



**فعالية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيه جماعات المساعدة  
الذاتية في خفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية  
البسيطة "القابلين للتعلم"**

**إعداد**

**د/ محمد حسني أحمد قاسم**

**مدرس بقسم الإعاقة العقلية**

**بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة - جامعة بني سويف**



## فعالية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" إعداد

د/ محمد حسني أحمد قاسم

مدرس بقسم الإعاقة العقلية بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة

جامعة بني سويف

### المخلص

هدفت الدراسة إلي التحقق من فعالية استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" ومدى استمريته ، وتكونت العينة من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) ذكور، و(٦) إناث من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة بني سويف ، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١٢) سنة بمتوسط عمر (٩٠,٤) شهراً، وانحراف معياري (١١,٢٢) ، واعتمدت الدراسة علي المنهج شبه التجريبي ، وتم تطبيق الأدوات التالية : مقياس العنف المدرسي لذوي الإعاقة الذهنية (إعداد الباحث) ، ومقياس ستانفورد الصورة الخامسة (إعداد أبو النيل، ٢٠١٣) ، وبرنامج قائم علي استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية (إعداد الباحث) ، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test ، اختبار مان - ويتني Mann - Whitney test ، ومعامل ألفا كرونباخ ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية لصالح التطبيق البعدي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية - العنف المدرسي - التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

## **The Effectiveness of a Training Program Based on the Self-Help Groups Strategy of in Decrease School Violence among with Mild Intellectual Disabilities Pupils "Educable"**

### **Abstract:**

The study aimed to verify the effectiveness of the Strategy of Self-help groups to decrease School Violence among pupils with mild intellectual disabilities "educable", The sample consisted (12) of (6) male and (6) female pupils with intellectual disabilities in the School of intellectual Education in Beni Suef Governorate, Their chronological ages ranged between (6-12) years ,with a mean age of (90,4) months, and a standard deviation of (11,22) ,and the study relied on the experimental method, and the tools the violence scale for people with intellectual disabilities school use the study (Scale prepared by the researcher),and the Stanford the fifth picture(scale prepared by AbuEl-Nile,2013), and a program based of Self-help Groups Strategy(Scale prepared the researcher),Data were analyzed using the Wilcoxon Signed Ranks Test ,the Mann-Whitney test ,and the Alpha Cronbach Correlation Coefficient,The results of the study showed that there were statistically significant differences between the mean grades of the experimental group members before and after the implementation of the program in school violence among pupils with intellectual disabilities in favor of the post application,and the presence of statistically signification differences between the mean scores of the experimental and control groups after implementing the Program in School Violence among pupils with intellectual disability in the experimental group, and the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post and traceral application of school violence among pupils .

**Keywords:** self-help groups Strategy - School Violence –Intellectual Disability Pupils.

**مقدمة البحث :**

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان فهي مرحلة حاسمة ومهمة في بناء شخصية الفرد في مراحل العمر اللاحقة، ولهذا كان من الضروري الاهتمام بهذه المرحلة خاصة في ظل التحولات العالمية والتي تتطلب زيادة الجهود المختلفة لتحقيق الرقي والتقدم لمستقبل الطفولة ، وتكمن أهميتها في اكتساب الطفل للعادات والقيم المختلفة ؛ فإما أن يكتسب العادات الجيدة والقيم الرفيعة فيشب عليها أطفالنا أسوياء متكيفين مع حضارة مجتمعهم ، أو أن يكتسب العادات والسلوكيات غير المرغوبة ؛ فإنه سيكون وباءً ليس علي أسرته فقط بل علي المجتمع أيضاً ، مما يتطلب تقويم سلوك الأطفال أولاً بأول لإصلاح وتعديل أي قصور لإكساب الطفل السلوك المرغوب خاصة إذا ما تم هذا التعديل في الوقت المناسب ؛ حيث تعتبر مرحلة الطفولة أنسب مرحلة للتدخل حيث نترك هذه المرحلة بصماتها علي سلوك الفرد ومستقبله.

لقد انتشرت ظاهرة - العنف اللفظي والجسدي- في الأونة الأخيرة بين أفراد المجتمع ، ونجده في سلوكيات بعض الأفراد والجماعات في المجتمع ، وخاصة الأطفال لرغبتهم الشديدة في التقليد لكل ما يروه دون تفكير أو تروي ؛ فقد ترجع هذه الظاهرة للعديد من الأسباب منها كثرة الضغوط والأعباء علي الأسرة ؛ حيث انشغال الوالدان بالعمل خارج المنزل وغياب الرقابة الأسرية عن الأطفال بالإضافة إلي ما تعرضه وسائل الإعلام من أفلام ومسلسلات تتضمن مظاهر العنف ؛ حيث أصبح الإعلام والوسائل التكنولوجية الحديثة هي التي تقوم علي تربية الطفل وتنقيفه ، وازدياد أعداد التلاميذ بالمدارس لا يستهان بها وأصبح للأقران دور كبير حيث يقضي التلاميذ معظم أوقاتهم بالمدرسة. وتعد ظاهرة العنف خطيرة ومثيرة للقلق وتهدد أمن كثير من المجتمعات خاصة أنها لم تقتصر علي الشارع فقط ولكنها ازدادت لتصل داخل المؤسسات التعليمية بصورة كبيرة متمثلة في إثارة الشغب والفوضى في الفصول المدرسية ، وتخريب الأثاث والممتلكات في المدرسة ، وضرب وسب التلاميذ بعضهم لبعض ، وعدم احترام المعلمين وتعليماتهم .

وعلي الرغم من أهمية موضوع العنف بكل أنواعه فإن ما يمارس من عنف في مؤسساتنا التعليمية لم ينل الحظ الكافي من الدراسة والتحليل ، حيث إن العنف المدرسي سلوك غير مقبول وغير حضاري يؤثر في النظام العام للمدرسة ويؤدي إلي نتائج سلبية تتعلق بالتحصيل الدراسي للتلميذ وبالعملية التربوية والتعليمية بشكل عام .

أشار "بيج وآخرون" إلى أن العنف المدرسي رغم أنه ليس بظاهرة جديدة ، ولكن أصبح ظاهرة رئيسة في جميع أنحاء العالم وليس من المرجح أن يزول ، ولكي تكون المدارس أكثر أمانًا فلا بد من أن يكون هناك تدابير وقائية لضمان سلامة أطفالنا ( Page, Daniels,Craig,2015:43).

وتزايد الاهتمام نحو قضية العنف المدرسي أثناء فترة التسعينات ، ولكن زاد الاهتمام الاكاديمي بالعنف المدرسي بشكل كبير لما يتم من أعمال عدوانية في المدرسة ، وزاد الاهتمام به تدريجياً وكتب عنه في العديد من المقالات والدراسات وناقش أيضاً في العديد من المؤتمرات والندوات علي مر السنين ( Lunneblad,2019:18 ).

وبالرجوع إلى الأدبيات في ميدان التربية وعلم النفس نجد الدراسات قد تناولت العنف المدرسي من مناحي عدة : منها دراسات تستهدف الكشف عن نسب انتشار العنف المدرسي ، وتحديد أشكال العنف الأكثر انتشاراً بالمدارس مثل :

دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٨)، ودراسة (راضي، ٢٠١٤)، ودراسة (العلي، ٢٠١٥)، ودراسة (الميموني، ٢٠١٧) ودراسة (Silvia, Blitstein&Williams&Ringwlt, 2011)، ودراسة (Jacobs, 2013)، ودراسة (Hertzog, Harpel&Rowley, 2016)، ودراسة (Gereluk, Donlevy&Thompson, 2017)، وتبين من نتائج هذه الدراسات انتشار العنف المدرسي عامة ، وانتشار العنف اللفظي والبدني خاصة والعنف ضد الممتلكات ويوجد تناقض بين نتائجها في ترتيب مدى انتشار تلك الأشكال من العنف يرجع إلى اختلاف خصائص العينات المستخدمة في تلك الدراسات في رأي الباحث . وهناك فئة أخرى من الدراسات تستهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين وتبين من نتائج بعضها انه لا توجد فروق إحصائية بين الجنسين (المري ، خليل ، عطية ، ٢٠١٤) ، (Turkum, 2011)، بينما البعض الآخر يشير إلي أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث وكان الجنس أكثر المتغيرات تنبؤاً بالعنف المدرسي (المحسن ، ٢٠١٦) ، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأكبر عمراً (صابر ، ٢٠١٦) ، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في إدراك العنف اللفظي بينما توجد فروق بينهما لصالح الذكور في إدراك العنف البدني (إبراهيم ، ٢٠٠٨)، ورغم تعدد هذه الدراسات ألا أنها اختلفت فيما بينها في تحديد دور عامل الجنس في رأي الباحث.

كما أن هناك جماعات تتكون لمواجهة ظروف طارئة وهناك جماعات يمكن تكوينها لتدريب أعضائها علي التحكم في الذات وهناك جماعات من الأقران تتكون من أجل إحداث تغييرات شخصية ونفسية واجتماعية لإعادة بناءه نمو الشخصية وذلك يتطلب العمل معهم عدة جلسات علاجية قد تصل إلي عشر جلسات أو أكثر تسمى بالعلاج متعدد الأشكال (Barber,2002:123).

وتعتبر استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية أحد الأساليب الهامة التي تلقت قبولا لدى العديد من الباحثين، حيث تهدف جماعات المساعدة الذاتية إلى قيام كل عضو في جماعة الأقران بالتحدث عن مشكلاته وخبراته المرتبطة بها ونظراته للمشكلة ويقوم بقيه أقرانه بالاستماع إليه وإظهار التعاطف والمساندة والمشورة والمعلومات التي تحفزه وتدفعه للعمل للتغلب على مشكلاته، وأيضاً تسهم في تغيير نظرة التلميذ لنفسه حيث تعيد له الثقة بالنفس والاعتماد على الذات من خلال إدراكه لقدراته وإمكاناته والعمل على اكتشاف القدرات والطاقات الكامنة لديه والعمل على توجيهها لمساعدة نفسه بنفسه وبمساعدة أقرانه الذين يعانون معه نفس المشكلة حيث يتبادلون العطاء والخبرة والمهارة ويكتشفون معها قدراتهم وإمكاناتهم في إشباع احتياجاتهم ومواجهة تحدياتهم والتعامل مع مشكلاتهم بأنفسهم ومساعدة الآخرين لهم ، ولقد توصلت نتائج بعض الدراسات إلي أن لجوء الطفل للعنف واعتماده عليه إنما هو وسيلة لتوصيل رسائله للآخرين واعتباره مؤشراً لعجز الطفل عن الاندماج مع من حوله وفشله في تبادل الأفكار، وهذا يعني تدريب الأطفال علي بعض الأنشطة القائمة علي استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية التي قد تحسن من تواصلهم مع الآخرين ، وقد يؤدي ذلك إلي خفض العنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة

### مشكلة البحث :

شهدت المجتمعات النامية منذ قديم الزمن اهتماماً بالغاً بالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لاسيماً أن العنصر البشري في هذه المجتمعات يمثل الثروة الحقيقية ، لذا أصبح الاهتمام ببناء الطفل المعاق ذهنياً وتعديل سلوكه وتنميته ضرورة لتقدم المجتمع ورفقيه .

كما أن التفرة في المعاملة بين التلاميذ الأسوياء ، وغير الأسوياء من ذوي الإعاقة الذهنية تؤدي إلي الاحساس بالظلم وعدم العدل في المعاملة فتبدأ جذور الغيرة في الأطفال وهو شعور مؤلم يشعر صاحبه بعدم الرضا والحقد علي الآخرين ومن هنا تبدأ الاضطرابات النفسية

للطفل ذوي الإعاقة الذهنية والتي تعوق نموه النفسي وتحصيله الدراسي وعنفه مع الآخرين (الشوريجي، ٢٠٠٣: ١٠٧).

فالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية منذ لحظة ولادتهم يتأثرون بالجماعة التي يعيش فيها فعليه أن يكون علاقات مع أفراد أسرته الصغيرة المكونة غالباً من الأب والأم والإخوة والأخوات ويتشكل سلوك الطفل من خلال عملية التنشئة ومن خلال التفاعل الاجتماعي بين أفراد الأسرة ويلعب الوالدين وبصفة خاصة الأم دوراً هاماً في إكساب الطفل ثقافة المجتمع بكل ما فيها من قيم وعادات وتقاليد ومعايير اجتماعية ، والأسرة تغرس في الطفل مجموعة من القيم السائدة في المجتمع حتي تعده للحياة الاجتماعية الناجحة .

وإن الشعور بنقص حاجة من الحاجات أو حدوث اضطراب في احدي العلاقات بين الطفل ذوي الإعاقة الذهنية ومحيطه البيئي يعتبر المثير الأساسي للمشكلة في تلك المرحلة ، فكلما زاد الشعور لدي الطفل بعدم الإشباع أحدث ذلك اضطراباً في توازنه النفسي والاجتماعي الأمر الذي يؤدي إلي حدوث تلك المشاكل ، ومنها العنف المدرسي ( رقبان ، ٢٠٠٤: ٣٤٥).

ويشمل العنف المدرسي علي سبيل المثال لا الحصر سلوكيات مثل: إيذاء الأطفال لنفسهم أو لزملائهم أو للمعلمين، والاستغلال الجسدي والنفسي، والإيذاء عبر الانترنت، والتهديدات الإلكترونية، والتسلط ، والتتمر ، واضطراب الفصل الدراسي ،والقتال ، واستخدام الأسلحة في البيئة المدرسي (Miller, 2008:15) .

وأيضاً يصف (كلاين، 2005) أربعة أنواع من العنف المدرسي وهم : الغضب - التمرد - العنف العشوائي - عنف الاحتجاج ( Daniels&Bradley,2011:1) .

وتشير منظمة الصحة العالمية أن العنف والإصابات يسببان نحو (٩%) من الوفيات العالمية، و(١٦%) من حالات العجز في العالم ( منظمة الصحة العالمية ، ٢٠٠٨: ٩) .

وتعتبر مشكلة العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية وإساءة معاملتهم واهمالهم من المشكلات المهمة ومما يزيد في خطورتها أن غالبية من يتورطون فيها من الأطفال ثروة المجتمع وأن كان في بعض الأحيان يتسم سلوكهم بالتسرع وعدم التروي ( العيسوي ، ١٩٩٩: ٤٣٢) .

وتسهم استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية تسهم في تغيير نظرة الطفل ذوي الإعاقة الذهنية لنفسه ويعيد له الثقة بالنفس والاعتماد علي ذاته من خلال إدراكه لقدراته وإمكاناته



والعمل علي اكتشاف القدرات والطاقات الكامنة لديهم والعمل علي توجيهها لمساعدة نفسه بنفسه وبمساعدة آخرين يعانون معه نفس المشكلة ، والتوقف حيث يتبادلون العطاء والمهارة والخبرة ويكتشفون معها قدراتهم وامكاناتهم ، والاعتماد علي ذواتهم في اشباع احتياجاتهم ومواجهة تحدياتهم والتعامل مع مشكلاتهم بأنفسهم وبمساعدهم للآخرين ومساعدة الآخرين لهم.

ونظراً لندرة الدراسات والبحوث العربية - في حدود اطلاع الباحث- لا توجد دراسة عربية تناولت استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ، وهذا ما دفع الباحث إلي دراسة استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية .

### **ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية :**

- ١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس العنف المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" ؟
- ٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس العنف المدرسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة" القابلين للتعلم"؟

### **أهداف البحث :**

#### **يهدف البحث الحالي إلي تحقيق ما يلي :**

- ١- إعداد برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة"القابلين للتعلم" .
- ٢- التحقق من أثر البرنامج التدريبي القائم علي استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة"القابلين للتعلم".
- ٣- استمرارية فعالية البرنامج في خفض العنف المدرسي لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة .

**أهمية البحث : تمثل أهمية البحث في :****الأهمية النظرية :**

- ١- زيادة الاهتمام الدولي بالطفولة بصفة عامة والأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بصفة خاصة والذي يتجلى في مجموعة الندوات والمؤتمرات والبرامج التي أعدت حول الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في الوقت الراهن.
- ٢- ظروف الحرمان التي يعيشها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية نتيجة لانعدام الرعاية الطبيعية للوالدين ، ورعاية هؤلاء الأطفال اجتماعياً يحسن من تفاعلهم مع البيئة المحيطة.
- ٣- حاجة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية إلى العديد من البرامج والخدمات التي تخفف ما يعانيه الأطفال من آثار سلبية على شخصياتهم .
- ٤- أهمية استراتيجية المساعدة الذاتية وحادثة دراسته مع التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية " القابلين للتعلم" .

**الأهمية التطبيقية :**

تساعد القائمين علي رعاية هذه الفئة من تصميم برامج إرشادية تسهم في تنمية استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" ، الأمر الذي ربما يساعد التلاميذ علي التخلص من التأثيرات السلبية لحدّة الانفعالات ، مما يعكس بشكل إيجابي علي أدائهم، وتوافقهم النفسي والاجتماعي وصحتهم الجسمية والنفسية بشكل عام .

**مصطلحات البحث :****استراتيجية جماعات المساعدة لذاتية : self-help groups Strategy**

يعرفه الباحث بأنه " أسلوب علاجي يتم من خلاله تبادل الخبرات وزيادة المعارف وتنمية الولاء والانتماء والتفاعلات والعلاقات الهادفة والمستمرة التي تنشأ بين التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة وأقرانهم ، وتوظيف واستثمار إمكانياتهم وقدراتهم وتمييزها لزيادة المشاركة والتعاون في إنجاز المهام ، وإظهار المشاعر وردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والأقران والمدرسة ، واكتساب السلوك المقبول اجتماعياً".

**School violence: العنف المدرسي:**

يعرفه الباحث بأنه "السلوك الذي يستخدم فيه التلاميذ القوة أو التهديد كممارسة سلوكية يلجأ إليها حينما يشعر بالعجز ويمارس التلميذ ذلك السلوك ويكون موجهاً نحو نفسه أو نحو الزملاء أو الأثاث المدرسي ويتضمن ذلك السلوك إيذاء الآخرين بالضرب أو الشتم أو إتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة بهدف تحقيق مصلحة معنوية أو مادية" ، ويتحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب علي مقياس العنف المدرسي وأبعاده (العنف الموجه نحو الذات ، العنف الموجه نحو الزملاء ، العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة) .

**Intellectual Disability Pupils : التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية :**

يعرفه الباحث " مجموعة من الأطفال ذكور و أناث لديهم حالة نقص أو تأخر في النمو العقلي مصحوباً بانحراف في السلوك ، وتتراوح درجة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) درجة ، ويتسم سلوكهم بالعنف نحو ذاتهم ونحو زملائهم ونحو الممتلكات في المدرسة .

**حدود البحث :**

يتحدد البحث موضوعياً بدراسة استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي ، وبشيراً بالتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية "القابلين للتعلم" ، ومكانياً بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة بني سويف، وزمانياً في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م ، وبالأدوات والمقاييس المستخدمة في جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية .

**الإطار النظري والدراسات السابقة :****أولاً: استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية : Self-Help Groups**

تعرف استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية بأنها " استراتيجية من بين الاستراتيجيات التعليمية التي يقوم فيها طفل بتعلم طفل آخر مادة أو مهارة ما ، ويكون فيها القرين خبير، بينما الطفل المتعلم فتكون تلك المهارة جديدة عليه " (Gordon,2005:2) .

تعرف استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية على أنها "معلومات علاجية إلا أنها يجب أن تكون أكثر من مجرد إعطاء لمعلومات أو نصيحة ، فنجاحها يعتمد على تفاعل دينامي بين المواد العلاجية وغيرها وبين العملاء حتى يمكن العملاء من وضع أهداف خاصة بهم ويتعلمون ويكتسبون مهارات جديدة ويفهمون كيف يحمون أنفسهم " (Richard,2006:13-23).

تعرف جماعات المساعدات الذاتية على أنها " بناءات من جماعات تطوعية صغيرة للمساعدة الذاتية من أجل تحقيق غرض معين وهي عادة ما تتشكل من قبل الأقران الذين اجتمعوا على المساعدة المتبادلة من أجل إشباع حاجة مشتركة أو للتغلب على إعاقة مشتركة أو أحد المشكلات التي تؤثر على حياتهم ، وذلك من أجل إحداث تغير اجتماعي أو شخصي أو كليهما معاً (Gartner&Riessmen,2008:105).

### فلسفة استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية تقوم على الآتي :

- جماعة المساعدة الذاتية تتكون من أعضاء تواجههم مشكلة واحدة أو احتياج واحد أو معونات واحدة.
- تقوم المساعدة من خلال مجهودات أفرادها وخبراتهم وعملهم واهتمامهم بحل مشكلاتهم.
- تهدف إلى التغلب على هذه المشكلة المشتركة بينهم.
- كل عضو في الجماعة لا بد من أن يشعر بأن دوره في تحقيق أهداف الجماعة لإشباع احتياجاته مرتبط بتحقيق أهداف الغير.
- الغرض الأساسي من المساعدة الذاتية هو مساعدة الفرد على تحقيق أكبر قدر ممكن من فهم الذات والثقة بها والاعتماد عليها (Barkman,1976:52).
- وهذا ما اثبتته نتائج دراسة بروموساس (Promussas,2017) والتي هدفت إلي أن جماعات المساعدة الذاتية قامت على الاهتمامات الشخصية والدعم الفكري لعدد من الأطباء بالمنظمة النمساوية الخاصة بطب الأطفال علي الرغم من أنها صغيرة جداً إلا أنها تطورت علي مدي ١٠ سنوات وأصبحت شبكة كبيرة تعمل بشكل جيد هدفها إنقاذ الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وتعمل جماعات المساعدة الذاتية علي مساعدة المتأثرين حتي يتمكنوا من الاستمرار في مساعدة بعضهم لبعض .

### أهمية استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية :

تركز استراتيجية المساعدة الذاتية على نمو الذات للشخص داخل الجماعة من خلال التركيز على شكل الأنشطة التعليمية والاجتماعية والتي تركز على نمو الشخص ، كما تقوم عملية المساعدة الذاتية في مساعدة الشخص داخل الجماعة على استعادة ذاته وإكسابها الثقة بالنفس وتحدد له احتياجاته وتعمل على إشباعها أي أنها تعمل على تحقيق البقاء للإنسان وتساعده على مواجهة بعض الأزمات (RefecctlSchiti,1991:163).

**وتتعدد أهمية استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية في الآتي :**

- يمكن للمساعدة الذاتية أن تحقق الكثير من الفوائد لأعضائها حيث يشعر الأعضاء فيها بالأمن والرضا والثقة ويتيح لهم درجة عالية من العلاقات بين الأعضاء .
- تساهم استراتيجية المساعدة الذاتية علي اكتشاف ما يملكون الأعضاء من قدرات وإمكانات تشعرهم بالقيمة والثقة بالنفس لأنها تشعرهم بأنهم يستطيعون الاعتماد علي الذات في مواجهة مشكلاتهم.
- تركز المساعدة الذاتية علي تحقيق نمو الذات للأشخاص وذلك من خلال ما يمكن أن يمارسه الشخص داخل جماعة من أنشطة مختلفة سواءً أكانت تعليمية أو اجتماعية وغيرها.
- تقوم استراتيجية المساعدة الذاتية علي مساعدة الشخص من خلال الجماعة وتسهم في اكتشاف ذاته واستعادته ثقته في ذاته كما تسهم في تحديد الاحتياجات الفعلية والمشكلات الحقيقية التي يسعى الشخص لإشباعها ومواجهتها بالإضافة إلي إكسابه العديد من الخبرات والمهارات التي تمكنهم من الاعتماد علي نفسه لإشباع احتياجاته ومواجهة مشكلاته (RefecctiSchiti,1991:163).
- تساعد استراتيجية المساعدة الذاتية الأشخاص علي إشباع العديد من الحاجات ومواجهة المشكلات من خلال اكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لتوظيف إمكاناتهم و قدراتهم .
- تساهم المساعدة الذاتية علي إكساب الأشخاص القدرة علي المشاركة في مواجهة مشكلاتهم و إشباع احتياجاتهم المشتركة من خلال المشاركة الجماعية بين الأشخاص وبعضهم لبعض وذلك بمساعدة المتخصصين .
- تحقق استراتيجية المساعدة الذاتية للأشخاص الدعم النفسي والعاطفي وتقدم لهم التوجيه و الارشاد اللازم والفهم الحقيقي لذواتهم وتوفير المناخ الملائم لتوظيف الطاقات و الإمكانيات وتعتبر فرصة للفهم والتشاور وتبادل الآراء و الأفكار وتحقيق العطاء بين الأشخاص (Trotazer, 2006:4-5).
- تحقق المساعدة الذاتية الاندماج في الحياة الجماعية وخاصة أن الأشخاص يشتركون معًا ويتشابهون في مشكلاتهم واحتياجاتهم وتساهم في تحقيق المشاركة الفعالة في مواجهة مشكلاتهم وإشباع احتياجاتهم بأنفسهم وبذلك تسهم في تحسين أوضاعهم ( Adms,2006:149).

- تركز استراتيجية المساعدة الذاتية علي تحقيق الرضا للأشخاص من خلال إكسابهم الاستقلالية والاعتمادية علي الذات وعدم الرضا عن الوضع الحالي واستثارة الأشخاص لتحدي العوائق والصعوبات ولذلك تساعد الأشخاص علي تحقيق الذات ونمو الشخصية التي تمكنهم من تحمل المسؤولية في مواجهة تحدياتهم (fim,1995:115) .

### خصائص استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية :

تعتمد خصائص استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية على الأعضاء الذين يتعاملون ويتفاعلون داخل الجماعة ويكون لديهم احتياجات عامة غير مشبعة وهذه الجماعات تكسب أعضائها بعض الدعامات العاطفية من أجل تحملهم للمسئولية والتفاعل مع الآخرين من خلال عضوية الجماعة المتغيرة.

وهناك بعض الخصائص أو المميزات العامة لاستراتيجية جماعات المساعدة الذاتية وهي

كما يلي:

- تتكون جماعات المساعدة الذاتية من أعضاء أو أفراد لهم احتياجات ومشكلات مشتركة .
- تهدف جماعات المساعدة الذاتية إلى تقديم المساعدات والموارد لأعضائها وتقديم لهم الخبرات اللازمة .
- تساعد جماعات المساعدة الذاتية أعضائها على إكسابهم الرعاية من خلال المشاركة بين الأعضاء والمتخصصين (Trotazer ,2006:371) .

كما أن هناك خصائص أخرى لاستراتيجية جماعات المساعدة الذاتية والتي يمكن تحديدها فيما يلي:

- مجموعة من الأعضاء يكون لديها مشكلة شائعة مشتركة .
- يكون غرضها تبادل الدعم النفسي والعاطفي بين أعضائها .
- يكون هدفها التعاون والتشاور المهني بين أعضائها .
- تعمل جماعات المساعدة الذاتية على خلق تبادل المعاملة بالمثل بين أعضائها والتوازن بين الأخذ والعطاء والمجازاة والمكافأة (Clark , 2008:6-7) .

ويلخص ( Zastrow&Charlis ) الخصائص المميزة لاستراتيجية جماعات المساعدة الذاتية

فيما يلي:

- اتجاه تعاوني غير تنافسي .
- الإجراءات داخل الجامعة تتسم بالبيروقراطية.

- التأكيد والتركيز على الأشخاص الذين لديهم مشكلات مشتركة (Charlis, 2009: 230).
- العضو يلحق بالجماعة من أجل حل مشكلاته وإشباع احتياجاته.
- الاندماج والمشاركة داخل الجماعة يكون بحرية تامة.
- العمل على تحقيق التغيرات الاجتماعية وتحسين أوضاع أعضائها (Adams, 2006: 150).
- تتميز اجتماعات جماعات المساعدة الذاتية بالاتصالات المفتوحة التي تساعد على تدعيم موقف العضو وإعطائه الفرصة في التحدث عن خبراته من خلال تحقيق الأهداف (Fogal, 1995: 139).

### أهداف استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية :

تختلف جماعات المساعدة الذاتية في أهدافها عن الجماعات الأخرى في كونها تعطي التركيز على العضو داخل الجماعة وليس على المشكلة وبالتالي تسعى إلى التركيز على الذات، وبناء على ذلك قامت جهود المساعدة الذاتية على نمو الذات للعضو داخل الجماعة والاستفادة من قدراته وكيفية توظيفها لتحقيق أهدافها (Corey, 2009: 212).

وقد حدد (David, 2006) أهداف استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية فيما يلي:

**التقليل من الإحباط الذاتي وزيادة التدعيم الذاتي للسلوك واتجاهات الأفراد :**

فكثير من الأفراد يطورون مشكلات سلوكية واتجاهات غير مرغوبة والتي تسبب نتائج مدمرة وفي النهاية تؤدي إلى حياة متعبة ومؤلمة ومن خلال ذلك تعمل جماعات المساعدة الذاتية على مواجهة مشكلات تلك الأفراد وإشباع حاجاتهم الخاصة .

**زيادة الواقعية الذاتية :**

وهنا تقوم جماعات المساعدة الذاتية بتطوير أعضائها وزيادة نموهم الذاتي والاتجاه نحو الاستفادة الكاملة من مواهبهم وقدراتهم من أجل تحقيق عملية المساعدة (David, 2006: 506).

كما حدد العالم شيجرمان (Sugarman, 1998) بعض الأهداف التي تقوم جماعات المساعدة الذاتية بتحقيقها وهي ما يلي:

- توفير الدعم الشخصي لأعضائها .
- التشجيع لتقديم الدعوة والتتقيف بين أفرادها .

- مساعدة العضو داخل الجماعة على استعادة ذاته وإكسابها الثقة بالنفس.
  - إتاحة الفرص لأعضائها لمساعدة بعضهم البعض.
  - توفير الجو الملائم للتفاعل والتكيف الإيجابي بين أعضائها.
  - التركيز على نمو الذات للعضو داخل الجماعة من خلال التركيز على الأنشطة التعليمية والاجتماعية (Sugarman, 1998:8).
- فوائد استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية :**
- وقد حدد العالم مارتن (Martin) بعض الفوائد العامة لاستراتيجية جماعات المساعدة الذاتية وهي ما يلي:
- تعمل جماعات المساعدة الذاتية على المشاركة الجماعية التي تؤدي إلى الشعور بالانتماء بالنسبة للأفراد الذين يعانون من الأمراض النفسية سواء كان غضباً أو عدواناً أو عنفاً أو غير ذلك.
  - تعمل على الدعم العاطفي والتعاطف بين أفراد الجماعة وبعضهم البعض.
  - إزالة التناقضات بين أعضائها والاختلافات العرقية والثقافية بينهم أو غيرها من العوامل التي تحول دون وجهة لوجهة أثناء اللقاء.
  - تمكين وتعزيز احترام الذات بين أفراد الجماعة (Martin, 2010:3).
- كما حدد أيضاً العالم ماكولما "Macolma" من فوائد جماعات المساعدة الذاتية ومنها :-**
- تخفيض العزلة وتحسين احترام الذات.
  - إتاحة الفرصة للأفراد الذين فقدوا قدراتهم ونقاط القوة عندهم أو الضعفاء لاستخدام قوتهم وقدراتهم والزامهم بالقيام بأدوار ومسئوليات جديدة.
  - الشعور بالتمكين وذلك من خلال أدوارهم داخل مجموعاتهم ، ويكون ذلك التمكين على المستوى الفردي والجماعي.
  - تبادل الخبرات والمساعدة بين أعضائها (Macolma, 2004:13-16).

### **مبادئ استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية :**

- وقد حدد شيجرمان (Sugarman) بعض المبادئ التي يجب مراعاتها في جماعات المساعدة الذاتية :



**السرية :**

وهي تعني أن جماعات المساعدة الذاتية تؤكد على مبدأ السرية من حيث ما يحدث في الجماعة يبقى في الجماعة وعدم إفشائه خارجها سواءً أكان على المستوى الفردي أو المؤسسي.

**الالتزام بالتغيير :**

حيث إن العمل مع جماعات المساعدة الذاتية يكون غالبًا أكثر قابلية للتغيير ، ويتضمن العمل على تحسين الذات ونمو الجماعة نحو الأفضل ( Sugarman,1998:8 ).

**كما حددت مبادئ استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية فيما يلي:**

- يكون غرضها الأساسي حل المشكلات التي تمس أعضاؤها من خلال الاعتماد على الذات والمساعدة المتبادلة .
- تتميز بالمرونة في العمل مع أعضائها وتقوم على نظام ديمقراطي في إدارة شئونها.
- تتميز أيضًا بعقد اجتماعات دورية وغير تقليدية (Ghadoliya,2003:2).

**استخدامات استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية :**

**تستخدم استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية في مجالات مختلفة هي :**

- تحقيق الرضا والأمن النفسي والاجتماعي .
- تحقيق اشباع الاحتياجات المتعددة .
- مواجهة العديد من المشكلات المختلفة .
- مع الأفراد الذين يعانون من الإحباط والقلق والتوترات .
- مع الأفراد الذين يحتاجون إلي مساندة ودعم .
- مع الأفراد الذين يعانون من الشعور بالنقص والعجز .
- مع الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق والتكيف.

(Scott,Shelly,Amy,Mary&Garg,2003:72-73)

**كما تستخدم استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية مع الفئات التالية:**

- أصحاب المشكلات النفسية المرتبطة بالأفراد ( كالعنف والعدوان والعصبية ) .
- الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والتوحد وكافة المعاقين .
- الأفراد الذين يدمنون المخدرات والكحوليات .

- الأفراد المصابين بالزهايمر .
- الأفراد الذين لا يتحملون المسؤولية تجاه مشكلاتهم ( Archibaid,2007:20-21 ).

### الاستراتيجيات المستخدمة مع جماعات المساعدة الذاتية :

هناك العديد من الاستراتيجيات يمكن استخدامها مع جماعات المساعدة الذاتية ومنها :  
استراتيجية تعديل السلوك وتغييره :

حيث تهدف هذه الاستراتيجية إلى مواجهة المشكلات السلوكية التي يعاني منها مجموعة التلاميذ أو تعديل وتغيير سلوكياتهم التقليدية وإكسابهم القدرة على إتباع سلوكيات تهدف إلى محاولة التخفيف من المشكلات التي يعاني منها مجموعة التلاميذ وأيضاً تكسيبهم القدرة على إتباع سلوكيات من شأنها أن تسهم في مواجهة مشكلاتهم ( Dorind,1991:51).

### استراتيجية التدعيم الذاتي :

حيث تستخدم استراتيجية التدعيم الذاتي في التقليل من الإحباط والشعور بالقلق الذي ينتاب مجموعة التلاميذ وبث الأمل والتفاؤل في نفوس التلاميذ ومساعدتهم على التغلب على مثل هذه المشاعر السلبية من خلال التدعيم الإيجابي للذات والتدعيم للأفكار والاتجاهات والسلوكيات الإيجابية من أجل تحقيق نمو الذات وتقوية إرادة التلاميذ الذاتية في قدراتهم على مواجهة مشكلاتهم . ( David,2006:505-506 )

### استراتيجية تبادل الخبرات والمهارات :

حيث تستخدم استراتيجية تبادل الخبرات والمهارات بين التلاميذ داخل جماعات المساعدة الذاتية حيث يمكن تقوية العلاقات والتفاعل والتأثير بين التلاميذ لما يسهم في تبادل الخبرات والمهارات والأفكار التي تكسيبهم القدرة على التغلب على مشكلاتهم وإشباع احتياجاتهم ويتعاون التلاميذ معاً للقضاء على مشكلاتهم المشتركة ( Macolma,2004:13-14 ).

### استراتيجية نمو الذات :

حيث تعتبر استراتيجية نمو الذات من أهداف جماعات المساعدة الذاتية ، حيث تستخدم هذه الاستراتيجية من خلال التركيز على كل تلميذ داخل الجماعة حيث تهدف إلى مساعدة التلميذ على إدراك ذاته ونموها وتطوير شخصيته واستغلال قدراته وإمكاناته وتوجيه

طاقاته من أجل مشاركته الإيجابية بنفسه في حل مشكلاتهم وبمساعدة وتعاون التلاميذ المشتركين أو المتشابهين معه في نفس المشكلات.

### استراتيجية إعادة التشكيل المعرفي :

حيث تهدف استراتيجية إعادة التشكيل المعرفي إلي تنمية وعي التلاميذ بذواتهم والعمل علي تصحيح أفكارهم وآرائهم الخاطئة أو غير صحيحة عن أنفسهم وعن الآخرين وعن بعض القضايا والمشكلات والعمل علي إعادة بناء وتشكيل افكارهم واتجاهاتهم وإمدادهم من خلال نمو بالمعلومات واكتشاف قدراتهم وإحساسهم بأنهم يملكون التغيير والتطور الذات ونمو شخصياتهم بما يمكنهم من تطوير وتغيير آرائهم واتجاهاتهم حتي يمكنهم التغلب علي مشكلاتهم (Sugarman,1998:9-10).

### استراتيجية التمكين :

إن استراتيجية التمكين من الاستراتيجيات الأساسية في جماعات المساعدة الذاتية حيث يمكن للتلاميذ أن يكتسبوا القدرة علي مواجهة مشكلاتهم وتمكنهم من التغلب علي نقص الخدمات وبالإضافة إلي تمكين الفرد من التعاون مع التلاميذ لتبادل الخبرات والمهارات وأيضاً تمكن الفرد من احترام ذاته واحترام الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية قوية ويستمر في تفاعلات بين التلاميذ من أجل مساعدة بعضهم لبعض وتمكينهم من مواجهة مشكلاتهم (Garvinetal,2002:5).

### ثانياً : العنف المدرسي: School violence:

يعد العنف المدرسي أحد المشكلات السلوكية التي تعاني منها جميع المؤسسات التعليمية باختلاف أنواعها ومراحلها حيث إنه لا يقتصر العنف المدرسي علي مرحلة تعليمية دون الأخرى ، و لا علي نظام تعليمي دون الآخر ، ولا علي مجتمع دون غير من المجتمعات ولهذا تعد ظاهرة العنف كظاهرة مجتمعية من أكثر الظواهر التي تستدعي اهتمام المسؤولين العاملين بنظام التعليم .

و يظهر العنف بمختلف الطرق عند الطلاب والتلاميذ داخل الصفوف الدراسية وخارجها ويعد مشكلة خطيرة لأن آثاره تمتد إلي الآخرين في الدراسة كما أنه يلحق بالضرر والإيذاء بالمنشآت المدرسية وقد يعمل أيضاً علي إعاقة سير العملية التعليمية بجميع مراحلها .

ويعتبر العنف من الاضطرابات السلوكية الخطيرة لأنه يحدث آثارًا اجتماعية تؤثر في البيئة المدرسية كما أنه يتداخل مع الخبرات التي يتعرض لها الطلاب / التلاميذ أثناء اتصالهم بالآخرين وهذا بالإضافة إلي احتمالية التعرض للضرر الجسدي والنفسي عندما يكون الطالب هدفًا لتلقي سلوك العنف أو يشاهد الآخرين وهم يتعرضون له مما يجعل التلاميذ يتعلمون سلوك العنف من الآخرين .

### تعريف العنف :

يستق العنف لغويًا من الفعل "عنف به وعليه - عنفًا " أي ما يتم أخذه بشدة وقسوة ، فهو عنيف (مدكور ، ١٩٨٠ : ٤٣٧).  
كما يعرف العنف في قاموس أكسفورد (Oxford,2006) علي أنه " يتم استخدامه لو لم يحصلوا الأشخاص علي نقود " (Oxford,2006:849) .

### العوامل المؤدية للعنف المدرسي :

تختلف أسباب العنف داخل المدارس من مدرسة لأخرى ولهذا يمكن القول أن العنف داخل المدارس له أسباب وعوامل مختلفة تختلف باختلاف البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة منها عوامل نفسية تتعلق بالفرد وعوامل مدرسية وعوامل تتعلق بجماعة الأقران وأخيرًا عوامل تتعلق بالمجتمع وحيث إن سلوك العنف هو دالة تفاعل الفرد مع البيئة فلا شك أن الخطوة الأولى نحو الوقاية من العنف هو تحديد وفهم العوامل التي تسهم في حدوث العنف إذ أن الوقاية من العنف تعتمد في جزء كبير منها على فهم أسبابه فالعنف المدرسي لم يكن أحداث معزولة بل هو جزء من مشكلة العنف العام في المجتمع ، ويمكن تصنيف العوامل التي تؤدي إلى العنف المدرسي إلى عدة أنواع وهي:

### العوامل الشخصية (الفردية):

وهي عوامل ترتبط بالفرد العنيف وتشير إلى الخصائص النفسية والانفعالية لديه والتي تدفعه إلى العنف أي ان السلوك العنيف لدى الطلاب / التلاميذ قد يكون راجعًا إلى البناء النفسي والانفعالي وخصائص الشخصية لديهم ومن بين هذه الخصائص الاندفاعية والخوف فالأطفال المنذفين يكون لديهم استعداد للسلوك العنيف عندما يصلون إلى المراهقة والرشد.

**العوامل الأسرية:**

تلعب الأسرة دورًا هامًا في تشكيل السلوك السوي والسلوك غير السوي للطفل ويعتبر السياق الأسري أحد العوامل الهامة التي قد تسهم في ظهور العنف داخل المدرسة فالتلميذ حين يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشكلات الأسرية قد يجد في المدرسة متنفسًا وقد ينقل العنف من داخل الأسرة إلى المدرسة.

**العوامل المدرسية:**

ويقصد بها كل ما يحيط بالطالب/التلميذ داخل المدرسة من مكونات مادية أو غير مادية تؤثر فيه سلبًا أو إيجابًا وتشمل المبنى المدرسي بجميع مكوناته والأفراد بمختلف تخصصاتهم ووظائفهم وأدوارهم والعلاقات التي تربطهم ببعضهم البعض والأنظمة الرسمية وغير الرسمية والمنهج المدرسي.

**عوامل مجتمعية (العنف عبر وسائل الإعلام) :**

تتعلق بالمجتمع وثقافته مثل : الارتفاع في نسبة الفقر ومجاورة الجيران السيئين ووجود فوضى في المجتمع ، وانتشار المخدرات والأسلحة النارية في المجتمع ، ولاشك أن الفرد يكون عنيفًا عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكًا ممكنًا ومسموحًا به ومتفقًا عليه وعلى هذا إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة .

**عوامل متعلقة بالأقران:**

يمارس الأقران دورًا مهمًا إضافة إلى الدور الذي تقوم به الأسرة والمدرسة في نمو وتنشئة الطفل والمراهق اجتماعيًا ونفسيًا وذلك من خلال اكتسابهم أنماط سلوكية جديدة وتعلم مهارات تفاعل جيدة حيث أنهم يجدون في الانتماء لجماعة الأقران فرصة لاختبار ما تعلموه في الأسرة من أنماط سلوكية وقيم اجتماعية وقد يحدث أحيانًا أن يتم التضحية بالقيم ومعايير المجتمع التي تعلموها من الأسرة ويتقبلون قيم ومعايير جماعة الأقران (حسين، ٢٠١٠: ٥٩).

- **العوامل النفسية :** وتشير إلى الشعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراسي ، الإحباط والفشل المتكرر، الشعور بالملل والاضطرابات النفسية ، العناد والتعصب والأنانية ، الشعور بالحرمان .

- **العوامل الاجتماعية :** وتشير إلى غياب السلطة الوالدية ، والمشكلات بين الأبوين ، التفريق في المعاملة بين الأبناء ، التفكك الأسري ، غياب القدوة علي مستوى الأسرة ، التدليل أو القسوة الزائدة.
- **العوامل الثقافية :** والتي ترتبط بأجهزة الإعلام وتؤدي لظاهرة العنف بين الطلاب والتي تتمثل في الآتي : مشاهدة أفلام العنف المحلية والأجنبية ، نقص الوعي الديني ، قصص العنف وانتشارها بين الطلاب ، التأثير بالثقافات الأجنبية التي لا تتناسب مع القيم الأخلاقية.
- **العوامل الاقتصادية :** وتتمثل في الفقر الذي تعاني منه أسرة الطالب / التلميذ ، بطالة رب الأسرة ، ضعف قدرة السرة علي تلبية حاجات الطالب / التلميذ ، اختلافات المستويات الاقتصادية والمعيشية بين الطلاب .
- **العوامل السياسية :** ويمكن حصرها في الآتي : ضعف الانتماء السياسي ، عدم تكافؤ الفرص ، عدم ربط البيئة المدرسية بالبيئة المحلية من خلال الأنشطة الطلابية ، ضعف الأداء الديمقراطي في البيئة المدرسية والسرية والمحلية (المصري ، عامر ، ٢٠١٤ : ٩٨).

### **أساليب مواجهة العنف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية:**

هناك العديد من الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها في خفض العنف المدرسي العنف المدرسي ويمكن لهذه الأساليب أن تحول من وقوع العنف وذلك عن طريق تفريغ الشحنات الانفعالية بطريقة إيجابية ومن هذه الطرق والأساليب ما يلي:

### **الحد من النماذج العدوانية:**

الأطفال يستطيعون ملاحظة المربي الذي يعالج العنف بأسلوب خال من العنف المدرسي ، كما يستطيعون ملاحظة الكبار أثناء محاولاتهم التكيف مع المثيرات بأسلوب غير عنيف مع مواقف الإحباط ، فالمشرفة التي أندفع ماء الصنبور في وجهها أثناء شربها فضحكت وجففت وجهها تُعتبر نموذجًا لأطفالها الذين كانوا يقفون بالصدفة بجوارها شاهدوا رد الفعل غير العنيف الذي أبدته مربيتهم إزاء موقف محبط ، ونماذج العنف ليست فقط فيما تمارسه المشرفة وسط الأطفال ، كما يجب تقليل عدد نماذج العنف في كتبهم وأفلامهم والقصص التي تقدم لهم ومحاولة توفير بدائل تشجع على أنماط السلوك المقبول اجتماعيًا (الشرييني، ٢٠٠٠ : ٩٢).

### تحاشي الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال :

تتمثل هذه الممارسات الخاطئة إما في التساهل الشديد بحيث تخلو حياة الطفل من أية ضوابط ليصل الأمر إلى حد الإهمال، أو التشدد الشديد الذي يصل بالطفل إلى مستوى الشعور بالرفض من أبويه فالتساهل ربما يفهمه الطفل على أنه موافقة من الأبوين على ما يصدره من سلوك عنف ، كما أن التشدد مضعف لإمكانات الأبوين في الإيضاح والترشيد ومؤد إلى التعامل بأسلوب العقاب البدني ومفقد لشعور الأبناء بالدفء ومن ثم يميل الأبناء إلى التمرد والعدوان وبخاصة إذا ما ساعدتهم المواقف على ذلك (عبدالله ، خليفة ، ٢٠٠١ : ٦٩٤).

### الحديث مع الذات:

يقوم لوالدين والمربين بتعليم الطفل بعض العبارات التي تساعد على كف سلوك العنف في حالة تعرض الطفل إلى موقف يؤدي إلى الإحباط ، وهي العبارات التي من السهل للطفل أن يرددها لنفسه بهدوء عندما يشعر بميل لمهاجمة الآخرين مثل (تحدث ولا تضرب - قف وفكر قبل أن تتصرف)، ونطلب من الطفل أن يعيد هذه العبارات عدة مرات حتى تصبح بمثابة إشارة إليه للعمل لديه (العناني ، ٢٠٠٠ : ١٤٦) .

### تعزيز السلوك المرغوب:

وهي إثابة التلميذ على سلوكه السوي بكلمة طيبة أو الثناء عليه أمام زملائه ، أو منحه هدية مناسبة ، أو الدعاء له بالتوفيق والصلاح ؛ مما يعزز هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر الموقف .

وتستخدم في علاج حالات كثيرة منها : العنف ، النشاط الحركي الزائد ، سلوك الشغب والفوضى في الفصل (عبدالعظيم ، ٢٠١٢ : ٤٣).

ويجب الثناء على الطفل ومنحه شيئاً ساراً ومرغوباً عندما يقوم بسلوك إيجابي ناضج بعيداً عن العنف في معاملته مع الأقران الكبار (عبد المعطي ، ٢٠٠٩ : ٤٦١) .

### إعلام الطفل بما يمكن عمله لتلبية حاجة الآخرين إلى المعاونة:

ويمكن للأباء تنمية مشاعر الاندماج الوجداني لدى الطفل وتتمثل هذه المشاعر في شكل الإحساس بمعاونة الآخرين، ومن الممكن إنماء هذه المشاعر لدى الطفل من خلال إثابته على أي سلوك يعبر عنها (مينا ، ٢٠٠٤ : ١٠٧).

**ضبط المثيرات:**

وهذا يتضمن إعادة تنظيم المثيرات البيئية الخارجية والعمليات المعرفية المرتبطة بسلوك العنف ، وذلك بتزويد الطفل بنماذج غير عدوانية، وإبعاده عن النماذج العدوانية، وخفض الإثارة المحدثة للغضب، والاسترخاء العضلي، وتطوير القدرة على حل المشكلات (البطائنة، ٢٠٠٧ : ٤٦٣).

**التدريب على الاسترخاء :**

وهو أسلوب يشجع استخدامه في مجال تعديل السلوك يهدف إلى تمكين الفرد من تخفيض مستوى توتره البدني والنفسي في المواقف التي تستثير التوتر، وطالما أن التوتر يسبق الاستجابة العدوانية عادة فإن حظه أو التغلب عليه يقلل من احتمال صدورها (فرج ، ٢٠٠٤ : ٢٨١) . ويرى الباحث وفق المعنى السابق أن التليفزيون له أثر على الطفل وذلك من خلال أفلام العنف التي يتابعها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، حيث إنهم يقلدون ما يشاهدونه وبذلك يتجهون إلى العنف، لذلك لا بد من التقليل من التعرض للعنف المتلفز، ومنع الأطفال من مشاهدة أفلام العنف التي تؤدي به إلى العنف المدرسي ، كما أنه لا بد من نشر ثقافة التعامل مع العنف فهماً لأسبابه، وتعاملاً مع مرتكبيه ومواجهة لأحداثه.

**حقائق وإرشادات موجزة عن التصدي للعنف المدرسي :**

تعمل جميع المدارس علي منع العنف المدرسي وتعتبر المدارس أماكن آمنة للغاية ويلعب كل من الطلاب وأولياء الأمور والموظفين دوراً مهماً في تعزيز السلامة المدرسية ، وذلك من خلال الآتي:

- خلق مناخ مدرسي آمن وداعم ، علي سبيل المثال : (التوقعات السلوكية من الطلاب علي مستوي المدرسة ، وبرامج المدرسة ، والدعم والتدخلات الإيجابية ، والخدمات النفسية والاستشارية).
- تشجيع الطلاب / التلاميذ علي تحمل المسؤولية عن دورهم في الحفاظ علي بيئاتهم المدرسية ، بما في ذلك مشاركة الطلاب في تخطيط السلامة بالمدرسة .
- تكرار قواعد المدرسة علي الطلاب ومطالبتهم بالإبلاغ عن المشكلات المحتملة لمسؤولي المدرسة.
- تذكير الطلاب بأهمية مقاومة ضغط الأقران للتصرف بطريقة غير مقبولة .



- إنشاء أنظمة للإبلاغ غير معروفة المصدر، علي سبيل المثال : ( الخطوط الساخنة ، وصناديق الاقتراحات ، ونظام أخبر شخصًا بالغًا).
- التحكم في الوصول إلي مبني المدرسة الرئيس ، علي سبيل المثال : ( فتح المدخل المخصص مع إغلاق جميع نقاط الوصول الأخرى من الخارج.
- مراقبة الزائرين للمدرسة.
- مراقبة مواقف السيارات والأماكن العامة بالمدرسة ، علي سبيل المثال : (الممرات والكافيتريات والملاعب).
- ضمان وجود حراس الأمن أو شركات الأمن المحلية .
- استخدام أنظمة الأمان .
- وضع خطط للأزمات داخل المدرسة وتوفير التدريب لجميع الموظفين واستعداداتهم.
- تطوير إجراءات تقييم التهديدات والمخاطر من قبل فريق متخصص .
- إجراء تدريبات والاستعداد لأي مخاطر بالمدرسة ، علي سبيل المثال : ( تنبيهات علي الزائرين ، والطقس ، و الحريق ، و الإغلاق ، والإخلاء) .
- إنشاء شراكات بين المدرسة والمجتمع لتعزيز تدابير السلامة للطلاب بعيدًا عن ممتلكات المدرسة. ( Brock & Nickerson & Reeves & Jimerson & Lieberman & Feinberg, 2009:77-78 )
- ذكر بيانات حوادث السلامة المدرسية للعديد من المدارس بالمناطق التعليمية ليكون تجاه داعم متناقض للعنف المدرسي ، فإن الاستشهاد بهذه البيانات يساعد الأسر والطلاب علي الشعور براحة أكبر .
- تقدير الطلاب وأولياء أمورهم والترحيب بهم وزيارة فصولهم الدراسية .
- إجراء متابعة سنوية لجميع سياسات و إجراءات السلامة المدرسية ، وعمل خطط الأزمات المدرسية الحالية وإجراءات الاستجابة للطوارئ.
- مراجعة أنظمة الاتصال داخل المنظمة التعليمية ، مثال علي ذلك : ( كيف؟ وأين؟ سيتم إبلاغ الوالدين في حالة الطوارئ) .
- تسليط الضوء علي برامج الوقاية من العنف المدرسي والمناهج التي يتم تدريسها حاليًا في المدرسة ، والتأكيد علي جهود المدرسة لتعليم الطلاب بدائل للعنف بما في ذلك الحل

السلمي دون النزاع ومهارات لعلاقات الإيجابية الشخصية الإيجابية (Cowan) .  
&Paine, 2015: 58)

### النظريات المفسرة للعنف :

نظرية الغرائز: تؤكد هذه النظرية أن العنف هو عبارة عن غريزة فطرية تولد مع الإنسان، كما أن العنف ما هو إلا وسيلة لتفريغ الشحنات أو الطاقة البيولوجية الكامنة لدى الفرد ، وأيضاً يرى فرويد في نظرية التحليل النفسي أن الإنسان يولد ولديه دافعان غريزان هما دافع الحياة والذي يتم التعبير عنه بالحب والجنس ودافع العنف والذي يجد تنفيساً له من خلال الرغبة في التدمير والموت والتخريب وإيذاء النفس والآخرين (الزغلول، ٢٠٠٦: ١٦٨).

نظرية الإحباط "العدوان" : تؤكد هذه النظرية أن الإحباط يؤدي إلى التوتر ، والتوتر يستخدم عادة في وصف العنف ومصاحب من مصاحبات ذلك السلوك ، ومن هنا يمكن القول بأن هناك علاقة وثيقة بين الإحباط والعدوان، أي أن تطور الإحباط عند الأطفال يؤدي إلى العدوان والعنف (كوافحة ، عبدالعزيز، ٢٠١٠: ٨١).

النظرية السلوكية: تؤكد هذه النظرية أن العنف سلوك مكتسب عبر التعلم والمحاكاة نتيجة للتعلم الاجتماعي، حيث إن الطفل يتعلم الاستجابة للمواقف المختلفة بطرق متعددة، قد تكون بالعدوان أو بالتقبل، وهذا يرجع إلى نوعية العلاقات داخل الأسرة وطبيعة البيئة، والعوامل المؤثرة فيها (الشيخلي، ٢٠٠٥: ١٩) .

نظرية التعلم الاجتماعي: يعتبر "باندورا" من أشهر علماء نظرية التعلم الاجتماعي وترى هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون العدوان ليس فقط من تأثير سلوكهم الخاص، ولكن أيضاً من ملاحظتهم لطريقة والديهم وسلوك الآخرين، وفي الحقيقة أن الأطفال يتعلمون العدوان من ملاحظة ما يفعله والديهم، ومن خلال سماعهم لما يقوله والديهم فإذا كان الوالدان يقولان أنهما يرفضان العدوان، ولكنهم يحطمان الأثاث أو يهين كل منهما الآخر عندما يحبطان أو يغضبان فإن الأطفال يقلدون نفس السلوك (سعيد، ٢٠٠٦: ٩).

**ثالثاً : ذوي الإعاقة الذهنية :**

عرفت الجمعية الأمريكية (٢٠١٠) الإعاقة الذهنية بأنها "قصور ملموس في الأداء الوظيفي ، مصحوباً بأداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح ويكون متلازماً مع جوانب قصور وظيفي يظهر في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الآتية: التواصل ، الحياة المنزلية ، العناية الذاتية ، والمهارات الاجتماعية ، استخدام مصادر البيئة الاجتماعية ، التوجه الذاتي ، الصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية الوظيفية ، وقضاء وقت الفراغ ، ومهارات العمل ، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشر من عمر الطفل" (Hatton,Dickson,Gone,Caine&Bromley,2012:4).

ويجب أخذ الافتراضات الأربعة التالية بعين الاعتبار لتطبيق تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية:

- إن وجود الإعاقة في المهارات التكيفية يحدث ضمن سياق المجتمع المشابهة لأقران الفرد من نفس عمره، وينظم حسب حاجات الشخص الفردية من أجل دعمها.
- إن المعوقات التكيفية الخاصة عادة ما تؤثر علي نقاط القوة في المهارات التكيفية الأخرى أو قدرات شخصية أخرى.
- إن التقييم الصحيح يتناول التنوع اللغوي والثقافي بالإضافة للفروق في العوامل السلوكية.
- إن وجود مساندة و دعم مناسب خلال فترة مستديمة سوف يحسن الأداء الوظيفي المعيشي للشخص المعاق ذهنياً بشكل عام (هنيلي، ٢٠٠٦ : ٨٠) .

**وتصنف الإعاقات الذهنية علي النحو التالي :****١- الإعاقة الذهنية البسيطة :**

يتراوح معامل ذكاء هذه الفئة بين (٥٥-٧٠) درجة كما يتراوح العمر العقلي لأفرادها بين (٧ - ١٠) سنوات ، ويتميز أفراد هذه الفئة من الناحية الذهنية بعدم القدرة علي متابعة البحث في الفصول العادية ،مع العلم بأنهم قادرون علي التعلم ببطء وخاصة إذا وضعوا في فصول في المدارس العادية أو قدمت لهم الرعاية الخاصة الفردية في الصفوف العادية ،ويمكن لهذه الفئة أيضاً أن تتعلم القراءة والكتابة والحساب ، ولا يتجاوز أفراد هذه الفئة في الغالب المرحلة الابتدائية ، أما من الناحية الاجتماعية فيتمتع أفراد هذه الفئة بدرجة معقولة من

التكيف الاجتماعي بحيث يتمكن الواحد منهم أن يكيف حياته من الناحية الاقتصادية ويكسب عيشه من خلال تعلم حرفة ما ، وتمثل هذه الفئة حوالي (٧٠%) من مجموع المعاقين ذهنيًا .

### ٢- الإعاقة الذهنية المتوسطة :

يتراوح معامل ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين (٤٠-٥٠) درجة ، كما يتراوح عمرهم العقلي بين (٣-٧) سنوات ، ويتميز أفرادها من الناحية الذهنية بأنهم غير قادرين علي التعلم ، في حين أنهم قابلون للتدريب علي بعض المهارات التي تساعدهم في المحافظة علي حياتهم ضد الأخطار حيث يمكن تدريبهم علي عبور الشارع بسلام أو تفادي الحريق وغير ذلك من الأخطار ، أما من الناحية الاجتماعية فإنهم لا يستطيعون التكيف الاجتماعي ولا يتحملون المسؤولية ، وتمثل هذه الفئة حوالي (٢٢%) من مجموع المعاقين ذهنيًا .

### ٣- الإعاقة الذهنية الشديدة :

يقل معامل ذكاء أفراد هذه الفئة عن (٣٩-٢٥) درجة ولا يزيد العمر العقلي لهم علي أكثر من ثلاث سنوات، ويتصف أفرادها من الناحية الذهنية بعدم القدرة علي التعلم والتدريب، فاللغة لديهم في الغالب مشوهة ، ويكون التفكير في أدنى مستوياته ، أما من الناحية الاجتماعية فإنهم لا يتحملون المسؤولية كما أنهم غير قادرين علي التكيف اجتماعيًا ، ونسبة هذه الفئة بين المعاقين ذهنيًا قليلة جدًا لا تزيد عن (٥%) وتكون قابلية هذه الفئة للإصابة بأمراض شديدة في الغالب عالية جدًا، ولهذا السبب فهم لا يعمرن طويلاً ، وغذا عاشوا فغالبًا ما نجدهم في مؤسسات خاصة .

### ٤- الإعاقة الذهنية الشديدة :

ويكون العمر العقلي لهم في حدود العامين ، ويقل ذكاؤهم عن (٢٥) درجة ، أما نسبة هذه الفئة بين المعاقين ذهنيًا قليلة جدًا لا تزيد عن (٣%) ويحتاج أفراد هذه الفئة في الغالب لإلي رعاية كاملة وإشراف مستمر لأنهم لا يستطيعون حماية أنفسهم من أي خطر ، كما أنهم لا يستطيعون إعالة أنفسهم ( الإمام، الجوالدة ، ٢٠١٠ : ١٣٥-١٣٦).

استخدام استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي الموجه نحو (الذات ، والعنف نحو الزملاء ، والعنف نحو الممتلكات في المدرسة ) لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" :

## استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي الموجه نحو الذات :

يرى الباحث أن العنف نحو الذات هو ذلك العنف الموجه نحو إيذاء النفس وتدميرها والميل إلى التقليل من شأن الذات وتحقيرها وعدم اتباع نصائح الغير ، وتعريض الفرد نفسه للخطر كأن يعبر الشارع والعربات مسرعة أو أن يضرب أو يخدش أو يسب نفسه أو يمتنع عن اللعب أو الطعام كعقاب للنفس أو تمزيق الأدوات والممتلكات الشخصية .

ومن هنا فقد اهتمت استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية بتطوير الذات ، وذلك من خلال تعديل السلوك للفرد وبعض اتجاهاته السلبية وتحسين علاقاته السلبية بما يؤدي إلى الاعتماد على النفس مستغلاً قدراته وتكوين أقصى قدرة ممكنة لديه لحفظ كيانه في المجتمع الذي يعيش فيه.

وتهدف استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" لتنمية قدراتهم على الاشتراك في الأنشطة والمساهمة مع الآخرين في كل ما يتعلق بهم أثناء تواجدهم مع أقرانهم ومن الاشتراك في الأنشطة والبرامج المختلفة ، يؤدي ذلك إلى التعبير عن ذواتهم.

وتأسيساً على ما سبق يرى الباحث أن استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية تهدف إلى ضرورة أن يعبر التلميذ عن ذاته وذلك للتخلص من مشاعر العنف الموجه نحو الذات ، وذلك من خلال الآتي :

- مساعدة التلميذ على التعبير عن مشاعره السلبية العنيفة والايجابية من خلال الجماعة لخفض العنف نحو ذاته.
- مساعدة التلميذ على إدراك حقيقة ذاته للتخلص من العنف نحو ذاته.
- مساعدة التلميذ داخل الجماعة على تقبل ذاته واحترامه لها.
- مساعدة التلميذ على نقد ذاته بموضوعية من خلال معرفة مواطن القوة والضعف ومعرفة العنف الموجه نحو ذاته وكونه مقبولاً أو غير مقبول اجتماعياً.
- استخدام اسلوب الارشاد الفردي مع بعض التلاميذ الذين يعانون من اساءة وإيذاء من الآخرين وعدم رد العنف نتيجة الاساءة وكيفية اتباع الاسلوب الصحيح في التعامل مع الآخرين والمحيطين.

- توجيه وتبصير التلميذ واستثمار قدراته ومهاراته في تعليم المهن والحرف داخل المدرسة .
- العمل علي اكساب التلميذ القيم والسلوكيات الاجتماعية والدينية والاخلاقية داخل المدرسة وخارجها .

### **استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي الموجه نحو الزملاء :**

يرى الباحث أن العلاقة مع الرفاق تعتبر حاجة أساسية للتلميذ لأنها تمثل له المجتمع الحقيقي الذي يحيا فيه ، كما أنها تساعد على تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين .

وفي هذا السياق نجد أن العنف نحو الزملاء هو العنف الموجه بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى الغير (الزملاء) بهدف إلحاق الأذى أو الألم البدني بالمعتدى عليه أو استفزازه بصورة مباشرة مثل السباب والتشاجر والدفع باليدين والضرب وتمزيق الملابس والممتلكات ورمى الآخرين بأشياء تحدث إصابات بهم أو بصورة غير مباشرة مثل التهديد والوعيد والتقليد بطريقة مضحكة والسخرية وإلقاء ايحاءات السخرية عليهم .

ورغم أهمية هذه العلاقات إلا أن الباحث يرى أن التلميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يعاني من ضعف في هذه العلاقات مع الزملاء مما أدى إلى تعرضهم للعديد من المخاطر الاجتماعية والتي تتمثل في عدم قدرتهم على تكوين علاقات ايجابية مع الزملاء والتعامل والاختلاط مع بعضهم البعض .

وتقوم فلسفة استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية على توفير التفاعل والتعاون المتبادل بين التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة مما يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة فعاليتهم في الأنشطة.

كما أن استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية تعمل على مساعدة التلميذ على إكساب العادات والقيم التي تجعله قادرًا على تكوين علاقات جديدة وتوحيد هذه العلاقات وتقويتها ، بالإضافة إلى تحقيق الثقة بالنفس والتعاون مع الآخرين وذلك للتخلص من العنف نحو الزملاء.

وتأسيسًا على ما سبق يري الباحث أن استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية تقوم بمساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" على تقوية العلاقات الاجتماعية ، وذلك من خلال الآتي :

- مساعدتهم من خلال استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية على اكتساب المهارات الاجتماعية ، مثل المهارة في إقامة علاقات اجتماعية ، والمهارة في الاتصال مع الآخرين .
- مساعدتهم من خلال استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية على تكوين صداقات جديدة ، وهذا يؤدي إلى تقوية العلاقة مع زملائهم والتخلص من العنف اتجاههم .
- بث الثقة والعمل علي جعل التلاميذ نموذج في السلوكيات والقوة لزملائهم الآخرين داخل المدرسة وخارجها .
- استخدام أسلوب تعديل السلوك مع التلاميذ ، وذلك لتعديل سلوك العنف لديهم تجاه زملائهم مثل : العنف اللفظي والبدني مثل الركل والشد والجذب وتوجيه الشتائم والالفاظ غير السليمة وغرس السلوكيات السليمة لديهم مثل التسامح والعفو والصداقة والاخوة وغيرها .

### **استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي الموجه نحو الممتلكات في المدرسة :**

- ويري الباحث أن استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية تقوم بخفض العنف المدرسي الموجه نحو الممتلكات في المدرسة من قبل التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" ، وذلك من خلال الآتي :
- غرس القيم الإيجابية لدى هؤلاء التلاميذ ، والمحافظة على النفس والغير والممتلكات والمرافق العامة .
  - تساعد استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية بإكساب التلاميذ قيم المواطنة التي يسعى المجتمع إليها ، حيث يشارك التلاميذ في الأنشطة والبرامج داخل المدرسة أو خارجها مما يشعر التلاميذ بأنهم جزء من المدرسة ، وبالتالي يسهمون في المحافظة عليها والمشاركة في تنميتها .
  - تساعد استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية بمساعدة هؤلاء التلاميذ على تنمية وتقوية الشعور بالانتماء للمدرسة ، وذلك من خلال تقدير الاحتياجات المدرسية ومواردها والسعي إلى المحافظة عليها وتنميتها وكيفية توطيدها مما يقوى العلاقة بين التلاميذ والمدرسة .
  - السعي لإيجاد وتقوية العلاقات الطيبة بين التلاميذ وبعضهم البعض لإيجاد ذكريات طيبة بينهم مما يترتب عليه المحافظة على المكان ( المدرسة).

**دراسات سابقة :**

تمت مراجعة التراث النظري المرتبط بمتغيرات البحث ، وتم عرض الدراسات السابقة المرتبطة في هذا المجال في عدة محاور ، المحور الأول : دراسات تناولت المساعدة الذاتية مع ذوي الإعاقة الذهنية ، والمحور الثاني : دراسات تناولت العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ، والمحور الثالث : دراسات تناولت جماعات المساعدة الذاتية والعنف المدرسي كما يلي :

**المحور الأول : دراسات تناولت المساعدة الذاتية مع ذوي الإعاقة الذهنية :**

وأشارت دراسة جريت وإريك (Gert&Erik,2016) إلي تنمية مهارات الأفراد ذوي متلازمة داون في مجالات المساعدة الذاتية واللغوية والأكاديمية ومهارات الكمبيوتر ، وحصلوا علي (١٢٥٢) ملاحظة مختلفة من قبل الآباء علي (٨٦٢) فردًا من ذوي متلازمة داون تتراوح أعمارهم ما بين ( سنة و ٣٥ عامًا ) وظهر من خلال ملاحظة هذه الفئة تقدم في المهارات اللغوية حتي سن ١٢ عامًا ، وتحسن في المهارات الأكاديمية ومهارات الكمبيوتر حتي سن ١٤ عامًا ، وتزداد مهارات المساعدة الذاتية في سن المراهقة والشباب لهذه الفئة وتوصلت النتائج إلي أن الأطفال ذوي الخلفيات التعليمية الخاصة في نطاق معدل الذكاء الأعلى (٥٠) أظهروا مهارات أكاديمية أقل تقدمًا من الأطفال ذوي الخلفيات التعليمية العادية في نطاق معدل ذكاء منخفض (٣٥-٥٠) .

وسعت دراسة شابلن و مارشال (Chaplin&Marshall,2017) إلي فحص المساعدة الذاتية الموجهة وبعض العوائق التي تحول دون تحقيقها للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية ، وأسفرت نتائج الدراسة أن لابد من الاستخدام المتزايد للمساعدة الذاتية من جانب ذوي الإعاقة الذهنية لتحقيق المساواة في الرعاية الصحية والعقلية .

وهدفت دراسة ناير وجاغاناثان وكودوماليج و كومار وثيرثالي (Nair,Jagannathan &Thirthalli,2018) إلي تقييم الاحتياجات المادية وبدء التمويل الجزئي لجماعات المساعدة الذاتية للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية في بعض المناطق الريفية المتخلفة اجتماعيًا واقتصاديًا بالهند ، وقد تم استخدام أداة المسح علي بعض المناطق ، حيث كانت مراكز الصحة العامة للصحة العقلية تعمل بنجاح فيها ومنها منطقة ( كوناندور ، وثيرثالالي ، وكاراتاك ) وتم اختيار بلدة (كوناندور) وتم عمل مسح علي (١٩٠) أسرة



وباستخدام جدول تقييم الاحتياجات النوعي والدعم الاجتماعي المصور تم تحديد (١٠) أسر معيشية مصابة بأمراض عقلية، ومن خلال هذا تم تحديد الاحتياجات المالية والحاجة إلي جماعات المساعدة الذاتية للتمويل الجزئي والاحتياجات المعلوماتية والدعم الاجتماعي وتوصلت النتائج إلي أن هذه الدراسة هي المبادرة الأولى في مجال التمويل الجزئي لجماعات المساعدة الذاتية للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية في المناطق الريفية بالهند ، وأنه يمكن اعتبار نتائج هذه الدراسة من العينة المذكورة بمثابة دليل مهم للدراسات المستقبلية التي سيتم التخطيط لها في المجتمع الهندي ومرجعاً هاماً في بدء أي نشاط لجماعات المساعدة الذاتية لمقدمي الرعاية للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية حيث تساعد علي فهم الاحتياجات المادية للمجتمع.

### تناولت دراسة أشيلج و بلانك و ادم وجاسكو

(Ashleigh.blink.Adam.Jessica&2018) دليل المساعدة الذاتية للتدخل القائم علي العلاج المعرفي السلوكي للأفراد البالغين من ذوي الإعاقة الذهنية وأظهرت النتائج التركيز علي آراء الأطباء والمعالجين والمديرين بالنسبة لهذه الفئة من الأطفال.

سعت دراسة كيم و بارك (Kim&Park,2019) إلي فحص تجارب مشاركة الوالدين من خلال تعليمهم عمل أدوات للتواصل مع أطفالهم من ذوي الإعاقة الذهنية وذلك من خلال جماعات المساعدة الذاتية التي تم تشكيلها من أولياء الأمور لدعم هذا التواصل مع أطفالهم ، وكان المشاركون (٨) أمهات لأطفال يعانون من اضطرابات الدماغ كاضطرابات أولية وإعاقات ذهنية ومجموعة من الآباء، وقد تم تنظيم مجموعتين للمساعدة الذاتية ، وتم استخدام أدوات تحليل البيانات عن طريق التحليل المقارن والمقابلات الجماعية وأظهرت النتائج إلي أنه يجب اطلاع أولياء الأمور (الأمهات والآباء) علي الطرائق المناسبة لتنمية التواصل في عملية تربية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية .

وتناولت دراسة نايت وياهوذا وأندرو وسكوت وكاتي (Knight,Jahoda,Andrew Scott& Katie,2019) تجارب المعالجين للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية ووجهات نظرهم حول العلاج السلوكي والمساعدة الذاتية الموجهة للاكتئاب ، وتم أخذ عينة مكونة من (٢٥) مشاركاً بشكل مقصود واستخدمت أداة تحليل المقابلات وأسفرت نتائج الدراسة إلي أن المشاركين إيجابيين إلي حد كبير حول التدخل الذي طبق عليهم .

**المحور الثاني : دراسات تناولت العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية:**

أشارت دراسة بيركنز و بيرمان (Perkins & Bormann, 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين تاريخ التعرض للعنف و تطور مشاكل الصحة العقلية ، وأن الأطفال المعرضون للعنف في خطر متزايد بسبب المشاكل المتعلقة بالمدرسة وهي : مشاكل المعاقين ذهنياً ، وصعوبات التعلم ، وضعف اللغة وغيرها من المشاكل العصبية الإدراكية وتم تقديم نموذج يستكشف المسارات التي تربط التعرض للعنف بجوانب الأداء المرتبطة بالمدرسة ، وطبقت الدراسة علي (١٩%) من إجمالي العينة بالتعليم الخاص للأطفال الذين يبلغ متوسط عمرهم ثماني سنوات وأسفرت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من الإيذاء الجسدي لديهم مخاطر متزايدة من الاضطرابات العاطفية الخطيرة او الالهال الشديد وخاصة لدي ذوي الإعاقة الذهنية.

وأوضحت دراسة كارني (Karni, 2014) العنف اللفظي بين الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالب وطالبة وكان ذلك من خلال (٥) فصول دراسية منهم (٣) فصول دراسية كانت للمجموعة التجريبية ن=(٢٠) ، وفئتين كانت للمجموعة المقارنة ن=(٢٤) وجميع المشاركين قاموا بملء استمارة استبيان عن التمر وخضعت المجموعة التجريبية للتدخل وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن برنامج التدخل كان فعالاً في تقليل استخدام العنف اللفظي ، وأيضاً لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأولاد والبنات علي الرغم من أن الفتيات كان لديهن ميل أكبر لاستخدام العنف اللفظي ثم الأولاد ، وتوفر النتائج التي تساهم في فهم أنماط العنف اللفظي بين الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية في برامج التدخل المستقبلية .

وأجري نيوكانجي و باشا (Nyokangi & Phasha, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف علي العوامل التي تساهم في زيادة العنف الجنسي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية بجنوب أفريقيا وطبقت الدراسة علي عينة قوامها (١٦) طالباً يعانون من إعاقة ذهنية بسيطة في مدرستين خاصتين بجنوب إفريقيا وتم استخدام أداة جمع البيانات وهي دليل الملاحظة والمقابلات الفردية مع المدرسين والممرضين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأظهرت النتائج أن العوامل المساهمة في زيادة العنف الجنسي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة هي العنف الموجه نحو الطفل ذاته من الأقران واخفاء حوادث العنف الجنسي المبلغ عنها والأماكن غير الخاضعة للإشراف المرتبطة بالمدراس وقد تم بعض الاقتراحات التالية : برامج توعية للطلاب ذوي

الإعاقة الذهنية ، وتوعية المعلمين بالعواقب والوقاية من العنف الجنسي ، تكثيف التربية الجنسية لذوي الإعاقة الذهنية ، الإشراف حول مباني المدرسة .

وهدفت دراسة تميمير (Tamir,2017) التعرف علي الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية الذين يعانون من أنواع مختلفة من العنف ( الجسدي واللفظي والاجتماعي ) وشملت الدراسة (١٠٧) من الطلاب المعاقين ذهنياً مقسمين إلي (٥٤) من البنين بنسبة (٥٠,٥%) ، و (٥٣) من الفتيات بنسبة (٤٩,٥%) وتتراوح أعمارهم بين (٩-٢١) سنة ، ومتوسط الأعمار (١٥-١٩) سنة ، وتم استخدام أداة الاستبيان للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية وتمت قراءة كل سؤال بصوت عالي والإجابة عليه من الطلاب ، وأسفرت النتائج علي أن العنف شائع للغاية وخاصة في نظام التعليم وأن كل صبي وكل فتاة تقريباً كانوا ضحايا لعنف المدرسة ، وأيضاً أهمية العلاقة بين شدة العنف والاستعداد لطلب المساعدة.

### سعت دراسة كولينجز و سترنادوفا و لوبلينزك (Collings ,

Strnadová&Loblinzk,2020) إلي التعرف علي فوائد دعم الأقران للوالدين ذوي الإعاقة الذهنية المتأثران بالعنف المنزلي وحماية أطفالهم ، وشملت الدراسة (٢٦) من الوالدين ذوي الإعاقة الذهنية لفهم وجهات نظرهم في دعم الأقران ، وتم استخدام أداة تحليل المحتوى الاستقرائي وأسفرت النتائج إلي أن الوالدين ذوي الإعاقة الذهنية يربون أطفالهم في ظروف اجتماعية واقتصادية شديدة الحرمان مما يزيد خطر الأطفال ، ويمكن أن يساعد دعم الأقران علي انخراط الأسر الضعيفة والمعزولة في الخدمات الاجتماعية ومساعدة الآباء علي حماية أطفالهم ، وتم دعم الأقران لمجموعة فرعية من الآباء عددهم (١٠) الذين تعرضوا للعنف الأسري والمنزلي وتم مناقشة تجاربهم في دعم الأقران للتعامل مع هذه التحديات .

وتناولت دراسة لوند (Lund,2020) توفير معلومات حول الطرق التي قد تؤثر بها جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19) علي قضية الصحة العامة المستمرة لمشكلة العنف لدي الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية ، وكيف يمكن لعلماء النفس إعادة التأهيل وتقديم الخدمات لهم وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن جائحة فيروس كورونا (COVID-19) تضاعف فيها المشكلات القائمة التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية الذين يعانون من العنف بين الأشخاص ، وأيضاً أن جائحة فيروس كورونا تزيد من خطر التعرض لسوء المعاملة بين الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية ويجب علي مقدمي الخدمات الذين يعملون مع هؤلاء الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية معالجة هذه المشكلات علي مستوي كلاً من الفرد و المنظمة.

**المحور الثالث : دراسات تناولت جماعات المساعدة الذاتية والعنف المدرسي :**

وهدفت دراسة عبدالله (٢٠١٢) إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام جماعات المساعدة الذاتية ومواجهة السلوك العدواني لدى الأطفال ، وتم استخدام أداة تحليل مضمون التقارير الدورية والسجلات المؤسسية وطبقت الدراسة علي عينة عمدية من الأطفال المحرومين من الرعاية السرية وبلغ عددهم (١٢) طفل ، وأسفرت نتائج الدراسة أن جماعات المساعدة الذاتية أسهمت في التخفيف من المشاعر السلبية لدى هؤلاء الأطفال مثل الشعور بالنقص والتدني والإحباط واستطاعت أن تخفف من حدة السلوك العدواني لدى الأطفال سواء أكان هذا العدوان كان موجهاً نحو الذات أو الآخرين أو المشرفين أو المؤسسات وأسهمت جماعات المساعدة الذاتية في تحقيق تقدير الذات وتحسين نوعية الحياة والثقة بالنفس والآخرين .

وأشارت دراسة تشنغ (Cheng, 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام المساعدة الذاتية مع المجموعات التي تعاني من العنف المدرسي ، وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية وخاصة في تخفيف التوترات والقلق والاضطراب والاكتئاب ، وأيضاً تخفيف حدة الاعتداء الجسدي والتخفيف من حدة الخوف وتعاطي المخدرات والاعتماد علي الذات في خفض حدة هذه المشكلات باستخدام المساعدة الذاتية .

سعت دراسة واسنيتزا وآخرون ( Wosnitza, 2015) إلى التعرف علي الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية من ذوي الإعاقة الذهنية وقام معلمي الفصول الابتدائية في إعداد مجموعات للمساعدة الذاتية والذي أسهمت في إحداث التوجيه الذاتي للأعضاء والتعلم الذاتي من خلال إكسابهم مهارات عديدة منها : مهارات حل المشكلات وتقديم سبل الدعم والتشجيع والتخفيف من الإحباطات التي يعاني منها الأعضاء وخلق بيئة للتعلم الذاتي وإكسابهم مهارات التعاون الذاتي لمواجهة السلوكيات السلبية داخل المدرسة، وأسفرت النتائج أن نصف المعلمين شجعوا الطلاب علي طلب المساعدة من المعلم أو من جماعات مساعدة أخرى، بينما لم يشجع الباقيون علي طلب المساعدة من بين المعلم وجماعات المساعدة الخري مفضلين أن يحتفظ طلابهم بمجموعاته الخاصة، وأيضاً أن المعلمين قد لا يكونوا علي دراية كافية بكيفية توصيل توقعات المساعدة الذاتية المطلوبة في سياق التعلم الجماعي .

وتناولت دراسة كاماتشو (Camacho, 2016) استراتيجية المساعدة الذاتية لتقديم مساعدة نفسية واجتماعية للذين يعانون من الضغط النفسي أو صعوبات في الصحة العقلية وتعتبر وصمة عار يعاني منها بعض الأقليات نتيجة للمتغيرات الثقافية للمجتمع وتوصلت

النتائج إلي تقديم سبل الدعم النفسي والاجتماعي وتحقيق الدعم الذاتي لمن يحتاج المساعدة النفسية .

### التعليق علي الدراسات السابقة :

في ضوء ما سبق عرضه من دراسات سابقة يستخلص الباحث بعض الملاحظات التالية:

- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلي التعرف علي الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية الذين يعانون من أنواع مختلفة من العنف مثل : العنف الجسدي ، والعنف اللفظي ، ولم يتم التطرق إلي دراسات عن العنف المدرسي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية .
- ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت العنف المدرسي مع ذوي الإعاقة الذهنية ، أما الدراسات العربية لا توجد أي دراسة تناولت.
- اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حداثه موضوعها ، فلا توجد دراسة في البيئة العربية في -حدود اطلاع الباحث - تناولت فعالية استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية في خفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ، وهو ما ستضيفه الدراسة الحالية إلي التراث السيكولوجي .
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم البرنامج التدريبي المقترح ، وإعداد مقياس العنف المدرسي ، وصياغة فروض البحث.

### فروض البحث :

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية لصالح التطبيق البعدي.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج علي مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية المجموعة التجريبية.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتبعي علي مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية (بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج).

**إجراءات البحث :****منهج البحث :**

ويُقصد بالمنهج الأسلوب - أو الطريقة - الذي ينتهجه الباحث في دراسة مشكلته والوصول إلى حلول لها أو إلى بعض النتائج ، وتحقيقاً لأهداف الدراسة فإن الباحث سوف يستخدم المنهج التجريبي وتصميماته القبلي - البعدي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة " القابلين للتعلم" بمدرسة التربية الفكرية - بمحافظة بني سويف ، حيث يتم قياس مدي فعالية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية (كمتغير مستقل) في خفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" (كمتغير تابع ) ، وتم التقييم القبلي والبعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية .

**عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من (١٢) تلميذاً وتلميذة ، (٦) ذكور، (٦) إناث، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦-١٢) سنة بمتوسط عمر (٩,٤) شهراً ، وانحراف معياري (١١,٢٢) من ذوي الإعاقة الذهنية "القابلين للتعلم" ، بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة بني سويف ، تراوحت معاملات ذكاؤهم بين (٥٠-٧٠) وذلك علي مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة ٢٠١٣ بمتوسط ذكاء (٦٤,٦٤) ، ثم تقسيمهم بالتساوي إلي مجموعتين : مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة ، وقد روعي في اختيار العينة الآتي:

**خصائص العينة:**

- طفل درجة ذكائه تتراوح ما بين (٥٠-٧٠) درجة .
- أن يكون العمر الزمني من السادسة فما فوق .
- أن يكون التلاميذ من الحالات التي يتميز سلوكها بالعنف نحو زملائهم ونحو الممتلكات في المدرسة .
- أن يكون التلميذ لديه حالة نقص أو تأخر في النمو العقلي مصحوباً بانحراف في السلوك .
- أن تكون عينة البحث من الذكور والإناث.
- أن يكون من المقيمين مع أسرهم الطبيعية .
- أن تكون العينة متكافئة من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء .

- أن تكون عينة البحث في حاجة إلي نوع من الخدمات والرعاية وعمليات تأهيلية خاصة ، لتمكينه من استثمار ما تسمح به قدراته للتكيف مع الوضع الحالي .
- أن يكون من التلاميذ المنتظمين في الحضور بالمدرسة.

### أدوات البحث:

يشير مفهوم الأداة إلى الوسيلة التي يجمع بها الباحث البيانات التي تلزمه، وتتحدد أدوات الدراسة المستخدمة حسب طبيعة الموضوع الذي تقوم بدراسته والمنهج الذي يتبع فيه، ولذلك فإن الباحث يحاول أن يكون متنوعاً في اختيار أدوات الدراسة حتى يتسنى له تحقيق الأهداف المراد تحقيقها والتي تم تحديدها من ذي قبل، واتساقاً مع متطلبات الدراسة فقد اعتمد الباحث على أكثر من أداة تتفق مع طبيعة ونوع الاستراتيجية المنهجية المستخدمة في الدراسة ولهذا اعتمد الباحث على مجموعة الأدوات الآتية:

### ١- مقياس ستانفورد الصورة الخامسة (إعداد أبو النيل، ٢٠١٣):

يقنن مقياس ستانفورد- بنيه الصورة الخامسة إلي قياس الذكاء، والقدرات المعرفية عند الإنسان، في المدي العمري من (٢-٨٥ سنة) ويعد تشخيص حالات التأخر المعرفي عند الأطفال الصغار ، والإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم ، والموهبة العقلية من الاستخدامات المألوفة لهذا المقياس (علي الرشيد، ٢٠٠١)، ويطبق المقياس بشكل فردي لتقييم الذكاء، والقدرات المعرفية ، ويتكون المقياس الكلي من (١٠) اختبارات فرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى وذلك عبر أربعة مجالات ، يشير إليها كلاً من ( أبو النيل، ٢٠١١) علي النحو الآتي :

- **المجال الأول :** مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة ، ويتكون من اختباري تحديد المسار، وهما اختباري : سلاسل الموضوعات، والمصفوفات، والمفردات .
- **المجال الثاني :** مقياس نسبة الذكاء غير اللفظية ، ويتكون من (٥) اختبارات فرعية غير لفظية ، والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة .
- **المجال الثالث :** مقياس نسبة الذكاء اللفظية ، ويتكون من (٥) اختبارات فرعية لفظية ، والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة .

- المجال الرابع : نسبة الذكاء الكلية للمقياس : وهي ناتج جمع المجالين اللفظي وغير اللفظي ، او المؤشرات ، أو المؤشرات العاملة الخمسة ، ويتراوح متوسط زمن تطبيق المقياس ١٥ إلى ٧٥ دقيقة، ويعتمد هذا علي نوع المقياس / المقاييس الفرعية المطبقة .

## ٢- مقياس العنف المدرسي لذوي الإعاقة الذهنية البسيطة : إعداد / الباحث.

الهدف من المقياس : يهدف إلي قياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية .  
خطوات إعداد المقياس : اعتمد في بناء المقياس علي مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت العنف المدرسي ، وكذلك المقاييس التي تم إعدادها من قبل بهدف قياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ومنها مقياس (عبدالله، ٢٠١٢، الباروني، ٢٠١٤، المحسن، ٢٠١٦، صادق، ٢٠١٨، عبدالقادر، ٢٠١٨، رشاد، ٢٠١٩).

وصف المقياس : يتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) عبارة يستجيب عليها المفحوص وفقاً لتدرج ثلاثي (غالبًا ، أحيانًا ، نادرًا) ، وتم تحديد التعريف الإجرائي للعنف المدرسي ، وتضمن المقياس ثلاثة أبعاد ، ويتم التصحيح وفقاً للمفتاح المعد لذلك .

الخصائص السيكومترية للمقياس : قام الباحث بالتحقق من ذلك من خلال الطرق الآتية :  
(أ) آراء الخبراء : تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الصحة النفسية و علم النفس التربوي ومناهج وطرق التدريس ، لإبداء الرأي حول كفاءة المقياس وصياغة الأبعاد والعبارات ، وبناءً علي آراء الخبراء فقد تم حذف وتعديل صياغة بعض المفردات لتناسب عينة البحث ، وقد راعي الباحث ذلك في ضوء آرائهم ومقترحاتهم .

## (ب) الاتساق الداخلي (Internal Consistency) :

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويمكن توضيح النتائج من خلال الجدول التالي:

### جدول (١)

يوضح معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية والدرجة الكلية لهذا المكون (ن=١٢)



مفردات العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة		مفردات العنف الموجه نحو الزملاء		مفردات العنف الموجه نحو الذات	
م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد	م	معامل ارتباط المفردة بالبعد
٢١	٠,٦٣٩**	١١	٠,٥٧٤**	١	٠,٤٢٤**
٢٢	٠,٤٧١**	١٢	٠,٦٣٧**	٢	٠,٥٣٥**
٢٣	٠,٥٤٥**	١٣	٠,٧٤١**	٣	٠,٦٣٢**
٢٤	٠,٥٨٩**	١٤	٠,٥٢٨**	٤	٠,٥٤٧**
٢٥	٠,٧٥٦**	١٥	٠,٤٨٢**	٥	٠,٦٥٤**
٢٦	٠,٥٤٨**	١٦	٠,٦٣٥**	٦	٠,٦٣٩**
٢٧	٠,٤١٨**	١٧	٠,٥٧١**	٧	٠,٥٨٢**
٢٨	٠,٦٩٥**	١٨	٠,٦٥٢**	٨	٠,٥٧٤**
٢٩	٠,٦٦٢**	١٩	٠,٤٧٨**	٩	٠,٥١٦**
٣٠	٠,٦٥٨**	٢٠	٠,٧٤٥**	١٠	٠,٤٢٩**

\*\* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) في كل الأبعاد ، الأمر الذي يؤكد الاتساق الداخلي لعبارات هذه الأبعاد .  
- كما تم القيام بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ، وكانت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (٢)

يوضح معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن=١٢)

الأبعاد	معامل الارتباط
العنف الموجه نحو الذات	٠,٦٣٢
العنف الموجه نحو الزملاء	٠,٧٤١
العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة	٠,٧٨٥
الدرجة الكلية	٠,٨٢٠

\*\* دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من جدول (٢) أن هناك ارتباطاً بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي ، حيث ارتبطت الأبعاد إيجابياً بالدرجة الكلية ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٣٢ ، ٠,٧٨٥ ) عند مستوي دلالة (٠.٠١) ، وهي قيم تشير إلي صدق مقياس العنف المدرسي .

### (ج) صدق المقياس :

حساب الصدق لمقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية :

### الصدق المنطقي:

يهدف الصدق المنطقي (صدق التكوين الفرضي) إلى الحكم على مدى تمثيل المقياس للميدان الذي يقيسه ، أي أن فكرة الصدق المنطقي تقوم في جوهرها على اختيار مفردات المقياس بالطريقة الطباقية العشوائية التي تمثل ميدان القياس تمثيلاً صحيحاً .

ويندرج تحت هذا النوع من الصدق ما يسمى صدق المحكمين وذلك لتأكد من مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها و مدى مطابقتها للمكون الذي وضعت لقياسه، و تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال ، الصحة النفسية ، وعلم النفس التربوي ، ومناهج وطرق التدريس ، حيث تم تقديم المقياس مسبقاً بتعليمات توضح لهم ماهية العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية وسبب استخدام المقياس، وطبيعة العينة، وطلب من كل منهم توضيح ما يلي:

- مدى انتماء كل مفردة للمكون الذي وضعت أسفله من عدمه بناء على تعريف هذا المكون، وذلك بوضع علامة (√) تحت كلمة "تنتمي" في حالة انتمائها للمكون، أو تحت كلمة "لا تنتمي" في حالة عدم انتمائها لهذا المكون.

- تحديد اتجاه قياس كل مفردة للمكون الذي وضعت أسفله ، وذلك بوضع علامة (√) تحت كلمة "إيجابي" في حالة ما إذا كانت المفردة تقيس الصفة في الاتجاه الموجب ، أو تحت كلمة "سلبى" في حالة ما إذا كانت المفردة تقيس الصفة في الاتجاه السالب.

وتم حساب النسبة المئوية التي توضح نسبة اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ، ويتضح ذلك من الجدول (٣) التالي:

## جدول (٣)

يوضح نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة  
الذهنية

مفردات العنف الموجه نحو الذات			مفردات العنف الموجه نحو الزملاء			مفردات العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة		
م	النسبة المئوية	م	م	النسبة المئوية	م	م	النسبة المئوية	م
١	%٩٠	٦	%١٠٠	١١	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٦
٢	%٩٠	٧	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٢٧
٣	%٩٠	٨	%١٠٠	١٣	%١٠٠	١٨	%٩٠	٢٨
٤	%٩٠	٩	%١٠٠	١٤	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٢٩
٥	%٨٠	١٠	%٩٠	١٥	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٣٠

ويتضح من جدول (٣) إن هناك عدد كبير من المفردات يحظى بنسبة اتفاق المحكمين (١٠٠%) وهناك مفردات حظت بنسبة اتفاق (٩٠%) و مفردات أخرى كانت نسبة اتفاقها (٨٠%) و هكذا، وتم حذف المفردات التي تقل نسبة اتفاقها عن (٨٠%).

**صدق المفردات:**

تم حساب صدق مفردات مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف المفردة من الدرجة الكلية لهذا البعد باعتبار أن بقية المفردات محكًا (ميزانًا داخليًا) لهذه المفردة ويسمى هذا بالصدق الداخلي.

بالنسبة لصدق مفردات مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية وهو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) يوضح معاملات صدق مفردات العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية

مفردات العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة		مفردات العنف الموجه نحو الزملاء		مفردات العنف الموجه نحو الذات	
معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة من درجة البعد	م	معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة من درجة البعد	م	معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة من درجة البعد	م
**٠,٥٧٤	٢١	**٠,٦٧٤	١١	**٠,٥٢٨	١
**٠,٦٦٣	٢٢	**٠,٧٤١	١٢	**٠,٦٥٤	٢
**٠,٦٢٥	٢٣	**٠,٤٥٦	١٣	**٠,٦٣٨	٣
**٠,٦٣٩	٢٤	**٠,٥٢٤	١٤	**٠,٥٤٨	٤
**٠,٦٦٧	٢٥	**٠,٥٨٢	١٥	**٠,٦٦٣	٥
**٠,٥٨٧	٢٦	**٠,٥٣٥	١٦	**٠,٦٠١	٦
**٠,٥٢٠	٢٧	**٠,٦٧١	١٧	**٠,٧٤١	٧
**٠,٥٩٤	٢٨	**٠,٧٤١	١٨	**٠,٦٩٨	٨
**٠,٦٢٨	٢٩	**٠,٦٣٢	١٩	**٠,٦٤٨	٩
**٠,٧٤١	٣٠	**٠,٧٤١	٢٠	**٠,٦٣٩	١٠

\*\* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

- جميع معاملات الارتباط لمفردات بعد العنف الموجه نحو الذات دالة إحصائياً مما يدل على صدقه الداخلي.
- جميع معاملات الارتباط لمفردات بعد العنف الموجه نحو الزملاء دالة إحصائياً مما يدل على صدقه الداخلي.
- جميع معاملات الارتباط لمفردات بعد العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة دالة إحصائياً مما يدل على صدقه الداخلي.
- ومن ثم فإن مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ككل يتميز بالصدق الداخلي، وبالتالي أصبح مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مكون من (٣٠) مفردة كما في الصورة النهائية.

**ثبات المقياس:**

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا - كرونباخ ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس

الأبعاد	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
العنف الموجه نحو الذات	,٦٣٢	,٦٥٠
العنف الموجه نحو الزملاء	,٧٤٢	,٧٤٨
العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة	,٥٣٦	,٥٤٠
الدرجة الكلية	,٦٩٥	,٧٠٣

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) لمقياس العنف المدرسي وجاءت مرتفعة، وتراوحت ما بين (٥٣٦ ، ٧٤٢)؛ مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات ، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس ، وهو صالح للتطبيق .

**المقياس في صورته النهائية :** يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة علي الأبعاد الثلاثة ، البعد الأول: يتعلق بالعنف المدرسي الموجه نحو الذات ، وبلغ إجمالي العبارات الخاصة بهذا البعد (١٠) عبارات ، والبعد الثاني : يتعلق بالعنف المدرسي الموجه نحو الزملاء ، وقد بلغ إجمالي عدده عباراته (١٠) عبارات ، والبعد الثالث: يتعلق بالعنف المدرسي الموجه نحو الممتلكات في المدرسة ، وبلغ إجمالي العبارات الخاصة بهذا البعد (١٠) عبارات ، وتم وضع ثلاثة بدائل للاستجابة علي كل مفردة من المفردات كالتالي : غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، وهذه الدرجات تنطبق علي المفردات المصاغة بطريقة موجبة سالبة في حين يعكس التدرج في العبارات السلبية .

**تصحيح المقياس :** تم تصحيح المقياس بأن يعطي درجات علي مقياس ثلاثي التقدير حيث تقع الإجابة في ثلاثة مستويات (غالبًا ، أحيانًا ، نادراً) ، وتحصل علي الدرجات ١،٢،٣ لكل إجابة علي التوالي ، وتدل الدرجة المرتفعة علي وجود العنف المدرسي ، والعكس صحيح.

**٣- البرنامج التدريبي إعداد/الباحث:**

اعتمد الباحث في تحديد أهداف البرنامج علي استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية ، وتم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناءً علي الأهداف التي تم تحديدها ، وتم تحديد الهدف العام للبرنامج ثم الأهداف الفرعية ثم الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة .

(أ) **الهدف العام من البرنامج :** يهدف هذا البرنامج إلي تخفيف العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة " القابلين للتعلم " .

(ب) **الأهداف الفرعية للبرنامج :** يتفرع من الهدف العام للبرنامج مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في خفض العنف المدرسي بأبعاده ( العنف الموجه نحو الذات ، العنف الموجه نحو الزملاء ، العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة ) لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من خلال تدريبهم علي برنامج قائم علي استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية .

**أسس بناء البرنامج :**

هناك بعض الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وتتمثل في النقاط التالية :

- ارتباط محتوى البرنامج بخصائص المشاركين وميولهم ومشاكلهم العامة ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم .
- للبرنامج هدف عام يسعى إلي تحقيقه ، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة تتكامل هذه الأهداف لتحقيق الهدف العام للبرنامج .
- تتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج مجموعة من الأنشطة والمثيرات واستخدام البدائل السليمة التي يتم تطويعها في ضوء استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية والتي تتيح للمتدربين فرصاً كبيرة للمناقشة والمشاركة الإيجابية والتفاعل أثناء التدريب في جو من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل صياغة محتوى بعض الجلسات في مقاطع صوتية تجذب الانتباه ، وإجراء المسابقات ، وتبادل الأدوار فيما بينهم ، والتي ينعكس أثرها في خفض العنف المدرسي لديهم .
- الحرص على توفير بيئة محببة للطفل لزيادة شعوره بالأمن باعتبارها من أهم الحاجات الأساسية للنمو النفسي والصحة النفسية للطفل.

- مراعاة الخصائص العمرية والمهارات التي تناسب أعمار هذه المرحلة .
- إيجابية المشاركين بحيث يشارك كل تلميذ بفعالية في البرنامج .
- تنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع التلاميذ علي المشاركة الفعالة ، ويدفع عنهم الملل ، ويحقق أهداف كل جلسة ، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله.
- تشجيع التلاميذ المشاركين في البرنامج علي الحوار والنقاش في جو متسامح يشجع علي حرية التعبير والتفكير وطرح التساؤلات بعيداً عن التهكم والسخرية من المشاركين بأي صورة من الصور.
- استخدام أسلوب التعزيز الإيجابي والتشجيع من جانب الأقران وذلك عندما يأتي الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بالاستجابات الصحيحة.

### خطوات إعداد البرنامج التدريبي :

- قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي لخفض العنف المدرسي بأبعاده ( العنف الموجه نحو الذات ، والعنف الموجه نحو الزملاء ، والعنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة ) لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ، ويطبق علي عينة من التلاميذ بمدرسة التربية الفكرية ببني سويف ، حسب الخطوات التالية:
- الاطلاع علي الأطر النظرية والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع العنف المدرسي وابعاده ، والنظريات المفسرة له.
  - وفي ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة ، استطاع الباحث إعداد البرنامج التدريبي علي النحو التالي :

### مراحل بناء البرنامج : مراحل البرنامج بالمراحل التالية :

#### ➤ المرحلة الأولى ( المرحلة لتنفيذية ) :

وتستهدف هذه المرحلة الآتي:

- التعرف على الجماعة التجريبية وتوضيح أهداف استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية وتحديد الإمكانيات التي يمكن استخدامها للتجربة.
- توضيح طبيعة الاستراتيجية وأهدافها إلى مدير مدرسة التربية الفكرية واكتشاف الموارد المتاحة داخل المدرسة التي يمكن استخدامها في الاستراتيجية ، ثم يقوم الباحث بتدعيم العلاقة بين المسؤولين داخل المدرسة حتى يمكن الاستفادة بحضورهم.

- تم عرض البرنامج التدريبي القائم علي استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية علي المحكمين ، وتم إجراء التعديلات المطلوبة ، ومن ثم كانت الصورة النهائية.

### ➤ **المرحلة الثانية (مرحلة البدايات وتكوين جماعات المساعدة الذاتية) :**

وتستهدف هذه المرحلة الآتي:

- يتم فيها تكوين الجماعة التجريبية على أساس مرسوم طبقاً للسن والجنس ، بحيث يتوافر لهم التجانس بقدر الإمكان.
- كذلك الاتفاق بين الباحث و الجماعة التجريبية وكذلك بين الجماعة أنفسهم حول الغرض الذي تكونت من أجله.
- تكوين العلاقة العاطفية والمهنية بين الباحث و الجماعة التجريبية ، وذلك حتى يتم تحقيق الأهداف المرجوة.

### ➤ **المرحلة الثالثة (مرحلة التجاوب):**

وتستهدف هذه المرحلة الآتي:

- تدعيم العلاقات المهنية بين الباحث و الجماعة التجريبية.
- مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية على مواجهة المشكلات أثناء التفاعل مع الآخرين.
- استخدام المساعدة الذاتية على تعديل اتجاهاتهم السلبية وأفكارهم.
- مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في خفض العنف المدرسي نحو ذواتهم والآخرين.

### ➤ **المرحلة الرابعة (مرحلة إنهاء استراتيجيات جماعات المساعدة الذاتية) :**

وتستهدف هذه المرحلة الآتي :

- مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة على التعرف على الإنجازات التي تم تحقيقها.
- مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية على اكتشاف أي قصور أو خلل قد يعترضهم أثناء عمليات التنفيذ.
- مساعدة ماعات المساعدة الذاتية على فهم التقدم والتطور الذي طرأ عليهم .
- مقابلة أولياء أمور التلاميذ لمعرفة صدد البرنامج التدريبي علي أبنائهم في خفض سلوك العنف.



**محتوي البرنامج :** يتضمن محتوى البرنامج مجموعة من الأنشطة التي يتم تقديمها للمشاركين بهدف خفض العنف المدرسي والتي تعمل علي تحسين الوعي بالذات ويستطيع إدارة الذات في المواقف الصعبة ، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين ، ومنها :

- \* الحوار والتحدث مع التلاميذ .
- \* قراءة القصص المشوقة للتلاميذ.
- \* استخدام أسلوب التعزيز .
- \* لعب الأدوار مع التلاميذ.
- \* استخدام بعض الوسائل التعليمية كالبطاقات المصورة، والرسومات، والقصص، والحاسوب.

### فنيات التدريب في البرنامج :

اعتمد البرنامج الحالي على إمكانية استخدام الفنيات التي أبرزت الدراسات السابقة استخدامها في جماعات المساعدة الذاتية ، والتي تضم:

- \* المناقشة والحوار.
- \* النمذجة: ويقصد بها إتاحة الفرصة للتلميذ أن يتعلم المهارات المراد تعلمها من خلال نمذجة وأداء أحد أقرانه لها (Lawson, T. R.; Trapenberg, G., 2007).
- \* لعب الدور: ويقصد بها إتاحة الفرصة للتلميذ أن يتعلم من خلال مشاهدة قرينه يقوم بأداء أحد المهام المطلوبة ثم يقوم بتكرارها (Stenhoff, D. M., & Lignugaris, K., B. 2007).
- \* التغذية الراجعة: ويقصد بها تقديم معلومات تبرز للتلميذ الأثر الناتج عن سلوكه سواءً أكان إيجابياً أو سلبياً (Scheeler, M. 2010).
- \* التصحيح المباشر للأخطاء: ويقصد بها قيام الباحث بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة مباشرة ومساعدتهم على اكتسابها بشكل صحيح .
- \* التلقين والتوجيه: أي قيام الباحث بتقديم المساعدات اللفظية أو الجسمية أو البصرية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حتى يشجعه على إظهار المهارة المطلوبة .
- \* مهارات الوعي بالذات ، \*المثابرة في حل المشكلات الحياتية ، \*مرونة التفكير في التعامل مع الآخرين وحل المشكلات المدرسية ، \*فهم وسماع كلام الكبار ، \*التعاطف مع مشكلات الآخرين.

**الوسائل والأنشطة المستخدمة في البرنامج :**

- استخدام بعض البدائل لخفض العنف المدرسي ومنها : الصور الملونة والبازل والمجسمات لمساعدة المشاركين من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.
- استخدام البرامج التوضيحية عبر الكمبيوتر لإثارة دافعية المشاركين لتعلم المهام المقدمة لهم.
- القراءة مع بعضهم البعض حيث يقوم القرين المعلم بمساعدة قرينه وتعديل سلوكه مما يؤدي إلى تحسين أدائه الأكاديمي والسلوكي بينهما.

**زمن البرنامج وعدد الجلسات :**

تم توزيع البرنامج علي خمسة أسابيع يعقد خلالها خمس عشرة جلسة تدريبية ، (مدة كل جلسة ٦٠ دقيقة) ، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً بالإضافة إلي جلستي القياس القبلي والبعدي ليصبح عدد جلسات البرنامج سبع عشرة جلسة ، ثم القياس التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج ، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠. والجدول التالي يوضح محتوى الجلسات وموضوع كل جلسة وأهدافها والفنيات المستخدمة فيها .

**جدول (٦)****محتوي البرنامج التدريبي وأهداف وفنيات كل جلسة**

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الأولى	التعارف والإجراءات والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة	- إجراء التعارف بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية وتحفيزهم لمواصلة التدريب علي أنشطة البرنامج. - الاتفاق علي مواعيد جلسات البرنامج ونشر روح الألفة و المودة بين المجموعة التجريبية.	المناقشة والحوار	ساعة
الثانية	الوعي الذاتي	- إكساب التلاميذ المعارف والمهارات اللازمة لمفهوم الوعي الذاتي ، ومكوناته ، وجوانبه ، وأهميته . - التعرف علي المشاعر عن طريق ملاحظة الذات وفهم الأسباب والظروف وراء تلك المشاعر .	المناقشة ، التأمل الذاتي ، التعزيز .	ساعة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الغيات المستخدمة	زمن الجلسة
الثالثة	الوعي الذاتي	- تسمية الفرد لمشاعره ومعرفة العلاقات بين المشاعر والأفكار والانفعالات . - رصد أفعالك والتعرف علي عواقبها	المناقشة ، التأمل الذاتي ، التعبير الفني ، التعزيز .	ساعة
الرابعة	الوعي الذاتي	- العوامل المؤثرة في الوعي الذاتي ، ومعرفة احتياجات الفرد وقيمه ، والاعتقاد في الكفاءة الشخصية . - التقييم الدقيق للذات ومعرفة جوانب القوة والضعف . - تقديم نماذج يتضح فيها الوعي الذاتي من الواقع والظروف الحياتية	المناقشة ، النمذجة ، سرد القصة ، التعزيز .	ساعة
الخامسة	تبادل الأفكار ولعب الدور	- تبادل الأفكار بين التلاميذ وتعاونهم في تطبيقها حتي أثناء اللعب . - حث التلاميذ علي تطبيق التفكير التعاوني بينهم بدلاً من التنافس والصراعات . - حث التلاميذ علي التعاون في جميع أنشطة الحياة اليومية .	المناقشة والحوار ، لعب الدور ، التعزيز .	ساعة
السادسة	المثابرة لحل المشكلات الحياتية	- تعريف التلاميذ بالمثابرة وأثرها الإيجابية علي الفرد والمجتمع . - تعليم التلاميذ أن الصبر وتحمل المشقة ضروري للوصول إلى الهدف .	النمذجة ، التلقين والتوجيه ، التعزيز .	ساعة
السابعة	المثابرة أثناء اللعب الجماعي	تدريب أعضاء المجموعة التجريبية علي الاحتفاظ بهدوء النفس والمثابرة ومراعاة ظروف الآخرين .	المناقشة ، التلقين والتوجيه .	ساعة
الثامنة	مرونة التفكير في التعامل مع الآخرين وحل المشكلات المدرسية	- تعريف التلاميذ بمرونة التفكير وأثره الإيجابي في الفرد والمجتمع . - تدريب التلاميذ علي حل المشكلات التي تواجههم بطرق مختلفة ومتنوعة في اتجاهات متعددة والاستفادة من آراء المحيطين ، وتبني أفكاراً أكثر مناسبة .	التصحيح المباشر للأخطاء ، والتلقين ، والتوجيه ، والتعزيز .	ساعة
التاسعة	مرونة التفكير والشخصية المنتجة في	- أن يتعلم التلميذ أن مرونة التفكير تساعد علي استخدام كل ما حوله في بيئته من أجل إنتاج ما هو جديد ومختلف ومتميز عن الآخرين حتي	النمذجة ، التلقين والتوجيه ،	ساعة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
	المدرسة	يصبح شخص منتج في المجتمع . - أن التلاميذ يقوموا بمجموعة مختلفة من الأفكار لتجميل جدران المدرسة وأثاثها ومساعدتهم لتنفيذ هذه الأفكار وكيفية المحافظة عليها.	التعزيز .	
العاشرة	التحكم بالتهور وعدم التسرع والاندفاع	- تعريف التلاميذ بمعنى التحكم بالتهور (التفكير قبل التنفيذ أو الإجابة ) وأثره الإيجابي في حياته وحب المحيطين له. - تدريب التلاميذ علي التمهّل والتريث أثناء اللعب وألا يؤذوا أنفسهم أو الآخرين.	التصحيح المباشر للأخطاء ، لعب الدور ، التغذية الراجعة.	ساعة
الحادية عشر	التحكم الذاتي في مواقف الغضب	أن يتعلم التلميذ كيف يفكر قبل أن يتصرف في المواقف التي تثير غضبه كما يتعلم أهمية ذلك في حب الآخرين له.	المناقشة والحوار التصحيح المباشر للأخطاء، النمذجة	ساعة
الثانية عشر	الدعابة	- معني الدعابة والتمييز بين الدعابة والسخرية والاستهزاء بالآخرين. - أن يتعلم التلاميذ ألا يسخروا من الآخرين.	المناقشة والحوار ، لعب الدور ، التعزيز.	ساعة
الثالثة عشر	استخدام الدعابة كوسيلة للتسلية والترفيه وإشاعة جو من المرح	- تشجيع التلاميذ علي سرد بعض المواقف المضحكة التي مرت بهم في حياتهم وأن يقول التلاميذ الفكاهة الملائمة للمواقف بدون التعدي بالقول علي الآخرين . - أن يتعلم التلاميذ كيفية استخدام الدعابة في الوقت المناسب لحل المشكلات بينه وبين أقرانه .	سرد القصة ، لعب الدور ، النمذجة ، التصحيح المباشر للأخطاء، التغذية الراجعة .	ساعة
الرابعة عشر	التعاطف مع مشكلات الآخرين	- أن يتعرف التلاميذ علي معني التعاطف مع الآخرين وكيفية الأصغاء الجيد لهم. - أن يسمع التلاميذ بعض المشكلات بتعاطف ويحاولوا تقديم الحلول والمساعدة لأقرانهم.	المناقشة ، التغذية الراجعة، التوجيه.	ساعة

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفيئات المستخدمة	زمن الجلسة
الخامسة عشر	فهم وسماع كلام الكبار	- أن يعرف التلاميذ كيف يسمعون ويفهم ما يقوله الكبار (الوالدين ، المعلمين)	المناقشة ، النمذجة، التلقين ، والتوجيه ، التعزيز .	ساعة
السادسة عشر	تغذية مرتدة لما تم تعلمه	تقديم التغذية الراجعة لتذكير التلاميذ بما تم تقديمه من معلومات خلال جلسات البرنامج.	التغذية الراجعة.	ساعة
السابعة عشر	جلسة ختامية	تهيئة المجموعة لإنهاء البرنامج ، وأن يقدم الباحث الشكر لجميع أفراد المجموعة التجريبية علي مشاركتهم في البرنامج ، وتقديم بعض الهدايا للتلاميذ ، وحثهم علي الاستمرار في تحسين حياتهم وتغيير سلوكياتهم.	استمارة تقييم البرنامج ، التعزيز .	ساعة

### تقويم البرنامج :

- يهدف التقويم إلي التعرف علي تقدم المشاركين أثناء الأداء الفعلي ومدى تحقق أهداف جلسات البرنامج ، ويتم ذلك من خلال الأدوات التالية:
- إجراء قياس قبلي : والمتمثل في تطبيق مقياس العنف المدرسي تطبيقاً قبلياً علي عينة البحث .
  - إجراء تقويم بنائي : قام الباحث أثناء تنفيذ جلسات البرنامج بمتابعة التقدم في البرنامج من خلال مناقشة التلاميذ ، للتعرف علي مدى الاستفادة من كل جلسة .
- وبعد الانتهاء من البرنامج تم إجراء قياس بعدي لمقياس العنف المدرسي علي أفراد المجموعة التجريبية .

### إرشادات إجراءات التدريب علي البرنامج :

- ✓ الإعداد الجيد لجلسات البرنامج والتدريب علي كيفية تقديمها.
- ✓ تهيئة جو من الود والمتعة داخل حجرة التدريب لما في ذلك من أثر جيد في تنمية الانفعالات.
- ✓ استخدام التغذية الراجعة لتقديم رسائل إعلامية تفيدهم بمدى تقدمهم في تحقيق أهداف البرنامج.
- ✓ التدرج في تقديم الأنشطة للمتدربين بما يتناسب معهم ليساعدهم ذلك علي النجاح في العمل وعدم الشعور بالإحباط أو الملل.

**صدق البرنامج :** تم عرض البرنامج علي مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدي ارتباط أهداف جلسات البرنامج بخفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" ، ومناسبة المحتوى التدريبي لأهداف كل جلسة ، وأيضاً مناسبة الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة ، ومناسبة أدوات التقييم لأهداف الجلسات.

### الإجراءات التنفيذية للبحث : قام الباحث بالخطوات التالية :

- تطبيق مقياس ستانفور الصورة الخامسة للذكاء ، وذلك لاختيار عينة البحث من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" ، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة ، وبدرجة ذكاء ما بين (٥٠-٧٠) درجة.
- إعداد أدوات البحث وعرضها علي السادة المحكمين لإبداء الرأي في مدي صلاحيتها ، وتم إجراء التعديلات التي أباها المحكمون.
- تطبيق أدوات البحث علي المشاركين في الدراسة الاستطلاعية بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لها.
- قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي قام الباحث بإجراء التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- التطبيق القبلي لمقياس العنف المدرسي علي أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- وقام الباحث بتطبيق جلسات البرنامج التدريبي علي تلاميذ المجموعة التجريبية، وتضمن ذلك مايلي :

- تعريف المتدربين بالبرنامج التدريبي وأهدافه ومحتواه وعدد جلساته .
- الاتفاق مع المشاركين في التدريب علي قواعد العمل أثناء جلسات البرنامج.
- ملاحظة وتسجيل ردود أفعال المشاركين في التدريب أثناء قيامهم بأداء المهام المكلفين بها
- تقديم التعزيز اللفظي الموجب ؛ وذلك بهدف جذب انتباههم وزيادة تركيزهم واستمتاعهم بالمهام المقدمة لهم؛ مما يؤدي إلي مشاركتهم بفاعلية أثناء جلسات البرنامج.
- تم تطبيق مقياس العنف المدرسي علي تلاميذ المجموعة التجريبية مرة أخرى "قياس تتبعي" للكشف عن فعالية البرنامج بعد مرور شهر من التطبيق.

**الأساليب الإحصائية :** تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات إحصائياً :

✓ معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لقياس صدق فقرات مقياس العنف المدرسي .

✓ معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتحقق من ثبات المقياس .

- ✓ اختبار مان - ويتي Mann - Whitney test لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ✓ اختبار ويلكوسون Wilcoxon Signed Ranks Test لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى والتتبعي للمجموعة التجريبية.

### نتائج فروض البحث وتفسيرها :

#### نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية لصالح التطبيق البعدى ". وتم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

\* اختبار ويلكوسون لدى عينتين مرتبطتين "Wilcoxon Signed Ranks Test" وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطي نفس رتب المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم".

#### جدول (٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في قياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية قبل تطبيق البرنامج وبعده

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العنف الموجه نحو الذات	قبلي / بعدى	-	١٢	٦.٥	٧٨	- ٣,٦٨	٠,٠١
		+	٠	٠	٠		
		=	١٢	المجموع			
العنف الموجه نحو الزملاء	قبلي / بعدى	-	١٢	٦.٥	٧٨	- ٣,٧٠	٠,٠١
		+	٠	٠	٠		
		=	٠				

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
		المجموع	١٢				
العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة	قبلي / بعدي	- + =	١٢ ٠ ٠ ١٢	٦.٥ ٠ ٠	٧٨ ٠	-٣,٧٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	قبلي / بعدي	- + =	١٢ ٠ ٠ ١٢	٦.٥ ٠ ٠	٧٨ ٠	- ٣,٦٥	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨      مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي > القبلي.

الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي < القبلي.

صفريّة عندما يكون: البعدي = القبلي.

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

\* وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد العنف الموجه نحو الذات لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد العنف الموجه نحو الذات أقل بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي.

\* وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد العنف الموجه نحو الزملاء لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة



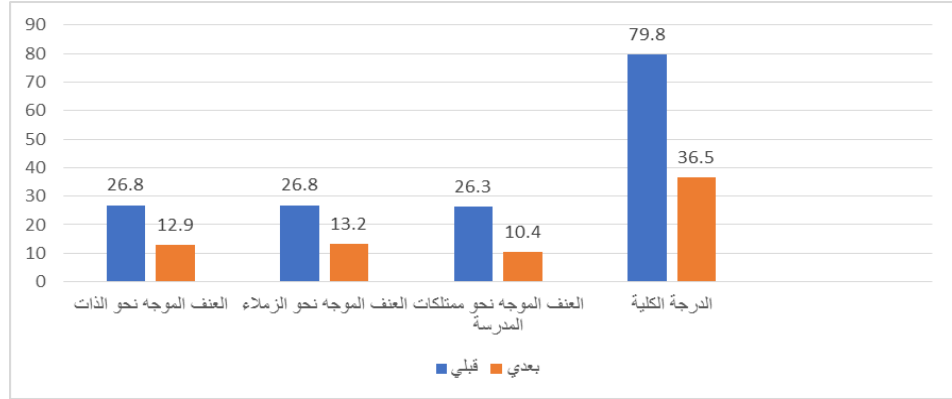
التجريبية في القياس البعدي في بعد العنف الموجه نحو الزملاء أقل بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

\* وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بالمجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي بعد العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في بعد العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة أقل بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية .

\* وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي علي أبعاد مقياس العنف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية لصالح القياس البعدي أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مستوى العنف المدرسي لدى التلاميذ المعاقين ذهنيًا أقل بدلالة إحصائية من نظيره في القياس القبلي.

### شكل (١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في قياس العنف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية قبل تطبيق البرنامج وبعده



### تفسير نتائج الفرض الأول:

تشير نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" لصالح التطبيق البعدي علي مقياس العنف المدرسي ، حيث بلغت قيمة (Z) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (٣,٦٥ -) عند مستوي دلالة (٠.٠١) ، وهذه الفروق لصالح القياس البعدي، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلي ما تعرضت له المجموعة التجريبية من تدريب اثناء جلسات البرنامج ؛ حيث تم تحفيز التلاميذ للمثابرة والإصرار علي النجاح ومواجهة التحديات والصعاب وفي ذات الوقت يتناول التلاميذ الموضوعات بأسلوب أكثر هدوء ، حيث أصبح التلميذ قادر علي الصبر والابتعاد عن السلوك المتسرع وعدم التنفيذ الفوري لكل ما يصل إليه من أفكار عنيفة . مما يشير إلي نمو قدرة التلميذ علي الاستماع للآخرين واحترام أفكارهم وتقبلها . كما أصبح التلميذ قادر علي تقبل الدعابة من أقرانه وتبادلها في جو من المرح دون مضايقات .

ويشير الباحث أيضًا بأن السلوكيات التي تمثل العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في غالبها سلوكيات ناشئة عن طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ ، والتي تسعى من خلال البيئة المحيطة إلي استكمال عناصر الشخصية القوية القادرة والمسيطر ، باستخدام العنف في المدرسة ، وهو في ذلك يلقي اللوم علي الآخرين بحيث يري أنهم دائمًا هم السبب في كل المشاكل التي يتعرض لها ، وهذا أسهم في خلق بيئة تحفيزية للعمل التشاركي للتلاميذ داخل المدرسة مع السيطرة علي الانفعالات المختلفة ، وتجميعهم علي التحدث عن مشاعرهم خلال اليوم الدراسي مثل مشاعر: الغضب، الحيرة، الإحباط، الفرح، السعادة.

كما أن التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية يمرون بمراحل تطويرية عمرية معقدة تخلق فيها أزمات نفسية حادة ، وتفجر لديهم طاقات هائلة ، فيكون التلميذ يتواجه في المدرسة مع الجماعة التي ينتمي إليها بدلاً لجماعة الأسرة ، يبرهن من خلال هذه الجماعة عن قواعد وممارسات جديدة ، من خلالها يحاول تشكيل هويته الأساسية كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها ، بدليل أنهم لا يمارسون العنف علي حدًا بل يمارسون العنف عن طريق عمل جماعي ، فهو إذا سلوك دفاعي جماعي . كما أن السلوك العنيف الذي يمارسه التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في المدرسة هو سلوك اجتماعي يتم عن طريق النمذجة أو التعلم الانتقالي وما يترتب علي هذا السلوك من ثواب وعقاب ، وعندما يحصل التلميذ علي ما يريد باستخدام هذا السلوك يكرر استخدام هذا السلوك العنيف في المواقف الأخرى ، و إما يكون اكتساب السلوك العنيف من خلال ملاحظة النماذج العنيفة التي يشاهدها من قبل والديه أو إخوانه أو أي فرد من أفراد المجتمع الذي يعيش فيه ، ويتميزون بالعنف نتيجة تدني مفهوم الذات لديهم ، وبسبب الإهمال الذي يشعر به التلميذ من طرف الأسرة والمجتمع وصعوبة تكيفه مع أفراد المجتمع ومواكبته لتطوره يلجأ إلي مجموعة تعوض شعوره بالإحباط ، وهذا أسهم بدوره في تقليص السلوكيات الاجتماعية السلبية ، وإيجاد مناخ إيجابي داخل الفصول الدراسية . مما ساعدهم علي اكتساب مهارات شخصية وحياتية تسهم في حياتهم اليومية بنجاح من خلال دعمهم في اتخاذ قرارات جيدة تجعلهم أعضاء فاعلين في مجتمعهم .

وقد جاءت نتائج البحث الحالي متوافقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل: دراسة (رزق، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الطيبار، ٢٠٠٥) ، ودراسة (إبراهيم، ٢٠١٧) ، حيث أشارت هذه الدراسات إلي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس العنف المدرسي ، مما يشير إلي صحة الفرض.

### نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام:

\* اختبار مان - ويتي "Mann - Whitney test" لدي عينتين مستقلتين وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية (أ) وبين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة (ب) في قياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج. والجدول (٨) يوضح نتائج هذا الفرض.

## جدول (٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة وقيمة (Z) في أبعاد مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العنف الموجه نحو الذات	تجريبية	١٢	٦,٥	٧٨	,...	-٤,١٧	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٨,٥	٢٢٢			
العنف الموجه نحو الزملاء	تجريبية	١٢	٦,٥	٧٨	,...	-٤,١٧	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٨,٥	٢٢٢			
العنف الموجه نحو المدرسة	تجريبية	١٢	٦,٥	٧٨	,...	-٤,٢٦	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٨,٥	٢٢٢			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٢	٦,٥	٧٨	,...	-٤,١٨	٠,٠١
	ضابطة	١٢	١٨,٥	٢٢٢			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

\* وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد العنف الموجه نحو الذات لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى العنف الموجه نحو الذات في القياس البعدي أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة

الضابطة لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مما يدل على انخفاض مستوى العنف الموجه نحو الذات .

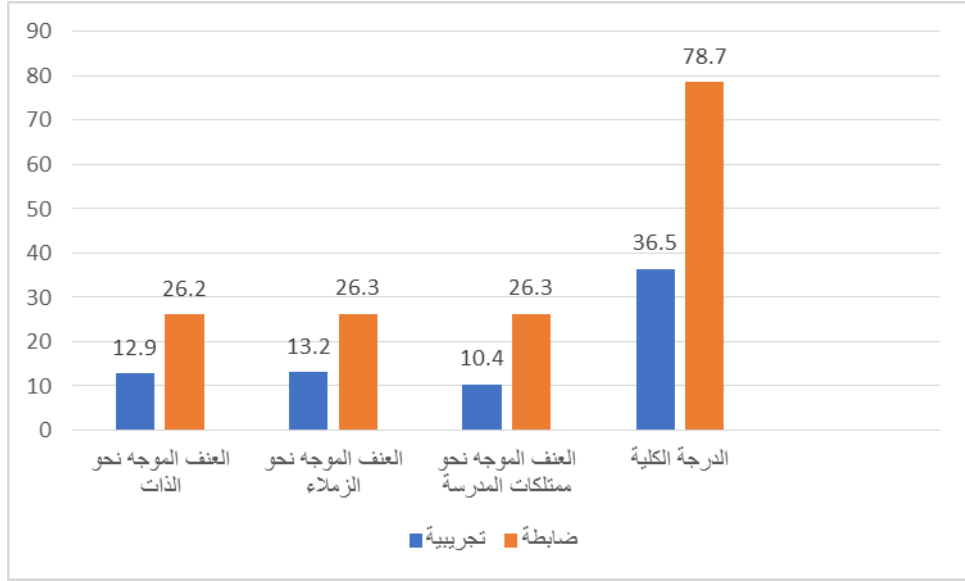
\* وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد العنف الموجه نحو الزملاء لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى العنف الموجه نحو الزملاء في القياس البعدي أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مما يدل على انخفاض العنف الموجه نحو الزملاء لديه .

\* وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة في القياس البعدي أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مما يدل على انخفاض العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة.

\* وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في القياس البعدي أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة مما يدل على انخفاض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

### شكل (٢)

يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج



### تفسير نتائج الفرض الثاني :

تشير نتائج الفرض الثاني إلي وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للعنف المدرسي ؛ مما يشير إلي فاعلية البرنامج في خفض العنف المدرسي ، وتفسر النتيجة السابقة في ضوء تنوع أنشطة البرنامج حيث ساهمت الأنشطة في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" الوعي الذاتي والمثابرة والتحكم بالتهور وعدم التسرع والاندفاع ، وادماج التلاميذ في ممارسة سلوكيات إيجابية من خلال أنشطة البرنامج ساعد ذلك في الإحساس بقيمة ذاتهم والقدرة علي أداء المهام الدراسية المكلفين بها بإيجابية بالرغم من وجود صعوبات يومية تواجههم.

ويمكن تفسير الفروق في ضوء الإشارة إلي اكتساب المشاركين مهارات الوعي بالذات وفهم وسماع كلام الكبار واحترام الآخرين ، والتعاطف معهم ، بالإضافة إلي لعب الدور ومرونة التفكير في التعامل مع الآخرين وحل المشكلات المدرسية ، ولذا كان التدريب علي البرنامج مفيداً في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" ، مما أدى إلي زيادة الثقة بأنفسهم، والمشاركة في أداء المهام الدراسية ، ورفع مستوى العلاقات الاجتماعية مع المعلمين وأقرانهم والبيئة الاجتماعية بشكل عام.

كما تفسر النتيجة السابقة في ضوء تضمن البرنامج لأنشطة تحفيزية تساعد في خفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من خلال المثابرة وتحمل الإحباط والضغوط اليومية ، ومواجهة الصعوبات المختلفة من أجل الوصول إلي تحقيق الأهداف المنشودة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صادق (٢٠١٨) التي اشارت إلي أن عادات العقل تساعد في خفض العنف المدرسي ، وتشير النتائج إلي التحكم بالتهور وعدم الاندفاع والمثابرة والتفكير التبادلي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الهاجري، ٢٠١٩) ، ودراسة (النجار، ٢٠٢١) ، حيث أشارت هذه الدراسات إلي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس العنف المدرسي ، مما يشير إلي صحة الفرض.

### نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة" القابلين للتعلم". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام:

\* اختبار ويلكوكسون لدي عينتين مرتبطتين "Wilcoxon Signed Ranks Test" وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب نفس المجموعة في القياس التتبعي علي مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية فكانت النتائج كما بالجدول (٩) :

#### جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العنف الموجه نحو الذات	بعدي / تتبعي	-	٠	٠	٠	١,١٣	١,٨٠
		+	٢	١,٥٠	٣	-	غير دالة
		=	١٠				
		المجموع	١٢				
العنف الموجه نحو الزملاء	بعدي / تتبعي	-	٣	٢,٦٧	٨	١,١٣	٢,٧٥
		+	١	٢	٢	-	غير دالة
		=	٨				
		المجموع	١٢				
العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة	بعدي / تتبعي	-	١	٥	٥	٧,٠٧	٤,٨٠
		+	٤	٢,٥	١٠	-	غير دالة
		=	٧				
		المجموع	١٢				
الدرجة الكلية	بعدي / تتبعي	-	١	٥	٥	٧,٠٧	٤,٨٠
		+	٤	٢,٥	١٠	-	غير دالة
		=	٧				
		المجموع	١٢				

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

الإشارة السالبة عندما يكون: البعدي > القبلي.

الإشارة الموجبة عندما يكون: البعدي < القبلي.

صفرية عندما يكون: البعدي = القبلي.

### يتضح من جدول (٩) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي علي بعد العنف الموجه نحو الذات أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي علي بعد العنف الموجه نحو الذات لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية .



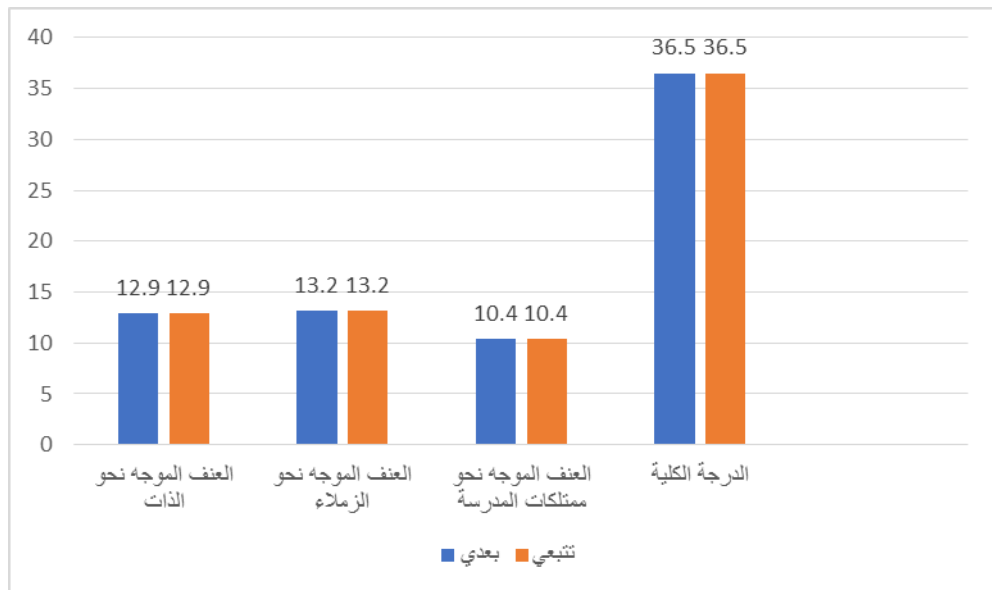
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد العنف الموجه نحو الزملاء أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد العنف الموجه نحو الزملاء لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي بعد العنف الموجه نحو الممتلكات في المدرسة لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية .

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

### شكل (٣)

يوضح الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في القياسين البعدي والتتبعي



**تفسير نتائج الفرض الثالث :**

تشير نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في القياسين البعدي والتتبعي، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي علي عينة البحث الذي كان محتواه متسقاً مع الغرض الذي صمم من أجله، من خلال ما تم تقديمه من مهارات وخبرات انتقلت إليهم وأصبحت سلوكاً يتعايشون به في حياتهم اليومية ، ويرجع استمرار أثر البرنامج إلي أن البرنامج التدريبي القائم علي استراتيجية جماعات المساعدة الذاتية بما تضمنه من فنيات إرشادية متنوعة تشبع حاجات أفراد المجموعة التجريبية لتعلم مهارات الوعي بذاتهم وأيضاً مهارات حياتية متنوعة تساعدهم علي خفض العنف المدرسي لديهم.

كما يرجع بقاء أثر البرنامج إلي تحمل التلاميذ المثابرة في حل المشكلات الحياتية ، واحترام الآخرين وفهم وسماع كلام الكبار ، والتحكم بالتهور وعدم التسرع والاندفاع ، كل هذا ساهم في بقاء أثر البرنامج في خفض العنف المدرسي ، مما يتطلب تعميم نتائج البحث الحالي وإكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" العديد من المهارات السلوكية الإيجابية في مواجهة الصعوبات التي تشجعهم علي استثمار قدراتهم وطاقتهم بطريقة إيجابية والبعد عن السلوكيات غير المرغوبة ، مع المثابرة في التغلب علي العقبات ، ووضع الأهداف والسعي في تحقيقها .

**تعقيب علي نتائج الدراسة :**

إن تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية أثناء جلسات البرنامج أدت إلي نتائج مثمرة في خفض العنف المدرسي واكتساب بعض السلوكيات المرغوبة والسليمة في المواقف التي تواجه التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة "القابلين للتعلم" منها المثابرة علي النجاح في مواجهة الصعوبات والتروفي في تناول الموضوعات بأسلوب أكثر هدوءاً ، وفهم وسماع كلام الكبار وتقبلها ، بالإضافة إلي مراعاة مشاعر زملائهم والاهتمام بها باختيار الكلمات المناسبة والتعاطف مع مشكلات الآخرين، كما أصبح التلميذ قادر علي تقبل الدعابات من الآخرين وتبادلها لإضافة جو من المرح في المواقف التي قد تسبب بعض المضايقات ، كما أدت إلي انخفاض درجاتهم علي مقياس العنف المدرسي فأصبحوا أقل مضايقة لزملائهم ،

ولا يفتعلوا الخلافات معهم ، وأصبحوا أكثر تقبلاً للمعلمين يتفاعلون معهم ولا يضايقونهم ولا يقوموا بتصرفات غير مقبولة أو كلمات غير مناسبة في الفصل الدراسي ، كما ساعد البرنامج علي تفهم التلاميذ أهمية الممتلكات في المدرسة والمحافظة عليها وأصبحوا أقل تخريباً لها ، ويرى الباحث أن التلاميذ كانوا في حاجة إلي من يوجههم ويدربهم علي استخدام طرق وأساليب بديلة يعبرون بها عن طاقاتهم .وقد لاحظ الباحث أثناء جلسات البرنامج بسعادة كبيرة أثناء التعزيز والتشجيع سواء من الباحث أو من الزملاء الآخرين في المجموعة وتبادلوا أفكار جديدة مع بعضهم البعض ، كما ظهر التنافس في عرض السلوكيات المقبولة أثناء جلسات البرنامج والتي استمرت حتي نهاية جلسات البرنامج وترسخت داخلهم لتحل مكاناً جديداً بدلاً من السلوكيات غير المقبولة .

إن العنف المدرسي سلوك متشابك ومعقد نتاج تفاعل التلميذ العنيف مع جميع أفراد المجتمع وليس المدرسة فقط وبالتالي قد يكون للوالدين دوراً لا يستهان به في استمرار عدم تحسن السلوك عند التلميذ حيث يقوم بدورهما في رعايته نفسياً وجسدياً حتي يخرج للمجتمع فرداً صالحاً مؤهلاً لاستكمال مسيرته. ولابد من إعادة الترابط الأسري أمام التلميذ ، ليخفف ذلك من أعبائه ، وكذلك لابد من الحوار معه بدلاً من ضربه أو تعنيفه. فالبرنامج لم يغير البيئة المحيطة بالتلميذ واقتصر التدريب علي بعض التلاميذ دون الآخرين .وقد يكون العنف نحو الزملاء ليس نتاج عن الظروف المدرسية فقط بل ناتج أيضاً عن تفاعل العوامل الشخصية والبيئية التي يتسبب من خلالها الكبت والحرمان والاحساس بالخطر ممن حوله وذلك يدفع الطفل بعدم الشعور بالذنب ويشعر بالسعادة عندما يؤذي أقرانه ، وقد يكون ذلك نتيجة العقاب المستمر للطفل من والديه فيبحث عن شخص ليقوم بممارسة عنفه وتفرغ طاقته عليه بعدما انتهت جلسات البرنامج التي كانت تساعده في تفرغ انفعالاته وتهدئة غضبه بشكل إيجابي.

### وبالتالي يوصي البحث بما يأتي :

- ١- إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية تستند إلي المنظور التكاملية في أبحاث العنف المدرسي لذوي الإعاقة الذهنية .
- ٢- الاهتمام بالدراسات التي تتناول البرامج التدريبية والارشادية والعلاجية ومدى فاعليتها في الحد من العنف المدرسي بالتطبيق الميداني لها في كافة قطاعات التعليم بمراحله المختلفة .
- ٣- تفعيل دور أخصائي الإعاقة العقلية داخل مدارس التربية الفكرية .

- ٤- العمل علي تنسيق الجهود المشتركة وتكامل الأدوار التربوية لخفض العنف المدرسي لدي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية .
- ٥- الاهتمام بالبرامج المدرسية التي تنمي قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ومواهبهم وأفكارهم والتي تسهم في استثمار أوقاتهم.
- ٦- الاهتمام تأهيل المعلمين وإدارات المدارس الفكرية بالتعامل مع مشكلات العنف المدرسي من خلال برامج متخصصة .
- ٧- عقد ندوات من خلال المتخصصين تتناول العنف واثارة السلبية علي الفرد والمجتمع والأسرة وكيفية التخفيف منه.
- ٨- عقد برامج توعية للآباء والأمهات ودورهم في خفض العنف المدرسي .
- ٩- أثر وسائل الأعلام ودورها في خفض العنف المدرسي

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم ، أحمد محمد الهادي.(٢٠١٧). رؤية الطلاب لمدي فعالية مؤسسات الضبط الاجتماعي في مواجهة العنف المدرسي . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة المنصورة .كلية الآداب.
- إبراهيم، إيمان محمد جمال الدين.(٢٠٠٨) .العنف كما يدركه المراهق ١٥-١٦ سنة.رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة عين شمس .معهد الدراسات العليا للطفولة .
- أبوالنيل،محمود السيد، طه، محمد ،عبدالسميع،عبد الموجود.(٢٠١٣).مقياس ستانفورد-بنيه(الصورة الخامسة).القاهرة:المؤسسة العربية للاختبارات .
- الباروني،فتحية عبدالله.(٢٠١٤).العنف المدرسي.بحث منشور.مجلة رواق المعرفة.جامعة طرابلس .
- ٢٤.(١)١٦٣-١٨٥.
- البطاينة،أسامه محمد.(٢٠٠٧).علم النفس الطفل والعادي.عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- الخميسي،السيد سلامة، الشامي،محمد محمد.(٢٠١٠). مواجهة العنف المدرسي تربويًا.دمياط:مكتبة نانسي .

الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٦). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. الأردن: دار الشروق.

الشرييني، زكريا. (٢٠٠٠). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.  
الشيخلي، خالد خليل. (٢٠٠٥). المشكلات السلوكية لدى الأطفال "الظاهرة-الوقاية-العلاج". الإمارات العربية المتحدة (العين): دار القلم للنشر والتوزيع.

الشوريجي، نبيلة عباس. (٢٠٠٣). المشكلات النفسية للأطفال "أسبابها-علاجها". القاهرة: دار النهضة العربية.

الطيبار، فهد بن علي بن عبد العزيز. (٢٠٠٥). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. كلية الدراسات العليا.

العلي، مها محمد. (٢٠١٥). أشكال الإيذاء المدرسي بمدارس البنات في بعض محافظات المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية "دراسة مسحية". بحث منشور. مجلة التربية الخاصة. جامعة الزقازيق. مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية. (١١٤). ١٣٦-١٧٢.

العناني، حنان عبد الحميد. (٢٠٠٠). الطفل والأسرة والمجتمع. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.  
العيسوي، عبد الرحمن. (١٩٩٩). الإرشاد النفسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.  
المحسن، سلامة عقيل سلامة. (٢٠١٦). عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق. بحث منشور. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. كلية التربية. (ج ٤٤). ١٣١-١٧٠.

النجار، حسين عبد المجيد مفلح. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في مهارات التواصل في تقليل مستوى العنف المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم. بحث منشور. مجلة العلوم التربوية. السعودية. جامعة الملك عبد العزيز.

المري، محمد، خليل، محمد، عطية، عبد الظاهر. (٢٠١٤). مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بعد ثورة ٢٥ يناير. جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية. (٨٤). ١-٤٣.  
المصري، إيهاب عيسي، عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٤). العنف المدرسي (مفهومه-أسبابه-علاجه). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- الميموني، عبدالله عوض مزيد. (٢٠١٧). القيم المناهضة للعنف دراسة مقارنة بين جيلي الآباء والأبناء. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. كلية العلوم الاجتماعية .
- الهاجري، مشاعل راجح سعود العصفور. (٢٠١٩). المظاهر المستجدة للعنف المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. بحث منشور. جامعة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية . ٢٠ (٩). ٥٦١-٥٧٥.
- الإمام ،محمد صالح ،الخالدة،فؤاد. (٢٠١٠). الإعاقة العقلية في ضوء نظرية العقل. عمان: دار الثقافة للنشر .
- حسين، طه عبد العظيم. (٢٠١٠). استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشغبة في التعليم. الإسكندرية : دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر .
- راضي، فوقيمة محمد. (٢٠١٤). تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدي التلاميذ ضحايا مشغبة الأقران في المدرسة. بحث منشور في قضايا ومشكلات معاصرة في الصحة النفسية. المملكة العربية السعودية . الرياض .
- رزق، سندس الشبراوي محمد. (٢٠٠٦). الأبعاد الاجتماعية والمدرسية لظاهرة العنف الطلابي في المدارس الثانوية .رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة المنصورة . كلية التربية .
- رشاد، جيهان محمد، سالم، عمرو فكري. (٢٠١٩). المناخ المدرسي والعوامل النفسية الاجتماعية في علاقتها بالعنف المدرسي من وجهة نظر الطلاب (دراسة مقارنة). بحث منشور. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. ع٣٥ (١)، ٩٢-١٢٦.
- رقبان، نعمة مصطفى. (٢٠٠٤). نمو ورعاية الطفل بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.
- سعيد، ناجي عبد العظيم. (٢٠٠٦). تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .
- صابر، إيمان جواد قاسي. (٢٠١٦). عوامل العنف المدرسي "دراسة ميدانية علي عينة من طلاب المرحلة الإعدادية في القبة . بحث منشور. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية . جامعة بنغازي. (١٣). ١- ٣١.

- صادق، مروة صادق أحمد. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم علي عادات العقل في خفض العنف المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. بحث منشور. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. (٥٦). ١٩٩-٢٤٦.
- فرج، طريف شوقي. (٢٠٠٤). علم النفس الاجتماعي المعاصر. ط٢. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع .
- عبدالعظيم، حمدي عبدالله. (٢٠١٢). برامج تعديل السلوك "مجموعة برامج علمية ونماذج تطبيقية" . القاهرة : مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
- عبد القادر، العبادية. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي "دراسة تجريبية بثانوية أحمد بن بله بوادي ارهيو - ولاية غليزان". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران. كلية العلوم الاجتماعية.
- عبدالله ، شهاب جابر. (٢٠١٢). جماعات المساعدة الذاتية في خدمة الجماعة ومواجهة السلوك العدوانى لدي الأطفال المودعين بالمؤسسات الإيوائية .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم. كلية الخدمة الاجتماعية .
- عبدالله، معتز سيد، خليفة، عبداللطيف محمد. (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دارغريب للطباعة والنشر والتوزيع .
- عبد المعطي، حسن مصطفى. (٢٠٠٩). في الصحة النفسية "المقاييس النفسية المقننة". القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .
- كوافحة، تيسير مفلح ، عبدالعزيز، عمر فواز. (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة . ط٤. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مدكور، إبراهيم. (١٩٨٠). المعجم الوجيز. القاهرة: دار التحرير للطبع والنشر .
- منظمة الصحة العالمية. (٢٠٠٨). الوقاية من العنف والإصابات (دليل لوزارات الصحة). القاهرة : المكتب الإقليمي لشرق المتوسط .
- مينا، طلعت ذكري. (٢٠٠٤). التنشئة الأسرية وأثرها في حياة الأطفال. القاهرة: دار الحديث للطباعة.
- هنيلي، مارتين. (٢٠٠٦). خصائص الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب الجامعي (العين).

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adams ,R.(2006).Self-help and empowerment.Macmillan Hampshire .Hong Kong.
- Ashleigh,B.,Adam,B.,Jessica.J&Farooq.(2018).Developmento of acognitive behavioral therapy-based guided self-help intervention for aduts with intellectual disability .U.S.A.(Canada).journal Of Applied Research in Intellectual Disabilits.
- Archibald, M. E.(2007).The evolution of self – help. printed in the United Sates of America New York .
- Barber,J.G.(2002).Social work with addictions.U.S.A.New York.B.A.S.W.Pal grave.Macmillan.
- Barkman, T.(1976). Experiential knowledge, a new concept for the analysis of self-help groups. in breul. frank (des): Social service reveal Chicago the UAniversity of Chicago.
- Brock,S.E.,Nickerson,A.B.,Reeves,M.A.,Jimerson,S.R.,Lieberman,R.A &Feinberg,T.A.(2009). School crisis prevention and intervention: the pREPaRE model. Bethesda. MD: National Association of School Psychologists.
- Camacho,E.(2016). Minority student perceptions of mental health. [Journal of Undergraduate Research](#). 14(1). Article 6.35-54.
- Clark,C.N.(2008).Group leader ship skills.4th edition. Springer Publishing Company . New York.
- Charlis , Z.(2009).Social with group Acompressive work book .seventh edition brooks . cole cengage learning . Brazil.
- Chaplin, E. Marshall, T. K.(2017). The case for guided self-help for people with intellectual disabilities. Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities. 11 (3), 126-13.



- Cheng, T.C. (2013). Intimate partner violence and welfare participation: A longitudinal causal analysis. *Journal of Interpersonal Violence*. 28 (4) .808-830 .
- Collings,S. Strnadová,I& Loblinzk, J.(2020). Benefits and limits of peer support for mothers with intellectual disability affected by domestic violence and child protection.Overview of Attention for Article Published in Disability.
- Corey,G.(2009).Theory and practice of counseling and psychotherapy. California. Cole Publishing Company.
- Cowan,K.Paine,C.(2015).School safety: what really works principal leadership retrieved From.13(7).  
[http://www.nasponline.org/resources/principals/March\\_13\\_School\\_Safety](http://www.nasponline.org/resources/principals/March_13_School_Safety)
- Daniels ,J. A.,Bradley, M.(2011).Preventing lethal school violence .New york. Spring Street.
- Daniels,J.A,Craig,S.J.(2015).Violence in schools . New York(London).Springer Cham Heidelberg.
- David ,F. J .(2006) .Joining together group theory and group skills . Ninth Edition. Printed in the United States of America. New York.
- Dorind.(1991).Group therapy with mentally adults "research in development disabilities. 12( 3).
- [Nyokangi,D. Phasha,N.](#)(2015).Factors contributing to sexual violence at selected schools for learners with mild intellectual disability in south africa. [Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities](#). 29(3).231-241.
- Farmer,T.Lane,K.Lee,D&Lambert,K.(2017).The social functions of antisocial behavior: considerations for school violence

- prevention strategies for students with disabilities. Review your remote access options for SAGE Journals.
- Fim,L.(1995).Fundamentals of social intervention .New york.Colombia University.
- Fogel,A.(1995).Developing through relationship origins of communication self and culture .London. New York.
- Frogiel, M.(1993). The psychology problem solver”A complete solution guide to andy text book”.New Jersey. Piscataway. Research and Educational Association.
- Gartner, A. Riessmen, F.(2008) .Self-help models and consumer intensive health practice in AJPH . 2008 . 66( 8) .
- Garvinetal,C.(2002).Hand book of social work with group .the Guilfordpress. London. New York.
- Gereluk, D.,Donlevy, J&Thompson ,M. (2017). Normative considerations in the aftermath of gun violence in schools.educational theory [serial online]. August 1, 2015;65(4):459-474. Available from: ERIC, Ipswich. MA. Accessed March 25-2017.
- Ghadoliya, M.K.(2003) . Empowering women through self-help groups role of distance education , Bangladesh .
- Gordon,E.(2005).Peer tutoring: teacher's resource guide. Maryland: the Rowman and Littlefield publishing group, Inc.
- Gret,D.G.Erik,D.G.(2016).Development of self-help, language, and academic skills in persons with down syndrome. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 13 (2). Cited 4 times,120-131.

- Hatton, C. Dickson, K. Gone, R. Caine, A. & Bromley, J. E. (2012). Clinical psychology and people with intellectual disabilities. (97). John Wiley & Sons.
- Jacobs, L. (2013). Towards understanding different faces of school violence in different.
- Jule, W. j. (1987). Behavior modification for people with mental handicaps. Second Edition. London .New York.
- Karni, N. (2014). Effectiveness of an intervention on verbal violence among students with intellectual disabilities. International Journal of Secondary Education. Department of Special Education .University of Haifa. 2(5), 87-93.
- Kim, K. Park, K. (2019). Experiences and perceptions of parents who participated in self-help groups to support communication of children with physical and intellectual disabilities. Korean Journal of Physical. Multiple and Health Disabilities. 62 (4). Cited 3 times, 207-229.
- Knight, R., Jahoda, A., Scott, K. & Andrew, K. (2019). "Getting into it": people with intellectual disabilities' experiences and views of behavioural activation and guided self-help for depression. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 32(4), 819-830.
- Lawson, T. R. Trapenberg, G. (2007). The effects of implementing a classwide peer tutoring model on social approvals and disapprovals emitted during unstructured free time. Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, 4(2), 471-482. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100385>

- Lund, E.M. (2020). Interpersonal violence against people with disabilities: additional concerns and considerations in the COVID pandemic. *Rehabilitation Psychology*. 65(3), 199-205.  
<https://doi.org/10.1037/rep0000347>.
- Lunneblad, J. (2019). *Policing schools: school violence and the juridification of youth*. Sweden . Springer Nature Switzerland.
- Macolma, B. (2004). Self-help groups for individuals who experience mental distress "proceedings of a self-groups members symposium and are we view of selected literature" . Mental Health Foundation .
- Martin, M.P. (2010) Self-help groups overview . benefits . results . available at: <http://www.psychology.jrank.org>.
- Miller, T. W. (2008). *School violence and primary prevention*. New York. Spring Street.
- Nair, S. Jagannathan, A. Kudumallige, S. Kumar, C.N. & Thirhalli, J. (2018). Need for micro-finance self-help groups among women family caregivers of persons with mental disability in rural India. *Mental Health and Social Inclusion*. 22 (1). Cited 1 time , 34-45.
- Nyokang, D. & Phasha, N. (2015). Factors contributing to sexual violence at selected schools for learners with mild intellectual disability in south Africa. *Pretoria. University of South Africa*. 29(3). 231-241
- Oxford. (2006). *Oxford word power* . Oxford University Press. New York.
- Page, J., Daniels, J.A. & Craig, S.J. (2015). *Violence in schools*, U.S.A. Florida.

- Perkins, S. Bormann, S. & Graham. (2013). [Violence exposure and the development of school-related functioning: mental health, neurocognition, and learning. HHS Author Manuscripts. 17\(1\): 89–98.](#)
- Promussas, L. (2017). Lobby 4 Kids "A network for children. Vienna Austria. Padiatrie Und Padologia .52(1).
- Refeccatischiti. (1991). Drugs and behavior, Sage Publications, The International Professional Publishers. New Fury Park. London. New Delhi.
- Scheeler, M. C. Congdon, M. & Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through Bug-in-Ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. [Review your remote access options for SAGE Journals. 33\(1\). <https://doi.org/10.1177/0888406409357013>](#)
- Scott, W. Shelly, T. Amy, C. Mary, W. & Greg, M. (2003). Stanting self help Group "empowering roles for social work professionals in social work with group. 26(3).
- Silvia, S. Blitstein, J. Williams, J. Ringwalt. Dusenbury, L. & Hansen, W. (2011) . National center for education evaluation and regional assistance , impacts of a violence prevention program for middle schools: findings after 3 years of implementation. Executive Summary. NCEE. 4018.
- Son, R. Richards, D. A. (2006). Self-help to wards the next generation in behavioral and cognitive psychotherapy . 34(2)
- Stenhoff, D. M. [Lignugaris, K](#) & Benjamin. (2007) A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. [review your remote access options for](#)

[SAGE Journals](https://doi.org/10.1177/001440290707400101).74(1).

<https://doi.org/10.1177/001440290707400101>.

Sugarman ,M.(1998). Peer counseling and self-help group facilitation for people who totter . National steering project.

Tamir, S.(2017).Willingness to seek help for dealing with school violence among students with intellectual disability: The connection between different types of violence, level of distress and help seeking.Master's Degree in the School of Education. Bar-Ilan University.

Trotazer,J.P. (2006).The counseior and the group integration theory "training and practice".(Fourth Edition).Rout Ledge Tayleroz Francis.

Turkum,A.S. (2011). School violence: To what extent do perceptions of problem-solving skills protect adolescents? educational sciences: theory and practice. 11(1),127-132.

Fim,L.(1995).Fundamentals of social intervention . NewYork.Colombia University.

Wosnitza,J.Marold,S.Labitzke,N.Woods,M.Amanda,K&Stuart,A.(2015). Consistently inconsistent: teachers' beliefs about help seeking and giving when students work in groups. teachers and teaching: theory and practice, 21 (1) 74-86.