وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة حسيبة بن بو علي الشلف
معهد التربية البدنية و الرياضية

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في نظرية و منهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي

بعنوان:

دور النشاط البدني الرياضي التربوي في التخفيف من الاضطرابات السلوكية لدي المراهقين في الطور الثانوي
* دراسة متمحورة حول البعد النفسي الاجتماعي *

إعداد الطالب الباحث:
قندز علي

الجنة المناقشة:
أ.د/بن عكي محند اكلي....رئسا
د/شريف نصر الدين....مقررا
د/شريفي علي.....عضوا
د/بن لكحل منصور....عضوا

السنة الجامعية:2008م/2009م

فهرس المحتويات

	الصفحة
كلمة شكر	
إهداء	
قائمة الجداول والأشكال	
• مقدمة	
مدخل عام للدراسة	
1- الإشكالية	06
2- الفرضيات	09
3- أهمية البحث	09
4- أهداف	10
5- تحديد المصطلحات	12
6. الدراسات السابقة	13
الجانب النظري	
الفصل الأول: التربية البدنية والرياضية	
تمهيد	29
1- مفهوم التربية	30
2- أهداف التربية	31
3- التربية البدنية	32
3-1- أهداف التربية البدنية	34

.....	
1-3 -1-هدف التنمية البدنية	34
3-1-2. هدف التنمية الحركية	36
3-1-3. هدف التنمية المعرفية	36
3-1-4. هدف التنمية النفسية	37
3-1-5. هدف التنمية الاجتماعية	38
3-1-6. هدف التنمية الجمالية و التذوق الحركي.....	40
4-أبعاد التربية البدنية والرياضية	41
4-1-البعد البيولوجي.....	41
4-2- البعد الاجتماعي.....	41
4-3- البعد السيكولوجي.....	41
5-وظائف الأنشطة البدنية و الرياضية	42
5-1 - الوظائف السيكولوجية	42
5-2- الوظائف الفسيولوجية	42
5-3- الوظائف الاجتماعية	43
5-4- الوظائف الاقتصادية	43
6- تقسيم أنشطة التربية البدنية و	43

الرياضية	
7- علاقة التربية بالتربية البدنية والرياضية	44
8- النشاط البدني.....	45
8-1- الأشكال الاجتماعية للنشاط البدني.....	46
8-1-1- اللعب.....	46
8-1-2- الألعاب.....	47
8-1-3- الرياضة	48
9- النشاط لبدني الرياضي	49
9-1- درس التربية البدنية والرياضية	50
9-1-1- تعريفه	50
9-1-2- أهداف درس التربية البدنية والرياضية	51
9-1-3- مكونات درس التربية البدنية والرياضية	51
9-1-3-1- الجزء التمهيدي.....	51
9-1-3-2- الجزء الرئيسي.....	52
9-1-3-3- الجزء الختامي.....	52
9-2- النشاط الرياضي	60

الـداخلـي...	
9-2-1- تـعريفـه..	60
9-2-2- أهـدافـه..	60
9-3- الـنشاط الـريـاضي الخـارجي...	61
9-3-1- تـعريفـه..	61
9-3-2- أهـدافـه...	62
9-4- الـعلاقـة الـبيـداغـوجيـة بـين الأسـتـاذ و الـتـلـمـيـذ في الـنشاط الـريـاضي الـتربـوي....................	63
9-5- دور أسـتـاذ الـتربـيـة الـبـدنـيـة و الـريـاضيـة..	64
10- دوافـع ممـارسـة الـنشـاط الـبـدنـي...	65
10-1- دوافـع مـبـاشرة...	65
10-2- دوافـع غير مـبـاشرة..	66
11- علاقـة الـتربـيـة الـبـدنـيـة بجـوانـب نمـو المـراهـق..	66
12- أهمـيـة الـريـاضـة عنـد المـراهـقـين المـضطـربـين سلـوكـيـا...	67
خلاصـــــة..	68

الـفـصل

الثاني: الاضطرابات السلوكية

1- السلوك الإنساني	71
1-1- مفهوم السلوك	71
1-2- أنواع السلوك	71
1-2-1- سلوك الاستجابة	72
1-2-2- السلوك الإجرائي	72
2- تصنيف السلوك	72
3- الأبعاد الرئيسية للسلوك	74
3-1- البعد البشري	74
3-2- البعد المكاني	74
3-3- البعد ألزماني	75
3-4- البعد الأخلاقي	75
3-5- البعد الاجتماعي	75
4- خصائص السلوك	75
4-1- القابلية للتنبؤ	75

4-2- القابلية للضبط.....	75
4-3- القابلية للقياس.....	76
5- تعديل السلوك.....	76
5-1- الأهداف العامة لتعديل السلوك.....	76
5-2- الاتجاهات الرئيسية في تعديل السلوك.....	77
5-3- خطوات تعديل السلوك	77
6- مفاهيم وقضايا أساسية في اضطراب السلوك.....	78
7- تعريف الاضطرابات السلوكية	79
7-1- مجموعة التعاريف ذات المنحي الاجتماعي.....	81
7-2- التعريفات ذات المنحي النفسي اجتماعي.....	82
7-3- التعريفات ذات المنحي التربوي.....	84
7-4- التعريف ذو المنحي القانوني.....	85
8- تصنيفات الاضطرابات السلوكية	85
8-1- تصنيف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.....	86
8-2- تصنيف النظام السلوكي.....	86
8-3- التصنيف المعتمد علي استخدام أسلوب التحليل العملي.....	87

4-8- التصنيف اعتمادا على شدة الاضطراب السلوكي.....	87
9- أبرز النظريات و الاتجاهات التي بحثت في أسباب الاضطرابات السلوكية و الانفعالي ة.....	88
9-1- النظرية السلوكية	88
9-2- النظرية البيوفسيولوجية	94
10- العلاج السلوكي للأشخاص المضطربين في السلوك.....	97
10-1- أساليب العلاج السلوكي.....	97
10-2- الأساليب التربوية	101
10-2-1- التحليل السلوكي التطبيقي..... .	101
10-2-2- التدريس المنظم	101
10-2-3- البرنامج التربوي الفردي.....	102
11- الانسحاب الاجتماعي.....	102
11-1- القياس و التشخيص	102
11-1-1- الملاحظة الطبيعية	103
11-1-2- المقاييس السوسيومترية	103
11-1-3- تقدير المعلمين.....	103

11-2- أساليب علاج الانسحاب الاجتماعي.....	104
11-2-1- طريقة المثير و الاستجابة الحديثة.....	104
11-2-2- التحليل السلوكي التطبيقي / الاشتراط الإجرائي	105
11-2-3- نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة.....	106
11-2-4- العلاج السلوكي متعدد النماذج.....	107
11-2-5- العلاج السلوكي المعرفي.....	111
11-2-6- التدريب ألتدعيمي.....	115
11-2-7- برامج ضبط الذات و السلوك الموجه ذاتيا.....	116
12- الاكتئاب.....	120
12-1- تعريف اكتئاب الطفولة	121
12-2- أسباب الاكتئاب.....	121
12-3- نظريات تفسير الاكتئاب.....	122
12-3-1- النظرية البيولوجية	122
12-3-2- نظرية العجز المتعلم	122
12-3-3-نظرية التعلم الاجتماعي.....	123

12-3-4- النظرية السلوكية	123
12-3-5- النظرية المعرفية	124
12-3-6- نظرية الميل الاجتماعي والنشاط	126
12-3-7- نظرية السلوك العاطفي العقلاني	126
12-4- طرق الوقاية من الاكتئاب	127
12-5- أساليب تشخيص الاكتئاب	127
12-6- مبادئ العلاج النفسي للاكتئاب	128
12-6-1- العلاج السلوكي	128
12-6-2- العلاج المعرفي	128
12-6-3- العلاج السلوكي العاطفي العقلاني	129
12-6-4- العلاج التحليلي	129
12-6-5- العلاج المتعدد النماذج	130
خلاصة	131

الفصل الثالث: مرحلة المراهقة

تمهيد	133
1- معنى المراهقة	134

2- أهميتها	134
3- اهتمامات المراهق	135
4- النمو النفسي الاجتماعي في مرحلة المراهقة	135
5- أنماط المراهقة	136
6- أزمة المراهقة	137
7- أشكال أزمة المراهقة	137
8- أهم المشكلات التي قد يعاني منها المراهقين.....	140
9- المضامين التربوية التوجيهية الخاصة بالمراهقين.....	142
10- حاجة المراهق للرياضة	144
11- ارتباط الاضطرابات السلوكية بفترة المراهقة	145
12- بعض التفسيرات النظرية لفترة المراهقة	148
1.12- الوصف الارتقائي لمراحل النمو	148
2.12- المراهقة وفق نموذج التحليل النفسي	149
3.12- المراهقة وفق نموذج الشكل المتعاقب للهوية (أريكسون)	153
4.12- المراهقة وفق النموذج المعرفي	158
13- تعليق على النماذج النظرية المختلفة	167
خلاصـــة	168

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: المنهجية العلمية المتبعة

1. المنهج العلمي المتبع	171
2. الدراسة الاستطلاعية	171
3. تعريف مكان الدراسة	172
4. عينة البحث	173
5. أدوات البحث	173
6. التقنيات المستعملة في البحث	175
7. ثبات وصدق ا لمقياس المستعمل	176
8. تطبيق البحث	
9. الطريقة التحليلية المستعملة	345

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتاج

1- تطبيق البحث	180
2- الطريقة التحليلية المستعملة	180
3- عرض النتائج وتحليلها	181
4- الاقتراحات والتوصيات.....	223
5- الخاتمـــــــــــة	226
المراجـــــــــــع.....	
الملاحـــــــــــق.....	

كلـــمة شكـــر

الحمد لله والصلاة والسلام علي أشرف المرسلين أحمد الله العلي القدير الذي أعانني في مسيرة دراستي هذه ووهب لي من أستنير بعملهم ومساعدتهم وصدق الله العظيم بقوله*ولا تنسوا الفضل بينكم إن الله بما تعملون بصير*

شكرا و تقديرالي **الدكتور شريف نصر الدين** على ما بذله ويبذله من سعة صدره، وكريم طبعه، إرشادا وتوجيها ، فقد كان أخا كريما ذلل لي العقبات وسهل لي الطريق .

كما أتوجه بالشكر والعرفان و التقدير أيضا لأخوتي **الدكتور يحياوي محمد، الدكتور عكوش كمال** الذين لهما الفضل الكبير والعطاء المبذول فقد منحاني من العلم و من معتقدات الحب والوفاء، ما أنار طريقي وسدد خطاي.كما أشكرهم علي ما بذلوه لي من تذليل الصعاب وإزالة للعقبات ورفع للمعنويات في طريق انجاز هاته المذكرة.

إلى تلك القلوب الطيبة أساتذة **الأستاذ الدكتور بن عكي محمد أكلي والدكتور شريفي علي** على ما بذلوه ويبذلوه من سعة صدرهما، ورحابة خاطرهما، وكريم طبعهما .

والشكر موصول إلى جميع أساتذتي، وزملائي بمعهد التربية البدنية والرياضية *جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف* الذين أدين لهم بالجميل لأنهم أناروا لي درب العلم والبحث.

أشكر جميع من قدم لي العون والمساعدة و التشجيع وأسال الله العلي القديرأن ينفعنا بما علمنا ويبارك لنا فيما أعطانا،وصلي الله علي نبينا محمد وآله أجمعين و الحمد لله.

قندز علي

إهـــــــداء

إلى أخي محمد الذي كان خير خلف (لأبي رحمة الله عليه وسكنه فسيح جنانه) وكان رمز العطاء والتفاني في الحفاظ علي تماسك العائلة.

إلى أغلى ما أملك، والتي لو قدمت لها كنوز الدنيا ما وفيت بجزء يسير من حقها أمي العزيزة و الغالية .

إلى زوجتي، رفيقة الدرب والمصير على جهدها الدائم معي ومساندتها وتشجيعها لي علي انجاز هذه الدراسة .

إلى فلذات أكبادي، إلي أبناء خليدة،أية،عبد القادر،صفاء.

إلى أخوتي وأخواتي أدامهم الله لي.

إلى أصدقاء العمر إلي أخوتي الذين لم تلدهم أمي، يحياوي محمد ،عكوش كمال، شريف نصر الدين،داندي محمد،بن بالي محمد

إلى عائلتي الثانية: عائلة حمادي

إلى كل الزملاء والأصدقاء و إلى من أسدى بنصيحة أو أدلى برأي في إنجاز هذه الدراسة.

قندز علي

قائمة الجداول

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
الجدول رقم 01	أهداف التربية البدنية والرياضية	
الجدول رقم (1)	العوامل الوراثية المؤدية بالجنوح.	
الجدول رقم (2)	الظروف البيئية المؤدية للجنوح.	
جدول رقم (3)	الظروف الجسمية والصحية المؤدية للجنوح.	
جدول رقم (4)	الظروف السيكولوجية المؤدية للجنوح.	
جدول رقم (5)	متابعة نتائج الدرجات الخام لمجال القواعد الاجتماعية والمعايير المرعية	
جدول رقم (6)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الأول . الثاني الخاص بمجال القواعد المرعية	
جدول رقم (7)	الدلالة الإحصائية لفرق التطبيقين الثاني و الثالث مجال القواعد الاجتماعية	
جدول رقم (8)	الدلالة فروق التطبيقين الأول و الثالث الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية	
جدول رقم (9)	متابعة النتائج الخاصة بمجال الشذوذ	
جدول رقم (10)	دلالة الفرق التطبيقين الأول و الثاني لمقياس السلوك التكيفي مجال الشذوذ.	
جدول رقم (11)	دلالة فروق التطبيقين الثاني و الثالث لمقياس السلوك التكيفي مجال الشذوذ	
جدول رقم (12)	دلالة فروق التطبيقين الأول والثالث لمقياس السلوك التكيفي مجال الشذوذ	
جدول رقم (13)	متابعة النتائج الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية	
جدول رقم (14)	دلالة فروق التطبيقين الأول والثاني لمجال الاضطرابات الانفعالية	
جدول رقم (15)	دلالة فروق التطبيقين الثاني والثالث لمجال الاضطرابات الانفعالية.والنفسية.	
جدول رقم (16)	دلالة فروق التطبيقين الأول والثالث الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية	

جدول رقم (17)	متابعة نتائج التطبيقات الثلاثة الخاصة بالاضطرابات السلوكية	
جدول رقم (18)	دلالة فروق للتطبيقين الأول و الثاني الخاصة بالدرجة الكلية بالاضطرابات السلوكية.	
جدول رقم (19)	دلالة فروق للتطبيقين الثاني والثالث الخاصة بالاضطرابات السلوكية.	
جدول رقم (20)	دلالة فروق الإحصائية للتطبيقين الأول والثالث الخاصة بالاضطرابات السلوكية.	
جدول رقم (21)	نتائج الدرجات الخام الخاصة بالمقياس الأول"التضاد مع المجتمع	
جدول رقم (22)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقات الأول و الثاني الخاصة بمقياس الاتجاه نحو المجتمع	
جدول رقم (23)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقات الثاني و الثالث: الخاصة بمقياس الاتجاه نحو المجتمع	
جدول رقم (24)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقات الأول و الثالث الخاصة بمقياس الاتجاه نحو المجتمع	
جدول رقم (25)	نتائج الدرجات الخام الخاصة بالمقياس الثاني لاختبار الشخصية "الانطواء و الانسحاب	
جدول رقم (26)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقات الأول و الثاني الخاصة بمقياس الانطواء و الانسحاب	
جدول رقم (27)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث الخاصة بمقياس الانطواء و الانسحاب	
جدول رقم (28)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الأول و الثالث الخاصة بمقياس الانطواء و الانسحاب	
جدول رقم (29)	نتائج الدرجات الخام الخاصة بالمقياس الثالث"الاكتئاب	
جدول رقم (30)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الأول و الثاني الخاصة بمقياس الاكتئاب	
جدول رقم (31)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث الخاصة بمقياس الاكتئاب	
جدول رقم (32)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الأول و الثالث الخاصة بمقياس الاكتئاب	
جدول رقم (33)	نتائج الدرجات الخام الخاصة بالمقياس الرابع"البارانويا	

جدول رقم (34)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الأول و الثاني الخاصة بمقياس البارانويا	
جدول رقم (35)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث الخاصة بمقياس البارانويا	
جدول رقم (36)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الأول و الثالث الخاصة بمقياس البارانويا	
جدول رقم (37)	نتائج الدرجات الخام الخاصة بالاختبار الكلي"للشخصية السوية	
جدول رقم (38)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الأول و الثاني الخاصة بالاختبار الكلي للشخصية	
جدول رقم (39)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث الخاصة بالاختبار الكلي للشخصية	
جدول رقم (40)	الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الأول و الثالث الخاصة بالاختبار الكلي للشخصية	

قائمة الأشكال

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
الشكل رقم 01	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول والثاني لمجال القواعد الاجتماعية	
الشكل رقم 02	الترجمة البيانية للتطبيقين الثاني والثالث لمجال القواعد الاجتماعية	
الشكل رقم 03	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول والثالث لمجال القواعد الاجتماعية	
الشكل رقم 04	المعادلات الاستلزامية الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية المرعية	
الشكل رقم 05	الترحمة البيانية للتطبيقين الاول والثاني لمجال الشذوذ	
الشكل رقم 06	الترحمة البيانية للتطبيقين الثاني والثالث لمجال الشذوذ	
الشكل رقم 07	الترحمة البيانية للتطبيقين الاول والثالث لمجال الشذوذ	
الشكل رقم 08	المعادلات الاستلزامية الخاصة بمجال الشذوذ	
الشكل رقم 09	الترحمة البيانية للتطبيقين الاول والثاني لمجال الإضطربات الانفعالية والنفسية	
الشكل رقم 10	الترحمة البيانية للتطبيقين الثاني والثالث لمجال الاضطربات الانفعالية والنفسية	
الشكل رقم 11	الترحمة البيانية للتطبيقين الاول والثالث لمجال الاضطربات الانفعالية والنفسية	
الشكل رقم 12	المعادلات الاستلزامية الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية	
الشكل رقم 13	الترحمة البيانية للتطبيقين الاول والثاني لمجال الاضطربات السلوكية	
الشكل رقم 14	الترحمة البيانية للتطبيقين الثاني والثالث لمجال الاضطربات السلوكية	
الشكل رقم 15	الترحمة البيانية للتطبيقين الاول والثالث لمجال الاضطربات السلوكية	
الشكل رقم 16	المعادلات الاستلزامية الخاصة بمجال الاضطرابات السلوكية	
الشكل رقم 17	البر وفيل الكلي لسلوك التكيفي	
الشكل رقم 18	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثاني لمقياس الاتجاه نحو	

	المجتمع	
الشكل رقم 19	الترجمة البيانية للتطبيقين الثاني و الثالث لمقياس الاتجاه نحو المجتمع	
الشكل رقم 20	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثالث لمقياس الاتجاه نحو المجتمع	
الشكل رقم 21	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثاني لمقياس الانطواء و الانسحاب	
الشكل رقم 22	الترجمة البيانية للتطبيقين الثاني و الثالث لمقياس الانسحاب و الانطواء	
الشكل رقم 23	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثالث لمقياس الانطواء و الانسحاب	
الشكل رقم 24	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثاني لمقياس الاكتئاب	
الشكل رقم 25	الترجمة البيانية للتطبيقين الثاني و الثالث لمقياس الاكتئاب	
الشكل رقم 26	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثالث لمقياس الاكتئاب	
الشكل رقم 27	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثاني لمقياس البارانويا	
الشكل رقم 28	الترجمة البيانية للتطبيقين الثاني و الثالث لمقياس الاكتئاب	
الشكل رقم 29	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثالث لمقياس البارانويا	
الشكل رقم 30	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثاني لاختبار الشخصية	
الشكل رقم 31	الترجمة البيانية للتطبيقين الثاني و الثالث بالشخصية السوية	
الشكل رقم 32	الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثالث لاختبار الشخصية السوية	
الشكل رقم 33	البر وفيل الكلي لاختبار الشخصية السوية	

فهرس المحتويات	الصفحة
كلمة شكر	
إهداء	
الفصل التمهيدي	
مقدمة	
1- الإشكالية	
2 - الفرضـــيات	
3- أسباب اختيار البحث	
4- أهداف وأهمية البحث	
5- تحديد المصطلحات	
6. الدراسات السابقة	
الجانب النظري	
الفصل الأول: النشاط البدني الرياضي	
تمهيد	
1 - تعريف	
2 - نبذة تاريخية	
3 - أهداف التربية البدنية	
4- الأهمية التربوية للمجال النفسي حركي	
5- أهداف التربية البدنية و الرياضية	
6- أبعاد التربية البدنية والرياضية	
7- وظائف الأنشطة البد نية والرياضية	
9- تقسيم أنشطة التربية البد نية والرياضية	
10- دوافع ممارسة النشاط البدني	
11- علاقة التربية البدنية بجوانب نمو المراهق	
12- دور التربية البدنية في تنمية الجانب النفسي	
13- دور التربية البدنية في تطور الجانب الاجتماعي	
14- الجانب المعرفي	
15- أهمية الرياضة عند الجانحين المراهقين	
16- دور الرياضة في تعويض الحرمان و إشباع الحاجات النفس اجتماعية	
17- دور الإصلاح و التقويم عند المراهقين الجانحين	
18- علاقة المضامين البدنية بالامتثال الانحراف الاجتماعي	
19- المضامين البدنية للتكيف الاجتماعي	
خلاصـــة	
الفصل الثاني: الاضطرابات السلوكية	
1 - السلوك الإنساني	

1. 1 - مفهوم السلوك	
1. 2- أنواع السلوك	
2- تصنيف السلوك الإنساني	
3- الأبعاد الرئيسية للسلوك	
4- خصائص السلوك	
5- تعديل السلوك	
6- خطوات تعديل السلوك	
7- مفاهيم وقضايا أساسيه في اضطرابات السلوك	
8- تعريف الاضطرابات السلوكية	
9- تصنيفات الاضطرابات السلوكية:	
10-أبرز النظريات والاتجاهات التي بحثت في أسباب الاضطرابات السلوكية والانفعالية	
11- العلاج السلوكي للأشخاص المضطربين في السلوك	
12- الانسحاب الاجتماعي:	
13- الاكتئاب	
خلاصـــة	
الفصل الثالث: جنوح الأحداث	
تمهيـــد	
1- تعريف الجنوح	
2- أنواع الجنوح	
3- أصناف السلوك الجانح	
4- فترة الجنوح وأسبابه	
5- الدوافع الأساسية للجنوح	
6- محددات و تصنيفات السلوك الجانح	
7- تصنيف عوامل الجنوح	
8- تصنيفات الشخصية الجانحة	
• منظور علماء الاجتماع للجنوح	
• المنظور السايكاتري للجنوح	
1- كيفية النظر للجانح	
2- المنظور التكويني الجبلي	
3- التناول العضوي	
1.3- دراسات حول النقص العصبي النفسي	
2.3- دراسات ذات طابع تشريحي للمخ	
3.3- دراسات ذات طابع كيماوي عصبي	
4.3-دراسات ذات طابع جيني	
4 المنظور العضوي الاجتماعي	

• منظور التحليل النفسي للجنوح	
1- تصنيف نظريات علم النفس	
1.1 -مجموعة النظريات التطورية	
2.1- مجموعة النظريات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية	
3.1- مجموعة النظريات الدينامية النفسية	
4.1- مجموعة النظريات النفسية الاجتماعية	
• التناول التحليلي الدينامي̈كى	
• المنظور النسقي للجنوح	
1 -منطلقات المنظور النسقي	
2- خلفية أن الجنوح انحراف عن القواعد الاجتماعية	
3- خلفية أن الجنوح اضطراب مرضي يمس السلوك	
خلاصــة	
الفصل الرابع: المراهقة	
تمهيـد	
1- معنى المراهقة	
2- أهميتها	
3- اهتمامات المراهق	
4- النمو النفسي الاجتماعي في مرحلة المراهقة	
5- أنماط المراهقة	
6- أزمة المراهقة	
7- أشكال أزمة المراهقة	
8- أهم المشكلات التي قد يعاني منها المراهقين	
9- المضامين التربوية التوجيهية الخاصة بالمراهقين	
10- حاجة المراهق للرياضة	
11- ارتباط الجنوح بفترة المراهقة	
12- بعض التفسيرات النظرية لفترة المراهقة	
1.12- الوصف الارتقائي لمراحل النمو	
2.12- المراهقة وفق نموذج التحليل النفسي	
3.12- المراهقة وفق نموذج الشكل المتعاقب للهوية (أريكسون)	
4.12- المراهقة وفق النموذج المعرفي	
13- تعليق على النماذج النظرية المختلفة	
خلاصــة	
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: منهجية البحث	
1. المنهج العلمي المتبع	
2. الدراسة الاستطلاعية	

3. تعريف مكان الدراسة	
4. عينة البحث	
5. أدوات البحث	
6. التقنيات المستعملة في البحث	
7. ثبات وصدق المقاييس المستعملة	
8. تطبيق البحث	
9. الطريقة التحليلية المستعملة	
الفصل لسادس: عرض وتحليل النتاج	
1 - عرض النتائج وتحليلها	
2 - الاقتراحات والتوصيات	
3 - الخاتمـــــة	
المراجـــــع	
الملاحـــــق	

مقدمـــــة:

تعد مرحلة المراهقة من مراحل النمو المهمة التي يمر بها الإنسان والتي تبدأ فيها أغلب خصائص الشخصية التي يتصف بها الإنسان فيما بعد، وكذلك هي الفترة التكوينية الحاسمة من حياة الفرد لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل، إضافة إلى ذلك فهي الفترة التي يكون فيها الطفل فكرة واضحة وسليمة عن نفسه، ومفهوما محددا لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية بما يساعده على الحياة والاندماج في المجتمع، ويمكنه من التكيف السليم مع ذاته.

ومن هنا كان الاهتمام بالمراهقة و دراسة حاجاتها ونشاطاتها وألعابها من الأمور التربوية المهمة، و إن إدراكها بوعي، وظيفة إنسانية يجب إتقانها من قبل كل الجهات لتكوين شخصية سعيدة نامية وقوية. فالاستجابة الذكية والواعية لحاجات المراهق الأساسية، وتنفيذها في أوقاتها المناسبة وبالقدر المطلوب تساعده على النمو المتكامل، وتخلق فيه طفولة سعيدة لها الأثر البالغ في تحديد ملامح مستقبل حياته العقلية، الجمالية، الانفعالية والاجتماعية، وبالتالي تكامل شخصيته ضمن قدراته و إمكاناته واستعداداته النامية.

مرحلة المراهقة تعتبر واحدة من المعالم التي يستدل بها إضافة إلى ذلك فان دراسة الأطفال على تبلور هوالوعي العلمي في المجتمع، لأنه يقود إلى تكوين أفكار مرنة، موضوعية، متكاملة وشاملة عن الإنسان وواقعه ومستقبله.

وإذا كنا نقول إن طفل اليوم هو رجل الغد وإن الطفولة هي صانعة المستقبل، و إن تقدم الأمم يقاس بمدى ما توفره لأبنائنا من ظروف تربوية سليمة، وبما يلقاه هؤلاء الأطفال المراهقين من الرعاية والتوجيه، فلا بد من حماية هذا المراهق من مختلف الانحرافات السلوكية، وهذه الانحرافات ليست حادث أو خبرة طارئة وإنما هي سلسلة من التغيرات تنشأ في مرحلة المراهقة.

ومشكلات المراهقة تمتد في تصور الباحث من تلك التي تتزايد وتشتد بصورة تتطلب تدخلا مهنيا، إلى تلك المشكلات السلوكية التي و إن بدت بسيطة فإنها تثير الإزعاج لدى الآباء

والأمهات والمربين وكذا المهتمين برعاية الطفل. ومن بين أهم هذه المشكلات الاضطرابات السلوكية بكل أشكالها وأنواعها وكل ما من شانه أن يعيق تفاعلات الطفل الايجابية بالمحيطين به، أو أن يعيق تحقيق نموه الطبيعي أو تحقيق الأهداف التي يرسمها الآخرون له.

و تعد الاضطرابات السلوكية من أخطر ما يهدد أمن واستقرار المؤسسات الاجتماعية وأفراد المجتمع ، وخاصة ما يقع منه في المؤسسات التربوية .

ولابد في هذا الجانب من التعامل بحذر ودراية ودراسة واقع التلميذ المضطرب سلوكيا دراسة دقيقة، واعية، والإطلاع على كافة الظروف البيئية المحيطة بحياته الأسرية، لان هذا التلميذ مهما كان سلوكه وشخصية فقد يكون وراءه أسرة مضطربة بسبب فقدان عائلها أو ظروف اقتصادية أو حياتية أو طلاق....الخ، وقد يكون وراءه أسرة تهتم به، فطلباته أوامر، وأفعاله مقبولة ومستحبة، وهو في كل الأحوال مجني عليه، ويحتاج إلى الأخذ بيده.

أما الفلسفة النظرية التي ارتكز عليها الباحث واعتمد عليها في صياغة مشكلة البحث وجمع مادته فهي الفلسفة التي تدعو لها تلك النظرية الهامة في دراسة السلوك الإنساني والتي يطلق عليها العلماء اسم

النظرية السلوكية،وكذا نظرية التعلم

و نظرية التعلم الاجتماعي التي طور مفاهيمها " ألبرت باندورا " ترى أن تأثير البيئة على اكتساب وتنظيم السلوك يتحدد من خلال العمليات المعرفية.

هذه النظرية كانت مرشد الباحث في تحليل مشكلات التلميذ المراهق (الاضطرابات السلوكية والانفعالية)، وفي متابعة مصادر هذه المشكلات، وفي التخطيط لعلاجها أو تعديلها، وفي تنفيذ خطط العلاج أو تعديل هذه السلوكيات (النشاط البدني الرياضي) وكذلك في رسم خطوط التوجيه الرئيسية و التي يقدمها الباحث في شكل اقتراحات عملية تحكمها طبيعة المشكلة ذاتها.

وتعلمنا نظرية التعلم أن السلوك الإنساني –سواء كان بسيطا أو معقدا –يخضع - في غالبيته – لعوامل مكتسبة، وأن السلوك ألشاذ أو المرضي لذلك يكتسب نتيجة لأخطاء في التعامل مع المراهق، ونظرية التعلم الاجتماعي تقوم على نشأة الاضطرابات السلوكية بأسلوب التعلم والملاحظة والتقليد والدافع الخارجي المحرض على هذه الاضطرابات و السلوكيات الغير سوية.

وحسب " باندورا" فان السلوك المضطرب هو سلوك متعلم عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من طرف الأفراد القائمين على رعاية المراهق والمهتمين بحياته، كالوالدين، ، كذلك إن الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام، وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية السلوك المضطرب يرتبط بنوع وطبيعة الثقافة الاجتماعية العامة التي تسود المجتمع وكذلك بالثقافات الفرعية الخاصة بظروف الأسرة وما يسودها من علاقات وأشكال وأساليب ونظم التنشئة الاجتماعية.

يحتل النشاط البدني الرياضي التربوي حاليا مكانة تربوية مهمة بعد أن وض ح دورها التطبيقي لأفراد المجتمع بجل فئاته أطفالا وشبابا في التنشئة الاجتماعية على ثقافته وتقاليده ونظامه الاجتماعي مما يجعل منها أسلوبا للحياة وطريقة لمعايشة الحياة وتعاطيها من خلال خبرات النشاط البدني والمحافظة على الصحة ، وعلى الرغم من أن الأنشطة البدنية متباينة ومختلفة إلا هناك خصائص مشتركة فيما بينها، أهمها توظيف الحرية والحيوية فضلا على نواحي الإشباع والرضا النفسي الانفعالي التي تتيحها ممارسة هذه الأنشطة والقيم الروحية التي تكتسبها الأنشطة البدنية يصعب تحقيقها من خلال مواد وأنشطة حياتية أخرى، كما يصعب الحصول عليها بهذا العمق والتأثير المباشر على السلوك وهذا من أهم ما يميز التربية البدنية والرياضية.

كما أن تأثير الأنشطة البدنية والحركية في إطارها التربوي على الحياة الانفعالية للفرد لتصل إلى أعمق مستويات السلوك لتلعب دورا أساسيا في تشكيل سمات الفرد الوجدانية والعاطفية التي تؤثر في مجالات حياته الاجتماعية، فقد يرى أفلاطون إن جسد الإنسان مصدر الطاقة

والدافع الحيوي للفرد مما يكسبه الحاجة إلى تحقيق وإجراء أهداف عالية لنفسه ولغيره ويمليه الاتسام بالانضباط الانفعالي والطاقة واحترام السلطة والقوانين، مما يمكنه من التنفيس عن هذه الضغوطات والتوازن والأحداث المزعجة وستساهم بذلك في تنمية أنماط السلوك

الاجتماعي المقبولة سواءا في الحياة السوية أو المرضية، من خلال التأثيرات الايجابية على درجة سوء التكيف الاجتماعي وعدم الامتثال للقوانين المرعية والتعليمات والنظم الاجتماعية، وخلق أفق لتوازن شخصية الفرد وهذا مما يجعل النشاط البدني ببعده التربوي الذي يمثل العلاقة التكاملية المتخلصة في التربية البدنية والرياضية وسيلة فعالة في تكوين وإعداد الفرد الصالح اجتماعيا، روحيا، علميا وعمليا قادرا على بناء حياته سائرا في تحقيق نموه الفكري والتربوي والبدني على حد قول (العقل السليم في الجسم السليم).

ولكن ورغم التطور الملحوظ والمحسوس في مجال الأنشطة البدنية إلا أنه مازال هناك فهم خاطئ لها، لما تحمله من اتجاهات سلبية عن اللعب لدرجة اعتبارها نوعا من الأمية الثقافية وذلك رغم الدور الفعال الذي تلعبه والذي بينه التربويون في معالجة المشاكل الاجتماعية كالانحراف الذي يعتبر مشكلة القرن إلى درجة إدراجها كأهم الطرق العلاجية المعتمدة في مجالات التربية الخاصة التي تعني أساسيا بدراسة الفئات الخاصة كالمضطربين سلوكيا ،هذه الفئة من الأفراد تجمع لديهم كفتا الميزان للرجحان بشكل مغاير عما هو مألوف أو عادي ، يطلق عليهم عنوان : الأفراد عير العاديين ،والأفراد الغير عاديين بالعرف التربوي هم الذين يجدون صعوبة في تحقيق كامل قواهم المودعة فيهم [1].

ويتصف أداؤهم العقلي والانفعالي والجسمي والاجتماعي بأنه ينحرف انحرافا ذو دلالة عن المتوسط ، فيقع دون أداء الأفراد الآخرين أو يزيد عليه ، بمعنى أن أداءهم يقع في نهايتي السلم أو على الطرف الآخر من منحنى السواء ، وذلك بفعل عوامل جسمية أو نفسية أو

---

[1] راضي الوقفي **أساسيات التربية الخاصة** ،**دار المعارف**.القاهرة2001 ص45)

معرفية أو اجتماعية أو خليط منها جميعا ، ولذلك تتطلب تربية الأفراد المضطربين تدخلا علاجيا وعناية خاصة باختلاف أساليبها ويستمد كل أسلوب منها ما هيته من منظور نظري معين في تفسير إظطرابات السلوك،وهذا التنوع يصوغ القول بعدم وجود أسلوب واحد فعال

يمكن الأخذ به في معالجة هذه الاضطرابات،كما يدعو إلى ضرورة إحاطة المعالج بطيف واسع من هذه الأساليب والتقنيات العلاجية لمواجهة الحالات الخاصة من هذه الاضطرابات.

1- الإشكالية:

لقد حدثت طفرة هائلة في الوقت الحاضر، ويعد الإنسان هو الدعامة الأساسية لهذا التقدم العلمي والتكنولوجي، وفي ظل الصراع بين الدول من أجل تحقيق المزيد من هذا التقدم أصبح التخطيط لتطوير التعليم في مراحله المختلفة هدف رئيس ومهم لتحقيق التقدم والرقي للإنسان، وهذا لا يتأتى إلا من خلال المؤسسات التعليمية، والتي تتمثل في التربية والتعليم كنظام إنساني وبناء قومي لها وظائف فكرية واجتماعية وسياسية واقتصادية ونفسية وصحية تسعى لتحقيقها.

ويوضح حبيب (1994م) أن التربية عملية نمو مطرد، وبمعناها الواسع تتضمن كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه، باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية، وبمعناها المحدود تتضمن اكتساب وغرس المعلومات والمهارات البدنية والمعرفية من خلال مؤسسات معينة من بينها الأسرة والمدرسة، وبذلك تصبح التربية مرادفة للتعليم، " و النشاط البدني الرياضي التربوي جزء من التربية العامة، فهو الجزء من التربية الذي يتم من خلال النشاط البدني الذي يستخدم الجهاز الحركي لجسم الفرد، والذي ينتج عنه اكتساب الفرد لبعض الاتجاهات السلوكية والصفات الاجتماعية الحميدة" ، كما أنها عملية هادفة تسعى من خلال منهجها إلى تنمية الفرد بإكسابه اللياقة البدنية والقدرات الحركية والمهارية، وتهذيب سلوكه العام، وتوجيه دوافعه الأولية والرقي بقيمه الاجتماعية المقبولة لتحقيق الشخصية المتكاملة، لذا يجب أجراء عملية التقويم المستمر لأساليب تحقيق الأهداف العامة والخاصة للنشاط البدني الرياضي التربوي وذلك بهدف تطوير المناهج والبرامج وأساليب التدريس في ظل الأهداف العامة للدولة وكذا الإمكانات الاقتصادية والبشرية والعادات والتقاليد .

وبما أن المدرسة تعد من أهم المؤسسات التربوية، حيث يلقي عليها مسئولية إعداد النشء بما تقدمه لهم من مقومات عقلية ونفسية وبدنية وترويحية من خلال المنهاج المدرسي، فان النشاط البدني الرياضي التربوي يهدف إلى إعداد التلميذ إعداداً كاملاً

للحياة، بالإضافة إلى الاهتمام بكل ما هو ضروري بالنسبة له سواء ما يتصل بما هو داخل وخارج الجدول المدرسي، بحيث يحقق له نمواً معرفياً وانفعالياً وحركياً واجتماعياً وهذا النماء الشامل يؤدي إلى تعديل في سلوكه طبقاً للأهداف ، ألا وهو الوصول للهدف الأكبر والشامل وهو تكوين الشخصية المتكاملة من الجوانب البدنية والنفسية والاجتماعية والثقافية .

إن الرؤية الحديثة للنشاط البدني الرياضي التربوي تجعل منه انعكاسا لمجالات التنمية في الإنسان، و التي تتحد سلوكيات بالمجالات الحركية، المعرفية، الانفعالية وكذا الاجتماعية ومجموع الأهداف التي قدمها مفكرو النشاط البدني التربوي تمثل الإطار العريض الطموح لأماني والتطلعات و القيم التي يمكن للنشط البدني والرياضي التربوي أن يحققها من خلال مفهوم التربية الشمولية، فإذا كان التراث النظري في النشاط البدني التربوي قد قدم لنا العديد من قوائم المبيعات التربوية الفعالة للتربية البدنية في العديد من دول العالم شرقه و غربه ومع تفاوت الاتجاهات الثقافية و العقائدية الخاصة بكل مجتمع وقواعده المبينة و معايرة المرعية إلا أنها تصب جميعها في حدود تسوية المجالات السلوكية الرئيسية الثلاثة السابقة الذكر فتهدف جميعها إلى تحقيق أسس وقيم ارتضاها المجتمع لنفسه ولأفراده، ولكن ما خرج عنها يعتبر شذوذا وانحرافا و عدم امتثال للقوانين المرعية و التعليمات أو النظم الاجتماعية التي ترتبط في أساسها الانسحاب الاجتماعي للفرد المراهق، فالنجاح في نزاع دائم مع القيم التي يجب التعامل معها واحترامها كسبيل تنظيم للحياة حيث يقول أمين اتور الخولي : (الرياضة تعلمك التعامل و الحياة وسط الزحام، تقبل قيم الآخرين واحترامها، التسامح حيال الأمور السلبية في الحياة والتعامل مع السامة والملل والتنافس في سبيل الحصول على شيء ذي قيمة، تقبل التصنيف الهرمي في نظم المجتمع وقوانينه).[1]

[1]- د. أمين أنور الخولي. أصول التربية البدنية والرياضية. ط 1 دار الفكر العربي. 1996. ص 171.

ويعتقد علماء النفس أن حساسية المراهق الانفعالية ترجع إلي عدم قدرته علي الانسجام مع البيئة التي يعيش فيها، إذ يدرك المراهق عندما يتقدم به السن قليلا أن طريقة معاملته لا تتناسب مع ما وصل إليه من نضج، وما طرأ عليه من تغير.

وقد شملت هذه الفكرة مجال تسوية المراهقين، ذلك بالإلمام بالتكوين العربي لمختلف ميزات مراحل النمو ومتطلباته، وتعقيدات خاصة مرحلة المراهقة، فالمراهق عضو في المجتمع لا بد له من قدر معرفته بنفسيته وبنفسية غيره وإلا استحال عليه التعامل في المجتمع والتكيف مع المواقف الاجتماعية التي تعرض لها في حياته ومال للانطواء والشذوة وعدم تقبله للآخرين وبالتالي الدخول في دوامة الانحراف والانفصال عن الواقع وقصد ذلك وفي إطار المفهوم الحديث للتربية مركزين على التخفيف والتقليل من الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين ومحاولة لإدماجهم اجتماعيا تم فرض ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي والاهتمام به لما يكتسيه من أهمية كبيرة في البعد النفسي الاجتماعي لنمو المراهق حيث يساعده علي التكيف مع مجموع النظم والمبادئ المتماشية مع المثل والعادات والتقاليد والقوانين وبالتالي بناء شخصية سوية خالية من الاضطرابات السلوكية والصراعات النفسية ولكن.

- هل التلاميذ المراهقين المضطربين سلوكيا لا يعرفون السلوك السليم؟

- أم أنهم يعرفونه واختاروا ألا يسلكوه لظروف ما؟

- وهل يختفي هذا السلوك المضطرب المضاد للمجتمع ، والمخالف للقوانين الداخلية للمؤسسات التربوية ، مع مرور الوقت بتطبيق طرق ومناهج تربوية علاجية كالممارسة الفعلية للنشاط البدني الرياضي التربوي؟

وأخيرا وبشكل عام:

ما مدى فعالية النشاط البدني الرياضي التربوي للتخفيف من الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المراهقين المضطربين سلوكيا في الطور الثانوي ؟

2 ـأهمية البحث:

تحديث الإنسان هو الهدف الأساسي والسبب الجوهري للتربية العامة، والنشاط البدني الرياضي التربوي بصفة خاصة، لهذا فهي لا تقف عن حد معين أو لسبب معين بل تعددت الأسباب باسمرار حياة الإنسان وجدية ما قد يلاقيه مستقبلا.

ولعل من الأسباب التي أدت بنا للقيام ببحثنا هذا وذلك انطلاقا من استقراء واقعنا الاجتماعية وكذا خبرتنا الميدانية في مجال التربية والتعليم هو محاولة الفهم الواعي للشخصية السوية، من خلال دراسة الشخصية المرضية التي تتخلص في حدود اضطرابات النفس السلوكية محاولين أن نرتفع بدوافع العنف أو العدوان أو حب الاستطلاع عند التلميذ المراهق عن طريق توجيهه لتصريف فائض طاقته في الأعمال النافعة والخيرة له ولمجتمعه من خلال النشاط البدني الرياضي التربوي ولأن المراهقين في المؤسسات التربوية بصفة عامة والطور الثانوي بصفة خاصة يعانون من أزمة سلوكية واضطرابات انفعالية ملحوظة، أدى بنا الفضول المؤسس على دوافع علمية بحتة إلى توجيه دراساتنا إلى هذا المجال الحساس قصد تفسير هذه الظواهر والاضطرابات، وبالتالي التعرف على أسبابه ومدى ضخامتها ومن ثم الشروع في علاجها وتحديد طريقة أو طرق تسويتها وباعتبار النشاط البدني جزء من نسيج المجتمع الذي يحتويها ولذلك فإن من المأمول أن يسهم النشاط البدني الرياضي التربوي ومجالاته المرتبطة في استخلاص سبل العلاج و تحديد رؤى مستقبلية مشرفة حول الإطار العام لأزمة المراهق من خلال العمل على تجاوز مشكلات الواقع المجتمعي ولعب أدوار إيجابية في تحقيق هذه الصورة داخل المؤسسات التربوية وذلك بضبط المجال المكاني والزمان المقرر من خلال إطارها ألمفاهيمي والمعلومات من خلال خصالها وخبراتها المربية والعلاجية المثمرة. ولعل أبرز الأسباب كذلك:

سبب شخصي يتلخص في تجربة خاصة مع التلاميذ المراهقين تتجاوز 18 سنة ربما قد

تؤدي بنا إلى تنمية قدراتنا في التفكير العلمي، الابتكار والناقد.

- ✓ لمحاولة فهم العلاقات المتشابكة للنظم الاجتماعية من وجهة نظر التميذ المراهق.
- ✓ خلق النمو المتكامل والمتوازن لشخصية المراهق: روحيا، عقليا، نفسيا وبدنيا.
- ✓ محاولة إقامة علاقات ذات معنى ومغزى بين التلميذ المراهق ونفسه وبينه وبين خالقه وبينه وبين مجتمعه خاصة المحيط التربوي حتى نجعله يحس بحقيقة ما يفعل وما يجب أن يفعل.
- ✓ وأخيرا محاولة تحديث نظرة المجتمع و المحيط التربوي من أساتذة واداريين للتلميذ المضطرب سلوكيا ونفسيا على أنه يمر بمرحلة نمو صعبة لابد من إدراكها ومحاولة إيجاد السبل للتعامل معها ومعالجتها .

3 - أهداف البحث:

التلميذ المضطرب سلوكيا ونفسيا يمر بمرحلة نمو صعبة وهي مرحلة انتقالية وتسمي هذه المرحلة بأزمة المراهقة حيث يبحث التلميذ المراهق عن النمو الانفعالي والاجتماعي والجسمي في آن واحد ولذا تصحب هذه المرحلة بعض الاضطرابات السلوكية ، التي تجعل التلميذ المراهق لا يتكيف بسهولة مع بيئته التربوية و الاجتماعية.

لذا توجب منا العناء لإيجاد الوسيلة الفعالة لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن من جديد لشخصية التلميذ المراهق كهدف أسمى أولى بالبحث ولعل النشاط البدني الرياضي التربوي يعتبر أنجح وسيلة للتخفيف من هذه الاضطرابات السلوكية.

بعد تحديد الهدف الأسمى المرجو من بحثنا هذا، هذه بعض الأهداف التي لا يقل أهمية عن سابقها:

لتأكيد على المفهوم الجديد للنشاط البدني التربوي الرياضي من حيث أ زه يعبر عن نظام اجتماعي سوي ومركب ثقافيا واعتبار العمليات العلاجية الكامنة في النشاط

البدني الرياضي التربوي يمثل احد مكونات المنظومة الاجتماعية الشاملة واعتباره جزء من نسيج المجتمع السوي.

- تنمية وعي المراهق بذاته وقدراته وإمكاناته الفعلية الحقيقية مما يولد اتجاه ايجابي نحو المستقبل.
- تنمية نسق القيم الشخصية للمراهق والوعي بالضوابط الاجتماعية: الحرية، العلم، العمل، الانتماء، الوسطية، العدل، احترام القانون والوقت، الاستقلال، النظام، ... لخلق النمو المتكامل والمتوازن.
- إيضاح العلاقة التي تربط الممارسة الفعلية للنشاط البدني الرياضي التربوي ببناء شخصية سوية للتلميذ المراهق .
- أهمية النشاط البدني الرياضي التربوي من حيث الدور الفعال الذي يلعبه في إعادة تنظيم شامل للتلميذ المراهق في جميع المراحل النفسية والنواحي الجسمية والخلقية وتنمية المهارات العقلية والمفاهيم الضرورية للكفاءة الاجتماعية خاصة في التعليم الثانوي.
- إعطاء أكثر أهمية لجانب النشاط البدني الرياضي التربوي في المؤسسات التربوية.
- تنمية أنماط السلوك الاجتماعي المقبول سواء في الحياة العامة أو التربوية.
- وأخيرا مساعدة التلميذ المراهق على فهم وتطبيق المركب (الحق الواجب) داخل المؤسسة التربوية .

4- الفرضيات:

*** الفرضية العامة:**

إن لممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي أهمية كبرى للتخفيف من الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المضطربين في الطور الثانوي.

***الفرضيات الجزئية:**

- ❖ الممارسة الفعلية للنشاط البدني الرياضي التربوي تدفع التلميذ المضطرب إلى مراعاة القواعد الاجتماعية واحترام القوانين التربوية.
- ❖ التلاميذ المضطربين الذين يمارسون النشاط البدني الرياضي يكونون أقل عرضة للاضطرابات الانفعالية والنفسية.

5 ـ تحديد المصطلحات:

النشاط البدني الرياضي التربوي:

أصبحت النشاط البدني الرياضي التربوي وسيلة و منهجا يساعد على نمو الفرد نمو اجتماعيا و نفسيا مزدهرا يكسبه التوازن بين سلامة العقل و الجسم ، و تعكس على النفس شعورا بالثقة في الرضا .

يعرفها محمد عوض بسيوني (... فلما كانت التربية البدنية تحتل منزلة كبيرة في حياة المجتمعات الحديثة ، فان ذلك لا يؤثر فقط على النمو و الإعداد البدني ، و لكن يمتد ليشمل الصفات الخلقية و الإدارية ... و تساعد الفرد على التكيف مع الجماعة فما اللعب إلا أحد مظاهر التآلف الاجتماعي...).

المراهقة:

ترجع كلمة "المراهقة" إلى الفعل العربي "راهق" الذي يعني الاقتراب من الشيء، فراهق الغلام فهو مراهق، أي: قارب الاحتلام، وراهقت الشيء رهقاً، أي: قربت منه. والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرش

مصطلح وصفي يقصد به مرحلة نمو معينة ، تبدأ من نهاية مرحلة الطفولة ، و تنتهي بابتداء مرحلة النضج أو الرشد فهي احدي مراحل النمو البشري تبدأ من بداية البلوغ ، و تنتهي بالوصول إلى النضج ، أي اكتمال وظائف أعضاء الإنسان الجسمية و العقلية و قدرتها على أداء رسالتها لذلك تمتد المراهقة عبر فترة طويلة من عمر الإنسان ، فهي ليست حالة عارضة ، و يفضل علميا النظر للمراهقة على أنها مجموعة من التغيرات التي تطرأ على النمو الجسمي العقلي ، النفسي و الاجتماعي للفرد.

الاضطرابات السلوكية :

هي كل خروج عما هو مألوف أو عادي أو طبيعي سواء في شكل الإدمان أو الشذوذ في النشاط الجنسي و السلوك المضاد للمجتمع و الخروج عن القيم و المعايير المرعية و السلوك المنحرف يخرج بصورة بارزة عن خط المتوسط أو السوي و انحرافات السلوك كثيرة و متنوعة منها عدم مراعاة القواعد الاجتماعية و رفض الأهداف التي تحددها الثقافة و رفض وسائل تحقيقها و التمرد و الانحرافات الجنسية sexuel Déviation.

السلوك :

سياقة موضوع معين عنه في وسط مكاني ووحدة زمنية معينة و السلوك الذي ينطلق من طبيعة الشخص و الوسط يكون ذو معنى دائما ، ذلك بحثا عن موضوع حساس قصد التقليل من الضغوطات النفسية و القلق و يعتبر كرد فعل عن هذه الأخيرة .

6 ـ الدراسات المشابهة:

ـ الدراسات الأجنبية

دراسة (كويل 1935،Cowell)

وكان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على قيمة اللعب في التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة (Cowell,CC 1945: 129) .

ولقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

ـ أن الأطفال الذين لا يشتركون في حصص التربية البد نية والرياضية بالمدرسة والتي لا تشتمل على الأنشطة التي تعمل على تقوية العضلات الكبيرة في اللعب، يتصفون بما يلي:

ـ أنهم اقل قبولا اجتماعيا من الأطفال الآخرين.

ـ لا يشتركون في المراكز القيادية.

ـ دائمو الشكوى بان زملائهم مقبولون اجتماعيا أكثر منهم.

ـ يتميزون بالسلوك السلبي حيث يعتبر من المظاهر المرضية الواضحة بالنسبة لهؤلاء الأطفال.

ولقد دلت الدراسات في مجال العدوان إن هناك علاقة بين الإحباط والعدوان، ففي عام(1939) ظهرت نظرية "الإحباط- العدوان" لدولا رد dollard (عبد السلام عبد الغفار، 1981: 117- 118)

و إن أهم ما يمكن قوله حول هذه النظرية ما يلي :

ـ يحدث الإحباط عندما يواجه الفرد عائقا دون إشباع حاجة معينة أو تحقيق هدف معين.

- يختلف الأفراد فيما يؤدي إلى إحباطهم وهدا باختلاف الخبرات التي مروا بها وكذلك باختلاف مستوى طموحهم وآمالهم ورغباتهم. - يختلف الأفراد في مدى أو درجة تحملهم للإحباط، ويعتبر السلوك العدواني من أهم الأساليب والطرق الدفاعية لتخفيف درجة التوتر الناتج عن الإحباط.

- تتوقف كمية الإحباط الناتجة عن إعاقة إشباع حاجات ورغبات الفرد على النحو التالي:

* مدى أهمية الحاجة أو الرغبة المحيطة عند الفرد.

* مدى الإعاقة (الحاجز) التي يواجهها الفرد والتي تؤدي إلى إحباطه.

* عدد المرات التي يفشل فيها الفرد في إشباع حاجاته أو تحقيق أهدافه أو رغباته.

* قد يوجه العدوان ضد الخارج (مصدر الإحباط) وقد يوجه ضد ألذات.

و دراسة " دولا رد " حول العلاقة بين الإحباط والعدوان كان لها اثر كبير في الدراسات النفسية في هذا الاتجاه، فبالرغم من أن كثيرا من الأبحاث بعد ذلك أثبتت أن الإحباط يثير العدوان في مواقف معينة ، إلا أن هذا لا يعني أنه الاستجابة الوحيدة للإحباط حيث أن الإحباط لا يشكل محددا قويا وثابتا وأكيدا للعدوان.

دراسة (توم Tom,1981)

دراسة حول التعامل مع السلوك العدواني والعنف داخل أقسام المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية . و كان الهدف من هذه الدراسة هو تقويم المشكلات السلوكية داخل الفصول الدراسية وطريقة التعامل معها.

أما العينة فتكونت من 185 طالبا.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات وعرض فيها مجموعة من المواقف التي يتم فيها مواجهة العنف.

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن الطبيعة التنافسية العالية بين أفراد المؤسسات التعليمية من أهم العوامل التي أسهمت في وجود العنف داخل المدارس.

- إن قلة خبرة بعض المعلمين من العوامل التي أسهمت في وجود العنف والعدوان داخل المدارس ، ويأتي عن طريق تقليل مستوى الإحباط لدى الطلاب.

- وضعت هذه الدراسة بعض التوجيهات والاقتراحات لتغيير اتجاهات المديرين والمعلمين التي تساعد على التقليل من السلوكيات العدوانية والعنف داخل المدارس.

دراسة (زيبورا،Zipora,1996)

وتناولت التدخل المدرسي ودوره في خفض درجة السلوك العدواني لدى أطفال المرحلة الابتدائية من (9-12) سنة والعاجزين عن التعامل مع الآخرين .

وكان الهدف منها هو خفض السلوك العدواني وخفض الملل الذي يؤدي إلى العدوان والسلوك غير المناسب ،وخفض المعتقدات التي تدعم العدوان.

اما عينة الدراسة فتكونت عينة الدراسة من ثلاث مدارس تربوية ابتدائية ، فكانت دراسة السنة الأولى أقل فاعلية من دراسة السنة الثانية في خفض درجة السلوك العدواني والسلوك الاجتماعي غير المتوافق قد انسحب وقل.

واستخدم الباحث في دراسته (15) فيلما وقصة.

و لقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن الخوف والقلق سبب في الدفاعية والعدوان.

- الإحباط والفشل في التوافق والغيرة ونقص تقدير ألذات والإحساس بالنقص يؤدي إلى عدوان يرفضه الآخرون والمعلمون.

- اختلاف الثقافات له نماذج اجتماعية مختلفة وتنظيمات تؤدي إلى رد فعل عدواني.

- الإحباط وفقدان معنى الحياة والأمل والوحدة والغيرة يؤدي إلى العدوان

- الدراسات العربية المرتبطة بموضوع الدراسة

دراسة (الحسين،1989)

وكان موضوعها حول المشكلات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية .

:والهدف من هذه الدراسة هو

- التعرف على المشكلات السلوكية الشاذة التي تمارس في المدارس .

- نشر الوعي بالأمور النفسية والعقلية والسلوكية لدى طلاب المرحلة الابتدائية .

- الاهتمام بمعالجة المشكلات النفسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

- إيجاد المرشد الطلابي المناسب في مدارس المرحلة الابتدائية.

- محاولة معرفة نسبة الحالات الشاذة ولو بشكل تقريبي للعمل ميدانيا والتركيز على المنهج العلاجي والوقائي.

وتم تطبيق الدراسة على عينة من المدارس الابتدائية في مدينة الرياض بإشراف الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

:استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، و توصل إلى النتائج التالية

- هناك حالات فردية اجتماعية ونفسية وعقلية وسلوكية مهملة إهمالا تاما.

- وجود حالات شاذة في المرحلة الابتدائية بدون وقاية وعلاج.

- عدم وجود المرشد الطلابي المؤهل تعليميا ونفسيا في المرحلة الابتدائية.

- ضعف الوعي لدى المعلمين وأعضاء الإدارة في المدارس عن الحالات السيكولوجية الثلاثة.

دراسة (سميرة علي جعفر أبو غزالة ،1992)

وقد استهدفت هذه الدراسة تعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام برنامج إرشادي في اللعب بمعنى أهم مشكلة سلوكية تظهر بعد ترتيب المشكلات ترتيبا تنازليا حسب درجة شيوعها.

وقد أظهرت الدراسة الاستكشافية أن المشكلة السلوكية الأكثر شيوعا لدى أطفال المدرسة الابتدائية هي

" السلوك العدواني " .

وقد اختيرت عينة الدراسة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس ابتدائي والذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة وهذا بمدرستين ابتدائيتين من مدارس القاهرة ، وقد تم اختيار مدرسة الجمهورية الابتدائية بالخلفاوي لتمثل المجموعة التجريبية ، وتشمل على (30) تلميذا ، كما تم اختيار مدرسة طلعت حرب بالخلفاوي لتمثل المجموعة الضابطة وشملت أيضا على (30) تلميذا.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

- أنه يمكن خفض وتعديل السلوك العدواني لدى أطفال المجموعة التجريبية نتيجة التعرض لبرنامج إرشادي في اللعب قائم على المبادئ الأساسية للتعلم بالمشاهدة.

- كما أن تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي في اللعب القائم على المبادئ الأساسية للتعلم بالمشاهدة أدى إلى خفض مستوى السلوك العدواني لدى أطفال هذه المجموعة ، حيث أن هذه الطريقة تساعد على اكتشاف أو تقليد الطفل المشاهد للاستجابات المتوافقة للطفل النموذج وجعله يقلد السلوك الذي يصدر عن النموذج ، ويكافئ عليه أكثر

مما يقلد السلوك الذي يصدر عن النموذج ويعاقب عليه ، وهذا يعكس أهمية التعلم بالمشاهدة والذي يتضمن اكتساب استجابات جديدة أو تعديل استجابات قديمة نتيجة لرؤية أو مشاهدة سلوك النموذج الذي يقتدي به الطفل.

دراسة (صبحي عبد الفتاح محمد الكفوري ، 1996)

وقد استهدفت هذه الدراسة تعديل السلوك العدواني باستخدام برنامج للعلاج الجماعي باللعب وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية .

:ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة

- فعالية أسلوب العلاج عن طريق اللعب في خفض درجة السلوك العدواني عند الأطفال حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال في مجموعة العلاج باللعب على أدوات تقدير السلوك العدواني (اختبار السلوك العدواني – استمارة تقدير السلوك العدواني من جانب المعلم – استمارة تقد

ير السلوك العدواني م جانب الرفاق قبل بدء العلاج ودرجاتهم في التطبيق ألبعدي بعد العلاج مباشرة .

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة العلاج باللعب والمجموعة الضابطة على نفس الأدوات في التطبيق ألبعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يعني أن لبرنامج العلاج الجماعي باللعب اثر فعال في تعديل السلوك العدواني عند الأطفال.

- بمقارنة نتائج أفراد مجموعة العلاج باللعب في التطبيق ألبعدي الثاني بنتائجها في التطبيق ألبعدي الأول تبين عدم حدوث تغير دال في درجاتهم في التطبيق ألبعدي الثاني أي أن هناك استمرار لانخفاض درجات الأطفال في مجموعة العلاج باللعب على كل من اختبار السلوك العدواني واستمارة تقدير السلوك العدواني من جانب المعلم ، وهو ما يؤكد فعالية البرنامج في خفض درجة السلوك العدواني.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة ومجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية على أدوات تقدير السلوك العدواني (اختبار السلوك العدواني – استمارة تقدير السلوك العدواني من جانب المعلم – استمارة تقدير السلوك العدواني من جانب الرفاق) لصالح المجموعة التجريبية.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي و التطبيق ألبعدي لمجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق ألبعدي على نفس الأدوات وهو ما يؤكد فعالية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض درجة السلوك العدواني.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج أفراد مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية في التطبيق ألبعدي الثاني بنتائجها في التطبيق الأول، وهو ما يفسر استمرار انخفاض درجات مجموعة المهارات الاجتماعية على كل من اختبار السلوك العدواني واستمارة تقدير السلوك العدواني من جانب المعلم واستمارة تقدير السلوك العدواني من جانب الرفاق، وهذا ما يؤكد فعالية البرنامج في خفض السلوك العدواني.

دراسة (الدايل ،1996)

وتناولت أثر الألعاب الرياضية الجماعية على السلوك العدواني الصريح.

وكان الهدف من هذه الدراسة إلى خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، وذلك بتقديم برنامج يعتمد على مناهج التربية الرياضية داخل المدارس.

وشملت عينة الدراسة على (128) فردا من الذكور في مدينة الرياض ، وتم اختيار العينة بطريقة عمدية.

ولقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن الألعاب الرياضية الجماعية المدعمة بالإرشادات والتوجيهات العامة لسلوكيات الأفراد أثناء قيام التجربة في هذه الدراسة ، أدت إلى خفض السلوك العدواني لدى الأفراد العدوانيين

دراسة (الناصر، 2000)

وهي دراسة حول مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت .

وكان الهدف منها هو التعرف على أنماط السلوك العدواني الذي يرتكبه الأفراد ، كما هدفت أيضا إلى التعرف على مواطن الاختلاف في حجم السلوكيات العدوانية وفق بعض المتغيرات الو صفية للاستفادة منها في تشخيص السلوكيات العدوانية.

أما عينة الدراسة فتكونت من (2385) طالبا و طالبة موزعين على النحو الآتي: (1148) طالبا و (1237) طالبة موزعة على خمس محافظات تعليمية بالكويت.

واستخدم الباحث مقياس السلوك العدواني المضاد للمجتمع(إعداد/ مسعود حقوقي) لجمع بيانات الدراسة.

و من خلال هذه الدراسة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- إن هناك فروقا بين الجنسين فيما يخص حجم الممارسات الضارة للمجتمع ومعظم هذه الفروق تشير إلى تميز الذكور بالقدر الأكبر منها.

- هناك فروقا جوهرية في بعض العوامل المكونة للسلوك العدواني وفق انتسابهم إلى فئة عمرية معينة.

- عدم وجود فروق جوهرية بين نوع المكان أو المنطقة.

دراسة (السحيمي ،2002)

تناولت هذه الدراسة فعالية برنامج لتعديل السلوك العدواني لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي ، وهدفت هذه الدراسة إلى:

- تصميم برنامج لتخفيض وتعديل السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي.

- تدريب المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي على كيفية تخفيف سلوكه العدواني.

- قياس مدى فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي العقلاني مقترنا ببعض فنيات السيكودراما في تعديل السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي.

واشتملت عينة الدراسة على (24) فردا مقسمة إلى مجموعتين قوام كل منها (12) طالبا من طلاب التعليم الثانوي الصناعي بالصف الثاني من (16-17) سنة، حيث تضمنت المجموعة الأولى التجريبية (12) طالبا ، والمجموعة الثانية الضابطة (12) طالبا.

واستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

- استمارة البيانات الشخصية الاجتماعية لقياس المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة.

- مقياس السلوك العدواني (صورة الأبناء) إعداد / الباحث 1998م.

- برنامجا سلوكيا معرفيا عقلانيا مقترنا ببعض فنيات السيكودراما لتعديل السلوك العدواني لدى طلاب مرحلة المراهقة الوسطى بالتعليم الثانوي الصناعي . إعداد/ الباحث.

- استمارة تقييم الجلسات المقترنة بالبرنامج العلاجي المقترح.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى السلوك العدواني لديهم قبل تطبيق البرنامج ، وذلك لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي من (16-17) سنة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى السلوك العدواني لديهم بعد تطبيق البرنامج ، لصالح المجموعة التجريبية وذلك لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي من (16-17) سنة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في السلوك العدواني ، قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس ألبعدي الأول لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي من (16-17) سنة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في السلوك العدواني ، في القياس القبلي و ألبعدي لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي من (16-17) سنة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق ألبعدي الأول، ودرجاتهم في التطبيق ألبعدي الثاني ، لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي من (16-17) سنة.

- أهم الدراسات المشابهة التي أجريت بالجزائر

دراسة (عكوش كمال ، 2002)

موضوع هذه الدراسة تناول " دور التربية البد نية والرياضية في التخفيف من الاضطرابات السلوكية للمراهقين الجانحين".

وهدفت إلى معرفة ما مدى فعالية التربية البد نية والرياضية في التخفيف من الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين الجانحين.

أما عينة الدراسة فشملت ف على (20) مراهقا جانحا من مؤسسة إعادة التربية بالابيار (الجزائر).

واستخدم صاحب هذه الدراسة مقياس السلوك ألتكيفي وشبكة ملاحظة لمدة لا تقل عن ثلاثة أشهر.

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- الممارسة الفعلية لتربية البد نية والرياضية تدفع الجانح إلى مراعاة القواعد الاجتماعية.

- التربية البد نية وسيلة للإفراج عن المكبوتات والتخلص من أنواع الشذوذ.

- الجانحون الذين يمارسون النشاطات البد نية و الرياضية يكونون اقل عرضة لاضطرابات الانفعالية والنفسية.

والاستنتاج العام لهذه الدراسة هو أن لممارسة التربية البد نية والرياضية أهمية كبرى في تخفيف الاضطرابات السلوكية لمراهقين الجانحين.

دراسة(واضح أحمد الأمين، 2005)

تناولت هذه الدراسة دور التربية البد نية والرياضية في خفض السلوك العدواني للتلاميذ المراهقين.

وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مدى مساهمة التربية البد نية والرياضية في الثانويات من التقليل من ظاهرة العنف المدرسي.

وتكونت عينة هذا البحث على (111) تلميذ يمارسون التربية البد نية والرياضية داخل الثانوية، و(111) تلميذ لا يمارسون التربية البد نية والرياضية في ثانوية أخرى،

واختيرت العينتين بطريقة عشوائية طبقية وممثلة لمستويات الدراسية الثلاثة من الثانويتين.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس السلوك العدواني الذي صممه " محمد حسن علاوي" لقياس العدوان العام كسمة، والمكون من أربعة أبعاد للعدوان.

ولقد توصل الطالب الباحث من خلال معالجته لهذا الموضوع إلى النتائج التالية:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الأربعة للعدوان (جسدي ، لفظي ، غضب ، وعدوان غير مباشر) بين المجموعة الممارسة والمجموعة الغير الممارسة للتربية البد نية والرياضية لصالح التلاميذ الممارسين.

- للتربية البد نية والرياضية دور وتأثير في خفض السلوك العدواني للتلاميذ المراهقين.

7- تعليق على الدراسات السابقة :

إن هذه الدراسات التي سبق عرضها أكده بالدرجة الأولي علي الأساليب العلاجية الناجعة في تقويم السلوك المضطرب للأفراد المراهقين وخاصة السلوك العدواني وبذلك نستطيع القول بأن السلوك هو وصف موضوعي لما يصدر عن الفرد من أنواع مختلفة من الأنشطة سواء كانت أنشطة حركية عقلية، اجتماعية أو نفسية، فقد اتفقوا في أن تعديل السلوك هو العلم الذي يشتمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك التربوي والاجتماعي ويعرف إجرائيا بأنه عملية تقوية السلوك المرغوب به من ناحية و إضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب به من ناحية أخرى وبالتالي فأن الأساليب العلاجية باختلاف أنواعها و اختلاف الأطر المدرجة فيها(نفسية و اجتماعية و تربوية و عاطفية...) تتفق على أن الأنشطة البدنية أو كما يسميها أصحاب البعد الفيزيولوجي بالأنشطة الحركية

تعتبر من أهم هذه الأساليب إن لم تكن أنجعها وذلك لما تكتسبه هذه الأخيرة من قبول و اهتمام في أوساط الفئات الخاصة عموما و الجانحون المضطربون خصوصا ، ولعل منطلقنا في هذه الدراسة أساسا يعنى بإثبات هذا المبدأ حتى يتم تبنيه و توسيع مجالات تطبيقه خصوصا في المؤسسات ذات الطابع التربوي ونقصد هنا مؤسسات إعادة التربية التي تعنى بإعادة إدماج الجانحين المضطربين سلوكيا.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

النشاط البدني الرياضي المدرسي

تمهيـــد:

يمثل النشاط البدني الرياضي التربوي جانبا مهما من جوانب إعداد الشخصية المتكاملة للفرد، وذلك لما يتميز به من أنواع التفاعل التي تحقق للفرد العديد من المزايا المرتبطة بالنواحي الاجتماعية والعقلية والانفعالية، فضلا عن النواحي المرتبطة باللياقة والصحة البدنية.

ولأن النشاط البدني الرياضي التربوي محور بحثنا ودراستنا، نتناول في هذا الفصل أهم مظاهره وأسسه انطلاقا من مدخله الشامل: التربية البدنية كوسيلة تربوية مهمة في تنمية أبعاد الشخصية للمراهق ، مرورا على أشكاله المتعددة والتنافسية، بتناول أهميتها وأهدافها كلٌ على حدى، وصولا في النهاية إلى دور أستاذ التربية البدنية والرياضية وأهميته في تفعيل هذا النشاط وكذلك علاقته البيداغوجية بالتلميذ المراهق.

1-مفهوم التربيـــة:

فيقال ربي فلان في بني فلان ربوًا وربوءاً »رَبَي« **لغويا**: التربية "لفظ مشتق إما من ، ورباً الشيء يعنى أنه نما وزاد ، ويقال: ربي تربية، وتربى »ربا«بمعنى نشا فيهم وإما من وهكذا فإن المعنى اللغوي الولد بمعنى غذاه ونشاه ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية" العربي يجمع ما بين التنشئة والتقوية والتهذيب.

وتعددت تعريفات التربية، نخص بالذكر منها :

- "التربية هي نمو الفرد في جميع جوانبه الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.
- التربية هي الجهود التي يقوم بها الآخرون ليُتيحوا للفرد فرصة تحقيق ذاته، وتكوينها"[1].

"التربية عملية متشعبة ذات نظم وأساليب متكاملة، تنبع من التصور الإيماني لحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة، وتهدف على إعداد الإنسان للقيام بحق خلافة الله في الأرض، عن طريق إيصاله إلى درجة كماله التي هيأه الله لها"[2].

: أن التربية هي العمل الذي نقوم به لتنشئة طفل أو شاب، وأنها littréليتري "يقول مجموعة من العادات الفكرية أو اليدوية التي تكتسب ومجموعة من الصفات الخلقية التي تنمو"[3]

[1] – صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي،: دار العلوم للنشر والتوزيع الجزائر ، بدون سنة، ص:18.

[2] – علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها.مصر: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 1998من ص:29.

[3] – رونيه أوبير: (ترجمة عبد الله عبد الدايم)، التربية العامة، بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة، 1982م، ص:21.

وبتعريف آخر " التربية جملة الأفعال والآثار التي يُحدثها بإرادته كائن إنساني في كائن إنساني آخر، وغفي الغالب راشد في صغير، والتي تتجه نحو غاية قوامها أن يكون لدى الكائن الصغير استعدادات منوعة تقابل الغايات التي يعد لها حين يبلغ طور النضج"[1].

ويقصد بالتربية عملية النمو والتطور والتكيف التي تحدث للفرد منذ ولادته وطوال مراحل نموه مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وهي عملية مستمرة تحدث نتيجة ما يمر به الفرد من أحداث وما يخوضه من تجارب يكسبها عن طريق الممارسة[(2)].

ومما سبق فعبارة التربية من الصعب أن نحصر مفهومها في مجال معين ومحدد، وذلك لارتباطها بسلسلة مترابطة ومتجانسة من الغايات والوضعيات المتعددة والتي تهدف في المحصلة إلى بناء الإنسان في إطار يحدده المجتمع .

2-أهداف التربية:

يمكن تحديد أهداف التربية بصورة عامة مع التأكيد بأن التربية منظمة اجتماعية ينشئها المجتمع لتحقيق الغايات التي ينشدها في الأفراد ولذلك كان لكل عصر نوع من التربية تصلح له دون سواه.

لذلك فالتربية تتأثر وبشكل قوي بالنظم الاجتماعية السائدة وتؤثر فيها ومن هذه الأهداف:

- ✓ تنمية الفرد على كسب رزقه.
- ✓ حصول الفرد عل المعارف والحقائق.
- ✓ تثقيف الفرد وتنوير ذهنه.
- ✓ تحقيق نوع من النمو المنسجم والمتين لجميع القدرات للفرد.
- ✓ تنمية خلقه، تكوين ضميره الأخلاقي.

[1] – رونيه أوبي: (ترجمة: عبد الله عبد الدايم)، التربية العامة، بيروت: دار العلم للملايين ، الطبعة الخامسة، 1982م، ص:21.

[2] – علي بشير الفاندي، وغبراهيم رحومة زايد، وفؤاد عبد الوهاب: المرشد الرياضي التربوي، طرابلس : المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولة، 1983، ص:112.

✓ تنمية كفاءة الفرد الاجتماعية.[1]

3- التربية البدنية:

بعدما عرفنا التربية نأتي على مفهوم التربية البدنية، "التي هي إحدى أشكال التربيـة، حيث أنها عبارة عن علاقة تربط النشاط البدني التربية، إذن فالتربية البدنية تعني بإيجاز دراسة كيف ولماذا يتحرك الإنسان؟ وتحكمها مفاهيم ومبادئ فسيولوجية ومبادئ علم النفس وعلم الاجتماع وميكانيكية الحركة".[2]

في 1893م أن الفكر ة الرئيسية للتربية البدنية ليست هي woodولقد أوضح وود تربية البدن فحسب، وإنما الاستفادة من الفرص التي يتيحها التدريب البدني لاستكمال العملية التربوية والتأثر في حياة الفرد وذلك على مستوى البيئي أو المستوى الثقافي.[3]

1990م التربية البدنية بأنها: "هي العملية wuest & bucherوتعرف ويست بوتشر التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط هو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك "[4].

تعريفا للتربية البدنية" تلك الأنشطة البدنية robert bobinووضع روبرت بوبان المختارة لتحقيق حاجات الفرد من الجوانب البدنية والعقلية والنفسحركية بهدف تحقيق النمو المتكامل للفرد" [5].

تعريفا للتربية البدنية:"ذلك الجزء المتكامل من peter Arnoldوذكر بيتر أرنولد العملية التربوية التي تثري وتوافق الجوانب البدنية العقلية، الاجتماعية، الوجدانية لشخصية الفرد بشكل رئيسي عبر النشاط البدني المباشر .

---

[1] – بكاي ميلود: (بيداغوجية الثواب والعقاب وأثرها على الأهداف السلوكية لحصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر: السنة الجامعية 2002–2003م ، ص:22–23.

[2] – على الديدي، السيد محمد علي محمد: مناهج التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق: دار الفرقان، ط 1، 1993م، ص:504

[3] – محمد محمد الحمامي: تطور الفكر التربوي في مجال التربية البدنية ، مصر: مركز الكتاب للنشر ، ط1ن 1999م، ص:187.

[4] – أمين أنور الخولي: أصول التربية البدنية والرياضية المدخل– التاريخ– الفلسفة. القاهرة: دار الفكر العربي، ط 3، 2001م، ص:35.

[5] –5– أمين أنور الخولي: أصول التربية البدنية والرياضية المرجع السابق، ص: 36

بأنها"جزء من التربية العامة تستغل دوافع النشاط الطبيعية Nash ويعرفها ناش، . الموجودة في كل شخص لتنمية من الناحية العضوية والتوافقية والانفعالية"[1]

"أن التربية البدنية أصبحت غامضة المفهوم غير pierre Arnoudويرى بيار أرنود محددة الأهداف والأبعاد، حيث أنها فقدت هويتها وضاعت بين العديد من المصطلحات " منها من يرى بأنها التقنيات المتعددة من خلال الممارسة الرياضية والتي تعود مجهولة الأهداف والغايات.

" التربية البدنية هي العملية التي يكتسب الفرد خلالها lumpkinوذكرت لومبكين أفضل المهارات البدنية والعقلية، والاجتماعية، واللياقة من خلال النشاط البدني "[(2)].

ومن ما سبق" يمكن تحديد مفهوم خاص بالتربية البدنية يتماشى مع أهداف وغايات النظام التربوي العام والتوجيهات السياسية والأيديولوجية للمجتمع "[3)]

ومن التعاريف السابقة الذكر نستنتج ما يلي:

أولا: أن التربية البدنية جزء مهم من التربية العامة.

ثانيا: التربية البدنية تهدف على النمو البدني والاجتماعي والعقلي والانفعالي من خلال مزاولة الأنشطة المختلفة.

ثالثا: التربية البدنية تهدف إلى إكساب الفرد الصفات والمهارات التوافقية لتطوير النمو الحركي لجسم الإنسان بشكل سليم مما يساعد على القيام بأعماله البدنية بكفاءة عالية[(4)].

---

[1] – Nash Jay.B : physical Education, interpretation and objective , NY, 1948, A,S Barnes and CO, p13

[2] – أمين أنور الخولي: أصول التربية البدنية والرياضية مرجع سابق، ص:35.

[3] - Ben Aki (M.A) : pour approche conceptuelle de L'A.P.S. en milieu éducatif. R.S.E.P.S.vol.1 N°4,OPU. Alger. 1995, p29.

[4] – إبراهيم محمد محاسنة: تعليم التربية الرياضية، الاردن: دار جرير للنشر والتزيع، الطبعة الأولى، 2006م، ص:14.

3-1- أهـداف التربيــة البدنيــة:

التربية البدنية نظام تربوي يقوم على جملة من الأهداف تسعى على تحسين الأداء الإنساني بشكله العام، وذلك من خلال الأنشطة البدنية المختارة كوسط تربوي له ميزاته وخصائصه التعليمية والتربوية الهامة، ويحدد أمين أنور الخولي هذه الأهداف في :

3 -1 -1 - هدف التنمية البدنية:

يعبر هدف التربية البدنية عن إسهام التربية البدنية والرياضية في الارتقاء بالأداء البدني والوظيفي للإنسان، ولأنه يتصل بصحة الإنسان ولياقته البدنية فهو يعد من أهم أهداف التربية البدنية والرياضية إن لم يكن أهمها على الإطلاق .[1]

وتطلق عليه بعض المدارس البحثية هدف التنمية العضوية ؛لأنه يعمد إلى تطوير وتحسين وظائف أعضاء جسم الإنسان من خلال الأنشطة البدنية الحركية المقننة والمختارة ،وكذلك المحافظة على مستوى أداء هذه الوظائف وصيانتها .

وتتمثل أهمية هذا الهدف في انه من الأهداف المقصورة على مجال التربية البدنية والرياضية ولا يدعي أي علم أو نظام أكاديمي أخر انه يستطيع أن يقدم ذلك الإسهام لبدن الإنسان بما في ذلك الطب ،وهذا يسري على سائر المواد التربوية والتعليمية الأخرى بالمدرسة أو خارجها كالأندية ،وساحات اللعب ومراكز الشباب وغير ذلك من المؤسسات التي تقدم برامج للتربية البدنية والرياضية .

وقليلا بل نادرا ما تتضمن أهداف التربية هدفا بتنمية القدرات البدنية للتلميذ ولو على مستوى الإغراض التعليمية في أي من مستوياتها الهرمية ،وتاريخها ظهرت هذه النوعية من الأهداف في أثينا القديمة ،وفي بدايات عصر النهضة ،أما ما بعد ذلك فيبدو أن المنوط بهم وضع الأهداف التربوية العامة لم يكونوا على وفاق مع التربية البدنية والرياضية ،ولقد أوضح ذلك المؤرخ التربوي توماس وودي Thomas Woody ،عندما قال انظر إلى أي اتجاه تشاء فانه من المستحيل أن تجد ثقافة بدنية قدمت بشكل ملائم في الكتب التي تتناول

[1] – أمين أنور الخولي: أصول التربية البدنية والرياضية مرجع سابق، ص: 53

التاريخ العام للتربية ،وربما هذا ما جعل وودي يعمد إلى تصحيح ذلك بدءا من نفسه.(zegler,1979,p98)

وفي التراث العربي والإسلامي ورد مفهوم التنمية البدنية في كتابات الأطباء كابن سينا ،وابن النفيس ،وأبى بكر الرازي وغيرهم وقد ذكر مؤرخو التربية الإسلامية إلى مثل هذا الهدف لم يكن متضمنا ولم يرد له ذكر في المؤلفات الكلاسيكية لمفكري التربية الإسلامية ،ويعتقد فؤاد الاهواني أن أقوال التربويين الإسلاميين بشان التربية البدنية لا تدل على شيوع هذه المبادئ ،وهو نفس ما ذكره سعيد إسماعيل [1] ولهذا فان مدرس التربية البدنية هو الوحيد من بين مدرسي المواد المختلفة في المدرسة المسؤل عن التنمية البدنية للتلاميذ ،وهذه المسؤولية كبيرة على اعتبار انه الوحيد المنوط بها .

وتعتمد أهمية هدف التنمية البدنية على حقيقة مؤكدة والتي تشير إلى أن تنمية الأجهزة الحيوية بطريقة ملائمة وتشغيلها على نحو مناسب من شانه أن يضفي الحوية والنشاط على الفرد ويصون صحته ويجعل أداءه أفضل ،من خلال تكيف الأجهزة الحوية مع الجهد المبذول ،وقابلية استعادة الاستشفاء بعد المجهود ومقاومة التعب وتوفير الطاقة .

وذكرت ويست وبوتشر أن هدف التنمية يجب أن يعمل على جعل التمرين والنشاط البدني عملا يوميا منتظما بشكل روتيني من اجل صحة أفضل وأداء أحسن للإنسان كي يحيا حياة طيبة صحية .[2]

ويتمثل التأكيد على أهمية ممارسة النشاط البدني للفرد العادي وليس للفرد الرياضي وحسب من خلال هدف التنمية البدنية والعضوية ،لأن فوائد هذه الممارسة تنعكس على أعمال الفرد اليومية الروتينية ،ومهام وظيفته أو مهنته ،ووقت فراغه .

وفي مقدور متخصص التربية البدنية والرياضية ، أيا كان موقعه المهني تحقيق أغراض التنمية البدنية ،من خلال تضمين برامجه الأنشطة الحركية كالألعاب والجمباز والتمرينات والرقص وغيرها التي تشتمل على اشتراك المجموعات العضلية الكبيرة في الجسم والتي

[2] Wuest,D.A ,1991,p88)

تشتمل على الحركات الأصلية وأنماطها المختلفة بحيث تحدث تأثيرا نشطا وفاعلا وعلى الأجهزة الحيوية المختلفة للجسم للعمل بكفاية.

ويتضمن هدف التنمية البدنية والعضوية قيمة بدنية وجسمية مهمة تصلح لأن تكون أعراضا ملائمة ومهمة على المستويين التربوي والاجتماعي وتتمثل في :

- القوام السليم الخالي من العيوب والانحرافات .
- التركيب الجسمي المتناسق والجسم الجميل
- السيطرة على البدانة والتحكم في وزن الجسم

3-1-2 - هدف التنمية الحركية:

تشكل الظاهرة الحركية لدى الإنسان أحد أهم أبعاد وجوده الإنساني سواء على المستوى الحياتي (البيولوجي) أو المستوى الاجتماعي ،ويشتمل هدف التنمية الحركية على عدد من القيم والخبرات والمفاهيم التي تتعهد حركة الإنسان وتعمل على تطويرها والارتقاء بكفايتها وتعتمد حركة الإنسان على المتوافق والمتناسق بين الجهازين العضلي والعصبي ،وهي تتأسس على الأصلية الطبيعية الموروثة للنوع الإنساني كله ،والتي تتمثل في المشي والجري والوثب والحجل ،وفي الرمي والركل والضرب ،ومن خلال تنميط هذه الحركات عبر خصائص ومفاهيم الحركة كالاتجاه والمسار والمستوى والجهد والفراغ تنمو المهارات الحركية ويمكن تطوير كفاياتها .

3 -1 -3 - هدف التنمية المعرفية :

يتناول هدف التنمية المعرفية العلاقة بين ممارسة النشاط البدني والرياضي وبين القيم والخبرات والمفاهيم المعرفية التي يمكن اكتسابها من خلال ممارسة هذا النشاط والمعرفة الرياضية هي المجال الذي يتضمن المفاهيم والمبادئ التي تشكل الموضوعات ذات الطبيعة المعرفية المرتبطة بالنشاط الرياضي وتحكم أدائه بشكل عام .

ويهتم الهدف المعرفي بتنمية المعلومات والمهارات المعرفية كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقدير لجوانب معرفية في جوهرها رغم انتسابها للتربية البدنية مثل :

_ تاريخ الرياضة وسيرة الأبطال .

_ مواصفات الأدوات والأجهزة والتسهيلات .

_ قواعد اللعب ولوائح المنافسات .

_ طرق الأداء الفني للمهارات وأساليبها .

_ الخطط واستراتيجيات المنافسة .

_ اعتبارات الأمان والسلامة .

_ الصحة الرياضية والوقاية .

_ اللياقة البدنية والخاصة .

_ أنماط التغذية وطرق ضبط الوزن .

والمجال المعرفي للتربية البدنية الخاص بالأطفال وتلامذة المدارس في العليم الأساسي يجب أن يشتمل على الموضوعات المعرفية التالية :

_ معرفة تركيب الجسم ،أجزائه ،وأسمائها ،وظائفها .

_ معرفة المفاهيم الحركية الأساسية ،كالفرع ،والاتجاه ،والمسار.

_ معرفة العوامل المؤثرة في نوعية الحركة ،كالجهد ،والزمن ،وشكل الجسم .

_ معرفة تأثير النشاط البدني على اللياقة والقوام .

1-3 -4- هدف التنمية النفسية:

- تشكيل الشخصية :

يعتبر هدف التنمية النفسية عن مختلف القيم والخبرات والحصائل الانفعالية الطيبة والمقبولة ،والتي يمكن أن تكسبها برامج التربية البدنية الرياضية للمشتركين بها،بحيث يمكن إجمال هذا التاثير في تكوين الشخصية الإنسانية المتزنة والتي تتصف بالشمول والتكامل ،كما أنها تتيح مقابلة الكثير من الاحتياجات النفسية للفرد.

وتأثير الأنشطة البدنية والحركية في إطار التربوي على الحياة الانفعالية للفرد تتغلغل إلى أعمق مستويات السلوك ،حيث لا يمكن تجاهل المغزى الرئيسي لجسم الإنسان ودوره في تشكيل سماته الوجدانية والعاطفية ،فقد اعتبر أفلاطون جسد الإنسان هو مصدر الطاقة والدافع الحيوي للفرد ،كما صرح فرويد freud بان الجهاز التنفسي _ على حد تعبيره هو تطور الحقيقة الجسدية الأصلية ،وتؤكد لوريا loria إن من الخطأ تصور الشعور والإدراك الحسي على انه مجرد عمليات سلبية بحتة ،فقد تبين أن الشعور يتضمن عناصر حركية ،ولقد تعددت هذه المظاهر وتأكدت من خلال المبحث النفس.[1]

3-5- هدف التنمية الاجتماعية :

تعد التنمية الاجتماعية عبر برامج التربية البدنية والرياضية احد الأهداف المهمة والرئيسة في التربية ،فالأنشطة الرياضية تتسم بثراء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شانها إكساب الممارس للرياضة والنشاط البدني عددا كبيرا من القيم والخبرات والحصائل الاجتماعية المرغوبة والتي تنمي الجوانب الاجتماعية في شخصيته وتساعد في التطبيع والتنشئة الاجتماعية والتكيف مع مقتضيات المجتمع ونظمه ومعاييره الاجتماعية والأخلاقية.

القيم الاجتماعية للنشاط الحركي :

وقد استعرض كوكلي Croaley الجوانب والقيم الاجتماعية للرياضة فيما يلي :

_ الروح الرياضية
_ التعاون
_ تقبل الآخرين بغض النظر عن الفروق
_ اكتساب الموطنة الصالحة .
_ التعود على القيادة التبعية
_ الانضباط الذاتي .
_ الحراك والارتقاء الاجتماعي
_ تنمية الذات المتفردة
_ التنمية الاجتماعية
_ المتعة والبهجة الاجتماعية
_ متنفس للطاقات مقبول اجتماعيا
_ اللياقة والمهارات النافعة

(Coakley :1982 ,p54)

1 أمين انور الخولي ،أسامة راتب :التربية الحركية للطفل، مرجع سابق ،ص98)

واستخلص لوي اربع قيم اجتماع مهمة للرياضة :

_ المشاركة المبكرة تنمي المكانة الاجتماعية.

_ تساعد في الحراك الاجتماعي الايجابي من خلال المنح الدراسية .

_ علاقات اجتماعية طيبة تؤدي فرص وظيفية ومهنية جيدة .

_ تنمية أنماط السلوك الاجتماعي المقبولة سواء في الحياة العامة أو العملية .

وقد قدم كنيون Kenyon الإطار التالي كقيم ذرائعية للنشاط البدني ،كما اعتبر وظائف النشاط البدني في نفس الوقت:

_ كتعبير اجتماعي _ كطريقة لتحسين الصحة واللياقة البدنية

_ كنمط للتعبير الجمالي _ كوسيلة للمخاطرة المحكومة نسبيا

_ كاسترخاء بدني ونفسي _ كمسار لتحقيق الذات وبناء الانضباط.

التكيف الاجتماعي :وللنشاط البدني والرياضي تأثيرات ايجابية على التكيف الاجتماعي ، حيث يتيح اللعب والألعاب فرصا عريضة للتعرف على قيم المجتمع ومعايير الاجتماعية ونظمه ،وبالتدرج ينمو الحس الاجتماعي للطفل فيتفهم تقليد مجتمعه وعاداته وظروف ويدرك المعاني والرموز الاجتماعية المحيطة به.

ففي دراسة اولسون التجريبية على الأطفال المرحلة الابتدائية ،أوضحت النتائج اثر برنامج رياضي على تحسين المهارات الحركية ،وعلى التكيف الاجتماعي للأطفال ،وأوضحت نتائج دراسة ليمان ،ويتي ،أن أوجه النشاط التي يقبل عليها الأفراد من سن السابعة عشرة ،إنما تشكل أساس التفاعل الاجتماعي لهم ،ولهذا ما أكدته الدارسات العربية مثل أطروحة نبيلة منصور1979 ،ودراسة كوثر رواش 1985

من تحسين التكيف الاجتماعي للتلاميذ ،كنتيجة للممارسة النشاط البدني والرياضي.[1]

[1] امين انور الخولي ،محمد الحماحمي:مفهوم التربية الحركية ، مرجع سابق،ص78

3 -1-6 - هدف التنمية الجمالية والتذوق الحركـي:

في مجال التربية البدنية والرياضية كثيرا ما يتردد لفظ جميل للتعبير عن أداءات حركية رفيعة المستوى ،كما يصف اللاعب بأنه فنان لأنه صاحب أسلوب ذاتي متميز في أدائه ولعبة ،فلقد تعدى أداء هؤلاء اللاعبين مرحلة التكنيك الموصوف ،إذا أصبحت تؤدي هذه المهارات بقدر كبير من الإحساس والمشاعر تعبيرا عن تذوق حركي جمالي رفيع المستوى .

والخبرة الجمالية تتوفر في جميع ألوان وأشكال النشاط الحركي للإنسان ، فالقيم الجمالية متاحة في الملاعب والمسابح وصالات الجمباز مثل توافر ها في لوحات المصورين أو أعمال الناحتين أو مؤلفات الموسيقيين .

وينادي فيلسوف الجمال ريد Red بان نفسر الفن بمفهوم واسع حتى يشمل على أي نشاط إنشائي ،فهذا هو المغزى الحقيقي للفن ،فلا يوجد أي اختلاف سيكولوجي جوهري في رأيه بين مهارة راقص أو شاعر أو لاعب كرة أو لاعب تنس أو رسام ، كما يتعرض ادمان Edman على انفراد الفنون الجميلة بتمثيل مجالات الفن ،مشيرا إلى أن مرجع ذلك لأسباب عرضية بحتة ،وقد أشار مونر Munro إلى دائرة الفن قد اتسعت في العصر الحديث حتى أصبحت تشتمل مهارات بشرية متباينة كالألعاب الرياضية .

وقديما قال فنان عصر النهضة ليوناردو دافنشي :

أيها الرياضي القي الضوء على هذه المعضلة ،إن الروح لا صوت لها لان وجود الصوت يعني وجود الجسم ،فان وجد الجسم فهناك شغل للفراغ يمنع العين من رؤية الأشياء الواقعة خارج الفراغ ،وبناء عليه فان الجسم يملا بصورته جميع الفراغ المحيط به.[1]

[1] امين انور الخولي ، فلسفة الجمال في الرياضة مرجع سابق ،ص121

4.أبعاد التربية البدنية والرياضية :

تستند التربية البد نية والرياضية في وضع برامجها على قاعدة ثابتة (بيولوجيا، نفسيا، حركيا واجتماعيا). ولقد وصف " تشارلز بيوتشر" الخطوط العريضة للأسس العلمية للتربية البد نية والرياضية والتي

تتمثل فيما يلي:

4-1 .البعد البيولوجي :

تهتم التربية البد نية والرياضية بالدرجة الأولى بجسم الإنسان ونشاطه الحركي، وعلى المدرس أو المربي في هذا المجال أن يكون ملما بهذا الجسم وان يعرف تركيبه ووظائف أعضائه وميكانيزم حركته، أي عمل العضلات والعظام، لذا فان التربية البد نية والرياضية تعتمد في منهجها على علم التشريح وعلم وظائف الأعضاء وبيولوجية الرياضة وعلم البيوميكانيك.

4-2 - البعد الاجتماعي:

للتربية البد نية والرياضية دور هام في الميدان الاجتماعي، إذ تساعد الفرد على التكيف مع الجماعة، فتربي فيه الروح الرياضية وتبعده عن ممارسة العنف بأشكاله، فالرياضي يبذل مجهودا ليهزم منافسه ويحقق النجاح لكن أن يكون ذلك في إطار الروح الرياضية وبطريقة اجتماعية مقبولة.

والتربية البد نية تستطيع تنمية الصفات الاجتماعية لتحقيق المصالح الشخصية لكن في نفس الوقت هي قادرة من خلال الأنشطة الرياضية المختلفة أن تقدم الكثير لتغطية وتلبية احتياجات الفرد، والمتمثلة خاصة في التعاون، الحب، الألفة والاهتمام بالآخرين، والرغبة في التأثير على الغير وشعور الإنسان بالطمأنينة داخل المجتمع الذي يعيش فيه.

4-3.البعد السيكولوجي:

إن معرفة الأسس النفسية يمكن أن تعطي تحليلا لأهم نواحي النشاط ألبدني والرياضي ويساهم في التحليل الدقيق لعمليات النفسية المرتبطة بالنشاط الحركي.

ويعتقد المفكر "ريد" إن التربية البد نية تمدنا بتهذيب الإرادة، ويرى انه لا مجال للأسف على الوقت الذي يخصص للألعاب في المدارس، بل على العكس فإنها مفيدة للأطفال من جميع النواحي وخاصة النفسية منها[1]

5. وظائف الأنشطة البد نية والرياضية :

للأنشطة البد نية والرياضية وظائف متعددة تعمل على مساعدة التلميذ على النمو المتكامل للوصول به إلى غايتها، وهذه الوظائف هي: الوظائف السيكولوجية، الفسيولوجية، الاجتماعية، والاقتصادية.

5-1 . الوظائف السيكولوجية :

- التنفيس عن الانفعالات الحبيسة التي لا يتيسر التنفيس عنها في المواقف الجديدة، أو التعويض عن نقص في بعض جوانب السلوك.
- تحقيق النمو النفسي المتوازن مع مراعاة اكتشاف نواحي التقدم أو التخلف أو الانحراف في أي مرحلة من مراحل النمو مع اتخاذ الخطوات الايجابية لتحقيق تكامل الشخصية.
- استنفاذ الطاقة الزائدة في نواحي نافعة، بمعنى أن هذه الطاقة يجب الاستفادة منها بدلا من التخلص منها [2]

5-2. الوظائف الفسيولوجية :

- اكتمال الصحة والنمو ألبدني عن طريق العديد من الأنشطة الحركية العضلية، إذ أن النشاط العضلي يساعد على تقوية أجهزة الجسم العضوية كالجهاز التنفسي، الجهاز الدوري، والجهاز الهضمي،كما أن النشاط الرياضي يؤثر أيضا على الجهاز العصبي و التوافقات العضلية، والصفات البد نية كالقوة والسرعة والرشاقة.

---

[1] أمين أنور الخولي، الرياضة والمجتمع، مرجع سابق، ص41 .

[2] (محمد عوض بسيوني، نظرية وطرق التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر1986).

5-3.الوظائف الاجتماعية :

- تقوية الشعور بالوعي الجماعي.
- مشاركة الأفراد في المسؤولية كأعضاء في الجماعة وتشجيع التوجيه الذاتي في كل عضو بحيث ينتج عن ذلك نجاح المجموعة كلها بالإضافة إلى نجاح العضو نفسه،العمل بروح التعاون لمحاولة تقوية الشعور بالانتماء لكل عضو.[1]

5-4. الوظائف الاقتصادية :

- يعتبر النشاط الرياضي وسيلة ناجحة للكشف عن المواهب.
- يوفر الشعور بالاستقرار النفسي مما يرفع مستوى الإنتاج، وخير دليل على ذلك أن النشاط الترويحي في المجالات الصناعية يعتبر وسيلة هامة في زيادة الإنتاج.
- يعمل على رفع المستوى الصحي مما يؤدي إلى عدم تخلف التلاميذ عن الدراسة.
- هناك علاقة ديناميكية بين نواحي النشاط الرياضي والخدمات الاقتصادية من حيث استخدام الطاقة الفردية والاستفادة منها[2]

6-.تقسيم أنشطة التربية البد نية والرياضية:

للنشاط البدني والرياضي أنواع متعددة قسمها العديد من رواد التربية البد نية والرياضية إلى ما يلي:

- تقسيم تشارلز بيوتشر
- أنشطة جماعية مثل: كرة السلة، كرة اليد، كرة القدم، الكرة الطائرة، الهوكي....

زوجية مثل: التنس، تنس الطاولة، الريشة الطائرة، تنس المضرب الخشبي...

- // أنشطة فردية مثل: ألعاب الميدان والمضمار، والمبارزة..
- // إيقاعية مثل: الرقص بأنواعه، والاستعراضات..
- // مائية مثل: السباحة، الغطس وكرة الماء..

---

[1] سعد جلال. محمد علاوي. علم النفس التربوي الرياضي. دار المعارف،ط4 ،القاهرة، ص 186

[2] (محمد عوض بسيوني، نظرية وطرق التربية البدنية والرياضية، مرجع سابق، ص43)

- // شتوية مثل: رياضة التزحلق على الجليد..

- تقسيم ولتر لأنشطة التربية البد نية والرياضية

- أنشطة إدارية-صحية- تنافسية- إيقاعية. إعدادية

من خلال التقسيمات السابقة نجد أن التقسيم يختلف باختلاف المفهوم الحقيقي لهدف التربية البد نية والرياضية أولا، ثم بالنسبة للأغراض المنشودة من وراء ممارسة هذه الأنشطة والتي قد تختلف من دولة لأخرى، حيث أنها تتناسب مع العوامل البيئية، الثقافية، الاجتماعية والإمكانات.

في الجزائر نجد أن برنامج التربية البد نية والرياضية للسنة الرابعة، الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي والذي يتماشى مع الاتجاهات والأهداف الموضوعة، يشمل على نواحي نشاطات مختلفة حددت في الخطة الدراسية للمرحلة الابتدائية في ثلاث محاور رئيسية وهي:

- محور التربية البد نية العامة.

- محور الألعاب التمهيدية لممارسة الألعاب الرياضية. - محور النشاطات الرياضية.

7-علاقة التربية بالتربية البدنية:

1- تسهم التربية في دراسة الفرد لأغراض التوجه الصحيح والسليم والتنمية لقابلياته المختلفة.

2- التربية تهدف إلى النمو المتكامل والإعداد المهني والتربية الرياضية تساعد في ذلك وتسهل تحقيقه.

3- التربية الرياضية عملية نمو مستمر والتربية تهدف على زيادة خبرات الفرد اليومية.

4- التربية الرياضية تساعد على تطوير وظائف الأجهزة الحيوية للجسم كتنشيط الدورة الدموية والجهاز البولي والجهاز التنفسي والتربية تسهم في تطوير الخبرة والمعرفة والتجربة العلمية [1].

[1] – إبراهيم محمد محاسنة: تعليم التربية الرياضية، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، ص:19.

إذن فالتربية البدنية تقوم على تنمية الإدراك والحركة لأجل تكوين العقل والجسم معا، ومنطلقها أن معرفة الجسد أساس التلاؤم مع المحيط وأن هذه المعرفة هي قاعدة كل نشاط تفتحي، فالتحكم في الجسد والحركة واكتساب المرونة شرطان ضروريان لكل فعل إبداعي يمكن أن يدرج في منظومة التربية عموما.

8-النشـــاط البدنـــي:

" يعرفها بدوي على أنها "كل عملية عقلية أو سلوكية، أو Activityكلمة النشاط " بيولوجية متوقفة على طاقة الكائن الحي، وتمتاز بالتلقائية أكثر منها بالاستجابة"[1]. وفي أحد المعاجم معنى النشاط البدني" مجموعة الأفعال للكائن الحي"[2].

ويعرفها بعضهم على أنه "ممارسة ذاتية حرة أو موجهة تسهم في تنمية وتطوير مهارات الفرد وقدراته تعد استجابات حركية لمثيرات تختار نوعا وتمارس وتدار للحصول على العائد منها" [3].

ولقد استخدم بعض العلماء تعبير النشاط البدني على اعتبار أنه المظلة أو المجال الرئيسي المشتمل على ألوان وأشكال وأطر الثقافة البدنية للإنسان ويبرز لارسون من بين هؤلاء العلماء، ولقد اعتبر لارسون النشاط البدني بمنزلة نظام رئيسي تندرج تحته كل الأنظمة الفرعية لأخرى، وغالي في ذلك لدرجة أنه لم يرد ذكر للتربية البدنية على الإطلاق في مؤلفاته، وإنما ذكر أن هناك معطيات تربوية من خلال الأنشطة البدنية، كما اعتبر النشاط البدني التعبير المنظور تاريخيا من التعبيرات التدريب البدنين الثقافة البدنية، وهي تعبيرات مازالت تستخدم على الآن بمضامين مختلفة[4].

---

[1] – أحمد زكي بدوي: معجم العلوم الاجتماعية، لبنان: مكتب لبنان، 1978م، ص:08.

[2] - Sillamy,Nobert : dictionnaire usuel de psychologie, Ed Bordas, paris 1983, p11.

[3] – مكارم حلمي ابو هرجة وأخرون: مدخل التربية الرياضية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى، 2002م، ص:73.

[4] – أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، سلسلة عالم المعرفة، (يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب) الكويت: العدد216، 1996، ص: 22-23.

8-1- الأشكال الاجتماعية للنشاط البدني:

8-1-1-اللعـب:

"إن اللعب هو النشاط المنظم يتمثل إما في تموين الوظائف الحسية الحركية العقلية والاجتماعية وإما في إعادة البناء الخيالي بشكل رمزي لوضعية معاشه"[1].

بينما يعرف سرحان اللعب على أنه حاجة مادية أو فسيولوجية للطفل يكون فيها اللعب ضروريا لنموه وتطوره [2] .

" اللعب نشاط حر موجه أو غير موجه يقوم به الطفل من أجل تحقيق متعة good يقول التسلية. وهذا بدوره ينمي القدرات العقلية والنفسية والجسدية والوجدانية"[3] .

وبشكل عام هناك فئتان من النظريات النفس اجتماعية لدراسة اللعب، الأولى تنظر للعب كظاهرة بنائية، أي تعد اللاعبين لأشكال أخرى للتكيف، والثانية تعبيرية وتنظر للعب كوسيلة تعبير للقوي الأساسية في الحياة. [4].

واللعب شكل جيد ومقبول، كي يعبر الطفل عن نفسه، سواء لفظيا أم حركيا، وكثيرا ما يشاهد الأطفال يلعبون وهو يقلدون أو موسيقي ساذج، لكن له قيمته التعبيرية والاجتماعية المهمة في اتجاه التنفيث عن الرغبات المكبوتة أو في مجال التعويض ولو على المستوى الإيهامي والتخيلي[5].

وتتمثل خصائص اللعب والتخيلي:

1. أن الفرد يبدأ اللعب بمبادرة ذاتية أو بدعوة من الآخرين.
2. أن الذي يدفع الفرد إلى اللعب هو رغباته وحاجاته، إذ أن اللعب يشبع رغبة داخلية فهو لا يفرض على الفرد، كما أنه يلبي نداء داخليا.

---

[1] – Sillamy, Nobert, Ibid, p365.

[2] – زيد الهويدي: الألعاب التربوية إستراتيجية لتنمية التفكير. العين(الإمارات العربية المتحدة): دار الكتاب الجامعي، ط1 ن 2002م، ص:25.

[3] – نبيل عبد الهادي: سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، 2003م، ص:25.

[4] – أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، مرجع سابق الذكر، ص:26.

[5] – أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، مرجع سابق الذكر، ص:27.

3. أن اللعب يتطلب مشاركة الفرد وبذله مجهود عقليا وجسديا فليس من اللعب مشاهدة اللاعبين، كما أن أي لعب يحتاج على بذل مجهود بدني وفق متطلبات التفكير العقلي
4. اللعب عمل كلي مكون من أجزاء، فمباراة الكرة وسباق السباحة ولعبة الشطرنج كل منها يتكون من عدة أعمال مترابطة تؤدي إلى نهاية كما أنها ذات بداية
5. مكونات أية لعبة لها مواصفات فنية، فركل الكرة قذفها باليد أو وضع الجسم في السباحة أو تحريك آليات اللعب في الشطرنج أو غير ذلك مما يمارسه الصغار والكبار- أي مكون مما سبق- له مواصفات فنية ومهارات تجعل الفرد أو المجموعة تفوز على الأخرى التي تنقصها هذه المواصفات .
6. أن اللعب بصفة عامة لا يشترط فيه التجمع، فقد يلعب الطفل بمفرده أو مع أطفال آخرين. والذي يحدد الفردية والجماعية هو نوع اللعبة وشروطها من جهة ورغبة اللاعب من جهة أخرى .
7. أن اللعب لا يهدف إلى كسب مادي أصلا وإنما يهدف على الاستمتاع، فالفرد في أثناء اللعب يكون في حالة نفسية جيدة، محققا ذاته مستمتعا بما يفعل.
8. اللعب يؤدي على تعميق الخبرات لدى الفرد ومن ثم تحقيق مطالب النمو، فمن المعروف أن أكثر الخبرات أثرا في حياتنا واستبقاء وتعظيما هي التي نتوجه إليها بمحض اختيارنا ونسر عند ممارستها.
9. اللعب استثمار جيد للفراغ، فهو يأتي بعد قضاء العمل والراحة ليلبي رغبة الفرد في بذل الجهد.

8-1-2- الألعـــاب

الألعاب أحد أشكال الظاهرة الحركية أو النشاط البدني، وهي تحتل مكانا متوسطا بين كل من اللعب والرياضة، ذلك لأنها أكثر تنظيما من اللعب ولكنها اقل تنظيما من الرياضة، كما أن الألعاب تتطلب قدرا من المهارة الحركية في مقابل الرياضة التي تتطلب أعلى حد من المهارة الحركية.

ويمكن تعريف الألعاب بأنها اشتراك عدد من الأفراد في نشاط اجتماعي منظم بهدف اللعب، ومن هذا التعريف يتضح لنا جوهر الألعاب هو اللعب ولكنه منظم ومن خلال إطار اجتماعي، أي يجب أن يتم مع الفرد آخر على الأقل على عكس الذي يمكن للطفل أن يمارسه مع نفسه أو مع دميته أو كرته[1]

لذلك فعندما يتصف اللعب ببعض الخصائص والسمات يصبح ألعابا، واهم هذه الخصائص:

- قابليتها للتكرار أي يمكن إعادة نفس النشاط أكثر من مرة.
- تنتهي بنتيجة محددة(هزيمة أو انتصار)
- تتسم ببعض التنظيم كتقسيم اللاعبين لفريقين .

ويقرر كايوا caillois أن أهم خصائص الألعاب الأساسية تتلخص في الآتي:

السلوك الوصفي: وهذا يعني إمكان وصفها لمن لا يعرفها حتى يمكن أن تكرر على عدد من المرات ويتضمن الوصف قواعدها بالطبع.

المشاعر وروح هذا النشاط: بمعنى أن لكل لعبة من الألعاب مشاعرها المصاحبة التي يتوقعها اللاعبون بحيث تتميز بروح خاصة تشكلها[2]

8-1-3- الرياضــة:

الرياضة في اللغة ترويض الإنسان وجسده لاكتساب صفات جديدة، تقوية للنفس والجسد. والرياضة مأخوذة من الفعل (راض) جاء في قاموس المحيط:.. وراض المهر رياضا ورياضة: ذلّله، رائض، من راضةٍ وروّاض. وارتاض المهر: صار مروضا وراوضه داراهُ[3]

---

[1] – أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، مرجع سابق، ص:29.

[2] – أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، مرجع سابق، ص:28.

[3] – علي حسين أمين يونس: الألعاب الرياضية أحكامها وضوابطها في الفقه الإسلامي .الأردن: دار النفائس، ط1، 2003من ص:19-20.

الرياضة بأنها" نشاط ذو شكل خاص جوهره المنافسة Matveyveيعرف ماتفيف المنظمة من أجل قياس القدرات البدنية، وضمان أقصى تحديد له"، ويعرفها لوشن وساج بأنها" نشاط مفعم باللعب، تنافسي داخلي وخارجي Lushe & Sage المردود يتضمن أفراد أو فرقا تشترك في مسابقة، وتقرر النتائج في ضوء التفوق في المهارة البدنية والخطط"[1].

"الرياضة هي مجموعة الوضعيات الحركية المجابهة، pierre parlebas ويقول المقننة في قالب تنافسي، تسمح عادة بشكل خاص في الممارسة المدرسية" [2]

ومن خلال نظرتنا إلى العناصر والمقومات التي تشكل المؤسسة الاجتماعية سنجد أن اعتبار الرياضة مؤسسة اجتماعية أو نظاما متمسكا ومعروفا، وله وظائفه الاجتماعية وأدواره التي تتمثل في خدمات وأهداف وقيم من السهولة إدراكها وتفهمها.

9- النشاط البدني الرياضي التربوي :

بعد تناولنا لمفهومي كل من التربية البدنية والنشاط البدني يمكننا تعريف النشاط البدني الرياضي التربوي على أنه: هو ذلك الوسيط التربوي عالِ القيمة والذي يتخذ من النشاط البدني الرياضي وسيلة لتحقيق أهداف تندرج تحت مضلة التربية العامة، أدواته في ذلك اللعب والترويج، وضمن إطار تنظيمي ومنهجي ومقنن(المدرسة)، وغايته في ذلك نقل التراث الثقافي من الجيل القديم على الجيل الحديث وذلك بعد تعديله وتنقيحه.

وتتنوع أشكاله ما بين ما هو تعليمي تعلمي(دروس التربية البدنية والرياضية) وما هو تنافسي تعلمي(الأنشطة الداخلية والأنشطة الخارجية).

ويتميز النشاط البدني الرياضي التربوي عن غيره من الوسائط والنظم التربوية في عدد من الخصائص لعل أهمها:

---

[1] – أمين أنور الخولي: الرياضة والحضارة الإسلامية ، القاهرة: دار الفكر العربي، 1995م، ص:43.

[2] – Missoum G, psycho pédagogie des activités du corps. Ed vigot, paris, 1986, p34.

- أنه يعتمد على اللعب كشكل رئيسي له والذي يصعب مقاومته وإغرائه وجاذبيته للصغار أو الكبار
- أنه يعتمد على التنوع الواسع من حيث (النوع أو الوسط أو الأداة المستخدمة أو الجهد المبذول وطبيعته...إلخ) مما يساعد على مقابلة جميع الفروق الفردية لدى التلاميذ.
- لأنه مرتبط بالرياضة فإنه يزود الشباب بجرعة ثقافية معرفية تساعدهم على المسايرة وإحراز مكانة اجتماعية طيبة.
- القيم والحصائل المتصلة بالمعايير والأخلاق والآداب يتم اكتسابها غالبا بطرق غير مباشرة، وفي ظروف حيوية ديناميكية بعيدة عن التلقين.

وفيما يأتي نتناول أشكال النشاط البدني الرياضي التربوي:

9-1-درس التربيــة البدنيــة والرياضيــة:

9-1-1- تعريفــه:

يعتبر درس التربية البدنية بمثابة الجزء الأهم من مجموعة أجزاء البرنامج المدرسي للتربية الرياضية، ومن خلاله تقدم كافة الخبرات والمواد التي تحقق أهداف المنهج[1]. ويرى إبراهيم محمد المحاسنة" أن درس التربية الرياضية يعتبر الوحدة الأساسية التي يتم من خلالها إيصال محتوى المناهج إلى المتعلمين وهو بذلك حلقة الوصل بين الطلبة والمعلم من جهة والمناهج من جهة أخرى، وعادة ما يقترن الدرس بالزمن، حيث تختلف الفترة الزمنية للدرس حسب المرحلة الدراسية أو المؤسسة التعليمية"[2]. وفي نفس السياق تعرف عفاف عبد الكريم درس التربية البدنية والرياضية بأنه "الشكل الأساسي للعملية التربوية بالمدرسة،

[1] – أمين أنور الخولي،ومحمود عبد الفتاح عنان، وعدنان درويش حلون: التربية الرياضية المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي ، ط3، 1994م، ص:119.

[2] – إبراهيم محمد محاسنة: تعليم التربية الرياضية، مرجع سابق، ص:67.

9-1-2-أهداف درس التربية البدنية والرياضية:

الأصل في درس التربية البدنية والرياضية أن يساهم في تحقيق أهدافها خاصة بكل درس لتحقيق في مجملها أهدافا عامة وشاملة ومن هذه الأهداف:

1. إكساب التلاميذ حب العمل الجماعي والتعاون والارتقاء بمستوى العمل الجماعي باستخدام الأساليب التنظيمية مثل القاطرات والصفوف والتشكيلات المختلفة.
2. إكساب التلاميذ الميول الرياضة الواعية والاتجاهات الايجابية نحو التربية الرياضية من خلال المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات الرياضية.
3. إكساب التلاميذ السمات النفسية الايجابية التي تساهم في بناء وتنمية شخصياتهم كالنظام والطاعة والجرأة والمبادرة والشجاعة...إلخ.
4. إكساب التلاميذ النواحي الفنية لأداء المهارات والحركات الرياضيةالمختلفة.
5. إكساب التلاميذ القدرات العقلية المختلفة والعمل على تنميتها عن طريق التفكير الواعي خلال ممارسة النشاط الرياضي وتنفيذ خطط اللعب، وإبداء حسن التصرف في المواقف المختلفة.
6. إكساب التلاميذ قيم الجمال من خلال التعبير الحركي والأداء الإبتكاري والتجديد وكذلك القوام الجيد [1].

9-1-3- مكونات درس التربية البدنية والرياضية:

يتكون درس التربية الرياضية من عدة أجزاء يمكن تقسيمها على ثلاثة أجزاء:[2]

9-1-3-1-الجزء التمهيدي:

ويحتوي على الإحماء والتمرينات والهدف الأساسي لهذا الجزء من الدرس هو إعداد التلاميذ نفسيا لتقبل الدرس بروح المرح والسرور والحرية المنظمة، وإعدادهم جسميا للحركة التي ستأتي بعد ذلك وقد يكون نشاط هذا الجزء من الدرس أعابا صغيرة وتمرينات رياضية متنوعة أو نشاط حركي خفيف.

---

[1] – إبراهيم محمد محاسنة: : تعليم التربية الرياضية مرجع سابق، ص:68.

[2] – إبراهيم محمد محاسنة: : تعليم التربية الرياضية، مرجع سابق، ص:68– 69.

9-1-3-2-الجزء الرئيسي:

ويحتوي على النشاط التعليمي والنشاط التطبيقي وهذا الجزء من الدرس يشكل العمود الفقري للدرس وكون أهداف الدرس ومن هنا تظهر أهميته وفي النشاط التطبيقي فيقوم التلاميذ بتطبيق المهارات السابقة أو تلك التي تعلموها في النشاط التعليمي.

9-1-3-3-الجزء الختامي:

يمكن أن تتخذ الأنشطة الختامية أشكالا مختلفة إذ يمكن أن تكون ألعابا تبعث المرح في نفوس التلاميذ ومحور الاهتمام بالنسبة إلى النشاط الختامي هو تهدئة التلاميذ نفسيا وجسميا والرجوع بأجهزة الجسم إلى حالتها الطبيعية وتهيئتهم للعودة إلى غرفة الصف بحالة طبيعية.

الجدول رقم(01): برنامج السنة الأولى ثانوي

الكفاءة الختامية	تنسق وتكييف مختلف العمليات الفردية والجماعية حسب إيقاع معين مسافة معينة ، شدة معينة .			
الكفاءات القاعدية	المؤشـــرات	الأهداف التعلمية	الأنشطة	المعاييـــــــر
الكفاءة القاعدية الأولى * تبني وتيرات قاعدية وتكييف المجهودات حسب الوضعيات والحالات التي	ـ التحكم في إيقاع في وتيرة ، في ..... ـ التحكم في تعديل وتكييف مجهود. في تعديل وتكييف الحركة حسب الوضعية والموقف . ـ ربط عمليات ، حركات ، مهارات تتجاوب مع الوضعية	* استثمار الفضاءات الحرة بانتظام للقيام بهجوم جماعي أوفردي سريع والقذف في المرمى .	نشاط جماعي	ـ عدد التمريرات قبل الرمي . ـ عدد الأهداف أو النقاط المسجلة . ـ مدة فترة الهجوم . ـ استثمار الفضاء الحر . ـ مشاركة عناصر الفريق في الهجوم . ـ تضييع الكرات. ـ الاستحواذ على

يفرضها الموقف.	والموقف .			الكرات .
	ــ التحكم في وضعيات المواجهة فرديا وجماعيا . ــ توقع عمليات الخصم والزميل .	* اكتساب أكبر سرعة ممكنة والمحافظة عليها لقطع مسافة معينة .	نشاط فردي	ــ مختلف أشكال الاستجابة للانطلاق. ــ انطلاق انفجاري بـــ أو بدون ساندين. ــ التدرج في استقامة الجسم وأخذ الوضعية المناسبة . ــ ترداد الخطوات واتزانها واتساعها . ــ التنسيق بين الأطراف ووضعها على محور الجري . ــ الإنهاء السريع وتخطي خط الوصول.

الكفاءات القاعدية	المؤشـــرات	الأهداف التعلمية	الأنشطة	المعاييـــــــر
الكفاءة القاعدية الثانية	ــ تجنيد الطاقة وصرفها في الوقت المناسب .	* تجنب المراقبة والمضايقة لمساعدة حامل الكرة والمشاركة في فترات اللعب .		ــ القيام بدور السند والدعم والتغطية لحامل الكرة (حسب ما تقتضيه الحالة). ــ سد العجز

* تجنيد الطاقة اللازمة (هوائية لا هوائية) لبذل مجهود يضمن مشاركة إيجابية وأداء ذو صبغة جمالية .	ــ استثمار مختلف منابع الطاقة خلال بذل المجهود . ــ بذل مجهودات بمختلف الشدات . ــ تنويع الاستجابات حسب ما يقتضيه الموقف (هجوم مركز ، هجوم مضاد ، وقت التحول من الهجوم للدفاع والعكس) . ــ القيام بمختلف الأدوار ضمن الفريق	* تجنيد وتسلسل القوة واستثمار الدفع لتحقيق أفضل نتيجة ممكنة .	نشاط جماعي نشاط فردي نشاط الجمباز الأرضي	والخلل في حالة النقص العددي . ــ العمل على تغيير الأماكن والتحول إلى حالة التفوق العددي . ــ المساهمة في الهجوم الجماعي . ــ المساهمة في الدفاع الجماعي . ــ التوازن وأخذ الوضعية . ــ اندفاع الاقتراب . الدفع بكامل أطراف الجسم. ــ مسلك الرمي . ــ مسار الرمي . ــ استعادة التوازن. ــ التحكم في الدوران في قفز جمبازي في وضعية توازن . ــ تسلسل مختلف التنقلات بدون تقطع ــ الأداء حسب إيقاع حر و مفروض ــ مطابقة إيقاع مع أداء جمبازي
	ــ أداء حركات بارتياح ورشاقة .	* تحقيق وتقديم مقطع من سلسلة في الحركات الأرضية مركبة من دوران ، وثب توازن مع احترام مفهوم التوجيه وتطور الإيقاع.		

الكفاءات القاعدية	المؤشـــرات	الأهداف التعلمية	الأنشطة	المعاييـــــــر
الكفاءة القاعدية الثالثة * تنسيق وتسيير المجهودات فرديا وجماعيا حسب مدة وشدة التنافس .	ـ ضبط المجهود ، ضبط صيغة المواجهة . ـ تنظيم سعة الخطوة ،تنظيم الوتيرة و الإيقاع . ـ قبول المواجهة . تنظيم فترة الهجوم أو الدفاع. ـ تسيير مجهود فردي أو جماعي لفترة معينة وحسب الموقف .	* المساهمة في اللعب الجماعي والمحافظة على الدور والدفاع والهجوم .	نشاط جماعي	ـ المشاركة الفعالة في عملية هجومية أو دفاعية . ـ ضمان دور التغطية والدعم ، والسند . ـ احترام قواعد اللعب . ـ تعديل وتكييف الهجوم حسب الموقف الدفاعي. ـ تعديل وتكييف الدفاع حسب الموقف الهجومي . ـ تسيير أو تنسيق هجوم أو دفاع .
		* استثمار القوى المناسبة للوثب لتحقيق أحسن نتيجة ممكنة .	نشاط فردي	ـ التحكم في خطوات الاقتراب . ـ الدفع والارتقاء المناسبين (لوح الارتقاء ، منطقة الارتقاء). ـ التحكم في

				الجسم وعمل الأطراف أثناء الطيران . ـ الاستقبال المناسب والمتزن . ـ ربط وتنسيق مراحل الوثب

الجدول رقم(02): برنامج السنة الثانية ثانوي

الكفاءة الختامية	تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل الواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، بالشدة ، بالمدة ، بالفضاء .			
الكفاءات القاعدية	المؤشـــرات	الأهداف التعلمية	الأنشطة	المعاييـــــــر
الكفاءة القاعدية الأولى * تقبل المواجهة فرديا وجماعيا والمشاركة	ـ تقبل التنافس وجها لوجه(رجل لرجل) ـ محاصرة مباشرة للخصم . ـ تقبل مسايرة وتيرة معينة . مسايرة تغير إيقاع. ـ التفوق على نظام دفاعي معين .	* المشاركة في منافسة باعتماد مبادئ المحاصرة والمضايقة وبعث الخلل لتسجيل أهداف أو نقاط تضمن التفوق. التنافس من أجل	نشاط جماعي نشاط	ـ تنفيذ عملية المحاصرة بنجاح. ـ تجاوز الخصم بنجاح. ـ التخلص من المحاصرة . ـ احتلال المناطق الحرة في الهجوم . ـ احتلال المناطق الحساسة في الدفاع . ـ تقدير مستوى المنافسة . ـ تحقيق عملية لمرات عديدة (

الفعالة لتحقيق الفوز أو تحسين نتيجة رياضية .	ــ مضايقة خصم للاستحواذ على الكرة. ــ مضايقة خصم أثناء الجري لتجاوزه . ــ الدفاع الجماعي عن مرمى ، عن منطقة .	الفوز أو مساعدة الزميل للفوز باحترام قواعد المواجهة النبيلة .	فردي	نفس المسافة ، نفس الوقت). ــ تحسين نتيجة (وقت ، مسافة). ــ مساعدة زميل للفوز أو لتحسين نتيجة.
		المساهمة في عرض جماعي تنفذ فيه حركات ذات أبعاد جمالية .	نشاط الجمباز الأرضي	ــ التنسيق بين أعضاء المجموعة . ــ استثمار البساط واستغلال فضائه. ــ تسلسل الحركات . أداء الحركات . تجنب الأخطاء.

الكفاءات القاعدية	المؤشـــرات	الأهداف التعلمية	الأنشطة	المعاييـــــــر
الكفاءة القاعدية الثانية *الاندماج في الفوج والقيام بالدور المنوط به والمساهمة	ــ تقبل القيام بمختلف الأدوار . ــ المساهمة الفعالة ضمن الفوج . ــ اقتراح الحلول المناسبة .	* ربط وتسلسل عمليات لبلوغ منطقة الخصم أو للدفاع عن المنطقة .	نشاط جماعي	ــ القيام بدور السند والدعم والتغطية لحامل الكرة (حسب ما تقتضيه الحالة). ــ سد العجز والخلل في حالة النقص العددي . ــ التحكم في مداعبة الكرة. ــ التحكم في التنقل بالكرة. ــ التحكم في

البناءة في المردود الفردي والجماعي	ـ المبادرة . ـ مساعدة الزميل في الدفاع والهجوم . ـ توقع عمليات الخصم وتبليغها للزملاء . ـ تقبل التوجيهات والنصائح .		نشاط	التصدي للخصم والكرة . ـ التواجد في المناطق الحساسة في الدفاع والهجوم.
		* الجري حسب الفرق (تتابع مداومة) الرمي والوثب حسب الفرق، والعمل على تطوير النتائج .	فردي	ـ العمل على بذل أكبر مجهود في خدمة الفريق . ـ تجنب الأخطاء والتقليل منها . ـ استثمار المحاولات لتطوير النتائج . ـ تحفيز الزملاء وإرشادهم .
		* المساهمة في إعداد وتجسيد مسلسل مصغر وتنفيذه أمام الغير .	نشاط الجمباز الأرضي	ـ الصعوبات المقترحة ـ الربط بين الحركات ـ تنفيذ الصعوبات . ـ استثمار البساط.

الكفاءات القاعدية	المؤشـــرات	الأهداف التعلمي	الأنشطة	المعاييـــــــر
الكفاءة القاعدية الثالثة * اختيار وتطبيق خطة جماعية أو فردية للمحافظة على نتيجة رياضية أو تحسينها .	ـ اختيار عملية هجومية عن طريق التخلص من المحاصرة . ـ احتلال منطقة استراتيجية في الهجوم . ـ إحداث وضعية تفوق عددي . ـ اختيار وضعيته ضمن أسلوب معين من اللعب . ـ تغيير الإيقاع لمضايقة الخصم. ـ وضع خطة لمهاجمة الخصم خلال الجري . ـ مساعدة الزميل لاجتياز حاجز أو تحقيق رمية .	* استثمار فضاءات معينة خلال التنقل بالكرة أو بدونها وإنهاء الهجوم بالتصويب . * اختيار المعالم الضرورية لتحقيق رمية ، وثبة ، أو قطع مسافة في أحسن الظروف. تنفيذ مسلسل مصغر مع احترام مبادئ	نشاط جماعي نشاط فردي نشاط الجمباز الأرضي	ـ المشاركة الفعالة في عملية هجومية. ـ اختيار مسالك التنقل . ـ ضمان التبادل للكرات. ـ تغيير مسالك التنقل بالكرة حسب المستجدات . ـ تسيير أو تنسيق ـ هجوم. ـ حساب الاقتراب ـ التحكم في خطوات الاقتراب . ـ الدفع والارتقاء المناسبين (لوح الارتقاء ، منطقة الارتقاء). ـ التحكم في الجسم وعمل الأطراف أثناء الطيران و الاستقبال. ـ التوازن بعد الرمي ـ تسلسل الدفع . ـ الانطلاق الانفجاري ـ المحافظة على الجري في المحور. ـ الجري ضمن

		الصبغة الجمالية .		**فريق** **ـ أداء جيد للحركات.** **ـ استثمار البساط.** **ـ تسلسل الحركات.** **ـ وضعيات مريحة للجسم.**

9-2- النشاط الرياضي الداخلي:

9-2-1- تعريفه:

هو ذلك النشاط الذي يقوم خارج أوقات الدروس داخل المؤسسات التربوية والغرض منه الفرصة لكل تلميذ لممارسة نشاط المحبب غليه، ويتم عادة في أوقات الراحة الطويلة والقصيرة في اليوم الدراسي وينظم طبقا للخطة التي يضعها المدرس سواء كانت مباريات بين الأقسام أو عروضا فردية أو أنشطة تنظيمية[1].

وهناك من عرف النشاط الرياضي الداخلي بأنه ذلك النشاط الذي ينظمه ويشرف على تنفيذ مدرسو التربية الرياضية، وفي أوقات الدروس ويشترك فيه التلاميذ الذين يدرسون في مدرستهم داخل نطاق المدرسة[2].

ونستطيع أن نعرفه بأنه النشاط الذي تديره المدرسة بإشراف مدرس التربية البدنية والرياضية، ويكون خارج البرنامج المدرسي وهو اختيار في الغالب وليس إجباري كدرس التربية البدنية والرياضية.

إن اشتراك التلاميذ في النشاط بألوانه المتعددة يكون عن رغبة من الذات فيكون اختيار هذه الأنشطة لكل تلميذ حسب قدراته وحاجاته وميوله، مما يهيئ له الفرصة للاستفادة من النشاط الرياضي بأكبر فائدة ممكنة وتساعد على التعلم الجيد والنمو المتكامل للتلميذ،

---

[1] – محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطئ : نظريات وطرق تدريس التربية البدنية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1987، ص:132.

[2] – أمين أنور الخولي و محمد الحمامي: أسس بناء برنامج التربية الرياضية، القاهرة: دار الفكر العربي، 1986، ص:188.

كما يعتبر هذا النشاط مكملا للبرنامج المدرسي، ويعتبر حقلا لممارسة النشاط الحركي بحرية، خاصة تلك النشاطات التي يتعلمها التلميذ في درس التربية البدنية والرياضية.

9-2-2- أهدافــه:

النشاط الرياضي الداخلي بالمدرسة يلعب دورا كوسيلة فعالة في تحقيق أهداف التربية الحديثة، فاعتبر برنامجه امتداد لدروس التربية الرياضية وأن تميز بالمزيد من حرية اختيار الطالب لما يمارسه من أنواع الأنشطة والمهارات، والمزيد من الوقت لممارسة أنواع النشاط، وتدريب الطالب على تحمل المسؤوليات المناسبة بالاشتراك في التنظيم والإعداد والإعلام والتحكيم والتسجيل ويمكن تلخيص أهداف النشاط الداخلي بالتالي:

1. استكمال تأثيرات التربية البدنية وتحقيق أهدافها بصورة أكثر فعالية وشمولا.
2. رفع مستوى الطلاب في الأنشطة المختلفة باستمرار ممارستهم لها تحت التوجيه والإرشاد المدرسي.
3. تدعيم الروح الأسرية المدرسية وتقوية الولاء للمدرسة بتجميع أسرة المدرسة من طلاب ومدرسين وأولياء أمور في ميادين الرياضة.
4. الكشف عن الاستعدادات الرياضية وصقلها ورعايتها، وتوجيهها.
5. التعرف على ميول ورغبات الطلاب لتحديد أنواع النشاط التي تستوجب التركيز والاهتمام.
6. تربية القيادات الرياضية، والتدريب على القيادة والتبعية السليمة.
7. تشجيع الطلاب على الاختيار الذاتي، وبلوغ المستويات الموضوعة.
8. التعرف على الخامات الصالحة بغية إعدادها للمباريات المدرسية الخارجية.
9. استثمار وقت الطالب عقب انتهاء اليوم الدراسي.

9-3- النشاط الرياضي الخارجي:

9-3-1. تعريفه:

هو ذلك النشاط الرياضي الذي تنظمه المدرسة أو تشترك فيه مع هيئات أخري بتنظيم مسابقات ومباريات تشترك فيها الفرق الرياضية للمدرسة [1]، وهو رافد من روافد التربية البدنية ويعني بالطلاب المتميزين رياضيا من خلال قيامهم بتمثيل مدارسهم أو لإدارتهم التعليمية في اللقاءات الرياضية الودية والرسمية.

يقول المندلاوي وزملائه" أن النشاط الرياضي الخارجي هو ذلك النشاط الذي يجري في صورة منافسات رسمية بين فرق المدرسة والمدارس الأخرى،وللنشاط الخارجي أهمية بالغة لوقوعه في قمة البرنامج الرياضي المدرسي العام الذي يبدأ من الدرس اليومي، ثم النشاط الداخلي، لينتهي بالنشاط الرياضي الخارجي حيث يصب فيه خلاصة الجد والمواهب الرياضية في مختلف الألعاب"[2].

ويؤكد التشريع المدرسي الجزائري: "القانون 04-10 المؤرخ في 14 أوت 2004م والمتعلق بالتربية البدنية والرياضية، في المادة 11، على أن برامج التربية البدنية والرياضية ملزمة إجباريا بتخصيص حجم ساعي لممارسة الرياضة المدرسية"[3]

9-3-2.أهدافــه:

جاء في وثيقة المنهاج والوثائق المرافقة للسنة الثانية ثانوي، "أن النشاط اللاصفي(النشاط الرياضي) بالنسبة لأستاذ التربية البدنية والرياضية نشاط إجباري يدخل في مهامه والتي بالإضافة على تدريس مادة التربية البدنية والرياضية بتطبيق برامجها الرسمية تتمثل في :

- التطور البدني والانفتاح الفكري لغرس روح المواطنة والمحافظة على الصحة في جميع مراحل العمر.

---

[1] – أمين أنور الخولي و محمد الحمامي: أسس بناء برنامج التربية الرياضية، مرجع سابق، ص:188.

[2] – قاسم المندلاوي وآخرون: دليل الطلاب في التطبيقات الميدانية للتربية الرياضية،ج 2 ، جامعة الموصل العراق، 1990م، ص:55.

[3] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية: المناهج والوثائق المرافقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2006م ، ص:102.

- تنويع الممارسة الرياضية (كل التخصصات).
- ممارسة الرياضة للجميع،وبدون تمييز.
- تطوير القدرات الفردية والبدنية والذهنية، من أجل توجيه رياضي ملائم
- الاندماج الاجتماعي بواسطة ممارسة رياضة سليمة.
- اكتشاف وتوجيه المواهب الرياضية الشابة وتحسين قدراتهم.
- إيجاد خزان قادر على تزويد النخبة الوطنية كما ونوعا"[1]

9 -4 - العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والتلميذ في النشاط الرياضي التربوي:

لا شك أن العلاقة البيداغوجية والوجدانية بين المعلم والمتعلم تعتبر أحد أهم محاور العملية التربوية، فهي تحدد مدى توقع النتائج وجودتها من خلال التفاعل الوجداني بين الأستاذ والتلميذ في إطار ديناميكي حيوي، فهذه العلاقة تعمل على تفعيل وتسيير وتقويم الوضعيات والسلوكيات الضرورية في النشاط.لذلك تكتسي هذه العلاقة أهمية كبيرة، فهي مرتكزة على التبادل والمساعدة حيث المجال يكون فيه العطاء والأمر من جهة والأخذ والخضوع من جهة أخرى، وذلك توافق متبادل للعلاقة الوجدانية والبيداغوجية.

وعندما نتكلم عن العلاقة (الرابطة) التي تنشا بين المعلم من جهة نظر أساليب التدريس، فإننا نتحدث عن القرارات التي تكون بين المعلم والتلميذ. لهذا يجب ان تكون هذه العلاقة قوية حتى يتحقق الهدف ويستطيع التلميذ المشاركة في العمل. يقول درايل سايدنتوب:"إن التدريس الجيد يعتمد على مدى قوة العلاقة بين المدرس والطالب، حيث عن الطلاب يتمتعون بما يتعلمون، عندما تكون العلاقة جيدة بين المدرس والطالب. فالتدريس الجيد، يجب أن لا ينفصل عن

العلاقات الشخصية المتداخلة والجيدة" والمدرس يجب أن يوفر للتلميذ الجو المناسب للتعلم ويجب أن يوفر له المعرف والعادات الصالحة والقيم وروح الوطنية. يقول عمر البشير الطوبي:" يعتبر احترام المتعلم من أهم شروط التعلم".

ومن هنا، فإننا نستشف أنه من اجل تحقيق عملية التعلم لا بد أن يشعر المتعلم بالراحة مع المعلم، وان يحس بأن المعلم يحترمه ويقدره كشخص له كيانه ووجوده[1].

[1] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية: المناهج والوثائق المرافقة، مصدر سابق، ص:103.

لذلك فدعامة العلاقة الوجدانية بين الأستاذ والتلميذ أساسية لتحقيق أهداف النشاط البدني التربوي، فإن أظهر الأستاذ روح التفتح للحياة والاستعداد للعمل تتولد الرغبة عند التلميذ والدافعية وأحيانا تتعدى هذه العلاقة الوسط التربوي إلى خارجه وتتوقف هذه العلاقة على عدة عوامل متداخلة لعل منها:

- علاقة التلميذ المراهق بالوسط الأسري(الوالدين) أذا كانت هذه العلاقة مبنية على الاحترام والتقدير تكون كذلك مع الأستاذ وإذا كانت العكس تكون كذلك[2].
- التلميذ في مختلف وضعيات التعلم البدني الرياضي يستعمل جهد عقليا وعضليا معتبرين وهنا تتدخل العواطف والانفعالات للحد وتعديل الآلام الجسمية كما إنه في بعض حالات الانهزام يجب التحكم في الاضطرابات العاطفية والانفعالية والألم العقلي الذي يتبع الانهزام[3].

ولتحقيق بيئة تعليمية منتجة اقترح أحد المختصين عددا من العوامل الإستراتيجية التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ لضمان النوعية المناسبة من العلاقة مع التلميذ منها:

-التعرف الجيد على التلميذ، تقدير التلميذ.

-الاعتراف بمجوداتهم ، الاستماع لهم بعناية.

- إشراكهم في اتخاذ القرارات.
- يقدم الأستاذ بعض التنازلات عندما يكون ذلك ملائما.
- إظهار الاحترام المتبادل، التعامل بنزاهة وأمانة.[4]

9 -5- دور أستاذ التربية البدنية والرياضية:

من خلال ما سبق، يظهر أن للمدرس التربية الرياضية المحوري في تفعيل النشاط البدني التربوي بالمؤسسات التعليمية، ولكي يقوم بدوره على أكمل وجه يتوجب عليه التحلي بمجموعة من الصفات لعل منها:

---

[1] – عطا الله أحمد: أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2006م ، ص66.

[2] – خليل ميخائيل معوض: مشكلات المراهق في المدن. دار مصر: المعارف، 1971م، ص72.

[3] – عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في التربية والرياضة، مرجع سابق، ص10.

[4] – ريتشارد بيلي: دليل التدريس التربية الرياضية في المدارس، مصر: دار الفاروق للنشر، 2003م، ص:58.

- أن يكون حبا لمهنته منتميا لها وملما بطبيعتها من حيث المحتوى والجوانب النظرية والتطبيقية المتعلقة به ومواكبا للمستجدات فيها.
- أن يتمتع بالصحة الجسمية وأن يكون خاليا من الأمراض والعاهات الجسدية.
- أن يتقن تمثيل وأداء الحركات والمهارات الرياضية التي يدرسها ما أمكن ذلك.
- أن يكون متعاونا ودقيقا وأمينا في تعامله مع الآخرين.
- أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه، من حيث المظهر والسلوك.
- أن يتميز بالنضج الانفعالي بحيث لا يكون متسرعا أو متحيزا أو مستهترا.
- أن يتمتع بالذكاء واللياقة وحسن التصرف حيال المواقف المختلفة.
- أن يلم بطرق وأساليب التدريب المختلفة خاصة تلك المناسبة للمرحلة التي يدرس فيها.[1]

وفي المقابل" يجب أن يكون المتعاملون مسؤولين عن سلوكهم فسلوك المتعلم الذي يتفق مع توقعات المعلم يجب أن تتبعه نتائج إيجابية. أما السلوك المتعلم الذي لا يتفق مع توقعات المعلم فيجب أن تتبعه نتائج سلبية"[2].

10- دوافع ممارسة النشاط البدني:

تتميز الممارسة المرتبطة بالنشاط البدني بالطابع المركب نظرا لتعدد أنواع الأنشطة الرياضية ومجالاتها، ومن الأهمية القصوى معرفة المربي لأهم الدوافع التي تحفز الطلبة على ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة وأهمية ذلك بالنسبة للفرد الرياضي أو المجتمع الذي يعيش فيه.

–يقسم روديك Rudik الدوافع إلى:

10-1.دوافع مباشرة:

- الإحساس بالرضى والإشباع بسبب النشاط العضلي المستخدم.
- المتعة الجمالية بسبب رشاقة وجمال ومهارات الحركيات الذاتية.

---

[1] – إبراهيم محمد محاسنة: مرجع سابق، ص:71.

[2] – مصطفى السايح محمد: أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، 2003م، ص:202.

- محاولة التغلب على تلك التدريبات والتي تتم بصعوبة تتطلب الشجاعة والجرأة.
- الاشتراك في المنافسات أو المباريات التي تعتبر ركنا هاما بالنسبة للنشاط الرياضي.

2-10 . دوافع غير مباشرة:

- محاولة الوصول إلى القوة والصحة عن طريق ممارسة الرياضة.
- السعي عن طريق الممارسة إلى الاستعداد إلى العمل الجدي المنتج.
- الوعي بالدور الاجتماعي الذي تقوم به الممارسة الرياضية. [1]

11 . علاقة التربية البدنية بجوانب نمو المراهق:

تحتل التربية البدنية الرياضية مكانه هامة في الحياة الاجتماعية عموما، إذ لا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات الإنسانية من أشكال الرياضة بغض النظر عن درجة تقدم أو تخلف هذا المجتمع ودرجة تطوره فيه، وهذه المكانة تكون حسب توجهات والاديولوجيات، ، حيث فطن المفكرون في إطار القيم التي تحفل به وكذا قدرنها الكبيرة على التطبيع التنشئة وبناء الشخصية الاجتماعية المتوازنة ناهيك عن الآثار الصحية خاصة عند المراهقين الذين هم على شفى حفرة الجنوح إلى السلوكات والقيم المنبوذة، فأصبح من الصعب تجاهل المغزى الاجتماعي لهذا النشاط الإنساني البارز، ولعل أحسن صورة تثبت هذه المكانة هو اهتمام المفكرين بهذا الجانب وظهور ما يسمى بعلوم:علم اجتماع الرياضة وعلم النفس الرياضي.

[1] سعد جلال. محمد علاوي. علم النفس التربوي الرياضي. مرجع سابق، ص 188

12. أهمية الرياضة عند المراهقين المضطربين سلوكيا:

من الأمور التي جذبت انتباه الباحثين ي مجال التربية البدنية ذلك الاهتمام الواضح الذي يبديه المراهقون بالرياضة ن والذي فسر على أنه يرمي إلى ان الرياضة تعد بالنسبة لهم مظهرا اجتماعيا يميزهم بين طبقات المجتمع و فئاته ، وقد وضح هذا الاهتمام بعد أن تعدت حالات المراهق المتفوق رياضيا ، ومن جهة أخرى يشير خبير التربية البدنية « عبد الفتاح لطفي سلامة » :« أن السبب في السلوك المضطرب و الانحراف الإجتماعى لدى بعض الأفراد إنما يرجع لافتقارهم إلى الفرص المواتية لتعلم الرياضية و ممارسة الرياضة بطريقة مقبولة ، ذلك لأن جزء كبير من التعلم و التدريب الاجتماعي الأساسي للفرد يمكن ان يحدث عبر ممارسة الألعاب و تتم من خلال توجيه و رعاية ، تحسبا لأي انحراف سلوكي أو اجتماعي من خلال قيادة واعية مؤهلة ، فضلا على أنها تصفي الشلل المنتشر .

في إنحاء المدن من الشباب المراهق، و تستعيض عنها بالفرق الرياضية و أنشطة التنافس الرياضي. [1]

و لقد وجد الانحرافات مجالا لمناقشتها و دراستها و خاصة ما (يتعلق) يتصل بالبعد الأخلاقي من منظور علم النفس الاجتماعي في أعمال مارش و روس marsh et rosser عام 1982 إلى غير ذلك من أبحاث جدية لذلك تبقى صلة الرياضة بالجنوح مجالا مازال يحتاج إلى دراسات و جهود بحثية متتابعة لاستجلاء طبيعة هذه العلاقة و الوقوف على أبعادها و العوامل المؤثرة فيها.

[1] محمد حامد الأفندي، علم النفس والأسس النفسية للتربية الرياضية، عالم الكتب، القاهرة 2004.ص58

خـــلاصـــــة:

من خلال استعراضنا في هذا الفصل للنشاط البدني الرياضي التربوي نخلص إلى تعريف موجز له وواف له، "فهو نشاط بدني يستغل جاذبية وإغراء وسائله (اللعب، والترويح)، لتحقيق أهداف التربية العامة بكل مستوياتها، وذلك من خلال أوجه التفاعل والتخاطب الجسدي واللفظي في ظل إشراف منهجي وعلمي محدد الأهداف والغايات ممارسة هذا النشاط".

كما نري أنه يجب أن نتوقف عند العلاقة الوجدانية بين التلميذ والأستاذ في مجال النشاط البدني والرياضي التربوي، لما لها من تأثير فعال في نوعية النتائج الممكن التوصل إليها لا سيما على مستوى التنمية الوجدانية والاجتماعية، انطلاقا من كفاءة الأستاذ وقدرته على التوظيف رغبة وحاجة التلاميذ للعب والترويح الفطرية في اتجاه مقبول اجتماعيا وفي توافق وانسجام مع أهداف التربية البدنية والرياضة. وفي المقابل كذلك أهمية مستوى التوقعات والمسؤولية لدى التلاميذ اتجاه هذا النشاط التي هي الأخرى تلعب دور مهم في تعزيز تحقيق أهداف هذا النشاط.

إن نظام النشاط البدني الرياضي التربوي مثل بقية الأنظمة التربوية يحتاج إلى مجموعة من المعطيات والمتطلبات الكفيلة بنجاحه على جميع مستويات بناء الإنسان، انطلاقا من ممثلي العملية التربوية، وبتعداد إلى عوامل اجتماعية لعل أهمها التنشئة الوالدية(الأب، الأم) نحو ممارسة أبنائهم للنشاط البدني الرياضي التربوي.

الفصل الثاني

الاضطرابات السلوكية

1 - السلوك الإنساني:

1. 1 /- مفهوم السلوك:

يعرف السلوك الإنساني بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواء كانت ظاهرة أم غير ظاهرة، ويعرفه آخرين بأنه أي نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والوساوس وغيرها.والسلوك ليس شيئا ثابتا ولكنه يتغير وهو لا يحدث في الفراغ وإنما في بيئة ما، وقد يحدث بصورة لاإرادية وعلى نحو آلي مثل التنفس أو الكحة، أو يحدث بصورة إرادية وعندها يكون بشكل مقصود وواعي وهذا السلوك يمكن تعلمه ويتأثر بعوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد.و الهدف العام للسلوك هو خفض التوترات والقضاء على حالة التفكك ويؤكد ذلك محمد مصطفى زيدان ومحمد السيد الشربيني حيث عرفا السلوك بأنه:" جملة العمليات المادية والرمزية التي يحاول بها الكائن العضوي في موقف تحقيق إمكانياته وخفض توتراته التي تدفعه إلى الحركة بتهديدها لتكامله " [1]

ومن الناحية الفسيولوجية – النفسية فقد عرفه " هيب ***(Hebb)*** بأنه:

" الأساس أو القاعدة النفسية لعلم النفس ، حيث أن النشاط الملاحظ للعضلات أو الغدد ذات الإفرازات الخارجية ، ويظهر ذلك في حركات أجزاء معينة من الجسم ، كالدموع والعرق ، واللعاب، وهذا التعريف يتفق مع ما جاء" لعبد المنعم الحفني" في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي حيث عرفاه بأنه:" الاستجابة الكلية... الحركية والغددية التي يقوم بها الكائن الحي نتيجة للموقف الذي يواجهه " [2]

ومن التعريفات السابقة نستطيع القول بأن السلوك هو وصف موضوعي لما يصدر عن الفرد من أنواع مختلفة من الأنشطة سواء كانت أنشطة حركية، عقلية، اجتماعية أو نفسية.

1. 2. أنواع السلوك:

يوجد هناك نوعان من السلوك:

[1] انتصار يونس ،السلوك الإنساني، المكتبة الجامعية الازاريطة ، إسكندرية 2002 .
[2] نفس المصدر ، الصفحة ص 92

1 .2. 1 . سلوك الاستجابة:

وهو السلوك الذي تتحكم فيه المثيرات التي تسبقه، فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، فالحليب في فم الطفل يؤدي إلى إفراز اللعاب، ونزول دموع العين عند تقطيع شرائح البصل، وهكذا وتسمى المثيرات التي تسبق السلوك بالمثيرات القبلية.والسلوك الاستجابي لا يتأثر بالمثيرات التي تتبعه وهو اقرب ما يكون من السلوك اللاإرادي ، فإذا وضع الإنسان يده في ماء ساخن فانه يسحبها أوتوماتيكيا ، فهذا السلوك ثابت لا يتغير وان الذي يتغير هو المثيرات التي تضبط هذا السلوك.

1. 2. 2 .السلوك الإجرائي:

هو السلوك الذي يتحدد بفعل العوامل البيئية مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والدينية والجغرافية وغيرها.كما أن السلوك الإجرائي محكوم بنتائجه، فالمثيرات البعدية قد تضعف السلوك الإجرائي وقد تقويه ، وقد لا يكون لها أي تأثير يذكر.ونستطيع القول أن السلوك الإجرائي اقرب ما يكون من السلوك الإرادي.

2. تصنيف السلوك الإنساني:

إن السلوك الإنساني يمكن تصنيفه إلى سلوك شاذ وسلوك سوي. فالسلوك السوي يصدر عن الشخص الذي يتسم بالتفكير المنطقي والتصرفات المتزنة والاستجابة المتوافقة في المواقف المختلفة، أما الشخص غير السوي فهو الشخص الذي يبتعد عن التفكير المنطقي وتتسم تصرفاته بالمبالغة وعدم الاكتراث. تعلمنا نظرية التعلم أن السلوك الإنساني –سواء كان بسيطا أو معقدا- يخضع في غالبيته لعوامل مكتسبة، و إن السلوك الشاذ أو المرضي يكتسب نتيجة لأخطاء في التعامل مع الطفل.

وتعلمنا هذه النظرية أيضا أن ما يكتسبه الفرد المراهق من أخطاء سلوكية أو اضطرا بات يمكن له أن يتوقف عنها أو يعالج منها إذا ما عدلنا من الشروط التي أدت إلى تكوينها و استمرارها. وقد نتساءل ما الذي يفرق بين السلوك السوي وغير السوي ؟ وتتلخص الإجابة عن ذلك في أن السلوك السوي يختلف عن غير السوي بمقدار ما يحققه للفرد من توافق وتكيف، ويعينه على خفض التوتر وتحمل الإحباط، ويرى البعض أن السلوك غير السوي ما هو إلا نوع من التطرف و المبالغة في أشكال السلوك المقبول اجتماعيا، ولو أن كلمة

التطرف في حد ذاتها تحتاج إلى شيء من التحديد والتوضيح، ويختلف هذا التحديد باختلاف محور الاهتمام.

فمن الوجهة الأخلاقية يعتبر السلوك غير السوي إذا انحرف عن الكمال أو المثل الأعلى، والمثل الأعلى معيار اعتباري يتأثر بالذاتية والحكم الشخصي، ولذلك فهو لا يساعد كثيرا في تقدير عدم السواء. أما من وجهة النظر الاجتماعية، فيعتبر السلوك سويا إذا اتفق مع مقاييس وأهداف الجماعة التي يعيش فيها الفرد، أي ما دام السلوك مقبولا اجتماعيا ولا يعرض صاحبه للعقاب أو عدم الرضاء الاجتماعي. وهذه النظرة تجعل عدم السواء أمرا نسبيا يرتبط بما يتوقعه المجتمع من الفرد، وبذلك فهو يختلف من جماعة إلى جماعة، بمعنى أن السلوك غير السوي في جماعة ما قد يكون سويا في جماعة أخرى. ومن الوجهة القانونية نجد أن السلوك غير السوي هو كل سلوك فيه مخالفة للقوانين الموضوعة، ويعرض صاحبه للمحاكمة و العقاب، وتقاس درجة عدم السواء بمقدار ما يحدده القانون من عقاب. بينما من الناحية الطبية، يعتبر السلوك غير سوي إذا كان حالة مرضية تتطلب علاجا خاصا أو فيها خطر على الفرد نفسه أو على مجتمعه. والانحراف في السلوك بناء على هذا المقياس قد يتطلب التدخل لحماية الفرد و حماية المجتمع. ومع أن هذه النظرة لعدم السواء نظرة موضوعية، إلا أنها تنطبق على فئة قليلة نسبيا من الأفراد، ولا تعطي صورة شاملة لعدم السواء ، ويؤكد سعد جلال في قوله"إن الشخص غير السوي هو الذي يفشل في إيجاد التوازن بينه وبين بيئته، فينحرف في سلوكه انحرافا يفرق بينه و بين من يسمون بالأسوياء أو العاديين ، فيصبح شاذا أو منحرفا أو مريضا" [1]

ويتعرض بعض الأطفال إلى ألوان شتى من الانحرافات السلوكية تبدو أعراضها على شكل سلوك مضاد للمجتمع، وهي تظهر بأشكال متعددة تختلف باختلاف البيئة التي يعيشون فيها، ونتيجة لدراسة حول المراهقين غير الأسوياء فقد وجد أنهم ينتمون إلى أربع فئات:

- طفل غير اجتماعي، وهو طفل عدواني ومضطرب سلوكيا.
- طفل غير متكيف، اضطرابات في شخصية الطفل.
- طفل لا اجتماعي، مضطرب سلوكه لسوء تربيته.

[1] سعد جلال ومحمد علاوي، علم النفس الرياضي التربوي ط4، دار النهضة ، مصر 1975.

- طفل غير ناضج.

ومن التصنيفات التي تستخدم كثيرا للأطفال غير الأسوياء هو التصنيف الذي وضعته جمعية الطب النفسي للأطفال عام 1966، حيث صنفت انحرافات الأطفال غير الأسوياء إلى عشر فئات وهي كالأتي:

- الاستجابات الصحية.
- اضطرابات رد الفعل.
- اضطرابات النمو.
- الاضطرابات النفسية.
- اضطرابات الشخصية.
- اضطرابات ذهنية.
- اضطرا بات نفسية- فسيولوجية. [1]
- أعراض مرضية بالمخ.
- تخلف عقلي.
- اضطرا بات أخرى.

والاضطرابات السلوكية هي ما يسمى بالسلوك السيكوباتي وينطبق على المنحرفين والمندفعين وأصحاب الأمراض التي لا يوافق عليها المجتمع، كما أنها هي التي تشكل فكرة المجتمع عما هو سيء أو شاذ، فالشخص المنحرف يسلك سلوكا لا يقبله الآخرون بمعنى سلوك غير مقبول اجتماعيا.

3 .الأبعاد الرئيسية للسلوك:

3. 1 . البعد البشري: إن السلوك الإنساني سلوك بشري صادر عن قوة عاقلة نشطة وفاعلة في معظم الأحيان وهو صادر عن جهاز عصبي.

2.3 .البعد المكاني: إن السلوك البشري يحدث في مكان معين، فقد يحدث مثلا داخل قاعة الدراسة أو في الساحة ...الخ

[1] سعد جلال ومحمد علاوي ، علم النفس الرياضي التربوي ط4 مرجع سابق صفحة 59.

3.3.البعد الزماني: إن السلوك البشري يحدث في وقت معين قد يكون صباحا أو يستغرق وقتا طويلا أو ثواني معدودة.

4.3.البعد الأخلاقي: وهو أن يعتمد المعلم، المربي، أو المرشد القيم الأخلاقية في تعديل السلوك ولا يلجا إلى استخدام العقاب النفسي أو الجسدي أو الإيذاء للتلميذ الذي يتعامل معه.

5.3. البعد الاجتماعي:

إن السلوك يتأثر بالقيم الاجتماعية والعادات والتقاليد المعمول بها في المجتمع وهو الذي يحكم على السلوك على انه مناسب أو غير مناسب، شاذ أو غير شاذ، فالسلوكيات قد تكون مقبولة في مجتمع ومرفوضة في مجتمع آخر.

4. خصائص السلوك :

1.4.القابلية للتنبؤ:

إن السلوك الإنساني ليس ظاهرة عفوية ولا يحدث نتيجة للصدفة وإنما يخضع لنظام معين، وإذا استطاع العلم تحديد عناصر ومكونات هذا النظام فانه يصبح بالا مكان التنبؤ به، ويعتقد معدلي السلوك أن البيئة المتمثلة في الظروف المادية والاجتماعية الماضية والحالية لشخص هي التي تقرر سلوكه، ولذلك نستطيع التنبؤ بسلوك الشخص بناءا على معرفتنا بظروفه البيئية السابقة والحالية، وكلما ازدادت معرفتنا بتلك الظروف وكانت تلك المعرفة بشكل موضوعي أصبحت قدرتنا على التنبؤ بالسلوك اكبر، ولكن هذا ل يعني أننا قادرون على التنبؤ بالسلوك بشكل كامل، فنحن لا نستطيع معرفة كل ما يحيط بالشخص من ظروف بيئية سواء في الماضي أو الحاضر.

2.4.القابلية للضبط:

إن الضبط في ميدان تعديل السلوك الإنساني عادة ما يشمل تنظيم أو إعادة تنظيم الأحداث البيئية التي تسبق السلوك أو تحدث بعده، كما أن الضبط الذاتي في مجال تعديل السلوك يعني ضبط الشخص لذاته باستخدام المبادئ والقوانين التي يستخدمها لضبط الأشخاص الآخرين. والضبط الذي نريده من تعديل السلوك هو الضبط الايجابي وليس الضبط السلبي. حسب رأي الباحث فان أهم أسلوب في ميدان تعديل السلوك هو أسلوب التعزيز مع ضرورة الإقلال من أسلوب العقاب.

3.4.القابلية للقياس:

بما أن السلوك الإنساني معقد كون أن جزء منه ظاهر وقابل لملاحظة والقياس والجزء الآخر غير ظاهر ولا يمكن قياسه بشكل مباشر، لذلك فان العلماء لم يتفقوا على نظرية واحدة لتفسير السلوك الإنساني. وعلى الرغم من ذلك فان العلم لا يكون علميا دون تحليل وقياس الظواهر المراد دراستها، وعليه فقد طور علماء النفس أساليب مباشرة لقياس السلوك كالملاحظة وقوائم التقدير والشطب، وأساليب غير مباشرة كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية، وإذا تعذر قياس السلوك المباشر فمن الممكن قياسه بالاستدلال عليه من مظاهره المختلفة.

5. تعديل السلوك:

أن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي. ويعرف إجرائيا بأنه عملية تقوية السلوك المرغوب به من ناحية إضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب به من ناحية أخرى.

1.5.الأهداف العامة لتعديل السلوك :

إن هذه الأهداف تهم بالدرجة الأولى المرشد التربوي خاصة في مجال تغيير سلوك التلميذ، وتى ينج في ذلك لا بد من صياغة خطط إرشادية ترتكز في أساسها على تحقيق الأهداف التالية: - مساعدة التلميذ على تعلم سلوكيات جديدة غير موجودة لديه. - تعليم التلميذ أسلوب حل المشكلات.

- مساعدة التلميذ على أن يتكيف نع محيطه المدرسي وبيئته الاجتماعية.

- مساعدته كذلك على التخلص من مشاعر القلق و الإحباط والخوف.

- مساعدته على التقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا كالتدخين، التصرفات السلبية اتجاه زملائه، والحفاظ على ممتلكات المدرسة وممتلكات الغير ،إضافة إلى مساعدته على زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعيا كاحترام الغير، حسن المعاملة والتعاون على الخير.

2.5.الاتجاهات الرئيسية في تعديل السلوك :

- **الاتجاه السلوكي:**

يقوم على فكرة أن سلوك الفرد ليس عرضا وإنما هو مشكلة بحد ذاته، وانه يجب التعامل معه وفهمه وتحليله ودراسته ووضع أفضل الإجراءات لتعامل معه حسب أوقات وأماكن حدوثه وانه يمكن التحكم فيه عن طريق التحكم في المثيرات التي تحدثه وفي النتائج المترتبة عليه، ويعتمد هذا الإجراء على قوانين تعديل السلوك مثل التعزيز وضبط ألذات.

- **الاتجاه المعرفي**:

يرى بان سلوك الفرد ليس ناتجا عن تفاعل بين المثيرات البيئية والفرد فقط، وان استجابات الفرد ليس مجرد ردود أفعال على مثيرات بيئية وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد قد تكون مسئولة عن سلوكياته مثل ثقافته ومفهومه عن ذاته وخبراته وطرق تربيته وتنشئته وطرق تفكيره عقلانية كانت أم غير عقلانية.

- **اتجاه التعلم الحركي**:

صاحب هذا الاتجاه هو " البرت باندورا" والذي مفاده أن السلوك البشري يتعلمه الفرد بالتقليد أو المحاكاة، وأن معظم السلوكيات الصحيحة أو الخاطئة هي سلوكيات متعلمة من بيئة الفرد.

5 - 3.خطوات تعديل السلوك :

من أهم الإجراءات التي يحتاج إليها المرشد التربوي في تعديل السلوك هي:

- تحديد السلوك الذي يريد المرشد تعديله أو علاجه.

- قياس السلوك المستهدف وذلك بجمع ملاحظات وبيانات عن عدد المرات التي يظهر فيها السلوك ومدى شدته، وقد يلجأ المرشد للطلب من الوالدين الإجابة على استبانة خاصة لقياس مدى استمرار السلوك وتكراره وشدته.

- تحديد الظروف السابقة أو المحيطة بالتلميذ عند ظهور السلوك غير المرغوب فيه (تاريخ

حدوثه، الوقت الذي يستغرقه، مع من حدث، كم مرة يحدث، ما الذي يحدث قبل ظهور السلوك، كيف استجاب الآخرون، ما المكاسب التي جناها التلميذ من جراء ارتكابه لهذا السلوك، وأي ملاحظات ترتبط بظهور المشكلة).

- تصميم الخطة الإرشادية وتنفيذها على أن يشترك التلميذ وأسرته في وضع الخطة وتتضمن تحديد الأهداف، ووضع أساليب فنية تستخدم لتدعيم ظهور السلوك المرغوب، وإيقاف أو تقليل السلوك غير المرغوب، وتشجيع التلميذ وأسرته على تنفيذ الخطة الإرشادية بكل بنودها.

- تقويم فعالية الخطة وتلخيص النتائج وإيصالها إلى من يهمهم الأمر.

6 . مفاهيم وقضايا أساسيه في اضطرابات السلوك:

تعتبر الاضطرابات السلوكية إحدى ميادين التربية الخاصة الحديثة نسبيا ، والمعرفة في هذا الميدان ما زالت حديثة مقارنة بميادين التربية الخاصة الأخرى. ونتيجة للاختلاف في طبيعة الاضطرابات السلوكية وأسبابها وعلاجها وكذلك نتيجة لتعدد اختصاصات واهتمامات المهنيين والباحثين، بالإضافة إلى تعقد الاضطراب نفسه وتداخله مع اضطرابات أخرى جعلت الباحثين يميلون إلى استخدام مصطلحات متعددة للإشارة إلى هذه الفئة من الأشخاص فمن المصطلحات التي استخدمت للإشارة إلى هذه الفئة من الأشخاص الاضطرابات الانفعالية (Emotional Disturbances) أو الإعاقة الانفعالية (Emotional Impairment) .

إلا أن التوجهات الحديثة في التربية الخاصة تميل إلى استخدام مصطلح الاضطرابات السلوكية (Behavioral Disorders) وذلك للأسباب التالية:

إن مصطلح الاضطرابات السلوكية يصف السلوك الظاهر الذي يمكن التعرف عليه بسهولة وبالتالي وضع أساليب علاجية له.

إن مصطلح الاضطرابات السلوكية لا تتضمن افتراضات مسبقة حول أسباب الاضطراب، بالتالي فهو مفيد للمعلمين بشكل أكبر . [1]

1. [1] Hallahan, D & Kauffman, J. (1991). Exceptional Children: Introduction to Special Education. (5.ed), New Jersey: Prentic-Hall. Inc, Englwood Cliffs.

7 . تعريف الاضطرابات السلوكية:

لقد ظهرت تعريفات عديدة لاضطرابات السلوك، ولكن لا يوجد اتفاق شامل على أي من هذه التعريفات و ذلك للأسباب التالية:

1- عدم الاتفاق بين الباحثين على معنى السلوك (السوي) أو الطبيعي أو حول مفهوم الصحة النفسية، وبالتالي انعكس ذلك على صعوبة تحديد الانحراف أو الشذوذ عن الحد الطبيعي ، إذ لا يستطيع الباحثون الاتفاق على غياب الصحة النفسية في حين أنهم غير متفقين أصلا على تعريف ما المقصود بالصحة النفسية.

2 - عدم الاتفاق بين الباحثين على مقاييس واختبارات لتحديد السلوك المضطرب وهذا ناتج عن عدم الاتفاق بينهم أساسا على مفهوم السلوك ((السوي)) أو الطبيعي.

3 - تعدد واختلاف الاتجاهات والنظريات التي تفسر اضطرابات السلوك وأسبابها واستخدام مصطلحات وتعريفات وتسميات تعكس وجهات النظر المختلفة.

4- التباين في المعايير والسلوك المتوقع من الأشخاص الذي قد تتبناه مجموعة أو أكثر في المجتمع في الحكم على اضطراب السلوك.

5- ظهور اضطرابات السلوك لدى فئات الإعاقة المختلفة قد يجعل من الصعب أحيانا تحديد هل الاضطراب في السلوك ناتج عن الإعاقة التي يعاني منها الشخص أم هي سبب في تلك الإعاقة.

وللتغلب على هذه المشكلة (صعوبة وجود تعريف محدد للاضطرابات السلوكية) تم الاحتكام على عدد من المحكات للحكم على السلوك بأنه مضطرب أو شاذ وهذه المعايير هي:

1- تكرار السلوك (Frequency) : ويقصد بذلك عدد المرات التي يحدث فيها السلوك في فترة زمنية معينة .

2- مدة حدوث السلوك (Duration)- ويقصد به المدة الزمنية التي يستمر فيها حدوث السلوك.

3 - شدة السلوك (Magnitude): ويقصد به التطرف في شدة السلوك فإما أن يكون

غير مرغوب فيه وقويا جدا أو مرغوب فيه وضعيفا جدا .

كذلك فقد استخدم المهتمون في هذا المجال معاييرا أخرى شائعة للتمييز بين السلوك السوي والسلوك الشاذ وهذه المعايير هي:

- **المعيار الإحصائي:**

ويقصد به الندرة الإحصائية، إذ يعتبر سلوك الفرد شاذا إذا انحرف بشكل ملحوظ عن المتوسط الحسابي، فالأفراد الذين تشبه سلوكاتهم أغلبية الناس يوصفون بأنهم عاديون، وبالمقابل فإن الأفراد الذين تختلف سلوكاتهم عن الأغلبية بشكل ملحوظ يوصفون بأنهم شواذ.

- **المعيار النفسي الموضوعي:**
- و يتضمن تحليل الحادثة السلوكية بطريقة موضوعية وإجراء الاختبارات النفسية و جمع البيانات عن طريق دراسة الحالة و الوصول إلى تشخيص إكلينيكي و تحديد الانحراف عن الصحة النفسية المثالية.

- **المعيار الاجتماعي**:

ويقصد به الاحتكام إلى عادات وتقاليد وقيم المجتمع. فيعتبر السلوك شاذا إذا خالف عادات وتقاليد المجتمع وطبيعيا أو سويا إذا توافق مع هذه العادات والتقاليد .

وهناك معايير تميز بين السلوك السوي والشاذ منها : الذاتي والمثالي والقيمي والمرضي و الطبيعي.

وفيما يلي عرض لأهم التعريفات ذات العلاقة بالاضطرابات السلوكية أو الاضطرابات الانفعالية:

لقد عرف كوفمان (Kauffman) الأشخاص المضطربين في السلوك بأنهم أولئك الذين يستجيبون بشكل واضح ومزمن لبيئتهم باستجابات غير مقبولة اجتماعيا ، او يستجيبون بطرق غير مناسبة والذين يمكن تعليمهم سلوكات اجتماعية وشخصية مقبولة.

كما يعرف رينرت (Reinert) الطفل المضطرب "بأنه ذلك الطفل الذي يظهر سلوكا مؤذيا وضارا بحيث يؤثر على تحصيله الأكاديمي، أو على تحصيل أقرانه، بالإضافة إلى

التأثير السلبي على الآخرين .[1]

كما يرى روس (Ross) أن الاضطراب النفسي يظهر عندما يقوم الطفل بسلوك ينحرف عن المعيار الاجتماعي بحيث أنه يحدث بتكرار وشدة حتى أن الكبار الذين يعيشون في بيئة الطفل يستطيعون الحكم على هذا السلوك.

ومن التعريفات الأكثر قبولا للاضطرابات السلوكية أو الانفعالية الذي حصل على دعم كبير هو التعريف الذي طوره بور (Bower 1969 /1978) وأدخل في قانون تعليم الأفراد المعوقين، يعرف بور اضطرابات السلوك أو الاضطرابات الانفعالية لغايات التربية الخاصة بان الأطفال المضطربون يجب أن تتوافر لديهم واحدة من الخصائص التالية أو أكثر ولفترة زمنية :

- عدم القدرة على التعلم والتي لا تفسر بأسباب عقلية أو حسية أو صحية.
- عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مرضية مع المعلمين والأقران وعدم القدرة على المحافظة على هذه العلاقات.
- ظهور أنماط سلوكية في غير مناسبة في المواقف العادية.
- مزاج عام من الكآبة و الحزن.
- الميل لتطوير أعراض جسمية، آلام، أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية و مدرسية.

هذا وقد اقترح (السرطاوي وسيسالم، 1987) في كتابهما المعاقين اكاديميا وسلوكيا، وضع التعريفات الخاصة بالاضطرابات السلوكية في مجموعات وذلك لتسهيل التعرف عليها ودراستها، وهذه المجموعات هي:

7 - 1- مجموعة التعاريف ذات المنحنى الاجتماعي:

أ - تعريف روس 1974:

(الاضطراب السلوكي هو اضطراب نفسي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفا بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار، ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء

[1] القمش مصطفى والإمام ،محمد ،الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"أساسيات التربية الخاصة ،ط1،دار الطريق:عمان،(2006). .

ممن لهم علاقة بالفرد).

ب-تعريف كوفمان 1977 م:

(إن الأفراد المضطربين سلوكيا هم أولئك الذين يستجيبون لبيئتهم بطريقة غير مقبولة اجتماعيا ، وغير مرضية شخصيا، وذلك بشكل واضح ومتكرر، ولكن يمكن تعليمهم سلوكا اجتماعيا وشخصيا مقبولا ومرضيا).

ج-تعريف هوت 1963 م :

(إن الفرد المضطرب انفعاليا هو الفاشل اجتماعيا، والذي لا يتوافق سلوكه مع السلوك السائد في المجتمع الذي يعيش فيه، وهو الذي ينحرف سلوكه عما هو متوقع بالنسبة لعمره الزمني وجنسه ووضعه الاجتماعي بحيث يعتبر هذا السلوك سلوكا غير متوافق ويمكن أن يعرض صاحبه لمشاكل خطيرة في حياته).

- **أهم ما تشير إليه تلك التعريفات**:

1 - السلوك المضطرب هو سلوك غير مقبول اجتماعيا.

2 - السلوك المضطرب متكرر الحدوث.

3 - إن الكبار في المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد هم الذين يتحكمون على نوعية السلوك.

4- هناك إمكانية لتعديل السلوك غير المقبول واكتساب سلوكات مقبولة.

5 – أهمية اعتبار العمر والجنس والوضع الاجتماعي عند الحكم على السلوك.

6- إن الاضطرابات السلوكية تعرض الفرد لمشاكل خطيرة في حياته.

2-7: التعريفات ذات المنحى النفس اجتماعي:

أ .تعريف سميث ونيتورث 1975م :

استخدم كل من سميث ونيتورث مصطلح سوء التكيف الاجتماعي للدلالة على الاضطرابات السلوكية، وأشارا إلى أن مشاكل التكيف تنقسم إلى قسمين كبيرين هما الاضطراب الانفعالي، وسوء التكيف الاجتماعي، فغالبا ما نجد أن أي فرد .من الأفراد يمر بخبرات من سوء التكيف في الحياة، وأن مثل هذه الخبرات تكون عادية إذا ما استمرت لفترة زمنية قصيرة ولم تتكرر. فالاضطراب الانفعالي هو مصطلح عام يستخدم للدلالة على حالات كثيرة غير محددة بدقة مثل الأمراض العقلية، والذهان، والعصابة، والمخاوف

المرضية، والاجترارية (اوتزم) وغيرها ، وأن كل واحدة من هذه الاضطرابات لها خصائصها التي تفصلها وتميزها عن غيرها ، وبوجه عام فإن الأطفال الذين يظهرون أنماطا من الاضطرابات الانفعالية غالبا ما يكونون عدوانيين، أو انسحابيين، أو كليهما معا ، ولا تتمثل مشكلتهم الأساسية بالخروج عن القواعد والعرف والثقافة الاجتماعية بل إنهم أيضا عادة ما يكونون أفردا غير سعداء .

أما سوء التكيف الاجتماعي فيشتمل على السلوك الذي يخرج على القواعد الاجتماعية، فالسلوك قد يكون مقبولا في إطار ثقافة الطفل المحلية ولكنه قد لا يكون مقبولا في مجتمع آخر.

ب . تعريف جروبرد 1973 م:

(الاضطرابات الانفعالية هي تشكيلة من السلوكيات المنحرفة والمتطرفة بشكل ملحوظ، وتتكرر باستمرار (مزمنة)، وتخالف توقعات الملاحظ، وتتمثل في الاندفاع، والعدوان، الاكتئاب، والانسحاب)

ج-**تعريف هارنج وفيلبس 1962 م:**

(إن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية هم أولئك الذين لديهم مشاكل قليلة كانت أو كثيرة مع الأفراد الآخرين (الأقران، الأهل، المدرسين)، وهم أولئك الأطفال غير السعداء أو غير القادرين على تقديم أنفسهم بطريقة تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم، وبشكل عام فانه يمكن القول بأن الطفل المضطرب انفعاليا هو الذي يتعرض للفشل بشكل كبير في حياته بدلا من النجاح) .

د – تعريف نيوكمر 1980م:

(الاضطراب الانفعالي هو الانحراف الواضح والملحوظ في مشاعر وانفعالات الفرد حول نفسه وحول بيئته، ويستدل على وجود الاضطراب الانفعالي عندما يتصرف الفرد تصرفا يؤذي فيه نفسه والآخرين، وفي هذه الحالة نقول أن هذا الفرد في حالة من الاضطراب الانفعالي).

أهم ما تشير إليه تلك التعريفات:

1 - الاعتماد على اتجاهات الملاحظ الذي يقوم بملاحظة سلوك الفرد في تفسير طبيعة ونوعية السلوك.

2 - الاندفاع، العدوان، الاكتئاب، الانسحاب، والخروج عن القواعد والعرف الاجتماعي تعتبر من خصائص المضطربين سلوكيا .

3 - ارتباط الشعور بعدم السعادة بالاضطراب الانفعالي والسلوكي

4 - ارتباط الفشل المتكرر بالاضطراب الانفعالي.

3-7: التعريفات ذات المنحى التربوي:

أ-تعريف هويت وفوربس 1974م:

(الطفل المضطرب سلوكيا هو الطفل غير المنتبه في الفصل (الصف)، منسحب، غير منسجم، وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المدرس أو المدرسة).

ب-تعريف لامبورت وباور :

(الطفل المضطرب انفعاليا هو الذي يتراوح معدل انخفاض سلوكه بين المتوسط والحاد، وان هذا الانخفاض في السلوك يعمل بدوره على تخفيض قدرته على أداء واجباته الدراسية بفاعلية، كذلك في تفاعله مع الآخرين، مما يؤثر على خبراته الاجتماعية والتربوية ويجعله عرضة لواحدة أو أكثر من النماذج السلوكية الخمسة التالية بشكل واضح:

1 - عدم القدرة على التعلم التي لا ترتبط بالعوامل العقلية، أو الحسية، أو العصبية أو بالصحة العامة، وإنما ترتبط بالمشاكل السلوكية.

2- عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مرضية مع الإقران، والمدرسين والاحتفاظ بهذه العلاقات.

3- أنماط غير ملائمة أو غير ناضجة من السلوك والمشاعر في الظروف العادية.

4- مزاج عام من الشعور بعدم السعادة والحزن والاكتئاب.

5- ميل لظهور أعراض جسمية مثل مشاكل في النطق والكلام وآلام في الجسم، ومخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية أو مدرسية.

ج- تعريف وودي 1969 م:

(إن الطفل المضطرب انفعاليا هو ذلك الطفل الذي لا يستطيع أن يتكيف مع معايير السلوك المقبولة اجتماعيا مما يؤدي إلى تدهور تقدمه الدراسي، والتأثير على زملائه في الفصل و كذلك تدهور علاقاته الشخصية مع الآخرين).

أهم ما تشير إليه التعريفات :

1 - التركيز على السلوك والأداء الدراسي.

2 - تأثير الخبرات الاجتماعية والتربوية بالاضطرابات السلوكية.

4-7 - التعريف ذو المنحنى القانوني:

تعريف كفارسيوس وميلر:.

استخدم كل من كفارسيوس وميلر مصطلح جنوح الأحداث للدلالة على الاضطرابات السلوكية لان الأحداث الجانحين يظهرون كثيرا من المشاكل السلوكية المشابهة لمشاكل الأطفال المضطربين سلوكيا وانفعاليا، فقد عرف جنوح الأحداث من الوجهة القانونية بأنه : عبارة عن سلوك يصدر من الصغار ينتهكون فيه معايير وقوانين عامة، أو معايير مؤسسات اجتماعية خاصة وذلك بشكل متكرر وخطير بحيث يستلزم إجراءات قانونية ضد من قاموا بهذه الانتهاكات سواء كان فردا أو جماعة).

ويشير هذا التعريف إلى أربعة متغيرات معتمدة عند وصف الحدث بالجنوح:

1 – خطورة انتهاك أو المخالفة.

2 – شكل أو نمط المحالفة .

3 - تكرار المخالفة.

4 - سلوك الفرد السابق وشخصيته.

8. تصنيفات الاضطرابات السلوكية:

ظهرت العديد من التصنيفات للاضطرابات السلوكية، وذلك اعتمادا على الاتجاهات النظرية في تفسير هذه الاضطرابات وفيما يلي عرض لأهم هذه التصنيفات:

1-8- : تصنيف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM) :

وهو تصنيف يصدر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA) وهو الأكثر استخداما من قبل الأطباء النفسيين، ويعتمد هذا التصنيف على وجهة نظر الطب النفسي في النظر إلى الاضطرابات في السلوك والذي يركز على الاضطرابات في الجانب الانفعالي وتبني وجهة النظر الطبية التي تفترض وجود أسباب داخلية لاضطرابات السلوك .

تصنف اضطرابات السلوك في هذا النظام التصنيفي تحت بند الاضطرابات التي تنشأ في مرحلة الطفولة أو المراهقة وتشمل مايلي :

- في الجانب الذكائي وتشمل: الإعاقة العقلية .
- الاضطرابات السلوكية وتشمل: اضطرابات الانتباه ، واضطرابات التصرف.
- اضطرابات الانفعالية وتشمل: قلق الطفولة أو المراهقة، واضطرابات أخرى.
- الاضطرابات الجسمية وتشمل: اضطرابات الأكل، اضطرابات الحركات النمطية اضطرابات أخرى.
- الاضطرابات النمائية العامة، والاضطرابات النهائية المحددة كالتوحد .

ويعتمد هذا التصنيف على النموذج الطبي في تفسير اضطرابات السلوك والذي يركز في الأساس على العوامل الداخلية كأسباب للاضطرابات والأمراض، وان المظاهر المرضية ماهي إلا أعراض للأسباب الأساسية والتي تكون داخلية. إن النقد الأساسي لهذا التصنيف انه يصنف الاضطرابات التي تحدث في مرحلة الطفولة والمراهقة على أنها اضطرابات عقلية ويتم التعامل معها على هذا الأساس.

2-8- تصنيف النظام السلوكي:

يعتمد النظام السلوكي في تصنيف اضطرابات السلوك على وصف سلوكي للبعد أو مجموعة الأبعاد، ثم وضع السلوكات التي تنطبق عليها هذه الصفات في مجموعة واحدة , ومن الأمثلة على ذلك تصنيف كوفمان (**Kauffman , 1987**) حيث يصنف اضطرابات السلوك إلى ما يلي:

1 - الحركة الزائدة، والتخريب، والاندفاعية.

2 - العدوان.

3 - الانسحاب، وعدم النضج، والشخصية غير ألمناسبة.

4 - المشكلات المتعلقة بالنمو الخلقي والانحراف.

3-8- التصنيف المعتمد على استخدام أسلوب التحليل العاملي:

لقد استخدم كوي (Quay) أسلوب التحليل العاملي للوصول إلى تصنيف يعتمد على وضع الصفات في مجموعة متجانسة حيث قسم اضطرابات السلوك الى ما يلي:

1 – اضطرابات التصرف : وتتضمن عدم الطاعة، والإزعاج، والمشاجرة مع الآخرين .[1]

2- الاضطرابات الانفعالية وتشمل:. قلق الطفولة أو المراهقة واضطرابات أخرى .

3- الاضطرابات الجسمية وتشمل: اضطرابات الأكل، اضطرابات الحركات النمطية ،اضطرابات أخرى.

4- الاضطرابات النمائية العامة، والاضطرابات النمائية المحددة كالتوحد .

يتميز هذا النظام التصنيفي بأنه يركز على تسمية الاضطراب ووصفه بصورة واضعة وهذا يجعله يختلف عن التصنيفات الأخرى ضمن هذا النظام، كما أنه يتضمن معلومات أكثر عن الشخص المراد تشخيصه، إذ يتطلب هذا التصنيف معرفة أن بعض جوانب أساسية عن الشخص أو الحالة. ولكن النقد الموجه لهذا النظام هو أنه يصنف اضطرابات الأفراد على أنها اضطرابات عقلية، وهو كذلك يعتمد على النموذج الطبي في تفسير اضطرابات السلوك والتي تركز في الأساس على العوامل الداخلية، كأسباب للاضطرابات كما هو الحال بالنسبة للأمراض الجسمية.

4-8- التصنيف اعتمادا على شدة الاضطراب السلوكي:

حيث تصنف الاضطرابات السلوكية حسب هذا التصنيف إلى الفئات التالية:

1-اضطرابات السلوك البسيطة: وهي أكثر شيوعا ولا تحتاج إلى إجراءات تدخل علاجي وتربوي كبير وتشمل مشكلات سوء التكيف البسيطة والمشكلات والضغوط الموقفية.

2-اضطرابات السلوك المتوسطة: وتشمل الاضطرابات التي تحتاج إ:لى تدخل علاجي وتربوي مثل السلوكات الموجهة نحو الخارج كالعدوان والتخريب والفوضى، والسلوكات الموجهة للداخل كالقلق والانسحاب الاجتماعي والخوف المرضي.

[1] السرطاوي ،زيدان وسيسالم ،كمال .المعاقون أكاديميا وسلوكيا، ط1،دار العالم :الرياض. (1987)ص96

3- اضطرابات السلوك الشديدة: وتشمل الاضطرابات التي تحتاج إلى تدخل علاجي وتربوي مكثف مثل حالات ذهان الطفولة أو فصام الطفولة .[1]

9.أبرز النظريات والاتجاهات التي بحثت في أسباب الاضطرابات السلوكية والانفعالية :

إن فهم السلوك الإنساني ضروري لقيام علاقات اجتماعية سليمة ، فكل إنسان له ذاتيته الخاصة وفرديته المتميزة ، وسلوكه مرتبط كل الارتباط بتكوينه النفسي ، ولا يكفي أن يفهم الفرد نفسه لكي يكون قادرا على إنشاء علاقات اجتماعية سوية مع غيره ، وإنما يلزمه إن يفهم الغير بقدر ما يفهم نفسه، وعلى أساس هذا الفهم يتحدد مدى نجاحه أو فشله في علاقاته بالآخرين .

ومنذ سجل الإنسان تاريخه وهم يهتم بصورة أو بأخرى بفهم الطبيعة البشرية وعلاقة الإنسان ببيئته، وتوالت المحاولات الفكرية لفهم الجوانب المختلفة وعلاقة الإنسان ببيئته وسلوكه، واتسعت هذه الدراسات وتشبعت ، وظهرت في منظمات فكرية أسماء متعددة فأطلق عليها في بعض الأوقات اسم العلوم الإنسانية وفي أوقات أخرى العلوم الاجتماعية ، ويميل كثير من المفكرين اليوم إلى تسميتها بالعلوم السلوكية .[2]

9-1. النظرية السلوكية :

قامت في أمريكا حركة نفسية هامة هي السلوكية، كانت كرد فعل للنظريات النفسية السابقة وكان هدفها القضاء على النزعة الفلسفية في التفكير النفسي، وجعل هذا العلم ضمن العلوم التطبيقية يعتمد في الوصول إلى حقائقه على التجريب والملاحظة الموضوعية للسلوك الظاهر.

وفسرت السلوك على أساس العادات التي تتكون آليا بحيث يمكن تفسيرها على أساس ميكانيكي بحت ، ونقطة البداية في العادات مثير خارجي يؤدي إلى استجابة ، وهذه تكون ذاتها بمثابة مثير داخلي يؤدي الى استجابة أخرى وهكذا ، وينمو السلوك بتكوين سلاسل متصلة من عادات ثم تصبح هذه العادات أنماط سلوكية تساعد الكائن على مواجهة مواقف

1. Heward, W. & Orlansky, M. (1988). Exceptional Children, Ohio: Charles E. Merrill.

[2] رمضان احمد،علم النفس الفيزيولوجي،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،(2001).

الحياة ، ونفس القول على السلوك الاجتماعي الذي يتكون من سلاسل من العادات الميكانيكية المرتبطة بمثيرات البيئة الاجتماعية[1]

.السلوك عبارة عن مثير واستجابة :

تعتبر النظرية أن السلوك الإنساني سلوك فطري منعكس أي أنه عبارة عن فعل أو ما يطلق عليه مثير واستجابة ، ولا تعترف النظرية السلوكية بوجود استعدادات فطرية دافعة يرثها النوع الإنساني ، فالإنسان في نظرهم عبارة عن آلة تستجيب لما حولها من منبهات ولا تتحركه دوافع داخلية نحو غايات بل منبهات خارجية وداخلية ، وتجعل من الفعل الغريزي سلسلة من الحركة الآلية العمياء يتبع بعضها البعض دون الحاجة إلى تدخل الشعور ودون حاجة افتراض غرضي يرمي إليه أو دافع يوجه إلى الهدف ، ويقرر أنصار هذا الاتجاه أن الانفعالات الفطرية لا تزيد عن ثلاثة (الخوف ، الغضب ، والحب) أما ما عداها من الانفعالات فهو مكتسب ، فمثلا المثير الطبيعي للخوف هو الصوت المرتفع العالي ، وأن مثير الغضب هو منع الطفل من الحركة ، وأن مثير الحب هو التودد والابتسام.

وفسرت هذه المدرسة سلوك الإنسان على أنه فطري منعكس ، فقد ربطت بين المنبه والاستجابة بصورة آلية محضة دون النظر إلى طبيعة المنبه ، ودون اعتبار لشعور الفرد وحالته النفسية رغم أن المنبه الواحد قد يثير استجابات مختلفة في أشخاص مختلفين أو في الفرد نفسه من الحين إلى الأخر .

وقد صنفت النظرية السلوكية السلوك الإنساني الى قسمين:

أولهما السلوك المنعكس الشرطي البسيط (أو الفطري أو التلقائي أو الميكانيكي) ولا دخل للإرادة فيه كضيق حدقة العين عندا تعرضها لضوء الشديد، وتصبب العرق وزيادة عدد دقات القلب وارتفاع ضغط الدم وإفراز الغدد عند حدوث انفعال معين كالخوف أو الغضب (الزلزال – حادث – تطاول –أو إهانة...الخ)

وثانيهما هو السلوك المنعكس الشرطي المركب (أو المتعلم أو المكتسب) .

[1] الزغلول عماد، نظرية التعليم،مصدر سابق، ص104

فقد كان "بافلوف" أول من درس "الاشتراط " دراسة تجريبية في أوائل القرن العشرين .وكان لنتائج دراسته أهمية بالغة في دراسة النفس من الناحية النظرية والتطبيقية.[1]

لاحظ "بافلوف" في دراسته للإفرازات أثناء عملية الهضم في مجموعة من الكلاب أن لعاب الكلاب كان يسيل عند سماعها بعض الأصوات التي ارتبطت من قبل بالطعام ، مثل سماع أقدام الشخص الذي يقدم لها الطعام ، أو حتى عند رؤيته من بعد .

ومن المعروف أن إفراز اللعاب قد سال قبل وضع الطعام في الفم بمجرد التأثير منبهات صوتية أو بصرية ، ولتأكيد ذلك بالتجربة قام بافلوف بحصر كمية لعاب الكلب الذي يفرز من غدده اللعابية عن طريق امبوب من المطاط تمر خلال فتحة في صدغ الكلب متصلة بهذه الغدد وتصل الى أنبوبة زجاجية مدرجة حيث يسكب فيها اللعاب وتقاس كميته بدقة .

وكان "بافلوف" يعرض الكلب لإحدى المنبهات مثل صوت جرس محدد ليرى مدى تأثيره في إفراز اللعاب .وفي أول الأمر لم يكن لصوت الجرس أي تأثير في إفراز اللعاب . إلا أنه لاحظ أن تكرار قرع الجرس المرتبط بتقديم كمية من الطعام (مسحوق اللحم) أصبح مثيرا يؤدي إلى إفراز اللعاب حيث كان لعاب يسيل لمجرد سماع صوت الجرس ، وأن بدأ هذا اللعاب في التناقص بتكرار قرع الجرس دون تقديم الطعام حتى توقف عن الإفراز مرة أخرى ، وفي نفس هذه التجربة أجرى "بافلوف" كثيرا من المحاولات مستخدما كثيرا من المنبهات الأخرى غير المنبهات السمعية مثل المنبهات البصرية والشمية والحسية ، ولاحظ " بافلوف "دائما ارتباط المنبهات بإفراز اللعاب بعد مصاحبتها لعملية تقديم الطعام للكلاب .

وفي هذه التجارب كان الطعام هو المنبه الطبيعي الملائم لإثارة استجابة إفراز اللعاب.يسمى الطعام في هذه التجارب بالمنبه غير الشرطي، وصوت الجرس في هذه التجارب منبه غير ملائم في أول الأمر لإفراز اللعاب ولكنه يصبح ملائما بعد تكرار مصاحبته للطعام. ويسمى صوت الجرس بالمنبه الشرطي . ويسمى إفراز اللعاب نتيجة لصوت الجرس بالاستجابة الشرطية أو الفعل المنعكس الشرطي .

ويمكن شرح عملية الاشتراط بيانيا كما يلي :

قبل التجربة :

[1] ملحم سامي. سيكولوجية التعلم والتعليم،مكتبة الانجلو-مصرية،القاهرة1999 ص79

المنبه غير الشرطي (الطعام) – استجابة غير شرطية (إفراز اللعاب) .

بعد التجربة :

المنبه غير الشرطي (الطعام) المنبه الشرطي + (صوت الجرس) الاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب) .

وتسمى طريقة الاشتراط التي تجري على نمط تجارب " بافلوف " بالاشتراط المأثور وهو يعني تكوين ارتباط بين المنبه الشرطي (صوت الجرس) وبين استجابة ما (إفراز اللعاب) عن طريق المصاحبة بين المنبه الشرطي والغير الشرطي (الطعام).[1]

المبادئ العامة للاشتراط :

1 - **التكرار** : إن تكرار المصاحبة بين المنبه الشرطي والمنبه غير الشرطي يؤدي إلى تقوية الارتباط بين المنبه الشرطي والاستجابة الشرطية ، فتكرار المصاحبة بين صوت الجرس والطعام يقوي الارتباط بين صوت الجرس وإفرازا اللعاب ، بالرغم من أهمية التكرار في التعليم الشرطي إلا انه من الممكن مع ذلك أن يحدث التعلم من مرة واحدة فقط فالطفل لا يحتاج عادة إلى الاحتراق من لهب الشمعة عدة مرات لكي يتعلم الابتعاد عن النار .

2 - **الانطفاء** :حيثما تكرر قرع الجرس بعد إجراء التجربة عدة مرات متتالية على فترات متقاربة بدون الطعام ، بدأت كمية اللعاب تقل تدريجيا إلى أن تلاشت نهائيا ولم يعد لصوت الجرس أي تأثير على إفراز اللعاب .

3 - **التدعيم** : إن استمرار وجود الصدمة الكهربائية على اليد في مصاحبة صوت الجرس مباشرة يدعم استجابة سحب اليد ويعمل على استمرارها كما تقديم المنبه غير الشرطي (الطعام) الذي يثير الاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب) عقب المنبه الشرطي (صوت الجرس) مباشرة يدعم التجربة .

4 - **الاسترجاع التلقائي** : إن الانطفاء لا يؤدي في الواقع إلى زوال الاستجابة الشرطية نهائيا، فعقب فترة من الراحة لا يتعرض فيها الكائن لأي تدعيم للاستجابة الشرطية نجد إن الاستجابة تحدث بمجرد حدوث المنبه الشرطي ، ففي تجربة "

[1] شفيق محمد، العلوم السلوكية، مكتبة النهظة المصرية،القاهرة1987 .

بافلوف" لما أحضر الكلب إلى المعمل بعد أيام من الانطفاء التجريبي سال اللعاب بمجرد سماع صوت الجرس .

5 - **التعميم** : إن الاستجابة الشرطية التي تربط بمنبه شرطي معين يمكن أن تثيرها منبهات أخرى شبيهة بالمنبه الشرطي ، فإفرازات اللعاب بصوت الجرس ذي رنين معين يمكن أن يحدث أيضا لصوت جرس أخر رنين مختلف ، وإذا ارتبط انفعال الخوف عند الطفل معين بالفأر ، فإن بعض الحيوانات الأخرى الشبيهة بالفأر مثل القطط والكلاب قد تثير خوف الطفل .

6 - **التمييز** : رأينا في مبدأ التعميم أن الحيوان الذي تعلم إفراز اللعاب لصوت معين يفرزه لعابه إذا سمع أصوات أخرى مشابهة ، ولكن إذا نظمنا التجربة بحيث أن صوتا معينا يدعم دائما بتقديم الطعام للكلب ، وأن الأصوات الأخرى لا تدعم ، فإننا نشاهد التعميم يزول ، وإن الاستجابة الشرطية تحدث فقط للصوت الذي دعم، أما الأصوات الأخرى التي لا تدعم فلا تثير الاستجابة الشرطية .

7 - **العلاقات الزمنية** : يحدث الاشتراط عادة إذا جاء المنبه الشرطي قبل المنبه الغير الشرطي بفترة زمنية قصيرة جدا (في حدود الثانية) فإذا طالت الفترة الزمنية تدريجيا ضعف الاشتراط كذلك تدريجيا ، حتى إذا ما زادت الفترة الزمنية عن حد معين امتنع حدوث اشتراط الذي يتم بحدوث المنبه الشرطي قبل المنبه غير الشرطي " الاشتراط القبلي " .

وهذا وقد اقتنع " ثورندايك " بضرورة الاقتصار على دراسة السلوك الخارجي حتى يتمكن فهم الطبيعة البشرية ، كما دعى " واطسون " إلى نبذ الطريقة التأملية والاقتصار على دراسة السلوك الموضوعي للإنسان ، وقد توصل " ثور ندايك " بعد تجاربه العديدة على سلوك الحيوان إلى أن الحيوانات تتعلم عن طريق المحاولة والخطأ trial and error بمعنى أنها تتعلم بعدة محاولات لحل مشكلة ، بإزالة كل الحركات غير الناجحة وتقوية الناجح منها ، وفي ذلك أوضح أن عملية التعليم تقوم على قانون التكرار وقانون الأثر ، فالنتائج السارة تزيد من تقوية الارتباط بين المثير والاستجابة ، والنتائج غير السارة المؤلمة تضعفه ،

فجميع عاداتنا لا تتكون بطريقة مبسطة وهي الارتباط بين المستجابات وبين المنبهات ارتباطا شرطيا بل تتكون أيضا بطريقة أخرى أكثر تعقيدا هي المحاولة والخطأ .[1]

وحسب اتجاه النظرية السلوكية فإن الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية لديهم سلوك "سلبي " لا يساعدهم على تحقيق أهدافهم والاستمتاع بعلاقتهم وهذا السلوك هو سلوك متعلم ، ويقول العالم " باندورا" bandura أن التعلم بالملاحظة أو التقليد مهم أيضا في هذا السياق حسب هذا النمط فإن جميع أنواع التعلم هذه تؤدي إلى تغير مهم في سلوك الناس خاصة إذا عززت .

يقول " لوينسون " lowinsoin أن الاكتئاب يحدث نتيجة قلة تعزيز السلوك ، إذ عندما يتلقى الناس تعزيزات قليلة تقل لديهم الاستجابات ونتيجة لذلك فإنهم يستقبلون تعزيزات أقل وهذا يجعلهم يعانون الاكتئاب .

ومن فوائد الاتجاه السلوكي نجد :

أولا : انه يفترض أن الاضطراب النفسي والسلوكي هو نتيجة تعلم سلبي ولهذا لا يجب اعتباره "مرضا ".

ثانيا : فان التركيز يكون على خبرات الفرد وتاريخه الإشتراطي وهذا يجعل هذا النمط حساس للعوامل الثقافية و الاجتماعية .

ثالثا: فان النمط السلوكي في التعامل مع الاضطرابات لا يعطي حكما على الأشخاص وإنما يوصي بالعلاج فقط عندما تسبب أعراض الاضطراب النفسي مشكلات للشخص نفسه أو من هم حوله .

رابعا : يفترض من خلال هذا النمط أن الاضطراب النفسي يسببه عوامل بيئية ونتيجة لهذا فإن الشخص المضطرب ليس مسؤولا عن هذه الاضطرابات .[2]

2-9 . النظرية البيوفسيولوجية :

[1] شفيق محمد، العلوم السلوكية،مصدر سابق ص 87

[2] الريماوي ،محمد وآخرون ،علم النفس العام دار المسيرة للنشر والتزيع والطباعة ،عمان ،(2004).ص125

الخلية أساس الكائن الحي ، لذا من الأهمية بمكان دراسة الخلية الوراثية ، وذلك لمعرفة أسباب ظهور الاضطرابات ، ونظرية الخلية الوراثية لها مقاييس للوقاية ودراسة الاضطرابات النفسية الناتجة عن إصابة الخلايا.[1]

يركز علماء النفس أصحاب هذا الاتجاه في دراستهم على السلوك الإنساني باعتباره سلوكا يصدر عن الإنسان كوحدة بيولوجية متكاملة تستجيب لبيئتها الخارجية بوسائل متنوعة إلا أنه برغم من تلك النظرية الكلية للسلوك تبرز الحاجة دائما إلى معرفة كيف تعمل الأجزاء الخاصة في جسم الإنسان أثناء قيامه بأي شكل من أشكال السلوك جسميا أو عقليا أو انفعاليا أو حركيا ومن ثم يبدو التساؤل : ما هي الأسس الجسمية والعصبية للسلوك الإنساني ؟

- **الجهاز العصبي أداة السلوك وتوافقه** :

يشكل الجهاز العصبي أداة استجابة الفرد للظروف البيئية المتغيرة المحيطة به ، وبصورة دائمة لا تنقطع استجابة واعية تضمن توافقه النفسي والاجتماعي والجسمي مع البيئة التي يعيش في إطارها كما تضمن استمراره على قيد الحياة ، أما إذا أخفق الجهاز العصبي في القيام بتلك الاستجابة الملائمة إزاء بيئة الفرد الذي يسبب له الاضطراب في السلوك .

وعلى ذلك يحتل الجهاز العصبي للفرد مركز الصدارة في السلوك باعتباره المنظم الأعلى، الأكثر مرونة، و الذي يوجه نشاط الجسم بارتباطاته المختلفة وكذلك ينظم علاقته بالبيئة المحيطة به.

- **العوامل الإنمائية** :

يمر الطفل بمراحل النمو المختلفة من حياته إلى أن يصل إلى ما ينظم شخصيته من مكونات مختلفة ، جسمية ، وعقلية ، ومزاجية ،و إبتكارية ، وحركية ...الخ ، وتتضافر فيما بينها لكي تشكل شخصية الطفل في مراحله المبكرة وتحدد سلوكه بعد ذلك في مواقف حياته .

وهناك عدة مشاكل تغشي المراحل النمائية وبالأخص فترة الحمل - الأهم – وتؤثر على الجنين بشكل واضح في هذه الفترة ومنها :

[1] مصطفي نوري القمش،خليل عبد الرحمن المعايطة،الاضطرابات السلوكية و الانفعالية،دار المسيرة ،عمان 2007

1 – اضطراب الجينات يؤدي إلى أن المولود يولد ولديه عيوب خلقية .

2 – الكروموسومات الموزعة توزيعا عاديا بحيث يشمل على ثلاث كروموسومات وانتقال الكروموسومات وعدم خضوعها لنظام واحد .

3- الاضطرابات المتعلقة بالمحيط الاجتماعي للفرد أو البيئة كالإشعاع ، الأدوية المهدئة توارث مرض البول السكري ، الجروح ، نقص معدل التغذية ... الخ.

وفي فترة الطفولة المبكرة نجد أهم ما يميز النمو العقلي لدى الأطفال وقد أشار "بياجيه "في هذا الصدد إلى أن النمو العقلي للطفل يتدرج خلال الأعوام القليلة الأولى للطفل ، وهذا النمو يتطور وفي نفس الوقت ينمو في الطفل بعض المدركات البسيطة للأشياء والمكان والزمن والمسببات وفي السنة الثانية من عمر الطفل يجمع بين المدركات الذهنية والمحددات من حوله .

ولاشك بأن أي خلل في نمو الفرد في أي مر حلة من مراحل نموه ينعكس سلبا على سلوكه وتوافقه مع الأحداث التي تمر به.[1]

العوامل المثورة :

إن بعض الظروف الضاغطة أو المثيرة للقلق تؤدي إلى حدوث أضرار فسيولوجية ، غير انه أحيانا يتعرض شخصان مختلفان لظروف فيصاب أحدهما بالاضطراب بينما لا يصاب الآخر .

فلكل إنسان أسلوب مميز في استجابته للضغوط ، ففي الوقت الذي قد تسرع فيه ضربات قلب أحدهم ، نجد شخصا آخر يستجيب بطريقة مختلفة وذلك عن طريق زيادة سرعة معدل التنفس دون حدوث زيادة ضربات القلب ، ولذا نجد أن الشخص الذي يتأثر جسمه بتلك التغيرات بشكل كبير هو الوحيد من بين عدة أشخاص الذي يتعرض للإصابة بالاضطرابات النفسية والفسيولوجية .

العوامل الإدراكية :

[1] عباس طه، علم النفس الفيزيو لوجي، دار النهضة العربية،القاهرة1999ص93

تبدأ عملية الإدراك بالإدراك الحسي الذي يعتبر الدعامة الأولى للمعرفة الإنسانية ، والإدراك الحسي باختصار هو إعطاء معنى للمحسوسات أو المثيرات المختلفة ، والأجهزة المختلفة في هذه العملية هي الجهاز الحسي والجهاز العصبي وبناء فكرة أن كفاية التكوين تؤدي إلى كفاية الوظيفة ما لم تتدخل مؤثرات طارئة ، فسلامة تكوين هذه الأجهزة ودرجة نموها تؤثر في عملية الإدراك .

كذلك من المتوقع أن تلعب الخبرة السابقة للفرد دورا مهما في تحديد هذا المعنى ، من حيث الموضوع والدقة ، أو من حيث التشويش والخلط ، فمثلا خبرة اللقاء الأول مع شخص ما تؤثر في إدراك الفرد له موقف تال .

فإدراك الفرد يجعله أكثر حساسية لعناصر معينة في مجال سلوكه فمثلا نلاحظ الحركة الزائدة والتصرفات غير الطبيعية نتيجة لعدم إدراك الفرد، هذا ويشكل التفاعل بين دوافع الفرد وإدراك سلوكه أساسا هاما لحياته النفسية . وتشير الملاحظات وتقارير المتابعة إلى أن الذين تعرضوا للحرمان الحسي بسبب الكوارث الطارئة كثيرا ما كانوا يرون قصصا وأحاديث غريبة عن الأشياء الطبيعية التي كانوا يصادفونها والتي صاحبنهم ، المر الذي يجعلهم يعانون من اضطرابات ذهنية وهلاوس بصرية.[1]

العوامل النيورولوجية والبيوكيميائية :

من أهم وظائف النيترون استقبال المعلومات وتوصيلها ، وتحتوى كل خلية على قدر من الطاقة الكهربائية المختزنة بها والتي يمكن إطلاقها على شكل دفعات أو نبضات .

ويعمل النيترون باستمرار من أجل المحافظة على التوازن الكيميائي بداخله وخارجه وأي خلل يحدث في هذا التوازن بسبب تصرفات وحركات لا إدارية يولد اضطرابات سلوكية . فمن الحقائق العملية المعروفة والتي لا تحتاج إلى شواهد لتأكيدها أن نوبات الصرع تحدث بسبب الاضطرابات التي تصيب المخ ، وقد تركزت جهود العلماء على محاولة التعريف على المسارات التي تتحول عن طريقها اضطرابات المخ فتصيب الجسم ، واستطاع العلماء من خلال التجارب استثارة المخ لدى الحيوانات بأساليب نتج عنها حدوث النوبة الصرعية بشكل مشابه لما يحدث في حالة الإنسان .

[1] Heward, W. & Orlansky, M. (1988). Exceptional Children, Ohio: Charles E. Merrill.

وبعد التأكد للعلماء أن سبب حدوث الصرع هو إطلاق النيترونات (الخلايا) بالمخ لإطلاقات كهربائية غير طبيعية ، اتجهوا لمعرفة سبب حدوث تلك الإطلاقات ، وهو أمر قد يكون وراثيا أو بيئيا أو يشمل الاثنين معا ، ويرى العلماء بأن سبب هذا الاضطراب الكهربائي قد يكون مرجعه إلى اضطراب المكونات الكيميائية أو إلى ردود الأفعال بالخلايا العصبية مما يجعلها تنتشر وتنتقل تلقائيا إلى الخلايا الأخرى ، فإذا ما كان هناك سبب وراثي لاستمرار الاضطراب ثم أضيف إلى ذلك عوامل بيئية غير منتظمة الحدوث ، فقد يؤدي كل ذلك مجتمعا إلى حدوث تغييرات كيميائية تستثير الخلايا العصبية وتدفعها لإطلاق شحناتها الكهربائية بشكل غير عادي تظهر على شكل أعراض الصرع.[1]

10- العلاج السلوكي للأشخاص المضطربين في السلوك :

على الرغم من تعدد الأساليب المستخدمة في معالجة الأفراد الذين يعانون من اضطراب في سلوكهم ، إلا أن أغلب الدراسات أجمعت أن أفضل أسلوب يمكن إتباعه هو" الأسلوب السلوكي".

10-1- أساليب العلاج السلوكي:

هناك أسلوبان رئيسيان يتضمنان مجموعة من الأساليب العلاجية السلوكية التي يمكن استخدامها مع الأفراد المضطربين في السلوك وهذان الأسلوبان هما :

- **أساليب زيادة السلوك** :

وهي أساليب تهدف عند تطبيقها إلى زيادة معدل تكرار السلوك المرغوب فيه ، ويندرج تحت هذا الأسلوب

1 -**المعززات الإيجابية Positive Reinforecment:** وهي عبارة عن أشياء م حببة للفرد يتم تقديمها له بطريقة مبرمجة بعد قيامه بسلوك مرغوب فيه (كالجوائز والهدايا) والذي يدفعه لتكرار نفس السلوك في المستقبل ، شريطة تقديمه مباشرة بعد السلوك وعدم تأخيره وحتى لا يفقد أهميته ، ويجب الانتباه إلى الفروق والفردية عند تقديم المعززات ، فقد ينجح معزز مع فرد معين ولا ينجح مع فرد آخر لذا فلا يعتبر معززا .

[1] رمضان احمد،علم النفس الفيزيولوجي،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،(2001).

2- المعززات السلبية Negative Reinforcement:وتعني إزالة شيء غير مرغوب فيه من بيئة الطفل مما يدفعه إلى تكرار السلوك المرغوب فيه ، فمثلا، قد يهدد المعلم الطالب بأنه سوف يلزمه بكتابة فقرة (لن ألعب في الصف) 100 مرة في حالة أنه لم يتوقف عن اللعب وهنا يكون :

- كتابة فقرة (لن ألعب في الصف) 1000 مرة الشيء غير المرغوب فيه .
- عدم اللعب في الصف هو السلوك الذي يجب أن يتكرر .[1]

هذا وقد أثبتت الدراسات المختلفة فاعلية أسلوب التعزيز في معالجة أشكال اضطرابات السلوك أهمها : السلوك التخريبي، والخجل والانسحاب ، فلقد أجريت دراسات عديدة بهدف التعرف على إمكانية خفض السلوك التخريبي من خلال التعزيز، وفي هذه الحالة فإن ما يتم تعزيزه هو السلوك التخريبي المناسب الذي يصدر عن الطفل ، ولعل أكثر أشكال التعزيز استخداما في هذا النوع من الدراسات هو انتباه المعلم الذي يأخذ أشكالا عديدة مثل الابتسام ، أو التربية على كتف أو ظهر الطفل تعبيرا عن الرضى أو المديح .ففي الدراسة التي أجراها كل من ماثيوز ومكلوفين وهنسيكر (Mathews.Mclaughlin.hunsaker.1980) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام أسلوب انتباه المعلم كمعزز لخفض السلوك التخريبي عند مجموعة من الأطفال في غرفة الصف ،قام الباحثون بتدريب المعلمين على الانتباه على الأطفال الذين يتسمون بالفوضى فقط عندما يركزون على المهمات الدراسية الموكلة إليهم ، وقد بينت النتائج أن هذا الأسلوب على بساطته أدى إلى تغيرات ملحوظة في سلوك الأطفال خلال ثلاثة أسابيع على الرغم من أن الإجراء العلاجي لم ينفذ إلا في حصة الفن اليومية ومدتها (45)دقيقة .[2]

واستخدمت دراسات أخرى أشكالا مختلفة من التعزيز لخفض السلوك التخريبي فتد استطاع كوين ورفاقه (Cowen.Jones.Bellack.1979) خفض السلوك التخريبي وتقوية السلوك الصفي المناسب لدى مجموعة من الأطفال في المرحلة الابتدائية باستخدام الوقت

[1] القاسم،جمال وآخرون ،الإضطربات السلوكية ،ط1،دار الصفاء للنشر والتوزيع:عمان ،)2000.

[2] -Mathews. B Mclaughline, T & Hunsaker, D (1980). Effect of teacher Attention and Activity reinforceers on tasd behavior. Education and Treatment ofchildren, v.13,

الحر كمعزز وتمكن دورتي ودورتي (Dougherty&Douherty: 1977) معالجة السلوك التجريبي..الخ. معالجة السلوك التخريبي لدى مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين (8-11)سنة من خلال إرسال تقارير يومية للوالدين ليقوما بتعزيز الأطفال في البيت في حالة امتثالهم لقواعد السلوك الصفي المقررة .[1]

تشكيل السلوك Shaping: يعتمد أسلوب تشكيل السلوك على استخدام كل من التعزيز والإطفاء، وذلك بالتوفيق بينهما بهدف تطوير سلوكات جيدة ويتم التشكيل للسلوك عادة بتقسيمه إلى أجزاء عديدة ويتم تحديد الجزء الذي يبدأ به السلوك ونستمر في تعزيز الأجزاء المرغوبة وإطفاء السلوكيات غير مرغوبة التي تصاحب السلوك حتى نصل إلى السلوك النهائي المرغوب فيه ، وقد استخدمت عدة دراسات هذا الأسلوب لمعالجة السلوك التخريبي لدى الأطفال ، فعلى سبيل المثال استطاع فريمان, Friman1990) إيقاف السلوك التخريبي لدى طفل باستخدام التعزيز التفاضلي للسلوك البديل (D.R,I) وتمثل السلوك المستهدف في هذه الدراسة بالخروج من الم قعد، وقد حقق الإجراء العلاجي هذا الأهداف المتوخاة مباشرة وبشكل كامل .[2]

4-التعاقد السلوكي وهو أن يتفق المعلم مع الطالب على تحقيق مجموعة أهداف تم وضعها من قبل المعلم ، وعندما يحققها الطالب يتم تعزيزه ، و يجب الانتباه إلى أن تكون تلك الأهداف قابلة للتحقيق.)

ويشترط مراعاة القواعد الأساسية التالية عند كتابه العقد وهي:

1. تقديم المغزز مباشرة بعد حدوث التغيير المطلوب.
2. بجب أن نكون العقود مناسبة وقابلة للتحقيق.
3. يجب أن تصاغ العقود بطريقة إيجابية وواضحة وعادلة.
4. يجب أن تعمل العقود على تحقيق السلوك المرغوب فيه.

[1] Dougherty, E & Dougherty, A (1977). The daily report cars: Asimpilipied and flexible package for classroom behavior managment. Psychology In the Schools, 14,

[2] القاسم،جمال وآخرون ،الإضطربات السلوكية ،ط1،دار الصفاء للنشر والتوزيع:عمان ،()2000.

وقد بينت بعض الد راسات فاعلية هذا الأسلوب في خفض السلوك العدواني، ويمكن تطبيق هذا الأسلوب على أيدي معالجين متخصصين أو على أيدي الآباء.

5-التعزيز الرمزي: ويقصد به قيام المعلم بإعطاء التلاميذ مجموع قطع (كوبونات) أو نجوم أو غيرها عند قيامه بالسلوك المناسب ، ثم بعد انتهاء الحصة يقوم الطالب باستبدالها بأشياء محببة كالهدايا والحلوى، وتستخدم طريقة التعزيز الرمزي بهدف إحداث تغييرات سريعة في سلوك الأطفال المعوقين وذلك من خلال زيادة دافعيتهم وزيادة احتمالات قيامهم بالسلوك المناسب[1].

وهناك شروط محددة لتلك المعززات الرمزية وهي:

1. أن لا نكون قابلا للتلف.
2. أن لا تكون مؤذيةً للطفل كأن تكون صغيرة قابلة للابتلاع.
3. أن لا تكون معززا بذاتها وتلفت نظر الطفل أكثر من المعزز الذي يستبدل به.[2]

ويجب أن تتضمن برامج التعزيز الرمزي العناصر الرئيسية التالية :

أ- تزويد الأطفال بمعلومات توضح لهم الاستجابات التي ستؤدي إلى التعزيز.

ب - تنظيم العلاقة بين المعزز الرمزي (وهو معزز شرطي يستمد قيمته التعزيزية من خلال ارتباطه بمثيرات تعزيزيه أولية أو ثانوية أخرى).

ج- قواعد واضحة تبين كيفية ظروف واستبدال المعززات الرمزية بالنشاطات أو الأحداث أو الأشياء المعززة (المعززات الداعمة).

هذا وقد أثتبت العديد من الدراسات فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في معالجة العديد من اضطرابات السلوك أهمها السلوك التخريبي والحركة الزائدة .

ففي الدراسة التي أجراها كل من كاردن وفولر والتي هدفت إلى معالجة السلوك التخريبي باستخدام نظام التعزيز الرمزي لدى (17)طفلا يعانون

من الإعاقة الانفعالية ، وقد أوكلت مهمة الإشراف على نظام التعزيز الرمزي إلى مجموعة من الرفاق حيث طلب منهم تنفيذ البرنامج ومتابعته ، وقد استطاعوا عمل ذلك بنجاح حيث

[1] عبد الرحمن ، مفهوم السواء النفسي بين الصحة النفسية والاثار المرحلية مرجع سابق، ص 93

[2] القاسم،جمال وآخرون ،الإضطربات السلوكية ، مرجع سابق ص . 202

انخفض معدل حدوث السلوك التخريبي وازداد سلوك المشاركة المناسبة في النشاطات داخل غرفة الصف وخارجها .

10-2-الأساليب التربوية :

10-2-1: التحليل السلوكي التطبيقي (تعديل السلوك) :

ينصح (edelson) بمعالجة المشكلات السلوكية مع الأفراد التوحديين باستخدام تعديل السلوك نظرا لأن معظم المشكلات تسببها البيئة عدا عن الآثار الجانبية لمهدئات الأعصاب وعدم استجابة جميع أفراد التوحديين بشكل إيجابي لهذه الأدوية إضافة إلى، احتمالية تسببها في العديد من المشكلات الاجتماعية والفسيولوجية ، و يؤكد ايديلسون على أهمية دراسة الأدوية جيدا قبل استخدامها .

ويؤكد الباحثون على إمكانية استخدام السلوك النمطي الذي يتعارض مع الانتباه والتعليم بفاعلية في برامج تعديل السلوك وذلك بالسماح للفرد بممارسة هذا السلوك النمطي لفترة بعد انجاز المهمة التعليمية بنجاح .

10-2-2 : التدريس المنظم :

برنامج متكامل للأفراد التوحديين . يدمر العديد من الوسائل والتقنيات المختلفة لتلائم الاحتياجات المختلفة لهؤلاء الأفراد، أسس في عام 964(م في ولاية كاليفورنيا الشمالية على يد (ايرك سكوبلر) eric schopler الذي استمر مشرفا عليه حتى عام 1994 حيث استلم هذه المسؤولية جاري ميسبوف منذ ذلك الوقت إلى الآن . وتعتبر كلمةteacch اختصار لـ ***traitment and education of autisitic and communication handicapped children***.

ويجب مراعاة احتياجات الأفراد التوحديين التالية عند إعداد البرنامج :

1 . نظام روتيني.

2. المعرفة بانتهاء المهمة التعليمية .

3. نظام تواصلي قوي ومتين .

وعند الأخذ بالحاجات الأساسية السابقة يجب الإجابة عن الأسئلة التالية :

1. ماذا يجب أن أعمل هنا ؟

2 . أين أنا ؟

3. ماذا يكون بعد ذلك ؟

حيث تكون الإجابة عن الأسئلة التالية من خلال تنظيم العديد من الجوانب التي تبين جدواها وفاعليتها في الفصول الدراسية للطلاب التوحديين من جميع الأعمار وهذ الجوانب هي :

1 . تنظيم المكونات المادية داخل غرفة الفصل .

2. تنظيم الجداول الدراسية .

3. تنظيم طرق التدريس.[1]

3-2-10 : الـبرنامج التربوي ا لفردي :

يجب التركيز على التدخل المبكر وأن يعمل البرنامج على تطوير التواصل ، المهارات الاجتماعية ، والأكاديمية والسلوكية ومهارات الحياة اليومية ويجب ترتيب البيئة الصفية بحيث تصبح متناسقة ويمكن التنبؤ بها حيث سيكون التعلم أكثر قبولا وأفضل إذا قدم بطريقة بصرية مع الطريقة اللفظية مع التركيز على تفاعل الأفراد التوحديين مع العاديين بحيث يمثل الأفراد العاديين نموذج جيد في السلوك واللعب .[2]

11. الانسحاب الاجتماعي:

11-1. القياس و التشخيص:

هناك ثلاثة أساليب رئيسية لقياس الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال وهي:

11-1-1-الملاحظة الطبيعية: وهي الأكثر استخداما، وتتمتع هذه الطريقة بالصدق الظاهري حيث أنها تتضمن ملاحظة أنماط تفاعل الطفل في المواقف الطبيعية بشكل مباشر، كذلك فإن هذه الطريقة تمكن الباحثين من قياس سلوك الطفل بشكل متكرر ودراسة المثيرات القبلية والمثيرات البعدية المرتبطة بسلوك الطفل وذلك له أهمية كبيرة في تحليل السلوك وبالتالي وضع الخطط العلاجية المناسبة.

[1] Davision, Gerald C. Neale, John M. (2001) - Abnormal Psychology, (8.ed). New York: Johwiley &

[2] *(publication of NICHCY,2000,p70*

11-1-2- المقاييس السوسيومترية: وتعرف هذه الطريقة باسم (ترشيح الأقران)، حيث تشتمل عادة على تقدير الأقران للسلوك الاجتماعي والمكانة الاجتماعية للطفل، وقد أصبحت هذه الطريقة من الطرق المستخدمة على نطاق واسع.

11-1-3- تقدير المعلمين: تتضمن هذه الطريقة توظيف قوائم التقدير السلوكية والتي يقوم المعلمون باستخدامها لتقييم الانسحاب الاجتماعي للأطفال، وتشمل هذه القوائم جملة من الأنماط السلوكية الاجتماعية التي يطلب من المعلمين تقدير مدى إظهار الطفل لها ومن قوائم تقدير السلوك الشهيرة التي تعالج في جزء منها سلوك الانسحاب الاجتماعي، القائمة التي أعدها كل من روس، لاسي وبارتون (**Ross,Lacey & Parton 1965**) وفيما يلي بعض فقرات هذه القائمة:

* ينزعج بسهولة من التغيرات في الأشياء من حوله.
* لا يدافع عن نفسه عندما يضايقه الأطفال الآخرون.
* يخاف من التعرض للأذى خلال اللعب.
* ترتجف يداه عندما يطلب منه أن يعيد قول شيء سمعه.
* يقف جانبا في مكان اللعب.
* بطيء في تطوير علاقات الصداقة.
* يشعر بالحرج وحيدا.
* ليس لديه أصدقاء.

11-2-. أساليب علاج الانسحاب الاجتماعي:

لكي نعالج طفلا خجولا يجب أن ندرك أنه حساس بشكل مفرط، وأنه بأمس لأن تعيد إليه الثقة بالنفس، وذلك عن طريق مساعدته في تصحيح فكرته عن ذاته، وعلى قبول نقاط ضعفه، التي قد يعاني منها على أساس الواقع، وعلى أساس إن كل منا له نقاط ضعف. ومن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في وضع خطة علاجية لمشكلة الخجل:

العلاج السلوكي و العلاج المعرفي: والذي يتميز بنزعته التجريبية التي تجعل من الممكن التحقق من المعلومات وضبط المثيرات، وبقصد بالسلوك في النظريات السلوكية بأنه

"الاستجابات الظاهرية التي يمكن ملاحظتها كالأفكار والانفعالات"، وفيما يلي وجهات النظر التي تمثل الاتجاهات الحديثة في العلاج السلوكي والعلاج المعرفي.

1- طريقة المثير والاستجابة الحديثة.

2- التعليل السلوكي التطبيقي:Applied Behavior Analysis.

3- نظرية التعلم الاجتماعي: Social Fearing Theory.

4- العلاج السلوكي متعدد النماذج:Multimoel Behavior Theory.

5- طريقة العلاج المعرفي السلوكي: Cognitive Behavior Theory.

6- التدريب التدعيمي: Assertivenss Trainig.

10 - ضبط الذات والسلوك الموجه ذاتيا: Self-Directed Behavior & Self Management Program

11-2-1: طريقة المثير والاستجابة الحديثة:

تستخدم نظرية المثير والاستجابة عند كل من بافلوف (Aavlov)، وجائري (Guthrie)وهل (Hull) ومورر وميلر (Mowrer and Miller)، وتستمد طريقة المثير والاستجابة الحديثة إسهاماتها عند كل من ولبي (Wolpe) في إزالة الحساسية التدريجي (**Wolpe 1969**)، تعديل السلوك المعرفي (**Meichenbaum,1977**) التدريب على التغذية الراجعة (Srayve)، وايزنك (Eysenck). وتقوم هذه الطريقة على الاشراط الكلاسيكي وهو عبارة عن قدرة مثير محايد أصلا على استدراج الاستجابة من العضوية نتيجة تكرار اقتران هذا المثير مع المثير الأصلي والذي له قدرة كبيرة على استدعاء الاستجابة المطلوبة.

ويضيف الشناوي وعبد الرحمن (1998)، إن أكثر الاستجابات يمكن تفسيرها بناء على نظرية الاشراط الكلاسيكي (التقليدي) وخاصة فيما يتعلق بتعلم الانفعالات كالمواقف التي تولد القلق أو الخجل هو أحد هذه المواقف المرتبطة بالانفعالات التي يمكن تعلمها من خلال الاشراط الكلاسيكي.[1]

وللاشراط التقليدي أسلوبين للتعامل مع السلوكيات غير المرغوب بها وهما:

[1] أمين أنور الخولي، عالم المعرفة، الرياضة والمجتمع،المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1996.

أ - الانطفاء (Extinction): ويتمثل بسحب المعزز من الاستجابة المعززة سابقا وبالتالي قد يؤدي هذا إلى تناقصه وبالتالي إطفاءه. وينجح هذا على السلوكيات المتعلمة من ملاحظة النموذج ويطبق أيضا لاستجابات الاشراط الكلاسيكي.

ب- الاشراط المضاد ***(Counter Conditioning)***: أول من تحدث عن الاشراط المضاد هي ماري جونز (***Mary Jones***) وجاثري (***Guthriy***) من خلال استخدام مبادئ التعلم لإبدال نوع استجابة باستجابة أخرى عن طريق استخدام أسلوب الاشراط الكلاسيكي، وللاشراط المضاد ثلاث خطوات هي:

1- تحديد المواقف التي تستجر الاستجابات غير المرغوب بها.

2- استخدام مبادئ التعلم وأساليب لتوليد استجابة مضادة للاستجابة غير المرغوبة، وتكون أقوى منها، مثل استخدام الاسترخاء العضلي كاستجابة مضادة للقلق،واستخدم التدريب على توكيد الذات أو على المهارات الاجتماعية كاستجابة مضادة للخجل.[1]

11-2-2: التحليل السلوكي التطبيقي/ الاشراط الإجرائي:

وتعتمد على النظرية السلوكية عند سكنر (***Skinner***) ويرى أصحاب نظرية الاشتراط الإجرائي أن السلوك يحدث تحت سيطرة التعزيز أي أن نتائج السلوك هي التي تحدد تكرار السلوك والقيام به (ويتبع هنا قانون الأثر) وبذلك فإن احتمالية حدوث السلوك السوي واللاسوي في المستقبل محكوم بنتائجه .[2]

فإذا كانت نتائج السلوك الاجتماعي جيدة ومعززة للشخص فإن احتمالات تكرار هذه السلوكيات تزداد، فإذا ما قام أحد الأطفال بالتحدث أمام مجموعة من الضيوف في البيت، وأثنى عليه الأهل واحترموا رأيه، فإن هذا السلوك يعزز ويزيد من احتمال قيامه بمثل هذه المبادرات والتفاعلات الاجتماعية، أما إذا وجد النقد و (البهدلة) من أحد أفراد الأسرة نتقل احتمالية مثل هذه المبادرات والتفاعلات الاجتماعية لدى الطفل وبالتالي ينسحب من مثل هذه المواقف، فنواتج السلوك هي التي تحدد احتمالية حدوثه في المستقبل.

ومن أهم أنواع الاشراط الإجرائي:

---

[1] عبد الرحمن عيساوي دراسات في الصحة النفسية والعقلية، دار النهضة العربية مصر، 1992.

[2] لويس كامل وآخرون، . الشخصية وقياسها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة(1987 .

أ- التعزيز الإيجابي: تقديم المثير الذي يزيد من احتمالية الاستجابة.

ب - التعزيز السلبي: تقديم مثير غير مرغوب فيه يتوقف عند حصول السلوك المرغوب فيه.

ج- العقاب : إحداث مثير غير مرغوب فيه بعد حصول السلوك وبالتالي يقلل من احتمالية حدوث السلوك.

د- التعزيز التفاضلي : وهنا تقل احتمالية الاستجابة غير المرغوب فيها من خلال إهمال الاستجابة غير الصحيحة وتعزيز السلوك المرغوب.

11-2-3: نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة :

لقد درس موضوع التعلم بالملاحظة تحت عناوين مختلفة (النمذجة، التقليد، تحقيق الذات، لعب الدور). وقد طور هذا الأسلوب باندوره وروتر (Bandura & Rotter) حيث حاولوا دمج مبادئ علم النفس المعرفي مع نظريات التعليم التقليدية في نظام أطلقوا عليها اسم نظرية التعلم الاجتماعي أو الملاحظة، حيث وجدوا أنه بالإضافة إلى تعلم الإنسان من خلال العمل وهو مبدأ الاشراط الإجرائي والكلاسيكي فإن الإنسان يمكن أن يتعلم من خلال الملاحظة (Observation). ويرى باندورا أن السلوك يحدث نتيجة تفاعل مستمر بين العوامل الشخصية الداخلية والبيئية. وبالتالي فإن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي لها دور هام، فهذه النظرية تهتم ببعض العمليات المعرفية، ويرى باندورا Bandura أن التعلم بالملاحظة يحدث من خلال أربع عناصر أو مراحل رئيسية هي:

الانتباه (Attention) من خلال مراقبة شخص ما سلوك شخص آخر (نموذج) بدون أن يقوم الشخص الأول المراقب للسلوك بأداء أي استجابة من سلوكيات النمذجة التي يراقبها، وبالتالي تعلم السلوك عن طريق ملاحظة سلوكيات النموذج من خلال عملية ترميز وحفظ أحداث النمذجة (Retention)، أما إعادة أداء هذا السلوك المنمذج (Regeneration) فيعتمد على سلسلة من العوامل تشمل نتائج الاستجابة للنموذج وللمراقب، وكذلك يعتمد على دافعية (Motivation) المراقب والنموذج وخصائصهم وعلى عدد النماذج المراقبة .

وبناء على هذه النظرية فإن الخجل يتم تعلمه من خلال الملاحظة وتقليد الآخرين الذين يلاحظهم والذين يظهرون سلوكيات خجولة في المواقف الاجتماعية المختلفة وخاصة الوالدين.[1]

ونلاحظ مما سبق أنه يتم عرض نموذج أمام المراقب وهذا النموذج له علاقة بالسلوك المستهدف. وقد يكون هذا النموذج:

أ - نموذج حفيفي: أي وجود شخص يمثل السلوك.

ب- نموذج رمزي: مثل فلم.

وتستخدم النمذجة في تعلم سلوكيات اجتماعية جديدة، وكذلك تشجع على الانطفاء المباشر لسلوك غير مرغوب (**Clarizio & Maccoy,1993**). وقد أكد (**Hastas,1993**) أهمة التدخل المبكر لعلاج اضطرابات الخجل والانسحاب الاجتماعي والاكتئاب وعلى ضرورة التركيز أثناء التدخل على تطوير اللغة المتكاملة للأطفال وتطوير المهارات الاجتماعية وعلى النمو الانفعالي الإيجابي.

11-2-4: العلاج السلوكي متعدد النماذج :

«تعتبر هذه الطريقة في العلاج طريقة شاملة ومنظمة لتعديل السلوك، قد قام لازاروس ***Lazaros*** على تطويرها ويعتبر نظام مفتوح يشجع على الانتقاء التقني، فالمعالجين متعددي الأوجه يكيفون أساليبهم مع خلفيات وحاجات المضطربين الذين يعالجوهم، فالهدف من هذه النظرية هو اللحاق بأفضل الطرق لكل مضطرب، أكثر من المحاولة لضغط المضطرب في قالب عام (**Geroy,1996**). ويتمثل جوهر طريقة العلاج المتعدد الأوجه في أن شخصية الفرد المعقدة تحلل إلى سبع مجالات أساسية تمثل المجال الذي قد يظهر فيه الاضطرابات التي قد يتعرض لها الفرد، وتتفاعل مع بعضها البعض مع أنها غير مترابطة، تجمعها حروف كلمتي (BASIC-ID)، والتي تمثل الخريطة المعرفية التي تضمن كل وجه من أوجه الشخصية الملفت للانتباه.[2] يرمز:

---

[1] لويس كامل وآخرون، . الشخصية وقياسها،مرجع سابق ص.87

[2] Gorey, G. (1996). Theory and practice of Counseling and psychotherapy, washington: Brooks/ cole Publishing company.

1- الحرف (B) إلى السلوك الظاهر (Behavior) وردود الأفعال التي تقاس من خلال طرح الأسئلة مثل: "ما هي السلوكات المحددة التي تمنعك من الحصول على ما تريد؟" أما مدى تفاعلك؟، ما الذي تحب القيام به؟.

2- الحرف (A) يرمز إلى الاستجابات الانفعالية (Affect) سواء الحالة المزاجية أو المشاعر القوية لدى الشخص. ومن الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المعالج هنا:

- ما الذي يجعلك حزين، خائف ؟

- ما هي الانفعالات التي تعتبرها مشكلة بالنسبة لك؟

- ما هي المشاعر التي تختبرها عادة؟

3- الحرف (S) يرمز إلى (Sensation) ويشير هذا إلى الحواس الخمس. ومن الأسئلة التي يمكن طرحها هنا:

- هل تعاني من الإحساس غير السار مثل الآلام، الدوار.... وغيرها؟

- كم تركز على الأحاسيس؟

- ماذا تحب أو تكره في طريقة النظر، السمع، .....؟

4- الحرف (I) يرمز إلى التخيل (Imagener) وتضم الأحلام والذكريات، ويشير إلى الطرق التي يصور بها الفرد نفسه. ومن الأسئلة التي قد تشير إلى هذا البعد:

- ما هي الذكريات التي تشكل لديك مصدر إزعاج؟

- كيف تنظر إلى جسمك ؟

- ما هي بعض الأحلام المزعجة المكررة عندك؟

5- ويرمز (C) إلى الإدراك (المعرفة) (Cognition) ويشير إلى الأفكار والمعتقدات الفلسفية الشخصية والأحكام التي تشكل قيم الفرد الأولية ومن الأولوية الأسئلة عليها:

"ما هي القيم والمعتقدات التي تحب أن تعززها لديك؟

"ما هي بعض معتقداتك اللاعقلانية؟ وكيف تؤثر على فاعلية حياتك:

"كيف تصنف نفسك كمفكر؟

6- أما الحرف (I) في الكلمة الثانية فيرمز إلى العلاقات الشخصية(Interpersonal Relationships) والتي تضم التفاعلات مع الأشخاص الآخرين. ومن الأمثلة عليه:

"كيف تصنف نفسك كإنسان اجتماعي؟

"هل هناك أي علاقات مع الآخرين تأمل بتغييرها؟ إذا نعم، فأي نوع من التغييرات تريد؟

7- ويشير الرمز الأخير (D) إلى الأدوية/ المخدرات Druge/Biology وتهتم أيضا بالعادات الغذائية للفرد والتمارين الرياضية. ومن الأسئلة التي يمكن أن تطرح هنا:

- هل تأخذ أي علاج موصوف؟

- ما هي عاداتك المتعلقة بـ: التمارين الرياضية ؟ [1]

ويؤكد الشناوي (1994) أن الاضطرابات وفقا لهذه النظرية هي نتيجة لمشكلات متعددة التكوين، مما يسمح للمعالجين فهم الفرد على أتم وجه.

وتبرز الحاجة إلى مواجهة هذه الاضطرابات باللجوء إلى استراتيجيات علاجية متعددة الوسائل، مثل تدريب ضبط القلق، تكرار السلوك، تغذية راجعة حية، تدريبات، الاتصال والتفاعل، عقد الاتفاقيات، التنويم المغناطيسي، التأمل والتفكير، النمذجة، التخيل الإيجابي، التعزيز الإيجابي، التدريب على الاسترخاء، التدريب على التعليقات الذاتية، التدريب على التركيز على الشعور، المهارات الاجتماعية، التدريب التوكيدي، إدارة الوقت، إيقاف التفكير.

وينشأ الاضطراب عند الأفراد وفق هذه النظرية نتيجة:

1- الظروف التعلم المحيطة بموقف التعلم، والترابطات الشرطية.

2- التعرض للنماذج التي يقلدها الفرد بقصد أو بدون قصد.

3- اكتساب الفرد لمعلومات وقيم متناقصة أو معلومات خاطئة.

4- وجود تعلم ناقص وغير ملائم، وهنا قد يتكون لدى الفرد فجوات في الذاكرة نتيجة لنقص بالمعلومات الضرورية.

ومن المسببات السابقة للاضطراب يمكن أن نستنتج أن الخجل والانسحاب الاجتماعي قد يحدث نتيجة أسباب متعددة مثل الاشراط أو التعرض لنماذج خجولة في حياته، و اكتساب معلومات غير ملائمة أو خاطئة، و لذلك فأن الأساليب العلاجية من و جهة نظر هذه النظرية تكون متعددة الوسائل.

---

[1] Gorey, G. (1999). Theory and practice of Counseling and psychotherapy, washington: Brooks/ cole Publishing company.

- **وظيفة المعالج:**

ويباشر المعالج وظيفته التطبيقية في علاج الخجل والانسحاب الاجتماعي من خلال تزويد المضطربين بالمعلومات والتعليمات والتغذية الراجعة، ويعملوا على وقف المعتقدات اللاعقلانية لدى المضطربين، ويزودوا بالتعزيز الإيجابي. ومن الضروري أن يبدأ المعالجون من موقع المضطرب الحالي (Where is the Client) وبعدها يسعى المعالجون إلى الكشف عن جوانب أخرى في الاضطراب الموجود لدى الأفراد. إن الفشل في فهم موقف الخجل والانسحاب الاجتماعي يقود بسهولة إلى شعور هذا الفرد أنه منفر وغير مفهوم Lazarus,1989 in Coreys 1996 .

لذا، فإن (لازاروس) يؤكد على ضرورة تمتع المعالج المتعدد الأوجه بعدة صفات أهمها: أن يكونوا فعالين ومؤثرين كأشخاص، يتمتعوا بمدى واسع من المهارات والأساليب للتعامل مع المشاكل المقدمة من المضطربين، يجب أن يكون لديهم "انتقاء تقني" حتى يتمكنوا من تحديد أي الأساليب أكثر فعالية تبعا للمضطرب ونوع الاضطراب وبالتالي استخدامها Lazarus,1989 in Coreys 1996

وقد أشار لازاروس (**Lazarus 1989**) إلى أن كل المعالجين متعددي الأوجه انتقائيين، وليس كل الانتقائيين معالجين متعددي الأوجه.

11-2-5: العلاج السلوكي المعرف :

أ- تعديل السلوك المعرفي: واضع هذا العلاج ميكينبوم (Meichenboum) وتبعا ميكينبوم (1977) فإن الحديث والمعتقدات الذاتية تؤثر على سلوك الأفراد وبالتالي ظهور الاضطرابات لديهم.

ويركز تعديل السلوك المعرفي على تعديل التعليمات والأفكار التي يوجهوها لأنفسهم باستخدام الاشرط الإجرائي. ولاحظ ميكينبوم أن بعض المرضى الفصاميين يرددون نفس العبارات أثناء المقابلات، وبذلك ابتعد هذا الأسلوب عن الاشراط الإجرائي التقليدي بإدخاله عنصرا معرفيا (Cognitive) في العلاج .[1]

[1] Gorey, G. (1996). Theory and practice of Counseling and psychotherapy, washington: Brooks/ cole Publishing company.

وقد اتجه (ميكينبوم) إلى تعديل سلوك الأطفال الذين يعانون من اضطرابات السلوك مثل الاندفاعية، الخوف في الامتحانات، الخوف من الحديث أمام الآخرين، السلوك العدواني، من خلال التركيز على إكسابهم مهارات استخدام التعليمات الذاتية Self-in Structions، وقد أدى استخدام هذه الطريقة مع استخدام أسلوب الاشراط الإجرائي إلى إعطاء نتائج أفضل

✓ **كيف يتغير السلوك حسب هذا النموذج من المعالجة:**

يقترح ميكينبوم أن السلوك يتغير نتيجة سلسلة من العمليات التأملية التي تتضمن تفاعل الحديث الذاتي والبنى المعرفية والسلوكيات والنتائج الناتجة عنها. ويصف ميكينبوم حدوث هذه العملية ضمن ثلاث مراحل للتفسير تتضمن:

المرحلة الأولى: مراقبة الذات، وذلك من خلال: تدريب المضطرب على مراقبة حديثة الذاتي الذي يتصف بالتعبيرات السلبية عن الذات والتي تنتج سوء تكيفه. والعامل المهم هنا دافعية ورغبة المضطرب وقدرته على مراقبة أفكاره والاستماع لها.

المرحلة الثانية: اكتساب المضطربين بنية سلوكية معرفية جديدة، من خلال: تدريبهم بحوار داخلي جديد من خلال العلاج ويعتبر الحديث الداخلي الإيجابي الجديد بمثابة دليل .

المرحلة الثالثة: تعليم المضطربين مهارات تكيف فعالة: خلال هذه المرحلة يكتسب المضطربين استراتيجيات فعالة للتعامل مع مواقف واقعية مثيرة للتوتر من خلال تعليمهم كيف يعدلوا من بنائهم المعرفي، أي يقوم المعالج بإتباع إجراء علاجي يتكون من خمس خطوات لتعليم مهارات التكيف الفعالة من خلال:

ا- تعريض المضطرب لموقف بنبر القلق عن طريق التخيل ولعب الدور.

2- يطلب من المضطرب تقييم مستوى قلقه.

3- جعل المضطرب أكثر إدراكا للمعتقدات. الادراكات المثيرة للقلق لديه عند مواجهته لموقت ما.

4- مساعدة المضطرب على تقييم أفكاره عن طريق إعادة تقييم تعبيره عن ذاته.

5- جعل المضطرب يلاحظ مستوى القلق بعد عملية إعادة التقييم.

وقد اثبت هذا النوع من العلاج كفاءة في علاج بعض الاضطرابات لدى الأفراد ومن ضمنها عدم الكفاءة الاجتماعية، المخاوف المرضية، الخجل والانسحاب الاجتماعي .

ومن أهم التطبيقات على برامج مهارات التكيف الفعالة التي طورها ميكينبوم. (إستراتيجية تدريب التحصين ضد التوتر) والتي تعتمد على افتراض أن باستطاعتنا السيطرة والتأثير على قدوتنا على التكيف مع التوتر عن طريق تعديل معتقداتنا الداخلية حول أدائنا في المواقف المثيرة للتوتر. وتتكون هذه الإستراتيجية من مجموعة من الاستراتيجيات تتضمن: تقديم المعلومات، المناقشة، إعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، تدريب الاسترخاء، الإعادة ، مراقبة الذات، تعزيز الذات ، تعديل المواقف البيئية.

وقد صمم ميكينبوم نموذج يتكون من ثلاث مراحل للتحصين ضد ا لتوتر:

1. المرحلة المفاهيمية: هنا يتم مساعدة المضطرب على فهم طبيعة التوتر وإعادة التعبير عنه بشكل اجتماعي. وذلك من خلال تعاون المعالج والمضطرب على فهم طبيعة المشكلة، ويتم تزويد المضطرب بتعبيرات خاصة مساعدة في فهم الطريقة التي يستجيب فيها للمواقف المثيرة للقلق لديه، وبالتالي الخجل أو الانسحاب الاجتماعي، وكذلك يتم تعليم المضطرب بالدور الذي تلعبه الانفعالات في ظهور التوتر والحفاظ عليه من خلال توجيهات ذاتية.

وعندما يدرك المضطرب أهمية العلاج يتم توعيته لدوره في خلق التوتر الذي يشعر به ويتم إكسابه هذا الوعي من خلال تدريبه على مراقبة تعبيراته الداخلية وسلوكاته الناتجة عن هذا التغيير [1]

1 -**كرحلة اكتساب المهارات وتكرارها:** ويتم هنا تدريب المضطرب على مجموعة من أساليب التكيف المعرفي ليطبقها على المواقف المثيرة للتوتر والقلق بهدف تقليل التوتر وذلك عن طريق القيام بعمل ما، تدريب طرق الاسترخاء العضلي، التدريب على عبارات التكيف ومنها:

"كيف أستطيع مواجهة ما يسبب لي التوتر والتعامل معه؟

"كيف أستطيع تعزيز التعبيرات الذاتية؟

في برنامج معالجة التوتر يتم استخدام عدة استراتيجيات أهمها:

[1] Geroy,1996 ,p1O1.

تدريب الاسترخاء، تدريب المهارات الاجتماعية، تدريب التعليم الذاتي، مساعدة المضطرب على إجراء تغييرات في أسلوب الحياة مثل إعادة وتقييم الأولويات، تدريبه على طرق أخرى تؤدي للاسترخاء الكامل كالتأمل، اليوغا، الشد والاسترخاء.

3- **مرحلة التطبيق والمتابعة** ويتركز هنا على أحداث التغيير والاحتفاظ به وتعميمه على الحياة الواقعية وهنا يقوم المضطرب بممارسة التعبيرات الذاتية وتطبيق مهارات جديدة في حياته من خلال تطبيق الواجبات البيئية المكلف بها.

ويعتبر تعديل السلوك المعرفي لميكينبوم (CBM) بديل رئيسي للعلاج العقلي العاطفي والتي أسهمت بشكل رئيسي أيضا في تفسير اضطرابات السلوك والانفعال ومن ضمنها الخجل والانسحاب الاجتماعي حيث يلخص اليس (Ellis) واضع نظرية العلاج العقلي العاطفي نظرية للاضطرابات الانفعالية بنموذج (ABC) ويرى هنا أن الاضطرابات الانفعالية لا تنشأ عن الخبرات والحوادث التي يعترض لها الفرد (A)، وإنما تنتج عن نظام المعتقدات والأفكار (B) التي يتبناها الأفراد حول هذه الأحداث، وتمثل (C) النواتج الانفعالية مثل القلق الاجتماعي والخجل والانسحاب الاجتماعي. وتأخذ هذه الأفكار والمعتقدات شكل المطالب الحتمية والأوامر المطلقة والأفكار اللاعقلانية، ووضع (أليس) إحدى عشرة فكرة لاعقلانية يتبنى بعضها الأفراد الذين يعانون من سوء التكيف وتختلف درجة سوء التكيف باختلاف عمق وجذور الأفكار اللاعقلانية لدى الأفراد .[1]

ومن الأفكار اللاعقلانية التي يتبناها الأفراد الذين يعانون من مشكلة الخجل أو الانسحاب الاجتماعي: "يجب أن أكون على درجة عالية من الكفاءة والمنافسة، وأن أنجز بشكل كامل لأكون ذا قيمة وأهمية"، وهنا فإن خوف الفرد من الرفض الاجتماعي واهتمامه الكبير في رأي الآخرين في قدراته الاجتماعية يجعله يعزي قيمة الذات لديه بمدى قبول الآخرين له. وفشله في موقف اجتماعي يجعله يعممه لمواقف أخرى وهذا يثبت أنه ليس ذو قيمة، وبشعور الخجول بوجود نقص في مهاراته الاجتماعية، واعتقاده بعدم كفاءته أو قدراته على الإنجاز يؤدي إلي تجنب المواقف الاجتماعية .

[1] لويس كامل وآخرون،العلاج السلوكي وتعديل السلوك.دار النهضة العربية،القاهرة1987

ويركز العلاج المعرفي عند بيك (Beck) على الافتراض أن المعرفة هي الجانب الرئيسي المؤثر في مشاعرنا وسلوكنا وبالتالي اضطرابات الانفعال تحدث نتيجة ردود الأفعال الفردية التي تؤدي إلى تشوش الموقف أو مسار التفكير، وتستمر هذه الأفكار المشوشة لأنها تبدو معقولة لدى المضطرب، ولا تكون معقولة لدى الآخرين .

ويرى (بيك) أن العلاج المعرفي يعالج جميع الآلام النفسية عن طريق حصرها للمفاهيم الخاطئة والإشارات الذاتية، وبالنسبة لتغيير الاضطراب الوظيفي للانفعالات والسلوكات فأفضل أسلوب لذلك هو (تعديل الاضطراب الوظيفي في التفكير).

وكما يرى بيك فإن الأفكار المشوهة والمسببة للقلق لدى الفرد تتركز على توقع الخطر والأذى وعلى الحكم بشكل سيء على الموقف بدون وجود براهين كافية (الاشتقاق الاعتباطي)، وتقديره الزائد لاحتمالية الإيذاء وما يمكن أن يحدث والتقدير المنخفض حول قدرته على التكيف وتفخيم التعميم من خلال الربط بين الأحداث غير المتشابهة إذا وجد فرد صعوبة في التعامل مع أحد أقرانه، فإنه سيعمم ذلك بأنه لا يستطيع التعامل مع أي قرين، وقد يطلق تعميم أنه غير فعال في التعامل مع الآخرين: فالخجول والمنسحب اجتماعيا قد يتوقع الرفض أو الفشل وعدم الاستحسان من قبل الشخص الآخر وبالتالي الارتباك والحرج والانسحاب من قبل هذه المواقف .[1]

11-2-6: التدريب ا لتدعيمي :

يعتبر التدريب التدعيمي النهج السلوكي الأكثر شعبية وهو نمط من التدريب على المهارات الاجتماعية، وتعتبر من وجهات النظر التي تفسر القلق الاجتماعي والخجل والانسحاب الاجتماعي وترى أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة نقص المهارات الاجتماعية المطلوبة، وبالتالي نقص القدرة على التعبير الإيجابي عن الذات؟ ففي كل مراحل النمو لدى الإنسان يجب أن تولى المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة، فالأطفال بحاجة إلى تعلم كيفية تكوين صداقات واختيار أصدقاء، وكيفية التفاعل بفعالية مع الآخرين، والرؤساء في العمل، وبالمقابل الأفراد الذين تنقصهم المهارات الاجتماعية يجدون صعوبات متكررة في البيت وفي المدرسة وفي العمل وفي أوقات فراغهم. وقد صممت الطرق السلوكية لتعليم الأفراد

[1] أمين أنور الخولي، عالم المعرفة، الرياضة والمجتمع،المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، 1996.

طرق التفاعل بإيجابية مع الآخرين وبطريقة مؤكدة للذات، ويقوم التدريب التوكيدى على افتراض أساسي مفاده أن من حق الأشخاص التعبير عن مشاعرهم، أفكارهم، معتقداتهم، ومواقفهم، ويهدف التدريب التوكيدي إلى زيادة حرية الأفراد السلوكية وبالتالي مستطعون اختيار كيفية التصرف بطريقة يعبرون من مشاعرهم بطريقة إيجابية وفعالة تعكس تأكيدهم وإدراكهم لمشاعر وحقوق الآخرين وتفسر وجهة النظر المعتمدة على لتدويب التوكيدي اضطرابات السلوك كالخجل والانسحاب الاجتماعي على أنه ناتج عن نقص في قدرة الفرد على التعبير عن أنفسهم أمام الآخرين بسبب نقص المهارات الاجتماعية اللازمة، وبالتالي تركز معظم برامج التدريب التوكيدي للخجولين والمنسحبين اجتماعيا على معتقداتهم الذاتية المحيطة، والتفكير الخاطر وتعمل هذه البرامج على إعطاء الأفراد الخجولين أو المنسحبين اجتماعيا مهارات وأساليب للتعامل مع المصاعب في المواقف المختلفة وتركز هذه البرامج أيضا على معتقدات الأفراد التي تلازم ضعف التأكيد عندهم وتدوبهم على بناء تعبير ذاتي إيجابي تمهيدا لبناء نظام معتقدات إيجابي والتي تكون نتيجتها سلوك مؤكد.

وكثيرا ما يعتمد هذا الأسلوب في تدريب الشخص الخجول والشخص اجتماعيا، بالإضافة إلى الاعتماد على أسلوب الاشراط المضاد (Counter Conditioning) الذي يوضح أن الخجل والانسحاب الاجتماعي ينشأ عن القلق. وقد تطورت إستراتيجية تأكيد الذات كاستجابة مضادة للقلق الشرطي، فقد جاء ولبي Wolpe بمفهوم الكف المتبادل (Reciprocal Inhibition) حيث يمكن التقليل من الخجل أو الانسحاب الاجتماعي من خلال تحييد أو كف هذا القلق بطريقة ما.

وقد أستطاع سالتر (Salter) أن يستخدم هذه النظرية بنجاح في منهج اسماه العلاج بطريقة الفعل المنعكس الشرطي. وبناء على ذلك يمكن التميز بين نمطين من الشخصية الإنسانية:

أ - الشخصية المقيدة المكفوفة: وهي شخصية منسحبة وحبيسة لانفعالاتها وعاداتها.

ب - الشخصية المستثارة أو المنطلقة: وهي شخصية تتميز بالإيجابية والتلقائية وخالية من القلق.

والهدف من العلاج النفسي المعتمد على هذه النظرية يتمثل في إتباع أساليب تعتمد على تغيير الكف إلى الاستثارة، ومن الأساليب التي استخدمها (سالتر): التنويم المغناطيسي، وأساليب توكيد الذات.

ومن جهة أخرى، فإن مبادئ الاشراط الكلاسيكي والإجرائي والتعلم بالملاحظة تلعب دورا مهما في تعلم المهارات الاجتماعية ومهارات توكيد الذات. وبناء على ما سبق يمكن تعريف التدريب على المهارات الاجتماعية: "بأنه أسلوب علاجي يهدف إلى مساعدة الأفراد على تطوير وتقوية وإنتاج سلوكات اجتماعية في مواقف خاصة، وذلك لمساعدتهم على تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية قصيرة وبعيدة المدى بفعالية أكبر.[1]

11-2-7: برامج ضبط الذات والسلوك الموجه ذاتيا:

وقد ظهرت هذه الإستراتيجية نتيجة توحيد الطرق المعرفية مع الطرق السلوكية بهدف مساعدة المضطربين على إدارة مشاكلهم بأنفسهم (**Geroy, 1996**). وتتضمن استراتيجيات ضبط الذات:

وقد استخدمت هذه الاستراتيجيات مع عدد من المشاكل مثل القلق، الكآبة، والألم وفي مقالة لـSigrun عام 1995وضع خلالها أهمية تطوير استراتيجيات التفاوض الشخصية لدى الأفراد في حل الصراعات الداخلية والخارجية لديهم، وقد أوضح أن القدرة الاجتماعية للأطفال تكون أكثر احتمالية عند الأطفال المنسحبين اجتماعيا عندما يظهروا كفاية أكبر في استخدام إستراتيجية التفاوض الشخصي. واعتبر الأطفال الأكثر قدرة على ضبط الذات أكثر كفاية في استخدام إستراتيجية التفاوض الشخصية مقارنة بالأطفال الذين مواقع الضبط لديهم خارجية. وقد عرض (***Tharp & Watson***) تصميما لنموذج التغيير الموجه ذاتيا ويتضمن أربع مراحل :

1- اختيار الأهداف: حيث يجب أن تكون هذه الأهداف مختارة من قبل الفرد نفسه قابلة للقياس، والتحقيق، إيجابية: وهامة للفرد.

2- ترجمة الأهداف إلى سلوكيات هادفة التي يريد الفرد زيادتها أو نقصانها.

3 - المراقبة الذاتية للسلوك: وذلك من خلال الانتباه المدروس والدقيق لسلوك الفرد بذاته.

[1] أمين أنور الخولي، عالم المعرفة، الرياضة والمجتمع، مرجع سابق ص 190

وتعمل هذه المراقبة على زيادة إدراك الفرد، وعلى زيادة التركيز على السلوكيات الواقعية المشاهدة أكثر من تركيزها على الأحداث التاريخية أو خبرات المشاعر.

4- تنفيذ خطة التغيير: تبدأ هذه المحصلة بالمقارنة بين المعلومات التي حصلنا عليها من المراقبة الذاتية ومعايير الفرد للسلوكيات المحددة، بعد تقييم المضطربين للتغيرات السلوكية التي يريدون إحرازها فإنهم بحاجة إلى تطوير برنامج فعال لأحداث تغيير حقيقي والتي يتطلب نظام التقدير الذاتي والتفاوض لعمل اتفاقية، وتتضمن هذه الخطة كما أشار لها **Wetson & Tharp 1989** مايلي:

1. قواعد تحدد السلوكات المراد تغييرها والأساليب والتي سيتم إتباعها.
2. أهدف عامة وفرعية ومحددة.
3. تغذية راجعة والناتجة عن المراقبة الذاتية.
4. مقارنة التغذية الراجعة مع أهداف الفرد والأهداف الفرعية لقياس التقدم.
5. تعديل الخطة لتلاؤم ظروف التغيير.

وتتمثل أهمية كل برنامج يصمم لضبط الذات في تعلم الفرد المسؤولية تجاه نشاطاته الخاصة.

- **استراتيجيات مقترحة يمكن للمعلم استخدامها للتعامل مع الأطفال المنسحبين اجتماعيا:**

بين **Bropy,1996,p234** أن من أهم استراتيجيات التعامل مع الطلبة المنسحبين اجتماعيا تتمثل كالآتي:

1 - **مشاركة الأقران: Peer Involvement:**

أقترح العديد من الباحثين علاجا للخجل والانسحاب الاجتماعي من خلال مشاركة الأقران، تتمثل معظم هذه الجهود في برنامج القرين المعلم Cross-age Tutoring وذلك من خلال خلق فرص للعب مع زوج من الأطفال الأصغر سنا أقران متطوعين كحلفاء لتخليص الأطفال من الخجل أو الانسحاب الاجتماعي، مشاركتهم في مجموعات صغيرة والتعاون في أنشطة غرفة الصف.

2 - **تدخلات المعلم Teacher Intervention:**

يمكن أن تساعد التدخلات التالية للمعلم في التقليل من استجابة الطلبة للانسحاب الاجتماعي لدى الطلبة:

أ. قم بتغيير البيئة الاجتماعية مثل أجلسهم ضمن زملاء ودودين أو إشراكهم كأزواج أو في مجموعات صغيرة.

ب. استخدام قوائم التقدير لتحديد اهتماماتهم، وحينئذ اتبعها باستخدام هذه الاهتمامات كأساس للمحادثة أو لأنشطة تعليمية.

ت. أنشر أعمالهم الفنية أو مهماتهم الجيدة للآخرين.

ث. عينهم كشركاء لرفاقهم الأكثر شهرة في الصف الشعبين واشغلهم في اتصالات متكررة مع أقرانهم.

ج. تابع وباستمرار الطالب الخجول والمنسحب اجتماعيا إذا نزع إلى أحلام اليقظة.

ح. ساعد الأطفال الخجولين على وضع أهداف للنمو الاجتماعي وساعدهم من خلال تزويدهم بتدريب على المهارات الاجتماعية.

خ. زودهم بالمعلومات التي يحتاجونها لتطوير البصيرة الاجتماعية، ومقترحا عليهم الأساليب اللازمة حتى يبدؤا بالاحتكاك مع الأقران أو الاستجابة بشكل أكثر فعالية لمبادرات الأقران.

د. زودهم بدور محدد والذي يعطيهم شيء يمكن أن يؤدوه ودعهم للتفاعل مع الآخرين في الأوضاع المختلفة في المجتمع.

ذ. علمهم أن يكونوا من ذوي الباب المفتوح وذلك بالترحيب بالآخرين والتحدث معهم هاتفيا أو شخصيا، مؤكدا على الاستجابة المؤكدة. "هل يمكن أن ألعب أيضا؟".

ر. خصص وقتا للتحدث مع هؤلاء الطلبة أصغي لهم بحذر واستجب بشكل محدد لما يقولونه.

ز. شجع الاستجابات المؤكدة للذات أو شكلها.

س. استخدم مهمات الكتب العلاجية مثل كتاب البنت الصغيرة الخجولة Krasilovsky.LPP ويتحدث عن بنت صغيرة حزينة أصبحت أكثر انطلاقا.

3 - **تدخلات الآخرين** اقترح **ogacki & Blanco** عام 1988 من المدرسة النفسية- العديد من الاستراتيجيات أهمها:

أ. تشجيع انضمام الأطفال لمجموعات تطوعية وأنشطة استجمام خارج المدرسة.

ب- المشاركة باستمرار في مجموعات صغيرة.

ج- التفاعل بشكل متعاون مع الأقران.

د- تحديد أقرانهم المفضلين وإجلاسهم بجانبهم.

ه- تشجيعهم بدون إجبار بالاتصال مع الآخرين.

و- دعمهم في الأدوار والمهمات التي تتطلب اتصال اجتماعي، وبالنسبة للطلبة الذين يظهروا علامات انسحاب اجتماعي مثل: أحلام اليقظة المفرطة، فإن الباحثين يشرحوا تنبيه هؤلاء الطلبة بشكل متكرر والوقوف بجانبهم للتأكد من انتباههم.

ز- التأكد من بدء قيامهم بالمهمات الموكولة لهم بنجاح في بداية وقت العمل أكثر من توبيخهم على أحلام اليقظة.

ح - تأكيد الحاجة للانتباه والمشاركة.

ط - مساندة الشركاء للعمل معهم واستمرار مشاركتهم.

ي - يحتاج الأطفال الخجولين والمنسحبين اجتماعيا إلى تعليم مباشر على المهارات الاجتماعية.

ك - تنمية ثقة هؤلاء الطلبة بأنفسهم، وتزويدهم بفرص لتطوير الثقة والراحة بغرفة الصف، من خلال تحسين مهارات الاتصال غير اللفظي، تعديل تصميم البيئة الصفية بشكل يساعد على عدم استغراقهم بأحلام اليقظة.

12.الاكتئاب :

يعتبر الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارا بعد القلق ويصيب الأفراد من مختلف الأعمار، حيث يمكن القول أن ما نسبته 4-24 %من أفراد أي مجتمع يعانون من أعراض اكتئابية حقيقية والاكتئاب حالة شعورية، ونوع من المزاج يمربه معظم الناس ولو لفترة قصيرة. وقد عرف الاكتئاب كحاله مرضيه منذ القدم، وقد لا تظهر أعراضه بوضوح خاصة في المستويات بسيطة الشدة التي لا تستدعي الانتباه. وهناك عدد غير قليل من

الحالات التي يعاني منها المراهقون والشباب حيث يتجه المصاب بالاكتئاب منذ بدايته إلى تبديد الشعور به عن طريق تعاطي الكحول، أو العقاقير، أو العنف، أو المثابرة والاجتهاد في العمل، أو الإبداع الفني، وتدعى هذه الحالات بالكآبة المقنعة.[1]

وقد زاد الاهتمام بظاهرة الاكتئاب نتيجة الإحساس بالعدد المتزايد من الأفراد الملكتئبين تحت سن الثانية عشرة. إذ تشير التقديرات إلى أن هناك فرد من بين كل 5 أفراد يعاني من شكل من أشكال الاكتئاب، ويرى بعض المختصين بأن هناك ارتباط بين الاكتئاب ومشكلات التبول على الفراش، وثورات الغضب (tantumes)والإعياء (fatigue)والفشل في المدرسة، والجنوح (deelinquent)والنشاط الزائد والاضطرابات السيكوماتيكية. ويتسم الأفراد المكتئبين بالإعتمادية، والعجز، ونادرا ما يظهرون الفرح، أو السرور ويفتقرون إلى الإحساس بالضحك والمرح، وبعضهم قد يصبح متعجرفا، ويشعرون بالرفض، وعدم الحب ويفضلون العزلة. وفي ثورات الغضب يهددون بإيذاء أنفسهم أو قتلها، أو يلحقون الأذى بها . وهذه إشارات تحذير لمحاولات الانتحار التي قد يرتكبونها، فقد يميلون إلى القفز من مكان مرتفع، أو يمرون بسرعة من أمام السيارات، أو يبلعون السموم أو الأجسام.[2]

12-1-.تعريف اكتئاب الطفولة :

يثير تعريف اكتئاب الطفولة جدلا كبيرا بين الدارسين والمختصين . وصلت إلى حد إنكار وجوده إطلاقا . قد ظهرت دراسات الحالة لإكتئاب الطفولة منذ بدايات القرن الماضي. ورغم كل الأبحاث العلوم العلمية والدراسات التي تناولته لا يزال اكتئاب الطفولة غير مدرج على دليل الاضطرابات العقلية الأمريكي، ومن وجهة نظر تحليلية لا يمكن ظهور الاكتئاب الرئيس لدى الأفراد، كما يظهر لدى البالغين، وذلك لنقص تطور الأنا العليا تلك المرحلة العمرية. أما وجهة النظر الثانية والتي كانت شائعة في الستينات والسبعينات من القرن الماضي فترى أنه لا يظهر لدى الأطفال، كما يظهر لدى الكبار. ولكنه يظهر على شكل سلوكات مختلفة مثل التجنب أو الفشل المدرسي أو الأعراض النفس جسمية

[1] كمال الدسوقي ، . النمو التربوي للطفل والمراهق، ط2، دار النهضة العربية،القاهرة 1999

2 د.بشير الرشيدي وطلعت منصور: الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، المجلد الثامن، مكتبة الإنماء الاجتماعية، الكويت،2000

واضطرابات التصرف .

12-2-.أسباب الاكتئاب :

من خلال مراجعة أدب الدراسات يمكن إجمال أسباب ظاهرة الاكتئاب لدى الأطفال بما يلي:

1- مشاعر الذنب لدى الأفراد المكتئبين وتنبع من اقترافهم طرق للسلوك غير المرغوب أو الشعور بالمسؤولية عن اهانات متخيله، أو من الشعور العام بعدم اللياقة وعدم القيمة والفشل

2-إسقاط الغضب على الذات كطريقة صريحة لمعاقبة أنفسهم.

3-الشعور بالعجز والضعف.

4- رد فعل على خسارة شيء عظيم بالنسبة للطفل.

5-الحصول على الانتباه والحب والشفقة أو الرغبة بالانتقام.[1]

6- رد فعل على التوتر والقلق ويمكن تعريف التوتر بأنه "ا لشعور معارض او معاد ببين الفرد ومشاعره الداخلية، يرافقه عدم الشعور بالراحة، وغالبا ما يكون مصحوبا بمؤشرات، جسدية مثل العرق، تصلب العضلات وزيادة ضربات القلب" . ويحاول هؤلاء الأفراد التكيف مع القلق والتوتر من خلال الميل الى العزلة والاكتئاب والأفكار الانتحارية[2] .

7-البيئة الأسرية حيث تشير الإحصائيات إلى أن أكثر من نصف أباء الأطفال المكتئبين هم مكتئبون أصلا ،وهناك دلائل تقول بأن الميل إلى الإكتئاب هو خاصية موروثة بالاكتساب من خلال التقليد ،كما أن الضيق وصراعات الأسرة تقود إلى مشاعر اكتئابية لدى الأفراد خاصة الحساسين منهم.

8- العامل الفسيولوجي الطبي ، دلت الدراسات على وجود أسباب .جسمية طبية تؤدي إلى حدوث ردود فعل اكتئابية فجأة أو بالتدريج، مثل الأسباب ، الهرمونية خاصة عند الإناث في سن البلوغ، ونقص الحديد (الأنيميا)، والاختلالات الوظيفية للغدد، وبعض

[1] بشير الرويشيدي،مرجع سابق ص 201
Clarizio, (p87) 19891

الأمراض مثل اضطرابات سكر الدم، والأطعمة التي تسبب الحساسية.[1]

12-3-.نظريات تفسير الاكتئاب:

هناك العديد من النظريات التي فسرت حدوث الاكتئاب وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات

12-3-1 - النظرية البيولوجية :

ظهرت العديد من التفسيرات للاكتئاب، فقد أشار كرينز (Krains) في كتاباته إلى إمكانية وجود تفسير بيولوجي للاكتئاب، واستند في ذلك على الدراسات المتعلقة بالقوائم المتطابقة وعلى وجود تفسيرات هرمونية لظهور الاكتئاب **(Beck et.al.1979,p234)**

12-3-2 . نظرية العجز المتعلم:

ومن النظريات التي وجدت انتشارا واسعا ودعما في نتائج البحوث، نظرية العجز المتعلم لسيلجمان والتي تفترض أن طريقه العزو الخاطئة لدى الفرد لمصادر النجاح والفشل في حياته ، ولأسباب الخبرات السارة وغير السارة في حياه هي المسؤولة عن مشاعره الاكتئابية، حيث يعتقد سيلجمان أن الاكتئاب يحدث عادة بعد تكون قناعة لدى الفرد بأنه لا يستطيع التكيف مع مشكلات الحياة اليومية والشعور المستمر بالعجز واليأس والذي قد يودي إلى أفكار انتحارية كطريقة للهرب من موقف لا أمل فيه [2]

12-3-3- نظرية التعلم الاجتماعي:

تقدم نظرية التعلم الاجتماعي- لباندورا تفسيرا هاما للاكتئاب من خلال مفهوم الكفاية أو الفاعلية الشخصية الذي يبرز دور التقييم الذاتي في الاكتئاب، حيث ترى أن إدراك الفرد لمدى كفايته الشخصية وقدرته على مواجهة المشكلات الكيفية وإنتاج سلوكات فعالة في مواجهتها تلعب دورا كبيرا في تحديد طبيعة مشاعره ومزاجه[3]

[1] بشير الرويشيدي،مرجع سابق ص205

[2] الزراد فيصل، علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية مرجع سابق، ص68

3 (Kanfer&zeiss,1983,p143)

12-3-4- النظرية السلوكية:

يرى بافلوف أن الاكتئاب نتيجة لتكرار الصدمات والتجارب المؤلمة التي يتعرض لها الفرد في طفولته، والتي تخلق مزاجا مميزا يؤثر على تجارب الفرد في كبره،كما ينطلق لوينسون (Lewinsohn)في تفسيره للاكتئاب من وجهة نظر سلوكية إذ يعتقد أن انخفاض معدل التعزيز الذي يحصل عليه الفرد هو العامل المسؤول عن ظهور الاكتئاب لديه .ويؤكد على وجود فروقا ذات دلاله بين الأفراد المكتئبين والعاديين من حيث مستوى النشاط أو السلوك الممارس، وأن انخفاض مستوى النشاط أو السلوك الممارس، يخفض من معدل التعزيز الذي يحصل عليه الفرد وذلك بناء على نتائج الدراسات التي قام بها فريق البحث التابع له. والذي توصل أيضا إلى النتائج التالية:

1- يمارس المكتئبون نصف ما يمارسه العاديون من السلوك اللفظي تجاه الآخرين.

2 - يستجيب المكتئبون للسلوكيات الموجهة نحوهم من الآخرين بشكل ايجابي بنسبة أقل بكثير من العاديين.

3 - يستجيب المكتئبون بشكل أبطأ من الأفراد العاديين للمثيرات اللفظية الموجهة نحوهم.

ويشير **(Lewinsohn, 1978)إلى** العلاقة بين معدل النشاطات السارة التي يمارسها الفرد وبين مستوى المزاج كحقيقة علمية تجريبية ظهرت في الدراسات التي أجراها هو ورفاقه.

ومن أسباب انخفاض معدل التعزيز التي أوردها لوينسون ضعف المهارة الاجتماعية لدى الفرد وانخفاض تفاعله مع الآخرين.

12-3-5 :النظرية المعرفية :

وينظر بيك للاكتئاب على أنه اضطراب في التفكير ويوكد على أن طريقة الفرد في معالجة المعلومات، وتفسيره للحوادث التي يعيشها ، واعتقاداته تلعب دورا كبيرا في تحديد شكل ونوع مزاجه ويعتمد تفسير بيك للاكتئاب على ثلاثة مفاهيم رئيسية هي:

1- الخرائط المعرفية (Schemas):

يعتبر(Bartlett) أول من قدم مفهوم الخرائط أو المخططات المعرفي التي يستخدمها الفرد لتنظيم المفاهيم والاعتقادات.وافترض بأن لكل فرد خرائطه الخاصة التي تميزه عن غيره مما يسبب اختلاف الأفراد في فهمهم لأنفسهم وعالمهم،وردود أفعالهم نحو المواقف المختلفة

وهذه الخرائط ليست ثابتة بل تتطور وتتعدل نتيجة الخبرات والمعلومات التي يتعرض لها الفرد ويمكن تلخيص خصائص الخرائط المعرفية بأنها:

- تتكون نتيجة لمعلومات الفرد وخبراته.
- تلخص المفاهيم المعقدة التي تعرض على الفرد.
- تعالج المعلومات الجديدة وتنظمها وتقيمها.
- تخمن المدخلات الغامضة أو المفقودة أو الناقصة حيث تسعى إلى أن تكون واضحة.

ويرى بيك أن الخرائط المعرفية تتوسط بين الأحداث الخارجية (المثيرات) واستجابة الفرد لها،حيث تقوم بترجمة وتفسير هذه المثيرات وتصفية وتقنين استجاباته نحوها،مما قد يؤثر سلبا أو إيجابيا على ادراكاته وبالتالي على حالته الانفعالية .[1]

2- الأخطاء المعرفية :

ويشير بيك إلى وجود مجموعة من الخرائط المعرفية تميز الأفراد المكتئبين عن غيرهم،أطلق عليها ما يسمى "بالأخطاء المعرفية" وقد أظهرت الدراسات أن لدى الأفراد المكتئبين أفكارا لامنطقية وأخطاء معرفية،بمعدل أعلى من العاديين،وفيما يلي عرض لبعض هذه الأخطاء.[2]

- الاستدلال الاعتباطي (Arbirtrey Inferenee) حيث يتبنى المكتئب أحكاما غير مبرره منطقيا مما يجعله يحمل نفسه مسؤولية كثير من الأحداث السلبية التي يعيشها.

- التجريد الانتقائي (Selective Absraction)حيث يركز المكتئب على الأجزاء السلبية ويهمل الإيجابية،ويسمى الحدث على بناء الأجزاء السلبية التي يختارها.

- التعميم الزائد. (Generali Zation) حيث يعمم المكتئب الخبرة السلبية على أحداث ليس لها علاقة.

- التصغير والتكبير (Magnitication and Minimaization)حيث يخطيء المكتئب في تقييم الأحداث والخبرات.

- كل شيء أو لاشي (all or Nothing) حيث يعتبر المكتئب نفسه فاشلا كليا إذا لم يقم بالعمل بشكل مثالي ويحدث هذا الأمر عادة نتيجة لمعايير الإنجاز غير الواقعية التي يضعها

[1] عوا السعيد،مرجع سابق،ص 187

[2] (Thurbere et.al, 1990 P54)

لنفسه مما يؤدي إلى الشعور بالفشل وبالتالي ارتفاع معدل العقاب الذاتي لديه .

3- الثلاثي المعرفي(The Cognitive Triad)

ويظهر أثر الأخطاء المعرفية في ثلاثة أبعاد مرتبطة بالفرد هي:

1- ذاته: حيث يتصف المكتئب بسمات شخصية عامة تجعله يميل إلى التقليل من قدراته والنظر إلى نفسه بصورة سلبية،ومخالفة للواقع.

2- عالمه وواقعه: يعتقد المكتئب أن العالم يحمله ما لا طاقة له به وأنه مليء بالمعيقات التي تحول دون تحقيق أهدافه.

3- مستقبله : يفترض المكتئب أن خبراته وتجاربه غير السارة التي يعاني منها في حاضره سوف تستمر وتؤثر على مستقبله فهو يتوقع الإحباط والفشل لكل مهمة قادمة عليه أؤادها .

وبناء على ماسبق يعرف بيك الاكتئاب على أنه "حالة عيادية تصاحبه تغيرات جسمية وعقلية ومزاجية وهذه التغيرات هي":

- البؤس والحزن واللامبالاة.
- تدني مفهوم الذات.
- الميل للوحدة والعزلة.
- اضطرابات النوم والشهية والنواحي الجنسية.
- انخفاض واضح في مستوى النشاط.

12-3-6 – نظرية الميل الاجتماعي والنشاط:

يفسر الأدلريون الأشخاص المكتئبين وكأنهم يحاولون التغلب على مشاعر النقص وجني مشاعر التفوق،ويحاولون بشكل جدي لأن يكونوا أكثر فاعلية دون أن ينجحوا في ذلك،حيث يخفقون وبالتالي يفقدون ميلهم الاجتماعي ويصبحون في حالة احتواء الذات(Self.absorbed). ويصف موزاك المكتئب بأنه يعبر عن غضبه من خلال نوبات غضب هادئة وصامتة.ولا يعترف لأنه يضطر لمعالجة الموقف أو مواجهة الشخص الذي أثار غضبه)

12-3-7- نظرية السلوك العاطفي العقلاني:

يؤكد البرت أليس أن مشكلة الاكتئاب تنتج من طريقة تفكير الشخص المكتئب ومعالجته للأحداث الخارجية،حيث يرى أن عواطف وانفعالات الإنسان ناتجة عن عقائده وما يؤمن به وعن تقييمه للأمور وتعريفه لها،وفلسفته في تفسيرها وليس من الأحداث نفسها .و ينقسم نظام الفرد إلى قسمين هما:الأفكار العقلانية،والأفكار اللاعقلانية التي يؤدي تقبلها وتعزيزها إلى الإكتئاب ولعل من أهم الأفكار اللاعقلانية التي تسبب الإكتئاب والتي حددها أليس مايلي:

1- يجب أن أكون محبوبا من قبل كل شخص أعرفه.

2- يجب أن أكون مؤهل،منجز،كفؤ في كل النواحي لكي يكون لي قيمة.

3- أنه مرعب أن لا تسير الأشياء بالطريقة التي أريدها.

4-هناك دائما حل مثالي وصحيح لكل مشكلة،وهذا الحل لابد من إيجاده،وإلا فإن النتيجة ستكون مفجعة.[1]

12-4. طرق الوقاية من الاكتئاب (ارشادات للمعلم):

1- شجع التعبير عن المشاعر بشكل مفتوح،إن مشاعر الدفء والتقبل للطفل واحترامه والاستماع إليه والاهتمام به تحفز الطفل للتعبير عن مشاعره الصادقة وخاصة الغضب بطرق مختلفة وغير مؤذية للنفس؟.

2 – شجع مشاعر اللياقة والاستقلال لدى الأطفال.إن حل المشاكل الإيجابي والحصول على الرضا الشخصي يمنع الشعور بالعجز،وحاول الإصغاء إلى اقتراحاتهم وإتباعها كلما كان ذلك ممكنا.

3 – شجع مصادر عديدة من احترام الذات،مثل الآباء والأصدقاء الزملاء،وحاول توسيع اهتمامات ومهارات الأطفال،أن هذه الإجراءات تجعل الأطفال اقل هشاشة وأقل ميلا للجروح النفسية عند فقدان مهارة أو شخص.

4- مثل التفاؤل والليونة،يتعلم الأطفال مشاعرهم من الآباء والمعلمين ويجب أن تكون واعيا لكمية الوقت الذي تصرفه في التحدث عن المواضيع الإيجابية أو السلبية معهم،بحيث تكون متوازنا،وحاول أن لاتحتفظ بالمشاعر الجيدة لنفسك،ودع الأطفال يعرفون انجازاتك

[1] Forggatt,1997,p97

ومغامراتك ونجاحك وإحساسك بالسعادة.

4 - كن واعيا لمشاعر العجز المستمرة،وخذ شكوى الأطفال على محمل الجد وتقبلها باحترام [1]

12-5. أساليب تشخيص الاكتئاب:

إن اختلاف التعاريف للاكتئاب وتباينها في مستويات التركيز على المتلازمة. الاضطراب أو المرض يسبب التعدد في أساليب جمع المعلومات بهدف التشخيص.ويتركز اهتمام معظم طرق التقييم النفسي للأطفال المكتئبين على أربعة أبعاد هي أساليب التقرير الذاتي (Self-report techinques)تقدير الراشدين(Rating by adult)قدير الزملاء.(Peer Rating) والمقابلات العيادية

(Clinical، interviws)

وقد استخدمت مقاييس التقدير الذاتية منذ مدة طويلة في الأبحاث الإكلينيكية وتتميز بأنها تقدم كشفا لحالة الإكتئاب ومشاعرها الداخلية لكنها لا تستطيع أن تحدد المستويات العيادية للاكتئاب،بالرغم من توفرها للراشدين منذ مدة طويلة،إلا أنه لم تكن متوفرة للأطفال وقد قامت باستخدام كشاف الاكتئاب للأطفال

وهو عبارة عن استبيان يتضمن (27) فقرة صممت لقياس الإكتئاب لدى الأطفال في سن المدرسة ويتم الإجابة على هذه الفقرات بناء على خبرات الطفل السلوكية ولكل فقرة مقياس مدرج من (2-0).

وهناك مقاييس أخرى مشهورة مثل مقياس الإكتئاب لدى الأطفال (C.D.S) الذي طوره تيشر ولانع والذي يحتوي على(60) فقرة ومقياس للاكتئاب لدى الراشدين (R.A.DS).

وتتميز مقاييس تقدير الآباء أو الزملاء أو المعلمين بأنها تصف الأعراض الخارجية بشكل جيد إلا أنها تفشل في الكشف عن طبيعة الإكتئاب الداخلية ومعنى الأعراض بالنسبة للمريض ومشاعر الذنب لديه بالإضافة إلى الفروق الواسعة في اختلافات التقدير للأعراض لدى الآباء أو الزملاء أو المعلمين.أما المقابلات العيادية- العلاجية النفسية، فتعتبر من أكثر الأساليب استحداثا لتقييم الاكتئاب لدى الصغار والمراهقين.وتتطلب المقابلة عدة مهارات اجتماعية

[1] بشير الرويشيدي،مرجع سابق ص209

ومعرفية يجب توافرها لدى الطفل.ويستخدم المعالجين دراسة الحالة والملاحظة والتداعي الحر والاختبارات الإسقاطية لكشف الأفكار والدوافع اللاشعورية.بهدف الوصول إلى تشخيص دقيق للحالة .

12-6. مبادئ العلاج النفسي للاكتئاب :

12-6-1-العلاج السلوكي:

ينصب الاهتمام الرئيسي للمعالج السلوكي على توفير مصادر مختلفة وحقيقية للتعزيز الإيجابي،عن طريق تقديم نشاطات توفر فرصا أكبر للتعزيز الإيجابي.

وبناء على هذا الاعتقاد قام لوينسون بتطوير مجموعة من الأنشطة والمواقف المعززة التي اتفق تجريبيا على أنها تمثل نشاطات سارة تشتمل على تعزيز إيجابي.

12-6-2 – العلاج المعرفي:

يهتم المعالج المعرفي بمحاولة تعديل أعراض الاكتئاب من خلال التعامل مع المفاهيم المعرفية التي تفسر ظهور هذه الأعراض وبالتالي ظهور الإكتئاب وتسير عملية العلاج حسب "وجهة نظر بيك المعرفية" ضمن خطوات محددة هي:

- ملاحظة أو مراقبة المريض لأفكاره السلبية.
- تنظيم العلاقة بين الإدراك والسلوك
- اختبار المريض للدلالات والشواهد حول تفكيره الآلي الهدام.
- إبدال أفكار وطرق تفكير المريض السلبية (الخاطئة) بأفكار وطرق واقعية.[1]

12-6-3- العلاج السلوكي العاطفي- العقلاني:

أما المعالج السلوكي العاطفي- العقلاني للاكتئاب فيحاول خلال المرحلة الأولى للعلاج الكشف عن المعتقدات اللاعقلانية لدى الشخص المكتئب،حيث يحاول مساعدته في الكشف عنها وإدراكها. وفي المرحلة الثانية يحاول المعالج توعية المكتئب وتنمية قدراته على التمييز بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية لتأتي بعدها الخطوة الثالثة في العلاج وهي مناقشة الأفكار اللاعقلانية من خلال طرح تساؤلات وأثاره النقاش من قبل المعالج حول أفكار المريض غير

[1] إبراهيم عبد الستار ،علم النفس الإكلينيكي، منهاج التشخيص والعلاج النفسي ،ط1،دار المريخ،الرياض،(1988).

المنطقية[1] ونتيجة لهذه الناقشات يفند المكتئب أفكاره اللاعقلانية ويصبح في وضع قادر على تطوير فلسفة مؤثرة تساعده على تطوير أفكار عقلانية واستبدالها بالأفكار اللاعقلانية غير الملائمة وبالتالي يحدث التأثير العلاجي وهو التغيير الذي يطرأ على الانفعالات والسلوك بسبب المعالجة حيث يقوم الفرد بتقليل مشاعر الإكتئاب والكراهية الذاتية بمشاعر القناعة والسعادة.

12-6-4- العلاج التحليلي:

يهدف العلاج التحليلي إلى كشف محتويات اللاشعور وإخضاعها للمحاكم الشعورية وتقوية الأنا بهدف جعل السلوك مبنيا على الواقع بشكل اكبر وتركز الأساليب التحليلية على إعادة بناء خبرات الطفولة،وفهمها،ومناقشتها،وتحليلها لتطوير مستوى جيد من فهم الذات ومن ثم إحداث التغيير في بناء الشخصية[2]

فالعلاج موجة هنا نحو التبصير الحقيقي وليس التبصير العقلي.أما أهم الأساليب العلاجية فتتضمن التداعي الحر الذي ينفس فيه المكتئب عم يجول في خاطره من أفكار ومشاعر بحيث يتم من خلال هذا التداعي،الكشف عن الرغبات ،والتخيلات،والصراعات،والدوافع اللاشعورية لديه،وتجميع الخبرات السابقة واسترجاع المشاعر المكبوتة.ويسعى المعالج إلى تشجيع الفرد على التداعي الحر بالتعاطف مع خبراته ومشاعره وتفسير المقاومة للعلاج له إن حدثت،وذلك لمساعدة العميل على التعامل الفعال،وبالتداعي الحر والأساليب الأخرى مثل تحليل الأحلام،وزلات اللسان،والاختبارات الإسقاطية،والعلاقة العلاجية نفسها،يتم الكشف عن اللاشعور وتفسير السلوك الدفاعي والانفعال والصراع الذي يرتكز عليه،ومن خلال هذا التفسير يسمح للأنا باستيعاب الأحداث الجديدة المكتشفة اللاشعورية ويحدث الشفاء(Sharf,1996,p231)

12-6-5- العلاج متعدد النماذج Multimondal Therapy

يأخذ العلاج متعدد النماذج بالاعتبار كافة العوامل المتنوعة التي تساعد على ظهور حالة الإكتئاب واستمرارها لدى الأطفال،مثل العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية والنفسية والجسمية والمعرفية.وقد قامت برامج العلاج متعدد النماذج بسبب مايلي:

[1] إبراهيم عبد الستار ،علم النفس الإكلينيكي مرجع سابق ،ص 112

[2] يحي خولة، الاضطرابات السلوكية والانفعالية مرجع سابق، ص132

1- تعدد جذور اضطراب الإكتئاب لدى الأطفال.

2 -يعاني الأطفال ذوي الإكتئاب من مشاكل متعددة،فعلى سبيل المثال قد يعاني الطفل

3 -المكتئب من مشاكل أسرية أو صحية أو نفسية أو اجتماعية أو نشاط زائد أو صعوبات تعلميه.

ويعني العلاج متعدد النماذج باستخدام نماذج علاجية لمواجهة هذه المشاكل التي قد تعمل كعوامل أو نتائج لحالة الإكتئاب مثل العلاج النفسي الفردي والتعليم العلاجي والعلاج بالعقاقير المضادة للاكتئاب،أو غير ذلك.ويتم اختيار العلاج المناسب اعتمادا على نتائج التقييم الشامل لمشاكل الطفل[1] .

[1] الهابط محمد السيد ،التكيف والصحة النفسية ،ط1،المكتب الجامعي ،الإسكندرية ،(1985

خلاصة :

إن السلوك الإنساني معقد كون أن جزء منه ظاهر وقابل للملاحظة والقياس والجزء الآخر غير ظاهر ولا يمكن قياسه بشكل مباشر، لذلك فان العلماء لم يتفقوا على نظرية واحدة لتفسير السلوك الإنساني.

وعلى الرغم من ذلك فان العلم لا يكون علميا دون تحليل وقياس الظواهر المراد دراستها، وعليه فقد طور علماء النفس أساليب مباشرة لقياس السلوك كالملاحظة وقوائم التقدير والشطب، وأساليب غير مباشرة كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية،واختبارات السلوك وإذا تعذر قياس السلوك المباشر فمن الممكن قياسه بالاستدلال عليه من مظاهره المختلفة حتى يتمكن الباحث من تشخيصه و بالتالي الوصول إلى طرق و أساليب علاجية تتماشى و السلوك الملاحظ و لعل من أهم هذه الأساليب يمكن اعتماد الأنشطة البدنية كوسيلة من أهم هذه الوسائل و هذا ما نرجو تحقيقه و إثباته في هذه الدراسة .

الفصل الثالث

المراقبة

تمهيد:

تعتبر المراهقة فترة تغيرات بيولوجية و نفسية و اجتماعية فضلا عن كونها مرحلة امتداد زمني ، فهي الفترة التي تمتد فيها بين الحادية عشرة إلى حوالي الثامنة عشر تقريبا ، تعد اشد مراحل الحياة حرج ا لما يطرأ فيها من تحولات فيزيولوجية و عقلية و نفسية و اجتماعية ، و لهذا فهي تنعت أحيانا بأنها مرحلة ولادة جديدة ، ذلك لأن المراهق في مرحلة الولادة الجديدة يبدأ يعيد النظر في وجوده ، فيفكر لذاته و يستعد سابق خبراته و يمحصها و يخضعها لمعاييره الجديدة ، فلا حرج بعد هذا إذ نرى المراهق تتوزعه المتناقضات حول تحديد مكانته في عالم أضحى يراه اشمل و أوسع مما كان عليه إبان مراحل حياته السالفة ، فتناقضاته في هذه الحالة إنما هي إرهاص من تغيرات و متنافسات متضاربة تستطيع في فكره ، فلا يستطيع التسويغ ليخفف من وطأتها على نفسه .

و على هذا الأساس لابد من تحليل و دراسة الظواهر النفسية و السلوكية للفرد المراهق ، و كذا ما يحدث في الجسم من تغيرات فيزيولوجية و عاطفية و عقلية انفعالية إدراكا لما ينجز عنها من نتائج سلبية كانت أم ايجابية ، لأن فترة المراهقة قد تكون الفرصة الأخيرة لبعض الأشخاص كي يحدثوا تغيرات في طرق معيشتهم عن طريق اكتساب تأثير نفسي مناسب ، و ان الخبرات الجديدة الديناميكية في حياة المراهق يمكن ان تكون المنطقة البؤرية لاسترجاع تكامل الشخصية

1- معنى المراهقة:

المراهقة لفظا معناها النمو ، و قولنا : راهق الفتى وراهقت الفتاة بمعنى أنهما نميا نموا مستطردا.

فالمراهقة تعني الفترة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي باكتمال الرشد و تنعت أحيانا أنها مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة يعرفها فؤاد البهي السيد ´´ أنها مرحلة تبدأ من البلوغ وتنتهي بالرشد فهي بهذا عملية بيولوجية عضوية في بدئها و اجتماعية في نهايتها .

و يعرف معجم ´´متن اللغة المراهق بأنه: الغلام الذي قارب الاحتلام و لم يحتلم بعد.

"فالمراهقة إذن عملية بيولوجية ، وجدانية ، اجتماعية تربوية ، ديناميكية متطورة فلا حرج بعد هذا أن نرى المراهق تتوزعه المتناقضات .

فهي انتقالية لأن المراهق يجتهد للانقلاب من الطفولة المعتمدة على الكبار، محاولا ولوج باحات الاستقلال الذاتي الذي يتمتع به سائر الراشدين ، فهو قد أصبح في طور فكري يتيح له إعادة النظر بماضيه فينبغي الابتعاد عنه ومجانبته ، و يشرأب إلى مستقبل يطح فيه ذاته المتكامل .

2- أهميتها:

من المؤكد وحسب ما اعتدنا عليه أن أصعب المراحل هي المرحلة الانتقالية وأصعب النقاط هي نقاط الانعطاف والمراهقة تنطبق عليها هذه الأوصاف في جميع النواحي والجوانب التي يتميز بها من قلق و اضطراب وحاجة للتكيف والحرمان بشتى أشكاله كان من الأجدر أو تولي اهتماما كبيرا ودراسة معمقة حول هذه المرحلة ومتطلباتها وكذا مشكلاتها وطرق علاجها

" مما يزيد أهمية هذه المرحلة أنها مرحلة نضج القيم الروحية والدينية والخلقية ويحدث فيها ما يسمى اليقظة الدينية وكذا النزاعات المثالية وبحكم ما يصل إليه المراهق فإنه يستوعب القيم الروحية والتصورات المجردة أو كما تعتبر مرحلة اختيار التخصص أو المهنة.

وحياة الكائن الحي سلسلة متصلة متكاملة الحلقات يؤثر فيها السابق باللاحق ، لإدراكنا أهمية المراهقة السرية المتكيفة لأنها نقود إلى مرحلة شباب سوية متكيفة أيضا .

والعكس صحيح، فإن كانت مراهقة تسلك سلوك غير عادي غير سوي فستقود إلى مرحلة شباب جانحة.

وبعرفها بوعناقة في قوله ´´ النمو سلسلة متكاملة من الأحداث المتلاحقة يتميز بشيء من التغيير في كل فترة من فتراتها وكل مرحلة تعتمد على سابقتها وتؤثر في تابعتها . وفترة المراهقة تشبه ما سبق، في كونها من المراحل الأكثر تأثيرا في حياة الفرد ذلك لأنها شكل مرحلة انتقال من الطفولة للرجولة.

3 – اهتمامات المراهق:

ان ما يحرم منه المراهق سوءا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، في الجوانب النفسية الاجتماعية والبيئية الأسرية يصاغ في شكل اهتمامات منها ما هي وسائل لتحقيق أهداف ، ومنها ما هي أطراف في حد ذاتها.

وقد لخصها علي بوعناقة فيما يلي :

- اكتساب مجموعة من القيم ومنظومة أخلاقية و تحقيق علاقات جديدة وتعتبر كوسيلة لتحقيق رغباته وفرض آرائه وتحقيق الاستقلالية عن الوالدين و غيرهما لأنه يحس أنه راشد، بالتالي الاستعداد للزواج والحياة الأسرية.

4 – النمو النفسي الاجتماعي في مرحلة المراهقة :

يذكر عن النفس لدى المراهق بأنها موطن الإعصار ، ومركز للتوافق ومركز لشدة والأزمة كما يتميز النمو الاجتماعي بالتغيير الجدري الواضح ، وذلك بالتكامل مع الجانب النفسي ، حيث أن المراهق يحس بالمسؤولية التامة ، وأنه لا فرق بينه وبين الراشد كما يخضع سلوكه لعدة تغيرات، تشير لنمو الحساسية الاجتماعية ، التخلي عن لذاتية ، و عدم الاستقرار ليحل محله الالتزام والموضوعية التي تميز حياة المراهق

الراشد ، ويمكن تحديد مختلف التغيرات السلوكية في لخصه *MECK* ميك حول الرغبة في تحقيق الذات لدى المراهق [1]:

- « التحول من التنوع وعدم الاستقرار في الميول الاجتماعي إلى التحديد والعمق.
- التحول من الثرثرة إلى أيا كان اتجاهه إلى سلوك أكثر ضبطا واحتراما.
- التحول من الرغبة بالارتباط بالقطع إلى الارتباط بمجموعة .
- التحول من عدم الاهتمام بمركز الأسرة الاجتماعي والاقتصادي كعامل مؤثر في العلاقات الاجتماعية، وتكوين الأصدقاء إلى اعتبار منزلة الأسرة اجتماعيا واقتصاديا عاملا هاما في تحديد هذه العلاقات وتكوين الصداقات.
- التحول من الصداقات المؤقتة إلى الصداقات الأكثر دواما وكذلك من عدد كبير من الأصدقاء إلى صداقات اقل اتساعا ولكن أكثر عمقا.
- التحول من عدم رسمية النشاط إلى رسميته .
- التحول من الحياد تجاه سلطة الكبار إلى أمجاد علاقات فيها مساواة معهم على أسس، ديمقراطية. [2]

5- أنماط المراهقة :

* يقسم الدكتور صموئيل مغاريوس : المراهقة الى أنواع :

5-1. مراهقة متكيفة:

هي المراهقة الهادئة نسبيا تميل إلى الاستقرار العاطفي تكاد تخلو من التوترات الانفعالية الحادة، غالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة، كما يشر المراهق بأحلام اليقظة والخيال والاتجاهات السلبية.

5-2: المراهقة الانسحابية المنطوية :

هي صورة متكيفة تميل للانطواء والعزلة والتوحد والخجل والشعور بالنقص ، عدم التوافق الاجتماعي ، كما ينصرف جانب كبير من تفكيره إلى نفسه ، وحل مشاكله ،وإلى التفكير الديني والقيم الروحية والأخلاقية ، كما يسرف في أحلام اليقظة وخيالات مرضية

[1]- ع-الرحمن عيسوي –سيكولوجيتا الطفولة و المراهقة – دار النهضة العربية – مصر 1974 الصفحة 178
[2] ع-الرحمن عيسوي –سيكولوجيتا الطفولة و المراهقة – دار النهضة العربية – مصر 1974 الصفحة 178

تؤدي به إلى محاولة مطابقة نفسه بأشخاص الروايات التي يحبها

5-3:المراهقة العدوانية:

يكون فيها لمراهق ثائرا متمردا عنى السلطة الأبوية وسلطة المجتمع الخارجي، كما يميل لتأكيد ذاته وبظهر السلوك العدواني إما بصفة مباشرة أو غير مباشرة فيأخذ صورة المضاد ويرفض كل شيء.[1]

5-4: المراهقة الجانحة:

تشكل الصورة المتطرفة لشكلين المنسحب والعدوانية تتميز بالانحلال الخلقي و الانهيار النفسي.

6- أزمة المراهقة:

المراهقة فترة من العمر تمتاز بالفوضى والتناقض والقلق والكآبة و عدم الاستقرار، و يظهر ذلك في سن "16" سنة، وتحدث في رأي العديد من الباحثين بصفتين.

أ- المراهقة التدريجية:

«حيث أن المراهق يستوعب بعض الأفكار الغير مفهومة خلال الطفولة.

ب - . المراهقة الانفجارية:

تنفجر بصفة خطيرة بعد ذلك ، ويعود سببها للإحساس الشديد بالخوف والخطأ والخجل ، كما ترتبط أزمة المراهقة كذلك بمستوى الذكاء الذي توصل عليه الفرد فكلما ارتفع المستوى كلما إنتانه القلق أكثر[2]. لذا يسعى المراهق لتحقق استقلاليته، واكتساب هوية جيدة كما تتميز الأزمة بالتمرد ضد سلطة الأبوين والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، بأشكال مختلفة، كرفض وكسر كل القيود التي تربطه بالطفولة. لذلك يحاول المراهق تجاوز هذه الأزمات والتوترات والميكانيزمات وطرق متنوعة كالقيام

[1] محمد مصطفى زيدان – عن مذكرة علم النفس التربوي-دور التربية البدنية في خفض السلوك العدواني للمراهق – مكتبة بوزريعة - 1995.ص19

[2] B.RAYMOND RINIER .Développement sociale de l’enfant et de l’adolescence MARD AGA 1980 Page.193

والاهتمام النشاطات الرياضية .[1]

7- أشكال أزمة المراهقة :

لا يرى المراهق القيم الاجتماعية و الأخلاقية والدينية من حيث موضعها و ملائمتها لأفكاره ومبادئه ، بقدر ما يراها الكهل مثلا، فقبول القيم الاجتماعية يعادل في تصور المراهق قبول سلطة البقاء في مرحلة الطفولة مع ما في ذلك من تبعية وهيمنة.[2]

هذا ما يؤدي به إلى السعي للتحدي والاستقلالية، يعني الرغبة في تأكيد الذات والتخلص من التبعية، أي أن أزمة المراهق تتخذ أشكالا متنوعة كالتمرد على القيم والأخلاق السابقة الذكر.

7-1 : العوامل النفسية الاجتماعية :

7-1-1: تأكيد الذات :

ان الرغبة في تأكيد الذات والاستقلالية هي الدافع الأساسي الذي يؤدي بالمراهق لعدم تقبل الأنماط الفكرية الأبوية ويزداد ذلك حدة عندما يكشف أن سلطة الوالدين غير مطلقة.

« ن تضارب القيم الأسرية يقيم جماعة المراهقين بسبب إهانة نفسية وجرح نرجسي عميق،

لذلك تعد هذه المشكلة من بين تناقضات المراهقة الناتجة عن رفض صور الآباء ، وعدم الامتثال لقوانين الأسرة .»[3]

ويرى .ه. يوهال أن « المراهقة تكون مرحلة جديدة لعملية التحرر من مختلف أشكال التبعية القديمة.

7-1-2: البحث عن الأصالة :

الإحساس بأنه يختلف عن الآخرين يجعله يبتعد بصفة دائمة أو مؤقتة عن التقمصات السابقة، مما تخلق شخصية حائرة، تعيش فراغا عميقا، وبؤسا شديدا. »[4]

---

[1] B.RAYMOND RINIER .Développement sociale de l'enfant et de l'adolescence MARD AGA 1980 Page:193

[2]- د. محمد السيد بدوي – المجتمع و المشكلات الاجتماعية – دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية – 1988 ص169

[3]- د . محمد عماد الدين إسماعيل – النمو في مرحلة المراهقة – دار القلم – الكويت الطبعة 1 ص 165

[4]- أحمد شبشوب – علوم التربية – المؤسسة الوطنية للكتاب 1991 دون طبعة ص 236

لقد وجد في مذكرة أحد الشبان المراهقين يقول « ان الأمر لا يتعلق بتأكيد ذاتي فحسب ، بل بأن أختلق في تصوراتي عما كان وعما يكون، فكل ما ليس بجديد يبعث في نفسي الضجر والملل والسأم، والفكرة أو الصورة أو الأغنية تفقد في نضري بهجتها وتصبح بالية بمجرد أن شيع بين الناس...أنني حين أفكر في مسألة أو فكرة مألوفة أشعر أني أتذوق طعم الشيخوخة الناس ...أنني حين أفكر في مسألة أو فكرة مألوفة أشعر أني أتذوق طعم الشيخوخة الناس...أنني حين أفكر في مسألة أو فكرة مألوفة أشعر أني أتذوق طعم الشيخوخة قبل الأوان.» الناس...أنني حين أفكر في مسألة أو فكرة مألوفة في اشعر أني أتذوق طعم الشيخوخة قبل الأوان.»

ان صفة التمييز والأصالة هي أساس ما نلاحظه من صعوبات يلاقيها الشباب المراق في التكيف مع البيئة المحيطة به.

7-1-3:البحث عن الهوية :

يواجه المراهق صعوبة كبيرة في الامتثال للقيم الاجتماعية المتضاربة مع تطلعاته وطموحاته، فيصاب بإحباط وصراع نفسي ناتج مباشرة عن التحول الذي مس الجانب الثقافي التقليدي له «فمعظم المراهقين، خاصة في المرحلة المتأخرة يكونون في حالة أزمة أو اضطراب فيما يخص هويته .[1]

يرى الدكتور محمد عماد الدين إسماعيل أنه أزمة الهوية هي التي تتضمن صراع بين دافع لتحقيق صور مقبولة للذات تحمل آماله وتصوراته ، وبين جانب مستقر ثابت يتضمن معاني القصور والعجز والشعور بالذنب وعدم الثقة »[2]

«ا إن الخطورة كل الخطورة أن لا ينجح المراهق في تحديد هويته بالشكل الايجابي في الوقت المناسب، وإلا ستنتهي به الأزمة إلى استمرار الشعور بالتشتت والانتشار وعدم التجديد »

«لاشك أن هذه المشاعر والانفعالات والأفكار التي يمكن أن تثيرها هذه التحولات تكون

[1] - B.RAYMOND RINIER .Développement sociale de l'enfant et de l'adolescence MARD AGA 1980 Page:132

[2] - H. MOTTE –Psychologie de l'adolescence – sans Edition 1980

غريبة على المراهق.

2-7: العوامل المعرفية:

ما يميز هذه المرحلة هو التأمل والاستنباط وطرح التساؤلات من طرف المراهق حول وجوده، ومكانته في الحياة والمجتمع بصفة عامة، كما تزداد في هذه المرحلة شدة الأزمة بظهور التفكير الطويل والتخيل والتخمين حيث يساهمون في تحولها إلى أزمة نفسية. ومن العلماء ها يسمونها بمرحلة الماورئيات : « أصل الوجود، صانع الوجود، أصل الإنسان، مآله، معنى الموت والحياة، الكون...الخ، ذلك أن هذه المرحلة تمثل مرحلة خروج المراهق من طور التقليد للوالدين والمربين... إضافة لدخوله طور بناء لشخصية وحول المشاكل الحياتية التي يتعايش معها »[1]

وفي هذا الصدد فإن المعرفة الملقاة عن طريق المدرسة أو وسائل الإعلام من شأنها أن تعين المراهق المتمدرس على طرح مثل هذه التساؤلات .

8- أهم المشكلات التي قد يعاني منها المراهقين:

جدير بالملاحظة أن مرحلة المراهقة ليس من الضروري أن تكون دائما مرحلة محفوفة بالقلاقل والاضطرابات ومشاعر القلق والتأزم والصراع والمعاناة، ومشاعر السخط والتبرم والضجر والعناد والعصيان، حيث يتوقف نمط المراهقة الذي يحضا به الفرد على ظروف تربيته وحالته الصحية وموقف المحيطين به ومدى تمسكه بآداب الدين وأخلاقياته ومبادئه، لكن الغالبية العظمى من المراهقين تمر بصراعات متعددة تخص فيما يلي حسب تعبير الدكتور : أحمد عزت راجح

- . . صراعات بين مغريات الطفولة والرجولة
- . . صراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره بالجماعة .
- . صراع جنسي بين الميل المتيقظ وتقاليد المجتمع أو بينه وبين ضميره الخلقي.
- . صراع ديني بين ما تعمله من شعائر وبين ما يصوره له تفكيره الجديد.
- . صراع عائلي بين ميله إلى التحرر من سلطان الأسرة وقيودها، وبين رغبته

[1]- د. محمد عماد الدين إسماعيل – المتوفي مرحلة المراهقة - دار القلم – الكويت الطبعة -1- ص176

- ❖ في الاعتماد على الأسرة في قضاء حاجته .
- ❖ . صراع بين مثالية الشباب وبين الواقع.
- ❖ . صراع بين جيله وبين الأجيال السابقة.
- ❖ . صراعات بين أهداف متعارضة في داخل نفسه .» .
- ❖ يرغب في تحقيقها في وقت واحد ، كالرغبة في الاستذكار والتفوق وبين الرغبة في اللعب واللهو.

ومن المشكلات الشائعة بين المراهقين » ما يلي:

- ❖ . الشعور بالضيق أو القلق أو الاكتئاب أو الحزن أو الخوف .
- ❖ . الشعور بالتعب والإرهاق والإعياء دون سبب ظاهر .
- ❖ . المعاناة من حالات الصداع الحاد التي تحول بينه وبين الاستذكار والقراءة.
- ❖ . المعاناة من فقدان الشهية ، مما يؤدي وخاصة بالفتاة إلى حالة مرضية من النحالة المفرطة والضعف العام.
- ❖ . في حالات أخرى وجود حالات معاكسة ، كالشره وحب تناول الطعام بكثرة ، مما يشعر المراهق بالحرج .
- ❖ . الشعور بفقدان التوازن والتآزر الحركي في كل ما يقوم من نشاط.
- ❖ . المعاناة من حالات الأورق والسهاد والنوم ، وكذا تعرضه خاصة الفتيات لحالة من الأحلام المزعجة أو الكوابيس الليلية التي تتعرض خلالها لكثير من المطاردات الخفية.
- ❖ . الرغبة الزائدة في النوم والبقاء في الفراش لفترات طويلة مما يعرضه لانتقادات من حوله .
- ❖ . الإصابة بأمراض فقر الدم .
- ❖ .كثرة حالات المغص لدى الإناث ، خاصة تلك التي لا ترجع لأسباب عضوية في جسمها و غنما أسباب نفسية.
- ❖ . الهروب من تحمل المسؤوليات و القيام بالواجبات الدراسية.
- ❖ . الشعور بالانطواء والخجل الزائد والانسحاب والتأمل الذاتي والنقد وخاصة الموجه

للآباء.

- ❖ . فقدان الشعور بالثقة في الذات والخوف من استمرار النمو الجسمي إلى مالا نهاية مما ينتج عنه –في تصوره - تشوه جسمه.
- ❖ . مشكلات متعلقة بالمغالاة في المطالبة بالمأكل والملبس والمشرب والمصروفات الأخرى.
- ❖ .البقاء خارج المنزل لساعات طويلة من الليل والإكثار من الهندمة وتجفيف الشعر.
- ❖ كثرة حالة السمنة المفرطة و التي تقضي على الرشاقة .
- ❖ حالات التأخر الدراسي، وإهمال الواجبات المدرسية و عدم التكيف مع المعلمين و مع الزملاء ومع الإخوة والأخوات .
- ❖ ركوب المخاطر والمغامرات إظهار الرجولة خاصة مع الزملاء.

. الميل للكذب وعدم الأمانة أو السرقة او التدخين و الإيمان أو التورط في الجريمة والجنون وغيرها من المشاكل .

- ❖ . ارتفاع ضغط الدم لدى بعض المراهقين .

9- المضامين التربوية التوجيهية الخاصة بالمراهقين:

إن أهم ما يتصل بتهيئة المراهقين و يتعلق بقيادتهم قيادة اجتماعية موجهة هو إعدادهم لمواجهة الحقائق كما هي دون مواراة ، و علة هذا أنهم سيبينون هذه الحقائق ما ، و عندما يتضح لهم أنهم ضلوا الطريق فإنهم ينتزعون الثقة من عالم الكبار »[1]، و لما كان مراد التربية دوما هو غرس الثقة في نفسية المتربي وتنمية ادراته لئلا ينهار مستقبلا تحت إثقال الحياة ومتاعبها ، فقد أصبح لزاما مواجهة المراهقين بالواقع كما هو ليألفوه ويحيوه كما هو. فكم من مرة يستشعر المرء التهرب من حقائق الحياة و الاحتماء بعواطف براقة أو التشبث بأماني كذابة ، او التعلق بقيم لاحظ لها من الواقع ، ولكن ما أسرع ما يتحتم على المرء أن يعود ليتعامل مع الآخرين ومع الواقع كما يمليه الواقع ،ومتى وجهنا مراهقينا إلى مواجهة الحياة بواقعيتها وعلى مستويات الشجاعة الأدبية والاجتماعية ، نكون قد هيئنا لهم سبل رحلتهم في الحياة على نحو يجنبهم كثيرا من الأزمات النفسية التي

[1]- علي الجسماني . سيكولوجية الطفولة و المراهقة. الدار العربية للعلوم – بيروت -ط(1).1994 ص181

لا دواعي لها . لذا يستحسن بنا أن نستخلص بعض المضامين التربوية والتوجيهية مستمرة من الآراء الأنفة، ولعل أهم ما يجدر أن يذكر بهذا الصدد:

- -« التعمق في دراسة المراهقة وخصائصها ن وضرورة التوفيق بين طبيعة الفرد المراهق وبين متطلبات المجتمع، إذ أن التوجيه إنما يتم خدمة للأهداف الاجتماعية
- دراسة معمقة لطبيعة المناهج وطبيعة ما يمكن أن توفره مراكز الشباب ، وضرورة التوثيق بين الجانبين ، ليسيرا متكاملين دون تعارض قد يكون مصدر ارتكاب للمراهق بدلا من أن يكون منبع توجيه إجتماعي .
- إن المناداة بالتربية من أجل المواطنة والتنمية يجب أن تعبأ لها طاقات الأمة ككل ، وأن تبدأ بتوعية الأسرة وتهيئة المدرسة والتوسع في مهمات الاهتمام بالمراهقين وبالشباب .
- تفسير الواقع للمراهقين كما هو وأن يتم الابتعاد عن التأكيد على الجانب النظري وحده ويجدر المزاوجة بين الناحيتين النظرية والتطبيقية .
- مراعاة الفروق الفردية بعد الكشف عنها وعنها طبيعتها وضرورة توجيه المراهقين وفق اهتماماتهم وميولهم وقدراتهم العقلية وفي هذا يمكن لنا تحاشي ما نشكو منه إهدار سواء في الطاقات أو في الرسوب من جراء دراسات الطالب المتعثرة.
- .ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس وفي الامتحانات وحتى في إعداد المعلمين.
- . العناية بأوقات الفراغ والتخطيط لها، وأن تكون مبرمجة تحت إشراف متخصصين بالعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.
- .التفهم من جانب الراسبين ومن جانب المجتمع ككل ء فالمراهقين يتطلعون إلى أشياء عدة تستجوب الاحترام من طرف الآخرين وذلك لخلق الاستقرار الكامل لهم »[1]

[1]- علي الجسماني . سيكولوجية الطفولة و المراهقة نفس المرجع السابق – ص 189-

- الإصابة بأمراض فقر إلى الدم .
- كثرة حالات المغص لدى الإناث . ، خاصة تلك التي لا ترجع لأسباب عضوية في جسمها و غنما أسباب نفسية.
- الهروب من تحمل المسؤوليات و القيام بالواجبات الدراسية.
- الشعور بالانطواء والخجل الزائد والانسحاب والتأمل الذاتي والنقد وخاصة الموجه للآباء.
- فقدان الشعور بالثقة في الذات والخوف من استمرار النمو الجسمي إلى مالا نهاية مما ينتج عنه - في تصوره - تشوه جسمه.
- مشكلات متعلقة بالمغالاة في المطالبة بالمأكل والملبس والمشرب والمصروفات الأخرى.
- البقاء خارج المنزل لساعات طويلة من الليل والإكثار من الهندمة وتجفيف الشعر.
- كثرة حالة السمنة المفرطة و التي تقضي على الرشاقة .
- حالات التأخر الدراسي، وإهمال الواجبات المدرسية و عدم التكيف مع المعلمين و مع الزملاء ومع الإخوة والأخوات .
- ركوب المخاطر والمغامرات إظهار الرجولة خاصة مع الزملاء.
- الميل للكذب وعدم الأمانة أو السرقة او التدخين و الإيمان أو التورط في الجريمة والجنون وغيرها من المشاكل .
- ارتفاع ضغط الدم لدى بعض المراهقين .
- عدم تقبل المراهق لما طرأ على جسده من متغيرات .
- كثرة أحلام اليقظة والاستغراق في الأحلام والأوهام »[1]

هذه صورة عابرة عما قد يعانيه المراهقون من مشاكل وآلام ، وجدير بالاهتمام ووقايتهم من الإصابة بهذه الحالات، وإذا حدث فعلا مثل هذه الأعراض يتعين علاجها، فكيف يمكن ذلك ؟

10-حاجة المراهق للرياضة :

[1]- . ع/ الرحمن عيسوي . في الصحة النفسية و العقلية – دار النهضة العربية للطباعة و النشر – بيروت – 1992 ص 280-281

فترة المراهقة من شأنها خلق بعض الانعكاسات التي لا تخدم الأداء الحركي بصفة عامة ،لأن النمو السريع في أعضاء الجسم يولد نوعا من الإحساس بالخمول والتراخي والكسل ، بالإضافة إلى أن » المهارات الحركية عند المراهق تكون غير حقيقية ، دون أن يكون ذلك نتيجة الإهمال أو تقصير ويضاف إلى هنا الخجل من ممارسة النشاط البدني خاصة أمام الجنس الآخر ، ومع ذلك فإن التربية البدنية لها فائدة كبيرة في تثبيت مشاكل المراهقين والمراهقات عن طريق الألعاب والممارسة الرياضية خاصة الجماعية منها، و الألعاب الرياضية كلما كانت جماعية كانت محبة ، وتزيل القلق في هذه الفترة، زد إلى ذلك نوادي الشباب ...

كلها تجارب نافعة تمكن المراهقين من تجاوز الانعكاسات والمشاكل التي تفرضها مرحلة المراهقة »[1]

11-ارتباط الاضطرابات السلوكية بفترة المراهقة:

إذا كانت فترة المراهقة فترة محددة قانونيا مابين 13 - 18سنة حسب معظم القوانين ،فلأن هذه الفترة كذلك تعتبر مرحلة من مراحل النمو المتعدد الأبعاد من وجهة نظر الحقائق النفسية ، بل فترة أساسية في النمو النفسي ، رغم أن هذا النمو يتأثر بالمراحل السابقة عليه (الطفولة) والتي تحدد بدورها كيفية التكيف المقبل للفرد.

ولفظ "مراحل " يشير إلى تتبع نمو الإنسان وشخصيته ابتداء من الولادة حتى الكبر "والطفل يمر عبر سلسلة من المراحل المحددة تكوينيا، فإذا لم يتعرض إلى تدخل ظروف شاذة أو معوقة فمن المتوقع له أن يسير على نحو طبيعي. . . " [2]

إن التعريفات المهودة للمراهقة ، والتي تجمع في معظمها على أنها مرحلة تحولية بين الطفولة والرشد، أصبحت غير كافية ، باعتبار أن مرحلة الطفولة ليست مرحلة استقرار نفسي كما كان يضن . ويظهر ذلك حتى في مرحلة الكمون بالمفهوم الفرويدى، أين تهجع الدفعات الجنسية نسبيا، فإننا نجد نموا أخلاقيا معرفيا واجتماعيا جد مهم .

وعليه فالمصطلح الحالي " المراهقة " كما يرى " رودريقاز طومى 983ا -rodreguez

[1]- محمد رفعت – المراهقة و سن البلوغ – دار المعرفة. بيروت – لبنان – 1989 –ص91

[2] د/ سيد محمد غنيم مرجع سابق، ص553

"tomé

أصبح يحمل معنى أوسع من أنها فترة صخب ومشكلات ، بل إنها فترة تواؤم ajustement أو مطابقة لمختلف مهام النمو التي تعنى في النهاية تحديد المتقبل الذي يأخذ بعين الاعتبار كل الوظائف النفسية ، أي التكيف مع التحولات الجسمية ،وبناء الهوية ، والتفاعلات ، والتمكن الاجتماعي، والتطور المعرفي .

بينما يذهب " هنري لوهال henri lehalle 1995 " إلى أن فترة المراهقة تكون أساسا مرحلة استقلال ذاتي جديد مقارنة مع الاستقلال في المراحل السابقة ، ويظهر ذلك في المجال المعرفي، حيث يتخلص الفرد من البنيات المعرفية الجاهزة ، وفى المجال العاطفي حيث يستقل الطفل عن والديه ليبحث عن ربط علاقات بمواضيع أخرى. وفى المجال الاجتماعي تطبع المراهقة بالبحث عن الاستقلال الاقتصادي في المجتمع الواسع. . . [1]

فإذا أخذنا بعين الاعتبار هذين التعريفين (فترة تواؤم أو مطابقة ، وفترة استقلال ذاتي جديد في المجال المعرفي والعاطفي والاجتماعي، والاقتصادي _ رغم علمنا أن هناك تعاريف أخرى للمراهقة مطبوعة بطابع تنظيري بحت؟ كما يجعلنا نتفاداها لكي لا نسقط في النقاشات النظرية التي في أكثر الأحيان لاتصل إلى نتيجة _ واقتران ذلك بظاهرة الجنوح التي أخذت منعطفا قانونيا وعلم اجتماعيا (الاعتداء على معايير ونظم الجماعة)، وان كان اعتداء الجانح كذلك يمس ذاته، وهذا ما لم تشر إليه التعريفات القانونية والاجتماعية (كتعاطي المخدرات في هذا السن، شرب الخمر، محاولات الانتحار، الهروب من البيت، القيادة دون السن القانوني. . . الخ).

إن وظيفتي المطابقة أو التواؤم والاستقلالية تعتمدان على عملية أخرى، وهى عملية التغيير المرتبطة بدورها ببعدين :

- بعد داخلي: (نفس فسيولوجي) يظهر فيه تسارع العمليات الفيزيولوجية التي سرعان ما تظهر آثارها على الجانب المرفولوجى المرتبط بدوره بتقييمات المحيط، وكما يظهر التناقض الوجداني بين الفعل وعدمه نتيجة لبزوغ الهوية، وهذا كذلك

1. Henri-Lehalle, 1995, Psychologie des adolescents, -lemeed. PUF.PARIS.

يتأثر بالمحيط.

- بعد خارجي: (اجتماعي اقتصادي) يظهر فيه تغير رؤية الآخرين (الكبار والصغار) لدور المراهق، مما يلزمه تحمل المسؤولية ، مسؤولية أنه(ها) (أصبح رجلا وأصبحت امرأة)، وهذا يترتب عنه التزامات مادية ومعنوية، يتحتم على المراهق القيام بها.

إن البعدين المذكورين أعلاه وما يحتويانه من عناصر قد تكون أحيانا متناقضة (فيما بينها، أو تكون صعبة المنال، أو تكون محرمة بالقوانين والأعراف والعادات. . . الخ). قد تجعل المراهق يسقط في أزمات كثيرة (مصطلح أزمة استعمله كثير من علماء النفس بالأخص منهم " م دوبيس Debesse M 1936" القائل بأزمة الخصوصية , La crise d originalit والبحث عن الخصوصية) (Debasse M, Le désir d, originalit :' 1936, p123.

كما استعمله " بيار مال Pierre Mâle 1982. بقوله " أزمة الحدث "Crise Juvénileوقصد به أهمية القوى والاهتمامات، والصراعات ء ومظاهرها التى تصدر من قبل المراهق وقسمها إلى ما أسماه أزمة الحدث الحادة، وأزمة الحدث العادية (. (Mâle 1982, p25

وكما جعله " اريك .ج.أريكسون Erick H Erikson 1968. مركز نظريته بقوله البحث عن الهوية ، واضطراب الهوية ، وأزمة الهوية .

كما أشارت إليه كذلك مختلف نظريات التحليل النفسي في إطارها الدينامى التحليلى ..كـ : "أنا فرويده anna Freud، افلين كستنبرغ Kesteinberg , Evelyne دوموس لوفر De moses Laufer" حيث على العموم اعتبروا المراهقة فترة إعادة تنظيم نفسي، تبدأ بالبلوغ الذي يتأثر به الجهاز النفسي، مما يؤدى إلى الشعور بالاكتئاب الذي يبقى لمدة طويلة ، ليظهر على شكل تساؤلات حول الهوية والجنسية . . .الخ. إنها فعلا أزمة كما يرى المحللون تشمل إعادة التنظيم والتغيرات والتناقضات، وصراعات مفتوحة قد تؤدى إلى فقدان الأمل المستمر، أو عكس ذلك إلى استرجاع تدريجي للذات.

ويلاحظ أن هذين البعدين (الداخلي والخارجي) في شخصية المراهق، وجهان لعملة

واحدة حيث لا يمكن الفصل بينهما، وأن نجاح أو فشل (المطابقة والاستقلالية) رهين في نظرنا على الأقل " بمبدأ التهيؤ" في المراحل العمرية السابقة، وبكيفية إدراك الخبرات والتجارب السابقة التي حاز عليها المراهق في مختلف مراحل نمره، وبكيفية إدراك كذلك للموقف الحالي الذي يعيشه المراهق (الجانح)، وما يتعرض إليه من عدم تكيف ومطابقة .

وتحتل الأسرة والأولياء بالأخص ريادة التأثير والتوجيه لهذه المراحل المختلفة لنمو طفولة المراهق؛ مما يجعلها النموذج الأول والقاعدي في تعلم إدراك الطفل الأول، ومنه إدراك ذاته ككيان مستقل عن الآخرين، ولكنه في حاجة كذلك إليهم ، وفى إدراك بيت واستجابته لها.

فاذا كانت المراهقة مرحلة أزمة، أزمة تمس كل كيان المراهق في علاقته مع بيئته فبلاشك ستتخللها اضطرابات مختلفة تمس شخصية المراهق في علاقاته مع نفسه ومع بيئته التي يعيش فيها.

فما بالك إذا كان هذا المراهق جانحا ؟ .

وهذا ما يدفعنا قبل الدخول في تبيان المؤشرات الصحية لفترة المراهقة أن نمر بعض التغيرات النظرية التي أولت عناية بهذه الفترة .

12-بعض التفسيرات النظرية لفترة المراهقة:

إن محاولات فهمنا لمرحلة المراهقة كمرحلة نمو سريع ومضطرب لا يكون كافيا إذا لم نمر بذكر المراحل الارتقائية génétique، ولو بصورة سريعة حتى يتهيأ لنا فهم اكثر للظاهرة ؛ ذلك أن الوصف الارتقائي يعتبر من الطرق التي تحدد العلاقات الممكنة بين المراهقة والمراحل الارتقائية السابقة . كما يعتبر الموقف اللامتكيف من الإشكاليات التي تطرح أزمة المراهقة .

12-1-الوصف الارتقائي لمراحل النمو:

ظهرت في هذا المجال تناولان متعددة، حاولت وضع حياة الفرد، وهو ينمو في مراحل نمو وتطور مختلفة منها مثلا:

_ مقاربة جيزل (نموذج بيولوجي) _ مقاربة فرويد (نموذج تحليلي دينامى) _ مقاربة أريكسون (نموذج تحليلي اجتماعي) _ مقاربة بياجيه (نموذج معرفي) _ مقاربة كهلبرج

(نموذج أخلاقي) . . . الخ .

غير أنه من الصعوبة تناول كل هذه الاتجاهات؛ لأن هدفنا ليس تتبع مراحل نمو الطفل المختلفة، ولكن قصدنا هو إعطاء صورة من خلال هذه المقاربات عن ظاهرة الاضطراب السلوكي التي تظهر بالأخص في مرحلة المراهقة.

لذلك سيقتصر تحليلنا على ثلاث تناولات معبرة عن هذه الاتجاهات المختلفة، ولو بصورة نسبية فيما يخص النمو الارتقائي للفرد .

وان كان الحذر يظل مطلوبا في هذا المقام؛ ذلك أن هذه المقاربات النظرية قد استمدت إما:

- ❖ _ من قياسات اعتمدت المتوسط العام . والمعروف في لغة الإحصاء أن المتوسط الحسابي لا يعبر بصورة دقيقة على صفات كل أفراد العينة ،لأنهم قد يقتربون منه أو يبتعدون، ومن ثم يحذر "جيزل Juzel" من التعميم وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في أي سن.
- ❖ _ من مقاربات استمدت من مجتمعات مختلفة ثقافيا عن مجتمعاتنا العربية الإسلامية.

وفى ضوء عدم توافر أي تناول ارتقائي لمراحل النمو المختلفة في المجتمع العربي الإسلامي (حسب علمي)، الذي ننتمي إليه ثقافيا. . فليس لنا إلا الاعتماد على نتائج الدراسات التي استخرجت من ثقافات مختلفة، لمعرفة النمو الارتقائي في مرحلة المراهقة بالأخص.

كما انه ليس في نيتنا النظر بتعمق في هذه النظريات، وإنما سيكون تحليلنا لها في حدود ما يخدم ظاهرة المراهقة وعلاقاتها بالجنوح فقط .

وعليه سنأخذ نموذج التحليل النفسي ، ونموذج أريكسون ، (الاتجاه التحليلي الاجتماعي) ونموذج بياجيه (اتجاه معرفي) ونموذج كهلبيرغ (اتجاه أخلاقي) لتفسير مرحلة المراهقة باعتبارها فترة ينفجر فيها الجنوح

12- 2 المراهقة وفق نموذج التحليل النفسي :

إن مقاربة فرويد أصلا لم تكن ارتقائية، بل نشأت في أحضان الطب العقلي، حيث أبرز هذا

التناول أهمية الخبرات الأولى في حياة الطفل بتفاعله مع الآخرين(أفراد الأسرة والمجتمع ككل) إلا أن كثيرا من هذه الخبرات تقمع وتكبت، ولكنها تبقى في اللاشعور وتؤثر في السلوك . وإن من أهم ما يكبته الطفل هي الدوافع الجنسية والدوافع العدوانية [1] . (وهنا يرى " فرويد" أن السنوات القليلة الأولى من حياة الطفل تكون قاسمة في تكوين شخصيته . . . " [2]

وقد حاول فرويد في إطار نظرية التحليل النفسي القديمة تحديد مراحل نمو مختلفة مركزا فقط على النمو الجسمي وفاصلا بذلك بين مناحي النمو المختلفة في شخصية الطفل حيث يذهب إلى أن النمو الجنسي يتم حسب مراحل ثلاثة أساسية :

أ –المرحلة قبل التناسلية وتظم :

أ – **1-المرحلة الفمية** : التي تستمر قرابة عام يكون الفم هو المنطقة الرئيسية للنشاط الدينامى الذي يتمظهر في لذة الأكل والابتلاع والعض ... الخ، التي تتحول فيما بعد إلى أنماط أولية لكثير من السمات الشخصية التالية التي تنمو فيما بعد . . . وهذا يؤدى إلى تكوين مشاعر الحماية لديه في هذه الفترة، وتميل مشاعر الاعتماد هذه إلى البقاء والاستمرار طول الحياة . . . وتكون على أهبة العودة مرة أخرى عندما يستشعر الشخص الخطر وعدم الأمن . . ."[3].

والتثبت على هذه المرحلة يؤدى إلى نمو سمات السلوك العدواني والاستغلالي والجدلي والهزلي، أي إلى الشخصية السادية (س. هـ باترسون، 1990, ص 154).

أ- **2-المرحلة الشرجية :** وهنا تنمو ما يسمى الشحنات والشحنات المضادة حول منطقة الشرج، ويبدأ الطفل يتلقى أول خبرة حاسة له مع التنظيم الخارجي مما يحتم عليه إرجاء اللذة التي يحققها له تخلصه من توتره الشرجي (عملية التدريب).

. . .يكون لهذه العملية آثار بعيدة المدى على الطفل حيث يتوقف هذا على الاتجاهات

---

[1] سعد جلال ومحمد علاوي،علم النفس الرياضي التربويط4 ،القاهرة1975

[2] لندزى ، د.ت مرجع سابق، ص 35

[3] هول لندزى مرجع سابق ،د،ت، ص 75

الوالدية على كيفية التدريب على الإخراج والطرائق المتبعة

وقد يؤدى التدريب القاسي على عملية تنظيم الإخراج إلى نمو سمات مثل العناد والبخل أو الشخصية المتزمتة. . ."

أ- **3-المرحلة القضيبية** : إن المنطقة الشبقية فر هذه المرحلة هي العضو التناسلي فمشاعر اللذة المرتبطة بالاستمناء وبحياة التخيل لدى الطفل. والتي تصاحب نشاطه الشهواني الذاتي . . وهذا ما يهيئ السبيل لظهور "عقدة أوديب" عند الذكر، "وعقدة إلكترا" عند الأنثى . . .(هول لندزى ، د.ت ، ص 77).

وتستغرق هذه المرحلة عادة الفترة من السنة الثالثة من العمر حتى سن الخامسة (جابر عبد الحميد جابر، 1990، ص 42) تعتبر فترة عقدة أوديب من أقوى فترات النضال العنيف (التناقض الوجداني، التوحد) ," مع ذلك تبقى هذه الفترة كعامل حيوي خلال حياة الفرد، كما يكون لها أثر في اتجاه المراهق نحو الجنس الآخر ، ونحو مصادر السلطة وفى علاقته بزوجته وأطفاله .."(د/ سيد محمد غنيم، 1972 ، ص 558) . ويذهب "فرويد" كما يرى "هاري ويلز H. WELZE 1978" في هذا المجال أن كل شيء، يتوقف على الكيفية التي تتحقق بها عقدة أوديب ، ولهذا فإن كل ما يترتب عنها يعد أمرا حاسما سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع في نهاية الأمر.

ب.مرحلة الكمون:

وهر لا تعتبر مرحلة جنسية بمعنى الكلمة: لأنها لا ترتبط بظهور منطقة شبقية معينة، حيث تكون النزعات الغريزية كامنة وتتميز بالهدوء النسبي من الناحية الدينامية. . هنا يتم إعلاء الطاقة الغريزية وتوجيهها إلى اهتمامات عقلية ورياضية وإلى العلاقات مع الأتراب مع ملاحظة أن الأولاد يميلون إلى اللعب والاختلاط بأولاد من جنسهم، كما تميل البنات إلى اللعب مع بنات من عمرهن

وعموما تتميز شحنات الفترات قبل التناسلية بأنها ذات طابع نرجى (يحصل الفرد على اللذة من استخدام مناطق من نفس جسمه) وان شحناته تستهدف الآخرين لأنهم يتيحون له أشكالا إضافية من اللذة الجسمية .

ج.المرحلة التناسلية:

وهى المرحلة الأخيرة من مراحل النمو الجنسي وتبدأ مع البلوغ وتنتهي قبيل الشيخوخة.. كذلك فهي أطول مرحلة نمو زمنيا .

..."ويؤدى التغير الجسماني ونشاط الغدد التناسلية في سن المراهقة ، إلى أن يبحث المراهق عن هدف يشبع حاجاته الجنسية ... وهى عادة فرد من الجنس الآخر، اللهم إلا إذا كان هناك جمود على مرحلة من المراحل السابقة ، أو خبرات غير سارة تؤدى إلى النكوص إلى إحدى هذه المراحل[1]

وهنا تبدأ الجاذبية الجنسية والنشاطات الجماعية والتخطيط المهني، والتأهب للزواج، وتكوين أسرة، تبدأ في التعبير عن نفسها بصورة واضحة.. [2]

وهكذا وفى نهاية هذه المرحلة، يتحول الفرد من النرجسية (بحكم المراحل السابقة) إلى راشد تسيره الحقيقة الواقعية، وتصبح بذلك الوظيفة البيولوجية الأساسية للمرحلة التناسلية مقارنة بالمراحل الأخرى هي التكاثر.

وعموما رغم التميز بين هذه المراحل كما يرى فرويده إلا أن هذه ليست منفصلة بعضها عن بعض، أو أن الانتقال يكون فجائيا من مرحلة إلى أخرى "فالتنظيم النهائى للشخصية هو نتيجة إسهامات هذه المرحلة كلها .

ظهر واضحا أن عملية التحليل النفسي أعطت بعدا كبيرا للجانب الجنسي، وجعلت كل مرحلة نمو مرحلة نمو جنسي، وكأن النمو الفيزيولوجى كله نموا جنسيا فقط ، وفى هذا يقول ."د/ سعد جلال 1985 " مع العلم أن بعض العوامل البيولوجية مع ضرورتها كعناصر عامة في النمو ليست من الضروري أن يكون لها نفس معنى جنسي . . .

ومما يلاحظ كذلك أن فرويد لم يهتم كثيرا بالتغيرات التي تحدث أثناء المراهقة ، بل لم

---

[1] د/ سعد جلال، علم النفس الرياضي،مرجع سابق،ص115

[2] د/ سيد غنيم، د.ت مرحلة النمو عند المراهق، مرجع سابق،ص 559

يشر أصلا إلى مصطلح أزمة في المراهقة كما فعل " أريكسون " وغيره، مما تحتم علينا الزيادة في البحث أكثر عن مميزات مرحلة المراهقة من منظور تحليلي

كما أن "فرويد" أصلا كما يرى "ميراى طوماس وآخرون Murray R,Thomas ,1974 ´´... لم يكن نمو الطفل لديه مؤسسا على الملاحظة المباشرة على الأطفال، بل كان مبنيا على التداعيات الحرة والأحلام للمرضى المصابين تحت المعالجة (. Murray R,Thomas,1974,p163) مما يجعلنا نتشكك في وجود هذه المراحل أصلا بهذا الشكل أولا، وإذا وجدت فعلا ألا تتأثر بالعامل الثقافي والحضاري، فمعاملة الأم والأب للطفل في مختلف مراحل النمو(المذكورة أعلاه) أصلا تعتمد على ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء، والمعروف أن المجتمعات تختلف ثقافيا وحضاريا.

12 . 3 .المراهقة وفق نموذج الشكل المتعاقب للهوية (أريكسون)

يحدد "أريكسون" ثمانية مراحل للنمو، وهى عوامل تنتج كما يرى عن عوامل وراثية ، وان هذه المراحل متى تمت وفقا لخطتها تؤدى إلى شخصية تقوم بوظائفها على نحو تام وافترض أن تكون مصحوبة بأزمة، ولا تعنى الأزمة هنا الحادثة بل نقطة تحول ارتقائي تنشأ عن النضج البيولوجي و عن المطالب الاجتماعية.

ويذهب "أريكسون " إلى أن مكونات الشخصية تحدد على ضوء معالجة هذه الأزمات أو القيام بتلك الأعمال "...كما أن كل أزمة نفسية اجتماعية بعدها الإيجابي ،والسلبي وخصائص " الأنا ", التي تكتسب في كل مرحلة، تتأثر بالصراعات الجديدة وبالطرق المتغيرة التي يتحتم على الشخص أن يحلها على نحو سليم ؛ لكي يتقدم إلى المرحلة التالية من النمو على نحو متوافق وصحي [1]

ويمكن توضيح تحليل أريكسون لمراحل التنشئة الاجتماعية على أفضل نحو بوصف الملامح المميزة كل مرحلة من مراحل النمو النفسي الاجتماعية

ونظرا لارتباطنا بموضوع الجنوح وعلاقة بفترة المراهقة بالأخص، كان علينا لزاما أن نركن على هذه الفترة إلا أنه انطلاقا من ارتباط مراحل النمو ببعضها، وذلك كما يرى أريكسون وغيره يتحتم علينا ذكر هذه المراحل ولو بصورة مقتضبة ، وهى كآلاتي:

[1] EricksonE.H1968 ,adolescence et crise de I_identité,flammarion,Paris,1980

أ.ا .مرحلة الثقة الأساسية أو عدم الثقة الأساسية.

يذهب أريكسون إلى أن النمو الطبيعي للطفل يسمح منذ الشهور الأولى بتكوين قاعدة الإحساس بالثقة بالعالم الخارجي وبالأفراد المهتمين "وهذا يتوقف على رعاية الأم باعتبارها هي التي تضبط الإشباع والأمان وتعمل على توفير الإحساس بالألفة والاستمرار« [1] .

وبذلك يرى "أريكسون " أن نوعية رعاية الأم للطفل هي التي تثير الأزمة النفسية الاجتماعية الأولى في حياة الطفل لما تمتاز به من عدم ثبات وملائمة ونبذي كما إن اختلاف الوالدين في أنماط رعاية الطفل ونقص ثقتهم في دورهم كآباء واختلاف نسقهم القيمى وتعارضه مع أسلوب حياتهم السائد في ثقافتهم، كل هذا يخلق لدى الطفل الإحساس بعدم الثقة ، وتكون الأم أكثر تأثيرا في الطفل من حيث تعلمه الثقة وعدمها بطرق مختلفة

2-3-12 - .مرحلة الاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك

يرى أريكسون أن النضج العضلي العصبي هو الذي يتيح للطفل تعلم الكلام والتمييز الاجتماعي مما يتيح تفاعلا أكثر مع البيئة وبالتالي الإحساس بالاستقلال أكثر، إلا أن تدخل الوالدين للمحافظة على حدود حاسمة ومعقولة _كما يذهب أريكسون - في حياة الطفل تؤدي إلى الشعور بالخجل و الشك في إمكانياته و قوة إرادته في العالم الخارجي ، و النتيجة ظهور اتجاه نفسي اجتماعي قوامه الشك في الذات و الضعف ، " مما يجعلهم خلال هذه المرحلة يكونون مترددين خائفين غير أمنين ، فيما يتحصل بتأكيد ذواتهم. . الشيء الذي يجعلهم يبحثون عن مساعدة الأخوين والارتكاز عليهم. . .

3-12 - 3-مرحلة المبالاة أو الشعور بالإثم

وتظهر هذه المرحلة في فترة ما قبل المدرسة، ويطلق عليها "أريكسون" من اللعب وتطابق المرحلة القضيبية عند فرويد ، وفيها يجد الطفل تحديا من عالمه الاجتماعي، حيث تتيح له اللغة والمهارات الحركية والارتباط بالأتراب خارج بيئته المباشرة (الأسرة) كما يظهر اهتمامه بالعمل مع الآخرين ، وبتجريب الأشياء الجديدة . . . ومن هنا يبدأ ظهور الشعور بالإحساس بالهوية خلال سنين اللعب هذه حيث يقول أريكسون "... إن

[1] Erickson, 1968, p152

المبادأة تضيف إلى الاستقلال .الذاتي خاصة جامدة هي التكفل بالعمل والتخطيط له وتنفيذه بقصد الحركة، بينما كان الأمل قبل إرادة الذات على الأغلب يؤدى إلى أفعال التحدي والاعتراض، يؤدى إلى نوع من الاستقلال المحتج. . ." (Erickson, Ibid, p 140) . وإذا شجع ذلك الآباء فإنه ينجم عن ذلك نمو ناجح في هذه المرحلة مما يجعل سلوك الطفل يكون موجها نحو هدف . وعكس ذلك ينشا الإحساس بالإثم عندما لا يتيح الآباء لأطفالهم الفرصة لإتمام أعمالهم معتمدين على أنفسهم، وإذا صاحب ذلك درجة من العقاب بنوعيه اللفضى والبدني مما يؤدى إلى الشعور بالإثم وعدم الجدوى والفعالية، ومثل هؤلاء _ الأطفال كما يرى أريكسون _ يخافون تأكيد ذواتهم ويعيشون على هامش الجماعات ويعتمدون على الكبار... (Erickson, Ibid, p 141),

12-3-4-.مرحلة الاجتهاد أو القصور:

وتقع هذه المرحلة في الفترة من 6 سنوات إلى 11سنة وهى سن المدرسة ، وتقابل مرحليا سن الكمون عند فرويد، وفيها كما يرى "أريكسون " تتزايد قدرة الطفل على الاستدلال وضبط الذات ومقدرته على ربط العلاقات بأترابه وفقا لقواعد سبق تحديدها،وينمى الأطفال إحساسا بالاجتهاد حيث يبدأون في فهم ثقافتهم عن طريق المدرسة، ويعنى الاجتهاد هنا كما يرى "أريكسون" في طريقة منع الأشياء وإدارتها، ويتعزز هذا الاهتمام عن طريق الآخرين في الجيرة والمدرسة، وتصبح هنا هوية الطفل من نوع " أنا ما أتعلم غير أنه في هذه المرحلة يمكن للطفل أن ينمى الإحساس بالدونية وعدم الكفاءة، إذا شك الأطفال خاصة في مهاراتهم أو إمكاناتهم بين زملائهم، والنتيجة أن الأطفال قد يفقدون الثقة في قدرتهم على المشاركة في عالم العمل.

12-3-5.مرحلة هوية الأنا أو تمييع الهوية

" ... تظهر مع المراهقة مرحلة جديدة ، فيها يكون الطفل تصور متكامل لذاته ... "[1]

في هذه المرحلة يرى "أريكسون " أن المراهق يواجه مطالب اجتماعية مختلفة وتغيرات أساسية في الدور ؛ حيث أعطاها أهمية كبيرة بالمقارنة مع المراحل السابقة ؛ إذ

[1] Henri Lehalle p26

جعلها بوتقة تنصهر فيها كل التجارب والخبرات السابقة، حيث جعل البعد النفسي الاجتماعي الذي يظهر في هذه المرحلة، إما إحساسا بهوية الأنا إذا كان موجبا، أو إحساسا بتميع الدور إذا كان سالبا .

والعمل الذي يقوم به المراهق يحتم عليه بلورة الصورة المختلفة للذات، بحيث تصبح صورة شخصية متكاملة، تظهر وعيا بالماضي والمستقبل الذي يترتب على الماضي.

ويركز "أريكسون" على الطبيعة النفسية الاجتماعية لهوية الأنا، كما يركز على الصداع داخل الأنا نفسها، وليس الصراع بين البنيات النفسية كما فعل "فرويد" حيث أكد الأنا وطريقة تأثرها بالمجتمع وخاصة بجماعة الأتراب وحاول "جابر عبد الحميد جابر 1990 " تلخيص مرحلة الهوية كما يراها "أريكسون "حيث يقول : "أكد أريكسون ثلاثة عناصر متضمنة لتكوين الهوية، هي:

1 _ يدرك الفرد نفسه باعتباره مازال عبر الزمن هو نفسه حاضره وماضيه.

2 - يحتاج المراهق إلى أن يدركه الآخرون على شكل وحدة داخلية تتشكل في وقت مبكر، وبمقدار ما يشك المراهق بمفهوم ذاته وصورها الاجتماعية، بمقدار ما تعوق مشاعر الشك والخلط وعدم الاكتراث لإحساسهم البازغ بالهوية.

3 - ينبغي أن تثبت مدركات ذات المراهق عن طريق التغذية الراجعة المناسبة مع الآخرين." [1]

أي إن معيار سلوك المراهق في رأى "أريكسون " مزدوجا؛ فهو معيار شخصي(ذاتي) و معيار جماعي (أي الأشخاص الذين يحيطون به)، ومن ثم أكد أريكسون إحاطة المراهق بطرق جديدة لتقدير العالم وتقويمه من حيث علاقته به . أما إذا قامت للمراهق قيم مشوشة أو مضطربة وخلط في المثل العليا، ينتج الإخفاق في التوصل إلى قيم باقية في ثقافة الفرد وعقيدته؛ مما ينعكس سلبيا على الهوية؛ إذ يرى "أريكسون " أن المراهق الذي يعانى من تشويش في الهوية لأنه لم يراجع ويعيد تقويم المعتقدات الماضية ، ولم يتوصل إلى حل يتركه حرا في العمل والفكر، ذلك أن أساس المراهقة الناجحة وتحقيق هوية متكاملة موجود أصلا من الطفولة المبكرة، يضاف إليه ما ينميه الإحساس بالهوية نتيجة

[1] جابر عبد الحميد جابر،معجم علم النفس و الطب النفسي،دار النهضة العربية،القاهرة1988

التأثر بالجماعات التي يعيشون معه (الأسرة ، المدرسة،دور الثقافة والرياضة والعبادة . . .الخ)، بل التوحد معها.

غير أن أريكسون ينظر إلى التوحد الزائد مع الأبطال المشهورين، أو حتى جماعات الثقافة المضادة (القادة الثوريين والجانحين . . .الخ)، على أنه يفصل الهوية النامية عن بيئتها مما يخمد الأنا ويقيد الهوية المنبثقة . يقول أريكسون : ..."إن إخفاق الشباب في تنمية هوية شخصيته بسبب خبرات الطفولة السيئة والظروف الاجتماعية الحاضرة يؤدى إلى ما يسميه "أريكسون " بأزمة الهوية؛ مما يؤدى إلى الشعور بتميع الدور الذي ينتج عنه الشعور بالقصور والغربة، بل أحيانا يبحثون عن هوية سلبية، هوية مضادة للهوية التي حدد خطوطها الوالدان وجماعة الأتراب مما يفسر بعض السلوك الجانح..."[1]

وهكذا كما قلنا سابقا ليس هدفنا هو تتبع مراحل النمو عند هؤلاء العلماء، وإنما الاطلاع فقط على ما جاء به هؤلاء حول مرحلة المراهقة، وعليه. . فإن ما جاء إلى حد الآن في نظرية "أريكسون " نراه نسبيا يخدم الموضوع.

وتعقيبا على ما فات وعكس مما جاء به "فرويد " في صبغه مراحل النمو بالطابع الجنسي ، يظهر "أريكسون " التابع لمدرسة التحليل النفسي في شقها النفسي الاجتماعي ان كل مرحلة من مراحل النمو التي ذكرها نجدها تأثرت بعاملين، وهما: المجتمع والأفراد، وفى ذلك أظهر أهمية قصوى لدور التربية الأولى (الوالدين) في تخطيط وبناء معالم هوية المراهق في مرحلة الطفولة المبكرة ؛ حيث يلاحظ أن "أريكسون " أقحم الوالدين مباشرة في تحديد شخصية المراهق منذ الطفولة المبكرة ليصل إلى القول . بأن هدف المراهقة هو تكوين هوية شخصية مستقلة عن الوالدين(. 1992. 44 pHenri Chabrol)، عكس "فرويد" الذي عزى بناء الشخصية إلى تطور داخلي (ذاتي) في شخصية الطفل، أما دور الوالدين فهما فقط يسهلان أو يعرقلان هذا التطور الذاتي . كما اهتم أريكسون بمرحلة المراهقة وجعلها مرحلة قائمة أطلق عليها مصطلح "بزوغ الشخصية " تعتمد سلامتها أو عدمها على نتائج مراحل النمو السابقة ، بل اعتبرها مرحلة رئيسية في

[1] (Erickson e.h 1968.p159)

صياغة الرفاهية النفسية الاجتماعية للفرد، في حين أطلق عليها "فرويد المرحلة التناسلية مقابلا للمرحلة اللا تناسلية، وهى كما يلاحظ نظرة بيولوجية أحادية .

كما أشار "أريكسون " إلى أن كل مرحلة من مراحل النمو هذه بها إمكانات القوة والضعف، بحيث أن الإخفاق في مرحلة من مراحل النمو لا يعنى بالضرورة الإخفاق الذي لا فكاك منه في مرحلة لاحقة (جابر عبد الحميد جابر، 1990، ص 185). وهذا عكس ما قال "فرويد" الذي ادعى أن أي إصابة في أي مرحلة (فمية، شرجية، قضيبية ..) ينتج عنه تثبت في تلك المرحلة؛ مما ينعكس بالسلب في المرحلة التناسلية (المراهقة) .

إلا أن نظرية "أريكسون " لم تسلم هي بدورها من الانتقادات، فيما يخص فكرة التناقض بين القوة والضعف في كل المراحل الثمانية التي وضعها للنمو.

على لسان "ميكهام وسانتيلى Meacham et Santilli" في "لوهال H .1995 Lehall " جاء ما مفاده هل محتوم علينا أن نعيش في كل مرحلة نمو أزمة، وعند حل هذه الأزمة هل يا ترى نعيش فترة أخرى دون أزمة ؟ كما لوحظ في بحوث كل من (دوفان وادلسون Deuvan et Adelson 1966) ، وهودجسون (1979) Hodgesonو فيشر (1981) Fischerوجود مبكر لظاهرة أزمة المودة أو الألفة قبل أزمة الهوية لدى البنات قبل الذكور، وهذا تناقض مع ما يذهب إليه "أريكسون " في توحيد هذه المراحل بين الذكور والإناث؛ مما توجب إعادة النظر في صياغة نظرية "أريكسون" صياغة جديدة. وهذا ما قام به لوقان Legan 1986حيث وضع مراحل النمو الثمانية في ما أسماه دورتين، وتبدأ الدورة الأولى بما أسماه الثقة القاعدية لتنتهي ببزوغ الهوية، وتبدأ الدورة الثانية بصورة عكسية من المودة الأولى إلى الثقة القاعدية .

12 - 4- المراهقة وفق النموذج المعرفي

ونقصد بالتناول المعرفي هنا التطور العقلي للطفل في مراحله المختلفة؛ ذلك أن الجانب العقلي المعرفي يعتبر بعدا أساسيا للمشاركة في تكوين صورة عن الذات وعن الآخرين . ولعلنا عندما نتكلم عن الجنوح، و هي ظاهرة تبرز في مرحلة المراهقة، يتحتم علينا معرفة ما التحولات العقلية المعرفية بالإضافة إلى التحولات الأخرى، وكيفية تأثيرها على إدراك وحكم المراهق الجانح ؛ وهل يميز الجانح بين الصواب والخطأ ؟ .

وعند تناول البعد المعرفي في أي عمر، لا نجد أحسن ممثل من الذين درسوا هذا البعد من "جان بياجيه وكهلبرج " J& Kohlberg L.، piaget .

12 - 1-4 . مرحلة المراهقة وفق النموذج المعرفي ل"بياجيه"

تناول " جون بياجيه " النشاط المعرفي بطريقة توسطت بين المنحى السيكومترى والمنحى المعرفي، والذي يهمنا من التناول البياجينى ما أسماه بمرحلة العمليات الشكلية التي تظهر في مرحلة المراهقة والتي تتزامن مع ظهور الجنوح.

فقد جاء في "فتحي مصطفى الزيات (1995) أن بياجيه استعمل عدة مصطلحات لتقريب تناوله للفهم منها . الذكاء، الاستراتيجيات (الخطة الفكرية)، التمثيل (نوع التفاعل بين البنى المعرفية و البنى الطبيعية)، التوازن (القابلية الفكرية لتهيئة قدرات الفرد وخبراته لتحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف)، الاستدخال (التناقص التدريجي في الاعتماد على البيئة الطبيعية والزيادة في استخدام القدرات أو البناء المعرفي)[1]

ولقد أطلق "بياجيه " على هذه القضايا الداخلية غير الظاهرة اسم العمليات، كما نظر بياجية إلى النمو المعرفي لدى الطفل على شكل مراحل متتالية تكمل بعضها البعض؛

حيث اهتم تحليله بمراحل النمو بالجانب المعرفي فقط دون الخوض في نمو جوانب الشخصية الأخرى، كما أنه وضع شبكة معايير لقيام مراحل النمو المعرفي، وذلك في تدخله العلمي في سنة 1955 في لقاء دولي حيث بين الأسس الخمسة التي بنى عليها مراحل النمو المعرفي، وهى كالتالي :

- ✓ _ استمرار النمو الضروري
- ✓ - الاندماج أو التكامل
- ✓ _ إمكانة الاستنباط Formalisation.
- ✓ التفريق بين فترة التهيئة و فترة الانجاز distinction entre une période de préparation et une partie d'achévement
- ✓ - التفريق بين عمليات التكوين وأشكال التوازن النسبي distinction entre

[1] د/ فتحي مصطفى الزيات، 1995 ، مرجع سابق ص 181 ، 187 .

les processus de formation et le formes d' équilibre finales mais relatives(pp88 . 1972 .j.Piaget).

وبعد ذلك وضع بياجيه النمو المعرفي في مراحل كالآتي :

أ- مرحلة التفكير الحسي الحركي : وتظم بدورها مراحل فرعية ويكون مادة نهايتها السنة الثانية.

ب- مرحلة ما قبل العمليات : وتمت من السنتين إلى سن السادسة أو السابعة وتمتاز بأنها انتقالية (أي لا تشير بحدوث أي توازن أوثبات) مع نقص في بداية المرحلة لاستخدام المفاهيم، مع تميز الطفل بنمو لغوى سريع في نهاية المرحلة؛ مما يجعله يلم بمفردات كثيرة .. كما يعتقد بالحقيقة كما يراها ولا يقتنع بوجهة نظر الآخرين، كما يستطيع الطفل أن يركز على ظاهرة واحدة وليس غير.

ت- مرحلة العمليات العيانية: وتتراوح من سن (7إلى 12 سنة)، وتتميز بخصائص أهمها:

يتحول التمركز حول الذات إلى التمركز حول الآخرين ، حيث يظهر لديه نمط التفكير الرمزي. . . مما يمكن الطفل من إدراك العمليات الحسابية، ومن ثم إدراك قيمة الأرقام العددية وترتيبها وتصنيفها، كما يتحول سلوك الطفل إلى سلوك يحترم الآخرين، ويبدو حديثه أكثر اجتماعية وأكثر تقديرا للسياق الاجتماعي السائد حوله (p196 .1972. Piaget J).

ج- مرحلة العمليات الشكلية : أو التفكير المجرد، وتظهر هذه العمليات في سن الحادية عشر أو الثانية عشر، وتصل إلى حالة التوازن في سن الخامسة عشر أي مرحلة المراهقة ، إلا أنها لا تتوقف عند هذا الحد إنما تستمر في التعمق (ibid. p 2006) وهكذا يلاحظ أن بياجيه يتكلم عن مرحلة ما قبل العمليات (أو التفكير غير المنطقي)، بينما يتكلم عن المرحلتين الأخيرتين معا على أنها مرحلة العمليات (التفكير المنطقي) .

وهذا ما قالته "ليلى كرم الدين 1982 في دوامة للحصول على شهادة الدكتوراه بأن التفكير المنطقي يتزامن انسياقه عبر مرحلة عريضة من مراحل النمو العقلي ويشمل

مرحلة العمليات العيانية ومرحلة العمليات الشكلية (ليلى كرم الدين 1982 ص 48؛ إذ يمكن اعتبار أن العمليات هي ذلك المستوى الذي يحقق فيه الطفل في تراكيبه المعرفية نوعا من الثبات والتنظيم والاتساق والتكامل، وهذا ما يميز التنظيم المعرفي لطفل مرحلة العمليات عن طفل مرحلة ما قبل العمليات .

وقد أثار بياجيه إلى هذه العمليات قبل عملية الإضافة المنطقية (الجمع) وعمليات الطرح والضرب والقسمة، كما أن هناك عمليات الكم والزمن والمكان ، كما أن هناك عمليات متعلقة بنظام القيم والتفاعل بين الأفراد. . . الخ [1]

وعلى العموم تظهر خصائص مرحلة العمليات الشكلية من خلال دراسة (Flavel.J 1970) الذي يذهب فيها إلى أن الطفل في هذه المرحلة يمتلك نظاما أو نسقا معرفيا ثابتا ومتكاملا، ينظم بواسطته العالم من حوله مما يوحى بأن لديه نظاما معرفيا يتصف بالمرونة والثبات والاتساق؟ بحيث يمكنه ذلك من تنظيم الحاضر مع الاستفادة من الماضي .[2]

غير أن (انهيلد InheIde) 1955وهو صديق ليباجيه ومشارك معه في تأليف كتاب تحت عنوان . "من منطق الطفل إلى منطق المراهق De la logique l'enfant á la logique ed l'adolescent "de يذهب بالقول إلى انه : ".. .لا يكفى الطفل بأن يكسب وسائل المعرفة بل يتحتم عليه معرفة استعمالها، غير أنه إذا كنا نعرف اليوم البنيات المعرفية للطفل إلا أننا نجهل نسبة كبيرة بكيفية عملها. . ," ((inhelder.B .(Piaget.j 1955. p272

ومن هذا المنحى انتقد "برونر Bruner 1966" بياجيه في تقيمه النمو المعرفي إلى مراحل، وذهب إلى القول بأنه كان يصف فقط التغيرات التي تحدث في طبيعة المعرفة

---

[1] سيد محمد غنيم 1973 ، مرجع سابق ص 115 .

[2] Flavel J.H, 1970, Development studies of mediated memory. In H.W Resse & L.P Lispsitt, Ed, advances in child development and behavior, voiS,

عند الأطفال، ولا يعطى وصفا كافيا لعمليات التطور المعرفي .

وكبديل لذلك وضع "برونر" بديلا لنظرية "بياجيه" تضمنت ثلاث مراحل، تختلف فيما بينها من حيث نوع العمليات التي يستخدمها الأطفال في تكوين تمثيلات عقلية للعالم، ووصف أنواع التفكير الثلاثة التي ترافق هذه المراحل، وهى: النمط العملي والنمط التصوري والنمط الرمزي في .

12 . 4 . 2-المراهقة وفق النموذج القائل بنمو الحكم الأخلاقي (كهلبرج).

ينموا لجانح المراهق على غرار فئة المراهقين الآخرين ، ومن بين الأبعاد التي تنمو لديه ، البعد الأخلاقي وهو جزء مكتسب ومكون لشخصية الجانح؛ لذا يصبح من المهم دراسة الجانب الأخلاقي كبعد أساسي في تكوين شخصيته .

ونعنى بدراسة النمو الأخلاقي كيف ينظر الأطفال والمراهقون للمعايير الأخلاقية والاجتماعية ، مثل . مصطلح الحرية، العدالة ، المسؤولية ،حق الأفراد ...الخ .

إن أول ما ظهر في هذا الإطار كان كتاب بياجيه، المعنون بـ: "الحكم الأخلاقي للطفل" وقد ركز على تناول المرضوع لدى الأطفال فقط دون المراهقين . ثم توالت بعد ذلك الدراسات، ومن أهمها ما قام به كل من كوهلبرج ولورانس Laurence Kohlberg and

حيث انطلق Kolberg.Lمن ما يسميه بنمو الحكم الأخلاقي Le développement du jugement moral من خلال المقابلات والاستبيانات المطبقة على الأطفال والمراهقين وكذلك الكبار، ليقترح ثلاث مستويات للحكم الأخلاقي يضم كل مستوى مرحلتين ، أطلق عليها .

1 • **المستوى ما قبل أخلاقي pré - moral** أو قبل التعاقدي، ويبدأ هذا المستوى من سن 4_ 13سنة. . في هذا المستوى يستجيب الأطفال والمراهقون للقواعد الثقافية سواء كانت صائبة أو خاطئة مع التركيز على الرقابة الخارجية والمبادئ الأخلاقية التي هي مبادئ للآخرين ، حيث يحترمها الأطفال خوفا من إحلال العقاب ومن أجل الحصول على الثواب.

2 • **المستوى التقاعدي conventionnel** ويبدأ هذا المستوى (من سن 13 - 21 سنة) وهنا يبدأ التحكم في رقابة النشاط بالدرج داخليا وفى آن واحد تبقى هذه الرقابة خارجية أي يكون الفرد هو الذي حدد قيودها بصورة مستقلة، مما جعل "كوهلبرج" يطلق على هذا المستوى "المستوى الاستقلالي"، وبذلك يبقى المراهقون يستجيبون لمبادئ الآخرين التي بدأوا يستدخلونها، بل يحبذون أن يكونوا في نظر الآخرين (طيبين) بالأخص أو لشك الأفراد الذين كلمتهم مسموعة، مثل: الوالدين، الأسرة، المعلم ، الجماعة والأمة (Pelsser, 1989,p177).

ولذلك يرى المراهقون أنه من الطبيعي والأخلاقي أن يتطابق مع آمال المجموعة التي ينتمي إليها، وبالتالي احترام النظام التعاقدي.

3 • **المستوى ما بعد التعاقدي poste conventionnel** ويبدأ هذا المستوى من (20. . . . .) وهنا يبدأ الشخص يعود إلى نفسه إلى فرديته ، ولكن الأسباب تختلف عن أسباب المرحلتين الأولى والثانية؛ أي يتخلى الفرد عن النظام الاجتماعي، ويصبح ينظر إليه من خلال ما أطلق عليه كوهلبرج "السببية الأخلاقية " ؟ وبذلك تصبح رقابة النشاط كليا داخلية سواء كانت تهم المبادئ التي يخضعون لها، وكذلك الأحكام التي تدور حول الصواب والخطأ . [1]

كما قسم كوهلبرج هذه المستويات الثلاث كل واحدة إلى مرحلتين ، والى جانب ذلك وجد حوالي ثلاثين موضوعا، عادة ما يأخذ فيهم الأفراد قرارات أخلاقية جمعها كذلك في ثلاث فئات كبرى، وهى على التوالي .

- _ أنماط حكم الواجبات والقيم ، مثل الحكم على : الخطأ والصواب ، الحق، الفروض والواجبات، الإحساس بالمسؤولية . . . الخ .
- وحدات الواجب والقيمة : مثل التثبت : (وآثارها المقبولة/ غير مقبولة على الذات) ، الارتياح الاجتماعي . (آثاره المحبذة/ غير محبذة من الآخرين)،

[1] (Kohlberg et al, cité dans Alexander, L. 1990, p 56

الحب، الاحترام...الخ

- ➢ -المعايير والبنيات مثل: قيم الحياة، الملكية، دور الجنس، الحريات المدنية، السلطة الديمقراطية. . فالفرد يكشف عن مرحلة حكمه الأخلاقي، عندما يبدأ يعبر عن آرائه حول المواضيع المختلفة المذكورة أعلاه. لكن ما علاقة الحكم الأخلاقي بالبيئة والوراثة ؟ وما مميزات مراحل الحكم الأخلاقي ؟

بحث "كوهلبرج " عكس كل علماء النفس الذين يقولون اما بتحكم الوراثة في السلوك أو البيئة.. إنه يتخذ موقفا وسطيا، وفيه يقترح لذلك أربع وحدات أساسية متداخلة تحدد تطور المحاكاة الاجتماعية

والحكم الأخلاقي من جهة، والفترة التي يصل فيها كل فرد إلى مختلف هذه المراحل من جهة أخرى، وهي :

- ▪ - المستوى الاستقلالي والذي كما يرى "كوهربرج " أنه متأثر إلى حد كبير بالمعطيات الوراثية، والذي يحمل المعنى الذي استعمله "بياجيه " في نسقه المعرفي .
- ▪ - الدافعية والتي تحمل مكونات وراثية وبيئية في أن واحد، والتي تعنى هنا حاجات ومتطلبات الطفل والمراهق.

أما العاملان الآخران اللذان يعتمدان فقط على البيئة وهما: حتمية الطفل بأن يتعلم أدوارا اجتماعية، وشكل العدالة الممارس في المؤسسات الاجتماعية التي يعيش فيها.[1]

أما مميزات مراحل الحكم الأخلاقي.. فانه عكس ما يراه علماء الاجتماع المحدثون الذين يذهبون إلى أن الأسس الأخلاقية تختلف من ثقافة إلى أخرى، وإنه من الصعوبة بمكان شرح بصورة منطقية الاختلاف ما بين الثقافات ، وهذا ما يعنى أنه يمكن القول بأن القيم الأخلاقية لأي ثقافة يمكن أن تكون صالحة لأن لكل ثقافة.نسقها القيمى الخاص

1 .(R.Murray Thomas and et al . 1994 , pp 396,398

بها، وعليه.. يمكن.استنتاج بأن شخصا ما أخلاقيا متطورا يكون متوازنا عندما يتطابق سلوكه مع القيم السائدة في مجتمعه .

عكس هذا تماما يذهب "كوهلبرج " عندما يعتبر بأن النمو الأخلاقي لا يعتمد الأفكار السائدة في مجتمع ما، بل تتصف المراحل التي قال بها بأنها " universels ،مندمجة intégré ، وثابتة invariables" . ويعنى بصفة العالمية أن هذه المراحل متواجد في كل المجتمعات ، وان كان تراجع فيما بعد بالنسبة للمرحلة السادسة متسائلا إن كان يمكن الوصول الى هذه المرحلة[1]

كما عنى بأن مراحل التطور الأخلاقي مندمجة intégré انه أمام مختلف الوضعيات تكون القرارات الأخلاقية لفرد ما تنتمي لمرحلة واحدة أي لمستوى واحد من النمو؛ بمعنى لا يمكن بأي حال أن يتصرف فرد ما مثلا في المرحلة الأولى فيما يخص الوفاء، وفى المرحلة الثالثة فيا يخص الحرية، وفى المرحلة السادسة فيما يخص مفهوم المسؤولية؛ مما يعنى أن كل الأحكام في أي مجال تحاول أن تتجمع في مستوى واحد (1- 2- 3- 4)

وعنى "كوهلبرج " بأن مراحل التطور الأخلاقي ثابتة invariables أي إن كل فرد يمر ضروريا بكل المراحل على شكل واحد من النظام. وأن هذا الثبات حسبه ، يفسر بأن كل مستوى يتكون من عناصر سابقة عنه وبعض العناصر الجديدة.

وهكذا نجد "كوهلبرج " يوافق كثيرا من علماء النفس (ألبير بندورا، روتر ... الخ) من أن الأطفال يتمكنون من التنشئة الاجتماعية من خلال تقليد محيطهم ،فعملية التفاعل الاجتماعي تمكن هؤلاء من إحلالهم في جسم الآخرين مما يجعلهم يكتشفون الحياة من خلال منظورهم أي منظور الكبار، كما يتعلم الأطفال أن يدركوا .ذاتهم من خلال نظرة الآخرين لهم، وبناء عليه. . فإن اكتشاف الأدوار الاجتماعية وعملية المطابقة identification والتعاطف مع الغير Empathieتسمح للطفل بأن يصبح كائنا

[1] Kellerman psychology and Personalit: Interseeting, H (1979) Group Structure, New Y ork: Grune and Statton,

اجتماعيا كاملا .

ففي مجال التنشئة يبنى تطور نموا لحكم الأخلاقي على قاعدة التعاطف و الائتناس بالآخرين، وهى الطريقة التي يتعلم بها الطفل قبول الآخرين. وتتحكم فيها كثيرا البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل، غير أن هناك بيئات تشجع الطفل أكثر على اكتشاف الأدوار الاجتماعية؛ مما يجعلها تعطى الأولوية للمحاكاة و الاقتداء، وتطور الطفل في سلم الحكم الأخلاقي . في حين هناك بيئات أخرى تضيق فرصة التعلم والاطلاع على الأدوار الاجتماعية المختلفة؛ مما يجعلها تقلص فرص التقدم في النمو الأخلاقي الذي قد لا يصل حسب "كوهلبرج " إلى المرحلة الرابعة أو الخامسة، وهى كما رأينا مرحلة استقلالية الذات، ومن ثم العودة من جديد إلى الفر دانية .كما يرى "كوهلبرج " بان اختلاف الفرص في التعلم الاجتماعي يظهر أنها أصل الاختلافات فيما يخص نمو الحكم الأخلاقي لدى الأفراد المنحدرين من ثقافات مختلفة أومن بيئات اجتماعية متنوعة من المجتمع نفسه. ويقول في ذلك "وجدنا في أربع ثقافات مختلفة بأن الحكم الأخلاقي للطفل من طبقة متوسطة ، كان أكثر تطورا من الأطفال المنحدرين من طبقات محرومة و هذا ليس معناه أن الطبقات المتوسطة تشجع هذا النمط من التفكير الخاص بها ، وإنما وجدنا هذا التشجيعكذلك لدى الطبقات العمالية ؛مما يعني ان ابناء الطبقات المحرومة يجارون نفس الاحداث و لكن بسرعة اقل و بعمق اقل مقارنة بابناء الطبقة المتوسطة ...

كذلك أثبتت دراسات أخرى أجراها مساعدا "كوهلبرج " مثل (كولبى، جيسى، لبرمان، 1983, Colby ,Gibbs , Liberman), من أن الأطفال الأكثر شعبية في جماعات لعبهم كانوا متقدمين كثيرا في حكمهم الأخلاقي، مقارنة بالأطفال الأقل شعبية أو أقل اجتماعية، هذه الاختلافات تفسر بالفرص التي تمنح لهم ومدى مشاركتهم في مناقشة القرارات التي تؤخذ في هذا الإطار، وبالتالي مدى توفر التواصل الجيد ما بين أفراد الأسرة وسواد المناخ العاطفي الحار. إلا أن البعض من هؤلاء المساعدين كـ "كولبى Colby" مثلا يعير اهتماما اكثر لما يدور في الأسرة وبالأخص درجة الحرارة العاطفية ما بين أفراد الأسرة ودرجة ، الاندماج المتاحة، غير أن "كوهلبرج " لا يوافق على ذلك كليا، منطلقا من أن توافر درجة حرارة في العلاقات مع الآخرين ضروري

للفرد و المراه؛ حتى يحس بأنه فرد كامل في الدائرة الاجتماعية " . . . إن العامل الأهم و الذي يمنحه المحيط هو الفرص لتحمل الأدوار، وليس إعطاء الطفل فقط كثيرا من الحنان من قبل الجماعة (kohlberg.1971.p191)

كذلك وصل "كوهلبرج " ومساعديه إلى القول بأن كثيرا من الأفراد 50% يحافظون على أخلاقية المجاراة (المستوى الثاني)، وأقلية (20 إلى 25%) تبقى متشبثة بأخلاقية أولية (المستوى الأول)، وأن أقلية أخرى (20إلى 25) تصل إلى أخلاقية عالية (المستوى الثالث (pelsser r .p179)

وبذلك يكون " كوهلبرج " قد وضع أولا الأطفال الجانحين مع فئات المتخلفين العقليين و الذهانيين والشخصيات غير الناضجة والمفقودين إلى العاطفة. وثانيا وصفهم بأنهم يظهرون أخلاقيات مكبوتة ممركزة حول فكرة الثواب والعقاب؛ بمعنى أنهم يتأثرون بآثار أفعالهم أكثر من التأثر بالآخرين . وإذا كانوا كذلك. . أين إذا السلوكيات الأولى التي تأثروا بها انطلاقا من والدين و غيرهم؟ !

13-تعليق على النماذج النظرية المختلفة:

إن فترة المراهقة إذا نظرنا إليها من خلال النمو الارتقائي.. فإنها تعتبر مرحلة تتوج مراحل النمو الطفلي ، و لكنها تتأثر بالمرحلة السابقة عنها من جهة ، و هي امتداد لهذه المراحل من جهة أخرى ؛ لأن التنازلات المختلفة التي قالت بالنمو الارتقائي لم تعتمد نمو شخصية الفرد ككل ، بل تناولت جانبا من الجوانب (فرويد : النمو الجنسي ، اريكسون : النمو النفسي الاجتماعي ، بياجيه : النمو المعرفي ، كوهلبرج : النمو الأخلاقي) ؛ الشيء الذي جعلنا ننظر إليها على أنها غامضة في تفسير مرحلة المراهقة و الإشكاليات التي يمكن إن تنجر عن ذلك ، مما جعلنا نتناول الموضوع بصورة تفاعلية ، فلا يمكن النظر إلى النمو الجنسي بعيدا عن النمو الاجتماعي ..بعيدا عن النمو المعرفي أو الأخلاقي ...الخ.

خلاصة:

المراهقة فترة تغيرات بيولوجية و نفسية و اجتماعية فضلا عن كونها مرحلة امتداد زمني ، كما تعد اشد مراحل الحياة حراجة ، مما يؤثر على شخصية المراهق و على علاقته مع الذين يحيطون به، مما يجعله غير ذلك الطفل الصغير ، فيصبح بحاجة إلى التقدير والاستقلال الذاتي ، لذلك تختلف طريقة التعامل معه ، فهو في هذه الحالة لا يطيق التهديدات والعقوبات التي يتلقاها ، وإنما يثور على الوضع لما يلاقيه من احتقار وسخرية من طرف الآخرين وعليه دعا الكثير من الباحثين والمربين على الاهتمام بالمراهق كفرد من الأفراد حتى يكون صالحا لمجتمعه يفيد ويستفيد ، كون أي خلل في هذه الفترة ينعكس على شخصيته مستقبلا لهذا بينا وتطرقنا لأهمية التربية البدنية والرياضية بالنسبة له ، و هذا حتى يتفادى المشاكل و العقد النفسية و التصرفات السلبية و لعل السلوك الغير سوي أو المراهق المضطرب سلوكيا أحد النتائج السلبية لمراهقة سلبية .

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

1.المنهج العلمي المتبع:

يعتبر المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث العلمي استخداما وخاصة في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية وهي طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة وباعتبار طبيعة الموضوع تحدد طبيعة المنهج توجب علينا اعتماد المنهج الوصفي أساسا في دراستنا هذه فهو يهتم بجمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة المدروسة ووصف للوضع الراهن وتفسيره وكذلك تحديد الممارسات الشائعة خصوصا في مجال السلوك وبالتالي التعرف على الآراء والمعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات الأسوياء منهم أو الشواذ وبالتالي دراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة .[1]

إن المهمة الجوهرية للوصف هي أن يحقق للباحث فهما أفضل للظاهرة موضوع البحث مما يجعل منها موردا خصبا للحصول على المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسات الوصفية التي تتصل بالسلوك مما يمكنه من تحقيق تقدم كبير في حل المشكل والمنهج الوصفي يحاول الإجابة على السؤال الأساسي في ذلك أي ما هي طبيعة الظاهرة موضوع البحث فلا يقتصر البحث بذلك على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمتد إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات لذلك يجب على الباحث تصنيف البيانات والحقائق وتحليلها تحليلا دقيقا كافيا ثم الحصول والوصول إلى تعميمات شأن الظاهرة موضوع البحث.

2. - الدراسة الاستطلاعية:

كأساس جوهري لبداية البحث تبنينا إجراء خطوات أولية لازمة وذلك باعتماد دراسة استطلاعية أولية لإزاحة الغموض عما يجلب الغموض في دراسة الظاهرة موضوع البحث، لذا توجب على الباحث المبادرة بزيارة تتلوها زيارة لجميع ثانويات ولاية الشلف والتي يبلغ عددها 40 ثانوية ومتقنة، وذلك حتى يتسنى لنا حصر كل المتغيرات العميقة التي من شأنها أن تعرقل مجريات البحث الميداني حيث بادرنا كخطوة أولية بمقابلة خاصة بالمستشارين التربويين لكل الثانويات ،وذلك بموافقة

[1] د/إخلاص عبد الحفيظ : طرق البحث العلمي في المجالات التربوية و النفسية و الرياضية ، مركز الكتابة للنشر 2000 القاهرة.

الإدارة الوصية طابعا (مديرية التربية لولاية الشلف) ،حتى يتسنى لنا معرفة التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية متنوعة ومتكررة، ثم لقاء مع أساتذة التربية البدنية والرياضية وقد تم إحصاء 273 تلميذ مضطرب سلوكيا، سبق لهم أن خضعوا للمجالس التأديبية ،وذلك حسب المستشارين التربويين وهم مسجلين في دفتر المخالفات وباعتراف الأولياء ، وكذا الذين أحصوهم أساتذة التربية البدنية والرياضية ، وهم التلاميذ المنطويين والمنسحبين اجتماعيا.

وكاتفاق نهائي: تم بالسماح لنا بالقيام ب جل مراحل التطبيق الميداني بما فيه تطبيق الاختبارات مقابل أن اشرف بنفسي علي البرنامج المطبق ، والمتمثل في وحدات تعليمية لوحدة تعلميه للعبة جماعية وذلك حسب المنهاج المسطر في مناهج التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي، علي أن يقوم أساتذة التربية البدنية بتطبيق هذا البرنامج في الميدان ، كما أتفق علي إجراء الاختبارات في أي وقت .

3. - تعريف مكان الدراسة:

جدول رقم 03 يبين توزيع عينة البحث الميداني وكذا مكان اجراء البحث:

الرقم	المؤسسة	موقعها	عدد المتمدرسين	عدد المضطربين
01	ثانوية 18 فبراير بوزغاية	بوزغاية	633	03
02	ثانوية السعادة	الشلف	589	07
03	ثانوية سيدي عكاشة	سيدي عكاشة	578	03
04	ثانوية محمد بخيرة أولاد فارس	أولاد فارس	690	04
05	ثانوية السلام الشطية	الشطية	520	10

4. عينة البحث:

تختلف طرق اختيار البحث العينة من بحث لآخر حسب طبيعة الظاهرة المراد دراستها ولكن في بعض الأحيان قد لا يتمكن الباحث من الحصول على البيانات المطلوبة من جميع أفراد العينة ويكتفي بالبيانات التي حصل عليها ، ويقوم بالتعميم لنتائجه على المجتمع كله دون أن يتأكد مما إذا كان ذلك الجزء يمثل المجتمع تمثيلا صحيحا أم لا، وبذلك يكون عرضتا للوقوع في خطأ التحيز وتفاديا لذلك ونظرا لطبيعة الموضوع تحدد طبيعة المنهج ولأن حصر معالم مجتمع الدراسة، أمر مستعسر، فالقيام بمسح شامل يتطلب أموالا طائلة ووقت طويل، لذا كانت العينة مقصودة، وقد تم تحديدها وحصرها في العمر والجنس، حيث تضم مجموعة من المراهقين المضطربين سلوكيا، عددهم 27 مضطرب،من 5 ثانويات وقد تم اختيار العينة نظرا لأن البحث الميداني يهدف بالدرجة الأولى على تحقيق المعطيات النظرية.

5.أدوات البحث:

1.5. مقياس السلوك ألتكيفي:

استخدمنا في بحثنا هذا كأساس في دراستنا الميدانية تطبيق مقياس خاص يسمى: (مقياس السلوك ألتكيفي)، حيث أصبحت الاختيارات والمقاييس المقننة في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية من اكبر دعائم البحوث في هذه العلوم ومن ثم فهي من أهم وسائل نموها وتطورها بحوثها.

وقد نمت المقاييس النفسية في عالم العاديين إلى درجة كبيرة أما في مجال غير العاديين وغير الأسوياء فان المجال ما زال مفتوحا والحاجة مازالت ماسة لإنشاء وتقنين ما يمكن أن نستعين به في عمليات التشخيص والمتابعة أو العلاج.

2.5. تعريفه:

يمثل مقياس السلوك ألتكيفي الذي أنشأه ينهيرا وليلاند ***(NIHIRA (LYLAND (1971)*** واحد من أهم المقاييس الحالية التي أنشأت خصيصا للفئات الخاصة في المؤسسات التربوية ومؤسسات إعادة التربية والتأهيل، وامتد استخدامه إلى

الفئات الأسوياء، وقد تطورت خصائصه الإحصائية وأصبحت مقبولة تماما. [1]

خصوصا في مجال الكشف عن الانحرافات السلوكية وتنبؤ علاجها.

3.5. الهدف من المقياس:

يهدف مقياس السلوك التكيفي إلى قياس درجات الاضطرابات والانحرافات السلوكية وبالتالي قياس مستوى فعاليات الفرد المختلفة في مواجهة مطالب بيئته السلوكية والاجتماعية.

4.5. أجزاء المقياس: (المجالات):

يتكون المقياس من 39 سؤالا مقسمين على 12 مجالا جزئيا، المحتواة في أجزاء أو مجالات رئيسية، وكل سؤال يحتوي عدد معين من الأسئلة كل سؤال ذو احتمالين:

الرقم	المجال	عدد أسئلته
01	السلوك المدمر والعنيف	05
02	السلوك المضاد للمجتمع	06
03	سلوك التمرد والعصيان	06
04	سلوك لا يوثق به	02
05	سلوك الانسحاب	03
06	السلوك النمطي واللزمات الغريبة	02
07	عادات اجتماعية غير مقبول وشاذ	01
08	عادات صوتية غير مقبولة	01
09	عادات غير مقبولة وشاذة	04
10	سلوك يؤذي النفس	01

[1] فاروق محمد الصادق. دليل مقياس السلوك التكيفي. ط 2 . الرياض. 1995.

11	الميل للحركة الزائدة	01
12	الاضطرابات النفسية والانفعالات	07

جدول رقم (04): مجالات مقياس السلوك التكيفي.

للحصول على درجة الاضطرابات السلوكية نجمع درجات المجالات كليا

6. التقنيات المستعملة في البحث:

- تقنية الرسوم البروفيلية (البروفيلات):

- هناك نوعان البروفيلات المستعملة لمقارنة النتائج:

أ - بروفيل الجزئي:

يهتم بالترجمة البيانية للفروق الحاصلة بين الاختبارات القبلية والبعيدة الخاصة بالمجالات الرئيسة لمقياس السلوك التكيفي، حيث تتم رسمها عن طريق:

- استخدام الدرجات الخام مباشرة.
- استخدام الدرجة المئوية المقابل لها.
- استخدام الرتبة المئينية (التي تستعمل في الفروق الفردية).

هدفها:

- **هدف بياني:** إيضاح العلاقة بين المتغيرات طردية أم عكسية.
- **على شكل نسب درجات هرمية:** إيضاح نسبة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي وبالتالي درجة المجال الأولية والنهائية الخاصة بالسلوك المراد الكشف عنه.

ب - البروفيل الكلي:

يهتم بالترجمة البيانية للفروق البيانية للفروق الحاصلة بين الاختبار القبلي والبعدي الخاصة بالدرجة الكلية المحصلة عليها للاضطرابات السلوكية (أهم بروفيل في الدراسات).

هدفها: إيضاح الفروق بين التطبيق القبلي أو الأولى والبعدي أو النهائي يستخدم ويرسم بنفس حالات البروفيل الجزئي وبفرق واحد ووحيد هو الدرجات الهرمية التي

لا ترسم في البروفيل الكلي.

ج - النسب المئوية: تتم حسب الدرجة الخام لكل مجال وتحويلها الى درجة مئوية حسب الدرجة الكلية لهذا **المجال بالطريقة التالية:**

$$\frac{\text{الدرجة المستحقة عن المجال}}{\text{الدرجة العظمى لهذا المجال}} \times 100$$

وتسمى النسب المئوية الخاصة:أو نسبة التطابق المجانية .

7 - ثبات وصدق المقياس:

أ - حساب ثبات المقياس: يمكن حساب ثبات المقياس بعدة طرق باستعمال معامل الارتباط بيرسون:

1)- إعادة التطبيق بواسطة نفس مصدر المعلومات في فترتين متقاربتين نسبيا.

2)- مطابقة تقدير فاحصين أو أكثر.

- اعتمدنا في ذلك على الطريقة الأولى، حيث قمنا بتطبيق مقياس العينة ثم أعدنا التطبيق في نفس الظروف بفارق زمني 15 يوما. وقد اعتبرنا القياس أو التطبيق الأول بمثابة قياس قبلي للمقياس لأنه تطبيق على جميع أفراد العينة (27). كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (01).

باعتبار معامل الارتباط:

$$ر = \frac{\text{مج (س} \times \text{ع)} - \frac{\text{مج س} \times \text{مج ع}}{\text{ن}}}{\sqrt{\left[\text{مج س}^2 - \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}}\right]\left[\text{مج ع}^2 - \frac{(\text{مج ع})^2}{\text{ن}}\right]}}$$

جدول رقم (05):معاملات الثبات ودلالتها لأبعاد السلوك التكيفي:

رقم	المجال	معامل الثبات	مستوي الدلالة		الصدق
			% 0.01	% 0.05	
01	السلوك المدمر والعنيف	0.90	*	*	**
02	السلوك المضاد للمجتمع	0.88	*	*	**
03	سلوك التمرد والعصيان	0.92	*	*	**
04	سلوك لا يوثق به	0.85	*	*	**
05	سلوك الانسحاب	0.79	*	*	**
06	السلوك النمطي واللزمات	0.80	*	*	**
07	السلوك الغير المناسب	0.79	*	*	**
08	عادات صوتية غير مقبولة	0.75	*	*	**
09	عادات غير مقبولة وشاذة	0.77	*	*	**
10	سلوك يؤذي الذات	0.82	*	*	**
11	الميل للحركة الزائدة	0.80	*	*	**
12	الاضطرابات الانفعالية	0.82	*	*	**
الكلي	الاضطرابات السلوكية	0.81	دالة	دالة	ثابة

-* دالة احصائيا -**صادقة ومقبولة

أثبتت الدراسات أن معاملات الارتباط الخاصة بثبات مقياس السلوك التكيفي الخاص بحسب الاضطرابات السلوكية تراوحت بين 0.75 في مجال العادات وبين 0.92 في مجال سلوك التمرد والعصيان، وهي كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 و0.05، كما بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية 0.81 وهو دال عند 0.01 و0.05.

ب - حساب صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس اعتمد الباحث في دراسته طريقة: صدق الاتساق الداخلي لأجزاء المقياس، حيث قمنا بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس، فكانت النتائج كما في الجدول

الجدول رقم(06):- معاملات الصدق ودلالتها -

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		الصدق
		% 0.01	% 0.05	
01	0.95	*	*	**
02	0.87	*	*	**
03	0.79	*	*	**
04	0.81	*	*	**
05	0.79	*	*	**
06	0.79	*	*	**
07	0.87	*	*	**
08	0.85	*	*	**
09	0.91	*	*	**
10	0.89	*	*	**
11	0.78	*	*	**
12	0.88	*	*	**
13	0.93	*	*	**
14	0.92	*	*	**
الاضطرابات السلوكية	**0.91**	**دالة**	**دالة**	**صادق**

التحليل:

يلاحظ من هذا الجدول ارتباط أجزاء المقياس بالدرجة الكلية، حيث كانت كل معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01و 0.05 وهذا يدل على توافر صدق التناسق الداخلي للمقياس ككل، وبالتالي عن صدق التكوين الكلي للمقياس.

الفصل الخامس

عرض و تحليل النتائج

1 – تطبيق البحث:

نركز في هذا الجزء على الخطوات المتبعة لتنفيذ البرنامج، وكيفية إجراء القياسات بتطبيق المقياس ومدة الفصل بين التطبيقات الثلاثة بالأخذ بعين الاعتبار طبيعة البرنامج المسطر.

أولا: القياس القبلي (الأولى):

قبل تطبيق البرنامج قام الباحث بقياس أولى للاضطرابات السلوكية وذلك بعد لضبط معيار القيا أو معيار المقارنة والذي نتخذه لاكتشاف الفرق بعد ذلك وبالتالي إيجاد الدرجة الخام للاضطرابات السلوكية أو بالأحرى الدرجة الأولية له.

ثانيا: القياس الوسطى (الثاني):

يقابل التطبيق الثاني للمقياس مرور شهر على بدأ التنفيذ الخاص بالبرنامج، بحيث يتم من جديد قياس الاضطرابات السلوكية لتعطينا درجة الاضطراب السلوكي الوسطية.

ثالثا: القياس النهائي (ألبعدي):

بعد مرور حوالي شهرين من بداية البرنامج قام الباحث بقياس آخر للاضطرابات السلوكية وهو القياس الأخير في سلسلة القياسات المبرمجة من خلاله يتم الحصول على الدرجة النهائية للاضطراب السلوكي.

2 – الطريقة التحليلية المستعملة:

يحتاج الباحث عند المقارنة بين التطبيقات المتعددة لنفس الاختبار إلى استخدام اختبارات إحصائية معينة لمعرفة معنوية الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أو النسب المؤوية أو اعتبار من هذا يعد رائز (T) من أكثر روائز الدلالة شيوعيا في الأبحاث النفسية والتربوية والرياضية، إذ يهدف إلى معرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية وتعزى إلى متغيرات معينة أم أنها تعزى إلى الصدفة وحدها، وتستخدم اختبارات (T) نسبة إلى أبحاث (STUDENT) لقياس دلالة فروق المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية وتكترث استخدامات للعينات الصغيرة التي يقل حجمها عن 30 فردا.

التطبيق العام يتم كما يلي:

م 1: متوسطة التطبيق الأول.

م 2: متوسطة التطبيق الثاني.

ع 1 : الانحراف المعياري للتطبيق الأول.

ع 2 : الانحراف المعياري للتطبيق الثاني.

ن : عدد أفراد العينة.

$$ت = \frac{|م1 - م2|}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

3 – عرض النتائج وتحليلها:

اعتمدنا في عرضنا على طريقة الترتيب حسب السياق الفرضي، إبتداءا بالفرضيات الجزئية كما استعملنا أثناء دراسة الفروق الناتجة عن التطبيقات الثلاثة أسلوب المقارنة التحليلية ذات المفعول الرجعي أو المقارنة التجريبية كما يسميها رواد التجريب، ويستند هذا الأسلوب على القيام بأكبر قدر ممكن من المقارنات وذلك بعد دراسة جميع احتمالات التأثر الواردة بين المتغيرات ، هدفها الأساسي تحديد العامل الأساسي الذي أدى إلى هذه الفروق مهما كانت دقتها.

1 – الفرضية الجزئية الأولى:

إن الممارسة الفعلية للنشاط البدني الرياضي التربوي تدفع التلميذ المضطرب إلي احترام القواعد الاجتماعية والقوانين التربوية .

1 – 1 – متابعة النتائج باستعمال الدرجات الخام للمجال الرئيسي الخاص بالقواعد الاجتماعية : أنظر الجدول رقم (01):

- ✓س: درجة السلوك المضاد للمجتمع.
- ✓ع: درجة سلوك التمرد والعصيان.
- ✓ت 1 : الدرجة الخاصة بالتطبيق الأول.
- ✓ت 2 : الدرجة الخاصة بالتطبيق الثاني.
- ✓ت3 : الدرجة الخاصة بالتطبيق الثالث.

جدول رقم 07:

متابعة نتائج الدرجات الخام لمجال القواعد الاجتماعية:P

المجال	المجال الجزئي (س)			المجال الجزئي (ع)			القواعد الاجتماعية		
	ت 1	ت 2	ت 3	ت 1	ت 2	ت 3	ت 1	ت 2	ت 3
01	52	46	37	56	50	39	108	96	76
02	59	53	42	52	46	36	111	99	78
03	53	45	46	58	50	41	111	95	87
04	56	49	40	51	44	35	107	93	75
05	59	52	42	55	49	38	114	101	80
06	54	46	35	45	40	31	99	86	66
07	51	47	38	47	39	32	98	86	70
08	47	41	33	54	47	36	101	88	69
09	58	53	44	56	50	39	114	103	83
10	49	40	32	53	44	34	102	84	66
11	52	44	33	51	42	33	103	86	66
12	58	52	44	50	43	35	108	95	79
13	56	50	42	56	48	38	112	98	80
14	61	56	45	50	43	36	111	99	81
15	55	48	40	48	40	29	103	88	69
16	57	51	42	51	43	32	108	94	74

64	85	100	31	42	49	33	43	51	17
79	98	109	39	50	55	40	48	54	18
81	97	112	42	51	58	39	46	54	19
78	91	102	40	47	52	38	44	50	20
80	98	110	33	44	50	47	54	60	21
80	98	113	30	41	49	50	57	64	22
67	88	101	29	40	46	38	48	55	23
79	98	110	35	45	51	44	53	59	24
69	91	105	34	46	53	35	45	52	25
70	87	101	34	43	50	36	44	51	26
78	95	108	41	52	59	37	43	49	27

التحليل:

يلاحظ من خلال الجدول رقم (01)، الفروق الحاصلة بين التطبيقات الثلاثة الحاصلة بين المجالين الجزئيين (س،ع) والمجال الرئيسي الخاص بالقواعد الاجتماعية .

إبتداءا من المجال س الذي يمثل السلوكيات المضادة للمجتمع ،يظهر لنا بوضوح أن تطابق سلوكيات تلاميذ المضطربين كانت بدرجة عالية أثناء التطبيق الأولي ،بمتوسط مقدر ب 54.66 درجة، أما بالنسبة للمجال الجزئي ع الذي يمثل سلوكيات التمرد و العصيان ،فقد كانت نسبة التطابق عالية كذلك بمتوسط درجات مقدر ب 52.03 ،و بالتالي متوسط 106.70درجات بالنسبة للمجال الرئيسي الخاص بالقواعد المرعية و المعايير الاجتماعية .

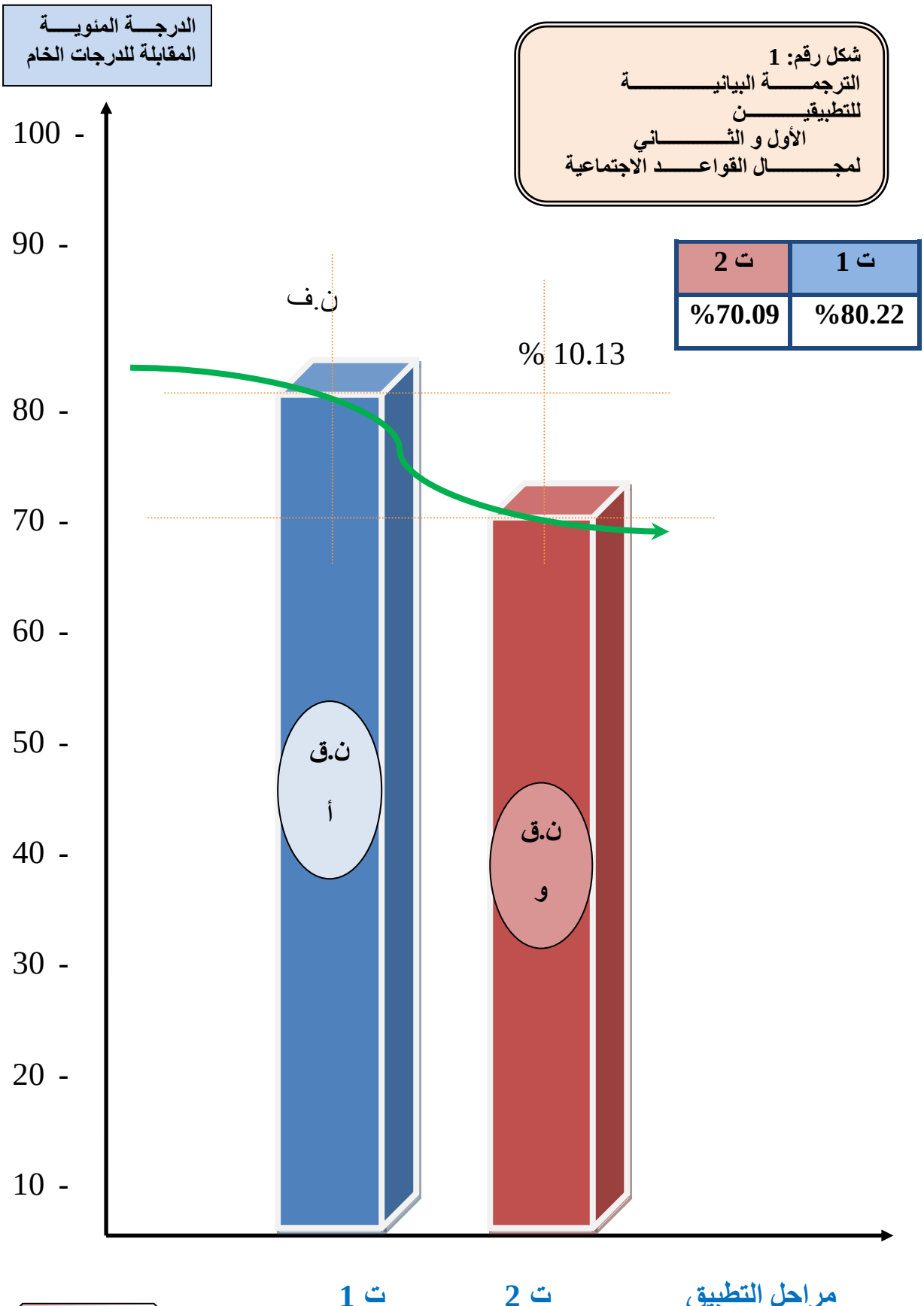
بعد التنفيذ الأولي للبرنامج وبعد القيام بالقياس الثاني يبدأ ظهور النتائج أي بعد مرور شهر، حيث نلاحظ مستوى انخفاض بحوالي 6درجات، بمتوسط مقدر ب 48.07 للمجال الجزئي س، وبمستوى انخفاض ب 6 درجات للمجال ع، بمتوسط مقدر ب 46.29ددرجة،و بالتالي انخفاض بمستوى 13.00للمجال الرئيسي ،بمتوسط كلي مقدر ب 93.22 درجة.

بعد القيام بالتطبيق النهائي سجلنا مستوى انخفاض إلى 14.96 درجة للمجال س، و16.78درجة بنسبة للمجال ع، و بالتا لي انخفاض بمستوى 31.74 للمجال س، وحوالي 35.5للمجال ع، وبالتالي انخفاض بمتوسط 34.85 درجة للمجال الرئيسي، أي بمتوسط درجات نهائي مقدر ب74.96 درجة.

1-2- دلالة فرق التطبيقات الثلاثة الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية:

1-2-1.دلالة فرق التطبيقين: الأول و الثاني الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية:

أولا – الترجمة البيانية لفروق التطبيقين الأول و الثاني:



شكل رقم: 1
الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثاني لمجال القواعد الاجتماعية

ت 1	ت 2
%80.22	%70.09

التحليل :

نلاحظ من خلال الشكل رقم(1) الذي يمثل الترجمة البيانية لفرق التطبيقين الأول و الثاني ،مدى عكسية العلاقة بين نسبة التطابق بين سلوكيات التلاميذ المضطربين الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية والقوانين التربوية،وبين البرنامج الزمني لتطبيق البرنامج البدني الرياضي ،وذلك باعتبار أن نسبة التطابق المحصل عليها بعد القياس الأولي(ت 1)= 80.22% وهي نسبة جد مقلقة ،ولكن وبعد بدء التنفيذ الخاص للبرنامج البدني الرياضي وبالأخص بعد مرور شهر لحظنا تغيير جد مهم فيما يخص درجة القواعد الاجتماعية و والقوانين التربوية،إذ بلغت النسبة = 70.09 % اثناء القياس الثاني ، أي ما يعادل درجة انخفاض تقدر بحوالي 10.13 %و التي يمكن اعتبارها نسبة جد قياسية بالمقارنة بمدة التطبيق.

ثانيا : الدلالة الإحصائية لفروق التطبيقين الأول و الثاني الخاص بمجال القواعد الاجتماعية والقوانين التربوية:

البيانات	التطبيق 1	التطبيق2
المتوسط الحسابي	106.7	93.22
الانحراف المعياري	4.9754	5.5770
متوسط الفرق بين التطبيقين	13.48	
الانحراف المعياري بين التطبيقين	1.7839	
درجة الثقة	%95	
عدد الأفراد: ن:	27	
قيمة:ت:	39.26	

جدول رقم:(08) – دلالة فروق التطبيقين الأول والثاني لمجال القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية.

التحليل:7

لمعرفة دلالة الفروق و معنوياتها نحدد درجة الحرية ن- 1 = 26.

و نرجع إلى قيمة ت الجد وليغ ، و بالكشف في الجدول القيم الحرجة عند مستوى الدلالة 0.01 نجدها : 2.539 و عند مستوى الدلالة 0.05 تساوي 1.729.

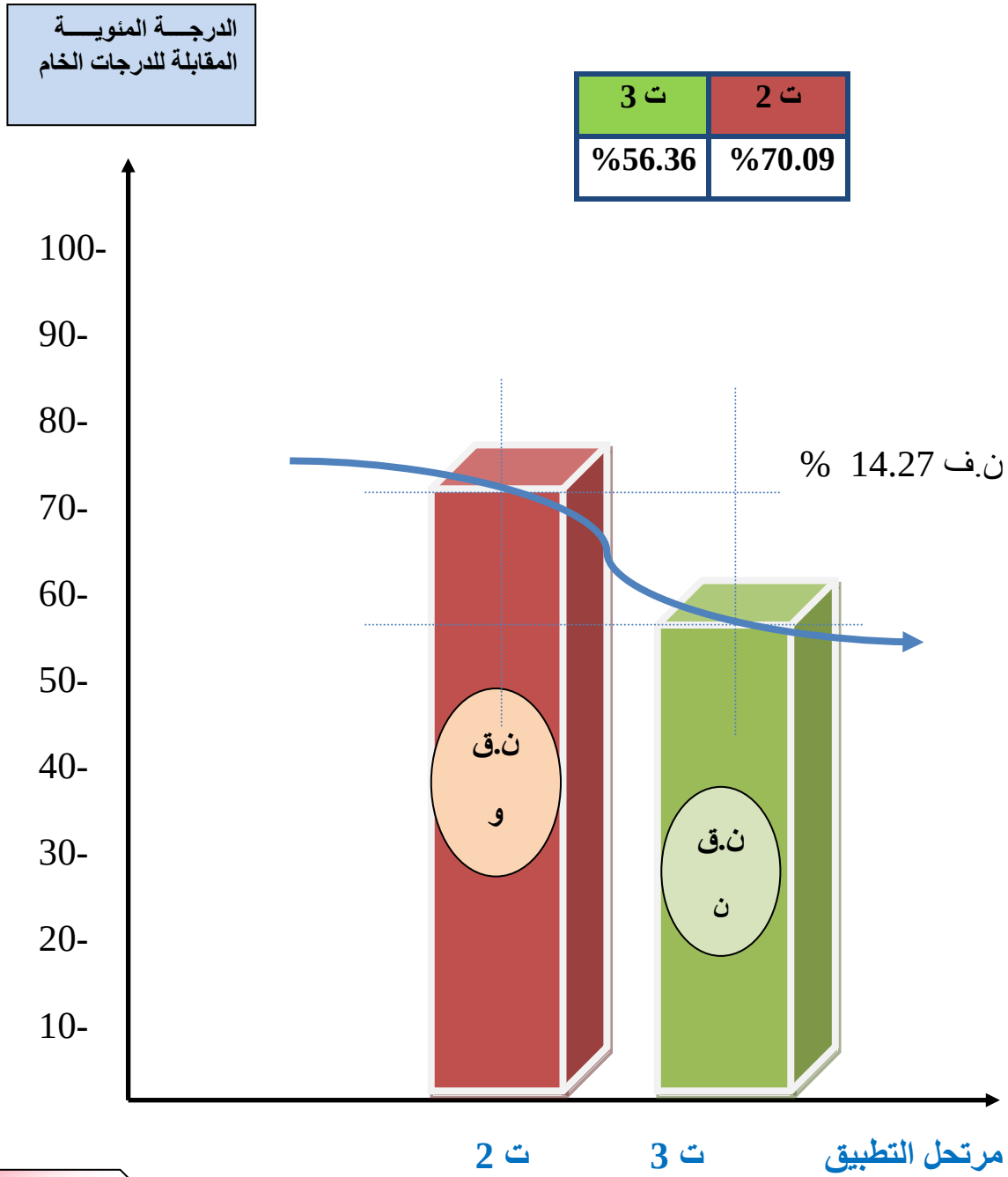
و بما أن قيمة ت المحسوبة اكبر من قيمة ت الجد وليغ في جميع الحالات ، فان الفروق الحاصلة بين التطبيقين الأول و الثاني الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية ، ذات دلالة إحصائية .

2-2- دلالة فرق التطبيقين: الثاني و الثالث الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية:

أولا – الترجمة البيانية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث:

شكل رقم: 2
الترجمة البيانية للتطبيقين الثاني و الثالث لمجال القواعد الاجتماعية

ت 2	ت 3
%70.09	%56.36



التحليل:

بالتمعن في المنحنى البياني الممثل في الشكل رقم (02) ، نستنتج العلاقة العكسية بين ممارسة النشاط البدني و بين الدرجة المئوية لنسبة التطابق الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية ، ففي الشكل رقم (01) الذي اثبت وجود نسبة انخفاض = 10.13% بين درجة القواعد الاجتماعية و القوانين القوانين التربوية، الأولية و النسبة الوسطية ، و تكملة لما سبق ، أي بعد التطبيق الثالث لاحظنا استمرار نسبة الانخفاض لتصل إلى درجة = 14.27% من معدل الدرجات بين النسبة المجالية الوسطى و النسبة المجالية النهائية ، علما أن مدة الممارسة لم تتعدى الشهرين ، أي نسبة نهائية تقدر بحوالي 24.40% .

ثانيا : دلالة الفروق الإحصائية للتطبيقين الثاني و الثالث الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية و المعايير المرعية :

البيانات	التطبيق 2	التطبيق 3
المتوسط الحسابي	93.22	74.96
الانحراف المعياري	5.5770	6.3336
متوسط الفرق بين التطبيقين	18.25	
الانحراف المعياري بين التطبيقين	2.8635	
درجة الثقة	%95	
عدد الأفراد: ن:	27	
قيمة:ت:	33.13	

جدول رقم : (09) ـ الدلالة الإحصائية لفرق التطبيقين الثاني و الثالث مجال القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية

التحليل:

بالرجوع إلى قيمة ت الجدولية المقابلة لدرجة حرية = 26 ، نجد انه عند مستوى الدلالة 0.01=2.539 ، أما عند مستوى الدلالة 0.05=1.729.

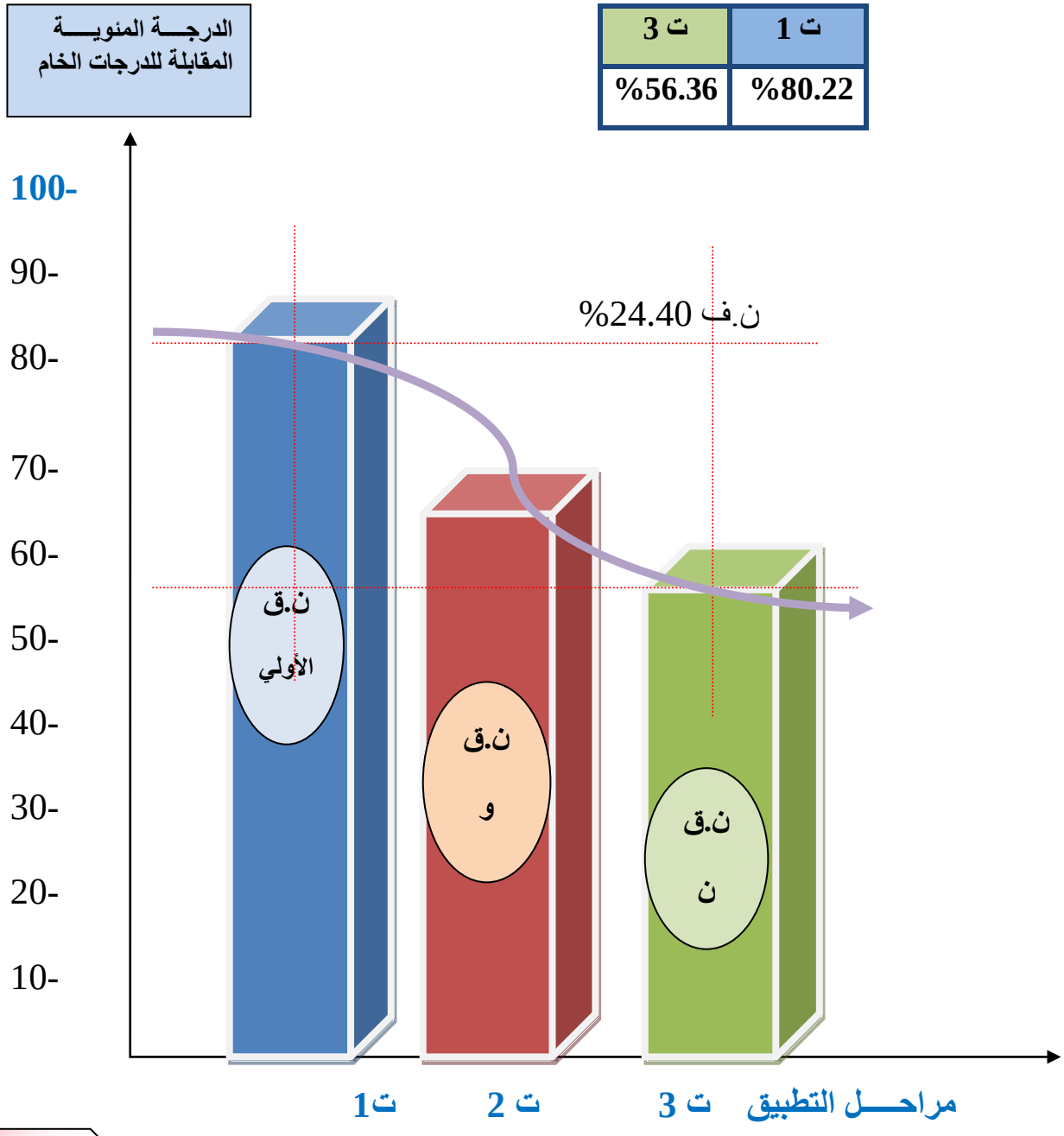
و بما ان قيمة ت المحسوبة اكبر من قيمة ت الجدولية في كلتا الحالات ، نستنتج ان الفروق الحاصلة بين التطبيقين ذات دلالة إحصائية ، ذلك فيما يتعلق بمجال القواعد الاجتماعية و المعايير المرعية .

-2-3.دلالة فرق التطبيقين: الأول و الثالث الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية والقوانين التربوية:

أولا - الترجمة البيانية لفروق التطبيقين الأول و الثالث:

شكل رقم:3
الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثالث لمجال القواعد الاجتماعية

ت 1	ت 3
%80.22	%56.36



التحليل:

نلاحظ من خلال الشكل رقم (03) نسب الفروق الحاصلة بين التطبيقات الثلاث ، اخذ بعين الاعتبار المدة الزمنية للممارسة الفعلية للنشاط البدني من قبل إذ بعد مرور شهر من بدء الممارسة لاحظنا فرق في نسب التطابق الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية بنسبة انخفاض تقدر ب 10.13% بعد التطبيق الثاني (ت2) و المقابلة لنسبة القواعد الاجتماعية الوسطية المقدرة 70.09% و استمرار انخفاض الدرجات بشكل هام و ملحوظ إلى أن تعدت نسبة انخفاض = 14.27% و ذلك بعد التطبيق الثالث (ت3) ، التي تقابل نسبة القواعد الاجتماعية النهائية = 56.36% من مجموع الدرجات و بالتالي نسجل نسبة انخفاض كلية بالنسبة للمجال الرئيسي الخاصة بالقواعد الاجتماعية و المعايير المرعية = 24.40% و ذلك بعد القيام بالتطبيقات الثلاث بفارق زمني يقدر بشهر بين كل تطبيق.

ثانيا : دلالة الفروق الإحصائية الحاصلة بين التطبيق الأول و التطبيق الثالث لمقياس السلوك ألتكيفي ، مجال القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية:

البيانات	التطبيق 1	التطبيق 3
المتوسط الحسابي	106.7	74.96
الانحراف المعياري	4.9754	6.3336
متوسط الفرق بين التطبيقين	31.74	
الانحراف المعياري بين التطبيقين	3.1816	
درجة الثقة	%95	
عدد الأفراد: ن:	27	
قيمة:ت:	51.83	

جدول رقم : (10)- الدلالة فروق التطبيقين الأول و الثالث الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية

التحليل:

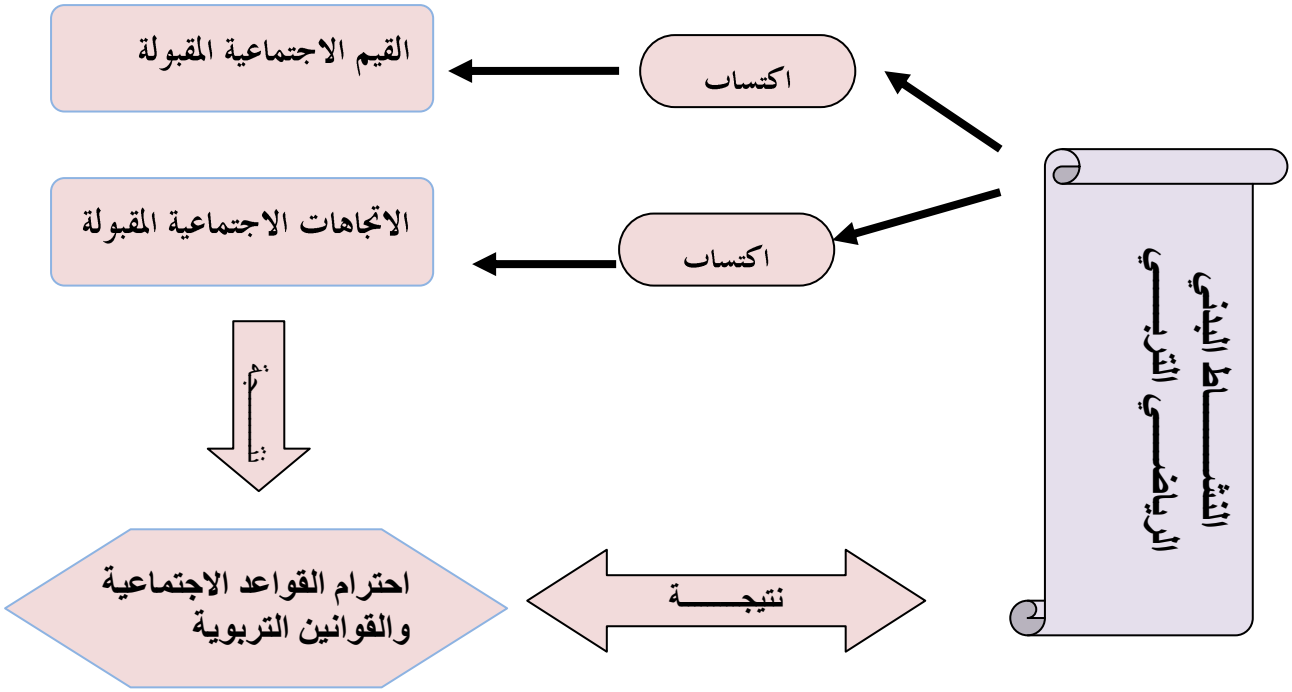
بالكشف عن قيمة ت الجدولية المقابلة لدرجة الحرية = 26 ، نجد مستوى الدلالة 0.01=2.539 ، أما عند مستوى الدلالة 0.05تساوي 1.729.

و بما ان قيمة ت الجدولية اصغر من قيمة ت المحسوبة في جميع الحالات ، نستنتج ان الفروق الخاصة بمجال القواعد الاجتماعية الناتجة بين التطبيقين الأول و الثالث ذات دلالة إحصائية .

المناقشة:

بعد حساب دلالة فروق التطبيقات الأولية الوسطية و النهائية الخاصة بالمجال الرئيسي للقواعد الاجتماعية و القوانين التربوية الذي يضم كل من المجال الجزئي الثاني الخاص بسلوكيات التمرد و العصيان ، و ذلك من خلال تمثيل الترجمة البيانية و جداول الدلالة الإحصائية أين تبين لنا درجات و نسب الفرق الأساسي الناتج بعد بدأ تنفيذ البرنامج باعتبار نسبة الانخفاض النهائية المحققة 24.40% من مجموع الدرجات و يمكن وصف هذه النسبة بأنها نسبة الفعالية الحقيقة لطبيعة البرنامج المطبق على سلوكيات التلاميذ المضطربين في مجال القواعد الاجتماعية والقوانين التربوية، و الذي يرتكز في أساسه على أسس النظرية السلوكية ، و ذلك باعتبار الأعراض المرضية السلوكية عبارة عن أفعال منعكسة شرطية اكتسبت بصورة مرضية في ظروف خاصة ، لذلك فان درجة الفرق الحاصل بين التطبيقات، باعتبار النشاط البدني مثير ايجابي و بالتالي يعمل كعلاج فعال لمعالجة الأعراض والسلوكيات الغير مرغوب فيها لعدم احترام القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية، و يمكن تلخيص العملية التوافقية بين النشاط البدني التربوي و بين احترام القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية، انطلاقا من المعادلات الاستلزامية التالية :

الشكل رقم(04): العملية التوافقية بين النشاط البدني التربوي و بين احترام القواعد الاجتماعية و القوانين التربوية.



التلاميذ المضطربين الذين يمارسون النشاط البدني الرياضي يكونون أقل عرضة للاضطرابات الانفعالية والنفسية.

1 – 1 – متابعة النتائج باستعمال الدرجات الخام للمجال الرئيسي الحاص بالاضطربات الانفعالية والنفسية :أنظر الجدول رقم (01):

- ✓س: درجة السلوك الاضطربات الانفعالية.
- ✓ع: درجة سلوك الانسحاب و اللزمات الغريبة.
- ✓ت 1 : الدرجة الخاصة بالتطبيق الأول.
- ✓ت 2 : الدرجة الخاصة بالتطبيق الثاني.
- ✓ت3 : الدرجة الخاصة بالتطبيق الثالث.

جدول رقم 11:

متابعة نتائج الدرجات الخام لمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية:

المجال	المجال الجزئي (س)			المجال الجزئي (ع)			الاضطرا بات الانفعالية والنفسية		
	ت 1	ت 2	ت 3	ت 1	ت 2	ت 3	ت 1	ت 2	ت 3
01	62	55	35	50	33	25	112	88	60
02	60	45	38	50	36	28	110	81	66
03	57	47	40	51	41	27	108	88	67
04	59	48	30	47	42	29	106	90	59
05	65	51	39	54	30	32	119	81	72
06	63	50	42	45	36	33	108	83	75
07	55	59	47	41	38	30	96	97	77
08	59	44	31	40	41	29	99	85	60
09	54	36	41	51	45	25	105	81	66
10	56	34	35	50	41	32	106	75	67
11	62	33	33	45	40	45	107	73	78
12	47	45	36	49	32	32	96	77	68
13	61	50	30	42	35	40	103	85	70

60	85	99	29	41	40	31	44	59	14
69	72	99	27	36	46	42	36	53	15
60	86	107	27	47	51	33	39	56	16
70	63	115	36	30	53	34	33	62	17
64	76	107	30	28	50	34	48	57	18
77	96	106	38	45	46	39	51	60	19
74	79	101	33	33	40	41	46	61	20
69	81	112	29	41	51	40	40	61	21
68	81	100	33	29	41	35	52	59	22
64	86	91	28	35	38	36	51	55	23
66	80	96	34	33	54	32	47	42	24
64	87	97	28	41	49	36	46	48	25
56	91	83	22	40	42	34	51	41	26
64	78	93	24	32	50	40	46	43	27

التحليل:

يلاحظ من خلال الجدول رقم (01)، الفروق الحاصلة بين التطبيقات الثلاثة الحاصلة بين المجالين الجزئيين (س،ع) والمجال الرئيسي الاضطرابات النفعالية والنفسية .

إبتداءا من المجال س الذي يمثل الاضطرابات لانفعالية ،يظهر لنا بوضوح أن تطابق الاضطرابات الانفعالية للتلاميذ المضطربين كانت بدرجة عالية أثناء التطبيق الأولي ،بمتوسط مقدر 56.18درجة، أما بالنسبة للمجال الجزئي ع الذي يمثل الانسحاب واللزمات الغريبة ،فقد كانت نسبة التطابق عالية كذلك بمتوسط درجات مقدر ب 46.88 و بالتالي متوسط **103** درجات بالنسبة للمجال الرئيسي الخاص بالاضطرابات الانفعالية والنفسية .

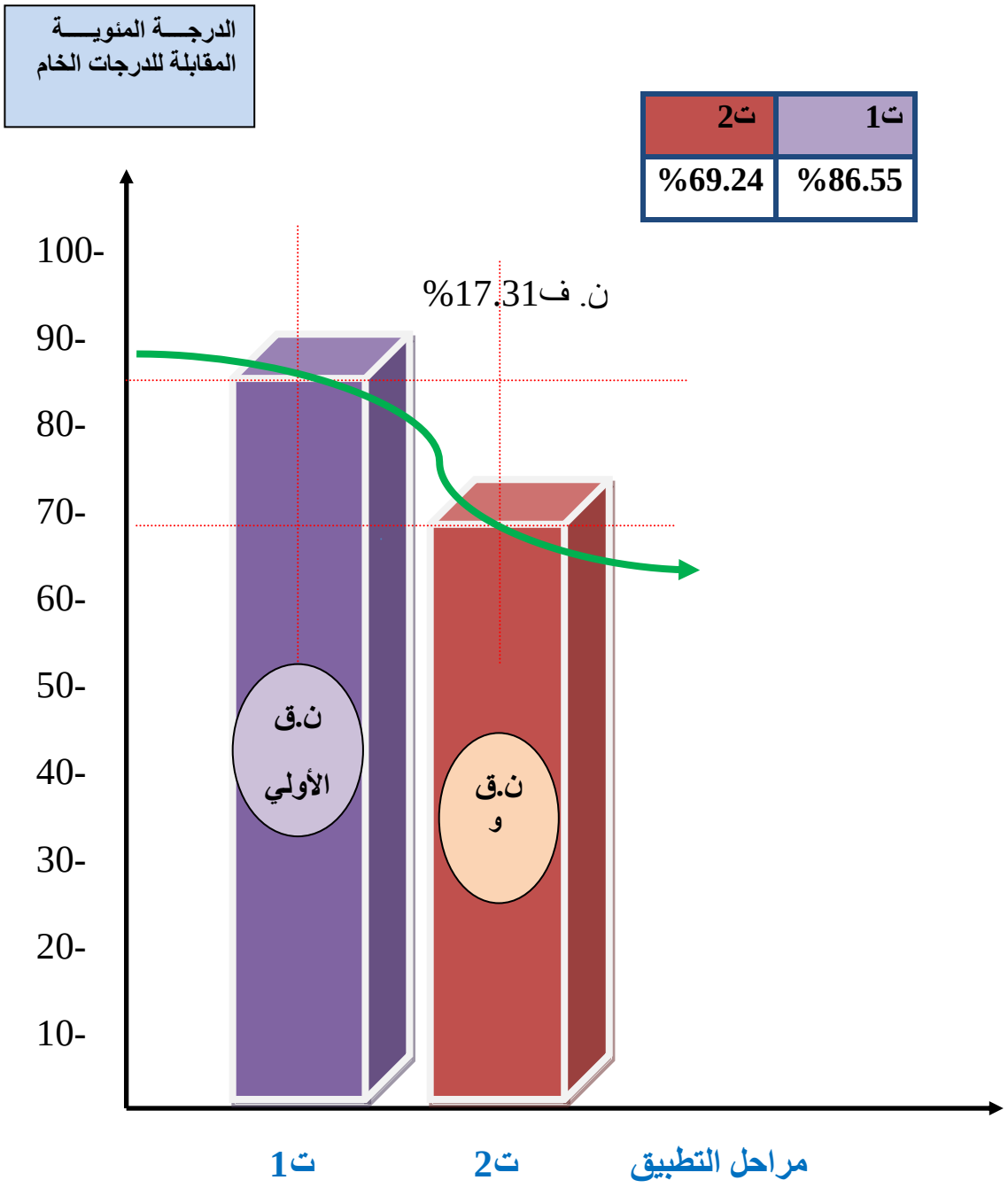
بعد التنفيذ الأولي للبرنامج وبعد القيام بالقياس الثاني يبدأ ظهور النتائج أي بعد مرور شهر، حيث نلاحظ مستوى انخفاض بحوالي 9درجات، بمتوسط مقدر ب 45.44 للمجال الجزئي س، وبمستوى انخفاض ب 8درجات للمجال ع، بمتوسط مقدر ب 37.07 ددرجة،و بالتالي انخفاض بمستوى 17للمجال الرئيسي ،بمتوسط كلي مقدر ب 82.40درجة.

بعد القيام بالتطبيق النهائي سجلنا مستوى انخفاض وصل إلى 14.96 درجة للمجال س، و16.78درجة بنسبة للمجال ع، و بالتا لي انخفاض بمستوى 31.74 للمجال س، وحوالي

35.5للمجال ع، وبالتالي انخفاض بمتوسط 34.85 درجة للمجال الرئيسي، أي بمتوسط درجات نهائي مقدر ب74.96 درجة

أولا – الترجمة البيانية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث:

الشكل رقم :05
الترجمـــــة البيانيـــــــــة للتطبيقيـــــــن الأول والثاني لمجـــــــــال الاضطرابات الانفعالية و النفسية



التحليل :

نلاحظ من خلال الشكل رقم(1) الذي يمثل الترجمة البيانية لفرق التطبيقين الأول و الثاني ،مدى عكسية العلاقة بين نسبة التطابق بين سلوكيات التلاميذ المضطربين الخاصة بمجال الاضطرابا ت الانفعالية والنفسية ،وبين البرنامج الزمني لتطبيق البرنامج البدني الرياضي،وذلك باعتبار أن نسبة التطابق المحصل عليها بعد القياس الأولي(ت 1)= 86.55%وهي نسبة جد مقلقة ،ولكن وبعد بدء التنفيذ الخاص للبرنامج البدني الرياضي وبالأخص بعد مرور شهر لحظنا تغيير جد مهم فيما يخص درجة الاضطرابات الانفعالية والنفسية ،إذ بلغت نسبة = 69.24 % أثناء القياس الثاني ، أي ما يعادل درجة انخفاض تقدر بحوالي 17.31 %و التي يمكن اعتبارها نسبة جد قياسية بالمقارنة بمدة التطبيق.

ثانيا : دلالة الفروق الإحصائية الحاصلة بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني لمقياس السلوك ألتكيفي ، مجال الاضطرابات الانفعالية و النفسية:

البيانات	التطبيق 1	التطبيق 2
المتوسط الحسابي	103	82.40
الانحراف المعياري	7.9130	7.3498
متوسط الفرق بين التطبيقين	% 20.59	
الانحراف المعياري بين التطبيقين	12.2074	
درجة الثقة	%95	
عدد الأفراد: ن:	27	
قيمة:ت:	8.765	

جدول رقم : (12)- الدلالة فروق التطبيقين الأول و الثاني الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية

التحليل:

بالكشف عن قيمة ت الجدولية المقابلة لدرجة الحرية = 26 ، نجد مستوى الدلالة 0.01=2.539 ، أما عند مستوى الدلالة 0.05تساوي 1.729.

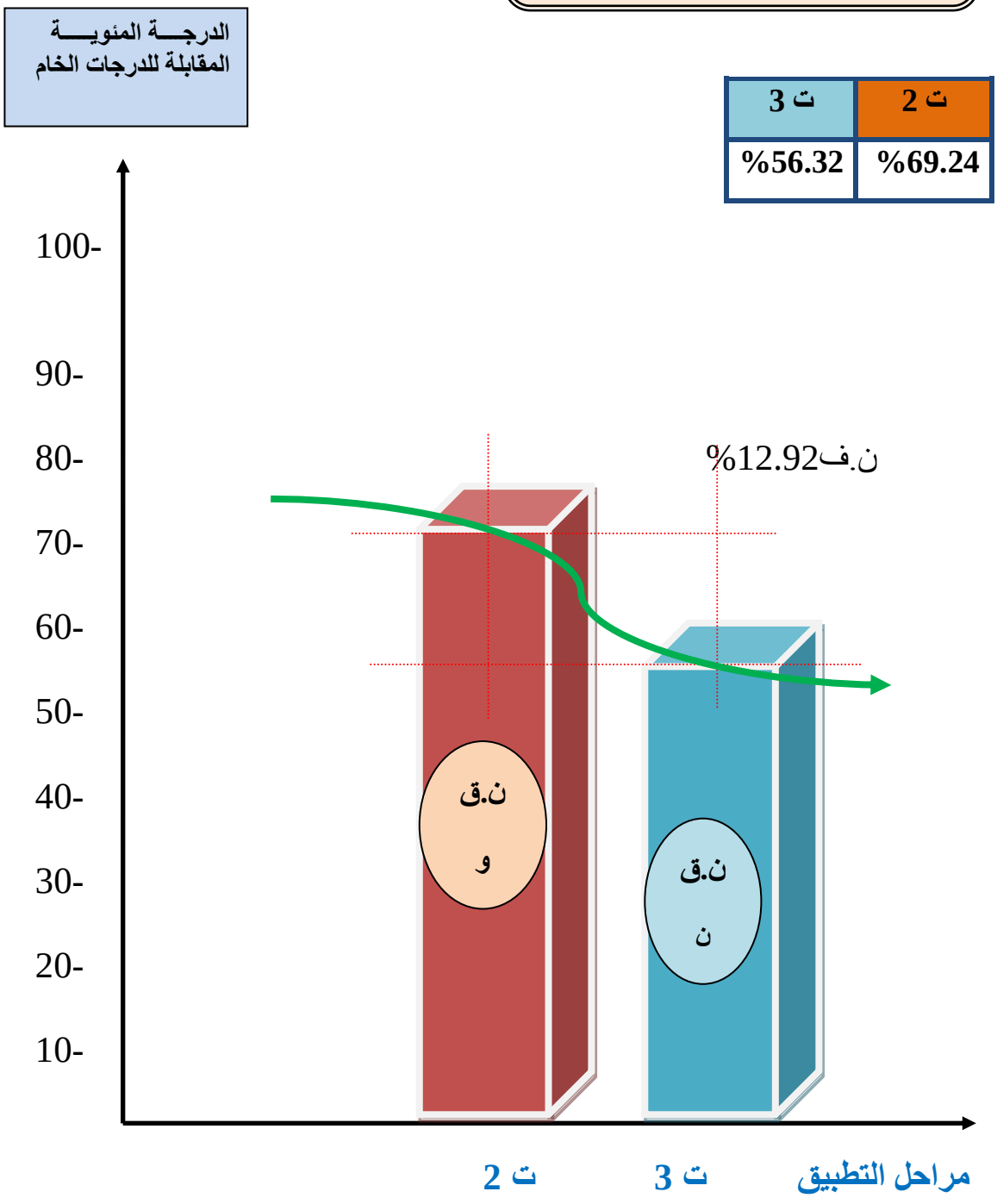
و بما أن قيمة ت الجد ولية اصغر من قيمة ت المحسوبة 8.765 في جميع الحالات ، نستنتج أن الفروق الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية الناتجة بين التطبيقين الأول و الثاني ذات دلالة إحصائية .

-2-2 .دلالة فرق التطبيقين: الثاني و الثالث الخاصة بمجال الاضطربات الانفعالية والنفسية :

أولا – الترجمة البيانية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث:

الشكل رقم: 06
الترجمة البيانية للتطبيقين الثاني و الثالث لمجال الاضطرابات الانفعالية النفسية

ت 2	ت 3
%69.24	%56.32



التحليل :

اذا تمعنا في المنحنى البياني الممثل في الشكل رقم (05) ، نستنتج العلاقة العكسية بين ممارسة النشاط البدني الرياضي و بين الدرجة المئوية لنسبة التطابق الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية و النفسية ، ففي الشكل رقم (04) الذي اثبت وجود نسبة انخفاض = 17.31% بين درجة الاضطرابات الانفعالية و النفسية،

الأولية و النسبة الوسطية ، و تكملة لما سبق ، أي بعد التطبيق الثالث لاحظنا استمرار نسبة الانخفاض لتصل إلى درجة = 12.92% من معدل الدرجات بين النسبة المجالية الوسطى و النسبة المجالية النهائية ، علما أن مدة الممارسة لم تتعدى الشهرين ، أي نسبة نهائية تقدر بحوالي 30.23% .

ثانيا : دلالة الفروق الإحصائية الحاصلة بين التطبيق الثاني و التطبيق الثالث لمقياس السلوك ألتكيفي ، مجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية

البيانات	التطبيق 2	التطبيق 3
المتوسط الحسابي	82.40	67.03
الانحراف المعياري	7.3498	5.9062
متوسط الفرق بين التطبيقين	15.3704	
الانحراف المعياري بين التطبيقين	10.1039	
درجة الثقة	%95	
عدد الأفراد: ن:	27	
قيمة:ت:	7.905	

جدول رقم : (13)- الدلالة فروق التطبيقين الثاني و الثالث الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية

التحليل:

بالكشف عن قيمة ت الجد وليّ المقابلة لدرجة الحرية = 26 ، نجد مستوى الدلالة 0.01=2.539 ، أما عند مستوى الدلالة 0.05تساوي 1.729.

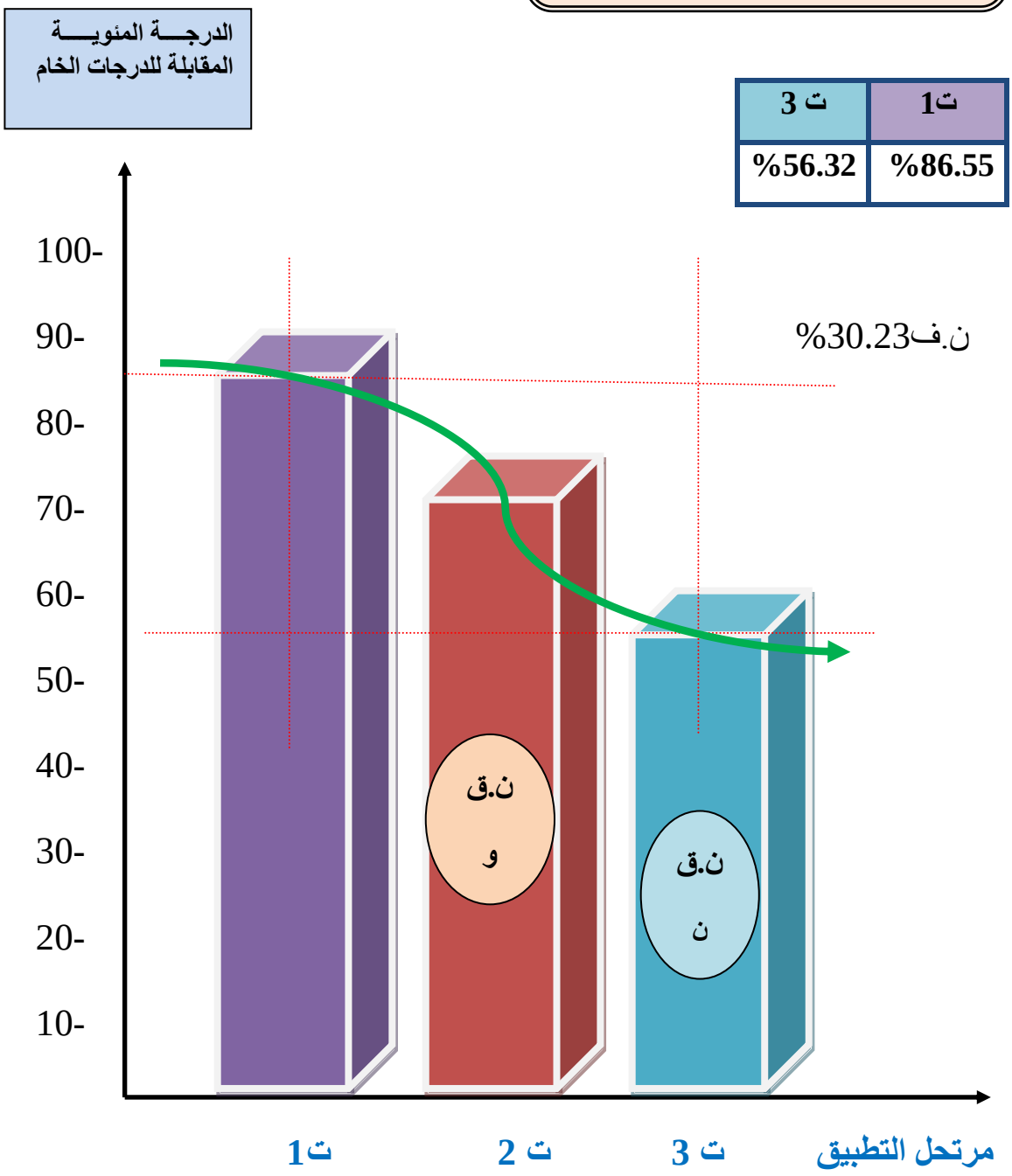
و بما أن قيمة ت الجد وليّ اصغر من قيمة ت المحسوبة 7.905 في جميع الحالات ، نستنتج أن الفروق الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية الناتجة بين التطبيقين الثاني و الثالث ذات دلالة إحصائية .

-2-2 .دلالة فرق التطبيقين: الثاني و الثالث الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية :

أولا – الترجمة البيانية لفروق التطبيقين الأول و الثالث:

الشكل رقم: 07
الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثالث لمجال الاضطرابات الانفعالية و النفسية

ت1	ت 3
%86.55	%56.32



التحليل :

نلاحظ من خلال الشكل رقم (06) نسب الفروق الحاصلة بين التطبيقات الثلاث مع الأخذ بعين الاعتبار المدة الزمنية للممارسة الفعلية للنشاط البدني الرياضي من قبل إذ بعد مرور شهر من بدء الممارسة لاحظنا فرق في نسب التطابق الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية و النفسية بنسبة انخفاض تقدر ب 17.31% بعد التطبيق الثاني (ت2) و المقابلة لنسبة الاضطرابات الانفعالية و النفسية الوسطية المقدرة 69.24% و استمرار انخفاض الدرجات بشكل هام و ملحوظ إلى أن بلغت نسبة انخفاض = 12.92% و ذلك بعد التطبيق الثالث (ت3) ، التي تقابل نسبة الاضطرابات الانفعالية و النفسية النهائية = 56.32% من مجموع الدرجات و بالتالي نسجل نسبة انخفاض كلية بالنسبة للمجال الرئيسي الخاصة بالاضطرابات الانفعالية و النفسية= 30.23% و ذلك بعد القيام بالتطبيقات الثلاث بفارق زمني يقدر بشهر بين كل تطبيق.و تعتبر هذه النسبة جد هامة ،حيث تدل علي مدى فعالية البرنامج المطبق (النشاط البدني الرياضي التربوي) في التخفيف من الاضطرابات الانفعالية و النفسية ،حيث يجعل التلميذ التخلص من أشكال الاضطرابات الانفعالية و النفسية ،وكذا التخلص من جميع المكبوتات.

ثانيا : دلالة الفروق الإحصائية الحاصلة بين التطبيق الأول و التطبيق الثالث لمقياس السلوك ألتكيفي ، مجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية

البيانات	التطبيق 1	التطبيق 3
المتوسط الحسابي	103	67.03
الانحراف المعياري	7.9130	5.9062
متوسط الفرق بين التطبيقين	35.96	
الانحراف المعياري بين التطبيقين	8.2764	
درجة الثقة	%95	
عدد الأفراد: ن:	27	
قيمة:ت:	22.579	

جدول رقم : (14)- الدلالة فروق التطبيقين الأول و الثالث الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية

التحليل:

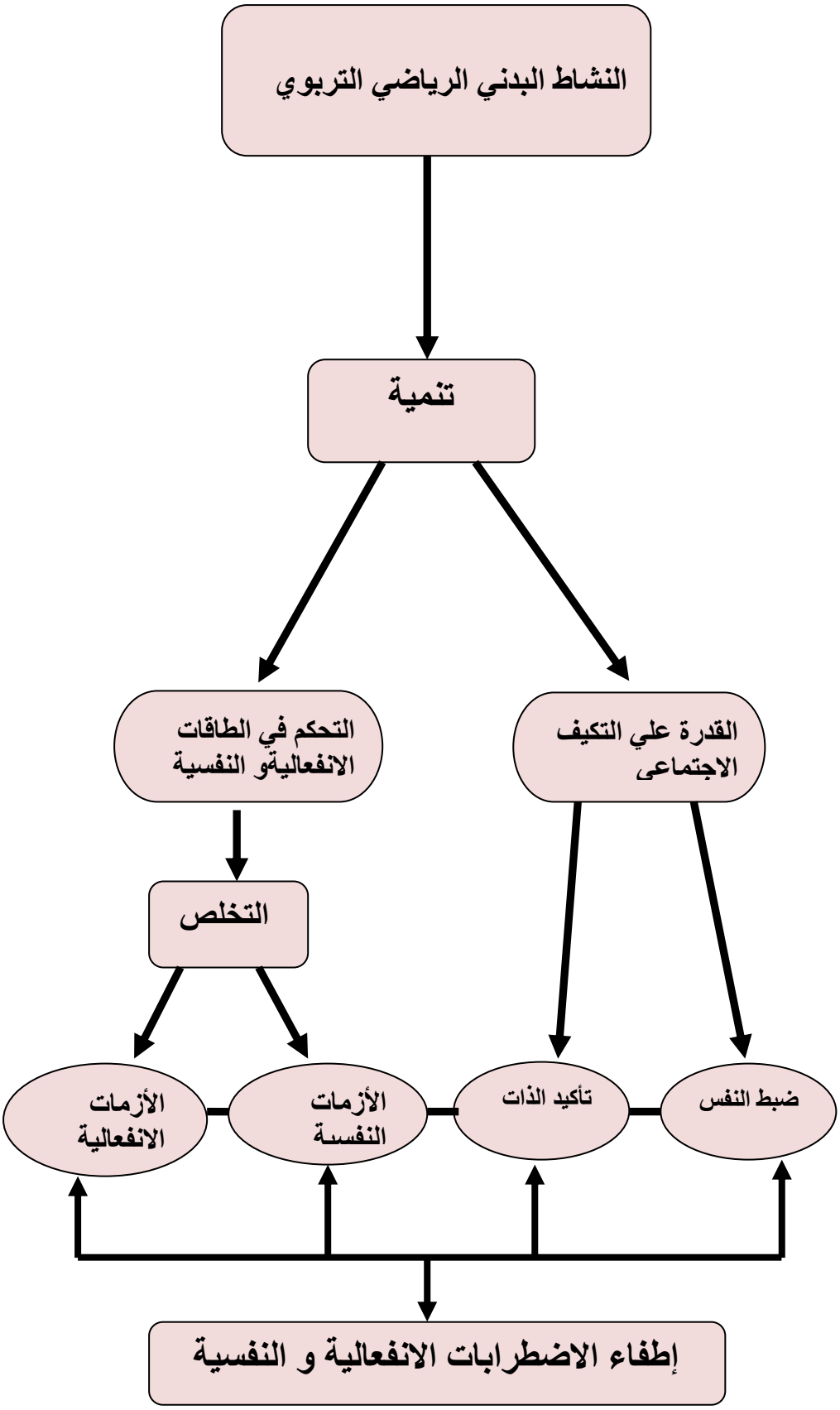
بالكشف عن قيمة ت الجدولية المقابلة لدرجة الحرية = 26 ، نجد مستوى الدلالة 0.01=2.539 ، أما عند مستوى الدلالة 0.05تساوي 1.729.

و بما ان قيمة ت الجدولية اصغر من قيمة ت المحسوبة 22.579 في جميع الحالات ، نستنتج ان الفروق الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية الناتجة بين التطبيقين الأول و الثالث ذات دلالة إحصائية .

المناقشة:

بعد حساب دلالة فروق التطبيقات الأولية الوسطية و النهائية الخاصة بالمجال الرئيسي الاضطرابات الانفعالية والنفسية الذي يضم كل من المجال الجزئي للاضطرابات الانفعالية و المجال الجزئي للانسحاب واللازمات الغريبة ، و ذلك من خلال تمثيل الترجمة البيانية و جداول الدلالة الإحصائية أين تبين لنا درجات و نسب الفرق الأساسي الناتج بعد بدأ تنفيذ البرنامج باعتبار نسبة الانخفاض النهائية المحققة 30.23% من مجموع الدرجات و يمكن وصف هذه النسبة بأنها نسبة الفعالية الحقيقة لطبيعة البرنامج المطبق على سلوكيات التلاميذ المضطربين في مجال الاضطرابات الانفعالية و النفسية، و الذي يرتكز كذلك على أسس النظرية السلوكية ، و ذلك باعتبار الأعراض الانفعالية و النفسية التي يتعرض لها التلميذ المضطرب هي عبارة عن أعراض مرضية منعكسة شرطية اكتسبت بصورة مرضية في ظروف خاصة ، لذلك فان درجة الفرق الحاصل بين التطبيقات، باعتبار النشاط البدني مثير ايجابي و بالتالي يعمل كعلاج فعال لمعالجة كيفية التحكم في الاضطرابات الانفعالية و الاضطرابات النفسية.

و يمكن تلخيص العملية التوافقية بين النشاط البدني التربوي و بين الاضطرابات الانفعالية و النفسية ، انطلاقا من المعادلات الاستلزامية التالية :



الشكل رقم(08) العملية التوافقية بين النشاط البدني التربوي و بين الاضطرابات الانفعالية و النفسية

الفرضية العامة:

إن لممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي أهمية كبرى للتخفيف من الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين المضطربين في الطور الثانوي.

4 – 1 – متابعة النتائج الخاصة بالتطبيقات الثلاث لمقياس السلوك ألتكيفي – المجال الكلي الخاص بالاضطرابات السلوكية:

- أنظر جدول المتابعة رقم 04:

- ت 1 : درجة الاضطراب السلوكي في التطبيق الأول.
- ت 2 : درجة الاضطراب السلوكي في التطبيق الثاني.
- ت 3 : درجة الاضطراب السلوكي في التطبيق الثالث.

جدول متابعة رقم 15: متابعة نتائج التطبيقات الثلاثة الخاصة بالاضطرابات السلوكية

المفحوص	الاضطرابات السلوكية		
	ت 1	ت 2	ت 3
01	220	184	136
02	221	180	144
03	219	183	154
04	213	183	134
05	233	182	152
06	207	169	141
07	194	183	147
08	200	173	129

09	219	184	149
10	208	159	133
11	210	159	144
12	204	172	147
13	215	183	150
14	210	184	141
15	202	160	138
16	215	180	134
17	215	148	134
18	216	174	143
19	218	193	158
20	203	170	152
21	222	179	149
22	213	179	148
23	192	174	131
24	206	178	154
25	202	178	133
26	184	178	126
27	201	173	142

التحليل:

أول ما نلاحظ من خلال جدول المتابعة رقم 04 الفروق الناتجة بين التطبيقات الثلاثة الخاصة بالمجال الكلي للاضطرابات الانفعالية والممثلة بالدرجة الكلية.

بدأ بالتطبيق الأول يمثل درجة الاضطرابات السلوكية الخاصة قبل بدأ التنفيذ نلاحظ تساوي كليا 209.70 أما بعد بدأ التنفيذ اعتبارا من الشهر الأول تبدأ النتائج بالظهور ببيان الفروق الايجابية بعد التطبيق الثاني إذا بلغت متوسط الدرجات الكلية حوالي 175.62 درجة أي بمعدل انخفاض قدرة بحوالي 34.08 درجة وهي إيجابية مقارنة بمدة التنفيذ القصير.

بعد مرور شهرين من تنفيذ البرنامج والذي يقابل مرحلة التطبيق الثالث لمقياس السلوك ألتكيفي نلاحظ تواصل فرق النسب بمتوسط حوالي 142 درجة كلية مما يظهر نسبة انخفاض تقدر بحوالي 67.7 من الدرجة الكلية الخاصة بالاضطراب السلوكي، مما

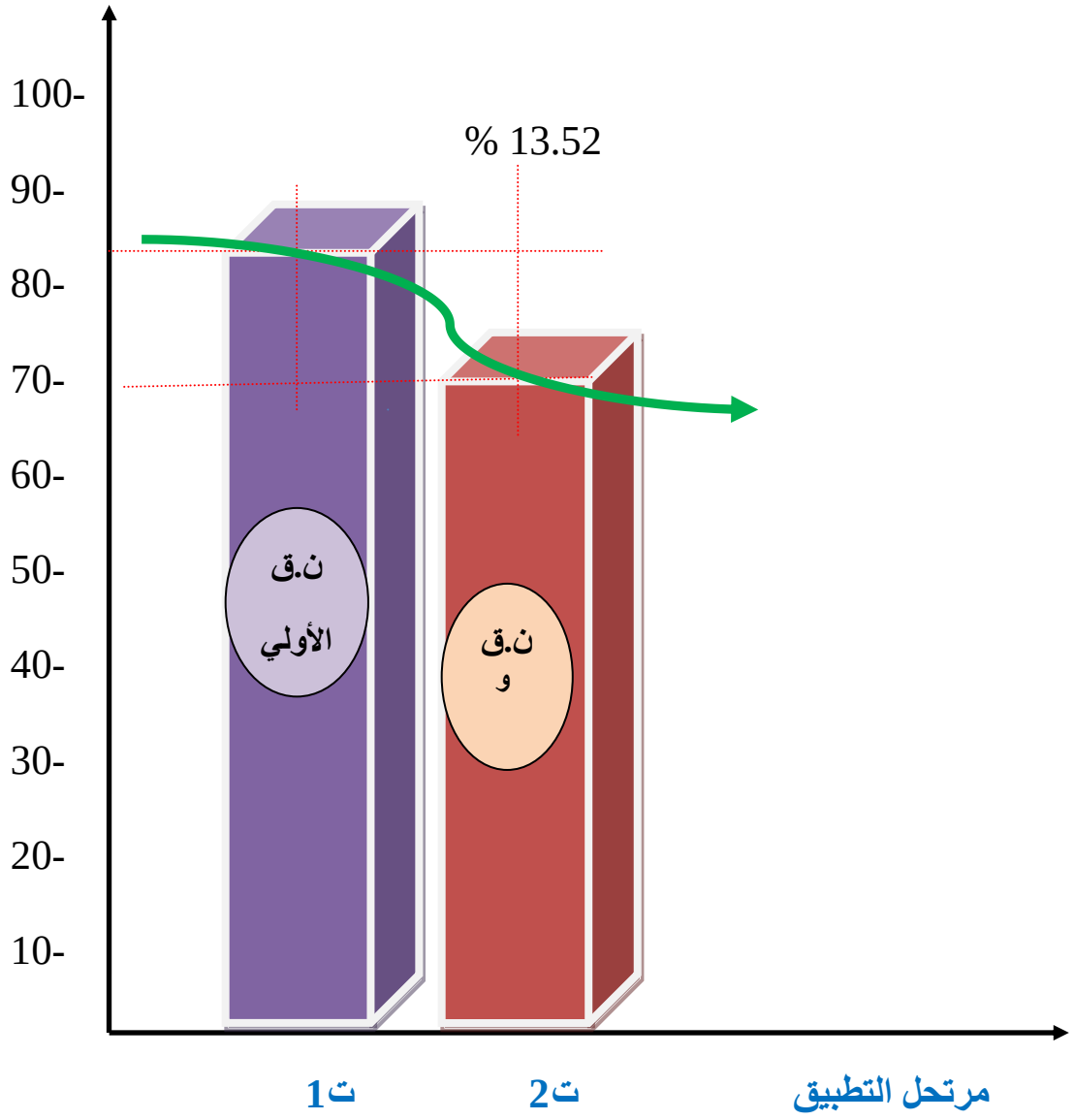
يظهر درجة تجاوب معتبرة للتلاميذ المضطربين مع برنامج النشاط البدني الرياضي التربوي.

أولا – الترجمة البيانية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث:

الشكل رقم :09
الترجمة البيانية للتطبيقين الأول والثاني للمجال الكلي للاضطرابات السلوكية

ت1	ت2
%83.21	% 69.69

الدرجة المئوية المقابلة للدرجات الخام



التحليل:

انطلاقا من الشكل رقم 10 الذي يمثل البيانات للفروق الحاصلة بين التطبيقين الأول والثاني الخاص بالمجال الكلي للاضطراب السلوكي، يظهر جليا مدى عكسية العلاقة بين مراحل التطبيق بالأخذ بعين الاعتبار المدة الزمنية المحددة بين كل تطبيق وبين النسب المؤوية المقابلة للدرجات الخام حيث أن نسبة الاضطراب السلوكي الأولية 83.21% أثناء التطبيق الأول أي قبل بدء البرنامج ، بعد بدأ البرنامج نلاحظ انخفاض في نسب الاضطراب لأولية حوالي 13.52 % من مجموعة الدرجات لتعطينا درجة الاضطراب وسطية 69.69 % مما يثبت مدى تجاوب التلاميذ المضطربين مع برنامج النشاط البدني الرياضي التربوي المطبق.

ثانيا : دلالة الفروق الإحصائية الحاصلة بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني لمقياس السلوك ألتكيفي

البيانات	التطبيق 1	التطبيق 2
المتوسط الحسابي	209.70	175.62
الانحراف المعياري	10.60.77	9.83.77
متوسط الفرق بين التطبيقين	34.07	
الانحراف المعياري بين التطبيقين	12.6123	
درجة الثقة	%95	
عدد الأفراد: ن:	27	
قيمة:ت:	14.038	

جدول رقم : (16)- الدلالة فروق التطبيقين الأول و الثاني الخاصة بالمجال الكلي للاضطرابات السلوكية

التحليل:

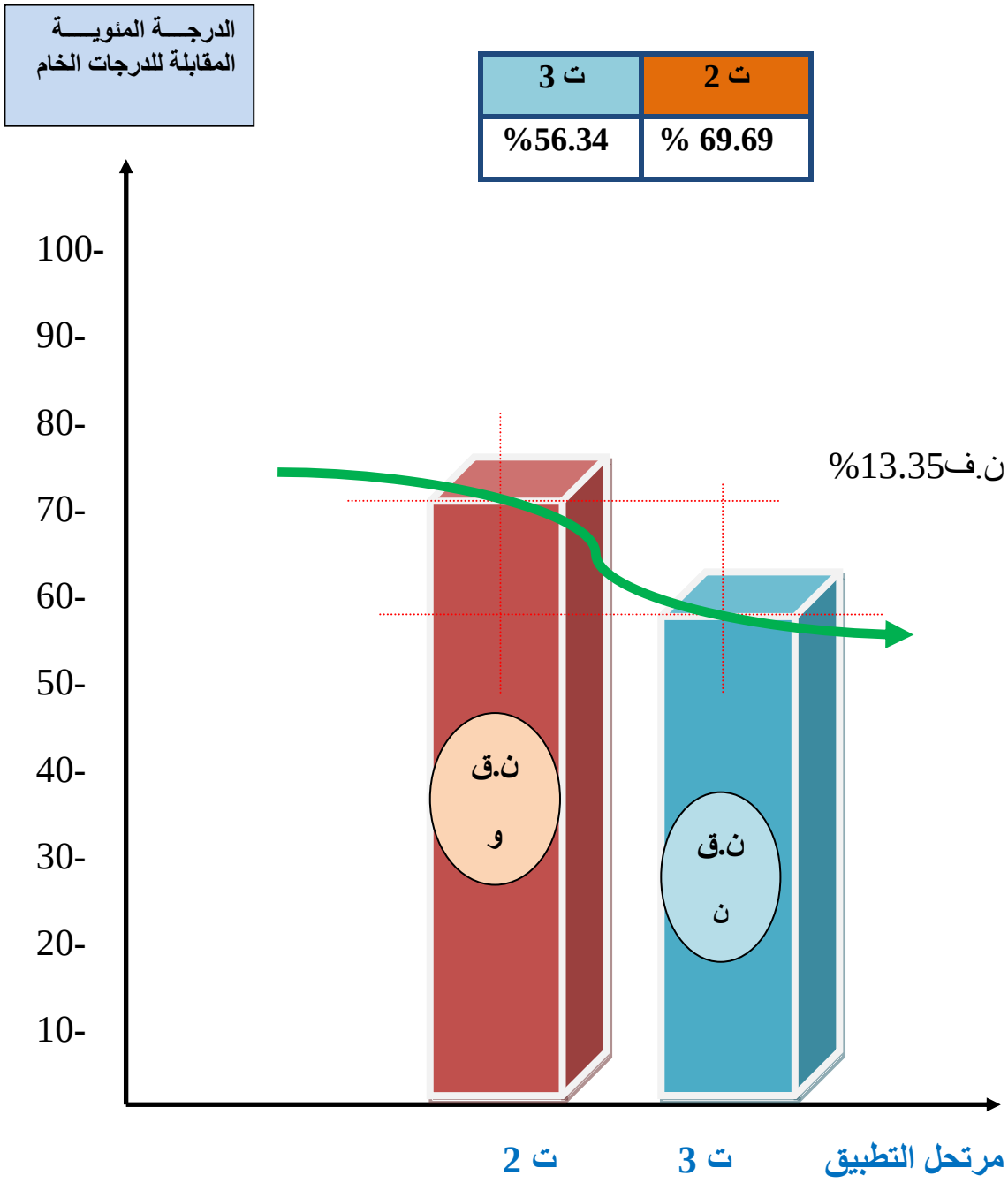
بالكشف عن قيمة ت الجدولية المقابلة لدرجة الحرية = 26 ، نجد مستوى الدلالة 0.01=2.539 ، أما عند مستوى الدلالة 0.05تساوي 1.729.

و بما أن قيمة ت الجد ولية اصغر من قيمة ت المحسوبة 14.038 في جميع الحالات ، نستنتج أن الفروق الخاصة بالمجال الكلي للاضطرابات السلوكية الناتجة بين التطبيقين الأول و الثاني ذات دلالة إحصائية .

-2-2 .دلالة فرق التطبيقين: الثاني و الثالث الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية :

أولا – الترجمة البيانية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث:

الشكل رقم: 10
الترجمة البيانية للتطبيقين الثاني و الثالث لمجال الاضطرابات السلوكية



التحليل :

اذا تمعنا في المنحنى البياني الممثل في الشكل رقم (07) ، نستنتج العلاقة العكسية بين ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي و بين الدرجة المئوية لنسبة التطابق الخاصة

بالمجال الكلي للاضطرابات السلوكية للتلاميذ المضطربين ، ففي الشكل رقم (06) الذي اثبت وجود نسبة انخفاض = 13.52% بين درجة الاضطرابات السلوكية، الأولية و النسبة الوسطية ، و تكملة لما سبق ، أي بعد التطبيق الثالث لاحظنا استمرار نسبة الانخفاض لتصل إلى درجة = 13.35% من معدل الدرجات بين النسبة الوسطى و النسبة النهائية ، علما أن مدة الممارسة لم تتعدى الشهرين ، أي نسبة نهائية تقدر بحوالي 26.87% .

ثانيا : دلالة الفروق الإحصائية الحاصلة بين التطبيق الثاني و التطبيق الثالث لمقياس السلوك ألتكيفي ،

البيانات	التطبيق 2	التطبيق 3

المتوسط الحسابي	175.62	142.33
الانحراف المعياري	9.8377	8.6647
متوسط الفرق بين التطبيقين	33.29	
الانحراف المعياري بين التطبيقين	10.3694	
درجة الثقة	%95	
عدد الأفراد: ن:	27	
قيمة:ت:	16.685	

جدول رقم : (17)- الدلالة فروق التطبيقين الثاني و الثالث الخاصة بالاضطرابات السلوكية

التحليل:

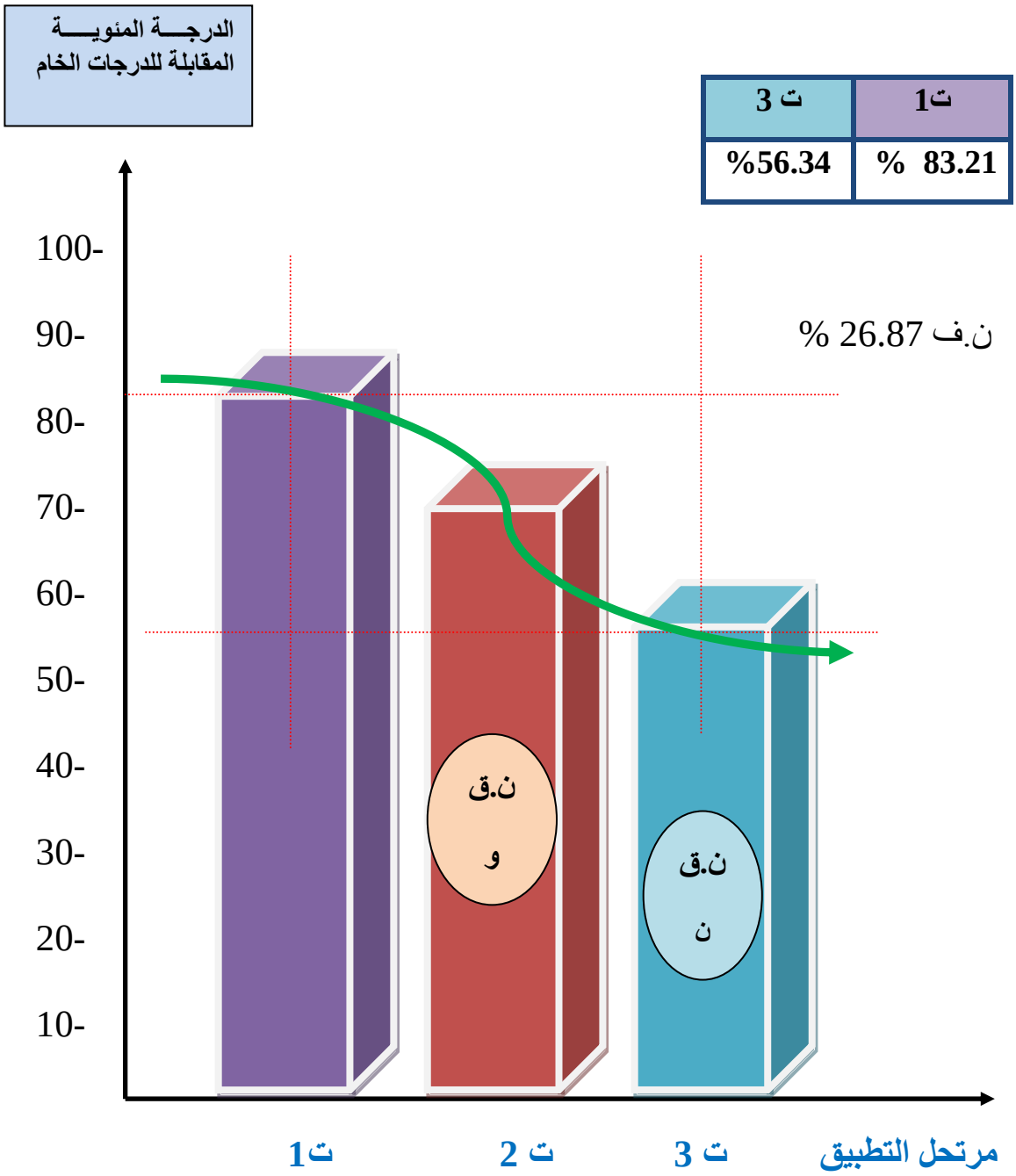
بالكشف عن قيمة ت الجدولية المقابلة لدرجة الحرية = 26 ، نجد مستوى الدلالة 0.01=2.539 ، أما عند مستوى الدلالة 0.05تساوي 1.729.

و بما أن قيمة ت الجدولية اصغر من قيمة ت المحسوبة 16.685 في جميع الحالات ، نستنتج أن الفروق الخاصة بالمجال الكلي للاضطرابات السلوكية الناتجة بين التطبيقين الثاني و الثالث ذات دلالة إحصائية .

-2-2 .دلالة فرق التطبيقين: الأول و الثالث الخاصة الدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية

أولا – الترجمة البيانية لفروق التطبيقين الثاني و الثالث:

الشكل رقم: 11
الترجمة البيانية للتطبيقين الأول و الثالث بالدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية



التحليل :

نلاحظ من خلال الشكل رقم (08) نسب الفروق الحاصلة بين التطبيقات الثلاث مع الأخذ بعين الاعتبار المدة الزمنية للممارسة الفعلية للنشاط البدني الرياضي من قبل إذ بعد مرور شهر من بدء الممارسة لاحظنا فرق في نسب التطابق

الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية و النفسية بنسبة انخفاض تقدر ب 13.52% بعد التطبيق الثاني (ت2) و المقابلة لنسبة الاضطرابات الانفعالية و النفسية الوسطية المقدرة 69.24% و استمرار انخفاض الدرجات بشكل هام و ملحوظ إلى أن بلغت نسبة انخفاض = 13.35% و ذلك بعد التطبيق الثالث (ت3) ، التي تقابل نسبة الاضطرابات الانفعالية و النفسية النهائية = 56.32% من مجموع الدرجات و بالتالي نسجل نسبة انخفاض كلية بالنسبة للمجال الرئيسي الخاصة بالاضطرابات الانفعالية و النفسية= 26.87% و ذلك بعد القيام بالتطبيقات الثلاث بفارق زمني يقدر بشهر بين كل تطبيق.و تعتبر هذه النسبة جد هامة ،حيث تدل علي مدى فعالية البرنامج المطبق (النشاط البدني الرياضي التربوي) في التخفيف من الاضطرابات الانفعالية و النفسية ،حيث يجعل التلميذ التخلص من أشكال الاضطرابات الانفعالية و النفسية ،وكذا التخلص من جميع المكبوتات.

ثانيا : دلالة الفروق الإحصائية الحاصلة بين التطبيق الأول و التطبيق الثالث لمقياس السلوك ألتكيفي ، مجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية

البيانات	التطبيق 1	التطبيق 3
المتوسط الحسابي	209.70	142.33
الانحراف المعياري	10.6077	8.6647

متوسط الفرق بين التطبيقين	67.3704
الانحراف المعياري بين التطبيقين	9.8455
درجة الثقة	%95
عدد الأفراد: ن:	27
قيمة:ت:	35.556

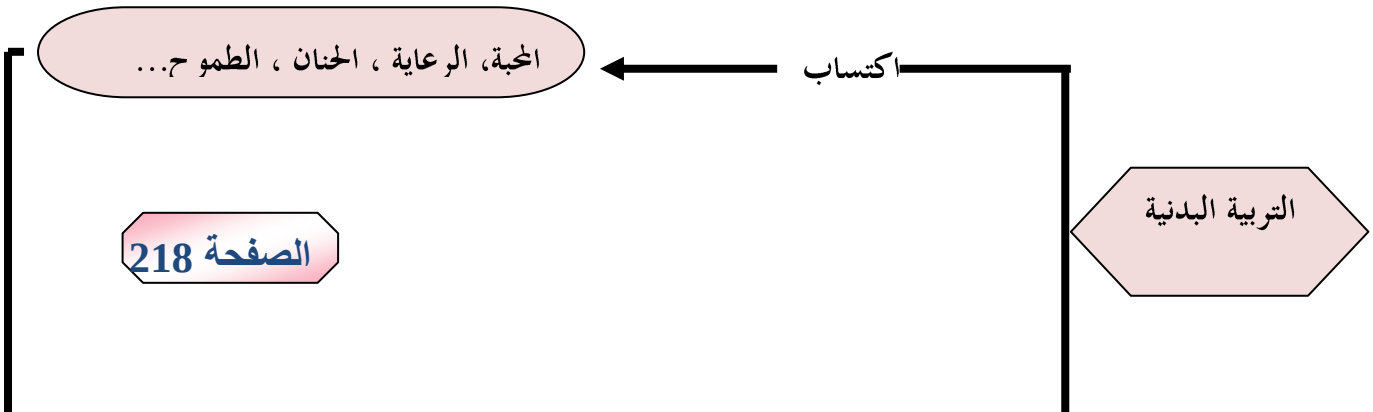
جدول رقم : (18)- الدلالة فروق التطبيقين الأول و الثالث الخاصة بالدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية

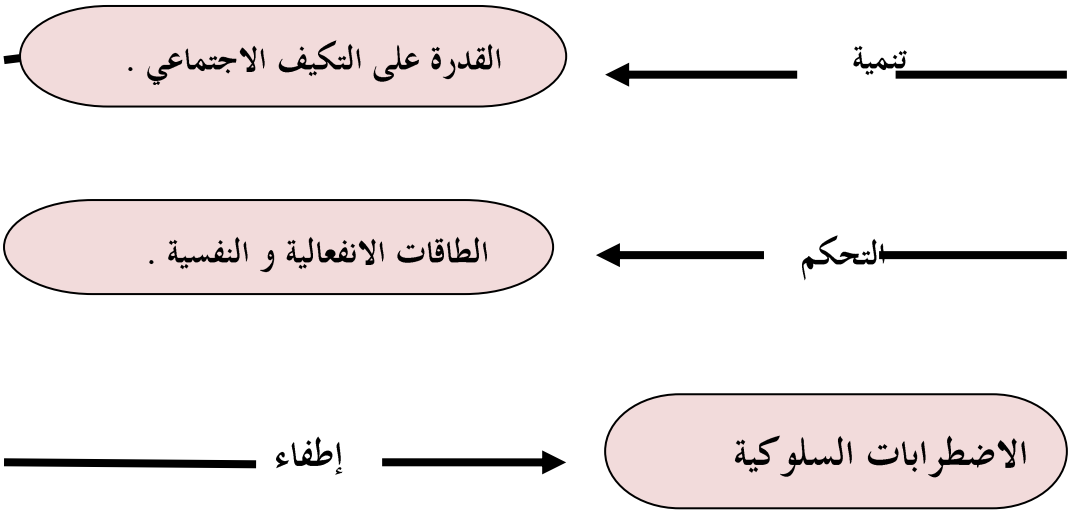
التحليل:

بالكشف عن قيمة ت الجدولية المقابلة لدرجة الحرية = 26 ، نجد مستوى الدلالة 0.01=2.539 ، أما عند مستوى الدلالة 0.05تساوي 1.729.

و بما ان قيمة ت الجدولية اصغر من قيمة ت المحسوبة =35.556 في جميع الحالات ، نستنتج ان الفروق الخاصة بمجال الاضطرابات الانفعالية والنفسية الناتجة بين التطبيقين الأول و الثالث ذات دلالة إحصائية .

ويمكن توضيح الفروق من خلال المعادلات الاستلزامية التالية:



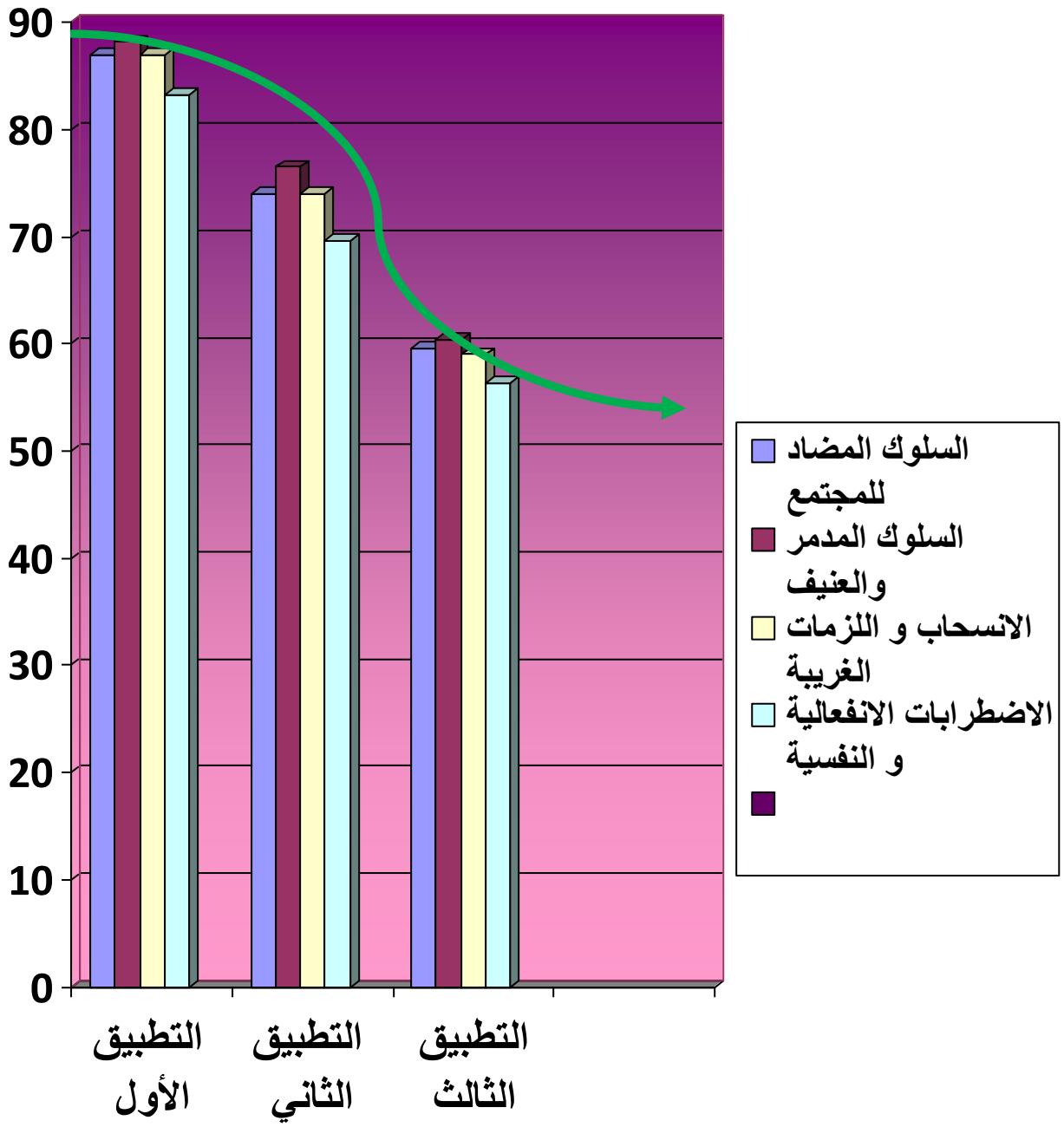


الشكل رقم(12)فعالية التربية البدنية في التخفيف من الاضطرابات السلوكية

المناقشة:

بعد إثبات دلالة فروق التطبيقات الثلاثة: الأولى، الوسطى، النهائية لمقياس السلوك ألتكيفي والخاص بالمجال الكلي المتمثل في الاضطرابات السلوكية الذي يشمل كل المجالات الجزئية الخاصة بالمقياس، وذلك من خلال الترجمة البيانية وبعدها حساب الدلالة الإحصائية لكل الفروق الناتجة إذ تبين الفرق الأول بمجمله على أساس العلاقة العكسية بين الدرجة الخام للاضطرابات السلوكية وبين استمرارية تنفيذ البرنامج البدني ويتضح ذلك من خلال نسبة الفرق الأولية

أي الفرق بين الدرجة الأولية للاضطراب السلوكي والتي قدرت بحوالي 9.84% ليستمر بعدها تدريجية الانخفاض ليعطي الدرجة الكلية النهائية للاضطرابات السلوكية والتي تقدر بنسبة انخفاض 13.95% وبالتالي تحقيق نسبة قياسية تقدر بحوالي 25.92% بين الدرجة الأولية قبل التنفيذ والدرجة النهائية بعد التنفيذ وذلك لفعالية التربية البدنية والرياضية من خلال متضمناتها العلاجية الأساسية في التخفيف من الاضطرابات السلوكية بمجمل مجالاتها واشكالياتها استنادا على اعتبار الشفاء بمعالجة الأعراض وإطفاء الأفعال المنعكسة المرضية.



الشكل رقم: 12 البر وفيل الكلي للاضطرابات السلوكية

الخـــــــــاتمة:

لقد اهتمت المجتمعات في العصر الحديث بمشكلات الصحّة النفسيّة وكيفيّة الوقاية منها من جهة، والرعاية والعلاج من جهة أخرى. وبعدها يأتي الدعم والتقوية... وأثناء عرض الباحث لظاهرة الاضطرابات السلوكية أسباباً ومظاهر ووقاية وعلاج، فقد تبين لي أنّ النشاط البدني الرياضي التربوي و المتمثل في التربية البدنية و الرياضية ، من شانه أن يعود على التلميذ المضطرب سلوكيا بالفائدة التربوية ، والصحية ، خاصة فيما يتعلق بالجانب النفسي للتلميذ الذي أرهقته كثرة البرامج الدراسية ، وقلة فترات اللعب أين يتم تفريغ هذه الضغوطات والمكبوتات الداخلية ، ويحول اضطرابه السلوكي إلى سلوك ايجابي يتقبله المجتمع .

فالأنشطة البدنية تشتق من حياة الأفراد العاديين والمجتمع العادي وتتطور بتطور مقومات ومركبات هذه الحياة العادية المستوحاة من أطر النظام الكوني، لربما اعتبرناها منفذا بل شفاء ضروريا للداء الذي طالما حير عقول الباحثين التربويون منهم والنفسانيين من حيث تعقيداته وظروف حدوثه ونتائج انبلاجه فداء الاضطرابات السلوكية و الامراض النفسية ما هو إلا عادات تعلمها الفرد المراهق مرضيا، ليقلل درجة توتره وقلقه وشدة الدافعية المرضية لديه، فما كان منا إلا محاولة فهم هذا السلوك الشاذ باعتباره منبعا لمخاوف النفس ومنبعا لانحرافات قهرية قد تؤدي إلى ما هو أشد وأعظم، استنادا على ما سبق من نتائج دراستنا، واعتمادا على الاتجاهات النظرية في تفسير الاضطرابات السلوكية بما فيها النظرية السلوكية التحليلية، الفيزيولوجية، الديناميكية، يمكن تلخيص بمايلي:

- ❖ الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية ما هي إلا مآخذ مرضية تلقاها الفرد، المراهق بشكل خاطئ و مرضي، لكي يقلل من تيهانه الذي لم يجد له حلا مرضيا في نفسيته المقهورة والناتجة عن غياب السلوكيات المرغوبة،فغياب سلوكيات المحبة، الرعاية والحنان، والتعرض الدائم لاستجابة المعاداة والرفض والنقد الهدام، من قبل الآخرين والمتلخصة في سلوكيات سلبية، هي من العوامل الأساسية لحدوث الاضطرابات السلوكية للفرد والمراهق.

- ❖ الأنشطة الرياضية تتسم بثراء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شانها إكساب الممارس للرياضة والنشاط البدني عددا كبيرا من القيم والخبرات والحصائل الاجتماعية المرغوبة والتي تنمي الجوانب الاجتماعية في شخصيته وتساعده في التطبيع والتنشئة الاجتماعية والتكيف مع مقتضيات المجتمع ونظمه ومعاييره الاجتماعية والأخلاقية، فالأنشطة البدنية تعمل على فرض التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والمتاحة للأفراد عبر الرياضة من خلال متضمناتها كما تساعد وبشكل صحيح واضح في خلق القيم الاجتماعية المقبولة واكتساب المعايير الاجتماعية المرغوبة.
- ❖ لذا لا بد من أهمية التعامل مع العوامل البيئية المرضية التي تأثر على السلوك السليم للفرد، فسلوك الإنسان مكتسب خلال عملية التعلم بالتفاعل مع ما حوله، فأي فعل أو سلوك معاد للقيم الروحية للفرد المراهق قد يجعله يتخبط في دوامة الصراعات المؤذية لا محالة للدخول في دوامة الاضطرابات السلوكية و الأمراض النفسية.
- ❖ الاهتمام بالتربية الصحية للمراهق المبنية على قواعد وأسس تربوية سليمة، حيث وجدنا أن النشاط الرياضي يساهم بقسط كبير في الحد من الاضطرابات السلوكية لذا وجب الحث على الممارسة الدائمة لمختلف النشاطات البدنية.
- ❖ من الناحية التربوية، ينظر إليها الاجتماعيون على أنها تنشئة وتكييف للشباب على تقاليد المجتمع وثقافته ونظامه الاجتماعي ومن ثم يتم تلقينهم قيم المجتمع في إطار يتسم بالحرية وبعيدا عن التلقين. وإذا كان الهدف من العمليات التربوية مساعدة الفرد على أن يحيا حياة سعيدة، فان التربية البد نية تستطيع أن تقوم بدورها الفعال والإيجابي، إذا ما حققت أغراضها المرتبطة بنمو الفرد وتطوره سواء كان هذا النمو بدني، حركيا، عقليا، نفسيا أو اجتماعيا، وتسهم التربية البد نية بطريقة فعالة في تكوين الفرد المتكامل ليصبح عضوا نافعا في مجتمعه بدل السقوط في دوامة الاضطراب السلوكية ، وتستطيع أن تثبت

وجودها في الميدان الاجتماعي والتربوي إذا ما حققت أغراضها والتي تندرج تحت مظاهر النمو المختلفة.

- ❖ *فمادامت* الأنشطة البدنية تنال اهتماما كبيرا بين التلاميذ المضطربين سلوكيا، فلا بد أن نوظفها توظيفا اجتماعيا له طبيعة علاجية تأهيلية على اعتبار أن الوسط الذي تؤدى فيه النشاطات الرياضية تحت قيادة واعية إنما هو وسط تربوي محض.

لكن دور النشاط البدني الرياضي التربوي وحده لا يكفي للتخفيف من هذه الضغوطات والاضطرابات السلوكية للتلميذ ، بحيث يحتاج كذلك إلى تعاون الأسرة و المؤسسة التربوية معا مما يؤدي إلى استيعاب مثل هذه الظواهر والتخفيف من أثرها السلبي على الفرد والمجتمع، وذلك من أجل تربية سليمة للتلاميذ المتمدرسين الذين يعانون من هذه الاضطرابات السلوكية مما قد يسبب الضرر أو الانحراف له وبالتالي تزيد قدرته على الإنجاز في حياته اليوميّة، وتزيد قدرته على النجاح وكافة قدراته وإمكانياته عند استقلاله؛ ممّا يحقّق له التفوّق والتطوّر والنمو لأمته.

والباحث من خلال متابعته لتطبيق برنامج التربية البدنية و الرياضية، المسطر في منهاج السنوات الثلاثة وتبيان أثره في التخفيف من الاضطرابات السلوكية للتلاميذ المضطربين في مرحلة التعليم الثانوي أراد فقط أن يوضح نقطة رئيسية وهي أن الأنشطة الحركية والرياضية المبرمجة في حصة التربية البد نيّ والرياضية ، وإذا ما أطرها أساتذة أكفاء ، وتمارس بشكل فعال و جيد فإنها سيكون لها الأثر الايجابي في التخفيف من الاضطرابات السلوكية والانفعالية لهذه الفئة من التلاميذ ، لكن الباحث يؤكد كذلك من جهة أخرى انه لا يكفي الوقوف عند حدود تعريف الظاهرة أو جرد بعض مظاهرها، بل يحتاج الأمر بحثا جديا وميدانيا لمعرفة كيفية التعاطي الايجابي مع هذه الظاهرة التي تزداد انتشارا وخطورة بمؤسساتنا التربوية بصفة عامة وبالتعليم الثانوي و التقني بصفة خاصة.

ان الاضطرابات السلوكية و الانفعاليّ التي يمتاز بها فئة معينة من التلاميذ داخل المؤسسة التربوية ، لا تحتاج إلى ردود فعل آلية ،كتقديمهم إلي المجالس التأديبية، ولا إلى تهاون وتجاهل في معالجته بل يتطلب هذا المقام التربوي الاستثنائي تفكيرا جديا وعميقا لجميع

الفاعلين التربويين لإيجاد حلول تخفف من هذه الظواهر والسلوكيات الغير التربوية في بلادنا. ومن منظورنا فان التصدي الخلاق لهذه الاضطرابات السلوكية اللاتربوية التي أصبحت متفشية في مؤسساتنا التعليمية يقتضي منا هذا المقام التأكيد بأهمية استحضار المفاتيح التربوية الضرورية التالية:

- ✓ أهمية حث التلميذ على إرساء ثقافة الحوار بينه وبين زملائه وأصدقائه بالمدرسة، بينه وبين أساتذته وبينه وبين أفراد أسرته.
- ✓ تحويل مجرى السلوكيات الانفعالية الحادة إلى مناح أخرى يستفيد منها صاحبها كتوجيه التلميذ إلى أنشطة اقرب إلى اهتماماته، تناسب نوعية الانفعالات التي قد يلاحظها المربي (رياضية، ثقافية، صحية....).
- ✓ انخراط الجميع (أولياء ومربين، إداريين ومجتمع مدني..) في إعادة بناء سلوك التلميذ الذي يتصف باضطرابات سلوكية وانفعالية، حتى يكون للعلاج مفعوله المتكامل والمتضافر.

فهذا الأمر إذن لن يتم بدون تحديد المسؤوليات والمهام المنوط بالفاعلين التربويين لمواجهة هذا الداء الذي ينخر كيان مؤسساتنا التعليمية من الداخل..فتكاثف الأدوار وتكامل الجهود كفيل بعلاج هذه الفئة من التلاميذ ، وذلك في أفق القضاء التدريجي على مسبباتها ، فما هو المطلوب منا كفاعلين تربويين وأولياء الأمور وواضعي البرامج التربوية لنكون في مستوى ربح رهان كثير من مظاهر الانحراف السلوكي ، والتغلب عليه بأقل الخسائر؟ ، وبالتالي تحول دون تحقيق التطور اللازم لتحرير التلميذ من سلوكا ته الانفعالية غير السوية.

- مهام المربي :

من ممارستنا لمهنة التربية و التعليم، استوقفتنا سلوكيات بعض المربين الذين يريدون تحقيق شكل من أشكال السلوك الذين يرونه " مستقيما" من منظورهم، ومن ثم يجرمون كل ما يخرج عما رسموه من الأخلاق الحسنة والسلوك القويم، وهذا ما يؤدي إلى ردود فعل متفاوتة من قبل التلميذ، ولذلك علينا كمربين و كفاعلين تربويين تجنب خطاب التحقير أو الإذلال أو الإهانة في حق التلميذ.

ولسوء الحظ فان هذه العقليات المتحجرة والمتزمتة لا ترى في بعض السلوكيات التلاميذ سوى الجانب الأخرق منها والذي يتوجب إنزال أقصى العقوبات على صاحبها، ولكن لحسن الحظ تمتلك المجتمعات الديمقراطية فرصة للتغيير بوسائل غير عنيفة، وبالتالي ليست هناك حاجة للخوف من السلوكيات و الانفعالات التي قد تصدر في لحظة غضب من هذا التلميذ أو ذاك.

لذلك فان ضبط النفس والالتزام بالهدوء وعدم محاسبة التلميذ في ميولا ته العنيفة، أو نفسيته المنطوية كل ذلك قد يعمل على امتصاص غضب التلميذ المضطرب و المنفعل، وذلك هو الرد الحاسم على الاضطراب و الانفعال الذي قد يتحول إلى فعل غير مرغوب فيه في العديد من الحالات.

كما أن العمل الحواري البناء يستهدف احتواء السلوكيات الانفعالية غير المنضبطة، وبذلك يتمكن هذا العمل من تحقيق هدف الالتفاف على سلوكيات التلميذ غير السوية، في حين تبقي نظرية " العمل اللاحواري" (المتشنجة والمتسلطة) على هذه التناقضات، وبالتالي تحول دون تحقيق التطور اللازم لتحرير التلميذ من الاضطرابات السلوكية و الانفعالية غير السوية.

- مهام أولياء الأمور:

في الوضع الراهن، فكثيرا ما يتم التعامل مع الاضطرابات السلوكية و الانفعالية الغير مرغوب فيها من قبل الآباء من منظورين رئيسيين:

- منظور عقابي ضيق.

- أو منظور اللامبالاة والإهمال وعدم الاكتراث بأي فعل فيه أذى للآخرين قد يصدر عن التلميذ...

فالمنظوران السابقان لا يمكنان من البحث عن حلول ناجعة لمثل هذه الاضطرابات السلوكية التي نصادفها في مؤسساتنا التعليمية، فالنظرتان تؤديان لا محالة إلى نتائج وخيمة على التلميذ الذي يتصف مثل هذه الاضطرابات السلوكية دون رقيب، وبدون حوار و إرشاد وتهذيب وتأديب.

ويوصي علماء النفس أولياء التلاميذ الذين يتصفون الاضطرابات السلكية و الانفعالية الغير المرغوب فيها، أن يراعوا الاعتبارات العامة التالية:

- ضرورة تحديد الاضطراب السلوكي السيئ الذي يلزم تعديله أولا.
- أهمية فتح الحوار الهادئ مع التلميذ المتصف بالاضطرابات السلوكية الغير مرغوب فيه، وإحلال نموذج من السلوك البديل الذي يكون معارضا للسلوك الخاطئ ليكون هدفا جذابا للتلميذ (من خلال ربطه بنظام للحوافز والمكافأة).
- ضرورة تدعيم ما يسميه علماء النفس بالتدعيم الاجتماعي و التقريظ لأي تغير ايجابي.
- إذا كان لا بد أن تمارس العقاب فيجب أن يكون سريعا وفوريا ومصحوبا بوصف السلوك البديل.
- القيام بتدريب التلميذ على التخلص من أوجه القصور التي قد تكون السبب المباشر أو غير المباشر في حدوث الاضطرابات السلوكية (مثل تدريبه على اكتساب ما ينقصه من المهارات الاجتماعية، ، وعلى تحمل الإحباط، وعلى تأجيل التعبير عن الانفعالات، وعلى التفوق في الدراسة وممارسة النشاط البدني الرياضي .
- عدم الإسراف في استخدام أسلوب العقاب والتهجم اللفظي على الطفل، فهذه الأنماط من السلوك ترسم نموذجا لسلوك مضطرب يجعل من الصعب التغلب على مشكلة الاضطراب السلوكي لديه، بل قد تؤدي هذه القدوة السلبية والفظة التي يخلقها العقاب إلى نتائج عكسية على شخصية وسلوك الطفل.

من خلال ما سبق، يمكننا التأكيد على دور الآباء وأولياء الأمور في التحكم الايجابي في الاضطراب السلوكي الغير مرغوب فيه لدى التلميذ، بحيث لا يترك الطفل بدون مراقبة، بل عليهم أن يحاولوا التدخل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كلما اقتضى الأمر ذلك، لإيقاف هذه الاضطرابات السلوكية بأقل قدر ممكن.

وهناك أساليب للتدخل في تغيير هذه الاضطرابات السلوكية والانفعالية المرضية في شخصية التلميذ فأحيانا يكون تدخلنا من أجل حفظ ماء وجه التلميذ، وإعطاءه فرصة للتراجع وتعديل السلوك الخاطئ، مع ضرورة استحضار الآباء لعنصر استخدام المدعمات للخروج

بالتلميذ المضطرب من المواقف الانفعالية السيئ إلى مواقف سلوكية أقل حدة و تهدئة و اتزانا، وذلك بتوجيه انتباهه لنشاط آخر، أو تشجيعه في الاستمرار في نشاط ايجابي سابق، أما التدخل العنيف في مثل هذه الحالات عادة ما يؤدي إلى تفاقم المشكلة، ويعمل على الاستمرار في السلوك غير السوي وليس إيقافه أو إلغائه، ويزيد من حدته، مما يترتب عنه عواقب وخيمة على نفسية التلميذ تظهر الكثير من تجلياتها في النتائج الدراسية الهزيلة، والانقطاع عن الدراسة الخ...

- مهام المؤسسة(الإدارة):

فكلنا يتذكر العقوبات التي كانت الإدارة، بموافقة (إن لم نقل بتأليب) من بعض الأساتذة تفرضها عن غير حق على التلاميذ في سياق ثقافة الردع والزجر والعقاب التي كانت سائدة في النظام التربوي التقليدي، وهي عقوبات معنوية تصيب في الصميم نفسية التلاميذ، وتترك فيه آثارا عميقة تؤثر على شخصيته.

ولقد كان نصيب التلاميذ الذين يعانون من مشاكل دراسية هو المزيد من الإحباط والإذلال والتحقير، حيث كانت تعلق على ظهر التلميذ المستهدف لوحة مكتوب عليها " أنا حمار"، ويطلب منه، حسب الأوامر الصارمة للأستاذ أن يدور على الأقسام، قسما قسما، والتلاميذ يضحكون أو يسخرون من هذا التلميذ الذي لا ذنب له سوى انه غير متفوق في دراسته، (والمفارقة في زمن تطور النظريات التربوية الحديثة هو التوصل إلى ما يسمى بالتعلم عن طريق الخطأ)، فهو كمن يحمل على ظهره ساعتها صخرة ثقيلة بينما ينأى كاهله الصغير على تحملها.

وان كان نصيب غير المتفوقين في دراستهم هو الإذلال والتحقير المعنوي، فان حال من يضبط وهو متلبس بمخالفة ما لا يقل إذلالا وتحقيرا ومهانة، فان كانت جنحة اختلاس قطعة خبز أو حبة بيض من المطعم كافية لتجعل من مسؤل المطعم يصفع هذا التلميذ و يطرده لمدة ثلاثة أو أربعة أيام، فان عقاب التلميذ الذي سرق كراسا أو قلما من زميله لا يقل مهانة واحتقارا وإذلالا. وهذا ما يذكرنا به أحمد أمين، حيث يقول: "..... أما ناظر المدرسة فهو رجل طيب ولكنه لا يفقه شيئا من أساليب التربية، فلقد ضبط مرة تلميذ يسرق كراسا فأخذه وعلق في رقبته لوحة من الورق المقوى، كتب عليها بخط كبير " هذا لص " ومر به على

الأقسام ليؤدبه، والحق انه لم يؤدبه ولكنه قتله، فلم أر هذا التلميذ يعود إلى المدرسة بعد، واغلب الظن انه انقطع عن الدراسة بتاتا...."

إن الإدارة التربوية في البلدان المتقدمة تتميز بتركيزها على تحديد المشاكل التي تعترض العملية التعليمية وتشخيصها والسعي إلى إيجاد حلول لها بدلا أن تختلق حلولا وهمية لا تليق لا بالعصر ولا بالتطور العلمي الحاصل في ميدان التربية والتعليم.

الاقتراحات والتوصيات:

من خلال ما توصل إليه الباحث من تحليل واستنتاجات تثبت قدرة النشاط البدني الرياضي التربوي على تهذيب الفرد وتسوية شخصيته والتحكم في الميول والانفعالات وتزيد من الانضباط والاتزان والتحكم واثبات الذات والقدرة على السيادة والمسؤولية ومسايرة قوانين الجماعة داخل المؤسسة التربوية وخلق روح الانتماء، يتقدم الباحث ببعض الاقتراحات و التوصيات إلى كل من يهمه الأمر من مراهقين وأطفال وأولياء ومربيين من أجل العمل والاقتداء بها وتنفيذها آملين في تكوين أفراد وحتى أجيال سليمة من جميع النواحي البدنية والنفسية والعقلية المتمثلة في:

- إعطاء أهمية كبيرة لفئة المراهقين باعتبارها تحتوي فئات هائلة يستوجب استغلالها والاستفادة منها وذلك بإنشاء النوادي الرياضية لأن الطاقة الزائدة عند الفرد إن لم يجد أين يصرفها قد تكون عاملا من العوامل الرئيسية في الانحراف.
- العمل على تقوية بنية الأسرة إذ لا بد أن تعيش هذه البنية ديناميكية داخلية و هي مجموع العلاقات المبنية على التواصل الذي يجري بين أفراد الأسرة كنسق اجتماعي قد يتعرض إلى تعطيلات على غرار كثير من الأنساق الاجتماعية الأخرى ،مما يعرض أنماط التواصل إلى الانقطاع أو التهديد بذلك الشيء الذي يجعل هذه العلاقات الدائرة تنكمش مما يعرض أفراد الأسرة إلى الضياع ،والأفراد المراهقون هم الحلقة الموصلة بين عناصر هذا النسق وبالتالي أي خلل قد يؤثر على توازن شخصياتهم ،وتظهر في سلوكياتهم اضطرابات مختلفة ،ومن بينها ما قد يؤدي إلى الانحراف ،إلا انه وعلى الرغم من نقص التواصل بين أفراد الأسرة إلا أنها تبقى الوعاء الوحيد الذي يغذي المراهق ،فهي تقدم الأمان والاستقرار والرغبة في العيش.

- الاهتمام بالمساواة الاجتماعية ،بيد أن تناقض المجتمع بين الأهداف التي يدعو إليها ،وعدم توافر الوسائل المشروعة من جهة أخرى لبلوغ تلك الأهداف التي تؤدي إلى حالة صراع شديد خصوصا إذا ازدادت الضغوط نحو تحقيق الأهداف ،مما يتيح الخروج عن المعايير الاجتماعية و بالتالي الدخول في السلوك المنحرف ،بمعنى أن البناء الاجتماعي في المجتمع يمارس ضغوطا على المراهقين مما يدفعهم للسلوك اللاسوي، فالسلوك المضطرب هو نتاج الوضعية الاجتماعية المتناقضة التي تدعو من جهة إلى المبادرة وانتهاز الفرص ومن جهة عدم توفر الوسائل الكافية للجميع وبالمستوى نفسه لتحقيق أمالهم المشروعة .

  الشيء الذي يجعل الفرد يحس بصراع وعدم توازن شخصي حيال هذه الازدواجية مما يسقطه في الانحراف و اضطراب.
- إدراج ممارسة الأنشطة البدنية كوسيلة من الأساليب العلاجية لتعديل سلوك التلميذ المضطرب كغيرها من الأساليب كالعلاج الطبي والعلاج النفسي ،والتي تندرج ضمن أساليب التربية الخاصة .
- إدراج أخصائيين نفسانيين في الجميع الثانويات قصد التعامل مع فئة المضطربين سلوكيا ،بما في ذلك القدرة على التشخيص والتقييم وبالتالي اختيار العلاج المناسب للتخلص من هذه الاضطرابات ،خصوصا مايتعلق بالكشف الأولي والتشخيص المبكر باستعمال الملاحظة المنظمة والمنتظمة وبالتالي تخطيط برنامج تربوي يتماشى وظروف السلوك المضطرب خصوصا استعمال الأنشطة البدنية.
- توسيع الحجم الساعي المخصص للنشاطات البدنية والرياضية داخل المؤسسات التربوية خاصة الثانويات.

- تشجيع وتدعيم التلاميذ على ممارسة النشاط البدني خصوصا من طرف الوالدين والمسئولين وخلق الدافعية لديهم منذ الصغر لتفادي ظهور الانحراف.

ويمكن القول بان أي سلوك إنساني سويا أم مضطربا يعتمد في تكوينه على عنصريين أساسيين احدهما فردي (ذاتي) وهو الذي يشمل كافة الخصائص الشخصية المميزة لشخصية الفرد كقيمه وأهدافه وإدراكه لعلاقته مع الآخرين ورغباته ومزاجه ،وبالتالي خلق توازن في شخصيته ،أما العنصر الثاني فهو المجتمع الذي يحتضن كافة الظروف والمثيرات البيئية المحيطة بالفرد ،ولذلك فالاهتمام بتوازن شخصية الفرد في ميدان الانحراف أخذا بعين الاعتبار الخبرات التي تلقاها من مجتمعه فإن هذا سيؤدي إلى تنظيم سلوكه بوجه عام .

المراجع والمصادر

قائـــــــمة المراجـــــع:

1- المراجع باللغة العربية :

1. احمد عكاشة، الطب النفسي المعاصر، الانقلو مصرية، ط8، القاهرة،1989
2. الخطيب جمال، منى الحديدي: المدخل الى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح،الكويت،1997
3. الدماطي عبد الغفار وآخرون ،مرجم،الدخل إلى علم النفس المرضي الإكلينيكي ،دار المعرفة الجامعية ،القاهرة ،(1992).
4. الرافعي نعيم، الصحة النفسية . دراسة في سيكولوجية التكيف. جامعة دمشق.1987.
5. الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان ،1998 .
6. الريماوي ،محمد وآخرون ،علم النفس العام دار المسيرة للنشر والتزيع والطباعة ،عمان ،(2004).
7. الزراد فيصل ،علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية ،ط1،دار العلم للملايين ،بيروت ،(1984).
8. الزغلول ،عماد ، نظرية التعليم ،دار الشووق للنشر والتوزيع .(2003).
9. السرطاوي ،زيدان وسيسالم ،كمال .المعاقون أكاديميا وسلوكيا، ط1،دار العالم :الرياض. (1987)
10. السرطاوي عبد العزيز وجميل الصماي :الإعقات الجسمية والصحية ،مكتبة الفلاح ،الكويت ،1998
11. القاسم،جمال وآخرون ،الإضطربات السلوكية ،ط1،دار الصفاء للنشر والتوزيع:عمان ،()2000.
12. القريوتي جمال وعبد العزيز السرطاوي ،وجميل الصمادي :مدخل إلى التربية الخاصة ،دار القلم والنشر والتوزيع،دبي،1995
13. الخاصة"أساسيات التربية الخاصة ،ط1،دار الطريق:عمان،(2006).
14. الهابط محمد السيد ،التكيف والصحة النفسية ،ط1،المكتب الجامعي ،الإسكندرية ،(1985)
15. الودرني محمود هاشم ،الأمراض النفسية العصبية ،ط1،دار حواء للنشر والتوزيع ،(1983)
16. الوقفي ،راضي :أساسيات التربية الخاصة ،ط1،منشورات كلية الميرة

ثروت ،عمان ،(2001).

17. الوقفي راضي : مقدمة في علم النفس ،دار الشروق، عمان 1998

18. الوقفي راضي:علم النفس العصبي ،مختارات معربة ،كلية الأمير ثروت ،عمان،1995

19. الوقفي راضي:مقدمة في صعوبات التعلم ،مختارات معربة ،كلية الأمير ثروت،عمان ،1995

20. اليونسكو : التربية للجميع ، تنمية الطفولة الثامنة متأخرة جدا (العدد:28، 2000)

21. اليونسكو : التربية للجميع ، مدرسة واحدة للجميع ، (العدد:28، 2000)

22. اليونسكو : التعلم نشر التعليم للجميع ،لوحة النتائج (ابريل _نيسان 2000)

23. أحمد الشبشوب، علوم التربية والمؤسسة الوطنية للكتاب، 1996.

24. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية،ط1 مكتبة لبنان 1986.

25. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار القلم، بيروت، لبنان، دون سنة.

26. أمين أنور الخولي، عالم المعرفة، الرياضة والمجتمع،المجلس الوطني

27. للثقافة والفنون، الكويت، 1996.

28. أنجيلا مديسي، التربية الحديثة ، ترجمة علي شاهين ، منشورات عويدات ، بيروت لبنان

29. إبراهيم طيبي، اثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1990

30. إبراهيم عبد الله عبد المجيد محمد نبيل،العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد3، القاهرة،مصر، 1994

31. إبراهيم عبد الستار ،علم النفس الإكلينيكي، منهاج التشخيص والعلاج النفسي ،ط1،دار المريخ،الرياض،(1988).

32. إسماعيل ميخائيل إبراهيم، عالم الاضطرابات السلوكية الأهلية للنشر والتوزيع، 1986.

33. إيدوارد هواري ، ترجمة علي أحمد عبد العزيز سلامة ، الدافعية و الانفعال، الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة، 1988.

34. باترسون،س،هـ:نظرية الارشاد وةالعلاج النفسي، طرجمة د.عبد العزيز الفقهي،دار القلم، الكويت، 1990

35. جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي ،معجم علم النفس والطب النفسي ،8 مجلات ،دار النهضة العربية ،القاهرة 1988

36. جمال مثقال القاسم، الاضطرابات السلوكية ط1 دار الصفاء للنشر والتوزيع سنة 2000.

37. جورج غازادي وآخرون: نظريات التعلم، ترجمة عليى حسين حجاج وعطية محمود هنا، جزء 2

38. الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، 1994.

39. حامد عبد السلام زهران ،الصحة النفسية ،ط2 ،عالم الكتب ،القاهرة ،1977

40. خوري توما جورج ،علم النفس التربوي ،المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ،لبنان ،1986

41. خيري خليل الجميلي : السلوك الانحرافي في اطار التخلف والتقدم ،المكتب الجامعي الحديث ،الاسكندرية ،1998

42. د.بشير الرشيدي وطلعت منصور: الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، المجلد الثامن، مكتبة الإنماء الاجتماعية، الكويت،2000

43. رزق إبراهيم سند، قراءات في علم النفس الجنائي، دار النهضة العربية، بيروت، 1990

44. رمضان احمد،علم النفس الفيزيولوجي،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،(2001).

45. ريتشارد سوين: علم الإمراض النفسية والعقلية، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1988

46. زهران حامد عبد السلام ،الصحة النفسية و العلاج النفسي ،ط2، عالم الكتب ، القاهرة ،(1982).

47. سعد جلال ومحمد علاوي، علم النفس الرياضي التربوي ط4، 1975.

48. سعد عبد الرحمن، السلوك الإنساني، قياس وتحليل المتغيرات، الطبعة الثالثة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1983.

49. سيجموند فرويد، ، معالم التحليل النفسي، ترجمة محمد عثمان نجاتي، ط6، مكتبة التحليل النفسي، القاهرة، 1986.

50. عاهل خطاب، التربية البدنية والرياضية في الخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية بيروت لبنان، 1965.

51. عبد الرحمن عيساوي دراسات في الصحة النفسية والعقلية، دار النهضة العربية مصر، 1992.

52. عبد الرحمن عيسوي، سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية مصر 1996.

53. عبد السلام عبد الغفار، مقدمة علم النفس العام، ط2 دار النهضة العربية بيروت لبنان، دون سنة.

54. عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ط1 الدار العربية للعلوم، بيروت.1994.

55. عدنان الدوري جناح الأحداث، المشكلة والسبب، مكتبة الفلاح، الكويت 1985.

56. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات،(1995): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون ، الجزائر.

57. غياث بوفلجة ، (1993). التربية ومتطلباتها ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

58. فؤاد البهى السيد ، (1994). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة.

59. فؤاد البهى السيد ، (1992). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.

60. فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.

61. فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان، (1999). التقويم النفسي، مكتبة الانجلو – مصرية، القاهرة.

62. فاخر عاقل ، (1982). علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين، ط9، بيروت.

63. فخري الدباغ،(1982). مقدمة في علم النفس، ط1، دار الكتب للطباعة، الموصل، العراق.

64. فيصل محمد خيرزاد، (1984).أصول علم النفس، دار القلم، بيروت.

65. كات كيلي ، (2004) . سلوكيات الطفل السيئة ، مكتبة جرير ، الرياض.

66. كرياء أحمد الشربيني ، (1994) . المشكلات النفسية عند الأطفال ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

67. كمال الدسوقي ، (1999). النمو التربوي للطفل والمراهق، ط2، دار النهضة العربية،

68. كورت مانيل، (1997). التعلم الحركي، ترجمة عبد علي نصيف، ط1، بغداد.

69. لازاروس ريتشارد، (1998). الشخصية، ترجمة عطية محمود هنا،

مراجعة محمد عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
70. مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1990.
71. محمد الحجاز، (1989). الطب السلوكي المعاصر، ط1، دار العلم للملايين، بيروت.
72. محمد الحماحمي وأمين الخولي ، (1990). أسس بناء برامج التربية الرياضية ، دار الفكر العربي، القاهرة.
73. محمد السيد بدوي، المجتمع والمشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. 1988.
74. محمد حامد الأفندي، (2004): علم النفس والأسس النفسية للتربية الرياضية، عالم الكتب، القاهرة.
75. محمد حسن علاوي ، (1988). القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
76. محمد حسن علاوي و رضوان نصر الدين ، (1996). القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي "، ط3، دار الفكر العربي، مصر.
77. محمد حسن علاوي، (1994). علم النفس الرياضي، ط9، دار الفكر العربي، القاهرة.
78. محمد حسن علاوي، الرياضة للجميع، كلية التربية الرياضية للبنين، حلوان، القاهرة، 1983.
79. محمد رفعت، المراهقة وسن البلوغ، دار المعرفة بيروت، لبنان، 1999.
80. محمد عماد الدين إسماعيل، النمو في مرحلة المراهقة، ط1، دار القلم بيروت، لبنان.
81. محمد مصطفى زيدان ، (1980): النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية، دار الشروق العربي، القاهرة.
82. مصطفى فهمي ، (1961). سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، ط4، مكتبة مصر، القاهرة.

2-المراجع باللغة الأجنبية:

83. Aebi M. 1997, Famille dissocie et criminalités, le cas suisse .In bulletin de criminologie, 23, I,
84. Alonso, Anne & Swoller, Hillel (1993). Group Therapy In Clinical Practice, American Psychiatric, Presslnc.
85. Américain psychatric association , D.S.M IV,1995,

Manuel diagnostique des troubles mentaux , Version international Washington D.C,

86. Américain psychatric association: MINI- D.S,M.IV, 1996 Traduction Française, Guelfi et al . Masson, Paris
87. Apter, J. S., (1982). Troubled Children, Troubled System, New York: Pergamon Press.
88. Areiti S, 1968, The present status of psychatric theory, Anoer J,psychiat, 124, 1930-1939
89. Autoos G, 1979, Familles transaction delectogenes : Annales de vaucresson N spéial: Le travail avec les familles marginaires
90. Bandura .A , 1986, L_apprentissage social Tr, Jeain A Rondel Mordger Bruwelles, Belgique.
91. Bergeret .J Fain M, 1981, Le psychanalyste à l'écoute du toxicomane, DONOD, PARIS.
92. Beruard, M.E & Joyce, M. R (1984). Rational emltive therapy with children and Adolescents: Theory, Treatment Strategies, Preventative Methods, New York: Awiley - Interscience Publication.
93. Buchholz, Schalaer, E (1994). Group Intervention with children Adolescents, and Parent, London: Jason Aronson, Inc.
94. -Bakker F.C,Whiting H.T.A,Van der Berg H,(1992). Psychologie et Pratique Sportives,Traduction Catherine Collet,édit Vigot,Paris.
95. -Bandura, A.,(1962). Social learning through imitation, in M.R.jones.Ed.Nebrask a symposium on Motivation, linooln:Univ.of Nebraska, Press,PP.211-269.
96. -Bandura,A.,(1973).Agression: Asocial learning analyses.Engle-wood.Cliffs,N.J:Prentic-Hall.
97. -Bandura,A.,(1981). L'apprentissage social, traduit par Ronald,y.,Ed, Mardaga, Bruxelles.
98. -Barudy .G, 1988, Lépistémologie systémique: une possibilité de regard alternatif sur la maltraitance infantile, Bulletin trimestrielle de L_LEM,7 ,
99. -Basagane,(1984) . Eléments de psychologie sociale, O.P.U, Alger.

100. -Bayer.C,(1990) . Epistémologie des APS, P.U.F, Paris.
101. -Benaki.M,(1995). Pour une approche conceptuelle de l'EPS en Milieu Educatif, dans la (R.S.E.P.S), Vol.1, N4, O.P.U, Algérie.
102. -Bernard Xavié .R,(1991) . Différencier la pédagogie en EPS, dossier EPS N-7, édit Revue EPS, Paris.
103. -Bourguingnon D : Rallu J.L , Thery I, 1985, Du divorce et des enants , cahier N_III, P.U.F, LN.E.D, Paris
104. -Bown.M,1994, Family therapy, In clinical practice, Jeson Aronson, INCNJ.
105. -Brengard,D 1966,Conséquences cliniques des violences précises, Néronne,4,2,
106. Carden, L, & Flower, S. (1984) Positive Peer Pressure: The effecty ot peer monitoring on childreu's disruptive behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 17.
107. Choquet.M, Ledous.S, 1994, Adolescents, Enquéte Nationale, Les ditions INSERM. Paris.
108. Christian Savard, 1989, les multiples facettes de la relation thérapeutique, Bulletin de L-APCFO, Vol 24, N 1. Actes du 8eme congrés
109. Coleman J, 1980, Friendship and the peer group, In adolescence, Londres New York, Methneu.
110. Corini, R. J. (1979). Current Psychotherapies, F.E. Peacock Publishers, lue llinios.
111. Croniger .CR. Civgason.S, Bohman M, 1988,Childhood personality predict alcohol abuse, In young adults alcoholics, In , Clinical and Experimental Research, 12,
112. - Croninger. Cr, 1987, A systhématique method of clinical description and classification of personality variants, archives Psychiatry,26,
113. Daniel Baril, 2001, Forum, Université de Montréal, volume 35, No 25,
114. Davision, Gerald C. Neale, John M. (2001) - Abnormal Psychology, (8.ed). New York: Johwiley & Sons, Inc.
115. Demon J 1995, Des hommes en trop, Essai sur le

vagabondage et la mendicité, Editions de l_aube, paris

116. Deumo D: 1993, The relentless search for effects of diverse on children, gang new trails or trumbling down the beaten path ?. Journal of marriage and the family, 55, l,

117. Deurillon J. 1996, L_enfant et ses partenaires dans la famille contemporaine, In- Levalle D; Martin C, Familles et politique social, Dix questions sur le lien familial contemporain,

118. Dougherty, E & Dougherty, A (1977). The daily report cars: Asimpilipied and flexible package for classroom behavior managment. Psychology In the Schools, 14,

119. Dryden, W (1987). Current Issues in Rational· Emotive Therapy, London:Groom helm.

120. Ellis, A (1980). The Principles and Practice of Rational· Emotive Therapy, London: Jossey - Boss Publishers.

121. Ellis, A (2000) -a Challenging Irrational Ideas, Psychological Self. Help Disclaimer. Copyright, 1995 - 2000. Mental Help Net & CMHC systems.

122. Ellis, A. & Grieger, R (1977). Handbook of Rational· Emotive Therapy, New York: Springer Publishing, comp.

123. Erickson E.H, 1968, Adolescence et crise de I_identité, Flammarion, Paris, 1980

124. -Epanchin, C & Paul, J (1992). Emotional Disturbance In children: Theories & Methods for teachers, Colombus: Merill Pahishing Company.

125. Flavel J.H, 1970, Development studies of mediated memory. In H.W Resse & L.P Lispsitt, Ed, advances in child development and behavior, voiS,

126. Gérard poussin, 1999, La fonction parentale, 2eme ed, DUNOD, Paris

127. Gilbert Diatkine, 2001, Violence culture et psychanalyse. SEMTIUS, UNICEF, EDI SARP

128. Gilliland, B.E. et, al (1984). Theoris and Strategies in Counseling and Psychotherapy, New York: Prentice hall, Inc.

129. Gorey, G. (1996). Theory and practice of Counseling and psychotherapy, washington: Brooks/ cole Publishing company.

130. Gottfredson M, Hirschi T, 1990, A general theory of crime, Standford University Press, USA
131. Guerra N.G & salby R,G. 1988, Cognitive mediators of aggression, In adolescent offendres, am assessment developmental Psychology, 24,
132. Guyton, A.c, 1976, Text Book of medical Physiology, Philadelphia, W.B, Saunders,
133. -George. W,(1992) . L'activité de l'enfant,édit. Brood Coorens,Paris.

134. Hallahan, D & Kauffman, J. (1991). Exceptional Children: Introduction to Special Education. (5.ed), New Jersey: Prentic-Hall. Inc, Englwood Cliffs.
135. Hallahan, D., & Kauffman, 1. (2003). Exceptional Learners. Introduction to Special Education. new Jersey: Prentic-Hall. Inc, Englwood Cliffs.
136. Henri-Lehalle, 1995, Psychologie des adolescents, - lemeed. PUF.PARIS.
137. Heurye-r, 1952, Introduction à la psychiatrie infanti le, PUF. PARIS 30- lnhelder B, Piaget J, 1955, De la logique de Lenfant à la logique de I-adolescent Paris

السلوك المدمر و العنيف

01- يهدد و يمارس عنفا جسمانيا	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يستعمل إشارات تهديدية	.....	.....
ب) يصيب الاخرين بإصابات عن طريق مباشر	.....	.....
ج) يبصق على الاخرين	.....	.....
د) يدفع أو يخدش أو يقرص الاخرين	.....	.....
ه) يشد شعر أو أذن الاخرين	.....	.....
و) يعض الاخرين	.....	.....
ي) يخنق الاخرين	.....	.....
ك) يعذب الحوانات	.....	.....
ل) أخرى	.....	.....
02- يتلف ممتلكاته الشخصية	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يقطع أو يمزق بأسنانه ملابسه	.....	.....
ب) يوسخ ممتلكاته	.....	.....
ج) يتعمد تمزيق المجلات و الكتب و الممتلكات الأخرى	.....	.....
د) أخرى	.....	.....
03- يتلف ممتلكات الاخرين	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يشق أو يمزق بأسنانه ملابس الاخرين	.....	.....
ب) يوسخ ممتلكات الخرين	.....	.....
ج) يعتمد تمزيق مجلات و كتب و ممتلكات الاخرين	.....	.....
د) أخرى	.....	.....
04- يتلف الممتلكات العامة	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يمزق كتب و مجلات الاخرين أو ممتلكاتهم العامة	.....	.....
ب) يلقي الأثاث أرضا	.....	.....
ج) يكسر الشبابيك	.....	.....
د) يلقي أشياء صلبة بالمرحاض أو يسده بأشياء	.....	.....
ه) يحاول إشعال حريق	.....	.....
و) أخرى	.....	.....
ز) لا ينطبق	.....	.....
05- حاد الطبع و يصاب بنوبات	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يبكي و يصرخ	.....	.....
ب) يضرب الأرض بقدميه ، يغلق الأبواب بعنف	.....	.....
ج) يضرب الأرض بقدميه ، يصيح و يصرخ	.....	.....

د) يرمي نفسه على الأرض ....
ه) أخرى ....

السلوك المضاد للمجتمع

06- يكايد أو يتقول الاخرين	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يسخر لفظيا من الاخرين	.....	.....
ب) يحكي قصصا غير صحيحة و مبالغا فيها عن الاخرين	.....	.....
ج) يكايد الاخرين	.....	.....
د) يضطهد الاخرين	.....	.....
ه) يتفكه عن الاخرين	.....	.....
و) أخرى	.....	.....
07- يأمر و يميل لرئاسة الاخرين	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يحاول أن يملي على الاخرين مايجب أن يعملوه	.....	.....
ب) يطلب خدمات من الاخرين بطريقة غير مهذبة	.....	.....
ج) يضغط على الاخرين و يدفعهم للخضوع له	.....	.....
د) يتسبب في مشاجرات بين الناس	.....	.....
ه) يتلاعب بالاخرين و يوقعهم في مشاكل	.....	.....
و) أخرى	.....	.....
08- يوقع الفوضى في أنشطة الاخرين	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يحاول أن يملي على الاخرين ما يجب أن يعملوه	.....	.....
ب) يتدخل في أعمال الاخرين مثلا غلق الممرات - قلب نظام الحجرة..	.....	.....
ج) يفسد عمل الاخرين	.....	.....
د) يضرب بعنف الأدوات التي يعمل بها الاخرون مثلا - مكعبات ، أوراق اللعب ...إلخ	.....	.....
ه) يخطف الأشياء من أيدي الناس	.....	.....
و) أخرى	.....	.....
09- يتلف الممتلكات العامة	**غالبا**	**أحيانا**
أ) دائم الإزعاج للإخرين بقفل النوافذ و فتحها و تشغيل التدفئة أو المروحة و توقيفها و الراديو أو التلفزيون	.....	.....
ب) يستخدم الراديو و التلفزيون بصوت عال للغاية	.....	.....

ج) يحدث أصوات مرتفعة أثناء إنشغال الاخرين بالقراءة أو أي نشاط أخر هاديء ....

د) يتحدث بصوت عال للغاية ....

ه) يلقي بنفسه على القاعدة و الأثاث لمنع الاخرين من إستخدامها ....

و) أخرى تذكر ....

ز) لا ينطبق ....

10- عدم المحافظة أو إحترام ممتلكات الاخرين	**غالبا**	**أحيانيا**
أ) لا يرجع الأشياء التي يستعيرها من الاخرين	.....	.....
ب) يأخذ ممتلكات الاخرين و يستخدمها دون إذنهم	.....	.....
ج) يتسبب في ضياع ممتلكات الاخرين	.....	.....
د) يخرب و يدمر ممتلكات الاخرين	.....	.....
ه) لا يفرق بين ممتلكاته الخاصة و ممتلكات الاخرين	.....	.....
و) أخرى تذكر	.....	.....
ز) لا ينطبق	.....	.....
11- إستخدام ألفاظا غاضبة	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يستخدم كلمات مثل "غبي" أو "قذر" و ما شابهها	.....	.....
ب) يستخدم ألفاظا غير مهذبة في جسمه أو لغته للاخرين	.....	.....
ج) يصرح و يهزأمن الاخرين بعنف	.....	.....
د) أخرى تذكر	.....	.....
ز) لا ينطبق	.....	.....

سلوك التمرد

12- تجاهل النظام و القواعد	**غالبا**	**أحيانا**
أ) لا يتقبل النظام و القواعد و لكنه عاد ما يخضع لها	.....	.....
ب) أن يجبر لكي يلتزم بالطابور مثلا مثل الاخرين	.....	.....
للحصول على تذاكر أو بونات مثلا أو أشياء من الكافتيريا	.....	.....
ج) لا يلتزم بالقواعد مثل إشارات المرور	.....	.....
د) يرفض المشاركة في أنشطة الفصل و المدرسة	.....	.....
ه) أخرى تذكر	.....	.....
و) أخرى	.....	.....
13- يقاوم إتباع التعليمات أو الأوامر	**غالبا**	**أحيانا**

أ) يتضايق إذا صدر إليه أمر مباشر ....
ب) يتصنع الصمم و لا يتبع التعليمات ....
ج) لا ينتبه للمعلومات ....
د) يرفض العمل في الموضوع المقرر عليه ....
ه) يتردد لمدة طويلة قبل عمل الواجبات المقررة ....
و) يعمل عكس المطلوب ....
ز) أخرى ....

14- إتجاه نحو السلطة هو التمرد أو الوقاحة **غالبا** **أحيانا**

أ) يستاء ممن هم في السلطة مثلا المدرس أو المشرف أو رائد المجموعة...إلخ ....
ب) عدواني تجاه المدرسين و المشرفين ....
ج)يهزأ بالمدرسين و المشرفين ....
د) يقول أنه يمكنه طرد المدرسين أو المشرفين ....
و) أخرى ....

15- يتغيب أو يتأخر عن الأماكن التي يجب أن يتواجد بها أو الواجب الذي يجب أن يقوم به **غالبا** **أحيانا**

أ) يتأخر في الذهاب إلى الأنشطة أو الأماكن المطلوبة ....
ب) لا يرجع إلى الأماكن المرفوض رجوعه إليها بعد تركها بسبب الذهاب إلى الحمام أو إلى مشوار ....
ج) يتركان النشاط المقرر دون إستئذان (مثلا العمل أو الفصل) ....
د) يتغيب عن الأنشطة الروتينية مثلا العمل أو الفصل ....
ه) يتأخر ليلا عن المنزل ، أو المؤسسةإذا خرج ....
و) أخرى ....

16- يهرب أو يحاول الهرب **غالبا** **أحيانا**

أ) يحاول الهرب من المؤسسة ، المنزل أو المدرسة ....
ب) يهرب من الأنشطة الجماعية مثلا الرحلات ، أو أتوبيس المدرسة ....
ج) يهرب من المؤسسة ، المنزل ، أو المدرسة...إلخ ....
د) أخرى ....

17- يسيء التصرف في محيط المجموعة **غالبا** **أحيانا**

أ) يقاطع مناقشة مجموعة بكلامه في موضوع لايرتبط بموضوع المناقشة ....
ب) يفسد اللعب بسبب رفضه إتباع قواعد اللعب ....

ج) يفسد أنشطة المجموعة بصوته المرتفع أو بسلوكهالتمردي ....
د) لا يبقى مقعده أثناء الدرس ، أو الأكل أو الأجتماعات الجماعية الأخرى ....
ه) أخرى ....

السلوك الغير مناسب في العلاقات الإجتماعية

18- سلوك غير مناسب في علاقاته الإجتماعية مع الغير	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يتكلم و هو مقترب جدا من أوجه الناس	.....	.....
ب) ينفخ في أوجه الناس	.....	.....
ج) يتجشأ في وجود الاخرين	.....	.....
د) يقبل أو يلمس الاخرين	.....	.....
ه) يحضن أو يضغط على الاخرين	.....	.....
و) يلمس الناس بطريقة غير مناسبة	.....	.....
ز) يتعلق بالاخرين	.....	.....
ط) أخرى	.....	.....

عادات صوتية غير مقبولة

19- لديه عادات صوتية أو كلامية مزعجة	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يضحك بهستيرية	.....	.....
ب) يتكلم بصوت عال أو يصرخ في الاخرين	.....	.....
ج) يتحدث إلى نفسه بصوت عال	.....	.....
د) يضحك بطريقة غير مناسبة	.....	.....
ه) يزمجر و يهمهم أو أية أصوات أخرى مزعجة	.....	.....
و) يكرر كلمة أو جملة مرارا و تكرارا	.....	.....
ز) يقلد كلا الاخرين	.....	.....
ح) أخرى	.....	.....

سلوك لا يوثق به

20- يأخذ ممتلكات الغير بدون إذن	**غالبا**	**أحيانا**
أ) (يشتبه) بقيامه بالسرقة	.....	.....
ب) يأخذ ممتلكات الاخرين إذا لم يغلق عليها أو استبقيت مكانها	.....	.....

ج) يأخذ ممتلكات الغير من جيوبهم ، محافظهم ، أدراجهم ....
د) يلأخذ ممتلكات الغير بفتح أو كسر الأقفال ....
ه) أخرى ....

21- يكذب و يغش	**غالبا**	**أحيانا**
أ)يقلب الحقائق لمصلحته	.....	.....
ب) يغش في اللعب ، و الواجبات ، و الإختبارات	.....	.....
ج) يكذب في نقله الأخبار أو المواقف	.....	.....
د) يكذب عندما يتكلم عن نفسه	.....	.....
ه) يكذب عندما يتكلم عن الاخرين	.....	.....
و) أخرى	.....	.....

الأنسحاب

22- شديد الإنطواء و خامل – مستوى الحركة الجسمانية منخفض	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يقف أو يجلس في وضع واحد لمدة طويلة من الوقت	.....	.....
ب) لا يفعل شيء غير أن و يشاهد الاخرين	.....	.....
ج) ينام و هو جالس على كرسي	.....	.....
د) يرقد على الأرض طوال اليوم	.....	.....
ه) لا يستجيب لأي شيء	.....	.....
و) أخرى	.....	.....

23- منطو	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يبدو و كانه لا يدرك ما حوله	.....	.....
ب) من الصعب الوصول إليه أو الإتصال به	.....	.....
ج) لا مبالي ، و غير متجاوب مع مشاعره	.....	.....
د) نظرته محدقة خالية من التعبير	.....	.....
ه) ذو تعبير متبلد	.....	.....
و) أخرى	.....	.....

24-خجول	**غالبا**	**أحيانا**
أ) خجول في المواقف الإجتماعية	.....	.....
ب) يخفي وجهه في المواقف الأجتماعية	.....	.....
ج) لا يختلط كما يجب بالاخرين	.....	.....

د) يفضل دائما أن يكون وحيدا ....
ه) أخرى ....

السلوك النمطي و اللزمات الغريبة

25- سلوكه النمطي	غالبا	أحيانا
أ) ينقر بأصابعه	.....	.....
ب) يدق الأرض بقدميه بإستمرار	.....	.....
ج) يداه في حركة مستمرة	.....	.....
د) يصفع ، و يخدش و يحك نفسه بصفة مستمرة	.....	.....
ه) يحرك أو يهز أجزاء من جسمه بصورة متكررة	.....	.....
و) يحرك أو يلف رأسه من الأمام إلى الخلف	.....	.....
ز) يهز جسمه إلى الأمام و إلى الخلف و يتأرجح	.....	.....
ح) يمشي في الحجرة ذهابا و إيابا	.....	.....
ط) أخرى	.....	.....

26- يتخذ وضعا غريبا أو له حركات غريبة	غالبا	أحيانا
أ) يجعل رأسه في وضع مائل	.....	.....
ب) يجلس واضعا ذقنه على ركبتيه	.....	.....
ج) يمشي على أطراف أصابعه	.....	.....
د) يرقد على الأرض و قدميه في الهواء	.....	.....
ه) يمشي و أصابعه في أذنيه أو يديه في رأسه	.....	.....
و) أخرى	.....	.....

عادات غير مقبولة أو شاذة

27- لديه عادات غريبة و غير مقبولة	غالبا	أحيانا
أ) يشم كل شيء	.....	.....
ب) يضع الأشياء بطريقة غير مناسبة في جيبه و قمصانه و أحذيته	.....	.....
ج) ينزع الخيوط من ملابسه	.....	.....
د) يلعب دائما بالأشياء التي يلبسها مثلا ..رباط الحذاء و الأزرار	.....	.....
ه) يقتني و يجمع أشياء غريبة مثلا : سدادات الزجاجات	.....	.....

- دبابيس المشابك

و) يجمع الأشياء بما في ذلك الأطعمة	.....	.....
ز) يلعب بلعابه أو بصاقه	.....	.....
ط) يلبع بالبول أو البراز	.....	.....
ي) أخرى	.....	.....
28- العادات الفمية الغير المقبولة	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يسيل لعابه بإستمرار	.....	.....
ب) يجر على أسنانه بصوت مسموع	.....	.....
ج) يبصق على الأرض	.....	.....
د) يقضم أضافره بإستمرار	.....	.....
ه) يمضغ أو يمص أصابعه أو أجزاء أخرى من جسمه	.....	.....
و) يمضغ أو يمص الملابس أو غيرها مما لا يؤكل	.....	.....
ز) يأكل ما لا يؤكل	.....	.....
ح) يشرب من مياه الرحاض	.....	.....
ط) يضع كل شيء في فمه	.....	.....
ي) أخرى	.....	.....
29- يخلع أو يمزق ملابسه	**غالبا**	**أحيانا**
أ) ينزع الأزرار أو السوست	.....	.....
ب) يخلع النعل أو الجوارب بطريقة غير مناسبة	.....	.....
ج) يخلع ملابسه في أوقات غير مناسبة	.....	.....
د) يخلع كل ملابسه في وقت قضاء الحاجة	.....	.....
ه) يمزق ملابسه عند خلعها	.....	.....
و) يرفض أن يرتدي ثيابه	.....	.....
ز) أخرى	.....	.....
30- لديه عادات أو ميول أخرى	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يدقق بصورة مبالغ فيها في إختيار الأماكن التي يجلس أو ينام فيها	.....	.....
ب) يقف دائما في مكانه المفضل مثلا بجانب الشباك أو الباب	.....	.....
ج) يجلس بجانب أي شيء يهتز	.....	.....
د) يخاف من صعود أو نزول السلم	.....	.....
ه) لا يريد أن يلمسه أحد	.....	.....
و) يصرخ إذا لمسه أحد	.....	.....
ز) أخرى	.....	.....

سلوك يؤذي النفس

31- يحدث إيذاء جسمانيا بنفسه	غالبا	أحيانا
أ) يعض و يجرح نفسه	.....	.....
ب) يصفع أو يضرب نفسه	.....	.....
ج) يخبط رأسه أو أجزاء أخرى من جسمه في الأشياء	.....	.....
د) يشد شعره أو أذنيه	.....	.....
ه) يخدش أو يقرص نفسه محدثا جروحا	.....	.....
و) يوسخ نفسه و يخلطها	.....	.....
ز) يدفع الاخرين إلى الإنتقاص من شأنه	.....	.....
ط) يقشر أو يعيد فتح جروحه القديمة	.....	.....
ي) يضع أشياء في عينيه أو أذنيه ، أنفه ، فمه	.....	.....
ك) أخرى	.....	.....

الميل للحركة الزائدة

32- لديه ميل في الإفراط في الحركة	غالبا	أحيانا
أ) دائم الكلام	.....	.....
ب) لا يمكنه الجلوس ساكت إطلاقا	.....	.....
ج) دائم القفز و الجري حول الحجرة أو الصالة	.....	.....
د) دائم الحركة	.....	.....
ه) أخرى	.....	.....

السلوك الشاذ جنسيا

33- يزاول العادة السرية	غالبا	أحيانا
أ) يحاول مزاولة العادة السرية علانية	.....	.....
ب) يمارس العادة السرية أمام الاخرين	.....	.....
ج) يزاول العادة السرية في المجموعة	.....	.....
د) أخرى	.....	.....
34- يعري جسمه بطريقة غير لائقة	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يخرج بعد قضاء حاجته دون إرتداء ملابسه	.....	.....
ب) يقف في الأماكن العامة دون ساتر لعورته	.....	.....
ج) يعري جسده بكثرة أثناء الأنشطة من اللعب أو الجلوس	.....	.....
د) يخلع ملابسه في الأماكن العامة و أمام باب مفتوح	.....	.....
ه) أخرى	.....	.....

35- لديه ميل للجنسية المثلية **غالبا** **أ حيانا**

أ) لديه ميل لأشخاص من نفس الجنس و يلامسهم ....
ب) لقد فاتح الاخرين و حاول أن سمارس اللواط أو السحاق معهم ....
ج) مارس اللواط أو السحاق ....
د) أخرى ....

36- سلوكه للجنسية الغيرية غير مقبول إجتماعيا **غالبا** **أحيانا**

أ) يفرط في الإغراء بالتصرفات و المظهر العام ....
ب) يقبل أو يداعب الاخرين بحرارة في الأماكن العامة ....
ج) يحتاج إلى مراقبة مستمرة في حالة وجود أحد من الجنس الاخر ....
د) يرفع أو يفك ملابس الاخرين لملامستهم في أماكن حساسة ....
ه) (يشتبه) في ممارسته للجنس ....
و) أخرى ....

الإضطرابات الإنفعالية و النفسية

37- يميل إلى المبالغة في تقدير قدراته **غالبا** **أحيانا**

أ) لا يمكنه التعرف عن مواطن عجزه ....
ب) مبالغ في الإعتداد بنفسه ....
ج) يتحدث عن خطط غير واقعية ....
د) أخرى ....

38- إستجابته للنقد رديئة **غالبا** **أحيانا**

أ) لا يتكلم إذا راجعه ....
ب) ينسحب أو يكشر عندما ينتقد ....
ج) يضطرب حينما ينتقد ....
د) يصرخ و يبكي عندما يراجعه أحد في شيء ....
ه) أخرى ....

39- إستجابة للإحباط رديئة **غالبا** **أحيانا**

أ) يسقط أخطاءه على الاخرين ....
ب) ينسحب أو يكشر حينما يقاوم أو يحبط ....
ج) يضطرب أو يتضايق عندما يعارض ....
د) يصاب بنوبات غضب عندما لا تسير الأمور حسب ما يهوى ....
ه) أخرى ....

40- يطلب من الاخرين أهتمام زائد أو إطراء	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يحتلج إلى إطراء مستمر	.....	.....
ب) يغار من الإنتباه إلى الاخرين دونه في أي وقت	.....	.....
ج) يطلب إعادة الطمئنينة المستمرة	.....	.....
د) يتصرف ببلاهة و سخف ليثير الإنتباه	.....	.....
ه) أخرى	.....	.....
41- يبدو و كأنه يشعر بالإضطهاد	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يشكو من عدم الإنصاف حتى و لو حتى و لو أعطيت له الأنصبة و الإمتيازات بالتساوي	.....	.....
ب) يشكو "أنه لا يحبني أحد"	.....	.....
ج) يقول "الناس تتكلم"	.....	.....
د) يقول "الناس ضدي"	.....	.....
ه) يقول الجميع يضايقني	.....	.....
و) يتصرف بشك نحو الناس	.....	.....
ز) أخرى	.....	.....
42- ميوله لتوهمه بالمرض	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يشكو من أمراض وهمية	.....	.....
ب) يدعي بالمرض	.....	.....
ج) يستمر في التمثيل بعد زواله	.....	.....
د) أخرى	.....	.....
43- لديه سمات أخرى لعدم الإستقرار الإنفعالي	**غالبا**	**أحيانا**
أ) حالته المزاجية تتغير بدون سبب واضح	.....	.....
ب) يشكو من الأحلام المزعجة	.....	.....
ج) يصرخ أثناء النوم	.....	.....
د) يبكي بدون أي سبب	.....	.....
ه) يبدو كأنه لا يمكنه التحكم في إنفعالاته	.....	.....
و) يتقيأعندما ينزعج	.....	.....
ز) يبدو فاقد الأمان و خائف من الأنشطة اليومية	.....	.....
ط) يتكلم عن أناس أو أشياء تسبب مخاوف وهمية له	.....	.....
ي) يتكلم عن الإنتحار	.....	.....
ك) أخرى	.....	.....

معلومات تكميلية

44- يستعمل الأدوية	**غالبا**	**أحيانا**
أ) يستعمل الأدوية المهضمة حسب وصف الطبيب	.....	.....
ب) يستعمل المهدئات حسب وصف الطبيب	.....	.....
ج) يستعمل أدوية ضد التشنجات حسب وصف الطبيب	.....	.....
د) يستعمل المنبهات	.....	.....
ه) أخرى	.....	.....