البحث السادس :

" الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى "

إعـــداد :

د/ سُليمان عبد الواحد يوسُف

دكتوراه علم النفس التربوي وصعوبات التعلم

كلية التربية جامعة قناة السويس

" الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى "

د/ سُليمان عبد الواحد يوسُف

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية، وأثر ذلك في خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منهم (٢١) ذكور، (١٣) إناث ممن لديهم صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية، ولقد اشتقت هذه العينة من بين أفراد العينة الأولية والتي بلغ عدد أفرادها (١٨٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣,٤٨) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٦١) سنة. وتم تطبيق مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحث، اختبار القدرات العقلية المستوى (١٢- ١٥) سنة إعداد/ فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٧)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ الباحث، اختبار الفرز العصبي السريع لفرز ذوى صعوبات التعلم إعداد/ مصطفى كامل (٢٠٠٨)، مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية إعداد/ الباحث، اختبار التنمر المدرسى إعداد/ الباحث، وبرنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحث.وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية حيث كان حجم تأثير البرنامج كبير، الأمر الذي أدى إلى خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم.

" Social competence emotional entrance to reduce school bullying among a sample of pupils with social and emotional learning disabilities Preparatory Stage In the light of learning theory based on the human brain"

Abstract

The This study aimed to verify the effectiveness of the training program to improve social competence for people with emotional difficulties of social and emotional learning preparatory phase , and the impact in reducing school bullying behavior they have. The study sample consisted of basic (00) male and female pupils of grade II preparatory them (00) were male, (00) females who have learning difficulties, social and emotional, and I have missed this sample from among members of the sample primary and that the number of members (000) male and female pupilssecond-graders preparatory a joint peace prep school educational management of the large hill in Ismailia, for the academic year (2013 - 2014 AD) during the period, the average age of time (00.00) years with a standard deviation of (0.00) years. Was applied to measure learning social and emotional preparation / researcher , testing mental capacity level (12 - 15 years) Setup / Farouk Abdel Fattah (2007), a measure estimating behavioral characteristics of students with learning difficulties Setup / researcher, screening test nervous quick to sort students with difficulties preparation of learning / Mostafa

Kamel (2008) , a measure of competence social preparation emotional / researcher, school bullying test preparation / researcher , and a training program to improve the efficiency of social emotional learning disabled social and emotional preparation / researcher.The study found the effectiveness of the training program to improve social competence for people with emotional difficulties of social and emotional learning preparatory stage, where he was the effect size of a large impact of the program, which led to the reduction of school bullying behavior have.

• مقدمة :

تُعد ظاهرة صعوبات التعلم Learning Disabilities إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت اهتماما كبيرا من الباحثين، نظرا لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الاجتماعية والانفعالية.

وفى هذا الصدد تشير نصرة جلجل (٢٠٠١: ٧٦) أن البعد الاجتماعي للمتعلمين ذوى صعوبات التعلم يمثل جانبا مهما تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوى صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من الدراسات والبحوث أكدت على أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لقصور المهارات والكفاءة الاجتماعية الانفعالية عن أقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق فإنه قد حان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيثُ إن من خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في التحصيل الدراسي.(سُليمان عبد الواحد، ٢٠١١ ج: ٣٤٥)

ومن ناحية أخرى فإن من أهم العوامل التي يحتاجها مجتمع اليوم هو الفرد الكفء اجتماعيا وانفعاليا ومهنيا ... إلخ ، الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها ، ومن ثم تُعد دراسة السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من أهم موضوعات علم النفس التربوي، فهذا النمط من أنماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية، ويؤثر في حياته الاجتماعية والانفعالية وحياته المدرسية بصفة خاصة لأن هذه المرحلة هي مرحلة هامة في اكتساب المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات والقيم اللازمة لإعداد جيل المستقبل.(سُليمان عبد الواحد، ٢٠١١ ب: ٢٢٩)

وتعد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية أحد الجوانب الرئيسية التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشرا جيدا للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعي، والتفاعل والتعاون الإيجابي وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعيا نحو تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها.

وفى هذا الصدد يشير كل من كاميل وآخرون (Kimmel et al., 2002: 21)، ومحمد حماد (٢٠٠٨: ١٩ ـ ٢٠) إلى أن قدرة الفرد على التفاعل بنجاح مع أقرانه سواء فى المؤسسة التعليمية أو فى محيط الأصدقاء تعتبر سمة أساسية وضرورية لإحداث النمو الاجتماعى السليم وتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للفرد فى المستقبل.

ويتفق رنك وفاريس (Renk & phares, 2004: 240) مع ما أشار إليه كاميل وآخرون (Kimmel et al., 2001)، ومحمد حماد (٢٠٠٨: ١٩ ـ ٢٠) حيث يذكرا أن نمو الكفاءة الاجتماعية للمراهقين مرتبط بنتائج إيجابية فى الحياة المستقبلية.

كما أن تحقيق الكفاءة الاجتماعية للأفراد يساعدهم على النجاح فى المهام الاجتماعية المختلفة وخصوصا عندما يدخلون بيئات اجتماعية وأكاديمية جديدة. فالطالب عندما يلتحق بالجامعة تواجهه عدة تحديات جديدة تحتاج إلى مهارات معينة يجب أن يكون قد اكتسبها فى المراحل الدراسية السابقة ويستطيع ممارستها بشكل إيجابى وفعال، وتعتبر المهارات الاجتماعية من أفضل المهارات الحياتية المطلوبة لإعداد الفرد من خلالها لمواجهة هذه التحديات.

وهذا ما أكدته ليزا (Lisa,2002:18) حيث أشارت إلى أن الكفاءة الاجتماعية لها أهميتها في التأثير الإيجابي لدى المتعلمين داخل حجرات الدراسة وخارجها فالمتعلمين الذين لديهم كفاءة اجتماعية يستطيعون تكوين علاقات جيدة بأقرانهم ومعلميهم وتحقيق انجاز أكاديمي، بعكس الذين يفتقرون إلى الكفاءة الاجتماعية فنجد أن لديهم العديد من المشكلات النفسية مثل الكآبة والانطواء ورفض الأقران، ونجد كذلك أن لديهم مستوى منخفض من التحصيل الدراسي.

ولما كان مجتمعنا اليوم يمر بمرحلة من أخطر المراحل، وخاصة في ظل التحديات والصعوبات التي تواجهه وظهور مفاهيم عصرية مثل العولمة، وصراع الثقافات. لذا يعد الاكتفاء الذاتي والاعتماد على الذات في مختلف مجالات الحياة، وإعداد الفرد الجيد ذي الكفاءة الاجتماعية، طريق النجاة والتغلب على هذه التحديات ومواجهتها (إبراهيم المغازي، ٢٠٠٤: ٤٦٩)، فمجتمعنا في الوقت الحاضر يحتاج إلى المتعلم الكفء اجتماعيا وانفعاليا الذي يتمتع بالنمو السوي

والصحة النفسية الجيدة ومن ثم يستطيع أن يواجه بوعي وبصلابة الاضطرابات السلوكية كالعدوان، اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد التنمر ... وغيرها.

ويُعد التنمر المدرسي School Bullying ظاهرة ومشكلة سلوكية تظهر بين الأطفال والمراهقين على السواء وموجودة بالفعل في مدارسنا وأصبحت تتزايد بشكل مستمر لدى المتعلمين بمرحلة المراهقة، تلك المرحلة المهمة من مراحل عمر الإنسان.(هشام الخولي، ٢٠٠٤: ٣٣٦؛ وسيد أحمد البهاص، ٢٠١٢: ٣٥١)

فالتنمر المدرسي شكلاً مِن أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلا روتينيا يتكرر يوميا في علاقات الأقران في البيئة المدرسية، ويعتمد على (النموذج الاجتماعي – المعرفي) القائم على السيطرة والتحكم، والهيمنة، والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والآخر ضحية Victim وهو المعتدى عليه تسبقها نية وقصد متعمد تعكسه ثقافة الأقران.(Smorti et al., 2006)

والتنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها.(هالة سنارى، ٢٠١٠أ: ١٣٩، ب: ٤٨٨)

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للمتعلم سواء أكان متنمرا أو ضحية للتنمر (Black & Jackson, 2007)، حيث يظهر المتنمر العديد من الاضطرابات السلوكية والاجتماعية مثل: السلوكيات العدوانية، وسوء التوافق الاجتماعي وضعف في الكفاءة الاجتماعية ... وغيرها. (Scholte et al., 2007، حنان خوج، ٢٠١٢)

ولا تتوقف آثار التنمر على المتنمر نفسه بل تمتد إلى المتنمر عليه (ضحية التنمر) فنجد أن ضحية التنمر تعنى من سوء التوافق النفسي والاجتماعي، الخجل، قصور فلي المهارات الاجتماعية، تدنى مستوى التحصيل الدراسي، مفهوم ذات منخفض، قلق محدود، ضعف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، يفتقرون إلى الشعور بالأمن النفسي، وفقدان الثقة بالذات. (Akiba, 2004; Fox & Boulton, 2005; Jontzer et al., 2006; Wong, 2009; Sokol & Farrington, 2010، Lund & Frisen, 2011، سيد أحمد البهاص، ٢٠١٢)
والمراهقين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم طبيعة خاصة تميزهم عن غيرهم من ذوى الاحتياجات الخاصة الأخرى فهم يعيشون في عالم لا يدركون فيه سوى الوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية والإحباط النفسي،وفى ظل ذلك العالم نجد المراهقين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يمارسون سلوك التنمر داخل الإطار المدرسي الخاص بهم نحو أقرانهم ونحو معلميهم، ولِيس بالضرورة أن يُعزى كل ما يصدر نهم إلى طبيعتهم الخاصة، خصوصا فى ظل خصائصهم الانفعالية الحادة من عدوان وعنف وغضب وغيرها من السلوكيات غير المرغوبة، فقد يصبحون بذلك

مصدراً لخطر مستمر يهدد من حولهم بتنمرهم المتكرر والذى يجدون فيه تعبيراً عن أنفسهم أو عما يجول بداخلهم نحو المحيطين بهم.

ومن ناحية أخرى تعالت الأصوات فى الآونة الأخيرة مطالبة بضرورة التغيير فى النظام التعليمى نتيجة لتراكم كم من المعلومات والدراسات والبحوث ذات الصلة بالمخ البشرى والذى كان له أثر فى التعاون والتداخل والتكامل ما بين عدة تخصصات منها علم الأعصاب، الفسيولوجيا، الكيمياء الحيوية، الطب التكنولوجيا، وعلم النفس.(Caine & Caine, 1997)

ونتيجة لأبحاث المخ الأخيرة والتى كان لها الأثر فى التخصصات السابق ذكرها فقد شجع ذلك بعض علماء النفس التربوى على الاستفادة من هذه المعلومات وهذا التكامل فى وظائف المخ الإنسانى فى تجويد عمليتى التعلم والتعليم، فكانت بدايات ميلاد نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى Brain based learning.

وفى هذا الصدد يشير سُليمان عبد الواحد (٢٠١٣ ب: ٧٤) إلى أن التعلم القائم على المخ الإنسانى هو التعلم الذي يتضمن مداخل للتعليم المدرسي معتمداً على الأبحاث والدراسات الحديثة للمخ البشرى لدعم وتنمية وتحسين استراتيجيات التدريس وهو مدخل لتربية شمولية يتيح للمخ الإنسانى أن يتعلم بصورة طبيعية.

فالمخ الإنساني تركيباً ووظيفةً لا ينعزل عن سياقه الجسمي والوجداني والاجتماعي، فهذا المخ هو أداة التعلم والتفكير، يتلقى المعلومات من الحواس الخمس، ينظمها ويوزعها ليوجهنا في أعمالنا، كما أنه يخزن معلومات مهمة يمكن استرجاعها، ويقوم بمعالجة المعلومات لدى وصولها من الحواس في شبكة من المناطق الصغيرة المتعددة.(سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٣ أ، ٨٠)

مما سبق يتضح أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من المكونات الوظيفية الفعالة في كل الأنظمة الإنسانية، وهى رؤية جديدة للحياة الإنسانية، ومفهوم جديد للعلاقات الاجتماعية، ينطلق من علاقةٍ الفرد بنفسه انتقالاً إلى الآخرين وإلى كل شيء في الحياة. كما يتضح أيضاً أن التنمر المدرسي ليس طقوساً يجب أن يتحملها المتعلم ولكنه سلوكاً غير مقبول يجب التدخل السيكولوجي لخفضه لما يسببه هذا الاضطراب من آثار سلبية نفسية اجتماعية وانفعالية وجسمية وأكاديمية على المتنمر وضحيته على حد سواء.

- **مشكلة الدراسة** :

يواجه المتعلم في المدرسة وخارجها العديد من المواقف، سواءً مع أقرانه أو الأكبر منه سنا، والتي تتطلب منه أن يكون متمتعا بمستوى من المهارات الاجتماعية، يؤهله للتفاعل مع بيئته الاجتماعية والمدرسية بنجاح، فتمتعه بكفاءة اجتماعية يعد مؤشرا لنجاحه في الحياة.

كما أن إتقان المتعلم لمهارات مثل: التعاون، المشاركة، طلب المساعدة، طرح الأسئلة، الاستماع للتعليمات، الحوار والحديث مع الآخرين، مدح الخصائص الشخصية للآخرين، هي مهارات اجتماعية مهمة للنجاح الدراسي والاجتماعي

لجميع المتعلمين، وتؤدى دوراً بارزاً في تجنب الاستجابات السلبية من الآخرين. (Elliot et al., 2001)

ويوجد قصور واضح لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية والتي تشير إلى مجموعة السلوكيات والمهارات الاجتماعية، الانفعالية، والمعرفية التي يحتاجها الأفراد للنجاح في التوافق الاجتماعي. ويتوقف التوافق الاجتماعي بوصفة دالة للكفاءة الاجتماعية الانفعالية على عدة عوامل هي: المهارات الاجتماعية، الإدراك الاجتماعي، الثقة بالذات، إدارة الذات، الحساسية الانفعالية، وضبط وتنظيم التعبير الانفعالي وكلها مناطق قصور لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

ويشير العديد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع أقرانهم وإلى الحساسية للآخرين والحديث معهم، وإقامة علاقات اجتماعية صحيحة مع الآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية (سعدة أبو شقة، ١٩٩٤، أنور الشرقاوي، ٢٠٠٢)، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، وانخفاض التوافق الشخصي والاجتماعي (زيدان السرطاوى، وأحمد عواد، ٢٠١١؛ وإبراهيم أبو نيان ٢٠١٢)، وارتفاع العدوانية والقلق، ولديهم زيادة في فرط النشاط الحركي وصعوبة في تطوير علاقات شخصية مع الأفراد الآخرين (عادل عبد الله، وأحمد عواد، ٢٠١٣).

ويتفق كل من أحمد مهدي (٢٠٠٢، ٢٦٥- ٢٧١)، أحمد عواد ومجدي الشحات (٢٠٠٤: ٩٩)، أن صعوبات التعلم ترتبط بها مشكلات شخصية وانفعالية مثل القلق، وكذلك مشكلات اجتماعية مثل الارتباك في المواقف الاجتماعية كما أن من خصائصهم الاجتماعية أنهم غير متوافقين شخصيا أو اجتماعيا ومن خصائصهم السلوكية عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الزملاء داخل المدرسة وخارجها.

ومن ناحية أخرى فإن دراسة مصطفى جبريل (١٩٩٧) توصلت إلى أن القصور في المهارات الاجتماعية يسهم في حدوث اضطرابات نفسية تضعف قدرة التلميذ على التفاعل، وتعيقه عن المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة مما ينعكس على تحصيله الدراسي.

ويذكر أشرف محمد (٢٠٠٨: ١٨٤) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من تدنى مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي.

وفى هذا الإطار تشير دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) إلى انخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما توضح دراسة خيري المغازي (١٩٩٣) انخفاض التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتشير دراستي ماكلاين (McClain, 1997)، وكان

وجوي (Kane & Joe, 2002) إلي انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما أشار أحمد عواد (٢٠٠٢) إلى أن المتعلمين الذين لديهم قصور في الكفاءة الاجتماعية في المدرسة، عادة ما يكونون معرضين للخطر في عديد من المخرجات النمائية والمتمثلة في (سلوك لا اجتماعي وعدواني، سوء توافق دراسي، انخفاض التحصيل الدراسي).

وفى هذا الإطار يذكر أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤) أن التعليم الأكاديمي والتكيف الاجتماعي لهما آثار متبادلة، وكل منهما يؤثر في الآخر فانخفاض التحصيل الدراسي يؤثر سلباً في الكفاءة الاجتماعية، والعكس صحيح.

فالفرد منذ طفولته تنمو لدية القدرة بالتدريج على إنشاء علاقات اجتماعية مع أقرانه من نفس عمره الزمني، فيكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية ويتعلم الأدوار الاجتماعية ويتقبل الآخرين ويتوافق معهم، وتنمو مهاراته الاجتماعية وينمو ذكاؤه الاجتماعي، وهذا كله يعكس مدى ارتفاع الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد فيؤدى دوره بفعالية في المجتمع.(مجدي حبيب، ١٩٩٠)

ويذكر بيكر (Baker, 1984) أن التوافق الدراسي للمتعلم يعتبر واحداً من أكثر المؤثرات المرتبطة بالصحة النفسية لديه، فتكيف المتعلم مع المناخ المدرسي وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الدراسية يمكن أن ينعكس على تحصيله الدراسي، وأن المتوافقين دراسياً تحصيلهم أفضل من الطلاب غير المتوافقين، وهذا يرجع إلى الكفاءة الاجتماعية.

وفى هذا الإطار تشير عواطف شوكت (٢٠٠٠) إلى أن توافق المتعلم مع متطلبات الحياة المدرسية يتأثر بمجموعة من المتغيرات النفسية من أهمها الكفاءة الاجتماعية والقدرات العقلية وطبيعة البيئة المدرسية وما فيها من علاقات عديدة مع المعلمين والإدارة والزملاء.

على جانب آخر نجد أن سلوك التنمر المدرسي ظاهرة تنتشر بنسبة كبيرة بين تلاميذ المدارس بصفة عامة، فتشير الإحصاءات العالمية إلى أن ما يقرب من ٣٠٪ من تلاميذ المرحلة الإعدادية يتعرضون للتنمر من أقرانهم داخل المدرسة.(Corvo & Delara, 2010)

والتنمر المدرسي . كمشكلة سلوكية . تتعدى آثاره الضارة المتنمرين وضحاياهم إلى المناخ المدرسي العام فيؤثر على القدرة التحصيلية للتلاميذ ويبدد طاقاتهم ويقلل من توافقهم النفسي والاجتماعي ويحدث قصور في مهاراتهم الاجتماعية وضعف في كفاءتهم الاجتماعية، بل ويمهد للسلوك الإجرامي والبلطجة في مرحلة الرشد.(Lund & Frisen, 2011)

ومن ثم يُعد تلاميذ المرحلة الإعدادية أكثر المتعلمين استهدافاً للمشكلات النفسية والاجتماعية بمقارنتهم بغيرهم من الدارسين، حيث إنهم بمرحلة تعليمية تعد انتقالية بين الابتدائية والثانوية، وتعتبر مرحلة قدرات تتعلق

بأسلوب الحياة الاجتماعية والأكاديمية، وهى مرحلة تحديد الأهداف والتوجه نحو المستقبل والاستقلالية والتفرد، والكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وأن الفشل في تحقيق ذلك يؤدى إلى الكثير من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية ومنها التنمر المدرسي. والتي تؤثر بدورها على تحصيلهم الدراسي.

فعجز تلاميذ المرحلة الإعدادية عن تحقيق مستوى مناسب من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية يؤثر على صحتم النفسية ويحد من قدراتهم وكفاءاتهم المعرفية، ودوافعهم للتعلم، ويشعرهم بنقص الشعور بالأمن النفسي، ويزيد من قلقٍ المستقبل لديهم، ويجعلهم عرضه لسلوك التنمر المدرسي، الأمر الذي يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي داخل حجرات الدراسة.

ولما كان المخ الإنساني يعمل وفق مبادئ أساسية توضح أساليب عمل المخ وطرقه في التعامل مع المعلومات والمواقف الحياتية والدراسية المختلفة. ومن هذه المبادئ أن المخ اجتماعي، وأنه انفعالى تؤثر العواطف والانفعالات والدوافع على تمثيله للمعاني وهى بمثابة أساس التعلم المعرفي القائم على المعنى، فإن الدراسة الحالية جاءت فى ضوء هذه النظرية التى تهتم بالتعلم القائم على المخ الإنسانى وفق هذين المبدأين.

كما أجريت العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالجانب التطبيقي لنظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى منها دراسات: كاين وكاين (Caine & Caine, 1997)، صموئيل (Samuel, 1999)، ناديا السلطى (٢٠٠٢)، جنسين (Jensen, 2003)، محمد نوفل (٢٠٠٤)، تاج السر الشيخ وإمام محمد (٢٠٠٦) حمدان إسماعيل (٢٠٠٨)، محمد سيد (٢٠١٠)، مريم الفارسية (٢٠١٠)، علاء الدين سعودى (٢٠١١)، وسحر عز الدين (٢٠١٢) وأظهرت هذه الدراسات فعالية البرامج التدريبية والتصميمات التعليمية المستندة إلى المخ فى تنمية عدة جوانب لدى العينة المستهدفة بها. كما أوصت هذه الدراسات بضرورة تغيير المعروضات داخل حجرة الدراسة بانتظام وذلك لإثارة الطلاب وتحفيز المخ لتتكامل الأنشطة التعليمية بصورة سهلة فيحدث تغيير للبيئة الصفية مما يحقق وظائف متعددة للتعلم.

ونظراً لأن الدراسات والبحوث في مجالات التنمر المدرسي وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ونظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى مازالت في مرحلة المهد خاصة على المستوى العربي، حيث لم تلق ظاهرتي التنمر المدرسي وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية الاهتمام الكافِ رغم أهميتهما وخطورتهما وانتشارهما بين المتعلمين بالمراحل التعليمية عامة وتلاميذ المرحلة الإعدادية على وجه الخصوص، حيث تبين للباحث – من خلال الزيارات الميدانية بالعديد من المدارس بجميع المراحل التعليمية بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية وخاصة المدارس الإعدادية والاشتراك في الندوات وإلقاء المحاضرات تكررت شكاوى معلمي ومديري هذه المدارس من تواتر مشكلة سلوك التنمر المدرسي لدى طلابهم، إضافة إلى إيمان الباحث بأن هذين المجالين . التنمر

المدرسي، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية . مازالا في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، كما أن الدراسة الحالية تُعد محاولة لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى وإمكان استخدام هذه التحسين في خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم داخل حجرة الدراسة ومساعدتهم على النجاح والتحصيل بشكل أفضل. وهذا ما حدا بالباحث إلى إجراء الدراسة الحالية والتي تتحدد مشكلتها في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"هل يمكن خفض سلوك التنمر المدرسي لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية من خلال تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لديهم فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني؟".

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية؟.
- هل يؤثر تحسين الكفاءة الاجتماعية تأثيراً إيجابياً في خفض سلوك التنمر المدرسي لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية؟.

• أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

- التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية.
- الكشف عن أثر تحسين الكفاءة الاجتماعية في خفض سلوك التنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

• أهمية الدراسة :

تعد الدراسة الحالية واحدة من دراسات التدخل السيكولوجي لفئة ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتي تستحق الاهتمام الأكبر من الرعاية النفسية والتربوية، حيث يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من خلال برنامج تدريبي ومن ثم خفض سلوك التنمر المدرسي لديهم.

• مصطلحات الدراسة :

١- الكفاءة الاجتماعية الانفعالية Social- Emotional Competence :

الكفاءة الاجتماعية الانفعالية هي قدرة المتعلم على فهم، إدارة، والتعبير عن الأبعاد أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية لحياته بطرق تمكنه من التعامل الناجح مع مهام الحياة الأساسية مثل: التعلم، تكوين الأصدقاء، حل مشكلات الحياة اليومية، والتوافق مع متطلبات الحياة. وتشمل الكفاءة الاجتماعية والانفعالية: الوعي بالذات، ضبط الاندفاع أو التهور، العمل التعاوني، وحب وتقدير الآخرين ومراعاة آرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم والتعاطف معهم.

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعلم ذا صعوبة التعلم الاجتماعية والانفعالية على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية إعداد/ الباحث.

٢- **التنمر المدرسي** School Bullying :

يعرف سيد أحمد البهاص (٢٠١٢: ٣٥٦) التنمر المدرسي بأنه "سلوك غير سوى يقوم به بعض التلميذ بشكل مقصود ومتكرر مستهدفين إيقاع الأذى بأقرانهم معتمدين على اختلاف ميزان القوى بينهم وبين ضحاياهم، يظهر في شكل ترصد الضحية والتخطيط للإيقاع بها أو ممارسة سلوكيات التخويف والنبذ والسخرية والكيد والتهديد بالأذى الجسدي".

ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم ذا صعوبة التعلم الاجتماعية والانفعالية على مقياس التنمر المدرسي إعداد/ الباحث.

٣- **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية** Social and Emotional Learning Disabilities :

يُعرف الباحث صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنها "مصطلح يشير إلى مجموعة من التلاميذ لا يتفاعلون على نحو مقبول أو موجب مع الآخرين وهم أقل تقبلا من الأقران والمعلمين، وهم آخر من يختارهم أقرانهم في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية، ويميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغها بمفردهم، وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم إلى أن تكون مضطربة، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم تكون حادة وتحمل في طياتها العدوان الكامن والقلق والقيام بأفعال لا مبرر لها.

٤- **نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى** Brain based learning :

يشير تاج السر الشيخ وإمام محمد (٢٠٠٦: ٢٨٠) إلى أن نظرية التعلم القائم على المخ هى احدى نظريات التعلم التى تستند إلى دراسات علم النفس في كيفية تعلم المخ البشرى بصورة أفضل وأنها مدخل أو أسلوب للتعليم والتدريس، سيكسب المعلمين الذين سيدركون عن طريق البحث الحديث، كيف يتعلم المخ أفكارا مثيرة عن الظروف والبيئات التي تجعل التعلم اقرب ما يكون للكمال لأنه يتضمن ما يفيد مصممي التعليم والتربويين عموما.

- **النظري والدراسات السابقة** :
- **أولاً** : **الكفاءة الاجتماعية الانفعالية** :

تعد الكفاءة الاجتماعية أحد الجوانب الرئيسية التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن اعتبارها مؤشرا جيدا للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل والتفاعل الاجتماعي، والتعاون الإيجابي وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية من أجل تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها.(سليمان عبد الواحد، ٢٠١١ ب: ٢٣٠)

وتشكل الكفاءة الاجتماعية مجال قلق بالنسبة للذين يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فتقريبا من (٣٥٪ : ٧٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطرابات في المهارات الاجتماعية ، وبناءً على ذلك فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يكونون أكثر ميلا نحو امتلاكهم لمشكلات انفعالية وانخفاض في تقدير الذات ، واضطرابات في التواصل.(Johnson, 1995: 2)

ويشير موريس (Morris, 2002: 66) إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات في السلوكيات الشخصية المتمثلة في تقديم أنفسهم للاندماج في المحادثات والعمل أو اللعب ، وتقديم المساعدة ، والاعتذار ، فهم أقل تعاطفا نحو مشاعر وأمزجة الآخرين وغير متعاونين ، ولديهم اهتمام أقل بالسلوك المدرسي النموذجي المرتبط بالتوقعات مثل الاستماع خلال المناقشات ، والتعبير عن مشاعرهم.

ويذكر ريدي وآخرين (Reddy et al., 2003: 402) أنه من الضروري أن يحتفظ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بكفاءات شخصية أكيدة وعلاقات اجتماعية جيدة وعلاقات صداقة مستمرة ودائمة وقدرة على حل المشكلات الاجتماعية حتى يتحقق لديهم التوافق الدراسي الكافي.

وتُعَرْفُ الكفاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على تعرف وفهم وجهات نظر أو منظور الآخرين، ضبط وإدارة السلوك الشخصي، والعمل والتفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية مقبولة". (Vaughn & Haager, 1994: 253 - 266) .

ويرى مارتن هنلي وآخرون (٢٠١٣: ٢٨٥) أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على التصرف بشكل ملائم فى المواقف الاجتماعية، وتشكل مظلة لمهارات اجتماعية يحتاجها المرء من أجل أن يتم تقبله فى الأوضاع الاجتماعية.

ويشير سليمان عبد الواحد (٢٠١١ ب: ٢٣٥) إلى أن للكفاءة الاجتماعية مجموعة من الأبعاد تتلخص فيما يلي:

- التفهم ويضم: (تنمية الآخرين، فهم الآخرين، توجيه الخدمة، والوعي السياسي).
- المهارات الاجتماعية وتضم: (التأثير، المشاركة والتعاون، عامل التغير القيادة، التواصل، القدرات الجماعية، بناء الروابط، وإدارة الصراع).

ولقد انطلقت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت الكفاءة الاجتماعية ومنها دراسات: إبراهيم المغازي (٢٠٠٤)، تراسى وآخرون (Tracy et al., 2007)، تران وريكارد (Tran & Richard, 2010)، عزت كواسة وخيري حسان (٢٠١١)، ماهر سكران (٢٠١١)، وهولى وآخرون (Holly et al., 2011) حيث أشارت إلى أن نسبة عالية من المتعلمين تظهر الكثير من مؤشرات السلوك الاجتماعي المختل وظيفياً مما ينقص من كفاءتهم الاجتماعية العامة ويعرضهم بالتالي إلى المزيد من صور النبذ والاستهجان الاجتماعي مما يستوجب الاهتمام بهذا المتغير . الكفاءة الاجتماعية . الذي يؤدى بهم إذا ما تم الاهتمام به إلى إكسابهم الخصائص، والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل، وبناء العلاقات الاجتماعية

المثمرة مع لآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الحركة والنشاطٍ في البيئة المحيطة، والاختلاط والاندماج في المجتمع الذي يمنحهم شعورا بالاحترام والتقدير الاجتماعي، وتحسن في مكانتهم الاجتماعية وإشباع حاجاتهم النفسية على الأمن النفسي والثقة بالذاتٍ، والتقليل من شعورهم بالقصور والدونية، الأمر الذي يمكن أن يؤثر إيجابيا على خفض تنمرهم المدرسي.

كما أجريت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم والعاديين ومنها دراسات: برزويك (Bursuck, 1989)، دفرينبارش (Diffenbarch, 1991)، وسيكر (Cyker, 1992) بويكيس (Poikkeus, 1993) ، فوجن وهوجن (Vaughan & Hogan, 1994) جوردن (Jorden, 1998)، جيلين (Glenn, 2002)، بول (Poul, 2003)، جون (Jone, 2003)، أشرف محمد (٢٠٠٨)، محمد شاهين (٢٠١١)، نعيمة الرفاعي وحنان الجمال (٢٠١١)، وإيمان عبد الوهاب (٢٠١٢) حيث اتفقت معظمها على أنٍ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بالعاديين، كما أنهم لديهم مخاطرة اجتماعية مرتفعة.

- **ثانياً : التنمر المدرسي :**

يُعد التنمر ظاهرة من أخطر الظواهر الإنسانية المعاصرة في كل دول العلم النامي والمتقدم والتي شهدت تزايدها وانتشارها نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين.(هشام الخولي، ٢٠٠٤: ٣٣٣) .

فلم يكن سلوك التنمر بجديد على البيئة المدرسية باعتباره ظاهرة نشأت أول ما نشأت لدى تلاميذ المدارس، حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك، والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية الاجتماعية والانفعالية والنفسية والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية.(تحية عبد العال، ٢٠٠٦: ٤٥)

ويعرف التنمر المدرسي بأنه التكرار المتعمدٍ والمقصود لبعض السلوكيات المباشرة بهدف إيذاء الآخرين، سواء جسديا باستخدام الإيذاء الجسدي أو النفسي باستخدام أساليب العقاب النفسي.(نجاح عبد الشهيد، ٢٠٠٦: ١٩٢)

ويشير مصطفى مظلوم (٢٠٠٧: ٨٦) إلى أن التنمر المدرسي هو إيذاء لفظي أو جسمي مباشر أو غير مباشر يرتكبه شخص أو أكثر ضد شخص آخر (الضحية) أقل قوة، وذلك على نحو متكرر ومتعمد بهدف كسب السلطة أو السيطرة عليه.

وتجدٍر الإشارة إلى أن هناك من استخدم مصطلح التنمر Bullying باعتباره مرادفا لمصطلح المشاغبة Victimization على أس أن كل منها يعنى الإيذاء والنبذ والسخرية والتخويف وإتلاف الممتلكات (هشام الخولي ٢٠٠٤؛ تحية عبد العال، ٢٠٠٦؛ كارمان Karman, 2006، محمد أبو الفتوح، ٢٠٠٦؛ نجاح عبد

الشهيد، ٢٠٠٦، مصطفى مظلوم، ٢٠٠٧، منى توكل، ٢٠١٠؛ سامية القطان وآخرون، ٢٠١١؛ ومصطفى مظلوم، ٢٠١١).

وهناك أشكالاً مختلفة للتنمر المدرسي عرضتها هالة سنارى (٢٠١٠ ب: ٤٩٤ - ٤٩٥) على النحو التالي :

- التنمر الجسدي: ويتضمن الضرب، الدفع، البصق على الآخرين.
- التنمر اللفظي: ويشمل السخرية، التوبيخ، الاستخفاف.
- التنمر النفسي: ويحوى جرح مشاعر الآخرين، نشر الإشاعات، إخافة الآخرين.
- التنمر الاجتماعي: ويتضمن عزل شخص عن مجموعة الرفاق، مضايقة الآخرين.
- التنمر الإلكتروني: ويشمل رسائل ومكالمات تهديدية عن طريق الانترنت والتليفون.
- التنمر الكتابي: ويظهر من خلال كتابة ألفاظ مؤذية على حقائب وكراسات الأقران.
- التنمر الجنسي: ويضم المداعبة الجنسية للآخرين وإطلاق شائعات جنسية عليهم.
- التنمر الديني: ويتضمن توجيه الإيذاء لأصحاب الأديان الأخرى.
- تنمر المعاقين: ويشمل توجيه الإيذاء لذوى الإعاقات المختلفة.
- التنمر العنصري (السلالي): ويحوى توجيه الإيذاء للآخرين للونهم أو سلالتهم.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التنمر المدرسي منها دراسات: هشام الخولي (٢٠٠٤)، محمد أبو الفتوح (٢٠٠٦)، وودس وآخرون (Woods et al., 2007)، عبد الكريم جردات (٢٠٠٨)، مونكس وآخرون (Monks et al., 2009)، هوانج وتشنشو (Huang & Chien-chou, 2010)، مارتن وريس (Martin & Rice, 2011)، حنان خوج (٢٠١٢)، وسيد أحمد البهاص (٢٠١٢) حيث أشارت إلى أن انتشار سلوك التنمر المدرسي يرجع إلى عدم وجود ثقة وتعاون بين الأقران، فقدان الأمن النفسي، العدوان، القلق الاجتماعي، قصور في المهارات الاجتماعية وضعف في الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ المتنمرين.

كما أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت التدخل السيكولوجي لخفض التنمر المدرسي لدى المتعلمين ومنها دراسات: راهى وكراج (Rahey & Craig, 2002)، تراوتمان (Trautman, 2003)، جريجورى وفيسى (Gregory & Vessey, 2004)، بويلتون (Boulton, 2005)، نجاح عبد الشهيد (٢٠٠٦)، مصطفى مظلوم (٢٠٠٧)، سميث وآخرون (Smith et al., 2008) هالة سنارى (٢٠١٠ ب) والتي حققت برامجها التدخلية تفوقاً ملحوظاً في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى أفراد عيناتها.

- **ثالثاً : صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية :**

يشير فتحي الزيات (١٩٩٨: ٦٠٧) إلى أن فوجن وهاجر (Vaughn & Haager, 1994) قدر عرفا المتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم

"المتعلمين الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين، فهم آخر المتعلمين الذين يُختارون في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود أقرانهم بسبب أنهم أقل تقبلا من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشىء تفاعلا اجتماعيا مع المعلم أو الزملاء فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الإعراض، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة".

والمتتبع للخصائص السيكولوجية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يجدها تتداخل في تأثيراتها وتتبادل في إيقاعاتها. وبينما يكون تأثير إيقاعات الصعوبات والمشكلات الاجتماعية على العلاقات التي تحكم تفاعل الفرد مع الآخرين، أي التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية على اختلاف صورها ومستوياتها، فإن تأثير إيقاعات الصعوبات والمشكلات الاجتماعية والانفعالية يقع داخل الفرد.(أشرف عبد البر، ٢٠٠٤: ٣٥)

ويعرض الباحث الصورة العامة للخصائص السيكولوجية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في النقاط التالية:

- المتعلمين ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية يبدون قصوراً في التفاعل الموجب مع أقرانهم في مواقف التفاعلات الاجتماعية ومن ثم لديهم ضعف في الكفاءة الاجتماعية.
- المتعلمين ذوو صعوبات التعلم الإجتماعية والانفعالية يكوّنون صورة سالبةٍ للذات، ويدركون ذاتهم إدراكا مدعما لنواحي الضعف لديهم، وتقديرا للذات يعكس نوعاً من الشعور بالدونية أو الافتقار إلى تقبل الآخرين الأمر الذي يقود هؤلاء المتعلمين إلى اضطراب القلق الاجتماعي.
- إن تفاعل الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم يفرز العديد من الخصائص السلوكية التي يختص بها هؤلاء المتعلمين والتي تؤثر في مختلف المناشط: الاجتماعية (قصور الكفاءة الاجتماعية)، الانفعالية (القلق الاجتماعي)، والأكاديمية (تدنى التحصيل الدراسي).

ولقد انطلقت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ومنها دراسات: فتحي الزيات (١٩٨٩)، هال (Hall, 1993)، زاراجوزا (Zaragoza, 1996)، موزيان (Mosian, 1998)، فتحي الزيات (٢٠٠٣)، أشرف عبد البر (٢٠٠٤)، وطه هنداوى (٢٠٠٧) حيث اتفقت معظمها على أن ذوي صعوبات التعلم لديهم نقص في الكفاءة الاجتماعية، وارتفاع القلق الاجتماعي لديهم.

- **رابعاً : نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى:**

في السبعينات من القرن الماضى أشارت نظريات المخ إلى النصفين الكرويين الأيمن والأيسر للمخ ثم طور بول مكلين Paul Mcclean ما يعرف بمفهوم الدماغ الثلاثي human three part brain وهذه النظرية تفترض أن التعلم يبقي ويرسخ في الجزء الأسفل من المخ، والانفعالات في منتصف المخ، وأوامر التفكير العليا تحدث في الجزء العلوي منه.

وظهرت نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى Brain based learning لتشتمل حالياً على رؤية موضوعية حول المخ ومما يستند عليه في ذلك نظرية الجشتطالت والتي تشير إلى أن الكل أهم من الأجزاء مجتمعه.(Jensen, 1998)

ولقد نالت دراسات وبحوث التعلم القائم على المخ الإنسانى في السنوات الأخيرة اهتماما كبيرا، كما حصلت على المصداقية والدعم المادي ولفت الانتباه إليها، حيث ظهر ذلك من خلال تصدر مواضيعه العديد من الكتب والمراجع والمجلات والدوريات العلمية المتخصصة، وأصبحت محور نقاشات العديد من المؤتمرات والندوات العلمية، كما تناقلت وسائل الإعلام المختلفة لأهم ما يتوصل إليه العلماء والباحثون في هذا المجال. كما ازداد عدد الباحثين والتربويين المهتمين بدراسة بحوث المخ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي.

وفى هذا الصدد يشير كمال زيتون (٢٠٠١: ٢) إلى أن التعلم القائم على المخ هو فهم عملية التعلم اعتمادا على بنية المخ ووظيفته، فالتعلم يحدث حينما تتاح للمخ امكانية إتمام عملياته الطبيعية.

ويذكر سوسا (Sousa, 2003) أن التعلم القائم على المخ هو مدخل لتربية شمولية يعتمد على العديد من الأبحاث المعاصرة في علم الأعصاب والتي تشير إلى أن المخ يتعلم بصورة طبيعية، وهذه النظرية تستند إلى ما نعرفه حالياً من التركيب الحقيقي والوظيفة الحقيقة لمخ الإنسان وتفاوت مراحل نموه.

ويشير سُليمان عبد الواحد (٢٠١١ أ: ١٠٧) إلى أن المخ الإنساني يعمل وفق مبادئ أساسية توضح أساليب عمل المخ وطرقه في التعامل مع المعلومات والمواقف الحياتية والدراسية المختلفة. ومن هذه المبادئ:

- المخ هو معالج متكامل للمعلومات.
- المخ نظام، حي، ونام.
- يستثير التنشيط العقلي المعرفي الطاقة الفسيولوجية للمخ.
- المخ اجتماعي.
- المخ باحث عن المعنى الوظيفي للخبرات والمعارف التي تمثل حاجة حياتية وتعليمية تقوم على التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة.
- المخ معالج للمعنى من خلال نمذجة التمثيل المعرفي للمعنى.
- يحتاج المخ إلى تحد واستثارة. ولكنه يعاق بالإحباط والتهديد والتوتر.
- تؤثر العواطف والانفعالات والدوافع على تمثيل المخ للمعاني وهى بمثابة أساس التعلم المعرفي القائم على المعنى.
- كل مخ فريد في تنظيمه ويختلف عن غيره.

ولقد أجريت العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالجانب التطبيقي للتعلم القائم على المخ منها دراسات: أندروس (Andrews, 1997)، باربرا (Barbara, 2002)، محمود الدواهيدى (٢٠٠٤)، ميلر(Miller, 2004)، أشرف أبو عطايا وأحمد بيرم (٢٠٠٧)، أمانى سعيدة (٢٠٠٧)، يوسف الجورانى (٢٠٠٨) محمد سيد (٢٠١٠)، يعن الله القرنى (٢٠١٠)، جواهر آل رشود (٢٠١١)، وسحر عز

الدين (٢٠١٢) وأظهرت هذه الدراسات فعالية البرامج التدريبية والتصميمات التعليمية المستندة إلى المخ فى تنمية عدة جوانب لدى العينة المستهدفة بها مثل: الجوانب المعرفية، التفكير العلمي، مهارات ما وراء المعرفة، عمليات الفهم القرائي، الاتجاه نحو القراءة، التحصيل الدراسي، انتقال أثر التعلم. كما أوصت هذه الدراسات بضرورة تغيير المعروضات داخل حجرة الدراسة بانتظام وذلك لإثارة الطلاب وتحفيز المخ لتتكامل الأنشطة التعليمية بصورة سهلة فيحدث تغيير للبيئة الصفية مما يحقق وظائف متعددة للتعلم.

أما عن أسباب اهتمام الباحثين والتربويين بدراسة بحوث التعلم القائم على المخ الإنسانى ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي فيعود إلى أن المخ هو عضو التعلم، حيث يمكن تتبع المعلومات الواردة من العالم الخارجي من خلال الحواس الخمس، إذ تنتقل المعلومات من الحواس بواسطة شبكة الأعصاب المنتشرة في الجسم إلى جذع المخ، حيث يقوم بتصنيفها من حيث خطورتها على الجسم بواسطة النظام الشبكي الفعال، ويمررها بعد ذلك إلى السرير البصري الذي يقوم بتصنيفها فيما إذا كانت المعلومة الواردة بصرية أو سمعية أو لمسية ... إلخ فيرسل كل منها إلى المنطقة المخصصة لها، فيما إذا كانت المعلومة الواردة تتطلب إجراء فوريا لحفظها وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى لتصنف هناك في ملفات خاصة تستدعى عن طلبها.

وعندما نفكر في شيء لنا دراية به سابقاً فإن مسارات المخ تستثار بسهولة ويبذل المخ طاقة أكثر فيما لو كان الشيء جديدٍ، فالأعمال الروتينية التي يقوم بها الإنسان في حياته اليومية لا تستهلك جهداً كبيراً من طاقة المخ ولكن العمل الجديد أو التفكير بطريقة جديدة أو ابتكار شيء أو طرح أفكار إبتكارية أو إبداعية والسعي إلى تطبيقها، فإن هذا يتطلب أن يبذل المخ طاقة أكبر من السابقة، فالأعمال والمهام الجديدة هي التي تستثير المخ.

وأخيراً ومن خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية يتضح أن مشكلة التنمر المدرسي من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي بأسره، وعلى الرغم من ذلك فلا يوجد الاهتمام الأمثل بهذه المشكلة على المستوى العربي. ومن هنا تقدم الدراسة الحالية برنامج تدخل سيكولوجي معتمداً على الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لعله يخفض سلوك التنمر المدرسي لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- توجد فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسي لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

• إجراءات الدراسة :

• أ- منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج شبه التجريبي Quasi-Experimental. (على ماهر خطاب، ونبيل الزهار، ٢٠٠٥: ٥٠)

• ب- عينة الدراسة :

١- عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرستي التل الكبير الإعدادية بنين والتل الكبير الإعدادية بنات بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، للعام الدراسي (٢٠١٣ ـ ٢٠١٤)، منهم (٦٢) ذكور، (٣٨) إناث بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣,١٦) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٧٧) سنة، وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

٢- عينة الدراسة الأساسية :

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي منهم (٢١) ذكور، (١٣) إناث ممن لديهم صعوبات تعلم اجتماعية وانفعالية، ولقد اشتقت هذه العينة من بين أفراد العينة الأولية والتي بلغ عدد أفرادها (١٨٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٣,٤٨) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٦١) سنة.

خطوات فرز عينة الدراسة النهائية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

- تم اختيار (١٨٠) تلميذاً وتلميذة (١١٢ ذكور، ٦٨ إناث) هم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، ويمثلون العينة الأولية للدراسة.
- تم تطبيق مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد/ الباحث على أفراد العينة الأولية فحصل على عينة قوامها (٨٢) تلميذا وتلميذة.
- تم تطبيق اختبار القدرات العقلية المستوى (١٢- ١٥): إعداد/ فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٧) لقياس الذكاء، واختيار التلاميذ الذين لديهم ذكاء متوسط أو فوق المتوسط واعتبارهم تلاميذ يمثلون العينة المبدئية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وبلغ عددهم بعد هذا الإجراء إلى (٦٣) تلميذا وتلميذة.

- قام الباحث بمقابلة التلاميذ (العينة المبدئية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية) كل تلميذ على حده مع إجراء حوار معه للتأكد من أنه لا يعاني من أية إعاقة حسية أو جسدية واضحة (مثل ضعف السمع والبصر "كالحول مثلا") أو الإعاقات البدنية كحالات شلل الأطفال، كما اعتمد أيضا الباحث في هذا الإجراء على الزائرة الصحية الموجودة بالمدرسة، وفي ضوء هذا الإجراء لم يتم استبعاد أي حالات، كما قام الباحث بجمع بيانات عن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ وذلك من خلال أسئلة مباشرة للتلاميذ وللمدرسين وللأخصائي الاجتماعي بالمدرسة باعتبارهم أكثر التصاقا بالتلاميذ، ويعرفونهم جيدا وتم استبعاد (١٢) حالات لديهم ظروف أسرية صعبة تتمثل في الفقر الشديد وانفصال بين الأب والأم ووفاة أحد الوالدين ليصل عدد أفراد العينة إلى (٥١) تلميذا وتلميذة، كما قام الباحث بمقابلة الأخصائي النفسي بالمدرسة لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية شديدة، وبواسطة هذا الإجراء تم استبعاد (٣) حالات ليصبح عدد أفراد عينة صعوبات التعلم (٤٨) تلميذا وتلميذة.
- استنادا إلي محك الخصائص السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم، قام الباحث بإعطاء معلمي الفصول التي بها أفراد العينة مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ الباحث وشرح لهم الباحث كيفية استخدام المقياس، ومن خلال تطبيقه تم استبعاد (٩) حالات حصلت على درجة أقل من (١٠٠) في المقياس الكلى فأصبح أفراد العينة (٣٩) تلميذا وتلميذة.
- تم التحقق من صدق تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستناداً إلي محك المؤشرات العصبية النيورولوجية التي ترتبط غالبا بالأنماط السلوكية التي تصدر عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٢ ب: ٨٩)، فقد تم تطبيق اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إعداد/ مصطفى كامل (٢٠٠٨) Quick Neurological Screening Test (QNST)، وذلك بطريقة فردية على أفراد العينة السابقة وفى ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار تم استبعاد (٥) حالات لحصولهم على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق الدرجة العادية والتي تتراوح من (صفر – ٢٥) مما يشير إلى أن ليس لديهم صعوبات تعلم وأنهم أسوياء من الناحية العصبية، وتم الإبقاء على أفراد العينة الذين حصلوا على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق درجة الشك أو الاشتباه وهى التي تتراوح من (٢٦ – ٥٠) مما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم عرض عصبي أو أكثر ويعانون فعلا من صعوبات تعلم. وبذلك أصبح عدد أفراد عينة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية المشاركين في الدراسة الحالية (٣٤) تلميذا وتلميذة (٢١ ذكور، ١٣ إناث).
- تم تقسيم عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إلى مجموعتين متجانستين بالنسبة لمتغيرات الدراسة أحدهما ضابطة لن تتعرض للتدخل والمعالجة التجريبية وعددها (١٧) تلميذا وتلميذة والأخرى تجريبية سوف تتعرض للبرنامج التدريبي وعددها (١٧) تلميذا وتلميذة.

ويوضح الجدول التالي تجانس المجموعتين في القياس القبلي على متغيرات الدراسة.

جدول (١) : يوضح الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في متغيري الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وسلوك التنمر المدرسي لعينة الدراسة الأساسية

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	تجريبية	١٧	١٧,١٥	٢٩١,٥٠	١٣٨,٥٠	غير دالة
	ضابطة	١٧	١٧,٨٥	٣٠٣,٥٠		
التنمر المدرسي	تجريبية	١٧	١٨,١٢	٣٠٨	١٣٤	غير دالة
	ضابطة	١٧	١٦,٨٨	٢٨٧		

◆ قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) لدلالة الطرفين = ٧٠.

يتضح من الجدول السابق عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في متغيري الكفاءة الاجتماعية الانفعالية والتنمر المدرسي حيث كانت قيمة "U" غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني تجانس عينة الدراسة الأساسية.

- **ج- أدوات الدراسة** :

٣- مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: إعداد/ الباحث :

يهدف المقياس الحالي إلى تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك استنادا إلى بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة مثل فتحي الزيات (١٩٨٩، ١٩٩٨، ٢٠٠٠) سعدة أبو شقة (١٩٩٤)، أنور الشرقاوي (٢٠٠٢)، تيسير كوافحه (٢٠٠٣)، أشرف عبد البر (٢٠٠٤)، طه هنداوى (٢٠٠٧)، وسليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٢٠١١ ج).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على (٦) أبعاد رئيسية وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال اختيار التلميذ لإحدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من ثلاث تقديرات وهي (دائما- أحيانا - نادرا) بحيث يحصل التلميذ على الدرجات (٣ - ٢ - ١) لكل تقدير على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (٣٠) درجة وأعلى درجة هي (٩٠) درجة، وقد قام الباحث بحساب معايير الأداء على المقياس من خلال درجات أفراد العينة الاستطلاعية على المقياس وذلك للتوصل إلى المتوسط والانحراف المعياري لأداء هؤلاء التلاميذ على المقياس لاستخدامهما في اشتقاق عينة الدراسة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية من خلال محك السمات أو الخصائص السلوكية أي الذين يحصلون على درجة مرتفعة في الدرجة الكلية على المقياس، فبلغ متوسط درجات الأداء على المقياس ككل ٥١,٣٦ درجة بانحراف معياري قدره ٩,١٩ درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **صدق المقياس** :

◂◂ صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بهدف إبداء الرأي عن مدى ملائمة أبعاد

وعبارات المقياس وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على صلاحية عبارات المقياس بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪.

- صدق المفردات: تم حساب صدق المفردات وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على أفراد العينة الاستطلاعية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠,٧١ ـ ٠,٩٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

١- الصدق التلازمي (صدق المحك) :

تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/فتحي الزيات (٢٠٠٠) والمقياس الحالي، اللذان طبقا على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت معامل الارتباط بينهما (٠,٨٧) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويدل على درجة صدق مرتفعة .

- **ثبات المقياس** :

قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس بطريقتين أولهما طريقة معامل ألفا كرونباخ وكان (٠,٨٣)، والثانية إعادة التطبيق بعد مرور ثلاث أسابيع فكان معامل الثبات (٠,٧٩) وهى قيم معاملات ثبات مرتفعة وموجبة.

٢- اختبار القدرات العقلية المستوى (١٢- ١٥) : إعداد/ فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٧):

يستخدم هذا الاختبار في تقدير الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للأفراد، ويتكون من (٩٠) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، وزمن تطبيقه هو (٣٠) دقيقة بعد إلقاء التعليمات.(فاروق عبد الفتاح، ٢٠٠٧: ١٧- ١٩)

- **الخصائص السيكومترية للاختبار** :

تشير البيانات إلى تمتع هذا الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق والثبات من خلال :

- صدق المحك: حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على هذا الاختبار ودرجاتهم فى اختبارى الذكاء المصور والقدرات العقلية الأولية وكانت معاملات الارتباط (٠,٧٤، ٠,٨٢) على الترتيب.
- الثبات بالتجزئة النصفية: حيث وجد أن هذا معامل الثبات بهذه الطريقة بعد التصحيح (٠,٩٤).(فاروق عبد الفتاح، ٢٠٠٧: ١٧. ١٩)

وفى الدراسة الحالية تم حساب صدق هذا الاختبار بطريقة صدق المحك (التلازمي) حيث تم تطبيقه بالإضافة إلى تطبيق اختبار الذكاء (١٠ ـ ١٩ سنة) لحامد زهران (١٩٧٧) على أفراد العينة الاستطلاعية فكان معامل الارتباط (٠,٨١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

أما عن ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية فقد تم حسابه بطريقتين أولهما طريقة معامل ألفا كرونباخ وكان (٠,٧٦)، والثانية طريقة التجزئة النصفية فكان معامل الثبات بعد استخدام معادلة التصحيح (٠,٨٤). مما يشير إلى تمتع الاختبار بقدر مناسب من الصدق والثبات.

٣- مقياس الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية : إعداد/ الباحث :

يهدف هذا المقياس إلي تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. ويتكون المقياس من أربعين عبارة تقيس الخصائص السلوكية لتلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتى تتحدد بتقدير المعلم/ المعلمة لمدى تواتر وتكرار هذه الخصائص وتم بناء هذا المقياس بعد الإطلاع على الإطار النظري الخاص بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، وعلى الدراسات السابقة، والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات للوقوف على أكثر خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم تواترا وشيوعا داخل حجرة الدراسة العادية، ومنها: قائمة تقدير التوافق لتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم لعبد الوهاب كامل (١٩٨٨)، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لمصطفى كامل (١٩٩٠)، قائمة للخصائص السلوكية المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم ترجمة/ السيد عبد الحميد (١٩٩٦) مقياس الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية لخيري أحمد (١٩٩٧)، مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لفتحى الزيات (٢٠٠٠)، مقياس التعرف على صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة لمحمد الديب (٢٠٠٠)، مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لعلا الطيبانى (٢٠٠٤)، وأخيرا مقياس الخصائص السلوكية للطالبات ذوات صعوبات التعلم لصفاء بحيرى (٢٠١١). وتتراوح الإجابة علي المقياس في ثلاث مستويات (غالبا . أحيانا . نادرا) والدرجة (٣ . ٢ . ١).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

- **صدق المقياس :**

تم التحقق من الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠,٧٦ ـ ٠,٨٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

- **ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين: الأولى طريقة إعادة التطبيق: وذلك بفاصل زمني قدره (٢١) يوم بين التطبيقين الأول والثاني فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٩٠) والطريقة الثانية هي طريقة ألفا – كرونباخ وتم التوصل من خلالها إلى معامل ثبات قدرة (٠,٧٩) وهو معامل ثبات مرتفع يجعلنا نثق فى نتائج المقياس. ومن ثم فالمقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات.

٤- اختبار الفرز العصبي السريع (لفرز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم) : إعداد/ موتى وآخرون (Mutti et al., 1978) **وترجمة/ مصطفى كامل** (٢٠٠٨) :

ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي:

- الدرجة المرتفعة: وهي درجة تزيد عن (٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات التعلم.
- درجة الشك : وهي درجة من (٢٦ ـ ٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من صعوبات التعلم
- الدرجة العادية: وهي درجة من (صفر ـ ٢٥) وتشير إلى حالة السواء العصبي وعدم وجود صعوبات تعلم.(مصطفى كامل، ٢٠٠٨: ٦ ـ ٧)

• الخصائص السيكومترية للاختبار:

• صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل (١٩٩٠) فكان مقداره (٠,٦٧٤ : ٠,٨٧٤) بدلالة إحصائية (٠,٠١).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من التجانس الداخلي للاختبار وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، فكانت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٢ – ٠,٨٨) وجميعها دالة عند (٠,٠١).

• ثبات الاختبار :

قام معرب الاختبار بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على (٢٩) طفلاً في الصف الرابع الإبتدائى بفاصل زمني قدره ٤١ يوماً، وكان معامل الثبات (٠,٥٢).

وفى الدراسة الحالية تم حساب ثبات هذا الاختبار بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية وتم التوصل إلى معامل ثبات قدرة (٠,٨٦) وهو معامل مرتفع.

٥- مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية: إعداد/ الباحث :

يهدف هذا المقياس إلى قياس الكفاءة الاجتماعية الإنفعالية لطلاب المرحلة الإعدادية. وتم إعداد هذا المقياس بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث التى تناولت الكفاءة الاجتماعية والانفعالية وأوجه القصور فى أبعادها، وكذا بعد الإطلاع على الاختبارات والمقاييس التى هدفت إلى قياس الكفاءة الاجتماعية والانفعالية والتى اشتملت على أبعاد ومفردات مرتبطة بالمقياس الحالى منها: مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد/ سميرة ياقوت (٢٠٠١) مقياس الكفاءة الاجتماعية ترجمة وإعداد/ مجدى حبيب (٢٠٠٣)، مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد/ طارق عامر (٢٠٠٥)، دليل ملاحظة مظاهر الكفاءة الاجتماعية إعداد/ محمد شاهين (٢٠١١)، مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد/ ماهر سكران (٢٠١١)، مقياس الكفاءة الاجتماعية إعداد/ إيمان عبد الوهاب (٢٠١٢).

ولقد انتهى الباحث إلى تحديد وصياغة خمس أبعاد يشتمل كل بعد على ثمانية مفردات باعتبارها الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بحيث تكون جاهزة للعرض على السادة المحكمين. وتتراوح الإجابة علي المقياس

في ثلاث مستويات (تنطبق . تنطبق إلى حدٍ ما . لا تنطبق) والدرجة (٣ ـ ٢ ـ ١) وكلها عبارات موجبة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **صدق المقياس** :

تم التحققٍ من صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

١- صدق المحكمين :

بعد أن تم صياغة فقرات المقياس وفحصها في ضوء التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة، وذلٍك لتحديد مدى صلاحيته لما وضع لقياسه، وتم تعديل بعض العبارات وفقاً لتوجيهات السادة المحكمين ليصبح المقياس بصورته النهائية❖❖ مكوناً من (٤٠) مفردة.

٢- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي) :

تم التحقق من الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠,٦٧ ـ ٠,٩٢) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣- الصدق العاملى :

تم استخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax والذي يعبر عن العلاقة الحقيقية بين المتغيرات (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ١٩٩١: ٦٢٦) لمعاملات ارتباط استجابات أفراد العينةٍ على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لتحديد مكوناته الأساسية، واعتماداً على ذلك فقد أسفر التحليل العاملى عن خمسة عوامل، ولم يحذف أى مفردة حيث كانت تشبعاتها أكبر من (٠,٣) وفق محك جيلفورد (صفوت فرج، ١٩٨٠: ١٥١) ويوضح الجدول التالى التشبعات الجوهرية للمفردات بالعوامل.

يتضح من النتائج السابقة للتحليل العاملى بالجدول السابق تشبع مفردات الاختبار على خمسة عوامل فسرت مجتمعة معاً (٨١,٠١٪) من التباين الكلى وهذه العوامل هى:

- العامل الأول وجذره الكامن ١٤,٦٣ وفسر حوالى ٣٦,٣٧٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "الوعي بالذات".
- العامل الثاني وجذره الكامن ٦,١٠ وفسر حوالى ١٥,٢٥٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "ضبط الاندفاع أو التهور".
- العامل الثالث وجذره الكامن ٤,٣٠ وفسر حوالى ١٠,٧٥٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "العمل التعاوني".

- العامل الرابع وجذره الكامن ٣,٩٠ وفسر حوالى ٩,٨٠٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "التواصل".
- العامل الخامس وجذره الكامن ٣,٤٧ وفسر حوالى ٨,٧٠٪ من التباين الكلى للمصفوفة وتشبع على هذا العامل ثمان من مفردات المقياس، ويقترح تسمية هذا العامل "التعاطف". مما يشير إلى درجة عالية من الصدق العاملى للمقياس.

جدول (٢) : تشبعات المفردات بالعوامل لمقياس اتخاذ القرار بعد التدوير

المفردات	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	٠,٨٤٣				
٢		٠,٥٥٣			
٣			٠,٧٤٥		
٤				٠,٨١٠	
٥					٠,٦٣٩
٦	٠,٦١٩				
٧		٠,٤٤٧			
٨			٠,٦٦٠		
٩				٠,٧٥١	
١٠					٠,٦٥٣
١١	٠,٥٩٧				
١٢		٠,٥٦٥			
١٣			٠,٩٢٧		
١٤				٠,٥٩٢	
١٥					٠,٩٠٤
١٦	٠,٨٦٥				
١٧		٠,٦٦٤			
١٨			٠,٧٨٧		
١٩				٠,٧٥٣	
٢٠					٠,٦٨٤
٢١	٠,٧٠٤				
٢٢		٠,٧٢١			
٢٣			٠,٧٤٥		
٢٤				٠,٧٢٥	
٢٥					٠,٥٢٥
٢٦	٠,٧٩٤				
٢٧		٠,٦١٨			
٢٨			٠,٧٩٠		
٢٩				٠,٨٢٦	
٣٠					٠,٨٠٥
٣١	٠,٨٦٥				
٣٢		٠,٦٣٠			
٣٣			٠,٩٢٧		
٣٤				٠,٧٥١	
٣٥					٠,٨٢٨
٣٦	٠,٥٥٣				
٣٧		٠,٦٧٥			
٣٨			٠,٩٢٧		
٣٩				٠,٧٥١	
٤٠					٠,٨٢٨
الجذر الكامن	١٤,٦٣	٦,١٠	٤,٣٠	٣,٩٠	٣,٤٧
نسبة التباين	٣٦,٣٧	١٥,٢٥	١٠,٧٥	٩,٨٠	٨,٧٠
النسبة التجمعية للتباين	٣٦,٣٨	٥١,٧٠	٦٢,٥٠	٧٢,١٠	٨١,٠١

• **ثبات المقياس** :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكن الاعتماد عليه في قياس الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

وعلى ذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات المقياس بطرق كثيرةٍ ومتنوعة مما يجعل استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية مناسبا وملائما للاستخدام فى الدراسة الحالية.

٦- مقياس التنمر المدرسي إعداد/ الباحث :

يهدف هذا المقياس إلى قياس سلوك التنمر المدرسى لتلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك عن طريق تقدير المتعلم لسلوك التنمر الصادر عنه.

وتم إعداد هذا المقياس إستناداً إلى بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة مثل: هشام الخولي (٢٠٠٤)، نجاح عبد الشهيد (٢٠٠٦)، وودس وآخرون (Woods et al., 2007)، عبد الكريم جردات (٢٠٠٨)، مونكس وآخرون (Monks et al., 2009)، هوانج وتشنشو (Huang & Chien-chou, 2010)، مارتن وريس (Martin & Rice, 2011)، وسيد أحمد البهاص (٢٠١٢). ويتكون الاختبار من (٣٠) مفردة موزعة على بعدين هما: (التنمر اللفظي والتنمر الجسدي).

• **الخصائص السيكومترية للاختبار** :

• **صدق الاختبار** :

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس الحالى عن طريق صدق المحك وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية فى مقياس سلوك التنمر المدرسى الحالى ودرجاتهم على مقياس سلوك التنمر لسيد أحمد البهاص (٢٠١٢) وكان معامل الصدق (٠,٨٠) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

• **ثبات الاختبار** :

قام الباحث بحساب الثبات للاختبار الحالى بطريقة إعادة الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية بفارق زمني (٢١) يوم، وكان معامل الثبات (٠,٨٧) وهو دال عند (٠,٠١).

٧- برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: إعداد/ الباحث :

يعرف هذا البرنامج إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الإجراءات التربوية يتم تدريب المشاركين عليها؛ وتهدف هذه الإجراءات إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وفى جلسات محددة وكل جلسة لها هدف ومحتوي معين وزمن محدد داخل حجرة الدراسة.

أهداف البرنامج: تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ويظهر من خلال زيادة درجاتهم عند تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية عليهم بعد تطبيق البرنامج.

- **خطوات إعداد البرنامج** :

لإعداد البرنامج قام الباحث بالآتي:

الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات التى اهتمت بالكفاءة الاجتماعية والتدريب عليها لتحسينها وتنميتها، مثل دراسات: برزويك (Bursuck, 1989)، بويكيس (Poikkeus, 1993) ، جوردن (Jorden, 1998)، بول (Poul, 2003)، أشرف محمد (٢٠٠٨)، نعيمة الرفاعي وحنان الجمال (٢٠١١) وإيمان عبد الوهاب (٢٠١٢).

صياغة محتوى الجلسات والتعليمات وحُسب صدق البرنامج من خلال عرضه على عشرة من المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم أخذ المقترحات التى قدموها السادة المحكمين حول هذا البرنامج وصلاحيته وعدلت بناء على ذلك.

- **وصف البرنامج** :

يوضح الجدول التالى وحدات وجلسات البرنامج التدريبى:

جدول (٣) : وحدات وجلسات البرنامج التدريبى

رقم الجلسة وعنوانها	زمن الجلسة
١- التعارف بين الباحث والمشاركين والتعريف بالبرنامج.	٥٠ دقيقة
٢- تعريف الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأهميتها.	٣٥ دقيقة
٣- التدريب على مهارة التعبير الاجتماعى.	٣٥ دقيقة
٤- تابع التدريب على مهارة التعبير الاجتماعى.	٣٥ دقيقة
٥- التعريف بالانفعالات.	٥٠ دقيقة
٦- التدريب على مهارة الوعى بالذات.	٥٠ دقيقة
٧- التدريب على مهارة التعاون.	٣٥ دقيقة
٨- تابع التدريب على مهارة التعاون.	٣٥ دقيقة
٩- التدريب على مهارة الوعى بمشاعر الآخرين.	٥٠ دقيقة
١٠- التدريب على مهارة تحمل المسئولية.	٣٥ دقيقة
١١- تابع التدريب على مهارة تحمل المسئولية.	٣٥ دقيقة
١٢- التدريب على مهارة التعاطف.	٥٠ دقيقة
١٣- التدريب على مهارة إدارة الانفعالات.	٥٠ دقيقة
١٤- التدريب على مهارة المشاركة الوجدانية.	٣٥ دقيقة
١٥- تابع التدريب على مهارة المشاركة الوجدانية.	٣٥ دقيقة
١٦- التدريب على مهارة الحساسية الاجتماعية.	٣٥ دقيقة
١٧- تابع التدريب على مهارة الحساسية الاجتماعية.	٣٥ دقيقة
١٨- التدريب على مهارة التوكيدية.	٣٥ دقيقة
١٩- تابع التدريب على مهارة التوكيدية.	٣٥ دقيقة
٢٠- التدريب على مهارة المحادثة.	٣٥ دقيقة
٢١- مراجعة وختام البرنامج.	٥٠ دقيقة

يتكون البرنامج التدريبى الحالى من خمس وحدات تشتمل على إحدى وعشرون جلسة تدريبية تبدأ بالجلسة التمهيدية (التعرف على التلاميذ وتعريفهم بالهدف من المشاركة في البرنامج) وتنتهي بالجلسة الختامية التدريبية مع تقديم التغذية المرتدة المعلوماتية لتثبيت المعلومات التي سبق التدريب عليها في الجلسات الوسطي، وتم تحديد زمن كل جلسة في ضوء الزمن المتوافر من قبل إدارة مدرسة عينة الدراسة، وكذلك بما يتناسب مع الأهداف الفرعية لكل جلسة، حيث استغرقت مدة تطبيق البرنامج التدريبي ثلاثة (٧) أسابيع بواقع (٢١) جلسة تدريبية تراوحت مدة الجلسة التدريبية الواحدة ما بين (٣٥ . ٥٠) دقيقة بمعدل (٣) ثلاث جلسات أسبوعيا.

- **إجراءات تقويم البرنامج** :

تم تقويم البرنامج التدريبي من خلال التقويم النهائي والذي تم بعد الانتهاء من تطبيقه، حيث طبق مقياسي الكفاءة الاجتماعية الانفعالية والتنمر المرسى، ومقارنة النتائج القبلية والبعدية للأفراد المشاركين، ومن ثم تحديد مدي التحسن في الكفاءة الاجتماعية الانفعالية الأمر الذي يمكن أن يؤدى إلى خفض سلوك التنمر المدرسي.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

١- نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين توزيعى مجموعتين مرتبطتين (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩: ٦٠٣) من خلال الجدول التالي:

جدول (٤) : دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم فى القياس البعدي على متغيرات الدراسة.

المتغير	الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "T" الصغرى	قيمة "Z"	حجم التأثير
الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	صفر	٣,٦٢٣-	١,٢٥
	الرتب الموجبة	١٧	٩	١٥٣			
	المحايد	صفر					
	المجموع	١٧					
التنمر المدرسي	الرتب السالبة	١٧	٩	١٥٣	صفر	٣,٦٢٥-	١,٢٥
	الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر			
	المحايد	صفر					
	المجموع	١٧					

◆ قيمة "T" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) لدلالة الطرف الواحد = ٢٨.

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية في كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية والتنمر المدرسي، في القياسين القبلي والبعدي، حيث إن قيمة "T" الصغرى المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدي مما يعنى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وخفض سلوك التمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للتدخل السيكولوجي.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size في حالة استخدام اختبار ويلككسون (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦: ١٥٤ ـ ١٩١)؛ حيث جاءت قيم حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (١,٢٥)، وخفض سلوك التنمر المدرسي (١,٢٥)، وهما قيمتان تدلا على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مما يؤكد على أثر وفعالية البرنامج التدريبي بما تضمنه من أنشطة وتدريبات في تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. مما يشير إلى تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث والتي اهتمت بتنمية الكفاءة الاجتماعية أو بعض جوانبها لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلمواستخدمت فى ذلك فنيات متنوعة بالإضافة إلى أساليب التدريب المناسبة التى تتلاءم مع خصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم، وتناسب أيضا طبيعة المهارة المنماة، حيث تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات: برزويك (Bursuck, 1989)، وسيكر (Cyker, 1992)، فوجن وهوجن (Vaughan & Hogan, 1994)، جيلين (Glenn, 2002)، جون (Jone, 2003)، محمد شاهين (٢٠١١)، وإيمان عبد الوهاب (٢٠١٢) والتي أشارت إلى وجود تحسن فى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم.

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج الدراسات التى استهدفت خفض التنمر المدرسي لدى المتعلمين ومنها دراسات: راهى وكراج (Rahey & Craig, 2002)، جريجورى وفيسى (Gregory & Vessey, 2004)، نجاح عبد الشهيد (٢٠٠٦)، وسميث وآخرون (Smith et al., 2008)، والتي حققت برامجها التدخلية تفوقا ملحوظا في خفض سلوك التنمر المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث حدوث زيادة في قيمة متوسط درجات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية في ضوء الأسس والأهداف التي قام عليها البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية وما تضمنه من أنشطة وتدريبات ركزت في محتواها على الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ ليصبحوا أكثر تعبيرا عن ذواتهم، وأكثر تواصلا وبدءً بالحوار مع الآخرين، وأفضل في اتخاذ القرار وحل المشكلات، وأكثر إتباعا لتعليمات الفصل وللقواعد، واستماعا للمعلم، وأفضل تعاملا وتكيفا مع الزملاء وأكثر تعرفا على رموز الوجه وذلك في إطار تغيير استجابة المخ لانشغاله مع الآخرين

وأن الجزء الأكبر من خصائصه يعتمد على طبيعة المجتمع، ولذلك يتأثر التعليم بطبيعة العلاقات الاجتماعية التي يكونها الأفراد من خلال تفاعلهم العميق مع الآخرين وهو ما يتفق مع المبدأ الرابع من مبادئ نظرية التعلم القائم على المخ والذي ينص على أن المخ ذو طبيعة اجتماعية. إضافة إلى أن كل ما يتعلمه الفرد يتأثر بالانفعالات من عواطف ومشاعر، حيث تحتوى أجهزة المخ الإنساني على تقدير الذات والحاجة إلى التفاعل الاجتماعي حتى يحدث التوازن العقلي والاستقرار النفسي، فكل من الانفعالات والأفكار في نصفى المخ لا يمكن فصلهما عن بعضهما، ومن هنا فإن تأثر الانفعالات من عواطف ومشاعر على الخبرات الحياتية ينبغي أن يكون مناسب حتى تكون عملية التعلم صحيحة وسليمة، بحيث لا تطغى وتسيطر على مناخ التعلم، الأمر الذي يساعد المخ على تكوين نماذج وخرائط عقلية واقعية لا تتأثر بالتحيزات وتلتزم بقدر ملائم من التفكير فى جو مريح يعطيه المنطقية في العمل وهو ما يتفق مع المبدأ الثامن من مبادئ نظرية التعلم القائم على المخ والذي ينص على أن العواطف والانفعالات والدوافع تؤثر على تمثيل المخ للمعاني. مما أدى كل ذلك إلى خفض سلوك التنمر المدرسي كما أتضح من نتائج القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي قبل التعرض للتدريب لتلاميذ المجموعة التجريبية.

كما تعزو الدراسة الحالية حدوث النقصان المقابل في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فيما يتعلق بسلوك التنمر المدرسي لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى قدرة البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية والذي تضمن جانبين وهما "الجانب الاجتماعي" والذي تمثل في المهارات الاجتماعية مثل التعبير الاجتماعى والتعاون وتحمل المسئولية والحساسية الاجتماعية والتوكيدية والتى ساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم وتقرير أفضل الطرق للأداء والتصرف فى المواقف المختلفة، فضلا عن تنمية الشعور بالمسئولية الشخصية والاجتماعية، والجانب الثاني وهو "الجانب الانفعالي" والذي تمثل في المهارات الانفعالية مثل الوعى بالذات والوعى بمشاعر الآخرين وإدارة الانفعالات والتعاطف والمشاركة الوجدانية والتى ساعدتهم فى فهم وإدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وضبطها وتنظيمها وتوجيهها، والتعبير عنها بطرق ملائمة، فضلا عن مساعدة الآخرين والتضحية والإيثار من أجل الجماعة، مما كان له الأثر الإيجابى فى خفض سلوك التنمر المدرسى لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

٢- نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الكفاءة الاجتماعية والتنمر المدرسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان. ويتنى - Mann Whitney Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين درجات توزيعين يمثلان مجموعتين مستقلتين (على ماهر خطاب، ٢٠٠٩: ٥٨٩) ، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على متغيرى الدراسة.

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U" الصغرى	قيمة "Z"	حجم الأثر
الكفاءة الاجتماعية الانفعالية	التجريبية	١٧	٢٤,٥٣	٤١٧	٢٥	٤,١١٨-	٠,٨٢
	الضابطة	١٧	١٠,٤٧	١٧٨			
التنمر المدرسى	التجريبية	١٧	١٠,٤١	١٧٧	٢٤	٤,١٥٧-	٠,٨٣
	الضابطة	١٧	٢٤,٥٩	٤١٨			

❖ قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) لدلالة الطرف الواحد = ٧٧.

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي فى كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، والتنمر المدرسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "U" الصغرى المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي حقق تحسن في كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، والتنمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size لاختبار مان . ويتنى (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦: ١٥٠ ـ ١٩١)؛ حيث جاءت نتائج حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي (٠,٨٢، ٠,٨٣) للكفاءة الاجتماعية الانفعالية، والتنمر المدرسى على الترتيب، بالنسبة للقياس البعدى، وهى قيم تدل على حجم تأثير كبير، مما يشير إلى تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية مما يؤكد على أثر وفعالية البرنامج التدريبي بما تضمنه من أنشطة وتدريبات فى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وخفض سلوك التنمر المدرسى لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. وبذلك تثبت صحة الفرض الثانى للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التى استهدفت تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم ومنها دراسات: دفرينبارش (Diffenbarch,1991)، بويكيس (Poikkeus,1993) ، جوردن (Jorden,1998)، بول (Poul, 2003)، جونِ (Jone, 2003)، ومحمد شاهين (٢٠١١) والتي حققت برامجها التدخلية تحسنا ملحوظا في الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عيناتها.

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسات التدخل السيكولوجي لخفض التنمر المدرسي لدى المتعلمين ومنها دراسات: تراوتمان (Trautman, 2003)، بويلتون (Boulton, 2005)، مصطفى مظلوم (٢٠٠٧)، وهالة سنارى (٢٠١٠ ب) والتي حققت برامجها التدخلية تفوقا ملحوظا في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تتسق نتائج الدراسة الحالية مع نظرية التعلم الاجتماعى لباندورا حيث أثبتت النتائج أن السلوك الاجتماعى والمثيرات البيئية كلها تعمل بشكل متكامل ومتفاعل فعندما تم تعريض أفراد المجموعة التجريبية إلى التدخل

السيكولوجى (البرنامج التدريبى لتنمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية) أثَر ذلك بطريقة فعالة فى انفعالات وسلوكيات المشاركين والتى قادتهم بصورة كبيرة إلى تعديل فى السلوكيات اللاتوافقية. كخفض سلوك التنمر المدرسى. وتعديلها إلى أنماط معرفية وسلوكية مرغوبة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نظرية روتر للتعلم الاجتماعى والتى تبحث فى السلوك المعقد للأفراد فى المواقف الاجتماعية المعقدة والتى تؤكد على أهمية التفاعل بين الفرد والآخرين لأن سلوك الفرد ما يتم تعليمه فى إطار اجتماعي وهذا ما تم حصاده من خلال التدريب على البرنامج التدريبى والذى تم التأكيد فيه على أهمية التفاعل بين الفرد والآخرين داخل المجتمع أى تتسق مع نفس النتائج التى أشارت إليها نظرية التعلم الاجتماعى لروتر الأمر الذى أدى فى النهاية إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث حدوث تحسن فى الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية في ضوء ما اشتمل عليه البرنامج التدريبى من أنشطة وتدريبات وجلسات جعلت أفراد المجموعة التجريبية أكثر نجاحا فى انجاز السلوكيات الضرورية المكلفين بها بالإضافة إلى النجاح التى أبدوها فى العلاقات الإجتماعية لديهم كتقديم أنفسهم للآخرين وتقديم المساعدة والتعاون فضلاً عن تحسن الجانب الإنفعالى لديهم والمتمثل فى مفهوم الذات، والذى يمثل منطلقا مكبوتا . نظرا لانخفاضه (وذلك قبل التعرض للتدخل السيكولوجى من خلال البرنامج التدريبى للمجموعة التجريبية). نحو تحسين تفاعل الفرد مع الآخرين وأداء كل ما يطلب منه بكفاءة وذلك أكثر مما كانوا علية قبل التدريب على البرنامج، مما كان له الأثر الإيجابى فى خفض سلوك التنمر المدرسي عن ذي قبل ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي.

كما يعزو الباحث تأثير البرنامج التدريبى فى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية الذى انعكس أثره فى أداء أفراد المجموعة التجريبية إلى فاعلية التكنيك المستخدم فى الدراسة الحالية وإلى أنشطة وتدريبات مرنة فى التطبيق، وكذلك إلى إجراءات تطبيق البرنامج والتى ساعدتهم فى التعرف على انفعالاتهم وأفعالهم من خلال المناقشات والإجابة عن الأسئلة وطرح الاستفسارات والتعبير عن آرائهم بحرية أثناء الجلسات وتخلل الجلسات لفترات راحة للتأمل والتفكير وكذلك لإبعادهم عن الملل والإجهاد ما كان له عظيم الأثر فى تحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لديهم وفى حد زعمنا فإن هذا التحسن انعكس أثره فى خفض واضح فى سلوك التنمر المدرسى.

- **التوصيات** :

- يجب الاهتمام بتوعية وتوجيه المعلمين لكيفية التعامل مع تلاميذهم، وإقامة رابطة وجدانية مع تلاميذهم تقوم على الحب، وتدريبهم على أنشطة ومهارات

تساعدهم على التواصل الاجتماعى والمشاركة الوجدانية مع الآخرين بهدف تحسين كفاءتهم الاجتماعية التنفعالية.

- ضرورة اكتشاف الاضطرابات والمشكلات السلوكية بشكل عام والتنمر المدرسى بشكل خاص فى بداية ظهورها، واستخدام التدخل السيكولوجى المبكر لخفضها حتى لا تتفاقم.
- تزويد المعلمين بمعلومات عن المخ البشرى باعتباره العضو الطبيعي للتعلم في الإنسان والإفادة من نتائج البحث المخى داخل حجرات الدراسة.
- ينبغي على القائمين على العملية التعليمية تطوير المناهج لتلائم نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى.

- **البحوث المقترحة** :

- فعالية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأثره فى تنمية الإدراك الاجتماعى والثقة بالذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم.
- أنماط السيطرة المخية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية.
- فعالية التدريب المستند إلى نظرية التعلم القائم على المخ فى تحقيق التكامل الوظيفى لنصفى المخ الكرويين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

- **المراجـــع** :

- **أولاً : المراجع العربية** :

- **إبراهيم بن سعد أبو نيان (٢٠١٢)**: صعوبات التعلم "طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية"، ط ٢، الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.
- **إبراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤)**: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات نفسية، تصدرها: رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ١٤، العدد ٤، أكتوبر، ص ص: ٤٦٩ – ٤٩٣.
- **أحمد أحمد عواد (٢٠٠٢)**: مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيص لصعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، السنة ١٠، العدد ١٥، ص ص: ١٠٥ – ١٤٢.
- **أحمد أحمد عواد، ومجدي محمد الشحات (٢٠٠٤)**: سلوك التقرير الذاتي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي – الواقع والمستقبل، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، في الفترة من ٢٤ – ٢٥ مارس، ص ص: ٩١ – ١٣٨.
- **أشرف عبد الغفار عبد البر (٢٠٠٤)**: فاعلية برنامج معرفى – سلوكى لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- **أشرف محمد عبد الحميد (٢٠٠٨)**: فعالية برنامج تدريبي باستخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة علم النفس

المعاصر والعلوم الإنسانية، يصدرها: مركز البحوث النفسية، كلية الآداب، جامعة المنيا، المجلد ١٩، أكتوبر، ص ص: ١٨٣ – ٢٥٠.

- **أشرف يوسف أبو عطايا، وأحمد عبدالقادر بيرم (٢٠٠٧)**: برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبى الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية فى العلوم لدى طلاب الصف التاسع، مجلة التربية العلمية، تصدرها: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١٠، العدد ١، مارس، ص ص: ٢٢٩ – ٢٦٣.
- **أحمد مهدى مصطفى (٢٠٠٢)**: بعض العوامل النفسية والعقلية والإجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١١٠، أغسطس، ص ص: ٢٤٩ – ٢٨٠.
- **السيد عبد الحميد سُليمان (١٩٩٢)**: دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- **السيد عبد الحميد سُليمان (١٩٩٦)**: تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوى صعوبات العلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- **أمانى سعيدة سالم (٢٠٠٧)**: تنمية ما وراء المعرفة باستخدام KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال (فى ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف)، مجلة العلوم التربوية، يصدرها: معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المجلد ١٥، العدد ٢، إبريل، ص ص: ٢ – ١١٢.
- **أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٢)**: صعوبات التعلم، المشكلة، الأعراض، والخصائص، مجلة علم النفس، السنة ١٦، العدد ٦٣، يوليو – أغسطس - سبتمبر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص: ٦ – ٣١.
- **إيمان عبدالوهاب محمود (٢٠١٢)**: الدمج الاجتماعى لتحقيق الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة دراسات نفسية، تصدرها: رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ٢٢، العدد ١، يناير، ص ص: ٧٥ – ١٠٣.
- **تاج السر عبدالله الشيخ، وإمام محمد عبدالرحيم (٢٠٠٦)**: نموذج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٣٠، الجزء الأول، يونيه، ص ص: ٢٧٣ – ٣١١.
- **تحية محمد عبدالعال (٢٠٠٦)**: القلق الاجتماعى لدى ضحايا مشاغبة الأقران فى البيئة المدرسية "دراسة فى سيكولوجية العنف المدرسى"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٦، العدد ٦٨، أكتوبر، ص ص: ٤٥ – ٩٢.
- **تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣)**: القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة، ط ١، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- **جواهر بنت سعود آل رشود (٢٠١١)**: فاعلية استراتيجية التعليم حول العجلة القائمة على نظرية هيرمان ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى فى الكيمياء وأنماط التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة رسالة الخليج العربى، يصدرها: مكتب التربية العربى لدول الخليج، السنة ٣٢، العدد ١١٩ ص ص: ١٧١ – ٢٣٤.
- **حامد عبدالسلام زهران (١٩٧٧)**: اختبار ذكاء الشباب اللفظى، القاهرة: عالم الكتب.

- **حمدان محمد إسماعيل (٢٠٠٨)**: فاعلية نموذج مقترح قائم على التعلم البنائى ونظرية المخ لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان.
- **حنان أسعد خوج (٢٠١٢)**: التنمر المدرسى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ١٣، العدد ٤، ديسمبر، ص ص: ١٨٧ – ٢١٨.
- **خيري أحمد حسين (١٩٩٧)**: دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدام برنامج إرشادي "جمعي / فردي" للتغلب على تلك الصعوبات، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي "الإرشاد النفسي والمجال التربوي" جامعة عين شمس، في الفترة من ٢ – ٤ ديسمبر، المجلد ٢، ص ص: ١٠٢٣ – ١٠٦٧.
- **خيري المغازي عجاج (١٩٩٣)**: دراسة تجريبية لمدى فعالية التدريب على حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- **زيدان أحمد السرطاوى، وأحمد أحمد عواد (٢٠١١)**: مقدمة فى التربية الخاصة "سيكولوجية ذوى الإعاقة والموهبة"، ط ١، الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.
- **سامية عباس القطان، هشام عبد الرحمن الخولى، منال عبد الخالق جاب الله، ودعاء محمد سليم (٢٠١١)**: دراسة لسلوك المشاغبة لدى عينة من المراهقين الصم فى ضوء سلوكيات جماعة الأقران، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٢، العدد ٨٨ أكتوبر، ص ص: ٢٧٢ – ٣٠٣.
- **سحر محمد عز الدين (٢٠١٢)**: برنامج مقترح قائم على التكامل بين البنائية والتعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعملي في العلوم لدى طلاب كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- **سعدة أحمد أبوشقة (١٩٩٤)**: تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٠)**: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة، ط ١، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١١ أ)**: المخ البشرى آلة التعلم والتفكير والحل الإبداعى للمشكلات، ط ١، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١١ ب)**: المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١١ ج)**: ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، ط١ عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٢)**: التحليل البعدى لبعض البحوث والدراسات العربية فى مجال صعوبات التعلم خلال ربع قرن فى إطار محكات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السيكولوجى "دراسة مسحية تحليلية فى إثنى عشرة دولة عربية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٣، العدد ٩٢، الجزء الثالث، ص ص: ٦٩ – ١٣٨.

- **سُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٣ أ)**: الاتجاهات الحديثة فى صعوبات التعلم النوعية، ط ١، عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- **سُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٣ ب)**: نظرية التعلم نظرية التعلم القائم على المخ الإنسانى وتطبيقاتها فى مجال صعوبات التعلم "رؤية نيوروسيكولوجية وإنعكاسات تربوية"، ورقة عمل مقدم إلى المؤتمر العلمي لكلية التربية - جامعة بنها بالتعاون مع الجمعية المصرية لأصول التربية "التعليم .. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي"، في الفترة من ١ - ٢ يوليو، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١، ص ص: ٧٣ – ٨٨.
- **سميرة ياقوت (٢٠٠١)**: فاعلية برنامج تدريبى للأمهات فى تحسين التعبير اللغوى والكفاءة الاجتماعية للأبناء المضطربين لغوياً فى سن المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- **سيد أحمد البهاص (٢٠١٢)**: الأمن النفسى لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسى (دراسة سيكومترية – اكلينيكية)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٣، العدد ٩٢، الجزء الأول، أكتوبر، ص ص: ٣٤٩ – ٣٩٥.
- **صفاء محمد بحيرى (٢٠١١)**: فعالية التدريب على برنامج كورت CORT (الإدراك . الفعل) فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد ٢١، العدد ١، ص ص: ٢٣ – ١٠٤.
- **صفوت أرنست فرج (١٩٨٠)**: القياس النفسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- **طارق محمد عامر (٢٠٠٥)**: بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا.
- **طه إبراهيم هنداوى (٢٠٠٧)**: فعالية تدريبات الذكاء الوجدانى فى تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- **عادل عبد الله محمد، وأحمد أحمد عواد (٢٠١٣)**: مدخل إلى صعوبات التعلم "النظرية . التشخيص . أساليب التدخل"، ط ١، الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.
- **عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٦)**: الإحصاء البارامترى واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
- **عبد الكريم جردات (٢٠٠٨)**: الإستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية . انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، المجلد ٤، العدد ٢، ص ص: ١٠٩ . ١٢٤.
- **عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٨)**: قائمة تقدير التوافق، كراسة التعليمات، طنطا: المكتبة القومية الحديثة.
- **عزت عبدالله كواسة، وخيرى حسان السيد (٢٠١١)**: المناخ الأسرى الاسرى كما يدركه الأبناء وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد ١٤٥، الجزء الثالث، مارس، ص ص: ٥٥ – ٨٩.
- **علا محمد الطيبانى (٢٠٠٤)**: فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- **علاء الدين حسن سعودى (٢٠١١)**: استراتيجية لتنمية مهارات القراءة للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى ضوء نظرية التعلم القائم على وظائف المخ، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٣٥، الجزء الرابع، ص ص: ٤٦٩ – ٥٠٥.
- **على ماهر خطاب (٢٠٠٩)**: الإحصاء الإستدلالى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **على ماهر خطاب، نبيل عيد الزهار (٢٠٠٥)**: أسس مناهج البحث فى التربية وعلم النفس القاهرة: مكتبة عين شمس.
- **عواطف إبراهيم شوكت (٢٠٠٠)**: التوافق الدراسى لدى طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات وعلاقته ببعدى الكفاية الشخصية والثبات الانفعالى، مجلة دراسات نفسية تصدرها: رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ١٠، العدد ١، أكتوبر، ص ص: ٦٧ – ٩٩.
- **فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٧)**: كراسة تعليمات اختبار القدرات العقلية مستوى (١٢ – ١٥) سنة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- **فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩)**: دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى، السنة ١، العدد ٢، ص ص: ٤٤٥ – ٤٦٩.
- **فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨)**: صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- **فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠)**: مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- **فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٣)**: صعوبات التعلم أين مدارسنا منها؟ . منتدى الخليج . البرنامج الثقافي لقطاع البحوث التربوية www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/ .htm.
- **فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق (١٩٩١)**: مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠١)**: تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وإنعكاسها على تدريس العلوم، المؤتمر العلمى الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية للمواطنة"، يوليو، ص ص: ١ – ٤١.
- **مارتن هنلى، روبرتا رامسى؛ وروبرت ألجوزاين (٢٠١٣)**: خصائص واستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوى الإعاقات البسيطة، ط ١، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوى، وبندر بن ناصر العتيبى، الرياض: دار الناشر الدولى للنشر والتوزيع.
- **ماهر عبدالرازق سكران (٢٠١١)**: سلوك الإخلال بالنظام المدرسى وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوى "مع تصور مقترح لدور الأخصائى الاجتماعى فى مواجهة سلوك الإخلال بالنظام المدرسى"، المؤتمر العلمى الدولى الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية "الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية"، ص ص: ٣١٣٤ – ٣٢٠٤.
- **مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠)**: الخصائص النفسية لذوى الكفاءة الاجتماعية "دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ١١٠، ص ص:

- **مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣)**: اختبار الكفاءة الاجتماعية، ط ٢، القاهرة: دار النهضة العربية.
- **محمد أحمد حماد (٢٠٠٨)**: فاعلية برنامج معرفى سلوكى لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الصم فى المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.
- **محمد بكر نوفل (٢٠٠٤)**: أثر برنامج تعليمى- تعلَمى مستند إلى نظرية الابداع الجاد فى تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوى السيطرة الدماغية اليسرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمَان العربية للدراسات العليا.
- **محمد سيد سعيد (٢٠١٠)**: أثر التعلم القائم على عمل الدماغ في تنمية القدرة على التصور البصري المكاني لدى المتفوقين: دراسة نفس – فسيولوجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- **محمد كمال أبو الفتوح (٢٠٠٦)**: دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- **محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠)**: الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق العدد ٣٤، يناير، ص ص: ١٧٣- ٢٢٧.
- **محمد مصطفى شاهين (٢٠١١)**: العلاقة بين ممارسة العلاج المعرفى السلوكى فى خدمة الفرد وتنمية الكفاءة الاجتماعية للأطفال الأيتام، المؤتمر العلمى الدولى الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية "الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية"، ص ص: ٦٥٣٢ – ٦٦٤١.
- **محمود أحمد الدواهيدى (٢٠٠٤)**: مراعاة أنماط التعلم والدماغ ذى الجانبين فى تدريس الرياضيات، دائرة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوى، غزة.
- **مريم بنت درويش الفارسية (٢٠١٠)**: معتقدات معلمات العلوم فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادىء التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقتها بالممارسة الصفية، مجلة رسالة الخليج العربى، يصدرها: مكتب التربية العربى لدول الخليج، السنة ٣١، العدد ١١٦، ص ص: ٣٠٤ – ٣٠٦.
- **مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٧)**: بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية "في ضوء الجنس والمادة الدراسية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٣٤، مايو، ص ص: ٢ – ٦٠.
- **مصطفى على مظلوم (٢٠٠٧)**: فعالية برنامج إرشادى لخفض سلوك المشاغبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٧، العدد ٦٩، يناير، ص ص: ٨٣ – ١١٧.
- **مصطفى على مظلوم (٢٠١١)**: الذكاء الانفعالى لدى المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة فى البيئة المدرسية، المؤتمر العلمى لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها (الصحة النفسية: نحو حياة أفضل للجميع "العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة")، فى الفترة من ١٧ – ١٨ يوليو، المجلد الأول ص ص: ٢٦٧ – ٣١٠.
- **مصطفى محمد كامل (١٩٩٠)**: مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- **مصطفى محمد كامل (٢٠٠٨)**: اختبار الفرز العصبى السريع (QNST) لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم، ط ٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **منى توكل السيد (٢٠١٠)**: مشاغبة الأقران لدى تلاميذ المدارس الابتدائية المصابين بالتهتهة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٠، العدد ٦٩، الجزء الثانى، أكتوبر، ص ص: ٢٩٧ – ٣٢٩.
- **ناديا سميح السلطى (٢٠٠٢)**: أثر برنامج تعليمى- تعلَمى مبنى على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى تطوير القدرة على التعلم الفعال، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمَان العربية للدراسات العليا.
- **نجاح عبد الشهيد إبراهيم (٢٠٠٦)**: مدى فاعلية برنامج تدريبى فى تحسين بعض جوانب سلوك المشاغبة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة عالم التربية، تصدرها: المؤسسة العربية للإستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية بالتعاون العلمى مع رابطة التربية الحديثة، السنة ٧، العدد ٢٠، أكتوبر، ص ص: ١٨٧ – ٢١٥.
- **نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠١)**: التعلم المدرسي: بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- **نعيمة جمال الرفاعى، وحنان محمد الجمال (٢٠١١)**: فاعلية برنامج تدخل معرفى سلوكى قائم على الضبط الذاتى فى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك المعادى للمجتمع لدى عينة فى مرحلة المراهقة المبكرة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٣٥، الجزء الرابع، ص ص: ٥٠٧ – ٥٤٤.
- **هالة خير سنارى (٢٠١٠ أ)**: بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر فى المدرسة الابتدائية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ١٦ العدد ٢، ص ص: ١٣٧ – ١٧٠.
- **هالة خير سنارى (٢٠١٠ ب)**: فعالية العلاج بالقراءة فى خفض التنمر المدرسى لدى الاطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية المجلد ٢٠، العدد ٦٦، فبراير، ص ص: ٤٨٧ – ٥٣٢.
- **هشام عبد الرحمن الخولى (٢٠٠٤)**: التنبؤ بسلوك المشاغبة / الضحية من بعض أساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى عينة من المراهقين، المؤتمر السنوى الحادى عشر لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس "الشباب من أجل مستقبل أفضل (الإرشاد النفسى وتحديات التنمية)، فى الفترة من ٢٥ – ٢٧ ديسمبر، المجلد الأول، ص ص: ٣٣٣ – ٣٨٠.
- **يعن الله بن على القرنى (٢٠١٠)**: تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات فى ضوء مهارات التدريس الابداعى ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- **يوسف أحمد الجورانى (٢٠٠٨)**: تصميم تعليمى وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره فى تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط فى مادة الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

- **ثانيا ً : المراجع الأجنبية** :

- **Akiba, M. (2004):** Nature and correlates of ljime- Bullying in Japanese middle school, International Journal of Education Research, 41 (3), 216 – 236.

- **Andrews, D. (1997):** What brain research has to tell educators mandates and metaphors, A Paber Presented at The Annual of The American Educational Research Association, Chicago, March.
- **Barbara, K. (2002):** Inside the brain –based learning classroom, Prentice-Hall. Inc, New Jersey.
- **Black, S. & Jackson, E. (2007):** Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying, School Psychology International, 28 (5), 623 – 638.
- **Boulton, M. (2005):** School peer counseling for bullying services as a source of social support: A study with secondary school pupils, British Journal of Guidance & Counselling, 33 (4), 485 – 494.
- **Bursuck, W. D. (1989):** A Comparison of students with low achieving and higher achieving student on three dimensions of social competence, Journal of Learning Disabilities, 22 (3), 188 – 194.
- **Caine, R. & Caine, G. (1997):** Making connection: Teaching and Brain, Alexandraia, va: ASCD.
- **Corvo, K. & Delara, E. (2010):** Towards in integrated theory of relation violence: Is bullying arisk factor for domestic violence?, Aggression and Violent Behavior, 15 (3), 181 – 190.
- **Cyker H . B. (1992):** Perception of nonverbal communication in children with learning disabilities and how it relates to social competence, Dissertation Abstracts International, 53 (11- A), 3846.
- **Diffenbarch T, R (1991):** The relationship between facial affect decoding abilities and social competencies of students with specific learning disabilities, Dissertation Abstracts International, 52 (4- A), 1285.
- **Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2005):** The social skills problem of victims of bullying self, peer and teacher perception, British Journal of Educational Psychology, 75 (2), 313 – 328.
- **Glenn, J. E. (2002):** Learning disabilities, depression and social competence, Dissertation Abstracts International, 41 (1), 316.
- **Gregory, K. & Vessey, J. (2004):** Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying, The Journal of School; Nursing, 20 (3). 127 – 133.
- **Hall E. A. (1993):** Social emotional factors in students with and without learning disabilities, Paper presented at the annual convention of the National Association School Psychology: New York.

- **Holly, E., Brophy, H., & Rachole, F. (2011):** Toddlers social-emotional competence in the contexts of maternal emotion socialization and contingent responsiveness in a low-income sample, Social Development, 20 (1), 73 – 92.
- **Huang, Y. & Chien, C. (2010):** An analysis of multiple factors of cyber bullying among Junior high school students in Taiwan, Computers in Human Behavior, 26 (6), 1581 – 1590.
- **Jantzer, A., Hoover, J., & Narloch, R. (2006):** The relationship between school, A ged bullying and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood: A preliminary research note, School, Psychology International, 27 (2), 146 – 156.
- **Jensen, E. (1998):** Teaching with Brain in Mind. Alexandria, Va: ASCD.
- **Jensen, E. (2003):** Brain – Based Learning. San Dego: Brain store Incorporated.
- **Johnson J. (1995):** Learning disabilities: The impact on social competencies of adults, Journal of Leisurabillity, 22 (3), 1 – 10.
- **Jone, N . A. (2003):** A Meta–analysis of social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement, Learning Disabilities Quarterly, 26 (3), 171 - 188.
- **Jordan, S. P. (1998):** Teacher perception the effects of a social curriculum on the social competence of primary age students with learning disabilities, Dissertation Abstracts International, 59 (12-A), 4400.
- **Kane, S., & Joe., C. (2002):** Symptom complaint patterns in college students with learning disabilities. In the Eric Database.
- **Karaman, J. (2006):** Bullying among Turkish school students, Child Abuse & Neglect, 30 (2), 193 – 204.
- **Kimmel, J. (2002):** The effect of social skills education on the social skills of sixth students, Unpublished Doctor- Dissertation, Faculty of the College of Education, University of Houston.
- **Lisa, P. (2002):** Long term effectiveness of social competence program, Unpublished Master of Arts in Education, Option in Educational Psychology – Dissertation, California State University.
- **Lunde, C. & Frisen, A. (2011):** On being victimized by peers in the advent of adolescence: Prospective relationships to objectified body consciousness Body Image, 8 (4), 309 – 314.
- **McClain., G. A. (1997):** Success/Failure Attribution, Academic Self-concept and the internalizing patterns of anxiety and

depression in middle school males with learning disabilities boys. Dissertation Abstracts International, 58 (12), 6816/B.

- **Martin, N. & Rice, J. (2010):** Cyber crime: Understanding and addressing the concerns of stakeholders, Computers & Security 30 (8), 803 – 814.
- **Miller, A. L. (2004):** A descriptive case study of the implementation of brain-based learning with technological support in a rural high school, Ed.D, Northern Illinois University.
- **Monks, C., Smith, P., Naylor, P. & Barter, C. (2009):** Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory, Aggression and Violent Behavior, 14 (2), 146 – 156.
- **Morris, S. D. (2002):** Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities, Teaching Exceptional Children, 34 (3), 66 – 70.
- **Mosian T. A. (1998):** Identification and remediation of social skills deficits in learning disabled children, Master's Research Paper: Chicago.
- **Poikkeus A. M. (1993):** Social competence and friendship experiences of children with learning disabilities, Dissertation Abstracts International, 54 (6- B), 3363.
- **Poul D. L. (2003):** Children with learning disabilities within the family context a comparison with sibling in global self concept, academic self perception and social competence, Learning Disabilities Research & Practice, 18 (1), 1 - 9.
- **Rahey, L. & Craig, W. (2002):** Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools, Canadian Journal of Counselling, 36 (4), 281 – 296.
- **Reddy, G., Ramar, J., & Kusuma A. (2003):** Learning Disabilities: a practical guide to practitioners, 2nd ed., Discovery Publishing House: New Delhi, India.
- **Renk, K. & Phares, V. (2004):** Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents, Clinical Psychology Review, 24, 239 – 254.
- **Samuel, L. (1999):** The effect of thinking maps instruction on the achievement of fourth-Grade students, Faculty of Viriginia, Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- **Sousa, D, A. (2003):** How the Brain learner . A classroom teachers guide (2nd ed.) Thousand OAKs, CA: Corwin.
- **Scholte, R.m Engelsm R., Overbeek, G., Kemp, R., & Haselager, G. (2007):** Stability in bullying and Victimization and

its association with social adjustment in childhood and adolescence, Journal of Abnormal Child Psychology, 35 (2), 217 – 228.

- **Smith, P., Smith, C., Osborn, R., & Samara, M. (2008):** A content analysis of school anti-bullying policies: Progress and limitations, Educational Psychology in Practice, 24 (1), 1 – 12.
- **Smorti, A., Orttega, J., & Orttega, R. (2006):** Discrepant story task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9 (2), 397 – 426.
- **Sokol, I. & Farrington, D. (2010):** The overlap between bullying and victims especial category? Children and Youth Services Review, 32 (12), 1758 – 1769.
- **Tracy, L., Eisenberg, N., & Smith, C. (2007):** Relation of maternal socialization and toddlers effortful control to children's adjustment and social competence, Dev. Psychology, 43 (51), 1170 – 1186.
- **Tran, G., & Richard, M. (2010):** Perceived ethnic-racial socialization ethnic identity and social competence among Asian American late adolescents, Cultural Diversity and Ethnic Monority Psychology, 16 (21), 162 - 178.
- **Trautman, M. (2003):** 20 ways to identify and reduce bullying in your classroom, Intervention in School and Clinic, 38 (4), 243 – 264.
- **Vaughn, S. & Hogan, A. (1994):** The social competence of students with learning disabilities over time: A within individual examination, Journal of Learning Disabilities, 27 (5), 292 – 303.
- **Wong, J. C. (2009):** No Bullies allowed: Understanding peer Victimization the impacts on delinquency and the effectiveness of prevention programs, Ph.D. Padre RAND Graduate School.
- **Woods, S., Hall, L. & Wolk, D. (2007):** Implications of gender differences for the development of animated characters of the study of bullying behavior, Computers in Human Behavior, 23 (1), 770 – 786.
- **Zaragoza. (1996):** A Prospective examination of social characteristics of learning disabilities children, Dissertation Abstracts International, 51 (12- A), 4091.

❋❋❋❋❋❋❋