برنامج درامي للحد من بعض مشكلات التنمر لدى أطفال الروضة المدمجين

إعداد

أ٠م٠د/ علا حسن كامل سيد(*)

تعتبر مرحلة رياض الأطفال من المراحل المهمة في تكوين اتجاهات الطفل وميوله، وفي هذه المرحلة يبدأ تفاعل الطفل مع البيئة ومع المحيطين به على نطاق أوسع، حيث ينتقل من بيئة الأسرة إلى بيئة الروضة فيبدأ تفاعله مع أقرانه سواء كان من الأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، ولذلك فإن كافة المجتمعات المتقدمة تسعي إلى استثمار كافة طاقتها وقدراتها لرعاية وعناية أطفالها وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تطوير المنظومة التعليمية بإعادة دمجهم داخل المجتمع بصورة فعالة كلٌ وفقاً لقدراته.

وقد تغيرت نظرة المجتمع في الأونة الأخيرة لهؤلاء الأطفال فبعد أن كان مصيرهم العزل في مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح لهم الحق في ممارسة حقوقهم وإشباع حاجتهم داخل مؤسسات الدمج وذلك "وفقاً للقرار الوزاري المصري رقم ٢٥٢ بتاريخ أغسطس ٢٠١٧" بشأن قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة بمدارس التعليم العام(١).

وقد أشار "**بطرس حافظ بطرس**" **(٢٠٠٩)**(٢)، "**كمال سالم**" **(٢٠١٣)** (٣)، "**فاروق الروس**" **(٢٠١٣)**(٤)، و "**تشيرز فورلين**" **(2016) "Chrisforlin"** (٥) إلى أهمية تطبيق سياسة الدمج، وإنها تمثل الطريقة الأفضل للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لما لها من تأثير إيجابي على نمو الطفل وإشباع رغباته واحتياجاته وتقبل المجتمع له.

وعلى الرغم من نجاح وأهمية تطبيق سياسة الدمج في المؤسسات التعليمية فقد يتعرض بعض الأطفال المدمجين سواء العاديين أو ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى بعض المشكلات

(*) أستاذ مناهج الطفل المساعد – قسم العلوم الأساسية كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.

(١) وزارة التربية التعليم (٢٠١٧): **قانون الدمج بالمدارس الحكومية**، جمهورية مصر العربية.

(٢) بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٩): **سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص ٢٣-٢٥.

(٣) كمال سليم (٢٠١٣): **الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص ٣٠-٣٢.

(٤) فاروق الروسان (٢٠١٣): **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ص٩٧.

(5) Chris Forlin (2012): **Future direction for inclusive teacher education**. Routledge, London, p.44.

التي أصبحت مشكلات شائعة في مجتمعنا بوقتنا الحالي، حيث تعد مشكلة التنمر من المشكلات الأكثر شيوعاً بين الأطفال وفي مؤسسات الدمج، فهي تمثل خطورة على بناء شخصية الطفل، وضعف دافعيته للتعلم والإنجاز، ويمكن أن تتسبب في فقدان الطفل لمشاعر الحب والعطف والألفة والرغبة في العزلة.

وهذا ما أكدت عليه دراسة كلاً من "**سميث**" **(Smith) (2015)**[١]، "**سوزيت وآخرون**" **"Suzatetal" (2018)** [٢] إلى خطورة وتفشي ظاهرة التنمر بين الأطفال حيث تترك الكثير من الآثار النفسية السلبية سواء كان على الطفل المتنمر أو المتنمر عليه وخاصة في مؤسسات الدمج.

ويعد المدخل الدرامي إحدى المداخل التربوية والتعليمية والترفيهية الهامة التي يمكن أن تسهم في تعديل بعض المشكلات السلوكية للأطفال، وتنمية جوانب الطفل، وتنمية روح المشاركة والتعاون والألفة بين الأطفال.

وقد أشار كلاً من "**كمال الدين حسين**" **(٢٠١٠)**[٣]، و"**إرين ماسوني**" **"Erin Massoni" (2016)**[٤] إلى أهمية الأنشطة الدرامية في تعديل سلوكيات الأطفال ومساعدتهم على التواصل وتكوين علاقات مع أقرانهم، وتدريبهم على أداب الحديث والحوار وتقبل الآخر.

مشكلة البحث:

بدأ الإحساس بمشكلة البحث من خلال خبرة الباحثة الميدانية في الإشراف على طالبات التدريب الميداني، حيث لاحظت الباحثة قصور في التواصل والتفاعل بين الأطفال المدمجين (العادين) وذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وعدم مشاركتهم في الألعاب والأنشطة سوياً، وظهر ذلك واضحاً أيضاً من خلال شعور بعض الأطفال بالعزلة، أو اندماج كل مجموعة متشابهة من هؤلاء الأطفال مع بعضهم، وكذلك وجود بعض الأطفال يشعرون منهم بالخوف والخجل، وعدم قبول الآخرين، ولاحظت الباحثة أيضاً أن هناك ظاهرة متنشرة بين الأطفال المدمجين وبدت من خلال سلوكيات واضحة من المتنمر والطفل المتنمر عليه، كالعدوان، والفوضوية، وسوء التوافق الاجتماعي، ونبذ فئة من الأطفال لغيرها، وسخرية بعض الأطفال لبعضهم، والتنبذ بالألفاظ أو

---

(1) Smit, S. (2015): **Kids hurting kids: Bullies in the schoolyard**. Mothering Magazine, 7 (12), pp. 43-59.

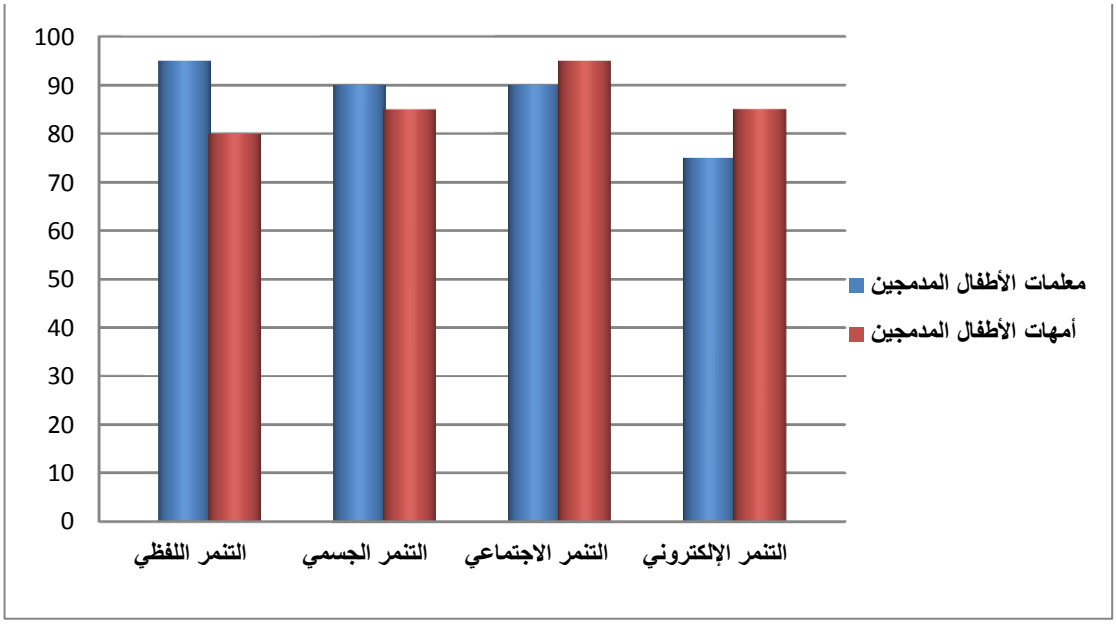
(2) Suzet L.T.; Samara, M. & Wolke, D. (2018): **Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/ victim: A meta-analysis study**. Child Abuse & Neglect, 37) (12), pp. 1091-1108.

(٣) كمال الدين حسين (٢٠١٠): "**المسرح وتعديل السلوك**"، دار المعارف، القاهرة، ص ٢٥-٢٦.

(4) Erin Massoni (2011): **Positive effect of extra curricular activities on student.** ESSALL, Vol. 19 (27), p. 87.

الإيماءات، والتعدي الجسدي، والإساءة والمعاكسات باستخدام وسائل الاتصال الحديثة، مما ينتج عنه بعض المشكلات النفسية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال سواء المتنمرون أو المتنمر عليهم.

وللتحقق من تلك الملاحظات قامت الباحثة باستطلاع رأي (٢٠) معلمة من المعلمات بالروضة التي تطبيق سياسة الدمج **(ملحق ٣)**، وإجراء مقابلة مع (٢٠) من أمهات الأطفال المدمجين **(ملحق ٤)** للتعرف على مشكلات التنمر التي يتعرض لها بعض الأطفال، أو من يقومون بها، وما لها من آثار نفسية واجتماعية على هؤلاء الأطفال المدمجين، وقد أسفرت نتائج استطلاع الرأي والمقابلة، كما هو موضح بالشكل (١)



شكل (١)

يوضح آراء ووجهات نظر معلمات وأمهات الأطفال المدمجين حول مشكلات التنمر

ويوضح شكل (١) ما يلي:

- نسبة (٩٥%) من المعلمات، ونسبته (٨٠%) من الأمهات أكدوا على وجود مشكلات خاصة بالتنمر اللفظي للأطفال المدمجين.
- نسبة (٩٠%) من المعلمات، ونسبته (٨٥%) من الأمهات أكدوا على وجود مشكلات خاصة بالتنمر الجسمي للأطفال المدمجين.
- نسبة (٩٠%) من المعلمات، ونسبته (٩٥%) من الأمهات أكدوا على وجود مشكلات خاصة مرتبطة بالتنمر الاجتماعي.
- نسبة (٧٥%) من المعلمات، ونسبته (٨٥%) من الأمهات أكدوا على وجود مشكلات خاصة مرتبطة بالتنمر الإلكتروني.

ويتضح مما سبق وجود اتفاق بين معلمات وأمهات الأطفال المدمجين على وجود مشكلات للتنمر بين الأطفال في الروضات التي تطبق نظام الدمج سوءا كان هذا التنمر (لفظي

– جسمي – اجتماعي – وإلكتروني) مما يعيق من تكيف هؤلاء الأطفال مع بعضهم والعزوف عن الذهاب إلى الروضة أو معاناة الأطفال من آثار نفسية واجتماعية سلبية تؤثر على مسيرة نموهم بشكل سوي.

لذا سيحاول البحث الحالي الحد من هذه المشكلات الخاصة بالتنمر لدى أطفال الروضة المدمجين من خلال برنامج الدراما.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

– ما فاعلية برنامج الدراما للحد من مشكلات التنمر لدى أطفال الروضة المدمجين.

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

– ما مشكلات التنمر التي يجب الحد منها لدى أطفال الروضة المدمجين.
– ما مكونات برنامج الدراما للحد من مشكلات التنمر لأطفال الروضة المدمجين.
– ما إمكانية استمرار فاعلية برنامج الدراما للحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين بعد شهر من تطبيقه.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١– تحديد المشكلات الخاصة بالتنمر التي يعاني منها أطفال الروضة المدمجين.
٢– تصميم برنامج قائم على الدراما للحد من بعض مشكلات التنمر للأطفال المدمجين.
٣– التحقق من فاعلية البرنامج القائم على الدراما للحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين.

أهمية البحث

تبرز أهمية البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

– الوقوف على أهمية استخدام الدراما في الحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين.
– إلقاء الضوء على بعض المهارات التي يحتاجها الأطفال المدمجين لتقليص مشكلات التنمر فيما بينهم.
– تزويد معلمات الروضة في مؤسسات الدمج بمهارات توظيف الدراما للحد من مشكلات التنمر بين الأطفال المدمجين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

– توجيه أنظار المهتمين والقائمين على رعاية الأطفال المدمجين على أهمية الدراما في تعديل وتحسين سلوكيات الأطفال المدمجين المتمنرون أو المتنمر عليهم.
– يساعد برنامج الدراسة الحالية مؤسسات الدمج للأطفال على توفير غرفة متعددة المصادر لتقديم الأنشطة الدرامية بشكل فعال.
– توعية أولياء الأمور بأهمية دمج الأطفال العادين مع ذويهم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

- قد يفيد برنامج الحالي في تقليل مشكلات التنمر للأطفال المدمجين وزيادة تقبلهم لبعض وتكيفهم داخل مؤسسات الدمج.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي لمناسبتها لطبيعة هذا البحث، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في تحليل الإطار النظري وبناء أدوات الدراسة، كما استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئين (تجريبية، ضابطة) وباستخدام القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين لمعرفة تأثير (البرنامج الدرامي) كمتغير مستقل على مشكلات التنمر (كمتغير تابع).

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية:

أولاً: أدوات جمع البيانات:

١- اختبار ستانفورد- بينيه "الصورة الخامسة". ملحق(١)
(إعداد: جال هـ رويد،٢٠٠٣)، (تعريب وتقنين: صفوت فرج، ٢٠١١)

٢- استمارة استطلاع اراء الخبراء والمحكمين على مشكلات التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال. إعداد/الباحثة (ملحق ٢)

٣- استمارة استطلاع رأى معلمات الروضة حول واقع مشكلات التنمر في مؤسسات الدمج.
إعداد/الباحثة (ملحق ٣)

٤- استمارة مقابلة لأمهات الأطفال المدمجين حول واقع مشكلات التنمر في مؤسسات الدمج
إجراء/الباحثة (ملحق ٤)

ثانياً: الأدوات المستخدمة في البحث:

٥- مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين. إعداد/ الباحثة (ملحق ٥)

٦- بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المدمجين المرتبطة بمشكلات التنمر.
إعداد/ الباحثة (ملحق ٦)

٧- البرنامج الدرامي للحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين.
إعداد/ الباحثة (ملحق ٧)

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث على النحو التالي:

- **الحدود البشرية:**

تتكون عينة البحث من (٦٠) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم على مجموعة تجريبية (٢٦ طفل عادي، ٤ أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة)، والمجموعة الضابطة (٢٦ طفل عادي، ٤ أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة).

- **الحدود المكانية:**

يقتصر حدود البحث المكانية على روضتي الإمام علي، وميت عقبة التابعين لإدارة العجوزة التعليمية، بمحافظة الجيزة.

الحدود الزمنية للبحث:

يتم تطبيق البحث على مدار (٩ أسبوع) بواقع أربعة أيام في الأسبوع، حيث بلغ إجمالي عدد ساعات البرنامج (٧٢ ساعة) مقسمين على ٣٦ لقاء أنشطة درامية متنوعة ما بين (الدراما الإبداعية – النشاط التمثيلي).

مصطلحات البحث:

وقد عرفتهم الباحثة إجرائياً على النحو التالي:

١- الدمج "Integration":

هو عبارة عن نظام يتيح الفرصة لتفاعل وتواصل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، دون تميز لفئة على الأخرى وتوفير المناخ التربوي والتعليمي الذي يسهم في تكيف هؤلاء الأطفال وإتاحة الفرصة لهم للتعلم بشكل أفضل.

٢- برنامج الدراما "A dramatic of program"

هو مجموعة من الأنشطة الدرامية التي تتنوع بين (الدراما الإبداعية – النشاط التمثيلي) وتدور في مواقف ذات طبيعة تربوية وتعليمية تعمل على الحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين في مؤسسات الدمج، وتحددت في البحث الحالي في:

أ- الدراما الإبداعية (Creative drama):

هي إحدى أشكال دراما الطفل التي تسهم في تعديل السلوك وتنمية جوانب النمو لدى الأطفال وتعتمد على الارتجال ولعب الأدوار بدون نص وأدوات مسبقة وبدون جمهور.

ب- النشاط التمثيلي (acting – out):

وهي إحدى أشكال دراما الطفل التي تعتمد على تقنيات العرض المسرحي، وتسهم في تعديل سلوكيات الأطفال وزيادة دافعتيهم للتعلم.

٣- مشكلات التنمر (Bullying problem)

هي مجموعة من المشكلات التي تنبع عنه تكرار بعض السلوكيات التي تسبب في أذي مقصود من الطفل المتنمر للطفل المتنمر عليه (الضحية) وقد يكون هذا الإيذاء له أشكال متعددة (لفظية – جسدية- اجتماعية – انفعالية- جنسية – الكترونية)، وقد تحددت أشكال التنمر في البحث الحالي كالآتي:

أ- التنمر اللفظي (Verbal bullying):

هو هجوم من الطفل المتنمر على الطفل (المتنمر عليه) بالسباب والنبذ بالألفاظ والسخرية والاستهزاء بالقول والكلمات.

ب- التنمر الجسمي (Physical bullying):

هو هجوم من الطفل المتنمر على الطفل (المتنمر عليه) بالضرب والتعدي بالأيدي بهدف السيطرة وفرض السلطة على أقرانه.

ج- التنمر الاجتماعي (social bullying)

هو هجوم من الطفل المتنمر على الطفل (المتنمر عليه) بهدف السرقة أو السخرية أو التحقير أو التقليل من شأنه أقرانه بهدف الشعور بالسعادة على حساب الآخرين.

د- التنمر الإلكتروني (Electronic bullying):

هو هجوم من الطفل المتنمر على الطفل (المتنمر عليه) بهدف التهديد والقلق أو السخرية عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

سوف يتم تناول الإطار النظري من خلال ثلاث مباحث رئيسية كالآتي:

- المبحث الأول: نظام الدمج.
- المبحث الثاني: الدراما والطفل.
- المبحث الثالث: مشكلات التنمر.

المبحث الأول: نظام الدمج:

لقد تعددت الآراء ووجهات النظر بشأن نظام الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين بين مؤيد ومعارض، وبالرغم من ذلك فقد حظي نظام الدمج باهتمام كبير بين علماء التربية لما له من أهمية كبيرة في مساعدة هؤلاء الأطفال على التكيف داخل المجتمع وشعورهم بالتقبل وسط أقرانهم.

فلكل طفل الحق في الحصول عل قدر معين من التربية والتعليم لا فرق في ذلك بين الطفل السوي، والطفل المعاق، كما أن أغراض التربية وأهدافها متماثلة بالنسبة لجميع الأطفال بالرغم من أن التقنيات اللازمة لاتمام عملية التربية تقدم لكل طفل على حدة، وتختلف هذه التقنية تبعاً لقدرات وإمكانات واستعدادات كل طفل[1].

فضلاً عن إتاحة الفرصة لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافئ، والمتساوي مع أقرانهم من الأطفال العاديين في المجتمع من خلال مؤسسات الدمج، فالطفل هو فرد مواطن له كل حقوق المواطن العادي، فله الحق في الحياة والتمتع بالمساواة في كل ما يحمله المجتمع من فرص متكافئة.

وترى الباحثة أن نظام الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة من أكثر القضايا الهامة التي ينبغي أن تهتم بها كافة المجتمعات وتوفير الجو والمناخ المناسب الذي يساعد على خلق بيئة تعليمية وتربوية مناسبة لتعليم هؤلاء الأطفال المدمجين بشكل أفضل.

([1]) إيمان الكاشف (٢٠٠٨): **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين**، دار الكتاب الحديث، القاهر، ص ١٧.

وقد أكد على ذلك دراسة كلا من "**إيمان العربي**" **(٢٠١٢)** [١]، ودراسة **عبد الحكيم أحمد (٢٠١٢)**[٢]، ودراسة "**سركيرس أجوتا**" **(2014) "Szekeres Agota"**[٣] ودراسة "**جيهان عزام، هدى مزيد**" **(٢٠١٧)** [٤]، ودراسة "**ولاء خالد**" **(٢٠١٩)** [٥] حيث أكدوا جميعاً على أهمية تطبيق نظام الدمج بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة لما له من أهمية في تشجيع الأطفال على تكوين علاقات وصداقات مع فئات مختلفة وزيادة تقبل الطفل للآخر والتكيف مع الآخرين، بالإضافة إلى تنمية روح الحب والمودة وتعديل اتجاهات الأطفال السلبية نحو ذويهم من الفئات الخاصة.

تعريفات الدمج:

يعد مصطلح دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من المصطلحات التي شهدت جدلاً واسعاً حول تحديد تعريف مميز ومحدد لها، حيث عرف "**تيسير مفلح وعصام نمر يوسف**" **(٢٠٠٧)** [٦] مصطلح الدمج بأنه "تدريس الأطفال غير العاديين جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين في الصفوف العادية، مع توفير الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح العملية التعليمية، واستفادة هؤلاء الأطفال من البرامج المقدمة في المدارس العادية قدر المستطاع" [٧].

وعرفته **سالي ما يبري (٢٠٠٨)** هو أن تتاح لذوي الاحتياجات الخاصة أماكن في فصول التعليم العام طوال اليوم الدراسي مع تلبية احتياجاتهم الخاصة داخل الصف من أجل

---

(١) إيمان العربي محمد النقيب (٢٠١٢): **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال: رؤية فلسفية**، بحث منشور بمجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ص ١٩٩.

(٢) عبد الحكيم أحمد محمد عبد الهادي (٢٠١٢): **دراسة حول رؤية مستقبلية لتفعيل سياسة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار الخدمة الاجتماعية**، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، ج٩، ع٣٣، ص ٢٠٩.

(3) Szekeres, Agota (2014): **Social integration of children with Mild intellectual disabilities in the primary school.** Procedia Social and Behavioral Sciences, 116, 1855-1860, p. 125.

(٤) جيهان عزام، هدى مزيد (٢٠١٧): **برنامج فنون أدائية إيقاعية لإشباع بعض الحاجات الأساسية لدى أطفال الروضة المدمجين**، بحث منشور، مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، العدد (٢٧)، سبتمبر، ص ١١٢-١١٣.

(٥) ولاء خالد (٢٠١٩): **برنامج درامي لتنمية بعض مفاهيم التنمية الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات الدمج**، رسالة دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، ص ٤٩-٥٠.

(٦) وزارة التربية التعليم (٢٠١٧): **قانون الدمج بالمدارس الحكومية**، جمهورية مصر العربية.

(٧) تيسير مفلح وعصام نمر يوسف (٢٠٠٧): **تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع**، دار المدرسة والمجتمع، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، عمان.

زيادة فرص تعلمهم [١]، وترى **إيمان الكشاف (٢٠٠٨)** أن الدمج هو اختيار أنسب الطرق والوسائل والأساليب التربوية والتعليمية والمادية ويختارها كل مجتمع حسب واقعه التعليمي والتربوي وفلسفاته وتوجهاته، التي تؤدي إلى إتاحة التعايش الكامل بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة والأفراد الأسوياء سواء كان هذا التعايش داخل بيئته الأسرية أو المدرسية أو من خلال البيئة المحلية التي يعيش فيها [٢].

كما عرفه "**كلاريسا ويلز**" **"Clarissa Willis" (2009)** بأنه هو "إلحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول التعليم العام ليتلقوا تعليم أفضل مع أقرانهم العاديين"[٣].

وعرفه **ممدوح الجعفري وهناء عبد الحليم (٢٠١١)** بأنه "قيام المدرسة بتوفير فرص تعليمية ملائمة لجميع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة "القابلين للدمج" في أقل البيئات تقييداً مع إجراء بعض التعديلات الإجرائية البسيطة، والتي تهدف إل تقديم فرص التفاعل من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الأسوياء مراعية فروقهم الفردية ومتطلباتهم التربوية[٤].

وفي ضوء ما سبق فقد عرفت الباحثة سياسة الدمج إجرائياً على النحو التالي:

"فهو عبارة عن نظام يتبع الفرصة لتفاعل وتواصل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين، دون تميز لفئة على الأخرى وتوفير المناخ التربوي والتعليمي الذي يسهم في تكيف هؤلاء الأطفال وإتاحة الفرصة لهم للتعلم بشكل أفضل.

أهمية الدمج:

يعتبر الدمج نظام اجتماعي أخلاقي يهدف إلى تزايد قبول المجتمع للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريب الأطفال على تقبل غيرهم من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك للاندماج والانغماس داخل المجتمع بشكل أفضل.

وقد أشار "**طارق عبد الرؤوف**" **(٢٠١٥)** أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين بالمؤسسات الاحتكام المباشر، والتواصل بين الطرفين في بيئة، اجتماعية واقعية، وطبيعية من خلال المشاركة في الأنشطة المختلفة داخل القاعات وخارجها، مما يسهم في زيادة التعارف بينهما والفهم الأفضل من قبل كل طرف لظروف وإمكانات الطرف الآخر، كما يؤدي

---

(١) سالي كوكس مابيري (٢٠٠٨): **تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فصول القرن الحادي والعشرين:** ترجمة أسماء عبد الله، مركز التطوير التربوي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ص ٤٩.

(٢) إيمان الكاشف (٢٠٠٨): **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين،** مرجع سابق، ص١٧.

(3) Clarissa Willis (2009): **Creating inclusive learning invironments for young children**, Corwin press, California, pp. 66-70.

(٤) ممدوح الجعرفي وهناء عبد الحليم (٢٠١١): **البيئة التربوي ونسج غير العاديين بمؤسسات رياض الأطفال، الأطفال،** دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ١٣٣-١٣٥.

إلى تحسين اتجاهات العاديين نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة تقبلهم لهم والتخلص من المفاهيم المسبقة الخاطئة عنهم [١].

وحول أهمية الدمج فقد أكدت دراسة كلا من "**إرنيا لجين وانجلي كبسيلين**" **"Ireana Lelieygin and Angele Kausyline" (2012)** [٢] ودراسة "**أمل حسين**" **(٢٠١٦)** [٣]، ودراسة **فلوتشر "Flucher" (2015)** [٤]، ودراسة "**تيننك رجس**" **"Nienke M. Rujs" (2019)** [٥]، حيث أكدوا جميعاً على أهمية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين وذلك لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين السلبية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات ومساعدتهم على التكيف مع أقرانهم، وقد أكدوا أيضاً على ضرورة التغلب على المشكلات التي تحدث بين الأطفال المدمجين والتغلب عليها من أجل استمرار ونجاح هذا النظام وزيادة فرص التواصل والتفاعل بين الأطفال المدمجين.

وترى الباحثة أن لتطبيق نظام الدمج أهمية كبيرة سواء كان للأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة لما له من أهمية كبيرة في الاستجابة لرغبات هؤلاء الأطفال وزيادة دافعيتهم ورغبتهم للتعلم والانغماس داخل المجتمع، ولذلك فلابد من التغلب على المشكلات التي تحدث بين الأطفال المدمجين كالعنف والخوف والعزلة والتنمر وذلك من خلال برامج تربوية وتعليمية هادفة وهذا ما سيحاول البحث الحالي تحقيقه من خلال استخدام برنامج الدراما للحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين.

أشكال وأساليب الدمج:

هناك الكثير من الأساليب والأنماط والتصنيفات التي يقوم عليها الدمج، وتتوقف هذه الأساليب والأنماط على درجة الإعاقة (بسيطة – متوسطة – حادة) وكذلك على الهدف من الدمج هل هو (دمج اجتماعي – دمج تعليمي – دمج ترفيهي..) ويجب الإشارة إلى أن الدمج التعليمي لم يعد يقتصر على تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي، ولكنه

---

(١) طارق عبد الرؤوف (٢٠١٥): **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة**، دار اليازوري، الأردن، ص ١٢٠.

(2) Irena leliugiene and Angele kausyliene (2012): **Integration of children with disabilities into school community,** Social Welfare Interdiscplinary Approach, 2 (2), p. 116.

(٣) أمل حسيني صادق عورض علام (٢٠١٦): **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم المدمجين**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ص ١٢٣–١٢٥.

(4) Fulcher, G. (2015): **Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability**, Routledge, p. 330.

(5) Nienke, M. Ruijs, Thw T.D. Peetsma (2019): **Effects of inclusion on students with and without special educational needs Reviewed"**, educational Research Review vol. 4, Issue 2, pp. 67-79.

تعدي ذلك إلى دمج هؤلاء الأطفال في الأنشطة الاجتماعية والمواد غير الأكاديمية كالتربية الرياضية والتربية الفنية والموسيقية والمسرح والدراما، ونوضح أشكال الدمج فيما يلي:

حيث أشار أسامة فاروق (٢٠١٢) بعض صور مؤسسات الدمج والتي قد تتبع:

الدمج الوظيفي: دمج الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، وتقليل الفروق الوظيفية بينهم وبين أقرانهم خلال مشاركتهم في بعض الأنشطة التعليمية كالموسيقي والفن والأشغال والتربية الرياضية.

الدمج المكاني: يأخذ شكل صف خاص في المدرسة العادية.

الدمج الاجتماعي: تقليل المسافة الاجتماعية بين المعاق وأقرانه، وتشجيع التفاعل الاجتماعي التلقائي فيما بينهم، والمساهمة في كافة أنشطة المجتمع(١).

كما يوجد الدمج الكامل والدمج الجزئي:

الدمج الكامل: وجود الأطفال جميعاً معاً في مكان واحد بغض النظر عن نوع ودرجة الإعاقة، ويتلقوا تعليمهم بشكل كامل في القاعات مع الأطفال العاديين.

الدمج الجزئي: تلقي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بعض الأنشطة مع جميع الأطفال العاديين، ويتلقوا باقي الأنشطة الأخرى في مكان آخر ملائم لاحتياجاتهم(٢).

وتخلص الباحثة مما سبق:

إلى أهمية تطبيق نظام الدمج وإتاحة الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمشاركة أقرانهم العاديين في العملية التعليمية، ولذلك فلا بد من الاعتراف أنه ما زال هناك مشكلات تعوق تطبيق هذا النظام ولابد من التغلب عليها من أجل حياة أفضل لهؤلاء الأطفال واندماجهم في المنظومة التعليمية وتيسير عملية التعلم لهم، وقد اعتمدت الباحثة في هذا البحث على استخدام نظام الدمج الكلي.

المبحث الثاني : فن الدراما والطفل:

تعد الدراما إحدى المداخل التربوية والتعليمية الهامة التي تساعد في تنمية جوانب نمو الطفل وربط الطفل بالعالم المحيط به بالإضافة إلى إسهامتها الفعالة في تعديل سلوكيات الطفل وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة.

يعتبر استخدام الدراما في مرحلة الروضة من أهم الوسائل التي تسهم في تنمية ثقة الطفل بنفسه، وإدراكه للانفعالات المختلفة والتعبير عنها بصورة صحية، كما تسهم في تحسين خيال الطفل، وتمكنه من التفكير والتصرف بشكل مستقل، لتحسين الوعي الاجتماعي لدى الطفل(٣).

---

(١) أسامة فاروق (٢٠١٢): **مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،** جامعة الطائف، السعودية، ص ٢٤-٢٥.

(2) Stephen, Richards, Michael, Bradyan Ronald Taylor (2015): **Cognitive and intellectual disabilities,** Routledge, London, pp. 35-39.

(3) Aysem Tombak (2014): **Importance of Drama In Pre-school Education**, Procedia- Social and Behavioral Sciences 143, pp. 260-265.

كما تعتبر الدراما فرصة رائعة لأطفال الروضة للتعبير عن أنفسهم، وعن أفكارهم، ومشاعرهم، كما تسهل نموهم اجتماعياً، وعاطفياً، ولغوياً، وفكرياً، وعلى الرغم من دورها الإيجابي في جميع النواحي إلا أنها تعتبر مهمشة في المناهج الدراسية الحالية خاصة في المناخ الدراسي الحالي الذي يركز على النواحي الأكاديمية [١].

وقد أكد على ذلك دراسة كلا من "**وفاء ماهر**" **(٢٠١٢)** [٢]، **ولاء عبد العزيز (٢٠١٣)**[٣]، **فاطمة حسن (٢٠١٤)** [٤]، ودراسة **أمنية أنس (٢٠١٨)** [٥] واللاتي أكدوا جميعاً على أهمية الدراما في تقبل طفل الروضة للآخر وإكسابه فن التعامل مع الاخرين والتغلب على مشكلات التعصب وعدم الرغبة إلى الذهاب للروضة، فضلاً عن دورها في تنمية العديد من المفاهيم للطفل.

وفي نفس السياق أكدت دراسة كلا من "**ونيرمان تود**" **"Wanermantood" (2018)**[٦]، ودراسة "**جالين زالت (2019) "Galina Zalata"**[٧] على أهمية المدخل الدرامي الدرامي في تعديل سلوكيات الأطفال، والحد من المشكلات التي يواجها أطفال الروضة داخل الروضة (كالخوف، العدوان، الخجل، الكذب، السرقة، التنمر).

ولذلك ترى الباحثة أن فن الدراما إحدى المداخل الهامة التي يمكن أن تسهم في الحد من مشكلات التنمر بين الأطفال المدمجين حتى يستطيع كل طفل أن يتعلم ويتكيف في مناخ تعليمي جيد يساعده على تحقيق النمو السليم.

تعريف الدراما:

تعددت تعريفات الدراما تبعاً لوجهات نظر مختلفة، وسوف تعرض الباحثة مجموعة من التعريفات للدراما على النحو التالي:

---

(1) Barnes, M. Johnson, E. & Neff L. (2019: **Learning through process drama in the first grade.** Social Studies and the Young Learner, 22(4). p.29.

(٢) وفاء ماهر عطية (٢٠١٢): **فاعلية برنامج درامي لتقبل طفل الروضة للآخر**، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ص ١٢٠.

(٣) ولاء محمد عبد العزيز (٢٠١٣): **برنامج درامي قائم على قصص الأنبياء لتنمية بعض القيم الثقافية لدى طفل الروضة**، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ص ١٩-٢٢.

(٤) فاطمة حسن قابل (٢٠١٤): **برنامج درامي قائم بعض استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مفهوم إدارة الحياة لدى طفل الروضة**، رسالة دكتوراه كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ص ٣٣-٣٥.

(٥) أمنية أنس طاهر (٢٠١٨): **برنامج درامي لتنمية مهارات التميز لأطفال الروضة وعلاقتها بمستويات الطموح في ضوء نموذج رينزولي**، رسالة دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، ص٤٩-٥٠.

(6) Wanerman, Todd (2018): "**Using story drama with young dreschoolers"** EJ898688. p1-2 **,** http://www.naeyc.org/yc/pastissues/2010/march.

(7) Galina (2019): **Using Drama with Children,** English Teaching Forum. http://files.eric.ed.gov/fullfext/EJ1107900.pdf p.55.

عرفها "**كمال الدين حسين**" (٢٠١٠) بأنها "النص الدرامي المتضمن فعلاً دراماياً، والفعل الدرامي هو ذلك المتضمن صراعاً بين طرفين يفعل أحدهما بدافع ما لتحقيق هدف أو رغبة معينة، والآخر بشكل كما من المعوقات والعقبات التي تقف أمام تحقيق هذه الرغبة، ويجسد من خلال (قصة – رواية – مسرحية)" [١].

في حين يرى "**عبد الفتاح نجلة**" (٢٠١٠) أن الدراما هي "فعل أو عمل أو حركة أو حدث، كما أنها محاكاة تتولد من الفكر والعاطفة والخيال، والتي تساعد على وقاية وعلاج الفرد والجماعة"[٢].

كما عرفتها "**نهاد صليحة**" (٢٠١٠) بأنها : "نشاط معرفي واع، حركي، جماعي، تمثيلي، حيث يستحضر تجربة ماضية استحضاراً واعياً مصطنعاً، وقد يجسد رؤية افتراضية في شكل محسوس[٣].

كما عرفها "**دينا مصطفي**" (٢٠١٠) بأنها: "إحدى التقنيات التي يمكن بواسطتها خلق جو وحالة تمكننا من التعبير عن أنفسنا بدون الشعور بالخوف والتهديد، وذلك لكونها تخلق لغة بديلة، والتي تمنح الفرد فرصة ليجرب ويكشف هويته ويعبر عن الجوانب الكامنة بذاته" [٤].

وترى "**مارتن أسلن**" **(2011) "Martn Alsn"** أن كلمة "دراما" تعني ببساطة الحركة، الدراما حركة محاكية، حركة تقليد أو تمثيل سلوك إنساني (باستثناء بضع حالات متطرفة من الحركة المجردة أو الجانب الحاسم وهو التركيز على الحركة). ولذلك ترى أن الدراما هي أقوى شيء يمكن للفن أن يعيد بواسطته خلق الأوضاع الإنسانية، والعلاقات الإنسانية[٥].

كما عرفتها "**سوزان رايت**" **Susan Wright (2012)** بأنها "مدخل يعتمد على لعب الأدوار أثناء لعب الأقران ينظمه المعلم بحيث يتيح الفرصة للطفل بأن يعرض أفكاره وخبراته ويفهم نفسه وعالمه في إطار الخيال والإبداع والاستقلال[٦].

وترى الباحثة وجود اتفاق واضح بين هذه التعريفات حول أهمية الدراما للطفل ودورها الفعال في تنمية جوانب نموه وزيادة دافعيته للتعلم وأنها تعمل على تعديل السلوك الإنساني، وفي ضوء ما سبق فقد **عرفت الباحثة** برنامج الدراما في البحث الحالي "بأنه مجموعة من الأنشطة الدرامية التي تنوع ما بين (الدراما الإبداعية – النشاط التمثيلي) وتدور في مواقف ذات طبيعة تربوية وتعليمية تعمل على الحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين في مؤسسات الدمج.

---

(١) كمال الدين حسين (٢٠١٠): **أدب الأطفال**، دار العالم العربي، القاهرة، ص ١٧.

(٢) عبد الفتاح نجلة (٢٠١٠): **الدراما وعلاج نفسي فعال للأطفال**، عالم الكتب، القاهرة، ص ٧٣.

(٣) نهاد صليحة (٢٠١٠): **المسرح بين الفن والفكر**، دار هلا للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ١٩-٢٠.

(٤) دينا مصطفي (٢٠١٠): **سيكولوجية الدراما**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ١٨٩.

(٥) مارتن أسلن (٢٠١١): "**تشريح الدراما**"، ترجمة أسامة منزل، دار الشرق القاهرة، ص ١٣-١٥.

(6) Susan Wright (2012): **Children meaning –making and the arts.** Pearson Australia, p. 116.

توظيف الدراما الإبداعية مع الأطفال المدمجين:

تتعدد وتتنوع تعريفات الدراما الإبداعية حيث يرى "**كمال الدين حسين**" **(٢٠١٠)** الدراما الإبداعية بأنها شكل من أشكال أنشطة الأطفال ذات الطبيعة الدرامية وتعتبر امتداداً للعب الإيهامى، لكن تمتاز عن اللعب الإيهامي بخضوعها للتلقين والملاحظة وتهدف إلى مساعدة الطفل على النمو السوي وإشباع احتياجاته النفسية والاجتماعية بداية من رعاية القدرات الإبداعية لديه وإثراء خياله ونهاية بالتعمق في فنون الدراما ويتم ذلك من خلال الأداء المرح الذي يسود هذا النوع من اللعب الدرامي(١).

وكذلك عرفها "**أتمن مارج**" **"Atamen. M." (2015)** بأنها عملية درامية يتم فيها تحويل الأفكار الخيالية إلى أفعال درامية تلقائية يشارك فيها مجموعة من الأطفال في وجود المعلمة (٢).

وعرفها "**سان إيريك**" **"SanErick" (2017)** بأنها أنشطة درامية شبيهه باللعب الإيهامي تعبر عن المواقف الحياتية المختلفة من خلال تفاعل مجموعة من الأطفال مع بعضهم البعض تحت ملاحظة المعلمة باستخدام تقنيات الارتجال ولعب الأدوار (٣).

كما ترى "**اوليفيا سراشو**" **"Olivia N Saracho" (2018)** أن الدراما الإبداعية هي شكل من أشكال الدراما المرتجلة، والتي يؤديها الأطفال بأنفسهم في شكل حوار وحركة عفوية، حيث يبدأ الأطفال باللعب الخيالي والذي يعكس مدركاتهم حول الحياة من خلال الرواية البسيطة وبعدها يقوموا بارتجال الحوار، وذلك بهدف نموهم وتنميتهم دون إمتاع الجمهور (٤).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن للدراما الإبداعية أهمية في إشباع احتياجات الأطفال النفسية والاجتماعية وتعديل سلوك الأطفال وقد عرفتها الباحثة إجرائياً في البحث الحالي بأنها: "هي إحدى أشكال دراما الطفل التي تسهم في تعديل السلوك وتنمية جوانب النمو لدى الأطفال وتعتمد على الارتجال ولعب الأدوار بدون نص وأدوات مسبقة وبدون جمهور.

أهمية الدراما الإبداعية للأطفال المدمجين:

تعتبر الأنشطة الدرامية من أهم الأنشطة الرئيسية في عملية التعليم والتعلم، التي تسهم في تطوير المجالات النفسية والمعرفية والعاطفية للطفل، وتطوير الوعي الاجتماعي، وفهم الذات، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير النقدي، والإبداع(٥).

---

(١) كمال الدين حسين (٢٠١٠): "**مقدمة في مسرح ودراما الطفل**"، دار العالم العربي، القاهرة، ص ١٥٨.

(2) Atman, M. (2015): **Yaratici yazma icin yaratici drama.** Ankara: Pegma Academy, p.85.

(3) San Erick (2002): **Egi timed Yaratici Drama "Yaratici Drama- Egitsel Boyutlan Geditor,** Omer Adiguze "Natural yayinian, Ankara, 81, p.135.

(4) Olivia N Saracho (2018): **An integrated play-based curriculum for young children,** Routledge, London, p. 45.

(5) Vanissa D. Salcedo (2017): **International conference on low, Business, Education and corporate social Responsibility (LBESSR),** Manila (philipins), p. 119.

وأوضحت "**تشى لهام**" **"Chee Hoo Lum" (2019)** أن هناك خمس مكاسب حقيقة يحصل عليها الطفل من خلال ممارسته للأنشطة الدرامية في مرحلة الطفولة المبكرة في مؤسسات الدمج:

- تنمية الثقة بالنفس، وإعطاء الطفل فرص للتعبير عن نفسه ومحاكاة الشخصيات المختلفة، مما يشعره بقيمته داخل المجموعة، وبالتالي داخل المدرسة، والمجتمع المحيط به، ويعتبر تحقيق الذات أحد أهم المكاسب الحقيقية للأنشطة الدرامية.
- بناء روح الفريق، وتنمية قيمة التعاون، حيث يدرك الطفل أنه جزء من الكل.
- تعتبر الدراما من أهم وسائل تنمية القيم الاجتماعية، والسياسة والاقتصادية، والثقافية، كما تستخدم الدراما في تنمية الهوية الثقافية للأطفال في تلك المرحلة.
- الأنشطة الدرامية تساعد طفل الروضة في التنفيس عن مشاعره السلبية، من خلال محاكاته للمشاعر المختلفة أثناء الموقف الدرامي كمشاعر الحزن، والغضب، الغيرة، الخوف... الخ.
- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات، وإثراء خيال الطفل خصوصاً في أنشطة الارتجال.
- خلق نوع من الألفة والمحبة والتقبل بين الأطفال المدمجين[١].

فضلاً عن أن الدراما الإبداعية مناخ مناسب وأمن لنمو الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة عاطفياً واجتماعياً، فهي مجال لانطلاقه وللتعبير عن مشاعره وعواطفه بكل حرية بل ونموه العاطفي والاجتماعي، وذلك من خلال أداء بعض الأدوار بشكل تلقائي مما يساعده على التكيف مع من حوله فكل الأطفال واحد يؤدون أدوار مختلفة [٢].

فعند قيام الطفل بالتحدث والتعبير عما بداخله من خلال أدائه لبعض الأدوار الدرامية، ووجود طرف آخر يستمع إليه، قد يساعد بشكل كبير على انطلاق مشاعره التي طالما كبتت بداخله[٣].

وقد أكدت دراسة كلا من "**أندريا أنور**" **(٢٠٠٨)** [٤]، **أسماء خليفة (٢٠٠٨)** [٥]، "**فلير إيربى**" **"Filliz Erbay" (2010)** [٦]، ودراسة **إيرين كيلى "Erin Kelli" (2015)** [١]،

---

(1) Chee Hoo Lum (2019): **Musings about creative movement: coming to terms with music, movement and drama,** Research in Dance Education, volume 19, issue 2, p. 77-80.

(2) Joan Bouza Koster (2015): **Growing Artistis: Teaching the Arts to young children,** Cengage Learning, USA. P. 139.

(3) Mary Mayesky (2016): **Creative activities for young children,** Delmar Cengage learning, USA, p. 355.

(٤) أندريا أنور أيوب سعيد (٢٠٠٨): **فاعلية برنامج للأنشطة الدرامية في تنمية السلوك التوافقي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم**، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ص ٧٥.

(٥) أسماء خليفة (٢٠٠٨): "**دور الدراما في تنمية مهارات حل المشكلات لأطفال الروضة المتروين والمندفعين**، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ص ٤٩-٥١.

(6) Filiz Erbay (2010): **The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students,** Procedia Social and Behavioral Science 2, pp. 122-124.

ودراسة "**فيكتوريا بروان**" **"Victoria Brown" (2018)** [٢] واللاتي أكدوا جميعاً على أهمية أنشطة الدراما الإبداعية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة حيث تساعدهم على اللعب الحر وكيفية التعامل والتواصل مع الآخرين وتدعيم العلاقات الإيجابية مع الأقران وخلق جو من المرح والسعادة بين الأطفال المدمجين.

وللدراما الإبداعية أهمية كبيرة في إتاحة الفرصة للأطفال المعاقين عقلياً للتنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم، بالإضافة إلى توفير مناخ مناسب يساعد هؤلاء الأطفال على التفاعل مع أقرانهم العاديين، كما أن مشاركة الأطفال المدمجين في أنشطة الدراما الإبداعية يساعدهم على تنمية قدراتهم في التعبير عن ذاتهم واحتياجاتهم وتكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم[٣].

ويتفق مع هذا ما أشار إليه دراسة كلاً من "**إيمان سميح**" **(٢٠١٤)** [٤]، ودراسة "**لارونس**" **"Lawrence" (2016)** [٥]، ودراسة "**نجلاء فتحي (٢٠١٦)** [٦]، ودراسة "**بوب يووبل**" **"Bobyoweell" (2019)** [٧]، واللاتي أكدوا جميعاً على أهمية الدراما الإبداعية للأطفال العاديين والمعاقين عقلياً وذلك في تحسين قدرتهم على ضبط انفعالاتهم وسلوكياتهم، والتحكم في بعض المشكلات التي تنبع عن دمج هؤلاء معاً كالعدوان والنبذ بالألفاظ والشتائم والعزلة وفرض السيطرة، وذلك من خلال دور الدراما الإبداعية الفعال في إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للمشاركة في اللعب والتمثيل وتوجيه سلوكيات هؤلاء الأطفال.

عناصر الدراما الإبداعية **Creative Drama Elements**

تتكون الدراما الإبداعية من عدد من العناصر التي تتبع ترتيباً خاصاً يلي كل عنصر والعنصر الذي يليه في الترتيب لتكون شكلاً متكاملاً حيث يرى "**كمال الدين حسين**" **(٢٠١٠)**[٨] أن عناصر الدراما الإبداعية تتمثل في ثلاث محاور أساسية تشكل أنشطتها الإبداعية هي:

---

(1) Erin Kelli Lindberg (2015): **Preschool Creative Drama: A Curriculum and its Effects on learning,** University of North Colorad Paper 2, Master Degree, p.66.

(2) Victoria Brown (2018): **Drama as a Valuable Learning medium in early Childhood,** Early childhood Arts Education Policy Review. Volume 118, issue 3, united states, pp. 177-179.

(٣) نجدة تحسين (٢٠١٣): **فن المسرح للمعاقين عقليا،** دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ص٢٩-٣٠.

(٤) إيمان سميح البواعنة (٢٠١٤): **فاعلية برنامج تدريبي مستند إل الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في محافظة إربد،** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ص ٧٧.

(5) Lawrence, B. (2016): **Dramatic play and social/ Emotional development, An Action Research Report presented to the graduate program in partial fulfillment of the requirements,** Concordia University Portland, p. 99.

(٦) نجلاء فتحي أحمد إبراهيم (٢٠١٦): **فاعلية برنامج أنشطة إثرائية في تنمية الوعي السياحي لدى الأطفال المعوقين عقلياً،** مجلة الطفولة والتربية، ع ٢٨، مج ٨، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ص ١٥-١٧.

(7) Bob Yowell (2019): **Knowledge, Experience and Perspectives of teachers toward implementing creative Drama in Taiwan with kindergarten**, Volume 59, China, p. 135.

(٨) كمال الدين حسين (٢٠١٠): **مقدمة في مسرح ودراما الطفل،** مرجع سابق، ص٤٥.

أ- الحركة الإبداعية. ب- الارتجال. ج- لعب الأدوار

(أ) الحركة الإبداعية:

ويرى "**محمد أبو الخير**" **(٢٠٠٩)** أن الحركة الإبداعية هي حالة خيالية فكرية مرتبطة بالموقف الدرامي، حيث يتعامل الطفل مع شيء غير مرئي مثل المشي على الحبل وهو يسير على الأرض، فيطلق خياله ويتحرك وفقاً لهذا الخيال[١] ويعتمد البحث الحالي على الدراما الإبداعية فالأطفال يقومون بالحركة الإبداعية أثناء الأنشطة الدرامية فيتفاعلون سوياً ويخرجون انفعالاتهم وطاقاتهم الجسمية أثنائها وهذا يتفق مع ما أشار إليه دراسة "**الطيب ذكي**" **(٢٠١٧)** [٢]، ودراسة "**سناب، فتريو**" **"Snape & Vettraina" (2017)** [٣] واللاتي أكدوا على أهمية أنشطة أنشطة الحركة الإبداعية للأطفال المدمجين والتي تعتمد على تفريغ طاقاتهم وتساعدهم على حل المشكلات والتعبير عن انفعالاتهم وآرائهم بحرية.

(ب) الارتجال:

فالارتجال يقوم على الإبداعية والابتكارية، وهي القدرة على أن نرى الأشياء من نافذة جديدة وبشكل غير عادي كي نعرف المشكلات التي يستطيع شخص آخر أدراك وجودها، ثم نصل إلى حلول جديدة وغير عادية ومؤثرة لتلك المشكلات.

كما يعد الارتجال أهم عناصر الدراما الإبداعية لذلك قد يعرف أحياناً بالدراما الخيالية لسماحة لخيال الطفل بالتطور في أفضل الظروف خلال الأداء في اللعب الدرامي الذي يقوم أساس على التخيل فالتخيل هو المفتاح الأساسي للعمليات الإبداعية [٤].

ويعتمد الارتجال بشكل أساسي على خيال الطفل ومعايشته للدور الاجتماعي الذي يؤديه، حيث يندمج الطفل في الأداء المرتجل والذي يعتبر غير مخطط له ويتم ذلك بتوجيه من المعلمة.

كما يتطلب الارتجال التعبير التلقائي للطفل من خلال الحوار والحركة، لهذا تقدم المعلمة للطفل بعض المواقف البسيطة، والتي يستطيع أن يوظف بها الحوار والحركة للتعبير عن مشاعره وأفكاره تجاه هذه المواقف[٥].

---

(١) محمد حامد أبو الخير (٢٠٠٩): "**مسرح الأطفال بين الكلاسيكية والانترنت**"، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، ص٧٥.

(٢) الطيب محمد زكي يوسف ومكي محمد مغربي (٢٠١٧): **فاعلية برنامج تدريبي قائم باستخدام الدراما الإبداعية في علاج وتعديل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم**، بحث منشور بمجلة البحث العلمي في التربية، العدد السابع عشر، ج٦، ع١٨، ص ١٤٩-١٥٠.

(3) Snape, D. & Vettraino, E. (2007): **Drama techniques for the enhancement of social emotional development in people with special needs:** Review of research, International Journal of special education, 22 (1), 107-117.

(٤) أحمد زلط (٢٠٠٥): **الطفولة والإبداع الأدبي**، دار هبة النيل للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ١٢١.

(5) Charru Sharma (2016): **Dram and theatre with children,** Routledge, London, pp. 169-170.

ومما سبق فقد راعت الباحثة الخصائص النمائية للأطفال المدمجين وتجهيز المواقف الدرامية البسيطة التي تتبع للطفل مساحة من الحرية والارتجال ويتناسب مع قدرات الأطفال العقلية، حيث يساعد الارتجال الأطفال في التعبير عما بداخلهم والتواصل والتفاعل مع أقرانهم، وكسر حاجز الخوف الذي يكون بين هؤلاء الأطفال.

وقد أكد على ذلك العديد من الدراسات حيث أشارت دراسة كلا من "**كمال الدين عيد**" **(٢٠١٠)**[١]، ودراسة "**جانيت رابن ومارجريت مارون**" **Jannet Erabien & Margeret M. (2017)** [٢]، على أهمية استخدام الدراما الإبداعية مع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين حيث يتيح الارتجال الدرامي المساحة والفرصة لهؤلاء الأطفال للتعبير التلقائي دون قيود بنصوص محفوظة، والتواصل اللفظي مع الآخرين دون خوف أو خجل أو تردد، والتعبير عن مشاعره بحرية ومشاركة أقرانه في حل المشكلات، وتقبل الرأي والرأي الآخر.

(ج) لعب الأدوار:

يعتبر لعب الأدوار إحدى عناصر الدراما الإبداعية الهامة التي تساعد الطفل على محاكاة شخصيات الآخرين، ويختار فيها الطفل الدور الذي يفضل أن يلعبه ويمثله بحرية ودون قيود.

كما أضافت "**ليم هندا**" **"Lum. H. enda" (2018)** أن المعلمة يمكن أن تشارك الأطفال في لعب الأدوار والسماح للأطفال بقيادة النشاط دون الاسترشاد بها، ويجب أن يكون لديها القدرة على إدماج الأطفال الخجولين أو الانطوانين ليشاركوا في الأنشطة الدرامية وتشجيعهم مما ينمي لديهم الثقة بأنفسهم، والقدرة على التعبير عن أنفسهم بصورة أفضل[٣].

ويشير أيضاً "**دونا شارليس**" **"Donna A, Charles L" (2019)** بأنه "ذلك النشاط التعليمي التربوي الهادف الذي يقوم على تقمص الطفل دوراً غير دوره الحقيقي، والذي يتيح الفرصة لاستكشاف العلاقات الداخلية للمشكلات الاجتماعية وتمكين الطفل من التعبير الحر عن أفكاره ومشاعره بحرية وتلقائية" [٤].

---

(١) كمال الدين عيد (٢٠١٠): **دور الدراما الإبداعية في تنمية مهارات التفكير لدى المعاقين عقليا،** دراسة منشورة بمجلة دراسات الطفولة، مصر، مج١٣، ع٤٦، ص ١٤٩.

(2) Janine Hostettler Scharer (2017): **Supporting young children's learning in a dramatic play environment,** article in Journal of childhood studies, Vol. 42, No.3, p. 69.

(3) Lum, G.H. ed (2018): **Musings about creative movement: coming to terms with music, movement, and drama,** volume 19, issue 2, [Taylor & Francis Online], pp. 66-67.

(4) Donna A. Henderson Charles L. Thompson (2019): **Counseling Children,** CENGAGE Learning, Boston, USA, p. 55.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات والأبحاث حول أهمية لعب الأدوار كأحد عناصر الدراما الإبداعية للأطفال المدمجين حيث أكدت دراسة كلا من "**ترمين عبده**" **(٢٠١٠)** [١]، ودراسة "**تولجا أردوجان**" **(2013) "Tolga Erdogan"** [٢]، دراسة "**رانيا سعد طنطاوي**" **(٢٠١٤)** [٣]، واللاتي أكدوا جميعاً على إتاحة الفرصة للأطفال المدمجين للعب الأدوار للقيام ببعض الأدوار الاجتماعية ويضع نفسه مكان الآخرين، كما يساعد لعب الأدوار هؤلاء الأطفال على اكتساب مهارات اجتماعية وإنسانية جديدة، والتغلب على مشكلات العنف داخل الروضة.

وتخلص الباحثة مما سبق إلى:

أهمية الدراما بشكل عام والدراما الإبداعية كأحد أشكال الدراما في مساعدة الأطفال المدمجين على التواصل والتفاعل سوياً، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن ذواتهم وعما بداخلهم، ليكونوا قادرين على التعلم والمشاركة الاجتماعية، بالإضافة إلى أهمية عناصر الدراما الإبداعية في تعديل سلوكيات الأطفال العاديين أو المعاقين عقلياً المدمجين والتغلب على مشكلات التعصب والعنف والعدوان ومشكلات التنمر سواء كان (تنمر لفظي – تنمر جسمي – تنمر اجتماعي – تنمر الكتروني) وهو ما سيحاول البحث الحالي تحقيقه.

- **توظيف النشاط التمثيلي "Acting-out" مع الأطفال المدمجين:**

تتعدد وتتنوع تعريفات النشاط التمثيلي كأحد أشكال دراما الطفل التي يعتمد عليها البحث الحالي في الحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين.

حيث يرى "**فرانشسكوجارتون**" **(2006) "Fransisco Grathon"**؛ أن دراما التمثيل في أساسها تعتمد على إبداع الممثل وقدرته على الارتجال والابتكار ومخاطبة الجمهور دون خوف أو خجل، وهذا يتطلب تدريباً وإعداد جيدين للموقف التمثيلي من أجل الإلمام بجوانبه[٤].

والنشاط التمثيلي داخل حجرة النشاط يصلح بجانب كونه نشاطاً تمثيلياً يثير المتعة، كنشاط يمكن أن يوظف في مساعدة العملية التعليمية في مسرحة المناهج بالنسبة للصغار، ويهدف إلى تعليم قيمة أخلاقية أو مفهوم أو موضوع دراسي بالنسبة للكبار الأطفال بما يعرف بمسرحة المناهج [٥].

---

(١) نرمين محمد عبده (٢٠١٠): **فعالية برنامج في الدراما الإبداعية لتنمية السلوك التعاوني لدى أطفال ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف، ص ١٩–٢٠.

(2) Tolga Erdogan (2013): **The Effects of Creative Drama Method on Preservice Classroom Teachers skills and Attitudes towards writing.** Australian Journal of Teacher Education, volume 35, issue 1, Article 4, p. 170.

(٣) رانيا سعد الدين أحمد الطنطاوي (٢٠١٤): **برنامج قائم على لعب الأدوار وعلاقته بجودة الحياة لبعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ص ٢٥–٢٦.

(٤) فرانتشسكوجارثون (٢٠٠٦): **مسرح السرد التعليمي**، ترجمة سمير متولي مركز اللغات والترجمة، أكاديمية الفنون، وزارة الثقافة، المسرح التجريبي، ص ٦٥.

(٥) كمال الدين حسين (٢٠١٠): **مقدمة في مسرح ودراما الطفل**، مرجع سابق، ص ٧٠.

ويتفق هذا مع أشار إليه **David Ken" (2015)** في أن النشاط التمثيلي يعتبر أحد الأنشطة الدرامية الهامة التي تقدم في حجرة النشاط، ولابد من الإعداد والتجهيز له بشكل مسبق؛ حيث يمكن تنمية العديد من الجوانب والمهارات للأطفال المدمجين في الروضة مثل:

- تنمية خيال الطفل.
- تقليل العنف والعدوان.
- تنمية مهارات الاستماع والتحدث لطفل الروضة.
- تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين[١].

وفي ضوء ما سبق فقد وضعت الباحثة تعريفاً إجرائياً للنشاط التمثيلي على النحو التالي: "هو إحدى أشكال دراما الطفل الذي يعتمد على تقنيات العرض المسرحي وتسهم في تعديل سلوكيات الأطفال وزيادة دافعتيهم للتعلم".

أهمية النشاط التمثيلي للأطفال المدمجين:

تعد الدراما مدخل مهم لإدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع وتوظيف قدراتهم المختلفة، واكسابهم العديد من الخبرات من خلال مناخ الحرية الذي يتحقق لهم في علاقاتهم مع أقرانهم أثناء أدائهم لبعض الأدوار، فيعبروا عن أنفسهم وأفكارهم، ويشاركوا بالرأي بدون قيود[٢].

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة كلا من "**سهي عياد**" **(٢٠٠٩)** [٣]، ودراسة "**علا حسن**" (٢٠١٢) [٤]، دراسة "**روتين هوملس، ولين روميو**" **"Robin Homles, Lynn Romeo" (2013)** [٥]، ودراسة "**تشارلين راجندران**" **(2018) "Charlen Rajendren"**[٦] **(2018)**[٦] واللاتي أكدوا جميعاً على أهمية الأنشطة التمثيلية في مساعدة الطفل في الاعتماد على ذاته، وإتاحة الفرصة له للتعبير عن انفعالاته، وتعديل سلوكيات بعض الأطفال الذي

---

(1) Daviaed Ken (2015): "**Acting-out workshop given kides skills for life**", state university, of new-york, p. 349.

(٢) مدحت محمد أبو النصر (٢٠١٥): **الاتجاهات الحديثة في رعاية وتأهيل محدي الإعاقة من منظور اجتماعي وحقوقي،** الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ص ٩٩.

(٣) سهي عباس عبود (٢٠٠٩): **تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم،** بحث تجريبي على عينة من الأطفال المعاقين ذهنياً، مجلة الفتح، مج٥، ع ٣٩.

(٤) علا حسن (٢٠١٢): "**برنامج دراما لتنمية بعض مفاهيم التربية الأمنية،** في ضوء أحداث ثورة ٢٥ يناير، بحث منشور، مجلة كلية رياض الأطفال، العدد (١٥)، جامعة القاهرة، ص ١٣٦.

(5) Robian & Lynne Rome (2013): **Manifesto for moving: movement, workshops, theatre, Dance and Performance Training,** Volume 1, issue 1.

(6) Charlen Rajendran (2018): **Multicultural Play as open culture in safe prencincts: making space for difference in youth theatre,** Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and performance. Volume 21, issue 4.

يعانون من الخوف والخجل وتدريب الطفل على السلوكيات الإيجابية المرتبطة بحياته اليومية، بالإضافة إلى مساعدة الأطفال المدمجين على التواصل والمشاركة سوياً للتقليل من مشكلات العنف والنبذ الذي يعاني منها بعض الأطفال.

استراتيجية النشاط التمثيلي المسرحي (استراتيجية تمثيل الأدوار:

تؤكد الكثير من الكتابات التربوية الحديثة أن عملية تعلم الطفل حتى تتم بشكل جيد لابد أن تعتمد على استراتيجية محددة، وتعتبر استراتيجية تمثيل الأدوار أحد الاستراتيجيات الهامة التي يعتمد عليها في تعليم الطفل من خلال النشاط التمثيلي المسرحي.

ويمكن تحديد خطوات استراتيجية تمثيل الأدوار كما حددها "حسن زيتون" (٢٠٠٩) على النحو التالي:

١- تهيئة المجموعة: حيث يقوم المعلم بإعطاء المتعلمين خلفية نظرية معرفية حول الموضوع أو الموقف المراد تمثيله.

٢- توزيع الأدوار واختيار الممثلين وتحديد دور كل منهم، وكذلك تحديد المتفرجين وتوضيح دورهم.

٣- تهيئة المسرح الذي يمثل عليه الممثلين وتجهيز الديكور والملابس.

٤- تمثيل الأدوار؛ حيث يقوم الممثلون بتأدية الأدوار بواقعية تلقائية.

٥- المناقشة والتقويم؛ حيث يتم التركيز على مناقشة الجوانب التي أداها الممثلين في الموقف التمثيلي وتحديد الإيجابيات والسلبيات في الموقف التمثيلي[١].

وفي ضوء ما سبق فقد راعت الباحثة أن يعتمد برنامج الدراسة الحالية على استراتيجية تمثيل الأدوار في النشاط التمثيلي المسرحي؛ حيث اعتمدت الباحثة على تهيئة الأطفال أولاً لموضوع النشاط التمثيلي من خلال رواية القصة التي يتم مسرحتها رواية شفاهية للأطفال، ثم توزيع الأدوار عليهم وتحديد الممثلين والمتفرجين، ثم تدريب الأطفال على الأداء الحركي للشخصية والتدريب على انفعالات الشخصية وأصواتها حتى يتمكن كل طفل من أداء دوره، ثم تأتي مرحلة العرض المسرحي للموقف التمثيلي ويقوم الأطفال بتمثيل أدوارهم وذلك لأن دراما الطفل تساعد بطريقة فعالة في تحقيق أهداف التعلم وتساعد الأطفال سواء العاديين أو المعاقين عقلياً على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم وتتيح لهم الفرصة للتواصل والمشاركة وتبادل الأدوار ونقل الخبرات من طفل لآخر، بالإضافة إلى دورها الفعال في حل المشكلات وتعديل سلوكيات الأطفال، ولهذا فالبحث الحالي يعتمد على توظيف الدراما سواء كان (الدراما الإبداعية – النشاط التمثيلي المسرحي) في الحد والتقليل من مشكلات التنمر التي أصبحت شائعة ومنتشرة بين أطفال الروضة، وخاصة داخل مؤسسات الدمج.

---

(١) حسن زيتون (٢٠٠٩): "**رؤية في تنفيذ التدريس الحديث**"، عالم الكتب، القاهرة، ط٢، ص ٢٥-٢٧.

المبحث الثالث: مشكلات التنمر **"Bullying problems"**

انتشرت في الفترة الأخيرة ظاهرة أثرت على جميع الأطفال والشباب في كافة المجتمعات إلا وهي ظاهرة التنمر، حيث يأخذ التنمر أشكالاً متعددة ويترك العديد من الآثار النفسية والاجتماعية السلبية على الطفل المتنمر أو المتنمر عليه (الضحية).

وظهر التنمر لدى الأطفال في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد، وهو ظاهرة موجودة في المجتمعات (الصناعية) وكذلك المجتمعات النامية، ويبدأ سلوك التنمر في عمر مبكر من الطفولة حتى أن بعضهم يراه يبدأ في عمر السنتين حيث يبدأ الطفل بتشكيل مفهوم أولي للتنمر[١] ولذلك هو أكثر شيوعاً في مرحلة الطفولة المبكرة وهو سلوك مكتسب من البيئة التي يوجد فيها الطفل، وهو سلوك خطر على جميع الأطراف المشاركين فيه، وفيه يمارس طرف قوى الأذى النفسي والجسدي تجاه الطرف الأضعف منه في القدرات الجسمية أو العقلية، وهو يتضمن الإيذاء اللفظي، والإذلال بشكل عام، ومن ذلك دعوة الطفل باسم لا يحبه أو لقب، أو العمل على نشر إشاعات عنه، أو إطلاق النار عليه، أو رفضه من قبل الآخرين وخاصة من فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة واقرانهم العاديين[٢].

وقد أشارت دراسة كلا من "**هالة سناوى (٢٠١٠)** [٣]، ودراسة "**أميمة عبد العزيز**" **(٢٠١٢)** [٤]، ودراسة "**سميث وآخرون**" **(2013) Smith & et al."** [٥]، ودراسة "**بولتون**" **(2015) "Boulton"**[٦]، ودراسة "**أمل عبد المنعم (٢٠١٨)** [٧]، ودراسة "**ماكيني وآخرون**

---

(1) Dickinson K. (2016): **Children with and without disabilities: Perceptions and responses towards bullying at school,** A dissertation submitted to the Faculty of the University Delaware in Partial Fulfillment of, pp. 140-142.

(2) Spector, N. & Kelly, S. (2016): **Pediatrician's Role in Screening and Treatment: Bullying, Prediabetes Oral Health,** Lippincott Williams & Wilkins, pp. 551-571.

(٣) هالة سناوي إسماعيل (٢٠١٠): **بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية،** مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (١٦)، العدد الثاني، ص ص ١٣٧-١٤٠.

(٤) أميمة عبد العزيز سالم (٢٠١٢): **فعالية برنامج إرشادي في تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال،** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، ص١٢٥.

(5) Smith, P. Ananiadou, K. & Cowie, H. (2013): **Interventions to reduce school bullying,** Canadian Journal of Psychiatry, Vol. (48), No. (9).

(6) Baulton M. (2015): **School peer counseling for bullying services as a source of social support: A study with secondary school pupils,** British Journal of Guidance and Counseling**,** Vol. (33), No. (4), pp. 485-494.

(٧) أمل عبد المنعم (٢٠١٨): **فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى المتنمرين ذوي صعوبات التعلم،** مجلة التربية وعلم النفس، العدد ٣٠، ص ٦٥-٦٦.

Mckenney, et al. (2019) [١] إلى أنه أصبحت ظاهرة التنمر ظاهرة شائعة خاصة داخل المدارس والروضات سواء بين الأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث انتشر بين الأطفال العنف والعدوان والاستمتاع بتعذيب وإهانة الآخرين والتقليل منهم سواء كان هذا التنمر لفظي أو جسمي أو اجتماعي أو جنسي أو الكتروني.

تعريفات التنمر:

لقد اتفق العديد من الباحثين حول وضع تعريف للتنمر حيث أشار كلا من "**بنتزوجاسيكا**" **"Bentiez & Jusicka (2006)**[٢]، "**بيلر محاري**" **"Pepler & Cargi (2009)** [٣] بأن التنمر هو عبارة عن ممارسة لمجموعة من المضايقات والهجمات وبعض السلوكيات المباشرة كالسخرية، والضرب، والتوبيخ، والتهديد، وفرض السيطرة تجاه الطفل المتنمر عليه.

عرفه "**عبد الرحمن سليمان والببلاوي**" **(٢٠١٠)** هو الهجوم من شخص مستأسد على شخص أضعف منه – لديه تلذذ بمشاهدة معاناة الضحية وقد يسبب للضحية بعض الآلام [٤].

في حين عرفه **يانج وآخرون (Yang, et al. 2015)** بأنه سلوك يحدث عندما يتعرض طفل مدمج بشكل مكرر لسلوكيات أو أفعال سلبية من أطفال آخرين بقصد إيذائه ويتضمن عادة عدم توازن في القسوة وهو أما أن يكون جسدياً كالضرب أو لفظياً كالتنابز بالألقاب أو عاطفياً كالنبذ الاجتماعي أو قد يكون إساءة في المعاملة[٥].

في حين يعرفه "**مجدى الدسوقي**" **(٢٠١٦)** يعرف التنمر بأنه "سلوك سلبي مقصود يتصف بالديمومة والاستمرارية من جانب المتنمر لإلحاق الأذي بفرد آخر (الضحية أو المتنمر عليه) [٦].

في حين يرى "**هايتش وآخرون**" **"Hanish et al." (2019)** [١] أن التنمر قد يكون لفظياً أو بدنياً أو نفسياً وقد يكون مباشر أو غير مباشر ويعتمد على الإساءة من طفل أقوى إلى

---

(1) McKenney, S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2019): **Peer victimization and psychological adjustment: the experiences of Canadian immigrant youth.** Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4 (9) 239-264., p.240.

(2) Benitez, L. & Justick, F. (2006): **Bullying: Description and analysis of Phenomenon.** Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4 (9), p. 409.

(3) Pepler, D. & Craig, W. (2009): **Making a difference in bullying.** New York: La Marsh Center for Research on violence and Conflict Resolutions. pp. 440-445.

(٤) عبد الرحمن سليمان، إيهاب الببلاوي (٢٠١٠): **الآباء والعدوانية لدى الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الزهراء، الرياض، ص ٩٩.

(5) Yang, S. et al. (2015): **Bulling and Victimizations behaviors in boys and girls at South Korean primary schools".** Journal of American Academy of child & Adolescent Psychiatry 45 (1) 69-77.

(٦) مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٦): **مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين**، مكتب الأنجلو المصرية، ص ٩.

من هو أضعف منه وغالباً ما تنشر هذه الظاهرة بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة اتفاق بين التعريفات السابقة في كون التنمر هو هجوم من طفل على طفل آخر بهدف إيقاع الأذى به سواء كان هذا الأذى بدني أو نفسي أو اجتماعي.

وقد وضعت الباحثة تعريفاً إجرائياً للتنمر على أنه:

"مجموعة من المشكلات التي تنتج عن تكرار بعض السلوكيات التي تسبب في أذي مقصود من الطفل المتنمر للطفل المتنمر عليه (الضحية) وقد يكون هذا الإيذاء له أشكال متعددة (لفظية – جسدية – اجتماعية – انفعالية – جنسية – إلكترونية).

وقد تحددت في البحث الحالي في التنمر (اللفظي– الجسمي – الاجتماعي– الإلكتروني).

صفات الطفل المتنمر والطفل الضحية:

أن الطفل الضحية نجده يعاني دائماً من الخوف والوحدة والعزلة الاجتماعية في المدرسة وفشل تقدير الذات، وانخفاض مستوى التحصيل.

أما الطفل المتنمر فإنه يعاني القلق، عدم القبول بين الآخرين، وقصور في المهارات الاجتماعية[٢].

والتنمر قد يكون جسدياً كالضرب، أو لفظياً كالتنابز بالألقاب، أو عاطفياً كتهييج المشاعر واستفزازها، أو النبذ الاجتماعي أو الإساءة في المعاملة، وقد **حدد "مسعد أبو الديار" (٢٠١٢)** العديد من العناصر التي تميز سلوك التنمر عن غيره من السلوكيات العدوانية:

١– سلوك متعلم من الراشدين والأقران.

٢– سلوك منتظم ومرتب وخفي.

٣– سلوك متكرر مقصود ومتعمد ويستمر فترة من الوقت.

٤– يقع من خلال فرد واحد أو مجموعة من الأفراد.

٥– عدم توازن القوى بين المتنمر والضحية.

٦– جعل الضحية تشعر بالأذي والألم النفسي والجسدي [٣].

---

(1) Hanish & Denning, D. (2004): **Bullying among young children: The influence of peers and teachers.** In D. L. Espelage, & S.M. Swearer (Eds.), Bullying in American schools: A social- ecological perspective on prevention and intervention. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 190-195.

(2) Robyn, C. (2014): **SMS bullying, (Bullying & Violence).** Youth Studies Australia, 23 (2), p. 239.

(٣) مسعد أبو الديار (٢٠١٢): **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، مظاهره، سابابه، وعلاجه**، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط٣، ص ٢٦–٣٠.

ويقع الطفلان المتنمر وضحية التنمر في خطر المشاكل الاجتماعية والوجدانية والنفسية والتي ربما تستمر في مرحلة البلوغ[١].

وقد أكد على سبق العديد من الدراسات والأبحاث حيث أكد كلا من "**أدمز وآخرون" Adams & et al. (2008)** [٢]، ودراسة "**إيمان خميس، دعاء أحمد" (٢٠١٠)** [٣]، دراسة "**غادة فرغل" (٢٠١٤)** [٤]، ودراسة "**إيمان حشاد، هبة حسن" (٢٠١٨)** [٥]، ودراسة "**كاسبرى وآخرين" Kassabri & et al.(2019)** [٦]، واللاتي أكدوا جميعاً على انتشار التنمر بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك يبدو واضحاً من خلال العدوان والعنف والنبذ والايذاء أو البدني والنفسي الذي يتعرض له الأطفال المتنمر عليهم، وترجع هذه الأبحاث هذا إلى وجود بيئة تعليمية غير داعمة لهؤلاء الأطفال، وافتقادهم للدفء والتعاون فيما بينهم وعدم وجود برامج تربوية أو تعليمية تساعد على اندماج هؤلاء الأطفال داخل بيئة التعلم ولهذا فقد رأت الباحثة ضرورة تقديم برامج جديدة لهؤلاء الأطفال لعلاج والحد من مشكلات التنمر الذي يتعرض لها هؤلاء الأطفال سواء كانت تنمر لفظي بدني أونفسي أو اجتماعي وذلك من خلال اندماجهم داخل البرنامج الدرامي الذي يتيح لهم فرصة للمشاركة والتواصل والتفاعل.

أشكال التنمر:

وهناك أشكال عديدة للتنمر يمكن عرضها كما يلي:

١. التنمر الجسمي Physical Bullying: كالضرب أو الصفع أو القرص أو الرفس أو الإيقاع أرضاً أو السحب.

٢. التنمر اللفظي Verbal Bullying: كالسب والشتم واللعن أو التهديد أو الإشاعات الكاذبة، أو إعطاء مسميات للفرد أو إعطاء تسمية عرقية.

---

(1) Prinstein, M. Boergers, J. & Vernberg, E. (2017): **Overt and relational aggression in adolescents, social-psychological adjustment of aggressors and victims,** Journal of Clinical Child Psychology, Vol. (30), pp. 479-491.

(2) Adams, M. & Bradley, T. (2008): **School violence: Bulying behavior and the psychosocial,** Vol. (30), pp. 479-491.

(٣) إيمان خميس، دعاء أحمد (٢٠١٠): **سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة،** المؤتمر الدولي الثاني، "رياض الأطفال في ضوء ثقافة الجودة"، ص ٤٠-٤٥.

(٤) غادة فرغل جابر (٢٠١٤): **الذكاء الوجداني وعلاقته بسلوك التنمر لدى أطفال الروضة،** مجلة الطفولة، العدد ١٨، سبتمبر، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ص ٢٥٢.

(٥) إيمان حشاد، هبة حسن (٢٠١٨): **تبسيط بعض المفاهيم العصرية لطفل الروضة باستخدام القصة الحركية وتأثيرها على سلوك التنمر**"، مجلة كلية الطفولة والتربية، مجلد ١٠، العدد ٣٦، أكتوبر، ص ٢٥٢-٢٥٣.

(6) Kassbri, K. Ron Avi, A. & Rami, B. (2009): **Middle eastern adolescents perpetration of school violence against peers and teachers: Across- cultural and ecological analysis,** Journal of Interpersonal Violence, Vol. (24), No. (1), pp. 159-182.

٣. التنمر النفسي أو العاطفي Psychological Bullying: كالمضايقة أو التهديد والتخويف والاذلال والرفض من الجماعة.
٤. التنمر الاجتماعي Relational Bullying: كمنع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن آخرين.
٥. التنمر على الممتلكات: كأخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها أو عدم إرجاعها أو إتلافها.
٦. التنمر الجنسي Sexual Bullying: كاستخدام أسماء جنسية والمناداة بها، أو استخدام كلمات غير لائقة، أو لمس أو تهديد بالملامسة.
٧. التنمر الإلكتروني "Electronic Bullying": ومع انتشار وسائط الإعلام الإلكترونية فإن أنواعاً جديدة من أعمال الترهيب أخذت تنتشر أيضاً وهي تندرج ضمن (التنمر الإلكتروني)، إذ يتخذ التنمر أيضاً شكل التهديد والتخويف أو نشر الإشاعات بعدة أساليب سوءا بالهاتف النقال أو من خلال شبكة الانترنت[١].

وترى الباحثة إنه مهما كان شكل التنمر فإنه يشتمل على عدد من الخصائص الجوهرية للشخص المتنمر من أجل الحاق الأذى بالضحية ويتكرر هذا السلوك بشكل مستمر ومتكرر، وعادة ما يكون من طفل قوى إلى طفل أضعف منه، ويرى البعض أن الأذى يلحق بالشخص المتنمر عليه ولكثرة مع تكرار هذه المشكلات يعاني كلاً من الطفل المتنمر والمتنمر عليه بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية.

وقد أكد على ما سبق دراسة كلا "**أسماء أحمد**" **(٢٠١٧)** [٢]، ودراسة "**إبراهيم زكي**" **(٢٠١٩)** [٣]، ودراسة "**أشرف لطفي**" **(٢٠١٩)** [٤] اللاتي أكدوا جميعاً على انتشار ظاهرة التنمر بين

---

(١) انظر:

- نايفة قطامي، منى الصرايرة (٢٠٠٩): "**الطفل المتنمر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١٣٥-١٤.
- مسعد أبو الديار (٢٠١١): "**سيكولوجية التنمر بين النظرية والتطبيق**"، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت، ص ٣٣٥-٣٣٦.
- Cornell, D. (2015): **Authoritative School Climate Survey and School Climate Bullying Survey.** Curry School of Education, University of Virginia, pp. 49-50.
- زينب محمود الشقيري (٢٠١٨): "**بطارية تشخيص التنمر**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ١٠-١٥،

(٢) أسماء أحمد حامد (٢٠١٧): **الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين**، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد (١٧).

(٣) إبراهيم زكي (٢٠١٩): "**برنامج أنشطة مقترح للحد من سلوك التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة بمحافظة مطروح**" ، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مجلد (١) العدد ٣٧، ص ١٤٠.

(٤) أشرف لطفي عبد الحفيظ (٢٠١٩): "**برنامج تدريبي لتنمية الوظائف التنفيذية وأثره على خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وضعاف السمع**"، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ص١٦٠.

بين أطفال الروضة وكذلك بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة للاهتمام بتدريس الجانب الأكاديمي فقط وعدم الاهتمام بمشاركة الأطفال في الأنشطة المتنوعة التي تقلل من غربة الأطفال داخل القاعة الواحدة.

وقد اتفق مع ذلك أيضاً دراسة كلاً من "**نجوان عباس، غادة سويلم**" **(٢٠١٨)** [١]، ودراسة "**كونلي وموور**" **Connely & Moore (2019)** [٢] واللاتي أكدا على أن التنمر بأشكاله المختلفة قد يرجع إلى عوامل بيئة واجتماعية مما يؤثر على شخصية الطفل وتحويلها إلى شخصية إما متنمر أو متنمر عليها ولذلك فلا بد من التدخل السريع بالبرامج التربوية والنفسية للحد من هذه الظاهرة.

بعض النظريات التي فسرت التنمر:

لقد تباينت النظريات في تفسير سلوك التنمر **فالنظرية التحليلية** تؤكد بأنه نتاج التناقض بين دافع الحياة والموت وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجوا.

ويرى أصحاب **النظرية السلوكية** في تفسيرهم للسلوك العدواني – باعتباره سلوكاً قابلاً للملاحظة والقياس، إذ أن علم النفس من وجهة نظرهم – هو العلم الذي يدرس السلوك القابل للملاحظة والذي يمكن إخضاعه للقياس والتجريب[٣].

وترى **نظرية (الإحباط – العدوان)**، أن العدوان عادة ما يكون نتيجة الإحباط، وأن تعرض الفرد للإحباط وخبرات فشل متكررة يؤدي إلى العدوان بأي شكل من الأشكال أذ تقدم نظرية الإحباط – العدوان تعديلاً للوضع الغريزي، وتبعاً لهذه النظرة، تستبدل الغرائز بالدوافع كعوامل داخلية محددة للعدوان، والتي تعتبر استجابات ذات احتمالية عالية للأوضاع الإحباطية.

فالإحباط يحث دافع العدوان، الذي بدوره يحول السلوك ليميل إلى إيذاء الآخرين أو تخريب ممتلكاتهم وهذا بدوره يقلل من شدة دافع العدوان، وتبعاً لهذا التحليل فإن الأفراد المحيطين بدرجة كبيرة من خلال العقاب الشديد من الوالدين أو الفشل المستمر في المدرسة، أو نقص العمل يتوقع أن يظهروا.

---

(١) نجوان عباس، غادة سويلم (٢٠١٨): "**برنامج تدريب قائم على نظرية يوريا في الذكاء الأخلاقي لخفض السلوك التنمري لأطفال الروضة**، مجلة دراسات الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة أسيوط، العدد الخامس، ص ٧٨.

(2) Connely, I. & O'Moore (2003): **Personality and Family Relation of Children who bully"** Personality & Individual Differences, 35 (3), 559-567, p. 560.

(٣) نايفة القطامي، نادية الصرايرة (٢٠٠٩): "**الطفل المتنمر**"، مرجع سابق، ص ٩٢-٩٥،

أما **نظرية التعلم الاجتماعي** ترى هذه النظرية أن سلوك التنمر هو صورة عن النماذج التي شاهدها الفرد في المجتمع (خاصة الأسرة) وقلدها، وعليه فإن السلوك العدواني هو سلوك مكتسب عن طريق التعلم ومن خلال التفاعل الاجتماعي، فسلوك العنف يتعلمه الفرد أثناء عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة والمدسة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام[١].

وترجع **النظرية الوظيفية** أشكال التنمر نتيجة فقدان الارتباط والانتماء للجماعات الاجتماعية التي تنظم وتوجه سلوكيات الأفراد المنتسبين إليها، أو نتيجة فقدان المعايير والضبط الاجتماعي، حيث أن المتنمر يسلك هذا السلوك نتيجة عدم معرفته لسلوك أخر للحياة غيره[٢].

وتخلص الباحثة مما سبق إلى أن:

التنمر أصبح اليوم مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس والروضات وأصبحت الممارسات المرتبطة بالتنمر سواء كان لفظي أو جسمي أو اجتماعي أو الكتروني أو نفسي منتشرة بشكل كبير بين الأطفال، وخاصة بين الأطفال المدمجين وذلك لعدم توفير جو أو مناخ يساعد هؤلاء الأطفال على التلاقي والاجتماعي، فأصبح الأقوى يتنمر بالأضعف منه مما يخلق جو من العنف العدواني والرفض والعزلة للأطفال مما يترك أثاراً نفسية واجتماعية سلبية على هؤلاء الأطفال سواء المتنمر أو المتنمر عليهم. ولذلك فإن الدراسة الحالية تسعي إلى إعداد برنامج درامي للحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين.

فروض البحث

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا، بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدي لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا، بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر لصالح المجموعة التجريبية.

---

(1) Wijtenburg, L. (2015): **Parent and teachers attitudes toward bullying in School.** Germany: LAP Lambert Academic Publishing, pp. 605-609.

(٢) على موسى، محمد القضاة (٢٠١٣): **سلوك التنمر عند الأطفال، المفهوم، أسبابه، علاجه،** مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ص ٥٩-٦٠.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر.

خطوات البحث واجراءاته:

أولاً- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي على النحو التالي:

١. المنهج الوصفي: لتحديد مشكلات التنمر التي يتعرض لها الأطفال المدمجين، وإعداد مقياس لذلك، وأسس تصميم البرنامج الدرامي للحد من التنمر لهؤلاء الأطفال.

٢. المنهج التجريبي: لقياس فاعلية البرنامج الدرامي (كمتغير مستقل) للحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين (كمتغير تابع) وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثانياً- مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في جميع الأطفال المدمجين بروضات محافظة الجيزة، وقد تم عمل حصر للروضات بالإدارات التعليمية بمحافظة الجيزة في العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩م) والبالغ عددهم (١٧) إدارة تعليمية، حيث تم اختيار روضة أطفال مدرسة الإمام على، وأطفال روضة مدرسة ميت عقبة التابعتين لإدارة العجوزة التعليمية بمحافظة الجيزة بالطريقة العمدية.

وقد ركزت الباحثة على استبعاد جميع الاطفال الذين يعانوا من مشكلات صحية، ومتعددي الاعاقة، كما اقتصرت العينة على الاطفال المدمجين العاديين، والاطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وفقاً لشروط الدمج، مع توافر عنصر الالتزام بالحضور.

وفي ضوء ذلك تكونت عينة البحث من ٦٠ طفل وطفلة، ملتحقين بروضتي الإمام على وميت عقبة بالعجوزة، وتم تقسيم أفراد العينة على مجموعتين احداهما تجريبية، والاخرى ضابطة بالتساوي، **وتم اختيار العينة بصورة عمدية، للأسباب التالية :**

- توافر المكان المناسب للتطبيق، وإمكانية الحصول على موافقة المسئولين في هذه الروضات.
- وتوافر عدد من الأطفال مناسب لإمكانية إجراء التطبيق. واشتملت المجموعة التجريبية على ٢٦ طفل عادي، و٤ أطفال من ذوي الاعاقة العقلية البسيطة (تتراوح نسب ذكاءهم مابين (٧٠، ٨٥)، و اشتملت المجموعة الضابطة على ٢٦ طفل عادي، و٤ أطفال من ذوي الاعاقة العقلية البسيطة(تتراوح نسب ذكاءهم مابين (٧٠، ٨٥) وجميعهم في عمر زمني ٥-٦ سنوات.

تجانس العينة

١- من حيث العمر الزمنى و الذكاء

قامت الباحثة بايجاد التجانس بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمنى و الذكاء باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح في جدول (١)

جدول (١)

التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمنى و الذكاء

ن = ٣٠

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
				٠.٠١	٠.٠٥
العمر الزمنى	١.٧٣٣	غير دالة	٣	١١.٣	٧.٨
الذكاء	٨.٥٣٣	غير دالة	١٦	٣٢	٢٦.٣

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمنى و الذكاء مما يشير الى تجانس هؤلاء الأطفال.

٢- من حيث سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر

قامت الباحثة بايجاد التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلى من حيث سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر كما يتضح في جدول (٢)

جدول (٢)

التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلى
من حيث سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر

ن = ٣٠

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة	
				٠.٠١	٠.٠٥
التنمر اللفظي	٤.٨	غير دالة	٣	١١.٣	٧.٨
التنمر الجسمي	٤.٤	غير دالة	٣	١١.٣	٧.٨
التنمر الاجتماعي	٤.٦	غير دالة	٣	١١.٣	٧.٨
التنمر الإلكتروني	٢.٥٣٣	غير دالة	٣	١١.٣	٧.٨
الدرجة الكلية	٣.٦	غير دالة	٣	١١.٣	٧.٨

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي من حيث سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر.

التكافؤ بين أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة

١- من حيث العمر الزمنى و الذكاء

قامت الباحثة بايجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلى من حيث العمر الزمنى و الذكاء كما يتضح في جدول (٣)

جدول (٣)
التكافؤ بين أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة
من حيث العمر الزمنى و الذكاء
ن = ٦٠

المتغيرات	المحموعة التجريبية ن=٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٣٠		ت	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
العمر الزمنى	٦١.٢٣	١.١	٦١.٣	١.٠٨	٠.٤٠٩	غير دالة
الذكاء	٩٨.٨٦	١٧.٤٧	٩٧.٠٦	١٦.٥٨	٠.٢٣٦	غير دالة

ت= ٢.٣٩عند مستوى ٠.٠١
ت= ١.٦٧ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس القبلى من حيث العمر الزمنى و الذكاء مما يشير الى تكافؤ المجموعتين .

٢- من حيث سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر

قامت الباحثة بايجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلى من حيث سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر كما يتضح في جدول (٤)

جدول (٤)
التكافؤ بين أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة
من حيث سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر
ن = ٦٠

المتغيرات	المحموعة التجريبية ن=٣٠		المجموعة الضابطة ن= ٣٠		ت	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
التنمر اللفظي	٦.٦	٠.٧٧	٦.٤	٠.٤٩٨	١.١٩	غير دالة
التنمر الجسمي	٧.٤٣	٠.٩٧١	٧.١	٠.٦٦	١.٥٥	غير دالة
التنمر الاجتماعي	٧.١٦	٠.٦٤٧	٧.٠٦	٠.٥٨٣	٠.٦٢٨	غير دالة
التنمر الإلكتروني	٦.٩٣	٠.٢٥٣	٧	٠.٤٥٤	٠.٧٠١	غير دالة
الدرجة الكلية	٢٨.١٣	٢.٣٧	٢٧.٢٦	١.٦٣	١.٦٤	غير دالة

**** ت= ٢.٣٩ عند مستوى ٠.٠١**
**** ت= ١.٦٧ عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس القبلى من حيث سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر مما يشير الى تكافؤ المجموعتين .

ثالثاً- أدوات البحث:

أ- أدوات جمع البيانات :

١- اختبار ستانفورد- بينيه "الصورة الخامسة". ملحق(١)

(إعداد: جال هـ رويد،٢٠٠٣)، (تعريب وتقنين: صفوت فرج، ٢٠١١)

٢- استمارة استطلاع اراء الخبراء والمحكمين على مشكلات التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال. إعداد/الباحثة (ملحق ٢)

٣- استمارة استطلاع رأى معلمات الروضة حول واقع مشكلات التنمر في مؤسسات الدمج . إعداد/الباحثة (ملحق ٣)

٤- استمارة مقابلة لأمهات الأطفال المدمجين حول واقع مشكلات التنمر في مؤسسات الدمج إجراء/ الباحثة (ملحق ٤)

ب-الأدوات المستخدمة في البحث:

٥- مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين. إعداد/ الباحثة (ملحق ٥)

٦- بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المدمجين المرتبطة بمشكلات التنمر.

إعداد/ الباحثة (ملحق ٦)

٧- البرنامج الدرامي للحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين.

إعداد/ الباحثة (ملحق ٧)

(١) اختبار ستانفورد- بينيه "الصورة الخامسة"[١]

(ملحق ١) (إعداد: جال هـ رويد،٢٠٠٣)، (تعريب وتقنين: صفوت فرج، ٢٠١١)

وصف الإختبار:

أُعدَّ الإختبار من قبل بينيه وسيمون Binet and Simon، عام ١٩٠٥، وظهرت الطبعة الخامسة عام ٢٠٠٣، على يد فريق عمل يقوده جال رويد Gale H. Roid، ويطبق الاختبار على الأطفال والكبار من ٢- ٨٥ سنة، بشكل فردي، ويعد من أدق اختبارات الذكاء. وتحتوي حقيبة الاختبار على:

- استمارة التسجيل: لتسجيل إجابات المفحوص، ورصد الدرجات، وتخطيط الصفحة النفسية.
- ثلاث كتيبات للبنود والتعليمات: الأول للاختبارات المدخلية للمجالين اللفظي وغير اللفظي. والثاني للاختبارات غير اللفظية. والثالث للاختبارات اللفظية.
- صندوق بلاستيكي شفاف، مقسم: به مجموعة من الأدوات التي تتطلبها الاختبارات الفرعية.
- الدليل الفني، ودليل الفاحص، وكتيب المعايير والجداول: تستخدم لاستخراج النتائج.

ويعتمد الاختبار على خمس عوامل هي الإستدلال التحليلي، والمعلومات، والإستدلال الكمي، والمعالجة البصرية- المكانية، والذاكرة العاملة، وكل منهم له فئات اختبارية مستقلة لفظية وغير لفظية.

([١]) فاروق الروسان (٢٠٠٣): **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**.

حساب درجة الذكاء:

بعد انتهاء تطبيق الاختبارات الفرعية غير اللفظية، واللفظية يتم تحويل الدرجات الخام لدرجات موزونة، في ضوء الفئة العمرية للمفحوص. وتجمع الدرجات الموزونة، وتحول لدرجة معيارية (نسبة الذكاء)، ويتراوح مستوى الذكاء المتوسط على الاختبار ما بين ٩٠- ١٠٩ درجة.[١]

الخصائص السيكومترية للاختبار:

استخدم (صفوت فرج، ٢٠١١) خمس طرق لحساب صدق الاختبار، وقد وصل أدنى تتبع طبقاً للصدق العاملي إلى٠.٨٢١١، وأعلى تشبع ٠٩٣٥٠، وهو يعد مؤشراً قوياً على صدق الاختبار.

كما استخدم أربع طرق لحساب ثبات الاختبار، منها ثبات الاتساق الداخلي حيث بلغ ثبات أعلى العوامل وهو عامل الاستدلال التحليلي اللفظي ٠.٩٠٨، وبلغ ثبات أدناها وهو عامل المعلومات غير اللفظي٠.٧٧٧.

وقد قامت جيهان عزام وهدى مزيد (٢٠١٧) بإيجاد الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار، باستخدام الصدق التلازمي بإيجاد معاملات الارتباط بين هذا الاختبار واختبار وكسلر للأطفال فكان معامل الصدق ٠.٩٤، والصورة الرابعة من نفس الاختبار فكان معامل الصدق ٠.٩٢، وتم تقدير معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بمقدار ٠.٩٤ وبطريقة التجزئة النصفية بمقدار ٠.٨٨.

وقامت الباحثة بإيجاد الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار، باستخدام الصدق التلازمي بإيجاد معاملات الارتباط بين هذا الاختبار واختبار وكسلر للأطفال فكان معامل الصدق ٠.٩٠، والصورة الرابعة من نفس الاختبار فكان معامل الصدق ٠.٩٣، وتم تقدير معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بمقدار ٠.٩٢ وبطريقة التجزئة النصفية بمقدار ٠.٩٤.

(٢) استمارة استطلاع الرأي للخبراء و المحكمين لتحديد "مشكلات التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال : ملحق (٢)

- قامت الباحثة بإعداد قائمة "بمشكلات التنمر" وقد تم تحديدها بعد الاضطلاع على العديد من "تصنيفات و نظريات التنمر
- تم أعداد الاستمارة في صورتها النهائية، وبلغ عدد مشكلات التنمر إلى خمسة عشر "بعدا" من مشكلات التنمر الأكثر شيوعا، وتم عرضها على السادة الخبراء المحكمين، وقد تم تعديل الاستمارة في ضوء آرائهم وقد اعتبرت الباحثة "مشكلات التنمر " المناسبة هى التى حصلت على (٧٠%) فأكثر من الآراء واتفق السادة الخبراء على مشكلات التنمر المناسبة لأطفال الروضة المدمجين والمتمثلة في (التنمر اللفظي – التنمر الجسمي – التنمر الاجتماعي – التنمر الإلكتروني).

(١) تم تطبيق المقياس من خلال أخصائي نفسي متخصص.

(٣)استمارة استطلاع رأى معلمات الروضة حول واقع مشكلات التنمر في مؤسسات الدمج إعداد/ الباحثة (ملحق ٣)

قامت الباحثة بإعداد استمارة استطلاع لآراء معلمات الروضة حول واقع استخدام فن الدراما ودوره في الحد من مشكلات التنمر لأطفال الروضة المدمجين وقد بلغ عددهن (٢٠) معلمة، واستهدفت هذه الاستمارة التعرف على الواقع الفعلي لدور ادراما في الحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال .

وتشتمل الاستمارة على (٢٠) مفردة يتم الإجابة عليها (بنعم/ لا) وسؤالين مفتوحين وتتناول هذه المفردات واقع تقديم الأنشطة الدرامية بالروضة وكذلك تحديد أهم مشكلات التنمر التى يعانى منها الأطفال المدمجين في رياض الأطفال .

(٤)-استمارة مقابلة لأمهات الأطفال المدمجين حول واقع مشكلات التنمر في مؤسسات الدمج إجراء/ الباحثة (ملحق ٤)

قامت الباحثة بإعداد استمارة مقابلة لبعض الأمهات للأطفال المدمجين في رياض الأطفال بهدف تحديد واقع تقديم الأنشطة الدرامية بالروضة وكذلك تحديد أهم مشكلات التنمر التي يعانى منها الأطفال المدمجين في رياض الأطفال وقد بلغ عددهن (٢٠) أمهات، وتشتمل الاستمارة ١٠ أسئلة وتتناول هذه الأسئلة واقع تقديم المعلمات للأنشطة الدرامية التي يمكن تزيد من تفاعل الأطفال المدمجين سويا و كلك أهم مشكلات التنمر التى يعانى منها الأطفال المدمجين داخل الروضة .

(٥) مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين: (إعداد الباحثة)(ملحق ٥)

أ-هدف المقياس:

يهدف تصميم المقياس إلى قياس مشكلات التنمر للأطفال العادين و المدمجين في رياض الأطفال ويتم القياس عن طريق عرض الباحثة لمواقف المقياس المصورة على الأطفال عن طريق أجراء المقابلة الفردية لكل طفل على حدة، وعرض المواقف المصورة مع توضيح العبارات المصاحبة لها من أجل مساعدة الطفل على اختيار البديل المصور الصحيح و يتكون المقياس من (٢٤) موقف مقسمين على الابعاد التالية:

البعد الأول: التنمر اللفظى خاص بالعبارات (١-٦).

البعد الثاني التنمر الجسمي خاص بالعبارات (٧-١٢)

البعد الثالث: التنمر الاجتماعي خاص بالعبارات (١٣-١٨)

البعد الرابع : التنمر الإلكتروني خاص بالعبارات (١٩-٢٤)

ب-خطوات تصميم المقياس:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث للاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي.
- تم وضع التعريف الإجرائي لمشكلات التنمر وتحديد أبعادها وكيفية قياسها إجرائياً
- تم إعداد المقياس في ضوء خبرات الباحثين، والاستعانة بمجموعة المصادر و المقاييس و الاختبارات، على النحو التالي:

- مقياس السلوك التنمرى للأطفال إعداد/ "**مجدى الدسوقى**" (٢٠١٦)، واستفاد الباحثة في تحديد أبعاد المقياس ومفرداته و التعرف على أهم العبارات التي تقيس السلوك التنمرى ،مقياس الحاجات الأساسية للأطفال المدمجين إعداد/"**جيهان عزام و هدى مزيد**" (٢٠١٧)، واستفاد الباحثة في تحديد أبعاد المقياس ومفرداته و التعرف على أهم الحاجات الخاصة بالأطفال المدمجين، ومقياس السلوك التنمرى للأطفال ذوى صعوبات التعلم إعداد / **أمل عبد المنعم**" (٢٠١٨)، واستفادت الباحثة منه في تحديد بعض المفردات التي تقيس التنمر، وطريقة القياس، وحساب الدرجات، مقياس السلوك التنمرى لأطفال الروضة إعداد/ "**إبراهيم زكى**" (٢٠١٩)، واستفاد الباحثة في تحديد أبعاد المقياس ومفرداته والتعرف على أهم مشكلات التنمر التي يتعرض لها أطفال الروضة و طرق قياسها، ومقياس السلوك التنمرى للأطفال ذوى الإعاقة العقلية و ضعاف السمع إعداد/ "**أشرف لطفي**" (٢٠١٩) حيث يهدف المقياس إلى إعداد قياس سلوكيات التنمر التي يتعرض او يقوم بها الأطفال ذوى الإعاقة العقلية و ضعاف السمع ، وقد استفاد الباحثة منه في اعداد بعض أبعاد المقياس ومفرداته، وطريقة قياسه، بحيث يكون مصور لتيسير فهم الاطفال وتبسيط المفاهيم، ومن خلال الاطلاع على المقاييس السابقة.
- قامت الباحثة بإعداد مقياس مشكلات التنمر المصور للأطفال المدمجين في رياض الأطفال، حتى يتناسب مع عينة البحث الحالي للأسباب التالية:
- إن هذه المقاييس غير مصورة.
- لا تتناسب عبارات المقاييس السابقة مع طبيعة الاطفال المدمجين.
- إعداد أبعاد المقياس بحيث يكون مصور وتكون الصورة مناسبة لكل سؤال، ويتناسب مع العمر الزمنى والعقلي للطفل.
- تحديد طريقة القياس حيث أنه يتم تطبيقه بشكل فردى.
- راعت الباحثة في تصميم المقياس أن تكون بنوده مرتبطة ببيئة و خصائص الطفل المدمج سواء العادي أو ذوى الإعاقة العقلية البسيطة وأن تتناول المجالات الثلاث (المعرفية، المهارية، الوجدانية).
- عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين للتأكد من صلاحيته لقياس ما وضع من أجله.
- لاقت معظم الصياغة اتفاق من قبل جميع المحكمين، حيث صاغت الباحثة المفردات باللغة العربية البسيطة، وستستخدم اللغة العامية أثناء القياس لتساير المستوى العقلي للطفل العادي والمعاق.

وتم تعديل بعض مواقف المقياس من قبل الخبراء والمحكمين على النحو التالي:

رقم الموقف	الموقف قبل التعديل	الموقف بعد التعديل
(٤)	**لو طفل سرق لعبتك هتعمل ايه**	**وأنت في الروضة ضاعت منك لعبتك هتعمل أيه**
(٨)	**لو معالك طفل قصير في الروضة هتتعامل معاه ازاى**	**لو معاك في الروضة طفل قصير (العادي /المعاق) وخبطك وانتو بتعلبوا هتعمل أيه**
(١٨)	**لو مش بتحب جارك هتتعامل معاه ازاى**	**لو جارك طفل فقير وشكله مش نظيف هتعمل أيه**

ج- زمن تطبيق المقياس :

قامت الباحثة بتحديد (١٥ دقيقة) لكل طفل، وذلك كمتوسط للزمن الذى أستغرقه الأطفال في التجربة الاستطلاعية الأولى.

د- تعليمات المقياس:

- تعرض الباحثة البطاقات المصورة المكونة للمقياس على الطفل مع توجيه السؤال والاختيارات الخاصة به بصوت واضح، ثم تطلب من الطفل اختيار الإجابة إما بالذكر أو بالإشارة على الصورة المعبرة عن أجابته.

هـ- تصحيح المقياس :

- في حالة الإجابة الصحيحة يحصل الطفل على ثلاث درجات.
- في حالة التردد في الإجابة ثم الإجابة الصحيحة يحصل الطفل على درجتان.
- في حالة الإجابة الخاطئة يحصل الطفل على درجة واحدة.
- وبذلك تكون الدرجة العظمي لأبعاد المقياس (٧٢) درجة، والدرجة الصغرى (٢٤) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال

معاملات الصدق

صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض الاستمارة على ١٠ من الخبراء المتخصصين في المجالات التربوية والنفسية، وقد اتفق الخبراء على صلاحية العبارات وبدائل الاجابة للغرض المطلوب، وتراوحت معاملات الصدق للمحكمين بين ٠.٨٠ & ١.٠٠ مما يشير الى صدق العبارات وذلك باستخدام معادلة "لوش " Lawshe [١].

الصدق العاملي:

قامت الباحثة بأجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها ١٢٠ طفلا، و أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل الجذر الكامن لهما أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر فهى دالة إحصائياً ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح جداول (٥ ، ٦ ،٧، ٨) التشبعات الخاصة بهذا العوامل بعد التدوير.

جدول (٥)

التشبعات الخاصة بالعامل الأول

التنمر اللفظي

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١	لو أنت في مسابقة مع زميلك وكنت الفائز هتعمل أيه؟	٠.٦٦
٢	لو بتعلب مع أصحابك وزميلك وقعك على الأرض هتعمل أيه؟	٠.٦٢
٣	وأنت في الروضة ولقيت صاحبك شعره منكوش هتعمل أيه؟	٠.٦١
٤	وأنت في الروضة ضاعت منك لعبتك هتعمل أيه؟	٠.٥٩
٥	لو معاك طفل بدين في الروضة هتعمل أيه ؟	٠.٥٨
٦	لو معاك طفل في الروضة مش بيقدر يمشي وقاعد على كرسي متحرك هتعامل معاه أزي؟	٠.٥٢
	نسبة التباين	**%١٤.٧٧**
	الجذر الكامن	**٤.٩**

[١] سعد عبدالرحمن (٢٠٠٨): **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، ط٥.هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

يتضح من جدول (٥) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٦)
التشبعات الخاصة بالعامل الثانى
التنمر الجسمي

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
٧	صاحبك أخدت لعبتك من أمامك هتعمل أيه؟	٠.٦٢
٨	لو معاك في الروضة طفل قصير وخبطك وانتو بتعلبوا هتعمل أيه:	٠.٦١
٩	المعلمة طلبت منك ترسم وتلون صورة من الصور اللي أحضرتهها وصاحبك أخدت الصورة اللي أنت عاوزاها هتعمل أيه؟	٠.٦٠
١٠	لو صاحبك في الروضة شعره ناعم وطويل. هتتعامل معاه أزاي؟	٠.٥٤
١١	لو زميلك الأكبر منك في ابتدائي جاء يلعب معاك؟	٠.٥١
١٢	لو معاك في الروضة طفل شبه اليابانيين هتعمل أيه؟	٠.٤٩
نسبة التباين		**%١٠.٣٥**
الجذر الكامن		**٣.١٤**

يتضح من جدول (٦) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٧)
التشبعات الخاصة بالعامل الثالث
التنمر الاجتماعي

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١٣	لو جاء طفل جديد وأنضم للروضة هتعمل أيه؟	٠.٥٢
١٤	بعد ما خلصت لعب مع أصحابك الأصغر منك؟	٠.٥٠
١٥	لو صاحبك في الروضة هدومه مقطعة؟	٠.٤٤
١٦	لو جارك طفل وحيد ومعندوش أخوات؟	٠.٤٢
١٧	لو ماما أشترت لأخوك الكبير هدوم جديدة لأنه عنده حفلة هتعمل أيه؟	٠.٤٠
١٨	لو جارك طفل فقير وشكله مش نظيف هتعمل أيه؟	٠.٣٩
نسبة التباين		**%٩.١٢**
الجذر الكامن		**٢.١١**

يتضح من جدول (٧) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٨)
التشبعات الخاصة بالعامل الرابع
التنمر الإلكتروني

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١٩	في نشاط الكمبيوتر طلبت منك المعلمة ترسم من خلال برنامج الرسام صورة مميزة؟	٠.٤٨
٢٠	أخذت الموبايل وروحت بيه الروضة هتعمل أيه؟	٠.٤٤
٢١	ماما جابت لك رقم موبيل جديد هتعمل أيه؟	٠.٤١
٢٢	وأنت بتعلب صاحبك وقعك لما تروح؟	٠.٣٦
٢٣	طلبت من مامتك تعمل لك أميل جديد :	٠.٣٢
٢٤	وأنت في البيت وماما نايمة ولقيت موبيلها بيرن :	٠.٣٠
نسبة التباين		**%٧.١٣**
الجذر الكامن		**١.٩٥**

يتضح من جدول (٨) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

معاملات الثبات لمقياس التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقتى الفا كرونباخ واعادة التطبيق على عينة قوامها ١٢٠ طفلاً كما يتضح فيما يلى:

١- بطريقة الفا كرونباخ

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لمقياس التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال بطريقة الفا كرونباخ كما يتضح في جدول (٩)

جدول (٩)

معاملات الثبات لمقياس التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال بطريقة الفا كرونباخ

الأبعاد	معاملات الثبات
التنمر اللفظي	٠.٨١
التنمر الجسمي	٠.٨٢
التنمر الاجتماعي	٠.٨٦
التنمر الإلكتروني	٠.٨٤
الدرجة الكلية	٠.٨٥

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

٢- بطريقة اعادة التطبيق

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعان على عينة قوامها ١٢٠ طفلاً كما يتضح في جدول (١٠)

جدول (١٠)

معاملات الثبات لمقياس التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال بطريقة اعادة التطبيق

الأبعاد	معاملات الثبات
التنمر اللفظي	٠.٩٣
التنمر الجسمي	٠.٩٢
التنمر الاجتماعي	٠.٩٣
التنمر الإلكتروني	٠.٩٥
الدرجة الكلية	٠.٩٤

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

- **و فيما يلى عرض لبعض مواقف المقياس :**
- **موقف (٥) خاص بالتنمر اللفظي :**

- **موقف (٧) خاص بالتنمر الجسمي :**

- **موقف (١٣) خاص بالتنمر الاجتماعي**

- **موقف (٢٤) خاص بالتنمر الإلكترونى:**

٦- بطاقة ملاحظة سلوك الأطفال المدمجين في رياض الأطفال المرتبطة بمشكلات التنمر : أعداد / الباحثة (ملحق ٥)

من خلال الاطلاع على المراجع العلمية، والدراسات السابقة، ومقابلة عدد من معلمات الروضة، والامهات، ومديرات الروضات، وملاحظة الأطفال، قامت الباحثة بإعداد وتصميم هذه البطاقة، والتى بلغ عدد مفرداتها ٣٠ مفردة واستهدفت هذه البطاقة التعرف على:

- أشكال سلوك الأطفال المدمجين المرتبطة بالتنمر.

وتتضمن البطاقة ملاحظة (المعلمات) لسلوك الطفل المدمج.

وتتكون البطاقة من أربعة محاور أساسية هى:

المحور الأول سلوك الطفل المرتبط بالتنمر اللفظى خاص بالعبارات (١-٩) .

المحور الثاني سلوك الطفل المرتبط بالتنمر الجسمى خاص بالعبارات (١٠-١٦).

المحور الثالث سلوك الطفل المرتبط بالتنمر الأجتماعى خاص بالعبارات (١٧-٢٤).

المحور الرابع سلوك الطفل المرتبط بالتنمر الإلكترونى خاص بالعبارات (٢٥-٣٠) .

خطوات تصميم البطاقة:

١- تحديد أهداف البطاقة.

٢- تحديد السلوكيات المراد ملاحظتها.

٣- عرض البطاقة على مجموعة من الخبراء والمحكمين. للتعرف على مدى كفاءتهما في تحديد سلوكيات التنمر عند أطفال الروضة المدمجين.

٤- حساب صدق البطاقة.

٥- حساب ثبات البطاقة.

وقد بلغ مفردات بطاقة الملاحظة على ثلاثون مفردة.

تصحيح بطاقة الملاحظة.

- تقدير سلوكيات الأطفال أثناء الملاحظة على التقدير المتدرج (غالباً – أحياناً – نادراً)
- غالباً تعنى تحقق السلوك بدرجة كبيرة = ٣
- أحياناً تعنى تحقق السلوك بدرجة متوسطة = ٢
- نادراً عدم تحقق السلوك = ١
- حيث يتم تقدير سلوك الطفل كحد أدنى ٩٠ درجة، وكحد أقصى ٣٠ درجة.

تعليمات الملاحظة :

- يقوم بالملاحظة الباحثة ومعلمتان القاعة .
- ملاحظة سلوك الطفل دون أن يدرى.

الخصائص السيكومترية لبطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المدمجين في رياض الأطفال حول مفهوم التنمر

معاملات الصدق

صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض الاستمارة على ١٠ من الخبراء المتخصصين في المجالات التربوية والنفسية، وقد اتفق الخبراء على صلاحية العبارات وبدائل الاجابة للغرض المطلوب، و

تراوحت معاملات الصدق للمحكمين بين ٠.٨٠ & ١.٠٠ مما يشير الى صدق العبارات وذلك باستخدام معادلة "لوش " Lawshe [١].

الصدق العاملي:

قامت الباحثة بأجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها ١٢٠ طفلا، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل الجذر الكامن لهما أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر فهي دالة إحصائياً ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح جداول (١١، ١٢، ١٣، ١٤) التشبعات الخاصة بهذا العوامل بعد التدوير.

جدول (١١)
التشبعات الخاصة بالعامل الأول
التنمر اللفظي

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١	يسخر الطفل (العادي /المعاق) من زملائه.	٠.٨٤
٢	يتلفظ الطفل (العادي /المعاق) بألفاظ سيئة.	٠.٨٠
٣	يرفض الطفل (العادي /المعاق) الاعتذار عند الخطأ.	٠.٧٩
٤	يستهزء الطفل (العادي /المعاق) بزملائه.	٠.٧٧
٥	يضحك الطفل (العادي /المعاق) على أخطاء زملائه.	٠.٦٦
٦	لا يلتزم الطفل (العادي /المعاق) بدوره عند اللعب.	٠.٥٩
٧	يجلس الطفل (العادي /المعاق) مكان زملائه ويضايقهم.	٠.٤٩
٨	يتسبب الطفل(العادي /المعاق) بالفتن بين زملائه ليسبب بينهم الشجار	٠.٤٣
٩	يطلق الطفل (العادي /المعاق) أسماء نابيه على زملائه	٠.٣٨
نسبة التباين		**%١٤.٨٩**
الجذر الكامن		**٤.٨٩**

يتضح من جدول (١١) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (١٢)
التشبعات الخاصة بالعامل الثاني
التنمر الجسمي

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١٠	يتدافع الطفل (العادي /المعاق) أثناء اللعب مع زملائه.	٠.٨٢
١١	يعتمد الطفل (العادي /المعاق) على زملائه في أداء مهامه.	٠.٨٠
١٢	يتشاجر الطفل (العادي /المعاق) بالأيدي مع زملائه.	٠.٧٤
١٣	يتعمد الطفل (العادي /المعاق) إيزاء الآخرين.	٠.٧١
١٤	يضرب الطفل (العادي /المعاق)أصحابه على الظهر أثناء المشي.	٠.٦٠
١٥	يتعمد الطفل (العادي /المعاق) ملامسة أجزاء جسم زملائه.	٠.٥١
١٦	يتعمد الطفل (العادي /المعاق) دفع زملائه من الخلف أثناء السير.	٠.٤٢
نسبة التباين		**%١٢.٥٦**
الجذر الكامن		**٣.٨٣**

يتضح من جدول (١٢) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

([١]) سعد عبدالرحمن (٢٠٠٨). **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، مرجع سابق .

جدول (١٣)
التشبعات الخاصة بالعامل الثالث
التنمر الاجتماعي

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١٧	يتحدث الطفل (العادي /المعاق) مع أقرانه بصوت مرتفع.	٠.٧٢
١٨	يعامل الطفل (العادي /المعاق) أقرانه الجدد بطريقة سيئة.	٠.٧٠
١٩	يستهزء بمشاعر الطفل (العادي /المعاق) بالروضة.	٠.٧١
٢٠	يعبر الطفل (العادي /المعاق) بانفعال عن رغباته.	٠.٧٠
٢١	يطلب الطفل (العادي /المعاق) مساعدة أقرانه بالقوة.	٠.٦٢
٢٢	لا يلتزم الطفل (العادي /المعاق) بتعليمات المعلمة.	٠.٤٥
٢٣	يتباهى الطفل (العادي /المعاق) أمام زملائه بمقتنياته الجديدة	٠.٤٠
٢٤	يتلف الطفل (العادي /المعاق) مقتنيات زملائه	٠.٣٣
	نسبة التباين	**%١٠.٨٧**
	الجذر الكامن	**٢.٨٦**

يتضح من جدول (١٣) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (١٤)
التشبعات الخاصة بالعامل الرابع
التنمر الإلكتروني

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
٢٥	يصور الطفل (العادي /المعاق) زملائه بالموبيل دون علمهم.	٠.٦٦
٢٦	يسخر الطفل (العادي /المعاق) من زملائه عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	٠.٦٠
٢٧	يعاكس الطفل (العادي /المعاق) زملائه بالموبيل بطريقة سيئة.	٠.٥١
٢٨	يفضل الطفل (العادي /المعاق) مشاهدة الأفلام الكارتونية العنيفة.	٠.٤٩
٢٩	يحب الطفل (العادي /المعاق) الألعاب الإلكترونية التي تهدف للعنف.	٠.٤٥
٣٠	ينتحل الطفل (العادي /المعاق) شخصية أحد زملائه و إيذائهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي	٠.٣٥
	نسبة التباين	**%٧.١٢**
	الجذر الكامن	**٢.١٥**

يتضح من جدول (١٤) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

معاملات الثبات لبطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المدمجين في رياض الأطفال حول مفهوم التنمر

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقتي الفا كرونباخ واعادة التطبيق على عينة قوامها ١٢٠ طفلاً كما يتضح فيما يلى:

١- بطريقة الفا كرونباخ

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لبطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المدمجين في رياض الأطفال حول مفهوم التنمر بطريقة الفا كرونباخ كما يتضح في جدول (١٥)

جدول (١٥)
معاملات الثبات لبطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المدمجين في رياض الأطفال حول مفهوم التنمر بطريقة الفا كرونباخ

الأبعاد	معاملات الثبات
التنمر اللفظي	**٠.٧٩**
التنمر الجسمي	**٠.٧٧**
التنمر الاجتماعي	**٠.٨٢**
التنمر الإلكتروني	**٠.٨٨**
الدرجة الكلية	**٠.٨١**

يتضح من جدول (١٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

٢- بطريقة اعادة التطبيق

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعان على عينة قوامها ١٢٠ طفلاً كما يتضح في جدول (١٦)

جدول (١٦)

معاملات الثبات لبطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المدمجين في رياض الأطفال حول مفهوم التنمر بطريقة اعادة التطبيق

الأبعاد	معاملات الثبات
التنمر اللفظي	٠.٩٣
التنمر الجسمي	٠.٩٤
التنمر الاجتماعي	٠.٩٠
التنمر الإلكتروني	٠.٩٥
الدرجة الكلية	٠.٩١

يتضح من جدول (١٦) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

٧- البرنامج الدرامي للحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين . إعداد/الباحثة (ملحق ٧)

هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة الدرامية التي تتنوع ما بين (الدراما الإبداعية – النشاط التمثيلي المسرحي) التي تتناسب مع خصائص وقدرات الأطفال المدمجين، والذى تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات بغرض الحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال.

- الأهداف التربوية للبرنامج :

لقد راعت الباحثة عند وضع أهداف هذا البرنامج أن تكون في ضوء احتياجات الأطفال. ورغباتهم واهتماماتهم. "حيث أن الأهداف الإجرائية هي الأهداف المصاغة بعبارات واضحة، ومحددة لكى تعبر عن السلوك الذى يقوم به الطفل ولابد أن تتوافر بها مجموعة من الشروط وهى :

١- أن تركز على سلوك المتعلم.

٢- أن نصف نواتج التعلم.

٣- أن تكون واضحة المعنى.

٤- أن تكون قابلة للملاحظة[١].

يعد التحديد الدقيق للأهداف من أهم خطوات البرنامج ويتطلب وعى تام ومعرفة علمية بنمو الطفل وحالته الصحية، وقدراته واهتماماته، وحاجاته، وبيئته، كما يجب الاهتمام باختيار الكلمات بحيث يكون التعبير واضحاً عن الأداء المطلوب والمتوقع من الطفل، وقد روعي عند وضع أهداف هذا البرنامج أن تكون في ضوء احتياجات الأطفال المدمجين.

(١) ابتهاج محمود طلبة: **برامج طفل ما قبل المدرسة**، حورس للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٢٩.

الهدف العام للبرنامج :

يهدف برنامج البحث الحالي إلى الحد من مشكلات التنمر للأطفال المدمجين في رياض الأطفال

وينبثق من الهدف العام عدة أهداف كالتالي :

الأهداف المعرفية :

- أن يذكر الطفل أهمية احترام الأخرين .
- ان يعبر الطفل عن انفعالاته بشكل سليم.
- ان يكون الطفل قادر على حل المشكلات الصعبة.
- أن يذكر قيمة تقبل الأخرين.
- أن يحدد مخاطر العدوان اللفظي على زملائه.
- أن يحدد أسباب العنف و الضرب بين الأطفال.
- أن يعبر عن آرائه بحريه.
- أن يعبر عن تفكيره بمرونة .
- ان يكتسب الطفل مهارة التحكم في الانفعالات، ومراعاة شعور الغير.
- ان يتدرب الطفل على مساعدة زملائه في المواقف المختلفة.
- ان يذكر الطفل أهمية مهارة التعاون ومساعدة الضعيف.
- أن يذكر أهمية التواصل و التفاعل مع زملائه في الروضة .
- أن يناقش أسباب التنمر والأذى البدني الذى يحدث بينه و بين زملائه.
- أن يذكر أهمية تقبل الأخرين و مشاركتهم.
- أن يعبر عن أسباب التنمر بأنواعه داخل الروضة .
- أن يضع حلول بديلة للمشكلات.
- أن يرتجل بعض المواقف الدرامية

الأهداف المهارية :

- أن يشارك زملائه في اداء الأنشطة الدرامية
- أن يتقن دوره في النشاط الدرامي.
- أن يعبر عن احترامه لزملائه .
- أن يفسر أسباب العنف و التنمر بالروضة.
- أن يرسم و يلون بعض الأنشطة المصاحبة.
- أن يعيد تمثيل بعض المواقف الدرامية.
- أن يرتجل مع زملائه في الأنشطة الدرامية .
- أن يتقبل النصح و التوجيه.
- أن ينفذ المطلوب منه بإتقان.
- أن يسعى للتواصل مع زملائه المدمجين

- أن يستخدم حلولا متنوعة لحل بعض مشكلات الطفل لتقبل نفسه والاخرين أثناء تفاعله معهم

الأهداف الوجدانية :

- أن يشعر بأهمية الصداقة مع زملائه.
- أن يشعر بقيمة احترام خصوصية الأخرين في حياتنا.
- أن يشعر بعدم الخوف من زملائه في الروضة .
- أن يشعر بالسعادة للتواصل مع زملائه الجدد.
- أن يحب الأنشطة الدرامية.
- أن يستمتع بالمشاركة في الأنشطة الدرامية.
- أن يشعر بأهمية ثقته بنفسه.
- أن يشعر بأهمية النظام داخل الروضة.
- أن يتجنب الغضب السريع و التفكير بمرونة .
- ان يشعر بقيمة الانتماء للأسرة، والروضة، والزملاء لدى الاطفال المدمجين.

أسس وضع البرنامج :

- أن تحقق محتويات البرنامج الغرض منه.
- أن تتناسب محتويات البرنامج مع خصائص الأطفال المدمجين.
- أن تناسب محتويات البرنامج مع ميول الأطفال وقدراتهم.
- أن تكون أنشطة البرنامج ممتعة ومشوقة.
- أن يحتوى البرنامج على أنشطة جماعية وتعاونية.
- أن تتوافر عوامل الأمن والسلامة بالنسبة للإمكانات المادية، والطفل.
- التدرج في أنشطة البرنامج من السهل للصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول.
- التنوع داخل النشاط الواحد ليتناسب مع مبدأ الفروق الفردية لجميع الأطفال بما يتناسب مع قدراتهم وذلك لتحقيق مبدأ الاستمرارية وبذل مزيد من الجهد.
- أن يحتوى البرنامج على أنشطة توفر فرص نمو مهارات التواصل مع الآخرين.
- أن يتضمن البرنامج أنشطة توفر فرص التعاون والتفكير الجماعى وتكسب الطفل الاعتماد على النفس.
- أن يتضمن البرنامج على أنشطة تكسب الطفل القيم الدينية والخلقية مما يساعد على نمو شخصيه سوية محبة للخير وإيجابية في المجتمع.
- أن تتوافر عوامل الأمن والسلامة في الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج.
- أن يتم بناء البرنامج في ضوء القراءات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث حيث قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من القراءات النظرية والدراسات السابقة وقد تم الاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي وهى ترتيبها بمراجع البحث على النحو التالي: (١)،

(٥)، (٦)، (٢٢)، (٣٠)، (٣٥)، (٣٦)، (٤٠)، (٥٥)، (٦٠)، (٦٢)، (٧٠)، (٧٧)، (٨٠)، (٨٥)، (٨٨)، (٨٩)، (٨٩)، (٩٠)، (٩٥)، (١٠٠)، (١٠٤)، (١٠٩).

الفلسفة العامة للبرنامج:

أُشتقت فلسفة البرنامج الحالي من فلسفة المجتمع الذى يعيش فيه الطفل، فقيمة المجتمع تقاس بمدى ما يتلقاه أطفاله من رعاية وتوجيه، مما يوفر لهم حياة ناجحة غنية بالخبرات تساعدهم في بناء مجتمعهم، وما أجمعت عليه الفلسفات التربوية بين أهمية إعداد الطفل ليكون فعال، قوى الشخصية، قادر على تحدى الصعاب، متقبل للحياة، متكيف مع البيئة والمجتمع، ومن **رواد الفكر التربوي** "**فروبل**" الذى يرى ضرورة الاهتمام ببيئة الطفل والعمل على إثراءها بالعديد من المثيرات التى تساعده على الاكتشاف والتفاعل مع الآخرين، ففلسفة فروبل تهدف إلى احترام الطفل، وتشجيع تكيفه مع المجتمع الذى يعيش فيه وتنمية قدراته، وليس للتعايش فقط بل لتحدى الصعاب، وقد راعي الباحثتين ذلك عن إعداد أنشطة البرنامج من خلال اثراء البيئة التربوية للطفل بالعديد من المثيرات، **وكذلك فلسفة منتسوري** حيث أكدت منتسوري أن الأنشطة الدرامية و التمثيلية هي من أفضل الداخل التربوية لتعليم الأطفال سواء العادين او ذوى الاحتياجات الخاصة، وتؤكد ضرورة توفير البيئة الغنية بالمثيرات، وتشجيع الطفل على التفاعل معها، وتجربة الأشياء من حوله[١]، ويركز البحث الحالي على التواصل والمشاركة بين الأطفال بشكل رئيسي أثناء تفاعلهم مع المثيرات المتنوعة بأنشطة البرنامج.

ومن حيث طبيعة البحث الحالي، وتنوع العينة، وتباين نسب الذكاء **يري جاردنر في نظريتة للذكاءات المتعددة Multiple Intelligences** أنه لا يمكن اعتبار الذكاء قدرة عقلية عامة، وأن لدى كل فرد أنواع مختلفة من الذكاءات، يمكن تنميتها، كما يمكن استثمار الذكاءات القوية و الذكاءات الضعيفة.

وقد راعت الباحثة عند تصميم البرنامج، الفروق الفردية بين الأطفال وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة، والتنوع والتشويق والتبسيط في الانشطة لكي تنمي وترتقي بذكاءات الأطفال، مما قد يساهم في تفاعلهم مع الأنشطة و الحد من سلوكيات التنمر بين الأطفال وقد تبنت الباحثة ايضا **(نظرية التعلم الاجتماعي)، الملاحظة، والمشاركة لباندورا (Bandora)** حيث تعتمد هذه النظرية على ملاحظة الطفل لما يقدم له من مادة متعلمة وأن يكون دوراً مشاركاً في عملية التعلم، وهذا ما يعتمد عليه برنامج البحث في مشاركة الطفل في البرنامج الدرامي وكذلك التطبيقات التربوية التي تعقب كل نشاط درامي والتي تتنوع ما بين (أنشطة فنية، موسيقية، حركية، لغوية). [٢].

---

(١) يوسف قطامي. (٢٠٠٧). تعليم التفكير لجميع الأطفال، عمان: دار المسيرة.ص٢٦٦

(٢) شذى محمد بو طه. (٢٠١٢). **الذكاء المتعدد أنشطة عملية ودروس تطبيقية**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير. ص٤٩.

محتوى البرنامج القائم على الفنون الادائية الايقاعية:

يتضمن البرنامج الدرامي على عدد (٣٦) موقف درامي متنوع ما بين أنشطة الدراما الإبداعية – الأنشطة التمثيلية المسرحية وينقسم البرنامج إلى أربعة وحدات تتضمن كل وحدة على ستة انشطة درامية حول مشكلات (التنمر اللفظي، التنمر الجسمي، التنمر الاجتماعي، التنمر الإلكتروني)

- خطوات تقديم أنشطة الدراما الإبداعية :

أ- التهيئة للنشاط.

ب-تنفيذ أنشطة الدراما الإبداعية اعتماداً على (الارتجال – لعب الدور – الحركة الإبداعية).

ج- المناقشة.

د- التهدئة.

- **خطوات تقديم النشاط التمثيلي المسرحي:**

أ- الإعداد والتدريب على النشاط التمثيلي ويشتمل على :

تدريب الأطفال على (الاقتناع والتمكن من الدور – التحكم في الأفعال والانفعالات – الاستخدام المعبر للصوت والحركة).

ب- بداية عرض النشاط التمثيلي.

ج- التطبيق التربوي للنشاط التمثيلي.

ثم قامت الباحثة بعرض أنشطة البرنامج. ملحق (٧) على الأساتذة المحكمين ملحق (٨). وكانت آرائهم كما يلى :

- ملاءمة الأنشطة لتحقيق الأهداف.
- ملاءمة الأنشطة لخصائص، وقدرات، ومتطلبات الأطفال المدمجين.
- ملاءمة الأنشطة فاشباع بعض الحاجات النفسية والتربوية لدى الاطفال المدمجين.
- مناسبة الوسائل التعليمة المختارة لتحقيق الأهداف.
- ملاءمة أساليب التقويم المعدة لكل نشاط.

جدول (١٧)

معامل اتفاق السادة المحكمين على البرنامج الدرامي للأطفال المدمجين

م	مكونات البرنامج	معامل الاتفاق
١	الاهداف العامة للبرنامج	١.٠٠
٢	الترابط بين الأهداف العامة والأهداف الفرعية	٠.٩٠
٣	مناسبة الأهداف السلوكية لتحقيق الهدف العام من البرنامج	٠.٩٠
٤	تبسيط المفاهيم في انشطة البرنامج	١.٠٠
٥	مناسبة أنشطة البرنامج لخصائص عينة البحث	١.٠٠
٦	ملاءمة الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج	٠.٩٠
٧	اساليب التقويم المستخدمة في البرنامج	١.٠٠
٨	البرنامج الزمني لتطبيق البرنامج	١.٠٠

وقامت الباحثة بتنظيم أنشطة البرنامج بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب، وقامت بتطبيق الأنشطة بواقع نشاط درامي كامل في اليوم الواحد، ومراعاة ملاءمتها لقدرات وطبيعة

وخصائص عينة البحث، وعمل راحات بينيه إذا تطلب الأمر لذلك كما راعت الباحثة أن تكون الأنشطة مشوقة وجذابة ومحببة للطفل.

- **الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في البرنامج الحالي:**

(استراتيجية حل المشكلات – استراتيجية الحوار و المناقشة – استراتيجية المشروع – استراتيجية لعب الدور – استراتيجية التعلم التعاوني – واستراتيجية العصف الذهني– التعلم في مجموعات صغيرة).

- **الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:**

ملابس للشخصيات مختلفة – مقصات بلاستيك – ورق ملون – ألوان مختلفة – مجسمات – أدوات مكياج للوجه للأطفال – كور – أطواق – أدوات وأجهزة منزل (ماكيت) – خلفيات بألوان وصور مختلفة – داتا شو – لاب توب – عرائس متنوعة –– آلات موسيقية إيقاعية – بطاقات مصورة – أقلام تلوين –– ورق كانسون – ورق أبيض – وغيرها من الأدوات بشرط أن توظف في مكانها بالنشاط وتتوافر بها عوامل الأمن والسلامة للطفل.

- **الجدول الزمنى لبرنامج البحث الحالي:**

يتكون برنامج الدراما من (٣٦) نشاط درامي يصاحبها عدد من الأنشطة الفنية والموسيقية واللغوية الحركية مقسمين على أربعة وحدات رئيسية، حيث يتم تطبيقه في (٩ أسابيع) بمعدل (٤ أيام) أسبوعياً ولمدة ساعتان يومياً بإجمالي (٧٢) ساعة للبرنامج ككل.

- **وسائل تقويم البرنامج:**

يعد التقويم أحد مكونات البرنامج الرئيسية، ويرتبط ارتباطاً وثيق بالأهداف، ويقصد به أنه هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها البرنامج، ويتسم التقويم الجيد بما يلى:

- أن تتم عملية التقويم بشكل مستمر لمعرفة مدى تحقيق البرنامج التربوي للأهداف الموضوعة.
- أن يشمل التقويم على كل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية وكل عناصر العملية التعليمية.
- أن يراعى التقويم الحالة الإنسانية للطفل (إجهاد – تعب)
- أن يراعي في التقويم الاقتصاد في الوقت والجهد.[١]

وقد راعت الباحثة استخدام صور متعددة للتقويم وتظهر أغراض تقويم البرنامج الحالي فيما يلى:

- التأكد من مدى ملاءمة أنشطة البرنامج لخصائص الاطفال المدمجين.
- التأكد من مدى ملاءمة المحتوى للأهداف المرجوة.
- التأكد من مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المدمجين .
- التأكد من ملاءمة النشاط للحد من مشكلة التنمر الخاص بها .

---

(١) ابتهاج محمود طلبة (٢٠١٢): **برامج طفل ماقبل المدرسة**، دار المسيرة ، الاردن، ص ١١١.

تنوعت وسائل التقويم المستخدمة للحكم على مدى نجاح البرنامج وتحديد جوانب القصور التي تتطلب تحسين أو تعديل على النحو التالي:

- **التقويم القبلي:** للتعرف على الخلفية التعليمية للطفل والوقوف على مستواه الفعلي حول ما يعرفه عن مشكلات التنمر و أسبابها و أنواعها من خلال تطبيق المقاييس التي تقيس مدى معرفة الطفل بهه المشكلات .
- **التقويم المرحلي:** وهو تقويم مصاحب من بداية البرنامج وحتى نهايته ويتم هذا النوع من التقويم من خلال:

- ملاحظة سلوك الأطفال اليومي أثناء وتأدية الأنشطة بهدف التعرف على مدى تجاوب الأطفال للخبرات المقدمة لهم، والتعرف على جوانب القوة والضعف ومحاولة علاجها.
- تطبيقات عملية للأطفال أثناء وبعد الأنشطة الدرامية و تطلب منهم في صورة ممارسات ومهام يقومون بأدائها في صورة فردية وجماعية.
-
- **التقويم البعدي:**

ويكون من خلال إعادة تطبيق مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين و بطاقة الملاحظة المرتبطة بمشكلات التنمر للأطفال المدمجين الذى تم تطبيقهم قبل تنفيذ البرنامج ويهدف لمعرفة مدى التقدم الذى حققه الأطفال بعد تطبيق البرنامج ومقارنته بدرجاتهم قبل التطبيق.

وفيما يلى نموذج من أنشطة البرنامج الدرامي للحد من مشكلات التنمر لدي الاطفال المدمجين.

- **اسم النشاط الدرامي الإبداعي:** أحبنى كما أكون.
- **المفهوم:**التنمر اللفظى .
- **الهدف العام :** الحد من مشكلات التنمر اللفظى للأطفال المدمجين في رياض الأطفال .
- **الأهداف السلوكية:**
  - أن يذكر الطفل الأضرار الناتجة من التنمر اللفظى
  - أن يذكر الطفل أهمية الثقة بالنفس.
  - أن يمارس الطفل سلوكيات الثقة بالنفس.
  - أن يشعر الطفل بتقبل زملائه في الروضة
  - **الاستراتيجيات المستخدمة:**
  - الحوار والمناقشة.
  - العصف الذهني.

- **التهيئة: (١٥ دقيقة)**

تبدأ الباحثة بتهيئة الأطفال لموضوع النشاط فتحدثهم عن معنى الإعتماد على النفس والثقة بالنفس

وبعد الحوار والمناقشة مع الأطفال تبدأ الباحثة بتوضيح معنى الثقة بالنفس و بصورة بسيطة ثم تروى الباحثة للأطفال قصة الطفل حازم باستخدام كتاب مصور .

- **ملخص القصة: (١٥ دقيقة)**

كان هناك ولد مهذب يدعى حازم ، ويحبة معلمية لتفوقة وأدبة ،وكانت أذن حازم كبيرة وكان زملاء حازم في المدرسة يسخرون منة في كل مرة يرونة فيها وكان كل يوم يسمع حازم هذا الكلام السئ على أذنة ويحزن كثيرا ويجلس منطويا وحيدا حتى شعر بالاحباط وبدأ يكرة الذهاب للمدرسة والمشاركة بالأنشطة المدرسية وكان أيضا ينزعج من كلام أقرانهم السيء علية حتى وصل بية الامر أن أحد زملائة تطاول علية وكاد أن يضربة وكان حازم من محبى القراءة وكان يحب شراء الكتب والمجلات ويحب أيضا ممارسة الريا ضة ولعب الكرة إقترب منة أصدقائة أدم وعلياء اللذان شجعاه على عدم الأهتمام بكلام المشاغبين ووقفا إلى جواره ليستعيد ثقتة في نفسة مرة أخرى وأصبح أصدقاؤه المقربين وأصبح يشاركهما في لعب الكرة واقترحا عليهم أدم وعلياء أن يتشارك في المباراة ، وبدأت المباراة وحازم يلعب بجد وحماس أستطاع حازم أن يحرز أهداف المباراة فقد حقق الفوز لفريقة فرح حازم كثيرا، وسعد بة فريقة وفازوا بالكأس شعر زملائة بالندم ، وأعتذر لة كل من كان يسخر منة ، وبدء يلعبون معة وأصبح يحب المدرسة ومتفوق في دراستة وأصبحو جميعا أصدقاء

- **تنفيذ النشاط: (٦٠ دقيقة)**

بعد رواية القصة على الأطفال تطلب الباحثة من الأطفال تمثيل القصة والإستعانة بأي أدوات أو أثاث أو ملابس يجدونها مناسبة في القاعة.

- **المناقشة: (١٥ دقيقة)**

حيث تناقش الباحثة الأطفال في الأدوار التي قاموا بتمثيليها وأسباب اختيارهم لها و التأكيد على مخاطر التنمر و الأيذاء اللفظى لبعض الأطفال .

- **التهدئة : (١٥ دقيقة)** تطلب الباحثة من الأطفال أن يتخيلوا أنفسهم في مثل الشمس فيقلدوا حركة شروق الشمس وأن يأخذوا نفس عميق ثم يتخلوا ان الليل جاء و يقلدوا حركة سكون القمر لتهدئة الأطفال بعد النشاط الدرامى .

- **بعض الصور التى توضح مشاركة الأطفال عينة البحث في البرنامج الحالى :**

التجربة الاستطلاعية الأولي لأدوات البحث:

- قام الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية وذلك في الفترة (٢٠١٩/٢/١٠ –٢٠١٩/٢/١٢) لمعرفة مدى مناسبة المقياس لقياس ما وضع من أجله، وتم تطبيق المقياس على عينة من الأطفال قوامها (١٠) أطفال، من نفس مجتمع البحث، ومن غير عينة البحث الأساسية، وقد هدفت الباحثة من إجرائها للتجربة الاستطلاعية ما يلى
- معرفة مدى ملائمة المقياس المستخدم.
- التحقق من ملاءمة الصور والمفردات.
- تحديد متوسط الزمن اللازم لتطبيق المقياس، من خلال حساب مجموع الأزمنه التي استغرقها الأطفال، والقسمة على عددهم لحساب المتوسط. فبلغ ١٥ دقيقة
- معرفة مدى اتساق عبارات المقياس بأبعاد مشكلات التنمر الأربعة.

التجربة الاستطلاعية الثانية لأدوات البحث:

- قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية ثانية وذلك في الفترة (٢٠١٩/٢/١٣ – ٢٠١٩/٣/١٤) لمعرفة مدى مناسبة انشطة البرنامج، والادوات المستخدمة، وعدد الانشطة المناسب في اليوم الواحد، وطبقت الباحثة بعض أنشطة البرنامج على عينة من الأطفال قوامها (٨) أطفال، من نفس مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية، وقد هدفت الباحثة من إجرائها للتجربة الاستطلاعية الثانية ما يلى :

- معرفة مدى ملاءمة البرنامج للأطفال المدمجين..
- معرفة مدى ملاءمة الأدوات لكل نشاط في البرنامج.
- معرفة مدى ملاءمة الزمن المحدد لتنفيذ النشاط.
- تحديد عدد أنشطة البرنامج المناسبة في اليوم.
- التدريب على تنفيذ أنشطة البرنامج.
- تحديد الصعوبات التي قد تواجه الأطفال أثناء تنفيذ البرنامج.
- ملاحظة أي تغيرات في سلوك الأطفال أثناء تنفيذ البرنامج.

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية توصلت الباحثة لما يلى :

- ترحيب إدارة الروضة وأولياء الأمور لتطبيق البرنامج.
- ملاءمة البرنامج لما وضع من أجله
- ملاءمة الأدوات الخاصة بكل نشاط لتحقيق الأهداف.
- التطبيق أربعة أيام أسبوعياً.

- **القياس القبلي:**

قامت الباحثة بإجراء القياسات القبلية لعينة البحث على "مقياس مشكلات التنمر المصور للأطفال المدمجين وبطاقة الملاحظة لأطفال الروضة المدمجين و المرتبطة بمشكلات التنمر وذلك في الفترة من (٢٠١٩/٢/١٧ –٢٠١٩/٢/١٨) وتم التطبيق من قبل الباحثة وزميلاتها(*) بمعدل (٣٠) طفلا في اليوم الواحد ولمدة يومان لعدد (٦٠) طفلة وطفلة من كل مجموعة لمدة ساعتان يومياً، وقامت الباحثة وزميلاتها بملاحظة الأطفال عينة البحث لمدة يومان أجران في الفترة (٢٠١٩/٢/١٩–٢٠١٩/٢/٢٠) ولذلك لمدة ثلاث ساعات يومياً.

- **تطبيق برنامج المسرح التفاعلي:**

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج المقترح والذى يتكون من (٣٦) نشاط درامي مقسمين على أربعة وحدات رئيسية على أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) في الفترة من (٢٠١٩/٢/٢١–٢٠١٩/٤/٢٥) حيث تم تطبيق أنشطة البرنامج في (٩ أسابيع) بمعدل (٤) أيام في الأسبوع ولمدة ساعتان يومياً بإجمالي (٧٢) ساعة لجميع أنشطة البرنامج.

- **القياس البعدي:**

قامت الباحثة بإجراء القياسات البعدية لعينة البحث على "مقياس مشكلات التنمر المصور للأطفال المدمجين وبطاقة الملاحظة لأطفال الروضة المدمجين والمرتبطة بمشكلات التنمر وذلك في الفترة من (٢٠١٩/٤/٢٨ –٢٠١٩/٤/٢٩). وتم التطبيق من قبل الباحثة وزميلاتها بمعدل (٣٠) طفلا من كل مجموعة في اليوم الواحد ولمدة يومان لعدد (٦٠) طفلاً

(*) الدكتورة ياسمين أحمد (مدرس بقسم العلوم الأساسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة).

(*) الدكتورة رانيا عبد الغني (مدرس بقسم العلوم الأساسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة).

وطفلة من المجموعة التجريبية والضابطة لمدة ساعتان يومياً، وقامت الباحثة وزميلاتها بملاحظة الأطفال عينة البحث لمدة يومان آخران في الفترة من (٢٠١٩/٤/٣٠- ٢٠١٩/٥/٢) وذلك لمدة ثلاث ساعات يومياً.

- **القياس التتبعي:**

قامت الباحثة بإجراء القياس التتبعي للمجموعة التجريبية على "مقياس مشكلات التنمر المصور للأطفال المدمجين وبطاقة الملاحظة لأطفال الروضة المدمجين والمرتبطة بمشكلات التنمر في الفترة من (٢٠١٩/٥/٢٦ -٢٠١٩/٥/٢٩) ويتم التطبيق من قبل الباحثة وزميلاتها بمعدل (١٥) طفلا في اليوم الواحد ولمدة يومان لعدد (٣٠) طفلاً وطفلة من المجموعة التجريبية لمدة ساعتان يومياً، وقامت الباحثة بملاحظة الأطفال لمدة يومان ولمدة ثلاث ساعات يومياً، ثم قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية.

استخدمت الباحثة في معالجة البيانات المعاملات الإحصائية التالية:

١- اختبار لاوش.

٢- اختبار كا^{٢}.

٣- معامل ألفا – كرونباخ.

٤- اختبار التحليل العاملى بطريقة فاريمكس (Varimax).

٥- اختبار (t. test) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي للأطفال.

٦- معامل الارتباط بيرسون.

عرض النتائج وتفسيرها:

فيما يلى مناقشة النتائج التي توصل إليها البحث، وتفسيرها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري وتبعاً لفروض البحث المحددة .

نتائج البحث

الفرض الاول

ينص الفرض الاول على انه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين لصالح القياس البعدي.

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين كما يتضح في جدول (١٧)

جدول (١٧)

الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين

ن = ٣٠

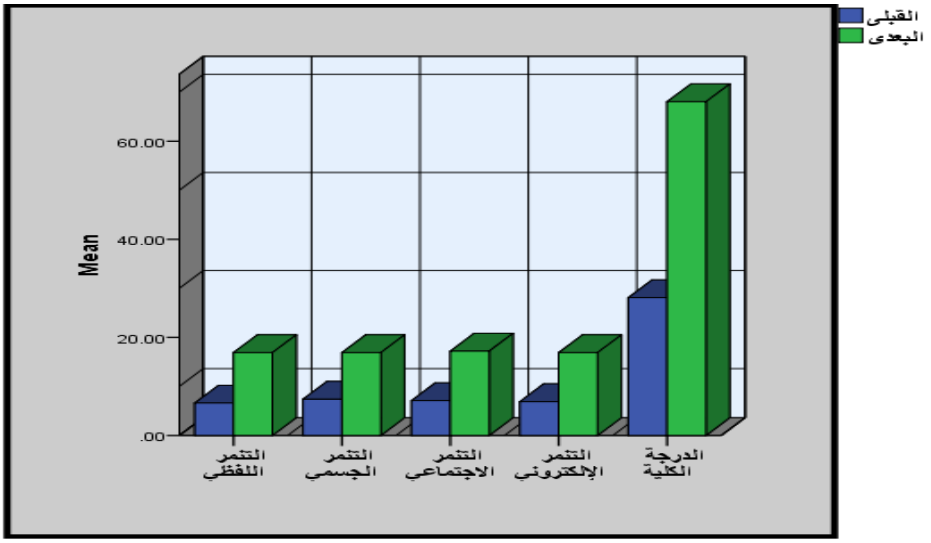
المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلي و البعدي		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
التنمر اللفظي	١٠.٣	١.٥٥	٣٦.٢٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
التنمر الجسمي	٩.٤٦	١.٣	٣٩.٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
التنمر الاجتماعي	١٠.١	١.٢١	٤٥.٥٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
التنمر الإلكتروني	١٠	١.٣٦	٤٠.١٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الدرجة الكلية	٣٩.٩٣	٤.٤٢	٤٩.٤٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي

ت= ٢.٣٢عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٤ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين في اتجاه القياس البعدي.

و يوضح شكل (٢) الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين

ثم قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين كما يتضح في جدول (١٨)

جدول (١٨)

نسبة التحسن بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين

المتغيرات	القياس البعدى	القياس القبلى	نسبة التحسن
التنمر اللفظي	١٦.٩	٦.٦	%٦٠.٩٤
التنمر الجسمي	١٦.٩	٧.٤	%٥٦.٢١
التنمر الاجتماعي	١٧.٢	٧.١	%٥٨.٧٢
التنمر الإلكتروني	١٦.٩	٦.٩	%٥٩.١٧
الدرجة الكلية	٦٨.٠٦	٢٨.١	%٥٨.٧١

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نجاح برنامج البحث الحالي في تحقيق تقدم ملحوظ في الحد من مشكلات التنمر بين الأطفال المدمجين وذلك من خلال مشاركة الأطفال في الأنشطة الدرامية التي أعطتهم فرصة كبيرة للتفاعل والمشاركة والارتجال التمثيل وزيادة ثقة الأطفال بنفسهم، وكما ساعدت الأنشطة الدرامية الأطفال على التدريب على احترام الأخرين و عدم الانسياق وراء مشاعر العنف و العدوان .

و كذلك ممارسة الأطفال لأنشطة البرنامج، واشراكهم في إعداد وتصميم الأدوات الخاصة به، وتقسيم الأدوار فيما بينهم والعمل كوحدة واحدة لتحقيق الهدف من النشاط مما زاد من الدافعية لدى الأطفال والاندماج في الأنشطة وزيادة التفاعل الاجتماعي فيما بينهم مما أدى إلى اندماج الاطفال في الانشطة، وساعد على الحد من مشكلات التنمر بالروضة ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل وقد أكد على ذلك دراسة كلا من "**وفاء ماهر**" **(٢٠١٢)** ، **ولاء عبد العزيز (٢٠١٣)** ، **فاطمة حسن (٢٠١٤)** ، ودراسة **أمنية أنس (٢٠١٨)** واللاتي أكدوا جميعاً على أهمية الدراما في تقبل طفل الروضة للآخر وإكسابه فن التعامل مع الاخرين والتغلب على مشكلات التعصب وعدم الرغبة إلى الذهاب للروضة، فضلاً عن دورها في تنمية العديد من المفاهيم للطفل.

وفي نفس السياق أكدت دراسة كلا من "**ونيرمان تود**" **"Wanermantood" (2018)**، ودراسة "**جالين زالت (2019) "Galina Zalata"** على أهمية المدخل الدرامي في تعديل سلوكيات الأطفال، والحد من المشكلات التي يواجها أطفال الروضة داخل الروضة (كالخوف، العدوان، الخجل، الكذب، السرقة، التنمر).

وكان لمشاركة الأطفال في البرنامج أثرا ايجابيا واضح على سلوكيات الطفل تجاه الأسرة، خاصة أن الباحثة قامتا بدعوة بعض أولياء الأمور للمشاركة في بعض الأنشطة، ولكنهم فضلوا الحضور والمشاهدة والتشجيع خاصة في الانشطة الدرامية و التمثلية، التى تتميز بالتشويق و المتعة للطفل

و هذا يتفق مع ما أشار اليه وأوضحت "**تشى لهام**" **"Chee Hoo Lum" (2019)** أن هناك مكاسب حقيقة يحصل عليها الطفل من خلال ممارسته للأنشطة الدرامية في مرحلة الطفولة المبكرة في مؤسسات الدمج و هى تنمية الثقة بالنفس، وإعطاء الطفل فرص للتعبير عن نفسه ومحاكاة الشخصيات المختلفة، مما يشعره بقيمته داخل المجموعة، بناء روح الفريق، وتنمية قيمة التعاون، حيث يدرك الطفل أنه جزء من الكل. وتعتبر الدراما من أهم وسائل تنمية القيم الاجتماعية، والسياسة والاقتصادية، والثقافية، كما أن الأنشطة الدرامية تساعد طفل الروضة في التنفيس عن مشاعره السلبية، من خلال محاكاته للمشاعر المختلفة أثناء الموقف الدرامي كمشاعر الحزن، والغضب، الغيرة، الخوف. و خلق نوع من الألفة والمحبة والتقبل بين الأطفال المدمجين.

وتعزو الباحثة أيضا هذه النتيجة لنجاح برنامج الدراما في الاستفادة من دمج الاطفال في البيئة التربوية فالأطفال العاديين يتعاونوا، ويتشاركوا مع المعاقين، في جميع الانشطة، وفي أحيان كثيرة كانوا مساعدين لزملائهم، ومشجعين لهم مما أضفي على التطبيق جو من الألفة والسعادة، ساهم في الحد من مشكلات التنمر خاصة التنمر اللفظي و التنمر الجسمي والتنمر الاجتماعي و التنمر الإلكتروني والذي بدى واضحاً في المشاركة واختيار المجموعات وهذا ما أكدته كلا من **النظرية السلوكية والنظرية الاجتماعية لبندورة**، بأن البيئة التربوية والاجتماعية لها أهمية كبيرة في الشعور بالأمان لدى الطفل، لكونه مفتاح نمو شخصيته، حيث ترى أن الوسط الاجتماعي المحيط بالطفل حينما يشعروه بجو من التفاعل، والعطف والدفيء، فهم بذلك يكونوا قد اكتسبوا العديد من المفاهيم و القيم التي تساعدهم في السيطرة و التغلب على مشكلات التنمر وعدم إيذاء اقرانهم سواء باللفظ أو الإيماءة أو بالضرب أو التقليل من شأنهم.

ويتفق هذا مع ما أشار اليه **طارق عبد الرؤوف**" **(٢٠١٥)** أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين بالمؤسسات الاحتكام المباشر، والتواصل بين الطرفين في بيئة، اجتماعية واقعية، وطبيعية من خلال المشاركة في الأنشطة المختلفة داخل القاعات وخارجها، يسهم في زيادة التعارف بينهما والفهم الأفضل من قبل كل طرف لظروف وإمكانات الطرف الآخر، كما يؤدي إلى تحسين اتجاهات العاديين نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة تقبلهم لهم والتخلص من المفاهيم المسبقة الخاطئة عنهم.

وقد أكدت ايضا دراسة كلا من "**أندريا أنور**" **(٢٠٠٨)**، **أسماء خليفة (٢٠٠٨)**، "**فلير إيربى**" **"Filliz Erbay" (2010)** ، ودراسة **إيرين كيلى "Erin Kelli" (2015)** ، ودراسة "**فيكتوريا بروان**" **"Victoria Brown" (2018)** واللاتي أكدوا جميعاً على أهمية أنشطة الدراما الإبداعية و التمثيلية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة حيث تساعدهم على اللعب الحر وكيفية التعامل والتواصل مع الآخرين وتدعيم العلاقات الإيجابية مع الأقران وخلق جو من المرح والسعادة بين الأطفال المدمجين.

وتخلص الباحثة مما سبق إلى تحقق صحة الفرض الأول

الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على انه :

توجد فروق دالة إحصائيا، بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين كما يتضح في جدول (١٩).

جدول (١٩)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدى، على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين

ن = ٦٠

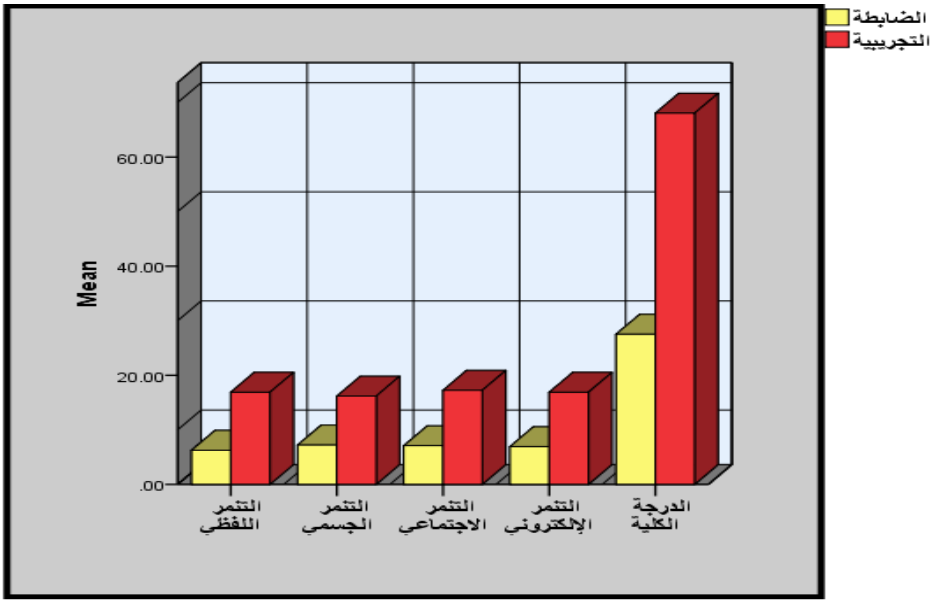
المتغيرات	المحموعة التجريبية ن١=٣٠		المجموعة الضابطة ن٢= ٣٠		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
التنمر اللفظي	١٦.٩	١.٦٢	٦.٢٦	٠.٥٨	٣٣.٧١	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
التنمر الجسمي	١٦.١٩	١.٤٧	٧.٢٣	٠.٧٧	٣١.٨٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
التنمر الاجتماعي	١٧.٢٦	١.٤٦	٧.١	٠.٦٠٧	٣٥.٢	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
التنمر الإلكتروني	١٦.٩	١.٤٨	٦.٩٣	٠.٢٥	٣٦.٣٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
الدرجة الكلية	٦٨.٠٦	٥.٣٦	٢٧.٥٣	١.٨٥	٣٩.٠٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية

ت= ٢.٣٩عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٧ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين لصالح المجموعة التجريبية .

و يوضح شكل (٣) الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدى، على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين.



شكل (٣)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدى، على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين

وتعزو الباحثة هذا إلى نجاح برنامج البحث الحالي في الحد من مشكلات التنمر لأطفال المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة وتؤكد هذه النتيجة أيضاً على افتقار وقصور أنشطة رياض الأطفال من التدريب على التغلب على مشكلات التنمر بأنواعها المختلفة حيث أن المجموعة الضابطة التي تتعرض لبرنامج الروضة التقليدي جاء نتائجها غير دالة إحصائياً وعلى العكس جاءت نتائج المجموعة التجريبية دالة إحصائياً نتيجة لتعرضها لبرنامج البحث الحالي، مما يؤكد عل نجاح برنامج البحث الحالي و ما يتضمنه من أنشطة درامية و ما تتضمنه من عناصر جذب و أرتجال و تشويق للطفل و كان لها أثرا كبيرا في جذب أنتباه الأطفال وتحقيق هدف البرنامج ، و هذه النتيجة تتفق مع ما اشار اليه دراسة كلا "**إيمان سميح**" (٢٠١٤)، ودراسة "**لارونس**" **(2016) "Lawrence"** ، ودراسة "**نجلاء فتحي** (٢٠١٦)، ودراسة "**بوب يووبل**" **(2019) "Bobyoweell"** ، واللاتي أكدوا جميعاً على أهمية الدراما الإبداعية للأطفال العاديين والمعاقين عقلياً وذلك في تحسين قدرتهم على ضبط انفعالاتهم وسلوكياتهم، والتحكم في بعض المشكلات التي تنبع عن دمج هؤلاء معاً كالعدوان والنبذ بالألفاظ والشتائم والعزلة وفرض السيطرة، وذلك من خلال دور الدراما الإبداعية الفعال في إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للمشاركة في اللعب والتمثيل وتوجيه سلوكيات هؤلاء الأطفال.

وقد أشار أيضا "دونا شارليس" (2019) "Donna A, Charles L" بأنه الدراما "ذلك النشاط التعليمي التربوي الهادف الذي يقوم على تقمص الطفل دوراً غير دوره الحقيقي، والذي يتيح الفرصة لاستكشاف العلاقات الداخلية للمشكلات الاجتماعية وتمكين الطفل من التعبير الحر عن أفكاره ومشاعره بحرية وتلقائية" و حل العديد من المشكلات التي تواجهه بالروضة.

و كذلك ايضا تنوع أنشطة البرنامج الدرامى، بين أنشطة الدراما الإبداعية و الأنشطة التمثيلية، وجميعها أنشطة تستثير حواس الطفل، وتعمل على زيادة الدافعية لدى الأطفال، والاندماج في الأنشطة وزيادة التفاعل الاجتماعي فيما بينهم، مما أدى إلى اندماج الاطفال في الانشطة، وساعد في الحد من مشكلات التنمر وهذا يتفق مع ما أشارت اليه دراسة "**ترمين عبده**" (٢٠١٠) ، ودراسة "**تولجا أردوجان**" **(2013) "Tolga Erdogan"** ، دراسة "**رانيا سعد طنطاوي**" (٢٠١٤)، واللاتي أكدوا جميعاً على إتاحة الفرصة للأطفال المدمجين للعب الأدوار للقيام ببعض الأدوار الاجتماعية ويضع نفسه مكان الآخرين، كما يساعد لعب الأدوار هؤلاء الأطفال على اكتساب مهارات اجتماعية وإنسانية جديدة، والتغلب على مشكلات العنف داخل الروضة. ، وهذا بدا واضحاً أثناء تطبيق البرنامج، وتفاعل الأطفال معاً أثناء تطبيقه، واتسمت الأنشطة بالتنوع والتشويق والاثارة والمرح، فالأنشطة الدرامية كان لها دور فعال في تفاعل الاطفال، وحرصهم على تقديم النشاط بشكل جيد فكان يساعد كل منهم الاخر، وعندما يتعثر أحدهم كان يساعده زميله، خاصة وأن الباحثة حرصا على إستدعاء أولياء الامور لمشاركة الابناء وتشجيعهم في بعض الانشطة، مما كان له أثر واضح وايجابي على نتائج البحث.

و يتفق ايضا ذلك مع ودراسة "**سناب، فتريو**" **(2017) "Snape & Vettraina"** واللاتي أكدوا على أهمية أنشطة الحركة الإبداعية و التمثيل للأطفال المدمجين والتي تعتمد على تفريغ طاقاتهم وتساعدهم على حل المشكلات والتعبير عن انفعالاتهم وآرائهم بحرية.

كما أن مشاركة الباحثة للأطفال في إعداد وتنفيذ البرنامج كان له أثر فعال في تعاون الأطفال معهما، وحرصهم على رضاها في الكثير من الأمور، وزيادة الانتماء للروضه ، وقد بدا ذلك واضحا في العديد من المواقف وزاد اهتمامهم بزملائهم المعاقين، فكان في بداية البرنامج لايحبذ الطفل العادي الاشتراك في الانشطة مع المعاقين، ولكن تنوع أنشطة البرنامج كان له أثر ايجابي، وشجع الاطفال على الاشتراك، وكانت سعادة الاطفال المعاقين كبيرة جداً اثناء مشاركة زملائهم الانشطة، وقد كان **الطفل (أ.م)** احد الاطفال المعاقين يحرص على ان يكون متعاون الى حد كبير مع زملائه، و زادت ثقته بنفسه و اندماجه بالأنشطة نتيجة لشعوره يتقبل زملائه له و عدم النبذ او العنف له وقد أخفي **الطفل (ع.ص)** أدوات بعض زملائه لمضايقتهم كما كان معتاد ولكنه طلب من الباحثة أن تسامحه و أعتذر لزملائه و أرجع لهم مما أثار اعجاب الجميع، وكذلك ايضا اعداد وتنظيم البيئة التربوية، واثرائها بالعديد من الادوات والخامات التي تثري الانشطة المقدمة وتثير دافعية الاطفال حول المشاركة كان لها اثرا كبيرا في نجاح برنامج البحث الحالي، ففي أنشطة الاطفال العاديين يتعاونوا، ويتشاركوا مع المعاقين، في جميع الانشطة، وفي أحيان كثيرة كانوا مساعدين لزملائهم، ومشجعين لهم مما أضفي على التطبيق جو من الألفة والسعادة، ساهم في الحد من ظاهرة التنمر للأطفال المدمجين .

وتخلص الباحثة مما سبق إلى تحقق صحة الفرض الثانى .

الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على انه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر كما يتضح في جدول (٢٠)

جدول (٢٠)

الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر

ن = ٣٠

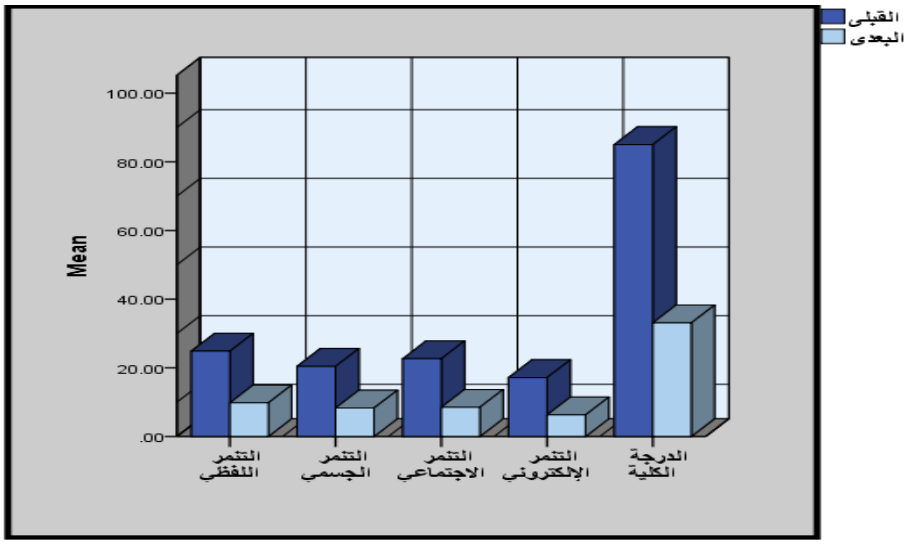
المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلى و البعدى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
التنمر اللفظي	١٥.٠٦	٢.٧٥	٢٩.٩٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
التنمر الجسمي	١٢.١٣	١.٣٣	٤٩.٨٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
التنمر الاجتماعي	١٤.١٦	١.٨٧	٤١.٣٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
التنمر الإلكتروني	١٠.٨٦	١.٠٧	٥٥.٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الدرجة الكلية	٥١.٩٣	٥.٠٣	٥٦.٥٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي

ت= ٢.٣٢عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٤ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر في اتجاه القياس البعدي.

و يوضح شكل (٤) الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر.



شكل (٤)

الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر

- ترجع الباحثة التقدم في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة سلوكيات الطفال المرتبطة بمفهوم التنمر الى دمج الاطفال في البيئة التربوية فالأطفال العاديين يتعاونوا، ويتشاركوا مع المعاقين، في جميع الانشطة، وفي أحيان كثيرة كانوا مساعدين لزملائهم، ومشجعين لهم مما أضفي على التطبيق جو من الألفة والسعادة، ساهم في الحد من ظاهرة التنمر وهذا ما أكد عليه كلا من "**بطرس حافظ بطرس**" (٢٠٠٩)، "**كمال سالم**" (٢٠١٣)، "**فاروق الروس**" (٢٠١٣)، و "**تشيرز فورلين**" **(2016) "Chrisforlin"** إلى أهمية تطبيق سياسة الدمج، وإنها تمثل الطريقة الأفضل للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لما لها من تأثير إيجابي على نمو الطفل وإشباع رغباته واحتياجاته وتقبل المجتمع له.
- ويتفق ايضا ذلك مع ما أكد عليه كلا من من "**سميث**" **(2015) (Smith)**، "**سوزيت وآخرون**" "**Suzatet et all(2018)** " إلى خطورة وتفشي ظاهرة التنمر بين الأطفال حيث تترك الكثير من الآثار النفسية السلبية سواء كان على الطفل المتنمر أو المتنمر عليه وخاصة في مؤسسات الدمج، ولذلك كان من الضروري التدخل بالبرامج التربوية كبرنامج البحث الحالي للسيطرة والحد من هذه الظاهرة وبدا ذلك واضحا من خلال تعديل سلوكيات هؤلاء الأطفال للأفضل وزيادة اندماجهم سويا.

هذا بالإضافة الى نجاح البرنامج الدرامي بما يتضمنه من مثيرات تربوية و تعليمية و ترفيهية كان له أثرا بالغا على توجيه سلوكيات الأطفال بشكل إيجابي والابتعاد عن السلوكيات العدوانية التي تنتج عن ظاهرة التنمرو يتفق ذلك مع ما أكد عليه كلا من **إيمان سميح**" (٢٠١٤) ، ودراسة "**لارونس**" **(2016) "Lawrence"**، ودراسة "**تجلاء فتحي** (٢٠١٦) ، ودراسة "**بوب يووبل**" **(2019) "Bobyoweell"** ، واللاتي أكدوا جميعاً على أهمية الدراما للأطفال العاديين والمعاقين عقلياً وذلك في تحسين قدرتهم على ضبط انفعالاتهم وسلوكياتهم، والتحكم في بعض المشكلات التي تنبع عن دمج هؤلاء معاً كالعدوان والنبذ بالألفاظ والشتائم والعزلة وفرض السيطرة، وذلك من خلال دور الدراما الإبداعية الفعال في إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للمشاركة في اللعب والتمثيل وتوجيه سلوكيات هؤلاء الأطفال.

- وهذا ما أكدته كلا من **النظرية السلوكية والنظرية الاجتماعية لبندورة** و أراء العديد من **الفلاسفة كفروبل ومنتسورى** أن البيئة التربوية والاجتماعية لها أهمية كبيرة في تحسين سلوكيات الأطفال للأفضل، حيث أن الوسط الاجتماعي المحيط بالطفل حينما يشعره بجو من التفاعل، والعطف والدفئ، فهو بذلك يكون قد أشبع رغبته للتعلم و التواصل ويؤدي إلى النمو السوي وهذا ينطبق على الطفل المعاق والطفل العادي، فكما يخشي المعاق من عدم رغبة الاخرين في اللعب معه ومشاركته، يتجاهل السوي وجود المعاق معه، ويلعب مع رفاقه الاسوياء، ويمارس الأطفال المدمجين تجاه بعضهم بعض السلوكيات العدوانية كالنبذ والشتائم أو التسمية بألفاظ نابية و كذلك كثرة الاعتداءات الجسمية واقتحام خصوصية الغير و

التقليل من شأن بعضهم وهذا ماأشارت اليه القياسات القبلية، وقد تغير ذلك بشكل ملحوظ في القياسات البعدية، بل سار جو من الالفة، والحب بين الاطفال واصبح كل منهم يشجع الاخر، بل عند تقسيم الاطفال لمجموعات أصبح الاطفال يختاروا بعض دون النظر لعادي او معاق، وكل منهم ادي دوره بشكل جيد، وبمساعدة الاخر في بعض الانشطة.

ثم قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر كما يتضح في جدول (٢١).

جدول (٢١)

نسبة التحسن بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر

المتغيرات	القياس البعدي	القياس القبلي	نسبة التحسن
التنمر اللفظي	٩.٨	٢٤.٨٦	%٦٠.٥٧
التنمر الجسمي	٨.٣	٢٠.٤٣	%٥٩.٣٧
التنمر الاجتماعي	٨.٥	٢٢.٦٦	%٦٢.٤٨
التنمر الإلكتروني	٦.٣	١٧.١٦	%٦٣.٢٨
الدرجة الكلية	٣٣.١	٨٥.٠٣	%٦١.٠٧

فبلغت نسبة التحسن للحد من التنمر اللفظي ٦٠.٥٧% وبلغت نسبة التحسن للحد من التنمر الجسمي ٥٩.٣٧% وبلغت نسبة التحسن للحد من التنمر الاجتماعي وبلغت ٦٢.٤٨% و بلغت نسبة التحسن للحد من التنمر الإلكتروني، وبلغت نسبة التحسن ٦٣.٢٨%، وترجع الباحثة هذا التحسن للبرنامج الذي تم تصميمة وفقاً لنظريات متعددة، ترسخ قيمة وأهداف هذا البحث، وإعداد البيئة التربوية الغنية بالمثيرات، والعمل على .التواصل و التفاعل بين هؤلاء الأطفال ، وزيادة دافعيتهم للأداء و الحد من السلوكيات السلبية التى تسبب ظاهرة التنمر .

وتخلص الباحثة مما سبق إلى تحقق صحة الفرض الثالث.

الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على انه :

توجد فروق دالة إحصائيا، بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر **لصالح المجموعة التجريبية.**

و للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر كما يتضح في جدول (٢٢).

جدول (٢٢)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدى، على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر

ن = ٦٠

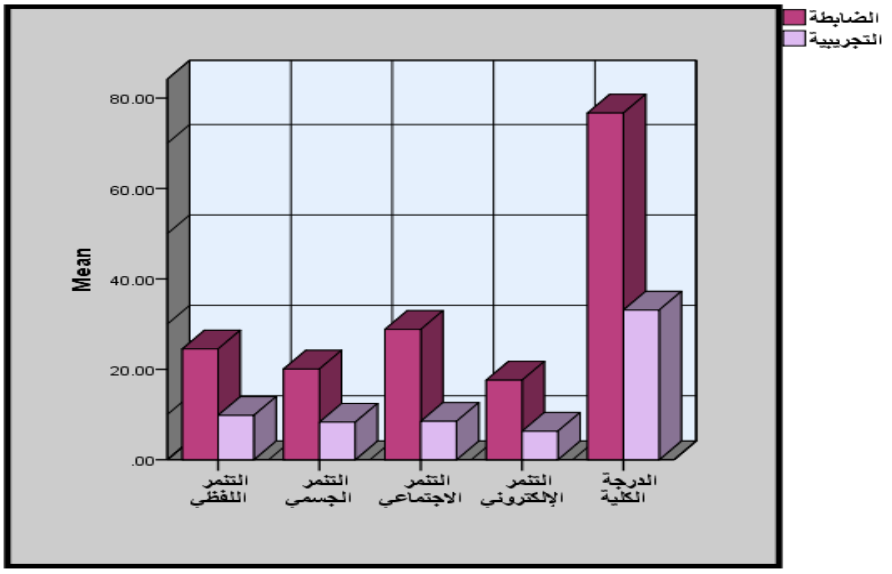
المتغيرات	المحموعة التجريبية ن١=٣٠		المجموعة الضابطة ن٢= ٣٠		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
التنمر اللفظي	٩.٨	١.١٨	٢٤.٥	٢.٠٤	٣٤.٠٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
التنمر الجسمي	٨.٣	١.١١	٢٠.٠٦	١.١٧	٣٩.٧٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
التنمر الاجتماعي	٨.٥	٠.٨٢	٢٨.٨٣	١٨.٩	٥.٨٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
التنمر الإلكتروني	٦.٣	٠.٤٦	١٧.٦	١.٤٧	٣٩.٩٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية
الدرجة الكلية	٣٣.١	٢.٣٨	٧٦.٧	٢١.٦٨	١٠.٩٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح التجريبية

ت= ٢.٣٩عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٧ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢٢) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر لصالح المجموعة التجريبية .

ويوضح شكل (٥) الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدي، على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر.



شكل (٥)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، في القياس البعدى، على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر

يمكن تفسير تفوق أطفال المجموعة التجريبية في الحد من سلوكيات التنمر على أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المدمجين يرجع إلى:

- تنوع أنشطة البرنامج الدرامي بين أنشطة الدراما الإبداعية وأنشطة النشاط التمثيلي، وجميعها أنشطة تستثير حواس الطفل، وتعمل على زيادة دافعيتهم للتعلم، والاندماج في الأنشطة وزيادة التفاعل الاجتماعي فيما بينهم، مما أدى إلى اندماج الاطفال في الانشطة، وحقق ليهم الرغبة في احترام بعضهم و زيادة تقبلهم لبعض، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كلا من "**كمال الدين عيد**" **(٢٠١٠)**، ودراسة "**جانيت راين ومارجريت مارون**" **Jannet Erabien & Margeret M. (2017)**، على أهمية استخدام الدراما مع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين حيث يتيح الارتجال الدرامي المساحة والفرصة لهؤلاء الأطفال للتعبير التلقائي دون قيود بنصوص محفوظة، والتواصل اللفظي مع الآخرين دون خوف أو خجل أو تردد، والتعبير عن مشاعره بحرية ومشاركة أقرانه في حل المشكلات، وتصل الرأي والرأي الآخر.

وكان لبرنامج الدراما أثر إيجابي في رفع الروح المعنوية للطفل، وتحقيق الرضا والسعادة، وتزيد من فرص التواصل والتفاعل بين الأطفال، كما تمنحهم الإحساس بالحب وتدعم التقبل، والتعاون والمشاركة، ويزيد الترابط بين الأطفال فيما بينهم، وهذا بدا واضحاً أثناء تطبيق البرنامج، وتفاعل الأطفال معاً أثناء تطبيقه، واتسمت الأنشطة بالتنوع والتشويق والاثارة والمرح، فالأنشطة الدرامية كان لها دور فعال في تفاعل الاطفال، وحرصهم على تقديم النشاط بشكل جيد فكان يساعد كل منهم الاخر، وعندما يتعثر أحدهم كان يساعده زميله، خاصة وأن الباحثة حرصت على استدعاء أولياء الامور لمشاركة الابناء وتشجيعهم في بعض الانشطة، مما كان له أثر واضح وايجابي على نتائج البحث.

- استخدام الباحثة لأدوات ووسائل متعددة ساعدت على تواصل و تعديل سلوكياتهم التي تتسبب في التنمر كالضرب و الشتائم و الاستهزاء و إخفاء مقتنيات الغير و التقليل من شأن الأقران ، مما ساهم على اندماج الاطفال في الأنشطة، وزيادة ارتباطهم بالروضة وقد بدا هذا واضحاً في التزام الأطفال بالحضور، خاصة أيام تطبيق البرنامج وحرصهم على المشاركة، وهذا ما أكدته المعلمات بالروضة، وبعض الأمهات، وقد بدا ذلك واضحاً في سلوكيات الأطفال تجاه الروضة والرغبة في التعاون فيما بينهم ، والمشاركة في إعادة الأدوات بل وتنظيمها بالمخزن، وتذكر الباحثة أن **الطفل (م.ف)** أنتقد سلوك أحد زملائه الذى كان يتعمد بوضع قدمه أمام الأطفال ليقعهم أثناء الجرى و **طفل اخر يدعى (ع.ك)** قام بتصميم كروت بوجه ضاحك و وجع غاضب للأطفال فالطفل الذى يحسن سلوكه ياخذ كرت ضاحك ، أما الطفل الذى يمارس التنمر على زملائه يأخذ وجه غاضب و هذا يرجع الى تأثر الأطفال بأنشطة البرنامج الدرامي بما يتضمنه من مثيرات تربوية و فنية ساهمت في الحد من مشكلات التنمر وهذا يتفق مع ما أشارت إليه "**اوليفيا سراشو**" **"Olivia N Saracho" (2018)** أن الدراما هي شكل من أشكال الدراما المرتجلة، والتي يؤديها الأطفال بأنفسهم في شكل حوار وحركة عفوية، حيث يبدأ الأطفال باللعب الخيالي والذي يعكس مدركاتهم حول الحياة من خلال الرواية البسيطة وبعدها يقوموا بارتجال الحوار، وذلك بهدف نموهم وتنميتهم دون إمتاع الجمهور.

وتخلص الباحثة مما سبق إلى تحقق صحة الفرض الرابع .

الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على انه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين كما يتضح في جدول (٢٣)

جدول (٢٣)

الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التبعي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين

ن = ٣٠

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلى و التتبعى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
التنمر اللفظي	٠.٣	٠.٢٥	١.١٧	غير دالة	–
التنمر الجسمي	٠.٠٦	٠.٢٩	٠.٢٢٣	غير دالة	–
التنمر الاجتماعي	٠.٠٦	٠.٢٤	٠.٢٧٣	غير دالة	–
التنمر الإلكتروني	٠.١	٠.٢٣	٠.٤٣٢	غير دالة	–
الدرجة الكلية	٠.٢٦	٠.٨٢	٠.٣٢٣	غير دالة	–

ت= ٢.٣٢عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٤ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢٣) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التبعي لتطبيق البرنامج على مقياس التنمر المصور للأطفال المدمجين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نجاح برنامج البحث الحالي لاستمرار أثره وفاعليته بما يتضمن من أنشطة درامية محببة للأطفال ساهمت بدورها في زيادة مشاركة الأطفال في العملية التعليمية وبدا ذلك واضحاً في مدى وعى بمشكلات التنمر و العنف و الإيذاء النفسي والبدني الذى يمكن أن يسببه أحد الأطفال لزملائه و كيفية الغلب على هذه المشكلات في جو من الألفة و المحبة و التفاعل بين الأطفال وكذلك لاحظت الباحثة بقاء أثر التعلم على سلوكيات الأطفال ومدى تقبلهم لآراء الأخرين و الاستفادة منهم .

و يتفق ذلك مع ما أشارت اليه دراسة "**إيمان سميح**" (٢٠١٤) ، ودراسة "**لارونس**" **"Lawrence" (2016)** ، ودراسة "**نجلاء فتحي** (٢٠١٦) ، ودراسة "**بوب يووييل**" **"Bobyoweell" (2019)** ، واللاتي أكدوا جميعاً على أهمية الدراما للأطفال العاديين والمعاقين عقلياً وذلك في تحسين قدرتهم على ضبط انفعالاتهم وسلوكياتهم، والتحكم في بعض المشكلات التي تنبع عن دمج هؤلاء معاً كالعدوان والنبذ بالألفاظ والشتائم والعزلة وفرض

السيطرة، وذلك من خلال دور الدراما الإبداعية الفعال في إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للمشاركة في اللعب والتمثيل وتوجيه سلوكيات هؤلاء الأطفال.

و يتفق ايضا مع هذه النتيجة كلا من "**أدمز وآخرون**" **(Adams & et al. (2008"** ، ودراسة "**إيمان خميس، دعاء أحمد**" **(٢٠١٠)** ، دراسة "**غادة فرغل**" **(٢٠١٤)** ، ودراسة "**إيمان حشاد، هبة**" **(٢٠١٨)** ، ودراسة "**كاسيرى وآخرين**" **(Kassabri & et al.(2019"**، واللاتي أكدوا جميعاً على انتشار التنمر بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك يبدو واضحاً من خلال العدوان والعنف والنبذ والايذاء أو البدني والنفسي الذي يتعرض له الأطفال المتنمر عليهم، وترجع هذه الأبحاث هذا إلى وجود بيئة تعليمية غير داعمة لهؤلاء الأطفال، وافتقادهم للدفء والتعاون فيما بينهم وعدم وجود برامج تربوية أو تعليمية تساعد على اندماج هؤلاء الأطفال داخل بيئة التعلم و العمل على مواجهة هذه الظاهرة بالبرامج التربوية و التعليمية داخل الروضات .

وتخلص الباحثة مما سبق إلى تحقق صحة الفرض الخامس .

الفرض السادس

ينص الفرض السادس على انه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر كما يتضح في جدول (٢٤).

جدول (٢٤)

الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر

ن = ٣٠

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلى و البعدى		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
التنمر اللفظي	٠.٣٣	١.٤٤	١.٢٦	غير دالة	–
التنمر الجسمي	٠.١٦	١.٤٨	٠.٦١٤	غير دالة	–
التنمر الاجتماعي	٠.١	١.١٨	٠.٤٦٢	غير دالة	–
التنمر الإلكتروني	٠.٠٣	٠.٤٩	٠.٣٧٢	غير دالة	–
الدرجة الكلية	٠.٥٦	٣.١٥	٠.٩٨٣	غير دالة	–

ت= ٢.٣٢عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٤ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢٤) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى لتطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بمفهوم التنمر.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نجاح برنامج البحث الحالي لاستمرار أثره وفاعليته بما يتضمن من أنشطة درامية محببة للأطفال ساهمت بدورها في تحسين سلوكيات الأطفال و بدا ذلك واضحا من خلال زيادة مشاركة الأطفال في العملية التعليمية و كذلك قدرة الطفل المدمج على التواصل و التفاعل مع المعلمة و مع زملائه داخل الروضة حيث أصبح الأطفال أكثر احتراما لبعضهم و اكثر توافق و تكيف، و كذلك نجح البرنامج الدرامي في تعديل سلوكياتهم المرتبطة بالتنمر، اقتناع الطفل بالمخاطر النفسية والاجتماعية التي تنتج عن ظاهرة التنمر وكذلك لاحظت الباحثة بقاء أثر التعلم على سلوكيات الأطفال ومدى تقبلهم لآراء الأخرين و الاستفادة منهم .

و يتفق ذلك مع ما أشارت اليه دراسة كلا من "**هالة سناوى (٢٠١٠)** ، ودراسة "**أميمة عبد العزيز**" (٢٠١٢) ، ودراسة "**سميث وآخرون**" **(2013) .Smith & et al"** ، ودراسة "**بولتون**" **(2015) "Boulton"**، ودراسة "**أمل عبد المنعم** (٢٠١٨) ودراسة "**ماكيني وآخرون (2019) .Mckenney, et al** إلى أنه أصبحت ظاهرة التنمر ظاهرة شائعة خاصة داخل المدارس والروضات سواء بين الأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث انتشر بين الأطفال العنف والعدوان والاستمتاع بتعذيب وإهانة الآخرين والتقليل منهم سواء كان هذا التنمر لفظي أو جسمي أو اجتماعي أو جنسي أو الكتروني وأصبح هناك حاجة ملحة للتدخل بالبرامج التربوية و التعليمية لمواجهة مثل هذه الظاهرة و تحسين سلوكيات الأطفال.

وتخلص الباحثة مما سبق إلى تحقق صحة الفرض السادس.

نتائج البحث:

من خلال البحث الحالي كانت النتائج على النحو التالي:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس التنمر للأطفال المدمجين بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس التنمر للأطفال المدمجين في القياس البعدى بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية على أبعاد بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر للأطفال المدمجين بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على أبعاد بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر للأطفال المدمجين " في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية

٥- عدم وجود فروق دالة احصائياً في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس التنمر للأطفال المدمجين.

٦- عدم وجود فروق دالة احصائياً في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال المرتبطة بالتنمر للأطفال المدمجين.

التوصيات والمقترحات:

١- الحرص على توفير غرفة مصادر مجهزة بالروضات التي تطبق سياسة الدمج .

٢- تفعيل دور المعلم المتخصص في ذوي الاحتياجات الخاصة بالروضات التي تطبق سياسة الدمج.

٣- الاهتمام بتدريب المعلمات بالروضات التي تطبق سياسة الدمج على مواجهة ظاهرة التنمر.

٤- الاهتمام بالأنشطة المحببة للأطفال واستثمارها في عملية التعلم .

٥- الاهتمام بالأنشطة المسرحية و الدرامية للأطفال المدمجين لتحقيق التعلم بالاستمتاع.

٦- نشر ثقافة الدمج بين الاطفال من خلال الأنشطة المتنوعة.

٧- تقديم برامج تربوية و ترفيهية تزيد من فرص التواصل و المشاركة بين الأطفال للحد من ظاهرة التنمر .

٨- تفعيل التواصل بين الروضة و الأسرة لمواجهة ظاهرة التنمر.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. ابتهاج محمود طلبة (٢٠٠٦): **برامج طفل ما قبل المدرسة**، حورس للطباعة والنشر، القاهرة.

٢. ابتهاج محمود طلبة(٢٠١٢). **برامج طفل ماقبل المدرسة**، دار المسيرة ، الاردن.

٣. إبراهيم زكي (٢٠١٩): "**برنامج أنشطة مقترح للحد من سلوك التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة بمحافظة مطروح**" ، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مجلد (١) العدد ٣٧.

٤. أحمد زلط (٢٠٠٥): **الطفولة والإبداع الأدبي**، دار هبة النيل للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥. أسامة فاروق (٢٠١٢): **مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، جامعة الطائف، السعودية.

٦. أسماء أحمد حامد (٢٠١٧): **الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين**، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد (١٧).

٧. أسماء خليفة (٢٠٠٨): "**دور الدراما في تنمية مهارات حل المشكلات لأطفال الروضة المتروين والمندفعين**، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٨. أشرف لطفي عبد الحفيظ (٢٠١٩): "**برنامج تدريبي لتنمية الوظائف التنفيذية وأثره على خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وضعاف السمع**"، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٩. أمل حسيني صادق عورض علام (٢٠١٦): **المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم المدمجين،** رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

١٠. أمل عبد المنعم (٢٠١٨): **فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى المتنمرين ذوي صعوبات التعلم،** مجلة التربية وعلم النفس، العدد ٣٠.

١١. أمنية أنس طاهر (٢٠١٨): **برنامج درامي لتنمية مهارات التميز لأطفال الروضة وعلاقتها بمستويات الطموح في ضوء نموذج رينزولي،** رسالة دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

١٢. أميمة عبد العزيز سالم (٢٠١٢): **فعالية برنامج إرشادي في تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال،** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

١٣. أندريا أنور أيوب سعيد (٢٠٠٨): **فاعلية برنامج للأنشطة الدرامية في تنمية السلوك التوافقي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم،** رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

١٤. إيمان العربي محمد النقيب (٢٠١٢): **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال: رؤية فلسفية،** بحث منشور بمجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

١٥. إيمان الكاشف (٢٠٠٨): **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين،** دار الكتاب الحديث، القاهر.

١٦. إيمان حشاد، هبة حسن (٢٠١٨): **تبسيط بعض المفاهيم العصرية لطفل الروضة باستخدام القصة الحركية وتأثيرها على سلوك التنمر**"، مجلة كلية الطفولة والتربية، مجلد ١٠، العدد ٣٦، أكتوبر.

١٧. إيمان خميس، دعاء أحمد (٢٠١٠): **سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة،** المؤتمر الدولي الثاني، "رياض الأطفال في ضوء ثقافة الجودة"،

١٨. إيمان سميح البواعنة (٢٠١٤): **فاعلية برنامج تدريبي مستند إل الدراما في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في محافظة إربد،** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

١٩. بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٩): **سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة،** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٠. تيسير مفلح وعصام نمر يوسف (٢٠٠٧): **تربية الأفراد غير العاديين في المدرسة والمجتمع، دار المدرسة والمجتمع،** دار المسيرة للنشر، والتوزيع، عمان.

٢١. جيهان عزام، هدى مزيد (٢٠١٧): **برنامج فنون أدائية إيقاعية لإشباع بعض الحاجات الأساسية لدى أطفال الروضة المدمجين**، بحث منشور، مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، العدد (٢٧)، سبتمبر.

٢٢. حسن زيتون (٢٠٠٩): "**رؤية في تنفيذ التدريس الحديث**"، عالم الكتب، القاهرة، ط٢.

٢٣. دينا مصطفي (٢٠١٠): **سيكولوجية الدراما**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٤. رانيا سعد الدين أحمد الطنطاوي (٢٠١٤): **برنامج قائم على لعب الأدوار وعلاقته بجودة الحياة لبعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٢٥. زينب محمود الشقيري (٢٠١٨): "**بطارية تشخيص التنمر**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٦. سالي كوكس مابيري (٢٠٠٨): **تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فصول القرن الحادي والعشرين:** ترجمة أسماء عبد الله، مركز التطوير التربوي للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

٢٧. سعد عبد الرحمن (٢٠٠٨): **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، ط٥.هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

٢٨. سهي عباس عبود (٢٠٠٩): **تأثير برنامج ترويحي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم**، بحث تجريبي على عينة من الأطفال المعاقين ذهنياً، مجلة الفتح، مج٥، ع ٣٩.

٢٩. شذى محمد بو طه. (٢٠١٢): **الذكاء المتعدد أنشطة عملية ودروس تطبيقية**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٣٠. طارق عبد الرؤوف (٢٠١٥): **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة**، دار اليازوري، الأردن.

٣١. الطيب محمد زكي يوسف ومكي محمد مغربي (٢٠١٧): **فاعلية برنامج تدريبي قائم باستخدام الدراما الإبداعية في علاج وتعديل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم**، بحث منشور بمجلة البحث العلمي في التربية، العدد السابع عشر، ج٦، ع١٨.

٣٢. عبد الحكيم أحمد محمد عبد الهادي (٢٠١٢): **دراسة حول رؤية مستقبلية لتفعيل سياسة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار الخدمة الاجتماعية**، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، ج٩، ع٣٣.

٣٣. عبد الرحمن سليمان، إيهاب الببلاوي (٢٠١٠): **الآباء والعدوانية لدى الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الزهراء، الرياض.

٣٤. عبد الفتاح نجلة (٢٠١٠): **الدراما وعلاج نفسي فعال للأطفال**، عالم الكتب، القاهرة.

٣٥. علا حسن (٢٠١٢): "**برنامج دراما لتنمية بعض مفاهيم التربية الأمنية**، في ضوء أحداث ثورة ٢٥ يناير، بحث منشور، مجلة كلية رياض الأطفال، العدد (١٥)، جامعة القاهرة.

٣٦. على موسى، محمد القضاة (٢٠١٣): **سلوك التنمر عند الأطفال، المفهوم، أسبابه، علاجه**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

٣٧. غادة فرغل جابر (٢٠١٤): **الذكاء الوجداني وعلاقته بسلوك التنمر لدى أطفال الروضة**، مجلة الطفولة، العدد ١٨، سبتمبر، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٣٨. فاروق الروسان (٢٠٠٣): **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة.**

٣٩. فاروق الروسان (٢٠١٣): **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.

٤٠. فاطمة حسن قابل (٢٠١٤): **برنامج درامي قائم بعض استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مفهوم إدارة الحياة لدى طفل الروضة**، رسالة دكتوراه كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٤١. قراتشسكوجارثون (٢٠٠٦): **مسرح السرد التعليمي**، ترجمة سمير متولي مركز اللغات والترجمة، أكاديمية الفنون، وزارة الثقافة، المسرح التجريبي.

٤٢. كمال الدين حسين (٢٠١٠): "**المسرح وتعديل السلوك**"، دار المعارف، القاهرة، ص ٢٥-٢٦.

٤٣. كمال الدين حسين (٢٠١٠): "**مقدمة في مسرح ودراما الطفل**"، دار العالم العربي، القاهرة.

٤٤. كمال الدين حسين (٢٠١٠): **أدب الأطفال**، دار العالم العربي، القاهرة.

٤٥. كمال الدين عيد (٢٠١٠): **دور الدراما الإبداعية في تنمية مهارات التفكير لدى المعاقين عقليا**، دراسة منشورة بمجلة دراسات الطفولة، مصر، مج١٣، ع٤٦.

٤٦. كمال سليم (٢٠١٣): **الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٤٧. مارتن أسلن (٢٠١١): "**تشريح الدراما**"، ترجمة أسامة منزل، دار الشرق القاهرة.

٤٨. مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٦): **مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين**، مكتب الأنجلو المصرية.

٤٩. محمد حامد أبو الخير (٢٠٠٩): "**مسرح الأطفال بين الكلاسيكية والانترنت**"، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥٠. مدحت محمد أبو النصر (٢٠١٥): **الاتجاهات الحديثة في رعاية وتأهيل محدي الإعاقة من منظور اجتماعي وحقوقي**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة.

٥١. مسعد أبو الديار (٢٠١١): "**سيكولوجية التنمر بين النظرية والتطبيق**"، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.

٥٢. مسعد أبو الديار (٢٠١٢): **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، مظاهره، سابابه، وعلاجه**، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط٣.

٥٣. ممدوح الجعرفي وهناء عبد الحليم (٢٠١١): **البيئة التربوي ونسج غير العاديين بمؤسسات رياض الأطفال،** دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٥٤. نايفة قطامي، منى الصرايرة (٢٠٠٩): "**الطفل المتنمر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٥٥. نجدة تحسين (٢٠١٣): **فن المسرح للمعاقين عقليا**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
٥٦. نجلاء فتحي أحمد إبراهيم (٢٠١٦): **فاعلية برنامج أنشطة إثرائية في تنمية الوعي السياحي لدى الأطفال المعوقين عقلياً**، مجلة الطفولة والتربية، ع ٢٨، مج ٨، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
٥٧. نجوان عباس، غادة سويلم (٢٠١٨): "**برنامج تدريب قائم على نظرية يوريا في الذكاء الأخلاقي لخفض السلوك التنمري لأطفال الروضة**، مجلة دراسات الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة أسيوط، العدد الخامس.
٥٨. نرمين محمد عبده (٢٠١٠): **فعالية برنامج في الدراما الإبداعية لتنمية السلوك التعاوني لدى أطفال ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.
٥٩. نهاد صليحة (٢٠١٠): **المسرح بين الفن والفكر**، دار هلا للنشر والتوزيع، القاهرة.
٦٠. هالة سناوي إسماعيل (٢٠١٠): **بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية**، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (١٦)، العدد الثاني.
٦١. وزارة التربية التعليم (٢٠١٧): **قانون الدمج بالمدارس الحكومية**، جمهورية مصر العربية.
٦٢. وفاء ماهر عطية (٢٠١٢): **فاعلية برنامج درامي لتقبل طفل الروضة للآخر**، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
٦٣. ولاء خالد (٢٠١٩): **برنامج درامي لتنمية بعض مفاهيم التنمية الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات الدمج**، رسالة دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.
٦٤. ولاء محمد عبد العزيز (٢٠١٣): **برنامج درامي قائم على قصص الأنبياء لتنمية بعض القيم الثقافية لدى طفل الروضة**، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
٦٥. يوسف قطامي (٢٠٠٧): **تعليم التفكير لجميع الأطفال**، عمان: دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

66. Adams, M. & Bradley, T. (2008): **School violence: Bulying behavior and the psychosocial,** Vol. (30)
67. Atman, M. (2015): **Yaratici yazma icin yaratici drama.** Ankara: Pegma Academy.
68. Aysem Tombak (2014): **Importance of Drama In Pre-school Education**, Procedia- Social and Behavioral Sciences 143.
69. Barnes, M. Johnson, E. & Neff L. (2019): **Learning through process drama in the first grade.** Social Studies and the Young Learner, 22(4).

70. Baulton M. (2015): **School peer counseling for bullying services as a source of social support: A study with secondary school pupils,** British Journal of Guidance and Counseling**,** Vol. (33), No. (4), pp. 485-494.
71. Benitez, L. & Justick, F. (2006): **Bullying: Description and analysis of Phenomenon.** Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4 (9).
72. Bob Yowell (2019): **Knowledge, Experience and Perspectives of teachers toward implementing creative Drama in Taiwan with kindergarten**, Volume 59, China
73. Charlen Rajendran (2018): **Multicultural Play as open culture in safe prencincts: making space for difference in youth theatre,** Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and performance. Volume 21, issue 4.
74. Charru Sharma (2016): **Dram and theatre with children,** Routledge, London
75. Chee Hoo Lum (2019): **Musings about creative movement: coming to terms with music, movement and drama,** Research in Dance Education, volume 19, issue 2
76. Chris Forlin (2012): **Future direction for inclusive teacher education**. Routledge, London.
77. Clarissa Willis (2009): Creating inclusive learning invironments for young children, Corwin press, California.
78. Connely, I. & O'Moore (2003): **Personality and Family Relation of Children who bully"** Personality & Individual Differences, 35 (3).
79. Cornell, D. (2015): **Authoritative School Climate Survey and School Climate Bullying Survey.** Curry School of Education, University of Virginia
80. Daviaed Ken (2015): "**Acting-out workshop given kides skills for life**", state university, of new-york.
81. Dickinson K. (2016): **Children with and without disabilities: Perceptions and responses towards bullying at school,** A dissertation submitted to the Faculty of the University Delaware in Partial Fulfillment of.
82. Donna A. Henderson Charles L. Thompson (2019): **Counseling Children,** CENGAGE Learning, Boston, USA
83. Erin Kelli Lindberg (2015): **Preschool Creative Drama: A Curriculum and its Effects on learning,** University of North Colorad Paper 2, Master Degree.
84. Erin Massoni (2011): **Positive effect of extra curricular activities on student.** ESSALL, Vol. 19 (27).
85. Filiz Erbay (2010): **The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students,** Procedia Social and Behavioral Science 2.
86. Fulcher, G. (2015): **Disabling policies?** A comparative approach to education policy and disability, Routledge.
87. Galina (2019): **Using Drama with Children,** English Teaching Forum. http://files.eric.ed.gov/fullfext/EJ1107900.pdf.

88. Hanish & Denning, D. (2004): **Bullying among young children: The influence of peers and teachers.** In D. L. Espelage, & S.M. Swearer (Eds.), Bullying in American schools: A social- ecological perspective on prevention and intervention. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum,.
89. Irena leliugiene and Angele kausyliene (2012): **Integration of children with disabilities into school community,** Social Welfare Interdiscplinary Approach, 2 (2)
90. Janine Hostettler Scharer (2017): **Supporting young children's learning in a dramatic play environment,** article in Journal of childhood studies, Vol. 42, No.3.
91. Joan Bouza Koster (2015): **Growing Artistis: Teaching the Arts to young children,** Cengage Learning, USA.
92. Kassbri, K. Ron Avi, A. & Rami, B. (2009): **Middle eastern adolescents perpetration of school violence against peers and teachers: Across- cultural and ecological analysis,** Journal of Interpersonal Violence, Vol. (24), No. (1).
93. Lawrence, B. (2016): **Dramatic play and social/ Emotional development, An Action Research Report presented to the graduate program in partial fulfillment of the requirements,** Concordia University Portland.
94. Lum, G.H. ed (2018): **Musings about creative movement: coming to terms with music, movement, and drama,** volume 19, issue 2, [Taylor & Francis Online].
95. Mary Mayesky (2016): **Creative activities for young children,** Delmar Cengage learning, USA
96. McKenney, S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2019): **Peer victimization and psychological adjustment: the experiences of Canadian immigrant youth.** Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4 (9) 239-264., p.240.
97. Nienke, M. Ruijs, Thw T.D. Peetsma (2019): **"Effects of inclusion on students with and without special educational needs Reviewed",** educational Research Review vol. 4, Issue 2.
98. Olivia N Saracho (2018): **An integrated play-based curriculum for young children,** Routledge, London.
99. Pepler, D. & Craig, W. (2009): **Making a difference in bullying.** New York: La Marsh Center for Research on violence and Conflict Resolutions..
100. Prinstein, M. Boergers, J. & Vernberg, E. (2017): **Overt and relational aggression in adolescents, social-psychological adjustment of aggressors and victims,** Journal of Clinical Child Psychology, Vol. (30).
101. Robian & Lynne Rome (2013): **Manifesto for moving: movement, workshops, theatre, Dance and Performance Training,** Volume 1, issue 1.
102. Robyn, C. (2014): **SMS bullying, (Bullying & Violence).** Youth Studies Australia, 23 (2)

103. San Erick (2002): **Egi timed Yaratici Drama "Yaratici Drama-Egitsel Boyutlan Geditor,** Omer Adiguze "Natural yayinian, Ankara, 81.
104. Smit, S. (2015): **Kids hurting kids: Bullies in the schoolyard**. Mothering Magazine, 7 (12).
105. Smith, P. Ananiadou, K. & Cowie, H. (2013): **Interventions to reduce school bullying,** Canadian Journal of Psychiatry, Vol. (48), No. (9).
106. Snape, D. & Vettraino, E. (2007): **Drama techniques for the enhancement of social emotional development in people with special needs:** Review of research, International Journal of special education, 22 (1)
107. Spector, N. & Kelly, S. (2016): **Pediatrician's Role in Screening and Treatment: Bullying, Prediabetes Oral Health,** Lippincott Williams & Wilkins, pp. 551-571.
108. Stephen, Richards, Michael, Bradyan Ronald Taylor (2015): **Cognitive and intellectual disabilities,** Routledge, London.
109. Susan Wright (2012): **Children meaning –making and the arts.** Pearson Australia.
110. Suzet L.T.; Samara, M. & Wolke, D. (2018): **Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/ victim: A meta-analysis study**. Child Abuse & Neglect, 37) (12).
111. Szekeres, Agota (2014): **Social integration of children with Mild intellectual disabilities in the primary school.** Procedia Social and Behavioral Sciences, 116, 1855-1860.
112. Tolga Erdogan (2013): **The Effects of Creative Drama Method on Preservice Classroom Teachers skills and Attitudes towards writing.** Australian Journal of Teacher Education, volume 35, issue 1, Article 4.
113. Vanissa D. Salcedo (2017): **International conference on low, Business, Education and corporate social Responsibility (LBESSR),** Manila (philipins.
114. Victoria Brown (2018): **Drama as a Valuable Learning medium in early Childhood,** Early childhood Arts Education Policy Review. Volume 118, issue 3, united states.
115. Wanerman, Todd (2018): "**Using story drama with young dreschoolers"** EJ898688. p1-2 **,** http://www.naeyc.org/yc/pastissues/ 2010/march.
116. Wijtenburg, L. (2015): **Parent and teachers attitudes toward bullying in School.** Germany: LAP Lambert Academic Publishing,.
117. Yang, S. et al. (2015): **Bulling and Victimizations behaviors in boys and girls at South Korean primary schools".** Journal of American Academy of child & Adolescent Psychiatry 45 (1) 69-77.