

جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــوم الاجتمـاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــــادة دكتوراه في العلوم

في علوم التربية

فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني

(دراسة ميدانية على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة)

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد(ة): ورغي سيد أحمد

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

مزيـــــان محمـــــد	أستـــــــاذ	جامعة وهـــــران 2	رئيســـــــا
مصطفى الزقاي نادية	أستـــــــاذ	جامعة وهـــــران 2	مقـــــــررا
بشلاغم يحـــــــــي	أستـــــــاذ	جامعة تلمســـــان	مناقشـــا
بكري عبد الحميـــد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سعيـــــدة	منـــــاقشا
بوغازي الطاهـــــر	أستـــــــاذ	جامعة تلمســـــان	منـــــاقشا
بختاوي بولجـــراف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة وهـــــران 2	منـــــاقشا

السنة الجامعية: 2016/ 2017

إهـــــــــداء

إلى الأصل الذي ينسب إليه كل ما أنا عليه...

إلى من ربياني على العلم صغيرا، وحقق الله حلمهم وأنا كبيرا..

منكما الشهد كل الشهد أنهله عطفا، حنانا وإحسانا... الفضل كل الفضل من بعد الله فيما أنا فيه علما، أدبا وأخلاقا.. والديَ (شملهما الله بسحائب الرحمة والمغفرة).

إلى من تزاحم الغيث في العطايا، وتلازم السرور في السجايا.. (الزوجة الغالية).

إلى من تأنس الروح بلقياهما، ويغبط الفؤاد بنجواهما. هدية الله (ولداي: مرام خضرة ومحمد)

إلى من تشابه الجبال في شموخها، وتعاند الحياة بصمودها.. (الأخت الكريمة).

إليك عائلتي، فقد أجزلت العطاء وفاء فضلا وجودا.

إلى كل طفل معاق ينتظر من مثل هذه الدراسات قبسا من نور العلم لتذلل إعاقته.

الباحث

شكر وامتـــــنان

الشكر والحمد لله جلَ في عُلاه، فإليه يُنسب الفضل كله على توفيقي.. ليبلغ الجهد مبتغاه.

يرومني أن أسجي خالص شكري وامتناني لفضيلة الأستاذة الدكتورة "نادية مصطفى الزقاي" لتفضلها بقبول الإشراف على هذه الرسالة، حيث ما بخلت عليَ قط بتوجيهاتها الرشيدة وآرائها السديدة، وسعة صدرها في تقبل تساؤلاتي والإجابة على استفهاماتي الإجابة الشافية والوافية، برغم انشغالاتها وارتباطاتها، كما منحتني من علمها ودرايتها، وعلمتني من أدبها وحسن خلقها، ما يعجز مثلي عن مجازاتها، فلا أحسب شكري لها يفي ببعض ما تفضلت به عليَ.

كما أتقدم بشكري الجزيل لأساتذتي الكرام السادة أعضاء لجنة المناقشة على تشريفهم لي بقبول قراءة هذه الرسالة ومناقشتها، لهم كل التقدير لما بذلوه من جهد ووقت، وما سيحبونني به من ملاحظاتهم القيمة وتوجيهاتهم النافعة الصائبة.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر إلى أصحاب العون والمساعدة، وكل من أسدى لي نصحا أو إرشادا أو نقدا أو تيسيرا، وأخص بالذكر الأساتذة الخبراء الذين قبلوا تحكيم أدوات الدراسة داخل وخارج الوطن الحبيب، وإلى أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران (02) وأساتذة شعبة علوم التربية بجامعة سعيدة، والقائمين على مكتبتها، وإلى طاقم المركزين النفسيين البيداغوجيين (02 و03) بسعيدة.

الباحث

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة على الإشكالية المتمحورة حول دراسة فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني (العدوان على الذات، العدوان على الآخرين، والعدوان على الأشياء والممتلكات) لدى الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة.

من أجل ذلك، يطرح الباحث الإشكالية التالية:

ما مدى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل المعاق عقليا؟

ولقد حملت هذه الإشكالية، تساؤلات فرعية أخرى صيغت لها إجابات مؤقتة.

استخدم الباحث، المنهج التجريبي على عينة شملت (36) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، موزعين بين مجموعتين (تجريبية و ضابطة) بالتساوي.

طُبق في الدراسة الأدوات التالية:

- مقياس السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة (إعداد الباحث).
- بطاقة تقدير السلوك العدواني (إعداد الباحث).
- برنامج التعزيز الرمزي لتعديل السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا (إعداد الباحث).
- اختبار مصفوفة "رافن Raven" الملون لتقدير القدرة العقلية للأطفال.

من أهم النتائج التي تم التوصل إليها بعد معالجة الفرضيات إحصائيا، الآتي:

- فاعلية برنامج التعزيز الرمزي ذات أثر إيجابي في تعديل السلوك العدواني للأطفال المستفيدين منه.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك العدواني وأبعاده، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لذكور وإناث المجموعة التجريبية، لصالح الإناث.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى لعمرهم الزمني.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط رُتب درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي للسلوك العدواني وأبعاده.

نوقشت نتائج الدراسة على ضوء إطارها النظري، ونتائج الدراسات السابقة، وكذا مضمون البرنامج، ثم انتهت إلى مجموعة من الاقتراحات قد تكون جديرة بالاهتمام.

الملخص باللغة الأجنبية

The present study aimed at investigating the impact of the symbolic reinforcement program in modifying the aggressive behavior of the mentally disabled children-with simple degree-, and which is labelled : (the inward aggression, the outward aggression and the aggression on objects and properties).

This work tried to answer the following problem: To which extent is the symbolic reinforcement method effective in regulating the mentally disabled child's aggressive behavior?

There are other sub-questions which we have formulated temporary answers.

the researcher utilized the experimental method on a sample of (36) children with simple degree mental disability divided evenly into (02) groups (experimental and control group).

The following are the tools which were applied :

- ✓ measure of the simple degree mentally disabled children's aggressive behavior (elaborated by the researcher).
- ✓ aggressive behavior's assessment card (elaborated by the researcher).
- ✓ the symbolic reinforcement program for modifying the aggressive behavior of the mentally disabled children. (elaborated by the researcher).
- ✓ Raven's colored test matrix to evaluate the mental ability of children.

The most important results that have been reached after the statistically hypotheses treatment are :**1.** the efficiency of symbolic reinforcement program with a major positive impact on modifying the aggressive behavior of the beneficiaries children.

2. differences with statistical indication between the experimental group members' average degrees and the ones of the control group members in the measurement of the aggressive behavior, and in favor of the experimental group.

3. difference with statistical indication between the average graduations of the consequent measurement of the males and females' agressive behavior of the experimental group, and in favor of females.

4. no difference with statistical indication between the average graduations of the consequent agressive behavior measurement of the experimental group members due to their age and to the economic and social level of their families..

5. no difference with statistical indication between the average ranks degrees of the consequent measurement of the experimental group members and the ones of their following measurement of the agressive behavor.

The results of the study have been discussed in the light of its theoretical framework, a set of recommendations were suggested, and investigations may worthy to be conducted.
Key words : The symbolic reinforcement program, agressive behavor, behavior modification, mentally -with simple degree- disabled.

Résumé :

La présente étude visait à déterminer l'impact du programme renforcement symbolique pour modifier le comportement agressif des enfants handicapés mentaux étroitement spécifié : (l'agression à l'autosuffisance, l'agression à d'autres, l'agression des objets et des biens).

La présente étude a tenté de répondre à la problématique suivante :

Quelle est l'efficacité de la méthode de renforcement symbolique pour modifier le comportement agressif de l'enfant handicapé mentaux ?

Cette problématique porte des questions subsidiaires, et que des réponses provisoire ont étaient formulées.

Le chercheur a utilisé, la méthode expérimentale sur un échantillon de (36) enfants ayant une simple déficience mentale, distribué entre deux groupes (expérimentale et contrôle) uniformément.

Les outils Appliquée dans l'étude sont les suivants :

• Mesure de comportement agressif des enfants handicapés mentaux simple (élaboré par le chercheur).

• Carte d'évaluation de comportement agressif (élaboré par le chercheur).

• Programme de renforcement symbolique pour modifier le comportement agressif des enfants handicapés mentaux (élaboré par le chercheur).

• Matrice de test « J. Raven» couleur, pour évaluer la capacité mentale de l'enfant.

* L'un des plus importants résultats obtenus après traitement statistique des hypothèses, comme suit :

L'efficacité du Programme de renforcement symbolique avec un impact positif significatif sur la modification du comportement agressif des enfants bénéficiaires.

Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne des membres du groupe expérimental et la moyenne des membres du groupe contrôle dans la mesure du comportement agressif, et en faveur du groupe expérimental.

Il existe une différence indicatif statistique entre les rangs moyens télémétriques degrés du comportement agressif des mâle et femelle du groupe expérimental, et en faveur des femmes.

Il n'existe pas une différence indicatif statistique entre les rangs moyens télémétriques degrés du comportement agressif pour les membres du groupe expérimental en raison de leur âge et en raison de leur niveau économique et social de la famille.

Il n'existe pas une différence indicatif statistique entre les rangs moyens télémétriques degrés du comportement agressif pour les membres du groupe expérimental et ceux de la mesure du comportement agressif suivante.

Les résultats de l'étude ont été discutés à la lumière du cadre théorique et proposés une série de recommandations, recherches pourraient être mérite d'être étudiée.

Mots Clés : programme de renforcement symbolique, comportement agressif, l'handicape mentale, modification du comportement.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر و امتنان	ب
ملخص الدراسة	ج
الملخص باللغة الأجنبية	هـ
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	م
قائمة الأشكال و الرسوم البيانية	ع
مقدمة	1
الجانـــب النظـــــري	03 /146
الفصــل الأول: تقديم إشكالية الدراسة	04 / 15
1. إشكالية الدراسة و تساؤلاتها	05
2. فرضيات الدراسة	10
3.أهداف الدراسة	11
4. أهمية الدراسة	12
5. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة	13
6. حدود الدراسة	14
الفصل الثاني: السلوك العدواني	16/ 56
تمهيد	17
1.تعريف السلوك العدواني	17

2. العدوان و بعض المفاهيم المرتبطة به	20
3. أسباب السلوك العدواني	21
4. وظائف السلوك العدواني	26
5. تصنيف السلوك العدواني	27
6. النظريات المفسرة للسلوك العدواني	31
7. أهداف السلوك العدواني	48
8. الطبيعة العدوانية لدى الأطفال المعاقين عقليا	50
9. العدوان والانحراف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقليا	54
خلاصة الفصل	56
الفصل الثالث: الإعاقة العقلية	58/ 100
تمهيد	58
أولا: الإعاقة العقلية	58
1. تعريف الإعاقة العقلية	58
2. تصنيف الإعاقة العقلية	60
3. معدل انتشار الإعاقة العقلية	67
4. أسباب الإعاقة العقلية	67
5. أهداف تشخيص الإعاقة العقلية	71
6. أهمية دراسة الإعاقة العقلية	71
7. الإعاقة العقلية البسيطة أو الخفيفة	72
8. أهداف رعاية الإعاقة العقلية البسيطة	74
9. الوقاية من الإعاقة العقلية	75
10. علاج الإعاقة العقلية	76

ثانيا: المعاقون عقليا	77
1. خصائص المعاقين عقليا	77
2. حاجات المعاقين عقليا	81
3. مشكلات المعاقين عقليا	83
4. التطور الاجتماعي و الانفعالي لدى المعاقين عقليا	88
5. الاتجاهات الاجتماعية نحو المعاقين عقليا	89
6. تعليم الأطفال المعاقين عقليا	93
7. تطبيقات النظرية الاجرائية في ميدان الإعاقة العقلية	94
8. مجالات تعديل سلوك المعاقين عقليا	97
9. اعتبارات استخدام برامج تعديل السلوك مع المعاقين عقليا	99
خلاصة الفصل	100
الفصل الرابع: تعديل السلوك و التعزيز الرمزي	146/101
تمهيد	102
أولا: نظرية الاشراط الاجرائي (الوسيلي)	102
1. مفهوم الاشراط الاجرائي	102
2. خصائص الاشراط الاجرائي	102
3. مبادئ الاشراط الاجرائي	107
4. استخدامات الاشراط الاجرائي	111
5. مقترحات للمعلم وفق الاشراط الاجرائي	113
ثانيا: تعديل السلوك	116
1. مفهوم تعديل السلوك	116
2. أهداف تعديل السلوك	121

3. مبادئ أساسية في تعديل السلوك	123
4. أهمية تعديل السلوك	124
ثالثا: التعزيز الرمزي	124
1. مفهوم تعزيز السلوك	124
2. خصائص التعزيز	125
3. مفهوم التعزيز الرمزي	128
4. بعض المفاهيم المرتبطة بفاعلية التعزيز الرمزي	131
5. أنواع المعززات	135
6. طرق استخدام التعزيز الرمزي	138
7. إجراءات تنفيذ أسلوب التعزيز الرمزي	139
8. آليات تعديل السلوك وفق التعزيز الرمزي	141
9. أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني	144
خلاصة الفصل	146
الجانب التطبيقي	**249/148**
الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الاستطلاعية	**175/149**
تمهيد	150
1. أهدافها	150
2. عينة الدراسة	150
3. أدوات الدراسة	152
الفصل السادس: الدراسة الأساسية	**196/176**
تمهيد	177
1. منهج الدراسة و تصميمها	177

2. عينة الدراسة	177
3. أدوات الدراسة	182
4. خطوات التجريب	195
5. الأساليب الإحصائية	196
الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة	**216/198**
تمهيد	199
1. عرض نتائج الدراسة	199
1.1 عرض نتيجة التساؤل الأول	200-199
2.1 عرض نتيجة الفرضية الأولى	203
3.1 عرض نتيجة الفرضية الثانية	205
4.1 عرض نتيجة الفرضية الثالثة	207
5.1 عرض نتيجة الفرضية الرابعة	209
6.1 عرض نتيجة الفرضية الخامسة	211
7.1 عرض نتيجة الفرضية العامة	215
خلاصة الفصل	216
الفصل الثامن: مناقشة نتائج الدراسة	**250/217**
تمهيد	218
1. مناقشة نتيجة التساؤل الأول	218
2. مناقشة نتيجة الفرضية الأولى	226
3. مناقشة نتيجة الفرضية الثانية	233
4. مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	236
5. مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة	240

6. مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة	241
خلاصة عامة	246
إسهامات الدراسة واقتراحاتها	249
قائمة المراجع	251
الملاحق	260

قائمـــــــة الجداول

الرقم	العنـــــــــــــوان	الصفحة
01	الجدول رقم (01): يبين الشذوذ الجيني لدى فئات التخلف العقلي.	61
02	الجدول رقم (02): يوضح التصنيف السيكومتري للمتخلفين عقليا.	63
03	الجدول رقم (03): يوضح التصنيف التربوي للإعاقة العقلية.	64
04	الجدول رقم (04): يوضح تصنيف الإعاقة العقلية للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (1983)	66
05	الجدول رقم (05): يبين الفرق بين جداول التعزيز الثابتة والمتغيرة.	110
06	الجدول رقم (06): يوضح أهم المبادئ في تعديل السلوك.	123
07	الجدول رقم (07): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	150
08	الجدول رقم (08): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي.	151
09	الجدول رقم (09): **يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.**	151
10	الجدول رقم (10): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر الزمني.	151
11	الجدول رقم (11): يبين نتيجة تحكيم مدى وضوح التعليمات.	155
12	الجدول رقم (12): يبين نتيجة تحكيم مدى ملائمة بدائل أجوبة المقياس.	155
13	الجدول رقم (13): يبين نتيجة تحكيم مدى انتماء ووضوح فقرات أبعاد المقياس.	156
14	الجدول رقم (14): يبين نتيجة تحكيم مدى كفاية عدد فقرات كل بُعد.	157
15	الجدول رقم (15): يوضح عدد الفقرات في كل بُعد قبل وبعد التعديل.	157
16	الجدول رقم (16): يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بُعد العدوان على الذات مع الدرجة الكلية للبُعد.	158
17	الجدول رقم (17): يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بُعد العدوان على الآخرين مع الدرجة الكلية للبُعد.	159
18	الجدول رقم (18): يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بُعد العدوان على الأشياء والممتلكات مع الدرجة الكلية للبُعد.	160
19	الجدول رقم (19): يبين معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.	161
20	الجدول رقم (20): يبين قيم الصدق الذاتي لأبعاد المقياس ودرجته الكلية.	162
21	الجدول رقم (21): يبين الصدق التمييزي بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام	162

	اختبار "مان ويتني U" على الدرجة الكلية للمقياس.	
22	الجدول رقم (22): يبين قيمة "ألفا كرونباخ" للأبعاد الفرعية وللدرجة الكلية للمقياس	163
23	الجدول رقم (23): يبين قيمة "الثبات" للأبعاد الفرعية وللدرجة الكلية للمقياس.	164
24	الجدول رقم (24): يبين توزيع قيم المتوسطات المرجحة ومستوياتها.	165
25	الجدول رقم (25): يبين درجة القطع لأبعاد مقياس السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا .	165
26	الجدول رقم (26): يبين نسبة اتفاق المحكمين على صدق الأداة.	167
27	الجدول رقم (27): يبين نتيجة تحكيم مدى ملائمة التأسيس للبرنامج.	172
28	الجدول رقم (28): يبين نتيجة التحكيم حول ملائمة بناء البرنامج.	173
29	الجدول رقم (29): يبين نتيجة التحكيم حول ملاءمة مضمون البرنامج.	173
30	الجدول رقم (30): **يبين نتيجة التحكيم حول ملاءمة حدود البرنامج و وسائل تقويمه و مدة التطبيق**	174
31	الجدول رقم (31): يبين نتيجة تحكيم ملائمة دليل تنفيذ البرنامج.	174
32	الجدول رقم (32): يبين نتيجة تحكيم مدى ملاءمة عناصر تنفيذ البرنامج (الجلسات).	175
33	الجدول رقم (33): **يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المجموعة، والجنس، والعمر الزمني.**	178
34	الجدول رقم (34): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.	178
35	الجدول رقم (35): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أدائهم على مقياس السلوك العدواني.	180
36	الجدول رقم (36): يبين دلالة اختبار "ت" لقياس الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في السلوك العدواني.	181
37	الجدول رقم (37): يبين ترتيب جلسات البرنامج و مضمونها.	191
38	الجدول رقم (38): **يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم مظاهر السلوك العدواني انتشارا لدى المعاقين عقليا – إعاقة بسيطة– على فقرات أبعاد الدراسة مرتبة ترتيبا تنازليا.**	200
39	الجدول رقم (39): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم مظاهر السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا – إعاقة بسيطة– على أبعاد الدراسة مرتبة ترتيبا تنازليا.	201
40	الجدول رقم (40): يبين دلالة اختبار "ت" لقياس الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على أدائهم على مقياس السلوك العدواني و أبعاده.	202
41	الجدول رقم (41): يوضح دلالة اختبار تحليل التباين المتعدد الأحادي (Manova) لقياس	204

	الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.	
42	الجدول رقم (42): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده.	205
43	الجدول رقم (43): يبين دلالة اختبار "مان ويتني U" لقياس الفرق بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني و أبعاده.	206
44	الجدول رقم (44): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي على مقياس السلوك العدواني و أبعاده وفق العمر.	207
45	الجدول رقم (45): **يبين دلالة اختبار "كروسكال واليس K" لقياس الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني و أبعاده وفق متغير العمر.**	208
46	الجدول رقم (46): **يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده وفق مستوى الأسرة.**	209
47	الجدول رقم (47): **يبين دلالة اختبار "كروسكال واليس K" لقياس الفرق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني وفق المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.**	210
48	الجدول رقم (48): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أدائهم على مقياس السلوك العدواني و أبعاده.	211
49	الجدول رقم (49): يبين دلالة اختبار "ويلكوكسن W" لقياس الفرق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس السلوك العدواني وأبعاده.	212
50	الجدول رقم (50): يبين حجم ومؤشر "كوهن Cohen" لقياس أثر البرنامج في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة.	214
51	الجدول رقم (51): يمثل مرجع مقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من المقاييس.	214
52	الجدول (52): يوضح نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في تعديل السلوك العدواني وأبعاده لدى عينة الدراسة.	215

قائمـــــــة الأشكال والرسوم البيانية

الرقم	العنـــــــــــــــوان	الصفحة
01	الشكل رقم (01): يبين هرم الحاجات لـ "ماسلو Maslow"	45
02	الشكل رقم (02): يبين النموذج السلوكي المتعدد العناصر للسلوك العدواني	53
03	الشكل رقم (03): يبين منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية	62
04	الشكل رقم (04): يوضح صندوق "سكينر Skinner"	105
05	الشكل رقم (05): يبين استجابات الضغط على الرافعة لدى الفأر الجائع	105
06	الشكل رقم (06): يوضح السجل التراكمي المتوقع في الانطفاء	106
07	الشكل رقم (07): يوضح توقع التعزيز باقتراب نهاية الزمن المخصص	111
08	الشكل رقم (08): يبين اتجاهات العدوان	153

قائمـــــــة الملاحق

رقم	العنـــــــــــــــوان	الصفحة
01	الملحق رقم (01): يوضح قائمة السادة الأساتذة المحكمين للبرنامج والمقياس والبطاقة.	260
02	الملحق رقم (02): يمثل نموذج مقياس السلوك العدواني (الصورة النهائية).	261
03	الملحق رقم (03): بطاقة تقدير السلوك العدواني الملاحظ لدى الأطفال المعاقين عقليا.	264
04	الملحق رقم (04): يمثل برنامج التعزيز الرمزي (الصورة النهائية).	266
05	الملحق رقم (05): يمثل قائمة المعززات المعروضة على عينة الدراسة.	285
06	الملحق رقم (06): يمثل إفادة من مدير المركز النفسي البيداغوجي بالحساسنة.	286
07	الملحق رقم (07): يبين نتائج الدراسة الاستطلاعية والأساسية وفق برنامج (spss).	287
08	الملحق رقم (08): يبين التوزيع غير الاعتدالي للعينة التجريبية.	299
09	الملحق رقم (09): يمثل صور المعززات المستعملة في البرنامج.	301
10	الملحق رقم (10): يمثل صور الحفل الختامي بعد الانتهاء من البرنامج وتوزيع الشهادات.	302
11	الملحق رقم (11): يبين جانب من أعمال الأطفال عينة الدراسة.	305

مقدمة:

رغم الإنجازات المحققة في ميدان التربية، إلا أن المشكلات غير التكيفية المصاحبة للأطفال المعاقين عقليا باتت تشكل مصدر قلق للأسرة كما للعاملين في المؤسسات والمراكز الخاصة بهذه الفئة، والمستحدثة خصيصا لهم مثل ما وفر في الجزائر من المراكز النفسية البيداغوجية لغيرهم، كمدارس صغار الصم، ومدارس رعاية المكفوفين، لإيلائهم رعاية خاصة وتمكينهم من حقهم في مبدأ تكافؤ الفرص التربوية للجميع، بما يتوافق مع قدراتهم، واستعداداتهم، وإمكانياتهم (العقلية) بالخصوص.

يمثل العدوان واحدا من المشكلات الاجتماعية الخطيرة، إذ باتت مترامية الأبعاد في تأثيرها النفسي، والاجتماعي، والتربوي، والاقتصادي على الفرد ومجتمعه معا، وأينما وجد أي عمل من أعمال العدوان يمكن أن ينتج مزيدا من الأعمال العدوانية. (العقاد، 2001: 96).

قد يجوز القول أن العدوان تختلف أشكاله لدى الطفل باختلاف عمره، وجنسه، وثقافته، فضلا عن أسلوب تربيته وتنشئته الاجتماعية التي تربى عليها، وقد يظهر في صورة ملامح الوجه كالتهجم، أو العبس، أو قضب الحاجبين، أو في صورة العض، أو البصق، أو إصدار أصوات الاستنكار، أو الإيذاء بالضرب والركل للآخرين، أو الاعتداء على الأشياء والممتلكات. أما الطفل المعاق عقليا، فتتسم معظم أساليبه السلوكية بالعدوان وإلحاق الضرر، نظرا لعدم مقدرته على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أقرانه، فيوجه كل طاقته نحو أساليب السلوك التدميري، وفي المقابل كثيرا ما يعجز عن المشاركة الإيجابية مع أقرانه أو أفراد أسرته، فيكون عرضة للإحباط (بخش، 1997).

لقد أظهرت كثير من الدراسات التي تناولت فنيات تعديل السلوك الانساني التي يمكن لمعلمي التربية الخاصة تطبيقها داخل الفصل الدراسي، فعاليتها في الاستخدام على الأطفال مثل: دراسة "يوسف" (1993)، و "شلبي" (2000)، و"القرني" (2012)، و"قريقوري ووليام Gregory & William" (2003)، وعلى أساس ذلك، يقتنع الباحث بإمكانية تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا، من خلال تعديل الظروف البيئية المحيطة بهم

وتعديل سلوكاتهم، وفق فنيات العلاج السلوكي، وتطبيقها في المواقف المختلفة التي قد يتعرض لها الأطفال في حياتهم اليومية.

لذلك تركز الدراسة الحالية على تشخيص مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا، وتقوم على إعداد برنامج وفق التعزيز الرمزي لتعديل سلوكهم العدواني، والتعرف على مدى فعاليته، والاستفادة منه للتخفيف من معاناة هؤلاء الأطفال، وعليه صممت الخطة التالية:

الجانب النظري الذي يضم أربعة فصول هي:

الفصل الأول: شمل تقديم إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وفرضياتها، وتحديد أهدافها، وأهميتها، مع الضبط الاجرائي للمفاهيم، وختم بعرض لحدود الدراسة.

الفصل الثاني: خص فيه الحديث عن نظرية الاشراط الاجرائي بتحديد مفهومه، خصائصه واستخداماته، ثم عرض لتعديل السلوك بعناصره المهمة، فأسلوب التعزيز الرمزي بتقديم مفهومه، أنواعه، طرق استخدامه، إجراءات تنفيذه، وآليات تعديل السلوك وفقه.

الفصل الثالث: شمل الحديث عن السلوك العدواني، تعريفه، وأسبابه، ووظائفه، وأهم النظريات المفسرة له، وأهدافه، والطبيعة العدوانية للأطفال المعاقين عقليا.

الفصل الرابع: خصص للإعاقة العقلية عموما، وخصائص المعاقين عقليا المختلفة.

أما الجانب التطبيقي فقد تناول أربعة فصول هي:

الفصل الخامس: عرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية، وعرف بأهدافها وبعينتها وبأدواتها.

الفصل السادس: شمل الدراسة الأساسية من خلال التعريف بالمنهج، والعينة والأدوات، بالإضافة إلى خطوات التجريب، والمعالجة الاحصائية.

الفصل السابع: تضمن عرضا متسلسلا لنتائج الدراسة، أما الفصل الثامن، فتم خلاله مناقشة نتائج الدراسة، ثم عرض بعض الاقتراحات، واختتمت الرسالة بقائمة من المراجع والملاحق.

الجانـــب النظـــري

* * *

الفصل الأول: تقديم إشكالية الدراسة

الفصل الثاني: السلوك العدواني

الفصل الثالث: الإعاقة العقلية

الفصل الرابع: تعديل السلوك والتعزيز الرمزي

الفصـــــل الأول

* * *

تقديم إشكالية الدراسة

3. إشكالية الدراسة و تساؤلاتها
4. فرضيات الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. أهمية الدراسة
7. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة
8. حدود الدراسة

1. إشكالية الدراسة و تساؤلاتها:

في محاولة لرفع جودة التعليم إلى مستويات أفضل، يجتهد كثير من علماء التربية والباحثين المختصين في التصدي للمشكلات السلوكية بالدراسة والتجريب، بل ويزداد حرصهم وقلقهم، عندما يتصدر **السلوك العدواني** قائمة هذه المشكلات.

غالبا ما تعطى الوضعية اهتماما خاصا لما يتعلق الأمر بالأطفال المعاقين عقليا، لما قد يتمثله المجتمع في غالبية شرائحه من نظرة سالبة اتجاههم، وأحيانا يجعل الطفل المعاق عقليا شخصا غير مقبول في بيئته الاجتماعية الكبيرة.

من أجل ذلك، تحاول التربية الخاصة تعديل الجوانب السلوكية، والشخصية، والاجتماعية، والأكاديمية لدى فئة المعاقين، باستخدام أساليب تربوية مختلفة مثل أساليب تعديل السلوك المتعارف عليها، نظرا لأن مستويات **السلوك العدواني** باتت تقلق نسبتها المرتفعة، المجتمعات الحريصة على فئة المعاقين عقليا بالخصوص.

لقد أحصت دراسة "الزهراني" (2011) بعنوان "دراسة مقارنة عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في منطقة الرياض"، التي هدفت إلى معرفة أبرز المشكلات السلوكية لدى المدمجين وغير المدمجين من عينة شملت (100) طالب وطالبة، أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الملتحقين بمعاهد التربية الخاصة والأطفال الملتحقين ببرامج الدمج بمدارس التعليم الابتدائي، في المشكلات السلوكية والتي جاء على رأسها **السلوك العدواني**، النشاط الزائد، الاضطرابات السلوكية، والسلوك اللا اجتماعي (الزهراني، 2011: 31).

أما دراسة "جريج وأبو فخر" (2013) فقد هدفت إلى التعرف هي أيضا على المظاهر السلوكية للمتخلفين عقليا، لدى عينة شملت (133) طالبا منهم (60) من ذوي التخلف العقلي البسيط، وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر السلوكات اللا توافقية انتشارا لديهم هي:

سلوك التمرد والعصيان، السلوك غير المناسب اجتماعيا، والميل للحركة الزائدة، و**السلوك المدمر والعنيف**، والانسحاب الاجتماعي، و**السلوك المضاد للمجتمع**. (جريج وأبو فخر، 2013).

لقد حاول "فروند ورايس Freund & Reiss" (1991) التعرف على المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال بلغت (110) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية، وأسفرت النتائج عن شيوع خمسة مظاهر لديهم هي بالترتيب: الانسحاب الاجتماعي، والنشاط الزائد، والعادات الكلامية غير المناسبة، و**السلوك العدواني**، والسلوك النمطي(Freund & Reiss, 1991)

لم تختلف عما سبق، دراسة "داف Dave" (1993) حول تقييم المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا، وهدفت بذلك لكشف السلوكات غير التوافقية لدى عينة تألفت من (20) طفلا يعانون إعاقة عقلية بسيطة. توصلت الدراسة إلى أن أكثر هذه السلوكات انتشارا بينهم هي: **السلوك المدمر والعنيف**، والنشاط الزائد، والسلوك النمطي، والسلوك اللا اجتماعي. (جريج وأبو فخر، 2013)

يضاف إلى هذه الجهود، المحاولات القيمة التي برزت في اجتهادات وأعمال "ثوماس وآخرون، Thomas, M. et al" (2001)التي هدفت إلى تقدير مدى انتشار الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية، وشملت عينة الدراسة (120) فردا من المعاقين عقليا في جنوب "ويلز" "ببريطانيا"، تراوحت أعمارهم بين (12 و64) سنة، وقد بينت نتائج الدراسة وجود اضطرابات سلوكية لدى (60,4%) من أفراد عينة الدراسة منهم (18%) عانوا اضطرابات سلوكية شديدة تمثلت في **العنف**، والتدمير، وإيذاء الذات. (Thomas, M. et al, 2001)

أما دراسة "بروس بيكر وآخرون،Bruce baker et al" (2002) تحت عنوان "المشاكل السلوكية عند الأطفال والضغوط النفسية لدى الوالدين" في الأسر التي لديها أطفال أعمارهم

ثلاث سنوات ويعانون أو لا يعانون من تأخر النمو"، فقد بينت النتائج بعدما طبقت على عينة من (225) طفلا، وبعد استخدام "مقياس بايلي للسلوك Bayley behavior scale"، وجود مشاكل سلوكية بدرجة أعلى (3–4 أضعاف) لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر النمو. كما أن الضغوط النفسية لدى الآباء كانت بسبب المشاكل السلوكية وليس بسبب تأخر النمو لدى الطفل (Bruce baker et al, 2002).

لم تختلف جل هذه الدراسات في اعتبار **السلوك العدواني** (وهو محل هذه الدراسة) من أهم المشكلات السلوكية المدروسة لدى المعاقين عقليا، بل وأشارت الدراسات التي تناولت "المشكلات السلوكية" لديهم، أن مستوياتها عالية لدى هذه الفئة في مقابل العاديين من الأطفال.

مما سبق، تتبلور الحاجة إلى دراسة **السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا** مع محاولة **تعديله**، وإن كان نبهت إلى هذا الموضوع دراسات كثيرة، لكنها تناولته باختلاف (متغيرات البيئة، والعينة، والمستويات العمرية، والمتغيرات المستقلة) وهي في الأخير دراسات ربطت بين فاعلية برامج مقترحة كأساليب لتعديل **السلوك العدواني**، وبالمشكلات السلوكية الممثلة خصيصا في السلوك العدواني.

تحاول أساليب تعديل السلوك بصورة مباشرة التعامل مع أعراض السلوك الشاذ، مستندة في هذا على المبادئ التي تبلورت من خلال دراسة عملية التعلم، ونخص بالذكر هنا دور أساليب الاشتراط الوسيلي في تغييرها للسلوك الشاذ، مرتكزة على تعزيز الاستجابات المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، وتحاول أن تطفئ الاستجابات غير المتوافقة. ومن بين أساليب الاشتراط الوسيلي الذي لا يمكن إنكار جهود "سكينر Skinner" في بعثه والمستخدم في تعديل السلوك، ما يسمى بـ" **نظام المكافأة الرمزية**" الذي يعد أسلوبا يشيع استخدامه في المستشفيات، والمراكز الطبية البيداغوجية، وغيرها من المؤسسات، ويطلق عليه أيضا، "**الاقتصاد الرمزي**"Token economy" كونه يعمل وفق مبدأ العرض

والطلب المتمثل في توفير قائمة من المعززات، بحيث يستطيع الفرد أن يختار ما يرغب فيه إذا استطاع جمع الرموز الضرورية لذلك، إنه تقنية انبعثت من الاشتراط الإجرائي Operant conditioning، ويؤكد "أكسيلورد، Axelord" (1971) أن استخدامه داخل الصف يؤدي إلى تعديل السلوك.(Axelord, 1971)

لعلّ من أهم الدراسات التي عززت هذه النظرة، دراسة "المطرودي"(1996)وهي "فاعلية التعزيز الإيجابي في خفض السلوك العدواني لدى المتخلفين عقليا"، والتي شملت (20) طفلا، بينت النتائج (بعد الدراسة والتجريب)، مدى فاعلية أسلوب التعزيز الإيجابي في معالجة السلوك العدواني (المطرودي، 1996)، بالإضافة إلى دراسة "القرني" (2012) بعنوان "فاعلية استخدام التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب المتخلفين عقليا بمدارس الدمج الابتدائية". أجريت على (16) طالبا، بينت من خلالها النتائج أن هناك فروق في خفض السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية التي استفادت من التعزيز الرمزي. (القرني، 2012).

لم تختلف الدراسات الأجنبية كثيرا عن الدراسات العربية في النتائج المتوصل إليها حول فاعلية برامج تعزيز السلوك في تعديله، حيث أشارت دراسة "ساندفورد و إلزينقا Sandfordet elzinga" (1987)، التي جاءت بعنوان تقييم برنامج سلوكي لطلاب لديهم إعاقة عقلية واضطراب سلوكي، عمرهم (21) سنة كمعدل، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام برنامج التعزيز وتحسنا في مستوى السلوك لصالح المجموعة التجريبية.(Sandford, 1987)

لم تتوقف الجهود عند هذا الحد، فمحاولة منها خفض سلوك العدوان لدى المعاق عقليا، توجت أعمال "دانكوسكي ودانكوسكي، Denkowski et Denkowski" (1985) بدراسة من أجل تقليل سلوك العدوان لدى أفراد معاقين عقليا، ونجح الأسلوب العلاجي المطبق على

(16) فردا بأسلوب العزل في إعطاء نتائج جادة أكثر من أسلوب التعزيز الرمزي بعد ثلاث محاولات من التجريب(Denkowski et Denkowski, 1985).

في نفس السنة (1985) شملت دراسة "بير،Baer" (1985)، (20) فردا معاقا عقليا من مراكز داخلية استفادوا من تطبيق "**أسلوب التعزيز الرمزي**"، وكان الفرق أيضا لصالح المجموعة التجريبية المطبق عليها البرنامج في تخفيض **السلوك العدواني**.(Baer, 1985)

الملاحظ من خلال ما سبق من دراسات، سواء أكانت عربية أم أجنبية، أنها حاولت أن تنوع في تبيان الفروق والاختلافات الناجمة عن تطبيق برامج تعديل السلوك المختلفة وخاصة أسلوب **التعزيز الرمزي** على عينات الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، بأخذهم وفق درجة إعاقاتهم المختلفة، مع أن الاهتمام واضح بالإعاقة العقلية على حساب الإعاقات الأخرى، ربما بسبب تواجدها بنسب أكبر في المجتمع.

من جهة ثانية، أغلب الدراسات توصلت نتائجها إلى فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية عند تطبيق برامج تعديل السلوك، لذلك تحاول هذه الدراسة إثبات ما توصلت إليه جميع هذه الدراسات، أي إثبات إمكانية "استمرار أثر "تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لعينات أخرى وفي بيئات مختلفة.

كما يلاحظ أيضا، أن متغير **التعزيز الرمزي** دُرس من خلال علاقته بمتغير **السلوك العدواني** الذي هو محل هذه الدراسة على مستوى المجتمعات الأخرى (الغربية والعربية كما في المشرق العربي تحديدا)، لكنه مغيبٌ في المجتمع المحلي الجزائري (في حدود علم الباحث وجهده)،وكذا على مستوى ولاية "سعيدة" مكان إجراء الدراسة الحالية، لذلك يجري الباحث هذه الدراسة، والتي تحاول أن تجيب على الإشكالية العامة التالية: ما مدى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل المعاق عقليا؟

وينبثق عن هذه الإشكالية العامة، الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أهم مظاهر السلوك العدواني انتشاراً بين الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة؟

1.2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك العدواني وأبعاده.

2.2 هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى لجنسهم.

3.2 هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى لعمرهم الزمني.

4.2 هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.

5.2 هل يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط رُتب درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي للسلوك العدواني وأبعاده.

2. فرضيات الدراسة:

بالنظر إلى ما ورد في إشكالية الدراسة، واستنادا لما تمخض عن نتائج بحوث ودراسات سابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي منها: (دبيس، 1998)، و(العسرج، 2006)، و(الحارثي، 2007)، و(صالح والبنا، 2008)، و(فواز، 2008)، و(شعبان، 2009)، و(ماستون Maston 1984)، و(قريقوري ووليام Gregory & William 2003)، استطاع الباحث تكوين استنتاج يظهر في شكل إجابات محتملة، يصيغها في فرضيات، يحاول أن يختبرها ويحللها ويفسر صحتها، وهي كما يلي:

1.2توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك العدواني وأبعاده، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2.2 لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى لجنسهم.

3.2 لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى لعمرهم الزمني.

4.2 لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم.

5.2 لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط رُتب درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي للسلوك العدواني وأبعاده.

3. أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة أن تصل إلى الأهداف التالية:

- قياس فاعلية برنامج تدريبي سلوكي قائم على فنية "**التعزيز الرمزي**" في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا (إعاقة بسيطة)، وضمان مشاركتهم الإيجابية مع الآخرين، وتتفرع من هذا الهدف الأساس أهدافا أخرى هي:
- التعرف على أكثر مظاهر السلوك العدواني شيوعا بين الأطفال المعاقين عقليا.
- توظيف مبادئ وفنيات النظرية السلوكية من خلال "الاشراط الاجرائي" في وضع برنامج التعزيز الرمزي من شأنه تعديل السلوك العدواني لهؤلاء الأطفال.
- قياس الفرق (في السلوك العدواني وأبعاده) بين مجموعتي التصميم التجريبي المقترح، للتحقق من فاعلية البرنامج الموظف لتعديل السلوك العدواني للأطفال (عينة الدراسة).
- تقدير حجم الأثر المحتمل، الذي قد يُحدثه البرنامج في تعديل السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا.

- قياس الفرق في السلوك العدواني للأطفال (عينة الدراسة) وأبعاده، بعد تطبيق البرنامج، انطلاقا من متغيرات: الجنس، والعمر الزمني، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

4. أهمية الدراسة:

* تتناول الدراسة الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة كعينة مستهدفة بتعديل سلوكها، بتطبيق أحد برامج تعديل السلوك وهو **التعزيز الرمزي**، فتظهر "الأهمية العلاجية "للموضوع.

* يُصطلح على مبدأ التعزيز الرمزي مصطلح "الاقتصاد الرمزي" "Token economy" لخضوعه إلى مبدأ العرض والطلب من خلال توفير قائمة من المعززات المادية التي تأخذ أشكالا مختلفة مثل: (القصة، وعلبة ألوان، وأقلام) أمام متناول الأطفال الذين يُظهرون مستوى مقبولا من التحسن في سلوكهم العدواني، فيظهر بذلك أهمية هذا الأسلوب كقيمة اقتصادية مساعدة في تعديل سلوك الطفل محل الدراسة.

* إدارة الصف بأسلوب التعزيز الرمزي، يُعد محاولة لخلق مجالا من التفاعل الموجب بين الطفل المعاق عقليا ومن يحيط به في بيئته المدرسية لدفعه لتحقيق ذاته، واكتشاف توافقه الشخصي والاجتماعي على حد سواء.

* لفت نظر القائمين من مختصين (مساعدين اجتماعيين، ومساعدين تربويين، ومدرسين متخصصين) إلى قيمة برنامج التعزيز الرمزي في احتواء العدوان لدى فئة المعاقين عقليا.

* افتقار المجتمع المحلي لهذه الدراسات الميدانية (في حدود علم الطالب و جهده).

* الاستفادة من نتائج هذا البرنامج في إرشاد الوالدين والمربين والمسؤولين في ضوء الواقع الفعلي لمواجهة الاتجاهات السالبة وتنمية الاتجاهات الموجبة نحو الأطفال المعاقين عقليا، مع وضع بعض المقترحات التي يمكن الاستفادة منها لعلاج مشكلة العدوانية لدى الأطفال المعاقين عقليا بصفة خاصة.

5. التحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة:

1.5 الفاعلية:

هي أثر إيجابي يظهر من خلال الدرجة التي يحققها البرنامج المقترح لتعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا، والقائم على استخدام المعلم لأسلوب التعزيز الرمزي الفوري.

وتعكس الفاعلية أيضا، مدى نجاح البرنامج في التقليل من مظاهر السلوك العدواني لصالح العينة التجريبية التي استفادت منه مقابل المجموعة الضابطة التي لم تتعرض إلى التجريب، على أن تكون قيمة "إيتا مربع $\eta 2$"معيارا دالاعلى حجم الأثر، فيما تدل قيمة "D" على قوة أو مؤشر هذا الأثر.

2.5 التعزيز الرمزي: Token reinforcement

يُمثل الإجراءات المتضمنة لمجموعة أساليب وفنيات مستندة على الإشراط الإجرائي، والمقدمة في صورة تدريبية (18جلسة) للطفل المعاق عقليا إعاقة بسيطة، غايتها تقديم معززات رمزية حال حدوث السلوك المرغوب فيه، وهذه المعززات تُستبدل في وقت لاحق بأشياء مفضلة في صورة معززات مدعمة.

تأخذ المعززات الرمزية أشكالا مختلفة مثل: قطع ورقية ملونة، ونجوم صغيرة، تُستبدل بمعززات أولية أو ثانوية تسمى "المعززات المدعمة"back-up reinforces"، تُوزّع على الأطفال –عينة الدراسة– حال ظهور السلوك المرغوب فيه، وفق فترات زمنية متقطعة.

تتخذ **المعززات المدعمة** أربعة أشكال هي:

أ. **الغذائيـــة** مثل: عصير فواكه، حبات حلوى مختلفة الألوان والأحجام.

بـ. **المادية** مثل: لُعب أطفال مختلفة (كرات صغيرة، ساعة يد بلاستيكية، كتب تلوين).

ج. **الاجتماعيـــة:** عبارات الثناء والشكر، والتعزيز اللفظي، والجلوس بجانب التلميذ، والتصفيق، والابتسامة، وعرض أعماله أمام زملائه.

د. النشاطيـــــــــة: تتخذ ثلاثة ممارسات فهي إما أن تكون:

* **رياضية** من خلال ألعاب مثل: لُعبة الذئب و الخروف.

* **فنية** من خلال تلوين بعض النماذج التشكيلية المحضرة مسبقا.

* **قصصية** من خلال سرد قصص مثل: قصة الحمار الكسلان، الشجرة الحمقاء.

3.5 تعديل السلوك: إجراء مستند على برنامج التعزيز الرمزي المصمم والمتضمن لفنيات تدريبية هدفها تغيير موجب في شكل السلوك العدواني وتحويله إلى سلوك مرغوب فيه، مع محاولة تثبيته لضمان ديمومته لأطول فترة ممكنة، بالاعتماد على مبادئ النظرية السلوكية.

4.5 السلوك العدواني Aggressive behavior:سلوك يقصد الطفل المعاق من وراءه إلحاق الضرر بذاته و/أو الآخرين و/أو الأشياء والممتلكات.كما يُقاس بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطفل المعاق عقليا على فقرات مقياس السلوك العدواني،حيث تشير إلى قيمة المتوسط المرجح التي تتراوح بين[0، 4]، إذ يمكن اعتبار القيم المحصورة بين[0، 1,59] قد لا تعبر عن درجة مهمة من العدوان، بينما القيم المحصورة بين [1,60، 4] هي دالة على وجود السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، حيث تعكس السلوك العدواني الذي يتخذ ثلاثة أشكال هي: (العدوان الموجه نحو الذات، والعدوان الموجه نحو الآخرين، والعدوان تجاه الأشياء و الممتلكات).

5.5 الإعاقة العقلية البسيطة: هي الإعاقة التي تخص الأطفال من فئة التخلف العقلي البسيط، إذ تتراوح درجات ذكائهم بين[50و75] على مصفوفة اختبار "رافن" للقدرة العقلية للأفراد والمستخدم في هذه الدراسة.

6. حدود الدراســة: تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

1.6 الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بعينتها المتمثلة في الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، المنتمين إلى مركزين مختلفين.

2.6 الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المركزين النفسيين البيداغوجيين(02 و03) بسعيدة.

3.6 الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة بين[11 أكتوبر 2015 و21 فبراير2016]من السنة الدراسية (2015 / 2016).

كما تتحدد الدراسة بالمنهج المستخدم وأدواتها في جمع المعطيات.

الفصـل الثانـــــــي

***

السلوك العدوانـــــي

تمهيد

1. تعريف السلوك العدواني
2. العدوان و بعض المفاهيم المرتبطة به
3. أسباب السلوك العدواني
4. وظائف السلوك العدواني
5. تصنيف السلوك العدواني
6. النظريات المفسرة للسلوك العدواني
7. أهداف السلوك العدواني
8. الطبيعة العدوانية لدى الأطفال المعاقين عقليا
9. العدوان و الانحراف الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقليا

خلاصة الفصل

تمهيد:

لا شك في أن الهدف الأساس من تعليم الطفل ذو الإعاقة العقلية البسيطة، إنما هو تنمية مهاراته الاجتماعية من خلال تطوير قدراته العقلية شيئا فشيئا اعتمادا على برامج تدريبية مختلفة لتعزيز قدرته على الاتصال وكسر حاجز العزلة لديه لضمان الممارسة اليسيرة لأنشطة حياته اليومية، فالطفل المعاق الذي يعاني قلة التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، قد تفرض عليه هذه الحالة قيودا كبيرة تقوده للتعبير بصور مختلفة. ومن هذه الصور لجوؤه إلى العدوان.

1. تعريف السلوك العدواني:

1.1 لغة: كلمة العدوان مستوحاة من كلمة العداء، وتعني الميل إلى الاعتداء الذي يكون لفظيا أو جسديا، و"العدوانية Agressivité" كلمة مشتقة من المفهوم اللاتيني "Aggredir" بمعنى "Marcher vers" أي السير نحو، وهي قابلية الهجوم والبحث عن المعارك، وتمثل كذلك السمة الأساسية التي من خلالها تجعل الحاجات الأساسية للفرد مؤمنة (فايد، 2001: 11).

يعرف "ابن منظور"(1900) العدوان لغة بأنه" التعدي والضرب، فالعداء هو الظلم وتجاوز الحد، والتحدي هو مجاوزة الشيء إلى غيره (ابن المنظور، 1900: 33).
كما عرف المعجم الوسيط (1970) العدوان بأنه مشتق من الفعل الثلاثي عدا، وعدا عدوانا (بفتح العين والدال) جرى، وعدا عدوانا (بضم العين والواو) ظلمه وتجاوز في الحد (المعجم الوسيط، 1970: 43)

2.1 اصطلاحا: هناك عدة تعريفات تناولته نذكر منها:

تعريف "سيزر Seaser": العدوان هو استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل وبخاصة في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها ارتباطا شرطيا بإشباع الحاجات.

تعريف "كيلي Kelley": هو السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، وإذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباطا ينتج من جرائه سلوكات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع، حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد.

تعريف "فيشباخ Feshbakh": هو سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء ما، وبالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء.

تعريف "ألبرت باندورا Bandora": هو سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وهذا السلوك يعرف اجتماعيا على أنه "عدواني" (عز الدين، 2010: 8).

ويعرفه آخرون بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين سواء كان نفسيا كالإهانة أو الشتم أم جسديا كالضرب والعراك.

إنه مظهر سلوكي للتنفيس الانفعالي أو الإسقاط لما يعانيه الطالب من أزمات انفعالية حادة، حيث يميل بعض التلاميذ إلى سلوك تخريبي أو عدواني نحو الآخرين سواء في أشخاصهم أو أمتعتهم في المنزل أو في المدرسة أو في المجتمع(**عز الدين**، 2010: 9).

أما **تعريف "مصطفى سويف"**: فهو بالنسبة إليه، التعدي على بعض القيم الاجتماعية، وينطوي على مخالفة صريحة ضيقة لمعايير السلوك المتفق عليه (سويف، 1978: 54).

بينما يرى "**أحمد بدوي**": أن السلوك العدواني إنما هو سلوك يهدف إلى إيذاء الغير أو الذات أو ما يحل محلها من الرموز، ويعتبر السلوك الاعتدائي تعويضا عن الاحباط Frustration الذي يشعر به الشخص المعتدي. (بدوي، 1977: 3)

أما "**كمال إبراهيم مرسي**": فيقدر السلوك العدواني على أنه الأفعال التي تعدى فيها على الكليات التالية: النفس، المال، العقل، والدين. (مرسي، 1985)

ويذكر "**ساكس و كريبات Saks & Krupat"**:عن العدوان أنه شكل من أشكال السلوك الموجه نحو إحداث الضرر والأذى بالكائن الحي الذي يسعى ويستعد لتجنب هذا الضرر وهذا السلوك تدفعه الرغبة لإحداث الضرر أو الأذى بالآخرين.(Saks & Krupat, 1988)

الملاحظ أن السلوك العدواني غالبا ما يبدأ بالمشكلات السلوكية البسيطة، كالشجار البسيط (البريء) ولكنه ينتهي إلى عنف شديد هدفه إلحاق الأذى بالغير، وبممتلكاتهم. في حين قد يوجه هذا العدوان أيضا نحو الذات، وهي حالات في تقدير الباحث يفتقر فيها المعتدي إلى وعيه بالمثل الانسانية العليا التي تتنافى مبادئها مع هكذا سلوك، لذلك جاز إلى حد ما اعتبار المعتدي في هذه الحالات حالة مرضية.

وما لاحظه الباحث أيضا من التعريفات السابقة خاصة الأولين منها، تركيزهما على اعتبار الجانب النفسي أحد أهم العوامل التي تدفع إلى السلوك العدواني، وفي المقابل ركز آخرون مثل "فيشباخ Feshbakh" مثلا على إجرائية السلوك، أي اعتباره سلوك ملاحظ تظهر نتائجه التجريبية في البيئة، وهذه نظرة السلوكيين، لذلك عزز "باندورا Bandora" هذا الاتجاه بإعطائه الصبغة الاجتماعية وهو رأي أيضا تبنته بعض الجهود العربية المعروضة مثل "سويف" أين يعتبر السلوك العدواني مخالفا لما هو متفق عليه اجتماعيا. أما "كمال إبراهيم" فحاول أن يعطي تعريفا جامعا مانعا عندما حاول الربط بين الاعتداء وكليات الإنسان الأساسية (النفس، المال، العقل، والدين)، أي أن دلالة الحكم على السلوك بأنه عدواني هو التعدي على هذه الكليات بأي شكل من الأشكال وتحت أي سبب من الأسباب.

2. العدوان و بعض المفاهيم المرتبطة به:

أخذ مفهوما العدوان والعدائية اهتماما كبيرا من الباحثين حول طبيعة كل مفهوم، والتباينات الموجودة بينهما، فقد تناول "زيلمان Zillman" (وكان أبرز من تناول هذه الفروق) الفرق بين العدوان والعدائية، مركزا على الحالة الدفاعية لكل منهما، حيث أشار إلى أن السلوك العدواني يرجع إلى أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لأي شخص آخر، بينما يشير السلوك العدائي إلى نشاط يقصد به إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاءا بدنيا، وهو عبارة عن استثارة داخلية على هيئة مشاعر أو أفكار تتعلق بالغضب والازدراء، وفي الغالب، تبقى على هيئة أفكار ومشاعر عدوانية غير معلنة تطول نسبيا وتهيئ الفرد للاستجابة بعدوانية أو بهدف إيذاء الآخرين (شايع، 2013).

ويضيف "عصام عبد اللطيف العقاد" (2001) عن "عويس وسلامة" قولهما أن العداء Hostilety "شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية. والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي للاتجاه، فالعداوة استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث." (العقاد، 2001: 100)

ويستخدم بعض الباحثين كل من العدوان والعنف بوصفهما مترادفين، لكن التصور الأقرب إلى الدقة والمجمع عليه من عديد الباحثين، أن العنف شكل من أشكال العدوان، ما دام يستهدف إلحاق الأذى بالآخرين أو بممتلكاتهم في إشارة إلى الجانب المادي الموظف من العدوان. وتذكر "حجازي عزة عبد الغني" أن العنف "إنما هو استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير. ويبدو العنف في استخدام القوى المستمدة من المعدات والآلات، وهو بهذا المعنى يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان، فالعنف هو المحاولة للإيذاء البدني الخطير" (حجازي، 1986: 293).

وبهذا يمكن للباحث أن يفترض بأن العدوان أكثر عمومية من العنف، أي كل ما هو عنف يعد عدوانا، بينما يبقى العكس ليس صحيحا، كقولنا أن الامتناع عن أداء مهمة معينة (الإضراب مثلا) عدوانا سلبيا.

3. أسباب السلوك العدواني:

تتعد أسباب السلوك العدواني وتتشعب، وفي هذه الدراسة سنعرض بعضا منها في:

1.3 أسباب عضوية و نفسية:

1.1.3 ضعف القدرات العقلية:

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

2.1.3 ضعف الانتباه / زيادة الحركة:

يجعل هذا الاضطراب الطفل في حالة صراع مع المحيطين به نتيجة نشاطه الزائد، ويقابل رفضهم له وضغوطهم عليه بسلوك عدواني.

على العموم يمكن إضافة أو تصنيف عوامل السلوك العدواني إلى:

أ/ عوامـــل ذاتيـــة: وفيها نجد:

العوامل الجسمية:

تعد الأسباب الجسمية مثل زيادة النشاط الجسمي وعدم تكافؤه مع المستوى العقلي للفرد ذات أهمية في إحداث أنواع السلوكات العدوانية، حيث النشاط الزائد الناتج عن اختلاف إفراز بعض الغدد كالغدة الدرقية أو النخامية مع مستوى منخفض من الذكاء، قد يجعل الفرد غير متمكن من تصريف نشاطه الزائد في أوجهه المفيدة فيصرفه نحو العدوان. ولقد أشار "أحمد عكاشة" إلى أن السلوك العدواني يصدر عن الأفراد الذين يتسمون بإفراط أو ضعف في السيطرة على دوافعهم عند تعرضهم للمواقف الصعبة، مما يصدر عنهم العنف الشديد. (عبد الفتاح، 1980: 122 – 131)

العوامل الانفعالية:

تؤثر بعض العوامل الانفعالية على سلوك الطفل، مثل الغيرة وكراهية السلطة الضاغطة أي عدم الامتثال لأوامر البالغين أو الراشدين مثل الوالدين أو المعلمين، والشعور بالنقص، والغضب الذي يقود في غالب الأحيان إلى العدوان. وقد بيَن "بس Buss" (1971) علاقة الغضب بالعدوان، حيث اعتبره ذريعة له، وأضاف قائلا: "العدوان المصحوب بالغضب غالبا ما يكون هدفه إلحاق الأذى والضرر بالآخرين". (Saks & Krupat, 1988: 293)

العوامل الوراثية:

يذكر "لورنز Lorenz" أن سلوك الإنسان يتأثر بالعوامل الوراثية والعوامل الطبيعية، وأن الإنسان يولد ومعه غريزة العدوان والشجار، وأشارت بعض الأبحاث إلى علاقة التركيب الوراثي أو الخريطة الجينية والشذوذ البيولوجي بالعدوان.

الإحباط:

حالة نفسية يحياها الفرد عندما لا يقدر على تلبية حاجاته وإشباعها، أو دون تحقيق أهدافه، مع اختلاف درجته حسب شخصيات الأفراد ومقدار تأثرهم بهذه المواقف المعاشة. غير أن

الإحباط الزائد أي عدم تحمل الفرد لمثل هذه المواقف أو تحمله لأكثر مما يطيق، قد تصدر عنه سلوكات دفاعية لتخفيف توتره الناجم عن الإحباط، فيعد على هذا الأساس السلوك العدواني من بين هذه الآليات الدفاعية.

ب/ العوامل الخارجية البيئية:

الأسرة:

باعتبارها اللبنة الأولى والأساسية في التنشئة الاجتماعية للطفل، تلعب الأسرة دورا مهما فيما يعرف "بتشكيل السلوك" المستقبلي لأفرادها، وتعرض الأسرة لهزات مثل الطلاق قد ينتج أفرادا عدوانيين وهي النتيجة التي أشار إليها "كوكس Cox"، ضف إلى ذلك أساليب وأنماط التنشئة الاجتماعية الأسرية، حيث أشارت أيضا دراسة "المونس Almens" (1980)، في المدى العمري بين 13 و16 سنة إلى وجود ارتباط مباشر بين سلبية الأم وعدوان الذكور (زكي، 1983: 41).

على هذا الأساس فإن أسلوب القسوة والألم ينتج فردا عدوانيا، حيث ظهر بأن العقاب الوالدي المبكر يرتبط ارتباطا دالا لدى الذكور مرتفعي العدوانية، حيث يستمر عبر عشر سنوات قادمة من حياتهم، لأن قسوة الوالدين عليهم تجعلهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر عدوانية تقليدا منهم للنموذج الوالدي العدواني وتشبعهم بهذا الأسلوب الممارس في حياتهم المبكرة (عبد الفتاح، 1980: 122-131).

يؤكد هذا القول أيضا ما توصل إليه "ستيودر Studer" (1996) الذي أشار إلى تأثير العقاب الوالدي والذي يؤدي إلى ظهور السلوكات الاجتماعية غير المقبولة أو المرغوبة، فباستخدام الآباء الوسائل الجسدية لعقاب أولادهم، يتعلم الأولاد أن الضرب والإساءة البدنية هي واحدة من الطرق الطبيعية للتعبير عن الفشل (الإحباط) والتعرض لهذه الأعمال القهرية يعلم التلاميذ أن العدوان هو أسلوب مقبول لحل المشكلة.(Studer, 1996 : 82 -90)

يرى الباحث أن العقاب الوالدي الجسدي من المفروض أن يكون آخر الحلول على سلم تربية الطفل وتأديبه، أي حين يفشل الوالدان في تجريب أغلب الأنماط الأخرى غير المقتصرة على الضرب، في حين رؤية الباحث للضرب هي تبني "الضرب التربوي" أي الذي يراعي درجته، نمطه وموقعه على الطفل، بمعنى مراعاة عدة جوانب قبل استخدامه، ومع هذا لا يجب أن ننكر بأن الاستغناء عن الضرب قد يعزز فكرة السماح والخضوع من الوالدين تجاه الطفل، الأمر الذي قد يقود إلى العدوان، فالمطلوب هو تبني تربية تأديبية تقوم على الاعتدال والوسطية كمنهج لتربية الأبناء، مع مراعاة المراحل العمرية للأبناء ومصاحبتهم بالاقتراب منهم والإصغاء إليهم ومحاولة تفهم ذواتهم ومشكلاتهم.

إن المناخ الأسري ما زال يجلب الانتباه إليه بدراسة مستوى ودرجة العدوانية بين أعضاء الأسرة الواحدة، حيث أشار "ستنمتز Stenmetz" (1977) أن الأسر التي تستعمل العدوان اللفظي والبدني في نزاعاتها تميل إلى استخدام هذه الأساليب أيضا في تهذيب أطفالها الذين يميلون في النهاية إلى تقليد هذا الأسلوب في علاقاتهم مع الآخرين.

على هذا الأساس، يمكن الجزم بأن الأطفال يتجهون للسلوك العدواني كممارسة وسيلية لحل مشاكلهم الناجمة عن الخبرات المؤلمة المعاشة في فترات سابقة، إنها بكل أسف تراكمات وترسبات الأساليب التربوية الخاطئة.

يعتقد الباحث أن السلطة الأبوية القائمة على التشجيع، الخالية من الإجبار، المتبنية لأسلوب المناقشة والحوار مع الأبناء، يكون لها أثرا إيجابيا في تنشئة الأبناء، بل تعمل على زيادة تقبلهم لقيم ومعايير الآباء. في المقابل، فإن السلطة المعنفة التي تحاول فرض الرأي قسرا، يكون أثرها وخيما، فقد تكون سلطة مصدرة للعدوان. ومما لا شك فيه أيضا، عدم إمكانية إغفال دور المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، حيث وجدت هناك علاقة بين مستوى السلوك العدواني لدى الابناء ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض من حيث ارتفاع نسبة السلوك العدواني لدى أبناء هذه الفئة.

المدرسة:

لا يقل دور المدرسة عن دور الأسرة في تشكيل السلوك الاجتماعي عموما لدى الطفل، فهي تعمل في دور مكمل لدور الأسرة، تحاول من خلاله تزويد الطفل بمهارات وتدربه على سلوكات ذات قبول اجتماعي. غير أن بعض الدراسات أشارت إلى أن السلوك العدواني لا يرجع إلى عوامل داخلية فقط، وإنما يرجع إلى عوامل خاصة بالمدرسة منها سوء معاملة المدرسين للطلاب حسب دراسة "ماكسويل Maxwell" (1987) (Reid, 1989 : 195)

وجاءت أيضا دراسة "هالان Halan" لتؤكد أن البيئة المدرسية أحد أهم العوامل المساهمة في حدوث السلوك العدواني، حيث أكدت أن سوء معاملة المدرسين وعدم فهمهم لحاجات الطلاب قد يكون سببا لحدوث الاستجابات العدوانية. (Halan,1989)

يصل الباحث حسب ما سبق إلى نتيجة خطيرة في حق الممارسة التربوية تجاه التلاميذ، وهي إمكانية اعتبار المدرسة مصدرة ومنتجة للعنف والعدوان أحيانا، بينما أهدافها المستوحاة من الفلسفة التربوية للمجتمع الذي تنتمي إليه، تحرص فيها على إنتاج تلاميذ يحسنون التعرف (المعلومات) كما يحسنون التصرف (آلية التعامل مع المواقف البيداغوجية أو الاجتماعية) ومحاولة التوفيق بين هاتين الخاصيتين في تلميذ المجتمع المعاصر.

يرى الباحث أيضا، أن المدرسة لم تكن يوما منتجة للعنف والعدوان لسبب بسيط وهو وضوح رسالتها الانسانية النبيلة، غير أن أمور أخرى أفرزت ومازالت تفرز مثل هذه السلوكيات العدوانية ولعل أهمها ما سيعرض خلال التصنيف.

4. وظائف السلوك العدواني:

يتصل العدوان اتصالا مباشرا بالجذور الأساسية للتقدم البشري، ولقد حقق الإنسان مكانته في البيئة المحيطة عن طريق سلوكه العدواني، ولولا هذا السلوك لما أصبح هو بحق سيد هذه الأرض التي يحيا عليها مسيطرا على ما بها من قوى حتى أخضعها لإرادته وتحقيق آماله ورغباته، ولولا ذلك لانقرض النوع الإنساني من عهد قديم، لهذا فلا يقتصر العدوان فقط على التخريب والتدمير لأن هدفه الأساس هو مساعدة الفرد على النمو وعلى تحقيق سيادته في حياته، وعندما يحال بين الفرد وبين تحقيق أهدافه فإنه غالبا ما يثور ويغضب ويعتدي، وإذ أن هدف العدوان هو استمرار حياة الكائن الحي في مواجهة البيئة الخارجية المحيطة به والتي تحمل بين طياتها ما يهدد استمرار هذه الحياة وما يؤدي بالفرد إلى الإحباط، فالعدوان ضروري للإنسان عندما يكون من أجل الحياة والبقاء بشرط أن يتمكن من ترويضه لفائدة البشرية لا تدميرها. ومن ثم فللسلوك العدواني وظائف كثيرة ومتنوعة يمكن حصرها في التالي:

- الدفاع عن الأخطار والتهديدات المادية والمعنوية التي تهدد حياة الإنسان وبقائه والتي تهدد ذاته وقيمته كإنسان.
- خفض القلق والتوترات الناشئة عن النزوع إلى العدوان سويا أو مرضيا بالطرق البناءة أو بالطرق الهدامة.
- الهجوم على مصادر الألم والإحباط التي تحول دون إشباع حاجات الإنسان المختلفة.
- الحصول من الخارج على الإشباع لحاجات الإنسان المشتقة من صميم وجوده كإنسان كحاجته إلى الحب والحرية والانتماء.
- تهيئة الفرد للتغلب على الصعاب ولتأكيد مكانته حتى يصبح كائنا متميزا بشخصيته عن الآخرين. (أبو قورة، 1996: 70 – 76)

5. تصنيف السلوك العدواني:

تتعدد أشكال السلوك العدواني وتختلف اختلاف أسبابه، وآراء المنظرين له، لذلك شهدت تصنيفاته تنوعا من دراسة لأخرى. ويحاول الباحث في هذه الدراسة إيراد المتفق عليه منها فيما يلي:

1.5 العدوان اللفظي Verbal aggression:

هو عبارة عن توجيه ألفاظ مؤذية أو ضارة إلى شخص آخر، وترى "مديحة العزبي" أنه "استجابة ملفوظة تحمل مثيرا ضارا بمشاعر كائن حي آخر، ونعبر عنه في صورة الرفض والتهديد والنقد اللاذع الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين بهدف استفزازهم أو الإنقاص من قيمتهم بإهانتهم والاستهزاء بهم والتهكم عليهم، وقد يستخدم في هذا العدوان بجانب الألفاظ والإيماءات والإشارات من أجزاء الجسم المختلفة دون أن تمس المعتدى عليه" (العزبى، 1981: 63).

2.5 العدوان البدنيphysical aggression:

هو الهجوم ضد كائن حي بواسطة أعضاء الجسم مثل القدم، الذراع أو المعدات والآلات مثل مضرب الكرة.

3.5 العدوان المباشر و غير المباشرDirect versus indirect aggression:

قد يكون هذا النوع عدوانا بدنيا أو لفظيا، فالعدوان المباشر هو عدوان موجه إلى الشخص مباشرة، بينما العدوان غير المباشر مثل كثرة الكلام في عدم وجود الشخص أو إشعال حريق في بيت شخص آخر، وبذلك سبَب له نوع من الأذى (عبد الجواد، 2006: 4).

4.5 العدوان الاجتماعي Pro-social aggression:

ويشمل الأفعال المؤذية التي تهدف إلى ردع اعتداءات الآخرين.

5.5 العدوان اللا اجتماعي Anti- social aggression:

يشمل العدوان على الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان نفسه، أو يظلم بها غيره، وأوضح "كمال مرسي" أن اهتمام علماء النفس قد انصب على العدوان اللا اجتماعي فقط.

* كما صنف كل من: "فؤاد أبو حطب ومحمود السروجي" العدوان إلى:

الاعتداء المباشر: هو سلوك يرفضه المجتمع بكافة أفراده حيث ينتج سلوك التعدي عن الغضب.

نقل الاعتداء: عندما يعجز عن معالجة مصدر الصراع النفسي المباشر، يحطم بعض لعبه، أو يتعدى على طفل آخر أصغر منه سنا. (أبو حطب و السروجي، 1980: 292 و293).

أما "كنث دودج Dodge.K" (1980) فيصنفه إلى خمسة أنواع هي:

أ. عدوان لفظي مثل السخرية والتهديد.
ب. عدوان إيجابي مثل الاشتراك الفعلي في الاعتداء.
ت. عدوان بدني مثل الضرب والدفع.
ث. عدوان سلبي مثل العناد واللامبالاة.
ج. عدوان غير مباشر مثل تحطيم ممتلكات الآخرين (Dodge, 1980 : 165).

ويصنفه "ويكسلر وآخرون Wexler, et al" (1984) إلى ثلاثة أنواع هي:

عدوان بدني ويظهر في صورة الضرب، الدفع والركل.

عدوان غير مباشر وهو العدوان نحو الجماد.

الأفعال العدوانية الجهرية وتظهر في صورة المحاولات المستمرة لانتزاع أو أخذ مكان آخر (Wexler, et al, 1984 : 85 – 116).

بينما لا يخرج "عصام فريد" عن سابقيه في تصنيفه للسلوك العدواني إلى:

عدوان بدني _ عدوان لفظي _ عدوان حيازي _ إتلاف ممتلكات _ عناد (فريد، 1986: 220).

أما "ونج Wong" فصنفه إلى:

*عدوان الخوف Fear aggression ، *العدوان الغضبي Irritable aggression

*عدوان دفاعي Defensive aggression(Wong, 2000 : 204)

لقد صنفت "نجوى شعبان" (1987) السلوك العدواني إلى:

– السلوك العدواني البدني الواقعي المباشر الموجه نحو كل من الإخوة، الوالدين، الزملاء، الأشخاص الآخرين، والنفس.

– السلوك العدواني البدني الواقعي غير المباشر الموجه نحو كل من الإخوة، الوالدين، الزملاء، الأشخاص الآخرين، والنفس.

– السلوك العدواني اللفظي الواقعي المباشر الموجه نحو كل الفئات السابقة.

– السلوك العدواني البدني الواقعي غير المباشر الموجه نحو كل من الإخوة، الوالدين، الزملاء، الأشخاص الآخرين، والنفس. (شعبان، 1987: 27)

أما "صلاح الدين عبود" (1992) فيرى بأن العدوان يجب أن يصنف إلى:

عدوان على الممتلكات:

يقصد به إلحاق الضرر المادي كالتدمير والتخريب لممتلكات الغير من الزملاء والمحيطين وكذلك الممتلكات العامة.

عدوان بالخروج على المعايير العامة السلوكية المتفق عليها:

يقصد به الخروج على القيم والعادات خاصة القيم الدينية، الروحية والأخلاقية وعدم الالتزام ببعض السلوك المقبول اجتماعيا.

عدوان نحو الذات:

نوع من العدوان يتجه نحو الذات وتدميرها، يتمثل في التقليل من شأنها، والنظر إليها نظرة دونية، بالإضافة إلى التعصب للأفكار الخاطئة وعدم اتباع نصائح الغير من الزملاء والمحيطين بهم.

عدوان نحو الآخرين:

يقصد به العدوان الموجه نحو الغير والخروج على النظم والقوانين المتعارف عليها والمعمول بها في التعامل بين الناس.

وقد أورد "أحمد عبد الجواد" (2006) تصنيفات كل من:

"راثوز ونيفيد" اللذان يريان العدوان مقسم إلى: عدوان لفظي، وغير لفظي، وإيذاء جسدي مثل (الركل، الضرب، البصق، الصفع، التهديد، إيذاء الذات).

"عبد الله عسكر" ويصنفه إلى: عدوان من الخارج على الذات، وعدوان من الداخل (الأنا العليا) الذي قد يصل إلى الانتحار.

"إبراهيم عطية" ويدرج أربعة أصناف له هي: العدوان اللفظي، العدوان البدني، العدوان على الممتلكات، والعدوان الموجه نحو الذات. (عبد الجواد، 2006: 39)

مما سبق، تتضح الاختلافات في تبني تصنيف واحد للسلوك العدواني، رغم أن بعضها يتشابه في إحداها، وهذا راجع إلى المشارب التي نهل منها هؤلاء العلماء والباحثون في خاصية العدوان ويقصد الباحث بها (النظريات) التي حاولت تفسيره، ومع ذلك يحاول الباحث تبني تصنيف شائع ومتفق عليه من خلال أدبيات البحث التربوي والنفسي للعدوان، لاعتماده في الجانب الميداني للدراسة الحالية.

6.النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

1.6 النظرية البيولوجية:

تفترض هذه النظرية فكرة أن العدوان سلوك فطري يولد به الإنسان ويأتيه من تكوينه البيولوجي والفيسيولوجي، لذلك حاول بعض الباحثين أن يحددوا مراكز معينة في المخ تسيطر على السلوك العدواني، حيث هناك اعتقاد سائد بأن المنطقة التي توجد في المخ وتسيطر على السلوك العدواني تعرف "بالنظام اللمباوي" وعلى ضوء ذلك، أكد الباحثون أن العدوانية عند الرجال أكثر منها عند النساء، إلا أن القول يتأثر بدور الفرد وخبراته المكتسبة (دسوقي، 2012: 37).

وتضيف هذه النظرية أن سبب السلوك العدواني هو الكروموزومات وخاصة هرمونات الجنس، أي الارتباط وثيق بين كروموزومات (XYY) والعدوان عند الرجال، والذي يسهم في انخفاض مستوى الذكاء وزيادة الميول العدوانية، وقد وجد أن ثلاثي الكروموزوم موجود (15) مرة عند بعض المجرمين عنه عند الناس العاديين (الصايغ، 2001: 43).

إذا كان "لومبرزو Lombroso" من أوائل القائلين بأهمية الوراثة في تكوين السلوك العدواني، فالمجرم النموذج أو المجرم بالولادة في تقديره إنسان ورث عن أجداده صفاتهم الحيوانية المتوحشة، فنشأ مثلهم غليظ القلب، عديم الإحساس، أنانيا، كسولا، يعيش حياة حيوانية أقرب إلى حياة الوحوش منها إلى البشر. (السراج، 1985: 233)

ويزيد مؤيدو هذه النظرية، أن الإنسان لديه مجموعة من الغرائز قد تدفعه لأن يسلك سلوكا معينا من أجل إشباعها، لذلك فهم يعتبرون السلوك العدواني سلوكا غريزيا هدفه تصريف الطاقات العدوانية الداخلية حتى يشعر الإنسان بالراحة.

2.6 النظرية الغريزية "الأخلاقية" Instinct Theory:

ترى هذه النظرية أن الكائنات البشرية منظمة فطريا ومستعدة لمثل هذا السلوك، ودعم كثير من العلماء هذه النظرية العامة أمثال "ماكدوقال" بما يعرف عنده (بغريزة المقاتلة)، و "فرويد و لورنز".

ويمثل هذه النظرية "لورنز Lorenz" (1966)، حيث اعتبر العدوان غريزة القتال في الإنسان، تدفعه إلى ضرر أو محاولة إضرار إنسان آخر، فلذلك العدوان في اعتبار "لورنز" نظام غريزي يعبر عن طاقة داخلية ولد بها الإنسان مستقلة عن المثير الخارجي، وجب على هذه الطاقة العدوانية أن تفرغ من حين لآخر أو التعبير عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة.

يفترض "لورنز Lorenz" وجود طاقة عدوانية تعمل بطريقة هيدروليكية تشبه عمل البندقية المحشوة بالبارود، فالبارود لا ينطلق إلا إذا ضغط الزناد، فكذلك هي العدوانية تجتمع لدى الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثيرات خارجية، وتعمل مثيرات العدوان عمل الأصابع في ضغطها على الزناد، فتنطلق الطاقة العدوانية وتفرغ في شكل سلوك عدواني (مرسي، 1985).

ويواصل "لورنز Lorenz" قائلا أيضا أن العدوان يساعد الحيوان على اكتساب قوته والدفاع عن أرضه وحماية صغاره، كما أن لديه ضوابط داخلية تعمل على هذا العدوان عندما يشعر أنه يخوض صراعا خاسرا مع خصمه لتجنب الموت، ويعمم ذلك على الإنسان الذي تعد ضوابطه الداخلية ضعيفة لوقف العدوان لأن الإنسان أكثر خطرا من الحيوانات لأنه يملك القدرة على ممارسة مهارات معقدة وخطرة تجعله أكثر فتكا من الحيوانات. (أباظة، 1997: 125)

ويمكن استعراض أهم الجوانب النقدية التي طالت هذه النظرية في:

- عدم صلاحية مفهوم الغريزة في تفسير السلوك الإنساني، فقد يصح القول بأن العدوان غريزة عند بعض الحيوانات، لكنه لا يصح تفسير العدوان عند الإنسان، لأن السلوك الغريزي جامد ويحدث بطريقة واحدة في كل زمان ومكان، وسلوك العدوان عند الإنسان متطور في أسلوبه.
- لا توجد أدلة علمية على أن العدوان حاجة فيسيولوجية كالجنس والجوع والعطش.
- العدوان ليس سلوكا عاما عند جميع الناس مما يدل على أنه ليس غريزيا.

مع هذا ورغم هذه الانتقادات، إلا أن ذلك يفيد اهتمام الباحث في تناول "السلوك العدواني" لدى الطفل المعاق عقليا بدرجة بسيطة، محاولا أن يضع إطارا لتعديله بفهم دوافعه ومسبباته، من خلال عرض بعض النظريات المفسرة للسلوك العدواني، حيث تبين للباحث مدى اختلاف العلماء والباحثين وتباين آراءهم حول تفسير العدوان، فكل نظرية فسرته بالرجوع والاعتماد على جانب معين في شخصية الفرد، وهي من زاوية أخرى تمثل "عملا تكامليا" فيما بينها، سيحاول الباحث الاستفادة من هذه القراءة النظرية للسلوك العدواني في تشخيصه أكثر وفهمه بعمق بهدف تخفيفه لدى الفئة المعنية بالدراسة.

3.6 نظرية التحليل النفسي:

تكمن فكرة هذه النظرية عن السلوك العدواني المحدد في إيذاء الذات أو الغير، أو العدوان اللفظي كالكيد والإيقاع والتشهير وكافة المشكلات السلوكية التي يمكن إدراجها تحت هذا المفهوم، إنما هي ناتجة عن غريزة التدمير أو الموت، هذه الغريزة حسبها توجد منذ لحظة الولادة.

يذكر "فرويد Freud" أن الإنسان مزود بغرائز الموت وأخرى للحياة، فالأولى تسعى لتدمير الإنسان وعندما تتحول خارج الإنسان تصبح عدوانا على الآخرين بسبب تأثير الطاقة النفسية التي تقود العدوان.

ويمكن تلخيص النظرة التحليلية للعدوان حسب "فرويد Freud" في الآتي:

- يسلك الإنسان وفق غريزتين: غريزة الحياة وغريزة الموت.
- تبرز قوة هاتين الغريزتين في سلوك الهدم، الكره، والعدوانية، والتي تتم نتيجة أسباب منها:

أ. إحساس الفرد بالاستصغار من قبل الناس قد يحرك آلياته الدفاعية للانتقام لنفسه من المجتمع.

بـ. إحساسه بالتهديد يخل توازنه النفسي فيتلاشى التزامه بمبادئ المجتمع والتقاليد المتعارف عليها.

نتيجة لذلك اعتقد "فرويد Freud" بفطرية العدوان لدى الإنسان، غير أن البحوث التجريبية لم تساند هذه الفكرة، وترى بأن العدوان والعنف إنما تكونان عادة نتيجة إحباط سابق، أو توقع لهذا الإحباط، فالإحباط يؤدي عادة إلى العدوان. (راجح، 1970: 552) بينما "فرويد Freud" يذكر أن هناك ظواهر مرضية تتسم بوجود دوافع غريزية غير قابلة للتعديل، وإنما تتكرر في حياة الفرد تكرارا آليا أعمى، وهي معارضة لدوافع الحياة معرضة صريحة. (عز الدين، 2010: 45)

كخلاصة لما سبق، يمكن تقسيم أو تصور تفسير العدوان حسب "فرويد Freud" وفق مراحل ثلاثة هي:

المرحلة الأولى (1905):

العدوان مكون للجنسية الذكرية السوية الساعية إلى تحقيق هدفها للتوحد مع الشيء الجنسي، حيث جنسية معظم الكائنات من الذكور تحتوي على عنصر العدوانية، وهي رغبة للإخضاع والدلالة البيولوجية لها، ويبدو أنها تتمثل في الحاجة إلى التغلب على مقاومة الشيء الجنسي بوسائل تختلف عن عملية التغزل وخطب الود (عز الدين، 2010: 45).

على هذا الأساس، فالصياغة الأولى لمفهوم العدوان عند "فرويد Freud" هي قوة تدعم الغريزة الجنسية عندما يتدخل شيء ما في الطريق لمنع الاتصال المرغوب والتوحد مع الشيء، والعدوان مرادف للتغلب على العقبة الجنسية.

المرحلة الثانية (1915):

هذه المرحلة بالذات تقدم فيها تفكير "فرويد Freud" عن الغرائز وأشار لذلك في كتابه "الغرائز وتقلباتها"، حيث جاء بغرائز "الأنا، غرائز حفظ الذات، والغرائز الجنسية"، واقتنع بأن هناك صراعا بين مطالب الأنا ومطالب الغرائز الجنسية، وأشار في المقابل إلى أن الأهداف الوحيدة للأنا هي تجنب السخط، فالأنا تكره وتمقت وتتابع بهدف تدمير كل شيء قد يمثل مصادر المشاعر الساخطة عليها دون أن تأخذ في حسبانها إذا ما كانت تعني إحباطا للإشباع الجنسي أو إشباعا لاحتياجات حفظ الذات.

على هذا الأساس، فالكراهية مثلا ليست نتاج الصراع مع الحياة الجنسية تحديدا وإنما نتيجة كفاح الرفض البدائي للأنا النرجسية اتجاه العالم الخارجي الذي يقابلها بفيض من المثيرات لديه.

المرحلة الثالثة (1920):

دعم هذه المرحلة صدور كتاب آخر "لـفرويد Freud" هو "ما وراء مبدأ اللذة"، حيث أعاد تصنيف الغرائز إذ تنقل الصراع منه بين الأنا وغرائز الجنس إلى الصراع بين غريزتي الموت والحياة، فغرائز الحياة دافعها الحب والجنس للحفاظ على الفرد، وغرائز الموت فدافعها العدوان والتدمير، وبين أن كل إنسان يخلق بنزعة التخريب يعبر عنها بشكل أو بآخر. إنها غريزة تحارب دائما من أجل تدمير الذات وتوجه العدوان المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين، وإلا فسوف يرد نحو الكائن نفسه.

4.6 نظرية ميلاني كلاين:

أكدت "كلاين" على المرحلة الثالثة لـ"فرويد Freud"، غير أنها لم تعتبر غريزة الموت فطرية، بل حقيقة ملموسة اكتشفتها في عملها، لأن ملاحظتها الإكلينيكية أقنعتها بأن غريزة الموت كانت غريزة أولية يمكن مشاهدتها وهي تقاوم غريزة الحياة، لأن الطمع، الغيرة، والحسد واضحة بالنسبة لـ"كلاين" كتعبيرات عن غريزة الموت، والرغبات المرتبطة بالعدوان تهدف حسبها إلى:

_الاستحواذ على كل خير (الجشع) _ إزاحة المنافس (الغيرة) _ الحسد

في هذه الأمور الثلاثة، فإن تدمير الشيء وصفاته أو ممتلكاته يمكن من الوصول إلى إشباع الرغبة، وإذا أحبطت الرغبة تظهر الكراهية.

5.6 النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك آخر يمكن اكتشافه وتعديله وفقا لقوانين التعلم، إنهم يرون في العنف مثلا أنه لا يورث، إنما هو مكتسب يتعلمه الفرد وبشكل خاص خلال مرحلة طفولته، مما يزيد من إمكانية ظهوره في المراحل المتقدمة من العمر، ومن ثم فإن الخبرات التي اكتسب منها الشخص السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لديه ظهور الاستجابة العدوانية. وتتحدد قوة الاستجابة العدوانية في الاتجاه السلوكي وفق أربع متغيرات هي: مسببات العدوان، تاريخ التعزيز، التدعيم الاجتماعي، والمزاج. (مرشد، 2006: 27)

على هذا الأساس، يذهب السلوكيون إلى اعتبار السلوك العدواني يتأتى من محاكاة (Imitation) الفرد لسلوك الناس المحيطين به، أي أن العدوان سلوك متعلم من ملاحظاتنا لغيرنا من الناس وتقليدهم والاقتداء بسلوكهم وتفاعلنا معهم.

ويمكن تلخيص نظرة السلوكيون إلى العدوان في الآتي:

1.5.6 النظرية السلوكية الأثولوجية:

يتزعمها "كونارد هورنز" يرى بأن العدوان استجابة ذات قيمة بقائية، فالحيوان يرد بالعدوان كي يحافظ على بقائه، والعدوان الإنساني أسوء منه، حيث يعبر به عن عدد كبير من مشكلاته الاجتماعية.

2.5.6 النظرية السلوكية الراديكالية:

ترى العدوان يتعلمه الفرد إذا ارتبط بالتعزيز ويعرف "بوس Bos" العدوان بأنه استجابة تقدم فيها العضوية مثيرا مزعجا إلى عضوية أخرى، فمن وجهة نظر السلوكية فإن الطفل إذا ضرب شقيقه وحصل على ما يريد، فإنه سيكرر عدوانه مرة أخرى كي يحقق هدفه، لذلك فالعدوان حسبها نتعلمه للحصول على شيء ما.

أشار "واطسون Watson" إلى أن السلوك العدواني عند الفرد تحكمه المثيرات البيئية، وبازدياد المثيرات المؤدية إلى استجابات عدوانية تنمو صفة العدوان، وهو ما أسماه "واطسونWatson" مبدأ التكرار، ولن يتم التكرار إلا إذا قوبل بالدعم والتعزيز، وعلى ذلك تصبح صفة العدوان رهينة تكرار المثيرات وتدعيمها، لذلك فهو يرى بأن المتعلم إذا ما أعطى عدة استجابات لمثير ما فإن الاستجابة التي تتكرر أو تتردد أكثر من غيرها هي الاستجابة التي تم تعلمها، وكلما عززت بحكم تكرارها ستصبح استجابة طبيعية، أي أن التكرار هو الذي يكون الاستجابة الغالبة.

على هذا الأساس، يمكن اعتبار الفرد العدواني، يستجيب للعديد من المؤثرات التي تساعد صفة العدوان على الظهور، إذا قوبلت هذه الصفة بالدعم من قبل الآخرين، ومن خلال تكرارها في مواقف حياتية تكتسب صفة الدوام.

ويضيف "سكينر Skinner" أن سلوك الناس متعلم، ويجب على الناس أن يتوقعوا إدراك الكثير من اتساق السلوك من موقف إلى آخر، فالفرد قد يبدو شديد العدوان في بعض المواقف، وعاطفيا ووديعا في مواقف أخرى. إن العدوان سلوك يظهر نتيجة التعزيز، فالوالدان إذا لم ينكروا ويعاقبوا أولادهم على السلوك العدواني، يشكل هذا لهم تعزيزا على

الاستمرار، في حين يرى أن العقاب، إذا لم يعقب عليه بتدعيم سلوكيات جديدة فإن السلوكيات المعاقب عليها قد تعود للظهور من جديد، وقد تكون بأكثر قوة.

3.5.6 النظرية السلوكية الجديدة:

حاول "هيل Hall" إعطاء تفسيرا لعملية التعلم بما أسماه "اختزال أو تخفيض الحافز" أي أن السلوك الذي يتعلمه الفرد يظهر إذا تلا استجابة الفرد اختزالا للحافز Driveeducation فمثلا: الطفل يتعلم مص زجاجة الحليب من أجل أن يخفض من جوعه "اختزال الحافز" ولو أن هذه الرضاعة لم ينتج عنها تخفيض لحاجة الجوع، فالرضيع لن يتعلم القيام بهذا العمل. ومعنى ذلك أن الفرد يتعلم العدوان لإشباع حاجة ما، فهو يعتدي أو يسرق لضعفه المادي أو غير ذلك ومتى ما تحقق هذا الإشباع استمر هذا العدوان معه في مراحل حياته. بينما "تولمان Tolman" يذكر بأن الفرد يتعلم مثيرات تقوده إلى مثيرات أخرى، كقولنا بأن الفرد يتعلم السرقة من أجل الانتقام لذلك سيعتدي لأجل الانتقام. (عز الدين، 2010: 50).

لقد أشار "دولارد" (1972) و"ميللر" (1992)، إلى أن المجتمع يطلب من الطفل أن يتعلم أن يكون عدوانيا في بعض المواقف وخاضعا في مواقف أخرى، وتتعقد الأمور أكثر عندما لا يملك الطفل جميع الوظائف الرمزية للغة التي تمكنه من التعبير، فهذه الميزات قد تتجاوز قدرته على التعلم مما يؤدي به إلى بعض صور الإحباط والاضطراب الانفعالي، لذلك يؤكد "دولارد وميللر" على أن الإحباط يقود إلى العدوان، ففشل الفرد في تحقيق أهدافه يشعره بالإحباط ويترجم ردة فعله بالسلوك العدواني إزاء الأشخاص أو الأشياء أو الممتلكات أو حتى ذاته مثل الانتحار، وهذا من أبرز أضرار الشخصية المضادة للمجتمع.

ويخلص "دولارد وميللر" إلى الارتباط القوي بين زيادة شدة الدافع الذي يرغب الفرد في إشباعه وإعاقة ذلك الإشباع من جهة، ومن جهة أخرى زيادة شدة الإحباطات، يزيد من

حدة السلوك العدواني. ولم يهملا أيضا، أن يذكرا أن العدوان إنما هو نتيجة للمعاملة الوالدية القاسية في تربية الطفل.

إن الإنسان عند "دولارد وميللر" يتعلم السلوك من أجل الكفاح لتحقيق أهداف متنوعة، فقد يقتل ليحقق المركز، ويعتدي ليلغي المنافسة.

ما يحسب لهذه النظرية أنها حاولت إبراز دور مهم للبيئة في نواتج سلوكيات البشر وعدم الاقتصار على دور الوراثة في تحديد هذه السلوكيات، إضافة إلى محاولتها ربط هذه النواتج مع الدوافع والإشباع وإشارتها إلى اختزال الحافز وعلاقة كل ذلك بإحباط الفرد في تحقيق أهدافه، مما يقوده إلى العدوان. لكن ومع أهمية ما سبق، هل يمكن تعميم نظرة "الكفاح الهدفي" الذي يبيح تعلم سلوكيات مثل العدوان على جميع الأفـــــراد؟

فالباحث يرى بأن هؤلاء الأفراد يختلفون في شخصياتهم، تباينهم في الطبع والمزاج والعرق والخصائص البيو ثقافية، والمستويات التعليمية والخصائص والقدرات العقلية...مما يدفعه إلى اعتبار التفاوت الصريح في درجات "الكفاح الهدفي" لديهم، ومن هنا فقط يمكن التنبؤ بأن السلوكات المتعلمة مثل العدوان تتحدد وفق هذه الدرجات، مما يبقي العدوان متفاوتا بين الأفراد، ويقتصر على البعض دون البعض الآخر من النـــاس.

6.6 نظرية التعلم الاجتماعي:

لم يخرج أنصار هذه النظرية في اعتبار السلوك العدواني سلوكا متعلما، وشددوا على أن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظتهم لنماذج العدوان عن مدرسيهم، والديهم، أصدقائهم...ثم يقلدونهم، وعندما يعاقب الطفل على السلوك المقلد لا يميل في المرات القادمة لتقليده، وإذا كوفئ عليه، يزداد عدد مرات التقليد لهذا العدوان. (مرسي، 1985)

ويعد "ألبرت باندورا A.Bandora" أقوى المدافعين عن هذه النظرية، والتي ترى بأن السلوك العدواني ينتج عن المبادرة، التعزيز، والتعليم عن طريق التقليد. ويذكر أن اكتساب الفرد للسلوك النموذج المتعلم لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه، فذلك يتوقف حسبه على نتائج السلوك، فإذا توقع الفرد أن تقليده لسلوك النموذج سيعطي نتائج سلبية (العقاب مثلا)، فاحتمال تقليده له سيقل، أما إذا توقع أن تقليده للسلوك النموذج سيعطي نتائج إيجابية فإن احتمالات تقليده لذلك السلوك ستصبح أكبر.

وفي إحدى دراسات "ألبرت باندورا A.Bandora" التي أجراها تبين له أن مجموعة الأطفال التي شاهدت العدوان في فيلم قد أظهرت سلوكات عدوانية أكثر من المجموعة الأخرى التي لم تشاهده. (عز الدين، 2010: 53)

لقد أكدت نظرية التعلم الاجتماعي على دراسة تأثير التعلم من خلال النمذجة والقدوة (أي بتقليد نماذج أخرى)، ونتيجة لذلك، قد يتطور الاضطراب السلوكي والمرض النفسي في كثير من السلوكيات مثل: تعاطي الكحول، التدخين، السلوك الجنسي الشاذ والسلوك العدواني. يؤكد "ألبرت باندورا A.Bandora" على أن الطفل يتعلم استجابات جديدة من النموذج ويقوم بالتقليد لهذا السلوك الجديد ورؤيته للسلوك العدواني من الكبار يضعف من أثر الكف لديه فينطلق دون قيد في تقليده له.

إن مفهوم النموذج أو التعلم بالملاحظة يقوم على افتراض مؤداه أن الإنسان كائن يتأثر باتجاهات الآخرين وبمشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم (بملاحظة استجاباتهم) العدوانية ويقلدها. إنه يفتح إمكانية تأثر السلوك الملاحظ بالثواب والعقاب على نحو بديلي غير مباشر حيث يتخيل المتعلم أو الملاحظ نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب وعقاب، وبناءا على ذلك يقوم الملاحظ بتسجيل النموذج وتخزين سلوكياتهم على شكل رمزي ثم يستخدمها عندما يريد أداء هذه الاستجابات على شكل ظاهري.

وللتحقق من ذلك قام "ألبرت باندورا A.Bandora" بدراسة نموذجية ميدانية، وزع من خلالها أطفال مدارس الروضة إلى خمس مجموعات تعرضت لملاحظة نماذج عدوانية مختلفة، حيث:

- أخضع المجموعة الأولى إلى نماذج إنسانية عدوانية حية ومباشرة ضد لعبة بلاستيكية بحجم إنسان.
- تعرضت المجموعة الثانية لمشاهدة نماذج العدوانية ذاتها ولكن من خلال فيلم سينمائي.
- المجموعة الثالثة فشاهدت نفس الفيلم ولكن سينمائيا.
- في حين، المجموعتان الرابعة ضابطة، والخامسة شاهدت نموذجا مسالما ومسامحا.

وبعد الانتهاء، تم وضع كل طفل من أطفال المجموعات في وضع مشابه للوضع الذي لاحظ فيه سلوك النموذج، وقام عدد من الملاحظين بملاحظة سلوك الأطفال عبر زجاج نافذة، وقاموا بتسجيل الاستجابات العدوانية الجسدية واللفظية التي قام بها الأطفال، ثم تم استخراج متوسط الاستجابات لكل مجموعة على حدى. ولقد لاحظوا أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى التي تعرضت للنماذج العدوانية، يفوق متوسط استجابات المجموعة الرابعة و الخامسة. (عز الدين، 2010: 55)

لقد ظهر أن الملاحظ لا يتأثر بالنماذج الحية أو الحقيقية فقط، بل بالصور والتمثيليات الصورية والرمزية المتوفرة عبر الصحافة والكتب والمجلات أو عبر التلفزيون والحكايات الشعبية، إنها تشكل مصادر هامة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحي، والطفل يميل إلى تقليد السلوك العدواني عندما يلاحظه في واحدة من هذه النماذج.

لقد حاول "ألبرت باندورا A.Bandora" أن يبرز الدور الاجتماعي في صياغة وتشكيل سلوك الفرد، ويقصد بالدور الاجتماعي هنا، تفاعل الفرد مع غيره (الآخرين) يشكل تفاعلا مع مجموعة من الصور الرمزية بشكل مستمر، أي تفاعل مع النماذج سواءا

كانت حية حقيقية مباشرة أم معدلة وممثلة، ما يثري جانب الملاحظة فيه فيقوده إلى توجيه السلوك.

على كل يمكن تلخيص أفكار "ألبرت باندورا A.Bandora" في تفسيره للعدوان باعتبار:

معظم السلوك العدواني متعلم من الملاحظة والتقليد لنماذج عنه من المحيطين به.

السلوك العدواني يكتسب من خبرات سابقة.

تأثير الأسرة، جماعة الرفاق، النماذج الرمزية كالتلفزيون.

يتأكد العدوان من خلال التعزيز والمكافآت.

إثارة الطفل بالتعدي الجسمي، التهديدات، الإهانات، إعاقة سلوك موجه نحو هدف، تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العدوان.

العقاب قد يؤدي إلى العدوان.

ويضيف "ألبرت باندورا A.Bandora" العوامل التي تساعد على استمرار السلوك العدواني في ضوء نظريته هي:

- التدعيم المباشر الخارجي: أي امتداح الوالدين أو المجتمع للسلوك العدواني للفرد.
- تعزيزات الذات: عندما يرى المعتدي أن سلوكه يجلب له نفعا يحقق مصلحة له ولأفراد أسرته.

تعزيزات التدعيم الإبدالي: عندما يرى الفرد المكاسب المادية المحققة من المعتدي وتخلصه من أضراره، فيحاول تقليده في عدوانه.

التحرر من عقاب الذات: أي يتحرر المعتدي من صفاته الانسانية النبيلة ويقنع ذاته بأن المعتدى عليه يستحق الاعتداء عليه وإلحاق الأذى به. (دسوقي، 2012: 45)

يمكن القول أن هذه النظرية:

لا تأخذ بأهمية القوى الداخلية للفرد.

لا تأخذ بمنظور تحرك الفرد اللاإرادي، أي أن سلوكه أولا وأخيرا نتاج لفعل إرادي.

للبيئة دور كبير وواضح في تحديد السلوك مع التأكيد على دور التعلم بالملاحظة والتقليد في إصدار العدوان.

أيدت رأي علماء الغرائز في فرضيتهم الأساسية حول الاقتتال لدى الإنسان، أي أن جانبا كبيرا من العنف يرتد إلى أصول غريزية.

لقد افادت الباحثين بتوجيههم إلى التقليد والقدوة، خاصة في الأسرة.

يمكن الجزم بنجاح أفكار هذه النظرية لأنها حاولت أن تتناول السلوك المتعلم بالدراسة التجريبية على عكس مفهوم غريزة الحياة والموت عند "فرويد Freud" مثلا.

لقد اقترح "ألبرت باندورا A.Bandora" أن السلوك العدواني يمكن تعديله من خلال تطبيق المعاملات المبنية على نظرية التعلم الاجتماعي.

لذلك يحاول الباحث من خلال هذه الدراسة الاستفادة من أفكار النظرية السلوكية عموما بالعمل على تقديم نماذج سلوكية مختلفة في صورة جلسات تدريبية يحملها البرنامج للأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، حيث يمكنهم تعلمها، وأن يتعلم الطفل المعاق (العدواني) سلوكيات مألوفة لها علاقة بالقيم والمعايير الاجتماعية في ظل تعزيز رمزي ومدعم، قد يعتبر هذا كفيلا بتعديل سلوكه العدواني وتشكيل سلوك جديد بالملاحظة والمشاركة والتقليد.

7.6 نظرية الإحباط – العدوان:

من أشهر زعماء هذه النظرية "نيل ميللر، روبرت سيزر، وجون دولارد" وغيرهم. تقوم هذه النظرية على ربط العدوان بالغضب والإحباط، أي أن سبب العدوان في الغالب هو الإحباط، وقد أكد ذلك "دولارد Dollard" و"بيركوتز Berko witz" من خلال أن العدوان المرتبط بالإحباط مظاهره تبدو واضحة في إلحاق الأذى بالآخريـن.

يذكر "بيركوتز Berko witz" أن الفرد لا يكون عدوانيا إلا عندما يغضب، واقترح أن الإحباط يخلق نوعا من الاستعداد للأفعال العدوانية وليس عدوانا فعليا،

وكخلاصة لعديد الأبحاث التي أعادت صياغة نظرية "الإحباط – العدوان" أشارت إلى أن الإحباط يسبب عددا من الاستجابات والسلوك العدواني قد يعد واحدا منها. وظهور العدوان متوقف على ظروف ودوافع مناسبة له. (دسوقي، 2012: 40)

يمكن الإشارة إلى أن هذه النظرية تقوم على ثلاثة مبادئ هي:

أن الإحباط يؤدي بالفرد إلى العدوان.

هذا العدوان لا يوجه نحو الأقوياء.

ينتقل هذا العدوان إلى الأفراد الضعفاء الذين لا يقدرون على المقاومة.

ويمكن إضافة بعض الاستنتاجات التي خلص إليها علماء هذه النظرية من خلال العلاقة بين الإحباط والعدوان وهي:

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

تزداد شدة الرغبة في العمل العدائي ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدرا لإحباطه والعكس صحيح.

كف السلوك العدواني في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر يزيد من رغبة الفرد للسلوك العدائي ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف. (عز الدين، 2010: 57).

وما يؤخذ على هذه النظرية ما يمكن للباحث ذكره في:

* قد تظهر سلوكات عدوانية بدون الحاجة إلى إحباط مسبق.

* قد تظهر سلوكات عدوانية نتيجة التقليد والملاحظة.

*قد تظهر سلوكات عدوانية نتيجة مواقف تعلمية محضة.

* ليس بالضرورة أن تكون علاقة قوية بين الإحباط والعدوان، فقد يتصرف بعض الأفراد المحبطين بدون عدوان.

* تلافي مشكلات سلوكية أخرى مهمة عند الإحباط، فقد يتخذ الفرد من "الانسحاب الاجتماعي" كآلية دفاعية للتعبير عن إحباطه الشديد جراء موقف معين.

إن هذه النظرية تساعد الباحث على توسيع دائرة معرفته للمواقف الإحباطية، والتي قد يتعرض لها طفل الدراسة الحالية وعلاقة ذلك بعدوانه، وهذا ما يدفعه إلى محاولة تجنب مثل هذه المواقف أثناء تطبيق البرنامج الذي يقترح بعضا من المعززات قد يكون غيابها واحدا من مسببات إحباط هذا الطفل، فالعمل على توفيرها (في اعتقاد الباحث) يمثل فرصة لتقليل دافع الإحباط، مع إمكانية تخفيف شدة السلوك العدواني لديه ما دام يقوم على محاولة إشباع حاجاته.

8.6 النظرية الإنسانية:

رائدها "أبراهام ماسلو" ، يرى أن الإنسان يتأثر بسلسلة واضحة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية، لذلك فهو يتصور "هرما للحاجات" (الشكل رقم 01)، فكرته فيه أن الإنسان بعدما يلبي حاجاته الأساسية المبكرة يتحرر لتنمية حاجات ذات المراتب الأعلى.



الشكل رقم (01): يبين هرم الحاجات لـ"ماسلو Maslow"

يعتقد "ماسلو Maslow" أن الإخفاق في إشباع الحاجات الفيسيولوجية يمنع الفرد من تنمية الحاجات اللاحقة، أي الحاجات الاجتماعية وإشباع الذات. ويرى بأن العنف أو العدوان إنما هو سلوك يلجأ إليه الفرد لتحقيق حاجاته الأساسية. ويرى أيضا أن سبب الاضطرابات الشخصية والأمراض النفسية هو الفشل في تحقيق الحاجات الأساسية مثل الحاجات الفيسيولوجية وحاجات الأمان والانتماء والتقدير وتحقيق الذات، فهو يرى كلما تدنى

مستوى الحاجات كلما زادت خطورة المرض، وغياب الحب والانتماء يعطل النمو، فهو ضروري للحياة مثل الطعام (عز الدين، 2010: 59).

9.6 النظرية المعرفية:

يركز "بياجيه Piaget" على عمليتي "التمثيل والموائمة" لدى الفرد والتي من خلالها يكون الفرد "بناه العقلية" ومخططات إجمالية تستخدم في تجهيز المعلومات التي ترد إليه، وتزيد من قدرته في مواجهة مشكلاته وتفاعلاته البيئية، فهو يرى أن المخططات الإجمالية هي التكوينات المجردة في الذاكرة التي تسنح بتصنيف المعلومات الجديدة وتنظيمها، وتشكل الطريقة أو الكيفية التي ينظر من خلالها الفرد إلى العالم ويتمثلها عقليا. تبدأ هذه المخططات من أمور بسيطة مثل النظر، قبض الأشياء عند الطفل... وتتطور إلى خطط واستراتيجيات وتصورات وافتراضات ونشاطات عقلية معقدة تزداد بتفاعلها مع البيئة وأعمال الحواس والعقل والتعزيز من المحيطين بالفرد.

هذه النتيجة أو التفسير يقود إلى الاعتقاد حسب "بياجيه Piaget" إلى أن الفرد قد يشكل العالم بطريقة منحرفة فيتمثل عقليا الأساليب الانحرافية التي يراها مخططات سوية يواجه بها صور الانحراف في العالم. بمعنى أن الشخص الذي يعاني تهديدا ما، عندما لا يمده جهازه التكويني العقلي بوسيلة يتعامل بها مع هذه الخبرة، وعندما يشعر بأن تغيرا أساسيا على وشك الحدوث في جهازه التكويني، قد يؤدي به إلى ارتكاب سلوك إجرامي.

10.6 نظرية العدوان الانفعالي:

تعد من النظريات المعرفية، ترى بأن العدوان يمكن أن يكون ممتعا، حيث أن بعض الأشخاص يجدون استمتاعا عند إيذائهم للآخرين بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يثبتون رجولتهم، ويبرزون قوتهم، ليكتسبوا مكانة اجتماعية، فهم يجدون العدوان مجزيا لهم، ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى

لو لم تتم استثارتهم انفعاليا، وإذا أصابهم ضجر يمكن أن يخرجوا في "مرح عدواني". إن هؤلاء يريدون أن يبينوا للآخرين ولأنفسهم بأنهم أقوياء ولابد لهم من الأهمية والانتباه. لقد أكدت العديد من الدراسات أن العصابات العنيفة من الجانحين المراهقين تهاجم الآخرين غالبا بدون سبب، بل لتحقيق المتعة المحققة نتيجة إنزال الألم بالآخرين مع الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة.

طبقا لهذه النظرية فأعمال العدوان الانفعالي تظهر بدون تفكير، وهو خط الأساس الذي تبنى عليه هذه النظرية، والمؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي، فالأشخاص المثارين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم، وأيضا بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية. (عز الدين، 2010: 61).

11.6 نظرية العدوان الإبداعي "لباخ":

العدوان الإبداعي حسب "باخ Bakh" هو نظام علاج نفسي وهو طريقة تعلم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الناس جذريا للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين. والنظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي والطرق التعليمية يركز على كل صيغ العدوان البشري، فالعدوان الإبداعي شكل من أشكال العلاج المؤدي إلى تفسير المشاعر والاتجاهات والأعمال العدوانية الصريحة والمستترة بطرق إعادة التدريب المباشر، وأساليب العدوان المبدع، فيقدم طقوسا وتمارين تدريبية تقلل من التأثيرات المؤذية من العدوان. لذلك فالعدوان الإبداعي يرفض فكرة أنه في الأساس آلية دفاعية ضد عوامل الضيق، الخوف والإحباط.. بل يركز على الاهتمام البالغ بالانتفاع بالطاقة العدوانية البناءة، فالعدوان الإنساني يثار بسهولة نسبية وبمجرد إثارته تصبح صيغ التعبير عنه هي الطرق التي تتحكم في فاعليته أو في خفض حدته من عدوان مميت، وترفع من حدته كصيغة عدوان بناء والذي يمكن أن يؤدي إلى النمو.

ويمكن الاستفادة من العدوان الإبداعي بالتعلم الذاتي عن طريق استخدام الكتب الإرشادية وأساليب لعب الدمى الموجه نحو إطلاق العدوان، والذي يستطيع من خلاله الأطفال الصغار الأسوياء أن يعبروا ببهجة عن غضبهم الشديد المتراكم بصورة مستترة في نفوسهم.

إن التنفيس عن العدوان بهذه الأساليب يؤدي إلى انخفاض التوتر بين أفراد الجماعة، بل ويزيد من عواطفهم، فالعدوان الإبداعي تقوم فلسفته على العدوان المدمر، لهذا يستخدمه المعالجين مع الأفراد العدوانيين في التدريبات الإكلينيكية. (عز الدين، 2010: 62)

7. أهداف السلوك العدواني:

يذكر العديد من الباحثين أنه لابد من الإشارة إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها المعتدي، ولقد حاول "عصام عبد اللطيف العقاد" تعيينها في الآتي:

1.7 أهداف غير مؤذية:

يعتقد عدد من علماء الاجتماع أن معظم الهجمات العدوانية تدفعها أكثر من رغبة لإلحاق الأذى بالغير، وأن المعتدين يتصرفون بطريقة عقلانية. كما أن المهاجمين لهم هدف آخر و ترسيخ هواية محببة، وهذان بالطبع يمكن أن يعملان معا في بعض الأحيان.

ويمكن أن يحاول المعتدون أن يؤكدوا سلطتهم لبناء قيمتهم الذاتية مثل الرجل الذي يغضب بسبب ملاحظة أبدتها زوجته، وفي ثورة غضبه يضربها. ولكن هناك أهدافا معينة غير الأذى المستهدف، وهي تأكيد سيطرته عليها وإعلامها ألا تضايقه مرة أخرى. (بوشاشي، 2013: 66)

2.7 الإكراه:

يرى "باترسون وجيمز تديش Patterson & James tedesh" أن العدوان في الغالب محاولة إكراه، فالمهاجمون يلحقون الأذى بضحاياهم في محاولة للتأثير على سلوكهم لإجبارهم على أن يفعلوا ما يريدون.

3.7 السلطة و الهيمنة:

يهدف السلوك العدواني غالبا إلى الحفاظ على سلطة المعتدين وتعزيزها والحفاظ على هيمنتهم وذلك قصد فرض طريقتهم ليؤكدوا أوضاعهم المهيمنة في علاقاتهم بضحاياهم.

4.7 إدارة الانطباع لتكوين انطباع جيد عند الآخرين:

طبقا لآراء مدرسة فكرية فالعدوانيين يهتمون أساسا فيما يظنه الآخرون عنهم، فهم يسعون لتصوير انطباع جيد عن أنفسهم بأنهم مرعبين وكأن شجارهم مباريات استعراضية مصممة لتؤثر على الضحية والمشاهدين، ويسعون إلى إظهار أنهم من يجب أن يحترمهم هم الآخرون، وكذلك محو الصورة السلبية للذات.

5.7 العدوان الوسيلي:

يمكن أن يكون للعدوان أهدافا أخرى في التفكير عند الاعتداء على الآخرين ماعدا الهدف الرئيس، وهو إلحاق الأذى والضرر بهم، مثل القاتل المحترف الذي يتم تأجيره من جانب مجموعة من المجرمين ليحاول قتل شخص ما ولكنه يفعل ذلك للحصول على مبلغ من المال وليس إلحاقا للأذى. (بوشاشي، 2013: 67)

6.7 العدوان الانفعالي:

عدد كبير من علماء النفس الاجتماعيين أكدوا على وجود نوع من العدوان يسمى "العدوان العدائي أو العدوان الغاضب" الذي يتمثل هدفه الأساس في إلحاق الأذى، ويحدث عندما يثار الناس بصورة غير سارة، ويكون هذا النوع من العدوان غير عقلاني إلى حد كبير. (العقاد، 2001: 102 – 104)

8. الطبيعة العدوانية لدى الأطفال المعاقين عقليا:

من خلال نتائج البحوث والدراسات التي حاولت أن تغطي مفهوم العدوان وتفسر طبيعته، بالخصوص لدى المعاقين عقليا، يمكن إظهار تأييد "هيبر Heber" للافتراض القائم على أساس أن الإحباط يقود إلى العدوان، وخاصة مع تدني القدرة العقلية لدى هذه العينة من الأطفال، حيث اعتبرها حافزا لزيادة كمية الإحباط لديهم، الأمر الذي قد يقودهم إلى عدم قدرتهم على تحقيق الأهداف المرجوة، ويعزز أيضا هذا الطرح "ماكميلان Macmillan" (1977) الذي يعتقد بأن الإحباط من المسببات الرئيسة لاستثارة السلوك العدواني لدى فئات التخلف أو الإعاقة العقلية.

ويضيف "الصادق" (1982) مؤكدا على أن القيود والإحباط قد يكونان وراء استثارة ذلك السلوك لديهم، إلا أنه استدرك قائلا أن وضع الطفل في المؤسسات الداخلية ليس وحده السبب وراء استثارة العدوان، بقدر ما يؤدي العدوان نفسه إلى فرض مثل تلك القيود. وعلى هذا الأساس، يمكن القول أن علاقة الإحباط بالعدوان، مازالت موضع تساؤل كثير من الدارسين والباحثين، فلا يمكن ضحدها أو تأكيدها إلا في ظل تأكيدات البحوث العلمية حيالها.

ويذكر "الوابلي" معلقا على مدى استفادة الباحثين من الإطار النظري للدراسات السابقة أو النظريات السابقة التي تناولت السلوك العدواني لدى فئة التخلف أو الإعاقة العقلية أن كل من نظرية التحليل النفسي "لفرويد Freud" والنظرية الإيثولوجية "للورنز Lorenz" كانت

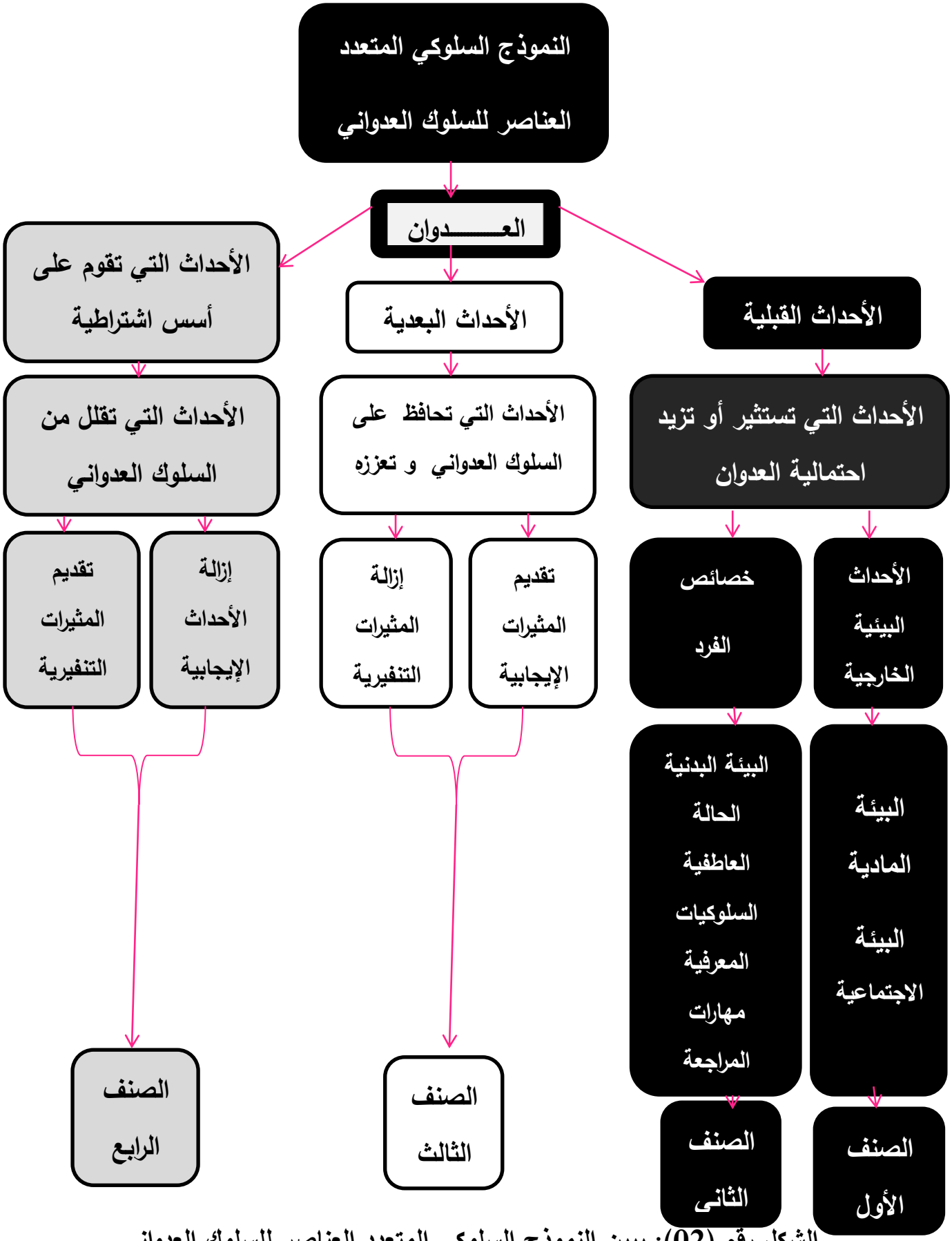
مرفوضة وغير مقبولة لدى الكثير من الباحثين والعلماء سواء تعلق ذلك بدائرة التنظير أو خارجه، ربما لقناعتهم التامة بعدم جدوى مضامين هاتين النظريتين في مجال التخلف العقلي، لأن التفسيرات المقدمة منهما حيال السلوك العدواني، لا يمكن تطبيقها أو تعميمها على سلوكيات الإنسان السوي أو غير السوي نظرا لمخالفتهما لواقع وحقيقة الإنسان. (الوابلي، 1993: 24-47)

من جهة أخرى، لا يمكن الاعتبار بأن الإحباط هو وحده سبب أو مصدر العدوان، أي يصعب قبول و اعتباره نتيجة حتمية عند الحديث عن المعاقين عقليا بالتحديد، نتيجة لطبيعة ما يميز خصائصهم العقلية، النفسية، والاجتماعية المتدنية، فمعروف مثلا أن دافع تجنب الفشل ضعيف لدى الطفل المعاق، وقلقه كثير، وتقدير الذات أو احترامها متدني، بينما إحباطه مزمن و متكرر. فهل يمكن الجزم حينها بأن العدوان لدى هذه الفئة هو تعويض عن الفشل أو لجذب الانتباه، أو لكثرة القلق والإحباطات معا؟

الأكيد أن أصحاب نظرية الإحباط، مقتنعون في هذا المثال بأن عامل الإحباط مصدر أساسي للعدوان لديهم، لكن مع ذلك، نظرة "دولارد Dollard" ومؤيديه، قد يغشاها بعضا من الغموض، إذ أن التصرفات العدوانية للمعاقين عقليا قد لا تمت بصلة إلى الإحباط في بعض الحالات، بل بمصادر مثل الخوف، الغضب، أو محددات بيولوجية أو اجتماعية أخرى.

يعتقد الباحث أن كثرة الأطر النظرية المفسرة للسلوك العدواني لدى المعاقين عقليا، وإن كانت تحمل صفة إيجابية محمودة إذ حاولت كل نظرية أن ترجع السلوك العدواني إلى زاوية أو جهة معينة وفقا لتفسير معين، محاولة بذلك إبراز أهمية هذا الجانب أو ذاك كمسبب لهذا السلوك، بل إن تعدد النظريات فتح الباب أمام المهتمين والباحثين في هذا المجال وخاصة المعالجين وأخصائيو التخلف العقلي، ليقفوا في حيرة من أمرهم حول المصادر الواجب تبنيها كأساس مشكلة السلوك العدواني والعوامل الحقيقية المساعدة على ظهوره في ظل عدم توفر نموذج نظري مناسب كفيل بإخضاع السلوك العدواني للدراسة والتحليل.

على هذا الأساس، وأمام هذه الحاجة لمثل هذا النموذج اقترح كل من "كول وقاردنر Cole & Gardner" (1984) نموذجا سلوكيا متعدد العناصر، فكرته أن السلوك العدواني لدى المعاق عقليا لا يمكن فهمه أو ضبطه أو تغييره بصورة مقبولة ما لم تؤخذ في الاعتبار مجموعة من العوامل والتي صنفت حسب الشكل التالي:



الشكل رقم (02): يبين النموذج السلوكي المتعدد العناصر للسلوك العدواني

(Cole & Gardner, 1984)

بصورة عامة يمكن القول، أن الظروف التي يعيشها الأطفال المعاقون عقليا عبر ممارساتهم في حياتهم تؤثر بشكل كبير على طبيعة استجاباتهم تجاه جميع المواقف، الأمر الذي يولد لديهم اتجاهات نفسية متباينة ومتنوعة، حيث ينشأ عنها الكثير من المشكلات السلوكية المختلفة والتي من ضمنها *السلوك العدواني* على الرغم من الفروق في ماهية تلك الظروف أو المتغيرات المصاحبة للخصائص السلوكية للأفراد المعاقين عقليا. ويمكن الجزم أن العوامل أو الظروف المشار إليها في الشكل السابق (رقم 02) تلعب دورا أساسيا في تشكيل وتكوين الطبيعة العدوانية لدى الأطفال المعاقين عقليا، فقد تظهر في سلوك عدواني وازدياد حدته متوقف ومرهون على قوة الأحداث أو المثيرات اللاحقة والتي ينظر إليها على أنها بمثابة تعزيز لاستمرارية ذلك السلوك.

9. العدوان و الانحراف الاجتماعي لدى المعاقين عقليا:

يتسم معظم المعاقين عقليا ببعض مظاهر العدوان والانحراف الاجتماعي، كالسرقة والغش والكذب والهروب من البيت وخرق الأعراف الأخلاقية، وقد أكدت على ذلك نتائج العديد من الدراسات التي أوضحت أن الحياة في المؤسسات الإيوائية يمكن أن تؤدي إلى إحباط وبالتالي إلى عدوان.

فقد درس "تولكنجتون وهول Talkington & Hal" (1965) بعض العوامل في المؤسسات مثل نقص الخصوصية الشخصية والاهتمام، وهذه العوامل تسهم في العدوان. وفي دراسة أخرى قام بها "تولكنجتون مع رايلي Talkington & Riley" (1961) لاحظا من خلالها زيادة التصرفات العدوانية عندما وضع المرضى تحت نظام غذائي مقيد. وقد لاحظ "هيبرHeber" (1964) أيضا أن العدوانية أمر موجود في معاهد المعاقين وموثق بالمستندات، لكنه لاحظ أن ذلك ليس مثيرا للدهشة طالما أن السوك العدواني نتيجة للإيداع في المؤسسات. (الفرماوي والنساج، 2010: 250 و251)

وقد أوضح "سميث Smith" (1962) أن المعاقين عقليا قد يتورطون في جرائم لعدم توفر الاستبصار أو الوعي الكافي بنتائج السلوك العدواني، لذا فقد شاع مع بدايات القرن الماضي الربط بين الإعاقة العقلية والإجرام وانحراف السلوك لدى الأحداث، مما أدى إلى ظهور ما يسمى "باليوجينا" أو عوامل الإجرام الوراثي.

من جهة أخرى، تعد الاضطرابات السلوكية من أكثر الاضطرابات شيوعا لدى الأطفال المعاقين عقليا، والسلوك الفوضوي واحدا من أكثر الاضطرابات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال في طفولتهم ومراهقتهم، وكثيرا ما يؤدي إلى التصادم داخل الأسرة والمجتمع.

ينتشر السلوك الفوضوي لدى الأطفال المعاقين عقليا أكثر من العاديين، كما أن المتخلفين عقليا القابلين للتعلم (أصحاب الإعاقة البسيطة) أكثر فوضى من فئات التخلف الأخرى.

وتتراوح نسبة السلوك الفوضوي لدى الأطفال والمراهقين العاديين بين (12% و36%)، وتزداد هذه النسبة عند المعاقين عقليا فتتراوح بين (12% و45%)، فيظهر الأطفال المعاقين عقليا الكثير من السلوكيات مثل: التحدي، العند، عدم المشاركة، عدم اتباع التعليمات، إهمال الواجبات، العبث بأدوات المدرسة والكتابة على الجدران. (أبوزيد، 2011: 26 و27)

خلاصة الفصل:

حاول الباحث في هذا الفصل الاقتراب أكثر من طبيعة السلوك العدواني من حيث التعريف به، وذكر أسبابه وتصنيفاته، وعرض أهم النظريات التي حاولت تفسيره، ثم تخصيص الحديث عنه لدى فئة المعاقين عقليا بمحاولة تحديد طبيعته لديهم، وما ذلك إلا محاولة من الباحث تبيان أن الكثير من المشكلات السلوكية المصاحبة لبعض حالات التخلف العقلي كالسلوك العدواني، تشكل عائقا يحد من تكيفهم الذاتي أو انسجامهم مع تلك البرامج التعليمية أو التأهيلية والتدريبية المختلفة.

إن السلوك العدواني إنما هو تهديد لسلامة هؤلاء الأطفال أنفسهم بالدرجة الأولى ولأقرانهم من المعاقين عقليا أو العاديين، ما قد يترتب عنه من أضرار مختلفة، ومن هنا تبلورت أهميته، فالطفل العدواني بدرجة حادة قد يفقد حق الاستمرار في المؤسسات التأهيلية، فيفقد قدرا كبيرا من التكيف مع البيئة الاجتماعية.

على هذا الأساس، يخصص الباحث في الفصل القادم الحديث عن الإعاقة العقلية عموما بتعريفها، تصنيفها، معدل انتشارها وحصر أسبابها، أهداف تشخيصها، أهمية دراستها، ثم تخصيص الحديث عن الإعاقة العقلية البسيطة، وعرض طرق الوقاية منها وآليات علاجها.

ولم يغفل الباحث الحديث أيضا عن المعاقين عقليا باعتبارهم العينة المقصودة بالدراسة، بل يسرد خصائصهم وحاجاتهم، ومشكلاتهم، ثم ما يحمله المحيطين بالمعاقين عقليا من تمثلات عنهم أي اتجاهاتهم الاجتماعية نحوهم، وآلية تعليمهم، ولا يمكن ختم هذا الفصل من دون الحديث عن تطبيقات النظرية الاجرائية في مجال الإعاقة العقلية، لمحاولة تكوين صورة واضحة عن جهود هذه النظرية بالنسبة لهذا النوع من الإعاقة، وعرض بعض اعتبارات استخدام برامج تعديل السلوك مع المعاقين عقليا.

الفصل الثالـــــث

* * *

الإعاقـــة العقليـــة

تمهيد

أولا: الإعاقة العقلية

1. تعريف الإعاقة العقلية
2. تصنيف الإعاقة العقلية
3. معدل انتشار الإعاقة العقلية
4. أسباب الإعاقة العقلية
5. أهداف تشخيص الإعاقة العقلية
6. أهمية دراسة الإعاقة العقلية
7. الإعاقة العقلية البسيطة
8. أهداف رعاية الإعاقة العقلية البسيطة
9. الوقاية من الإعاقة العقلية
10. علاج الإعاقة العقلية

ثانيا: المعاقون عقليا

1. خصائص المعاقين عقليا
2. حاجات المعاقين عقليا
3. مشكلات المعاقين عقليا
4. التطور الاجتماعي و الانفعالي لدى المعاقين عقليا
5. الاتجاهات الاجتماعية نحو المعاقين عقليا
6. تعليم الأطفال المعاقين عقليا
7. تطبيقات النظرية الاجرائية في ميدان الإعاقة العقلية
8. مجالات تعديل سلوك المعاقين عقليا
9. اعتبارات استخدام برامج تعديل السلوك مع المعاقين عقليا

خلاصة الفصل

تمهيد:

ينحى مفهوم الإعاقة منحى ثقافيا، إذ يختلف من مجتمع إلى آخر حسب مستويات الحياة فيه، فانخفاض درجة الذكاء (بدرجة بسيطة مثلا) قد لا يعد عائقا في المجتمعات الريفية البسيطة، بينما تظهر آثاره واضحة في المجتمعات المتحضرة. لقد استخدمت عديد المصطلحات عبر الزمن للإشارة إلى المعاقين من الأفراد، والملاحظ أنها دائما كانت تعبر عن نظرة القصور إزاء هؤلاء الأفراد، ولعل ذلك ما جعل الكثير من الباحثين ينادون باستخدام مصطلح "غير عادي Exceptional" أو "معاق Handicapped" بدلا من هذه المصطلحات. فما بالنا بالإعاقة العقلية؟.

أولا: الإعاقة العقلية:

1. تعريف الإعاقة العقلية:

1.1 تعريف "دول Doll": وضع "دول Doll" تعريفا للإعاقة العقلية عام (1941)، يرى من خلاله أن المعاق عقليا يتصف بالخصائص التالية:

* عدم النضج الاجتماعي: الراجع إلى نقص في القدرة العقلية

* توقف النمو العقلـــــي: يتضح ذلك عند البلوغ

* له أصل بنيوي (حيوي): هو بالضرورة غير قابل للشفاء (القمش، 2011: 20)

لذلك لاقى "دول Doll" انتقادات شديدة لربطه بين النضج الاجتماعي والنقص العقلي، فالدراسات بينت أنه من الممكن تدريب المعاق عقليا على مهارات الحياة الاجتماعية. ضف إلى أن "دول Doll" اعتبر التخلف العقلي غير قابل للشفاء، في حين أن درجات الذكاء يمكن أن تتحسن لدى هؤلاء المتخلفين عقليا وبدرجات متفاوتة نتيجة التدريب والتعليم، مما يزيد في مستوى القدرة العقلية بمرور الزمن، خاصة فئة التخلف العقلي البسيط والمتوسط أحيانا.

2.1 تعريف "هيبر Heber": ينص على أن التخلف العقلي يشير إلى انخفاض عام في الأداء العقلي، يظهر خلال مرحلة النمو مصحوبا بقصور في السلوك التكيفي" (القمش، 2011: 21)

يظهر بأن هذا التعريف يضع عامل الذكاء كمعيار قاعدي في التخلف العقلي، الأمر الذي يخالف أنصار المدرسة السلوكية مثلا، إذ يعتبرون الذكاء مفهوما نظريا لا يمكن الدفاع عنه، لذلك يذكر "بيجو Bijou" أن الفرد المتخلف عقليا هو من يعاني محدودية في خبرته السلوكية التي تشكلت نتيجة الأحداث التي تؤلف تاريخيا." (القمش، 2011: 21 و22)

3.1 تعريف "جروسمان Crossman":

جاء كتعديل لتعريف "هيبر Heber" في (1961)، حيث ينص تعريف "جروسمان Crossman" (1973) على اعتبار التخلف العقلي "انحرافا شديدا أو إعاقة للوظيفة العقلية مع وجود أو مرافقة عدم تكيف أو انحراف في السلوك التكيفي للفرد، ويظهر هذا في مراحل نمو الفرد وتطوره."(القمش، 2011: 21 و22)

لذلك فهو يؤكد على:

* وجود إعاقة عقلية
* شدة الإعاقة العقلية
* انحراف سلوك الفرد الاجتماعي
* الظهور في مراحل نمو الفرد.

ما يستخلص من التعريفات السابقة، أن كلها حاولت بكيفية أو بأخرى أن تسلط الضوء أكثر على مفهوم التخلف العقلي وأن تصادره من جميع جوانبه فتعددت، غير أن هذا التعدد ساعد الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي "AAMR" على تبني مفهوم جديد حول هذا المصطلح، وهو يعتبر أكثرها شيوعا وانتشارا.

يوجد عدة تعريفات معتمدة للإعاقة العقلية ومنها تعريف "هانت ولاكسون Hunt & Laxon"(1994)، والجمعية الأمريكية للتخلف العقلي التي تعتبره: "عدد من جوانب القصور في أداء الفرد، تظهر دون سن 18 سنة، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء (75) يصاحبها قصور واضح في اثنتين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي من مثل:

* مهارات الحيـاة اليوميـة* مهارات الحياة الاجتماعية* المهارات اللغـــويـــة* المهارات الأكاديميـــة* مهارات التعامل بالنقود* مهـــارات السلامـــــة.

وقد اعتمد آخر تعريف صادر عن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (2002) الذي يشير إلى أن التخلف العقلي هو: "عجز يوصف بأنه قصور جوهري وواضح في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي، حيث يبدو جليا في المهارات التكيفية، المفاهيمية الاجتماعية والعملية، ويبدأ العجز في الظهور قبل سن الثامنة عشرة (18سنة)" (الحبوب والرويلي، 2011: 9)

2. تصنيف الإعاقة العقلية:

تتعدد التصنيفات وذلك حسب معايير مختلفة، قد تعود للأسباب المؤدية لها (طبية)، أو لدرجة ذكاء الفرد (سيكومتيرية)، أو للقدرة على التعلم (تربوية)، أو اجتماعية وفقا لمعايير السلوك التكيفي، وأخرى متنوعة، غير أن الباحث سيقتصر على التصنيفات الآتية:

1.2 حسب المفهوم الطبي Medical definition:

يعود المفهوم الطبي للإعاقة العقلية إلى التركيز على أسباب الإعاقة العقلية، وذلك منذ (1900)، حيث ركز "إيرلاند Irland" على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية التي قد تحدث قبل، أثناء أو بعد الولادة، ثم ركز "تريدجولد Trid Gold" على الأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال نمو الدماغ، سواءا كانت تلك الأسباب قبل الولادة أم بعدها.

وتتعدد الأسباب المؤدية للإعاقة العقلية إلى حصرها في الأسباب المؤدية إلى تلف القشرة الدماغية (Cortex) المتضمنة لمراكز الكلام، العمليات العقلية العليا، التآزر البصري الحركي، مراكز الإحساس، السمع، القراءة، حيث تؤدي جميعها إلى تلف في الدماغ (Brain damage) أو المراكز المشار إليها، وعليه تعطيل الوظيفة المنوطة بها.(الروسان، 2005: 15)

ويمكن تلخيص أشكال الشذوذ الجيني لدى المتخلفين عقليا والتي قدمتها البحوث السابقة في الجدول الذي يقترحه (الفرماوي والنساج، 2010: 33 و34) في التالـــــــي:

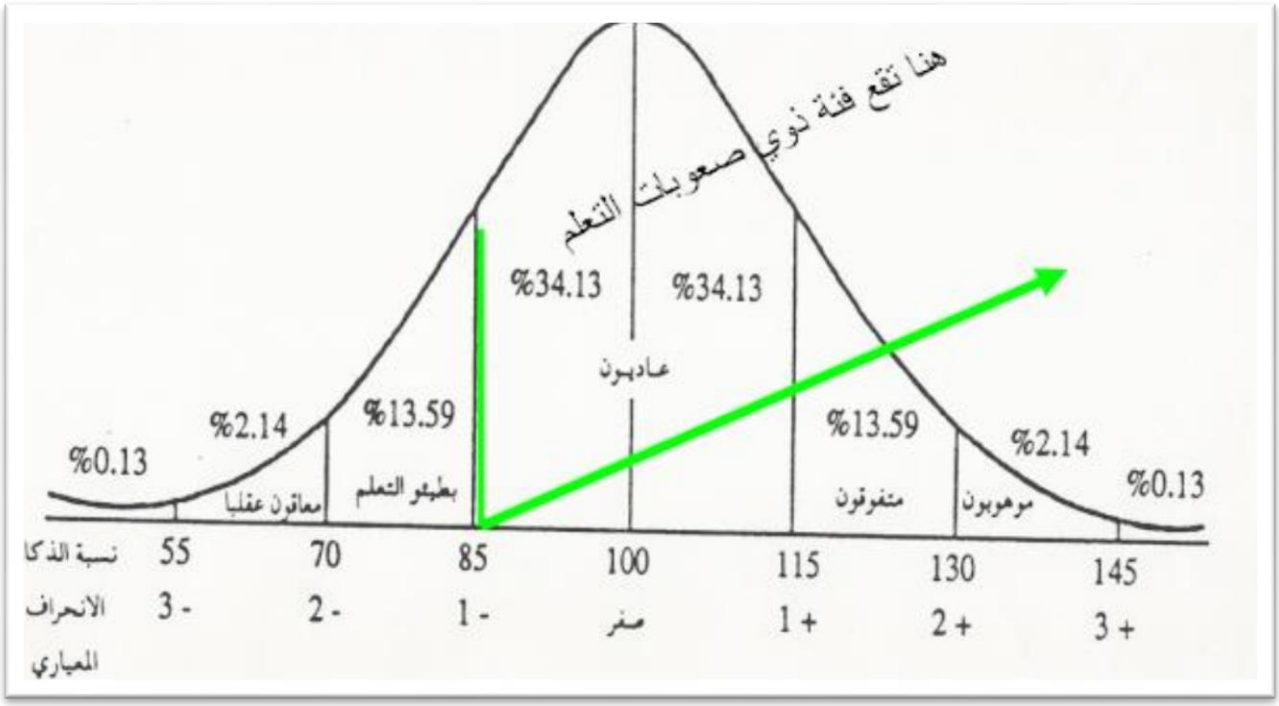
الجدول رقم (01): يبين الشذوذ الجيني لدى فئات التخلف العقلي

الرقم	فئة التخلف العقلي	الشذوذ الجيني	عدد الكروموسومات في الخلية
01	متلازمة داون من نوع ثلاثي21 (Trisomy 21)	تكرار الكروموسوم (21) ثلاث مرات بدلا من مرتين في الخلايا العادية	47 كروموسوم
02	متلازمة داون من نوع الانتقالي (Translocation)	انتقال جزء من أحد الكروموسومات والتحامه بالكروموسوم (21)	46 كروموسوم
03	متلازمة داون من نوع الفسيفسائي (Mosaicism)	خلل في الكروموسوم (21) في بعض الخلايا دون الأخرى	46 كروموسوم
04	متلازمة باتيو (Patau's syndrom)	تكرار الكروموسوم (13) ثلاث مرات لذا يسمى (Trisomy – 13)	47 كروموسوم
05	متلازمة إدوارد (Edward's syndrom)	تكرار الكروموسوم (18 ثلاث مرات لذا يسمى (Trisomy –18)	47 كروموسوم
06	متلازمةترينر (Turner's syndrom)	غياب أحد كروموسومي الجنس، فيكون زوج الكوموسوم (23) فردي(xo)	45 كروموسوم
07	متلازمة (xxx) (Trisomy – x)	زيادة كروموسوم الجنس(x)، إلى زوج الكوموسوم (23) الأنثوي فيكون (xxx)	47 كروموسوم
08	متلازمة كلاينفلتر (Klinefelter's syndrom)	زيادة كروموسوم الجنس(y)، إلى زوج الكوموسوم (23) الأنثوي فيكون (xxy)	47 كروموسوم
09	متلازمة(xyy) (xyy syndrom)	زيادة كروموسوم الجنس(y)، إلى زوج الكوموسوم (23) الذكري فيكون (xyy)	47 كروموسوم
10	الميكروسفالي (Microcephaly)	زيادة في أحد كروموسومات المجموعة (d)، التي تظهر الكوموسومات (13، 14، 15) لذا يسمى (Trisomy - D)	47 كروموسوم
11	متلازمة براديرويللي (Prader-willi's syndrom)	فقد كروموسوم رقم (15) الأبوي	45 كروموسوم
12	متلازمة كروموسوم (x) الهش (Fragil – x)	طفرة في جين (FMR1) الذي يكون بروتين التخلف العقلي (FMRP)	46 كروموسوم

رغم هذه المحاولة "الطبية" لوصف وتشخيص سبب الإعاقة العقلية، إلا أن هذا التعريف وفق هذا التشخيص لاقى انتقادات كثيرة، أهمها أنه لم يستطع تقديم وصفا بطريقة رقمية تعبر عن مستوى ذكاء الفرد، أي معطيات كمية ملموسة، لذلك مهدت لظهور تعريف جديد يحاول أن يتبنى هذا الطرح.

2.2 حسب المفهوم السيكومتري (Psychometric Defenition):

اعتمد التعريف السيكومتري على نسبة الذكاء (Intelegence quotient, I Q) كمحك في تعريف الإعاقة العقلية، حيث اعتبر أن الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن (70) معاقين عقليا على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية (أنظر الشكل: 03)



الشكل رقم (03): يبين منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية

يبين الشكل (03) موقع الأفراد المعاقون عقليا على المنحنى، حيث اعتبرت نسبة الذكاء هي المعيار الوحيد في تصنيف الأفراد إلى معاقين عقليا أم لا، واعتبرت الدرجة (70) حدا فاصلا بين كل من الأطفال المعاقين عقليا وغيرهم، حيث بلغت نسبة هذه الحالات حوالي (3%) (الروسان، 2005: 16).

وعلى هذا الأساس، يمكن تدعيم هذا التصور وفق ما يقترحه "الفرماوي والنساج" في الجدول التالي لتصنيف المتخلفين عقليا:

الجدول رقم (02): يوضح التصنيف السيكومتري للمتخلفين عقليا

نمط التخلف العقلي	نسبة الذكاء I.Q	
	مقياس "استانفورد بينيه" انحراف معياري =16	مقياس "ويكسلر" انحراف معياري= 15
التخلف البسيط Mild	[52 – 67]	[69 – 55]
التخلف المتوسط Moderate	[36 – 51]	[40 – 54]
التخلف الشديد Severe	[20 – 35]	[24 – 39]
التخلف العميق Profond	[19 فأقل]	[24 فأقل]

(الفرماوي والنساج، 2010: 41)

إن تحديد الإعاقة العقلية بهذا الأسلوب، صحيح أنه قدم أرقاما وتصنيفات كمية لم تكن موجودة من قبل، غير أن مقاييس بناء الذكاء قد تتأثر بمعدلات صدق وبعوامل وراثية، أو ثقافية، أو عرقية، هذا الأمر عجل بظهور تعريف جديد يتبنى النزعة الاجتماعية.

3.2 حسب المفهوم التربوي:

تتحدد الإعاقة العقلية حسب هذا المفهوم من خلال توقع القابلية للتعلم learning expectancy حيث صنف "سكيرينبرجر scherenberger" (1964) المتخلفين عقليا إلى:

* قابلين للتعلم Edueable وينحصر معدل ذكائهم من (50) إلى (75)
* قابلين للتدريب Trainable يتراوح معدل ذكائهم بين (20) و (49)
* اعتماديون، شديدي الإعاقة Everely Multi معدل ذكائهم أقل من (20)، ويوضعون رهن الإبداع و الإيواء في مؤسسات للرعاية.

ويضيف البعض فئة أخرى هم "العاديون الأغبياء Dull normal" بمعدل ذكاء بين (75) و(85). والجدول الموالي يلخص ذلك:

الجدول رقم (03): يوضح التصنيف التربوي للإعاقة العقلية

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

(الفرماوي و النساج، 2010: 39 و40)

4.2 حسب المفهوم الاجتماعي:

نادت به "ميرسر Mercer" (1973) و"جونسون Jenessen" (1980)، يركز على مدى نجاح الفرد أو فشله في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية، وقد عبر عن موضوع الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية بمصطلح السلوك التكيفي (Adaptive behavior).

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

- التمييز بين الوجوه المألوفة وغير المألوفة.
- القدرة على الكلام، المشي.
- الاستجابة الانفعالية "السارة" حسب طبيعة المؤثر.

في حين طفل في سن السادسة من عمره يتوقع منه:

- تكوين صداقات.
- نضج الاستجابات الانفعالية السارة أو المؤلمة.
- نمو المحصول اللغوي، القراءة والكتابة.
- التمييز بين القطع والفئات النقدية.
- القيام بالمهمات المنزلية البسيطة (الفرماوي والنساج، 2010: 19)

على هذا الأساس، تعتبر المتطلبات الاجتماعية "معايير" للحكم على أداء الفرد وقدرته على تحقيقها تبعا لعمره الزمني.

5.2 حسب مفهوم الجمعية الأمريكية:

بعد انتقادات كثيرة وجهت للتعريف السيكومتري على اعتماده على القدرة العقلية لوحدها، وللتعريف الاجتماعي على تبنيه الصلاحية الاجتماعية كمعيار للتصنيف العقلي، جمعت الجمعية الأمريكية بين المعيارين (السيكومتري والاجتماعي)، فظهر إلى الوجود تعريف "هيبر Heber" (1959)، والذي روجع فيما بعد، يقول فيه: "الإعاقة العقلية تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي، يظهر في مراحل العمر النمائية حتى سن السادسة عشرة (16سنة)".

ولقد عُدّل هذا التعريف من جديد فيما بعد، ليصبح يعبر عن أن" الإعاقة العقلية تمثل عددا من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر دون سن الثامنة عشرة (-18 سنة) وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء (70+أو-5)، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي من مثل مهارات: الاتصال

اللغوي، العناية الذاتية، الحياة اليومية الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الخدمات الاجتماعية، الصحة والسلامة، الأكاديمية، وأوقات الفراغ والعمل." (الفرماوي والنساج، 2010: 22)

لقد أصبح هذا التعريف ممثلا للتعريف الجديد للإعاقة العقلية والذي تبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، رغم أنه لاقى هو أيضا العديد من الانتقادات، أهمها أنه لم يميز أي الأسباب الاجتماعية أو البيولوجية التي تنجم عنها الإعاقة العقلية، وأهمل التمييز بين القدرة العقلية والقدرة على التكيف الاجتماعي، وماهي درجة الذكاء اللازمة للتكيف الاجتماعي المناسب، إضافة إلى اعتبار هذا التعريف لم يتضمن مستوى أداء الفرد من الناحية التربوية التعليمية.

من أجل ذلك كله، أصبحت الإعاقة العقلية تعرف على أنها: "تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن المتوسط بدرجة ملحوظة، والتي تؤدي إلى تدني في تعدد مظاهر السلوك التكيفي، وتظهر في مراحل عمرية نمائية."

على ضوء ذلك يشمل تصنيف الإعاقة العقلية ما يلي:

الجدول(04): يوضح تصنيف الإعاقة العقلية للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (1983)

الفئـــــــــــــــة	نسبـــــــة الذكاء
* الإعاقة العقلية البسيطـة Mild Retardation	من 50 –55 إلى 70 – 75
* الإعاقة العقلية المتوسطة Moderate Retardation	من 35 –40 إلى 50 – 55
* الإعاقة العقلية الشديـدة Sever Retardation	من 20 –25 إلى 35 – 40
* الإعاقة العقلية الشديدة جدا Profond Retardation	أقل من 20 – 25

(الفرماوي و النساج، 2010: 25)

الملاحظ أنه بعد تبني الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي لهذا التعريف والتصنيف، ظهرت مصطلحات جديدة مثلت الإضافة لمصطلحات التخلف العقلي، مثل مصطلح "الصفوف الخاصة Special Classes" ومصطلح "معلم التربية الخاصة Special

Educator" ، وكلها جاءت للتعبير عن انتشار هذا النوع من الإعاقة في المجتمع والذي يزيد يوما بعد يوم.

3. معدل انتشار الإعاقة العقلية:

من المهم أن تتعرف المجتمعات على نسب الإعاقة العقلية الموجودة بها، لأن ذلك يساعدها في التخطيط لبرامج التربية الخاصة بالمعاقين عقليا من حيث التخطيط لعدد المراكز اللازمة، والكوادر البشرية وبرامج الدمج الأكاديمي أو البرامج الشاملة، وتلك الحالات من الإعاقة العقلية التي قد تحتاج إلى برامج تربوية منزلية (Home care services) أو برامج التأهيل المحلية.

إن نسب الإعاقة العقلية أصبحت تمثل تحديا حقيقيا اليوم أمام المجتمعات، فهي صارت تختلف من مجتمع إلى آخر وتبعا لمتغيرات الجنس، العمر أم المعيار المستخدم في تصنيف الإعاقة العقلية، ومهما يكن فهي تمثل نسبة (3%) من سكان أي مجتمع.

أما في الدول العربية فلقد تضمن التقرير الصادر عن مكتب الإحصاء في منظمة اليونيسكو في باريس (1981) إحصائيات عن عدد المعوقين عقليا في الدول العربية، أشار إلى (5878) فردا بنسبة إعاقة عقلية قيمتها (5%) وكمثال عن "مصر" يذكر "الشناوي" (1997) أن عدد حالات التخلف العقلي البسيط فقط وصل إلى 526.425 فردا سنة (1979). وحسب "سميث Smith" في سنة (1992) تحديدا قدرت عدد نفس حالات الإعاقة العقلية بستة ملايين معاقا عقليا، بعدما كان سنة (1965) حوالي خمسة ملايين معاقا من مجموع السكان. (الروسان، 2005:30 – 32).

4. أسباب الإعاقة العقلية:

الإعاقة العقلية تعد اضطراب سلوكي متعدد الأسباب والعوامل، لدرجة يتعذر معها الفصل بينها وتحديد أي منها أكثر تأثيرا من الأخرى، وعلى هذا الأساس يذهب بعض الباحثين إلى تصنيفها إلى مجموعتين أساسيتين هما: الأسباب الوراثية التي تؤدي إلى إعاقة عقلية أولية، أو الإعاقة العقلية التي ترجع إلى عوامل داخلية، ومجموعة الأسباب البيئية المؤدية إلى إعاقة عقلية ثانوية أي مكتسبة بسبب عوامل خارجية. ورغم ذلك، ما تزال

حالات إعاقة عقلية أخرى مجهولة الأسباب، ويتفق الباحثون في علم الأوبئة Epidemiology أن ما بين (55% – 62%) من هذه الحالات غير معروفة الأسباب (مرسي، 1999: 115).

1.4 الأسباب الأولية:

الصفات الوراثية في أمشاج الذكر أو بويضة الأنثى قبل لحظة التلقيح هي التي تقرر قابلية وحدود الذكاء الكامنة، ويلاحظ في هذا الصنف من النقص العقلي أنه موجود في تاريخ الأسرة للأب والأم أو كليهما، كما أن دراسة الطفل وفحصه لا تكشف عن وجود أي سبب عضوي مكتسب حدث بعد التلقيح. (فهمي، 2010: 217)

2.4 الأسباب الثانوية (المكتسبة):

تصيب خلايا الجنين بعد التلقيح، أي بعد أن تقررت الصفات الوراثية، فهي أسباب لا تورث ولا تنتقل إلى الأجيال الأخرى، والسبب المرضي يكون متعدد المصادر والأشكال مثل: استقساء الدماغ، والتهابات السحايا والدماغ، والعوامل النفسيـــة والاجتماعيـــة.

ويمكن تقسيم تلك العوامل المكتسبة المرضية إلى ما يلي:

- عوامل داخل الرحم (فترة الحمل Antenatal)
- عوامل أثناء وحوالي محلة الولادة (Pertimatal et natal)
- عوامل بعد الولادة.
- أوائل الطفولة وفترة النضوج قبل المراهقة.

أ. **<u>في فترة الحمل:</u>**

يمكن أن تحدث العوامل التالية:

- أمراض الأم العامة كالبول، السكري، ارتفاع ضغط الدم، التعرض للإشعاع، أمراض الغدة الدرقية والزهري، والتسمم بالعقاقير الضارة للجنين.
- ظروف الأم الحامل: مثل كبرها في السن، أمراض الحمل السابقة كتسمم الحمل، الإسقاط، اضطرابات تفاعلات فصائل الدم Blood Groups
- سوء التغذية: حيث ثبت أنها تؤثر على نمو خلايا الدماغ والمادة الحشوية والغلاف النخاعي، خاصة في النصف الثاني من الحمل أثناء النمو السريع للجنين والنتيجة هي انخفاض الذكاء وظهور عاهات مختلفة.
- الحميات الفيروسية التي تتعرض لها الأم حيث ثبت بأن حمى الحصبة الألمانية German Measles والتهاب الكبد الوبائي Infective hepatitis، والأنفلونزا وغيرها ذات تأثير سيء جدا على الجنين أثناء الأشهر الثلاثة الأولى وحتى الخمسة الأولى.

ب. أثناء الولادة:

تؤثر الأسباب التالية:

- الطفل السابق لأوانه (المبستر Premature Enfant)
- الطفل المتأخر لأوانه (Post mature Enfant)
- الولادة السريعة أو الطويلة (Precipitate or Prolonged Labour)
- أمراض المشيمة.

ج. حوادث الولادة الحديثة:

* اليرقان

* كبر حجم الجمجمة

* قلة الأكسجين والالتهابات الحديثة. (فهمي، 2010: 218 و219)

ت. أمراض و حوادث الطفولة إلى ما قبل البلوغ:

تتجلى في:

- الحرمان الحسي العضوي الشديد (كالعمى والطرش)
- الحرمان الحسي المحيطي (عندما تكون الأسرة خاملة جامدة)
- الاضطرابات النفسية والعقلية (التدليل، الحرمان من الأم، الكآبة، الفصام)
- الإصابات الشديدة على الرأس (الرجة الدماغية)
- اضطرابات القراءة والتكلم
- التهابات الدماغ والسحايا
- الاضطرابات الكيمياوية، الحيوية في الجسم، السموم المختلفة.(فهمي، 2010: 219)

أما من حيث العوامل النفسية الاجتماعية، فتتلخصان في الآتي:

العوامل النفسية:

أكدت التجارب على أن حرمان الأطفال من عطف الكبار، يزيد من حساسيتهم للأمراض ويخفض من حيويتهم ونشاطهم عموما، وتمسى بالافتقار أو الحاجة إلى رعاية، فإصابة الطفل بمرض "الجذام" مثلا المؤدي إلى تشوهات، يشعر الطفل من خلالها بالنقص والخجل، الأمر الذي يدفعه إلى العزلة، وضياع فرصة تنمية قدراته الذاتية، مما قد يدفعه أيضا إلى إعاقة عقلية.

العوامل الاجتماعية:

رعاية الطفل الصغير من دون وجود كبار أو أطفال آخرين معه، قد يؤدي إلى إعاقة عقلية خفيفة، لاسيما وراثيا، وتزداد فرصة ظهورها حيث توافر العوامل الآتية:

الفقر: المقصود به حين لا يمكن تلبية حاجات الأطفال من هذا النوع.

مرض أحد الوالدين أو كلاهما معا مرضا بدنيا أو عقليا.

الولادة المتقاربة.

ضعف المستوى التعليمي للأبوين. (عامر وربيع، 2008: 102-104).

على هذا الأساس، يمكن اعتبار أن قيمة العوامل النفسية والاجتماعية تظهر بتوفير بيئة ملائمة يمكن أن يستلهم منها الطفل خبرات وتجارب تعزز نموه وتثريه، وحين تغيب هذه العوامل المساعدة قد تزيد فرص حدوث الإعاقة العقلية لديه.

5. أهداف تشخيص الإعاقة العقلية:

لقد اتفقت جل مضامين التعريفات المذكورة سابقا والمتعلقة بالإعاقة العقلية، على وجوب إثبات التشخيص لانخفاض كبير في مستوى القدرات العقلية العامة، مع مصاحبة ذلك السلوكيات التوافقية السيئة، وظهور هاتين العلامتين في مرحلة الطفولة، للحكم على الإعاقة العقلية للفرد، مع العلم أن من أهداف تشخيص الإعاقة العقلية ما يلي:

- إمكانية تحويل أو إدماج المعوقين عقليا بمدارس العاديين.
- إمكانية تحويل أو إدماج المعوقين عقليا بمؤسسات التدريب المهني أو التكوين المهني.
- تشخيص عيوب التعلم لديهم، ورسم خطة تعليمية علاجية لهم.
- تشخيص مشكلاتهم السلوكية.
- الكشف عن استعداداتهم وإمكاناتهم لاستغلالها استغلالا صحيحا.
- متابعة المعاق عقليا، للحكم على مدى استفادته من البرامج أو للتوصل إلى قرار بتحويله إلى خدمات أكثر نفعا، أو الحكم بإنهاء تأهيله وتحويله لعمل مناسب.(طارق وربيع، 2008: 137 و 138)

6. أهمية دراسة الإعاقة العقلية:

تعتبر دراسة الإعاقة العقلية ذات أهمية بالغة للاعتبارات التالية:

- نسبة المعوقين عقليا في المجتمع هي أعلى من نسبة أي فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى، حيث نسبتها بين 2-3%، إذن فهي تعبر عن فئة غير قليلة في المجتمع.

- الأطفال المتخلفون عقليا غير قادرين في معظم الأحيان على إيصال أصواتهم أو التعبير عن مطالبهم بالشكل المناسب لصانع القرار بسبب إعاقتهم الذهنية، فهم دائما وبعكس الفئات المعوقة الأخرى بحاجة إلى من يتفهم حاجاتهم ومطالبهم ويعبر عنهـــا.
- إنها الفئة (المعاقون عقليا) الأكثر تعرضا لسوء الفهم والاضطهاد عبر التاريخ البشري، لذلك وجب الاعتناء والاهتمام بها وتأهيلها لتصبح عامل إنتاج في المجتمع بدلا من أن تكون عالة عليه.

7. الإعاقة العقلية البسيطة أو الخفيفة Mild Mental Retardation:

المتخلفون عقليا بدرجة بسيطة يكتسبون اللغة مع بعض التأخر، حيث أن معظمهم يحققون القدرة على الكلام لأغراض الحياة اليومية، ويصل معظمهم أيضا إلى الاستقلالية الكاملة في الرعاية الذاتية (كتناول الطعام، النظافة، ارتداء الملابس) حتى لو كان معدل نموهم أبطأ من العاديين، وتبدو الصعوبات الرئيسية في أداء الواجبات المدرسية، حيث أن الكثير منهم تعترضه مشكلات القراءة والكتابة، لكن رغم ذلك، يظهر بأن بالإمكان مساعدتهم بشكل كبير عن طريق التعليم المعد لتنمية مهاراتهم والتعويض عن إعاقاتهم، لذلك فإنه في الإطار الاجتماعي الحضاري الذي يتطلب قليلا من التحصيل الأكاديمي، فإن بعض درجات التخلف العقلي البسيط لا تمثل مشكلة في حد ذاتها، لذلك فإن الصعوبات السلوكية والانفعالية والاجتماعية لهم وحاجاتهم للمعالجة والمساندة، تكون قريبة من تلك الخاصة بذوي الذكاء المتوسط أكثر من قربها لتلك الحالات الخاصة بحالات التخلف العقلي من المستوى المتوسط. (الفرماوي والنساج، 2010: 42).

يركز الباحث على الإعاقة العقلية البسيطة، لتناول الدراسة هذه الفئة بالذات، وقد يطلق على هذه الفئة من المعاقين "فئة المأفون أو المورون Moron"، وهم معروفون أيضا بفئة "القابلين للتعلم" حسب "Unesco,1973"(كامل، 1998).

وتشمل هذه الفئة المجموعة الكبرى من المعاقين عقليا أي بحوالي (85%)، (شاش، 2002: 44)، و هم يتصفون بـــ:

أ. الأداء العقلي:

نسبة ذكائهم تتراوح بين (50–55 إلى 70–75)، ويتوقف النمو العقلي في سن الرشد عند مستوى الطفل العادي في سن 7 إلى أقل من 12 سنة تقريبا.(كامل، 1999: 215)

بـ. النضج و النمو:

يمتازون بعدم وضوح الأعراض الدالة على إعاقتهم العقلية، حيث تختفي الفروق إلى حد كبير بين المعاقين عقليا بدرجة بسيطة وبين نظرائهم من الأسوياء في نواحي النمو الجسمي في مقابل النمو العقلي، أما النمو الحركي فيتأخر قليلا عندهم، ونقصد بذلك حركات الجلوس، الحبو، الوقوف، المشي، الكلام....فيحتاج الطفل إلى تدريبات للتمرن على القدرة على القفز والتوازن الحركي والجري، والقدرات الحركية عامة، وقد يعاني بعضهم من ضعف طفيف في السمع والبصر، الشيء الذي يعرقل وظائفهم الإدراكية، إلى جانب اضطرابات أخرى مصاحبة كالعجز الجسمي، الصرع، واضطرابات النمو. (عبد الباقي إبراهيم، 2000).

يتميز الطفل ذو الإعاقة العقلية البسيطة بصعوبة احتفاظه بانتباهه لنشاط معين لفترة طويلة. كما أنه يوصف بسرعة النسيان وضعف قدرة اكتساب مفاهيم، وتكوين الصور الذهنية و الحركية. (أمين، 1999)

إن هؤلاء الأطفال يعبرون بجمل قصيرة غير سليمة التركيب، ويعانون من عيوب النطق. (شاش، 2002: 45).

تـ. القابلية للتعلم:

أصحاب الإعاقة العقلية البسيطة لديهم القابلية للتعلم ويمكن أن يستفيدوا من برامج التعليم الخاصة أو البرامج التدريبية أو الإرشادية السلوكية، وإن كان تقدمهم بطيء غير أنه قد تعترضهم بعض الصعوبات القرائية أو الكتابية في مجال التحصيل الأكاديمي، لذلك وجب اعتماد أساليب تدريس مصممة خصيصا لتطوير مهاراتهم.

ثـ. الكفاية الاجتماعية و المهنية:

من أهم المظاهر الاجتماعية لدى الطفل المعاق عقليا، القصور في الكفاية الاجتماعية، والعجز عن التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ويصعب عليه إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، ويلاحظ عليه ميله إلى مشاركته للأصغر منه سنا في أنشطتهم وألعابهم. (عبد الباقي، 2000: 90)

يستطيع الأطفال المعاقون عقليا بدرجة بسيطة في مرحلة المراهقة، التسوق والتعامل بالنقود، والتعرف على المواقيت، وعلى أيام الأسبوع، لكنهم يفشلون في التعرف على أسماء الشهور والفصول، وأغلبهم يكتسبون استقلالية في رعاية أنفسهم وإن كان ذلك بطيئا. (شاش، 2002: 46)

ما يمكن ذكره، أنه من خلال تناول الدراسة لهذه الفئة من المعاقين بالذات يوضح أنهم قريبين جدا من العاديين وبدرجة كبيرة خاصة من حيث المظهر الخارجي، أين لا تظهر عليهم ملامح الإعاقة العقلية بوضوح. ويمكن لهؤلاء الأطفال التنقل بين الأماكن المعروفة لديهم دون مساعدة من أحد، كما لديهم قابلية للتدريب عل بعض المهن والحرف البسيطة الكفيلة بإدماجهم في الحياة المهنية والاجتماعية وضمان مواجهتهم للحياة ومتطلباتها، كما بإمكانهم شغل بعض الوظائف البسيطة في البلدية أو مؤسسات أخرى في سن البلوغ، وتقليل اتكاليتهم على الغير.

إن الأطفال المعاقين عقليا إعاقة بسيطة يمكنهم تحقيق قدر كبير من التكيف الاجتماعي إذا ما تم تدريبهم على المهارات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية منذ الطفولة.

8. أهداف رعاية الإعاقة العقلية البسيطة:

يتفق العلماء على أن الرعاية الخاصة بالمنتسبين إلى هذا النوع من الإعاقة، قد يساعدهم على إكسابهم السلوك الاجتماعي المقبول لاحقا، ويتحقق ذلك في:

- تعليمهم القراءة والكتابة والحساب.
- إكسابهم سلوكيات الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية في الأسرة والعمل والمجتمع

- تعليمهم العبادات والمعاملات على ضوء معتقدات أسرهم ومجتمعاتهم، لمساعدتهم على ممارسة شعائر دينهم مثلهم مثل غيرهم من العاديين، فيسمح اندماجهم بسرعة وحسن تكيفهم مع المعاملات التي يصادفونها في حياتهم اليومية.

- زيادة حصيلتهم اللغوية، وتحسين قدرتهم على النطق والكلام، لجعلهم قادرين على التعبير عن أنفسهم والتواصل مع الآخرين.

- تأهيلهم مهنيا، وتدريبهم على مهنة معينة في ضوء قدراتهم العقلية وميولهم المهنية.

- تشغيلهم في عمل يعولون به أنفسهم وأسرهم، مما يساهم في شعورهم بالكفاءة والاستحسان من الآخرين، ويجعل لحياتهم معنى.

- إعدادهم إعدادا صالحا لأنفسهم ومجتمعهم ومساعدتهم على ممارسة الحياة الاجتماعية كأفراد عاديين، فيتحملون مسؤوليتهم في الحياة. (فهمي، 2010: 251)

9. الوقاية من الإعاقة العقلية:

يمكن للوقاية أن تتحقق من خلال تبني الخطوات الوقائية التالية:

- تعزيز جهود رعاية الأمومة والطفولة وتنظيم صحة الأسرة.
- منع الأدوية الضارة عن الأم الحامل والتي يثبت أو يشتبه في ضررها على الجنين، ولذلك تسعى منظمة الصحة العالمية في تنوير السلطات الصحية العالمية بكل ما يستجد حول الموضوع.
- محاولة الكشف عن المصابين لمساعدتهم بواسطة مراكز رعاية الأطفال النفسية
- محاولة الكشف عن الإعاقة العقلية وتشخيصها منذ مرحلة الحمل وأوائل الولادة، لأن التشخيص المبكر يفسح المجال للعلاج السريع.
- رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي يؤدي بصورة غير مباشرة إلى رفع المستوى الصحي للأم و أطفالها (فهمي، 2010: 229).

10. علاج الإعاقة العقلية:

يتلخص العلاج في الخطوات الأساسية التالية:

- في حالة الأمراض ذات المنشأ المعلوم، يمكن منع أو تقليل أو وقاية المصاب من المواد التمثيلية السامة (كما في مرض "فينل كيتون يوريا" أو بإجراء عملية جراحية كما في استقساء الدماغ).

- إعطاء الأدوية المهدئة لمن يصاب بالذهان أو التهيج أو الاعتداء مثل: "الفاليوم" و"الليبريوم" و"اللارجاكتيل" ومضادات الصرع لمن أصيب به.

- تقديم الخدمات التمريضية والتربوية والاجتماعية في معاهد خاصة لذوي الإعاقة العقلية، ودور الحضانة أو مدارس خاصة حيث يجري تعليم المصابين بمعلومات مناسبة وأولية من قراءة وكتابة وحساب وعادات اجتماعية وسلوك لائق.

- التأهيل المهني Occupational therapy أي بتدريب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على شتى الأعمال المهنية المناسبة في مراكز وأقسام التشغيل Workshops والموجودة في المستشفيات، ويمكن تدريب هؤلاء على بعض الأعمال البسيطة المتعلقة بالنجارة، والخياطة، والنظافة، مما قد يعمل على تحسين حالتهم العقلية بهذه الأعمال البسيطـــة.

- في حالة عدم جدوى العلاجات السابقة يجب حجز المصابين في مستشفيات خاصة وإزاحة العبء والشقاء عن ذويهم.

- لا توجد أدوية خاصة ترفع من درجة الذكاء، وقد ذكر أن حامض "جلوتاميك Glutamic" ذو فائدة محدودة، وقد لا يرفع الذكاء أكثر من (1–5) درجات بعد سنة أو سنتين من العلاج، أما العقار "إينسفابول Encephabol" فيزيد من سرعة العمليات التمثيلية للخلايا العصبية وينبهها، لكن لا يمكن البث في تأثيره الفعلي على رفع الذكاء.

- للوقاية من الإعاقة العقلية يمكن الاستنارة بما توصل إليه الطب النفسي من كشوفات حول أسبابه، وعملية الوقاية تعتبر من أهم جهود الخدمات الصحية العامة.

ثانيا: المعاقون عقليا

1. خصائص المعاقين عقليا:

1.1 الخصائص الجسميــة:

من المظاهر الجسمية للطفل المعاق عقليا صغر الحجم والوزن ونقص حجم ووزن المخ، تشوه شكل الجمجمة، الفم، اللسان، الأذنين، العينين والأطراف المرتبطة أساسا بالتآزر الحركي واضطراب المهارات الحركية، ضعف البصر أو السمع، ازدياد نسب عيوب أمراض الكلام، أما القدرة على المشي وضبط الإخراج فتتأخر بشكل واضح عن الأطفال العاديين.

هذه الصفات تعتمد على ما ينتقل إلى المعاق بالوراثة من الوالدين وعلى الظروف البيئية المحيطة، فعلى سبيل المثال الحالات المتوارثة المعروفة بحالات خلل "التمثيل الغذائي" مثل حالة "اللفينيل كينوبنوريا" لا يظهر أثرها المدمر على المخ إلا بعد تعرض المعاق للتغذية على مواد يدخل في تركيبها الحامض الأميني المعروف باسم "الفينيل الأنين".

كما تشمل الخصائص الجسمية للمعاقين عقليا التأخر في النمو الجسمي والحركي واضطرابات المشي، تأخر نمو العضلات، ويمكن إضافة ما يلي:

- الميل للقصر والسمنة، مع عدم تناسب الطول.
- عجز بيولوجي في الجهاز العصبي.
- قصور قدرة التذوق.
- ضعف المناعة ضد الأمراض مع شيوع الموت المبكر.
- نقص في التمييز والمقارنة بين الأشياء.
- قصور القدرة على التطور والتخيل وأثره على حل مشكلات الانتباه والتركيز.
- ضعف القدرة الحسابية.
- ضعف التذكر وشيوع النسيان والشرود.
- ضعف القدرة على الملاحظة الهادفة والمقنعة. (طارق وربيع، 2008: 137- 139)

2.1 الخصائص المعرفية:

نتيجة بطء النمو العقلي وقلة ذكاء الطفل المعاق عقليا مقارنة بالعاديين، يترتب عليه نقص الفهم والتخيل والتصور والإدراك، والتركيز والتحصيل، وعدم قدرته على إدراك العلاقات بين الأشياء، وضعف استفادته من الخبرات السابقة، وقصور فهمه للرموز المعنوية، وعليه عدم قدرته على التعميم، حيث يعتبر قادرا فقط على الاستجابة للمثيرات الحسية والملموسة لذلك لديهم قابلية التدريب اليدوي فقط.

ومن الصفات المعرفية الأخرى التي تظهر عند الطفل المعاق عقليا:

- عدم استطاعته اكتساب اللغة من خلال مواقف الحياة العادية، لذلك يحتاج إلى مواقف تعليمية مشابهة لها.
- الثروة اللغوية للطفل المعاق عقليا محدودة مما يعيق تفاعله الاجتماعي ويقلل من فرص اكتسابه للمعلومات الضرورية الاستخدام في بيئته.
- تأخر إخراج الأصوات ونطق الكلمات واستخدام الجمل والتعبير اللفظي عن الأفكار والمشاعر، مما يضفي على صفات كلامه بأنه "كلام طفلي".
- استخدامهم للأفعال في أزمنة غير صحيحة، ومحدودية الثروة القرائية، وظهور الأخطاء المتعددة في العمليات الحسابية التي يجرونها مع صعوبة تسميتها.

من الواضح أن الطفل المعاق عقليا، لا يستطيع التمييز بين المثيرات المختلفة، ويتطلب ذلك وقتا أطول للوصول إلى الحل الصحيح لأنه يملك القدرة على الانتباه إلى الأبعاد المنتمية لحل المشكلة، فعرض مثيرات مختلفة من حيث (الشكل واللون والحجم) يجعله يأخذ وقتا طويلا في اختيار واحد منها أطول بكثير من الطفل العادي.(طارق وربيع، 2008: 143). لذلك فهو يعاني نقصا واضحا في القدرة على التعلم، وهذه تظهر في مهارات القراءة والكتابة والحساب، كما يعاني من نقص واضح في الانتباه بين المثيرات من حيث شكلها وحجمها ولونها ووضعها، بالإضافة إلى معاناته من الإحباط والشعور بالفشل

نتيجة عدم مقدرته لإنجاز بعض المهام التي تواجهه، كما يعاني صعوبة استقبال المعلومات وتسلسلها و تذكرها، ولديه سلوكا انسحابيا أحيانا (الحبوب والرويلي، 2011: 24).

ولأنه يعاني قصورا في الإدراك يجعله يواجه بصعوبة شديدة استرجاع المعلومات وتذكرها، باختصار إن أثر التعلم أو انتقال أثر التعلم لا يدوم لفترة طويلة فقدرته ضعيفة ومحدودة لتذكر المعلومات التي تعرض لفترة زمنية قصيرة، بالإضافة إلى نقل معرفته ومهاراته التي اكتسبها في مواقف سابقة إلى مواقف جديدة يعد صعبا جدا لانخفاض قدرته على الاحتفاظ والاستثمار والاسترجاع عند الحاجة إليها.

3.1 الخصائص الاجتماعية:

معروف أن الإعاقة العقلية قد تؤثر على النضج الاجتماعي للمعاق، فيصعب عليه التفاعل مع الآخرين، الأمر الذي يقوده إلى الانسحاب والانزواء في مجتمعه، لذلك يعد الانعزال الاجتماعي من أبرز الخصائص الاجتماعية التي تميز المعاق عقليا، إضافة إلى اتسامهم بالسلبية والقلق والجمود وعدم الواقعية في فهم الذات، وهذا ليس فقط نتيجة لإعاقتهم العقلية، بل نتيجة لما يتعرضون له من قبل الآخرين.

ويميل المعاق عقليا إلى تكرار سلوك معين بطريقة نمطية عدة مرات، كما أنه أقل قدرة على التكيف الاجتماعي وعلى التصرف في المواقف، ولا يتحمل مسؤولية عمل ما، غير أن المعاقين عقليا القابلين للتعلم يمكنهم النجاح نسبيا في تكيفهم الاجتماعي والمهني، كما أن لديهم القدرة على القيام ببعض الأعمال البسيطة، ويكون توافقهم الاجتماعي بسيطا، ويتسمون أيضا بسهولة انقيادهم بسبب قابليتهم للإيحاء، الأمر الذي يسهل انطوائهم وعدم رغبتهم في التفاعل مع الأطفال الآخرين. (طارق و ربيع، 2008: 148)

4.1 الخصائص الانفعالية:

ما يميز المعاقون عقليا بدرجة بسيطة عن العاديين، فيما يتعلق بالخصائص الانفعاليـــة:

الانسحاب والعدوان: تميل هذه الفئة إلى الابتعاد عن النشاط الاجتماعي، واتسام سلوكهم بالعدواني تجاه الآخرين، وقد تكون هتين الصفتين ملازمتين للعاديين لكن ما يميزها أن تكثر بين المعاقين عقليا بدرجة بسيطة.

النشاط الزائد: لا يكف المعاقون عقليا عن الحركة المستمرة، شدة الانفعال، وعدم استطاعتهم الاستمرار في تأدية عمل معين، غير أن هذه الخصائص ينفرد بها بالخصوص من يعاني تلفا في الجهاز العصبي المركزي.

عدم تقدير الذات: غالبا ما ينظرون إلى أنفسهم على أنهم عاجزون وأقل من غيرهم، لا قيمة لهم، وشعورهم بعدم الأمن، والتعرض للمواقف الإحباطية بكثرة.

ويمكن إضافة خصائص أخرى مثل:

شيوع شدة الخوف والخجل والأنانية والاعتمادية والكراهية والغضب والميول الانتحارية.

تقلبات مزاجية، فوبيا الحيوانات والأماكن المغلقة.

ما يفرض أن يشار إليه، اعتبار "هاي وود Haiwood" (1967) أن المعوقين عقليا في جميع المجتمعات والثقافات، يدفعهم إلى بذل الجهد فقط "**الحوافز**"، أكثر من البواعث الداخلية. ((طارق و ربيع، 2008: 150-153).

ويعتبر الباحث ذلك في هذه الدراسة، إشارة قوية ضامنة لمبدأ واضح في النظرية السلوكية وهو مبدأ "**التعزيز**" القائم على المعززات الداعمة المختلفة، في أن يدفع بهم إلى تعلم أفضل أي استجابة أفضل، سواءا كانت هذه الاستجابة رمزية أم تربوية أم اجتماعية فكلها تهدف إلى تعديل السلوك.

5.1 الخصائص اللغوية:

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من بعض المشكلات اللغوية، فأدائهم أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم بالعمر الزمني، فهم يعانون مشكلة تطور اللغة، الناتج عن عدم التكيف والتواصل الاجتماعي والضعف في القدرات المعرفية كالتذكر (الحبوب والرويلي، 2011: 23)، فهم يواجهون مشكلة فصاحة اللغة وجودة

المفردات، فمفرداتهم بسيطة لا تتناسب مع عمرهم الزمني، لذلك يعتبر كثير من المختصين أن لغتهم "لغة طفولية" إشارة إلى جمود النمو اللغوي عندهم، ويشير "ميلر Miller" (1981) إلى أن درجة شيوع وشدة الصعوبات اللغوية عند الأطفال المعاقين عقليا ترتبط بدرجة عالية بدرجة الإعاقة العقلية، فالمعوقون عقليا بدرجة بسيطة يتأخرون في النطق لكنهم يطورون قدرتهم على الكلام، أما المعاقون بدرجة متوسطة فهم غالبا ما يواجهون صعوبات مختلفة في الكلام وتتصف لغتهم بالنمطية، في المقابل فإن شديدي الإعاقة، نسبة كبيرة منهم تراها عاجزة عن النطق، فنموهم اللغوي لا يتعدى مرحلة إصدار الأصوات غير المفهومة في الغالب (القريوتي وآخرون، 1995).

2. حاجات المعاقين عقليا:

تتمثل أهم حاجات المعاقين عقليا في:

1.2 الحاجة إلى التقبل الاجتماعي:

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

2.2 الحاجة إلى الإنجاز:

يشير "ماكميلان Macmillan" (1982) إلى أهمية الإنجاز في حياة الفرد وربطها بالذكاء، وقد ربط "ماكميلان" بين حالات التخلف العقلي الخفيفة الموجودة في محيط الأسر الفنية، والاقتصادية والاجتماعية، وبين ارتفاع الحاجة إلى الإنجاز، وهذا يعني أنه يمكن تنمية هذه الحاجة عند هذه الفئة وتحسين ظروف تنشئتها ورعايتها. (Macmillan, 1982 : 325)

3.2 الحاجة إلى التقدير:

ذكرت "كاشف" (2001) أن إحساس المعاق عقليا بتقدير الآخرين له يؤدي إلى ارتفاع تقديره لنفسه، وبالتالي إحساسه بالأمن والطمأنينة النفسية وعلى العكس، عندما يحرم الطفل من تقدير الآخرين، يشعر بالعجز والفشل ويجعله يعزف عن المشاركة في أي نشاط إيجابي، وترتبط هذه الحاجة أيضا بالحاجة إلى تعديل مفهوم الذات. (كاشف، 2001: 35)

لقد أوردت "نجدي" (1990) بعض الحاجات الخاصة بالطفل المعاق عقليا تتمثل في:

- يحتاج لممارسة الحوار معه عما نعمله، والتحدث معه كثيرا والاستماع إليه، ومعرفة ما يفعله المعلم، وإلى القراءة وتسمية الألعاب والأشياء التي متناول يديه.
- يحتاج لاكتساب المعرفة وإدراك العنصر الموجودة في البيئة باستخدام حواسه المتبقية.
- أن يتعلم من خلال اللمس معاني جديدة، ويحتاج لفهم أعمق حين ينمي حاسة اللمس.
- يحتاج إلى التعرف على الاختلاف في الأصوات الممنوعة ودلالتها.
- يحتاج إلى الإحساس بالثقة والأمان من المخاوف.
- يحتاج إلى تنمية المهارات اليدوية والفنية من خلال الموسيقى والأشغال الفنية. (فرج، 2007: 125)

مهما يكن، فإن حاجات الطفل المعاق عقليا قد تبدو بسيطة مقارنة بأقرانهم العاديين، فهي لا تتعدى أن تلخص الحاجة إلى اكتساب بعض المهارات الأساسية الضرورية للتكيف مع الحياة الاجتماعية ومتطلباتها، ويبقى أن نشير إلى أنه، عندما لا نلبي هذه الحاجات قد تظهر لديه مشكلات سلوكية، منها ما وقف عليه الباحث "زحلوق" (1996) فـــــــي:

* **العدوان:** حيث يظهر بأشكاله المختلفة لدى الطفل المعاق عقليا من خلال ضرب الأطفال الآخرين وشتمهم وسبهم، أو من خلال تحطيمه للأشياء أو إيذائه لنفسه، ويرجع السبب في تفشي العدوانية لدى الأطفال المعاقين عقليا إلى كثرة تعرضهم للمواقف المحبطة.
* **الانحراف في السلوك:** كالغش والكذب والسرقة والمشاجرات.

* **العزلة:** أي الانطواء على النفس والانسحاب من المجتمع نتيجة عدم شعوره بالأمن والانتماء. (فرج، 2007: 126)

لذلك وجب عند تصميم البرامج والمناهج المخصصة لهذه الفئة، الاهتمام بحاجاتهم وتلبيتها.

3. مشكلات المعاقين عقليا:

إن معظم الناس يخططون لحياتهم بناءا على مفهومهم لذواتهم وقدراتهم وامكاناتهم، أي بناءا على الصورة الذهنية التي يحملونها عن أنفسهم، وكذلك الأمر بالنسبة للمعاق، لذلك فإن إعاقته على مستوى قدرة من القدرات التي يمتلكها يهدده في حاضره ومستقبله، الأمر الذي ينتج عنه اضطرابا يثير قلقا ومخاوفا ومشكلات أكثر، والتي يمكن حصر أهمها عند المعاق عقليا في:

1.3 المشكلات النفسية:

يعاني المعاق عقليا بعضا من المشكلات النفسية التي حاول "كليمك Klimeke" تحديدها في السمات الآتية:

– الشعور الزائد بالنقص مما يعيق تكيفه الاجتماعي، ما يحمل صاحبه على الاستجابة بالخوف الشديد والقلق والاكتئاب، مع الميل إلى التقليل من تقديره لذاته خاصة في المواقف الاجتماعية المنطوية على المنافسة والنقد، إلى جانب الشعور بالعجز والفشل ما ينتج عنه "العدوان والاستعلاء والاسراف في تقدير الذات".

– الاستسلام للإعاقة جراء الاحساس بالضعف، الأمر الذي يقود إلى الاستكانة للواقع ومحاولة استجداء عطف الآخرين.

– عدم الشعور بالأمن والاطمئنان سواء نحو ذاته أو حالته الجسمية نتيجة قلقه وخوفه، فهو لا يطمئن إلى الجري أو الوثب مثلا، أو اتجاه الآخرين، فهو دائم التردد والحيرة.

– الإسراف والسيادة في مظهر السلوك والوسائل الدفاعية مثل التعويض، الاسقاط، والتبرير، حيث يميل إلى النكوص السلوكي في اعتماده على الغير، العدوان الذي يوجه للآخرين أو إلى نفسه، الانكار المختفي خلف العناد والاصرار.

– عدم الاتزان الانفعالي.

2.3 المشكلات الاجتماعية:

القصد منها مشكلات سوء التكيف مع البيئة الاجتماعية التي يحيا فيها الفرد، ولأن الأسرة هي لبنة البناء الاجتماعي للفرد، فإن إعاقته هي إعاقة للأسرة في هذا البناء بدرجة كبيرة. وقد تتنوع المشكلات الاجتماعية إلى:

مشكلات أسرية: إن سلوك المعاق عقليا الاسراف في الغضب، القلق والاكتئاب مثلا، يقابل من المحيطين به بسلوك فيه الشعور بالذنب والحيرة معا، الأمر الذي يقلل من توازنه الأسري وتماسكه، إلا أن هذا الأمر متعلق بمستوى تعليم الوالدين وثقافتهما وانعكاس ذلك على هذا التوازن.

مشكلات مهنية: قد يترك المعاق عقليا عمله، فضلا عن مشكلاته مع رؤسائه وزملائه.

مشكلات الصداقة: عدم الشعور بالمساواة مع أصدقائه، وعدم شعورهم بكفايته لهم يقود إلى انعكاسات سلبية تؤدي به إلى الانسحاب، حيث لجماعة الرفاق أو الأقران أهمية بالغة في حياة المعاق عقليا، والشعور بعد الندية أو المساواة مع الآخرين يجعله ينقاد إلى الانعزال والانطواء، الأمر الذي قد يقود إلى فعل أي شيء من أجل الانضمام إلى الجماعة.

3.3 المشكلات الاقتصادية: قد تدفع الحالة الاقتصادية للمعاق في غالب الأحيان إلى مقاومة العلاج، وعليه انتكاس المرض مثل:

- تحمل الكثير من نفقات علاجه.
- انخفاض الدخل الشهري للأسرة، خاصة إذا كان هو العائل الوحيد لها ما يؤثر على بقية أدوارها.

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

4.3 المشكلات التعليمية:

- قلة المراكز النفسية البيداغوجية الخاصة بتعليم هذه الفئة.
- الآثار السالبة التي تنتج عن إدماج المعاقين عقليا بالمدارس العادية.
- الرهبة والخوف الذي ينتاب التلاميذ العاديين عند رؤية المعاق عقليا، وانعكاس هذا الشعور على سلوك المعاق بالذات الذي يختار بين الانسحاب أو العدوان للتعويـــــض.
- قلة قدرة الاستيعاب لدى المعاق عقليا للمواقف والمواضيع التعليمية.

5.3 المشكلات الطبية:

- عدم معرفة الأسباب الحقيقية لبعض أشكال الإعاقة.
- طول فترة العلاج وارتفاع تكاليفه.
- عدم انتشار مراكز كافية للعلاج الطبي المتميز للمعاقين، مع عدم توفر فنيين وأجهزة فنية لهذا العلاج.

عموما يدرج "الحبوب والرويلي" (2011)، قائمة من السلوكيات غير المرغوبة والتي وجب مراقبتها من قبل معلم فئة المعاقين عقليا وهي مرتبة كما يلي:

- السلوك العدواني مثل إيذاء الآخرين سواء لفظيا أو جسديا.
- السلوك التمردي مثل عدم الطاعة وتنفيذ الأوامر من قبل الأهل والمعلمين.
- السلوك المضاد للمجتمع مثل عدم الاختلاط بالمجتمع ولومهم دائما.
- السلوك التشككي مثل عدم تصديق وعود الآخرين.
- السلوك الانسحابي مثل عدم الاختلاط مع الأهل والأقران والبيئة المحيطة به وحب العزلة دائما.
- السلوك النمطي كتكرار سلوكيات "أفعال وأصوات" غير مفهومة ولا تؤدي إلى معنى أو هدف واضح أو مفيد، ودائما ما يقصد منها جذب انتباه الآخرين.

- تحمل الأوامر أو القرارات التي تصدر من الآخرين اتجاهه.

- سلوك إيذاء الذات كضرب أجزاء من جسده وإيذائها سواء بإيذاء نفسه بنفسه كضرب الوجه باليد، أو إيذاء جسده بمادة خارجية كضرب رأسه بالطاولة أو الجدار.

- النشاط الزائد والحركة الكثيرة طوال اليوم دون مراعاة شعور الآخرين سواء عن طريق المشي داخل الغرفة أو القسم أو داخل البيت أو المدرسة ككل.

– العادات الصوتية الغريبة المزعجة كإصدار أصوات غير مفهومة ولا تؤدي لمعنى وإنما لجذب انتباه الآخرين.(الحبوب والرويلي، 2011: 29)

- العادات السلوكية غير المناسبة يقصد بها العادات غير المقبولة اجتماعيا كالسلوكيات الجنسية والسرقة وغيرها من السلوكيات التي يرفضها المجتمع.

في ظل هذه المشكلات السابق ذكرها، يفرض فن التعامل مع ذوي الإعاقات العقلية نفسه كمنهج على معلم التربية الخاصة أن يتبناه في عمله، والذي يتحدد من خلال:

- مراعاته للفروق الفردية بين المعوقين ذهنيا ما أمكنه ذلك، وإن كان صعبا في ظل التكدس والاكتظاظ الذي أصبحت تشهده المراكز الخاصة بهذه الفئة.

- توزيعهم إلى مجموعات صغيرة متجانسة لتسهيل التوجيه والتعامل، أو تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة أحيانا خاصة إذا ما لمح إلى امكانية مساعدة التلاميذ الأقوياء للضعفاء في نفس المجموعة الواحدة.

- مراعاة الفوارق في النضج البدني الجسمي لدى التلاميذ، وتنويع طرائق التدريس والواجبات المنزلية، وتقديم المشروعات الخاصة. (عبد الكافي، 2005: 112)

- امكانية استخدام التعليم المبرمج كوسيلة جديدة لمراعاة الفروق الفردية بينهم على أساس تجزئة الموضوع أو الهدف التعليمي إلى أجزاء وخطوات أو أهداف سلوكية صغيرة جدا، واستخدام آلات تعليمية مثل الكمبيوتر في التدريس، لأنه قد أثبت أن استخدام وسائل التواصل المساعدة لا يحسن فقط مقدرة هؤلاء الأشخاص على التواصل بل أيضا في مقدرتهم على اكتساب الكلام.

- إمكانية استخدام "البانتوميم" (التمثيل الإيمائي الصامت) الذي يعتبر وسيلة هامة لتحريك ذهن المعاق عقليا، رغم أن هذا التمثيل ليس له قواعد صرفية قياسية معترف بها دوليا، وليس له قوائم رسمية مقبولة للقوانين التي تنظم سلسلة الإيماءات الممثلة، إلا أن الطاقة والوقت اللازمين لتعلم واستيعاب "البانتوميم" ليس زائدين على الحد، فمستوى تقبل "البانتوميم" لمعظم المستخدمين له يبدو عاليا جدا.

- ليس فقط فن "البانتوميم" يعد من الأساليب الحديثة، بل إن إمكانية استخدام "الدلافين" كوسيلة لعلاج الأطفال المعاقين عقليا لتحسين قدراتهم العقلية يلقى قبولا متزايدا بين الأطباء النفسانيين في السنوات الأخيرة، ففي مركز الدلافين "بمكسيكو سيتي" يستخدم العلماء هذه الوسيلة العلاجية الحديثة منذ (25) عاما، والنتائج جيدة جدا، والأطفال يتحسنون بسرعة ويصبحون أكثر فعالية وحيوية بعد اللعب مع الدلافين، حيث تعطيهم دفعة قوية أثناء نموهم، حيث يعتقد بعض الأطباء أن الدلافين ذكية جدا وتستطيع الشعور بالأطفال المعوقين الصغار فتلاطفهم. ومثل هذا المركز يستقبل أطفالا لا يستطيعون الكلام وينجح في جعلهم ينطقون بضع الكلمات بعد جلستين فقط مع الدلافين كحافز قوي للأطفال. (عبد الكافي، 2005: 143)

4. التطور الاجتماعي و الانفعالي للمعاقين عقليا:

قد يحدث وأن يكتسب الأطفال العاديين مهارات اجتماعية بصورة عادية، غير أن الأمر لا يعد كذلك بالنسبة للمعاقين عقليا، فقد يتصرف المعاق عقليا في سن الخامسة من عمره سلوك طفل عادي في سن السنتين، في حال ممارسة رغبة اللعب مثلا، كثيرا ما يحبذ المعاق عقليا اللعب بمعزل عن زملائه بدل الانضمام إلى الأطفال الآخرين، الأمر الذي قد يخلف بينهم عداءا وجفاءا. ويبدو من الواضح كيف أن الأطفال يتجنبون رفاقهم المعاقين،

مما يولد صعوبات تعلم بعض المهارات الاجتماعية أو تطورها، الأمر الذي يقلل فرصهم في أن تصبح سلوكاتهم اجتماعية أكثر، أي مقبولة.

إن المعاقين عقليا بدرجة بسيطة بإمكانهم إدراك الاختلافات بين مهاراتهم ومهارات غيرهم من الأطفال العاديين، كأن يميز مثلا: كيف أن الأطفال الآخرين يسخرون منه ويضحكون عليه ويتجنبونه، مما يقود إلى شعور سلبي (تعزيز سلبي) تجاه نفسه، فينعزل أو يتصرف تصرفا عدوانيا تعود أضراره على ذاته أو غيره أو ما يحيط به من أغراض.

إلا أنه ليس كل المعاقين عقليا إعاقة بسيطة يحذرون من السخرية ونبذ رفاقهم لهم، بل يشعر الكثير منهم بالسعادة والفرح حين مشاركتهم لأقرانهم اللعب.

إن تمرين الأطفال ذوي الإعاقتين البسيطة والمتوسطة من التأخر العقلي يسمح لهم بإتقان المهارات الاجتماعية بشكل يناسب مختلف الحالات، فمثلا في المدرسة يتعلمون كيف يحلون المشاكل التي تواجههم أثناء اللعب، وكيف يكونون مسؤولين عن تصرفاتهم وعن ممتلكاتهم، وكيف يتبعون القواعد والأصول وكيفية المشاركة، رغم ما لديهم من مصاعب على مستوى الاتصال الاجتماعي العام إذ نجدهم يكررون الكلمات نفسها والجمل أيضا. (غسان، 2001: 170)

5.الاتجاهات الاجتماعية نحو المعاقين عقليا:

السؤال المطروح عند الحديث عن الاتجاهات الاجتماعية نحو هذه الفئة بالذات، هو ما مدى تقبل الناس، المدرسين، والزملاء للمعاقين عقليا؟ في ظل الحديث عن بعض المعاني النبيلة مثل الإدماج Integration، المعيشة المستقلة Independent living، التطبيع Normalization، وحقوق المعاقين عقليا، والتي لا يمكن التنبؤ بنجاحها على المستوى الميداني الاجتماعي إلا إذا رافقتها تكوين اتجاهات تقبل مناسبة من قبل الفئات المذكورة

سابقا، ويمكن اعتبار أن نجاح برنامجا تعليميا أو إرشاديا أو تأهيليا مرتبط بمدى النجاح في الدفع إلى تكوين اتجاهات موجبة عن هذه الفئة في المجتمع.

1.5 اتجاهات الناس (الجمهور) نحو المعاقين عقليا:

يرى "بوتر Potter" (1971) أن استخدام مصطلح "المتخلف عقليا" جاء ليغطي على الحالات المتنوعة، سواء التي يرجع تخلفها إلى أساس بيولوجي عضوي، أو التي ترجع إلى الجوانب النفسية الاجتماعية، فهي تؤدي إلى تشوش في اتجاهات المجتمع (الجمهور) نحو المتخلفين عقليا، حيث يبعث فيهم هذا المصطلح صورة طفل متعدد الإعاقة بعلامات بدنية معينة. أما "جوسكين Guskin"(1963) فيرى أم مثل هذه التخيلات المقبولة تستخدم لكل المتخلفين عقليا، حيث يميل الناس إلى التفكير في صورة ما يطلق عليه "زيجلر Zigler" (1970) مصطلح "الرجل المنوال The modal man" حيث ينزعون إلى إدراك كل الأفراد الذين يشتركون خاصية معينة (مثل المتخلفين عقليا) على أن لديهم خصائص متطابقة، وفي حالة المتخلفين عقليا فإن الناس تأتي إلى أذهانهم صورة الشخص المتخلف المختل بيولوجيا ولديه علامات بدنية مميزة، وهي صورة الشخص الذي له تخلف شديد وليس منتظرا أن تتحسن حالته، إلى جانب الميل إلى "القولبة Stereotyping" أي وضع الناس في قالب واحد، وهذا عندما يتصل التخلف العقلي مع مصطلحات قريبة منه مثل المرض العقلي، فكثير من الناس ما ينسب هذا إلى ذاك، الأمر الذي يخلف أثرا سلبيا خاصة عند فئة (بطيء التعلم، صعوبات التعلم).

يلاحظ "جوتليب Gotlippe" (1974) أن عامة الناس لديهم مجموعة أخرى من المفاهيم الخاطئة الخاصة بالتخلف العقلي، تشمل الاعتقاد بأن التخلف هو مرضي، وأن التعقيم التناسلي يعتبر أفضل حل لمشكلة التخلف، وفضلا عن ذلك فإنه عند الاستجابة للمسميات المجردة فإن الناس لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو مصطلح "بطيء التعلم Slowleaner" في مقابل التخلف العقلي لأن في رأي "هولينجر وجونز Hollinger

&Jones" (1970) مصطلح التخلف العقلي يحمل في طياته فكرة العجز البدني والتدني العقلي الشديد. (الشناوي، 1997: 363)

وقد وصف "بيلينكوف Belinkoff" (1970) كيف أن الآباء كانوا متقاعسين عن أن يناقشوا مسألة تسجيل أطفالهم في برنامج يحمل عنوان "مشروع التخلف العقلي" ولكن عندما أعيدت تسمية البرنامج ليصبح "مشروع التربية الخاصة" فإن الآباء أصبحوا أكثر رغبة في مناقشة إمكانية تسجيل أبنائهم. (الشناوي، 1997: 364)

مما سبق، يتضح أن الناس في الغالب يميلون إلى اتخاذ اتجاهات سلبية اتجاه المتخلفين عقليا إما نتيجة لارتباط التخلف العقلي لديهم بفكرة العجز الدائم وعدم القدرة على ممارسة وأداء الدور المطلوب في الحياة، أو لعدم تفريقهم لشدة الإعاقة وتصنيفها، فأصحاب الإعاقة العقلية البسيطة مثلا هم أكثر الفئات قربا من العاديين وأبعدها عن المتخلفين الشديدين لاعتبارهم الفئة القابلة للتعلم، أو لخلط المفاهيم القريبة من التخلف العقلي بالتخلف العقلي، واعتبار كل من يعاني عسرا قرائيا مثلا متخلفا عقليا.

لقد كانت هناك بعض المحاولات لتحسين اتجاهات الناس أو الجمهور نحو المتخلفين عقليا، حيث استخدمت لتعديل هذه الاتجاهات زيادة فرص الاحتكاك مع الأشخاص المتخلفين عقليا من جانب الأسوياء العاديين، بدعوتهم لزيارة معاهد المتخلفين عقليا، لكن نتائج هذه المحاولات جاءت مختلطة حيث ازدادت ايجابية الاتجاهات لدى البعض، وازدادت سلبية الاتجاهات لدى البعض الآخر.

وقد خلص "جوتليب Gotlipp" إلى أن نتائج الدراسات التي أقيمت بينت أن اتجاهات الأشخاص نحو المعاهد والمؤسسات أصبحت أكثر إيجابية بينما نحو المتخلفين عقليا ازدادت سلبيتها. (الشناوي، 1997: 365)

2.5 اتجاهات زملاء المعاقين عقليا:

لقد أثبتت الكثير من الدراسات التي خصت اتجاهات الزملاء نحو المعاقين عقليا باستخدام "القياس الاجتماعي – السوسيومتيري sociometry–"على الأطفال المعاقين

عقليا بدرجة بسيطة في المدرسة، أنه عند الاحتفاظ بالطفل المعاق عقليا في الصفوف العادية، فإنه يتمتع بمرتبة اجتماعية أدنى عن أترابه ذوي الذكاء الأعلى حسب كل من: "هيبر Heber(1956)، جونسون Johnson (1950)، جونسون وكيرك Johnson &Kirk (1950)، وميلر Miller (1956)"، وقد أشار "ميلر Miller" (1956) إلى أنه بينما لا يحظى الأطفال منخفضو الذكاء بالتقبل فإنهم لم يكونوا مرفوضين بشكل صريح، لأنه يبدو أن سبب عدم التقبل هو ذلك السلوك غير المقبول الذي يصدر عن هؤلاء الأطفال المعاقين عقليا وليس نتيجة التخلف نفسه.

ولقد باءت محاولة اختبار فرض إدماج بعض الأطفال المعاقين عقليا في الفصول العادية والتحسين من اتجاهات الأطفال العاديين نحوهم بالفشل، حيث تبين أن المعاقين عقليا بدرجة بسيطة لما أدمجوا مع العاديين في صفوفهم عانوا الرفض من زملائهم العاديين بشكل كبير. ولقد حاولت "شينولت Chenneult" (1967) إعداد أنشطة جماعية يشترك فيها الأطفال المعاقون عقليا القابلون للتعلم ذوي المكانة المنخفضة مع نظرائهم الأطفال المعاقون القابلون للتعلم ذوي المكانة المرتفعة، وقد أدى ذلك إلى تحسين مكانة الأطفال ذوي المكانة المنخفضة نتيجة مشاركتهم عن الأطفال الذين لم يشتركوا في هذه الأنشطة، لكن أظهر في دراستان لاحقتان أن التحسن في المكانة الاجتماعية اختفى في القياسات اللاحقة. ((الشناوي، 1997: 366 و367)

3.5 اتجاهات المدرسين نحو التلاميذ المعاقين عقليا:

لقد رأى "ماكميلان Macmillan" (1977) أن الدراسات الخاصة باتجاهات المدرسين نحو الأطفال المعاقين عقليا قد اكتسبت أهمية إضافية بعد نشر "روزنتهال وجاكوبسون Rosent hal & Jacobson" (1968) دراستهما عن التوقع expectancy التي أثبتت أن توقع المدرس يمكن أن يؤثر على تحصيل الطفل المعاق تأثيرا إيجابيا، وأيضا احتمال أن يؤدي التوقع السالب من المدرس إلى خفض تحصيل الطفل المعـــاق.

رغم ذلك فإن المتوقع أن يحمل مدرسو هذه الفئة اتجاهات إيجابية عن متعلميهم المعاقين لأنهم يعرفون عن التخلف العقلي، ولأنهم قد اختاروا هذه المهنة عن قناعة. وإن كانت بعض البحوث غير مؤيدة لهذا التوقع، ففي حين يخلص "إيفرون وإيفرون Efron & Efron" (1967) إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي التربية الخاصة عنها لدى مدرسي الفصول العادية، فإن "جرين وريتش Green & Reitsh" (1973) وكذلك "سيميل Semmel" (1959) لم يجدوا أي فروق بين مدرسي التربية الخاصة والمدرسين العاديين. ((الشناوي، 1997: 367 و368).

يخلص الباحث إلى ضرورة العمل على تصحيح اتجاهات المعلمين والمدرسين خاصة مدرسي الفصول العادية، الذين مازالوا يحملون نظرة سلبية عن المعاقين عقليا أكثر بكثير من زملائهم في مدارس التربية الخاصة إذا كنا حقا ننادي بتوحيد المسار التعليمي بين الأطفال العاديين والمعاقين عقليا القابلين للتعلم. ومنه يمكن لفكرة التقبل الاجتماعي لفئة المعاقين أن تتوسع لتشمل التقبل من الزملاء ومن الجمهور أو الناس عموما، لأنه ومن خلال النظرة الإيجابية يمكن أن نساعد الطفل المعاق عقليا على أن يتلافى أو يقلل من حدة المشكلات السلوكية لديه، والتي على رأسها "السلوك العدواني" الذي حاولت النظرية الاجرائية أن تعدله إلى جانب سلوكيات أخرى لدى فئة المعاقين عقليا وباستخدام أساليب مختلفة ومتنوعة.

في ظل ذلك، يمكن القول بأن الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة وحتى المتوسطة تكون فرصهم أكثر من أقرانهم ذوي الإعاقات الأخرى في تعلم سلوكيات جديدة تمثل حقلا خصبا لتعديل سلوكياتهم التي قد تتصف بغير التكيفية مع المتطلبات الاجتماعية العادية، لذلك أمكن للباحث أن يتساءل عن آلية تعليم هذه الفئة من الأطفال.

6. تعليم الأطفال المعاقين عقليا:

يتدرب المختصون في تعليم الأطفال المعاقين عقليا على تقنيات متخصصة ونوعية تختلف في منهجها وأهدافها وأسلوبها عما هو معمول به عند العاديين، وقد وجب الإشارة إلى تقويم القدرات الإدراكية والحاجات التعليمية لهؤلاء الأطفال، ولذلك يسأل الباحث: هل يمكن لهؤلاء الأطفال أن يتعلموا مهارات جديدة بمشاهدة الآخرين (أسلوب الإلقاء والتلقين فقط) أو بالتدريب مرات عديدة على ذلك؟

إن هدف هؤلاء المعلمين المختصين هو تطوير مدركات الطفل وتنظيمها في إطار يمكنه من ممارسة نشاطات قصيرة جدا في البداية على أن يزيد المدة الزمنية تدريجيا ليصل الطفل إلى درجة تركيز أعلى، ومعلوم أنه، إذا كان الطفل المعاق عقليا يحب الموسيقى مثلا، يمكن لمعلمه أن يستخدمها في تشويقه ومساعدته على تقبل مفاهيم جديدة، وعندما ينفذ المطلوب منه يكافئ بهدية ما (غسان، 2001: 213)، وهو ما يسعى إليه الباحث في هذه الدراسة بالتطبيق والتجريب من خلال اقتراحه برنامج لذلك.

إن معلم هذه الفئة تقع عليه مسؤولية كبيرة، حيث تكمن في مساعدة الطفل على السيطرة على مفاهيم إدراكية مهمة قد تؤثر في علاقته بالأشخاص المحيطين به، خاصة في مراحله المبكرة من العمر، ثم التركيز على مشاكل الانتباه لديه، وامتلاك السلوكيات الحسنة في صفه.

يذكر "غسان" قائلا: "إن الطفل لكي يتعلم القيام بمهمة معينة، من الأفضل أن يقسم المعلم هذه المهمة إلى مهمات فرعية أو جزئية ليسهل على الطفل تنفيذها، والتحكم فيها من قبل المعلم ثم إمكانية التعميم أي تطبيق ما تعلمه في حياته العامة. فمثلا حين يتعلم الطفل توديع والده يوميا بتحريك يديه، فإن المعلم يشجعه على استخدام الحركة نفسها عندما تأخذه والدته إلى المدرسة، أو عندما يغادر المعلم القسم." (غسان، 2001: 214)

7. تطبيقات النظرية الإجرائية في ميدان الإعاقة العقلية:

تبرز أهمية هذه النظرية في ميدان الإعاقة العقلية في نقطتين هما: تفسيرها لظاهرة الإعاقة العقلية، وتوظيفها للمعززات الإيجابية والسلبية في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا. وتفسر هذه النظرية الإعاقة العقلية على أنها ظاهرة تمثل "نقصا التعلم والخبرة Lack of learning and experience" بمعنى أن الفرق في الأداء بين الطفل العادي والطفل المعاق عقليا يرجع إلى النقص في كل من التعلم والخبرة، وفسرت النظرية ذلك النقص بأنه يعود إلى صعوبة ربط الطفل المعاق عقليا بين الأحداث البينية (المثيرات) والاستجابة المناسبة. بالرغم من أن هذه النظرية لا تؤيد فكرة تصنيف الإعاقة العقلية ولا تركز على أسبابها، فهي تنظر إلى الإعاقة العقلية على أنها تمثل حالات الأداء الضعيف والسلوك المحدد، بسبب صعوبة ظهور الاستجابات المناسبة في المواقف المناسبة، وبالتالي يجب تعزيزها لكي تثبت تلك الاستجابات، لذلك فحسب رأيها يلعب التعزيز دورا مهما في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا وبالتالي زيادة فرص التعلم والخبرة لديهم. (الروسان، 2005: 309)

بناءا على ذلك يذكر "ماكميلان Macmillan" (1985) و"كازدين Kazdin" (1981) عدد من الإجراءات التي تمثل توظيف هذه النظرية في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا، وكذلك في أساليب تدريسهم للمهرات الأكاديمية والاجتماعية، وقد تظهر في:

- تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية من خلال البحث عن المعززات المناسبة لهم، بحيث يعمل المعلم على البحث عن المعزز المناسب لكل منهم، إذ تختلف هذه المعززات من فرد لآخر.

- تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية بالبحث عن الدلائل "cuse" والتي يمكن تقديمها من قبل المعلم حيث تعمل على ظهور الاستجابة المناسبة ومن ثم

تعزيزها بسهولة، والدلائل عبارة عن تلميحات أو إشارات مثل تعبيرات وجه المعلم الموحية، أو أية إشارة أخرى تضمن ظهور الاستجابة المرغوبة.

- تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية وذلك بتحليلها إلى مهمات تعليمية فرعية باتباع أسلوب تحليل المهمات التعليمية (Tast analysis procedure) ومن ثم تعزيزها حتى يكمل الطفل المعاق عقليا تعلم المهمة التعليمية ككل. (الروسان، 2005: 309)

- تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية من خلال توظيف "أساليب التعزيز اللفظي والاجتماعي" (Verbal and social reiforcement) والتي تبدو في جذب انتباه الطفل للمهمة التعليمية وإشعاره بأنه موضوع اهتمام، وذلك بمناداة الطفل باسمه، والتواصل البصري بين الطفل والمعلم (Eye to Eye contact) إذ أثبتت هذه الأساليب نجاعتها في جذب انتباه الأطفال للمهمة التعليمية.

- تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية باستخدام أسلوب تشكيل السلوك(Shaping behavior) والتي تبدو في تحليل السلوك أو المهمة التعليمية البسيطة إلى مهمات تعليمية فرعية ومن ثم تعزيز كل مهمة فرعية ناجحة يقوم بها الطفل المعاق عقليا، حتى ينتهي إلى أداء كل المهمة التعليمية.

- تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية باستخدام أسلوب تغيير السلوك (Changing behavior) والذي يبدو في ربط الاستجابات معا لتشكيل السلوك النهائي، وتعزيز الاستجابة النهائية التي تمثل حدوث السلوك النهائي، ومن أمثلة ذلك مهارات ارتداء الملابس، المهارات الشرائية والأكاديمية (مهارات الحياة اليومية).

- تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية باستخدام أسلوب التعزيز السلبي (Negative reiforcement) والذي يبدو في وقف المثير المؤلم أو السلوك التجنبي أو الهروبي، مثل تجربة "فوكس وأزرن Fox & Azrin" (1973) في تدريب الأطفال المعاقين عقليا على ضبط ظاهرة التبول، حيث تم توقيف ظاهرة تجنب الحرج أمام الآخرين

(تعزيز سلبي) في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا وذلك بالاستجابة المناسبة (الانتباه والذهاب إلى الحمام) في الوقت المناسب.

- تسهيل تعليم الأطفال المعاقين عقليا للمهمات التعليمية بتقليل تقديم المعززات الإيجابية تدريجيا(Fading) وذلك حين يتم بناء أو تعديل السلوك المرغوب فيه، حتى لا يصبح تعديل السلوك مرتبط بالمعززات فقط وإنما من ذات المتعلم. (الروسان، 2005: 311).

الواضح أن هذه النظرية "الاشراط الإجرائي" ساهمت وبشكل كبير من خلال محاولاتها المتكررة على الأطفال المعاقين عقليا في تعديل سلوكهم بطرق شتى مستعملة أنواع التعزيز المختلفة، كنوع من التسهيلات الإجرائية المستخدمة لإنجاز مهمات أكاديمية محددة، وعليه، فهي وكأنها تحاول أن توفر "دوافع خارجية" غايتها الحصول على استجابة صحيحة ومناسبة من الطفل المعاق عقليا.

8. مجالات تعديل سلوك المعاقين عقليا:

يعد مجال تعديل السلوك واسعا لدى فئة المعاقين عقليا، حيث يمكن تجريبه في مجالات الرعاية والتعليم والتأهيل لقدرتهم الكبيرة على الملائمة مع هذه الفئة دون غيرها من أساليب العلاج الأخرى، ومن مجالات استخدام التعديل السلوكي نجد:

1.8 مجال المشكلات الصفية أو السلوك الخلقي العام:

الصف الدراسي بيئة مدرسية تتولد فيها سلوكيات مختلفة عن الأطفال المعاقين عقليا منها التحدث مع الآخرين، وعدم الانتباه، وغيرها من السلوكيات التي تشتت انتباههم عن الدروس، لذلك حاول الكثير من الباحثين استخدام أساليب ترتكز على "البونات التدعيمية" أو "الفيشات"، تعطى للطفل عندما يقلل من تشتيت انتباهه.

وهناك سلوكيات أو مشكلات أخرى تتمثل في زيادة النشاط أو فرط الحركة، العدوان على الآخرين، استخدمت أساليب متنوعة لتعديلها، فالسلوك العدواني أمكن استخدام أساليب العقاب المتنوعة لتعديله، وكذلك الاضطرابات السلوكية أفادت معها أساليب مثل: "زيادة التصحيح"، فمثلا سلوك الأكل من القمامة استخدم فيه دفع الطفل إلى استخراج ما أكله من فمه ثم غسل الفم والأسنان بالفرشاة لعدد كبير من المرات.(Fox & Martin , 1975)

2.8 مجال التنبيه الذاتي و إيذاء الذات:

يشاع لدى المعاقين عقليا وخاصة المقيمين في المؤسسات حدوث استثارة ذاتية داخلية لديهم، فتراهم يتصرفون بسلوكيات عديمة الجدوى، ومن أكثر هذه السلوكيات انتشارا سلوك "إيذاء الذات" مثل ضرب الرأس على الحائط والعض والخدش (كالطفل الذي يخدش وجهه باستمرار)، وما دامت هذه السلوكيات مؤذية فهي تعد غير مرغوبة بالنسبة للعاملين في هذه المؤسسات، ويسعون للتخلص منها، فيلجؤون إلى العقاب كوسيلة من أساليب تعديل السلوك، إلى جانب أساليب أخرى كالعزل، أو شغل الطفل بأنشطة أكثر فائدة، أو تقييد

الحركة البدنية. ويمكن استخدام أسلوب التعزيز في علاج بعض الحالات عن طريق تعزيز السلوك المضاد للسلوك الذي نود أن نوقفه أو نقلله، أو بتعزيز عدم الإتيان بالسلوك الخاطئ بالتنبيه الذاتي أو مكافأة الطفل عند توقفه عن السلوك الضار. (الشناوي، 1997: 456)

3.8 مجال التحصيل الدراسي:

من المعتاد أن يستخدم المعلم أسلوب التعزيز الإيجابي بشكل واسع أثناء التعليم، كما يمكن استخدام أسلوب التعزيز السلبي أيضا، لأنها أساليب تعمل على تحسين أداء الأطفال في الواجبات الخاصة التي تعطى لهم، كما تساعد على تحسين سلوكياتهم إلى حد بعيد لتزيد من انتباههم أكثر وتقلل تشتتهم. ولقد استخدم "دالتون وروبينيو وهيسلوب" " Dalton & Robino& Hislop"(1973) بونات التعزيز خلال إجرائهم لتجربة، اتضح من خلالها أن الأطفال الذين استخدم معهم نظام البونات تفوقوا بفروق دالة في مواد الحساب، القراءة والكتابة على مجموعة مقارنة لم يستخدم معها هذا النظام.(الشناوي، 1997: 457)

4.8 مجال اللغة و النطق:

يستخدم أسلوب التعزيز الإيجابي والتشكيل بشكل كبير في التدريب على اللغة والنطق وعلاج عيوب الكلام، وحاليا المعالج يستعين بالأجهزة التي تساعد على ترجيح معلومات عن الأداء مثل ظهور أضواء تشير إلى الاستجابات الناجحة أو الخاطئة، حيث إذا صحبت الإجابة الصحيحة مكافأة (بون مثلا) فإن الطفل يكتسب السلوك المطلوب بسرعة، لذلك يعتمد كثيرا في برامج التربية الخاصة وتحديدا برامج التأهيل على مثل هذا النوع من البرامج المعنية بمجال التدريب.

5.8 مجال السلوك الاجتماعي:

يلجأ المختصون إلى هذا المجال لتدريب الأطفال المعاقين عقليا على سلوكيات مثل الكلام مع الآخرين، إلقاء التحية عليهم وردها، الابتسام عند لقائهم ومشاركة الآخرين في

الأنشطة مثل: اللعب، العمل، التعاون مع الغير ومساعدتهم، لذلك يستخدم أسلوب التعزيز للمساعدة في إكساب هذه السلوكيات، كما يستخدم أسلوب النمذجة أيضا.

6.8 مجال سلوكيات العمل:

بغرض دمج فئة المعاقين عقليا في الحياة والحياة المهنية بصفة خاصة، يدرب هؤلاء الأطفال على اكتساب مهارات معينة تتعلق بالسلوكيات المتصلة بأداء العمل، المحافظة على السلامة الشخصية وسلامة الآخرين، التعاون مع الغير، وتقبل التعليمات والتعامل مع المشرفين والرؤساء وغيرها من عادات العمل، لذلك يفيد استخدام أسلوب التعزيز والنمذجة في اكتساب السلوك المطلوب واتباع أسلوبي التشكيل والتسلسل.(الشناوي، 1997: 458).

9. اعتبارات استخدام برامج تعديل السلوك مع المعاقين عقليا:

يحرص الكثير من معدي ومنفذي برامج تعديل السلوك للمعاقين عقليا على الأخذ بعين الاعتبار النقط التالية:

-استخدام الأساليب الموجبة قبل السالبة، واستخدام الأساليب الأقل تنفيرا قبل الأكثر تنفيرا.

-مراعاة القواعد الأخلاقية المناسبة لبرامج العلاج السلوكي.

- مراعاة عدم تعلم أساليب ضارة قد يتعلمها المعاق عقليا عند تعلمه لسلوك معين مقصود.

- مراعاة ألا يترتب عن إلغاء سلوك غير مرغوب فيه، انطفاء سلوكيات أخرى كانت مرغوبة.

- الاطمئنان إلى نقل أثر التعلم من بيئة العلاج (القسم الدراسي) إلى البيئة التي يعيش فيها الطفل.

- استخدام العلاج الجماعي إذا كان متاحا وممكنا.

- أن يقوم بتعديل السلوك أشخاص مدربون تدريبا جيدا، لديهم معرفة كافية بالسلوك الإنساني.

- مراعاة تقويم البرنامج بعد فترات مناسبة ومقارنة النتائج مع خط البداية. (الشناوي، 1997: 408 و409).

خلاصة الفصل:

لقد حاول الباحث من خلال هذا الفصل عرض مفهوم الإعاقة العقلية والمعاقين عقليا بكل الجوانب، حيث خص الحديث أولا عن الإعاقة العقلية بالتعرض لتعريفها، تصنيفها من خلال الأبعاد المحددة لها، معدل انتشارها، أسبابها، أهداف تشخيصها وأهمية دراستها، ثم تخصيص الحديث عن الإعاقة العقلية البسيطة، وأهداف رعايتها، وسبل الوقاية منها وعلاجها.

شمل الفصل أيضا الحديث في المقام الثاني عن المعاقين عقليا بالتعرض لخصائصهم ولحاجاتهم ومشكلاتهم، ثم كيفية تطورهم، ورصد الاتجاهات الاجتماعية للمقربين منهم وتعليمهم، والتعرف على تطبيقات النظرية الإجرائية التي تناولت بالدراسة ميدان الإعاقة العقلية، ثم مجالات تعديل سلوكهم، وعرض بعض الاعتبارات الواجب تحريها عن استخدام البرامج الخاصة بهم، خاصة في ظل الحديث عن أهم السلوكيات انتشارا عند فئة المعاقين عقليا وهي "العدوان" في نظر الكثير من الباحثين والمهتمين بأدب البحث التربوي المتعلق بهذه الخاصية النفسية عند هؤلاء الأطفال.

يحاول الباحث في الفصل الموالي الحديث عن التعزيز الرمزي وتعديل السلوك، فيعرف أولا بنظرية الاشراط الإجرائي وخصائصها، ثم تعديل السلوك بصورة عامة مفهومه، أهدافه وأهميته، لينتقل إلى التعزيز الرمزي، فيعرف به ويعرض بعض إجراءات تنفيذه.

الفصـل الرابـــــــع

* * *

تعديل السلوك و التعزيز الرمزي

تمهيد

أولا: نظرية الاشراط الاجرائي (الوسيلي)

1. مفهوم الاشراط الإجرائي
2. خصائص الاشراط الاجرائي
3. مبادئ الاشراط الاجرائي
4. استخدامات الاشراط الاجرائي
5. مقترحات للمعلم وفق الاشراط الاجرائي

ثانيا: تعديل السلوك

1. مفهوم تعديل السلوك
2. أهداف تعديل السلوك
3. مبادئ أساسية في تعديل السلوك
4. أهمية تعديل السلوك

ثالثا: التعزيز الرمزي

1. مفهوم تعزيز السلوك
2. خصائص التعزيز
3. مفهوم التعزيز الرمزي
4. بعض المفاهيم المرتبطة بفاعلية التعزيز الرمزي
5. أنواع المعززات
6. طرق استخدام التعزيز الرمزي
7. إجراءات تنفيذ أسلوب التعزيز الرمزي
8. آليات تعديل السلوك وفق التعزيز الرمزي
9. أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد تعددت النظريات التي ترجمة جهود تعديل سلوك الأفراد، لذلك سيحاول هذا الفصل إبراز "الاشراط الاجرائي" كواحدة من أركان النظرية السلوكية، وذلك بعرض مفهومه، وخصائصه، ومبادئه واستخداماته. كما يتناول الفصل أيضا، تقديما لتعديل السلوك في الوسط المدرسي ومجال التربية الخاصة، مع بعض المبادئ و الأهداف. أما الإطار الأخير، فخصص للتعزيز الرمزي بتحديد مفهومه، وأهم المفاهيم المرتبطة، وطرق استخدامه، وإجراءات وأليات تنفيذه.

أولا: نظرية الاشراط الاجرائي:

1. مفهوم الاشراط الاجرائي (الوسيلي):

يعد الاشراط الاجرائي (الوسيلي) عملية تعلمية تتضمن تغييرا في احتمالية حدوث الاستجابة عن طريق التحكم في نتائج تلك الاستجابة، وتعرف الاستجابة الاجرائية (الوسيلية) بأنها استجابة تؤدي إلى الهدف. ولقد سمي الاشراط الاجرائي أيضا اشتراط "سكينر Skinner"، أولا لأن الاستجابات الاجرائية (الوسيلية) تعتبر بمثابة عمليات أو إجراءات في البيئة، وثانيا لأن الفضل يرجع إلى العالم "سكينر Skinner" كباحث رائد في عديد مبادئ الاشراط الاجرائي. (ويتيج، 1994: 156)

2.خصائص الاشراط الاجرائي:

يهتم باكتساب واحتفاظ الاستجابات الاجرائية، بالإضافة إلى اهتمامه باستبعاد الاستجابات غير المرغوبة. وفيما يلي بعض خصائص الاشراط الاجرائي:

1.2 الاستجابة الاجرائية (الوسيلية):

هي استجابة إرادية يقوم بها الكائن الحي، قد تكون استجابات متعلمة في سياق (أو سلسلة من السلوك) يؤدي إلى النتيجة وهي إنجاز هدف مرغوب.

2.2 اقتران التعزيز:

يحدث الاشراط الاجرائي عموما في المواقف التي يعتمد فيها حدوث الاستجابات الملائمة. وقد سمي ذلك باقتران التعزيز على الاستجابة أو اعتماده عليها فمثلا: يتم إخبار عامل بأحد المحال التجارية بأن عليه بيع عدد معين من السلع قبل أن يحصل على مكافأة، فهذا موقف اقتراني، حيث يعتبر بيع جميع البضائع بمثابة استجابة إجرائية، والمكافأة تمثل التعزيز، ويقترن تقديم الأجور الإضافية أو المكافأة على الانتهاء من بيع جميع السلع.

3.2 التعزيز غير الاقتراني:

قد يربط الإنسان استجابة معينة بتعزيز معين عندما يكون مثلا هذا الارتباط غير ملائم، وتكون النتيجة هي تنمية سلوك خرافي، حيث يسلك الفرد كما لو كانت الاستجابة سوف تؤدي إلى التعزيز، وفي حقيقة الأمر، لا توجد علاقة اقترانية أو اعتمادية بينهما.

مثال: عادة ما يرتدي المناصرون قمصانا رياضية ملونة بألوان الفريق عندما يحقق فريقهم انتصارا، فبالرغم من أن القمصان لا تؤثر بطريقة أو بأخرى على نتيجة المباراة، إلا أنهم يستمرون في ارتدائها طالما استمر النصر. (ويتيج، 1994: 156)

4.2 قانون الأثر:

اقترح "أ.ل. ثورندايك E.L.Thurendaik" (1874 _ 1949) قانون الأثر الذي يشير إلى أن الاستجابة التي يعقبها حدوث المثير المشبع أو إنهاء المثير المنفر ستصبح شرطية. لقد دعمت البحوث العلمية المتتالية بصورة عامة هذا الافتراض، وتسمى هذه المواقف على التوالي بالتعزيز الموجب والتعزيز السالب.

إن "أ.ل. ثورندايك E.L.Thurendaik" رأى أن قوانين الاشراط الكلاسيكي غير كافية لتفسير السلوك، فجاءت بعده أبحاث توجت نظريته المعروفة "المثير– الاستجابة" وبحوثه في مجال التعلم. (الحنفي، د ت: 118). ويرى "القحطان" أن "ثورندايك" من خلال نتائج دراسته

يوضح أن "قانون الأثر" يعكس: "الارتباط يقوى بين المثير والاستجابة إذا أعقب الاستجابة التي أحدثها المثير حالة ارتياح، ويضعف الارتباط إذا أعقب الاستجابة التي أحدثها المثير حالة عدم ارتياح." (القحطان، 2004 : 41)

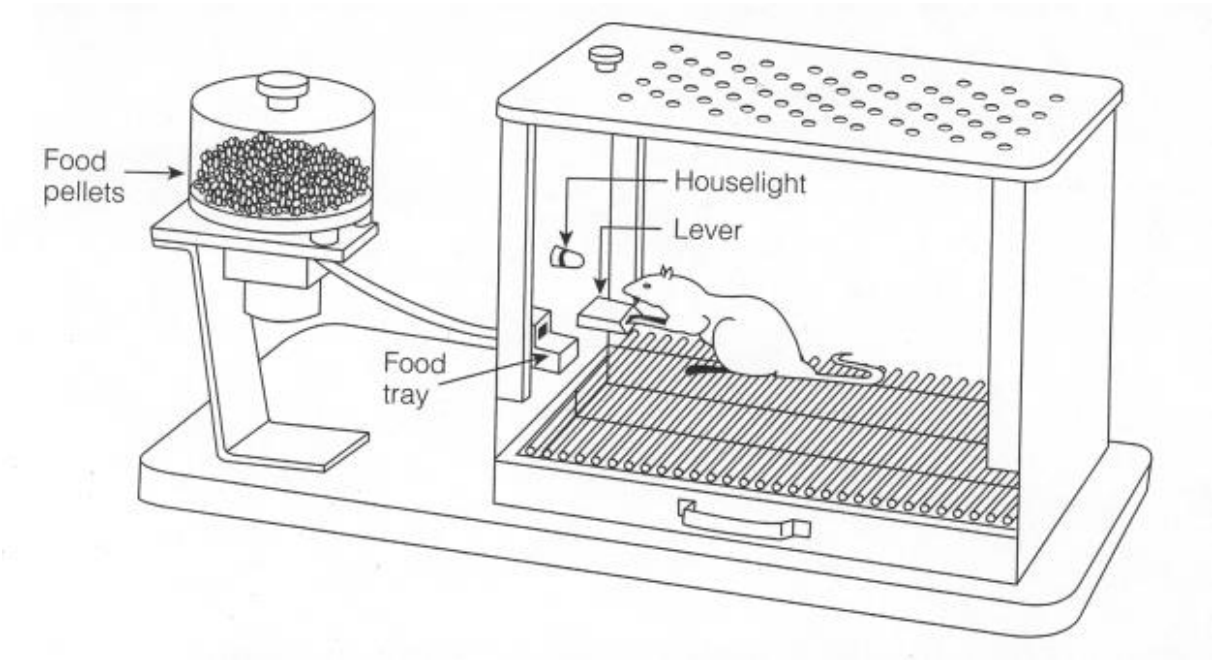
هذه النظرية استغلت في مجال التعلم وتعديل السلوك عن طريق تطبيق أسلوب "التعزيز" بأنواعه، حيث أكدت دراسات "باندورا Bandora" (1969) أن التعزيز الفوري عقب حدوث السلوك مباشرة يزيد من احتمال تكراره، لأنه يجلب المتعة والسرور للمتعلم، وإن كان علماء النفس الاجتماعيين يضيفون بأن هذا يتعدى المتعلم إلى التأثير في سلوك زملائه أيضا. (الفتلاوي، 2005: 282). وإن كان "سكينر Skinner" ينصح أيضا باعتماد تعديل السلوك بناءا على الإثابة وليس على العقوبة، حين يذكر بتجاهل المعلم للسلوك غير المرغوب فيه وعدم التعليق عليه واعتباره كأن لم يكن، وإثابة السلوك المرغوب فيه باستمرار، ويطالب باستبعاد العقوبة قدر الإمكان واستخدامها في أضيق الحدود. (الهادي والعزة، 2005: 151).

5.2 اكتساب الاستجابات الاجرائية:

هناك العديد من العوامل تكمن وراء اكتساب الاستجابات الاجرائية، حيث تتضمن كيفية استهلال (بداية) هذا الاكتساب، وكيفية قياسه، وانطفائه، منها:

السجل التراكمي: أكثر الوسائل انتشارا في تقدير ما إذا كانت الاستجابة الاجرائية قد تم اشتراطها أم لا، يتمثل في استخدام السجل التراكمي لهذه الاستجابة، وهو يشير إلى عدد الاستجابات المشبعة التي تمت في فترة زمنية محددة.

مثال: من النماذج التي يتكرر استخدامها في الاشراط الاجرائي ما يسمى حجرة الاشراط الاجرائي أو "صندوق سكينر Skinner"، ويتضح من خلال الشكل التالي:

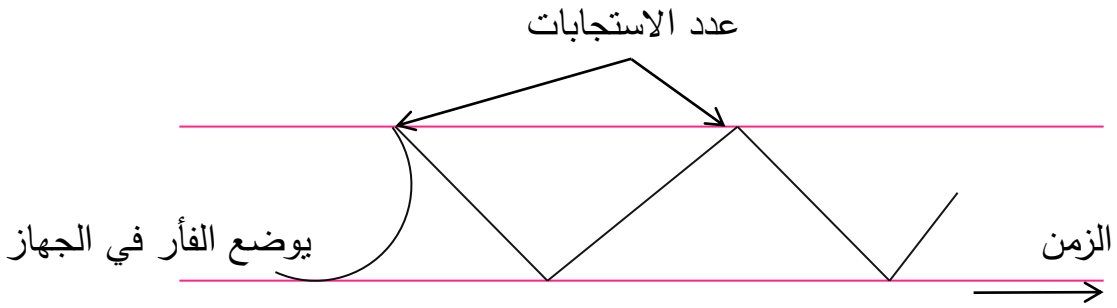


الشكل رقم (04): يوضح صندوق "سكينر Skinner"

حيث يمكن وضع فأر جائع في الجهاز، من أن يتعلم الضغط على الرافعة والتي تحرك آلة التغذية فتسقط حبات الطعام في المكان المخصص لذلك.

ويتضح السجل التراكمي لاستجابات الضغط على الرافعة من خلال الشكل الموالي.

فمن خلال الشكل السابق، يظهر أن عدد محاولات الفأر تمثل عدد الاستجابات (حبات الطعام)، والتي يمكن رصدها في السجل التراكمي.



الشكل رقم (05): يبين استجابات الضغط على الرافعة لدى الفأر الجائع

6.2 التشكيل:

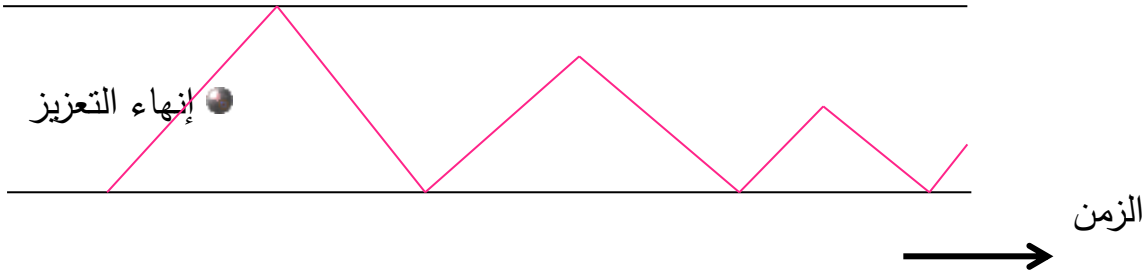
هو تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيا من الاستجابة المرغوبة، وفي بعض الحالات قد يكون من الضروري تشجيع الاستجابة الأولى، حتى يتم تعزيزها ويعقبه بالتالي عميلة التشكيل.

مثال: يتضمن تعلم اللغة عملية تشكيل، ففي البداية تعزز محاولات الطفل لتلفظ الكلمة المرغوبة وتدريجيا ينتج الطفل محاولات أحسن وأحسن، فقد يقول الطفل: "سي"، ثم "كُـ سي"، ثم "كرسي" (ويتيج، 1994: 158)

7.2 الانطفاء:

يتم الانطفاء في الاشتراط الاجرائي عن طريق إنهاء التعزيز الذي يلي الاستجابة، وقد تكون نتيجة هذه الوسيلة انخفاضا في معدل استجابة الفرد حتى يصل إلى مستوى ما قبل الاشتراط.

مثال: في المثال السابق (الشكل رقم 04) لتوضيح "السجل التراكمي"، يمكن القول بأن الانطفاء سيكون ببساطة من خلال تحريك آلة التغذية إلى اتجاه ما، حيث أن الاستجابات الزائدة للفأر لن تؤدي إلى سقوط الطعام، وعلى الرغم من أن الفأر قد يستمر في الاستجابة لبعض الوقت، إلا أن التغير المتوقع في استجابة الفأر قد تلاحظ في آخر الأمر، وقد يتضح السجل التراكمي للانطفاء كما في الشكل الموالي.



الشكل رقم (06): يوضح السجل التراكمي المتوقع في الانطفاء

3.مبادئ الاشراط الاجرائي:

أ. التعزيز و الانطفاء:

تلخصت أبحاث "سكينر Skinner" وتجاربه في محاولة إثبات أن السلوك الإنساني اعتبارا من الطفولة يمكن ضبطه من خلال مثيرات معززة أو مدعمة كإثبات أن معدل الابتسامة مثلا والتفاعل اللفظي يمكن زيادته بجعل السلوك معتمدا على مكافأة مثل ابتسامة الفاحص أو المعلم ورعايته. غير أن السلوك الاستجابي معرض للانطفاء، فقد يفعل الأطفال أشياء فقط من أجل جذب الانتباه، ويستطيع الكبار إطفاء السلوكيات غير المرغوب فيها بالسحب الثابت للانتباه كلما أظهر الطفل مزاجا معتلا. وقد يظهر السلوك الذي تم إطفاؤه من جديد في صورة استرجاع تلقائي، خاصة في المواقف الجديدة، لذلك وجب التصرف بمزيد من "سحب الانتباه" من أجل الحصول على مزيد من الانطفاء.

بـ. التعزيز الفوري:

يقصد به إمكانية تكوين استجابات بأعلى معدلاتها عند تدعيمها تدعيما آنيا وعاجلا، وهذا المبدأ يحمل أهمية في رعاية الأطفال، فعندما يظهر الأب سروره في إحضار ابنه الجريدة له، يكون من المحتمل أن يكرر هذا السلوك يوميا، لكن إذا ما انشغل الأب وأبدى عدم اهتمام بما يقوم به ابنه اتجاهه، فلن يقوى سلوك الابن، ثم أن لو كان الابن يبني مكعبات وشكره الأب، فإن سلوك بناء المكعبات سيقوى وليس إحضار الجريدة !

تـ. جداول التعزيز:

عندما يقدم التعزيز بعد كل استجابة يسمى ذلك بالتعزيز المتصل أو الفوري، وهو على الرغم من أهميته إلا أنه قد يدفع بالتلميذ مثلا إلى عدم القيام بأي استجابة إلا عندما يتوقع مردودا أو تعزيزا معينا، وإلا يتوقف عن الاستجابة، وهذا ليس هدفنا إذ نريد أن نضمن

"استمرارية في السلوك" حتى لو لم يحصل التلميذ على تعزيز بعد كل استجابة، لذلك نلجأ إلى التعزيز المتقطع أو الجزئي أين يتم فيه تعزيز كل استجابة، بل معدل منها وفق عددها وزمن حدوثها، لذلك نحصل على ما يسمى بـ "جداول التعزيز"، وفيها:

***المعدل الثابت:**

فيه يتم تعزيز معدل ثابت من الاستجابات ويعتمد في تحديد هذا المعدل على المعلم الذي يعرف خصائص متعلميه، فيمكنه تعزيز كل استجابة (فوري)، كما يمكنه أن يباعد بين عدد الاستجابات التي يعززها، ولتكن كل خامس استجابة مثلا. وقد يعد هذا النوع من التعزيز مفيدا عندما يكون الهدف النهائي هو القيام بعدد كبير من الأعمال (الخطوات) أين يصبح كل تمرين "معزز" لحل التمرين التالي بالنسبة للتلميذ.

***المعدل المتغير:**

لابد من البحث عن أسلوب جديد يجعل من الصعب على التلميذ أن يتنبأ بعدد الاستجابات التي يجب عليه القيام بها ليحصل على التعزيز، كل ذلك ضمانا لاستمرارية السلوك الذي قد ينطفئ عندما يتعلق الأمر بالمعدل الثابت، فيكون التلميذ بذلك آملا في الحصول على تعزيز في الاستجابة الموالية. لذلك هذا النوع من التعزيز يعد أفضل من سابقه من حيث مقاومة التوقف عن القيام بالسلوك.

***الفترة الثابتة:**

في جدول الفترة الثابتة يتم تعزيز الاستجابة بعد انقضاء وقت زمني محدد، (بعد كل خمس دقائق مثلا) ويمكن أن يتم ذلك، عند قيام المعلم بتعزيز سلوك القراءة لتلاميذه كل خمس دقائق، غير أن التلميذ يميل إلى التهاون في سلوك القراءة بعد حصوله على التعزيز في خمس دقائق الأولى، فإذا اقتربت خمس دقائق الثانية على نهايتها تجده ينهمك في القراءة ببساطة "موعد التعزيز الثاني"، لذلك يتذبذب سلوك القراءة بين الارتفاع والانخفاض، وهذا

ينطبق على تحديد مواعد ثابتة للامتحانات الشهرية، فقد لا يدرس التلميذ طيلة السنة الدراسية أو طوال الشهر إلا قبل أيام معدودة من الامتحان، وبعد أن ينتهي منه يتراخى حتى اقتراب الموعد الثاني. (سليم، 2004: 165)

*** الفترة المتغيرة:**

حتى نتلافى مشكلة الارتفاع والانخفاض في سلوك التلميذ، يتم تقديم التعزيز وفق الفترة المتغيرة، حيث لا يمكن للتلميذ أن يتنبأ بموعد التعزيز. وحتى يحافظ المعلم على استمرارية انتباه تلميذه يجب أن ينوع من عدد المرات التي يسأله خلالها، كأن يسأله مرة في بداية الحصة، ثم بعد زمن معين (خمس دقائق) ثم بعد مدة (خمسة عشر دقيقة) وهكذا، بحيث يجعل التلميذ متهيئا دائما لأنه لا يعرف متى يسأله.

لذلك يعتقد أن هذا النوع من التعزيز يقوي السلوك ويضمن استمراريته بشكل أفضل من الفترة الثابتة، حيث يمكن استخدام جدول الفترة المتغيرة للقضاء على سلوك التراخي لدى التلميذ ما بعد الامتحانات عندما تكون وفق برمجة زمنية محددة، فأسلوب الامتحانات والفروض الفجائية مفيد لأنه يأتي ضمن فترات زمنية متغيرة، التلميذ خلالها يكون حريصا على دروسه طيلة السنة.

ولتوضيح الرؤية أكثر بين جداول التعزيز يقترح الباحث المقارنة التالية:

الجدول رقم (05): يبين الفرق بين جداول التعزيز الثابتة والمتغيرة

جداول التعزيز الثابتة / المستمرة	جداول التعزيز المتغيرة /الجزئية أو المتقطعة
أكثر فاعلية عند بداية بناء السلوك	أكثر فاعلية بعد بناء السلوك
تحافظ على استمرارية السلوك و تكراره	تحافظ على استمرارية السلوك بصفة كبيرة
أقل مقاومة للانطفاء	أكثر مقاومة للانطفاء
يصعب تقديمها باستمرار	يسهل تقديمها من حين لآخر
يخمد سلوك الفرد بعد التعزيز	سلوك الفرد يظل نشطا بحثا عن التعزيز
أقل اقتصادية من حيث الكلفة	أكثر اقتصادية من حيث الكلفة
أقل نشاط و حيوية	العضوية فيها أكثر نشاط و حيوية
تعمل على ظهور السلوك المرغوب فيه وتكراره عند تعزيزه	تعمل على خفض معدل تكرار السلوك إذا لم يحصل التعزيز نهائيا

(الجغيمان و علي محمود، 2008: 35)

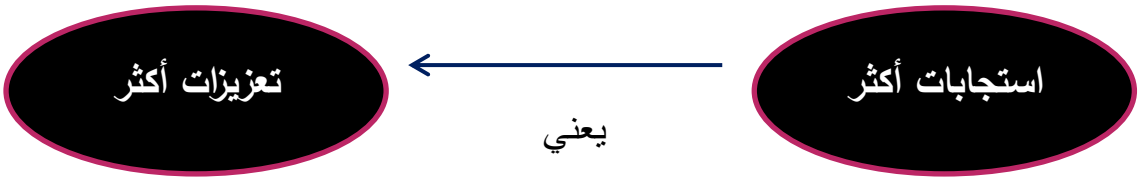
مما سبق، يمكن أن نستنتج بأن عملية تعزيز الاستجابة عموما عملية منظمة لابد أن يتبنى الطالب قبل إجرائها مجموعة من الشروط الجوهرية التي تتوقف على:

- عدد الاستجابات الصحيحة التي يحدثها الفرد.
- مراعاة زمن الاستجابة المتعلقة بالفرد.
- الاستعانة بالمتوسط الحسابي لتحديد استجابات الفرد وموقعها من عدد الاستجابات المحددة مسبقا من قبل الطالب الباحث، من أجل الحكم على التعزيز من عدمه.
- الاستعانة بالمتوسط الحسابي لتحديد الفترات الزمنية لمحاولات الفرد وموقعها من الزمن المحدد للاستجابة الصحيحة والذي يتم على أساسه مبدأ التعزيز من عدمه.

مع ذلك يمكن توقع أداء الفرد فيه ما يلي:

- ظهور استجابة تتشابه كثيرا مع العدد المطلوب من الاستجابات، ويمكن أن يتوقف الفرد عن الاستجابة بمجرد تقديم التعزيز.

- لا استجابة، أو استجابة بطيئة جدا أثناء المراحل الزمنية المبكرة من الوقت، أو ارتفاع معدل الاستجابات باقتراب فترة نهاية الزمن المحدد لها.
- يمكن الحصول على معدل مرتفع و ثابت من الاستجابة، كلما شعر التلميذ أن:



الشكل رقم (07): يوضح توقع التعزيز باقتراب نهاية الزمن المخصص

لذلك يكون الفرد غير قادر على تحديد عدد الاستجابات التي يجب أن يقوم بها حتى يعزز

- الحصول على معدل بطيء ثابت للاستجابات أمر غير مهم، فالمهم هو الاستجابة عند نهاية كل فترة زمنية، لذلك قد يحاول الفرد الاستمرار في أداءه الثابت رغم أنه بطيء.

مما سبق، يمكن الإفادة بأن التعزيز لا يجب أن يقدم للفرد إلا بإصدار العدد الملائم من الاستجابات خلال الفترة الزمنية، وأن تعطى الاستجابة الصحيحة في نهاية هذه الفترة.

4.استخدامات الاشراط الإجرائي:

تعد استخدامات الاشراط الإجرائي كثيرة ومتنوعة سواءا في الحياة الأسرية، وعمليات التربية المستمرة، وإدارة الأعمال، أو في العلاج الإكلينيكي وعمليات الإرشاد النفسي والمدرسي، وحتى لتدريب الحيوانات، وفي مجالات أخرى يصعب تحديدها، وكأمثلة عن هذه التطبيقات الخاصة لمثل هذه المبادئ نورد ما يلي:

1.4 التعلم المبرمج:

هو أسلوب للتدريس أو للمراجعة تقدم خلاله المواد المراد تعلمها في خطوات متتابعة ومخططة بصورة جيدة عن طريق آلة أو جهاز مثل الحاسب الآلي، ويتوقع أن يستجيب الأفراد لمشكلة معينة، وبعدها يراجعون استجاباتهم لتحديد ما إذا كانت صحيحة أو خاطئة.

وتوفر الإجابة، التغذية الراجعة "Feedback" أو التعزيز وبصورة فورية بصفة عامة، ويشاع في التعلم المبرمج استخدام برنامجين اثنين هما:

*البرامج الخطية: حيث يتبع كل شخص نفس البرنامج في التتابع نفسه.

*البرامج المتشعبة: حيث قد يختلف التتابع اعتمادا على الإجابة المعطاة. (ويتيج، 1994: 162)

2.4 العلاج السلوكي:

إن القاعدة الأساسية في العلاج السلوكي هي تعزيز الاستجابات المقبولة وإطفاء الاستجابات غير المقبولة، ويتم ذلك أحيانا باستخدام وسيلتي عدم التعزيز والعقاب، ولا تهتم هذه الأساليب بتفهم أسباب الأعراض السلوكية، غير أنها مفيدة في تكوين الاستجابات المقبولة اجتماعيا، وبالتالي في مساعدة المريض في العودة إلى الحياة العادية المألوفة.

3.4 التعزيز و العقاب:

يسهل التعزيز من التعلم وخاصة "التعلم عن طريق النموذج"، في حين أنه لا يعد ضروريا لحدوث التعلم، وتصدق هذه الحقيقة بالنسبة للعقاب، فقد يستخدم لتشجيع التعلم بالنموذج ولكنه لا يضمن حدوث مثل هذا التعلم. قد يؤثر التعزيز على الملاحظة خلال التعلم البديل، ويمكن أن تكون ملاحظة سلوك الآخرين في غاية الأهمية، إذ قد يكون

الملاحظ اتجاهات نحو الحث الذاتي، أو نحو التعزيز الذاتي، معتمدا على ما لاحظه من سلوك النموذج، وما تبع ذلك من ردود أفعال.

5. مقترحات للمعلم وفق الاشراط الاجرائي:

تجدر الإشارة إلى أن هذه المقترحات تخص المعلمين الذين يودون تطبيق نظرية الاشراط الاجرائي أو التعلم الاجرائي في قسمهم، فلابد لهم من مراعاة بعض هذه النقط:

*استخدام التعزيز لتقوية السلوك المرغوب فيه: حيث اقتنع "سكينر Skinner" بضرورة التغذية الراجعة بعد كل استجابة، وأنه على التلميذ في مراحل التعلم المبكرة أن يتعلم القراءة والكتابة وحل المسائل، لذلك فالتغذية الراجعة لكل استجابة أمر مرغوب فيه، بل ويجب أن يعطي المعلم هذه التغذية مرات عديدة بصورة محددة وسريعة، وإن أخطأ التلميذ في قراءة كلمة أو كتابتها، من المهم أن يلفت المعلم انتباهه إلى الخطأ بسرعة، وإذا قدم إجابة صحيحة يكون مهما جدا تعزيز استجابته لتقوى، فمبدأ تقديم تغذية راجعة متتالية وعاجلة يعد هاما لتعزيز الاستجابات.

مثال: يصلح أيضا عند مشاهدة المعلم لبعض تلاميذه وهم يقومون ببعض السلوكيات العدوانية التي تستدعي انتباهه، فعندما يتصرف أحد هؤلاء التلاميذ تصرفا مقبولا وحميدا، مهم جدا أن نقابل تصرفه بتعزيز استجابته.

*التشجيع على العمل الجماعي أي ضمن أفواج: هذه الطريقة تتيح للمعلم تقديم تغذية راجعة أكثر لكل تلميذ.

*التنويع في استخدام التعزيز يحفظ فاعليته: في كثير من الأحيان قد يأخذ التعزيز شكل الابتسامة، بطاقات الاستحسان، التقدير، العلامات، فيمكن تنظيم هذا التعزيز من حيث الكم، والنوع (لفظي، رمزي) حتى لا يصبح نمطيا، حيث قد يظن التلاميذ أن معلمهم غير صادق إذا كان "نمطيا في تقديم التعزيز" (سليم، 2004: 236)

* بالنسبة للتلاميذ الصغار، يمكن للمعلم أن يقف بجانب التلميذ ويربت على كتفه بعد تفوق أو تحسن سلوكي ملحوظ.

* تترك المبادرة في تخصيصه نقطة إضافية يحددها بنفسه، تكون خاصة بتقدير السلوك الخلقي الحسن.

* استخدام مفاهيم الانطفاء والنسيان للتقليل من تكرار الأنماط السلوكية غير المرغوبة: إن تقديم المعلم لتلميذه تعزيزا دوريا، معناه حرصه على استجابات تعلمها هذا التلميذ. أما في حالة الأنماط السلوكية غير المرغوبة، فعليه أن يستخدم الانطفاء لتقليلها، فتذكر "مريم سليم" عن "جيتس وآخرون Guitss & autres" في حالة المشاغبة داخل القسم مثلا، أن القاعدة الأساسية هي تجاهل السلوك غير المرغوب فيه الذي يراد له الانطفاء والاختفاء. (سليم، 2004: 237)، وأمثلة ذلك كثيرة، حيث إذا قال تلميذ شيئا مثيرا أثناء الدرس، لا يجب التعليق عليه، أو إذا أسقط كتابا أو غرضا لإثارة استجابة معينة فعلى المعلم ألا يعبأ به ويستمر في درسه.

*حاول التحفيز بمجموعة متنوعة من المعززات:

معروف أن تعديل السلوك يكون أفضل وأنجح عندما يعرف التلاميذ المكافأة التي سيلقونها، ولكن لا يجب الإغفال أن الإفراط في استخدام نفس المكافأة من شأنه أن يفقد فاعليتها، فمن المرغوب أن تحدد قائمة من المكافآت وتتيح للتلاميذ فرصة الاختيار، وقد تحوي ممارسة نشاط، الحصول على علامات، هدايا رمزية...

* حاول وضع عقد أولي للعمل الذي ينبغي أن يؤدى للحصول على المكافأة.

*ضع سلسلة من العقود التي تؤدي إلى مكافآت متتابعة مباشرة: حيث تؤكد نتائج كثيرة أن تكرار التعزيز ذو أهمية أكبر من كمية التعزيز، لذلك فإن عمل التلاميذ ضمن سلسلة العقود القصيرة التي تؤدي إلى مكافآت متتالية تقدم بعد أن ينجز العمل مباشرة أفضل من عملهم نحو مكافأة كبيرة مؤجلة. (سليم، 2004: 240)

* حتى تقلل من ميل التلاميذ إلى الاشتراك في أنماط غير مرغوبة من السلوك، حاول أولا سحب التعزيز، وإذا لم يفد ذلك فانظر إلى احتمال اللجوء إلى العقاب.

فمن الناحية النظرية تميل سلوكيات الناس إلى الانطفاء إذا لم تعزز، فمهم أن يكون رد فعل المعلم أولا هو التجاهل، وإذا ساء الأمر ولم يتوقف، يستطيع المعلم أن يستخدم العقاب في صورة الخروج من القسم، وإن كان العقاب في تعريف "سكينر Skinner" هو "استخدام مثير منفر يهدف إلى كبت استجابة التلميذ". (سليم، 2004: 241)

مع ما سبق، يمكن أن نورد بعض الاعتبارات الأخلاقية في معالجة السلوك يجب على المعلم أن يتوخاها ما أمكنه ذلك وهي:

* المعلم نموذج وقائد، حيث يحتل مكانة جوهرية في حياة الطفل، لذلك يحتاج أي برنامج إلى معلمين قادرين على التصرف بإيجابية وفعالية مع الأطفال من خلال سمات شخصية كالاستبصار الذاتي، التقبل الذاتي، الثقة بالنفس، والواقعية وحب سلوك الأطفال وتقبله والصبر عليهم، وروح المداعبة والمرونة.

* الضبط الذاتي، حيث النتيجة المرغوبة لعلاج السلوك هي الضبط الذاتي فيجب أن يبتعد عن العقاب والانضباطية القاسية.

* الأغراض والأهداف، أي الاهتمام بالأغراض التي تمثل البيئة اليومية للمتعلم وتشكل الهدف العام له.

* تشجيع الأطفال على النمو والتعلم دون مساعدة المعلم في الإطار المحدود.

* روح التوقع. (يحي، 2000: 168 و169).

ثانيا: تعديل السلوك

1. مفهوم تعديل السلوك:

يختلف المعالجون أحيانا لما أصبح يعرف اليوم بمصطلح "تعديل السلوك Behavior modification"، ففيما يندرج بعضهم تحت كل نماذج وطرق العلاج السلوكي، نجد أخرون ومنهم "ألان جولدستين Alain Goldstin" يقصر استخدام هذا المصطلح على تطبيقات نموذج "سكينر Skinner" الذي يهتم بالسلوك الملاحظ وبالتغيير عن طريق "التدعيم الاشراطي" والذي يطبق أكثر في المستشفيات ومؤسسات ضعاف العقول. (مليكة، 1990: 11)

يستخدم "مكيولاس Mculass" (1978) مصطلح تعديل السلوك بوصفه العنوان الأكثر شمولا والذي يشير إلى تطبيق الأسس التي ثبتت فعاليتها تجريبيا على مشكلات السلوك. وهو يستمد هذه الأسس إلى حد كبير من دراسات وليس من نظريات التعلم والدافعية، فهو لا يقتصر عليها فقط. وفي السنين الأخيرة، درج بعض الباحثين على استخدام مصطلح تعديل السلوك كإجراء تقريبي لتعديل السلوك الإنساني، لكن ذلك لا يمثل في تقدير "مكيولاس Mkulas" استخداما دقيقا، فتعديل السلوك ليس مثلا غسيلا للمخ أو تحكما في العقل، في حين قد تستخدم بعض العقاقير والصدمات الكهربائية بوصفها عوامل مساعدة للإجراءات السلوكية. (Mlkulas.w.l, 1978 : 2)

حقيقة الرؤى التي ساندت "العلاج السلوكي" لم تخرج السلوك من العيادات النفسية لأنها نظرت إليه وبصفة خاصة "السلوك المرضي" كهدف للتعديل، من خلال الاستعانة بنظريات التعلم والدافعية وفنيات العلاج، من أجل الوصول بالمريض للتكيف مع محيطه، لكن "أوبتن Upton" له رأي آخر، حيث يذكر "أن المدخل الطبي يحد من فهمنا للسلوك لأن المعلم ليس بصدد معرفة الأسباب، بينما يتعامل المدخل السلوكي مع السلوك الظاهر كما هو الآن" (Upton, 1983 : 8)

من أجل ذلك جاء تعريف "تعديل السلوك" على أنه مجموعة من الإجراءات التي تشكل قوانين السلوك المستهدف كاستجابة جديدة، وهي إجراءات تصف العلاقة الوظيفية بين المتغيرات البيئية والسلوك." (الظاهر، 2004: 23)

إن تعديل السلوك هو "تعلم محدد البنيان يتعلم فيه الفرد مهارات جديدة وسلوكا جديدا، يقلل من خلاله الاستجابات غير المرغوبة، وتزداد فيه دافعية العميل للتغيير المرغوب" (مليكة، 1990: 12)، ويزيده توضيحا "فاروق الروسان" عندما يستطرد قائلا: "إن تعديل السلوك إنما هو مجموعة من الإجراءات العلمية المنظمة والتي تتمثل في تحديد السلوك الحالي المرغوب فيه أو غير المرغوب فيه، لأجل تعديله وفق عدد من الأساليب التي تعمل على تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات المرغوب فيها أو على إضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات غير المرغوب فيها" (الروسان، 2000: 52)

مما سبق، يتبين للباحث بوضوح أن عملية تعديل السلوك لا تقتصر فقط على وضع السلوكيات غير المرغوبة تحت المكبر أو المجهر من أجل تعديلها والإنقاص من فاعليتها، وإنما يضاف إليها الاهتمام بالسلوكيات المرغوبة كاستجابات ينبغي لنا كمربين ألا نتجاهلها فتتعرض للإضعاف، وفي كلتا الحالتين، يلاحظ أيضا أن "تعديل السلوك" يقوم على إجراءات علمية ينبغي أن يكون المطبق أو المعالج أو المعلم على دراية تامة بكيفية تطبيقها في الميدان لأن التجارب أثبتت أن الارتجال مهما تكن نواياه حسنة، لن يصنع نجاحا.

ومع ذلك، هل تختلف ممارسة عملية تعديل السلوك في المدرسة عنه في التربية الخاصة؟

أولا: تعديل السلوك في المدرسة:

تبعا لـ "سكينر Skinner" السلوك الإجرائي هو استجابة إرادية مثل قراءة كتاب، إكمال واجب، حل مسألة حسابية... يتأثر معدله بالأحداث التي تتبعه أي "العواقب أو النتائج" السلوكية، فإذا كانت إيجابية ازداد احتمال زيادة معدل السلوك، فمثلا: إذا ابتسم المعلم دائما لتلميذه عند التحية، فإن الاحتمال يزداد في أن يواصل التلميذ إلقاء التحية لمدرسه، لأن ابتسامته تشيع السرور في نفسه والعكس صحيح.

لكي يكون للعواقب تأثير قوي على السلوك وجب ترتيبها في أسلوب ارتباطي إشراطي، أي أن تتوقف العواقب التي يتلقاها التلميذ على أدائه، كأن تمنح المعلمة للتلميذ وقتا إضافيا للعب فقط إذا اتبع قواعد النظام في الفصل الدراسي، وهو ما يزيد من احتمال أن يواصل التلميذ اتباع هذه القواعد، بعكس ما إذا كان يحصل على وقت إضافي بصرف النظر عن اتباع هذه القواعد أي "صورة غير إشراطية" (لويس، 1990: 254).

لتعديل السلوك لابد للمعلم من ملاحظة نوعية سلوك التلميذ في مرحلة "الخط القاعدي" أين يسجل أداءاته قبل إدخال أي إجراءات خاصة، وبعدها يأتي تعديل السلوك من خلال المرحلة "التجريبية"، ويقارن بعدها مستوى تحسن السلوك، فإذا أثبت له ذلك، أعاد "التدعيم" كمرحلة أخيرة.

إن تعديل السلوك في المؤسسات التعليمية عموما هدفه إيجاد حلول للمشكلات المدرسية والتي تتحدد أساسا في علاقة المتعلم مع زملائه ومع معلمه وبالممتلكات عموما، فعندما يصبح سلوك المتعلم يعاكس التعليمات والأنظمة المعمول بها يكون ذلك داعيا قويا لاستدعاء التعديل. ولقد ذكر "برفس Purvis" مجموعة طويلة من السلوكيات المزعجة التي قد تصدر عن التلاميذ لعل منها: التحدث داخل الصف، استخدام الإشارات والألفاظ غير المهذبة، الإساءة لأعضاء هيئة التدريس، عصيان الأوامر، **العدوان**، الغش." ولقد كشف "فري Frey" من خلال مسحه لـ(406) شخص ممن تدربوا على أساليب تعديل السلوك، أن

(90%) منهم شعروا بأثرها الكبير في تعديل سلوك تلاميذهم، و(27%) منهم شعروا بتحسن التفاعل اليومي مع التلاميذ (الظاهر، 2004: 248).

ثانيا: تعديل السلوك في التربية الخاصة:

يعد حقل التربية الخاصة أرضا خصبة لتطبيق أساليب وبرامج تعديل السلوك، بل من أهم مرتكزاتها. وفق هذه البرامج يلجأ المطبق أو المعالج إلى تدريب فئة التربية الخاصة أو ذوي الاحتياجات الخاصة على أنماط محددة مثل التعلم للتعديل أو المحافظة على بعض المهارات التي يذكرها "الروسان" "كمهارات الاعتناء الذاتي، المهارات الاجتماعية والنفسية، المهارات المهنية والمهارات التأهيلية" وهذا كله من أجل هدف اجتماعي واحد هو تحقيق إمكانية جديدة للإدماج الاجتماعي العام للمتعلم وفق الحياة الاجتماعية الطبيعية التي يحياها ويمارسها غيره من العاديين. (الروسان، 2000: 61)

ولأن الدراسة الحالية تنفرد بعينة المعوقين عقليا، نقترح بعض الأمثلة عن تعديل سلوكهم وفق الاشراط الاجرائي:

☚ **المثال الأول:**

لو أردنا من المتعلم أن يكف عن البكاء والصراخ داخل القسم، فإننا يمكن أن نقرن ظهور السلوك بالإهمال، أي بمجرد ظهور السلوك نهمله ولا نقدم له أي تعزيز، فإنه سوف يتلاشى لأن استجابة الصراخ لم يتم تعزيزها، وعندما يقوم نفس الطفل بالتحدث بطريقة هادئة ومناسبة نقوم بتقديم التعزيز المناسب فيحصل ما يسمى بالاشراط الاجرائي، وهو أن المعزز قد اقترن بمجرد ظهور الاستجابة المناسبة.

☚ **المثال الثاني:**

لو افترضنا أن طفلا يقوم بالقفز على المقاعد داخل القسم وقام المعلم بالصراخ عليه، ربما يكون صراخ المعلم بمثابة تعزيزا للتلميذ لأنه قد يكون الهدف من السلوك هو لفت انتباه المعلم، وعليه فإن صراخه عليه يعتبر تعزيزا. في المقابل، لو تحدث معه بصوت هادئ

وعززه مباشرة بعد قيامه بهذا السلوك بواسطة (الجلوس) فإن سلوك القفز سيتلاشى عندما يعزز السلوك المقابل له (الجلوس).

المثال الثالث:

أما بالنسبة للتعزيز الرمزي عن طريق (الفيش)، فنفرض أن المعلم قرر استخدام أسلوب "**التعزيز الرمزي مع تلميذ**" يقوم بسلوكيات غير مرغوبة داخل القسم (القفز على المقاعد مثلا) فإنه يمكن للمعلم أن يقدم "فيشا" معينا كلما قام بالجلوس الصحيح، وعند جمع (10) فيشات يعطى التلميذ معززا مساويا، فالمعلم هنا يقوم بعملية تشكيل السلوك كلما قام التلميذ بالاقتراب من السلوك النهائي وذلك باستخدام "الفيش" (Uhlin, 1984)

المثال الرابع:

"مريم" طالبة تبكي باستمرار عند حضور والدها للمدرسة، ولا تحاول حل وظائفها المدرسية، كانت المعلمة تعززها عن طريق إعطائها ألعابا مناسبة، وعن طريق قراءة القصص المسلية لها عند هدوئها وانضباطها داخل القسم، وعند محاولتها حل الوظائف المدرسية. ولما كانت "مريم" تبكي فإن المعلمة كانت تدير ظهرها، وتهملها وتدرس طفلا آخرا، و عندما كانت تكف عن البكاء كانت المعلمة تعود إليها وتعلمها.

بعد تطبيق هذا البرنامج لشهرين، ظهر عندها سلوك آخر هو "الكف عن البكاء" والقيام بتقبيل المعلمة ومعانقتها، حاولت المعلمة مناقشتها والتوضيح لها بأن سلوك التقبيل غير مقبول داخل القسم، حيث كانت المعلم تهمله عندما تقوم به التلميذة، وتعززها عندما تكف عنه حتى إمحاء السلوك. واصلت المعلمة في تعزيز سلوك "مريم" بالاقتراب منها ومشاركتها نشاطاتها حتى استطاعت أن تتكيف في القسم. (Dunn,1973)

ما يخلص إليه الباحث، أنه رغم حساسية العينة المعنية بتعديل السلوك بين العاديين أو المعاقين، إلا أنه من واجب المعلم التنويع في استخدام أساليب التعديل مراعيا في ذلك الخصائص العقلية والزمنية للعينة المستهدفة بالتعديل، وسماتها الشخصية، ومراعاة ما توفره البيئة التربوية أيضا من مدعمات يمكن الاعتماد عليها كأدوات أثناء التعديل.

2. أهداف تعديل السلوك:

يعتقد "هول Hull" أن ما أصبح يسمى "تعديل السلوك" قد فتح الباب أمام المدرس للإسهام في حل مشكلات تلاميذه. ويحاول "هول Hull" إزالة ما يراه من سوء فهم عالق بهذا المنهج، فهو ليس سيكولوجية فأر التجربة (في إشارة إلى صندوق "سكينر") وهو ليس بلسما يعالج كل مشكلات التلميذ في الفصل، وهو ليس منهجا علميا باردا خاليا من الأخلاق وحرارة العلاقة التي كانت إنسانية قبل أن تصبح تربوية (لويس، 1990: 252)، فمنهج تعديل السلوك يهتم بالوجهة المرغوبة أي تقوية السلوك الملائم وإضعاف السلوك غير الملائم، هو يستند على نظرية التعلم، ويركز على سلوك الفرد في حاضره وعلى تفاعله مع بيئته. إنه يهتم بملاحظة ما يفعله التلميذ الآن وبصورة مباشرة ودقيقة، وكيف تؤثر البيئة فيما يفعله، وهو بالمقابل لا يهتم كثيرا بتشخيص الأسباب المرتبطة بالماضي والمراحل الأولى للنمو.

إن تعديل السلوك يحدث في الواقع الذي تحدث فيه المشكلة، أي في الفصل الدراسي مثلا للمتعلم تحت إشراف معلمه، فيطبق ما ثبت نجاحه من أساليب للإقلال من السلوك غير المناسب وزيادة السلوك المرغوب فيه.

مع ذلك، لقد وجهت إلى "النموذج السلوكي" في عميلة التعديل بعض المآخذ منها:

- يركز على السلوكيات البسيطة وهو غير فعال في تطبيق إجراءاته على المشاكل الإنسانية المعقدة.

- أحيانا يظهر السلوكيون رفضا لمبادئ مثل النضج، النمو والدافعية والعمليات الداخلية والمعرفية.

- تعديل سلوك فرد معين يتضمن أسئلة جادة حول القيم التي لم يتم التعامل معها بعد على نحو ملائم، ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أننا لا نغير الأطفال من أجل إرضاء الكبار، فالأطفال السلبيون الهادئون الذين يسهل التعامل معهم يمكن ألا يكونوا أسوياء !

- بعض الجوانب الإيجابية في البرامج السلوكية لا تستمر مع الوقت، وبعضها يظهر صعوبة في جانب انتقال التعلم، وغير قادرة على مساعدة الفرد لنقل المهارات التي تعلمها في مواقف مشابهة.

- لا يحتمل أن يوجد نموذج يفسر كل السلوكات لكل طفل. (خولة، 2000: 52)

3. مبادئ أساسية في تعديل السلوك:

الجدول رقم (06): يوضح أهم المبادئ في تعديل السلوك

المبدأ	التعريف	المثال
التعزيز	تقوية السلوك بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات منفرة.	ثناء الأم على طفلها / إغلاق نافذة البيت في يوم بارد.
العقاب	إضافة السلوك بإضافة مثير منفر أو إزالة مثير إيجابي.	توجيه صفعة للطفل.
المحو	إضعاف السلوك بإلغاء معززات تحافظ على استمراريته.	التوقف عن الانتباه للطفل عندما يبكي للفت نظر الآخرين.
التمييز	عملية تعلم التفريق بين المثيرات المتشابهة و الاستجابة للمثير المناسب.	تعلم الطفل: الكتابة على الدفتر مقبولة / الكتابة على الحائط غير مقبولة.
التعميم	تأدية استجابة شرطية يتم تعلمها في موقف معين في المواقف الأخرى المشابهة له.	إذا أساء إليك شخص من فئة معينة من الناس فقد تعمم ذلك على كل أفراد تلك الفئة.
ضبط المثير	تعزيز السلوك بوجود مثير معين (المثير التمييزي الموجب)، وعدم تعزيزه بوجود مثيرات أخرى (المثيرات التمييزية السالبة) مما يقوي حدوث السلوك بوجود النوع الأول من المثيرات، ويقلله بوجود النوع الثاني من المثيرات.	المدخن يحاول التقليل من عدد السجائر من خلال التدخين في أماكن محددة، والامتناع عن التدخين في أماكن أخرى.

4.أهمية تعديل السلوك:

تعد عملية تعديل السلوك مهمة لأنها تعمل على تحقيق الأهداف التربوية لدى الأطفال سواء كانت بعيدة أو قصيرة المدى، وهي تفيد أيضا في تثبيت أشكال السلوك المرغوب فيه، وفي المقابل تحاول تغيير السلوكيات غير المرغوبة. (قعدان، 2014: 66)

من أجل ذلك رافع "روزنبرغ Rosenberg" (1973) لاعتبار أن الطفل يحتاج إلى التدريب على الأعمال مهما كانت بسيطة لأنه لا يستطيع القيام بأي عمل لم يتدرب عليه، مهما كان في مستوى قدرته، فهو يحتاج إلى التدريب والتكرار الدائم وفقا لبرامج خاصة تعد لهذا الغرض. أما "باروف Baroff" (1974) فيوصي بإعداد مناهج تربوية خاصة لتعليم المعوقين عقليا وتدريبهم على المهارات الاجتماعية التي تساعدهم على العيش وسط الجماعة والتفاعل مع الآخرين." (شويعل، 2013: 70 و71).

لقد اجتهدت في الفترة الأخيرة عدة أعمال وأبحاث تتناول مجموعة من البرامج المتعلقة بتعديل السلوك لدى الأطفال المعاقين عقليا، إلا أنها مازالت محدودة في مجتمعنا المحلي، لكنها رغم ذلك بدأت تترجم الاهتمام بتعديل السلوك من جهة، وتوجيه عناية البحث العلمي إلى فئة التخلف العقلي من جهة أخرى.

ثالثا: التعزيز الرمزي

1. مفهوم تعزيز السلوك:

يمكن القول أن سلوكنا يتوقف على توقعاتنا لنتائج هذا السلوك، فقد ننتظر نتائج مرضية (مكافأة) أو نتائج سلبية (عقاب). وهنا يلعب التعزيز دورا مهما، فحصولنا على نتائج إيجابية يجعلنا نميل لتكرار السلوك في المواقف المشابهة، وهذه النتائج الإيجابية هي التي تمثل

"التعزيز الإيجابي" (إمكانية زيادة احتمال ظهور السلوك). أما الفشل (النتائج السلبية) فهي تشكل "التعزيز السلبي" ((إمكانية عدم زيادة احتمال ظهوره).

لقد أشارت العديد الأبحاث إلى استطاعتها في رسم "خريطة" لبعض مناطق الدماغ أين يمكن أن تؤدي إلى تعزيز سلبي أو إيجابي، وذكرت أن مناطق التعزيز الإيجابي تكون في "الحزمة الوسطى Télencéphale" وتدمير هذه المنطقة يؤدي إلى إلغاء سلوك "الإثارة الداخلية"، أما مناطق التعزيز السلبي فمركزها "المهاد العصبيHypothalamus"، لوحظ أن اختبار مواد مثل "النيكوتين، الكحول" يؤدي إلى الإثارة الذاتية فيسبب الإدمان. (سليم، 2004: 301)

2.خصائص التعزيز:

يعد العامل الرئيس عند الحديث عن الاشراط الإجرائي هو تقديم التعزيز عقب الاستجابة، ولمحاولة التطرق لبعض من عناصر التعزيز التي تميزه كخصائص يذكر الباحث:

أ. **التعزيز الموجب:** يعني أن تقديم مثير معين يسهم في التقوية أو الحفاظ على الاستجابة.

بـ. المثير المنفر والتعزيز السالب: المثير المنفر هو مثير يراه الفرد بغيضا ومكروها. ويعني التعزيز السالب، أن استبعاد أو غياب مثير معين (الذي غالبا ما يكون المثير المنفر) يسهم في التقوية والمحافظة على الاستجابة، فمن خلال الشكل السابق (رقم 01) يمكن القول أنه بالإمكان تقديم صدمة كهربائية للفأر بتوفير أرضية معدنية في غرفة الاشراط الإجرائي، ويمكن وقف الصدمة الكهربائية بضغط الفأر على الرافعة، وعلى ذلك الأساس، تمثل الصدمة الكهربائية المثير المنفر بينما يمثل توقف الصدمة الكهربائية التعزيز السالب الذي يقوي أو يحافظ على استجابة الضغط على الرافعة.

تـ. الهروب، التجنب و العقاب:

في مثال الشكل (رقم 04) نجد أن استجابة الضغط على الرافعة توقف الصدمة المنفرة، وهي بذلك تمثل الاستجابة المسماة بالسلوك الهروبي، بمعنى الاستجابة التي تزيل المثير المنفر الموجود بالفعل. وتعني الاستجابة التجنبية أن الفرد يستجيب بطريقة تبعده عن التعرض للمثير المنفر، ويحدث العقاب عندما تؤدي الاستجابة إلى تتبع المثير المنفر.

وكمثال عن ذلك، يمثل الجري سلوكا مناسبا للأساليب الثلاثة السابقة (الهروب، التجنب، العقاب)، فهطول المطر (كمثير منفر) يعدو فيه الفرد للهروب منه، بينما يخاف الآخر من مشكلاته القلبية فقد لا يعدو تحته للمحافظة على صحته، ويتجنب متاعب جسمية أخرى، أما الرياضي الذي يكون قد ارتكب خطأ قد يكلف بالعدو تحته لمسافات إضافية عقابا له.

ثـ. التغذية الراجعة:

تحدث عندما يزود الفرد بالمعلومات عن نتائج الاستجابة، فقد تستخدم التغذية الراجعة إما كتعزيز، أو كنقص في التعزيز، أو كعقاب للاستجابة، فتزيد أو تقلل من احتمالية ظهور الاستجابة مرة أخرى، فمثلا المواقف التي من النوع "إذا حدث....فسيحدث" أي الشرط وجوابه في اللغة، تحدث عندما يعلق حدوث الاستجابة ذات احتمالية مرتفعة بحدوث استجابة ذات احتمالية منخفضة، فيقال للطفل أنه يستطيع اللعب إذا قام بمراجعة دروسه، فيعتبر اللعب تعزيزا لاستجابة المراجعة.

ج. تأجيل التعزيز:

أي أنه على الرغم من وجود العلاقة الاقترانية بين الاستجابة والتعزيز، إلا أنه في بعض الأحيان قد تنقضي فترة زمنية بين انجاز الاستجابة وتقديم التعزيز، وعليه، فإن أثر التعزيز المرجأ أو المؤجل يكون سببا في خفض فعالية التعلم (ويتيج، 1994: 161 و162).

ح. التعميم و التمايز:

*تعميم المثير: يظهر تعميم المثير عندما لا تقتصر استجابة الفرد للمثير الأصلي فقط، بل للمثيرات المشابهة، أي عندما تستثار نفس الاستجابة الإجرائية في مواقف عديدة متشابهة

*التمايز: يحدث عندما يميز الفرد بين المثير المميز الأصلي والمثيرات الأخرى المشابهة، مؤديا استجابة سلبية في وجود المثير الأصلي دونا لمثيرات أخرى مشابهة.

خ. الإذبال fading:

هو أسلوب يستخدم في حالة ما إذا كان الطفل يستطيع أداء السلوك ولكنه لا يؤديه في المواقف المرغوبة، كأن يتحدث بطلاقة في البيت ولكنه يرفض الحديث في المدرسة، أو قد يجلس صامتا في القسم، فأسلوب "الإذبال" يتمثل في التغيير التدريجي للظروف التي يحدث فيها السلوك من موقف إلى موقف جديد.

ففي تجربة لعلاج سبعة أطفال شديدي الاضطراب الانفعالي ومنهم حالات "صداء لفظي Écholalie speech"، فيها يعيد الطفل ما يوجه إليه من كلام حتى لو كان سؤالا يطلب منه الإجابة عنه، فإذا سؤل الطفل: ما اسمك؟ أجاب: ما اسمك. وقد بدأ العلاج بإشارة المدرس إلى قميصه وقوله: "قميص" فإذا ذكر الطفل "قميص" أعطي مقدارا من الحلوى على سبيل التدعيم، ونكرر العملية عدة مرات إلى أن يستطيع الطفل قول كلمة "قميص" بصورة ثابتة ومتسقة. وفي الخطوة الثانية، يسأل المدرس: (ما هذا؟ "قميص") لكنه يذكر المقطع الأول (ما هذا؟) بصوت منخفض، والمقطع الثاني (قميص) بصوت مرتفع. حين يجيب الطفل بانتظام بكلمة "قميص" يستمر المدرس في توجيه نفس السؤال، ولكن مع رفع الصوت تدريجيا في المقطع الأول، وخفضه في المقطع الثاني، إلى أن يصل إلى الخطوة النهائية أي الصوت العادي والإجابة العادية: ما هذا؟ ←"قميص".

لقد استطاع المعلم بهذا الأسلوب تعليم الطفل (136) فقرة من أصل (200) فقرة تعرض لها في (65) ساعة من التدريب. (لويس، 1990: 257 و 258).

3. مفهوم التعزيز الرمزي:

يذكر "أكسيلورد Axelord" (1971) أن استخدام أسلوب التعزيز الرمزي داخل القسم يؤدي إلى تعديل السلوك، والمعززات الرمزية تسمى بالمعززات القابلة للاستبدال، حيث هي عبارة عن أشياء مادية يحصل عليها المتعلم عند تأديته للسلوك المقبول والمراد تقويته، يستبدلها فيما بعد بمعززات مادية أخرى. ويشمل التعزيز الرمزي توظيف المعززات الرمزية لتحقيق الأهداف المنشودة، فهي رموز مادية يمكن توفيرها مباشرة بعد القيام بالسلوك المرغوب، تستبدل لاحقا بمعززات أخرى. (Axelord, 1971)

يسمى التعزيز الرمزي بالاقتصاد الرمزي (Token Economy) كونه يعمل وفق مبدأ العرض والطلب، حيث تستدعي العملية توفير قائمة من المعززات يمكن للمتعلم من خلالها أن يختار ما يريد منها، حين استطاعته جمع الرموز المؤدية لذلك.

ويتم قياس السلوكات التي يهتم بها المعلم في فترات محددة مسبقا، ويعطي المتعلم شيئا رمزيا للتعبير عن هذا القياس يسمى "فيشا Token" يستبدل بمعززات أخرى. ولا يمكن إغفال أن التعزيز الرمزي واستخداماته في محاولة علاج السلوكيات الصفية الاجتماعية عموما ليست جديدة، بل هي إحدى تطبيقات الاشراط الإجرائي، من خلال نظرية "سكينر Skinner"، ويتفق مع هذا الرأي "كراسنر Krasner" الذي يقر بأن الإطار الأكثر نوعية لبرنامج التعزيز الرمزي كان في الاشراط الإجرائي المبكر منذ (1938). ويضيف "كراسنر Krasner" أن "ستاتس وآخرون Stats & autres" هم أول من استخدموا التعزيز التدعيمي (Back of Rienforcement) في برامج القراءة، واستخدموا المكافآت التي تستبدل مقابل مأكولات ودمى ونحوها، بينما يعتبر "ماكلولين Mclanglin": "أن أهم الدراسات الطموحة

المتضمنة لفنيات التعزيز الرمزي تلك التي قام بها "أيلون وآزرن Ayllan& Azrin" (1968) (عزب، 1996). ولعل التعزيز الرمزي من أكثر أساليب تعديل السلوك استخداما كنظام تبادل، يتم تزويد الأفراد الذين يتم تعديل سلوكهم بتغذية راجعة فورية عن مدى مناسبة السلوك الذي يقومون به" (العسرج، 2006: 83)

إن القصاصات أو جميع المعززات الرمزية المستخدمة حين تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي قد لا يكون لها قيمة، لكنها سرعان ما تتحول إلى معززات داعمة تشجع المتعلم على تكرار حدوث السلوك الذي نال معززا رمزيا عليه، فيكون مستعدا لإحراز أكبر عدد ممكن من القصاصات الرمزية. هذه القصاصات الرمزية أو الرموز تكتسب خاصية التعزيز عند استبدالها بالمعززات الداعمة التي تقدم للفرد وفق أنواع مختلفة وعديدة ضمن ما يسمى "بقائمة التعزيز Reinforcement Menu"

يورد "عبد الله بن عبد العزيز" عن "الرفاعي" (1982) وعن "مارتينز وبيير Martins et Pear" (1983) صفات من المستحسن أن تتصف بها الرموز Tokens هي:

- أن يكون الرمز مؤتمن لا يحوي مخاطر على الأطفال.
- أن تكون غير ثمينة حيث يمكن الحصول عليها بسهولة.
- أن تكون غير معرضة للتلف بسهولة، يمكن الاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة نسبيا، قابلة للنقل.
- استخدام الرموز التي يمكن تخصيصها وتمييزها لكل طفل بألوان وأحجام وأشكال مختلفة.
- استخدام الرموز التي يمكن للمعلم بسهولة أن يسجل المعلومات المتعلقة بها.
- استخدام الرموز التي تكون ذات فائدة علمية أو فائدة أخرى. (العسرج، 2006: 84 و85).

إن استخدام أسلوب التعزيز المادي داخل حجرات الدراسة تطور بفعل التعزيز الرمزي، اعتمادا على اقتران المعزز المادي بتوفير حدث مرغوب فيه يقلل الفترة الزمنية بين السلوك

والتعزيز، حيث إمكانية تقديمه بعد حدوث السلوك مباشرة متوفرة جدا، بالإضافة إلى أن التعزيز الرمزي لا يعمل على تعطيل سلسلة الاستجابات السلوكية التي تنبعث من المتعلم.

ويواصل "أكسلين Axline" (1975) أنه بتحليل المهمات إلى أجزائها إذ يقوم المعلم بتعزيز كل جزء إما تعزيزا سلبيا أو إيجابيا، يؤدي إلى استمرارية الفرد في أداء مهمته، وبالتالي تعديل مظهر السلوك المضطرب أو تغييره، حيث يؤكد على أن استخدام التعزيز الرمزي داخل القسم يؤدي إلى تعديله. (يحي، 2000: 166)

على هذا الأساس، يذكر "عبد العزيز" عن "الخطيب" (1993) مجموعة من الإيجابيات، أشار لها العديد من المختصين منها:

* إمكانية استبدال المعزز الرمزي الواحد بمجموعة متنوعة من المعززات الداعمة.

* المعززات الرمزية تشجع المعلم على الانتباه إلى استجابات محددة وتوفر معززات متنوعة للمتعلمين.

*إمكانية تقديم المعززات الرمزية مباشرة بعد حدوث السلوك (الاستجابة) المستهدف، أي ضمان "فورية التعزيز" الذي يعد أهم عوامل فاعلية التعزيز.

*إمكانية حفظ المعززات الرمزية لتستبدل فيما بعد بالمعززات الداعمة والتي قد لا يمكن تقديمها بصورة مباشرة لأن ذلك قد يعطل من سير الحصة التعليمية.

* المعززات الرمزية تشجع المتعلم على المشاركة في صياغة الأهداف العلاجية.

* المعزز الرمزي يعمل بمثابة رمز حقيقي لنجاح الفرد في إنجازاته.

* الحصول على المعززات الرمزية بحد ذاته قد يعمل على زيادة دافعية المتعلم. (العسرج، 2006: 86)

إن فكرة التعزيز الرمزي هي محاولة جادة لتطوير سلوك يقود للتعزيز الاجتماعي من الآخرين، فالأساس فيه، هو تعليم الفرد استطاعته على ضبط والتحكم في بيئته من خلال هذه الطريقة، و بأنه سيحصل على التعزيز الإيجابي من الآخرين.

4. بعض المفاهيم المرتبطة بفاعلية التعزيز الرمزي:

1.4 استمرارية السلوك:

مما لا شك فيه أن التوقف عن تقديم المعززات مآله الانطفاء، لكن هذا لا يعني بأن العملية تتم بصورة آلية وسريعة وبسيطة في نفس الوقت، فقد تلعب المعززات البيئية الأخرى دورا هاما في استمرارية السلوك، لأن البيئة الحقيقية الحية مليئة بالمعززات، فتعزيز سلوك القراءة مثلا عند المتعلم لحثه على المطالعة، قد يجعل هذا التلميذ يكتشف معززات أخرى نتيجة قيامه بهذا السلوك، كأن يتذوق القراءة نفسها أو يلمح رضى الوالدين أو المدرسين، أو وقوفه على اكتساب معارف جديدة تفيده. في هذه الحالة، سحب المعزز الأصلي قد لا يحدث إضعافا لهذا السلوك لأن هناك معززات أخرى يمكنها أن تضمن تعزيز السلوك باستمرار. (سليم، 2004: 168)

2.4 تحديد الهدف:

بعدما صار واضحا (في الغالب) أن السلوك يقوى بالتعزيز، هل ينتظر المعلم أن يقوم التلميذ بالاستجابة المطلوبة حتى يقدم له التعزيز؟

أكيد "لا"، لأن التلميذ قد يقوم بكثير من السلوك العشوائي الذي يستغرق منه وقتا وجهدا، لذلك وجب على المعلم أن يوجه التلاميذ إلى السلوك المطلوب والذي يحصلون به على تعزيز إذا قاموا به. فلا يعني أن يذكر المعلم أنه سيكافئ التلميذ الجيد ويكتفي بهذا فقط، لأن كلمة "الجيد" تعني أشياء كثيرة مثل الانضباطية، المشاركة، الحصول على علامات مرتفعة، الحرص على الواجبات المنزلية، فيجب عليه أن يحدد موقفه بدقة من كل هذه الأمور على الرغم من أهميتها، ليعرف التلميذ أي الاستجابات المقصودة الواجب فعلها ليُثاب عليها بالتعزيز.

3.4 المثيرات المميزة:

يعتقد في المثيرات المميزة أنها تضبط السلوك لأنه يوفر المناسبة التي من المحتمل أن يكون فيها تدعيم السلوك. وأعطى "سكينر Skinner" عدة أمثلة على ذلك منها: في بستان للفاكهة حيث تكون التفاحة الحمراء حلوة وغيرها ليس في مثل حلاوتها، يصبح اللون الأحمر مثيرا مميزا يحدد ويضبط سلوك: "أيها تلتقط وتؤكل كطعام مقبول"؟ ونتعلم أيضا أن الابتسامة في مناسبة اجتماعية يتلوها الاقتراب، في حين تقطب الجبين يكون مقدمة للانسحاب، إن تعبيرات وجوه الآخرين تعتبر مثيرات تضبط "سلوك الاقتراب والابتعاد".

حسب "سكينر Skinner" وإن كان "المثير المميز "يحقق مثل هذا الضبط، لكن وجب التأكيد على أن هذا الضبط ليس آليا مثل ما يحدث عند "ثورندايك Thurndaik" كسلوك استجابي، لأن في مفهوم "سكينر Skinner" المثير هنا هو أن يجعل الاستجابة أكثر احتمالا فقط. (سليم، 2003: 199)

4.4 المشاعر و الانفعالات:

يذكر "سكينر Skinner" أن التحليل يمكن أن يفيد في فهم مختلف أنماط السلوك الانفعالي ولماذا تستمر، فلو أن طفلا سلك باستمرار سلوكا عدوانيا فإنه من المهم معرفة ما يترتب عن هذا السلوك (نتيجة السلوك)، فهل ينتج سلوكه (كهدف) لفت الأنظار أم في حصوله على لعب أطفال آخرين؟، وإذا كان الأمر كذلك فمن المحتمل أن يستمر هذا السلوك. في المقابل فإن إظهار السعادة أو التعاطف أو غيرها من الاستجابات الانفعالية تستمر بسبب ما يترتب عنها من نتائج مرضية، لذلك يذكر "سكينر Skinner" مواصلا بأنا نستطيع فهم العواطف لو نظرنا إليها كنتاج للضبط البيئي، ولا فائدة من النظر إليها باعتبارها مكونات نفسية تسبب السلوك مثل ما قال "فرويد Freud". (سليم، 2004: 168)

5.4 مبدأ "بريماك Permack":

يقوم مبدأ "بريماك Permack" على إمكانية توفر سلوك مفضل يمكنه أن يعزز سلوكا آخرا، فالسلوك الذي يكون له احتمالية عالية في الحدوث في لحظة ما، يمكن أن يستخدم كمدعم لسلوك آخر أقل احتمالا.

مثلا نفترض أن الأطفال يجب أن يتناولوا الطعام لكنهم منشغلون عنه باللعب، فاللعب هنا يمكن أن يستخدم كمعزز للطعام، كأن نقول لهم "كلوا شيئا من الطعام ثم العبوا". والأمر نفسه يمكن استخدامه في ما يعرف بالاستراحة البيداغوجية داخل القسم، إذ يمكن أن يقول المعلم خلال الدرس، سنتحدث (5) خمسة دقائق عن أمور شخصية ثم نعود للدرس. ولقد بينت الدراسات الحديثة التي تناولت الدماغ، أن هذه الآلية لا تلعب دور المدعم والمعزز فقط، بل أيضا تزيد من الانتباه. (سليم، 2004: 172)

6.4 التعزيز السلبي و العقاب:

كثيرا ما يحدث خلطا بين التعزيز السلبي والعقاب، والسبب الصفة التي يحملها التعزيز هنا "سلبي" لأن العقاب بحد ذاته أسلوب سلبي في جعل التلميذ يتوقف عن القيام بالاستجابات الشاذة. إن التعزيز السلبي هو أي مثير إذا أزيل من موقف معين يؤدي إلى تقوية الاستجابة، فيمكن القول أن الرضوخ لبكاء الطفل في كل مرة يريد فيها الذهاب إلى المدرسة، يجعله يبكي دائما عندما يريد الذهاب إليها. أما العقاب فهو إضافة مثير مؤذي يؤدي إلى إضعاف الاستجابة كالضرب، أو الإكراه، أو التهكم، فالفرق بين المفهومين في إزالة موقف في الحالة الأولى وإضافة موقف في الحالة الثانية. كما أن النتيجة المتوقعة هي تقوية الاستجابة في حالة التعزيز السلبي، بينما نتيجة العقاب هي إضعافها.

تذكر الباحثة "مريم سليم" إلى أن العقاب لا يؤدي إلى اختفاء الاستجابة الشاذة بل إلى كتمها لبعض الوقت وغالبا ما تعاود هذه الاستجابة بالظهور، فالآباء الذين يضربون أبنائهم

ليجعلوهم يبتعدون عن السلوك غير المرغوب فيه، سرعان ما يكتشفون عودة هذا السلوك للظهور من جديد. (سليم، 2004: 166)

لقد اعترض "سكينر Skinner" على عقاب الأطفال لآثاره الجانبية غير المحمودة مستدلا بأن مثل هؤلاء الأطفال سرعان ما يظهرون عدم التكيف والصراع والتشتت بين أن يعملوا أو أن يتجنبوا العمل خوفا من النتائج المترتبة عن عملهم، لذلك تراهم قد يترددون ويصدرون سلوكيات انسحابية.

مما يؤاخذ على "سكينر Skinner" أنه بالغ في معارضته لاستعمال الضرب كوسيلة من وسائل العقاب، فلا يمكن أن نهمل تماما فكرة أن العقاب قد يستبعد السلوك الشاذ كليا، خاصة عندما تكون العقوبة قاسية جدا، أو إذا ما أعقبت السلوك الشاذ فورا، ومع ذلك تبقى آثار العقاب غير مرغوبة. وفي المقابل لا يمكن إغفال توصية "سكينر Skinner" بتجريب الانطفاء حيث يستدل بقوله: "لو أن سلوك الطفل كان قويا فقط لأنه عزز من قبل الآباء، فإنه سوف يختفي إذا لم يحصل على هذه النتائج المتمثلة في تعزيز الآباء". وفي إحدى الدراسات كان المدرسون يتجاهلون ببساطة سلوك أطفال الروضة عندما يكونون عدوانين ويمنحونهم الانتباه والمدح عندما يكونون مسالمين ومتعاونين، والنتيجة كانت صفا أكثر هدوءا. (سليم، 2004: 167)

7.4 تعزيز السلوك و سبب انطفائه:

وفق نظرية الاشراط الاجرائي فإن قدرا كبيرا من السلوك الإنساني يعد متعلما نتيجة لمعززات مختلفة، وبناءا على هذه المعززات قد يقوى أو يضعف هذا السلوك المتعلم. وقد يصادف الآباء والأمهات مشكلات سلوكية لأبنائهم ولا يعرفون مصدر تقوية مثل هذه السلوكيات، كمحاولة طفل صغير الحصول على ما يريده من خلال الصراخ، أو الرفس أو ضرب رأسه على الحائط، وهي سلوكيات تنطبق أو تتشابه مع سلوكيات أخرى يقوم بها

التلميذ كمحاولته للإخلال بالنظام داخل القسم، فيكون كثير الحركة أو يحاول أن يؤذي رفاقه، في مثل هذه المواقف يمارس الأطفال مثل هذه السلوكات للحصول على تعزيز معين، قد يكون لجذب انتباه الكبار أو الحصول على شيء معين، وأفضل الحلول من أجل إضعاف السلوك المزعج هو التوقف عن تقديم التعزيز، فيمكن تجاهل صراخ الطفل، أو شغبه في القسم في بداية الأمر إذا لم يكن مصرا، وعند تجاهلنا لهذا السلوك سنلاحظ في البداية زيادة في حدته كمحاولة من الطفل لجذب انتباه الآخرين بالقوة، وعند عدم الاستجابة له سيبدأ بالضعف شيئا فشيئا، إلا أنه سيستغرق وقتا طويلا حتى يختفي السلوك.

5. أنواع المعـــززات:

هناك عدة معززات يمكن تصنيفها حسب آراء كل من "عدنان أحمد الفسوس" (2006) و"خولة أحمد" (2003) إلى ما يلي:

1.5 معززات نشاطية:

القصد بها النشاطات التي يحبها المتعلم عند السماح له بالقيام بها حال تأديته لسلوك مرغوب فيه، وهي قد تأخذ الأشكال التالية:

- السماح له بمرافقة أصدقائه بعد قيامه بترتيب غرفته.
- حضور برنامج تلفزيوني بعد أداء واجباته وفروضه المدرسية.
- الاستماع إلى قصص معينة.
- المشاركة في الحفلات المدرسية.
- دق جرس المدرسة.
- زيادة فترة الاستراحة.
- المشاركة في إنجاز مجلة حائطية.
- ممارسة بعض الألعاب الرياضية.
- المشاركة في بعض النشاطات الترفيهية. (الفسوس، 2006: 35).

2.5 المعززات المادية:

هي تلك الأشياء التي يحبها المتعلم كالألعاب، القصص، الألوان، الصور، الكرة، النجوم، شهادة تقدير، أقلام، دراجة، هاتف بلاستيكي، دمية.

3.5 المعززات الغذائية:

هي كل أنواع الطعام التي يرغبها المتعلم، حيث تؤثر في تعديل سلوكه بكيفية بالغة، غير أن البعض يعترض على استخدامها ولا يقبل بأن يرهن تعديل السلوك بما يحبه الفرد من طعام وشراب جزاء قيامه بسلوكات هدف إليها البرنامج العلاجي، ولعل من أهم المشكلات المواجهة لهذا النوع من المعززات هي مشكلة "الإشباع" والتي قد تجعل المعزز يفقد فعاليته نتيجة استهلاك الفرد كمية كبيرة منه، غير أنه يمكن التغلب على ذلك من خلال:

- تجنب إعطاء كمية كبيرة من المعزز نفسه، لتفادي درجة الإشباع أو فقدان المعزز لقيمته، أو الوقوع في مشكلات صحية.
- إقران المعززات الغذائية بمعززات اجتماعية، حتى يمكن للمعلم الانتقال بسلاسة من النوع الأول إلى الثاني.
- التنويع في استخدام أكثر من معزز واحد، والانتقال إلى المعزز الأكثر تفضيلا لدى المتعلم إذا ما قام بالسلوك المستهدف.

4.5 المعززات الاجتماعية:

من فوائدها أنها مثيرات طبيعية يمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة، ونادرا ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع، من أمثلتها:

- الابتسامة، التصفيق، الثناء والمدح والانتباه.
- عرض الأعمال الجيدة أمام زملاء المتعلم.
- التربيت على الكتف، والمصافحة.

- التحدث بإيجابية عن المتعلم أمام زملائه والمعلمين والأولياء في المناسبات المختلفة.
- نظرات الإعجاب والتقدير.
- التعزيز اللفظي مثل: أحسنت، عظيم، جيد، أنت ذكي، فكرة رائعة، عمل ممتاز.

لقد استخلص من نتائج تجربة "هيرلوك Hurlok" (1922) التي قامت بغرض تحديد الأثر النسبي للمدح والذم في تعلم مادة الحساب، بعدما استعملت المدح مع فئة من التلاميذ، والذم مع فئة ثانية، وتجاهلت الفئة الثالثة ولم تستعمل معها ذما أو مدحا، أن المدح المستمر يؤدي إلى نتائج أفضل من الذم المستمر، وأن أثر المدح والذم أجدى من التجاهل. (هاشمي، 2004: 56)

لذلك من المهم نصح المعلم باستخدام عبارات التشجيع والتقبل الاجتماعي، فهما لا يكلفانه أي جهد أو وقت.

5.5 المعززات الرمزية:

هي رموز قابلة للاستبدال، قد تأخذ شكل النقط، النجوم، البطاقات، يتحصل عليها المتعلم بعد أدائه لسلوك مرغوب فيه قصد تقويته، يستبدلها فيما بعد بالمعززات الداعمة. (الفسوس، 2006: 34)

من جهة أخرى، يورد كل من "الجغيمان ومحمود" تصنيفا مختصرا عن المعززات في الآتي:

أ. المعززات الأولية و الثانوية:

* المعززات الأولية: هي التي تؤدي بطبيعتها إلى تقوية السلوك دون خبرة سابقة ودون تعلم، لذلك تسمى أيضا المعززات غير الشرطية (الطبيعية) غير المتعلمة، مثل الطعام، الشراب، الدفء.

* المعززات الثانوية: هي معززات تكتسب خاصية التعزيز من خلال اقترانها بالمعززات الأولية، لذلك تسمى المعززات الشرطية أو المتعلمة. إنها مثيرات محايدة أصلا تكتسب القدرة على التعزيز من خلال اقترانها المتكرر بمعززات طبيعية أخرى.

بـــ. المعززات الطبيعية و الصناعية:

المعززات الطبيعية هي مثيرات ذات علاقة طبيعية بالسلوك كابتسامة الزوجة للزوج مثلا، تربيت الأب على كتف ابنه، أما إعطاء الابن نقاطا عندما يحل الواجبات المدرسية يمكن استبدالها بأشياء يحبها الابن بعد ذلك، فيعتبر ذلك "تعزيزا صناعيا". (الجغيمان ومحمود، 2008: 36)

6. طرق استخدام التعزيز الرمزي:

يستخدم التعزيز الرمزي عادة في تعديل السلوك السلبي عن طريق مسلكين هما:

1.6 التعزيز الرمزي الفردي:

تستخدم هذه الطريقة مع الأطفال على نحو فردي في جلسات خاصة لتعليم الاستجابات التي ينبغي إظهارها في القسم، وتستخدم هذه الطريقة أيضا بالتعامل مع تلاميذ الصف كمجموعة، ولكن يتوقف ذلك على سلوك التلميذ المستهدف، وتسمى هذه الطريقة بنظم التعزيز الرمزي الجماعي غير المستقل، حيث يحصل التلميذ (المستهدف) بالتعديل على تعزيز يوزع على أفراد المجموعة، وتعتبر هذه الطريقة فعالة لاحتمال أن يضغط الأقران على التلميذ المستهدف ليسلك بطريقة مقصودة ومناسبة، كي يحصلون على أساسها تعزيزا جماعيا، الشيء الذي يجعل منها طريقة غير أخلاقية رغم أنها تعطي نتائج فعالة في تعديل السلوك، علاوة على ذلك، هذا النظام اقتصادي حيث يزودنا بأداة تعديل سلوك طفل واحد دون الحاجة إلى تنفيذ نظام التعزيز الرمزي مع جميع الأطفال.

2.6 التعزيز الرمزي الجماعي:

يستخدم عادة لتعديل سلوك جماعة بأكملها في حجرة الدراسة، يسمى نظم التعزيز الرمزي الجماعية المستقلة، حيث تتضمن تعريض جميع تلاميذ القسم لنفس الظروف التعزيزية في الوقت نفسه، في حين أن حصول التلميذ على التعزيز الرمزي يبقى متوقفا على أدائه هو وليس مرتبطا بأداء المجموعة.

يعني أن التلميذ إذا ما حصل على معززات رمزية كافية فإن التعزيز الداعم يكون متوفرا، أما إذا لم يحصل على عدد كاف من المعززات الرمزية فهو يحرم من الحصول على المعززات الداعمة.

7. إجراءات تنفيذ أسلوب التعزيز الرمزي:

أ. حفظ البيانات "Keeping Data": على المطبق أن يهتم بنوع المعلومات التي تسجل.

بـ. المسؤول عن التعزيز "The Reinforcement Agent":أوصى كل من "آيلون وآزرين Ayllon et Azin" بتخصيص شخص واحد فقط لتعزيز استجابة واحدة في وقت محدد.

ج. ربط المكافآت بالاستجابات المحددة الإيجابية والواضحة بصورة مباشرة، فعندما يبتسم الطفل المعاق مثلا تعطى المكافأة الرمزية مباشرة على الأقل في المراحل الأولى من تطبيق البرنامج (جدول التعزيز المستمر)، وأن يقال له لماذا حصل على المكافأة.

د. مقدار تكرار المعززات الرمزية الواجب توزيعها Amount Frequency Tokens To Pay: أي كيف يدرب المتعلم للحصول على المكافأة، فيقترح "ستينباك وآخرون Stainback&Al,1982" ما بين (25 إلى 75) رمزا أو فيشا لكل طفل ليست مفرطة أو زائدة في اليوم الأول مثلا من برنامج التعزيز الرمزي في القسم، كما اقترحوا أن العدد يجب أن يقل شيئا فشيئا حتى يصل في اليوم الواحد ما بين (15–30).

هـ. إمكانية استخدام العقاب " Possible Punichment Contingencies": يمكن إيقاف المكافآت عندما يظهر الطفل سلوكا غير مرغوب فيه.

ز. معالجة المشكلات المحتملة Handing Potential Problem: حيث لابد من الحذر من بعض المشكلات المتوقعة التي قد تظهر عند تطبيق البرنامج مثل:

- التشويش خاصة في الأيام الأولى.
- نقص عدد الموظفين.
- محاولة البعض الحصول على مكافآت التي لم يكتسبها لمنافسة الآخرين.

و. إعداد دليل Preparing A Manual: هو آخر خطوة قبل تنفيذ البرنامج، يشرح فيه كيفية صرف المكافأة من خلال تعليمات وصفية واضحة لهذا الإجراء، حيث يفصل هذا الدليل أكثر أي شكل من أشكال السلوك يجب أن يعزز، كيف يمكن أن يعزز المكافآت والمعززات الداعمة والوقت الذي يجب أن يتم فيه التعزيز وأي البيانات يجب أن تسجل، ومتى يجب أن تسجل، والمسؤوليات، وعمل كل عضو من الموظفين، إذا كان الطفل لا يجيد القراءة بطلاقة ولكنه يستطيع فهم لغة التحدث شريطة أن نشرح له بوضوح الأجزاء ذات العلاقة بالدليل.

ي. تحديد أسلوب وموعد الصرف: يكون بتحديد القيمة الشرائية للمعزز، فينصح باستبدال الرمز بكمية كبيرة نسبيا من المعززات الداعمة في البداية، ليشعر الطفل بالإنجاز، ثم تليها زيادة ثمن المعزز الداعم وخفض قيمة المعزز الرمزي. (العسرج، 2006: 90 – 93)

ك. تحديد عدد الرموز التي سيحصل عليها الطفل عند تأديته لسلوك مرغوب فيه وعدد الرموز التي سيفقدها عند قيامه بسلوك غير مرغوب فيه، يجب أن توضح هذه الأمور للتلاميذ (Newcomer,1980).

ل. يجب تحديد موعد استبدال الرموز بالمعززات الداعمة وينصح باستبدالها بشكل متكرر في بداية البرنامج ومن ثم تأجيلها تدريجيا أكثر فأكثر.(الخطيب، 1993).

ع. إعداد دليل يوضح الخطوات الرئيسة في البرنامج.

غ. متابعة عملية تنفيذ البرنامج: يحتاج المربي أو المطبق إلى معرفة الطرق اللازمة لجمع المعلومات الضرورية عند تنفيد البرنامج، والجهة التي ستوكل لها هذه المهمة ومواعيد ذلك.

س. الانتقال تدريجيا من جدول تعزيز مستمر إلى جدول تعزيز متقطع، مع التقليل من استخدام التعزيز الرمزي حتى يتم الوصول إلى التعزيز الاجتماعي.(العسرج، 2006:93).

ش. يجب العمل على أن تصبح الرموز ذات معنى للفرد في البداية، من خلال إقرانها بمعززات داعمة بشكل مباشر ومتواصل عند البدء بالبرنامج.

8. آليات تعديل السلوك وفق التعزيز الرمزي:

يتبع مستخدمو التعزيز الرمزي كبرنامج لتعديل سلوكي معين خطوات كثيرة، نورد منها ما ذكره "الخطيب" (1993) عن مجموعة من المتخصصين:

☛ تحديد السلوك المستهدف وتعريفه: حيث يجب ضبط السلوك والاضطرابات السلوكية الموجودة لدى المتعلم مع مراعاة مبادئ اختيار السلوك المستهدف ونعني بها:

* التركيز على السلوكات الإجرائية القابلة للملاحظة والقياس بشكل مباشر.
* تحديد معيار (شروط) نجاح المهمة من قبل المتعلم.
* البدء بتعديل السلوكات البسيطة.
* التأكد من أن الفرد يمتلك المهارات لتأدية السلوك المستهدف.

☛ قياس السلوك المستهدف– الخط القاعدي "Taking baseline":

قبل البدء بتنفيذ برنامج التعزيز الرمزي، يجب جمع البيانات عن العينة التي تم اختيارها، لأن برامج التعزيز الرمزي تتطلب جهدا ووقتا كبيرين، وعند الانتهاء من العملية تتم مقارنة النتائج المحصل عليها مع بيانات الخط القاعدي، وعلى ذلك الأساس يتم تحديد فعالية البرنامج.

☚اختيار المعززات الداعمة "Selecting back – up reinforcers":

قد تتخذ عدة أشكال كونها متنوعة، غير أنه يمكن الاعتماد على اختيار خمسة أشكال هي: غذائية، مادية، رمزية، نشاطية واجتماعية، وحتى يختار المطبق هذه المعززات لابد عليه من:

* أن يسأل الأطفال، الأولياء والمعلمين عما يحبون، بعد أن يعرض عليهم معززات مختلفة.

* أن يلاحظ الأطفال عينة من المعززات المختلفة.

* مراعاة "مبدأ بريماك"

* مراعاة العمر الزمني والعقلي للأطفال عند اختيار المعززات.

* محاولة الاجتهاد في البحث عن معززات غير تقليدية، كون المعززات التقليدية المتوفرة في البيئة قد تفتقر إلى التأثير في سلوك الطفل وبالتالي فعاليتها محدودة.

☚ تحديد المعززات الرمزية "Selecting the type of token reinforcers":

للمعلم الحرية في استخدام ما يراه من معززات رمزية مثل الطوابع، النجوم، القطع البلاستيكية، حيث يمكن للمتعلم أن يضعها على لوحة الحائط أو في دفتره، مع مراعاة خصائص المتعلم مثلا المعاق عقليا تراعى درجة إعاقته، نوعها ومستوى قدرته العقلية. (العسرج، 2006: 87– 94)

☚ تحديد المساعدة المتاحة "Identifying available help":

مساعدة الآخرين غير مهمة في التعزيز الرمزي، خاصة إذا كان التنفيذ على نطاق صغير، مثل مستوى دراسي واحد.

☚ اختيار الموقع "Chosing location":

يجدر التنويه إلى أنه لا توجد مناطق محددة لتطبيق برنامج التعزيز الرمزي.

☚ توضيح قواعد تنفيذ برنامج التعزيز الرمزي للمتعلم: إذ أنه للتأكد من فاعليته يتطلب التأكد من قدرة هذا المتعلم على فهم البرنامج.

☚ لا يكتفي المعلم بتقديم المعزز لمتعلمه عند النجاح، بل يوضح له سبب حصوله عليه، فهو بذلك يحاول أن يسهل انتقاله من التعزيز الرمزي إلى التعزيز الاجتماعي.

وعلى ذكر التعزيز الاجتماعي، يورد الباحث مثالين لاستخدام التدعيم الاجتماعي في حل مشكلات سلوكية في المدرسة:

- حالة تلميذة عدوانية "مارثا Marta" عمرها (5 سنوات) كانت تتفوه بألفاظ بذيئة، في الأيام العشرة الأولى لتحديد الخط القاعدي، وجد أن الطفلة قريبة من زملائها بنسبة (50%) من الوقت لكنها تمارس معهم ألعابا تعاونية بنسبة (5%) من الوقت، وكان تفاعل المعلمات معها يستغرق (10%) من الوقت المتاح في الأيام السبعة التالية كانت المعلمات تغدقن على الطفلة "مارثا Marta" بالتدعيم الاجتماعي من حيث أساليب التقارب، الضحك، الحديث، إبداء الإعجاب وإعطاؤها أشياء مادية. وقد استغرق ذلك حوالي (80%) من الوقت المتاح. إلا أن هذا "الحب غير الاشراطي" لم ينتج عنه تعاون "مارثا Marta" في اللعب لأكثر من (5%) من الوقت مثلما كان عليه أولا.

فقد كانت المدعمات في هذه الفترة تقدم لها بشكل عشوائي بدلا من أن تكون مرتبطة بسلوك معين. في المرحلة الثالثة، كان سلوك "مارثا Marta" التعاوني في اللعب يتبعه مباشرة انتباه ومديح وتقديم مواد اللعب، لكن المعلمات كن يتجاهلن سلوكها السلبي الباعث على الضيق – أي سحب كل أنواع الانتباه لها وتوجيه الانتباه لطفل آخر– فكانت النتيجة أن ارتفع نسبة سلوك "مارثا Marta" التعاوني إلى (40%). ويستنتج من ذلك أن التدعيم الاجتماعي لكي يكون فعالا يجب أن يتبع مباشرة السلوك المطلوب. (لويس، 1990: 270)

- حالة طفلة نكوصية عمرها (3 سنوات) تقضي (80%) من الوقت تزحف على الأرض، ولما أعطى المعلمات انتباههن فقط لوقوفها ومشيها، استعادت أسلوب المشي العادي خلال أسبوع، وعندما حولن انتباههن لزحفها على الأرض وعدم الانتباه للوقوف والمشي، انتكست إلى الزحف بنفس النسبة السابقة.

يلاحظ من خلال ما سبق، أن مجرد إعطاء التعليمات للتلاميذ بإنجاز مهام معينة لا يكف، إذا لم يدعم السلوك المراد والمستهدف، ونتجاهل السلوك غير المرغوب فيه أحيانا (لويس، 1990: 271). كما يلاحظ أيضا أن المعلم إذا ما استخدم استجابتين للتدعيم، فإن أكثرهما جذبا يدعم الأقل جذبا.

9. أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني:

قد يعاني الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط من صعوبات سلوكية وانفعالية شديدة، كضعف القدرة على التعبير عن مشاعرهم السلبية في مواقف معينة، لذلك قد يحدث لديهم بعض الآثار السلبية كالشعور بالقلق والتوتر، والاحساس بالوحدة، ما يسمح لهم أحيانا بنهج بعض الأنماط السلوكية "كالسلوك العدواني" لمحاولتهم تجنب هذه الآثار.

من جهة أخرى، لقد تنوعت أساليب التدخل السلوكية والإرشادية التي تحاول أن تنمي مستوى الكفاءة الذاتية للأفراد، مثل البرامج القائمة على الموسيقى، والقصة، واللعب، والرسم، ومنها أيضا "أسلوب التعزيز الرمزي". لقد جاءت هذه الأساليب كإضافة عملية لتوصيات "الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي"، حيث يذكر "هيوارد وأورنسكي 1992Heward & Orlansky)" بأنها أوصت "بضرورة تدريب وتأهيل الأفراد المعوقين عقليا، باعتبار أن ذلك حق أساسي لهم، وأكدت على ضرورة تصميم البرامج التدريبية لتعليم وتأهيل المعوقين عقليا للقيام بالأعمال البسيطة التي تناسب قدراتهم، وامكانياتهم المحدودة" (عبد الرحيم وآخرون، 2011)

لقد حظي أسلوب التعزيز الرمزي بأهمية تطبيقية بالغة من قبل الباحثين المهتمين بالنظرية السلوكية وأساليب التعزيز المختلفة، وقد باتت فاعليته ثابتة تقريبا في الكثير من الدراسات والأبحاث التي استعملته لتعديل السلوك العدواني للأفراد. فقد أشارت دراسة "العسرج" (2006) إلى فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في ضبط المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين من ذوي متلازمة داون. وأشارت أيضا دراسة "يوسف" (1993) حول

فاعلية برنامج التعزيز الرمزي في خفض بعض السلوكات غير التكيفية لدى المتخلفين عقليا، التي شملت (10) أفراد من مدارس التربية الخاصة لمدينة "عمَان"، عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط الخط القاعدي ومرحلة التطبيق والمتابعة (العسرج، 2006: 104).

وقد أجرى "المطرودي" (1996) دراسة حول فاعلية التعزيز الإيجابي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة، على عينة من (20) فردا لديهم مظاهر عدوانية، وأثبتت النتائج فاعلية التعزيز الإيجابي في تعديل السلوك العدواني (المطرودي، 1996). أما "نيكاثر (1981) "Neukater" فقد دلت نتائج دراستها عن فاعلية التعزيز الرمزي كأسلوب مناسب في تعديل السلوك لدى مجموعة من الطلاب المعوقين عقليا أعمارهم بين (11–17 سنة) (العسرج، 2006: 107).

في حين أشارت دراسة "متكالف و فيلدمان (1982) "Metcalf & Feldman" على (13) متخلفا عقليا لديهم سلوكات مزعجة مثل: الشجار المستمر، ورمي الأشياء، والتنابز بالألقاب وغيرها، تم استخدام أسلوب التعزيز الرمزي عليهم، واستمرت ملاحظات الخط القاعدي ستة ايام قبل التدخل، وتم الرجوع إلى مرحلة الخط القاعدي (21) يوما بعد التدخل، وقد وجدا بأن نسبة هذه السلوكات قد تناقصت بنسبة (60%) عن مرحلة الخط القاعدي (العسرج، 2006: 107).

يشير الباحث إلى أن أسلوب التعزيز الرمزي يظل حاضرا في تعديل السلوك العدواني للأطفال المتخلفين عقليا في البيئة العربية خصوصا – دول المشرق العربي – والأجنبية، عكس غيابه التام (في حدود علم الباحث وجهده) في المجتمع الجزائري، وفي مدينة سعيدة بشكل خاص، رغم أن هذا الأسلوب أثبت فعاليته المنقطة النظير في تعديل السلوك، تحديدا من خلال هذه الدراسات السابقة المعروضة آنفا.

رغم ذلك، يلفت الباحث الانتباه إلى أن اسلوب التعزيز الرمزي بدأ يشهد بعضا من الاهتمام مؤخرا في مجتمعنا الجزائري من خلال جهود بعض الباحثين، ولكن في علاقته بمتغيرات أخرى غير السلوك العدواني، كما في دراسة "حمري" (2015) في تبيان فاعلية التعزيز والنمذجة في خفض مستوى النشاط الحركي الزائد لدى مجموعة من الأطفال وتأثيرهما على تحصيلهم الدراسي (حمري، 2015)، أو في دراسة "سماعي" (2013) حول فاعلية التعزيز الرمزي كبرنامج سلوكي لتحسين القدرة على الانتباه لدى الأطفال المصابين بالصرع الجزئي المتمدرسين (سماعي، 2013).

لقد لاحظ الباحث أيضا، أن "ممارسة التعزيز الرمزي" لدى فئة التخلف العقلي البسيط في المراكز النفسية البيداغوجية الثلاثة الواقعة بإقليم ولاية "سعيدة" موجود وفقا لمعايناته الاستطلاعية، غير أنه يمارس بأسلوب تطغى عليه العشوائية ويفتقر إلى مبدأ "العلمية" في التناول، مما يبقيه في خانة الجهود الضائعة، التي تبقى بعيدة عن تحقيق الأهداف لدى فئة المعاقين عقليا. وقد يرجع ذلك، إلى افتقار معلمي فئة التخلف العقلي إلى دورات تدريبية حول أساليب التدخل الإرشادي والسلوكي، وافتقارهم للخبرة العلمية ذات السند النظري تحديدا.

خلاصة الفصل:

إن التعزيز الرمزي يبقى واحدا من أنماط التعزيز السلوكي بصورة عامة، والبرامج التعزيزية المختلفة أثبتت من خلال عديد التجارب والدراسات إمكانية ترويضها للسلوكات الصفية ذات الصبغة السالبة مثل "العدوان" مرتكزة على تنويع هذه البرامج والآليات، حتى أصبحنا نرى "لعبة السلوك الجيد" كواحدة من استخدامات النظرية السلوكية في تعديل الأنماط السلوكية المستهدفة، إضافة إلى قيمة وسهولة ومرونة تطبيق "التعزيز السلوكي" عموما داخل حجرة

الدراسة، بما يتيحه للمعلم من فرص استخدام معززات متنوعة، بسيطة وغير مكلفة، متوفرة في البيئة المحلية، وكل هذا انعكس على سلوك التلميذ بشكل موجب.

يحاول الباحث في الجانب التطبيقي القادم من الدراسة، أن يقدم البرنامج التدريبي المعد لتعديل السلوك العدواني عند الفئة المعنية بالدراسة، ويعرف بأدوات الدراسة، وبمنهجها وأساليبها المستعملة لمحاولة الوصول إلى نتائج تناقش ضمن الإطار النظري الذي عرضه الباحث سابقا.

الجانـــب التطبيقـــي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الاستطلاعية

الفصل السادس: الدراســـة الأساسيـة

الفصل السابــع: عرض نتائج الدراسة

الفصل الثامــن: مناقشة نتائج الدراسة

الفصـــــل الخامس

* * *

إجراءات الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1. أهدافها

2. عينة الدراسة

3. أدوات الدراسة

1.3 كيفية بناء أدوات الدراسة

2.3 وصف أدوات الدراسة

3.3 الخصائص السيكومترية للأدوات

خلاصة الفصل

يتم في هذا الفصل التعريف بأهم الإجراءات الميدانية التي استخدمها الباحث في دراسته الاستطلاعية، من تحديد للأهداف، ووصف للعينة، وبناء للأدوات التي جمع بها المعطيات، وعرض خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، للبث في استخدامها في الدراسة الأساسية.

1. أهدافها:

* بناء أدوات تقيس موضوع الدراسة (السلوك العدواني)
* فحص خصائصها السيكومترية.
* التعرف على عينة الدراسة عن قرب وتحديدها.
* التعرف على بعض العوائق والصعوبات التي قد تعيق ظروف التجربة مع السعي لإزالتها.
* تحسيس المعلمين والمربين بأهمية موضوع الدراسة.
* تقدير السلوك العدواني لعينة الدراسة.
* تصميم برنامج التعزيز الرمزي.
* الفصل في تحديد عدد الجلسات وفق جدول زمني يراعي نظام العمل الداخلي للمركز.
*تحديد أدوات التعزيز الرمزي وضبطها وفق الخصائص العلمية المتعارف عليها.
* إحصاء أنواع المعززات المدعمة المحببة لدى الأطفال المعاقين عقليا وضبطها من خلال سؤالهم عنها، وسؤال المعلمين والأخذ برأيهم.
* أخذ فكرة عن الإطار الزمني لإجراءات الدراسة.

2. عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (20) طفلا معاقا إعاقة عقلية بسيطة، توزعوا حسب خصائصهم كما توضحه الجداول الموالية:

* توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

الجدول رقم (07): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

/	الجنس					
	الذكور	%	الإناث	%	المجموع	%
عينة الدراسة ن=20	10	%50	10	%50	20	%100

يبين الجدول رقم (07) أن نسبة الذكور تساوي أو تعادل نسبة الإناث أي (50%) لكل منهما، ما يجعل تكافؤ الفرص متاحا في هذه الدراسة بين الجنسين.

* توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي:

الجدول رقم (08): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

/	المستوى التعليمي							
	أولى ابتدائي	%	ثانية ابتدائي	%	تدريب مدرسي	%	المجموع	%
عينة الدراسة ن=20	2	%10	15	%75	3	%15	20	%100

يبين الجدول رقم (08) أن الفئة الغالبة من عينة الدراسة لها مستوى تعليمي "ثانية ابتدائي" وذلك بنسبة (75%) بينما تمثل نسبة (15%) لصالح الأطفال الذين ما زالوا تحت التدريب، ونسبة (10%) ممن يملكون مستوى "الأولى ابتدائي".

* توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

الجدول رقم (09): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

/	المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة					
	متوسط	%	متدني	%	المجموع	%
عينة الدراسة ن=20	19	%95	1	%5	20	%100

يبين الجدول رقم (09) أن الغالبية العظمى لأفراد عينة الدراسة مستوى أسرها الاقتصادي والاجتماعي يُعد متوسطا وذلك بنسبة (95%)، بينما لا تمثل إلا نسبة (5%) كوضع اقتصادي واجتماعي متدني لأسر أفراد عينة الدراسة.

* توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى العمر الزمني:

الجدول رقم (10): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر الزمني

/	العمر الزمني							
	7-11 سنة	%	12-13سنة	%	14-15سنة	%	المجموع	%
عينة الدراسة ن=20	4	%20	8	%40	8	%40	20	%100

يبين الجدول رقم (10) تساوي أعمار عينة الدراسة لذوي الفئات المحصورة بين [12–13 سنة] وللفئات المحصورة بين [14–15 سنة] بنسبة (40%) لكل منهما، بينما (20%) الباقية تمثل الفئة العمرية بين [7–11 سنة].

3. أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية والتي هي من تصميمه:

* مقياس السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة.
* بطاقة تقدير السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة.
* برنامج التعزيز الرمزي لتعديل السلوك العدواني.

وفيما يلي شرح وتقديم لكيفية بناء هذه الأدوات:

1.3 كيفية بناء مقياس السلوك العدواني:

لبناء مقياس السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا إعاقة بسيطة، قام الباحث بما يلي من خطوات:

أ. الاطلاع على الأدب التربوي و الدراسات السابقة:

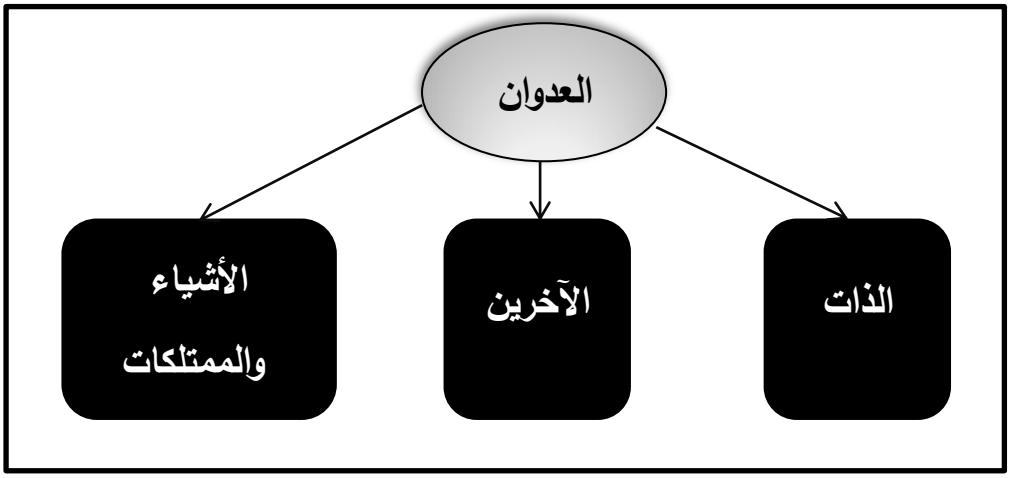
* حاول الباحث (قدر المستطاع) جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات من خلال اطلاعه على الأدب التربوي المتضمن السلوك العدواني، وقد شمل ذلك بعض الكتب والمراجع في صورة: "مرسي" (1985)، "الوابلي" (1993)، "العقاد" (2001)، "عز الدين" (2010).

* الاطلاع على بعض الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولت موضوع السلوك العدواني وبصورة خاصة عند ذوي الإعاقة العقلية عموما، من أجل تكوين صورة أولية عن المقاييس التي اعتمدت فيها، ونذكر من هذه الدراسات: "عفاف" (1991)، "دبيس" (1998)، "سعيد مرشد" (2006)، "الحارثي" (2007)، "صالح والبنا" (2008)، "شعبان" (2009)، "عشري وآخرون" (2011)، "بدوي" (2011)، "القرني" (2012)، "جريج وأبو فخر" (2013)، "Dodge" (1980).

* مقابلة بعض المربين والمشتغلين في مجال التربية الخاصة، وجمع آرائهم حول السلوك العدواني لدى هذه الفئة.

ب. جمع و تأليف عبارات المقياس:

على أساس ما تم من إجراءات سبق ذكرها وفي ضوء ذلك، استنتج الباحث مقتنعا بأن "العدوان" إنما يكون موجها نحو ثلاثة اتجاهات وفق الشكل التالي:



الشكل رقم (08): يبين اتجاهات العدوان

لذلك وبعد محاولة الباحث تحديد مفهوم "العدوان"، لاحظ بأن أغلب التعريفات تشترك في اعتباره "سلوك هدفه إلحاق الضرر بالذات، أو بالغير، أو بالأشياء، وعليه قدّر الباحث أن يحدد ثلاثة أبعاد لمقياس السلوك العدواني، هي: "العدوان على الذات"، و"العدوان على الآخرين"، و"العدوان على الأشياء والممتلكات".

2.3 وصف المقياس:

يعبر المقياس عن جزء واحد يتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، يهدف لأن يقيس "السلوك العدواني" لديهم، ويقدم المقياس تعليمات للمعلمين الذين يشرفون على تعليم هذه الفئة من الأطفال، تشرح لهم كيفية الإجابة على فقراته، باعتبارهم معنيين بالإجابة على بنود المقياس مكان كل طفل، وذلك بوضعهم علامة (X) أمام البند الذي يوافق درجة حدوث السلوك العدواني لدى الطفل.

كما يحتوي المقياس على بعض البيانات الشخصية المتعلقة بمتغيرات تهم عينة الدراسة وتتحدد أساسا في: (العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، وتصنيف الإعاقة العقلية، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة).

يحتوي المقياس على ثلاثة أبعاد هي: "العدوان الموجه نحو الذات" وتمثله (16 فقرة)، و"العدوان الموجه نحو الآخرين" وتمثله (15 فقرة)، و"العدوان الموجه نحو الأشياء

والممتلكات" وتمثله (12فقرة)، كلها في الاتجاه الموجب. ويشمل المقياس على (43 فقرة)، تتوزع أمامها بدائل أجوبة تتحدد مقابلها أوزان تقيس مرات تكرار السلوك العدواني كما يلي:

دائما: تتحدد درجتها بـ (4) درجات.

غالبا: تتحدد درجتها بـ (3) درجات.

أحيانا: تتحدد درجتها بـ (2) درجتين.

أبـدا: تتحدد درجتها بـ (1) درجة واحدة.

لقد تضمن المقياس ثلاثة أبعاد فرعية لقياس السلوك العدواني الموجه نحو الذات، والآخرين، والأشياء. وتتراوح درجاته على هذا الأساس بين [43 – 172] درجة.

3.3 الخصائص السيكومترية للمقياس:

–قام الباحث باختبار بعض الخصائص السيكومترية للمقياس من "صدق وثبات"، وفق ما هو متعارف عليه ومعمول به من أساليب موضوعية.

1.3.3 الصدق:

حاول الباحث التحقق من صدق الأداة، أي إذا كانت بنود المقياس تقيس فعلا "السلوك العدواني" أم لا، فنحى الباحث في تقديره لصدق الأداة نحو تقدير صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق الذاتي، والصدق التمييزي، وفيما يلي تقديم لكل أسلوب:

أ. صدق المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولية (43 فقرة) على تسعة (9) محكمين يمثلون مجموعة الأساتذة الجامعيين في علم النفس وعلوم التربية (أنظر الملحق رقم:(01))، وقد طُلب منهم المطالب التحكيمية التالية:

* تحكيم مدى وضوح التعليمات.
* تحكيم مدى ملائمة بدائل أجوبة فقرات المقياس.
* تحكيم مدى انتماء الفقرات إلى أبعاد المقياس.
* تحكيم مدى وضوح فقرات المقياس.
* تحكيم مدى كفاية عدد فقرات كل بُعد.

وتضمنت الجداول الموالية النتائج الآتية:

* نتيجة تحكيم مدى وضوح التعليمات:

الجدول رقم (11): يبين نتيجة تحكيم مدى وضوح التعليمات

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين				
	الصياغة اللغوية				نسبة الاتفاق
	واضحة	%	غ. واضحة	%	
التعليمات	6	%66,67	3	%33,33	**%66,67**

يبين الجدول رقم (11) اتفاق ما نسبته (66,67%) منالمحكمين على ملائمة التعليمات المدرجة في مقدمة المقياس، لذلك قدّر الباحث الإبقاء على صياغتها كما هي عليه.

* نتيجة تحكيم مدى ملائمة بدائل أجوبة المقياس:

الجدول رقم (12): يبين نتيجة تحكيم مدى ملائمة بدائل أجوبة المقياس

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين				
	الملائمة				نسبة الاتفاق
	مناسبة	%	غ. مناسبة	%	
البدائل	6	%66,67	3	%33,33	**%66,67**

يوضح الجدول رقم (12) اتفاق غالبية المحكمين على ملائمة البدائل المقترحة بنسبة (66,67%)، رغم ذلك أضاف الباحث بديلا جديدا هو (نادرا) لتكون درجته (1)، وأبقى على البديل (أبدا) لكن بتقدير (0) صفر درجة، وذلك عملا بنصيحة بقية المحكمين وتصويباتهم. ليصبح عدد البدائل خمسة (5).

* نتيجة تحكيم مدى انتماء ووضوح فقرات المقياس:

الجدول رقم (13): يبين نتيجة تحكيم مدى انتماء ووضوح فقرات أبعاد المقياس

موضوع التحكيم (فقرات الأبعاد)	إجابات المحكمين				الملاحظة
	الانتماء				
العدوان على الذات	**تنتمي**	**%**	**لا تنتمي**	**%**	
[1 إلى 8] ثم من [11، 12، 13، 16]	6	%66,67	3	%33,33	مقبولة
[9-10-15]	4	%44,44	5	%55,56	تحول إلى البعد الثالث
[14]	1	%11,11	8	%88,89	تحذف
العدوان على الآخرين	**تنتمي**	**%**	**لا تنتمي**	**%**	
[1، 2، 3، 5، 7، 8، 9، 11، 14، 15]	7	%77,78	2	%22,22	مقبولة
[4، و6، و13]	4	%44,44	5	%55,56	تفصل إلى فقرات فرعية
[10، 12]	3	%33,33	6	%66,67	تحول للبعد الثالث
العدوان على الأشياء	**تنتمي**	**%**	**لا تنتمي**	**%**	
[من1 إلى 7] ثم [من9 إلى 12]	8	%88,89	1	%11,11	مقبولة
[8]	2	%22,22	7	%77,78	تحذف

يوضح الجدول رقم (13) الفقرات المقبولة لدى المحكمين من خلال الأبعاد الثلاثة، والفقرات التي تم تحويلها إلى البعد الثالث، وأيضا الفقرات التي حذفت.

يشار أيضا أن المحكمين اقترحوا فقرتين جديدتين للبعد الثاني هما:

*يعتدي بالضرب على مربيته عندما يغضب.

*يعتدي لفظيا على مربيته عندما يغضب.

أما بالنسبة للصياغة اللغوية للفقرات، فقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين وصوب الأخطاء اللغوية لبعض الفقرات التي أجتمع حول تعديلها المحكمون.

* نتيجة تحكيم مدى كفاية عدد فقرات كل بُعد:

الجدول رقم (14): يبين نتيجة تحكيم مدى كفاية عدد فقرات كل بُعد

موضوع التحكيم (الأبعاد)	إجابات المحكمين					
	عدد الفقرات	الكفاية				نسبة الاتفاق
		كاف	%	غ. كاف	%	
العدوان على الذات	16	6	%66,67	3	%33,33	%66,67
العدوان على الآخرين	15	8	%88,89	1	%11,11	%88,89
العدوان على الأشياء	12	6	%66,67	3	%33,33	%66,67
مجموع فقرات المقياس	43	7	%77,78	2	%22,22	%77,78

يوضح الجدول رقم (14) اتفاق غالبية المحكمين على كفاية فقرات كل بُعد من أبعاد المقياس، مع العلم أن الباحث أخذ ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار.

بناءا على توجيهات السّادة الأساتذة المحكمين، تم الأخذ برأي الأغلبية مراعاة لنسبة الاتفاق والتباين على كل فقرة من فقرات المقياس، وبناء على ملاحظاتهم بإضافة فقرات جديدة وحذف فقرات أخرى، تم التعديل ودونت نتائجه في الجدول الموالي:

الجدول رقم (15): يوضح عدد الفقرات في كل بُعد قبل و بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات قبل التعديل	عدد الفقرات بعد التعديل
العدوان على الذات	16	12
العدوان على الآخرين	15	18
العدوان على الأشياء و الممتلكات	12	18
المجموع	43	48

يبين الجدول السابق توزيع فقرات أبعاد الدراسة قبل وبعد التعديل، حيث أصبح عدد الفقرات يساوي (48) فقرة يُختبر مدى صدق اتساقها الداخلي للتحقق من مدى تمثيل أو قياس كل فقرة لبُعدها.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

يُعبر صدق الاتساق الداخلي للأداة عن مدى ارتباط كل بُند أوفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، والذي يعبر عن الصّفة المطلوب قياسها. وللتّحقق من ذلك، تم حساب معامل ارتباط "بيرسون Pearson" لتحديد مدى ارتباط الفقرة ببُعدها من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة بُعدها، باعتماد استجابات (20) طفلا على الأداة.

لقد جاءت النتائج كما يوضحه الجدول أدناه:

الجدول رقم (16): يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بُعد العدوان على الذات مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		غير دال
		0,05	0,01	
1	0,622		√	
2	0,817		√	
3	0,683		√	
4	0,673		√	
5	0,679		√	
6	0,507	√		
7	0,383			√
8	0,490	√		
9	0,690		√	
10	0,101			√
11	0,582		√	
12	0,528	√		

من خلال الجدول يتبين بأن قيم معاملات الارتباطات أغلبها حققت ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0,01) وعددها (7) فقرات من مجموع فقرات البُعد.

يلاحظ أيضا، أن ثلاثة فقرات حققت ارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05)، بينما حققت فقرتين فقط ارتباطات ضعيفة مع بُعدها، بحيث لم ترق إلى الحد الأدنى من

مستوى الدلالة الاحصائية (0,05)، لذلك قام الباحث بحذفهما، وهما الفقرتين (السابعة والعاشرة تواليا)، ليبقى هذا البُعد متضمنا (10) فقرات.

أما بالنسبة للبعد الثاني، فإن النتائج يتضمنها الجدول الموالي:

الجدول رقم (17): يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بُعد العدوان على الآخرين مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		غير دال
		0,05	0,01	
1	0,659		√	
2	0,800		√	
3	0,884		√	
4	0,826		√	
5	0,614		√	
6	0,598		√	
7	0,889		√	
8	0,817		√	
9	0,843		√	
10	0,788		√	
11	0,759		√	
12	0,086			√
13	0,797		√	
14	0,379			√
15	0,849		√	
16	0,818		√	
17	0,307			√
18	0,400			√

يوضح الجدول رقم (17) أن: أغلب الفقرات حققت ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0,01) وعددها (14) فقرة من مجموع فقرات

البُعد الثاني. بالإضافة إلى أن أربعة (4) فقرات حققت ارتباطات مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه ولكن بمستويات غير دالة إحصائيا، لذلك تم حذفها، وهي الفقرات على التوالي: (12، 14، 17، 18)، ليحتوي هذا البُعد على مجموع (14) فقرة. أما البعد الثالث، فالجدول الموالي يتضمن نتائج الارتباطات.

الجدول رقم (18): يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات بُعد العدوان على الأشياء والممتلكات مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		غير دال
		0,05	0,01	
1	0,878		√	
2	0,819		√	
3	0,556		√	
4	0,566		√	
5	0,400			√
6	0,655		√	
7	0,775		√	
8	0,925		√	
9	0,447	√		
10	-0,030			√
11	0,721		√	
12	0,573		√	
13	0,640		√	
14	0,829		√	
15	0,650		√	
16	0,222			√
17	0,922		√	
18	0,664		√	

يبين الجدول رقم (18) أن: أغلب الفقرات حققت ارتباطات دالة إحصائيا بينها وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (0,01) وعددها (14) فقرة من مجموع فقرات البُعد الثالث، بينما حققت فقرة واحدة فقط ارتباطا دالا إحصائيا مع الدرجة الكلية للبُعد عند مستوى دلالة (0,05). في حين، تم حذف ثلاثة فقرات بسبب عدم ارتباطها ببعدها وهي الفقرات (5، 16، 10).

من نتائج صدق الاتساق الداخلي، أصبح البعد الأول يحوي عشرة (10) فقرات، بينما البعد الثاني (14) فقرة، أما البعد الثالث فمجموع فقراته (15) فقرة، ليصبح المقياس يحتوي (39) فقرة بعد حذف تسعة (9) فقرات.

* من جهة أخرى، تم حساب معاملات ارتباط كل بُعد لتقدير درجة ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس، وأفضت النتائج إلى ما هو مدون في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): يبين معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	اسم البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
			0,05	0,01
1	العدوان على الذات	0,971		√
2	العدوان على الآخرين	0,963		√
3	العدوان على الأشياء و الممتلكات	0,973		√

يوضح الجدول أن كل الأبعاد حققت ارتباطات دالة إحصائيا مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0,01) وبقيم عالية جدا، ما يُطمئن الباحث حول مدى صدق الاتساق الداخلي لأبعاد موضوع الدراسة.

ج. الصدق الذاتي:

يعبر الصدق الذاتي عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهو يساوي في هذه الدراسة القيم التالية:

الجدول رقم (20): يبين قيم الصدق الذاتي لأبعاد المقياس و درجته الكلية

الرقم	اسم البعد	قيم الصدق الذاتي
1	العدوان على الذات	0,985
2	العدوان على الآخرين	0,981
3	العدوان على الأشياء و الممتلكات	0,986
4	الدرجة الكلية (المقياس)	0,958

يلاحظ من الجدول (20) أن قيم الصدق الذاتي مرتفعة في جميع الأبعاد، وبالنسبة للدرجة الكلية للمقياس أيضا.

د. الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية:

هي طريقة يتم من خلالها انتقاء مجموعتين متطرفتين من عينة الدراسة الاستطلاعية في ضوء درجاتهم الكلية على المقياس، حيث تمثل المجموعة الأولى ذوي الدرجات المرتفعة (الربيعي الأعلى)، في حين تمثل المجموعة الثانية منخفضي الدرجات (الربيعي الأدنى)، ويتم اختيار المجموعتين المتطرفتين ضمن نسبة (27%) من المفحوصين الحاصلين على الدرجات العليا، ونفس النسبة (27%) من المفحوصين الحاصلين على الدرجات الدنيا على المقياس (أبوحطب، 2003: 146 و147).

على هذا الأساس، استخرج الباحث الأفراد الذين يندرجون ضمن هذه النسبة، ووجد أن عددهم يساوي بالتقريب (6) أفراد بالنسبة لكل مجموعة، حيث تم إجراء المقارنة الطرفية بين المجموعتين باستخدام اختبار "مان ويتني Manwittny U" بسبب قلة الأفراد في كل مجموعة، مع احتمال التوزيع غير الطبيعي، ويبين الجدول التالي النتائج المترتبة عن ذلك:

الجدول رقم (21): يبين الصدق التمييزي بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات باستخدام اختبار "مان ويتني U" على الدرجة الكلية للمقياس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة
مرتفعو الدرجات	6	9,50	57	0,000	**
منخفضو الدرجات	6	3,50	21		

(**) تشير إلى مستوى الدلالة (0,01)

يوضح الجدول (21) أن مقياس "السلوك العدواني" الذي استخدم في الدراسة يتمتع بالصدق التمييزي الواضح من الفروق الدالة إحصائيا بين متوسط رتب مرتفعي ومنخفضي السلوك

العدواني عند مستوى دلالة (α =0,01)، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات مما يتيح للباحث استخدامه في الخطوات القادمة من الدراسة.

مما سبق، ومن خلال النتائج التي تم رصدها بأساليب مختلفة، قدّر الباحث أن المقياس على درجة عالية من الصدق، وأصبح يشتمل على (39) فقرة في شكله النهائي (أنظر الملحق رقم (02))، ليتم تقدير ثباته في الخطوة الموالية.

2.3.3 الثبات:

القصد من الثبات "قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف والزمن" (مزيان، 2006: 154). ولقد قام الباحث بتقدير الثبات متبعا ما يلي:

أ. طريقة "ألفا كرونباخ"

بعد جمع معطيات (20) طفلا، أظهرت نتائج حساب معامل الثبات باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" لكل بعد على حدى، الآتي:

الجدول رقم (22): يبين قيمة "ألفا كرونباخ" للأبعاد الفرعية و للدرجة الكلية للمقياس

اسم البعد	عدد الفقرات	قيمة "ألفا"
العدوان على الذات	10	0,815
العدوان على الآخرين	14	0,951
العدوان على الأشياء و الممتلكات	15	0,927
الدرجة الكلية	39	0,969

يبين الجدول (22) أن معاملات "ألفا" لتقدير ثبات أبعاد المقياس موجودة في المجال بين [0,815،0,951]وهي معاملات عالية جدا، كما أن معامل ثبات المقياس بلغ (0,969) وهي قيمة عالية تشير إلى درجة كبيرة من الثبات، وفق تصنيف "هنكل وآخرون" (1979) (عودة و الخليلي، 2000: 146).

ب. معادلة "قتمان Guttman":

قام الباحث بتقدير الثبات باستخدام معادلة "قتمان" لكل بُعد، وجاءت النتائج كما هي مدونة في الجدول:

الجدول رقم (23): يبين قيمة "الثبات" للأبعاد الفرعية و للدرجة الكلية للمقياس

اسم البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
العدوان على الذات	10	0,971
العدوان على الآخرين	14	0,963
العدوان على الأشياء و الممتلكات	15	0,973
الدرجة الكلية	39	0,902

يبين الجدول (23) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تتراوح بين [0,902،0,973] وهي معاملات عالية، كما أن معامل ثبات المقياس بلغ (0,902) وهي قيمة عالية تشير إلى درجة كبيرة من الثبات، حسب تصنيف "هنكل وآخرون" (1979)(عودة والخليلي، 2000: 146).

تصحيح المقياس:

تم استخدام مقياس خماسي التدريج على شاكلة مقياس "ليكرت الخماسي" على النحو التالي: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (4، 3، 2، 1، 0) على الترتيب لتقدير درجة السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا، و تتوزع على هذا الأساس، أوزانها النسبية المئوية كما يلي: (100%، 80%، 60%، 40%، 20%).

يشير الباحث إلى أنه استخدم طريقتين لتقدير السلوك العدواني للأطفال:

* تقدير السلوك العدواني من حيث "الفقرات" الممثلة له بواسطة المتوسط المرجح:

حيث أن المتغير الذي يعبر عن الخيارات أو البدائل أعلاه هو مقياس ترتيبي (Ordinal) والأرقام المعطاة للبدائل تعبر عن أوزان "Weights"، فيتم على هذا الأساس:

ما دام عدد البدائل (5)، يكون عدد المسافات بين البدائل (4).

وعليه، فإن طول الفترة يساوي حاصل قسمة عدد المسافات على البدائل، ويساوي (0,80) (الفرا، 2008).

وفقا لذلك، يصبح توزيع المتوسطات وفقا للبدائل كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (24): يبين توزيع قيم المتوسطات المرجحة ومستوياتها

المتوسط المرجح	البديل	القرار
[0، 0,79]	أبدا	غير موجود
[0,80، 1,59]	نادرا	
[1,60، 2,39]	أحيانا	موجود
[2,40، 3,19]	غالبا	
[3,20، 4]	دائما	

يبين الجدول أعلاه توزيع قيم المتوسطات المرجحة والتي تتراوح بين[0، 4]، حيث يمكن اعتبار القيم المحصورة بين[0، 1,59] قد لا تعبر عن درجة مهمة من العدوان، بينما القيم المحصورة بين [1,60، 4] هي دالة على وجود السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، ما دامت تظهر بشكل يتراوح من المتوسط إلى العالي جدا.

* تقدير السلوك العدواني من حيث "الأبعاد" الممثلة له بواسطة الوزن النسبي:

يتم تقدير السلوك العدواني من خلال البُعد بواسطة حساب الوزن النسبي لكل بُعد، حيث تتراوح الدرجة الكلية على فقرات المقياس التسعة والثلاثين (39) بين [0، 156]، ولقد استطاع الباحث تحديد الدرجة الوسطى من المقياس الخماسي للسلوك العدواني والتي تساوي (2) "كدرجة قطع" أو حد فاصل لكل عبارة من عبارات المقياس (الغامدي، 2013: 87-89)، وعليه تكون درجة القطع لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له على النحو التالي:

الجدول رقم (25): يبين درجة القطع لأبعاد مقياس السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	الدرجة الوسطى في المقياس	درجة القطع
1	العدوان على الذات	10	2	20
2	العدوان على الآخرين	14	2	28
3	العدوان على الأشياء	15	2	30
4	الدرجة الكلية	39	2	78

من خلال الجدول رقم (25) يتضح أنه يمكن اعتبار الدرجة (78) الممثلة لدرجة المتوسط الحسابي لدرجات المقياس الكلية كدرجة قطع، بحيث تمثل الدرجات الأعلى من المتوسط الحسابي، والتي يتحصل عليها المفحوص في درجات المقياس الكلية درجة دالة على السلوك العدواني لديه.

يشير الباحث أيضا، إلى أن الاختلاف في تقدير السلوك العدواني لجميع المفحوصين وإن تم بطريقتين مختلفتين سواء بالنسبة للفقرات أم للأبعاد، إلا أنه انتهى إلى نفس النتائج.

2.3 بطاقة تقدير السلوك العدواني:

1.2.3مصادر البناء:

قام الباحث ببناء "بطاقة تقدير السلوك العدواني" من خلال اعتماده على مطالعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع السلوك العدواني، والمشار إليه سابقا، ومن خلال الاطلاع على نتائج بعض الدراسات السابقة أيضا، ليتم بناء بطاقة ضمّت (43) فقرة لتقدير السلوك العدواني للطفل المعاق عقليا بدرجة بسيطة. (أنظر الملحق رقم (03))

2.2.3 وصف البطاقة:

تهدف البطاقة المصممة لتقدير السلوك العدواني للطفل المعاق عقليا، وقد تضمنت بيانات لها علاقة بالمفحوص وتخص (الاسم، والعمر)، وبيانات تخص ظروف تقدير السلوك العدواني وتتعلق (بالتاريخ، ومكان، وزمن الملاحظة). تحتوي البطاقة (43) فقرة كلها بصيغة موجبة وتقيس بُعدا واحدا، أمامها ثلاثة اختيارات لوصف سلوك الطفل وهي: (لا يحدث (0) صفر درجة، يحدث (1) درجة واحدة، يتكرر باستمرار (2) درجتان)، ويمكن اختيار الإجابة المناسبة بوضع علامة (x) أمام الخيار المناسب، من خلال ملاحظة السلوك

3.2.3 الصدق و الثبات:

أ. الصدق:

لاستخراج معاملي الصدق والثبات، تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين تكونت من تسعة (9) أعضاء للهيئة التدريسية موزعين على جامعات داخل وخارج الوطن (أنظر الملحق رقم: (01)) من المختصين في التربية وعلم النفس والارشاد والقياس، ولقد جاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (26): يبين نسبة اتفاق المحكمين على صدق الأداة

المجال	موضوع التحكيم					
فقرات بطاقة تقدير السلوك العدواني	الصياغة اللغوية		الكفاية		ملائمة الموضوع		نسبة لاتفاق
	واضحة	غ. واضحة	كاف	غير كاف	مناسب	غير مناسب	
	9	0	9	0	9	0	%100

يلاحظ من الجدول أن كل المحكمين أي بنسبة (100%) اتفقوا على ملاءمة وكفاية فقرات بطاقة تقدير السلوك العدواني وكذا وضوح صياغتها اللغوية، ما أعطى للباحث تبريرا كافيا لاستخدامها لأغراض الدراسة.

ب. الثبات:

لقد تحقق الباحث من قيمة الثبات عن طريق حساب قيمة "ألفا كرونباخ"، وقد أعطى قيمة ثبات قدر بـ(0,84) وهي قيمة عالية، ما دفع الباحث إلى تطبيق هذه البطاقة خدمة لأهداف هذه الدراسة.

مما سبق، قدر الباحث أن أداتي قياس السلوك العدواني تتمتعان بقدر مطمئن من الصدق والثبات، الأمر الذي يسمح باستخدامهما في ما أُعدتا لأجله.

3.3 قائمة المعززات:

حاول الباحث جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات التي قد تفيده في التعرف على أهم الأشياء المحببة لدى الأطفال عينة الدراسة، من أجل استخدامها في بناء البرنامج، وأثناء تطبيقه على العينة الأساسية مراعاة لميول ورغبات هؤلاء الأطفال، لذلك قدم لهم قائمة من المعززات (أنظر الملحق رقم 5) منها ما هو غذائي مثل: (الحلوى، وبسكويت، وشكولاطة، وعصير فواكه،..)، ومنها ما هو مادي في صورة لعب أطفال مثل: (ساعة يد بلاستيكية، وكرات صغيرة، وهواتف بلاستيكية، ودفاتر رسم وتلوين، وعجين)، على أن يختاروا ما يرغبون فيه بالترتيب.

هذا الإجراء سمح للباحث تكوين فكرة عن المعززات المرغبة لدى الأطفال المعاقين عقليا، وتم أخذها بعين الاعتبار أثناء تصميمه للبرنامج.

4.3 برنامج التعزيز الرمزي:

شمل إعداد البرنامج من قبل الباحث ما يلي:

أ. السند النظري للبرنامج:

يستند برنامج التعزيز الرمزي المستخدم في الدراسة (أنظر الملحق رقم (04))على النظرية السلوكية أساسا ومبادئ الاشراط الإجرائي "الوسيلي" لصاحبه "سكينر Skinner" تحديدا، حيث تتضمن هذه النظرية فكرة التغيير في احتمالية حدوث الاستجابة عن طريق التحكم في نتائجها، بمعنى أنها تحاول أن تعدل في السلوك من خلال تعزيز الاستجابات المناسبة التي تقود إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، مع محاولة إطفاء الاستجابات غير المتوفقة، لذلك فهي تتخذ من التعديل السلوكي القائم على "التعزيز الرمزي" كأحد الأساليب التي تقوم عليها النظرية.

إن فكرة التعزيز حسب "سكينر Skinner" تبنى على أساس جدولين هما: جداول التعزيز المستمر، جداول التعزيز المتقطع، اللذان حاول البرنامج تضمينهما أثناء تنفيذه على عينة الدراسة. في حين ركزت جلسات البرنامج على تعليم الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة وتدريبهم مجموعة السلوكات الموجبة البديلة عن السلوك العدواني، انطلاقا من أن مبادئ السلوكيون تشير إلى أن معظم السلوك الانساني متعلم، ويمكن تعديله إذا ما أتيحت الظروف.

ضف إلى ذلك، أن هذا الأسلوب "التعزيز الرمزي" يتناسب كثيرا مع عمر الأطفال الزمني، لأنهم ميالون بطبعهم للمكافآت، فهم يحبون أن يلقوا التقدير والحب والاهتمام من الآخرين حتى ولو كان رمزيا، لأنه يشعرهم بالقبول الاجتماعي في بيئتهم. إلى جانب أن أسلوب التعزيز الرمزي، يمثل إحدى خلاصات المحاولات القائمة في مجال علم النفس التجريبي من أجل بناء وتعديل السلوك.

ب. تأسيس بناء البرنامج (مصادره):

قام الباحث بمراجعة مصادر بناء البرنامج التي تمحورت في:

- مطالعة تقنيات بناء البرامج الإرشادية عامة.
- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تعدد وتنوعت بناءا على متغيرات الدراسة حيث شملت:

* دراسات تضمنت برامج تعديل السلوك بشكل عام مثل: دراسة "فتيحة سعدي" (2005)، ودراسة "فيوليت ابراهيم" (1992)، ودراسة "عايدة علي الرفاعي" (1996)، ودراسة "القصاص" (2002)، ودراسة "ديبول وزملائه (1992) Dupaul et al"، ودراسة "كلاري ستيورت وآخرون stewart, Clary(1995)"، ودراسة أناميرندا وخيسيس "AnaMiranda & Jessus(2000)

* دراسات تناولت برامج التعزيز الرمزي، وتمثلت في دراسة "سماعي فايزة" (2013)، ودراسة "أمل زيدان" (2007)، ودراسة "الملكاوي" (2003)، ودراسة "لابوني ودوقلاس Laboni & douglas (1995)"، ودراسة "ميسر ورفاقه (2009) Musser et al".

* دراسات تعلقت بتعديل السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا من خلال أسلوب التعزيز الرمزي، وتمثلت في: دراسة "يوسف" (1993)، ودراسة "سهير محمود" (1997)، ودراسة "شلبي" (2000)، ودراسة "نعيمة" (2003)، ودراسة "نيكولاي ولز وآخرون (1996) Nicolay walz et al".

ج. الإطار العام للبرنامج:

1.الهدف العام: تعديل السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا إعاقة بسيطة.

2. أهداف خاصة:

* توفير البرنامج فرصة للطفل المعاق عقليا للتدريب على بعض المهارات الفعالة لتعديل سلوكه العدواني.

* تدريب الطفل كيفية ضبطه وتحكمه في سلوكه بمثل هذه الطريقة، للحصول على تعزيز إيجابي من الآخرين.

* محاولة إيجاد حلول للسلوكات العدوانية لدى الأطفال –عينة الدراسة– من خلال توظيف فنيات تعتمد على الرسم، التمثيل، اللعب، والأسلوب القصصي.

د. فنيات و أساليب عرض البرنامج:

يعتمد البرنامج على:

1. التعزيز الرمزي الجماعي:

يتضمن البرنامج الإرشادي السلوكي المستخدم في هذه الدراسة **تعديل سلوك جماعة بأكملها في غرفة الصف،** كأسلوب له لتعديل سلوك الأطفال –عينة الدراسة– ويسمى "**نظم التعزيز الرمزي الجماعية المستقلة**"، حيث تتضمن تعريض جميع تلاميذ الصف إلى نفس الظروف التعزيزية في الوقت نفسه، في حين أن حصول التلميذ على التعزيز الرمزي يبقى متوقفا على أدائه هو وليس مرتبطا بأداء المجموعة، أي أن التلميذ إذا ما حصل على معززات رمزية كافية فإن التعزيز الداعم (المادي) يكون متوفرا، أما إذا ما لم يحصل على عدد كاف من المعززات الرمزية، يحرم من الحصول على المعززات الداعمة، وبشكل عام على المعالج أن يبحث عن معززات غير تقليدية كون مثل هذه البرامج تستخدم عادة عندما تفتقر المعززات التقليدية المتوفرة في البيئة إلى الفاعلية في التأثير على سلوك الطفل.(الخطيب، 1993). ويمكن أن تتوقف المكافآت عندما يظهر الطفل سلوكا غير مرغوب فيه.

2.المعززات الرمزية:

يقدم البرنامج رموزا قابلة للاستبدال، تأخذ أشكالا مختلفة مثل: قطع بلاستيكية ملونة صغيرة(jetons)، أو نجوم، رسوم ورقية صغيرة ملونة أو فيشات، يتحصل عليها المتعلم عند أدائه لسلوك مرغوب فيه قصد تقويته.

وتؤخذ اعتبارات معينة حول مقدار المكافآت الواجب إعطاؤها مقابل القيام بسلوك خاص، فيقترح "ستينباك وآخرونStainback et Al,1982" ما بين (25 إلى 75) رمزا أو فيشا لكل طفل ليست مفرطة أو زائدة في اليوم الأول مثلا من برنامج التعزيز الرمزي في الصف، كما اقترحوا أن العدد يجب أن يقل شيئا فشيئا حتى يصل في اليوم الواحد ما بين (15–30).

3.المعززات النشاطية:

يوفر البرنامج المقترح في الدراسة بعضا من المعززات النشاطية المتضمنة في:

* ممارسة بعض الألعاب الرياضية وقراءة بعض القصص المسلية.

* تمنح هذه المعززات بإشراف من الباحث وبالتعاون مع المشرفين والمربين، حيث تسعى إلى زيادة الحس الوجداني لدى الأطفال المعاقين عقليا وتوظيف طاقاتهم وإمكانياتهم بما يتفق وميولهم ورغباتهم وحاجاتهم وقدراتهم في جو يجعلهم يشعرون فيه بالثقة والأمن والاطمئنان وعلاقات الود والمحبة المفعمة بالتقبل الاجتماعي للآخرين.

4. المعززات الغذائية:

يمكن أن يقدم البرنامج قائمة من أنواع بعض الأطعمة التي يرغبها الأطفال المعاقين عقليا (بعدما تم استشارة معلميهم)، غير أنه يقتصد فيها أخذا بنصائح الباحثين، خوفا مما قد تسببه من إشباع، لذلك تقتصر القائمة على: عصير فواكه، حبات من الحلوى المختلفة، وشكولاطة، على أن يقتصر تقديمها في المراحل الأولى من تطبيق البرنامج فقط، ويراعي فيها **الجدة، والنوعية** تلافيا لما قد ألف على أكله الطفل.

5.المعززات المادية:

هي كل الأشياء التي يحبها الطفل المعاق عقليا: كاللعب البلاستيكية المختلفة، الدمى، أقلام مختلفة الألوان والأحجام، مجموعة صور مختلفة، قصص مسلية، شهادات تقدير وعرفان. وتتم وفق سؤال الأطفال، أو أوليائهم، أو المربي نفسه عما يحبون منها، كما يمكن مراعاة مبدأ "برايماك" "Grand Mothers Law"والذي ينص على أن السلوك المحبب لدى الفرد سيعمل كمعزز للسلوك غير المحبب.(Azoroff et Mayer,1977).

6.المعززات الاجتماعية:

يقترح البرنامج معززات اجتماعية، لأنها طبيعية يمكن تقديمها مباشرة بعد حدوث السلوك، ونادرا ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع. ويحرص البرنامج على تقديم مثل هذه المعززات:

التصفيق، الابتسامة، الثناء والمدح، التربيت على الكتف، التحدث بإيجابية عن الطفل المتعلم أمام زملائه ومعلميه، عرض أعماله الجيدة أمامهم، التعزيز اللفظي والمتمثل في عبارات الاستحسان مثل: ممتاز، فكرة رائعة، أحسنت، أنت ذكي، عمل جيد، بالإضافة إلى إمكانية الجلوس بجانب التلميذ المعاق بهدف تسهيل الانتقال من التعزيز الرمزي إلى الاجتماعي.(Martin et Pear,1983).

و يعتمد البرنامج أيضا على أساليب التنشيط المتمثلة أساسا في:

*أسلوبي التوجيه اللفظي والبدني، *أسلوب الحوار والمناقشة، *أسلوب المحاكاة والنمذجة، *أسلوب اللعب، *أسلوب التمثيل، *أسلوب القصة، *أسلوب الخبرة المباشرة.

د. تحكيم البرنامج:

للتأكد من صدق برنامج التعزيز الرمزي في صورته الأولية تم عرضه بتفاصيله على مجموعة من الخبراء المحكمين، بلغ عددهم تسعة (9) من المختصين ممن ينتمون إلى جامعات داخل وخارج الوطن (أنظر الملحق رقم (01))، ولهم خبرة في بناء البرامج، وذلك من أجل تحديد مدى مناسبته للأهداف التي وضع من أجلها. لقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم حيال المطالب التحكيمية التي عرضت عليهم، وفيما يلي عرض مفصل عن نتائج هذا التحكيم.

أولا: نتائج تحكيم البرنامج:

1. نتيجة تحكيم خطوات البرنامج: لقد احتوت على التأسيس، والوصف، ومضمون البرنامج.

1.1 نتيجة تحكيم "التأسيس لبناء البرنامج":

ولقد شمل الدراسات السابقة، والنظرية، ومفاهيم النظرية ذات العلاقة.

1.1.1 نتيجة تحكيم التأسيس للبرنامج:

الجدول رقم (27): يبين نتيجة تحكيم مدى ملائمة التأسيس للبرنامج

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين						نسبة الاتفاق
	الصياغة اللغوية		الكفاية		الموضوع		
	واضحة	غ. واضحة	كاف	غير كاف	مناسب	غير مناسب	
الدراسات السابقة	7	2	6	3	6	3	**%70,37**
النظرية	8	1	7	2	8	1	**%85,18**
المفاهيم ذات العلاقة	9	0	7	2	7	2	**%85,18**

يوضح الجدول رقم (27) إجماع المحكمين بالأغلبية على ملاءمة التأسيس للبرنامج والمشتمل على (الدراسات السابقة، والنظرية، والمفاهيم ذات العلاقة)، لذلك قرر الباحث الإبقاء على شكله ومضمونه كما هو عليه من حيث التأسيس.

2.1 نتيجة تحكيم "ملاءمة بناء البرنامج":

وشمل أهدافه وأهميته.

1.1.2 نتيجة تحكيم ملاءمة بناء البرنامج:

الجدول رقم (28): يبين نتيجة التحكيم حول ملاءمة بناءالبرنامج

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين						
	الصياغة اللغوية		الكفاية		الموضوع		نسبة الاتفاق
	واضحة	غ. واضحة	كاف	غير كاف	مناسب	غير مناسب	
أهداف البرنامج	8	1	6	3	7	2	**%77,78**
أهمية البرنامج	6	3	6	3	5	4	**%62,96**

يبين الجدول رقم (28) اتفاق جُل المحكمين على ملاءمة بناء البرنامج والمتضمن (أهدافه وأهميته)، لذلك لم يقم الباحث بأي تعديل يخص بناء البرنامج.

2.1 نتيجة تحكيم "مضمون البرنامج وآليات تنفيذه":

الجدول رقم (29): يبين نتيجة التحكيم حول ملاءمة مضمون البرنامج

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين						
	الصياغة اللغوية		الكفاية		الموضوع		نسبة الاتفاق
	واضحة	غ. واضحة	كاف	غير كاف	مناسب	غير مناسب	
مضمون البرنامج	7	2	7	2	6	3	**%74,07**
آليات تنفيذه	7	2	7	2	7	2	**%77,78**

يبين الجدول رقم (29) اتفاق غالبية المحكمين على ملاءمة مضمون البرنامج، وكذا على آليات تنفيذه، لذلك لم يغير الباحث من المضمون وأبقى على آليات التنفيذ كما هي.

ثانيا: نتائج التحكيم حول ملاءمة حدود تطبيق البرنامج ووسائل تقويمه ومدة التطبيق:

الجدول رقم (30): يبين نتيجة التحكيم حول ملاءمة حدود البرنامج و وسائل تقويمه و مدة التطبيق

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين						
	الصياغة اللغوية		الكفاية		الموضوع		نسبة الاتفاق
	واضحة	غ. واضحة	كاف	غير كاف	مناسب	غير مناسب	
حدود تطبيق البرنامج	6	3	6	3	6	3	%66,67
وسائل تقويمه	8	1	8	1	7	2	%85,18
مُدة التطبيق			5	4	5	4	%55,56

يبين الجدول رقم (30) أن أغلب المحكمين اتفقوا على ملاءمة حدود تطبيق البرنامج، وكذا على الوسائل المقترحة للتقويم، فعمد الباحث تركهما على طبيعتهما بدون تغيير، أما بالنسبة لمدة التطبيق فلقد راعى الباحث أن يزيد في المدة عملا بنصائح المحكمين.

ثالثا: نتائج تحكيم مدى ملاءمة دليل تنفيذ البرنامج:

الجدول رقم (31): يبين نتيجة تحكيم ملاءمة دليل تنفيذ البرنامج

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين						
	الصياغة اللغوية		الكفاية		الموضوع		نسبة الاتفاق
	واضحة	غ. واضحة	كاف	غير كاف	مناسب	غير مناسب	
دليل البرنامج	7	2	6	3	7	2	%74,07

يوضح الجدول رقم (31) إجماع المحكمين بنسبة (74,07%) على ملاءمة دليل تنفيذ البرنامج، وعلى أساس ذلك، لم يُرد الباحث إدخال تعديلات عليه.

بالإضافة إلى ما سبق، لقد طُلب من الأساتذة المحكمين، تحكيم مدى كفاية عدد وزمن الجلسات، ونوع المعززات المستخدمة، ومدى مناسبة جداول التعزيز المستعملة، ورأيهم حيال معدل الاستجابات وزمنها. ولقد جاءت النتائج وفق الآتي:

1. نتائج تحكيم عناصر تنفيذ البرنامج (الجلسات):

الجدول رقم (32): يبين نتيجة تحكيم مدى ملاءمة عناصر تنفيذ البرنامج (الجلسات)

موضوع التحكيم	إجابات المحكمين				
	الكفاية		ملائمة الموضوع		نسبة الاتفاق
	كاف	غير كاف	مناسب	غير مناسب	
زمن الجلسة	8	1			%88,89
عدد الجلسات الأسبوعية	8	1			%88,89
عدد جلسات البرنامج	8	1			%88,89
نوع المعزز (الرمزي)			8	1	%88,89
نوع المعزز (المدعم)			8	1	%88,89
جداول التعزيز			8	1	%88,89
معدل الاستجابات			8	1	%88,89
زمن الاستجابات			8	1	%88,89

من خلال الجدول (32) يظهر بأن النسبة (88,89%) مثلت نقطة إجماع المحكمين واتفاقهم على عناصر تنفيذ البرنامج بصورة عامة.

ينوه الباحث إلى أن هذه النسب المقبولة من الاتفاق على جميع حيثيات البرنامج، لم تمنعه من الاستفادة من ملاحظات بعض المحكمين المتفرقة الهادفة، والعمل بها، كتلك المتعلقة بتصحيح بعض الأخطاء، أو المتعلقة بإعادة ترتيب بعض الجلسات حسب أهميتها، أو تحديد معيار الاستجابة الصحيحة وهو ما اصطلح عليه فيما بعد بأسلوب التقييم، مع التنبيه إلى حسن استغلال زمن الجلسة قدر الإمكان.

لقد تم التعرض في هذا الفصل إلى أهم الاجراءات التي رافقت الدراسة الاستطلاعية بمحاولة جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات حول موضوع وعينة الدراسة، وبناء أدواتها مع تقدير خصائصها السيكومترية، الأمر الذي يمكن مباشرة من إجراء الدراسة الأساسية.

سيحاول الباحث في الفصل القادم استعراض معطيات الدراسة الأساسية، من خلال تحديده منهج وتصميم الدراسة، وتعريفه بالعينة الأساسية، ووصف نهائي للأدوات المستخدمة في الدراسة، مع التعريف أيضا بالأساليب التي رافقت المعالجة الاحصائية.

الفصـــــل السادس

* * *

الدراسة الأساسية

تمهيد

1. منهج الدراسة و تصميمها
2. عينة الدراسة
3. أدوات الدراسة
4. خطوات التجريب
5. الأساليب الاحصائية

يعرض هذا الفصل أهم الإجراءات والخطوات التي يتبعها الباحث في إنجاز الدراسة الأساسية، حيث يعرف بالمنهج والتصميم المتبع فيها، وطريقة اختيار العينة، ثم يتطرق إلى التعريف بأدوات الدراسة في صورتها النهائية، ويستعرض إجراءات التطبيق التجريبي، ويُعرف بالأساليب الإحصائية الموظفة فيها.

1. منهج الدراسة و تصميمها:

يستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي كونها تعد دراسة تجريبية تهدف إلى التعرف على فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي باعتباره متغيرا مستقلا في تعديل السلوك العدواني الذي يُعد متغيرا تابعا، لذلك يستخدم الباحث منهج "تصميم المجموعتين المتكافئتين"، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

من خلال هذا التصميم يتم تعيين أفراد المجموعتين تعيينا عشوائيا أولا، ثم تختبر المجموعتين اختبارا قبليا، وبعدها تخضع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، ويحجب عن المجموعة الضابطة، وبعد نهاية مدة التجربة يتم اختبار المجموعتين بعديا. (سعد، 2006).

2. عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة في بعض أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، أي (36) طفلا معاقا عقليا بدرجة بسيطة، قد تم تحديدهم وفق مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانستين إلى حد ما من حيث: (درجة الإعاقة، والعمر الزمني، والجنس، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة). ليصبح عدد كل مجموعة (18) طفلا.

ولقد راعى الباحث عند اختياره للعينة الأسلوب العشوائي البسيط، مع مراعاة نتائج تطبيق "بطاقة تقدير السلوك العدواني" (أنظر الملحق رقم (03))، والتي سمحت بأخذ صورة واضحة عن الأطفال الذين سجلوا سلوكا عدوانيا متكررا بصفة مستمرة.

ولضبط العينة قام الباحث بالخطوات الآتية:

* تحديد الجنس والعمر الزمني:

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (33): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المجموعة، والجنس، والعمر الزمني

	الجنس				العمر الزمني (بالسنوات)							
	ذكور	%	إناث	%	9-8	%	11-10	%	12	%
تجريبية	15	%41,67	03	%8,33	2	%5,56	7	%19,44	9	%25
ضابطة	13	%36,11	05	%13,89	2	%5,56	8	%22,22	8	%22,22

يتبين من الجدول أن نسبة الذكور في المجموعة التجريبية تساوي (41,67%) وهي تقارب نسبتهم في المجموعة الضابطة(36,11%)، في المقابل فإن نسبة إناث المجموعة التجريبية (8,33%) ونسبتهن في المجموعة الضابطة (13,89%)،في حين تتساوى الفئة العمرية (8-9سنوات) في المجموعتين بنسبة (5,56%)، وتتراوح بين (19,44% و22,22%) لدى فئة (10-11سنة)، كما تتراوح نسبتها بين (25% و 22,22%) بالنسبة لأفراد المجموعتين من فئة (12سنة).على أساس ذلك، يستخلص الباحث أن المجموعتين التجريبية والضابطة، على قدر من التجانس وفق متغيري الجنس والعمر الزمني.

* تحديد وضبط متغيري المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (34): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

المجموعة	المستوى التعليمي (ابتدائي)							
	بدون	%	أولى	%	ثانية	%	الثالثة	%
التجريبية	4	%11,11	6	%16,67	6	%16,67	2	%5,56
الضابطة	3	%8,33	7	%19,44	5	%13,89	3	%8,33
المجموعة	**المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة**							
	متدني	%	متوسط	%	حسن	%		
التجريبية	7	%19,44	10	%27,78	1	%2,78		
الضابطة	5	%13,89	9	%25	4	%11,11		

يبين الجدول السابق أن:

غالبية المجموعة التجريبية (16,67%) تملك مستوى الأولى أو الثانية. في حين، أن (4) أفراد لا يملكون مستوى ابتدائي، كما أن غالبية أفراد هذه المجموعة بنسبة (27,78%) تنتمي إلى أسر وضعها الاقتصادي والاجتماعي متوسط. أما أفراد المجموعة الضابطة فغالبيتها تملك مستوى أولى ابتدائي بسنبة (19,44%)، مقابل (13,89%) لهم مستوى الثانية ابتدائي، ويلاحظ أن نسبة (25%) منهم ينتمون إلى أسر ذات وضع اقتصادي متوسط، في حين (13,89%) وضعهم متدني، و(11,11%) وضعهم حسن.

يمكن الاستنتاج مما سبق، بأن عينة الدراسة عموما على قدر من التجانس فيما يخص:

الجنس: حيث اشتملت على الذكور كما الإناث.

العمر: تراوحت أعمار العينة بين (7 إلى 12) سنة.

المستوى التعليمي: تراوح ممن لا يملكون مستوى، إلى الثالثة ابتدائي.

المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة: تمازج بين المستوى المتدني والحسن.

* تحديد القدرة العقلية:

عمد الباحث إلى تحديد القدرة العقلية لعينة الدراسة للتحقق من مدى تصنيفها ضمن الإعاقة العقلية البسيطة، وقد اعتمد في ذلك على "مصفوفة رافن الملونة"، الذي لا يتأثر بثقافة المجتمعات والذي يتمتع بأقدار مطمئنة من الصدق والثبات.

وقد توصل الباحث إلى أن أفراد العينة (التجريبية والضابطة) جاءت درجاتهم على مقياس "مصفوفة رافن الملونة" قريبة أو تساوي(10)، ما يفيد بأن غالبية الأطفال لهم ترتيب مئيني محصور وفقا لعمرهم الزمني بين [2، 10] (زمزمي، 1990)، وعند تحويلها إلى نسبة أو درجة الذكاء الخاصة بهذا المجال تنحصر هذه النسبة في المجال [75 فأقل] الأمر الذي يجيز القول بأنها ضمن فئات التخلف العقلي، وكلما اقتربت من هذه النسبة فهي إذن من فئة التخلف العقلي البسيط.

على هذا الأساس، فإن أفراد كلتى المجموعتين من ذوي التخلف العقلي البسيط وأن لا اختلاف بينهما في القدرة العقلية.

* تحديد السلوك العدواني:

لقد تم أولا حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني وأبعاده، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (35): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أدائهم على مقياس السلوك العدواني.

المتغيرات (السلوك العدواني و أبعاده)			المجموعتان	
			المجموعة التجريبية ن= 18	المجموعة الضابطة ن= 18
الأبعاد	العدوان على الذات	م	13,77	15,05
		ع	7,02	7,39
	العدوان على الآخرين	م	22,61	23,27
		ع	7,36	8,99
	العدوان على الأشياء و الممتلكات	م	19,44	22,22
		ع	7,86	11,25
الدرجة الكلية للمقياس		م	56,05	60,77
		ع	14,95	23,92

حيث تعبر "م" عن المتوسط الحسابي، و "ع" عن الانحراف المعياري.

يبين الجدول رقم (35) متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس السلوك العدواني، حيث عبرت الدرجة الكلية للمقياس عن (56,05) للمجموعة التجريبية، وعن (60,77) للمجموعة الضابطة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لكل بُعد من أبعاد المقياس الثلاثة بالترتيب التنازلي بين [13,77 و22,61 و19,44] للمجموعة التجريبية. أما المجموعة الضابطة فتراوحت متوسطاتها بين [15,05 و23,27 و22,22] على الترتيب.

مما سبق، كشف تطبيق مقياس السلوك العدواني (أنظر الملحق رقم (02)) على أن درجات أفراد عينة الدراسة سجلت قدرا مهما من السلوك العدواني قارب نسبة (60%)، وهي

درجة بمقارنتها مع شدة الإعاقة لأفراد العينة تعد هامة، مما يستدعي تطبيق برنامج مساعد على تعديلها.

وللتحقق من صحة التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تم الاستعانة باختبار "ليفين" (ف) لفحص التجانس. ولقد تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لقياس دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي سيطبق عليها برنامج التعزيز الرمزي)، والمجموعة الضابطة (التي لن تتعرض للبرنامج).

وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (36): يبين دلالة اختبار "ت" لقياس الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في السلوك العدواني

/	اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار دلالة الفروق "ت"			
	قيمة "ف"	قيمة "Sig"	قيمة "ت"	قيمة "Sig"	درجة الحرية DF	القرار الإحصائي
المجموعة التجريبية ن = 18	1,34	0,25	0,71	0,48	34	غير دال عند0,05
المجموعة الضابطة ن = 18						

يشير الجدول (36) إلى:

* قيمة اختبار ليفين لفحص التجانس في التباين "ف" تساوي (1,34)، وهذه القيمة غير دالة عند مستوى دلالة (α.=0,05)، لأن قيمة "Sig" =0,25وهي أكبر من مستوى الدلالة (α)، مما يعني تجانس المجموعتين، وعلى هذا الأساس فإن اختبار "ت" الذي يستخدم هو اختبار "ت" في حالة التجانس.

* بالنظر إلى أن قيمة "ت" تساوي (0,71) بدرجة حرية (DF= 34)، وأن قيمة ("Sig" = 0,48) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0،05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي، إذ بلغ الفرق الطفيف

بين متوسط أداء المجموعتين على مقياس السلوك العدواني في قياسه القبلي (4,72)، إذن فالعينتين (التجريبية والضابطة) متجانستين.

يشير الباحث عن "ماكميلان وشوماخر Macmillan & schumacher(1984) " إلى أنه لما كان "الغرض من التعيين العشوائي هو تحقيق التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة أو المقارنة قبل تقديم المتغير المستقل، فإذا تحقق التكافؤ بين المجموعتين عن طريق التعيين العشوائي، فهل من الضروري إجراء اختبار قبلي؟

"رغم وجود حالات معينة يفضل فيها إعطاء اختبار قبلي، إلا أنه إذا كان عدد أفراد كل مجموعة (15) على الأقل فليس من الضروري إعطاء اختبار قبلي في التصميم التجريبي الحقيقي." (أبوعلام، 2001: 211)

بعد توفر الشروط في عينة التجريب من خلال التعيين العشوائي، وضبط متغيرات الجنس، والعمر الزمني، والمستوى التعليمي، ومستوى الأسرة، وتحديد القدرة العقلية، والوقوف على تجانس السلوك العدواني عند المجموعتين، يخلص الباحث إلى أن ما قد تؤول إليه النتائج قد يكون سببه البرنامج المطبق على العينة التجريبية وليس متغيرات أخرى.

3. أدوات الدراسة:

يستخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:

* مقياس السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا (إعاقة بسيطة) (من تصميم الباحث).
* بطاقة تقدير السلوك العدواني للأطفال (من إعداد الباحث).
* اختبار "مصفوفة رافن J. Ravenالملون" لتقدير القدرة العقلية للأفراد.
* برنامج التعزيز الرمزي لتعديل السلوك العدواني (من إعداد الباحث).

1.3 الصورة النهائية لمقياس السلوك العدواني:

يشتمل المقياس في صورته النهائية على (39) فقرة (أنظر الملحق رقم (02))، تقيس كلها السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا إعاقة بسيطة، مرفق بتعليمات تقدم للمفحوصين شرحا وافيا عن كيفية الإجابة على فقراته، بالإضافة إلى بعض البيانات الشخصية المتعلقة بمتغيرات (العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، وتصنيف الإعاقة العقلية، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة). يحتوي المقياس على ثلاثة أبعاد، يشمل بُعد "العدوان نحو الذات" (10) فقرات، بينما بُعد "العدوان على الآخرين" يشمل (14) فقرة، أما بُعد "العدوان على الأشياء والممتلكات" ففيه (15) فقرة. يرافق الفقرات التسعة والثلاثون (39) الممثلة للمقياس، خمسة بدائل أجوبة تتوزع بدرجاتها كما يلي:

دائما (4) درجات، وغالبا (3) درجات، وأحيانا (2) درجات، ونادرا (1) درجتان، وأبدا (0) صفر درجة.

كما يشار إلى أن قيمة السّقف النظري تتحدد بالمجال بين [0–156]، كما تعبر الدرجة (78) كمتوسط حسابي للحكم على وجود السلوك العدواني، وتزداد حدته بارتفاع الدرجة إلى قيمة أكبر من المتوسط الحسابي.

2.3 الصورة النهائية لبطاقة تقدير السلوك العدواني:

تتضمن البطاقة في صورتها النهائية على (43) فقرة (أنظر الملحق رقم (03))، تقيس كلها السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا إعاقة بسيطة، وتحوي بعض البيانات الشخصية المتعلقة بالاسم، تاريخ الملاحظة، ومكانها وزمنها. تحتوي البطاقة بُعدا واحدا يقيس السلوك العدواني، يُرافق الفقرات الثلاثة والأربعون (43) الممثلة للبطاقة، بدائل ثلاثة، تحاول أن تصف درجة حدوث السلوك العدواني، وتتوزع أمامها كما يلي:

لا يحدث (0) صفر، يحدث (1) درجة واحدة، ويحدث باستمرار (2) درجتان.

تفيد بطاقة تقدير السلوك العدواني في مرافقتها لجلسات البرنامج بصفة يومية، والوقوف على مدى تكرار سلوك الأطفال بشكل دوري، وتسجيل الملاحظات، من أجل إعطاء صفة تقييمية أكبر لسلوكهم، وامكانية التدخل المباشر للتعديل.

3.3 الصورة النهائية لاختبار مصفوفة رافن الملون: Coloured Progressive Matrices

يعتبر اختبار "رافن J. Raven" (CPM) من الاختبارات العبر حضارية – Cross Culturalالصالحة التطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص، مع ملاحظة أن "رافن Raven" يحبذ استخدام مقاييس لفظية بجانب اختبار (المصفوفات) للوصول إلى صورة كاملة للنشاط الفعلي للفرد، ويقوم هذا الاختبار على نظرية "العاملين لسبيرمان Spearman" حيث وجد من خلال عدد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشبع بالعامل العام (حماد، 2008 : 2).

1.3.3 مكونات المقياس: يتكون المقياس من ثلاثة مجموعات هي:

المجموعة (أ): النجاح يتوقف على مقدرة الشخص على إكمال نمط مستمر وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

المجموعة (أب):النجاح فيها يعتمد على قدرة الشخص على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

المجموعة (ب): تعتمد على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد، والمسائل الأخيرة في المجموعة (ب) هي في نفس مستوى الصعوبة المسائل الموجودة في اختبار المصفوفات المتتابعة العادي.

وكل مجموعة تتألف من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى. ويشار إلى أن المجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب ينمي خطا منسقا من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، ما يجعل الفرصة

متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج، وهي مرحلة النضج العقلي.

إن الخلفية الملونة التي طبع عليها الاختبار جاذبة للانتباه وتجعل الاختبار تلقائيا ممتعا ومشوقا، ويتحاشى الحاجة للتوجيهات اللفظية.

2.3.3 صدق وثبات الاختبار:

بالنسبة للصدق قد قام كل من "رتش وأندرسن (1965) Rich & Anderson"، و"رافن كورت ورافن (1977) Raven curt & Raven"، بتقدير معاملات الارتباط بين الاقسام الفرعية المكونة للاختبار، وتراوحت هذه الارتباطات بين (0,55–0,82)، بينما قام "القرشي" (1987) بحسابها أي الارتباطات بين الأقسام والدرجة الكلية للاختبار ووجدها تتراوح بين (0,34–0,91).

أما الثبات فتراوحت معاملات الثبات في دراسات: "بورك (1958) Pork" "فرايبرج (1966) Fraiberg"، "نك ومولر (1970) Nick & Moller"، و"رافن كورت ورافن (1977)Raven curt & Raven"، و"القرشي" (1987)، بطريقة إعادة الاختبار بين (0,62–0,91)، بوسيط قدره (0,76).

ويضيف على ذلك الباحث الدراستين المحليتين لكل من "فتيحة سعدي" (2005)، و"مسعودة بن قنيدة" (2009).

3.3.3 طريقة التصحيح:

بعد انتهاء المفحوص من الاجابة على الأسئلة، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص درجة (1)، والذي لم يجب عنه يوضع له (0).

لمعرفة الإجابات الصحيحة يتم مقارنتها بورقة "مفتاح التصحيح المرفقة".

تجمع الإجابات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

4.3.3 حساب نسبة الذكاء:

* بعد معرفة الدرجة الكلية للمفحوص، نحدد ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية وفق قائمة المعايير المئينية للمفحوص، وتحدد درجته وفق عمره الزمني المناسب.

* بعد معرفة الدرجة المئينية للمفحوص، نحدد ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء وتوصيف عقلي مناسب، حسب القائمة المرفقة للاختبار.

5.3.3 الوصف النهائي لبرنامج التعزيز الرمزي (بعد التحكيم):

يتضمن برنامج التعزيز الرمزي في صورته النهائية (18) جلسة موزعة على ستة أسابيع، بمعدل (3) جلسات أسبوعيا (أنظر الملحق رقم (04))، وفيما يلي وصف ملخص لهذه الجلسات:

الجلسة الأولى: هدفها: التعارف وبناء العلاقة، زمنها "ساعتان"

تهدف هذه الجلسة إلى التعرف على المعلمين القائمين على شؤون الأطفال المعاقين عقليا (عينة الدراسة)، ومحاولة تنمية مشاعر موجبة غايتها الثقة المتبادلة بين الباحث وهؤلاء المربين، ثم تعريفهم بالبرنامج وشرح خلفيته النظرية بصورة مبسطة، والتعريف بأهدافه المرجوة بعد الحديث عن "السلوك العدواني" كواحد من المشكلات السلوكية الحاضرة لدى الأطفال، مع تحديد مواعيد جلسات البرنامج، ومكانه، ووسائله البشرية في صورة الآمر بصرف التعزيز المادي، ووسائله المادية مثل بعض الصور، والمشاهد، والرسوم النموذجية المحضرة، كما تهدف الجلسة إلى شرح استعمال التعزيز وعدد الاستجابات في كل جلسة. وتختتم الجلسة بتوزيع دليل تطبيقي لجلسات البرنامج على المعلمين.

الجلسة الثانية: "التلوين" هدفها: قدرة الطفل على تلوين الأشكال والرسومات المعطاة له بالألوان المطلوبة بشكل صحيح داخل حدود الشكل المقدم له.

يتم في هذه الجلسة دعوة الطفل إلى تلوين مجموعة من الأشكال والرسومات المعروضة عليه (برتقالة، مستطيل، تفاحة..) بعد تعريفه عليها، وهو إذ يتبع المعلم أثناء رسمه لنموذج معين خطوة خطوة، فهو يحاكي ما يشاهده في بيئته التعلمية "الأسلوب الصحيح" للتعلم، وهو

إذ يلون فهو يفرغ مكبوتاته وانفعالاته على مساحة الورقة، لأن العدوان أساسا إنما يعبر عن طاقة أو شحنة زائدة في ذات الفرد لم تصرف في مسارها الطبيعي، والصحيح.

الجلسة الثالثة: طاعة الوالدين، هدفها: قدرة الطفل على تعلم آداب مخاطبة الوالدين بشكل مقبول.

يقام حوار مع الأطفال حول موضوع طاعة الوالدين، بمساءلتهم حول المخاطبة وآدابها، المصاحبة كالإصغاء، الاهتمام، والصوت الهادئ، والوقوف أمام الوالدين باحترام، ويمكن استغلال موضوع الجلسة واستثماره في عرض "درامي" من خلال "لعب الأدوار" بتمثيل دور الأب والأبناء، لأن "مسرحة المناهج" في العصر الحديث، أصبحت التربية الحديثة تتوجه إليها ببرامجها يوما بعد يوم. ويُعد اختيار الباحث لموضوع هذه الجلسة، بهدف إبراز مفهوم "القدوة" لدى الأطفال وتعزيزها لديهم لأنها المصدر الأول المسؤول عن تعديل أي سلوك قبل أي مصدر آخر.

الجلسة الرابعة: آداب التعامل مع الآخرين، هدفها: إلقاء التحية بشكل مقبول عند لقاء الآخرين

يستعمل الحوار والمناقشة كأسلوب في هذه الجلسة بسؤالهم عن التحية المطلوبة بين الناس، "تحية الاسلام"، كما يمكن الاستناد على بعض المشاهد المعبرة، للدلالة على ذلك، ويتم إثراء النقاش حول كيفية أداء التحية من خلال مواقف متنوعة وفي مناسبات مختلفة.

أن يتعلم الطفل ويتدرب على مبدأ مبادأة الآخرين بإلقاء التحية عليهم، يمثل تدريبا على رسائل رمزية "لفظية" غايتها تعاكس العدوان وتحبط فكرة أذى الآخرين، بل تطرح محبّتهم وتقبلهم في مقابل ذلك.

الجلسة الخامسة: أسماء محتويات القسم، هدفها: التعرف على أدوات ومحتويات القسم، وتسميتها وذكر وظيفة كل واحدة منها.

يمكن الاستثمار في الأدوات المتوفرة في القسم "كخبرة واقعية" معاشة لمحاورة الأطفال حولها، وتدريبهم على أسماءها والغاية من استعمال كل واحدة منها. إن "الوضعية المرجوة" من وراء هذه الجلسة ليس مجرد التدرب على ذكر أسماء المحتويات وإنما التنبيه إلى أن مثل هذه الأدوات جُعلت في هذا المكان لأغراض التعلم وليس لأغراض "العدوان" مثل: إتلاف الطاولات، ورمي الطباشير، مثلا، أي إدراك الطفل أن لهذه الأدوات "قيمة استعمالية" محددة

في وظيفتها التربوية فقط لا غير، ولضمان فعالية أكبر لهذا المعنى يتم طبع بعض صور هذه المحتويات وتعليقها في القسم.

الجلسة السادسة: صيغ التعليمات والأوامر، هدفها: التعرف على صيغ الأوامر والتعليمات المعطاة والتدرب عليها.

تتضمن هذه الصيغ عبارات مثل: (أجلس بهدوء، حافظ على أدواتك، قلم أظافرك، أعتني بمحفظتك..)، التي يتم تحضيرها مسبقا، وبعد محاورة الأطفال حيالها من خلال النماذج المحضرة، وتوضيحها لهم صيغة صيغة، يدربون عليها فعليا (إجرائيا)، وذلك بخلق مواقف درامية تمثيلية وتقديم المساعدة لمن يعجز عن تنفيذها.

الجلسة السابعة: صيغ التعليمات والأوامر، هدفها: الاستجابة للصيغ والتعليمات المقدمة له بكيفية صحيحة.

إن إجراء جلستين خاصتين بهذا الموضوع، ناجم عن قناعة بأن "السلوك إنما هو خلاصة ما نتعلمه" مثل ما يذكره "باندورا" في التعلم الاجتماعي، لذلك خصصت هذه الجلسة للتأكيد على الصيغ التي يتعلمها الطفل بممارستها ممارسة إجرائية صحيحة، كآلية لإعادة بناء "سلوك من جديد أو على الأقل تعديله".

الجلسة الثامنة: "أعضاء الجسم" هدفها: التعرف على أعضاء جسمه وتسميتها واكتشاف أهمية الحفاظ عليها.

يحاور الأطفال حول أعضاء جسم الإنسان من خلال عرض صورة مكبرة له أو مجسم عنه، ويبدأ في التعريف بالأعضاء عضوا عضوا واستشعاره من قبلهم بتلمس العضو المعرف به، ثم يبدأ دعوتهم لنطق هذه الأعضاء مثل: الوجه، العينين، اليد.)، وتبيان أهمية المحافظة عليها وعدم التعدي عليها، كلطم الوجه، أو ضغط العينين، أو خدش الجسم، بل يتم دعوتهم الاعتناء بها، والمحافظة عليها.

الجلسة التاسعة: الاهتمام بالمظهر الخارجي، هدفها: المحافظة على نظافة الجسم.

بعد تفقد أظافر الأطفال ومراقبتها، يتحاور معهم حول طريقة الاهتمام بها بتوضيح خطوات تنفيذ ذلك كتنظيفها من الأوساخ، ثم يتم التأكيد على عدم استخدامها في التعدي على الذات كخدش الوجه بها، أو الاعتداء على الآخرين كخدشهم، أو خدش الأشياء

(طاولات القسم). كل ذلك من أجل تنبيههم عن الآثار الناجمة عن الاستخدام السيء لها، مع السعي لتثبيت القيمة السلوكية الموجبة المترتبة عن الاستعمال الحسن لها.

الجلسة العاشرة: الاعتناء بالمحيط المدرسي، هدفها: تعود الطفل على التصرف الصحيح.

تتميز هذه الجلسة بتنظيم خرجة إلى ساحة المركز والمشاركة في تنظيفها من خلال جمع القمامات والأوراق والنفايات، ووضعها في سلة المهملات، مع تكرار المواقف داخل القسم. إن مثل هذه المبادرات يزرع في نفوس الأطفال قيمة سلوكية نبيلة هي "الصداقة مع الطبيعة"، وليس التعدي عليها، ويمكن استغلال ذلك لتقديم نصائح وإرشادات متنوعة حول هذه القيمة.

الجلسة الحادية عشر: الاستئذان، هدفها: تعلم طرق الباب قبل دخول القسم بكيفية مقبولة.

بعد محاورة الأطفال حول ما يجب القيام به عند الاستئذان، من خلال سلوكات بسيطة كطرق الباب قبل للدخول، يتم تنفيذ هذه الصورة السلوكية تمثيلا أمامهم، ثم دعوتهم لتقليدها ومحاكاتها، مبينا الكيفية الصحيحة لطرق الباب، يمكن استخلاص أن هذه الجلسة غايتها تدريب الطفل على طرق الباب برفق وبدون تعنيف.

الجلسة الثانية عشر: الاستئذان، هدفها: غلق وفتح الباب بشكل مقبول عند الدخول إلى القسم

يمكن استثمار مكتسبات سابقة في جلسة الاستئذان الأولى، أي تذكيرهم عن السلوكات الواجب القيام بها عند الاستئذان، والتي من بينها (غلق وفتح الباب عند الدخول بشكل مقبول) وبعد تلقينهم هذه المهارة السلوكية يُدرب التلاميذ عليها بالتمثيل إلى أن يتم التمكن من الكيفية الصحيحة لفتح وغلق الباب (أي برفق).

الجلسة الثالثة عشر: التآزر الحسحركي، هدفها: استخدام الصلصال أو العجين في تكوين أشكال مختلفة.

بعد أخذ كمية من الصلصال يشرع في تشكيلها باليد ثم قولبتها في قواليب محضرة، ثم تترك المبادرة للطفل لصنع أشكال ونماذج بسيطة بهذه الوسائل. إن فكرة العمل المتضمنة في هذه الجلسة وهي "التشكيل بالصلصال"، أساسها أن العدوان كثيرا ما يعبر عن شحنة

غير طبيعية من الطاقة موجودة لدى الفرد، يُراد لها أن تصرف في "الأشغال اليدوية" حتى لا تقع على الذات، أو الآخرين، أو على الأشياء وقوعا سالبا.

الجلسة الرابعة عشر: "لعبة فرقعة البالونات" هدفها: المشاركة في اللعب الجماعي.

تجرى الجلسة في ساحة المركز بربط حبل بين عمودين، تربط فيه مجموعة بالونات بلونين فقط ويمكن لمسها، ثم ينطلق الفريقان بمجرد سماع الصفارة في محاولتهم فرقعة البالونات، ويحدد الفائز من يفرقع أكبر عدد ممكن من البالونات في الزمن المحدد.

إن هذه اللعبة تمثل اسلوبا آخرا من أساليب تفريغ الانفعالات والشحنات بطريقة اللعب الجماعي.

الجلسة الخامسة عشر: لعبة الكراسي الموسيقية، هدفها: قدرة الطفل على التنسيق بين سماع الصوت والاستجابة الصحيحة باللعب (الاستحواذ على الكرسي).

يتم وضع مجموعة من الكراسي في الساحة (5 كراسي)، ويتم اختيار مجموعة من الأطفال (6) ثم نقوم بتشغيل الموسيقى وبمجرد سماع صوتها يبدأ الأطفال بالجري حول الكراسي الخمسة، وبمجرد توقيفها يجلس الأطفال على الكراسي فيبقى طفلا واحدا بدون كرسي، فيخرج. ويتم استبعاد كرسي من الكراسي وتعاد اللعبة من جديد وتستمر إلى أن يبقى كرسي واحد وطفلان، وتنتهي بفوز طفل واحد وهو من يجلس على الكرسي عند توقف اشتغال الموسيقى. إن هذه الجلسة كسابقتها، تحاول أن ترفه على الطفل قليلا وتفرغ انفعالاته الزائدة في نشاط مسلي.

الجلسة السادسة عشر: قصة الولد الشقي، هدفها: الانصات للقصة واستخلاص السلوك الصحيح في تعامل الطفل مع البيئة النباتية، واكتساب عادات معينة.

تدور أحداث هذه الجلسة حول عرض مضمون قصة بعنوان "الولد الشقي" الذي كان دائم الاعتداء على الطبيعة بقطف أزهار الحديقة، وقطع النباتات، إلى أن رآه جده فقام ينهاه عن ذلك، مذكرا إياه أن النباتات هي أيضا تتألم عندما نقطعها، لأن النبات كائن حي، فأدرك الطفل خطأه واعتذر لجده.

إن هذه الجلسة تبنت الأسلوب "القصصي" في تعديل سلوك الطفل ودفعه لمزيد من المعي البيئي، فالاعتداء على الأشياء في صورة "الأزهار والنباتات" هو إحدى صور الاعتداء على الطبيعة الواجب المحافظة عليها والاعتناء بها.

الجلسة السابعة عشر: لعبة القط والفأر، هدفها: التنفيس والترويح عن الطفل باللّعب.

تجرى اللعبة في ساحة المركز، حيث يقوم الأطفال بتمثيل دور الفئران بينما يقوم أحدهم بتمثيل دور القط، ويتم ملاحقتهم، وعند لمس فأر واحد من طرف القط، يتحول هذا الفأر بدوره إلى قط. وغاية هذه الجلسة قدرة الطفل في التعبير عن ذاته وسط أقرانه، وتفريغ مكبوتاته.

الجلسة الثامنة عشر: جلسة ختامية، هدفها: الاحتفال مع الأطفال وتكريمهم بشهادات تقدير.

تنظم فيها حفلة، يتم من خلالها توزيع بعض الجوائز والهدايا على الأطفال أفراد المجموعة التجريبية الذين شاركوا في البرنامج، ويطبق فيها مقياس السلوك العدواني (القياس البعدي)، بينما القياس التتبعي يُقام بعد مرور شهرين. وفيما يلي عرض عام لجلسات البرنامج

الجدول رقم (37): يبين ترتيب جلسات البرنامج ومضمونها

ترتيب الجلسات	موضوع الجلسة	زمنها	أهدافها	الوسائل	الفنيات	جداول التعزيز		نوع التعزيز	
						مستمر	متقطع	رمزي	مدعم
1	تعارف	2سا	تعارف و قياس قبلي	البرنامج / الدليل والمقياس	حوار جماعي				
2	التلوين	45د	تلوين أشكال جاهزة	نماذج لأشكال جاهزة	توجيه لفظي حوار ومناقشة	X		قطع ورقية ملونة	غذائي: حبات حلوى
3	طاعة الوالدين	45د	**آداب المخاطبة المقبولة**	صور ومشاهد جاهزة	توجيه لفظي حوار ومناقشة	X		نجوم صغيرة	اجتماعي: الثناء والمدح
4	آداب التعامل مع الآخرين	45د	إلقاء التحية بشكل لائق	صور ومشاهد جاهزة	توجيه لفظي حوار ومناقشة	X		قطع ورقية ملونة	مادي: كُرات صغيرة
5	محتويات القسم	45د	التعرف على وظيفتها	المحتويات المتوفرة بالقسم	حوار ومناقشة خبرة مباشرة		X	نجوم صغيرة	غذائي: عصير
6	صيغ الأوامر والتعليمات	45د	تسميتها و معرفتها	مطويات جاهزة	حوار ومناقشة خبرة مباشرة		X	قطع ورقية ملونة	اجتماعي: التربيت
7	صيغ الأوامر والتعليمات	45د	الاستجابة الصحيحة لها	مطويات جاهزة	توجيه لفظي محاكاة		X	نجوم صغيرة	غذائي: عصير

8	أعضاء الجسم	45د	أهمية الحفاظ عليها	نموذج جسم الانسان	خبرة مباشرة توجيه بدني		X	قطع ورقية ملونة	اجتماعي: عرض أعماله
9	الاهتمام بالمظهر الخارجي	45د	الحفاظ على نظافة الأظافر	الأطفال (نماذج حية)	خبرة مباشرة حوار /مناقشة		X	نجوم صغيرة	نشاطي: لعبة رياضية
10	الاعتناء بالمحيط المدرسي	45د	تنظيف ساحة المركز	ساحة المركز	توجيه بدني خبرة مباشرة محاكاة نمذجة		X	نجوم صغيرة	اجتماعي: عبارات الاستحسان
11	الاستئذان	45د	طرق الباب بشكل لائق	الأطفال	حوار مناقشة تمثيل		X	قطع ورقية ملونة	مادي: ساعة يد بلاستيكية
12	الاستئذان	45 د	فتح وغلق الباب بشكل مقبول	الأطفال	حوار مناقشة تمثيل		X	نجوم صغيرة	اجتماعي: التصفيق
13	التآزر الحسحركي	45 د	تشكيل نماذج مقولبة	صلصال / عجين	توجيه بدني نمذجة		X	قطع ورقية ملونة	نشاطي: قصة
14	فرقعة البالونات	45 د	اللعب الجماعي	بالونات + حبل	توجيه لفظي وبدني +لعب		X	نجوم صغيرة	مادي: كتب للتلوين
15	الكراسي الموسيقي	45 د	الاستجابة الصحيحة	أطفال و كراسي + موسيقى	توجيه لفظي وبدني +لعب		X	قطع ورقية ملونة	نشاطي: قصة مسلية
16	قصة الولد الشقي	45 د	استخلاص السلوك الصح	قصة محضرة	قصص حوار مناقشة		X	نجوم صغيرة	اجتماعي: جلوسٌ بجانبه
17	لعبة القط والفأر	45 د	التعبير عن الذات	أطفال	تمثيل ولعب وخبرة مباشرة		X	قطع ورقية ملونة	مادي: لُعب أطفال
18	جلسة ختامية	45 د	توزيع الشهادات على الأطفال وإجراء القياس البعدي	شهادات تقديرية					حلويات + عصير

ويتضمن البرنامج:

أولا. أساليب تنشيط البرنامج:

1. أسلوب التوجيه اللفظي:

هو أسلوب قريب من أسلوب المناقشة والحوار غير أنه، يحرص من خلاله الباحث على مساعدة الطفل على التحدث، خاصة عندما يلاقي معيقا لغويا معينا، أو خلال توجيهه أثناء قيامه بعمل معين، مثل التوجيهات المقدمة عند تشكيله لنماذج الصلصال. إذن هو أسلوب

يقوم على تقديم النصح والإرشاد للطفل، لذلك فهو يغلب عليه الحضور في جلسات هذا البرنامج.

2. أسلوب حوار و المناقشة:

من الأساليب الحاضرة بقوة في الجلسات، يتم من خلاله التحاور مع الطفل وتقديمه مجموعة من المعارف والمعلومات حول موضوعات جلسات البرنامج المختلفة، يكون الهدف من وراءه جلب انتباه الطفل، وتصويب أفكاره ومعالجتها، تمهيدا لتعديل سلوكه، ويكون ذلك بعرض مشاهد أو قصة ما، يتم التأكد من وصول مغزاها من ملاحظة سلوكات الأطفال ومقارنتها مع ما ينبغي أن يكون عليه السلوك المقبول. ولقد تبنى الباحث هذا الأسلوب لأنه يوفر أجواء نفسية واجتماعية صحية لمجموعة الأطفال، فهم بذلك يعبرون عن ذواتهم ومشاعرهم وقد يستشعرون قيمة ما يقدمونه، الأمر الذي قد يقودهم إلى رفع مستوى الإيجابية لديهم وينعكس على تواصلهم مع الآخرين وفهم ذواتهم. ويؤكد "زهران" أن: "أسلوب المناقشات الجماعية يؤدي إلى نتائج هامة في تعديل اتجاهات العملاء (المسترشدين) نحو أنفسهم والآخرين والمشكلات في المستقبل". (زهران، 2005: 331)

3. أسلوب المحاكاة و النمذجة:

فنية سلوكية هدفها مراقبة وملاحظة نموذج سلوكي من أجل إيصال معلومات أو صور أو مهارات تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية إما باكتساب سلوك جديد أو تنمية سلوك حالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب. إن هذه الفنية تتيح للطفل فرصا للمشاهدة والمشاركة من خلال نموذج سلوكي معين يمكن أن يقدم معلومات أو مهارات تتحول إلى صور ذهنية تؤثر إيجابا على سلوك المسترشد الخارجي. (الغامدي، 2013: 99)

4. أسلوب اللعب:

يتوفر في بعض جلسات البرنامج، حيث تم انتقاء مجموعة من الألعاب الحركية والاجتماعية، من أجل مساهمتها في تنمية مهارات اجتماعية معينة، لذلك حرص الباحث على تضمين كل جلسة جزءا منها وذلك في جو مفعم بالحيوية والنشاط.

5. أسلوب القصة:

يقوم الباحث بسرد مجموعة من القصص المستقاة من خبرات حياتية تحاكي مشكلات الأطفال بطريقة ممتعة وجذابة، وقد تحددت القصص في "الولد الشقي" التي تم انتقاؤها مراعاة لما يخدم الموضوع.

6. أسلوب التوجيه البدني:

أسلوب يشبه أسلوب التوجيه اللفظي غير أنه يتعداه إلى الفعل، أي مساعدة الطفل مساعدة فعلية لا قولية فقط، وذلك عندما تعترض الطفل بعض الصعوبات لتعلم سلوك ما في صورة عدم القدرة على تلوين نموذج معين، أو عدم التحكم في مسك القلم.

7. أسلوب التمثيل:

يتم هذا الأسلوب من خلال قيام مجموعة من الأطفال في بعض مضامين الجلسات المقترحة عليهم بتمثيل بعض الأدوار، من أجل التنفيس الانفعالي عن بعض المكبوتات والشحنات الزائدة، التي قد تترجم في شكل سلوكيات عدوانية سالبة، والتأكيد على المهارات الموجبة المستنتجة ذات العلاقة بالموضوع. "فالتنفيس الانفعالي يعد تطهيرا داخليا لتراكمات وصراعات وهو بمثابة إخراج الخبرات المؤلمة والمتراكمة ومعالجتها (الغامدي، 2013: 101).

8. أسلوب الخبرة المباشرة:

يعتمد هذا الأسلوب على التعلم في البيئة الواقعية أي باستخدام أو استغلال نماذج حية، كلعب الأطفال مع بعضهم البعض وفق ما تتضمنه مضامين بعض الجلسات في صورة (الكراسي الموسيقية، والقط والفأر). إن كثير من الباحثين يؤكدون على نسبة استرجاع المعلومة، وبالتالي قوة التأثير في السلوك الذهني للفرد تكون بنسبة لا تقل عن (90%)، لأن الفرد يمارس تعلمه عن طريق "الإحساس بالعمل"، الأمر الذي استغله الباحث وحاول أن يبني عليه بعض الجلسات أملا في تعديل سلوك الطفل أو تعلم سلوك جديد.

ثانيا. الحدود الإجرائية للبرنامج:

1. الحد الموضوعي: هو برنامج يتكون من جزء واحد يحوي على (18) جلسة وخاص بعينة الأطفال المعاقين عقليا (إعاقة بسيطة).

2. الحد البشري: يطبق البرنامج على عينة الأطفال المعاقين عقليا (إعاقة بسيطة) ممن يمثلون المجموعة التجريبية في الدراسة الأساسية الذين يبلغ عددهم (18) طفلا.

3. الحد الزمني:يستغرق تطبيق البرنامج خلال الفترة [11 أكتوبر2015 –19 ديسمبر 2015]، بمعدل (6) أسابيع، وبواقع (3) جلسات أسبوعيا، ما يعادل (18) جلسة، وقد اضطر الباحث لزيادة عدد الأسابيع إلى ثمانية (8) تبعا لبعض الظروف الخاصة بالمركز (الاحتفالات المصادفة ليوم (3) ديسمبر وهو اليوم العالمي لذوي الاحتياجات الخاصة، ما تطلب التحضير لهذا الموعد ببعض النشاطات المختلفة).

4. الحد المكاني: تم اختيار المركز النفسي البيداغوجي (3) بولاية "سعيدة"، لإجراء الدراسة الميدانية وتطبيق البرنامج، لتجاوب إطارات المركز مع موضوع الدراسة، وإبداء التعاون من قبل مدير المركز، بالإضافة إلى ما أفضت إليه نتائج بطاقة تقدير السلوك العدواني على العينة من مستويات و مؤشرات دفعت الباحث لاختيار هذا المركز.

4. خطوات التجريب:

تتلخص إجراءات القيام بالدراسة في الخطوات الآتية:

* الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية النشاط الاجتماعي لولاية سعيدة لإجراء دراسة ميدانية بالمراكز النفسية البيداغوجية الثلاثة التابعة لها والموجودة بتراب الولاية (أنظر الملحق رقم (06)).

* عقد لقاءات مع السادة مديري المراكز النفسية البيداغوجية المعنية واطلاعهم على فكرة الدراسة وشرح أهدافها وآلية العمل، والفئات المستهدفة فيها.

* جمع عدد من المعطيات والمعلومات المتعلقة بعينة الدراسة (الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة).

* جمع عدد من الدراسات السابقة من أجل توظيفها لأهداف الدراسة.

* إعداد المادة العلمية لبرنامج التعزيز الرمزي استنادا على الأدب النفسي التربوي النظري والتطبيقي.

* الشروع في إعداد وبناء أدوات الدراسة والتي تضمنت:

- بطاقة تقدير السلوك العدواني.
- مقياس السلوك العدواني.
- برنامج التعزيز الرمزي.

* تقنين أدوات الدراسة واستخراج خصائصها السيكومترية ضمانا لصدقها وثباتها من خلال تحكيمها من قبل مجموعة من الخبراء (أنظر الملحق رقم (01)).

* التعرف على خصائص مجتمع الدراسة تمهيدا لاختيار عينة ممثلة.

* اختيار عينة الدراسة وتحديدها عشوائيا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق القياس القبلي لمقياس الدراسة على كلتى المجموعتين، للتأكد من تجانسهما.

* تطبيق برنامج التعزيز الرمزي على المجموعة التجريبية من فئة الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، حيث دام التطبيق خلال الفترة الواقعة بين [11 أكتوبر 2015 و19 ديسمبر 2015]، أما المجموعة الضابطة فلم تستفد من التطبيق.

* التطبيق البعدي لمقياس الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة لفئة الأطفال المستهدفين.

* التطبيق التتبعي لمقياس الدراسة على المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين على الانتهاء من تطبيق برنامج التعزيز الرمزي. وقد تم تقدير هذه المدة وفقا لدراسات مشابهة مثل دراسات: "سعدي" (2005)، و"سماعي" (2013)، و"قعدان" (2014)، و"أنا ميرندا خيسوس (Ana Miranda& Jessus (2000).

5. الأساليب الاحصائية:

قام الباحث باستخدام برنامج الحزمة أو الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في إصداره الثاني والعشرين (V°22) لتفريغ البيانات ومعالجتها وفق الأساليب التالية:

أولا: لتقنين أدوات الدراسة وفق ما أسفرت عنه نتائج ومعطيات العينة الاستطلاعية، استخدم:

- معامل ارتباط "بيرسون Pearson’s Correlation"
- اختبار "ت" لعينيتين مستقلتين Two Independant T Test
- الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ Cronbach’s alpha"
- الثبات بطريقة "قتمان Guttman Method"
- النسبة المئوية Percentage

ثانيا: لتحليل نتائج الدراسة، استخدم على عينة الدراسة الأساسية (التجريبية والضابطة) ما يلي:

- اختبار "ت" لعينيتين مستقلتين Two Independant T Test
- اختبار "ويلكوكسنW"للفروق بين متوسطات رتب المجموعات المرتبطة قليلة العدد
- اختبار "مان ويتني U" لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعات المستقلة قليلة العدد
- تحليل التباين المتعدد الأحاديManova
- اختبار "كروسكال واليس K" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة قليلة العدد.
- حجم الأثر بواسطة معادلة "إيتا مربع" **η2**، وقوته بواسطة معادلة **"D".**

الفصـــــل السابع

* * *

عرض نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة

1.1 عرض نتيجة التســاؤل الأول

2.1 عرض نتيجة الفرضية الأولـى

3.1 عرض نتيجة الفرضية الثانيــة

4.1 عرض نتيجة الفرضية الثالثــة

5.1 عرض نتيجة الفرضية الرابعــة

6.1 عرض نتيجة الفرضية الخامسة

7.1 عرض نتيجة الفرضية العامــة

خلاصة الفصل

يتناول هذا الفصل اختبار فرضيات الدراسة باستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة على مجموعتي الدراسة الموزعة مناصفة بين "المجموعة التجريبية (18) طفلا، والمجموعة الضابطة (18) طفلا في أدائهم على مقياس السلوك العدواني قبل تطبيق البرنامج وبعده.

1.عرض نتائج الدراسة:

1.1 عرض نتيجة التساؤل الأول:

لقد طرح الباحث التساؤل التالي: ما أهم مظاهر السلوك العدواني انتشارا لدى الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة؟

للإجابة على هذا التساؤل استعان الباحث بالمتوسط المرجح المستخرج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة "السلوك العدواني"، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا.
لقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (38): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم مظاهر السلوك العدواني انتشارا لدى المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة– على فقرات أبعاد الدراسة مرتبة ترتيبا تنازليا.

الرقم	مظاهر السلوك العدواني	بُعدها	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري
1	يعض أصابعه باستمرار	عدوان **على** الذات	2,41	1,20
2	يفرض رأيه على زملائه بالقوة	عدوانٍ **على** الآخرين	2,11	1,21
3	يضرب زملائه	عدوان **على** الآخرين	2,08	1,36
4	يمزق ملابسه عمدا	عدوان **على** الذات	2,00	1,35
5	يخدش أجزاء من جسمه بأظافره	عدوان **على** الذات	1,91	1,27
	يعتدي على ممتلكات الآخرين	عدوان **على** الأشياء		1,59
6	يدفع زملائه بالقوة	عدوان **على** الآخرين	1,86	1,26
7	يسرق ممتلكات الغير	عدوان **على** الأشياء	1,80	1,26
	يلعب ألعابا عنيفة تؤذيه	عدوان **على** الذات		1,39
8	يشتم الآخرين	عدوان **على** الآخرين	1,77	1,45
	يركل زملائه برجله عند الشجار	عدوان **على** الآخرين		1,47
9	يغلق باب القسم بشدة	عدوان **على** الأشياء	1,72	1,40
10	يرطم جسده بالجدار	عدوان **على** الذات	1,66	1,35
11	يتشابك مع الآخرين بالأيدي	عدوان **على** الآخرين	1,63	1,31
	يمزق لافتات و صور تزين القسم	عدوان **على** الأشياء		1,39
	يقرص أجزاء من جسمه بقوة	عدوان **على** الذات		1,55

يُعبر الجدول رقم (38) عن المتوسطات الحسابية المرجحة للفقرات والتي تراوحت عموما بين القيمتين الدنيا والقصوى من [1,63– 2,41] على التوالي، وبانحراف معياري تراوح مجاله ضمن [1,20– 1,59] عموما، ويشير أيضا إلى أن درجة السلوك العدواني للمعاقين عقليا متأرجحة بين المتوسطة والكبيرة.

يُظهر الجدول أيضا أن ستة فقرات تنتمي إلى بُعد "العدوان على الذات"، ومثلها ينتمي إلى بُعد "العدوان على الآخرين" من مجموع الفقرات الستة عشرة المعبرة عن سلوك عدواني للعينة. بينما أربعة فقرات الباقية تمثل "العدوان على الأشياء والممتلكات"، والتي عبرت عن مستوى متوسط من العدوان.

ولقد تم تقدير مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا من خلال أبعاد العدوان الثلاثة، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (39): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم مظاهر السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة– على أبعاد الدراسة مرتبة ترتيبا تنازليا.

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع التكرارات	الوزن النسبي	مظهر العدوان
1	العدوان على الذات	2,61	0,65	94	%60	كبير
2	العدوان على الآخرين	2,38	0,56	86	%54,93	متوسط
3	العدوان على الأشياء	2,11	0,58	76	%48,93	متوسط
4	الدرجة الكلية	2,33	0,50	84	%53,90	متوسط

من خلال الجدول رقم (39) يتبين أن بُعد "العدوان على الذات" جاء الأول بين الأبعاد بوزن نسبي قدره (60%)، ليعكس مستوى كبيرا من العدوان لدى الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة. في المقابل، فإن بُعدي "العدوان على الآخرين والعدوان على الأشياء والممتلكات" حصلا تباعا على الرتبتين الثانية والثالثة، بوزنين نسبيين قُدرا لكل منهما (54,93%، و48,93%) ليعكسا قدرا من العدوان لدى عينة الدراسة. أما الدرجة الكلية للأداة فعبرت نتيجتها عن وزن نسبي قدره (53,90%) من السلوك العدواني عموما لدى هؤلاء الأطفال.

تبعا لنتائج الجدول رقم (39) يشير الباحث إلى أن هذه النسب المشار إليها في الجدول السابق تعبر فعلا عن وجود عدوان لا يستهان به لدى الأطفال عينة الدراسة.

2.1 عرض نتيجة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك العدواني وأبعاده، لصالح أفراد المجموعة التجريبية."

أولاً: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية وللأبعاد على مقياس السلوك العدواني لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

ثانيا: المقارنة بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت" لقياس دلالة الفرق بين عينتين مستقلتين (المجموعة التجريبية والضابطة) وذلك للاعتبارات التالية:

* حجم العينة ≤ 30 فردا (عينة الدراسة = 36 طفلا)
* يمثل حجم العينة مجتمع الدراسة.
* توزع البيانات على المجموعتين توزيعا طبيعيا.
* البيانات كمية ودقيقة وسليمة. (غنيم وصبري، 2000: 17)

وعرضت النتائج في الجدول على النحو التالي:

الجدول رقم (40): يبين دلالة اختبار "ت" لقياس الفروق بينمتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على أدائهم على مقياس السلوك العدواني و أبعاده.

المتغيرات (السلوك العدواني وأبعاده)	المجموعة التجريبية ن=18		المجموعة الضابطة ن=18		قيمة "ت"	درجة الحرية Df	قيمة sig	فارق المتوسطات	الدلالة الإحصائية (0,05)
	م	ع	م	ع					
العدوان على الذات	0,22	0,42	11,11	7,67	8,17	34	0,000	13,55	دال
العدوان على الآخرين	2,94	4,62	20,61	11,28	9,59	34	0,000	19,66	دال
العدوان على الأشياء	0,50	1,09	21,22	11,53	10,11	34	0,000	18,94	دال
الدرجة الكلية	3,66	5,35	52,94	28,89	7,11	34	0,000	49,27	دال

ملاحظة: تشير (م) إلى المتوسط الحسابي، و (ع) إلى الانحراف المعياري.

يبين الجدول رقم (40) أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الأبعاد الثلاثة تتراوح بين (0,22 و2,94، و0,50)، ومتوسطها في الدرجة الكلية يساوي (3,66)، بينما تراوحت

متوسطات درجات المجموعة الضابطة في الأبعاد الثلاثة بين (11,11 و20,61، و21,22)، أما المتوسط في الدرجة الكلية فيساوي (52,94) في قياس السلوك العدواني.
أما الانحرافات المعيارية فقد تراوحت بين (0,42 و4,62) على مستوى الأبعاد لدى المجموعة التجريبية، فيما تساوي قيمته (5,35) على مستوى الدرجة الكلية. في حين أن الانحرافات المعيارية تراوحت بين (7,67 و 11,53) على مستوى الأبعاد لدى المجموعة الضابطة، وبلغت (28,89) على مستوى الدرجة الكلية.
* بالنظر إلى نتائج الاختبار، فإن قيم "ت" تراوحت بين (8,17،9,59،10,11) على مستوى الأبعاد، وبلغت "ت" (7,11) بدرجة حرية (DF= 34) على مستوى الدرجة الكلية، وقيمة (ت) هذه دالة عند مستوى دلالة(α= 0,05) إذ بلغت قيمة "Sig"(0,000)بين المجموعة التجريبية والضابطة في قياس السلوك العدواني.
بما أن قيمة "sig" أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، معناه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المتغير المقاس، ويبلغ الفرق بين متوسط أداء المجموعتين على مقياس السلوك العدواني (49,27)، مع العلم أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية على مستوى الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس.

كحوصلة لما سبق ولإعطاء مزيدا من التأكيد على هذه النتائج، يقوم الباحث بحساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس السلوك العدواني من خلال الأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس.
وقد لجأ الباحث إلى الحساب باستخدام "تحليل التباين المتعدد الأحادي" والذي يشترط أكثر من متغير تابع، ولأن السلوك العدواني يحوي ثلاثة أبعاد فهي بمثابة ثلاثة متغيرات فرعية تابعة.
ولقد أظهرت النتائج ما يلي:

الجدول رقم (41): يوضح دلالة اختبار تحليل التباين المتعدد الأحادي (Manova) لقياس الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة على مقياس السلوك العدواني وأبعاده

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية DF	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التطبيق البعدي للمقياس	العدوان على الذات	**1653,778**	**1**	**1653,77**	**66,76**	**0,000**
	العدوان على الآخرين	**3481,00**	**1**	**3481,00**	**92,08**	**0,000**
	العدوان على الأشياء	**3230,02**	**1**	**3230,02**	**102,35**	**0,000**
	الدرجة الكلية للمقياس	**21953,361**	**1**	**21953,361**	**49,99**	**0,000**
الخطأ	العدوان على الذات	**842,222**	**34**	**24,771**		
	العدوان على الآخرين	**1285,222**	**34**	**37,801**		
	العدوان على الأشياء	**1072,944**	**34**	**31,557**		
	الدرجة الكلية للمقياس	**14931,389**	**34**	**439,158**		
الدرجة الكلية	العدوان على الذات	**2496,00**	**35**			
	العدوان على الآخرين	**4766,222**	**35**			
	العدوان على الأشياء	**4302,972**	**35**			
	الدرجة الكلية للمقياس	**36884,750**	**35**			

يبين الجدول رقم (41) أن قيم "ف" للأبعاد الثلاثة وللدرجة الكلية للمقياس بالنسبة للتطبيق البعدي لمقياس السلوك العدواني هي كما يلي: (66,76، 92,08، 102,35، 49,99) وهي جميعها بمستويات دلالة مشتركة القيمة (0,000)، وهذه القيمة دالة عند مستوى دلالة (0,05)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعتي الدراسة على الدرجة الخاصة بكل بُعد، وعلى الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني.

3.1 عرض نتيجة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى لجنسهم".

قام الباحث أولا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده، ولقد أعطت النتائج المدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (42): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده

المتغيرات (السلوك العدواني و أبعاده)			المجموعة التجريبية	
			الذكور ن=15	الإناث ن= 3
الأبعاد	العدوان على الذات	م	0,26	0,00
		ع	0,45	0,00
	العدوان على الآخرين	م	3,53	0,00
		ع	4,86	0,00
	العدوان على الأشياء و الممتلكات	م	0,60	0,00
		ع	1,18	0,00
الدرجة الكلية للمقياس		م	4,46	0,00
		ع	5,80	0,00

ملاحظة: تشير (م) إلى المتوسط الحسابي، و (ع) إلى الانحراف المعياري.

يبين الجدول رقم (42) أن المتوسطات الحسابية لرتب درجات الذكور تراوحت بين (0,26، و3,53 و0,60) بالنسبة للأبعاد الثلاثة المرتبة ترتيبا تنازليا، في حين مثلت قيمة المتوسط (0,00) قيمة مشتركة على مستوى نفس الأبعاد لدى الإناث. أما المتوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد تراوح بين (4,46) لدى الذكور و(0,00) لدى الإناث.

بعد ذلك، قام الباحث بإجراء المقارنة بين متوسطات رتب درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية (ن=18) في التطبيق البعدي لمقياس السلوك العدواني باستخدام اختبار "مان

ويتني U" لفحص دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين المستقلتين قليلتي العدد، حيث عدد الأفراد في كل مجموعة (الذكور"15"، والإناث "3")، بالإضافة إلى أن هذه العيّنة الصغيرة لا تخضع للتوزيع الاعتدالي. (أنظر الملحق رقم (08)).

على أساس ذلك، جاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (43): يبين دلالة اختبار "مان ويتنيU" لقياس الفرق بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني و أبعاده

القياس	الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
القياس البعدي	العدوان على الذات	ذكور	15	9,90	148,50	16,500	-0,98	0,32
		إناث	03	7,50	22,50			
	العدوان على الآخرين	ذكور	15	10,70	160,50	4,500	-2,18	0,02
		إناث	03	3,50	10,50			
	العدوان على الأشياء و الممتلكات	ذكور	15	9,90	148,50	16,500	-0,97	0,32
		إناث	03	7,50	22,50			
الدرجة الكلية للمقياس		ذكور	15	10,70	160,50	4,500	2,185	0,02
		إناث	03	03,50	10,50			

يلاحظ من معطيات الجدول رقم (43) أن قيم (z) للأبعاد الثلاثة وللدرجة الكلية للمقياس تساوي على الترتيب (0,98، 2,18،0,97، 2,18) ومستويات دلالتها على التوالي (0,32، 0,02، 0,32، 0,02) وهو ما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في رُتب درجات السلوك العدواني على مستوى بُعد العدوان على الآخرين، والدرجة الكلية للمقياس، لصالح الإناث. في حين دلّت أيضا على عدم وجود فرق بين القياسين في بُعدي العدوان على الذات والعدوان على الأشياء والممتلكات.

1. 4 عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

وقد نصّت على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى لعمرهم الزمني".

قام الباحث أولا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده وفق معدل أعمارهم، ولقد أعطت النتائج المدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (44): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي على مقياس السلوك العدواني و أبعاده وفق العمر

المتغيرات (السلوك العدواني و أبعاده)			الفئات العمرية لأفراد المجموعة التجريبية		
			[8−9 سنوات=2]	[10−11 سنة=7]	[12سنة=9]
الأبعاد	العدوان على الذات	م	0,00	0,14	0,33
		ع	0,00	0,37	0,50
	العدوان على الآخرين	م	0,50	1,57	4,55
		ع	0,70	2,93	5,72
	العدوان على الأشياء و الممتلكات	م	0,00	0,28	0,77
		ع	0,00	0,75	1,39
الدرجة الكلية للمقياس		م	0,50	2 ,00	5,77
		ع	0,70	3,41	6,81

ملاحظة: تشير (م) إلى المتوسط الحسابي، و (ع) إلى الانحراف المعياري.

يبين الجدول رقم (44) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس بلغ (0,50) لدى فئة [8−9 سنوات]، وقيمة (2) لدى فئة [10−11 سنة]، وقيمة (5,77) لدى فئة [12 سنوات]. في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة بين [0,00، 4,55]في القياس البعدي لجميع الفئات العمرية.

قام الباحث بإجراء المقارنة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=18) في التطبيق البعدي لمقياس السلوك العدواني تبعا لأعمارهم باستخدام اختبار "كروسكال واليس K" لفحص دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المستقلة قليلة العدد، حيث اشتملت على ثلاثة فئات عمرية موزعة كما يلي: [8−9 سنوات=2]،

و[10-11 سنة=7]، و[12 سنة=9]، بالإضافة إلى أن هذه العيّنة الصغيرة لا تخضع للتوزيع الاعتدالي (أنظر الملحق رقم (08)). على أساس ذلك، جاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (45): يبين دلالة اختبار "كروسكال واليسK" لقياس الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني و أبعاده وفق متغير العمر

القياس	الأبعاد	الفئات العمرية	العدد	متوسط الرتب	قيمة "K"	مستوى الدلالة
القياس البعدي	العدوان على الذات	[8-9 سنوات]	2	7,50	1,388	0,500
		[10-11 سنة]	7	8,79		
		[12 سنوات]	9	10,50		
		المجموع	18	/		
	العدوان على الآخرين	[8-9 سنوات]	2	6	4,429	0,109
		[10-11 سنة]	7	7,21		
		[12 سنوات]	9	12,06		
		المجموع	18	/		
	العدوان على الأشياء و الممتلكات	[8-9 سنوات]	2	7,50	1,363	0,506
		[10-11 سنة]	7	8,79		
		[12 سنوات]	9	10,50		
		المجموع	18	/		
الدرجة الكلية للمقياس		[8-9 سنوات]	2	6	4,067	0,131
		[10-11 سنة]	7	7,21		
		[12 سنوات]	9	12,06		
		المجموع	18	/		

يلاحظ من معطيات الجدول رقم (45) أن قيم (K) للأبعاد الثلاثة وللدرجة الكلية للمقياس تساوي على الترتيب (1,388، 4,429، 1,363، 4,067) ومستويات دلالتها على التوالي (0,500، 0,109، 0,506، 0,131) وهو ما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس السلوك العدواني بأبعاده الثلاثة، وأيضا على درجته الكلية يعزى للعمر.

1. 5 عرض نتيجة الفرضية الرابعة:

والتي نصّت على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم".

قام الباحث أولا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي على مقياس السلوك العدواني وفق المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر الأطفال، ولقد أعطت النتائج المدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (46): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده وفق مستوى الأسرة.

المتغيرات (السلوك العدواني و أبعاده)			المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر أفراد المجموعة التجريبية		
			متدني	متوسط	حسن
الأبعاد	العدوان على الذات	م	0,14	0,30	0,00
		ع	3,77	0,48	0,00
	العدوان على الآخرين	م	1,42	4,20	1
		ع	1,81	5,84	0,00
	العدوان على الأشياء و الممتلكات	م	0,28	0,70	0,00
		ع	0,75	1,33	0,00
الدرجة الكلية للمقياس		م	1,85	5,30	1
		ع	2,34	6,92	0,00

ملاحظة: تشير (م) إلى المتوسط الحسابي، و (ع) إلى الانحراف المعياري.

يبين الجدول رقم (46) أن المتوسط الحسابي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني على مستوى الدرجة الكلية بلغ (1,85) لدى الأطفال ذوي المستوى المتدني، وقيمة (5,30) لدى الأطفال ذوي المستوى المتوسط، وقيمة (1) لدى الأطفال ذوي المستوى الحسن. في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين [0,00، 4,20]في القياس البعدي لدى جميع المستويات.

بعد ذلك، قام الباحث بإجراء المقارنة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=18) في التطبيق البعدي لمقياس السلوك العدواني تبعا للمستوى الاقتصادي

والاجتماعي لأسر الأطفال، وذلك باستخدام اختبار "كروسكال واليس K" لفحص دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعات المستقلة القليلة العدد، حيث تضمنت ثلاثة مستويات موزعة كما يلي: [متدني=7]، و[متوسط=10]، و[حسن=1]، بالإضافة إلى أن هذه العيّنة الصغيرة لا تخضع للتوزيع الاعتدالي (أنظر الملحق رقم (08)). وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (47): يبين دلالة اختبار "كروسكال واليسK"لقياس الفرق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني وفق المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

القياس	الأبعاد	مستوى الأسرة (الاقتصادي و الاجتماعي)	العدد	متوسط الرتب	قيمة "K"	مستوى الدلالة
القياس البعدي	العدوان على الذات	متدني	7	8,79	0,841	0,657
		متوسط	10	10,20		
		حسن	1	7,50		
		المجموع	18	/		
	العدوان على الآخرين	متدني	7	8,29	0,752	0,687
		متوسط	10	10,45		
		حسن	1	8,50		
		المجموع	18	/		
	العدوان على الأشياء والممتلكات	متدني	7	8,79	0,827	0,661
		متوسط	10	10,20		
		حسن	1	7,50		
		المجموع	18	/		
الدرجة الكلية للمقياس		متدني	7	8,21	0,831	0,660
		متوسط	10	10,50		
		حسن	1	8,50		
		المجموع	18	/		

يلاحظ من معطيات الجدول رقم (47) أن قيم (K) للأبعاد الثلاثة وللدرجة الكلية للمقياس تساوي على الترتيب (0,841، 0,752، 0,827، 0,831) ومستويات دلالتها على التوالي

(0,657، 0,687، 0,661، 0,660) وهو ما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية في متوسطات رتب درجات مقياس السلوك العدواني بأبعاده الثلاثة، وأيضا على الدرجة الكلية للمقياس يعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

6.1 عرض نتيجة الفرضية الخامسة:

عبّرت الفرضية على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط رُتب درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي للسلوك العدواني وأبعاده.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أدائهم البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني، ولقد أعطت النتائج المدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (48): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أدائهم على مقياس السلوك العدواني وأبعاده في القياس البعدي و التتبعي

المتغيرات (السلوك العدواني وأبعاده)			المجموعة التجريبية	
			القياس البعدي	القياس التتبعي
الأبعاد	العدوان على الذات	م	0,22	0,05
		ع	0,42	0,23
	العدوان على الآخرين	م	2,94	0,94
		ع	4,62	1,98
	العدوان على الأشياء والممتلكات	م	0,50	0,50
		ع	1,09	0,85
الدرجة الكلية للمقياس		م	3,66	1,50
		ع	5,35	2,12

ملاحظة: تشير (م) إلى المتوسط الحسابي، و (ع) إلى الانحراف المعياري.

يبين الجدول رقم (48) أن المتوسطات الحسابية لرُتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي تراوحت بين(0,22، و2,94، و0,50) للأبعاد الثلاثة المرتبة تنازليا بينما

تراوحت بين (0,05، و0,94، و0,50) بالنسبة لنفس الأبعاد في القياس التتبعي، في حين تراوح متوسط الدرجة الكلية للقياسين البعدي والتتبعي بين (3,66 و1,50).

بعد ذلك، قام الباحث بإجراء المقارنة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية (ن=18) في كل من القياس البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من تنفيذ البرنامج) لمقياس السلوك العدواني، وذلك باستخدام اختبار "ويلكوكسن W" لدلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات المرتبطة قليلة العدد. وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (49): يبين دلالة اختبار "ويلكوكسن W"لقياس الفرق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس السلوك العدواني وأبعاده

المتغيرات (السلوك العدواني وأبعاده)		الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الأبعاد	العدوان على الذات	السالبة	4	3	12	-1,34	0,180
		الموجبة	1	3	3		
		المتساوية	13				
		المجموع	18				
	العدوان على الآخرين	السالبة	10	6,70	67,00	-2,124	0,027
		الموجبة	02	5,50	11,00		
		المتساوية	06				
		المجموع	18				
	العدوان على الأشياء والممتلكات	السالبة	04	4,50	18	0,000	1,000
		الموجبة	04	4,50	18		
		المتساوية	10				
		المجموع	18				
الدرجة الكلية للمقياس		السالبة	9	8,67	78,00	-1,609	0,108
		الموجبة	5	5,40	27,00		
		المتساوية	4				
		المجموع	18				

يلاحظ من معطيات الجدول رقم (49) أن قيم (z) للأبعاد الثلاثة وللدرجة الكلية للمقياس تساوي على الترتيب (1,34-، 2,21-، 0,000، 1,609) ومستويات دلالتها على التوالي

(0,180، 0,027، 1,000، 0,108) وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي لمتوسطات رُتب درجات السلوك العدواني في بُعدي "العدوان على الذات، والعدوان على الأشياء والممتلكات"، عدا بُعد "العدوان على الآخرين" أين دلّت على وجود فروق لصالح القياس البعدي بمتوسط قدره (2,94). ولقد دلّت أيضا على عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للمقياس.

لا يكتفي الباحث بمستويات الدلالة الإحصائية لتبيان الفروق، بل يحاول إيجاد حجم الأثر عملا بما ذكره "شيفر (1993) Sheefer" عن أهمية مقاييس حجوم التأثير قائلا: "أعتقد بأن الدراسات يجب أن تُنشر بدون اختبارات الدلالة الإحصائية، ولكن ليس بدون أحجام التأثير." (Mcleand & Ernest, 1998 : 18)

ويضيف "ثومبسون (1992) Thompson" أن "حجم التأثير هو الذي يوجه التفسير نحو ما هو مهم حقيقة في البحث، ويجلب الانتباه إلى جدارة النتائج" (عادل بابطين، د ت).

* وللتعرف على حجم الأثر بين المتغير المستقل (برنامج التعزيز الرمزي) والمتغير التابع (السلوك العدواني)، أمكن حساب ذلك عن طريق المعادلة التالية:

$$\eta 2 = \frac{t\ 2}{t\ 2 + df}$$

(Keiss, 1989 : 513)

* استنادا على نتائج "إيتا مربع"، يقوم الباحث كخطوة أخرى بحساب قوة الأثر أو ما يسمى بمؤشر الأثر لـ "كوهن Cohen" لارتباطه بقيمة "إيتا مربع" كما في المعادلة الآتية:

$$D = \sqrt{\frac{2\eta 2}{1 - \eta 2}}$$

حيث تشير قيمة "**D**" إلى قوة أو مؤشر الأثر، و"**η2**" إلى "إيتا مربع" (عقيل، 2012).

بالتعويض في المعادلتين السابقتين، استنادا للدرجات الفرعية لأبعاد الدراسة وللدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني، نخلص إلى النتائج المدونة التالية:

الجدول رقم (50): يبين حجم ومؤشر "كوهن Cohen" لقياس أثر البرنامج في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة

المصدر	قيمة			حجم و مؤشر الأثر
	إيتا	إيتا مربع"η2"	D	
العدوان على الذات	0,718	0,515	2,05	كبير
العدوان على الآخرين	0,726	0,526	2,10	كبير
العدوان على الأشياء	0,793	0,629	2,59	كبير
الدرجة الكلية للمقياس	0,772	0,596	2,42	كبير

يلاحظ أن قيمة "إيتا مربع" بالنسبة للأبعاد الثلاثة وبالنسبة للدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين القيم (0,515، 0,526، 0,629، 0,596). وجاءت كلها أكبر من (0,14).

* يبين الجدول أيضا، أن قيم "D" تراوحت بين (2,05، 2,10، 2,59، 2,42) لأبعاد الخاصية المقاسة ودرجتها الكلية، وجاءت جميعها أكبر من (0,80).

على هذا الأساس، يخلص الباحث:

* أن حجم الأثر الذي أحدثه برنامج التعزيز الرمزي لتعديل السلوك العدواني كان كبيرا، حيث ساهم في تعديله على أفراد المجموعة التجريبية المستفيدة منه، وذلك استنادا على:

الجدول رقم (51):يمثل مرجع مقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من المقاييس

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η2	**0,01**	**0,06**	**0,14**

(رشدي فام منصور، 1997: 57-75)

* قوة أو مؤشر أثر البرنامج المقترح يعد كبيرا، وفقا لما يقترحه "كيس Keiss" (1989):

D ≥0,20يعني قوة أو مؤشر أثر صغير.

D ≥0,50يعني قوة أو مؤشر أثر متوسط.

D ≥ 0,80يعني قوة أو مؤشر أثر كبير.(Keiss, 1989 : 448)

7.1عرض نتيجة الفرضية العامة:

لقد صاغ الباحث الإشكالية العامة التالية: "ما مدى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل المعاق عقليا بدرجة بسيطة؟

وللإجابة على هذه الإشكالية، دونت النتائج في الجدول التالي:

الجدول (52): يوضح نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في تعديل السلوك العدواني وأبعاده لدى عينة الدراسة.

المتغيرات (السوك العدواني وأبعاده)	برنامج التعزيز الرمزي لتعديل السلوك العدواني وأبعاده					
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة "ت"	قيمة إيتا مربع"	قيمة "D"	الدلالة الاحصائية
العدوان على الذات	18	18	8,17	0,515	2,05	دال عند 0,05
العدوان على الآخرين	18	18	9,59	0,526	2,10	دال عند 0,05
العدوان على الأشياء	18	18	10,11	0,629	2,59	دال عند 0,05
الدرجة الكلية	18	18	7,11	0,596	2,42	دال عند 0,05

يعرض الجدول رقم (52) الدلالة الاحصائية لاختبار "ت"، وللتعرف على فاعلية برنامج التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني وأبعاده لدى الطفل المعاق عقليا، تم اختيار عينتين ضابطة وتجريبية، حجم كل واحدة منهما (18) طفلا، وبعد تطبيق البرنامج على العينة التجريبية، وبحساب الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تراوحت قيمة "ت" بين (8,17، 9,59، 10,11) على مستوى الأبعاد، في حين بلغت قيمتها(7,11) على مستوى الدرجة الكلية، وهذه القيم جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,05). مما يعني وجود فرق دال في السلوك العدواني وأبعاده بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية برنامج التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال عينة الدراسة.

من جهة أخرى أيضا، تراوحت قيمة "إيتا مربع" بين (0,515، 0,526، 0,629، 0,596) على مستوى أبعاد السلوك العدواني ودرجته الكلية، وهي كلها قيم عبرت عن حجم كبير لفاعلية البرنامج المقترح، مما يشير إلى بقاء الأثر واستمراره بعد فترة زمنية قدرت بشهرين. ولقد بينت قيم "D" المتراوحة بين (2,05، 2,10، 2,59، 2,42) على أبعاد السلوك العدواني ودرجته الكلية أيضا مؤشرا على قوة أثر هذا البرنامج.

مما سبق، وخلال عرض نتيجة الفرضية العامة تبين أن لبرنامج التعزيز الرمزي المصمم فاعلية في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا إعاقة بسيطة، وهي فاعلية بمدى كبير ما دام استمر حتى تطبيق القياس التتبعي.

خلاصة الفصل:

لقد شمل هذا الفصل عرضا لأهم النتائج التي توصلت إليها المعالجة الاحصائية لمعطيات الدراسة الأساسية، بالتوفيق مع ما صاغه الباحث من فرضيات تم اختبارها.

بعد هذا التحليل الاحصائي، يتجه الباحث في الفصل القادم لمحاولة مناقشة نتائج الدراسة وفق إطارها النظري ومراعاته لمستخلصات الدراسات السابقة، ويستند الباحث أيضا على استجابات معلمي ذوي الإعاقة العقلية حيال ما لاحظوه على سلوك أطفالهم بعد الانتهاء من تطبيق برنامج الدراسة.

الفصـــــل الثامن

***

مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1. مناقشة نتيجة التســاؤل الأول
2. مناقشة نتيجة الفرضيــة الأولى
3. مناقشة نتيجة الفرضية الثانيــة
4. مناقشة نتيجة الفرضية الثالثــة
5. مناقشة نتيجة الفرضية الرابعــة
6. مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة

خلاصة عامة

إسهامات الدراسة واقتراحاتها

بعد التوصل إلى نتائج الدراسة الأساسية، سيتم في هذا الفصل مناقشة هذه النتائج كما وردت متسلسلة، في ظل ما تم جمعه ومطالعته من أدب تربوي متعلق بالدراسات السابقة.

1. مناقشة نتيجة التساؤل الأول:

لقد كشفت نتيجة التساؤل الأول بأن أهم مظاهر السلوك العدواني لدى المتخلفين عقليا، هي ستة عشرة (16) فقرة تجاوزت جميعها المتوسط المرجح، وعبرت بالتالي عن وجود سلوك عدواني لدى العينة مهما كان مظهره، عكس باقي الفقرات الأخرى التي تضمنها مقياس السلوك العدواني، وسيحاول الباحث مناقشتها فقرة فقرة حسب ورود نتائجها مرتبة كما يلي:

* "يعض أصابعه باستمرار":

إنه عدوان موجه نحو الذات، وهذه النتيجة توافقت إلى حد بعيد مع دراسة أجراها "بدوي" (2011) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم" على عيّنة مكونة من (16) طالبا معاقا عقليا، أثبتت إحدى نتائجها أن الطفل المعاق عقليا "يعض أصابعه" بنسبة (68,8%)، وهي نسبة كبيرة من العدوان، بينما وجداها "الصالح والبنا" في دراستهما بنسبة (38,8%).

يُقدَر الباحث أن لجوء الطفل إلى مثل هذا السلوك تحديدا، إنما قد يعبر عن عجزه في التعبير عن نفسه دون غيره من الأطفال العاديين، أو قد يمثل حجم الضغط الذي يتعرض له في إطار بيئته الاجتماعية سواء من عائلته أم من زملائه في المدرسة. ولقد أكدت نظرة الباحث هذه ما قام به "نيكولاي ولز وآخرون (1996) Nicolay Walz & Others" من دراسة لمعرفة المشكلات السلوكية والعدوانية لدى الأطفال المعاقين عقليا، وكشفت على أن هناك فروقا بين الأطفال المتخلفين عقليا وأقرانهم غير العاديين، حيث لا تقدر المجموعة الأولى على التعبير عن نفسها بكيفية سليمة (Nicolay Walz & Others, 1996).

تبدو في نظر الباحث، هذه النتيجة قريبة جدا إلى الواقع، مستندا في ذلك على أفكار نظرية الإحباط لـ"دولارد وميلر Dollard&Miller" اللّذان أكدا على أن الفرد يلجأ إلى العدوان

عندما يفشل في الحصول على مطالبه من بيئته الاجتماعية التي يحيا فيها. يضيف الباحث، بأن الفرد قد يفقد الكثير من هذه المطالب جرّاء قصوره العقلي، فالعقل أكرم ما كرّم به الخالق عبده. وخلاصة ذلك أنه مع اجتماع القصور والإحباط قد يكون من السهل التعدي على الذات بشتى صور العدوان.

من جهة أخرى، يرى الباحث أيضا أن "إيذاء الذات" قد يكون نتيجة العزلة عن الآخرين، خاصة حين رفضهم من العاديين مثلا، وتزداد هذه النظرة تأكيدا عندما نقرأ في دراسة "كيرك وجونسون Kirk & Johnson" أن ثلثي الأطفال المعاقين عقليا منعزلين، في حين أنهم مرفوضين من قبل الجماعة بنسبة (46,15%) (القمش، 2011: 106).

إن عدوان الأطفال المتخلفين عقليا لم يتوقف مظهره عند هذا الحد فقط، بل تعداه إلى مظاهر أخرى من العدوان على الآخرين.

* يفرض رأيه على زملائه بالقوة:

لقد وجد (صالح والبنا، 2008) في دراستهما أن فقرة "يفرض رأيه على زملائه وإخوته بالقوة" بنسبة (42,5%)، وتعبر هذه النتيجة على أن الطفل المعاق عقليا (من وجهة نظر الباحث) يشعر أحيانا كثيرة بعدم اهتمام الآخرين به أو بما يقوله، وتكرار مثل هذه المواقف الاجتماعية السالبة معه وديمومتها، قد يفقد الطفل المعاق ثقته في الآخرين، فيلجأ إلى فرض رأيه عليهم بالقوة، تماما مثل ما يفعله الصبي الصغير في أسرته عندما لا يبالي به أحد من أفراد أسرته فيلجأ إلى الصراخ والبكاء كاستراتيجية معبرة عن آلية دفاع يستعملها لإعلام المحيطين به بأنه موجود. يخلص الباحث إلى التذكير بأن الكثير من مظاهر السلوك العدواني لدى هذه الفئة، غالبا ما نكون نحن أحد أقوى أسبابها، بتمثلاتنا الاجتماعية السالبة والخاطئة عن ذوي الإعاقة العقلية.

* يضرب زملائه:

يرى الباحث بأن لجوء الطفل المعاق عقليا إلى أسلوب الضرب تجاه الآخرين، يعكس عجزه في تبني بعض المهارات الاجتماعية المناسبة اتجاههم، ويبدو ذلك منطقيا ما دام

التخلف العقلي يوصف على أنه "حالة من النمو غير المكتمل للدماغ توصف تحديدا بضعف في المهارات التي تظهر خلال المرحلة النمائية، وهي مهارات تشكل كل أبعاد الذكاء مثل المعرفة، والتواصل، والحركة، والقدرات الاجتماعية" (الروسان والعطوي، 2014: 19).

في المقابل، فإن من خصائص المعاق عقليا قصور في مستوى السلوك التكيفي، وتحديدا في تحقيق معايير الاستقلالية والمسؤولية الاجتماعية المتوقعة منه في إطار الثقافة الخاصة التي ينتمي إليها الفرد، لذلك فإن سلوكه الاجتماعي يأخذ أبعادا تعتمد على "توقعات" المجموعة الخاصة التي يواجهها (مجموعة الأقران) (الكيلاني والروسان، 2014: 43).

من هذا القبيل، يمكن تفسير "ضرب الزملاء" من قبل الطفل المعاق عقليا، بعلاقته بكثير من مشكلاته الانفعالية والاجتماعية المتصلة بعوامل داخلية (مثل الإعاقة) وعوامل خارجية مثل (بيئته عموما) ما يؤدي به إلى عدم تكيفه تكيفا سليما، فتدفعه إلى إبداء رغبة سلبية تترجم بانتهاج السلوك العدواني كممارسة نحو الآخرين.

* يمزق ملابسه عمدا:

لقد عبرت النتائج على اعتبار هذا السلوك مظهرا "رابعا" من حيث أهميته بين المظاهر الأخرى الأكثر انتشارا للسلوك العدواني للمعاق عقليا، وهو ما انطبق مع دراسة "الصالح والبنا، 2008) التي أظهرت أن هذا المظهر قُدر بنسبة (33,8%) لدى الطفل المعاق عقليا في المقابل، تعد مسألة المحافظة على الملابس من "المهارات الاستقلالية" للبرامج التي تركز على تعديل السلوك اللا تكيفي للمعاقين عقليا، حيث تعكس مظهره الاجتماعي، لما لها من دور في مدى تقبل الفرد من قبل الآخرين" (يحي وعبيد، 2005: 61)

يشير الباحث أمام هذه النتيجة إلى ما تضمنه البرنامج من حصص أو جلسات متعلقة بالاهتمام بالمظهر الخارجي (في الجلسة التاسعة) لمحاول تعديل السلوك المتعلق به، إذ أنه يعكس الاهتمام بالذات وليس الاعتداء عليها وعدم المبالاة بها، مهما كان شكل هذا المظهر.

*يخدش أجزاء من جسمه بأظافره / يعتدي على ممتلكات الآخرين:

لقد ظهر من نتائج مظاهر السلوك العدواني "خامسا"، وهو (خدش الجسم بالأظافر) يؤكد مرة أخرى خطورة اعتداء الطفل على ذاته، فقد أشارت دراسة "صفاء" (1993) حول "فعالية الاشراط الاجرائي لتعديل سلوك المتخلفين عقليا" على عينة من (40) طفلا، إلى أن الفعالية ظهرت في المشكلة الأكثر حضورا لدى هذه الفئة وهي "مص الإصبع وقضم الأظافر" (بن قنيدة، 2009: 34). وإن كان قد أشار الباحث عن توظيف الجلسة (التاسعة) من البرنامج في الاهتمام بالمظهر الخارجي، ويؤكد أيضا أن هذه الجلسة تحديدا تناولت الاهتمام بنظافة الأظافر كمضمون لها، وحملت كهدف "قيمة المحافظة عليها" وحسن استعمالها من خلال تثبيت قيمة سلوكية حسنة (التوظيف السليم للأظافر)، والتأكيد على أن محل استعمالها ليس التعدي على الذات في صورة (خدش الوجه، أو الطاولات، أو الزملاء).

لقد تساوى هذا المظهر مع مظهر يتمثل في "الاعتداء على ممتلكات الآخرين" وهو سلوك أشارت إليه دراسة "صفاء" (1993) عندما وجدت بأن من أكثر مظاهر سلوك المتخلفين عقليا حضورا، هو "خطف الأشياء من الآخرين" (بن قنيدة، 2009: 34)

عموما كلا من خدش الجسم أو التعدي على ممتلكات الآخرين، أكدهما "فيليب دافيدسون وآخرون (1996) Philip Davidson, et al" على عينة شملت (751) طفلا، عندما كشفوا أن أكثر مظاهر السلوك العدواني للطفل المعاق عقليا هو العدوان على الذات وعلى الآخرين بالترتيب (بدوي، 2011: 88).

هذه النتيجة تفرض على الباحث من خلال برنامجه، توعية هؤلاء الأطفال _من خلال أساليب التنشيط المتنوعة_ تحديدا "أسلوب الحوار والمناقشة"، بغرس مبدأ نبيل مضمونه أن "حريتنا تنتهي باحترام حرية الآخرين، وعدم التعدي على ممتلكاتهم الخاصة".

* يدفع زملائه بالقوة:

يعبر هذا السلوك عن عدم قدرة الطفل المعاق عقليا على ضبط انفعالاته، وعليه فهو تصريح مطلق منه على المشاعر النفسية المؤلمة أو غير المريحة التي يحملها عن زملائه

الآخرين. وقد يجعل وصول الطفل إلى هذا التصرف، عدم شعوره بمعاني الصداقة والزمالة والرفقة والاعتماد المتبادل بينه وبين أقرانه المتخلفين، وغياب الصلات الوجدانية القائمة على الأخذ والعطاء، يُفسد العلاقة التربوية القائمة بينهما، ويجعلها تفرز رسائل اتصالية تعبر عن غضب الطفل واندفاعه بقوة للتعامل مع الآخرين. إن الطفل المعاق عقليا، حتى يتلافى مثل هذه التصرفات، يجب عليه أن يحس بظروف بيئية آمنة، قوامها المعاملة الحسنة من غيره، من زملاء أو معلمين، من خلال نبذ النبذ وعدم التقبل والنهر والعقاب، ومبادلة ذلك بالجزاء والمكافأة على خير صنيعه.

* يسرق ممتلكات الغير/ يلعب ألعابا عنيفة تؤذيه:

لقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة "عفاف عبد المنعم" (1991) التي أشارت إلى أن المعاقين عقليا يظهرون كثيرا من السلوكيات غير المرغوب فيها، والتي تكشف بوضوح عن وجود كثير من الاضطرابات والخلل في الشخصية، مثل عدم الاتزان وعدم القدرة على مسايرة الآخرين وتزايد مستوى السلوك العدواني و"مشكلات السرقة"، وغيرها من المشكلات الأخرى. أما فيما يتعلق "بلعب الطفل ألعابا عنيفة تؤذيه" فقد حصلت في دراسة "صالح والبنا" (2008) على نسبة (71,3%) وجاءت الأولى من بين مظاهر السلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا. لقد نبه "ماتسون وكبيس (1990) Matson & Keyes" إلى أن "هناك حاجة ماسة إلى المزيد من البحث في مشكلات السلوك الشديدة لدى هذه الفئة، خاصة العدوان وإيذاء الذات لأنهما أكثر المشكلات حدة في المدارس والمؤسسات الخاصة برعايتهم" (صفاء عشري، 2011).

* يشتم الآخرين / يركل زملائه برجله عند الشجار:

لقد كشفت دراسة "صالح والبنا" (2008) على أن فقرة "شتم الآخرين" حصلت على نسبة (40%)، فسواء كان العدوان لفظيا مثل "الشتم" أم جسديا مثل "الركل"، يبقى عدوانا على الآخرين. وقد يعزوه الباحث إلى قلة فرص انخراط المعاقين عقليا في حياة الأسرة أو المجتمع، إضافة إلى قلة العلاقات بين الشخصية والاجتماعية التي ينجح فيها هؤلاء

المعوقون. يجب التأكيد على أن المشكلات مع الآخرين لا تعود إلى تدني مستوى القدرة العقلية فقط، بل قد تنتج جزئيا عن اتجاهات الآخرين نحو المعاقين عقليا وعن طرق معاملتهم، فلقد وجدت دراسة "أنتالاجيتا Antalagita(1986)" أن من أكثر مظاهر السلوك اللا تكيفي عند المعاقين عقليا ما نسبته (44%) سلوك غير مناسب في العلاقات الشخصية (جريج وأبو فخر، 2013: 158).

من أجل ذلك، حاول الباحث تضمين البرنامج جلسات حول "آداب التعامل مع الآخرين" كما في (الجلسة الرابعة)، من خلال مضمون بسيط حول "إلقاء التحية على الآخرين"، لأن الهدف هو احترام الآخرين وإرساء رسالة سلام وليس عدوان.

* يغلق باب القسم بشدة:

تعبر هذه النتيجة عن مظهر من السلوك العدواني ألا وهو "التدمير"، ولقد تطابقت دراسة "ولز (1996) Walz" المطبقة على عينة شملت (40) طفلا معاقا عقليا، حيث وجدت بأن سلوك العينة يغلب عليه طابع التدمير والعنف. (جريج وأبو فخر، 2013: 158). إنه نوع من الاعتداء على الأشياء والممتلكات، وكثيرا ما يلجأ الطفل المعاق عقليا إلى هذا السلوك كنتيجة لعدم رضاه عن معلمه أو زملائه، من خلال سوء معاملته، وعلى هذا الأساس، هو يحاول إسقاط انفعالاته على كل ما يحيط به، ويظهر ذلك حين إغلاقه باب القسم بشدة تدميرية، وكأنها في نظر الباحث "كتلة عدوان ألقيت أو أفرغت على باب القسم بشدة".

* يرطم جسده بالجدار:

لقد ظهر أيضا في دراسة "صفاء" (1993) أن من مظاهر سلوك الطفل المعاق عقليا الأكثر شيوعا سلوك "الارتماء على الأرض" وهو القريب من "رطم الجسد على الجدار" (عدوان على الذات). وقد تطابقت مع نتيجة قريبة أيضا توصل إليها "صالح والبنا" (2008)، في اعتبار أن الطفل المعاق عقليا "يرطم رأسه بالجدار" بنسبة لا تقل عن (45%). ولقد وجد " دبيس" (1998) أن من بين مظاهر السلوك العدواني للطفل المعاق عقليا عدم القدرة على التحكم في الذات، والانتقام وعدم القدرة على التحكم في السلوك.

على هذا الأساس، وجب تنبيه هؤلاء الأطفال من خلال التدريب على بعض المعاملات الخاصة المتعلقة بأهمية وقيمة المحافظة على الذات، بل وترقية مفهومهم لذواتهم، فلقد أشارت "عواطف متروك سليم الحارثي" (2007) أن "التدريب على الضبط الذاتي من خلال البرنامج المعرفي السلوكي يخفض السلوك العدواني للأطفال المتخلفين عقليا" (الحارثي، 2007).

* يتشابك مع الآخرين/ يمزق لافتات وصور تزين القسم/ يقرص أجزاء من جسمه بقوة:

تتوافق هذه النتيجة إلى حد بعيد مع ما أشارت إليه (فيولا الببلاوي، 1988) إلى أن البناء العاملي لمشكلات الأطفال المعاقين عقليا يشمل سبعة عوامل منها: عامل مشكلات السلوك العدواني الذي يتضمن ثورات الغضب، وتحطيم الأشياء، والقسوة، وإيذاء الآخرين، و**التشاجر**". ولقد تطابقت أيضا مع ما توصل إليه الباحثان "صالح والبنا" (2008) في دراستهما حول السلوك العدواني للمتخلفين عقليا والقابلين للتعلم، إذ توصلا إلى أن السلوك العدواني من أهم وأكثر المشاكل التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، ومن خلال ملاحظة المربين والمعلمين لهم، وُجد بأن كثير من الأطفال يقومون "بالاعتداء على زملائهم" بالضرب أو السب أو الشتم، كما يقومون "بتمزيق الوسائل التعليمية المعلقة على الحائط" وظهر أيضا أن سلوك "تمزيق لافتات وإعلانات حائط الصف والمدرسة" حصد نسبة (61,3%) (صالح والبنا، 2008).

ما يلاحظه الباحث على هذه النتيجة، هو تشارك أنماطا ثلاثة من العدوان بنفس الدرجة، وأمام هذا الحضور العدواني المتنوع، كان لزاما عليه مراعاة مبدأ التنويع في أنشطة البرنامج المقترحة، وفي الفنيات المستخدمة، والمعززات الموظفة، ومراعاة تعدد أساليب التنشيط أيضا، فقد تتعدل سلوكيات بالنمذجة، ولكن أخرى قد تثمر أكثر بأساليب أخرى كالحوار والمناقشة، أو التوجيه الذاتي، أو التمثيل، أو بالخبرة المباشرة، فمنظور الباحث أن مبدأ التنويع في البرنامج بصفة عامة قد يعطي ضمانا على تعديل السلوك بمختلف أبعاده.

* كمناقشة عامة لما جاء عن نتائج مظاهر السلوك العدواني على مستوى الأبعاد، يذكر الباحث أن نتيجته تطابقت مع دراسة "في (1994) Fee" المقامة "بأمريكا" على عينة شملت (100) معاق عقليا، أثبتت أن أكثر السلوكات انتشارا لدى المعاقين عقليا هو "إيذاء الذات" (جريج وأبو فخر، 2013).

يمكن القول أن نتيجة التساؤل عموما، قد اتفقت بدرجة كبيرة مع ما توصلت إليه دراسة "بدوي" (2011) التي أشارت إحدى نتائجها في القياس القبلي للسلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا إلى وزن نسبي قدره (61,7%). وأيضا تطابقت مع دراسة "صالح والبنا"(2008) التي جاء من نتائج القياس القبلي للسلوك العدواني للأطفال المعاقين عقليا والقابلين للتعلم، احتلال "العدوان على الذات" الرتبة الأولى بنسبة (42,5%)، يليه "العدوان على الآخرين" بنسبة (41,8%)، بينما حلّ بُعد "العدوان على الأشياء والممتلكات" ثالثا بنسبة (39,1%)، أما على مستوى الدرجة الكلية فقُدر السلوك العدواني بنسبة (41,3%) (صالح و البنا، 2011).

من جهة أخرى (يضيف الباحث)، في ظل اعتبار عيّنة الدراسة تُعد من ذوي "**التخلف العقلي البسيط**"، فإن نسبة السلوك العدواني المحسوبة على مستوى الأبعاد أو على مستوى الدرجة الكلية جديرة بالدراسة، لأن كثير من الدراسات السابقة وجدت علاقة قوية بين درجة الإعاقة و حدّة السلوك العدواني، نذكر في هذا الشأن دراسات: "الخطيب" (1988)، "روس Ross (1972)"، و"سالاجاراس ونتلبك Salagaras & Nettelbeck (1983)"، و"أندو ويوشيمورا Ando & Yoshimura (1979)"، و"إيمان وكول Eyman (1973) Call,"، و"مايستو ورفاقه Maisto, et al(1978)"، و"شرويدر ورفاقه Schroeder et al (1978)" والتي أوردها (القمش، 2011: 107)

يضاف إلى هذه الدلالات جميعها ما أكدته دراسة "السرطاوي" (1989) "بأن خاصية **العدوان** تمثل (50%) من بين خصائص عامة الأطفال المتخلفين عقليا عموما (الوابلي، 1993: 4).

في ظل توافر الأطفال المعاقين عقليا على هذا الكم من العدوان، كان ضروريا التدخل بأساليب أو برامج تدريبية قادرة على تخفيفه وتعديل سلوك هؤلاء الأطفال.

2. مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

دلت النتيجة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك العدواني وأبعاده، لصالح أفراد المجموعة التجريبية".

يلاحظ من نتيجة هذه الفرضية، أن الفرق جاء على مستوى الأبعاد الثلاثة من جهة وعلى مستوى الدرجة الكلية للسلوك العدواني ككل، حيث انخفضت المتوسطات الحسابية للأبعاد المتمثلة في "العدوان على الذات، والعدوان على الآخرين، والعدوان على الأشياء والممتلكات" على الترتيب لدى أفراد المجموعة التجريبية بصورة واضحة جدا، وعكست هذه المستويات المتدنية من العدوان على القياس البعدي، الأثر الكبير الذي قد يكون البرنامج قد أحدثه لصالح المجموعة التجريبية التي استفادت منه في مقابل المجموعة الضابطة.

لقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة "القرني" (2012) حول "فاعلية استخدام التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب المتخلفين عقليا"، والتي أفضت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي استفادت من تطبيق التعزيز الرمزي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي الذي شمل تسعة (9) أفراد كعينة دراسة بمدارس الدمج، ولقد ظهرت فاعلية التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية. (القرني، 2012: 103 و 104).

وتطابقت أيضا مع دراسة "عمر فواز" (2008) بعنوان "فاعلية استخدام أسلوبي التعزيز الرمزي والعزل في تعديل السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا"، والتي شملت (30) طفلا، وأشارت إحدى نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح الأولى على القياس البعدي في التقليل من السلوك العدواني باستعمال التعزيز الرمزي. (فواز، 2008)

لقد ظهر من مراجعة الباحث للأدب التربوي المتعلق بالدراسات السابقة والمعتمد على برامج تعديل السلوك عموما وبرنامج التعزيز الرمزي على الخصوص أنها أكدت فعاليتها في معالجة المشكلات السلوكية المختلفة وخاصة السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا، حيث أكدت نتيجة دراسة "ماستون (1984)Maston" التي استهدفت علاج بعض السلوكيات غير التكيفية ومنها السلوك العنيف (العدوان) لدى ثلاثة إناث من ذوات الإعاقة العقلية باستخدام أسلوب التعزيز الرمزي، تناقص ظهور هذه السلوكيات تحديدا وتحسن سلوكهن بعد تطبيق التعزيز الرمزي. (القرني، 2012: 75)

وقد أشار "العسرج" (2006) أيضا إلى تأكيد نتائج دراسة "زيمرمان وزيمرمان وروسيل (1969)Zimmerman & Zimmerman & Russel" على فاعلية برنامج التعزيز الرمزي على عينة من الطلبة عددهم (7) أعمارهم بين (8–15) سنة كانوا يقومون بسلوكات تخريبية داخل القسم (العسرج، 2006: 103). وفي دراسة قريبة من هذه الدراسة، توصلا "أوليري وبيكر (1967) Oleary, Beaker" بعد تجريب فاعلية برنامج التعزيز الرمزي في تعديل بعض السلوكيات غير التكيفية ومنها "العدوان" على أفراد مضطربين، إلى أن الأطفال أظهروا انخفاضا كبيرا في سلوكهم العدواني بعد استفادتهم من البرنامج (فواز، 2008: 15).

يرى الباحث، أن أثر برنامج التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني المتعلق بالذات، وبالآخرين والأشياء والممتلكات، إنما مرده الاعتماد على مبادئ النظرية السلوكية المرتكزة أساسا على فكرة جوهرية مفادها أن "السلوك محكوم بنتائجه"، فإذا تم تعزيز الطفل بعد قيامه بسلوك معين "مرغوب فيه" قد يتكرر هذا السلوك لديه بل ويقوى أيضا، أي إمكانية ديمومته ومشاهدته مستقبلا تبقى متوقعة.

من جهة أخرى، يرى الباحث أيضا أن عامل تواجد كلا من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حد سواء بمركزين مختلفين قد ساهم في ابتعاد المجموعة الضابطة عن أي أثر متوقع لهذا البرنامج عليها. وقد يعزو الباحث أيضا، الفرق بين

المجموعتين في القياس البعدي، إلى ضبط ظروفهما (إلى حد ما) في مستويات أو متغيرات مختلفة شملت (العمر، الجنس، المستوى التعليمي، المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، مستوى الإعاقة العقلية، ومراعاة مستوى السلوك العدواني)، في حين تم إعلام المعلمين القائمين على تعليم المجموعة الضابطة بضرورة صرف النظر (قدر الإمكان) عن استعمال أو تقديم أي تعزيز لهذه الفئة على الأقل طيلة مرحلة التطبيق والمتابعة، أي إلى غاية الانتهاء الكلي من تنفيذ البرنامج. ما معناه، أن استجابة هؤلاء المعلمين في هذه الفترة لهذا الطلب، قد ساهم في إحداث الفرق بين المجموعتين.

قد يعزو الباحث نجاح البرنامج في إحداث الفرق بين المجموعتين، إلى "مضامين أو محتوى البرنامج" الذي طرح التنوع في أنشطته المقترحة على العينة التجريبية، حيث راعى:

* الشمولية في جوانب النمو المختلفة للطفل المعاق عقليا بتقديمه مثلا نشاطات تخدم مجاله الحسحركي، وأخرى تركز على جانبه الانفعالي:

كما في أنشطة "التلوين" و"صنع النماذج" التي تعد مجالات تسمح بتفريغ الطفل لانفعالاته ولشحناته الزائدة، نظرا لأن قناعة الباحث تجاه العدوان، تتمثل في أنه "طاقة زائدة لم تصرف في إطارها الصحيح" ومثل هذه النشاطات تعبر عن مساحات أو فضاءات لتفريغ هذه الطاقة، فأنشطة التربية التشكيلية في صورة "التلوين (الجلسة الثانية) والتآزر الحسحركي بصنع نماذج (الجلسة الثالثة عشر)، قد ساهمتا في وضع الطفل في فضاء يحبه هو "فضاء الألوان L'espace du couleur" الذي كثيرا ما يعبر من خلاله الطفل عن انفعالاته، ويفرغ فيه مكبوتاته، لذلك تعبر "يحي وعبيد" قائلتان أن "الرسم عموما وسيلة تمكن الطفل المعاق عقليا من التعبير المباشر الحر عن عالمه الخاص، ومشاكله وانفعالاته في جو يخلو من التهديد" (يحي وعبيد، 2005: 239).

إن قيمة الفن التشكيلي على سلوك الأفراد أثبتته دراسة قريبة من السلوك العدواني، هي دراسة "فرج" (2012) التي جاء من بين نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية في السلوك العدواني بعد ممارسة برنامج قائم على الفن التشكيلي لذوي الإعاقة العقلية (24) تلميذا في مرحلة عمرية بين (5–7 سنوات)، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث استطاع البرنامج تخفيض نسبة السلوك العدواني لديها مقارنة بالمجموعة الأخرى، بل وتواصل هذا الفرق أيضا على مستوى بُعد "إيذاء الذات"، لذلك يقول "فرج" أن "ممارسة الأنشطة الفنية تساهم في خفض السلوك العدواني عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة" ويستشهد بدراسات مؤيدة لذلك مثل "أسماء عبد العزيز" (2010)، ودراسة "فهمي" (2008)، ودراسة "متولي" (2005)، ودراسة "رايني ماري (2003) RainyMary" ودراسة "منى الدهان" (2002)، ودراسة "مالي (1999) Malley" ودراسة "حنان نشأت" (1994)، ودراسة "عيسى عبد الله" (1990)، ودراسة "شيفلي راندال (1989) Shivley & Randal" (فرج، 2012: 165).

يُقدر الباحث مساهمة الفن التشكيلي كأسلوب علاجي في تعديل سلوك الأطفال، تماما مثل ما يذكر "أليس وكسلر (2002) Alice, Wexler" في اعتبار أن "العلاج التعبيري بالرسم يعتبر بديلا للتعلم، وعندما نجد مشكلة معينة مثل التوافق الاجتماعي أو التحكم في الاندفاع، فإن مواجهة بين التعليم والعلاج بالفن تعد بناءا مؤثرا"(وكسلر بتصرف، 2002)

* الوسائل المساعدة على تنفيذ البرنامج، ففي تقدير الباحث أن الاستعانة بهيكل جسم الإنسان أثناء تقديم بعض الجلسات حول "الأعضاء وأهمية الحفاظ عليها"، لا يمكن أن ندرك هذا الهدف بيسر دون عون من مثل هذا الهيكل الذي قرب الرسالة من الأطفال، والباحث من مبتغاه على حد سواء، حيث ساهمت هذه الوسيلة على حثهم على إدراك أهمية أعضائهم (رغم قصور إدراكهم) ووجهتهم نحو المحل الصحيح من استخدامها، وعلى أن "اليد" مثلا لم تخلق للاعتداء على الآخرين دون سبب وإنما لمبادرتهم بالتحية والسلام.

إن هذه المشاهد والصور وفّرت فضاءا للتنسيق البصري بثراء الخبرة المرئية للطفل المعاق عقليا، ودفعته إلى "حُسن التواجد والتصرف" في مواقف مشابهة عن طريق التدريب، لذلك قلّ (في نظر الباحث) مستوى السلوك العدواني وبالأخص "الموجه نحو الذات"، فمعروف أن المشاهد والصور والمجسمات، إنما هي "خبرة معدلة" وهي خبرة قريبة من الخبرة المباشرة، الحية، الواقعية، تقع ضمن مجال "المحسوس بالعمل" الذي يتيح للمتعلم تذكر ما تعلمه بنسبة (90%)، ومعنى ذلك أن الأطفال احتفظوا بقيمة ما تعلموه في أذهانهم بدرجة كبيرة لأن هذه التعلمات والتدريبات القائمة ضمن نشاطات وجلسات، استطاعت أن تخاطب واقعهم المعاش وأن تقترب منهم وتتفاعل معهم، و"الحكم على نجاح البرنامج إنما يكون من خلال مقدار تفاعل الأفراد معه".

تؤكد النتيجة المتوصل إليها، أن مستويات السلوك العدواني يُمكن التحكم فيها (قدر الإمكان) أو تعديلها أو تخفيضها عبر ممارسات معينة تمر من خلال التدريب والتوجيه والمشاركة والانتقاء لبرامج تدريبية معينة تخضع لمنهجية علمية تدعم السلوكات المرغوبة الآتية ضمن السياق الاجتماعي السليم، وتبغي تظافر جهود الجميع من أسر ومعلمين ورفقاء. ويؤكد الباحث أن هذه النتيجة أيضا، دعّمها قول "الوابلي" (1993) عن "لويسلي وسلكمب (1983) Luislli & Slocumb" في اعتبار أن "الإجراءات التعزيزية الموجبة تكتسب أهمية خاصة في دورها الداعم والعلاجي لما تتسم به من مميزات تميزها عن باقي الإجراءات السلوكية الأخرى، حيث أنها قادرة على تقوية الاستجابة البديلة (المرغوبة)، كما أنها من الأساليب المرغوبة لعدم اقترانها بأي سمة من سمات التنفير أو العقاب بالإضافة إلى أن استخدام مثل هذه الإجراءات قد لا تنتج عنه آثارا جانبية سالبة كتلك التي تلازم في العادة نتائج أساليب العقاب" (الوابلي، 1993: 63).

من جهة أخرى، في دراسة محلية لـ"مسعودة بن قنيدة" (2009)، لاحظت أن معلمي مراكز التربية الخاصة يعتمدون أسلوب التعزيز الرمزي الإيجابي مع المتخلفين عقليا، حيث يسمحون لهم بممارسة نشاط مفضل لهم بعد إتمام عمل أو واجب مدرسي ما، بل وعبّرت

أيضا مستفيضة في ملاحظاتها لهؤلاء الأطفال، أنهم يبتهجون ويتفاعلون جدا، ويتحمسون للقيام بنشاط محبذ ومفضل لديهم وكلهم اعتزاز بحُسن ما يقومون به من أعمال وواجبات، لذلك تبدو على الأطفال فرحة مزدوجة، فرحة بحُسن أداء واجبهم، وفرحة بنيل الجزاء المتمثل في فُسحة للقيام بنشاطات مُفضلة بحرية. (بن قنيدة، 2009: 153)

يخلص الباحث، إلى أن هناك تشابه كبير بين هذه الملاحظات وبين مراعاة ثراء الأنشطة التي اقترحها البرنامج كمعززات يُحبذها الأطفال (بعد استشارة معلميهم) مثل إدراج بعض المعززات النشاطية خصوصا تلك التي تضمنت ألعابا في صورة "الكراسي الموسيقية"، التي استمتع بها الأطفال كثيرا و"القط والفأر"، و"فرقعة البالونات"، وحتى "لعبة كرة القدم" المحببة جدا لديهم خاصة الذكور وهم يمثلون غالبية المجموعة التجريبية، قد شكلت مجالا أو بيئة للتشارك في أداء عمل معين بشكل تعاوني سمح بخفض عدوانهم ورفع مستوى تقديرهم لذواتهم، ولقد أشارت دراسة "قبلان، والرحامنة، والضمور، وعرنكي" (2014) إلى تحسن مستوى تقدير الذات لدى العينة التجريبية وانخفض مستوى الإساءة لديها بعدما استفادت من برنامج قائم على اللّعب مقارنة بالمجموعة الضابطة (قبلان وآخرون، 2014). يلاحظ أيضا، أن مثل هذه الأنشطة قد تُشكل فضاء لتفريغ مكبوتات هؤلاء الأطفال، ونوعا من التنفيس الانفعالي الذي قد يسهم في إحداث توازن الفرد مع ذاته.

إن أصحاب النظرية السلوكية يرون بأن جميع أنواع السلوك يمكن أن تتغير عن طريق إحداث تغيير في بيئة الفرد، بينما يرى الآخرون، بأن التعزيز هو المسؤول الأول عن قوة العادة السلوكية أو ضعفها، بل وهناك من يعتبره شرطا أساسيا لحدوث تعديل السلوك، مثل ما يشير إليه "أحمد صالح زكي" (1974) و"سكيلز (1972) Skills" (بن قنيدة، 2009: 156).

يستدل الباحث على "ثراء البرنامج" كعامل مساهم في حدوث الفعالية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية المستفيدة منه، من خلال تقديمه معززات أخرى غير النشاطية، وهي التي في صورة المعززات الغذائية أيضا مثل (حبات الحلوى، والشكولاطة، وعصير

البرتقال) خلال جلسات محدودة، لإيمان الباحث بقيمة الغذاء في حياة الإنسان وانعكاسه على تصرفاته. لقد أثبتت دراسة "ويتمان وآخرون (1970) Whitman et al" بعد محاولتهم إيجاد علاقة بين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا بإعطائهم الحلوى مع التشجيع وذلك لتعزيز سلوكهم التفاعلي فيما بينهم، حيث كان الطعام يعطى لهم مكافأة على لعبهم مع بعضهم البعض من خلال دحرجة كرة، أو التلوين، أن تفاعلهم الاجتماعي يزداد، بل ويمتد إلى مواقف كثيرة لم يُقدم فيها المُعزز "الطعام" (سعدي، 2005: 27).

يحاول الباحث من خلال ما ورد، لفت الانتباه إلى أن التنويع في الأنشطة المتضمنة في البرنامج بين (المعززات النشاطية، والغذائية، والمادية، والاجتماعية) يكون قد ساهم في إحداث الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة. لقد حاول البرنامج أن يتخذ من "التنويع la diversité" مبدأ له يجب توفيره للعينة ضمانا لتفاعلها معه.

من جهة أخرى أيضا، لا يغفل الباحث أن بعض التقنيات المعتمدة في البرنامج قد ساهمت في هذه الفاعلية، حيث ارتكزت أساسا على:

* ملاحظات الباحث المباشرة أثناء جلسات البرنامج لمدى تجاوب وتفاعل العينة والتحسن المسجل عليها.

* ملاحظات وتقارير المربيات حول ملاحظاتهن لسلوك الأطفال وهو ما من شأنه أن يوفر "تغذية راجعة" يمكن للباحث استثمارها.

* بطاقة تقدير السلوك العدواني المعتمدة خلال تنفيذ كل جلسة.

* الاختبارات البعدية والتتبعية لمقياس السلوك العدواني، لمعرفة التحسن الذي قد يطرأ على أفراد العينة التجريبية.

3. مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

أشارت النتيجة المتعلقة بهذه الفرضية إلى أنه "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني لذكور وإناث المجموعة التجريبية، لصالح الإناث".

قد يعزو الباحث وجود الفروق بين الجنسين على مستوى الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني إلى حجم الذكور الذي يمثل خمسة مرات حجم الإناث في المجموعة التجريبية.

وقد يرجع أيضا إلى شيوع مشكلة العدوان أساسا لدى الذكور أكثر من الإناث، حيث وجد "ميستو ورفاقه (1978) Misto, et al" في دراسته علاقة المشكلات السلوكية بمتغير الجنس لدى الطفل المعاق عقليا، أن المشكلات السلوكية أكثر انتشارا لدى الذكور منه بين الإناث. في حين توصلت دراسات أخرى أجراها كل من "إيمان وكول (1977) Eyman &Call" و"دونجهو وأباس (1971) Donoghue & Abbas" ودوكر ورفاقه (1986) Duker , et al" إلى نتائج مشابهة (القمش، 2011: 108).

ما يعزز أكثر نظرة الباحث هذه، دراسة "رايس (1982) Reiss" للسلوك اللاجتماعي بما في ذلك السلوك العدواني لدى الأفراد المتخلفين عقليا، والتي أشارت إلى أنه أكثر شيوعا بين الذكور (45,5%) منه لدى الإناث (3%) (الوابلي، 1993: 5)

مع ما تقدم من محاولة لعرض الفروق بين الجنسين على مستوى السلوك العدواني كمشكلة من المشكلات السلوكية التي اختلفت الدراسات المعروضة في تقديراتها للفروق بين الذكور والإناث، إلا أن ذلك قد يعزوه الباحث إلى إمكانية تباين مناهج الدراسات وتغاير متغيراتها المستهدفة، أو للمعايير المستخدمة في تحديد المشكلة السلوكية، أو لتعريفات الباحثين للسلوك العدواني بأبعاده المختلفة، إضافة إلى العوامل الشخصية أو لعوامل متعددة

أخرى قد تؤثر في حدوث السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا، لذلك فإن عدم التعرض لمثل هذه العوامل قد يخفي أو يزيد من مصادر التباين في السلوك العدواني.

مع ذلك، فقد وجد الباحث الكثير من الجهود التي أشارت إلى انتشار السلوك العدواني بين الجنسين بينما تغاضت عن قياس الفروق بينهما في القياس البعدي، فغالبا ما تكتفي بوجود فروق لصالح المجموعة التجريبية تثبيتا لإثبات فعالية البرنامج فقط، إلا في دراسة "ماستون (1984) Maston" التي أشارت نتائجها إلى تناقص ظهور السلوكيات غير التكيفية لدى ثلاثة إناث معاقات عند تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي عليهن (فواز، 2008: 4).

على كل، يعزو الباحث الفرق الموجود بين الذكور والإناث على مستوى العدوان على الآخرين لصالح الإناث، وعدم وجوده بينهما على مستوى باقي البعدين الآخرين (العدوان على الذات، والعدوان على الأشياء والممتلكات) إلى فعالية البرنامج، لأن الذكور أكثر عدوانية من الإناث من خلال إظهارهم له خاصة تجاه الآخرين، في حين، نادرا ما تتعدى الأنثى على الآخرين في مقارنتها بالذكر. لقد نجح البرنامج في التأثير على سلوك الإناث العدواني واستطاع تخفيفه أكثر إلى مستويات مقبولة.

كم يبدو سهلا الاعتداء على الذات أو الممتلكات سواء من الذكور أم الإناث، فقد يعتدي الفرد على ذاته ظنا منه أنه يملكها ويملك حُسن أو سُوء تدبيرها، كما يبدو الأمر مماثلا عندما يعتدي على الممتلكات لأنها جماد بدون روح لا يمكنها أن تقاوم أو ترد ردة فعله مثل الآخرين حين الاعتداء عليهم، من هذا الباب، يعتقد الباحث أن كفة العدوان متساوية بين الذكور والإناث عندما يتعلق الأمر بالعدوان الذاتي أو العدوان على الأشياء والممتلكات منذ الانطلاقة أساسا، ومن الطبيعي (يُقدّر الباحث) أن فعالية برنامجه تكون متكافئة مناصفة بين الذكور والإناث على السّواء.

مهما يكن، فإن نتيجة هذه الفرضية تكون قد نبهت إلى أن مثل هذه البرامج القائمة على السلوك العدواني وفق مبدأ التعزيز الرمزي، قد تعالج الإناث أكثر من الذكور إذا ما تعلّق بالعدوان على الآخرين، وتبقى أنفع للجنسين على باقي الأبعاد الأخرى للعدوان.

من جهة أخرى، وجود فروق لصالح الإناث، قد يترجم حاجة المعاقين عقليا من الدرجة البسيطة لبرامج تدريبية قادرة على تعديل سلوكهم العدواني، مادام الإناث أقل احتكاكا بالمحيط من الذكور. أيضا قد يعزو الباحث الفرق إلى ما تضمنه البرنامج من أنشطة خدمت الإناث أكثر من الذكور مثل الألعاب كمعززات نشاطية تحديدا في الحصص (14، و15، 17) كلعبة "فرقعة البالونات، والكراسي الموسيقية، والقط والفأر" التي شكلت مصادر للترفيه قد لا تتوفر في بيئتهم الطبيعية الواقعية بهذا التنظيم والوسائل والمجانسة حتى مع الأقران، فغالبا ما يرفض العاديين دمجهم مع نظرائهم من ذوي الإعاقة العقلية فما بالنا باللّعب معهم.

4. مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

لقد أشارت نتيجة الفرضية المتعلقة بالعمر الزمني للطفل المعاق عقليا، بعد استخدام اختبار "كروسكال واليس K" إلى أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى لعمرهم الزمني".

لقد لاحظ الباحث في حدود اطلاعه بالأدب التربوي من دراسات سابقة تناولت انتشار السلوك العدواني لدى هذه الفئة وفق متغير العمر وإمكانية وجود فروق دالة، أن هناك فروقا دالة إحصائيا في المشكلات السلوكية بين الفئات العمرية المختلفة، وقد ظهرت حسب دراسة "القمش" (2006) هذه الفروق في مشكلة السلوك العدواني ولصالح الأفراد من الفئة العمرية بين (5–10 سنوات) (القمش، 2011: 104)

هذا ويواصل "القمش" (2011) في حديثه المتعلق بالدراسات التي تناولت العلاقة بين المشكلات السلوكية للأطفال المعاقين عقليا ومتغير العمر الزمني، أنها تتصف بالاختلاف، ففي وقت وجد "شرويدر ورفاقه (1978) Schroeder, et al"، و"ميستو ورفاقه (1987) Misto, et al"، و"دوكر ورفاقه (1986)Duker et al"، أن معدل حدوث المشكلات السلوكية عموما يقل مع تقدم العمر الزمني للطفل المعاق عقليا، وجد "إيمان وكول (1977) Eyman & Call" و"إيمان ورفاقه (1981) Eyman et al" أنها تزداد مع تقدم عمره الزمني، في حين لم يجد "أندو ويوشيمورا (1979) Ando &Yoshimura" أي علاقة بين المتغيرين (القمش، 2011: 107).في حين، لم يجدا "جريج و أبو فخر" (2013) في دراستهما أي فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في السلوك العدواني يعزى للعمر الزمني للطفل المعاق عقليا (جريج و أبو فخر، 2013).

تعكس هذه النتائج أن المشكلات السلوكية عموما والسلوك العدواني خصصوا وفق أغلب الدراسات يظل حاضرا لدى جميع الفئات العمرية للأطفال المعاقين عقليا، وقد لا يرتكز في الغالب عند فئة على حساب فئة عمرية أخرى، ويظل مظهره على مستوى جميع الأبعاد المكونة للعدوان، ومن هنا فقط تظهر القيمة العلاجية لبرنامج التعزيز الرمزي، في استطاعته

إحداث التغيير الموجب على مستوى سلوك أفراد العينة التجريبية، حيث تمكن من تخفيض مستوى سلوكها العدواني في القياس البعدي ولدى جميع الفئات العمرية المختلفة. هذه النتيجة اتفقت مع دراسة "عمر فواز" (2008) التي طبقت على عيّنة من (30) طفلا، أعمارهم بين (10–14 سنة) وأثبتت النتائج فعالية التعزيز الرمزي في تعديل سلوكهم العدواني على القياس البعدي وبالنسبة للفئات العمرية جميعها.

وتشابهت أيضا مع دراسة "يحي وعبد العزيز" (2002) التي خلصت نتائجها إلى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض السلوك العدواني لدى عيّنة من المعوقين عقليا (30) طفلا، الّذين تراوحت أعمارهم بين (10–14 سنة)، كان نصفهم ذكور والنصف الآخر إناث (يحي وعبيد، 2005: 281). وعززت هذه النتيجة أيضا دراسة قريبة لـ"جومبل (1994) Gumpel" التي هدفت إلى تطوير نموذج سلوكي لتدريب ذوي الإعاقة العقلية على بعض المهارات الاجتماعية، حيث شملت (34) طفلا أعمارهم بين (6–18 سنة)، أثبتت النتائج فعالية البرنامج السلوكي المستخدم لفنيات التدعيم (باستخدام الحلوى)، وفيش التدعيم الرمزي في تحسين سلوك أفراد العينة على اختلاف عمرها الزمني (يحي وعبيد، 2005: 338).

لقد بات في نظر الباحث أن البرنامج استطاع التأثير على سلوك أفراد المجموعة التجريبية بمختلف فئاتها العمرية بالرجوع إلى ما وفّره من معززات شكلت دافعا قويا لتفاعل العيّنة معه، ومعروف حسب "هنادي محمد قعدان" أن الدوافع محركات وموجهات تحافظ على استمرارية السلوك وديمومته" (قعدان، 2014: 62)

إن الفرد عموما عندما يُقدم على سلوكات خاطئة وعدوانية، يتعلمها من بيئته الاجتماعية من خلال التعزيز والنمذجة وتشكيل السلوك غير الملائم، لذلك وجب (في نظر الباحث) استغلال نفس هذه الفنيات والأساليب، ولكن في إعادة تشكيل سلوك جديد وملائم.

من هذا المنطلق،قد يعزو الباحث فاعلية البرنامج على تعديل سلوك العينة التجريبية بفئاتها العمرية المختلفة، إلى ما تضمنه من قواعد سلوكية تنوعت أوجهها بين ما ركزت منها على

قواعد تعلم بعض الآداب والسلوكات العامة في صور مختلفة، و"صيغ التعليمات"، و"أسلوب السرد القصصي"، نذكر منها على وجه المثال تخصيص حصتين أو جلستين عن:

* "الاستئذان" (الجلستان الحادية والثانية عشر)، فتعلم هذه المهارة والتدريب عليها يجلب تقدير الغير ويحصد كنتيجة له التصرف السوي، ولقد دعم هذا المسعى دراسة "عبد الكريم" (1994) المقامة على (12) طالبا من المتخلفين عقليا بين (6–9 سنوات) أظهرت النتيجة فاعلية البرنامج التدريبي في تعديل سلوكهم على القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، حيث انخفض عند المجموعة التجريبية نمط السلوك غير المرغوب فيه بدرجة كبيرة (عبد الكريم، 1994).

* أنشطة تتضمن تعليمات وصيغ، وأوامر (الجلستان السادسة والسابعة): لقد هدف البرنامج من وراء مضامين هذه الحصص رفع مستوى الضبط الذاتي لدى المتخلف عقليا، استلهاما من دراسات سابقة في هذا الاتجاه، أكدت فعالية الصيغ والتعليمات (المعززة بالصور والمشاهد) في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا، كما في دراسة "بوتنام وجونسون وجونسون (1989) Putnam, Johnson & Johnson" التي أثبتت أثر الإرشادات الخاصة بمهارات معينة على سلوكات الأطفال المتخلفين عقليا والعاديين، حيث شملت (16) طفلا متخلفا عقليا وتوصلت إلى وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، بحصول انخفاض كبير في مستوى السلوكات غير المرغوبة للمجموعة التي خضعت لهذه الإرشادات (يحي وعبيد، 2005: 355).

* نشاط مبني بأسلوب السرد القصصي (الجلسة السادسة عشر): فاحتواء البرنامج على "القصة" كنشاط قائم ضمن جلساته تترجم قناعة الباحث أنها مجال يمكّن من توسيع دائرة المدركات المعرفية العقلية (في صورة تمثلات) عن الذات، والآخرين، والأشياء والممتلكات، أي العالم الذي يحيط بنا، والاعتماد على القصة جاء بناءا على أن العينة من ذوي التخلف العقلي البسيط القريبة من العاديين، وعليه، إمكانية فهمها للرسالة بواسطة القصة قائمة.

من جهة أخرى، عزّزت هذا التوجه أيضا كثير من الدراسات منها دراسة "العبادي" (2011) على (16) تلميذا من تلاميذ التربية الخاصة بمحافظة "نينوى"، والتي أثبتت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مقياس السلوك العدواني في سلسلة الاختبارات القبلية والبعدية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام القصة (العبادي، 2011).

لقد أكدت هذه النتيجة دراسة أخرى "لبدوي" (2011) بعنوان فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم على عينة قدرها (16) تلميذا بغزة، أثمرت نتائجها على أن الوزن النسبي للسلوك العدواني لدى العينة بلغ في القياس البعدي (بعد تطبيق برنامج القصة) (42،1%)، علما أنه قبل ذلك أي في القياس القبلي قُدر بـ(61،7%)، مما يشير إلى فروق بين القياسين بسبب فاعلية البرنامج (بدوي، 2011).

في نظر الباحث، لقد أتاح أسلوب القصة تنفيسا انفعاليا من حيث أنه شكّل فضاءا لإبداء الرأي عند فئة يكاد يكون رأيها غير مُرحب به أو غير مُعترف به أحيانا، لقد أتاح البرنامج من خلال "القصة" لهؤلاء الأطفال بفئاتهم العمرية المختلفة فُرصة للتعبير عن رأيهم ومشاركة غيرهم للحوار و النقاش، فطرحوا ما يجول في خواطرهم دون محاولة لإسكاتهم أو قمعهم أو التقليل من شأنهم، مما ساهم في تقدير ذواتهم ورفع من معنوياتهم.

إن تعلم القواعد السلوكية الصحيحة يعد في حياة الطفل أكثر من هام، حيث يكفي أنه يترك آثاره الموجبة على خصائصه السلوكية، وشعورا من الباحث بذلك، انتبه إلى مبدأ إحاطة الطفل بمثل هذه القواعد (قدر المُستطاع) بتضمينها في البرنامج، إيمانا منه بأن تغيير السلوك أو تعديله إنما يمر بإتاحة الطفل فرصة إعادة تشكيل سلوكه من جديد، ولو بالحوار.

5. مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

لقد أفضت نتيجة هذه الفرضية إلى أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رُتب درجات القياس البعدي للسلوك العدواني وأبعاده لأفراد المجموعة التجريبية يعزى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم".

لقد أثبتت هذه النتيجة أن البرنامج استطاع أن يحقق فعاليته على عيّنته التجريبية بكافة مستويات أسرتها التي تدرجت بين المستوى المتدني، والمتوسط، إلى المستوى الحسن، وإن ينوه الباحث إلى أن أفراد عيّنته أغلبهم ينحدر من وضع أسري متوسط أو متدني الناحية الاقتصادية والاجتماعية.

لقد أيّدت هذه النتيجة دراسة قريبة لـ"كوِ Co" الهادفة إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، والتي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أحداث الحياة السلبية بين الأطفال تعزى للوضع الاقتصادي والاجتماعي للوالدين. (أبو غزالة و الدلبجي، 2014)

قد يعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا، إلى امكانية استجابة البرنامج إلى معززات يرغبها الأطفال بحرصه على توفير أشياء محببة لديهم، من خلال استشارة المعلمين القائمين على شؤون الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، والتي أفضت إلى قائمة المعززات المشار إليها (أنظر الملحق رقم05)، ما يجعل الباحث يفضي إلى القول بأن البرنامج حاول أن يحقق بعضا من احتياجات الطفل المعاق عقليا التي قد لا تتوفر في أسرته. من جهة أخرى، لا يغفل الباحث فكرة اتجاهات الأولياء تجاه مؤسسات التربية والرعاية الخاصة لأبنائهم والبرامج التي تحملها، من أنها تكون قد ساهمت في هذه الفعالية، إذ بيّنت دراسة "المصالحة" (1997) على (120) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية، أن هناك اتجاهات إيجابية منهم نحو مؤسسات رعاية هؤلاء الأطفال (يحي وعبيد، 2005: 294)

من خلال ما ورد ذكره، يخلص الباحث إلى اعتبار أن البرامج التي تنطلق في تدريبها للأطفال المعاقين عقليا من غير تحديد حاجاتهم ومراعاة ميولهم ورغباتهم، والوقوف على

استعداداتهم، يمكن التنبؤ بفشلها، فالحرص على نجاحنا في تدريب هؤلاء الأطفال على سمة معينة من السلوك، يجب أن يسبقه حرصا كبيرا على البرنامج وغاياته التي تبدأ بالاستجابة لشروط المتدربين الأطفال.

6. مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

خلصت نتيجة هذه الفرضية إلى أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط رُتب درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي للسلوك العدواني وأبعاده".

تشير هذه النتيجة إلى استمرار أثر برنامج التعزيز الرمزي على أفراد المجموعة التجريبية، حيث لم يتأثر بعامل الزمن (بعد شهرين من الانتهاء من تطبيق البرنامج وإجراء القياس التتبعي) بل وحافظ على استقرار نتائجه إلى حد معقول جدا. وإبقاء الأثر قد يعزوه الباحث إلى الفنيات المستخدمة في البرنامج، والتي منها "فنية التعزيز الرمزي الجماعي" أو ما يسمى "بنظم التعزيز الرمزي الجماعية المستقلة" حيث تتضمن تعريض الأطفال إلى نفس الظروف التعزيزية في الوقت نفسه، في حين أن حصول الطفل على التعزيز الرمزي يبقى متوقفا على أدائه، وهو ليس مرتبطا بأداء المجموعة ككل. من جهة أخرى، يرى الباحث أن المعززات الاجتماعية المقترحة ساهمت بقدر كبير في حدوث استمرارية أو "ديمومة الأثر" كونها معززات يوصي كثير من الباحثين والمربين على استخدامها في مجالات تعديل السلوك، لأن استخدامها نادرا ما يؤدي إلى الإشباع، فالجلوس بجانب الطفل، أو التحدث بإيجابية عنه أمام زملائه مثلا يترك أثرا طيبا في نفسه، كونه يُحسسه بالتقبل الاجتماعي من الآخرين، وبأهمية العمل (السلوك) الذي يقدمه في بيئته الاجتماعية، مما يبعث فيه دافعا قويا للشعور بالانتماء إلى هذه البيئة، فيفهمها أكثر بفهمه لمتطلباتها من السلوكات الاجتماعية المحمودة من الآخرين.

يلمح الباحث إلى أن نتيجة هذه الفرضية، كان قد سبقه إليها كثير من الدراسات مثل: دراسة "يوسف" (1993) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج التعزيز الرمزي في خفض بعض السلوكيات غير التكيفية لدى المعاقين عقليا مثل "العدوان"، على عيّنة مكوّنة من (10) طلاب، وأشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج في مرحلة العلاج البعدي بنسبة (72%) وفي مرحلة المتابعة بنسبة (78%) (يوسف، 1993). مما يعكس التقارب الشديد بين القياسين في نسبة الأثر، وإن زاد هذا الأثر قليلا في قياس المتابعة.

من جهة أخرى، لقد أثبتت دراسة "ريموند وناسرن (1989) Raymond & Nasrin" المطبقة على فردين معاقين عقليا ولديهما عدوانا لفظيا، فعالية أسلوب التعزيز الرمزي عندما استفادا منه مقارنة بأساليب تعديل أخرى. (فواز، 2008: 17)

هذه الجهود أضيفت لها دراسة أخرى "لأشرف محمد شلبي" (2000) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج سلوكي قائم على فنية الاقتصاد الرمزي في خفض حدة العنف لدى المعاقين عقليا عيّنتهم (20) طفلا، وتوصلت في النهاية إلى فعالية البرنامج في خفض حدة العنف لدى عيّنة الدراسة. (شلبي، 2000).

لقد مثلت الدراسات المعروضة لأصحابها، برهانا قاطعا على قيمة البرامج التي تتخذ من "أسلوب التعزيز الرمزي" مبدأ لها، حيث أجمعت كلها (في حدود علم الباحث وجهده) على فعاليتها واستمرار أثرها، وتزداد قناعة الباحث إثر ذلك، للاعتبارات المستنتجة التالية:

* فعاليتها على ذوي الإعاقة العقلية البسيطة: حيث أن جل الدراسات التي طبقت على عيّنة التخلف العقلي البسيط استمر فيها الأثر إلى مرحلة المتابعة، وهو ما تشابه مع نتيجة هذه الدراسة، ما يفيد بأن "التعزيز الرمزي ملائم وذو فعالية لفئة التخلف العقلي البسيط.

* فعاليته مع السلوك العدواني: لقد حاول الباحث انتقاء الدراسات السابقة التي عالجت العدوان فقط دون غيره من المشكلات السلوكية الأخرى، ووفق إلى حد ما في هذا المسعى رغم شح الدراسات التي ربطت بين "التعزيز الرمزي، والسلوك العدواني، والإعاقة العقلية البسيطة"، حتى تلتزم دراسته بقدر من الدقة أثناء المقارنة مع نتائج الدراسات الأخرى، ولقد

استنتج في الأخير، فعالية التعزيز الرمزي في هذه الدراسات، في تعديل السلوك العدواني عند هذه الفئة، أي أن التعزيز الرمزي يمكنه أن يعدل السلوك العدواني.

* فعاليته رغم اختلاف التوزيع الجغرافي للعيّنة: حيث ورغم تباين الدراسات المطبقة بين العربية والأجنبية على وجه الخصوص، إلا أنها أثبتت فعالية التعزيز الرمزي على العينات رغم انتمائها إلى مناطق جغرافية مختلفة، وهو الأمر نفسه الذي تقاطعت معه نتيجة هذه الدراسة. ما يفيد بأن مكان تواجد العينة لا يؤثر في فعالية هذا البرنامج.

* أهميته وفعاليته من ضمن أساليب تعديل أخرى: فأحيانا طبقت بعض الدراسات أكثر من أسلوب أو برنامج لتعديل السلوك إلى جانب أسلوب التعزيز الرمزي، وأثبت فعاليته من بين باقي الأساليب الأخرى، كما هو الحال في دراسة "كول وماير (2003) Cole and Mayer" اللّذان قاما باختبار أكثر من أسلوب لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا، على عينة تكونت من (91) طفلا، دمجوا مع العاديين وقسموا إلى ثلاث مجموعات، استخدم مع المجموعة الأولى أسلوب التعزيز الإيجابي، ومع الثانية أسلوب الإقصاء، أما الثالثة فظلت منعزلة عن العاديين، وأظهرت النتائج فعالية التعزيز الإيجابي، إذ كان أكثر فعالية على الأطفال. (القرني، 2012: 3)، أما دراسة "داريل وجون (1964) Dareel & Jhon" المطبقة على فردين معاقين لديهما سلوكات عدوانية، فقد أشارت نتائجها إلى فاعلية التعزيز الرمزي مقارنة بأسلوب العزل في الحد من سلوك العدوان لديهما (فواز، 2008: 4).

* فعاليته في تعديل خاصيات سلوكية أخرى: إن الأدب التربوي المتعلق بمجالات تعديل السلوك التي وظف فيها التعزيز الرمزي وأثبتت فعاليته، أضحت كثيرة ومتعددة، حيث دلت على ذلك مثلا دراسة "بلاك وكازدين (1982) Black& Kazdin" التي استخدمت التعزيز الرمزي في تطوير سلوكات صفية اجتماعية مناسبة، حيث أجريت الدراسة على عينة أطفال معاقين عقليا، وبلغت نسبة التحسن لديهم (65%) في القياس البعدي (فواز، 2008: 4).

بالإضافة إلى دراسة "جرجوري ووليام (2003) Gregory& willam" بعنوان "فعالية التعزيز الرمزي والتغذية الراجعة في التقليل من أعراض بعض السلوكيات غير الملائمة"

دراسة حالة طفل عمره (8 سنوات و11 شهرا) يعاني من مشكلات صفية، وبعد استخدام التعزيز الرمزي عليه من قبل المعلم، أشارت النتائج إلى تحسنه أثناء المهمة وتناقص سلوكه المضطرب، ورأى المعلمون أن الطفل قد تعدل سلوكه في حدود المعايير السلوكية لزملائه وازدادت فعالية المعالجة السلوكية (Gregory& willam, 2003).

* فعالية التعزيز الرمزي على عينات بخصائص أخرى: حيث أشارت الكثير من الدراسات إلى فعالية التعزيز الرمزي عندما طبق على أطفال متلازمة داون مثلا كما في دراسة "العسرج" (2006) بعنوان فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في ضبط المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي متلازمة داون، والذي أثبت فعاليته بوجود فروق دالة إحصائيا في سلوكات التهديد، والاستهزاء، والارتماء على الأرض ولصالح القياس البعدي (العسرج، 2006).

من جهة أخرى، يحاول الباحث أن يعزو فعالية برنامج التعزيز الرمزي إلى الدليل المرافق لتطبيقه، حيث حمل تعليمات وصفية واضحة لهذا الإجراء، وفصّل أكثر في أي شكل من أشكال السلوك يجب تعزيزه، وراعى جوانب مهمة في التطبيق شملت الحرص على تنفيذه جداول التعزيز بنوع من التدرج من المستمر إلى المتقطع، مع مراعاة عدد الاستجابات المعززة في كل مرحلة والاستعانة بوسائل مساعدة. إن ضبط الأمور التنظيمية لتنفيذ البرنامج قد ساهم في إعطاء نتيجة استمر أمدها شهرين بعد الانتهاء من تطبيقه.

ضف إلى ذلك، أن التقليل في استخدام التعزيز الرمزي مع تقدم مراحل البرنامج ساهم في عدم حدوث انطفاء مباشر عند نقطة الانتهاء، بل شكل ضمانا لإمكانية تكرار السلوك من جديد رغم عامل الزمن.

من خلال ما ورد، يمكن الحكم على أن استمرار الأثر، كان ثمرة للثراء الذي احتواه البرنامج وقدّمه للعينة عموما، حيث حاول أن يراعي مبدأ التكاملية في الطرح خدمة للجوانب المختلفة التي تبني شخصية الطفل المعاق عقليا، وحرصا على مستوى إعاقته.

إن هذا البرنامج (في تقدير الباحث) يكون قد حاول الإسهام في استمرار فعالية الاشراط الإجرائي عموما، والذي أثبتته دراسة "هنداوي" (1993) في تعديل سلوك المتخلفين عقليا على عينة تكونت من (40) طفلا، وسمحت نتائجها بإثبات فعالية الاشراط الإجرائي في تعديل مشكلات سلوكية مثل سرقة أشياء من الآخرين (وهو متضمن في فقرات المقياس) (يحي وعبيد، 2005: 303)

يحاول الباحث من خلال عرضه لهذا الشرح، إعطاء معنى عميق لمضامين البرنامج وفنياته التي استخدمت مع عينة المعاقين عقليا، ومراعاة المعززات المفضلة والمحببة لديهم، والتي استطاعت أن تحدث أثرا موجبا في سلوك الأطفال ظل أثره مستمرا حتى مرحلة المتابعة. لقد نجح البرنامج في تحقيق مبدإ ذكرته "شعبان" (2009) عندما قالت: "إن إثابة الطفل المعاق عقليا ذي السلوك العدواني على الاستجابات الصحيحة تساعد على توقع النجاح، فيبذل أقصى ما في وسعه لتحقيق النجاح الذي يتوقعه، وهو ما يطلق عليه "نضال النجاح" (شعبان، 2009: 168).

عموما، يعتقد الباحث بأن البرنامج استمد فعاليته من فلسفة التعزيز القائمة التي تدعو إلى استخدام أساليب غير تنفيرية مع الأطفال المعاقين عقليا، وذلك بتقديم معززات مختلفة.

إن هذا التحليل يتفق مع ما ورد من دراسات سابقة أشار إليها الباحث خصوصا أثناء مناقشته للنتائج، ويشير أيضا، إلى صحة فكرة "نظم التعزيز الجماعي" الذي صمم لهؤلاء الأطفال وحسّن سلوكهم العدواني، الأمر الذي يوفر مجالا خصبا لدراسات وأبحاث مستقبلية أخرى قد تدعم هذا المسعى، وتؤكد على قيمة نتائج هذه الدراسة.

خلاصة عامة:

لقد تحقق الباحث من أن مدى فاعلية برنامج التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل المعاق عقليا، كان كبيرا. وقد لاحظ بأن نتائج هذه الدراسة تتفق مع كثير من الدراسات التي سبق وأشار إليها الباحث، بالإضافة إلى دراسة "خولة وعمر" (2003) التي دلت على فاعلية أسلوبي التعزيز الرمزي والعزل في خفض السلوك العدواني لدى طلاب الإعاقة العقلية في "الأردن"، ودراسة "عمر" (2008) (الزعبي والقحطاني، 2015).

يمكن تفسير تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا إلى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي المطبق عليهم، حيث راعى الباحث بانتباه شديد تعقب كل سلوك أو استجابة صحيحة بتقديم التعزيز المحبب للطفل، حيث يمكن تفسيروجود فروق بين متوسطات رتب أفراد كما أشارت النتائج بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس التتبعي للسلوك العدواني وأبعاده، إلى استمرارية تأثير أسلوب التعزيز الرمزي على أفراد المجموعة التجريبية، إذ تم تطبيق هذا الأسلوب بطريقة منظمة ووفق مراحل يكون التعزيز في مراحلها الأولى بشكل مكثف ثم ينخفض بشكل تدريجي، وقد أكّد "فوسترFoster"، و"هاكنبرج Hackenberg"، و"فايداى Vaidya" (2001) أن معدلات الاستجابة وفق مراحل الصرف المتعددة، يكون أكثر فاعلية في تحسين معدلات الاستجابة من مراحل الصرف الثابتة (الزعبي والقحطاني، 2015)..

وقد ترجع الفاعلية أيضا، إلى اعتبار العينة المستفيدة من البرنامج من ذوي التخلف العقلي البسيط أي تملك قابلية التعلم، وهو ما وقف عليه الباحث عند احتكاكه بهم. لقد ربطت الكثير من الدراسات بين شدة الإعاقة العقلية للطفل وحدة سلوكه العدواني، مما ساهم "تخلفه العقلي البسيط" في تفاعله مع البرنامج، فأعطى كل هذه الفاعلية.

من جهة أخرى، يرى الباحث أن نسبة (53,90%) التي رصدها حين تفقده مظاهر السلوك العدواني لدى عينته، قد ساهمت بشكل أو بآخر في الحصول على هذه الفاعلية.

لقد بين حجم وقوة أثر البرنامج القائم على التعزيز ملائمته الكبيرة في تعديل أحد أهم المشكلات السلوكية ظهورا لدى الأطفال المعاقين عقليا ألا وهو السلوك العدواني، ويمكن

أن يكون هذا الأثر مرده عدد الجلسات الثمانية عشر (18) ومضمونها، إذ سمحت بترسيخ السلوكات المرغوبة لديهم.

إن الوصول إلى فاعلية بهذا القدر، يصنفه الباحث على أنه "نجاح اجتماعي" لهذه الفئة، اذ استطاع البرنامج أن يحسن من سلوكها ويعدله، مما يتيح مزيدا من التفاعل والتقبل الاجتماعيين مع الآخرين، وتحسين صورة حياتهم الاجتماعية عموما.

يمكن القول، أن "التعزيز الرمزي" كأسلوب استطاع أن يحدث أثرا لدى كافة أفراد العينة التي استفادت منه، فأعطى فاعلية قد سبق وأن أثبتتها دراسات سابقة أخرى، وهو ما يشير إلى استمرار أثره، في بيئات مختلفة وعينات أخرى.

وللاقتراب أكثر من هذا الأثر عمليا، طرح الباحث على معلمي الأطفال المعاقين عقليا سؤالين اثنين هما:

- هل لمستم فعلا فعالية البرنامج على سلوك الأطفال؟
- هل لاحظتم تغييرا موجبا في سلوك الأطفال؟

من خلال ردود المعلمين على هذين السؤالين، توضح للباحث أن برنامج الدراسة حقق أثرا طيبا في سلوك الأطفال المعاقين، حيث عبروا حقيقة عن تغير موجب في سلوكهم، ويضيفون لقد تحسن أداؤهم أكثر، بل وصاروا يسألون عن المعززات أو المكافآت التي دأبوا على الحصول عليها، وأصبحوا متحمسين أكثر للعمل بهذا الأسلوب، مما يعطي انطباعا أن هذا البرنامج لم يؤد فقط إلى تعديل سلوك الأطفال العدواني، بل حسّن من تقديرهم لذواتهم، من خلال إتاحته الفرصة أمامهم للتعبير عن رأيهم لفظيا أو بدنيا أو رمزيا دون خوف أو تهديد. لقد وجّه هذا البرنامج أيضا، عمل المعلمين لتوخي أسلوب يعتمد على التصحيح الموجب للسلوك بدعم الإثابة الموجبة، عكس الأساليب الأخرى التي قد تعتمد على العقاب أو الإكراه، الأمر الذي قد ينفر الطفل أكثر مما يجذبه.

لقد لاحظ المعلمون، أن علاقتهم بالأطفال تحسنت أكثر، من خلال ما وفّره البرنامج من معززات اجتماعية رفعت من تقبلهم الاجتماعي لبعضهم البعض، ومن الآخرين أيضا، حيث كانت تُعرض أعمالهم الجيدة أمام زملائهم، وينالون التقدير والحب والاحترام.

رغم اعتراف الباحث بما باح به أحد المعلمين قائلا: "لقد وضعتنا في مأزق من خلال انتهاء العمل بالمعززات، فماذا سنعمل الآن؟" سؤال وإن دل على حرج الموقف، إلا أنه تعبير صريح (في تقدير الباحث) على نجاح البرنامج، مما قد يحتم على القائمين على مثل هذه الفئات، توفير أشياء بسيطة لهؤلاء الأطفال.

يُقدّر الباحث أن نجاح البرنامج جاء لأنه استجاب لميول ورغبات الأطفال (قائمة المعززات)، وأبان أنه "عندما نقترب من حاجات أطفالنا أكثر، يمكن أن نتوقع تحسنا في أدائهم وسلوكهم بمقدار اقترابنا منهم."

يخلص الباحث، إلى أن هذه الدراسة يمكن أن تشكل انطلاقة جديدة لدراسات أخرى، على عينات أخرى في البيئة المحلية الجزائرية، حتى يكون لنتائج التعزيز الرمزي مستقبلا مصداقية أكبر.

على ضوء ما سبق، يمكن للباحث استعراض ما يلي:

1. اسهامات الدراسة واقتراحاتها:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية التي حملت تطبيق برنامج التعزيز الرمزي على عينة من الأطفال المعاقين عقليا، ومع ما لاحظه الباحث أثناء تطبيق البرنامج، فإنه يرى إسهامات الدراسة يمكن أن تتمحور في:

* إمكانية الاستفادة من هذا البرنامج من قبل المعلمين القائمين على تعليم هذه الفئة من الأطفال على مستوى المراكز النفسية البيداغوجية المتخصصة.

* إمكانية إرفاق البرنامج الحالي كمقياس يدرس لمعلمي التربية الخاصة المتكونين بملحقة المركز الوطني لتكوين إطارات التربية الخاصة بحمام ربي ولاية سعيدة، وخاصة المقبلين على تدريس فئة ذوي التخلف العقلي البسيط.

*تدريب المعلمين المتخصصين على الأدوات العلمية الكفيلة بتحديد القدرة العقلية للأطفال، مثل: مصفوفات "رافن" الملون، اختبار النضج الاجتماعي "لفانيلاند"، مقياس الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، وعدم الاكتفاء بالملاحظة، أو المقابلة، أو سجل الحالة الطبية للطفل في تشخيص الإعاقة، أي تبني أسلوب علمي بعيد عن التخمين.

* إقامة دورات تدريبية أو ورشات عمل لفائدة معلمي المراكز النفسية البيداغوجية، من قبل أساتذة جامعيين متخصصين حول المستجدات العلمية لكيفية تعليم ذوي الإعاقة العقلية.

*الاهتمام أكثر بالأنشطة ذات الطابع (التشكيلي الفني، والقصصي، والرياضي) لأنها تضمن التنفيس الانفعالي مع امكانية تعديل السلوك.

* توفير الوسائل المساعدة على ممارسة بعض الأنشطة، داخل المراكز النفسية البيداغوجية.

* إتاحة الفرصة أكبر للطفل المعاق عقليا للتعبير عن ذاته وسط أقرانه و بين أسرته.

* تفعيل "أساليب التعزيز الرمزي" داخل غرفة الدراسة، بما أنها أثبتت فعاليتها مع هذه الفئة من الأطفال، مع توفير مستلزمات تنفيذها.

* تدريب معلمي التربية الخاصة على بعض فنيات تعديل السلوك.

* تفعيل توأمة بين الجامعة ومديرية النشاط الاجتماعي للاستفادة من خبرة الأساتذة الجامعيين المختصين في بناء البرامج المختلفة المساعدة.

* تشجيع البحث العلمي في مجال التربية الخاصة عموما والإعاقة العقلية خصوصا.

* إقامة دراسات مشابهة لهذه الدراسة قد تدعم نتائجها وتؤكد عليها، لإمكانية تعميمها.

* تكثيف خدمات الإرشاد السلوكي الذي أثبت نجاعته مع هذه الفئة في بيئات مختلفة.

ويورد الباحث بعض الأفكار علَها توفر مجالا للبحث، تتمثل في:

* أثر برنامج التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى:
  - الأطفال المعاقين عقليا بدرجة متوسطة.
  - الأطفال المعاقين عقليا بدرجة شديدة.
  - الأطفال ذوي الإعاقة المتعددة.
* تقنين اختبار "رافن" (الصورة الجزائرية) لقياس القدرة العقلية.
* تجربة التعزيز الرمزي على ذوي إعاقات أخرى مثل: الإعاقة السمعية، والبصرية.
* بناء برامج تدريبية أخرى قائمة على النظرية السلوكية ودراسة فعاليتها.

قائمة المراجع العربية:

1. ابن منظور(1900):**لسان العرب**، بيروت للطباعة و النشر، بيروت.
2. أحمد الظاهر القحطان (2004): تعديل السلوك، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. أحمد زكي بدوي (1977): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، د ط، بيروت، لبنان.
4. أحمد عبد الجواد فهمي حسانين تعليب (2006): مدى فعالية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات، مذكرة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر.
5. أحمد عزت راجع (1970): أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الاسكندرية.
6. أحمد محمد أبوزيد (2011): دليل الوالدين لخفض اضطرابات السلوك الفوضوي للأطفال المتخلفين عقليا، جامعة الطائف، العلم و الإيمان للنشر و التوزيع، ط1.
7. أحمد هاشمي (2004): علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.
8. أرنو ف. ويتيج (1994): مقدمة في علم النفس ترجمة عادل عز الدين الأشول ونبيل عبد الفتاح حافظ، ومحمد عبد القادر عبد الغفار وعبد العزيز السيد الشخص، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
9. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (2005): فن التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (أساليب وطرق التعامل مع المعوقين ذهنيا)، د ط، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.
10. أمال عبد السميع أباظة (1997): الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
11. بوشاشي سامية (2013): السلوك العدواني و علاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، مذكرة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
12. جريج فادي وغسان أبو فخر (2013): المظاهر السلوكية اللا تكيفية لدى الأطفال المعاقين عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، الطبعة 1، ص ص: 143 – 192.
13. جعفر غسان (2001): التخلف العقلي عند الأطفال، الطبعة الأولى، دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
14. جمال الخطيب (1993): تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين، دار إشراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
15. جودت عزت الهادي وسعيد حسني العزة (2005): تعديل السلوك الانساني، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

16. حسين علي فايد (2001): العدوان والاكتئاب في العصر الحديث، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.
17. حماد إبراهيم مصطفى (2008): مساق الاختبارات النفسية (عملي) "اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن" CPM، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
18.حمري أمينة (2015): فاعلية التعزيز والنمذجة في خفض مستوى النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ذوي الذكاء الاجتماعي وتأثيره على تحصيلهم الدراسي، مجلة العلوم النفسية والتربوية (1) سبتمبر، ص ص: 68 –85.
19. حمدي علي الفرماوي ووليد رضوان النساج (2010): في التربية الخاصة الإعاقة العقلية الاضطرابات المعرفية والانفعالية، طبعة أولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
20. خالد بن عايد الحبوب وأمينة بنت حمد الرويلي (2011): منهج التدريبات السلوكية والمعرفية للطلبة القابلين للتدريب من ذوي الإعاقة العقلية، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
21. خالد عز الدين (2010): السلوك العدواني عند الأطفال، الطبعة الأولى، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
22. خليل قطب أبو قورة (1996): سيكولوجية العدوان، مكتبة الشباب، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.
23. خولة أحمد يحي (2000): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
24. خولة محمد يحي وماجدة السيد عبيد (2005): الإعاقة العقلية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
25. رجاء محمود أبو علام (2001): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
26. رشدي فام منصور (1997): حجم التأثير الوجه الكامل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 16، المجلد السابع (1) يونية، ص ص: 57 – 75.
27. زهران حامد عبد السلام (2005): التوجيه والإرشاد النفسي، ط4، عالم الكتب، القاهرة.
28. زياد أحمد بدوي (2011): فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
29. سامية شويعل (2013): التدخل العلاجي في قياس وتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، جامعة الجزائر.

30. سعد بن محمد آل رشود (2006): فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تجريبية)، أطروحة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

31. سعيد بن عبد الله إبراهيم دبيس (1998): فاعلية التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، ندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي، كلية التربية، جامعة قطر، ص ص: 5- 22.

32.سليمان عزب محمود (1996): تأثير برنامج بدني وغذائي في تخفيف الوزن وبعض المتغيرات الوظيفية، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، العراق.

33. سماعي فايزة (2013): فاعلية التعزيز الرمزي كبرنامج سلوكي لتحسين القدرة على الانتباه لدى الأطفال المصابين بالصرع الجزئي المتمدرسين، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 02.

34. سهى أحمد أمين (1999): المتخلفون عقليا بين الإساءة والإهمال (التشخيص، العلاج)، د ط، دار قباء للطباعة وللنشر والتوزيع، القاهرة.

35. سهير كامل أحمد (1998): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، د ط، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

36. سهير كامل أحمد (1999): الصحة النفسية والتوافق، د ط، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

37. سهير محمد سلامة شاش (2002): التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

38. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2005): تعديل السلوك في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

39. صبحي أحمد قبلان، وعزيز أحمد عبد الرحامنة، هشام علي الضمور، ورغدة ميشيل عرنكي (2014): أثر برنامج تدريبي مبني على اللعب في خفض الآثار السلبية الناجمة عن التعرض للإساءة لدى التلاميذ وتحسين تقدير الذات لديهم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 30، العدد 1، ص: 440.

40.صبري نصر محمود وأحمد الرفاعي غنيم (2000): تعلم بنفسك التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام SPSS، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

41. صفاء عشري محمد أحمد، وسامي محمد هاشم، وسامية صابر محمد (2011): فاعلية تكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا، كلية التربية، الاسماعيلية، العدد 21، ص: 269.

42. صلاح الدين عبد الغني عبود (1992): مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

43.عادل بن أحمد بابطين (د ت): مباحث في الدلالة الاحصائية، حلول بديلة لمشكلات الدلالة الاحصائية، المبحث الثالث، ص ص: 1–51.
44. عايدة شعبان صالح و أنور حمودة البنا (2008): فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأزهر، غزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد 10، العدد 1–A، ص ص: 1– 70.
45. عبد الرحمن معتوق عبد الرحمن زمزمي (1990): تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن" على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
46. عبد الرحيم سامية وآخرون (2011): فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 ملحق، ص ص: 1 – 68.
47. عبد الرؤوف عامر طارق وعبد الرؤوف محمد ربيع (2008): الإعاقة العقلية، الطبعة الأولى، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
48. عبد الكريم و أموال أحمد (1994): برنامج تدريبي خاص لتعديل السلوك في رفع مستوى بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
49. عبد اللطيف حسين فرج (2007): الإعاقة العقلية والذهنية، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
50. عبد الله بن عبد العزيز بن فهد العسرج (2006): فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في ضبط المشكلات السلوكية لدى ذوي متلازمة داون، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
51. عبد الله بن محمد الوابلي (1993): السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا، طبيعته وأساليب معالجته– مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض، ص:(24–47).
52. عبد الله زيد الكيلاني وفاروق فارع الروسان (2014): التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، عمّان، الأردن.
53. عبد الله محي شايع (2013): تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد الأول، سوريا، (ص: 70)
54. عبد المنعم الحنفي (ب ت): موسوعة أعلام علم النفس، ب ط ، مكتبة مدبولي، مصر.
55. عبود السراج (1985): علم الإجرام وعلم العقاب، ط3، مطبعة جامعة الكويت.
56. عثمان عبد الفتاح (1980): خدمة الفرد في المجالات النوعية، د ط، القاهرة.
57. عدنا أحمد الفسوس (2006): أساليب تعديل السلوك الإنساني، ب ط، دنيا الوطن، فلسطين.

58. عرفات صلاح شعبان (2009): فاعلية استخدام أسلوبي التعليم الملطف و التعزيز في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد 71، ج2، ص: 168.

59.عزة حسين زكي (1983): علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

60. عزة عبد الغني حجازي (1986): العنف الجماعي، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد الخامس، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

61. عصام عبد اللطيف العقاد (2001): سيكولوجية العدوانية وترويضها – منحى علاجي معرفي جديد– ب ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

62. عصام فريد عبد العزيز (1986): التغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانيين المراهقين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله، رسالة دكتوراه – تربية، سوهاج، جامعة أسيوط.

63. عفاف عبد المنعم (1991): المشكلات السلوكية و بعض نواحي الشخصية لدى الأطفال المتخلفين عقليا بمدارس التأهيل الفكري، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، المجلد 3، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ص ص: 1743 – 1759.

64. عقيل إبراهيم إبراهيم (2012): أثر ابعاد التعلم عند "مارزانو" على تحصيل طلبة الصف السابع أساسي ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد 14 العدد 2، ص ص: 121 –150.

65. علا عبد الباقي إبراهيم (2000): التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها، د ط، عالم الكتب، القاهرة.

66. علي فهمي (2010): سيكولوجية ذوي الإعاقات الحركية–السمعية–البصرية–العقلية، د ط، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

67. عمر فواز عبد العزيز (2008): فاعلية استخدام أسلوبي التعزيز الرمزي و العزل في تعديل السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا، رسالة ماجستير كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

68. عواطف متروك سليم الحارثي (2007): فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين، ص ص: 1 – 132.

69. عودة أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي (2000): الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، دار الأمل، ط2، عمان.

70. الغامدي، حاتم سعيد مسفر باشا (2013): فعالية برنامج إرشادي انتقائي لخفض قلق المستقبل لدى عينة من الرياضيين المنتسبين بمراحل التعليم العام، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة طيبة، السعودية.
71. فاروق الروسان (2000): تعديل وبناء السلوك الانساني، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
72. فاروق فارع الروسان (2005): مقدمة في الإعاقة العقلية، طبعة الثالثة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
73. فاروق فارع الروسان ورويدا محمد العطوي (2014): دليل مقياس مستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية والنمائية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمّان، الأردن.
74. فتيحة سعدي (2005): فعالية مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، دراسة ميدانية على مركز التكيف المدرسي "علي الرملي" بن عكنون، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
75. فالنتينا الصايغ و وديع سلامة (2001): فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة من (9_12 سنة) دكتوراه، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، مصر.
76. فؤاد أبو حطب ومحمود السروجي (1980): مدخل إلى علم النفس التعليمي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
77. فؤاد أبو حطب عبد اللطيف (2003): التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة.
78. القرني عبد الله بن محمد بن بيشي آل خلف (2012): فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي و تكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب المتخلفين عقليا بمدارس الدمج الابتدائية، رسالة ماجستير، دراسة ميدانية بمنطقة عسير، جامعة أم القرى، السعودية.
79. القريوتي يوسف، السرطاوي عبد العزيز، الصمادي جميل (1995): مقدمة في التربية الخاصة، د ط، دار القلم، دبي.
80. كاشف إيمان فؤاد (2001): الإعاقة العقلية بين الإهمال والتوجيه، د ط، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
81. كامل مليكة لويس (1990): العلاج السلوكي وتعديل السلوك، طبعة أولى، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
82. كمال عبد الرحمن فرج (2012): فاعلية ممارسة الفن التشكيلي في خفض بعض اضطرابات السلوك لدى ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتدريب، مجلة دراسات نفسية، مركز البصيرة للبحوث، العدد7، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص ص: 141 و142.

83. مجمع اللغة العربية (1970): **المعجم الوسيط** .القاهرة.
84. محمد عبد الله الجغيمان وعبد الحي علي محمود (2008): علم النفس التربوي، حقيبة تدريبية أكاديمية مركز التنمية الأسرية، جامعة الملك فيصل، السعودية.
85. محمد محروس الشناوي (1997): التخلف العقلي (الأسباب، التشخيص– البرامج)، د ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
86. مديحة محمد العزبي (1981): السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض اساليب المعاملة الوالدية ومستوى التحصيل الدراسي، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
87. مرسي كمال إبراهيم (1985): سيكولوجية العدوان، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 13، الكويت، ص: 38 – 65.
88. مرسي كمال إبراهيم (1999): مرجع في علم التخلف العقلي، د ط، دار النشر للجامعات، القاهرة.
89. مريم سليم (2004): علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت.
90. مريم سليم (2003): علم النفس التعلم، دار النهضة العربية، طبعة أولى، بيروت، لبنان.
91. مزيان محمد (2006): مبادئ في البحث النفسي والتربوي، دار الغرب للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الجزائر.
92. مسعودة بن قنيدة (2009): دور برامج الرعاية التربوية الخاصة في تحقيق السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
93. المطرودي ضيف الله إبراهيم (1996): فاعلية التعزيز الإيجابي والإقصاء في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة البسيطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود – الرياض.
94. معيض الزهراني (2011): دراسة مقارنة عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في منطقة الرياض، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.(من الموقع الالكتروني: www.drmaid.wordpress.com تاريخ وضعها: 7ماي 2011، وتاريخ الأخذ: 2013/11/03 الساعة 12:00)
95. مصطفى سويف (1978): مقدمة في علم النفس الاجتماعي، د ط، الأنجلو، القاهرة.
96. مصطفى نوري القمش (2011): الإعاقة العقلية النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
97. ممدوح محمد دسوقي (2012): دور خدمة الفرد في تخفيف معدلات السلوك العدواني، الطبعة الأولى، المكتب الجامعي الحديث.
98. ناجي عبد العظيم سعيد مرشد (2006): تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة: دليل للآباء والأمهات، ط1، مكتبة زهراء الشرق.

99. نجوى شعبان محمد خليل (1987): دراسة عاملية للسلوك العدواني في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
100. هنادي محمد قعدان (2014): الاضطرابات الانفعالية والسلوكية عند ساندوم– برنامج تدريبي علاجي ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
101. هيفاء عبد الرحمن إبراهيم العبادي (2011): أثر استخدام القصة المصورة في تعديل السلوك العدواني لتلاميذ التربية الخاصة، مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد 18العدد 19، ص ص: 278.
102. وليد عبد الرحمن الفرا (2008): تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الاحصائي Spss، الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ص ص: 22–48.

المراجع باللغة الأجنبية:

103.Axelord,s (1971) : Token reinforcement programs in special classes exceptional children, vol 37, pp : 371 – 378.
104. Baer donald .M (1985) : comment on denkowski and denkowski – Community based residential treatement of the mentally retarded adolescent offender, Journal of community psychology, Vol : 13, Issue : 3, Pp : 306 – 307.
105.Bruce baker, Jan blacher et Keith, A. Crnic and Craig edelbrock (2002) : Behavioral problems and parenting stress in families of three year old children with and without developemental delays, American Journal on mental retardation, Vol : 107, N°6, Pp : 433 – 444.
106. Denkowski, G. C and Denkowski, K, M (1985) : Community based residential treatement of the mentally retarded adolescent offender, Phas (1) reduction of aggression behavior, Journal of community psychology, Vol : 13, Issue : 3, Pp : 299 – 305.
107. Dodge,K (1980) : Social cognition and children's aggression behavior. Journal of child development, vol : 51.

108. Foxx, R.M & Martin, E.D (1975) : Treatment of seavening behavior (cooprophagy and Pica) by over correction, behavior research and therapy. 13, Pp : 153-162
109.Freund, L. ; Reiss, S,.(1991). Rating problem behavior in outpatients with mental retardation : use the aberrant behavior checklist. *Journal OF Applied Behavior Analysis. V14.n6,pp 15-24.*
110. Halan.R (1989) : Social learning therapy for families with aggressive bays in dissertation, abstracts international, N.Y. vol : 50, December, p : 1466
111. Keiss, H (1989) : Statistical concepts for the behavioral sciences Boston : Allyn and Bacon.

112.McLean, James, & Ernest, James M.(1998b).The Role ofstatistical Significance Testing in Educational Research. Research in the Schools.V5 n2,P :15-22,Fall 1998.
113.Macmillan, D.L.(1982) : Mental retardation in school and society little brown, comp, Boston, vol 62, N°1.
114. Mlkulas, w.l. (1978) : behavior modification, new york, harper and row.
115. Reid.E.B. (1989) : Helping troubled puplis in secondary schools ; England, Oxford.
116. Saks.M.J. & E. Krupat (1988)M social psychology and its applications, N.Y. harber & Row, publishers, P : 291.
117. Sandford, D.A, Elzinga, R. H, Grainger, W. H (1987) : Evaluation of residential behavioral program for behaviorally disturbed mentally, retarded young and adults, american Journal of mental deficiency, Vol : 91, N°4, Pp : 431 – 434.
118. Shea , M, (1978) : Teaching children and youth with bihavioral disorders, saint louis, c.v. Mosby company.
119. Studer Jeannine (1996) : Understanding and preventing aggressive responder in youth elementary school guidance and counseling, vol (30) N°3.
120. Thomas, M and Bright, C and Deb, S (2001) : The rate of behavior disorders ampng a community based population aged between (16 and 64 years), Journal of intellectual disability research, Vol : 45, Issue : 6, Pp : 506 – 514.
121. Upton, G, (1983) : Education of children with behavior problems cardiff faculty of education- university college cardiff
122. Waxler,c and others (1984) : Altruism, aggression, and social interactions in young children with a mamic depressive parent. Child development.
123. Wexler, Alice (2002) : Studies in art education, painting their way out : profiles of adolescent art practice at the harlem hospital horison art sudio, A journal of Issuses and research, 43 (4) – 339 – 353, state University of new York.
124. wong, R (2000) : notivation abio behavioral approach, first published, the edin burgh building. Combridge, Newyork, USA.

الملحق رقم (01): يوضح قائمة السادة الأساتذة المحكمين لبرنامج التعزيز الرمزي و مقياس السلوك العدواني

الرقم	الأستاذ	الدرجة العلمية	التخصص	الخبرة المهنية	مؤسسة العمل
01	أ. د/ رياض نايل العاسمي	أستاذ	العلاج النفسي	/	جامعة دمشق/سوريا
02	د. عليا العويدي	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	04 سنوات	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
03	أ. د/ ماحي إبراهيم	أستاذ	علم النفس التربوي	30 سنة	جامعة وهران 02
04	د. عباس بلقوميدي	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي	14 سنة	جامعة وهران 02
05	د. ياسين أمينة	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي	12 سنة	جامعة وهران 02
06	أ. د / بوكرمة فاطمة	أستاذ	علوم التربية	35 سنة	جامعة بومرداس
07	د. حلوش مصطفى	أستاذ محاضر	علوم التربية	6 سنوات	جامعة س. بلعباس
08	د. بكري عبد الحميد	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي	20 سنة	جامعة سعيدة
09	د. شريفي علي	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي	11 سنة	جامعة سعيدة

الملحق رقم (02): يمثل نموذج مقياس السلوك العدواني (الصورة النهائية)

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعيةقسم علوم التربية

المقيـــــــــاس

عزيزي الأستاذ (ة)

في إطار الإعداد لبحث علمي بعنوان " فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا "– دراسة تجريبية – يطبق الطالب مقياس السلوك العدواني بأبعاده الثلاثة المتمثلة في:

السلوك العدواني نحو الذات والسلوك العدواني تجاه الآخرين، والسلوك العدواني تجاه الأشياء والممتلكات، وبحكم ممارستك وإشرافك على تعليم هذه الفئة واحتكاكك بها، تفضل بإبداء رأيك حول مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا، بوضع علامة (X) أمام الفقرة المناسبة.

و تتحدد إجابتك وفق ما يلي:

الإجابة **بدائما** تعني وجود السلوك العدواني بدرجة كبيرة جدا

الإجابة **بغالبا** تعني أن وجود السلوك العدواني بدرجة كبيرة نوعا ما

الإجابة **بأحيانا** تعني وجود السلوك العدواني بدرجة متوسطة

الإجابة **بنادرا** تعني وجود السلوك العدواني بدرجة قليلة

الإجابة **بأبدا** تعني عدم وجود السلوك العدواني

علما أن المعلومات التي ستقدمها ستستغل لأغراض علمية لا غير، نأمل أن تساعد على احتواء مظاهر السلوك العدواني وتعديلها و خلق جو تعليمي في بيئة أمنة.

* **شكرا على تعاونك / الباحث**

البيانات الشخصية:

العمر:.....سنة

الجنس:.....

المستوى التعليمي:.....

تصنيف الإعاقة العقلية: .....

المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة: .....

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يرطم جسده بالجدار					
02	يتشابكمعالآخرين بالأيدي					
03	يكسر كراسي المدرسة					
04	يلعبألعاباعنيفةتؤذيه					
05	يكسرألعابزملائه					
06	يكسرطباشيرالصف					
07	يمزق ملابسهعمدا					
08	يشير للآخرين إشارات قبيحة					
09	يخرمشعلىجدرانالقسم					
10	يخدش أجزاء من جسمه بأظافره					
11	يشتمالآخرين					
12	يرميالكراسيبشدة على الأرض					
13	يعضأصابعهباستمرار					
14	يتعمدإيذاءالآخرين					
15	يكسرالوسائلالتعليميةللقسم					
16	يشدشعرهبقوة عندما يغضب					
17	يضرب زملائه					
18	يمزق أو يكسرممسحةالسبورة الخاصةبالقسم					
19	يلطمو يصفع وجهه بيديه					
20	يستخدمأدواتحادةفيشجارهمعالآخرين					
21	يغلق باب القسم بشدة					

22	يعتديعلىنفسه بأدوات حادة					
23	يفرضرأيهعلىزملائهبالقوة					
24	يخرمش دفاتر زملائه					
25	يضرب رأسه على الطاولة					
26	يركل زملائه برجله عند الشجار					
27	يكسرزجاج نوافذ القسم					
28	يلقيبنفسهعلىالأرض					
29	ينعت الآخرين بألقاب قبيحة					
30	يخرمشبأدواتحادةعلىطاولاتالقسم					
31	يضربجسده بعنف					
32	يعض الأخرين عند عراكه معهم					
33	يمزقلافتاتو صورتزين القسم					
34	يقرص أجزاء من جسمه بقوة					
35	يهدد زملائه					
36	يخربباللعبالخاصةبالمدرسة					
37	يدفع زملائه بقوة					
38	يتلفبعضأدواتهالمدرسية					
39	يسخر من الأخرين					
40	يمزقمحفظتهالمدرسية					
41	يشد شعر زملائه					
42	يمزقكتبهالتييدرسبها					
43	يعتدي بالضرب على مربيته عندما يغضب					
44	يمزق كتب زملائه					
45	يعتدي لفظيا على مربيته عندما يغضب					
46	يسقط زملائه أرضا					
47	يعتدي على ممتلكات الآخرين					
48	يسرق ممتلكات الغير					

الملحق (03): بطاقة تقدير السلوك العدواني الملاحظ لدى الأطفال المعاقين عقليا – إعاقة بسيطة–

الاسم:..... **العمر:**.....

الصف:..... **التاريخ:**.....

مكان الملاحظة:..... **زمن الملاحظة:**.....

الرقم	السلوك	لا يحدث	يحدث	يحدث باستمرار
1	يرطم جسده بالجدار			
2	يلعبألعاباعنيفةتؤذيه			
3	يقطعملابسه و يمزقها			
4	يخدش أجزاء من جسمه بأظافره			
5	يعضأصابعهباستمرار			
6	يشدشعرهبقوة عندما يغضب			
7	يلطمو يصفعوجهه بيديه			
8	يعتديعلىنفسه بأدوات حادة			
9	يتلفبعضأدواتهالمدرسية			
10	يمزقمحفظتهالمدرسية			
11	يضرب رأسه بالطاولة			
12	يرمينفسهفيالأرض			
13	يضربجسده بعنف			
14	تنتابهحالاتمنالتشنجات			
15	يمزقكتبهالتييدرسفيها			
16	يقرص أجزاء من جسمه بقوة			
17	يتشابكمعالآخرين بالأيدي			
18	يكسرألعابزملائهعندمايلعبمعهم			
19	يعتديعلىالآخرينبالإشارة			

20	يشتمالآخرينو ينعتهم بألقاب قبيحة			
21	يتعمدإيذاءالآخرين			
22	يضرب زملائه و يهددهم			
23	يستخدمأدواتحادةفيتعاملهمعالآخرين			
24	يفرضرأيهعلىزملائهبالقوة			
25	يركل زملائه برجله عند الشجار			
26	يمزق كتب زملائه			
27	يعض الأخرين عند عراكه معهم			
28	يخرمش دفاتر زملائه			
29	يدفع الأخرين و يسقطهم أرضا			
30	يسخر من الأخرين			
31	يشد شعر زملائه			
32	يكسر كراسي المدرسة			
33	يكسرطباشيرالصف			
34	يخرمشعلىجدرانالقسم			
35	يرميالكراسيبشدةفيالأرضداخلالقسم			
36	يكسرالوسائلالتعليميةللقسم			
37	يمزق أو يكسرممسحةالسبورة الخاصةبالقسم			
38	يدفع باب القسم بشدة			
39	يرميطباشير الصف بعيدا			
40	يقومبتكسيرنوافذ حجرة الدراسة			
41	يخرمشبأدواتحادةعلىطاولاتالصف			
42	يمزقلافتاتوصور جدران القسم			
43	يخربااللعبالخاصةبالمدرسة			

الملحق رقم (04): يمثل برنامج التعزيز الرمزي (الصورة النهائية)

حدود تطبيق البرنامج:

يطبق **برنامج "التعزيز الرمزي"** في المركز النفسي البيداغوجي بولاية بسعيدة على عينة من المعاقين عقليا (إعاقة بسيطة) عددهم الاجمالي (36) طفلا، موزعين بالتساوي بين مجموعتين (تجريبية و ظابطة). و يتم تحديدها وفقا لنتائج تطبيق "**مقياس السلوك العدواني**" المصمم من قبل الباحث. إضافة إلى ذلك ما تعلق "**بالبطاقة الإكلينيكية**" و التي تحدد نسبة الإعاقة العقلية لكل حالة. و يتم تطبيقه بإشراف الباحث و المربين القائمين على تدريس هذه الفئة من الأطفال و المعتمدين من قبل المركز المذكور أعلاه في الفترة المتزامنة مع الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية 2016/2015، و يقوم الباحث بمتابعة البرنامج خلال مدته.

* أما عن **كيفية تنفيذ البرنامج**، فهو يحتوي على (18) جلسة، تنفذ خلال ستة (6) أسابيع مثل بعض الدراسات المشابهة إلى حد ما كدراسة: "**سعدي فتيحة**" (**2005**)، "**سماعي فايزة**" (**2013**)، "**هنادي أحمد قعدان**" (**2014**)، (**دراسة "أنا ميرندا و خيسيس Ana Miranda & Jessus** (**2000**)) موزعة على ثلاث (3) جلسات أنشطة أسبوعية، مدة كل جلسة (45 دقيقة)، تقدم خلالها معززات رمزية في صورة قطع، نجوم وفيشات مختلفة و رسوم ورقية صغيرة ملونة، تمكن الطفل من الحصول على المكافأة الحقيقية التي تمثل المعززات الداعمة المختلفة.* و يقوم الباحث بالإشراف على تنفيذ أنشطة البرنامج كمايلي:

الجلسة الأولى:

سير النشاط 01:

* بناء العلاقة مع المربين و تقديم شرح البرنامج و مراحل تطبيقه لهم.

* شرح موضوع " السلوك العدواني" و الاستعانة بمقياس السلوك العدواني المعد، مع تحديد الأطفال المعنيين بالدراسة وفق خصائص الإعاقة(البسيطة).

* شرح فكرة "**التعزيز الرمزي**" وفقا لنظرية "سكينر Skinner" و حصر "المعززات الرمزية" و قائمة المعززات الداعمة.

* تحديد عدد الاستجابات التي يتم من خلالها تقديم المعزز الرمزي.

- تحديد المدة الزمنية التي يتم على أساسها تقديم المعزز الرمزي و المتعلقة بمراحل تطبيق البرنامج.

- تحديد عدد المعززات الرمزية المستبدلة بالمعزز المدعم وفقا لمراحل تطبيق البرنامج (Newcomer,1980)

- تحديد أسلوب و موعد الصرف: و يكون بـ:

أ. تحديد القيمة الشرائية للمعزز: فينصح باستبدال الرمز بكمية كبيرة نسبيا من المعززات الداعمة في البداية، ليشعر الطفل بالإنجاز و بعد ذلك يجب اللجوء لزيادة ثمن المعزز الدائم و خفض القيمة الشرائية للمعزز الرمزي.
ب. تحديد موعد استبدال الرموز بالمعززات الداعمة و ينصح باستبدالها بشكل متكرر في بداية البرنامج ثم تأجيلها تدريجيا أكثر فأكثر.(الخطيب، 1993).

*تعيين تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة مع تطبيق مقياس السلوك العدواني (القياس القبلي) أي قياس السلوك المستهدف-الخط القاعدي- " Taking Boseline" و تتم هذه الخطوة الاستباقية قبل تنفيذ البرنامج، حيث يتم جمع البيانات عن السلوك الذي تم اختياره (السلوك العدواني)، بهدف التعرف على طبيعة المشكلة لدى الفرد، و التأكد من أن هناك حاجة ماسة لتطبيق برنامج التعزيز الرمزي.(Walker et Shea,1980)

مع عدم إغفال أن اللجوء إلى برامج التعديل السلوكي نتيجة احتمال عدم نجاح الأساليب التقليدية الأخرى في تحقيق الأهداف المتوخاة(Swanson et Lee,1989).

الجلسة الثانية:

* **عنوان الجلسة**: التلوين * **السند**: نماذج لمجموعة من الرسومات غير الملونة **المدة**: 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يلون التلميذ الأشكال أو الرسومات المعطاة له بالألوان المطلوبة بشكل صحيح و داخل الحدود.

نوع المعزز الرمزي: رسوم ورقية صغيرة ملونة. * **نوع جدول التعزيز الموظف**: المستمر.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): استجابة صحيحة واحدة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل عشرة (10) ثواني. * **نوع المعزز المدعم**: غذائي.* **صفته**: حبات حلوى، عصير فواكه، شكولاطة. * **معيار الحصول على المعزز المادي**: خمسة (5) معززات

سير النشاط:

يعرض المعلم على تلاميذه مجموعة من الأشكال (مربع – دائرة – مستطيل) و مجموعة رسومات (برتقالة، تفاحة، موزة) مع عرضه لمجموعة من أقلام التلوين أمامهم، و يطلب منهم التعرف على الأشكال و الرسومات و الألوان المعروشة عليهم. ثم يقوم المعلم بأخذ رسمة (الموزة) و اختيار اللون الأصفر، و يبدأ بالتلوين أمام التلميذ مع الوصف لما يقوم به، و بعدها يطلب من التلاميذ محاكاته و نمذجة ما شاهدوه مع التوجيه اللفظي و البدني عند الحاجة. يكرر المعلم الخطوات السابقة مع بقية الرسومات و الأشكال حتى يتحقق الهدف المطلوب، بتدرب التلميذ على التلوين بالأوان المناسبة، ثم في المرحلة الثانية: يراعي المعلم في تلوين التلاميذ لرسوماتهم ألا يخرجوا من حدود الرسم المعطى لهم. يمكن للمعلم أن يكرر الاجراءات السابقة مستخدما نماذج مختلفة حتى يتمكن التلميذ من إتقان المهارة.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ☐ المحاكاة و النمذجة ☐ اللعب

القصص ☐ التوجيه الذاتي ■ التمثيل ☐ الخبرة المباشرة ☐

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على تلوين الأشكال و لرسومات المعطاة له بالشكل الصحيح، و داخل الحدود المطلوبة.* كما يمكن للمعلم أن يستغل وجود أحد الوالدين في المدرسة و يطلب من التلميذ أن يريه كيف يخاطبهما وفق الآداب المعروفة و المدرب عليها.

أسلوب التقييم: قائمة أو"بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة

ملاحظة: العلامة ■ تعني استخدام أسلوب التدريس / و العلامة ☐ تعني عدم استخدامه.

الجلسة الثالثة:

* **عنوان الجلسة:** طاعة الوالدين * **السند:** مشاهد أو صور +حوار **المدة:** 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يمارس التلميذ أداب مخاطبة الوالدين بشكل مقبول.

نوع المعزز الرمزي: فيشات. * **نوع جدول التعزيز الموظف:** المستمر.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): استجابة صحيحة واحدة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل عشرة (10) ثواني. * **نوع المعزز المدعم:** اجتماعي.* **صفته:** عبارات التقدير مثل: التصفيق، الثناء و المدح، الابتسامة. * **معيار الحصول على المعزز المادي:** خمسة (5) معززات رمزية

سير النشاط:

يحاول المعلم أن يستكشف مستوى هذه المهارة لدى التلميذ من خلال حواره معه حولها، و من ثم يعرض المعلم على تلاميذه المشاهد المتعلقة بالكيفية التي يمكن للتلميذ أن يخاطب والديه بها. يبدأ المعلم في سؤال التلميذ حول المخاطبة و أهم الآداب المصاحبة لها كالإصغاء و الاهتمام و الصوت الهادئ و الوقوف أمامهما باحترام. يعمل المعلم على إحالة هذا المشهد إلى عمل درامي بين التلميذ و مجموعة من الزملاء الذين يمكنهم تطبيق هذه المهارة جيدا و يقوم المعلم بدور الأب و يطلب منه أن يخاطبه كأب له. يستمر المعلم في تدريب هذه المهارة لتلاميذه حتى يتحقق الهدف المطلوب.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ☐ اللعب ☐

القصص ☐ التوجيه الذاتي ■ التمثيل ☐ الخبرة المباشرة ☐

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على ممارسة أداب المخاطبة مع والديه بشكل صحيح و مقبول.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة

الجلسة الرابعة:

* **عنوان الجلسة**: أداب التعامل مع الأخرين * **السند**: مشاهد أو صور +حوار **المدة**: 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يلقي التلميذ التحية عند لقائه بالأخرين بشكل مقبول.

نوع المعزز الرمزي: قطع بلاستيكية ملونة (jetons) + نجوم صغيرة. * **نوع جدول التعزيز الموظف**: المستمر.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): استجابتان صحيحتان.

المدة الزمنية للتعزيز: كل عشرة (10) ثواني. *__نوع المعززالمدعم__: مادي *__صفته__: لعب أطفال.

* **معيار الحصول على المعزز المادي**: خمسة (5) معززات رمزية

سير النشاط:

يسأل المعلم التلميذ ماذا تقول إذا لقيت صديقك؟ يحاول المعلم التلميح للتلميذ من خلال تذكيره بتحية الاسلام. في حالة عدم تمكن التلميذ من الإجابة يوضح المعلم صيغة تحية الاسلام له و الوقت المناسب لإلقائها. يعرض المعلم صورا و مشاهد تظهر أحد التلاميذ و هو يلقي التحية عند لقائه بالأخرين.

يحاور المعلم التلاميذ حول المشاهد المعروضة عليهم و من ثم يدربهم على كيفية أداء التحية من خلال العديد من المواقف التعليمية المتنوعة حتى يتحقق الهدف.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ☐ اللعب ☐

القصص ☐ التوجيه الذاتي ☐ التمثيل ☐ الخبرة المباشرة ☐

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على مبادأة الأخرين بإلقاء التحية عليهم بشكل مقبول.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة الخامسة:

* **عنوان الجلسة**: أسماء محتويات غرفة الفصل * **السند**: محتويات غرفة الفصل المتوفرة **المدة**: 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يتعرف و ينطق أسماء محتويات غرفة الصف بشكل صحيح و مقبول و يذكر وظيفة كل واحدة منها.

نوع المعزز الرمزي: رسوم ورقية صغيرة ملونة. * **نوع جدول التعزيز الموظف**: المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): أربعة (4) استجابات صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل عشرين (20) ثانية. *نوع **المعززالمدعم**: غذائي *صفته: عصير فواكه و حلوى.

* **معيار الحصول على المعزز المادي**: سبعة (7) معززات رمزية

سير النشاط:

يطلع المعلم التلميذ على محتويات غرفة الصف بهدف تعريفه بها مثل: (سبورة – كرسي – طاولة – خزانة – طباشير..)، ثم يعرف المعلم تلميذه أهم استخداماتها، و يستمر المعلم في محاورته لتلاميذه حول تلك المحتويات أكثر و تكثيف عملية تدريبه على معرفة أسمائها و نطقها و الغاية من استعمال كل واحدة منها.

يذكر المعلم التلاميذ على أن وظيفة هذه المحتويات تعليمية، وجب استعمالها في إطارها و ليس لأغراض أخرى كرميها (الطبشور)، أو إتلافها (الطاولة).....

يكرر المعلم هذه الملاحظات و الاجراءات لحين تأكده من اتقان التلميذ لها و أدراك أهميته.

أساليب التدريس: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ☐ المحاكاة و النمذجة ☐ اللعب ☐

القصص ☐ التوجيه الذاتي ☐ التمثيل ☐ الخبرة المباشرة ■

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على التعرف و النطق الصحيح لأسماء محتويات غرفة الصف و بشكل مقبول، و إدراكه الغاية من استخدامها من خلال ألية التوجيه الصحيح.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة السادسة:

* **عنوان الجلسة:** صيغ الأوامر و التعليمات * **السند:** مطويات جاهزة **المدة:** 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يتعرف على صيغ الأوامر و التعليمات المعطاة و ينطقها بشكل صحيح.

نوع المعزز الرمزي: فيشات. * **نوع جدول التعزيز الموظف:** المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): أربعة (4) استجابات صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل عشرين (20) ثانية. ***نوع المعززالمدعم:** اجتماعي *صفته: التربيت على الكتف، التحدث بإيجابية عن المتعلم أمام زملائه * **معيار الحصول على المعزز:** سبعة (7) معززات رمزية

سير النشاط:

يعرض المعلم المطويات المطبوعة الجاهزة و التي تتضمن بعض صيغ الأوامر و التعليمات مثل: (اجلس بهدوء – حافظ على أدواتك – قلم أظافرك – اعتني بمحفظتك .....)، و يحاور المعلم تلميذه حول المطويات التي شاهدها، حيث يوضح مفهوم كل صيغة من خلال التعامل معها إجرائيا، و يدرب المعلم تلميذه على هذه الصيغ و التعليمات بخلق بعض المواقف التمثيلية الدرامية و مساعدته عند الحاجة.

يكرر المعلم هذه الاجراءات لحين تأكده من اتقان التلميذ لها.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ☐ اللعب ☐

القصص ☐ التوجيه البدني ☐ التمثيل ■ الخبرة المباشرة ■

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على التعرف صيغ الأوامر و التعليمات المعطاة له بشكل صحيح.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة السابعة:

* **عنوان الجلسة:** صيغ الأوامر و التعليمات * **السند:** مطويات جاهزة **المدة:** 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يستجيب لصيغ الأوامر و التعليمات المعطاة له.

نوع المعزز الرمزي: رسوم ورقية صغيرة ملونة. * **نوع جدول التعزيز الموظف:** المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): ستة (6) استجابات صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل ثلاثين (30) ثانية. ***نوع المعززالمدعم:** غذائي). *صفته: عصير فواكه، حلوى

* **معيار الحصول على المعزز المادي:** تسعة (9) معززات رمزية

سير النشاط:

بعدما يعرض المعلم المطويات المطبوعة الجاهزة و التي تتضمن بعض صيغ الأوامر و التعليمات مثل: (اجلس بهدوء – حافظ على أدواتك – قلم أظافرك – اعتني بمحفظتك .....) مرة أخرى يحاور المعلم تلميذه في كيفية تلقيها، و من ثم الاستجابة لها في ضوء مشاهد تمثيلية درامية، و قد يستخدم المعلم أسلوب اللعب في تدريب تلميذه على هذه الاستجابات.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ■ اللعب

القصص □ التوجيه البدني ■ التمثيل ■□ الخبرة المباشرة □

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على الاستجابة لصيغ الأوامر و التعليمات المعطاة له بشكل صحيح.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة الثامنة:

* **عنوان الجلسة**: أعضاء الجسم * **السند**: صور و رسومات لجسم الانسان **المدة**: 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يتعرف على أعضاء جسمه و يسميها، و يكتشف أهمية الحفاظ عليها.

نوع المعزز الرمزي: فيشات *__نوع جدول التعزيز الموظف__: المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): ستة (6) استجابات صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل ثلاثين (30) ثانية. *__نوع المعززالمدعم__: اجتماعي. *__صفته__: عرض أعماله الجيدة أمام زملائه، الجلوس إلى جانب التلميذ * **معيار الحصول على المعزز**: تسعة (9) معززات رمزية

سير النشاط:

يعرض المعلم أمام التلميذ صورة مكبرة جاهزة لجسم الإنسان ثم يبدأ بتعريفه لأعضائه الواحد تلو الأخر، يحاور المعلم تلميذه حول أسماء أعضاء جسم الإنسان و وظيفة كل عضو من خلال طرحه لعدد من الأسئلة مثل: (بماذا تسمع؟، بماذا ترى؟، بماذا تأكل؟ ، بماذا تشم؟ مع ربط إجابة التلميذ بالصور المعنية بكل عضو، ثم يقوم المعلم بتعريف التلميذ على أعضاء جسمه خلال تلمسه لها في جسمه. و بعدها يدعوه لنطقها واحدا واحدا لعدة مرات خصوصا التي يجد صعوبة في نطقها، ثم يبين المعلم أهمية المحافظة عليها و عدم التعدي عليها (كالضغط على العينين، أو لطم الوجه، أو خدش الجسم و جرحه...)

أساليب التنشيط التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ▭ اللعب

■ القصص ■ التوجيه البدني ▭ التمثيل ■ الخبرة المباشرة

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على التعرف على أعضاء جسمه و تسميتها بشكل صحيح، و يكتشف أهمية المحافظة عليها.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة التاسعة:

* **عنوان الجلسة**: الاهتمام بالمظهر الخارجي * **السند**: نماذج حية (تلاميذ) **المدة**: 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يحافظ على نظافة أظافره.

نوع المعزز الرمزي:قطع بلاستيكية ملونة (jetons) + نجوم صغيرة***نوع جدول التعزيز الموظف**: المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): ستة (6) استجابات صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل ثلاثين (30) ثانية. ***نوع المعززالمدعم**: نشاطي. ***صفته**: لعبة رياضية مسلية

* **معيار الحصول على المعزز**: تسعة (9) معززات رمزية

سير النشاط:

يتفقد المعلم أظافر تلاميذه و يراقبها، ثم يوضح الطريقة التي يمكن من خلالها الاهتمام بالمحافظة على نظافة الأظافر، ثم يحاور المعلم تلاميذه حول الخطوات الضرورية للمحافظة على مظهر الأظافر، ثم يبدأ المعلم بتوضيح تلك الخطوات، مثل تنظيفها من الأوساخ المتواجدة على سطحها باستخدام أدوات معينة. و بعدما يؤكد المعلم على تقليمها، يبين أهمية المحافظة عليها و عدم استخدامها في التعدي على النفس، أو على الأخرين، أو حتى على الأشياء من خلال: (خدش الوجه، أو خدش الزملاء أو الطاولات مثلا...)، فليس هكذا يتم استخدامها.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ■ اللعب □

القصص □ التوجيه البدني □ التمثيل □ الخبرة المباشرة ■

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على المحافظة على نظافة أظافره قدر الإمكان.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة العاشرة:

* **عنوان الجلسة:** الاعتناء بالمحيط المدرسي * **السند:** البيئة المدرسية (الساحة) **المدة:** 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يضع التلميذ الأوراق و النفايات في المكان المخصص لها بشكل صحيح.

نوع المعزز الرمزي:فيشات *__نوع جدول التعزيز الموظف__: المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): ثمانية (8) استجابات صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل أربعين (40) ثانية. *__نوع المعززالمدعم__: اجتماعي. *__صفته__: التعزيز اللفظي بعبارات: ممتاز، أحسنت، أنت ذكي، فكرة رائعة، عمل جيد. * **معيار الحصول على المعزز**: عشرة (10) معززات رمزية

سير النشاط:

يعرض المعلم على تلاميذه مشاهد و صور، ثم يحاورهم من خلال طرحه لمجموعة من الأسئلة حول المشاهد التي رأوها، و يوضح الطريقة التي بواسطتها تجمع القمامة و الأوراق و النفايات و وضعها في سلة المهملات يطلب المعلم من تلاميذه نمذجة المواقف التي تعلموها و تطبيقها على الواقع من خلال افتعال المعلم لبعض المواقف (كالمساهمة في تنظيف ساحة المدرسة مثلا).

يكرر المعلم تدريب تلميذه على هذه القيمة السلوكية مبينا له مكاسب عدم التعدي على عالمنا الخارجي البيئي،

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ■ اللعب ☐

القصص ☐ التوجيه البدني ☐ التمثيل ☐ الخبرة المباشرة ■

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على الاعتناء ببيئته المدرسية و المساهمة في تنظيفها، و على أن يذكر فوائد السلوك الذي يقوم به.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة الحادية عشر:

* **عنوان الجلسة** : الاستئذان *__السند__: تلاميذ **المدة**: 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يطرق الباب قبل الدخول إلى القسم بشكل مقبول.

نوع المعزز الرمزي:قطع بلاستيكية ملونة (jetons) + نجوم صغيرة*__نوع جدول التعزيز الموظف__: المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): ثمانية (8) استجابات صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل أربعين (40) ثانية. *__نوع المعززالمدعم__: مادي *__صفته__: لعبة أطفال

* **معيار الحصول على المعزز المادي**: عشرة (10) معززات رمزية

سير النشاط: يحاور المعلم تلاميذه و يعرفهم عن أهم السلوكيات الواجب فعلها عند الاستئذان، و التي منها طرق الباب قبل الدخول و ذلك بشكل لائق لعدة مرات و الإصغاء إلى الاستجابة، و بعد ذلك يطلب المعلم من تلاميذه نمذجتها من خلال التمثيل مع بعض التوجيه اللفظي أو البدني عند الحاجة.

يستمر المعلم في تدريب تلميذه على هذه المهارة السلوكية مستخدما أسلوب التمثيل و مبينا كيفية الطرق الصحيح.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ■ اللعب ▭

القصص ▭ التوجيه البدني ■ التمثيل ■ الخبرة المباشرة ▭

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على طرق الباب برفق قبل الدخول إلى القسم بشكل صحيح، و بدون تعنيف.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة الثانية عشر:

* **عنوان الجلسة**: الاستئذان *__السند__: تلاميذ **المدة**: 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يفتح الباب عند الدخول إلى القسم بشكل مقبول.

نوع المعزز الرمزيرسوم ورقية صغيرة ملونة*__نوع جدول التعزيز الموظف__: المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): عشرة (10) استجابات صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل خمسين (50) ثانية. *__نوع المعززالمدعم__: اجتماعي__صفته__: التصفيق، عبارات الشكر و الثناء، المدح و الابتسامة. * **معيار الحصول على المعزز**: عشرة (10) معززات رمزية

سير النشاط:

يحاور المعلم تلاميذه حول ما تعلموه من حصة الاستئذان السابقة و عند عجزهم يذكرهم، ثم يعرفهم عن أهم السلوكيات الواجب فعلها عند الاستئذان، و التي منها كيفية فتح الباب برفق عند الدخول، يلقنهم هذا السلوك لعدة مرات، و بعد ذلك يطلب المعلم من تلاميذه نمذجتها من خلال التمثيل مع بعض التوجيه اللفظي أو البدني عند الحاجة.

يستمر المعلم في تدريب تلميذه على هذه المهارة السلوكية مستخدما أسلوب التمثيل و مبينا الكيفية الصحيحة لفتح الباب.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ■ اللعب □

القصص □ التوجيه البدني ■ التمثيل ■ الخبرة المباشرة □

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على فتح الباب برفق عند الدخول إلى القسم بشكل صحيح، و بدون تعنيف.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة الثالثة عشر:

* **عنوان الجلسة**: التآزر الحس حركي *__السند__: صلصال + قواليب **المدة**: 45 دقيقة

الهدف السلوكي: أن يستخدم التلميذ الصلصال في تكوين أشكال مختلفة.

نوع المعزز الرمزي: قطع بلاستيكية ملونة (jetons) + نجوم صغيرة.*__نوع جدول التعزيز الموظف__: المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): عشرة (10) استجابات صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل خمسين (50) ثانية. *__نوع المعززالمدعم__:نشاطي * **صفته**: قصة مسلية.

* **معيار الحصول على المعزز المادي**: عشرة (10) معززات رمزية

سير النشاط:

يقوم المعلم بأخذ كمية من الصلصال ثم يبدأ في تشكيلها بيده مكونا منها "أشكالا مختلفة باستخدام القواليب. يعطي المعلم التلميذ كمية من الصلصال، و يطلب منه تكوين أشكال بسيطة بيديه، و عند عدم التمكن يساعده المعلم بالتوجيه البدني أو النمذجة .

يكرر المعلم خطوات إنجاز المهمة أمام التلميذ، مستعملا القواليب حتى يتمكن التلميذ من تحقيق الهدف.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ☐ المحاكاة و النمذجة ■ اللعب ☐

القصص ☐ التوجيه البدني ■ التمثيل ☐ الخبرة المباشرة ☐

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على استخدام الصلصال في تكوين أشكال مختلفة وفق القواليب المعطاة.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة الرابعة عشر:

* **عنوان الجلسة:** لعبة فرقعة البالونات *__السند:__ **بالونات + حبل** **المدة:** 45 دقيقة

الهدف السلوكي: –أنيميزالطفلبينلونيالبالونات –أنيشاركالطفلفياللعبالجماعي –.أنيسميالطفللونيالبالونات.

نوع المعزز الرمزي: قطع بلاستيكية ملونة (jetons) + نجوم صغيرة.*__نوع جدول التعزيز الموظف:__ المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): اثنى عشر (12) استجابة صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل دقيقة. *__نوع المعززالمدعم:__**مادي** *__صفته:__ مجموعة صور، قصص، أقلام متنوعة.

* **معيار الحصول على المعزز المادي:** اثنى عشر (12) معززا رمزيا

سير النشاط: **فرقعةالبالونات:**

يتم فيه ربطحبلبينعمودينوتربطفيهمجموعةمنالبالوناتبحيثيكونهناكلونانفقط، إلىجانباستطاعةالأطفاللمسها،ثمينطلقالفريقانلفرقعةالبالوناتبمجردسماعصوتالصفارة.

–يبدأالفريقانبفرقعةالبالونات و يعتبرالفريقالفائزالذييفرقعأكبرعددممكنفيالزمنالمحددللنشاط.

الوسائل: بالوناتبلونين مختلفين+حبل+مسجل.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ☐ المحاكاة و النمذجة ☐ اللعب ■

القصص ☐ التوجيه البدني ■ التمثيل ☐ الخبرة المباشرة ■

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على فرقعة أكبر قدر ممكن من البالونات.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة الخامسة عشر:

* **عنوان الجلسة**:لعبة الكراسي الموسيقية*__السند__:كراسي__المدة__: 45 دقيقة

الهدف السلوكي: قدرته على التنسيق بين سماع الصوت و الاستجابة الصحيحة (الاستحواذ على كرسي)

نوع المعزز الرمزي: رسوم ورقية صغيرة ملونة.*__نوع جدول التعزيز الموظف__: المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): خمسة عشرة (15) استجابة صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل خمسة (5) دقائق. *__نوع المعززالمدعم__:نشاطي *__صفته__: قصص مسلية.

* **معيار الحصول على المعزز**: خمسة عشرة (15) معززا رمزيا

سير النشاط: لعبة: الكراسي الموسيقية

توضعمجموعة كراسيفيالساحةوليكن (5كراسي)،ثميتماختيارمجموعةأطفالبحيثيكونواأكثرمنعددالكراسي،ولنفترض6 أطفال،ثمنقومبتشغيلالموسيقى،وبمجردسماعصوتالموسيقيبدأالأطفالبالجريحولالكراس،وبمجردتوقفالموسيقيجلسالأطفالعلىا لكراسي،فيقىطفلاواحدابدونكرسي،فيخرجمناللعبةثميتماستبعادكرسيمنالكراسيالخمسة،ويتمتشغيلالموسيقىمرةأخرىويجريالأ طفالحولالكراسيإلىأنينقطعصوتالموسيقىفيجلسونعلىالكراسيوالذيلايجدلهكرسياًيخرجمناللعبة،وتستمرهكذاإلىأنيبقىكرسيوطف لانوتنتهياللعبةبفوزطفلواحدوهوالذييجلسعلىالكرسيبعدانقطاعصوتالموسيقى.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ☐ المحاكاة و النمذجة ☐ اللعب ■

القصص ☐ التوجيه البدني ■ التمثيل ☐ الخبرة المباشرة ■

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على الاستجابة الصحيحة بالتنسيق بين السمع و الحركة

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة السادسة عشر:

* **عنوان الجلسة:** قصة الولد الشقي *__السند__:قصة**المدة:** 45 دقيقة

الهدف السلوكي: –أنينصتالطفلللقصة، و يستخلص السلوك الصحيح في تعامله مع البيئة النباتية.

نوع المعزز الرمزي: فيشات.***نوع جدول التعزيز الموظف:** المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): خمسة عشرة (15) استجابة صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل خمسة (5) دقائق. ***نوع المعززالمدعم**:اجتماعي ***صفته:** الجلوس إلى جانب التلميذ، التعزيز اللفظي: عمل ممتاز، فكرة رائعة.. * **معيار الحصول على المعزز:** خمسة عشرة (15) معززا رمزيا

سير النشاط:قصة الولد الشقي:

كان يا مكان،كان هناك طفل اسمه، سمير وكان سمير شقيا جدا، كان دائما يقطع النباتات ويقطف الأزهار التي يقابلها وفي أحد الأيام، رآه جده وهو يقطع النباتات ويلقيها على الأرض، ويقطف الأزهار من الحديقة الموجودة بالقرب من منزله، فقام ينهيه عن ذلك وقال له إذا كنت تريد الحصول على النباتات والأزهار فلنذهب لأماكن بيعها ولكن هذا ملك لجميع الناس كما أن النباتات والأزهار تتألم عندما يقطفها أحد، وهذا يؤدي إلى موتها، فرد الطفل على جده، إن النبات لا يحس لأنه ليس إنسان فهو جماد لا يشعر ولا يعيش ولا يموت، فقال له الجد إن النبات كائن حي وليس جماد لأنه يأكل ويشرب ويتحرك وينمو ويتنفس فهو يشبه الإنسان في كثير من الصفات فهو يكبر من البذرة حتى يصبح نبات كامل وأيضا يشرب ويأكل ويصنع غذاءه بنفسه كما أن الإنسان يتغذى على هذه النباتات، والنباتات قد تصاب بالأمراض مثل الإنسان كما أنها قد تموت إذا أهملناها وتركناهابدونماءوغذاءأوإذاقطفناهاواقتلعناهامنمكانهاوهناأدركالطفلخطأهفياقتلاعالنباتاتوقطفالأزهاروعرفأنالنباتكائنح يشعرويموتكمايحدثللإنسان،فاعتذرلجدهووعدهأنلنيفعلهذاالخطأمرةأخربومناليومسيحافظعلىالنباتاتويرعاها.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ■ المحاكاة و النمذجة ☐ اللعب ☐

القصص ■ التوجيه البدني ☐ التمثيل ☐ الخبرة المباشرة ☐

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على استخلاص الوعي البيئي، و عدم الاعتداء على الطبيعة، من خلال التعرف على التصرف الصحيح مع الأزهار كمثال.

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة

الجلسة السابعة عشر:

* **عنوان الجلسة:** لعبة القط و الفأر *__السند__:تلاميذ **المدة:** 45 دقيقة

الهدف السلوكي: – أن يمثل المتعلم (الطفل) دورا في المسرحية المعروضة.

نوع المعزز الرمزي: قطع بلاستيكية ملونة (jetons) + نجوم صغيرة.***نوع جدول التعزيز الموظف:** المتقطع.

عدد الاستجابات(معيار الحصول على المعزز الرمزي): خمسة عشرة (15) استجابة صحيحة.

المدة الزمنية للتعزيز: كل خمسة (5) دقائق. ***نوع المعزز المدعم:** غذائي ***صفته:** عصير فواكه.

* **معيار الحصول على المعزز المادي:** خمسة عشرة (15) معززا رمزيا

سير النشاط:لعبة القط و الفأر

اللعبة: يبدأ الطفل الذي يمثل دور القط بملاحقة الأطفال الذين يمثلون الفئران، وعند لمس "فأر " من الفئران من طرف القط يتحول هذا الأخير بدوره إلى قط.

المكان: ساحة المؤسسة.

أساليب التنشيط: التوجيه اللفظي ■ الحوار و المناقشة ☐ المحاكاة و النمذجة ☐ اللعب ■

القصص ☐ التوجيه البدني ■ التمثيل ■ الخبرة المباشرة ■

المعيار المحدد (الاستجابة الصحيحة): قدرة التلميذ على تفريغ طاقته الكامنة المكبوتة في داخله، و التعبير عن ذاته

أسلوب التقييم: قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا –إعاقة بسيطة–

الجلسة الثامنة عشر: (الجلسة الختامية)

توزيع جوائز على التلاميذ المنتظمين في البرنامج، و تطبيق مقياس السلوك العدواني (القياس البعدي)، من أجل مقارنة البيانات النهائية مع بيانات الخط القاعدي و هذا أسلوب يمكن من تحديد "فعالية البرنامج".

وسائل تقويم البرنامج:

تعد عملية التقويم من أهم الخطوات التي يجب مراعاتها عند وضع أي برنامج، فمن خلاله تتم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء و الأشخاص، كما يتضمن أيضا معنى التعديل و التصويب و التطوير على هذه الأحكام (عايدة شعبان صالح و أنور حمودة البنا، 2008: 33).

و يقوم الطالب بتقويم البرنامج باعتماده على:

- التركيز على سلوكيات الأطفال –عينة الدراسة- القابلة للملاحظة و القياس مباشرة (سلوكات إجرائية)، من خلال اعتماد قائمة أو "بطاقة تقدير السلوك العدواني" الملاحظ مظاهره لدى الأطفال المعاقين عقليا.
- تحديد شروط الأداء الناجح أو (الاستجابة الصحيحة) أي تحديد معيار النجاح في المهمة.
- التأكد من أن الفرد يمتلك المهارات اللازمة لتأدية السلوك المستهدف.(Martin et Pear,1983).
- الحوار و المناقشة مع الأطفال و مع المعلمين و المشرفين عليهم، إلى جانب بعض الأولياء.
- تطبيق مقياس السلوك العدواني قبل تطبيق البرنامج و بعده، ثم بعد مرور شهرا من تطبيق القياس البعدي. و إثبات مدى فعاليته.

الملحق رقم (05):يمثل قائمة المعززات المعروضة على عينة الدراسة

عزيزي (تي) المعلم (ة)

يتضمن تطبيق التعزيز الإيجابي تقديم شيء يحبه الأطفال المعاقين عقليا، لزيادة احتمال تكرار حدوث السلوك المرغوب فيه مستقبلا في المواقف المشابهة، من أجل ذلك أرفق لك قائمة بأسماء المعززات الغذائية والمادية، وأرجو منك اختيار الأفضل منها، بغرض ترتيبها حسب رغبة هؤلاء الأطفال اتجاهها.

الرقم	المعزز (الغذائي و المادي)	الملائمة		ميدان التحكيم
		مناسب	غير مناسب	ملاحظات و اقتراحات
01	شكولاطة			
02	بسكويت			
03	عصير فواكه			
04	مصاصة			
05	حلوى			
06	علك			
07	صور			
08	أقلام			
09	ساعة يد بلاستيكية			
10	دفاتر رسم			
11	هاتف نقال بلاستيكي			
12	لعبة العائلات السبع			
13	دمية بلاستيكية			
14	سيارة بلاستيكية			
15	عجين ملون			

ملاحظة: يمكنك معلمي الكريم اقتراح معززات أخرى تراها أكثر ملائمة.

الملحق رقم (07): يبين نتائج الدراسة الاستطلاعية والأساسية:

نتائج الصدق و الثبات:

الارتباط بين الفقرات وبعدها الأول " العدوان على الذات:

		odwan1	odwan4	odwan7	odwan10	odwan13	odwan16	odwan19	odwan22	odwan25	odwan28	odwan31	odwan34	**odawndhat**
odwan1	Corréla	1	,369	,180	,592**	,510*	,350	,385	,145	,102	,243	,751**	,216	,622**
	Sig.		,109	,447	,006	,022	,130	,094	,541	,670	,302	,000	,360	**,003**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan4	Corréla	,369	1	,680**	,212	,252	,030	−,034	,043	,889**	,460*	,475*	,480*	**,817****
	Sig.	,109		,001	,370	,283	,901	,887	,856	,000	,041	,034	,032	**,000**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan7	Corréla	,180	,680**	1	,336	,303	,379	,344	,206	,504*	−,048	,085	,551*	**,683****
	Sig.	,447	,001		,148	,195	,100	,138	,383	,023	,840	,722	,012	**,001**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan10	Corréla	,592**	,212	,336	1	,913**	,871**	,745**	,723**	,042	,032	,362	,070	**,673****
	Sig.	,006	,370	,148		,000	,000	,000	,000	,860	,894	,117	,769	**,001**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan13	Corréla	,510*	,252	,303	,913**	1	,885**	,660**	,742**	,118	,054	,282	,115	**,679****
	Sig. ()	,022	,283	,195	,000		,000	,002	,000	,620	,821	,229	,630	**,001**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan16	Corréla	,350	,030	,379	,871**	,885**	1	,810**	,688**	−,142	−,094	,106	,010	**,507***
	Sig.	,130	,901	,100	,000	,000		,000	,001	,549	,693	,656	,967	**,023**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan19	Corréla	,385	−,034	,344	,745**	,660**	,810**	1	,523*	−,244	−,161	,081	−,068	**,383**
	Sig.	,094	,887	,138	,000	,002	,000		,018	,301	,498	,736	,777	**,095**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan22	Corréla	,145	,043	,206	,723**	,742**	,688**	,523*	1	,181	−,137	−,017	,302	**,490***
	Sig.	,541	,856	,383	,000	,000	,001	,018		,445	,565	,943	,196	**,028**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan25	Corréla	,102	,889**	,504*	,042	,118	−,142	−,244	,181	1	,428	,367	,528*	**,690****
	Sig. (bi	,670	,000	,023	,860	,620	,549	,301	,445		,060	,112	,017	**,001**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan28	Corréla	,243	,460*	−,048	,032	,054	−,094	−,161	−,137	,428	1	,491*	−,083	**,377**
	Sig.	,302	,041	,840	,894	,821	,693	,498	,565	,060		,028	,727	**,101**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odwan31	Corréla	,751**	,475*	,085	,362	,282	,106	,081	−,017	,367	,491*	1	,024	**,582****
	Sig.	,000	,034	,722	,117	,229	,656	,736	,943	,112	,028		,919	**,007**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**

odwan34	Corréla	,216	,480*	,551*	,070	,115	,010	−,068	,302	,528*	−,083	,024	1	**,528***
	Sig.	,360	,032	,012	,769	,630	,967	,777	,196	,017	,727	,919		**,017**
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**
odawndhat	Corréla tin	,622**	,817**	,683**	,673**	,679**	,507*	,383	,490*	,690**	,377	,582**	,528*	**1**
	Sig.	,003	,000	,001	,001	,001	,023	,095	,028	,001	,101	,007	,017	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	**20**

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

البعد الثاني: العدوان على الآخرين:

Corrélations

		odwan2	odwan5	odwan8	odwan11	odwan14	odwan17	odwan20	odwan23	odwan26	odwan29	odwan32	odwan35	odwan37	odwan39	odwan41	odwan43	odwan45	odwan46	odwanghier
odwan2	Corré	1	,786**	,417	,254	,630**	,443	,519*	,452*	,563**	,479*	,821**	−,029	,608**	−,112	,716**	,465*	−,105	−,097	,659**
	Sig.		,000	,067	,280	,003	,051	,019	,045	,010	,033	,000	,904	,004	,639	,000	,039	,660	,684	,002
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan5	Corré	,786**	1	,542*	,571**	,653**	,594**	,675**	,524*	,534*	,784**	,684**	−,152	,887**	−,016	,739**	,679**	,046	,012	,800**
	Sig.	,000		,013	,008	,002	,006	,001	,018	,015	,000	,001	,521	,000	,945	,000	,001	,847	,961	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan8	Corréla	,417	,542*	1	,816**	,450*	,468*	,762**	,897**	,822**	,716**	,486*	−,012	,540*	,393	,594**	,588**	,598**	,438	,884**
	Sig.	,067	,013		,000	,046	,038	,000	,000	,000	,000	,030	,960	,014	,086	,006	,006	,005	,053	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan11	Corr élatio n	,254	,571**	,816**	1	,158	,256	,743**	,671**	,692**	,696**	,455*	−,061	,607**	,628**	,642**	,818**	,515*	,651**	,826**
	Sig.	,280	,008	,000		,506	,277	,000	,001	,001	,001	,044	,799	,005	,003	,002	,000	,020	,002	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan14	Corr élatio n	,630**	,653**	,450*	,158	1	,665**	,646**	,533*	,397	,498*	,594**	,031	,687**	−,210	,555*	,378	−,222	−,224	,614**
	Sig.	,003	,002	,046	,506		,001	,002	,016	,083	,025	,006	,898	,001	,374	,011	,101	,347	,342	,004
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan17	Corr élati	,443	,594**	,468*	,256	,665**	1	,507*	,376	,573**	,674**	,392	,233	,511*	−,163	,371	,286	,035	−,151	,598**
	Sig.	,051	,006	,038	,277	,001		,022	,103	,008	,001	,088	,323	,021	,493	,107	,222	,883	,525	,005

	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan 20	Corré	,519*	,675**	,762**	,743**	,646**	,507*	1	,643**	,709**	,637**	,701**	-,016	,749**	,458*	,797**	,847**	,059	,439	,889**
	Sig.	,019	,001	,000	,000	,002	,022		,002	,000	,003	,001	,946	,000	,042	,000	,000	,806	,053	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan 23	Corr	,452*	,524*	,897**	,671**	,533*	,376	,643**	1	,688**	,678**	,462*	,074	,581**	,181	,573**	,474*	,583**	,230	,817**
	Sig.	,045	,018	,000	,001	,016	,103	,002		,001	,001	,040	,756	,007	,446	,008	,035	,007	,329	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan 26	Corrélation	,563**	,534*	,822**	,692**	,397	,573**	,709**	,688**	1	,670**	,679**	,096	,409	,318	,651**	,573**	,347	,321	,843**
	Sig.	,010	,015	,000	,001	,083	,008	,000	,001		,001	,001	,689	,074	,171	,002	,008	,134	,167	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan 29	Corrélation	,479*	,784**	,716**	,696**	,498*	,674**	,637**	,678**	,670**	1	,352	-,101	,660**	-,029	,479*	,505*	,448*	,021	,788**
	Sig.	,033	,000	,000	,001	,025	,001	,003	,001	,001		,128	,672	,002	,904	,033	,023	,048	,931	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan 32	Corrélation	,821**	,684**	,486*	,455*	,594**	,392	,701**	,462*	,679**	,352	1	,088	,641**	,303	,907**	,746**	-,213	,269	,759**
	Sig.	,000	,001	,030	,044	,006	,088	,001	,040	,001	,128		,712	,002	,195	,000	,000	,367	,252	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan 35	Corré	-,029	-,152	-,012	-,061	,031	,233	-,016	,074	,096	-,101	,088	1	,037	,202	,043	,029	,000	,216	,086
	Sig.	,904	,521	,960	,799	,898	,323	,946	,756	,689	,672	,712		,876	,392	,856	,905	1,000	,361	,718
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan 37	Corré	,608**	,887**	,540*	,607**	,687**	,511*	,749**	,581**	,409	,660**	,641**	,037	1	,144	,746**	,765**	,023	,154	,797**
	Sig.	,004	,000	,014	,005	,001	,021	,000	,007	,074	,002	,002	,876		,544	,000	,000	,925	,518	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan 39	Corr	-,112	-,016	,393	,628**	-,210	-,163	,458*	,181	,318	-,029	,303	,202	,144	1	,447*	,662**	,122	,989**	,379
	Sig.	,639	,945	,086	,003	,374	,493	,042	,446	,171	,904	,195	,392	,544		,048	,001	,607	,000	,100
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan 41	Corr	,716**	,739**	,594**	,642**	,555*	,371	,797**	,573**	,651**	,479*	,907**	,043	,746**	,447*	1	,885**	-,070	,433	,849**

	Sig.	,000	,000	,006	,002	,011	,107	,000	,008	,002	,033	,000	,856	,000	,048		,000	,770	,057	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan43	Corré	,465*	,679**	,588**	,818**	,378	,286	,847**	,474*	,573**	,505*	,746**	,029	,765**	,662**	,885**	1	-,017	,640**	,818**
	Sig.	,039	,001	,006	,000	,101	,222	,000	,035	,008	,023	,000	,905	,000	,001	,000		,942	,002	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan45	Corr	-,105	,046	,598**	,515*	-,222	,035	,059	,583**	,347	,448*	-,213	,000	,023	,122	-,070	-,017	1	,218	,307
	Sig.	,660	,847	,005	,020	,347	,883	,806	,007	,134	,048	,367	1,000	,925	,607	,770	,942		,357	,189
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan46	Corr	-,097	,012	,438	,651**	-,224	-,151	,439	,230	,321	,021	,269	,216	,154	,989**	,433	,640**	,218	1	,400
	Sig.	,684	,961	,053	,002	,342	,525	,053	,329	,167	,931	,252	,361	,518	,000	,057	,002	,357		,081
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwanghei r	Corr	,659**	,800**	,884**	,826**	,614**	,598**	,889**	,817**	,843**	,788**	,759**	,086	,797**	,379	,849**	,818**	,307	,400	1
	Sig.	,002	,000	,000	,000	,004	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,718	,000	,100	,000	,000	,189	,081	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

البعد الثالث: العدوان على الممتلكات:

Corrélations

		odwan3	odwan6	odwan9	odwan12	odwan15	odwan18	odwan21	odwan24	odwan27	odwan30	odwan33	odwan36	odwan38	odwan40	odwan42	odwan44	odwan47	odwan48	odwanmomtalakat
odwan3	Corrélation	1	,888**	,574**	,441	,325	,750**	,851**	,947**	,110	-,112	,554*	,257	,505*	,900**	,647**	-,108	,765**	,670**	,878**
	Sig.		,000	,008	,051	,162	,000	,000	,000	,644	,638	,011	,273	,023	,000	,002	,649	,000	,001	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan6	Corr	,888**	1	,796**	,591**	,560*	,390	,646**	,772**	-,006	-,096	,559*	,201	,421	,835**	,908**	-,171	,658**	,851**	,819**

	Sig	,000		,000	,006	,010	,089	,002	,000	,979	,686	,010	,397	,064	,000	,000	,471	,002	,000	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan9	Corr	,574**	,796**	1	,650**	,523*	,065	,302	,441	-,124	-,090	,426	,089	,232	,532*	,896**	-,196	,374	,827**	,565**
	Sig.	,008	,000		,002	,018	,785	,196	,051	,603	,706	,061	,710	,325	,016	,000	,407	,105	,000	,009
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan12	Corr	,441	,591**	,650**	1	,302	,163	,232	,445*	,082	-,138	,431	,364	,283	,409	,711**	-,050	,482*	,532*	,566**
	Sig.	,051	,006	,002		,196	,493	,325	,049	,732	,561	,058	,115	,227	,074	,000	,833	,031	,016	,009
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan15	Corr	,325	,560*	,523*	,302	1	-,152	,171	,181	-,256	-,076	,444*	,201	,115	,362	,639**	,296	,215	,458*	,407
	Sig	,162	,010	,018	,196		,521	,471	,445	,276	,749	,050	,395	,629	,117	,002	,205	,362	,042	,075
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan18	Corr	,750**	,390	,065	,163	-,152	1	,704**	,845**	,287	-,105	,486*	,401	,322	,609**	,049	,014	,640**	,220	,655**
	Sig	,000	,089	,785	,493	,521		,001	,000	,220	,660	,030	,080	,166	,004	,837	,954	,002	,351	,002
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan21	Corr	,851**	,646**	,302	,232	,171	,704**	1	,876**	,255	,118	,228	,116	,784**	,890**	,378	,114	,772**	,302	,775**
	Sig	,000	,002	,196	,325	,471	,001		,000	,279	,621	,334	,626	,000	,000	,100	,632	,000	,196	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan24	Corr	,947**	,772**	,441	,445*	,181	,845**	,876**	1	,329	-,142	,597**	,433	,597**	,884**	,504*	,034	,878**	,548*	,925**
	Sig.	,000	,000	,051	,049	,445	,000	,000		,156	,549	,005	,057	,005	,000	,024	,885	,000	,012	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan27	Corr	,110	-,006	-,124	,082	-,256	,287	,255	,329	1	,445*	,265	,497*	,532*	,122	-,093	,406	,537*	,080	,447*

	Sig.	,644	,979	,603	,732	,276	,220	,279	,156		,049	,259	,026	,016	,607	,696	,076	,015	,739	,048
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan30	Corr	-,112	-,096	-,090	-,138	-,076	-,105	-,118	-,142	,445*	1	-,147	-,208	,079	-,124	-,068	,076	-,204	,090	-,030
	Sig.	,638	,686	,706	,561	,749	,660	,621	,549	,049		,536	,380	,740	,601	,777	,749	,387	,706	,900
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan33	Corr	,554*	,559*	,426	,431	,444*	,486*	,228	,597**	,265	-,147	1	,796**	,027	,401	,465*	,269	,611**	,590**	,721**
	Sig.	,011	,010	,061	,058	,050	,030	,334	,005	,259	,536		,000	,911	,080	,039	,252	,004	,006	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan36	Corr	,257	,201	,089	,364	,201	,401	,116	,433	,497*	-,208	,796**	1	,126	,123	,122	,385	,630**	,281	,573**
	Sig.	,273	,397	,710	,115	,395	,080	,626	,057	,026	,380	,000		,595	,606	,608	,093	,003	,230	,008
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan38	Corr	,505*	,421	,232	,283	,115	,322	,784**	,597**	,532*	,079	,027	,126	1	,615**	,320	,269	,702**	,155	,640**
	Sig.	,023	,064	,325	,227	,629	,166	,000	,005	,016	,740	,911	,595		,004	,169	,252	,001	,515	,002
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan40	Corr	,900**	,835**	,532*	,409	,362	,609**	,890**	,884**	,122	-,124	,401	,123	,615**	1	,640**	,060	,717**	,532*	,829**
	Sig.	,000	,000	,016	,074	,117	,004	,000	,000	,607	,601	,080	,606	,004		,002	,801	,000	,016	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan42	Corr	,647**	,908**	,896**	,711**	,639**	,049	,378	,504*	-,093	-,068	,465*	,122	,320	,640**	1	-,147	,462*	,839**	,650**
	Sig.	,002	,000	,000	,000	,002	,837	,100	,024	,696	,777	,039	,608	,169	,002		,535	,040	,000	,002
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan44	Corr	-,108	-,171	-,196	-,050	,296	,014	,114	,034	,406	,076	,269	,385	,269	,060	-,147	1	,263	-,294	,228

	Sig	,649	,471	,407	,833	,205	,954	,632	,885	,076	,749	,252	,093	,252	,801	,535		,263	,208	,334
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan47	Corr	,765**	,658**	,374	,482*	,215	,640**	,772**	,878**	,537*	-,204	,611**	,630**	,702**	,717**	,462*	,263	1	,470*	,922**
	Sig.	,000	,002	,105	,031	,362	,002	,000	,000	,015	,387	,004	,003	,001	,000	,040	,263		,036	,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwan48	Corr	,670**	,851**	,827**	,532*	,458*	,220	,302	,548*	,080	,090	,590**	,281	,155	,532*	,839**	-,294	,470*	1	,664**
	Sig.	,001	,000	,000	,016	,042	,351	,196	,012	,739	,706	,006	,230	,515	,016	,000	,208	,036		,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
odwanmomtalakat	Corr	,878**	,819**	,565**	,566**	,407	,655**	,775**	,925**	,447*	-,030	,721**	,573**	,640**	,829**	,650**	,228	,922**	,664**	1
	Sig.	,000	,000	,009	,009	,075	,002	,000	,000	,048	,900	,000	,008	,002	,000	,002	,334	,000	,001	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الصدق بين الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس

Corrélations

		odawndhat	odwangheir	odwanmomtalakat	odwangb
odawndhat	Corrélation de Pearson	1	,909**	,967**	,979**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	20	20	20	20
odwangheir	Corrélation de Pearson	,909**	1	,870**	,958**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	20	20	20	20
odwanmomtalakat	Corrélation de Pearson	,967**	,870**	1	,973**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	20	20	20	20
odwangb	Corrélation de Pearson	,979**	,958**	,973**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	20	20	20	20

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الثبات بالنسبة للدرجة الكلية:

بالنسبة للأبعاد بالترتيب:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,969	,970	39

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,815	10

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,951	14

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,927	15

نتائج دلالة اختبار مان ويتني لقياس الفرق بين مرتفعي ومنخفضي العدوان:Test de Mann-Whitney

Rangs

	valeur	N	Rang moyen :	Somme des rangs
odh	od+	6	9,50	57,00
	od-	6	3,50	21,00
	Total	12		

Tests statistiques[a]

	odh
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	21,000
Z	-2,908
Sig. asymptotique (bilatérale)	,004
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,002[b]

نتائج الدراسة الأساسية: القياس القبلي بين المجموعتين:

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %

									Inférieur	Supérieur
kiyass	Hypothèse égales	1,341	,255	-,710	34	,483	-4,72222	6,65098	-18,23863	8,79419
	Hypothèse inégales			-710	28,525	,483	-4,72222	6,65098	-18,33484	8,89039

نتائج القياس البعدي: بين المجموعتين التجريبية و الضابطة

Statistiques de groupe:

	group	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
baadiglob	exp	18	3,6667	5,35779	1,26284
	control	18	52,9444	28,89631	6,81093

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
baadiglob	Hypothèse égales	25,292	,000	-7,114	34	,000	-49,27778	6,92701	-63,35516	-35,20040
	Hypothèse inégales			-7,114	18,167	,000	-49,27778	6,92701	-63,82128	-34,73428

على مستوى الأبعاد:

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
dahat	Hypothèse égales	43,561	,000	8,171	34	,000	13,55556	1,65902	10,18401	16,92710
	Hypothèse inégales			8,171	17,126	,000	13,55556	1,65902	10,05728	17,05383
akharin	Hypothèse égales	3,182	,083	9,596	34	,000	19,66667	2,04941	15,50177	23,83156

	Hypothèse inégales			9,596	28,586	,000	19,66667	2,04941	15,47252	23,86082
momtalakat	Hypothèse de égales	32,997	,000	10,117	34	,000	18,94444	1,87253	15,13901	22,74988
	Hypothèse inégales			10,117	17,662	,000	18,94444	1,87253	15,00501	22,88388

نتائج تحليل التباين بين القياس القبلي والبعدي:

Tests des effets intersujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	kabli	200,694[a]	1	200,694	,504	,483
	baadi	21953,361[b]	1	21953,361	49,990	,000
	dahat	1653,778[c]	1	1653,778	66,762	,000
	akharin	3481,000[d]	1	3481,000	92,088	,000
	momtalakat	3230,028[e]	1	3230,028	102,355	,000
Constante	kabli	122850,250	1	122850,250	308,576	,000
	baadi	29070,250	1	29070,250	66,195	,000
	dahat	1764,000	1	1764,000	71,212	,000
	akharin	5877,778	1	5877,778	155,494	,000
	momtalakat	3580,028	1	3580,028	113,446	,000
group	kabli	200,694	1	200,694	,504	,483
	baadi	21953,361	1	21953,361	49,990	,000
	dahat	1653,778	1	1653,778	66,762	,000
	akharin	3481,000	1	3481,000	92,088	,000
	momtalakat	3230,028	1	3230,028	102,355	,000
Erreur	kabli	13536,056	34	398,119		
	baadi	14931,389	34	439,158		
	dahat	842,222	34	24,771		
	akharin	1285,222	34	37,801		
	momtalakat	1072,944	34	31,557		
Total	kabli	136587,000	36			
	baadi	65955,000	36			
	dahat	4260,000	36			
	akharin	10644,000	36			
	momtalakat	7883,000	36			
Total corrigé	kabli	13736,750	35			
	baadi	36884,750	35			
	dahat	2496,000	35			
	akharin	4766,222	35			
	momtalakat	4302,972	35			

الفروق حسب: 1. الجنس (في المجموعة التجريبية)

- **Test de Mann-Whitney**

Rangs

	sex	N	Rang moyen :	Somme des rangs
baadi	masculin	15	10,70	160,50
	feminin	3	3,50	10,50
	Total	18		

Tests statistiques[a]

	baadi
U de Mann-Whitney	4,500
W de Wilcoxon	10,500
Z	-2,185
Sig. asymptotique (bilatérale)	,029
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,027[b]

و على مستوى الأبعاد جاءت النتائج:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs

	sex	N
dahat	masculin	15
	feminin	3
	Total	18
akharin	masculin	15
	feminin	3
	Total	18
momtalakat	masculin	15
	feminin	3
	Total	18

Tests statistiques

	dahat
U de Mann-Whitney	16,500
W de Wilcoxon	22,500
Z	-,986
Sig. asymptotique (bilatérale)	,324
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,498[b]

a. Variable de regroupement : sex

b. Non corrigé pour les ex aequo.

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

	age	N	Rang moyen :
dahat	(8 -9ans)	2	7,50
	(10 - 11 ans)	7	8,79
	12 ans	9	10,50
	Total	18	
akharin	(8 -9ans)	2	6,00
	(10 - 11 ans)	7	7,21
	12 ans	9	12,06
	Total	18	
momtalakat	(8 -9ans)	2	7,50
	(10 - 11 ans)	7	8,79
	12 ans	9	10,50
	Total	18	

baadi	(8 -9ans)	2	6,00
	(10 - 11 ans)	7	7,36
	12 ans	9	11,94
	Total	18	

Tests statistiques[a,b]

	dahat	akharin	momtalakat	baadi
Khi-deux	1,388	4,429	1,363	4,067
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,500	,109	,506	,131

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : age

حسب مستوى الأسرة الاجتماعي والاق:

Rangs

	niveausocial	N	Rang moyen :
dahat	mozri	7	8,79
	moyen	10	10,20
	bien	1	7,50
	Total	18	
akharin	mozri	7	8,29
	moyen	10	10,45
	bien	1	8,50
	Total	18	
momtalakat	mozri	7	8,79
	moyen	10	10,20
	bien	1	7,50
	Total	18	
baadi	mozri	7	8,21
	moyen	10	10,50
	bien	1	8,50
	Total	18	

Tests statistiques[a,b]

	dahat	akharin	momtalakat	baadi
Khi-deux	,841	,752	,827	,831
ddl	2	2	2	2
Sig. asymptotique	,657	,687	,661	,660

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : niveausocial

اختبار الفرق بين القياس البعدي و التتبعي للمج التج على مستوى الدرجة الكلية للمقياس

Test de classementde Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
kiytataboii - kiybaadi	Rangs négatifs	9[a]	8,67	78,00
	Rangs positifs	5[b]	5,40	27,00
	Ex aequo	4[c]		
	Total	18		

Tests statistiques[a]

	kiytataboii - kiybaadi
Z	-1,609[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,108

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

حساب حجم الأثر في القياس البعدي بين المج التج و الظابطة على مستوى الدرجة الكلية و على مستو الأبعاد:

Mesures d'association

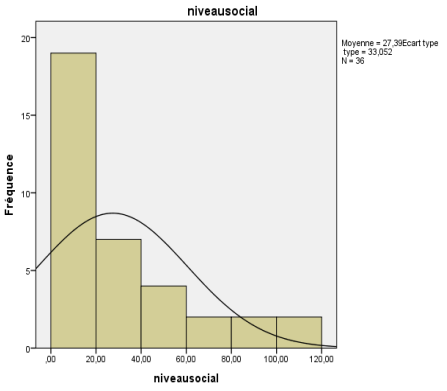
	Eta	Eta carré
kiybaadi * group	,772	,596

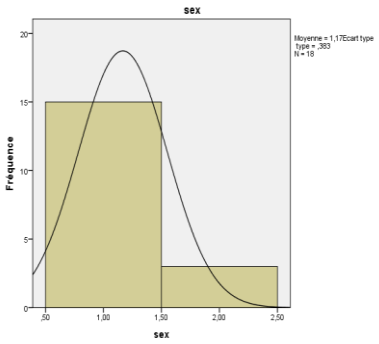
Mesures d'association

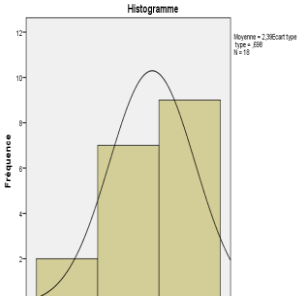
	Eta	Eta carré
dhatbaadi * group	,718	,515
gheirbaadi * group	,726	,526
momtalakatbaadi * group	,793	,629

الملحق رقم (8): يبين التوزيع غير الاعتدالي للعينة التجريبية وفق متغيرات:

العمر، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والجنس، مرتبة تنازليا:







المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات المجموعة التجريبية

العمر الزمني		المستوىالاقتصادي والاجتماعي للأسرة		الجنس	
م	ع	م	ع	م	ع
2,38	0,69	27,38	33,05	1,16	0,38

الملحق رقم (09): يمثل صور المعززات المستعملة في البرنامج:

المعززات الغذائية



المعززات المادية



المعززات الرمزية



الملحق رقم (10): يمثل صور الحفل الختامي بعد الانتهاء من البرنامج وتوزيع الشهادات










جانفي
فيفري
مارس
أفريل
ماي
جوان
جويلية
أوت
سبتمبر
أكتوبر
نوفمبر
ديسمبر
Les Poissons

الملحق رقم (11): يبين جانب من أعمال الأطفال–عينة الدراسة–







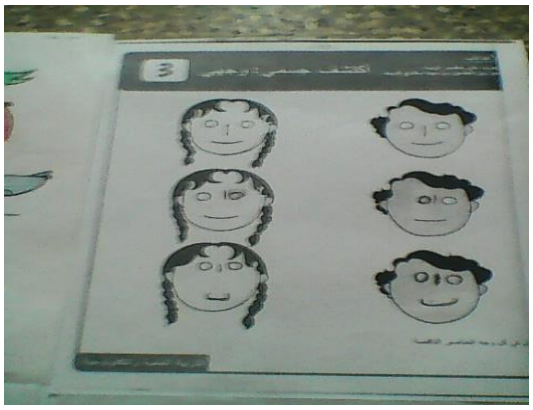


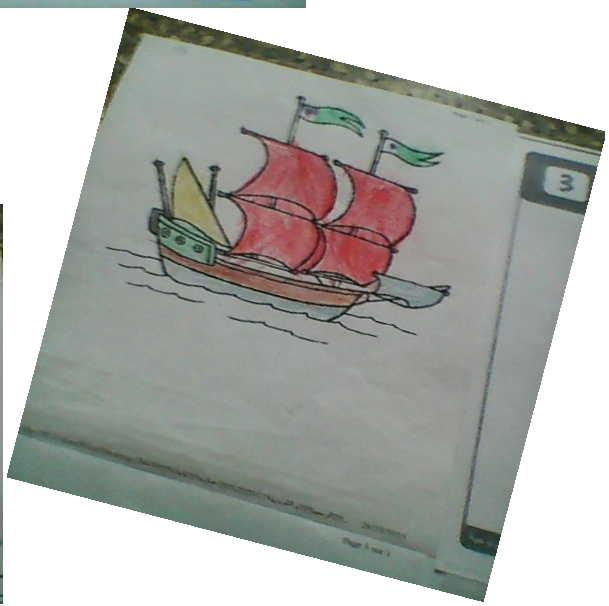









3


3