﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التنمر المدرسي لدى الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

إعداد

د. أحمد علي طلب
أستاذ مشارك – قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك خالد.
أستاذ الصحة النفسية المساعد
– قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة الوادي الجديد

د. عمرو محمد سليمان
أستاذ مساعد – قسم التربية
الخاصة – كلية التربية – جامعة
الملك خالد.

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثانى والسبعون . أبريل ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية) لدى عينة من الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وبحث الفروق بين الذكور والإناث من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في: المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي، والكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التنمر المدرسي لدى عينة الدراسة. وتكونت العينة التجريبية من ١٨ طالبًا من الذكور المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بمدارس الدمج، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩,٦٧-١٤,١٨) سنة، بمتوسط (١٢,٠٥) سنة وانحراف معياري (١,٠٦)، كما تراوحت درجة ذكائهم ما بين (٦٠-٦٩) درجة، بمتوسط (٦٥,٣٨) درجة وإنحراف معياري (٣,٢٥). وقد استخدم الباحثان مقياس ضحايا التنمر المدرسي – محك تقدير المعلمين (إعداد: طلب، وسليمان، ٢٠١٩)، ومقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم – محك تقدير المعلمين (إعداد الباحثين)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثين). واستخدمت الدراسة المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي، القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعتين (تجريبية وضابطة). وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية) لدى عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في كل من: مقياس المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، وفي مقياس ضحايا التنمر المدرسي لصالح الذكور، وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض التنمر المدرسي (الضحية) لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي – المهارات الاجتماعية – ضحايا التنمر المدرسي – المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

The Effectiveness Training Program to Develpe Social Skills to Reduce School Bullying among Educable Intellectual Disability Children

Abstract:

The study aimed to: identify the relationship between social skills and school bullying victimization among educable intellectual disability children, explore the differences between males and females in: social skills and school bullying, and investigate the effectiveness of the training program to develop social skills to reduce school bullying victimization for experimental group. The experimental sample consisted of 18 educable intellectual disability children in integration schools in, their chronological age were from 9.67 to 14.18 years (M_{age}=12.05 ± 1.06), and their IQ were from 60 to 69 degree (M_{IQ}=65.38 ± 3.25). The researchers used descriptive and quasi-experimental approaches, based on experimental design with two groups (experimental and control). The researchers used school bullying victims scale-teachers criterion (prepared by: Teleb & Soleiman, 2019), and they prepared social skills scale for educable intellectual disability children - teachers criterion, and training program. The study reached the following results: there was a negative significant statistical relationship between social skills and school bullying victimization behavior among educable intellectual disability, there were significant differences between males and females in: social skills scale for females, and in school bullying victimization scale for males, and the training program was effective to develop social skills and reduce school bullying victimization behavior for experimental group.

Key words: Training Program - Social Skills - School Bullying Victimization - Educable Intellectual Disability Student

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تُعدُّ الإعاقة العقلية إحدى فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، كما أنها واحدة من القضايا ذات الأبعاد التربوية والنفسية والاقتصادية التي أصبحت محطَّ رعاية واهتمام المجتمعات المختلفة. ولقد شهد العقد الحالي تطورًا كبيرًا في مجال الاهتمام بذوي الإعاقة العقلية على المستويات العالمية، والإقليمية، والمحلية؛ لدرجة أن تقدم المجتمعات وازدهارها أصبح الآن يُقاس بما توليه هذه المجتمعات من اهتمام ورعاية لهذه الفئة خاصةً، ولذوي الاحتياجات التربوية الخاصة عامةً؛ ولهذا فقد حاول المختصون في ميادين العلم المختلفة (مثل: الطب، والتربية، وعلم النفس، والاجتماع، والقانون، ....وغيرهم) التعرف على هذه القضية من حيث: طبيعتها، ومسبباتها، وطرق الوقاية منها، وتقديم أفضل السبل لرعاية ذوي الإعاقة العقلية.

كما أنه لا يخلو أي مجتمع من فئة الإعاقة العقلية؛ حيث تُشكل نسبة حوالي ٣% من أفراد أي مجتمع تقريبًا، ولكن هذه النسبة قد تزيد أو تقل عن ذلك تبعًا لعدد من العوامل الصحية والثقافية والاجتماعية. ويشير بعض الباحثين إلى أن ذوي الإعاقة العقلية هم الأكثر حرمانًا والأكثر استبعادًا اجتماعيًا في المجتمع [*] (Bigby, 2012; Kozma, Mansell, & Beadle-Brown, 2009)؛ حيث يعاني ما بين (١٠-١٥)% من ذوي الإعاقة العقلية من خطر الاستبعاد الاجتماعي (Myrbakk & VonTetzchner, 2008) ، كما تعدُ الإعاقة العقلية نموذجًا فريدًا من نوعها؛ بسبب تعدد أبعادها الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية والتأهيلية والمهنية، وهذه الأبعاد تتداخل مع بعضها البعض، ومن ثم يقتضي الأمر التعاون بين الجهات المختلفة في هذه النواحي للتعامل مع فئة المعاقين عقليًا (الروسان، ٢٠١٧).

ومن جانب آخر، وعلى مدى العقد الماضي، كانت هناك زيادة في البحث الذي يتناول نوعًا معينًا من العنف المدرسي يُسمى "التنمر المدرسي"، والذي ينطوي على عدوان متعمد ومتكرر، يرتكب في سياق عدم المساواة في القوة بين الضحية والجاني (المتنمر) (Olweus & Limber, 2018). ويحدث التنمر عادةً أمام أعين البالغين، ويتضمن

---

[*] اعتمد الباحثان في التوثيق على الإصدار السادس من دليل الكتابة العلمية والتوثيق الصادر عن رابطة علم النفس الأمريكية APA.

اعتداءات جسدية أو لفظية أو اجتماعية، وتعد منظمة الصحة العالمية التنمر المدرسي مشكلة عالمية؛ حيث تتراوح معدلات حدوثها ما بين (٧-٤٣)٪، بمتوسط قدره ٢٨٪ بين الطلاب في المدارس (World Health Organization, 2016).

وفي هذا الإطار أشارت عديد من الدراسات (Espelage, Rose, & Polanin, 2016; Espelage, Rose, & Polanin, 2015; Hartley, Bauman, Nixon, & Davis, 2015; Farmer, Petrin, Brooks, Hamm, Lambert, & Gravelle, 2012) إلى إن الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة -بشكل عام- يتعرضون للتنمر المدرسي بشكل أكبر طيلة سنوات دراستهم مقارنة بأقرانهم العاديين. كما توصلت دراسة Rose & Gage (2017) إلى أن المعاقين عقليًا القابلين للتعلم -بصفة خاصة- من الصف الثالث الابتدائي وحتى الثالث الثانوي يقعون ضحية للتنمر المدرسي بشكل أكبر بنسبة بلغت ٢٠% مقارنة بباقي الطلاب.

ويقع الطلاب المعاقون عقليًا القابلين للتعلم (داخل مدارسهم) ضحايا للاعتداء والعدوان المتكرر والمقصود من قبل أقرانهم العاديين، كما يتعرضون للسخرية والاستهزاء، والاعتداء على ممتلكاتهم، وتشويه سمعتهم، وتجاهلهم، ورفضهم؛ وذلك بسبب: خصائصهم الجسمية والنفسية والاجتماعية، والإعاقات الجسمية التي من الممكن أن تصاحب إعاقتهم، وتشتت انتباههم، وانخفاض تقدير ذاتهم، وضعف تحصيلهم الدراسي، إضافة إلى أنهم يجدون صعوبة في تعرف مشاعر الآخرين؛ نظرًا لقصور الوظائف العقلية والمعرفية، كما يزداد الأمر خطورة بسبب الفترة الطويلة التي يقضونها في المدارس؛ مما يؤدي إلى ارتفاع احتمالية تعرضهم للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم (Raskauskas & Modell, 2011; Malian, 2012 ؛ الدهان، ٢٠١٧ ؛ ٢٠١٨).

ويعد التنمر المدرسي مشكلة من مشكلات عدم الانضباط المدرسي الأكثر شيوعًا في المدارس الحكومية، وتم تعريفه على أنه سلوك عدواني غير مرغوب فيه من قِبل طالب آخر أو مجموعة من الطلاب والذي ينطوي على خلل في ملحوظ في المهارات الاجتماعية، ومن المحتمل جدًا أن يتكرر في الواقع عدة مرات (Demaray, Malecki, Secord, & Lyell, 2013). وتشير عديد من الدراسات (Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, & Gulemetova, 2013; Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, &

Rigby, 2015; Chen, Cheng & Ho, 2015; Cornell, & Limber, 2015) إلى أن حدوث التنمر المدرسي يتم على الأرجح داخل الفصل؛ حيث يقضي الطلاب أغلب أوقاتهم فيه مقارنة ببيئات المدرسة الأخرى، إلا أنه يتم توفير قدر ضئيل من التدريب على كيفية التعامل مع التنمر المدرسي في الوقت الفعلي للحصة لعدم تعطيل الوقت، وغالبًا ما يكون المعلمون مستغرقين في تدريس المناهج الأكاديمية (Jennings & Greenberg, 2009)، مما يترك القليل من الوقت للتركيز على المشكلات الاجتماعية والعلاقات بين الطلاب.

وإضافة إلى ما سبق، فإن ضحايا التنمر المدرسي جزء من مجموعة أكثر ضعفًا داخل المدارس؛ لأنهم يعانون بشكل مباشر وغير مباشر من هذه الاعتداءات، وبالتالي يطلبون تدخلات يمكن أن تضع حدًا لهذا العنف، وبعض العواقب السلبية لهذه المجموعة من الطلاب، الذين يعانون من الشعور بعدم الأمان، وسوء الأداء المدرسي، والاكتئاب، والأرق، والانتحار (Da Silva, et al., 2016).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة (Jenkins, Demaray, Fredrick, & Summers, 2016; Son, 2011) إلى ارتباط تعرض الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم للوقوع كضحايا للتنمر المدرسي من قِبل أقرانهم بقصور مهاراتهم الاجتماعية؛ حيث إن القصور في تلك المهارات يجعلهم يتصرفون ويسلكون مع أقرانهم العاديين بشكل لا يتناسب مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وبالتّالي يجدون صعوبة في التفاعل الاجتماعي وتكوين صداقات معهم، مما يعرضهم للوقوع كضحايا لهم. كما أن بعض الدراسات السابقة (خوج، ٢٠١٢) أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال المهارات الاجتماعية.

ومن جانب آخر يُعدُّ نقص المهارات الاجتماعية معيارًا لتعريف الأشخاص الذين لديهم إعاقة عقلية، كما يمكن النظر لهذه المهارات على أنها المحور الرئيس في تطور المعاقين عقليًا سواء على الجانب الشخصي أو جانب تجنب الوقع كضحايا للتنمر المدرسي؛ فعديد من التعاريف التي تناولت مفهوم المهارات الاجتماعية عبرت عنه كمصطلح يستخدم لوصف الأداء الوظيفي الاجتماعي الذي يتضمن الصداقة، المكانة الاجتماعية، الكفاية الاجتماعية، السلوك التكيفي(Brooks, Floyd, Robins & Chan, 2015) .

ويعد نقص المهارات الاجتماعية مؤشرًا لظهور الصعوبات التي يواجها الطلاب ذوو الإعاقة العقلية في التوافق؛ لأنهم لم يطوروا هذه المهارات في بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية، كما يواجهون تحديات تعليمية، مثل: الإنجازات، وقدراتهم على التكيف الدراسي. وتتضمن هذه التحديات صعوبات في تركيز أو الحفاظ على الاهتمام بالمهام، واضطرابات الذاكرة وفي عديد من المجالات الأكاديمية الأخرى، مثل: تعميم المعرفة في المجالات الجديدة، وتحسين اللغة. وبناءً على ذلك، فهناك تحديات يواجها ذوي الإعاقة العقلية داخل المدرسة، مثل: تحديات التعلم، والمهارات الاجتماعية، والحفاظ على السلوك المناسب داخل المدرسة (Bouck & Park, 2016) .

ويُعدُّ القصور في المهارات الاجتماعية مصاحبًا للإعاقة العقلية، بل هو من المظاهر الرئيسة لها، والتي تتمثل في خصائص للسلوك الاجتماعي للمعاقين عقليًا؛ حيث يتسم السلوك الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية بالقصور في المهارات الاجتماعية بشكل عام؛ مما يؤثر سلبًا على علاقات هؤلاء الطلاب مع أقرانهم، وحياتهم المدرسية، ونوعية حياتهم، ومدرسيهم، وأولياء أمورهم، وحتى حياتهم الشخصية، لذلك يحتاج الطلاب ذوو الإعاقة العقلية إلى الدعم لاكتساب واستخدام بعض المهارات الاجتماعية (Avcioğlu, 2012) .

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) ، الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (APA, 2013) ، من أن القصور في المهارات الاجتماعية يتعلق بعجز عقلي مصحوب بنقص بالوظيفة التوافقية، ثم ذكر المعايير المطلوبة لتشخيص اضطراب النمو العقلي، وتتضمن هذه المعايير قصور في القدرات العقلية العامة مقارنة بالعمر والفئة الاجتماعية للأشخاص في أنشطتهم اليومية (التواصل، والمشاركة الاجتماعية، والوظائف العامة في المدرسة أو في العمل، والاستقلال الشخصي في المنزل وبيئتهم الاجتماعية)، كما يتصف المعاقون عقليًا ببعض الخصائص الانفعالية والاجتماعية، منها: العدوان، والانسحاب، والسلوك النمطي، والتردد، والنشاط الزائد، وعدم القدرة على ضبط الانفعالات، والعجز عن إنشاء علاقات اجتماعية فعّالة مع الغير، والميل نحو مشاركة الأصغر سنًا في أنشطتهم وعدم تقدير الذات، وعدم الشعور بالأمن والكفاية كما توجد اختلافات كثيرة

بين فئة المعاقين عقليًا في خصائصهم الانفعالية والاجتماعية، وقد يرجع ذلك إلى: ارتباط الانفعال بالسبب المرتبط به، أو نوع التفاعل الذي يحدث بين المعاق عقليًا وبيئته.

وفي نفس السياق تشير النسخة الحادية عشرة من التصنيف الدولي للأمراض International Classification of Diseases (ICD-11)، الصادرة عن منظمة الصحة العالمية (WHO, 2016) إلى أن الإعاقة العقلية تمثل ضعفًا في التطور للعقل، ويتم وصفها من خلال اضطراب في المهارات التي تظهر خلال فترة النمو بما في ذلك المهارات المعرفية والاجتماعية (American Psychiatric Association, 2013; Drossinou-Korea & Panopoulos, 2017; World Health Organization, 2016).

ومما سبق يتضح أن هناك اتفاقًا بين كل من: الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية، والنسخة الحادية عشرة من التصنيف الدولي للأمراض على اعتبار أن القصور في المهارات الاجتماعية يُعدّ أحد أهم المعايير التشخيصية للمعاقين عقليًا، التي يكون لها أثر سلبي بالغ على الجوانب السلوكية والنفسية لديهم؛ مما ينعكس سلبًا على كافة أنواع تفاعلات بينهم في مختلف بيئاتهم المحيطة بهم.

وتُعدُّ القدرات العقلية من العوامل المهمة التي تؤثر سلبًا على اكتساب المهارات الاجتماعية، وبما أن الطلاب المعاقين عقليًا يمرون بنفس مراحل النمو التي يمر بها الطلاب العاديون، إلا أنهم لا يكتسبون تلك المهارات بنفس الكفاءة مثل العاديين أثناء مراحل نموهم؛ حيث يظهر الطلاب المعاقون عقليًا عدم الكفاءة في المهارات الاجتماعية (Özdemir, Ilkım & Tanır, 2018).

ويمكن النظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها تتكون من بعدين رئيسين، الأول: مكون سلوكي؛ حيث يشير إلى السلوكيات التي تصدر من الفرد، والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل اجتماعي مع الآخرين، ويُصنّف إلي: سلوك اجتماعي لفظي: يشمل السلوك الذي يتم من خلاله نقل الرسالة اللفظية بشكل مباشر (مثل: الطلب، الرفض، الشكر أو الثناء، والتعبير عن المشاعر)، وسلوك اجتماعي غير لفظي: يشمل لغة الجسد، والإيماءات، والتواصل البصري، حجم الصوت، وتعبيرات الوجه. والثاني: مكون معرفي؛ حيث يشير إلى الوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما والتصرف بما يناسب

هذا الموقف، وهي سلوكيات غير ملاحظة، وتشمل: الأفكار، والاتجاهات، ومدى معرفته بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية، وفهم السياقات الاجتماعية (Avissar, Licht & Vogel 2016; Avramidis, 2013).

ومما سبق يتضح للباحثَين أن المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا يمكن تصنيفها في بعدين رئيسين؛ هما: الأول؛ مهارات اجتماعية تتعلق بالقدرات الشخصية لهم؛ حيث تتضمن: مهارات تحمل المسئولية، واحترام الذات، والاستئذان، والثقة بالنفس، عدم الاندفاع، وإجراء المحادثات، والتعبير عن النفس، وتوجيه الأسئلة والإجابة عليها، والعمل المستقل في أداء المهمة، وتوكيد الذات، ..... وغيرها، والثاني؛ مهارات اجتماعية تتعلق بالتفاعل مع الآخرين؛ حيث تتضمن: تجنب الاضطهاد، وعدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، واتباع القواعد والالتزام بالقوانين، وتكوين صداقات، وممارسة الأنشطة الجماعية، والتعاون، واللعب في مجموعات، .... وغيرها

وأن القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ناتج عن عدم قدرتهم على التعامل في المواقف الاجتماعية المختلفة مع أقرانهم العاديين، وعدم كفايتهم في مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وهذا القصور في تلك المهارات يزيد من فرصة واحتمالية وقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي، على الرغم من أن تحديد التنمر المدرسي يُعدُّ أمرًا صعبًا بالنسبة للفريق التعليمي، وبالتالي قد يستمر حدوثه لفترات طويلة من الزمن، مما يؤثر سلبًا على تعليم وصحة ونوعية حياة الطلاب الضحايا.

كما أن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية يمكن عزوه إلى أنها من المهارات الضرورية التي يجب أن يمتلكها الطلاب المعاقون عقليًا القابلين للتعلم عند التعامل مع أقرانهم العاديين داخل المدرسة خاصة، ومع المحيطين بهم خلال التفاعلات اليومية في السياقات المختلفة عامةً، كما أنها تُعد من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي. ونظرًا لما يعانيه الطلاب المعاقون عقليًا من وقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي نتيجة للقصور في هذه المهارات، فهم في حاجة ماسة إلى توفير شكل من أشكال الرعاية والتوجيه والحماية.

وفي نفس السياق، أشارت العديد من الدراسات السابقة (Nepi, Fioravanti, Nannini & Peru 2015; Hui Shyuan Ng, et al., 2016; Nitzan & Roth, 2014; Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015;

(Strogilos, & Tragoulia, 2013 ؛ إلى حاجة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم إلى التدريب على المهارات الاجتماعية بالاقتران مع: البرامج المدرسية (الدمج)، وتعلم الأقران، وإدخال مناهج المهارات الاجتماعية ضمن البرنامج الأكاديمي (هنلي، ورامسي، والجوزاين، ٢٠٠٦)، كما أكدت هذه الدراسات على أهمية التعليم والتدريب على المهارات الاجتماعية كمدخل مهم إلى دخول الطلاب ذوي الإعاقة العقلية إلى عالمنا والتعامل معهم، كما لها من دور فاعل في تطورهم.

وتُعدُّ أساليب التدخل السلوكي من أنجح الأساليب التي تستخدم مع الطلاب المعاقين عقليًا التي تهدف إلى زيادة السلوكيات المرغوبة والتقليل من السلوكيات غير المرغوبة؛ وذلك لتحقيق مزيد التوافق بين الطلاب وبين بيئاتهم الاجتماعية؛ حيث أمكن استخدام نماذج التدخل السلوكي مع عديد من المشكلات داخل المستشفيات والعيادات النفسية التي تتعامل مع الأمراض النفسية، وكذلك يمكن استخدامها بشكل أساسي داخل المدارس ومراكز تأهيل ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. وفي هذا الصدد أجرى كل من Mohr, Burns, Schueller, Clarke & Klinkman (2013) دراسة لمراجعة تقنيات التدخل السلوكي في مجال الصحة النفسية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (في المعهد الوطني للصحة العقلية الأمريكية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلي إن أساليب التدخل السلوكي لها فاعلية في تعديل سلوك المعاقين عقليًا، من حيث التفاعل الاجتماعي وإطفاء السلوكيات غير المرغوب فيها، ومن أهم هذه الأساليب النمذجة، والتعزيز، والتشريط المضاد.

ومما سبق يتضح أن ترك المعاقين عقليًا القابلين للتعلم دون دعم قد يؤدي إلى تفاقم مشكلة التنمر المدرسي ضدهم؛ فلا يمكن للطلاب ذوي الإعاقة العقلية –بسبب عدم كفاية مهاراتهم الاجتماعية– العثور على فرصة للتفاعل مع أقرانهم. بمعنى آخر، إن الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في حاجة إلى تقديم نوعًا ما من الدعم؛ حتى يستطيعوا مجاراة أقرانهم العاديين والتفاعل معهم بشكل مقبول، ويمكن تقديم هذا الدعم من خلال البرامج التدريبية السلوكية لتنمية مهاراتهم الاجتماعية؛ والتي تعد بمثابة حاجز وقائي منع هؤلاء الطلاب من الوقوع كضحايا للتنمر المدرسي، ومن هنا تتضح أهمية التدريب للطلاب ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم لتعليمهم بعض المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التفاعل الاجتماعي السليم والمقبول مع أقرانهم العاديين بشكل يقيهم من الوقع كضحايا للمتنمرين.

مشكلة الدراسة:

يُعدُّ المعاقون عقليًا من أكثر الفئات تعرضًا للتنمر المدرسي من قِبل أقرانهم؛ حيث تراوحت نسبة تعرضهم للتنمر المدرسي بشكل عام ما بين (١٥,١ – ٣٦,٣)٪ ؛ كما أن نسبة تعرضهم للتنمر الجسمي (٣٣,٣٪) ، وللتنمر اللفظي (٥٠,٢٪) ، وللتنمر الاجتماعي (٣٧,٤٪) مقارنة بذوي الاحتياجات التربوية الأخرى (Maiano, Aime, Salvas, Morin & Normand, 2016) .

ويقع المعاقون عقليًا القابلون للتعلم ضحايا للتنمر المدرسي من قِبل أقرانهم العاديين بسبب القصور في مهاراتهم الاجتماعية، والنقص في مستوى الذكاء، وعدم القدرة على تكوين صداقات أو التفاعل مع أقرانهم بشكل مقبول، وشعورهم بالعزلة الاجتماعية (الدهان، ٢٠١٨؛ ٢٠١٧). كما أنهم يعانون من قصور واضح في مهارات التواصل الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية والإنسانية، والتفاعلات الاجتماعية، كما أنهم إلى جانب ذلك يتسمون بالانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية، والكفاية الاجتماعية مقارنة بالعاديين؛ الأمر الذي يجعل أدائهم الوظيفي والاجتماعي يتدنى بشكل واضح، وذلك يؤثر بالطبع على قدراتهم على التوافق والنجاح في فصول التعليم العام للتنمر (Black & Jackson, 2007; Storey, Slaby, Adler, Minotti, & Katz, 2008 ؛ عبدالعليم، ٢٠٠٨؛ محفوظ، ٢٠١١).

ويتفق هذا مع ما لاحظه الباحثان أثناء إشرافهما على طلاب التدريب الميداني تخصص الإعاقة العقلية، من وجود بعض المشكلات في بعض المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، مثل: عدم القدرة على تكوين صداقات، وعدم القدرة على التفاعل أو التعامل أو التعاون مع أقرانهم، والعزلة الاجتماعية، والعمل في مجموعات، كما لاحظا أيضًا بعض سلوكيات التنمر التي يمارسها أقرانهم العاديين تجاههم، متمثلًا في العنف المقصود والمتكرر، سواءً بشكل بدني أو لفظي أو اجتماعي، في ظل عدم قدرة ذوي الإعاقة العقلية على الرد أو تجنب هذه السلوكيات.

وقد قام الباحثان بعمل دراسة استطلاعية؛ من خلال توزيع قائمة بعديد من المهارات الاجتماعية (في بعدين رئيسين؛ هما: المهارات المتعلقة بالقدرات الشخصية، والمهارات المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي) لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ وذلك على مجموعة من معلميهم في مدارس الدمج؛ لإبداء وجهة نظرهم حول أكثر هذه المهارات ارتباطًا بتعرض

طلابهم للوقوع ضحايا للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم العاديين. وقد حظيّت (٢٠) مهارة باتفاق ٨٠% من عينة المعلمين. مما دفع الباحثان لتفنيد الأدبيات والدراسات السابقة للوقوف على طبيعة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وسلوك التنمر المدرسي الواقع على الطلاب المعاقين عقليًا من ضحايا للتنمر المدرسي من جهة، وعلى البرامج التدريبية التي تستخدم لتنمية هذه المهارات للحد من وقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي.

إن المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في حاجة إلى التدريب على مهارات اجتماعية معينة بالاقتران مع تدخلات علاجية مدروسة، كبعض البرامج المدرسية، وتعلم الأقران، وإدخال مناهج المهارات الاجتماعية ضمن البرنامج الأكاديمي (هنلي، ورامسي، والجوزاين، ٢٠٠٦)؛ لأن قصور الضبط الذاتي في تعلم المهارة الاجتماعية يمنع الطلاب المعاقين عقليًا من اكتساب تلك المهارة، وبالتالي تُعدُّ تنمية المهارات الاجتماعية من المتطلبات الضرورية للمعاق عقليًا؛ حتى يتمكن من التفاعل وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة تساعده على الاندماج في المجتمع (الديب، ٢٠١١). وفي هذا الصدد تشير نتائج عديد من الدراسات (Garrote, 2017; Gül, 2016; Maddox, Cleary, Kuschner, Miller, Armour, Guy & Yerys, 2018; Plavnick, Kaid & MacFarland, 2015) ، إلى أن التدريب السلوكي يعد حجز الزاوية في تدريب وتعليم المعاقين عقليًا؛ وذلك لأنهم يكتسبون المهارات المختلفة عن طريق التقليد والنمذجة والتعزيز، وأشارت أيضًا إلي أهمية وجود برامج تدريبية سلوكية للمعاقين عقليًا؛ حيث إنهم في أمس الحاجة إلي التدريب السلوكي لتنمية مهاراتهم بشكل عام والمهارات الاجتماعية بشكل خاص؛ وذلك للتوافق مع مجتمعهم، وتجنب الوقوع في مشكلات ناتجة عن القصور في مهاراتهم.

مما سبق يتضح للباحثَينِ أن تعرض الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ضحايا للتنمر المدرسي من قِبل أقرانهم يكون بشكل رئيس؛ نتيجةً للقصور في مهارتهم الاجتماعية، وعندما تُنمى المهارات الاجتماعية المرتبطة بتفاعلاتهم مع الآخرين؛ فإن ذلك سوف ينعكس على تصرفاتهم وسلوكياتهم بشكل يمكنهم من إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، ويجنبهم الوقوع كضحايا للتنمر، وربما يكون التدخل السلوكي أحد الطرق الناجحة التي يمكن عن طريقها تنمية هذه المهارات الاجتماعية. وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض

التنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس السابق التساؤلات الفرعية الآتية:

١- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية) لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؟

٢- ما الاختلاف بين الذكور والإناث من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في المهارات الاجتماعية؟

٣- ما الاختلاف بين الذكور والإناث من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في التنمر المدرسي (الضحية)؟

٤- ما الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية؟

٥- ما الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على مقياس المهارات الاجتماعية؟

٦- ما الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي؟

٧- ما الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية) لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

٣- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في: المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية).

٤- بناء برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ضحايا التنمر المدرسي.

٥- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية في خفض التنمر المدرسي (الضحية) لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ضحايا التنمر المدرسي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

١- أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة؛ حيث إنها تتناول المهارات الاجتماعية، باعتبارها حجر الزاوية في علاقات الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالآخرين، ومحاولة تنميتها؛ مما يُعد بمثابة حاجز وقائي يمنع المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من الوقوع كضحايا للتنمر المدرسي؛ الأمر الذي ينعكس على سلوكهم وتفاعلهم وعلاقاتهم بالآخرين. وتزداد أهمية الدراسة في ظل ندرة الدراسات الأجنبية أو العربية –في حدود علم الباحثين– التي تناولت العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحايا) من منظور تنموي.

٢- كما تتضح أهمية الدراسة في موضوعها؛ الذي هدف بشكل رئيس إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من ضحايا التنمر المدرسي؛ وذلك حتى يتم منح هؤلاء الطلاب القدرة على مواجهة سلوك المتنمرين ضدهم، بدلاً من التوجه لعلاج الآثار النفسية الناتجة عن وقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي؛ أي أن الدراسة هدفت إلى علاج السبب وليس العرض الناتج عن وقوع هؤلاء الطلاب كضحايا للتنمر المدرسي، وهذا يعطيها أهمية خاصة من بين الدراسات العربية أو الأجنبية.

٣- أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة، وهي فئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، ومن الممكن اعتبار هذه الفئة –إذا ما أُحسِن تدريبها– طاقة بشرية مهمة ومؤثرة في كيان المجتمع، وتحتاج للعناية والمحافظة عليها، وتوجيهها لصياغة مستقبلها ومستقبل المجتمع بفكر معتدل مستقيم؛ حيث يُقاس تقدم الدول وازدهارها بما توليه من اهتمام ورعاية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بشكل عام، وللمعاقين عقليًا بشكل خاص.

٤- توجيه نظر المسئولين في وزارة التربية والتعليم، والباحثين، والمربيين، ووسائل الإعلام، والعاملين في مجال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، والعديد من مؤسسات المجتمع المدني بالمملكة، بضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية الملائمة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وما له من أهمية بالغة في الحد من وقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي، وماله من مردود إيجابي على تجاه المجتمع بشكل عام.

٥- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في تنمية المهارات الاجتماعية والوقاية من الوقوع كضحايا للتنمر المدرسي لدى عينات ومجموعات أخرى، وبشكل أوسع، وبتمويل أكبر، وبمشروع تتبناه مؤسسات وهيئات حكومية وغير حكومية.

٦- تُعدُّ هذه الدراسة إضافة إلى التراث النفسي والتربوي في المجتمع السعودي، من حيث جِدة تناول علاقة المهارات الاجتماعية بالتنمر المدرسي (الضحية) من وجهة نظر تنموية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

١ - برنامج تدريبي Training Program:

يُعرّف البرنامج التدريبي على أنه الأداة التي تربط الاحتياجات بالأهداف المطلوب تحقيقها بالوسائل والأساليب التدريبية بعضها البعض بطريقة علائقية، بهدف تنمية القدرات والمهارات الإنسانية (Feldman, Owen, Andrews, Tahir, Barber& Griffiths, 2016).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا على أنه مجموعة من الإجراءات والخطوات ترتكز على فنيات التدخل السلوكي، ويتم إعدادها بأساليب علمية مدروسة، بهدف تنمية بعض المهارات الاجتماعية، والتي بدورها ستكون حاجز وقائي تحمي وتجنب الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من الوقوع كضحايا التنمر المدرسي.

٢ - المهارات الاجتماعية Social Skills:

تُعرّف المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة من سلوكيات اجتماعية تساعد الطالب على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهي تشمل كل من أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي، ويؤثر تفسير وفهم التفاعلات الاجتماعية تأثيرًا كبيرًا على سلوك الطالب (براودر، وسبونر، ٢٠١٣).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا على أنها مجموعة من السلوكيات التي يسلكها المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وتتضمن: توجيه الأسئلة والإجابة عنها، وأداء المهمة بشكل مستقل، وعدم الاندفاع، واحترام الذات، وتوكيد الذات، واتباع القواعد والالتزام بالقوانين، وتكوين صداقات، والتعامل في المواقف الاجتماعية، وعدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، وتجنب الاضطهاد، وتتيح لهم هذه السلوكيات التفاعل الاجتماعي بشكل مقبول مع أقرانهم داخل

المدرسة، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- التنمر المدرسي School Bulling

يُعرّف التنمر المدرسي على أنه سلوك سلبي متعمدة ومتكرر من جانب طالب أو أكثر لإلحاق الأذى بطالب آخر، ويشمل الإيذاء الجسدي، واللفظي، والعاطفي، والاجتماعي، والاكاديمي(Ybarra, Espelage, Valido, Hong, & Prescott, 2019) .

ويعرف طلب وسليمان (٢٠١٩) ضحايا التنمر المدرسي على أنهم الطلاب الذين يتعرضون لأفعال سلبية متعمدة، سواء أكانت هذه الأفعال جسدية (مثل: الضرب، والركل، والدفع، وشد الشعر، والعض، واللمس غير المؤدب) أو لفظية (مثل: الشتم، والسب، والاستهزاء، وإطلاق أسماء غير لائقة) أو اجتماعية (مثل: العزل أو الاستبعاد من المجموعة، ونشر النميمة أو الإشاعات، وتشويه السمعة، وأخذ أو إتلاف أو تخريب الممتلكات)، من قِبل طلاب آخرين أقوى منهم للسيطرة عليهم. وسوف يتبنى الباحثان هذا التعريف لأنه يقوم عليه مقياس ضحايا التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية، كما يتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- المعاقون عقليًا القابلين للتعلم Educable Intellectual Disability:

يُعرّف المعاقون عقليًا القابلين للتعلم بأنهم أولئك الأفراد الذين لديهم قصور دال في الأداء الذهني والمعرفي، وفي مهارات السلوك التكيفية (المهارات الاجتماعية والعملية والأكاديمية)، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن ١٨ عامًا، وتتراوح درجة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) على مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة، ولديهم القدرة على التكيف والاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة، (Grigal, Hart & Weir, 2013; McCallion, Ferretti, Beange & McCarron, 2019).

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بموضوعها الذي تمثل في فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، واقتصر تناوله للمهارات الاجتماعية على: المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية (وتتضمن: مهارة توجيه الأسئلة والإجابة عنها، ومهارة أداء المهمة بشكل مستقل، ومهارة عدم الاندفاع، ومهارة احترام الذات، ومهارة توكيد الذات)، والمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين (وتتضمن: مهارة اتباع القواعد والالتزام بالقوانين، ومهارة تكوين صداقات، ومهارة التعامل في المواقف الاجتماعية، ومهارة عدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، ومهارة تجنب الاضطهاد)، كما اقتصر في تناوله للتنمر المدرسي على فئة "ضحايا التنمر المدرسي" من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وبعينتها التي تمثلت في مجموعة من الطلاب المعاقين عقليًا المقابلين للتعلم ضحايا التنمر المدرسي الملتحقين ببرامج الدمج، وبمكانها الذي تمثل في بعض المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة عسير التعليمية – بمدينة أبها، بالمملكة العربية السعودية، وبزمانها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

دراسات سابقة:

اطلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة، وتم تصنيفها في ثلاثة محاور رئيسة، وسوف يعرض الباحثان فيما يلي عددًا من الدراسات السابقة بشكل مختصر في تلك المحاور كالتالي:

أولًا دراسات تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

هدفت دراسة **Walsh, Holloway, Lydon, McGrath & Cunningham (2019)** إلى التحقق من فاعلية التدخل لتعليم المهارات الاجتماعية للطلاب المعاقين عقليًا وذوي طيف الذاتوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣) طلاب معاقين عقليًا (١ ذكر، ٢ إناث)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) سنة، وتراوحت درجة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠)، و(٣) طلاب من ذوي اضطراب طيف الذاتوية (٢ ذكور، ١ أنثى)، وتم استخدام التصميم تجريبي متعدد الحالات أحادي الحالة، والقياس القبلي/ البعدي لتقييم آثار ونتائج التدخل في

المهارات الاجتماعية، واستخدمت الدراسة مقياس الملاحظات المباشرة للسلوكيات الاجتماعية (إعداد: Walsh et al., 2018) ، ومقياس الاستجابة الاجتماعية (إعداد: Constantino & Gruber, 2012)، ومقياس تقييم المهارات الاجتماعية (إعداد: Gresham & Elliott, 2008)، ومقياس تحديد المستوى (إعداد: Walker et al., 1988)، واعتمدت الدراسة على برنامج ACCESS (منهج التواصل والمهارات الاجتماعية الفعالة)، ونمذجه الفيديو، وإضافة برمجة التعميم، لتنمية المهارات الاجتماعية (إعداد: Walker, Todis, Holmes & Horton, 1988)، ويتكون البرنامج التدريبي من (٢٠) جلسة، زمن كل جلسة ساعة ونصف، بواقع مرتين في الأسبوع. والمهارات المستهدفة (٢٩) مهارة تقع تحت نقاط رئيسة: وهي (أ) التدريب في التعامل مع البيئة الطبيعية، (ب) الطوارئ للحفاظ على النفس والطبيعة، (ج) التدريب النموذجي المتعدد، (د) المواقف الاجتماعية المختلفة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع أفراد العينة أظهروا تحسنًا دالًا في مهارات التواصل الاجتماعي، كما كان تحسن الإناث أفضل من الذكور، مع تعميم المهارات على المواقف في البيئة العادية.

وهدفت دراسة عابد، وإبراهيم، والنجار (٢٠١٨) إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج من خلال برنامج تدريبي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا وطالبة من المعاقين عقليًا في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩,٣-١٢,٧) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة. واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (إعداد رافين، تقنين حسن، ٢٠١٦)، وقد أعدّ الباحث مقياس تقدير المهارات الاجتماعية (تضمن مهارات: التعاون، وتوكيد الذات، والتصرف في المواقف الاجتماعية) للطلاب المعاقين عقليًا، وبرنامج تدريبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كما هدفت دراسة Özokcu, Akçamete & Özyürek (2017) إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على التعليم المباشر لتعليم المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية في الفصول العادية، والمهارات المستهدفة هي (كيفية الاعتذار، وطلب المساعدة،

والانتهاء من المهمة في الوقت المحدد)، وتكونت عينة الدراسة من (٣) طلاب من ذوي الإعاقة العقلية (١ ذكر، ٢ إناث)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١١ – ١٢) سنة، واستخدمت الدراسة استمارة مقابلة المعلمين، وقائمة المهارات الاجتماعية (إعداد: Gresham, 2001)، وتم عقد جلسات التدريب بشكل منفصل بمعدل ثلاث أيام في الأسبوع. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعليم المباشر لتعليم المهارات الاجتماعية للطلاب الثلاثة من ذوي الإعاقة العقلية في الفصول العادية، وأشارت النتائج أن استجابة الإناث لتعلم المهارات الاجتماعية أسرع من الذكور، كما عُقدت جلسات لتعميم هذه المهارات في المواقف المختلفة.

وهدفت دراسة السيد، وعبدالخالق، وعبدالستار (٢٠١٧) إلى التحقق من فاعلية برنامجيّ المنتسوري والبورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا، والمقارنة بينهما في القياس البعدي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤) طالبًا، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ – ١٠) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة (٧ أطفال) طُبق عليها المنتسوري، ومجموعة (٧ أطفال) طُبق عليها البورتاج. وتم تطبيق مجموعة من الأدوات، وهي: مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (تعريب وتقنين: طه، وعبدالموجود، وأبوالنيل، ٢٠١١)، ومقياس المهارات الاجتماعية (إعداد: خليل، ٢٠٠٣)، فضلًا عن البرنامجين. وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامجين في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا، كما كان برنامج المنتسوري أكثر فاعلية مقارنة بالبورتاج.

وهدفت دراسة Hui Shyuan Ng, Schulze, Rudrud & Leaf (2016) إلى تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب ذوى الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف الذاتوية من خلال استخدام أسلوب التدريس التفاعلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب من ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف الذاتوية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩–١٥) سنة، بمتوسط درجة ذكاء (٧٥)، واستخدمت الدراسة مقياس سلوك التكيف (إعداد: Vineland–II; Sparrow, Cicchetti, & Balla, 2005)، واختبار المفردات المصورة (إعداد: Dunn & Dunn, 2007)، والنسخة الرابعة من مقياس وكسلر للأطفال (إعداد: Wechsler et al., 2001)، واعتمدت الدراسة على أسلوب التدريس التفاعلي، من خلال تدريب عينة الدراسة على المهارات الاجتماعية وتكرارها، وتقيم آثار هذا الأسلوب. وتوصلت

نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التدريس التفاعلي أدى إلى اكتساب عينة الدراسة للمهارات الاجتماعية ونقل آثر التعلم وتعميم المهارات الاجتماعية في المواقف المختلفة.

كما هدفت دراسة Eratay (2013) إلى تقييم فاعلية برنامج أنشطة أوقات الفراغ في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض المشكلات السلوكية لدى المعاقين عقليًا. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) من المعاقين عقليًا بدرجة متوسطة، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين متجانستين (تجريبية وضابطة، عدد كل منها ١٦ فردًا؛ بواقع ٨ ذكور، و٨ إناث في كل مجموعة) في العمر، والجنس، ودرجة الإعاقة، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٥-٣٩) سنة. وتم استخدام التصميم شبه تجريبي ذي المجموعتين مع قياس قبلي وبعدي. وتم استخدام مقياس تقييم المهارات الاجتماعية (إعداد: Erol & Şimşek, 2010)، ونموذج تقييم السلوك للأطفال والشباب (إعداد: Akçamete & Avcıoğlu, 2005)، واستمارات تقييم المعلمين للتصميم شبة التجريبي (إعداد: Erol & Şimşek, 2010)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية المهارات الاجتماعية (ضبط النفس، والتعامل مع العدوان، والمهارات المعرفية)، وخفض مشكلات التفكير (في مقياس تقييم السلوك)، ومشاكل الانتباه (في نموذج تقرير المعلم) لصالح القياس البعدي، كما أشارت الدراسة أيضًا إلى أن برنامج أنشطة أوقات الفراغ كان فعّالًا جزئيًا بالنسبة للمعاقين عقليًا من حيث تطوير المهارات الاجتماعية والحد من المشكلات السلوكية والعاطفية.

وهدفت دراسة Avcioğlu (2013) إلى بحث تأثيرات ممارسة نمذجة الفيديو التدريسي على الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في تعلم مهارة "إلقاء التحية"، وتكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب من ذوي الإعاقة العقلية بالمدرسة الابتدائية (٢ ذكور، ٢ إناث)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ - ١١) سنة، واستخدمت الدراسة استمارة جمع البيانات، والمنهج، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نماذج الفيديو في تدريس الطلاب ذوي الإعاقات العقلية يساعدهم على اكتساب مهارة تحية الناس، وبعد اكتساب تلك المهارات استمروا في استخدامها، وأظهروا أنهم يواصلون استخدامها في مختلف الوضع ومختلف الناس، كما أظهرت الأمهات ومعلمات الطلاب رضاهن عن هذه المهارات التي تم تدريسها للطلاب من خلال المقابلات التي أجريت معهن.

وهدفت دراسة Avcioğlu (2012) إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجيات الإدارة الذاتية في اكتساب المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا. تكونت عينة الدراسة من ٩ طلاب (٥ ذكور، ٤ إناث) من المعاقين عقليًا، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠-١٢) سنة. واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات إدارة الذات (إعداد: Mickler, 1984)، ومقياس للمهارات الاجتماعية (إعداد: Çelik, 2010)، والبرنامج التدريبي، كما أُستخدم التصميم متعدد المسار ذي المجموعة الواحدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن برنامج التدريب على مهارات الإدارة الذاتية كان فعالًا في تنمية المهارات الاجتماعية (التعبير عن الغضب دون الإضرار بالآخرين، وحل الاختلافات عن طريق التحدث، وحل النزاعات دون القتال)، كما استمر أفراد المجموعة التجريبية في استخدام هذه المهارات بعد انتهاء البرنامج.

كما هدفت دراسة خطاب (٢٠١١) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لإدارة الانفعالات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبًا من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠,٥٨-١٣) سنة، كما تراوحت درجة ذكائهم ما بين (٥١-٥٤)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة (عدد كل منها ١٠ طلاب)، وتمت المجانسة بين أفراد المجموعتين في: العمر الزمني، والذكاء، وإدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعية. وتم استخدم مقياس ستانفورد-بينيه (الصورة الرابعة) (تعريب: مليكة، ١٩٩٨)، كما أعدّ الباحث مقياسًا لإدارة الانفعالات للطلاب المعاقين عقليًا، ومقياس المهارات الاجتماعية للطلاب المعاقين عقليًا، والبرنامج التدريبي لإدارة الانفعالات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية والتحكم في إدارة الانفعالات لدى الطلاب المعاقين عقليًا بعد تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

ثانيًا: دراسات تناولت التنمر المدرسي (الضحية) لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

هدفت دراسة الدهان (٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج للدراما الإبداعية في خفض سلوك التنمر المدرسي (المتنمر والضحية) لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وتنمية قدرتهم على التعرف على تعبيرات الوجه لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبًا من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٤) سنة. وقد

استخدمت الدراسة مقياس التنمر المصور، ومقياس ضحايا التنمر المصور، ومقياس تعبيرات الوجه (إعداد: الدهان وآخرين، ٢٠١٧). وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في خفض سلوك التنمر المدرسي، والحد من سلوك ضحايا التنمر المدرسي، وزيادة مستوى التعرف على تعبيرات الوجه لدى الطلاب المعاقين عقليًا.

وهدفت دراسة الدهان (٢٠١٧) إلى التعرف على الفروق في كل من: سلوك التنمر المدرسي، اعتبار الذات، والدفاع عن الذات، والتعرف على انفعالات الوجه لدى الطلاب العاديين والطلاب المعاقين سمعيًا والطلاب المعاقين عقليًا، والكشف عن الفروق في سلوك التنمر المدرسي تبعًا لمتغير الجنس، والعمر. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالبًا من الطلاب العاديين، (١٠٠) طالبًا من الطلاب المعاقين عقليًا، و(١٠١) طالبًا من الطلاب المعاقين سمعيًا، وتراوح المتوسط العمر الزمني لأفراد العينة ما بين (٩-١٥) سنة. وقد تم إعداد وتطبيق الأدوات التالية: مقياس التنمر، ومقياس سلوك ضحايا التنمر، ومقياس اعتبار الذات، ومقياس الدفاع عن الذات، ومقياس التعرف على انفعالات الوجه. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعاقين عقليًا أكثر ضحايا التنمر المدرسي مقارنة بالطلاب العاديين والمعاقين سمعيًا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب العاديين والمعاقين عقليًا والمعاقين سمعيًا في اعتبار الذات، وأن الطلاب العاديين والمعاقين سمعيًا أكثر قدرة على التعرف على تعبيرات الوجه من المعاقين عقليًا، أن الطلاب الأصغر سنًا أكثر عرضه للتنمر المدرسي من الأكبر سنًا، وأن الذكور أكثر تنمرًا وعرضة للتنمر المدرسي من الإناث.

كما هدفت دراسة Swearer, Wang, Maag, Siebecker & Frerichs (2012) إلى فهم ديناميات التنمر المدرسي لدى الطلاب بمدارس التعليم العام ومدارس التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٨١٦) طالبًا (٦٨٦ من الطلاب غير المعاقين؛ بواقع ٤٤٥ ذكرًا، و٢٤١ أنثى، و١٣٠ من الطلاب المعاقين بمدارس التربية الخاصة؛ بواقع ٧٤ ذكرًا، و٥٦ أنثى)، تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٦) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس التنمر المدرسي (المتنمر/ الضحية) (إعداد: Taki et al., 2006). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذو اضطراب السلوك والطلاب ممن لديهم إعاقة ملحوظة بمدارس التربية الخاصة تنمروا على الآخرين أكثر من مرة، أو كانوا ضحية للتنمر أكثر من الطلاب في مدارس التعليم العام. كما أن الاختلاف في ضحايا التنمر بين الصفوف الدراسية بالمدارس العادية يظهر أن التنمر في

الصف ١٧ أكثر من التنمر في الصف ١٦ والصف ١٥، وليس هناك فروق في التنمر المدرسي في فصول التربية الخاصة، ولم توجد فروق بين الجنسين في المتنمر وضحايا التنمر، وقد أظهر التلاميذ بمدارس التربية الخاصة نسبة أقل في السلوك الإيجابي للأقران عن العادية.

وهدفت دراسة Reiter, Bryen & Schacher (2007) إلى التعرف على معدلات تكرار التنمر المدرسي وأنواعه التي تعرض لها الطلاب المعاقين عقليًا، ومقارنتها بمثيلاتها لدى العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا وطالبة (٥٠ طالبًا من العاديين؛ بواقع ٢٥ ذكرًا، و٢٥ أنثى، و٥٠ طالبًا من المعاقين عقليًا؛ بواقع ٢٥ ذكرًا، و٢٥ أنثى)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) سنة بمدارس الدمج، واستخدمت الدراسة قائمة أنماط التنمر المدرسي (إعداد: Bryen, Carey & Frantz 2003)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن الطلاب المعاقين عقليًا يتعرضون إلى التنمر بمعدلات أكبر من الطلاب العاديين، كما يتعرض الطلاب المعاقين عقليًا لمختلف أنماط التنمر المدرسي (البدنية، والنفسية، والصحية، والإهمال).

ثالثًا: دراسات تناولت العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

هدفت دراسة Espelage, Rose & Polanin (2015) إلى التحقق من فاعلية برنامج للتعلم المهارات الاجتماعية والانفعالي الاجتماعي (برنامج موناكو) في الحد من التنمر المدرسي (المتنمر – الضحية)، ركزت الدراسة على مهارات التعلم الاجتماعي-العاطفي، بما في ذلك التعاطف والوقاية من التنمر ومهارات الاتصال وتنظيم العاطفة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طالبًا من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من (١٢) مدرسة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١١-١٢) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية (٤٧ طالبًا)، ومجموعة ضابطة (٧٦ طالبًا). واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد: Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013). وقد نفذّ المعلمون (٤١) دروسًا بالمنهج المدرسي من الصف السادس إلى الصف الثامن. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج موناكو في خفض التنمر المدرسي، والحد من وقوع المعاقين عقليًا كضحايا للتنمر المدرسي.

هدفت دراسة Son (2011) إلى التعرف على ضحايا التنمر المدرسي من قِبل الأقران لدى الأطفال المعاقين عقليًا، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية والتوافق المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦٨) طفلًا وطفلة (٨٩١ ذكرًا، ٣٧٧ أنثى)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣-٥) سنوات، واستخدمت الدراسة مقياس عوامل الحماية والمخاطر على الطفل (إعداد: Merrell, 2008)، ومقياس سلوك الأطفال ما قبل المدرسة ورياض الأطفال (إعداد: Carlson, Posner, & Lee, 2008). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنمر المدرسي وكلا من: المهارات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي، والتوافق الدراسي لدى الضحية، ووجود فرق دالة إحصائيًا في المهارات الاجتماعية وفقًا للنوع لصالح الإناث، كما أن التنمر المدرسي ظهر بشكل أكبر لدى الأسر ذوي الدخل المنخفض، وأن هناك طفلًا لكل أربع أطفال في سن ما قبل المدرسة وسن المدرسة الابتدائية ضحية التنمر المدرسي من قبل الأقران بالمدرسة.

وهدفت دراسة Reiter & Lapidot-Lefler (2007) إلى التعرف على التنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا، والكشف عن الفروق بين المتنمرين وضحايا التنمر في المهارات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالبًا من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية (١٠٥ ذكرًا، ٨١ أنثى)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-٢١) سنة، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات؛ وهي: المتنمرين، والضحايا، المتنمرين/الضحايا. وتم استخدام استبيان التنمر المدرسي (إعداد: Olweus, 1991)، واستبيان العدوان (إعداد: Achenbach & Edelbrock, 1986)، واستبيان المهارات الاجتماعية (إعداد: Greshman & Elliott, 1990)، واستبيان التوافق الاجتماعي (إعداد: Goodman, 1997). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاثة (المتنمر، والضحية، المتنمر/الضحية) في المهارات الاجتماعية، وأن كلًا من المتنمرين، والمتنمرين/الضحايا أظهروا مستويات مرتفعة من السلوكيات الخطرة، مثل: نوبات الغضب، والسلوك العدواني، والنزعة إلى الكذب والسرقة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال تحليل الدراسات السابقة التي تم عرضها فيما سبق، يمكن ملاحظة ما يلي:

١- من حيث الأهداف: تعددت أهداف الدراسات السابقة التي تم عرضها، فقد تناولت المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ مثل: دراسة عابد، وإبراهيم، والنجار (٢٠١٨)، ودراسة السيد، وعبدالخالق، وعبدالستار (٢٠١٧)، ودراسة Walsh, et al. (2019) ، ودراسة Özokcu, Akçamete & Özyürek (2017) ، ودراسة Hui et al. (2016) ، ودراسة Eratay (2013)، ومنها دراسات تناولت التنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، مثل: دراسة الدهان (٢٠١٨؛ ٢٠١٧)، ودراسة Swearer, et al. (2012) ، ودراسة Reiter, Bryen & Schacher (2007) ، ودراسات تناولت العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، مثل: دراسة Espelage, Rose & Polanin (2015) ، ودراسة Son (2011) ، ودراسة Reiter & Lapidot-Lefler (2007) . ولم يجد الباحثان (في حدود علمهما) دراسات سابقة تربط بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في إطار تنموي، وعليه فسوف يقوم الباحثان ببناء برنامج تدريبي في إطار هذه العلاقة مستعينين ببعض الدراسات التي تناولت تنمية المهارات الاجتماعية أو التي تناولت خفض التنمر المدرسي (الضحية).

٢- من حيث العينات: حاول الباحثان -قدر الإمكان- التركيز على الدراسات التي أُجريت على المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في المرحلة الابتدائية اتساقًا مع عينة الدراسة الحالية، التي ربطت بين متغيراتها بشكل غير مباشر.

٣- من حيث الأدوات: اعتمدت معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها على تقارير المعلمين أو أولياء الأمور لقياس المهارات الاجتماعية أو ضحايا التنمر المدرسي، كما استخدم بعض الدراسات برامج تدريبية سواء لتنمية المهارات الاجتماعية أو لخفض التنمر المدرسي (الضحية) بشكل منفصل.

٤- من حيث النتائج:

أ- العلاقات الارتباطية: أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، مثل: دراسة Son (2011)، بينما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بينهما، مثل دراسة Reiter & Lapidot-Lefler (2007) .

ب- الفروق بين الجنسين: أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم وفقًا للنوع لصالح الإناث، مثل دراسة Son (2011). بينما لم تتفق نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها بشأن الفروق بين المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في تعرضهم للتنمر المدرسي وفقًا للنوع؛ حيث أشارت نتائج بعضها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التعرض التنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لصالح الذكور مقارنة بالإناث، مثل: دراسة طلب، وسليمان (٢٠١٩)، ودراسة الدهان (٢٠١٨؛ ٢٠١٧)، ودراسة عبده وشاهين وعلام (٢٠١٦)، ودراسة Reiter, Bryen & Schacher (2007)، بينما أشارت بعضها الآخر إلى عدم وجود فروق دالة في التنمر المدرسي وفقًا للنوع، مثل: دراسة Swearer, et al. (2012) .

٥- من حيث موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أ- الدراسة الحالية جاءت مختلفة عن الدراسات السابقة التي تم عرضها، وتعد إضافة لها من حيث تناولها للعلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية) لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في إطار تنموي؛ حيث لم يرصد الباحثان -في حدود علمهما- أي دراسة تناولت الموضوع الحالي على مستوى الدراسات المحلية أو العربية أو الأجنبية، ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية.

ب- الدراسة الحالية جاءت مختلفة عن الدراسات السابقة في تناولها لبرنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وبحث أثره في الحد من وقوع هؤلاء الطلاب كضحايا للتنمر المدرسي، بدلاً من التوجه لعلاج اللآثار النفسية الناتجة عن وقوعهم كضحايا لهذا التنمر؛ أي أن الدراسة اهتمت بعلاج السبب وليس العرض، مما يعطيها أهمية خاصة.

ج- الدراسة الحالية جاءت مسايرة للدراسات السابقة في إجرائها على عينة من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، لما لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الحق في حمايتها والاهتمام بها؛ من خلال تنمية مهاراتها الاجتماعية.

د- كما لاحظ الباحثان أن عدد الدراسات التي تناولت برامج تدريبية للحد من وقوع المعاقين عقليًا القابلين للتعلم كضحايا للتنمر المدرسي أقل بكثير من عدد الدراسات التي تناولت برامج لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم، فجاءت الدراسة الحالية لمحاولة إثراء هذا المجال من خلال الربط بين بينمها عن طريق برنامج تدريبي.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية) لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح الإناث.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس ضحايا التنمر المدرسي.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والقبلي على مقياس المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح متوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدي.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: التتبعي، والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية.

٦- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والقبلي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي، وذلك لصالح متوسطات رتب درجاتهم في القياس القبلي.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: التتبعي، والبعدي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي لدى المجموعة التجريبية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

١ - منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على منهجين: أحدهما وصفي؛ وذلك للتعرف على العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في مقياسيّ المهارات الاجتماعية وضحايا التنمر المدرسي، والمنهج الآخر شبه تجريبي؛ بهدف التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التنمر المدرسي (الضحية) لدى عينة من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ضحايا التنمر المدرسي. وتعتمد الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعتين: تجريبية، وضابطة بقياس قبلي وبعدي وتتبعي.

٢ - عينة الدراسة:

أ - عينة الدراسة الأولية:

تكونت عينة الدراسة الأولية من (٦٠) طالبًا وطالبة (٣٥ ذكرًا، ٢٥ أنثى) من الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ببعض المدارس الابتدائية الحكومية المُطبِقةٌ لنظام الدمج التابعة لإدارة تعليم عسير بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وتراوحت درجة ذكاؤهم ما بين (٥٣–٦٥) درجة على مقياس ستانفورد–بينيه "الصورة الخامسة"، بمتوسط ٥٨,٣٣ درجة، وانحراف معياري ٣,٣٢، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧,٧٥–١٢,٥) سنة، بمتوسط ١٠,٢٤ سنة، وانحراف معياري ١,١٨، والهدف من هذه العينة هو: التأكد من مناسبة وملائمة الأدوات المستخدمة للعينة الأساسية، وتحديد الدرجة الفاصلة (درجة القطع) التي يتم عن طريقها الفصل بين من يمتلكون أو لا يمتلكون المهارات الاجتماعية، أو بين من يقعون أو لا يقعون ضحية للتنمر المدرسي.

ب - عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧٨) طالبًا وطالبة (٤٢ ذكرًا، ٣٦ أنثى) من طلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ببعض المدارس الابتدائية الحكومية المُطبِقةٌ لنظام الدمج التابعة لإدارة تعليم عسير بمدينة أبها، وتراوحت درجة ذكاؤهم ما بين (٥٢–٦٩) درجة على مقياس ستانفورد–بينيه "الصورة الخامسة"، بمتوسط ٦٢,٢٥ درجة، وانحراف معياري ٥,٠٤، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨–١٢,٧٥) سنة، بمتوسط ١٠,٤٩ سنة، وانحراف

معياري ١,١٨، والهدف من هذه العينة هو التحقق من الفروض السيكومترية للدراسة، وكذلك اختيار أفراد العينة التجريبية. وقد اعتمد الباحثان في تشخيص الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم على التقارير الصادرة عن وحدة القياس والتشخيص التابعة لإدارة تعليم أبها، كما تأكد الباحثان من مطابقة تشخيصهم بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للكبار والصغار لـ Raven (تقنين: علي، ٢٠١٦)، ومقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي لـ Doll (تقنين: العتيبي، ٢٠٠٤).

ج - عينة الدراسة التجريبية:

تكونت عينة الدراسة التجريبية من (١٨) طالبًا من الذكور المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، تراوحت درجة ذكائهم ما بين (٦٠-٦٩) درجة على مقياس ستانفورد-بينيه "الصورة الخامسة"، بمتوسط ٦٥,٣٨ درجة، وانحراف معياري ٣,٢٥، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩,٦٧-١٤,١٨) سنة، بمتوسط ١٢,٠٥ سنة، وانحراف معياري ١,٠٦، والهدف من هذه العينة هو التحقق من الفروض التجريبية. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة التجريبية من بين أفراد العينة الأساسية على أن يتحقق فيها شرطان؛ الأول: أن يحصل الطالب على درجة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي تساوي أو تزيد عن درجة القطع التي تم تحديدها بواسطة العينة الأولية (وبلغت ١٢٣) درجة، والثاني: أن يحصل الطالب على درجة في مقياس المهارات الاجتماعية تساوي أو تقل عن درجة القطع التي تم تحديدها بواسطة العينة الأولية (وبلغت ٧١) درجة. وقُسِّمت عينة الدراسة التجريبية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، عدد كل منها ٩ طلاب، وقد تمت المجانسة بين المجموعتين في: متغيريّ الدراسة: المهارات الاجتماعية، والتنمر المدرسي، وبعض المتغيرات الديموجرافية، مثل: درجة الذكاء، والعمر الزمني، ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١): قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين: التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة وبعض المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة
مقياس المهارات الاجتماعية	تجريبية	٩	٧,٥٠	٦٧,٥٠	٢٢,٥٠	١,٥٩٣-	غير دال
	ضابطة	٩	١١,٥٠	١٠٣,٥٠			
مقياس ضحايا التنمر المدرسي	تجريبية	٩	٨,١٧	٧٣,٥٠	٢٨,٥٠	١,٠٦٩-	غير دال
	ضابطة	٩	١٠,٨٣	٩٧,٥٠			
درجة الذكاء	تجريبية	٩	٩,١١	٨٢	٣٧	٠,٣١١-	غير دال
	ضابطة	٩	٩,٨٩	٨٩			
العمر الزمني	تجريبية	٩	٨,٧٢	٧٨,٥٠	٣٣,٥٠	٠,٦١٩-	غير دال
	ضابطة	٩	١٠,٢٨	٩٢,٥٠			

تشير النتائج الواردة في جدول (١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة في متغيريّ الدراسة: مقياسيّ المهارات الاجتماعية، وضحايا التنمر المدرسي، وكذلك درجة الذكاء، والعمر الزمني؛ مما يعكس تجانس العينتين في هذه المتغيرات.

٣ - أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

أولًا: أدوات الجانب السيكومتري:

١- مقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم – محك تقدير المعلمين (إعداد الباحِثَيْن)

أ- مبررات إعداد مقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

نظرًا لعدم وجود تعريف محدد لمفهوم المهارات الاجتماعية يمكن الاعتماد عليه؛ بسبب اتساع المفهوم من جهة، وما يطرأ عليه من تغير بسبب التقدم العلمي المستمر في هذا المجال من جهة ثانية، ولاختلاف المهارات الاجتماعية التي تتناولها الدراسة الحالية والمرتبطة بضحايا التنمر المدرسي من جهة ثالثة، فقد تم إعداد المقياس الحالي بهدف توفير أداة سيكومترية تناسب أهداف الدراسة الحالية، وتراعي طبيعة أفراد العينة، وخصائصهم الاجتماعية والسيكولوجية.

ب- خطوات إعداد المقياس:

وتم اشتقاق أبعاد المقياس وفقراته من خلال المصادر التالية:

- **الاطلاع على التراث النظري والبحوث والدراسات السابقة –ما أمكن التوصل إليه- وثيقة الصلة بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وأهم مكوناتها.**
- **الاطلاع على عديد من المقاييس التي وردت في الدراسات الأجنبية والعربية لقياس المهارات الاجتماعية، ومنها: مقياس تقدير المهارات الاجتماعية (عابد، وإبراهيم، والنجار، ٢٠١٨)، قائمة المهارات الاجتماعية (Özokcu, Akçamete & Özyürek, 2017)، ومقياس تقييم المهارات الاجتماعية (Erol & Şimşek, 2010)، ومقياس المهارات الاجتماعية (Avcioğlu, 2012)، ومقياس المهارات الاجتماعية (خطاب، ٢٠١١)، ومقياس المهارات الاجتماعية (Gresham & Elliott, 2008).**
- **حصر جميع المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم التي تم تناولها في الدراسات العربية المتاحة عبر شبكة الإنترنت (من خلال قاعدة البيانات دار المنظومة)، وعرضها في قائمة على عينة من معلمي المعاقين عقليًا القابلين للتعلم (الملتحقين ببرامج الدمج)، لإبداء الرأي حول أكثرها ارتباطًا بوقوع طلابهم كضحايا للتنمر المدرسي.**
- **استبعاد المهارات الاجتماعية المُتضمنة في المنهج الخاص بالمعاقين عقليًا القابلين للتعلم، والمتضمنة في مناهج الوزارة، ويقوم المعلمون بتعليمها للطلاب داخل الحصص المدرسية.**

وفي ضوء ما سبق، تم إعداد صورة أولية للمقياس تكونت من (٣٠) فقرة لقياس المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وتوزعت الفقرات على بعدين رئيسين، هما: (١) المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية: وتتضمن مهارة توجيه الأسئلة والإجابة عنها، ومهارة أداء المهمة بشكل مستقل، ومهارة عدم الاندفاع، ومهارة احترام الذات، ومهارة توكيد الذات، و(٢) المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين: وتتضمن مهارة اتباع القواعد والالتزام بالقوانين، ومهارة تكوين صداقات، ومهارة التعامل في المواقف الاجتماعية، ومهارة عدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، ومهارة تجنب الاضطهاد. وتضمن كل بُعد فرعي من بُعديّ المقياس (١٥) فقرة. ثم عُرض المقياس على عدد (٧) من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية؛ وذلك لإبداء آرائهم حول مدى

ملائمة المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية. وتم تطبيقه في صورته التجريبية على عينة الدراسة الأولية من الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. وتمت الاستجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي؛ وتُقدر البدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. وجميع فقرات المقياس مصاغة بشكل إيجابي. وبعد تصحيح استجابات أفراد العينة، تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات على النحو التالي:

(١) الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وفقًا للخطوات التالية:

(أ) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (ن= ٦٠)

المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية				المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين			
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	٠,٣٥٩**	٩	٠,٤٧٩**	١٦	٠,٤٢٩**	٢٤	٠,٥٨٨**
٢	٠,٤٩٨**	١٠	٠,٥٩٣**	١٧	٠,٦٠٠**	٢٥	٠,٥٧٠**
٣	٠,٦١٠**	١١	٠,٣٥٤**	١٨	٠,٥٨٤**	٢٦	٠,٦٨٣**
٤	٠,٤٩٧**	١٢	٠,٥٤٠**	١٩	٠,٥٠٥**	٢٧	٠,٤١٩**
٥	٠,٤٣٨**	١٣	٠,٣٩٩**	٢٩	٠,٦٩٨**	٢٨	٠,٣٥٩**
٦	٠,٣٥٨**	١٤	٠,٤٨٦**	٢١	٠,٥٧٢**	٢٩	٠,٦٧٨**
٧	٠,٤٧١**	١٥	٠,٣٩١**	٢٢	٠,٦٣٥**	٣٠	٠,٤٧٩**
٨	٠,٦٥٥**	-	-	٢٣	٠,٣٦٩**	-	-

حيث: "م" رقم الفقرة، "ر" قيمة معامل الارتباط، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى اتساق صياغة الفقرات مع الهدف العام من المقياس.

(ب) حساب معاملات الارتباطات البينية بين الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمتي معاملي ارتباط البعدين: المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية، والمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٣٤ ، ٠,٨٨٤) على الترتيب، كما بلغ قيمة معامل الارتباط بين البعدين ٠,٦٨٠ ، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

(٢) الصدق العاملي للمقياس:

(أ) تم حساب الصدق العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis من الدرجة الأولى لفقرات المقياس باستخدام برنامج LISREL 8.54 ؛ بهدف التحقق من تشبع (صدق) فقرات المقياس على عاملين، وهي: المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية، والمهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين، بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood ، التي أسفرت عن تشبع جميع مفردات المقياس على العاملين الكامنين عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدلل على صدق جميع فقرات المقياس، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

(ب) تم حساب الصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لأبعاد المقياس؛ بهدف التحقق من صدق العوامل في مقياس المهارات الاجتماعية، بطريقة الاحتمال الأقصى، التي أسفرت عن تشبع العاملين على عامل عام واحد، وكانت قيمة كا^{٢} تساوي [١٦,٥٩] بدرجات حرية [صفر]، ومستوى دلالة يساوي [١,٠٠]، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح؛ وهو عاملين فرعيين. ويوضح جدول (٣) وشكل (١) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي لمتغيرين مشاهدين (نموذج العامل الكامن الواحد).

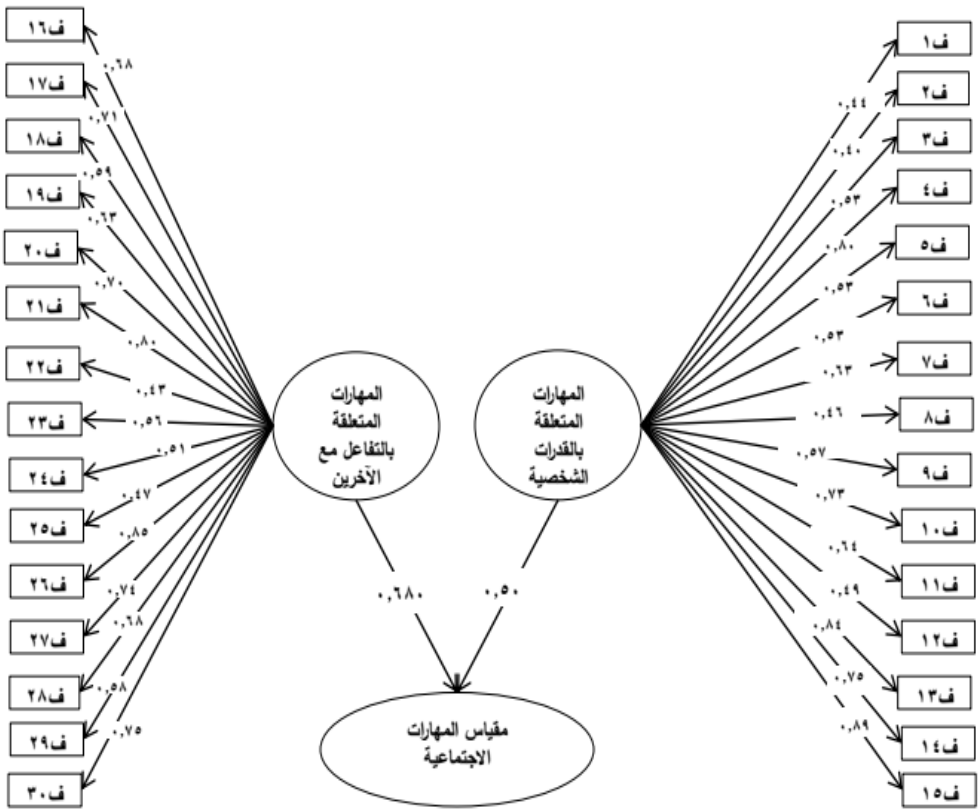
يتضح من جدول (٣)، وشكل (١) أن المتغيرين المشاهدين تشبعا بالعامل الكامن؛ حيث بلغ معامل صدق أو تشبع العامل الأول (المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية) (٠,٥٠٠)، ومن ثم فهو يفسر (٥٠%) من التباين الكلي في المتغير الكامن (المهارات الاجتماعية)، وبلغ معامل صدق أو تشبع العامل الثاني (المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية) (٠,٦٨٠)، ومن ثم فهو يفسر (٦٨%) من التباين الكلي في المتغير الكامن.

جدول (٣): تشبعات فقرات مقياس المهارات الاجتماعية بالعاملين الكامنين من الدرجتين الأولى والثانية

البعد	الفقرة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمه "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية	١	٠,٤٤٤	٠,٠٧٧	**٥,٧٦٦	٠,١٢١
	٢	٠,٤٠٣	٠,٠٦٨	**٥,٩٢٧	٠,١٦٢
	٣	٠,٥٣٤	٠,٠٦٩	**٧,٧٣٩	٠,١٢٣
	٤	٠,٧٩٩	٠,٠٦٨	**١١,٧٥٠	٠,٥٨٢
	٥	٠,٥٢٧	٠,٠٦٦	**٧,٩٨٥	٠,٢٧٧
	٦	٠,٥٢٩	٠,٠٦٦	**٨,٠١٥	٠,٢٧٩
	٧	٠,٦٣٤	٠,٠٧٠	**٩,٠٥٧	٠,٠٣٩
	٨	٠,٤٥٦	٠,٠٧٠	**٦,٥١٤	٠,٠٧١
	٩	٠,٥٧٢	٠,٠٦٩	**٨,٢٩٠	٠,٠٨٤
	١٠	٠,٧٣٤	٠,٠٧٩	**٩,٢٩١	٠,٠٤٩
	١١	٠,٦٣٦	٠,٠٧٠	**٩,٠٨٦	٠,٠٥٢
	١٢	٠,٤٩١	٠,٠٧٠	**٧,٠١٤	٠,٠٣٩
	١٣	٠,٨٤٣	٠,٠٧٨	**١٠,٨٠٨	٠,٠٦٢
	١٤	٠,٧٤٥	٠,٠٦٨	**١٠,٩٥٦	٠,١٤٥
	١٥	٠,٨٨٨	٠,٠٥٥	**١٦,١٤٥	٠,٨٤١
البعد ككل		٠,٥٠٠	٠,١٥٥	**٣,٢٢٨	٠,٣٢١
المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين	١٦	٠,٦٨٣	٠,٠٧٩	**٨,٦٤٦	٠,٠٢٥
	١٧	٠,٧١٢	٠,٠٧٠	**١٠,١٧١	٠,٠٣٩
	١٨	٠,٥٩٢	٠,٠٧٣	**٨,١١٠	٠,٣١٨
	١٩	٠,٦٣٠	٠,٠٧٢	**٨,٧٥٠	٠,٣٦١
	٢٩	٠,٦٩٩	٠,٠٦٩	**١٠,١٣٠	٠,٤٤٢
	٢١	٠,٨٠٠	٠,٠٦٧	**١١,٩٤٠	٠,٥٨٢
	٢٢	٠,٤٣٣	٠,٠٧٦	**٥,٦٩٧	٠,١٧١
	٢٣	٠,٥٥٥	٠,٠٧٨	**٧,١١٥	٠,٠٦١
	٢٤	٠,٥١٢	٠,٠٧٥	**٦,٨٢٧	٠,٢٣٩
	٢٥	٠,٤٦٥	٠,٠٧٦	**٦,١١٨	٠,١٩٧
	٢٦	٠,٨٤٧	٠,٠٦٥	**١٣,٠٣١	٠,٦٥٣
	٢٧	٠,٧٣٥	٠,٠٧٧	**٩,٥٤٥	٠,١٢١
	٢٨	٠,٦٨٢	٠,٠٧٩	**٨,٦٣٣	٠,٠٤٩
	٢٩	٠,٥٧٧	٠,٠٧٣	**٧,٩٠٤	٠,٣٠٢
	٣٠	٠,٧٤٦	٠,٠٧٨	**٩,٥٦٤	٠,٠٦٢
البعد ككل		٠,٦٨٠	٠,١٤٩	**٤,٥٧٠	٠,٤٦٢

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث: قيمة "ت" الجدولية (٢,٥٩) > قيمة "ت" المحسوبة > قيمة "ت" الجدولية (١,٩٦).

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث قيم "ت" المحسوبة ≤ قيمة "ت" الجدولية (٢,٥٩) .



شكل (١): المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجتين الأولى والثانية لمقياس المهارات الاجتماعية

ومما سبق يتأكد تطابق نتائج التحليل العاملي التوكيدي مع التصور الذي بُني عليه مقياس المهارات الاجتماعية، مما يشير إلى صدق المقياس.

(٣) ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان. وقد تمتع المقياس ككل وأبعاده الفرعية بدرجة مناسبة من الثبات، ويوضح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤): معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان

م	المتغير	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان
١	المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية	٠,٧٢٧	٠,٦٩٢
٢	المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين	٠,٧٧١	٠,٧٥٢
٣	المقياس ككل	٠,٨٥٢	٠,٨٣٤

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) إلى أن جميع معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية وبعديه الفرعيين مرتفعة ومقبولة؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠,٧٢٧ – ٠,٨٥٢)، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان ما بين (٠,٦٩٢ – ٠,٨٣٤)، مما يعني ثبات مقياس المهارات الاجتماعية وبعديه الفرعيين.

وبشكل عام، تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس المهارات الاجتماعية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات، ومن ثم يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الحالية.

ج - الصورة النهائية للمقياس وطريقة تطبيقه:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (٣٠) فقرة لقياس المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وتوزعت الفقرات على بعدين رئيسين، هما: (١) المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية: وتتضمن: مهارة توجيه الأسئلة والإجابة عنها، ومهارة أداء المهمة بشكل مستقل، ومهارة عدم الاندفاع، ومهارة احترام الذات، ومهارة توكيد الذات، و(٢) المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين: وتتضمن: مهارة اتباع القواعد والالتزام بالقوانين، ومهارة تكوين صداقات، ومهارة التعامل في المواقف الاجتماعية، ومهارة عدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، ومهارة تجنب الاضطهاد. وتضمن كل بُعد من بُعديّ المقياس (١٥) فقرة. وتتم الاستجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي؛ وتُقدر البدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. ويتراوح مدى الدرجات الكلي لكل بعد من بعديّ المقياس ما بين (١٥-٧٥) درجة، كما يتراوح المدى الكلي لدرجات المقياس ما بين (٣٠-١٥٠) درجة. وجميع فقرات المقياس مصاغة بشكل إيجابي، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى أداء الطالب المهارات

الاجتماعية بشكل مرتفع، وعلى العكس من ذلك، تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى أداء الطالب المهارات الاجتماعية بشكل منخفض. ويقوم المعلمون بتطبيق المقياس وتعبئته نيابةً عن عينة الدراسة الحالية من الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم الذين يقومون بالتدريس لهم.

٢ - مقياس ضحايا التنمر المدرسي– محك تقدير المعلمين (طلب، وسليمان، ٢٠١٩)

يتكوّن المقياس من (٤٥) فقرة لقياس ضحايا التنمر المدرسي لدى الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وتوزعت الفقرات على ثلاثة أبعاد، هي: ضحايا التنمر الجسدي، وضحايا التنمر اللفظي، وضحايا التنمر الاجتماعي، وتضمن كل بُعد (١٥) فقرة. وتتم الاستجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي؛ وتُقدر البدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. ويتراوح مدى الدرجات الكلي لكل بعد من أبعاد المقياس ما بين (١٥–٧٥) درجة، كما يتراوح المدى الكلي لدرجات المقياس ما بين (٤٥–٢٢٥) درجة. وجميع فقرات المقياس مصاغة بشكل إيجابي، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تعرض الطالب كضحية للتنمر المدرسي بشكل مرتفع، وعلى العكس من ذلك، تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى تعرض الطالب كضحية للتنمر المدرسي بشكل منخفض. ويقوم المعلمون بتطبيق المقياس وتعبئته نيابةً عن الطلاب الذين يقومون بالتدريس لهم، سواء أكانوا طلابًا ذوي احتياجات خاصة أو عاديين في المرحلتين الابتدائية أو المتوسطة.

وتم تطبيق المقياس على (٢٦٣) من طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من العاديين وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (معاقين عقليًا، وذوي اضطراب طيف الذاتوية، وذوي صعوبات تعلم). وقد تمتع المقياس في نسخته الأصلية بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، والثبات والصدق؛ حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لأبعاده الفرعية ما بين (٠,٩٧٦ – ٠,٩٨٣). وتراوحت معاملات الثبات للمقياس ككل وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠,٩٣٩ – ٠,٩٨٠)، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان للمقياس ككل وأبعاده الفرعية ما بين (٠,٧٩٠ – ٠,٩٦١)، كما تراوحت معاملات الصدق لأبعاد المقياس ما بين (٠,٩٥٤ – ٠,٩٧٥).

وقد قام الباحثان بالتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي في الدراسة الحالية على النحو التالي:

أ - الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس؛ وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لفقرات البعد الأول (ضحايا التنمر الجسدي) ما بين (٠,٤١٨-٠,٥٩٧)، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات البعد الثاني (ضحايا التنمر اللفظي) ما بين (٠,٤٨٠-٠,٧٥٦)، كما تراوحت معاملات الارتباط لفقرات البعد الثالث (ضحايا التنمر الاجتماعي) ما بين (٠,٤٢٤-٠,٧٦٦)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى اتساق صياغة الفقرات مع الهدف العام من المقياس.

كما تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية: ضحايا التنمر الجسدي، وضحايا التنمر اللفظي، وضحايا التنمر الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٠٠، ٠,٨٩٨، ٠,٨٨٧) على الترتيب، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى اتساق أبعاد المقياس مع الهدف العام منه، ويُعدُّ ذلك إشارة على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

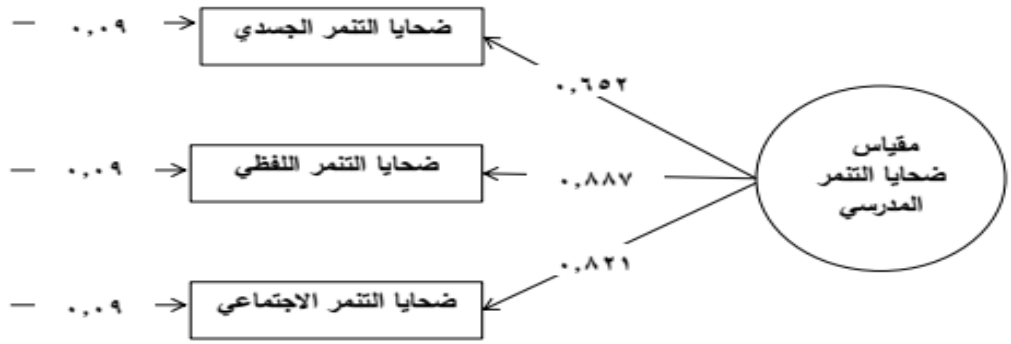
ب - الصدق العاملي للمقياس:

تم حساب الصدق العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis لأبعاد المقياس؛ بهدف التحقق من صدق العوامل في مقياس ضحايا التنمر المدرسي،، بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood ، التي أسفرت عن تشبع الثلاثة عوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا^{2} تساوي [صفر] بدرجات حرية [صفر]، ومستوى دلالة يساوي [١,٠٠]، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح، ويطلق عليه في هذه الحالة بالنموذج المثالي؛ وهو ثلاثة عوامل فرعية. ويوضح جدول (٥) وشكل (٢) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي لثلاثة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد).

جدول (٥): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد) في مقياس ضحايا التنمر المدرسي

البعد	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
ضحايا التنمر الجسدي	٠,٦٥٢	٠,٠٩٦	**٦,٨١٠	٠,٤٢٦
ضحايا التنمر اللفظي	٠,٨٨٧	٠,٠٩٢	**٩,٦٨٣	٠,٧٨٧
ضحايا التنمر الاجتماعي	٠,٨٢١	٠,٠٩٣	**٨,٨٣٧	٠,٦٧٥

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث جميع قيم "ت" المحسوبة ≥ قيمة "ت" الجدولية (٢,٥٩) .



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٢): المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات التي تشبعت بعامل كامن واحد في مقياس ضحايا التنمر المدرسي

يتضح من جدول (٥)، وشكل (٢) أن المتغيرات المشاهدة تشبعت بالعامل الكامن؛ حيث بلغ معامل صدق أو تشبع العامل الأول (ضحايا التنمر الجسدي) (٠,٦٥٢)، ومن ثم فهو يفسر (٦٥,٢%) من التباين الكلي في المتغير الكامن (ضحايا التنمر المدرسي)، وبلغ معامل صدق أو تشبع العامل الثاني (ضحايا التنمر اللفظي) (٠,٨٨٧)، ومن ثم فهو يفسر (٨٨,٧%) من التباين الكلي في المتغير الكامن، كما بلغ معامل صدق أو تشبع العامل الثالث (ضحايا التنمر الاجتماعي) (٠,٨٢١)، ومن ثم فهو يفسر (٨٢,١%) من التباين الكلي في المتغير الكامن.

ومما سبق يتأكد تطابق نتائج التحليل العاملي التوكيدي مع التصور الذي بُني عليه مقياس ضحايا التنمر المدرسي في نسخته الأصلية، مما يشير إلى صدق مقياس ضحايا التنمر المدرسي.

ج - ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان. وقد بلغت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية: ضحايا التنمر الجسدي، وضحايا التنمر اللفظي، وضحايا التنمر الاجتماعي (٠,٦١٧، ٠,٧٦٢، ٠,٨٢٦) على الترتيب، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٩٤٠، وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة، مما يعني ثبات مقياس ضحايا التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية.

كما بلغت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان للأبعاد الفرعية: ضحايا التنمر الجسدي، وضحايا التنمر اللفظي، وضحايا التنمر الاجتماعي (٠,٦٥٨، ٠,٧٤٤، ٠,٨٧٠) على الترتيب، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٨٨٦، وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة، مما يعني ثبات مقياس ضحايا التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية.

وبشكل عام، تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس ضحايا التنمر المدرسي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات، ومن ثم يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الحالية.

ثانيًا: أدوات الجانب التدريبي:

١ - البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التنمر المدرسي لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

أ - مقدمة البرنامج:

نظرًا لما يتسم به المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من القصور الواضح في المهارات الاجتماعية أثناء تفاعلهم مع الآخرين، الأمر الذي يوقعهم كضحايا للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم، فإن البرنامج التدريبي الحالي هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات التدريبية المباشرة وغير المباشرة جماعيًا للطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، بهدف تنمية بعض المهارات الاجتماعية لديهم، ومن ثم يساعدهم على عدم الوقوع كضحية للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم، وذلك من خلال مواجهة سلوكيات التنمرين والتصدي لها،

الأمر الذي ينعكس على توافقهم الدراسي والاجتماعي ويؤدي بهم إلى مستوى أفضل من الصحة النفسية.

ب - أهمية البرنامج والحاجة إليه:

تتضح أهمية البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية والحاجة إليه من خلال النقاط التالية:

(١) تبيّن من خلال الملاحظات الميدانية وما ذُكِر في عديد من الأدبيات النفسية القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، كما أشارت عديد من الدراسات السابقة أن هناك ارتباطًا واضحًا بين هذه المهارات ووقوع هؤلاء الطلاب ضحية للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم، كما أشارت هذه الدراسات أيضًا إلى إمكانية تنمية المهارات الاجتماعية لديهم من خلال البرامج التدريبية، الأمر الذي من الممكن أن ينعكس على الحد والتقليل من وقوع هؤلاء الطلاب كضحية للتنمر المدرسي، ويعطيهم القدرة على مواجهته والتصدي له، مما يعطى أهمية خاصة لهذا البرنامج.

(٢) كما تتضح أهمية البرنامج في التدريب على عديد من المهارات الاجتماعية غير المتضمنة في مناهج وكتب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم –الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية– من جهة، وارتباط هذه المهارات من جهة أخرى بالسلوكيات التي تجعلهم يقعون ضحية للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم.

(٣) تُعدّ مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الطلاب عامة وفي حياة الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم خاصة، كما أن للتدخل المبكر أهمية قصوى إذ ما أمكن إحداثه حتى يتم تجنب عديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية والاجتماعية التي من الممكن أن تحدث مستقبلاً، وذلك قبل أن تتشكل شخصيات هؤلاء الطلاب وبنيتهم المعرفية.

(٤) يمكن أن يفيد البرنامج المراكز والعيادات النفسية، وأولياء الأمور، والعاملين، والمهتمين بمجال المعاقين عقليًا في إعداد مواقف التعلم والكتب والخبرات التربوية التي تساعدهم على الاستفادة القصوى من الخبرات التي يتعرضون لها، كما تسهم هذه المعلومات في تصميم البرامج التدريبية المقدمة لمثل هؤلاء الطلاب.

(٥) كما تتضح أهمية البرنامج والحاجة إليه من خلال الفئة التي يُقدم لها؛ حيث أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من الذكور أقل من نظائرهم الإناث في المهارات الاجتماعية (Walsh et al., 2019; Özokcu, Akçamete & Özyürek, 2017; Eratay, 2013)، وأكثر منهن في الوقوع كضحايا للتنمر المدرسي (الدهان، ٢٠١٨؛ ٢٠١٧؛ Eratay, 2013) الأمر الذي يُعطى أهمية خاصة للبرنامج التدريبي الحالي.

ج - الإعداد للبرنامج:

قام الباحثان بتجهيز المقاييس اللازمة لإجراء التجربة الأساسية، وتحديد العينة التجريبية والتي يتم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، وتهيئة الظروف المناسبة، من حيث: الوسائل المستخدمة، والوقت المناسب، وتهيئة المكان وإعداده لعقد الجلسات التدريبية، وتشجيع الطلاب على الأداء الجيد، والاستمرار في عملية التدريب بكل همة ودافعية ونشاط.

د - تخطيط البرنامج:

تم تخطيط البرنامج تخطيطًا علميًا، بحيث تتكامل أهدافه مع الأهداف التربوية لمدرسة التربية الفكرية، وبحيث يكون برنامجًا متكاملاً مع البرنامج التربوي العام في المدرسة في ضوء وظيفتها التربوية، كما أُخذت في الاعتبار ظروف المدرسة: من إمكانات متاحة ومطلوبة، ووجود مكان مناسب لعقد الجلسات، ومدى موافقة أهالي الطلاب على تنفيذ البرنامج. كما تم التأكيد على ضرورة تحمل الطلاب جزءً من المسئولية في تنفيذ وإنجاح البرنامج والاستفادة منه والاشتراك في عملية تقويمه.

وتحتوي عملية تخطيط البرنامج على ما يلي:

(١) فلسفة البرنامج:

اعتمدت فلسفة البرنامج على التدريب السلوكي ومنطلقاته النظرية وفنياته المتنوعة، والتي تعتمد بشكل كبير على التعزيز والإثابة، الأمر الذي يساعد في تكرار السلوك المرغوب، كما أن المبدأ الأساسي في المنهج السلوكي هو أن السلوك تحكمه نتائجه؛ بمعنى أن النتيجة التي تعود على الفرد بفائدة تضمن للسلوك أن يصدر عن الفرد مرة أخرى، والنتيجة التي لا تعود عليه بفائدة أو تعود عليه ببعض الألم تجعله لا يميل إلى تكرار هذا السلوك.

(٢) أهداف البرنامج:

(أ) الهدف العام:

يتمثل الهدف العام من البرنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية، والتي ستساعدهم بدورها في الحد والتقليل من وقوعهم كضحية للتنمر المدرسي.

(ب) الأهداف الإجرائية:

١- يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وتتضمن المهارات الفرعية: توجيه الأسئلة والإجابة عنها، وأداء المهمة بشكل مستقل، وعدم الاندفاع، واحترام الذات، وتوكيد الذات.

٢- يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وتتضمن المهارات الفرعية: اتباع القواعد والالتزام بالقوانين، وتكوين صداقات، والتعامل في المواقف الاجتماعية، وعدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، وتجنب الاضطهاد.

٣- يهدف البرنامج من خلال تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم إلى الحد من وقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي.

(٣) الفئة المستهدفة من البرنامج:

يطبق البرنامج على عدد (٩) من الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من الذكور بمدرسة الزهراء الابتدائية التابعة لإدارة تعليم عسير بمدينة أبها.

(٤) الخدمات التي يقدمها البرنامج:

يقدم هذا البرنامج بعد تنفيذه وتطبيقه مجموعة من الخدمات، وهى:

(أ) الخدمات النفسية: يتضمن البرنامج محاولة تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، مما يساعدهم في مواجهة والتصدي للتنمر المدرسي الواقع عليهم من قِبل أقرانهم، وذلك يجنبهم الآثار النفسية الخطيرة نتيجة الوقوع كضحية للتنمر المدرسي، مما يسهم في تحقيق النمو النفسي السوي لأفراد العينة.

(ب) الخدمات التربوية: يتضمن البرنامج -من خلال تنويع المهارات الاجتماعية التي يتدرب عليها المتدربون- حل بعض مواقف الصراع (التي يحدث فيها التنمر المدرسي)، التي قد

تنشأ بين المتدربين وأقرانهم خلال البيئة المدرسية، الأمر الذي يساعدهم على تحقيق التوافق النفسي والتربوي السليم.

(ج) **الخدمات الاجتماعية:** يتضمن البرنامج عديد من الأنشطة الجماعية التي تهدف إلى تنمية أساليب التواصل الاجتماعي التي يعاني منها المتدربون تجاه أقرانهم في العديد من المواقف (داخل الفصل، ساحة المدرسة، ملعب المدرسة، الحمامات، ....)، وذلك من خلال ما تتسم به الجلسات التدريبية من خلال تعليم المتدربين لبعض المهارات الاجتماعية، والتواصل بينهم وبين المدربيّن لتحقيق النمو الاجتماعي السوي.

(د) **الخدمات الوقائية:** يتضمن البرنامج تقديم الوقاية وتحصين الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من مواجهة التنمر المدرسي من قِبل أقرانهم في المستقبل أثناء دراستهم، وفي حياتهم بشكل عام.

(هـ) **خدمات المتابعة:** يتضمن البرنامج دراسة تتبعيه منظمة لكل خطواته، وأسلوب تنفيذه، ومدى الاستفادة، والنتائج التي تحققت بعد التطبيق، ومتابعة أفراد المجموعة التجريبية؛ حتى يمكن التعرف على مدى التغير السلوكي، والحالات التي قد تحتاج إلى تقديم المزيد من الخدمات التدريبية، ومن ثم تقديم الخدمات إضافية، وتستمر فترة المتابعة لمدة شهرين من بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

(٥) **أنشطة البرنامج:**

حرص الباحثان على أن تتنوع أماكن المواقف والأنشطة في البرنامج التدريبي؛ حيث يتضمن التفاعل في: داخل الفصل، وساحة المدرسة، ومرافق المدرسة، كما اصطحب الباحثان الطلاب وشاركوهم في عديد من الأنشطة الرياضية والفنية داخل المدرسة؛ حتى تتجدد دافعية التلاميذ ونشاطهم في الاشتراك بفاعلية في البرنامج.

(٦) **محتويات البرنامج:**

وقد رُوعي عند اختيار محتوى البرنامج أن يكون متنوعًا، وأن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها، وبما يتناسب مع طرق العرض والوسائل المتاحة في حدود إمكانات الطلاب، والمدرسة، بما يساعد تحقيق الهدف منه.

يحتوي البرنامج التدريبي الحالي على (٢٢) جلسة تدريبية جماعية، وذلك على مدار (٨) أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، زمن كل جلسة حوالي (٤٥) دقيقة. ويوضح جدول (٦) ملخصًا لجلسات البرنامج التدريبي المقدم للمجموعة التجريبية.

جدول (٦): ملخص لجلسات البرنامج التدريبي المقدم للمجموعة التجريبية

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة
١	مقدمة وتعارف	١- أن يتعرف أفراد المجموعة التدريبية على الباحثين لإزالة حالة الخوف والرهبة. ٢- أن يتعرف المتدربين على بعضهم البعض لتحقيق الألفة. ٣- تطبيق مقياسي الدراسة: المهارات الاجتماعية، وضحايا التنمر المدرسي (التطبيق القبلي).
٢-١١	تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية	١- أن يتعرف المتدربون على المواقف التي تتطلب المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية (توجيه الأسئلة والإجابة عنها، وأداء المهمة بشكل مستقل، وعدم الاندفاع، واحترام الذات، وتوكيد الذات). ٢- أن يتدرب المتدربون على مواقف مختلفة تنمي لديهم المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية. ٣- أن يميز المتدربون بين امتلاك وعدم امتلاك المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية. ٤- أن يتصرف المتدربون في المواقف المختلفة بأساليب وطرق تتضح فيها المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية. ٥- أن يعمم المتدربون الطرق الجديدة التي تعلموا فيها المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية.
١٢- ٢١	تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين	١- أن يتعرف المتدربون على المواقف التي تتطلب المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين (اتباع القواعد والالتزام بالقوانين، وتكوين صداقات، والتعامل في المواقف الاجتماعية، وعدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، وتجنب الاضطهاد. ٢- أن يتدرب المتدربون على مواقف مختلفة تنمي لديهم المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين. ٣- أن يميز المتدربون بين امتلاك وعدم امتلاك المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين. ٤- أن يتصرف المتدربون في المواقف المختلفة بأساليب وطرق تتضح فيها المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين. ٥- أن يعمم المتدربون الطرق الجديدة التي تعلموا فيها المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين.
٢٢	التقييم وإغلاق الجلسات	١- استرجاع النقاط المهمة في الجلسات السابقة. ٢ - تطبيق مقياسي الدراسة: المهارات الاجتماعية، وضحايا التنمر المدرسي (التطبيق البعدي). ٤ - إغلاق الجلسات.

ويُطلب من كل متدرب أن يؤدي جميع التدريبات والأنشطة، ولا يتم الانتقال من تدريب لآخر حتى يتم التأكد من إنجاز المتدربين للتدريب السابق بنجاح.

وقد حرص الباحثان على أن يكون اختيار محتوى البرنامج التدريبي قائمًا على بعض الأسس، منها ما يلي:

(أ) تنوع الخبرات والمواقف التدريبية التي يتعرض لها الطلاب ويتفاعلون خلالها مع أقرانهم، وأن تكون مألوفة بالنسبة لهم؛ أي مستمدة من البيئة التي يعيشون فيها (على سبيل المثال: مواقف داخل الفصل، ومواقف في ساحة المدرسة، ومواقف في مرافق المدرسة، ...الخ).

(ب) التدرج في محتوي البرنامج التدريبي؛ بحيث يتم الانتقال تدريجيًا من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيدًا.

(ج) استخدام المواد والأدوات الطبيعية في عملية التدريب كلما كان ذلك ممكنا؛ وذلك لتقريب المعنى، ومن ثم يزيد من دافعية المتدربين في مواصلة التدريب.

(د) تنوع الخبرات المتضمنة في البرنامج لتحقيق أكبر قدر لاستثارة ميول واهتمامات المتدربين.

(هـ) التعزيز الفوري للاستجابة الصحيحة للمتدربين، من خلال التشجيع والاستحسان والمكافآت المادية والغذائية؛ فالتعزيز يقوى السلوك.

(و) الاهتمام بالتغذية الراجعة، التي يحصل عليها المتدربين من خلال أدائهم الصحيح للمهارات المطلوبة أو من خلال أدائهم للواجب المنزلي.

(س) أن تكون الأنشطة والمهارات المستخدمة في البرنامج التدريبي مناسبة للمهارات الاجتماعية المراد تنميتها.

(٧) تقويم البرنامج:

تضمن تقويم البرنامج التدريبي الحالي الخطوات التالية:

(أ) **التقويم المبدئي للبرنامج:** من خلال إجراء القياس القبلي للمقياسين: المهارات الاجتماعية، وضحايا التنمر المدرسي؛ للوقوف على متغيريّ الدراسة لدى المجموعة التجريبية.

(ب) **التقويم أثناء تطبيق البرنامج:** من خلال الاهتمام والتركيز على إتقان كل الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لكل المهارات الفرعية والأنشطة التي تقدم لهم قبل الانتقال للمهارة أو

النشاط التالي؛ وذلك بعقد جلسة للتأكد من اكتسابهم المهارة وتعميها في المواقف المماثلة، والاهتمام بالتغذية الراجعة لما لها من دور فعال في تنمية المهارات المقصودة، وكذلك مناقشة الواجب المنزلي.

(ج) **التقويم النهائي للبرنامج:** من خلال إجراء القياس البعدي للمقياسين: المهارات الاجتماعية، وضحايا التنمر المدرسي، ومقارنة نتائجها بنتائج القياس القبلي، ومن ثم يتم التعرف على تأثير البرنامج في تنميته للمهارات الاجتماعية المقصودة.

(٨) **الفنيات السلوكية المستخدمة:**

استخدمت في الجلسات التدريبية عديد من الفنيات والأساليب السلوكية، مثل: الشرح، والتساؤل، والتشكيل، والتسلسل، والنمذجة، والتقليد، والتصحيح، والتعزيز، والإطفاء، ولعب الدور، وقلب الدور، وتوكيد الذات، والتغذية الراجعة.

** **وقبل البدء في الجلسات التدريبية للبرنامج، قام الباحثان بما يلي:**

١- إعداد وتهيئة المكان (غرفة المصادر بالمدرسة) الذي سيتم فيه تقديم الجلسات التدريبية للبرنامج، حتى يطمئن على أن المكان مناسب لعقد الجلسات التدريبية، الأمر الذي سيسهم في إنجاح التدريبات. وقد تم ذلك بمساعدة إدارة المدرسة التي أبدت تعاونًا جيدًا مع الباحثين من أجل إتمام التطبيق.

٢- تنظيم أوقات ومواعيد الجلسات التدريبية بما يتوافق مع إدارة المدرسة.

٣- الاتفاق مع بعض المعلمين الذين سيتعاونون في تطبيقه تعبئة أداتي الدراسة نيابة عن طلابهم، وقد أبدى الجميع مشكورين حُسن تعاونهم الصادق.

٤- تجهيز الأدوات والوسائل التي ستستخدم في البرنامج.

نتائج الدراسة:

أولًا: نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية) لدى الطلاب المعاقين عقليًا القابلين للتعلم". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس ضحايا التنمر المدرسي، ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس ضحايا التنمر المدرسي (ن= ٧٨)

المتغيرات		ضحايا التنمر المدرسي			
		ضحايا التنمر الجسدي	ضحايا التنمر اللفظي	ضحايا التنمر الاجتماعي	الدرجة الكلية
المهارات الاجتماعية	المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية	-٠,٤٦١**	-٠,٢٤٥*	-٠,٢٨٠*	-٠,٣٦٥**
	المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين	-٠,٣٢٨**	-٠,٣٠٧**	-٠,٥١٣**	-٠,٣٦٨**
	الدرجة الكلية	-٠,٣٥٢**	-٠,٢٣٦*	-٠,٤١٩**	-٠,٣٦٦**

(*) دال عند مستوى ٠,٠٥، (**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) وجود ارتباط سالب ودال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين درجات أفراد العينة الأساسية على مقياس المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية) ومقياس ضحايا التنمر المدرسي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية)، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد انخفض تبعًا لذلك التنمر المدرسي عليه (احتمال وقوعه كضحية للتنمر المدرسي)، والعكس صحيح. ويأمل الباحثان أن تتأكد هذه العلاقة من خلال الدراسة التجريبية، وبالتالي تتحقق صحة الفرض الأول.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح الإناث". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس المهارات الاجتماعية، ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨): اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المهارات الاجتماعية

المتغير	الذكور (ن=٤٢)		الإناث (ن=٣٦)		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المهارات الاجتماعية	٤٦,٢١	١٦,٤٨	٦٣,٠٨	٥,٠٩	-٥,٩٠١	٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أن قيمة اختبار "ت" للفرق متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المهارات الاجتماعية دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما

يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، وبالتالي تتحقق صحة الفرض الثاني.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس ضحايا التنمر المدرسي لصالح الذكور". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا التنمر المدرسي، ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩): اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس ضحايا التنمر المدرسي

المتغير	الذكور (ن=٤٢)		الإناث (ن=٣٦)		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
ضحايا التنمر المدرسي	١٠٦,٤٥	٢٤,٩٥	٨٥,٧٤	٩,٧١	٤,٦٨٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن قيمة اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس ضحايا التنمر المدرسي دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس ضحايا التنمر المدرسي لصالح الذكور، وبالتالي تتحقق صحة الفرض الثالث.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والقبلي على مقياس المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح القياس البعدي." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم Z (*) ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: البعدي، والقبلي للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية (باستخدام اختبار ويلكوكسون)، ويوضح جدول (١٠) نتائج ذلك.

(*) تعني Zالنسبة الحرجة، وهي تشير إلى اتجاه الفروق بين مجموعتي المقارنة.

جدول (١٠): قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية

المتغير	القياس بعدي/قبلي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٨٢	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٧٧	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٧٠	٠,٠١	القياس البعدي
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم Z دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب القياسين: البعدي، والقبلي للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية، وذلك لصالح القياس البعدي. ويشير ذلك إلى احتمالية تأثير البرنامج التدريبي الذي طُبق على المجموعة التجريبية لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم. وسعيًا نحو مزيد من التأكد من أن هذا الفرق يرجع فقط إلى المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) وأنه لا يرجع إلى عوامل أخرى خارجية، قام الباحثان بما يلي:

١- المقارنة بين متوسطات رتب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال القياس البعدي (باستخدام اختبار مان ويتني)، ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١): قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين: التجريبية والضابطة في المهارات الاجتماعية خلال القياس البعدي

المتغير	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة	اتجاه الدلالة
المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية	ضابطة	٩	٦,١١	٥٥	١٠	٢,٧١٦-	٠,٠١	المجموعة التجريبية
	تجريبية	٩	١٢,٨٩	١١٦				
المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية	ضابطة	٩	٥,٤٤	٤٩	٤	٣,٢٥٠-	٠,٠١	المجموعة التجريبية
	تجريبية	٩	١٣,٥٦	١٢٢				
الدرجة الكلية	ضابطة	٩	٥	٤٥	٠	٣,٥٨٧-	٠,٠١	المجموعة التجريبية
	تجريبية	٩	١٤	١٢٦				

يتضح من جدول (١١) أن جميع قيم Z دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في المهارات الاجتماعية وذلك خلال القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٢- المقارنة بين متوسطات رتب القياسين: القبلي، والبعدي، للمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية (باستخدام اختبار ويلكوكسون). ويوضح جدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول (١٢): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية

المتغير	القياس بعدي/قبلي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٦,٥٠	١٣	٠,٧٠٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٣,٨٣	٢٣		
	الرتب المتعادلة	١				

يتضح من جدول (١٢) أن قيم Z غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب القياسين: القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية؛ أي أنه لم يحدث تحسن دال في المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة الضابطة.

ومما سبق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والقبلي على مقياس المهارات الاجتماعية، وبذلك تتحقق صحة الفرض الرابع.

خامسًا نتائج الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المهارات الاجتماعية بين قياس المتابعة والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين المتابعة والبعدي للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية (باستخدام اختبار ويلكوكسون)، ويوضح جدول (١٣) قيمة Z ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطات الرتب.

جدول(١٣): قيمة Z ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات القياسين المتابعة والبعدي للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية (ن=٩)

الأبعاد	القياس متابعة/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	الرتب السالبة	١	٤	٤	٠,٩٦٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٢,٧٥	١١		
	الرتب المتعادلة	٤				

ويتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية بين قياس المتابعة والقياس البعدي.

ومما سبق يمكن قبول الفرض الصفري، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية.

سادسًا: نتائج الفرض السادس:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والقبلي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي، وذلك لصالح القياس القبلي." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: البعدي، والقبلي للمجموعة التجريبية في مقياس ضحايا التنمر المدرسي (باستخدام اختبار ويلكوكسون)، ويوضح جدول (١٤) نتائج ذلك.

جدول (١٤): قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية في مقياس ضحايا التنمر المدرسي

المتغير	القياس بعدي/قبلي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
ضحايا التنمر الجسدي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٩٩	٠,٠١	القياس القبلي
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
ضحايا التنمر اللفظي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٨٧	٠,٠١	القياس القبلي
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
ضحايا التنمر الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٨٠	٠,٠١	القياس القبلي
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٧٠	٠,٠١	القياس القبلي
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥			

يتضح من جدول (١٤) أن جميع قيم Z دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب القياسين: البعدي، والقبلي للمجموعة التجريبية في مقياس ضحايا التنمر المدرسي، وذلك لصالح القياس القبلي؛ وهذا يعني أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي كانت منخفضة بشكل دال إحصائيًا عن متوسطات رتب درجاتهم في القياس القبلي. ويشير ذلك إلى احتمالية تأثير البرنامج التدريبي الذي طُبق على المجموعة التجريبية لخفض التنمر المدرسي الواقع عليه (الوقوع كضحية للتنمر). وسعيًا نحو مزيد من التأكد من أن هذا الفرق يرجع فقط إلى المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) وأنه لا يرجع إلى عوامل أخرى خارجية، قام الباحثان بما يلي:

١- المقارنة بين متوسطات رتب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي، وذلك من خلال القياس البعدي (باستخدام اختبار مان ويتني). ويوضح جدول (١٥) نتائج ذلك.

جدول (١٥): قيم Z ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي خلال القياس البعدي

المتغير	مجموعتا المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوي الدلالة	اتجاه الدلالة
ضحايا التنمر الجسدي	ضابطة	٩	٥	٤٥	٠	٣,٦١٤-	٠,٠١	المجموعة الضابطة
	تجريبية	٩	١٤	١٢٦				
ضحايا التنمر اللفظي	ضابطة	٩	٥	٤٥	٠	٣,٦٦٢-	٠,٠١	المجموعة الضابطة
	تجريبية	٩	١٤	١٢٦				
ضحايا التنمر الاجتماعي	ضابطة	٩	٥	٤٥	٠	٣,٦٤٧-	٠,٠١	المجموعة الضابطة
	تجريبية	٩	١٤	١٢٦				
الدرجة الكلية	ضابطة	٩	٥	٤٥	٠	٣,٥٨٥-	٠,٠١	المجموعة الضابطة
	تجريبية	٩	١٤	١٢٦				

يتضح من جدول (١٥) أن جميع قيم Z دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي من خلال القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة الضابطة؛ أي أن متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية كانت منخفضة بشكل دال إحصائيًا خلال القياس البعدي عن متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس ضحايا التنمر المدرسي.

٢- المقارنة بين متوسطات رتب القياسين: القبلي، والبعدي، للمجموعة الضابطة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي (باستخدام اختبار ويلكوكسون). ويوضح جدول (١٦) نتائج ذلك.

جدول (١٦): قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي

المتغير	القياس بعدي/قبلي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
ضحايا التنمر المدرسي	الرتب السالبة	٤	٦,٦٢	٢٦,٥٠	٠,٤٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٣,٧٠	١٨,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة Z غير دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب القياسين: القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة في

مقياس ضحايا التنمر المدرسي؛ أي أنه لم يحدث انخفاض دال في التنمر المدرسي (الضحية) لدى أفراد المجموعة الضابطة.

ومما سبق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والقبلي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي لصالح القياس القبلي، وبذلك تتحقق صحة الفرض الخامس.

سابعًا: نتائج الفرض السابع:

ينص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس ضحايا التنمر المدرسي بين قياس المتابعة والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة Z ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات القياسين المتابعة والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس ضحايا التنمر المدرسي (باستخدام اختبار ويلكوكسون)، ويوضح جدول (١٧) قيمة Z ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات الرتب.

جدول (١٧): قيمة Z ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات القياسين المتابعة والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس ضحايا التنمر المدرسي

الأبعاد	القياس متابعة/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
ضحايا التنمر المدرسي	الرتب السالبة	٣	٨	٢٤	٠,١٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
	الرتب المتعادلة	٠				

ويتضح من جدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس ضحايا التنمر المدرسي بين قياس المتابعة والقياس البعدي.

ومما سبق يمكن قبول الفرض الصفري، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في خفض التنمر المدرسي الواقع على المجموعة التجريبية (وقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي).

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

١ - مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

توضح نتائج الفرض الأول الواردة في جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات

الاجتماعية (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس ضحايا التنمر المدرسي (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية)، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Son (2011) من أن هناك تأثيرًا سلبيًا للتنمر المدرسي على السلوك الاجتماعي والنمو اللغوي لدى الضحية، ودراسة خوج (٢٠١٢) التي توصلت نتائجها بأن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي لصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما بينت النتائج أيضًا أن المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب (الضبط الاجتماعي، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية)، كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج دراسة Jenkins et al. (2016) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنمر/ الضحية والمهارات الاجتماعية (التعاون، والتأكيد، والتعاطف، وضبط النفس).

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة Reiter & Lapidot–Lefler (2007) ؛ حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث (المتنمر، والضحية، المتنمر/الضحية) في المهارات الاجتماعية، وقد فسروا هذه النتيجة في ضوء ما يتصف به المعاقون عقليًا من الضعف في فهم وتفسير تعامل الآخرين معهم في المواقف المختلفة، كما أن معظم الطلاب ذوي الإعاقة العقلية يتعرضون لنوع من سوء المعاملة، في الحي، أو من قبل مقدمي الخدمات مثل سائق الحافلة الخاصة بالمدرسة، أو حتى في المنزل، إلى درجة أعلى من ذلك بكثير من أقرانهم العاديين، وربما قد يدفعهم هذا إلى الاعتياد على سوء المعاملة، وعدم الإفصاح عن التنمر ضدهم، أو التفرقة بين طرق التعامل معهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص النفسية والاجتماعية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ حيث إن هؤلاء الطلاب لديهم قصورًا في فهم واستقبال وتفسير الرسائل الانفعالية للآخرين، وعدم فهم آداب السلوك الاجتماعي المقبول داخل المواقف الاجتماعية، وينقصهم القدرة على التعبير عن ذواتهم وعما يدور بداخلهم، ولديهم قصورًا في اتباع القواعد والالتزام بالقوانين داخل المدرسة، ولديهم نقصًا في المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل في

مجموعة أو فريق، ونتيجة للقصور في هذه المهارات الاجتماعية فإنهم يقعون ضحية للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم العاديين؛ الذين يجدون من هؤلاء الطلاب فريسة سهلة للتنمر عليهم، كما أن الطلاب العاديين يوجهون تنمرهم ضد المعاقين عقليًا نتيجة الشعور بأنهم أقل منهم في القوة البدنية أو أنهم لن يستطيعوا التعبير عن الإساءة الموجهة إليهم، وبالتالي يصبح المعاقون عقليًا هدفًا سهلًا لهؤلاء المتنمرين.

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي في ضوء ما ذكره السيد، وفرج، ومحمود (٢٠٠٤) من أنه قد أصبح من المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسة لنجاح الفرد أو فشله في المواقف المتنوعة، فهي التي تمكنه في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة لموقف بفاعلية، وفي المقابل، فإن ضعفها يعد أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع آخرين.

كما يمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة بأن ضعف المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا سواء نتيجة القصور في قدراتهم الشخصية أو في التفاعل مع الآخرين لها تأثر مباشر في وقوع المعاقين عقليًا كضحية للتنمر المدرسي؛ حيث إنه بشكل عام هناك قصورًا في الاهتمام بالحياة الاجتماعية ومهاراتها للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، وغالبًا ما تكون صعوباتهم في التعامل مع الآخرين تُعزى إلى الإعاقة نفسها. وبما أن تعلم المهارات الاجتماعية لابد أن يحدث في المواقف الاجتماعية المختلفة مع العاديين، وهذا الأمر يوجب أن تُتاح لهؤلاء الطلاب الفرصة في التجريب والصواب والخطأ حتى يتعلمون مثل أقرانهم العاديين، وفي ظل سياق اجتماعي تحميه وتضبطه القوانين المدرسية، ونتيجة للتهميش الاجتماعي الذي يتعرض له المعاقين عقليًا نوعًا ما داخل مدارس الدمج؛ وذلك بسبب القيود المعرفية والعجز اللفظي الذي تحدثه الإعاقة العقلية، فإنه لا تتاح لهم الفرصة الكافية لتعلم المهارات الاجتماعية المطلوبة، وبالتالي فإن ذلك ينعكس في ضعف مهاراتهم، مما يجعلهم أكثر عرضه للوقوع كضحية للتنمر المدرسي.

٢ - مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

تشير نتائج الفرض الثاني الواردة في جدول (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس المهارات الاجتماعية لعينة الدراسة لصالح الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه نتائج دراسة Eratay (2013)، ودراسة Son (2011) من أن هناك فروق دالة إحصائيًا في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعاقين عقليًا وفقًا للنوع في اتجاه الإناث، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة Walsh et al. (2019) من أن الإناث أكثر ميلًا للاندماج والانخراط في المجتمع بشكل عام، والحياة الأسرية بشكل خاص؛ مما يجعلهن يكتسبن المهارات الاجتماعية المناسبة من خلال هذا الانخراط والاندماج.

كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Özokcu, Akçamete & Özyürek (2017) من أن الإناث المعاقات عقليًا أكثر قدرة على تعلم واكتساب المهارات الاجتماعية مقارنة بالذكور المعاقين عقليًا؛ حيث إن قدارتهن على توظيف طاقاتهما الجسمية والعقلية في بعض الأعمال والمهام المنزلية أكثر من الذكور، وهذا نتيجة دورهن الطبيعي في البيئة الثقافية والاجتماعية العربية، كما هو نتيجة تعويض القصور في اكتساب مهارات الحياة اليومية مثل باقي الأقران العاديين، وهو القيام بدور إيجابي داخل نطاق الأسرة، مما ينعكس في اكتسابهن للعديد من المهارات الاجتماعية للتوافق، والحصول على الاستحسان من أسرتهم كنوع من التعويض.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة من خلال التنميط الجنسي Sexual-role identity ؛ حيث أشار كل من Ferreira-Silva, Fonseca-Cardoso, Porto, Magalhães & Cainé (2018) إلى أن التنميط الجنسي يعني غرس الاتجاهات وأوجه النشاط التي تناسب جنس الطالب (ذكر أو أنثى) وبغض النظر عن وجود إعاقة لديه أو لا، وذلك من خلال ما هو متعارف عليه في الثقافة التي ينشأ فيها الطالب، فالمعتقدات والاتجاهات وأوجه النشاط الاجتماعي التي ينشأ فيها الطفل هي التي تحدد الأدوار في كونها مناسبة للجنس الذي ينتمي إليه الطالب، وحيث إن الأسرة هي المدرسة الأولي التي يتعلم فيها الطالب المهارات الاجتماعية والحياتية والاستقلالية، ونتيجة لطبيعة الدور الأنثوي في مجتمعاتنا، التي تتطلب منها الوقار الاجتماعي، والنظام، والرعاية، والمساعدة في الأعمال المنزلية أكثر من الذكور، فإن هذا ينعكس على سلوك الإناث في المدرسة، مما يعكس تفوقهن على الذكور في المهارات الاجتماعية داخل المدارس.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء طبيعة التنشئة الاجتماعية؛ حيث يتعلم الفرد تدريجيًا سلوكيات تمكنه من مسايرة حياته الاجتماعية بصورة جيدة، فمن بين أهم المكونات الأساسية لعملية التنشئة الاجتماعية؛ ما يسمى بالتعلم الاجتماعي Social Learning، والذي ينقسم إلى تعلم مباشر وتعلم غير مباشر؛ حيث يتم التعلم المباشر عن طريق إكساب وتلقين الكبار للصغار ما ينبغي وما لا ينبغي القيام به، في حين يتم التعلم غير المباشر عن طريق اكتساب الفرد لسلوكيات ومعارف بطريقة غير مقصودة انطلاقًا من محيطه، وذلك عبر اللعب والتقمص والتقليد. وبما أنه في الثقافة العربية تحرص الأسر على أهمية التعلم الاجتماعي للإناث بشكل أكبر من الذكور لدى العاديين عامة، ولذوي الاعاقة العقلية خاصة؛ وذلك لتعويض القصور لديهن بسبب إعاقتهن، فإن ذلك يفسر ارتفاع تعلم المهارات الاجتماعية لدى الإناث من خلال التعلم المباشر وغير المباشر من الأسرة؛ الأمر الذي يلقي بظلاله على حياة الإناث ومهاراتهن الاجتماعية داخل المدرسة.

٣ - مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

تشير نتائج الفرض الثالث الواردة في جدول (٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس ضحايا التنمر المدرسي لدى عينة الدراسة لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Reiter, Bryen & Schacher (2007) ودراسة Glumbiü & Žuniü-Pavloviü (2010) من حيث إن المعاقين عقليًا أكثر عرضة للتنمر المدرسي، وقد فسروا ذلك في ضوء الأنماط المميزة لذوي الإعاقة العقلية (الاجتماعية- البدنية – النفسية- الذهنية) بالإضافة إلى انخفاض السلوك التوافقي لديهم.

كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج دراسات: الدهان (٢٠١٨؛ ٢٠١٧)، وعبده وشاهين وعلام (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن الذكور أكثر عرضة كضحايا للتنمر المدرسي من الإناث في ضوء طبيعة المجتمع الذي نعيش فيه؛ والذي يعطي الذكور حرية الحركة والهيمنة والسيطرة والاحتكاك وفرض القوة بشكل أعلى من الإناث، في حين يطالب المجتمع من الإناث الخنوع والتبعية والالتزام بالمنزل وعدم الاختلاط حرصًا عليهن، مما يقلل فرص تعرضهن للتنمر.

في حين إن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه نتائج عديد من الدراسات، مثل: Klomek, Kopelman-Rubin, Al-Yagon, Berkowitz, Apter & Mikulincer, (2016); Swearer, et al. (2012) ؛ وعلي، وعبدالشافي، والحديبي (٢٠١٥)؛ حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث كضحايا للتنمر المدرسي، وقد فسروا ذلك في ضوء أن المعاقين عقليًا أقل مشاركة في الأنشطة الاجتماعية سواء ذكور أم إناث، مما يجعلهم أقل اختلطًا بالأقران؛ فهم متساوين في المشاركة الاجتماعية، وبالتالي فإن معدل التنمر عليهم متكافئًا، كما فسروا ذلك أيضًا من خلال عدم اختلاف الدور الاجتماعي للذكور عن الإناث من المعاقين عقليًا في الحياة اليومية؛ بمعنى أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في التعامل اليومي، كما أن التنمر الجسدي أكثر انتشارًا بين الذكور، بينما التنمر اللفظي أكثر انتشارًا بين الإناث، وفي النهاية كانت المحصلة أن التنمر المدرسي بشكل عام (كدرجة كلية) يُمارس بشكل ليس فيه فروق جوهرية بين الجنسين.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا من خلال ما توصلت إليه نتائج دراسة طلب، سليمان (٢٠١٩)؛ حيث فسرا ذلك في ضوء بعدين رئيسين، وهما: البعد الأول: يتمثل في طبيعة البنية الجسمية والعضلية التي تكون بشكل أكبر لدى الذكور مقارنة بالإناث، وهذه البنية الجسمية قد تدفعهم للتفاعل والتعامل مع أقرانهم العاديين بشكل أكبر مما هو لدى الإناث؛ مما يجعلهم عرضةً للوقوع ضحية للتنمر من قبل أقرانهم العاديين في ظل عدم التكافؤ في القوة الجسمية بينهما، والبعد الثاني: يتمثل في ثقافة المجتمع وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمعات العربية بشكل عام، التي تسمح للذكور وتعطيهم الفرصة في حرية الحركة والتنقل والتفاعل بشكل أكبر؛ مما يجعلهم أكبر عرضة للتنمر أو الوقع كضحية فيه من الإناث، اللاتي يفرض عليهن المجتمع لبس ثوب الخجل والهدوء والسكينة ولا يتاح لهن نفس الحرية في إظهار السلوكيات والتصرفات التي تتسم بالعنف والتنمر.

٤ - مناقشة وتفسير نتائج الفرضين الرابع والخامس:

كشفت نتائج الدراسة الحالية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية عن فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم، وقد تأكد ذلك من خلال نتائج الفرضين الواردة في جداول (١٠، ١١، ١٢، ١٣)، التي أشارت إلى ارتفاع درجات أفراد المجموعة التجريبية بشكل دال إحصائيًا في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية مقارنة بدرجاتهم على القياس القبلي، وبالمقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس

البعدي، وعدم وجود فروق دالة في درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك عدم وجود فروق دالة في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي والمتابعة في مقياس المهارات الاجتماعية. وبهذه النتائج تحقق صحة الفرضين: الرابع والخامس.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسات مثل: Avcioğlu (2012) ; Hui Shyuan Ng, et al. (2016) ؛ وخطاب (٢٠١١)؛ وعابد، وإبراهيم، والنجار (٢٠١٨)، التي توصلت إلى أن البرنامج التدريبي كان فعالًا في تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب المعاقين عقليًا من خلال استخدام أسلوب التدريس التفاعلي. كما أشارت نتائج دراسة السيد، وعبدالخالق، وعبدالستار (٢٠١٧) إلى التحقق من فاعلية برنامجيّ: المنتسوري والبورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا؛ بالإضافة أنها أظهرت أن برنامج المنتسوري كان أكثر فاعلية مقارنة بالبورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا، كما كانت التدخلات ناجحة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا؛ حيث كان هناك تحسنًا واضحًا في درجات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما ذكره الحسيني، جاد، زكي (٢٠١٦) من أن الأنشطة والممارسات المختلفة يمكن أن تسهم في ترجمة المهارات الاجتماعية المتعلمة (أثناء الجلسات التدريبة) إلى سلوك ومنهج حياتي يتعايش معه الفرد في واقع حياته اليومية، ومن ثم يصبح سوكًا ممارسًا بشكل يومي في المواقف الاجتماعية المختلفة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء ما ذكره كل من: Walsh et al. (2019)، وخوج (٢٠١٢) من أن البرنامج التدريبي يساعد المعاقين عقليًا على تعلم آداب السلوك الاجتماعي بالطريقة اللائقة للمواقف الاجتماعية المختلفة، مما يساعدهم في الوصول إلى أعلى مستويات الأداء الوظيفي كل حسب قدراته واستطاعته. وهذا يسهم في تغيير السلوك الاجتماعي غير الملائم إلى سلوك اجتماعي إيجابي فاعل، مما ينعكس على تصرفاتهم وسلوكياتهم في مواقف التفاعل الاجتماعي، ومواجهة المواقف التي يتنمر فيها أقرانهم عليهم، وتغيير الصور العقلية السلبية لدى الآخرين (المتنمرين) إلى صور إيجابية، وكذلك تغيير وتقليل القصور في السلوك الاجتماعي المؤدي إلى وقوعهم ضحايا للتنمر المدرسي إلى سلوك مناسب اجتماعي، مما يقي هؤلاء الطلاب من الوقع كضحايا للمتنمر المدرسي، كل هذا

من خلال إكسابهم المهارة اللازمة لتكوين علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين.

وتشير جملة هذه النتائج إلى أن التدخل السلوكي المتمثل في البرنامج التدريبي كان فعالًا في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. ويُرْجِعُ الباحثان هذه الفاعلية إلى الجوانب التالية:

١- إن الهدف الرئيس للتدخل السلوكي هو زيادة أنماط السلوك المرغوبة، والتقليل من أنماط السلوك غير المرغوبة، وذلك من أجل تحقيق مزيد من التوافق بين الأفراد وبين بيئاتهم الاجتماعية.

٢- إن المهارات الاجتماعية التي تم التدريب عليها كانت ضمن مواقف تدريبية مضبوطة ومقننة، وكان الهدف منها هو جعل المعاق عقليًا أكثر قدرة على أن يؤدي دوره الاجتماعي الذي يتطلب تفاعله، ويتطلب مهارات اجتماعية بشكل يجنبه الوقع كضحية للتنمر المدرسي.

٣- ارتباط المواقف التدريبية داخل جلسات البرنامج التدريبي بالواقع المعايش للطلاب المعاقين عقليًا داخل المدرسة، حيث تضمن تم تدريبهم على بُعدين رئيسين للمهارات الاجتماعية، هما: (١) المهارات الاجتماعية المتعلقة بالقدرات الشخصية: وتتضمن المهارات (توجيه الأسئلة والإجابة عنها، وأداء المهمة بشكل مستقل، وعدم الاندفاع، واحترام الذات، وتوكيد الذات)، و(٢) المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتفاعل مع الآخرين: وتتضمن (اتباع القواعد والالتزام بالقوانين، وتكوين صداقات، والتعامل في المواقف الاجتماعية، وعدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، وتجنب الاضطهاد). كما تضمن التدريب عرض نماذج سلوكية تدريبية مناسبة لهؤلاء الطلاب، مما أدى إلى تنمية تلك المهارات لديهم، والذي انعكس بدوره على انخفاض تعرضهم للمتنمر، وهذا ما عزز ثقتهم بأنفسهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، وساعدهم على تعميم هذه المهارات.

٣- إن جلسات البرنامج تضمنت العديد من الأنشطة والواجبات المنزلية (التي هدفت بشكل رئيسي إلى تأكيد والتركيز على تعلم المهارات بغرض تعميمها في مواقف مشابهة ومماثلة في المدرسة) التي أدت إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، من خلال إكسابهم عددًا من المهارات، ومنها: توجيه الأسئلة والإجابة عنها، وأداء المهمة بشكل مستقل، وعدم الاندفاع، واحترام الذات، وتوكيد الذات، اتباع القواعد والالتزام

بالقوانين، وتكوين صداقات، والتعامل في المواقف الاجتماعية، وعدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، وتجنب الاضطهاد؛ من خلال التدريب على مهارات مرتبطة بمواقف حياتية منزلية مشابهة للمواقف التي يتعرض لها المعاقين عقليًا داخل المدرسة، الأمر الذي أسهم في تعزيز والتأكيد على تعلم المهارات المطلوبة. فقد تبين أن تلك المهارات مرتبطة بشكل مباشر بتعلم التعامل في المواقف الاجتماعية المماثلة التي تقي المعاق عقليًا الوقوع كضحية للتنمر المدرسي.

٤- إن جلسات البرنامج أتاحت التفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية أثناء الجلسات سواء في التدريب بعض المهارات الاجتماعية المختلفة، أو الاشتراك في أداء بعض الأنشطة الخاصة بالبرنامج، وقد أسهم ذلك في تأكيد إكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق التفاعل الاجتماعي، وإقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وقد انعكس هذا التفاعل على علاقاتهم مع المحيطين بهم، مما نمّى لديهم مشاعر ومهارات التعايش الإيجابي معهم.

وقد تأكد أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال المقارنة بين متوسطي رتب المجموعتين: التجريبية، والضابطة بعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وهو ما يعد نتيجة منطقية؛ حيث لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة لأى خبرات أو أنشطة قد يكون من شأنها إحداث أي أثر إيجابي بالنسبة لهم، في حين حدث تغيّر إيجابي لأفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج بأنشطته المختلفة عليها، ومن ثم يمكن القول إن هذا التغير يرجع إلى البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية.

كما تأكدت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين: البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج إلى ما بعد انتهاء البرنامج، وأثناء فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أكسبه البرنامج للأفراد من طرقًا جديدة للتفاعل والتعامل بشكل مقبول اجتماعيًا، كما يشير ذلك إلى تمكنهم من تعميم المهارات الاجتماعية التي تضمنها البرنامج التدريبي.

٥ - مناقشة وتفسير نتائج الفرضين السادس والسابع:

كشفت نتائج الدراسة الحالية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية عن فاعليته في خفض التنمر المدرسي (الضحية) لديهم، وقد تأكد ذلك من خلال نتائج الفرضين الواردة في جداول (١٤، ١٥، ١٦، ١٧)، التي أشارت إلى انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي مقارنة بدرجاتهم على القياس القبلي، وبالمقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وعدم وجود فروق في درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك عدم وجود فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين: البعدي والمتابعة، وذلك على مقياس ضحايا التنمر المدرسي. وبهذه النتائج تحقق صحة الفرضين: السادس والسابع.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الدهان (٢٠١٨) من أن التدريب على المهارات الاجتماعية باستخدام اللعب الجماعي ولعب الدور والتمثيل الصامت لضبط الانفعالات، وكذلك التدريب على التعبير عن الذات، تسهم في خفض مستوى التنمر المدرسي (الضحية)، ويمكن تفسير ذلك من إن التعاون والتفاعل الاجتماعي والمشاركة في الأنشطة المختلفة واللعب الجماعي، يساعد على اكتساب مهارات تُعزز الثقة بالنفس، كما إنها تقلل من المشاعر السلبية والخوف والقلق المؤدية للوقوع كضحايا للتنمر، كما إن تنمية المهارات الاجتماعية يقلل المشكلات السلوكية، وبالتالي يقلل المواقف التي يحدث فيها التنمر، مما يسهم في استبدال السلوكيات (مهارات) السلبية التي تسبب الوقوع كضحايا للتنمر بسلوكيات أخرى أكثر إيجابية لمواجهته.

وفي الواقع انسجمت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه عديد من الدراسات السابقة وما توصلت إليه نتائج الفرض الأول من الارتباط السالب الدال إحصائيًا بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي (الضحية)؛ بمعنى آخر، يمكن تفسير الانخفاض في التنمر المدرسي (الضحية) لدى أفراد المجموعة التجريبية في ضوء التحسن الذي حدث في المهارات الاجتماعية (كما أشارت إليه نتيجة الفرضين الرابع والخامس)، وكما أشارت الأدبيات السابقة أيضًا إلى أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية للمعاقين عقليًا في التخفيف من حدة وقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي.

وقد تحققت فاعلية البرنامج التدريبي في خفض التنمر المدرسي الواقع على أفراد المجموعة التجريبية (الوقوع كضحايا للتنمر) من خلال تنمية بعض المهارات الاجتماعية المتعلمة داخل المدرسة لدى الطلاب المعاقين عقليًا، وتتمثل هذه المهارات المُعدّ تعلمها في: توجيه الأسئلة والإجابة عنها، وأداء المهمة بشكل مستقل، وعدم الاندفاع، واحترام الذات، وتوكيد الذات، اتباع القواعد والالتزام بالقوانين، وتكوين صداقات، والتعامل في المواقف الاجتماعية، وعدم القابلية للانخداع أو الاستغلال، وتجنب الاضطهاد، وكان لتنمية تلك المهارات أثر في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتأكيدهم لذواتهم، وتعلمهم كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة بشكل جنبهم الوقوع كضحايا للتنمر المدرسي من قبل أقرانهم، ومن ثم يمكن القول إن هذا التغير يرجع إلى البرنامج التدريبي الذي أسهم في تنمية المهارات الاجتماعية، والذي انعكست آثاره على تجنيب هؤلاء الطلاب الوقوع ضحايا للتنمر المدرسي.

كذلك من المحتمل أن يكون المعاقين عقليًا المشاركين في البرنامج التدريبي قد تعلموا عديدًا من المهارات الاجتماعية، مما يكون قد أسهم في تنمية قدرتهم على التعامل مع المشكلات والمواقف الاجتماعية المختلفة، من خلال تطوير مهارات تعاملهم مع أقرانهم المتنمرين، بشكل يجنبهم الوقوع كضحايا لهم.

ويمكن أن تعود فاعلية البرنامج أيضًا للأسلوب المستخدم في العرض، والذي كان يركز على جذب الانتباه، وتوضيح التعليمات اللفظية، والتكرار، والتأكد من مدى فهم الطلبة للمادة التدريبية، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة، مما قد يكون أدى إلى زيادة قدرتهم على تعلم المهارات المطلوبة بشكل جنبهم الوقوع كضحايا للتنمر المدرسي.

كما تأكدت استمرار فاعلية البرنامج التدريبي (من خلال تنمية المهارات الاجتماعية) على خفض التنمر المدرسي الواقع على أفراد المجموعة التجريبية من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين: البعدي، والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس ضحايا التنمر المدرسي، وهذا يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج إلى ما بعد انتهائه، وأثناء فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه.

كما كان للتغذية الراجعة التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية –من خلال تفاعلهم وتعاملهم مع أقرانهم بشكل خاص ومع المحيطين بهم بشكل عام– الأثر الإيجابي في استمرار فاعية البرنامج التدريبي؛ وذلك من خلال الحد من التنمر الواقع عليهم نتيجة التحسن في

مهاراتهم الاجتماعية التي تدربوا عليها داخل جلسات البرنامج، ومع أفراد أسرهم من خلال الواجب المنزلي.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن المهارات الاجتماعية التي تم التدريب عليها في جلسات البرنامج التدريبي اتسمت بالتنوع والتكامل، وكانت مهارات مناسبة للحد من وقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي، كما أنهم تدربوا على هذه المهارات ومارسوها داخل الجلسات، وأدوها خلال الواجب المنزلي؛ الأمر الذي سمح لهم بتعميمها مع المواقف الاجتماعية والحياتية المختلفة داخل المدرسة وخارجها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن صياغة مجموعة من التوصيات المهمة، وهي كما يلي:

١- تضمين الكتب والمقررات الدراسية والخبرات التربوية التي تقدم للمعاقين عقليًا بشكل عام والقابلين للتعلم بشكل خاص على عديد من المهارات الاجتماعية المرتبطة بقدراتهم الشخصية وتفاعلاتهم مع الآخرين؛ بغرض تحسينها وتنميتها، بشكل يكون له المردود الإيجابي على وقايتهم من الوقوع كضحايا للتنمر المدرسي.

٢- توعية المسؤولين والمربين والإداريين والمعلمين والقائمين على العملية التعليمية بمشكلات التنمر المدرسي التي يتعرض لها المعاقين عقليًا، ومن ثم يشرّعون ويسنون القوانين واللوائح المدرسية بشكل يحقق الانضباط المدرسي، ويحميهم من الوقوع كضحايا للتنمر المدرسي.

٣- ضرورة التكامل بين البيت والمدرسة في تطبيق البرامج التربوية التي تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، حتى لا يكون هناك ازدواجية أو تباين أو قصور في هذه البرامج، وحتى تتكامل الجهود المبذولة التي تساعدهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم من أجل الوصول لأقصى درجة ممكنة من التقدم والتحسن.

٤- توجيه اهتمام الباحثين والدارسين في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة بإجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بوقوع المعاقين عقليًا القابلين للتعلم كضحايا للتنمر المدرسي من الجنسين، وما ينتج عنه من آثار نفسية واجتماعية سلبية، ومحاولة التصدي بالتدخل للتخلص منها.

شكر وتقدير: هذه الدراسة تم دعمها من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي – جامعة الملك خالد– المملكة العربية السعودية برقم (٩٣) لعام ١٤٤٠/٢٠١٩م.

مراجع الدراسة

براودر، ديان؛ وسبونر، فريد (٢٠١٣). *تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة*. (ترجمة: بندر العتيبي، وعبدالرقيب البحيري). جامعة الملك سعود: الرياض.

الحسيني، نادية السيد؛ جاد، بدرة عبدالفتاح محمود علي؛ زكي، دعاء محمود (٢٠١٦). برنامج مقترح لتنمية مهارات حماية الذات من الإساءة للفتيات ذوات الإعاقة العقلية المتوسطة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس* – كلية التربية، ٤٠(٢)، ٩٩-١٣.

خطاب، رأفت (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لإدارة الانفعالات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا. *مجلة كلية التربية –جامعة بنها*، ٨٥(٢٢)، ١٤٨-٢١٩.

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

الدهان، منى حسين (٢٠١٧). دراسة التنمر لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين سمعيًا والأطفال المعاقين عقليًا: دراسة ميدانية. *مجلة علم النفس* – مصر، ١١٥(٣٠)، ٨٧-١٠٨.

الدهان، منى حسين (٢٠١٨). فاعلية برنامج للدراما الإبداعية في خفض سلوك التنمر "المتنمر-الضحية" وزيادة مستوى التعرف على تعبيرات الوجه لدى الأطفال المعاقين عقليًا. *مجلة الطفولة والتنمية* – مصر، ٣١(٩)، ١٥-٥٤.

الديب، هالة (٢٠١١). فاعلية برنامج متعدد الوسائط لتنمية الانتباه الانتقائي السمعي البصري لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم وأثره على عمليات الذاكرة لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*.

الروسان، فاروق (٢٠١٧). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.

السيد، عبدالحليم؛ وفرج، طريف؛ ومحمود، عبدالمنعم (٢٠٠٤). *علم النفس الاجتماعي المعاصر*. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

السيد، عبير؛ وعبدالخالق، شادية؛ وعبدالستار، ابتسام (٢٠١٧). دراسة مقارنة بين برنامج المنتسوري وبرنامج البورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا. *مجلة البحث العلمي في التربية*– مصر، ١٨(٦)، ٢٥-٤٩.

طلب، أحمد؛ وسليمان، عمرو (٢٠١٩). ضحايا التنمر المدرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، ٦٨، (تحت الطبع).

عابد، حسام؛ وإبراهيم، فيوليت؛ والنجار، سميرة (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا في مدارس الدمج. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية* – مصر، ١٦، ٧٣-١١٠.

عبدالعليم، عبدالعليم محمد (٢٠٠٨). *طرق تعليم المهارات الأمنية والاجتماعية للمعاقين عقليًا*. عالم الكتب: القاهرة.

علي، عماد؛ وعبدالشافي، وفاء؛ والحديبي، مصطفى (٢٠١٥). الاضطرابات اللغوية كمنبئ للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية، *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*،٣١(٤)، ١٩٧-٢٦٠.

محفوظ، عبدالرؤوف (٢٠١١). فعالية برنامج علاجي قائم على السيكودراما في خفض درجة السلوك العدواني واكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في بعض مدارس الدمج في مدينة جدة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٤٥(١)، ٣٩-٨٤.

هنلي، مارتن؛ ورامسي، روبرتا؛ والجوزاين، روبرت (٢٠٠٦). *خصائص الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة* (ترجمة: زيدان السرطاوي، وبندر العتيبي). درا الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة: العين.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition (DSM V)*. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Publishing.

Avcioğlu, H. (2012). The Effectiveness of the Instructional Programs Based on Self-Management Strategies in Acquisition of Social Skills by the Children with Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 345-351.

Avcioğlu, H. (2013). Effectiveness of video modelling in training students with intellectual disabilities to greet people when they meet. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 466-477.

Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do they go hand-in-hand? Policy makers' perceptions of inclusion of pupils with special needs—an exploratory study. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(5), 973-979.

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, *28*(4), 421-442.

Bigby, C. (2012). Social inclusion and people with intellectual disability and challenging behavior: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37(4), 360-374.

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

Bouck, E., & Park, J. (2016). Inclusion and students with an intellectual disability. In *General and special education inclusion in an age of change: Impact on students with disabilities* (pp. 49-64). England: Emerald Group Publishing Limited.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2013). Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention: Findings from a national education association study. *School psychology review*, *42*(3), 280.

Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D., & Chan, W. Y. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *59*(7), 678-687.

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015).How teachers respond to school bullying: an examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202.

Chen, L. M., Cheng, W., & Ho, H.-C. (2015). Perceived severity of school bullying in elementary schools based on participants' roles. *Educational Psychology*, 35(4), 484–496.

Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, *70*(4), 333.

Da Silva, J., de Oliveira, W., Braga, I., Farias, M., da Silva Lizzi, E., Gonçalves, M. & Silva, M. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International journal of environmental research and public health*, *13*(11), 1042.

Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, *35*(12), 2091-2100.

Drossinou-Korea, M., & Panopoulos, N. (2017). Improving reading difficulties in a student with mental retardation: A case study from the Peloponnese Region. *Journal of Regional Social-Economic Issues*, *7*(1), 34-48.

Eratay, E. (2013). Effectiveness of leisure time activities program on social skills and behavioral problems in individuals with intellectual disabilities. *Educational Research and Reviews*, 8(16), 1437-1448.

Erol, N. & Şimşek, Z. (2010). *Behavior assessment Scales Handbook for school age children and young individuals* (CBCL, YSR and TRF). Ankara, Turkey: Mentis Yayıncılık.

Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015).Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle

school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 36,* 299–311.

Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2016). Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, *37*(6), 323-332.

Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20,*19–37.

Feldman, M. A., Owen, F., Andrews, A. E., Tahir, M., Barber, R., & Griffiths, D. (2016). Randomized control trial of the 3Rs health knowledge-training program for persons with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *29*(3), 278-288.

Ferreira-Silva, B., Fonseca-Cardoso, M., Porto, M. J., Magalhães, T., & Cainé, L. (2018). A Comparison Among Three Multiplex Y-STR Profiling Kits for Sexual Assault Cases. *Journal of forensic sciences*, *63*(6), 1836-1840.

Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research*, *5*(1), 1-15.

Glumbiü, N. & Žuniü-Pavloviü, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2784–2788.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system (SSIS) rating scales manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.

Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2013). Postsecondary education for people with intellectual disability: Current issues and critical challenges. *Inclusion*, *1*(1), 50-63.

Gül, S. O. (2016). The Combined Use of Video Modeling and Social Stories in Teaching Social Skills for Individuals with Intellectual Disability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *16*(1), 83-107.

Hui Shyuan Ng, A., Schulze, K., Rudrud, E., & Leaf, J. B. (2016). Using the Teaching Interactions Procedure to Teach Social Skills to Children with Autism and Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *121*(6), 501-519.

Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259-278.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491– 525.

Klomek, A. B., Kopelman-Rubin, D., Al-Yagon, M., Berkowitz, R., Apter, A., & Mikulincer, M. (2016). Victimization by bullying and attachment to parents and teachers among student who report learning disorders and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, *39*(3), 182-190.

Kozma, A., Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: a systematic review. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 114(3), 193-222.

Maddox, B. B., Cleary, P., Kuschner, E. S., Miller, J. S., Armour, A. C., Guy, L., ... & Yerys, B. E. (2018). Lagging skills contribute to challenging behaviors in children with autism spectrum disorder without intellectual disability. *Autism*, *22*(8), 898-906.

Maiano, C., Aime, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, *49*, 181-195.

Malian, I. M. (2012). Bully versus Bullied: A Qualitative Study of Students with Disabilities in Inclusive Settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(10), 3.

McCallion, P., Ferretti, L. A., Beange, H., & McCarron, M. (2019). Epidemiological issues in intellectual disability and aging research. In *Physical Health of Adults with Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 9-26). Springer, Cham.

Mohr, D. C., Burns, M. N., Schueller, S. M., Clarke, G., & Klinkman, M. (2013). Behavioral intervention technologies: evidence review and recommendations for future research in mental health. *General hospital psychiatry*, 35(4), 332-338.

Myrbakk, E., & Von Tetzchner, S. (2008). The prevalence of behavior problems among people with intellectual disability living in community settings. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 1(3), 205-222.

Nepi, L., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favorite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, *42*(3), 319-337.

Nitzan, N., & Roth, D. (2014). Social skill among young children with moderate to severe intellectual disability: A comparative study of

parents and teachers' reports and its correlation with parental stress. *Issues in Special Education & Inclusion, 27*(1), 79-97.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, *19*, 139-143.

Özdemir, M., Ilkım, M., & Tanır, H. (2018). The Effect of Physical Activity on Social Adaptation and Skills Development in Mentally Disabled Individuals. *European Journal of Physical Education and Sport Science*.

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.

Plavnick, J. B., Kaid, T., & MacFarland, M. C. (2015). Effects of a school-based social skills training program for adolescents with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(9), 2674-2690.

Raskauskas, J., & Modell, S. (2011). Modifying anti-bullying programs to include students with disabilities. *Teaching exceptional children*, *44*(1), 60-67.

Reiter, S. & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying Among Special Education Students with Intellectual Disabilities: Differences in Social Adjustment and Social Skills. *Intellectual and Developmental Disabilities,* 45(3), 174–181.

Reiter, S., Bryen, D. & Schacher, I. (2007): Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse, *Journal of intellectual Disabilities*. 7(20), 75-80.

Rose, C. A., & Gage, N. A. (2017). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional children*, *83*(3), 298-314.

Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 1-14.

Silva, J. L. D., Oliveira, W. A. D., Bono, E. L., Dib, M. A., Bazon, M. R., & Silva, M. A. I. (2016). Associations between School Bullying and Offensive Behavior: Systematic Review of Longitudinal Studies. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *32*(1), 81-90.

Son, Esther (2011): "*Peer victimization of children with disabilities: Examining Prevalence and Early Risk and Protective Factors among a National Sample of Children Receiving Special Education Services*",

Pro Quest LLC Ph.D. A Dissertation, the State University of New Jersey.

Storey, K., Slaby, R., Adler, M., Minotti, J., & Katz, R. (2008). Eyes on Bullying… What can you do? *A toolkit to prevent bullying in children's lives. Waltham: Education Development Center*.

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education, 35,* 81-91.

Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, *50*(4), 503-520.

Walsh, E., Holloway, J., Lydon, H., McGrath, A., & Cunningham, T. (2019). An Exploration of the Performance and Generalization Outcomes of a Social Skills Intervention for Adults with Autism and Intellectual Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1-14.

World Health Organization. (2016). International classification of diseases (ICD). Retrieved from: *http://www. Who. Int/classifications/icd/en/.*

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of adolescence*, *75*, 175-187.