جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة ماجستير

تخصص: المناهج والتربية العلاجية

اثر برنامج تدخلي علاجي باللعب للتخفيض من الاضطرابات السلوكية(الإفراط الحركي والعدوانية) عند طفل التربية التحضيرية (5-6 سنوات)

من طرف :

سعـــاد رباحي

أمام اللجنة المشكلة من :

محي الدين عبد العزيز	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	رئيسا
لورسي عبد القادر	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	مشرفا ومقررا
عبد العزيز حدار	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
نعموني مراد	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	عضوا مناقشا

البليدة، فيفري2011

جامعة سعد دحلب بالبليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة ماجستير

تخصص: المناهج والتربية العلاجية

اثر برنامج تدخلي علاجي باللعب للتخفيض من الاضطرابات السلوكية (الإفراط الحركي والعدوانية) عند طفل التربية التحضيرية (5-6 سنوات)

من طرف :

سعـــاد رباحي

أمام اللجنة المشكلة من :

محي الدين عبد العزيز	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	رئيسا
لورسي عبد القادر	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	مشرفا ومقررا
عبد العزيز حدار	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
نعموني مراد	أستاذ محاضر، جامعة البليدة	عضوا مناقشا

البليدة، مارس 2011

شكـــــر

يقول الله في محكم تنزيله: ﴿وقال ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليَّ وعلى والديّ وأن أعمل صالحا ترضاه و أدخلني برحمتك في عبادك الصّالحين﴾ ويقول الرسول "من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

اللهم أعني على شكرك على الوجه الذي ترضاه.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ لورسي عبد القادر على حسن إشرافه و تشجيعه المتواصل لي، وأتقدم بالشكر إلى كافة أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية بجامعة البليدة، كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر و العرفان إلى كل الأساتذة الذين سبق وأن درسوني دوقة، تعوينات، قدوري، محي الدين، مسيلي.

و إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل من أساتذة وزملاء.

الفهـرس

الصفحة

ملخص

شكر

الفهرس

قائمة الجداول والأشكال

مقدمـة 10

الجانب النظري

الفصل الأول: التعريف بالدراسة

تمهيد 13

1.1 الإشكالية 14

2.1 الفرضيات 18

3.1 دواعي وأهمية الدراسة 19

4.1 أهداف ومرامي الدراسة..... 20

5.1 تحديد المفاهيم والمصطلحات..... 21

خلاصـة..... 23

الفصل الثاني : الدراسات السابقة

تمهيد..... 24

1.2 عرض الدراسات السابقة 25

2.2 التعليق على الدراسات السابقة 40

3.2 توظيف الدراسات السابقة 44

خلاصـة..... 46

الفصل الثالث : العدوانية

تمهيد 47

1.3تعريف السلوك العدواني 48

2.3 أسباب السلوك العدواني..... 49

3.3 أصناف السلوك العدواني..... 52

4.3قياس السلوك العدواني 54
5.3النظريات المفسرة للسلوك العدواني. 55
6.3الإجراءات الوقائية من السلوك العدواني. 63
خلاصة 67

الفصل الرابع: الإفراط الحركي

تمهيد 68
1.4التطور التاريخي لاضطراب الإفراط الحركي 69
2.4تعريف اضطراب الإفراط الحركي ..... .71
3.4العوامل المؤدية إلى اضطراب الإفراط الحركي 77
5.4المحكات التشخيصية لاضطراب الإفراط الحركي 81
6.4بعض الاضطرابات المصاحبة للإفراط الحركي 84
7.4علاج اضطراب الإفراط الحركي 86
خلاصة 92

الفصل الخامس: التربية التحضيرية

تمهيد 93
1.5التطور التاريخي للتعليم التحضيري 94
2.5دوافع الاهتمام بالتعليم التحضيري 95
3.5وظائف التعليم التحضيري 97
4.5أهداف التعليم التحضيري 98
5.5برامج التعليم التحضيري 99
6.5فضاءات التعليم التحضيري 100
7.5أسس بناء منهاج التعليم التحضيري 102
8.5حاجات الطفل الأساسية في هذه المرحلة 103
9.5ملمح التلميذ في نهاية التعليم التحضيري 105
خلاصة 106

الفصل السادس: اللعب العلاجي

تمهيد 107
1.6لمحة تاريخية عن اللعب العلاجي 108
2.6ماهية اللعب 109
3.6النظريات المفسرة للعب..... 112

4.6أنواع اللعب 118
5.6العوامل المؤثرة في اللعب 122
7.6مراحل اللعب 125
8.6وظائف اللعب 128
9.6أهداف اللعب 130
خلاصة 132
الجانب التطبيقي
الفصل السابع: منهجية الدراسة
تمهيد 133
1.7 الدراسة الاستطلاعية 134
2.7 المنهج المستخدم..... 134
3.7 حدود الدراسة..... 135
4.7 عينة الدراسة.....138
5.7 أدوات الدراسة.....140
6.7 الأساليب الإحصائية..... 158
خلاصة..... 159
الفصل الثامن : عرض وتحليل نتائج الدراسة
تمهيد..... 160
1.8الفرضيات الجزئية 161
2.8الفرضية الرئيسية 174
3.8مناقشة وتفسير النتائج..... 175
4.8الاقتراحات والتوصيات.....177
5.8الاستنتاج العام 179
خلاصة 181
خاتمة 182
مراجع الدراسة.....183
ملاحق الدراسة.....188

قائمة الأشكال

الرقم		الصفحة
01-	يوضح خطوات استخراج أفراد العينة حسب الشروط المسطرة.	136
02-	يمثل نسبة طبقة الجنس إلى طبقة مجموعتي العينة.	137
03-	يمثل نسبة العينة لمجتمع الدراسة.	137

قائمة الجداول

الرقم		الصفحة
01-	يبين أماكن إجراء الدراسة وعدد المتتلمذين بها من ذكور وإناث.	134
02-	توزيع عبارات مقياس السلوك العدواني على الأبعاد الأربعة.	138
03-	يوضح قيمة الثبات عن طريق حساب معاملD لسامرز (Somers,d) لمقياس السلوك العدواني بإعادة التطبيق.	140
04-	يوضح نسبة اتفاق المحكمين على بنود مقياس السلوك العدواني.	141
05-	يوضح معامل ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني.	142
06-	يوضح توزيع الدرجات على مقياس السلوك العدواني.	143
07-	يوضح الخصائص السيكومترية لاختبار (E-ADHD).	144
08-	نسب اتفاق المحكمين على صدق جوانب ومحتويات البرنامج المقترح.	149

09- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في قياسهما القبلي على مستوى العدوانية. 158

10- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في قياسهما القبلي على مستوى الإفراط الحركي. 160

11- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المتماثلتين (القياس القبلي والقياس البعدي) للمجموعة التجريبية على مستوى العدوانية. 161

12- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المتماثلتين (القياس القبلي والقياس البعدي) للمجموعة التجريبية على مستوى الإفراط الحركي. 162

13- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المتماثلتين (القياس القبلي والقياس البعدي) للمجموعة الضابطة على مستوى العدوانية. 164

14- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المتماثلتين (القياس القبلي والقياس البعدي) للمجموعة الضابطة على مستوى الإفراط الحركي. 165

15- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في قياسهما البعدي على مستوى العدوانية. 166

16- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في قياسهما البعدي على مستوى الإفراط الحركي. 168

17- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (الذكور والاناث) في قياسهما البعدي على مستوى العدوانية. 169

18- مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (الذكور والإناث) في قياسهما البعدي على مستوى الإفراط الحركي. 170

ملخص البحث:

هو دراسة ميدانية تجربيه على اطفال التربية التحضيرية لمعرفة مدى تاثيرالبرنامج التدخلى العلاجي باللعب في الخفض من الاضطرابات السلوكية عند طفل التربية التحضيرية حيث تم تقسيم هذا البحث الى قسمين احدهما الجانب النظري والاخر التطبيقي حيث ان الجانب النظري مكون من ستة فصول بدا بالفصل التمهيدي للتعربف بالدراسة ثم الانتقال الى فصل الدراسات السابقة وبعدها قامت الباحثة بتخصيص كل فصل بمتغير من متغيرات الدراسة اما عن الجانب التطبيقي فهو مكون من فصلين الفصل الاول هو الفصل المنهجي الدي يضم كل من الدراسة الاستطلاعية ثم ادوات الدراسة وطريقة استعمالها والتى تتمثل في المقاييس الخاصة بالعدوانية والافراط الحركي وبعدها البرنامج العلاجي باللعب معتمد ة على المنهج التجريبي ذو القياسين البعدي والقبلي على مجموعتين الضابطة والتجربية وكانت عينة البحث مكونة من 66طفل منهم 30 ذكور و36 اناث طبق البرنامج عليهم في المدرسة الابتدائية وفي حصة التربية البدنية الايقاعية وبعد القيام بكل ما سبق تم الانتقال الى فصل عرض وتحليل النتائج حيث توصلت الباحثة الى النتائج التالية الخاصة بكل فرضية من فرضيات التالي عرضها وحيث تم قبول الفرضيات من الفرضية الاولى الى الفرضية الثامنة وهذا وقفا لما اظهرته الدلالة الاحصائية اما عن الفرضية التاسعة والعاشرة المتعلقة بالجنس عند الاطفال فقد تم رفضهما وقبول الفرضية الصفرية اما عن الفرضية الرئيسية القائلة يؤثر البرنامج التدخلي العلاجي باللعب في الخفض من الاضطرابات السلوكية(العدوانية والافراط الحركي) عند طفل التربية التحضيرية (5-6)فقد ثبتت صحتها وكل هذه الفرضيات تم تحليلها ومناقشة فرضياتها من خلال ما قدم في الفصول النظرية و دراسات سابقة

وفي الاخير قامت الباحثة بتقديم بعض التوصيات والملاحظات التي تم الخروج بها من هذه الدراسة الميدانية والتي كانت خاصة بالتربية التحضيرية والقائمين عليها من اولياء ومربين والجهات المسؤولة .

مقدمـــــــــــة

تعد فترة الطفولة من أهم الفترات في تكوين شخصية الطفل، إذ تعد مرحلة تكوين وإعداد ترسم فيهـا ملامـح شخصـية الطفـل مسـتقبلا، وتتشـكل فيهـا العـادات والاتجاهـات، وتنمـو الميـول والإستعدادات، وتتفتح القدرات، وتتكون المهارات وتكتشف، وتتحد فيا ملامح سلوكية سلبية أو ايجابية، تبعا لما يوفره المحيط من استثارت تربوية واجتماعية تفاعلية.

"وان مرحلة الطفولة المبكرة أو طفولة ما قبل المدرسة من أهم منعطفات فترة الطفولة بشكلها العام، ذلك أن الطفل يبدأ فيها بإكتساب أنماط سلوكية محدد تحدد فيما بعد مستوى توافقه مع أجواء المدرسة، وتضبط مستوى تفاعله مع زملائه في القسم، فيصعب ما تقدم عمر الطفل تدارك أي خلل يحدث في هذه المرحلة نظرا للتصلب الذي تتخذه الأنماط السلوكية المكتسبة فيها، [1] ص37. فالطفل في هذه المرحلة في حاجة إلى من يحسن تنظيم حياته وتهيئة بيئته لتكوين المواقف البيئية المليئة بمصادر الخبرة المنظمة، والأنشطة التفريغية الهادفة [2] ص4. ونظرا لهذه الوضعية والخصوصية التي تتمتع بها هذه المرحلة من حياة الطفل فقد حظي موضوع الاهتمام بالنشاطات المقدمة للطفل باهتمام العديد من المربين والعلماء على مرور العصور، فشهدت بذلك تربية طفل ما قبل المدرسة تطورات متعددة وفقا لثقافات الشعوب وفلسفاتها التربوية وتقاليدها الاجتماعية، حتى لأن الكاتبة السويدية (ألين كاي) سمت قرننا الحالي بـ(قرن الطفل) [3] ص48.

ويعد باستلوزي (1746–1827) من أوائل من نادوا بضرورة فهم وتنظيم ما يقدم في الطفولة المبكرة، مستثمرا أسلوب الأطفال ذاتهم عبر دراستهم في شكلهم التلقائي، وهنا جاء لنا فروبل (1782–1852) مركزا على "أهمية دور اللعب عند الطفل بوصفه نشاطا تلقائيا يحتاج إلى تنظيم، نستهدف من خلاله تهذيب وتقليم تلك الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها، انطلاقا من كون اللعب يمنح الطفل فرصا عميقة للتعبير عن الذات تعبيرا مناسبا واحترام الآخر كونه طرفا في هذه الألعاب" [4] ص17.

وبالحديث عن الآخر في حياة طفل ما قبل المدرسة، نجد أنفسنا أمام قضية نمطية سلوكية جد مهمة في تربية هذا الطفل ألا وهي قضية العدوانية التي هي تعبير عن مستوى عالي من الطاقة

يستثمر خطأً تجاه إيذاء الآخر من غير اعتبار لما ينجر عن هذا السلوك من ردة فعل من طرف المحيط، وغير بعيد من هذا المسار الطاقوي تبرز مشكلة أخرى في استثمار الطاقة الزائدة ألا وهي مشكلة النشاط الحركي المفرط الذي يشكل إلى حد ما وجها ثاني لعملة العدوان، ففيها يعمد الطفل إلى القيام بسلوكات غير مطلوبة يكسر من خلالها النظام والانضباط الذي يطلبه المحيط الخارجي سواء كان هذا المحيط هو القسم أو البيت، فغدا بذلك العدوان النشاط الحركي المفرط سلوكين غير مرغوب فيهما في هذه المرحلة ذلك أنهما تعبير عن ابتعاد عن الطبيعة اللازمة لتربية هذا الطفل فكلاهما خروج عن قواعد سلوكية محددة مسبقا من طرف المحيط الذي يعيش فيه الطفل.

وبما أن هذين المشكلين يعبران عن طاقة زائدة في حاجة إلى الاستيعاب الحسن، فقد أضحى اللعب –بوصفه نشاطا بدنيا تهدر فيه طاقة كبيرة– أحسن أسلوب لتجاوز هذه المشكلات فهو المفردة الأهم في عالم الطفولة، إذ هو لغة الطفل الرمزية التي تسمح له بالتعبير عن ذاته بعيدا عنا الشغب وإيذاء الآخر. [5] ص47.

وفي هذا المنظور يؤكد لنا شريف (2001) بأن اللعب يوفر فرص التفاعل الاجتماعي والنضج الانفعالي للطفل، فبدون اللعب مع الآخرين يصبح الطفل أنانيا، مسيطرا، ضيق الأفق، فإذا تعود اللعب مع الآخرين، فإنه يتعلم الأخذ والعطاء فيقل عدوانه تجاههم، ويتخلص من حالة التمركز حول الذات ويتعلم كيف يتبادل الأدوار، إضافة إلى تأديته لخطوات ومراحل الألعاب بعيدا عن الحركات الزائدة غير المطلوبة. [6] ص29.

أن كل ما سابقا عن العلاقة الوطيدة بين اللعب وسلامة الأنماط السلوكية التي يكتسبها طفل مرحلة ما قبل المدرسة، هو حديث عن لعب تلقائي غير منظم لا يمكن للمناهج التربية أن تستوعبها ضمن برامجها المحددة وقتا ومكانا وعددا، لذلك فقد إختارت الباحثة في هذه الدراسة تجاوز هذه الإشكالية بمحاولتها إستثمار هذه المهارة التلقائية الفطرية في حياة الطفل لبناء برنامج تربوي يعتمد على اللعب من اجل إستهداف الخفض من مستوى اضطرابي العدوان والنشاط الحركي المفرط بوصفهما وجهان لعملة، يعني منهما طفل مرحلة التربية التحضيرية، وللتأكد من فعالية هذا البرنامج أقدمت الباحثة على انجاز هذه الدراسة وفق تسلسل محدد ترى بأنه يلاءم سير هذا العمل العلمي، فابتدأت دراستها هذه بعرض تقديمي لتوضيح طبيعة الدراسة ومحتوياتها وعلى أساس من

ذاك تم تقسيم الدراسة إلى قسمين رئيسيين قسم نظري وآخر تطبيقي، وفي بداية القسم النظري فضلت الباحثة التطرق إلى عرض فصل أولي تعرِّف فيه بالدراسة من خلال عرض كل من إشكالية الدراسة وفرضياتها وأسباب اختيارها وأهميتها وأهدافها، مروراً بتحديد أهم المفاهيم المستعملة فيها، ثم بإدراج فصل ثاني عرجت فيه على أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعها هذا، مع تقديم مناقشة تتلاءم مع الطرح الذي سارت عليه هذه الأدبيات، بغية الوصول في الأخير إلى توظيفها والاستفادة منها في دراستها اللاحقة.

بعد هذين الفصلين التمهيدين جاءت مجموعة من الفصول النظرية، والتي تم تقسيمها تبعاً لمتغيرات الدراسة إلى أربعة فصول هي اللعب، العدوان، النشاط الحركي المفرط، التربية التحضيرية؛ وذلك تبعا للترتيب الذي جاءت عليه في عنون الدراسة، وقد اشتملت هذه الفصول على مجموعة من أهم التناولات و العناوين النظرية الخاصة بهذه المتغيرات.

بعد عرض القسم النظري استلزمت الدراسة بحكم المتطلبات المنهجية والبحثية إدراج قسم تطبيقي، قُسِّم بدوره إلى فصلين؛ أولهما هو الفصل المنهجي الذي بدأته الباحثة بدراسة استطلاعية، ومن ثم المنهج المستخدم ثم بعرض مختصر عن حدود الدراسة إضافة إلى العينة وكيفية اختيارها، وبعدها تطرقت إلى أدواتها وكذلك الأساليب الإحصائية المستعملة.

مرت بعد الفصل المنهجي إلى فصل عرض وتحليل النتائج، الذي عرضت فيه النتائج تبعاً للفرضيات، ومن ثم التطرق إلى تفسير تلك النتائج، وفي ختام هذا الفصل تم تقديم مجموعة من الاقتراحات.

وتم إنهاء هذه الدراسة بخاتمة، أما في الوريقات الأخيرة فقد ارتأت الباحثة تجميع المرجعيات التي تم الاعتماد عليها، إضافة إلى بعض الجداول التي مثلت ملاحق الدراسة.

الفصل 01
التعريف بالدراسة

تمهيـــد

تحتاج كل دراسة إلى الفصل التمهيدي، لما له من أهمية منهجية في إقناع الباحث لذاته، أو للهيئات القائمة على هذه البحوث بقيمتها، وعلى اختلاف وجهات النظر فيما يجب أن يتضمنه هذا الفصل، فسنحاول عرض مجموعة من العناصر المنهجية، حيث سنبدأ بتحديد إشكالية هذه الدراسة وتساؤلاتها، ومن ثمة عرض فرضياتها و أهم الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذه الدراسة، وبعدها سنعرج على أهميتها، وبعض الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بالإضافة إلى أنه سيتم تحديد المفاهيم الضرورية فيها اصطلاحياً ثم إجرائياً.

1.1- الإشكاليـــة

تعتبر المراحل الأولى من حياة الطفل القاعدة الصلبة التي تحقق الأهداف المستقبلية وتساهم بدور كبير وفعال في بناء شخصيته ومنه فالاهتمام بفترة الطفولة المبكرة أمر مشروع وضروري باعتبار أنها مرحلة اكتساب وترسيخ المبادئ والقيم وهذا ذاته ما جاء به أبي حامد الغزالي حين قال في الطفل «قلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وهو قابل لكل نقش» ، فالطفل ذلك الكائن الناشط الذي له دوافعه وميوله وحاجاته التي تدفعه في مواقفه الحياتية المختلفة إلى الاتصال ببيئته عن طريق النشاط مكتسبا بذلك الخبرات والمهارات مما يسمح له بالانتقال بآلياته الفطرية المزود بها منذ الولادة من البساطة إلى النمو التام والأكثر تعقيدا وحتى تكون هذه الخبرات والمهارات أكثر اجتماعية وجب توسيع دائرة الطفل وإخراجه من الأسرة إلى المجتمع بدءا بالتربية التحضيرية التي هي أول تجربة اجتماعية للطفل، وكما جاء في منهاج التربية التحضيرية لسنة (2008) الصادر عن وزارة التربية الجزائرية؛ انه لم يعد ينظر إلى التربية التحضيرية على أنها مطلب اجتماعي وتعويضي فقط، بل أضحت بالإضافة إلى ذلك مطلبا تربويا نفسيا بالدرجة الأولى ويتماشى هذا التصور مع ما أظهرته البحوث النفسية التربوية من أن مرحلة النمو الممتدة ما بين الرابعة والسادسة من العمر مرحلة حرجة في نمو شخصية الطفل وتطورها ففيها تبنى الأسس الأولى للشخصية وتقام فيها إمكانيات كبيرة للتعلم إذا استغلت استغلالا فعالا وهادفا وخاصة نشاط اللعب المسيطر على حياة الطفل في هذه المرحلة، فالطفل يلعب وفي الآن نفسه يتعلم وينمو [7] ص3 ، وحتى يستطيع المربي في هذا النوع من التعليم تحقيق ما يسعى إليه من إدراك لجوانب النقص في التربية العائلية ومعالجة تلك الأنماط السلوكية الخاطئة المنجرة عنها؛ عليه أن يكون ملما بالحاجات الأساسية لنمو الطفل نموا سليما ويعمل على إشباعها بطريقة منظمة ووظيفية ولعل أهم هذه الحاجات حاجة اللعب الذي هو بمثابة المحرك الذي يدفع الطفل بقوة لاكتساب معارف متنوعة وغنية مهما كانت الإستراتجية التعليمية المتبعة، فاللعب إذن ضروري لتكوين شخصية الطفل وجعله يتجاوز مختلف المشاكل النمائية التي قد يمر بها، ذلك أن المرحلة التحضيرية هي مرحلة اللعب بدرجة أولى وعلى هذا الأساس يجب احترام هذه الحاجة الطبيعية للطفل واستغلاله في تنمية لغته وذكائه وقدرته المعرفية، فالطفل أثناء اللعب يعبر ويجرب ويبني معارفه ويهيكل أفكاره ويشكل رؤيته للعالم الخارجي ويحقق ذاته ويتفاعل مع الآخرين ويحل المشكلات متجاوزا العديد من العقبات باللعب والنشاط التلقائي اللذان هما الوسيلتان المفضلتان لديه لفهم وامتلاك الواقع فهو إذن يعلم ويعالج [7] ص11.

وهذا ما أكدته دراسة ريي كوبيوشكي (Ryui kobouyashi,1992) التي هي دراسة تتبعية لـ201 من الأطفال التوحدين لتأكيد فعالية العلاج باللعب، وكذا دراسة بهاجير نتالي

(Buhaagiar nathalie,1999) بعنوان "تجارب علاجية باللعب لعلاج الأطفال التوحدين" حيث هدفت لمعرفة أفضل الطرق لعلاج الاضطراب التوحدي والمشاكل التي يتعرضوا لها المعالجون، وأيضا دراسة محمد احمد خطاب (2004) التي جاءت بعنوان "تدرس فاعلية برنامج علاجي باللعب في الخفض من درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال التوحدين [8] ص102-122. كما أن أمين رويجه (1984) يرى أن اللعب ليس فقط أهم ما يميز فترة الطفولة بل لعله أهم وسائل التربية والتعليم لأنه تجربة تساعد الطفل على النمو العقلي السليم وهذا أيضا ما تؤكده دراسة هدى حماد بعنوان "اثر استخدام برامج مختلفة للعب على تنمية التفكير الابتكاري لأطفال ما قبل المدرسة" وكذا دراسة جاسر احمد السيد حسن بمركز دراسات الطفولة التي كانت حول اللعب كعملية تعليمية عند الأطفال وجاءت لتوضح أهمية التعلم باللعب وقارنت بين التعلم بالمحاكاة والتعلم بالصور على عينة من الأطفال يتروح عددهم 90 طفلا ما بين 4-8 سنوات وكانت نتائج الدراسة تؤكد أن التعلم بالمحاكاة والصور أكثر فاعلية من التعلم بالصور فقط أو المحاكاة فقط، وأيضا دراسة اي اف كورنر (F.korner,1969) تضم هذه الدراسة أطفال الرياض الذين تتراوح أعمارهم مابين الأربع والست سنوات اختيرت عينة مكونة من عشرين طفل اعتبروا أسوياء حدسيا وتمت ملاحظتهم أثناء اللعب بالدمى والطين والأصباغ وذلك لمعرفة اختلاف أو عدم اختلاف في التعبير عن مشاعر البغضاء في الموقفين أثناء اللعب وأثناء الحياة الواقعية فكانت العلاقة ضئيلة بين البغضاء الممثلة في اللعب وتلك التي أعدت بشأنها التقارير في البيت والروضة [9] ص62.

وكما أن للعب الطفل أهمية في المجال الإدراكي فهو أيضا حسب نبيل عبد الهادي (2008) ذو أهمية في الخفض من العديد من المشكلات التي تظهر في حياة الطفل في مراحله المبكرة، فبعض المشكلات السلوكية كالعدوانية والإفراط الحركي، ترتبط ارتباط شديدا بنشاط اللعب نظرا للطبيعة الحركية والتفاعلية التي تتضمنها هذه المتغيرات الثلاثة (اللعب، العدوان، الإفراط الحركي) فحسب دراسة عادل احمد حسن (1993) التي هدفت إلى معرفة اثر اللعب التنافسي الفردي و التنافسي الجماعي على السلوك العدواني للأطفال، حيث أظهر اللعب التنافسي الفردي أثرا أعمق على الخفض من العدوانية عند هؤلاء الأطفال [8] ص169.

وهذا أيضا ما أكدته دراسة أجراها كونين وكليمبا (Conin and Clumb) والتي درست موضوع "اثر سلوك المربين الودي على تلاميذ المدرسة الابتدائية وتكييفهم" إذ ظهرت هذه الدراسة أن الأطفال الذين يتولى تعليمهم معلمون يستخدمون العقاب ويظهرون سلوكا عدوانيا وعدم الاهتمام

بـالتعليم والوضـعيات المدرسـية عنـد مقـارنتهم بالأطفـال الـذين يقـوم بتعلـيمهم مـربين متسـامحين باستخدام اللعب وفسح المجال للمرح.

أما بالنسبة لدراسة الطبيعة العلائقية بين اللعب وانخفاض النشاط الحركي المفرط الذي هو اضطراب يحدث في المراحل العمرية المبكرة للطفل أين يتميز المصاب به بنشاط وحركة دائمين لدرجة تجعله موضوع شكوى ويكون في الغالب مصحوب بنقص الانتباه والاندفاعية ويكون له اثر سلبي على المستوى التعليمي للطفل رغم أن ذكاءه قد يكون عادي، فقد أظهرت دراسة هيلفيل وآخرون (Heilveil et all,1990) والتي هدفت إلى دراسة علاقة الشخصية باضطراب النشاط الحركي المفرط، أن التلاميذ المصابين بهذا الاضطراب يتميزون بانخفاض قدرتهم على قمع مشاعرهم ونقص إدراكهم للمشكلات المحيطة بهم ولديهم ضغوط مرتفعة وأكثر عدوانية ولديهم عجز في قدرات إستراتجية حل المشكلات كما يتميزون بانخفاض في مفهوم الذات وسرعة الغضب والانفعال، وهذا ما يجعل من هذا الاضطراب رفيقا كلاسيكيا لاضطراب العدوانية فيحشرهما ذلك في نفس الخانة، وعلى أنهما عبارة عن طاقة زائدة استعملت في المظهر الخطأ.

وهذا ما جاءت لتؤكده دراسة صلاح الشريف (1991) التي أجريت على عينة من أطفال ما قبل المدرسة، حيث توصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة مفادها أن كل من العدوانية والنشاط الحركي المفرط مظهران بارزين من مظاهر الاضطرابات السلوكية وينتشران بشكل لافت في المراحل الأولى من تعليم الطفل كما أنهما يشتركان في كونهما يعبران عن الزيادة الكبيرة في الطاقة عند طفل التربية التحضيرية، ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة التي بين أيدنا لتحاول البحث عن حلول لاضطرابي العدوانية والنشاط الحركي المفرط عند طفل التربية التحضيرية انطلاقا من الطبيعة العلائقية التي تربطهما باللعب، وذلك بغية بناء برنامج علاجي يعتمد على اللعب وبغير معزل عن النشاطات العلمية السائدة في مناهج التربية التحضيرية؛ إذ أن اللعب هو نوع من أنواع التعلم التلقائي والعادي غير انه شبه مفقود في سلم أولويات مربيات هذا النوع من التعليم التحضيري؛ حيث يقتصر استعماله فقط على ترفيه الطفل وبشكل غير منظم خارج عن الأهداف والكفاءات المستهدفة في البرنامج المهيأ له في مذكراتهم التعليمية، متجاهلين انه أداة ذات خلفية تربوية وكذا علاجية، لها شروطها الخاصة على اعتبار أن اللعب تفريغ للطاقة الزائدة من جهة و مكون طبيعي يميل الأطفال إليه من جهة أخرى، وهذا عينه ما أكدته دراسة خالد عبد الرزاق السيد (2001) بعنوان "فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة" والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب (اللعب الحر

واللعب الجماعي) في تعديل اضطرابات السلوك لدى عينة مكونة من 30 طفل من أطفال المرحلة التحضيرية [8] ص126.

وقد أكدت هذه الدراسة على أن أكثر أنواع اللعب فاعلية في خفض الاضطرابات السلوكية هو اللعب الحر ثم اللعب الجماعي وأخيرا اللعب التنافسي .

وعلى أساس من هذا فستحاول الباحثة في هذه الدراسة التي هي بين أيدينا بناء برنامج علاجي يعتمد على اللعب وفق أسس علمية وذلك بغية التخفيض من مظهرين أساسيين من مظاهر الاضطرابات السلوكية هما العدوانية والنشاط الحركي المفرط وذلك عند طفل التربية التحضيرية.

ولم يمكن لهذه الرغبة أن تتضح وتتم إلا بتبلور بعض التساؤلات في ذهن الباحثة كان أهم تساؤل يقول:هل يؤثر برنامج تدخلي علاجي باللعب على خفض الاضطرابات السلوكية المتمثلة في الإفراط الحركي والعدوانية عند طفل التربية التحضيرية (5-6)؟

وتحت هذا التساؤل العام قدرت الباحثة صياغة بعض التساؤلات الفرعية كمؤشرات تسمح باستقراء أفضل لهذا التساؤل العام، وقد جاءت هذه التساؤلات الجزئية كالآتي:

1. هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس القبلي؟
2. هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط في القياس القبلي؟
3. هل هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب العدوانية؟
4. هل هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط؟
5. هل هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب العدوانية؟
6. هل هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط؟
7. هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس البعدي؟

8. هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط في القياس البعدي؟
9. هل هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب العدوانية؟
10. هل هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط؟

2.1- الفرضيـــات

الفرضية الرئيسية: يؤثر استخدام برنامج تدخلي علاجي باللعب على خفض الاضطرابات السلوكية المتمثلة في الإفراط الحركي والعدوانية عند طفل التربية التحضيرية (5-6)

الفرضيات الجزئية:

1. ليست هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس القبلي.
2. ليست هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط في القياس القبلي.
3. هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب العدوانية.
4. هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط.
5. ليست هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب العدوانية.
6. ليست هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط.
7. هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس البعدي.

8. هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط في القياس البعدي.
9. هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب العدوانية.
10. هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط.

3.1- دواعي و أهمية الدراسة

لكل بحث أو دراسة تجرى أسباب ودواعي محددة تخلق لها أهمية تستدعي إجراءها، ولم تخرج الدراسة الحالية عن هذه القاعدة فقد كانت هناك العديد من الدواعي التي جعلت الباحثة تسعى وراء أجراء دراستها هاته، وقد يمكن أن تصاغ هذه الدواعي في النقاط التالي:

1. إن الدراسة الحالية قد تسهم في تقديم برنامج علاجي، يساهم في خفض بعض الاضطرابات السلوكية عند أطفال هذه المرحلة الحساسة.
2. تعطي الدراسة الحالية مؤشرات على مدى استثمار الممتلكات والحاجات الفطرية والتلقائية في علاج بعض المشكلات التربوية وذلك من خلال تنظيم هذه الملكات الفطرية وإخضاعها للعمل العلمي المنظم.
3. تخدم هذه الدراسة المربين ومربيات التربية التحضيرية في تحسين أساليب التعليم، وذلك بإعداد نماذج ومذكرات تربوية تستثمر أوقات الفراغ في استحداث أنشطة علاجية مفيدة.
4. تساهم هذه الدراسة في تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق في مجالات توظيف المعارف النظرية والأنشطة التطبيقية داخل أقسام التربية التحضيرية.
5. تستجيب الدراسة الحالية لرغبة كانت تراود الباحثة إذ تعتبر احد اهتماماتها الأساسية وتندرج ضمن مشروعها المستقبلي.

6. انتشار العديد من الاضطرابات عند الأطفال خصوصا في المرحلة التحضيرية وهذا من خلال الملاحظة الميدانية و كذا الحاجة الملحة لعلاجها بناءا على مطلب من الأولياء والمربيات وخدمة الطفل.
7. تقديم دعم لأراء الباحثين في كون اللعب وسيلة للكشف والتعرف على عالم الطفولة.
8. اهتمام الدراسة الحالية بالتربية التحضيرية التي تعتبر مرحلة أولية، يعد النجاح فيها مدخلا لتوالي النجاحات في المستويات اللاحقة و العكس.

4.1 - أهداف ومرامي الدراسة

لا يمكن لأي دراسة مهما كانت قوية أن تصل إلى تطبيق أهداف معينة إلا إذا وصلت إلى صياغة واضحة و دقيقة لهذه الأهداف، ومن هنا حاولت الباحثة في دراستها هذه إعطاء أهداف أكثر وضوحا، و أمعن تبيانا؛ حتى و إن لم تصل إلى تحقيقها كلها، ويمكن عرضها فيما يلي:

1. محاولة معرفة مدى فعالية تطبيق البرنامج التدخلي العلاجي باللعب للتخفيض من الاضطرابات السلوكية عند طفل التربية التحضيرية.
2. توضيح أهمية اللعب في نمو جوانب مختلفة لشخصية الطفل.
3. تحقيق أهداف التربية التحضيرية في بناء شخصية للطفل وتأهيله وتكييفه.
4. محاولة لإثراء ميدان علم النفس وعلوم التربية بإعطاء زملائنا إطارا مرجعيا يستفيدون منه في بحوثهم.
5. محاولة الوصول إلى بعض المقترحات التي يمكن أن تفيد العاملين و المربين في مجال التربية التحضيرية.
6. استظهار ما إن كانت هناك فروق بين تلاميذ يعانون من مشاكل سلوكية تعرضوا لبرنامج علاجي باللعب وآخرين لم يتعرضوا لهذا البرنامج.

5.1- تحديد المفاهيم:

5.1-1 التعريف العام للبرنامج العلاجي: أداة لتعديل سلوك الطفل وتحسن تكيفه وتوافقه من خلال اللعب المتنوع والأنشطة المبرمجة باعتبار أن الأطفال الذين يبلغون من العمر خمس وستة سنوات يمارسون اللعب بشكل واضح وبدرجة اكبر، ويتم إنجاز هذا البرنامج حسب محاور محددة وفترات زمنية مناسبة.

5.1-2 التعريف الإجرائي للبرنامج العلاجي: هو برنامج علاجي مقترح من طرف الباحثة المتكون من 6 حصص كل حصة مكونة من نشاط لعب تدوم مدة تطبيق اللعبة 30 دقيقة وكل نشاط منها يطبق ثلاث مرات في الأسبوع تطبق في حصة التربية البدنية والإيقاعية وتتمحور حول نشاطات حركية رياضية وكذا تمثيلية تعبيرية مقتبسة من برامج عالمية ومكيف على البيئة الجزائرية.

5.1-3 التعريف العام للاضطرابات السلوكية:

تعريف روس (Rous,1974) «الاضطراب السلوكي هو اضطراب نفسي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفا بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه، ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد» [10] ص16.

5.1-4 التعريف الإجرائي للاضطرابات السلوكية:

حالة من الانحراف عن السلوك المعهود من طفل مرحلة عمرية ما، بحيث يتميز بسلوكات شاذة ذات شحنة انفعالية عالية، وتحدد الاضطرابات السلوكية في هذه الدراسة باضطرابي العدوانية والنشاط الحركي المفرط.

5.1-5 التعريف العام للعدوانية: هي سلوك أو تصرف ينتج عنه إيذاء الآخرين أو إتلاف الشيء وهي سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية ومكروهة أو من خلال السيطرة الجسدية أو اللفظية على الآخرين [11] ص116.

5.1-6 التعريف الإجرائي للعدوانية: هي مجموعة من السلوكات الجسدية واللفظية التي يبديها الطفل اتجاه الأشياء أو الذات أو الآخرين بحيث يعود هذا السلوك بالضرر عليه وعلى الآخر ين ويتم تقييم بناءا على مقياس العدوانية المحدد ب 70 درجة فما فوق.

5.1-7 التعريف العام للإفراط الحركي:

وضع كل من فرانك (Frank) ووالن (Walen) تعريفا يصف الطفل الذي يعاني من الإفراط الحركي على انه الطفل الذي يظهر نشاطا حركيا بصورة أكثر في المواقف التي لا تتطلب ذلك, فقد ينتقل من مكان إلى آخر بصورة مزعجة ومستمرة, وفي داخل حجرة الدراسة يخرج كثيرا من مقعده ويتجول في الفصل, كما يكون مندفعا ومتهورا ويقاطع الآخرين أثناء الحديث ولا يصغي جيدا إليهم. [12] ص02.

5.1-8 التعريف الإجرائي للإفراط الحركي:

يعبر هذا المصطلح في الدراسة الحالية عن ذلك السلوك المفرط الذي يكسر به طفل التربية التحضيرية النظام العام للقسم بحيث يثير تحركه ونشاطه الزائد انتباه مربية الفوج، وهو قيمة تتجاوز في سلم التقييم السريع للاضطراب النشاط الحركي المفرط المصحوب بنقص الانتباه (E-ADHD) العلامة 14.

5.1-9 التعريف العام للتربية التحضيرية:

حسب تركي رابح :"يتم تقديم هذا النوع من التعليم في الجزائر بالمدارس الابتدائية يخصص لها أقسام تحضيرية، و هذا التعليم مخصص للأطفال الذين لم يحن سنهم بعد للدخول المدرسي الإلزامي.و تدوم هذه الفترة سنتان و اللغة المعمول بها هي اللغة الوطنية، كما أن هذه المؤسسة خاضعة للرقابة الإدارية التي يشرف عليها المكلف بالتربية و التكوين" [13] ص56.

5.1-10 التعريف الإجرائي للتربية التحضيرية:

هو ذلك النوع من التعليم الذي يقبل فيه الطفل المتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية، كما أنها المكان المؤسساتي الذي تنظر المربية فيه للطفل على انه ما زال طفلا وليس تلميذا وهي بذلك استمرارية للتربية الأسرية تحفيزا للتمدرس في المرحلة المقابلة مكتسبا بذلك مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

خلاصـــة

بعد ما تم عرضه من أفكار أساسية في هذا الفصل التمهيدي و الذي جاء كمحاولة للتعريف بدراستها من خلال الخروج بمجموعة من التساؤلات البحثية في بدايته، ثم بمحاولة إعطاء مجموعة تعاريف ضبطية في ختامه؛ بعد هذا كله – وتبعا للترتيب الذي جاء على أساسه تحديد المفاهيم – كان لزاما على الباحثة التعمق في دراسة التراث النظري من دراسات سابقة و معلومات أكثر حول مجموعة المفاهيم الأساسية.

الفصل 02

الدراسات السابقة

تمهـــيد

إن الطبيعة التراكمية للبحث العلمي تملى على كل الراغبين في إجراء دراسة معينة أن يطلعوا على الدراسات السابقة من أجل الاستفادة، ولما كان هذا هو الحال فق سعت الباحثة في هذه الدراسة إلى تخصيص فصل كامل لعرض هذه الدراسات، حيث قامت بإجراء عرض مجمل لمجموعة من الدراسات التي أمكنها الحصول عليها، ثم اتبعت هذا العرض بتعليق عام تناولت فيه بعض الجوانب المحورية، لتخرج في الأخير بمجموعة من النقاط كاستفادة من الدراسات السابقة.

1.2. - عرض الدراسات السابقة

1.1.2دراسة نبيلة السيد منصور (1979)

تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج رياضي موجه على النمو الحركي و التكيف الاجتماعي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وقد شملت عينة الدراسة على عينة عشوائية بلغت 100 طفل في سن 4 سنوات، قسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين في متغيرات السن، الجنس، مستوى الذكاء، المستوى الاقتصادي، النضج الاجتماعي، التكيف الاجتماعي، و النمو الحركي. وقد تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح أما المجموعة الضابطة فتركت للنشاط الحر. كما استخدمت الباحثة في أدوات الدراسة مقياسا للنمو الحركي، قامت بإعداده كوسيلة لجمع البيانات، و قد اشتمل المقياس على: الرمي من الثبات، جري المواقع، التتابع، الوثب، الطول من الثبات، الحجل بالرجل اليمنى الحجل بالرجل اليسرى، الرمي على هدف مرسوم.

كانت تدل على وجود فروق دالة إحصائيا و لصالح المجموعة التجريبية في القياسات البعيدة للمهارات الحركية قيد الدراسة. و هكذا تكون الباحثة قد أضافت متغيرا جديدا لبحثها خلاف البحوث السابق يتمثل في التكيف الاجتماعي، واعتمادها مقياسا للنمو الحركي من تصميمها [14]

2.1.2دراسة مكارم حلمي أبو هرجة (1985)

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إدراك حركي لأطفال ما قبل المدرسة على الوعي الحسي الحركي و الذكاء و بعض القياسات الجسمية وقد اشتملت عينة الدراسة على 40 طفلا من أطفال منارة الشرقية قسم رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية و قد تراوحت أعمارهم بين (4-5) سنوات، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة. كما استخدمت الباحثة في أداة الدراسة مقياس "داينتن" للإدراك الحسي الحركي. وقد أسفرت نتائج الدراسة بتقدم المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في الوعي الحسي الحركي، و كذلك في نسبة الذكاء بعد تطبيق البرامج المقترح [15].

3.1.2دراسة هدى حسن أحمد شوقي (1987)

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج التربية الحركية المقترح على الكفاءة الإدراكية الحركية لأطفال من 4–6 سنوات. تكون مجتمع البحث من الأطفال بمنطقة مصر الجديدة التعليمة في قطاع مدينة نصر، و ذلك في دور الحضانة، بحيث اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية و تراوحت أعمارهم بين 4–5 سنوات و كان تعداد العينة النهائي 200 طفل ، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة. كما جاء في الأدوات المستخدمة – اختبار دايتون للوعي الحسي الحركي. / – البرنامج المقترح للتربية الحركية، و تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام: معامل الارتباط، اختبار "ت" ،تحليل التباين.

توصلت النتائج إلى أن استخدام البرنامج المقرح أدى إلى زيادة التحسن في الكفاءة الإدراكية الحركية لصالح المجموعة التجريبية و هذا ما أظهره القياس البعدي [16].

4.1.2دراسة جاسر أحمد السيد (1988)

موضوع هذه الدراسة كان حول اللعب كعملية عند الأطفال، بمركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس دراسة قدمت لمؤتمر السنوي الأول للطفل المصري تنشئته ورعايته بالقاهرة ،29–22 مارس 1988 هدفت الدراسة إلى توضيح أن التعليم باللعب أكثر فائدة من التعليم بالمحاكاة و الصور، والتعرف على أيهما أفضل التعليم بالمحاكاة والصور أم التعليم بالمحاكاة فقط أم التعليم الصور فقط، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها أجرى الباحث دراسة تجريبية على عينة من الأطفال يصل عددها إلى 90 طفلا تتراوح أعمارهم بين 4–8 و 5–8 سنة وتم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات، الأولى هي مجموعة التعلم بالصور والثانية هي مجموعة التعلم بالمحاكاة والثالثة هي مجموعة التعلم بالصور وكانت الألفاظ اللغوية المستخدمة هي الأسماء مقسمة إلى ستة فئات هي أسماء الفاكهة والأثاث ، وأعضاء الجسم والملابس والطعام والأدوات التي تستعمل في الفصل وتم اختيار خمسة أسماء من كل فئة وكان معيار الحكم هو عدد الأسماء التي يجيدها الطفل قراءة وكتابة وحروفها، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم توصل الباحث إلى عدة نتائج تبين منها. [17].

ونتائج الدراسة هي : أن تعلم الأسماء في سن ما قبل المدرسة بالمحاكاة أكثر فائدة من التعلم بالصور أن التعلم بالمحاكاة والصور أكثر فائدة من التعلم بالصور فقط أو المحاكاة فقط.

–وفي النهاية توصلت الدراسة إلى أن التعلم في سن ما قبل المدرسة تكون نتائجه أفضل إذا استخدام أكثر من حاسة من حواس التعلم [17].

5.1.2دراسة نادية حسين هاشم (1990)

تهدف الدراسة إلى وضع برنامج مقترح للطلاقة الحركية لطفل ما قبل المدرسة وتهدف أيضا إلى وضع معرفة تأثير البرنامج المقترح على النمو الحركي وعلى الإدراك الحس حركي للطفل. وقد أجري هذا البحث على عينة عشوائية قوامها 94 طفل من حضانة مدرسة فضل بالهرم، و قسمت العينة إلى مجموعتين. بلغت المجموعة التجريبية 48 طفلا، المجموعة الضابطة 47 طفلا، و تراوح سن أفراد العينة من 5–6 سنوات، و تم تكافؤ عينة البحث في السن و الطول و الوزن. كما استعملت الباحثة في أدوات الدراسة

- برنامج الطلاقة الحركية الذي يهدف إلى تحقيق النمو السليم للأطفال و اكتشاف قدراتهم و مهاراتهم و العمل على تنمية الإدراك الحس حركي .
- مقياس النمو الحركي: تم تطبيق تقنين هذا الاختبار على أطفال من البيئة المصرية
- مقياس دايتون للإدراك الحسي الحركي ، وفي المعالجة الإحصائية لهذه الدراسة

استعملت الباحثة المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، قيمة "ت" ستيودنت.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن– البرنامج التجريبي للطلاقة الحركية له تأثير ايجابي في تحسن مستوى النمو الحركي لأطفال ما قبل المدرسة وكذلك البرنامج التجريبي للطلاقة الحركية له تأثير ايجابي على الإدراك الحس حركي لأطفال ما قبل المدرسة [18].

6.1.2دراسة صلاح الشريف (1991)

التي هدفت إلى دراسة علاقة النشاط الزائد بالاستعداد الذهني وأساليب معاملة الأم بالطفل، وأجريت الدراسة على 34 طفلا من أطفال ما قبل المدرسة بمدينة أسيوط ومن ذوي النشاط الزائد تم تشخيصهم في ضوئي قائمة إدراك النظير وترشيحات المربيات وتقديرات المربيات والأمهات

على مقياس مستوى النشاط (إعداد الباحث) ومجموعة مماثلة من الأطفال العاديين، وطبقت الدراسة مقياسا لتقويم علاقة الأم بالطفل واختبار للاستعداد الذهني لمرحلة ما قبل المدرسة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الأطفال زائدي النشاط والأطفال العادين، كما توجد فروق دالة بين الأطفال زائدي النشاط و الأطفال العاديين في الاستعداد الذهني لصالح الأطفال العاديين، وأساليب علاقة الأم بالطفل غير سوية مثل أسلوب النبذ قد تكون سببا من أسباب النشاط الزائد عند الأطفال [6].

7.1.2دراسة ليلى حامد صوان و مرفت عبد الغفار الجوهري(1993)

تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج التربية الحركية على بعض جوانب الإدراك و التكيف لدى أطفال 4–5 سنوات. وتم تحديد مجتمع البحث بالطريقة العمدية عن طريق الحصر الشامل لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين (4–5) سنوات من حضانة الطفل السعيد بمدينة الزقازيق. و قد وصل عددهم إلى 50 طفل وطفلة و تم إجراء التجانس في المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير على المتغير التجريبي وهي: الطول، الوزن، الذكاء، التكيف العام، جوانب الإدراك. وجاء في أدوات الدراسة – مقياس بعض جوانب الإدراك عند الأطفال من سن (3.5–5.5) سنوات من إعداد إيمان الكاشف (1985).

مقياس التكيف الاجتماعي، وهو عبارة عن مقياس فردي مصور وضعته في الأصل "كامليا الهراسي" مقياس الذكاء، اختبار رسم الرجل "لجودانف"

توصلت النتائج إلى أن برنامج التربية الحركية لها تأثير فعال على زيادة إدراك الأطفال للأشكال والألوان و الأجسام و كذلك على إدراك العلاقات بين الأشياء المحيطة بهم.

برامج التربية الحركية لها تأثير فعال على التكيف لدى أطفال ما قبل المدرسة [19].

8.1.2دراسة تهاني العادلي (1993)

بعنوان "تنمية العملية الابتكارية لدى الأطفال ومدى الاستفادة منها في مجال المنتجات الخزفية" هدفت الدراسة إلى: الاستفادة من العملية الابتكارية لدى الأطفال في تصميم وإنتاج مستلزماتهم بأسلوب يمكنهم من المعايشة معها و التأثر بها، إتاحة الفرصة للطفل للمشاركة في إنتاج بعض

مستلزماته للعمل على تحقيق شخصيته، وذاتيته وتكوينه النفسي، وإلى تنمية مواهب الطفل، وإدراكه ونمو العملية الابتكارية لديه لرفع درجة تذوقه الفني و انعكاس ذلك على سلوكه، كما هدفت إلى تنمية التذوق الفني و درجة الإدراك عن طريق التنوع في المنتجات التي يستخدمها الطفل.

ومن النتائج التي تم التوصل إليها: أن أساليب التنشئة لها تأثير كبير على الإبداع و الابتكار، كما أن التعليم يجب أن يخاطب بصفة عامة التفكير الإبداعي ولا يعتمد على التلقين، مع ضرورة التشجيع على الاستقلالية في التفكير وإتباع أسلوب الحوار و المناقشة وعدم فرض رأي الكبار على الأطفال، كما توصلت إلى أن الطفل عندما يتعلم أساسيات الإنتاج فإنه يتجه إلى الابتكار و الإبداع بأسلوبه البسيط لذلك يجب عدم التدخل في عمله و ترك الحرية له للتعبير عما بداخله.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في تنمية الابتكار والإبداع لدى الأطفال، وتقديم الرعاية اللازمة لذلك منذ الصغر، مع ضرورة احترام قدرات الأطفال وميولهم وأفكارهم، كذلك أوصت بضرورة زيادة المستوى الثقافي للطفل، وتوفير الكتب، والقصص، واللعب، والخامات، والأدوات التي تشجع و تنمي الابتكار و الإبداع [20].

9.1.2دراسة عبد العزيز عبد الكريم المصطفى (1994)

تهدف الدراسة إلى التعرف على اثر ممارسة النشاط الحركي في تنمية القدرات الحسية الحركية عند الأطفال بعمر 5 سنوات. وذلك عن طريق إشراك الأطفال في برنامج حركي ومن ثم قياس القدرات الحسية الحركية. والقدرات الحسية الحركية شملت: ثبات حجم الأشياء، الإدراك البصري الكلي و الجزئي، التعرف على أجزاء الجسم، التمييز بين أجزاء الجسم، التوازن، تحديد المكان [21].

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الأطفال لصالح المجموعة التي مارست النشاط الحركي، أما المجموعة التي لم تشترك في النشاط الحركي فقد أظهرت ضعفا في القدرات مقارنة مع المجموعة التجريبية [21].

10.1.2دراسة محمد سعد زغلول وطارق محمد عبد العزيز(1996)

يهدف هذا البحث إلى وضع برنامج تربية حركية باستخدام أسلوب حل المشكلة والتعرف على أثره على كل من تنمية الإدراك الحركي والمفاهيم لأطفال ما قبل المدرسة.

واشتملت هذه الدراسة على 60 طفلا مختارين عشوائيا من بين أطفال حضانة بدر للغات بأسيوط، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتشتمل كل منهما على 30 طفلا، وقد تم حساب التكافؤ في ضوء متغيرات السن، الوزن، الطول، الذكاء، الإدراك الحركي والمفاهيم؛ أما بالنسبة لأدوات البحث فقد كانت اختبار الذكاء، والاختبار المعرفي للمفاهيم، وبرنامج التربية الحركية المقترح، أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية فقد استعمل الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري –ت– ستيودنت.

وقد وصل الباحث إلى أن البرنامج الحركي قد أثر تأثيرا إيجابي على تنمية الإدراك الحركي لأطفال ما قبل المدرسة، كما اثر على نمو المفاهيم لأطفال ما قبل المدرسة، لكن برنامج التربية الحركية المقترح باستخدام حل المشكلة كان أكثر تأثيرا على الإدراك الحركي والمفاهيم من البرنامج التقليدي مما يدل على فعاليته وتأثيره [22].

11.1.2دراسة محمد إبراهيم (1996)

وموضوعها هو العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا وتتراوح العينة التجريبية من حوالي 15 طفلا ذكور وإناث مابين (5،7) سنوات من ناحية العمر الزمني، أما العمر العقلي فيتراوح مابين (3–4) سنوات كما يتراوح معامل الذكاء ما بين (50–70) درجة على مقياس جودانف هاريس للأطفال [8].

كما تتراوح العينة الضابطة وعددها 15 طفل وطفلة وعمرهم من 5–7 سنوات وهذا فيما يتعلق بالعمر الزمني أم العمر العقلي من 3–4 سنوات .

أما عن أدوات الدراسة فهي برنامج لبعض الأنشطة الحركية والموسيقية والتعبيرية ومقياس جودانف هاريس لقياس الذكاء وكانت نتائج الدراسة تؤكد على وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات عينة الأطفال المتخلفين عقليا على أبعاد مقياس السلوك التكيفي قبل وبعد ممارسة برنامج

الأنشطة الحركية والموسيقية والتعبيرية الفنية وتوجد فروق دالة إحصائيا في الدرجات الكلية لدى عينة البحث (الضابطة والتجريبية) على مقياس السلوك التكيفي بعد التطبيق وممارسة العينة التجريبية لبعض الأنشطة الحركية والموسيقية والتعبيرية والفنية [8].

12.1.2دراسة شافعة جميلة (1999)

الهدف من هذه الدراسة هو إبراز اثر البرنامج المخصص و المتبع في المنظومة التربوية لرياض الأطفال في الجزائر على نمو أطفال ما قبل المدرسة من سن 3–5 سنوات و جعل من رياض الأطفال فضاء يسمح للطفل باللعب و كذا تسليط الضوء على تكييف الطفل داخل الروضة في غياب ما يمكن أن يعوضهم على حاجاتهم النفسية و تبعيتهم العاطفية للأسرة و معرفة ما إذا كانوا متكيفين أم لا.

وكانت الفرضيات كالتالي – الفرضية العامة: تشخيص التكيف عند طفل ما قبل المدرسة ثلاث أربع خمس سنوات داخل الروضة يتم بواسطة اللعب و حسب سن التكيف أي يختلف من السنة الثالثة إلى الرابعة إلى الخامسة.

ف1– تشخيص التكيف عند طفل ما قبل المدرسة داخل الروضة يتم بواسطة اللعب.

ف2– يختلف تكيف طفل مرحلة ما قبل المدرسة داخل الروضة باختلاف سنه.

و كانت العينة مكونة من اثني عشر حالة كلهم ذكور ينتمون إلى روضة بباب الواد التابعة لولاية الجزائر و ينتمون إلى المرحلة العمرية (3–5). واستعملت الباحثة في أدوات الدراسة: بطاقة الحالة، و جلسة لعب كتقنيتين أساسيتين، و الملاحظة المباشرة، و المقابلة مع الأم و

المربية كتقنيتين تدعيميتين. فتحصلت على النتائج التالية: تحقق الفرضية الأولى حيث انه فعلا نستطيع تشخيص التكيف عن طريق اللعب.

– تحقق الفرضية الثانية القائلة يختلف تكيف الطفل في مرحلة الثلاث و الأربع و الخمس سنوات داخل الروضة و باختلاف سنه لان جميع الحالات لم يقبلوا الروضة و عبر أصحابها عنها بشكل مختلف حيث رفضتها الفئة الأولى إطلاقا ثم يتدرج ذلك الرفض بين الفئة الثانية و الثالثة ليصل

إلى تقبله السطحي – كما توصلت الدراسة إلى نتيجة أن التكيف المشخص عن طريق اللعب حقا يختلف حسب السن [23].

13.1.2دراسة خالد عبد الرزاق السيد (2001)

بعنوان فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في بعديل الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة .

وكانت عينة الدراسة تتكون من 30 طفل وقسموا إلى 18 من الذكور و12 من الإناث وزهوا عشوائيا على ثلاث مجموعات متجانسة والهدف من الدراسة هو التحقق من مدى فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب (اللعب الحر، واللعب الجماعي التعاوني واللعب الجماعي التنافسي) في تعديل اضطرابات السلوك لدى الأطفال. وكانت النتائج تؤكد أن أنواع اللعب فعَّالة في تعديل اضطرابات السلوك لدى الأطفال هو اللعب الحر ثم اللعب الجماعي التعاوني وأخيرا اللعب الفردي التنافسي [8].

14.1.2دراسة عبير صديق أمين محمد (2001)

بعنوان"برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة" هدفت الدراسة إلى: تصميم برنامج قصصي لتنمية خيال طفل الروضة باستخدام كلٍ من: الرواية الشفهية، مسرح العرائس، القصة الحركية والتعرف على تأثير البرنامج القصصي المقترح على خيال طفل الروضة، كذلك التعرف على أكثر أساليب عرض القصة فاعلية في تنمية خيال طفل الروضة.

وقد توصلت الدراسة إلى: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (الرواية الشفهية) والمجموعة التجريبية الثانية (مسرح العرائس) والمجموعة التجريبية الثالثة (القصة الحركية) وبين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الخيال لصالح أطفال المجموعات التجريبية الثلاث مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية خيال الأطفال الذين طبق عليهم البرنامج باستخدام الرواية الشفهية ومسرح العرائس والقصة الحركية.

كما توصلت إلى فاعلية أساليب عرض القصة الثلاثة المحددة في البحث الحالي في تنمية خيال الطفل في هذه المرحلة و لكن مع اختلاف في مدى الفاعلية لكل أسلوب منها و جاءت على الترتيب: القصة الحركية، مسرح العرائس، الرواية الشفهية، مع ثبات محتوى القصة في كلٍ منها.

أوصت الدراسة بضرورة أن تشجع المربية و تنمي الخيال الابتكاري لدى الأطفال من خلال الأنشطة نظرًا لأهمية الخيال في التفكير الابتكاري، كما أوصت بضرورة استخدام القصة الحركية والنشاط الحركي في رياض الأطفال بصفة عامة، كما أوصت كذلك بدراسات مستقبلية عن دراسة مدى فاعلية برنامج نشاط فني في تنمية الخيال الابتكاري لطفل الروضة[24].

15.1.2دراسة كريمة العيداني (2001)

بعنوان "برنامج لتنمية القدرات الابتكارية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة" هدفت الدراسة إلى: الاهتمام بتنمية القدرات الابتكارية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة عن طريق تقديم بعض الأنشطة و مواد التعليم في مدارس رياض الأطفال في دولة الإمارات في صورة أنشطة و مهارات ابتكاريه، كما هدفت إلى تشجيع الطفل على التعبير عن مشاعره و أفكاره و قدراته الابتكارية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وإعداد برنامج يهدف إلى تنمية القدرات الابتكارية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، واختبار مدى تأثير البرنامج في تحسين مستوى القدرات الابتكارية لدى الأطفال. [24].

توصلت الدراسة إلى: أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة في الاختبار المستخدم في الدراسة مما يؤكد على أن البرنامج المستخدم في تنمية القدرات الابتكارية لدى أطفال ما قبل المدرسة له أثرًا فعالا وظاهرًا في تنمية السلوك الابتكاري، كما أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ودرجات أفراد نفس المجموعة في القياس البعدي والتتبعي أي لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في القدرات الإبداعية، كما توصلت إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من الذكور والإناث ومتوسطات درجات أقرانهم من الذكور والإناث في المجموعة الضابطة في القياس التتبعي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد على أن هناك تأثيرًا للبيئة الأسرية والاجتماعية والاقتصادية في ممارسات

ثقافية و برامج ثقافية تهتم بها الأسرة كما أن المستوى الاقتصادي يؤثر على تنمية القدرة الإبداعية لدى الأطفال،كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس البعدي، مما يؤكد على الاهتمام بالحاجات النفسية والاجتماعية والعقلية لتنمية القدرات الابتكارية لدى الأطفال و الكشف المبكر للقدرات الابتكارية و تنميتها، كما ذكرت الباحثة أن قدرة الطفل على الابتكار تتأثر بعوامل منها درجة تعليم الوالدين، مدى توفر أدوات الثقافة داخل المنزل، نشاط الأسرة الثقافي داخل المنزل، ومعتقدات الأسرة، وقيمها، وعاداتها والممارسات الثقافية داخل الأسرة من الآباء نحو الأبناء مما يؤدي إلى تنمية القدرات الابتكارية في مراحل الطفولة المبكرة.

و أوصت الدراسة بالتالي: ضرورة الاهتمام بالتشجيع للطفل و التعبير عن نفسه و توفير أدوات الثقافة داخل و خارج المنزل كما ذكرت الباحثة عددا من العوامل التي ساعدت على فاعلية البرنامج المستخدم و استمرار فاعليته في فترة المتابعة و هي التفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى علاقات اجتماعية سليمة و يهيئ الفرصة للتعلم و تنمية القدرات الابتكارية، والإعداد لتعلم و تنمية القدرات الابتكارية عند الأطفال بغض النظر عن الجنس، فالأطفال في كلا الجنسين بنين و بنات يمرون بنفس المرحلة العمرية و هي الطفولة المبكرة و التي تمتاز

بالخيال الخصب و اللعب الإيهامي مما يساعد على تعلم و تنمية القدرات و المهارات الابتكارية[24].

16.1.2دراسة مها السالمي (2002)

بعنوان "أثر استخدام الأشكال الهندسية الملونة على كلٍ من النمو المعرفي و التعبير الفني لدى عينة من الأطفال ما بين 4 و 7 سنوات بمدينة جدة". هدفت الدراسة إلى: التعرف على قياس أثر الأشكال الهندسية الملونة على النمو المعرفي في مرحلة رياض الأطفال، كما هدفت إلى التعرف على أثر الأشكال الهندسية الملونة على المدرك الشكلي لدى الأطفال برياض الأطفال، كذلك التعرف على أثر الأشكال الهندسية الملونة على التعبير الفني كمتغير تعليمي.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الأشكال الهندسية الملونة تساعد على النمو المعرفي الجزئي في مبدأ التصنيف حيث لوحظ ازدياد المفردات البصرية وتأثرها بالأشكال الهندسية الملونة مما يعني حدوث نمو معرفي، كما توصلت إلى أن التعبير الفني لدى أطفال رياض الأطفال قد تأثر بالأشكال الهندسية الملونة تأثيرًا إيجابيًا حيث ازدادت قدرتهم على تنظيم تلك الأشكال، كذلك توصلت إلى أن رسوم الأطفال لم تخرج عن إطار الخصائص العامة للمرحلة العمرية، و أن الحقيبة التعليمية التي أعدها د /عباس غندورة وآخرون يمكن استخدامها لأهداف تثري التعبير الفني[24].

17.1.2دراسة محمد احمد خطاب (2004)

عنوان الدراسة «برنامج علاجي باللعب في خفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال التوحدين» وكانت عينة الدراسة مكونة من 10 أطفال توحدين كمجموعة تجريبية و10 أطفال كمجموعة ضابطة والمدى العمري يتراوح من سن 10 ،12 سنة. معتمدا على المنهج التجريبي وكانت تهدف إلى إعداد برنامج علاجي باللعب لخفض الاضطرابات السلوكية لدى الطفل التوحدي وأدوات الدراسة كانت برنامج علاجي باللعب ومقياس الاضطرابات السلوكية واستمارة دراسة حالة وأيضا استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وقد أثبتت نتائج الدراسة صحة الفرض الأساسي بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي باللعب لصالح المجموعة التجريبية كما قد ثبت للباحث أيضا أن للألعاب الحركية والحسية قدرة هائلة في مساعدة الأطفال على زيادة قدرتهم على التعامل السليم مع المكان الذي يتواجدون فيه كما زادت قدرتهم على الانتباه والتواصل على الآخرين والاندماج معهم غي كافة الأنشطة المشتركة وهذا بدوره ساعد على التقليل من حدة الاضطرابات السلوكية بشكل فعَّال ومؤثر وكانت نتائج الدراسة تؤكد أن أطفال التوحدين قد اظهروا تحسنا في أدائهم الوظيفي المعرفي ونستخلص مما سبق مدى أهمية اللعب سواء الحر أو الجماعي فيما يتعلق بالطفل التوحيدي وما يحققه من نتائج ايجابية وفعالة مع هؤلاء الأطفال [8].

18.1.2 دراسة رباحي فضيلة (2004)

هذه الدراسة عبارة عن مذكرة ماجستير في علم الاجتماع الثقافي جامعة سعد دحلب البليدة بموضوع «الطفولة واللعب في الأسرة أحادية الوالدين»

استهدفت الدراسة الكشف عن اثر الأسرة أحادية الوالدين الناتجة عن الطلاق أو غيرها على نمو الطفل وكذا على اللعب الذي يمكن أن يعرف نوعا من النقص أو سوء الممارسة مما يؤثر على ممارسة الطفل بشكل خاص، وركزت الدراسة بالإجابة على التساؤلات التالية:

- هل هناك ممارسة لنشاط اللعب عند الطفل في غياب احد الوالدين؟
- هل للطلاق أثار وانعكاسات على اللعب بالنسبة للأبناء في مرحلة الطفولة؟
- ما مدى إدراك الوالد المتبقي لأهمية اللعب في تربية الطفل واستمتاعه؟
- هل للمستوى التعليمي للوالد المتبقي اثر على إتاحة للطفل فرص اللعب؟
- هل تنظيم وقت لعب الطفل له دخل بأسلوب التربية المتبعة من طرف الوالد المتبقي؟

وقدمت الفرضيات التالية:

- هناك علاقة بين كل من الظروف والمستويات المعيشية والتعليمية والأسلوب التربوي.
- تلعب الظروف المعيشية للوالد المتبقي دورا في توفير اللعب للطفل.
- للمستوى التعليمي للوالد المتبقي علاقة باختيار نمط اللعب.
- للأسلوب التربوي المتبع من طرف الوالد المتبقي علاقة بتنظيم وقت اللعب للطفل.

واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي والأدوات هي استمارة لجمع المعلومات مكونة من 34 سؤال من إعداد الباحثة وكذا استعملت الملاحظة المباشرة لمعرفة الجو الأسري كانت عينتها مكونة من 38 أب و62 أم مطلقين أما عن المعالجة الإحصائية فقد كانت بواسطة النسب المئوية، المتوسط الحسابي، والدوائر النسبية، والمضلع التكراري والدوائر النسبية، واختبار x^2.

وتحصلت على النتائج التالية: المستوى الاقتصادي للأسرة أحادية الوالدين يؤثر بمستوى اللعب عند الطفل، نوعية السكن لها اثر كبير في ممارسة الطفل للعب، المستوى المعيشي والمستوى التعليمي له علاقة باختيار نمط اللعب عند الطفل [25].

19.1.2دراسة نقار محمد (2006)

كانت تهدف هذه الدراسة إلى إظهار الصورة الحقيقية للدور الذي يقوم به النشاط البدني الرياضي في المرحلة التحضيرية عند الطفل و الأهمية التي يعود بها ليس خلال هذه المرحلة فقط بل على مدى جميع المراحل التي يمر بها الإنسان و انطلق الباحث من الإشكال التالي:

- هل بإمكان النشاط البدني بمختلف ألوانه أن يساهم في تكوين شخصية الطفل في المرحلة التحضيرية ؟
- هل لمداومة ممارسة النشاط البدني الرياضي اثر في إنتاج الوظائف المعرفية و العمل المعرفي ؟
- هل للنشاط البدني الرياضي اثر في اندماج الطفل اجتماعيا في المرحلة التحضيرية ؟

وكانت الفرضيات كالتالي :

الفرضية العامة: يساهم النشاط البدني الرياضي في تكوين شخصية الطفل (4.6).

ف1– للنشاط البدني و الرياضي اثر في تطوير الصفات النفس حركية في الطفولة المبكرة.

ف2– مداومة ممارسة النشاط البدني ينتج الوظائف المعرفية.

ف3– للنشاط البدني الرياضي اثر في اندماج الطفل اجتماعيا في المرحلة التحضيرية.

وكانت العينة مكونة من أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 4–6 سنوات على مجموعتين كل واحدة منهم مكونة من 20 طفل أي المجموع 40 طفل و اعتمد الباحث على المنهج التجريبي الملائم للموضوع و الأدوات المستعملة هي الحوصلة النفس حركية، اختبار رسم الرجل، الاختبار السيسيومتري أما المعالجة الإحصائية فكانت كالتالي: تحليل التباين و النسب المئوية و اختبارات عن النتائج المحصلة، فكان هناك اثر ايجابي في ممارسة النشاط البدن و الرياضي على مرحلة

الطفولة المبكرة من خلال الدور الفعال الذي يعود به من جميع النواحي و الجوانب التي تشكل شخصية الطفل كوحدة متكاملة غير مجزؤة [26].

20.1.2 دراسة هدى حماد (1998)

عبارة على رسالة دكتوراه غير منشورة بمعهد الدراسات التربوية الجامعية بالقاهرة تحت عنوان «اثر استخدام برامج مختلفة للعب على تنمية التفكير الابتكاري لأطفال ما قبل المدرسة» استهدفت الدراسة كشف اثر استخدام برامج مختلفة للعب على تنمية التفكير الابتكاري لأطفال ما قبل المدرسة، كما تهدف الدراسة إلى عرض أهمية اللعب على نمو الشخصية لدى الطفل وتناولت اللعب البنائي والدراما الإبداعية واثر كل منهما على تنمية الأبعاد المختلفة للتفكير الابتكاري لأطفال ما قبل المدرسة، واهتمت الدراسة بالإجابة عن التساؤلات التالية:

– ما اثر التدريب باستخدام اللعب الدرامي في تنمية الأبعاد المختلفة للتفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة ؟

– هل يختلف نوع التدريب في أثره على تنمية الأبعاد المختلفة للتفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة ؟

– ما اثر التدريب باستخدام برنامج اللعب البنائي في تنمية الأبعاد المختلفة للتفكير ألابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة ؟

وكانت عينة البحث تتكون من أطفال إحدى الروضات التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم على النحوي التالي: مجموعة تجريبية أولى لها برنامج اللعب الدرامي،مجموعة تجريبية ثانية لها برنامج اللعب البنائي ومجموعة ضابطة قدم لها البرنامج اليومي للروضة،وللإجابة على التساؤلات المقدمة في البحث قام الباحث باستخدام بعض الأدوات:

– اختبار رسم رجل لجودانف هاريس وهذا لضبط العينة.

– اختبار التفكير لتورانس (التطبيق قبل وبعد البرنامج).

– بطاقة ملاحظة سلوك المربية لتنمية الابتكارية لدى الأطفال.

– وبرنامج من قصص درامية ومواقف اجتماعية قدمت من خلال اثني عشر نشاطا مرتبطة بالأساليب الدرامية.

– بطاقة ملاحظة السلوك الابتكاري لطفل الروضة.

– برنامج من العاب البناء والتشكيل وقدم من خلال الأساليب التشكيلية البنائية.

وكانت نتائج الدراسة كالتالي : بعد دراسة نتائج تطبيق كل من البرنامجين ومقارنة النتائج لكل منهما مع نتائج العينة الضابطة التي قدم لها البرنامج اليومي للروضة .

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأطفال الذين تعرضوا للبرنامجين اللعب الدرامي واللعب البنائي مقابل أطفال المجموعة الضابطة بالنسبة للأبعاد المختلفة للأداء ألابتكاري[25].

21.1.2دراسة فائقة بدر (2008)

أجريت في المملكة العربية السعودية من قبل الدكتورة تحت عنوان «أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني» قامت الباحثة بزيارة ميدانية لعدد كبير من مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدن جدة للتعرف على المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل. وتهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من أسلوب القبول والرفض الوالدي ومفهوم الطفل عن الذات بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية وفي ظل المتغيرات التي تعالجها الدراسة الحالية تصوغ الباحثة فروض الدراسة فيما يلي:

1 – توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين تلميذات المرحلة الابتدائية للقبول الوالدي من قبل الأب و الأم وانخفاض مستوى السلوك العدواني.

2– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك التلميذات للرفض الوالدي وارتفاع مستوى السلوك العدواني.

3– توجد علاقة ارتباطية سالبة بين ارتفاع مفهوم الذات وانخفاض السلوك العدواني لديهن.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى السلوك العدواني بين التلميذات حسب السن وكانت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين القبول والرفض الوالدي وانخفاض مستوى السلوك العدواني لدى التلميذات [27] ص128،135.

2-2 التعليق على الدراسات السابقة

بعد القيام بعرض مختصر للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الباحثة هذا، تلجأ الآن إلى محاولة تقييم هذه الدراسات السابقة وفقا لما تم عرضه في ملخصاتها السابقة بحيث يتم تقييم كل جانب من هذه الجوانب على حدا، وذلك وتبعا للآتي:

1.2.2من حيث الموضوع:

إن الملاحظ لما جاء في مواضيع الدراسات السابقة يلاحظ أن اغلبها قد تناول كأحد متغيراتها متغيرا نفس حركي؛ وذلك بدأ من الدراسة الأولى الخاصة بـ نبيلة السيد (1979) والتي كانت بهدف التعرف على تأثير برنامج رياضي موجه على النمو الحركي و التكيف الاجتماعي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وهذا ذاته ما حصل مع دراسة مكارم حلمي أبو هرجة (1985) التي كانت تهدف للتعرف على أثر برنامج إدراك حركي لأطفال ما قبل المدرسة على الوعي الحسي الحركي و الذكاء، ثم جاءت بعدها دراسة هدى حسن أحمد شوقي (1987) التي تهدف للتعرف على أثر برنامج التربية الحركية المقترح على الكفاءة الإدراكية الحركية لأطفال، كما أن هناك بعض الدراسات قد أضافت إلى جانب المتغيرات النفس حركية بعض المتغيرات المعرفية كدراسة نادية حسين هاشم (1990) التي كانت تهدف إلى وضع برنامج مقترح للطلاقة الحركية لطفل ما قبل المدرسة وتهدف أيضا إلى وضع معرفة تأثير البرنامج المقترح على النمو الحركي وعلى الإدراك الحس حركي للطفل، وفي نفس السياق جاءت دراسات كل من محمد سعد زغلول وطارق محمد عبد العزيز(1996) و عبد العزيز عبد الكريم المصطفى (1994) وليلى حامد صوان و مرفت عبد الغفار الجوهري(1993)

كما يلاحظ أن بعض الدراسات قد دمجت متغيرات انفعالية واجتماعية في مواضيعها ويبدوا ذلك في دراسة صلاح الشريف (1991) التي هدفت إلى دراسة علاقة النشاط الزائد بالاستعداد الذهني وأساليب معاملة الأم بالطفل، وكذا دراسة محمد إبراهيم (1996)_التي كان موضوعها هو

العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال، ثم دراسة فائقة بدر (2008) بعنوان أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني؛ وبالحدوث عن السلوك العدواني فقد اختارت بعض الدراسات الأخرى التعامل مع الاضطرابات والمشكلات السلوكية في عناوينها، وهو حال دراسة كل من محمد خطاب (2004) و خالد عبد الرزاق السيد (2001).

وبعيدا عن هذا اختارت بعض الدراسات الأخرى تتبع موضوع تنمية القدرات الفنية والإبداعية وحتى الأدبية عند فئة تلاميذ ما قبل المدرسة، وقد جاء هذا في دراسة تهاني العادلي (1993) بعنوان "تنمية العملية الابتكارية لدى الأطفال ومدى الاستفادة منها في مجال المنتجات الخزفية" وكذا دراسة كريمة العيداني (2001) بعنوان "برنامج لتنمية القدرات الابتكارية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة" وفي نفس السياق جاءت دراسات كل من عبير صديق أمين محمد (2001) بعنوان "برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة" ودراسة مها السالمي (2002) بعنوان "أثر استخدام الأشكال الهندسية الملونة على كلٍ من النمو المعرفي و التعبير الفني" ودراسة هدى حماد (1998) تحت عنوان «اثر استخدام برامج مختلفة للعب على تنمية التفكير الابتكاري لأطفال ما قبل المدرسة»

أما باقي الدراسات فقد تعددت عبر العديد من المواضيع العامة فدراسة جاسر أحمد السيد (1988) مثلا تناولت موضوع اللعب كعملية عند الأطفال، أما دراسة شافعة جميلة (1999) فقد تناولت موضوع اثر البرنامج المخصص و المتبع في المنظومة التربوية لرياض الأطفال في الجزائر على نمو أطفال ما قبل المدرسة.

2.2.2من حيث التناول التجريبي:

تختار كل دراسة تصميما تجريبيا معينا يلائم موضوعها وحتى قدرات الباحث فيها وامكانياته، وقد غلب على الدراسات التي تم استعراضها سابقا اختيارها للمنهج التجريبي عن طريق تكوين عينة مزدوجة بعضها تجريبي والبعض ضابط، فيدخل المتغير المستقل على المجموعة التجريبية ويعزل عن الضابطة ثم يجري أخذ قياس قبلي وآخر بعدي وهذا ما تم ملاحظته في دراسات كل من؛ هدى حماد (1998)/ دراسة مكارم حلمي أبو هرجة (1985)/

دراسة هدى حسن أحمد شوقي (1987) /دراسة نادية حسين هاشم (1990) /دراسة ليلى حامد صوان و مرفت عبد الغفار الجوهري(1993) /دراسة محمد سعد زغلول وطارق محمد عبد العزيز(1996) /دراسة محمد إبراهيم (1996) /دراسة عبير صديق أمين محمد (2001) /دراسة كريمة العيداني (2001) /دراسة مها السالمي (2002) /دراسة محمد خطاب(2004) /دراسة نبيلة السيد (1979).

أما بعض الدراسات الأخرى فق اختارت استعمال أكثر من مجموعة تجريبية بدون استعمال مجموعة ضابطة وهذا بادي في دراسة كل من؛ جاسر أحمد السيد (1988) ودراسة خالد عبد الرزاق السيد (2001).

كما أن هناك بعض الدراسات لم تستعمل تعددا في المجموعات واكتفت بالمجموعة المستهدفة فقط، كما في دراسة كل من؛ تهاني العادلي (1993) ودراسة عبد العزيز عبد الكريم المصطفى (1994) ودراسة نقار محمد (2006) ودراسة شافعة جميلة (1999).

أما بقية الدراسة والتي تمثلت في دراسات كل من؛ صلاح الشريف (1991) ودراسة رباحي فضيلة (2004) ودراسة فائقة بدر (2008) فقد اختارت المنهج الوصفي لبحث الارتباط بين متغيراتها.

3.2.2من حيث العينة:

اشتملت كل الدراسات السابقة على عينة من الأطفال الصغار، وقد اختارت اغلبها استعمال الفئة العمرية المنتمية لفترة ما قبل المدرسة، حيث استعملت دراسة نبيلة السيد (1979) عينة عشوائية من الأطفال تراوحت أعمارهم بين 4–5 سنوات وكذا دراسة مكارم حلمي أبو هرجة (1985) فقد استعملت عينة بين (4–5) سنوات، وغير بعيد من هذه الفئة العمرية جاءت عينات كل من [16]أحمد شوقي (1987) / دراسة نادية حسين هاشم (1990)/ دراسة صلاح الشريف (1991)/ دراسة ليلى حامد صوان و مرفت عبد الغفار الجوهري(1993)/ دراسة عبد العزيز عبد الكريم المصطفى (1994)/ دراسة محمد سعد زغلول وطارق محمد عبد العزيز(1996)/ دراسة محمد إبراهيم (1996)/دراسة شافعة جميلة (1999)/ دراسة خالد عبد الرزاق السيد

(2001)/ دراسة عبير صديق أمين محمد (2001)/ دراسة كريمة العيداني (2001) /دراسة مها السالمي (2002)/ دراسة نقار محمد (2006)/دراسة هدى حماد (1998).

أما بعض الدراسات الأخرى فقد اختارت استعمال عينات أكبر كما في دراسة جاسر أحمد السيد (1988) التي اختارت عينة عمرية من 5 الى8 سنة، ودراسة تهاني العادلي (1993) و رباحي فضيلة (2004) و دراسة فائقة بدر (2008) التي انفتحت كلها على مراحل متعدد من الطفولة.

هذا كان بالنسبة للفئة العمرية للعينات التي استعملتها الدراسات السابقة أما بالنسبة لحجوم وأعداد الأفراد في هذه العينات فقد جاء متباينا بشكل واضح، حيث امتد من 10 حالات كما جاء في دراسة محمد خطاب (2004) إلى 200 حالة في دراسة هدى حسن أحمد شوقي (1987) وقد بلغ معدل أحجام عينات مختل الدراسات حوالي 50 فرد.

4.2.2- من حيث الأدوات:

اعتمدت الدراسات السابقة في جمعها لبياناتها على أدوات مختلف تبعا لمتغيراتها المدروسة، لكن في العموم يمكن أن نلاحظ أن الأدوات التي كانت أكثر استعمالا يمكن حصرها في القائمة التالية:

- برامج تنموية متعددة حسب تعدد المتغيرات المستهدفة بالتغيير.
- مقياس "داينتن" للإدراك الحسي الحركي.
- مقياس النمو الحركي.
- ترشيحات المربيات.
- تقديرات الأهل.
- اختبار للاستعداد الذهني.
- مقياس بعض جوانب الإدراك.
- مقياس التكيف الاجتماعي.
- اختبار الذكاء لجودانف هاريس
- رسوم الأطفال.
- استمارة لجمع المعلومات.

- الحوصلة النفس حركية.
- اختبار رسم الرجل.
- اختبار التفكير لتورانس.

5.2.2- من حيث النتائج:

كما أن مواضيع الدراسات السابقة جاءت متباينة فقد جاءت نتائجها أيضا متباينة، لكن أغلبها استجاب لأهداف هذه الدراسات حيث تحققت فروض أغلب الدراسات، وبما أن اغلب هذه الدراسات قد استعانة ببناء برامج معينة فقد وجدت أغلب الدراسات أن لهذه البرامج فعالية في تغير ما وضعت لتغييره، ولعل هذا راجع بالأساس لكون العينة المستهدفة بالدراسة ذات خصوصية وليونة تسمح بظهور هذا النوع من التغيير، وهذا ما يشجع الباحثة على المضي في بناء وتطبيق برنامجها في هذه الدراسة.

3.2- توظيف الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها يأتي الآن الدور على بيان أوجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية وذلك من خلال استظهار النقاط التالية:

1. يمكن أن يتم تناول أكثر من متغير واحد في موضوع الدراسة، على أن تكون هذه المتغيرات تنتمي إلى نفس الفئة السلوكية، ذلك أن الظاهرة النفسية ظاهرة متعددة ومعقدة تحتاج إلى دراسة شمولية.
2. تم الاستفادة في بناء البرنامج المستعمل في هذه الدراسة من مختلف البرامج التي جاءت بها الدراسات السابقة، وقد لوحظ على هذه البرامج أنها برامج قصيرة وممتعة تستجيب لخصوصية فئة تلاميذ ما قبل المدرسة.
3. أثبتت بعض الدراسات أن للعب دور هاما في تنمية بعض القدرات عند تلاميذ مرحلة التحضيري، وبأن للطفل طاقة يجب أن تبذل في نشاط هادف ومنظم كالذي تأمل الدراسة الحالية انجازه.
4. نظرا لكون الدراسة الحالية تعتمد على المنهج التجريبي كما هو حال اغلب الدراسات السابقة، فلا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تشذ عن باقي هذه الدراسات في بنائها التجريبي إذ يجب أن تكون على الأقل مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

5. بما أن اغلب الدراسات قد اختارت عينة متوسطة الحجم، تدور حول معدل يتراوح بين الثلاثين والخمسين فردا كما هو حال الكثير من الدراسات فقد جاءت الدراسة الحالية لتستجيب لهذا المعدل في جمعها لأفراد عينتها.
6. تفترض الدراسة الحالية أن يحدث برنامجها التغيير المناسب على متغيرات الدراسة، وهذا عينه ما وجدته أغلب الدراسات السابقة، إذ أظهرت أغلب الدراسات أنه يمكن أن نتعامل مع فئة التحضيري بليونة أكثر.

خلاصـــة

إن استفادة الباحثة من الدراسات السابقة لم يقتصر على العناصر التي تم عرضها فقط إذ أن الدراسات السابقة تفيدا أيضا من حيث هي خزان حقيقي للمعلومات النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة، وعلى أساس من هذا فقد اختارت الباحثة أن تتبع فصل الدراسات السابقة بالفصول النظرية المختلفة.

الفصل 03
العدوانيـــة

تمهيـــد

لقد أصبحت العدوانية في المحيط الأسري والمؤسسات التربوية ظاهرة ملفتة للانتباه بشكل ملحوظ ونظرا لما تحدثه هذه السلوكات من اضطراب في مجرى العمل التربوي وفي توازن شخصية الطفل وتدهور في الجو الدراسي وإضعاف لفعالية العملية التربوية فإن تناولها بالبحث أصبح من الأمور المهمة.

وفي هذا السياق تسعى هذه الدراسة التي بين أيدينا إلى تحليل الجوانب الأساسية لنشوء السلوكات العدوانية, وتقديم جملة ومن التدابير قصد الوقاية والعلاج وهذا في ضوء معاينة نظرية وميدانية.

1.3تعريف السلوك العدواني

1.1.3 تعريف بص-(Buss) يعرف بص العدواني على انه سلوك يصدره الفرد لفظيا أو وجدانيا أو ماديا صريحا أو ضمنيا مباشر أو غير مباشر ناشطا أو سلبيا ويترتب على هذا السلوك إلحاق الأذى بدني أو مادي أو نقض الشخص نفسه(صاحب السلوك) أو الآخرين.

2.1.3 وكما عرفه برترام–(Bertrame) بأنه السلوك الذي يصدر عن الفرد والجماعة بقصد إيذاء الآخرين [28] ص50.

3.1.3 في حين يرى فرويد–(Freud) بأن العدوان احد الغرائز الفطرية الأولية وقد يكون موجها نحو الذات أو نحو العالم الخارجي وهو سلوك تابع لغريزة الموت.

4.1.3 أما أدلر–(Adler) فيرى من جهته أن السلوك العدواني يجب أن يكون عند عامة البشر لكونه مهما في الحياة وذلك لتوكيد الذات وهو بمثابة دافع للتغلب على الشعور بالنقص[29]ص25.

5.1.3 يرى شابلين–(Chaplin) بأن السلوك العدواني هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين ويظهر إما في الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية بغرض إنزال العقوبة بالآخر.

6.1.3 وكما عرفه سايكس–(Syks) بأنه الشروع في الشجار و التحفز للمهاجمة أو العراك[30]ص84.

7.1.3 أما عن أليس –(Ellis) فيري أن السلوك العدواني يكون سويا إذا ما ارتقى بالقيم والسعادة والقبول الاجتماعي والعلاقات الحميمة, أما غير السوي فيظهر على شكل من المضايقة وحب الجدل والعنجهية, والكبرياء, والتأكيدية, والمعارضة, والغطرسة والهياج, والعداء والاهانة والمعارضة والعنف. [31] ص98.

8.1.3 ومن جهته روبرت سيزار –(Robert sesar) فقد عرفه بأنه حدث يقصد فيه الطفل عمدا إيذاء الآخر أو شيء آخر ولهذا يعتبر ضرب اللعبة دون قصد ليس عدوانا ونعني لا يمكننا مشاهدة القصد والغاية بطريقة مباشرة ولكننا نلاحظ الموقف الفعلي ثم نحاول تضمين القصد والغاية وفقا لما شاهدناه [32] ص305.

9.1.3 و يرى هيلجارد–(Hilgard) أن السلوك العدواني هو الاندفاع الهجومي الذي يهدف إلى إيقاع الأذى و الألم بالآخرين وبهذا المعنى يكون العدوان سلوكا هجوميا يصبح معه ضبط الشخص لنوازعه الداخلية ضعيفا ويتجه نحو إكراه الآخر أو سلب ممتلكاته أو إيقاع أذى فيه أو الانتقام منه أو مسه بالتخريب أو التعطيل [33] ص106.

10.1.3 حسب زلمان –(Zillman) السلوك العدواني هو أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو إحداث الألم لشخص آخر.

11.1.3 وأيضا عند مارز–(Marz) هو حالات السلوك الموجهة لإيقاع الأذى بشخص ما بشكل مباشر أو غير مباشر [34] ص89.

2.3– أسباب السلوك العدواني

1.2.3 الأسباب النفسية:

1. الرغبة في التخلص من السلطة: يظهر السلوك العدواني عند الطفل حينما تلح عليه الرغبة في التخلص من ضغوط الكبار التي تحول دون تحقيق رغباته.

2. الشعور بالفشل والحرمان: يظهر عدوان الطفل أحيانا انعكاسا للحرمان وله ثلاث وصور تسبب العدوان:

- الأولى العدوان كاستجابة للتوتر الناشئ عن استمرار حاجة عضوية غير مشبعة.
- الثانية عدوان يعقب الحيلولة بين الطفل وما يرغب فيه أو التضييق عليه [30] ص89.
- الثالثة حرمان مؤدى لعدوان نتيجة هجوم مصدر خارجي بسبب الشعور بالألم.

وأحيانا يفشل الطفل في تحقيق هدف أكثر من مرة مثل النجاح في لعبة فيوجه عدوانيته إليها ويكسرها أو يقذفها بعيدا.[30] ص89.

3. الحب الشديد والحماية الزائدة: الطفل المدلل تظهر لديه المشاعر العدوانية أكثر من غيره, فالطفل من هذا النوع وفي داخل ذلك الجو شديد الحماية, ومن ثمة لا يعرف الطفل الألفة ولا يتحمل ابسط درجات الحرمان ومن ثمة تظهر سلوكات العدوانية [35] ص231.

4. الغيرة: الأساس في انفعال الغيرة هو متغيرات القلق والخوف وانخفاض الثقة بالنفس ونتيجة عدم الراحة الطفل لنجاح غيره من الأطفال يكون من الصعب عليه الانسجام معهم أو التعاون مع بعضهم وربما اتجه إلى الانزواء أو إلى التشاجر معهم.

5. الشعور بالنقص: نسبة من الأطفال تبدوا عدوانيتهم نتيجة الشعور بالنقص الجسمي أو العقلي عن الآخرين ويكون منطلق ذلك مشاعر الغيرة نتيجة عدم الاكتمال مثل الأطفال الآخرين.

6. الرغبة في جذب الانتباه: بعض الأطفال يجذبون انتباه الرفاق أو الكبار باستعراض القوة عند ممارسة العدوان [30] ص91.

7. استمرار الإحباط: إن استمرار الإحباط لمدة طويلة يجعل الطفل عدوانيا.[30] ص91.

8. العقاب الجسدي: إن عقاب الطفل جسديا يجعله يدعم في ذهنه أن العدوان والقسوة شيء مسموح به من القوى إلى الضعيف.

9. شعور الطفل بالغضب: الغضب حالة انفعالية يشعر بها الأطفال ولكن هناك فروق بين الأطفال في تعبيرهم عن الانفعال, فالبعض يعاقب نفسه ويضر ذاته يشد شعره أو يضرب رأسه بالأثاث. [30] ص91.

10. تعلم العدوان عن طريق النموذج: يشير باندورا إلى انه من المحتمل أن يتعلم الطفل سلوكا جديدا بمجرد مراقبته لفرد آخر يمارس هذا السلوك, وقد لوحظ ازدياد درجة العدوان لدى الأطفال الذين شاهدوا نماذج عدوانية لأشخاص من لعب بلاستكية أو أفلام العدوانية وتحطم نماذج العدوانية الحواجز التي تحول دون الطفل وممارسته للعدوانية, فوجود الطفل بين مجموعة من الأطفال

يمارسون هذا السلوك بشكل عاملا رئيسيا في القضاء على الحواجز التي تحول دون ممارسة الطفل لهذا السلوك العدواني.[30] ص91.

11. تجاهل عدوان الأطفال: تؤكد الدراسات الحديثة أن الأمهات اللواتي يتجاهلن السلوك العدواني لأطفالهن يتميز أطفالهن بأنهم أكثر عدوانية من أطفال الأمهات اللواتي لا يتجاهلن السلوك العدواني لأطفالهن, كما أن هناك ارتباطا بسن التساهل وظاهرة العدوان, فكلما زادت عدوانية الطفل كان أكثر استعدادا للتساهل مع غيره من الأطفال, كما أن تساهل المربين او تجاهلهم بعدوانية الأطفال يرفع مستوى العدوانية لدى هؤلاء الأطفال.[30] ص91.

2.2.3 الأسباب الاجتماعية:

يعتبر السلوك العدواني نوعا من السلوك الغير المرغوب يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة فقد يكتسب السلوك العدواني عبر التعلم والمحاكاة حيث يتعلم الطفل الاستجابة للموقف المختلف بطرق متعددة قد تكون بالعدوان والتقبل وهذا راجع إلى نوعية العلاقة الموجودة بين أفراد أسرته من إخوة و أخوات وأولياء.

ففي الغالب وحينما تكون البيئة خالية من المشجرات والغضب وسرعة الانفعال تنمو عند الطفل عادات المسالمة والتحفظ في السلوك فللوالدين أكثر من غيرهم دور في دعم السلوك العدواني لدى الطفل إذ نجد في بعض الأحيان أولياء يحرضون أبناء شخص لديهم خلافات معه, وهو نوع صريح بتشجيع الأبناء على ممارسة السلوك العدواني. [36] ص54-53.

كما أن هناك من الأولياء من يعتبر السلوك العدواني أمرا غير سوي فيعاقبون أبنائهم عليه وقد اثبت باندورا (Bandura) سنة 1966 أن الأطفال الذين يعاقبون عدوانيتهم في المنزل يكونون أكثر عدوانية من أماكن أخرى ويؤيده في ذالك سيرز (Sears,1940) بحيث رأى أن الطفل لا يكون عدوانيا إلا إذا كان الأبوان يعتبران العدواني سلوكا لا يجب ممارسته. [36] ص54-53.

فعقاب الطفل عن سلوكياته المنبوذة كالعدوان وخاصة العقاب الجسدي يكون في ذهنه أن العدواني شيء مسموح به من القوي إلى الضعيف أو من الكبير إلى الصغير وكثيرا ما يختزن في ذهنه فكرة ممارسة العدوان حينما يكبر وهكذا.

كما أن تجاهل الأولياء للسلوك العدواني عند أبنائهم قد يساهم في رفع مستوى العدوانية لديهم.

وأيضا نجد أن الطفل يتعلم العدوانية عن طريق النموذج, أي انه يقلد سلوكيات الآخرين وخاصة الأولياء والمدرسين أو المربين حيث من المحتملان يتعلم الطفل سلوكا جديدا بمجرد مراقبته لفرد آخر, بمعنى أن وجود الطفل ضمن مجموعة تمارس السلوكيات العدوانية يؤثر فيه ويجعله يمارسها دون تردد وقد يعتاد عليها.

كما قد يؤثر الحب الشديد والحماية الزائدة للطفل في سلوكاته إذ يكون السلوك العدواني عند الطفل المدلل أكثر من غيره لأنه متعود على تحقيق كل رغباته فهو لا يحتمل ابسط درجات الحرمان أي انه في حالة ما إذا حرم من ابسط شيء ثار وغضب وعبر عن رفضه بسلوكات عدوانية لعله يحصل من خلالها عما يريد.[36] ص54-53.

3.3- أصناف السلوك العدواني

1.3.3 حسب السلوك:

1- سلوك عدواني لفظي: عندما يبدأ الطفل الكلام فقد يظهر نزوعه نحو العنف بصورة الصياح أو القول أو الكلام, ويربط السلوك العنيف مع القول البذيء الذي غالبا ما يشمل الشتائم والسب والمنابزة بالألقاب ووصف الآخرين بالعيوب والصفات السيئة واستخدام كلمات أو جمل التهديد.

2- سلوك عدواني تعبيري إشاري: يستخدم فيه الأطفال الإشارات مثل إخراج اللسان أو تحريك قبضة اليد على اليد الأخرى المنبسطة وربما استخدام البصاق أو غير ذلك[35]ص229.

3- سلوك عدواني جسدي: يستفيد بعض الأطفال من قدرة أجسامهم وضخامتهم في إلقاء أنفسهم أو صدم أنفسهم ببعض الأطفال ويستخدم البعض أيديهم كأدوات فعَّالة في السلوك العدواني وقد تكون للأظافر والأرجل أو الأسنان ادوار مفيدة للغاية في كسب المعركة وربما أفادت الرأس في توجيه بعض العقوبات[35] ص229.

2.3.3 حسب الغرض:

1- السلوك العدواني الوسيلي: عندما يسلك الطفل بطريقة عدوانية وسيلة يكون لديه هدف معين مثلا حينما يحاول الطفل الانزلاق على السطح المائل لاحظ طفلا آخر يقف في طريقه وهنا أقدم الطفل على دفع الآخر, وبذلك تكمن أن الطفل يتعلم الوصول إلى أهدافه عن طريق العدوان.

2- عدوان عدائي هجومي: إذا تعمد الطفل الانزلاق على سطح المائل كي يصدم طفلا آخر أمامه وذلك انتقاما من هذا الآخر الذي سبق أن اغضب الطفل الأول في شيء ما ومعنى ذلك أن الطفل عقد النية على اخذ حقه بهذه الطريقة[30] ص88.

3.3.3 حسب الوجهة:

1- سلوك عدواني مباشر: يقال للعدوانية أنها مباشرة إذا وجهها الطفل مباشرة إلى الشخص مصدر الإحباط, أي الذي سبب له الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التغيرات اللفظية وغيرها.

2- سلوك عدواني غير مباشر: ربما يفشل الطفل في توجيه العدوانية مباشرة إلى مصدرها الأصلي خوفا من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم الأمن فيحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر (صديق خادم ممتلكات) تربطه صلة بالمصدر الأصلي [30] ص88.

4.3.3 حسب الضحية:

1- سلوك عدواني فردي: يوجه الطفل مستهدفا إيذاء الشخص بالذات طفلا كان كصديقه أو أخيه أو غيره أو كبيرا كالخادمة وغيرها.

2- سلوك عدواني جماعي: يوجه الأطفال هذه العدوانية ضد شخص أو أكثر من شخص مثل الطفل القريب الذي يضرب مجموعة من الأطفال منهمكين في عمل ما عند رغبتهم في استبعاده ويكون ذلك دون اتفاق بينهم وأحيانا توجه العدوانية الجماعية إلى الكبار أو ممتلكاتهم كمقاعدهم أو أدواتهم, وقد يمثل احد الأطفال صورة الكبير المقصود و ينهال عليه باقي الأطفال عقابا وحينها نجد مجموعة من الأطفال فعلا نلمس فيه ضعفا فقد نأخذه فريسة لعدوانيتهم.

3-4-3 عدوانية نحو الذات: إن العدوانية عند بعض الأطفال المضطربين سلوكيا توجه نحو الذات وتهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الضرر بها, وتتخذ صورة إيذاء النفس أشكالا مختلفة مثل تمزيق الطفل لملابسه وكتبه أو كراساته أو لطم الوجه أو شد الشعر أو ضرب الرأس بالحائط أو السرير أو جرح الجسم بالأظافر أو عض الأصابع أو حرق أجزاء من الجسم أو كيِّها بالنار أو السجائر[30] ص88.

4.3- قياس السلوك العدواني

لقد حاولت وجهات نظر عديدة تفسير العدوان ولذلك تعددت طرق قياس العدوان وسنكتفي هنا بذكر أكثر طرق القياس شيوعا.

4.3-1 الملاحظة المباشرة: تتضمن هذه الطريقة تدريب الملاحظين على استخدام نظام ملاحظة مباشرة معين وذلك بعد تعريف السلوك العدواني تعريفا إجرائيا وقد تم الملاحظة في البيت أو في غرفة الصف أو في ساحة المدرسة.

4.3-2 التقارير الذاتية: وفي هذه الطريقة يقوم الطفل ذاته تحديد مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه فقد يسأل الطفل عن عدد المرات التي يتشاجر فيها مع الأطفال الآخرين في فترة زمنية سابقة محددة أو قد يسأل عدد المرات التي اتلف فيها أشياء معينة [37] ص13-14.

4.3-3 قياس السلوك العدواني من خلال النتائج المترتبة عنه: باستخدام هذه الطريقة يتم تحديد مستوى السلوك العدواني عن طريق تحديد مستوى السلوك العدواني عن طريق تحديد النتائج التي أحدثها الفعل العدواني بالنسبة للأشخاص المعتدي عليهم أو الممتلكات المستهدفة من ذلك الفعل.

4.3-4 المقابلة السلوكية: من المزايا الأساسية للمقابلة السلوكية كطريقة تقييم السلوك العدواني أنها تسمح بجمع بيانات إضافية قد تساعد في التعرف على خصائص السلوك العدواني وعلى العوامل المرتبطة بها وغالبا ما تركز المقابلة السلوكية على تحديد الظروف التي يحدث فيها,

والعمليات المعرفية والانفعالية التي تصاحب السلوك العدواني وأنواعه وردود فعل الآخرين على حدوثه أو النتائج التي تتبع السلوك العدواني.[37] ص13–14.

4.3–5 المتابعة الذاتية: تتضمن هذه الطريقة قيام الشخص ذاته بملاحظة سلوكه العدواني وتدوين البيانات فيما يتعلق بالمواقف التي تثير غضبه وطريقة استجابته لتلك المواقف والنتائج التي تمخضت عن السلوك العدواني. [37] ص142.

4.3–6 اختبارات تشخيصية: من بين هذه الاختبارات –اختبار مينسوتا متعدد الأوجه للشخصية واختبار بقع الحبر الروشاخ (MMPI).

4.3–7 تقدير الأقران: وتتضمن هذه الطريقة توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من الأطفال للإجابة عنها بهدف التعرف على الأطفال العدوانيين وفيما يلي عدد من الأسئلة التي تشملها القوائم تقدير القرين:

–من الذي يتشاجر مع الأطفال الآخرين بشكل متكرر؟.

–من الذي يأخذ ممتلكات الآخرين رغما عنهم؟ [37] ص142.

4.3–8 قوائم التقرير: وفي هذه الطريقة يقوم المعلمون أو المعالجون أو الآباء أو غيرهم بتقييم مستوى السلوك العدواني باستخدام قوائم سلوكية محددة.[37] ص142.

5.3–النظريات المفسرة للسلوك العدواني

1.5.3 نظرية التحليل النفسي: يرى فرويد أن العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات وهي تخدم في كثير من الأحوال ذات الفرد, ويمكن تقسيم محاولات فرويد لتفسير العدوان إلى ثلاث مراحل في كل مرحلة جديدة أضاف شيء جديدا دون رفض التأكيدات الأولى:

المرحلة الأولى (1905): رأى فرويد العدوان كمكون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيق هدفها للتوحيد مع الشيء الجنسي «إن جنسية معظم الكائنات البشرية من الذكور تحتوي

على عنصر العدوانية وهي رغبة للإخضاع و الدلالة البيولوجية لها ويبدوا أنها تتمثل في الحاجة إلى التغلب على مقاومة الشيء الجنسي بوسائل تختلف عن التغزل وخطب الود»

والسادية كانت المكوِّن العدواني للغريزة الجنسية التي أصبحت مستقلة ومبالغا فيها, وهكذا فالصياغة الأولى لمفاهيم العدوان عند فرويد كانت قوة تدعم الغريزة الجنسية عندما يتدخل شيء ما في الطريق لمنع الاتصال المرغوب والتوحد مع الشيء ووظيفة العدوان هذه ترادف التغلب على العقلية الجنسية.[38] ص19.

المرحلة الثانية (1915): في هذه المرحلة تقدم تفكير فرويد عن الغرائز في كتابه «الغرائز وتقلباتها» الذي أصدره عام 1915 حيث ميَّز بين مجموعتين من الغرائز هما (الأنا وغرائز حفظ الذات والغرائز الجنسية) والمشاعر التي استثارتها عُصاب التحول أقنعت فرويد بأنه عند جذور كل هذه الوجدانيات نجد أن هناك صراعا بين مزاعم الجنسية ومزاعم الأنا (مطالب الأنا ومطالب الجنسية) وإحياء وتجنب السخط هي الأهداف الوحيدة للانا, فالأنا تكره وتمقت وتتابع بهدف تدمير كل الأشياء التي تمثل المصدر للمشاعر الساخطة عليها دون أن تأخذ في الحسبان إذا ما كانت تعنى إحباطا للإشباع الجنسي أو إشباع احتياجات حفظ الذات[38] ص19.

والواقع أننا يمكن أن نؤكد على النموذج الأصلي الحقيق لعلاقة الكراهية ليست مأخوذة عن الحياة الجنسية ولكن من كفاح الرفض البدائي للانا النرجسية للعالم الخارجي بفيض المثيرات لديه, كما لاحظ فرويد بعد ذلك أن الشخصيات النرجسية يخصصون معظم جهدهم للحفاظ على الذات والانا لديهم قدرا كبيرا من العدوان رهن إشارتها. [38] ص19.

المرحلة الثالثة (1920): بدأت هذه المرحلة مع بدأ ظهور كتاب فرويد «ما وراء مبدأ اللذة» حيث أعاد فرويد تصنيف الغرائز, فقد اثبت أن الصراع ليس بين غرائز الأنا والغرائز الجنسية ولكن بين غرائز الحياة والموت فغرائز الحياة دافعها العدوان والتدمير وهي غريزة تحارب دائما من اجل تدمير الذات وتقوم بتوجيه المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين وان لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يرد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات.[38] ص19.

إذن فرويد يفسر السلوك الإنساني بغريزة الموت والحياة وبنا يقوم بينهما من صراع أو تعاون في الكائن الإنساني, فإحداهما تنزع إلى البناء والأخرى إلى التدمير وللمجتمع وظيفة هامة تغليب وظيفة البناء في الإنسان على وظيفة التخريب.[39] ص15.

نظرية ميلان كلاين: أخذت ميلان كلاين الطور الثالث لفرويد, فبالنسبة لها لم تكن غريزة موت فطرية ولكنها كانت حقيقة ملموسة اكتشفتها في عملها, فإن مشاهدتها الإكلينيكية أقنعتها بأن غريزة الموت كانت غريزة أولية وحقيقة يمكن مشاهدتها تقدم نفسها على أنها تقاوم غريزة الحياة, فالطمع والغيرة والحسد واضحة لكلاين كتعبيرات عن غريزة الموت.[38] ص20.

وحسب كلاين العدوان هو التدمير والكراهية والرغبات المرتبطة بالعدوان تهدف إلى:

-الاستحواذ على كل الخير (الجشع)
-أن تكون طيبا مثل الشيء (الحسد)
-أو إلى المنافس (الغيرة)

وفي الثلاثة نحدد أن تدمير الشيء وصفاته أو ممتلكاته يمكن من الوصل إلى إشباع الرغبة فإذا أحبطت الرغبة يظهر وجدان الكراهية [38] ص20.

2.5.3 النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيون على العدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها منا بغرز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف الإحباط [38] ص20.

ويعتبرون السلوكيون العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله من خلال نموذج التعلم العدائي, وإعادة بناء نموذج من التعلم الجيد [40] ص45.

ويرى أنصار الاتجاه السلوكي أن العدوانية تعتبر متغيرا من متغيرات الشخصية, وتلعب العادة دورا أساسيا في إظهار العدوانية, ومن هنا تكون العدوانية هي عادة الهجوم وتتحدد قوة الاستجابات

العدوانية في الاتجاه السلوكي وفق أربع تغيرات هي مسببات العدوان, تاريخ التعزيز, التسهيل الاجتماعي، المزاج.[37] ص27.

3.5.3 نظرية الإحباط:

من أشهر علماء النظرية (نيل ميلر، روبرت سيزر، ليوناردو دوب, جون دولار) وينصب اهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني وقد عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض مؤداه وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة, كما يمثل جوهر النظرية الآتي:

-كل الاحباطات تزيد من احتمالات رد الفعل العدواني.

-كل العدوان يفترض مسبقا وجود إحباط سابق.

فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي, ويشمل العدوان البدني اللفظي, حيث يتجه العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط فعندما يحبط الفرد عدوانه يتجه نحو الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه, ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط .

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 ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل هي:

-شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة.

-مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة.

-عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.

2- تزداد شدة الرغبة في العمل العدواني ضد ما يدركه الفرد على انه مصدرا لإحباطه ويقل ميل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على انه مصدر إحباطه.

3- يعد كف السلوك العدواني في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر ويؤدي ذلك إلى ميل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدواني.

4- على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات إلا أن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه وظهوره ضد الذات ولا يحدث هذا إلا إذا واجهت أساليب السلوك العدائية الأخرى الموجهة ضد الإحباط الأصلي عوامل كف قوية.[31] ص113-114.

وقد تبين أن ردود الأفعال العدائية نتيجة للتقليد والملاحظة, كذلك فإن العدوان رغم انه الاستجابة الوحيدة الممكنة للإحباط يتوقف على عدة متغيرات هي تبرير التوقعات ومدى شدة الرغبة في الهدف إذ يزداد الإحباط مرارة حين يقيم الفرد توقعات وآمالا بعيدة لها ما يبررها لكنه يمنع من تحقيقها فالإحباط يصل إلى ذروته حتى ينطوي على تبرير لتوقعات تتعلق بتحقيق هدف له أهميته أو أمل طال انتظاره. [31] ص114.

4.5.3 نظرية التعلم الاجتماعي:

هي نظرية تعبر عن وجهة المدرسة السلوكية الحديثة ومن روادها باص وباندورا تقول هذه النظرية أن الفرد يكتسب أساليب سلوكية عن طريق عملية التعلم, ويحتل مفهوم العادة مركزا أساسي في هذه النظرية فالعادة متعلمة ومكتسبة وليست موروثة وعلى ذلك فإن بناء الشخصية يمكن أن يتعدل ويتغير كما أبرزت هذه النظرية أهمية الدافع والباعث كمحرك للسلوك سواء موروث أو مكتسب [41] ص62-63.

ومن جهته اعتبر باندورا السلوك العدواني سلوك اجتماعي متعلم مثل غيره من أنواع السلوكيات الأخرى, ويصف العدوان باعتباره مدى واسع يتم بناءه لدى الإنسان نتيجة الخبرة السابقة التي يكتسب فيها الشخص الاستجابات العدوانية وتوقعه أشكالا متنوعة من التدعيم وتلقي المكافئات غير المادية كالمركز الاجتماعي والاستحسان والتخلص من الأمن و العدالة العقابية.[40] ص45.

واعتبر أيضا أن للجماعة دور كبير في تسهيل نمو الشخصيات العدوانية وذلك بإمداد الأطفال بالنماذج العدوانية فيقلدونها بتحريضهم على العدوان أو بالتعزيز الاجتماعي لهذا السلوك العدواني عند حدوثه أو من هنا فإن هذه النظرية تقوم على ثلاث أبعاد رئيسية في تفسير السلوك العدواني:

1- نشأة جذور السلوك العدواني بأسلوب التعلم من خلال الملاحظة ثم التقليد.

2- الدافع الخارجي المحرض على السلوك العدواني.

3- تعزيز السلوك العدواني.

ومن جهته أكد باندورا أن هناك ثلاثة مصادر يتعلم فيها الفرد بملاحظة هذا السلوك وهي:

-التأثير الأسري: تأثير النماذج الرمزية كالتلفيزيون بمعنى أن الفرد يقلد نماذج التي يلاحظها والمحيطة حوله فالأولاد يتعلمون السلوك العدواني من والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم, ومن خلال مشاهدتهم لأفلام العنف بالتلفيزيون, ومن خلال قراءة القصص ومن الحكايات التي يسمعونها ولكن أيضا بوجود التعزيز.

كما أكد من جهته والتر روس (Russ Walter) أن الفعل العدواني الذي يتبعه تعزيز سواء كان معنويا أو لفظيا يتميز بقابلية التقليد [42] ص55.

وقد أشار باص من جهته أن للجماعة تأثير على اكتساب السلوك العدواني والتي تتمثل في السلوكيات العدوانية للأقران, وسلوك بعض أعضاء الجماعات التي تنتمي لها من خلال تقديم النماذج العدوانية أو عن طريق التعزيز للسلوك العدواني بمجرد حدوثه فعملية الاحتفاظ بالسلوك العدواني المكتسب تعتمد على عامل التدعيم بشكل مباشر فالسلوك العدواني سواء استتر أو اختفى أو عاد ظهوره مرة أخرى يرتبط ذلك بمكافأة صاحب السلوك أو عقابه فإذا كوفئ استمر وإذا عوقب توقف حتما.[40] ص56-57.

5.5.3 النظرية الفيزيولوجية:

حيث يوجد لدى الإنسان ميكانيزم فيزيولوجي وينمو هذا الميكانيزم عندما يتأثر لديه الشعور وهو يؤدي إلى حدوث بعض المتغيرات الفيزيولوجية التي تؤثر على دقات القلب وزيادة ضغط الدم

وزيادة نسبة الغلوكوز فيه أو ازدياد معدل تنفس الفرد وانكماش عضلات أطرافه مما يؤدي إلى توترها لتقاوم التعب والإرهاق كما تزداد سرعة الدورة الدموية وخاصة في الأطراف وتصدر منه أصوات لاإرادية ويقل إدراكه الجسمي حتى انه لا يشعر بالألم في معركته مع غريمه فقد أشارت دراسات ماير عام 1944 إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ في الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان ولقد أمكن بناء على ذالك من إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف الحالة الهدوء.

أما عن العلاقة بين الهرمونات والعدوانية فقد اتضح أن عدوانية الذكور لها مكون بيولوجي مرتبط بهرمون جنس الذكورة ومن ثم أشار جاكلين عام 1971 إلى أن الذكور بوجه عام أكثر عدوانية من الإناث وذالك للدور الهام الذي يلعبه هرمون الذكورة في علاقته بالعدوان كما تواصل أيضا إلى حقيقة هامة مؤداها أن الإناث نستطيع أن تكون أكثر عدوانية من الذكور بواسطة تعديل الهرمون الذكري لبعضهم في فترت البلوغ.[43] ص31.

6.5.3 نظرية سمة العدوان:

تنمو سمة العدوان في الطفولة والمراهقة من التفاعل بين عوامل فطرية وعوامل بيئية وقد تبين من دراسات كثيرة أن بعض المجرمين من أسر ينتشر فيها العدوان وأن العنف عند بعض الأشخاص مرتبط بتكوينهم الجسمي أو اضطراب في غددهم الصماء أو خلل في الكرموزومات الجنسية أو تلفيات في خلايا المخ عندهم وتدل النتائج على وجود عوامل نظرية للعدوان وتبن دراسات أخرى أن الأشخاص أصحاب سمة العدوان العالية يعرضون في طفولتهم لخبرات الحرمان والإحباط والقسوة والنبذ عدم التقبل وان كثيرا من المجرمين من بيئات متخلفة ثقافيا واقتصاديا ينتشر بينهم العدوان وتدل هذه النتائج على وجود عوامل بيئة العدوان [43] ص31.

7.5.3 النظرية المعرفية:

تفسير السلوك العدواني في الاتجاه المعرفي بدأ بنظرة جديدة من قبل الباحثين لدراسة العدوان الاندفاعي الذي يعكس نظم الأفكار والمعتقدات وفي هذا الصدد يشير (مجدوب، 1992) بأن

الأفكار العدوانية تسيء أولا إلى التوازن النفسي لصاحبها ومن ثم إلى الآخر عندما تتحول هذه الأفكار نحو الممارسة.

أما (كابرا، 1996) فقد وجد أن المعتقدات والمستويات الشخصية والقيم تبرز وتعزز الالتجاء إلى العدوان والعنف في مجموعة من المواقف التي لا تتضمن إثارة مسبقة.

كما قد أشار كابرا أن أشكال العدوان الناجمة عن النقص في ضبط الانفعالات السلبية أو مجموعة المعتقدات التي تؤدي إلى مفهوم العدوان كإستراتجية ثابتة لمواجهة الحقائق تستحق معالجات كثيرة متمثلة في البيئة والعمليات المعرفية المصاحبة التي تحكم صيغ العدوان المختلفة, وأن هذه المعالجات سوف تؤدي بالضرورة إلى استراتجيات ثابتة لمواجهة الحقائق تستحق معالجات كثيرة متمثلة في البيئة والعمليات المعرفية المصاحبة التي تحكم صيغ العدوان المختلفة وأن هذه المعالجات سوف تؤدي إلى استراتجيات فعَّالة للوقاية والضبط والتعبير نحو الأفضل ولهذا لم يعد اهتمام الباحثين وعلماء النفس منصبا فقط على العوامل الوراثية و البيئية في تفسيرهم للعدوان بل أصبحت مهمة الباحثين أكثر صعوبة حيث أصبح البحث في أعماق الفكر والعمليات الفكرية والمعرفية هادفين من وراء ذلك إلى أن يعيد الإنسان حساباته العقلية والفكرية وان يعيد التفكير في تفكيره ويخرج نفسه من دائرة اللامنطق واللاتفكير إلى دائرة المنطق والتفكير العقلاني.[31] ص116.

لذا حاول علم النفس المعرفيون أن يتناولوا السلوك العدواني لدى الإنسان بالبحث والدراسة بهدف علاجه وقد ركزوا في معظم دراستهم وبحوثهم حول ذلك على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني ومن ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني عن طريق التعديل الإدراكي (أي تعديل إدراكات الفرد) بتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة في الموقف مما يوضح أمامه المجال الإدراكي ولا يترك فيه أي غموض أو إبهام, مما يجعله مستبصرا بكل الأبعاد والعلاقات.[31] ص116.

6.3-الإجراءات الوقائية من السلوك العدواني

نقصد بالوقاية في معناها العام الذي ينطبق على كافة المشكلات الصحية والاجتماعية التي تواجه المجتمع وتكون لها أثار سلبية عليه وعلى أبنائه والسلوك العدواني وبما يشمله من كافة أشكال العنف إحدى هذه المشكلات التي نحاول أن نتصدى لها قبل أن تتفاقم وتصبح مستعصية على الحل والعلاج ولذلك فهناك بعض الأسس التي تقوم عليها البرامج الوقائية وذلك على النحو التالي:

1.6.3تحاشي الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال:

تتمثل هذه الممارسات الخاطئة إما في:

- التساهل الشديد بحيث تخلو حياة الطفل من أية ضوابط ليصل الطفل إلى حد الإهمال.

- التشديد الشديد الذي يصل بالطفل إلى مستوى الشعور بالرفض من أبويه.

فالتساهل ربما يفهمه الطفل انه موافقة من الأبوين على ما يصدره من سلوك عدواني كما أن التشديد مضعف لإمكانات الأبوين في الإيضاح والترشيد ومؤدي إلى العقاب البدني ومفقد لشعور الأبناء بالدفء ومن ثم يميل الأبناء إلى التمرد والعدوان وبخاصة إذا ما ساعدتهم المواقف على ذلك وتنطوي الممارسات الخاطئة كذالك على صور عدم الاتساق التي يستطيع الطفل في ضلها أن يقف على دلائل دقيقة لما هو مقبول أو غير مقبول من السلوك نظر لتباين مردود السلوك الذي يقوم به [43] ص697.

2.6.3تقليل تعرض الأفراد لمسببات السلوك العدواني:

نظرا لأن الإحباط والتعرض للهجوم من المصادر الرئيسية للغضب ومن ثم العدوان فإن لتقليل تعرض الأفراد لهما من الأساليب المناسبة لضبط العدوان والتحكم فيه, فكل المجتمعات تحاول بدرجة توفير الحد الأدنى لضروريات الحياة لأبنائهم مثل الطعام واللباس والمأوى والحياة العائلية لتجنب فوض العنف من المجموعات المحيطة على وجه الخصوص [43] ص697.

3.6.3ضبط الوالدين للسلوك العدواني لأبنائهم:

ويتم من خلال أسلوبين:

الأول: إثابة أشكال السلوك المرغوب عندما تصدر من الطفل فعندما يتفاعل الطفل بشكل ايجابي لأي يخلو من العدوانية مع طفل آخر يجب أن يمتدح احد الوالدين أو كلاهم على حسن تعامله مع صديقه ولا باس أن يقدم للطفل في هذه الحالة شيئا برغبة كإثابة له.[43] ص697.

ثانيا: تجاهل الوالدين لاستجابة الطفل العدوانية عندما تصدر منه فما دام لا يمثل عدوان الطفل تهديد له أو لغيره فلا يجب أن يوليه الوالدين اهتماما أو أن يحاول تعنيفه على كل صغيرة أو كبيرة أما إذا قام بسلوك عدواني عنيف فيجب أن تتوقف أمامه بشيء من الحزم وتعاقبه بشكل من أشكال العقاب المعنوي مثل منعه من اللعب أو النشاط الاجتماعي لفترة محدودة.[43]ص697

4.6.3تقليل عرض برامج العنف في وسائل الإعلام:

وذلك بالتقليل من عرض كافة برامج وأفلام العنف في مختلف وسائل الإعلام وخاصة التلفيزيون مثل أفلام الكارتون وبرامج المصارعة الحرة وأفلام الرعب والعنف الأجنبية التي تناسب ثقافتنا الإسلامية بأي حال من الأحوال خاصة بعد الدواسات العديدة التي أجريت في هذا المجال.

5.6.3التغيرات الملائمة في ظروف البيئة:

بناءا على افتراض نظرية التعلم الاجتماعي بأن العوامل الاجتماعية هي المسؤولة عن اكتساب السلوك العدواني واستمراره ويمكن التقليل من السلوك العدواني والعنف من خلال التغيرات الملائمة في ظروف البيئة فملاحظة النماذج غير عدائية تؤدي إلى اكتساب السلوك العدواني والاهم من ذلك انه إذا قلد كلا النموذجين العدواني وغير العدواني فإن النموذج الغير عدائي يقلد من تأثير النموذج العدائي ولذلك إذا لم نتمكن من إقصاء النماذج العدائية في المجتمع فإنه يمكن تقليل العدوان من خلال إضافة نماذج غير عدائية أكثر للبيئة.[43] ص697.

6.5.3-تنمية سلوك المساعدة والتعاون عند الأطفال:

ويمكن للطفل ألا يستجيب بسلوك عدواني إذا تعلم ضروبا سلوكية مغايرة للعدوان ومن أهم هذه الضروب السلوكية سلوك المساعدة والتعاون مع الآخرين ومساعدتهم متى احتاجوا للمساعدة ويتم ذلك من خلال:

-تنمية حساسية الطفل نحو الآخرين للمساعدة.

-اختبار الطفل بما يمكن عليه لتلبية حاجة الآخرين إلى المساعدة.

-تنمية التعاطف مع الآخرين الذين يحتاجون للمساعدة بناء على تبني منظورهم لتحسين ظروفهم وزيادة سعادتهم ورفاهيتهم.[43] ص700.

7.3-الإجراءات الوقائية لمواجهة السلوك العدواني في المؤسسات التربوية:

- شرح القوانين المدرسية لمنع ارتكاب الأخطاء بحجة جهل القانون.
- السهر على وضع برامج ملائمة لقدرات التلاميذ.
- تفادي عدم التجانس المفرط في المستوى عند تشكيل الأقسام.
- برمجة جلسات مع الآباء وتوطيد العلاقة بين الآباء والمدرسين والإدارة.
- إبعاد جميع أشكال العنف والقسوة في أجهزتها التدريسية والإدارية.
- اقتراح فرصة للطالب العنيف لتصحيح أخطائه.
- توفير جهاز متخصص أو الاستعانة بأخصائي نفساني في المؤسسة.
- العناية بالفضاء التربوي والبيئة عامة نظافة, تنظيم ترتيب.

_ وعلى جميع المربين أن يقوموا بما يلي [34] ص96.

- تشجيع تلاحم التلاميذ وخلق جو ودي بينهم.
- العمل بأنجع الأساليب في تقديم الدروس.

– تشجيع التعلم عن طريق الجهد الذاتي والممارسة واللعب والخبرة الشخصية والعمل الميداني.

– اعتماد الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع التلاميذ ومنحهم حرية التعبير واحترام آرائهم ومناقشتها معهم ولو بكيفية فردية.

– توفير جو الاطمئنان والأمن والتوازن الانفعالي في المؤسسات التربوية وفي الأسرة ويعني ذلك توفير جو سار وسعيد وعلاقات قوامها المحبة والمساواة والتسامح التعاون.

– فهم دوافع السلوك العدواني وإيجاد بدائل لهذه الدوافع بدل العمل بالأوامر والنواهي السلبية وحفاظ المعلم على دوره كقائد داخل القسم وعدم ترك المجال لظهور زعامات أخرى.

– اعتماد السلوكات العادلة في التقويم واستعمال الحوافز والتشجيعات.[34] ص96–97–100.

ونختتم سياق الإجراءات الوقائية للسلوك العدواني عند الطفل بما جاء على لسان جودفروا (Codefroid,1993) نقلا عن كارلي حيث يقول أنه لمن الأمور الرئيسية أن توجه تربية الطفل في سنوات حياته الأولى نحو احترام كرامة الغير وتنمية الطفل في جو ملؤه العطف والحنان بمعنى المسؤوليات اتجاه الآخرين عن طريق مشاركته في المهام العائلية والمتمثلة على سبيل المثال في منح الرعاية لمن هم اصغر منه. [34] ص101.

خلاصة

باعتبار أن السلوك العدواني من الظواهر التي تسبب القلق في حياة أطفالنا قدمنا هذا الفصل الذي كان ملما بكل الجوانب الخاصة بالسلوك العدواني من تعريفات قدمها علماء في علم النفس و تفسير النظريات وكذا الأسباب المؤدية لحدوثه وأيضا تقديم بعض الإجراءات الوقائية لمواجهة السلوك العدواني.

الفصل 04
الإفراط الحركي

تمهيد

يعد اضطراب الإفراط الحركي المصحوب نقص الانتباه من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال، ويشكل مصدرا أساسيا لضيق وتوتر و إزعاج المحيطين بالطفل شأنه شأن اضطراب العدوانية الذي سبق الحديث عنه، حيث يعاني من هذا الاضطراب الأولياء و المعلمون و التلاميذ، ومما لا شك فيه أن سلوك هذا الطفل ومستوى نشاطه قد يؤثر على استجابات الوالدين و المربين و القائمين على رعاية الطفل، وعلى أسلوب معاملتهم له، مما يؤثر بالتالي في نموه و مستقبله التعليمي و الاجتماعي فيما بعد. [44] ص 14.

1.4- التطور التاريخي لاضطراب الإفراط الحركي المصحوب بنقص الانتباه

تنامى الاهتمام الطبي في السلوكات المتصلة بفرط الحركة و عجز الانتباه على نحو مثير منذ بداية القرن العشرين، فقد لوحظ في بداية هذا القرن وجود مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في الدماغ مثل الأورام و الأمراض المعدية، والإصابات المختلفة، والتي بدورها تؤدي إلى حدوث مشكلات في السلوك والتعلم.

وأول من تطرق إلى هذا الموضوع كان الدكتور بورنيفل (Bourniville) سنة 1897، وعرفه على انه حركية ذهنية ونفسية قصوى، وقد يرجع سببه دائما إلى إصابة عضوية أو نفسية، من جانب آخر، صرح ترغولد (Tergold) في عام 1908 بأنه في حالات الإصابة الدماغية البسيطة خلال الولادة، فإن الأعراض الأولية تتلاشى بسرعة لكنها تعاود الظهور عندما يبدأ الطفل تعليمه المدرسي دالة على وجود عجز ما. وعلى الرغم من التجاهل الكبير لعبارة ترغولد في الأربعين سنة التالية، تواصل تنامي الاهتمام في تأثير الإصابة الدماغية على السلوك، فقد أصيب عدد كبير من الأطفال بعدوى الالتهاب الدماغي و التهاب السحايا (Encephalitis) بين عامي 1917-1918، مما لفت الانتباه إلى مشكلات السلوك التي أظهرها عدد كبير من الأطفال عقب الإصابة تلك، فقد اتسمت اضطرابات السلوك لدى أولئك الأطفال بالتهيج (Irritability) و الاندفاعية، فرط الحركة، عدم الاستقرار الوجداني، السلوكات العدوانية...

هذا وقد أعاد شتراوس (Straus) الاهتمام خلال الأربعينات بنظرية ترغولد، فقد كان شتراوس يدرس الأفراد ذوي الإصابات الدماغية، وخرج بفرضية أن كل الأفراد الذين يظهرون هذه المشكلات السلوكية أو التعليمية لابد انه قد لحقت بهم إصابات دماغية، وقد كان يشار إلى أولئك الأطفال بان لديهم "تلف دماغي بسيط". [45] ص23-24.

غير انه في الستينات تغير مصطلح "تلف دماغي بسيط" إلى "خلل دماغي بسيط" وذلك بعد أن تبين وجود العديد من الأفراد يعانون من المشكلات السابقة الذكر دون دليل على انه قد لحقت بهم إصابات دماغية عضوية، إذ يعرف الخلل الدماغي البسيط على أنه اضطراب متغاير أو غير متجانس في خصائصه كأن يشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذا الأطفال المصابين بعجز

الانتباه وفرط الحركة، وقد تمت مراجعة مسمى هذا الاضطراب ومقاييسه التشخيصية عدة مرات منذ عام 1968 .[45] ص24.

وفي السنوات الأولى من عام 1980 بدأ الاتجاه الذي كان سائدا من قبل والذي يشير إلى أن اضطراب الانتباه استجابة لحدوث تلف عضوي أو خلل وظيفي في المخ، وان اضطراب عجز الانتباه و الحركة المفرطة و الاندفاعية تعتبر مظاهر سلوكية نهائية ناشئة من حدوث تفاعل على درجة عالية من التعقيد بين خصائص الفرد وبيئته، وبذلك بدأ ينظر إلى عجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد لدى الأطفال على انه اضطراب سلوكي [12] ص01.

وعرف في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية. الطبعة الثانية(DSM–II) بأنه: "رد فعل حركي مفرط في مرحلة الطفولة"، ثم حدث تطويرا في التسمية في الطبعة الثالثة و التي نشرت عام 1980 (DSM–III) أعطي له تعريف موسعا يشمل على زملة من الأعراض السلوكية، وسمي باضطراب عجز الانتباه، ليحدث تطور أخر في تسميته في الطبعة الرابعة والتي نشرت عام 1994 (DSM–VI) حيث سمي بـ: اضطراب الإفراط في الحركة المصحوب بنقص الانتباه.

من هنا, فقد قسم (DSM-VI) هذا الاضطراب إلى ثلاث فئات:

- اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي تغلب عليه قلة الانتباه.
- اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة الذي يسود فيه فرط الحركة و الاندفاعية.
- اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة فئة شاملة (للأطفال المصابين بعجز الانتباه و فرط حركة و اندفاعية على نحو شديد) [44] ص16.

وعلى الرغم من القبول الواسع لمفهوم (DSM–VI) لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط الحركة، يستمر الخلاف المتصل باعتبار هذا الاضطراب اضطرابا واحدا أو اضطراب متعدد, أو ليس اضطرابا مطلقا.[45] ص 26.

2.4 – تعريف اضطراب الإفراط الحركي المصحوب بنقص الانتباه

يعد فرط النشاط و اضطراب الانتباه مجموعة مختلطة من الأعراض تتميز بضعف في الانتباه والذي ينتج عنه ضعف في التركيز مع زيادة ملحوظة في النشاط الحركي، وهذه الأعراض يجب أن تلاحظ لمدة لا تقل عن 6 شهور وقبل سن السابعة.

وينقسم هذا الاضطراب إلى قسمين: اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وفيما يلي تعريف مفصل لكلا القسمين:

1.2.4اضطراب نقص الانتباه:

يعرف اضطراب الانتباه في الموسوعة الفلسفية 1960، بأنه الاضطراب الذي يشمل كلا من الشكل التلقائي والإرادي للانتباه، ويدور حول: الضعف في تركيز العمليات العقلية في الاتجاه المطلوب، عدم القدرة على التأثر بالأحداث، قصور في عدد الصور المتغيرة المنطبعة في الذهن [46] ص137.

وورد في الدليل التشخيصي(DSM-II,1980) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه داخل حجرة الدراسة يواجهون صعوبات تتعلق بالانتباه والاندفاعية، حيث يلاحظ على هذه الفئة أنهم لا يستمعون إلى ما يقال لهم، وتتميز أعمالهم بالاندفاعية في الاستجابة عند أدائهم المهام، إضافة إلى عدم الدقة وكثرة الأخطاء في الاختبارات التي تطبق عليهم، أما في المنزل فتتضح مشكلة نقص الانتباه في عدم الاستجابة الموجهة لهم، إضافة إلى عدم قدرتهم على الاستمرار في أي نشاط لمدة تناسب سنهم.

ويشير كارنيلي(Karnilly, 1984) إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه سواء كان لديهم فرط في النشاط أو ليس لديهم، يكون أداؤهم منخفضا على مقياس القدرة على القراءة و التحصيل [46] ص 138.

كما يعرف الطفل مضطرب الانتباه في موسوعة علم النفس 1986 بأنه: الطفل الذي ليس لديه القدرة على تركيز انتباهه، ويتسم بالخصائص التالية:

الاندفاعية، ولديه فرط في النشاط، وتزداد هذه الأعراض شدة في المواقف التي تتطلب من الطفل التعبير عن ذاته, وأيضا يظهر الطفل الذي لديه اضطرابات في الانتباه قصورا في مدة ونوعية التحصيل الأكاديمي، وقصورا في الوظائف الاجتماعية.

ويشير بريور.م (Briwer M ,1986) إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه يكون لديهم خصائص تميزهم عن غيرهم من الأطفال في الفصل الدراسي، حيث تتميز هذه الفئة بصعوبة التركيز بالإضافة إلى مشكلات في القدرة على استمرار الانتباه و الاحتفاظ به، وأيضا تركيز الانتباه لمدة طويلة، وصعوبة تنظيم الأعمال والمهام التي تعطى لهم....ويعانون من التشتت والاندفاعية ويحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي [46] ص138.

كما يشير اضطراب نقص الانتباه إلى عدم القدرة على تركيز الانتباه إلى مثيرات مختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف، أو المغالاة في الانتباه لمثيرات غير مرتبطة بالموقف، وغالبا ما يشار إلى هذا السلوك باسم: "تشتت الانتباه"[47] ص124.

ويشير كل من كوج ومرجلس (Kog et Mergles, 1986) إلى انه يوجد نموذج له ثلاثة أبعاد لمشكلات الانتباه، وهذا النموذج يمثل المدخل الهام في اختيار الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه، وهذه الأبعاد هي:

- عدم القدرة على الانتباه.
- ضعف اتخاذ قرار يعتمد على المدخلات الانتباهية, وهذا الضعف ربما يكون بسبب الاندفاعية أو الاستجابات السريعة [46] ص139.
- ضعف في الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه, وتعزى عدم القدرة على استمرار الانتباه لدى فئة الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه إلى مشكلات في القدرة على الاحتفاظ بالانتباه، أو التيقظ أثناء القيام بعمل معين، ويؤدي ذلك إلى ضعف في القدرة على القراءة [46] ص139.

بالإضافة إلى أن درجة التركيز و الانتباه لديهم قصيرة جدا، وكذا غير قادرين على التذكر، التنظيم، ويظهرون كأنهم غير مهتمين لما يجري حولهم، ويجدون صعوبة في بدء و إكمال ما

يقومون به من نشاط و خصوصا ما يظهر انه ممل أو متكرر، كأنهم لا يسمعون عندما تتحدث معهم، ولا ينفذون الأوامر المطلوبة منهم [48] ص01.

كما يشير كافال ك (Kaval, K) إلى أن معرفة الأطفال الذين لديهم اضطراب في الانتباه تتطلب تبعا لسلوك الأطفال ونماذج استجاباتهم، حيث يلاحظ على الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه:

- صعوبة في توجيه إدراكه، ويشمل ذلك تعلم شكل ومحتوى الإشارة التي تدخل في فهم الطفل.
- صعوبة في إنهاء الأعمال التي تطلب منه في الوقت المحدد.
- التناقض والتشتت في الأخطاء التي تظهر في الاختبارات التي تطبق عليه.

ويظهر الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه اضطرابا في كل من الذاكرة و الإدراك و في التركيز وتكوين المفاهيم.[46] ص139.

و الأطفال ذوي عجز الانتباه تواجههم صعوبة في تركيز الانتباه و الاحتفاظ به فترة عند ممارسة الأنشطة التي يقومون بها و خصوصا الأنشطة التي تتكرر كثيرا أو التي تتطلب تحدي، كما أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في غربلة المثيرات المشتتة، كما أن لديهم قابلية للتشتت. [12] ص02.

من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن اضطراب نقص الانتباه من الاضطرابات الشائعة التي يعاني منها التلاميذ أثناء التحصيل الدراسي أو استذكار الدروس، كما أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب تظهر عليهم مجموعة من السلوكات الدالة على ذلك و المتمثلة فيما يلي:

- صعوبة في بدء وإنهاء الأعمال التي تطلب منهم، وعدم تنفيذ الأوامر المطلوبة منهم، و كذا الاندفاعية.
- صعوبة في التركيز و التذكر، التنظيم .

- صعوبات في التحصيل الدراسي.
- صعوبات في الاستمرار بالانتباه و الاحتفاظ به .
- يعانون من اضطرابات في الإدراك و تكوين المفاهيم [49] ص118.

2.2.4الإفراط الحركي (فرط النشاط):

الإفراط الحركي هو زيادة في النشاط عن الحد المطلوب بشكل مستمر، كما أن كمية الحركة التي يصدرها الطفل لا تكون مناسبة مع عمره الزمني [49] ص 118.

ويتصف الأطفال المصابون بهذا الاضطراب، فهم لا يلبثون على حال واحدة من الناحية الحركية، بل أنهم يجدون صعوبة في ضبط حركاتهم، الأمر الذي يسبب كثيرا من الإزعاج للمحيطين بهم ويخلق كثيرا من المشكلات الصفية، كما يتصفون بصعوبة اللعب بهدوء، و التكلم بصورة سريعة والانتقال من نشاط دون أن يكملوه إلى نشاط آخر [50] ص 251.

كما يشير روز أ (Rose A, 1980) إلى أن مصطلح "فرط الحركة" إلى حالة يكون فيها الطفل نشيطا بدرجة عالية جدا، ومن المفترض أن مستوى سلوك هذا الطفل يفوق المعيار السوي، ويتضح أن ما يميز الطفل المفرط في النشاط عن ذلك المعيار السوي ليس النشاط الزائد، بقدر ما هو نشاط يعده الكبار غير ملائم و في غير محله ومثير للقلق و إزعاج الآخرين[46] ص 141– 142.

ويذكر (عمر شاهين، 1985) أن فرط الحركة يمكن تحديده من خلال المظاهر و الأعراض الآتية: مدى انتباه قصير، القابلية لتشتت الانتباه، زيادة في الحركات الغير منتظمة و التي يصعب تنظيمها في فترة المراهقة، و الاندفاعية، مزاج متقلب بصورة واضحة، تأخر في نمو المهارات الدقيقة، ضعف في العلاقات الاجتماعية، عدم إتقان كثير من المهارات، صعوبات في القراءة.

ويشير روز أ (Rose A, 1986) إلى أن الطفل ذو فرط النشاط على انه دائما يبدي مستويات مرتفعة من النشاط حتى في المواقف التي لا تتطلب ذلك، أو حتى عندما يصبح ذلك غير مناسب، أو غير ملائم للموقف، كما أن هذا الطفل دائما غير قادر على اختزال (تثبيط) هذا

المستوى العالي من النشاط عندما يتلقى الأمر بذلك، ودائما تظهر استجاباته بنفس السرعة، هذا بالإضافة إلى أنه يتسم ببعض الخصائص الفسيولوجية، ومشكلات في التعلم، وأعراض سلوكية و مشكلات خاصة، وهو طفل يقاوم التدريب. [46] ص 141–142.

ويعرف (ضياء منير، 1987)" فرط النشاط الحركي" على انه اضطراب سلوكي يتميز بثلاثة أعراض أساسية هي: الاندفاعية، وعدم الانتباه والحركة المفرطة غير الهادفة وغير المقبولة اجتماعيا تصاحب مجموعة من الأعراض الثانوية منها: ضعف التحصيل الدراسي، وضعف العلاقة بالآخرين، عدم الطاعة، و العدوان وإحداث الفوضى، وضعف القدرة على تحمل الإحباط [47] ص123.

فالنشاط الحركي الزائد هو نشاط جسمي و حركي حاد ومستمر وطويل المدى لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه بل يقضي اغلب وقته في الحركة المستمرة [51]ص179. ويكون لدى اغلب الأطفال متزامنا مع نقص الانتباه و الاندفاعية، وهي كلها تؤدي إلى الرسوب المدرسي. [52] ص 346.

ومن الناحية النفسية فأن النشاط الحركي الزائد يكون جزءا من الحالات الانفعالية كالصدمات النفسية أو القلق لدى الأطفال[53] ص100 .

وعليه، فالنشاط الحركي الزائد هو عدم القدرة على ضبط النفس ومعاناة الطفل من ارتفاع مستوى النشاط الحركي بصورة غير مقبولة من قبل الآخرين، وتصاحبه بعض الأعراض الانفعالية مثل القلق وعدم الاتزان الانفعالي، إضافة إلى عدم القدرة على تركيز الانتباه.

3.2.4 اضطراب الإفراط الحركي المصحوب بنقص الانتباه:

وضع كل من فرانك (Frank) ووالن (Walen) وصفا للأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط بأنهم الأطفال الذين عادة ما يتصفون بانتباه قصير المدى ويحولون انتباههم وتوجيهه بصورة مرضية، يظهرون نشاطا حركيا بصورة أكثر في المواقف التي لا تتطلب ذلك، فقد ينتقلون من مكان إلى آخر بصورة مزعجة ومستمرة، وفي داخل حجرة الدراسة يخرجون كثيرا من مقاعدهم ويتجولون في الفصل، كما يكونون مندفعين ومتهورين ويقاطعون الآخرين أثناء الحديث ولا يصغون جيدا إليه [12] ص02.

كما وضع جولدستين وجولدستين (Goldstein et Goldstein) تعريفا لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد يفسر كيف أن هؤلاء الأطفال يتفاعلون مع البيئة المحيطة بهم، وأشار إلى أن الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي النشاط يكون لديهم استعداد بدني يمكن من خلاله الشعور بالمشكلات المتعلقة بالانتباه والجهد وكف القدرة على التحكم في السلوك والنقص في درجة الاستثارة والحساسية لها [12] ص02.

وأكثر التعاريف حداثة لهذا الاضطراب هو تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في دليل التشخيص والإحصاء للاضطرابات النفسية في طبعته الرابعة، حيث تضمن هذا التعريف ثلاث خصائص رئسيه لهذا الاضطراب وهي: نقص الانتباه، النشاط الزائد و الاندفاعية[54] ص70.

وترتبط هذه الخصائص الثلاث ببعضها البعض ارتباطا أساسيا، فتوافر خاصية واحدة من هذه الخصائص لدى الفرد معناه تواجد أو إمكانية تواجد الخصائص الأخرى. [54] ص70.

وحاليا توجد ثلاث نماذج من هذا الاضطراب وهي:

- نموذج قصور الانتباه: حيث تكون المشكلة الرئيسية الشرود الذهني.
- نموذج فرط الحركة و الاندفاعية: حيث تكون المشكلة الرئيسية الطيش السلوكي و فرط الحركة وعدم القدرة على ضبط الحركة.
- النموذج المختلط (أعراض النموذج الأول و الثاني): قصور الانتباه وفرط الحركة و الاندفاعية. [55] ص329.

إذن فان اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي اضطراب سلوكي معرفي يصيب الأطفال، حيث يتميزون باندفاعية كبيرة واستجابات سريعة للمثيرات المحيطة بهم مما يجعلهم يقعون في الأخطاء وخاصة أثناء الاختبارات، حيث تكون إجاباتهم سريعة و عشوائية وتتسم بعدم الدقة، كما يتسمون بعدم القدرة على التحمل والصبر، وذوى نشاط حركي زائد يجعلهم لا يقومون بالإعمال والنشاطات المطلوبة منهم، سواء كان ذلك في المنزل أو المدرسة مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي.

3.4- العوامل المؤدية إلى اضطراب الإفراط الحركي المصحوب بنقص الانتباه

حاولت نظريات متعددة تفسير اضطراب فرط النشاط الحركي ونقص الانتباه وتحديد أسبابه، وتشير تلك النظريات إلى جملة من الأسباب المفترضة لهذا الاضطراب، ولما كانت نتائج الدراسات التربوية قد أخفقت في دعم أي من هذه الأسباب يميل الباحثون إلى الاعتقاد بأن النشاط الزائد ونقص الانتباه ليس نتيجة عامل واحد بل نتاج عدة عوامل تتفاعل مع بعضها.[49]ص71.

فقد أرجعها البعض إلى عوامل وراثية وأرجعها البعض الأخر إلى عوامل بيئية، ونظر آخرون إلى هذا الاضطراب باعتباره انعكاسا لعوامل عضوية عصبية. [56] ص 02.

وفيما يلي أهم الأسباب المؤدية لهذا الاضطراب:

1.3.4-الأسباب العصبية الحيوية:

من الاعتقادات الشائعة أن حدوث إصابة في المخ تكون سببا في ظهور أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد، وقد ظهر هذا الاعتقاد عندما تم تشخيص عدد من الأطفال لديهم أعراض هذا الاضطراب بانتشار وباء تلف المخ بعد الحرب العالمية الثانية.

وقد افترض ديوري (Diury) أن ظهور سلوك حركي زائد لدى هؤلاء الأطفال يرجع إلى حدوث إصابة أو تلف في المخ، وأكد ذلك شتراوس وكيفارت (Straus et Kifart) حيث توصلا إلى نتيجة مفادها انه يمكن الاستدلال على وجود إصابة أو تلف في المخ مع زملة المظاهر السلوكية للنشاط الحركي الزائد، ويفترض فلاين وهوبس (Flein et Hobss) أن حدوث خلل وظيفي في الجهاز العصبي يؤدي إلى ظهور أعراض اضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد، كما أن العجز في قيام أبنية المخ الأوسط وعدم القدرة على إحداث توازن بين ميكانيزمات الكف والاستثارة يؤدي إلى حدوث هذا الاضطراب. [12] ص05.

وترجع لوفيكي (Louviky) حدوث هذا الاضطراب إلى مرحلة الحمل، وتتمثل في حدوث خلل نيورولوجي للجيب الناقل للدوبامين، وأكثر المناطق بالمخ تأثرا تلك التي تتعامل مع الوظائف التنفيذية: الاحتفاظ بالانتباه، التركيز، التغير والتعديل والقدرة على التنظيم. [57] ص200.

وتم إثبات أن العديد من الاضطرابات المسلم بتأثيرها على نمو الدماغ تجعل الأفراد أكثر عرضة للإصابة باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، ومن الأمثلة على هذه الاضطرابات: نقص الرصاص قبل الولادة، عدم اكتمال النمو، الالتهاب الدماغي والسحايا غير أن معظم الأطفال الذين تم تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة لديهم لم يتعرضوا لإصابة دماغية أو اضطراب معروف يؤثر في نمو الدماغ لديهم. [45] ص39. وقد وجدت الدراسات المستخدمة للاختبارات العصبية النفسية و التي تقيم عمل الفص الجبهي في المنع السلوكي (Behavioral inhibition) أن أداء الأفراد غير المصابين بهذا الاضطراب يكون اضعف من أداء الأفراد المصابين به، وتشير الاختبارات العصبية النفسية أيضا إلى وجود عناصر مختلفة للانتباه توفق بينها مناطق مختلفة من الدماغ مثلا ويبدو أن القرار المتصل بأهلية حدث ما للانتباه هو وظيفة الفص الجداري، في حين أن الفص الجبهي له علاقة اكبر في تطوير خطة لكيفية الاستجابة للحدث، من جانب آخر تشير نتائج الدراسات العصبية النفسية و الدراسات المتعلقة بالتصوير الوظيفي للدماغ إلى أهمية أجزاء من الفص الجبهي وربما الفص الجداري في إحداث اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة.[45] ص40–42.

وقد تمكن الباحثون في المعهد الوطني الخاص بالصحة العقلية، من قياس طبيعة النشاط الايضي (Metabolic activity) داخل الدماغ فاتضح أن في أدمغة المصابين من الصغار مادة الجلوكوز بمعدل اقل من اقرأنهم العاديين، وعندما يكون هذا التمثيل بطيئا ولا سيما في مناطق الدماغ التي توجه الحركة في مناطق الدماغ وتتحكم فيها، فان النتيجة هي ظهور اضطرابات الانتباه وعدم القدرة على السيطرة على الحركات الهادفة. [58] ص94.

2.3.4الأسباب الوراثية:

أشار بعض العلماء إلى أن القاعدة الوراثية لاضطراب الانتباه وفرط الحركة احد الأسباب المؤدية إلى هذا الاضطراب حيث يلاحظ ظهورها في التوائم. [46] ص141.

فقد وجد تماثل في تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة في 59% – 81% من التوائم المتطابقة (Monozygotic) مقارنة مع نسبة الثلث فقط لدى التوائم غير المتطابقة (Dizygotic) متشابهة الجنس، وعلى نحو مماثل لنتائج التوائم غير المتطابقة وجدت الدراسات التي أجريت على الأقرباء من الدرجة الأولى (الإخوة والأبوين) للإفراد ذوى اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة أن

حوالي 25 % من هؤلاء الأقرباء يتم تشخيص الاضطراب لديهم مقارنة مع 4% – 8% فقط من أقرباء الأفراد غير المصابين بنفس الاضطراب. [45] ص43.

وقد كشفت الدراسات أن حوالي ثلث الأطفال الذين شخصت حالاتهم أنهم يعانون من اضطرابات الانتباه الناجمة عن الحركات المفرطة غير الطبيعية إنما هم ورثوها من احد الأبوين أو من جهة احد الأقرباء للأبوين. [58] ص94.

وتفترض النظرية الوراثية أن ظروف نقل الرسائل الوراثية يمكن أن يؤدي لفرط النشاط, و بذلك وضع كانتول (Cantol) نموذجا يعرف بـ:" النموذج الوراثي" الذي يشمل على الناقلات الوراثية.

كما حاول وارن (Warn, 1971) دراسة خصائص الكروموزومات للأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد, إلا انه فشل في الحصول على أي دلائل تميز تلك الفئة عن الفئات الأخرى [12]ص05.

كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين العوامل الجينية ومستوى النشاط الزائد, لكنها فشلت في التوصل إلى علاقة واضحة بين هذه العوامل والنشاط الزائد كظاهرة مرضية. [51]ص181.

3.3.4الأسباب البيئية:

فيما يخص العوامل البيئية فهي متعددة، فالتدخين وتعاطي الكحول من قبل الأم أثناء الحمل إلى جانب تناولها العقاقير من شأنه أن يؤدي إلى حدوث هذا الاضطراب لدى الطفل، كما أن التسمم بالرصاص الذي يأتي نتيجة الأكل واستخدام بعض اللعب مما يؤدي إلى حالات شبيهة بأعراض اضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد، كما أن حمض الاستيل سالسيك والذي يوجد في تركيب بعض المواد التي تضاف إلى بعض الأطعمة لإعطائها نكهة أو لونا صناعيا يؤدي إلى حالات مشابهة أيضا. [56] ص 02.

أما العوامل البيئية المحيطة بالطفل والمتمثلة ي الأسرة والأساليب الوالدية فان لها دور مهم في إحداث اضطراب عجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد، لما لها من تأثير قوي في حياة الطفل وخاصة في مراحل نموه الأولى، وقد أكدت على ذلك الكثير من الدراسات، حيث يرى باركلي (Barckly,1985) أن النشاط الحركي الزائد ليس أكثر من أن يكون نتيجة ضعف في ضبط

سلوك الطفل من قبل والديه, إذ أن طرق ترويض سلوك الطفل الضعيفة تؤدي إلى اضطراب في سلوكه. [56] ص .02

4.3.4الأسباب النفسية:

قد تقود المشكلات في المزاج لدى الأطفال إلى اضطرابات سلوكية أكثر صعوبة وخاصة عندما يمتعض الوالدان من التهيج الإضافي الذي قد يسببه هؤلاء الأطفال، فالنشاط الزائد لدى الطفل هو طريقة للدفاع عن الذات في وجه الرفض، وبالتالي انخفاض تقدير الذات وزيادة مستوى التهيج لدى الطفل، ومع الاعتقاد بدور الأنماط المزاجية في إحداث سلوك النشاط الزائد، فان المزاج بمفرده لا يحدث سلوك النشاط الزائد. [51] ص 181.

فالعقد النفسية و الصراعات الداخلية تستنفذ قدرا كبيرا من الطاقة العصبية اللازمة لعملية الانتباه ومن أمثلتها: عقدة النقص أو الذنب أو الاضطهاد

- القلق وحدة الانفعال.
- الإسراف في التأمل الذاتي والاستسلام لأحلام اليقظة.[59] ص44.

ويلاحظ أن الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط الحركي ناتج عن إحباط عاطفي مستمر سرعان ما يختص بزوال العوامل المحيطة مثل: الضغوط النفسية واضطراب التوازن العائلي أو العوامل المؤدية إلى التوتر. [59] ص 44.

4.4 –المحكات التشخيصية لاضطراب الإفراط الحركي المصحوب بنقص الانتباه

اضطراب فرط الحركة وقلة الانتباه حالة نمائية، أي أن الطفل يصاب بها في مرحلة الحمل وقبل الولادة ويمكن تشخيصها في أي مرحلة عمرية معتمدة على شدة الأعراض ونوعيتها، ولكن بعض الأعراض تحدث بشكل متكرر لدى الأطفال العاديين خلال مرحلة النمو، فمن الصعوبة القدرة على التشخيص الكامل، ولكن عند دخول الطفل للمدرسة (5–6 سنوات) فهناك العديد من العوامل التي تساعد على ظهور الأعراض مثل: البيئة المدرسية واختلافها عن المنزل، الضغوط

التي يواجهها الطفل في المدرسة، كما أن الأعراض التي يتم تجاهلها في المنزل كأعراض طبيعية يمكن إبرازها في المدرسة. [45] ص 26–27.

ويتم تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة وفقا للمعايير المتضمنة في الدليل التشخيصي والإحصائي، إذ يقدم هذا الدليل خطوطا إرشادية لتشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، والاضطرابات النمائية، أو السلوكية، أو الانفعالية الأخرى، وذلك عن طريق عرض قائمة من الأعراض التي قد تشير إلى الاضطراب، وكذلك مجموعة من المعايير لتحديد فيما إذا كان الفرد يعاني من اضطراب ما.

وتتضمن هذه المعايير ما يلي:

- عدد الأعراض الظاهرة.
- سن الفرد لدى حدوث الأعراض.
- مدة استمرار الأعراض.
- درجة الخلل الذي تسببه هذه الأعراض [60] ص 01.
- دراسة الاحتمالات البديلة لتفسير الأعراض.

هذا وقد تم إدراج السلوكات الدالة على اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة في قائمة تشمل تسعة أعراض لعجز الانتباه وقائمة أخرى تشمل تسعة أعراض لفرط الحركة و الاندفاعية. وينبغي التحقق من هذه المعايير التسعة في كلا من القائمتين أو إحداهما، حتى يمكن تشخيص اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة. [60] ص01.

ويجب أن يقرر الراشدون مثل الوالدين والمدرسين ملاحظة هذه العلامات في بيئة الطفل غير المنزلية والتعليمية، وبسبب تغير هذه التجمعات من الأعراض فقد لا يكون من الممكن ملاحظتها مباشرة بواسطة الأخصائي العيادي. وعندما تتعارض تقارير المدرسين والإباء يعطى الاعتبار الأول لتقارير المدرسين لأنهم أكثر ألفة بالسلوك المناسب في الأعمار المختلفة، وتزداد الأعراض سواء في المواقف التي تتطلب من الطفل أن يبذل مجهودا مثلما هو الحال في الصف الدراسي

مثلا، كما أن علامات الاضطراب قد تختفي في المواقف الجديدة أو المواقف التي يتعامل فيها الطفل مع فرد واحد. [49] ص 120.

ويقرر الدليل التشخيصي والإحصائي أيضا بأن أعراض عجز الانتباه وفرط الحركة و الاندفاعية تعتبر محددة، وأنها قد تحدث في اضطرابات عصبية تطورية أو نفسية أخرى.

من هنا, ينبغي على العيادي ألا يجري التشخيص لاضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة إذا كانت الأعراض مجرد جزء من اضطراب عام، مثل التوحد أو فصام أو اضطرابات ذهانية أخرى، إضافة إلى ذلك يعاني العديد من الأطفال المصابين باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة من اضطرابات انفعالية أو نفسية، على الرغم من ذلك، لا يتوجب أن يجري العيادي التشخيص لهذا الاضطراب في حالة الاعتقاد بأنه اضطراب انفعالي أو اضطراب القلق والحصر النفسي أو أي اضطراب نفسي آخر هو المسبب الرئيسي لأعراض عجز الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية. [45] ص 27-28.

وفي الصيغة المعدلة لهذا الدليل الذي ظهر سنة 1994 تم إجراء تميز وتفصيل مطول لهذه الخصائص. وتتضمن المعايير المقترحة لهذا الاضطراب ما يلي:

- ظهور الاضطرابات لمدة ستة أشهر على الأقل مع توافر ثمانية من الأعراض التالية:

- يحرك يديه أو رجليه أو يتقلب في المقعد (في فترة البلوغ هذه العلامة يمكن حصرها في الشعور بعدم الاستقرار من قبل الشخص).
- يجد صعوبة في الجلوس لمدة طويلة عندما يطلب منه ذلك.
- يتشتت انتباهه بأي مؤثر خارجي بسهولة.
- يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو العودة إلى أوضاع الجماعة.
- محاولة الإجابة قبل إكمال السؤال [44] ص20.
- يجد صعوبة في متابعة التعليمات (وهذا السلوك ليس ناتجا عن معارضة أو صعوبة في الفهم) مثلا: الفشل في عمل روتيني.
- يجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه وتركيزه على المهمات والألعاب.

- غالبا ما ينتقل من نشاط غير مكتمل إلى آخر.
- يجد صعوبة في اللعب بهدوء.
- يتكلم كثيرا.
- يقاطع الآخرين دائما محاولا إثبات وجوده .
- لا يبدو وأنه ينصت لما يقال له.
- غالبا ما يفقد الأشياء المهمة والضرورية للعمل المدرسي أو المنزل (أقلام، كتب).
- غالبا ما ينشغل بأفعال خطيرة جسديا دون اعتبار النتائج المحتملة (مثلا يجري في الشارع دون الالتفات حوله).
  - بداية ظهور هذه الأعراض قبل سن السابعة.
  - يجب أن تكون هذه الأعراض غير ناتجة عن عدم النمو الصحيح. [44] ص20–22.

وهذه الحالات يتم تشخيصها عن طريق أخصائي نفسي وأخصائي تربية خاصة، فإذا تأكدوا أن الطفل توجد عنده تلك الأعراض فانه مصاب بما يطلق علبه: اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، ولكن لا يمكن الجزم بأنه مصاب بهذا الاضطراب إلا إذا استمرت الأعراض لمدة ستة أشهر وتكررت في أكثر من مكان (البيت، المدرسة، الشارع) وفي المواقف الاجتماعية. [59]ص43.

إن الدراسة طويلة المدى للأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، تعرضت لانتقاد يتعلق بشروطه التي لم تلقى قبولا من الأخصائيين العياديين، فالتشخيص نادرا ما يؤخذ به بسبب النظرة الثابتة أي أن الأسرة غالبا ما تكون مسؤولة عن صعوبات أطفالها بشكل نظامي. وكنتيجة لذلك، فان التشخيص الجديد المعدل قد تم تفضيله من قبل العديد من علماء النفس العيادي، وذلك بسبب إعادة صياغته للنموذج الأول لاضطرابات الأطفال. [49] ص 71.

وعليه، للتأكد من وجود هذا الاضطراب لدى طفل ما يجب مقارنة تصرفاته وسلوكه مع تصرفات طفل آخر في نفس العمر العقلي، فإذا ما تم ملاحظة وجود اضطرابات وفروق بينة بين

الطفلين فان ذلك يدل على وجود الاضطراب، كما يجب إلا تكون الأعراض منعزلة أو مؤقتة تحت ظرف معين بل يجب أن تكون مستمرة ولفترة طويلة (ستة أشهر على الأقل).

5.4بعض الاضطرابات المصاحبة لاضطراب فرط الحركة:

تسبب الخصائص الرئيسية التي تتصف بها فئة الأطفال مضطربي الانتباه مفرطي الحركة كثيرا من الأعراض أو المشاكل الثانوية، كما أنهم يظهرون ضعفا في تحمل النشاطات الصعبة، ويغلب عليهم مواجهة مشكلة في المواقف التي تتطلب رضى متأخر مثل انتظار الفرد لدوره. ومن المعروف أن الأطفال ذوي اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة أكثر عرضة للمشكلات السلوكية والوجدانية والاجتماعية والأكاديمية الأخرى، ففي كل من بيئتي الرعاية الأساسية والطب النفسي يتبين أن حوالي 67 % من الأطفال المصابين بهذا الاضطراب يواجهون مشكلات كبيرة متعلقة بالسلوكيات السلبية والعدائية نحو الوالدين أو نحو الأفراد المهمين الآخرين، إذ انه في الأحيان العديدة يكون هؤلاء الأطفال والذين يمكن تشخيص اضطراب المقاومة العدواني لديهم، سريعي الغضب أو الضيق بسهولة من قبل الآخرين. [45] ص 30.

الأطفال مفرطوا الحركة لديهم قدرة اقل على خفض مستوى النشاط عن العاديين، وذلك عندما تحكم البيئة المحيطة بهم بقيود اجتماعية، وفي المدرسة قد يقبل الأطفال ذوو اضطراب الانتباه وفرط النشاط الحركي على إجراء الاختبارات ولكنهم لا يستطيعون سوى الإجابة عن سؤالين، أما في المنزل فلا يمكن السيطرة عليهم ولو لدقيقة واحدة، مثل هؤلاء الأطفال يتسمون بسرعة التأثر والانفعال ولو بسبب غير مؤثر يؤدي بهم إلى الارتباك والضيق وهم غير مستقرين عاطفيا و من السهل إضحاكهم وإبكاؤهم، فأمزجتهم وتصرفاتهم متقلبة وغير متوقعة.[46] ص 143–144.

وقد تسبب الصعوبات التعليمية أعراضا تشبه أعراض اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، وفي حالات أخرى قد تصاحب هذه الصعوبات التعليمية هذا الاضطراب، فقد يبدو الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية الذين لا يستوعبون مهمتهم الصفية غير منتبهين أو أنهم قد يفتقرون إلى الدافعية بسبب فشلهم المتكرر. [45] ص 32.

من هنا، قد تكون استجاباتهم لهذا الموقف عن طريق إزعاج الأطفال الآخرين، أو الميل إلى الهزل في العديد من الأحيان أو إعطاء إجابات ظريفة خلال الحصة الدراسية كطريقة لتجنب القيام

بالمهمة، ويقدر أن 25 % أو ما يزيد من الأطفال المصابين باضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة يعانون من صعوبات تعليمية. [45] ص 32.

لقد تبين أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم غالبا ما يوجد عندهم نشاط زائد، وقد حاول العديد من العلماء مثل: اكيرمان (Ackirman) معرفة سبب وجود النشاط الزائد والأمر الذي يلعبه عند هؤلاء الأطفال، وبعد أربع سنوات تبين أن هؤلاء الذين يعانون من صعوبات التعلم قد أبدو اندفاعية أكثر, بالإضافة للنشاط الزائد. [54] ص71.

وقد لخص كوف ومارغليس (Kough et Margolis, 1976) الدراسات السابقة التي تحدثت عن العلاقة بين النشاط الزائد من جهة والاندفاعية وتشتت الانتباه والمشاكل الانفعالية من جهة أخرى، كما وجدا أن معظم الدراسات أثبتت أن بعض الأطفال ذوى النشاط الزائد لديهم مشاكل تعليمية وان تحصيلهم الدراسي ضعيف. [49] ص118.

وقد يكون تأثير اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة على علاقات الأقران بالطفل احد أكثر الجوانب المسببة للعجز، إذ يعجز بعض الأطفال المصابين عن فهم الإيحاءات الاجتماعية المعبر عنها أو من خلال الإشارات اللغوية، أو المعبر عنها على نحو غير كلامي من خلال التعابير الوجهية والحركات الجسمية.

من جانب آخر، قد يعطل ارتفاع مستوى النشاط والضوضاء المصاحبة للمواقف الاجتماعية بالنسبة للأطفال الآخرين، وقد يفضي عجز الانتباه إلى ضعف الأداء خلال الألعاب أو النشاطات المنظمة، وقد تقودهم الاندفاعية إلى المقاطعة أثناء حديث الآخرين. [45] ص 33.

وعليه، فان اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة تصاحبه عدة اضطرابات نذكر منها ما يلي: الاضطرابات السلوكية، الاضطرابات الانفعالية، اضطرابات النوم، عدم التوافق الاجتماعي، صعوبات التعلم، التأخر والفشل الدراسي وهذا الأخير ينتج عن الاستجابة الخاطئة وكثرة النسيان وهي سمة من سمات ضعف الانتباه، شرود الذهن، ضعف القدرة على التفكير، الكتابة الرديئة، تجنب الموقف التعليمي. [61] ص 236–239.

6.4- علاج اضطراب فرط الحركة المصحوب بنقص الانتباه

بعد الاطلاع عن الأسباب المؤدية للاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) يبقى التأكيد على أن هناك طرقا مختلفة لعلاج هذه الحالات فطرق العلاج تتمثل في الآتي:

-1- العلاج الطبي
-2- العلاج السلوكي
-3- العلاج المعرفي
-4- العلاج النفسي
-5- العلاج الأسري
-6- العلاج التربوي

وفيما يلي عرض مفصل لكافة طرق العلاج

6.4-1 العلاج الطبي:

يعتبر علاج اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) طبيا من الأمور المعقدة إلى حد ما وذالك بسبب انه لا يوجد علاج طبي أو عقار خاص بهذا الاضطراب وبذكر احمد بدر (2004) والحامد (2002) أن العلاج الطبي يهدف إلى إعادة التوازن الكيميائي في جسم المصاب من الفرد اجل زيادة انتباه الفرد المصاب وزيادة القدرة على التركيز والتقليل من النشاط الحركي الزائد. [62] ص52.

ويرد كوفمان (Kouffman,2005) انه غالبا ما يتم استخدام المنبهات النفسية مثل (ريتالين، Ritalin) (ديكسدرين،Dexadrine) (سايلرت،Cylert) أو العقاقير غير المحفزة مثل (ستراتيرا) حيث أن الأدوية السابقة الذكر هي أدوية مناسبة للنشاط الزائد, حيث أن تأثير مثل هذه الأدوية مثل(الريتالين،Ritalin) يعمل على زيادة إفرازات الغدة الدرقية مما يسهل عمل وظائف الدماغ بشكل طبيعي ومن خلال الأبحاث فقد تبين أن فاعلية استخدام (الرينالين، Rilalin) على الأفراد غير المصابين باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) هو نفس العمل مع الأفراد المصابين بهذا الاضطراب حيث يبدأ تأثير (الرتالين) بعد حوالي الساعة, اعتمادا على مستوى الجرعة وعدد مرات تناولها وعلى طبيعة الفرد, كما قد اشتهر مؤخرا عقار جديد يدعى (ادبرال،Adderall) يؤثر بشكل فعال وطويل المدى مما يستدعي عدم تناوله بشكل متكرر.

وتشير الأبحاث إلى أن الاستخدام المناسب لمثل هذه العقاقير يؤدي إلى تحسن ملموس في السلوك ويسهل عملية التعلم ويجعل الطالب يحدث تأثير على التعلم وذلك بنسبة 90% من

الصغار الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) ومن خلال البحوث النفسية ظهر عدد من المعارضين لاستخدام مثل هذه الأدوية مبررين معارضتهم بالأثر السلبي المحتمل الذي قد تسببه هذه الأدوية على الفرد والمتمثلة في التأثير السلبي على ضبط النفس والمفاهيم الشخصية واحتمالية تشجيع إساءة الأبحاث استخدام العقار (Drug-abuse) وتشير الأبحاث كما يذكر تانوك واكويكز وسكاتشار (Tannok -Ickowicz -schachar) 1995 أن مضاعفة الجرعة قد تضعف التعلم بدلا من تحسينه وأن هذه الأدوية تختلف من فرد مصاب لآخر ولا يكون لها تأثير على كل المشكلات أو على جميع الظروف المكانية والزمانية.

ويقسم الطاهر (2002) الأدوية المستخدمة في علاج اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد إلى عدة أنواع كالتالي: [62] ص53-54.

- الأدوية المنبهة: هي تعمل على دعم الموصلات العصبية المخية وتنشط مراكز التحكم والانتباه في قشرة الدماغ مثل (ريتالين،Rilalin) و(ديكسدرين، Dexadrine) و(سايلرت، Cylert).

- الأدوية المضادة للاكتئاب: هي تستخدم لعلاج الاكتئاب والقلق واللزمات الحركية اللارادية وهذه الأنواع هي مركبات ثلاثية الحلقات ومن أمثلتها (توفرانيل،Tofranil) وموانع إعادة الامتصاص لمادة السيروتونين مثل(بكسل، Paxil) وهي تعمل على زيادة تركيز الدوبامين في النهايات العصبية وبالتالي زيادة الموصلات العصبية.[62] ص53،54.

6.4-2 العلاج السلوكي:

يعتبر العلاج السلوكي من الأساليب العلاجية الناجحة والفعالة في علاج اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) حيث أن هذا النموذج العلاجي السلوكي يقوم على نظرية التعلم من خلال تحديد السلوكات السلبية للفرد المصاب والعمل على تعديلها من خلال التدريب على سلوكات مناسبة من خلال المواقف التعليمية.

حيث يستخدم في هذا النموذج العلاجي أساليب بناء وتعديل السلوك مثل التعزيز الايجابي والإقصاء الرمزي وتكلفة الاستجابة وغيرها من استراتجيات تتناسب وطبيعة المشكلة ويضيف كوفمان (kauffman,2005) أن التدخل السلوكي يتطلب معرفة تامة بالفرد المصاب وسلوكياته,

كما انه لابد من اشتراك الآباء في هذه العملية لما له من اثر ايجابي في توحيد استخدام الإجراءات بين المنزل والمدرسة.

تذكر فولر (Fowler,2002) بان نقص الانتباه والنشاط الزائد يمكن أن يسبب سلوكات غير مناسبة, كما أن الشكاوي المتكررة من العاملين مع أفراد هذه الفئة تتضمن الشكوى من النشل في إتباع الأنظمة والتعليمات وعدم الاستماع إلى الأوامر وعدم انجاز المهام بشكل كامل والتأخير اليومي وعدم الانضباط, وإضافة لذلك فان بعض المصابين ربما يكونوا عدوانيين وقلقين.

وتؤدي هذه الأعراض إلى مشكلات لدى هؤلاء الشباب مثل التشاجر أو تجنب تنفيذ المهام ومن السهل لكل شخص معني أن يتلقى إشارات تحذير من نمط السلوك السلبي والذي يكون عدائيا في بعض الأحيان وما ينتج عنه من تفاعلات [62] ص56.

إن معرفة المزيد عن السلوك وكيفية مساندة وتعزيز السلوك الايجابي والمناسب تفيد بشكل كبير في توفير معلومات لأي ولي أمر أو معلم للطفل الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (ADHD).

وقد حدد الباحثون استراتيجيات هامة يمكن للآباء استخدامها والعرض التالي يقدم فكرة عن هذه الاستراتيجيات والتي تساعد في تلبية احتياجات الطفل الذي يعاني من اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) إضافة إلى بعض الأمثلة والتي يمكنك العثور على الكثير من المساعدة من خلال قراءتها والتحدث مع أباء آخرين لأطفال مصابين.

كما عليك أن تأخذ بعين الاعتبار عمر طفلك وقدراته قبل استخدام أي إستراتجية كما أن هناك قاعدة جيدة تتمثل في توفير وتقديم التدخل إلى حين أن يتمكن الطفل من إتقان المهمة المطلوبة وإذا قمت بسحب تدخلاتك وحدثت مشكلات لدى الطفل فيجب أن تعود إلى التدخل لمساعدة الطفل [62] ص56.

6.4-3 العلاج التربوي:

الاعتبارات التربوية: يتضمن تعليم الأفراد المصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) الكثير من المتطلبات التي تبدأ بتوفير خطة تربوية فردية وتنظيم للبيئة الصفية واستخدام للتكنولوجيا الحديثة وطرق واستراتجيات مناسبة في حال كان الطفل يعاني من صعوبات في التعلم أو ضعف في التحصيل, كما يمكن العمل على ضبط البيئة الصفية واستخدام استراتجيات معينة للتدريس الطالب المصاب بدون صعوبات تعلم.

إن العلاج التربوي للأفراد المصابين بالاضطراب يقوم على محورين هما:

– بنية غرفة الصف وتوجيهات المعلم.

– قياس وتقويم السلوك الوظيفي وكفاية إدارة الذات.

1– بنية غرفة الصف وتوجيهات المعلم: يعمل تنظيم البيئة الصفية على تقليل من المثيرات البيئية في غرفة الصف, وهي تلك المثيرات غير المناسبة لعملية التعليم والتي تؤثر على سير العملية التعليمية داخل الفصل, كما يحرص المعلم على زيادة المواد الضرورية لعملية التعلم كما يقوم المعلم على توفير برنامج منظم من خلال التركيز الشديد على توجيهات المعلم فعند دخول الطفل إلى غرفة الصف, يقوم الطفل بتعليق معطفه مثلا في المكان المخصص لذلك حيث أن هذا المكان ليس من اختيار الطفل بل من اختيار وتنظيم المعلم وهو مكان يقوم الطفل بتعليق معطفه عليه كل يوم, ثم يقوم الطفل بوضع صندوق غذائه في مكان مخصص لذلك ويذهب بعد ذلك إلى مقعده ويجلس ويبدأ بمتابعة تعليمات المعلم فيما يتعلق بمهام التعليم، بالإضافة إلى متابعة التعليمات الأخرى المتعلقة بتناول الطعام واستخدام دورة المياه وغير ذلك من الأنشطة.

إن البرنامج اليومي المنظم يكون مبنيا بحث يتجنب أي خبرات فشل قد يتعرض لها الطفل في الصف كما أن المهمات التعليمية تكون ضمن إطار قدرة الطفل التعليمية.

إن جميع الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد يستفيدون من الروتين الواضح الممكن التنبؤ به داخل غرفة الصف بحيث يكون على نطاق وحدات زمنية واسعة متكررة بشكل يومي ومتشابهة من حيث الانقطاع أثناء المهام والأنشطة الفرعية مع التقليل من طول المدة الزمنية للمهام بحيث تكون قصيرة إلى حد ما وضرورة تجنب تعريف الطلبة لتفاصيل المهام والمهام الفرعية. [62] ص75–76.

2– قياس وتقويم السلوك الوظيفي وكفالة إدارة الذات: إن قياس وتقييم السلوك بشكل فعّال يعتبر عنصرا هاما في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى الطلبة الذين يعانون من إعاقة عقلية وهو مفيد أيضا في التعامل مع الطلبة الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد في البرمجة التربوية.

إن عملية قياس وتقييم السلوك بشكل فعال تتطلب تحديد النتائج والآثار والأحداث التي تؤدي لحدوث المشكلات السلوكية (السلوكات الغير مناسبة) ويضيف (هورنروكار) أن من الوظائف النموذجية للسلوك غير المناسب لدى الأطفال الذين يعانون من(ADHD):

- تجنب أداء المهام (تجنب العمل)

- كسب انتباه الآخرين (خصوصا الزملاء في الصف)

إن طرق إدارة الذات عادة ما تتطلب توفر أشخاص يتابعون سلوكات الأطفال المصابين وتعزيز المناسب منها والحصول على النتائج. [62] ص76.

6.4-4 العلاج المعرفي:

يتضمن العلاج المعرفي لحالات اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد التدريب على التنظيم و الضبط الذاتي والتعزيز الذاتي وحل المشكلات الشخصية ذاتيا وهذه الاستراتجيات تعمل على زيادة وعي وإدراك الفرد المصاب بسلوكياته السلبية وإدراك الاستجابات التي تصدر منه تجاه المهام الأكاديمية والاجتماعية ومختلف الأنشطة التي يمارسها وكل ذلك يتم عن طريق إدارة الذات.

التذكر- الذاكرة: تتضمن الاستراتجيات المعرفية لتعليم الأطفال المصابين لحل مشكلات الذاكرة باستخدام إستراتجية الحرف الأول والكلمات المفتاحية والكلمات الضخمة فعلى سبيل المثال يقوم المعلم باستخدام كلمة أعماق لمساعدة الفرد على تذكر عدة بحار في العالم وأن استخدام هذه الإستراتجية يتطلب اختيار صورة أو حرف مشابه للكلمة من اجل تذكر واسترجاع المعلومة.

التعليم الذاتي: تتطلب هذه الإستراتجية تعليم الفرد المصاب أن يتحدث لنفسه عما يقوم بعمله وما يجب أن يفعل فعلى سبيل المثال يقوم المعلم بتدريب الأطفال على نطق الكلمات بصوت مسموع عند قراءتها, تشمل هذه الإستراتجية على سلسة من الخطوات التي تتضمن النمذجة على الضبط الشفهي للسلوك قبل المعلم ومن ثم تتم محاكاته من قبل الطالب وبعد ذلك يتم تدريب الطالب علة انه أدائه بشكل مستقل كما يمكن أن يكون عن طريق تنفيذ أي مهمة شفهيا ومن ثم أدائها.

المراقبة الذاتية: تستخدم هذه الإستراتجية بشكل كبير لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبة في مواصلة تنفيذ مهمة ما في الصف, ويشكل خاص خلال وقت العمل المستقل حيث يتم استخدام جهاز تسجيل من اجل إصدار نغمات مسجلة مسبقا لكي تصدر أصوات على فترات حوالي 45 ثانية والتي توحي للطالب بالمهمة لكي يسأل هل كنت..؟ (حتى يظل منتبها) ويتم تسجيل الاستجابة الذاتية على نموذج معين.[62] ص65-66.

6.4-5 العلاج النفسي:

يفيد العلاج النفسي في حل المشكلات النفسية التي يعانيها الأفراد المصابون بهذا الاضطراب قد يعاني من مشكلات نفسية مثل القلق الاكتئاب وما إلى ذلك فإن دور العلاج النفسي يبرز هنا وقد يكون الطبيب النفسي مع الوالدين ذو دور بالغ الأهمية في علاج النفسي. [62] ص66.

6.4-6 العلاج الأسري وتدريب الآباء:

يعاني الأفراد المصابون باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد من عدد من الاضطرابات السلوكية المصاحبة لهذا الاضطراب مثل الاندفاعية والعناد والعدوانية وغيرها من أشكال السلوك الغير مقبول اجتماعيا. وهذه الاضطرابات ينجم عنها اضطراب في علاقة الفرد المصاب بالأفراد المحيطين به مما يؤثر على تكيفه الاجتماعي ومن هنا جاء العلاج الأسري وتدريب الآباء بهدف تعديل البيئة المنزلية للطفل المصاب باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد كما يهدف إلى تدريب الآباء على كيفية تعديل سلوك الطفل الشكل وكيفية التعامل مع الظروف المختلفة للاضطراب ضمن إطار البيئة المنزلية. [62] ص66.

خلاصة

من خلال ما سبق يمكن تسجيل أن الإفراط الحركي، اضطراب متعدد الإعراض لكنه مشدد الأسباب ذلك انه لا يخرج عن كونه اضطراب تنفيسي للطاقة الزائدة في جسم الطفل، فهو أشبه بإستراتيجية تفريغية حاله حال السلوك العدوان الذي سبق الحديث عنه، ويبقى أن السن المبكرة التي يظهر فيها هذا الاضطراب تشكل إشكالية أكبر حيث أن هذا السن له خصوصية تربوية جد مهمة وهذا ما سنتناوله بالبحث والتقصي في الفصل اللاحق.

الفصل 05
التربية التحضيرية

تمهيد

تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية في حياة الطفل أولى مراحل نموه لما لهذه المرحلة دور هام في التنشئة الاجتماعية للطفل و في توازن نموه وتفتح شخصيته وإعداده للتعليم المدرسي وتشكيل الجوانب القاعدية للشخصية وبناء الاتجاهات وبلورة الصور الأولية حول الذات واكتساب المهارات خاصة منها الحسية الحركية والتدرب على الاستقلالية والتفتح على المحيط وعلى الآخرين.

وتعتبر السنة التحضيرية تتويجا للتربية قبل المدرسية إذ تهدف إلى تمكين الطفل من اكتساب جملة من الاقتدارات حيث تشكل قاعدة صلبة وضرورية، ينطلق منها لاكتساب المهارات اللاحقة وبناء المعرفة المهيكلة عند الشروع في التعليم المدرسي.

والسنة التحضيرية ليست مجرد حيز زمني يتوج التربية قبل المدرسية ويسبق التعليم المدرسي بقدر ما هي استغلال مهيكل للزمن في علاقته بمختلف مظاهر نمو الطفل في فترة يكون فيها النمو في أوج حركيته وأوفر فتراته تشكلا وعطاء.

ومن خلال هذا سنحاول في هذا الفصل تبيان التطور التاريخي لهذا التعليم ودوافع الاهتمام به ثم وظائف وأهدافه بالإضافة إلى برامج هذا التعليم والفضاءات التحضيرية في الجزائر وفي الأخير ملمح التلميذ في نهاية التعليم التحضيري.

1.5- التطور التاريخي للتعليم التحضيري:

جاء الاعتراف العالمي بحقوق الطفل* (الصادر عن عصبة الأمم) في بداية العشرينات ثم الإعلان العالمي لحقوق الطفل الصادر عن الأمم المتحدة في الخمسينات و كلاهما يؤكد عن وجوب رعاية الطفل و توفير الظروف النفسية و الاجتماعية و الثقافية و المادية لنموه نموا سليما في جميع مجالات شخصيته و بالخصوص في مرحلة الطفولة المبكرة التي تعتبر من أخطر مراحل العمر في حياة الطفل على الإطلاق. [63] ص21.

لذا فإن تحليل أهمية هذه المرحلة في حياة الطفل و مستقبله الفكري والجسمي و النفسي تدفعنا إلى إعطاء نبذة قصيرة عن بداية الاهتمام بهذه المرحلة من التعليم، و العوامل التي ساعدت على ظهورها و سرعة انتشارها في مختلف دول العالم المتقدم، و في الواقع أن الاهتمام بالطفولة يرجع إلى زمن بعيد حينما أدركت المجتمعات المدنية خطورة عملية توجيه النشء منذ الصغر لارتباطها الوثيق بتحقيق أهداف الأمة و غايتها سياسيا و أيديولوجيا و عمليا و اقتصاديا، بيد أن هذه الغاية والرعاية لم يبلغا نشأتهما إلا في القرن العشرين، ومن أجل هذا أطلق عليه البعض بحق وصف "العصر الذهبي للطفل" و لقد بدأ هذا الاتجاه تضافر رجال الفكر و الفلاسفة و علماء النفس و التربية و الاجتماع على دراسة الأطفال و إجراء بحوث و تجارب عليهم في ظروف حياتهم المختلفة في الملعب و الحديقة و المدرسة و المنزل و العيادة و النادي من أماكن تواجد الأطفال و قد خرجوا من تلك الدراسات بحوصلة من النتائج المدعمة بأرقام عن حياة الطفل منذ ولادته. [13] ص74.

و هذا الفهم العميق للعوامل المؤثرة في حياة الطفل و نموه المتكامل وهذا الحرص على توجيه مستقبله و الاهتمام بحياته النفسية و الفكرية و الجسمية يدل دلالة بالغة على أهمية السنوات الخمس أو الستة الأولى في حياته و تأثيرها البالغ في تكوين الشخصية و تكوين نظرته إلى الحياة، فمرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة التعليم التحضيري كما أسماها المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية الجزائرية العدد33 \23 أفريل سنة 1976 كانت الفرصة الذهبية لتوجيه قوى الطفل و استعداداته المختلفة ووضع أسس التربية الاجتماعية و الخلقية السليمة و العادات الاجتماعية البناءة و غرس العواطف السامية و إيقاظ الرغبة في العمل الإيجابي لاستكمال الإعداد الشخصي الذي يمن

---

* حقوق الطفل، الصادر عن عصبة الأمم في 09- 1924 ثم الإعلان لحقوق الطفل الصادر عن الأمم المتحدة في 20 .1959.12 طبعة منظمة اليونيسيف، ص82.

الفرد من استغلال كل ما أودع في كيانه من إمكانات لأداء وظيفة نافعة في الحياة و يسعد بها المجموعة التي يعيش فيها.

و مما لاشك فيه أن الطفولة السعيدة قادرة على خلق المواطن الصالح و متكامل الشخصية، ولا يمكن إسعاد الأطفال إلا بعد الاعتراف بحاجاتهم و تحديد حقوقهم و العمل على صيانتهم.

و على أساس ذلك فتحت الأقسام التحضيرية ضمن المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية الوطنية ابتدءا من سنة إلى سنة 1982 .

يعتبر التمدرس من الأحداث الهامة التي يعيشها مجتمعنا وهو أول النتائج الملموسة لديمقراطية التعليم التي أصبح تحسين المردود المدرسي أهم أهدافها [64].

وفي هذا الصدد فقد بذلت الجزائر جهود جبارة للاعتناء بالطفل منذ الاستقلال حيث كان ظهور رياض الأطفال في الجزائر سنة 1962 و كانت تابعة للبلديات ثم دعمت برياض الأطفال التابعة لبعض المؤسسات العمومية سنة 1972 وبعد ذلك فتحت أقسام تحضيرية ضمن المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية الوطنية ابتدءا من سنة 1981 إلى سنة 1982 و تبع ذلك دور الحضانة التابعة للقطاع الخاصة سنة1992 دون أن ننسى الكتاتيب فضاء التعلم القبل المدرسي.

لقد تم إلغاء التعليم القبل المدرسي سنوات ثلاث بعد الاستقلال بقرار وزاري لاستعمال الوسائل الموفرة البشرية منها و المادية من أجل تحقيق تمدرس شامل، إلا أن التعليم القبل المدرسي استعاد أهميته كلها من المدرسة الأساسية سنة 1976 امرية أفريل 1976 المتضمن إصلاح المنظومة التربوية، يعترف له بدور مزدوج :التحضير للمدرسة وتعويض ما قد يفقده الطفل ضمن وسطه العائلي و الاجتماعي في مجالات "النفسي، الحركي، الوجداني، اللغوي".

مع إبقائه مرحلة غير إلزامية بالرغم من كل الجهود المبذولة من طرف دون وزارة التربية الوطنية إلا أن الصعوبات المادية للدولة إلى جانب التزايد السكاني وقف عائق تطور هذا المجال، إلى جانب التباين الشديد في تكوين المربيات الذي أساء تذبذبه إلى العمل التربوي اتجاه الصغار. [64].

2.5- دوافع الاهتمام بالتعليم التحضيري:

يمكن إجمال الدوافع التي خلص المفكرين و رجال التربية و السياسة و علماء الاقتصاد و علماء الاجتماع و علم النفس على العناية بالطفولة و الاهتمام بنشأتها تنشئة سليمة في وقت مبكر و خاصة

في القرن العشرين و بالأخص بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، و نجمل هذه الدوافع فيما يلي: الدافع النفسي، الدافع الاجتماعي، الدافع التربوي، الدافع الاقتصادي.[65] ص20.

1.2.5 الدافع النفسي:

لعل مرحلة التعليم التحضيري التي أنشأتها الجزائر بصفة رسمية لأول مرة في الوطن سنة 1976تكتسي أهميتها البالغة من أهمية السنوات الخمس أو الست الأولى من عمر الطفل فمن الأمور التي يؤكدها علماء النفس و التربية كثيرا و يولونها اهتماما بالغا أن هذه الفترة من (4-6) سنوات أي فترة ما قبل المدرسة الابتدائية تعتبر أخطر مراحل النمو لدى الطفل لما لها من أهمية قصوى في تكوين شخصيته بصورة تترك طابعها على جسمه و عقله و نفسه و سلوكه طيلة مراحل حياته، ذلك لأن الطفل خلال تلك السنوات يكون أكثر قابلية للتشكل الذي يتعرض له كما يكون أكثر قابلية للتأثر بالعوامل التي تحيط به سواء كانت داخل المنزل أو خارجه في البيئة الاجتماعية التي يحتك بها الطفل سلبيا أو ايجابيا مثال ذلك أن الأسرة أصلح مكان لرعاية الطفل حيث اتفق العلماء على ذلك و القسم التحضيري لا يمكنه أن يحل محل الأسرة لكن يعد مكملا لها وقد تتعرض الأسرة لعوائق تعجزها عن رعاية الطفل مثل موت أحد أوكلا الوالدين،كثرة الإنجاب وكثرة الأطفال يعجز الأم بالعناية، سوء الوضعية الاجتماعية يعرض الطفل إلى الحرمان و الضرر. [65] ص20.

2.2.5الدافع الاجتماعي:

عجل هذا الدافع بظهور الأقسام التحضيرية التي تؤدي خدمة اجتماعية هامة نظرا لتزايد عدد الأطفال في الأسرة الواحدة حيث يتم فيها تدريبهم على العادات الصالحة كالعطاء ، العون العون،الأخذ، التعاون على احترام حقوق الآخرين وحرياتهم والمحافظة على الأملاك العامة و تدريبهم على عادات شخصية نافعة مثل غسل الأسنان ، تقليم الأظافر، تناول الطعام، محاربة المكروبات وهذا ما يجعلهم مواطنين صالحين في حياتهم المستقبلية. [65] ص21.

3.2.6الدافع التربوي:

إن مرحلة التعليم التحضيري تلعب دورا تربويا هاما في إعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة الابتدائية حيث تحصل له عملية فصال (فصل) عن أسرته في وقت مبكر فيندمج خلالها مع مجموعات من الأطفال في مثل سنه يجد لديهم ما يشبع ميله إلى الألعاب بمختلف أنواعها و من ثمة تفطن المربون إلى أن العملية التربوية تبدأ قبل أن يبدأ الطفل الدراسة في المدرسة الابتدائية ووجدوا أن النمو الجسمي و العقلي السليم يعتمدان على البيئة الصالحة، ليس في المنزل وحده بل في البيئة التي يعيش

فيها الطفل كذلك، و بما أن الأطفال في مثل هذا السن ميالون بطبعهم إلى اللعب لذلك أنشئت الأقسام التحضيرية لكي توفر لهم الجو المناسب و البيئة الصالحة و أدوات للعب التي تساعدهم على التعلم و حفظهم من السلوك الغير تربوي [13] ص.84

4.2.5الدافع الاقتصادي:

إن الدافع الاقتصادي يعتبر أكثر الدوافع التي أدت إلى إنشاء الأقسام التحضيرية في المدارس و انتشارها في مختلف دول العالم، ذلك أن المرأة بعد ظهور الصناعة الحديثة و انتشارها خرجت إلى العمل وساهمت إلى جانب الرجل في مختلف مجالاته و بذلك أصبحت غير قادرة على توفير الرعاية والإشراف التربوي اللازمين لأطفالها الصغار، فاستوجبت الضرورة تكوين مدارس وأقسام التعليم التحضيري للعناية بالأطفال حيث أنه يعد هذا التعليم ضرورة ملحة بعد الثورة الصناعية التي عرفتها الجزائر منذ 1962 ، و يمكن القول أن تكوين مرحلة التعليم التحضيري في سلم هرمنا التعليمي ابتدءا من 1976 ساعد على تخفيف العبء و العوائق التي يتلقاها الطفل في سن مبكر لأن المرسوم الرئاسي قد حدد سن التعليم في هذه المرحلة بسنتين فقط فيما بين الرابعة و السادسة من عمر الطفل و لم يتناول مرحلة الحضانة و من ثم فكلا الجانبين (التعليم التحضيري و مرحلة الحضانة) لهما أهمية كبيرة في حياة الطفل و خاصة في الجانب التربوي [13] ص86.

3.5وظائف التعليم التحضيري:

لقد حدد مرسوم إنشاء المرحلة التحضيرية (العدد 23 -33أفريل سنة 1976) وظائف التعليم التحضيري في الأمور التالية :

- مساعدة الأسرة الجزائرية على تربية أولادها و العمل على ازدهار شخصيتهم عن طريق التدريبات الرياضية البد نية الملائمة و تربية حواسهم و العمل على إيقاظ مداركهم الذهنية و تعليمهم العادات الاجتماعية الحسنة و إعدادهم لحياة الجماعة.

- إعداد الأطفال للالتحاق بالمدرسة الابتدائية عندما يبلغ عمرهم سن السادسة و ذلك بتلقينهم مبادئ القراءة و الحساب.

أما عن اللغة التي يلقن بها التعليم في المرحلة التحضيرية فهي اللغة العربية وحدها، حيث نصت المادة الحادي عشر (11) من مرسوم تنظيم و تسيير المدرسة التحضيرية على أن يمنح التعليم التحضيري باللغة العربية فقط. [66].

بالرغم من أن مرسوم المدرسة التحضيرية قد صدر في عام 1976 إلا أن هذه المرحلة لم يتم إنشاؤها من قبل الدولة حتى سنة، 1989 و إن كانت بعض الشركات و المؤسسات الوطنية قد شرعت في إنشاء مدارس الحضانة و رياض الأطفال لأبناء العاملين فيها إلا أنها لم تعمم بعد و المأمول أن تسرع الوزارة المعنية و المنظمات الجماهيرية و المجالس الشعبية بإنشاء دور الحضانة و رياض الأطفال حيث تصبح هذه المدارس منتشرة في طول البلاد و عرضها لما لها من دور فعال في تربية الأطفال و رعايتهم و إعدادهم إعدادا تربويا لمرحلة التعليم الابتدائي.

4.5- أهداف التعليم التحضيري:

يهدف التعليم التحضيري إلى جملة من الأهداف تتلخص فيما يلي:

- مساعدة الأطفال على تفتح طاقاتهم و قدراتهم و ذلك بتدريب حواسهم و تكوين المهارات العقلية لديهم.
- تحضيرهم للحياة الاجتماعية و ذلك بأن نوفر لكل طفل فرص التفاعل مع أقرانه و مع الأوساط التي يتعامل معها.
- مساعدتهم على التعرف على بعض مكونات البيئة في شكلها البسيط.
- تدريبهم على ممارسة العادات الصحيحة.
- تحفيظهم سور القرآن الكريم.
- تدريبهم على ممارسة الأنشطة الممهدة للقراءة و الكتابة و الحساب
- تنمية الذوق الجمالي لديهم.
- تهيئتهم للانتقال إلى التعليم الابتدائي [67] ص13.

✍ دون أن ننسى ما قد يفيده التعلم التحضيري في:

- تدريب الطفل على السلوك المنطقي
- تدريب الطفل على التسامح
- تدريب الطفل على الانفتاح على الغير
- احترام شخصيته. [67] ص13.

5.5 – برامج التعليم التحضيري:

تعتمد التربية التحضيرية في الجزائر على المنهاج الذي تم عمله من طرف وزارة التربية الوطنية وذلك انطلاقا من كون المنهاج هو مشروع تربوي يحدد غايات الفعل التربوي ومراميه وأهدافه، والسبل والوسائل والأنشطة والوضعيات المسخرة لبلوغ تلك المرامي، والطرائق والأدوات لتقييم نتائج الفعل التربوي.

وقد اعتمد هذا المفهوم للمنهاج لكونه يهتم أكثر بالتربية التي يتلقاها الطفل في الفضاءات المختلفة يبين الأساليب والطرائق ونواحي النشاط التي يمكن عن طريقها أن تتحقق هذه التربية.

يهدف إلى إكساب العادات والاتجاهات والمواقف التي ستحدد سلوك الأطفال والنشاطات التي سيقومون بها.

يمنح ال حرية في توجيه العمل وانتقاء الطرائق التي تستخدمها واختيار الموضوعات التي تتناولها[68] ص7.

✍ ومن دواعي تبني العمل بالمنهاج كونه:

- ✓ يتكفل بنمو الطفل بمعناه الشامل.
- ✓ الاجتماعي-الوجداني.
- ✓ العقلي-المعرفي.
- ✓ يتصف مضمونه بالوظيفية والدلالة والمنفعة والقابلية لتنفيذه.
- ✓ يسمح بتقويم نشاطات الطفل بغرض تحسين تعلماته تتظافر جهود المربين والمديرين والمفتشين والأولياء والنفسانيين والبيداغوجيين في وضعه وتنفيذه.

يتضمن المنهاج مفهوم الاستمرارية، أي أن عقل الطفل أمام معطيات دائمة التجدد يبني عبارات ومفاهيم هي في آن واحد دائما نفسها ودائما مختلفة أي أكثر عمقا وتوسعا، لأّنها مدركة في كلّ مرة بمستويات تحكم أعلى وأرفع وبالطبع فإن هذه المفاهيم يعاد تنظيمها بكيفية أكثر فأكثر تعقيدا بإدماج المكتسبات السابقة في بناء جديد.

وعليه، يجب مراعاة مستوى النمو المعرفي للطفل حيث يكون عمق المفاهيم المقدمة في البداية مطابقا ما أمكن مع ما سيقدم له في تعلمه اللاحق.

ومنه، فتنظيم المنهاج يُمكن ويسمح بالتركيز على التعليمات الأساسية منذ البداية من جهة، ومن جهة أخرى، فإن فرصة التعلم يجب أن تنتهز دائما في اللّحظة التي تظهر فيها هذه الفرصة وهذا ما يضفي مرونة على تطبيق المنهاج. [68] ص7.

6.5- فضاءات التعليم التحضيري :

أصبحت التربية التحضيرية ذات أهميَّة بالغة في تنمية القدرات المعرفية و الوجدانية و الحسية و الذهنية للطفل حتى أنَّها السبيل المُمَكِّن للطفل من التفاعل والتواصل مع محيطه.

غير أن التربية التحضيرية في بلادنا لم تحظ بالاهتمام فقد تحولت في 1965 رياض الأطفال الموروثة عن العهد الاستعماري إلى مدارس ابتدائية تعزز إلزامية التعليم، ورغم ما صدر في أمرية 16أبريل 1976 من إعادة ترسيم التربية التحضيرية تحت تسمية التعليم التحضيري إلاَّ أنها لم تلزم اجباريتة و تعميمه لخدمة كل الأطفال بل اقتصر التعليم التحضيري لخدمة أبناء المربين و أبناء الأزواج العاملين و هذا بفتح أقسام على مستوى المدارس الابتدائية و المؤسسات العمومية في حدود الاستيعاب و قدرة المكان .ظلَّ الإهمال متواترا حتى مطلع التسعينات حيث ظهر الوعي الاجتماعي بأهمية هذه المرحلة التربوية [69] ص3.

و ترتب على ذلك ظهور الوثيقة المرجعية (1990) ثم مرسوم 1990 الذي تضمن تنظيم الطفولة المبكرة واستقبالها وحراستها وسمح بظهور القطاع الخاص، ثم تعددت بعد ذلك فضاءات التربية التحضيرية و اختلفت طرقها و أساليبها و أهدافها باختلاف خصوصيات كل فضاء تحضيري، وفيما يلي يمكن ذكر هذه الفضاءات:

1.6.5- رياض الأطفال: هذا الفضاء الأول تابع للبلديات وجد منذ سنة1962، و تشرف عليه مصلحة الشؤون الاجتماعية غير انه ألغي بقرار وزاري صدر في سنة 1965 حيث حولت هياكله لتحقيق استقبال أحسن للأطفال المعنيين بالتمدرس الإلزامي.[64] ص3.

و بعد صدور أمرية 16 أبريل 1976 أعيد فتح أقسام في بعض المدارس لتحقيق ما أوردته الأمرية بمصطلح التعليم التحضيري:" و هو التعليم المخصص للأطفال الذين لا يبلغون سن القبول الإلزامي في المدرسة، وهو التعليم الغاية منه إدراك جوانب النقص في التربية العائلية و تهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية")[70] ص18.

كما وضحت نفس الأمرية أهداف التربية التحضيرية في بلادنا فيما يلي:

- تعويد الأطفال العادات العملية الحسنة.
- مساعدة الأطفال على النمو الجسمي الجيِّد.
- تربية الأطفال على حبِّ الوطن و الإخلاص له.
- تربية الأطفال على حبِّ العمل و تعويدهم على العمل الجماعي.
- توفير وسائل التربية الفنية الملائمة، و تمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب. [64] ص3.

لقد سمحت الأمرية السابق ذكرها للشركات الوطنية و الإدارات و الهيئات العمومية والتعاونيات الزراعية و المنظمات الجماهيرية دون الأشخاص و الجمعيات و الشركات الخاصة بإنشاء رياض الأطفال خدمة لأبناء العاملين بهذه المؤسسات [64] ص3.

-2.6.5 الأقسام التابعة للمدارس : ظهرت بداية من السنة الدراسية1981 \1982 ، و ذلك بتوجيه من وزارة التربية و التكوين و خصصت لتجسيد القرار أقساما لأبناء عمال قطاع التربية.

3.6.5 رياض الأطفال الخاصة : و هي دور تابعة للقطاع الخاص ساير التطور الاجتماعي والاقتصادي للأسرة الجزائرية، و بدأ نشاط هذا النوع من رياض الأطفال رسميا منذ 1992.

4.6.5 المدرسة القرآنية: ظهرت بقوة في السنوات القليلة الماضية كفضاء مهتم بفئة أطفال دون سن التمدرس، و يتمثل هذا النموذج في أقسام تابعة للمساجد تنشأ و تسيَّرها الوزارة المكلفة بالشؤون الدينية.[64] ص3.

7.5أسس بناء منهاج التعليم التحضيري

يقصد بالأسس مجموعة من الأفكار والمبادئ الفلسفية والاجتماعية والنفسية والتربوية التي اعتمدت في تصميم منهاج التربية التحضيرية والمنهاج يتبنى كل الأفكار والتوجهات الفلسفية التي تؤمن بتنشئة الطفل تنشئة متكاملة وتؤمن بتطور الشخصية ككل (الجسمية عقلية اجتماعية وجدانية) تساعد على تكيف الطفل مع الحياة.

1.7.5 الأساس الفلسفي الاجتماعي:

تحدد الفلسفة التربوية للتربية التحضيرية من خلال التوجيهات العامة المتمثلة فيما يلي:

– اعتبار التربية التحضيرية حلقة من حلقات النظام التربوي.

– التوجه نحو التعميم التدريجي.

– وضع منهاج خاص بطفل التربية التحضيرية.

– الاهتمام بتكوين المكلفين بهذه الفئة.

– تشجيع المبادرات الخاصة بفتح فضاءات التربية التحضيرية.

– توسيع مؤسسات التربية التحضيرية إلى مناطق شبه الحضرية والريفية لتوفير تكافؤ الفرص وتحقيق العدالة الاجتماعية. [71] ص20–21.

2.7.5 الأساس النفسي التربوي:

يعد الأساس النفسي من الأمور الجوهرية في بناء المنهاج وتنفيذه لهذا لابد من إعطاء الأهمية الكافية للطفل الذي من اجله يعد المنهاج وانسجاما مع هذه الأهمية، يتوجب الحديث عن مراحل النمو والخصائص التي تشملها وعلى المنهاج أن ينسجم مع جميع نواحي النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية انسجاما يتجسد فيه كل ما يلزم أطفال هذه المرحلة ولهذا ينبغي أن تتلاءم النشاطات التعليمية مع خصائص:

إرهاق الحواس وتامين المحبة والعطف والطمأنينة واستخدام المحسوسات من وسائل وأدوات وفتح الباب واسعا لفرض اللعب وبعث الشوق إلى التعلم والشعور باللذة والسرور أثناء ممارسته لها ومن الأهمية بمكان في هذا السياق التذكير بما يلي من خصائص نمو الطفولة المبكرة:

– لا يستطيع الطفل في هذه الحالة بذل جهد لمدة طويلة كما أن قدراته على المتابعة لا تستمر طويلا لذلك يتوجب تنوع النشاطات و الإكثار من فترات اللعب والراحة.

– يوظف الحواس بطرق عملية إلى أقصى درجة ممكنة.

– يتميز طفل هذه المرحلة بطول النظر مما يستدعي أن تكون الكلمات والعبارات المقدمة له مكتوبة بخط كبير جدا وكذلك الأمر بالنسبة للصور والرسوم.

– يتميز طفل هذه المرحلة بقدرته الكبيرة على الحفظ، لذا يستحسن استغلال هذه القدرة لتعويد الأطفال على حفظ بعض الآيات القرآنية والأحاديث والأناشيد التي تعمل على تكوين اتجاهات مرغوب فيها لدى الأطفال نحو أسرته ومجتمعه ووطنه.

– يزداد لدى الطفل هذه المرحلة الفضول (حب الاستطلاع) لذا يجب إتاحة الفرصة للأنشطة الجماعية وتشجيع المنافسة وإجمالا يجب الإشارة إلى ضرورة الوصول بالطفل إلى حالة من التوازن النفسي والانفعالي وإبعاد كل أشكال الحرج والتوتر والإحباط .

– ويقتضي تنفيذ المنهاج مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين لأنها حقيقة قائمة بين الأطفال، فكل فرد في استعداده وقدراته وميوله وحاجاته واتجاهاته يختلف عن غيره وهو كذلك في انفعالاته وعواطفه ومزاجه فليس كل الأطفال متساوين في ذكائهم وقدراتهم وما إلى ذلك.[71]ص20–21.

8.5– حاجات الطفل الأساسية في هذه المرحلة

الحاجات هي العوامل أو الأشياء أو الجوانب التي ينبغي على المربية التي تتولى تطبيق المنهاج إشباعها لدى الطفل حتى ينمو نموا سليما متزنا وينتصب على الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية ومن هذه الحاجات نذكر:

1.8.5– الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي: فالنمو الجسمي يتطلب الغذاء الصحي والدفء والهواء والشمس والحركة والراحة واللعب وهذا يختلف من سن لآخر ومن حالة لأخرى (المرض الصحة) وتظهر في البحث عن الطعام وفي الميل إلى الاستكشاف والتعلم وحب الاطلاع.

2.8.5– الحاجة إلى الحرية في التعبير: فالطفل يسعر بالحاجة إلى الانطلاق وحرية الحركة والتعبير عن ميوله بصور وأشكال التعبير عن ميوله وقواه بصور وأشكال التعبير المختلفة كالكلام واللعب والحركة والرسم والتمثيل وهذه الحرية ينبغي أن تكون منظمة حتى تجعله يحب ما يعمل.

3.8.5– الحاجة إلى التوجيه والإرشاد: يشعر الطفل بأنه لا يملك القدرة على التعلم ومعالجة الكثير من المشاكل فيرغب في النصح والإرشاد من الكبار ليجتنب الفشل والألم كما أن الحرية وحدها عامل مدمر، فالطفل لا يمكن أن يترك وشأنه يعبر بحرية في مجتمع له مقاييسه الخلقية ونظمه وتقاليده وليس له القدرة على الاختيار السليم لاتجاهاته وقد نبهت السيدة (منتسوري) لهذا فجعلت للطفل الحق في أن يختار من اللعب ما يشاء شرط أن لا يغتصب لعبه غيره أو يتدخل في أعماله ولا يزعجه. [71]ص14–15.

4.8.5- الحاجة إلى الطمأنينة والأمن من الناحيتين الجسمية والعقلية: فالطفل محب للمخاطرة والاطلاع وكشف البيئة التي تحيط به وهذا لا يتوفر له إلا إذا منح الحرية الكافية وكان يثق بنفسه ثقة جسمية عقلية وشعر بالأمن من المخاطر كالعقاب والسقوط وبهذا يتحرر من الخوف والقلق، لذا ينبغي على المربية عدم المبالغة ونقد أخطاء الأطفال وتوفير العدالة حتى ينصرفوا إلى الاستفسار والفهم والعمل في جو الطمأنينة.

5.8.5- الحاجة إلى الحب والعطف: الحب ضروري لنمو الطفل النفسي والخلقي ويكون يتحسس للمشكلات النفسية وحتى الاجتماعية التي يعاني منها والمراد بالحب والعطف ما يصدر عن الوالدين والمربية من رعاية وتربية سليمة والتعزيز والطفل يحتاج إلى عطف المربية حتى يأنس إليها ويثق فيها. [71] ص14-15.

6.8.5- الحاجة إلى النجاح: وتتطلب عدم وضع الطفل في مواقف يتكرر فيها الشعور بالفشل وأن نتيح له أن يتمتع بقدر من نشوة النجاح من حين لآخر.

7.8.5- الحاجة إلى التقدير: الأطفال شغوفون بأن يعترف لهم بالأدوار التي يقومون بها وبأن يعاملوا كأفراد لهم قيمتهم.

وحاجات الطفل التي ينبغي عن المربين أن يعرفوها حتى يعملوا على تحقيقها تحقيقا صالحا وتوجيهها التوجيه السليم. [71] ص14-15.

9.5- ملمح التلميذ في نهاية التعليم التحضيري

إن الصفات التي يجب أن يكتسبها أطفال هذا التعليم بعد فترة التهيئة (سنتين) هي كما يلي:

- القدرة على الحوار البسيط.
- القدرة على طرح أسئلة و تصور الإجابة.
- أن يكون حافظا بعض السور القرآنية البسيطة.
- أن يكتسب عادات أخلاقية تدخل في إطار التعامل اليومي
- أن يكتسب بعض المبادئ و المفاهيم و الاستعدادات التي تهيؤه للتعلم المدرسي. [69] ص3.

- أن يكتسب نوعا من التحكم في انفعالاته و يبدأ الخروج من ظاهرة التمركز حول الذات اتجاه التعامل الإيجابي مع الأقران.

- أن يكتسب القدرة و المرونة في استعمال عضلاته الدقيقة التي تساعده على إنجاز الأعمال و الحركات التي تتطلب نوع من التنسيق و تقدير إمكاناته الجسدية و الحركية (ما يستطيع و ما لا يستطيع). [69] ص3.

خلاصـة

إن فلسفة مؤسسات التعليم التحضيري تتبلور حول فكرة أنها ليست امتداد لحياة الطفل في المنزل فحسب، بل هي أيضا تحسين لها و إضافة عليها، فهي تحقق للطفل من حاجاته التي يمكن أن تحققها لـه أسرته، و تلك التي لا يمكنها أن تحققها لـه، و لاشك أن مدى استفادة الطفل من هذه المؤسسات تتوقف إلى حد كبير على كفاءة المربي و نوعية البرامج التي تكون جزءا لا يتجزأ من سلسلة الأحداث و النمو في حياة الطفل سواء كان هذا النمو جسميا أم اجتماعيا أم انفعاليا أم عقليا.

الفصل 06
اللعب العلاجي

تمهيد

أكدت البحوث العلمية أن اللعب وسيلة تربوية هامة وفعالة في حياة الطفل، ولها أثرها البالغ في تكوين شخصيته، بأبعادها المختلفة (العقلية، الاجتماعية الخلقية والتربوية) وأن اللعب إذا خضع لأهداف محددة يصبح وسيطا تربويا ناجحا ويعتبر اللعب أمر ضروريا بالنسبة للطفل فهو مهنة الطفل المفضلة وأن إشباع رغبة الطفل من اللعب تتطلب إفساح المكان واختيار الألعاب المناسبة المشوقة وتوجيه الأطفال نفسيا وتربويا أثناء اللعب.

وعلى هذا الأساس فإنه يمكن استغلال اللعب في علاج العديد من الاضطرابات النفسية التي يعانيها الطفل فهو يلعب على سجيته فتكشف رغباته وميوله واتجاهاته تلقائيا وبذلك يمكن تفسير ما يعاني من مشكلات.

1.6لمحة تاريخية عن اللعب العلاجي و التشخيصي

لقد وجد أن اللعب العلاجي من الطرق الفعّالة للعلاج النفسي وخاصة مع الأطفال ويشير كل من لفين و وردويل إلى أنه قد بدأ استخدام العلاج باللعب فيما بين الثلاثينات والأربعينات من هذا القرن باستخدام لعبة العروسة. وقد استخدم فرويد اللعب لأول مرة عن طريق الصدفة في العلاج النفسي، إلا أن آراءه عن اللعب وعن أنواع العلاج المختلفة والمستمدة من نظرية التحليل النفسي كان لها تأثير مباشر وايجابي على الأطفال من ذوي الاضطراب النفسي، وقد استخدم فرويد اللعب التلقائي واللعب الخيالي في علاجه لهؤلاء الأطفال المضطربين نفسيا.

كما استخدمت هرمين هج هلموث ظاهرة اللعب في علاج الأطفال مضطربي العقل بغرض ملاحظتهم ومحاولة فهمهم، وكذلك استخدمت ميلاني كلين اللعب التلقائي في علاج الأطفال المضطربين نفسيا حيث يرمي إلى الرغبات والمخاوف والصراعات غير الشعورية.

في حين استخدم سيموندس وآمن ورينيسون اللعب الخيالي لعلاج القلق والتوتر لدى الأطفال وقد أشار كل من بكسيلر وسوكولوف إلى أن العلاج باللعب قد حقق نتائج طيبة في علاج العديد من المشكلات الانفعالية أو المرتبطة بصعوبة القراءة لدى الطفل ويرى ديبون وآخرون أن اللعب قد اثبت فعالية في معالجة مشكلات تصحيح الكلمات لدى الطفل.

وكذلك أوضح كل من ميلر وليلاند وسميث أن اللعب دوره هام في التقليل من المشكلات الانفعالية ومن المشكلات المرتبطة بالجانب المعرفي أو العقلي للأطفال المتخلفين عقليا.

في حين أشار كل من باروش واندرويولا إلى دور اللعب في التقليل من مشكلات التكيف أو التوافق الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال والعلاج باللعب يوفر البيئة أو المجال للطفل ليكون تلقائيا ووفقا لطبيعته في تصرفاته وأن الطفل من خلال اللعب يمكنه من تأدية أدوار متعددة لا يستطيع أن يلعبها خارج هذا المجال. [72] ص78.

وتضيف اكسلين على أهمية اللعب في تناقض الشعور السلبي لدى الطفل وفي تزايد شعوره الايجابي نحو ذاته ونحو الآخرين وذلك من خلال الجلسات العلاجية التي يتعرض

لها، وتسير كذلك إلى أن الطفل يتحرر من القيود ويكون أكثر تلقائية خلال جلسات علاجية باللعب كما ترى أن العلاج باللعب يمثل خبرة في مكان يتسم بالصراحة والوضوح والتلقائية وكذلك ترى جينوت أن الأطفال يعبرون دائما عن أنفسهم من خلال اللعب وأنهم يقدمون أنفسهم بصراحة ووضوح خلال هذا الوسيط الذي يعد من أفضل المناشط التعبيرية عن الطفل.[72] ص78.

2.6ماهية اللعب

1.2.6 التعريف اللغوي:

حسب محمد ، احمد عبد الكريم حمزه [8] ص18.

- (لعب) لِعبًا، ولعْبًا: لها.
- (لاعبَةٌ) ملاعبة، ولعابًا، لعب معه.
- (ألعب) الصبي، جعله يلعب، وجاء بما يلعب.
- (اللعبة) كل ما يلعب به مثل الشطرنج، النرد، الدمية ونحوها.
- (المَلعَبْ) موضوع اللعب (ج) ملاعب.
- تقال كلمة "اللعب" في اللغة العربية بعدة معاني، حيث يشير(ابن فارس) إلى أن "لعب" اللام والعين والباء كلمتان منهما تتفرع كلمات: احدهما اللعب وهو معروف (لعب) والتلعابة: الكثير اللعب، والملعب مكان اللعب واللعبة اللون من اللعب والكلمة الأخرى، اللعاب: هو ما يسيل من فم الصبي، ولعَبَ الغلام (بفتح اللام والعين) يلعب.

2.2.6 التعريف العلمي للعب:

سنبدأ بالتعريف الذي قدمه قاموس التربية لمؤلفه جودgood "هو نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية ويستغله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية. [73] ص25. ويكمل تعريف جود للعب تعريف شابلين Chaplin 1970 في قاموس علم النفس "هو نشاط يمارسه الناس أفرادا وجماعات يقصد الاستمتاع ودون أي دافع آخر" [74] ص68.

كما تعريف كاترين تايلورtaylor "اللعب انه إنفاس الحياة بالنسبة للطفل إنه حياته وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت واشتغال الذات فاللعب للطفل هو كالتربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح والعمل للكبار". [73] ص25.

أما بياجيه Piaget فيعرفه على أنه "عملية تمثيل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد فاللعب والتقليد والمحاكاة لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء" [73] ص26.

كما عرفه جون جاك روسو "اللعب أسلوب الطبيعة في التربية ووسيلتها لإعداد الكائن الحي للعمل الجدي في المستقبل"

تعريف فرويد Freud "أن اللعب يعد الانشغال المضل وبقوة لدى الطفل وأنه من خلال اللعب يكون عالم خاص به، أو بمعنى آخر فإنه ينقل الأشياء أو الأحداث المحيطة بعالمه الخارجي إلى عالم آخر خيالي خاص به"

في حين نجد تعريف وينكوت Winnicott "أن اللعب يمثل ظاهرة علمية وانه نشاط يرتبط بالصحة وبالنمو وبالتطور، كما انه يعد جزءا متكاملا من حياة ونمو الطفل حيث أن اللعب و النمو مرتبطان ومتداخلان ومتفاعلان وتجمعهما علاقة وثيقة ودائمة"

وقدم أيضا أسعد رزق في موسوعة علم النفس تعريف لعلم النفس "هو ضرب من النشاط الجسدي أو العقلي يقوم في الظاهر من اجل ذاته أو ينطوي بالنسبة للفرد على هدف رئيسي هو اللذة والمتعة الناجمة من ذلك النشاط واللعب ينطوي أيضا عادة على الابتعاد عن الغايات والأهداف الجدية مثلما يشمل على مقدار من التفكك والتجرد أو التحلل" [75] ص227.

يعرف ويني كامينWeny canin اللعب «بأنه أي نشاط يمارسه الطفل دون أية ضغوط عليه من البيئة المحيطة به والمتمثلة في بيئة العائلية والاجتماعية والبيئة الطبيعية مما يشير إلى أن اللعب هو نشاط تلقائي، إلا انه قد يتم بناء على اقتراح من الآخرين كما انه قد يكون له هدفا محددا وغالبا ما يكون نشاط نافعا، إلا أنه قد يكون عديم الفائدة في بعض الأحيان»

يري كيلواCaillois «أن اللعب هو نشاط حر ومستقل ومرتبط بالفراغ وبالوقت وانه لا يمكن تقدير نتائجه مقدما، ولذا فإنه قد يكون منظما وفقا لقواعد ولوائح وتقاليد معروفة مسبقا»

وهناك تعريف سوزانا ميلر «إلى أن اللعب بعد نزعة عامة يشترك بها الصغار عامة أكانوا من جنس البشر أو من جنس الحيوان فكلاهما يمارس اللعب بمحض إرادته باستمتاع»

ويشير لبيرمان «أن اللعب يتميز بالاسترخاء والتسلية والسرور ويكون الطفل في أثنائه متخلصا من المخاوف ومن الأخطار ومن أية إعاقات قد تحدث له في ذلك الوقت، كما أن الإحساس بالسرور المتولد من اللعب يؤدي إلى تطوير اللعب والاستمرار في ممارسته من قبل الطفل»

ويقول ازيمارAzemer «إن للعب يعد ذلك النشاط الذي يدفع الطفل بإصرار إلى الاكتشاف والمعرفة والى تشكيل دوافعه نحو المهنة»

بينما يرى هنريو Heriot «أن اللعب لم يعد هو تلك الحركة التي من خلالها يتهرب الفرد عن مسؤولياته، ولكنه أصبح هو تلك الحركة التي تشكل عملية نموه وتكامل شخصيته»

ويوضح بيترسون و جاريج وآخرون «أن اللعب هو ذلك النشاط الذي يتيح للطفل الفرص لإجراء أولى تجاربه الحياتية في ظروف غير مهاجمة له وفي حالة من الاسترخاء وعدم التوتر كما يساعده على الاستكشاف وعلى حل مشاكله وعلى التكيف مع بيئته الطبيعية وبيئته الاجتماعية» [72] ص15،16.

3.2.6 تعريف العلاج باللعب:

كما أشار محمد الخطابي ([8] ص18) في كتابه إلى تعريف حامد عبد السلام زهران (1997) للعلاج باللعب بأنه «من الطرق الهامة في علاج الأطفال المضطربين نفسيا واللعب هو أي سلوك يقوم به الفرد دون غاية عملية مسبقة، وهو يعد احد الأساليب الهامة التي يعبر بها الطفل عن نفسه، ويفهم بها العالم من حوله»

تعريف كورين 1964 «يوفر اللعب للطفل وسيلة طبيعية للتعبير عن النفس حتى انه يمكنه من التنفيس عن إحساساته المتزايدة بالتوتر العصبي والفشل وعدم الاستقرار والاعتداء والخوف والحيرة والارتباك ومن ثم يستطيع أن يظهرها لكي يواجهها جميعا أو يتحكم فيها أو يسقطها, وعن طريق هذا الانطلاق العاطفي يقوى فهمه لنفسه ويحقق ثقة متجددة في التفكير والعمل»

تعريف عبد المنعم الحفني 1999 «يرى أن العلاج باللعب يعكس انفعالات الطفل، وفيه يجد المتنفس لمشاعره ودوافعه ومن خلاله يستطيع أن يمارس التجريب وان يختبر الأشياء وينشئ العلاقات الجديدة باستمرار، ثم أن اللعب من الطرق الأدائية للتعبير فيسهل من خلاله تشخيص أحوال الأطفال الذين يشكون من الاضطرابات نفسية معينة من غير الحاجة إلى سؤال الطفل أو أن تكون لديه القدرة على التعبير عن نفسه بالكلام»([8] ص18.

3.6- النظريات المفسرة للعب:

6. 1.3 التفسيرات الأولى للعب:

1.1.3.6- نظرية الطاقة الزائدة: أشهر رواد هذه النظرية فرديريك شيلر (1709-1805) وهربرت سبنسر (1830-1903) ويمكننا القول أن هذا الأخير كان له الدور الأساسي في إرساء قواعدها، وتصرح هذه النظرية بأن اللعب هو تصريف للطاقة الزائدة، كما تؤكد بأن اللعب هو نتيجة طبيعية لوجود طاقة زائدة لدى الكائن الحي، وليس بالضرورة أن تحتاج لها في كفاحه في الحياة، فالنشاط الذي لا يصرف في تنفيذ الحاجات الضرورية لابد من أن يجد منفذا أو مخرجا له في حركات ونشاط لا فائدة فيه .[73] ص30،29.

ولهذا لابد أن يكون للعب أهمية في توزيع الطاقة الزائدة ومما يؤكد صحة هذه النظرية أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار نظرا لوجود هذه الطاقة الزائدة بكثرة لديهم إذا ما قورن ذلك مع غيرهم ويضيف سبينسر بأن الطاقة الزائدة ليست قاصرة على النشاط

العضوي، بل يقصد باللعب كل نشاط مخالف ومضاد للنشاط الجسدي ويظهر ذلك من خلال الحركة كالجري والقفز.

ولقد وصف شيلر اللعب بأنه التخلص من الطاقة الخصبة التي تعد أصل الفنون جميعا، وبعدها اعتبر (سبنسر) بأن اللعب أصل الفن وأنه تعبير عشوائي عن الطاقة الزائدة.

يمكننا توضيح فكرة الطاقة الزائدة إذا ما تخيلنا صورة جهاز مائي غازي ينصرف المخزون منه إلى مسالك مختلفة، فإذا ما توقف عن الانصراف فحتما سيكون عرضة للانفجار.[73]ص30،29.

2.1.3.6- النظرية التلخيصية: وضع هذه النظرية (ستانلي هول سنة 1844-1924) بعد أن تأثر بنظرية دارون ويرى بأن لعب الطفل ما هو إلا تعبير عن غرائزه المختلفة وأنه يعزي للدوافع الموروثة لدى الطفل من أجداده الأوائل والتي تتمثل في السلوك البدائي الذي يعود إلى الأحقاب الأولى للتطور العقلي، ويضيف (ستانلي) أن التطور العقلي يتمشى جنبا إلى جنب مع التطور الجسمي, مادامت العمليات العضلية.

متصلة اتصالا وثيقا بالجهاز العصبي، كما أن وجهة نظر (ستانلي هول) تتلخص في أن الطفل أثناء تطوره ومنذ مرحلة الطفولة المبكرة وحتى البلوغ، نجده يقلد حياة الرجل البدائي، ثم يقلد

في أثناء نموه وفقا لما سار عليه التطور العقلي للجنس البشري، وأن التغير الذي يحدث نتيجة لميول اللعب أثناء تقدم الطفل في السنوات المختلفة، إنما هو في نظره تفتح الدوافع والغرائز المورثة من الناحية البيولوجية، ففي فترات معينة نجد ميول الأطفال تتجه للعب في الهواء الطلق، كما يميلون إلى الصيد وكذلك نجد العاب تشتمل على الحروب، ومحاولة الاختفاء من وجه العدو أو السكن في المغارات، أو تسلق الأشجار وما أشبه ذلك من التصرفات هي اقرب إلى الحياة البدائية الأولى منها إلى الحياة المدنية المتقدمة، فاللعب في نظر (ستانلى هول) المراجعة الأولى لتاريخ الإنسانية البدائية [73] ص33.

إذ انه يرى أن غرائز الأجيال السابقة تنفتح وتظهر بصورة ابسط في تصرفات الطفولة، وحينما يصل الطفل إلى مرحلة البلوغ يكون قد أنهى من مروره بجميع طبقات التطور، وينتهي به المطاف إلى أن يصبح شخصا متزنا، بحيث تتمشى ميوله وقدراته مع عصره الذي ينتمي إليه، وبالتالي تكون وظيفة اللعب لديه هي تحرر الجنس من بقايا النشاط القديم وفي الوقت ذاته يتجه الإسراع في التقدم نحو طبقة أعلى. [73] ص33.

3.1.3.6- النظرية الإعدادية: تعتبر هذه النظرية من النظريات المهمة في تفسيرها للعب، وأشهر من أعد هذه النظرية (كارل جروس) سنة 1892 وهي مقابلة لنظرية (ستانلي) حول النظرية التلخيصية فوظيفة اللعب هي إعداد الطفل للمستقبل وليس مجرد بيان نشاط الأجيال الماضية، ولقد نقد روجرس نظرية الطاقة الزائدة بأنها أهملت في النشاط في اللعب. فأساس اللعب ليس الطاقة الزائدة، ولكنه الدافع الداخلي الذي يؤدي لتكيف الشخص مع بيئته عن طريق اللعب، ففي أثناء ممارسته تعطي الفرصة لطفل الحيوان والإنسان لكي ينمي استعداداته الموروثة، وكذلك في أثناء محاولاته للتكيف مع بيئته المعقدة. وخير مثال على ذلك بأن الذكور يمارسون ألعابا تتصل بأدوارهم الاجتماعية المستقبلية، ممثلا ذلك بإقامة المنازل بالرمل والطين أو قطع الخشب أما الإناث فيلعبن ألعابا متعلقة بالأعمال المنزلية، وهذا بدوره يمكن أن يفسر بأنه إعداد للحياة المستقبلية[73] ص35-36.

ومن وجهة نظر (جروس) هو تمرين لنواحي النشاط المختلفة التي سيحتاجها الكائن الحي عند الكبر كما أن اللعب يعد اكبر دافع لنمو الفرد وتقدمه، كما يرى جروس بأن اللعب يعد مظهرا للتطور العقلي والعضلي، إذن نظرية جروس لها وجهان متباينان:

- الوجه الأول: أنها نظرية عامة في اللعب، فهي تعتبر تمرينا وإعداد للحياة.

– الوجه الثاني: أنها نظرية خاصة بالتخيل العقلي الرمزي.[73] ص35–36.

2.3.6 النظريات المفسرة للعب في علم النفس:

2.3.6. 1– نظرية التحليل النفسي: تعود هذه النظرية لصاحبها (سيجموند فرويد) الذي استخدمها كوسيلة لعلاج المرض العقلي والاضطرابات النفسية الموجودة عند الإنسان وقد تطورت هذه النظرية في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. ومن خلال نظرية التحليل النفسي فقد أكد فرويد على ضرورة استخدام اللعب كوسيلة لتحليل نفسية الأطفال التي من الصعوبة تحليلها عن طريق التداعي الحر أو بإتباع طرق أخرى. وقد قام فرويد بتفسير اللعب الإيهامي المرتبط بالخيال بأنه وسيلة لإسقاط الرغبات وإعادة لتمثيل الأحداث المؤلمة التي مرت بالطفل. وقد عرف اللعب الإيهامي بأنه مجموعة الحركات والأفعال التي يقوم بها الطفل متخيلا واقعه الاجتماعي والمستقبلي.

لقد قرر (فرويد) بأن السلوك البشري يتحدد بمقدار ما يؤدي إلى اللذة والألم فالمرء يسعى وراء الخبرات السارة، ويحاول تجنب الخبرات المؤلمة لذلك يقوم بتكرار واقعه عن طريق اللعب حيث يخلق عالما خاص به، دون تدخل احد وذلك عن طريق استخدام أشياء ومواقف العالم الحقيقي هذا لأن اللعب في حد ذاته يعد منفذا للتفريغ عن الانفعالات المكبوتة داخله، ولأنه لا يستطيع أن يفرغ نزاعاته المكبوتة على الواقع، لذا يقوم بتمثيله عن طريق اللعب ليخفف من حدة التوتر الناتج عن العجز في تحقيق الأماني والرغبات في واقعه. [73] ص45–46.

2.2.3.6– النظرية السلوكية: تعد هذه النظرية من النظريات المهمة التي فسرت السلوك، وبصفة اللعب نشاط سلوكي لابد من تفصيل ذلك عن طريق استعراض الاستجابات الشرطية وخير مثال على ذلك مجموعة التجارب التي قام بها (بافلوف) على الكلاب ومن خلال هذا فسرت النظرية السلوكية اللعب على أنه ارتباط بين المثيرات و الاستجابات بمعنى أن الطفل يتقن اللعبة عن طريق التكرار والممارسة والتعزيز حيث يؤثر ذلك في مستوى المهارة لدى الطفل. وقد تحدّث (واطسن) عن المحاولات الخاطئة والناجحة التي يقوم بها الفرد خلال موقف معين، حيث وضح ذلك بمجموعة من التجارب على الحيوانات فوضع حيوانا في قفص وحاول الخروج من القفص قام بعدة محاولات خاطئة ولكنه قام في نهاية الأمر بمحاولة صحيحة حيث تبين له في المحصلة النهائية بأن المحاولات الخاطئة لا تتكرر، بينما المحاولات الصحيحة تبقى أما علاقة ما سبق باللعب فيحدد شروط اللعبة. [73] ص37.38.

- يجب أن تجذب اللعبة انتباه الطفل.
- الابتعاد عن التكرار والملل.
- تؤدي اللعبة إلى تعزيز نفسي متمثل بالاستماع بمعنى أن لكل لعبة قوانينها وأنظمتها فإتقانها يكون بمثابة تعزيز.

ومن العلماء السلوكيون الذين فسروا اللعب العالم (جاثري) في نظريته التعلم الشرطي، حيث تعرف هذه النظرية بالتلازم أو الاقتران، وأساسها يكون على الترابط بين المثير والاستجابة والتأكيد على ضرورة تلازم المثير غير الطبيعي حتى يتم الترابط بين المثيرات والاستجابات إضافة إلى أن الحركات التي تثير المؤثرات هي الأساس في التعلم الشرطي، حيث يرى (جاثري) أن الفترة التي تنقضي بين ظهور المثير غير الطبيعي بعد المثير الطبيعي، ليست فترة سكون وإنما فيها حركات تثير مؤثرات جديدة وهكذا وخير مثال على ذلك لعبة كرة السلة فقذف الكرة إلى السلة لا يتوقف على حركة واحدة بل على عدة حركات تتم في ظروف مختلفة وكل حركة من الحركات يتم تعلمها في تمرين يضيف حركة جديدة حتى يتمكن الطفل من اكتساب كل الحركات الخاصة لاكتساب هذه المهارة.

وملخص القول أن اتجاه جفري يري أن الارتباط بين المثيرات و الاستجابات بشكل صحيح يؤدي إلى إتقان اللعبة وتشكيلها.[73] ص37.38.

3.2.3.6- نظرية هل للعب: تقوم هذه النظرية على أساس الفعل المنعكس، وتكوين العادات ويشترط فيها تلازم حدوث المؤثر والاستجابة كما تؤكد على ضرورة وجود التعزيز والأساس الذي قامت عليه وجود عمل داخل الكائن الحي يكون موجودا بين وقوع المثير وحدوث الاستجابة.

مثير- عمليات متوسطة - استجابة (م . ع . س).

تكمن وظيفة هذا العمل بتحديد العمليات أو المتغيرات المتوسطة أي أن الفرد يكون لديه دورا هاما في الاستجابة، حيث تحتل الدوافع أهميتها إذ يرى (هل) أن الاستجابة لا تتم إلا إذا كان هناك دافع، حيث تمكن أهميتها في أنها تساعد على تحديد نوع المؤثرات التي تؤثر في الفرد.

وبما أن فترة الطفولة الطويلة عند الإنسان يقوم بها المجتمع بإشباع حاجاته فهذا بدوره يؤدي إلى ظهور دوافع ثانوية، فالسلوك الأولي يقوي في مثل هذه الدوافع واللعب كأي سلوك آخر يقوي بواسطة الدوافع الثانوية.[73] ص49-50.

4.2.3.6- نظرية سكينر للعب: يعد (سكنر) من رواد النظرية السلوكية، فهذا الباحث اهتم بتفسير التعلم الإجرائي حيث حدد ذلك بنوعين من السلوك:

- سلوك الاستجابة الذي يقوم على الرابطة بين المثيرات والاستجابات.
- السلوك التلقائي ولا يشترط في هذا السلوك وجود المثير ومعظم السلوك البشري من هذا النوع.

ولهذا يرى سكينر بأن للتعزيز أهمية في تشكيل السلوك، حيث يرى بأن لهذه العملية أهمية في التعلم، وأن سرعة التعزيز بعد الاستجابة يؤكد عليها. كما أكد (سكنر) بأن التعزيز غير المنظم يعطي نتيجة أفضل من المنظم. حيث لا يسهل التنبؤ بموعد المكافأة أو التعزيز مما يؤدي إلى ظهور السلوك، وفي ضوء ما سبق التنبؤ طرح (سكنر) أنواع المعززات حيث أكد على نوعين:

- المعززات الايجابية: وهي إضافة مثير محبب بهدف زيادة ظهور سلوك محبب، وهذه المثيرات إذا أضيفت إلى الموقف قوت حدوثه ويتمثل ذلك كما في الطعام والشراب.
- المعززات السلبية: وهي حذف مثير مزعج بهدف إضافة سلوك محبب, وهي إذا أزيلت من الموقف قوت حدوث الاستجابة, واثبت ذلك عن طريق إجراء التجارب حيث قام «سكنر» بوضع الحمام في قفص, وكان على الحمامة نقر قرص معين حتى تحصل على الطعام, وقد لوحظ انه إذا قدم الطعام في فترات غير منظمة, فإن الحمام يستمر في النقر لمدة أطول, وإذا ما أسقطنا هذه التجربة على الإنسان وصغاره فإن الوالدين لا يستطيعان تعزيز سلوك معين عند طفلها بمكافأته في كل مرة, حتى يحدث الاستجابة المطلوبة, وبهذا سيطور اللعب بهذه الطريقة, مما سبق نرى أن نظرية كل من (جاثري) و(هل) و(سكنر) تركز على عمليات التعميم والتمييز في التعلم وعلى عمليات التعزيز لتشكيل اللعب.[73] ص51.

5.2.3.6- نظرية الجشتلطت للعب: ركزت هذه النظرية على دراسة الإدراك الحسي, ومن أهم روادها (كوفكا, كوهلر) والجشتلطت كمصطلح يعني الإشكال والتكوينات باللغة الألمانية, حيث يمكن تلخيص هذه النظرية بأنها ترتكز على التفكير الكلي, والنظرة الكلية الشاملة, بالرغم من الأجزاء تكمل هذا الكل, ولكن يمكن استخدامها في تنمية التفكير المنطقي عن طريق استحداث أو استخدام اللعب فمثلا: إذا أردنا تدريس الأرقام من (1-20) يمكن وضع أكياس تحتوي على كرات تمثل الأعداد المذكورة فنكلف الطفل (س) بأن يختار اللعبة التي تدل عليهن كالكرات الموجودة في الأكياس, فهذا بدوره يمثل المجال والأعداد ضمن السلة تمثل الأجزاء, حيث يكون موقفا تكامليا, يستند إلى نظرية الجشتلطت, ويشكل بذلك متطلبات وقوانين النظرية وهي قانون الامتلاء والتوازن والتكامل والتقارب [73] ص52.

ومن الجدير ذكره أن هذه النظرية أكدت أن ردة فعل (الفرد–الطفل) أي سلوكه يتوقف على عمره الزمني وشخصيته وحالته الراهنة وجميع العوامل المحيطة به فمثلا البالون لعبة ممتعة أو شيء خطر حسب عمر الطفل ونموه، وهذا هو السبب الذي يجعل الطفل سلبيا في موقف ما وخجولا في موقف آخر ومسترخيا في ثالث، كما يمكن قياس جاذبية اللعبة بالنسبة للطفل بمقدار الحركات التي يقوم بها الطفل عندما يلعب باللعبة تلك، ويدرك الموقف الكلي للعبة.[73]ص52.

6.2.3.6– نظرية جان بياجيه للعب: ركزت على النمو المعرفي منذ الطفولة إلى مرحلة المراهقة والرشد حيث قام بياجيه بالملاحظة الدقيقة لما يقوم به الطفل من السلوك دون تدخل مباشر إن وجهة نظر بياجيه متفقة مع وجهة نظر دارون، فالتكيف عند بياجيه هو تكيف مع الحياة، فإذا تكيف الفرد يؤكد بذلك حالة التوازن مع نفسه والبيئة.

يعتقد بياجيه أن هناك وظيفتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع العمر، وظيفة التنظيم وهي نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، ووظيفة التكيف وهي نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها. [73] ص52–53.

ينظر بياجيه إلى التكيف على أساس انه عمليتان متكاملتان، وهما المواءمة والتمثيل؛ والتمثيل هو نزعة الفرد لأن يغير من استجابة لتلاءم البيئة المحيطة (تمثيل +مواءمة=تنظيم)،(تنظيم +تكيف=توازن)

ويمكن توضيح علاقة ما سبق باللعب، في أن بياجيه يربط بين نوعية اللعبة التي يقوم الأطفال بأدائها وطبيعة المرحلة العقلية يمرون بها فاللعب عند بياجيه يبدأ منذ مرحلة الحس حركية بحيث يتطور حسب مراحل متعددة، كما ترتكز محور نظرية جان بياجيه النمائية على النمو والتطور المعرفي، وهذا يمكن إجماله في نقطتين:

– ينمو الطفل ويمر بمراحل ولكل مرحلة سمات نمائية معينة، أي لها نمط من التفكير خاص بها، ونمط اللعب أساس التطور المعرفي.
– العمليات الصغرى المكونة للعب هي التمثيل والملائمة والنشاط المستمر لهما يؤدي إلى النمو العقلي، والتقيد يحدث في حالة عدم التوازن بين التمثل والملائمة والتمثيل يحدث في حالة التوازن بين التمثيل والملائمة. [73] ص52–53.

4.6- أنواع اللعب

1.4.6- اللعب الاستطلاعي: هذا النوع من اللعب يبدأ في السنوات الأولى وبالرغم من وجود فروق فردية بين الأطفال كما أن التنظيم الإدراكي للخبرات الحسية يبدأ أولا بعملية إدراك الشكل كمدرك بارز متميز عن أرضيته غير المحددة أو بقولنا أن أول ما يجذب انتباه الوليد هو عناصر بسيطة في المجال الحسي يستجيب لها كأشكال محددة لا معنى لها ثم تنمو بعد ذلك قدرته على إدراك الأشكال الأكثر تعقيدا.[73] ص94.

أما العوامل التي تحدد الأشكال كما جاء عند [76] ص11. التي هي التغيير في الحركة أو تباين لوني أو ألوان زاهية أو خطوط منحنية تجذب انتباهه أكثر من المستقيمة، و الملل و الحيرة اللذان يدفعان بالطفل إلى البحث أو استكشاف الجديد وهذا يعني أن التنوع والجدة يثيران في الطفل حب الاستطلاع فالأحداث أو الأكبر أو الأكثر لمعانا، أو الأعلى صوتا، أو الأكثر تلوينا أو الذي يصدر رائحة مفاجئة، أو الذي يثير بملمسه هو الذي يجذب انتباه الطفل، وعلى حد تعبير سوزانا ميلر، (1987) أن فالنتين قد لاحظ أن أحد الأطفال بعد أن تعلم لتوه كيف يقف، يحاول أن يقف بينما يمسك بفمه كرة كبيرة واخذ يكرر هذه المحاولة حتى تمكن من ذلك، ومن الألعاب المفضلة لدى الأطفال في هذه السن أن ينظروا بين أرجلهم حتى يروا العالم من خلالها مقلوبا رأسا على عقب وأيضا قيامهم بحمل أشياء ثقيلة أثناء المشي، كما جاء في [76]ص9. التأكيد على أن الطفل في لعبه الاستطلاعي يحب الألعاب الأكثر تعقيدا لأن فرص جمع المعلومات عنده تزيد، ويحب كذلك صفة الغرابة حتى يزيلها بنفسه عملا بمبدأ المكافأة والسيطرة على البيئة، وكلما زاد حب الطفل إلى تناول الأشياء واستطلاعها واللعب بها كلما زادت حاجته إلى الأشياء الجديدة والمعقدة والغريبة.

والاستكشاف يقتضي أيضا التكرار لكل مهارة جديدة يكتسبها الطفل مما يعرف بردود الأفعال الدائرية التي تفترض أنها ظهرت في أسلوب انعكاسي بإعادة تثبيت الفعل إليها عن طريق المنبهات التي يحدها إن الطفل من خلال تكرار النشاط، يكتسب مهارات حركية فتصبح حركته حركية فتصبح حركته أكثر دقة وأكثر تمديدا وكفاءة، والكفاءة إضافة أساسية لنمو شخصيته.

2.4.6- اللعب الاجتماعي: للعب الاجتماعي دور كبير في تنمية شخصية الطفل، وخصوصا في السنوات الأولى حيث تتوسع العلاقات الاجتماعية بين الأفراد تدرجيا، وبالتالي يكون الطفل متكيفا مع من حوله من أفراد وأسرة وآخرين فهو يطور الناحية الاجتماعية لدى الطفل وهذا

يعد جانبا أساسيا من الجوانب الذاتية الأربعة، حيث إن كل جانب يتبع الجانب الآخر وحسب إيمان بقاعي تقول أن الطفل حديث الميلاد لا يبادر إلى اللعب الاجتماعي حتى وأن كان من حوله من يترددون ويتحدثون إليه ويلاعبونه، بينما يتطور اللعب حسب مراحل النمو على النحو التالي:

– من مرحلة الرضاعة وحتى سن الثالثة يكون اللعب فرديا استجابة لحاجة الطفل ورغبته.

– من سن 3–4 سنوات يلعب الطفل بنفسه مع نفسه ومع الآخرين في بعض الأحيان ولكن لا يوجد اثر للمنافسة ولا التعاون.

– وبالتدريج يكون للطفل أصدقاء اللعب، وهنا تظهر الأهمية الاجتماعية للعب حيث يتعلم بعض العادات الاجتماعية كأصول اللعب ومراعاة ادوار الآخرين، واحترامه لأفكار الآخرين وتظهر لديه روح التعاون ويكون صداقات جديدة، ويتعرف على المثيرات الاجتماعية التي تتخلل اللعب ويبدأ التصنيف أي الإناث يلعبن مع الإناث وكذا الذكور.

واللعب الاجتماعي يدعوا إلى المشاركة فبعد السادسة يسعى الطفل إلى محاولة استقلال عن المنزل ويسعى لأن يكون له الرأي الأعلى في اختيار أصدقائه وفي الطريقة التي يقضي بها وقت فراغه إن كان هذا لا يبعده عن اللعب العنيف الذي يؤكد له اختيار فكر به عن نفسه فيجب التنافس ويجب الصراع ومقارنه نفسه بالآخرين وتشغيل الغيرة وتعلو المناقشات الجدلية. [77]ص236.

– في فترة المراهقة يفضل الذكور مع الإناث وتظهر في هذه الفترة الهوايات والتعبير عما في داخلهم من ميول واتجاهات مما يحقق لهم حب الاستقلال والميل إلى أوجه الترفيه والتجمعات الاجتماعية كالحفلات والتجمع مع الأصدقاء والمباريات. [77] ص236.

3.4.6– اللعب الجماعي: اللعب في مرحلة ما قبل المدرسة يتطور بتقدم العمر، ولكل مرحلة عمرية لعبها الخاص بها الطفل مع الأقران فهو في السنة الثالثة من عمره يندمج في اللعب بمفرده وفي السنة الرابعة يقوم بما سمي باللعب المتوازي مع الأقران أي انه يلعب منفردا ولكن بمشاركتهم ووجودهم أما في السنة الخامسة فهو يبدأ بالاندماج الجماعي ويظل اللعب الاجتماعي قائما على الدوام كاحتمال يعبر عن حصيلة الطفل من مهارات التفاعل الاجتماعي أكثر بكثير من حالات اللعب الفردي أو اللعب المتوازي في غرفة الصف.

ويعتقد بياجيه أن اللعب الجماعي تحديدا يمتلك تأثيرا كبيرا على النمو الأخلاقي الاجتماعي ونمو الذكاء والشخصية عند طفل ما قبل المدرسة, من خلال اللعب يتيح المربون للطفل أن يتجاوز تعلم قواعد الأخلاق بالتلقين المباشر, فهو باللعب بين قنوات فهمه الذاتي بما هو صالح بالنسبة

للآخرين, و ما هو سيء من خلال الممارسة بعيدا عن المعرفة السطحية غير المكتسبة بالخبرة لما يلقنه الراشد حول الجيد والسيئ, ويتم بذلك ضبط النفس بطريقة إرادية حرة, وتصبح الذات من خلال التعاون في اللعب جزءا من نظام الالتزام بقوانين اللعبة ذاتها بشكل طوعي واجتماعي كقيمة أخلاقية بعد ذاتها, إن اللعب الجماعي يتيح الالتزام التبادلي بين الأطفال بالقوانين والأعراف التي يفرزها. وللطفل الخيار بين أن يلتزم ويشارك في اللعب وبين أن لا يشارك أو أن يسعى لتعديل القوانين, وعبر نموه المطرد يبدأ بتمثيل وفهم أسباب القواعد التي تحكم العلاقات الطوعية والحرة مع الآخرين من خلال اللعب.[77] ص236.

إن اللعب الجماعي ينتج للطفل أيضا اختبار القوانين والقواعد أثناء التطبيق واثر ذلك على استمرارية اللعب أو توقفها، ومن هنا تبرز مسألة الديمقراطية بمساعدة المساعدة المربي، أن في الالتزام أو الاتفاق الجماعي علي تغير القواعد والاهتمام باللعب كنتيجة يتيح للطفل الاهتمام بالوسائل التي تؤدي للاستمرار والتعاون وذلك من أجل الحصول على المتعة، فاللعب يعزز اتجاهات المشاركة التبادلية التي تقود إلى الضرورة الأخلاقية كشيء من صميم النمو الأخلاقي الاجتماعي وهو يعزز أيضا العلاقات المنطقية في العقل بطريقة مستقلة من خلال عقلنة القواعد وصولا إلى عقلنة العلاقات الأخلاقية مما يساعد في نمو الذكاء والى بناء منظومات التفاعل الاجتماعي، كالاحترام المتبادل للشريك من اجل تحقيق عناصر الثبات في مقومات الشخصية لدى الطفل، وهي اكتشاف ذاته من خلال معرفة الآخر ومعرفة نفسه وما يريده، وتعزيز اهتماماته بالتناظر مع الآخرين وبذلك وحده يتلاشى تدرجيا تمركز الطفل حول ذاته [77]ص236.

وتتمثل حسب [73] ص112 أهمية اللعب الجماعي في النقاط التالية:

– اللعب الجماعي يمثل حاجات أساسية للطفل، فهو يساعد في التخلص من الخجل وعدم الثقة بالنفس والتوترات النفسية.

– يعطي الطفل الإحساس بالقبول الاجتماعي، كما يشعره بقيمته وأنه جزء من الجماعة التي يمارس معها اللعب.

– كما انه وسيلة مهمة في الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين أفراد الجماعة.

– يعتبر اللعب الجماعي أداة تعلم اجتماعية، ففيه يتعرف الطفل على بيئته الاجتماعية من قيم وعادات ومفاهيم مثل: الصواب والخطأ والصدق والإخلاص.

– كما أن له أهمية في نمو شخصية الطفل، فعن طريقه يتعلم ضبط الذات واحترام الآخرين والثقة بالنفس [76] ص11.

4.6. 4- اللعب التقليدي: إنه اللعب الذي يقوم على المحاكاة والتقليد كان يقلد الأطفال الأشخاص الكبار، ويقومون بتمثل أدوارهم مثلا وقد يكون النموذج المقلد حيا واقعيا (الوالدين- الرفاق- أبطال السينما-الإنسان) ويكون المقلد طفلا صغيرا أو مراهقا أو راشدا ويكمن أن يكون التقليد نمطا سلوكيا بكامله أو أجزاء كبيرة منه وليس أفعالا صغيرة تتراكم من خلال تزايد بطيء تدريجي.

ويمكن للتقليد أن يعلم شرط أن يدرك الملاحظ سلوك النموذج (إذ انه لن يقلد الملاحظ سلوكا لا يراه أو لا يسمعه) وان يكون الملاحظ قادرا على أداء سلوك النموذج (فلن يقلد الرضع السلوكات اللغوية التي يسمعها) ويكون الملاحظ مهتما بالتقليد (كان يراه مشبعا بحاجته عنده) وان يكون الملاحظ أو يعلم أن سلوك النموذج يعزز، ويبدأ الطفل في تقليد أفعال الآخرين في نهاية السنة الأولى إلا أن التقليد عندها لا يعتمد على الصور الذهنية بقدر ما يعتمد على الملاحظة المباشرة للفعل (كما يحدث عندما يضع الطفل غطاء على وجهة ثم يرفعه مقلدا أمه حين تداعبه)

وحين يصل إلى سن السنة والنصف أو السنتين يكون بإمكانه تكوين صور ذهنية لما يقوم حوله والاحتفاظ بتلك الصور واسترجاعها فيقلد كل شيء يقع ملاحظته. [76] ص11.

فلعل التفسير الأبسط لتقليد الطفل هو أن يريد أن يطيل فترة الاستثارة التي يحدثها التفاعل بينه وبين الكبير، أو أن الطفل الذي يقوم بتقليده يحدث نتائج ممتعة بالنسبة له.

أما وظائف اللعب التقليدي فهي إعادة حركة لاإرادية تمارس كثيرا وتشاهد عند شخص آخر، وإثارة غير إرادية لمشاعر مناسبة فقط لخبرة مألوفة عند شخص آخر، أو التعليم القائم على الملاحظة أو تمثيل الأدوار. [76] ص11.

5.4.6- اللعب التخيلي (الإيهامي): اللعب التخيلي والإيهامي ولعب شائع في الطفولة فيه يتعامل الطفل من خلال اللغة أو السلوك الصريح مع المواد أو المواقف كما لو أنها تحمل خصائص أكثر مما هي في الواقع يبلغ ذروته بين الثمانية عشرا شهرا والسنة لسابعة من العمر ويتفق هذا مع تعلم الإشارة إلى الأشياء في غيبتها والاتصال عن طريق الإشارات الرمزية أو اللغة ويتعلم الأطفال كثيرا من لعبهم الإيهامي من الأطفال الأكبر سنا وخاصة الإخوة، كما يؤدي وجود الطفل وسط مجموعة من الأطفال متباينة من حيث السن والجنس لأن الأطفال الأصغر سنا يتعلمون بالمحاكاة من الأطفال الأكبر سنا.

ويتغير اللعب الإيهامي بتغيرات السن إذ يبدأ في حوالي السنة والنصف بحركات بسيطة (الطفل يتظاهر بأنه نام فيغمض عينيه أو يأكل من ملعقة فارغة) ثم وبعد السنة الثانية يتطور اللعب في اتجاه أكثر تعقيدا إذ يتحرر الطفل من وجود اللعب المشابهة للأشياء الحقيقية عند تظاهره بأي نشاط يريده.

أما ما بين الثالثة والرابعة فالطفل يبدأ بلعب الأدوار أو اللعب التمثيلي ويصل هذا الاتجاه إلى حده الأقصى فيما بين الخامسة والسادسة ويصبح انساقا معقدة من الأفعال أو الأدوار المتبادلة بينه وبين رفاقه وإبداعا عبقريا للمراد التمثيلية اللازمة لتلك الأدوار وسياقا محكما للتمثيلية.

واللعب الإيهامي يهيئ للطفل فرصة فريدة للتحرر من الواقع المليء بالالتزامات والاحباطات والقواعد والأوامر والنواهي فيساعد الطفل على التخلص من الصراعات التي يعانيها ويخفف من توتره من هنا فإن اللعب الإيهامي لكونه نوع من الاستطلاع والتجربة والمعرفة فهو يزيل التوتر وينفس المشاعر المكبوتة بين الرغبات الحقيقية التي لا يستطيع الطفل الإفصاح عنها[76]ص12.

5.6-العوامل المؤثرة في اللعب

1.5.6- الصحة والنمو الحركي: إن الأطفال الأصحاء بدنيا يلعبون أكثر ويبذلون جهدا ونشاطا أكثر من الأطفال معتلي الصحة، فالأطفال الدين يعانون من سوء في التغذية والرعاية الصحية يكونون اقل اهتماما وعناية بالألعاب والدمى. أما بالنسبة للنمو الحركي، فيلعب دورا في تحديد مدى نشاط اللعب لدى الطفل، فالطفل الذي لا يستطيع قذف والتقاط الكرة من الطبيعي أن لا يشارك أقرانه في العديد من الألعاب التي تعتمد على التناسق الحركي، كالعاب التقطيع والتركيب والرسم والعزف. وبشكل عام الصحة تؤثر سلبا أو ايجابيا على اللعب.

5.6. 2- الذكاء: كما يعد الذكاء من العوامل المؤثرة على اللعب، ولذا فإن الأطفال الأذكياء أكثر نشاطا من الأطفال الأقل ذكاء، فالطفل ينتقل من اللعب الحسي إلى اللعب القائم غلى المحاكاة بسرعة ويبرز لديه عنصر الخيال أثناء ممارسة اللعب، أما مواد اللعب فيفضل الأطفال الأذكياء الألعاب التي تعتمد على المشاط التركيبي النباتي والألعاب الابتكارية كالصلصال والمقصات [73] ص81-82.

والرسوم والزخرفة، كما يبدون اهتماما بالكتب للحصول على المعرفة والانسحاب من الجماعة. كما يميل الأطفال النابهون إلى الألعاب العقلية، ويستمتعون بجمع الأشياء ولديهم هوايات أكثر من الأطفال الآخرين الأقل ذكاء يميلون إلى الألعاب التي تتضمن نشاطا جسميا قويا.

وكلما تقدم الأطفال في السن تصبح الفروق بين الأطفال مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء أكثر وضوحا، وبشكل وبآخر فإن الذكاء والقدرات العقلية ذات أهمية في اختيار نوع اللعب وكيفية استخدامها بشكل يؤدي إلى تفعيل دور الطفل بالاستمتاع.

3.5.6- الجنس الفروق بين لعب البنين ولعب البنات: إن الفروق بين في اللعب بين البنين والبنات لا تتضح في السنوات الأولى من حياة الطفل فلو توفرت بيئة والعاب واحدة، لن تظهر أية فروق قبل مرحلة المراهقة، أواسط ثقافية مختلفة أدت إلى ظهور هذه الفروق في سن مبكرة، فالطفل يدرك وفي سن مبكرة أن هناك ألعابا ملائمة للأولاد وأخرى للبنات، وتلعب الاتجاهات الوالدية وانتقاء أدوات اللعب ووجود أمثلة من زملائهم في اللعب ووجود أطفال اكبر سنا دورا حاسما في تدعيم المؤثرات الثقافية بين الجنسين وبشكل عام تفضل البنات اللعب بالدمى والألعاب المتعلقة بالأدوات المنزلية والخرز والمكعبات وتفضل ألعابا كنط الحبل والعاب الاختفاء وأن يلعبن لعبة الأسرة أو المدرسة. أما الأولاد فيفضلون اللعب بالقطارات والعربات والدبابات والطائرات والسفن والمسدسات، ويلعب الأولاد بالعنف أكثر من البنات، وتبدو الفروق بين الجنسين واضحة فيما بالقراءة وبرامج الإذاعة والتلفزيون ويتم تشجيع هذه الفروق في العديد من المجتمعات بشكل أجابي وملخص القول أن الفروق بين الجنسين في اختيار ألعابهم تتأثر بالثقافة الأسرية (ثقافة الوالدين) والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم.[73] ص81-82.

5.6 .4- البيئة: تؤثر البيئة الاقتصادية والاجتماعية في اللعب، فالأطفال في البيئات الفقيرة يلعبون اقل من الأطفال في البيئة الغنية، وذالك لأن عدد الألعاب في البيئة الفقيرة يكون اقل، بالإضافة إلى أن الوقت الذين يقضونه يكون اقل مما يقضيه الأطفال في بيئات العينة، وهذا يعزى لانشغالهم في نواحي الحياة هذا من ناحية، وعدم توفر أماكن اللعب من ناحية أخرى، كما يتأثر الأطفال بعامل المكان، فإما أن يلعب الأطفال في الشوارع أو في الساحات أو في الأماكن الخالية القريبة من مساكنهم، وقلة منهم تلعب في النوادي والملاعب. وبذالك تؤثر البيئة التي ينتمون إليها على الكيفية التي سيلعبون بها وعلى نوعية الألعاب التي يمارسونها. [73] ص85.

كما تؤثر البيئة في نوعية اللعب، فعلى سبيل المثال في الشتاء في المناطق المعتدلة يخرج الأطفال للعب في الحدائق والمنتزهات، بينما يستمتعون في المناطق المعتدلة الباردة بالتزحلق على الجليد واللعب بالثلج، وفي المناطق معتدلة الحرارة، يمارسون اللعب في المناطق المغلقة، وفي المناطق شديدة الحرارة يهرع الأطفال إلى شواطئ البحر أو المناطق الريفية والصحراوية فيقل نشاط اللعب بسبب الانعزال الجغرافي وقلة أدوات اللعب وربما وقته.

.5.6. 5- المستوى الاجتماعي الاقتصادي: يؤثر المستوى الاجتماعي الاقتصادي في لعب الأطفال، فالأطفال الذين ينتمون إلى مستويات اجتماعية اقتصادية مرتفعة يفضلون أنشطة تكلف بعض المال كالتنس والسباحة .....الخ بينما يشترك الأطفال في المستويات الأقل في أنشطة ضئيلة التكاليف كالعاب الاستغماية كما أن الوقت المخصص للعب يتأثر بالطبقة الاجتماعية، فالوقت المتاح أمام الأطفال من الأسر الفقيرة يكون اقل من الأطفال ذوي المستوى الأعلى، وذلك بسبب ضرورة مشاركتهم أسرهم في بعض أعبائها الاقتصادية اليومية.

6.5.6- أوقات الفراغ: يختلف استغلال أوقات الفراغ من جماعة لأخرى، في بعض القبائل المعنية في إفريقيا والتي تعتمد على الزراعة والرعي، يدرب الأطفال على الطاعة والمسؤولية وتقديم الخدمات، فهم يساعدون الأمهات في الزراعة ويدربون على الرعي وتقوم البنات في أعمال المنزل ورعاية الصغار والأطفال الذين يذهبون للرعي لا يقضون كل وقتهم في انجاز واجباتهم بل يتسلقون الأشجار ويلعبون بمياه الجدول والدمى الوحيدة لديهم، والمقاليع التي يصنعها الأولاد في المنازل ليصطادوا بها الطيور، أما الأطفال الامركيون فأمرهم عكس ذلك فقد يشارك الآباء أبناءهم في اللعب في أوقات الفراغ كما يصحب الآباء أبنائهم إلى الحديقة الحيوان أو السيرك أو المتاحف، فالأطفال ما قبل المدرسة يقضون وقتهم في اللعب، أما في سن المدرسة فينتظم وقت بواسطة جدول مدرسي، وفي العطلات يقضون أوقاتهم في الملاعب وفي ممارسة العاب متعددة وهناك جماعات أخرى تقع مابين هذين المجتمعين المتناقضين في استخدامها لوقت الفراغ.

5.6. 7- مواد اللعب: تعد هذه النقطة من النقاط المهمة التي تؤثر مواد اللعب في نشاطه فالألعاب التركيبية البنائية والمكعبات والرمال والأجهزة التي يقوم الطفل بفكها وتركيبها تكون موجهة للجانب العقلي من شخصية الطفل. أما اللعب الصغيرة كالعرائس فتستخدم لعدة أغراض فهي دعامات في اللعب الوهمي.[73] ص85.

كما أن الألعاب الممثلة بأشكال الحيوانات والسيارات تسمح للطفل أن يكون لنفسه عالما خاصا في لعبة التخيلي، والدمى الناعمة. من خلال ذلك نلاحظ أن نشاط اللعب ينسجم مع جوانب

شخصية الطفل الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ولكن بنفس الوقت يجب تحديد مقدار معين من اللعب لأن ذلك يشجع على أن يكون لعب الأطفال أكثر غنى بالمصادر وأكثر اجتماعية مما لو ازدحم بمواد كثيرة.

5.6. 8- تأثير الاتجاهات الوالدية: تنعكس طبيعة الأسرة أن كانت متسامحة أو مستبدة على مقدار من النشاط والابتكار في لعب الأطفال، فالأسر المتسامحة التي تشرح أسباب فرض القواعد لأطفالها، وتحاول تجنب التعسف تجعل أطفالهم محبين للبحث مبدعين بنائين لعبهم وسلوكهم العام، بينما الأسر المستبدة التي تفرض القيود دون تشاور على أبنائها اشد عدوانا في اللعب، وقد وجدت الدراسات أن الأطفال الذين يصفعون أو يزجرون أو يعزلون كانوا اشد عدوانا بكثير في ألعابهم من الأطفال الذين يتمتعون بالأمن، كما أن للوالدين أهمية في تشجيع أبنائهم على اللعب، وكيفية ممارسته، كما يتوقع أن يكون هناك تأثير على تنمية قدرات أطفالهم الإبداعية والعكس بالعكس [73] ص86.

6.6مراحل اللعب

1.6.6- مرحلة تحريك الأطراف واللعب العشوائي: (السنة الأولى من عمر الطفل) تعد هذه المرحلة من المراحل السبعة التي يمر بها الإنسان في طفولته حتى بلوغه وتم تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية:

المرحلة الأولى: (منذ الولادة- ثلاثة أشهر) يتميز لعب الأطفال في هذه المرحلة بالعفوية والحرية، وعدم قدرة الطفل على السيطرة على بعض أجزاء جسمية ويتميز أيضا بالفردية، كما تظهر متعة الطفل من خلال إثارة حواسه واللعب بأطرافه ويستمع الطفل عند القيام بهزه على السرير أو في حضن أمه، ويستمع أيضا بالانقلاب حيث يقوم بالاستلقاء على ظهره وغيرها من الحركات العشوائية.

المرحلة الثانية: يكون اقل عشوائية، حيث يقوم الطفل بهز رأسه ويحاول الوقوف ويهز جسمه ويتم الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية بالتدرج.[73] ص66.

المرحلة الثالثة: يحاول الطفل الوقوف بالاستناد على السرير أو على الأثاث ويقوم بالحبور وراء الألعاب ويستمتع الطفل في تحريك الأثاث وإصدار الأصوات المزعجة (الضوضاء) يحب الطفل

اللعب مع أمه وإخوته خاصة اللعبة التي تختفي فيها الأم أو الإخوة وظهورهم فجأة مما يؤدي إلى ضحك الطفل، فالطفل لا يمل هذه اللعبة بل يحبها.

2.6.6مرحلة الانتقال والتنقل: (السنة الثانية من عمر الطفل) ينتقل الطفل من مرحلة تحريك الأطراف للعب العشوائي إلى مرحلة جديدة وهي مرحلة الانتقال من اللعب الغير الهادف إلى اللعب الهادف، وتكمن فوائد هذه المرحلة عندما يتعلم –الطفل الحبو ثم تسلق الدرج فإنه تتغير لديه الأمور التالية:

a. يكتسب القدرة على أن يسيطر على حركات أصابعه.
b. تتحسن قدرة الطفل على السيطرة على عضلاته.
c. يكون لدى الطفل نشاط غير محدود مثلا (يحب تسلق الطاولة والكرسي)

3.6.6 مرحلة التجمع الأولى: تبدأ هذه المرحلة عند الطفل في الرابعة من عمره، فالطفل في هذه المرحلة يقوم باللعب مع غيره من الأطفال فقد يكون الأطفال من نفس سنه أو اكبر منه. وعند قيام الطفل باللعب مع الأطفال اكبر منه سنا، فسيقوم الطفل بمشاركتهم ألعابهم التي تمتاز بأنها تستغرق وقتا طويلا، وتتطلب من الطفل الالتزام بقوانين اللعبة فالطفل في عمر الأربع سنوات يجد صعوبة في لعب هذه الألعاب وإتقانها من أول مرة وتعلم جميع قوانينها دفعة واحدة فهو عن طريق المحاولة والخطأ والتقليد والنواهي التي يفرضها زملاءه الصغار كلما اخطأ بقوانين اللعب والطفل في هذه المرحلة يميل إلى اللعب مكان يوجد فيه أطفال لكنه لا يلعب بوجودهم، وإن الطفل في هذه المرحلة يظهر لديه نمط من أنماط اللعب، وهو اللعب الإيهامي التخيلي وتمثيل الأدوار فيقوم هذا النوع من اللعب على تقمص الطفل الشخصيات الكبار كتقمصه دور أبيه أو أمه ومن الألعاب التي يمارسها أطفال هذه المرحلة هي لعبة القط والفأر.[73] ص66.

وأيضا الطفل في هذه المرحلة يلعب الألعاب التي تعتمد على عضلاته أي التي تعتمد على الأيدي والأرجل كالقفز والجري.

4.6.6– مرحلة التجمع الثانية: تأتي هذه المرحلة بعد الأولى، حيث تعد ذات أهمية في إلقاء الضوء على سمات اللعب حيث تبدأ هذه المرحلة لدى الطفل في عمر خمس سنوات ويطلق عليها مرحلة اللعب مع الآخرين، وذلك بسبب تقدم الطفل في نموه العقلي وتطوره وان الطفل في هذه المرحلة يبدأ بإعطاء الأسباب الفعالة وآرائه كما يبدأ بتكوين بعض المفاهيم غير أن تفكيره لا يؤول إلى نتيجة مادية حسية وفي هذه المرحلة يميل لعب الأطفال نحو الواقع، واللعب التخيلي يقل بشكل

تدرجي وان الطفل في هذه المرحلة لا يزال متمركزا حوا ذاته، إلا انه يبدأ بالميل إلى اللعب الاجتماعي والجماعي بشكل تدريجي.[73] ص67.

5.6.6- مرحلة التجمع الثالثة: بعد أن تطرقنا المرحلتين الأولى والثانية يمكن التطرق إلى مرحلة التجمع الثالثة التي تعد ذات أهمية في حياة الطفل حيث تمتد من سن (5-7) سنوات وتعتبر هذه مرحلة اللعب التعاوني وتتطابق هذه المرحلة مع مرحلة رياض الأطفال والابتدائية الدنيا، ويتخذ فيها اللعب أبعاد جديدة تتفق وما يطرأ على الطفل من تطور أبعاد شخصية الثلاثة، العقلية المعرفية الجسدية الحركية الوجدانية الاجتماعية أو النفسية الانفعالية.

ويكون الطفل في هذه المرحلة قد وصل إلى درجة جيدة من ضبط الجسم وضبط العضلات حيث يحتاج الطفل في هذه المرحلة وبعد أن يدخل المدرسة إلى فرص كثيرة اللعب العنيف، ليعوض ساعات السكون في حجرة الدرس، تتميز بالألعاب التركيبية وازدياد حجم جماعة اللعب لدى الأطفال.

6.6.6- مرحلة اللعب المخطط (ما قبل المراهقة) (7-12 سنوات) هذه المرحلة تعد ذات أهمية في حياة الطفل، خاصة عندما يصل الطفل إلى سن الثانية تكون ميول اللعب قد بلغت الذروة في تنوعها فتزداد قدرته على تنسيق حركات الأيدي مع حركات العيون وتقوى العضلات الصغرى بدرجة ملحوظة في هذه المرحلة يبدأ الإيهامي وتمثيل الأدوار. [73] ص67.

والطفل في هذه المرحلة تكتشف أنماطا جديدة من الألعاب تسمى الألعاب الإجرائية إن ألوان اللعب الهادف المخطط توفر للأطفال فرص النمو العقلي والوجداني والجسدي المنظم فتساعد على تنمية مهارات التواصل والتعاون مع الآخرين واحترام الحقوق والواجبات والأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى اللعب الجماعي. [73] ص67.

7.6وظائف اللعب

1.7.6- الوظيفة البيولوجية: وتشمل هذه الوظيفة تفريغ الطاقة البيولوجية الزائدة عن الحاجة، ومن ثم استعادة الاتزان البيولوجي ويتضح من ذلك أن ميول بعض الأطفال في هذه المرحلة محددة، واللعب وسيلة مناسبة لتفريغ الطاقة الزائدة عن حاجة الجسم.

2.7.6- الوظيفة الاجتماعية: بينت الدراسات أن الأطفال ذوي الأداء الوظيفي المرتفع يلعبون بالدمى ومواد اللعب بشكل منظور ويضيفون لها عنصر الخيال والإبداع ويستفيدون منها في توسيع علاقاتهم الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين مقارنة بأقرانهم من ذوي الأداء الوظيفي المنخفض وبهذا يساهم اللعب وبصورة فعالة في النمو الاجتماعي عند الأطفال. بالأطفال أثناء اللعب يتشاورون ويتبادلون الآراء ويوزعون العمل وينظمون الأنشطة مما يؤدي إلى زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ونمو العلاقات الاجتماعية بينهم وزيادة سلوك المبادرة والتفاعل الاجتماعي.

كما يشكل اللعب وسيلة من وسائل المجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية وتكوين السلوك الاجتماعي المطابق لرغبات المجتمع. ويساعد الطفل غلى تطور النظام الخلقي عنه فممارسة الألعاب الاجتماعية تزود الطفل بقيم خلقية إضافية إلى اكتسابه مفاهيم ومهارات سلوكية كالالتزام بالدور والنظام [8] ص66.

7.6. 3- الوظيفة اللغوية: بينت العديد من الدراسات والأبحاث على أهمية اللعب ووظيفته في النمو اللغوي عند الطفل حيث انه يؤثر في العديد من الجوانب مثل:

- زيادة عدد المفردات في رصيد الطفل اللغوي
- استخدام الكلمات في وصف الألوان والأشكال والأعداد والمكان والزمان.
- الاستخدام الوظيفي للغة.
- زيادة التفاعل اللفظي بين الأطفال وهذا يساعد في زيادة التفاعل الاجتماعي بينهم.

7.6. 4- الوظيفة الانفعالية: إن اللعب الطفل هو صمام الأمان لعواطفه وانفعالاته المختلفة من عدم موافقة أو غضب أو عدوان أو خوف ...الخ وهو أفضل وسيلة للتعبير الواضح عما يشعر به، لأنه لا يستطع أن يفعل ذلك بالكلام.

5.7.6- الوظيفة الذاتية: يكشف الطفل عن طريق اللعب الشيء الكثير عن نفسه كمعرفة قدراته ومهاراته من خلال تعامله مع زملائه ومقارنة نفسه بهم، كما انه يتعلم حل مشكلاته وكيفية مواجهتها مما يساعد على التعبير الابتكاري وتفجير طاقاته.

6.7.6- الوظيفة النمائية: فعلاقة اللعب ومظاهر النمو علاقة بنائية تبادلية يتطور فيها اللعب مع النمو ويتطور النمو مع اللعب هذه العلاقة تنعكس على بنية شخصية الطفل برمتها وعلى

مكوناتها الجسمية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية، ويضاف إلى ذلك أن اللعب يؤدي دورا ضروريا في النمو السليم والصحيح لجسم الطفل فالعاب المشي والركض والقفز تحقق التآزر الحركي وتنشط الدورة الدموية وتبعث على استنشاقه الهواء النظيف، كذلك فإن هذه الأنشطة تساهم في تدريب معظم عضلات الأطفال، الأمر الذي يتيح لهم تفريغ طاقتهم الزائدة وصرفها في مجالات صحية ممتعة. [8] ص66.

5.7.6- الوظيفة النفسية: تأكيد الذات، التعبير عن الرغبة في تجاوز المرحلة التي يعيشها أحيانا، وذلك بممارسة العاب معينة، أو تقليد أنشطة الكبار وأدوارهم أثناء اللعب، مما يساعد على تحديد وتقدير مفهومه لذاته وإدراكه لها. التسلية والترويح عن النفس بما يمنحه اللعب من راحة ولذة وسعادة.اكتساب الطفل لمزيد من المعارف والخبرات، مما ينمي قدراته العقلية كالتفكير والتمثيل التعبير عن الحاجات والرغبات حيث يمكن للطفل التعبير عن حاجاته ورغباته عن طريق اللعب، فالطفل الذي لا يمكنه تحقيق القيادة والزعامة في الواقع يستطيع ذلك من خلال القائد في رمز اللعب.

7.6. 6- الوظيفية التشخيصية: بما أن اللعب وسيلة فعالة في اكتشاف جوانب النمو لدى الأطفال سواء قام بهذا الاكتشاف الآباء أم المعلمون، فمن خلال اللعب يمكن أن نلاحظ الأمور التالية:

– اللعب يكشف عن مدى التوافق الاجتماعي لدى الأطفال، فقد ثبت أن الأطفال الذين منعوا من اللعب لفترة طويلة يعانون من اضطراب في علاقاتهم الاجتماعية. [8] ص66.

– يكشف اللعب عن قدرات الطفل العقلية وعن مدى نمو هذه القدرات فاللعب الإيهامي يعني أن الطفل يمر في مرحلة ما قبل العمليات الفكرية واللعب الإنشائي يشير إلى مرحلة العمليات الواقعية أو العينية، حسب تصور بياجيه.

– يكشف اللعب عن الحالة الوجدانية للطفل، فالطفل السعيد هادئ العواطف يتعامل مع اللعبة بكيفية تختلف عن ذلك الطفل المضطرب، وقد لجأ بعض علماء التحليل النفسي إلى استخدام اللعب في تشخيص الاضطرابات النفسية التي يعانيها الطفل.

– يكشف اللعب عن علاقات النمو الجسمي للطفل، فالطفل الذي يشارك الأطفال الآخرين ألعابهم، ويتحمس لها ويتقنها لا شك فيه انه طفل سليم خال من الإعاقات الجسدية.

– يكشف اللعب عن مدى نجاح الطفل في تقمص قيم الجماعة، سواء أكانت قيمها الأخلاقية أم قيمها نحو الجنس، أم قيمها الاقتصادية أم الجمالية.

7.7.6–الوظيفة العلاجية: يمكن استخدام اللعب لعلاج بعض الاضطرابات السلوكية للتقليل من مشاعر القلق لدى الطفل، وذلك بتفريغه للطاقة الانفعالية للمواقف القلقة الناتجة منا يقابله في حياته من حوادث ويرى علماء التحليل النفسي أن الطفل في لعبه يعاود ترتيب أحداث حياته بشكل يسره أو على الأقل لا يضايقه، وبهذا يتخلص من قلقه ولقد أشار اريكسون إلى القيمة العلاجية للعب وعده نشاطا شفائي يقوم به الطفل المضطرب سلوكيا [8] ص67–68.

8.6أهداف اللعب

1.8.6– اللعب التربوي أداة تعلم واستكشاف: حيث تساعد الألعاب التربوية الطفل على استكشاف العالم الذي يحيط به، ويكتسب الطفل من خلالها الكثير من المعلومات والحقائق عن الأشياء والناس في البيئة ويتعرف من خلال أنشطة اللعب والتفاعل مع أدواته ومشاركته فيها على الخصائص الحسية لكل ما يتصل به من أشياء وأشخاص ومن خلال اللعب يتعرف الطفل إلى الأشكال والألوان والأوزان والأحجام ويقف على ما يميزها من خصائص مشتركة وما يجمع بينها من علاقات ويتعلم الطفل من خلال الألعاب التربوية عن نفسه وعن قدراته وشخصيته.

2.8.6– اللعب التربوي أداة لتنمية الجوانب المعرفية الإدراكية: تتطلب الألعاب التربوية من الطفل فهم وحفظ قواعد اللعب وقوانينه البسيطة والمعقدة وتطبيقها ويحتاج الطفل الذي يمارس تلك الالعاب قدرة على التحليل والتركيب والابتكار في نطاق اللعب وقواعده وتحتاج مثل هذه الالعاب إلى قدرة على تكوين صور عقلية للأشياء والحركات وخاصة في نطاق الالعاب التي تتطلب تصور الموقف وتوقع حركات او نقلات الخصم ، كما يتمثل في العاب التركيب والبناء والعاب الدمينو والكرة والتمثيل [78] ص32.

3. 8.6– اللعب التربوي أداة لتنمية النواحي الاجتماعية والوجدانية: تؤدي الالعاب التربوية دورا في بناء وتنشئة الطفل اجتماعيا واتزانه عاطفيا وانفعاليا وتعلم الالعاب من خلال اللعب مع الآخرين ومشاركتهم في أداء الأدوار والالتزام بقواعد الالعاب وقوانينها، التعاون والإثارة والأخذ والعطاء واحترام الآخرين وأدوارهم من خلال الالعاب التربوية يكتسب الطفل مهارات العمل الجماعي ويتخلى عن الأنانية والتمركز حول الذات. ويكتسب الطفل الاتجاهات الاجتماعية التي

تسير تفاعله مع الاخرين وتكيفه مع البيئة التي يعيش فيها، ويتعلم الطفل خلال تفاعله مع الالعاب التربوية قواعد السلوك والاخلاق والقيم والعلاقات الاجتماعية، فيتعلم القيادة والدوام والثبات وتقبل الفشل والمسؤولية وغير ذلك.

8.6. 4- الالعاب التربوية أداة تعويض: تخلص الالعاب التربوية الطفل من التوتر الذي يتولد لديه نتيجة القيود والضغوط المختلفة التي تفرض عليه، وهي تشكل وسيلة من أحسن الوسائل للتخلص من الكبت أي أن الاتزان يحدث بعد أن يتخلص الطفل من التوتر والكبت فيحاول استعادة التوازن عن طريق لعب دور الكبار في بعض أنماط الالعاب الإيهامية ويضرب من هم اصغر سنا منه او يقوم بضرب الدمى والألعاب، وربما يوجه لها العبارات نفسها التي كان يوجهها له الكبار ويمارس الضرب والعقاب بالطريقة والاسلوب نفسه، فتكون الالعاب في مثل هذه الحالة أداة تعويض يمارسها الطفل للقيام بما يمكن القيام به في الواقع. [78] ص32.

5.8.6- الالعاب التربوية اداة للتعبير: تشكل الالعاب التربوية تشكل الالعاب التربوية اداة تعبيرية تطوق اللغة والكلام وتجعل التواصل بين الأطفال الذين ينتمون إلى جماعات ثقافية او قومية او لغوية مختلفة ممكنا وميسورا من خلال نشاط اللعب ، هي خير وسيلة لفهم عالم الطفل والتعرف إلى ميوله واهتماماته واحتياجاته وتساعده على تنظيم تعلمه وترتيبه وتوجيهه. [78] ص32.

خلاصة

في ختام هذا الفصل يمكن لنا أن نؤكد على الأهمية التي نالها اللعب عبر مختلف الاتجاهات النفسية بوصفه اسلم وأحسن الأساليب لعلاج مختلف المشكلات التي يواجهها الأطفال، وانطلاقا من هذا الاستنتاج فقد سعت الباحثة في هذه الدراسة إلى استثمار هذه الملكة في بناء برنامج علاجي يتلاءم مع الفئة المستهدفة، وهذا ما سيتم عرضه في الفصل اللاحق.

الفصل 07

منهجية الدراسة

تمهيد

في أي دراسة علمية لا يمكن الوصول إلى نتائج موثوقة إلا إذا اتبعت إجراءات منهجية مضبوطة، وخطوات علمية صحيحة؛ فوضوح المنهج وما يبنى في إطاره من تصميم محكم، وتجانس العينة، وسلامة طرق تحديدها وحصرها، ومناسبة أدوات البحث وما تتميز به من خصائص سيكومترية تدل على الصلاحية، وملائمة الأساليب الإحصائية التي يستدل بها على صحة أو عدم صحة الفرضيات التي سبق للباحث وأن صاغها، كل هذه الإجراءات تساعد في الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية.

وهذا ما سنحاول مراعاته من خلال الحرص على إتباع خطوات صحيحة ومنظمة، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وختاما بالأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

7.1الدراسة الاستطلاعية

الدراسة الاستطلاعية بدأت بالتوجه إلى قسم التحضيري الموجود في المدرسة الابتدائية (أبي بكر الصديق) بالسواقي لولاية المدية والاتصال بالمدير الذي قامت الباحثة بشرح له موضوع الدراسة التي تريد إجرائها واطلع على كل المقاييس المراد تطبيقها على تلاميذ القسم الذي نريد البدء به وبدوره قام بتقديم الباحثة إلى مربية القسم التحضيري المراد التطبيق عليه وتم التقرب منها وشرح لها كل ما يتعلق بالعملية واطلاعها على الأدوات المستعملة في الدراسة وبدأت العمل بحضور الدروس في بادئ الآمر كملاحظة لمدة تزيد عن 10 أيام ثم قمت بشرح للمربية كيفية تطبيق المقاييس على التلاميذ لغرض اختيار الحالات أو العينات الملائمة للدراسة وكذا الأخذ بعين الاعتبار رأي المربية في بنود المقاييس من حيث السهولة والصعوبة و توفر هذه السلوكات في التلاميذ أو غيابها بحكم ،التجربة التي تتمتع بها المربية والمعرفة الجيد للتلاميذ وإمكاناتهم وبعد ما قامت المربية بالإجابة على كل البنود الموجودة في المقاييس تم القيام بحساب مجموع الدرجات المحصل عليها في كل مقياس وبعدا لانتهاء تم حصر 15 عشر حالة تعاني من الاضطرابيين معا وبدرجة واضحة مقارنة بزملائهم وبناءا على ما توصلنا إليه من نتائج خاصة بالتلاميذ قمت بتقديم البرنامج العلاجي المقترح للمربية لمعرفة مدى ملائمة الألعاب المقترحة للعلاج ومدى ملائمة البرنامج العلاجي للدراسة التي بين أيدينا وكذا لهذه المرحلة من نمو الأطفال، حيث تم تطبيقه للمدة التالية: من15-02-2010 إلى 1-03-2010 بمعدل 6 حصص على عينة قوامها 15 طفلا من مجتمع البحث التي تتوفر فيه موصفات العينة التجريبية الأساسية، و كل حصة تحتوي على لعبة محددة الأهداف وطريقة الانجاز والأدوات المستعملة فيها وكل حصة بعاد تطبيقها مرتين وكانت الحصص تطبق في وقت التربية البدنية والإيقاعية بحيث تحصلت الباحثة على وقت هذه المادة بتسهيل إداري من قبل مدير المدرسة للمساهمة في إنجاح الدراسة وتم توفير كل الظروف الملائمة للدراسة، والهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من ملائمة أنشطة البرنامج لقدرات وميول ورغبات الأطفال وإمكانياتهم وتحديد الأماكن التي سيجري فيها تطبيق البرنامج وصلاحيتها لتنفيذ ه وتوضيح مفردات تنفيذ البرنامج بالنسبة للمربية القائمة على تدريس المجموعة التجريبية.

وكانت النتائج تؤكد ملائمة أنشطة البرنامج لقدرات الأطفال وميولا تهم ورغباتهم وإمكاناتهم، وكذا ملائمة المكان وأدوات تنفيذ البرنامج والتأكد من أن المفردات التي يتضمنها سهلة وبسيطة وبإمكان مربية التحضيري أن تقوم بتنفيذها وأكدت أيضا إقبال الأطفال على الألعاب أو النشاطات المقدمة بكل حماس وجدية واضحة ومدى مناسبة البرنامج من حيث الألعاب إلى سن الأطفال.

2.7 منهج البحث

المنهج هو الطريق المؤدي إلى الهدف المطلوب، أو الخيط الغير مرئي الذي يشد البحث من البداية إلى النهاية قصد الوصول إلى نتائج معينة. [79] ص42.

وفي بحثنا هذا سنلجأ إلى اعتماد المنهج التجريبي وذلك تبعا لطبيعة المشكلة التي نحن بصدد دراستها والمنهج التجريبي حسب جابر عبد الحميد جابر واحمد خيري كاظم انه يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة ما عدا عاملا واحدا يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة[80] ص140. وفي هذه الدراسة اعتمد الباحث على التصميم التجريبي قبلي وبعدي على مجموعتين من الأطفال إحداهما التجريبية والأخرى الضابطة، وسيتم استعمال المتغير التجريبي الذي هو البرنامج العلاجي المقترح على العينة التجريبية في حين تكتفي العينة الضابطة بتلقي البرنامج المقرر في التربية البدنية والإيقاعية وستطبق المقاييس على المجموعتين قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح.

3.7حدود الدراسة

من البديهي أن يختار الباحث مكاناً مناسباً لدراسته يكون بمثابة الأرضية التي يطبق فيها أدواته، بالإضافة إلى مراعاة زمن محدد يكون كافياً لتطبيق تلك الأدوات، وهذا ما دفعنا إلى اختيار حدود مكانية وزمنية نرى أنها مناسبة، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

1.3.7– الحدود المكانية: لقد تم إجراء هذه الدراسة في مدارس دائرة السواقي لولاية المدية وهي كالآتي:

- مدرسة أبي بكر الصديق ذكور.
- مدرسة أبي بكر الصديق إناث.
- مدرسة حي 20 مسكن.
- المدرسة الجديدة.

وقد تم اختيار هذه المدارس نظرا لكونها تحتوي على ساحات أو أفنية للعب هذا بالنسبة للهيكل الخارجي للمدرسة، أما محتواها من الداخل فيتكون من طابق ارضي واحد به مطعم ومخزن وجناح الإدارة ومكتب المدير، كما وتتكون كل هذه المدارس على سبع أقسام كل قسم خاص بمستوى محدد بدءا بالقسم التحضيري وانتهاء بقسم السنة الخامسة.

وعليه فقد تعاملت الدراسة الحالية مع 4 أقسام للتعليم التحضيري، بمعدل 28 تلميذ في كل قسم، وقد جاء مجموع هؤلاء التلاميذ مقدرا بـ113 تلميذ 61 إناث و52 ذكور، موزعين عبر المدارس السابقة وفقا للآتي:

الجدول رقم (01) يبين أماكن إجراء الدراسة وعدد المتتلمذين بها من ذكور وإناث.

المدارس	التلاميذ	
	ذكور	إناث
مدرسة أبي بكر الصديق ذكور.	13	16
مدرسة أبي بكر الصديق إناث.	16	14
مدرسة حي 20 مسكن.	12	17
المدرسة الجديدة.	11	14
المجموع	52	61
	113	

أهمية مكان الدراسة: إن كل ما تم عرضه من خصائص عن أماكن الدراسة؛ يجعل منها الوسط الملائم لاحتضان مثل هذه الدراسة وذلك من خلال توفرها على الخصائص التالية:

- توفرها على عينة الدراسة المناسبة.

- توفرها على مجموعة هياكل تسمح بإجراء الدراسة بكل حرية.

- قربها من مكان إقامة الباحثة.

2.2.7- الحدود الزمانية: مرت هذه الدراسة بثلاث مراحل ابتداء من شهر فيفري إلى غاية نهاية شهر ماي 2010.

في المرحلة الأولى: القيام بالدراسة الاستطلاعية بهدف التحكم في الدراسة وأدوات التطبيق ومعرفة مدى ملائمتها لتلاميذ المرحلة التحضيرية وهي ما سمحت بالإلمام ببعض جوانب الموضوع التي كانت غامضة نوعا ما.

في المرحلة الثانية: عملنا في هذه المرحلة على عملية تطبيق المقاييس لتحديد العينة الملائمة للدراسة ثم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكذا الاحتكاك بالتلاميذ لتسهيل العملية وبعدها جرى تطبيق البرنامج العلاجي على العينة الملائمة.

في المرحلة الرابعة: قمنا بإعادة تطبيق المقاييس على التلاميذ لتحديد مدى تأثير البرنامج على سلوكات الأطفال المضطربة وبعدها القيام بحصر النتائج ومناقشتها.

3.7 عينة البحث

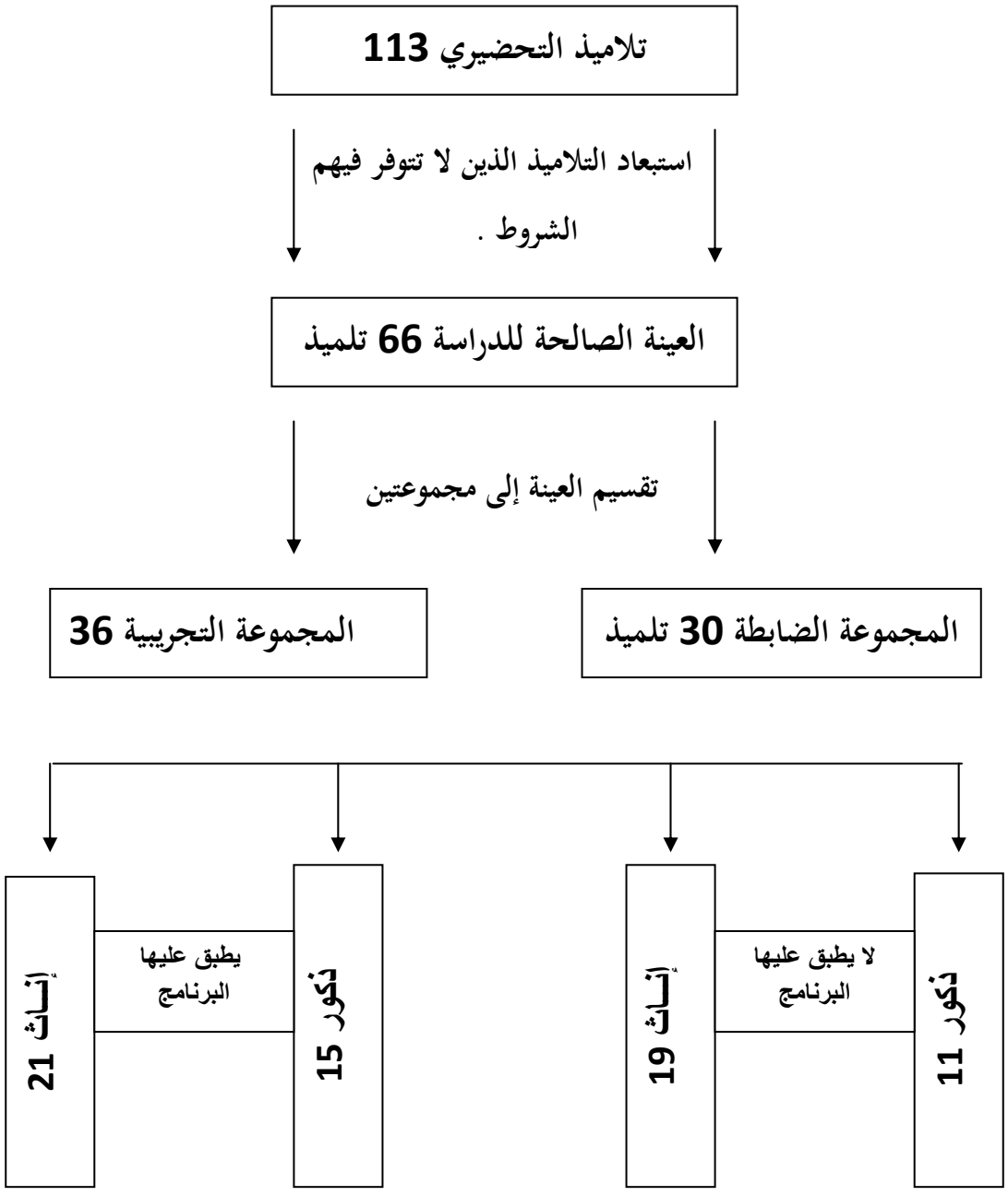
إن عملية المعاينة هي اختيار جزء من مجموعة كلها ولكي نحكم على الكل باستخدام الجزء وجب أن نهتم بالطريقة التي نختار بها هذا الجزء الذي نختاره ونستخدمه في الحكم على الكل يسمى بالعينة إما طريقة الاختيار فيطلق عليها طريقة المعاينة، ويجب أن تكون طريقة المعاينة التي نستخدمها قادرة على أن تمدنا بعينة ممثلة للمجتمع الكلي اصدق تمثيل حتى أن كل خواص المجتمع بما فيها من اختلاف بين وحداته تنعكس في العينة بأحسن ما يسمح به حجم العينة [81]، 1983، ص282) وقد تم اختبار العينة بطريقة مقصودة لأنها تتلاءم مع طبيعة الموضوع والفئة التي يطبق عليها مقياس الدراسة وقد اعتمدنا في اختيار العينة على عدة أسس ومعايير.

1.3.7- معايير اختيار العينة:

- أن يكون الأطفال من أقسام التربية التحضيرية.
- أن يكون الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (5-6).
- أن تبدوا على الطفل أعراض العدوانية حسب ما قدمه مقياس العدوانية.
- أن تبدوا على الطفل أعراض الإفراط الحركي حسب ما قدمه مقياس الإفراط الحركي.
- أن تكون العينة مختلطة الجنسين ذكور إناث.

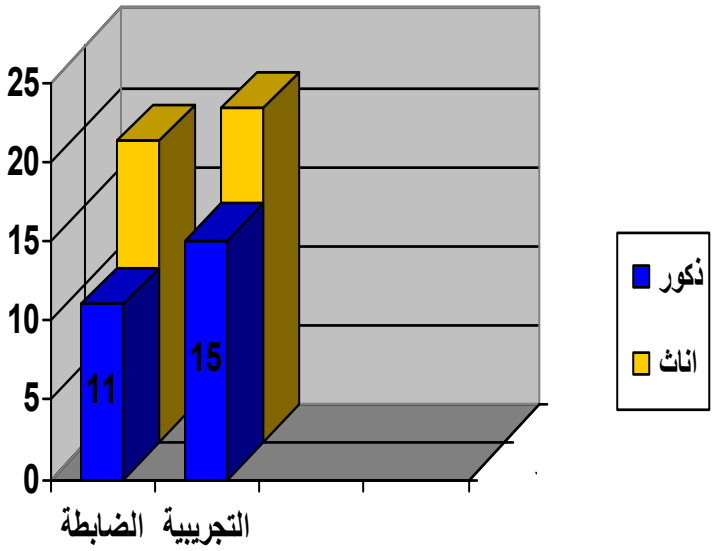
2.3.7- خطوات اختيار العينة:

إن أي عينة يرتجي منها الوصول إلى تعميمات حقيقية، و تمثيل صداق للمجتمع ككل بالإضافة إلى محاولة تبني الموضوعية من طرف الباحث لا يمكن اختيارها إلا بمراعاة جملة من الخطوات تكون بمثابة تطبيق لما سبق من شروط، و قد تم في دراستنا اعتماد هذه الخطوات وفقا للمخطط التالي:



الشكل رقم (01) يوضح خطوات استخراج أفراد العينة حسب الشروط المسطرة.

ويمكن إبراز نسب الذكور والإناث إلى بعضها البعض والى المجموعتين الضابطة والتجريبية وفقا للشكل التالي:



الشكل رقم (02) يمثل نسبة طبقة الجنس إلى طبقة مجموعتي العينة.

بعد الخطوات السابقة تم ضبط قائمة اسمية لإفراد العينة بغية تفادي الوقوع في الخطأ وعلى العموم فقد مثلت عينة دراستنا المجتمع تمثيلا محترما فقد قدر عدد أفرادها بـ 66 تلميذ، أي بنسبة 58.40% من المجتمع الصالح للدراسة [انظر الشكل رقم 03]

الشكل رقم (03) يمثل نسبة العينة لمجتمع الدراسة.

4.7أدوات البحث

الأدوات عبارة عن وسائل يستعين بها الباحث في كل مرحلة من مراحل بحثه، لذلك اعتمدنا لجمع المعطيات المتعلقة بالعينة مجموعة من الأدوات نوضحها كما يلي:

1.4.7- مقياس السلوك العدواني:

اعتمدت هذه الدراسة مقياس السلوك العدواني الذي أعده بص (Buss,1992) وعربه كل من معتز عبد الله وصالح أبو عباه 1995 وقد تم إجراء التعديلات اللازمة عليه ليتلاءم تطبيقه على تلاميذ ما قبل سن المدرسة من طرف الباحث أبو هين فضل خالد(1995)على عينة غزاوية، وذلك لكي تكون الاستجابة على المقياس من قبل المربيات، نظرًا لعدم توفر مقياس ملائم تطبيقه على تلاميذ التربية التحضيرية وكذلك عدم استطاعتهم قراءة فقرات المقياس، وكانت التعديلات التي تم إجراءها على المقياس تتمثل في إعادة صياغة العبارات بحيث تكون الاستجابة عليها من قبل المربية المتواجدة مع الأطفال دون تغيير محاور المقياس الذي يتكون من أربعة محاور أو تسلسل الفقرات.

ويتكون المقياس من (30) بند موزعة عل أربعة محاور هي العدوان البدني العدوان، اللفظي الإشاري، الغضب، العداوة، حسب ما هو موضح بالجدول:

الجدول رقم (02) توزيع عبارات مقياس السلوك العدواني على الأبعاد الأربعة.

البعد	أرقام العبارات للبعد
البعد البدني	28 - 25 - 23 - 22 - 20 - 16 -9 -4 -3 -
البعد اللفظي الإشاري	19 - 14 - 12 -6 -5
الغضب	29 -27 - 24 - 18 - 13 -8 -7
العداوة	26 - 21 - 17 - 15 -11 - 10 -2 -1

يتضح أن اغلب عبارات المقياس تمثل العدوان البدني وأقلها تمثل العدوان اللفظي و أبعاده غير متساوية العبارات.

وبلغ ثبات المقياس عند إعداده من قبل (بص Buss) 0.80 عن طريق إعادة الاختبار بعد تسعة أسابيع.

وقد قام الباحث أبو هين (1995) بإجراء عملية تقنين له حتى يمكن تحديد مدى صلاحيته حيث تم تطبيق مقياس السلوك العدواني على عينة استطلاعية مكونة من (5) تلاميذ في التربية التحضيرية لمحدودية مجتمع الدراسة، وقد قام بعملية التقييم مربية القسم وذلك لتحديد مدى صلاحية ووضوح الفقرات والتعليمات.وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى قاعدة مفادها أنه يفضل تطبيق المقياس من قبل مربية القسم التي تكون على دراية بسلوك التلاميذ وتصرفاتهم خلال اليوم الدراسي .بعد ذلك قام هذا الباحث بحساب الصدق والثبات لمقياس السلوك العدواني.[82].

أولا: ثبات المقياس:

أ – طريقة إعادة الاختبار : وللتعرف على مدى ثبات الاستجابات على المقياس تم استخدام معامل Dلسامرز للمتغيرات الرتبيه (Ordinal) ومعامل الثبات التطابقي لجميع العبارات بغض النظر عن المستوى الذي تم استخدامه في قياسها والذي يحسب من خلال قسمة عدد المبحوثين الذين طابقت إجاباتهم الأولى الثانية على مجموع المبحوثين لكل عبارة على حده . حيث سنركز هنا على قيمة معامل التطابق بصورة خاصة.إذ أن معاملD لسامرز يعكس بصورة مدى ثبات أداة البحث المستخدمة بصورة أدق وحيث طبق الاختبار بصورته النهائية على مجموعة من تلاميذ التربية التحضيرية عن طريق تقييم المربيات وعددهم (5) تلاميذ، ومن ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد مضي أسبوعين على نفس العينة، وكان معامل الثبات للمقياس يساوي(0.99) ويعتبر دال عند مستوى (0.001) [82].

ب –حساب نسبة الاتفاق لكل بند على حده: تم حساب نسبة الاتفاق بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لكل عبارة من عبارات المقياس حسب معامل D لسامرز معامل الثبات التطبيقي كما يتضح بالجدول.

الجدول رقم (03) يوضح قيمة الثبات عن طريق حساب معاملD لسامرز (Somers,d) لمقياس السلوك العدواني بإعادة التطبيق[82].

رقم السؤال	معامل التطابق	معامل D لسامرز	رقم السؤال	معامل التطابق	معامل D لسامرز	رقم السؤال	معامل التطابق	معامل D لسامرز
1	1	1	11	0,8	0,875	21	0,8	0,941
2	1	1	12	1	1	22	1	1
3	0,8	0,8	13	1	1	23	0,8	0,941
4	1	1	14	1	1	24	1	1
5	0,8	0,8	15	1	1	25	1	1
6	1	0,875	16	0,8	0,875	26	1	1
7	1	1	17	0,6	0,5	27	1	1
8	0,8	0,875	18	1	1	28	1	1
9	1	1	19	1	1	29	1	1
10	1	1	20	0,8	0,889	30	1	1

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة معامل الثبات لمقياس السلوك العدواني باستخدام إعادة التطبيق تساوي (0.99) ويعتبر دال عند مستوى 0.001

ج – الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات مقياس السلوك العدواني بواسطة استخراج معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات(0.94) [82].

ثانيا: صدق المقياس:

أ– صدق المحكمين: قام الباحث أبو هين بإجراء بعض التعديلات اللازمة على المقياس ليتلاءم تطبيقه وتتم الاستجابة والتقدير عليه من قبل المربيات ومن ذلك تم عرضه على مجموعة من

المحكمين لمعرفة مدى مناسبته للتطبيق على تلاميذ ما قبل المدرسة وتكون الاستجابة من قبل المربين وقد اتفق المحكمين على مناسبته.

الجدول رقم (04) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على بنود مقياس السلوك العدواني[82]

العبارة	نسبة الاتفاق		العبارة	نسبة الاتفاق		العبارة	نسبة الاتفاق	
	ن8	%		ن8	%75		ن8	%
1	6	%75	11	6	%75	21	8	%100
2	7	%87.5	12	6	%75	22	6	%75
3	8	%100	13	6	%75	23	7	%87.5
4	6	%75	14	7	%87.5	24	7	%87.5
5	7	%87.5	15	7	%87 .5	25	8	%100
6	6	%75	16	8	%100	26	8	%100
7	7	%87.5	17	8	%100	27	6	%75
8	8	%100	18	6	%75	28	6	%75
9	8	%100	19	6	%87.5	29	6	%75
10	8	%100	20	6	%87 .5	30	7	%87.5

ب- صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس (مقياس السلوك العدواني) بالدرجة الكلية كما يوضح الجدول في الأسفل.

وقد وجد أن جميع العبارات تتصف بالاتساق الداخلي ما عدى العبارة رقم (5) والتي تم حذفها. وبذلك يصبح عدد بنود مقياس مفهوم السلوك العدواني في صورته النهائي يتكون من(29).

الجدول رقم (05) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني[82] .

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.529	0.000	16	0.706	0.000
2	0.756	0.000	17	0.807	0.000
3	0.599	0.000	18	0.672	0.000
4	0.409	0.000	19	0.540	0.000
5	0.000		20	0.359	0.001
6	0.360	0.001	21	0.746	0.000
7	0.692	0.000	22	0.693	0.000
8	0.618	0.000	23	0.697	0.000
9	0.407	0.000	24	0.676	0.000
10	0.664	0.000	25	0.727	0.000
11	0.374	0.001	26	0.716	0.000
12	0.679	0.000	27	0.733	0.000
13	0.617	0.000	28	0.763	0.000
14	0.769	0.000	29	0.758	0.000
15	0.723	0.000	30	0.711	0.000

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دلالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق عالي لعبارات المقياس ماعدا العبارة التي تحمل الرقم (5) فإنها غير داله لذلك تم حذفها.

ثالثا: طريقة تطبيق المقياس:

يوجد أمام كل بند من بنود المقياس خمس إجابات متدرجة تختار المربية أحد هذه الإجابات بما ينطبق على الطفل من وجهة نظر المربية.

ويتم تصحيح البنود وفق توزيع الدرجات للمقياس في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح توزيع الدرجات على مقياس السلوك العدواني [82].

سلم التقدير	الدرجات
ابدا	1
نادرا	2
احيانا	3
غالبا	4
دائما	5

فيما عدى العبارات 18/4 فإنهما عبارتان محكيتان نعكس سلم التنقيط فيهما أي 5 أبدا–4نادرا–3أحيانا–2غالبا–1دائما.

درجات التصحيح:

يمكن أن يحصل التلميذ على علامة أقصاها 145 وأدناها 29 فهو كلما اقترب من العدد 145 وابتعد عن درجة 29 زادت مؤشرات عدوانيته، وفقا للتقسيم التالي:

من 29 حتى 60 عدوانية خفيفة

من 60 حتى 100 عدوانية متوسطة

من 100 حتى 145 عدوانية شديدة

ويبقى أنه للحكم بشكل واضح على وجود عدوانية عند الطفل أن يتجاوز على الأقل عتبة 70 نقطة.[82].

4.7. 2- سلم الإفراط الحركي:

هذا السلم من إعداد الطالبات حليمة رمضان بن طاهر و حنان عبد السلام بن طاهر و جميلة سليمان خرياط و فاطمة علي المحجوبي، قسم رياض الأطفال بكلية المعلمين بمصراتة، جامعة السابع من أكتوبر, بالجماهيرية العربية الليبية. تحت إشراف أ.د/ طارق محمد بدرا لدين، وقد قامت الباحثات بتطبيق هذا السلم في دراسة بعنوان "صعوبات التعلم الشائعة رياض الأطفال في مدينة مصراته بالجماهيرية العربية الليبية" وقد تم القيام بالإجراءات السيكومترية لهذا السلم في الفترة الممتدة من 28-4-2009 إلى 6-5-2009 حيث استغرق تطبيق جميع الاختبارات مدة عشرة أيام.[82].

ويهدف هذا السلم إلى تقديم تقييم سريع لمدى إصابة أطفال ما قبل المدرسة باضطراب النشاط الحركي المفرط المصحوب بتشتت الانتباه (ADHD) وهو موجه لمربي الصفوف التحضيرية، وكذا يمكن استعماله كمؤشر في السنتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي.

أولا: صدق وثبات المقياس:

الجدول رقم (07) يوضح الخصائص السيكومترية لاختبار (E-ADHD)

المعاملات الإحصائية / المقياس	الثبات	الصدق الذاتي	مستوى الدلالة
(E-ADHD)	0.865	0.930	0.01

يتضح من جدول(07) أن كلا معاملي الصدق والثبات لاختبار(E-ADHD) دالة معنويا عند مستوى (0.01) و هذا يعني أنها على درجة عالية من الصدق [82].

ثانيا: تنقيط المقياس:

يقسم المقياس الأطفال إلى أربع مستويات:

A. من 0 الى5 لا يعاني من الاضطراب (يحتاج بعض التوجيه)

B. من 5 الى14 يعاني بشكل متوسط (يحتاج إلى انتباه خاص من المعلم)
C. من 14 الى22 يعاني بشكل شديد (يحتاج إلى عمل المختص النفسي)
D. من 22 الى28 يعاني بشكل خطير(يتطلب تدخل علاجي سريع) [82].

3.4.7- البرنامج العلاجي:

تعرف ويليمز البرنامج العلاجي على «انه بصفة عامة عبارة عن عملية التخطيط للمقررات والأنشطة والعمليات التعليمية المقترحة لتغطية فترة زمنية محددة»

أما بالنسبة للبرنامج الخاص بهذه الدراسة فهو برنامج علاجي مقترح من طرف الباحثة مكون من 6 حصص كل حصة تحتوي على أنشطة لها أهدافها الخاصة بها ولقد أعد البرنامج في ضوء الأسس العلمية لوضع برامج طفل ما قبل المدرسة في ضوء خصائص النمو لهذه المرحلة العمرية (5-6) سنوات، اعتمادا على مجموعة المصادر والمراجع والبحوث العلمية في هذا المجال وقد تضمن البرنامج مجموعة العاب متنوعة والهدف منها تفريغ الطاقة الزائدة عند الطفل.

أولا: الهدف من البرنامج:

- تفريغ للطاقة الزائدة عند الطفل والإنقاص من الحركة الزائدة عنده.

- إشباع لحاجة الطفل للمتعة والسرور.

- تهيئة الطفل نفسيا وحركيا للعب.

- إتاحة المجال للأطفال في اكتساب صداقات جديدة وتحسين العلاقات بين الأطفال بعيدا عن العدوانية.

- تفريغ للتوترات النفسية التي كان يحملها الطفل ضد الآخرين من زملائه مثل الغيرة والعدوان.

- التعارف والألفة بين الأطفال.

- تخليص الطفل من الضغط الاجتماعي.

- تعليم الطفل المنافسة الصفية وتجنيبه العدوانية أثناء اللعب.

- تعليم الطفل التعامل مع الغير عن طريق النموذج (المربية).

- زيادة انتباه وتركيز الأطفال أثناء اللعب.

ثانيا: المعايير التي تم مراعاتها عند بناء البرنامج:

- توفير المكان المناسب لتنفيذ البرنامج.
- توفير عوامل الأمان والنظافة.
- مراعاة خصائص ومميزات طفل التربية التحضيرية وأهمها:

  - الطفل يسعد باللعب والنشاط وينسى انه في حاجة إلى الراحة.
  - يفوق خياله ومهاراته وقدرته على الحكم وينتقل من صورة إلى أخرى بسهولة.
  - غير قادر على الانتباه إلا لفترات قصيرة.
  - عظامه لينة ويحتاج إلى العناية الخاصة لحمايته.
  - يجد صعوبة في تركيز بصره.
  - يفضل الصداقة مع جنسه، وهذا لا يمنع وجود صداقات بين الذكور والإناث.
  - قد يلعب الطفل في مجموعات صغيرة فير منتظمة وسريعة التغير.
  - يميل إلى الألعاب التمثيلية وله قدرة عالية على الابتكار.
  - أناني في ممتلكاته ويتباهى بها أمام الآخرين.
  - يقلد سلوك الآخرين.
  - محب للاستطلاع.
  - يميل إلى الإيقاع والغناء وتكرار ما يحبه من حركات دون ملل.
  - يميل إلى العاب المطاردة.

ثالثا: الوسائل المستعملة في البرنامج:

- المنديل.
- الجرس.
- المادة لتحديد المعالم في السباق.
- السلة.
- مجموعة من الكرات الصغيرة.
- الحبل.

رابعا: تقسيم حصة التربية البدنية الإيقاعية حسب أنشطة البرنامج:

وفقا للأسس العلمية لتدريس الأطفال تم تقسيم كل حصة مقدمة للأطفال إلى ثلاثة أجزاء وهي:

أ- المرحلة التحضيرية: يتم فيها تهيئة الأطفال حركيا ونفسيا للعب حيث يتم فيها شرح للأطفال اللعبة والمراحل التي تمر بها وتتضمن تمرينات لإحماء الجسم وكذا تقبل الواجبات المقدمة لهم.

ب- المرحلة الرئيسية: يتضمن هذا الجزء عملية تحديد الأدوار الخاصة بكل طفل والبدء في تطبيق اللعبة وتحديد معالمها وشروطها كذا كيفية انجازها والتمتع بها.

ج-المرحلة الختامية: تحديد الأهداف الظاهرية للأطفال وكذا نتائج اللعبة ومعرفة كل من الناجحين والخاسرين من اللعبة وأسباب الخسارة ومكافئة الناجح في اللعبة.

خامسا: تطبيق البرنامج المقترح:

لقد تم تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية لمدة 6 أسابيع بواقع 24 حصة أي بمعدل 3 حصص أسبوعيا، بحيث كانت أيام التطبيق تبعا لتوقيت حصة التربية البدنية والإيقاعية الذي صادف الأيام التالية (الأحد مساءا من 14-14,30) (الاثنين صباحا 10-10.30) (الخميس مساءا 14.30- 14) أما زمن الحصة فقد كان 30 دقيقة وبقيت المجموعة الضابطة تخضع لمفردات البرنامج المقرر لنشاط التربية البدنية والإيقاعية الذي تشرف على تنفيذه المربية بعيدا على المجموعة التجريبية وتحت تأثير نفس الشروط والمتغيرات عدا ذلك المتمثل في البرنامج الذي أعدته الباحثة.

سادسا: القيمة التربوية للبرنامج المقترح:

يحمل البرنامج الذي نحن بصدد عرض وحداته قيمة تربوية تتحدد في كونه يستثمر في إحدى أهم الأساليب التربوية عمقا وتأثير وهي قيمة اللعب الذي يعتبر أحد مكونات التعلم الفطري عند الإنسان، يضاف إلى ذلك أن هذا البرنامج لا يستهلك من وقت النشاطات التعليمية الكثير، حيث أنه اقتصادي بشكل واضح يعتمد على وسائل بسيطة ومدة زمنية قصيرة، فهو ينجز في الأوقات المخصصة للتربية البدنية مما يجعله يقلل من الجهد المبذول من طرف المربية في تنظيم الأولاد داخل الأنشطة الرياضية.

سابعا: صدق البرنامج المقترح:

لقد اعتمدت الباحثة في هذه الخطوة على استعمال الصدق الظاهري، ويعبر الصدق الظاهري عن الصدق المنطقي (Logical Validity) للبرنامج أي عن مدى تمثيله للمجال الذي وضع لتنميته، والهدف هنا هو ضمان الثقة في النظام التصنيفي المستخدم في إعادة بناء البرنامج، حيث يتم تقدير هذا النوع من الصدق عن طريق إجراء فحص منظم لمجموعة الوحدات والأبعاد التي يتضمنها البرنامج أو الاختبار لتقرير مدى تمثيلها للمجال السلوكي الذي أعد البرنامج أو الاختبار لتنميته أو قياسه.

ويمكننا حساب هذا الصدق عن طريق التحليل المبدئي لجوانب الاختبار بواسطة عرضه على عدد من المحكمين، والذين قدر عددهم بـ5 محكمين يتكونون من أساتذة جامعين أين طلب منهم إبداء آرائهم فيما يلي:

أ- تحديد انتماء كل جزء من أجزاء البرنامج للمجال الذي وردت ضمنه أو عدم انتمائه.

ب- صلاحية هذا البرنامج لتنمية ما وضع لأجله.

ج- شمولية البرنامج لأبعاد السلوكات المستهدفة.

د- الكفاية الزمنية والتعليمية لمحتوى البرنامج.

وقد ساعد عرض البرنامج على المحكمين والأخذ بآرائهم على الاطمئنان إلى الصدق المنطقي للبرنامج، حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على جوانبه المختلفة معيارا لصدقه.

والباحثة هنا وبعد استرجاعها لاستمارات التحكيم، قامت بعمل تكرارات استجابات هذه المجموعة من المحكمين على كل جزء من أجزاء التقييم، حيث وفي الأخير تحصلت على النتائج التالية:

الجدول رقم (08): نسب اتفاق المحكمين على صدق جوانب ومحتويات البرنامج المقترح.

	نواحي التقييم	جيد	حسن	ضعيف
الصدق الظاهري للبرنامج	1 انتماء كل جزء من أجزاء البرنامج للمجال الذي وردت ضمنه أو عدم انتمائه.	%90	%7	%3
	2 صلاحية هذا البرنامج لتنمية ما وضع لأجله.	%97	%1	%2
	3 شمولية البرنامج لأبعاد السلوكات المستهدفة.	%83	%17	%0
	1 الكفاية الزمنية والتعليمية لمحتوى البرنامج.	%87	%10	%3

من خلال الجدول السابق ندرك أن اغلب المحكمين قد اتفقوا بنسب عالية تفوق 83% على صدق البرنامج، وبالتالي يمكننا أن نؤكد أن هناك توافق منطقي (ظاهري).

سادسا: وحدات البرنامج المقترح:

1. المذكرة رقم 01 الحصة الأول

النشاط: التربية البدنية و الإيقاعية.

مدة التطبيق: 30 دقيقة.

الهدف العام: هو التعارف والألفة بين الأطفال.

مرجع لعبة اسمي واسمك [8] ص51.

خطوات الانجاز	الأهداف	كيفية الانجاز	الوقت
الخطوة التحضيرية	– تهيئة الطفل نفسيا للعب. – تهيئة الطفل حركيا للعب.	– تقسم المربية الأطفال عشوائيا إلى ثلاث مجموعات أو أربع كل مجموعة تتكون من(3–5) أطفال تقف كل مجموعة في دائرة خاصة بها.	5د
الخطوة الرئيسية	– يتيح المجال للأطفال في اكتساب صداقات جديدة. – يحسن العلاقات بين الأطفال والآخرين.	– تشرح المربية اللعبة للأطفال حيث تقول أنا اسمي... – الطفل الأول يصافح الثاني ويقول أنا اسمي...وأنت؟ فيرد الثاني ويقول أنا اسمي ... وهكذا يتكرر الأمر بينهم ثم تطلب المربية من الأطفال التوقف.	5د 10د
الخطوة الختامية	– إحداث جو من اللعب والعمل الجماعي بين الأطفال. –تفريع التوترات النفسية التي كان يحملها الطفل ضد الآخرين مثل الغيرة والعدوان. – الإنقاص من حركة الطفل الزائدة. – إضافة رصيد لغوي للطفل.	– تبدأ المربية بنطق الحرف مثل ميم (م) أو سين (س) ويحاول كل أطفال الدائرة أن يجد زميلهم الذي يبدآ اسمه بهذا الحرف أو الصوت وبعد ما تكمل كل المجموعات. – تحدد المشرفة المجموعة الفائزة هي التي تمكن أفرادها من معرفة الحروف والأسماء الملائمة.	د 5

2. المذكرة رقم 02 الحصة الثانية

النشاط: التربية البدنية و الإيقاعية.

مدة التطبيق: 30 دقيقة.

الهدف العام: تفريغ الطفل لكل التوترات النفسية والضغط الاجتماعي.

أدوات اللعبة: منديل+جرس.

مرجع لعبة القط الأعمى والفأر [78] ص169,170,171.

خطـــــــوات الانجاز	الأهداف	كيفية الانجاز	الوقت
الخطوة التحضيرية	– تهيئة الطفل نفسيا للعب. – تهيئة الطفل حركيا للعب.	– تجـرى القرعـة بـين اللاعبـين (التلاميـذ) لاختيـار طفلـين احـدهما يمثل دور القط الأعمى والثاني يمثل دور الفار على شكل دائرة.	10د
الخطوة الرئيسية	– اكتسـاب خصـائص شخصـية متكاملـة تسـاعد الأطفال على النمو الاجتماعي .	– يوضـع الطفـل الـذي يمثـل القـط الأعمى وسط الدائرة وتعصب عيونه بالمنـديل ويقـف بجانبـه الطفـل الـذي يمثل الفار وهو يحمل جرس.	5د
الخطوة الختامية	– علاج لكثير من الانفعالات النفسية. – تخلـيص الأطفـال مـن الضـغط الاجتمـاعي والتناقضات. – تعلم حل المشكلات. – كلمـا طالـت فتـرة جلـوس لأطفـال قلـت حـركتهم الزائدة و تعودوا على الجلوس بهدوء. –زيادة شدة التركيز و الانتباه عند الطفل. – تصريف للطاقة الزائدة عند الطفل. – اكتسـاب الأطفـال اتجاهـات كالهـدوء و الصـبر والتعاون. – احتـرام القـوانين والخضـوع للقواعـد والأنظمـة وبالتالي تشكيل اتجاهات أخلاقية.	– يقـوم الطفـل الـذي بيـده الجـرس بتحريـك الجـرس ليخـرج صـوتا حـول الطفل القط. – ويحاول الثاني لمس حامل الجرس فإن نجح يستبدل القط الأعمى ويحل مكانه الطفل الذي كان يحمل الجرس وتعصـب عينـاه ويـأتي طفـل آخـر ليمسك الجرس, وهكذا تستمر اللعبة.	15د

3. المذكرة رقم 03 الحصة الثالثة

النشاط: التربية البدنية والإيقاعية.

مدة التطبيق: 30 دقيقة.

الهدف العام: اكتساب الأطفال خصائص سلوكية ووظيفية وتفريغ الطاقة الزائدة عند الطفل.

أدوات اللعبة: مادة لتحديد معالم السباق.

مرجع اللعبة لعبة السباق [78] ص286,287,288.

خطوات الانجاز	الأهداف	كيفية الانجاز	الوقت
الخطوة التحضيرية	– تهيئة الطفل نفسيا للعب – تهيئة الأطفال للممارسة الجيدة للنشاط. – المنافسة الصفية واثبات الذات.	– يشترك في أدائها مجموعة من الأطفال اثنين فما فوق وتتكون من الأطفال المتسابقون ووجود الملعب وهناك حكم السباق.	10د
الخطوة الرئيسية	– الالتزام بالقواعد والأسس التي تنظم اللعبة – التخفيف من الذاتية وتعلم التعاون مع الآخرين واكتساب صداقات جديدة. – تعلم المنافسة والتحلي بالروح الرياضية.	– يقوم الأطفال بتحديد معالم السياق أي المسافة من حيث شكلها وبدايتها ونهايتها. – ثم يصطف المشتركون على خط واحد للانطلاق. – يصفر الحكم لينطلق المتسابقون إلى معلم النهاية.	15د
الخطوة الختامية	– الولاء والانتماء إلى الجماعة والدفاع عن أهدافها. – التفريغ الكامل لكل مشاعر الإحباط والتوترات النفسية. – تمكين الطفل من التعبير عن إمكانياته ومشاعره. – تفريغ الطاقة الزائدة من خلال الجهد الذي يبذله في السباق.	ثم تقوم المربية بتحديد الفائز من الأطفال وهو الذي يقطع المسافة إلى خط النهاية أولا وحسب الشروط .	5د

4. المذكرة رقم 04 الحصة الرابعة

النشاط: التربية البدنية والإيقاعية.

مدة التطبيق: 30 دقيقة.

الهدف العام: تعلم المنافسة الصفية وتجنب العدوانية أثناء اللعب.

مرجع اللعبة لعبة التنافس [78] ص309,310,311.

خطوات الانجاز	الأهداف	كيفية الانجاز	الوقت
الخطوة التحضيرية	– تحضير الأطفال نفسيا للعب والنشاط. – تحضير الأطفال حركيا.	– تقسيم الأطفال إلى فريقين كل فريق متكون من خمسة أطفال أو كل فريق ينافسهم طفل واحد. – تجرى قرعة بين الفريقين لتحديد حق البداية في اللعب.	7د
الخطوة الرئيسية	– تخليص الأطفال من دائرة التمركز حول الذات. – تخفيض من سلوك العدوانية عند الطفل نحو الغير أثناء اللعب. – تعليم الأطفال روح المنافسة النظيفة. – تعليم الأطفال حب العمل واللعب الجماعي والتعاون من اجل الفوز. – قبول السلطة واحترام كل القوانين المقدمة وقواعد اللعبة. – التفاعل مع الآخرين والايجابية في اللعب. – اكتساب صداقات جديدة.	– يقوم الفريق الذي فاز بالقرعة بتوزيع أعضائه في أماكن متفرقة. – يبدأ الفريق الثاني بمطاردة أعضاء الفريق المنافس للقبض عليهم فإذا تمكنوا من القبض عليهم أو على احدهم يخرج من اللعب ويودع في مكان معين من ساحة الملعب وإذا تمكن أي عضو من أعضاء فريقه من الوصول إليه ولمسه يصبح حيا ويحق له ممارسة اللعب مع فريقه من جديد.	15د
الخطوة الختامية	– التفريغ الكامل لكل التوترات النفسية خصوصا الناتجة عن الفشل في القيام بعمل ما. – تخليص الطفل من الإحباط. – صرف للطاقة الزائدة عند الطفل التي كانت تدفع بالطفل إلى الحركة الزائدة أثناء الدرس.	– يستمر الفريق الثاني في اللعب بمطاردة أعضاء الفريق المنافس للقبض عليهم واحد واحد, فإذا تمكنوا من ذلك يعتبر الفريق الثاني فائزا على المنافس الأول وهكذا تستمر اللعبة.	8د

5. المذكرة رقم 05 الحصة الخامسة

النشاط: التربية البدنية و الإيقاعية .

مدة التطبيق: 30دقيقة.

الهدف العام: تعليم التعامل مع الغير عن طريق النموذج (المربية) وكذا زيادة انتباه وتركيز الأطفال أثناء اللعب.

أدوات اللعبة: سلة ومجموعة كرات صغيرة.

مرجع لعبة السلة فارغة أو مملوءة [76] ص24.

خطوات الانجاز	الأهداف	كيفية الانجاز	الوقت
الخطوة التحضيرية	– تهيئة الأطفال نفسيا للعب. – تهيئة الأطفال حركيا للعب.	– تجلس المربية أمام سلة بها كرات صغيرة وينتشر الأطفال في الحجرة.	5د
الخطوة الرئيسية	– تفريغ لكل التوترات النفسية خاصة الإحباط. – شد انتباه الأطفال إلى أطول مدة ممكنة. – تحسين العلاقة بين الأطفال. – الاستمتاع والمرح أثناء اللعب. – تعلم التعامل مع الغير أثناء اللعب من خلال المربية كنموذج.	– ثم تقوم المربية برمي الكرات من السلة في جميع الاتجاهات ويحاول الأطفال جمعها وإعادتها إلى السلة بأسرع ما يمكن حتى لا تفرغ السلة.	15د
الخطوة الختامية	– تعويد الطفل على العمل أو اللعب الجماعي. – مساعدة الأطفال على معرفة المنافسة والروح الرياضية. – تجنب العدوان والعنف خصوصا اتجاه الخصم. – تصريف الطاقة الزائدة عند الطفل. – زيادة تركيز وانتباه الطفل. – تقبل السلطة واحترام القوانين والقواعد.	– وأخيرا إذا فرغت السلة من الكرات كانت المربية هي الفائزة, وإذا ظلت بها كرات فان مجموعة الأطفال هي الفائزة.	10د

6. المذكرة رقم 06 الحصة السادسة

النشاط: التربية البدنية و الإيقاعية.

مدة التطبيق: 30 دقيقة.

الهدف العام: تصريف الطاقة الزائدة عند الأطفال.

أدوات اللعبة: حبل.

مرجع لعبة الحبلة [78] ص312,313.

خطوات الانجاز	الأهداف	كيفية الانجاز	الوقت
الخطوة التحضيرية	– تهيئة الأطفال نفسيا للعب. – تهيئة الأطفال حركيا للعب.	– يرتب فريق اللعب الأدوار بحيث يجدد دور كل طفل أو طفلة التي تقفز عن الحبل ودور الأطفال الذين يمسكون أطراف الحبل لتحريكه بصورة دائرية.	5د
الخطوة الرئيسية	– تحسين العلاقة بين الأطفال واكتساب صداقات جديدة. – الالتزام بقوانين اللعبة وقواعدها وبهذا تتكون اتجاهات جديدة عند الطفل في حياته.	– يمسك طفلان الحبل كل واحد من طرف بشكل غير مشدود. – تقفز الطفل أو الطفلة في الوسط بين الطفلين اللذين يمسكان الحبل.	5د
الخطوة الختامية	– تفريغ لكل الانفعالات والتوترات النفسية من إحباط وضغط وانتقادات خارجية. – تصريف الطاقة الزائدة عند الطفل التي تدفع به للحركة الزائدة. – روح المنافسة واللعب النظيف الخالي من الانفعال والعدوانية نحو الزملاء.	– يبدأ الطفلان بتلويح الحبل في الهواء وعلى الطفل الذي في الوسط القفز عن الحبل كلما لامس الحبل الأرض ويستمر الطفلان بتلويح الحبل ويستمر الطفل بالقفز. – يحق للطفل أن بخرج من تحت الحبل ثم يعود شريطة أن لا يخطئ أي لا يلامس الحبل رجليه فان لامس الحبل عليه أن يتوقف عن اللعب ويحل محله واحدا أخر من اللذان يلوحان بالحبل وهكذا تستمر اللعبة.	20د

5.7الأساليب الإحصائية:

لقد استعانت الباحثة في هذه الدراسة بمجموعة من الأساليب الإحصائية في تنظيم وتفسير نتائجها، وقد جاءت هذه الأساليب مركزة على أسلوب إحصائي وحيد ذو وجهين وهو معامل الفروق t-test للمجموعتين المستقلتين، وللمجموعتين المتشابهتين؛ وقد استعانت الباحثة في إجراء حساباتها ببرامج الـSpss .

وتاريخيا لقد توصل عالم الرياضيات William Sealy Gossett عام 1908 إلى معادلة مقارنة متوسط عينتين، وأطلق عليها اسم Student والذي يعرف الآن باسم T.test.

يستخدم T.test لبحث دلالة الفروق بين عينتين مثلا (ذكور / إناث) حيث يتم حساب T.test ثم مقارنته بالقيم الجدولية لتوزيع T.test لتحديد مستوى الدلالة.

خلاصة

من خلال كل ما سبق في هذا الفصل يمكن لنا أن نستفيد منه في فهم، واستيعاب المنهج المستخدم في هذه الدراسة، والأدوات والوسائل العلمية التي تم الاستعانة بها في جمع المعلومات والبيانات، كما تعرفنا على حدود دراستنا المكانية والبشرية كل هذا بما يكفي حتى نتمكن من إجراء الدراسة بصورة مدققة ومفهومة.

الفصل 08
عرض وتحليل النتائج

تمهيد

تكتسي عملية عرض وتوضيح النتائج المتوصل إليها من خلال المناقشة والتحليل أهمية بالغة في الحكم على مدى صحة أو خطأ الفرضيات, ومن كل ما تقدم في الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج النظرية, والتي سنحاول فيما يلي من هذا الفصل إثباتها أو نفيها ميدانياً بتحليل ومناقشة البيانات على ضوء الفرضيات, وبالتالي الخروج ببعض الاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

1.8الفرضيات الجزئية

1.1.8ليست هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس القبلي.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها هاته، بناء على التصميم التجريبي الذي انتهجته في دراستها، حيث يكون لزاما التأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في قياسهما القبلي على مستوى المتغير المراد تتبع تغيراته، والذي كان في هذه الفرضية متغير العدوانية، ونظرا لكون المجموعتين التجريبية والضابطة مجموعتين مستقلتين فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبار t-test للفروق للمجموعتين المستقلتين (T-test pour échantillons Indépendants) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (09): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في قياسهما القبلي على مستوى العدوانية.

Statistiques de groupe

	GROUPS	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VIOAVANT	TAJRIBIA	36	105.6389	9.08422	1.51404
	DABITA	30	104.7000	9.23319	1.68574

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
VIOAVANT	Hypothèse de variances égales	.279	.599	.415	64	.680
	Hypothèse de variances inégales			.414	61.499	.680

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) للعينتين المستقلتين تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية: $H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.59>0.05 وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدرة بـ 0.41 وبدرجة حرية قدرت بـ 64 ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي: P-value=0.68>0.05 ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق دالة في القياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى العدوانية.

حيث يلاحظ من خلال الجدول في الأعلى أن متوسطي المجموعتين على مستوى العدوانية متقاربين (105.63 و 104.70) ومنه يمكننا القول بمستوى ثقة قدره 95% أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس القبلي.

وعليه فقد تحققت الفرضية الجزئية الأولى والتي تقول (ليست هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس القبلي).

2.1.8 ليست هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب الإفراط الحركي في القياس القبلي.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها هاته أيضا، بناء على التصميم التجريبي الذي انتهجته في دراستها، حيث يكون لزاما التأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في قياسهما القبلي على مستوى المتغير المراد تتبع تغيراته، والذي كان في هذه الفرضية متغير الإفراط الحركي، ونظرا لكون المجموعتين التجريبية والضابطة مجموعتين مستقلتين فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبار t-test للفروق للمجموعتين المستقلتين (T-test pour échantillons Indépendants) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (10): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في قياسهما القبلي على مستوى الإفراط الحركي.

Statistiques de groupe

	GROUPS	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
hyper	TAJRIBIA	36	21.0278	2.39626	.39938
	DABITA	30	21.1667	1.59921	.29197

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
hyper	Hypothèse de variances égales	4.927	.030	-.271	64	.787
	Hypothèse de variances inégales			-.281	61.283	.780

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) للعينتين المستقلتين تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية: $H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.03 <0.05 وبالتالي نرفض فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين غير متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة عدم التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدرة بـ 0.28− وبدرجة حرية قدرت بـ 61.28 ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي: P-value=0.78 >0.05 ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق دالة في القياس القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى الإفراط الحركي.

حيث يلاحظ من خلال الجدول في الأعلى أن متوسطي المجموعتين على مستوى العدوانية متقاربين (21.02 و 21.16) ومنه يمكننا القول بمستوى ثقة قدره 95% أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب الإفراط الحركي في القياس القبلي.

وعليه فقد تحققت الفرضية الجزئية الثانية والتي تقول (ليست هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب الإفراط الحركي في القياس القبلي).

3.1.8هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب العدوانية.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها هاته أيضا، بناء على التصميم التجريبي الذي انتهجته في دراستها، حيث يتوجب بعد تطبيق البرنامج العلاجي ملاحظة مدى إحداثه للتغير على مستوى المجموعة التجريبية مع افتراض وجود هذا التغيير من خلال وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية على مستوى المتغير المراد تتبع تغيراته، والذي كان في هذه الفرضية متغير العدوانية، ونظرا لكون القياسين البعدي والقبلي قد طبقا على العينة نفسها فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبارt-test للفروق للمجموعتين المتماثلتين (T-test pour échantillons appariés) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (11): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المتماثلتين (القياس القبلي والقياس البعدي) للمجموعة التجريبية على مستوى العدوانية.

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	avantvio	105.6389	36	9.08422	1.51404
	apresvio	50.1111	36	8.19679	1.36613

Test échantillons appariés

		Différences appariées		t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type			
Paire 1	avantvio - apresvio	55.52778	10.31361	32.304	35	.000

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدرة بـ 32.30 وبدرجة حرية قدرت بـ 35 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثاني الحدي نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي:

P-value=0.05 >0.000 ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتغير العدوانية.

كما و يلاحظ من خلال الجدول في الأعلى أن هذه الفروق كانت لصالح القياس القبلي الذي قدر متوسطه بـ105.63 بينما انخفض متوسط القياس البعدي إلى 50.11 مما يدل على أن البرنامج العلاجي قد خفض فعلا وبشكل ملحوظ من درجة اضطراب العدوانية.

وعليه فقد تحققت الفرضية الجزئية الثالثة والتي تقول (هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب العدوانية).

4.1.8هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب الإفراط الحركي.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها هاته أيضا، بناء على التصميم التجريبي الذي انتهجته في دراستها، حيث يتوجب بعد تطبيق البرنامج العلاجي ملاحظة مدى إحداثه للتغير على مستوى المجموعة التجريبية مع افتراض وجود هذا التغيير من خلال وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية على مستوى المتغير المراد تتبع تغيراته، والذي كان في هذه الفرضية متغير الإفراط الحركي، ونظرا لكون القياسين البعدي والقبلي قد طبقا على العينة نفسها فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبارt-test للفروق للمجموعتين المتماثلتين (T-test pour échantillons appariés) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (12): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المتماثلتين (القياس القبلي والقياس البعدي) للمجموعة التجريبية على مستوى الإفراط الحركي.

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	avanthyper	21.0278	36	2.39626	.39938
	apreshyper	7.3611	36	2.91942	.48657

Test échantillons appariés

		Différences appariées				
		Moyenne	Ecart-type	t	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	avanthyper - apreshyper	13.66667	3.51324	23.340	35	.000

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدرة بـ 23.34 وبدرجة حرية قدرت بـ 35 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثاني الحدي نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي: 0.000> P-value=0.05 ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتغير الإفراط الحركي.

كما و يلاحظ من خلال الجدول في الأعلى أن هذه الفروق كانت لصالح القياس القبلي الذي قدر متوسطه بـ 21.02 بينما انخفض متوسط القياس البعدي إلى 7.36 مما يدل على أن البرنامج العلاجي قد خفض فعلا وبشكل ملحوظ من درجة اضطراب الإفراط الحركي.

وعليه فقد تحققت الفرضية الجزئية الرابعة والتي تقول (هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب الإفراط الحركي).

5.1.8ليست هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب العدوانية.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها هاته أيضا، بناء على التصميم التجريبي الذي انتهجته في دراستها، حيث يتوجب بعد تطبيق البرنامج العلاجي على العينة التجريبية ملاحظة مدى التغير الذي طرأ على مستوى المجموعة الضابطة من جراء عوامل أخرى غير البرنامج العلاجي مع افتراض عدم وجود هذا التغيير من خلال عدم وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة على مستوى المتغير المراد تتبع تغيراته، والذي كان في هذه الفرضية متغير العدوانية، ونظرا لكون القياسين البعدي والقبلي قد طبقا على العينة نفسها فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبار t-test للفروق للمجموعتين المتماثلتين (T-test pour échantillons appariés) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (13): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المتماثلتين (القياس القبلي والقياس البعدي) للمجموعة الضابطة على مستوى العدوانية.

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	avantvio	104.7000	30	9.23319	1.68574
	apresvio	105.0667	30	9.83286	1.79523

Test échantillons appariés

		Différences appariées		t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type			
Paire 1	avantvio - apresvio	-.36667	5.61699	-.358	29	.723

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدرة بـ −0.35 وبدرجة حرية قدرت بـ 29 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثاني الحدي نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي: P-value=0.72 >0.05 ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتغير العدوانية.

كما و يلاحظ من خلال الجدول في الأعلى أن متوسطي القياس القبلي والبعدي كان جد متقاربين (104.70 للقبلي و 105.06 للبعدي)

وعليه فقد تحققت الفرضية الجزئية الخامسة والتي تقول (ليست هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب العدوانية).

6.1.8ليست هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب الإفراط الحركي.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها هاته أيضا، بناء على التصميم التجريبي الذي انتهجته في دراستها، حيث يتوجب بعد تطبيق البرنامج العلاجي على العينة التجريبية ملاحظة مدى التغير الذي طرأ على مستوى المجموعة الضابطة من جراء عوامل أخرى غير البرنامج العلاجي مع

افتراض عدم وجود هذا التغيير من خلال عدم وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة على مستوى المتغير المراد تتبع تغيراته، والذي كان في هذه الفرضية متغير الإفراط الحركي، ونظرا لكون القياسين البعدي والقبلي قد طبقا على العينة نفسها فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبار t-test للفروق للمجموعتين المتماثلتين (T-test pour échantillons appariés) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (14): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المتماثلتين (القياس القبلي والقياس البعدي) للمجموعة الضابطة على مستوى الإفراط الحركي.

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	avanthyper	21.1667	30	1.59921	.29197
	apreshyper	22.0000	30	1.38962	.25371

Test échantillons appariés

		Différences appariées		t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type			
Paire 1	avanthyper - apreshyper	-.83333	1.55549	-2.934	29	.065

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدرة بـ −2.93 وبدرجة حرية قدرت بـ 29 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثاني الحدي نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي: P-value=0.06>0.05 ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتغير الإفراط الحركي.

كما و يلاحظ من خلال الجدول في الأعلى أن متوسطي القياس القبلي والبعدي كان جد متقاربين (21.16 للقبلي و 22 للبعدي)

وعليه فقد تحققت الفرضية الجزئية السادسة والتي تقول (ليست هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب الإفراط الحركي).

7.1.8هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس البعدي.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها هاته، بناء على التصميم التجريبي الذي انتهجته في دراستها، حيث يكون لزاما التأكد من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في قياسهما البعدي على مستوى المتغير المراد تتبع تغيراته، والذي كان في هذه الفرضية متغير العدوانية، ونظرا لكون المجموعتين التجريبية والضابطة مجموعتين مستقلتين فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبار t-test للفروق للمجموعتين المستقلتين (T-test pour échantillons Indépendants) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (15): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في قياسهما البعدي على مستوى العدوانية.

Statistiques de groupe

	GROUPS	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VIOAPRES	TAJRIBIA	36	50.1111	8.19679	1.36613
	DABITA	30	105.0667	9.83286	1.79523

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
VIOAPRES	Hypothèse de variances égales	2.157	.147	-24.769	64	.000
	Hypothèse de variances inégales			-24.361	56.589	.000

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) للعينتين المستقلتين تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية: $H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.14>0.05 وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدرة بـ-24.76 وبدرجة حرية قدرت بـ 64 ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي: P-value=0.05>0.000 ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق دالة في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى العدوانية، وذلك لصالح المجموعة الضابطة والتي قدر متوسط عدوانيتها بـ105.06 بينما انخفض هذا المتوسط عند المجموعة التجريبية ليبلغ 50.11 مما يدل على أن البرنامج قد أحدث فعلا انخفاض على مستوى اضطراب العدوانية بينما لم يسجل أي انخفاض دال عند المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا البرنامج العلاجي.

وعليه فقد تحققت الفرضية الجزئية السابعة والتي تقول (هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس البعدي).

8.1.8هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب الإفراط الحركي في القياس البعدي.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها هاته، بناء على التصميم التجريبي الذي انتهجته في دراستها، حيث يكون لزاما التأكد من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في قياسهما البعدي على مستوى المتغير المراد تتبع تغيراته، والذي كان في هذه الفرضية متغير الإفراط الحركي، ونظرا لكون المجموعتين التجريبية والضابطة مجموعتين مستقلتين فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبار t-test للفروق للمجموعتين المستقلتين (T-test pour échantillons Indépendants) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (16): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) في قياسهما البعدي على مستوى الإفراط الحركي.

Statistiques de groupe

	GROUPS	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
HYPERAPRES	TAJRIBIA	36	7.3611	2.91942	.48657
	DABITA	30	22.0000	1.38962	.25371

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
HYPERAPRES	Hypothèse de variances égales	14.386	.000	-25.168	64	.000
	Hypothèse de variances inégales			-26.677	51.981	.000

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) للعينتين المستقلتين تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية: $H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.05 >0.000 وبالتالي نرفض فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين غير متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة عدم التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدرة بـ −26.67 وبدرجة حرية قدرت بـ 51.98 ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي: P-value=0.05>0.000 ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق دالة في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى الإفراط الحركي، وذلك لصالح المجموعة الضابطة والتي قدر متوسط عدوانيتها بـ22 بينما انخفض هذا المتوسط عند المجموعة التجريبية ليبلغ 7.36 مما يدل على أن البرنامج قد أحدث فعلا انخفاض على مستوى اضطراب الإفراط الحركي بينما لم يسجل أي انخفاض دال عند المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذا البرنامج العلاجي.

وعليه فقد تحققت الفرضية الجزئية الثامنة والتي تقول (هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب الإفراط الحركي في القياس البعدي).

9.1.8هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب العدوانية.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها بهدف معرفة تأثير عامل الجنس على عمل البرنامج العلاجي فقامت بذلك ببحث الفروق في التأثر بالبرنامج بين الذكور والإناث من التلاميذ على مستوى متغير العدوانية؛ وبحكم أن هذين المجموعتين مستقلتين فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبار t-test للفروق للمجموعتين المستقلتين (T-test pour échantillons Indépendants) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (17): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (الذكور والاناث) في قياسهما البعدي على مستوى العدوانية.

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VIOAPRES	HOMME	15	50.6667	7.66874	1.98006
	FEMME	21	49.7143	8.71862	1.90256

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
VIOAPRES	Hypothèse de variances égales	.419	.522	.339	34	.736
	Hypothèse de variances inégales			.347	32.433	.731

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) للعينتين المستقلتين تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية: $H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.52 >0.05 وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدرة بـ 0.33 وبدرجة حرية قدرت بـ 34 ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي: P-value=0.73 >0.05 ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق دالة في القياس البعدي بين الذكور والإناث على مستوى العدوانية، حيث يلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا بين متوسطي الذكور والإناث في العدوانية حيث بلغا متوسطاهما على الترتيب (50.66 و 49.71).

وعليه فلم تتحقق الفرضية الجزئية التاسعة والتي تقول (هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب العدوانية).

10.1.8هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب الإفراط الحركي.

لقد صاغت الباحثة فرضيتها بهدف معرفة تأثير عامل الجنس على عمل البرنامج العلاجي فقامت بذلك ببحث الفروق في التأثر بالبرنامج بين الذكور والإناث من التلاميذ على مستوى متغير الإفراط الحركي؛ وبحكم أن هذين المجموعتين مستقلتين فقد وجدت الباحثة نفسها ملزمة باختيار اختبار t-test للفروق للمجموعتين المستقلتين (T-test pour échantillons Indépendants) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث أظهرت مخرجات هذا البرنامج للفروق بين هذين المجموعتين النتيجة التالية:

الجدول رقم (18): مخرج SPSS يعبر عن قيمة T-test للمجموعتين المستقلتين (الذكور والإناث) في قياسهما البعدي على مستوى الإفراط الحركي.

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
HYPERAPRES	HOMME	15	6.9333	2.57645	.66524
	FEMME	21	7.6667	3.16754	.69121

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
HYPERAPRES	Hypothèse de variances égales	.505	.482	-.738	34	.465
	Hypothèse de variances inégales			-.764	33.343	.450

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق (T-test) للعينتين المستقلتين تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية: $H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.48 >0.05 وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدرة بـ 0.73− وبدرجة حرية قدرت بـ 34 ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي: P-value=0.46 >0.05 ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق دالة في القياس البعدي بين الذكور والإناث على مستوى العدوانية، حيث يلاحظ أن هناك تقاربا كبيرا بين متوسطي الذكور والإناث في الإفراط الحركي حيث بلغا متوسطاهما على الترتيب (6.93 و7.66).

وعليه فلم تتحقق الفرضية الجزئية العاشرة والتي تقول (هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب الإفراط الحركي)

2.8الفرضية الرئيسية

لقد صاغت الباحثة فرضياتها الجزئية –باستثناء التاسعة والعاشرة– بشكل يخدم الفرضية العامة بحث لا يمكن الحكم على تحقق هذه الفرضية العامة إلى بتحقق الفرضيات الجزئية، ونظرا لكون هذه الفرضيات قد تحققت كلها وبدلالة إحصائية عالية عند مستوى 0.05؛ يمكن القول بدرجة ثقة قدرها 95% أن الفرضية الرئيسية التي تقول (يؤثر استخدام برنامج تدخلي علاجي باللعب على خفض الاضطرابات السلوكية المتمثلة في الإفراط الحركي والعدوانية عند طفل التربية التحضيرية (5–6)) قد تحققت.

3.8مناقشة وتفسير النتائج

لقد هدفت الدراسة التي بين أيدينا إلى التعرف على مدى تأثير برنامج علاجي باللعب على الاضطرابات السلوكية عند أطفال التعليم التحضيري، وقد اختبرت في سبيل ذلك اضطرابين أساسيين هما العدوانية والإفراط الحركي؛ وبعد عملية جمع البيانات والتحقق من دلالتها تأكد مدى الدور والتأثير اللذين لعبهما هذا البرنامج العلاجي في التخفيف من الاضطرابات السلوكية عند هذه الفئة العمرية.

وقد جاءت هذه النتيجة متوقعة انطلاقا من الطبيعة التطورية لهذه الاضطرابات وخصوصا إذا علمنا أن هذه الاضطرابات تعبر بشكل ما عن طاقة زائدة يتأثر بها طفل مرحلة التعليم التحضيري، فتخرج في شكل سلوكات غير ملائمة كالعدوان على الآخرين والإفراط الحركي ونظرا لكون اللعب ذو بعد تفريغي فقد أفلح البرنامج في امتصاص الطاقة الزائدة عند هذه الفئة من التلاميذ وذلك انطلاقا من خلفية نظرية سبق وأن نادى بها فرديريك شيلر (1709–1805) وهربرت سبنسر (1830–1903) حيث يمكننا القول أن هذا الأخير كان له الدور الأساسي في إرساء قواعدها، وتصرح هذه النظرية بأن اللعب هو تصريف للطاقة الزائدة، كما تؤكد بأن اللعب هو نتيجة طبيعية لوجود طاقة زائدة لدى الكائن الحي، وليس بالضرورة أن تحتاج لها في كفاحه في الحياة، فالنشاط الذي لا يصرف في تنفيذ الحاجات الضرورية لابد من أن يجد منفذا أو مخرجا له في حركات ونشاط لا فائدة فيه ولهذا لابد أن يكون للعب أهمية في توزيع الطاقة الزائدة ومما يؤكد صحة هذه النظرية أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار نظرا لوجود هذه الطاقة الزائدة بكثرة لديهم إذا ما قورن ذلك مع غيرهم ويضيف سبينسر بأن الطاقة الزائدة ليست قاصرة على النشاط العضوي، بل يقصد باللعب كل نشاط مخالف ومضاد للنشاط الجسدي ويظهر ذلك من خلال الحركة كالجري والقفز.

ولقد وصف شيلر اللعب بأنه التخلص من الطاقة الخصبة التي تعد أصل الفنون جميعا، وبعدها اعتبر (سبنسر) بأن اللعب أصل الفن وأنه تعبير عشوائي عن الطاقة الزائدة.

يمكننا توضيح فكرة الطاقة الزائدة إذا ما تخيلنا صورة جهاز مائي غازي ينصرف المخزون منه إلى مسالك مختلفة، فإذا ما توقف عن الانصراف فحتما سيكون عرضة للانفجار[73]ص30،29.

هذا وقد سبق وأن أثبتت دراسة قام بها خالد عبد الرزاق السيد (2001) دور اللعب في التخفيف من الاضطرابات السلوكية من خلال دراسة موضوع فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في بعديل الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة.

وكانت عينة الدراسة تتكون من 30 طفل وقسموا إلى 18 من الذكور و12 من الإناث وزهوا عشوائيا على ثلاث مجموعات متجانسة والهدف من الدراسة هو التحقق من مدى فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب (اللعب الحر، واللعب الجماعي التعاوني واللعب الجماعي التنافسي) في تعديل اضطرابات السلوك لدى الأطفال. وكانت النتائج تؤكد أن أنواع اللعب فعَّالة في تعديل اضطرابات السلوك لدى الأطفال هو اللعب الحر ثم اللعب الجماعي التعاوني وأخيرا اللعب الفردي التنافسي. [8] ص126،127.

وغير بعيد من هذه النتيجة جاءت نتائج دراسة محمد خطابي (2004) بعنوان «برنامج علاجي باللعب في خفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال التوحدين» وكانت عينة الدراسة مكونة من 10 أطفال توحدين كمجموعة تجريبية و10 أطفال كمجموعة ضابطة والمدى العمري يتراوح من سن 10 ،12 سنة. معتمدا على المنهج التجريبي وكانت تهدف إلى إعداد برنامج علاجي باللعب لخفض الاضطرابات السلوكية لدى الطفل التوحدي وأدوات الدراسة كانت برنامج علاجي باللعب ومقياس الاضطرابات السلوكية واستمارة دراسة حالة وأيضا استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وقد أثبتت نتائج الدراسة صحة الفرض الأساسي بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي باللعب لصالح المجموعة التجريبية كما قد ثبت للباحث أيضا أن للألعاب الحركية والحسية قدرة هائلة في مساعدة الأطفال على زيادة قدرتهم على التعامل السليم مع المكان الذي يتواجدون فيه كما زادت قدرتهم على الانتباه والتواصل على الآخرين والاندماج معهم غي كافة الأنشطة المشتركة وهذا بدوره ساعد على التقليل من حدة الاضطرابات السلوكية بشكل فعَّال ومؤثر وكانت نتائج الدراسة تؤكد أن أطفال التوحدين قد اظهروا تحسنا في أدائهم الوظيفي المعرفي ونستخلص مما سبق مدى أهمية اللعب سواء الحر أو الجماعي فيما يتعلق بالطفل التوحيدي وما يحققه من نتائج ايجابية وفعالة مع هؤلاء الأطفال. [8] ص105.

كل هذا الكلام الذي قيل سابقا كان بخصوص الفرضيات التي تحققت لكن توجد فرضيتان لم تتحققا هم الفرضية التاسعة والعاشرة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مستوى تأثر نتائجهما ببرنامج اللعب ولتفسير هذه النتيجة يمكننا الرجوع إلى كلام [73]، 2004، ص81–82) حينما يقول إن الفروق في اللعب بين البنين والبنات لا تتضح في السنوات الأولى من حياة الطفل فلو توفرت بيئة والعاب واحدة، لن تظهر أية فروق قبل مرحلة المراهقة، أواسط ثقافية مختلفة أدت إلى ظهور هذه الفروق في سن مبكرة وهذا يعني انه ليس هناك إدراك للفروق الجنسية بين الأطفال أي عدم إدراك فكرة الذكر والأنثى وأيضا أن طفل التربية التحضيرية

لم يتأثر بعد بالأوساط الثقافية المختلفة وكذا باتجاهات الوالدين، يضاف إلى ذلك كون البرنامج المعتمد في دراستنا الحالية يوفر الفرص العلاجية لكلا الجنسين فاختفت بذلك الفروق بين الذكور والإناث حيث نجح البرنامج في علاج الجنسين بنفس الدرجة وذلك لما يحتويه من ألعاب تلاءم الجنسين الذكور والإناث.

وفي ختام هذه المناقشة السريعة والعامة لنتائج دراستنا يمكننا أن نقول بأن دراستنا جاءت لتؤكد ما سبق أن أكدته العديد من الدراسات السابقة في كون أن للعب دورا هاما في التخفيف من مختلف الاضطرابات السلوكية التي تعاني منها طفولة التربية التحضيرية، وانطلاقا من هذه النتائج يمكننا أن نصيغ مجموعة من الاقتراحات لمختلف الناشطين في هذا المجال بهدف التوعية والتوصية.

4.8الاقتراحات والتوصيات

بعد عرض نتائج الدراسة وتفسيرها، يمكننا وضع بعض الاقتراحات التي نهدف من خلالها إلى توجيه رسالة لمن لهم علاقة بمستقبل هذه الفئة من الأطفال، ذلك أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة محورية وقاعدية تؤسس لباقي المراحل التربوية حيث أنها البداية والأساس لأن الاتزان و السواء بالنسبة لهذه الفئة يعني اتزان المجتمع ورقيه، وعليه يمكن إيجاز هذه الاقتراحات فيما يلي:

1- الاهتمام بإعداد تلاميذ السنة التحضيرية إلى السنة أولى ابتدائي من طرف المربين في المؤسسة التربوية، وذلك بتخصيص برامج لتوعية الوالدين على مدار العام، وهذا من شأنه أن يكمل جوانب النقص في التربية الأسرية والإقبال على الدراسة، من خلال استثمار اللعب كتشخيص وعلاج.

2- يجب تشجيع مربي الأطفال على تنمية المهارات الرياضية لدى طفل التحضيري.

3- إن تخصيص الآباء لجزءٍ من الوقت للعب مع أبناءهم وعدم الانشغال كلية بمطالب الحياة من شأنه أن يخفف من الطاقة الزائدة لدى هؤلاء الأطفال.

4- على المربين أن يشركوا الآباء والأمهات في علاج حالات الاضطرابات السلوكية من خلال المتابعة المتبادلة وذلك بتنشيط العلاج الأسري.

5- أن يراعي القائمين على نظام المعلوماتية ووسائل الاتصال السمعية البصرية البرامج التي تحث على العناية بالتنشئة الأخلاقية المبكرة للأبناء والحفاظ على العلاقة الطيبة بين الآباء والأبناء.

7- إن عقد الدورات والمحاضرات التوعوية للوالدين في كيفية التعامل مع الأبناء أمر مهم جداً.

8- إن تهيئة الجو المناسب للحركة واللعب في المنزل وكذلك في المؤسسة التعليمية من شأنه أن يخفف الضغط على الأبناء ويجعلهم يتمتعون بصحة نفسية جيدة.

9- العمل على إثارة الدافعية عند الأطفال و تحفيزهم بتنوع بيئات و أساليب التعلم، بإدخال بعد اللعب كعنصر فيها.

10- ضرورة الاهتمام بإعطاء دورات تدريبية كافية لمربيات التربية التحضيرية، لتزويدهم بأحدث الأساليب التي نساعد في تخفيف وتخفيض الاضطرابات السلوكية لدى طفل التحضيري.

11- ضرورة تضمين برامج التربية التحضيرية أنشطة حركية ورياضية منظمة تعطي الحرية للطفل للتعبير عن نفسه، لان ذلك له تأثيرا ايجابيا على شخصيته.

12- توجيه مربيات التحضيري لتغيير ممارساتهن التقليدية من اجل تنمية قدرات التلاميذ, من خلال عملية التفاعل واستخدام الأسئلة المفتوحة, لتشجيعهم على التعبير على عن ذواتهم بحرية و مساعدتهم على تحرير طاقاتهم وقدراتهم الكامنة, وتقبل وفهم تصرفاتهم غير المألوفة ومعرفة دوافعها.

13- تزويد مربيات التحضيري بالمعارف اللازمة لهن في مجال خصائص نمو أطفال التحضيري, وتدريبهن على مهارات مراعاة هذه الخصائص، من خلال ملائمة الأنشطة التي تعمل على تنمية السلوكات الايجابية لديهم.

14- إعداد الوحدات التدريسية المناسبة لتنمية التعبير عن الذات بالرسم لدى طفل ما قبل المدرسة بعيدا عن العدوانية.

15- تدريب مربيات التحضيري على استخدام المقاييس المقننة؛ للكشف عن جوانب النمو المختلفة، وتنميتها لدى طفل ما قبل المدرسة.

16- العمل على إشباع حاجات الطفل النفسية و الحركية ضمن برنامج الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية بما يتناسب مع ميول الطفل واتجاهاته.

17- التوسع في إنشاء دور لحضانة ورياض الأطفال لتصبح كافية لاستيعاب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

18- تقترح الباحثة إنشاء شعبة لإعداد مربي التحضيري بكليات التربية التابعة للجامعات، وذلك لإعداد المربين و المربيات القادرين على تحقيق أهداف هذه المرحلة التعليمية في تنمية الأطفال

نموا متكاملا في جميع الجوانب العقلية و الاجتماعية و الانفعالية، بعيدا عن الأشكال السلوكية غير الملائمة.

5.8- الاستنتـــاج العـام

بعد إجراء مختلف التحليلات و العمليات الإحصائية السابقة أمكننا أن نتوصل إلى قبول بعض الفرضيات ورفض أخرى تبعا لما أظهرته من دلالة إحصائية حيث يمكننا أن نعيد توضيح مختلف هذه النتائج وفقا للنقاط التالية:

إن الفرضية الرئيسية التي تقول (يؤثر استخدام برنامج تدخلي علاجي باللعب على خفض الاضطرابات السلوكية المتمثلة في الإفراط الحركي والعدوانية عند طفل التربية التحضيرية(6،5) قد تحققت.

أما بالنسبة للفرضيات الجزئية فيمكن إيجازها في الآتي:

1. إن الفرضية الجزئية التي تقول (ليست هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس القبلي) قد تحققت.
2. إن الفرضية الجزئية التي تقول (ليست هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط في القياس القبلي) قد تحققت.
3. إن الفرضية الجزئية التي تقول (هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب العدوانية) قد تحققت.
4. إن الفرضية الجزئية التي تقول (هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط) قد تحققت.
5. إن الفرضية الجزئية التي تقول (ليست هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب العدوانية) قد تحققت.
6. إن الفرضية الجزئية التي تقول (ليست هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط) قد تحققت.
7. إن الفرضية الجزئية التي تقول (هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب العدوانية في القياس البعدي) قد تحققت.

8. إن الفرضية الجزئية التي تقول (هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط في القياس البعدي) قد تحققت.
9. إن الفرضية الجزئية التي تقول (هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب العدوانية) لم تتحقق.

وبالتالي تم رفضها وتبني الفرضية الصفرية التي تقول(ليست هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب العدوانية)

10. إن الفرضية الجزئية التي تقول (هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط) لم تتحقق.

وبالتالي تم رفضها وتبني الفرضية الصفرية التي تقول(ليست هناك فروق دالة بين الذكور والإناث من المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى اضطراب النشاط الحركي المفرط)

خلاصـــة

من خلال عرض نتائج هذه الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من الأحكام تمثلت في قبول بعض الفرضيات ورفض أخرى، كما تم تفسير تلك النتائج ومناقشتها في ضوء ما أتيح للطالب الباحث من تراث نظري ودراسات سابقة متعلقة بالموضوع، وفي الختام حاولنا تقديم بعض الاقتراحات لمن لهم علاقة بمستقبل تلاميذ التعليم التحضيري.

خاتمـــة

إنـه لمن الصـعب جداً، علـى باحث يتمرن علـى منهجيـة البحث العلمـي أن يُقدم علـى دراسـة كاملـة مـن كـل نواحيهـا، إلا أن الباحثـة هنـا حاولـت جاهدة أن تـدرس الموضـوع الموسـوم بـ " أثـر برنـامج تـدخلي علاجـي باللعـب للتخفـيض مـن الاضـطرابات السـلوكية" علمـاً أنهـا لـم تختـر هـذا الموضوع عشوائياً، بل كان نتيجـة لإحساس عميق من طرفها بهذه المشكلة المتعلقة بالاضطرابات السلوكية عند أطفال التحضيري، والتي أصبحت منتشرة بشكلٍ رهيب عند هذه الفئة، ورغبة منها في فهم هذه المشكلة أكثر وقفت الباحثة مدة ليست بالقصيرة تفكيراً فيما يمكن أن يخفف من هذه الاضطرابات السلوكية، فجرفها تفكيرها هذا إلى محاولة تجريب إعداد برنامج تدخلي علاجي يعتمد على اللعب وذلك من اجل التخفيف من هذه الاضطرابات.

فكـان مـن بـين الأهـداف المسـطرة معرفـة قـدرة هـذا البرنـامج علـى التخفـيض مـن اضـطرابين سـلوكيين أساسـيين همـا العدوانيـة والإفـراط الحركـي، فبـدأت بجمـع المعلومـات النظريـة حـول هـذه المتغيرات، ومن ثم انطلقت في الدراسة الميدانية لمعرفة أبعاد هذه العلاقة العلاجية التي سبق لها وأن افترضت وجودها.

وفعلا جاءت النتائج كما توقعتها الباحثة حيث اثبت البرنامج العلاجي وبكل جدارة قدرته على التخفيف من هذه الاضطرابات السلوكية عند هذه الفئة الخاصة من تلاميذ المدارس.

ونظراً لهذه النتيجة المتوقعة حاولت الباحثة أن تجد لها تفسيرات تلائمها مدعمة ذلك بمجموعة مـن الآراء والأقـوال، ولـم تكتفـي بإعطـاء تفسـيرات ملائمـة لنتائجهـا فقـط بـل قـدمت مجموعـة مـن المقترحات لمن هم على اتصال بهذه الفئة.

قائمة المراجع

1. عزازي، عزة عبد الجواد، استخدام السيكودراما في علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، 1990
2. المندلاوي قاسم وآخرون، أصول التربية الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة، مطبعة التعليم العالي، بغداد، 1989.
3. الشالجي نزهت رؤوف، ملف إرشادي تقويمي لانجاز التعليمي لطفل الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المستنصرة، 1993.
4. هرمز صباح حنا ويوسف حنا إبراهيم، علم النفس التكويني للطفل والمراهقة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1988.
5. عبد الفتاح كاميليا، العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1975.
6. شريف نادية محمود، اللعب كنشاط مسيطر في حياة الطفل، مجلة خطوة، العدد الثالث عشر، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، 2001.
7. مديرية التعليم الأساسي، منهاج التربية التحضيرية(أطفال في سن 5-6)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008 .
8. محمد احمد الخطاب، احمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
9. أمين رويجه، ولدك هذا الكائن المجهول، دار القلم،1984.
10. عبد العالي الجسماني، الطفل السوي وبعض انحرافاته مقدمة عامة في سيكولوجية الطفولة، الدار العربية للعلوم، سوريا، 1994.
11. نبيل عبد الهادي، سيكولوجيو اللعب وأثرها في تعلم الطفل، دار وائل للنشر والتوزيع، 2004.
12. مصطفى نوري القمش، النمو التربوي للطفل والمراهق ،دروس في علم النفس الارتقائي ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت،2007.
13. محمد حسن المعايرة، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2002 .
14. عبد الله محمد الصبي، اضطراب الانتباه وفرط الحركة، مكتبة العلوم العصرية، الكويت، 2007.

15. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982
16. نبيلة السيد منصور، أثر نشاط الرياضي الموجه على النمو الحركي والتكيف الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، 1979.
17. بومسجد عبد القادر، تعزيز نمو القدرات الإدراكية الحركية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، 2005.
18. هدى حسن أحمد شوقي، أثر برنامج مقترح في التربية الحركية على الكفاءة الإدراكية الحركية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، 1987
19. جاسر أحمد السيد، اللعب كعملية تعلم عند الأطفال، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري تنشئته ورعايته بالقاهرة،29-22 مارس 1988.
20. نادية حسين هاشم، أثر برنامج مقترح للطلاقة الحركية لطفل ما قبل المدرسة على النمو الحركي وعلى الإدراك الحس حركي للطفل، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، المجلة العلمية، التربية البدنية والرياضية، العدد 10-11، أفريل 1997
21. صلاح الشريف، علاقة النشاط الزائد بالاستعداد الذهني وأساليب معاملة الأم بالطفل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، 1991
22. ليلى حامد صوان و مرفت عبد الغفار الجوهري، تأثير برنامج التربية الحركية على بعض جوانب الإدراك و التكيف لدى أطفال 4-5 سنوات، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، المجلة العلمية، التربية البدنية والرياضية، العدد 10-11، أفريل 1997
23. عبد العزيز عبد الكريم المصطفى، أثر ممارسة النشاط الحركي في تنمية القدرات الحسية الحركية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الرياض، 1994.
24. شافعة جميلة، دور اللعب في تكيف طفل ما قبل المدرسة داخل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، 1999.
25. العنود بنت سعيد بن صالح أبو الشامات، فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، 2007.
26. رباحي فضيلة الطفولة واللعب في الأسرة أحادية الوالدين، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة سعد دحلب البليدة، 2004.
27. نقار محمد، أثر النشاط البدني الرياضي في تكوين شخصية الطفل في المرحلة التحضيرية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، 2005.
28. سوسن شاكر مجيد، العنف والطفولة دراسات نفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان،

.2008

29. وصيف صفوت مختار، مشكلات الأطفال السلوكية، دار الجيل، بيروت، 2001.
30. عادل شكري محمد كريم ،2008
31. زكريا الشربيني، المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، لبنان، 1994
32. عصام عبد اللطيف العقاد، سيكولوجية العدوانية وترويضها، دار غريب، 2001.
33. سيد محمد الطواب، النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، 1995
34. محمد مياسا، الصحة النفسية والأمراض النفسية، دار الجيل، بيروت، 1998.
35. عبد القادر لورسي، السلوكات العدوانية عند الطفل تناول نشوئي وقائي علاجي، مجلة الدراسات النفسية، العدد الأول، جامعة البليدة قسم علم النفس، 2006.
36. رافت محمد بوشناق، سيكولوجية الأطفال، دار النفائس، 2001.
37. كركوش فتيحة، سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة نمو المشكلات، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.
38. ناجي عبد العظيم، سعيد مرشد، تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الحاجيات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق، 2005.
39. عدنان احمد الفسفوس ،الدليل الارشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس المكتبة الالكترونية اطفال الخليج ،2006
40. محمد على عمارة، برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، دار الفتح للتجديد الفني، 2008.
41. حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، 1998.
42. عبد المنعم المليحي، عدوان الاطفال، دار المنار، لبنان، 1991.
43. معتز السيد عبد الله و عبد اللطيف محمد خليفة، علم النفس الاجتماعي، دار غريب، 2001.
44. مشيرة عبد الحميد، النشاط الزائد لدى الأطفال، المركز العربي للتعليم والتنمية، 2005.
45. ماريني مير كولينو وآخرون، اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، ط1، دار القلم،دبي، 2003.

46. APA, DSM III-R (manuel diagnostique et statistique des trouble mentaux), Masson, paris,1992.

46. محمد علي كامل، علم النفس المدرسي، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 2003.

47. عبد الرحمن سليمان، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، جزء 1، مكتبة زهراء شروق، القاهرة، 1998.
48. عبد الرحمن السويد، فرط الحركة وتشتت الانتباه، الشروق للنشر، بيروت، 2008.
49. جمال مثقال القاسم، الاضطرابات السلوكية، دار صفاء، عمان، 2001
50. راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، دار الشروق، الأردن، 2003
51. محمد قاسم عبد الله، اضطراب نقص الانتباه وعلاجه، مجلة الثقافة النفسية، عدد20، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.
52. J.P. Dumont et autres, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, tome1, France, 1995
53. M. Daniel, psychologie de l'enfant, 4eme édition, Masson, Paris, 1993
54. محمد عيتاني، الحركة المفرطة وصعوبة التركيز، دار الفكر، دمشق، 2008.
55. R. Mises, hyperactivité enfantine, Dunod, paris, 2001.
56. عادل عبد الله محمد، الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، دار الرشاد، القاهرة، 2004.
57. ديانا هيلز و روبرت هيلز، العناية بالعقل والجسم، ترجمة: علي الجسماني، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1999.
58. خوله أحمد يحي، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر، بيروت،2000.
59. سعد رياض، الاضطرابات النفسية للأطفال والمراهقين، دار الكلمة، مصر، 2000.
60. محمد علي المري، استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروي/الاندفاع، جامعة الزقازيق، د.س.
61. نايف عابد الزارع، اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، دار الفكر، 2007.
62. واصف البارودي، محاضرات في التربية والتعليم، دار الفكر العربي، بيروت، 1974.
63. مديرية التعليم الأساسي، الخصائص النمائية للطفل في المرحلة التحضيرية، 3-6 وتطبيقاتها التربوية، يونيسف، 2006.
64. الدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي، مجموع البحث في النشاط ما قبل المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2004.
65. وهيب سمعان، دراسات في التربية و المقارنة،المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة 1973.
66. الجريدة الرسمية للجمهورية من مرسوم تنظيم وتسيير المدرسة التحضيرية، المادة09.
67. مديرية التعليم الأساسي، وثيقة مرجعية للتعليم التحضيري، 1990.
68. مشروع منهاج التربية التحضيرية، وزارة التربية الوطنية،2002 .
69. الدليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي،1996
70. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،

.1995

71. مديرية التعليم الأساسي، الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية أطفال 5-6 سنوات، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008.
72. محمد الحمامي، فلسفة اللعب، مركز الكتاب للنشر، مصر، 1999.
73. عدس مصلح، دراسة في مفهوم الذات البيئي لأطفال ما قبل المدرسة، من الريف والحضر، المؤتمر العلمي السنوي نحو رعاية أفضل أطفال الريف، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 1980.
74. إيمان بقاعي، قاموس العاب الأطفال، منشورات دار علاء الدين، 1998.
75. محمد محمود الحلية، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، دار المسيرة، 2002.
76. جابر عبد الحميد جابر،احمد خيري كاظم، سيكولوجية النمو(وطفل ما قبل المدرسة) دار صفاء للنشر والتوزيع ،عما، الأردن،1996.
77. محمد رجب فضل الله، الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار عالم الكتب، 1999.
78. محمد محمود خوالدة، اللعب الشعبي عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2003
79. J. Guillemaut, M. Myquel, R. Soulayrl, le jeu l'enfant , 1984.
80. أبو هين، فضل خالد، العدوان لدى الأطفال الفلسطينيين في منطقة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس (1995)
81. حليمة رمضان بن طاهر، حنان عبد السلام بن طاهر، جميلة سليمان خرياط، فاطمة علي المحجوبي (صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال في مدينة مصراته بالجماهيرية العربية الليبية) مذكرة نهاية التكوين، غير منشورة، جامعة السابع من أكتوبر بالجماهيرية العربية الليبية، 2009.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01) مقياس السلوك العدواني في صورته الأولية

مقياس السلوك العدواني

م	العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
١	يشعر أحيانا بان الغيرة تقتله					
٢	يعامل الآخرين معاملة قاسية					
٣	يشترك في العراك (المضاربة)أكثر من الآخرين					
٤	لا يضرب شخصا آخر بدون سبب مقنع					
٥	عندما يختلف مع أصدقائه فانه يخبرهم إشارياً بكل صراحة					
٦	يصعب عليه الدخول في نقاش مع الآخرين الذين يختلفون معه في الرأي					
٧	يقوم بسب الأشخاص الآخرين إشارياً دون سبب معقول					
٨	يغضب بسرعة ويرضى بسرعة					
٩	عندما يخفق في شي ما يبدو عليه الانزعاج بوضوح					
١٠	لديه رغبة قوية لضرب الأشخاص الآخرين بدون سبب					
١١	يقتنص الفرص المتاحة له من الآخرين					
١٢	يشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائدا					
١٣	يختلف غالبا مع الآخرين حول موضوع ما					
١٤	سريع الانفجار في بعض الأحيان					
١٥	يعتبر شخصا مثيرا للجدل والخلاف مع أصدقائه					

م	العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
١٦	ينزعج عندما يتعرض الآخرين للأشياء التي تخصه					
١٧	عندما يغضب فانه ربما يضرب شخصا آخر					
١٨	يتساءل عندما يظهر الأشخاص الآخرين لطفا واضحا					
١٩	انه شخص معتدل المزاج (هادى الطباع)					
٢٠	عندما يزعجه الآخرون فانه يخبرهم إشارياً بكل صراحة					
٢١	يلجا إلى العنف لحفظ حقوقه إذا تطلب الأمر ذلك					
٢٢	يشعر بان اصدقاه يتحدثون عنه في غيبته					
٢٣	عندما يغضب فانه يحطم كل ما حوله					
٢٤	إذا قام شخصا بضربه فانه لابد أن يقوم بضربه					
٢٥	انه يعتبر شخصا متهورا بين أصدقائه					
٢٦	ينزعج من الآخرين حيث يصل الأمر إلى حد الشجار					
٢٧	يشعر أن الآخرين يضحكون عليه في غيبته					
٢٨	يخرج أحيانا عن طوره بدون سبب معقول					
٢٩	يقوم بتهديد الأشخاص الذين يعرفهم بالضرب					
٣٠	لا يستطيع التحكم في انفعالاته					

ملحق رقم (02) مقياس السلوك العدواني في صورته النهائية

مقياس السلوك العدواني

م	العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
١	يشعر أحيانا بان الغيرة تقتله					
٢	يعامل الاخرين معاملة قاسية					
٣	يشترك في العراك (المضاربة)أكثر من الآخرين					
٤	لا يضرب شخصا آخر بدون سبب مقنع					
٥	يصعب عليه الدخول في نقاش مع الآخرين الذين يختلفون معه في الرأي					
٦	يقوم بسب الأشخاص الآخرين إشارياً دون سبب معقول					
٧	يغضب بسرعة ويرضى بسرعة					
٨	عندما يخفق في شي ما يبدو عليه الانزعاج بوضوح					
٩	لديه رغبة قوية لضرب الأشخاص الآخرين بدون سبب					
١٠	يقتنص الفرص المتاحة له من الآخرين					
١١	يشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائدا					
١٢	يختلف غالبا مع الآخرين حول موضوع ما					
١٣	سريع الانفجار في بعض الأحيان					
١٤	يعتبر شخصا مثيرا للجدل والخلاف مع أصدقائه					

١٥	ينـزعج عنـدما يتعـرض الآخـرين للأشـياء التـي تخصه					
م	العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
١٦	عندما يغضب فانه ربما يضرب شخصا آخر					
١٧	يتسـاءل عنـدما يظهـر الأشـخاص الآخـرين لطفـا واضحا					
١٨	انه شخص معتدل المزاج (هادى الطباع)					
١٩	عندما يزعجه الآخرون فانه يخبرهم إشارياً بكل					

	صراحة					
٢٠	يلجا إلى العنف لحفظ حقوقه إذا تطلب الأمر ذلك					
٢١	يشعر بان اصدقاه يتحدثون عنه في غيبته					
٢٢	عندما يغضب فانه يحطم كل ما حوله					
٢٣	إذا قام شخصا بضربه فانه لابد أن يقوم بضربه					
٢٤	انه يعتبر شخصا متهورا بين أصدقائه					
٢٥	ينـزعج مـن الآخـرين حيـث يصـل الأمـر إلـى حـد الشجار					
٢٦	يشعر أن الآخرين يضحكون عليه في غيبته					
٢٧	يخرج أحيانا عن طوره بدون سبب معقول					
٢٨	يقوم بتهديد الأشخاص الذين يعرفهم بالضرب					
٢٩	لا يستطيع التحكم في انفعالاته					

ملحق رقم (03) سلم الإفراط الحركي(E-ADHD)

العَرَض	درجة وجوده		
	0 (لا وجود للعرض)	1 (موجود بدرجة متوسطة)	2 (موجود بدرجة واضحة)
1. يحرك يديه أو رجليه أو يتقلب في المقعد (في فترة البلوغ هذه العلامة يمكن حصرها في الشعور بعدم الاستقرار من قبل الشخص).			
2. يجد صعوبة في الجلوس لمدة طويلة عندما يطلب منه ذلك.			
3. يتشتت انتباهه بأي مؤثر خارجي بسهولة.			
4. يجد صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو العودة إلى أوضاع الجماعة.			
5. محاولة الإجابة قبل إكمال السؤال.			
6. يجد صعوبة في متابعة التعليمات (وهذا السلوك ليس ناتجا عن معارضة أو صعوبة في الفهم), مثلا: الفشل في عمل روتيني.			
7. يجد صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه وتركيزه على المهمات والألعاب.			
8. غالبا ما ينتقل من نشاط غير مكتمل إلى آخر.			
9. يجد صعوبة في اللعب بهدوء.			
10.يتكلم كثيرا.			
11.يقاطع الآخرين دائما محاولا إثبات وجوده.			
12.لا يبدو وأنه ينصت لما يقال له.			
13.غالبا ما يفقد الأشياء المهمة والضرورية للعمل المدرسي (أقلام,كتب..).			
14.غالبا ما ينشغل بأفعال خطيرة جسديا دون اعتبار النتائج المحتملة (مثلا يجري في القسم دون الالتفات حوله).			

المجموع الجزئي			
المجموع الكلي			

ملحق رقم (04) يمثل النتائج العامة للدراسة موزعة حسب جنس ومجموعة البحث.

	المجموعة التجريبية			المجموعة التجريبية	
	الإفراط بعد التطبيق	الإفراط قبل التطبيق		العدوانية بعد التطبيق	العدوانية قبل التطبيق
الذكور 15	5	23		51	98
	8	21		47	104
	10	22		62	104
	12	22		44	121
	10	24		51	119
	5	21		48	114
	6	23		46	100
	5	19		47	109
	7	17		67	115
	6	19		44	105
	4	22		40	108
	7	22		62	119
	6	24		46	103
	3	22		50	103
	10	23		55	110
الإناث 21	13	22		51	113
	10	24		53	91
	16	21		45	111
	5	20		48	104
	6	24		38	105
	9	14		57	100
	4	19		43	113
	9	19		50	90
	4	24		62	104
	5	17		41	102
	6	21		53	100
	4	21		62	105
	8	22		65	109
	12	22		67	115
	7	22		48	114
	6	17		40	100
	7	20		46	100
	9	24		44	106
	9	20		43	90
	7	22		50	119
	5	18		38	80

	المجموعة الضابطة			المجموعة الضابطة	
	الإفراط بعد التطبيق	الإفراط قبل التطبيق		العدوانية بعد التطبيق	العدوانية قبل التطبيق
ذكور 11	24	21		100	100
	22	24		90	95
	23	22		100	115
	24	22		121	121
	21	21		104	104
	21	18		105	105
	24	24		113	113
	22	22		98	100
	19	20		117	117
	21	21		100	100
	23	21		111	110
إناث 19	22	22		98	100
	22	22		110	110
	23	24		102	102
	19	21		113	100
	24	20		102	102
	22	22		117	117
	23	23		121	100
	22	21		90	88
	19	17		90	90
	22	21		102	102
	21	21		112	113
	23	21		110	110
	22	19		100	95
	23	20		100	100
	22	19		98	102
	21	21		121	121
	23	22		88	90
	22	22		100	100
	21	21		119	119