أجل خفض التوتر و إكساب التلاميذ ضعاف السمع القدرة على مواجهة أشكال التنمر معتمدا في ذلك العديد من الفنيات أثناء تقديم الجلسات، منها فنية المحاضرة (عن طريق المساندة المعلوماتية المقدمة لهم لخفض سلوك التنمر)، وفنية المناقشة والحوار ( حيث يعرض الباحث سيناريوهات لمشكلة سلوك التنمر المدرسي بين التلاميذ ويناقشهم فيها ويقدم نصائح وإرشادات بخصوصها لتنفيذ الإرشاد السلوكي المعرفي) ، فنية لعب الأدوار، القصص الديني، النمذجة كأن يقوم الباحث بإعطاء نماذج وأمثلة لمواجهة سلوك التنمر مع تحفيز التلاميذ على اكتشاف القدرة على المواجهة ، تعزيز السلوك الإيجابي والتشجيع عليه ( تشجيع مادي ومعنوي).

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Izzah, et al, 2018) التي هدفت إلى تحديد تأثير التدريب في زيادة التعاطف للحد من سلوك التنمر لدى مرتكبي التنمر، وزيادة القدرة على التفاعل مع مشاعر الآخرين باستجابة عاطفية مماثلة لمشاعر الآخرين (التعاطف)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقاً كبيراً في تأثير العلاج بعد التدريب على التعاطف بمستوى أعلى من التعاطف مقارنة بما قبل العلاج مما يعني فاعلية البرنامج المستخدم، حيث أصبح مستوى التنمر أقل مما كان عليه قبل التدريب على التعاطف، أي أن التدريب على التعاطف يقلل من سلوك التنمر لدى طلاب المدارس الابتدائية.

كما توصلت دراسة يسرا محمد عبد الفتاح (٢٠١٩) والتي هدفت إلى بيان أثر برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في الاختبار القبلي والبعدي في مقياس التنمر المدرسي ككل لصالح التطبيق البعدي.

وفي ذات السياق كذلك فقد توصلت دراسة (Kraiser,2007) التي هدفت الدراسة للتعرف على فعالية برنامج تدريبي لتدريب الطلبة من الصفوف الخامس حتى الثالث الثانوي على التعاطف والإحساس بمشاعر الغير والتعاون بين الأقران، للقضاء على سلوك التنمر لدى كل من التنمر والضحية و جاءت النتائج توضح توقف سلوك التنمر لدى أفراد العينة التجريبية ، وقد ترك هذا البرنامج ونتيجته أثرا فعالا مما أدى إلى تطبيقه في عدد من الدول الأوربية.

كما توصلت كذلك دراسة منى حسين الدهان (٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين سلوك التنمر (المتنمر – الضحية) وكل من اعتبار الذات والدفاع عن الذات لدى المعاقين عقليا والمعاقين

سمعياً، والتعرف على انفعالات الوجه، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك ارتباط جزئي بين سلوك التنمر (المتنمر – الضحية) واعتبار الذات والدفاع عن الذات في مجموعتي المعاقين عقليا والمعاقين سمعياً، وأن المعاقين عقلياً لديهم صعوبة في التعرف على انفعالات الوجه وقد يرجع ذلك لقصور الوظائف العقلية والمعرفية لديهم ، وارتباط التعرف على انفعالات الوجه بكل متغيرات الدراسة، مما قد يرجع إلى أن استراتيجيات التعلم لدى المعاقين سمعياً تعتمد على قراءة لغة الشفاه، مما يسهم في التركيز على انفعالات الوجه.

وعليه نقول بأن البرنامج الإرشادي أسهم في انخفاض مستوى التلاميذ ضعاف السمع في السلوك التنمري، حيث إنّ الإرشاد السلوكي المعرفي القائم على المساندة الاجتماعية أعطى تأثيراً في تقليل سلوك التنمر لديهم.

**رابعًا : النتائج المتعلقة بالفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:**

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي في مقياس السلوك التنمري (بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس السلوك التنمرى لدى عينة الدراسة، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة ، وجدول (١٣) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

**جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك التنمري لدي عينة الدراسة**

| الأبعاد | اتجاه فروق الرتب | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تصرفاتي وسلوكاتي مع زميلي أو صديقي | السالبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ١.٤١ | غير دالة |
| | الموجبة | ٢ | ١.٥٠ | ٣.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٨ | | | | |
| تعاملي اللفظي مع زملائي وأصدقائي | السالبة | ٢ | ١.٥٠ | ٣.٠٠ | ١.٤١ | غير دالة |
| | الموجبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٨ | | | | |
| أعبر عن مشاعري نحو زميلي وصديقي | السالبة | ١ | ١.٠٠ | ١.٠٠ | ١.٠٠ | غير دالة |
| | الموجبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | | |
| | المتساوية | ٩ | | | | |
| أتعامل مع ممتلاك | السالبة | ٠ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ١.٤١ | غير دالة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الغير من الزملاء والزميلات | الموجبة | ٢ | ١.٥٠ | ٣.٠٠ | | |
| | المتعادلة | ٨ | | | | |
| الدرجة الكلية | السالبة | ٣ | ٤.٠٠ | ١٢.٠٠ | ٠.٣٨ | غير دالة |
| | الموجبة | ٤ | ٤.٠٠ | ١٦.٠٠ | | |
| | المتعادلة | ٣ | | | | |

**يتضح من جدول (١٣) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعى، على جميع أبعاد مقياس التنمر لدى عينة الدراسة والدرجة الكلية للمقياس، مما يعنى استمرار التحسن لدى عينة الدراسة حتى فترة المتابعة.**

ويعزي الباحث السبب في عدم وجود فروق بين التطبيق البعدي والتتبعي في السلوك التنمري لدى عينة الدراسة إلى أن فترة المتابعة كانت مناسبة جدا وكون التدريبات على مواجهة وخفض السلوك التنمري من خلال ممارسة تمارين الاسترخاء بكل أنواعها، والتدريب على التعاطف والمشاركة الوجدانية والإحساس بمشاعر الغير والتعاون بين الأقران، عن طريق فنيات متعددة كتبادل الأدوار، التعبير بالرسم ، ألعاب ترفيهية، فيلم تلفزيوني عن السلوك التنمري، فيديوهات، كلها أدت إلى دحض الاتجاهات والأفكار السلبية وإيقافها و تثبيت الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية بعد التدريب حتى فترة المتابعة، كما يمكن عزو أثر الاستمرار التحسن وخفض السلوك التنمري بالخصوص في الجلسة التتبعية أي بعد شهر من التطبيق البعدي، لاحظ الباحث مشاعر فرح واشتياق التلاميذ له ولفريق عمله عند رؤيتهم له وهذا إن دلّ على شيء فانه يدل على مدى فاعلية البرنامج مع التلاميذ ومدى تطلعهم إلى المشاركة في برامج أخرى مشابهة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أميره طه بخش (٢٠٠١) والتي كانت عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لأداء بعض الأنشطة المتنوعة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال وقد أسفرت الى أن البرنامج قام بالإقلال من الاضطرابات السلوكية وتنمية المهارات الاجتماعية والشخصية لدى الأطفال، وتبين ذلك من خلال القياس القبلي والبعدي والتتبعي الذي قام به الباحث، كما تتفق النتيجة هذه مع دراسة أمل محمد البدو ( ٢٠٢٠) في أن البرنامج كان له الأثر حتى بعد القياس التتبعي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أنديو وآخرون (Andeau, et al., 2004) التي هدفت إلى معرفة الآثار قصيرة وطويلة الأجل لبرنامج التدخل المبكر لمواجهة التنمر استناداً إلى عدة أنشطة من المناهج الدراسية التي تهدف إلى تطوير حل المشكلات التي يواجهها التلاميذ داخل الفصل الدراسي ، لزيادة وعي الطلاب وتنمية تفكيرهم ومهارات حل المشكلات لديهم ذات الصلة بالتنمر، بالإضافة إلى معرفة ما إذا كان التدخل فعالاً من حيث تغيير سلوكيات دور المشاركين التلاميذ في التنمر، وتغيير معتقداتهم المتعلقة بالكفاءة الذاتية في التنمر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج ساهم في الحد من سلوكيات التنمر

بشكل إيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية وتعزيز معتقداتهم حول الكفاءة الذاتية لكل من (التأكيد والتدخل في حوادث المتنمر/ الضحية).

## نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس المساندة الاجتماعية لصالح القياس البعدي.
- عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي في مقياس المساندة الاجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس السلوك التنمري لصالح القياس البعدي.
- عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة فى القياسين البعدي والتتبعي في مقياس السلوك التنمري.

## التوصيات التربوية:

- ضرورة لفت أنظار المرشدين التربويين من أخصائيين ، معلمين ، وأولياء أمور إلى اعداد وتصميم البرامج التي تتضمن التخلي عن سلوك التنمر.
- التدخل المبكر لعلاج التنمر للتلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ضعاف السمع المدمجين بالمدارس العادية بخلق أجواء تمنع التنمر.
- ضرورة العمل المشترك بين الوالدين ومعلمي التربية الخاصة للتعرف على المشكلات السلوكية التي تظهر على التلاميذ ضعاف السمع والتغلب عليها.
- عمل برامج للوالدين لخفض السلوك التنمري لدى ابنائهم بصفة عامة والتلاميذ ضعاف السمع بصفة خاصة .

## المراجع

### المراجع العربية

-أسامة عادل محمود مصطفي (٢٠١٥). المساندة الاجتماعية كما يدركها الأطفال المعاقون سمعيا وعلاقتها بتواصلهم الاجتماعي، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ٢(٧) : ٤٨٠- ٤٩٩.

- أسماء عبد الحسين النجار(٢٠١٤) . أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي. **مجلة كلية التربية للبنات**، ٢٥(١): ٧٠-٨٣.

- أمل محمد عبد الله البدو (٢٠٢٠) . فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي االحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، ٣(١): ٢٧٣- ٣٠٤.
- أميره طه بخش (٢٠٠١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقيين عقليًا القابلين للتعلم، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (١٩) : ٢١٧- ٢٤١.
- أنجي محمد رياض (٢٠٠٥) . ضغوط الحياة وغلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدي المراقين الصم، **رسالة ماجستير** غير منشورة جامعة عين شمس كلية الاداب.
- بشري أسماعيل أحمد (٢٠٠٤) . **المساندة الاجتماعية التوافق المهني** ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧). **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم** ، الأردن : دار المسيرة.
- جمال محمد الخطيب (٢٠١٣). **مقدمة في الإعاقة السمعية**، القاهرة : دار الفكر العربي.
- حاتم محمد عاشور، محمد بن مبارك الشهراني (٢٠١٩) . المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، ٥(٢): ١٧٤- ١٩٨.
- حسن مصطفي عبد المعطي، السيد عبد الحميد أبو قلة (٢٠١٥). **مدخل إلى التربية الخاصة**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- حسين على فايد (١٩٩٨) . الدور الدنيامي للمساندة الاجتماعية فى العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة وأعراض الاكتئاب ، **مجلة الدراسات النفسية**، القاهرة، ٨ (٢): ١٥٠- ١٩٧.
- زهراء عبد الله صالح اليامي(٢٠٢٢). أثر برنامج ارشادي على تحسين دافعية الإنجاز لدي طالبات المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية** ، جامعة طنطا،٢ (٨٥): ٢٤٧- ٢٨٩.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٢): **أسرتى- مدرستى - أنا أبنكم المعاق- ذهنياً - سمعياً - بصرياً**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٢): **أسرتى- مدرستى - أنا أبنكم المعاق- ذهنياً - سمعياً - بصرياً**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- زينب محمود شقير (٢٠١٧) . **الإعاقة البدنية الجسمية والحركية والصحية**.القاهرة: دار النشر الدولى للنشر والتوزيع.
- زينب محمود شقير(٢٠٠٨) . **ذوى الأحتياجات الخاصة بين التشخيص والتعليم العلاجى**. القاهرة: الاتحاد للطباعة.
- سعاد محمد عبد المنعم (٢٠١٣) .التواصل وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال ضعاف السمع. **مجلة البحث العلمي في التربية**، (١٤): ٢٧٧ -٣٠٣.
- السعيد مبروك إبراهيم(٢٠١٩).**التنمر المدرسي رؤية من داخل مدارس التعليم الثانوي**. مصر: مؤسسة الباحث للأستشارات البحثية والنشر الدولي.
- شاهندة محمد خليل ( ٢٠٢١) . المساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى مرضى السكري. **مجلة التربية الخاصة**، ١٠ (٣٤): ١٦٩- ١٩٧.
- صبحي عبد الفتاح الكفورى ، فريدة عبد الغنى السماحي ، عبد السلام محمد سعد (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادى أسري لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع المدمجين، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ ١ (١٠٠): ٦٣-٩٢.
- طه عبد العظيم حسين(٢٠٠٥) . **استراتيجية إدارة الغضب والعدوان**، الأردن: دار الفكر.
- طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين (٢٠١٠) . **استراتيجية وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة فى التعليم** ، القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- عبد الغفار عبد الحكيم الدماطى (٢٠٠٠). برنامج التدخل المبكر لتنمية مهارات اللغة والتواصل لدى صغار الأطفال المعوقين سمعيا. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، الأكاديمية العربية التربية الخاصة، الرياض: ٢-٢٨.
- عبد الكافى إسماعيل عبد الفتاح (٢٠٠٠). **موسوعة مصطلحات ذوي الاحتياجات الخاصة** ، القاهرة، : دار الفكر العربي.
- عبد الله مطلق ناصر (٢٠٢٢) . جودة الحياة وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية، **مجلة كلية الآداب بقنا**، (٥٥): ٩٠٥- ٩٣٦ .
- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- علي عبد السلام على (٢٠٠٥) . **المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علي موسى الصبيحيين، محمد فرحات القضاة (٢٠١٣). **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه–أسبابه–علاجه)**، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عمر بن سليمان الشلاش (٢٠١٩). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات وأثره على خفض سلوك التنمر لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة** ،٨(١٠):٦٣-٧٩.
- كمال سالم سيسالم (٢٠٠٦). **الدمج فى مدارس التعليم العام وفصوله** ، القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
- ماهر تيسير شرداقة، إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي محوسب لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية البسيطة. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، جامعة الأردن،٣٩ (٢): ٥٢٣- ٥٣٨.
- محفوظ عبد الستار أبو الفضل، ياسر عبد الله حسن(٢٠١٧) . فعالية برنامج إرشادي إنتقائي فى تنمية الذكاء االانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقيين سمعيا، **مجلة التربية الخاصة**، جامعة الزقازيق، ٥ (١٨): ١-٩٠.
- محمد أحمد إبراهيم سعفان(٢٠٠٥). **العملية الإرشادية** .القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- محمد جعفر أبو الليل (٢٠٠٩). **الإرشاد النفسي**، المملكة العربية السعودية : خوارزم العلمية.
- مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢) . **سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج**. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢) . **سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج**. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢) . **سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

- منى حسين الدهان (٢٠١٥). سلوك التنمر لدى الطفل المعاق عقلياً، سمعيا وعلاقته بمتغيرات اعتبار الذات والدفاع عن الذات والتعرف على انفعالات الوجه، **مجلة دراسات طفولة**، القاهرة، ١٨(٦٧): ١٥٩-١٦٨.
- منيرة بنت ناصر القحطاني (٢٠١٢).المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب لدى المراهقات سمعيا، **رسالة دكتوراة** ، جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية ، المملكة العربية السعودية
- ناصر على الموسي (١٩٩٢). **دمج الأطفال المعوقيين بصريًا فى المدارس العادية طبيعته- برامجه- ومبرراته**، مركز البحوث التربوية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود: الرياض.
- نبيلة محمد السيد عثمان (٢٠١٨).التنمر المدرسي لدي عينة من الأطفال المعاقيين عقليًا القابلين للتعلم وفاعلية برنامج إرشادى سلوكى في خفضه . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة سوهاج.
- نبيه إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦) . **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- هشام عبد الرحمن الخولي (٢٠٠٤). **التنبؤ بسلوك المشاغبة / الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية السلبية لدي عينة من المراهقين**. المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: ٣٣٣-٣٨٠.
- يسرا محمد سيد عبد الفتاح. (٢٠١٩) . برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**. ٤٣ (٤) : ١١٧-١٦٨.

_ Aldabas, R. A. (2015). **Special Education in Saudi Arabia** : History and Areas for Reform, (June): 1158–1167.

_ Bhochhibhoya, A., Dong, Y., & Branscum, P. (2017). Sources of Social Support among International College Students in the United States. **Journal of International Students**, 7(3), 671-686.

_ Cambridge shire county council (2013) "**children who are bulling or being bullied**" Cambridge shire county Council: children and families.

_ Duran, et al. (2014). Bullying At School: Agreement Between Caregivers And

Children's Perception, This Study Was Funded By The Universidad Nacional, **Del Sur As. Arch Argent Pediatr 2017**, 115,(1), 32- 42.

- Goldstein, D (2005). **The hearing-impaired child**. London: the Taylor &Francis e-library.
- Izzah, L., Zulkarnain, Ade Rahmawati Siregar, Elvi Andriani Yusuf, Putri Wahyuni (2018): Empathy Training To Reduce Bullying Behavior On The Offender Bullying In Primary School, Faculty Of Psychology And Social, Cultural Sciences, University Of Islamic Indonesia, M.D.
- Jolene ,Huston & Sandra J. Bailey ( 2008 ) .**Children and Bullying: A Guide for Parents.**" **Montana State University Extension Hont Guide** , www.montana.edu/publictions .
- Ken Rigby (2011) .**A positive approach to bulling in schools** , Acer press, Australian council for educational research ltd.
- Kraiser,S.(2007).**The save child training program**, Retrieeved on 12-10 2013 ,www.safechild.org.bullies.htm.
- Olweus,D.(1993).Bullying at school :What we know and what we know and what can do .**Oxford:Blackwel**.
- Parks, P.J.( 2013 ).**Cyber bullying**. **San Diego**: Reference Point Press, Inc.
- Sarason, S and Doris, J (1979). **Educational handicap, public policy, and social history: A broadened perspective on mental retardation**, Free Press.
- Smith, H.; Polenik, k.; NaKasite , S.; Jones , A.P (2012). Profiling Social , Emotional and Behavioural Difficulties of children involved in direct and indirect Bullying Behaviors " **Emotional & Behavioral difficulties**" , 17 (3), 243 -257.
- Song, L; Son, J. & Lin, N (2011). **Social Support** , London: SAGE.
- Stewin, L. & Mal, D. (2001). Bullying School: Nature, Effects And Remedies, **Research Paper In Education**, 16(3), 247-276.
-