جامعـة المنصــورة
كليـــة التربية
–

برنامج إرشادى في خفض التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المدرسة الإبتدائية

إعـداد
الباحثة/ علياء عبد المجيد عبد المجيد الطنطاوي

إشراف

أ.د/ محمود مندوه محمد سالم
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
ووكيل الكلية لشؤون البيئة
كلية التربية_ جامعة المنصورة

د/ كريم منصور محمد عسران
أستاذ الصحه النفسيه والتربية الخاصة المساعد
كلية التربية_ جامعة المنصورة

مجـــلة كلـــية التربية – جامعـــة المنصـــورة
العدد ١١٥ – يوليو ٢٠٢١

برنامج إرشادى في خفض التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المدرسة الإبتدائية

الباحثة/ علياء عبد المجيد عبد المجيد الطنطاوي

مقدمة:

يعد مجال صعوبات التعلم من أحد المجالات التي تحتل مكانة واسعة في التربية الخاصة، كما أنها فئة مهمة تحتاج إلى الرعاية والاهتمام، وتعاني هذه الفئة من العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية ومنها مشكلة التنمر التي تريد الباحثة تناولها بالدراسة الحالية عند هذه الفئة.

تعتبر صعوبات التعلم من المجالات الحيوية التي شغلت اهتمام الآباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، سعياً منهم إلى تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواء من حيث المعارف أو المهارات أو تواصلهم مع المجتمع، فقد تكون تلك الصعوبات نوعية تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية معينة كالقراءة أو الكتابة أو الحساب، وقد تكون عامة كالتي تظهر عندما يفشل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية؛ على الرغم من أنه يتميز بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ويبدو عادياً من حيث قدراته العقلية (سامية إبراهيمي، ٢٠١٨، ١٤٦).

وتُعتبر صعوبات التعلم حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في النمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية وغير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وتتوافر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى أنشطته التربوية، والمهنية، والاجتماعية، وأنشطة الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات (فؤاد عيد الخوالدة ومصطفى نوري القمش، ٢٠١٢، ٣٩).

ويعد التنمر مشكلة من المشكلات التي حظيت باهتمام الباحثين علي مستوي العالم، فهو مشكلة شائعة الانتشار بين طلاب المدارس في جميع أنحاء العالم وهو من أكثر أشكال العنف انتشاراً، كما أنه يؤثر سلباً علي نفسية الطلاب وأيضاً علي التعلم المدرسي والمناخ العام في

المدرسة، ويؤثر أيضاً علي فاعلية المدرسة ويخلق بيئة مدرسية تعوق عملية التعلم وتزيد من تغيب الطلاب.

ويصنف علي موسي الصبحيين ومحمد فرحان القضاة (٢٠١٣، ٣٥) الأفراد المشاركين في التنمر إلى ثلاث فئات وتتمثل فيما يلي: المستقوون Bullies، الضحايا Victims، المتفرجون Bystanders.

ويوضح علي موسي الصبحيين ومحمد فرحان القضاة (٢٠١٣، ٣٧) ان المتنمرين لديهم ضعف في التعاطف مع الآخرين ويعانون من مشكلات عائلية ويشاهدون استقواء من قبل افراد الاسرة فالأب مثلا يستقوي علي الام او الاطفال، ولدي البعض منهم اندفاع قهري والتصرف دون تفكير.

وقد أقرت دراسة كلاً من (Ingesson & Gunnel, 2007) أن مشكلات القراءة والكتابة تُعد سبباً رئيسياً في اللجوء إلى السلوك التنمري.

وقد أسفرت نتائج دراسة (Rose, et al., 2015) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متنمرين وليسوا ضحية تنمر. وكما ترتبط صعوبات التعلم بالعديد من المشكلات الاجتماعية، حيث أثبتت الدراسات ارتباط التنمر بالقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية، ومشكلات في المهارات الاجتماعية، وعدم التوافق النفسي والاجتماعي (Fox & Boulton, 2003; Mckenney, et al., 2006).

مما سبق يتضح أن طلاب صعوبات التعلم يتعرضون للعديد من المشكلات الدراسيه تجعلهم أكثر عرضه لخبرات الفشل في الدراسه فالبالتالي يتعرضون للنقض والمقارنات وفي بعض الأحيان للسخرية سواء من المدرسين، الأهل والأصدقاء تلك الأحداث السلبيه تجعل لديه حاجز نفسي إنسحابا في بعض الأحيان وتكوين عكسي (عدوان_ تنمر) أحيانا أخري.

مشكلة الدراسة:

إن الجميع أطراف موقف التنمر سواء المتنمرين والضحايا والمتفرجين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية وجسمية تؤثر علي حياتهم ونموهم، كما أن التنمر المدرسي يؤثر علي البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، وتتم فيه ممارسة طرف قوي الأذى النفسي والجسدي والجنسي تجاه فرد أضعف منه في القدرات الجسمية والنفسية أو العقلية.

ونتيجة للآثار السلبية لمشكلة التنمر المدرسي، أهتم الباحثون بدراسة أسبابه والنتائج المترتبة عليه، كما أهتموا بوضع العديد من البرامج لخفض هذه المشكلة سواء أكانت مقدمة للمتنمر أو للضحية أو لمشاهدي هذه المشكلة أو بتقديم برامج إرشادية للمعلم أو للوالدين.

مما لاشك فيه أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من المشكلات السلوكية الانفعالية، فالتلميذ الذي يعاني من تدني في مستوي تحصيله مع أن مستوي ذكاءه في المتوسط أو أعلي من المتوسط يكون لدية رده فعل إذ يشعر بأنه أقل من زملائه مما يؤدي إلي الشعور بالفشل والإحباط وعدم توافقه النفسي وضعف ثقته بنفسه، وأيضاً تتأثر قدرته علي التفاعل بنجاح مع الآخرين ومن خلال ما سبق تحاول الباحثة اعداد برنامج إرشادي في خفض التنمر لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتصيغ الباحثة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي في خفض التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

وتتفرع منه التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق داله احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس التنمر في القياس البعدي؟

٢- هل توجد فروق داله احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس التنمر في القياسين القبلي والبعدي؟

٣- هل توجد فروق داله احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياسي التنمر في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف علي فاعليه البرنامج الإرشادى المقترح في خفض أعراض التنمر لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف علي مدي استمرارية فعالية البرنامج في خفض أعراض التنمر لدي عينة الدراسة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

أ- الأهمية النظرية:

١- أهمية تناول فئة صعوبات التعلم بالدراسة.

٢- أهمية تناول مشكلة التنمر لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- قد تسهم هذه الدراسة بمعلومات جديدة تساعد في إجرا المزيد من الدراسات التي تتناول نفس الموضوع من زوايا مختلفة

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تسليط الضوء علي أهمية اعداد برامج إرشادية للحد من مشكلة التنمر لتقليل الآثار السلبية سواء علي المتنمر نفسه أو الضحية.

٢- تقديم برنامج إرشادي يهدف الي خفض التنمر لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١- برنامج إرشادي:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة التي تتسق فيما بينها ويتضمن مجموعة من الفنيات المستمدة من نظريات إرشادية متنوعة وهو قائم على مجموعة من الأنشطة والمهارات تقدم للتلاميذ بهدف تحسين سلوكهم وأفكارهم.

٢- التنمر:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه سلوك سلبي غير مرغوب فيه ينتج عنه سوء معاملة متعمد ومتكرر وغير مبرر بين طرفين غير متوازنين في القوة بقصد إلحاق الأذى اللفظي أو الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي أو بغرض فرض السيطرة من جانب المتنمر ضد الضحية.

٣- صعوبات التعلم:

يعرفها عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١، ٨٤) بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة تؤدي إلى صعوبات في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع او التحدث أو القراءة أو الكتابة او الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية المنشأ ويفترض أن تكون راجعه إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي لكن هذه المشكلات لا تكون سبباً في حدوث صعوبات التعلم.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١- **محددات بشرية:** التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس والسادس الإبتدائي .

٢- **محددات مكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة والبرنامج التدريبي بمدرسة إبتدائية حكومية (علي محمود طه) التابعة لإدرارة حي غرب بمحافظة الدقهلية.

٣- **محددات زمانية:** طبقت أدوات الدراسة الحالية والبرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١).

أدوات الدراسة:

أولاً: أدوات خاصة باختيار عينة الدراسة:

١- المصفوفات المتتابعة لجون رافن (إعداد/ عماد أحمد حسن ، ٢٠١٦)

٢- اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) (لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، م .موني، هـ. ستيرلينج، ن. سبولدنج، (إعداد/ مصطفي علي كامل، ١٩٨٩).

٣- مقياس المستوى الاقتصادي والجتماعي للأسرة (إعداد/ عبد العزيز السيد الشخص، ٢٠١٣).

ثانيا: أدوات خاصة بمقياس متغيرات الدراسة:

١- مقياس التنمر (إعداد الباحثة).

٢- برنامج إرشادي (إعداد الباحثة).

الإطار النظري:

أولاً: التنمر:

يعد السلوك التنمري أحد سمات المجتمعات البشرية منذ القدم، وهو ظاهرة عامة يمارسها الفرد بأساليب متعددة وهو موجود لدى أفراد الجنس البشري بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة، ويظهر عندما تتوفر له الظروف المناسبة.

وقد ظهر مفهوم التنمر لدى طلبة المدارس مع نشأة المدارس الحديثة والمعاصرة، وقد ربط أغلب الباحثين بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة ومماسة هذا السلوك (دينا زياد سليم، ٢٠١٦، ٧).

وبدأ الاهتمام بدراسة سلوك التنمر فقد وضعت البرامج الوقائية المتعددة للتخلص من هذا السلوك في العديد من الدول، فقد طرح في الاتحاد الأوروبي المشروع التعاوني للتخلص من التنمر، وفي اليابان وضع دليل خاص بإدارة الأزمات يوزع على المدارس، بينما أطلقت في أمريكا الحملة

الوطنية للتوعية ضد التنمر، ومعهد سلامة الأطفال، والمركز القومي لسلامة المدارس (محمد حسن مصطفى، ٢٠١٠، ١٦).

وبناء على ذلك قامت الباحثة في هذا المحور باستعراض أهم المفاهيم المرتبطة بالتنمر، وأهمية البحث في التنمر، وخصائصه، وأشكاله، والآثار المترتبه عليه.

مفهوم التنمر Bullying Concept:

يُعتبر التنمر مصطلح حديث نسبياً، ويُطلق على فعل شائع عادة بين الصغار والمراهقين، وإن كان يحدث في بعض الحالات بين البالغين، ويمكن تحديد مفهوم التنمر من خلال ثلاثة تصنيفات كما يلي:

أولاً: مفاهيم ركزت على الضرر أو الأذى:

يُعرف (Olweus 1993, 9) التنمر بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة جداً بين الأطفال والمراهقين ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد، وقد يستخدم المتعدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين.

ويذكر كلاً من (Espelage & Asidao 2001, 4) أن التنمر هو التورط في الاضطهاد اللفظي أو الجسدي، والتهديدات، والتلاعب، ونشر الإشاعات، وتدمير ملكية الآخرين، وأخذ ملكية الآخر، وتعمد الثأر أو الانتقام.

تستنتج الباحثة مما سبق أن هذا الاتجاه يركز على أن التنمر يعتبر سيطرة التلاميذ على الآخرين بهدف ممارسة السلطة والسيادة عليهم وتشويه سمعتهم، وأنه قد يتضمن إيذاءً مباشراً أو غير مباشر.

ثانياً: مفاهيم ركزت على خصائص المتنمرين وضحاياهم:

لقد ساهم تحديد خصائص المتنمرين وضحاياهم في فهم التنمر؛ فيُظهر المتنمرون بشكل عام رغبات عدوانية اندفاعية وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين.

فيذكر كلاً من (Crick & Grotpeter, 1995) التنمر بأنه أحد أنواع فرض السيطرة الضارة على الآخرين التي عادة ما يستفيد منها المتنمر في سلوكه هذا من ضحاياه وهم في العادة من الأقران والأصدقاء.

ويرى كلاً من (Fox & Boulton, 2006) أنه يمكن أن تؤثر الفروق الجسمية بين المتنمر والضحية في قدرة المتنمر على تأكيد السيطرة والتحكم، وتقليل احتمالية أن ترد الضحية بالمثل.

مما سبق ترى الباحثة أن هذا الاتجاه يركز على أن المتنمر يستخدم العدوان بشكل متكرر وهذا يعود إلى إساءة تفسير سلوك الآخرين من قِبَل المتنمرين وغالباً ما يبرر ذلك بأن الضحية تستحق الأذى.

ثالثاً: تعريف التنمر من منظور تكاملي:

يذكر (Adams, 2006, 11) أن التنمر عبارة عن استغلال بعض الأطفال لقوتهم الجسدية أو شعبيتهم أو حتى سلاطة ألسنتهم، من أجل إذلال طفل آخر أو إخضاعه، وفي بعض الأحيان الحصول على ما يريدونه منه، ويمكن تصنيفه إلى تنمر مباشر أو غير مباشر.

ويعرفه (Farrington, 1993) بأنه هجوم نفسي، ولفظي، وبدني أو التهديد الذي يُقصد به إثارة الخوف والضيق أو الأذى في الضحية، وعدم توازن القوة، والسلوك غير المستثار من الضحية، وأنه سلوك متكرر من الأشخاص أنفسهم عبر فترة طويلة من الزمن.

ترى الباحثة مما سبق أن التنمر ينطوي على نمط من السلوك المتكرر مع الوقت، وأنه سلوك شخصي تثيره عوامل شخصية أكثر منها بيئية، ويكون المتنمر هو المبتدئ بهذا السلوك مع أن الضحية تتجنب الظهور أمام المتنمر، ويتواجد هنا نوع من الانتقائية في اختيار الضحايا من قِبَل المتنمر، عدم التوازن في القوة؛ فالمتنمر إما أن يكن أقوى أو أكبر من الضحية.

ولذلك تُعرف الباحثة التنمر بأنه سلوك سلبي غير مرغوب فيه ينتج عنه سوء معاملة متعمد ومتكرر وغير مبرر بين طرفين غير متوازنين في القوة بقصد إلحاق الأذى اللفظي أو الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي أو بغرض فرض السيطرة من جانب المتنمر ضد الضحية.

التنمر وعلاقته ببعض المفاهيم:

يذكر كلاً من مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٦، ١٩) ولبنى عبد المجيد الحجاج (٢٠١٠، ١٤) أن كثيراً ما يقترن التنمر بمصطلحات أخرى توحي بالمعنى ذاته مثل العدوان، والعنف، والصراع، فالعدوان Aggression هو أي فعل هدفه إلحاق الأذى بالآخرين، أو الأشياء أو الذات، وهو سلوك يقترن بنية مسبقة للإيذاء، وأيضاً هو سلوك يصدر من شخص تجاه شخص آخر أو

نحو الذات لفظياً أو جسمياً، وقد يكون هذا العدوان مباشراً أو غير مباشر، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقاً متعمداً بالشخص الآخر، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر.

ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر، ويحدث بانتظام ويستمر فترة من الوقت، وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت القوة جسمية أم نفسية مدركة، فالتنمر هو نمط من العدوان (مسعد نجاح أبو الديار، ٢٠١٢، ٤٠).

وإذا كان العدوان عارضاً يشعر فيه الضحية بالغضب أو الحزن، فإن المتنمر قد يشعر بالمتعة والسيطرة أمام الأقران لقيامه بسلوكيات الاضطهاد أو الضرب، كما أن النية بالإيذاء حاضرة عند المتنمر كونه يعرف مسبقاً أنه يسبب الألم النفسي أو الجسدي للضحية (خالدة نيسان، ٢٠٠٨).

أما العنف Violence فهو كل أشكال الإساءة البدنية أو الإهمال أو إساءة المعاملة أو الاستغلال، وكذلك هو الاستخدام المتعمد للقوة والطاقة البدنية المهدد بها ضد أي فرد تؤدي إلى ضرر فعلي أو محتمل لصحة الفرد أو بقائه على قيد الحياة (سوسن شاكر مجيد، ٢٠٠٨، ٧٥).

بينما يذكر مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٦، ١٨) يتصف الصراع Conflict بأنه عادة يكون بين أفراد متساويين في القوة؛ وبالتالي لا يُعد الصراع تنمراً، فاختلاف القوة بين المتنمر والضحية هو المعيار الحقيقي لتحديد سلوك التنمر ووصفه، ويمكن إيجاز الاختلافات بين سلوك التنمر وصراع الأقران فيما يلي:

١- أن التنمر سلوك قصدي يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالضحية، أما صراع الأقران فقد يحدث فجأة نتيجة لموقف معين وبالتالي لا يتوافر فيه عامل القصد.
٢- لا يوجد تعاطف من المتنمر نحو الضحية؛ حيث إن المتنمر لا يشعر بالندم بل يلقي بالمسئولية نحو الضحية، أما صراع الأقران قد يغضب الطرفان المتصارعان ويشعران بالندم.
٣- يهدف التنمر إلى إبراز القوة على الضحية، بينما لا يحدث ذلك عند صراع الأقران حيث لا يهدف أي من الطرفين المتصارعين إلى إظهار القوة.

خصائص التلاميذ المتنمرين:

تُشير دراسة (Einarsen & et al 2003) إلى أن المتنمرين لديهم شخصيات استبدادية، مع حاجة قوية للسيطرة، كم أن الغيرة تكون دافعاً لديهم للسيطرة، بالإضافة إلى أنهم يسعون للبحث

عن تقدير الذات من خلال تخويف الآخرين، وكذلك يظهرون مستوى أقل من القلق، وعدم الشعور بالأمن، لأنهم يحصلون على التعزيزات من الأقران إلى جانب إحساسهم بالتحكم على الضحية.

وكذلك يتصف المتنمر بشخصية عدوانية؛ لا تقتصر آثارها على فترة عمرية معينة بل تمتد حتى الرشد (طرب عيسى جرايسي، ٢٠١٢، ١١). فقد وجد (Banks 1997) أن ٦٠% من المتنمرين في الصفوف ما بين السادس والتاسع قد ارتكبوا على الأقل جريمة واحدة عند بلوغهم سن الرابعة والعشرين، وأن نسبة ٣٥%- ٤٠% منهم قد أدين بثلاث جرائم أو أكثر عند بلوغه أواسط العشرينيات من عمره.

الآثار المترتبة على التنمر:

يُعتبر التنمر من المشكلات السلوكية الخطيرة على مستوى الأفراد والجماعات، وكذلك له آثار نفسية وسلوكية واجتماعية ومعرفية على كلٍ من المتنمر والضحية والمجتمع،- ويمكن إجمال الآثار التي يتركها التنمر على الضحية فيما يلي:

١- الآثار السلوكية: يؤدي التنمر إلى المخاوف غير المبررة والقلق والإحباط، وعدم القدرة على التركيز (Olweus, 2010).

٢- الآثار الانفعالية: فقد يؤدي التنمر إلى الاكتئاب، وانخفاض الثقة بالنفس والتوتر الدائم والشعور بالخوف، وعدم الاستقرار وفقدان الأمان ويمكن أن يؤدي إلى الانتحار (Bery & Hunt, 2009).

٣- الآثار الاجتماعية: يسبب التنمر الانعزال عن الآخرين، وعدم المشاركة في الأنشطة الجماعية وتوليد العدوانية، وعدم الثقة بالآخرين وخاصةً الأقران (إياد عمر سليمان، ٢٠١٥، ٢٤؛ Bery & Hunt, 2009).

٤- الآثار الأكاديمية: يؤثر التنمر على التحصيل الدراسي، كما يؤدي إلى الغياب المتكرر عن المدرسة، وفقدان الثقة بالنفس التي تؤدي إلى تكوين أفكار سلبية حول الذات مثل الفشل والشعور بالذنب، وعادة ما تُخفي الضحية عدم فهمها للمواد الدراسية خوفاً من التعرض للسخرية (O'moore, 2001).

مما سبق تستنتج الباحثة أن الأسرة لها دوراً كبيراً في تنشئة الأبناء؛ فتُعد الأسرة نواة وخلية المجتمع فإذا صلحت صلح الأبناء والعكس صحيح، وكذلك فهي تغرس القيم الاجتماعية في نفوس

الأبناء، ولذلك يكون هناك نقص في التفاعل بين المتنمر وأسرته، وأيضاً يمتلك أولياء أمور التلاميذ المتنمرين مهارات ضعيفة في حل المشكلات.

ثانياً: صعوبات التعلم:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا المجال في النصف الثاني من القرن الماضي في بداية الستينات على وجه التحديد، ومصطلح صعوبات التعلم يُعد من المصطلحات النفسية الحديثة نسبياً والتي جذبت انتباه العديد من الباحثين، عندما وجد بعض الباحثين فئة من الأطفال تختلف عن غيرهم العاديين وذوي الإعاقات الحسية، والانفعالية، والنفسية، والعصبية فهم لا يعانون من أي إعاقات بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية، حي أن هؤلاء الأطفال غير قادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظراً لأنهم يعانون من ظواهر متعددة، مثل قصور في التعبير اللفظى أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني وغيره (سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠، ١٦؛ جمال مثقال مصطفى ،٢٠١٥، ١٣).

تعريف صعوبات التعلم:

إن مجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر وقد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد أدى الخلط في تعريف صعوبات التعلم إلى القول بأن مجالات صعوبات التعلم لا تمثل مجالاً محدداً للدراسة، الأمر الذي أدى إلى شحذ اهتمام العديد من المتخصصين إلى وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم (أحلام حسن محمود،٢٠١٠، ١٨).

وعلى الرغم من اختلاف المتخصصين في صياغة التعريفات إلا أنهم اتفقوا على خصائص الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، ولم يقتصر الأمر في التعريفات على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية دور كبير في تعريف صعوبات التعلم، وبناء على تنوع المصادر واختلاف الأهداف حظي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة ومتنوعة (بطرس حافظ بطرس،٢٠١٤، ١٩).

يُعرفها مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٨، ٢٤) بأنه طفل لا يعاني من إعاقة عقلية أو حسية أو بصرية أو سمعية، كما أنه لا يعاني من حرمان بيئي أو أسري أو انفعالي؛ إنما يعاني من من اضطراب في العمليات النفسية أو العقلية التي تشتمل على الانتباة والإدراك وتكوين المفهوم وحل المشكلات ومما يترتب علي ذلك مشكلات في المدرسة أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد

الدراسية المختلفة؛ لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا الطفل لا يصل إلى المستوى التعليمي نفسه الذي يصل إليه أقرانه، رغم ما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة.

مما سبق يتضح أن صعوبات التعلم لا ترتبط بإعاقة سمعية أو بصرية أو حركية، ويوجد تباين بين قدرات وإمكانيات الطفل وأدائه الفعلي، ويمتلك ذوي صعوبات التعلم ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، وكذلك تعتبر صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات وأنها ليست واحدة لدى كل الأطفال.

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

يذكر كلاً من غسان أبو فخر (٢٠٠٥، ١٦٥) ويحيى محمد نبهان (٢٠٠٨، ٥٥) ومسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢، ٦٤) ثلاثة محكات أساسية في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي:

١- محك التباين Discrepancy Criterion:

ويقصد به التباين بين القدرة العقلية العامة أو الكامنة والتحصيل الفعلي في جانب معين، أو التباعد أو التباين بين مجال وآخر، كأن يكون الفرد عادياً في مهارات الحساب ولكنه مُقصر في مهارات القراءة، كما يمكن أن يكون التباعد ملحوظاً في نمو الوظائف العقلية والحركية.

٢- محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

ويقصد به استبعاد الاحتمالات الممكنة جميعها بأنها السبب في صعوبة التعلم مثل: القصور الحاسي في السمع أو البصر، أو القصور العقلي، وحالات الحرمان البيئي، أو الاضطرابات النفسية، ومن هذه الفئات حالات الإعاقة الذهنية، حالات نقص فرص التعلم، ذوي الاضطرابات الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد، وحالات الإعاقة الحسية كضعاف البصر والصم وضعاف السمع.

٣- محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

ويعني هذا المعيار أن التلاميذ رغم أنهم يبدون عاديين تلزمهم إجراءات التربية الخاصة وخدمتها بما يتناسب مع صعوباتهم، وهذه الطرق تختلف عن الطرق العادية المتبعة في التعلم.

٤- محك مشكلات النضج:

تختلف معدلات النضج وفقاً لاختلاف النوع، وعلى هذا الأساس يجب مراعاة المعايير الخاصة بالنضج لكل مرحلة عمرية، وكذلك فيما يتعلق بكل نوع وفقاً للمعايير الخاصة بكل مجتمع واستبعاد الحالات الخاصة بالتأخر الشديد المرتبط بعوامل النضج عند تشخيص حالات صعوبات التعلم.

٥- محك العلامات النيرولوجية:

يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال ملاحظة التلف العضوي أو الوظيفي في الدماغ، ويمكن الاستدلال عليها باستخدام الأشعة المقطعية، وتنعكس الاضطرابات البسيطة في وظائف الدماغ في: الاضطرابات الإدراكية (الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك المكاني)، الأشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد، والاضطرابات العقلية)، صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

وأكد مصطفى رياض بدري (٢٠٠٥، ٣١) أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبياً على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقاتها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

تصنيفات صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم إلى قسمين هما؛ صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وفيما يلي تفصيلاً لهما:

١- صعوبات التعلم النمائية:

يقسم بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤، ٣٢) الصعوبات النمائية إلى ما يلي: صعوبات التعلم الأولية والتي تتمثل في الانتباة، والإدراك، والذاكرة، وصعوبات التعلم الثانوية والتي تتمثل في التفكير، والكلام، والفهم، واللغة الشفوية، وتؤثر علي ثلاث مجالات أساسية النمو اللغوي، والنمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية والحركية.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

يُشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات، ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة، فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ويفشل في ذلك

بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو التعبير الكتابي (محمد علي كامل، ٢٠٠٣، ١٥).

ويُشير جمال مثقال مصطفى (٢٠١٥، ٢٣) أن تلك الصعوبات تظهر قبل المدرسة وتتمثل في الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، الصعوبات الخاصة بالحساب.

وتشير هدى عبد الله الحاج (٢٠٠٤، ٤٣) أن هناك نوع ثالث من صعوبات التعلم وهي صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وهو تفاعل بين الصعوبات النمائية والأكاديمية منتجة اضطراب السلوك الاجتماعي والانفعالي.

ترى الباحثة مما سبق أن صعوبات التعلم ليست مرتبطة بسياق اجتماعي معين ولكن تتمتع بطابع عالمي، وكذلك فهي لا تقتصر على الصعوبات الأكاديمية ولكن تتجاوز آثارها على المجالات الأكاديمية.

ثالثاً: البرنامج الأرشادي:

يقوم الإرشاد النفسي على ثلاث مرتكزات تتمثل في: المرشد النفسي وما يمتلكه من إعداد علمي وعملي، والمسترشد وما يعانيه من مشكلات وما يتمتع به من قدرات، والعملية الإرشادية من حيث نوعها، وإسلوب ممارستها، وأهدافها ونتائجها، وبالتالي فإن مفهوم الإرشاد النفسي يقوم على هذه المرتكزات الرئيسية، وفيما يلي عرض لمجموعة من مفاهيم الإرشاد النفسي:

ويُضيف كلاً من عبدالله علي أبو عراد وسالم محمد المفرجي (٢٠١٤، ٢٧٥) أن الإرشاد النفسي هو عملية الممارسة المهنية ذات الطابع التعليمي والتي تتم في شكل إنساني تفاعلي بين مرشد مؤهل ومسترشد أو مجموعة من المسترشدين في علاقة إرشادية وجو نفسي آمن ينمي مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية.

ويرى يحيى علي عودة (٢٠١٦، ٥٨) أن الإرشاد النفسي هو تلك العملية المخططة المنظمة، والتي تتسم بالتفاعل والإنسانية بين طرفين؛ الأول يطلق عليه المرشد وهو مقدم الخدمة، والأخر المسترشد وهو متلقي الخدمة بطلب من الثاني، يتم فيها تبصير المسترشد بقدراته وإمكاناته من أجل مساعدته على رسم أهدافه وتحقيقها، وتنمية الكفاءة النفسية ويتم ذلك في وسط بيئي آمن ومحفز للتفكير والنشاط.

أهداف الإرشاد النفسي:

لكل عملية أهداف محددة، والإرشاد النفسي كعملية له أهداف تركز على تحقيق أقصى درجات النمو المتكامل للفرد، من خلال الوصول إلى تحقيق الذات وتحقيق درجة عالية من التوافق الشخصي والاجتماعي، وهذه تعتبر الأهداف العاملة للعملية الإرشادية، وسيتم عرض أهداف الإرشاد النفسي فيما يلي:

يذكر أحمد محمد الزعبي (٢٠٠٢، ٣٣) ومنذر عبد الحميد الضامن (٢٠٠٣، ٢٤) أن أهداف الإرشاد النفسي تتلخص فيما يلي:

١- إحداث سلوك إيجابي في سلوك المسترشد حيث إن ذلك يساعد على تنمية الشخصية بصورة شاملة مما يسرع في تحقيق نتائج الإرشاد المرجوة.
٢- تحقيق أقصى درجات الصحة النفسية للفرد ويتحقق ذلك من خلال مساعدة الفرد للقيام بمسؤولياته دون تعارض مع القيم والعادات الاجتماعية السائدة في المجتمع المحيط به.
٣- المساعدة في حل المشكلات التي تعترض المسترشد.
٤- تسهيل عملية النمو السوي سواء عن طريق إزالة العقبات التي تقف في طريقه أو عن طريق تشجيع المسترشد على اكتشاف طرق جديدة للنمو والإبداع.
٥- تغيير العادات عن طريق إحلال عادات إيجابية بدلاً من السلبية لدى المسترشد.
٦- توجيه المسترشد لذاته عن طريق تمكين المسترشد من توجيه حياته بنفسه بذكائه وبصيرته.
٧- تحقيق الذات من خلال مساعدة المسترشد في إيجاد هدف ودافع قوي لتحريك سلوكه نحوه.
٨- مساعدة المسترشد على اتخاذ القرارات الخاصة بنفسه.
٩- تنمية مهارات المسترشد على التكيف مع الواقع ومع المواقف المستجدة.
١٠-مساعدة الفرد على تطوير وتنمية قدراته.

مما سبق ترى الباحثة أن الأهداف السابقة تقع تحت المستويات الثلاث للعملية الإرشادية النفسية (المستوى النمائي، والمستوى الوقائي، والمستوى العلاجي)، وقد أستخدمت الباحثه مجموعة من الفنيات منها المناقشة والحوار، حل المشكلات، التعزيز، التغذية الراجعة، النمذجة، الواجب المنزلي.

الدراسات السابقة:

أجرى أمجد هياجنة وفتحية الشكيري (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى بناء برنامج إرشادي جمعي وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذة من الصفين

الخامس والسادس الأساسي، تم توزيعهن على مجموعتين متساويتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت رجاء عبيد حامد الجهني (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج ارشادي في تنمية الكفاءة الوالدية لخفض أعراض التنمر لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفل وطفلة من ذوي صعوبات التعلم، قد تراوحت أعمارهم بين (٦-٩) سنوات، و(٢٠) أم من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة الي فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى مهارات الكفاءة الوالدية وخفض اعراض التنمر، كما توصلت الي استمرار فعالية البرنامج بعد فترة من تطبيق البرنامج.

واستهدفت دراسة وفاء محمد عبد الجواد شلبي (٢٠١٦) التعرف علي العلاقة بين بعض متغيرات الشخصية (تقدير الذات، والصلابة النفسية، والأليكسيثيميا، والعصابية) والتنمر، ومعرفة مدي إسهامهم في التنبؤ بالتنمر، وتحديد الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في متغيرات الشخصية والتنمر. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبا وطالبة بالصف الخامس والسادس الابتدائي. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم)، اختبار الصف الخامس الابتدائي قراءة، مقياس الصلابة النفسية، مقياس الأليكسيثميا، مقياس العصابية، مقياس تقدير الذات، مقياس التنمر. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين مرتفعي صعوبات التعلم في التنمر لصالح منخفضي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور مرتفعي صعوبات التعلم والإناث مرتفعات صعوبات التعلم في التنمر، ووجود قدرة تنبؤيه لمتغيرين فقط من متغيرات الشخصية (تقدير الذات والأليكسيثميا) لدى مرتفعي صعوبات التعلم حيث أسهم المتغيرين بنسبة ٢٧,٤% في تباين درجات التنمر، كما اسهمت المتغيرات الشخصية الآتية (الأليكسيثميا وتقدير الذات والصلابة النفسية) بنسبة ٢٠,٥٠% في تباين درجات التنمر، ويشير النتائج إلى عدم وجود قدرة تنبؤية لمتغير العصابية في التنمر.

وقامت أمل عبد المنعم محمد (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر لدى التلاميذ المتنمرين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس مدينة بنها، وتكونت عينة الدراسة من ٥٦ تلميذاً وتلميذة، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الذكاء المصور، واختبار الفهم القرائي، واختبار بندر جشطلت البصري الحركي، ومقياس وكسلر لتحديد ذوي صعوبات التعلم، ومقياس التنمر المدرسي، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، وتوصلت نتائج

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في جميع أبعاد الكفاءة الاجتماعية باستثناء بُعد القيادة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التنمر المدرسي في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة نوال القحطاني ومها الشيحة (٢٠١٩) إلى التعرف على أهمية الإرشاد النفسي كخدمة مساندة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) معلمة صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمات نحو أهمية الإرشاد النفسي كخدمة مساندة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية باختلاف المؤهل أو الخبرة في مجال صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة مصطفاي بوعناني وكورات كريمة (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين سلوك التنمر وصعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية سعيدة، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذ وتلميذة، وتم استخدام مقياس تشخيص صعوبات التعلم إعداد فتحي الزيات، ومقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم، واستبيان السلوك التنمري، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرى رافع عارف مساعدة وخولة عزات القدومي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوك التنمر لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية قصبة إربد، ومقارنته بالتلاميذ العاديين، وتكونت عينة الدراسة ٨٧٦ من تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنمر متدنٍ لدى تلاميذ صعوبات التعلم وبفارق قليل لصالح البُعد الجسدي مقارنة باللفظي، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر بين تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين، وتوجد فروق لصالح الذكور من تلاميذ صعوبات التعلم على مستوى التنمر وعلى البعدين الجسدي واللفظي، وتوجد فروق لدى تلاميذ صعوبات التعلم لصالح الصف الثالث والرابع ثم الخامس والسادس ثم الأول والثاني على مستوى التنمر.

واستهدفت دراسة مالك محمد الرفاعي (٢٠٢١) التعرف على مدى انتشار سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف، وتكونت عينة الداسة من ٨٦ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث إلى الصف السادس، وتم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي إعداد Liu & Wang (2005)، ومقياس التنمر، وأظهرت النتائج أن انتشار التنمر بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يصل إلى نسبة ١٦,٣% وأن التنمر النفسي يعتبر أكثر أنواع التنمر انتشاراً يليه التنمر اللفظي ثم التنمر الجسدي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لنوع صعوبات التعلم (صعوبات حساب، أو صعوبات قراءة، أو صعوبات حساب وقراءة معاً)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً لأنواع التنمر بحسب متغير الصف الدراسي، وأن مفهوم الذات الأكاديمي منبئ بسلوك التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء عرض وتحليل الدراسات السابقة اتضح للباحثة ما يلي:

- اتفقت نتائج دراسة كلاً من: أمجد هياجنة وفتحية الشكيري (٢٠١٣)، رجاء عبيد حامد الجهني (٢٠١٥)، نوال القحطاني ومها الشيحة (٢٠١٩) على فاعلية البرامج الإرشادية المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.
- تناولت دراسة أمجد هياجنة وفتحية الشكيري (٢٠١٣)، و رجاء عبيد حامد الجهني (٢٠١٥)، نوال القحطاني ومها الشيحة (٢٠١٩) فعالية البرامج الإرشادية القائمة على خفض أعراض التنمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.
- اتفقت نتائج دراسة كلاً من مصطفاي بوعناني وكورات كريمة (٢٠١٩)، و رافع عارف مساعدة وخولة عزات القدومي (٢٠١٩)، على وجود فروق لصالح الذكور من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مستوى التنمر.
- أشارت دراسة مصطفاي بوعناني وكورات كريمة (٢٠١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- وكذلك أشارت دراسة وفاء محمد عبد الجواد شلبي (٢٠١٦) عدم وجود فروق بين الذكور مرتفعي صعوبات التعلم والإناث مرتفعات صعوبات التعلم في التنمر.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التنمر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

إجراءات الدراسة:

أ- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً في الصف الخامس والسادس وتراوحت أعمارهم مابين (١٠-١٢) عاماً تم اختيارهم بطريقة قصدية وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية كالاتي:

- مجموعة تجريبية: تتكون من (١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من التنمر.
- مجموعة ضابطة: تتكون من (١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من التنمر، وذلك من مدرسة (علي محمود طه للتعليم الأساسي) التابعة لحي غرب المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية.

وللتحقق من التكافؤ تم تثبيت المتغيرات الأتية:

١- السن: فقد تم اختيار التلاميذ الذين يتراوح عمرهم الزمني من (١٠-١٢)عاماً.

٢- نسبة الذكاء: تم اختيار التلاميذذوي الذكاء المتوسط (٩٠-١١٠) باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن.

٣- المستوي الاقتصادي والاجتماعي: تم اختيار التلاميذ الذين ينتمون إلى المستوي الاقتصادي والاجتماعي المتوسط باستخدام المستوي الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (إعداد/ عبد العزيز السيد الشخص، ٢٠١٣).

٤- المناخ الأسري: تم اختيار التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم داخل أسر مترابطه، حيث لا توجد حالات طلاق أو وفاة أحد الوالدين أو كلاهما.

٥- المؤشرات العصبية: حيث تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا علي درجة عالية على اختبار الفرز العصبي السريع (م.موتي وآخرون).

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في أدوات البحث:

قامت الباحثة بتطبيق الأدوات علي طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، وبعد ذلك تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس التنمر.

استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى (*Mann –Whitney U*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات (مجموعتين مستقلتين) التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١) على النحو الآتى:

جدول (١) قيمة z ودلالتها لاختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التنمر.

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التنمر الاجتماعى	ضابطة	10	11.05	110.50	-0.421	0.674 غير دالة
	تجريبية	10	9.95	99.50		
التنمر اللفظى	ضابطة	10	9.45	94.50	-0.809	0.418 غير دالة
	تجريبية	10	11.55	115.50		
التنمر الجسدى	ضابطة	10	10.80	108.00	-0.231	0.817 غير دالة
	تجريبية	10	10.20	102.00		
التنمر على الممتلكات	ضابطة	10	12.70	127.00	-1.682	0.093 غير دالة
	تجريبية	10	8.30	83.00		
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	10	11.25	112.50	-0.571	0.568 غير دالة
	تجريبية	10	9.75	97.50		

يتضح من جدول(١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد مقياس التنمر وفى الدرجة الكلية للمقياس فى القياس القبلى، حيث جاءت جميع قيم "Z" غير دالة إحصائياً، وهذا ينم عن التكافؤ الموجود بين المجموعتين.

أدوات الدراسة:

١- المصفوفات المتتابعة لجون رافن (إعداد/ عماد أحمد حسن، ٢٠١٦).

٢- اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) (لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، م .موني، هـ. ستيرلينج، ن. سبولدنج (إعداد/ مصطفي علي كامل، ١٩٨٩).

٣- مقياس المستوى الأقتصادي والأجتماعي للأسرة (إعداد/ عبد العزيز السيد الشخص، ٢٠١٣).

٤- مقياس التنمر (إعداد الباحثة).

٥- برنامج إرشادي (إعداد الباحثة).

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين والصدق التلازمي (المرتبط بالمحك)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرومباخ وطريقة إعادة التطبيق وأسفرت نتائج الصدق والثبات أن المقياس يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة بإستخدامة في الدراسة الحالية.

البرنامج الإرشادي في خفض التنمر:

أهداف البرنامج:

الهدف العام:

يهدف البرنامج الإرشادي الى خفض التنمر لدي التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة (عينة البحث) ومن خلال الهدف السابق أنبثقت العديد من الأهداف الإجرائية وهي:

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

١- توعية التلاميذ بخصائص التنمر.

٢- إكساب التلاميذ مهارة الكشف على الأفكار الخاطئة عن أنفسهم وعن الآخرين في سلوكهم.

٣- إكساب التلاميذ مهارة التغلب على الأفكار الخاطئة المتعلقة بسلوك التنمر.

٤- مساعدة التلاميذ على التفكير بنتائج التنمر على المشاركين في التنمر جميعا.

٥- إكساب التلاميذ مهارة التواصل مع الآخرين.

٦- التعاون والمشاركة بين التلاميذ.

٧- الحفاظ علي ممتلكات الآخرين.

٨- مهارة تكوين صداقات.

٩- إكساب التلاميذ مهارة إدارة الغضب.

١٠- إكساب التلاميذ مهارة التعاطف مع الآخرين.

١١- إكساب التلاميذ مهارة حل المشكلات.

وقد استخدمت الباحثة العديد من الفنيات في عملية التدريب منها النمذجة، والمناقشة الحوار، ولعب الأدوار، والتغذية الراجعة، والواجبات المنزلية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات(مجموعتين مستقلتين) التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس التنمر، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢) على النحو الآتى:

جدول (٢) قيمة z ودلالتها لاختبار مان ويتني (*Mann-Whitney Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس التنمر

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التنمر الاجتماعى	ضابطة	10	15.50	155.00	-3.810	0.01
	تجريبية	10	5.50	55.00		
التنمر اللفظى	ضابطة	10	15.50	155.00	-3.805	0.01
	تجريبية	10	5.50	55.00		
التنمر الجسدى	ضابطة	10	15.50	155.00	-3.805	0.05
	تجريبية	10	5.50	55.00		
التنمر على الممتلكات	ضابطة	10	15.50	155.00	-3.841	0.01
	تجريبية	10	5.50	55.00		
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	10	15.50	155.00	-3.797	0.01
	تجريبية	10	5.50	55.00		

يتضح من نتائج جدول (٢) أنه:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد التنمر الاجتماعى كأحد أبعاد مقياس التنمر فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.81" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد التنمر اللفظى كأحد أبعاد مقياس التنمر فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.805" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد التنمر الجسدى كأحد أبعاد مقياس التنمر فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.805" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى بعد التنمر على الممتلكات كأحد أبعاد مقياس التنمر فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.841" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى الدرجة الكلية لمقياس التنمر فى التطبيق البعدى لصالح (فى اتجاه) تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأقل = ٥,٥)، حيث جاءت قيمة "Z=3.797" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويتضح من نتائج الفرض الأول تأثير البرنامج الارشادي علي أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة وهذا يدل علي أن التدريب علي السلوكيات الجيده والبعد عن التنمر علي الأخرين يمكن تعلمها والتدرب عليها إذا ماتوفرت الأساليب والطرق المناسبة والجيدة لتعلمها.

ومن السلوكيات التي تم التدريب عليها:

١- التوقف عن إيذاء الأخرين(الايذاء اللفظي، الإيذاء البدني).

٢- التواصل الجيد والفعال مع الآخرين.

٣- احترام ملكية الأخرين والحفاظ عليها.

٤- المشاركة والتعاون.

٥- استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

٦- إدراة الغضب، والتعاطف مع الآخرين، مهارة تكوين أصدقاء.

يتضح مما سبق أن للبرنامج الارشادي الحالي أثر علي خفض التنمر لدي أفراد المجموعة التجريبيه من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأصبحوا أكثر قدرة علي التواصل مع زملائهم والتعبير عن مشاعرهم ، مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية التي لم تتعرض لأي نوع من أنواع المعالجة.

- اتفقت دراسة أمجد هياجنة وفتحية الشكيري (٢٠١٣)، و رجاء عبيد حامد الجهني (٢٠١٥)، نوال القحطاني ومها الشيحة (٢٠١٩) فعالية البرامج الإرشادية القائمة على خفض أعراض التنمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.
- واختلفت نتيجة الفرض الاول مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أمل عبد المنعم محمد (٢٠١٨) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التنمر المدرسي في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة الضابطة.

٢- ينص الفرض الثانى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارة الرتب (*Wilcoxon signed-rank test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات(مجموعتين مرتبطتين) التجريبية قبلى وبعدى على مقياس التنمر، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٣) على النحو الآتى:

جدول (٣) قيم z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلككسون لإشارات الرتب (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار لمقياس التنمر ككل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التنمر الاجتماعى	السالبة	10	5.50	55.00	-2.820	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	10				
التنمر اللفظى	السالبة	10	5.50	55.00	-2.812	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	10				
التنمر الجسدى	السالبة	10	5.50	55.00	-2.840	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	10				
التنمر على الممتلكات	السالبة	10	5.50	55.00	-2.844	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	10				
الدرجة الكلية للمقياس	السالبة	10	5.50	55.00	-2.810	0.01
	الموجبة	0	0.00	0.00		
	المتعادلة	0				
	الكلى	10				

يتضح من نتائج جدول (٣) أنه:

١- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٠ حالات سالبة فى بعد التنمر الاجتماعى، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد التنمر الاجتماعى؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.820" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى خفض بعد التنمر الاجتماعى لدى عينة الدراسة.

٢- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٠ حالات سالبة فى بعد التنمر اللفظى، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد التنمر اللفظى؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.812" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى خفض بعد التنمر اللفظى لدى عينة الدراسة.

٣- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٠ حالات سالبة فى بعد التنمر الجسدى، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد التنمر الجسدى؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.840" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى خفض بعد التنمر الجسدى لدى عينة الدراسة.

٤- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٠ حالات سالبة فى بعد التنمر على الممتلكات، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى بعد التنمر على الممتلكات؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.844" دالة إحصائياً

عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى خفض بعد التنمر على الممتلكات لدى عينة الدراسة.

٥- لا توجد هناك أى حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ١٠ حالات سالبة فى الدرجة الكلية لمقياس التنمر، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى الدرجة الكلية لمقياس التنمر؛ وذلك لصالح (فى اتجاه) التطبيق البعدى(حيث كان متوسط رتب الحالات الإيجابية = صفر، بينما كان متوسط رتب الحالات السلبية = ٥,٥)؛ حيث جاءت قيمة "Z= 2.810" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابى للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية فى خفض الدرجة الكلية لمقياس التنمر لدى عينة الدراسة.

وهذا يشير الانخفاض في مستوي التنمر (الأبعاد والدرجة الكلية) لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد مرورهم بالبرنامج الإرشادي بالمقارنه بالقياس القبلي، وذلك من خلال التحسن الذي لوحظ بدلالة واضحة بعد إجراء القياس البعدي علي أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى خفض التنمر لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام البرنامج الأرشادي وما تم توظيفة من أساليب وفنيات واستيراتيجيات أثناء تنفيذ البرنامج كالمناقشة والحوار والتغذية الراجعة والتعزيز وغيرها.

كما يعزو السبب في أثر البرنامج الارشادي الي توفير المناخ الذي يسوده الحب والمودة والتعاون والمشاركة وحرية التعبير عن الرأي والمشاعر دون خوف وهذا تم من خلال اتفاق الباحثة مع التلاميذ في بداية جلسات البرنامج علي التعاون والمشاركة والتعبير عن الرأي دون خوف وان نحترم آراء الآخرين وعدم السخرية والأستهزاء بآراء الآخرين، ولاحظت الباحثة أثناء تنفيذ الجلسات تحسن سلوك المجمعة التجريبية والتزامهم بالتعليمات والقواعد التي تم الاتفاق عليها في بداية تطبيق البرنامج.

٣- ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التنمر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارة الرتب (*Wilcoxon signed-rank test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أزواج المجموعات (مجموعتين مرتبطتين) التجريبية بعدى وتتبعى على مقياس التنمر، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤) على النحو الآتى:

جدول (٤) قيم z ودلالتها الإحصائية لاختبار ويلككسون لإشارات الرتب (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لاختبار لمقياس التنمر ككل وأبعاده الفرعية

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التنمر الاجتماعى	السالبة	0	0.00	0.00	-1.342	0.180 غير دالة
	الموجبة	2	1.50	3.00		
	المتعادلة	8				
	الكلى	10				
التنمر اللفظى	السالبة	0	0.00	0.00	-1.342	0.180 غير دالة
	الموجبة	2	1.50	3.00		
	المتعادلة	8				
	الكلى	10				
التنمر الجسدى	السالبة	0	0.00	0.00	-1.342	0.180 غير دالة
	الموجبة	2	1.50	3.00		
	المتعادلة	8				
	الكلى	10				
التنمر على الممتلكات	السالبة	0	0.00	0.00	-1.633	0.102 غير دالة
	الموجبة	3	2.00	6.00		
	المتعادلة	7				
	الكلى	10				
الدرجة الكلية للمقياس	السالبة	0	0.00	0.00	-1.890	0.059 غير دالة
	الموجبة	4	2.50	10.00		
	المتعادلة	6				
	الكلى	10				

يتضح من نتائج جدول (٤) أنه:

١- توجد هناك ٢ حالة موجبة بعد الترتيب فى مقابل ٨ حالات متعادلة فى بعد التنمر الاجتماعى، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد التنمر الاجتماعى؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٣٤٢" وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

٢- توجد هناك ٢ حالة موجبة بعد الترتيب فى مقابل ٨ حالات متعادلة فى بعد التنمر اللفظى، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد التنمر اللفظى؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٣٤٢" وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

٣- توجد هناك ٢ حالة موجبة بعد الترتيب فى مقابل ٨ حالات متعادلة فى بعد التنمر الجسدى، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد التنمر الجسدى؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٣٤٢" وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

٤- توجد هناك ٣ حالة موجبة بعد الترتيب فى مقابل ٧ حالات متعادلة فى بعد التنمر على الممتلكات، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى بعد التنمر على الممتلكات؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٦٣٣" وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

٥- توجد هناك ٤ حالات موجبة بعد الترتيب فى مقابل ٦ حالات متعادلة فى الدرجة الكلية لمقياس التنمر، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى فى الدرجة الكلية لمقياس التنمر؛ حيث جاءت قيمة "Z = ١,٨٩" وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

ويعني ذلك أثر البرنامج استمر بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهر، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الارشادي وهذا يشر الي أثر البرنامج الذي بقي مستمراًبعد توقف البرنامج بشهر.

تشير نتائج الفرض الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس التنمر ، ويمكن تفسير هذه النتيجة

في ضوء البرنامج الحالي حيث قامت الباحثة بتدريب التلميذ علي سلوكيات ايجابية لخفض التنمر لديهم من خلال تطبيق البرنامج الارشادي علي أفراد المجموعة التجريبيه (القياس البعدي) وإعادة تطبيقة مرة أخري علي نفس المجموعة (القياس التتبعي) بعد شهر من تطبيق القياس البعدي وتوصلت الي عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبيه في القياسين البعدى والتتبعي علي مقياس التنمر (الأبعاد والدرجة الكلية) وبالتالي استمرار أثر البرنامج الارشادي الحالي في خفض سلوك التنمرلدى أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من تطبيق جلساته.

ويمكن تفسير بقاء أثر البرنامج الارشادي بسبب طبيعة بعض الفنييات المستخدمة في البرنامج ؛كفنية التعزيز ومايصاحبها من أثر إيجابي أسهم في زيادة رغبة التلاميذ في أداء هذا السلوك الذي كان سبباًفي حصولة علي الكافأة حتي بعد أنتهاء البرنامج.

كذلك تفسر الباحثة بقاء أثر البرنامج الي التواصل مع أولياء الأمور ومتابعة أولياء الأمور في تنفيذ السلوكيات الأيجابية لأبنائهم ،ومحاولة تمسك التلاميذ التمسك والتحلي بما تدربوا عليه.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (رجاء عبيد الجهني، ٢٠١٥) التي توصلت الي استمرارية فاعلية البرنامج الارشادي بعد فترة من تطبيق البرنامج.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثة التوصيات الأتية:

نظراً لما أثبتته الدراسة الحالية من البرنامج الإرشادي (المستخدم في الدراسة الحالية) في خفض التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكان له أثراً إيجابياً في بقاء أثر البرنامج حتى بعد شهر من انتهاء البرنامج، توصي الباحثة بالتالي:

١- إعداد برامج التدخل المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٢- توعية الأباء بأهمية التعامل الملطف والبعد عن أستخدام العنف مع الأطفال.

٣- عقد دورات إرشادية لتوعية الأباء والأمهات بطبيعه الصعوبات التي تواجه أبائهم ذوي صعوبات التعلم، وضرورة تقبلها والعمل علي الحد منها حتي لايكونوا مصدار للضغط النفسي علي أبنائهم.

٤- عقد دورات تدريبية للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة للتعرف علي خصائص ذوي صعوبات التعلم ومراعاه الفروق الفردية في طريقة التدريس وعدم المقارنة بينهم وبين

التلاميذ العاديين.

٥- ضروره تعليم التلاميذ التعامل الجيد مع بعضهم البعض وعد استخدام العنف مع بعضهم البعض واحترام القواعد المدرسية.

٦- ضروره التعاون بين الأسره والمدرسه لمتابعة مستوي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وراعاه خصائصهم وقدراتهم.

٧- تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المشاركة في الأنشطة المدرسية الجماعية تقوم علي اساس التعاون بين التلاميذ.

٨- ضرورة اهتمام الدولة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث انها من الاعاقات الخفية الغير ملاحظه علي عكس الاعاقات الاخري التي يتم ملاحظتها بسهوله حيث قامت الدوله بتوفير فصول دمج للاعاقات الأخري ولم تلق بال بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أحمد فكري بهنساوي ورمضان علي حسين (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية، ***مجلة كلية التربية بورسعيد***، (١٧)، ١-٤٠.

أحمد محمد الزعبي (٢٠٠٢). ***الإرشاد النفسي***. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

أحلام حسن محمود (٢٠١٠). ***صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج***. الاسكندرية: مركز اسكندرية للكتاب.

أمجد محمد هياجنة وفتحية بنت محمد الشكيري (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، ٢١ (١)، ١٨٩- ٢٢٥.

أمل عبد المنعم محمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى المتنمرين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ١- ٤٧.

إياد عمر سليمان دخان (٢٠١٥). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤). ***تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم***. (ط٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جمال مثقال مصطفى القاسم (٢٠١٥). ***أساسيات صعوبات التعلم***. عمان: صفاء للنشر والتوزيع.

حنان أسعد خوج (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جده بالمملكة للعربية السعودية، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين***، ١٣، (٤)، ١٨٧-٢١٨.

خالدة نيسان (٢٠٠٨). ***سلوكيات الأطفال بين الاعتدال والإفراط***. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

دينا زياد سليم المساعيد (٢٠١٧). سبل مواجهة تنمر الطلبة من وجهة نظر مديري مدارس البادية الشمالية الشرقية. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

رجاء عبيد حامد الجهني (٢٠١٥). تنمية الكفاءة الوالدية لخفض أعراض التنمر لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ***رسالة ماجستيرغير منشورة***، جامعة عين شمس.

رافع عارف مساعدة وخولة عزات القدومي (٢٠١٩). التنمر وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة إربد. ١ -٣٣.

سامية إبراهيمي (٢٠١٨). مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، جامعة المسيلة، ١٤٥- ١٦٠.

سوسن شاكر مجيد (٢٠٠٨). ***العنف والطفولة دراسات نفسية***. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). ***المرجع في الصعوبات النمائية والأكاديمية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طرب عيسى جرايسي (٢٠١٢). سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١). ***التربية الخاصة وبرامجها العلاجية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عماد أحمد حسن (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣). مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الله علي أبو عراد وسالم محمد المفرجي (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في مواجهة فوضى الشباب. ***مجلة الملك خالد للعلوم التربوية***. العدد ٢٢، ٢٦٨- ٣١٢.

علي موسي الصبحيين ومحمد فرحان القضاة (٢٠١٣). ***سلوك التنمر عند الاطفال والمراهقين***. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.

غسان أبو فخر (٢٠٠٥). التربية الخاصة بالطفل، ***منشورات جامعة دمشق***.

فؤاد عيد الخوالدة ومصطفى نوري القمش (٢٠١٢). ***صعوبات التعلم- رؤية تطبيقية***. الأردن: دار النشر والتوزيع.

لبنى عبد المجيد الحجاج (٢٠١٠). علاقة التنمر بتمثل القيم الاجتماعية ويقظة الضمير والشعور بالنقص لدى الطلبة المتنمرين في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

محمد علي كامل (٢٠٠٣). ***صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة***. الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.

مصطفاي بو عناني وكورات كريمة (٢٠١٩). سلوك التنمر وعلاقته بصعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم المتوسطة بولاية سعيدة بالجزائر. ***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية***، (١١)، ١٨٤ -٢١١.

محمود سعيد إبراهيم (٢٠٢٠). فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التنمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، ٤(١٤)، ٣٤٥ -٣٩٢.

مالك محمد الرفاعي (٢٠٢١). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ***المجلة التربوية***، (٨٢)، ١٩٦ -٢٣٦.

مصطفى رياض بدري (٢٠٠٥). ***صعوبات التعلم***. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢). ***سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج***. ط٢. الكويت.

مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٥). ***المرجع الشامل في صعوبات التعلم (مفاهيم، ممارسات، وحلول)***. الكويت: دار الكتب الحديث.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٨). ***تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم المتأخرين دراسياً وبطيئ التعلم***. القاهرة: عالم الكتب.

مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٦). ***مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين***. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

محمد حسن مصطفى (٢٠١٠). الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

منذر عبد الحميد الضامن (٢٠٠٣). ***الإرشاد النفسي***. الكويت: مكتبة الفلاح.

نوال سالم القحطاني ومها الشيحة (٢٠١٩). أهمية الإرشاد النفسي كخدمة مساندة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، ٥٧٠ –٦٠٤.

هدى عبدالله الحاج (٢٠٠٤). ***أطفال وصعوبات الإدراك***. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

وفاء محمد عبد الجواد ورمضان عاشور حسين (٢٠١٥). المناخ الاسري وعلاقته التنمر لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، ***مجلة الارشاد النفسي***، (٤٢)، ١–٤٣.

يحيى علي عودة عوض (٢٠١٦). برنامج إرشادي انتقائي لخفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، فلسطين.

يحيى محمد نبهان (٢٠٠٨). ***الفروق الفردية وصعوبات التعلم***. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

Adams, J. (2006). What makes a bully tick?. ***Science World***, 63(4), 10-13.

Banks, R., (1997). Bullying in Schools. Champaign, IL: ERIC ***Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education***. ERIC Document Reproduction.

Bery, K. & Hunt, J. (2009). Evaluation of intervention program for Anxious Adolescent Boys Who are Bullied at school . ***Journal of Adolescent Health***, 45(4), 376-382.

Black, S. & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying. ***School Psychology International***, 28(5), 623-638.

Crick, N.R & Gropeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social- psychological adjustment. ***Child Development***, 66, 710- 722.

Espelage, D.L & Asidao, C.S. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: should we be concerned?. ***Journal of Emotional Abuse***, 2(2-3), 49- 62.

Einarsen,S; Hoel,H; Zap,D. & Cooper,C.(2003). ***Bullying and Emotinal Abuse in The Workplace: International perspectives in research and practice*** ,London Taylor & Francis, press.

Fox, L. & Boulton, J. (2003). Evaluating the effectiveness of social skills training (SST) Programme for victims of bullying, ***Education Research***, Vol. (45), No. (3), Pp. 231-247.

Fox, C & Boulton, M. (2006). Social skills problems and peer victimization. ***Aggressive Behavior***, 32, 110- 121.

Farrington, D. (1993). ***Understanding and preventing bullying. In Tonny***, M & Morris, N. (Eds). Crime and Justice, 17, Chicago, IL: University of Chicago press.

Forero, R.; Mclellan, L.; Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying Behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, ***Australia BMJ***, 19. 344 -348.

Ingesson, S. & Gunnel, D. (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults, **International,** 28(5), 574 -591.

Kowalski,R.(2008). Electronic bullying among middle school student. ***Journal of Adolescent Health***, 41(6), 22-30.

Mynard ,H & Joseph ,S.(1997). Bully/victim problems and their association with Eysencks personality dimensions in 8 to 13 year-old. ***British Journal Educational of Psychology***, 67, 4-51.

Mckenney, S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). peer victimization and psychological adjustment, the experiences of Canadian immigrant youth, ***Electronic Journal Of Research In Educational Psychology***,4(9), 239 -264.

Olweus, D. (1993). ***Bullying at school***. Oxford, UK: Blackwell Publishing Company.

Olweus, D. (2010). Bully/Victim problem among school basic facts and effects of a school –based intervention program. ***The*** **Development and Treatment of childhood aggression .**Ny: Guilford Press.

O'Moore,M.(2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. ***Aggressive Behavior***, 27, 269-283.

Reid, P., Monsen, J & Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. ***Educational Psychology in Practice***, 20, 241-258.

Rose, C., Espelage, D., Monda –Amaya, l, Shogren, K. & Aragon, S. (2015): Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social–ecological predictors, ***Journal Of Learning Disabilities***, 48(3), 239 -254.