الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار –عنابة –

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الموضوع:

مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم

- دراسة ميدانية بمؤسسات الإعاقة الذهنية لولاية عنابة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD) شعبة علوم التربية

تخصص: علوم التربية

إعداد الطالبة: مريم بسيكر

إشراف الدكتور: د/ عبد الناصر سناني

أعضاء لجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
مراد بومنقار	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار –عنابة–	رئيسا
عبد الناصر سناني	أستاذ محاضر أ	جامعة باجي مختار –عنابة–	مشرفا ومقررا
بهتان عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة 08 ماي 45 –قالمة–	مناقشا
حازم حماني	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الحميد مهري–قسنطينة–	مناقشا
شريبط الشريف محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة باجي مختار –عنابة–	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، وذلك من خلال طرح الإشكالية التالية:

ما مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم؟ ولقد صيغت من هذه الإشكالية تساؤلات فرعية أخرى ووضعت لها فرضيات.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي، و طبقت على عينة تكونت من 32 طفلا من ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بالتساوي.

واعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

– مقياس السلوك العدواني للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

– بطاقة ملاحظة السلوك العدواني.

– برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن أكثر المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم هي: السلوك العدواني نحو الآخرين، تليها السلوك العدواني نحو الذات، تليها السلوك العدواني نحو الأشياء والممتلكات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك العدواني على التطبيقين القبلي البعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في السلوك العدواني على التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

Abstract

This study aimed to find out the extent to which a proposed counseling program contributes to the reduction of aggressive behavior in children with intellectual disabilities capable of learning, and this by posing the following problem:

To what extent does a proposed counselling program contribute to reduce aggressive behaviors in children with intellectual disabilities who are able to learn? Other sub-questions inherent to this issue have been formulated and hypotheses have been developed.

The study was based on the quasi-experimental (semi-empirical) approach, which was applied to a sample of 32 children with intellectual disabilities who were able to learn, divided into two groups, one experimental and the other a control group.

The study used the following means:

- A measure of the aggressive behavior of children with intellectual disabilities and able to learn.

- Observation card of aggressive behavior.

- A suggested counseling program in order to reduce aggressive behavior in children with intellectual disabilities and able to learn

The study led to the following results:

- The most common behavioral problems faced by children with intellectual disabilities who are able to learn are: aggressive behavior towards others, followed by aggressive behavior towards oneself, followed by aggressive behavior towards things and property.

- There are statistically significant differences between the main scores of the experimental group in the aggressive behavior of the two pre-post applications in favor of the post application

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group, and the mean scores of the control group in aggressive behavior on the post application, in favor of the experimental group.

إهـــــداء

إلى من جعلهما الله سببا في وجودي، اللذان بذلا الغالي والنفيس في سبيل تربيتي وتعليمي، إلى أعز وأغلى الناس

-أمي الحنون وأبي الغالي-

متعهما الله بالصحة والعافية وأطال الله عمريهما

إلى جوهرة المحبة، إلى الروح التي سافرت إلى ما بعد الغياب، أختي الحبيبة "آسيا" رحمها الله ورزقها الجنة.

إلى أخوتي: عبد المالك

"نوال" وأبنائها، محمد وزوجته وأبنائه، عبد الرزاق وزوجته "أحلام"

إلى أساتذتي الأفاضل

إلى صديقتاي "وهيبة" و"سعاد"

إلى كل طفل معاقا ذهنيا يحمل في جوفه نبض من الحب لا ينضب

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع عرفانا بالجميل

شكـــــــــر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه الكرام، أما بعد:
الحمد لله رب العالمين الذي وفقني لإتمام هذا البحث المتواضع، وهذا كله لم يكن ليتحقق إلّا بفضله.
أتقدم بشكري الخالص إلى الوالدين العزيزين –حفظهما الله- على ما قدموه من تضحيات وما تحملوه من متاعب حتى منَّ الله علي بإتمام هذا البحث، فجزاهما الله خيرا ومنّ عليهما بموفور الصحة والعافية.
كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان بالجميل للدكتور **"عبد الناصر سناني"** لتفضله بالإشراف على هذه الأطروحة، وعلى ما بذله من جهد في متابعة عملي وإمدادي بالتوجيهات والآراء السديدة وتشجيعاته المتواصلة التي كان لها عظيم الأثر في إكمال هذا البحث، فله مني كل الشكر وجزاه الله خيرا.
كما أتقدم بشكري الخالص **لأعضاء لجنة المناقشة** الموقرة لقبولها قراءة ومناقشة هذا البحث.
والشكر موصول إلى السادة المحكمين لأدوات البحث، نظير ما قدموه لي من توجيهات سديدة.
وشكري موصول لجميع أساتذة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار -عنابة -، وأخص بالذكر أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية، وعلى رأسهم رئيسة مشروع الدكتوراه الأستاذة الدكتورة "عتيق منى".
ووفاءًا وامتنانا بالفضل لأهل الفضل واعترافا بالجميل، يسرني أن أتقدم بوافر الشكر لكل من أعانني على إنجاز هذه الدراسة بتوجيه أو كلمة أو دعاء لي بالتوفيق.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير
ملخص الدراسة باللغة العربية
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
فهرس المحتويات
فهرس الجداول
فهرس الأشكال والمخططات التوضيحية
مقدمة:.....ص أ-- ي

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة:.....ص08
2- فرضيات الدراسة:.....ص11
3- أهداف الدراسة:.....ص11
4- أهمية الدراسة:.....ص11
5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:.....ص12
6- الدراسات السابقة:.....ص12

الفصل الثاني: السلوك العدواني

- تمهيد:.....ص24
1- مفهوم السلوك العدواني:.....ص25
2- المفاهيم المرتبطة بالعدوان:.....ص28
3- أسباب السلوك العدواني:.....ص31
4- وظائف السلوك العدواني:.....ص35
5- تصنيف السلوك العدواني:.....ص38
6- مظاهر السلوك العدواني:.....ص44
7- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:.....ص39

8- العدوان لدى المعاقين ذهنيا:.....ص47
خلاصة:.....ص49

الفصل الثالث: الإرشاد النفسي

تمهيد:.....ص51
أولا: الإرشاد النفسي:.....ص52
1- مفهوم الإرشاد النفسي:.....ص52
2- الحاجة إلى الإرشاد النفسي:.....ص53
3- أهداف الإرشاد النفسي :.....ص54
4- مبادئ الإرشاد النفسي:.....ص57
5- مناهج الإرشاد النفسي:.....ص59
6- نظريات الإرشاد النفسي:.....ص60
7- مجالات الإرشاد النفسي:.....ص66
8- طرق الإرشاد النفسي:.....ص68
9- الأسس التي يقوك عليها إرشاد المعاقين ذهنيا:.....ص72
10- معيقات العمل الإرشادي مع ذوي الإعاقة الذهنية:.....ص74
ثانيا: البرامج الإرشادية:.....ص74
1- مفهوم البرامج الإرشادية:.....ص74
2- أهمية البرامج الإرشادية:.....ص75
3- أهداف البرامج الإرشادية:.....ص75
4- الخصائص العامة للبرامج الإرشادية:.....ص76
5- مصادر بناء البرامج الإرشادية:.....ص77
6- الأسس التي يقوم عليها بناء البرامج الإرشادية:.....ص77
7- خطوات بناء البرامج الإرشادية:.....ص78
-خلاصة الفصل:.....ص79

الفصل الرابع: الإعاقة الذهنية

تمهيد:.....ص81

1- التطور التاريخي للعناية بالمعاقين ذهنيا:.....ص82

2- تعريف الإعاقة الذهنية:.....ص83

3- تصنيف الإعاقة الذهنية:.....ص86

4- معدل انتشار الإعاقة الذهنية:.....ص93

5- أسباب الإعاقة الذهنية:.....ص99

6- تشخيص الإعاقة الذهنية:.....ص100

7- خصائص المعاقين ذهنيا:.....ص105

8- حاجات المعاقين ذهنيا:.....ص121

9- مشكلات المعاقين ذهنيا:.....ص106

10- الوقاية من الإعاقة الذهنية:.....ص108

11- علاج الإعاقة الذهنية:.....ص109

- خلاصة الفصل:.....ص112

الإطار الميداني للدراسة
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

- **تمهيد:**.....ص115

أولاً- الدراسة الاستطلاعية:.....ص115

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:.....ص115

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:.....ص116

3- أدوات الدراسة الاستطلاعية:.....ص118

ثانياً: الدراسة الأساسية:.....ص144

1- منهج الدراسة الأساسية:.....ص144

2- عينة الدراسة الأساسية:.....ص145

3- حدود الدراسة الأساسية:.....ص148
4- أدوات الدراسة الأساسية:.....ص148
5- أساليب المعالجة الإحصائية:.....ص191
- خلاصة الفصل:.....ص192

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة

تمهيد:..... ص194
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:.....ص195
1-1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:.....ص195
1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:.....ص196
1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:.....ص197
1-4- عرض وتحليل نتيجة التساؤل العام:.....ص201
خلاصة الفصل:.....ص202

الفصل السابع: تحليل و مناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد:.....ص204
1- مناقشة نتائج التساؤل الأول:.....ص204
2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:.....ص206
3- مناقشة نتائج الفرضية الثانية: ص208
4- استنتاج عام:.....ص212
- خلاصة الدراسة:.....ص212
- **قائمة المراجع:**.....ص219
- **قائمة الملاحق**

قائمة الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	الشذوذ الجيني لدى فئات التخلف العقلي	88
02	التصنيف السيكومتري للمتخلفين عقليا	91
03	التصنيف التربوي للإعاقة الذهنية	92
04	تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية	93
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	116
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب العمر الزمني	116
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي للوالدين	117
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة	118
09	تقسيم عبارات مقياس السلوك العدواني	119
10	نتيجة تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية	120
11	نتيجة تحكيم مدى ملائمة بدائل أجوبة المقياس	121
12	نتيجة تحكيم مدى كفاية عدد عبارات كل بعد	121
13	العبارات قبل وبعد التعديل	123
14	عدد فقرات كل بُعد قبل وبَعد التعديل	123
15	معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بُعد العدوان على الذات مع الدرجة الكلية للبعد	124
16	معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بُعد العدوان على الآخرين مع الدرجة الكلية للبعد	125
17	معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بُعد العدوان على الأشياء والممتلكات مع الدرجة الكلية للبُعد	126
18	معامل ارتباط درجة كل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس	127
19	الصدق الذاتي لأبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له	127
20	الصدق التمييزي بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا باستخدام اختبار "مان وينتي U" على الدرجة الكلية للمقياس	128

21	قيمة "ألفا كرونباخ" لأبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له	129
22	قيمة الثبات لأبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له	130
23	المفتاح العام للمقياس	130
24	مفتاح تصحيح المقياس	131
25	نتيجة مدى مناسبة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه	132
26	نتيجة وضوح وكفاية الصياغة اللغوية	133
27	نتيجة كفاية البدائل	133
28	قيمة معامل الثبات لبطاقة ملاحظة السلوك العدواني"ألفا كرونباخ"	134
29	قيمة معامل الثبات لبطاقة ملاحظة السلوك العدواني بطريقة "قيتمان"	134
30	نتيجة التحكيم الخاصة بالبرنامج الإرشادي	143
31	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	146
32	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر	146
33	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي للوالدين	147
34	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للوالدين	148
35	أبعاد المقياس في صورته النهائية	149
36	ترتيب جلسات البرنامج ومضمونها	188
37	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد السلوك العدواني في القياس البعدي	195
38	نتائج اختبار "ت" بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للسلوك العدواني وأبعاده	196
39	نتائج اختبار "ت" للمجموعة التجريبية والضابطة للسلوك العدواني وأبعاده	198
40	حجم تأثير البرنامج في التخفيف من السلوك العدواني لدى مجموعة البحث على استبيان السلوك العدواني في القياس البعدي	200
41	تصنيف حجم الأثر	201
42	نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية	202

	والمجموعة الضابطة في تعديل السلوك العدواني وأبعاده لدى عينة الدراسة	

قائمة الأشكال

الرقم	العنـــــــوان	الصفحة
01	يوضح منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية	98
02	إجراءات المعالجة الإحصائية	145

قائمة الملاحق

الرقم	العنـــــــوان
01	مقياس السلوك العدواني في صورته الأولية الموجهة للأساتذة المحكمين
02	قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا استبيان السلوك العدواني
03	يوضح بطاقة ملاحظة السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم
04	قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا بطاقة ملاحظة السلوك العدواني
05	يوضح قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين البرنامج الإرشادي
06	المقياس في صورته النهائية
07	نتائج الدراسة الاستطلاعية وفق برنامج SPSS
08	نتائج الدراسة الأساسية وفق برنامج SPSS

مقدمة:

تعتبر فترة الطفولة فترة أولية من عمر الإنسان، حيث وصفها علماء النفس بأنَّها فترة حسَّاسة جدا، وهي أيضا وفي ذات الوقت فترة مرنة من عمر الإنسان، حيث يكتسب – الإنسان– في هذه الفترة أطباعا وعادات تبقى ملازمة له خلال فترة حياته كلِّها، ومن هنا فقد أطلق عليها علماء النفس اسم الفترة التكوينيَّة، حيث يتحدَّد فيها ذكاء الإنسان، وينمو فيها أيضاً نموا متكاملا متوازنا يحقق له ذاته في المستقبل (مروان، 2018).

فمرحلة الطفولة من المراحل المهمة والقاعدية في حياة كل كائن بشري، وبتالي توفير الأرضية السليمة والمحيط الآمن والمستقر مهم جدا لنمو الطفل وتطوره (سوسن، 2010، 21)، فالاهتمام بالطفولة في أي مجتمع هو اهتمام بمستقبل هذا المجتمع بأسره، ويقاس تقدم المجتمعات ورقيها بمدى اهتمامها بالأطفال والعناية بهم، ودراسة مشكلاتهم والعمل على حلها (شرابي، 2018)، ومن هؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم (المعاقين ذهنيا).

فالإعاقة الذهنية حالة عالمية لافتة للنظر وهي من المشكلات الهامة التي تواجه أي مجتمع، إذ لا يخلوا أي مجتمع من المجتمعات سواء كان متقدما أو في طريق النمو من وجود نسبة لا يستهان بها من أفراده ممن يواجهون الحياة، وقد أصيبوا بنوع أو بآخر من الإعاقات على اختلاف أنواعها ودرجاتها. (موسى ،1996، 24)

فالإعاقة مفهوم معقد لا يزال قيد التطور، وقد تم النظر إلى الإعاقة عبر التاريخ من مفهوم طبي بحث، فاعتبرت انحرافا عن الطبيعة الإنسانية التي تم تصورها، وعلى أساس هذا النموذج الطبي تم تحديد الإعاقة بصورة حصرية على أنها عاهة يعاني منها الشخص، مع التركيز على الوقاية منها ومعالجتها وإدارتها، وخلال السنوات الأخيرة، انحسر هذا النموذج الطبي تدريجيا و حلت محله مفاهيم للإعاقة، وذلك بفضل تنظيم الأشخاص ذوي الإعاقة الذاتية، أما اليوم فقد أصبحت الإعاقة جزءا من الطبيعة البشرية بدلا من كونها انحرافا على المعايير و القواعد، وهي نتيجة التفاعل بين الأشخاص الذين يتميزون بحالات خاصة عقلية

أو صحية أو غيرها مع محيطهم و ليس نتيجة الإصابة بالعاهة وحدها، وبحسب المقاربة الأخيرة هذه، يجدر ان تتخطى التدخلات التركيز على العاهات وحدها، وأن تسعى كذلك الحواجز في المواقف والبيئة المحيطة وغيرها من الحواجز التي تحول دون مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة مشاركة كاملة في مجتمعهم (الأسكوا، 2014، 07).

وعليه، فهي تحظي باهتمام كبير لدى الكثير من المجتمعات و الدول، لما لها من أبعاد طبية واجتماعية و تعليمية و نفسية وتأهيلية، وهي أبعاد تتداخل بعضها مع البعض الآخر، الأمر الذي يقتضي التعاون فيما بين الأسرة و الأجهزة المختلفة لمساعدتهم في تعديل سلوك أبنائهم (حطاب، 2000، 5-6). حقيقة، هنالك اختلاف بين المجتمعات من حيث مشكلة الأفراد غير العاديين. يعود ذلك الشيء نظرا لعدد من المتغيرات المرتبطة بالعوامل الصحية والثقافية والاجتماعية، وكذلك المعايير والمقاييس المستخدمة في تحديد مفهوم ومعنى كل فئة من فئات التربية الخاصة، حيث تشكل الإعاقة ما نسبته (15٪) من سكان العالم تقريبا، فإحصاءات **الجمعية العامة للأمم المتحدة لعام 2013 تشير إلى أن** حوالي (80%) من ذوي الإعاقة يعيشون في البلدان النامية حيث، يشكل الأطفال المتخلفون ذهنيا (2.3%) أي828.000 (منظمة الصحة العالمية، 2013).

وتحصي الجزائر ما بين (2 %) إلى (10%) من المعاقين على المستوى الوطني حسب إحصائيات 2010، منهم 167331 معاق ذهني، وبخصوص التقسيم حسب السّن، تظهر نفس الإحصائيات أن 131955 طفل تتراوح أعمارهم من 0 إلى 5 سنوات يعانون من إعاقة، في حين بلغ عدد الأطفال المعاقين الذين يتراوح سنهم بين 5 و19 سنة 319945 (سعاد، 2010).

وتتعدد تصنيفات الإعاقة الذهنية والأسس التي تقوم عليها تلك التصنيفات، من أهمها: التصنيف الطبي، الاجتماعي، والسيكولوجي، والتربوي، ويقسم التصنيف التربوي هذه الفئة إلى ثلاث فئات وفقا لاستعدادات أفراد كل قسم وقابليتهم للتعلم، كمحك أساسي، كما يعني

بالاحتياجات التعليمية وما يلائمهم من برامج، وإمكانية الانتقال من برنامج تعليمي إلى آخر، وتبعا لهذا التصنيف تقسم الإعاقة الذهنية إلى: فئة القابلين للتعلم (مجال اهتمام الدراسة) –فئة القابلين للتدريب–حالات شديدي الإعاقة (الزهيري،2008، 194–195).

ويشير الشخص(2007، 72)، إلى أن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي قدمت تصنيفا لشرائح ومستويات الإعاقة العقلية حيث تقع فئات المعاقين عقليا بمستوياتهم المختلفة ابتداء من معامل ذكاء أقل من (20–25) كحد أدنى إلى(70–86) كحد أقصى وذلك على مقاييس الذكاء المقننة.

فالإعاقة الذهنية هي من الاضطرابات الشائعة بين الأطفال، وتمثل حسب DSM–4، حالة عامة تتسم بتدني الأداء العقلي للطفل بحيث يكون دون المتوسط، وتبلغ نسبة ذكائه حوالي 70 أو اقل على أحد مقاييس الذكاء الفردية للطفل، وعادة ما يكون مصحوبا بخلل في السلوك التكيفي وذلك خلال سنوات النمو حيث لا يصل الطفل إلى المعايير السلوكية المتوقعة من أقرانه في نفس سنه وذلك في اثنين على الأقل من عدد من المجالات تتحدد في التواصل، العناية بالنفس، والفاعلية في المنزل، والمهارات الاجتماعية أو بين الشخصية....والمهارات الأكاديمية. ويتحدد مستوى الإعاقة الذهنية في ضوء درجة شدتها بين إعاقة بسيطة (وهي ما يتم التعامل معها في هذه الدراسة الحالية)، ومتوسطة، وشديدة، وشديدة جدا (محمد، 2003، 22).

ويلخص القرطبي (2011، 246)، سمات شخصية المعاقين ذهنيا في الخصائص التالية: التبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، أو الاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات، والنشاط الزائد، النزوع إلى العزلة والانسحاب في المواقف الاجتماعية، عدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية، والنزعة العدوانية، وتدني مستوى الدافعية، وسهولة الانقياد، وضعف الثقة بالنفس والقلق، وإيذاء الذات.

فالباحثون و العاملون مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية يشيرون إلى انتشار عدد من المشكلات السلوكية و أنماط السلوك غير عادي بين هؤلاء الأطفال مما يعوق تقدمهم في برامج التعليم و التدريب و التأهيل، ويحول دون نموهم الشخصي و التربوي و الاجتماعي (عبد المنعم، 1991)

ومن هنا تبرز فاعلية الرعاية النفسية و التربوية والإرشادية المخططة لاكتساب أساليب واستراتيجيات و طرائق السلوك التكيفي للمعاق ذهنيا مع نفسه والآخرين، وتحويله من طاقة معطلة على أخرى منتجة، فالرعاية التربوية والإرشادية عملية ديناميكية متكاملة ومترابطة من خلالها يمكن تقديم العديد من الخدمات الطبية و النفسية و التأهيلية المناسبة لحالات الإعاقة الذهنية المتعددة و الأوجه، وليس من شك في أن عدم الوفاء بهذه الرعاية يؤدي إلى تفاقم مشكلات هذه الفئة من الأطفال حسيا و حركيا و عقليا و انفعاليا ودافعيا (بخش، 1).

فالهدف من الدراسة الحالية تكمنبانها تهتم بالأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، نظرا لما يعانيه هؤلاء الأطفال من مشكلات مختلفة ومتعددة لها تبعات نفسية (فشل على مستويات عديدة، انخفاض مفهوم وتقدير الذات.) واجتماعية (قلة أو انعدام للعلاقات الاجتماعية، قلة الانخراط في النشاطات الاجتماعية.) وتعليمية (العجز في الوصول إلى مستويات عليا من التحصيل الدراسي...). وهذا مما يؤدي إلى جملة من المشكلات السلوكية، من أهمها السلوك العدواني.

ويعتبر السلوك العدواني الذي يصدر عن الأطفال المعاقين ذهنيا من أهم المشكلات الأساسية لديهم، وهو من أهم الأسباب التي تحول دون اندماجهم وتفاعلهم مع الآخرين في المجتمع من ناحية، ومن ناحية أخرى فهو يشكل خطرا على الطفل المعاق ذهنيا، وعلى المحيطين به على حد سواء، ويبدو السلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال –المعاقين ذهنيا– في مظاهر مختلفة، فهناك العدوان اللفظي والعدوان الجسدي، والعدوان الموجه نحو الآخرين، والعدوان الموجه نحو الذات، والعدوان الموجه نحو الأشياء والممتلكات، وهو ما أثبتته العديد من الدراسات مثل

دراسة "شعبان" و "البنا" (2008)، و"ورغي" (2017)، و"بدوي" (2011)، و"شريفي" (2017)، وعلى أساس ذلك كان من الأهمية تناول هذا السلوك العدواني والعمل على التقليل، تخفيف من حدته.

وعليه تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولة طرح برنامج إرشادي الغاية منه هو: التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنيا والقابلين للتعلم، ومحاولة إعادة التوافق مع نفسهم، ومع الآخرين. فهذه الدراسة إسهامة علمية في كيفية التعامل مع السلوك العدواني داخل المراكز النفس–بيداغوجية، كما أن البرنامج يتسم ببساطة ومرونة، مما يتيح لأسر هذه الفئة من الأطفال إمكانية تطبيقه في المنزل.

وللإلمام بمختلف جوانب موضوع الدراسة ارتأينا تقسمه إلى جانبين مكملين، جانب نظري وجانب تطبيقي، أما الجانب النظري فيضم أربعة فصول هي:

الفصل الأول (فصل تمهيدي) و يحوي على إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، وتحديد أهدافها وأهميتها وتحديد المصطلحات الإجرائية والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: وقد تضمن السلوك العدواني: وشمل العناصر التالية: تعريف السلوك العدواني، أسبابه، ، تصنيفاته، مظاهره، النظريات المفسرة له، أهدافه ، والعدوان لدى المعاقين ذهنيا.

الفصل الثالث: والذي اشتمل على عنصرين، أولا: الإرشاد النفسي والمفاهيم المختلفة عنه، والحاجة إليه، وأهدافه ومبادئه ومناهجه، ونظرياته، مجالاته، وطرقه، والأسس التي يقوم عليها إرشاد المعاقين ذهنيا، ومعيقات العمل الإرشادي مع ذوي الإعاقة الذهنية.

ثانيا: البرامج الإرشادية، وشمل تعريف البرامج الإرشادية، أهميتها، أهدافها، خصائصها، أنواع البرامج الإرشادية في التربية الخاصة، مصادر بنائها، الأسس التي يقوم عليها خطوات بنائه

الفصل الرابع: وتضمن هذا الفصل الإعاقة الذهنية، التطور التاريخي للعناية بالمعاقين ذهنيا، تعريف الإعاقة الذهنية، تصنيفها، معدل انتشارها، أسبابها، خصائص المعاقين ذهنيا، وحاجاتهم ومشكلاتهم.

أما الإطار الميداني من الدراسة تضمن ثلاثة فصول والمتمثلة فيما يلي:

الفصل الخامس: وقد خصص للخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة وقد شمل أولا على الدارسة الاستطلاعية وأهدافها وعينتها وأدواتها، ثم ثانيا الدراسة الأساسية والتي شملت على المنهج وعينة الدراسة وحدودها وأدواتها وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس: وقد خصص هذا الفصل لعرض نتائج الدراسة، أما الفصل السابع فقد خصص لمناقشة نتائج الدراسة وعرض الخلاصة العامة.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة.

الفصل الثاني: السلوك العدواني.

الفصل الثالث: الإرشاد النفسي.

الفصل الرابع: الإعاقة الذهنية.

الفصل الأول:

الإطار المفاهيمي للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

الإشكالية:

يعتبر السلوك العدواني إحدى المشكلات السلوكية التي تواجه القائمين على تعليم وتربية وتدريب وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين ذهنيا) نتيجة تبعاته السلبية. ومن الموثق أنه أي (السلوك العدواني) من أكثر العوامل تأثيرا في القرارات التي تُتخذ بشأن تحديد نوع الخدمة التي يمكن أن تقدم للفرد المعاق ذهنيا و الخاصة بالوضع داخل مؤسسات الرعاية مثله في ذلك مثل شدة الإعاقة الذهنية (دبيس، 1999)

فمشكلة السلوك العدواني من أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل المعاق ذهنيا، حيث أحصت نتائج "عبد المنعم" التي هدفت من خلالها إلى معرفة المشكلات السلوكية وبعض نواحي الشخصية لدى المعوقين، أن مشكلات **السلوك العدواني** احتلت الترتيب الأول في المشكلات (منيسي، 2015، ص153). كما أشارت نتائج دراسة "روديك" وآخرون "Ruddick et al, 2015" إلى ارتفاع نسبة حدوث سلوكيات **إيذاء الذات والسلوكات العدوانية** والتخريبية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والنتيجة ذاتها توصلت إليها دراسة "ديفيس" و"أوليفر" "Davies & Oliver,2016 " (حمادة، 2016، 65-66)، وأيضا النتيجة ذاتها توصلت لها دراسة "الخطيب" (1988) ودراسة (Fee,1994) (جرير وأبو فخر، 2013، 156-160).

وتتجلى أو تتمثل مظاهر السلوك العدواني في العنف الجسدي ضد الآخرين وضد الممتلكات والتصرفات الفوضوية والتهديدات اللفظية وغير اللفظية ونوبات الغضب والصراخ والسلبية المفرطة، والتي تتعارض مع تطور ونمو السلوكيات التكيفية (دبيس، 1999).

ويرى (إبراهيم، 1981، 15)، أن الأطفال المعاقين عقليا .... يعانون من عدة مشكلات سلوكية نتيجة لما يتعرضون له من ظروف اجتماعية و نفسية و تربوية غير ملائمة خلال مراحل حياتهم و تنشئتهم.

ويؤكد هذا الاتجاه ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات، منها على سبيل المثال دراسات كل من: (إبراهيم،1981)، (الجداوي،1991)، (شات،1994)، (willson,1990)، (jens,1990)، (cooper,1991) (mohamed et nera,1994)، (belcher carlson,1997)، (robert et al,1998). (حطاب، 1981، 8).

وقد وجد "كوين" (Quine, 1986) في دراسته التي كانت بعنوان "الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال شديدي الإعاقة العقلية" أن (20%) من مجموع العينة والبالغ عددهم 399 طفلا معاقا عقليا من الدرجة الشديدة، يعانون من السلوك العدواني مما يؤثر على تكيفهم الشخصي والاجتماعي، وعلى علاقتهم بأقرانهم في المؤسسات الخاصة بهم (عشري وأحمد ومحمد، و موسى، 2011، 268).

وهو ما توصل إليه كل من "ماتسون" و"كييس" (Matson & Keyes, 1990)، حيث وجدوا أن من بين أكثر المشكلات السلوكية الشديدة، والتي يعاني منها المعاقين ذهنيا، والمنتشرة بحدة في المراكز والمؤسسات الخاصة برعايتهم هو السلوك العدواني، لذلك توجد حاجة ماسة إلى المزيد من البحث في تلك المشكلة.

كما أسفرت نتائج دراسة دافي آب وآخرون (Dave_Up & Other) التي هدفت إلى التعرف على الاضطرابات السلوكية لدى المعاقين عقليا على عينة تكونت من 40 طفلا معاقا عقليا عن النزوح الدائم لهؤلاء الأطفال نحو العدوانية ضد الذات والآخرين (صالح، 2008، 16).

ولم تختلف عما سبق نتائج دراسة "الزهراني" (2011) بعنوان دراسة مقارنة عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في منطقة الرياض والتي هدفت إلى التعرف على أبرز المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين والغير مدموجين داخل مدارس التعليم الابتدائي بين الفصول المتناظرة، حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتي كان على رأسها السلوك العدواني (ورغي، 2017، 05).

جل هذه الدراسات اتفقت على أن السلوك العدواني يُعد من أهم المشكلات السلوكية التي تواجه المعاقين ذهنيا خلال مراحل حياتهم، وتؤدي إلى عدم التوافق الشخصي والاجتماعي مما ينعكس أثره على حياتهم النفسية، وما يترتب عنه من آثار سلبية مدمرة شملت الأفراد والجماعات وحتى المجتمعات.

ومن هذا المنطلق بدأ الاهتمام بالمعاقين ذهنيا في مختلف الدول ومختلف المجالات، واهتمت الدول بعمل برامج تربوية ونفسية واجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا (غراب، 1999، 01) وتشير الدراسات الواردة في أدبيات موضوع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، إلى إمكانية استخدام الإرشاد النفسي للأطفال من فئة المعاقين ذهنيا، كأحد الوسائل الفعالة في الرعاية النفسية والتربوية (قاسمي، يوضياف، 2017، 240).

فالبرامج الإرشادية التي وضعت لهذه الفئة من الأطفال أدت إلى نتائج إيجابية فعالة معهم و هذا ما تؤكده نتائج بعض الدراسات، منها على سبيل المثال: (الخطاب، 1986)، (فيوليت فؤاد إبراهيم، 1992)، (إبراهيم،1995)، (نصر، 1998).. (حطاب، 2000)، إضافة إلى دراسة كل من (سهير أمين، 1997) ، (شعبان والبنا، 2008)، ولم تختلف الدراسات الأجنبية عن سابقتها من الدراسات العربية في النتائج

المتوصل إليها حول فاعلية البرامج الإرشادية في خفض السلوك العدواني، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة "برجر" (Berger, 1979)، و دراسة "بايسنس" و"وتني" و"مور" (Paisey, Whitney & Moore, 1989)، ودراسة "ستيوارت" وآخرون (Claire stewart &others,1995) (زياد أحمد بدوي، 2011، ص 88).

وتعد مشكلة الإعاقة الذهنية مشكلة نفسية وتربوية، وتحتاج إلى بذل الجهود الإرشادية والعلاجية والصحية لتأهيل هؤلاء الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية، وإعدادهم لمواجهة متطلبات الحياة، ومساعدتهم على التكيف والاندماج مع المجتمع الذين يعيشون فيه. مما دعنا إلى ضرورة التعرف على أبرز المشكلات السلوكية والمتمثلة خاصة في السلوك العدواني، الذي يعتبر من أكثر المشكلات التي يعاني من هؤلاء الأطفال، حيث وُجد أن هناك الكثير منهم (حسب ملاحظات المربين والمعلمين) يقومون بالاعتداء على زملائهم بالضرب أو السب و الشتم و التلفظ بألفاظ بذيئة، كما يقومون أيضا بتمزيق وتكسير الوسائل التعليمية و التربوية دون مبالاة.

وانطلاقا مما تقدم تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي: ما مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ؟

وعليه ينبثق الأسئلة الفرعية التالية:

1 ما ترتيب مظاهر السلوك العدواني (العدوان الموجه نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، العدوان على الأشياء)عند الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم؟

2- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك العدواني على التطبيقين القبلي البعدي للمجموعة التجريبية؟

3- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في السلوك العدواني على التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك العدواني على التطبيقين القبلي البعدي للمجموعة التجريبية

2-2- الفرضية الثانية:

توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في السلوك العدواني على التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

4- أهمية الدراسة:

- تهتم الدراسة بموضوع له أهمية من الوجهة النظرية، فهي تلقي الضوء على السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، وعلى الرغم من تنوع حركة البحث العلمي والتجريبي لدى المجتمعات الغربية إلا أن البحوث والدراسات في المجتمعات العربية قليلة في تناولها للبرامج الإرشادية في التخفيف من السلوك العدواني لدى المعاقين ذهنيا، كما لم يكن لهذا الموضوع الحظ الأوفر من الدراسة والبحث في مجتمعنا الجزائري (في حدود علم الباحثة).

- يمكن أن يشكل هذا البرنامج الإرشادي إطارا عاما يرشد القائمين على رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا سواء المختصين أو الأولياء بما يكفل لهم النمو السوي وتنشئتهم النشأة الاجتماعية السليمة التي تجعل منهم أفرادا منتجين في المستقبل، يحققون ذواتهم بما تسمح لهم قدراتهم وإمكاناتهم العقلية المحدودة.

- هذه الدراسة قد توفر بعض المعلومات والبيانات عن الأطفال المعاقين ذهنيا والقابلين للتعلم، وخاصة الذين يعانون من مشكلات سلوكية، التي يمكن أن تقف حائلا أمام تكيفهم مع البيئة التي يعيشون فيها، وقد

تساعد هذه المعلومات أيضا المختصين والعاملين في مجال الإعاقة الذهنية بكيفية التعامل مع هذه الفئة وتقديم الرعاية والعناية اللازمة لهم.

– تزويد الأطفال المعاقين ذهنيا بالمهارات التي يتعامل بها في البيئة مع ربط أنشطة البرنامج الإرشادي بالبيئة، حيث يضفى عليها طابع الموضوعية والواقعية.

– ارتباط الأنشطة التي يقدمها البرنامج للأطفال المعاقين ذهنيا بممارسات وأساليب الحياة اليومية.

5– التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

5–1– البرنامج الإرشادي:

هو مجموعة من الإجراءات والأنشطة والخدمات الإرشادية المخطط لها التي تقدم للطفل المعاق ذهنيا، بطريقة مباشرة وغير مباشرة معتمدا على مجموعة من الأنشطة بهدف التخفيف من السلوك العدواني وإحداث تغيير في سلوكهم.

5–2– السلوك العدواني:

هو السلوك المؤذي الذي يصدر عن الطفل المعاق ذهنيا بهدف إلحاق الأذى بالآخرين، سواء كان ماديا بالضرب أو العض، أو كان معنويا بالألفاظ البذيئة والجارحة، أو كان موجه نحو الذات كشد شعر رأسه أو ضرب نفسه كتعبير عن الغضب، أو كان موجه نحو الأشياء والممتلكات كالتكسير أو التمزيق.

5–3– الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية فئة القابلين للتعلم:

هم الأطفال من فئة الإعاقة الذهنية البسيطة وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (55 – 70) درجة على اختبارات الذكاء، وتلك الفئة من الممكن تعليمهم حتى نهاية المرحلة الابتدائية، ومن الممكن تدريبهم أيضا على بعض المهارات المختلفة لمساعدتهم على التكيف مع الآخرين.

6– الدراسات السابقة:

لقد نال موضوع الإعاقة الذهنية اهتماما بالغا في السنوات الأخيرة وخاصة فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية المرافقة لهذه الإعاقة ولاسيما مشكلة السلوك العدواني، حيث أجريت العديد من الدراسات فيما يخص هذه الأخيرة –السلوك العدواني– سواء من خلال علاقته بالإعاقة الذهنية أو الكشف عنه من خلال

حجمه ومظاهره وأنماطه وأسبابه لدى المعاقين ذهنيا، في حين حاولت بعض الدراسات البحث عن طرق وأساليب من أجل التخفيف منه ، وذلك من خلال وضع خطط علاجية وتدريبية، وأساليب إرشادية (موضوع الدراسة الحالية) أثبتت فاعليتها أثناء تطبيقها.

وسنحاول عرض بعض الدراسات ذات العلاقة بالدراسة خصوصا تلك التي كان لها أثر في إثراء موضوعنا والتي تناولت البرامج الإرشادية والعلاجية ولها علاقة بالموضوع فقط.

* **دراسة (shenouda , 1990):** التحقق من فاعلية برنامج يعتمد على أسلوبين من أساليب التدخل السلوكي المعرفي في تخفيف حدة السلوك العدواني، وقد هدفت الدراسة إلى إنماء بعض المهارات الاجتماعية لمجموعة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال أساليب التدخل السلوكي المعرفي وذلك افتراض أنه يمكن تخفيف حدة السلوك العدواني لهؤلاء الأطفال من خلال الاهتمام بتدريبهم على بعض المهارات الاجتماعية المتمثلة في: المشاركة، التعاون، الاندماج في الأنشطة، مهارات الحياة اليومية، ولقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني والبرنامج الإرشادي السلوكي على عينة تكونت من (27) معاقا عقلياً وجرى اختيارهم على أساس درجة شدة السلوك العدواني اعتماداً على ملاحظات مدرسيهم، وقام الباحث بتقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية متساوية بواقع مجموعتين تجريبيتين وأخرى، واستغرق تطبيق البرنامج (4) أسابيع بمعدل (3) جلسات أسبوعياً وكان مبنيا على إستراتيجية التدريب الموجه بإتباع أسلوب والنمذجة والمهام المنزلية، وفي الأخير بينت النتائج أن التدريب على بعض المهارات الاجتماعية يساعد الأطفال المعاقين ذهنيا على أن يكونوا أكثر اندماجا مع أقرانهم وخاصة من خلال الأنشطة الجماعية مما يساعد على تخفيف حدة السلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال.

* **دراسة (Paul et al, 1991):** فاعلية برنامج للتحقق من زيادة التفاعل الاجتماعي في خفض حدة السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي للتحقق من زيادة التفاعل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني للأطفال المعاقين ذهنيا وذلك من خلال أساليبهم السلوكية التي يدركونها بواسطة أقرانهم من العاديين من خلال الاندماج في اللعب معهم وذلك بدمجهم في الفصل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (51) طفلا من المعاقين ذهنيا تتراوح أعمارهم ما بين (10–12) سنة، وتم الاعتماد في هذه الدراسة على الملاحظة في تقدير التفاعل الاجتماعي وفقا لأبعاد السلوك التي تتميز بالتفاعل الإيجابي والتفاعل السلبي والتوقف عن التفاعل وثم إجراء الملاحظة على (6) أسابيع بواقع (6) جلسات أسبوعيا، وفي الأخير بينت النتائج وجود تحسن لدى المعاقين ذهنيا

وذلك من خلال تعديل أساليبهم السلوكية التي كانت تتسم بالحساسية والعزلة والعدوانية والتي كانت ترجع في جزء كبير منها إلى مواقف الإحباط وأساليب النبذ المدركة بواسطة أقرانهم من المعاقين والعاديين.

* **دراسة سهير أمين (1997):** بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا بمصر. وتكونت عينة الدراسة من (40) طفلا من الذكور والإناث من طلاب المعاهد الفكرية تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (10–14) سنة وجرى تقسيم العينة الكلية إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) كل مجموعة (20) طفلا مع مراعاة التجانس بين أفراد المجموعين من حيث العمر الزمني، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ودرة السلوك العدواني.

واستخدمت الباحثة التعزيز الإيجابي من خلال إجراءات تعديل السلوك، كما اعتمدت على المنهج التجريبي واستخدمت مقياس السلوك العدواني ومقياس تحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي والبرنامج الإرشادي، وقد أسفرت النتائج عن ما يلي:

– وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ودلت أيضا على وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

كما أثبتت النتائج فاعلية التعزيز الإيجابي في خفض حدة السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

* **دراسة خالد عبد القادر (2000):** التي هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، يعتمد على أسلوبي التعزيز والنمذجة في خفض السلوك العدواني لدى العينة، من خلال المقارنة بين الأسلوبين السابقين وكذلك الجمع بينهما، ولتحقيق هذا الهدف أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ مدارس التربية الفكرية، بلغ عددهم (40) طفلا من الذكور المعاقين القابلين للتعلم، وبعد تطبيق أدوات الدراسة مستخدما برنامج التعزيز والنمذجة، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية المستخدم معها أسلوب التعزيز في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجدت فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية المستخدم معها أسلوب النمذجة في القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس البعدي، ووجدت فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية المستخدم معها أسلوبي التعزيز والنمذجة معا وذلك لصالح القياس البعدي.

* **دراسة رأفت عوض السعيد خطاب (2001):** وقد هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ولتحقيق هذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها

(24) طفلا بمدرسة التربية الفكرية وتراوحت أعمارهم بين (8-14) عاما، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (12) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية وأخرى ضابطة مكونة من (12) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية أيضا، وبعد تطبيق أدوات الدراسة أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

* **دراسة سعد بن عبد الرحمن سعد الشهري (2007) بعنوان:** أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا، وقد هدفت هذه الدراسة إلى استخدام برنامج قائم على اللعب بالتشكيل واختبار فاعليته في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة المتوسطة، حيث استخدمت الباحث المنهج التجريبي واعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، وتكونت عينة البحث من (13) طفلا من الأطفال المتخلفين ذهنيا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (6) أطفال مجموعة تجريبية، (7) مجموعة ضابطة، واعتمد الباحث على مقياس السلوك العدواني للمتخلفين ذهنيا من إعداد دبيس (1995)، والبرنامج التدريبي، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك العدواني لأطفال المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، وكذلك إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات السلوك العدواني للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي، لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات السلوك العدواني لأطفال المجموعة التجريبية، ودرجات نفس المجموعة، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي، لصالح القياس البعدي، كما دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك العدواني لأطفال المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي.

* **دراسة مريم عيسى الشيراوي (2007)** بعنوان: فعالية برنامج معرفي سلوكي للتدريب علي الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية البرنامج المعرفي السلوكي (التدريب على الضبط الذاتي باستخدام التعليمات اللفظية للذات) في خفض السلوك العدواني لدى عينة من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة الفئة العمرية (9-13) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير السلوك العدواني للطفل المعاق ذهنياً (سعيد دبيس)، والبرنامج المعرفي السلوكي للتدريب على الضبط الذاتي لخفض السلوك العدواني لدى التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، واقتصرت الدراسة على عينة من 16 تلميذة من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية

البسيطة اللواتي تتراوح أعمارهن ما بين 9–13 سنة، في معهد التربية الفكرية بالدمام، وقد قسم العدد إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية 8 تلميذات، وأخرى ضابطة 8 تلميذات، وفي الأخير أسفرت نتائج الدراسة على أن تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي للتدريب على الضبط الذاتي يخفض من السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية وكذلك فإن تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي للتدريب على الضبط الذاتي يخفض من السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنياً لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عايدة صالح شعبان وأنور البنا (2008) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة غزة، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين فقليا القابلين للتعلم، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (40) طفلا وطفلة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم تتراوح أعمارهم ما بين (10 – 12) سنة، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (50–70) بمركز شمس للرعاية اليومية، وجرى تقسيمهم إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة – مجموعة تجريبية) تشمل كل مجموعة (10 ذكور – 10 إناث) ومستوى اقتصادي واجتماعي متوسط.اتبع الباحثان المنهج التجريبي مستخدمان مقياس السلوك العدواني من إعدادهما ومقياس الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح (1978)، كما استخدما اختبار ويلكسون ومان ويتني، وقد أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والأفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي والتتبعي في صالح القياس البعدي.
كما بينت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والأفراد المجموعة الضابطة تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذكور – إناث)، ودلت كذلك على وجود أثر كبير للبرنامج المقترح في خفض السلوك العدواني لدى أطفال المجموعة التجريبية من المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

* **دراسة سعاد سالم محمد الشمري (2008):** بعنوان فاعلية برنامج تعديل السلوك العدواني الجسدي لدى تلاميذ الإعاقة الذهنية المتوسطة في مملكة البحرين، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعديل السلوك العدواني الجسدي لدى تلاميذ الإعاقة الذهنية المتوسطة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (10–15) سنة، وقد استخدمت الدراسة استبيان السلوك العدواني الجسدي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة، واستمارة ملاحظة السلوك، وكذلك استمارة التعرف على المعززات، وبرنامج تعديل السلوك

العدواني الجسدي، وكذلك استمارة قياس متابعة السلوك العدواني الجسدي، ولقد تكونت عينة الدراسة من (14) تلميذا وتلميذة من الأطفال المعوقين في مملكة البحرين، حيث تم تقسيم تلاميذ العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متكافئتين ومتساويتين في العدد بواقع 7 تلاميذ في كل مجموعة. أسفرت الدراسة عن صحة الفرض الرئيسي والفروض الفرعية الثلاثة، حيث تبين أن برنامج تعديل السلوك العدواني الجسدي أدى إلى خفض السلوك العدواني الجسدي لدى تلاميذ الإعاقة الذهنية المتوسطة في المجموعة التجريبية بدرجة دالة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

* **دراسة عرفات صلاح شعبان (2009)** بعنوان: فاعلية استخدام أسلوبي التعليم الملطف والتعزيز في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا، وهدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية كل من أسلوبي التعليم الملطف، والتعزيز في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا، ومعرفة دلالة الفروق بين أسلوبي التعليم الملطف، والتعزيز في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا، للوقوف على أي الأسلوبين أكثر فاعلية، وتكونت الدراسة من (30) طفلا من الأطفال المتخلفين عقليا في عمر زمني يتراوح ما بين (8–12) سنة، اختيروا وفقا لمعايير محددة من بين الأطفال المتخلفين عقليا بمدرسة التربة الفكرية بمدينة المنصورة، وقد تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، وباستخدام مقياس الذكاء (تعريب لويس كامل مليكة، 1992) ومقياس السلوك العدواني. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية كل من أسلوبي التعليم، والتعزيز في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا، وأيضا زيادة أسلوب التعليم الملطف مقارنة بأسلوب التعزيز في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

* **دراسة هيفاء العبادي (2011):** بعنوان أثر استخدام القصة المصورة في تعديل السلوك العدواني لتلاميذ التربية الخاصة، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر القصة المصورة في تعديل السلوك العدواني لدى تلاميذ التربية الخاصة، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، إذ تكونت عينة البحث من (16) تلميذ وتلميذة موزعين على مجموعتين، إحداهما ضابطة تكونت من (8) تلاميذ بلغ عدد الإناث (6) وعدد الذكور (2)، وقد تناولت عملية التكافؤ بين المجموعتين متغيرات العمر الزمني بالأشهر، والمستوى التعليمي للآباء والأمهات، اعتمدت الباحثة مقياس السلوك العدواني (للريكاني، 2005) والمكون من (41) فقرة لقياس سلوك تلاميذ التربية الخاصة، وقد قامت الباحثة بإعداد مجموعة من القصص المصورة طبقت التجربة، وبعد تطبيق أدوات البحث تمت معالجة البيانات إحصائيا، وأظهرت النتائج أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس السلوك العدواني في سلسلة

الاختبارات القبلية والبعدية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام القصة المصورة، كما أوضحت أيضا أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس السلوك العدواني وبين الذين يدرسون دون استخدام القصة المصورة.

ودلت النتائج أيضا عدم وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس السلوك العدواني وبين الذين يدرسون دون استخدام القصة المصورة في الاختبار البعدي.

* **دراسة زياد أحمد بدوي (2011)** بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يعتمد على فن القصة في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (16) طالب وطالبة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم تتراوح أعمارهم ما بين (10–14) سنة جرى تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين تشمل على (8 ذكور – 8 إناث)، وقد تم استخدام المنهج التجريبي واستبانة (السلوك العدواني – البرنامج الإرشادي، وقد أسفرت النتائج عن ما يلي:

1– أن الوزن النسبي لعينة الدراسة بلغ (61.7%) قبل تطبيق البرنامج وهذا يشير إلى مستوى أعلى من المتوسط في السلوك العدواني.

2– إن الوزن النسبي لعينة الدراسة بلغ (42.1%) بعد تطبيق البرنامج وهذا يشير إلى التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية.

3– أن الوزن النسبي لعينة الدراسة بلغ (40%) بعد القياس التتبعي مما يشير إلى بقاء أثر البرنامج.

* **دراسة صفاء عشيري محمد أحمد وآخرون (2011)** بعنوان: فاعلية تكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا قابلي التعلم، ولقد هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى إمكانية خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم باستخدام برنامج تكلفة الاستجابة، وقد تكونت عينة الدراسة من (08) أطفال من المعاقين عقليا فئة قابلي التعلم، مقسمين إلى أربعة أطفال بالمجموعة الضابطة وأربعة أطفال بالمجموعة التجريبية، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك العدواني للأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة، استمارة ملاحظة السلوك العدواني، استمارة التعرف على المعززات، وبرنامج تكلفة الاستجابة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني لصالح القياس البعدي، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجة المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك العدواني لصالح القياس البعدي.

وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني كما دلت إلى فاعلية برنامج باستخدام تكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا قابلي التعلم.

* **دراسة عبد الله بن محمد بيشي القرني (2012):** فاعلية استخدام التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب المتخلفين عقليا بمدارس الدمج الابتدائي، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة معا في تعديل السلوك العدواني لدى الطلاب المتخلفين عقليا، وقد تمت الدراسة على أربعة مجموعات وإحداها ضابطة مكونة من (5) طلاب لصف السادس فكري، أما المجموعات الثلاث الأخرى فقد تم استخدام بعض أساليب تعديل السلوك العدواني، واعتمد الباحث على مقياس السلوك العدواني للمتخلفين عقليا من إعداد دبيس (1999)، والبرنامج التدريبي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة التي تستخدم الأساليب التقليدية وبن المجموعات الثلاث التجريبية، وأوضحت النتائج أن التعزيز أكثر فاعلية من العقاب في خفض السلوك العدواني للطلاب المتخلفين عقليا، وكذلك فإن دمج التعزيز والعقاب أكثر فاعلية من استخدام أحدهما منفردا في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب المتخلفين عقليا.

* **دراسة رانيا محمد السيد الشاذلي (2014):** فاعلية برنامج للعلاج السلوكي الاجتماعي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا، ولقد هدفت هذه الدراسة إلى خفض السلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة الفكرية من خلال استخدام برنامج العلاج السلوكي الاجتماعي، ولتحقيق هذا الهدف أجري البحث على عينة قوامها (12) من الأطفال المعوقين فكريا مركز (Up date) بمحافظة دمياط، الذين يتراوح ذكاءهم ما بين (50 – 69) وأعمارهم الزمنية تتراوح ما بين (9 – 12) سنة، وقد استخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني، مقياس السلوك الاجتماعي، برنامج للعلاج السلوكي الاجتماعي.
وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في حالة العدوانية لدى الأطفال المعاقين فكريا قبل تطبيق برنامج العلاج السلوكي الاجتماعي، وكذلك أدلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في درجة العدوانية لدى الأطفال المعاقين فكريا بعد تطبيق برنامج العلاج السلوكي الاجتماعي.

* **دراسة عمر السيد حمادة (2016)** بعنوان فاعلية برنامج تدريبي للوظائف التنفيذية لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ولقد هدفت هذه الدراسة إلى مدى معرفة فاعلية

برنامج تدريبي لتنمية الوظائف التنفيذية لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، اشتملت عينة الدراسة على عدد (14) من المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وتتراوح أعمارهم من (9-12) بمتوسط قدره (11.28) سنة، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين هما التجريبية والضابطة كلا منهما (7) طلاب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الوظائف التنفيذية ومقياس السلوك العدواني من إعداد الباحث وقد أظهرت النتائج أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهام التنفيذية في الاتجاه البعدي، أيضا ويوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني في الاتجاه البعدي، وأوضحت النتائج كذلك أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهام التنفيذية، كما أدلت النتائج على أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني.

* **دراسة سميرة عبد السلام وآخرون (2016)** بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، ولقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، واشتملت عينة الدراسة على (10) أطفال من المعاقين عقليا كمجموعة تجريبية تتروح أعمارهم الزمنية من (10-12) سنة، وقد استخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني كأداة للقياس، وكذا البرنامج التدريبي السلوكي، وفي الأخير بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس السلوك العدواني، مما يعني استمرار تحسن أطفال المجموعة التجريبية حتى المتابعة.

* **دراسة ورغي سيد أحمد (2016)** بعنوان: فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على الإشكالية المتمحورة حول دراسة فاعلة أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني (العدوان على الذات، العدوان على الآخرين، والعدوان على الأشياء والممتلكات) لدى الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة شملت (36) طفلا من ذوي الإعاقة البسيطة، موزعين بين مجموعتين (تجريبية وضابطة) بالتساوي، وطبق في الدراسة مقياس السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، برنامج التعزيز الرمزي لتعديل السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا واختبار مصفوفة "رافن Raven" الملون لتقدير القدرة العقلية

للأطفال، وفي الأخير توصلت النتائج إلى فاعلية برنامج التعزيز الرمزي ذات أثر إيجابي في تعديل السلوك العدواني للأطفال المستفيدين منه، وكذلك أضحت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك العدواني وأبعاده، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما بينت أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي للسلوك العدواني وأبعاده.

التعليق على الدراسات السابقة:

أغلب الدراسات السابقة اتفقت في الهدف الرئيسي وهو خفض حدة السلوك العدواني لدى المعاقين ذهنيا، ومعرفة أثر البرنامج الإرشادي والعلاجي المقترح.

اختلاف الدراسات فيما بينها في الأدوات والاستراتيجيات، وفنيات العلاج المستخدمة في البرامج المقترحة لخفض حدة السلوك العدواني، ذلك نتيجة اعتمادهم على بعض النظريات الإرشادية والعلاجية بما يتناسب مع خصوصية عينة الدراسة، بين اللعب كدراسة سعد بن عبد الرحمن سعد الشهري (2007) وعايدة صالح شعبان وأنور البنا (2008)، والتعزيز الرمزي كدراسة عبد الله بن محمد بيشي القرني (2012) وورغي سيد أحمد (2016)، والتعزيز الإيجابي كدراسة دراسة سهير أمين (1997)، ودراسة Lauth , Weiss (2003)، والقصة كدراسة زياد أحمد بدوي (2011)، والضبط الذاتي كدراسة دراسة مريم عيسى الشيراوي (2007) ودراسة عواطف متروك سليم الحارثي (2007) وتكلفة الاستجابة كدراسة صفاء عشيري محمد وآخرون (2011) وغيرها نمن التقنيات المعرفية والسلوكية.

– كما أن جميع الدراسات اعتمدت على استخدام المنهج التجريبي والقياس لمجموعتين متكافئتين مثل دراسة سهير أمين (1997)، ودراسة خالد عبد القادر (2000)، و دراسة رأفت عوض السعيد خطاب (2001)، دراسة رأفت عوض السعيد خطاب (2001)، دراسة سعد بن عبد الرحمن سعد الشهري (2007)، دراسة مريم عيسى الشيراوي (2007)، دراسة عايدة صالح شعبان وأنور البنا (2008)، دراسة سعاد سالم محمد الشمري (2008)، دراسة هيفاء العبادي (2011)، دراسة زياد أحمد بدوي (2011)، دراسة صفاء عشيري محمد أحمد وآخرون (2011)، دراسة رانيا محمد السيد الشاذلي (2014)، دراسة عمر السيد حمادة (2016)، دراسة ورغي سيد أحمد (2016)، أو ثلاث مجموعات مثل دراسة (shenouda , 1990) ودراسة عرفات صلاح شعبان (2009)، أو أربعة مجموعات مثل دراسة عبد الله بن محمد بيشي القرني (2012).

في حين اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في كونها اعتمدت على القياس القبلي والبعدي لمجموعة الواحدة.

– كما اتفقت الدراسات فيما بينها في العينات التي طبقت عليها الدراسة وهي فئة المعاقين ذهنيا، أما فيما يخص الحجم فقد لاحظنا أنه في معظم الدراسات كانت كان صغيرا تراوحت بين(8–40).

وقد يعود اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في حجم أفراد العينة (13 طفلا) وهذا راجع لخصوصية فئة الأطفال المعاقين ذهنيا الذين طبق عليهم البرنامج وكذلك نوع المنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي.

– وفيما يخص النتائج فقد كانت إيجابية ، أي أن للبرامج الإرشادية أو العلاجية قد ساهمت في الخفض من السلوك العدواني لدى المعاقين ذهنيا.

– وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في وضع تصورات من ناحية إعداد البرنامج الإرشادي المقترح، وذلك ومن خلال الاطلاع على الأدوات والمقاييس المستخدمة في تلك الدراسات ساعدنا في تحديد الأدوات التي ينبغي استخدامها في الدراسة، وأيضا نوع المنهج المعتمد عليه.

الفصل الثاني:

السلوك العدواني

تمهيد:

1- مفهوم السلوك العدواني
2- المفاهيم المرتبطة بالعدوان
3- أسباب السلوك العدواني
4- وظائف السلوك العدواني
5- تصنيف السلوك العدواني
6- مظاهر السلوك العدواني
7- النظريات المفسرة للسلوك العدواني
8- العدوان لدى المعاقين ذهنيا

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يمثل العدوان ظاهرة واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، فهو من أكثر الظواهر اللافتة للنظر، والتي تكون آثارها وخيمة على الفرد والمجتمع، لذلك فقد حظي بالدراسة والمناقشة في ميدان علم النفس وعلوم التربية وغيرهما من ميادين العلم والمعرفة، للبحث في أسباب ظهوره، وأنواعه ووظائف ومظاهره، ومحاولة إيجاد طرق للتخفيف منه وتعديله، ويعد السلوك العدواني شائعا لدى الأطفال بصفة كبيرة وفي مختلف المراحل العمرية، كما نجده أيضا شائعا لدى فئة الأطفال المعاقين ذهنيا، وهذا موضوع الدراسة الحالية.

1- مفهوم السلوك العدواني:

1-1- تعريف السلوك العدواني لغة:

العدوان لغة: مصدر عَدَا ، ذو عدوان، مثال: إنسان جائر ومتسلط (عمر، 2008، 1473)، وهو الظلم الصُراح (زكريا، 1979، 249)، ويقال في الظلم: قد عَدَا فلان عَدْوا وعُدوا وعُدوانا وعِداءً أي ظَلم ظُلما جاوز فيه القَدْر، فالعدوان هو التعدي والظلم وتجاوز الحد (ابن منظور، 1900، 32-33).

* وهو الظلم ومجاوزة الحد، عَدا عليه يعدو وعدوا وعداء واعتدى عليه وتعدى عليه: ظلمه ورجل معدى عليه وتعدو عليه ويقال: تعدى الحق واعتدى الحق وعن الحق وفوق الحق: إذا جاوزه (بوعون، 2017، 45).

1-2- تعريف السلوك العدواني اصطلاحا:

اختلفت تعريفات السلوك العدواني وتعددت، إذ لا يوجد تعريف واحد متفق عليه من جانب كل الباحثين، نظرا لاختلافهم في زوايا الرؤية لأبعاد هذا المفهوم، ومكوناته الفرعية، ومنطلقاتهم النظرية والفكرية في مجالات علم النفس والتربية، ولهذا سوف نستعرض وجهات عديدة إزاء تعريف السلوك العدواني عند العلماء، ولعلنا نستعرض أهم هذه التعريفات فيما يلي:

يعرف "**كيلي**" العدوان بأنه السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، وإذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكات عدوانية، من شأنها أن تحدث تغييرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد.

ويرى "**فيشباخ**" **(Feshbach)** أن السلوك العدواني ينتج عن إيذاء لشخص أو إتلاف لشيء ما، وبالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء. (عز الدين، 2010، 09).

أما "**Buss**" فهو يعرف العدوان على أنه سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا، صريحا أو ضمنيا، مباشرا أو غير مباشر، ناشطا أو سلبيا، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي بالشخص نفسه صاحب السلوك أو الآخرين (خليل قطب أبو قرة، 1996، 20).

بينما يرى "**مرزوق**" بموسوعة علم النفس (1979) بأن السلوك العدواني استجابة يرد بها المرء على الخيبة والإحباط والحرمان، وذلك بأن يهاجم مصدر الخيبة أو بديلا عنه.

ويعرفه "**السيد**" (1980) بأنه ردة الفعل التي تعقب الإحباط، ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو حتى الفرد نفسه (مقدم، 2003، 40).

ويعرف كل من "**منصور**" و"**الشربيني**" (2003، 154) السلوك العدواني بأنه: سلوك يصدر عن الأفراد والجماعات باتجاه أفراد آخرين أو اتجاه ذاته لفظياً أو مادياً، سلبياً أو إيجابياً، مباشراً أو غير مباشراً، أملته عليه مواقف الإحباط أو الدفاع عن الذات أو الممتلكات، أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب محدودة، وترتب عليه إلحاق الأذى البدني أو المادي بصورة متعمدة بالطرف الآخر أو الأطراف الأخرى.

ويعرف "**روكلان**" (Reuchlin, 1977, 324) بأنه: عبارة عن تصرفات الهجوم والمقاتلة لإيقاع الأذى والضرر بالضحية.

ويعرف "**الهمشري**" **(2001)** العدوان بأنه سلوك مقصود يستهدف إلحاق الضرر والأذى بالغير، وقد ينتج عن العدوان أذى يصيب إنسانا أو حيوانا، كما قد ينتج عنه تحطيم للأشياء أو الممتلكات، أو يكون الدافع وراء العدوان ذاتيا، ويمكن القول أن السلوك العدوان يظهر غالبا لدى جميع الأطفال وبدرجات متفاوتة (مصطفى، 2011، 122).

ويعرفه آخرون بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالغير، وقد يكون هذا الأذى نفسيا (على شكل الإهانة أو خفض القيمة) أو جسميا (الضرب، أو اللكم، أو الرفس، أو رمي الأشياء، أو الدفع أو البصق)، والهجوم اللفظي (إطلاق الأسماء، والإغاظة، والشتم، والتسلط، وملاحظات التحقير، والتشاجر، والتهديد بالإيذاء) (شيفر، ميلان، 2008، 383).

كما يعرف بأنه سلوك يهدف إلى تعمد إيذاء طرف آخر أو الإضرار به، أو مخالفة العرف السائد في التعامل مع الناس ويأخذ صورا متعددة كالعدوان البدني أو اللفظي، وقد يكون مباشرا أو غير مباشر (أبو أسعد، النايل، 2009، 129).

ويعرفه "**كريج**" العدوان بأنه سلوك إلحاق الضرر والتخريب، وهو إما سلوك بدني أو سلوك لفظي مباشر أو غير مباشر.

ويرى "**وكسلر**" وزملاؤه أن السلوك العدواني هو الأفعال البدنية التي تجهد وتسبب الأذى البدني.

ويعرفه "**بيننجر**" بأنه سلوك بدني لفظي يقصد به إلحاق الأذى والضرر(مهدي، 2018، 41).

ويعرف "**باندورا**" **(Bandura)** السلوك العدواني بأنه سلوك ينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم للممتلكات والإيذاء أما أن يكون نفسيا على شكل السخرية أو الإهانة، وإما أن يكون بدنيا على شكل ضرب (ركل ودفع) (عمارة، 2008، 13).

ويعرف بأنه ذلك السلوك الذي يظهر لدى الأشخاص بأشكال مختلفة، سواء كان بكلمات جارحة، أو مواقف مهددة أو أفعال عنيفة، ويكون إما شعوريا أو لا شعوري، يهدف إلى التهديد والإهانة والتجريح (Branard et Trouvé, 1976, p 94).

أما تعريف **دبابنة ومحفوظ (1984، 189)** للعدوان فهو الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الأذى أو الضرر بالغير، أو سلوك يرمي إلى إيذاء الغير تعويضا عن الحرمان، أو بسبب التثبيط، أو هو ضرب من السلوك الاجتماعي غير السوي يهدف إلى التعويض عن الخيبة والفشل الدفين.

ويعرفة "**دارلي**" وآخرون (1983) بأنه السلوك الذي يؤدي إلى الأذى والتدمير ويأخذ صورة الهجوم والاعتداء على الغير والممتلكات العامة (معمرية، 2009، 105).

بينما "**ويليامز**" (Williams,1981, 231) يرى بأن العدوان هو السلوك الذي يهدف إلى إحداث الضرر النفسي والمادي بالإنسان أو الكائنات الحية الأخرى، أو إحداث الضرر المادي بالأشياء والممتلكات.

الملاحظ من التعاريف السابقة أن بعضها ربطت بين السلوك العدواني والإحباط مثل تعريف "**كيلي**" وتعريف "**منصور**" و"**الشربيني**" (2003)، وتعريف **مرزوق (1970)**، وتعريف "**السيد**" **(1980)**، حيث يرون أن السلوك العدواني يأتي كنتيجة للإحباط.

كما تناول بعض الباحثين السلوك العدواني من حيث التعبير عنه، إما بدنيا أو لفظيا مثل تعريف "**buss**"، "**كريج**"، "**وكسلر**"، "**بيننجر**"، وهم ركزوا على السلوك العدواني من حيث الشكل أو صور التعبير عنه لفظيا أو بدنيا، إلا أنهم لم يحددوا ما إذا كان الاتجاه نحو الذات أو الآخرين، وهم لم يحددوا صور التعبير عنه.

وهناك بعض التعريفات تناولت مفهوم السلوك العدواني من حيث الاتجاه، سواء نحو الذات أم نحو الآخرين أم نحو الأشياء، مثل دراسة "**فيشباخ**"، "**روكان**"، "**الهمسيري**"، "**باندورا**"، "**دبابنة**" و"**محفوظ**"، "**دارلي**"، وهم يرون بذلك أن العدوان هو الرغبة في التسلط والهجوم والاعتداء على الآخرين، أو الرغبة في إيذاء الذات، وهم لم يحددوا صور التعبير عنه.

2- المفاهيم المرتبطة بالعدوان:

يستخدم بعض الباحثين مفهوم العدائية ومفهوم العنف ويراد به نفس المعنى للعدوان، إلا أنه يوجد فروق بينها تميزهم عن بعض.

2-1- العدائية والعدوان:

تعتبر العدائية حالة انفعالية طويلة المدى وتعمل كمكون معرفي للسلوك العدواني وتظهر كرغبة في إلحاق الأذي أو إيقاع الألم بالآخرين (Mcuigan, 1999, 16).

وقد فرق **"Buss"** بين العدوان والعدائية، ويعزي العدائية إلى العدوانية المدعمة بالأذى، وأنها تشتمل على التقديرات السالبة للأشخاص والأحداث، وقد حاول **"Buss"** التمييز بينهما في النقاط التالية:

1- أن العدائية استجابة اتجاهية، وتتضمن استجابة لفظية للتعبير عن المشاعر السلبية والتقديرات للأحداث والأفراد. والاستجابة العدائية ليست وسيلة، أي تأخذ القسم السالب من العدوانية، أي الجمل الخاصة بوصف الشعور، وهذا لا يعني أن العدائية والعدوانية شيء واحد إلا أنه يمكن أن نستنتج أن العدوانية تشمل على مكونات عدائية.

2- تتكون العدائية من الهجمات المضادة الزائدة على الذات الفردية والنبذ والحرمان.

3- يمكن النظر إلى العدائية على أنها استجابة غضب مشروط وليست لديها صفة الأتونومية، بالإضافة إلى الاستجابات الكامنة الناتجة كرد فعل غاضبة ناتجة عن إدراك المثير المغضب، فتربط الاستجابات الكامنة مع الاستجابات الغاضبة فتصبح استجابات عدائية.

4- العدائية تنمو وتتطور على أساس العبارات اللفظية التي تحدد فئة المثير ونوعه، وهي لا توجد إلا في الإنسان ولذلك فالعدائية قاصرة على الجنس البشري لامتلاكه للميكانيزمات والاستجابات الرمزية (باضه، 1997، 94-95).

وقد ركز "**زيلمان**" **(Zillman)** في محاولته لإبراز الفروق بين العدوان والعدائية على الحالة الدفاعية لكل منهما، حيث أشار إلى أن السلوك العدواني يرجع إلى أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لأي شخص آخر، بينما يشير السلوك العدائي إلى أي نشاط يقصد به إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاءً بدنيا، وهو عبارة عن استثارة داخلية على هيئة مشاعر أو أفكار تتعلق بالغضب والازدراء، وفي الغالب تبقى على هيئة أفكار ومشاعر عدوانية غير معلنة تطول نسبياً وتهيئ الفرد للاستجابة بعدوانية بقصد أو بهدف إيذاء الآخرين (محي، 2013، 70).

نستنتج مما سبق أن العدائية تكون على هيئة أفكار تتعلق بالغضب ومشاعر داخلية كامنة، يتم التعبير عنها بصورة ضمنية وغير صريحة، تطول نسبيا وتهيئ الفرد للاستجابة بعدوانية أو إيذاء الآخرين.

2-2- العنف والعدوان:

العنف والعدوان مفهومان يتداخلان تداخلا كثيرا، فالعدوان يعرف بطريقة تجعله يشبه مفهوم العنف، وقد ظهر ذلك بشكل واضح في تعريفات العدوان القديمة والحديثة، والعنف صورة من صور العدوان بين أفراد ينتمون إلى جماعات مختلفة، ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس والصراع بين هذه الجماعات، وللعدوان منافذ كثيرة وغالبا ما يتعرض للنقل، كما يحدث عندما يركل الولد الطبق لأنه لا يستطيع أن يركل والديه (الخولي، 2010، 88)، وقد أشار "**موير**" أن العنف شكل من أشكال "العدوان الإنساني" الذي يتمثل في إلحاق الأذى بالأشخاص و الممتلكات الخاصة، و السلوك العنيف يتسم بالتكرار و يمكن التحكم فيه، كما أنه مستمر (موسى، العايش، 2010، 15- 16)، فهو حالة خاصة لعدوان غير

متحكم فيه (Phebe, Ronald, 123)، ويضيف "**شوقي**" أن العدوان أكثر عمومية من العنف، وهذا الأخير يمثل الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان (فايد، 2007، 26).

أما بالنسبة للتفرقة بين مفهومي العنف والعدوان، فقد قام بعض الباحثين بالتمييز بين العنف والعدوان لتفادي ضروب الالتباس بين المفهومين، وقد اعتمدوا في ذلك على أن العنف له طابع مادي بحت، في حين أن العدوان يشتمل على المظاهر المادية والمعنوية معا.

ويرى "**المغربي**" أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصيغة انفعالية شديدة، قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير (قرة، 1996، 44)، وعلى ذلك فليس من الضروري أن يكون العنف مرادفا للعدوان، وليس من الضروري أن يكون العنف مرادفا للتدمير (عبيدي، 2011، 84).

وأشار "**الخطاب**" **(2000)** أن الفرق بين العنف والعدوان يمكن أن يلخص في بعض النقاط على النحو التالي:

1- العدوان ليس مرادفا للعنف ولكنه مسبب له.

2- هناك فرق نوعي وموضوعي بين العنف والعدوان.

3- أن العنف وسيلة لتوجيه العدوان إلى الخارج (كالدفاع عن النفس).

4- إن للعنف صورة إيجابية، وأخرى سلبية.

5- أن العنف موجود أبدا، ولكنه يتشكل في صور مختلفة.

6- أن العنف أكثر حدة وقوة من العدوان.

7- أن العدوان يتضمن النية أو الرغبة في الإيذاء، بينما العنف غالبا ما يكون وراءه دوافع عدوانية.

8- أن العدوان لا يشترط الإيذاء الجسدي، بينما العنف يتضمن قوة جسدية كبيرة.

9- أن العدوان أكثر عمومية من العنف، وإن كل ما هو عنف يعد عدوانا والعكس غير صحيح.

10- العنف يقتصر على الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان، فهو صورة من صور العدوان (الخولي، 2010، 88).

نستنتج مما سبق أنه رغم الفرق الموضوعي بين العنف والعدوان إلا أنه يمكن القول أن العنف شكل من أشكال العدوان، وبالتالي فإن هذا الأخير أعم وأشمل من العنف، أي أن كل عنف يعد عدوانا ولكن ليس كل عدوان يعد عنفا.

3- أسباب السلوك العدواني:

يعتبر السلوك العدواني ظاهرة عامة ومنتشرة لأنها تشير إلى تنوع واسع من السلوكيات، وله أسباب كثيرة حيث تؤدي **با**لطفل لارتكاب مثل هذه التصرفات التي تعتبر غير مناسبة في الإطار العام للجماعة، ومن تلك الأسباب نذكر:

3-1- ضعف القدرات العقلية: إن القدرات العقلية للطفل يجعله غير قادر على التكيف مع البيئة المحيطة به، الأمر الذي يقوده إلى الإحباط والغضب والعدوان، وتشتد هذه الحالات عندما يجد الطفل نفسه مجبرا على تحمل أشياء لا يستطيع القيام بها، كما في حالة المعاقين عقليا (الدرجة البسيطة والمتوسطة) عندما يضعهم آباءهم في مدرسة عادية، فيصبح هؤلاء الأطفال غير قادرين على فهم الدروس وعمل الواجبات، لذلك نجدهم يضربون زملاءهم في الصف، ويعتدون على إخوتهم في البيت، إن الطفل ذو القدرات العقلية المحدودة لا يستطيع حل المشكلات التي تواجهه بصورة اجتماعية مقبولة، لاعتبار محدودية اختياراته (ورغي، 2017، 21).

3-2- الإحباط: الإحباط هو خيبة الأمل التي تحدث نتيجة عدم تحقيق دافع معين للفرد، وبمعنى آخر هو عملية تتضمن إدراك الفرد لعائق، ويحول دون إشباع حاجاته، أو تَوقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل، وإذا كان الإحباط يؤدي في بعض الأوقات إلى تقوية الدافع، فإن الإحباط عادة ما يؤدي إلى العدوان، وعلى هذا فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تُثار في الموقف الإحباطي (صالح، 1999، 62).

وتعتبر بعض المواقف التي يتعرض لها الطفل والتي تقوم فيها الحواجز بينهم وبين إشباع دافع، أو التي تحول دون تحقيق هدف أو تحقيق رغبة، مصدرا لإحباط خارجي، وهذا هو على الأغلب كما يحدث عندما يمنع الولد طفله من القيام بعمل ما، وكثرة الأوامر والنواهي التي تقيد حركة الطفل، أو إجبار الطفل على القيام بعمل معين لا يرغب في عمله، أو منعه من القيام بعمل يرغب فيه، وقد يكون مصدر

الإحباط داخليا، كشعور الطفل بعجزه عن تحقيق غرض معين، حيث أن العلاقة بين الإحباط والعدوان عند الطفل تظهر في مواقف كثيرة كاللعب مثلا (عزيز، النمر، الحسن، ص18).

3-3- الانفعال: تؤثر بعض العوامل الانفعالية على سلوك الطفل، مثل الغيرة وكراهية السلطة الضاغطة أي عدم الامتثال لأوامر البالغين أو الراشدين مثل الوالدين أو المعلمين، والشعور بالنقص، والغضب الذي يقود في غالب الأحيان إلى العدوان. وقد بيَن "Buss" (1971) علاقة الغضب بالعدوان، حيث اعتبره ذريعة له، وأضاف قائلا: "العدوان المصحوب بالغضب غالبا ما يكون هدفه إلحاق الأذى والضرر بالآخرين" (ورغي، 2016، 22).

3-4- الوراثة: العوامل الوراثية لها دور في تعرض الأفراد للسلوك العدواني، فقدر أوضحت الدراسات الطولية أن السلوك العدواني يكون ثابتا عبر الأجيال في الأسرة الواحدة.

ويرى "**هويسمان**" وآخرون "**Huesman**" et al (1984) أن مستوى العدوانية لدى الوالد عندما كان في نفس العمر الزمني لطفله في الوقت الراهن، يعد هو أفضل مؤشر أو منبئ لمدى عدوانية ذلك الطفل، وبوجه عام وجود تاريخ للسلوك العدواني في أسرة الطفل يزيد من احتمال قيامه بمثل هذا السلوك (حمادي، 2009، 65)، حيث أن تكرار كمية السلوك العدواني تنتقل من جيل إلى جيل آخر، وهذا يعني أن الآباء الذين يكون آباؤهم عدوانيين فهم الأكثر عرضة إلى أن يكونوا عدوانيين (Bédard &al , 2006, 25).

ووجدت الدارسات التي أجريت على التوائم أن الاتفاق في السلوك العدواني بين التوائم المتماثلة أكثر من الغير متماثلة، وحيث تذكر إحدى الدارسات أنه إذا كان أحد التوائم عدوانيا كان الأخر عدوانيا نسبة (ثلاثة) في كل (أربعة) لكونها نفس التركيب الجيني، بينما في التوائم الغير متماثلة يصدق هذا بنسبة واحد من كل (أربعة)، والبعض يرى أنه لا يمكن إغفال تربية التوائم متماثلة بيئياً واجتماعياً، وأن كل منهم يؤثر في الآخر، كما أن هناك تأكيد أخر لدور الوراثة من خلال دراسات على أطفال عدوانيين فصلوا من والديهم وتبناهم أباء آخرون، حيث وجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين هؤلاء الأطفال وبين أباء بيولوجيين مضادين للمجتمع (دسوقي، 2006، 54).

3-5- الأسرة: إن الظروف والعوامل الأسرية وأساليب التربية من أهم العوامل في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه، ويعتبر التفكك والصراع الأسري من أهم تلك العوامل، إذ تشير الدراسات وخاصة الاجتماعية إلى

أن التفكك الأسري والصراع والطلاق والموت، ترتبط بدرجة كبيرة ودالة بأنماط العدوان والجنوح وأن نسبة كبيرة من الجانحين ينتمون إلى أسر تعاني من التفكك (بوعون، 2017، 64).

كما أنه قد وُجد أن أسلوب معاملة الوالدين للأبناء تؤدي إلى السلوك العدواني لديهم والعكس، ويختلف أسلوب معاملة الوالدين تبعا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي، حيث وجد أن الأسلوب الذي تستخدمه الطبقة الدنيا في منع وضبط السلوك العدواني للأبناء هو العقاب البدني، أما الطبقة الوسطى، فتستخدم أسلوب النصح والإرشاد اللفظي في ضبط السلوك العدواني للأبناء. وقد وجدت دراسة (مطر، 1986) إلى أنه توجد فروق في مستوى السلوك العدواني بين الأبناء ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة، وبين الأبناء ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة لصالح المنخفضة، بينما لا توجد فروق في السلوك العدواني بين أبناء المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض والمتوسط (الحربي، 2003، 61-62).

كما أن العلاقة الأسرية القائمة على النفوذ وسوء التفاهم بين الزوجين، تؤثر على الطفل تأثيرا سيئا ينعكس في ضيقه وقلقه النفسي، وحركاته العصبية وميولاته العدوانية، كذلك فإن العلاقة بين الإخوة تؤثر على الفرد تأثيرا سلبيا، إذا كانت تقوم على الغيرة والخصام، فيتسبب ذلك في اكتساب الطفل الروح العدوانية (خصيفان، 1999، 74).

3-3- المدرسة: دور المدرسة هام في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي الجهة الرئيسية التي وَكلها المجتمع في تربية النشئ، وهناك عدد من العوامل التي تؤثر في المناخ المدرسي لعل أبرزها ما يلي:

- سوء معاملة بعض المعلمين للطلاب باستخدام ألفاظ بذيئة والسخرية منهم.
- غياب الرقابة المدرسية الحازمة.
- ضعف متابعة المشكلات السلوكية للطلاب.
- ممارسة الإدارة المدرسة للعقاب البدني بصورة عشوائية.
- غياب تحقيق العدالة بين الطلاب.
- اهتزاز صورة القدوة المدرسية.

– قسوة بعض المعلمين على الطلاب باستخدام العقاب البدني.

– انخفاض مستوى الاحترام المتبادل بين الطلاب والمعلمين.

– التمرد على النظم المدرسية (آل رشود، 2006، 33).

– عدم وجود برنامج لقضاء الفراغ وامتصاص السلوك العدواني.

– عدم تقديم الخدمات الإرشادية لحل مشاكل الطلاب الاجتماعية.

– عدم الدقة في توزيع التلاميذ على الصفوف حسب الفروق الفردية وحسب سلوكياتهم (يمكن أن يجتمع أكثر من مشاكس في صف واحد) (عز الدين، 2010، 28).

ولقد أكدت نتائج دراسة "هالان" لتؤكد أن البيئة المدرسية أحد أهم العوامل المساهمة في حدوث السلوك العدواني، حيث أكدت أن سوء معاملة المدرسين وعدم فهمهم لحاجات الطلاب قد يكون سببا لحدوث الاستجابات العدوانية (ورغي ، 2016، 25).

وفي الكثير من الحالات فإن التحصيل الدراسي كلما ارتفع مستواه كلما دلَّ هذا على الشعور بالكفاءة العقلية والقدرة على الإنجاز، وكلما تدنى مستواه كلما دلَّ على الشعور بالإحباط والفشل، ولذا نجد أن معظم الدراسات تشير إلي وجود فروق دالة بين العدوانيين وغير العدوانيين في مستوى التحصيل الدراسي لصالح غير العدوانيين (حافظ، قاسم، 1993، 150).

3-7- جماعة الرفاق: إن السلوك العدواني يلقى مساندة من طرف جماعة الأقران، ففي دراسة قام بها "باترسون" وآخرون "Patterson" et al (1967) على أطفال التعليم قبل المدرسي، لاحظوا أن الأفعال العدوانية للأطفال تقدم بذاتها مكافآت تدعم إيجابيا تلك الأفعال، وتوصلوا إلى أن (80%) من الحالات كان الهجوم يقدم تعزيزات إيجابية للمعتدي، فاستجابات الضحية (المعتدى عليه) كالسلبية وعدم المعارضة، البكاء، علامات التألم، تدعم العدوان مما يجعل المعتدي يكرر لاحقا نفس العمل العدواني مع نفس الضحية، فالنجاح في إيقاع الضرر بالضحية يعزز العدوان ويرفع من احتمال أن يكون الطفل عدوانيا مرة ثانية. وهذا يدل على أن هناك فرصة قليلة للقضاء على السلوك العدواني في المدرسة، وبينت أيضا نتائج هذه الدراسة أن الطفل الذي يقوم بهجوم مضاد ناجح يتعلم بسرعة أن يكون بدوره مصدر للهجوم، وهذا الميل يستمر أكثر في حالة ما إذا دعم الهجوم من طرف الأقران، أما إذا كان الهجوم

المضاد غير ناجح، فالطفل يستمر في دور الضحية، كما بينت نتائج هذه الدراسة أن المحيط الاجتماعي المكون من الأقران (من نفس السن) يمثل دعما قويا للمحافظة على استمرار السلوكات العدوانية الموجودة سابقا، ويؤدي إلى اكتساب السلوكات العدوانية عند الأطفال قليلي العنف، ولا يؤثر في الأطفال السلبيين والمهمشين (حمادي ، 2009، 75-76).

ولقد أشار **العيسوي** (2006، 115) إلى تأثير جماعة الرفاق في الفرد من الجوانب التالية:

1- سوء معاملة الأقران.

2- إثارة غضب الطفل من رفاقه.

3- شعور الطفل بالنقص وسط رفقائه.

4- ممارسة بعض الرفاق السيطرة والعدوان على الطفل.

يتضح من خلال العرض السابق تعدد **أسباب السلوك العدواني** لدى الأفراد عامة والأطفال خاصة، وذلك تبعًا لطرق تفسير الباحثين للعدوان، والتي تختلف باختلاف توجهاتهم واجتهاداتهم، فنرى ونلاحظ أن الكثير من البيولوجيين يرجحون كفة العوامل الوراثية، بينما نرى علماء الاجتماع يميلون إلى أثر العوامل الاجتماعية في زيادة العدوان مثل حجم الأسرة، والمستوى الاقتصادي لها، أما علماء النفس فيرجعون السلوك العدواني إلى العوامل النفسية التي تكون ظاهرية ومحسوسة، مثل اختلاف طريقة الوالدين في تربية الأبناء، وأثرها في تدعيم وتعزيز نزعة العدوان لدى الأطفال.

4- وظائف السلوك العدواني:

للسلوك العدواني وظائف عديدة وقد لخصها **المغربي** (1987، 31)، في النقاط التالية:

1- خفض القلق والتوترات الناشئة عن النزوع إلى العدوان سويا كان أم مرضيا بالطرق البناءة أو الهدامة.

2- الدفاع ضد الأخطار والتهديدات المادية والمعنوية التي تهدد حياة الإنسان، وبقائه، وذاته وقيمته كإنسان.

3- الهجوم على مصادر الألم والإحباط التي تحول دون إشباع حاجات الإنسان المختلفة.

4 الحصول من الخارج على الإشباع لحاجات الإنسان المشتقة من صميم وجوده كإنسان كحاجته إلى الحرية والانتماء.

5- تصنيف السلوك العدواني:

هناك تصنيفات متعددة للسلوك العدواني نظرا لتعدد الباحثين الذين تناولوها بالبحث والاستقصاء، فقد صنف الباحثين السلوك العدواني إلى أشكال متعددة من أهمها:

5-1- العدوان اللفظي: ويرى "**هشام الخطيب**"، "**أحمد محمد الزيادي**"، أن هذا النوع من العدوان يقف عند حدود الكلام والألفاظ، ولا تكون مشاركة الجسد الظاهر فيه أكثر من ذلك مع ما يرافق السلوكات من مظاهر الغضب والتهديد والوعيد مثل الشتائم أو القذف بالسوء (الزغلول، 2006، 167).

5-2- العدوان الجسدي: ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين، ويهدف إلى الإيذاء أو إلى خلق الشعور بالخوف، ومن الأمثلة على ذلك الضرب، الدفع، الركل، شد الشعر، وغيرها، وهذه السلوكات ترافق غالبا نوبات غضب (يحي، 2000، 186).

5-3- السلوك العدواني المباشر: ويقصد به توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو الذات، ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة وتشمل العدوان المادي.

5-4- السلوك العدواني الغير المباشر: وهو سلوك عدائي يعبر عنه بطريقة إسقاطية على الذات أو على الآخرين، أو ضمنية تخيلية ويتضمن مسالك الكره والمخادعة والوقيعة (الزعبي، 2014، 47-48).

5-5- العدوان الاجتماعي: يتضمن أفعالا عدوانية تهدف إلى رد الأفعال العدوانية التي تصدر عن الأشخاص الآخرين (خصيفان، 1999، 64).

5-6- العدوان اللااجتماعي: ويشمل الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان نفسه وغيره وتؤدي إلى فساد المجتمع (عبد السلام ، منيسي، صديق، 2016، 99).

وهناك من التصنيفات التي قامت على تقسيم العدوان إلى نوعين عدوان إيجابي وعدوان سلبي :

أ- عدوان إيجابي: وهو الذي يستخدم في الدفاع عن الذات أو تدعيمها.

ب- عدوان سلبي: وهو الذي يوجه لهدم الذات والآخرين (الدسوقي، 2016، 19).

ويصنف جين "**Geen**" (2001) العدوان إلى نوعين وهما:

أ- العدوان الوجداني: هو سلوك يهدف في المقام الأول إلى إيذاء الشخص المستفز.

ب- العدوان الوسيلي: ويعني استخدام العدوان كوسيلة لتحقيق هدف معين، مثل الدفاع عن الذات وممارسة القوة القهرية على الآخرين، أو الانصياع لأوامر الصادرة من شخص ذو سلطة ومكانة (حسين، 2008، 351).

أما "**عبد الله** "و"**محمد عبد الحميد**" فقد صنفا العدوان إلى ثلاثة أقسام عامة وهي:

أ- العدوان الصريح: ويتضمن العدوان المادي واللفظي وسرعة الغضب والتهجم.

ب- العدوان المضمر أو العدائية: ويتضمن أبعاد الشعور بالاضطهاد والشك والاستياء.

ج- الميل للعدوان: ويتضمن أبعاد الرغبة في العدوان والرغبة في إيذاء الآخرين والرغبة في إيذاء الذات (الزعبي، 2014، 47).

ولقد صنف (Woong, A 2000, 204) العدوان إلى:

أ- عدوان الخوف Fear aggression

ب- العدوان الغضبي Irritable aggression

ج- عدوان دفاعي Defensive aggression

وصنف "**عبود**" (1991) السلوك العدواني إلى:

أ- عدوان نحو الذات: وهو نوع من العدوان يتجه نحو الذات وتدميرها، ويتمثل في التقليل من شأن الذات، والنظر إليها نظرة دونية، والتعصب لأفكار خاطئة، وعدم الأخذ بنصائح الغير.

ب- عدوان نحو الآخرين: موجه نحو الغير، والخروج عن القوانين والنظم المعمول بها بين الناس.

ج- عدوان نحو الممتلكات: وهو إلحاق الضرر المادي، كالتدمير وتخريب الممتلكات الخاصة والعامة.

د- عدوان بالخروج عن المعايير العامة السلوكية المتفق عليها: أي الخروج على القيم والعادات الأخلاقية والروحية والدينية، وعدم الالتزام بالسلوك المقبول اجتماعيا (عمارة، 2008، 25).

وقد صنف (Dodge,1980, 165) العدوان إلى:

أ- عدوان بدني: كالضرب والدفع.

ب- عدوان لفظي: كالسخرية والتهديد.

ج- عدوان إيجابي: مثل الاشتراك الفعلي في الهجوم.

د- عدوان سلبي: كالعناد واللامبالاة.

هـ- عدوان غير مباشر: كتحطيم ممتلكات الآخرين.

نستخلص من العرض السابق أن هناك تعددا وتباينا في صور التعبير عن العدوان أو أشكاله المختلفة، إلا أن هناك غاية واحدة أساسية، وهي إلحاق الأذى للفرد المعتدى عليه سواء كان هذا هدفا في ذاته، أم وسيلة لتحقيق غرض معين، أو محاولة للدفاع عن النفس، فيما يختص بتصنيف العدوان من حيث اتجاهه نحو الآخرين، أو محاولة للدفاع عن النفس فيما يختص بتصنيف العدوان من حيث اتجاهاته الخارجية المسببة له.

6- مظاهر السلوك العدواني:

للسلوك العدواني عدة مظاهر أوجزها (أحمد، 2006، 22) في ما يلي:

1 - يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط ويصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.

2- تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.

3- الاعتداء على الأقران انتقامًا أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.

4- الاعتداء على ممتلكات الغير والاحتفاظ بها، أو إخفائها بمدة من الزمن بغرض الإزعاج.

5- يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.

6- عدم القدرة على قبول التصحيح.

7- مشاكسة غيره وعدم الامتثال للتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.

8- سرعة الغضب والانفعال وسرعة الضجيج والغضب.

9- توجيه الشتائم والألفاظ النابية.

10- إحداث الفوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه.

11- الاحتكاكات بالمعلمين وعدم احترامهم والتهريج في الصف.

12- استخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أم خارجها.

13- عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح"

7- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

نظرا لكون العدوان سلوكا معقدا فقد اختلفت توجهات العلماء في تفسيره، ففي حين عده بعض العلماء سلوكا فطريا يولد مع الفرد عده البعض الآخر سلوك مكتسبا يتعلمه الفرد من البيئة التي يعيش فيها، لذلك توجد العديد من النظريات التي تعنى بتفسير السلوك العدواني وتحليله وتوضيحه، إلا أن تلك النظريات اختلفت في تفسيرها للسلوك العدواني وقد فسرت كل نظرية جانبا من السلوك ولم تفسره كله، وإذا ما جمعناها معا وجدناها متكاملة وليست متعارضة، وذلك لأن العدوان شأنه شأن أي سلوك متعدد الأبعاد، متشابك المتغيرات، وهو محصلة العوامل المتفاعلة وفي ما يلي عرضا لبعض هذه النظريات:

7-1- النظرية البيولوجية:

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن منطقة الفصل الجيبي والجهاز الطرفي مسؤولان عن ظهور السلوك العدواني عند الإنسان، وعند استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ، أدى أيضا

إلى خفض التوتر والغضب والعنف، وأدى إلى حاله من الهدوء والاسترخاء، ويحدث عكس ذلك عندما تُستثار بواسطة التيار الكهربائي (إبراهيم، أوشانا، 2011، 302).

وعن العوامل الجينية "Gentic Factor" والصبغات الكروموزمية" Chromos Omal Abnormalities"، فقد مكننا العلم الحديث من التحقق من اختلاف الصبغات الكروموزومية، ويوجد الآن اهتمام خاص بالكروموسومات المسؤولة عن الاختلاف "Abnormality"، فمن المعروف أن الصبغة الرمزية للإناث هي (XX)، والذكور(XY)، أي أن الفرد الحامل للكروموسوم (XX) يصبح أنثى، والحامل الكروموسوم (XY) يصبح ذكرا، لكن يحدث بعض الخلل الجيني، فمثلا النمط الجيني (XXY) نمط ذكري يحمل بعض الخصائص الأنثوية نظرا لوجود (X)، فيميل إلى الطول مع النحافة وتأخر عقلي، ونمو الصدر مبالغ فيه، وعجز عن الإنجاب وأقل عدوانية، وهناك أفراد نمطهم الجيني (XYY)، يلاحظ أن أغلبهم من نزلاء السجون، أي يعتبرون ذو نمط ذكوري زاد عن العدوانية، وهؤلاء الأفراد يكونون أطول من المتوسط، و غير قادرين على التحكم في اندفاعاتهم، ويسعون إلى إرضاء رغباتهم بسرعة، وهذا ما سجلته منظمة الصحة العالمية عام (1970) (منيسي، 2015، 106).

ويرى السراج (1985) أن "**لومبروزو**" "**Lombroso**" من أوائل القائلين بأهمية الوراثة في تكوين السلوك العدواني، فالمجرم النموذج أو المجرم بالولادة في تقديره هو إنسان ورث عن أجداده صفاتهم الحيوانية المتوحشة، فنشأ مثلهم غليظ القلب، عديم الإحساس، أنانيا، كسولا، يعيش حياة حيوانية أقرب إلى حياة الوحوش منها إلى البشر (ورغي ، 2016، 31).

وأشار مرسي (1985) إلى أن لورينز يرى أن السلوك العدواني أساسا هو "تكيف بيولوجي ذا دافع فطري تطوري هدفه الحفاظ على حياة الإنسان" كما يرى أنه من الممكن السيطرة عليه وضبطه والتحكم فيه، وافترض "لورانز" أن الطاقة العدوانية تنبعث من غريزة المقاتلة التي تنمو تلقائيا من خلال الكائن العضوي بطريقة مستمرة وعلى معدل ثابت، بالإضافة إلى ذلك فإنها تتراكم مع مرور الزمن في المراكز العصبية المرتبطة بهذا الشكل من السلوك، وإذا تراكمت الطاقة العدوانية لمدة طويلة فيؤدي إلى انفجار أو إثارة السلوك العدواني بطريقة تلقائية في غياب المثير المفجر لهذا السلوك العدواني (بوعون، 2017، 73).

وتتلخص وجهة نظر أصحاب هذه النظرية بأن الإنسان عدواني بطبيعته، بمعنى أن العدوان غير متعلم، وأنه محصلة الخصائص البيولوجية للإنسان، هذه النظرية تفسر العدوان على أنه نتيجة اضطرابات فيزيولوجية، وتنطلق في المعالجة من خلال هذا التفسير للسلوك العدواني.

7-2- النظرية التحليلية:

أشار "**خطاب**" (1999) إلى أن "**سيجموند فرويد**" يعتبر من مؤسسي هذه النظرية، حيث يرى أن الإنسان لديه نوعان من الغرائز متناقضتين ومتعاكستين دائما هما: **غريزة الحياة**، وهدفها الحفاظ على البقاء، **وغريزة الموت** التي تعمل من أجل تدمير الذات وتظهر بشكل عدواني سواء كان ضد الذات أو ضد الآخرين (الطهراوي، 2018، 48).

ويعتقد "**فرويد**" أن السلوك العدواني يوجد في الكائن الحي والذي يحتاج إلى الظهور مرة أخرى، ولكن كلما طال الوقت على الإنسان دون ظهور لهذه الدوافع العدوانية، كان من السهل انفجار العدوان لديه، حيث توجد بعض الموضوعات والأحداث في البيئة تسمى إشارات تنبيه، تعمل على انفجار بعض الدوافع التي تحث الفرد على القيام بالعدوان، هذا يوضح لنا لماذا نفقد أعصابنا لأقل الأسباب بعد يوم مليء بالتوتر (تعيلب، 2006، ص52). فعدوان الفرد على نفسه أو على الآخرين حسب "**فرويد**" يعد تصرفا طبيعيا لطاقة العدوان الداخلية، التي تستثيره و تلح في طلب الإشباع، ولا تهدأ إلّا إذا اعتدى على غيره بالضرب والإيذاء والقتل، أو اعتدى على نفسه بالتحقير أو الإهانة، و الإيذاء والانتحار (رشاد، العايش، 2010، 47).

ولقد أكد "**فرويد**" على أن السلوك العدواني يهدف إلى تصريف الطاقة العدوانية، وإيجاد مخرج لها بصورة يمكن أن تكون مقبولة اجتماعيا، وإلا فإن هذا السلوك سوف يكون مدمرا للذات أو للآخرين، وذلك بتحويله إلى سلوك عنيف (نوري، يحي، 2011، 533).

وقد حاول "**فرويد**" تفسير السلوك العدواني على ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى 1905: حيث أنه رأى العدوان كمكون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيق هدفها للتوحد مع الشيء الجنسي، والسادية كانت المكون العدواني للغريزة الجنسية التي أصبحت مستقلة ومبالغ فيها، ووظيفة العدوان ترادف التغلب على العقبة الجنسية (بوعون، 2017، 74).

المرحلة الثانية 1915: في هذه المرحلة توسع "**فرويد**" في تفكيره عن الغرائز، حيث جاء بغرائز الأنا، غرائز حفظ الذات، والغرائز الجنسية، واقتنع بأن هناك صراعا بين مطالب الأنا ومطالب الغرائز الجنسية، وأشار في المقابل إلى أن الأهداف الوحيدة للأنا هي تجنب السخط، فالأنا تكره وتمقت وتتابع بهدف تدمير كل شيء قد يمثل مصادر المشاعر الساخطة عليها، دون أن تأخذ في حسبانها إذا ما كانت تعني إحباطا للإشباع الجنسي أو إشباعا لاحتياجات حفظ الذات، وعلى هذا الأساس، فالكراهية مثلا ليست نتاج الصراع مع الحياة الجنسية تحديدا، وإنما نتيجة كفاح الرفض البدائي للأنا النرجسية اتجاه العالم الخارجي، الذي يقابلها بفيض من المثيرات لديه (ورغي، 2016، 35).

المرحلة الثالثة 1920: أعاد "**فرويد**" تصنيف الغرائز مع ظهور كتابه "**ما وراء مبدأ اللذة**"، فقد أصبح الصراع ليس بين غرائز الأنا والغرائز الجنسية، ولكن بين غرائز الحياة والموت، فغرائز الحياة دوافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غرائز الموت ودافعها العدوان والتدمير، وهي غريزة تحارب دائما من أجل تدمير الذات، وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين، وإن لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يرصد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات (بوعون، 2017، 74).

بينما ترى" **ميلاني كلاين**" (**M .Klein**) أن العدوان يعمل داخل الطفل منذ بداية حياته، فهي ترجع العدوان إلى العلاقة الأولية مع الأم من خلال تجربة الرضاعة، فالطفل عندما يرضع لا يبتلع الحليب فقط، إنما تتشكل لديه في الوقت نفسه صورة عن الأم وعن نفسه، فإذا كانت صورة الأم التي تشكلت لديه سيئة ستؤدي إلى تكوين "أنا أعلى" هجومي عنيف يمارس بطشه على الآخرين، كما يلجأ إلى تدمير الموضوعات الخارجية خوفا من تلقي الهجومات الانتقامية منها، وهذا التحطيم يولد في نفسه الخوف من انتقام هذه الموضوعات من خلال مبادلة العدوان والعنف، مما يؤدي إلى زيادة شدة القلق وإلى المزيد من نزعات ونوبات العدوان والتحطيم (عبيدي، 2010، 90).

وتتلخص وجهة نظر هذه النظرية أن السلوك العدواني سلوك غريزي، هدفه تصريف الطاقة العدوانية التي تنشأ داخل الفرد، كما أنه حين يكبت الفرد حاجاته ولا يشبعها يظهر العدوان كصورة لتأكيد الذات.

7-3- النظرية السلوكية:

إن رواد هذه النظرية بنو نظريتهم على افتراض أن معظم السلوك مكتسب متعلم، وبالتالي فان الفرد يتعلم العدوان من البيئة التي يعيش فيها من خلال مشاهدة النموذج، الذي يتمثل بالوالدين أو المربية أو

شخصية أخرى، فالسلوكيون يعتبرون أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله من خلال هدم نماذج التعلم العدائي، وإعادة بناء نموذج من التعلم الجيد (عياش، 2009، 33).

وتتفرع النظرية السلوكية إلى نظريتين هما نظرية "**الاحباط – عدوان** "لدولارد" وزملائه، والثانية "**التعلم الاجتماعي**" لباندورا"، وسيتم عرضها على الشكل التالي:

7-3-1- نظرية الإحباط – عدوان:

لقد افترض "**دولارد" وآخرون** أنّ ظهور السلوك العدواني يستلزم دائما وجود الإحباط، وبالعكس فإنّ وجود الإحباط يقود إلي بعض أشكال العنف (موسى، العايش، 2010، 57-60). ويؤكد هذا الاتجاه كل من "**سلاطنية" و "حميدي**" إذ يرى كل منهما وجود ارتباط بين الإحباط كمثير و العدوان كاستجابة، فالعلاقة بين الإحباط و العدوان تتمثل في فشل الفرد في الحصول على ما يريد الأمر الذي يثير الإحباط لديه، كما أنّ الطاقة التي يولّدها الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على العائق الذي يعتقد أنّه حجبه عن تحقيق أهدافه.

و قيام الفرد أو رغبته في القيام بالسلوك العدواني وهو محبط يعتبر إحباطا آخرا، الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى زيادة ميله إلى السلوك العدواني، أمّا إذا أحيل بين الفرد و بين قيامه بالسلوك العدواني ضد "مصدر الإحباط" فإنه قد يُوجه عدوانه نحو ذاته باعتبارها مسؤولة عن الإحباط (سلاطنية وحميدي، 2008، 39 - 42).

ويذكر "**ايريك فروم**" أن "**دولارد وميللر**" اعتبرا أن العدوان استجابة فطرية للإحباط تزداد شدته، وتقوى حدته كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه، فإذا امتنع الفرد من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط واعتدى بطريقة مباشرة على مصدر إحباطه، أو بطريقة غير مباشرة.

ولكن "**ميللر**" أعاد تصحيح هذه النظرية، حيث أدرك أن هناك استجابات أخرى للإحباط كالانطواء والانسحاب والاكتئاب، إلا أن "**ميللر**" استمر في اعتقاده بأن الاستجابة العدوانية تحدث بدافع وتحريض من الإحباط (منيسي، 2015، 122).

ولقد توصل رواد هذه النظرية إلى بعض الاستنتاجات من دراستهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان والتي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة:

1- تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد.

2- عندما يتعرض الفرد للإحباط ويستجيب عدوانيا ضد مصدر إحباطه، فإنه يحدث تفريغا للطاقة النفسية التي يمتلكها، ويذهب عنه التوتر الذي يسبب الإحباط، فيعود التوازن الداخلي للفرد.

3- إن كف السلوك العدواني في المواقف التي يتعرض فيها الفرد إلى الإحباط، يشعره بإحباط جديد، لأن منع العدوان يعتبر إحباطا جديدا يزيد من التوتر وينمي الرغبة في العدوان مما يجعل الشخص مهيئا للعدوان لأي إثارة بسيطة من البيئة.

4- قد يقع الشخص في صراع بسبب الإحباط، إذا تساوت رغبته في العدوان على مصدر الإحباط مع رغبته في كبت العدوان، ويحل هذا الصراع بتغليب إحدى الرغبتين على الأخرى، فإذا لم يستطع شعر بإحباط شديد (الطواب، 1994، 199).

نستنتج من خلال نظرية إحباط-عدوان، أن العلاقة بين العدوان والإحباط ليست بالضرورة علاقة حتمية، فالإحباط لا يمكن أن يكون سببا مباشرا في ظهور السلوك العدواني لدى الأفراد، ولكنه يعزز هذا السلوك من خلال تحريضه على العدوان.

7-3-2- نظرية التعلم الاجتماعي:

يقصد بنظرية التعلم الاجتماعي تلك النظرية التي تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي و المعايير أو الظروف الاجتماعية في حدوث عملية التعلم (العمر، 2009، 296)، وترجع هذه النظرية إلى "ألبرت **باندورا**" الذي يعد من أبرز الباحثين المؤيدين لنظرية التعلم الاجتماعي كتفسير لظاهرة العدوان، وهذه النظرية -على عكس نظرية التحليل النفسي ونظرية الإحباط- تنظر إلى السلوك العدواني على أنه سلوك متعلم، فالأفراد يسلكون بطريقة عدوانية لأنهم تعلموا مثل هذا السلوك وليس بسبب امتلاكهم لغرائز معينه أو نتيجة للإحباط (آل رشود، 2006، 58).

وقد تبين من العديد من الدراسات التي قام بها "**باندورا**" أن الأطفال يقلدون السلوك العدواني لرجل بالغ أكثر من تقليدهم سلوك المرأة والطفل، وأن النماذج الحية والنماذج المتمثلة في الصورة المتحركة لها نفس التأثير في إحداث التقليد، وأن النموذج الذي له قوة تعزيزية يتم تقليده أكثر من النموذج الذي لا يملك مثل هذه القوة، وأن الأشخاص ذوي الحظوة الاجتماعية والأقوياء، يقلدهم الآخرين بقوة أكثر من

النماذج التي لا تملك هذه الصفات، وبعد تحليل مثل هذه النتائج فإن "**باندورا**" اقترح ثلاثة آثار للتعلم بالملاحظة، وهي تعلم استجابات جديدة، وإطفاء بعض الاستجابات وتسهيل ظهور بعض الاستجابات المتعلمة (فوزية، 2016، 78).

ويؤكد بندورا على أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد وهناك ثلاث مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة هذا السلوك وهي "التأثير الأسري، وتأثير الأقران، وتأثير النماذج الرمزية" كالتلفزيون (حسين، 2013، 124).

فالتأثير الأسري يكون خصوصا من الأولياء، إذ يرى "**باندورا**" أنّ هناك أشخاصًا مهمين مثل الوالدين يتعلم منهم الطفل و من تصرفاتهم سلوكه الاجتماعي، وبالخصوص السلوك العنيف و العدواني، حيث أنّ هؤلاء يقومون بتشجيعه للقيام بهذا السلوك المرفوض (موسى، العايش، 2010، 57 ـ 60).

وقد بينت تجارب "**باندورا**" وزملائه كيف أن الأطفال يتعلمون بسرعة أشكال جديدة من العدوان، ونذكر على سبيل المثال تجربة "**باندورا**" "**روس**" و"**روز**" (1963)، وتتلخص هذه التجربة في تقسيم عينة من أطفال الروضة إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد شاهدت هذه الأخيرة – المجموعة التجريبية– فيلما لراشد وهو يضرب ويهاجم دمية مطاطية ويعلق بكلمات عنيفة، في حين لم تشاهد المجموعة الضابطة هذا الفيلم، وبعد ذلك سمح للمجموعتين باللعب ببعض الدمى التي تشبه الدمية التي شاهدوها في الفيلم والتي اعتدي عليها، وبعد ملاحظة تصرفات الأطفال أثناء اللعب، بينت النتائج أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج العدواني، ظهر لديهم سلوك عدواني اتجاه الدمى أكثر من الأطفال الذين لم يشاهدوا النموذج العدواني، وبعد مشاهدة النماذج العدوانية يكون هناك احتمال كبير لأن يقلد الأطفال العدوان خاصة إذا كانت النماذج حية، وقد توصل "**باندورا**" وزملائه أن النماذج الحية لها تأثير أكبر من النماذج المتلفزة وأفلام الكرتون في حدوث السلوك العدواني المقلد لدى الأطفال (حمادي، 2009، 56–57).

تضيف هذه النظرية أنّ الفرد يتعلم العنف من المصادر المعرفية الإعلامية التي يتعرض لها وبشكل خاص التلفاز، الذي يعرض اتجاهات مختلفة عن طريق الأبطال في المسلسلات والأخبار السياسية التي تعرض نماذج متعددة بالإضافة إلى الأفلام الكرتونية (الرواشدة، 2011).

ويرى بعض الباحثين أنّ سلوك التعلم يتضمن مفهومين هما "**التدعيم والعقاب**"، ويزيد التدعيم من تكرار السلوك بينما يقلل العقاب من تكراره، ويتم تعلم السلوك المنحرف من خلال التدعيم المادي والاجتماعي تماما مثل أي سلوك آخر (بن دريدي، 2009، 73).

نستنتج من نظرية التعلم الاجتماعي، أنه تبعا لهذه النظرية يمكن أن ننتج طفلا عدوانيا ببساطة، وذلك بمجرد تعريضه على مشاهد عنف أو نماذج عدوانية ناجحة ونكافئه باستمرار لتشجيعه على القيام بالسلوك العدواني.

7-4- النظرية المعرفية:

تهتم هذه النظرية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لنفسه والأحداث التي تقع له، وتركز هذه النظرية على السياق النفسي والاجتماعي للشخص العدواني، والظروف والمتغيرات التي أدت إلى استخدام العنف والعدوان للتعبير عن ذاته، وتحقيقها بالتصدي لهذه الإعاقات التي تحول دون تحقيق ذاته، ومن أهم الإعاقات التي تمثل دافعا للسلوك العدواني هو شعور الفرد بالفوارق الطبقية البالغة الحدة والتي تحول دون تحقيق ذاته (بوعون، 2017، 97).

وركز أصحاب هذه النظرية إلى الطريقة التي يحلل الفرد بواسطتها المعلومات ويعالجونها، فقد ينتج سلوك العنف ضد الآخرين بسبب تفسير غير سليم لسلوك أو أقوال الآخرين وقد يكون تفسيره بعيد كل البعد عن الواقع (الرواشدة، 2011). فإذا اعتقد الفرد أنّ ما يحدث له في مجتمعه هو حرمان له من حقوقه المتعددة، فإنّه يكون مستعدا للدفاع عن هذه الحقوق من خلال السلوكيات العنيفة (سلاطنية، حميدي، 2008، 67).

7-5- نظرية العدوان الانفعالي:

تعد من النظريات المعرفية، ترى بأن العدوان يمكن أن يكون ممتعا، حيث أن بعض الأشخاص يجدون استمتاعا عند إيذائهم للآخرين، بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يثبتون رجولتهم ويبرزون قوته ليكتسبوا مكانة اجتماعية، فهم يجدون العدوان مجزيا لهم، ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى لو لم تتم استثارتهم انفعاليا، وإذا أصابهم ضجر يمكن أن يخرجوا في "مرح عدواني"، إن هؤلاء يريدون أن يبينوا للآخرين ولأنفسهم بأنهم أقوياء ولابد لهم من الأهمية والانتباه، لقد أكدت العديد من الدراسات أن العصابات العنيفة من الجانحين المراهقين تهاجم الآخرين

غالبا بدون سبب، بل لتحقيق المتعة المحققة نتيجة إنزال الألم بالآخرين مع الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة (ورغي، 2016، 46-47).

7-5 النظرية الأخلاقية:

يفسر "لورنز" هذه النظرية بأن حدد السلوك العدواني أنه غريزة القتال في الإنسان تدفعه إلى ضرر أو محاولة لإضرار إنسان آخر، حيث يرى أن العدوان نظام غريزى يعبر عن طاقة داخلية ولد بها الإنسان (فطرية) مستقلة عن المثيرات الخارجية،وهذه الطاقة العدوانية يجب أن تفرغ من حين لآخر أو يعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة، والعدوان لدى "**لورنز**" يمثل قوة الحياة و هو يقسم العدوان في نظريته إلى: عدوان لخدمة الحياة، وعدوان مخرب مدمر، لكن كلاهما كما يرى "**لورنز**" يندرج تحت كلمة عدوان (عياش، 2009، 36).

ويرى "**لورنز**" أيضا أن العدوانية تنبثق أساسا من غريزة المقاتلة التي تشترك فيها الكائنات البشرية مع كثير من الكائنات الحية الأخرى، فالمقابلة تساعد في توزيع التجمعات الحيوانية على مدى منطقة واسعة، لكي تضمن حدا أقسى من استخدام مصادر الغذاء المتاحة، ومثل هذا السلوك ربما يساعد في تقوية التركيب الجيني لمختلف الأنواع أي أن الأقوى فقط هو القادر على التكاثر (الخولي، 2010، 106).

نستنتج من خلال النظرية الأخلاقية أن أصحاب هذا الاتجاه يعتبرون السلوك العدواني فطري الغريزة، وأنه غير متعلم، وبذلك فهم أهملوا العديد من العوامل التي تساعد على ظهور هذا السلوك، كقدرة الإنسان على التعلم، ودور عملية التنشئة الاجتماعية، وانعكاس ذلك في الدور على مظاهر السلوك العدواني، كما أن الإنسان قادر على التحكم في سلوكه العدواني لذلك فهو لا يعتدي على الآخرين بالفطرة.

8- العدوان لدى المعاقين ذهنيا:

من خلال نتائج البحوث والدراسات التي أجريت على فئة المعاقين ذهنيا فيما يخص تفسير طبيعة السلوك العدواني لديهم، توصل "**هيبر**" في تفسيره للسلوك العدواني لدى هذه الفئة من الأطفال أن تدني القدرة العقلية يزيد من كمية الإحباط الذي يواجهه المعاق ذهنيا، وبالتالي يؤدي إلى عدم قدرته على

تحقيق الأهداف المرجوة، كما اتفق معه "**ماكميلان**" (1977) الذي رأى أن الإحباط يعتبر من أوائل الأسباب الرئيسية وراء استثارة السلوك العدواني لدى فئات المعاقين ذهنيا.

في حين يرى "**صادق**" (1982) أن القيود والإحباط قد يكونان وراء استثارة ذلك السلوك لديهم، إلا أنه أضاف مستدركا أن مثل تلك القيود (وضع الطفل في المؤسسات الداخلية)، ليست السبب الأول في استثاره السلوك العدواني بقدر ما يؤدي العدوان نفسه إلى فرض مثل تلك القيود، ومن هنا يمكن القول بأن جوهر العلاقة بين الإحباط والعدوان لدى الأفراد المعاقين ذهنيا، والتي أكد عليها بعض الكتاب والباحثين ورفضها البعض الآخر في مجال التخلف الذهني، لازالت موضع تساؤل نظرا لافتقارها إلى الدليل العلمي، لذا فإنه من الصعوبة بمكان دحض مثل هذه العلاقة أو تأكيدها (الوابلي، 1993، 24–25).

إن تفاعل المعاق عقليا مع الآخرين في الأسرة والمدرسة والجيران، إما إن يدرك التقبل منهم فيقبل على الناس، ويعمل من أجل الحصول على رضاهم ، أو يدرك النبذ منهم ، فيتوجس منه، ويتردد في الإقبال عليهم، ويشعر بالحرمان والإحباط، وهذه المشاعر تنمى عنده العدوان لجذب الانتباه ، فقد أشارت الدراسات إلى ارتباط العدوان عند المعوقين عقليا بالحرمان والإحباط، فالنظرية التي تنادى بأن الإحباط يؤدي إلى العدوان، يبدو أنها تنطبق على الأشخاص المعوقين عقليا كما تنطبق على الأشخاص العاديين (منيسي، 2015، 104).

خلاصة:

يتبين مما عُرض في هذا الفصل أنه توجد صعوبة في إيجاد تعريف موحد وشامل للسلوك العدواني لاختلاف العلماء في منطلقاتهم النظرية من جهة في تفسيره، ومن جهة أخرى فإن هذا السلوك له عدة أسباب، وهو وليدٌ للمشكلات التي يعيشها الفرد خلال مواقف متعددة، منها المحبطة، ومنها ما لا تساعد في إشباع حاجاته المختلفة.

ومع تنوع أسباب العدوان ومظاهره، تعددت أيضا النظريات المفسرة له، منها من ذهب إلى أن سبب العدوان هو بيولوجي، ومنهم من فسره أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد نتيجة احتكاكه بالجماعة التي يعيش معها، ومنهم من يربط ظهور العدوان نتيجة الإحباط، ومنهم من أكد على أنه غريزة.

والأطفال المعاقين ذهنيا تصاحب إعاقتهم بعض المشكلات السلوكية، وأبرزها السلوك العدواني وما يترتب عنه من أضرار وإلحاق للأذى سوا بأنفسهم أو الآخرين أو ما يحيط بهم من أشياء وممتلكات.

الفصل الثالث: الإرشاد النفسي

تمهيد:

أولا: الإرشاد النفسي

1- مفهوم الإرشاد النفسي
2-الحاجة إلى الإرشاد النفسي
3-أهداف الإرشاد النفسي
4-مبادئ الإرشاد النفسي
5-مناهج الإرشاد النفسي
6-نظريات الإرشاد النفسي
7-مجالات الإرشاد النفسي
8-طرق الإرشاد النفسي
9-الأسس التي يقوك عليها إرشاد المعاقين ذهنيا
10- معيقات العمل الإرشادي مع ذوي الإعاقة الذهنية

ثانيا: البرامج الإرشادية

1-مفهوم البرامج الإرشادية
2-أهمية البرامج الإرشادية
3-أهداف البرامج الإرشادية
4-الخصائص العامة البرامج الإرشادية
5- مصادر بناء البرامج الإرشادية
6-الأسس التي يقوم عليها بناء البرامج الإرشادية
7-خطوات بناء البرامج الإرشادية

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يتعرض الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية إلى العديد من المشكلات السلوكية خلال مرحلة الطفولة والتي تؤثر على توافقهم الطبيعي بشكل أو بآخر وتعيق تكيفهم الاجتماعي، إذ أصبح الأمر يتطلب تدخلا إرشاديا لتقديم المساعدة لهم لمواجهة مشكلاتهم والتغلب عليها، وتعديل سلوكاتهم.

لذا يعد الإرشاد النفسي مطلبا ضروريا لهذه الفئة من الأفراد بهدف تقديم الخدمات الإرشادية لهم، وذلك بمساعدتهم على فهم أنفسهم وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم، بحيث يصبحوا قادرين على مواجهة المواقف وحل مشكلاتهم عن طريق إكسابهم المهارات الشخصية والاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرارات التي تحقق توافقهم النفسي والاجتماعي.

أولا: الإرشاد النفسي:

1-مفهوم الإرشاد النفسي:

1-1- تعريف الإرشاد لغة:

يقول "**ابن منظور**" (1900) في لسان العرب (رَشَدَ) الرُشد والرَشد: نقيض (الغير) ورَشَدَ الإنسان بالفتح، يرشد رشدا بالضم، و(رشدَ) يرشد رشدًا ورشادًا فهو راشد ورشيد، وهو نقيض الظلال، إذا أصاب واجه الأمر والطريق.

والراشد اسم فاعل، من رَشَدَ، يرشد، رشدَا، وأرشدته لأنا، ورشده أقره، وأرشده الله، وأرشده إلى الأمر، ورَشَده: هداه واسترشده: طلب من الرشد.

يقول الله تعالى: "لعلهم يرشدون" أي: لعلهم يهتدون، وإرشاد الضال أي: هدايته إلى الطريق وتعريفه، والرشد: اسم الرشد والإرشاد: والهداية والدلالة، الرشد من الرشد، (الخطيب، 2000، 6).

فالإرشاد يشير في اللغة إلى الهدى أو الاهتداء إلى طريق الحق والاستقامة والابتعاد عن الغي والضلالة، ويقال فلان بلغ سن الرشد أي النضوج وبلغ مبلغ الرجال، واللفظة تشير إلى النصح والتوجيه والهدى والتعليم والتربية والتنشئة والإعداد، ومن ذلك ترشيد السلوك أو ترشيد الاستهلاك أي التوعية فيه، بحيث يتوخى الفرد الاعتدال والمعقولية دون إسراف أو تبذير أو هدر للأموال والإمكانيات والخدمات، ولا يختلف هذا المعنى عن المعنى الاصطلاحي للإرشاد (العيسوي، 1990، 344).

1-2- تعريف الإرشاد اصطلاحا:

الإرشاد النفسي أحد قنوات الخدمة النفسية، التي تقدم للأفراد أو الجماعات بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعترض سبيل الفرد أو الجماعة وتعوق توافقهم وإنتاجيتهم، وهو يرتكز على الفرد ذاته أو على الجماعة، بهدف إحداث التغيير في النظرة وفي التفكير وفي المشاعر والاتجاهات نحو المشكلة ونحو الموضوعات الأخرى التي ترتبط بها، ونحو العالم المحيط بالفرد والجماعة (كفافي، 1999، 11).

ولقد ظهرت العديد من التعريفات للإرشاد النفسي حسب المنظور التي ترتكز عليه، إلا أنها جميعها تشترك في وصفها لأهداف الإرشاد وأنشطته، أما الاختلاف فهو ناتج عن العملية الإرشادية إلى حد ما والمنهج المتبع فيها سواء كان إنمائيا أو وقائيا أو علاجيا، ومن هذه التعريفات نذكر منها ما يلي:

يعرف "**حامد زهران**" الإرشاد النفسي أنه: عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا وزواجيا (سفيان، 2004، 195).

الإرشاد النفسي هو علاقة متبادلة تقوم بين فردين، وهذه العلاقة ترمي إلى غرض أو هدف، إذ يقوم فيه أحدهما وهو الأخصائي بحكم خبرته على مساعدة الشخص الآخر وهو العميل، حتى يغير من نفسه ومن بيئته، ووسيلة هذه العلاقة في المقابلة وجها لوجه بين الأخصائي والعميل (ملحم، 2001، 37).

وعرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (A.P.A) الإرشاد النفسي: بأنه عملية تهدف إلى مساعدة الأفراد نحو التغلب على معيقات نموهم الشخصي التي تعترضهم، وكذلك مساعدتهم نحو تحقيق النمو الأفضل لمصادرهم الشخصية (أبو زعيزع، 2009، 21).

من خلال استعراض هذه التعاريف نلاحظ أن عملية الإرشاد النفسي عبارة عن خدمة نفسية يقدمها مرشد متخصص في سبيل تقديم مساعدة للفرد المسترشد، حتى يفهم نفسه ويحلل قدراته وإمكانياته وفي حل مشكلاته التي يتعرض لها ليتوافق مع مجالات حياته المختلفة سواء كانت اجتماعية أم نفسية أم تربوية وشخصية.

2- الحاجة إلى الإرشاد النفسي:

يعد **"Engelkes"** و **"Vandergoot"** (1982) مهنة الإرشاد مهنة ذات قيمة وأهمية كبيرة، وينظر إليها كخبرة إنسانية في عالم متغير، تضعف فيه العلاقات الإنسانية بشكل واضح، ويؤكد أيضا على أن الإرشاد يسمح للناس بالتعاون مع بعضهم لإنجاز أهداف مشترك،ة ويتيح لهم فرصا عديدة للتعبير عن الآمال والطموحات والمخاوف، ومشاركة بعضهم بعضا في هذه الهموم والاهتمامات، ومن ناحية أخرى فإن الإرشاد يسهم في إظهار المسترشدين لإنسانيتهم نحو بعضهم البعض (أبو عباة، نيازي، 2001، ص31).

إن الحاجة الأساسية للإرشاد والتوجيه لكل فرد سواء كان سويا أو يعاني من اضطرابات نفسية أو عقلية، فالفرد حينما يواجه مشكلة ما، يلجأ إلى الآخرين قصد التعبير عن معاناته ومشكلاته، وطلب الاستشارة أو التوجيه أو الإرشاد، ذلك بأن الإرشاد هو حق من حقوق الأفراد وفقا لحاجاتهم واستعداداتهم وطبيعة مشكلاتهم، لذا يجب أن يتوفر قدر من الثقة والاحترام المتبادل بالنظر إلى أهمية الإرشاد والتوجيه، وبالنظر إلى دوره الفعال في التغلب على معاناة الحياة اليومية، وفي تدبير صعوبات الحياة المهنية والتربوية والأسرية، إنه مطلب يجب توفيره لكل فرد يحتاج إلى الدعم والتوجيه والمرافقة النفسية، فالإنسان في جميع مراحل نموه وفي أماكن تواجده معرض للعديد من المشكلات الشخصية والتربوية والمهنية والزوجية والأسرية التي تستلزم تدخل طرف ثالث للمساعدة على حلها أو تجاوزها (زغبوش، علوي، 20، 79-80).

نستنتج أنه هناك حاجة ملحة لخدمات الإرشاد النفسي في كل المجالات، وضرورة من ضروریاتها، بحيث أصبح يمثل نسقا محوريا من أنظمة الخدمات النفسية، ليصبح الفرد أكثر نضجا وقادرا على حل المشاكل التي تواجهه، واكتساب المهارات الاجتماعية والتعبير الذاتي.

3- أهداف الإرشاد النفسي:

يرى كل من "**Wolberg**" (1967)، "**Tyler**" (1971) أن الإرشاد يهدف إلى مساعدة المسترشدين في عمليات الاختيار واتخاذ القرار، واستخدام جميع مواردهم لإحداث التكيف الملائم مع عالمهم التعليمي والمهني والشخصي (أبو عباة، نيازي، 2001، 33).

ويمكن إجمال أهداف الإرشاد النفسي في النقاط التالية:

3-1- تحقيق الذات:

يؤكد روجرز أن الدافع إلى تحقيق الذات من أهم الدوافع التي تحفظ للمرء صحته النفسية، وكل ما أمكن للفرد أن يحقق ذاته كلما أمكنه ذلك من تخلصه من القلق، وأن دور المرشد النفسي ومراكز الإرشاد النفسي، هو أن تحاول مساعدة الفرد على تحقيق الذات دون صعوبات، ويقتضي ذلك من المرشد النفسي أن يحاول مساعدة الفرد على تنمية مفهوم إيجابي للذات، بحيث يتطابق فيه مفهوم الفرد الواقعي عن ذاته مع المفهوم المثالي للذات، لأن أكثر ما يعوق تحقيق الذات لدى الفرد هو نمو مفهوم سلبي، بحيث لا

يتطابق فيه الفرد الواقعي عن ذاته مع المفهوم المثالي للذات الذي يتمنى الفرد أن يكون لديه (الداهري، 2008، 24).

3-2- تحقيق التوافق:

من هم أهداف الإرشاد النفسي تحقيق التوافق، أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن الفرج وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة، ويتطلب هذا الهدف تنمية طاقات المسترشد واكتسابه مهارات التعامل مع المواقف وخاصة المواقف الضاغطة، والنهوض بعملية اتخاذ القرارات. ويجب النظر إلى التوافق النفسي نظرة متكاملة بحيث يتحقق التوافق المتوازن في كافة مجالاته (الزبادي، الخطيب، 2001، 21).

ويتضمن تحقيق توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته أمور عديدة من أهمها:

3-2-1 التوافق الشخصي: عن طريق الرضا عن الذات وإشباع الحاجات الأساسية الأولية والفطرية، بحيث يتوافق المسترشد مع مطالب النمو للمرحلة النمائية التي يعيشها.

3-2-2- التوافق التربوي: من خلال مساعدة الطلبة المسترشدين على التحصيل الأكاديمي وفق قدراتهم وميولهم.

3-2-3- التوافق الاجتماعي: ويتطلب ذلك من المسترشد أن يلتزم بقيم المجتمع وأخلاقياته، ويساير المعايير الاجتماعية، ويعمل لخير الجماعة، ويتقبل الضبط الاجتماعي ويسعد مع الآخرين، ويتضمن هذا الجانب من التوافق توافق المسترشد مع أسرته (ملحم، 2001، 57).

3-2-4- التوافق المهني: ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة والاستعداد علميا وتدريبيا لها، والإنجاز والكفاءة والشعور بالرضا (الزبادي، الخطيب، 2001، 21).

3-3- تحقيق الصحة النفسية:

إن الهدف العام والشامل للإرشاد والعلاج النفسي هو في تحقيق الصحة النفسية وتحقيق سعادة الفرد وهنائه، والصحة النفسية تعد حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصية متكاملة سوية ويكون سلوكه عاديا (ملحم، 2001، 43).

3-4- تحسين العملية التربوية:

وهذا الهدف يتحقق من خلال:

- إثارة الدافعية وتشجيع الرغبة في التحصيل واستخدام الثواب والتعزيز.

- عمل حساب الفروق الفردية وأهمية التعرف على المتفوقين ومساعدتهم.

- إعطاء كم مناسب من المعلومات تفيد في معرفة التلميذ لذاته وفي تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية.

تعليم التلاميذ مهارات المذاكرة والتحصيل بأفضل طريقة ممكنة (زهران، 2002، 43).

3-5- صناعة القرار:

يمر الفرد في حياته بسلسلة من المواقف والخبرات، يحتاج فيها إلى اتخاذ قرارات متباينة ومتدرجة في الشدة والخطورة، وكذلك يمر بفترات انتقالية في الحياة وبمراحل نمائية متباينة في متطلباتها، ويحتاج ذلك الأمر إلى اتخاذ القرار الصحيح والمناسب، وهذه مهارة يجب أن يتدرب عليها الفرد منذ صغره كالقرار الزواجي والقرار التعليمي أو القرار المهني، وبالتالي فهو يحتاج إلى تعلم إجراءات اتخاذ القرار وصنعها، كما يحتاج البعض الآخر من الأفراد إلى مساعدة في تعديل إجراءات اتخاذ القرارات وصنعها، وبالتالي يحتاج إلى مساعدة فنية عملية في توضيح وتسهيل الخطوات التي تمكنه من الوصول إلى القرارات بنفسه، ويرضى عنها ويتحمل مسؤوليتها، وهذا لا يأتي إلا بالإرشاد النفسي (حسين، 2004، 55).

ومن أهم أهداف الإرشاد النفسي كذلك ما يلي:

1- مساعدة الفرد على فهم ذاته وفهم قدراته وإمكانياته ومشكلاته، والوعي بذاته جسميا وعقليا ووجدانيا، من أجل استثمار طاقاته وإمكاناته، لتحقيق صحة نفسية أفضل، تمكنه من التوافق مع نفسه ومع مجتمعه ومع عالمه (عيد، 2005، 20).

2- مساعدة الفرد على اختيار التخصص المناسب في ضوء قدراته.

3- مساعدة الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية واجتماعية للوصول بهم إلى التوافق النفسي والصحة والنفسية، والتوافق النفسي هو رضا الفرد عن نفسه، والصحة النفسية هي رضا الفرد عن نفسه ورضا الجهة المرجعية من حوله عليه.

4- الاهتمام بحالات التأخر الدراسي ممن يعانون من صعوبات التعلم وبطئ التعلم (منسي، منسي، 2004، 12).

وتمثل خدمات الإرشاد النفسي حاجة ضرورية لذوي الإعاقة عامة، وتختلف من مجموعة إلى أخرى، ومن فرد إلى آخر بحسب ظروف الفرد البيئية، وفي أي الحالات فإن الاعتمادية تعتبر القاسم المشترك بين مشكلات الإعاقة بشكل عام، وكذلك صعوبة التوافق مع الإعاقة وما يترتب عليها من صعوبات توافقية على المستويات المختلفة، وذلك أن الفرد ذو الإعاقة يواجه بوضع جسمي يجعله غير عادي، مصحوب بإدراك غير حقيقي واتجاه سلبي من الآخرين نحوه، مما يؤثر في مجموعة استجاباته وأداءه الفعلي وفي إدراكه لذاته. ونظرا لشعور الفرد ذو الإعاقة بالاعتمادية في معظم جوانب حياته فإن ذلك يولد داخله الشعور بالدونية، ويكون صورة سلبية عن ذاته إذا لم يستطع تخفيض تلك الاعتمادية بأقصى حد ممكن، مما يؤدي إلى معاناته من القلق والانطواء ورفض التوافق مع مشكلته الجديدة، لذا نجد أن حاجة الفرد ذو الإعاقة للإرشاد النفسي ماسة وملحة، ويجب أن لا تفصل عن برامج تأهيل ذوي الإعاقة (صافي، 2011، 85-86).

4- مبادئ الإرشاد النفسي:

يقوم الإرشاد النفسي على مجموعة من المبادئ والتي ينبغي على المرشد النفسي أن يكون ملما بها، حتى يستطيع أن يقوم بعملية الإرشاد على أكمل وجه، وهذه المبادئ متعددة ومتشابكة وتبادل الأثر والتأثير، وهي قواعد تقوم عليها أو تنطلق منها عملية الإرشاد لتعديل ذلك السلوك، وعلى المرشد النفسي أن يجعلها نصب عينيه أثناء عملية الإرشاد وهي على النحو التالي:

4-1- مبدأ تقبل المسترشد:

4-2- تقبل المسترشد:

يكون ذلك من قبل المرشد النفسي حيث يقبل مسترشده كما هو وبما هو عليه، لا كما ينبغي أن يكون، دون شروط وهذا يعني أن يشعر المسترشد بالأمن النفسي والطمأنينة، ويبوح بما لديه من معاناة في جو قائم على الثقة والاحترام المتبادل والتقبل، لا يعني تقبل سلوك المسترشد الشاذ بل يساعده في تغيير ذلك السلوك.

4-3- القبول:

يكون من جهة المسترشد، حيث يسعى إلى الذهاب عند الأخصائي النفسي طالبا الاسترشاد ومنتفعا بالخدمة المقدمة، وإذ لم تتوافر هذه المفاهيم فلا تعد وهذه الطريقة عن كونها عملية توجيهية عابرة (عبد العظيم،2013 ، 57).

4-4- مبدأ هنا والآن:

يركز هذا المبدأ على الظروف والأحداث التي يعيشها المسترشد الآن، حيث أنه يمر بكثير من المواقف والأحداث النشطة والتي من شأنها زيادة التوتر لديه، والعمل على عدم القدرة على التكيف والتوازن، وكذلك يجب التأكيد على ما يحدث الآن، أي المكان التي يتم في العملية الإرشادية، بحيث يقوم المسترشد بسرد الأفكار والأحداث والمعتقدات وما يصاحبها من مشاعر وأحاسيس نابعة من المسترشد، ويقوم المرشد بتحويلها إلى الحاضر، وينبغي على المرشد الماهر أن يكون ملما بجميع جوانب العملية الإرشادية، حتى يكون قادرا على فهم مشكلة المسترشد ومحاولة مساعدته ووضع الحلول المناسبة، وذلك بمساعدة المسترشد حيث لابد أن تكون الحلول نابعة من المسترشد وفق قدراته، حتى يستطيع القيام بها من أجل التخلص من مشاكله المختلفة وإعادة التوافق والتكيف له (أبو عزب، 2008، 85).

4-5- مبدأ الانتقال التحويل:

ويرتبط هذا المبدأ من قريب ومن بعيد بمبدأ "هنا والآن" فقد يتضمن مبدأ الانتقال، انتقال المسترشد من مجرد متحدث إلى مرحلة المشاركة الفاعلة في العملية الإرشادية، بحيث ينقل الكيفيات التي حدثت له بالفعل، وقد يتضمن الانتقال أيضا قدرة المرشد على نقل صورة المسترشد من الماضي إلى الحاضر

بجميع أبعادها، وليس لمجرد كونها ذكريات، هذا على اعتبار أن المسترشد لا يستطيع أن يدرك ما حدث له أو صدق مشاعره والكيفية التي تم من خلالها وصوله لهذه المرحلة (شومان،2008، 24).

4-6- العلاقة الإنسانية:

يجب أن تتميز العملية الإرشادية بعلاقة إنسانية دافئة بين المرشد النفسي والمسترشد، بحيث تكون مبنية على الثقة والاحترام المتبادل، ويمكن للمرشد النفسي أن يخلق هذه العلاقة في أول مقابلة مع المسترشد، بحيث يجعله يشعر أن ما يهتم به المسترشد هو موضوع اهتمام بالغ من قبله، وقد يظهر احترام المرشد للمسترشد من خلال بعض الاستجابات اللفظية الدافئة التي تعتبر انعكاسا من مشاعره الداخلية تعبر عن تعاطف معه، الأمر الذي يدعم هذه العلاقة الإنسانية، ومن المبادئ التي تعكس خصائص المرشد النفسي الجيد المحبة والتفاوض، الفهم، التسامح، السرية، التعاطف الوجداني (أبو زعيزع، 2008، 192).

5- مناهج الإرشاد النفسي:

لكي يحقق الإرشاد الأهداف المرجوة، ويؤدي دوره بالشكل الفعال، ويحقق النتائج المرجوة، فإنه لابد من أن يتبنى مجموعة من المناهج التي ينبغي أن يتبناها، ويعتبر كل من المنهج النمائي، المنهج الوقائي والمنهج العلاجي، من أهم المناهج الأساسية التي ترتكز عليها عملية التوجيه والإرشاد النفسي:

5-1- المنهج النمائي:

يركز فيه على بناء الشخصية ليكون الفرد منتجا وفعالا، مما يساعده في تحقيق أقصى حدود النمو حسب إمكانياته، لزيادة شعوره بالسعادة والتوافق نفسيا واجتماعيا ومهنيا وأسريا، ويتم تعليمه بعض المهارات الحياتية التي تفيده في حياته (أبو أسعد، 2009، 22).

5-2- المنهج الوقائي:

يهتم المنهج الوقائي بالأسوياء قبل الاهتمام بالمرضى، وذلك للوقاية من الوقوع في مشكلات من المتوقع أن يقعوا بها، وذلك من خلال تبصيرهم بتلك المشكلات، كما يعلمهم أفضل الطرق للابتعاد عنها وتلافي حدوثها، ولهذا المنهج ثلاث مستويات:

5-2-1- الوقاية الأولية: وتتضمن منع حدوث المشكلات ويكون ذلك بإزالة الأسباب حتى لا تقع المشكلة.

5-2-2- الوقاية الثانوية: وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى بقدر الإمكان، للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه .

5-2-3- الوقاية من الدرجة الثالثة: وتتضمن محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطراب على الفرد ومنع ازدياد المرض (الفرخ، تيم، 1999، 29-30).

وتتركز الخطوط العريضة للوقاية من الاضطرابات النفسية في ما يلي:

- ✓ **الاجراءات الوقائية الحيوية:** وتتضمن الاهتمام بالصحة العامة.
- ✓ **الإجراءات الوقائية النفسية:** وتتضمن رعاية النمو النفسي السوي، ونمو المهارات الأساسية، والتوافق الأسري والزواجي والمهني، والتنشئة الاجتماعية السليمة.
- ✓ **الإجراءات الوقائية الاجتماعية:** وتتضمن إجراءات الدراسات والبحوث العلمية، وعمليات التقويم والمتابعة والتخطيط العلمي في الإجراءات الوقائية (سمارة، النمر، 1990، 24).

5-3- المنهج العلاجي:

يصعب أحياناً على المرشد أن يتنبأ بحدوث بعض المشكلات والاضطرابات لدى الفرد، الأمر الذيد قد يستنفد دور المساعدة الوقائية في التعامل معها من أجل تلافيها، من هنا يأتي الدور العلاجي للتوجيه والإرشاد النفسي، ويتضمن هذا المنهج علاج المشكلات والاضطرابات حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، ويهتم هذا المنهج بنظريات الاضطراب والمرض النفسي وأسبابه وتشخيصه وطرق علاجه وتوفير المعالجة (الفرخ، تيم، 1999، 30).

6- نظريات الإرشاد النفسي:

إن الإرشاد النفسي علم يقوم على نظريات علمية، فممارسة الإرشاد النفسي تقوم على أساس علمي وتدريب عملي (الفرخ، تيم، 1999، 54)، إذ أنه لا يمكن لأي علم من العلوم الطبيعية أو الإنسانية الاستغناء عن النظرية، فهي تعمل على الربط في نظام متناسق ومتكامل، وتفسير هذه الوقائع بشكل

منطقي يقبله العقل البشري، وتفيد النظريات الإرشادية في فهم العملية الإرشادية نفسها وفهم طرق الإرشاد النفسي المختلفة (حسين 2004، 58).

وتتعدد نظريات الإرشاد النفسي، وهذا التعدد يفيد في مواجهة تعدد المشكلات التي يتناولها الإرشاد النفسي في شخصيات المستردين والمرشدين أنفسهم (زهران، 1998، 91).

وفيما يلي سوف تستعرض الباحثة عينة من نظريات التوجيه والإرشاد النفسي الهامة، والتي ترتبط ارتباطا مباشرا بطرق الإرشاد النفسي المختلفة:

6-1- نظرية التحليل النفسي:

يعتبر "**فرويد**" أول المؤسسين لنظرية التحليل النفسي عام (1881)، وتعد هذه النظرية من أهم النظريات التي حاولت تفسير طبيعة الإنسان والعصاب والأمراض النفسية والشخصية الإنسانية بشكل عام، وقد انطلق "**فرويد**" من أسس بيولوجية، وقد ظهر ذلك واضحا في نظريته في مجال الغرائز، وكذلك فسر "**فرويد**" الحياة النفسية لكل فرد في اتجاهين أساسيين: يتمثل **الاتجاه الأول** في البناء العضوي للإنسان، أما **الاتجاه الثاني** فيتعلق بالأفعال اللاشعورية والشعورية لدى الفرد، حيث رأى أن التحليل النفسي عبارة عن عملية يتم من خلالها استكشاف ماضي "خبرات" اللاشعور من أحداث مؤلمة، فضلا عن الصراعات والدوافع والانفعالات الشديدة التي تؤدي في النهاية إلى الاضطراب النفسية (بلان، 2015، 65).

ويفترض "**فرويد**" ثلاث مكونات وقوى تحرك سلوك الإنسان وتوجهه وهي، (الهو) مكمن الغرائز والشهوات، و(الأنا) مركز التوازن، و(الأنا الأعلى) مركز المثاليات، وتحدد نظرية التحليل النفسي استراتيجياتها في أنها تعتمد في المقام الأول على العلاقة الدينامية بين المرشد والمسترشد، مما يدفع بالمسترشد إلى تفريغ انفعالاته المكبوتة وهذا يؤدي إلى التخفيف منها، وسير أغوار الشخصية من لأجل البوح بالذكريات المؤلمة ومحاولة تخفيف التوتر والصراع لدى المسترشد ومن ثم غرس الثقة والأمل في نفسه (المشعان، 2003، 111).

وتبدو أهمية هذه النظرية من خلال الهدف الذي تسعى إليه، وهو مساعدة المسترشد للوصول إلى فهم ثابت وواضح لقدراته، ومن أجل التكيف مع ما يحيط به من مواقف وحل المشكلات التي تواجهه، وتكون طريقة الإرشاد عن طريق هذه النظرية من خلال قيام المرشد النفسي بتوضيح الغموض الذي

يكتنف المسترشد، وتبيان سلوكه ونظرته العامة للحياة، ويتبع خطوات معينة مثل التداعي الحر، حيث يعبر المسترد عما مرّ به من خبرات سابقة بكل حرية، وبعدها يأتي التفسير من المرشد، وتحليل الأحلام والتحويل الانفعالي من خلال إعادة الأشياء التي حدثت للمسترشد في الماضي، وعكس المشاعر الانفعالية للمسترشد، والاستبصار من خلال رؤية المسترشد لصراعاته مكشوفة أمامه للفهم الصحيح لذاته، وإعادة التعليم وبناء العادات الصحيحة تدريجيا (الزعبي، 1994، 50).

6-2- النظرية السلوكية:

يعرف الإرشاد السلوكي بأنه عملية مساعدة الناس على تعلم أساليب حل المشكلات الشخصية والانفعالية عن طريق إعداد الظروف التي تحقق السلوك التكيفي، وتنمية القدرة على مواجهة وحل المشكلات (صالح، 2013، 33).

يرى أصحاب النظرية السلوكية ومن بينهم: "**واطسون**"، "**بافلوف**" و"**سكينر**" أن دراسة السلوك علم تجريبي، وتهتم النظرية السلوكية بدراسة سلوك الإنسان، وأسبابه، وطرق تعديله أو تغييره من خلال برامج تعديل السلوك (الزبادي، الخطيب، 2001، 53).

ويؤمن أصحاب النظرية السلوكية أن ما يمكن ملاحظته من السلوك ونتائجه هو ما يدرس فقط، أي ما يجري خارج الفرد، فالفرد عند السلوكيين موجود فقط عند مستوى المثير- الاستجابة (بلان، 2015، 385).

ويفسر أنصار المدرسة السلوكية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة أو الغير السوية المتعلمة من البيئة (جلال، 1992، 253)، ويسعى الإرشاد الذي يستند إلى مبادئ هذه المدرسة إلى تنوع الخبرة لدى الفرد، والقدرة على الاسترخاء، وغياب ردود الأفعال الفيسيولوجية التي تعبر عن القلق والتوتر (عقل، 2000، 104).

ويمكن توظيف النظرية السلوكية في مجال الإرشاد النفسي على النحو التالي:

-تعزيز السلوك المتوافق.

- إعطاء صاحب المشكلة الفرصة لكي يتعلم سلوكا جديا من أجل التخلص من السلوك غير مرغوب.

– تغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق من خلال تحديد السلوك المراد تغييره وكذلك خلق المناخ الملائم الذي يحقق التغير المنشود.

– الحيلولة دون عودة العميل (المسترشد) إلى المشكلة مرة أخرى (صبحي، 1997، 41).

وتحتل النظرية السلوكية مكانة هامة في علم النفس القديم والحديث، غير أن تطبيقاتها في مجال علم النفس يعد حديثا نسبيا، و جوهر الاهتمام في النظرية السلوكية سلوك الإنسان كيف يتعلم؟ وكيف يتغير؟ وكيف يتعدل؟ ويقابله اهتمام العملية الإرشادية بعملية التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم فيما بعد، لذا فالنظرية السلوكية تفسر المشكلات السلوكية لدى الأفراد على أنها أنماط من الاستجابات الخاطئة الغير مناسبة (محمود، 1989، 45).

ومن هذا المنطلق نجد أن النظرية السلوكية تقوم على مجموعة من المبادئ والأسس التي يعتد عليها المرشد، التي تشير إلى أن معظم سلوك الإنسان متعلم سواء كان سوي أو غير سوي، وتكون وظيفة المرشد النفسي مساعدة المسترشد على تعلم أساليب سلوكية جديدة أكثر توافقا، وتحلل هذه النظرية السلوك الإنساني إلى مثير واستجابة، حيث يتوقف السلوك على نوع العلاقة بين المثير والاستجابة، فإذا كانت العلاقة إيجابية كان السلوك سوي، وإذا كانت العلاقة مضطربة يكون السلوك غير سوي، وترى أن الشخصية مجموعة الأساليب السلوكية المتعلمة والثابتة نسبيا، وترجع عملية التعلم إلى الدافعية، التدعيم والتعزيز، والانطفاء، والتعميم، وإعادة التعميم، الاشراط الإجرائي، التعليم التقليد أو المحاكاة، العقاب، تمثيل الأدوار، النمذجة، الاسترخاء (الزعبي، 1994، 75).

نستنتج من العرض السابق أن النظرية السلوكية تفسر المشكلات السلوكية بأنها أنماط من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية المتعلمة لارتباطها بمثيرات ويحتفظ بها الفرد في تجنب مواقف وخبرات غير مرغوبة، وتعتمد هذه النظرية على بعض المبادئ والإجراءات التي تعتمد عليها ويحتاج إليها المرشد لتطبيقها كلها أو اختيار بعضها في التعامل مع المسترشد من خلال العلاقة الإرشادية.

6-3- النظرية المعرفية:

تعد النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في ميدان تفسير وتعديل السلوك الإنساني، ويرى أصحاب الاتجاه العقلاني الانفعالي أن سبب معاناة الفرد لا تعود إلى الأحداث التي يواجهها في حياته،

وإنما تعود إلى كيفية النظر إليها والتعامل معها، لأن ذلك هو الذي يقود إلى ردود الأفعال الانفعالية، لذلك فإن الاضطراب النفسي سينشأ نتيجة اضطراب التفكير (الخطيب، 2000، 274).

ويرى "**ألبرت أليس**" أن ما يعانيه الفرد من حالات مكدرة كالقلق والحزن لا تنشأ عما وقع له من أحداث قريبة تبدو في الظاهر وكأنها أسباب هذه الانفعالات، وإنما هي نتيجة أفكار خاطئة موجودة لدى هذا الشخص حول الأحداث التي وقعت، ويرى "**ألبرت أريس**" أن العلاج هو التعرف على الجانب غير العقلاني في التفكير ثم مهاجمته وتوضيح عدم عقلانيته، يلي ذلك إحلال الأفكار الصحيحة (العقلانية) مكانه، ثم يكون بعد ذلك ما قد يكون من أساليب تعديل السلوك (الشناوي، 1998، 98).

ويرى رائد هذه النظرية أن الهدف الرئيسي حسب هذه النظرية هو التفكير الغير عقلاني أو استبدال الأفكار والاتجاهات غير المعقولة واستبدالها بأفكار واتجاهاته منطقية معقولة (حسين، 2004 ، 85).

6-4- نظرية التعلم الاجتماعي:

من الأمور المشاهدة في الحياة أن الإنسان يتعلم مجموعة كبيرة من السلوكيات وخاصة الاجتماعية، من خلال ملاحظة آخرين يقومون بها، وقد ظهرت مجموعة من النظريات التي تفسر التعلم بهذه الطريقة، إلا أن أوسعها انتشارا وارتباطا بالإرشاد والعلاج النفسي هي نظرية "**ألبرت باندورا**".

وتقوم نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة على أساس مجموعة من الطرق، أهمها أسلوب النماذج السلوكية (النمذجة)، الذي يقوم على أساس إتاحة نموذج سلوكي مباشر(حي) أو ضمني (تخيلي) للمسترشد، ويكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمسترشد بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه، أسلوب أداء الأدوار (الشناوي، 1996، 367-368).

6-5- نظرية الذات:

يتضمن التوجيه والإرشاد دراسة الذات ومفهوم الذات، حيث (الذات) هي جوهر الشخصية و(مفهوم الذات) هو حجر الزاوية فيها، وهو الذي ينظم السلوك وتعتبر هذه النظرية هي أحدث وأشمل نظريات الذات حيث تسمى في ميدان الإرشاد النفسي (الإرشاد المتمركز حول العميل)، وتهتم هذه النظرية بدراسة مفهوم الذات، وترتكز على خلق مناخ نفسي يستطيع الشخص أن يحقق أفضل نمو نفسي، ويرى أنصار هذه النظرية أن المشكلات والصراعات تنتج نتيجة تكوين مفهوم أقل من الواقع، أو تكوين مفهوم الذات

أكبر من الواقع، وبالتالي هدف الإرشاد هنا هو تكوين مفهوم واقعي عن الذات، ويركز هنا المرشد على أن يوازن بين الذات الواقعية والذات المثالية، من أجل ضمان سعادة الفرد وإبعاده عن بؤرة المشاكل ومواطن القلق (أبو عيطة، 2002، 178).

وترتكز نظرية الذات المتمركز حول الشخص على العلاقة الإرشادية بدلا من التركيز على قول المرشد وأفعاله، وبالتالي لا يسأل المرشدون في هذه النظرية عن كيفية حل مشكلات معينة، وإنما يسألون عن كيفية علاقة يمكن أن يستخدمها المسترشد نحو الشخص، وبالتالي سيكتشف المسترشد طرقا أفضل لمواجهة الجوانب المزعجة في الحياة (الشناوي، 1994، 299).

وقد أكد روجرز على مجموعة من الخطوات الإرشادية أثناء العملية الإرشادية أهمها:

– توجيه المرشد اهتمامه نحو المسترشد كفرد أكثر من أنه مشكلة، ويحاول فهم اتجاهاته وأثرها على مشكلته.

– إتباع مرحلة الاستكشاف والاستطلاع للتعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية للمسترشد.

– توعية المسترشد وزيادة إدراكه للقيم الحقيقية.

– تعزيز الاستجابات الإيجابية ومراعاة شروط العملية الإرشادية المتمثلة في الاتصال والتواصل الجيد ومدى وعي وادراك المرشد لتصرفاته، واحترام وتقدير المسترشد والفهم والتعاطف معه (أبو عيطة، 2002، 145).

6-6- نظرية السمات:

تعتبر السمات أنماطا سلوكية عامة دائمة نسبيا وثابتة نسبيا، تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة، وتعبر عن توافق للبيئة، والسمات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يُستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن.

وتستعين نظريات السمات بعدد كبير من السمات أو الأبعاد، التي يُفترض أنها مشتركة بين الناس جميعا في وصف كثير من الفروق الأخرى في الشخصية، التي لا يمكن وصفها بعدد محدود من الأنماط، ويعتقد أصحاب نظريات السمات أن هذه الطريقة البسيطة في تحديد سمات فرد ما، هي أحسن وسيلة

لوصف وتقييم الشخصية، وهم يذهبون إلى أن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات، وأن هذه السمات تلعب دورا رئيسا في تحديد سلوك الفرد (أحمد، 2000، 101).

وتجور الفكرة الرئيسية في هذه النظرية في أنها تحاول أن تفسر السلوك الظاهري عن طريق افتراض وجود استعدادات موجودة لدى الفرد، وهي المسؤولة عن سلوكه، فنظرية السمات تقوم على فكرتين أساسيتين: الأولى هي فكرة وجود استعدادات مستقلة عن الظروف الخارجية، والثانية فكرة العمومية أو الثبات في السلوك الفردي (العزة، 2004، 97).

وتعتبر نظرية السمات هي الأساس النظري الذي تقوم علية طريقة الإرشاد المباشر، ويعتبر العالم "**وليامسون**" رائد طريقة الإرشاد المباشر، ومن التطبيقات النظرية في المجال النفسي ما يلي:

-عملية الإرشاد النفسي هي عملية عقلية معرفية.

- سوء التوافق لدى الأفراد يترك جزءا كبيرا من العقل قادرا على استخدامه في التعلم.

- المرشد مسؤول عن تحديد المعلومات المطلوبة وجمعها وتحليلها وتقديمها إلى المسترشد.

- المرشد قادر على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد المباشر بناء على القدرة والخبرة الكافية الموجودة لديه (الخطيب، 2000، 285).

7- مجالات الإرشاد النفسي:

تتعدد مجالات الإرشاد النفسي، نذكر منها ما يلي:

7-1- الإرشاد التربوي:

هو عملية يقوم بها أفراد مؤهلون تأهيلا عاليا ويسعون إلى إحداث تغيير في حياة الطلبة، وتعديل مسارهم، ونصحهم إلى الطرق الصحيحة السليمة التي تكفل تكيفهم، وتلبي حاجاتهم، وتبعث البهجة إلى نفوسهم، وتحقق معرفتهم لذواتهم، وثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على اتخاذ القرارات الخاصة بهم بكل يسر وسهوله، واختيار نوع الدراسة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية المتاحة، وتساعدهم في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية التي يعانون منها(الحريري، الإمامي، 2011، 23).

7-2- الإرشاد العلاجي:

يهتم هذا النوع من الإرشاد بدراسة شخصية المسترشد حتى يتمكن من توجيهه لوجهة صحيحة بأفضل الطرق، للوصول إلى أكبر درجة من التوافق النفسي والصحة النفسية، حيث يتناول الإرشاد العلاجي المشكلات النفسية، مثل مشكلات الشخصية، والمشكلات الانفعالية، ومشكلات التوافق والسلوك العام، مستخدما في ذلك وسائل جمع المعلومات مثل: الاختبارات النفسية، ومقاييس التشخيص النفسي، حتى يستطيع المرشد أن يجمع بيانات ومعلومات تساعده على أن يفهم ويشخص مشكلة المسترشد بدرجة أفضل (أبو عزب، 2008، 87).

7-3- الإرشاد المهني:

يعد "**فرانك باترسون**" مؤسس الإرشاد المهني، ويتلخص الإرشاد المهني في عملية الموائمة بين السمات الشخصية للفرد (القدرات والاتجاهات والميول) والمتطلبات المهنية لمهنة أو حرفه أو وظيفة ما، ومن هنا فإن خدمات الإرشاد والتوجيه المهني لابد أن تشمل هاذين الجانبين (السمات الشخصية والمتطلبات المهنية)، ويشير مفهوم الإرشاد المهني إلى عملية تقديم المساعدة للمسترشد من خلال العلاقة الإرشادية بينه وبين المرشد، بهدف تحقيق التنمية المهنية، ومساعدة الفرد على تكوين صورة ذاته المهنية، من حيث تنمية وعيه بذاته وبإمكانياته المهنية، وسوق العمل ومتطلباته من الكفايات والمهارات، كذلك مساعدته على حسن الاختيار المهني الذي يستند على أساس الملائمة بين صورة الذات المهنية ومتطلبات العمل، وذلك تحقيقا للتكيف المهني والنمو المهني (أبو زعيزع، 2009، ص 140- 141).

7-4- الإرشاد الأسري:

الإرشاد النفسي الأسري هو مساعدة أفراد الأسرة (الوالدين والأولاد) فُرادى أو جماعة على فهم الحياة الأسرية، ومسؤولياتها، وتكوين وجهة نظر إيجابيه، وتعلم تحقيق الأهداف الذاتية والأساليب التي تساعد في تحقيق الاستقرار والتوافق الأسري، وحل المشكلات الأسرية.

ويرى "**حامد زهران**" أن الإرشاد الأسري هو عملية مساعدة أفراد الأسرة (الوالدين والأولاد وحتى الأقارب) فرادى وجماعات على فهم الحياة الأسرية ومسؤولياتها، لتحقيق الاستقرار الأسري وحل المشكلات الأسرية (خضر، 2008، 12).

ويقوم بعملية الإرشاد الأسري مرشد أسري متخصص في استخدام الإرشاد وتقنياته، لمساعدة الأفراد والأسر في شكل فردي أو جماعي، لحل المشكلات وتحقيق الاستقرار والتوافق والتكيف الأسري (البريثن، 2008، 17).

7-5- إرشاد الأطفال:

إرشاد الأطفال هو علاقة فريدة وقريبة مبنية على التقبل بين المرشد والطفل، بحيث ترتكز هذه العلاقة على دراسة اتجاهات الطفل وحاجاته ودوافعه وتوجهاته، بهدف تعزيز نموه وتكيفه النفسي والاجتماعي، وحل مشكلاته، وتتم عملية إرشاد الأطفال إما بشكل فردي أو جماعي، للطفل أو الوالدين أو لهم جميعا (أبو عباة، نيازي، 2000، 137-138).

8- طرق الإرشاد النفسي:

تتعدد طرق الإرشاد النفسي بتعدد مجالاته وأطره النظرية، إذ يشير "**باترسون**" و "**نيسانهو**" بأن هناك مئات الطرق الرسمية للإرشاد والعلاج النفسي، وأنّ نجاح عملية الإرشاد ليس مرتبطا بنوع أو طريقة الإرشاد ولكن تعتمد بدرجة كبيرة على مجموعة مختلفة من العوامل، ويؤكد على أهمية اختيار الطريقة المناسبة التي تتفق وطريقة العمل (يوسفي، 2016، 47).

وهناك طريقتان رئيسيتان للإرشاد النفسي منها: الإرشاد الفردي، والإرشاد الجماعي، وفيما يلي عرض لهذين الطريقتين:

8-1- الإرشاد الفردي: يتضح مفهوم الإرشاد الفردي من خلال بعض المفاهيم التي ترد حول هذا المفهوم:

يعرف الإرشاد الفردي بأنه: تعامل الأخصائي مع مسترشد واحد وجها لوجه في الجلسات الإرشادية، ويعتمد على العلاقة الإرشادية المهنية، ويتم من خلال المقابلات الإرشادية ودراسة الحالة الفردية بصفة عامة (عبد العظيم، 2013، 155-156).

وهو أيضا علاقة متفاعلة ومتبادلة بين شخصين، أحدهما المرشد المتخصص في الإرشاد النفسي، والآخر المسترشد الذي يعاني من مشكلة لا يستطيع أن يصل إلى حل لها بمفرده، فيلجأ إلى طلب المساعدة والعون للتخلص من تلك المشكلة التي دفعته للمجيء إلى المسترشد (الحياني، 2011، 68).

8-2- طرق الإرشاد الجماعي:

يعتبر الإرشاد الجماعي من الطرق الإرشادية الناجحة في تخفيف حدة المشكلات السلوكية، حيث يجد الفرد في ظل الإرشاد الجماعي التأييد المتبادل والتشجيع الذي يعزز استجاباته الصحية، وينمي لديه الثقة بالنفس، ويساعده على تقبل ذاته وتكوين مفهوم ذاتي، ويمده بالنماذج السلوكية الإيجابية، وتحقيق السلوك التوافقي من خلاله (يوسفي، 2016، 49).

وغالبا ما تتجه البرامج الإرشادية إلى مجموعة من الأفراد، فتتخذ صورة الإرشاد الجماعي الذي يهدف إلى تقديم المساعدة لعدد من المسترشدين في جماعة صغيرة بقيادة المرشد، بغية مناقشة مشكلات أفراد المجموعة الإرشادية التي تعاني من نفس المشكلة، لزيادة استبصارهم بها، والتنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم وأفكارهم السلبية أثناء الجلسات الإرشادية، بهدف تعديل وتغيير أفكارهم واعتقاداتهم السلبية (سيسبان، 2016، 112).

8-2-1- تعريف الإرشاد الجماعي:

الإرشاد الجماعي هو إحدى الوسائل التي يعتمد عليها الإرشاد النفسي، إذ يقدم الخدمات الإرشادية لمجموعة من المسترشدين الذين تتفق حاجاتهم الإرشادية، والتي يمكن تحقيقها في مجموعة صغيرة أو كبيرة، أي في موقف جماعي مستخدمين أساليب الإرشاد الجماعي، وقد تطرق العديد من العلماء إلى تعريفه، نذكر منهم ما يلي:

يعرف "**جازدا**" وآخرون " Gazda et autres" (1967) الإرشاد الجماعي أنه: عملية تفاعلية تتم بين مجموعة من الأفراد، وتركز على أفكار وسلوكيات واعية، مثل التسامح، والتنفيس الانفعالي، والثقة المتبادلة، والدعم، والفهم، والتقبل (سيسبان، 2016، 113).

كما يعرف "**كون**"، و"**كومبوس**" و"**جيهيان**"، و"**سنيفن**" " Chon, Combs, Gihian & Sniffen " (1993) الإرشاد الجماعي بأنه عملية دينامية، يعمل من خلالها الأفراد ذوي المدى العادي من التوافق داخل مجموعة من الأقران، ومع مرشد مدرب مهنيا، مستكشفين مشاكل ومشاعر، ومحاولين تعديل اتجاهاتهم كي تزداد إمكانياتهم في التعامل مع ما لديهم من مشاكل (أحمد، 1996، 183).

8-2-2- عناصر الإرشاد الجماعي:

للإرشاد الجماعي مجموعة من العناصر التالية:

أ- المسترشدون: الذين تجمعهم خصائص مشتركة، مثل وجود مشكلة لديهم لها أعراض متشابهة.

ب- المشكلة: وهي موقف غير مرغوب، أو حالة نفسية سلبية، أو عجز عن أداء عمل، أو تبني أفكار واتجاهات سلبية، وقد تكون المشكلات شخصية أو بيئية أو مختلطة، ناتجة عن تفاعل العوامل الذاتية مع الظروف الاجتماعية والاغتراب.

ج- المرشد النفسي: وهو شخص مؤهل لممارسة الإرشاد النفسي، وهو المسؤول عن تقديم الخدمات الإرشادية وفق خطوات، تبدأ بالتشخيص ثم التخطيط لبرنامج إرشادي مناسب لحل المشكلة، ثم تنفيذه وتقويمه.

د- الجماعة الإرشادية: وهي الجماعة المراد تطبيق البرنامج الإرشادي عليها (يوسفي، 2016، 49-50).

8-2-3- أسس الإرشاد الجماعي:

تقوم طريقة الإرشاد الجماعي على أسس هامة منها:

1- الإنسان كائن اجتماعي لديه حاجات نفسية لابد من إشباعها في إطار اجتماعي، مثل الحاجة إلى الأمن، والنجاح، والاعتراف، والتقدير، والمكانة، والشعور بالانتماء، والإحساس بالمسؤولية، والحب والمحبة، والمسايرة، وتجنب واللوم.

2- تتحكم المعايير الاجتماعية التي تحدد الأدوار الاجتماعية.

3- تعتمد الحياة في العصر الحاضر على العمل في جماعات، وتتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي السوي واكتساب مهارات التعامل مع الجماعة.

4- يعتبر تحقيق التوافق الاجتماعي هدفا من أهداف الإرشاد النفسي.

5- تعتبر العزلة الاجتماعية من أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية (الفرخ وتيم، 1999، 129).

8-2-4- فنيات الإرشاد الجماعي:

يتضمن الإرشاد الجماعي مجموعة من الفنيات التي تساعد المسترشد على مواجهة مشكلته والتعامل معها، وعلى التغيير من سلوكه أو تعزيزه وتتمثل فيما يلي:

أ- المحاضرة والمناقشة الجماعية:

هو أسلوب واحد ذو قطبين متلازمين، يدعم أحدهما الآخر وفي آن واحد، ويعتبر هذا الأسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يغلب عليها الطابع العلمي، ويلعب عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا رئيسيا، حيث يعتمد أساسا على إلقاء محاضرات سهلة على المسترشدين، يتخللها ويليها مناقشات، وتهدف هذه المحاضرات والمناقشات الجماعية أساسا إلى تغيير الاتجاهات لدى المسترشدين (زهران، 1998، 330).

ب- التنفيس الانفعالي:

من الأساليب الفنية التي تنتمي للاتجاه التحليلي، وتكتسب أهمية خاصة في نظرية فرويد التحليلية النفسية، يقصد به التنفيس عن الخبرات المشحونة انفعاليا، ويتضمن تفريغ المسترشد ما بنفسه من انفعالات ومكبوتات وخبرات مؤلمة، حيث يتيح هذا الأسلوب للمسترشد بالتعبير بحرية عن صراعاته وإحباطاته ومشكلاته، بهدف تخفيف ضغط الكبت على المسترشد واسترجاع راحته النفسية (سيسبان، 2016، 117-118).

ج- التعزيز:

تشير " الزغبي" وآخرون (2004)، بأن التعزيز عملية بموجبها يكتسب السلوك الحديث قوة تزيد احتمالية تكراره، والتعزيز أنواع من الإيجابي والسلبي، مثل المعززات الإيجابية على سبيل المثال المدح، الهدايا، بعض المأكولات والحلويات، السماح للطفل بمشاهدة برامج التلفزيون للأطفال (خير الله ومختار، 2013، 319).

د- النمذجة:

تعد فنية أساسية في برامج تعديل السلوك والمعارف، وتستنج إلى فرضية أن الإنسان قادر على التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وتعرضهم صورة منتظمة إلى النماذج (حبيب، 2017، ص83).

وهناك أنواع للنمذجة، منها النمذجة المصورة، والنمذجة المسموعة، والنمذجة بالمشاركة ويتم استخدام النمذجة المصورة مع الأطفال في مشاهدة صور سلوكيات صحيحة حميدة وأخرى خاطئة أثناء تفاعلهم مع الآخرين، ويمكن الدمج بين فنيات النمذجة، لعب الدور والتعزيز (خير الله، مختار، 2013، 321).

هـ- التغذية الراجعة:

ويعرف "Kenny" (2004) التغذية الراجعة بأنها المعلومات التي يتلقاها الطلاب عن جودة أدائهم في مهمة معينة مقدمة لم ومنها معرفة النتائج، والتعليقات عن مهارة أدائهم، والملاحظات على واجب مكتوب، وكلها أشكال من التغذية الراجعة، وغالبا ما يستخدمها المدرسون مع طلابهم (القواس، 2016، 48).

و- لعب الدور:

هو أحد الأساليب المستخدمة في عملية تشكيل السلوك وتعديله، ويعتمد أسلوب لعب الدور على أن يقوم الفرد بأداء دور شخص ما في موقف اجتماعي معين (كأن يقوم بدور شخص يتصف بالأمانة أو دور شخص متعاون)، بحيث يتعلم الفرد من خلال أداء هذا الدور السلوك المرغوب فيه، والذي يكون عادة مغايرا لسلوك غير مرغوب فيه كان يصدر عنه من قبل (حبيب، 2017، 84).

ي- الواجبات المنزلية:

تعد الواجبات المنزلية من الأساليب الإرشادية الهامة في معظم النظريات النفسية، فقد حظيت باهتمام كبير في النظريات السلوكية والمعرفية، كما تعد من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية ولها دورا فعالا في زيادة فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي، كما تعتبر مجموعة من المهام والوظائف الإرشادية، يتم تحديدها عقب كل جلسة في ضوء أهدافها، إذ يكلف التلميذ بتنفيذها في المنزل بعد التدريب عليها في الجلسة الإرشادية، حيث تعمل على تحقيق الأهداف الإرشادية ونقل الأثر الذي تعمله وتدرب عليه ومارسه إلى حياته الأسرية والمدرسية والاجتماعية (سيسبان، 2016، 120).

9- الأسس التي يقوم عليها إرشاد المعاقين ذهنيا:

تعد أسس الإرشاد النفسي للمعاقين عملية ديمقراطية تتميز بمفرديتها (قرارات المسترشد)، ويمكن فهم بعض نواحي السلوك وتعديلها أثناء عملية الإرشاد، فعلاقة الإرشاد أساسها الفهم وليس الحكم أو

التشخيص لذلك ينبغي على المرشد أن يدرك أن المسترشد سيتقبل ويدخل في حياته بالقدر الذي يرغب فيها المسترشد ويشعر بضروريتها، وليس بالدرجة التي يرغب فيها المرشد، كما أنه يجب أن يبدأ العلاج معه حيث هو وكما هو، أي من النقطة التي جاء بها إلى المرشد النفسي، أو بمعنى آخر يجب تقبله وتقديره واحترامه على ما هو عليه (يونس وحنورة، 2010، 90-91).

وتتميز الأسس التي يقوم عليها إرشاد المعاقين ذهنيا بما يلي:

9-1- الأسس الفلسفية والتربوية:

يقوم الإرشاد النفسي على فلسفة تمنح الحرية في استغلال كل الفرص المتاحة وفي اتخاذ قراراته بنفسه (الحريري، الإمامي، 2011، 30). ومن أهم أهداف العملية الإرشادية هو تسهيل وتحسين العملية التربوية والتعليمية، ويرى البعض أن العملية الإرشادية بحدّ ذاتها خبرة تعليمية يتعلم من خلالها المسترشد (المعاق ذهنيا) الكثير عن نفسه والعالم المحيط به، كما يتعلم عادات وأنماط سلوكية ومعرفية جديدة (صالح، 2013، 21).

ويقصد بالأسس الفلسفية والتربوية، آراء التربويين وفلسفتهم المتعلقة بأهداف التربية والتعليم والتي تتبناها المدرسة وتسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية والاجتماعية والإنسانية، وتعتبر عملية تغيير نظرة التربويين نحو الأطفال المعاقين ذهنيا من أهم الأسس التربوية الخاصة بهم، باعتبارهم طاقة يمكن استثمارها والاستفادة منها، وأن تتاح لهم فرصة المساواة مع الآخرين وأن لهم حقوقا في الرعاية الصحية، الاجتماعية، التربوية، التعليمية وغيرها (بدوي، 2011، 29).

9-2- الأسس الاجتماعية:

يقصد بالأسس الاجتماعية المجتمع بما يحتويه من قيم، وتقاليد، وأعراف، وعادات، ومشكلات، وأهداف، وآمال، في الماضي والحاضر والمستقبل، وعلى المناهج التي تأخذ بعين الاعتبار هذه المضامين، وتهدف المدرسة إلى مساعدة كل من الأطفال الأسوياء والمعاقين ذهنيا على التكيف مع التراث الثقافي لهذا المجتمع، والتعرف على تقاليده وأعرافه والسلوكات المقبولة من أجل التكيف مع الأفراد في المجتمع، وينبغي أن تكون البرامج الدراسية قادرة على تمكينهم من معرفة عناصر الثقافة الاجتماعية وتراثهم الثقافي والاجتماعي، وذلك من خلال تدريسهم النظم الاجتماعية المترجمة، في شكل مؤسسات اجتماعية تقدم لهم كل ما يلزمهم في هذا المجال، فالمؤسسات الدينية تدرس النظم الدينية، والمؤسسات

الاقتصادية والتجارية والصناعية والزراعية تعرفهم بالنظم الاقتصادية المختلفة المتعلقة بالبيع والشراء والربح، أما المدرسة فتقدم لهم الأنظمة التربوية، ويستطيع هؤلاء الأطفال تعلم هذه النظم من خلال تنظيم الزيارات الميدانية والاتصال بهذه المؤسسات(عبد العزيز، 2008، 163-164).

10- معيقات إرشاد ذوي الإعاقة الذهنية:

هناك العديد المفاهيم الخاطئة اتجاه الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تعيق عملية إرشادهم نذكر منها ما يلي:

1- النظر إلى الأشخاص المتخلفين عقليا على أن لها حاجات انفعالية أقل من الأشخاص العاديين.

2- الافتراض الخاطئ الذي يرى أن الأشخاص المتخلفين ذهنيا غير قادرين على الإفادة من عملية الإرشاد النفسي بسبب عجزهم اللفظي.

3- اعتبار أن عملية الاستبصار والوعي بالذات أمر فوق مقدرة معظم الأشخاص المعاقين ذهنيا.

4- النظر إلى عملية الإرشاد النفسي مع المعاقين ذهنيا على أنها عملية بطيئة للغاية وتستهلك الكثير من الوقت، وأنها غالبا ما تنتهي بهزيمة الذات (إبراهيم وبسيوني، 2001، 152).

ثانيا: البرامج الإرشادية:

1-مفهوم البرامج الإرشادية:

هو الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطا، وتنفيذا، وتقييما، والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات والاتجاهات النظرية، يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية، وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر، لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها، وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها (عبد العظيم، 2013، 49).

ويعرف أيضا بأنه برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة والغير مباشرة، سواء فرديا أو جماعيا، لجميع من تضمهم المدرسة، بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو

السوي، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين (زهران، 1998، ص499).

ويعرف أيضا بأنه مجموعة من الأنشطة التي بتضمنها الإطار العام للبرنامج، والأهداف الخاصة التي تسعى لتحقيقها تلك الأنشطة المختلفة في النظام التربوي، فهو عملية تربوية بناءة تهدف إلى مساعدة الطالب على فهم شخصيته، وتنمية إمكانياته ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته، ورغبته، وتعليمه، وتدريبه، لكي يحقق أهدافه التي يسعى إليها، وهذا يحافظ على صحته النفسية (الخالدي والعلمي، 2008، 41).

كما يعرفه "محمد سعفا" (2005) بأنه عبارة عن مجموعة من الخطوات المنظمة، والأعمال التي تتضمن المعارف والأنشطة والمهارات والإجراءات، وتؤدي على مراحل متتابعة ومترابطة، ولكل مرحلة أهدافها ويتم تنفيذها من خلال جلسات مخططة ومرتبة (خير الله، مختار، 2013، 77).

2- أهمية البرامج الإرشادية:

تظهر أهمية البرامج الإرشادية للاعتبارات التالية:

- ضرورة إتباع المنهج النمائي والوقائي والعلاجي وهذا يحتاج إلى تخطيط وإعداد خاص.

- أهمية العمل على جعل الفرد سعيدا ومتوافقا وتقديم الخدمات اللازمة لتحقيق ذلك.

- ضرورة التغلب على المشكلات التي قد يتعرض لها الفرد خلال مسيرة حياته.

- أهمية حل المشكلات النفسية أولا بأول حتى لا تتفاقم ونزداد حدتها.

- ضرورة التغلب على المشكلات الخاصة بالأفراد، سواء كانت تربوية، أو مهنية، أو أسرية، أو غيرها، والذي لا يتم إلا من خلال الإعداد والتخطيط لذلك (بوجلطية، 2012، 111).

3- أهداف البرامج الإرشادية:

يرى الباحثون في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي أن ثمة مجموعة من الأهداف تسعى البرامج الإرشادية والتدريبية إلى تحقيقها لدى فئة المعوقين عقليا، وهذه الأهداف تتباين بتباين المشكلات

التي يعانون منها في مراحلهم العمرية المختلفة (أطفال، مراهقون، رجال، كبار سن) وديمومتها، وشدة خطورتها على الصحة النفسية للفرد أو الجماعة.

وتتجلى أهداف البرامج القائمة على الإرشاد المتعدد الأوجه في الآتي:

1- إنقاص المعاناة النفسية وتحسين النمو الشخصي بالسرعة الممكنة.

2- تغيير السلوك إلى سلوكيات إيجابية وفعالة.

3- تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر إيجابية.

4- تغيير الصورة العقلية السلبية للذات إلى صورة إيجابية.

5- تغيير الأحاسيس السلبية إلى أخرى إيجابية.

6- تغيير الجوانب المعرفية الغير منطقية إلى جوانب معرفية منطقية، وتصحيح الأفكار الخاطئة.

7- إكساب المعاق عقليا المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة (الشناوي، 1996، 265).

4- الخصائص العامة للبرامج الإرشادية:

يتميز البرنامج الإرشادي بمجموعة من المميزات، وهي:

4-1- التنظيم والتخطيط:

يعد التنظيم والتخطيط المحكم من أهم خصائص البرنامج الإرشادي، حيث يعد المرشد خطة عمل متكاملة قبل البدء في جلسات البرنامج، وهذه الخطة تهدف إلى ضمان تغطية كافة جوانب المشكلة التي يتصدى لها، ويضع فيها خبراته النظرية التي يقوم بتوظيفها.

4-2- المرونة:

لابد أن تتيح طبيعة البرنامج قدرا من المرونة التي تمكن المرشد من تطويعه، والذي يستخدمه ليتلاءم مع الظروف المختلفة التي تخللت العملية الإرشادية.

4-3- الشمول:

حيث يتميز البرنامج بتغطية جميع الأهداف التي يسعى المرشد إلى تحقيقها، سواء أكانت أهدافها إنمائية أم وقائية (صديق، 2005، 56).

5- مصادر بناء محتوى البرامج الإرشادية:

لبناء محتوى البرنامج يتم الإعتماد على عدة مصادر منها:

1- الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغييرات الدراسة.

2- الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بعمل برامج إرشادية في مجال الدراسة.

3- الدراسة الاستطلاعية وتتم من خلال الاستبيان المفتوح والتقارير الذاتية لأفراد العينة الاستطلاعية.

4- المقاييس والأدوات المستخدمة في الدراسة (يوسفي، 2016، 66).

6- الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية:

عند بناء برنامج إرشادي لابد أن يؤخذ في الحسبان الاعتبارات التالية وذلك لضمان ونجاح فاعلية البرنامج الإرشادي وهي:

1- العمر الزمني للأفراد المشاركين في البرنامج، والخصائص النمائية للمرحلة التي يمرون بها، حيث أن البرنامج الإرشادي الذي يصلح تطبيقه على الأطفال لا يمكن استخدامه مع المراهقين أو الراشدين، وذلك لاختلاف العمر الزمني لكل منهما واختلاف خصائص النمو لكل مرحلة نمائية أخرى.

2- ضرورة مراعاة مطالب النمو تبعا لمراحل النمو التي يمر بها الأفراد المشاركين في البرنامج، حيث أن كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة لها مهام ومطالب تميزها عن غيرها.

3- مراعاة الفرق بين الجنسين.

4- نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها المشاركين في البرنامج.

5- أن يكون البرنامج واقعيا في حدود الإمكانيات المتاحة والممكنة (حسين، 2004، 283).

7- خطوات بناء البرامج الإرشادية:

خطة البرامج والخدمات الإرشادية هي لُب العملية الإرشادية، والتي ينبغي أن تحظى بالعناية (عبد العظيم، 2013، 50)، فقبل البدء في بناء أي برنامج إرشادي لابد من السير على الخطوات المحددة مسبقا ومن بين الخطوات ما يلي:

1- تحديد أهداف البرنامج، فلكل برنامج له أهداف عامة وهي أهداف الإرشاد، وأهداف خاصة بكل برنامج تختلف باختلاف المكان والزمان والأشخاص ونوع المشكلة.

2- دراسة شاملة لحاجات أفراد الفئة المستهدفة، وذلك لتحديد المساعدة المطلوبة التي يحتاجونها، وبالتالي اختيار الأساليب والطرق التي تلي هذه الحاجات.

3- تحديد الإمكانيات المتوفرة والإمكانيات الناقصة التي يجب العمل على توفيرها.

4- الإعلام وذلك من خلال تسويق فكرة البرنامج وأهدافه للمؤسسة والأفراد.

5- اختيار الإستراتيجية الإرشادية المناسبة من أجل تحقيق الأهداف التي تم تحقيقها، وذلك في ضوء نظرية من نظريات الإرشاد النفسي.

6- اختيار تصميم تجريبي يتناسب مع المشكلة من خلال مجموعتين متكافئتين.

7- اختيار محتوى البرنامج الإرشادي.

8- تحكيم البرنامج، أي عرضه في صورته الأولية قبل استخدامه على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف التأكد من صلاحية البنود.

9- تحديد الإجراءات التنظيمية للبرنامج الإرشادي، وتتضمن تحديد مراحل البرنامج، الجدول الزمني والمكان الذي ينفذ فيه البرنامج، وعدد المشاركين في تنفيذ البرنامج، من خلال أربع مراحل رئيسية:

أ- مرحلة البدء والتحضير.

ب- مرحلة التعارف وبناء العلاقات الإنسانية.

ج- مرحلة الانتقال: ويتم فيها إلقاء الضوء على المشكلة الرئيسية.

د- مرحلة الإنهاء: من خلال تقويم البرنامج الإرشادي والتعرف على مدى تحقيق البرنامج الإرشادي للأهداف المرجوة منه.

10- تنفيذ البرنامج.

11- تقويم البرنامج الإرشادي من خلال إصدار حكم بشأن فاعلية البرنامج الإرشادي للاستمرار في تنفيذه.

12- إنهاء الجلسات الإرشادية: حيث يقوم المرشد بالتذكير بقرب انتهاء الجلسات الإرشادية.

13- كتابة التقرير النهائي: من خلال الخطوات والنتائج النى تم التوصل (يوسفي، 2016، 68-69).

خلاصة:

من خلال ما تقدم نستنتج أن الإرشاد النفسي إمكانيات مادية و موارد مالية معتبرة وموارد بشرية مؤهلة، قصد الاستفادة منها لصالح الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الذين يعانون من مشكلات سلوكية، الأمر الذي يتطلب توفير أخصائيين ممارسين يعملون على تقديم يد المساعدة لهذه الفئة من الأطفال للتخفيف من هذه المشكلات، لذلك وجب دمج خدمات الإرشاد النفسي في المراكز النفيسة البيداغوجية الخاصة بالمعاقين ذهنيا، لأن تأمين هذه الخدمات تقلل من المشكلات السلوكية لدى الأطفال.

الفصل الرابع:

الإعاقة الذهنية تمهيد:

1- التطور التاريخي للعناية بالمعاقين ذهنيا

2- تعريف الإعاقة الذهنية

3- تصنيف الإعاقة الذهنية

4- معدل الإعاقة الذهنية

5- أسباب الإعاقة الذهنية

6- خصائص المعاقين ذهنيا

7- خصائص المعاقين ذهنيا

8- حاجات المعاقين ذهنيا

9- مشكلات المعاقين ذهنيا

10- الوقاية من الإعاقة الذهنية

11- علاج الإعاقة الذهنية خلاصة الفصل

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الإعاقة الذهنية واحدة من أهم الظواهر ذات البعد النفسي والطبي والاجتماعي، والتي تحظى باهتمام كافة فئات المجتمع على اختلاف المنظور الذي ينظر إليه اتجاه الإعاقة الذهنية، حيث أصبح لدى العلماء والأطباء والتربويون العديد من الوسائل التي تساعدهم على الكشف، والتعرف، والتصنيف في هذا المجال، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الفئة لازالت بحاجة إلى دراسات وبحوث تكشف عن خصائصهم ومدى قدرتهم على الاندماج في مختلف أنشطة الحياة اليومية.

ومفهوم الإعاقة الذهنية يختلف من مجتمع إلى آخر، إلا أنه أصبح مصطلح "الإعاقة الذهنية" يمثل على نحو متزايد مصطلحا أكثر شمولا وتكاملا، يُراد به الإشارة إلى العديد من الأفراد الذين كان يتم تصنيفهم في الماضي وفقا لنظم تصنيفات مختلفة مرتبطة جميعا بالتخلف العقلي.

1- التطور التاريخي للعناية بالمعاقين ذهنيا.

يعد مجال الإعاقة الذهنية من مجالات التربية الخاصة التي مرت بمراحل عديدة، ما بين تعثر تارة، وعناية تارة أخرى، حيث أنه مر بتطورات ملموسة منذ العصور القديمة التي عانى فيها المعاقين ذهنيا من الإهمال والنبذ والرفض، إلى الاهتمام والعناية والتقبل في ظل هذا العصر الحديث (خليفة، 2016، 16).

ولقد مرت المجتمعات الإنسانية للاستجابة لظاهرة الإعاقة الذهنية بأربعة مراحل أساسية هي:

1-1- مرحلة الإبادة:

لقد اختلفت نظرة المجتمعات القديمة إلى الإعاقة والمعاقين من حيث الرعاية وتلبية احتياجاتهم، فقديما في زمن اليونان كان يُعتقد أن المعاقين إنما هم أرواح شريرة سكنت هذه الأجساد، وأنهم عقاب من الآلهة، ويجب التخلص منهم (الداهري، 2015، ص17)، وأبرز الأمثلة على ذلك ما ورد في "جمهورية أفلاطون" التي كانت تقوم على إستقراطية العقل، فلقد نادى أفلاطون بضرورة إخراج المعوقين خارج حدود الدولة حتى ينقرضوا، وكذلك كانت تفعل إسبارطة والإمبراطورية الرومانية (القمش، المعايطة، 2012، 36).

1-2- مرحلة الإهمال:

في هذه المرحلة خفت سلبية ردود الأفعال إزاء المعوقين عقليا، ولم تعد المجتمعات تتخلص منهم بالقتل أو العزل حتى الموت، بل كانوا يتركون في المجتمع، مهملين دون أي شكل من أشكال الرعاية الخاصة إلى أن يموتوا، وبطبيعة الحال فإن هذا الإهمال كان يعود إلى حدث تلقائي سريع لحالات الإعاقة الشديدة، وقصر واضح في المدى العمري لمختلف فئات المعاقين ذهنيا (كوافحة، العزيز، 2012، 64).

1-3- مرحلة الرعاية الأساسية:

ويمكن القول أن هذه المرحلة بدأت وتأصلت بفضل الديانات السماوية التي تنص جميعا على قيم إنسانية تنادي برعاية الضعفاء المرضى، والمعاقين وغيرهم من الفئات الأقل حظا في المجتمع، واتسمت هذه المرحلة بالعناية بالمعاقين ذهنيا وتزويدهم بالغذاء والشراب والكساء، وشهدت هذه المرحلة إيجاد دور الإيواء للمعاقين ذهنيا في أقبية الكنائس والمارستانات، وكان الاعتقاد السائد بعدم إمكانية تعليمهم، حيث

كانوا يودعون في السجون إلى جانب المجرمين، للظن بأنهم يشكلون خطورة على المجتمع، وفي أحيان كثيرة كانوا يرسلون إلى المصحات ودور الإيواء الخاصة بالمرضى العقليين (القمش، 2011، 17-18).

1-4- مرحلة التربية الخاصة والتأهيل:

يمكن القول إن هذه المرحلة بدأت مع نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، واتسمت هذه المرحلة ببدء المحاولات لتدريب المعوقين عقليا وتأهيلهم. وتشكل جهود الطبيب الفرنسي "**إيتارد**" (**Itard**) البداية الحقيقية لهذه المرحلة، وبعدها قام "**سيجان**" (**Segiun**) وهو أحد تلاميذ "**إيتارد**" سنة (1837) بافتتاح مؤسسة لرعاية المعاقين ذهنيا في باريس، وفي عام (1848) هاجر إلى الولايات المتحدة، حيث افتتح في سنة (1854) أول مؤسسة داخلية للمعاقين عقليا (كوافحة، عبد العزيز، 2012، 64-65).

ولم تقل جهود "**ماريا منتسوري**" (**Maria Montessori**) أهمية عن وجود "**سيجان**"، حيث أنشأت في العام (1897) مدرسة لتعليم المعاقين ذهنيا، وبدأت برنامجا لتدريب المعلمين للعمل في هذا المجال، وطورت "**منتسوري**" نظرية متكاملة لتدريب صغار الأطفال المعاقين وغير المعاقين تقوم على استشارة وتدريب الحواس.

وفي العام (1896) ونتيجة لجهود "**سيجان**" وغيره، والتواصل مع عدد من الرواد الأوروبيين، أُفتتح في الولايات المتحدة أول صف خاص للمعاقين ذهنيا في مدرسة عادية، والذي شكل انطلاقة لتجربة جديدة في مجال تعليم المعاقين ذهنيا بدرجة بسيطة، وفي العشرينيات من القرن الماضي انتشرت المدارس الخاصة والمعاهد الداخلية للمعاقين ذهنيا بالولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية.

وخلال العقود الأربعة الماضية ازداد الوعي بمشكلة الإعاقة من خلال الإعلان العالمي لحقوق المعاقين ذهنيا، الذي تبنته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام (1971) (القمش، المعايطة، 2012، 37).

2- تعريف الإعاقة الذهنية:

تعتبر ظاهرة الإعاقة العقلية من الظواهر المألوفة على مر العصور، ولا يكاد يخلو مجتمع ما منها، كما تعتبر هذه الظاهرة موضوعا يجمع بين اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة، كعلوم النفس وعلوم التربية والطب والاجتماع والقانون، ويعود السبب في ذلك إلى تعدد الجهات العلمية التي

ساهمت في تفسير هذه الظاهرة وأثرها في المجتمع، وإذا فليس من المستغرب أن تجد تعريفات مختلفة لهذه الظاهرة (الروسان، 2003، 16).

2-1- التعريف الطبي:

وهي تلك التعريفات التي تركز على الجاني الجسمي العصبي والتي تأخذ في اعتبارها الأسباب (سواء كانت وراثية أو بيئية)، والمرحلة العمرية التي حدثت فيها الإعاقة الذهنية، وصلة ذلك بالجهاز العصبي المركزي أو بالإحساس (سليمان، 1999، 125).

حيث يُنظر إلى الإعاقة العقلية من وجهة النظر الطبية على أنها حالة من النقص العقلي، ناتجة من سوء التغذية أو من مرض ناشئ من الإصابة في مركز الجهاز العصبي ،وقد تكون هذه الإصابة قبل الولادة أو بعدها(ملحم، 2001، 243).

2-2- التعريف الاجتماعي:

وهي التي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية، أي مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مع أقرانه في مثل عمره وجنسه، بمعنى (مدى قدرة الفرد على السلوك التكيفي) (منسي، 2004، 20).

2-3- التعريف التربوي:

يركز هذا التعريف على عدم القدرة على التعلم في مستوى العاديين، وعلى أساس مدى القدرة على الاستعداد والإنجاز التحصيلي لدى الأطفال (اللالا، الزبيري، حسونة، الشرمان، العلي، القبالي، العالي، 2011، 104).

وقد عرفت شقير(2002، 250) الفرد المعاق ذهنيا بأنه " ذلك الطفل الذي لا يستطيع التحصيل الدراسي في نفس مستوى زملائه داخل الفصل الدراسي، وفي نفس العمر الزمني، وتقع نسبة الذكاء بين (50-55) و (70-75).

ومن التعاريف المعتمدة في الوقت الحاضر ما يلي:

تعريف دول "**Doll**" (1945): عرف "**دول**" الإعاقة الذهنية من ناحية نفسية اجتماعية، وقد حدد مقياسا للنضج الاجتماعي، وعد أن المعاق ذهنيا هو الشخص الذي تتوفر فيه الشروط التالية:

- ✓ عدم الكفاءة الاجتماعية.
- ✓ عدم الكفاءة العقلية.
- ✓ نقص في النمو.
- ✓ إن تكون الحالة ذات منشأ بنيوي.
- ✓ أن تستمر الحالة إلى مرحلة الرشد.
- ✓ كونها حالة لا يرتجى شفاؤها (الداهري، 2008، 280).

وتعليقا على هذا التعريف، فالملاحظ أن "**دول**" قد ربط بين النضج الاجتماعي وبين النقص العقلي، إلا أن هذه الفرضية قد تغيرت، كون أن المعاق ذهنيا يمكن تدريبه على المهارات الاجتماعية، والعديد من الدراسات قد أثبت ذلك، كما أنه اعتبر أن الإعاقة الذهنية غير قابلة للشفاء، إلا أن نسبة الذكاء يمكن أن تتحسن لدى بعض المعاقين، خصوصا الذين ينتمون إلى فئة الحالات البسيطة والمتوسطة، نتيجة التدريب والتعليم التي تعمل على زيادة القدرات العقلية مع مرور الزمن لديهم (القمش، 2006، 21).

ويعرف "**هيبر**" (1961) الإعاقة الذهنية: بأنها تمثل مستوى الأداء العقلي الذي يقل عن مستوى الذكاء العادي أو المتوسط بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية (جمعة، 2011، 22).

وتعريف "**هيبر**" يَعتبر انخفاض درجة الذكاء معيارا أساسيا للإعاقة الذهنية، وهذا يتعارض مع أصحاب المدرسة السلوكية، الذين يؤكدون أن السلوك قابل للملاحظة والقياس، لذلك فهم يعتبرون الذكاء مفهوما نظريا لا يمكن الدفاع عنه (القمش، 2006، 21).

ويعرف "**كروسمان**" "**Crossman**" الإعاقة الذهنية: بأنها تشير إلى مستوى الأداء الوظيفي العقلي العام، الذي ينخفض عن المتوسط انخفاضا ذا دلالة مرتبطا في سلوك الفرد التكيفي تظهر آثاره في مرحلة النمو.

ونتيجة لهذه التعاريف فقد وضعت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي "**AARM**" تعريفا للإعاقة الذهنية وينص على أن الإعاقة الذهنية هي: نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازما مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل والعناية الشخصية، التوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية،

وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة، والاستقلالية ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشر (يحي، 2006، 49).

تعريف منظمة الصحة العالمية: تعرف منظمة الصحة العالمية الإعاقة الذهنية بأنها: حالة توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، ويتميز بشكل خاص باختلال في المهارات التي تظهر أثناء دورة النمو، وتؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية، وتحدث الإعاقة العقلية مع أو بدون اضطراب نفسي أو جنسي آخر (أبو زيد، 2012، 22).

يتضح من خلال التعريفات السابقة، أن هناك اختلافات بين العلماء في تعريفهم للإعاقة الذهنية كل حسب توجهه العلمي والتخصص الذي ينتمي إليه، فالأطباء جعلوا من إصابات الدماغ وتلف القشرة المخية السبب في الإعاقة الذهنية، والسيكومتريين اعتمدوا على درجة الذكاء في تحديد الإعاقة الذهنية، أما الاجتماعيون فقد جعلوا من درجة النضج الاجتماعي للفرد المعاق سببا في الإعاقة، أما التربويون فقد جعلوا من القدرة على التعلم معيارا للإعاقة الذهنية.

3- تصنيف الإعاقة الذهنية:

يعد التصنيف الأساس العلمي لأي مجال، وله عدة أهداف، فهو القاعدة التصنيفية التي تقرر وضع الفرد في فئة ما (محمد، 2013، 123). ولقد تعددت تصنيفات الإعاقة الذهنية وتراوحت ما بين تصنيف طبي، وتصنيف سيكومتري يعتمد على درجة الذكاء، وتصنيف تربوي وآخر اجتماعي، وفيما يلي ذكر لكل تصنيف من هذه التصنيفات على حدا:

3-1- التصنيف الطبي:

وينظر إلى الإعاقة العقلية من وجهة النظر الطبية على أنها حالة من النقص العقلي ناتجة من سوء التغذية، أو من مرض ناشئ عن الإصابة في مركز الجهاز العصبي، وقد تكون هذه الإصابة قبل الولادة أو بعدها(ملحم، 2001، 243).

ويقوم التصنيف الطبي وفقا لأسباب الإعاقة الذهنية وخصائصها الإكلينيكية وأشكالها المميزة (بدير، 2012، 354)، فالأسباب المؤدية إلى الإعاقة الذهنية كثيرة ومتعددة، ومن أهمها، تلك التي تؤدي تلف في

القشرة الدماغية، هذا التلف ينتج عنه تعطيل في الكلام والعمليات العقلية العليا، التآزر الحركي والبصري، وغيرها من المراكز التي تتضمنها القشرة الدماغية (الروسان، 2003، ص 16).

وقد اقترح الفرماوي والنساج (2010، 33-34) جدولا يوضح فيه أشكال الشذوذ الجيني لدى المتخلفين ذهنيا والتي قدمتها البحوث السابقة وهو كالتالي:

الجدول رقم (01): يوضح الشذوذ الجيني لدى فئات التخلف العقلي

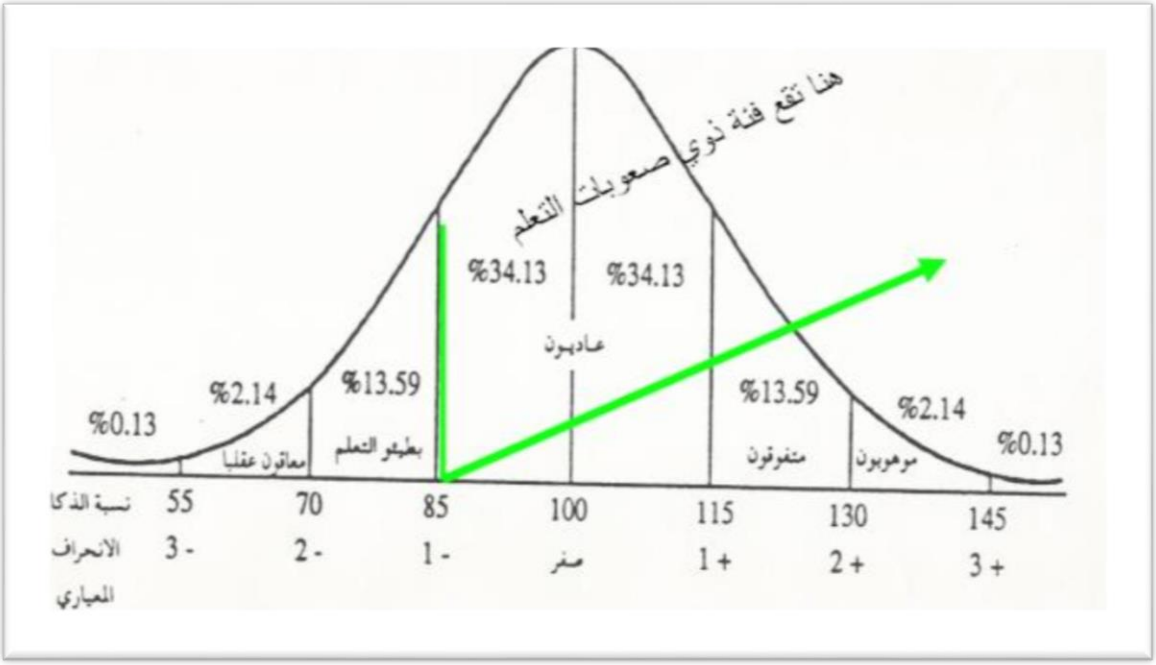
الرقم	فئة التخلف العقلي	الشذوذ الجيني	عدد الكروموسومات في الخلية
01	متلازمة داون من نوع ثلاثي (21) (Trisomy-21)	تكرار الكروموسوم رقم (21) ثلاث مرات بدلا من مرتين في الخلايا العادية	47 كروموسوم
02	متلازمة داون من نوع الانتقالي (Translocation)	انتقال جزء من أحد الكروموسومات والتحامه بالكروموسوم (21)	46 كروموسوم
03	متلازمة داون من نوع الفسفسائي (Mosaicim)	خلل في الكروموسوم (21) في بعض الخلايا دون الأخرى	46 كروموسوم
04	متلازمة باتيو (Patau'Syndrom)	تكرار الكروموسوم رقم (13) ثلاث مرات، لذا يسمى (Trisomy-13)	47 كروموسوم
05	متلازمة إدوارد (Edward's Syndrom)	تكرار الكروموسوم رقم (18) ثلاث مرات، لذا يسمى (Trisomy-18)	47 كروموسوم
06	متلازمة تيرنر (Turner's Syndrom)	غياب أحد كروموسومي الجنس، فيكون زوج الكروموسوم رقم (23) فردي (Xo)	45 كروموسوم
07	متلازمة (XXX) (Trisomy –X)	زيادة كروموسومي الجنس إلى زوج الكروموسوم رقم (23) الأنثوي فيكون (XXX)	47 كروموسوم
08	متلازمة كلاينفلتر (Klinefeflter's Syndrom	زيادة كروموسومي الجنس (y) إلى زوج الكروموسوم رقم (23) الأنثوي فيكون (XXX)	47 كروموسوم
09	متلازمة (XYY) (XYY)Syndrom	زيادة كروموسوم الجنس (Y) إلى الزوج الكروموسوم رقم (12) الذكري فيكون (XYY)	47 كروموسوم
10	الميكروسفالي (Microcephaly)	زيادة أحد كروموسومات المجموعة D التي تضم الكروموسومات رقم 13، 14، 15 لذا يسمى (Trisomy-D)	47 كروموسوم
11	متلازمة براديرويللي (Prader-willi's)	فقد كروموسوم رقم (15) الأبوي	45 كروموسوم
12	متلازمة كروموسوم X الهش (Fragil-X)	طفرة في جين (FMR1) الذي يكوّن بروتين التخلف العقلي من هذا النوع (FMRP)	46 كروموسوم

رغم هذه المحاولة الطبية لتشخيص سبب الإعاقة الذهنية، إلى أن هذا التعريف وفق هذا التشخيص تعرض لانتقادات جمة، أهمها: أنه لم يستطع تقديم معطيات كمية توضح نسبة الذكاء لدى الفرد، كما أن هذا التصنيف لا يفيد في وضع برامج الرعاية أو العلاج المناسبة (عبد العزيز، 2002، 38).

2-2- التصنيف السيكومتري:

تبعا لهذا التصنيف، وجد أنه إذا تم قياس المستوى الوظيفي للقدرة العقلية العامة لدى مجموعة كبيرة من الناس، عن طريق اختبار ذكاء مقنن، فإنها في هذه الحالة تكون موزعة توزيعا اعتداليا، أي أن معظم الناس يقعون في وسط منحى التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية، وتقع فئة المتخلفين ذهنيا في الطرف الأدنى للتوزيع، حيث يتحصل المعاقين عقليا على درجة ذكاء 70 فأقل (شاش، 2001، 62).

والشكل الموالي يوضح منحى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية:



<u>الشكل رقم (01): يوضح منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية</u>

يبين الشكل موقع الأفراد المعاقين عقليا على منحى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، حيث اعتبرت نسبة الذكاء المعيار الوحيد في تصنيف الأفراد إلى معاقين عقليا أم لا، وقد اعتبرت الدرجة (70) حدا فاصلا بين كل الأطفال المعاقين وغيرهم، حيث بلغت نسبة هذه الحالات (3%) (ورغي، 2016، 62).

وحسب نسبة الذكاء يمكن تصنيف أربع مستويات من الإعاقة الذهنية موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يوضح التصنيف السيكومتري للمتخلفين عقليا

مستوى الإعاقة الذهنية	نسبة الذكاء I.Q	
	مقياس استانفورد بيئية انحراف معياري =16	مقياس وكسلر انحراف معياري =15
التخلف البسيط (Mild)	52 – 67	55 – 69
التخلف المتوسط (Moderate)	36 – 51	40 – 54
التخلف الشديد (Severe)	20 – 26	25 – 39
التخلف العميق (البالغ) (Profound)	19 فأقل	24 فأقل

(الفرماوي والنساج، 2010 41)

2-3- التصنيف التربوي:

يصنف علماء التربية الإعاقة الذهنية، وفق مدى استجابة الأطفال المعاقين ذهنيا من برامج التربية الخاصة والتدريب المختلفة، أي قدرة هذا الطفل الذي يعاني من الإعاقة الذهنية على التعلم، والتي تعد بمثابة المعيار في هذا الصدد، حيث يعتبر الطفل المعاق ذهنيا غير قادر على التعلم أو التحصيل، ويصاحب هذا انخفاض في أدائه السلوكي في العمليات العقلية، نتيجة انخفاض نسبة الذكاء، وقصور في اثنين على الأقل في مهارات السلوك التكيفي (محمد، 2011، ص 61).

وتصنف الإعاقة الذهنية من هذا المنظور إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

أ- القابلين للتعلم: يقابل المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، حيث تتراوح نسبة ذكائهم بين (50 – 75).

ب- القابلين للتدريب: يقابل المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة، حيث تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (20 – 49) (الشخص، الدماطي، 1992، ص 221)

ج- القابلين للتعلم: يتراوح معدل ذكائهم بين (20 – 49).

د- اعتماديون، شديدي الإعاقة: معدل ذكائهم أقل من (20)، ويضعون رهن الإيداع والإيواء في مؤسسات للرعاية.

ويضيف البعض فئة أخرى هم "العاديون الأغبياء" بمعدل ذكاء بين (75–85)، والجدول الموالي يلخص ذلك:

الجدول (03): يوضح التصنيف التربوي للإعاقة الذهنية

الفئة	معدل الذكاء	توقع التعلم
العادي الغبي (Dull Normal)	(75 أو 80 – 90)	* قادر على التنافس في المدرسة في معظم المجالات ما عدا المواد الأكاديمية الدقيقة، معدلاته تحت المتوسط. * أداؤه الوظيفي مناسب في المجالات غير التقنية ويمكن أن يعول عليه.
القابلون للتعلم (Educable)	(50 أو 75 – 80)	* لديه تحصيل في المقررات الدراسية بين مستوى الصف الثاني والصف الخامس. * تكيف اجتماعي يسمح بدرجة من الاستقلالية في المجتمع. * كفاية مهنية تسمح بإعالة ذاتية كاملة أو جزئية.
القابلون للتدريب (Tsaomable)	(20 – 49)	* تعلم أساسي في مجال مساعدة الذات، وتحصيل محدود جدا في المواد الأكاديمية. * التكيف الاجتماعي محدود بالبيت والبيئة والمحيطة به. * الأداء المهني يكون في الورش المحمية
الحالات الإيوائية (حالات الرعاية)	أدنى من 20	* غير قادر على التحصيل حتى في مستوى المهارات اللازمة لحاجاته الشخصية ويحتاج إلى إشراف ورعاية.

(ورغي، 2016، 63–64).

3-3- التصنيف الاجتماعي:

اتجه علماء الاجتماع إلى درجة النضج الاجتماعي للفرد المعاق بجانب الذكاء، في مدى قدرته على الاعتماد على نفسه في القيام بشؤونه الخاصة، وإنشاء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وكذلك قدرته على التكيف من الطفولة المبكرة حتى سن الرشد، وتقاس درجة النضج الاجتماعي للمعاقين ذهنيا بعدة مقاييس، منها مقياس "**فينلاند**" للنضج الاجتماعي ومقياس السلوك التكيفي (الزيود، 1990، 49).

ويتضمن مفهوم السلوك التكيفي تلك المتطلبات الاجتماعية المتوقعة من فرد معين، كما المتوقعة من طفل في عمره سنة واحدة مثلا:

- ✓ التمييز بين الوجوه المألوفة وغير المألوفة.
- ✓ القدرة على الكلام والمشي.
- ✓ الاستجابة الانفعالية حسب طبيعة المؤثر.

في حين طفل في سن السادسة من عمرة يتوقع منه:

- ✓ تكوين صداقات.
- ✓ نضج الاستجابات الانفعالية السارة أو المؤلمة.
- ✓ نمو المحصول اللغوي، القراءة والكتابة.
- ✓ القيام بالمهمات المنزلية البسيطة (ورغي، 2016، 64-65).

3-4- تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

يعتبر تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي من أكثر التصنيفات قبولا بين المختصين في مجال التربية الخاصة، كون أن المسميات التي تتضمنها لا تحمل درجة عالية من السلبية.

ويتضمن تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الفئات التالية: **التخلف العقلي البسيط، والمتوسط، والشديد، والشديد جدا،** ويمثل الجدول التالي هذه الفئات ودرجات الذكاء المقابلة لها:

الجدول رقم (04): تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية

الفئة	نسبة الذكاء
الإعاقة الذهنية البسيطة	من 50 – 55 إلى حدود 70
الإعاقة الذهنية المتوسطة	من 35 – 40 إلى 50 – 55
الإعاقة الذهنية الشديدة	من 20 – 25 إلى 35 – 40
الإعاقة الذهنية الشديدة جدا	دون 20

(القمش والمعايطة، 2006، 56-57)

يتضح من التصنيفات السابقة أنه هناك اختلاف في آراء العلماء في تصنيفهم للإعاقة الذهنية، حيث أن الأطباء اعتمدوا في تصنيفهم على الأسباب المؤدية إلى الإعاقة الذهنية، والخصائص الفيسيولوجية والمرضية مع نقص الذكاء، وهناك السيكولوجيين الذين اعتمدوا درجة الذكاء كمعيار لتصنيفهم للإعاقة

الذهنية، أما التربويين فقد اعتمدوا في تصنيفهم على قدرة الطفل المعاق ذهنيا على التعلم، أما الاجتماعيين اعتمدوا على درجة النضج الاجتماعي والسلوك التكيفي كمعيار في تصنيف الإعاقة الذهنية، وفيما يخص الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي فد اعتمدت في تصنيفها على مستوى الأداء الوظيفي العقلي، الذي يقل عن المتوسط بدرجة ملحوظة.

4- معدل انتشار الإعاقة الذهنية:

تختلف نسبة انتشار الإعاقة الذهنية من مجتمع إلى آخر تبعا لعدد من المتغيرات مثل متغير الجنس (ذكور، إناث)، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والمعيار الذي استخدم في تحديد مفهوم الإعاقة الذهنية (Smith, et al, 2006, 83). حيث تصل نسبتها في المجتمع إلى (3%) من عدد سكان العالم، وهذه النسبة ليست ثابتة في كل المجتمعات بل تزداد بانخفاض المستوى الاقتصادي والثقافي في المجتمع، حيث تصل إلى (7%) في المناطق الفقيرة والمكتظة بالسكان (عبد الباقي، 2000، ص36). وفي الدول العربية قدرت نسبة الإعاقة الذهنية وفق التقرير الصادر عن مكتب الإحصاء في منظمة اليونسكو في باريس (1981) بحوالي (5%) (الروسان، 2005، 36).

والجزائر كغيرها من بلدان العالم تواجه هي الأخرى مشكلة الإعاقة بمختلف أشكالها، حيث أحصى المكتب الوطني للإحصائيات عام (1998) حوالي 1394788 فردا معاقا ذهنيا أي ما يعادل نسبة (80.67%) من مجموع المعاقين في الجزائر (عيسي، 2006، 41).

5- أسباب الإعاقة الذهنية:

الإعاقة الذهنية اضطراب سلوكي لها أسباب متعددة، بحيث يتعذر الفصل بينها، وتحديد أي منها كسبب مباشر لها، وقد بلغ عدد الأسباب المعروفة لها حتى الآن، أكثر من (250) سبباً، ويصنفها بعض الباحثين إلى مجموعتين رئيسيتين هما: مجموعة الأسباب "الوراثية"، والتي تؤدي إلى الإعاقة الذهنية الأولية، أو الإعاقة الذهنية التي ترجع إلى عوامل داخلية، ومجموعة الأسباب "البيئية" التي تؤدي إلى الإعاقة الذهنية الثانوية (المكتسبة) والتي ترجع إلى عوامل خارجية، ورغم الجهود الكبيرة والانجازات التي تحققت في الكشف عن الأسباب المؤدية إلى حالات الإعاقة الذهنية، فلا تزال حالات كثيرة غير معروفة الأسباب، ويتفق الباحثون في علم الأمراض على أن حوالي ما نسبته (55%- 65%) من الحالات غير معروفة الأسباب (شاهين، 2008، 20).

وقد أدت نتائج البحوث في الدوائر العلمية والنفسية والعالمية إلى تحديد بعض أسباب الإعاقة الذهنية، ويمكن تقسيمها إلى ما يلي: (عثمان لبيب فراج، 2002، 33).

5-1- أسباب مرحلة ما قبل الولادة:

تعرف أسباب مرحلة ما قبل الولادة، بتلك الأسباب التي تحدث أثناء فترة الحمل أي منذ لحظة الإخصاب وقبيل مرحلة الولادة، وتقسم تلك المجموعة من الأسباب إلى مجموعتين هما: العوامل الجينية (الوراثية) والعوامل الغير جينية (فاروق الروسان، 2003، 68).

وفيما يلي شرح لتلك العوامل:

5-1-1- العوامل الجينية (الوراثية):

إن للعوامل الوراثية تأثيرا هاما في نشوء الإعاقة وتطورها (سراج الدين، 2009، 22)، حيث أوضح تقرير المنظمة الطبية الأمريكية أن حالات الاضطرابات الجينية تمثل حوالي (5%) من مجتمع المعاقين ذهنيا، وتتضمن الاضطرابات الجينية كل الحالات الموروثة، والتي تسبب للشخص عجزا واضحا في الوظائف المتضمنة في مقاييس الذكاء والتحصيل والسلوك التكيفي (عبد الصادق، 2002، 100).

ومن المعروف أن صفات الفرد الواضحة والتي يمكن ملاحظتها بسهولة مثل: الطول، والوزن، ولون الشعر والعيون، وشكل الأنف، وغير ذلك تُحددها الكروموسومات الموجودة في نواة الخلية البشرية، ويقدر العلماء أن كروموسومات الإنسان تحمل ما بين (60000 – 100000) جين، بعضها يأتي من قبل الأب والآخر من الأم، (كوافحة، عبد العزيز، 2012، 66).

وتنقسم الصفات الوراثية إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- صفات سائدة: وهي الصفات القوية المرغوب فيها بحيث يكفي وجود جين واحد منها ليظهرها، فتسود هذه الصفة في الجنين.

ب- صفات ناقلة: هي صفات غير مرغوب فيها، فتتلاشى ولا تدخل ضمن تركيب الجنين.

ج- صفات متنحية: وهي صفات مرضية غير مرغوب فيها، ويتطلب ظهورها وجود جينين منها (الشريف، 2011، 359).

وقد يحدث خلل ما في التقاء الكروموسومات نتيجة لعوامل كيميائية أو نتيجة لعوامل أخرى، بحيث يؤدي ذلك إلى ظهور الإعاقة الذهنية، كما هو الحال في حالات متلازمة داون، أو اضطراب التمثيل الغذائي، أو حالات كبر أو صغر حجم الدماغ (اللالا وآخرون،2011، 113).

ويمكن أن تحدث الإعاقة العقلية نتيجة اختلاف في العامل الرايزيسي بين الأم والجنين، حيث يعتمد ظهوره لدى فرد ما على التركيب الجيني لهذا العامل لدى الأبوين، ويؤدي هذا الاختلاف إلى تكون أجسام مضادة في دم الأم لتدافع بها عن نفسها، حيث تهاجم هذه الأجسام المضادة كريات الدم الحمراء لدى جنينها، مما يترتب عليه تميع الدم لدى الجنين، وبالتالي حدوث تلف ما في الجهاز العصبي المركزي لدى الجنين مما يترتب عليه وفاته، أو حدوث حالة من حالات الإعاقة لديه، ومنها الإعاقة الذهنية (الروسان، 2003، 74).

ويعد زواج الأقارب من بين العوامل الوراثية التي قد تسبب الإعاقة الذهنية وخاصة إذا كان الوالدان ذوي قربى يكون خطر الإصابة بالإعاقة الذهنية في نسلهما، وتظهر الإعاقة الذهنية أكثر في أبناء الوالدين ذوي صلة القربى من الدرجة الأولى (أبناء عم، عمة، خال، خالة) (اللالا وآخرون،2011، 114).

5-1-2- العوامل الغير جينية:

يقصد بالعوامل غير الجينية في مرحلة ما قبل الولادة، تلك العوامل البيئية التي تؤثر على الجنين في هذه المرحلة ولا تقل هذه العوامل في أثرها على العوامل الجينية، في إحداث حالات الإعاقة الذهنية، ويمكن ذكر قائمة بالعوامل الغير جينية وأهمها:

- ✓ الأمراض التي تصيب الأم الحامل.
- ✓ سوء التغذية للأم الحامل.
- ✓ الأشعة السينية.
- ✓ العقاقير والأدوية (الروسان، 2003، 76).

وفيما يلي تلخيص لتلك العوامل وكيفية تأثيرها على الأجنة:

أ- الأمراض التي تصيب الأم الحامل:

هناك أدلة على أن بعض الأمراض التي تصيب الأم قد تنتقل إلى مخ الجنين في حالات كثيرة، ومن هذه الأمراض "الحصبة الألمانية"، فإصابة الأم الحامل بها في الثلاثة شهور الأولى من الحمل تؤدي إلى التخلف العقلي وغيره من التشوهات، ولقد وجد أن هناك علاقة مباشرة بين فترة مرض الأم وزيادة نسبة حدوث التشوهات، فيولد (50%) من الأطفال تقريبا في حالة تشوه إذا أصابت العدوى الأم في الشهر الأول من الحمل و(15%) إذا أصابت العدوى الأم في الشهر الثاني، و(10%) إذا أصابت العدوى الأم في الشهر الثالث. وترتبط إصابة الأم "بالأنفلونزا" أثناء الحمل بالتخلف العقلي بسبب تشوه مخ الطفل. وإصابة الأم "بالزهري" تؤدي إلى إصابة الجنين به، مما يؤدي إلى تخلفه وتشوه أسنانه وتشوه العين والتهاب قرنيتها، وإصابة الأم بمرض "التوكسوبلازموس" يؤدي إلى نقص وزن الطفل وإصابته بالتخلف العقلي. ومن الأمراض المعدية التي تصيب الجنين وتؤدي إلى تخلفه العقلي الالتهاب السحائي والمخي(ملحم، 2001، 253).

ب- سوء التغذية للأم الحامل:

سوء التغذية أو نقص التغذية، وقد يكون هناك فرق بين المصطلحين، فالأول قد يعني توفر الأغذية الكمية لكنها تفتقد إلى عناصر غذائية مهمة، كالبروتين والمعادن أو الغير متكاملة بالفيتامينات، أما نقص التغذية فهو عدم توفر الغذاء نوعا وكما، لذلك فإن التغذية الكاملة الصحية أثناء فترة الحمل، يكون لها التأثير الكبير في نمو الجنين وخاصة في مراحله الأولى، ويمكن القول في هذا المجال أن شرب الأم للحليب بشكل كاف وخاصة في الأشهر الثلاثة الأولى، يكون أكثر نفعا للجنين من الحليب نفسه إذا شربه الطفل نفسه وهو بعمر السنتين، فالبروتينات وتوفرها يؤثر في بناء الخلايا لكل من الأم والجنين، لأن الأحماض الأمينية التي توفرها تدخل في ذلك، والتغذية وما فيها من فيتامينات كافية تساعد على البناء وعمل الهرمونات كالأنسولين، وهرمون الثيروكسين وغيرها (خصاونة، أبو شعيرة ، 2010، 51).

ج- الأشعة السينية والإشعاعات:

تعتبر الأشعة السينية والإشعاعات سببا رئيسيا في حدوث حالات الإعاقة بشكل عام، والإعاقة العقلية بشكل خاص، حيث تعمل الأشعة السينية على انقسام الخلايا بطريقة غير عادية، كما تعمل على إحداث تلف بالجهاز العصبي المركزي للجنين، وخاصة في الثلاث أشهر الأولى للحمل، ويبدو أثر هذه

الأشعة أقل ضررا على الجنين في أشهر الحمل الثلاث الأخيرة، بسبب قرب اكتمال النمو الجسمي والعقلي للجنين، مقارنة مع الأشهر الثلاث الأولى من عمر الجنين (الروسان، 2003، 79-80).

د- العقاقير والأدوية:

إن بعض الأدوية التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تكون مسؤولة عن حدوث تشوهات عند الطفل، وتؤثر على نمو خلاياه وخلايا دماغه، الأمر الذي يحدث لدى طفلها إعاقة عقلية (العزة، 2001، 43).

5-2- أسباب أثناء الولادة:

هي مجموعة من العوامل الخطرة الي تحدث أثناء عملية الولادة، وتؤثر على المولود، ومن الأسباب أثناء الولادة ما يلي: (العنزي، 2011، 57).

5-2-1- الاختناق:

من المعروف أن الجنين أثناء الحمل يحصل على الأكسوجين من دم الأم، نظرا لوجوده داخل كرة مملوءة بالسائل الملحي، وعند الولادة ينفجر غشاء الكرة وينزل السائل من رحم الأم، فيبدأ الطفل بالتنفس ليحصل على الأكسجين عن طريق الفم، وفي بعض حالات الولادة العسرة ينحشر أنف الطفل وفمه في جدار الرحم لفترة طويلة من الزمن، فيتوقف وينقطع الأكسجين فلا يصل إلى المخ فيحدث تلف في خلاياه ينتج عنه التخلف العقلي (الشريف،2011 ، 262).

5-2-2- الأطفال المبتسرين:

تفيد عديد من الدراسات أن هناك علاقة بين التخلف العقلي وبين ولادة الطفل قبل اكتمال نموه، فالولادة المبكرة لها مجموعة من الأسباب والنتائج تكون ضد الوليد، فالمواليد الغير مكتملين أكثر عرضة للتلف العصبي، وهم أكثر عرضة للوفاة، وفي حالة الضرورة ينبغي وضع الطفل في حاضنة ليكتمل نموه (العدل، 2013، 139).

5-2-3- الصدمات الجسدية:

قد يحدث أن يصاب الجنين بالصدمات أو الكدمات الجسدية أثناء عملية الولادة، بسبب طول عملية الولادة أو استخدام الأدوات الخاصة بالولادة، أو استخدام طريقة الولادة القيصرية، بسبب وضع رأس

الجنين أو كبر حجمه مقارنة مع عنق رحم الأم، مما يسبب الإصابة في الخلايا الدماغية أو القشرة الدماغية للجنين، وبالتالي الإعاقة ومنها الإعاقة العقلية (القمش والمعايطة، 2006، 51).

5-2-4- الالتهابات:

تعتبر الالتهابات التي تصيب الجنين بسبب عوامل فيروسية أو بكتيرية، من العوامل المساهمة في إحداث تلف في الجهاز العصبي المركزي، ومن تلك الالتهابات:

أ- **التهاب السحايا:** حيث تعتبر إصابة الجنين بهذا المرض سببا هاما من أسباب حدوث حالات الإعاقة ومنها العقلية أو الوفاة.

ب- التهاب الدماغ: حيث تعتبر إصابة الجنين بهذا المرض سببا هاما من أسباب حدوث حالات الإعاقة ومنها العقلية.

كما توجد التهابات أخرى ناتجة بسبب سوء تغذية المادة الدماغية البيضاء (الحفل الأبيض)، أو بسبب الاضطرابات الفيروسية الأخرى (الروسان، 2003، 85).

5-3- أسباب ما بعد الولادة:

من أهم أسباب مرحلة ما بعد الولادة في حدوث حالات الإعاقة الذهنية ما يلي:

5-3-1- الأمراض والالتهابات:

إصابة الطفل بأمراض الحجمية الفيروسية ومن أهمها، الحصبة واضطراب الغدد الصماء، كإلتهاب السحائي، والنزلات المعوية الشعبية الحادة، وما يصاحبها من إسهال وجفاف، وما يترتب عليها من اضطراب التمثيل الغذائي (أبو زيد، 2012، 46)، خاصة إذا صاحبت هذه الأمراض ارتفاع درجة حرارة الطفل مما يؤدي إلى إحداث نتائج غير مرغوب فيها كالاضطرابات العصبية، وحالات من الإعاقة كالإعاقة العقلية (الروسان، 2003، 88)، كما أن الالتهابات المخية الناتجة من إصابات بكتيرية، أو فيروسية، أو إصابة المخ بأي مرض نقص الفيتامينات بالجسم لمدة طويلة، تعد من أهم العوامل المؤدية إلى الضعف العقلي بعد الميلاد (طربية، 2009، 145).

5-3-2- سوء التغذية:

إن سوء التغذية لا شك أنها تؤثر تأثيرا سلبيا وواضحا على صحة الأطفال، وتشير أغلب الدراسات إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا وعاليا بين البيئات الفقيرة والإعاقة العقلية (كوافحة وعبد العزيز، 2012، 70).

5-3-3- الحوادث والصدمات:

يولد الطفل طبيعيا ثم يصاب بالإعاقة العقلية بعد الميلاد، وذلك بسبب تعرضه لبعض الحوادث والصدمات التي تؤثر على خلايا المخ، أو إلى إصابة الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل، ومنها الإصابة المباشرة والتي ينتج عنها ارتجاج المخ وتلف بعض خلاياه، ومن الأسباب المؤدية إلى إصابات الرأس لدى الأطفال، وينتج عنها إعاقات ارتقائية تتضمن حوادث السيارات، والإصابات الناتجة عن الحوادث المنزلية، وتشمل السقوط نتيجة تغيير الموائد، أو فتح النوافذ، أو من خلال استعمال السلالم (عبد الصادق، 2002، 102 – 103).

نستنتج من العرض السابق تعدد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الإعاقة الذهنية، سواء كانت أسباب ما قبل الولادة، أو ما بعدها، أو أثناءها، وهناك من قسمها إلى الأسباب الوراثية والأسباب غير الوراثية، وبالرغم من التقدم الملحوظ على الصعيد العلمي والبحث في علم الأمراض، إلا أنه لاتزال حالات كثيرة غير معروفة الأسباب، ويتفق الباحثون على أن حوالي ما نسبته (55%- 65%) حالات غير معروفة السبب، وهو ما يدعو لمزيد من الاهتمام والبحث، من أجل التعرف على تلك الأسباب المجهولة والمؤدية إلى الإعاقة الذهنية للحد من وقوعها.

6- تشخيص الإعاقة الذهنية:

إن تعدد فئات الإعاقة العقلية، وتعدد الأسباب المؤدية إليها، وتعدد مظاهرها من حالة إلى أخرى، يجعل مشكلة الإعاقة العقلية مشكلة صعبة ومعقدة، فلا يمكن اعتبارها مجرد مقياس لمستوى ذكاء الفرد، فهناك أبعاد أخرى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تشخيص الإعاقة، لأن تشخيص هذه الحالة تعني وضعها ضمن فئة معينة من الأطفال يحتاجون إلى تربية ورعاية خاصة، وبرامج علاجية وتأهيلية مناسبة لهم، لهذا يجب أن يكون التشخيص دقيقا (الهجرسي، 2002، 136)، لأن الخطأ في تشخيص حالة طفل متخلف عقليا، يعتبر أمرا يغير مستقبل حياته، والمقصود بتشخيص الإعاقة الذهنية هو تحديده من خلال ملاحظة أعراضه الداخلية والخارجية، وتطوره في الماضي والحاضر والمستقبل، فالتشخيص يتضمن

وصفا دقيقا لحالة الفرد الحاضرة، وتحديدا لمستوى تخلفه، ونوعه، وعوامل نشأته وتطوره، واحتمالات تحسنه في المستقبل (خليفة، 2006، 28).

وتعتبر عملية التشخيص عملية دينامية وليست بمرحلة أولية منتهية بانتهاء تكديس المعلومات والمعارف، بل هي فعل ختامي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية في بناء وحدة متكاملة، تصور واقع الفرد المعاق عقليا واحتياجاته وجوانب القوة والعجز، وأيضا وضع الخطة التدريبية والعلاجية وتحديد نوعية البرنامج المستخدم، ويشمل كل عمليات القياس النفسي، الفسيولوجي، الطبي، الاجتماعي، دراسة الحالة، المقابلة الإكلينيكية (باظة، 2005، 15).

ومن أهداف تشخيص الإعاقة الذهنية ما يلي:

1- إمكانية تحويل أو إدماج المعاقين ذهنيا بمدارس عادية.

2- إمكانية تحويل أو إدماج المعاقين ذهنيا بمؤسسات التدريب المهني أو التكوين المهني.

3- تشخيص عيوب التعلم لديهم، ورسم خطة تعليمية علاجية لهم.

4- تشخيص مشكلاتهم السلوكية.

5- الكشف عن استعداداتهم وإمكاناتهم لاستغلالها استغلالا صحيحا.

6- متابعة المعاق ذهنيا للحكم على مدى استفادته من البرامج أو للتوصل إلى قرار بتحويله إلى خدمات أكثر نفعا، أو الحكم بإنهاء تأهيله وتحويله لعمل مناسب (ورغي، 2016، 71).

7- خصائص المعاقين ذهنيا:

تختلف خصائص المعاقين ذهنيا عن خصائص الأفراد الأسوياء، حيث يقل مستوى العمر العقلي بالنسبة للأفراد المعاقين عنه بالنسبة للأفراد الأسوياء المساوين لهم في العمر الزمني (متولي، 2015، 23)، كما أن الفروق الفردية بين المعاقين عقليا تعتبر كبيرة جدا إذا ما قورنت بالفروق الفردية بين الأسوياء، لذلك لا يمكن تعميم خصائص المعاقين عقليا عوقا بسيطا (القابيلين للتعلم) إلى الإعاقات الشديدة والعميقة، وهذه الخصائص من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية تزداد سوءا كلما ازدادت درجة الإعاقة العقلية، ومن أهم تلك الخصائص:

7-1- الخصائص الجسمية:

يتميز المعاقون ذهنيا بصفة عامة ببطء في النمو الجسمي والوزن عن العادي، ونقص في حجم وزن المخ عن المتوسط، وتشوه في شكل الجمجمة، والأذنين، والأسنان، واللسان، وتشوه الأطراف، وبطء في النمو الحركي، وروتينية الحركات، إلا أنه في حالات الإعاقة الذهنية البسيطة (القابلين للتعلم) لا توجد خصائص جسمية معينة تميز المعاقين ذهنيا عن أقرانهم العاديين، حيث يلاحظ وجود تشابه -إلى حد ما- بينهما في بعض الخصائص كالطول، والوزن، والحركة، والصحة العامة، والبلوغ الجنس (شاش، 2001، 40).

7-2-الخصائص المعرفية:

من المعروف أن الطفل ذو الإعاقة الذهنية لا يستطيع أن يصل في نموه التعليمي إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العادي، كذلك الأمر بالنسبة للنمو العقلي، فهو أقل في نموه لدى المعاق ذهنيا من الطفل العادي، حيث أن مستوى ذكائه قد لا يصل إلى (70) درجة، كما أن هؤلاء الأطفال يتصفون بعدم قدرتهم على التفكير المجرد، وإنما استخدامهم قد حُصر على المحسوسات، وكذلك عدم قدرتهم على التعميم (عبيد، 2000، 117-118).

ويؤكد "**سايديريز**" "**Sideridis**" أن ضعف المهارات المعرفية راجع إلى ضعف الذاكرة وعدم القدرة على الانتباه وعلى مواصلة العمل العقلي، مما يؤثر بشكل واضح على تعليم التلاميذ وإحراز النجاح في المهارات الأكاديمية، لأنها تشكل عقبة تحول دون تدفق المعلومات والاحتفاظ بها، واستقبالها ومن ثم تشفيرها وتفسيرها عند الحاجة إليها (Sideridis, 2009, 94).

وقد ذكر (عادل، 2013، 47) بعض الخصائص المعرفية للمعاقين ذهنيا على النحو التالي:

أ- ضعف الانتباه: يعد انتباه الطفل المعاق ذهنيا محدود المدى والمدة، حيث يجدون صعوبة في تركيز انتباههم، ومن الممكن أن ينتبه للمثير الخاطئ.

ب- قصور في الإدراك: يعاني الأطفال المعاقين ذهنيا من قصور في عمل الحواس خاصة في عمليتي التمييز والتعرف، التي تقع على عاتق الحواس الحسية بسبب صعوبة في الانتباه والتذكر.

ج- **القصور في الذاكرة والتفكير:** يعاني الأطفال المعاقين ذهنيا من ضعف الذاكرة، خاصة الذاكرة القصيرة المدى، حيث توصلت الدراسات إلى أنه كلما ازدادت درجة الإعاقة ازدادت عيوب الذاكرة.

ويكون معدل التفكير لدى المعاقين ذهنيا بطيئا، وذلك بسبب ضعف الانتباه والذاكرة، وقلة المفردات التي يستخدمونها، ونقص حصيلتهم اللغوية، وتدني مقدرتهم على التفكير المجرد، ويتوقف نمو تفكير المعاق ذهنيا بدرجة بسيطة عند مستوى التفكير العياني، واستخدام المفاهيم الحسية، والصور الذهنية الحركية.

د- قصور الذاكرة: إن المعاقين ذهنيا كثيري النسيان للمعلومات التي اكتسبوها في الماضي أكثر من الأفراد العاديين، فالذاكرة القصيرة المدى تستخدم لتخزين المعلومات لمدة ثوان أو ساعات قليلة، ويتسم المعاقين ذهنيا بقصور في الذاكرة مقارنة بأقرانهم العاديين.

وتعتبر القدرات اللفظية لدى المعاقين ذهنيا تحت المتوسط وهو دليل على أن قدرتهم على التعلم منخفضة بسبب قصور الذاكرة لديهم، لذلك وجب التركيز على أن يكون التعلم مساعد على تخزين المعلومات، فهم عكس العاديين يحفظون المعلومات في الذاكرة الحسية بعد بذل جهد في تعلمها، هذا إذا لم ينسوها، بينما أقرانهم العادين فإنهم فهم يحفظون المعلومات بسرعة وينقلون العديد منها إلى الذاكرة القصيرة المدى أو البعيدة المدى فلا ينسونها لفترة طويلة.

وهناك أنواع أخرى من الذاكرة، منها:

-**الذاكرة المكانية:** وهي المتعلقة بفهم التمثيلات البصرية وعلاقاتها المكانية، بغرض استخدامها في مهارات السلوك التوافقي.

- **الذاكرة المرجعية:** تحتوي على معلومات عامة عن القواعد والإجراءات، التي تنطبق على حالات مختلفة من نفس الفئة من الأحداث، وبالتالي ينبغي تمييزها عن أي حالة من نفس الفئة (giuliani, 2009, 61)

7-3- الخصائص اللغوية:

يواجه الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية صعوبات في تعلم اللغة، وفي القيام بالمهام التي تعتمد على التعلم اللفظي اللغوي، وهذا الأمر راجع لضعف في قدراتهم العقلية. وقد بينت الدراسات أن أكثر

المشكلات شيوعا بين المعاقين ذهنيا هي المشكلات الكلامية واللغوية وخاصة مشكلات النطق، الإملاء، ومشكلات لغوية مختلفة مثل: التأخر اللغوي، الذخيرة اللغوية المحدودة، استخدام القواعد اللغوية بطريقة خاطئة.

ويلخص "**هالامان**" و"**كوفمان**" النمو اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية كما يلي:

1- كلما ازدادت شدة الإعاقة الذهنية ازدادت شدة المشكلات الكلامية واللغوية وأصبحت أكثر انتشارا.

2- لا تختلف المشكلات الكلامية واللغوية باختلاف الفئات التصنيفية للإعاقة الذهنية.

3- تشبه البنية اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البناء اللغوي لغير المعاقين، فهي ليست شاذة، هي لغة سوية ولكن بدائية (الخطيب، 2013، 86-87).

7-4- الخصائص الاجتماعية:

إن الأفراد المعاقين ذهنيا لديهم القدرة على النمو في المجال الاجتماعي (القدرة على المعيشة على نحو مستقل مع الجماعة). كما أن لهم القدرة على الاعتماد على النفس بشكل جزئي أو كلي كراشدين، ويتوقع من الراشدين منهم الذين تلقوا تعليما خاصا القيام ببعض الأعمال التي لا تحتاج إلى مهارة أو تحتاج إلى القليل من المهارة. ويمكن تدريب المعاقين ذهنيا على بعض المهن اليدوية التي تجعل منه فردا مؤهلا للحصول على العمل في المصانع والشركات. ومعظم الأفراد المعاقين ذهنيا ينمون مهارات اتصال ومهارات اجتماعية أقل أو أكثر من الطبيعي في فترة من بين الميلاد والالتحاق بالمدرسة، ويتميزون بضعف الحصيلة اللغوية ما يجعلهم يعبروه بجمل قصيرة وغير سليمة التركيب.

ويستطيع أفراد هذه الفئة اكتساب مهارة الاتصال في مرحلة الطفولة ويكونوا قادرين على العيش بشكل مستقل، والعمل بنجاح داخل المجتمع، كما أنهم يكتسبون مهارات الرعاية الذاتية الأساسية والمهارات المنزلية. وفي مرحلة المراهقة يستطيع المعاقين ذهنيا التعرف على المواقيت وعلى أيام الأسبوع، ولكنهم يفشلون في التعرف على أسماء الشهور وفصول السنة، وأغلبهم يكتسبون استقلالا كاملا في رعاية أنفسهم في المهارات المنزلية والعملية، وإن كان معدل نموهم أبطأ من الطبيعي، ويستطيع الراشدين منهم أن يعملوا ويعيشوا في المجتمع الذي يحيط بهم على نحو مستقل، وإن كانوا يحتاجون إلى إشراف ودعم

خاص عندما يتعرضون لضغوط غير مألوفة لديهم ويحتاجون للعون في تدبير السكن والعمل (عسل،2012، 49-50).

7-5- الخصائص الانفعالية:

من الخصائص التي يتصف بها المعاقون ذهنيا نذكر ما يلي:

7-5-1- العدوان: يتصف المعاقين ذهنيا بالسلوك العدواني اتجاه الآخرين الذي يميزهم عن العاديين، وهذا بالرغم من أن السلوك العدواني ملازم أيضا للعاديين، إلا أنها تكثر بدرجة كبيرة لدى المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

7-5-2- الانسحاب: يعتبر الانسحاب من الخصائص المميزة للمعاقين ذهنيا بشكل عام، نتيجة لما يتصف به الطفل المعاق ذهنيا من قصور في القدرات العقلية والنضج الاجتماعي، لذلك فهو يميل إلى الانسحاب.

7-5-3- النشاط الزائد: يتمثل ذلك بنشاط غير عادي وأكثر من المألوف من حيث الحركة وعدم الاستقرار والجهد البدني المبذول، وإذا ما وُضع هؤلاء الأطفال المعاقين ذهنيا في الصف، يلاحظ عليهم كثرة الحركة والتنقل، وعدم الاستقرار في مكان معين، وتشتت في الانتباه بشكل مميز عن الأطفال العاديين.

7-5-4- مفهوم الذات المنخفض: يتصف الأطفال المعاقين ذهنيا بالتردد والتكرار، وقد يصعب الحصول على استجابة منه إلا بعد أن يشعر بالأمن والطمأنينة، كما أنه يتعرض لكثير من الفشل والشعور بعدم الكفاءة وعدم التقبل الصريح أو المستتر، وهذا ما يجعله يشعر بعدم تقدير الذات.

7-5-5- التكرار الممل: يتصف بعض المعاقين ذهنيا بميلهم إلى تكرار بعض السلوكيات بشكل مستمر دون ملل أو ضجر، أو قد يكرر بشكل كبير جدا لسؤال ما (خواصنة، أبو شعيرة، 2010، 61-65).

يتضح مما سبق أن العديد من الدراسات تناولت جوانب مختلفة من خصائص المعاقين ذهنيا، منها الخصائص الجسمية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية ،واللغوية، التي تتفق مع خصائص الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في التربية الخاصة وتختلف في الدرجات.

8- حاجات المعاقين ذهنيا:

تتمثل أهم حاجات المعاقين ذهنيا في:

8-1- الحاجة إلى الأمن النفسي:

تمثل الحاجة إلى الأمن النفسي ركيزة أساسية في الاستقرار النفسي للطفل المعاق ذهنيا، ويكون ذلك من خلال شعوره بأن هناك من يهتم بأمره ويحميه، وأنه موضع عطف وحب من والديه ومدرسيه، ويتحقق ذلك من خلال الأسرة، فإذا كانت هذه الأخيرة عنصرا هاما وحاسما في تشكيل شخصية الطفل العادي، فهي كذلك للطفل المعاق، وربما بدرجة أكبر، وذلك لما يتعرض له من مواقف إحباط والتي يترتب عليها شعوره بالفشل لعجزه عن أداء المهام المطلوبة منه في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومما يزيد المشكلة صعوبة أن الجماعة كثيرا ما تُهمل الشخص المعوق، وقد يصل الأمر إلى السخرية، وهو ما يُشعر الطفل بالدونية، وبأنه مهدد نفسيا واجتماعيا (كفافي وسالم والكومي، 2010، 93).

8-2- الحاجة إلى التقبل الاجتماعي:

يحتاج المعاق عقليا إلى الإحساس بتقبل الآخرين له سواء في المنزل أو المدرسة، ويرجع هذا الإحساس إلى الحرمان الاجتماعي الذي يعيش فيه المعاقين عقليا بشكل عام، وخاصة نزلاء المؤسسات، فهم أكثر مثابرة على القيام بعمل ما إذا ما تلقوا تعزيزا اجتماعيا.

8-3- الحاجة إلى الإنجاز:

يشير "ماكميلان Macmillan" (1942) إلى أهمية الإنجاز في حياة الفرد وربطها بالذكاء وقد ربط "ماكميلان" بين حالات التخلف العقلي الخفيفة الموجودة في محيط الأسر الفنية، والاقتصادية والاجتماعية، وبين ارتفاع الحاجة إلى الإنجاز، وهذا يعني أنه يمكن تنمية هذه الحاجة عند هذه الفئة وتحسين ظروف تنشئتها ورعايتها (ورغي، 2016، 81)

8-4- الحاجة إلى النجاح:

ترتبط الحاجة إلى النجاح بالحاجة إلى مفهوم ذات إيجابي وتقدير وتوكيد الذات، والطفل المعاق ذهنيا يعيش في مجتمع لا يشعره بالتقبل مثل العاديين فيحتمل أن شعوره بالنجاح يكون أقل خصوصا إذا

كان عمله لا قيمة له، كما أن مستوى قدرات المعاق ذهنيا تعتبر أقل من المتوسط لذلك يكون أداؤه وإنجازه أقل وبالتالي فإن فرص نجاحه تكون قليلة وبالتالي يكون الطفل المعاق ذهنيا في حاجة أكثر إلى الشعور النجاح من العاديين (كفافي سالم والكوفي، 2009، 95).

8-5- الحاجة إلى التقدير:

وتشمل الحاجة إلى الشعور بالكفاية الشخصية، والاقتدار، والمكانة، والاحترام (منذر، 2004، 09)، فالطفل ذو الإعاقة الذهنية يحتاج إلى تقدير وإعجاب المحيطين به من الكبار، وشعوره بأنه مقبول، فإحساسه بهذا التقدير له يؤدي إلى ارتفاع تقديره لنفسه، وبالتالي إحساسه بالطمأنينة، أما إذا حرم الطفل ذو الإعاقة الذهنية من التقدير، يلجأ إلى الانحراف السلوكي، ويتمثل ذلك في العدوان لإشباع حاجته إلى التقدير. ويمكن إشباع حاجة التقدير من خلال كلمات الثناء على ما يؤديه الطفل المعاق ذهنيا من أعمال، بالإضافة إلى إشراكه في بعض الأعمال الجماعية، والتي نكون شبه متأكدين من أنه يجيد أداءها، حتى تكون فرصة نجاحه كبيرة، فيشعر بتقدير الآخرين له، وبالتالي يزيد من ثقته بنفسه، وبناء مفهوم غير متضرر عن ذاته (المحيطب، 2012، 28-29).

9- مشكلات المعاقين ذهنيا:

9-1- المشكلات النفسية:

- يعاني الأطفال المعاقين ذهنيا ألوانا مختلفة من المعاناة مثل القلق، التوتر، الشعور بالدونية، الشعور بالتعاسة، وعدم الشعور بالأمن والرضا.

- الشعور الدائم بالخوف وعدم الاطمئنان إلى من يحيطون به من أفراد، أو أجهزة، أو مخلوقات أخرى.

- عدم التكيف بينهم وبين الأشخاص القريبين إليهم كالوالدين والإخوة (كثير، 2005، 78-79).

- عدم الاتزان الانفعالي.

- سيادة مظاهر السلوك الدفاعي وإبرازها كالتعويض، والإسقاط، والأفعال العكسية، والتبرير (هلال، 2008، 27).

8-2- المشكلات الطبية:

- عدم معرفة الأسباب الحقيقة لبعض أشكال الإعاقة.

- طول فترة العلاج الطبي.

- عدم توفر مراكز كافية للعلاج المتميز للمعاقين، مع عدم توفير الفنيين والأجهزة الفنية لهذا العلاج.

9-3- المشكلات الاجتماعية:

يعاني ذوو الإعاقة الذهنية من النظرة الدونية من جانب المجتمع، التي تصل في بعض الأحيان إلى حد السخرية أو النفور والاستخفاف، سواء من الأسرة أو المحيطين به.

المشكلات الاجتماعية متنوعة وتتمثل في:

3-3-1- المشكلات الأسرية: إن عدم قدرة الشخص المعاق ذهنيا على أداء الدور المتوقع منه بشكل كامل، يجعله عرضة للنفور وتجاهل أفراد أسرته وربما يؤدي ذلك إلى ردود فعل سلبية والشعور بالدونية لدى المعاقين.

9-3-1- مشكلات الصداقة: قد تحد الإعاقة من قدرة المعاقين على تكوين صداقات مع أقرانهم من العاديين، لعدم قدرتهم على مجاراتهم، أو كونهم أشخاص خارجين عن المألوف لديهم.

9-3-3- مشكلات العمل: إن الإعاقة الذهنية قد تكون سببا يحول دون قيام الشخص المعاق بالعمل المتوقع منه بالشكل المطلوب (هلال، 2008، 122).

9-3-4- المشكلات الاقتصادية: قد تدفع الحالة الاقتصادية للمعاق في غالب الأحيان إلى مقاومة العلاج، وعليه انتكاس المرض مثل:

- تحمل الكثير من نفقات علاجه.

- انخفاض الدخل الشهري للأسرة، خاصة إذا كان هو العائل الوحيد لها ما يؤثر على بقية أدوارها.

- الحالة السيئة أو المتدنية تقود إلى عدم تنفيذ خطة العلاج، لذلك وجب التشديد على أهمية المساعدة التي يقدمها الأخصائي الاجتماعي.

9-3-5- المشكلات التعليمية: وتتمثل هذه المشكلات في:

- قلة المراكز النفسية البيداغوجية الخاصة بتعليم هذه الفئة.

- الآثار السلبية التي تنتج عن إدماج المعاقين ذهنيا بالمدارس العادية.

- شعور التلاميذ العاديين بالخوف عند رؤيتهم لطفل معاق ذهنيا، مما ينعكس سلبيا على سلوك المعاق ذهنيا الذي يختار بين الانسحاب أو العدوان للتعويض.

- قلة قدرة الاستيعاب لدى المعاق عقليا للمواقف والمواضيع التعليمية (ورغي، 2016، 84-85).

10- الوقاية من الإعاقة الذهنية:

إن التقدم الذي أُحرز في مجال الكشف عن أسباب التخلف العقلي في السنوات الأخيرة، ساعد في وضع سبل الوقاية والعلاج في بعض الحالات، فقد ساعد تطور الخدمات الصحية وبرامج تنظيم الأسرة والخدمات الاجتماعية والتربوية على تطوير بعض وسائل الوقاية، التي من شأنها أن تجنب الإعاقة الذهنية.

ومن أهم أساليب الوقاية:

- توفير الخدمات والرعاية المتكاملة الصحية، والثقافية في الأسرة ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض.

- رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر.

- تحسين مستوى رعاية الأم الحامل وتوعيتها بأسباب الإعاقة.

- كفالة الرعاية اللازمة للأطفال الرضع.

- الكشف المبكر عن حالات الإعاقة العقلية من أجل اتخاذ التدابير اللازمة للتكفل بهم وعلاجهم.

- التوعية الأسرية من خلال الإرشاد الأسري، الإرشاد الجيني، الإرشاد الصحي.

- كفالة الرعاية اللازمة للأطفال الرضع. (متولي،2015، 207-208).

- يجب اتخاذ احتياطات ضد إصابات الرأس والحوادث لدى الأطفال.

- اتخاذ الاحتياطات ضد التسمم بالرصاص.

ومن الأفضل منع حدوث الإعاقة الذهنية بدلا من التعامل معها بعد حدوثها، لذلك على الآباء والأمهات بشكل خاص التعرف على أسباب الإعاقة الذهنية لاتخاذ الإجراءات الوقائية المناسبة، كتجنب الكحول والتدخين والمواد السامة الأخرى، ويجب عليهم تجنب الاتصال الجنسي مع الشخص الذي يعاني من أمراض تناسلية والأدوية غير الضرورية أيضا، فالإعاقة الذهنية تحدث بسبب الوراثة أو من رحم الأم ومن ثم تكون هناك فرصة ضئيلة للحوادث (Mubashir, 2015, 8-9).

11- علاج الإعاقة الذهنية:

تتعدد التدخلات العلاجية مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية تبعا لنوع ودرجة التخلف العقلي، وتشتمل على عدة أبعاد منها ما يلي:

11-1- العلاج الطبي:

يعتبر العلاج الطبي أحد الأساليب التي استخدمت قديما لعلاج كثير من الحالات التي تؤثر في الإعاقة الذهنية، وخاصة تلك المتعلقة بالنواحي العضوية، والمتعلقة منها بالسمع والبصر، والعيوب المتعلقة بالغدد التي لها أثر كبير في عملية النمو الطبيعي، وكذلك بعض حالات الإعاقة البسيطة التي سببتها سوء التغذية.

وقد أثبت حامض "الجلوتاميك" تحسنا في الأداء الكلي للشخص في الحالات المزمنة للإعاقة الذهنية، حيث أصبح أكثر انتباه وكفاية، وقد يكون هذا العلاج قد نشط الخلايا المخية، وبالرغم من الارتفاع الذي وصلوا إليه إلا أنه لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وعند توقف العلاج انخفض مستواهم إلى ما كانوا عليه (الشريف، 2014، 86-87).

11-2- العلاج السلوكي:

يتضمن العلاج السلوكي البرامج العلاجية التي تعد من أجل خفض معدل السلوك غير المرغوب فيه، أو القضاء على هذا السلوك نهائيا، كما يتضمن البرامج التدريبية التي تهدف إلى إكساب الطفل

سلوكا جديدا، أو زيادة معدل ممارسة السلوك المرغوب فيه، ويعتمد نموذج العلاج السلوكي على إجراءات وفنيات خاصة، يختلف استخدامها من فئة إلى أخرى حسب درجة الإعاقة، ونوع السلوك المراد تعديله لدى الطفل، ولا يحتاج العلاج السلوكي إلى مهارات لغوية أو لفظية، لذا فهو يناسب المعاقين ذهنيا (بدوي، 2011، 25).

11- 3- العلاج التربوي:

ينصب العلاج التربوي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على أساليب تنشئة هؤلاء الأطفال التنشئة الاجتماعية والتربوية والأسرية المناسبة، بحيث يشعروا أنهم أفراد متقبلين في المجتمع (العزة، 2001، ص 113). وتعد الأساليب التربوية الخاصة من أهم الأساليب الهادفة التي يمكن من خلالها استثمار قدرات وطاقات الطفل بشكل سليم، من خلال تعليمه المهارات الأكاديمية والأساسية أو لبعض المهن التي تتناسب مع قدراته، الأمر الذي يمكنه من الاعتماد على نفسه بدلا من الاعتماد على الآخرين، ويكون له مردود إيجابي على الفرد نفسه وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه (الشريف، 2014، 88).

11-4- العلاج التصحيحي:

يقصد به الاهتمام بالطفل المعاق ذهنيا وتحسين مظهره الخارجي وجعله مقبولا، وعادة ما يتطلب هذا العلاج الاهتمام الخارجي بأسنان الطفل، أو إزالة أصابع زائدة ومعالجة الشفاه المشقوقة والأرنبية، وتعديل وضع الأنف إن كانت به بعض العيوب أو التشوهات، كل هذه التحسينات للمظهر الخارجي للطفل تساعده على تقبل ذاته وتقليل درجة الإحساس بالدونية والنقص، وبناء الثقة بينه وبين الآخرين مما يقربه منهم ويجعله يشاركهم الحياة بشكل طبيعي (رسلان، 2009، 212).

11-5- العلاج النفسي:

إن العلاج النفسي يسعى إلى مساعدة المعاق عقليا إلى تجاوز مشاعر العجز وعدم الثقة بالذات، والاختلاف عن الآخرين والفشل، وتمكينه من القدرة على التفاعل مع الآخرين والتعبير عن عواطفه وأحاسيسه، في جو غير مكبوح وضبط انفعالاته، ومساعدته على أن يسلك السلوك المقبول، والالتزام به وتشجيعه على طلب المساعدة عند الحاجة، كل هذا يساعد على تطوير اتجاهات ايجابية نحو الحياة والعمل، ومواجهة مشاكله وإيجاد حلول لها (العزة، 2001، 96).

11-6- العلاج الاجتماعي:

تعاني حالات الإعاقة الذهنية من تأخر في النضوج الاجتماعي، وفشل في التكيف واكتساب العادات الضرورية في الحياة، وغباء التصرف والسلوك في المواقف التي تعترض حياتهم، وجمود العلاقات الاجتماعية، فشل من الاستفادة من الخبرات السابقة وتكرا ر الوقوع في المحظور، مخالفة المألوف من غير وعي أو تبصر وهروب من تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية، وهي الحاجة إلى الرعاية والتربية والتوجيه والإرشاد المستمر، والعلاج الاجتماعي مهمة شاقة لا تقل أهمية عن العلاج الطبي، النفسي، التربوي، وهو لا يقتصر على علاج المعاق عقليا فقط بل يمتد إلى علاج البيئة الاجتماعية والأسرة التي أتى منها المعاق ويعود إليها (عبيد، 2007، 251).

يتضح مما سبق أنه لا وجود لعلاج للإعاقة الذهنية بالمفهوم العام، وإنما هي مجموعة من الخدمات تقدم للمعلقين ذهنيا من أجل إدماجه في المجتمع ، فالإعاقة الذهنية لا يمكن الشفاء منها وهذه الخدمات الطبية، السلوكية، التربوية والاجتماعية يكون الغرض منها التخفيف من الإعاقة الذهنية والحد من تدهورها.

خلاصة الفصل:

يتبين من خلال ما عُرض في هذا الفصل أن هناك اختلافات بين العلماء في تعريفهم للإعاقة الذهنية كل حسب توجهه العلمي والتخصص الذي ينتمي إليه ، ولقد اهتمت الدراسات والبحوث بتحديد العوامل المسببة للإعاقة الذهنية وطرائق العلاج، وأصبحت أساليب العلاج ذات فعالية وتسهم في الحد من خطورة المشكلة للعديد من الأسباب التي تحدث في مرحلة ما قبل الولادة، وفي أثناء الولادة، وبعد الولادة.

ومع تنوع أسباب الإعاقة الذهنية وأساليب علاجها، تعددت أيضا تصنيفاتها حيث اتضح أنه هناك اختلاف في آراء العلماء في تصنيفهم للإعاقة الذهنية، فالسيكولوجيون اعتمدوا درجة الذكاء كمعيار لتصنيفهم للإعاقة الذهنية، أما التربويون فقد اعتمدوا على قدرة الطفل المعاق ذهنيا على التعلم، أما الاجتماعيون اعتمدوا على درجة النضج الاجتماعي والسلوك التكيفي كمعيار في تصنيف الإعاقة الذهنية.

وللمعاقين ذهنيا مجموعة من الحاجات والخصائص ، فأما أهم حاجات المعاقين ذهنيا في متمثلة في الحاجة إلى الأمن النفسي، الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، الإنجاز، النجاح، والحاجة إلى التقدير، أما الخصائص فقد اختلفت الدراسات في تناولها من عدة جوانب فمنها الخصائص الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية، ومن أهم الخصائص الانفعالية نجد العدوان في نظر العديد من الباحثين.

الإطار الميدانـــي للدراسة

الفصل الخامس: الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة

الفصل السابع: تحليل و مناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد

أولاً- الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
2- عينة الدراسة الاستطلاعية
3- أدوات الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة الأساسية
2- عينة الدراسة الأساسية
3- حدود الدراسة الأساسية
4- عينة الدراسة الأساسية
5- أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدارسة الميدانية؛ بدءا **بالدراسة الاستطلاعية**، حيث تم ضبط عينة الدراسة وتحديد الأدوات المستخدمة فيها، وضبط خصائصها السيكومترية، وبعدها تم التطرق **إلى الدارسة الأساسية** التي تُظهر لنا مواصفات العينة والصورة النهائية لأدوات الدراسة، كما توضح إجراءات التطبيق الميداني وتحديد الوسائل الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدارسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية كحجر أساس للدراسة أو البحث إضافة إلى الدراسات السابقة والإطار النظري، فالحاجة إلى إجرائها تعتبر خطوة أساسية منهجية بما تتضمنه من أهداف، فهي تسمح لنا بأخذ نظرة علمية أولية عن الظاهرة في الواقع، وقد تُوجهنا إلى الخطوات اللاحقة في البحث.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

1- استكشاف ميدان البحث والألفة به وتحديد المكان المناسب الذي سيطبق فيه البرنامج.

2- تحسيس المربين بأهمية موضوع الدراسة.

3- التعرف على الوسائل المتوفرة داخل المركز والتي تساعد في بناء البرنامج.

4- التعرف على عينة الدراسة عن قرب وتحديدها.

5- التعرف على مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بهدف بناء أدوات قياس والمتمثلة في مقياس السلوك العدواني.

6- التعرف على بعض الصعوبات – إن وجدت – من أجل تداركها لاحقا في الدراسة الأساسية.

7- تصميم البرنامج الإرشادي.

8- الفصل في عدد جلسات البرنامج الإرشادي وفق جول زمني يراعي العمل الداخلي للمركز.

ولتحقيق هذه الأهداف تم الاتصال بالجهات المسؤولة في مديرية التضامن الاجتماعي لولاية عنابة، بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الفعلية من جهة، وبمديري المراكز النفسية والبيداغوجية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعامل معنا من جهة أخرى.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت العينة (22) طفلا من المعاقين ذهنيا، توزعوا حسب خصائصهم كما هو موضح في الجداول الموالية:

*** توزيع أفراد العينة حسب الجنس:**

يمثل الجدول الموالي توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	**11**	**11**	**22**
النسبة المئوية %	**%50**	**%50**	**%100**

يبين الجدول رقم (05) أن نسبة الذكور تساوي أو تعادل نسبة الإناث، أي (50%) لكل منهما، ما يجعل تكافؤ الفرص متاحا في هذه الدراسة بين الجنسين.

*** توزيع أفراد العينة حسب العمر:**

يمثل الجدول الموالي توزيع عينة الدراسة حسب متغير العمر:

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب العمر الزمني

العمر	08	09	10	11	12	المجموع
العدد	4	3	3	6	6	20
النسبة المئوية	%18.18	%13.64	%13.64	%27.27	%27.27	%100

يبين الجدول رقم (06) أن أغلب أفراد العينة الاستطلاعية يتراوح سنهم ما بين (11–12) سنة، حيث بلغت نسبة كل منهما (27.27%).

*** توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين:**

يمثل الجدول الموالي توزيع عينة الدراسة حسب متغير **المستوى التعليمي للوالدين:**

الجدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسبة المئوية	المستوى التعليمي للأم	التكرارات	النسبة المئوية
ابتدائي	4	%18.18	**ابتدائي**	3	%13.64
متوسط	8	%36.36	**متوسط**	6	%27.27
ثانوي	7	%31.82	**ثانوي**	9	%40.91
جامعي	3	%13.64	**جامعي**	4	%18.18
المجموع	22	%100	**المجموع**	22	%100

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الآباء الذين مستواهم التعليمي متوسط بلغت (36.36%)، ثم يليه مستوى ثانوي بنسبة (31.82%)، ثم يليه مستوى الابتدائي بنسبة (18.18%)، ثم يليه مستوى التعليمي الجامعي بنسبة (13.64%).

أما بالنسبة للأمهات كانت نسبة (40.91%) للواتي مستواهن التعليمي ثانوي ، يليه المستوى التعليمي المتوسط بنسبة (27.27%)، ثم يليه المستوى التعليمي الجامعي بنسبة (18.18%)، ثم يليه مستوى الابتدائي بنسبة (13.64%).

*** توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:**

يمثل الجدول الموالي توزيع عينة الدراسة حسب متغير **المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:**

الجدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

	المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة					
	متوسط	النسبة %	منخفض	النسبة %	المجموع	النسبة %
عينة الدراسة	17	%77.27	5	%22.73	22	%100

يتبين من خلال الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي متوسط وذلك بنسبة (77.27%)، بينما تمثل نسبة (22.73%) أفراد العينة الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض.

3- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت هذه الدراسة الأدوات التالية والتي هي من تصميم الطالبة:

* مقياس السلوك العدواني للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

* بطاقة ملاحظة السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

* البرنامج الإرشادي.

وفيما يلي شرح وتقديم لكيفية بناء هذه الأدوات:

3-1- المقياس:

3-1-1- كيفية بناء مقياس السلوك العدواني:

لبناء استبيان السلوك العدواني للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قامت الباحثة بما يلي:

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأطر النظرية التي تناولت موضوع السلوك العدواني عند المعاقين ذهنيا، بغرض الوقوف على ما تم انجازه في هذا المجال والوصول إلى الجوانب والأبعاد التي يمكن أن يتضمنها المقياس.

ومن بين تلك الدراسات: دراسة (سهير محمود، 1997)، ودراسة (سعيد دبيس، 1998)، ودراسة(فيوليت فؤاد إبراهيم 1992)، دراسة (رأفت خطاب، 2001)، ودراسة (عايدة صالح وأنور البنا، 2007)، ودراسة (زياد أحمد بدوي، 2011)، دراسة (عادل عبد الله محمد، 2003)، ودراسة (ورغي سيد أحمد، 2017).

- إجراء مقابلات مع المربين والفريق المتعدد التخصصات، من أجل التعرف على مظاهر السلوك العدواني لدى هذه الفئة من الأطفال، وجمع آرائهم حول هذا السلوك لدى هذه الفئة من الأطفال.

3-1-2- وصف المقياس:

يهدف المقياس لأن يقيس "السلوك العدواني" لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، ويقدم تعليمات للمربين الذين يشرفون على تعليم هذه الفئة من الأطفال، تبين لهم طريقة الإجابة على فقراته، كونهم معنيين بالإجابة على عبارات الاستبيان مكان كل طفل، وذلك بوضع علامة (x) أمام العبارة التي توافق حدوث السلوك العدواني لدى الطفل المعاق ذهنيا.

يتكون المقياس في صورته الأولية من (50) عبارة (ملحق رقم 01) موزعة على ثلاثة أبعاد موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (09): يوضح تقسيم عبارات مقياس السلوك العدواني

الرقم	البعد	العبارات
01	العدوان نحو الذات	1-2-5-10-14-15-18-19-20-22-23-35-36-49-50
02	العدوان نحو الآخرين	3-4-6-7-12-13-25-26-27-28-33-34-37-38-42-43-46-47
03	العدوان نحو الأشياء والممتلكات	8-9-11-16-17-21-24-29-30-31-32-39-40-41-44-45-48

يبين الجدول أعلاه تقسيم عبارات مقياس السلوك العدواني وعددها (50) عبارة، حيث تتوزع على ثلاثة أبعاد، البعد الأول هو العدوان نحو الذات ويتكون من (15) عبارة، البعد الثاني هو العدوان نحو الآخرين ويتكون من (18) عبارة، والبعد الثالث العدوان نحو الأشياء والممتلكات ويتكون من (17) عبارة.

3-1-3- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

أ- صدق الاستبيان:

وللتحقق من صدق الأداة، أي إذا ما كان المقياس يقيس فعلا ما وضع لقياسه وهو "السلوك العدواني"، استخدمنا الأساليب التالية:

صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق الذاتي، صدق المقارنة الطرفية:

1- صدق المحكمين: قمنا بعرض المقياس في صورته الأولية (50 عبارة) على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية والبالغ عددهم (7) محكمين (أنظر الملحق رقم02)، وذلك للتحقق مما يلي:

- وضوح التعليمات (الصياغة اللغوية).
- مدى ملائمة بدائل أجوبة المقياس.
- مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه (صدق الفقرة)
- مدى كفاية عدد عبارات كل بعد.

*** نتيجة تحكيم وضوح التعليمات (الصياغة اللغوية):**

الجدول رقم: (10): يوضح نتيجة تحكيم مدى وضوح الصياغة اللغوية

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين				
	وضوح التعليمات (الصياغة اللغوية)				نسبة الاتفاق
	واضحة	النسبة المئوية	غير واضحة	النسبة المئوية	
التعليمات	5	%71.43	2	%28.57	%71.43

يبين الجدول رقم (10) أن نسبة (71.43%) من المحكمين اتفقوا على ملائمة التعليمات الموجودة في بداية المقياس الموجهة للمربين، في حين أن نسبة (28.57%) من المحكمين اتفقوا على عدم ملائمة التعليمات.

يبين الجدول رقم (10) أن نسبة (71.43%) من المحكمين اتفقوا على ملائمة التعليمات الموجودة في بداية المقياس الموجهة للمربين، في حين أن نسبة (28.57%) من المحكمين اتفقوا على عدم ملائمة التعليمات.

*** نتيجة تحكيم مدى ملائمة بدائل أجوبة المقياس:**

الجدول رقم: (11): يوضح نتيجة تحكيم مدى ملائمة بدائل أجوبة المقياس

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين				
	ملائمة البدائل				نسبة الاتفاق
التعليمات	ملائمة	النسبة المئوية	غير ملائمة	النسبة المئوية	%57.14
	4	%57.14	3	%42.86	

يبين الجدول رقم (09) أن نسبة (57.14%) من المحكمين اتفقوا على ملائمة بدائل أجوبة الاستبيان، في حين (42.86%) منهم اتفقوا على عدم ملائمة البدائل، وبالتالي تم العمل بنصيحة بقية المحكمين وتمت إضافة بديلا جديدا هو "**غالبا**".

*** نتيجة تحكيم مدى كفاية عدد عبارات كل بعد:**

الجدول رقم: (12): يوضح نتيجة تحكيم مدى كفاية عدد عبارات كل بعد

الأبعاد	إجابات المحكمين					
	عدد الفقرات	كفاية عدد الفقرات				نسبة الاتفاق
		كاف	%	غير كاف	%	
العدوان الموجه نحو الذات	15	5	%71.43	2	%28.57	%71.43
العدوان الموجه نحو الآخرين	18	6	%85.71	1	%14.29	%85.71
العدوان على والممتلكات	17	6	%85.71	1	%14.29	%85.71
المجموع فقرات الاستبيان	50	6	%85.71	1	%85.71	%85.71

يتضح من الجدول رقم (12) اتفاق أغلبية المحكمين على كفاية فقرات كل بعد من أبعاد المقياس.

*** نتيجة تحكيم ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه (صدق الفقرة):**

بناءا على توجيهات الأساتذة المحكمين، قمنا بالتعديلات اللازمة أثناء الصياغة النهائية لعبارات هذا الاستبيان، واعتبرنا اجتماع (80%) من الأساتذة المحكمين على صلاحية الفقرة معيارا لاعتمادها، بالإضافة إلى ذلك فقد تم الأخذ بعين الاعتبار أي ملاحظة قدمها السادة الأساتذة المحكمين بالنظر إلى أهميتها في تعديل المقياس، ووصولها إلى صورتها النهائية المناسبة، وبناء على ملاحظاتهم حول تعديل الصياغات اللغوية، وحذف فقرات لأنها لا تقيس أو تفاديا لتكرارها في بعضها.

وقد أخذت هذه الملاحظات بعين الاعتبار وأجريت التعديلات اللازمة، حيث أسفرت عملية التحكيم على ما يلي:

- تم حذف العبارات التالية:

1- العبارة رقم (45) والمتمثلة في "**يقوم بكسر طباشير القسم**"، والتي تنتمي إلى البعد الثاني "العدوان على الممتلكات".

2- والعبارة رقم (50) والمتمثلة في "**يتعمد إهمال مظهره الخارجي**"، والتي تنتمي إلى البعد الثالث " العدوان على الذات".

حيث لم تصل العبارتين نسبة الإتفاق عليها النسبة المطلوبة.

كما تم تعديل صياغة العبارات (7)، (14)، (15)، (19)، (25)، (36)، (40)، والجدول التالي يبين التعديلات التي تمت.

الجدول رقم (13): يوضح العبارات قبل وبعد التعديل

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
يسيطر على دور أقرانه في اللعب	يمنع أقرانه من اللعب
يرطم جسمه بالحائط بقوة	يرطم رأسه بالجدار بقوة
يعتدي بأدوات حادة على جسمه	يضرب جسده بعنف أثناء الغضب
يلحق الأذى بنفسه باستخدام ألعاب عنيفة	يؤذي نفسه أثناء اللعب
يلقب الآخرين بألقاب قبيحة	يشير للآخرين بإشارات قبيحة
يقوم بقرض أظافره بعنف	يقوم بقضم أظافره بعنف
يتلف كتبه الدراسية	يتلف أدواته المدرسية

يوضح الجدول رقم (13) العبارات التي تم تعديلها وفقا لتوجيهات السادة المحكمين.

وفي ضوء نتائج التحكيم، وعملا بتوجهات السادة المحكمين، تم التعديل ودونت نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح عدد فقرات كل بعد قبل وبعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات قبل التعديل	عدد الفقرات بعد التعديل
العدوان نحو الذات	15	14
العدوان نحو الآخرين	18	18
العدوان نحو الممتلكات	17	16
المجموع	**50**	**48**

بين الجدول رقم (14) توزيع فقرات أبعاد المقياس قبل وبعد التعديل، حيث أصبح عدد الفقرات يساوي (48) فقرة، لتطبق على أفراد العينة الاستطلاعية استكمالا لإجراءات حساب خصائصها السيكومترية.

2- صدق الاتساق الداخلي:

لاختبار صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل الارتباط "**بيرسون**" لتحديد مدى ارتباط كل فقرة ببعدها الذي تنتمي إليه، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة بعدها، كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبيان مع الدرجة الكلية له، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (22) طفلا معاقا ذهنيا، والجداول التالية توضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان:

الجدول رقم (15): يوضح معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بعد العدوان على الذات مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.816**	دالة عند 0.01
2	0.870**	دالة عند 0.01
3	0.466*	دالة عند 0.05
4	0.775**	دالة عند 0.01
5	0.799**	دالة عند 0.01
6	0.715**	دالة عند 0.01
7	0.943**	دالة عند 0.01
8	0.886**	دالة عند 0.01
9	0.597**	دالة عند 0.01
10	0.394	غير دالة
11	0.769**	دالة عند 0.01
12	0.940**	دالة عند 0.01
13	0.615**	دالة عند 0.01
14	-0.242	غير دالة

α =0.05، * دالة عند α دالة عند 0.01 =**

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن أغلب قيم معاملات الارتباط حققت ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0.01)، وعددها (11) فقرة من مجموع فقرات بعد العدوان نحو الذات، في حين حققت فقرة واحدة ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)،

بينما حققت فقرتين فقط ارتباطات ضعيفة مع بعدها، لذلك قمنا بحذفهما، وهما العبارة رقم (10) والعبارة رقم (14).

الجدول رقم (16): يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بعد العدوان على الآخرين مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.880**	دالة عند 0.01
2	0.850**	دالة عند 0.01
3	0.043	غير دالة
4	0.540**	دالة عند 0.01
5	0.831**	دالة عند 0.01
6	0.700**	دالة عند 0.01
7	−0.124	غير دالة
8	0.893**	دالة عند 0.01
9	0.702**	دالة عند 0.01
10	0.535*	دالة عند 0.05
11	0.878**	دالة عند 0.01
12	0.878**	دالة عند 0.01
13	0.346	غير دالة
14	0.464*	دالة عند 0.05
15	0.655**	دالة عند 0.01
16	0.804**	دالة عند 0.01
17	0.044	غير دالة
18	0.096	غير دالة

**** دالة عند α= 0.01، * دالة عند α= 0.05**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلب قيم معاملات الارتباط حققت ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0.01)، وعددها (11) فقرة من مجموع فقرات بعد العدوان نحو الآخرين، في حين حققت فقرتين ارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بينما حققت (5) فقرات فقط ارتباطات ضعيفة مع بُعدها، لذلك قمنا بحذفهم وهي العبارات رقم (3) و(7) و(13) و(17) و(18).

الجدول رقم (17): يوضح معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بعد العدوان على الأشياء والممتلكات مع الدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.787**	دالة عند 0.01
2	0.855**	دالة عند 0.01
3	0.863**	دالة عند 0.01
4	0.530*	دالة عند 0.05
5	0.639**	دالة عند 0.01
6	0.275	غير دالة
7	0.534*	دالة عند 0.05
8	0.767**	دالة عند 0.01
9	0.652**	دالة عند 0.01
10	0.803**	دالة عند 0.01
11	0.656**	دالة عند 0.01
12	0.748**	دالة عند 0.01
13	-0.018	غير دالة
14	0.050	غير دالة
15	-0.183	غير دالة
16	0.876**	دالة عند 0.01

**** دالة عند α= 0.01، * دالة عند α= 0.05**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلب قيم معاملات الارتباط حققت ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0.01) وعددها (10) فقرات من مجموع فقرات بعد العدوان نحو الأشياء والممتلكات، في حين حققت فقرتين ارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، بينما حققت (4) فقرات فقط ارتباطات ضعيفة مع بُعدها، لذلك قمنا بحذفهم وهي العبارات رقم (5) و(12) و(14) و(15).

توصلت نتائج صدق الاتساق الداخلي إلى حذف (11) فقرة وبالتالي أصبح البعد الأول "العدوان نحو الذات" يحوي (12) فقرة، والبعد الثاني"العدوان نحو الممتلكات" (13) فقرة، بينما البعد الثالث "

العدوان نحو الأشياء والممتلكات" أصبح يحوي (12) فقرة، ليصبح المقياس يحوي (37) فقرة (أنظر الملحق رقم:07).

الجدول رقم (18) يوضح معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	اسم البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	العدوان على الذات	0.949**	**دالة عند 0.01**
2	العدوان على الآخرين	0.980**	**دالة عند 0.01**
3	العدوان على الأشياء والممتلكات	0.979**	**دالة عند 0.01**

**** دالة عند 0.01 =α، * دالة عند 0.05 =α**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك ارتباطا قويا جدا ودالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين أبعاد المقياس و الدرجة الكلية له، وهذا يعني أن أبعاد المقياس متّسقة مع بعضها البعض.

3- الصدق الذاتي: وهو يمثل العلاقة بين الصدق والثبات، ويمكن أن نلخص العلاقة بين الصدق الذاتي والثبات بالمعادلة الآتية:

الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{الثبات}}$ (عبد الرحمان، 1999، ص 185 ـ 186)

ولقد تم حساب الصدق الذاتي للاستبيان بالاعتماد على ثباته (الذي سوف يتم عرض طريقة حسابه لاحقا)، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): يوضح قيم الصدق الذاتي لأبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له

الرقم	اسم البعد	قيم الصدق الذاتي
1	العدوان على الذات	0.970
2	العدوان على الآخرين	0.967
3	العدوان على الأشياء والممتلكات	0.959
4	الدرجة الكلية للاستبيان	0.988

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (19) أن قيم الصدق الذاتي مرتفعة في جميع أبعاد المقياس، والأمر ذاته بالنسبة للدرجة الكلية له أيضا.

4- صدق المقارنة الطرفية:

قمنا بحساب صدق المقياس عن طريق صدق المقارنة الطرفية، من خلال ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى إلى أدنى، ثم تم الأخذ من هذا الترتيب نسبة (27%) من الدرجات العالية وكذلك نسبة (27%) من الدرجات الدنيا.

ويتم إجراء المقارنة الطرفية بين مجموعتين باستخدام اختبار "**مان ويتني Manwittny U**" بسبب قلة الأفراد في كل مجموعة (ورغي، 2017، 162)، قد اعتمدنا هذا الاختبار لنفس السبب، حيث كان أفراد المجموعة يساوي (6) أفراد في كل مجموعة، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (20) يوضح الصدق التمييزي بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا باستخدام اختبار" مان وينتي U" على الدرجة الكلية للمقياس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	6	9.50	57	0.000	0.01
المجموعة الدنيا	6	3.50	21		

يتبين من خلال الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائيا بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا للسلوك العدواني عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل أن مقياس السلوك العدواني صادق.

من خلال حساب صدق الاستبيان بعدة طرق، توصلت النتائج إلى أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- الثبات:

لقد قمنا بحساب الثبات بالطرق التالية:

1- طريقة ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (21): يوضح قيمة "ألفا كرونباخ" لأبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له

الرقم	اسم البعد	قيم الصدق الذاتي
1	العدوان نحو الذات	0.941
2	العدوان نحو الآخرين	0.936
3	العدوان نحو الأشياء والممتلكات	0.921
4	الدرجة الكلية للاستبيان	0.976

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول (العدوان نحو الذات) يساوي (0.941) وهو معامل قوي وثابت، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الثاني (العدوان نحو الآخرين) يساوي (0.936) وهو الآخر معامل ثابت وقوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الثالث (العدوان نحو الأشياء والممتلكات) يساوي (0.921) وهو أيضا معامل ثابت وقوي.

وُجد أن معامل ألفا كرونباخ للاستبيان يساوي (0.976) وهو معامل ثابت ومرتفع جدا، مما يشير ثبات الاستبيان.

2- التجزئة النصفية (عن طريقة معادلة قيتمان):

وتمت بتجزئة فقرات الاستبيان إلى نصفين، كل نصف بمثابة استبان، حيث كانت فقرات الاستبيان ذات التسلسل الفردي نصفا والفقرات ذات التسلسل الزوجي نصفاً آخر، وتم حساب الثبات الكلي لمقياس "تقدير السلوك العدواني" باستخدام طريقة "**قيتمان**"، كما تمت تجزئة أبعاد الاستبيان هي الأخرى إلى نصفين، و حساب الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبيان أيضا باستخدام طريقة "**قيتمان**" والنتائج مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح قيمة الثبات لأبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له

الرقم	اسم البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	العدوان نحو الذات	**12**	**0.885**
2	العدوان نحو الآخرين	**13**	**0.921**
3	العدوان نحو الأشياء والممتلكات	**12**	**0.950**
4	الدرجة الكلية للاستبيان	**37**	**0.971**

يتضح من الجدول السابق أن تقدير معامل الثبات للبعد الأول (العدوان نحو الذات) هو (0.885)، وهو معامل ثابت ومرتفع، كما يلاحظ أن تقدير معامل الثبات للبعد الثاني (العدوان نحو الآخرين) هو (0.921)، وهو معامل ثابت ومرتفع، والأمر نفسه بالنسبة لمعامل الثبات للبعد الثالث (العدوان نحو الأشياء والممتلكات) هو (0.950)، وهو معامل ثابت ومرتفع.

كما يلاحظ أن معامل الثبات للاستبيان بلغ (0.971)، وهي قيمة عالية تشير إلى درجة كبيرة من الثبات.

3-1-4- تصحيح الاستبيان

قد وزعت درجات الإجابة على الاستبيان وفق تدرج خماسي لعدد الاستجابات التي تتضمنها أداة القياس، والتي تعكس درجة السلوك العدواني عند الأطفال والمتمثلة في الاستجابات التالية **(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)** وتم إعطاء التقديرات الرقمية(5، 4، 3، 2، 1) وفقا للجدول الموالي:

جدول رقم (23): يوضح المفتاح العام للمقياس

البديل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجة	5	4	3	2	1

كما تم بناء مفتاح تصحيح الاستبيان لتقدير السلوك العدواني من حيث **الفقرات** الممثلة له بواسطة المتوسط المرجح، وبما أنه لدينا عدد البدائل (5)، بالتالي يكون عدد المسافات (4)، وعليه فإن طول الفقرة يساوي حاصل قسمة عدد المسافات على البدائل، وبذلك يكون توزيع المتوسطات وفقا للبدائل وهو مضح في الجدول التالي:

جدول رقم(24) يبين مفتاح تصحيح المقياس

فئات الدرجات	البديل	القرار
[1.00 - 1.79]	أبدا	مستوى منخفض جدا
[1.80 - 2.59]	نادرا	مستوى منخفض
[2.60 - 3.39]	أحيانا	مستوى متوسط
[3.40 - 4.19]	غالبا	مستوى مرتفع
[4.20 - 4.99]	دائما	مستوى مرتفع جدا

3-2- بطاقة ملاحظة السلوك العدواني:

3-2-1- كيفية بناء بطاقة ملاحظة السلوك العدواني:

من أجل تصميم بطاقة ملاحظة السلوك العدواني للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، تم إتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأطر النظرية التي تناولت موضوع السلوك العدواني عند المعاقين ذهنيا.
- ملاحظة مباشرة تلقائية لسلوك الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في مواقف مختلفة (في القسم، الساحة، المطعم، أثناء الأنشطة، المناسبات والحفلات، وخلال الجلسات الفردية مع الأخصائية النفسية والتربوية) وغيرها من المواقف التي تمكننا من رصد السلوك العدواني لدى الطفل.

بناء على ما سبق، شملت بناء البطاقة في صورتها الأولية (40) فقرة (أنظر الملحق رقم: 03)، تهدف إلى ملاحظة السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. تحتوي على بيانات شخصية تتمثل في الاسم، العمر، تاريخ الملاحظة، مكان الملاحظة، مدة (زمن) الملاحظة، وتتكون من ثلاثة بدائل (لا يحدث، يحدث، يحدث باستمرار). وقد أُخذ في الحسبان عند صياغة الفقرات الجوانب التالية:

- أن تكون واضحة وبسيطة ومحددة بحيث يمكن ملاحظتها بسهولة.
- أن لا تكون العبارات مركبة وتصف سلوكا عدواني واحد.

3-2-2- الخصائص السيكومترية لبطاقة ملاحظة السلوك العدواني :

أ- تقدير صدق بطاقة ملاحظة السلوك العدواني:

للتحقق من صدق البطاقة، استخدمنا ما يلي:

1- الصدق المحكمين: للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص وبلغ عددهم (5) محكمين(أنظر الملحق رقم 04)، طُلب منهم تقديم مقترحاتهم وتقويماتهم لفقرات البطاقة من حيث:

- مدى مناسبة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه.
- مدى وضوح وكفاية الصياغة اللغوية.
- مدى كفاية البدائل.

والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

*** نتيجة مدى مناسبة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه:**

الجدول رقم (25): يوضح نتيجة مدى مناسبة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه

المجال	موضوع التحكيم				نسبة الاتفاق
فقرات بطاقة ملاحظة السلوك العدواني	مناسبة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه				%100
	مناسبة	%	غير مناسبة	%	
	5	%100	0	0	

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة المحكمين على مدى مناسبة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه هي **(100%)**.

*** مدى وضوح وكفاية الصياغة اللغوية.**

الجدول رقم(26): يوضح نتيجة وضوح وكفاية الصياغة اللغوية.

المجال	موضوع التحكيم				نسبة الاتفاق
فقرات بطاقة ملاحظة السلوك العدواني	وضوح وكفاية الصياغة اللغوية.				%100
	واضحة	%	غير واضحة	%	
	5	%100	0	0	

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة المحكمين على مدى وضوح وكفاية الصياغة اللغوية هي **(100%)**.

*** مدى وضوح وكفاية الصياغة اللغوية.**

الجدول رقم(27): يوضح نتيجة كفاية البدائل.

المجال	موضوع التحكيم				نسبة الاتفاق
فقرات بطاقة ملاحظة السلوك العدواني	كفاية البدائل				%100
	كافية	%	غير كافية	%	
	5	%100	0	0	

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة موافقة الأساتذة المحكمين على مدى وكفاية البدائل هي **(100%)**.

في ضوء نتائج التحكيم، تبين أن جميع المحكمين أجمعوا على ما يلي:

- مدى مناسبة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه.
- مدى وضوح وكفاية الصياغة اللغوية.
- مدى كفاية البدائل.

2- الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي للبطاقة بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته، وبما أن معامل ثبات هذه البطاقة هو **(0.970)**، فإن صدقه الذاتي يساوي **(0.985)**

يتضح من النتائج المتوصل إليها أن بطاقة ملاحظة السلوك العدواني لها درجة عالية جدا من الصدق، وهذا يدل على إمكانية تطبيقها في الدراسة.

ب- الثبات: تم التأكد من ثبات بطاقة ملاحظة السلوك العدواني بطريقتين:

1- من خلال استخدام معادلة معامل "ألفا كرونباخ":

الجدول رقم (28): يوضح قيمة معامل الثبات لبطاقة ملاحظة السلوك العدواني"ألفا كرونباخ"

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
بطاقة ملاحظة السلوك العدواني	40	0.970

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن معامل الثبات بطريقة "**ألفا كرونباخ**" هو **(0.970)**.

2- التجزئة النصفية:

وتمت بتجزئة فقرات درجات الفقرات إلى نصفين، كل نصف بمثابة اختبار، حيث كانت فقرات السلوك العدواني ذات التسلسل زوجي للنصفين، وتم حساب الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة باستخدام طريقة "**قيتمان**" والنتائج مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (29): يوضح قيمة معامل الثبات لبطاقة ملاحظة السلوك العدواني بطريقة "قيتمان"

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
بطاقة ملاحظة السلوك العدواني	40	0.961

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه تبين أن معامل الثبات بطريقة "**قيتمان**" هو **(0.961)**

من خلال ما تم عرضه تم إيجاد معامل الثبات بطريقة "**ألفا كرنباخ**" هو **(0.970)**، وبطريقة "**قيتمان**" هو **(0.961)**، وهو ما يعني أن بطاقة الملاحظة على قدر عالي من الثبات، وهي صالحة للاستعمال في الدراسة الحالية.

3-3- البرنامج الإرشادي:

3-3-1- تعريف البرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي، يتضمن مجموعة من الأنشطة المختلفة، تقدم للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بغرض التخفيف من حدة السلوك العدواني وإحداث تعديل في سلوكهم وفقا لمجموعة من الخطوات العلمية التي تستند في أساسها على نظريات ومبادئ الإرشاد النفسي.

3-3-2- الإطار المرجعي العام للبرنامج:

الإطلاع على الجانب النظري، حيث اعتمدت الباحثة في تصميمها للبرنامج على مبادئ وفنيات النظرية المعرفية والسلوكية بما يتلاءم وحاجات أعضاء المجموعة الإرشادية، والمتمثلة في: أسلوب التنفيس الانفعالي، المحاضرة والمناقشة الجماعية، النمذجة، التعزيز، الاستبصار، لعب الأدوار، التغذية الراجعة، والتي تم انتقائها بشكل تكاملي بحيث تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية بالمشاركة والتفاعل الإيجابي، لتحقيق الهدف من البرنامج المتمثل في تخفيف السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلة للتعلم.

تم الاعتماد في تصميم البرنامج على الإطار المرجعي الذي حدده زهران (1980، 439) حيث أوضح "**أن عملية تصميم وبناء مضمون برنامج إرشادي، يحدد بمجموعة من التساؤلات التي تحدد أبعاد الإطار المرجعي العام للبرنامج، والتي يتعين عليه الإجابة عليها بصراحة ووضوح منذ البداية**"، وفيما يلي أهم هذه التساؤلات:

- لمن؟ أي لمن يوجه هذا البرنامج.
- لماذا؟ وتعني ما هو الهدف من تصميم هذا البرنامج؟
- ماذا؟ أي ما الذي يمكن تقديمه للفئة المستهدفة من أنشطة وممارسات هذا البرنامج لتحقيق أهدافه؟
- كيف؟ ما هي الاستراتيجيات التربوية الواجب إتباعها في البرنامج ليحقق أهدافه؟
- متى؟ ويعني ما هي المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج؟

- أين؟ وتعني المكان الذي سيطبق فيه البرنامج الإرشادي، وفي هذه الدراسة يتم تطبيق البرنامج في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا.

وسنحاول فيما يلي الإجابة على تلك الأسئلة:

* **لمن؟** يقدم هذه البرنامج للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (08-12) سنة، وبناءا على الدراسات السابقة استنتجنا أهمية هذا البرنامج في تخفيف السلوك العدواني وتدعيم الأنماط السلوكية الإيجابية بصورة مخططة ومنظمة.

* **لماذا؟ التخطيط العام للبرنامج:** تشمل عملية التخطيط العام للبرنامج على تحديد الأهداف العامة والإجرائية، ومحتواه العلمي والإجرائي، والأساليب والفنيات المتبعة في تنفيذ وتقييم الجلسات، وتحديد المدى الزمني لكل جلسة، ومكان إجراء البرنامج ومن ثم تقييم البرنامج ككل.

3-3-3- أهداف البرنامج الإرشادي:

تتقسم أهداف البرنامج إلى قسمين:

أولا: الهدف العام: حيث يهدف هذا البرنامج إلى تخفيف السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

ثانيا: الأهداف الإجرائية: يتحقق الهدف العام للبرنامج من خلال مجموعة من الأهداف الإجرائية، والتي تتحقق من خلال العمل داخل الجلسات بتطبيق الأساليب والفنيات المختلفة المتضمنة داخل البرنامج، وتتلخص هذه الأهداف في المحاور التالية:

1- أن يتعاون الأطفال مع بعضهم البعض.

2- أن يتعرف الأطفال على المهارات الاجتماعية (التعاون، التسامح، الصبر،...).

3- أن يتحكم الأطفال في انفعالاتهم عند الغضب أو الحزن.

4- تنشيط الأداء الحركي لدى الأطفال.

5- إعلاء قيم التسامح لدى الأطفال.

6- تنمية روح الجماعة بين الأطفال.

7- التخفيف من السلوكات السلبية الغير مرغوب فيها وتعزيز السلوكات المرغوب فيها.

8- مساعدة الأطفال المعاقين ذهنيا في التخفيف من نسبة سلوكهم العدواني.

وهذه الأهداف تمثل **أبعاد البرنامج الإرشادي** التي حُددت في هذه الدراسة، كما تم مراعاة أن تكون الأنشطة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالأهداف المحددة للبرنامج، وكذلك تم مراعاة جوانب النمو المختلفة وجدانيا ومعرفيا ونفسيا وحركيا بما يتفق مع خصائص نمو الطفل المعاق ذهنيا.

3-3-4- مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي:

يمر البرنامج الإرشادي المستخدم بالمراحل الآتية:

أ- مرحلة البدء: ويتم خلالها تطبيق الإختبار القبلي، والتعارف والتمهيد وإقامة علاقة طيبة بين الطالبة وأفراد عينة الدراسة، وشرح البرنامج وأهدافه والقواعد التي يجب الإلتزام بها أثناء الجلسات، ويتم ذلك في الجلسة التمهيدية.

ب- مرحلة العمل والبناء: وهدفها تقديم خطة للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

ج- مرحلة الإنهاء: وهي المرحلة الختامية وهدفها تلخيص البرنامج وتقييم تهيئة الأطفال لإنهاء البرنامج، وتطبيق الإختبار البعدي وذلك من خلال الجلسة الختامية.

3-3-5- الأسلوب الإرشادي المستخدم في تنفيذ البرنامج الإرشادي:

تستخدم الدراسة الحالية أسلوب الإرشاد الجماعي في تنفيذ البرنامج، وذلك من أجل تسهيل عملية الاتصال والتواصل والمشاركة والتفاعل، وخلق جو من الألفة والود بين أفراد مجموعة عينة الدراسة، وكذلك إتاحة الفرصة للأطفال لاستكشاف مشاعر الآخرين معهم في نفس المجموعة.

*** ماذا؟ يتضمن الإجابة على هذا السؤال في تحديد بعدين أساسيين:**

أ- البعد الأول: يتمثل في الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

أثناء إعداد البرنامج تم مراعاة مجموعة من الأسس متمثلة فيما يلي:

1- الأسس العامة: وتتضمن مجموعة من المسلمات والمبادئ التي تفسر السلوك الإنساني بوجه، عام وهي مرونة السلوك الإنساني، وإمكانية تعديله، ومراعاة استعداد الفرد للتوجيه الإرشاد وحقه فيه.

2- الأسس الفلسفية: والتي تتضمن أخلاقيات الإرشاد النفسي وسرية المعلومات والبيانات الخاصة بالمسترشدين، وكذا العلاقة المهنية التي تقوم على الألفة والتسامح وتوزيع الاهتمام على جميع الأطفال دون تزكية لطفل على حساب آخر.

3- الأسس النفسية والتربوية: وتشمل هذه الأخيرة مراعاة الخصائص العامة المميزة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الذين يعانون من مشكلة السلوك العدواني، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية، بحيث يتم تهيئة الظروف التعليمية المناسبة في ضوء فهم هذه الخصائص والسمات بما يسمح لهؤلاء الأطفال بتوظيف قدراتهم بقدر الإمكان، ومراعاة وضوح البرنامج بما يتفق مع أهداف العملية التعليمية التربوية.

4- الأسس الاجتماعية: وتتضمن الاهتمام بالفرد ككائن اجتماعي يعيش في جماعة، يؤثر ويتأثر بالبيئة التي يعيش فيها وما بها من ضغوط متنوعة، تؤثر في تكوين علاقات اجتماعية تجعله يحس بأهميته كعضو فعال في الجماعة، ويتفاعل معها في جو من الألفة والمودة والاحترام المتبادل.

5- أسس فنية: حيث يراعي البرنامج خصائص وحاجات الطفل ذو الإعاقة الذهنية بالمرحلة العمرية (8-12 سنة)، واستخدام الفنيات المختلفة كالتعزيز المستمر لإثارة دافعية الطفل نحو المشاركة، وتوفير الوقت الكافي لتنفيذ المهمة.

ب- البعد الثاني: يتمثل **في تحديد وصياغة الأهداف الخاصة بالبرنامج**، والتي تتضمن أهداف معرفية، وأهداف وجدانية، وأهداف مهارية (حس حركية)، وهو في النهاية يهدف إلى تخفيف السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، وينبع من الهدف الرئيسي أهداف فرعية:

1- أهداف معرفية: من المتوقع بعد ممارسة الطفل للأنشطة أن تكون لديه قدرة على تذكر التعليمات التي تصدر من قبل الآخرين وتنفيذها، وأن ينتظر دوره في القيام بالنشاط المكلف به، إضافة إلى تعلم بعض المفاهيم الضرورية له مثل: الاحترام، الأمانة، إلقاء التحية، النظام، والمشاركة في الأنشطة المختلفة.

2- أهداف وجدانية: يتوقع من الطفل بعد ممارسته للأنشطة أن يشارك الآخرين في العمل والاستمرار فيه، يتعلم كيفية التعامل مع مشاعره ومشكلاته، وذلك من خلال منحه حق التعبير عن مشاعره ومشكلاته واحتياجاته دون خوف.

3- أهداف مهارية: يتوقع من الطفل بعد ممارسته للأنشطة أن يستخدم الأدوات المقدمة إليه في الأنشطة المختلفة بطريقة صحيحة.

3-3-6- مصادر إعداد البرنامج الإرشادي:

الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بمجال الإرشاد النفسي للتخفيف من السلوك العدواني كدراسة (فيوليت فؤاد إبراهيم 1992)، ودراسة (كلاري ستيورت وآخرون، 1995)، ودراسة (سهير محمود، 1997)، ودراسة (عايدة صالح وأنور البنا، 2007) ودراسة (زياد أحمد بدوي، 2011). ويلاحظ أن متغير البرنامج الإرشادي درس من خلال علاقته بمتغير السلوك العدواني الذي هو محل الدراسة في المجتمعات العربية والغربية.

3-3-7- الفنيات الإرشادية المستخدمة:

تم انتقاء بعض فنيات النظرية المعرفية والسلوكية بما يتلائم وحاجات أعضاء المجموعة الإرشادية التي تتناسب مع مجموعة الدراسة والتي تساعد على تحقق أهداف البرنامج وفاعليته، ومن هذه الفنيات النمذجة ولعب الدور وتعزيز السلوك وذلك عن طريق المكافآت المادية أو المعنوية وغيرها من الفنيات الأخرى كما يلي:

أ- النمذجة: ويتمثل الهدف الإرشادي لهذه الفنية في إعطاء الفرصة للأطفال في ملاحظة النموذج المقدم لهم، ويطلب منهم أداء نفس العمل، وتقوم النمذجة على أساس التعزيز للأطفال نتيجة تقليدهم سلوك الآخرين.

ب- لعب الدور: تقدم فرصة للأطفال المعاقين ذهنيا فرصة بالقيام بلعب الدور للتنفيس عن انفعالاتهم السلبية وتحويلها إلى إيجابية، بدلا من الملاحظة والتقليد.

ج- التعزيز: نقوم بتقديم تعزيز في كل مرة يؤدي فيها الطفل السلوك المرغوب لتكراره والاستمرار عليه، وقد استخدمت الباحثة التعزيز المادي عن طريق تقديم بعض الهدايا (كالألوان الخشبية والحلوى) والتعزيز المعنوي اللفظي (ككلمات المديح والتشجيع) وغير اللفظي (كالابتسامة وهز الرأس بالموافقة).

د- التدعيم الإيجابي: التدعيم الإيجابي للقيم والسلوكيات التي يسعى البرنامج لتحقيقها، والتدعيم نوعين تدعيم لفظي وتدعيم مادي.

هـ- الحوار والمناقشة: ويتمثل الهدف الإرشادي التطبيقي لهذه الفنية في إعادة البناء المعرفي للأطفال العدوانيين، وتعديل الأفكار الخاطئة وتعزيز التواصل بين أفراد الجلسة من خلال تشجيعهم على الحوار والمناقشة، والتعرف على آداب الحوار وبعض المهارات من خلال إعطاء أفراد المجموعة الفرصة للتعبير بحرية تامة عن مشاعرهم وانفعالاتهم وآرائهم، مما يمكنهم من التواصل اللفظي الاجتماعي والانفعالي مع الآخرين.

و- التغذية الراجعة: تعتمد الطالبة أثناء تطبيق البرنامج على معالجة أخطاء الأطفال باستخدام أسلوب التغذية الراجعة، حتى لا تترك أية جلسة من جلسات البرنامج دون التأكد من أن كل طفل يفهم الجلسة، وتحقق الهدف من وراء الجلسة.

ي- التوجيه: ويقصد بالتوجيه هنا التوجيه الذي يهدف إلى مساعدة الطفل مساعدة فعلية أي بالعمل وليست مساعدة لفظية بالقول فقط، وذلك عندما تعترض الطفل بعض الصعوبات لتعلم سلوك ما في صورة عدم القدرة على تلوين نموذج معين، أو عدم التحكم في مسك القلم.

إضافة إلى هذه الفنيات فقد استخدمت الطالبة مجموعة من الممارسات والأنشطة التعليمية، بهدف التخفيف من السلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال وهي كما يلي: **النشاط النفس-حركي، النشاط الفني، النشاط القصصي.**

- **النشاط النفس-حركي:** ويكون على شكل ألعاب مختلفة ومحببة لدى الطفل، تعمل على خلق جو من المرح والبهجة، وكذا التفاعل بين الأطفال فيما بينهم، كما تعمل على نمو جسم الطفل في

تجانس بين ما هو جسدي نفسي، مع الاعتماد على ما هو حركي بحيث يشعر بحركاته ويفهمها ويوجهها.

- **النشاط الفني:** تعتبر الأنشطة الفنية من أهم النشاطات الممتعة لدى الأطفال، والتي تساعدهم على التخفيف من الضغوط النفسية والمشاعر السلبية التي لديهم، فضلا عن تنمية مهاراتهم اليدوية، وقدراتهم الفنية بالقدر الذي تسمح به إمكاناتهم.
- **النشاط القصصي:** تتميز القصة بقدرتها على جذب الانتباه والتشويق وإثارة الخيال، لذا يمكنها أن تكون عنصرا فعالا في النمو العقلي والوجداني للطفل، والطفل بطبيعته شغوف بالقصص ويتتبع أحداثها، لأن حب الإطلاع والاستطلاع من الأمور القوية في الطبيعة البشرية، لذا فللقصص تأثير على سلوك الطفل وعلى تخفيض سلوكه العدواني، كما أنها تُكسب الطفل القدرة على التعبير والثقة بالنفس، وتعلم القيم والعادات السليمة (صالح والبنا، 2007).

3-3-8- الوسائل المستخدمة في تطبيق البرنامج:

بالونات، عجين، بعض أدوات الرسم (أوراق بيضاء، ألوان خشبية، ممحاة، مقص، لاصق مائي، ورق مقوى)، قصص مصورة، كرة، طباشير، حبل، جهاز حاسوب، كراسي، كرة، عصي، سلة، صفارة، كرة، ملاقط (مساكات)، ألعاب التركيب، أكواب بلاستيكية.

*** متى؟ المدة الزمنية المستغرقة في تنفيذ البرنامج:**

تستغرق كل جلسة ما بين (30- 45) دقيقة حسب مضمون الجلسة.

أ- الحدود الإجرائية للبرنامج:

- **مكان تطبيق البرنامج:** أجريت هذه الدراسة على مستوى المركز النفسي البيداغوجي (عنابة (1)، المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين ذهنيا عنابة (2).

- **عدد الجلسات الإرشادية:** يتوقف عدد الجلسات الإرشادية على الهدف منها، ولقد بلغ عدد جلسات البرنامج الحالي (24) جلسة، خلال شهر ونصف، موزعة على (6) أسابيع، بمعدل (4) جلسات أسبوعيا.

- **الفئة المستهدفة من البرنامج: (من عينة الدراسة):** يطبق البرنامج على عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ممن يمثلون المجموعة التجريبية في الدراسة الأساسية والبالغ عددهم (16) طفلا.

3-3-9- تحكيم البرنامج:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج الإرشادي المقترح الذي تم إعداده بصورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (5) أساتذة (أنظر الملحق رقم 05)، وذلك من أجل تحديد مدى مناسبته للأهداف التي وضع من أجلها.

وقد جاءت نتيجة التحكيم كما يلي:

جدول رقم(30): يوضح نتيجة التحكيم الخاصة بالبرنامج الإرشادي

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين				
	الكفاية		ملائمة الموضوع		نسبة الاتفاق
	كاف	غير كاف	مناسبة	غير مناسبة	
			5	0	%100
مراحل تطبيق البرنامج			4	1	%80
الأسلوب الإرشادي			4	1	%80
أسس البرنامج			5	1	%80
أهداف البرنامج			5	0	%100
الفنيات الإرشادية			5	0	%100
الأنشطة التعليمية			5	0	%100
حدود تطبيق البرنامج			5	0	%100
مدة تطبيق البرنامج	5	0			%100
عدد جلسات البرنامج	5	0			%100
عدد الجلسات الأسبوعية	5	0			%100
زمن كل جلسة	4	1			%80

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن أغلب المحكمين اتفقوا حيثيات تحكيم البرنامج، لذلك تم الإبقاء عليها دون التعديل فيها.

واقتصرت ملاحظاتهم على التوجيه بإجراء تعديلات بسيطة في بعض العبارات، وتصحيح بعض الأخطاء.

ثانيا/ الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

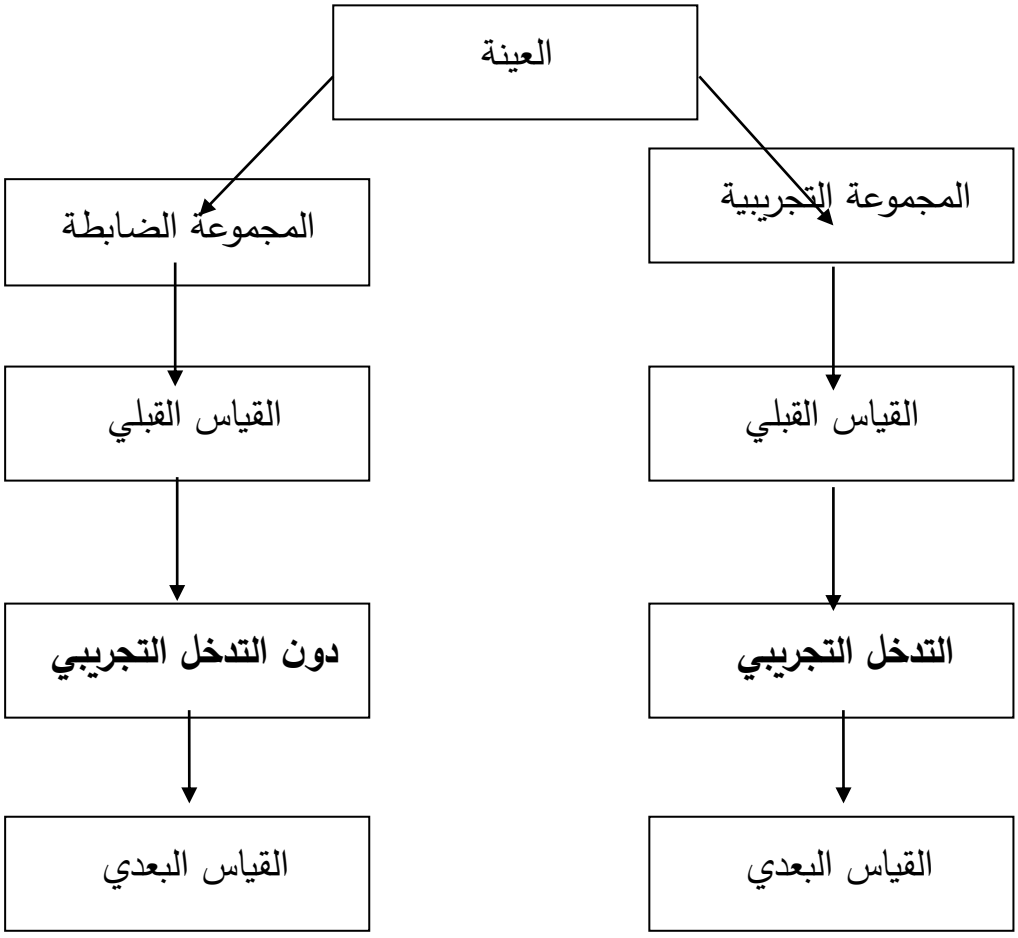
استخدمنا في الدراسة الحالية المنهج الشبه التجريبي، وذلك لملائمة هذا المنهج لتحقيق الهدف التي تسعى هذه الدراسة لتحقيقه، وهو معرفة مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. كما أن المنهج التجريبي هو الأنسب لدراسة فاعلية البرامج الإرشادية، والأنسب لدراسة تأثير متغير مستقل والمتمثل في البرنامج الإرشادي المقترح، على متغير تابع والمتمثل في السلوك العدواني.

ويعرف المنهج التجريبي بأنه "أسلوب يتعلق بإجراء تجارب على عينة محل الدراسة، لمعرفة مدى تأثر عامل واحد أو أكثر يسمى مستقل على عامل آخر يسمى تابع" (غازي، 2014، 38).

ولقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على التصميم الشبه تجريبي ذي "المجموعتين المتكافئتين"، مجموعة تجريبية ومجوعة ضابطة، وهذه الأخيرة – المجموعة الضابطة – لها نفس خصائص المجموعة التجريبية. حيث يتم في هذا التصميم إخضاع أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار قبلي (مقياس السلوك العدواني) يقيس المتغير التابع (السلوك العدواني)، وبعدها يتم إدخال المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي المقترح) إلى المجموعة التجريبية فقط دون الضابطة، ثم يجرى القياس البعدي (هو نفسه الاختبار القبلي: مقياس السلوك العدواني) على كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تتم المقارنة بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية ونتائج القياس البعدي للمجموعة الضابطة لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

والمخطط التالي يوضح ذلك.

الشكل رقم(02): إجراءات المعالجة الإحصائية



2- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (32) طفلا معاقا ذهنيا، تم اختيارهم اعتمادا على نتائج بطاقة ملاحظة السلوك العدواني، التي سمحت بأخذ صورة واضحة عن الأطفال الذين سجلوا سلوكا عدوانيا متكررا بصفة مستمرة، توزعوا حسب خصائصهم كما هو موضح في الجداول الموالية:

2-1- خصائص عينة الدراسة:

وتشمل كل من الجنس، العمر، درجة الذكاء.

أ-حسب الجنس:

جدول رقم (31): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

	الجنس			
	ذكور	النسبة المئوية	الإناث	النسبة المئوية
العينة التجريبية	12	%37.5	4	%12.5
العينة الضابطة	10	%31.25	6	%18.75

يوضح الجدول السابق رقم (29) أن عدد الذكور في المجموعة التجريبية يساوي (12)، بنسبة (37.5%) وأن عدد الإناث يساوي (4)، بنسبة (12.5%)، في المقابل فإن عدد الذكور في المجموعة الضابطة يساوي (10)، بنسبة (31.25%) وأن عدد الإناث يساوي (6)، بنسبة (18.75%)، وهي نسب متقاربة وهذا الفرق البسيط لا يؤثر في تجانس العينة من حيث الجنس.

ب- حسب العمر:

جدول رقم (32): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر

	العمر الزمني									
	8 سنوات	النسبة المئوية	9 سنوات	النسبة المئوية	10 سنوات	النسبة المئوية	11 سنة	النسبة المئوية	12 سنة	النسبة المئوية
مجموعة تجريبية	2	%6.25	2	%6.25	4	%12.5	4	12.5%	4	%12.5
مجموعة ضابطة	4	%12.5	4	12.5%	2	6.25	2	%6.25	4	%12.5

يوضح الجدول السابق رقم (32) أن:

- عدد الأطفال ذوي (8 سنوات) في المجموعة التجريبية هو (2) بنسبة مئوية (6.25%) يقابلها (4) أطفال في المجموعة الضابطة بنسبة مئوية (12.5%).

- عدد الأطفال ذوي (9 سنوات) في المجموعة التجريبية هو (2) بنسبة مئوية (6.25%) يقابلها (4) أطفال في المجموعة الضابطة بنسبة مئوية (12.5%).

– عدد الأطفال ذوي (10 سنوات) في المجموعة التجريبية هو (4) بنسبة مئوية (12.5%) يقابلها (4) أطفال في المجموعة الضابطة بنسبة مئوية (6.25%).

– عدد الأطفال ذوي (11سنة) في المجموعة التجريبية هو (4) بنسبة مئوية (12.5%) يقابلها (4) أطفال في المجموعة الضابطة بنسبة مئوية (6.25%).

– في حين تساوى عدد الأطفال ذوى (12 سنة)، حيث بلغ عددهم في المجموعتين التجريبية والضابطة (4) أطفال بنسبة مئوية (12.5%) لكل مجموعة.

ج– حسب المستوى التعليمي للوالدين

***توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للوالدين:**

يمثل الجدول الموالي توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للوالدين:

الجدول رقم (33): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي للوالدين

المجموعة	المستوى التعليمي للأب							
	ابتدائي	النسبة%	متوسط	النسبة%	ثانوي	النسبة%	جامعي	النسبة%
تجريبية	4	12.5	5	15.63	4	12.5	3	9.37
ضابطة	3	9.37	6	18.75	5	15.63	2	6.25
المجموعة	المستوى التعليمي للأم							
	ابتدائي	النسبة%	متوسط	النسبة%	ثانوي	النسبة%	جامعي	النسبة%
تجريبية	3	9.37	4	12.5	6	18.75	3	9.37
ضابطة	2	5.25	5	15.63	6	18.75	3	9.37

يتضح من الجدول السابق أن غالبية آباء أفراد المجموعة التجريبية من مستوى تعليمي متوسط بنسبة (15.63%)، في حين غالبية أمهات أفراد هذه المجموعة ينتمون إلى المستوى التعليمي الثانوي بنسبة (18.75%)، أما آباء أفراد المجموعة الضابطة فغالبيتها كذلك هم من مستوى تعليمي متوسط بنسبة (18.75%)، في حين غالبية أمهات أفراد هذه المجموعة ينتمون كذلك كما هو الحال في المجموعة التجريبية إلى المستوى التعليمي الثانوي بنسبة (18.75%).

*** توزيع أفراد العينة حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:**

الجدول الموالي توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

جدول رقم (34): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للوالدين

	المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة					
	منخفض	النسبة%	متوسط	النسبة%	جيد	النسبة%
مجموعة تجريبية	6	%18.75	9	%28.12	1	%3.13
مجموعة ضابطة	6	%18.75	8	%25	2	%6.25

يتضح من خلال الجدول السابق أن غالبية أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من ذوي مستوى اقتصادي واجتماعي متوسط، بنسبة (28.12%) للمجموعة التجريبية ونسبة (25%) للمجموعة الضابطة، تليها أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة الذين ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض، بنسبة مئوية (18.75%) لكلا المجموعتين، فيما كانت نسبة الأفراد الذين ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي جيد هي (3.13%) بالنسبة للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فكانت نسبتها تقدر بـ (6.25%).

3- حدود الدراسة الأساسية:

أ- الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة على مستوى : المركز النفسي البيداغوجي (عنابة 1)، المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين ذهنيا (عنابة 2).

ب- الحدود الزمانية:

أجريت الدراسة الميدانية في الفترة ما بين سبتمبر [2019/09/08] إلى غاية مارس [2020/03/5].

ج- الحدود البشرية:

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (32) من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية تتكون من(16) طفلا، ومجموعة ضابطة مكونة من (16) طفلا.

4- أدوات الدراسة الأساسية:

تم استخدام الأدوات التالية للإجابة عن تساؤلات الدراسة:

- مقياس السلوك العدواني للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.
- بطاقة ملاحظة السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.
- البرنامج الإرشادي المقترح.

و في ما يلي عرضا ووصفا موجزا لهذه الأدوات:

4-1- استبيان السلوك العدواني:

يتكون الاستبيان في صورته النهائية من (37) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، كالتالي:

- ✓ البعد الأول "**العدوان نحو الذات**" يحوي (12) فقرة وهي:
- ✓ البعد الثاني"**العدوان نحو الممتلكات**" يحوي (13) فقرة وهي:
- ✓ البعد الثالث " **العدوان نحو الأشياء والممتلكات**" يحوي (12) فقرة.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (35): يوضح أبعاد المقياس في صورته النهائية

البعد	الفقرات	مجموع الفقرات
العدوان نحو الذات	1-2-5-9-13-14-17-18-19-20-31-32	12
العدوان نحو الممتلكات	3-4-6-11-12-22-23-24-29-30-33-35-36	13
العدوان نحو الأشياء والممتلكات	7-8-10-15-16-21-25-26-27-28-34-37	12
المجموع الكلي لفقرات الاستبيان		37

ووزعت درجات الإجابة على المقياس على النحو التالي: دائما (5)، غالبا (4)، أحيانا (3)، نادرا (2)، أبدا (1).

كما وزعت المتوسطات وفقا للبدائل كالتالي: مستوى منخفض جدا (1- 1.79)، مستوى منخفض (1.80- 2.59)، مستوى متوسط (2.60- 3.39)، مستوى عالي (3.40- 4.19)، مستوى عالي جدا (4.20- 5).

4-2- بطاقة ملاحظة السلوك العدواني:

تحتوي بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية على (40) عبارة تقيس السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، وتحتوي على ثلاثة بدائل تصف درجة حدوث السلوك العدواني موزعة على النحو التالي: لا يحدث (1)، يحدث (2) يحدث باستمرار (3)، كما تحتوي على بعض البيانات الشخصية المتعلقة بالاسم، تاريخ الملاحظة، ومكانها.

تفيد بطاقة ملاحظة السلوك العدواني في تسجيل ملاحظات تطور السلوك العدواني أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي، والوقوف على مدى تكرارها من أجل تقييم سلوكاتهم بصفة أكبر ومحاولة تعديلها مباشرة عند ظهورها .

4-3- البرنامج الإرشادي:

يتضمن البرنامج الإرشادي في صورته النهائية (24) جلسة موزعة على ستة أسابيع بمعدل (4) جلسات أسبوعيا.

4-3-1- محتوى البرنامج:

تم تنظيم جلسات البرنامج الإرشادي وترتيبها بشكل يتماشى مع طبيعة الدراسة، وتم انتقاء الجلسات على أساس مجموعة من الاعتبارات وهي: أهداف البرنامج التي تم تحديدها، والأسلوب الإرشادي المستخدم والفنيات المستخدمة.

4-3-2- جلسات البرنامج الإرشادي:

❖ **الجلسة الأولى**

- **وصف الجلسة:** تمهيد وتعارف.

- **زمنها:** من 30إلى 45 دقيقة.

- أهداف الجلسة:

- التعارف بيننا والمربيين بعضهم ببعض وإقامة علاقة طيبة معهم.

- شرح مراحل البرنامج للمربين وتوضيح الهدف منه بصورة مبسطة، مع تحديد مواعيد جلسات البرنامج ومكانه ووسائله.

- التعارف بيننا والأطفال بعضهم ببعض وتدعيم علاقتنا.

- الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة - التعزيز الإيجابي.

- الأدوات المستخدمة: كرة، طباشير، حبل للعبة أريد صديق.

- مكان النشاط: القسم.

الإجراءات:

1- تبدأ الجلسة بعبارات الترحيب من قبل الطالبة للأطفال.

2- تقوم الطالبة بتعريف نفسها لأطفال العينة من خلال نشاط الكرة، حيث تشكل معهم دائرة، ومن ثم تحمل الكرة بيدها وتطلب من كل طفل أن يقدم نفسه إلى زملائه، وتبدأ بتعريف نفسها أولا ثم ترسل الكرة لأحد الأطفال ليعرف عن نفسه، وهذا الأخير بدوره يرسلها إلى طفل آخر داخل المجموعة وهكذا...

3- تقدم الطالبة نشاط حركي يهدف إلى تعارف الأطفال مع الطالبة والزملاء وتسمى اللعبة: (أريد صديق). حيث تضع الطالبة حبلا على شكل دائرة تتسع في محيطها الخارجي لجميع أطفال العينة، وترسم دائرة خارجية على الأرض بالطباشير يبعد محيطها عن محيط دائرة الحبل (50) سم.

4- تُوضح الطالبة أنَّ الطفل الذي يقفز من الدائرة الخارجية يجب أن يكون الحبل أمام قدميه، وبعد أن يقفز يهتف بالعبارة التالية "أنا ... يذكر اسمه" أريد صديقا يلعب معي، ثم يرفع الحبل بكلتا يديه، ويبادر طفل آخر بالقفز بين الدائرتين هاتفا: أنا (يذكر اسمه) سألعب معك وأريد صديقا يلعب معنا، ثم يرفع الجزء الذي أمامه من الحبل بكلتا يديه، ويتوالى الأطفال في القفز هاتفين بالعبارة الثانية مع تعديل كلمة معك بمعكم، إلى أن يرتفع الحبل كله عن الأرض والأطفال ممسكين به، ولا يبقى طفل خارج المجموعة وهم يدورون وممسكين بالحبل محافظين على شكل الدائرة قدر الإمكان.

كلمة معك بمعكم، إلى أن يرتفع الحبل كله عن الأرض والأطفال ممسكين به، ولا يبقى طفل خارج المجموعة وهم يدورون وممسكين بالحبل محافظين على شكل الدائرة قدر الإمكان.

في نهاية الجلسة تشكر الطالبة الأطفال وتتفق معهم على موعد الجلسة المقبلة.

- **التقويم:**

تقويم اللعبة: تلاحظ الطالبة سرعة تجاوب الأطفال في التجاوب وأخذ زمام المبادرة، ويعد ارتفاع صوت الأطفال في أثناء أدائهم للعبة مؤشر جيد على استمتاعهم، وكذلك الأمر مطالبتهم بتكرار أداء النشاط.

❖ **الجلسة الثانية**

وصف الجلسة: الاستئذان

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

- طرق الباب قبل الدخول بكيفية مقبولة.

- التعرف على آداب الاستئذان.

- خفض السلوك العدواني اتجاه الأشياء والممتلكات.

- الفنيات المستخدمة: التعزيز- المناقشة والحوار- التغذية الراجعة- النمذجة- لعب الدور.

- مكان النشاط: القسم

- **الإجراءات:**

1- ترحب الطالبة بالأطفال وتفتح الجلسة بعبارات حماسية لتحفيز الطفل للمشاركة في النشاط.

2- تهيؤهم لسماع القصة التي ستقوم بسردها لهم.

3- يجلس الأطفال مع الباحثة على شكل دائرة.

4- تسرد الباحثة القصة للأطفال.

"قصة إبتسام"

في يوم من الأيام عادت "إبتسام" إلى المنزل حزينة وتبكي، فسألتها والدتها عن سبب بكائها، فأخبرتها " إبتسام " أنها ذهبت إلى منزل صديقتها "ليلى" لزيارتها واللعب معها فوجدت باب منزلها مفتوحا، فلم تطرق " إبتسام " الباب، وإنما دفعته بقوة ودخلت مباشرة دون استئذان، فرأتها والدة ليلى فتفاجئت من وجودها داخل المنزل.

فسألتها والدة ليلى: كيف دخلت يا إبتسام إلى المنزل.

قالت إبتسام: إني دخلت من الباب.

سألتها (والدة ليلى): ولماذا لم تطرقي الباب؟

أجابت إبتسام: الباب كان مفتوحا فدخلت أبحث عن صديقتي "ليلى" لألعب معها.

فقالت لها أم ليلى: كان عليك أن تطرقي الباب يا إبتسام فليس هذا من آداب السلوك، أما ليلى فهي تراجع دروسها الآن ولا تستطيع اللعب معك.

شعرت إبتسام بالإهانة من طريقة كلام أم ليلى، وقررت أن لا تذهب مجددا إلى منزل صديقتها ولن تلعب معها.

استمعت أم إبتسام إلى كلام " إبتسام " ولم تقاطعها حتى انتهت، فقالت لها أنه ما كان عليك الدخول إلى منزل صديقتك دون استئذان، بل يجب أن تطرقي الباب أو تدقي الجرس حتى لو كان الباب مفتوحا، ولا تدفعيه بقوة كما فعلت ولا تدخلي قبل أن تستأذني.

فأدركت "إبتسام" أنها كانت على خطأ فيما فعلته، وكان عليها أن تستأذن أولا قبل دخولها إلى منزل صديقتها، ووعدت والدتها أنها لن تفعل هذا السلوك السيئ مجددا، وقامت لتتصل بوالدة "ليلى" لتعتذر منها، وبالفعل قبلت والدة ليلى اعتذار " إبتسام" ودعتها لتلعب مع "ليلى"، ففرحت "إبتسام" كثيرا بمعاودة اللعب مع صديقتها كما أنها تعلمت درسا جيدا في آداب الاستئذان.

5- بعد الانتهاء من سرد القصة تناقش الطالبة مع الأطفال أحداثها، وتطرح عليهم بعض الأسئلة وتسمع لإجاباتهم، وتقوم بتعزيزها من خلال عبارات الثناء.

6- تؤكد على أهمية الاستئذان قبل الدخول إلى أي مكان سواء القسم الذي يدرسون فيه، أو القسم المجاور لقسمهم، أو منزل الآخرين وضرورة الاستئذان حتى داخل منزلهم.

7- تشرح الطالبة للأطفال الكيفية الصحيحة لطرق الباب قبل الدخول، وتمثل هذا السلوك أمامهم من خلال طرقها لباب القسم وفتحه وغلقه برفق.

8- تدعوا الباحثة الأطفال تقليدها ومحاكاتها.

9- تثني الطالبة على الأطفال الذين شاركوا في المناقشة بعبارات المدح والثناء.

10- تشكر الطالبة في نهاية الجلسة الأطفال وتتفق معهم على موعد الجلسة القادمة.

- **التقويم:**

- تسأل الباحثة الأطفال هل ما قامت به " إبتسام" من سلوك صحيح أم خاطئ.

- تسأل الباحثة الأطفال ما نفعل قبل الدخول إلى القسم.

❖ **الجلسة الثالثة:**

- **وصف الجلسة: آداب التعامل مع الآخرين**

- زمن الجلسة: 45 دقيقة.

- أهداف الجلسة:

- تفريغ الطفل الشحنة العدوانية من خلال الغناء.

- إلقاء التحية بشكل مقبول عند لقاء الآخرين.

- زرع محبة الآخرين في نفوس الأطفال وإحباط فكرة أذيتهم.

- الفنيات المستخدمة: النمذجة- الحوار والمناقشة- لعب الدور.

– الأدوات المستعملة: جهاز كمبيوتر لتشغيل الأغنية.

– **مكان النشاط:** القسم.

الإجراءات:

– تدق الطالبة الباب قبل الدخول للقسم وتسلم عليهم بقولها "السلام عليكم يا أطفال".

– تطلب الطالبة من الأطفال رد السلام بقولهم "وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته" ثم ترحب بهم وتفتح الجلسة بعبارات حماسية لتحفيزهم على المشاركة في النشاط.

– تسأل الأطفال عن التحية المطلوبة بين الناس وعن كيفية أدائها من خلال تمثيل بعض المواقف التي تتطلب إلقاء التحية.

– تحث الطالبة الأطفال على المبادرة بإلقاء التحية أولا على الآخرين.

– تبين لهم أهمية رد السلام على الآخرين.

– تشغل الطالبة جهاز الحاسوب للأطفال لسماع أغنية "تحية الإسلام".

– تطلب من الأطفال الغناء مع الأغنية.

– في نهاية الجلسة تشكر الطالبة الأطفال على حسن تصرفهم وتتفق معهم على موعد الجلسة المقبلة.

التقويم:

تلاحظ الطالبة سرعة تجاوب الأطفال، ويعد ارتفاع صوت الأطفال في أداء الأغنية مؤشر جيد على استمتاعهم، وكذلك الأمر عند مطالبتهم بتكرار أداء النشاط.

تسأل الطالبة الأطفال: ماذا نقول عند إلقاء التحية على الآخرين، وكيف نرد عليهم.

❖ **الجلسة الرابعة**

وصف الجلسة: اللعب بفقاعات الصابون.

زمنها: من 30 إلى 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

- خفض السلوك العدواني اتجاه الآخرين.

- تدعيم المشاركة الإيجابية بين الأطفال.

- أن يكتسب الطفل القدرة على التفريغ الانفعالي من خلال عملية النفخ.

- التفاعل بين الباحثة والأطفال لبث روح الألفة والحب بينهم أكثر.

الفنيات المستخدمة: النمذجة- التدعيم.

الأدوات المستخدمة: لعبة صابون الفقاعات.

الإجراءات:

1- تبدأ الجلسة بالترحيب بالأطفال من قبل الطالبة.

2- تقدم الدعم اللازم للأطفال وتقوم بتشجيعهم على المشاركة في الجلسة.

3- تشرح اللعبة للأطفال وتقوم بتشجيعهم على المشاركة في النشاط.

4- تقوم بوضع كمية من الصابون داخل لعبة الفقاعات وتوضح للأطفال كيفية النفخ.

5- تطلب من الأطفال تقليدها في عملية النفخ لتخرج بعد ذلك الفقاعات من اللعبة.

6- تحث الأطفال على الحديث مع الباحثة ومع زملائهم.

7- يتم إنهاء الجلسة بتقديم الشكر للأطفال على المشاركة في الجلسة وتخبرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

التقويم: تسأل الطالبة الأطفال عن مدى استفادتهم من النشاط الذي قاموا به ومدى استمتاعهم به.

❖ **الجلسة الخامسة**

- **وصف الجلسة:** التلوين

- **زمن الجلسة:** 45 دقيقة.

- أهداف الجلسة:

- التعرف على أدوات القسم ومحتوياته والغاية من استعمال كل واحدة منها.

- تلوين الأشكال المقدمة له بصورة صحيحة.

- خفض السلوك العدواني نحو الأشياء والممتلكات المتعلقة بالمدرسة والقسم.

- إفراغ الطفل لمكبوتاته وانفعالاته على ورقة التلوين.

- تنمية الإبداع لدى الطفل.

الفنيات المستخدمة: التعزيز – المناقشة والحوار – التوجيه.

الأدوات المستعملة: ألوان خشبية، صور لأدوات مدرسية ولوازم المدرسة.

الإجراءات:

- ترحب الطالبة بالأطفال وتعبر عن سعادتها برؤيتهم.

- تفتح الجلسة بالعبارات المشوقة والمحفزة للنشاط.

- توزع الطالبة لكل طفل ألوان خشبية وصور تحتوي أشكالا متعلقة بأدوات مدرسية وممتلكات المدرسة جاهزة للتلوين.

- توضح الطالبة للأطفال طريقة التلوين، وتحثهم على التلوين بالألوان المطلوبة وبشكل صحيح داخل حدود الشكل المقدم لهم.

- تقوم الطالبة بتوجيه الأطفال في كل مرة يخرجون فيها عن حدود الشكل الذي يلونونه.

تسمي الطالبة ما يلونونه من أدوات القسم حتى يتعرف الأطفال عليها وتشير إليها في القسم حتى تترسخ في أذهانهم.

- تشرح الطالبة للأطفال أهمية المحافظة على ممتلكات المدرسة، وعدم تلف أدوات زملائه المدرسية، وأنها جُعلت للتعلم وليس لإتلافها، ككسر الطاولات والكراسي، وتمزيق محافظ زملائه.

– تثني الطالبة على تلوين الأطفال وتعلق الصور على حائط القسم.

– في نهاية الجلسة تشكر الطالبة الأطفال على حسن التعاون، وتتفق معهم على موعد الجلسة القادمة.

التقويم:

– تطلب الطالبة من الأطفال تسمية الأشكال التي قاموا بتلوينها.

– تسأل الطالبة الأطفال سؤال: ماذا نفعل إذا رأينا طفل يتلف ممتلكات المدرسة؟

❖ **الجلسة السادسة**

وصف الجلسة: المحافظة على المدرسة

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– الاعتناء بمحيط المدرسة.

– تعود الطفل على التصرف الصحيح.

– تنمي لدى الأطفال حب الطبيعة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز – المناقشة والحوار – التغذية الراجعة.

– **مكان النشاط:** القسم

– **الإجراءات:**

– ترحب الباحثة بالأطفال وتفتح الجلسة بعبارات حماسية لتحفيز الطفل للمشاركة في النشاط.

– تهيؤهم لسماع القصة التي ستقوم بسردها لهم.

– يجلس الأطفال مع الباحثة على شكل دائرة.

– تسرد الباحثة القصة للأطفال.

قصة "الاعتناء بمحيط المدرسة"

في يوم من الأيام خرج الأطفال إلى الفسحة في فناء المدرسة، فكان هناك طفل اسمه "عبد الله" قد أكل لمجته ثم رمى القمامة على الأرض، فعندما رآه زملاؤه ذهبوا إليه ووبخوه وطلبوا منه أن يحمل تلك القمامة التي رماها على الأرض ويرميها في سلة القمامة، إلا أن "عبد الله" لم يسمع كلامهم ودفعهم وابتعد عنهم، فأخذ زملاؤه تلك القمامة ورموها نيابة عنه في سلة القمامة، وفي اليوم الموالي وكالعادة خرج الأطفال إلى الفسحة من أجل تناول لمجتهم، وهذه المرة كانت لمجة "عبد الله" عبارة عن حبة موز كبيرة، فأكلها ورمى قشورها وراء ظهره فسقطت على الأرض، فرآه زملاؤه مجددا وطلبوا منه أن يرمي قشور الموز في سلة القمامة حتى لا تكون سببا في انزلاق أحدهم فهذا السلوك سيء، كما أنه يجب علينا أن نحافظ على نظافة محيط مدرستنا، إلى أنه قال: هذا الأمر أن لا يهمني، والتفت إلى الخلف وأخذ يركض، إلا أنه وضع قدمه على قشرة الموز فسقط على الأرض، فتألم كثيرا وأخذ في البكاء، فجاءه أصدقاؤه وقالوا له: ألم نحذرك من قبل، وقلنا لك أن هذا التصرف سيء، ها أنت قد سقطت في شر أعمالك، فحزن "عبد الله" كثيرا وعرف خطأه فاعتذر من زملائه، ووعدهم أن يحافظ على نظافة المحيط، واقترح عليهم أن يتعاونوا معا على جمع الأوساخ الموجودة في ساحة المدرسة، وتقديم النصيحة لزملائهم الآخرين حتى يتوقفوا عن رمي الأوساخ ويحافظوا على نظافة مدرستهم.

– بعد الانتهاء من سرد القصة تناقش الطالبة مع الأطفال أحداثها، وتطرح عليهم بعض الأسئلة وتسمع لإجاباتهم وتقوم بتعزيزها من خلال عبارات الثناء.

– وتؤكد على أهمية الاعتناء بنظافة مدرستهم من الأوساخ حتى تدوم لهم جميلة وخلابة.

– تشكر الطالبة في نهاية الجلسة الأطفال وتتفق معهم على موعد الجلسة القادمة.

– التقويم:

تطلب الطالبة من الأطفال الخروج معها إلى ساحة المركز، وأن يتعاونوا مع بعضهم البعض من أجل تنظيفها وذلك من خلال جمع الأوساخ ورميها في سلة القمامة.

❖ **الجلسة السابعة**

وصف الجلسة: لعبة الكراسي الموسيقية

زمنها: من 30 إلى 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

- خفض السلوك العدواني اتجاه الآخرين.

- التعود على النظام.

- تنمية قدرة الطفل على اللعب الجماعي والمشاركة.

- أن يدرك الطفل قيمة المشاركة والمنافسة.

- أن يتقبل الطفل الخسارة في اللعب بروح رياضية.

- أن يمارس الطفل التعاون من خلال نشاط يعتمد على المرح والقدرات الحركية.

- خلق جو من الفرح والألفة والسرور.

الفنيات المستخدمة: التعزيز الإيجابي- المناقشة والحوار.

الأدوات المستخدمة: كراسي، جهاز حاسوب لتشغيل الموسيقى.

الإجراءات:

1- ترحب الطالبة بالأطفال وتفتح الجلسة بالعبارات المشوقة والمحفزة للمشاركة في النشاط.

2- تشرح لهم بعض السلوكات الصحيحة كضرورة عدم دفع الزملاء أثناء الجلوس لأنه قد يضر بهم.

3- تقوم الطالبة بشرح لعبة الكراسي الموسيقية للأطفال، وتحثهم للمشاركة في اللعب.

4- تقوم بترتيب الكراسي على شكل دائرة، بحيث يكون عدد الكراسي أقل من عدد الأطفال (مثلا عدد الأطفال 10، يكون عدد الكراسي 09).

5- تقوم الطالبة بتشغيل الموسيقى، وعند سماع صوت الموسيقى يبدأ الأطفال بالجري حول الكراسي.

6- تقوم الطالبة بوقف صوت الموسيقى، وبمجرد توقف الصوت يجلس الأطفال ويبقى طفلا واحدا بدون كرسي فيخرج من اللعبة.

7- يتم إزالة كرسي من الكراسي بعد خروج الطفل من اللعبة (من أجل المحافظة على عدد الكراسي الذي ينبغي أن يكون أقل من عدد الأطفال)، ويتم تشغيل الموسيقى من جديد، ويجري الأطفال حول الكراسي إلى أن يتوقف صوت الموسيقى فيجلسون على الكراسي، والطفل الذي لا يجد له كرسيا يخرج من اللعبة، وهكذا تستمر اللعبة إلى أن يبقى كرسيا واحدا وطفلان وتنتهي اللعبة بفوز طفل واحد، وهو الذي يجلس على الكرسي بعد انقطاع صوت الموسيقى.

8- تقوم الطالبة والأطفال بتهنئة الطفل الفائز ومدحه على مشاركته الفعالة وفوزه.

9- تشكر الباحثة الأطفال على مشاركتهم في النشاط وتخبرهم بموعد الجلسة القادمة.

التقويم: تقويم ردود أفعال الأطفال أثناء اللعب وخاصة التي تحتوي على عدوان، ثم تقوم بمناقشة الأطفال حولها لتعديلها من خلال الأطفال أنفسهم.

❖ **الجلسة الثامنة**

وصف الجلسة: رسم موضوعات حرة

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

- تنفيس الطفل عن مشاعره.

- تعبير الطفل عن انفعالاته الكامنة لديه من خلال تعبيراته الحرة.

- دفع الخوف عن الطفل من خلال تشجيعه على التعبير الحر وتنمية الاتصال بالآخرين.

- تعرف الطفل على الألوان.

الفنيات المستخدمة: - المناقشة والحوار- التوجيه- التعزيز المادي.

الأدوات المستعملة: أوراق رسم– قلم رصاص– ممحاة– ألوان خشبية.

الإجراءات:

– ترحب الطالبة بالأطفال وتفتح الجلسة بعبارات محفزة للأطفال.

– تعزز الطالبة الأطفال وتقوم بتوزيع الحلوى عليهم.

– تقوم بتوزيع أوراق الرسم وقلم الرصاص والألوان على الأطفال.

– تطلب الطالبة من الأطفال رسم ما يشاءون على ورقة الرسم.

– يبدأ الأطفال بإطلاق العنان لخيالهم ويرسموا ما يشاءون في ورقتهم.

– تناقش الطالبة الموضوعات التي قام الأطفال برسمها.

– تختم الطالبة الجلسة بشكر الأطفال على حسن التعاون.

التقويم:

تطلب من كل طفل أن يصف ما رسمه والسبب الذي دفعه إلى ذلك.

❖ **الجلسة التاسعة**

وصف الجلسة: لا أسب ولا أشتم

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– خفض السلوك العدواني اتجاه الآخرين.

– محاولة التخلص من استخدام الأطفال لأسلوب السب وشتم الآخرين والتلفظ بكلمات نابية.

– زرع قيم التسامح بين الأطفال.

الفنيات المستخدمة: التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية الراجعة.

مكان النشاط: القسم

الإجراءات:

– ترحب الطالبة بالأطفال وتفتح الجلسة بعبارات حماسية لتحفيز الطفل للمشاركة في النشاط.

– تهيؤهم لسماع القصة التي ستقوم بسردها لهم.

– يجلس الأطفال على شكل نصف دائرة وتجلس الطالبة مقابلة لهم.

– تسرد الطالبة القصة للأطفال.

"قصة أحمد وسمير"

"حمادة" و"سليم" يدرسان في نفس القسم، وكان "سمير" تلميذ نجيب وحبوب من طرف معلمته وزملائه، عكس "أحمد" الذي كان تلميذا كسولا ولا يحب الدراسة، وقد كان يغار من "حمادة"، فقرر "سليم" الانتقام من زميله لأنه يحصل دائما على نقاط جيدة، فوضع خطة لإيذائه.

وبينما كانت المعلمة تشرح الدرس طلبت من "حمادة" أن يكتب على السبورة، فأسرع "سليم" ووضع قدمه في طريق "حمادة" حتى يعرقله، فتعثر "حمادة" وأوشك على السقوط إلا أنه واصل سيره نحو السبورة وبدأ بالكتابة، إلا أن "سليم" أخذ يشتم "أحمد"، فسمعته المعلمة فغضبت وأرسلت إلى المدير كي ينال عقابه، وقف "سليم" خائفا بانتظار المدير لكنه فوجئ "بحمادة" يقترب منه بهدوء ويقول له.

أنا أعرف أنك قمت بإيذائي لأن علاماتي عالية وعلاماتك منخفضة، وأن المعلمة وزملائي يحبونني لأنني مجتهد، ولهذا أردت الانتقام مني.

فقال سليم (بخجل): صحيح.

فطلب "حمادة" من المعلمة أن تسامح "سليم" هذه المرة لأنه رغم ما فعله إلا أنه تلميذ طيب، فأحس "سليم" بالخجل من "حمادة"، واتفقا على أن يدرسا سوية ليستعدا للامتحانات.

– بعد الانتهاء من سرد القصة تناقش الطالبة مع الأطفال أحداثها، وتطرح عليهم بعض الأسئلة وتسمع لإجاباتهم وتقوم بتعزيزها من خلال عبارات الثناء.

– وتؤكد على أهمية التسامح في حياتنا، وعلى أهمية التخلص من السب وشتم الآخرين والتلفظ بكلمات نابية.

– تشكر الطالبة في نهاية الجلسة الأطفال وتتفق معهم على موعد الجلسة القادمة.

التقويم:

– تسأل الطالبة الأطفال: عن الجوانب السلبية الموجودة في القصة.

– تسأل الطالبة الأطفال: هل كان أحمد على صواب أو خطأ.

❖ **الجلسة العاشرة**

وصف الجلسة: لعبة الكرة والعصي

زمنها: من 30 إلى 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– خفض السلوك العدواني اتجاه الآخرين.

– تنمية روح التعاون والمشاركة لدى الأطفال.

– تعليم الطفل الصبر واحترام دور الآخرين في اللعب.

– تنمية الثقة بالنفس.

الفنيات المستخدمة: النمذجة– التشجيع– التعزيز الإيجابي– المناقشة– الحوار.

الأدوات المستخدمة: كرة – عصوان– سلة– صفارة.

الإجراءات:

– تقوم الطالبة بالترحيب بالأطفال وتهيئتهم للنشاط ورفع الروح المعنوية لديهم.

– تقوم الطالبة بعمل نشاط لأطفال موضوعه: حمل كرة باستخدام عصوان.

– تشرح الطالبة للأطفال بعض السلوكات السلبية من أجل الابتعاد عنها، وتنمي لديهم بعض السلوكات الإيجابية كالصبر وروح التعاون.

– تضع الطالبة عصوان في وسط القاعة على الأرض، وسلة في آخر القاعة.

– تطلب من طفلين مسك طرفي العصوان ومحاولة حمل الكرة باستخدامهما، والسير بحذر حتى لا تقع الكرة وصولا إلى السلة ووضعها فيها.

– تشجع الطالبة باستمرار الطفلين وتطلب من باقي الأطفال تشجيع زملائهم في اللعب.

– تهنئ الطفلان اللذان ينجحان في إدخال الكرة في السلة بعبارات تشجيعية.

– في نهاية الجلسة تشكر الطالبة الأطفال على حسن التعاون، وتخبرهم بميعاد الجلسة القادمة.

التقويم:

كيف استطعتم إدخال الكرة داخل السلة؟

❖ **الجلسة الحادية عشر**

وصف الجلسة: قص ولصق

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– إكساب الطفل مهارة القص واللصق.

– تفريغ الطفل لانفعالاته.

– تلقين الطفل مهارة التركيز والصبر.

الفنيات المستخدمة: النمذجة– التشجيع– التعزيز الإيجابي– المناقشة– الحوار.

الأدوات المستعملة: صور– مقص– لاصق مائي– أوراق رسم.

الإجراءات:

– ترحب الطالبة بالأطفال وتفتح الجلسة بعبارات حماسية لتحفيزهم للمشاركة في النشاط.

– توزع الطالبة صور أوراق رسم ولاصق مائي والصور ومقص.

– تشرح للأطفال كيف تتم عملية قص ولصق الصورة على ورقة الرسم.

– تحاول الطالبة تصحيح أخطاء الأطفال أثناء عملية القص (إن وجدت).

– تثني الطالبة على لوحات الأطفال.

– في نهاية الجلسة تشكر الطالبة الأطفال على المشاركة في النشاط.

التقويم:

تطلب من الأطفال اختيار أحسن لوحة لتعليقها على جدار القسم.

❖ **الجلسة الثانية عشر**

وصف الجلسة: العطف على الحيوان

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– أن يدرك الطفل أهمية العطف على الحيوان.

– أن يعترف الطفل بخطئه إذا أخطأ.

– أن يسمع الطفل لنصائح الآخرين.

الفنيات المستخدمة: التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية الراجعة– لعب الدور.

– **مكان النشاط:** القسم

- **الأدوات المستخدمة:** قطة على شكل لعبة

- **الإجراءات:**

- ترحب الباحثة بالأطفال وتفتح الجلسة بعبارات حماسية لتحفيز الطفل للمشاركة في النشاط.

- تهيؤهم لسماع القصة التي ستقوم بسردها لهم.

- يجلس الأطفال مع الباحثة على شكل دائرة.

- تسرد الباحثة القصة للأطفال.

"قصة العطف على الحيوان"

كان هناك تلميذ اسمه "رائد" يدرس في المدرسة، وفي أحد الأيام وهو في طريقه إلى المدرسة سمع صوت قطة في حديقة المنزل، فذهب ناحية الصوت، فإذا به يرى قطة مريضة تبكي وهي جالسة على الحشيش، فحزن "رائد" كثيرا وحملها إلى البيت وأحضر لها حليبا في صحن، وأخبر والدته عن القطة وطلب منها أن تعتني بها، وذهب "رائد" إلى المدرسة مسرورا وأخبر أصدقاءه عن قصته مع القطة، ففرحوا كثيرا لأن "رائد" ساعد القطة، وقالوا للمعلمة عما فعله رائد مع القطة، فأعجب المعلمة تصرف "رائد" مع القطة، ففرح "رائد" كثيرا.

وعندما عاد "رائد" إلى المنزل ورأى القطة سعيدة تلعب في البيت، فشعر بالسعادة، وفي الليل راحت أخته "زينة" تمسك القطة من ذيلها وضربتها على الأرض فصرخت القطة وبكت فسمع "رائد" صوت بكاء القطة وهو نائم، فقام بسرعة من نومه وذهب ناحية الصوت، فرأى "زينة" فرحة وهي تعذب القطة، فغضب "رائد" كثيرا مما فعلته أخته مع القطة، وحضرت الأم أيضا عندما سمعت صوت بكاء القطة، فسأل "رائد" أخته: لماذا كنت تعذبين القطة يا "زينة"، ردت "زينة" عليه: كنت ألعب معها، فقالت الأم: ألم تسمعي صراخها؟ سكتت "زينة" ولم ترد عليهما، قال لها رائد: لو قام أحد بشد شعرك هل ستشعرين بالسعادة، قالت "زينة": طبعا لا، فرد عليها "رائد"، لماذا أنت تقومين إذا بتعذيب هذا الحيوان المسكين الذي لا يستطيع أن يشكوا إلى أحد ألمه، هل تعلمين أن الله سيعذبك مثلما قمت بتعذيب هذه القطة.

حزنت "زينة" من الشيء الذي فعلته وعرفت أنها مخطئة في تعاملها مع القطة بذلك الأسلوب، وقالت أنا آسفة، ووعدت أمها وأخوها "رائد" أنها ستعتني بالقطة معهم وتحبها ولن تعود إلى مثل هذا التصرف مرة أخرى.

– بعد الانتهاء من سرد القصة تلخص الطالبة القصة للأطفال، ومن ثم تقوم بتوزيع أدوار القصة على عليهم كل حسب رغبته، ويبدأ الأطفال بتجسيد مجريات وأحداث القصة (السيكودراما)

– بعد الانتهاء من التمثيل تناقش الطالبة مع الأطفال أحداث القصة، وتطرح عليهم بعض الأسئلة وتسمع لإجاباتهم وتقوم بتعزيزها من خلال عبارات الثناء.

– تبين الباحثة للأطفال أهمية العطف على الحيوان وعدم إلحاق الأذى به.

– توضح لهم أنه يجب عليه الاستماع إلى النصيحة والعمل بها.

– توضح لهم أهمية الاعتذار عند الوقوع في الخطأ.

– **التقويم:**

– هل التصرف الذي قامت به ""زينة" صحيح أم خاطئ؟

– ماذا فعلت "زينة" عندما علمت أنها مخطئة في تصرفها؟

❖ **الجلسة الثالثة عشر**

وصف الجلسة: لعبة فرقعة البالون

زمنها: من 30 إلى 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– خفض السلوك العدواني اتجاه الآخرين.

– القدرة على مرونة العمليات الذهنية.

– القدرة على التحكم في عمليات التنفس.

– مساعدة الطفل على تفريغ الطاقة السلبية.

– مشاركة الطفل في اللعب الجماعي.

الفنيات المستخدمة: التعزيز المعنوي– التشجيع.

الأدوات المستخدمة: بالونات– حبل– صفارة.

الإجراءات:

– تبدأ الجلسة بعبارات الترحيب من الطالبة للأطفال

– تقوم الطالبة بحث الأطفال على المشاركة في النشاط.

– تحضر مجموعة من البالونات وتوزعها على الأطفال.

– تطلب الطالبة من الأطفال نفخ البالونات التي وزعتها عليهم.

– تقوم بتشجيعهم على القيام بألعاب التنفس وتنمية الإدراك.

– القيام بالتمرينات الخاصة بعملية التنفس عن طريق نفخ البالونات.

– تربط الطالبة حبلا بين عمودين وتربط فيه مجموعة من البالونات بلونين مختلفين، بحيث يستطيع الأطفال لمسها.

– تقوم الباحثة بتقسيم الأطفال إلى مجموعتين متساويتين.

– تطلب منهم أنه بمجرد سماع صوت الصفارة ينطلقوا من أجل فرقعة البالونات.

– عند سماع صوت الصفارة،يتنطلق الفريقين ويبدآن في فرقعة البالونات.

– يعتبر الفريق الفائز الذي يفرقع أكبر عدد ممكن في الزمن المحدد للنشاط.

– يتقبل الفريق الخاسر الهزيمة بروح رياضية ويهنئ الفريق الفائز.

– تهنئ الطالبة هي بدورها الفريق الفائز.

– في نهاية النشاط تشكر الطالبة الأطفال وتتفق معهم على موعد الجلسة القادمة.

التقويم:

تسأل الطالبة الأطفال عن شعورهم بعد فرقعة البالونات.

❖ **الجلسة الرابعة عشر**

وصف الجلسة: أناشيد

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– تفريغ الطفل الشحنة العدوانية من خلال الغناء.

– خفض السلوك العدواني الموجه نحو الذات.

– التعرف على أعضاء الجسم وأهمية المحافظة عليها.

الفنيات المستخدمة: النمذجة– الحوار والمناقشة– التشجيع

الأدوات المستعملة: جهاز حاسوب لتشغيل الأغنية.

الإجراءات:

– ترحب الطالبة بالأطفال.

– تفتح الجلسة بعبارات حماسية لتحفيز الطفل على المشاركة في النشاط.

– تطلب الطالبة من الأطفال الجلوس على الأرض وراء بعضهم بطريقة رباعية.

– تتعرف على الأغاني والأناشيد التي يحفظها الأطفال.

– تطلب من أحد الأطفال أن يغني أغنية يحفظها أمام الأطفال، وباقي الأطفال يرددون معه.

– تقوم الطالبة بتشغيل جهاز الكمبيوتر للأطفال لسماع أغنية "أعضاء الجسم".

– تردد الطالبة مع المسجل الأغنية مع قيامها بحركات لتعرف الأطفال على أعضاء جسمهم.

– تتطلب من الأطفال الوقوف للغناء معها ومع المسجل بصوت واحد والقيام بنفس الحركات التي تفعلها هي.

– تطفئ الطالبة المسجل وتدعوهم إلى المحافظة على أعضاء جسمهم والاعتناء بها وعدم التعدي عليها كلطم الوجه وخدش الجسم.

– في نهاية الجلسة تشكر الطالبة الأطفال على حسن تصرفهم وتتفق معهم على موعد الجلسة المقبلة.

التقويم:

تقدم الطالبة لكل طفل بطاقة لعضو من أعضاء الجسم "صورة لرأس، يد، ذراع، قدم رجل" وتطلب من كل طفل بالترتيب أن يقف ويسمي العضو الذي معه في الصورة وتطلب، منهم أن يتبادلوا الصور التي معهم مع بعضهم البعض، وكل طفل يذكر العضو الذي في بطاقة زميله.

❖ **الجلسة الخامسة عشر**

وصف الجلسة: العدوان على الذات والممتلكات.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– تنمية مفهوم الذات الإيجابي.

– القدرة على مرونة العمليات الذهنية.

– الاعتناء بالجسم والمحافظة عليه.

– المحافظة على ممتلكات المدرسة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز – المناقشة والحوار – التغذية الراجعة.

الإجراءات:

– ترحب الطالبة بالأطفال وبعبارات تحفيزية للمشاركة في النشاط.

– تهيؤهم لسماع القصة التي ستقوم بسردها لهم وهي مكملة للجلسة السابقة.

– يجلس الأطفال على شكل نصف دائرة وتجلس الباحثة مقابلة لهم.

– تسرد الباحثة القصة للأطفال.

"قصة أنيس والمسمار"

كان هناك طفلا اسمه "أنيس"، وفي ذات يوم وهو ذاهب في طريقه إلى المدرسة وجد مسمارا مرميا على الأرض فأخذه ووضعه في جيبه، وعندما وصل إلى المدرسة دخل إلى القسم وبدأ يحفر الطاولة التي يجلس فيها بالمسمار الذي وجده، فطلب منه زملاؤه أن يرمي هذا المسمار لأنه يسبب أضرارا كثيرة، إلا أن "أنيس" سخر منهم واستمر في الحفر، فجرحه المسمار وأخذ الدم يسيل من يده فخاف "أنيس" وبدأ في البكاء، فجاءت معلمته وأخذته إلى عيادة المدرسة وربطت له الممرضة يده بالشاش، جاء زملائه إلى العيادة ليسألوا عنه وعن صحته بعد هذا الحادث الخطير، وقالوا له: ألم نحذرك من خطورة اللعب بالمسمار، وقالت له معلمته حتى تحرم اللعب بالأشياء الخطيرة وتحافظ على جسمك ووسائل المدرسة كالسورة والكراسي والطاولات وغيرها، فندم "أنيس" واعتذر من معلمته ووعد الجميع بأنه لن يلعب مجددا بالأدوات الحادة.

– بعد الانتهاء من سرد القصة تناقش الطالبة مع الأطفال أحداثها، وتؤكد على أهمية عدم اللعب بالأشياء الحادة وعدم إيذاء الجسم الذي وهبنا الله إياه، وضرورة المحافظة على ممتلكات مدرسته.

– تطرح على الأطفال بعض الأسئلة وتسمع لإجاباتهم وتقوم بتعزيزها من خلال عبارات الثناء.

– تشكر الطالبة في نهاية الجلسة الأطفال وتبحث عن جانب إيجابي في كل طفل لاحظته أثناء عمله ويمكن أن تقدره فيه.

– تتفق مع الأطفال على موعد الجلسة القادمة.

التقويم:

– تسأل الطالبة الأطفال عن مدى استفادتهم من هذه القصة.

– تسأل الطالبة عن إمكانية سرد القصة بشكل مختصر مرة أخرى من طرفهم.

❖ **الجلسة السادسة عشر**

وصف الجلسة: لعبة الكرة

زمنها: من 30 إلى 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– خفض السلوك العدواني اتجاه الأشياء والممتلكات.

– إدخال البهجة والسرور في نفس الأطفال.

– أن يهنئ الطفل زميله عند الفوز.

– تساعد الطفل على التركيز والانتباه.

الفنيات المستخدمة: النمذجة– التعزيز الإيجابي.

الأدوات المستخدمة: سلة – كرة – صفارة

الإجراءات:

1– ترحب الطالبة بالأطفال وتبدأ الجلسة بالعبارات المشوقة والمحفزة لهم.

2 –تقترح الطالبة على الأطفال لعبة كرة السلة وتشرحها لهم.

4– تضع الطالبة سلة في آخر الحجرة.

5– تطلب الباحثة من الطفل الوقوف مقابلا للسلة على بُعد 2 متر وبيده كرة صغيرة.

6- عند سماع الصفارة يقوم الطفل برمي الكرة داخل السلة، وكلما نجح الطفل في إدخال الكرة تقوم الطالبة وباقي الأطفال بالتصفيق له لتشجيعه على الاستمرار.

7- تعمل الطالبة على زيادة المسافة بين الطفل والسلة، وكلما نجح في إدخال الكرة تشجعه أكثر حتى تزيد من حماسه.

8- في نهاية الجلسة تقوم الطالبة بشكر الأطفال والثناء على أدائهم في الجلسة.

تقويم الجلسة: تقوم الطالبة بمناقشة الأطفال حول ما نفذوه.

❖ **الجلسة السابعة عشر**

وصف الجلسة: رسم موضوع أسرتي وزملائي ومعلمتي.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

- تعبير الطفل عن انفعالاته الكامنة لديه والتنفيس عنها.

- دفع الخوف عن الطفل من خلال تشجيعه على التعبير وتنمية الاتصال بالآخرين.

- إظهار مشاعر الطفل اتجاه المحيطين به.

الفنيات المستخدمة: التعزيز- المناقشة والحوار- التوجيه.

الأدوات المستعملة: أوراق رسم- قلم رصاص- ممحاة- ألوان خشبية.

الإجراءات:

- ترحب الطالبة بالأطفال.

- تفتح الجلسة بعبارات محفزة للأطفال من أجل تحميسهم للنشاط.

- تقوم بتوزيع أوراق الرسم وقلم الرصاص والألوان على الأطفال.

– تطلب الطالبة من الأطفال رسم أفراد أسرتهم وزملائهم ومعلمتهم على ورقة الرسم.

– يبدأ الأطفال برسم ما طلبته الباحثة منه.

– تناقش الطالبة الموضوعات التي قام الأطفال برسمها.

– تختم الطالبة الجلسة بشكر الأطفال على حسن التعاون وتتفق معهم على موعد الجلسة القادمة.

التقويم:

– تطلب الطالبة من الأطفال وصف مشاعرهم اتجاه أسرهم وزملائهم ومعلمتهم.

❖ **الجلسة الثامنة عشر**

وصف الجلسة: طاعة الوالدين.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

–تعلم آداب مخاطبة الوالدين بشكل لائق.

– إبراز مفهوم القدوة لدى الأطفال لأنها المصدر الأول لتعديل السلوك.

الفنيات المستخدمة: التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية الراجعة– لعب الدور.

– **مكان النشاط:** القسم

– **الإجراءات:**

– ترحب الطالبة بالأطفال وتفتح الجلسة بعبارات حماسية لتحفيز الطفل للمشاركة في النشاط.

– تهيؤهم لسماع القصة التي ستقوم بسردها لهم.

– يجلس الأطفال مع الباحثة على شكل دائرة.

– تسرد الباحثة القصة للأطفال.

"طاعة الوالدين"

دخلت الأم إلى غرفة أبنائها "عبد الرحمن" و"عبد العزيز" بعد أن دقت باب الغرفة، فوقف لها "عبد الرحمن" باعتدال احتراما لها، أما "عبد العزيز" فبقي في مكانه متكئا على ظهره، فطلبت من "عبد الرحمن" أن يشتري لها الخبز من عند الخباز، وطلبت من "عبد العزيز" أن يشتري لها الحليب وأن لا يتأخرا.

فقال لها "عبد الرحمن" بصوت هادئ: حاضر يا أمي، سأذهب وأشتري الخبز في الحال.

وقال "عبد العزيز" وهو يصرخ في وجه والدته: لا أريد الذهاب يا أمي دعيني وشأني.

قالت الأم: ما هذا الكلام يا "عبد العزيز"، كيف تصرخ في وجهي بهذا الشكل، يجب أن تتحدث مع والدتك بأدب، وألحت الأم عليه ليذهب ويشتري ما طلبت وإلا ستحرمه من مشاهدة التلفاز، فوافق "عبد العزيز" على الذهاب وخرج مع أخيه "عبد الرحمن" ليذهبا معا، وفي الطريق التقيا بصديقهما يوسف وهو حامل لكرة قدم في يده، فسلم عليهما فقال: السلام عليكما، إلى أين أنتما ذاهبين؟ فرد "عبد الرحمن": نحن ذاهبان لنشترى لأمي، فقال "يوسف": إذن لن تأتيا لتلعبا مباراة اليوم؟ أظن أنكما ستفتقدان لكثير من المتعة والمرح.

فقال "عبد الرحمن": صحيح، سيكون يوما رائعا للعب ولكن سأذهب لأشتري الخبز أولا وأعود إلى المنزل كما طلبت أمي، ثم مضى في طريقه إلى الخباز.

أما "عبد العزيز" عندما شاهد أخاه وهو يغادر قال "ليوسف": إنها فكرة رائعة سأذهب للعب معك قليلا وأثناء، عودتي سأذهب لإحضار الحليب كما طلبت أمي.

فذهب "عبد العزيز" للعب ونسي أمر الحليب، أما "عبد الرحمن" فقد اشترى الخبز ولم يتأخر بل سمع كلام والدته وعاد إلى المنزل بسرعة.

فقالت له والدته: شكرا جزيلا يا بني.

وسألته عن أخيه "عبد العزيز": فقال لها لا أدري يا أمي فقد تركته يتحدث مع صديقنا "يوسف" وأنا ذهبت عند الخباز.

سكت قليلا "عبد الرحمن" ثم سأل والدته: هل أستطيع الذهاب للعب كرة القدم مع أصدقائي يا أمي.

فقالت الأم: وهل يمكن أطلب طلبا لولدي المطيع، بالطبع يمكنك الذهاب يا صغيري.

ذهب "عبد الرحمن" إلى الملعب من أجل اللعب إلى أنه وجد أخاه "عبد العزيز" هناك، فذهب إليه مسرعا، وقال له: ماذا تفعل هنا يا "عبد العزيز"، ألم تشتري الحليب بعد؟ أمي تسأل عنك.

فتذكر عبد العزيز أمر شرائه للحليب، فوضع يده في جيبه باحثا عن النقود فلم يجدها، فأخذ في البكاء وهو يقول أين هو ثمن الحليب، لقد ضاعت مني النقود، ماذا سأقول لأمي؟

فرجع "عبد العزيز" إلى المنزل وهو مطأطئ الرأس وخجلا من والدته، فسألته والدته لماذا تأخرت هكذا؟ وأين الحليب الذي أرسلتك لتشتريه؟

فأخبرها "عبد العزيز" عما وقع معه وأنه ذهبل لعب الكرة وضاعت منه النقود.

فقالت والدته: أرسلك لتشتري لي، فتذهب للعب الكرة، وتفقد ثمن الحليب أيضا، هذا لأنك لا تطيع والدتك ولا تسمع الكلام، وعقابا لك ستدفع ثمن هذا الحليب من مصروفك الذي تدخره، وكذلك ستمنع من اللعب مع أصدقائك.

قال "عبد العزيز": أنا آسف يا أمي، لقد أخطأت وأستحق هذا العقاب.

فقالت له والدته: يجب أن تجعل من أخاك قدوة لك، فهو يحترمني ويطيعني دوما.

– بعد الانتهاء من سرد القصة تلخص الطالبة للأطفال ومن ثم تقوم بتوزيع أدوار القصة على الأطفال كل حسب رغبته ويبدأ الأطفال بتجسيد مجريات وأحداث القصة (السيكودراما)

– بعد الانتهاء من التمثيل تناقش الطالبة مع الأطفال أحداث القصة وتطرح عليهم بعض الأسئلة وتسمع لإجاباتهم وتقوم بتعزيزها من خلال عبارات الثناء.

– تشرح الطالبة للأطفال آداب الحديث مع الوالدين، و ضرورة الحديث بصوت منخفض احتراما لهما، أنه لا ينبغي رفع أصواتهم في حضرتهم وعند التحدث معهم، كما ينبغي الوقوف باعتدال وباحترام أمامهم.

– **التقويم:**

1– من هو الطفل الذي تصرف بشكل صحيح مع والدته: "عبد الرحمن" أم "عبد العزيز"؟

2– ماذا فعل "عبد العزيز" حتى عاقبته والدته؟

3– من هو الشخص الذي يجب على "عبد العزيز" أن يتخذه قدوة له؟ ولماذا؟

❖ **الجلسة التاسعة عشر**

وصف الجلسة: العدوان على الآخرين

زمنها: من 30 إلى 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

– خفض السلوك العدواني اتجاه الآخرين.

– الحركة وتفريغ الانفعال.

– المشاركة في اللعب الجماعي.

– إدخال جو من الفرح والسرور لدى الأطفال.

الفنيات المستخدمة: التعزيز المادي– التشجيع– التدعيم– التوجيه

الأدوات المستخدمة: حبل– ملاقط (مساكات)

الإجراءات:

– ترحب الطالبة بالأطفال.

– تشرح لهم بعض السلوكات الإيجابية كعدم الاعتداء على زملائهم أثناء اللعب، وعدم محاولة دفعهم أو ركلهم، لأن هذا السلوك قد يلحق الضرر بهم.

– تشرح للأطفال طريقة لعب لعبة حبل الغسيل.

– تطلب الطالبة من طفلين الوقوف آخر قاعة النشاط ويمسكان حبلا بينهما، وتضع على الحبل (25) مشبكا كل خمسة مشابك مع بعض.

– تطلب من طفلين آخرين الوقوف في الجهة المقابلة من القاعة متوازيان مع الطفلين الآخرين ممسكان بحبل بينهما فارغا من المشابك.

– تطلب الباحثة من (5) أطفال نقل المشابك الخمسة بالفم، مع ضمان أن تكون أيديهم خلف ظهورهم، ومن ينجح أولا بنقل المشابك الخمسة إلى الحبل المقابل يكون هو الفائز.

– تطلب الطالبة من الأطفال تبادل الأدوار حتى يتسنى للجميع المشاركة في النشاط.

– تشجع الطالبة الأطفال طوال فترة النشاط.

– في نهاية النشاط تشكر الطالبة الأطفال عل حسن التصرف والمشاركة.

التقويم:

– تلاحظ الطالبة أثناء لعب الأطفال جميع انفعالاته وتصرفاتهم، وتقوم بتوجيه الأطفال لتصحيح سلوكاتهم الخاطئة أثناء اللعب.

– تطلب الطالبة من الأطفال وصف مشاعرهم بعد اللعب.

❖ **الجلسة العشرون**

وصف الجلسة: التشكيل المجسم

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

- مشاركة الطفل في الأعمال الجماعية بإيجابية.

- أن يعبر الطفل عن مشاعره وانفعالاته بطريقة مجسمة.

- تفريغ الغضب في الأعمال الفنية المجسمة بطريقة تتيح له الراحة الانفعالية بعد التنفيس.

- صرف الشحنات الغير طبيعية (العدوانية) في الأشغال اليدوية.

الفنيات المستخدمة: التوجيه- النمذجة- التشجيع- التعزيز المادي.

الأدوات المستعملة: عجين- قوالب

الإجراءات:

- تبدأ الطالبة الجلسة بعبارات الترحيب بالأطفال.

- تقوم بشرح النشاط للأطفال وتوزع عليهم العجين.

- تأخذ كمية من العجين وتوزعها على الأطفال، ويشرعون في تشكيلها باليد وقولبتها بقوالب محضرة.

- تشارك الطالبة في النشاط حتى يقوم الأطفال بتقليدها.

- تطلب من الأطفال صنع أشكال ونماذج بسيطة بهذه الوسائل.

- تشكر الطالبة الأطفال على حسن تعاونهم وتوزع عليهم علب عجين كهدية لهم.

- تخبرهم بميعاد الجلسة القادمة.

التقويم:

تلاحظ الطالبة سلوكات الأطفال وتقوم بتوجيههم إلى السلوك الصحيح.

❖ **الجلسة الحادية والعشرون**

وصف الجلسة: إدارة الانفعالات

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

- التعرف إلى سمات الشخصية العدوانية.

- نبذ العدوان كسلوك يتم بين الأطفال.

- الإلمام بالآثار الناتجة عن الاعتداء عن الآخرين.

- بناء علاقة إيجابية بين الذين نشعر إزاءهم بالعدوان.

أن يبادر الطفل بالاعتذار عندما يخطئ.

الفنيات المستخدمة: التعزيز- المناقشة والحوار- التغذية الراجعة- لعب الدور.

- **مكان النشاط:** القسم

- **الإجراءات:**

- قامت الطالبة بالترحيب بالأطفال.

- تهيؤهم لسماع القصة التي ستقوم بسردها لهم.

- يجلس الأطفال مع الباحثة على شكل دائرة.

- تسرد الطالبة القصة للأطفال.

"قصة أيمن"

كان هناك طفلا اسمه "أيمن" يعيش مع والديه وإخوته، وكان "أيمن" يضرب إخوته في المنزل باستمرار، وكلما رأى لعبة مع أحد إخوته يأخذها منهم ويضربهم، وكانت والدته تنهاه في كل مرة يتصرف بهذا الشكل إلا أنه يتجاهل كلامها ولا يسمعه.

وكان "أيمن" عند ذهابه إلى المدرسة يثير المشاكل في الطريق، حيث كان يضرب الأولاد ويزعجهم، وأيضا وهو عائد من المدرسة يثير نفس المشاكل، وفي المدرسة كذلك يضرب زملائه ويرمي الكراسي على الأرض ويكسرها، ويخربش على الطاولات، ومزق محافظ زملائه ويتلف أدواتهم المدرسية.

فابتعد الجميع عن "أيمن" وأصبحوا لا يحبون الجلوس معه بنفس الطاولة في المدرسة، ولم يكن له أصدقاء يذهب معهم إلى المدرسة، وأصبحت المعلمة في القسم لا تحبه لأنه يثير الفوضى في القسم، وحتى إخوته في المنزل صاروا يتجنبونه ويبتعدون عنه لأنه يضربهم ويشتمهم، وأيضا كان والديه متضايقين منه بشدة.

وفي يوم عاد "أيمن" إلى البيت وهو في غاية الحزن، فسألته أمه عن سبب حزنه.

فقال "أيمن": لقد ابتعد عني كل أصدقائي وتركوني ألعب وحدي، حتى إخوتي لم يعودوا يريدون اللعب معي.

قالت الأم: لأنك سريع الغضب يا "أيمن" طفل مشاكس ومزعج.

فقال "أيمن": هذه طباعي يا أمي ولا أستطيع أن أغيرها.

فقال الأم: بل تستطيع أن تغيرها، عليك أن تتحكم في نفسك وأن تطلب من الله عز وجل أن يعينك على ذلك.

جلس "أيمن" منع نفسه وقال: لماذا لا أحاول أن أتحكم في لأعصابي ولا أزعج أحدا حتى أكون محبوبا بين إخوتي وأصدقائي وحتى معلمتي.

وفي يوم العطلة رأى "أيمن" إخوته في المنزل يلعبون بلُعبهم، فأراد أن يأخذها منهم ويضربهم، لكنه تذكر أنه قرر أن لا يزعج أحدا فقرر التقرب من إخوته، وطلب منهم بهدوء السماح له باللعب معهم،

فوافق إخوته على ذلك وتشاركوا لعبهم معه، فاستمتع "أيمن" كثيرا بلعبه مع إخوته وقد فرح أيضا إخوة أيمن بلعب أخيهم معهم دون أن يزعجهم أو يأخذ لعبهم ويضربهم.

وفي اليوم الموالي ذهب "أيمن" إلى والمدرسة، وهو في طريقه إليها التقى ببعض الأولاد على الطريق وهم ذاهبون إلى المدرسة، فسلم عليهم واستمر في السير بهدوء دون أن يزعجهم أو يضربهم، وعندما وصل إلى المدرسة سلم أيمن على زملائه وهو يبتسم في وجوههم اعتذر منهم جميعا عن سوء معاملته لهم، كما أنه اعتذر من المعلمة أيضا، فسامحوه جميعا فشعر "أيمن" بالسعادة والسرور، وفي الاستراحة لعب معهم ولم يلعب وحده. وعندما انتهى اليوم الدراسي ودع "أيمن" أصدقاؤه وعاد إلى المنزل سعيدا ومسرورا، فلما سألته أمه عن السبب قال لها: أنه لم يزعج أحدا في المدرسة، وأن أصدقاؤه سامحوه بعد أن اعتذر منهم ولعب معهم جميعا، وقال لها أعدك يا أمي أن أكون طفلا مهذبا ولا أغضب حتى لا أزعج أحدا من اليوم.

– بعد الانتهاء من سرد القصة تلخص الطالبة للأطفال ومن ثم تقوم بتوزيع أدوار القصة على الأطفال كل حسب رغبته وبدأ الأطفال بتجسيد مجريات وأحداث القصة (السيكودراما)

– بعد الانتهاء من التمثيل تناقش الطالبة مع الأطفال أحداث القصة، وتطرح عليهم بعض الأسئلة وتسمع لإجاباتهم وتقوم بتعزيزها من خلال عبارات الثناء.

– تؤكد الطالبة على أهمية ضبط الذات وعدم التسرع في الغضب، لأن هذا السلوك يتسبب له في العديد من المشكلات، ولا يحبه الآخرين فيبتعدون عنه.

– في نهاية الجلسة تشكر الطالبة الأطفال وتتفق معهم على موعد الجلسة القادمة.

– **التقويم:**

– لماذا ابتعد أصدقاء "أيمن" عنه ولم يرغبوا في اللعب معه؟

– كيف استطاع "أيمن" أن يصبحا طفلا محبوبا مرة أخرى من قبل إخوته وأصدقائه ومعلمته؟

❖ **الجلسة الثانية والعشرون**

وصف الجلسة: تنمية التخيل الجيد

زمنها: من 30 إلى 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

- خفض السلوك العدواني اتجاه الأشياء والممتلكات.

- القدرة على التخيل الجيد المرن.

- القدرة على مرونة التفكير.

- تنمية القدرة على التركيز.

- المحافظة على الألعاب الشخصية.

الفنيات المستخدمة: النمذجة- التدعيم الإيجابي- المناقشة.

الأدوات المستخدمة: ألعاب التركيب

الإجراءات:

- ترحب الطالبة بالأطفال وتفتح الجلسة بعبارات مشوقة ومحفزة للمشاركة في النشاط.

- تعرض الطالبة النشاط على الأطفال وتوزع عليهم ألعاب التركيب.

- تطلب منهم عمل أشكال مختلفة (إنسان، حيوان، هرم...).

- تحثهم على المحافظة على المكعبات وعدم إلحاق الضرر بها.

- تشكر الأطفال على ما قاموا به، وتخبرهم بميعاد الجلسة المقبلة.

التقويم: تسأل الطالبة الأطفال على الأشكال التي قاموا بها.

❖ **الجلسة الثالثة والعشرون**

وصف الجلسة: خفض السلوك العدواني ضد الأشياء والممتلكات.

زمن الجلسة: من 30 د إلى 45 د.

أهداف الجلسة:

– خفض السلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات العامة.

– المحافظة على أثاث المدرسة.

– تبرز الجدة والأصالة في استخدام الأدوات البسيطة.

الفنيات المستخدمة: النمدجة – التدعيم – المناقشة والحوار.

الأدوات المستعملة: ورق مقوى – أكواب بلاستيكية.

الإجراءات:

1- ترحب الطالبة بالأطفال.

2- تشرح لهم بعض السلوكات الإيجابية، مثل المحافظة على الأشياء الخاصة بالمدرسة، وضرورة المحافظة عليه من التلف.

3- تشرح الطالبة للأطفال كيفية عمل برج من الأكواب.

4- تضع مجموعة من الأكواب فوق طاولة كبيرة ثم تضع ورقة من الورق المقوى فوق تلك الأكواب.

5- تضع الطالبة مجموعة ج،ديدة من الأكواب فوق الورق المقوى وهكذا إلى أن يتم تشكيل بناء البرج.

6- تطلب الطالبة من الأطفال أن يفعلوا مثلها وتعمل على تحفيزهم من أجل القيام بالنشاط.

7- تقوم الطالبة بتشجيع من قام بالعمل بنجاح.

8- تشكر الطالبة على حسن تعاونهم وتخبرهم بميعاد الجلسة القادمة.

التقويم:

تطلب من الأطفال القيام بالنشاط في المنزل مع إخوانهم.

❖ **الجلسة الرابعة والعشرون**

وصف الجلسة: الأمانة

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

أهداف الجلسة:

- أن يكتسب الأطفال طرقا صحيحة للحصول على الأشياء التي يحتاجون لها.

- أن يشعر الأطفال بأهمية الأمانة في حياتهم.

- القدرة على مرونة التفكير الجيد.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار- التغذية الراجعة- التعزيز المادي.

- **مكان النشاط:** القسم

- **الإجراءات:**

- ترحب الباحثة بالأطفال وتحفزهم للجلسة بعبارات مشوقة.

- تقدم لهم حبات حلوى.

- تسرد الباحثة القصة للأطفال.

"الكلب الوفي"

كان هناك كلب وفي وله صديق اسمه "صالح"، ولكن كان هناك طفل آخر سرق من صالح لعبته وخبأها في حفرة وغطاها بالتراب، وعندما ذهب "صالح" للبحث عن لعبته ولم يجدها جلس يبكي، فرآه الكلب فجرى وأخذ يبحث عن اللعبة حتى وجدها، من خلال تتبعه لرائحة اللعبة وملابسها، وعندما رأى "صالح" لعبته فرح كثيرا وشكر كلبه، ولكن فجأة أتى الولد الشرير إلى "صالح" وهو مستغرب لأن "صالح" قد وجد لعبته التي سرقها منه، ووجد "صالح" كلبه يهب على الطفل الشرير، فعرف "صالح" أنه هو الذي سرق اللعبة لذلك حاول "صالح" الابتعاد عنه، وعلم أن هذا الطفل الشرير أن الكلب قد فضح أمره فقال: لقد كان الكلب أكثر أمانة مني، وندم على ما فعله واعتذر من صديقه.

- بعد الانتهاء من سرد القصة تناقش الباحثة مع الأطفال أحداثها تناقش الباحثة مع الأطفال السلوكات المكتسبة وتنفر من سلوك السرقة لممتلكات الآخرين.

التقويم:

– ماذا تفعل لو رأيت طفلا يسرق قلم وزميلك؟

– كيف تتصرف إذا رأيت لعبة صديقك وأردت أن تلعب بها قليلا؟

وفيما يلي وصف لملخص هذه الجلسات:

جدول رقم (36): يوضح ترتيب جلسات البرنامج ومضمونها

ترتيب الجلسات	موضوع الجلسة	زمنها	أهدافها	وسائلها	الفنيات
1	تمهيد وتعارف	من 30 إلى 45 دقيقة	– التعارف بين الباحثة والأطفال بعضهم ببعض وتدعيم العلاقة فيما بينهم. – تطبيق القياس القبلي.	كرة، طباشير، حبل للعبة أريد صديق.	الحوار والمناقشة. التعزيز الإيجابي.
2	الاستئذان	45 دقيقة	– طرق الباب قبل الدخول بكيفية مقبولة. – التعرف على آداب الاستئذان. – خفض السلوك العدواني اتجاه الأشياء والممتلكات.	قصة	التعزيز – المناقشة والحوار – التغذية الراجعة – النمذجة – لعب الدور.
3	آداب التعامل مع الآخرين	45 دقيقة	– إلقاء التحية بشكل مقبول عند لقاء الآخرين. – زرع محبة الآخرين في نفوس الأطفال وإحباط فكرة أذيتهم.	جهاز حاسوب لتشغيل أغنية "تحية الإسلام"	النمذجة – الحوار والمناقشة – لعب الدور.
4	اللعب بفقاعات الصابون.	45 دقيقة	– تدعيم المشاركة الإيجابية بين الأطفال. – التفاعل بين الطالبة والأطفال لبث روح الألفة والحب بينهم أكثر.	لعبة صابون الفقاعات.	النمذجة – التدعيم.
5	التلوين	45 دقيقة	– التعرف على أدوات القسم ومحتوياته والغاية من استعمال كل واحدة منها. – خفض السلوك العدواني نحو الأشياء والممتلكات المتعلقة بالمدرسة والقسم.	ألوان خشبية، صور، أدوات مدرسية، ولوازم المدرسة.	التعزيز – المناقشة والحوار – التوجيه.
6			– الاعتناء بمحيط المدرسة.		التعزيز، المناقشة

	المحافظة على المدرسة	45 دقيقة	– تعود الطفل على التصرف الصحيح.	قصة	والحوار، التغذية الراجعة.
7	لعبة الكراسي الموسيقية	45 دقيقة	– أن يدرك الطفل قيمة المشاركة والمنافسة.	كراسي، موسيقى.	التعزيز الإيجابي– المناقشة والحوار.
8	رسم موضوعات حرة	45 دقيقة	– تعبير الطفل عن انفعالاته الكامنة لديه من خلال تعبيراته الحرة.	أوراق رسم– قلم رصاص– ممحاة– ألوان– خشبية.	المناقشة والحوار– التوجيه– التعزيز المادي.
9	لا أسب ولا أشتم	45 دقيقة	– تخلص الأطفال من استخدام أسلوب السب وشتم الآخرين والتلفظ بكلمات نابية.	قصة	التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية الراجعة.
10	لعبة الكرة والعصي	45 دقيقة	– تعليم الطفل الصبر واحترام دور الآخرين في اللعب.	كرة، عصوان، سلة، صفارة.	النمذجة– التشجيع– التعزيز الإيجابي– المناقشة– الحوار.
11	قص ولصق	45 دقيقة	– تلقين الطفل مهارة التركيز والصبر.	صور، مقص– لاصق مائي– أوراق رسم.	النمذجة– التشجيع– التعزيز الإيجابي– المناقشة– الحوار.
12	العطف على الحيوان	45 دقيقة	عدم إيذاء الحيوانات	قصة	التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية الراجعة– لعب الدور.
13	لعبة فرقعة البالون	45 دقيقة	– مساعدة الطفل على تفريغ الطاقة السلبية.	بالونات– حبل– صفارة	التعزيز المعنوي– التشجيع.
14	أناشيد	45 دقيقة	– التعرف على أعضاء الجسم وأهمية المحافظة عليها.	جهاز حاسوب لتشغيل الأغنية.	النمذجة– الحوار والمناقشة– التشجيع
15	العدوان على الذات والممتلكات.	45 دقيقة	– الاعتناء بالجسم والمحافظة عليه. – المحافظة على ممتلكات	قصة	التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية الراجعة.

			المدرسة.		
16	لعبة الكرة	45 دقيقة	– تساعد الطفل على التركيز والانتباه.	سلة – كرة – صفارة	النمذجة– التعزيز الإيجابي.
17	رسم موضوع أسرتي وزملائي ومعلمتي.	45 دقيقة	– إظهار مشاعر الطفل اتجاه المحيطين به.	أوراق رسم– قلم رصاص– ممحاة– ألوان خشبية.	التعزيز– المناقشة والحوار– التوجيه.
18	طاعة الوالدين	45 دقيقة	–تعلم آداب مخاطبة الوالدين بشكل لائق.	قصة	التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية الراجعة– لعب الدور
19	العدوان على الآخرين	45 دقيقة	– الحركة وتفريغ الانفعال. – المشاركة في اللعب الجماعي.	حبل– ملاقط (مساكات)	التعزيز المادي– التشجيع– التدعيم– التوجيه
20	التشكيل المجسم	45 دقيقة	– مشاركة الطفل في الأعمال الجماعية بإيجابية.	عجين– قوالب	التوجيه– النمذجة– التشجيع– التعزيز المادي.
21	إدارة الانفعالات	45 دقيقة	– الإلمام بالآثار الناتجة عن الاعتداء عن الآخرين.	قصة محضرة	التعزيز– المناقشة والحوار– التغذية الراجعة– لعب الدور.
22	تنمية التخيل الجيد	45 دقيقة	– المحافظة على الألعاب الشخصية.	ألعاب التركيب	النمذجة– التدعيم الإيجابي– المناقشة.
23	خفض السلوك العدواني ضد الأشياء والممتلكات.	45 دقيقة	– المحافظة على أثاث المدرسة.	ورق مقوى – أكواب بلاستيكية.	النمذجة – التدعيم – المناقشة والحوار.
24	الجلسة الختامية: الأمانة	60 دقيقة	– أن يكتسب الأطفال طرقا صحيحة للحصول على الأشياء التي يحتاجون لها. – إجراء القياس البعدي.	قصة محضرة	المناقشة والحوار– التغذية الراجعة– التعزيز المادي.

5- أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الطالبة في الدراسة الحالية على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إصداره الواحد والعشرون (V°21) من أجل معالجة البيانات وفق الأساليب التالية:

1- من أجل تقنين أدوات الدراسة تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- النسبة المئوية Percentage
- معامل ارتباط" بيرسون **Pearson's Correlation**"
- لعينيتين مستقلتين **Two Independant T Test**
- "قتمان **Guttman Method**" لحساب الثبات.
- "ألفا كرونباخ **Cronbach's alpha**" لحساب الثبات.

2- لتحليل نتائج الدراسية تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية
- اختبار "ت" **Paired – Sample T text** لعينتين غير مستقلتين.
- اختبار "ت" **Independent-Samples T Test** لعينتن مستقلتين.
- حجم الأثر بواسطة معادلة "إيتا مربع η^2".

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة والإجراءات الميدانية، بدءا بالدراسة الاستطلاعية، حيث تم عرض أهدافها، ثم تم تقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة الأساسية بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية على أفراد العينة المختارة. أما في جزء الدراسة الأساسية تم تحديد المنهج المتبع، وأيضا تقديم وصفا لعينة الدراسة الأساسية، كما عرجنا على عينة الدراسة دون أن نغفل أداة الدراسة وكيفية تصميمها، وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة نتائج لدراسة الأساسية.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض نتائج الدراسة

1-2- عرض نتائج التساؤل الأول

1-2- عرض نتائج الفرضية الأولى

1-3- عرض نتائج الفرضية الثانية

1-4- عرض نتيجة التساؤل العام

تمهيد:

في هذا الفصل سنتناول عرضا لنتائج الدراسة الميدانية الأساسية التي تم التوصل إليها، لبيان مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، وذلك من خلال عرض النتائج الخاصة بالتساؤلات والفرضيات وذلك بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمقياس السلوك العدواني، وإظهار دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وكذا بين المجموعتين التجريبية الضابطة، وبناء عليه تم عرض النتائج التي تم التوصل إليها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج التساؤل الأول: ما ترتيب مظاهر السلوك العدواني(العدوان الموجه نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، العدوان على الأشياء) عند الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجميع فقرات استبيان السلوك والجدول التالي يوضح ذلك النتائج:

الجدول رقم (37): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد السلوك العدواني في القياس البعدي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	العدوان على الذات	2.78	0.74	%55.60	الثانية
2	العدوان على الآخرين	3.63	0.54	%72.60	الأولى
3	العدوان على الأشياء والممتلكات	2.50	0.60	%50	الثالثة
4	**الدرجة الكلية**	2.97	0.41	%59.40	

من خلال الجدول رقم (35) يتبين أن متوسط الدرجات المتحصل عليها للسلوك العدواني لدى عينة الدراسة بلغ المتوسط الحسابي (2.97) ووزن نسبي قدره (59.40%)، وهو يعبر عن سلوك عدواني بدرجة متوسطة.

كما نلاحظ أن أكثر مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية والذي جاء في المرتبة الأولى هو العدوان على الآخرين بمتوسط حسابي قدره (3.63) ووزن نسبي قدر بـ (72.60%)، وهو بالتالي يعبر عن مستوى عالي من السلوك العدواني على الآخرين، ويليها مباشرة في المرتبة الثانية العدوان على الذات بمتوسط حسابي قدره (2.78) ووزن نسبي قدر بـ (55.60%)، وهو بالتالي يعبر عن مستوى متوسط من السلوك العدواني على الذات، وفي المرتبة الثالثة يحتل العدوان على الأشياء والممتلكات بمتوسط حسابي قدره (2.50) ووزن نسبي قدر بـ (50%)، وهو الآخر يعبر عن متوسط من السلوك العدواني على الأشياء والممتلكات.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك العدواني على التطبيقين القبلي البعدي للمجموعة التجريبية.

للتحقق من ذلك تم استخدام اختبار "ت" **Paired – Sample T text** لعينتين غير مستقلتين بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية، وبما أننا اعتمدنا على برنامج "SPSS" في الحساب وتحليل البيانات ، فإنه كان لابد من توفر شرط الإعتدالية في توزيع البيانات كون العينة أصغر من (30) فردا (عينة المجموعة التجريبية= 16 طفلا)، وذلك من خلال حساب معامل "**شابيرو Shapiro-Wilk**" تبين توفر شرط الإعتدالية وبالتالي يمكن حساب الفرق بين القياس القبلي والبعدي: والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (38): يوضح نتائج اختبار "ت" بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للسلوك العدواني وأبعاده

السلوك العدواني وأبعاده	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة حرية	قية "ت"	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
العدوان على الذات	34.31	20.37	9.83	2.63	15	5.43	0.000
العدوان على الآخرين	49.37	32.94	7.70	4.77	15	9.58	0.000
العدوان على الأشياء	31.25	17.31	8.81	1.85	15	6.52	0.000
المجموع	38.31	23.62	5.46	2.3	15	9.75	0.000

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (15) وعند مستوى دلالة 1.75 = (α = 0.05)

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (15) وعند مستوى دلالة 2.60 = (α = 0.01)

يلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (45) ما يلي:

1- بالنسبة للعدوان نحو الذات كأحد أبعاد استبيان السلوك العدواني كان متوسطه الحسابي للأداء القبلي للمجموعة التجريبية يساوي (34.1) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأداء البعدي والذي يساوي (20.37)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(5.43) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.75) عند مستوى دلالة (α = 0.05) ودرجة حرية (15)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي على بعد "العدوان نحو الذات" للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

2- بالنسبة للعدوان نحو الآخرين كأحد أبعاد استبيان السلوك العدواني كان متوسطه الحسابي للأداء القبلي للمجموعة التجريبية يساوي (49.37) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأداء البعدي والذي يساوي (32.94)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ (9.58) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.75) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (15)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي على بعد "العدوان على الآخرين" للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3- بالنسبة للعدوان نحو الأشياء والممتلكات كأحد أبعاد استبيان السلوك العدواني كان الحسابي للأداء القبلي للمجموعة التجريبية يساوي (31.25) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأداء البعدي والذي يساوي (17.31)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(6.52) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.75) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (15)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي على بعد "العدوان الأشياء والممتلكات" للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

أما بالنسبة للاستبيان بشكل عام: فقد تبين من الجدول السابق أن قيمة متوسطه الحسابي للأداء القبلي للمجموعة التجريبية يساوي (38.31) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأداء البعدي لنفس المجموعة والذي يساوي (32.62)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(9.75) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.78) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (12)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على استبيان السلوك العدواني لصالح القياس البعدي لنفس المجموعة، وبناء عليه نقبل الفرضية الأولى التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك العدواني على التطبيقين القبلي البعدي للمجموعة التجريبية.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في السلوك العدواني على التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بالمقارنة بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (ن=16) ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين خضعو للبرنامج الإرشادي المقترح (ن=16)على التطبيق البعدي

على مقياس السلوك العدواني، باستخدام اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين، وتم التوصل إلى النتائج التي عرضت في الجدول الموجود في الأسفل:

جدول رقم (39): يوضح نتائج اختبار "ت" للمجموعة التجريبية والضابطة للسلوك العدواني وأبعاده

السلوك العدواني وأبعاده	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة حرية	قية "ت"	مستوى الدلالة
	ض	ت	ض	ت			
العدوان على الذات	31.81	20.37	9.23	2.63	30	4.73	0.000
العدوان على الآخرين	43.75	32.94	5.23	4.77	30	6.11	0.000
العدوان على الأشياء	27.87	17.31	3.61	1.85	30	10.41	0.000
المجموع	34.48	23.62	3.94	2.3	30	9.59	0.000

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (30) وعند مستوى دلالة 1.697 = (α = 0.05)

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (30) وعند مستوى دلالة 2.457 = (α = 0.01)

يلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (45) ما يلي:

1- بالنسبة للعدوان نحو الذات كأحد أبعاد استبيان السلوك العدواني كان متوسطه الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (31.81) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والذي يساوي (20.37)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(4.37) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(69.1) عند مستوى دلالة (α = 0.05) ودرجة حرية (30)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة في بعد العدوان على الذات الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

2- بالنسبة للعدوان نحو الآخرين كأحد أبعاد استبيان السلوك العدواني كان متوسطه الحسابي للأداء القبلي للمجموعة الضابطة يساوي (43.75) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والذي يساوي (32.94)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ (6.11) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.69) عند مستوى دلالة (α = 0.05) ودرجة حرية (30)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد العدوان على الآخرين لصالح المجموعة التجريبية.

3- بالنسبة للعدوان نحو الأشياء والممتلكات كأحد أبعاد استبيان السلوك العدواني كان الحسابي للأداء القبلي للمجموعة الضابطة يساوي (27.87) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والذي يساوي (17.31)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(10.41) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.69) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (30)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد العدوان على الأشياء والممتلكات لصالح المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للاستبيان بشكل عام: فقد تبين من الجدول السابق أن قيمة متوسطه الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (34.48) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأداء البعدي للمجموعة التجريبية والذي يساوي (23.62)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة والمساوية لـ(9.59) أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ(1.69) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (30)، إذ بلغت قيمة "Sig" (0.000) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية، وبناء عليه، نقبل الفرضية الثانية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في السلوك العدواني على التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

ولتوضيح حجم الأثر لم يتم الاكتفاء بنتائج قيمة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وباعتبار أن نتائج الفروق الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة كانت دالة، إلا أن هذه الدلالة الإحصائية قد تكون مضللة أحيانا، وبالتالي لابد من حساب نتائج حجم الأثر، فأحجام التأثير توضح لنا مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك، فحجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية والذي يمكننا من الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل التأثير الملاحظ حقيقي أم يرجع إلى الصدفة؟

-إذا كان التأثير حقيقي فما حجمه؟

هل حجم التأثير كبيرا بحيث يصبح مفيدا؟ (أحمد عبد المنعم الدردير، 2006، ص 77).

وللتعرف على حجم الأثر بين المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) والمتغير التابع (السلوك العدواني) تم استخدام اختبار مربع ايتا "η^2" عن طريق تطبيق قيمة النسبة التائية ودرجة الحرية في المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

حيث:

η^2 = حجم الأثر.

t^2= مربع قيمة "ت" المحسوبة.

df= درجة الحرية.

والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (40): يوضح حجم تأثير البرنامج في التخفيف من السلوك العدواني لدى مجموعة البحث على استبيان السلوك العدواني في القياس البعدي

المتغير	قيمة "ت"	قيمة "ت^2"	مربع إيتا "η^2 "	حجم التأثير
العدوان نحو الذات	5.43	29.48	**0.50**	**كبير**
العدوان نحو الآخرين	9.58	91.78	**0.75**	**كبير**
العدوان نحو الأشياء	6.52	42.51	**0.59**	**كبير**
الدرجة الكلية للمقياس	9.75	65.81	**0.69**	**كبير**

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (30) وعند مستوى دلالة 1.69 = (α = 0.05)

يتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

1- فيما يتعلق بتأثير البرنامج الإرشادي المقترح في السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (عينة البحث) على البعد الأول المتمثل في "العدوان نحو الذات" من استبيان السلوك العدواني، فقد بلغت قيمة إتا "η^2 " (0.50) أي بنسبة (50%) وهي قيمة عالية، مما يعني أن المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) له تأثير مرتفع في تخفيف السلوك العدواني الموجه نحو الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (المتغير التابع).

2- فيما يتعلق بتأثير البرنامج الإرشادي المقترح في السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (عينة البحث) على البعد الثاني المتمثل في "العدوان نحو الآخرين" من استبيان السلوك العدواني، فقد بلغت قيمة ايتا "η^2 " (0.75) أي بنسبة (75%) وهي قيمة عالية، مما يعني أن المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) له تأثير مرتفع في تخفيف السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (المتغير التابع).

3- فيما يتعلق بتأثير البرنامج الإرشادي المقترح في السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (عينة البحث) على البعد الثالث المتمثل في "العدوان نحو الأشياء والممتلكات" من استبيان السلوك العدواني، فقد بلغت قيمة إتا "η^2 " (0.59) أي بنسبة (59%) وهي قيمة عالية، مما يعني أن المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) له تأثير مرتفع في تخفيف السلوك العدواني الموجه نحو الأشياء والممتلكات لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية (المتغير التابع).

أما فيما يخص تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (السلوك العدواني) بشكل عام، فقد تبين من نتائج الجدول السابق أن قيمة إتا "η^2 " (0.69) أي بنسبة (69%) وهي قيمة عالية وهذا يعني أن حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي (المتغير المستقل) في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم (المتغير التابع) كان كبيرا وذو تأثير قوي، ولقد استندا في هذا التحليل على:

جدول (41): يوضح تصنيف حجم الأثر

الأداة المستخدمة	حجم الأثر		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	0.01	0.06	0.14

(بحاش، 2019، 255)

1-4- عرض وتحليل نتيجة التساؤل العام:

ما مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم؟

وللإجابة على هذا التساؤل دونت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (42): يوضح نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تعديل السلوك العدواني وأبعاده لدى عينة الدراسة.

السلوك العدواني وأبعاده	البرنامج الإرشادي				
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة "ت"	قيمة مربع إيتا	الدلالة الإحصائية
العدوان على الذات	16	16	5.43	**0.50**	دالة عند 0.05
العدوان على الآخرين	16	16	9.58	**0.75**	دالة عند 0.05
العدوان على الأشياء والممتلكات	16	16	6.52	**0.59**	دالة عند 0.05
الدرجة العامة	16	16	9.75	**0.69**	دالة عند 0.05

يوضح الجدول رقم (40) الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" وللتعرف على مساهمة البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنيا،تم عرض الدلالة الإحصائية لاختبار "ت"حيث تراوحت قيمته بين (5.43، 9.58، 6.52) على مستوى أبعاد السلوك العدواني للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كان حجم كل من المجموعتين (16) طفلا، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)،وقد بلغت قيمة "ت" على مستوى الدرجة العامة (9.75) وهي الأخرى دالة عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني وأبعاده بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على مساهمة البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنيا.

كما يوضح الجدول أعلاه قيمة "إيتا مربع" والتي تراوحت قيمته بين (0.50، 0.75، 0.59، 0.69) على مستوى أبعاد السلوك العدواني والدرجة العامة، وهي قيم تعبر عن حجم كبير لفاعلية البرنامج الإرشادي المقترح.

خلاصة الفصل:

لقد شمل هذا الفصل عرضا لأهم النتائج التي توصلت إليها المعالجة الإحصائية لمعطيات الدراسة الأساسية، وفي الفصل القادم مخصص لمحاولة مناقشة نتائج الدراسة وفق الإطار النظري، والدراسات السابقة.

الفصل السابع:

تحليل و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- **مناقشة نتائج الدراسة**
2- **مناقشة نتائج التساؤل الأول**
3- **مناقشة نتائج الفرضية الأولى**
4- **مناقشة نتائج الفرضية الثانية**

خلاصة عامة

تمهيد:

بعد التوصل إلى نتائج الدراسة الأساسية وعرضها، تتم في هذا الفصل مناقشة النتائج في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة.

1- مناقشة نتائج التساؤل الأول:

- **نص السؤال الأول:** ما ترتيب مظاهر السلوك العدواني (العدوان نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، العدوان على الأشياء) عند الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم؟

اتضح بعد المعالجة الإحصائية لنتائج القياس القبلي لاستبيان السلوك العدواني على أفراد عينة الدراسة، أن الوزن النسبي للسلوك العدواني بلغ (59.40%) ، وهي نسبة تدل على ارتفاع مستوى السلوك العدواني لديهم، وهذا أمر طبيعي راجع لخصوصية فئة الأطفال المعاقين ذهنيا **هذا من جهة،** إذ يعانون من مشكلات سلوكية جمة وعلى رأسها مشكلة السلوك العدواني وها ما تؤكده دراسة "عبد المنعم" (1991)، ودراسة "كوين" (Quine, 1986)، ودراسة "ماتسون" و"كييس" (Matson & Keyes, 1990)، ودراسة "الزهراني" (2011)، كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن أكثر مظاهر العدوان لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم هو "**السلوك العدواني نحو الآخرين**" بمتوسط حسابي (3.63) ووزن نسبي قدره (72.60%)، تليها في الترتيب الثاني "**السلوك العدواني نحو الذات**" بمتوسط حسابي (2.72) ووزن نسبي قدره (55.60%)، أما في المرتبة الثالثة، فيأتي "**السلوك العدواني نحو الأشياء والممتلكات**" بمتوسط حسابي (2.50) ووزن نسبي قدره (50%).

ونجد نتائج الدراسة الحالية تطابقت مع نتائج دراسة "بدوي" (2011)، حيث أسفرت نتائج دراسته في القياس القبلي للسلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنيا أن "**العدوان نحو الآخرين**" احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (64.7%)، فيما شغل "**العدوان نحو الذات**" المرتبة الثانية بوزن نسبي (63.3%) ويليه في المرتبة الثالثة و"**العدوان نحو الممتلكات**" بوزن نسبي (57.1%).

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة " شعبان" و"البنا" (2008) حيث أدلت نتائج دراسته في القياس القبلي للسلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنيا أن "**العدوان نحو الذات**" احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (42.5%)، فيما شغل "**العدوان نحو الآخرين**" المرتبة الثانية بوزن نسبي

(41.8%)، ويليه في المرتبة الثالثة "**العدوان نحو الممتلكات**" بوزن نسبي (39.1%)، والنتيجة ذاتها توصلت لها دراسة "ورغي" (2016)، حيث احتل "**العدوان نحو الذات**" احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (60%)، ويليه في المرتبة الثانية "**العدوان نحو الآخرين**" المرتبة الثانية بوزن نسبي (54.93%)، في حين احتل "**العدوان نحو الممتلكات**" المرتبة الثالثة بوزن نسبي (53.90%).

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من "روديك "وآخرون "(Ruddick et al, 2015)، ودراسة "ديفيس" و"أوليفر" (Davies & Oliver,2016) ودراسة "الخطيب" (1988) ودراسة (Fee,1994)، ودراسة "دافي آب" وآخرون (Dave_Up & Other) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن "**إيذاء الذات**" من أكثر السلوكات انتشارا بين الأطفال المعاقين ذهنيا.

ومن جهة أخرى فإن هناك أسبابا عديدة لظهور السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، نذكر منها ضعف قدراتهم العقلية، حيث يرى "عبد الفتاح" (1980) أن ضعف القدرات العقلية للطفل تجعله غير قادر على التكيف مع البيئة المحيطة به، وعلى حل المشكلات التي تواجهه بصورة اجتماعية مقبولة، وبالتالي تقوده إلى العدوان.

ومنه يمكن تفسير حلول العدوان نحو الآخرين في الترتيب الأول من مظاهر السلوك العدواني التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية إلى ما يلي:

فحسب "فرويد" فإن عدوان الطفل على الآخرين يعد تصرفا طبيعيا لطاقة العدوان الداخلية، التي تستثيره و تلح في طلب الإشباع و لا تهدأ إلّا إذا اعتدى على غيره بالضرب و الإيذاء و القتل. وتشير نظرية الإحباط إلى أن الفرد يتعرض للإحباط ويستجيب عدوانيا ضد مصدر إحباطه، فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تُثار في الموقف الإحباطي ويشمل العدوان البدني، اللفظي، وغيره من مظاهر العدوان على الآخرين.

وتعتبر بعض المواقف التي يتعرض لها الأطفال المعاقين ذهنيا، والتي تقوم فيها الحواجز بينهم وبين إشباع دافع معين أو التي تحول دون تحقيق هدف أو تحقيق رغبة، مصدرا لإحباط خارجي، وهذا هو على الأغلب كما يحدث عندما يمنع الوالد طفله من القيام بعمل ما، وكثرة الأوامر والنواهي التي تقيد حركة الطفل، أو إجبار الطفل على القيام بعمل معين لا يرغب في عمله، أو منعه من القيام بعمل يرغب

فيه. وقد يكون مصدر الإحباط داخليا، كشعور الطفل بعجزه عن تحقيق غرض معين(سمارة والنمر، الحسن، 185).

ومن جهة أخرى فإن أغلب الأطفال المعاقين ذهنيا منبوذين من طرف أسرهم، ولا يشعرون بانتمائهم إليها، فنظرا لضعف قدراتهم العقلية، ونبذ الآخرين لهم ورفضهم لهم فإنه ليست لهم فرص كبيرة تتيح لهم إمكانية الانخراط في المجتمع الذي ينتمون إليه، مما يجعل لهم فرص ضئيلة في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، ما يسبب في شعورهم بالقلق، فيعبرون عن رفض الآخرين لهم بمهاجمتهم سواء بالشتم أو الضرب أو الركل وغيرها من مظاهر العدوان على الآخرين، ويجدون ملاذهم في ذلك.

ومن أجل ذلك فقد تم بناء جلسات خاصة في البرنامج الإرشادي تهدف إلى الخفض من حدة العدوان على الآخرين، مثل الجلسة الثالثة التي كانت بعنوان "آداب التعامل مع الآخرين" والتي تهدف أساسا إلى زرع محبة الآخرين في نفوس الأطفال وإحباط فكرة أذيتهم.

2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي جاء نصها كالتالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك العدواني على التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وباستخدام اختبار "**ت**" لعينتين مرتبطتين جاءت النتائج كما هي متوقعة، حيث تحقق صدق الفرض بخصوص وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، أي بعد تلقي هذه المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، ولقد اتفقت هذه النتائج مع كل من دراسة "**عبد القادر**" **(2000)** التي تناولت برنامجا إرشاديا يعتمد على أسلوبي التعزيز والنمذجة في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية المستخدم معها أسلوب التعزيز في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كذلك اتفقت مع نتائج دراسة "**خطاب**" **(2001)** التي هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأسفرت نتائجها هي الأخرى عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة "**الشهري**" **(2007)** الذي حقق البرنامج نتائج تشير إلى فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة "**الشيراوي**" **(2007)** التي تناولت برنامجا معرفيا

سلوكيا للتدريب علي الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي للتدريب على الضبط الذاتي، يخفض من السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، كما اتفقت مع نتائج دراسة "**شعبان**" و"**البنا**" **(2008)** التي أثبتت نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الذي هدف إلى الخفض من السلوك العدواني، كما توافقت هذه النتيجة مع دراسة "**العبادي**" **(2011)** التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي (بعد تطبيق برنامج يعتمد على القصة المصورة في تعديل السلوك العدواني لتلاميذ التربية الخاصة)، وأيضا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **بدوي (2011)** التي أشارت إلى التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، والنتيجة ذاتها توصلت إليها دراسة "**أحمد**" **وآخرون (2011)**، التي أثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وكذلك مع دراسة "**حمادة**" **(2016)** حيث أظهرت النتائج أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني لصالح القياس البعدي، واتفقت أيضا مع دراسة "**عبد السلام**" **وآخرون (2016)** التي قد بينت نتائجها وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني، قبل تطبيق البرنامج التدريبي السلوكي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وبعده لصالح القياس البعدي.

ونعتقد أن هذا التحسن في السلوك العدواني في أفراد المجموعة التجريبية، كان نتيجة لتعرضهم للبرنامج الإرشادي المعتمد في الدراسة، والذي يتضمن مجموعة من الأنشطة التي ارتبطت بالحياة اليومية للأطفال المعاقين ذهنيا وكانت ذات دلالة في حياتهم، حيث كانت طريقة تقديمها لهم مشوقة، نالت اهتمامهم وساعدتهم على تحسين علاقتهم مع زملائهم ومع المربين وحتى عائلاتهم، وذلك من خلال تنمية مهاراتهم الاجتماعية وإكسابهم آليات التعامل مع الأفراد المحيطين بهم وإكسابهم حس الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، كل هذا ساعد في تأهيلهم للمشاركة الإيجابية والفعالة في مختلف المواقف الحياتية التي يمرون بها، وبالتالي تزيد من فرص التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، فتترسخ في أذهانهم صورة إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين وتحبط فكرة أذية أنفسهم وأذية من حولهم، وتُزرع المحبة في نفوسهم. إضافة

إلى ذلك فإن الفنيات والمهارات والخبرات التي حاولنا إكسابها للأطفال أسهمت في تدريبهم على الالتزام بالمعايير السلوكية المتفق عليها من قبل المجتمع.

كذلك فإن الألعاب التفريغية كأسلوب علاجي التي تتضمنها أنشطة البرنامج والتي تتلاءم مع قدراتهم العقلية والمعرفية المحدودة، تتيح الفرصة للأطفال للتعبير ذواتهم وعن ما يوجد بداخلهم من مكبوتات وتوترات نفسية، كما أنها تساهم في تفريغ طاقاتهم الانفعالية والسلبية، لمواجهة مواقف الإحباط والفشل التي تواجههم، الأمر الذي يشعرهم براحة، فالألعاب تحقق المرح والبهجة للأطفال، كما تكسب الأطفال عادات اجتماعية مقبولة ،وينبذ المرفوض منها وتدعوه إلى توثيق العلاقات الاجتماعية كإشاعة روح الجماعة بينهم، وتساعدهم على التحكم في انفعالاتهم في مواقف عديدة مثل تقبل الفشل، أو الخسارة في اللعب، وعدم والمشاجرة والاعتداء على الآخرين بالضرب أو الشتم، وغير ذلك من السلوكات العدوانية سواء نحو الذات أو الآخرين أو الأشياء والممتلكات، ضف على ذلك فإن الألعاب التي يحتويها البرنامج الإرشادي تسهم في إكساب الأطفال الثقة في النفس واحترام القوانين، وتنمي مهارة الاتصال مع الآخرين.

وعلى ذلك، تحتوي البرامج الإرشادية على قدر كبير من الأدوات المهمة التي تساعد في تحقيق قدر كبير من السلوكات الإيجابية والمقبولة اجتماعيا، ومن ثم التخفيف من السلوك العدواني، كل هذا ساهم في تأكيد الفرضية التي جاءت لتبين الفرق لصالح المجموعة التجريبية على درجات السلوك العدواني في القياس البعدي، أي انخفض السلوك العدواني وهذا ما بينته النتائج وعليه **تقبل الفرضية البحثية.**

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

والتي جاء نصها كالتالي: توجد فروق ذات دلالة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في السلوك العدواني على التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، وباستخدام اختبار "**ت**" لعينتين مرتبطتين، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات التي تناولت الموضوع، ومن بينها دراسة **(Paul et al, 1991)** والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي للتحقق من زيادة التفاعل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني للأطفال المعاقين ذهنيا، وقد بينت النتائج وجود تحسن لدى أفراد عينة الدراسة وذلك من خلال تعديل أساليبهم السلوكية التي كانت تتسم بالعدوانية، وكذلك مع دراسة "**أمين**" **(1997)** التي بينت تفوق

المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على التعزيز الإيجابي، وأيضا توافقت النتائج مع دراسة "**عبد القادر**" **(2000)** التي بينت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، الذي يعتمد على أسلوبي التعزيز والنمذجة في خفض السلوك العدواني لدى العينة، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة "**الشهري**" **(2007)** التي بينت أيضا تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق برنامج قائم على اللعب بالتشكيل، وتوافقت أيضا مع دراسة "**الشيراوي**" **(2007)** التي أسفرت نتائجها على انخفاض السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي (التدريب على الضبط الذاتي باستخدام التعليمات اللفظية للذات) على المجموعة التجريبية، وأيضا تطابقت مع دراسة "**شعبان**" و"**البنا**" **(2008)** التي بينت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وأيضا دراسة "**الشمري**" **(2008)** التي قدمت برنامجا لتعديل السلوك العدواني الجسدي لدى تلاميذ الإعاقة الذهنية المتوسطة، والتي أسفرت نتائجها إلى خفض السلوك العدواني الجسدي لدى تلاميذ الإعاقة الذهنية المتوسطة في المجموعة التجريبية، بدرجة دالة مقارنة مع المجموعة الضابطة، وأيضا دراسة "**شعبان**" **(2009)** التي بينت تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، وانخفض السلوك العدواني عندها بعد تطبيق برنامجا يعتمد على أسلوبي التعليم الملطف والتعزيز، وكذلك دراسة :"**العبادي**" **(2011)** التي بينت أثر استخدام القصة المصورة في تعديل السلوك العدواني لتلاميذ التربية الخاصة، وساهمت في خفض السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبق البرنامج، وأيضا دراسة **دراسة** "**بدوي**" **(2011)** والتي أشارت نتائجها إلى التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني، ودراسة "**أحمد**" **وآخرون (2011)** التي بينت تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، وانخفض السلوك العدواني عندها بعد تطبيق برنامجا يعتمد على تكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا قابلي التعلم مقارنة مع المجموعة الضابطة، ودراسة "**القرني**" **(2012)** التي أثبتت تفوق المجوعات التجريبية الثلاث على العينة الضابطة، في خفض السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج التدريبي، الذي يعتمد على التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة، وكذلك دراسة **الشاذلي (2014)** والتي أدلت نتائجها إلى خفض درجة العدوانية لدى الأطفال المعاقين فكريا بعد تطبيق برنامج العلاج السلوكي الاجتماعي على المجموعة التجريبية، وكذلك دراسة "**حمادة**" **(2016)** التي بينت نتائجها وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة، أي انخفض السلوك العدواني بعد تطبيق

البرنامج التدريبي للوظائف التنفيذية، وكذلك دراسة "**عبد السلام" وآخرون (2016)** التي توصلت نتائجها إلى انخفاض السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج التدريبي السلوكي على عينة الدراسة، وكذلك دراسة "**ورغي" (2016)** حيث أوضحت النتائج وكذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك العدواني وأبعاده، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

و يمكن أن نعزو مساهمة البرنامج الإرشادي في تخفيف السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلى إتاحة الفرصة لهم للخوض في تجربة جديدة، أدت إلى تغيير روتينهم اليومي الذي يعشونه مع المربية داخل القسم، دون المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي، فهذه الأخيرة لم تستفد من أنشطة البرنامج، ولا من الأهداف المرسومة التي سعى البرنامج إلى تحقيقها، مما أبقى على سلوكهم العدواني كما هو ولم ينخفض.

وقد نعزوا نجاح البرنامج الإرشادي وإحداثه فروقا جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والمتمثلة في انخفاض السلوك العدواني إلى تنوع محتوى البرنامج الإرشادي مما أكسبه قدرة على التخفيف من السلوك العدواني، حيث احتوى البرنامج على مجموعة من الممارسات والأنشطة التعليمية هدفت جميعها إلى التخفيف من السلوك العدواني لدى هؤلاء الأطفال المعاقين ذهنيا وهي كما يلي: النشاط النفس – حركي، النشاط الفني، النشاط القصصي.

فالأنشطة النفس –حركية تؤثر بشكل إيجابي في سلوك الطفل، وتؤدي إلى إحداث تعديلات جوهرية على مستواه، كما أنها تساعده في السيطرة على انفعالاته الوجدانية، وتجعله قادرا على التحكم في تصرفاته في مختلف المناسبات، التي تستدعي احتكاكا مباشرا مع الآخرين، وفي مواقف مختلفة أثناء النشاط الحركي، فهي تعزز لديهم قيمة المنافسة الهادفة فيما بينهم واللعب كفريق واحد، كل ذلك ساعد على تدعيم المبادئ الأساسية وترسيخها لديهم مثل قيمة (التعاون، والتسامح، والاحترام، والانضباط، الصبر، الانتظار) من خلال تدريبهم على ضبط الانفعالات والتحكم فيها، ما ساهم في تعزيز التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال، وإضافة إلى تعزيز وتدعيم السلوكات المرغوبة لدى الطفل كتقبل الهزيمة برحابة صدر وعدم، الغضب والانفعال الشديد وعدم اللجوء إلى الفوز بالقوة عن طريق الاعتداء على الآخرين سواء بدنيا (كالضرب، والعرقلة)، أم لفظيا (كالشتم أو السخرية)، أي التحكم في رغباته الشخصية.

كما أن الأنشطة الفنية تعد من أهم المجالات التي تساعد الطفل على تفريغ انفعالاته الكامنة والطاقات الزائدة لديه، والبوح عن مشاعره المكبوتة من خلال تعبيراته الحرة، وبالتالي فهي وسيلة لإسقاط مخاوف الفرد وأحاسيسه، والتنفيس عن ضغوطاته وتوتراته، كما أنه وسيلة تعويضية لمشاعر النقص الاجتماعي والنفسي والجسمي، فهي تقدم فرصة للطفل من أجل التعبير عن ذاته واحتياجاته بما يدعم ثقته بنفسه، ويعزز توافقه النفسي والاجتماعي، ومن بين الأنشطة الفنية التي تم الاعتماد عليها الرسم، مثل نشاط رسم موضوع أسرتي وزملائي ومعلمتي (الجلسة السابعة عشر) الذي يساعد الطفل في إظهار مشاعره اتجاه المحيطين به، ونشاط رسم موضوعات حرة (الجلسة الثامنة) الذي يساعد هو الآخر الطفل على التعبير عن الانفعالات الكامنة لديه من خلال تعبيراته الحرة، فتعبيرات الأطفال من خلال الرسم ترتبط بشكل مباشرة بالظروف الاجتماعية والمشكلات التي يعانون منها، فهو يساعدهم على التعبير الغير اللفظي عن الحاجات والرغبات والدوافع التي لا يستطيع التعبير عنها شفويا، أو يعبرون عنها بسلوكات عدوانية.

كما استخدمنا النشاط القصصي، فأسلوب القصة خلق جوا من التفاعل بين الأطفال، خاصة وأن عرض القصة كان بطريقة مشوقة ساعدت في جلب انتباه وتركيز الأطفال، منها: قصة الاستئذان (الجلسة الثانية)، المحافظة على المدرسة (الجلسة السادسة)، لا أسب ولا أشتم (الجلسة التاسعة)، الأمانة (الجلسة الرابعة والعشرون)، وهذه القصص كانت تهدف إلى معرفة نتائج العدوان الذي يقوم به على الآخرين وعلى الأشياء والممتلكات، مما زاد من دافعية الأطفال في تعديل سلوكهم.

ومن جهة أخرى أيضا، فقد استعملنا مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات خلال تنفيذ البرنامج الإرشادي ساعدت في خفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، مثل: المناقشة والحوار، التعزيز، التغذية الراجعة، النمذجة وغيرها من الفنيات الأخرى، فإن استخدام الحوار والمناقشة حول مضمون القصص التي عرضت على الأطفال، والأسئلة التي طرحت في نهاية كل قصة، وإجابات الأطفال الصحيحة، تساهم في ترسيخ السلوكيات الصحيحة التي ينبغي أن تظهر لديهم، كما أن تعزيز الطفل بعد قيامه بسلوك مرغوب فيه يساعد على تكراره مستقبلا.

في ضوء ما سبق يلاحظ أن البرنامج ساهم إلى حد ما في التخفيف من السلوك العدواني بأبعاده الثلاثة المتمثلة في (العدوان نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، العدوان نحو الأشياء والممتلكات) لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية، مقارنة بأقرانهم في المجموعة

الضابطة، التي لم تتعرض لأي نوع من أنواع المعالجة التجريبية، حيث كان معظم درجات المجموعة التجريبية مرتفعة قبل تطبيق البرنامج، لكنها انخفضت بصورة دالة بعد تطبيقه، بالإضافة إلى ما أحدثه البرنامج من تأثير دال ،وعليه فإن **الفرضية البحثية مقبولة.**

4- استنتاج عام:

نلاحظ مما تقدم أن نتيجة التساؤل الأول بينت أن أكثر المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم هي: السلوك العدواني نحو الآخرين، تليها السلوك العدواني نحو الذات، تليها السلوك العدواني نحو الأشياء والممتلكات.

نلاحظ مما تقدم أن نتيجة الفرضية الأولى سارت في الاتجاه الذي توقعناه، حيث أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في السلوك العدواني على التطبيقين القبلي البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وسارت نتيجة الفرضية الثانية هي الأخرى في الاتجاه المتوقع، حيث أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة في السلوك العدواني على التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت نتيجة الدراسة الحالية على النحو التالي:

ساهم البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

- خلاصة عامة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية تمثلت في اهتمام أغلب الباحثين في السنوات الأخيرة بموضوع تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال عموما، إلا أنهم لم يتناولوا السلوك العدواني لدى المعاقين ذهنيا بصورة واسعة وفي الجزائر بصفة خاصة، خصوصا فيما يتعلق بالبرامج الإرشادية التي تساعد في التقليل من حدته.

وبناء عليه هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم .

وعليه حاولنا في الإطار النظري تناول المفاهيم التي تناولتها متغيرات الدراسة، حيث تبين لنا أن السلوك العدواني يعد أحد أهم المشكلات السلوكية ظهورا بين الأطفال المعاقين ذهنيا وأكثرها خطورة، إذ يجر العديد من الضرر بالآخر، وكثيرا ما يعبر به المعاق عن غضبه وسخطه وحتى عدم شعوره بالأمن مع من يحيطون به، ويفسر هذا أحيانا بعدم تكيفه مع متطلبات المجتمع المحيط به، ونقص الإدراك العقلي أو الحسي للمثيرات المحيطة من حوله وتقييمها مع السلوك المتعارف عليه، ويأخذ العدوان صورا عديدة، منها ما هو موجه نحو الذات، أو موجه نحو الآخرين، أو اتجاه الأشياء والممتلكات.

وإذ تطمح التربية الخاصة عموما إلى الارتقاء بعملية التكفل بالمعاقين، تسعى مؤسسات الإعاقة الذهنية إلى التكفل النفسي والتربوي بالشريحة المستقبلة على أحسن ما يرام، يجد فريق العمل وحتى أولياء الأطفال صعوبة في التعامل مع أولائك الأطفال العدوانيين حتى وإن كانوا قابلين للتعلم، لذلك اهتمت العديد من الدراسات بزيادة الوعي للسلوك العدواني نظرا لخطورته، وقد صُممت بعض من البرامج العلاجية والتدريبية من أجل تعديله، كما استخدمت الكثير من الأدوات والفنيات في تلك البرامج، وتعددت بين استخدم فنيات النظريات السلوكية واللعب والسيكودراما، العلاج بالفن والقصة، التعزيز الرمزي والتعزيز الإيجابي، وغيرها من الفنيات والاستراتيجيات الأخرى.

ولقد أتت هذه الدراسة كمحاولة لتقدم إسهاما معينا (ببرنامج إرشادي) للتخفيف من السلوك العدواني لدى هذه الفئة من الأطفال، باستخدام أنشطة متنوعة تجمع بين اللعب والفن والقصة، مستعينة بالعديد من فنيات واستراتيجيات الإرشاد النفسي، من أجل بناء برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني، يتناسب مع طبيعية عينة الدراسة وهم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. ومن خلال إشراك هؤلاء الأطفال في المهام والأنشطة المتعددة، يجعل من ممارستهم لهذه الأنشطة أسلوبا مناسبا لهذا الغرض.

إن إتاحة الفرصة للأطفال المعاقين ذهنيا ذوي السلوك العدواني للمشاركة في تلك الأنشطة التي تعتبر محببة ومسلية لهم، وتجلب لهم السعادة وجوًا من المرح، يساعدهم على تفريغ مكبوتاتهم الداخلية، وبالتالي تخفف من سلوكهم العدواني، كذلك فإن تدريب الأطفال على التعبير على انفعالاتهم وغضبهم بطريقة

مقبولة تُطور من مهاراتهم الاجتماعية المختلفة، وتكسبهم طرق صحيحة في التعامل مع الآخرين، ومع ما يحيط بهم من أشياء وممتلكات، ويعمل على تسهيل وتيسير تفاعلهم الاجتماعي مع من حوله، وبالتالي يحد من سلوكهم العدواني.

وبناء على مشكلة الدراسة والإطار النظري الذي تم تناوله، والجانب الميداني الذي اتجه للبحث عن إجابة على مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول مدى مساهمة برنامج إرشادي في التخفيف من السلوك العدواني، وصياغة فرضيات لدراسة والإجراءات المنهجية المتبعة للتحقق من لتلك التساؤلات والفرضيات، وبعد المعالجة الإحصائية لهذه الفرضيات ، تم التوصل إلى أن البرنامج الذي طُبق في الدراسة الحالية حقق الهدف الذي سعى إليه، أي أنه ساهم في التخفيف إلى حد ما من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات سابقة تناولت الإرشاد النفسي في علاقته مع السلوك العدواني.

وبالتالي يمكن القول أن البرنامج الإرشادي المقترح استطاع أن يُحدث أثرا إيجابيا لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للجلسات الإرشادية، وكان له دور إيجابي في ظهور سلوكيات حسنة وخفف من السلوك العدواني، كما أن توظيف استراتيجيات وفنيات الإرشاد النفسي ساهمت بفعالية في خفض ذلك السلوك، إضافة إلى تنوع الأنشطة المقدمة للأطفال من أنشطة حركية، وأنشطة فنية، وأخرى قصصية ساهمت هي الأخرى في تغيير روتين الأطفال اليومي، كون هذه الأنشطة كما سلف الذكر محببة لدى الأطفال، وتعمل على تحقيق جوا من الإثارة والمرح لديهم.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية، ووفقا لما تم تناوله في إطارها سواء من الجانب النظري أو الميداني، تم اقتراح بعض التوصيات والتي تتمحور في:

– محاولة الكشف على المشكلات السلوكية وعلى رأسها السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم من أجل التدخل المبكر للتكفل بهذه المشكلات.

– استغلال البرنامج الإرشادي من قبل الأخصائيين النفسانيين والتربويين في المراكز النفسية البيداغوجية للحد من السلوك العدواني داخل المركز.

– العمل على فتح ورشات تدريبية لأولياء أمور أطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم لتدريبهم على طرق التخفيف من السلوك العدواني التي وردت في البرنامج الإرشادي المقترح.

– الاهتمام أكثر الأنشطة الحركية الفنية والقصصية لأنها تساعد الأطفال على تفريغ انفعالاتهم الكامنة وبالتالي تساعد في التخفيف من السلوك العدواني وربط تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بهذه الأنشطة.

– تزويد المراكز النفسية البيداغوجية بالبرامج الإرشادية التي تقوم على الأسس العلمية والتربوية في تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وتدريب المربين على كيفية توظيفها بغرض الاستفادة منها في تخفيف السلوك العدواني.

– الاستفادة من البرنامج المقترح في الدراسة الحالية كنموذج لتصميم برامج إرشادية أخرى تساعد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في للتغلب على مشكلاتهم السلوكية الأخرى.

– الاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل الأخصائيين والمربين التي تؤهلهم للتعامل الصحيح مع هذه الفئة من الأطفال.

– تشجيع الدراسات التي تبحث في مجال الإعاقة الذهنية بصفة خاصة ومجال التربية الخاصة عموما.

إعداد وتأهيل مرشدين نفسانيين وتربويين ذوي كفاءة عالية في مجال إعداد البرامج الإرشادية بمختلف أنواعها من أجل المساهمة في الكشف عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا والعمل على بناء برامج إرشادية للتخفيف من تلك المشكلات.

استخدام مقياس السلوك العدواني المعد ما طرف الطالبة للعاملين والمهتمين في مجال التكفل النفسي والتربوي بالأطفال المعاقين للتعرف على مستوى السلوك العدواني لديهم.

ويمكن أن نقترح بعض الدراسات التي من شأنها أن تستكمل ما بدأته الدراسة الحالية في حل المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، نوجزها في ما يلي:

– إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة مع الفئات الأخرى من فئات الإعاقة الذهنية.

– إعداد دراسات تجريبية أخرى عن طريق استخدام برامج إرشادية متنوعة من أجل التخفيف المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

– إجراء دراسات تهتم بتنمية مهارات التواصل الإيجابي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

– إعداد برامج إرشادية لمربي الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لتدريبهم على كيفية خفض السلوك العدواني لدى الأطفال.

– إعداد برامج إرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لتدريبهم على كيفية خفض السلوك العدواني لأبنائهم.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الرقيب أحمد (1981). *دراسة تحليلية لبعض أنماط السلوك اللاسوي عند المتخلفون عقليا في معاهد التربية الفكرية*. رسالة دكتوراه. جامعة أسيوط: مصر.
- إبراهيم، فيوليت وبسيوني، سعاد وسليمان، عبد الرحمان سيد والنحاس، محمد محمود (2001). *بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة*. مكتبة زهراء الشرق: مصر.
- ابن منظور (1900). *لسان العرب*. بيروت للطباعة والنشر: بيروت.
- أبو أسعد، أحمد عبد الطيف (2011) *المهارات الإرشادية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: الأردن.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف و الغرير، أحمد نايل (2009). *التشخيص والتقييم في الإرشاد*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- أبو زعيزع، عبد الله (2009). أساسيات *الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*. دار يافا للنشر والتوزيع: عمان.
- أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب (2012). *مدخل إلى تربية وتعليم المعاقين عقليا*. مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض.
- أبو سعدة، نهى حامد محمد (2017). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات السلوك التفاعلي الاجتماعي لدى الطفل الأصم في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: مصر.
- أبو عباة، صالح بن عبد الله ونيازي، عبد المجيد بن طاش (2001). *الإرشاد النفسي والاجتماعي*. مكتبة العبيكان: الرياض.
- أبو عزب، إبراهيم (2008). *فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: فلسطين.
- أبو عيطة، سهام (2002). مبادئ الإرشاد النفسي. دار الفكر: الأردن.
- أبو قرة، خليل قطب (1996. *سيكولوجية العدوان*. مكتبة الشباب: القاهرة.
- أحمد، سهير كامل (2000). *التوجيه والإرشاد النفسي*. *مركز الإسكندرية للكتاب*: مصر.

- أحمد، صفاء عشري محمد ومحمد، سامية صابر هاشم وموسى، سامي محمد ، (2011). *فاعلية تكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا قابلي التعلم*. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. (21). 265-282.
- أحمد، مصطفى حسن (1996). الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين، ط1، الأمل للطباعة والنشر، بيروت.
- آل رشود، سعد بن محمد بن سعد (2006). *درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية –دراسة تجريبية–*رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
- أمين، سهير (1997). *فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا*، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. الفترة من 2-4 ديسمبر 1997.
- باضه، آمال (1997)، *الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية*. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- بدوي، زياد أحمد (2011). *فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: فلسطين.
- بدير، كريمان (2012). *الأسس النفسية لتشخيص الطفل*. دار المسيرة: بيروت.
- البريثن العزيز (2008). *الإرشاد الأسري*. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.
- بلان، كما يوسف (2015). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع: الأردن.
- بوتة، نوال (2017). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الوعي المعلوماتي وأثره في تحسين مهارات التفكير الناقد في ضوء برنامج الكورت Cort لتعليم التفكير – دراسة ميدانيه على طلبة أقسام التخرج تخصص علم النفس بجامعة باتنة–*. رسالة دكتوراه: جامعة باتنة.
- بوجلطية، ناصر (2012). *أثر برنامج مقترح يعتمد على اللعب للتخفيف من السلوك العدواني عند تلاميذ المرحلة الابتدائية (9-12) سنة – دراسة تجريبية بإحدى المدارس الابتدائية لولاية الشلف–*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حسيبة بن بوعلي: الجزائر.

- بوعون، فوزية (2017)، *فاعلية برنامج علاجي ديني في تخفيض درجة السلوك العدواني – دراسة ميدانية بمركز رعاية الأحداث–*. رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة باتنة (1): الجزائر.
- جرير، فادي وأبو فخر، غسان (2013). *المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعاقين عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات*. مجلة جامعة دمشق 29(1). 149–192.
- جلال، سعد (1992). *التوجيه النفسي والتربوي والمهني*. دار الفكر العربي: مصر.
- جمعة، عبد الرشيد ناصر سيد (2011). *مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. دار الزهراء: الرياض.
- الحارثي، عواطف متروك سليم (2007). *فعالية برنامج معرفي سلوكي للتدريب علي الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.رسالة ماجستير غير منشورة:* البحرين.
- حافظ، نبيل وقاسم، نادر (1993). *مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال*. مكتبة الأنجلو المصرية: مصر.
- حبيب، ابتهال (2017). *برنامج لتنمية الإدراك الحس حركي لدى أطفال متلازمة داون*. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة القاهرة: مصر.
- الحربي، عواض بن محمد، (3003). *العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم*. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة الرياض.
- الحريري، رافدة والإمامي سمير (2011) *الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبيعة: الأردن.
- حسين، طه (2008). *استراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الجامع الجديدة للنشر: مصر.
- حسين، عبد العظيم حسين (2004). *الإرشاد النفسي النظرية – التطبيق – التكنولوجيا*. دار الفكر: الأردن.
- حطاب، محمد احمد محمود (2000). *مدى فاعلية برنامج سيكودرامي للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا*. جامعة عين شمس: القاهرة.

- حمادة، عمر السيد (2016). *فاعلية برنامج تدريبي للوظائف التنفيذية لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 4(15). 44-87.
- حمادي، فتيحة (2009). *علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى الأطفال المتمدرسين من 9 – 11 سنة*. رسالة دكتوراه جامعة منتوري: الجزائر.
- الحياني، صبري (2011). *الإرشاد التربوي والنفسي الإسلامي ونظرياته*. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- الخالدي، عطا الله والعلمي، دلال سعد الدين (2008). *الإرشاد المدرسي والجامعي "النظرية والتخطيط"*، دار صفاء للنشر والتوزيع: الأردن.
- خصيفان، تبرة (1999). *فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: السعودية.
- خضر، عبد الباسط متولي (2008). *الإرشاد الأسري*. دار الكتاب الحديث: القاهرة.
- خطاب، رأفت عوض السعيد (2001). *فاعلية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: مصر.
- الخطيب، جمال محمد (2013). *أسس التربية الخاصة*. مكتبة المتنبي: السعودية.
- الخطيب، محمد جواد (2000). *التوجيه والإرشاد بين النظرية والتطبيق*. مطبعة مقداد: غزة.
- خليفة، وليد (2016). *الكمبيوتر والتخلف العقلي في ضوء نظرية تجهيز المعلومات*. مكتبة الأنجلو المصرية: مصر.
- خواصنة، محمد أحمد وشعيرة، خالد محمد أبو (2010). *التربية الخاصة بين التوجيهات النظرية والتطبيقية*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: الأردن.
- الخولي، محمود (2010). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية*، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الزقازيق: مصر.
- خير الله، سحر ومختار، أمينة (2013). *الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية – برامج إرشادية للآباء والمعلمين*. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

- الداهري، صالح حسن (2008) *سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي (أساليبه ونظرياته)*. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- الداهري، صالح حسن (2008). *أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية*. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- الداهري، صالح حسن (2015). *فنيات الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع: الأردن.
- دبابنة، ميشيل ومحفوظ، نبيل محفوظ (1984). *سيكولوجية الطفولة*. دار المستقبل للنشر والتوزيع: عمان.
- دبيس، سعيد بن عبد الله إبراهيم (1999). *مقياس تقدير السلوك العدواني للأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة*. مجلة مركز البحوث التربوية قطر. 15 السنة 72-106.
- دسوقي، راوية (2006). *مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق: مصر.
- الدسوقي، مجدي (2016). *مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين*. دار جوانا للنشر والتوزيع: القاهرة.
- رسلان، شاهين (2009). *سيكولوجية الإعاقات العقلية والحسية*. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- الروسان. فاروق (2002) *مقدمة في الإعاقة العقلية*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: الأردن.
- الزبادي، أحمد محمد و الخطيب، هشام إبراهيم (2001). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. الأهلية للنشر والتوزيع: لبنان.
- الزعبي، أحمد حامد (1994). *الإرشاد النفسي*. دار الحكمة اليمنية: اليمن.
- الزعبي، عبد الله حسن (2014). *السلوك العدواني والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية*، دار الخليج: الأردن.
- زغبوش، بن عيسى علوي، وإسماعيل (2011). *الإرشاد النفسي والمعرفي والوساطة التربوية*. عالم الكتب الحديث: الأردن.

- الزغلول، عماد (2006). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال*. دار الشروق للنشر والتوزيع: الأردن.
- زكريا، أبي الحسن أحمد بن فارس بن (1979). معجم *مقاييس اللغة*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- زهران، حامد (1980). *التوجيه والإرشاد النفسي*. عالم الكتب: القاهرة.
- زهران، حامد (1998) *التوجيه والإرشاد النفسي*. عالم الكتب: القاهرة.
- زهران، حامد (2002)، *التوجيه والإرشاد النفسي*. عالم الكتاب: القاهرة.
- الزهيري، إبراهيم (2007). *تربية المعاقين و الموهبين*. دار الفكر العربي: القاهرة.
- الزيود، نادر فهمي (1990). *تعليم الأطفال المتخلفين عقليا*. دار الفكر للنشر والتوزيع عمان.
- سراج الدين، أسماء (2009). *تأهيل المعاقين*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.
- سفيان، نبيل (2004). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفي (المفهوم-النظرية-النمو-التوافق-الاضطرابات-الإرشاد والعلاج*. اتراك للنشر والتوزيع: مصر.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (1999). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة- الجزء الأول: ذوو الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات)*. مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.
- سمارة، عزيز والنمر، عصام (1992). *محاضرات في التوجيه والإرشاد*. دار الكتاب الحديث: القاهرة.
- سمارة، عزيز والنمر، عصام والحسن، هشام (2000). *سيكولوجية الطفولة*. دار الفكر للنشر للطباعة والنشر والتوزيع: الأردن.
- سوسن، شاكر محمود (2010). *التوحد(أسبابه- خصائصه- تشخيصه-علاجه)*. ديبينو للطباعة والنشر والتوزيع: الأردن.
- سيسبان، فاطمة الزهراء (2016). *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي -دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية مستغانم*- رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

- الشاذلي، رانيا محمد السيد (2016) *فاعلية برنامج للعلاج السلوكي الاجتماعي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق: مصر.
- شاش، سهير محمد سلامة (2001). *اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية* دار القاهرة للكتاب: مصر.
- شاكر، حمدي محمود (1998). *التوجيه والإرشاد الطلابي*. دار الأندلس للنشر: السعودية.
- شاهين، عوني معين (2008). *الأطفال ذوي متلازمة داون مرشد الآباء والمعلمين*. دار الشروق: الأردن.
- الشخص، عبد العزيز السيد (2007). *الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم*. مكتبة الطبري: القاهرة.
- الشخص، عبد العزيز السيد والدماطي، عبد الغفار (1992). *قاموس التربية الخاصة وتأهيل الغير عاديين*. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- الشريف، السيد عبد القادر (2014). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الجوهر للنشر والتوزيع. مصر.
- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. مكتبة الانجلو المصرية: مصر.
- شريفي، علي (2017). السلوك *العدواني لدى الأطفال المتخلفين من وجهة نظر المختصين*. مجلة تطوير. المجلد 04 (03). 20-40.
- شعبان، عرفات صلاح (2009). *فاعلية استخدام أسلوبي التعليم الملطف والتعزيز في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا*، مجلة كلي التربية. 2(71).
- شقير، زينب محمود (2002). *سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين*. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.
- الشمري، سعاد سالم محمد (2008). *فاعلية برنامج تعديل السلوك العدواني الجسدي لدى تلاميذ الإعاقة الذهنية المتوسطة في مملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة. *الإعاقة الذهنية والتوحد*. جامعة الخليج العربي: البحرين.

- الشناوي، محمد محروس (1996). *العملية الإرشادية والعلاجية*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.
- الشناوي، محمد محروس (1998). *نظريات العلاج والإرشاد النفسي*. دار الغريب: القاهرة.
- الشهري، سعد بن عبد الرحمن سعد (2007). *أثر برنامج تدريبي قائم على اللعب بالتشكيل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد: السعودية.
- شومان، زياد محمود محمد (2008). *دراسة تقويمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة،. جامعة غزه: فلسطين.
- الشيراوي، مريم عيسى (2007). *فعالية برنامج معرفي سلوكي للتدريب علي الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين.
- شيفر، شارلز و ميلان، هوارد. ترجمة حمدي، نزيه وداود، نسيمة (2008). *مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها*. دار الفكر: عمان.
- صافي، رشا (2011)، *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية صورة الذات الأسرية والذات المدرسية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: مصر.
- صالح، عايدة شعبان والبنا، أنور حمودة (2008). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة غزة*، سلسلة العلوم الإنسانية، 10(1).
- صالح، عبد الرحمن إسماعيل (2013). *فنيات وأساليب العملية الإرشادية*. دار المناهج وللنشر والتوزيع: الأردن.
- صالح، وفيق صفوت (1999). *مشكلات الأطفال السلوكية الأسباب وطرق العلاج*. دار العلم والثقافة: القاهرة.
- صبحي، سيد (1997). *النمو النفسي للإنسان*. دراسات في علم النفس: القاهرة.
- صديق، محمد أحمد (2005). *دليل المرشد النفسي*. مطبعة كلية العلوم: القاهرة.

- طربية، محمد عصام (2009). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار حمورابي للنشر والتوزيع: عمان.
- العبادي، هيفاء عبد الرحمن (2011). *أثر استخدام القصة المصورة في تعديل السلوك العدواني لتلاميذ التربية الخاصة*. مجلة جامعة تكريت للعلوم. 18(19). 278- 338.
- عبد الباقي، علا إبراهيم (2000). *الإعاقة العقلية- التعرف عليها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقلي-*. دار عالم الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.
- عبد الرحمن، سعد (1998) *القياس النفسي (النظرية والتطبيق)*. دار الفكر العربي: القاهرة.
- عبد السلام، سميرة أبو الحسن ومنيسي، داليا عبد الصمد وصديق، محمد السيد (2016). *فاعلية تدريبي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. مجلة العلوم التربوية، (3)4. 90-129.
- عبد العزيز، سعيد (2008)، *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة*، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.
- عبد العزيز، محمد (2002). *الرعاية الفائقة والمتكاملة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: الإعاقة الذهنية*، مكتبة ابن سناء للطبع والنشر والتوزيع والتصدير: القاهرة.
- عبد العزيز، محمد كمال (2002). *الرعاية الفائقة والمتكاملة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: إعاقة ذهنية*. مكتبة ابن سيناء :القاهرة.
- عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013). *البرامج الإرشادية*. مكتبة أولاد الشيخ للتراث
- عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013). *مهارات التوجيه والإرشاد*. مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
- عبد القادر، خالد (2000). *مدى فاعلية أسلوبي التعزيز والنمذجة لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أسيوط: مصر.
- عبد المنعم، عفاف محمد (1991). المشكلات السلوكية وبعض نواحي الشخصية لدى الأطفال المتخلفين عقليا بمدار التأهيل الفكري. المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري. مركز دراسات الطفولة. 27-30 أفريل 1991.

- عبدي، سميرة (2011). *الضغط المدرسي و علاقته بسلوكات العنف و التحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس(15-17) سنة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري تيزي وزو: الجزائر.
- عبيد، ماجدة السيد (2000). *تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة – مدخل إلى التربية الخاصة-*. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- عبيد، ماجدة السيد (2007). *الإعاقة العقلية*. دار الصفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- عز الدين، خالد (2010). *السلوك العدواني عند الأطفال*. دار أسامة للنشر والتوزيع: الأردن.
- العزة، سعيد حسني (2002). *الإعاقة العقلية*، الدار العلمية الدولية للنشر ودار الثقافة للنشر: عمان
- العزة، سعيد حسني (2004). *تمريض الصحة النفسية*. دار الثقافة: الأردن.
- عزيزة، عيسي (2006). *الأداء الذهني والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة المدمجين في المدارس العادية: دراسة مقارنة بين المدمجين في أقسام التعليم المكيف والأطفال المتواجدين بمركز التكيف المدرسي*. رسالة ماجستير غير منشورة: الجزائر.
- عسل، خالد محمد (2012). *نوو الاحتياجات الخاصة رؤى نظرية وتدخلات إرشادية*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: مصر.
- العقاد، عصام عبد اللطيف (2001). *سيكولوجية العدوانية وترويضها*. دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع: القاهرة.
- عقل، محمود عطا (2000). *الإرشاد النفسي والتربوي (الواقع والممارسة)*. دار الخريجي للنشر والتوزيع: الرياض.
- عمارة، محمد علي (2008). *برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني*، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
- عمر، أحمد مختار (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب: القاهرة.
- عناية، غازي (2014): *البحث العلمي منهجية إعداد البحوث والرسائل الجامعية*. دار المناهج للنشر والتوزيع: الأردن. عبد الصادق، فاتن صلاح (2002). *القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر.

- العنزي، فاطمة بنت قاسم (2011). *استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (الأطفال)*، دار الراية للنشر والتووزيع.
- عيد، محمد إبراهيم (2005). *مقدمة في الإرشاد النفسي*. مكتبة الأنجلو المصرية: مصر.
- العيسوي، عبد الرحمن (1990). *سيكولوجية الطفل المراهق*. دار الوثائق: الكويت.
- العيسوي، عبد الرحمن (2006). *جرائم الصغار*. الإسكندرية. دار الفكر الجامعي: مصر.
- غراب، نجوى (1999). *مدى فعالية برنامج تغذوي تربوي على السلوك التكيفي للأطفال المعاقين ذهنيا*. منشأة المعارف الإسكندرية: القاهرة.
- فايد، حسين (2007). العدوان *والاكتئاب في العصر الحديث "نظرة تكاملية*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع: القاهرة.
- فراج، عثمان لبيب (2002). *الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة المبكرة*. المجلس العربي للطفولة والتنمية: مصر.
- الفرخ، كاملة وتيم، عبد الجابر (1999). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- الفرماوي، حمدي علي والنساج، وليد رضوان (2010). *في التربية الخاصة: الإعاقة العقلية (الاضطرابات المعرفية والنمائية)*. دار صفاء للنشر والتوزيع: الأردن.
- قاسمي، سمية وبوضياف، نادية (2017). مهارات العناية بالذات لدى الأطفال المعاقين ذهنيا. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية 3 (29). 239-256.
- القرطبي، عبد المطلب (2011). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر العربي: القاهرة.
- القرني، عبد الله بن محمد بيشي (2012). *فاعلية استخدام التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب المتخلفين عقليا بمدارس الدمج الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.
- القمش، مصطفى والمعايطة، نوري (2006). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.
- القمش، مصطفى والمعايطة، نوري (2012). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

- القواس، محمد أحمد مرشد (2016). *درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة اب لأساليب التقويم الم تمر والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم*. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. (03). 45-60.
- كثير، فهيم (2005). *المعوقون عقليا نحو حياة طبيعية*. دار المعارف: القاهرة.
- كفافي، علاء الدين (1999) *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري: المنظور النسقي الإتصالي*. دار الفكر العربي،:القاهرة.
- كفافي، علاء الدين وسالم، سهير والكومي، عفاف (2010). *في تربية المعوقين عقليا*. دار الفكر العربي للنشر: القاهرة.
- اللالا، زياد كامل والزبيري، شريفة عبد الله وحسونة ،مأمون محمد جميل والشرمان، وائل محمد والعلي، وائل أمين والقبالي، يحي أحمد والعايد، يوسف محمد (2011)، *أساسيات التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.
- متولي، فكري لطيف (2015). *أساليب التدريس للمعاقين عقليا*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- محمد، عادل (2011). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار الرشاد للنشر والتوزيع: القاهرة.
- محمد، عادل (2013). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الكتاب الحديث: القاهرة.
- محمد، عادل عبد الله (2003). *تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقليا*. دار الرشاد: القاهرة.
- محي، شايع عبد الله (2013). *تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة*. مجلة جامعة دمشق 29(1). 59-104.
- المحيطب، يوسف محمد (2012). *فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس الدمج*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.
- المشعان، ربيع هادي (2003). *الإرشاد التربوي مبادئه وأدواره الأساسية*. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.
- مصطفى، أسامة (2011). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب- التشخيص العلاج)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

- معمرية، بشير (2009). *دراسات نفسية في الذكاء الوجداني-الاكتئاب- اليأس- قلق الموت السلوك العدواني- الانتحار*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع: مصر.
- المغربي، سعد (1987) *سيكولوجية العدوان والعنف*، مجلة علم النفس (1). الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة.
- مقدم، عبد الحفيظ سعيد (2003). ال*علاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم*، رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية نايف العربية للعوم الأمنية: الرياض.
- ملحم سامي محمد (2010). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- ملحم، سامي محمد (2001). *الإرشاد والعلاج النفسي: الأسس النظرية والتطبيقية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- منذر، وفاء (2004). *الأطفال ذي الحاجات الخاصة – الطفل المعاق-*. مكتبة المجتمع العربي للنشر: الأردن.
- منسي، حسن (2004). *التربية الخاصة*. دار الكندي للنشر والتوزيع: الأردن.
- منسي، حسن و منسي، إيمان (2004). *التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته* دار الكندي للنشر والتوزيع: الأردن.
- منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا (2003). *سلوك الإنسان بين الجريمة والعدوان والإرهاب*. دار الفكر العربي: القاهرة.
- المنعم، عبد الله عبد (1996). *التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي*. مطابع منصور: فلسطين.
- منيسي، داليا عبد الصمد (2015). *برنامج تدريبي لتنمية التواصل الايجابي وأثره على بعض مظاهر السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة: مصر.
- مهدي، عبير (2018). *فاعلية برنامج إرشادي في السيكودراما لتخفيف السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الأساسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

- موسى، رشاد عبد الحميد والعايش، زينب محمد زين. (2010). *سيكولوجية العنف ضدّ الأطفال*. عالم الكتب: القاهرة.
- موسى، كمال إبراهيم (1996). *مرجع في علم التخلف العقلي*. دار القلم: الكويت.
- هلال، أسماء (2008)، *تأهيل المعاقين*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- الوابلي، عبد الله (1993). السلوك *العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا –طبيعته وأساليب معالجته–* مركز البحوث التربوية. جامعة الملك سعود: الرياض.
- ورغي، سيد أحمد (2016). *فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني*. رسالة دكتوراه. جامعة وهران: الجزائر.
- يحي، خولة أحمد (2000). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: الأردن.
- يحي، خولة أحمد (2003). *إرشاد أسر ذوي الحاجات الخاصة*. دار الفكر للنشر والتوزيع: الأردن.
- يحي، خولة أحمد (2006). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. دار المسيرة: الأردن.
- يوسفي، دلال (2016). *قياس فعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة–*. رسالة دكتوراه. جامعة بسكرة: الجزائر.
- يونس، أحمد السعيد وحنورة، مصري عبد الحميد (2010). *رعاية الطفل المعوق طبيا ونفسيا واجتماعيا*. دار الفكر العربي: القاهرة.

المراجع الأجنبية:

Aggressive Behavior with the Developmentally Disabled . Comparison study D.l . (50).(A).

Bédard. L &al.(2006).*Introduction à la psychologie sociale –vivre et agir avec les autres* – québec. Edition renouveau pédagogique (I N C) 2 em édition: Canada.

Branard D. et Trouvé S. (1976)**.** *sémiologie psychiatrique*.Masson paris.

Dodge, Kenneth.A (1980) . *Social cognition and children aggression behavior*. Journal of Develompent . (51). 162-170.

Giuliani, F., Pernier, S., Favrod, J., Grasset, F., & Schenk, F. (2009). *What can animal memory study bring to the assessment of memory and cognitive skills for intellectual Disability ?.* EAS Journal of Psychology and Behavioural Sciences, *1* (5). 100-107.

Mcuigan, F (1999). *Encyclopedia of Stress.* Allynan & Bacon: London.

Mubashir, G. (2015). *Early Identification and Prevention*. The International Journal of Indian Psychology.2(3).5-9.

Paul,F, Susan. E, Gary,N (1991). *Relation ship between social status andpeer assessment of social behavior among Mentally Retarded and non Retarded and Nonretarded children*. child Development. Universiy of Massachusetts: Boston.

Phebe.T, & Ronald.S. Krug (1996), *Behavioral Science; Rypins'intensive ReviewsLippincott*. Raven Publishers: Philadelphia.

Reuchlin.M (1977). La psychologie.1er Edition, Press Universitaires de France :Paris.

Shenouda , N .(1990) : *Cognitive Behavior therapy in the treatment of*

Sideridis, G. D. (2009). *Assessing cognitive interference using the Emotional Stroop Task in students with and without attention.* European Journal of Psychological Assessment.25(2). 99–106.

Smith, M. B., Patton, J.R., & Kim, s. H (2006).*Introduction to mental*. Journal of developmental and physicaldisabilities. 21(2), 81-92.

Williams, E (1981). *Personality.* Macgrow Hill: New York.

المواقع الالكترونية

- أحمد عدنان (2006). *الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس*: فلسطين. تاريخ الاسترجاع: 5 جوان 2019 من:

http://www.gulfkids.com/pdf/Solok_Edwan.pdf

- الإسكوا (2014). العجز، الإعاقة في المنطقة العربية لمحة عامة. تاريخ الاسترجاع: 10 مارس 2020 من https://www.unescwa.org/ar

- بخش، أميرة طه. *فاعلية أسلوب الدمج على مفهوم الذات والسلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم*. جامعة أم القرى. تاريخ الاسترجاع: 12 فيفري 2018 من

-http://dr banderalotaibi.com/new/admin/uploads/3/6c.pdf

- سعاد (2010). الجزائر تحصي 2 مليون معاق و44 بالمائة منهم معاقون حركيا. **نشر في صوت الأحرار يوم 03 - 12 – 2010**. تم الاسترجاع: 15 ماي 2019

https://www.djazairess.com

- شرابي، محمد رجب محمد (2018). فاعلية برنامج تدريبي للعلاج باللعب لخفض سلوك إيذاء الذات للأطفال الذاتويين. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس: مصر.تم الاسترجاع: 15 ماي 2019 من.

http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=12573749

- منظمة الصحة العالمية. تم الاسترجاع: 11 أفريل 2020من.

http://www.emro.who.int/ar/health

الملاحق

ملحق رقم (01): يوضح مقياس السلوك العدواني في صورته الأولية الموجهة للأساتذة المحكمين

أستاذي الكريم / تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه ل.م .د، تخصص علوم التربية .

عنوان الدراسة " **مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم**"

نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذا المقياس المكون من (46) عبارة مقسمة في حد ذاتها إلى الأبعاد التالية:

1- السلوك العدواني الموجه نحو الذات يتكون (14) عبارة.

2- السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين يتكون (16) عبارة.

3- السلوك العدواني الموجه نحو الأشياء والممتلكات يتكون (16)عبارة.

وسيتم تطبيق هذه الأداة على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم وعليه نرجو من سيادتكم المحترمة تحكيم هذا المقياس وإبداء آرائكم في مدى:

1-وضوح التعليمات (الصياغة اللغوية).

2- مدى ملائمة بدائل أجوبة المقياس.

3-مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه (الانتماء والوضوح).

4- مدى كفاية عدد عبارات كل بعد.

وسوف يكون من الضروري الأخذ بملاحظاتكم واقتراحاتكم القيمة بغية تعديل وتطوير هذه الأداة البحثية والتي من شأنها أن تساعد على تحقيق أهداف الدراسة علما أن مقياس التقدير (البدائل) الذي وضعته الباحثة هو على النحو الآتي:

دائما	أحيانا	نادرا	أبدا

شكرا على تعاونك.

الرقم	العبارات	وضوح التعليمات (الصياغة اللغوية).		مدى ملائمة بدائل أجوبة المقياس		مدى ملائمة الفقرة لقياس ما وضعت لقياسه (الانتماء والوضوح)		مدى كفاية عدد عبارات كل بعد		ملاحظات واقتراحات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	تقيس	لا تقيس	كاف	غير كاف	
العدوان نحو الذات										
1	يشد شعر رأسه بقوة أثناء الغضب									
2	يرمي نفسه على الأرض بقوة عند الغضب									
3	يضرب جسمه بعنف									
4	يعض أصابعه بعنف									
5	يرطم جسمه بالحائط بقوة									
6	يعتدي بأدوات حادة على جسمه									
7	يخدش بعض أجزاء جسمه بأظافره									
8	يلحق الأذى بنفسه باستخدام ألعاب عنيفة									
9	يضرب رأسه بيديه بقوة									
10	تنتابه حالة من التشنجات عند الغضب									
11	يقوم بشتم									

	نفسه									
12	يصفع وجهه عند الغضب									
13	يقوم بقرض أظافره بعنف									
14	يقوم بقرض أظافره بعنف									
15	يقرص أجزاء من جسمه بقوة									
العدوان نحو الآخرين										
16	يعض الآخرين عند الشجار معهم									
17	يعرقل زملائه أثناء اللعب									
28	يقذف زملائه بالأشياء التي بيده أثناء اللعب									
19	يسيطر على دور أقرانه في اللعب									
20	يفرض رأيه على زملائه بقوة									
21	يركل زملائه برجله أثناء الشجار									
22	يقرص الآخرين بالقوة									
23	يلقب الآخرين بألقاب قبيحة									
24	يشد أذن زملائه									
25	يقوم بإصدار أصوات									

	مزعجة داخل القسم									
26	يقوم بدفع الآخرين بقوة									
27	يشد شعر الآخرين عند اللعب									
28	يتشاجر مع الآخرين بأدوات حادة									
29	يشتم زملائه أثناء اللعب									
30	يعتدي على الآخرين بالضرب									
31	يستولي على ممتلكات زملائه									
32	يعتدي لفظيا على مربيته عندما يغظب									
33	يهدد زملائه									
العدوان نحو الأشياء والممتلكات										
34	يخربش على جدران القسم									
35	يمزق اللوحات الورقية المعلقة بالقسم									
36	يتلف الألعاب الخاصة بالمدرسة									
37	يكسر نوافذ القسم									
38	يكسر لعب زملائه									

39	يكسر لعب زملائه									
40	يخربش على الطاولة الدراسية بأدوات حادة									
41	يمزق كراسات زملائه									
42	يغلق باب القسم بقوة وعنف									
43	يتلف محفظته المدرسية									
44	يكسر مقاعد المدرسة									
45	يكسر ممسحة الصبورة في المدرسة									
46	يتلف كتبه الدراسية									
47	يتلف الإعلانات المعلقة في المدرسة									
48	يمزق محافظ زملائه في القسم									
49	يكسر طباشير القسم									
50	يكسر الوسائل التعليمية في القسم									

ملحق رقم (02): يوضح قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا مقياس السلوك العدواني

الرقم	اسم ولقب الأستاذ المحكم	التخصص	الجامعة
01	د/ فكري لطيف متولي	التربية الخاصة	جامعة علوم المستقبل
02	د/ ياسر محفوظ حامد	علم النفس التربوي	جامعة الموصل
03	أ.د/ بوفولة بوخميس	علم النفس العيادي + أرطوفونيا	جامعة الحاج لخضر– باتنة 1–
04	د/ عبد الناصر سناني	علم النفس العيادي	جامعة باجي مختار –عنابة–
05	د/ مكفس عبد المالك	علم النفس العيادي	محمد بوضياف –المسيلة–
06	د/ عتيق منى	علم النفس التربوي	جامعة باجي مختار –عنابة–
07	د/ شوشان عمار	علوم التربية	جامعة الحاج لخضر–باتنة 1–

ملحق رقم (03): يوضح بطاقة ملاحظة السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

الاسم:..... العمر.....

مكان الملاحظة ..... تاريخ الملاحظة:.....

الرقم	الفقرة	لا يحدث	يحدث	يحدث باستمرار
01	يصرخ بغضب			
02	يشد شعر رأسه عند الغضب			
03	يضرب رأسه بالحائط			
04	يرمي نفسه على الأرض عند الغضب			
05	يجرح نفسه بأدوات حادة			
06	يعض أصابعه باستمرار			
07	يلطم وجهه عند الغضب			
08	يقطع ملابسه ويرميها			
09	يخدش بعض أجزاء جسمه بأظافره			
10	تنتابه حالة من التشنجات عند الغضب			
11	يقرص أجزاء من جسمه بقوة			
12	يضرب زملائه بأدوات مؤذية			
13	يشتم الآخرين			
14	يعرقل زملائه أثناء اللعب			
15	يعض أصدقائه أثناء اللعب			

16	يدفع زملائه بقوة			
17	يتشاجر مع الآخرين دون سبب			
18	يستخدم أدوات حادة في تعامله مع الآخرين			
19	يفرض رأيه على الآخرين			
20	يعرقل زملائه أثناء اللعب			
21	يلقب الآخرين بألقاب قبيحة			
22	يتعمد إيذاء الآخرين			
23	يقوم بشد شعر الآخرين عند اللعب			
24	يضرب الأبواب بعنف			
25	يمزق محافظ زملائه			
26	يخربش على الطاولة			
27	يحاول كسر الكراسي			
28	يتلف الألعاب وممتلكاته			
29	يرمي الأشياء على الأرض بشدة وعنف			
30	يقوم بتشويه جدران المدرسة			
31	يمزق اللافتات الورقية للقسم			
32	بقوم بتكسير نوافذ المدرسة			
33	يصرخ بغضب			
34	يعتدي بالضرب على معلمته			
35	يعتدي لفظيا على معلمته			
36	يشير إلى أصدقائه إشارات قبيحة			
37	يتلف أدواته المدرسية			
38	يقوم بقضم أظافره			
39	يضرب رأسه بقوة			
40	يخربش على الطاولة في القسم			

ملحق رقم (04): يوضح قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا بطاقة ملاحظة السلوك العدواني

الرقم	اسم ولقب الاستاذ المحكم	التخصص	الجامعة
01	أ.د/ عاشوري صونيا	علم النفس العيادي	جامعة باجي مختار –عنابة–
02	د/عبد الناصر سناني	علم النفس العيادي	جامعة باجي مختار –عنابة–
03	د/ عتروس نبيل	علم النفس الإرشادي	جامعة باجي مختار –عنابة–
04	د/ بن سماعيل رحيمة	علم النفس العيادي	جامعة باجي مختار –عنابة–
05	أ/ خليفي نجاة	علم النفس الإرشادي	جامعة باجي مختار –عنابة–

ملحق رقم (05): يوضح قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين البرنامج الإرشادي

الرقم	اسم ولقب الاستاذ المحكم	التخصص	الجامعة
01	د/عبد الناصر سناني	علم النفس العيادي	جامعة باجي مختار –عنابة–
02	د/عبد القادر بهتان	علم النفس العيادي	جامعة 8 ماي 1945 – قالمة
03	د/بوصفصاف زوبير	علم النفس العيادي	جامعة 20 أوت 1956 –سكيكدة–
04	د/منى عتيق	علم النفس التربوي	جامعة باجي مختار –عنابة–
05	أ.د/بوضرسة	علوم التربية	جامعة باجي مختار –عنابة–

ملحق رقم (06): يوضح المقياس في صورته النهائية

عزيزي الأستاذ (ة):

في إطار الإعداد لبحث علمي بعنوان"**مدى مساهمة برنامج إرشادي مقترح في التخفيف من السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم**"إليك مجموعة من العبارات التي توضح مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية موزعة على ثلاثة أبعاد: السلوك العدواني الموجه نحو الذات، السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين، السلوك العدواني الموجه نحو الأشياء والممتلكات، وبحكم إشرافك على تعليم هذه الفئة من الأطفال واحتكاك بها،أرجوا التكرم بقراءة كل عبارة من عبارات هذا المقياس بتأن، والإجابة عليها بأن تضع علامة **(×)** أمام العبارة المناسبة.

وتتحدد إجابتك وفق ما يلي:

الإجالة بـ "دائما": تعني وجود السلوك العدواني بدرجة كبيرة.

الإجابة بـ "أحيانا" تعني وجود السلوك العدواني بدرجة متوسطة.

الإجابة بـ "نادرا" تعني وجود السلوك العدواني بدرجة قليلة.

الإجابة بـ "أبدا": تعني عدم وجود السلوك العدواني.

والمثال التالي يوضح لك طريقة الإجابة:

العبارة	الاستجابة			
	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
يشد شعر رأسه بقوة أثناء الغضب	×			

وكن على يقين بأن إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض العلم والبحث العلمي فقط،وعليه نرجو منك أن تعطي اهتماما لهذه الدراسة من خلال إجابتك عن كل العبارات وبجدية تامة.

شكرا على تعاونك.

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يشد شعر رأسه بقوة أثناء الغضب					
02	يرمي نفسه على الأرض بقوة عند الغضب					
03	يعض الآخرين عند الشجار معهم					
04	يعرقل زملائه أثناء اللعب					
05	يضرب جسمه بعنف					
06	يمنع أقرانه من اللعب					
07	يخربش على جدران القسم					
08	يمزق اللوحات الورقية المعلقة بالقسم					

09	يعض أصابعه بعنف					
10	يتلف الألعاب الخاصة بالمدرسة					
11	يفرض رأيه على زملائه بقوة					
12	يركل زملائه برجله أثناء الشجار					
13	يرطم رأسه بالجدار بقوة					
14	يضرب جسده بعنف أثناء اللعب					
15	يكسر نوافذ القسم					
16	يقوم بتخريب قفول الأبواب					
17	يخدش بعض أجزاء جسمه بأظافره					
18	يلحق الأذى بنفسه باستخدام ألعاب عنيفة					
19	يضرب رأسه بيديه بقوة					
20	يقوم بشتم نفسه					
21	يخربش على طاولة الدراسة بأدوات حادة					
22	يشير للآخرين بإشارات قبيحة					
23	يشد أذن زملائه					
24	يقوم بإصدار أصوات مزعجة داخل القسم					
25	يمزق كراسات زملائه					
26	يغلق باب القسم بقوة					
27	يتلف محفظته المدرسية					
28	يكسر مقاعد المدرسة					
29	يقوم بدفع الآخرين بقوة					
30	يشد شعر الآخرين عند اللعب					
31	يصفع وجهه عند الغضب					
32	يقوم بقضم أظافره بعنف					
33	يشتم زملائه أثناء اللعب					
34	يكسر ممسحة الصبورة في المدرسة					
35	يعتدي على الآخرين بالضرب					
36	يستولي على ممتلكات زملائه					
37	يكسر الوسائل التعليمية في القسم					

ملحق رقم (07): يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية وفق برنامج SPSS

أ- نتائج الصدق

* الارتباط بين فقرات المقياس وبعده الأول (العدوان نحو الذات)

Correlations

		odwandhat	odwan1	odwan2	odwan5	odwan10	odwan14	odwan15	odwan18	odwan19	odwan20	odwan22	odwan23	odwan35	odwan36	odwan48
odwandhat	Correlation	1	,816**	,870**	,466*	,775**	,799**	,715**	,943**	,886**	,597**	,394	,769**	,940**	,615**	-,242
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,029	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,070	,000	,000	,002	,279
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan1	Correlation	,816**	1	,715**	,534*	,662**	,650**	,585**	,654**	,597**	,658**	,206	,672**	,696**	,412	-,325
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,010	,001	,001	,004	,001	,003	,001	,357	,001	,000	,057	,140
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan2	Correlation	,870**	,715**	1	,221	,901**	,739**	,704**	,755**	,657**	,652**	-,008	,685**	,785**	,492*	-,186
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,323	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,973	,000	,000	,020	,407
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan5	Correlation	,466*	,534*	,221	1	,056	,463*	,441*	,413	,395	,148	,388	,171	,441*	,116	-,394
	Sig. (2-tailed)	,029	,010	,323		,805	,030	,040	,056	,069	,512	,075	,447	,040	,606	,070
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan10	Correlation	,775**	,662**	,901**	,056	1	,653**	,525*	,617**	,501*	,654**	,015	,618**	,701**	,452*	-,131
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,805		,001	,012	,002	,018	,001	,946	,002	,000	,034	,562
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan14	Correlation	,799**	,650**	,739**	,463*	,653**	1	,864**	,719**	,737**	,159	,107	,652**	,733**	,109	-,323
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,030	,001		,000	,000	,000	,479	,636	,001	,000	,631	,143
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan15	Correlation	,715**	,585**	,704**	,441*	,525*	,864**	1	,647**	,633**	,107	-,008	,533*	,710**	,106	-,360
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,000	,040	,012	,000		,001	,002	,635	,971	,011	,000	,639	,099
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan18	Correlation	,943**	,654**	,755**	,413	,617**	,719**	,647**	1	,973**	,465*	,497*	,673**	,932**	,622**	-,198
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,056	,002	,000	,001		,000	,029	,019	,001	,000	,002	,376
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan19	Correlation	,886**	,597**	,657**	,395	,501*	,737**	,633**	,973**	1	,327	,513*	,666**	,866**	,520*	-,202
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,001	,069	,018	,000	,002	,000		,137	,015	,001	,000	,013	,367
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan20	Correlation	,597**	,658**	,652**	,148	,654**	,159	,107	,465*	,327	1	,126	,482*	,465*	,639**	-,044
	Sig. (2-tailed)	,003	,001	,001	,512	,001	,479	,635	,029	,137		,576	,023	,029	,001	,846
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan22	Correlation	,394	,206	-,008	,388	,015	,107	-,008	,497*	,513*	,126	1	,092	,366	,583**	-,124
	Sig. (2-tailed)	,070	,357	,973	,075	,946	,636	,971	,019	,015	,576		,684	,094	,004	,583

	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan23	Correlation	,769**	,672**	,685**	,171	,618**	,652**	,533*	,673**	,666**	,482*	,092	1	,736**	,433*	-,294	
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,447	,002	,001	,011	,001	,001	,023	,684		,000	,044	,183	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
odwan35	Correlation	,940**	,696**	,785**	,441*	,701**	,733**	,710**	,932**	,866**	,465*	,366	,736**	1	,576**	-,291	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,040	,000	,000	,000	,000	,000	,029	,094	,000		,005	,188	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
odwan36	Correlation	,615**	,412	,492*	,116	,452*	,109	,106	,622**	,520*	,639**	,583**	,433*	,576**	1	-,133	
	Sig. (2-tailed)	,002	,057	,020	,606	,034	,631	,639	,002	,013	,001	,004	,044	,005		,555	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	
odwan48	Correlation	-,242	-,325	-,186	-,394	-,131	-,323	-,360	-,198	-,202	-,044	-,124	-,294	-,291	-,133	1	
	Sig. (2-tailed)	,279	,140	,407	,070	,562	,143	,099	,376	,367	,846	,583	,183	,188	,555		
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

* الارتباط بين فقرات المقياس وبعده الثاني (العدوان نحو الآخرين)

Correlations

		odwanakhrin	odwan3	odwan4	odwan6	odwan7	odwan12	odwan13	odwan25	odwan26	odwan27	odwan28	odwan33	odwan34	odwan37	odwan38	odwan42	odwan43	odwan45	odwan46
Odwanakhrin	Correlation	1	,880**	,850**	,043	,540*	,831**	,700**	-,124	,893**	,702**	,535*	,878**	,878**	,346	,464*	,655**	,804**	,044	,096
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,851	,009	,000	,000	,584	,000	,000	,010	,000	,000	,115	,030	,001	,000	,846	,669
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan3	Correlation	,880**	1	,807**	,116	,430*	,715**	,683**	-,437*	,850**	,684**	,230	,722**	,722**	,155	,491*	,607**	,663**	,218	,280
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,608	,046	,000	,000	,042	,000	,000	,302	,000	,000	,492	,020	,003	,001	,330	,208
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan4	Correlation	,850**	,807**	1	,085	,502*	,876**	,446*	-,304	,649**	,476*	,415	,810**	,810**	,254	,300	,493*	,726**	-,112	-,060
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,707	,017	,000	,037	,170	,001	,025	,055	,000	,000	,255	,174	,020	,000	,621	,790

	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan6	Correlation	,043	,116	,085	1	-,324	,052	,003	,102	-,111	,066	-,033	-,012	-,012	-,216	,009	-,125	-,021	,142	,111
	Sig. (2-tailed)	,851	,608	,707		,141	,818	,990	,650	,624	,770	,885	,957	,957	,335	,967	,578	,926	,529	,624
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan7	Correlation	,540**	,430*	,502*	-,324	1	,605**	,070	-,125	,329	,265	,405	,486*	,486*	,191	,113	,474*	,403	-,174	-,091
	Sig. (2-tailed)	,009	,046	,017	,141		,003	,756	,579	,135	,233	,061	,022	,022	,393	,617	,026	,063	,440	,686
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan12	Correlation	,831**	,715**	,876**	,052	,605**	1	,297	-,229	,667**	,296	,361	,874**	,874**	,391	,112	,627**	,761**	-,245	-,157
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,818	,003		,180	,306	,001	,181	,099	,000	,000	,072	,621	,002	,000	,272	,485
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan13	Correlation	,700**	,683**	,446*	,003	,070	,297	1	-,120	,759**	,861**	,452*	,413	,413	-,024	,392	,267	,645**	,302	,296
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,037	,990	,756	,180		,595	,000	,000	,034	,056	,056	,916	,071	,230	,001	,173	,180
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan25	Correlation	-,124	-,437*	-,304	,102	-,125	-,229	-,120	1	-,184	-,136	,251	-,123	-,123	,095	-,049	-,008	-,205	-,160	-,143
	Sig. (2-tailed)	,584	,042	,170	,650	,579	,306	,595		,413	,547	,260	,585	,585	,674	,829	,973	,359	,476	,526
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan26	Correlation	,893**	,850**	,649*	-,111	,329	,667**	,759**	-,184	1	,647**	,286	,783**	,783**	,406	,556**	,683**	,689**	,152	,196
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,624	,135	,001	,000	,413		,001	,197	,000	,000	,061	,007	,000	,000	,498	,383
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan2	Correlation	,702**	,684**	,476*	,066	,265	,296	,861**	-,136	,647**	1	,672**	,313	,313	-,141	,315	,184	,685**	,276	,273

7	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,025	,770	,233	,181	,000	,547	,001		,001	,156	,156	,531	,153	,411	,000	,213	,218
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan28	Correlation	,535*	,230	,415	-,033	,405	,361	,452*	,251	,286	,672**	1	,292	,292	-,088	-,070	,019	,709**	-,230	-,205
	Sig. (2-tailed)	,010	,302	,055	,885	,061	,099	,034	,260	,197	,001		,187	,187	,696	,757	,933	,000	,303	,360
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan33	Correlation	,878**	,722**	,810**	-,012	,486*	,874**	,413	-,123	,783**	,313	,292	1	1,000**	,604**	,486*	,751**	,620**	-,147	-,109
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,957	,022	,000	,056	,585	,000	,156	,187		,000	,003	,022	,000	,002	,512	,629
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan34	Correlation	,878**	,722**	,810**	-,012	,486*	,874**	,413	-,123	,783**	,313	,292	1,000**	1	,604**	,486*	,751**	,620**	-,147	-,109
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,957	,022	,000	,056	,585	,000	,156	,187	,000		,003	,022	,000	,002	,512	,629
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan37	Correlation	,346	,155	,254	-,216	,191	,391	-,024	,095	,406	-,141	-,088	,604**	,604**	1	,428*	,504*	-,009	-,127	-,163
	Sig. (2-tailed)	,115	,492	,255	,335	,393	,072	,916	,674	,061	,531	,696	,003	,003		,047	,017	,969	,574	,469
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan38	Correlation	,464*	,491*	,300	,009	,113	,112	,392	-,049	,556**	,315	-,070	,486*	,486*	,428*	1	,445*	-,045	,304	,237
	Sig. (2-tailed)	,030	,020	,174	,967	,617	,621	,071	,829	,007	,153	,757	,022	,022	,047		,038	,842	,169	,289
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan42	Pearson Correlation	,655**	,607**	,493*	-,125	,474*	,627**	,267	-,008	,683**	,184	,019	,751**	,751**	,504*	,445*	1	,341	-,213	-,130
	Sig. (2-tailed)	,001	,003	,020	,578	,026	,002	,230	,973	,000	,411	,933	,000	,000	,017	,038		,121	,340	,563
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22

odwan43	Correlation	,804**	,663**	,726**	-,021	,403	,761**	,645**	-,205	,689**	,685**	,709**	,620**	,620**	-,009	-,045	,341	1	-,148	-,074
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,926	,063	,000	,001	,359	,000	,000	,000	,002	,002	,969	,842	,121		,510	,744
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan45	Correlation	,044	,218	-,112	,142	-,174	-,245	,302	-,160	,152	,276	-,230	-,147	-,147	-,127	,304	-,213	-,148	1	,947**
	Sig. (2-tailed)	,846	,330	,621	,529	,440	,272	,173	,476	,498	,213	,303	,512	,512	,574	,169	,340	,510		,000
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan46	Correlation	,096	,280	-,060	,111	-,091	-,157	,296	-,143	,196	,273	-,205	-,109	-,109	-,163	,237	-,130	-,074	,947**	1
	Sig. (2-tailed)	,669	,208	,790	,624	,686	,485	,180	,526	,383	,218	,360	,629	,629	,469	,289	,563	,744	,000	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*** الارتباط بين فقرات الاستبان وبعده الثالث (العدوان نحو الأشياء والممتلكات)**

Correlations

		odwanmomtalakat	odwan8	odwan9	odwan11	odwan16	odwan17	odwan21	odwan24	odwan29	odwan30	odwan31	odwan32	odwan39	odwan40	odwan41	odwan44	odwan47
odwanmomtalakat	Correlation	1	,787**	,855**	,863**	,530*	,639**	,275	,534*	,767**	,652**	,803**	,656**	,748**	-,018	,050	-,183	,876**

	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,011	,001	,215	,010	,000	,001	,000	,001	,000	,936	,824	,416	,000
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan8	Correlation	,787**	1	,929**	,718**	,402	,298	-,192	,327	,548**	,533*	,505*	,572**	,827**	-,019	-,099	-,181	,585**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,064	,178	,391	,137	,008	,011	,016	,005	,000	,935	,660	,420	,004
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan9	Correlation	,855**	,929**	1	,822**	,370	,267	-,044	,316	,552**	,615**	,576**	,665**	,906**	-,042	,045	-,176	,684**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,090	,229	,844	,153	,008	,002	,005	,001	,000	,851	,843	,434	,000
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan11	Correlation	,863**	,718**	,822**	1	,430*	,429*	,086	,329	,689**	,683**	,825**	,542**	,763**	-,303	-,143	-,096	,816**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,046	,046	,704	,135	,000	,000	,000	,009	,000	,171	,524	,671	,000
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan16	Correlation	,530*	,402	,370	,430*	1	,455*	,075	,115	,296	,245	,335	,046	,370	,547**	-,307	-,265	,509*
	Sig. (2-tailed)	,011	,064	,090	,046		,033	,741	,610	,182	,271	,127	,838	,090	,008	,165	,233	,016
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan17	Correlation	,639**	,298	,267	,429*	,455*	1	,566**	,439*	,769**	,311	,498*	,127	,062	,010	-,151	-,111	,608**
	Sig. (2-tailed)	,001	,178	,229	,046	,033		,006	,041	,000	,158	,018	,573	,784	,964	,504	,622	,003
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan21	Pearson Correlation	,275	-,192	-,044	,086	,075	,566**	1	-,050	,401	,069	,150	,071	-,021	,042	,510*	-,100	,185
	Sig. (2-tailed)	,215	,391	,844	,704	,741	,006		,826	,065	,762	,506	,753	,926	,851	,015	,657	,410
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22

	Correlation	,534*	,327	,316	,329	,115	,439*	-,050	1	,403	,474*	,610**	,291	,173	-,198	-,095	-,037	,526*
odwan24	Sig. (2-tailed)	,010	,137	,153	,135	,610	,041	,826		,063	,026	,003	,189	,442	,376	,674	,870	,012
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Correlation	,767**	,548**	,552**	,689**	,296	,769**	,401	,403	1	,341	,638**	,423*	,436*	-,344	-,214	,214	,696**
odwan29	Sig. (2-tailed)	,000	,008	,008	,000	,182	,000	,065	,063		,121	,001	,050	,043	,117	,340	,339	,000
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Correlation	,652**	,533*	,615**	,683**	,245	,311	,069	,474*	,341	1	,636**	,277	,524*	-,244	,046	-,213	,536*
odwan30	Sig. (2-tailed)	,001	,011	,002	,000	,271	,158	,762	,026	,121		,001	,211	,012	,274	,837	,340	,010
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Correlation	,803**	,505*	,576**	,825**	,335	,498*	,150	,610**	,638**	,636**	1	,503*	,495*	-,300	-,078	,000	,747**
odwan31	Sig. (2-tailed)	,000	,016	,005	,000	,127	,018	,506	,003	,001	,001		,017	,019	,175	,731	1,000	,000
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Correlation	,656**	,572**	,665**	,542**	,046	,127	,071	,291	,423*	,277	,503*	1	,609**	-,015	,242	-,062	,499*
odwan32	Sig. (2-tailed)	,001	,005	,001	,009	,838	,573	,753	,189	,050	,211	,017		,003	,947	,278	,782	,018
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Correlation	,748**	,827**	,906**	,763**	,370	,062	-,021	,173	,436*	,524*	,495*	,609**	1	-,075	,188	-,265	,573**
odwan39	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,090	,784	,926	,442	,043	,012	,019	,003		,740	,402	,232	,005
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Correlation	-,018	-,019	-,042	-,303	,547**	,010	,042	-,198	-,344	-,244	-,300	-,015	-,075	1	,135	-,280	-,053
odwan40	Sig. (2-tailed)	,936	,935	,851	,171	,008	,964	,851	,376	,117	,274	,175	,947	,740		,548	,206	,814
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22

odwan41	Correlation	,050	-,099	,045	-,143	-,307	-,151	,510*	-,095	-,214	,046	-,078	,242	,188	,135	1	-,409	-,056
	Sig. (2-tailed)	,824	,660	,843	,524	,165	,504	,015	,674	,340	,837	,731	,278	,402	,548		,059	,805
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan44	Correlation	-,183	-,181	-,176	-,096	-,265	-,111	-,100	-,037	,214	-,213	,000	-,062	-,265	-,280	-,409	1	-,102
	Sig. (2-tailed)	,416	,420	,434	,671	,233	,622	,657	,870	,339	,340	1,000	,782	,232	,206	,059		,652
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
odwan47	Correlation	,876**	,585**	,684**	,816**	,509*	,608**	,185	,526*	,696**	,536*	,747**	,499*	,573**	-,053	-,056	-,102	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,000	,000	,016	,003	,410	,012	,000	,010	,000	,018	,005	,814	,805	,652	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*** الارتباط بين أبعاد الاستبان الدرجة والدرجة الكلية له:**

Correlations

		odwandhat	odwanakhrin	odwanmomtalakat	Odwantotal
odwandhat	Pearson Correlation	1	,878**	,879**	,949**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	22	22	22	22
odwanakhrin	Pearson Correlation	,878**	1	,970**	,980**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	22	22	22	22
odwanmomtalakat	Pearson Correlation	,879**	,970**	1	,979**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	22	22	22	22
odwantotal	Pearson Correlation	,949**	,980**	,979**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	22	22	22	22

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ب- ثبات الاستبيان

*** الدرجة الكلية:**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,976	37

*** ثبات بعد العدوان نحو الذات:**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,941	12

*** ثبات بعد العدوان نحو الآخرين:**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,936	13

***ثبات بعد العدوان نحو الأشياء والممتلكات:**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,921	12

*** نتائج دلالة اختبار مان ونتي لقياس الفرق بين منخفظي ومرتفعي العدوان: Mann-Whitney Test**

Ranks

	groub	N	Mean Rank	Sum of Ranks
total	المجموعة الدنيا	6	3,50	21,00
	المجموعة العليا	6	9,50	57,00
	Total	12		

Test Statistics[a]

	total
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	21,000
Z	-2,994
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002[b]

a. Grouping Variable: groub

b. Not corrected for ties.

*** التجزئة النصفية للاستبيان (الدرجة الكلية):**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,959
		N of Items	19[a]
	Part 2	Value	,949
		N of Items	18[b]
	Total N of Items		37
Correlation Between Forms			,954
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,976
	Unequal Length		,976
Guttman Split-Half Coefficient			,971

*** التجزئة النصفية البعد الأول (العدوان نحو الذات):**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,894
		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	,911
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		12
Correlation Between Forms			,796
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,886
	Unequal Length		,886
Guttman Split-Half Coefficient			,885

a. The items are: odwan1, odwan2, odwan5, odwan10, odwan14, odwan15.
b. The items are: odwan18, odwan19, odwan20, odwan23, odwan35, odwan36.

***التجزئة النصفية البعد الثاني (العدوان نحو الاخرين):**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,903
		N of Items	7[a]
	Part 2	Value	,835
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		13
Correlation Between Forms			,902
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,949
	Unequal Length		,949
Guttman Split-Half Coefficient			,921

a. The items are: odwan3, odwan4, odwan7, odwan12, odwan13, odwan26, odwan27.
b. The items are: odwan27, odwan28, odwan33, odwan34, odwan38, odwan42, odwan43.

***التجزئة النصفية البعد الثالث (العدوان نحو الاشياء والممتلكات):**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,829
		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	,861
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		12
Correlation Between Forms			,909
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,952
	Unequal Length		,952
Guttman Split-Half Coefficient			,950

a. The items are: odwan8, odwan9, odwan11, odwan16, odwan17, odwan24.

b. The items are: odwan29, odwan30, odwan31, odwan32, odwan39, odwan47.

ملحق رقم (08): يوضح نتائج الدراسة الأساسية وفق برنامج SPSS

- **نتيجة التساؤل 1:** يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد السلوك العدواني في القياس البعدي.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
d	32	2,7813	,73924
ak	32	3,6346	,54323
ch	32	2,5059	,59911
total	32	2,9739	,40844
Valid N (listwise)	32		

- **نتائج الفرضية الأولى:**

* فحص اعتدالية التوزيع الطبيعي المتعلقة بالفرضية

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
dhat1	,241	16	,014	,910	16	,118
akharin1	,271	16	,033	,880	16	,039
achiaa1	,170	16	,200*	,820	16	,005
total1	,200	16	,087	,934	16	,281
dhat2	,182	16	,164	,907	16	,105
akharin2	,151	16	,200*	,973	16	,891
achiaa2	,194	16	,110	,908	16	,106
total2	,115	16	,200*	,949	16	,481

*. This is a lower bound of the true significance.
a. Lilliefors Significance Correction

* القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	dhat1 - dhat2	13,93750	10,27274	2,56818	8,46354	19,41146	5,427	15	,000
Pair 2	akharin1 - akharin2	16,43750	6,86021	1,71505	12,78195	20,09305	9,584	15	,000
Pair 3	achiaa1 - achiaa2	13,93750	8,55156	2,13789	9,38070	18,49430	6,519	15	,000
Pair 4	total1 - total2	44,31250	18,17221	4,54305	34,62921	53,99579	9,754	15	,000

- **نتيجة الفرضية الثانية:** نتائج اختبار "ت" للجموعة التجريبية والضابطة للسلوك العدواني وأبعاده.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
d1	Equal variances assumed	9,867	,004	4,735	30	,000	11,43750	2,41539	6,50461	16,37039
	Equal variances not assumed			4,735	17,386	,000	11,43750	2,41539	6,35006	16,52494
kh1	Equal variances assumed	,006	,936	6,109	30	,000	10,81250	1,77005	7,19758	14,42742
	Equal variances not assumed			6,109	29,742	,000	10,81250	1,77005	7,19626	14,42874
ch1	Equal variances assumed	5,221	,030	10,408	30	,000	10,56250	1,01486	8,48987	12,63513
	Equal variances not assumed			10,408	22,374	,000	10,56250	1,01486	8,45984	12,66516
m1	Equal variances assumed	4,040	,054	9,587	30	,000	32,81250	3,42277	25,82227	39,80273
	Equal variances not assumed			9,587	24,148	,000	32,81250	3,42277	25,75053	39,87447