برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره في خفض سلوك التنمر لديهم

* د / سارة أحمد مصطفى.*

** د / ماهيتاب أحمد الطيب.*

ملخص البحث :

هدف البحث إلى تنمية بعض مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره على خفض سلوك التنمر لديهم، وتكونت العينة من ٢٦ طفلاً وطفلةً ويتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بمرحلة الروضة بمدى عمر زمني من (٥-٦) سنوات والملتحقين بالمركز التربوي للطفولة بمنطقة مصطفى كامل بمحافظة الإسكندرية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذي التصميم التجريبي والأدوات التالية: قائمة لتحديد مهارات تقبل الآخر، مقياسي تقبل الآخر، والتنمر، ومواد تعليمية: البرنامج التدريبي القائم على تنمية بعض مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره على خفض سلوك التنمر لديهم (إعداد الباحثتان).

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها:

* مدرس مناهج وطرق تعليم الطفل بقسم العلوم التربوية- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الإسكندرية.

** مدرس مناهج وطرق تعليم الطفل بقسم العلوم التربوية- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الإسكندرية.

-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي.

-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة الضابطة.

-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي.

A training program for developing some acceptance of other skills for children who are bullying integrated children and its effect on reducing their bullying behavior

Dr. Sarah Ahmed Mustafa. *
Dr. Mahitab Ahmed Al-Tayeb. **

Abstract:

The current research aims to develop some acceptance of other skills for children who are bullying integrated children and its effect on reducing their bullying behavior. The sample consisted of (26) male and female children. The sample was divides equally into two groups, one experimental and the other control on kindergarten stage. Their age range was from (5-6) years old, attending the childhood educational center in Mostafa Kamel, Alexandria Governorate. The research used the semi-experimental approach and experimental design and the following tools: a list to determine the skills of acceptance of other, the two scales of acceptance of other and bullying, and educational materials: the training program based on developing some acceptance of other skills for children who were bullying integrated children and its effect on reducing their bullying behavior (prepared by the two researchers).

*** Lecturer, Curricula and Methods of Child Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education, University of Alexandria.**
**** Lecturer, Curricula and Methods of Child Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education, University of Alexandria.**

The research ended in a set of results, including:

- There are statistically significant differences between the mean ranks of scores of the experimental and control group children in the post measure of acceptance of other dimensions and their total score in favor of experimental group children.
- There are statistically significant differences between the mean ranks of scores of the experimental group children in the pre and post measures of acceptance of other dimensions and their total score in favor of post measure.
- There are statistically significant differences between the mean ranks of scores of the experimental and control group children in the post measure of bullying dimensions and their total score in favor of experimental group children.
- There are statistically significant differences between the mean ranks of scores of the experimental group children in the pre and post measures of bullying dimensions and their total score in favor of post measure.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- البرنامج التدريبي. Training program
- مهارات تقبل الآخر. Acceptance of other skills
- الأطفال المتنمرين. Bullying children
- الأطفال المدمجين. Integrated children
- التنمر. Bullying

مقدمة:

إن الدمج لا يُفهم على أنه حضور الأطفال المعاقين المدمجين في الصفوف العادية بل هو محاولة مساعدتهم من أجل أن يتطوروا اجتماعياً وعقلياً وشخصياً من خلال التفاعل مع أقرانهم العاديين، وحيث يعاني معظم الأطفال العاديين من مشكلات نفسية وسلوكية وتربوية تحتاج إلى سرعة التدخل التربوي؛ لمواجهة ما يعانيه أطفالنا من مشكلات والوصول بهم إلى التكيف مع من حولهم داخل الأسرة أو الروضة أو خارجهما (أبو الديار، ٢٠١٥، ص ص ٤٩-٨٧).

وتعد مشكلة التنمر من المشكلات الشائعة والخطيرة في وقتنا الحالي، ولها آثارها السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل، وتؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد، نتيجة تعرضه للتنمر، ويتعرض نصف الأطفال في مرحلة من حياتهم المدرسية للتنمر، وغالبًا ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف.

ويؤثر التنمر المدرسي على المتنمر نفسه، وكذلك ضحية التنمر والبيئة المدرسية ، فتتعدد الآثار النفسية للتنمر فتتمثل في شعور الضحية بالخوف والقلق وعدم الارتياح، والإحساس بالرفض، والانسحاب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، ويتأثر المتنمر نفسه نتيجة سلوكه فيتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وعدم الاستفادة من البرامج التعليمية (Quiroz et al., 2006) .

ويأتي الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس في مقدمة هؤلاء الأطفال ، فهم أكثر تعرضًا لمثل هذه المشكلة "التنمر" نظرًا لمحدودية قدراتهم وإمكانيتهم العقلية وعجزهم عن التفاعل الاجتماعي، مما يعرضهم لكثيرٍ من المشكلات من أقرانهم العاديين.

ولقد أشارت العديد من الدراسات إن الأطفال المعاقين أكثر عرضةً واستهدافاً للتنمر (Maag & Spencer & Cart, 2006, pp. 11-23، Katsiyannis, 2012, pp. 78-86، Schroeder et al., 2014, pp. 1520-1534).

كما أكدت نتائج دراسة Slee & Mohyla (2007, pp. 103-114) على فاعلية برنامج معتمد على تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة سلوكيات إيجابية متمثلة في سلوكيات الأمان لخفض التنمر المدرسي.

ويتضح مما سبق أن تعليم جميع الأطفال معًا (المعاقين وغير المعاقين)، سوف يُتاح لكلٍ منهم فرص اكتساب المهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التفاعل مع الحياة داخل المجتمع الذي سوف يحقق لهم الأمن والاستقرار الاجتماعي.

ولضمان التعليم الجيد لجميع الأطفال يكون بإنشاء نظام دمج جيد في المدراس يُركز على الطفل ككل أي على جميع جوانبه (العقلية، والنفسية، والسلوكية والجسمية، والاجتماعية والمعرفية) وليس على الجانب المعرفي

فقط، وإذا أرادت المدرسة تحقيق ذلك فإن فلسفتها العامة يجب أن تقوم على أساس الديمقراطية والمساواة والانتماء للمجتمع (سالم ، ٢٠١٠، ص ٤٠).

ولقد أكدت بعض الدراسات على أهمية إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين، وتوفير الفرص التعليمية لهم (Gavrila-Ardelean, 2016, pp. 39-45، Gavrila-Ardelean, 2017, pp. 57-69).

وانطلاقاً من أن الروضة تعد أهم المؤسسات التعليمية التي عهد المجتمع إليها مهمة تربية الأطفال العاديين وتنمية القيم الإيجابية في نفوسهم، ولما كان مفهوم قبول الآخر عملية تربية مستمرة كان على الروضة أن تحافظ على كيان تلك التربية وتنميتها بين الأطفال منذ الصغر (دياب، ٢٠٠٦، ص ٦٧).

والأطفال المعاقين المدمجين يحتاجون هذا التقبل في حياتهم لزيادة قدرتهم على التكيف المجتمعي، لذلك جاءت دراسة المطر والخليفة (٢٠٠١، ص ص ٦٣-٨٥) تهدف إلى بناء برنامج تدريبي لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال المعاقين المدمجين والتفاعل معهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم وعدم عزلهم.

واتفقت معها بعض الدراسات على ضرورة تهيئة المناخ الاجتماعي المناسب للأطفال المعاقين والعاديين في مدارس الدمج (Berton, 2013 Sundel, 2014).

كما أوصت نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠٠٣، ٥٢-٧١) بمواجهة مشكلات الدمج من خلال تقبل الآخر، وتهيئة كلٍ من الأطفال العاديين

والمعاقين على تقبل الآخر في فصول الدمج، كما أكدت دراسة Siperstein et al., (2008 pp. 24-27) على أن الأطفال العاديين الذين لديهم اتجاهات عادية نحو أقرانهم المعاقين في ممارسة النشاط، هم الأكثر تقبلاً لهم بالنسبة لدمجهم معاً في الفصل الدراسي. في حين تختلف معها دراسة Gottieb (2011, pp. 115-126) أن الأطفال العاديين يرفضون أقرانهم المعاقين معهم بالفصل بدرجة تفوق كثيراً رفضهم لأقرانهم المعاقين بالفصول الخاصة بهم في المدرسة، ومن هنا توصل البحث الحالي إلى أهمية الدمج في هذه المرحلة المبكرة مما يساعد على تقبل الأطفال العاديين لأقرانهم المدمجين، وذلك من خلال إعداد برنامج تدريبي للحد من التنمر لديهم.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثتان أثناء إشرافهما على بعض المدارس أثناء التربية العملي أن النظام الدمجي يعاني مشكلات عديدة، ومن أهمها مشكلة التنمر الشائعة بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين والعاديين، فهو يؤثر سلبًا على نفسيتهم، والمناخ المدرسي العام وقدرة الأطفال المدمجين على التعلم بأقصى طاقتهم وقدرتهم، وانطلاقاً من أهمية عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين، وذلك ما أكدته العديد من الأدبيات والتربويات (Gavrila-Ardelean, 2016, pp. 39-45، Gavrila-Ardelean, 2017, pp. 57-69).

- فإن التنمر المدرسي يؤثر في البناء النفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، كما يلحق الضرر بالأطفال المدمجين في أي مستوى تعليمي، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم أكثر عرضةً للتنمر من أقرانهم العاديين (Ervin, Spencer & Cart, 2006, pp. 11-23; Schroeder et al., 2014, pp. 1520-1534; 2011).
- إلى جانب قيام الباحثتين بعمل دراسة استطلاعية من خلال توزيع قائمة ببعضٍ من مهارات تقبل الآخر، وذلك على مجموعة من معلمي مدارس الدمج؛ لإبداء وجهة نظرهم حول أكثر هذه المهارات ارتباطاً يتعرض أطفالهم المدمجين للوقوع ضحايا للتنمر المدرسي من قِبَل أقرانهم العاديين، وقد اتضح أن الأطفال العاديين يعانون من عدم تقبل الطفل المعاق بينهم، ولقد أكدت نتائج بعض الدراسات على أهمية التعرف على مستوى القبول للأطفال المدمجين في المدارس الحكومية مع ضرورة بناء برامج تدريبية؛ لتكوين اتجاهات إيجابية من الأطفال العاديين نحو الأطفال المعاقين المدمجين (أحمد، ٢٠١٤، ص ص ٦٥-١٠٦؛ شنيكات، ٢٠١٤، ص ص ٩١٤-٩٣١)، مما دفع الباحثتان إلى اختيار كتابة هذا البحث للوقوف على طبيعة العلاقة بين مهارات تقبل الآخر وخفض سلوك التنمر الواقع على الأطفال المدمجين من المعاقين.

وقد قامت الباحثتان بإجراء مقابلات مع بعض المعلمات وعددهن (١٤) معلمةً بعدد (٣) روضات وهم روضة (زهران التجريبية، هدى شعراوي) ويوضح جدول (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية.

جدول (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية

المتغيرات		العدد الكلي للمعلمات	عـــــدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
تعرض الأطفال المدمجين للتنمر المدرسي		١٤	١١	٣	٧٨,٥٧
المهـــارات اللازمة لخفـــض التنمر المدرسي	مهارة تقبل الاختلاف	١٤	١١	٣	٧٨,٥٧
	مهارة احترام الآخر	١٤	١٢	٢	٨٥,٧١
	مهارة الثقة بالنفس	١٤	١٠	٤	٧١,٤٣
	مهارة التعاون	١٤	١٣	١	٩٢,٨٦

يتضح من جدول (١) اتفاق المعلمات بنسبة (٧٨,٥٧%) على تعرض الأطفال المدمجين للتنمر المدرسي من قِبَل أقرانهم الأطفال العاديين، كذلك كشفت المقابلات عن أن أكثر المهارات التي قد تعين على خفض التنمر المدرسي هي مهارات (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون).

ومن خلال ما سبق ومع ندرة الدراسات العربية والأجنبية – على قدر علم الباحثتين تتلخص مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي وهو: **ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات تقبل الآخر للأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره على خفض سلوك التنمر لديهم؟**

وينبثق من هذا السؤال السؤالين الفرعيين التاليين:

– ما مهارات تقبل الآخر المتطلب تنميتها لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين؟
– كيف يمكن إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين؟

هدف البحث: يهدف البحث إلى تنمية بعض مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره في خفض سلوك التنمر لديهم.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية :

– إلقاء الضوء على هذه الفئة من الأطفال المعاقين المدمجين حيث إنهم فئة ليست قليلةً في مجتمعنا.
– وضع إطار نظري يستفيد منه الباحثون حول تأثير هذه الظاهرة "التنمر" على مفهوم تقبل الآخر لدى الأطفال المعاقين المدمجين.
– محاولة تقديم المساعدة في وضع المقترحات والحلول التي يتم الاستفادة منها في إعداد برامج تدريبية للأطفال العاديين لحمايتهم من التنمر فيما بعد.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية :

- إعداد قائمة لتحديد بعض مهارات تقبل الآخر المناسبة لدى الأطفال المتنمرين.
- إعداد مقياس لقياس مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين.
- إعداد مقياس يقيس التنمر لدى الأطفال العاديين.
- تصميم البرنامج التدريبي للأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين لتنمية بعض مهارات تقبل الآخر وأثره على خفض سلوك التنمر لديهم.

حدود البحث:

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق برنامج البحث الحالي في المركز التربوي للطفولة بمنطقة مصطفى كامل بمحافظة الإسكندرية.
- **الحدود العمرية:** تراوحت أعمار عينة البحث من (٥-٦) سنوات من الأطفال العاديين.
- **الحدود الأكاديمية:** اقتصرت الحدود التعليمية على مفهوم (التنمر ضد الممتلكات، التنمر الجسدي، التنمر النفسي، التنمر اللفظي، التنمر الجنسي)، مهارات تقبل الآخر (تقبل الاختلاف - احترام الآخر - الثقة بالنفس - التعاون).

منهج البحث: استخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذي التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة لعينة بحث مكونة من (٢٦) طفلاً وطفلةً

من الأطفال العاديين، ملحوظة: تواجد (٦) أطفالاً من ذوي الإعاقات المدمجين وهم (الإعاقة الذهنية البسيطة، متلازمة داون، وبطيء التعلم).

أدوات البحث:

- قائمة تحديد مهارات تقبل الآخر للأطفال المتنمرين. (إعداد/ الباحثين)
- مقياس تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين. (إعداد/ الباحثين)
- مقياس التنمر لدى الأطفال العاديين "المتنمرين". (إعداد/ الباحثين)

المواد التعليمية: برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره على خفض سلوك التنمر لديهم.

مصطلحات البحث:

أولاً: البرنامج التدريبي:

يمكن تعريفه بأنه: تخطيط وتصميم مجموعة من الإجراءات والأنشطة والمهام التعليمية القائمة على المعلومات التربوية ليؤديها الطفل في المواقف التعليمية المختلفة: (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً)، والتي هو بحاجة إليها لتمكينه من ممارسة مهامه بفاعلية (نبيل، ٢٠١٠).

ويُعرف إجرائيا بأنه: مجموعة التدريبات والنشاطات المُعَدة التي تتيح للأطفال العاديين تنمية معارفهم ومهاراتهم في أساليب تعليمهم كيفية الحد من التنمر، وتوفير فرص التطبيق العملي لهم، واتباع إجراءات مناسبة للتفاعل والمتابعة،

وتقديم أشكال العون اللازمة لذلك، ويتكون البرنامج من أهدافٍ، وأسسٍ، ومحتوى وإستراتيجياتٍ، بالإضافة إلى التقويم.

ثانياً: تقبل الآخر :

ويُعرف بأنه: استعداد لدى الطفل من خلاله يسمح له بفعل أو قول أو اعتقاد ما يريدونه بدون معاقبتهم أو انتقادهم، وهو عملية ذاتية لا تعتمد على كون البيئة محببة أو بغيضة ولكن تعتمد على توجهات الطفل نحو ما حوله (Jeffcoat & Hayes, 2013, pp. 73-92; Williams & Lynn, 2010, pp. 5-65).

ويتم تعريفه إجرائيًا بأنه: تقبل الطفل العادي المتنمر للطفل المعاق المدمج، ويتضمن ذلك من خلال احترامه وتقديره وتفهمه لإعاقته ومساعدته في الأنشطة المختلفة وتشمل مهارات (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون).

ثالثاً: الأطفال المتنمرين:

ويُعرفوا بأنهم: الأطفال الذين يتسمون بسلوك التنمر المتمثل في التخطيط والترصد ومحاولة إلحاق الضرر والأذى بالآخرين وذلك بشكلٍ متكررٍ بقصد إخضاعهم والسيطرة عليهم (Hamburger et al., 2011).

ويُعرف إجرائياً بأنه : طفل يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤذي الآخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، وهو يخيف غيره من الأطفال المدمجين في المدرسة، ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد.

رابعاً: الأطفال المدمجين:

ويعرفوا بأنهم: الذين لديهم تأخر أو إعاقة في أحد ى المجالات التالية (النمو الجسمي، النمو العقلي المعرفي، النمو الانفعالي، النمو الاجتماعي، النمو اللغوي) وتتراوح أعمارهم من (٣-٩) سنوات، ولكي يطلق لفظ طفل معاق لابد من توافر محكين أساسين هما:

أ- أن يكون لدى الطفل واحد ا أو أكثر من التأخر أو العجز أو الإعاقة في المجالات السابقة.
ب- أن يتطلب الطفل برامج تربوية أو خدمات خاصة (بدر، ٢٠٠٧، ص ص ٥٣٠-٥٥٩)

ويمكن تعريفهم إجرائياً: بأنهم الأطفال الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في جانبٍ ما أو أكثر من جوانب الشخصية إلى الدرجة التي تُحتم احتياجاتهم إلى خدمات تربوية وتعليمية خاصة. ويُقصد بهم في البحث الحالي الأطفال المدمجين من الإعاقة البسيطة وتضم هذه الإعاقات (الإعاقة الذهنية البسيطة ومتلازمة داون، بطيء التعلم والذي تنحصر درجة ذكائهم بين ٦٩- ٨٤ على مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة أو الخامسة).

خامساً: التنمر :

ويُعرف بأنه: مجموعة من السلوكيات العدائية التي تتم بصورةٍ متكررةٍ تصدر من طفلٍ متنمرٍ تجاه آخر ضحية يقع عليه فعل العداء الذي يأتي

في صورة أفعالٍ سلبيةٍ جسديةٍ أو نفسيةٍ لفظيةٍ أو غير لفظيةٍ؛ بهدف الحصول على النفوذ، والهيمنة والسيطرة (خوج، ٢٠١٢، ١٨٧-٢١٨).

وقد تم تعريفه إجرائيًا : بأنه الهجوم الجسدي أو النفسي أو اللفظي أو الجنسي أو التنمر ضد الممتلكات من الطفل العادي إلى الطفل المعاق المدمج والتي تتسبب له في الضيق والألم والأذى النفسي.

خطوات السير في البحث:

- الإطلاع على أدبيات البحث العلمي والدراسات والتربويات السابقة الخاصة بموضوع البحث الحالي.
- تصميم الأدوات الخاصة بالبحث، والتأكد من صدق وثبات تلك الأدوات وتطبيقها على عينة استطلاعية من الأطفال العاديين والأطفال المدمجين.
- إعداد قائمة لتحديد بعض مهارات تقبل الآخر المناسبة للأطفال المتنمرين
- تطبيق مقياس تقبل الآخر على المجموعة التجريبية من الأطفال المتنمرين.
- تطبيق مقياسي التنمر وتقبل الآخر قبل تطبيق البرنامج على عينة الأطفال التجريبية من الأطفال المتنمرين.
- تطبيق برنامج تدريبي للأطفال العاديين للحد من التنمر لديهم.
- تطبيق مقياسي التنمر وتقبل الآخر بعد تطبيق البرنامج على مجموعة البحث التجريبية.
- جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة.
- التوصيات والمقترحات في المجال.

أدبيات البحث (الإطار النظري والدراسات السابقة):

أولاً: التنمر:

ويعرف Koo (2007, pp. 107-116) التنمر بأنه: سلوك عدواني مقصود ينطوي على وجود خلل في السلطة، وهو في الأساس يعتبر وسيلة لإلحاق الترهيب أو الأذى أو الضرر بالآخرين ، وخاصَة تجاه شخص يعتبر ضعيفًا، وربما يحدث أكثر من ذلك حيث أن التنمر يؤثر على السلامة المدرسية، وعلى شعور الأطفال بالأمن فيها، والتنمر من الأعمال المتكررة، فهو يحدث عادةً في سلسلة متواصلة من الحوادث بين الأفراد أو مجموعة محددة من الناس على مدى فترة طويلة من الزمن.

التنمر هو: الهجوم البدني أو اللفظي أو الإيمائي الصريح تجاه الضحايا، بحيث يكون مشتملاً على التهديد والتعامل الجسدي المعتمد على القوة البدنية وتعبيرات الوجه والكلمات الإيمائية التي تحمل معاني تسبب الضيق والألم للضحايا الذين لا يعتبرون محرضين أو مثيرين آخرين لفعل هذا السلوك معهم (Schulz, 2002, pp. 180-193).

وتقرر منظمة اليونيسكو United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2011) أن التنمر يعني التسبب بأذى أو خوف منهجي، ومكرر مع مرور الوقت، وينطوي على خللٍ في ميزان القوة بين المتنمر والضحية.

وقد عرف التنمر على أنه: سلوك عدواني ممنهج متكرر ضد شخص يصعب عليه حماية نفسه من مرتكب التنمر (Salmivalli et al., 2012, pp. 279-305).

يعرف التنمر إجرائيًا على أنه: الهجوم الجسدي أو النفسي أو اللفظي أو الجنسي أو التنمر ضد الممتلكات من الطفل العادي إلى الطفل المعاق المدمج، والتي تتسبب له في الضيق والألم والأذى النفسي.

أنواع التنمر:

- **التنمر المباشر:** ويقصد به أي هجوم بدني أو لفظي صريح تجاه الضحايا، بحيث يكون مشتملاً على التهديد والتعامل الجسدي وتعبيرات الوجه والكلمات الإيمائية التي تحمل معنى يسبب الضيق والألم للضحايا.
- **التنمر غير المباشر:** يشمل العزل الاجتماعي واختزال الثقة والجرأة من خلال العزل المتعمد للضحايا من المجموعة (Olweus, 1993).

وكذلك تم تحديد أنواع التنمر: (Perkins, 2002, pp. 164-179) (Smith, Salmivalli, 2010, pp. 112-120 Smith et al., 2006; 2011, pp. 43-59;) بين:

١- **التنمر الجسدي:** وهو الأكثر شيوعًا، ويتضمن الضرب والركل والدفع والإستيلاء على ممتلكات الآخرين .

٢- **التنمر اللفظي:** ويشمل الاستهزاء والسخرية والإغاضة، إطلاق الأسماء المشينة والتهديدات، والألقاب غير المستحبة.

٣- **التنمر النفسي:** ويشمل نشر الشائعات والابتزاز والتخويف.
٤- **التنمر الجنسي:** ويشمل التحرش بواسطة الهاتف، نكات، أو تعليقات جنسية، نشر شائعات جنسية، وقد يتطور التنمر الجنسي إلى تحرش جنسي أو اغتصاب.
٥- **التنمر ضد الممتلكات:** السطو على ممتلكات الآخرين ، والتصرف فيها رغما عنهم أو عدم إرجاعها إليهم مرةً ثانيةً أو إتلافها.

ومن خلال ملاحظة الباحثتين أثناء إشرافهما على التربية العملي اتضح أن الأطفال المعاقين معرضون لتلك الأنواع من التنمر، وقد تم إعداد مقياس للتنمر يتضمن الأبعاد السابق ذكرها.

من هنا نلاحظ أن للتنمر أشكال عديدة، تعتمد على البيئة التي يحدث فيها، فبعض أشكال التنمر تحدث في المدرسة، أو مراكز الدعاية، وبعضها يحدث في بيئة العمل، أو المنزل (الصبحين، فرحات، ٢٠١٣، ص ص ٨-٥٣).

ولقد أُجريت العديد من البحوث والدراسات التي تناولت برامج تداخلية تدريبية لخفض سلوك التنمر لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة والتي أثبتت نتائجها فعالية البرامج في خفض سلوك التنمر المدرسي. (Beale ؛Olweus, 1993 ؛Smit et al., 2003, pp. 591-599 ؛& Scott, 2001, pp. 300-305 Adams & Bradley, 2008, pp. ؛Baulton, 2005, pp. 485-494 211-221؛ إسماعيل، ٢٠١٠، ص ص١٣٧-١٧٠؛ سالم، ٢٠١٢).

مظاهر التنمر:

يؤدي سلوك التنمر المدرسي إلى ارتفاع معدلات النفور الاجتماعي، وانخفاض مستوى تقبل الذات، وتقبل الآخرين ، وفقدانه لعدم القدرة على الدفاع عن نفسه، وذلك بالنسبة للطفل ضحية التنمر (Delfabro et al., 2006, pp. 71-90).

وتظهر نتائج دراسة Salmivalli (2010, pp. 112-110) أنه عند حدوث التنمر خلال سنوات الدراسة الأولى، فإن ضحايا التنمر غالبًا ما يشعرون بالتوتر والاكتئاب والوحدة، وتصاحب هذه التأثيرات الفرد خلال مرحلة المراهقة، وأظهرت دراسة Farrington & Ttofi (2001, pp. 90-98) أن الطفل المتنمر يتعلم اللجوء إلى العدوانية كوسيلة لتحقيق رغباته، ويلجأ إلى نفس الأسلوب في تعاملاته المستقبلية مع الآخرين ، ولا يقتصر تأثير التنمر المدرسي على الشخص المتنمر والضحية فقط، بل يتعدى ذلك إلى التأثير على الأقران المشاهدين لمثل هذه السلوكيات التنمرية.

كما أكدت نتائج دراسة Farrington et al., (2012, pp. 405-418) أن التنمر يعد مؤشرًا للعنف في المستقبل.

ومما سبق يتضح أن التنمر في المدارس هو عامل قوي ومنبيء خطير لظهور المشاكل السلوكية في الكبر، وينبغي بناء وتطبيق برامج فعالة لمكافحة التنمر.

أسباب التنمر:

ترجع مشكلة التنمر إلى أسباب كثيرة (Vooer, 2000؛ أبو الديار، ٢٠١٢، ص ص ١٦-٥٤؛ Smith, 2016, pp. 519-532؛ Wang et al., 2016, pp. 237-248).

١- **أسباب ذاتية (فردية):** وتقسم بناء على الأشخاص المشتركين في التنمر ومنها:

أ- أسباب تتعلق بالمتنمر مثل:

- الغيرة والغضب والعدوانية، والاستقواء، وإبراز القوة واستعراض النفوذ على الآخرين.
- الشعور بالإحباط واستخدام السلوكيات العدوانية، كوسيلة للتنفيس عن المشاعر.
- تقدير الذات المرتفع مع الافتقار إلى مهارات الضبط الاجتماعي، والضبط الانفعالي.
- انخفاض المستوى الأقاربي.

ب-أسباب تتعلق بضحية التنمر:

- أصغر وأضعف من زملائه أو قد يكون مصابصا بالسمنة أو بعيوب الوجه أو النطق أو ذوي الإعاقات.
- ضعيف الثقة بالنفس وتقدير الذات، ويرتفع لديه القلق وسلبي وخجول ومستسلم للتنمر.

– يميل للوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية، وعدم القدرة على التكيف النفسي، والاجتماعي بسهولةٍ.

ج- أسباب مشتركة بين المتنمر والضحية مثل:

– الشعور بالوحدة، والافتقار إلى الدعم الاجتماعي والأمن النفسي.
– ضعف في المهارات الاجتماعية، مثل مهارات الضبط الاجتماعي، والانفعالي، والتواصل مع الآخرين .
– الاضطرابات النفسية وعدم الإحساس بالمسؤولية.
– عدم الثقة بالنفس، فمن جهة المتنمر يلجأ للعنف للتعويض، ولضحية التنمر يزيد من استهدافه المتنمرين.

٢- أسباب بيئية منزلية:

يتضح تأثير العائلة خصوصًا الوالدين على نمو شخصية الأطفال، وهو أمر غاية في الأهمية حيث أن الخلفية العائلية تؤثر في العلاقات بين الزملاء وعلى انخراط الأطفال في سلوك التنمر واستمرارها (قطامي، الصرايرة ، ٢٠٠٩، ص ص ٥٦-٨٦).

وقد قام Connely & O'Moore, (2003, pp. 559-567) بدراسة أظهرت أن الأطفال المتنمرين يعانون من حرمانٍ عاطفيٍ وعلاقةٍ متناقضةٍ مع من هم الأشقاء أو الآباء والأمهات في حين أظهر الأطفال غير المتنمرين علاقات أسرية إيجابية مع أفراد أسرهم، وعلاوةً على ذلك أظهرت

النتائج إلى أهمية مشاركة الأسرة وتدخلها بشكل أكبر في حياة أبنائها المتنمرين، والتعرف على حاجاتهم والعمل على إشباعها.

٣- دور الزملاء في المدرسة:

العامل الثالث الذي يساهم في ارتفاع مستوى العنف بين الأطفال في المدرسة هو دور الزملاء. وبذلك نجد أن الطفل المتنمر سيجد صعوبة للبدء في سلوك التنمر، والمداومة عليه بدون التشجيع والدعم من بقية الزملاء في المدرسة.

وأقرت دراسة Rose et al., (2012, pp. 1-10) إلى أن الاشتراك في الأنشطة الخارجة عن المنهج وتوفير بيئة نفسية إيجابية للتلاميذ لها تأثير دال في تنمية علاقات اجتماعية وثيقة بين الأقران وفي خفض سلوك التنمر.

٤- دور البيئة المدرسية:

تلعب البيئة المدرسية على زيادة العنف بين الزملاء- ولأن دور المدرسة واسع سيكون التركيز على دور المعلمين، حيث يصنع المعلمون بيئة يقوم فيها بعض الأطفال بالسيطرة على زملائهم وتحويلهم لسجناء في الصف.
(سليمان، البيلاوي، ٢٠١٠، ص ٢٥٨)

وبذلك يتضح أهمية التدخل في المدرسة من خلال بيئة الطفل، والتي تتضمن خصائص الطفل والبيئة المدرسية والأقران، حيث أن الأطفال ذوي

مشكلات التنمر سواء كانوا المتنمرين أو ضحايا التنمر في حاجةٍ إلى أنشطة تدريبية للحد من سلوكيات التنمر لديهم.

يتضح مما سبق أن المناخ الأسري والبيئة المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية لهم دور أساسي في بناء كلٍ من المتنمر والضحية، فطبيعة ما يسود الأسرة من تفاعلاتٍ وعلاقاتٍ ومناخٍ نفسيٍ سويٍ وأساليب معاملة إيجابية، كل ذلك من شأنه أن ينمي السلوكيات الإيجابية لدى الطفل، وعلى العكس من ذلك في حالات اتباع أساليب معاملة والدية لا سوية ومعاناة الأسرة من التفكك الأسري الانفصال العاطفي، كل ذلك من شأنه التأثير السلبي على الطفل فإما أن يؤدي إلى شخصية متنمرة أو ضحية على حسب سمات الشخصية.

النظريات المفسرة للتنمر:

لقد تباينت النظريات المفسرة لهذه الظاهرة، وأهم النظريات هي:

أ- **النظرية التحليلية:** تفسر هذه النظرية أن التنمر ما هو إلا نتيجة الصراع والتناقض بين غريزة الحياة وغريزة الموت وتحقيق اللذة، ولا يتم ذلك إلا عن طريق تعذيب الآخرين وإلحاق الأذى بهم والتصدي لهم أو حتى تجاه نفسه، حيث أن الطفل يولد بدافعٍ عدوانيٍ، فالسلوك العدواني هو استجابة غريزية وطرق التعبير عنها متعلمة ومكتسبة، ولا يمكن وضع حدًا لها أو ضوابط تلجمها لكن فقط يمكن تحويلها إلى أهدافٍ تُقبل اجتماعيًا، أما إذا وُجِدَت العدوانية الغريزية السبيل للإشباع فإنها تظهر في هيئة

العنف، ويؤكد هذا الموقف (أدلر) بأن الاستجابة للعنف هي ظاهرة غريزية تعبيرية وتعويضية عن الإحساس بالنقص.

ب- **النظرية السلوكية:** إن المتنمر يعزز سلوكه من قِبَل الأفراد المحيطين به مثل الزملاء والأصدقاء وإحراز النجومية بين زملائه، مما يجعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، كما أن حصول المتنمر على ما يريد يمثل بحد ذاته تنميته، هذا يدفعه لإنشاء وبناء مواقف تنمرية في الاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملاءٍ، دون أدنى مقاومةً من طرف الآخرين أو حتى من طرف الكبار كالأولياء، مما يعزز السلوك التنمري أكثر. وعليه فالفرد وفق النظرية السلوكية أمام ه الفرص لاكتساب السلوك التنمري أكثر.

د- **نظرية التعلم الاجتماعي:** صاحب هذه النظرية هو (ألبرت باندورا) ويقوم على تراضي مفاداه أن الإنسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم، أي أن باستطاعته التعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، وإمكانية التأثر بالثواب والعقاب على نحوٍ تبادليٍ وهذا ما يعطي التعليم طابعًا تربويًا؛ لأن التعلم لا يتم في فراغٍ بل في محيطٍ اجتماعيٍ.

وعليه فالسلوك الإجرامي والعدائي إنما هو سلوك مكتسب عن طريق التعلم ومن خلال التفاعل الاجتماعي (قطامي، الصرايرة، ٢٠٠٩، ص ص ٥٦-٨٦؛ الصبحين، فرحات، ٢٠١٣، ص ص ٨-٥٣).

مما سبق يتضح أن سلوك التنمر من جانب الأطفال المعاقين من المشكلات الأساسية التي تحول دون اندماجهم مع الآخرين في المجتمع، كما أن ما يصاحبه من مشكلات السلوك يعد عاملاً أساسيًا في سوء التوافق، ويزيد من احتمالية تعرض الطفل المعاق للإيذاء وسوء المعاملة الجسدية من قِبَل القائمين على تعليمه ورعايته.

أكدت دراسة كلٍ من (Slee & Spencer & Cart,2006, pp. 11–23 Sentenac, et al., 2011, Ervin, 2011 ،Mohyla, 2007, 103-114; Maag & Katsiyannis, 2012, pp. 78-86; pp. 461-466; عبد الشافي؛ الحديبي؛ وعلي، ٢٠١٥، ص ص ١٩٦–٢٦٠) أن الأطفال المعاقين أكثر عرضةً واستهدافاً للتنمر من زملائهم العاديين، وأن هناك علاقة بين التنمر وإعاقات النمو تتراوح ما بين الضعف أو الثلاث أضعاف مقارنةً بأقرانهم من العاديين، كما أشارت أحد هذه الدراسات إلى أن نسبة ٦٠% من الأطفال المعاقين يتعرضوا للتنمر بانتظام مقابل ٢٥% من أقرانهم العاديين بالمدرسة.

وأيضاً بينت بعض الدراسات (O'Moore & Hillery, 1989, pp. 426-441 Rose et al., 2012, Gil, & da Costa, 2010, pp. 148-161; Kaminaridi & Tsaliki, 2017, pp. 118-133 pp. 1-10;) أن نسبةً كبيرةً من الأطفال والبالغين من ذوي الاضطرابات الذهنية معرضين لخطر التنمر من الآخرين ، وأن التنمر اتجاه الأفراد ذوي الاضطرابات الذهنية قد يستمر لفترةٍ طويلةٍ.

ثانياً: الأطفال المعاقين المدمجين:

الدمج عملية ديناميكية تستهدف إصلاح النظام التعليمي بكاملةٍ، وتوفير تعليم ملائم للأطفال كافة، ويركز الدمج على أهمية تكافؤ الفرص للجميع، ويسعى إلى فك طوق العزلة عن المستبعدين من النظام العام (عبيد، ٢٠١٠، ص ١١٧؛ الخولي، قنديل، ٢٠١٠، ص ١٤٦) فإن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين لا يعد تكرمًا وتفضلاً تجاه هذه الفئة من الأطفال ، بل هو حق اجتماعي وشرعي، وقانوني، ودستوري، فقد نصت قوانين ذوي الاحتياجات الخاصة على حق كل فرد منهم في الدمج في المدرسية مع أقرانه من العاديين، وأن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قادر على إزالة الحواجز الموجودة بينهم وبين أقرانهم العاديين ويساعدهم في تنمية خدمات مجتمعية ترفع من مستوى تقديرهم لذواتهم.

أهداف الدمج ومبرراته:

إن الهدف الأساسي من دمج الأطفال غير العاديين إنما هو التفاعل وكسب كثيرٍ من الخبرات من خلال الاحتكاك اليومي مع أقرانه، الأمر الذي يؤدي إلى التكيف الاجتماعي.

- إتاحة الفرص لجميع الأطفال المعاقين للتعليم المتكافيء والمتساوي مع غيرهم من الأطفال .
- إتاحة الفرصة للأطفال العاديين للتعرف على الأطفال المعاقين عن قرب وتقدير مشاكلهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة ومساعدتهم على الانخراط في المجتمع.

- خدمة الأطفال المعاقين في بيئتهم المحلية والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلى مؤسساتٍ ومراكزٍ بعيدةٍ عن بيئتهم وخارج أسرهم.
- استيعاب أكبر نسبةً ممكنةً من الأطفال المعاقين الذين لا تتوافر لديهم فصولًا للتعليم.
- تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وبالذات العاملين في المدارس العام من مدراء ومدرسين وأولياء أمور.
- التقليل من التكلفة العالية لمراكز التربية الخاصة (الأعظمي، الريلات، ٢٠١٤، ص ٧٦).

وبالرغم من أهمية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس مع الأطفال العاديين إلا أنهم يتعرضون لتنمرٍ مستمرٍ، حيث أوضحت دراسة كلٍ من (Shore, 2014 ؛ Gottieb, 2011, pp. 115-126) أن التلاميذ العاديين يرفضون أقرانهم المعاقين معهم بالفصل بدرجةٍ كبيرةٍ بالفصول الخاصة بهم في المدرسة وأنهم أكثر عرضةً للتنمر.

وهدفت دراسة Wei et al., (2016, pp. 246-259) إلى الكشف عن وجود التنمر وضحايا التنمر لدى أطفال المدارس الخاصة، وأجريت الدراسة على ١٤٠ تلميذًا من ذوي إعاقات مختلفة أعمارهم من ٩-١٢ سنة، وقد ارتبطت الإعاقة ارتباطاً إيجابيًا مع كلٍ من المتنمرين والضحايا، وأن الأطفال الذين كانون عرضةً للتنمر عبروا عن رغبتهم في الانتحار.

ولذا **تحاول الباحثتان** إعداد برنامج تدريبي لمواجهة هذه الظاهرة، حيث أن الدمج يعادل تكافؤ الفرص التعليمية وتقديم البرامج التعليمية التدريبية

الملائمة لكل التلاميذ، بحيث تكون هذه البرامج قادرةً على تلبية احتياجاتهم، وأن تصل بقدراتهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، وتقديم الدعم اللازم من تدريسٍ خاصٍ، وأجهزة وكوادر مهنية قادرة على تقديم الرعاية. وفي هذا الصدد هدفت بعض الدراسات إلى إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ودراسة أهم الاحتياجات لديهم وأهمية التعليم الفعال في الفصول الدراسية الشاملة. وأن التعليم حق أساسي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ومن الضروري إيجاد أشكال بديلة للدراسة وتوفير الفرص التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة مثل المشاكل البصرية، والاضطرابات النفسية والسلوكية وغيرها (Smith & Tetychmer, Beverage, 2013; 2011, pp. 57-66)

تعريف الأطفال المعاقين المدمجين:

الأطفال المعاقين المدمجين هم: الأطفال الذين ينحرفون من المستوى العادي أو المتوسط في جانبٍ ما أو اكثر من جوانب الشخصية إلى الدرجة التي تحتم احتياجاتهم إلى خدماتٍ تربويةٍ وتعليميةٍ خاصةٍ.

والأطفال المعاقين: هم الأطفال الذين تختلف خصائصهم وحاجاتهم جوهريًا عن خصائص وحاجات الطلبة "العاديين" أو "الطلبة ذوي القدرات التعليمية والتحصيلية المتوسطة" (روسان، ٢٠١١، ص ٨٥).

التعريف الإجرائي للأطفال المعاقين المدمجين:

هم الأطفال الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في جانبٍ ما أو أكثر من جوانب الشخصية إلى الدرجة التي تُحتم احتياجاتهم إلى خدماتٍ تربويةٍ

وتعليميةٍ خاصة، ويُقصد بهم في البحث الحالي الأطفال المدمجين من الإعاقة البسيطة وتضم هذه الاعاقات (الإعاقة الذهنية البسيطة ومتلازمة داون، بطيء التعلم، والذين تنحصر درجة ذكائهم بين ٦٩- ٨٤ على مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة أو الخامسة).

الفئات التي يمكن دمجها في مدارس التعليم العام :

يتم قبول الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة الذين ينطبق عليهم النظام المُشار إليه في مادة (١) من القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لسنة ٢٠١٧.

(١) الإعاقة البصرية: الشخص المعاق بصرياً هو الشخص الذي تكون لديه مشكلة أو أكثر في الرؤية، والتي لا يمكن تصحيحها باستخدام النضارة، وتؤثر على أنشطته في الحياة اليومية والأكاديمية.

- يتم قبول جميع درجات الإعاقة البصرية (الكفيف- ضعيف البصر).
- يقبل بمدارس الدمج الطالب الكفيف وهو ما تقل حدة إبصاره عن (٦/٦٠).
- يقبل الطالب ضعيف البصر والذي تقل حدة إبصاره عن(٦/٢٤) في العينين أو في العين الأقوى أو بعد التصحيح باستخدام النظارة.
- يقبل الطلاب ذوي متلازمة أرلن متلازمة الحساسية الضوئية. [١]

(١) متلازمة أرلن : هي اختلال وظيفي في الإدراك يؤثر على قدرة الشخص في أمور كثيرة منها القراءة والكتابة والرؤية بوضوحٍ ، رغم أن السبب الرئيسي ليس له علاقة بضعف النظر ومشاكله من الناحية الطبية.

(٢) الإعاقة الحركية:

الإعاقة الحركية هي: الإعاقة الناتجة من عيوبٍ بدنيةٍ أو جسديةٍ تؤثر على قيام الشخص المعاق حركياً من القيام بوظائفه الحركية بشكلٍ طبيعيٍ.

•يتم قبول جميع درجات الإعاقة الحركية.

•يتم قبول ذوي الشلل الدماغي بمدارس الدمج، ويتم استثناء الحالات الشديدة من القبول.

(٣) الإعاقة السمعية:

هي الحالة التي يعاني منها الشخص نتيجة عوامل وراثية، خلقية أو بيئية، أو مكتسبة من قصورٍ سمعيٍ، يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الإثنين معاً، وتحول بينه وبين تعلم أو أداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي، وقد يكون القصور السمعي جزئياً أو كلياً أو متوسطاً أوضعيفاً.

•ألا يزيد مقياس السمع لدى الطالب المعاق سمعياً المتقدم للدمج عن ٧٠ ديسبل، ولا يقل عن (٤٠) ديسبل باستخدام المعينات أو زراعة الفوقعة.

•يُسمح لطلاب مدارس التربية السمعية – بعد حصولهم على الشهادة الابتدائية بالتحويل إلى مدارس التعليم العام أو الفني بشرط دراسة المنهج المعدل (كتاب دوري وقم (٣) بتاريخ ٢٠١٩/٦/١٣).

(٤) الإعاقة الفكرية:

هي قصور في القدرات العقلية عامة مثل: التفكير، حل المشكلات والتخطيط وإصدار الأحكام والتعلم الأكاديمي والتعلم من الخبرة، هذا القصور يؤدي إلى إعاقاتٍ في الأداء الوظيفي التكيفي مثل فشل الفرد في تحقيق معايير الاستقلال الشخصي والمسؤولية الاجتماعية في واحد ة أو أكثر من مهام الحياة اليومية والتي تشمل التواصل والمشاركة الاجتماعية والأداء الوظيفي الأكاديمي أو المهني والاستقلال الشخصي في البيت والمجتمع.

- يشترط للقبول ألا تقل درجة الذكاء عن (٦٥) ولا تزيد عن (٨٥) باستخدام مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة والخامسة)، مقياس السلوك التكيفي .
- الإعاقة الفكرية تنحصر بين (٦٥-٦٨) على مقياس ستانفورد بينيه.
- جميع المتلازمات (متلازمة داون سندروم) التي تندرج تحت الإعاقة الفكرية البسيطة درجة ذكائها من (٦٥) إلى (٨٤). (مادة (٢) قرار ٢٥٢، ٢٠١٧)

يسمح بقبول ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بمدارس التعليم العام والفني الحاصلين على نسبة ذكاء لا تقل عن (٦٠)، ولا تزيد عن (٧٠) باستخدام مقياس ستانفورد الصورة الرابعة أو الخامسة مع مقياس السلوك التكيفي على ألا تزيد درجة القصور على مجالين، وذلك اعتباراً من العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤). (الكتاب الدوري رقم (٣) ٢٠١٩).

يسمح بقبول ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بمدارس التعليم العام والفني للحاصلين على نسبة ذكاء لا تقل عن (٥٢) ولا تزيد عن (٧٠) باستخدام مقياس ستانفورد بينيه، على ألا تزيد درجة القصور عن مجالين على مقياس السلوك التكيفي اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٢٦-٢٠٢٧. (الكتاب الدوري رقم (٣)، ٢٠١٩).

(٥) بطيء التعلم :

هم الطلاب الذين يكون التحصيل الدراسي منخفضاً لديهم في جميع المواد الدراسية بشكلٍ عامٍ، مع عدم القدرة على الاستيعاب بسبب انخفاض معدل الذكاء تتروح بين (٦٨-٨٤) على مقياس ستانفورد الصورة الرابعة أو الخامسة (قرار ٢٥٢، ٢٠١٧) .

- بطيء التعلم من (٧١-٨٤) على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة أوالخامسة (الكتاب الدوري رقم (٣) بتاريخ ٦/١٣-٢٠١٩).

(٦) إعاقات اضطراب طفيف التوحد :

- يصدر بشأنها قرار من التأمين الصحي أو المستشفيات الحكومية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم الفني ومستشفيات وزارة الصحة والسكان ومستشفيات القوات المسلحة والشرطة .
- أن يكون القرار مهمورًا بشعار الجمهورية.
- درجة التوحيدية (٣٠-٣٦) كارز -(٨٠-١١٠) جيليام.

(٧) اضطرابات قصور الانتباه وفرط الحركة:

١. اختبار كونرز.
٢. تقرير طبي يشمل الاختيارات النفسية، موضحاً بها الحالة الطبية المصاحبة من خلال طبيب نفسي للأطفال .

ثالثاً: الأطفال المتنمرين:

المتنمر هو: الطفل الذي يستخدم القوة مقترنة بالعدوان عند التفاعل مع الأقران، ويميل إلى الهيمنة والسيطرة على الضحية؛ نتيجة لعدم توازن القوة بينه وبين الضحية التي تمثل مظهرًا رئيسيًا في دينامية التنمر (أبو الديار، ٢٠١٢، ص ص ١٦-٥٤).

التعريف الإجرائي للطفل المتنمر:

هو طفل يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤذي الآخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، وهو يخيف غيره من الأطفال المدمجين في المدرسة، ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد.

صفات الطفل المتنمر:

أشارت العديد من الدراسات أن هناك العديد من السمات المميزة للطفل المتنمر منها:

١- عدواني تجاه من هم أصغر منه سنًا والأصدقاء البالغين.

٢- له اتجاهات إيجابية نحو الاندفاعية والعنف.
٣- لـه معدل شعبية منخفض تجاه الآخرين ، ومعدل شعبية عالي تجاه البعض منهم.
٤- لديه معدل منخفض من التعاطف مع الآخرين ، وهو بحاجة إلى السيطرة والهيمنة على الآخرين .
٥- لدى الطفل المتنمر دائمًا اثنين أو ثلاثة من التوابع الموثوق فيهم لتدعيمه وتنمية سلوكه.
٦- لديه نقص في تقدير الذات وغير واثق من نفسه، ومن ثم التعبير عنها بطريقة سليمة.
٧- يميل الطفل المتنمر إلى كونه شخصية متميزة ونشيطة.
٨- القوة بسبب (العمر، الحجم، الجنس). (Smith, 2013, pp. 81-98)
٩-تعمد الأذى (فالمتنمر يجد لذةً في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها، ويتمادى عند إظهار الضحية عدم الارتياح). (Eleni, 2014, pp. 217-268)

أما عن خصائص التلاميذ ضحايا التنمر فقد صنفهم Wong (2009) إلى نمطين هما:

أ- الضحية السلبية: وهو التلميذ المستسلم للعدوان الذي لا يدافع عن نفسه، ولديه ميول انسحابية، ويعاني من مشاعر الخوف والقلق والشك والحذر من الأقران.

ب- الضحية المستفز: وهو التلميذ الذي يثير المتنمر من خلال سلوكيات استفزازية في الشكل أو الملبس أو الحركة أو سلوكيات التصنت و التلصص والفضول مما يدفع المتنمر لإيذائه.

وقد حدد (أبو الديار، ٢٠١٢، ص ص ١٦-٥٤) العديد من العناصر التي تميز سلوك المتنمر عن غيره من السلوكيات العدوانية:

١- سلوك متعلم من الراشدين والأقران.
٢- سلوك منتظم ومرتب وخفي.
٣- سلوك متكرر مقصود ومتعمد ويستمر لفترةٍ طويلةٍ من الوقت.
٤- يقع من خلال فردٍ واحد أو مجموعة من الأفراد.
٥- عدم توازن القوى بين المتنمر والضحية.
٦- جعل الضحية تشعر بالأذى والألم النفسي والجسدي.

خصائص المتنمرين وضحاياهم:

•يشير Camodeca & Goossens, (2005, pp. 186-197) إلى أنه من الممكن أن يؤثر تفسير الموقف التنمري على مواجهة الأنماط الدفاعية المستخدمة لمواجهة التنمر؛ مما يجعل خصائص المتنمرين مختلفة بموازنتها بغير المتنمرين ، فالأفراد الذين يفسرون موقفاً غامضاً على أنه عدائي، يكونون أكثر احتمالية لاستخدام الرد بالمثل، ويكون لديهم مقاصد عدوانية، بعكس الأطفال الذين يفسرون الموقف بأنه موقف جديد من نوعه وغامض، يكون رد فعلهم الهروب أو الاستسلام للتنمر.

•كما أن لدى المتنمرين حاجة قوية للهيمنة وإخضاع الطلاب الآخرين ، لتأكيد ذواتهم بالسلطة والتهديد، ولكي يشقوا طريقهم، ويكونوا حادي المزاج، يغضبون بسهولة، ومندفعين، ولا يتسامحون مع الإحباط وينظر إلى المتنمرين على أنهم من النوع الفظ والصلب، وتعاطفهم قليل مع الطلاب الذين يقعون ضحايا.

•عندما يواجهون حول سلوكهم، فمن المرجح أن يحاولوا التنصل من الموقف بإنكارهم فعل أي شيء خاطيء، المتنمرون في كثيرٍ من الأحيان يحاولون إلقاء اللوم على ضحاياهم، ويقولون شيئًا من هذا القبيل: "إنهم يستحقون ذلك"!!!!!

•ويشير Warden & Mackinnon (2003, pp. 367-385) إلى أن المتنمرين يظهرون مستوى أقل من القلق وعدم الشعور بالأمن، وهذا يتعارض تمامًا مع أن لدى المتنمرين تقدير ذات منخفضاً، وهذا يرجع إلى حقيقة أن المتنمرين يدركون أفعالهم بوصفها مبررة، وأنهم يحصلون على تنمية من الأقران ولهذا يشعر المتنمر بالأمان؛ لأن سلوك التنمر يعطيهم الإحساس بالتحكم والهيمنة على الضحية.

•والطفل المتنمر يكون دائماً شارد الذهن لا يأكل بشهية، ولا يشارك أسرته في أفراحها وأحزانها ويتدهور مستواه المدرسي، ولا يحب الذهاب إلى المدرسة ويكرهها.

مما سبق يتضح أن هؤلاء المتنمرين يفتقرون إلى التعاطف نحو ضحاياهم، ولديهم تبريرات عن التنمر الذي يقومون به، وهي أن الضحايا يستحقون العقاب، وقد يكون هذا التنمر تغطية للشعور بعدم الكفاءة وانخفاض تقدير

الذات وغالبًا يكون المتنمرين عدوانياً، واندفاعياً، وغالبًا ما يتمتع بالقوة الجسمية والمكانة الاجتماعية بين الأقران، كما أن لدى هؤلاء المتنمرين استعدادات مضادة للمجتمع، ويميلون إلى كسر القواعد والقوانين المدرسية ومن ثم فإنهم يظهرون تدنيًا في التوافق المدرسي، يميلون إلى تعاطي المخدرات ، والتدخين وغالبًا يأتي هؤلاء المتنمرون من أسرٍ يستخدم فيها العقاب الجسمي القاسي، ومن ثم يتعلمون أن الهجوم والاعتداء الجسمي هو الأسلوب الملائم للتعامل مع المشكلات التي تواجههم (Olweus, 2005, pp. 389-402 ؛ أبو الديار، ٢٠١٠، ص ٥٩؛ الصبحين، فرحات ، ٢٠١٣، ص ص ٨-٥٣).

ويمكن تصنيف الطفل المتنمر وفقًا لخصائصه إلى ما يأتي:

-**المتنمر السلبي:** وهو الذي يسلك طرائق غير انفعالية، ولا يميل دائماً إلى العدوان ويوصفها بالمتنمر القلق حيث إنه أكثر شعوراً بعدم الأمن.

-**المتنمر الفعال أو العدواني:** هو اندفاعي وانفعالي، ويشعر بالتهديد باستمرارٍ، ويعتقد أن عدوانه مبرر، فالمتنمر هو التلميذ الجريء، الشجاع، والقوي، والواثق من نفسه. وهؤلاء المتنمرون لا يعرفون اليأس، والإحباط، ولديهم ميل إلى العدوان ميلاً كبيراً (عبد العظيم، ٢٠٠٧، ص ١١٣) .

وبذلك لكي يصنف الوضع بأنه تنمر لابد أن يكون هناك عدم توازن في الطاقة أو القوة (علاقة قوة غير متماثلة)؛ بمعنى آخر أن الطلاب الذين يتعرضون لأفعالٍ سلبيةٍ يعانون بصفةٍ عامةٍ من صعوبة الدفاع عن أنفسهم، ولا حيلة لهم أمام الطلاب الذين يتسببون في مضايقتهم، أما حينما ينشأ

خلاف بين طالبين متساويين تقريبًا من ناحية القوة الجسمية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يُسمى تنمرًا، وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء، غير أن المزاح الثقيل المتكرر، مع سوء النية واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة التنمر.

رابعاً: تقبل الآخر:

تقبل الآخر عملية تربوية بالدرجة الأولى، لأن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، ويولد صفحةً بيضاء كما تقول المدرسة السلوكية في علم النفس، وسلوكياته متعلمة، فتقبل الآخر هو سلوك متعلم يتربى الفرد عليه من قِبَل المؤسسات التربوية التي تساهم في إنتاجه إلى المجتمع، سواء العائلة الصغيرة من الأم والأب، من خلال تربية أبنائها والأساليب التي تعتمد عليها في التربية، ودور المؤسسات التربوية الأخرى كالروضات والمدارس، والتي تساهم في تشكيل شخصية الطفل، ولها دور كبير في تربية مفهوم تقبل الآخر، إذا اعتمدت في تربيتها نهج الاعتراف بالآخر (المزيني، ٢٠٠٦، ص ٢١٤).

ونخص بالذكر تقبل الأطفال العاديين لأقرانهم المعاقين في فصول الدمج، ورفض تواجدهم معهم في مدرسة واحد ة. ومن هذا المنطلق تعتبر الحاجة للتقبل واحد ة من الحاجات الأساسية لكل البشر؛ لأن الأطفال المعاقين في حاجة إلى أن يتقبلهم الآخرون كأشخاص لهم قيمة.

حيث أكدت دراسة الموسى (٢٠٠٠، ص ص ١-٤٢) أن درجة تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعاقين في مدارس الدمج تكاد تكون منعدمةً، وأشارت دراسة Gottieb (2011, pp. 115-126) أن التلاميذ العاديين يرفضون أقرانهم المعاقين معهم بالفصل بدرجةٍ كبيرةٍ، ودراسة Berton (2013) على ضرورة تهيئة المناخ الاجتماعي المناسب للأطفال المعاقين والعاديين في مدارس الدمج ومساعدة الأطفال المعاقين على الشعور بأنهم مرغوبين من أقرانهم العاديين.

ودراسة Hurst et al., (2012, pp. 873-883) التي هدفت إلى تقييم برنامج مدرسي هدفه زيادة قبول الأطفال للآخرين من ذوي الإعاقة من خلال محاكاة إعاقتهم، وركز البرنامج على الإعاقات البدنية والبصرية والسمعية.

وأشارت النتائج إلى أن البرنامج ساهم في زيادة معدلات قبول الأطفال لزملائهم المعاقين وخاصةً ذوي الإعاقة السمعية، وكذلك أشارت النتائج إلى فعالية تعزيز التفاهم من خلال محاكاة العجز لتحسين قبول الأطفال .

تعريف تقبل الآخر:

عرفت النمر (٢٠١٦، ص ص ١-٦٥) تقبل الآخر أنه: احترام الفرد الآخر بغض النظر عن جنسه، دينه، عرقه، عمره، وظيفته، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي. والتعامل معه كما هو بدون (شروط، رفض، إصدار أحكام).

ويتم تعريف تقبل الآخر أيضًا بأنها: استجابات المتعلم التي تعكس تقبله لأفكار وممارسات زميله الآخر المختلف عنه في الرأي والفكر والمصالح والعادات والتقاليد والتعليم والمهنة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي واللون والانتماء وغيرها من الاختلافات والإقرار بحقه في ممارسة حقوقه كافة في المجتمع وصولاً للتعايش السلمي (Beazidou, 2016, pp.1615-1613).

التعريف الإجرائي لمفهوم تقبل الآخر:

يعرف تقبل الآخر إجرائيًا بأنه: تقبل الطفل العادي المتنمر للطفل المعاق المدمج، ويتضمن ذلك من خلال احترامه وتقديره وتفهمه لإعاقته ومساعدته في الأنشطة المختلفة وتشمل مهارات (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون).

أهمية تقبل الآخر:

- تنمية شعور الطفل باحترام الآخر والاعتراف بحقه في ممارسة أفكاره وبالطريقة التي تناسبه.
- فهم طبيعة الاختلاف بين الآخرين ، وتحقيق التناغم بين الأطفال وأقرانهم.
- احترام الطفل للآخر بغرض احترام الآخر له.
- إدراكه بأنه لا وجود لذاته إلا بوجود الآخر والتعامل معه.
- غرس قيم التسامح والمساواة.
- التربية على تقبل الطفل لذاته وتقبل الآخر في حياته.

- تعريف وتقبل الطفل بالفروق الفردية بينه وبين الآخر. (الشيخ، ٢٠٠٧، ص ٨٥؛ الكيلاني، ٢٠١٠، ص ٢٤٣)

وفي هذا الصدد هدفت دراسة عمر (٢٠١٧، ص ص ١٥-٧٥) إلى التعرف على الفروق بين الأطفال العاديين وغير العاديين في تقبل الآخر، ودراسة خليل (٢٠١٧، ص ص ٥٥٥-٥٨٥) التي هدفت إلى التعرف على مدى تقبل المجتمع لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضات والمدارس العادية.

ولذلك يسعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال، وذلك لا يمكن أن يتحقق إلا إذا أُتيحت الفرصة للأطفال لممارسة أنشطة وتدريبات مع الأطفال المعاقين في فصول الدمج، وتدريب الطفل العادي على المشاركة والتعاون بإتقانٍ ومهارةٍ؛ حتى يحقق الهدف المنشود من النشاط مع الأطفال المعاقين وتقبل الطفل للاختلاف بينهم، وبذلك اتضح أن تقبل الآخر أهمية كبيرة ليصل الطفل إلى درجةٍ من التكيف في مجتمعه بصورةٍ سويةٍ.

أسباب عدم تقبل الآخر بفصول الدمج:

الطفل منذ بدء نشأته يتعلم من الآخر ويتأثر به، بداية من الأسرة ثم بالعالم الخارجى، ويوجد عوامل تؤثر في الطفل ونشأته لذلك يجب أن نراعي احتياجات الطفل ونهتم به، وبعد الإطلاع على بعض الدراسات حاولت

الباحثتان تجميع نقاط لبعض عوامل عدم تقبل الآخر ومنها: (فرح، ٢٠٢٠؛ Schoop-Kasteler & Müller, 2020, pp. 130-145).

أ- أسباب أسرية:

- نقد الأسرة الدائم للطفل وإظهار سلبياته.
- عدم تقبل الأسرة للطفل لاختلافه.
- عدم الوعى لمشاكل وطرق حلها سريعاً.
- المستوى الثقافي والاقتصادي في الأسرة والذي بدوره يتحكم في التكيف مع الطفل.

ب- أسباب نفسية:

- عدم شعور الطفل بذاته والاحساس بعدم الثقة بنفسه.
- إحساسه أنه مختلف عن الآخر سواء أقل منه أو العكس.

ج- أسباب مجتمعية:

- عدم تقبل المجتمع للطفل المتخلف.
- إحساس الطفل دائماً بأنه غير قادر مثل أقرانه.
- عدم وعي المعلمات بطبيعة احتياجات الطفل للنمو.

ومن خلال ما سبق ينشأ الطفل على عدم الثقة بنفسه والشعور بعدم أهميته ثم ينتج أنه لا يقبل الآخر لأنه لا يتقبل ذاته، مما يجعله غير متعايشًا مع البيئة المحيطة به.

ولقد توصل البحث الحالي إلى بعض مهارات تقبل الآخر والتي تتناسب مع الأطفال العاديين المتنمرين بالأطفال المدمجين، وذلك بعد تصميم قائمة تحديد مهارات تقبل الآخر وتحكيمها من قِبَل الخبراء المتخصصين في مجال تربية الطفل العادي وذوي الاحتياجات الخاصة (ملحق ١) وهي كالتالي (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون).

وفي ضوء ما سبق واستنادًا إلى الأدبيات والتربويات ذات الصلة بهدف هذا البحث وإجراءاته أمكن صياغة فروضه على النحو التالي:

فروض البحث:

– **الفرض الأول:** ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة التجريبية ".

– **الفرض الثاني:** ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي".

– **الفرض الثالث:** ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة الضابطة".

– **الفرض الرابع:** " ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي".

إجراءات البحث:

عينة البحث:

١- **العينة الاستطلاعية (عينة التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث):** تكونت العينة الاستطلاعية في هذا البحث من (٣٥) طفلًا وطفلةً بمرحلة رياض الأطفال بمدى عمر زمني من (٥-٦) بالمركز التربوي للطفولة – كلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة الإسكندرية.

٢- **العينة الأساسية:** تكونت العينة الأساسية في هذا البحث من (٢٦) طفلًا وطفلةً بمرحلة رياض الأطفال بمدى عمر زمني من (٥-٦) بالمركز التربوي للطفولة – كلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة الإسكندرية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ملحوظة:

١. وجود (٦) أطفالاً من ذوي الإعاقات المدمجين وهم (الإعاقة الذهنية البسيطة، متلازمة داون، وبطيء التعلم).

٢. تم الاكتفاء بعدد العينة الحالي؛ وذلك نظراً لطبيعة توافر الظاهرة في مجتمع البحث وخاصةً أثناء جائحة كورونا.

شروط اختيار العينة:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من كلٍ من الأطفال العاديين الذين تم تحديدهم من قِبَل الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة، حيث أنهم أكثر

الأطفال عنفاً متعمداً مع زملائهم فهم من الأطفال المنتظمين في المركز ولا توجد لديهم إعاقات أخرى ويتراوح العمر الزمني لديهم من (٥-٦) سنوات، والجدير بالذكر أن الباحثتين قد راعتا في اختيار عينة البحث ضبط متغير السن والذكاء، وذلك من خلال واقع سجلات الأطفال بالمركز التربوي للطفولة، ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي أيضاً متقارب حيث أنهم في مؤسسةٍ واحد ةٍ.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم التجريبي والمستخدم هو تصميم القياس (القبلي– البعدي)، والقائم على استخدام المجموعتين التجريبية والضابطة من عينة البحث (الأطفال العاديين والأطفال المدمجين) بمرحلة الروضة بمدى عمر زمني (٥-٦) سنوات والملتحقين بالمركز التربوي للطفولة بمنطقة مصطفى كامل بمحافظة الإسكندرية، ويهدف التصميم التجريبي إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره على خفض سلوك التنمر لديهم، والمتمثلة بمفهوم التنمر (التنمر ضد الممتلكات، التنمر الجسدي، التنمر النفسي، التنمر اللفظي، التنمر الجنسي)، ومهارات تقبل الآخر (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون).

أدوات البحث:

١- قائمة أبعاد تقبل الآخر (إعداد/ الباحثتين) (ملحق ١)

أ- **الهدف من القائمة:** تهدف هذه القائمة إلى تحديد أبعاد تقبل الآخر الأساسية والفرعية المرتبطة بها والتي تناسب الأطفال العاديين.

ب- بناء ووصف القائمة: تتكون من (٤) أبعادًا أساسيةً تمثل أبعاد تقبل الآخر (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون).

ج- صدق القائمة: قامت الباحثتان بحساب صدق القائمة باستخدام صدق المحكمين حيث تم عرض القائمة على عدد (١١) أستاذًا من أساتذة التربية بالجامعات المصرية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيتها وملائمتها لأطفال الروضة، وإبداء ملاحظاتهم حول:

- ✓ احتواء القائمة على أبعاد تقبل الآخر الأساسية والفرعية الملائمة للأطفال العاديين.
- ✓ دقة الصياغة اللغوية والعلمية للأبعاد الأساسية والفرعية.
- ✓ مدى مناسبة المهارات للأطفال العاديين.
- ✓ ما ترونه سيادتكم من تعديلٍ أو إضافةٍ لهذه المهارات.

وقد قامت الباحثتان بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل أبعاد تقبل الآخر الأساسية والمفردات الخاصة به، ويوضح جدول (٢) نسب اتفاق المحكمين حول أبعاد تقبل الآخر الأساسية والفرعية.

جدول (٢) نسب اتفاق المحكمين حول أبعاد تقبل الآخر الأساسية والفرعية (ن=١١)

الأبعاد الرئيسية	المفردات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	القرار المُتعلق بالبعد
تقبل الاختلاف	تفضل اللعب مع الطفل (معاق – عادي – الإثنين).	١١	١١	١٠٠	يُقبل
	طفل آخر ضايقك وجاء ليعتذر (تقبل اعتذاره – تقبل اعتذاره بصعوبة – لن تقبل اعتذاره وتضربه).	١١	١١	١٠٠	يُقبل
	لو في طفل معاق وطفل عادي أيهما تحب أن ترسم معه (معاق – عادي – الإثنين)؟	١١	١٠	٩٠,٩١	يُقبل
احترام الآخر	طفل آخر طلب منك تعمل الواجب مكانه ليصبح صديقك (تقبل – ترفض – تخبر المعلمة).	١١	١٠	٩٠,٩١	يُقبل
	لو طفل آخر انتقدك (تقبل النقد وتتناقش معه – لا تقبل النقد وتتناقش معه بشكل حاد – تزعل وتتركه).	١١	١٠	٩٠,٩١	يُقبل
	تفضل التلوين مع مجموعة (يجيدون التلوين أكثر منه – يجيدون التلوين مثلي – مع أي أحد تختاره المعلمة).	١١	١١	١٠٠	يُقبل
الثقة بالنفس	لو وقعت على الأرض (تقوم بسرعة قبل ما حد يشوفك – تطلب من صديقك أنه يساعدك – بتقضل في مكانك حزين ومكسوف أن تقوم).	١١	١٠	٩٠,٩١	يُقبل
	انت بتقوم بعمل شيء جديد عليك (تطلب من أحد أن يساعدك في أدائها – تطلب من أحد آخر أن يفعلها بدلاً منك لأنك لا تستطيع – تحاول أن تنجزها بنفسك لأنك تستطيع).	١١	١١	١٠٠	يُقبل
	هل تعتقد أن مظهرك (مقبول – غير مقبول – مميز) ؟	١١	١٠	٩٠,٩١	يُقبل

الأبعاد الرئيسية	المفردات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	القرار المُتعلق بالبعد
التعاون	**اتخاذ القرار:**				
	طفل كان مريض ولا يأتي للمدرسة (تذهب لتزوره – تسأل عليه أي حد – لا تهتم).	١١	١١	١٠٠	يُقبل
	إذا ضايقك طفل آخر (تذهب تصالحه – تطلب من طفل آخر أن يصالحه بدلاً منك – لا تهتم).	١١	١٠	٩٠,٩١	يُقبل
	إذا طلب منك طفل آخر استعارة قلمك (تعطيه قلمك – تطلب من شخص آخر أن يعطيه قلمك – ترفض مساعدته).	١١	١١	١٠٠	يُقبل
	مساعدة الآخرين :				
	لو انت عندك مشكلة تطلب المساعدة من (عادي – معاق – الإثنين).	١١	١١	١٠٠	يُقبل
	إذا رأيت طفل آخر يبكي (تذهب لتسأله عن سبب بكاءه – تذهب للمعلمة وتخبرها – تلعب وتتركه).	١١	١٠	٩٠,٩١	يُقبل
	طفل آخر في الفصل نسي طعامه في البيت (تقسم معه طعامك – تطلب من شخص آخر أن يعطيه طعامه – لا تهتم).	١١	١٠	٩٠,٩١	يُقبل
النسبة الكلية للإتفاق على القائمة		**%٩٤,٢١**			

وأسفرت نتائج التحكيم عن ملاءمة أبعاد تقبل الآخر الأساسية والفرعية لأطفال الروضة بنسبة اتفاق بلغت (٩٤,٢١%).

ومن هنا أمكن الإجابة على السؤال الأول الفرعي للبحث وهو: **ما مهارات تقبل الآخر المتطلب تنميتها لدي الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين؟**

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

١- التكافؤ في تقبل الآخر:

للتأكد من مدى تحقق التكافؤ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي؛ استخدمت الباحثتان اختبار مان-ويتني، والنتائج يوضحها جدول (٣):

جدول (٣) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي (ن=٢٦)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة
تقبل الاختلاف	التجريبية	13	0.85	0.80	14.58	189.50	0.777	70.5	غير دالة
	الضابطة	13	0.62	0.77	12.42	161.50			
احترام الآخر	التجريبية	13	0.62	0.77	14.58	189.50	0.831	70.5	غير دالة
	الضابطة	13	0.38	0.65	12.42	161.50			
الثقة بالنفس	التجريبية	13	0.62	0.65	14.42	187.50	0.693	72.5	غير دالة
	الضابطة	13	0.46	0.66	12.58	163.50			
التعاون	التجريبية	13	1.08	1.19	12.54	163.00	0.687	72	غير دالة
	الضابطة	13	1.46	1.51	14.46	188.00			
المجموع الكلي	التجريبية	13	3.15	2.34	13.85	180.00	0.234	80	غير دالة
	الضابطة	13	2.92	2.22	13.15	171.00			

يلاحظ من جدول (٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس القبلي لأبعاد تقبل الآخر (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون) ومجموعها الكلي.

٢-التكافؤ في التنمر:

للتأكد من مدى تحقق التكافؤ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي؛ استخدمت الباحثتان اختبار مان-ويتني، والنتائج يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي (ن=٢٦)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة
التنمر ضد الممتلكات.	التجريبية	13	5.00	1.08	13.62	177	0.083	83	غير دالة
	الضابطة	13	5.15	0.80	13.38	174			
التنمر الجسدي.	التجريبية	13	4.77	1.09	12.38	161	0.774	70	غير دالة
	الضابطة	13	5.15	0.99	14.62	190			

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة
التنمر النفسي.	التجريبية	13	5.77	1.17	12.08	157	1.002	66	غير دالة
	الضابطة	13	6.23	0.83	14.92	194			
التنمر اللفظي.	التجريبية	13	6.38	1.26	14.42	187.5	0.666	72.5	غير دالة
	الضابطة	13	6.15	1.14	12.58	163.5			
التنمر الجنسي.	التجريبية	13	6.31	1.38	13.23	172	0.185	81	غير دالة
	الضابطة	13	6.46	1.33	13.77	179			
المجموع الكلي	التجريبية	13	28.23	4.75	13.54	176	0.026	84	غير دالة
	الضابطة	13	29.15	2.94	13.46	175			

يلاحظ من جدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس القبلي لأبعاد التنمر (ضد الممتلكات- الجسدي- النفسي- اللفظي- الجنسي) ومجموعها الكلي.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح التكافؤ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لـ(أبعاد تقبل الآخر- أنواع التنمر) ومجموعهما الكلي؛ وعليه يُمكن إرجاع دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لـ(أبعاد تقبل الآخر- أنواع التنمر) ومجموعهما الكلي بين المجموعتين إن وجدت؛ لأثر البرنامج التدريبي.

٢- مقياس تقبل الآخر (إعداد/ الباحثتين) (ملحق ٣)

- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس بعض مهارات تقبل الآخر لدى أطفال الروضة العاديين.

- **وصف المقياس:** لبناء هذا المقياس اطلعت الباحثتان على العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت مهارات تقبل الآخر: (عمر، ٢٠١٧، ص ص ١٥-٧٥؛ Özokcu et al., 2017, pp. 214-226؛ عابد، إبراهيم، والنجار، ٢٠١٨، ص ص ١٠٢-١٣٧؛ فرح، ٢٠٢٠). وعند صياغة مفردات المقياس قامت الباحثتان بمراعاة ما يلي:

✓ تجنب العبارات التي تشير إلى حقائق.

✓ تجنب العبارات التي يحتمل أن يوافق عليها أو لا يوافق عليها جميع المفحوصين، فمثل هذه العبارات لا تميز بين درجات الموافقة أو الأفضلية.

- ✓ توزيع العبارات الموجبة والسالبة عشوائياً حتى لا يكتشف المفحوص التسلسل المقصود، وبالتالي يكون لديه وجهةً معينةً للاستجابة مسبقاً، أي: أن يكون لديه تهيؤًا عقليًا مسبقًا للاستجابة.
- ✓ ينبغي أن تشير العبارات إلى الحاضر والمستقبل لا إلى الماضي.
- ✓ استخدام عبارات مباشرة وواضحة وبسيطة ومختصرة.
- ✓ تجنب استخدام التعميمات أو العبارات الشمولية مثل: (دائماً، أبدًا، كل) (علام، ٢٠٠٠، ص ص ٥٦٢-٥٦٣)

ويوضح جدول (٥) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس تقبل الآخر في صورته الأولية.

جدول (٥) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس تقبل الآخر في صورته الأولية

م	الأبعاد	عدد المفردات
١	تقبل الاختلاف	٣
٢	احترام الآخر	٤
٣	الثقة بالنفس	٤
٤	التعاون	٦
	المجموع	١٧

ج- صدق المقياس:

- **صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي:**

قامت الباحثتان بحساب صدق مقياس تقبل الآخر باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity

Ratio (CVR) حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١١) أستاذًا من أساتذة التربية بالجامعات المصرية (**ملحق** ٨)، مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس مهارات تقبل الآخر، وإبداء ملاحظاتهم حول (مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس– مدى وضوح تعليمات المقياس– مدى كفاية مفردات المقياس– مدى وضوح ومناسبة خيارات الإجابة– تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه سيادتكم يحتاج إلى ذلك).

وقد قامت الباحثتان بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردةٍ من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس مهارات تقبل الآخر، كما قامت بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مقياس تقبل الآخر. (Johnston & Wilkinson, 2009, pp. 1-6)

ويوضح جدول (٦) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمفردات مقياس تقبل الآخر.

جدول (٦) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمفردات مقياس تقبل الآخر (ن=١١)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
١	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٢	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٣	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٤	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٥	١١	٨	٣	٧٢,٧٣	٠,٤٥٥	تُحذف
٦	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٧	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٨	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٩	١١	٨	٣	٧٢,٧٣	٠,٤٥٥	تُحذف
١٠	١١	٩	٢	٨١,٨٢	٠,٦٣٦	تُعدل وتُقبل
١١	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٢	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٣	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٤	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٥	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٦	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٧	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
متوسط النسبة الكلية للإتفاق على المقياس					٩١,٤٤٤%	
متوسط نسبة صدق لاوشي للمقياس ككل					٠,٨٢٩	

يُلاحظ من جدول (٦) أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على مفردات مقياس تقبل الآخر تراوحت بين (٨١,٨٢-١٠٠%). كما اتضح اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس تقبل الآخر بنسبة اتفاق كلية بلغت (٩١,٤٤٤%). وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي اتضح أن جميع مفردات مقياس تقبل الآخر تمتعت بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (٠,٨٢٩) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد استفادت الباحثتان من آراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال: حذف المفردتين (٦، ٩)، وتعديل صياغة بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحاً، وإعادة ترتيب لبعض المفردات بتقديم بعضها على بعضٍ.

ويوضح جدول (٧) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس تقبل الآخر في صورته النهائية.

جدول (٧) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس تقبل الآخر في صورته النهائية

م	الأبعاد	عدد المفردات
١	تقبل الاختلاف	٣
٢	احترام الآخر	٣
٣	الثقة بالنفس	٣
٤	التعاون	٦
	المجموع	١٥

كما يوضح الجدول التالي مواصفات مفردات المقياس موزعة على أبعاده

جدول (٨): مواصفات مفردات المقياس موزعة على أبعاده

م	المهارة الرئيسية	المفردات	عدد المفردات	أرقام المفردات كما وردت في المقياس
١	تقبل الاختلاف	- تفضل اللعب مع الطفل (معاق – عادي – الإثنين).	١	٣، ٧، ١٢
		- طفل آخر ضايقك وجاء ليعتذر (تقبل اعتذاره – تقبل اعتذاره بصعوبة – لن تقبل اعتذاره وتضربه).	١	
		- لو في طفل معاق وطفل عادي أيهما تحب أن ترسم معه (معاق – عادي – الإثنين)؟	١	
٢	احترام الآخر	- طفل آخر طلب منك تعمل الواجب مكانه ليصبح صديقك (تقبل – ترفض – تخبر المعلمة).	١	١، ١٠، ١٤
		- لو طفل آخر انتقدك (تقبل النقد وتتناقش معه – لا تقبل النقد وتتناقش معه بشكل حاد – تزعل وتتركه) .	١	
		- تفضل التلوين مع مجموعة (يجيدون التلوين أكثر منه – يجيدون التلوين مثلي – مع أي أحد تختاره المعلمة).	١	
٣	الثقة	- لو وقعت على الأرض	١	٤، ٥، ٨،

م	المهارة الرئيسية	المفردات	عدد المفردات	أرقام المفردات كما وردت في المقياس
	بالنفس	(تقوم بسرعة قبل ما حد يشوفك – تطلب من صديقك أنه يساعدك – بتفضل في مكانك حزين ومكسوف أن تقوم).		١١، ١٣، ١٥
		انت بتقوم بعمل شيء جديد عليك (تطلب من أحد أن يساعدك في أدائها – تطلب من أحد آخر أن يفعلها بدلاً منك لأنك لا تستطيع – تحاول أن تنجزها بنفسك لأنك تستطيع).	١	
		هل تعتقد أن مظهرك (مقبول – غير مقبول – مميز)؟	١	
٤	التعاون	اتخاذ القرار: – طفل كان مريض ولا يأتي للمدرسة (تذهب لتزوره – تسأل عليه أي حد – لا تهتم) – إذا ضايقك طفل آخر (تذهب تصالحه – تطلب من طفل آخر أن يصالحه بدلاً منك – لا تهتم) – إذا طلب منك طفل آخر	٣	٢، ٦، ٩

م	المهارة الرئيسية	المفردات	عدد المفردات	أرقام المفردات كما وردت في المقياس
		استعارة قلمك (تعطيه قلمك – تطلب من شخص آخر أن يعطيه قلمك – ترفض مساعدته)		
		مساعدة الآخرين : - لو أنت عندك مشكلة تطلب المساعدة من (عادي – معاق – الإثنين) - إذا رأيت طفل آخر يبكي (تذهب لتسأله عن سبب بكاءه – تذهب للمعلمة وتخبرها – تلعب وتتركه) - طفل آخر في الفصل نسي طعامه في البيت (تقسم معه طعامك – تطلب من شخص آخر أن يعطيه طعامه – لا تهتم)	٣	

➢ الصدق العاملي:

يسعى التحليل العاملي إلى تحديد المتغيرات الكامنة (العوامل) التي توضح نمط الارتباطات بين العديد من المتغيرات، ويستخدم للحد من كثرة البيانات وتلخيصها لتحديد عددٍ قليلٍ من العوامل التي تُفسر التباين المُلاحظ في عدد أكبر بكثيرٍ من المتغيرات (SPSS Inc, 2004).

ولحساب الصدق العاملي لمقياس تقبل الآخر استخدمت الباحثتان التحليل العاملي الاستكشافيExploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method . كما استخدمت الباحثتان اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة (Field, 2009)، وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة أي أن مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة، وأنه يوجد ارتباط بين بعض المتغيرات في المصفوفة مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي. ويوضح الجدول الآتي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس تقبل الآخر.

جدول (٩) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس تقبل الآخر (ن=٣٥)

م	المفردات	التشبعات على			
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	تفضل اللعب مع الطفل (معاق – عادي – الإثنين).	0.568			
٢	طفل آخر ضايقك وجاء ليعتذر (تقبل اعتذاره – تقبل اعتذاره بصعوبة – لن تقبل اعتذاره وتضربه).	0.573			
٣	لو في طفل معاق	0.462			

م	المفردات	التشبعات على			
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
	وطفل عادي أيهما تحب أن ترسم معه (معاق – عادي – الإثنين).				
١	طفل آخر طلب منك تعمل الواجب مكانه ليصبح صديقك (تقبل – ترفض – تخبر المعلمة).		0.466		
٢	لو طفل آخر انتقدك (تقبل النقد وتتناقش معه – لا تقبل النقد وتتناقش معه بشكل حاد –تزعل وتتركه)		0.551		
٣	تفضل التلوين مع مجموعة (يجيدون التلوين أكثر منه – يجيدون التلوين مثلي – مع أي أحد تختاره المعلمة).		0.569		
١	لو وقعت على الأرض (تقوم بسرعة قبل ما حد يشوفك – تطلب من صديقك أنه يساعدك – بتفضل في مكانك حزين ومكسوف أن تقوم).			0.556	
٢	انت بتقوم بعمل شيء جديد عليك			0.531	

م	المفردات	التشبعات على			
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
	(تطلب من أحد أن يساعدك في أدائها – تطلب من أحد آخر أن يفعلها بدلاً منك لأنك لا تستطيع – تحاول أن تنجزها بنفسك لأنك تستطيع).				
٣	هل تعتقد أن مظهرك (مقبول – غير مقبول – مميز)؟			0.566	
١	طفل كان مريض ولا يأتي للمدرسة (تذهب لتزوره – تسأل عليه أي حد – لا تهتم).				0.454
٢	إذا ضايقك طفل آخر (تذهب تصالحه – تطلب من طفل آخر أن يصالحه بدلاً منك – لا تهتم).				0.527
٣	إذا طلب منك طفل آخر استعارة قلمك (تعطيه قلمك – تطلب من شخص آخر أن يعطيه قلمك – ترفض مساعدته).				0.493
٤	لو انت عندك مشكلة تطلب المساعدة من (عادي – معاق – الإثنين).				0.468

م	المفردات	التشبعات على			
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٥	إذا رأيت طفل آخر يبكي (تذهب لتسأله عن سبب بكاءه – تذهب للمعلمة وتخبرها – تلعب وتتركه).				0.563
٦	طفل آخر في الفصل نسي طعامه في البيت (تقسم معه طعامك – تطلب من شخص آخر أن يعطيه طعامه – لا تهتم).				0.515
الجذر الكامن		9.36	8.11	6.57	4.09
نسبة التباين		23.96	20.76	16.82	10.47
نسبة التباين التجميعي		72.01			

يتضح من الجدول السابق أن:

-**العامل الأول:** تشبع عليه عدد (٣) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٩,٣٦) وفسر نسبة (٢٣,٩٦) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتدل عباراته على أنه مفهوم يُقصد به احترام وتقبل الآخرين من حيث جنسه، نوعه، عرقه، دينه، شخصيته، ...؛ وعليه يُمكن تسميه هذا العامل بـ "**تقبل الاختلاف**".

-**العامل الثاني:** تشبع عليه عدد (٣) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٨,١١) وفسر نسبة (٢٠,٧٦) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية

على المقياس، وتدل عباراته على أنه نظرة الطفل لأفعاله وتصرفاته، ووقوفه عند الخطأ الذي يقوم به، ويقوم بتجنب فعل شيء يُسبب له الإحراج أو الإزعاج، وهو ما يعني عدم تقبله للمضايقة من قبل الآخر. ترك مسافة التعامل مع الآخر وممتلكاته وعدم حشر نفسه في شؤون لا تعنيه؛ وعليه يُمكن تسميه هذا العامل بـ "**احترام الآخر**".

- **العامل الثالث:** تشبع عليه عدد (٣) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٦,٥٧) وفسر نسبة (١٦,٨٢) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتدل عباراته على أنه ارتفاع منسوب الرضا والقناعة بالذات، مع إحساس الطفل بذلك في قلبه، وانعكاس ذلك إيجابياً على تحكمه بسلوكياته مع نفسه وأقرانه والآخرين ؛ وعليه يُمكن تسميه هذا العامل بـ "**الثقة بالنفس**".
- **العامل الرابع:** تشبع عليه عدد (٦) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٤,٠٩) وفسر نسبة (١٠,٤٧) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتدل عباراته على أنه تقديم العون إلى الغير دون تردد وهي لا تقتصر فقط على المساعدة المادية إنما تشمل أيضاً المساعدة المعنوية؛ وعليه يُمكن تسميه هذا العامل بـ "**التعاون**".

والتشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠,٣٠)؛ وعليه يتضح من الجدول السابق أن مفردات مقياس تقبل الآخر أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠,٣٠) على العوامل الأربعة ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائياً (بن ضحيان وعبد الحميد، ٢٠٠٢، ص ٢٠٦).

ومن خلال حساب صدق مقياس تقبل الآخر بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي والصدق العاملي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

- ثبات المقياس:

➢ **معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha :** قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس تقبل الآخر باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول التالى يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس تقبل الآخر ككل.

جدول (١٠) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس تقبل الآخر ككل (ن=٣٥)

المفردة	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة
١	0.800	٦	0.794	١١	0.793
٢	0.803	٧	0.804	١٢	0.795
٣	0.804	٨	0.808	١٣	0.801
٤	0.806	٩	0.790	١٤	0.806
٥	0.805	١٠	0.800	١٥	0.804
معامل ثبات المقياس ككل					0.810

وإذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل سؤالٍ من أسئلة المقياس أقل من قيمة ألفا لمجموع أسئلة المقياس ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن السؤال

هام وغيابه عن المقياس يؤثر سلباً عليه، وأما إذا كان معامل ثبات ألفا لكل سؤال أكبر من أو يساوي قيمة ألفا للمقياس ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن وجود السؤال يقلل أو يُضعف من ثبات المقياس (غنيم، صبري،٢٠٠٠، ص ١٨٨).

ويتضح من الجدول السابق أن مفردات مقياس تقبل الآخر يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠,٨١٠).

- **معامل ثبات إعادة التطبيق Test- Retest**: قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس تقبل الآخر باستخدام طريقة إعادة التطبيق، ويُبين جدول (١٠) معاملات ثبات مقياس تقبل الآخر بطريقة إعادة التطبيق.

جدول (١١) معاملات ثبات مقياس تقبل الآخر بطريقة إعادة التطبيق (ن=٣٥)

م	الأبعاد	معامل الارتباط معامل الثبات
١	تقبل الاختلاف	0.812**
٢	احترام الآخر	0.818**
٣	الثقة بالنفس	0.815**
٤	التعاون	0.826**
	المقياس ككل	0.850**

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس تقبل الآخر ككل بلغ (٠,٨٥٠**)، وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس تقبل الآخر بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجةٍ مرتفعةٍ من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

. تصحيح المقياس:

اعتمدت طريقة التصحيح على إعطاء درجة واحد ة فقط للطفل الذي يجيب إجابةً صحيحةً على مفردات المقياس، ودرجة صفر للذي يجيب إجابةً خاطئةً.

٣- مقياس التنمر. (إعداد/ الباحثتين) (ملحق ٥)

- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس مفاهيم التنمر لدى أطفال الروضة العاديين.

- **وصف المقياس:** لبناء هذا المقياس اطلعت الباحثتان على العديد من الدراسات والبحوث والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت مفاهيم التنمر: (قطامي، الصرايرة، ٢٠٠٩، ص ص ٥٦-٨٦؛ McLaughlin et al., 2010؛ Maag & Katsiyannis, 2012, pp. 78-86 ؛ Ervin, 2011 ؛ خوج، ٢٠١٢، ص ص ١٨٧-٢١٨؛ أبو الديار، ٢٠١٢، ص ص ١٦-٥٤؛ الدهان، ٢٠١٥، ص ص ١٥٩-١٦٨) وعند صياغة مفردات المقياس قامت الباحثتان بمراعاة ما يلي:

- ✓ تجنب العبارات التي تشير إلى حقائق.

- ✓ تجنب العبارات التي يحتمل أن يوافق عليها أو لا يوافق عليها جميع المفحوصين، فمثل هذه العبارات لا تميز بين درجات الموافقة أو الأفضلية.
- ✓ توزيع العبارات الموجبة والسالبة عشوائياً حتى لا يكتشف المفحوص التسلسل المقصود، وبالتالي يكون لديه وجهةً معينةً للاستجابة مسبقاً، أي: أن يكون لديه تهيؤًا عقليًا مسبقًا للاستجابة.
- ✓ ينبغي أن تشير العبارات إلى الحاضر والمستقبل لا إلى الماضي.
- ✓ استخدام عبارات مباشرة وواضحة وبسيطة ومختصرة.
- ✓ تجنب استخدام التعميمات أو العبارات الشمولية مثل: (دائماً، أبدًا، كل). (علام، ٢٠٠٠، ٥٦٢-٥٦٣)

ويوضح جدول (١٢) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس التنمر في صورته الأولية.

جدول (١٢) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس التنمر في صورته الأولية

م	الأبعاد	عدد المفردات
١	التنمر ضد الممتلكات.	٧
٢	التنمر الجسدي.	٨
٣	التنمر النفسي.	٩
٤	التنمر اللفظي.	٨
٥	التنمر الجنسي.	٨
المجموع		٤٠

ج- صدق المقياس:

- ➢ **صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي:**

قامت الباحثتان بحساب صدق مقياس التنمر باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR)

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١١) أستاذًا من أساتذة التربية بالجامعات المصرية **(ملحق ٤)** مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس التنمر، وإبداء ملاحظاتهم حول (مدى وضوح وملاءمة صياغة مفردات المقياس– مدى وضوح تعليمات المقياس– مدى كفاية مفردات المقياس– مدى وضوح ومناسبة خيارات الإجابة– تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه سيادتكم يحتاج الى ذلك).

وقد قامت الباحثتان بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردةٍ من مفردات المقياس من حيث: مدى تمثيل مفردات المقياس لقياس التنمر. كما قامت الباحثتان بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مقياس التنمر. (Johnston & Wilkinson, 2009, pp. 1-9)

ويوضح جدول (١٣) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمفردات مقياس التنمر.

جدول (١٣) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمفردات مقياس التنمر (ن=١١)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
١	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٢	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٣	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٤	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٥	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٦	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٧	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٨	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٩	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٠	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
١١	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٢	١١	٨	٣	٧٢,٧٣	٠,٤٥٥	تُحذف
١٣	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٤	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٥	١١	٩	٢	٨١,٨٢	٠,٦٣٦	تُعدل وتُقبل
١٦	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٧	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
١٨	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
١٩	١١	٧	٤	٦٣,٦٤	٠,٢٧٣	تُحذف
٢٠	١١	٨	٣	٧٢,٧٣	٠,٤٥٥	تُحذف
٢١	١١	٩	٢	٨١,٨٢	٠,٦٣٦	تُعدل وتُقبل
٢٢	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٢٣	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
٢٤	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٢٥	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٢٦	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٢٧	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٢٨	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٢٩	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٣٠	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٣١	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٣٢	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٣٣	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٣٤	١١	٩	٢	٨١,٨٢	٠,٦٣٦	تُعدل وتُقبل
٣٥	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٣٦	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٣٧	١١	١٠	١	٩٠,٩١	٠,٨١٨	تُعدل وتُقبل
٣٨	١١	٩	٢	٨١,٨٢	٠,٦٣٦	تُعدل وتُقبل
٣٩	١١	١١	٠	١٠٠,٠٠	١,٠٠٠	تُقبل
٤٠	١١	٩	٢	٨١,٨٢	٠,٦٣٦	تُعدل وتُقبل
متوسط النسبة الكلية للإتفاق على المقياس					٩٢,٥٠٠%	
متوسط نسبة صدق لاوشي للمقياس ككل					٠,٨٥٠	

يُلاحظ من جدول (١٣) أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على مفردات مقياس التنمر تراوحت بين (٨١,٨٢-١٠٠%).

كما اتضح اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس التنمر بنسبة اتفاق كلية بلغت (٩٢,٥٠٠%). وعن نسبة صدق المحتوى (CVR)

للاوشي اتضح أن جميع مفردات مقياس التنمر تمتعت بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (٠,٨٥٠) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد استفادت الباحثتان من آراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال: حذف المفردات رقمي (١٢، ٢٠)، وتعديل صياغة بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحاً، وإعادة ترتيب لبعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

ويوضح جدول (١٤) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس التنمر في صورته النهائية.

جدول (١٤) عدد المفردات المُخصصة لأبعاد مقياس التنمر في صورته النهائية

م	الأبعاد	عدد المفردات
١	التنمر ضد الممتلكات.	٧
٢	التنمر الجسدي.	٧
٣	التنمر النفسي.	٨
٤	التنمر اللفظي.	٨
٥	التنمر الجنسي.	٨
	المجموع	٣٨

كما يوضح الجدول التالي مواصفات مفردات المقياس موزعة على أبعاده.

جدول (١٥): مواصفات مفردات المقياس موزعة على أبعاده

م	المفهوم الرئيسي	المفاهيم الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات كما وردت في المقياس
١	مفهوم التنمر ضد الممتلكات	أقوم بإتلاف وتخريب أشياء تخص زملائي. أسرق متعمداً أشياء تخص زملائي. آخذ نقود زملائي بالقوة والتهديد. أخفي متعمداً أشياء خاصة بزملائي. أرفض إعادة أشياء استلفتها من زملائي. أستحوذ على أدوات زميلي بالقوة (الأدوات المدرسية). أخطف محفظة زميلي كالعادة.	٧	٣، ٧، ١٢، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٣
٢	مفهوم التنمر الجسدي	ألقي زملائي على الأرض وأنقض عليهم. أشد زميلتي من شعرها. أجلس مكان زملائي بعنف. أهاجم زملائي بعنف شديد. أضرب زملائي بأي شيء بيدي. أقوم بعرقلة زملائي عندما يمرون من أمامي. خدشت أحد زملائي بأداة حادة.	٧	١، ٦، ٩، ١٤، ٢٢، ٢٨، ٣٧
٣	مفهوم التنمر النفسي	أقوم بتخويف زملائي. أقوم بحركات لاعاظة زملائي. أجرح مشاعر زملائي بكلمات سيئة. أحرج أحد زملائي أمام الآخرين .	٨	٢، ٥، ٨، ١١، ١٥، ١٨، ٢٣، ٣٥

م	المفهوم الرئيسي	المفاهيم الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات كما وردت في المقياس
		انتقد أحد زملائي نقداً سيئاً. ارغب بإيذاء أحد زملائي دائماً. اطرد زميلي من اللعب معي لعد الامتثال لأوامري امنع زميلي من المشاركة معي في الأنشطة.		
٤	مفهوم التنمر اللفظي	أهدد زميلي بالضرب. أشتم زملائي بكلمات قبيحة. ألقب أحد زملائي بألقاب قبيحة. ألقب أحد زملائي بألقاب غير مستحبة. أعاير أحد زملائي بسبب وزنه. أوجه أسئلة محرجة لزميلي. أتعمد السخرية من زملائي من خلال نعتهم بعبارات سيئة. أشعل الفتن بين زملائي بتشجيعهم على المشاجرات.	٨	٤، ١٠، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٤،٣٦
٥	مفهوم التنمر الجنسي	اكتب تعليقات جنسية عن زميلي على جدران الحمامات. لمس جسد زميلي بطريقة جنسية عمداً. وضع إيماءات جنسية عن زميلي. نشر شائعات جنسية عن زميلي عن طريق الصور. نشر شائعات جنسية عن زميلي عن	٨	١٣، ١٧، ١٩، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٢

م	المفهوم الرئيسي	المفاهيم الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات كما وردت في المقياس
		طريق الصور. إبداء تعليقات أو عروض جنسية لزميلي. استدعاء زميلي بألفاظ جنسية وأسماء مهينة. الضغط على زميلي للمشاركة في الأفعال الجنسية لأظهار الحب او الالتزام.		

- **الصدق العاملي:**

يسعى التحليل العاملي إلى تحديد المتغيرات الكامنة (العوامل) التي توضح نمط الارتباطات بين العديد من المتغيرات، ويستخدم للحد من كثرة البيانات وتلخيصها لتحديد عددٍ قليلٍ من العوامل التي تُفسر التباين المُلاحظ في عدد أكبر بكثير من المتغيرات (SPSS Inc, 2004).

ولحساب الصدق العاملي لمقياس التنمر استخدمت الباحثتان التحليل العاملي الاستكشافيExploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method . كما استخدمت الباحثتان اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط

لا تساوي مصفوفة الوحدة (Field, 2009)، وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة أي أن مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة وأنه يوجد ارتباط بين بعض المتغيرات في المصفوفة، مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي. ويوضح الجدول الآتي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التنمر.

جدول (١٦) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التنمر (ن=٣٥)

م	المفردات –	التشبعات على –				
		العامل الأول –	العامل الثاني –	العامل الثالث –	العامل الرابع –	العامل الخامس
١	أقوم بإتلاف وتخريب أشياء تخص زملائي	0.565				
٢	أسرق متعمداً أشياء تخص زملائي	0.497				
٣	آخذ نقود زملائي بالقوة والتهديد	0.446				
٤	أخفي متعمداً أشياء خاصة بزملائي	0.457				
٥	أرفض إعادة أشياء	0.450				

م	المفردات	التشبعات على				
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
	استلفتها من زملائي					
٦	استحوذ على أدوات زميلي بالقوة (الأدوات المدرسية)	0.535				
٧	اخطف محفظة زميلي كالعادة	0.528				
١	القى زملائي على الأرض وانقض عليهم		0.516			
٢	أشد زميلتى من شعرها		0.458			
٣	اجلس مكان زملائي بعنف		0.531			
٤	أهاجم زملائي بعنف شديد		0.539			
٥	اضرب زملائي بأي شيء بيدى		0.548			
٦	أقوم بعرقلة زملائي عندما يمرون		0.560			

م	المفردات	التشبعات على				
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
	من أمام ى					
٧	خدشت أحد زملائي بأداة حادة		0.556			
١	أقوم بتخويف زملائي			0.572		
٢	أقوم بحركات لاعاظة زملائي			0.577		
٣	اجرح مشاعر زملائي بكلمات سيئة			0.466		
٤	احرج أحد زملائي أمام الآخرين			0.470		
٥	انتقد أحد زملائي نقداً سيئاً			0.555		
٦	ارغب بإيذاء أحد زملائي دائماً			0.573		
٧	اطرد زميلي من اللعب معي لعد الامتثال لأوامري			0.560		

م	المفردات	التشبعات على				
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٨	امنع زميلي من المشاركة معي في الأنشطة			0.535		
١	اهدد زميلي بالضرب				0.570	
٢	اشتم زملائي بكلمات قبيحه				0.477	
٣	القب أحد زملائي بألقاب قبيحه				0.470	
٤	ألقب أحد زملائي بألقاب غير مستحبه				0.515	
٥	اعاير أحد زملائي بسبب وزنه				0.547	
٦	أوجه أسئلة محرجة لزميلى				0.558	
٧	اتعمد السخرية من زملائي من خلال نعتهم بعبارات سيئة				0.550	

م	المفردات	التشبعات على				
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٨	اشعل الفتن بين زملائي بتشجيعهم على المشاجرات				0.539	
١	اكتب تعليقات جنسية عن زميلي على جدران الحمامات					0.510
٢	لمس جسد زميلي بطريقة جنسية عمداً					0.553
٣	وضع ايماءات جنسية عن زميلي					0.544
٤	نشر شائعات جنسية عن زميلي عن طريق الصور					0.537
٥	نشر شائعات جنسية عن زميلي عن طريق الصور					0.492

م	المفردات	التشبعات على				
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٦	ابداء تعليقات او عروض جنسية لزميلي					0.494
٧	استدعاء زميلي بألفاظ جنسية وأسماء مهينة					0.489
٨	الضغط على زميلي للمشاركة في الأفعال الجنسية لأظهار الحب او الالتزام					0.527
الجذر الكامن		9.63	7.49	5.86	4.30	2.91
نسبة التباين		24.85	19.32	15.12	11.09	7.51
نسبة التباين التجميعي		- 77.89				

يتضح من الجدول السابق أن:

- **العامل الأول:** تشبع عليه عدد (٧) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٩,٦٣) وفسر نسبة (٢٤,٨٥) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية

على المقياس، وتدل عباراته على سلوكيات تحقق الضرر بأشياء يمتلكها شخص آخر؛ وعليه يُمكن تسميه هذا العامل بـ "**التنمر ضد الممتلكات**".

- **العامل الثاني:** تشبع عليه عدد (٧) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٧,٤٩) وفسر نسبة (١٩,٣٢) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتدل عباراته على الاتصال البدني يقصد به إيذاء الفرد جسدياً، ويأخذ أشكالاً مختلفة منه، مثل اللطم، والضرب الشديد، والعض، والخدش، والبصق؛ وعليه يُمكن تسميه هذا العامل بـ "**التنمر الجسدي**".

- **العامل الثالث:** تشبع عليه عدد (٨) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٥,٨٦) وفسر نسبة (١٥,١٢) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتدل عباراته على التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة احساسها بذاتها، ويشمل التجاهل، العزلة، إبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق تحديقاً عدوانياً، والعبوس والضحك بصوتٍ منخفضٍ؛ وعليه يُمكن تسميه هذا العامل بـ "**التنمر النفسي**".

- **العامل الرابع:** تشبع عليه عدد (٨) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٤,٣٠) وفسر نسبة (١١,٠٩) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتدل عباراته على هجوم أو تهديد من شخص يقصد به الأذى عن طريق السخرية، والتقليل من شأن الآخرين ، وانتقاد الآخرين نقداً قاسياً والابتزاز، والاشاعات، وإطلاق بعض الألفاظ المبنية على أساس الجنس أو الإعاقة ؛ وعليه يُمكن تسميه هذا العامل بـ "**التنمر اللفظي**".

- **العامل الخامس:** تشبع عليه عدد (٨) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٢,٩١) وفسر نسبة (٧,٥١) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على

المقياس، وتدل عباراته على سلوكيات احتكاك بدنية مثل جذب انتباه مجموعات خاصة أو إجبار شخصٍ ما على الانخراط في سلوكيات جنسية ويشمل التلميح ورسائل غير مرغوب فيها مثل النكات والصور، والتهكمات أو البدء بالشائعات ذات الطبيعة الجنسية؛ وعليه يُمكن تسميه هذا العامل بـ **"التنمر الجنسي"**.

والتشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠,٣٠)؛ وعليه يتضح من الجدول السابق أن مفردات مقياس التنمر أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠,٣٠) على العوامل الخمسة ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائياً (بن ضحيان، عبد الحميد، ٢٠٠٢، ص ٢٠٦).

ومن خلال حساب صدق مقياس التنمر بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي والصدق العاملي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

- ثبات المقياس:

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha** : قامت الباحثتان بحساب مقياس التنمر باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس التنمر ككل.

جدول (١٧) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لمقياس التنمر ككل (ن=٣٥)

المفردة	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس في حالة حذف المفردة
١	0.809	١٤	0.813	٢٧	0.800
٢	0.812	١٥	0.809	٢٨	0.812
٣	0.811	١٦	0.800	٢٩	0.815
٤	0.810	١٧	0.803	٣٠	0.814
٥	0.814	١٨	0.807	٣١	0.813
٦	0.802	١٩	0.802	٣٢	0.817
٧	0.811	٢٠	0.804	٣٣	0.805
٨	0.802	٢١	0.810	٣٤	0.814
٩	0.804	٢٢	0.809	٣٥	0.805
١٠	0.815	٢٣	0.809	٣٦	0.807
١١	0.806	٢٤	0.814	٣٧	0.810
١٢	0.809	٢٥	0.812	٣٨	0.816
١٣	0.812	٢٦	0.813		
معامل ثبات المقياس ككل					0.818

ويتضح من الجدول السابق أن مفردات مقياس التنمر يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠,٨١٨).

- **معامل الثبات بإعادة التطبيق Test-Retest :** قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس التنمر باستخدام طريقة إعادة التطبيق، ويُبين جدول (١٧) معاملات ثبات مقياس التنمر بطريقة إعادة التطبيق.

جدول (١٨) معاملات ثبات مقياس التنمر بطريقة إعادة التطبيق (ن=٣٥)

م	الأبعاد	معامل الارتباط معامل الثبات
١	التنمر ضد الممتلكات.	0.821**
٢	التنمر الجسدي.	0.824**
٣	التنمر النفسي.	0.836**
٤	التنمر اللفظي.	0.827**
٥	التنمر الجنسي.	0.830**
	المقياس ككل	0.859**

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس التنمر ككل بلغ (٠,٨٥٩**)، وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس التنمر بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجةٍ مرتفعةٍ من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

- تصحيح المقياس:

اعتمدت طريقة التصحيح على إعطاء درجة واحد ة فقط للطفل الذي يجيب إجابةً صحيحةً على مفردات المقياس، ودرجة صفر للذى يجيب إجابةً خاطئةً.

المواد التعليمية: برنامج لتنمية بعض مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره في خفض سلوك التنمر لديهم.

الهدف العام للبرنامج :

يهدف إلى تنمية بعض مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره في خفض سلوك التنمر لديهم.

ولتحقيق الهدف العام تم تحديد مجموعة من الأهداف العامة الفرعية تتلخص في:

أولاً: أهداف ارتبطت بمهارات تقبل الآخر، وهي كالآتي:

- تقبل الأطفال المتنمرين لأقرانهم من الأطفال المعاقين المدمجين.
- خلق جو من المتعة والتشويق والمرح أثناء أداء البرنامج للوصول للهدف المرجو تحقيقه.
- مساعدة الأطفال العاديين للأطفال المعاقين المدمجين.
- مساعدة الطفل العادي للأطفال المعاقين المدمجين دون شروط أو النظر لاختلافه.
- مشاركة الأطفال لزملائهم في العمل الجماعي.
- تعويد الأطفال على تقبل الاختلاف، وتقبل الآخرين .

ثانيًا: أهداف ارتبطت بخفض سلوك التنمر:

- إكساب الأطفال سلوكيات إيجابية حول معاملة زملائهم.
- تعلم الأطفال تجنب استخدام القوة أثناء التعامل مع زملائهم.

- احترام الأطفال للآخرين (الصغير والكبير).
- إكساب الأطفال القدرة على التسامح مع الآخرين .
- تجنب الأطفال لاستخدام القوة الجسدية في إيذاء الآخرين مثل الركل أو الدفع.
- تجنب الأطفال لاستخدام ألفاظ تعتمد على الشتم والسخرية والتعليقات.
- تجنب الأطفال لتجريح مشاعر طفل آخر مثل الابتعاد أو الطرد، توجيه أسئلة محرجة، إشعال الفتن.
- تجنب إيذاء الآخرين جنسياً سواء (تعليقات جنسية، اللمس، نشر الشائعات الجنسية عن طريق الصور).

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

وهي الأهداف السلوكية التي يمكن قياسها وتُعرف على أنها: الأهداف المصاغة بعباراتٍ واضحةٍ ومحددةٍ تُعبر عن السلوك الذي يُقوّم الطفل، وقد رُوعي أن تكون شاملة للثلاث مجالات: المعرفية، المهارية، الوجدانية. وسوف تعرض هذه الأهداف الإجرائية بالتفصيل عند تناول كل بُعد بما يتضمنه من مهارات تقبل الآخر، ومفاهيم التنمر ملحق (٧).

- **أسس بناء البرنامج :**

لقد تم الاعتماد على الأسس التالية في تصميم وتطبيق أنشطة البرنامج وهي كالتالي:

-مراعاة الخصائص العقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية للأطفال العاديين "المتنمرين" والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين "المتنمر عليهم".

-ضرورة تنوع الوسائل والفنيات المستخدمة التي تسهم في تحقيق أهداف البرنامج العامة والإجرائية.

-الاهتمام بتدرج الأنشطة من الأسهل إلى الأصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن العام إلى الخاص.

-التأكد من تحقيق كل نشاط لأهدافه مع الاهتمام بتنمية الاستجابات الصحيحة للطفل؛ وذلك لتدعيم السلوك المتعلم.

-تشجيع الطفل على الاهتمام والقدرة على الإنجاز في الأنشطة المختلفة سواء عن طريق تلقي المساعدة أو بمفرده.

-تشجيع الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين وخاصةً من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

-تنوع أنشطة البرنامج لإشباع الاحتياجات المختلفة للطفل المدمج.

-استخدام أساليب تقويم مناسبة ومتنوعة.

- **الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:**

تم تطبيق الإستراتيجيات التالية:

- **النمذجة:** تستند إلى أن الطفل قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج، ويعطي الطفل فرصة لملاحظة النموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج.

– **إستراتيجية المناقشة والحوار:** في هذه الإستراتيجية يتم مناقشة موضوع النشاط والتشجيع على إبداء وجهة النظر الخاصة، واحترام وجهات النظر الأخرى الخاصة بالآخرين .

– **إستراتيجية لعب الأدوار:** وذلك بتوفير مواقف احترافية بهدف القيام بدورٍ معينٍ، والتعرف على مشاعرها ومشاعر الآخرين حيال المواقف المختلفة.

– **التعلم التعاوني:** حيث يكون العمل ضمن مجموعاتٍ صغيرةٍ لتحقيق هدفٍ ما، ويكون هناك دورًا معينًا لكل عضو ضمن المجموعة؛ لتنمية التعاون والمشاركة أثناء الأنشطة، وهذا يعزز العمل الجماعى ونبذ الأنانية.

– **التعزيز اللفظي:** وذلك من خلال استخدام كلمات الثناء والتشجيع مثل: (جيد، أحسنت)، والتعزيز المادي وذلك من خلال إعطاء الأطفال بعض قطع حلوى في نهاية النشاط عند الالتزام بالقواعد وآداب الحديث.

- **الفئة المستهدفة:**

الأطفال العاديون المتنمرون ويتراوح أعمارهم من (٥: ٦) سنوات والمقيدين بالمركز التربوي للطفولة – بمنطقة مصطفى كامل – بكلية التربية للطفولة المبكرة.

- **زمن تقديم البرنامج:**

يستغرق تطبيق البرنامج على الأطفال المتنمرين (عينة البحث الحالي) بواقع عشر أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠، وتم تطبيق أنشطة أسبوعياً لمدة يومين، وتتفاوت مدة النشاط الواحد في كل مرةٍ من ٣٠–٤٥ دقيقةً وفقاً للفروق الفردية بين الأطفال .

تحديد محتوى أنشطة البرنامج :

تضمن البرنامج بُعدين رئيسين:

البُعد الأول: مهارات تقبل الآخر وتتضمن ٣٠ نشاطًا تعليمياً وتقويمياً مقسمةً على المهارات الفرعية وهي: مهارة تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون.

البُعد الثاني: مفاهيم التنمر وتتضمن ٥٠ نشاطًا تعليمياً وتقويمياً مقسمةً على المهارات الفرعية وهي: مفهوم التنمر ضد الممتلكات، ومفهوم التنمر الجسدي، ومفهوم التنمر اللفظي، ومفهوم التنمر النفسي، ومفهوم التنمر الجنسي.

التقويم:

وقد اعتمد البحث أثناء التقويم على:

- **التقويم القبلي:** ويتم قبل البدء في تقديم البرنامج عن طريق تطبيق مقياسي تقبل الآخر والتنمر للأطفال العاديين المتنمرين.
- **التقويم المرحلي:** وذلك أثناء تطبيق أنشطة البرنامج، بحيث لا يتم الانتقال من نشاطٍ إلى آخر إلا بعد التأكد من إتقان الطفال النشاط السابق.
- **التقويم النهائي:** وذلك بعد الانتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج (تطبيق بعدي)، وذلك بتطبيق مقياسي (تقبل الآخر، التنمر) للأطفال المتنمرين في المدارس الدامجة.

- **صدق البرنامج التدريبي:**

تم عرض البرنامج التدريبي في صورته الأولية على عدد (١١) أستاذًا من أساتذة التربية بكليات التربية للطفولة المبكرة بالجامعات المصرية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على تنمية مهارات تقبل الآخر ومفاهيم التنمر لدى الأطفال المتنمرين، ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق السادة المحكمين على البرنامج التدريبي.

جدول (١٩) نسب اتفاق السادة المحكمين على البرنامج التدريبي (ن=١١)

م	البند	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
١	وضوح أهداف البرنامج التدريبي.	١١	-----	١٠٠
٢	الترابط بين أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه.	١١	-----	١٠٠
٣	التسلسل المنطقي لمحتوى البرنامج التدريبي.	٩	٢	٨١,٨٢
٤	الترابط بين جلسات البرنامج التدريبي.	١١	-----	١٠٠
٥	كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج التدريبي.	١١	-----	١٠٠

م	البند	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
٦	فعالية الإستراتيجيات التعليمية المستخدمة في البرنامج التدريبي.	١٠	١	٩٠,٩١
٧	فعالية الوسائل التعليمية المستخدمة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.	١٠	١	٩٠,٩١
٨	فعالية الأنشطة المختلفة ومدى ارتباطها بأهداف البرنامج التدريبي.	٩	٢	٨١,٨٢
٩	التكامل بين الأنشطة المختلفة داخل البرنامج التدريبي.	١١	-----	١٠٠
١	كفاية وملائمة أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي.	١٠	١	٩٠,٩١
النسبة الكلية للإتفاق على البرنامج التدريبي ككل			%٩٣,٦٤	

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق الكلية من قِبَل السادة المحكمين على صلاحية البرنامج التدريبي بلغت (٩٣,٦٤%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يُشير إلى صلاحية البرنامج التدريبي للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

ومن هنا تمت الإجابة على السؤال الثاني الفرعي للبحث وهو: **كيف يمكن إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين؟**

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتختتم الباحثتان هذا الجزء بتوصيات البحث، والبحوث المقترحة. **بدايةً اعتمدت الباحثتان في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:**

١- اختبار مان ويتني Mann-Whitney- U Test حيث يُعد اختبار مان-ويتنى هو الاختبار اللامعلمي البديل لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين، في حالة عدم توافر شروط الاختبار المعلمي (ربيع، ٢٠٠٧، ص ١٥٧).
٢- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ويُسمى اختبار إشارات الرتب– Sign rank، ويستخدم في تحديد ما إذا كان هناك اختلاف أو فروق بين عينتين مرتبطتين، ويعد بديلاً لا بارامترياً لاختبار"ت" لعينيتين مرتبطتين (الفيل، ٢٠١٨، ص ٢٤٩).
٣- حجم التأثير مربع إيتا ($\eta 2$) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد تقبل الآخر لدى أطفال الروضة المدمجين، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر – ١)، حيث يري كوهين (1988) Cohen أن:
- ✓ في حالة "مربع إيتا" $\eta 2 \leq$ (٠,١) يكون حجم التأثير ضعيفًا.

- ✓ وفي حالة مربع إيتا $\eta 2$ ≤ (٠,٣) يكون التأثير متوسطًا.
- ✓ أما في حالة مربع إيتا $\eta 2$ ≤ (٠,٥) يكون التأثير مرتفعًا. (Corder & Foreman, 2009).

وقد استخدمت الباحثتان في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20)؛ وذلك لاجراء المعالجات الإحصائية، **وفيما يلي عرض النتائج وتفسيرها:**

١- اختبار صحة الفرض الأول:

ينص على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة التجريبية**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار مان-ويتني؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي. كما قامت الباحثتان بحساب حجم التأثير مربع إيتا ($\eta 2$) ؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد تقبل الآخر لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة، والنتائج يوضحها جدول (٢٠)، جدول (٢١).

جدول (٢٠) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي (ن=٢٦)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب
تقبل الاختلاف	التجريبية	13	2.77	0.60	19.04	247.50
	الضابطة	13	0.85	0.99	7.96	103.50
احترام الآخر	التجريبية	13	2.69	0.75	18.88	245.50
	الضابطة	13	0.77	0.93	8.12	105.50
الثقة بالنفس	التجريبية	13	2.69	0.48	19.54	254.00
	الضابطة	13	0.69	0.85	7.46	97.00
التعاون	التجريبية	13	5.46	1.05	19.31	251.00
	الضابطة	13	1.77	1.88	7.69	100.00
المجموع الكلي	التجريبية	13	13.62	2.43	19.65	255.50
	الضابطة	13	4.08	3.66	7.35	95.50

جدول (٢١) نتائج اختبار مان ويتني وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي (ن=٢٦)

المتغيرات	المجموعة	العدد	قيمة " Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η2)	
						القيمة	الدلالة
تقبل الاختلاف	التجريبية	13	3.931	12.5	0.01	0.771	مرتفع
	الضابطة	13					
احترام الآخر	التجريبية	13	3.846	14.5	0.01	0.754	مرتفع
	الضابطة	13					
الثقة بالنفس	التجريبية	13	4.199	6	0.01	0.823	مرتفع
	الضابطة	13					
التعاون	التجريبية	13	4.040	9	0.01	0.792	مرتفع

المتغيرات	المجموعة	العدد	قيمة " Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η2)	
						القيمة	الدلالة
	الضابطة	13					
المجموع الكلي	التجريبية	13	4.169	4.5	0.01	0.818	مرتفع
	الضابطة	13					

يُلاحظ من جدول (٢٠) ، جدول (٢١) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد تقبل الآخر (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون) ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

كما يُلاحظ من جدول (٢١) أن حجم تأثير (η2) البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد تقبل الآخر (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون) ومجموعها الكلي لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة بلغ على الترتيب (٠,٧٧١– ٠,٧٥٤– ٠,٨٢٣– ٠,٧٩٢– ٠,٨١٨) وهي قيم أحجام تأثير مرتفعة، أي أن نسبة التباين في أبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي والتي ترجع إلى البرنامج التدريبي هي على الترتيب (٧٧,١%– ٧٥,٤%– ٨٢,٣%– ٧٩,٢%– ٨١,٨%).

٢- اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي.

كما قامت الباحثتان بحساب حجم التأثير مربع إيتا ($\eta 2$) ؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد تقبل الآخر لدى أطفال المجموعة التجريبية، والنتائج يوضحها جدول (٢٢)، جدول (٢٣).

جدول (٢٢) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي (ن=١٣)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب
تقبل الاختلاف	القبلي	0.85	0.80	الرتب السالبة	0	0	0
	البعدي	2.77	0.60	الرتب الموجبة	13	7	91
				الرتب المتعادلة	0		
احترام الآخر	القبلي	0.62	0.77	الرتب السالبة	0	0	0
	البعدي	2.69	0.75	الرتب الموجبة	13	7	91
				الرتب المتعادلة	0		
الثقة بالنفس	القبلي	0.62	0.65	الرتب السالبة	0	0	0
	البعدي	2.69	0.48	الرتب الموجبة	13	7	91
				الرتب المتعادلة	0		

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب
التعاون	القبلي	1.08	1.19	الرتب السالبة	0	0	0
	البعدي	5.46	1.05	الرتب الموجبة	13	7	91
				الرتب المتعادلة	0		
المجموع الكلي	القبلي	3.15	2.34	الرتب السالبة	0	0	0
	البعدي	13.62	2.43	الرتب الموجبة	13	7	91
				الرتب المتعادلة	0		

جدول (٢٣) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي (ن=١٣)

المتغير	القياس	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η2)	
				القيمة	الدلالة
تقبل الاختلاف	القبلي البعدي	3.219	0.01	0.631	مرتفع
احترام الآخر	القبلي البعدي	3.219	0.01	0.631	مرتفع
الثقة بالنفس	القبلي البعدي	3.236	0.01	0.635	مرتفع

المتغير	القياس	قيمة " Z"	مستوى الدلالة	(η2)حجم التأثير	
				القيمة	الدلالة
التعاون	القبلي البعدي	3.220	0.01	0.631	مرتفع
المجموع الكلي	القبلي البعدي	3.187	0.01	0.625	مرتفع

يُلاحظ من جدول (٢٢)، (٢٣) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد تقبل الآخر (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون) ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي.

كما يُلاحظ من جدول (٢٣) أن حجم تأثير (η2) البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد تقبل الآخر (تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون)، ومجموعها الكلي لدى أطفال المجموعة التجريبية بلغ على الترتيب (٠,٦٣١ –٠,٦٣١ –٠,٦٣٥ –٠,٦٣١ –٠,٦٢٥) وهي قيم أحجام تأثير مرتفعة، أي أن نسبة التباين في أبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي والتي ترجع إلى البرنامج التدريبي هي على الترتيب (٦٣,١%– ٦٣,١%– ٦٣,٥%– ٦٣,١%–٦٢,٥%).

٣- اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة الضابطة**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار مان-ويتني لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي. كما قامت الباحثتان بحساب حجم التأثير مربع إيتا ($\eta 2$) ؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض أنواع التنمر لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة، والنتائج يوضحها جدول (٢٤)، (٢٥).

جدول (٢٤) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي (ن=٢٦)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب
التنمر ضد الممتلكات.	التجريبية	13	2.08	1.04	7.81	101.50
	الضابطة	13	4.92	1.50	19.19	249.50
التنمر الجسدي.	التجريبية	13	1.31	1.03	7.08	92
	الضابطة	13	4.69	1.18	19.92	259
التنمر النفسي.	التجريبية	13	1.69	1.38	7.23	94
	الضابطة	13	5.85	1.34	19.77	257
التنمر اللفظي.	التجريبية	13	1.92	1.19	7.04	91.50
	الضابطة	13	6.00	1.29	19.96	259.50
التنمر الجنسي.	التجريبية	13	1.62	1.33	7.15	93
	الضابطة	13	6.15	1.41	19.85	258

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب
المجموع الكلي	التجريبية	13	8.62	3.84	7	91
	الضابطة	13	27.62	4.37	20	260

جدول (٢٥) نتائج اختبار مان ويتني وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي (ن=٢٦)

المتغيرات	المجموعة	العدد	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η2)	
						القيمة	الدلالة
التنمر ضد الممتلكات.	التجريبية	13	3.868	10.5	0.01	0.759	مرتفع
	الضابطة	13					
التنمر الجسدي.	التجريبية	13	4.335	1	0.01	0.850	مرتفع
	الضابطة	13					
التنمر النفسي.	التجريبية	13	4.231	3	0.01	0.830	مرتفع
	الضابطة	13					
التنمر اللفظي.	التجريبية	13	4.347	0.5	0.01	0.853	مرتفع
	الضابطة	13					
التنمر الجنسي.	التجريبية	13	4.301	2	0.01	0.843	مرتفع
	الضابطة	13					
المجموع الكلي	التجريبية	13	4.341	0	0.01	0.851	مرتفع
	الضابطة	13					

يُلاحظ من جدول (٢٤)، (٢٥) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنمر (ضد الممتلكات- الجسدي- النفسي- اللفظي- الجنسي) ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة الضابطة.

كما يلاحظ من جدول (٢٥) أن حجم تأثير (η2) البرنامج التدريبي في خفض أنواع التنمر (ضد الممتلكات- الجسدي- النفسي- اللفظي- الجنسي) ومجموعها الكلي لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة بلغ على الترتيب (٠,٧٥٩- ٠,٨٥٠- ٠,٨٣٠- ٠,٨٥٣- ٠,٨٤٣- ٠,٨٥١) وهي قيم أحجام تأثير مرتفعة، أي أن نسبة التباين في أنواع التنمر ومجموعها الكلي والتي ترجع إلى البرنامج التدريبي هي على الترتيب (٧٥,٩%- ٨٥%- ٨٣%- ٨٥,٣%- ٨٤,٣%- ٨٥,١%).

٤- اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي.

كما قامت الباحثتان بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) ؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض أنواع التنمر لدى أطفال المجموعة التجريبية، والنتائج يوضحها جدول (٢٦)، (٢٧).

جدول (٢٦) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي (ن=١٣)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب
التنمر ضد الممتلكات.	القبلي البعدي	5.00 2.08	1.08 1.04	الرتب السالبة	13	7 0	91 0
				الرتب الموجبة	0		
				الرتب المتعادلة	0		
التنمر الجسدي.	القبلي البعدي	4.77 1.31	1.09 1.03	الرتب السالبة	13	7 0	91 0
				الرتب الموجبة	0		
				الرتب المتعادلة	0		
التنمر النفسي.	القبلي البعدي	5.77 1.69	1.17 1.38	الرتب السالبة	13	7 0	91 0
				الرتب الموجبة	0		
				الرتب المتعادلة	0		
التنمر اللفظي.	القبلي البعدي	6.38 1.92	1.26 1.19	الرتب السالبة	13	7 0	91 0
				الرتب الموجبة	0		
				الرتب المتعادلة	0		
التنمر الجنسي.	القبلي البعدي	6.31 1.62	1.38 1.33	الرتب السالبة	13	7 0	91 0
				الرتب الموجبة	0		
				الرتب المتعادلة	0		

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب
المجموع الكلي	القبلي البعدي	28.23 8.62	4.75 3.84	الرتب السالبة	13	7 0	91 0
				الرتب الموجبة	0		
				الرتب المتعادلة	0		

جدول (٢٧) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي (ن=١٣)

المتغير	القياس	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	(η2)حجم التأثير	
				القيمة	الدلالة
التنمر ضد الممتلكات.	القبلي البعدي	3.241	0.01	0.636	مرتفع
التنمر الجسدي.	القبلي البعدي	3.204	0.01	0.628	مرتفع
التنمر النفسي.	القبلي البعدي	3.198	0.01	0.627	مرتفع
التنمر اللفظي.	القبلي البعدي	3.204	0.01	0.628	مرتفع
التنمر الجنسي.	القبلي البعدي	3.210	0.01	0.630	مرتفع
المجموع الكلي	القبلي البعدي	3.191	0.01	0.626	مرتفع

يُلاحظ من جدول (٢٦) ، (٢٧) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنمر (ضد الممتلكات- الجسدي- النفسي- اللفظي- الجنسي) ومجموعها الكلي لصالح القياس القبلي.

كما يلاحظ من جدول (٢٧) أن حجم تأثير ($\eta 2$) البرنامج التدريبي في خفض أنواع التنمر (ضد الممتلكات- الجسدي- النفسي- اللفظي- الجنسي)، ومجموعها الكلي لدى أطفال المجموعة التجريبية بلغ على الترتيب (٠,٦٣٦- ٠,٦٢٨- ٠,٦٢٧- ٠,٦٢٨- ٠,٦٣٠- ٠,٦٢٦) وهي قيم أحجام تأثير مرتفعة، أي أن نسبة التباين في أنواع التنمر ومجموعها الكلي والتي ترجع إلى البرنامج التدريبي هي على الترتيب (٦٣,٦%- ٦٢,٨%- ٦٢,٧%- ٦٢,٨%- ٦٣%- ٦٢,٦%).

مناقشة النتائج :

- أظهرت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد تقبل الآخر ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، ويرجع السبب في وجود فروق إلى نجاح البرنامج في تنمية مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين والذي يتضمن مهارات (تقبل الاختلاف - احترام الآخر - الثقة بالنفس - التعاون).

وترجع هذه النتيجة إلى تضمن البرنامج آليات ومواقف اجتماعية مختلفة قد أسهمت في تنمية مهارات تقبل الآخر لديهم والتأييد والمساندة لعينة الأطفل المتنمرين على الأطفال المعاقين المدمجين، وهذا أسهم في تغيير سلوكهم غير الملائم إلى سلوكٍ إيجابيٍ فعالٍ، مما انعكس على تصرفاتهم وسلوكياتهم في مواقف التفاعل مع زملائهم المدمجين، وذلك من خلال الأنشطة التي قُدمت في البرنامج المُعَد ومنها أنشطة فنية مثل "تلوينه مع مجموعة العمل"، وأنشطة قصصية وتتمثل في "قصة عن تقبله لزميله"، وأنشطة موسيقية من خلال "أغنية عن مساعدة الآخرين "، وأنشطة عقلية عند "تركيبه لبازل عن تقبل الاختلاف"، ..... إلخ، بالإضافة إلى ذلك يُعد تهيئة كلٍ من الأطفال العاديين والمعاقين والمعلمين، والأخصائيين الاجتماعيين، والأسرة ضروري لمواجهة مشكلات الدمج ومساعدة الأطفال المعاقين على الشعور بأنهم مرغوبون من قِبَل أقرانهم العاديين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات أن درجة تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعاقين في مدارس الدمج تكاد تكون منعدمة، كما أنهم يرفضون أقرانهم المعاقين معهم بالفصل بدرجةٍ كبيرةٍ (الموسى، ٢٠٠٠، ص ص ١-٤٢؛ Gottieb, 2011, pp. 115-126؛ عمر، ٢٠١٧، ص ص ١٥-٧٥).

ويمكن أن تعزو هذه النتائج أيضاً إلى حرص البحث الحالي على استخدام الوسائل السمعية والبصرية لتدعيم المحتوى التعليمي للبرنامج، مما يُحقق تنمية الأهداف المعرفية بصورةٍ متكاملةٍ من خلال تقبل الأطفال المتنمرين

لأقرانهم من الأطفال المعاقين المدمجين، وإدراكهم لمهارة تقبل الاختلاف، ومهارة احترام الآخرين وعملت أيضاً على تحقيق الأهداف المهارية من خلال ممارسة الطفل للنشاط الفني وتتمثل في مشاركته لزميله في لوحة للرسم والتلوين عليها معاً، والنشاط الموسيقي عند غنائه أغنية عن كيفية مساعدة الآخرين ، وسرده لبعض القصص المرتبطة بمهارة الثقة بالنفس، واستخراجه لبعض الكلمات التي تدل على ثقته بنفسه مثل "أنا مجتهد، متعاون، نشيط، ..." علاوةً على ذلك تم تحقيق الأهداف الوجدانية من خلال تعاونه ومشاركته مع زملائه المدمجين أثناء تأدية النشاط، مما أثار دافعيتهم واندماجهم معهم، مما ساعد على تحقيق نتائجٍ أفضل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات على دور البرامج التدريبية لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال المعاقين المدمجين والتفاعل معهم، مع ضرورة تهيئة المناخ الاجتماعي المناسب للأطفال المعاقين والعاديين في مدارس الدمج (عبد الحميد، ٢٠٠٣، ص ص ٥٢-٧١؛ Berton, 2013; Siperstein et al., 2008, pp. 24-24 ;Sundel, 2014).

- كما أظهرت نتائج البحث أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنمر ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة الضابطة، ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أن نجاح البرنامج في تنمية مهارات تقبل الآخر أدى إلى خفض التنمر لدى الأطفال العاديين، وذلك يرجع إلى محتوى البرنامج المُعَد فقد

اشتمل على مجموعةٍ من الفنيات ومنها التعلم التعاوني الذي ساعد الأطفال المتنمرين على المشاركة والتعاون مع زملائهم المدمجين، مما أدى إلى تجنب ممارسة السلوك العدواني والعنف تجاههم.

كما ساعد لعب الأدوار على القيام بسلوكياتٍ إيجابيةٍ مثل احترام الطفل لزميله المدمج، وقد قامت إستراتيجية المناقشة والحوار بإتاحة الفرصة للأطفال المتنمرين للتحدث مع زملائهم من الأطفال ذوي الاجتياجات الخاصة المدمجين واحترام وجهات نظرهم وتقبلها، كما تم توجيه الأنشطة المقدمة للطلاب العاديين إلى قيمة تقبل الآخر، وكيفية توظيفه التوظيف الأمثل بما يحقق شعور الأطفال المعاقين المدمجين بأنهم مرغوبين، كما تم تقديم الأنشطة بصورةٍ متدرجةٍ لتتناسب مع عينة البحث وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Slee & Mohyla, (2007, pp. 103-114) على فاعلية برنامج معتمد على تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين سلوكيات إيجابية لخفض التنمر المدرسي، كما تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات أخرى على أهمية تقديم برامج تقوم على تعليم الأطفال العاديين مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين وقائمة على إستراتيجياتٍ مبسطةٍ (Gavrila- Beverage,2013 Ardelean, 2016, pp. 39-45).

- وقد أضافت النتائج تفسيراً آخرًا مرتبط بإجراءات البرنامج التدريبي الذي له أثر إيجابي على تقبل الطفل العادي للطفل المعاق المدمج، وهذا يؤكد على اكتساب الأطفال المتنمرين اتجاهات إيجابية للتعايش مع أقرانهم من

الأطفال المعاقين المدمجين، فقد أظهروا الأطفال الذين تلقوا تدريباً تحسناً ملحوظاً في علاقاتهم بأقرانهم المعاقين المدمجين، وفي التفاعلات والعلاقات الاجتماعية بينهم وتوظيفها لتنمية مهارات تقبل الآخر التي تتضمن مهارة "تقبل الاختلاف – احترام الآخر – الثقة بالنفس – التعاون"، وفي ضوء نتائج الفروض السابقة، يمكن القول بأن النتائج الإيجابية للبحث أكدت على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال المتنمرين، وقدرته على التأثير عليهم للحد من تنمرهم بالأطفال المدمجين وبذلك تمت الإجابة على السؤال الرئيس للبحث وهو: **ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تقبل الآخر للأطفال المتنمرين بالأطفال المدمجين وأثره على خفض سلوك التنمر لديهم؟**

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١. الاهتمام بنشر ثقافة الاختلاف بين أبناء المجتمع الواحد لكي يعيشوا بسلامٍ.
٢. ضرورة الاهتمام بإعداد دورات تدريبية لصقل مفاهيم الدمج لأفراد المجتمع ومعرفة أهميته وفوائده لجميع الأعمار.
٣. ضرورة التكامل بين الأسرة والمدرسة في تطبيق البرامج التربوية التي تهدف إلى تنمية مهارات تقبل الآخر لدى الأطفال العاديين، وحتى تتكامل الجهود المبذولة التي تساعدهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم من أجل الوصول لأقصى درجةً ممكنةً من التقدم والتحسن.

٤. يجب متابعة الطلاب في المدرسة في شتى الأماكن مثل: (الفناء، دورات المياه، الأنشطة وغيرها،...)؛ حتى نحول دون ظهور سلوكيات التنمر حيث ينتشر هذه السلوكيات في الأماكن التي تفتقر إلى الرقابة.

٥. استخدام مجموعات العمل بين الأطفال العاديين وأقرانهم المعاقين للتغلب على الاتجاهات السلبية بينهما وبناء اتجاهات أكثر إيجابيةً.

٦. تضمين مهارات تقبل الآخر في المناهج التعليمية، بحيث تُراعى فيها سلاسة وجاذبية الأنشطة المتعددة؛ لتعميق تلك المهارات لدى الطلاب.

٧. إكساب طفل مرحلة الطفولة المبكرة مهارات تقبل الآخر بالأنشطة الاجتماعية.

٨. إجراء دراسة مسحية للكشف عن حجم ظاهرة التنمر المدرسي.

٩. إعداد برامج للتوعية بمهارة تقبل الآخر لطلاب المراحل التعليمية المختلفة.

١٠. إعداد برامج تدريبية للمعلمين تسهم في التخفيف من ظاهرة التنمر بالمدرسة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أبو الديار، مسعد (٢٠١٠). *التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره، وأسبابه، وعلاجه*. الكويت: سلسلة مركز تقويم وتعليم الطفل.

- أبو الديار، مسعد (٢٠١٢). *التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم: مظاهره وأسبابه وعلاجه. (ط ٢)* الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

- أبو الديار، مسعد (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ١(٤٣)، ٤٩-٨٧.

- أحمد، دعاء (٢٠١٤). بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم وبعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة الطفولة العربية*، ٦٠(١٥)، ٦٥-١٠٦.

- إسماعيل، هالة (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ١٦(٢)، ١٣٧-١٧٠.

- الأعظمي، سعيد؛ الريالات، فليحان (٢٠١٤). *قضايا معاصرة في التربية الخاصة وذوي الحاجات الخاصة: دراسة نقدية*. عمان: دار جليس الزمان.

- بدر، إسماعيل (٢٠٠٧). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. *المؤتمر العلمي الحادي عشر (التربية وحقوق الإنسان)*، كلية التربية، جامعة طنطا، ٧-٨ مايو، ٥٣٠ - ٥٥٩.

- بن ضحيان، سعود؛ عبد الحميد، عزت (٢٠٠٢). *معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS*. الجزء الثاني، الكتاب الرابع سلسلة بحوث منهجية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- جمهورية مصر العربية (٢٠١٧). القرار الوزاري رقم (٢٥٢) في أغسطس ٢٠١٧ الخاص بالدمج بشأن قبول الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام ، القاهرة.

- جمهورية مصر العربية (٢٠١٨). كتاب دوري رقم ٣ بتاريخ ٢٠١٩/٦/١٣ بشأن إجراءات وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني لتطبيق اللائحة التنفيذية لحقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة رقم (١٠) لسنة ٢٠١٨، القاهرة.

- خليل، ياسر (٢٠١٧). مدى تقبل المجتمع لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضات والمدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، *جامعة الأزهر*، ٣٦(١٧٥)، ٥٥٥- ٥٨٥.

- خوج، حنان (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣(٤)، ١٨٧-٢١٨.

- الخولي، هشام ، قنديل، إيمان (٢٠١٠). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من رياض الأطفال إلى الدمج المجتمعي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الدهان، منى (٢٠١٥) . سلوك التنمر لدى الطفل المعاق (عقليًا – سمعيًا) وعلاقته بمتغيرات اعتبار الذات والدفاع عن الذات والتعرف على انفعالات الوجه. *مجلة دراسات الطفولة*، ١٨(٦٧)، ١٥٩-١٦٨.

- دياب، محمد (٢٠٠٦). *مكتبات الأطفال "عصر المعلومات"*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- ربيع، أسامة (٢٠٠٧). *التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- روسان، فاروق (٢٠١١). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*. الأردن: مكتبة الجامعة.
- سالم، أميمة (٢٠١٢). *فعالية برنامج إرشادي في تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة بنها.
- سالم، كمال (٢٠١٠). *الدمج في مؤسسات التعليم للمعاقين جسمياً وصحياً*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- سليمان، عبد الرحمن؛ الببلاوي، إيهاب (٢٠١٠). *الآباء والعدوانية لدى الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. الرياض: دار الزهراء.
- شنيكات، فريال (٢٠١٤). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، ٤١(٢)، ٩١٤-٩٣١.
- الشيخ، ممدوح (٢٠٠٧). *ثقافة قبول الآخر*. المنصورة: مكتبة الإيمان.
- الصبحين، علي؛ فرحات، محمد (٢٠١٣). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه – أسبابه – علاجه)*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- عابد، حسام؛ إبراهيم، فيوليت؛ النجار، سميرة (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا في مدارس الدمج. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٦، ١٠٢ – ١٣٧.

- عبد الحميد، محمد (٢٠٠٣). دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة وتنمية التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم (دراسة ميدانية). *مجلة علم النفس الهيئة العامة للكتاب*،٦٥(١٧)،٥٢-٧١.

- عبد الشافي، وفاء؛ الحديبي، مصطفى؛ علي، عماد (٢٠١٥). الاضطرابات اللغوية كمنبيء للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية. *مجلة كلية التربية*، ٣١(٤)، ١٩٦-٢٦٠.

- عبد العظيم، طه (٢٠٠٧). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- عبيد، ماجدة (٢٠١٠). *تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مدخل إلى التربية الخاصة*. الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

- علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عمر، هالة (٢٠١٧). قبول الآخر بين الأطفال العاديين وغير العاديين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال . *مجلة الطفولة والتربية*، ٢٩(٢)، ١٥-٧٥.

- غنيم، أحمد؛ صبري، نصر (٢٠٠٠). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)*. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.

- فرح، رانيا (٢٠٢٠). *برنامج أنشطة تربوية لتقبل الآخر من الأطفال المدمجين وأقرانهم من العاديين بفصول الدمج* (رسالة ماجستير). كلية التربية للطفولة المبكرة، قسم العلوم النفسية، جامعة الإسكندرية.

- الفيل، حلمي (٢٠١٨). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS "التنظير والتطبيق والتفسير"*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- قطامي، نايف؛ الصرايرة، منى (٢٠٠٩). *الطفل المتنمر*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٥٦- ٨٦.

- الكيلاني، رعد (٢٠١٠). *الحوار ثقافة التسامح*. بغداد: بيت الحكمة للنشر.

- المزيني، إبراهيم (٢٠٠٦). *التعامل مع الآخر شواهد تاريخية من الحضارة الإسلامية*. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

- المطر، عبد الحليم؛ الخليفة، عبد العزيز (٢٠٠١). اتجاهات معلمي التربية البدينة نحو دمج المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في دروس التربية البدينة للعاديين. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية*، ٣٦، ٦٣-٨٥.

- الموسى، ناصر (٢٠٠٠). دمج الأطفال المعاقين بصريًا في المدارس العادية، طبيعته – برامجه – ومبرراته. *مجلة مركز البحوث التربوية*.

- نبيل، عبد الرحمن (٢٠١٠). *برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريسية* (رسالة ماجيستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

- النمر، آمال (٢٠١٦). تقبل الذات وعلاقته بكل من تقبل الآخر وأساليب التعلق لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٤ (٢)، ١- ٦٥.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

- Adams, M. & Bradley, T. (2008). School violence: Bullying behavior and the psychosocial, School Environment in Middle Schools. *Journal of children and schools*, 30(4), 211-221.
- Baulton, M. (2005). School peer counseling for bulling services as a source of social support: A study with secondary school pupils. *British Journal of Guidance and counseling*, 33(4), 485-494.
- Beale, A. & Scott, P. (2001). Bully busters: using drama to empower students to take astand against bulling behavior. *Professional school counseling*, 4(4), 300-305.
- Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: The conceptual distinctions between them. *Early child development and care*, 186(10), 1615-1631.
- Berton, L. (2013*). Improving prosaically Behavior through Social skill Instruction* (Doctor Thesis). Salnt Xavier University.
- Beverage, S. (2013). *Special education needs in school*. New York: RoutledgeCo.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims.

Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 46(2), 186–197.

- Connely, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and Family Relation of children who bully. *Personality & individual differences*, 35(3), 559-567.

- Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians A Step-by-Step Approach*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Delfabro., P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and Teacher bullying victimization of South Australian secondary school students: prevalence and Psychosocial profiles. *British journal of educational psychology*, 76(1), 71-90.

- Eleni, P. (2014). School bullying; the phenomenon, The Prevention and the *Intervention social and behavioral sciences*, 152, 217-268.

- Ervin, D. (2011). *Bullying Children with Disabilities: A Global Epic*. USA: ERIC Publishing.

- Farrington, D. & Ttofi, M. (2001). Bullying as a predictor of offending. Violence and later life outcomes. *Criminal behavior and mental health*, 21(2), 90-98.

- Farrington, D., Ttofi, M. & Losel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression & violent behavior*, 17(5), 405-418.

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd ed. London: SAGE Publications Ltd.
- Gavrila-Ardelean, M. (2016). Reducing the stigma of people with mental handicap. *Agora Psycho-Pragmatica*, 10(2), 39-45.
- Gavrila-Ardelean, M. (2017). Personal Needs and Psycho-Social Expectancies of People with Mental Chronic Disorders Regarding Professional Insertion. *Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială*, (56), 57-69.
- Gil, M., & da Costa, J. (2010). Students with Disabilities in Mainstream Schools: District Level Perspectives on Anti-Bullying Policy and Practice within Schools in Alberta. *International Journal of Special Education*, 25(2), 148-161.
- Gottieb, J. (2011). Mainstreaming: Fulfilling the promise?, *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 115–126
- Hamburger, M. E., Basile, K. C. & Vivolo, A. M. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: the influence of a disability-simulation program. *Journal of genetic counseling*, 21(6), 873–883.

- Jeffcoat, T. & Hayes, S. C. (2013). Psychologically Flexible Self-Acceptance. In: Bernard, M. E. (ed.). *The Strength of Self-Acceptance: Theory, Practice and Research* (p. 73-92). New York: Springer-Verlag.
- Johnston, P. & Wilkinson, K. (2009). Enhancing Validity of Critical Tasks Selected for College and University Program Portfolios. *National forum of teacher education journal,* 19(3), 1-6.
- Kaminaridi, V. & Tsaliki, E. (2017). Bullying in Students with and Without Special Educational Needs. *Global Journal of Educational Studies*, 3(2):118-133
- Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia pacific education review*, 8(1), 107-116.
- Maag, J. W. & Katsiyannis, A. (2012). Bullying and Students with Disabilities: Legal and Practice Considerations. *Behavorial Disorders,* 37(2):78-86.
- Marques, J. (2007). *Applied Statistics Using SPSS, Statistica, Matlab and R*. 2nd ed. Berlin: Springer-Verlag.
- McLaughlin, C., Byers, R. & Vaughan, R. P. (2010). *Knowledge phase: part 2-a a comprehensive review of literature: Responding to bullying among children with special educational needs and/ or disabilities*. Cambridge: University of Cambridge.
- Olweus, D. (1993): *Bullying at School: What We Know and What We Can Do?* Cambridge: Wiley-Blackwell.

- Olweus, D. (2005). Auseful Evalution Dosign, and Effects of the olweus Bullying prevention program, Psychology. *Crime and law*, 11, (4). 389-402.
- O'Moore, A. M. & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426–441
- Özokcu, O., Akçamete, G. & Özyürek, M. (2017). Examining the Effectiveness of Direct Instruction on the Acquisition of Social Skills of Mentally Retarded Students in Regular Classroom Settings. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 214-226.
- Perkins, S. (2002): Bullying and victim. *Journal of psychology review*, 11(3), 164-179.
- Quiroz, H. C., Arnette, J. L. & Stephens, R. D. (2006). *Bullying in Schools, Fighting the Bully Battle: Discussion Activitiesfor School Communities*. California: National School Safety Center.
- Rose, C. A., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). Bullying and students with disabilities: The untold narrative. *Focus on Exceptional Children*, 45(2), 1-10.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Garandeau, C. F. & Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Adolescence and education. Peer relationships and adjustment at school* (p. 279–305). Washington: Information Age Publishing (IAP).

- Schoop-Kasteler, N. & Müller, C. M. (2020). Peer relationships of students with intellectual disabilities in special needs classrooms – a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(2), 130-145.
- Schroeder, J. H., Cappadocia, M. C., Bebko, J. M., Pepler, D. J. & Weiss, J. A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: a review of research on bullying experiences among children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(7), 1520–1534.
- Schulz, A. (2002). Bullying. *School psychology review*, 23(2), 180-193.
- Sentenac, M., Gavin, A., Arnaud, C., Molcho, M., Godeau, E. & Nic Gabhainn, S. (2011). Victims of bullying among students with a disability or chronic illness and their peers: a cross-national study between Ireland and France. *The journal of adolescent health*, 48(5), 461–466.
- Shore, K. (2014). *Bulling prevention for student will disabilities*. New York: National Professional Resources Inc.
- Siperstein, G. N., Bak, J. J. & O'Keefe, P. (2008). Relationship between children's attitudes toward and their social acceptance of mentally retarded peers. *American journal of mental retardation*, 93(1), 24–27.

- Slee, P. & Mohyla, J. (2007). The peace pack: An Evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Education research*, 49(2), 103-114.
- Smith, L. F. & Tetychmer, S. (2011). Communicative Sensor motor, and Language skills of young children with mental retardation, *American journal of mental retardation*, 103(1), 57-66.
- Smith, P. Ananiadou, K. & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian journal of psychiatry*, (48)9, 591-599.
- Smith, P. K. (2013). School Bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention: Bullying. *Social and personality psychology compass*, 10(9), 519-532.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES
- Smith, S. (2011). Kids hurting kids: Bullies in the school yard. *Mothering magazine*, 7(12), 43-59.
- Spencer. G. V. & Cart. B. B (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International journal of special education*, 2(1), 11-23.
- SPSS Inc. (2004). *SPSS 13.0 Base User's Guide*. Chicago: SPSS Inc.

- Sundel, S. (2014). *Social work practice with mentally retarted*. New York: Magraw-Hill.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2011). *Stopping violence in schools: a guide for teachers*. France: UNESCO.
- Vooer, W. (2000): *The Parents Book About Bullying: Changing the Course of Your Child's Life*. United State: Hazelden Information & Educational Services.
- Wang, W., Brittain, H., McDougall, P. & Vaillancourt, T. (2016). Bulling and school transition: Context or development? *Child Abuse and Neglect*, 51, 237–248.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of developmental psychology*, 21(3), 367–385.
- Wei, H. S., Chang, H. H. & Chen, J. K. (2016). Bulling and victimisiation among Taiwanese students in special schools. *International journal of disability, development and education*, 63(2), 246-259.
- Williams, J. C. & Lynn, S. J. (2010). Acceptance: An Historical and Conceptual Review. *Imagination, Cognition and Personality*, 30(1),5-56
- Wong, J. S. (2009). *No bullies allowed: Understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and the effectiveness of prevention programs* (Doctor Thesis). The Pardee RAND Graduate School, Faculty of Committee.