جـــامـعـة دمـــشـــق

كليـــــة التـــربيـــة

قسم تربيـة الطفـل

دور معلمة الروضة في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد الناجمتين عن عدم إشباع حاجاتهم النفسية

دراسة ميدانية على عينة من أطفال الرياض في محافظة درعا من عمر /5-6/ سنوات

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في رياض الأطفال

إعداد الطالبة

ريم أحمد الخطبا

إشراف الدكتور:

د. مصطفى الحسين

المدرس في قسم تربية الطفل

1434هـ - 1435هـ

2013 - 2014م

كلمة شكر وتقدير

وأخيراً....

يطل الشاطئ من بعيد ... وتصفر السفينة إيذاناً بالوصول إلى شاطئ الأمان بعد طول عناء ... فترسم الابتسامة على الوجوه ... وتضيع الحروف على الشفاه ....

ولا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر ووافر العرفان لكل الأساتذة الذين مدوا لي يد العون وقدموا لي النصح والإرشاد بكل محبة ،

وأخص بالشكر:

أستاذي الفاضل الدكتور : مصطفى الحسين

الذي كان خير عون وسند لي في إتمام هذا البحث فكان أستاذا قديراً أنار لي طريقي في ليالي الظلام ... فجزاه الله عني كل خير وله عظيم الشكر وفائق الاحترام .

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية عامة ، وأعضاء هيئة التدريس بقسم تربية الطفل خاصة .

الباحثة

ريم الخطيب

الإهداء

❖ إلى من أفتخر به ، مثلي الأعلى رمز العطاء ،إلى شمعة تذوب لتنير طريقي إلى ذاك الرجل الذي علمني العزة والكبرياء ..... **أبي أمد الله في عمره**

❖ إلى نبع العطاء الدائم ، إلى من جعلت الجنة تحت قدميها ، إلى نهر دائم العطاء ، وقلب دافئ وصدر حنون ...

أمي الغالية

❖ إلى من كان أقرب إلي من روحي إلى القلب الدافئ الذي احتواني ، إلى من شاركني تعبي وسهري ، ولا يزال يشحذ همتي ، ويدفعني للأمام ينير دربي ويحمل عني أعباء الحياة ...

زوجي أدامه الله لي

❖ إلى من يمنحوني الأمل في الحياة ويكبرون أمام عيني ويلونون حياتي بأجمل الألوان ويرسمون الفرحة على وجهي ...

طفلي محمد ورنيم

❖ إلى قلوب دافئة احتضنتني بعد أبي وأمي إلى من منحوني الثقة والحب إلى من كانوا خير دعمً وسند لي ....

عمي وعمتي

❖ إلى من قاسموني الدمعة والابتسامة إلى من قاسموني أيام طفولتي وشبابي إلى من حبهم يجري في عروقي ...

أخوتي وأولاد عمي

❖ إلى كل القلوب التي أحبتني ومنحتني الثقة ، وحفزتني على العمل ...

أصدقائي وأقاربي

فهرس المحتويات	الصفحة
- شكر وتقدير.	أ
- الإهداء.	ب
- فهرس المحتويات.	ت – ج
- فهرس الجداول.	ح - خ
- فهرس الأشكال.	د
- فهرس الملاحق.	ذ
الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث.	**13-1**
مقدمة البحث.	3-2
1- مشكلة البحث.	6-3
2- أهمية البحث.	6
3- أهداف البحث.	7-6
4- فرضيات البحث.	8-7
5- متغيرات البحث.	8
6- منهج البحث.	9
7- مجتمع البحث وعينته.	9
8- أدوات البحث.	10
9- حدود البحث.	10
10- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.	13-11
11- الأساليب الإحصائية المستخدمة.	13
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	**31-14**
مقدمة.	15
1- المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالسلوك العدواني.	23-15
2- المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالنشاط الزائد.	28-23
3- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.	31-28
الفصل الثالث : الحاجات النفسية.	**49-32**
مقدمة	33

1- تعريف الحاجة.	34-33
2- أهمية الحاجات.	34
3- الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة.	49-34
الفصل الرابع: السلوك العدواني.	**71-50**
مقدمة.	51
1- مفهوم السلوك العدواني وتعريفه.	54-51
2- عوامل الخطورة المساهمة في ظهور السلوك العدواني لدى الطفل.	55-54
3- تصنيف العدوان.	57-56
4- بعض النظريات المفسرة للعدوان.	63-58
5- العدوان لدى رياض الأطفال.	64-63
6- معايير السلوك العدواني.	66-64
7- مظاهر السلوك العدواني عند أطفال الرياض.	68-66
8- علاج مشكلة السلوك العدواني.	71-68
9- دور معلمة الروضة في الوقاية من السلوك العدواني.	71
الفص الخامس: النشاط الزائد (فرط النشاط الحركي).	**86-72**
مقدمة.	73
1- مفهوم النشاط الزائد عند طفل الروضة.	75-73
2- عوامل فرط النشاط عند الأطفال.	79-75
3- أعراض اضطراب الحركة الزائدة ونقص الانتباه لدى الأطفال.	80-79
4- خصائص الأطفال الذي يعانون من الاضطراب.	83-80
5- انتشار اضطراب النشاط الزائد لدى الأطفال.	84-83
6- علاج اضطراب فرط النشاط لدى الأطفال.	86-84
الفصل السادس: معلمة الروضة، خصائصها، تدريبها.	**104-87**
مقدمة.	89-88
1- خصائص معلمة الروضة.	95-89
2- معنى التدريب بعامة.	95
3- التدريب أثناء الخدمة خاصة.	96-95

4- أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة.	98-96
5- أنواع البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة.	99-98
6- أساليب تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة.	103-99
7- دور معلمة الروضة في إشباع بعض حاجات الأطفال النفسية.	104-103
8- أهمية العلاقة بين المعلمة والطفل والأهل.	104
الفصل السابع: إجراءات الدراسة وأدواته.	**122-105**
مقدمة.	106
1- منهج البحث.	106
2- مجتمع البحث.	107-106
3- عينة البحث.	109-107
4- أدوات البحث.	121-109
5- القوانين والمعادلات الإحصائية المستخدمة في البحث.	122-121
6- الصعوبات التي واجهتها الباحثة.	123
الفصل الثامن: نتائج البحث (عرضها – تفسيرها ومناقشتها).	**146-123**
مقدمة.	124
1- الإجابة على أسئلة البحث.	130-124
2- عرض ومناقشة فرضيات البحث.	145-131
3- مقترحات البحث.	146
ملخص البحث باللغة العربية.	149-147
المراجع العربية.	166-151
المراجع الأجنبية.	170-167
الملاحق.	184-171
الملخص باللغة الأجنبية.	188-185

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يبين عدد أفراد عينة الأطفال المسحوبة مقارنة بالمجتمع الأصلي.	107
2	يبين توزع المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	107
3	يبين توزع المعلمات وفقاً لمتغير نوع الروضة.	108
4	يبين توزع المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	109
5	العبارات المحذوفة والمعدلة والمضافة في استبانة السلوك العدواني الموجهة للمعلمات.	111
6	يبين قيم معامل ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لاستبانة السلوك العدواني.	113-112
7	يبين قيمة معامل الثبات بالإعادة لاستبانة السلوك العدواني.	113
8	يبين قيمة معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لاستبانة السلوك العدواني.	114
9	يبين قيم معامل ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس تقدير أعراض اضطراب النشاط الزائد.	115
10	قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمقياس اضطراب النشاط الزائد.	116
11	قيمة معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لمقياس أعراض اضطراب النشاط الزائد.	116
12	يبين أبعاد مقياس الحاجات النفسية وعدد العبارات لكل بعد /بعد التعديل / .	117
13	يبين يوضح العبارات المحذوفة والمعدلة والمضافة في مقياس الحاجات النفسية.	118
14	يبين معامل ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس لحاجات النفسية للطفل.	119-118
15	يوضح ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية للطفل.	120
16	معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمقياس الحاجات النفسية للطفل.	120
17	قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لمقياس الحاجات النفسية للطفل.	121
18	دور معلمة الروضة في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد تبعاً للمتوسطات الحسابية.	124
19	يبين حاجات الأطفال النفسية.	125
20	يبين مظاهر السلوك العدواني.	127-126
21	بنود السلوك العدواني حسب انتشارها.	129-127
22	مظاهر النشاط الزائد.	129
23	بنود النشاط الزائد حسب انتشارها.	130

24	يبين معامل الارتباط بين اعراض العدوان ودرجة إشباع الحاجات النفسية للطفل.	131
25	معامل الارتباط بين أعراض اضطراب فرط النشاط وإشباع الحاجات النفسية للطفل.	132
26	اختبار ستودنت لدلالة الفرق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس السلوك العدواني وأغراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير نوع الروضة.	133
27	اختبار ستودنت لدلالة الفرق على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير نوع الروضة.	135
28	اختبار ستودنت لدلالة الفرق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	137
29	اختبار ستودنت لدلالة الفرق على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	140
30	إحصاء وصفي لمقياس السلوك العدواني واعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لسنوات الخبرة.	141
31	نتائج تحليل التباين لمقياس السلوك العدواني وأغراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	142
32	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين.	142
33	نتائج مقارنة اختبار شيفيه.	143
34	احصاء وصفي لمقياس الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	145
35	نتائج تحليل التباين لمقياس الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	145
36	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين.	145
37	نتائج مقارنة اختبار دونت س.	146

Damascus University

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	يبين توزع معلمات الرياض وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	108
2	يبين توزع معلمات وفقاً لمتغير نوع الروضة.	108
3	يبين توزع معلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	109
4	يبين الفروق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس السلوك العدواني واعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير نوع الروضة.	135
5	يبين الفروق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير نوع الروضة.	136
6	يبين الفروق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس السلوك العدواني واعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة.	138
7	يبين الفروق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	140
8	يبين الفروق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس السلوك العدواني ومقياس فرط النشاط تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة.	143
9	يبين الفروق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة.	145

Damascus University

فهرس الملاحق		
رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	يوضح استمارة تقدير المعلمين للسلوك العدواني بصورته النهائية.	174-172
2	يوضح مقياس تقدير أعراض اضطراب النشاط الزائد.	176-175
3	يوضح مقياس الحاجات النفسية للطفل بصورته النهائية.	179-177
4	مقياس السلوك العدواني بصورته الأولية.	181-180
5	مقياس الحاجات النفسية بصورته الأولية.	183-182
6	أسماء لجنة التحكيم.	184
7	الدليل الإحصائية الصادر عن وزارة التربية عن المجتمع الأصلي للبحث (أطفال).	-
8	الدليل الإحصائي الصادر عن وزارة التربية عن المجتمع الأصلي للبحث (معلمات).	-

جامعة دمشق Damascus University

الفصل الأول

التعريف بالبحث ومسوغاته

مقدمة

1– مشكلة البحث

2– أهمية البحث

3– أهداف البحث

4– فرضيات البحث

5– متغيرات البحث

6– منهج البحث

7– مجتمع البحث وعينته

8– أدوات البحث

9– حدود البحث

10– مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

11– الأساليب الإحصائية المستخدمة

مقدمة البحث:

تعد الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته؛ حيث يكون فيها أكثر قابلية للتأثر بالعوامل المختلفة في محيطه، ولعل السنوات الخمس الأولى أهم مراحل حياة الإنسان، لأنها تترك بصماتها على شخصيته، وتترك أثرها فيه طوال حياته، لذلك فإن الاهتمام بتربية الطفل وتعليمه وتنشئته هو استثمار يأتي في مقدمة الاستثمارات ذات الفائدة التي تنعكس على المجتمع في النواحي الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية وهو أمر واجب على الأولياء والمربين، كما حظي موضوع تربية الطفل بالاهتمام الكبير من المختصين في علم النفس والتربية أمثال (جون ديوي join– بستالوزي Pestalozzi– فروبل Frobel– ماريا مونتسوري Maria Montessori ....الخ) وذلك بعد أن تيقنوا أن لا سبيل لبناء جيل المستقبل إلا بتهيئة الأطفال وإعدادهم والعمل على وقايتهم من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية وحمايتهم من كل أشكال الانحرافات كالعدوان والسرقة والكذب وفرط النشاط .... الخ.

ولذلك تبلورت نظريات تربوية تؤكد على أهمية مرحلة الطفولة وحسن الإعداد لها من خلال تأهيل المعلمات وتدريبهن لاكتساب الخبرة المناسبة في التعامل مع الأطفال (الشالجي، 1993، ص48). والنمو الشامل والمتوازن والمتكامل لشخصية الطفل رهن بإشباع حاجاته المختلفة، فالطفل ككائن بشري له حاجات متعددة ومتنوعة، وقد اختلف العلماء في تصنيف هذه الحاجات، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف ماسلو الذي صنفها حسب الأهمية إلى الحاجات الجسمية أو الفيزيولوجية – حاجات الأمن، حاجات الحب والانتماء –حاجات تقدير الذات حاجات تحقيق الذات –حاجات الفهم والمعرفة وأخيراً الحاجات الجمالية (منصور ورزق، 2006، ص 119) (الظفيري، 2005، ص60).

وتسعى عملية التنشئة الاجتماعية إلى إشباع كل هذه الحاجات، وإن شخصية الطفل في سوائها واضطرابها رهن بمستوى إشباع هذه الحاجات، وبالطرائق والأساليب المستخدمة في هذا المجال . كما وجد علاقة وثيقة بين أنماط معينة من سلوك الأطفال وبين الحاجات التي لا تشبع أو التي تلقى نقصاً في الإشباع مثل العدوان والحركة المفرطة....الخ. فثبت أن العدوانية نحو الأشخاص ونحو الممتلكات يمكن أن تكون في الواقع على علاقة بواحدة أو أكثر من الحاجات التي لم تشبع (قناوي، 1996، ص44). وثبت أيضاً أن النشاط الزائد ينتشر أكثر عند الأطفال الذين يعانون من الضغوط النفسية والإحباطات الشديدة لحاجاتهم (Bellelhrim, 1973)(Barkeley et al, 1992).

ومن هنا تأتي أهمية وجود مؤسسات تربوية تعنى بالطفل قبل دخوله المدرسة، وهو ما يعبر عنه الآن بالروضة، فهي البيئة المناسبة المعدة للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه بما توفره من ظروف وإمكانيات ومواد تسهم في تطوير قدرات الطفل، كما تسهم في إشباع حاجاته الملحة مثل الحاجة إلى المحبة والحاجة إلى الأمان – الاحترام والتقدير والحاجة إلى اللعب .... الخ، وهذا يتطلب تعاوناً بين الأسرة والروضة لينمو الطفل نمواً سليماً وصحيحاً.

وترى الباحثة من خلال عملها كمعلمة بأنه يمكن للمعلمة أن توجد مواقف خاصة تستطيع من خلالها إشباع حاجات الأطفال المختلفة، وأن تتعرف على الحاجات اللازمة لنمو الأطفال بشكل عام لكي تحسن التعامل معهم، وتنمي شخصياتهم وتخلصهم من المشكلات التي يتعرضون لها.

لذلك ركزت في بحثها على دور معلمة الروضة في إشباع حاجات الأطفال النفسية وإيجاد حلول لبعض مشكلاتهم كالعدوان والنشاط الزائد.

1- مشكلة البحث:

لقي موضوع تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سليمة وتحقيق الصحة النفسية له اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين التربويين، أمثال (جان جاك روسو Jan jack Russo ، فروبل Frobel ، جون ديوي join وغيرهم) وعدو هذا الأمر استثماراً يأتي في مقدمة الاستثمارات ذات الفائدة التي تنعكس على المجتمع في جميع النواحي، كما أكدوا أن الطفل يتغير في كل مرحلة من مراحل نموه، ولكنه يحتفظ رغم هذا التغير باحتياجات نفسية واجتماعية أساسية (قناوي، 1996، ص22). حيث إن أي تقصير في الوفاء بهذه الاحتياجات النفسية يجعله يعاني من مشكلات انفعالية تظهر في سلوكه، وتتصف المشكلات بشكل عام بأنها إما أن توجه نحو الخارج (العدوان – الحركة الزائدة – السرقة ....) أو توجه نحو الداخل بصورة انسحابية مثل (المخاوف – الانسحاب) (Gimple & Holland, 2003, p3) ومشكلات الأطفال الانفعالية تتمثل بالسلوك الصريح الذي يستخدمه الطفل عندما يعجز عن التعبير السليم عن مشاعر الضيق والتوتر الناجمة عن عدم إشباع حاجاته النفسية بصورة مرضية، فالحاجات على اختلافها هي مفاتيح لفهم السلوك الإنساني وتوجيهه وضبطه والتحكم به، ونظراً لأهمية الحاجات فإن الطفل الذي لا تشبع حاجاته النفسية أو التي تلقى نقصاً في الإشباع، فإنه لا ينمو ولا يسلك بطريقة سوية ويتعرض لجملة من الاضطرابات النفسية (منصور ورزق، 2006، ص11).

وفي دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة تناولت فيها عدد من الحاجات النفسية الأساسية وهي الحاجة إلى (التقدير – اللعب– المكانة والاحترام – الانتماء والمحبة– الأمن)، فقد لاحظت الباحثة تفاوتاً في دور معلمات الرياض في إشباع هذه الحاجات، كما لاحظت أن بعضهن يحرمن الأطفال من العطف والحنان وبعضهن يحرمنهم من إشباع حاجتهم للإنجاز والتقدير فينجزن العمل بأنفسهن بدلاً من الطفل، أو يحبطنه بسبب تأخره في أداء واجبه.

ووجدت أن معظم الأطفال الذين لم تشبع حاجاتهم النفسية بالشكل السوي قد عانوا من عدة مشكلات فبعضهم كانوا شديدي العدوان وبعضهم الآخر لديهم نشاط زائد، وهذه الدراسة الأستطلاعية تتفق مع ما أثبتته عدد من الدراسات التي أشرنا إليها في مقدمة الدراسة.

واستدعى الباحثة مسوغات عدة لهذا البحث، أهمها ما توصلت إليه في دراستها الاستطلاعية، حول انتشار مشكلتي العدوان والنشاط الزائد، وعند مراجعة الباحثة لأدبيات الدراسات السابقة حول انتشار المشكلات الانفعالية لدى الأطفال أظهرت دراسة ستينتس (Stennetts) في المناطق الريفية أن (5%–10%) من الأطفال مضطربين عاطفياً (عبدالله، 2000، ص60)، كما وجدت كاستيلو وزملاؤها (Castello et al.,1988) نسباً عالية عندما بحثوا عن الأطفال ذوي المشاكل السلوكية والانفعالية تقدر بـــ (22%) من الأطفال (يحيى،2007، ص21) وذكر القمش والمعايطة أنه نسبة (2%–3%) من الأطفال يعانون من مشكلات وهي بدرجة متوسطة وشديدة، وإذا أخذت المشكلات البسيطة فإن النسبة تزيد وقد تصل إلى (10%) من الأطفال (القمش والمعايطة، 2007، ص22)، ومن نتائج بحث قام به (& Mosos, 1985 croll) تبين "إن نسبة تزيد عن (65%) من الأطفال وصفوا أن لديهم انفعال أو سلوك ومشكلات تحتاج إلى ضبط معلميهم" (Solity , 1995, p18). وأظهرت دراسة روبن وبالو (Robin &ballow) أن المعلمين يرون وجود مشكلات تظهر أكثر من غيرها عند الأطفال مثل الفشل الدائم، السلوك العدواني والحركة الزائدة، وهذه المشكلات كانت نتيجة لعوامل نفسية مختلفة منها الضغوط النفسية والإحباطات الشديدة وعدم التشجيع وانخفاض احترام الذات وغيرها (Robin &ballow , 1978, p.10).

تتعدد العوامل المؤدية لظهور مشكلتي العدوان والنشاط الزائد في أدبيات البحث حيث تشير الأدبيات أن تعرض الأطفال لدرجات حادة من القلق والإحباط الناجم عن النقص في إشباع حاجاتهم النفسية، يؤدي إلى إصدارهم سلوكيات حادة وتكون غالباً غير مقبولة اجتماعياً وتسمى بالسلوك المشكل، ويمكن تعريف السلوك العدواني بأنه "انتهاك للمعايير الاجتماعية ويدل على كراهية الغير، والشخص العدواني يعمل

عكس قوانين السلوك المقبولة اجتماعياً" (Bullock& Merrilly, 1980, p810) وإن كثرة هذه المشكلات أو حدتها تحول دون قدرة الطفل على تأدية وظائفه على نحو مرض أو دون تمتعه بالتفاعل الاجتماعي السوي مع غيره، (القمش والامام، 2006، ص26). لذلك لا بد من البحث في هذه المشكلات وعواملها وارتباطاتها في محاولة لعلاجها وإبعادها عن الهدم وتوجيهها للبناء وتحقيق لصحة النفسية للطفل.

فقد بينت الدراسات أن المشكلات تعتبر مؤشرات لسوء التكيف النفسي، وذكر بعضهم أنها مظهر سوء تكيف الفرد مع نفسه ومؤشر هام على سوء صحته النفسية كما أنها تعيق تكيف الفرد مع المجتمع وأفراده (عريفج، 1984، ص169).

كما لوحظ أنها تؤثر سلباً في فاعليات الأطفال ودوافعهم بشكل خاص مما ينتج عنه تدني مستوي مستوى الاستيعاب، إن التعلم في هذه الحالة يكون جامداً وعرضه للنسيان ويؤدي إلى ضروب مختلفة من الإخفاق والإحباط، والإحباطات المتواترة تكون السبب وراء إخفاق الروضة في أداء مهمتها (منصور ورزق، 2006، ص320). وهنا يبرز دور معلمة الروضة فهي من الأشخاص المحيطين بالطفل بشكل مباشر وهي قادرة على إعطاء معلومات دقيقة عن المشكلات التي يعاني منها أطفالها وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو شهاب، 1985) عن وجود أنماط سلوكية غير مرغوب فيها بعضها يعتبر عادياً ومألوفاً مثل الثرثرة والضحك وغيرها، وبعضها يعتبر أكثر خطورة كتخريب ممتلكات الروضة والسلوك العدواني والحركة الزائدة ..... (أبوشهاب، 1985، ص20) (Robin & Ballow, 1978. P10).

وبما أن معلمة الروضة تحتك مباشرة بالأطفال وتقوم بإشباع حاجاتهم النفسية المختلفة لذا ترى الباحثة أنه يجب التركيز على دورها في تقديم خبرات تشبع حاجات الأطفال وتنميها، وتحول بينهم وبين الإحباط، وهذا الاتجاه يؤيده ما جاء على لسان نورمان ماير " من أن الناس ينتابهم الإحباط إذا كلفوا أعمالاً وواجبات أو فرضت عليهم ظروف لا تلاءم استعداداتهم "(منصور ورزق، 2006، ص330).

فالمعلمة في رياض الأطفال لا تقوم بدور تربوي فقط وإنما تقوم أيضاً بدور علاجي نفسي وذلك من خلال إشباع الحاجات النفسية الأساسية للطفل في هذه المرحلة فهو يحتاج إلى حب – أمن – عطف ....الخ.

وهذا يتطلب منها أن تكون على قدر كبير من الثقافة النفسية والتربوية حتى تتمكن من إشباع دوافع وحاجات الأطفال، والإلمام بالأساليب التربوية والنفسية المناسبة لمساعدة الأطفال على حل مشكلاتهم، وتعديل سلوكهم حتى تجعلهم أكثر توافقاً نفسياً واجتماعياً (الأحمد، 2004، ص15).

ومن هذا المنطلق يمكن أن تتبلور مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي: **ما دور معلمة الروضة في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد الناجمين عن عدم إشباع حاجات الأطفال النفسية؟**

2- أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث الحالي من النقاط التالية:

2-1- المرحلة العمرية التي يتناولها البحث من /5-6/ سنوات والتي تؤثر على شخصية الطفل في كل مراحل نموه (قناوي، 1996، ص 61).

2-2- دراسة العلاقة بين درجة إشباع الحاجات النفسية للأطفال وخفض مشكلتي العدوان والنشاط الزائد.

2-3- دراسة العدوان بأشكاله المختلفة لوضع البرامج الإرشادية المناسبة وتوجيه النزعات العدوانية نحو البناء.

2-4- دراسة مشكلة النشاط الزائد في مرحلة الطفولة.

2-5- تحديد الحاجات النفسية للطفل ودور المعلمة في إشباعها.

2-6- أهمية دور معلمة الروضة في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد عند الأطفال.

2-7- قد تكون نتائج البحث مرجعاً للتعرف على أهم الحاجات النفسية في هذه المرحلة ومساعدة المعلمات لإتباع أفضل السبل لإشباع هذه الحاجات.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف إلى:

3-1- حاجات الأطفال النفسية في مرحلة الرياض /5-6/سنوات في "محافظة درعا".

3-2- مظاهر العدوان والنشاط الزائد لدى طفل الروضة.

3-3- الكشف عن دور معلمة الروضة في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد.

3-4- العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية للأطفال ومشكلتي العدوان والنشاط الزائد.

3-5- تقديم مقترحات إجرائية وقائية للحد من مشكلتي العدوان والنشاط الزائد في مرحلة رياض الأطفال.

3-6- الإجابة على الأسئلة التالية:

3-6-1- ما دور معلمة الروضة في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد الناجمين عن عدم إشباع حاجات الأطفال النفسية؟

3-6-2- ما أهم الحاجات النفسية لدى أطفال عينة الدراسة؟

3-6-3- ما مظاهر مشكلتي العدوان والنشاط الزائد في مرحلة الرياض لدى أطفال عينة الدراسة ؟

4- فرضيات البحث:

4-1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض العدوان لدى أطفال الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة.

4-2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض اضطراب فرط النشاط لدى أطفال الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة.

4-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير نوع الروضة التي تعمل بها المعلمة (حكومي - خاصة).

4-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير نوع الروضة التي تعمل بها المعلمة.

4-5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لمعلمة الروضة.

4-6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لمعلمة الروضة.

4-7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمة الروضة.

4-8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمة الروضة.

5- متغيرات البحث:

5-1- المؤهل العلمي: تم تقسيم المعلمات في عينة البحث تبعاً للمؤهل العلمي كالتالي:

المؤهل العلمي: مؤهل تربوي – مؤهل غير تربوي

5-2- خبرة المعلمة: تم تقسيم المعلمات في عينة البحث تبعاً للخبرة وفق التقسيم التالي:

عدد سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات.....

من 5 سنوات إلى 15 سنة.....

أكثر من 15 سنة.....

5-3- نوع الروضة التي تعمل فيها المعلمة: تم تقسيم المعلمات في عينة البحث تبعاً لنوع الروضة التي يعملن فيها كالتالي: (حكومية – خاصة).

وقد اختارت الباحثة هذا المتغير لأنه لضمان سير العملية التربوية بالطريق السليم في مؤسسات تربية طفل الروضة لابد من توفير المبنى المناسب والأثاث والأدوات التي تساعد على تنفيذ البرامج التربوية، كما أن توفير البيئة الحافزة والغنية والمثيرة والمبسطة لطفل الروضة هي من الأمور التي تشغل

العاملين في ميدان الطفولة المبكرة لأن هذه الأدوات تتشرب خبرات الطفل وتحسن معرفته وتطور الطفل وتقومه. ولا يخفى عنا جميعاً الفروق في هذه الأمور بالنسبة للرياض الخاصة والحكومية.

6- منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، للكشف عن بعض المشكلات الناجمة عن عدم إشباع حاجات الأطفال النفسية والاجتماعية ودور معلمة الروضة في إشباعها. والمنهج الوصفي يهتم بوصف الظواهر والحادثات التي يدرسها وصفاً دقيقاً وذلك من خلال جمع الحقائق والمعلومات والبيانات عن موضوع معين وتسجيل كافة الملاحظات حوله بهدف تحليله وتفسيره. وفيه يتساءل الباحث عن أوصاف الحادث الذي يدرس والظروف التي تحيط به ويبحث عن أوصاف دقيقة لكل ماله علاقة بالحادث من أشخاص وأشياء ووقائع، ويصف الظروف التي تحيط به ويبحث عن أوصاف دقيقة لكل ماله علاقة بالحادث من أشخاص وأشياء ووقائع وهو يصف الوضع الراهن ويحدد علاقات الحادث بغيره من الحوادث وكل ذلك بغية الوصول إلى الحقيقة (رزوق وسناد، 2000، ص49).

7- مجتمع البحث وعينته:

** يتكون المجتمع الأصلي للبحث وفقاً لما جاء في الدليل الإحصائي الصادر عن وزارة التربية للعام الدراسي (2011 – 2012):

* أطفال الفئة الثالثة (5-6) سنوات في رياض الأطفال الخاصة والحكومية في محافظة درعا وعددهم (5581) طفلاً وطفلة.

* معلمات الرياض الخاصة والحكومية في محافظة درعا وعددهن (478) معلمة.

** **عينة البحث:**

* تكونت عينة البحث من أطفال الرياض (826) طفلاً وطفلة تم سحبهم بطريقة عشوائية غرضية (المتوفرة) من مناطق التطبيق، حيث اقتصرت الباحثة على الرياض المتواجدة في المناطق الأمنة التي تشهد أستمراراً للعملية التعليمية ثم تم أختيار عينة الأطفال بطريقة عشوائية بسيطة من هذه الرياض بنسبة ١٥%.

* تكونت عينة البحث من معلمات الرياض (238) معلمة ممثلة للمجتمع الأصلي مختارة عشوائياً من الرياض التي تم التطبيق عليها.

8- **أدوات البحث:** لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

1- استمارة تقدير المعلمين للسلوك العدواني لدى الأطفال من عمر /5-6/ سنوات تتألف من ثلاث درجات للتقدير / يحدث غالباً – يحدث أحياناً – لا يحدث / (السقا، 1999).

2- مقياس تقدير المعلمات لاضطراب فرط النشاط لدى أطفال الروضة من (5-6) سنوات (الدسوقي، 2006).

3- مقياس الحاجات النفسية من إعداد الباحثة للكشف عن دور معلمات الرياض في إشباع هذه الحاجات.

9- **حدود البحث:**

1- الحدود البشرية: عينة من أطفال الرياض الحكومية والخاصة في محافظة درعا عمر /5-6/ سنوات، بلغ عددها (856) طفلاً تم سحبها بنسبة /15%/ وعينة من معلمات تلك الرياض، بلغ عددها (238) معلمة تم سحبها بنسبة /50%/ من المعلمات المشرفات على عينة البحث من الأطفال.

2- الحدود المكانية: قامت الباحثة بتطبيق البحث في مجموعة من رياض الأطفال الخاصة والحكومية في محافظة درعا وفق توزع جغرافي غير منتظم وذلك بسبب الأوضاع الراهنة التي تعاني منها المحافظة حيث اقتصرت الباحثة على التطبيق في المدن الآمنة والتي تشهد استمرار للمسيرة التعليمية وهي (أزرع – الصنمين – جباب – قرفا- محجة).

3- الحدود الزمانية: طبق البحث في بداية عام /2013م/ وبالتحديد طبقت أدوات البحث في الفترة الواقعة بين (2013/3/24 - 2013/4/28)، حيث استغرق تطبيق البحث مدة شهر تقريباً.

4- الحدود الموضوعية: يتحدد البحث:

1- مشكلتين هما: (النشاط الزائد – العدوان).

2- بعض حاجات الأطفال النفسية (الأمان – المحبة – المكانة – اللعب).

10- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

10-1- الدور (The Role): يعرفه علماء الاجتماع على أنه (الجانب الدينامي لسلوك الفرد والذي يشتمل على منظومة من الأفعال المطابقة لوضعية اجتماعية محددة) (وطفة، 2005، ص56).

ويعرف إجرائياً: نمط السلوك الذي تقوم به معلمة الروضة لإشباع حاجات الأطفال النفسية والتي تسهم من خلالها في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد.

10-2- معلمة الروضة (Kindergarten Teacher): هي من تقوم بتربية الأطفال في الروضة داخل غرفة النشاط وخارجها من خلال تعايشها اليومي مع الأطفال وتهدف خلال عملها إلى تحقيق الأهداف التربوية للروضة، ويجب أن تتوافر فيها مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية والنفسية، وأن تمتلك المهارات والخبرات اللازمة للتعامل مع الأطفال (مرتضى وأبو النور، 2004، ص16).

وتعرف إجرائياً: هي الشخص الذي يكون مسؤولاً بشكل مباشر عن تعليم وإشباع الحاجات النفسية لأطفال الرياض في غرفة النشاط، ويقصد بها في البحث الحالي معلمة أطفال الرياض من /5-6/سنوات في رياض محافظة درعا الخاصة والحكومية.

10-3-المشكلة (Problem): هي أنماط من السلوك تزيد في درجتها وشدتها عن السلوك العادي يكتسبها الطفل بقصد التوافق وتخفيف حدة التوتر لإعادة توازنه النفسي وتنشأ من صعوبات جسمية نفسية أو اجتماعية تواجه بعض الأطفال بشكل متكرر ولا يمكنهم التغلب عليها مما يؤدي إلى اضطراب في توافقهم النفسي والاجتماعي (الجولاني، 1999، ص21).

المشكلة إجرائياً: هي النتيجة الناتجة عن عدم إشباع حاجات الأطفال النفسية بشكل سليم وتتضمن في بحثنا العدوان والنشاط الزائد.

10-4- المشكلات النفسية (Psychological Problems): هي صعوبات يعاني منها الفرد ناتجة عن عدد من العوامل التي غالباً ما تتداخل مع بعضها (كالوراثة – الخبرات الأليمة – الاضطرابات الجسمية – الحرمان وعدم إشباع الحاجات النفسية ....الخ)، وتتمثل في اضطرابات انفعالية واضطرابات التفكير ....الخ (المرجع السابق، ص22).

وتعرف إجرائياً: بأنها المشكلات المتعلقة بعدم الثبات الانفعالي واضطرابات الحركة والنشاط وتشمل في بحثنا (العدوان والنشاط الزائد المفرط)، وسيتم قياس مشكلة العدوان من خلال استمارة تقدير المعلمين للسلوك العدواني وسيتم قياس مشكلة النشاط الزائد باستخدام مقياس اضطراب فرط النشاط .

10-5- العدوان (Aggression): مصطلح العدوان يشير إلى استخدام العدوان كوسيلة تعبيرية عن الإحباط أو إحداث أذى متعمد (الأحمد والشيخ، 1997، ص193).

ويعرف إجرائياً: بأنه يتضمن أنماط السلوك المضطربة مثل الضرب والقتال والصراخ، ورفض الأوامر والتخريب المتعمد. ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها الطفل في استمارة تقدير المعلمين للسلوك العدواني الذي أعدته صباح السقا.

10-6- النشاط الزائد (Hyperactivity): نشاط جسمي وحركي لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة. كما يعرف: بأنه بمستوى عال من الاندفاعية والنشاط الزائد عند الطفل أكثر مما هو متوقع مشاهدته عند باقي الأطفال في العمر نفسه (Kaplan & Sadocks , 2007, p.26).

ويعرف إجرائياً: هو المشكلات المتصلة بضبط السلوك داخل غرفة النشاط وخارجها بما فيها الخروج من المقعد، التحدث دون استئذان، التجول في غرفة الصف، إلقاء الأشياء على الأرض والإزعاج اللفظي وما إلى ذلك من الأفعال غير الانضباطية. ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس اضطراب فرط النشاط.

10-7- إشباع الحاجة (Satisfying Need): وتشمل على السلوكات أو الاستجابات الصادرة من المعلمة والتي تهدف إلى إزالة التوتر أو خفضه وإعادة التوازن للطفل وبالتالي تحقيق الصحة النفسية له (مصطفى، 2008، ص35).

ويعرف إجرائياً: بأنه السلوك الذي تقوم به معلمة الروضة لتلبية حاجات الأطفال النفسية وتحقيق الصحة النفسية لهم.

10-8- الحاجة (Need): هي افتقار إلى شيء ما إن وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي وهي ضرورية إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فيزيولوجية)، أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية) (زهران، 1990، ص294).

الحاجة إجرائياً: هي الرغبات والأمور التي يشعر الطفل بأنه يريدها بإلحاح ويقوم بتصرفات /سوية – غير سوية / لإشباعها وتحقيق الرضا مثل الحاجة إلى الإنجاز – الانتماء ....الخ وتشمل في بحثنا بعض الحاجات النفسية.

10-9- الحاجات النفسية (Psychological Needs): هي مجموعة من الدوافع المكتسبة التي تؤثر تأثيراً هاماً في سلوك الفرد وفي بناء شخصيته، وتحل محل الدوافع الأولية وتسمى دوافع سيكولوجية اجتماعية ولا يمكن للفرد أن يحتفظ بتكامل شخصيته إذا لم ينجح في إشباع تلك الحاجات النفسية (عوض، 2000، ص296).

الحاجات النفسية إجرائياً: هي الحاجات التي تسعى معلمة الروضة إلى إشباعها للحد من مشكلتي العدوان والنشاط الزائد وتشمل في بحثنا (الحاجة إلى الأمان، الاحترام والتقدير (المكانة)، اللعب، المحبة والحب).

11- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معامل اتباط بيرسون – اختبار ت ستودنت – اختبار تحليل تباين احادي – اختباريفين لتجانس التباين – اختبار شيفيه للعينات المتجانسة – اختبار دونت س للعينات غير المتجانسة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

مقدمة

1- الدراسات المتعلقة بالسلوك العدواني.

2- الدراسات المتعلقة بالنشاط الزائد.

3- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

Damascus University

❖ **مقدمة:**

لقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت رياض الأطفال في مختلف جوانبها في البلدان العربية والأجنبية ونال موضوع مشكلات الأطفال اهتمام الباحثين العرب والأجانب بما في ذلك مشكلتي العدوان والنشاط الزائد، ولكن فيما يتعلق بالحاجات النفسية لم تستطيع الباحثة الحصول على دراسة واحدة لأطفال ما قبل المدرسة فكل الدراسات تناولت الكبار والراشدين وهذا أحد الأسباب التي دفعت الباحثة لدراسة هذه الحاجات لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وستعرض الباحثة دراسات عربية وأجنبية عن:

1- السلوك العدواني.

2- النشاط الزائد.

1- الدراسات المتعلقة بالسلوك العدواني:

أ- الدراسات العربية:

1- دراسة الموافي: **المشكلات السلوكية لأطفال دور الحضانة كما تراها المعلمات المؤهلات تربوياً والمعلمات غير المؤهلات** – مصر- 1987.

- **هدف الدراسة:** تعرف المشكلات السلوكية للطفل في مرحلة الرياض بمدينة المنصورة (مصر) وذلك من وجهة نظر المعلمات المؤهلات تربوياً والمعلمات غير المؤهلات.
- **عينة الدراسة:** بلغت العينة (57) معلمة دور حضانة مؤهلة تربوياً، (143) معلمة غير مؤهلة تربوياً.
- **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة أن المجموعتين اتفقتا على أن أكثر المشكلات تكراراً هي تلك التي تتعلق بقواعد النظام في الموقف التعليمي، والصفات الشخصية غير المرغوب فيها، مثل عدم قدرة الطفل على القراءة ومقاطعة المعلمة، وجذب انتباه الآخرين، والثرثرة والعناد، والغيرة، وكثرة الغياب. كما اتفقت المجموعتان من المعلمات على أن أقل المشكلات تكراراً هي: السلوك الأخلاقي، مثل الكلام المكشوف عن الجنس والاستهتار بالقيم الدينية ومخاطبة المعلمة بأسلوب غير مهذب، والاكتئاب، والحقد والكراهية والغرور، والسخرية من الآخرين، والقسوة في معاملة الأطفال الآخرين.

2- دراسة أبو مصطفى: **مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين (دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المشكلين سلوكياً) - فلسطين- 2009.**

- **هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الأهمية النسبية لمظاهر السلوك العدواني الشائعة ومجالاته لدى الأطفال الفلسطينيين المشكلين سلوكياً، كما يراها المعلمون والمعلمات (مربو الصفوف الدراسية)، مع التعرف على الفروق المعنوية في مجالات مظاهر السلوك العدواني الشائعة تبعاً لمتغيري الجنس والعمر.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (250) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (9-6سنوات، 9-12سنة)، حيث كان عدد الأطفال الذكور (152) ذكر، وعدد الإناث (98) أنثى.
- **أدوات الدراسة:**

1. مقياس مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين المشكلين سلوكياً من إعداد الباحث.
2. اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح.
3. استبانة المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين من إعداد الباحث.
4. استمارة تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي لدى الأسرة الفلسطينية من إعداد الباحث.

- **أهم نتائج الدراسة:**

1. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مظاهر السلوك العدواني شيوعاً لدى أطفال العينة هي القيام بالكتابة على جدران الصف والمدرسة، وضرب الزملاء أثناء الحصة، والصراخ في وجههم، والاستيلاء على أدواتهم بالقوة، والقيام بقطف الزهور من حديقة المدرسة.

2. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مجالات السلوك العدواني الشائعة لدى أطفال العينة هي مجال العدوان الموجه نحو الآخرين، يليه على التوالي مجال العدوان الموجه نحو الممتلكات المدرسية، ثم مجال العدوان الموجه نحو الذات.

3. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق معنوية بين الجنسين في مجال العدوان الموجه نحو الذات، في حين أنه توجد فروق معنوية بين الجنسين في مجالي العدوان الموجه نحو الآخرين، والعدوان الموجه نحو الممتلكات المدرسية، والدرجة الكلية للمقياس لصالح الذكور.

4. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق معنوية في مجالي العدوان الموجه نحو الذات، والعدوان الموجه نحو الآخرين تبعاً لمتغير العمر، في حين أنه توجد فروق معنوية في مجال العدوان الموجه نحو الممتلكات المدرسية، والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير العمر لصالح العمر (9-12) سنة.

3- دراسة سليمان: **مشكلات أطفال الرياض وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر مربياتهم، سورية- 1997.**

- **هدف الدراسة:**

1. الكشف عن المشكلات التي تظهر عند أطفال الرياض من وجهة نظر مربياتهم.

2. ترتيب المشكلات حسب حدتها من وجهة نظر مربيات أطفال الرياض وذلك وفق متغيري الخبرة والوضع العائلي للمربية.

3. التعرف إلى أثر الإرشاد الموجه على مربيات رياض الأطفال في كشف مشكلات أطفال مرحلة الرياض وتحديد حاجاتهم الإرشادية.

4. التعرف إلى أثر عمر الطفل وجنسه في تحديد الحاجات الإرشادية من وجهة نظر المربيات في رياض الأطفال.

- **عينة الدراسة:** بلغت العينة (40) مربية من رياض أطفال التربية في محافظة طرطوس، بحيث شملت مربيات أصيلات، ومربيات احتياط .
- **أدوات الدراسة:**

1. قائمة المشكلات والحاجات الإرشادية.

2. محاضرات برنامج الإرشاد الجماعي الموجه إلى المربيات في رياض الأطفال.

نتائج الدراسة:

1. جاءت مشكلات أطفال الرياض مرتبة حسب حدتها الغيرة، الرفض، عدم القدرة على التأجيل، ضعف الانتباه، الشرود، العناد، الغضب، الاعتماد على الآخرين، العدوان، الخوف، الخجل، التخريب، الكذب، مشكلات التغذية.

2. أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين البنين والبنات في المشكلات التالية: العدوان، الغضب، التخريب، الفوضى، عدم التنظيم، الاعتماد على الآخرين لصالح البنين (أي أكثر شيوعاً عند البنين) وفي (مشكلة الخوف لصالح البنات)، أي أن مشكلة الخوف شائعة عند البنات أكثر منها عند البنين.

3. أظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً فيما يتعلق بالحاجات الإرشادية في المشكلات التالية: العدوان، التخريب، الفوضى، قلة النظافة، مشكلات جنسية لصالح البنين (أي أن الحاجات الإرشادية للبنين أكثر منها للبنات)، كما جاءت الحاجات الإرشادية المرتبطة بمشكلة الخوف دالة إحصائياً لصالح البنات.

4. جاءت الفروق دالة إحصائياً بين عينة المربيات اللواتي خضعن للإرشاد وعينة المربيات لم يخضعن للإرشاد في الكشف عن معظم مشكلات أطفال الرياض وذلك لصالح عينة المربيات اللواتي خضعن للإرشاد. وهذا ما يؤكد دور الإرشاد الجماعي في الكشف عن مشكلات أطفال مرحلة الرياض (السقا، 1999، ص14).

4- دراسة بركات – زياد: **مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب مواجهتهم لها – سورية**، 2009.

- **هدف الدراسة:** دراسة مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (832) معلماً ومعلمة، منهم (413) معلماً و(419) معلمة.
- **أدوات الدراسة:**

– استبيان السلوك السلبي: تم إعداده من أجل التعرف على مظاهر السلوك الصفي السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين.

– استبيان أساليب مواجهة السلوك السلبي.

- **نتائج الدراسة:**

– إن مستوى تقييم المعلمين لمظاهر السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية كان متوسطاً.

– المظاهر الخمسة الأكثر تكراراً للسلوك السلبي لدى التلاميذ وفقاً لتقييم المعلمين كانت على الترتيب التالي: الخربشة على الجدران، والحديث دون استئذان، والشتم والسب، وركل الآخرين، والفوضى. بينما المظاهر الخمسة الأقل تكراراً للسلوك السلبي فكانت على الترتيب التالي: التجول في الصف، والتصفيق، والمناداة، وإحداث أصوات مزعجة، والألفاظ بذيئة، أما ترتيب مجالات مظاهر السلوك تبعاً لمستوى ظهورها لدى التلاميذ فكان على الترتيب التالي: مجال السلوك العدواني، ومجال السلوك اللفظي، ومجال السلوك الحركي.

5– دراسة عسيلا: **المفردات العدوانية للطفل وعلاقتها بالإساءة اللفظية، الموجهة إليه من قبل الأهل (دراسة ميدانية في مدينة دمشق) – سورية** ، 2011.

- **هدف الدراسة:**

1– دراسة نسبة انتشار استخدام الإساءة اللفظية من قبل الأهل ضمن عينة البحث.

2– تعرف أثر الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل على مفردات الطفل.

3– الكشف عن الفروق بين الأب والأم في استخدامهم للألفاظ السيئة.

4– الكشف عن الفروق بين الأطفال في استخدامهم للمفردات العدوانية حسب متغير الجنس.

5– دراسة الفروق في استخدام الإساءة اللفظية وفقاً لمستوى تعلم الوالدين.

6– تعرف الفروق في استخدام الإساءة اللفظية وفقاً لمستوى دخل الأسرة.

7– دراسة الفروق بين الأطفال في استخدامهم للمفردات العدوانية حسب متغير المرحلة العمرية.

8– تعرف الفروق في استخدام الإساءة اللفظية وفقاً لمتغير عدد الأخوة.

- **عينة الدراسة:** تألفت عينة البحث من (382) تلميذاً وتلميذة منهم (203) تلميذاً و(179) تلميذة ينتمون إلى المرحلة العمرية من (10–12) سنة لعينة ممثلة للمجتمع الأصلي بنسبة (1,55%) وقد سحبت بالطريقة العشوائية.
- **أدوات الدراسة:** استبيان لقياس الإساءة اللفظية واستبياناً للمفردات العدوانية.
- **نتائج الدراسة:**

1– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام الإساءة اللفظية وبين استخدام الطفل لمفردات عدوانية.

2– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأب والأم في استخدام الإساءة اللفظية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام المفردات العدوانية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإساءة اللفظية تبعاً لمتغير تعليم (الأب والأم).

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإساءة اللفظية تبعاً لمتغير الدخل.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإساءة اللفظية تبعاً لمتغير العمر.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإساءة اللفظية تبعاً لمتغير عدد الأخوة.

ب - <u>الدراسات الأجنبية المتعلقة بالسلوك العدواني</u>:

1- دراسة هوروتز وآخرون (Horowitz et al., 2007) أمريكا.

Aggression and Withdrawal Related Behavior Within Conflict Management Progression In Preschool Boys With Language Impairment Child Psychiatry.

(العدوان والسلوك المتعلق بالانسحاب في ظل تطور إدارة الصراع لدى الذكور ذوي المشكلات اللغوية في رياض الأطفال).

- **هدف الدراسة:** التعرف إلى السلوك العدواني لفهم دور السلوك في إدارة الصراع لدى عينة من الأطفال.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (31) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (5-6) سنوات، منهم (20) طفلاً يتحدثون بلغة جيدة، و(11) طفلاً يتحدثون بلغة ضعيفة.
- **أدوات الدراسة:**

1. مقياس السلوك العدواني.
2. استبانة موجهة للأطباء المشرفين تقيس العلاقة بين صعوبات إدارة النزاع والسلوك العدواني.

- **نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ضعيفي اللغة أظهروا سلوكاً عدوانياً أكثر من نظرائهم الذين يتحدثون بلغة جيدة، كما توصلت النتائج إلى أن مجيدي اللغة تغلبوا على السلوك العدواني في حين أن ضعيفي اللغة واجهوا صعوبات في إدارة النزاع والسلوك العدواني.

2- دراسة جانسن وآخرون: (Jansen et al.,2007) أمريكا:

Behavior Problems And Intelligence In Children

(المشكلات السلوكية ومستوى الذكاء عند الأطفال).

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الذكاء والمشكلات السلوكية.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (69) طفلاً يعانون من مشكلات صحية وخلقية، و(96) طفلاً من الأطفال العاديين الذين لا يعانون من أي مشكلة صحية أو خلقية.
- **أدوات الدراسة:**

1. استبانة تضم مجموعة من المشكلات السلوكية من بينها السلوك العدواني.
2. معامل الذكاء.

- **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات صحية وخلقية أظهروا مشكلات سلوكية أكثر من أقرانهم العاديين كما بينت نتائج الدراسة سلوكيات الأطفال الذين يعانون من العزلة، والاكتئاب، والسلوك الجانح، والسلوك العدواني، وشكاوى جسدية، ومشكلات اجتماعية، وكذلك بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباط بين مستوى الذكاء والمشكلات السلوكية.

3- دراسة كارلسون (Carlson , 2005) أمريكا:

(Aggression in the kindergarten classroom)

العدوان في غرفة نشاط روضة الأطفال.

- **هدف الدراسة:** الكشف عن العدوان بين أطفال الروضة في سبرينغيلد والمدارس العامة.
- **عينة الدراسة:** تضمنت الدراسة (16) مقابلة وجهاً لوجه مع أساتذة ومدراء متمرسين في رياض الأطفال.
- **أدوات الدراسة:** مقابلات يتم الإجابة على أسئلتها بواسطة القلم والورقة أتمت من قبل (95%) من أساتذة ومدراء في رياض الأطفال.

- **نتائج الدراسة:** أبرزت النتائج أن تواتر وحدة السلوك العدواني بين أطفال الروضة، – كما أفيد – بارتفاع مستمر. ويقضي الأساتذة وقتاً متفاوتاً بالتعامل مع العدوان، حيث تحدث فصول مثيرة من العدوان داخل غرفة الصف في روضة الأطفال. وبإمكان الأساتذة والإداريين سرد العوامل المساهمة في ظهور السلوك العدواني بسهولة.

4- دراسة هيريرا وليتل (Herrera and little , 2005) استراليا:

(Behavior problems across home and kindergarten in an Australian sample)

المشكلات السلوكية في جميع أنحاء المنزل ورياض الأطفال لدى عينة استرالية.

- **هدف الدراسة:**

1- دراسة مدى ظهور المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض بشكل إكلينيكي في المنزل والروضة معاً.

2- تقييم الفروق بين الآباء والمعلمين في ردود أفعالهم لسوء السلوك.

- **عينة الدراسة:** شملت عينة الدراسة مجموعتين:

1-المجموعة الأولى: مكونة من الآباء والمعلمين لـــ (22) طفل من أولئك الذين استجابوا للدعوة المقامة بغية المشاركة في التوزيع ضمن رياض الأطفال وتمثل هذه العينة عينة رياض الأطفال العادية.
2-المجموعة الثانية: مكونة من (11) طفل من الذين أحيلوا إلى مركز الخدمات بسبب مشكلاتهم السلوكية وتمثل هذه العينة عينة الأطفال المحالين إلى المعالجة إكلينيكياً.

- **أدوات الدراسة:** مقاييس السلوك لأطفال الرياض وما قبل المدرسة المنفتحة.
- **نتائج الدراسة:** كشفت النتائج أنه من أجل عينة رياض الأطفال العادية بلغت نسبة من ظهرت لديهم المشكلات السلوكية في المنزل والروضة (9,2%). أما نسبة من ظهر لديهم مشكلات سلوكية في مكان واحد إما في الروضة أو المنزل (35,5%). أما النتائج الواردة عن عينة الأطفال المحالين إكلينيكياً فقد كشفت عن نسبة من ظهر لديهم مشكلات سلوكية في المنزل والروضة (63,7%) مع نسبة بلغت (2,18%) للأطفال الذين ظهرت لديهم مشكلات سلوكية في مكان واحد إما المنزل أو الروضة. أما عن النتائج المتعلقة بردود الفعل تجاه المشكلات السلوكية لطفل الروضة داخل المنزل أو الروضة من قبل الآباء والمعلمين تم استخدام استبيان كفاءة

وإدارة السلوك لدى عينة مكونة من (142) مشترك (79 والد، 63 معلم). وأظهرت النتائج وجود فروق في ردود فعل كل من المعلمين والآباء لسوء السلوك.

5- دراسة كلوز وأستروف (Close and Ostrov , 2009)، أمريكا:

(A Longitudinal study of forms and functions aggressive behavior in early children).

- **هدف الدراسة:**

1-التحري عن السلوك العدواني بنوعية (عدوان طبيعي سوي وعدوان غير سوي).

2- الكشف عن وظائف السلوك العدواني في الطفولة المبكرة.

- **عينة الدراسة:** (101) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات.
- **أدوات الدراسة:** مقياس السلوك العدواني – دراسة طولية.
- **نتائج الدراسة:** أشارت التحليلات الطولية بأن الهيمنة الاجتماعية تؤدي إلى تناقضات في العدوان الطبيعي السوي، كما تؤدي إلى الزيادة في العدوان غير السوي، وعموماً توفر هذه النتائج التميز بين الأنواع الفرعية من العدوان في الطفولة المبكرة.

6- دراسة جاتون ، وآخرون (Gayton et al , 1982):

(Utility of behavior problem check list with preschool children)

- **هدف الدراسة:** دراسة المشكلات السلوكية لأطفال ما قبل المدرسة.
- **عينة الدراسة:** (204) أطفال من الجنسين أعمارهم بين (42 و72) شهراً بمتوسط (57) شهراً
- **أدوات الدراسة:**

قائمة مشاكل السلوك (BPC) (Behavior Problem Checklist) ونظام التقدير للنشاط الزائد والسلوك الانسحابي لـــ (Rating System By Bell Waldrop).

- **نتائج الدراسة:** ظهر بالتحليل العاملي أن هناك أربعة أبعاد رئيسة لمشكلات السلوك لدى الأطفال هي: اضطراب سلوكية، واضطراب شخصية وعدم النضج، وانحراف اجتماعي. وإن السلوك

المضطرب والانحراف الاجتماعية ترتبط بدرجة عالية مع بعد النشاط الزائد بينما يرتبط عدم النضج اضطراب الشخصية مع بعد الانسحاب.

2- الدراسات المتعلقة بالنشاط الزائد:

أ- الدراسات العربية:

1.دراسة عبد الله: اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال، دراسة ميدانية على أطفال سورية، 2000، سورية.

- **أهداف الدراسة:** التعرف على مستوى اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لدى الأطفال والفروق بين الذكور والإناث، ومعرفة إن كان هناك علاقة بين تقدير المعلمين والأهل. والتعرف على درجة الارتباط بين المكونات الرئيسية للاضطراب.
- **عينة الدراسة:** شملت عينة البحث (190) طفلاً (105 من الذكور و85 من الإناث) تتراوح أعمارهم بين (4-8) سنوات.
- **أدوات الدراسة:** تم تطبيق المقاييس التي صممت لهذه الغاية بعد حساب صدقها وثباتها.
- **نتائج الدراسة:** بينت النتائج أن أعراض الاضطراب (ضعف الانتباه، الاندفاعية، فرط النشاط) جميعها أكثر انتشاراً بين الذكور منها بين الإناث، وأن أعراض الاندفاعية احتلت المرتبة الأولى لدى الأطفال. وتبين أن هناك ارتباطاً مرتفعاً بين تقديرات الأهل وتقديرات المعلمين لأعراض الاضطراب لدى الأطفال.

2.دراسة الشخص: مقياس ن. ز للتعرف على النشاط الزائد لدى الأطفال، مصر، 1984.

- **هدف الدراسة:** إعداد مقياس للتعرف على النشاط الزائد لدى الأطفال.
- **عينة الدراسة:** بلغت عينة البحث (900) طفلاً وطفلة من تلاميذ الحضانة وحتى الصف السادس الابتدائي، بالإضافة لعينة حجمها (120) طفلاً وطفلة من المتخلفين عقلياً، وهكذا بلغ عدد أفراد العينة الكلية (1020) طفلاً وطفلة. تم تعبير المقياس على البيئة المصرية.
- **نتائج الدراسة:** عبرت النتائج عن صدق وثبات المقياس بدرجة عالية، وأوضحت النتائج أن المظاهر السلوكية لدى أطفال الذين يعانون من النشاط الزائد ترتبط فيما بينها بعامل وأحد هو ما يطلق عليه الباحث النشاط الزائد.

3.دراسة محمد علي: دراسة النشاط الزائد وقصور الانتباه لدى عينة من طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أسيوط ، 1994.

- **هدف الدراسة:** التعرف على الأطفال ذوي النشاط الزائد والقصور في الانتباه، والعلاقة بين المتغيرات البيئية. متمثلة في المستويات الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية للأسرة وحجم الأسرة. وتصميم مقياس للنشاط الزائد.
- **عينة الدراسة:** طبق البحث على عينة من أطفال المدارس الابتدائية. وتتكون من (440) طفلاً بمدينة أسيوط.
- **أدوات الدراسة:**

– مقياس النشاط الزائد إعداد القائم بالبحث.

– مقياس المستوى الاجتماعي، والاقتصادي من إعداد رجب علي شعبان لتحديد المستوى الاجتماعي لأطفال العينة.

- **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين النشاط الزائد والمستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالنسبة للذكور، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة، ودالة بين النشاط الزائد والمستويات الاقتصادية والثقافية للأسرة للإناث. وكلما زاد حجم الأسرة زاد النشاط الزائد، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور في اضطراب النشاط الزائد.

ب–الدراسات الأجنبية:

1–دراسة سبيفاك وزملائه (Spivak , et al ., 1997)، أمريكا:

The role of intelligence and hyperactivity in diagnosis of attention deficit disorder in children and adolescents.

دور الذكاء والنشاط الزائد في تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصاحب للنشاط الزائد.

- **هدف الدراسة:** التعرف على دور الذكاء والنشاط الزائد في تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصاحب للنشاط الزائد.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (50) فرداً من الأطفال والمراهقين تراوحت أعمارهم بين (8-15) سنة، منهم (17) تظهر عليهم الأعراض الثلاثة الرئيسة لهذا الاضطراب (ضعف الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية)، و(18) منهم تظهر لديهم أعراض ضعف الانتباه والاندفاعية، (15) من العاديين باعتبارهم عينة ضابطة.
- **أدوات الدراسة:**

- الصورة المعدلة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

- قائمة كونزو لملاحظة سلوك الطفل من قبل المعلم.

- قائمة تقييم سلوكيات الأطفال من وجهة نظر الوالدين.

- قائمة أعراض اضطراب نقص الانتباه المصاحب للنشاط الزائد المأخوذة عن (DSM-IV).

- **نتائج الدراسة:** أسفرت النتائج على أن انخفاض مستوى الذكاء يعد مؤشراً قوياً لتشخيص اضطراب نقص الانتباه المصاحب للنشاط الزائد، بينما انخفاض مستوى النشاط الزائد لا يعد مؤشراً قوياً لتشخيص هذا الاضطراب، وذلك لأن انخفاض النشاط الزائد لا ينفي وجود الاضطراب كما يرى هؤلاء الباحثون.

2. دراسة باتريك وزملاؤه (Patrick , et al. , 1996)، الصين:

(The diagnoses and prevalence of hyperactivity in Chinese school boys)

التعريفات التشخيصية لفرط النشاط لدى أطفال المدارس في الصين.

- **هدف الدراسة:** معرفة نسبة انتشار الاضطراب بالإضافة لذلك تبحث هذه الدراسة الصدق التمييزي للتعريفات المختلفة للنشاط الزائد في الصين.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة الأولى من (3069) طفلاً من طلاب المرحلة الابتدائية لتحديد نسبة الانتشار والعينة الثانية الطبقية مكونة من (611) طفلاً من أجل التشخيص الدقيق.
- **أدوات الدراسة:**

- استبيان روتر RUTTER للأباء والمدرسين.

- التقدير الوالدي لأعراض الطفولة (pacs).

- مقياس تقدير سلوك الطفل في غرفة الصف.

- مقابلة الأبوين حول التاريخ النمائي للطفل.

- التاريخ الحركي – تاريخ اللغة.

- مقابلة والديه مبنية على معلومات ديموغرافية والعلاقة الأسرية.

- مقابلة المدارس (DSM-III).

- مقياس وكسلر للذكاء.

- اختبار الأداء المستمر.

- نظام مراقبة السلوك.

- مقياس القراءة.

- الفحص البدئي.

- اختبار السرعة الرقمي.

- اختبار مقارنة الصور المتشابهة.

- اختبار معرفة الكلمات.

- اختبار فرط الحركة.

➢ **نتائج الدراسة:**

توصلت النتائج أن نسبة انتشار الاضطراب من (4-5,8%) بين الأطفال المرحلة الابتدائية، وتبين أن الصدق التمييزي لاضطراب فرط الحركة ولنقص الانتباه شخص (18) طفلاً بفرط الحركة، و(84) بنقص الانتباه و(128) بنقص الانتباه المصاحب لفرط الحركة، و(18) طفلاً يعانون من اضطراب السلوك غير المرتبط بالنشاط الزائد و(122) طفلاً من المجموعة الضابطة. وبينت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة والأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه والأطفال الذين يعانون

من نقص الانتباه المصاحب لفرط الحركة كانوا نشيطين ولديهم نقص في الانتباه أكثر دلالة في مجموعة القراءات والملاحظة المباشرة أكدت ذلك.

3- دراسة جون وباتريك (Simondajohnf . andsimondapatric , 1982)

(Cross validity of the behavior style questionnaire and child personality scale in nursery school children).

- **هدف الدراسة:** نمط السلوك وشخصية الطفل في الحضانة.
- **عينة الدراسة:** (182) أماً لطفل من أطفال الحضانة تتراوح أعمارهم ما بين (3-6) سنوات من الجنسين.
- **أدوات الدراسة:**
  - استخبار السلوك (Behavior Style Questionnaire) (BSA).
  - اختبار الشخصية للأطفال (Child Personality Scale) (CPS).
- **نتائج الدراسة:** أن البنين أكثر انطواء من البنات – ظهر النشاط الزائد لدى البنين أكثر.

3-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات حول السلوك العدواني، ثم النشاط الزائد. وسيتم الآن الحديث عن هذه الدراسات:

أ- من خلال عرض دراسات حول السلوك العدواني يتضح ما يلي:

1- **الأهداف:**

1-1- الكشف عن مشكلات الأطفال من وجهة نظر مربياتهم (كدراسة سليمان، 1997).

1-2- معرفة مظاهر السلوك العدواني والسلبي من وجهة نظر المعلمين (كدراسة أبو مصطفى، 2009، دراسة بركات ، 2009).

1-3- تعرف أثر الإساءة اللفظية لمواجهة من قبل الأهل على مفردات الطفل العدوانية (كدراسة عسيلا، 2011).

1-4- الكشف عن العدوان بين أطفال الروضة (كدراسة كارلسون، 2005، كلوز وأستروف، 2009).

2-العينة: معظم الدراسات اهتمت بمرحلة الطفولة المبكرة (رياض الأطفال وتلاميذ المرحلة الأساسية من 5-12 سنة).

3-الأدوات: من الملاحظ أن أغلبية الدراسات تنوعت في أدواتها لتناسب أهداف البحث فمعظمها اعتمد على مقاييس متنوعة للسلوك العدواني، بالإضافة إلى أدوات أخرى مثل اختبار لذكاء المصور- استبيان مواجهة السلوك السلبي – مقابلات لأساتذة ومدراء رياض الأطفال.

4- النتائج: كانت النتائج متنوعة حسب أهداف البحث حيث أظهرت دراسات:

4-1* تواتر وحدة السلوك العدواني بين أطفال الروضة بارتفاع مستمر.

4-2* أظهرت أكثر مظاهر السلوك العدواني شيوعاً هي الكتابة على جدران المدرسة.

4-3* أظهرت أنه لا توجد فروق معنوية بين الجنسين في مجال العدوان الموجه نحو الذات بينما توجد فروق في العدوان الموجه نحو الآخرين.

4-4* تؤدي الهيمنة الاجتماعية إلى الزيادة في العدوان غير السوي.

4-5* أظهرت أن الأطفال ضعيفي اللغة أظهروا سلوكاً عدوانياً أكثر من نظرائهم جيدة اللغة.

4-6* بينت أغلبية هذه الدراسات أن مشكلة العدوان هي من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال.

*تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- تحديد مشكلة الدراسة.

- تحديد مصطلحات الدراسة.

- بناء أداة الدراسة حيث استفادت من دراسة (السقا ، 1999) في اعتماد المقياس الذي أعدته.

- مناقشة نتائج الدراسة.

***اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:**

- تناولها لمتغير سيكولوجي مهم، آلا وهو السلوك العدواني لدى الأطفال.

– الاهتمام بفئة مهمة وهي فئة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وفي مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة.

*** اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة سواء كانت عربية أو أجنبية بما يلي :**

– لم تتناول العلاقة بين السلوك العدواني والحاجات النفسية حيث أن الباحثة لم تستطع الحصول على أية دراسة عربية (في القطر العربي السوري) تناولت العلاقة بينها.

– جاءت هذه الدراسة للكشف عن السلوك العدواني لدى أطفال الرياض، والكشف عن دور معلمة الروضة في خفض هذا السلوك.

ب* ومن خلال عرض دراسات حول اضطراب النشاط الزائد نجد ما يلي:

1ً– الأهداف: تنوعت أهداف هذه الدراسات مثل:

1–1– تحديد مستوى اضطراب فرط النشاط والفروق بين الذكور والإناث فيه، ومعرفة العلاقة بين تقديرات الأهل والمعلمين وأعراض الاضطراب (كدراسة عبد الله، 2000).

1–2– التعرف على العلاقة بين المتغيرات البيئية والاضطراب مثل (ثقافة الأسرة وحجمها – المستوى الاقتصادي والاجتماعي لها) (كدراسة محمد علي، 1994).

1–3– إعداد مقياس للتعرف على النشاط الزائد للأطفال (كدراسة الشخص، 1984).

1–4– التعرف إلى نسبة انتشار الاضطراب (كدراسة باتريك وزملاؤه، 1996).

1–5– التعرف على دور الذكاء في تشخيص لاضطراب (كدراسة سبيفاك وزملاؤه، 1997).

2ً–العينة: معظم الدراسات اهتمت بأطفال مرحلة الطفولة المبكرة من (4–12) سنة.

3ً–الأدوات: تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات مثل:

1* مقياس النشاط الزائد.

2* مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

3* الصورة المعدلة لمقياس ولذكاء الأطفال.

4* قائمة كونز ولملاحظة سلوك الطفل من قبل المعلم.

5* قائمة أعراض الاضطراب المأخوذة عن DSM - IV.

6*استبيان روتر للآباء والمدرسين.

7* مقابلة والديه – مقابلة المدرس.

8* اختبار الأداء المستمر والفحص البدني – نظام مراقبة السلوك .....الخ .

4-النتائج: توصلت الدراسات إلى عدة نتائج منها:

4-1* أعراض الاضطراب أكثر انتشاراً بين الذكور منها بين الإناث، وأن هناك ارتباطاً مرتفعاً بين تقديرات الأهل والمعلمين لأعراض الاضطراب.

4-2* لا توجد علاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنشاط الزائد لدى الذكور بينما توجد علاقة بينهما لدى الإناث، وكلما زاد حجم الأسرة زاد النشاط الزائد.

4-3* نسبة انتشار الاضطراب من (4-5,8%) بين أطفال المرحلة الابتدائية.

4-4* انخفاض مستوى الذكاء يعد مؤشراً قوياً لتشخيص الاضطراب.

أما بالنسبة للحاجات النفسية لم تجد الباحثة أي دراسة تناولت الحاجات في مرحلة ما قبل المدرسة من (5-6) سنوات حيث أن معظم الدراسات أجريت على الكبار، وربما يكون السبب هو وضوح هذا المتغير لدى المراهقين والراشدين أكثر منه لدى الأطفال وهذا أحد الأسباب التي حدت بالباحثة إلى دراسة هذه الحاجات لدى الأطفال.

* تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- تحديد مشكلة الدراسة.

- تحديد مصطلحات الدراسة.

- بناء أداة الدراسة ومناقشة نتائجها.

*** اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:**

- تناولها لمشكلة شائعة عند الأطفال آلا وهي مشكلة النشاط الزائد.

– تناولت فئة مهمة من فئات المجتمع وهي فئة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

*** اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:**

– لم تجد الباحثة أية دراسة عربية أو أجنبية تناولت العلاقة بين اضطراب فرط النشاط والحاجات النفسية ودور معلمة الروضة في حلها.

الفصل الثالث

الحاجات النفسية
مقدمة
1- تعريف الحاجة
2- أهمية الحاجات
3- حاجات النفسية لدى أطفال الروضة 1- حاجات النمو الجسمي 2- حاجات النمو العقلي 3- حاجات النمو الانفعالي

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة:

يولد الإنسان وتولد معه مجموعة من الحاجات التي يسعى إلى تحقيقها، هذه الحاجات هي التي تدفع الإنسان نحو أداء سلوك معين لإشباعها، ومن هذه الحاجات الطعام والنوم والأمان النفسي وتقدير الذات واحترام الآخرين والإنجاز .. الخ. وتتنوع حاجات الإنسان بين حاجات نفسية وأخرى فيزيولوجية: فالحاجة للنوم والطعام والجنس وغيرها جميعها حاجات فيزيولوجية أما الحاجة للأمن النفسي وتقدير الذات واحترام الآخرين والإنجاز وغيرها جميعها حاجات نفسية. فقد تعددت الدراسات التي تناولت الحاجة من حيث: تعريفها ومفهومها والعوامل المؤثرة فيها والتي قد تعوق تحقيق هذه الحاجة. لكن عندما يحدث نقص في إشباع الحاجة سيحدث حالة من الاختلال في التوازن النفسي والجسمي حسب نوع هذه الحاجة، مما يمنع الشخص من التوافق السوي مع محيطه سواء أكان هذا التوافق نفسياً أم جسمياً.

1- تعريف الحاجة:

الحاجات من الناحية اللغوية هي: "جمع حاجة وهي مشتقة من الحوج وهو الفقر وكأن الحاجة تدل على افتقار الشخص لشيء ما "(المصري، 1997، ص243)، أما الحاجة من الناحية النفسية فهي : "شبيهة بمعناها اللغوي، وقد عرفت الحاجة على أنها افتقار إلى شيء ما إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي "(زهران، 2000، ص131).

ومن الممكن أن نعرف الحاجة على أنها: "العنصر الديناميكي والموجه والمنظم لشتى الفاعليات والأنشطة والتصرفات في مواقف الحياة المختلفة "(منصور، 2003، ص178).

وكذلك تعرف الحاجات على أنها: "محركات السلوك الإنساني تظل تضغط في حدود قوتها على الإنسان فتستثير سلوكه وتنظمه وتوجهه نحو حقيقة الإشباع، وبالإضافة إلى استثارة السلوك وتنظيمه فهي تدعم السلوك الفعال المرتبط بتحقيق الهدف المرغوب".

ويرى ماسلو أن الحاجات الأساسية ذات طبيعة غريزية تشبه دوافع الحيوانات الفطرية، إلا أنها تصبح فيما بعد حاجات محدودة في نطاق السياق الثقافي الذي يعيش فيه الفرد من خلال النمو والتنمية، وذلك من دون الدخول في ثنائية الوراثة والبيئة، فهو لا يعتقد بأن بعض الحاجات مصدرها الإشراط كما أنها لا تظل على صورتها الفطرية الضعيفة (عيسى، 1988، ص56). وتعرف الحاجة بأنها: "استعداد وتأهب عند الفرد للاستجابة بطريقة محددة تحت شروط معينة، إنه اسم يدل على أن نزوعاً ما ميال للتكرار والحدوث دوماً " (عبدالله، 2000، ص277). وتعرف الحاجة كذلك بأنها: "الشعور بنقص شيء معين إذا ما وجد حقق الإشباع" (السيد، 1990، ص420). ويمكن أن تعرف الحاجة أيضاً بأنها: "حالة

لدى الكائن تنشأ عن انحراف الشروط البيئية عن الشروط البيولوجية الحيوية المثلى لحفظ بقاء الكائن الحي" (المرجع السابق، ص422).

2- أهمية الحاجات:

يلاحظ أن الحاجة تدفع الإنسان وتوجهه إلى ممارسة النشاط الذي يتم عن طريقه الإشباع، عندها يقبل الفرد على الحياة بنوع من الاستقرار والهدوء، لأن الحاجة المشبعة تزيل ما ينشأ من ألم وتوتر. ولهذا نلاحظ مدى سرعة حركة الإنسان ونشاطه لإعادة حالة الاتزان، وإزالة ما يشعر به من ألم وتوتر، فيعود إلى حالته الطبيعية. فالحاجات تساعد الإنسان على إحداث النمو السليم، حين يمارس عدداً من الأنشطة التي تهدف إلى إشباع تلك الحاجات بشرط أن يتم إشباع الحاجة بشكل مباشر، وبأسلوب سوي وسليم. ولما كانت الحاجات تقوم بدور التوجيه للنشاط الذي يقوم به الفرد لإشباع حاجاته، فإنه يكتسب عن طريق عمليات التوجيه، من خلال مراحل النمو المختلفة، الأسلوب الأمثل لإشباع مثل هذه الحاجات. كما تساعد الحاجات في التعرف على ما لدى الفرد من قدرات وإمكانات وطاقات، وذلك من خلال ما يشبعه منها، وفق هذه الإمكانات، فضلاً عن إدراكه للإمكانات البيئية التي تحيط به والتي يستمد منها ما يشبع هذه الحاجات.

وتكمن أهمية الحاجات ودورها في أنها تعمل على المحافظة على الكيان البيولوجي للإنسان بما يمكنه من الاستمرار في الحياة، كما تسهم الحاجات النفسية والاجتماعية إسهاماً كبيراً في بناء الشخصية الإنسانية وتشكيلها ونموها بشكل سوي وسليم (مختار، 2001، ص162-163).

يشير موراي إلى أن الإنسان في كل لحظة تدفعه حاجات شتى داخلية وخارجية. ومن شأن هذه الحاجات بقوتها وأنماطها أن تؤثر في إدراكنا للعالم من حولنا. وفيما نفكر فيه من الأشياء، وفيما ننغمس فيه من الأفعال. وهناك أثر لحاجات الفضول والجنس والجوع والتعب والألم والإنجاز والحب على كل من الإدراك والتفكير والعمل والكلام والتعلم والأحلام فالحاجات تتذبذب وترتب نفسها في أنماط مختلفة في الأوقات المختلفة. وهناك حاجات تؤدي عملها على الدوام بحيث نرى أن الشخص واقعاً تحت تأثيرها (موراي، 1988، ص31-32).

3- الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة:

يمكن القول أن الحاجة عبارة عن نوع من طلب الفرد من المحيط، وتوضيح ذلك أن الإنسان في حياته وبناء ذاته يحتاج إلى بعض الاحتياجات التي ينبثق الكثير منها من أعماقه، إنه يمتلك نوعاً من التحرك والسعي لتأمين تلك الاحتياجات والمتطلبات (القائمي، 1996، ص115).

وعرف (زهران، 1986) الحاجة بأنها افتقار إلى شيء ما، إن وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي، وهي ضرورية، إما لاستقرار الحياة نفسها "حاجة فيزيولوجية" أو الحياة بأسلوب أفضل"حاجة نفسية" (زهران، 1986، ص153).

وقد دمج (عبد الله، 1996) بين مفهوم الحاجة والدافع وعرف الدافع: بأنه حالة جسمية ونفسية داخلية يرافقها توتر داخلي يوجه الكائن الحي نحو أهداف معينة تشبع الدافع وتسد النقص (الحاجة) كي يعود للحالة السوية (عبد الله، 1996، ص32).

إن من مميزات الكائن الحي النمو والتفاعل المستمر بينه وبين البيئة المحيطة به، ولا بد من حاجات ضرورية ليتم فيها وبها هذا النمو والتفاعل، يرجع بعضها إلى الكائن، الحي نفسه، بينما يرجع بعضها الآخر إلى عوامل أخرى موجودة في بيئة الكائن الطبيعية ثم إلى الثقافة ومقوماتها (المرجع السابق، ص23).

تتفق الآراء السابقة حول أن حاجات النمو في معظمها ذات مصدر داخلي، وأن أي جهد يبذله الطفل يعبر عن الرغبة في إشباع إحدى الحاجات حتى وإن كان عفوياً، وكل حركة أو سلوك إنما تصدر بدافع سد حاجة ما.

والحاجة ليست أمراً سيئاً، بل إنها وسيلة للنضج والرقي وسمو الإنسان وعدم إشباعها يؤدي إلى العديد من المشكلات "التأزم النفسي"، وقد صنف ماسلو (Maslow) ترتيباً هرمياً للحاجات:

في أدناه الحاجات الفيزيولوجية وهي الحاجة الأساسية خاصة في مرحلة الرضاعة وعندما تشبع هذه الحاجات ينتقل الفرد إلى إشباع الحاجات النفسية في المستوى الأعلى وهي الحاجة إلى الأمن وهي أساسية في مرحلة الطفولة المبكرة، ثم الحاجة إلى الحب والانتماء والتفاعل وبعد ذلك الحاجة إلى المكانة والتقدير واحترام الذات ويتلو ذلك الحاجة إلى تحقيق الذات في مرحلة الرشد وأخيراً الحاجات الجمالية (زهران، 1986، ص154).

وقد صنف موراي (Mory) حاجات الإنسان إلى:

1.الحاجات التي لها منشأ داخلي: مثل الحاجة إلى الماء والغذاء والهواء والغريزة.

2.الحاجات التي لها منشأ ذهني: مثل الحاجة إلى النجاح، التبعية، طلب الكمال، الهوية، الاستقلال. (القائمي، 1996، ص60).

وسنتعرف فيما يلي على أهم حاجات الأطفال في مرحلة الروضة بداية من حاجات النمو الجسمي، ثم حاجات النمو العقلي وأخيراً حاجات النمو الانفعالي (النفسي) وسنتحدث بنوع من التفصيل عن الحاجات النفسية حيث أنها لا تقل أهمية عن بقية الحاجات الأخرى، وتلعب دوراً مهماً في التأثير على

سلوك الفرد وتصرفاته حيث يسعى الفرد إلى إشباع هذه الحاجات وإذا لم يجد الوسيلة المناسبة لإشباع تلك الحاجات فإنه قد يلجأ إلى طرق ملتوية ومنحرفة لإشباعها مما قد يعود على الفرد والمجتمع بكثير من الدمار (المفدى، 1993، ص16)، أما إذا لم يتمكن الفرد من إشباع هذه الحاجات بمختلف الطرق فإنه سيعاني من كثير من المشكلات التي ستنعكس على شخصيته طوال حياته.

وفيما يلي أهم حاجات الأطفال في مرحلة الروضة:

3-1. حاجات النمو الجسمي:

وهي حاجات أساسية لبقاء الطفل، وتشمل الحاجة للغذاء والشراب، الحاجة إلى الإخراج والتخلص من الفضلات، الحاجة إلى النوم والراحة، الحاجة للحركة والنشاط واللعب.

أ.حاجة الطفل للغذاء والشراب الصحي:

الغذاء الصحي هو الغذاء الصالح، والغذاء مولد للطاقة التي يحتاج إليها الجسم للقيام بنشاطه مهما كان هذا النشاط (حركياً – بدنياً – عقلياً – نفسياً). والغذاء أيضاً يقوم بعملية إعادة بناء الخلايا التالفة، وفي تكون خلايا جديدة، وهو المزود للجسم من أجل زيادة مناعته ضد الأمراض ووقايته منها.

وآثار سوء التغذية كثيرة منها: على النمو الجسمي: يؤدي إلى الإنهاك الجسمي والضعف، ومنها على النمو الانفعالي والاجتماعي "فالطفل الجائع أو سيء التغذية والمحروم من السوائل: خامل، قلق، متوتر الأعصاب، وغير قابل للاندماج في محيطه، وبالتالي لا يقدر على أداء واجباته ومسايرة رفاقه.

يؤثر سوء التغذية على النمو العقلي والحركي: فقد توصلت دراسات بلانتون (Blontun) على (6500) طفل ألماني أن هؤلاء الأطفال فاترو الهمة، متبلدون لا يندفعون من تلقاء أنفسهم للاشتراك في أي نشاط كما يفعل العاديون من الأطفال، وكانوا غير يقظين، وأظهروا عدم القدرة على التركيز، وبصفة عامة فقد كان فهمهم بطيئاً، وذاكرتهم ضعيفة، ولا صبر لهم على التفكير. أما ممارستهم الألعاب المختلفة، فقد أبدوا نقصاً كبيراً في التوافق الحركي والعضلي (دياب، 1980، ص67).

خلال مواقف التغذية على الأم والمربين أن يبثوا في الطفل روح النظافة والنظام والاعتماد على النفس، والعادات الصحية.

ب.حاجة الطفل إلى الإخراج والتخلص من الفضلات: يحتاج الطفل إلى تنظيم الإخراج، مما يقلل من تعرضه للتهيج العصبي والمرض الجسمي. يجب أن تنال حاجات الطفل الإخراجية عناية دقيقة من الأم من حيث تنظيمها في أوقات معينة ومنذ وقت مبكر، ولكن خلال القيام بعملية التحكم في الإخراج وضبطها يجب أن تراعي الأم أو مربية الروضة عدم استخدام طرق الزجر والعقاب والنهي، لأن هذه

الطرق لا تؤدي إلى أي شيء بل على العكس قد تسبب ألم نفسي وتزيد من اضطراب الطفل وما يساعد الطفل على السيطرة الإرادية على هذه العملية هو التشجيع المستمر والمعاملة الهادئة الحازمة أيضاً.

ويمكن إكساب الطفل أيضاً العادات والسلوكيات المرغوبة مثل العادات الصحية والنظافة أثناء تدريبه على التخلص من الفضلات.

ج.الحاجة إلى النوم:

النمو في هذه المرحلة سريع، وبالتالي هذا النمو يحتاج إلى طاقة ... وعمليات الهدم والبناء في الجسم تستنفذ مجهوداً كبيراً، ولا بد من تعويض هذا المجهود عن طريق الراحة والنوم. تتراوح ساعات نوم الطفل في هذه المرحلة (11-12) ساعة يومياً. وتقل ساعات النوم تدريجياً كلما تقدم الطفل في السن حتى تصل (10) ساعات في اليوم خلال المرحلة الثانية (معوض، 1994، ص198).

والطفل دائم الحركة والنشاط قد يمضي ساعات طويلة دون أن يخلد للراحة وهنا واجب المربين العمل على تدريب الطفل على الخلود إلى النوم والراحة أثناء النهار إضافة إلى الليل.

د.الحاجة إلى الوقاية من الأمراض:

الطفل المهمل، المعرض لأنواع من الضعف الجسمي يعاني من عدم توافق الظروف المحيطة به، ويتأثر نموه في مظاهره المختلفة الأخرى؛ حيث تتأثر جميع مظاهر النمو بالحالة الصحية للطفل. توصل (بيرت Burt 1971) إلى أن ضعف الصحة في سنوات ما قبل المدرسة من أكثر الأسباب شيوعاً للتأخر الدراسي (الكناني والموسوي، 1996، ص51).

وجسم الطفل هو جزء من ذاته فهو يفرح حينما يحس بحجمه وطوله ويفتخر بقوته، لذلك هو حريص على المحافظة عليه بحيث لا يتغير أو يتأذى فهو يخشى أن تكسر له سن مثلاً أو يصاب بجرح ولو كان بسيطاً. وللجسم أثر في تحقيق الثقة بالذات فالأطفال الذين يفتقرون إلى مثل هذه الثقة نجدهم متشائمين قلقين، وهم يستسلمون بسهولة، وغالباً ما يشعرون بالخوف ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة حيث يعتدون على الآخرين وحتى على أنفسهم (حواشين وحواشين، 1989، ص68).

وهنا واجب الأهل في تجنب: الحماية الزائدة، الإهمال، عدم تقدير القدرات والاستعدادات للأطفال وتكليفهم فوق طاقاتهم، حيث ذلك يؤدي إلى الثقة بالنفس. وتجنب تعرض الطفل للحوادث والأمراض. من الحوادث الشائعة التي يتعرض لها الطفل داخل المنزل: الجروح – الكدمات – الكسور– الحروق – الاختناق .....الخ. وحوادث خارج المنزل: حوادث المرور والغرق.

هذه المرحلة من أكثر المراحل مشقة للطفل ولأفراد أسرته ومعلمات الروضة، ففيها قد يتعرض للأخطار أكثر من أية فترة أخرى من حياته، وذلك بسبب حب الطفل للاستطلاع والمعرفة، وحاجته للنشاط والحركة. ومما يدعم ذلك ما يقرره ويلارد أولسون (Olson1962) بأن الحوادث ينجم عنها (21%) من الوفيات تنجم عن الحوادث بين الخامسة والتاسعة. ويرجع ذلك إلى أن الأطفال في هذه المرحلة يتهربون من الرقابة ويتجولون في الطرقات والشوارع المجاورة. وهم لا يكونون قد بلغوا من النضج ما يكفي لجعلهم يقدرون المخاطر (الكناني والموسوي، 1996، ص52).

3-2- حاجات النمو العقلي:

أ.الحاجة للبحث والاستطلاع والمعرفة: يرى جون ديوي أن المصدر الأساسي للمعرفة الثابتة هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد، فأي معرفة يكتسبها الفرد إنما هي ناشئة في نظره عن خبرته وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به وعن نشاطه وكفاحه من أجل البقاء، ومن أجل التغلب على المشاكل التي تواجهه في الحياة (عياد والخضري، 1993، ص242).

يمتاز طفل ما قبل المدرسة بحاجته الملحة إلى الاكتشاف والتجريب، فهو يريد أن يتناول كل من تحت يديه أو بصره، ويبحث وينقب حوله. وذلك إشباعاً لهذه الحاجة، ورغبة منه في معرفة أو وجود معنى لما حوله واكتساب المهارات والمعارف الأساسية لحياته.

وإن اللعب والتعامل مع المحيط الخارجي يقدم للطفل تنويعاً واسعاً في الخبرات والمعارف، فيزداد نموه العقلي ويشبع فضوله للمعرفة ودلت الدراسات أن فشل الأطفال في إشباع هذه الحاجة يعرضهم إلى كثير من المشكلات أهمها النشاط الزائد حيث لوحظت فروق بين الأطفال مرتفعي النشاط والأطفال العاديين في بعض القدرات العقلية والمتغيرات الفسيولوجية لصالح الأطفال منخفضي النشاط، وأهم عوامل القدرات العقلية التي تأثرت بالنشاط الزائد هي عامل القدرة التذكرية، عامل القدرة على فهم الصور والكلمات، عامل القدرة المكانية، عامل الاستدلال ثم عامل القدرة الإدراكية (دراسة سيد، 1996).

كما أظهرت (دراسة بوخميس ،2008) أن الأطفال مفرطي النشاط يتحكمون بطريقة سيئة في المعلومات بسبب نقص معرفي في سيرورات التحكم الذاتي المسؤولة عن تنظيم المعلومة أثناء الانتباه وضبطها.

فالأطفال يرغبون اللعب بمواد معينة مثل الطين، الرمل، قطع القرميد واستمتاعهم واضح بمعالجتهم لهذه المواد واللعب بها، وبهذه العمليات يكتشفون خصائص المواد وعملها (Kent, 1970, p54-55)، وذلك كمرحلة أولى من الاستطلاع، وفي مرحلة ثانية يتخذ الاستطلاع والمعرفة شكلاً فكرياً أكثر وذلك

بالأسئلة التي يطرحها الطفل مثل: ما هذا ؟ وما ذلك؟ في السنة الثالثة. وفي السنة الرابعة من العمر يريد أن يعرف الطفل أسباب الأشياء. لماذا تستخدم هذه ؟ (Hadfield,1962.p.94).

كذلك يريد الطفل أن يعرف كل شيء عن أفراد أسرته، ماذا يعملون، وأين، وكيف يعملون ومع من يعملون ....الخ. وأسئلته كثيرة جداً حول أي شيء يراه، طائرة مثلاً وهذه الأسئلة دليل على حاجة الطفل للمعرفة.

ويبرز في هذه المرحلة من النمو، اهتمام متزايد من قبل الطفل، بالقراءة والكتابة فيحفظ الأغاني والأناشيد، ويتعلم العد، ويبدأ يتعلم كتابة الأحرف وقراءتها وكتابة اسمه واسم أفراد أسرته، إضافة إلى الرسم الذي يعد من الموضوعات التي تثير الخيال وتفتح الإبداع لدى الطفل.

يمكن إشباع حاجة الطفل هذه عن طريق تنويع اللعب له، فيكون منها ألعاب للتصنيف وأخرى للتشكيل، وثالثة للتركيب، مختلفة في لونها وشكلها وحجمها ومادتها ...الخ. الطفل حين يلعب بها يمر بخبرات حسية ويتوصل إلى معرفة صفات كثيرة مثل الأحجام والمواد والأشكال والأوزان والألوان. هذا إضافة إلى فسح المجال أمام الطفل للذهاب في نزهات في البيئة. والحدائق، وحفزه على السؤال والاستفسار، ومن خلال البرامج التلفزيونية الهادفة والمسرح.

ب.الحاجة إلى اكتساب المهارة اللغوية: الرابطة وثيقة بين مظاهر النمو الحسي- الحركي، والنمو اللغوي، والنمو العقلي.

فاكتساب المهارة اللغوية الذي يساعد على اضطراد النمو العقلي إلى حد كبير على ما بلغه الطفل من درجة النمو الحسي – الحركي، وعلى ما يتاح له من فرص الاستطلاع وممارسة الخبرات الحسية والحركية المختلفة والاتصال المباشر بالأشياء والناس (دياب، د.ت – 86).

إن فهم الطفل لمعاني الأشياء يساعده على فهم الألفاظ واستعمالها صحيحاً ودقيقاً، وهذا يسهم في كسبه للمهارة اللغوية، وحسن التعبير الكلامي بشكل تدريجي.

ولكن تأخر الطفل في اللغة بسبب من نقص المثيرات، وخاصة الصوتية، أو عدم الاختلاط بغيره وخاصة الكبار، أو حتى التناقض في صيغ المدخلات اللغوية بين البيت والمصادر الأخرى، ونقص اللعب وفرص السؤال والاكتشاف سيؤدي إلى تأخر في النمو العقلي.

إذاً هذه الحاجة ملحة وتأخرها قد يؤدي أيضاً إلى مشكلات لدى الطفل، فقد يصبح سيء التكيف، يميل أحياناً إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية بسبب من ضآلة محصوله اللغوي، وفي بعض الأحيان قد يتعرض الطفل للسخرية في أقرانه بسبب عدم قدرته على النطق السليم ومما يدفعه إلى إتباع السلوك العدواني في تعامله معهم حيث بضرب أقرانه أو توجيه كلمات بذيئة إليهم وغير ذلك من أنواع السلوك

العدواني غير السوي حيث أثبتت بعض الدراسات أن الأطفال ضعيفي اللغة أظهروا سلوكاً عدوانياً أكثر من نظرائهم الذين يتحدثون بلغة جيدة، كما أكدت أن مجيدي اللغة تغلبوا على السلوك العدواني في حين أن ضعيفي اللغة واجهوا صعوبات في إدارة النزاع والسلوك العدواني (كدراسة هوروتز وآخرين،2007). كما لوحظ أن بعض الأطفال يحاولون التعويض عن ضعفهم اللغوي بالحركة المفرطة والشغب المستمر والتخريب للفت نظر الآخرين إليهم، فالاهتمام بتعابير الطفل ومفرداته ولغته بشكل عام ضروري، يدعم المهارة اللغوية ومظاهر النمو الأخرى.

يمكن إشباع هذه الحاجة عن طريق الأغاني والأناشيد، بأن تأخذ مكاناً بارزاً في المنهج. إضافة إلى القصص التي توقظ من وجهة نظر فرويد اهتمام الطفل بالماضي وبداية إحساسه بالزمن، وتوسيع تدريب خياله وإلى تنمية أخلاق الطفل وابتعاده عن العدوان والنشاط الزائد أو الانسحاب وعدم التكيف وتنمية مواهبه الفنية وتنمية ثروته وقدرته اللغوية (عياد والخضري، 1993، ص238).

ج.الحاجة إلى تنمية القدرات ((العمليات العقلية)): تعني إتاحة الفرص بالخبرات والمواقف التي تستثير حواس الطفل، وتعود على دقة الانتباه والإدراك للمثيرات والمواقف التي تتناولها، وتنمية قدرة الطفل على استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية وغيرها من الصور الأخرى التي مرت به من ماضيه إلى حاضره، كذلك تعويد الطفل على التفكير السليم بأنواعه المختلفة (الكناني والموسوي، 1996، ص63).

عندما يبدأ الطفل تعلم اللغة، تظهر التمثيلات الرمزية للأشياء، وتتكون الأفكار البسيطة، والصور الذهنية، وتفكيره يتحول إلى التفكير الرمزي. فاللغة تساعده على استرجاع الأحداث والربط بينها، وتوقع ما سيحدث، ونقل أفكاره إلى الآخرين، وتزيد قدرته على الاستطلاع. وأسئلة الأطفال تدل على أنهم يفكرون ويدركون ويحاولون معرفة الأشياء وصفاتها ووظائفها وعلاقتها ببعضها .. وهذا يهدف إلى المزيد من المعرفة وبلوغ درجة أعلى من النمو العقلي.

وهذا يعتمد على اتصال الطفل المباشر بالناس والأشياء، وتفاعله معهم بحيث يمده ذلك بذخيرة من الخبرات الشخصية المباشرة. لأن تفكير الطفل في هذه المرحلة في غالبه يدور في مستوى الإدراك الحسي، ومع تقدمه في العمر يدرك المعاني المجردة ويمكنه استخدامها أداة لتفكيره.

* لتلبية حاجات النمو العقلي للطفل لا بد من:

- زيادة الارتباط والاتصال بين طفل الروضة وبيئته الخارجية عن طريق الاحتفالات والنزهات.
- الاهتمام باللعب كطريقة لتنمية قدرات الطفل العقلية والعمل على أغناء بيئته بالموارد الألعاب، وبما هو جديد كل يوم. مما ينمي تفكيره ويزيد في استثارة الأسئلة والاستطلاع (راجع، 1993، ص107-106).
- الاهتمام بأسئلة الطفل والإجابة عنها بما يتناسب مع عمره شرط أن تكون واضحة وصحيحة.

– وعن طريق القصة يمكن للطفل أن يكتسب مفاهيم محددة ومنها مفهوم الزمان.

3-3- حاجات النمو الانفعالي والاجتماعي:

أ. الحاجة إلى الشعور بالأمن العاطفي: أي أن يشعر الأطفال بأنهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم لذاتهم، وأنهم موضع حب وإعزاز الآخرين، وتظهر هذه الحاجة مبكرة في نشأتها.

والشعور بالأمن لا يتأتي للطفل إلا إذا عاش في كنف أسرة مترابطة، متحابة – وأخطر شيء يهدد الأمن النفسي عند الطفل هو غياب الأم المتكرر، أو لفترات طويلة عنه، وخاصة خلال السنوات الثلاثة الأولى "فقد دلت البحوث على أن الأطفال الذين يوكل أمرهم إلى أفراد يعاملونهم كمجموعة لا كفرادى ويحرمونهم من عناية أمهاتهم يقعون فريسة الشعور بالوحشة، والعزلة، ويعجزون عن عقد صداقات مع غيرهم من الأطفال أو الكبار، وعن تقبل الحب أو تبادله مع غيرهم من الناس كما بدت لديهم نزعات عدوانية صريحة ضد المجتمع عندما كبروا حيث يصبح السلوك العدواني هو الغالب على معظم تصرفاتهم أثناء تعاملهم مع الآخرين ويظهر لديهم بمختلف أشكاله بدءاً من العدوان اللفظي (السب والشتم) وحتى العدوان الجسدي (الضرب والإيذاء). كما أنهم يصبحون في حالة من التوتر الدائم وضعف السيطرة على النفس فهم دائماً في حركة مستمرة ونشاط دائم للقيام بأعمال تخريبية وجانحة وكانوا أعصى على العلاج والتقويم من غيرهم من الشباب المنحرفين والجانحين" (فهيم، 1990، ص246).

دراسة لـــ "جون بولي" "أكدت أن اضطراب كثير من الجانحين يرجع أساساً إلى العلاقات المضطربة التي تكونت بسبب انفصال الأطفال في سن طفولتهم المبكرة عن الأم" (الزعبي، 1994، ص42).

كما أن انفصال الأبوين، أو وجود صراعات حادة بينهما بصفة متكررة أو عدم المساواة بين الأخوة في الأسرة الواحدة يولد في نفس الطفل إحساساً بالقلق والخوف وعدم الأمن.

حيث أن انفصال الأبوين يترتب عليه أحياناً زوجة أب، أو زوج أم، ويحتمل معه أن تساء معاملة الطفل وقد ينبذ، ويشعر بالغيرة من أخوته غير الأشقاء نتيجة هذا الوضع يفقد ثقته في أسرته وفي نفسه وفي غيره من الناس نتيجة لفقده الإحساس بالأمن.

وإشباع هذه الحاجة ضروري لما لها من أهمية في تنشئة الطفل الاجتماعية. فالطفل من أسرة متحابة غالباً ما يحب معلمته، ويتقبل التعاون مع الآخرين، وينفذ القوانين، ويحب الناس، ولن يكون سلوكه عدوانياً، ويقدر الآخرين ويكون معتدلاً في تصرفاته ليس انسحابياً ولا كثير الحركة والنشاط (نقلاً عن الظفيري، 2005، ص75).

ب.الحاجة إلى التقبل: حاجة يرضيها الحب والعطف، ويهددها الكره والإعراض، يرضيها شعور الطفل أنه مقبول، مرغوب فيه، ويهددها شعوره بأنه منبوذ، أو مضطهد وغير مرغوب فيه، وعدم إشباع هذه الحاجة يؤدي إلى فقدان الأمن وهذا بدوره يدفع الطفل إلى اتخاذ أنماط سلوكية مرفوضة من المجتمع فقد يصبح عدوانياً وقد يوجه هذا العدوان نحو ذاته أو نحو الآخرين، وقد يصبح انسحابياً وغير ذلك من السلوكيات المرفوضة (دياب، د.ت، ص96).

الطفل بحاجة إلى أناس يعترفون به، يبادلونه الحب، وألا يكون موضع استهجان أو سخرية، أو مقارنه، أو موازنة. وبما أن صورة الطفل عن ذاته تتأتي من خلال انطباعاته عن نظرة الناس له وتعاملهم معه، وكأن الآخرين هم المرآة التي يرى صورته فيها . لهذا فإن الطريقة التي يتعامل بها الآباء وغيرهم من المقربين من الطفل ورأيهم فيه لها أثر كبير في الصورة التي يكونها الطفل عن نفسه، وعادة ما يتقبل الطفل تقييم الآخرين سلباً أو إيجاباً. فالطفل المهمل المنبوذ، والذي يقال له باستمرار إنه غبي، والذي يتعرض للعقاب بشكل مستمر. ويشعر بتفضيل أخوته عليه، سوف يكون على الأرجح صورة سلبية عن نفسه، ويفقد الشعور بالأمن ويصبح أغلب الأحيان عدوانياً، انتقامياً عنيداً، قلقاً،يقوم بحركات مزعجة بشكل مستمر ويثير الفوضى من حوله (نقلاً عن الظفيري، 2005، ص76).

تتفق نتائج دراسة سيمونز (Symons,1980) مع ما ورد. فقد قارن بين مجموعتين من الأطفال إحداهما تتمتع بقبول الوالدين والأخرى تعاني من نبذهم، وتوصل إلى أن أطفال المجموعة الأولى تتصف بالثقة بالنفس، والاستمرار والمودة وتكوين العلاقات الاجتماعية الجيدة، وكانوا هادئين متزنين أو نشطين متحمسين بينما كان الأطفال المنبوذين مترددين مرتبكين أو قلقين متمردين أو خاملين غير مكترثين أو عدوانيين (الكناني والموسوي، ص55). كذلك توصلت دراسة بيهاف (Behav ,1995) إلى إمكانية خفض السلوك العدواني عند الأطفال من خلال تدريبهم على المهارات الاجتماعية والتعاون مع الأهل.

كذلك انطباعات المعلم أو رأيه بالطفل تؤدي إلى تكوين صورة سلبية أو إيجابية عن الذات جاء في نظرية كيلي (Kelly,s theory) نقطة هامة وهي أن ما يقوله المعلم عن الأطفال من أوصاف مثل (غبي ، ذكي) يميل الأطفال لاعتقاده بسهولة. وتحقق من ذلك أيضاً كل من (Bostman And Weigarther) (Solity,1995,p.12).

من الممكن أن يلجأ الطفل المحروم من التقبل إلى التملق والخداع لكي يحظى بالقبول، إضافة إلى ركونه إلى الانزواء والقلق ويهرب من تحمل المسؤولية وأحياناً يعود السبب في الخجل إلى هذه الأمور وقد يؤدي الحرمان من التقبل إلى ترسيخ ومواصلة السلوك الطفولي أو العودة إليه (القائمي، 1996، ص177).

يمكن تجسيد التقبل عن طريق اختيار الاسم الحسن للطفل، إظهار السرور والاعتزاز بالطفل، التعامل الحسن، الإصغاء إليه، تقبل أعذاره.

أما تأثير التقبل على الطفل: يكون قادر على إقامة صلات وعلاقات اجتماعية جيدة – يكون أكثر ثقة بنفسه وأكثر استقراراً وميلاً إلى المودة – يكون تبعاً لصفاته المزاجية. إما هادئاً متزناً أو نشطاً متحمساً (فهيم، 1990، ص 251).

وشعور الطفل بعدم الإهمال من المربين وخاصة مربية الروضة، بل إنها قريبة منه عطوف، عادلة لا تميز بين الأطفال، تثني على أعمالهم وتشجعهم، وتكون لدى الطفل صورة إيجابية عن نفسه يدعم تلبية هذه الحاجة.

ج. الحاجة إلى التقدير الاجتماعي: هذه الحاجة طبيعية في هذه المرحلة بعد أن ازدادت صلات وعلاقات الطفل بالمحيطين به، في الأسرة، وفي الروضة. فالشعور بالانتماء إلى جماعة يرافقه حاجة بأن يكون له مكانه الخاص فيها. وأن وجوده مهم بالنسبة لأشخاص آخرين.

تظهر هذه الحاجة عندما يحاول الطفل الصغير القيام بخدمات بسيطة لغيره ممن حوله والإسهام على قدر طاقته في النشاطات المنزلية، مثل تقديم الأشياء للضيوف والأقارب. هذه الحاجة تعد أساساً بالنسبة لدعم حاجات أخرى مثل الانجاز والنجاح. ويقضي على مثل هذه الحاجة عند الأطفال الإهمال وعدم التشجيع، والنشأة في بيئة لا تمكنهم من الاقتناع بقدراتهم على هذه الأعمال (الظفيري، 2005، ص77).

فطفل هذه المرحلة يجنح إلى الاعتماد على النفس. وإلى القيام بأعمال تناسب قدراته وميوله. ويجب العمل على تشجيعه ومكافأته على محاولاته. ولكن الأطفال الذين ينمون في جو يجدون فيه أن التفهم والمكافأة والتشجيع على المحاولة والإنجاز يقابل من أحد الوالدين أو كليهما بالإهمال أو بشيء من الامتعاض. في مثل هذه الحالة يشعر الطفل بالإحباط وينحسر الشعور الانجازي لديه، ويميل إلى إزعاج الآخرين بالحركة المستمرة والمفرطة دون مبرر.

ويمكن القول إذاً الحاجة إلى التقدير، تشير إلى الرغبة في الحصول على المدح والانتباه من الآخرين، وإلى الحصول على المركز والمكانة العالية عند الأقران وأصحاب السلطة (الكناني والموسوي، ص 57).

يمكن إشباع هذه الحاجة بإعطاء الأطفال الفرص المناسبة لتقييم عملهم، وتوفير المواقف والخبرات التي يكون فيها للأطفال مزيداً من المسوؤلية، وضرورة تقديم المدح في المواقف والخبرات التي ينجزها الطفل والابتعاد عن عبارات الإحباط. حيث أن عبارات المدح تعزز ثقته بنفسه وتدفعه إلى تكرار الأعمال

وبالتالي يندفع إلى التحصيل وتقدير الذات، ومحاولة القيام بأعمال أخرى جديدة، أو يضع نفسه في اختبار في مواقف جديدة.

د.الحاجة إلى الأقران: تظهر هذه الحاجة قرب نهاية مرحلة الطفولة المبكرة بين السنة الرابعة والخامسة، فالطفل يحتاج إلى مجموعة رفاق، بالإضافة إلى الانتماء إلى أسرة، وإلى مؤسسة تعليمية. ففي منتصف السنة الرابعة من العمر يلعب الطفل بوجود الآخرين وليس معهم وبلعبه هو، ولا يشترك آخر فيها. فالميول الاجتماعية هنا لا زالت كامنة وفي حالة تبرعم تتهيأ للانطلاق مع النضج والنمو. أما في الخامسة وما بعدها يبدي الطفل حاجة كبيرة إلى مشاركة الآخرين في لعبهم إلى جانب ميله إلى اللعب الفردي أحياناً (دياب، د.ت، ص 144) (فهيم، 1990، ص259). يكتشف المربون نقص هذه الحاجة عندما يشعر الطفل بأنه مهمل أو غير مرغوب فيه، ولا يجد من الأصدقاء العدد الذي يريد، أو أنه لم ينجح في تكوين صداقات مع الذين تهمه صداقاتهم.

إن الجماعة تعطي الطفل خبرة بأنواع العلاقات المتساوية أو المتعادلة فهو ينشغل ضمن جماعة الأقران بعملية الأخذ والعطاء، ويكتسب أول خبرة ضرورة تتعلق بالمساواة وعدم الأنانية. ويكتسب من رفقائه الذين هم في مثل سنه المستويات المعقولة في العمل واللعب والسلوك العام.

والروضة بما تقدمه للطفل من فرص اللعب مع الأقران، تسهم في تنمية الكفاءة الاجتماعية، وكيفية اللعب وفقاً لقواعد محددة، وتقدم له المكافآت على سلوكه الطيب، ويتعرف فيها نوعاً مد إلى الصحيح والخطأ.

هـ.الحاجة إلى الإنجاز: تظهر هذه الحاجة في ميل الطفل إلى التعبير عن نفسه والإفصاح عن شخصيته في كلامه وأعماله وألعابه وكل ما يشترك فيه ويقدمه من خدمات للآخرين في حدود قدراته وإمكاناته. وتشير إلى رغبة الطفل في أن تنمو مهاراته إلى الحد الذي تسمح له بالسيطرة على جوانب بيئته (قناوي، 1991، ص198).

ويقوم الطفل بذلك للحصول على مزيد من المدح والاعتراف بتلك الأعمال. تبدأ هذه الحاجة في الظهور في حياة الطفل في السنتين الأوليتين بمحاولات الطفل أن يقف ويمشي، وفي بنائه للأبراج من المكعبات ومن تناول طعامه بنفسه وعند أطفال ما قبل المدرسة تظهر من خلال الإحساس بكفاءتهم في الأعمال التي تتصل بالكبار مثل إتقان المهارات الحركية وغير ذلك.

*لإشباع هذه الحاجة: ينبغي أن يكلف الطفل بأعمال وأن يعطى مسؤولية في حدود استطاعته لأن الأعمال الصعبة فوق طاقته أو مستواه تؤدي إلى الإخفاق فيشعر بالعجز والخيبة والضعف ويحجم عن مواصلة

نشاطه ويتهيب منه، وفي هذا فقدان لثقته بنفسه وبالتالي فقدان الشعور بالأمن والتقدير (فهيم ، 1990، ص252).

آلا يكثر الآباء والمربون من التعليقات على تبريرات الطفل: ذلك أن الطفل الذي لديه حاجة ملحة للإنجاز غالباً ما يميل لإبداء الكثير من الأعذار لسوء أدائه، وقد يغش وأحياناً يكذب.

– تشجيع الطفل بقدر معقول بحيث ألا يحفز إلى درجة تدفعه إلى مستوى يفوق كثيراً قدراته فيخفق في الوصول إليه.

– تجنب إشعار الطفل بالنقص.

– تجنب مقارنة الأطفال بعضهم ببعضهم الآخر.

– عدم تكليف الطفل بمهام قد تبدو غامضة عليه.

* يجب الانتباه إلى مهارات وقدرات واستعدادات الطفل المختلفة.

راجع (قناوي، ص209–206، فهيم، 1990، ص253–252، الكناني والموسوي، ص59).

و.الحاجة إلى الاستقلال والحرية: تتشابه الحاجة إلى الاستقلال والحرية مع الحاجة إلى تأكيد الذات إلى حد التطابق فشعور الطفل بنفسه كذات مستقلة يبدأ حوالي السنة الثانية من عمره.

فهو الآن يمشي، لديه بعض الكلمات... لذلك يستطيع الاتصال مع الآخرين والانفصال عن الأم إن هذا الإحساس بأن له شخصية قائمة بذاتها، وأنه يستطيع التأثير في أفعال الآخرين، له أهمية كبيرة في تكوين شخصية سوية.

يذكر أريكسون إن الإحساس بالاستقلال يتكون في العام الثاني عندما يكتشف الطفل قدراته على القيام بأعمال مختلفة (المثناني، 1986، ص89).

نستطيع القول أن الحاجة إلى الاستقلال والحرية متمشية مع نمو الطفل ومطالب نموه الجسمي والعقلي والوجداني والاجتماعي.

والاستقلالية هي دوماً نتاج مطالب الراشدين ومبادرة الطفل الذاتية في آن واحد. فكلما كان استيعاب الطفل لقواعد السلوك أفضل وأعمق وأوضح كلما كانت إمكاناته على استخدامها بصورة مستقلة، ومبدعة في شروط حياته متنوعة وغنية.

ومن أهم مظاهر الاستقلال في هذه المرحلة العناد ويعود ذلك إلى سعي الطفل محاولته إثبات ذاته واستقلاليته عن الآخرين، وتقل مواقف العناد كلما كبر الطفل.

والسلوك الاستقلالي بحاجة إلى قدر من الضبط المصحوب بالحب والتقبل والتشجيع، حتى لا يتحول الأطفال إلى منفذين خارجين عن طاعة ومطالب الكبار، وإن أي استقلال يمكن أن يكون صفة إيجابية طالما أنه لا يخالف المتطلبات التي يحددها المجتمع.

ومن معوقات الاستقلال المبالغة في حماية الطفل وإخضاعه وتوقع تعرضه للخطر من أي نشاط . وقد تؤدي هذه إلى شخص اعتمادي اتكالي هياب، لأن ردة فعل الأطفال للحماية المفرطة تختلف من طفل لآخر. كما أن عدم إشباع الحاجة إلى الاستقلال تظهر ردود فعل متباينة عند الأطفال منها نقص الشعور بالثقة بالنفس والخوف من المسؤولية، وقد يكون سلوكهم متمركزاً حول الذات. ومن المحتمل أن يصبحو مستبدين وعدوانيين (الكناني والموسوي، ص60).

يتجلى دور معلمة الروضة في تسهيل ميل الطفل للاستقلال بممارستها الثواب والعقاب المعنوي، وتشجيعها لعلاقات الطفل مع الآخرين، وتقبله أن للآخرين حاجات مثل حاجاته. وهذا يساعده على تجاوز التمركز حول الذات وإتاحة الفرصة أمامه للتعبير عن وجوده والإفصاح عن مدى قابليته والتي تتجلى في اللعب وفي إنجاز المهام البسيطة، والتي تناسب مرحلته العمرية.

وبعد عرض هذه المجموعة من الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة ستتطرق الباحثة للحديث بنوع من التفصيل عن الحاجات النفسية التي اختارتها في تطبيق بحثها علماً أن الباحثة اختارت أربع حاجات نفسية (الحاجة إلى الأمن النفسي – الحاجة إلى الاحترام والتقدير – الحاجة إلى الحب والمحبة – الحاجة إلى اللعب)، وتم اختيار أول ثلاث حاجات لأن أغلب الدراسات تتفق على أن هذه الحاجات تندرج ضمن الحاجات النفسية الأساسية، وقد سميت أساسية إذ تشتق منها حاجات ثانوية أو فرعية كثيرة، فقد وجد أن أهم الحاجات النفسية التي أتفق عليها خمس حاجات أساسية، وهذه الحاجات تقريباً مراعية لتصنيف "ماسلو "الشهير وهذا ما توصلت إليه واستخلصته عوض (2000)، وذلك بعد الرجوع والإطلاع على الكثير من الدراسات السابقة في مجال الحاجات النفسية (عوض،2000).

أما الحاجة إلى اللعب فقد تم اختيارها كونها الحاجة الأولى والأكثر أهمية بالنسبة لأطفال الرياض حسب رأي الباحثة وتعاملها مع الأطفال.

1-الحاجة إلى الاحترام والتقدير (المكانة)(Esteem Needs):

تشمل هذه الحاجة ردود فعل الآخرين اتجاهنا كأفراد، كما تشمل رأينا في أنفسنا ونحن نرغب بأحكام جيدة من قبل الآخرين تجاهنا بعد أن نحصل على تحصيل مشرف، إن شعورنا بالكفاية يتضمن ردود فعل الآخرين لكي ننمي تقدير الذات لدينا (غباري، 2008، ص74). وإن تقدير الذات يرتبط بعدد

من المتغيرات التي من الممكن أن يؤثر فيها أو يتأثر بها، فالحالة الانفعالية للشخص قد تؤثر على مستوى تقدير الذات لديه فقد وجه أنه كلما ارتفع القلق نقص تقدير الفرد لذاته (Zoccolillo, 1992, p547). وتقدير الذات المنخفض قد يؤثر على مجموعة من العمليات العرفية التي يمارسها الشخص في حياته اليومية لأن تقدير الذات المنخفض يؤدي إلى عجز في الانتباه وفوضى وكآبة وعلاقات سيئة مع الأقران وعدوان (Hinshow,1994).

2-الحاجة إلى الحب والمحبة:

وهي من أهم الحاجات الانفعالية التي يسعى الطفل إلى إشباعها. فهو بحاجة إلى، يشعر بأنه محب ومحبوب، والحب المتبادل المعتدل بينه وبين والدية وأخوته وأقرانه حاجة لازمة لصحته النفسية. وهو يريد أن يشعر أنه مرغوب فيه وأنه ينتمي إلى جماعة وإلى بيئة اجتماعية صديقة. وهو يحتاج إلى الصداقة والحنان، أما الطفل الذي لا يشبع هذه الحاجة إلى الحب والمحبة فإنه يعاني من "الجوع العاطفي" ويشعر أنه غير مرغوب فيه ويصبح سيء التوافق مضطرباً نفسياً.

3-حاجات الأمن والسلامة (Safety and Security Needs): إن لكل كائن حي في نفسه دافعاً تلقائياً طبيعياً يعمل على أن يوجد في وسط يشعر فيه بالأمان وتظهر هذه الحاجة في مختلف الأعمار فالأطفال يجب أن نوفر لهم كل ما يبعد عنهم ثار الخوف والفزع والقلق، وذلك بأن يشعروا بانتمائهم إلينا وبوجودنا معهم لنبعث في نفوسهم الشعور بالاطمئنان وفيما يخص الكبار نجد في الأنظمة الاجتماعية ما يؤدي وظيفة توفير الشعور بالاطمئنان والوقاية من المخاوف ومصادر الخطر، وقد يكون مصدر القلق النفسي أيضاً داخلياً وفي هذه الحالة يجب أن يكون مصدر الشعور بالأمان النفسي نابعاً من داخل الشخص نفسه أي من ضميره ومعتقداته التي يمكن أن تقوي ثقته بنفسه، ولا تظهر أهمية هذه الحاجة النفسية بوضوح إلا عند الشخص الذي يشعر أنه في غير مأمن من الشرور الخارجية بالإضافة إلى شعوره بالقلق وعدم الاستقرار فيسعى إلى إشباع حاجته إلى الشعور بالأمان (موسى، 2002، ص69). وللنشاطات التي يمارسها الطالب في المدرسة دور في تحقيق الأمان النفسي ففي دراسة بعنوان علاقة اشتراك الطلاب في جماعات النشاط الطلابي بالأمان النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض: وجود أن هناك فروق بين الطلاب المشاركين في النشاط الطلابي وغير المشاركين سواء أكان النشاط (دينياً، أو ثقافياً، أو اجتماعياً، أو علمياً، أو رياضياً، أو كشفياً، أو ثقافياً) في مستوى الأمان النفسي لصالح الطلاب المشاركين (العنزي، 2003، ص175-176). كذلك لمتغيرات الجنس والعمر دور في تحقيق الحاجة إلى الأمان والتعليم، ففي دراسة أجراها جبر (1996) عن العلاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية ومستوى

الأمان النفسي كما يعكس الأداء على اختبار ماسلو للأمن النفسي: وجد أن مستوى الأمان النفسي يرتفع بالتقدم بالسن، ويرتفع لدى المتعلمين عن غير المتعلمين، كما وجد فرقاً بين الذكور والإناث في الأمان النفسي (الحوراني والعنزي، 2003، ص113).

ويتحدث ماسلو في هذا الإطار عن أربعة عشر مؤشراً للأمان النفسي:

* الشعور بمحبة الآخرين.
* الشعور بالعالم كوطن وبالانتماء والمكانة الاجتماعية.
* مشاعر الأمان وندرة مشاعر التهديد والقلق.
* إدراك العالم والحياة بدفء ومسرة.
* مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين.
* إدراك البشر بصفتهم الخيرة من حيث الجوهر.
* الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل.
* مشاعر الهدوء والراحة والاستقرار.
* الميل للانطلاق خارج الذات والتفاعل مع العالم ومشكلاته.
* تقبل الذات والتسامح معها وتفهم العلاقة الشخصية.
* الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية.
* الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون.
* الرغبة بامتلاك القوة في مواجه المشكلات.
* الميل للسعادة والقناعة (سعد، 1999، ص17-18).

ويذكر راجح ثلاث نقاط يرى أنها مهمة وتساعد الفرد لإرضاء هذه الحاجة وشعوره بالأمن:

1. يتعين على الفرد أن يعمل على كسب حب ورضا واهتمام الناس له.
2. أن يكون لدى الفرد قدر كافٍ من المهارات والمعلومات اللازمة للكفاح في الحياة.
3. الثقة بالنفس من أهم ما يدعم شعور الفرد بالأمن، فالشعور بالنقص والعجز من أهم أسباب فقد الشعور بالأمن (راجح، 1999، ص113).

4- الحاجة إلى اللعب والنشاط والحركة:

هذه الحاجة هامة لكافة مظاهر النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي لدى الطفل، وتظهر عند جميع الأطفال ولكن تتنوع حسب درجة النضج الحركي لكل منهم. ويفيد اللعب والحركة، كافة

أعضاء الجسم، وخاصة أعضاء الحس، وفي النمو العضلي، ويفيد في النمو العقلي، فإشباع هذه الحاجة يتيح الفرصة لإشباع حاجته للاستطلاع والمعرفة وفهم العالم المحيط به ويطلق الطاقة العصبية، أو هو وسيلة للتنفيس عن الطاقة الزائدة التي إذا لم تصرف تجعل الطفل متوتراً ومتهيجاً. ويساعد اللعب في النمو الاجتماعي من خلال اللعب الجماعي حيث يتعلم الطفل الاعتماد على النفس ويكتسب الثقة فيها. ويفيد اللعب أيضاً في إشباع حاجة الطفل للتملك.

والنشاط الزائد أو الدافعية الحركية تحتاج لكي يتم إشباعها إلى مجالات عمل ونشاط وحركة واسعة جداً، وذلك يعود إلى تنامي مهارات الطفل الحركية بشكل سريع فالمكان الضيق في المنزل أو الروضة يحد من حركة الطفل ويسبب له الانفعال، والتوتر، والعدوانية، والغضب ... أما المكان الواسع يسهل الحركة والنشاط واللعب ويساعد الطفل على تعلم وإتقان ألعاب مثل ركوب الدراجة، التزحلق ... الخ.

"اللعب والحركة يخلقان دافعية قوية لدى الطفل الكبير للسيطرة على أعضاء جسمه. وعلى أساس هذه الدافعية، يستطيع الطفل تحقيق انجازات حركية كبيرة تجلب له السعادة واللذة بنشوة النجاح مثل القدرة على السير المتوازن على جدران أو خشبة دون الإمساك بشيء، أو قدرته على تلقف كرة ترمى لمسافة عالية لمرات عديدة دون أخطاء" (الحوراني والعنزي، 1997، ص305).

وكما يقول ديوي من الميول والدوافع التي يجب على المربي أن يحسن استغلالها في العملية التربوية الميل إلى الحركة والنشاط والميل إلى اللعب والميل إلى التعبير عن الذات بالقول والعمل والميل إلى البناء والتركيب والميل إلى البحث.

إن الحاجة إلى اللعب هي التي تسمح لنا أن نوفق بين المدرسة والحياة (عياد- الخضري، 1993، ص244).

الفصل الرابع

السلوك العدواني
مقدمة
1* مفهوم السلوك العدواني وتعريفه
2* عوامل الخطورة المساهمة في ظهور العدوان لدى الطفل
3* تصنيف العدوان عند الأطفال
4* بعض النظريات المفسرة للعدوان
5* العدوان لدى أطفال الرياض
6* معايير السلوك العدواني
7* مظاهر السلوك العدواني عند أطفال الرياض
8* علاج مشكلة السلوك العدواني
9* دور معلمة الروضة في الوقاية من السلوك العدواني

مقدمه:

يمثل العدوان (Aggression) في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار، فالعدوان معروف ويلاحظ في سلوك الطفل الصغير وفي سلوك الراشد وفي سلوك الإنسان السوي والإنسان المضطرب وإن اختلفت أسبابه وأشكاله ونتائجه.

ويعد العدوان استجابة طبيعية لدى صغار الأطفال، فهو بمعناه البسيط، يظهر عندما يحتاج الفرد إلى حماية أمنه أو سعادته أو فرديته (شيفر وميلمان، 1989، ص353).

وتتميز الشخصية العدوانية – بشكل عام – بمجموعة من السمات الشخصية، مثل الرغبة في إيذاء الآخرين الاعتزاز بالنفس، وحدة المزاج، والرغبة في الجدل، وقلة الثقة بالآخرين، والميل إلى استغلالهم. والعدوان ينطوي على إيجابيات أيضاً، فهو يدل على حيوية وجرأة ونشاط الطفل، ويدل حينما يكبر الطفل وينمو على جذور الميل للتمسك بالحق والمثابرة والإرادة.

فالعدوان من خلال الشجار بين الأطفال يعتبر ظرفاً يتعلم منه الأطفال الكثير من الخبرات، منها: وجوب احترام حقوق غيرهم، ودور الصدق وسلبيات الكذب، وينمي القدرة على ضبط النفس وإثبات الذات والسيطرة.

أما بالنسبة للآباء والمعلمين فإن السلوك العدواني من جانب الأطفال يشكل مشكلة كبرى فهو في المقام الأول يميل لعرقلة حسن سير العمل بالنسبة لمجموعات الفصل – ولذلك فهو يؤثر على التعليم ويزيده صعوبة .....

وثانياً فهو يخلق مشاكل تتعلق بحسن النظام وهذه بدورها لها نتائج شتى معظمها سيء ....

وثالثاً فإن الطفل العدواني يسلك بطريقة تجعل تعلمه أكثر صعوبة....

ومن هذا المنطلق فقد انصب اهتمام الباحثين على دراسة هذا السلوك وذلك لأن النتائج المترتبة عليه تشكل خطراً كبيراً على المجتمع (القمش، 2007، ص202).

1-مفهوم السلوك العدواني وتعريفه:

يستخدم مصطلح العدوان بمعان متعددة إلا أن الأعمال العدوانية معظمها بينها شيء ما مشترك وهو إلحاق الأذى بالغير، وتعريف العدوان ليس أمراً سهلاً، فهذا النوع من السلوك قد يكون واضحاً أحياناً وغامضاً أحياناً أخرى، لذا سنورد بعض التعاريف والمفاهيم المرتبطة به:

1- إن التعريف الشائع للسلوك العدواني هو أي سلوك يعبر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالآخرين أو إلى تخريب ممتلكاتهم فالعدوان سلوك وليس انفعالاً أو حاجة (القمش، 2007، ص202).

2- ويعرف (Buss) العدوان على أنه "سلوك يصدره الفرد لفظياً أو بدنياً أو مادياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ناشطاً أو سلبياً، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نقص للشخص نفسه صاحب السلوك، أو للآخرين "ويعرف روبرت سيرز (Robert Sears) العدوان بأنه: "حدث يقصد فيه الطفل عمداً إيذاء شخص آخر أو شيء آخر، ولهذا يعتبر ضرب اللعبة دون قصد ليس عدواناً، ونحن لا يمكننا مشاهدة القصد والغاية بطريقة مباشرة، ولكننا نلاحظ الموقف الفعلي، ثم نحاول تخمين القصد والغاية وفقاً لما شاهدناه" (مختار، 2001، ص50).

3- ويعرفه بولوك وميرل (Bullock & Merrily) بأنه انتهاك للمعايير الاجتماعية ويدل على كراهية الغير. والشخص العدواني يعمل عكس قوانين السلوك المقبولة اجتماعياً (Bullock & Merrilly1980 , p810).

4- ويعرف باندورا (Bandura) العدوان على أنه سلوك يحدث نتائج مؤذية أو تخريبية أو يتضمن السيطرة على الآخرين جسمياً أو لفظياً وهذا السلوك يتعامل معه المجتمع بوصفه عدواناً، ويحدد باندورا ثلاثة معايير ليتم في ضوئها الحكم على ما إذا كان السلوك عدوانياً أم لا. وتتمثل هذه المعايير بخصائص كل من الشخص المعتدي والشخص المعتدى عليه (الخطيب، 1993، ص223).

5- ويعرفه هاركفيرغ (Harkverg) "بأنه سلوك يتسم بالهجوم البدني أو اللفظي" (Harkverg, 1994, p23).

6- وقد عرف سوثر لاند (Sutherland) العدوان بأنه "محاولة متعمدة للتغلب على الآخرين أو إيقاع الأذى بالذات" (فايد، 2001، ص12).

والعدوان كما يذكر فرويد (Freud) في أحد كتبه مشتق من غريزة الموت التي تقابل الليبيدو أو الجنس أو غريزة الحياة أو غريزة البقاء، وتختلف الآراء حول ما إذا كان العدوان باعث غريزي أساسي أو أنه يمد الأنا بالطاقة للتغلب على العوائق في طريق إشباع بواعث تأكيد الذات (أبيجنانسي وزاراتي، 2003، 147-172).

واقترح فرويد أن الطاقة العدوانية في الإنسان يجب أن تجد تصريفاً أو تفريغاً لها وإلا إذا تراكمت أدت إلى الإصابة بالأمراض النفسية، ويشبه ذلك بضغط بخار الماء الموضوع في إناء يتراكم فيه حتى ينفجر، ويرى فرويد أنه يمكن تصريف هذه الطاقة الحبيسة وإفراغها في قنوات مقبولة من قبل المجتمع، عن طريق عملية الإعلاء والتسامي لهذه الطاقة في الأنشطة الرياضية والفنية والتطوعية والأدبية والشعرية (العيسوي، 2005، ص107).

ومن أكثر التعريفات انتشاراً ذلك الذي قدمه دولارد وآخرون عام /1939/، إذ عرفوا العدوان بأنه سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى أو الضرر بالشخص الموجه إليه (Perry & Buss, 1984, P198).

ويعرف بنتون (Benton) السلوك العدواني بأنه استعمال القوة والعنف في العلاقات بين الأفراد بغرض دفاعي دون تسويغ لهذه القوة أو استعمالها بسبب ضرورة دفاعية (نقلاً عن الوابلي، 1993، ص67).

وقد رأى بارون (Baron) أن العدوان شكل من الأشكال السلوكية الموجهة بقصد الإيذاء أو إلحاق الضرر بالكائن الحي الآخر الذي لديه الرغبة التامة في تحاشي مثل هذه المعاملة (Baron, 1977, 326).

ويرى كل من سيزر (Sears)، وماكوبي (Moccoby)، وليفنج (Leving) أن السلوك العدواني في أساسه هو استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل وبخاصة في السنة الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها شرطياً بإشباع الحاجات. **وهناك أكثر من عنصر رئيس في بيئة الطفل يمكن أن يؤثر على مستوى السلوك العدواني عنده ومن هذه العناصر :**

1. طريقة معاملة الأبوين للطفل.
2. الجو الذي يسود الأسرة (عاطفي أو متسلط أو غير ذلك).
3. الضبط المباشر الذي يمارسه الوالدان على سلوك الطفل (العيسوي، 2005، ص110).

ويعرف ميرز (Merz) العدوان بأنه حالات السلوك الموجهة لإيقاع الأذى بفرد ما بشكل مباشر أو غير مباشر (الشيخ حمود، 1993، 183).

أما موسوعة الطب النفسي فتعرف السلوك العدواني بأنه سلوك يتميز بالنمط المتعمق من المقاومة والسلبية والعناد ونقص الكفاءة، ويتميز الأشخاص العدوانيون بسرعة الاستثارة ورفض مقترحات

الآخرين، وتظهر لديهم أعراض من الاعتمادية ونقص الثقة بالنفس والتشاؤم، ولا يعترف العدوانيون بأن سلوكهم هو سبب مشاكلهم (العيسوي، 2005، ص119).

وتعرف الباحثة بناءً على ما سبق السلوك العدواني بأنه سلوك موجه ضد الآخرين ويسبب الأذى، (الجسدي أو النفسي) لهم ويتضمن الضرب وتدمير الممتلكات والهجوم اللفظي ومقاومة الأوامر والطلبات الموجهة إليه، وغالباً ما يكون مسبوق بالإحباط. وميل الطفل إلى أن يكون عدوانياً يتوقف على عدة عوامل منها:

- شدة رغبته في إيذاء الآخرين وإيلامهم.

- درجة إحباط البيئة وإثارتها الميول العدوانية لديه.

- حجم القلق والشعور بالإثم المرتبط بالعدوان.

2- عوامل الخطورة المساهمة في ظهور العدوان لدى الطفل:

2-1- الشعور بالإحباط والفشل:

هذا الشعور غالباً ما يكون خارجي المصدر كمنع الطفل من القيام بعمل يرغب به وقد يكون داخلي المصدر نتيجة لشعور الطفل بعجزه عن تحقيق هدف معين (السقا، 1998، ص43).

2-2- الحب والتدليل المفرط من قبل الوالدين:

إن الطفل الذي ينشأ في جو من التدليل المفرط من قبل الوالدين هو طفل غير قادر على التكيف في البيئة الجديدة داخل الرياض، وما تعرضه على الأطفال من قيود وحدود، إن مثل هذا الطفل لا يتحمل الحرمان أو التأجيل لإشباع حاجاته ورغباته فيلجأ إلى إيذاء الآخرين من حوله كاحتجاج على عالمه الجديد (حميرة، 2011، ص80).

2-3- الشعور بالقلق:

إن الشعور بالقلق ينجم عن فقدان الطفل الشعور بالأمان، وشعوره بالنبذ والإهانة، والذي غالباً ما يكون ناجماً عن عملية انفصال الطفل عن أمه عند دخوله عالمه الجديد في رياض الأطفال، حيث اعتاد أن يقضي معظم وقته إلى جانبها، ولا بد من الإشارة إلى أن ولادة طفل جديد في الأسرة يخلق لدى الأخ الأكبر شعور بالقلق مصدره إحساسه بفقدان والدته وحرمانه من اهتمامها وحنانها، وقد يصل إلى الشعور

بأن والديه يكرهانه وينبذانه، وبالتالي يكون السلوك العدواني إعلان عن وجوده في المنزل ورفضه لأخيه الذي يكون أول من يوجه إليه هذا السلوك العدواني، ويجب ألا نهمل دور العوامل الوراثية في حدوث القلق فقد ثبت أن الآباء الذين عانوا القلق في صغرهم يعاني أبناؤهم من المرض نفسه (بلان وآخرون، 2004، ص73).

2-4- معاقبة الطفل من قبل الوالدين أو المربية:

أن عقاب الطفل جسدياً من قبل أسرته أو أي طرف أخر يجعله يدعم في ذاكرته أن سلوك العدوان وإبراز القوة شيء مسموح به فيمارس سلوك العدوان ضد الآخرين الذين يكونون في الغالب أضعف منه جسدياً (ملحم، 2003، ص285).

2-5- اكتساب السلوك العدواني من وسائل الإعلام المختلفة:

يبحث الأطفال في مرحلة الرياض عن مثال يحتذون به، وهو غالباً ما يكون البطل في المسلسلات التلفزيونية المفضلة لديهم أو ألعاب الفيديو الإلكترونية والحاسوب والإنترنت ...الخ، إذ يقضون ساعات في مشاهدة هذه البرامج.

فالطفل يقلد البطل الذي يتمثله ويتخذه قدوة حتى في أعماله العدوانية مع الآخرين، وقد أظهرت إحدى الدراسات أن عادة مشاهدة التلفاز لدى الأطفال قد أثرت على سلوك العدوان لديهم، واستمرت حتى مرحلة المراهقة المتأخرة كلما كانت البرامج التي يفضلها الطفل أكثر عنفاً كلما ازداد السلوك العدواني لديهم، ويعتبر السلوك العدواني الذي يكتسبه الطفل من وسائل الإعلام المختلفة وخاصة التلفاز من أكثر أشكال العدوان صعوبة في التعديل والمعالجة (شيفر وميلمان، 1983، ص83).

2-6- غياب الأب عن المنزل:

لوحظ أن الأطفال الذين يأتون من بيوت يغيب الأب عنها لفترة طويلة يصبحون شديدي العدوان، ويظهرون التمرد على التأثير الأنثوي للأمهات فهم يعتقدون أن عدوانيتهم هي دليل رجولتهم (السقا، 1999، ص44).

2-7- الحماية الزائدة: قد تظهر على الطفل المدلل مشاعر العدوان أكثر من غيره، ومثل هذا النوع من الأطفال والذي تمتع بالحماية الزائدة ولا يعرف سوى لغة الطاعة لتلبية رغباته فإن مظاهر السلوك العدواني تظهر عليه (ملحم، 2003، ص284).

3- تصنيف العدوان:

اختلفت تصنيفات العدوان وتنوعت، فمنها:

3-1- من حيث الأسلوب:

أ. **العدوان اللفظي:** وهو استجابة صوتية تحمل مثير ضار بمشاعر كائن حي أخر (بدير، 2007، ص127) ويأخذ صورة الانتقاد، الخصام، التهديد، السبب والشتم، الزمجرة (الكلام بغضب)، الصراخ بالشتم (الأحمد والشيخ، 1998، ص208).

ب . **العدوان البدني أو الجسدي:** حيث يستخدم فيه الجسد أو بعض أجزائه للاعتداء على الآخرين فتستخدم اليد – الأظافر– الأرجل– الأسنان– بواسطة استخدام الأسلحة .....الخ، وهذا العدوان لإيقاع الألم والضرر بالآخرين (بدير، 2007، ص127). ومن صوره: القرص والعض، الضرب واللكم، الرفس، البصق، القضم، النطح بالرأس، التنمر على من هم أضعف، العنف ضد الحيوانات (الأحمد والشيخ، 1998، ص230).

ج . **العدوان الرمزي:** ويعرف بالعدوان التعبيري ويتبدى في أنماط سلوكية إيمائية مثل تعابير الوجه والعيون، كالنظر إلى الآخرين بطريقة ازدراء وتحقير، أو تجاهل النظر إلى الآخرين أو عمل حركات إيمائية باليد (الزغول، 2006، ص168).

د . **العدوان نحو الذات:** كأن يمزق الطفل ملابسه أو كتبه أو يشد شعره أو يضرب رأسه بالحائط. وهذا يدل على اضطراب في السلوك.

ه . **عدوان التخريب:** رغبة الطفل بالتدمير وإتلاف الممتلكات الخاصة بالآخرين ألعاب، أثاث، كتب، ملابس، ويتفاوت الأطفال في ميلهم نحو التدمير (شكشك، 2008، ص114-115). وقد رأى فرويد أن العدوان يأخذ صوراً مختلفة من حيث:

*الوسيلة التي يستخدمها الفرد في تفريغ مشاعره العدوانية سواء كانت وسيلة لفظية أو وسيلة غير لفظية.

*طبيعة المثير الذي يفرغ فيه أو عليه هذه المشاعر العدوانية وهذا المثير إما أن يكون خارجياً (أناس آخرون) أو داخلياً (ذات الفرد نفسه) (بطرس، 2010، ص156).

لذا نرى أن العدوان يقسم:

3-2- من حيث الغرض إلى:

أ***العدوان الوسيلي:** وهو العدوان الذي يسلك فيه صاحبه بطريقة عدائية من أجل الحصول على ما لدى الشخص الآخر وليس من أجل إيذائه.

ب***العدوان العدائي:** وفيه يكون الطفل عاقد النية على القيام بالعدوان وعلى أخذ حقه عن طريق العدوان، أو هو سلوك يهدف إلى إيذاء الآخرين والاعتداء عليهم.

ج***العدوان العشوائي أو غير المقصود:** قد يكون السلوك العدواني أهوجاً وطائشاً ذو دوافع غامضة وغير مفهومة وأهدافه مشوشة وغير واضحة وتصدر من الفرد نتيجة عدم شعوره بالخجل والإحساس بالذنب (بدير، 2007، ص127-128).

3-3- من حيث الاستقبال:

أ- **العدوان المباشر:** وهو ذلك العدوان الذي يوجه مباشرة إلى الشخص الذي سبب الإحباط.

ب-**العدوان غير المباشر:** وفيه يوجه الطفل عدوانه نحو شخص أو شيء آخر غير الذي تسبب له في الإحباط، وذلك عندما يكون مصدر الإحباط قوياً يخشى الطفل بأسه فينقل عدوانه إلى موضوع آخر يكون أقل قوة ومقاومة من الموضوع الأصلي (الزعبي، 2005، ص148).

وفرق علماء النفس بين العدوان الوسيلي والانفعالي بأن:

أ- العدوان الوسيلي عقلاني وسلوك يسهل فهمه.

ب- أما العدوان الانفعالي أقل استرشاداً بالفكر الواعي وغير عقلاني إلى حد كبير (Berkowitz, 1993, p8-13).

وهناك عدوان إلزام وعدوان مباح :

أ-عدوان إلزام /Pro- Social Aggression/ :

يشمل الأفعال التي يجب على الشخص القيام بها لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والدين .

ب-عدوان مباح / Sanctioned Aggression/ :

يشمل الأفعال التي يحق للإنسان الإتيان بها قصاصاً، ممن اعتدى عليه في نفسه أو ماله أو عرضه أو دينه أو وطنه (مختار، 2001، ص52). نجد أن العدوان له أشكال متعددة وقد يكون سلبي عندما يحمل

في طياته الأذى للآخرين وقد يكون إيجابي في حال استخدامه كوسيلة دفاعية، أما في أشكاله الأولى فيجب استخدام أساليب معينة للتعامل معه.

4- بعض النظريات المفسرة للعدوان:

تعددت النظريات التي تناولت موضوع العدوان بالبحث وفيما يلي عرض بسيط لبعض منها:

4-1.النظرية الغريزية أو التحليل النفسي:

يرى أصحاب هذه النظرية من علماء التحليل النفسي أن العدوانية صفة سائدة وعامة وأن بعض الظواهر السادية تدل على الاستمتاع الفطري لإيذاء الآخرين والذات . كما أن العدوانية تحدث في مرحلة مبكرة من النمو لذا يقال عليها إنها شيء فطري (بدير، 2007، ص131).

وتؤكد هذه النظرية أن العدوان هو عبارة عن غريزة فطرية تولد مع الإنسان ، وما السلوك العدواني إلا وسيلة لتفريغ الشحنات أو الطاقة البيولوجية الكامنة لدى الفرد (الزغول، 2006، ص168).

فرويد (Freud) والذي هو من أصحاب النظريات النفسية التحليلية الأوائل افتراض أن الطفل يولد بدافع عدواني ولكن طرائق التعبير عنه متعلمة (القمش والمعايطة، 2007، ص207) ويمكن تقسيم محاولات فرويد لتفسير العدوان إلى ثلاث مراحل في كل مرحلة جديدة أضاف شيئاً جديداً دون رفض التأكيدات الأولى.

المرحلة الأولى (1905): رأى فرويد (Freud) العدوان كمكون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيق هدفها للتوحد مع الشيء الجنسي ((إن جنسية معظم الكائنات البشرية من الذكور تحتوي على عنصر العدوانية وهي رغبة للإخضاع والدلالة البيولوجية لها، يبدو أنها تتمثل في الحاجة إلى التغلب على مقاومة الشيء الجنسي بوسائل تختلف عن عملية الغزل. والسادية كانت المكون العدواني للغريزة الجنسية التي أصبحت مستقلة ومبالغاً فيها. وهكذا فالصياغة الأولى لمفاهيم العدوان عند فرويد كانت قوة تدعم الغريزة الجنسية عندما يتدخل شيء ما في الطريق لمنع الاتصال المرغوب والتوحد مع الشيء (الهدف) ووظيفة العدوان هذه ترادف التغلب على العقبة الجنسية (بطرس، 2008، ص241).

المرحلة الثانية (1915): في هذه المرحلة قدم تفكير عن الغرائز في كتابه "الغرائز وتقلباتها" الذي أصدره عام (1915) حيث ميز بين مجموعتين من الغرائز "الأنا وغرائز حفظ الذات، الغرائز الجنسية".

فلاحظ فرويد أن الشخصيات النرجسية يخصصون معظم جهدهم للحفاظ على الذات والأنا لديهم قدر كبير من العدوان رهن إشارتها (المرجع السابق، ص242).

المرحلة الثالثة (1920): بدأت هذه المرحلة مع بدء ظهور كتاب فرويد "ما وراء مبدأ اللذة" حيث أعاد فرويد تصنيف الغرائز. فقد أصبح الصراع ليس بين غرائز الأنا والغرائز الجنسية، ولكن بين غرائز (الحياة والموت). فغرائز الحياة دوافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غرائز الموت ودافعها العدوان والتدمير وهي غريزة تحارب دائماً من أجل تدمير الذات وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجاً نحو تدمير الآخرين وإن لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يرد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات (Rizzuto,etal,1993,p33-34).

إلى حد كبير للخارج ثم أدرك بعد ذلك أن العدوان يكون موجهاً على نحو متزايد للداخل منتهياً عند أقصى مدى إلى الموت (فايد، 2001، ص28). ويرى فرويد أن مثل هذا الدافع يمكن تحويله نحو أهداف بناءة من خلال تحقيق التوازن بين مكونات الشخصية الثلاث الهو والأنا والأنا الأعلى (الزغول، 2006، ص169).

4-2- نظرية الإحباط – العدوان :

يقدم دولار وميلر (Dollerd & Miller) تفسيراً للسلوك العدواني من خلال نظريتهما التي قامت على فرض الإحباط – العدوان (Frustration-Aggression Hypothesis)، وتفترض هذه النظرية أن السلوك العدواني هو دائماً نتيجة للإحباط، وأن الإحباط دائماً يؤدي إلى شكل من أشكال العدوان أي أن العدوان نتيجة طبيعية وحتمية للإحباط، وفي أي وقت يحدث عمل عدواني يفترض أن يكون الإحباط هو الذي حرض عليه. كما تؤكد هذه النظرية على أن العدوان دافع غريزي داخلي لكن لا يتحرك بواسطة الغريزة كما بينت نظرية الغرائز، بل نتيجة تأثير عوامل خارجية. ويؤكد دولار رائد هذه النظرية أن السلوك العدواني نتيجة طبيعية لإحباط (السديري، 2001، ص71).

فالإحباط حالة شعورية تعتري الفرد إذا ما فشل في تحقيق غاية يريد الوصول إليها، وإذا حال بينه وبين تحقيق هدفه عائق يعجز عن التغلب عليه (الهمشري، 2000، ص30).

وتبعاً لهذه النظرة، تستبدل الغرائز بالدوافع كعوامل محددة داخلية للعدوان، والتي تعتبر استجابات ذات احتمالية عالية للأوضاع الإحباطية ويقال إن الإحباط يحث دافع العدوان، والذي بدوره يحول السلوك ليميل إلى إيذاء الآخرين (القمش والمعايطة، 2007، ص207).

وتؤكد هذه النظرية أن الإحباطات المتكررة تؤدي إلى توليد العدوان لدى الأفراد، فعند فشل الأفراد في تحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم ودوافعهم، فإن فشلهم هو قد يتبدى في أنماط من السلوك العدواني (الزغول، 2006، ص169).

4-3- نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن مفاهيم مثل الغرائز لا يمكن أن تكون مسؤولة عن العدوان، فالعدوان سلوك متعمد ينتج من خلال التعلم بالملاحظة والتقليد حسين (1994). لذا يرى أصحاب هذه النظرية أن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم. وهكذا يصبح مبدأ التعلم هو المبدأ الذي يجعل من العدوان أداة لتحقيق الأهداف أو عائقاً دون تحقيقها، ومن أهم أقطاب هذه النظرية سكنر (Skinner) باندورا (Bandura)، فالعدوان عند باندورا يعتبر سلوكاً متعلماً يتعلمه الإنسان عن طريق مشاهدة غيره، وتسجيل هذه الأنماط السلوكية على شكل استجابات رمزية يستخدمها في تقليد السلوك الذي يلاحظه، وافتراض باندورا (Bandura) أن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج هذا السلوك عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم وقد أيد ولش (Walsh) وجهة نظر باندورا في أن الأطفال يتعلمون أساليب السلوك العدواني من الكبار، حيث يحصلون على مكاسب أو معززات مادية أو اجتماعية أو تحصيلية (المطرودي، 1997، ص51-50).

وقد اهتم (باندورا وولترز) (Bandura & Walters) بتأثير التدعيم والتعميم على العدوان، وركزا على قضية التعميم لارتباطها بالعوامل المثيرة للعدوان وكذلك طبيعة ردود الفعل لهذه المنبهات، وهذا يؤدي إلى وجود فروق في العدوان وأنماط الاستجابة (الثنيان، 2001، ص29). وتقدم سلسلة الدراسات المخبرية التي أجراها باندورا ومساعدوه والتي تعرض فيها الأطفال لرؤية نماذج من الحياة الواقعية ونماذج عدوانية إذا كان مجتمعنا يهدف للتخفيف من العنف (لورنز، 1986، ص131). وإن مشاهدة برامج العنف التلفزيوني مثل الرجل الوطواط وسوبرمان تخدم كمثيرات للعدوان لدى أطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم في الأصل ميل نحو النشاط العدواني. كذلك يلعب التعزيز دوراً كبيراً في التعبير عن العدوان. فلننظر أولا إلى دور التعزيز الإيجابي، وهو النتائج المرضية التي تزيد من تكرار السلوك. فإذا وجد الأطفال أنه بإمكانهم الوصول إلى أول الصف (الطابور) من أجل الحصول على وجبة الغذاء عن طريق التنمر على من هم أضعف منهم. فسوف يميلون إلى الاستمرارية بطرقهم العدوانية إن لم

يوبخهم عليها الآخرون . واستحسان الأهل والرفاق قد يوظف كمصادر تعزيز إيجابي للأفعال العدوانية (القمش والمعايطة، 2007، ص208). وأشار باندورا إلى أربع حلقات متتابعة في عملية التعلم، وهي:

1- الانتباه Attention

2- الاحتفاظ Retention

3- الأداء الحركي Motor Reproduction

4- الدافعية Motivation

والعوامل التي تساعد على استمرار السلوك العدواني في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي هي:

أ. التدعيم المباشر الخارجي المتمثل في امتداح الوالدين والمجتمع لسلوك الفرد.

ب. تعزيز الذات: إذ يرى المعتدي أن سلوكه يجلب له نفعاً ويحقق له المصلحة.

ج. التدعيم الإبدالي متمثلاُ في الكسب المادي الذي يحصل عليه المعتدي وتخليصه من الأضرار.

د. التحرر من العقاب الذاتي وذلك بأن يحرر المعتدي نفسه من الصفات الإنسانية ويقنع ذاته إن المعتدي عليه يستحق الاعتداء عليه وإلحاق الأذى به (بدير، 2007، ص133):

ويرى باندورا (Bandura) أن هناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة السلوك العدواني، وهي: التأثير الأسري، وتأثير الأقران، وتأثير النماذج الرمزية كالسينما والتلفزيون (مختار، 2001، ص67)، فقد أظهرت النتائج العديدة من أبحاث ودراسات العالم المشهور ألبرت باندورا (Bandura) أن الأطفال والأفراد على حد سواء يتعلمون أنماط السلوك العدواني من خلال مشاهدة النماذج، وتزداد احتمالية التأثر بالنماذج في حال توفر الدافعية لدى الأفراد في تعلم مثل هذا السلوك ولاسيما عندما تكون نتائجه التعزيزية واضحة ومؤثرة فيهم (الزغول، 2006، ص170).

4-4- النظرية البيولوجية:

أصحاب هذه النظرية يفترضون أن السلوك المشكل يمثل خطأ وراثياً أو بيولوجياً وأن بعض المشكلات السلوكية ومنها العدوان هي بمثابة دلائل عن وجود ضرر وراثي أو خلل في أداء المخ لوظائفه أو عدم التوازن الكيميائي الحيوي، كما تركز هذه النظرية على بعض العوامل البيولوجية في الكائن الحي التي تحث على العدوان كالصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي

المركزي واللامركزي والغدد الصماء والأنشطة الكهربائية في المخ كما يشكل القوة العضلية عاملاً بيولوجياً آخر في تأثير على العدوان (رزق، 1992، ص212)، وطبقاً لهذه النظرية فإن مثل هذه المشكلات يمكن علاجها باستخدام العقاقير أو الجراحة أو الكيماويات والتمارين (بدير، 2007، ص130).

وترى هذه النظرية أن الوراثة أحد أهم العوامل المسببة للعدوان، تؤكد ذلك الدراسات التي أجريت على التوائم، والتي وجدت أن الاتفاق في السلوك العدواني بين التوائم المتماثلة Twins identical، وأكثر من التوائم غير المتماثلة. كما أن شذوذ الصبغيات الوراثية Abnormalities Chromosomal يؤثر أيضاً في ظهور العدوانية، بالإضافة إلى اضطراب وظيفة الدماغ مثل النقص في نمو الجهاز العصبي (مختار، 2001، ص58). أي هذه النظرية تعزي أسباب العدوان إلى عوامل ترتبط بالجهاز العصبي أو الجهاز الغدي، كما أنه يرتبط إلى درجة كبيرة بزيادة إفراز الهرمون الجنسي المعروف باسم التستستيرون، فلكما زادت نسبة تركيزه في الدم، زادت احتمالية حدوث السلوك العدواني (الزغول، 2006، ص170-169-).

مما تقدم يمكن القول بأنه لا يمكن الاقتصار على نظرية واحدة في محاولة تفسير السلوك العدواني، ذلك أن كل نظرية اهتمت بتفسير جانب من جوانبه ولم تفسر الجوانب الأخرى، وإذا ما جمعناها وجدناها متكاملة وليست متعارضة. فالعدوان محصلة لمجموعة من العوامل المتفاعلة مع بعضها والتي قد تظهر إحداها أكثر من غيره عند بعض الأشخاص وهذه العوامل بعضها ذاتي أو معرفي وبعضها يعود إلى البيئة أو لإحباط الحاجات والصراع وما يترتب على ذلك من ثواب وعقاب وغير ذلك .

4-5- نظرية بيركوفيتز (BERKOWITZ):

يضيف بيركوفيتز إلى معادلة (إحباط – عدوان) في نشوء السلوك العدواني عدة متحولات إضافية: حيث الغضب هو العاطفة المميزة للشخص العدواني، وكذلك العوامل الموقفية، والعمليات المعرفية كالعزو والتفسير والتوقع.

والغضب عند بيركوفيتز يعد مفهوماً أساسيا في نظريته عن العدوان والإحباط عنده يقود إلى الغضب وليس إلى العدوان. وبالتالي يمكن للغضب أن يكون أساسا للسلوك العدواني (Roedeiger. et al . 1984, P614) لكن هذه العلاقة (إحباط – عدوان) ليست بالضرورة علاقة متعلمة، واستجابات الإنسان في هذه الحالات يمكن أن تنبع من تفاعل التعلم مع الاستعدادات الشخصية الموروثة (بركات،

1993، ص13)، ويسوق بيركوفيتز مفهوما آخر في نظريته ويربطه بالغضب وهو مفهوم الجاهزية للعدوان (Readiness For Aggression)، فالاستجابة الانفعالية الناجمة عن الإحباط تخلق حالة كامنة من الجاهزية للسلوك العدواني. وهذه الحالة يمكن أن تنشأ كذلك بتأثير من الظروف المنفرة (Aversive Condition) مثل الألم أو الحر الشديد، أو غيرها من الظروف الطارئة المزعجة. ولكنها لا تعني حدوث العدوان بشكل آلي وحتمي، إذ لا بد من توافر مثيرات مترابطة في الماضي مع خبرات عدوانية. مثيرات سبق لها أن ارتبطت بخبرات مؤلمة أو بتعزيز إيجابي سابق للسلوك العدواني، ويسمى بيركوفيتز هذه المثيرات مفاتيح السلوك العدواني (Cues Of Aggression) والمثيرات التي يمكن لها أن تؤدي الدور ذاته هي مثيرات متنوعة منها: الأقليات العرقية، السلاح، بعض الحركات أو التعبيرات الوجهية عند إنسان آخر ....الخ (المرجع السابق: ص14) إن مفاتيح العدوان يمكن لها بسبب ترابطها السابق مع الغضب أو العدوان. أن تؤدي بشكل أوتوماتيكي إلى حدوث السلوك العدواني في الوقت نفسه يمكن لنا أن نرصد تغيرات حشوية مميزة للغضب تأتي على أثرها شحنة العدوان كناتج طبيعي. ويفترض بيركوفيتز وجود شبكة من التداعيات والترابطات التي تشترك فيما بينها بانفعالات معينة وبأفكار وذكريات محددة إضافة إلى استجابات حركية تعبيرية نوعية وارتكاسات فيزيولوجية. أن إثارة أي جزء من أجزاء هذه الشبكة يؤدي بشكل أوتوماتيكي إلى إثارة بقية أجزائها. يمكن أن يقود ولو بشكل لحظي مؤقت إلى استجابات عدوانية (المرجع السابق: ص15).

إن نظرية بيركوفيتز تضيف إضافة مهمة للعلاقة الخطية إحباط – عدوان كما تلفت الانتباه إلى أهمية العوامل الموقفية بشكليها العام (المثيرات المنفرة) والخاص (مفاتيح العدوان) وهي بذلك تقدم تصورا عن العدوان يمتاز بالمرونة وتعددية الأبعاد، بحيث يتضمن عوامل داخلية وخارجية في فهم السلوك العدواني ونشأته. ألا أنها تقتصر في تحليلاتها على شكل واحد من أشكال العدوان وهو العدوان الانفعالي (المرجع السابق).

5- العدوان لدى أطفال الرياض:

يعد العنف مرحلة طبيعية من مراحل نمو الطفل. فخلال سنوات النمو، لا يكون الطفل قد تمكن من إجادة المهارات اللغوية على نحو كاف كما أنه يتطلع في المقابل إلى درجة كبيرة من الاستقلالية في الوقت الذي لا يملك فيه إلا القليل من السيطرة على رد فعله إلى وجوب تجنب ذلك (كيلي، 2004، ص103)، ويعد مثل هذا السلوك عادياً يرتبط بالخصائص النمائية للأطفال، حيث أنهم لم يصلوا إلى مستوى كاف من النضج يمكنهم من التحمل والإدراك السليم، بالإضافة إلى حالة التمركز حول الذات

وحكمهم على التصرفات من خلال النتائج المترتبة عليها وليس القصد من وراءها، ومثل هذه الأنماط السلوكية العدوانية تتلاشى تدريجياً مع عمليات النمو عبر المراحل اللاحقة، ويلاحظ في بعض الحالات أن شدة السلوكيات العدوانية لدى بعض الأطفال تكون فوق الحد المقبول، وقد تستمر هذه العدوانية وتتفاقم خلال مراحل النمو اللاحقة لتصبح سمة بارزة في شخصياتهم الأمر الذي يستدعي التدخل ومحاولة علاج هذه المشكلة (الزغول، 2006، ص167).

وتنمو النزعة العدوانية عند الطفل نتيجة شعوره بالتهديد من فرد أو جماعة أو نتيجة التعرض لكرامته أو مكانته وقد يأتي هذا الشعور أيضاً عندما يرى الطفل أن الآخرين من حوله لا يحسنون فهمه، فيلجأ إلى السلوك العدواني كمحاولة لجذب الانتباه إليه ومن طبيعة العدوان أنه قد يكون عدوان تخيلي ينشأ من الصراع بين المشاعر العدوانية عند الطفل وبين المعايير الاجتماعية الضابطة، هذا النوع من العدوان هو عدوان (خفي) مضمر يتمثل في الغيرة والكراهية. وغالباً ما يترك آثاراً سلبية أكثر عمقاً من العدوان الظاهر الذي يتمثل بإلحاق الطفل العدواني الأذى الجسدي أو اللفظي أو الرمزي بالأطفال الآخرين (الريماوي، 2003، ص226). ونجد أن الأسباب المباشرة للأفعال العدوانية أيضاً تتغير بتغير العمر، فالمشاجرات خلال فترة ما قبل المدرسة تتعلق بالتملك والسيطرة، أي أن معظم السلوكيات العدوانية لدى أطفال ما قبل المدرسة تبدو أنها تتخذ نوعية وسيلية مباشرة (أي تتجه نحو تحقيق هدف واضح ومباشر)، أما السلوك المؤذي عند الأطفال الأكبر سناً يقدم مزيجاً من عدوان عدائي وعدوان وسيلي، فيما أطفال ما قبل المدرسة لا يسعون إلى إيذاء آخرين أو تسبب المضايقة لهم، وإنما لامتلاك شيء أو مكان، أو من أجل الاستمرارية في نشاط ممتع (القمش والمعايطة، 2007، ص217). وينشأ العدوان في هذه المرحلة حين يكتشف الطفل أنه يستطيع أن يجعل الآخرين يسايرون رغباته، أي إنه يحصل على الإثابة من البيئة الاجتماعية، بالإيذاء، وعلى ذلك تتحدد أنواع الأساليب التي يتعلمها الطفل بنوع الاستجابات، التي تصدر من الوالدين وغيرهما (مختار، 2001، ص56).

فقد وجد" سولومون "(Solomon) في دراسة عن تأثير سلوك الآباء العدواني اللفظي على تقدير ذات الأبناء والتحصيل الدراسي أن أهم الأسباب والنتائج النفسية لسوء معاملة الأطفال يرجع لاستخدام الآباء الصراخ، والتهديد في المنزل، والأماكن العامة كوسيلة للتحكم في سلوك الأطفال، وأن معظم الآباء يهددون أطفالهم بالعدوان البدني لكي يطيعوهم. كما أن العدوان النفسي له تأثير أكثر من العدوان البدني بالنسبة للأطفال، ويؤكد ذلك فيسنج (Vissing) ستروس (Strus) جيليس (Gelles) وهاروب

(Harrop/1991) لذا من الضروري أن نعزل تأثيرات العدوان اللفظي على الأطفال من تأثيرات سوء المعاملة البدنية (Solomon, 1991,p345).

6- معايير السلوك العدواني:

مفهوم السواء والشذوذ مفهوم نسبي، أي أنه لا يوجد حد قاطع بين ما هو سوي وما هو شاذ ونعتبره حداً مميزاً. فالسوية هي القدرة على توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته، والشعور بالسعادة.

والسلوك السوي: هو السلوك العادي أي المألوف والغالب على حياة غالبية الناس. ومن ناحية أخرى فاللاسوية (الشذوذ): هي الانحرافات عما هو عادي وعما هو سوي. ويعرف الشخص اللاسوي: بأنه الشخص الذي ينحرف سلوكه عن سلوك الشخص العادي، ويكون غير سعيد وغير متوافق شخصياً وانفعالياً واجتماعياً (خلف الله، 2004، ص105).

وهناك عدة معايير لتمييز السلوك العدواني والحكم عليه:

6-1- المدى: ويشير إلى عدد المشكلات الملاحظة والمدونة بالنسبة لطفل معين في موقف معين، فكلما زاد عدد المشكلات المدونة كان الطفل مشكلاً أكثر من غيره. ويتم تقويم المدى بواسطة العد البسيط للمشكلات، أي أن زيادة عدد المشكلات يعني اتساع مداها (حميرة، 2011، ص109).

6-2- الشدة: وترتبط بعمق السلوك العدواني، فكلما زادت شدة هذا السلوك زادت حدته (المرجع السابق)،

فعندما يبلغ الشعور بالفشل درجة من العمق والشدة والقوة حيث يدفع الطفل إلى الهدم والتخريب باستمرار ودون سبب.

6-3- العمر: قد يبدو سلوك طفل في مرحلة من مراحل العمر غير سوي ولكن إذا ظهر في مرحلة أخرى فقد يبدو سوياً. فحين يبكي طفل في الثالثة من عمره بسبب عدم حصوله على قطعة حلوى، فإننا نعتبر ذلك طبيعياً أما حين يصدر السلوك نفسه من الطفل في الخامسة عشر فإننا نعتبره سلوكاً غير سويا (رضوان، 1997، ص 4) (السقا، 1999، ص52)، قد كشفت الدراسات التي أجريت خلال عقد التسعينات أن السن الذي يبدأ عنده الاضطراب السلوكي له دلالته ومغزاه (كازدين، 2003، ص65) ومع تقدم الطفل بالعمر يتناقص تدريجياً عنده السلوك العدواني (الزعبي، 2005، ص147)، فأطفال سن (4-

6) سنوات أكثر عدوانية خلال الوحدة الزمنية من أطفال سن (6-7) سنوات كما يتغير نمط العدوان (جسدي – لفظي....الخ) (القمش والمعايطة، 2007، ص211).

6-4- الموقف والخبرات: فالعدوان يختلف باختلاف المواقف التي يمر بها الطفل وتختلف أشكاله لديهم (حميرة، 2011، ص85).

كما أن زيادة العدوان في أحد المواقف، فإذا زاد السلوك العدواني عما يتطلبه الموقف والأسباب تافهة، كأن يثور الصفير وينفجر باكياً لأنه أراد أن يبدأ بالحلوى قبل باقي الطعام ومنع من ذلك (السقا، 1999، ص 52).

6-5- القيم والعادات الاجتماعية:

إن الموقف الأخلاقي عند كثير من الباحثين يؤدي إلى إدراك السلوك العدواني على أنه سلوك شرير ولا اجتماعي وغير أخلاقي، ويرى بركات أن هذا الأمر يؤدي إلى شيء من عدم الموضوعية في دراسة العدوان كموضوع البحث العلمي الحيادي، لأن القيم الاجتماعية بطبيعتها تختلف من مجتمع إلى آخر ومن زمن لآخر في الثقافة الواحدة، وكذلك تختلف من شريحة اجتماعية إلى أخرى.

6-6- القيم والمعايير: إن من يصدر الحكم على سلوك الأطفال بأنه سوي أو مضطرب، هم الكبار' من هنا يوجد تفاوت كبير في أحكام الكبار نتيجة اختلاف رؤيتهم للسلوك واختلاف معاييرهم وقيمهم. نحن نلاحظ مثلاً أن كثير من الأهل يفرحون لأن ابنتهم تصرخ وتعض وتسيطر في حين أن البعض ينزعج من هذا السلوك (السقا، 1999، ص52).

7- مظاهر السلوك العدواني عند أطفال الروضة:

معظم الأطفال يظهرون عدوانية بشكل أو بأخر، وقد تظهر العدوانية بصورة جسدية أو لفظية أو رمزية وقد تتجه نحو الأشخاص أو الممتلكات أو حتى الذات. ولعل أهم مظاهرها ما يلي:

7-1- بعض الأطفال يكشفون عن العدوانية في لغتهم كالصراخ، أو الكلام، مثل "أنا أكرهك " فهو تعبير يدل على رفض الآخرين.

7-2- تظهر أيضاً في الأفعال العلنية، التي يمارسها الأطفال كالضرب، أو الدفع، التشاجر، التخريب، أو تحطيم الأقلام.

7-3- تتجه العدوانية نحو الممتلكات، مثل: خدش الأدراج والجدران والكتابة عليها.

7-4- قد يظهر العدوان على شكل إزعاج متكرر أو مضايقات مستمرة للآخرين، كما قد يظهر في مواقف تتضمن الإزعاج المتكرر جسمياً وبدنياً (التصارع – مسك الشعر....الخ).

7-5- قد يتجهون بعدوانيتهم نحو ذاتهم بصور بدنية.

7-6- يظهر بعض الأطفال عدوانية في علاقتهم مع المعلمين ويظهرون عدم الحياء، كما يظهرون بمظهر المتحدي فيميلون إلى المشاحنة والاعتداء.

7-7- وإذا كان العدوان الصريح يأخذ أشكالاً ظاهرة تتمثل في الاعتداء البدني أو اللفظي أو بالتخريب والعناد ....، فإن المشاعر العدوانية تتخذ شكل العدوان المضمر غير الصريح كالحسد والغيرة والاستياء (الهمشري وعبدالجواد، 2000، ص23).

ويمكن تلخيص مظاهر العدوان وتطوره عند الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة (من عامين إلى ستة أعوام):

أ* **في سن عامين:** يضرب الطفل غيره من الأطفال، ويفسد نظام البيت ولا يدمر الأشياء. وقد يرغب الطفل في العض كأسلوب أولي في الهجوم والدفاع عن نفسه.

ب* **في سن ثلاثة أعوام:** تكثر لديهم نوبات الغضب حيث يدفعون الآخرين ويضربونهم، كما تظهر لديهم مظاهر أخرى كضرب الأرض بالقدمين والقفز ويصاحب ذلك بكاء وصراخ.

ج* **في سن أربعة أعوام:** قد نجد الطفل يلجأ إلى الاحتجاج اللفظي، والأهم من ذلك هو أن المشاعر العدوانية تتخذ مظهر اللعب، فيمثل دور المارد الذي يحطم المكعبات الخشبية، أو يمثل رجل الشرطة الذي يطارد اللص.

د* **في سن خمسة أعوام:** قد يضرب الأرض بقدميه، ويصفق الباب بشدة، يسب ويلعن، يأتي بأساليب كلامية كالتهديدات مثلاً بقوله: "سأضربك "ويقاوم التوجيهات بقوله "لن أفعل هذا".

هـ* **في سن ستة أعوام:** عدوان بالغ بالجسم وبالكلام، انفجارات في الغضب فقد يلقي بنفسه على الأرض، يضرب ويرفس وقد يدمر الأثاث والأشياء (مختار، 2001، ص56-57-58).

وهكذا نرى أن السلوك العدواني لا يقل مع تقدم العمر فحسب، لكنه خلال السنوات من (5-6) يتغير نمطه فعلى سبيل المثال: يقل العدوان الجسدي ويزداد العدوان اللفظي (القمش والعايطة، 2007، ص211)، وقد وجد أن العدوان يصل إلى الذروة بين السنة الرابعة والنصف والخامسة والنصف. ثم تنخفض التعبيرات العدوانية المباشرة بشكل تدريجي، وتزداد بعض التعبيرات كالهجوم الكلامي، ولوم الآخرين، ومناداة بالاسم (Hurlock, 1972, p234).

ولوحظ في بعض الحالات أن شدة السلوكات العدوانية ومدى تكرارها تكون ملفتة للنظر لدى بعض الأطفال بحيث تكون فوق الحد المقبول وقد تترافق العدوانية لدى هؤلاء الأطفال بأنواع أخرى من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (الزغول، 2006، ص167).

يظهر السلوك العدواني عند طفل الروضة معظم أشكاله أثناء فترات الاستراحة، حيث يتجمع الأطفال في مجموعات كبيرة وفي أعمار مختلفة وإشراف قليل نسبياً من قبل الإدارة والمعلمين، تعتبر غالباً استراحة لهم (الحكيم، 1997، ص165).

وقد تستمر هذه العدوانية لدى هؤلاء الأطفال وتتفاقم خلال مراحل النمو اللاحقة لتصبح سمة بارزة في شخصياتهم، الأمر الذي يستدعي التدخل ومحاولة علاج هذه المشكلة لمساعدتهم على النمو والتكيف السليمين (الزغول، 2006، ص167).

لذا نرى أن العدوان يظهر في مراحل العمر الأولى وقد يتفاقم إلى مشكلة سلوكية خطيرة في المستقبل إذا قمنا بإهماله، كما أن تعبير الأطفال عن الرغبات العدوانية يختلف تبعاً للعمر (لفظي – بدني).

نلاحظ مما سبق بأن الطفل يلجأ في بعض الحالات للعدوان كوسيلة مفضلة للتواصل مع الآخرين وقد يتعزز هذا السلوك من قبل الأهل بتشجيعهم هذا التوجه عند الطفل لأنه يتمكن من تأكيد ذاته، ولأن العدوانية عند بعض الناس رمز الرجولة، لما يؤثر الوسط الثقافي الحضاري في تطور السلوك العدواني عند الطفل وتسهل العلاقات الاجتماعية القائمة على منطق القمع والقوة ظهور السلوك العدواني عند الطفل وتجعل السلوك طبيعياً فعندما يكون العدوان هو الوسيلة السائدة في التعامل بين الأفراد أسرياً، يستخدمها الكبار نحو الصغار والمعلم نحو تلاميذه والأب نحو أفراده أسرته فهذه الشروط تسهل من ظهور السلوك العدواني عند الطفل وتؤثر في تطور هذا السلوك في المستقبل، لذا من الضروري أن نراقب تصرفاتنا كي نكون مثال جيد لجيل المستقبل.

8-علاج مشكلة السلوك العدواني:

مقدمة:

للعدوان أضرار خطيرة تعود على الطفل نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه، فهو يمنعه من القيام بعلاقات اجتماعية سليمة ويسبب له اضطراب جسمية ونفسية متعددة لذا لابد من البحث الجاد عن سبل التغلب على العدوان.

حيث أكد لوري (Lore) أن العدوان هو دائماً استراتيجية اختيارية وأن الإنسان لديه قدرة كبيرة على ضبطه وتعديله فهو يكبت أو يكبح العدوان عندما يكون ذلك في مصلحته (Lore & Schultz, 1993, p16).

وفيما يلي عرض لأهم طرق العلاج:

8-1- **اكتشاف الميول العدوانية لدى الأطفال:** إما بملاحظتهم أثناء ممارسة النشاط الحر كاللعب أو الرسم أو بالاستماع إلى قصصهم التلقائية دون استخدام موجهات لها أو عند استخدام صور تعرض عليهم كنوع من المثيرات التي يسقط الطفل عليها انفعالاته.

8-2- **توفير جو غير متساهل:** يتوقع المربون أن يتصرف الأطفال حسب توقعات معينة، وهذه التوقعات أو الرغبات التي يتمناها المربون يجب أن نعرفها للأطفال ويطلعون عليها، لأن الكبار يحصلون على ما يتوقعون بالنسبة لسلوك الطفل. إن هذا ما يؤكد عليه باترسون Patterson لأن المربى يميل إلى تعزيز وإثابة السلوك المتوقع ويعاقب على السلوك غير اللائق، والطفل في حاجة إلى الحصول على تقبل الكبار، ومن ثم تنفيذ ما يرضيهم، إن جملا مثل "أنا لا أتوقع منك أن تؤذي أصدقاءك أو الحيوانات أو الطيور" أنا أعرف أنك ترغب في اللعب بلعبة فلان/ ة لكن لن اسمح لك بأخذها منه بالقوة".

8-3- الحد من النماذج العدوانية: الأطفال يستطيعون ملاحظة المربي الذي يعالج العدوان بأسلوب خال من العنف، كما يستطيعون ملاحظة أثناء محاولاتهم التكيف مع المثيرات بأسلوب غير عدواني مع مواقف الإحباط، فالمشرفة التي اندفع ماء الصنبور في وجهها أثناء شربها ضحكت وجففت وجهها وهي بهذا تعتبر نموذجا لأطفالها الذين كانوا يقفون بالصدفة بجوارها ورأوا رد الفعل غير العدواني الذي أبدته مربيتهم إزاء موقف محبط، ونماذج العدوان ليست فقط فيما تمارسه المشرفة وسط الأطفال بل أيضا يجب

تقليل عدد نماذج العدوان في كتبهم وأفلامهم والقصص التي تقدم لهم ومحاولة توفير بدائل تشجيع على أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً (نقلاً عن حميرة، 2011، ص125).

8-4- **معاونة الطفل كي يقوم المواقف المحبطة:** إن التمييز بين أنواع الاحباطات مهارة مهمة جدا يجب تشجيع الأطفال عليها وفي سنوات ما قبل المدرسة تستطيع المشرفة مساعدة الأطفال كي يحالوا السيطرة على ردود أفعالهم في مواقف الإحباط.

أن اشتراك طفلين في بناء بيت الرمل أو المكعبات وفجأة يتسبب أحدهما بتصرف خاطئ دون قصد في هدم البناء يشعر كل طفل بالإحباط ويتطلب من المشرفة توضيح سبب انهدام البيت والعيب الذي يحدث من وضع رمل أكثر أو مكعب متطرف أثناء البناء وبذلك تكون قد وقفت في شرح سبب الإحباط وتقلل من إمكانية لجوء الصديق الثاني إلى العدوان على زميله.

8-5- **تعزيز السلوك اللاعدواني:** إن إدراك الأطفال للآثار السيئة والمؤلمة للعدوان غير كاف. وبل على المربين تعليم استجابات بديلة وتعزيز هذه الاستجابات. إن الدفاع عن النفس والمناقشة من البدائل المناسبة عن العدوان، وإن المشرفة التي أخذ حوارها مع طفلين الشكل التالي "أنا أعرف إن اللعبة كانت معك وأن زميلك أخذها منك وأراك تريد ضربه وأنا لن أسمح لك بذلك "ثم تلتفت للطفل للآخر وتقول: "ما رأيك أن تطلب من زميلك أن يسمح لك باللعبة قليلاً " (ماريون، 1983).

تعد مشرفة ناجحة فهي لم تصرخ في وجه الطفل الأول ولم تهزأ به، كما أنها لم توافق على تصرفات الطفلين لأنهما يتسمان بالعدوانية، وتبنت أساليب إيجابية بديلة.

8-6-**البعد عن الأساليب المؤلمة مع العدوانيين من الأطفال:** من المفيد جداً أن نعرف الطفل العدواني أن سلوكه غير مقبول. إن الضرب أو الصراخ أو القرص الذي نوجهه للطفل العدواني أو توقيع ألم عليه من نفس نوع ما يمارسه أساليب لها جوانب سلبية، فيشير باترسون Batterson وكوب Cabb إلى أهمية استخدام أساليب غير مؤلمة لإيقاف العدوان ويحبذون بشكل خاص استخدام أسلوب الحرمان المؤقت مع الطفل بمنعه مثلا من ممارسة نشاط محبب إليه إذا ما أقدم أثناءه على ممارسة العدوان.

8-7- **إبداء الاهتمام بالشخص الذي وقع عليه العدوان:** ومثال ذلك إذا ما استمر أحد الأطفال في دفع زميل له لكي يقف مكانه، فإن دور المشرفة أن نوجه كلامها إلى الزميل المعتدى عليه بقولها مثلاً: "أنت كنت في المقدمة، ويجب أن تبقى في مكانك "وبالتالي تكون قد حرمت الطفل المعتدى من جني ثمار عدوانيته، وفي نفس الوقت تكون قد أعطت مثالاً عملياً أمام الأطفال الآخرين لحل مشكلة العدوان بأسلوب غير عدواني.

8-8- **إعطاء الوقت الكافي للعب مع المتابعة:** خير مجالات التعبير عن الانفعالات والتنفيس هي المجالات الرياضية، ويجب منح الأطفال الوقت الكافي للعب، ويوصى كالدويل Gold Well المشرفات بمراقبة تفاعل الأطفال خلال فترات اللعب نظرا لإمكانية تحوله إلى عدوان وخاصة في مرحلة رياض الأطفال إن تصريف مشاعر العنف إلى قنوات سلوكية غير مؤذية كالرياضة مثلا طريق لاستقرار ركائز شخصية الطفل.

8-9- **تعاون الأسرة:** إن الأمر يتطلب أخذ الاعتبارات السابقة ليس فقط من قبل المربين بل ومن قبل الوالدين وعليهم مراقبة سلوك الطفل ومعرفة الظروف التي يظهر فيها العدوان ففي ذلك أهمية لعلاج المشكلة فضلاً عن أن الأمر يتطلب إرشاداً موجهاً للوالدين على كيفية ممارسة السلوك غير العدواني. إن مشكلة العدوان ترتبط بالنظام الذي يعيشه الطفل وليس بالطفل وحده. وهذا يستدعى مساهمة جميع الكبار (آباء ومربين ..) في وضع البرامج التي تهدف إلى خفض مستوى العدوان لدى الأطفال حيث أظهرت الأبحاث بأن المزيج من الاتجاهات العدوانية والنظام غير الصارم أو المتساهل عند الآباء ينتج أطفالاً عدوانيين وذوي انضباطية ضعيفة (شيفر وميلمان، 1998، ص355).

8-10- الروضة:

يمكن للروضة أن تلعب دوراً هاماً في تطور الطفل وفي تنمية قدراته، ونحن إذا ما أردنا أن ينشأ الطفل نشأة طبيعية تتفق ومرحلة نموه فإننا يمكننا أن نحقق ذلك إن تركنا الطفل يعمل ما يرغب، وفي الوقت الذي يرغب، وبالطريقة التي يرغب فيها. فالروضة هي مكان الترويح والتنفيس كما هي مكان للتعلم واكتساب الخبرة والمهارة (عدس ومصلح، 1983، ص85) (السقا، 1999، ص56).

9- دور معلمة الروضة في الوقاية من السلوك العدواني:

إن المعلمة الفعالة تحتاج إلى أكثر من المعرفة بجسم الإنسان أو المهارات اللازمة له، يجب أن يكون عندها القدرة على الانتباه والوعي لحاجات الأطفال وطبيعتهم ودورها يتضمن تقديم التعلم الذهني والجسدي فتجعل الأطفال ينهمكون بالتعليم النشط بأجسامهم وعواطفهم مثلما ينهمكون بعقولهم فعلى المعلمة أن تكون دقيقة الانتباه والملاحظة وتشغل أطفالها بما يفيد وتملأ كل أوقات الطفل بأنشطة ممتعة، تقلل من فرص الأعمال العدوانية، وعليها أن تتعاون مع الأهل عن طريق الإدارة في عدم إرسال أي أداة يمكن أن يستخدمها الطفل في عدوانه (حسن، ب ت، ص114-115). ومن الضروري أن يكون لدى المعلمة الثقة في قدرة الطفل على التعلم، وتجنبه كل موقف يسيء إليه أو يفقد فيه السيطرة على دوافعه العدوانية (مصلح، 1990، ص219).

الفصل الخامس

النشاط الزائد (فرط النشاط الحركي)
مقدمة
1- مفهوم النشاط الزائد عند طفل الروضة
2- عوامل فرط النشاط عند الأطفال
3- أعراض اضطراب الحركة الزائدة ونقص الانتباه لدى الأطفال
4- خصائص الأطفال الذين يعانون من الاضطراب
5- انتشار اضطراب النشاط الزائد لدى الأطفال
6- علاج اضطراب فرط النشاط لدى الأطفال

مقدمـــــــة:

يعاني الأطفال من كثير من المشكلات النفسية التي تؤثر على شخصيتهم في المراحل اللاحقة من حياتهم، ولعل فرط النشاط يمثل أحد أهم المشاكل التي تظهر لدى الأطفال يصاحب هذه المشكلة عدم قدرة الأطفال على التركيز على التعليمات وإنهاء الأعمال التي يقومون بها مما يجعلهم يقعون في الخطأ كثيراً، أما عن خصائص هؤلاء الأطفال فهي تتمثل في كثرة الحركة مثل (الركض – التسلق –.....الخ)، الاندفاع والتهور وقلة الصبر، قلة التركيز والنسيان غير المنظم .... الخ.

كل هذه الخصائص وانعكاساتها على الطفل ومن حوله دفع الباحثة للاهتمام بهذه المشكلة والبحث في عواملها وخصائص الأطفال الذين يعانون منها والبحث في وسائل علاجها والوقاية منها، حيث إن النشاط الزائد أو فرط النشاط الحركي Hyperactivity يعد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال، ويشكل سلوك الطفل المصاب بهذا الاضطراب مصدر ضغط وإزعاج للمحيطين به من أولياء ومربين ومعلمين لأن نشاطه المفرط يؤثر على استجاباتهم وأسلوب معاملتهم له، مما قد يؤثر على نموه النفسي – الاجتماعي وعلى مستقبله التعليمي.

يعتبر النشاط الزائد اضطراب شائع، حيث تشير الدراسات المسحية إلى أنه يظهر لدى ما يزيد على 5% من الأطفال، وتزيد نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى الذكور بمعدل (3–9) أضعاف عنها لدى الإناث، وكما أن هذا الاضطراب يحدث في المراحل العمرية المبكرة، ويميز البعض بين النشاط الزائد الحركي والنشاط الزائد النفسي، ففي حين يشير النوع الأول إلى زيادة مستوى الحركة يشير النوع الثاني إلى عدم الانتباه والتهور. وقد يحدث كلا النوعين من النشاط الزائد معاً وقد يحدث أحدهما دون الآخر، وبغض النظر عن ذلك، فإن كلا النوعين يؤثران سلبياً على قدرة الطفل على التعليم وإذا ترك النشاط الزائد بدون معالجة فإن ذلك يعني أن الطفل سيعاني من اضطرابات سلوكية واجتماعية في المراحل العمرية اللاحقة (علي، 2009، ص25).

1– مفهوم النشاط الزائد عند طفل الروضة:

قبل الحديث عن مفهوم النشاط الزائد لابد من إلقاء الضوء على اضطراب (ADHD) بأنماطه الثلاثة، فقد تم الحديث عن اضطراب سمي باضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، والذي يتسم بقلة الانتباه، والحركة الزائدة، والاندفاعية (Attention Deficit Hyperactive Disorder) وتم تدعيم فكرة وجود أطفال يعانون من ضعف انتباه فقط، وفئة من الأطفال يعانون من نشاط زائد خصوصاً الأصغر سناً الذين تتمثل مشكلتهم في فرط الحركة والاندفاعية.

ولذلك صنفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل (DSM IV .TR) اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة إلى ثلاث فئات هي:

1- اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة تغلب عليه قلة الانتباه (يسود فيه ضعف الانتباه).

2- اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة (الذي يسود فيه فرط الحركة والاندفاعية).

3- اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة – فئة شاملة (أطفال مصابون بفرط الحركة وقلة الانتباه والاندفاعية بشكل شديد) (ميركولينو وآخرون، 2003، الزيوت، 2005).

ونحن في بحثنا سنركز على القسم الثاني الذي ينطوي على مفهوم فرط الحركة حيث تم تعريف الحركة الزائدة على أنها نشاط جسمي وحركي حاد لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة وغالباً ما تكون هذه الظاهرة مصاحبة لحالات إصابات الدماغ أو قد تكون لأسباب نفسية (Willman, 1989,P.83).

مفهوم فرط النشاط: يذكر شهين (1985) أن فرط النشاط يمكن تحديده من خلال الأعراض التالية:

- زيادة في الحركات غير المنتظمة والتي يصعب تنظيمها في فترة المراهقة.
- الاندفاعية.
- مزاج متقلب بصورة واضحة.
- ضعف في العلاقات الاجتماعية.
- تأخر في نمو المهارات الدقيقة.
- عدم إتقان الكثير من المهارات.
- صعوبة القراءة والكتابة.
- مقاومة التدريب.

وعموماً، يوصف الأطفال الذين لديهم هذا العرض على أن لديهم إفراطا في الحركة، وصعوبة الانخراط في الأنشطة الهادئة بما فيها مشاهدة التلفزيون، ويمتد فرط النشاط عبر مواقف كثيرة حتى أثناء النوم، وهو أكثر قابلية للملاحظة في الأقسام الدراسية، ولذلك فهو يشخص أول مرة أثناء السنوات الأولى للتدريس (منصوري، 2008، ص118).

وفي الروضة، يظهر اضطراب النشاط الزائد على شكل خروج من المقعد، والتحدث دون استئذان، والتجول في القسم، وإلقاء الأشياء على الأرض، والانزعاج اللفظي، وعدم إكمال أي مهمة يكلف بها، وما إلى ذلك من الأفعال الغير انضباطية (منصوري، 2008، ص118- 119).

ونتيجة للسلوك المزعج للطفل مفرط النشاط، فإنه كثيراً ما يجلب على نفسه المتاعب داخل غرفة النشاط، دون أن يدرك سبب ذلك غالباً، حيث قد يشعر أن معلمته تسيء فهمه، ولا تعامله بإنصاف، كما قد يشعر بأنه منبوذ من زملائه وأنه قد أصبح منعزلاً داخل الغرفة. ومثل هذه المواقف من شأنها أن تؤثر سلباً على تقديره لذاته وعلى ثقته بنفسه، إذ يبدأ في النظر إلى نفسه بطريقة سلبية، مما قد ينعكس على نتائجه الدراسية، وعلى تكيفه في الروضة (يحيى، 2003، ص180).

2- عوامل فرط النشاط لدى الأطفال:

هناك تباين في الآراء حول عوامل اضطراب فرط النشاط، ويرجع هذا التباين إلى البحوث النفسية والطبية والتربوية، التي تناولت هذا الاضطراب من جوانب متعددة وإلى الوقت الحاضر لم تعرف العوامل الحقيقية لهذا الاضطراب. إلا أن هناك إجماعاً إلى حد ما على العوامل المحتملة لاضطراب الـ ((Attention Deficit Hyperactive Disorder))، فلقد أعادها بعض الباحثين إلى متعلقة بالدماغ والجهاز العصبي المركزي، ومنها ما هو متعلق بعوامل وراثية، ومنها ما هو متعلق بعوامل بيئية، ومنها ما هو متعلق بعوامل الغذاء وفيما يلي عرضاً مختصراً لهذه العوامل:

2-1-عوامل مرتبطة بالدماغ والجهاز العصبي:

إن عوامل هذا الاضطراب المتعلقة في الدماغ قد ترجع، إما لوجود خلل في وظائف الدماغ، وإما لضعف النمو العقلي (Caroi & lensch, 2000) (سيد وبدر، 1999، ص125).

ولقد أشار فليك (Flick) إلى أن القصور في وظيفة من وظائف الدماغ يرجع أساساً إلى مكان الإصابة في الدماغ (سيسالم، 2006، ص38، الزغلوان، 2002).

كما أشارت دراسة (Sergeant, 2004) إلى صغر أحجام العقد العصبية الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب الـ (Attention Deficit Hyperactive Disorder) وصغر حجم الدماغ لديهم، وأضاف أن الآليات النفسية العصبية لدى هؤلاء الأطفال، هي: سوء وظيفة الكبح، سوء وظيفة الانتباه الاختياري، ضعف عمل الذاكرة وضعف القدرة على التنظيم.

وفي تقرير نشره رابا بورت عن الدراسات التي أجريت على المخ في المعهد الوطني للصحة العقلية في الولايات المتحدة الأمريكية، أشار فيه إلى صغر حجم الجزء الأمامي الأيمن من الدماغ، وعدم تناسق في نشاط الجملة العصبية عند الأطفال ذوي الحركة المفرطة مقارنة بالأطفال العاديين، حيث أشار إلى أن الجزء الأيمن عند الأطفال العاديين أكبر من الجزء الأيسر، وأن هذا التناسق لا يظهر عند الأطفال

الذين يعانون من النشاط الزائد، وأضاف أن السائل الدماغي عند الأطفال المصابين بضعف الانتباه والحركة المفرطة أقل من نسبته عند العاديين (سيسالم، 2006، ص40).

كما أشار محمد إلى أن الفص الجبهي أو الأمامي، والفصوص الموجودة في مقدم التكوين الجبهي، والعقد القاعدية، والمخيخ عادة ما تكون أصغر في تركيبها لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder)، وتعد الفصوص الجبهية على وجه الخصوص مسؤولة عن قدرة الطفل على التحكم في سلوكه، أو تلك الوظائف التنفيذية التي تصدر عنه. أما العقد القاعدية فتعد مسؤولة عن الاستجابات الحركية أو الحركات التي تصدر عن الطفل، وأضاف أن البحوث التي تم إجراؤها في هذا الصدد قد أسفرت عن أنه كلما تمثل القصور في هذا الاضطراب بالجوانب المعرفية كصعوبة الانتباه، وسوء التنظيم على سبيل المثال، فإن هذه الحالة ترتبط بالفصوص الجبهية أو الأمامية، والفصوص الموجودة في مقدم التكوين الجبهي، بينما إذا تمثل القصور في الجوانب الحركية، فإنها ترتبط حينئذ بالعقد القاعدية، أو بالمخيخ أو كليهما (2007: ص: 405-406).

2-2-عوامل متعلقة بالوراثة:

ترجع كثير من الدراسات عوامل اضطراب فرط النشاط إلى الوراثة، ولذلك تعتبر الوراثة من العوامل التي تؤثر بطريقة مباشرة من خلال نقل الجينات التي تحملها الخلية لعوامل وراثية خاصة بخلل أو بضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه في المخ من خلال نقل الجينات لعيوب تكوينية تؤدي إلى خلل أنسجة المخ والتي تؤدي بدورها إلى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه، وقد بينت العديد من الدراسات العلمية الحديثة إلى أن (0.0509) تقريبا من الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط يوجد في أسرهم من يعاني أيضا من هذا الاضطراب (علي، Caroir& lensch, 2000- 2009).

ويرى كل من أرنولد وسيسالم أن بعض حالات الحركة المفرطة ناتجة عن قصور الجينات فيما يعرف باسم كروموسوم الجنس الهش (Fragile X syndrome) (سيسالم، 2006، ص50).

وتشير دراسات عديدة ومنها دراسة كبلن وزملائه إلى أن معدل انتشار هذا الاضطراب يكون مرتفعاً لدى الأطفال التوائم عنه لدى الأطفال غير التوائم،ج كما أن معدل انتشار هذا الاضطراب بين التوائم المتطابقة التي تأتي من إخصاب بويضة واحدة في رحم الأم يكون مرتفعاً عنه بين التوائم غير المتطابقة التي تأتي من إخصاب بويضتين في رحم الأم (علي، 2009 – الزغلوان، 2001).

ولا يزال من غير الواضح كيف ينتقل هذا النوع من الاضطراب من جين إلى آخر وهل الذي ينقل هذا الاضطراب جين واحد أم أكثر؟ وهل يتعلق بجنس الفرد ؟ وهل يمكن تحديد موقع الجين على أي كروموسوم (Barkley, 1995, p.117).

2-3-عوامل متعلقة بالبيئة:

تلعب العوامل البيئية دوراً في إصابة الأطفال باضطراب فرط النشاط ويبدأ أثر هذه العوامل منذ لحظة الإخصاب، ويقسم (Barkley) هذه العوامل حسب حجم تأثيرها على إصابة الأطفال بهذا الاضطراب إلى ثلاث مراحل هي:

أ. مرحلة الحمل:

قد تتعرض الأم أثناء مرحلة الحمل لبعض العوامل التي تؤثر على الجنين وتجعله عرضة بعد الولادة للإصابة بهذا الاضطراب، مثل: تعرض الأم الحامل لقدر كبير من الأشعة، أو تناولها المخدرات، أو الكحوليات، أو بعض الأدوية دون استشارة الطبيب، كما أن إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض المعدية كالحصبة الألمانية، والزهري، والجدري، والسعال الديكي، وغيرها من الأمراض التي تؤثر على النمو العقلي للجنين، والتي قد تؤثر على المراكز العصبية المسؤولة عن عمليات الانتباه عند الطفل، ولذلك فإن الأطفال قد يولدون مصابين بهذا الاضطراب أو مهيئين للإصابة به.(سيد وبدر، 1999،ص40)

ب. مرحلة الولادة:

هناك بعض العوامل التي تحدث أثناء عملية الولادة تتسبب في إصابة مخ الجنين، أو تلف في بعض خلاياه، مما يؤدي إلى ضعف قدرة الطفل على معالجة المعلومات، وينعكس ذلك بدوره على العمليات الخاصة بالانتباه والتحكم بالسلوك. ومن هذه العوامل:

أ* الضغط على رأس الجنين في حالات الولادة المتعسرة.

ب* إصابة مخ الجنين وجمجمته أثناء عملية الولادة.

ج* التفاف الحبل السري أثناء عملية الولادة، مما يؤدي إلى نقص الأكسجين الواصل إلى مخ الجنين (علي، 2009، ص37-38).

ج. مرحلة ما بعد الولادة:

تتمثل في إصابة الجنين بارتجاج في المخ لتعرضه لحادث، أو ارتطام رأسه بأشياء صلبة، أو وقوعه من أماكن مرتفعة، أو ضربة على رأسه، وكذلك إصابة الطفل بأمراض معدية مثل (الحمى الشوكية، والالتهاب السحائي، والحمى القرمزية)، والتي تؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية في المخ المسؤولة عن الانتباه (سيد وبدر، 1999، ص41-42).

2-4.العوامل النفسية:

تشير الدراسات التي اهتمت بالعوامل النفسية إلى وجود عددا من تلك العوامل التي تسهم في حدوث اضطراب فرط النشاط / منها : الضغوط النفسية والإحباطات الشديدة، وقد تلعب عمليات التدعيم أو التجاهل دوراً مهماً في ترسيب هذا الاضطراب، فقد افترض Bellelhrim (1973) نظرية الضغوط – الاستعداد للمرض، مفادها أن النشاط الزائد يحدث أو يتطور عندما يترافق الاستعداد للاضطراب بتنشئة سيئة من الوالدين خاصة من الآباء، كما يكون الطفل المهيىء للإصابة بهذا الاضطراب أكثر إحساساً بالضغوط عندما يواجه أماً قليلة الصبر وكثيرة الشكاوى. وتشير دراسات أخرى إلى أن تردي الحالة النفسية والانفعالية للأم أثناء فترة الحمل بالطفل تكون سببا في إصابته بهذا الاضطراب.

ومن وجهته، توصل (Barkley, 1995, p.118) إلى أن اضطراب فرط النشاط / ينشأ من أسلوب معاملة الوالدين والمدرسين للطفل ومدى التفاعل بينهما، وهي النتيجة نفسها التي توصلت إليها العديد من الدراسات نذكر منها دراسة Abbott (1993)، ودراسة S. Goldstein &M . Goldstein (1998)

وأثبتت دراسة (Pineda, et al., 2001) أن أعراض فرط النشاط / تكون واضحة – بدرجة كبيرة – في الطبقات ذات المستوى الاقتصادي – الاجتماعي المنخفض، وفي الأسر المتفككة لإهمال الوالدين للطفل وعدم رعايته والتكفل به. وأشارت بعض الدراسات ذكرتها الجمعية الوطنية – الأمريكية – للصحة العقلية إلى أن الفشل والإحباط وعدم التشجيع وانخفاض احترام الذات والاكتئاب، قد يكون السبب في سلوك الأطفال ذوي فرط النشاط / أكثر من الاضطراب ذاته (نقلاً عن منصوري، 2000، ص125).

خلاصة: مما سبق نجد أن مشكلة النشاط الزائد ترتبط بعدد من العوامل حيث يسهم كل عامل من هذه العوامل في تفسير جانب من جوانبها لذا لابد من نظرة شمولية تساعدنا على الكشف عن حقيقة هذه المشكلة ومنها عوامل متعلقة بتلف في الجهاز العصبي ووجود خلل في وظائف الدماغ ومنها عوامل

وراثية وأيضاً العوامل البيئية التي تؤثر منذ لحظة الإخصاب في الطفل ولا ننسى العوامل النفسية التي لها الدور الكبير بنظر الباحثة في ظهور مشكلة النشاط الزائد والتي تتمثل بالضغوط النفسية والاحباطات الشديدة لحاجات الأطفال وأسلوب معاملة الوالدين والمعلمين للطفل والتفاعل بينهم.

3- أعراض اضطراب الحركة الزائدة ونقص الانتباه لدى أطفال الروضة:

أشار (Coulby,1981) بأن سلوك الحركة الزائدة يظهر من خلال بعض الاستجابات المتمثلة بسلوك الفوضى. وهز الجسم أثناء الجلوس، عدم الامتثال للتعليمات، أخذ ممتلكات الآخرين، إصدار أصوات غير مفهومة، الضحك بطريقة غير مناسبة، اللعب بالممتلكات الغناء أو الصفير أو التململ بعصبية. وقد أجمعت معظم الدراسات التي أجريت عبر السنين الماضية، على أن أهم خصائص الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد هي الآتية:

1. عدم الجلوس بهدوء.
2. التهور.
3. التململ باستمرار.
4. تغير المزاج بسرعة.
5. سرعة الانفعال.
6. التأخر اللغوي.
7. الشعور بالإحباط لأتفه الأسباب.
8. عدم القدرة على التركيز.
9. إزعاج الآخرين بشكل متكرر.
10. التوقف عن تأدية المهمة قبل إنهائها.

هذا وقد تضمن التراث التربوي والنفسي على مدى ما يزيد على ثلاثة عقود مضت أن بعض الأطفال غير العاديين يظهرون مجموعات من السلوك ذات العلاقة الواحدة منها بالآخر مثل:

أولاً: نشاط حركي زائد ذو طبيعة غير عادية، وغالباً ما يشار إليه بالنشاط الزائد.

ثانياً: عدم القدرة على تركيز الانتباه إلى مثيرات مختارة أو تلك المثيرات المرتبطة بالموقف أو المغالاة في الانتباه لمثيرات مرتبطة بالموقف، وغالباً ما يشار إلى هذا السلوك باسم تشتت الانتباه.

ثالثاً: عدم القدرة على كف الدفعات الداخلية أو الاستجابة السريعة للمثيرات دون الأخذ في الاعتبار لما يمكن أن يكون في الموقف من بدائل وغالباً ما يشار إلى هذا الميل باسم الاندفاعية. فغالباً ما يصاحب

النشاط الزائد تشتت الانتباه والاندفاعية وبناء على تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (البيان التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية).

يقال أن الأطفال الذين تبدو عليهم هذه الخصائص يكون لديهم نوع من الاضطراب يرتبط بنقص الانتباه ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية وقد يحدث اضطراب نقص الانتباه دون وجود النشاط الزائد (وفئة الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه بدون نشاط زائد تشبه فئة الأطفال ذو النشاط الزائد، عدا أن الطفل في الفئة الأولى لا تبدو عليه اثنتان أو أكثر من الخصائص الواردة تحت (النشاط الزائد).

أما عن مفهوم قصور الانتباه، فإن الذين لديهم "اضطراب في الانتباه" تكون لديهم خصائص تميزهم عن غيرهم، ومنها:

- صعوبة التركيز، وعدم القدرة على التركيز في عمل واحد.
- القابلية للتشتت.
- عدم القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ به.
- صعوبة تنظيم الأعمال والمهام التي تعطى لهم.
- الاندفاعية في الاستمرار في النشاط.
- معارضة المدرسين عما يحاولون توجيههم.
- يحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي (المرجع السابق، ص410).

4- خصائص الأطفال الذين يعانون من اضطراب ADHD:

يتميز الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط بمجموعة من الخصائص التي تميزهم عن الأطفال العاديين منها:

4-1- الخصائص السلوكية:

يشير معظم الباحثين إلى أن القصور في الكف السلوكي من جانب الأطفال الذين يعانون من اضطراب يعد الخاصية الأساسية المميزة لهم (محمد، 2007، ص410)، حيث يعاني الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط من المشكلات السلوكية، فهم أكثر عدوانية واندفاعية وتهوراً، وأوضح بيدرمان وآخرون أن الاضطرابات السلوكية تنتشر لدى /5%/ من الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه (ferreri,2005)، وتشمل الخصائص السلوكية المرتبطة باضطراب الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder) عدم القدرة على تحمل المواقف المحبطة، والإلحاح، والعناد،

وضعف الثقة بالنفس، وتدني مفهوم الذات، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية وتختلف حدة هذه الخصائص السلوكية باختلاف العمر الزمني والبيئة التي يعيش فيها الطفل (سيسالم، 2006، ص48 – 49).

كما يتميز الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب بالنزعة نحو إيقاع الأذى بالآخرين، ومضايقتهم، واضطراب التفكير، وعدم القدرة على الضبط الذاتي (ferreri, 2005, p85).

كما يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات تتعلق بالوظائف التنفيذية كالحديث الذاتي فهم لا يحدث لديهم بشكل طبيعي ذلك الحد المحبوك بين الحديث الداخلي والتفكير، وهو الأمر الذي يتعارض هو وغيره من الأشياء مع قدرة الأطفال ذوي الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder)على إتباع القواعد أو التعليمات (محمد، 2007، ص412).

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder) يظهرون صعوبات في تعديل وتنظيم استجاباتهم تجاه المتطلبات البيئية، لذلك فهم يواجهون صعوبات في تنفيذ أو تطوير خطط الأداء السلوكي، الرامية لتحقيق الأهداف مثل حل الواجبات أو التفاعلات البين شخصية، حتى عندما يكونوا قد تعلموا خطة أو إستراتيجية في موقف معين، فإنهم يواجهون صعوبة في استخدام الخطة أو الإستراتيجية في مواقف أخرى مشابهة، كما أن هؤلاء الأطفال يظهر لديهم صعوبة في انتظار دورهم في موقف ما، وتعوزهم الدافعية لأداء معظم النشاطات (الدسوقي، 2006، ص49).

4-2- الخصائص النفسية:

يقرر الباحثون أن حوالي (20%-30%) من الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط يعانون من اضطراب التوتر أو القلق، وأن حوالي من (10%-40%) من هؤلاء الأطفال يعانون من اضطراب الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder) والقلق والاكتئاب، فقد يكون القلق والاكتئاب هما السبب الرئيس لنقص الانتباه، وعدم الدافعية أو شروط الذهن لدى هؤلاء الأطفال . كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد أن الأطفال المصابين باضطراب الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder) يعانون من الانطواء، والسلبية، وعدم الثقة بالنفس وفقدان الإحساس بالأمان، واضطراب الحالة المزاجية، وعدم توافق ردود أفعالهم الاجتماعية، أو استجاباتهم مع الحدث أو المثير، وأنهم يفشلون في التعبير عن عواطفهم الخاصة مثل الشعور بالسعادة، والدهشة، والحزن، والخوف، والاشمئزاز، كما أنهم يعانون من تدني تقدير الذات (الدسوقي، 2006، ص51 – 50)، فضلاً

عن ذلك فإن التنظيم الذاتي للانفعالات يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات لمعظم الأطفال الذين يعانون اضطراب الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder)؛ حيث غالباً ما نجد تلك الانفعالات تتفاعل بشكل مفرط مع تلك الموافق المشحونة انفعالياً، وهذا يؤدي بدوره إلى حدوث مشكلات تتعلق بالدافعية لأولئك الأطفال؛ حيث نجدهم غير قادرين على تصريف هذه الانفعالات في قنواتها الطبيعية حتى يتمكنوا من مساعدة أنفسهم على الاستمرار في متابعة أهدافهم المستقبلية. كما أن تعرض الطفل لصعوبات التعلم إلى جانب اضطراب الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder) يجعل الأمر صعباً للغاية بالنسبة له كي يحتفظ بدافعيته في مواجهة أي فشل يتعرض له (محمد، 2007، ص412-413).

4-3- الخصائص المعرفية:

يتباين تأثير اضطراب الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder) على النمو المعرفي للطفل ما بين الخفيف والشديد، وتشير الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلى أن هذا الاضطراب يكون مصحوباً عادة باضطرابات في التعلم والسلوك، وبصفة خاصة صعوبات القراءة والكتابة، والتهجئة، والرياضيات. كما يؤثر هذا الاضطراب على فاعلية الذاكرة العاملة، وتنظيم استقبال المثيرات، وإدراكها (الدسوقي، 2006، ص51).

إن المشكلات التي تنتاب الذاكرة العاملة يمكن أن تؤثر على قدرة الأطفال الذين يعانون من الاضطراب على التوقع والتنبؤ، وعلى الإدراك المؤخر أي إدراك أهمية الأحداث بعد وقوعها. ومن المعلوم أن الإدراك من شأنه أن يساعدنا على التعلم من خبراتنا السابقة، بينما يسمح التنبؤ لنا بأن ننظر إلى الأمام ونتوقع الأحداث، وبالتالي فإنهما يعملان كموجه لسلوكنا، وعلى هذا الأساس فإن كلاً من الإدراك المؤخر والتنبؤ يعملان معاً على إيجاد نافذة على الوقت أو الزمان (الماضي، والحاضر، والمستقبل) يكون الفرد على وعي بها. لذلك تتمثل الإعاقة الخطية التي يتعرض لها الأطفال الذين يعانون من الاضطراب في وعيهم بأنفسهم عبر الوقت أو الزمن (محمد، 2007، ص413 - 412).

وتتداخل مظاهر صعوبات التعلم تداخلاً كبيراً مع مظاهر الاضطراب فتتراوح نسبة الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب وفي نفس الوقت يعانون من صعوبات التعلم ما بين (10%-50%) من المجموع الكلي للأطفال ذوي اضطراب الـــ (Attention Deficit Hyperactive Disorder)، وأشار جولد شتين إلى أنه على الرغم من أهمية عامل الانتباه في حياة الطفل، فإن هذا العامل بمفرده لا يعتبر كافياً لحدوث عملية التعلم، وذلك لأن المشكلة الأساسية للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هي صعوبة التعامل مع المعلومات لا الانتباه، فقد ينتبه ويركز على كل ما يقال له من معلومات، ولكنه لا يستطيع

التعامل معها بما يتطلبه هذا التعامل من تحليل، واستجابة، وتذكر، واستدعاء، وتخزين، وربط للعلاقات (سيسالم، 2006، ص59).

4-4- الخصائص الاجتماعية:

يظهر الطفل الذي يعاني من اضطراب فرط النشاط عدداً من السلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً مثل عدم الالتزام بالتقاليد والنظم المعمول بها، وعدم الثبات الانفعالي، وكثرة التحدث أو الثرثرة المستمرة، ومقاطعة الآخرين أثناء الحديث، ومثل هذه السلوكيات تفقده التوافق الاجتماعي مع الآخرين، وتجعله منبوذاً أو مرفوضاً اجتماعياً، يضاف إلى ذلك أن الأطفال الذين يعانون من الاضطراب تتصف علاقاتهم بالسلبية (ferreri, 2005, p.87).

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من الاضطراب يظهرون معدلاً مرتفعاً في السلوكيات غير المناسبة مثل السرقة، والغش، والسلوك التخريبي، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين، وإقامة علاقة اجتماعية ناجحة (الدسوقي، 2006، ص53).

لذلك نجد أن هؤلاء الأطفال يعانون من مظاهر الرفض الاجتماعي من أقرانهم والمتعاملين معهم في الأسرة والمدرسة، وعادة ما يجدون صعوبة في التفاعل معهم.

وهكذا فإن تشخيص اضطراب الـ (Attention Deficit Hyperactive Disorder) يتم من خلال تحديد درجة تطابق محك التشخيص الوارد في الدليل الإحصائي والتشخيصي للأمراض العقلية. النسخة الرابعة – على الطفل.

وقد تتطلب عملية التقييم في بعض الأحيان درجة من القياس المتخصص، والذي قد يتضمن اختبارات التحصيل الأكاديمي، والتي هي مهمة في تحديد نقاط القوة والضعف في المهارات الأكاديمية، واختبارات الذكاء لتحديد مستوى قدرات الطفل والوظائف العقلية، وهذا قد يعطينا مؤشراً إذا ما كان الطالب يعاني من صعوبات تعلم محتملة، وتزودنا الاختبارات الأدائية بمعلومات عن قدرات الطفل في التنظيم، والانتباه للمثيرات البصرية، والتركيز على مهمات محددة (الزيوت، 2005 – reif, 1993).

5- انتشار اضطراب النشاط الزائد لدى الأطفال:

يعتبر اضطراب (Attention Deficit Hyperactive Disorder) من أكثر الاضطرابات شيوعاً لدى الأطفال المعاقين، ذكر تقرير عن وكالة الصحة العقلية الأمريكية أن: نسبة هذا الاضطراب تصل إلى

/10%/ من أطفال العالم تقريباً (علي، 2009) – (الزارع، 2007)، كما أن معدل انتشار بين الأطفال في عمر المدرسة يصل إلى /5%/ (Kashala et al., 2005).

كما أشارت دراسة (Muris et al., 2003) إلى أن اضطراب الـ((Attention Deficit Hyperactive Disorder)) هو من بين الاضطرابات النفسية الأكثر انتشاراً بين الأطفال، حيث تراوحت نسبة انتشاره بين (5%) و(10%).

ويشير ليمان وآخرون (1998) إلى أن العمر المتوسط لظهور أعراض اضطراب الـ ((Attention Deficit Hyperactive Disorder))، هو بين (3 و 4) سنوات، وأن المدى يتراوح بين عمر الرضاعة و/7/سنوات، ويشير الزارع /2007/ إلى أن نسبة انتشار ضعف الانتباه تكون أكبر لدى الأطفال الذكور مما هو لدى الإناث، كما ترى دراسة (Bussing et al., 1998) أن نصف الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب سوف يستمرون في إظهار الأعراض حتى مرحلة البلوغ والرشد. كما يرى كنيفزبيرغ وآخرون (Knivesberg ,et al., 1999) أن نسبة الأطفال الذكور إلى الإناث الذين يعانون من ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد تقدر بـ (1/4) وتفسر الباحثة ذلك بحسب خبرتها في التعامل مع الأطفال بأن الذكور تظهر لديهم أعراض النشاط الزائد بشكل أكبر من الإناث، فهم يميلون إلى النشاط اللعب والحركة المفرطة ويجدون صعوبة في تركيز الانتباه على أمر معين لفترة طويلة على عكس الإناث اللواتي يفضلن الهدوء والانشغال بأعمال لا تتطلب حركة كبيرة.

وتعتمد نسبة الانتشار على الأساليب المستخدمة في تقدير اضطراب الـ ((Attention Deficit Hyperactive Disorder))، منها:

* اختلاف محكات ومعايير التشخيص التي يستخدمها الباحثون.
* اختلاف أساليب القياس وطرق التقييم.
* اختلاف الأعمار الزمنية.
* اختلاف الجنس (ذكور– إناث) (سيسالم، 2006، ص44 – الزيوت، 2005، ص210).

6- علاج اضطراب فرط النشاط عند الطفل:

6-1-العلاج باستخدام العقاقير:

إن ميكانيكية التأثير الدوائي للعقاقير تتمثل في تنشيط القشرة المخية للسيطرة على تكوينات ما تحت القشرة المخية، وبالتالي تؤدي إلى خفض أعراض "فرط النشاط الحركي".

ولكن هذه العقاقير غير مستحبة عند الكثير من الأطباء، لأن الطفل لو تعود عليها أصبح مدمنا وتابعا لها، وبالتالي لا يستطيع التحكم بتصرفاته بشكل ذاتي دون تناول هذه العقاقير (سيد أحمد، بدر، 1999، ص75).

6-2-العلاج النفسي: استعمال الأدوية نادراً ما يكفي لعلاج ذوي "فرط النشاط" لذلك يجب أن يصاحب بالعلاج النفسي، والذي من غايته مساعدة الطفل المصاب للعيش في بيئة بأقل قلق وأقل توتر. ويشمل العلاج النفسي الطرق التالية:

أ-العلاج بالاسترخاء: حيث يتم تدريب الطفل على الاسترخاء العضلي ضمن برنامج محدد تختص كل مجموعة من الجلسات فيه بالتدريب لمجموعة محددة من عضلات الجسم، ثم في النهاية يضم عدداً من الجلسات لتدريب كل عضلات الجسم على الاسترخاء الذي يحل تدريجيا محل التوتر العضلي وفرط النشاط، كما أنه يساعد على اكتساب وتنمية التريث بدلاً من الاندفاع، وبالتالي ينمو تركيز الانتباه بصورة أفضل.

ب-العلاج من خلال التدريب على برنامج التحكم الذاتي: يشمل البرنامج على مجموعة من الجلسات يتم تدريب الطفل المصاب بفرط النشاط الحركي خلالها على التحكم الذاتي في مجموعة سلوكيات مستهدفة ومحددة وذلك بمتابعة وبتعاون كل من الأسرة في البيت والمعلم في المدرسة (الزغلوان، 2001، ص125)،

مثل هذه البرامج موجودة بشكل مبسط في الكتب المخصصة لفرط النشاط.

6-3- بعض أساليب تعديل سلوك الطفل:

إن فرط النشاط هو مشكلة إنمائية واضطراب سلوكي يحتاج إلى رعاية خاصة للطفل المصاب من قبل الوالدين والمدرسين، هذه الرعاية تستند إلى مجموعة من الأساليب التي تدخل ضمن العلاج السلوكي، والتي تساعد على تعديل سلوك الطفل وتحويله إلى سلوك مقبول أو مفيد، وأهمها:

أ- تقبل سلوك الطفل:

يجب على الوالدين تقبل حقيقة أن طفليهما لدية نشاط زائد وطاقة موفورة، وأن نشاطه هذا ليس متعمداً، لذا فلا تتوقعا أن يزول هذا النشاط الزائد بسهولة – خاصة في مرحلة الطفولة – وأي نقد للطفل النشط أو محاولة الحد من طاقته ليصبح هادئا سيؤدي إلى نتائج عكسية على المستوى النفسي والعلائقي (سيسالم، 2006، ص95).

ب – توفير منافذ للطفل ينفس فيها عن طاقته الزائدة:

إن تشجيع الطفل على ممارسة الرياضة خاصة الرياضات الفردية كالجري أو المشي لمسافات طويلة والانخراط في الألعاب تعد متنفسا جيدا له، خاصة إذا مورست بشكل منتظم وفي أماكن فسيحة. أما إذا كان الطقس بارداً أو حاراً جدا فمن الأفضل إيجاد مكان ترفيهي يستطيع الطفل اللعب فيه والاستمتاع – مع قيد من القيود والمراقبة.

ج– التعزيز اللفظي للسلوك المناسب:

على الآباء أن يحاولوا تشجيع واستثارة أي سلوك ينتجه طفلهم، وأن يراقبوه وهو يتصرف بشكل مناسب كأن يقولوا له: "كم هو رائع عندما أنهيت عملك" أو "كم هو جميل أن تجلس صامتاً ومنتبهاً".

يمكن كذلك التحدث مع الطفل عن هدوئه وعن نشاطه الهادف، وعلى الأب أحياناً أن يمدح السلوك الهادف والمناسب عندما يقلده ابنه في السلوك الهادف، وغير ذلك من طرق تعديل سلوك الطفل.

د– العقود :

العقود هي اتفاق واضح مع الطفل على تقديم الجوائز مقابل السلوك المرغوب فيه والسلوك الهادف، ويجب أن تكون الجائزة صغيرة وتقدم مباشرة بعد كل عمل حقيقي يدخل ضمن العقد المتفق عليه، كأن يكون الطفل هادئا في المدرسة أو أن يكمل الوظائف المنزلية أو أن يرتب ألعابه وأغراضه قبل خروجه من بيته ... ويجب أن يكون العقد واضحا وعادلا ويمكن تحقيقه، وعلى الطرفان (الأب والابن) أن يحترما العقود ويتمسكان بها. والهدف من العقود هو تعزيز السلوك الإيجابي وتدريب الطفل عليه (الخطيب، 2003، ص175).

ذ–التدريب:

تدريب الطفل المصاب بفرط النشاط الحركي/ بنشاطات تزيد من التركيز، مثل: تجميع الصور، وتصنيف الأشياء حسب الشكل أو الحجم أو اللون، وألعاب الفك والتركيب وغيرها من الألعاب، وعدم حرمان الطفل من ممارسة ألعابه المفضلة (المرجع السابق، ص176).

و – التغذية المناسبة والوقاية:

من المواد التي تسبب رد فعل نشاط زائد عند الأطفال حسب علماء الحساسية خاصة المواد الحافظة، والمواد الممزوجة بالألوان الصناعية والمشروبات الغازية – خاصة منها المصنوعة بمادة الكولا – والإسراف في تناول السكريات (يحيى، 2003، ص85).

الفصل السادس

معلمة الروضة خصائصها وتدريبها
مقدمة
1-خصائص معلمة الروضة
2- معنى التدريب بعامة
3- التدريب أثناء الخدمة خاصة
4- أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة
5- أنواع البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة
6- أساليب تدريب معلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة
7- دور معلمة الروضة في إشباع بعض حاجات الأطفال النفسية
8- أهمية العلاقة بين المعلمة والطفل والأهل

معلمة الروضة: خصائصها إعدادها وتدريبها

مقدمة:

التربية عمل تمارسه أجيال الراشدين على أجيال ليست ناضجة من حيث الحياة الاجتماعية، وغرض التربية هو خلق وتطوير بعض الخصائص النفسية والعقلية عند الطفل ضمن شروطه الخاصة وشروط مجتمعه والمحيط الذي يعيش فيه.

من المستحسن أن تتماشى التربية في معناها، وأهدافها، ومناهجها، وأساليبها مع طبيعة الطفل وحاجاته، ومع خصائص نموه، ومع القوانين الطبيعية للنمو.

والتربية مهنة غاية في الحساسية وتحتاج إلى خصائص شخصية وتدريب وتأهيل معين ودقيق، حيث أن معلمة الروضة تشارك مع الأسرة بشكل رئيسي في بناء القاعدة النفسية والمعرفية لأساسية للإنسان ولا يستطيع أي منا إنكار أهمية الخبرات التي يمر بها الإنسان في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها على حياته المستقبلية، فهو في هذه المرحلة يكون سريع التأثر بما يحيط به، لذلك فإن الرعاية في هذه المرحلة أهمية كبيرة ومن هنا تتبع أهمية معلمة الروضة ودورها في أداء مهنتها على أكمل وجه.

إن التطور العلمي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي عامة، فرض على التربية ضرورة مواكبة تلك التغيرات، وذلك بتطوير ذاتها بدءا من مرحلة رياض الأطفال، وحتى تعليم الكبار.

فقد ركزت الدعوات المعاصرة لإصلاح التعليم على إعادة النظر في عملية تربية المعلم، (ويقصد بتربية المعلم : إعداده وتأهيله وتدريبه)وذلك التجديد يتطلب الاهتمام بالكفايات التعليمية وشروط تعلمها وإتقانها وممارستها، وهذا يتطلب المزيد من الاهتمام بمناهج إعداد المعلمين وتدريبهم.

ومن ناحية أخرى يعزى فشل الكثير من حركات التطوير التربوي وإصلاحه، إلى غياب التصورات الواضحة في تلك المحاولات خاصة فيما يتعلق بإعداد المعلم وتدريبه . (ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم، 1995،ص6).

وقد أقر وزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية في المؤتمر الخامس الذي عقد في القاهرة إن تحديات القرن الحادي والعشرين تفرض علينا أن يصبح هدف تجويد التعليم هدفاً استراتيجياً، تتضافر حوله جهود الدول العربية، وفي إطار هذا الهدف تعد الحاجة ماسة إلى تعزيز الطبيعة المهنية لمهنة التعليم من خلال الاهتمام بإعداد

المعلم إعداد جيداً ومواصلة تأهيله وتدريبه في أثناء الخدمة، وأن تحديات تجويد التعليم وإصلاحه ومواكبة التطورات تتطلب إجراء الاهتمام بعملية إعداد المعلم وتدريبه وذلك منذ مرحلة رياض الأطفال نظراً لأهمية الدور الذي تقوم به معلمة الروضة في عملية التربية والتعليم (المؤتمر الخامس لوزراء التربية، 1994، ص23-11).

ومما أوصى به المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي المنعقد في دمشق فيما يتعلق بمرحلة رياض الأطفال ما يلي: (المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، 1986، ص70).

أ* زيادة الاهتمام بتوفير المعلمات المؤهلات ومتابعة تدريبهن .

ب* العمل على تزويد الرياض بالمعلمات المؤهلات، وذلك في ضوء الحاجة وتوافر الإمكانات بهدف رفع مستوى الأداء التربوي.

وقد اتفق كل من الباحثين التربويين (باركندي، 1993، ص4 – راشد، 1990، ص49- خطيب، 1990، ص27). على أن توافر المعلمة الجيدة يعتمد على كل من الإعداد الجيد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها من أجل النجاح في مهنتها، ويساعدها التدريب في أثناء الخدمة على الإطلاع على كل جديد، ويحقق لها استمرارية النمو في مهنتها، لذلك تعد تنمية كفايات المعلمة في أثناء الخدمة مساوية أو قد تفوق في أهميتها إعداد المعلمة للعمل قبل الخدمة.

ومن هنا نلاحظ أن تطوير التعليم يؤكد أهمية المعلمة في العملية التربوية، كما نلاحظ تأكيد عملية متابعة تدريب معلمات رياض الأطفال ورفع مستوى الأداء التربوي لديهن، ومتابعة التدريب في أثناء الخدمة، إضافة إلى توافر مجموعة من الخصائص في معلمة الروضة.

وقبل الحديث عن هذه الخصائص لابد للباحثة من تقديم تعريف بسيط لمعلمة الروضة: فهي التي تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة، وهي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى.

1- خصائص معلمة الروضة:

الطفولة المبكرة هي مرحلة تكوين شخصية الطفل بجميع نواحيها (الجسمية والعقلية والانفعالية).

لمعلمة الروضة دور فعال في ذلك، فهي تحتل المرتبة الثانية في الأهمية بعد أفراد الأسرة المباشرين من حيث مركزها في حياة الطفل. كما بينت ذلك المربية منتسوري(Montessori) (Mclean, 1991, p.9)، كما أكد (Rogers روجرز) إن المعلم شخص هام لتلاميذه، ولكنه ليس شخصاً جامداً وظيفة ونقل العلوم، ولا أنبوبة عقيمة تمر من خلالها المعرفة عبر جيل لآخر فعمل المعلم (المعلمة) ليس تدريساً بل إنه توجيه (Mclean, 1991, p.3). وبالتالي هناك مجموعة من الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في معلمة الروضة فيما يلي أهمها:

1-1- الخصائص المعرفية:

1. من المهم أن تكون على معرفة بمبادئ وحقائق سلوك الطفل حيث كل سلوك يقوم به يحتاج إلى انتباه وهذا بدوره يتطلب فهماً للسلوك والتعرف إليه.

2. معرفة حاجات الأطفال واهتماماتهم وميولهم والإلمام بمشكلاتهم لتتمكن من مساعدة كل طفل على النماء المتكامل السوي والمتزن فقد أكدت (Montessori) إن على الراشد أن يدرك أنه يأخذ المكان الثاني، وأن عليه محاولة كل ما يستطيع لأن يهتم بالطفل، وأن يدعمه ويساعده في نموه وفي كل ما يتعلق بحياته (Mclean,1991, p.8) وأكد كل من (Blenkin and kelly) (1987) "بأن معلم الأطفال يحتاج لأن يكون محباً لمعرفة آخر البحوث التي تبحث في نمو الأطفال فهي تقدم تجارب تربوية مناسبة لمواجهة حاجات نمو الأطفال (Solity, 1995 P.7)"

3. أن تملك معرفة راسخة الأساس حول نمو الأطفال وبذلك تدرك نوع التغييرات التي هي تقريباً طبيعية وتلك التي تعد غير طبيعية أو شاذة (Warnock,s 1994,P.24) (solity,1995 p.10).

4. معرفة الفروق الفردية بين أطفال الرياض من حيث قدراتهم واستعداداتهم وإمكاناتهم وأسلوب كل طفل في التعلم، وبذلك تتمكن المعلمة من توفير الفرص للأطفال للتعلم والنمو بالطريقة والقدر والسرعة والمستوى الذي يتناسب مع قدراته.

5. الإلمام بطرق وأساليب وأدوات مراقبة الأطفال وملاحظة سلوكهم كي تتمكن من التعرف إلى مشكلاتهم، احتياجاتهم، ميولهم، وخصائصهم ،وإطلاعها على مختلف طرق التفاعل والتواصل والتعامل مع الأطفال وخاصة في هذه المرحلة كي تستخدم المناسب منها مع الأطفال، وبالتالي تحقيق النمو السوي لطفل الروضة (أبو غزالة وآخرون، 1991، ص 80).

1-2- الخصائص الانفعالية:

1. أن تتمتع بالمرونة في التعامل مع الأطفال، والاتزان الانفعالي ومعاملة الطفل بهدوء وسعة صدر والبعد عن التسلط والعنف (Rrad, 1971, p.179).

2. تحب الأطفال ولديها ميل ورغبة للتعامل معهم ، والاستماع إلى آرائهم وأفكارهم .....(Mclean, 1991, p8) وقد أكد كل من (بستالوتزيPestalozzi وروسو Russo فروبلFrobel) على أهمية الحب والتعاطف بين المعلم والطفل (المثناني، 1986، ص25).

3. التحلي بالصبر وتلبية حاجات الأطفال المختلفة المتصلة بنظافتهم وصحتهم. إذ أنها قد تضطر إلى العناية بالأطفال في دورات المياه، وتنظيف الأذن وغسل الوجه ... الخ (شفشق، وبهادر، 1979، ص86) (أبو غزالة وآخرون، 1991، ص 80).

4. صفات أخرى أن تكون سعيدة بالتعامل معهم، ميلها للأطفال حقيقي، وغير زائف، لديها إحساس بالنظام وإدراك أو إعجاب بالجمال والترتيب، حنونة، صبورة، ودودة، حساسة، تملك روح الدعابة، يقظة (Mclean, 1991, p.8) (أبو غزالة وآخرون، 1991، ص80).

1-3- الخصائص التعليمية:

1-القدرة على التخطيط لتعليم الأطفال وتنظيم عملهم ونشاطاتهم داخل غرفة الصف وخارجها.

2-القدرة على تخطيط وتنظيم خبرات ونشاطات التعليم والتعلم المتنوعة والمتفاوتة في مستوياتها بما يتيح الفرصة لكل طفل أن يحقق الأهداف المنشودة بالطريقة والسرعة والأسلوب الذي يناسب شخصيته.

3-القدرة على استثارة اهتمام ودافعية الأطفال للتعلم والتعاون معها، باستخدام أساليب الدفع الداخلي والمتمثلة بالربط بين محتوى التعلم وطرائقه وخصائص الأطفال وحاجاتهم وقدراتهم

وأساليب الدفع الخارجي المتمثلة بحسن استخدام أساليب التعزيز والثناء والإثابة وإعطاء المكافآت المادية والمعنوية دون إفراط.

4-القدرة والمهارة في استخدام وتوظيف أدوات الملاحظة والتقويم المناسبة لأطفال هذه المرحلة في قياس وتقويم مدى تحقيق الأهداف النمائية والتعليمية المنشودة والمخططة، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال فتولي كل طفل ما يستحقه من عناية محاولة إرشاده وفق احتياجاته كفرد نام متطور (دياب، 1986، ص107).

5-القدرة على تشخيص مواطن الضعف والقوة في سلوك الأطفال وتصرفاتهم وتحصيلهم وعلاقاتهم.

6-القدرة على تحليل سلوك الأطفال ووصف العمل العلاجي اللازم لتطويره وتحسينه في ضوء نتائج القياس والتقويم باستخدام الأدوات المناسبة.

7-القدرة على حفظ السجلات التراكمية وغير التراكمية الخاصة بالأطفال وتدوين المعلومات فيها بشكل منتظم، ومن ثم توظيفها في تحسين عمليات تعليم الأطفال وتعلمهم ومتابعة تقدمهم باتجاه الأهداف المنشودة.

8-القدرة على إدارة الصفوف والمواقف التعليمية داخل الروضة وخارجها، وحفظ النظام بما يوفر المناخ المادي والنفسي المواتي للتعلم الفعال.

9- المهارة في استخدام وتوظيف التقنيات التربوية والتعليمية المتاحة (السمعية والبصرية) في تنظيم عمليات التعليم والتعلم وتيسيرهما (Read, 1971, p175-186).

10- مساعدة الطفل على زيادة الشعور بالثقة بالنفس وبناء مفهوم إيجابي عن ذاته من خلال اختيارها للعمل البسيط الذي يستطيع الطفل أن يقوم به بنجاح (المثاني، 1988، ص238).

11- إتاحة الفرصة للطفل للتعبير عن نفسه والقيام بالتمثيل وقص القصص والأحاديث ومساعدته على إدراك الزمن (الشماس، 2004، ص33).

1-4- الخصائص الجسمية:

1- أن تكون في حالة صحية وجسدية جيدة تمكنها من مقاومة الأمراض التي كثيراً ما تنتشر بين الأطفال.

2- تعد الرشاقة وسرعة الحركة غاية في الأهمية بالنسبة لمعلمة الأطفال (قناوي، 1994، ص177).

3-المظهر العام: إن المعلمة ذات المظهر المرتب الأنيق، يجذب الأطفال أكثر من التي تظهر بمظهر مهمل ولا تهتم بأناقتها ولكن بدون مبالغة.
4- وضوح الصوت، والرؤية الجيدة في مجال متسع – والسمع الحاد، والصوت الممتع المعبر عن السلطة في نفس الوقت والذي يعد أساسياً وهاماً في التعامل مع صغار الأطفال.

1-5- العلاقة بين المعلمة والطفل والأهل:

أ- العلاقة مع الطفل:

1-قام **(أندرسون Anderson)** وزملاؤه بدراسة لتقدير أثر شخصية المعلمة واتجاهاتها على أطفالها على أساس ملاحظة سلوك التسلط وسلوك التكامل، لدى معلمات في دور الحضانة بالنسبة لأطفالهن. توصل الباحثون إلى أن التسلط قد يستثير التسلط والمقاومة وأن سلوك التكامل الاجتماعي يستثير السلوك التعاوني والتكاملي. كما وجد الباحثون أنه كلما كان سلوك المعلمات تكاملياً أصبح الأطفال أكثر تلقائية، وأكثر أصالة، وزاد إسهامهم في النشاط، سواء أكان ذلك تطوعاً أم استجابة للآخرين ... بينما كلما كانت المعلمات أكثر تسلطاً زاد تشتت انتباه الأطفال وعبثهم كما زاد انزوائهم وتمردهم على حد سواء (دياب، 1986، ص128). إذاً العلاقة الايجابية تقوي من نمو الأطفال السوي والعلاقة السلبية تقف في طريق نمو الطفل وتعلمه.

2-احترام الطفل وجعله يشعر بقيمته عن طريق الإنصات إلى كلامه، ومناقشته مناقشة منطقية، وعدم فرض أي عمل عليه لمجرد أن الكبار يرونه مفيداً، وعن طريق تحميله مسؤولية تتناسب مع قدراته والامتناع عن عقابه بطريقة مهينة (رمضان وعبد الموجود، 1994، ص28)(عدس ومصلح، 1983، ص103).
3-على المعلمة أن تحافظ على صحة الطفل الجسمية وذلك من خلال إتاحة الفرصة له للعب والنشاط والحركة واستخدام أعضاء جسمه في النشاطات المختلفة، وعلى استقراره العام العاطفي وقدراته العقلية، وتقبله الاجتماعي، وتعمل على تنميتها وتطويرها جميعها (أبو غزالة وآخرون، 1991، ص80).

4-على المعلمة انتهاج طرائق سليمة في التعامل مع الطفل. أي أن يعطى الطفل تفسيرا يتناسب مع مستوى فهمه لكل ما يطلب منه القيام به، أو يمنع عن إتيانه.

5-إقامة تواصل سليم بين المعلمة والطفل، وتستخدم في هذا التواصل إشارات ودلالات تعبر عنه منها التلامس الجسدي – خصائص الصوت .... نظرات الراشد .... استخدام كلمات التواصل العاطفي بطريقة سليمة.

6- أن تولي عناية خاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم أو الاستجابة لبعض المواقف.

7-ألا تفرق بين الأطفال في المعاملة، وألا تخضع للمزاجية أو للحالة النفسية بحيث تتذبذب معاملتها للأطفال، فيكتشفون عدم ثباتها على مبادئها وعدم استقرار أحكامها.

8-أن تكون قدوة حسنة بالنسبة للطفل، فهي موضع تقدير وتقليد بالنسبة له في جميع تصرفاتها لفظاً وسلوكاً.

9-أن تعتقد وتؤمن بقابلية جميع الأطفال للتعلم والنمو والتطور (الجسماني، 1994، ص208).

مما تقدم نجد أن أفضل علاقة بين المعلمة وأطفالها تلك التي تمنحهم حرية الاختيار، وتسمح لهم بحرية الحركة والعمل، والتعبير عن الفكر والشعور، ولكن ضمن توجيه المعلمة وإرشادها؛ حيث يهابونها هيبة تقوم على الود والاحترام، ولا تقوم على التسلط والاستبداد.

ب-<u>العلاقة مع الوالدين والأهل:</u>

ويتضح ذلك في مجموعة من المهارات تحاول المعلمة مراعاتها :

1- احترام والدي الطفل وأفراد عائلته وأن تقدر المسؤولية التي يتحملون.

2-على معلمة الروضة الاستماع إلى أسئلة الآباء واقتراحاتهم، وأن تستنير بآرائهم وخبراتهم في مشكلة أو أخرى (عدس ومصلح، 1983، ص114).

3-المراعاة والمحافظة على نظام القيم والتقاليد التي تتبناها عائلة الطفل، وتجنب تقييمها أو محاولة تغييرها لغرس قيم مخالفة لها.

4-الاتصال الدائم بوالدي الطفل وأهله واطلاعهم على كل ما يتعلق بأبنائهم للحصول على المعلومات الضرورية لها، وذلك من أجل توفير أحسن الظروف لنمو الطفل واستخدام أنجع الوسائل والطرق للتعامل مع الطفل في الروضة من قبل المعلمة وخارجها من قبل الوالدين.

5- تمتاز معلمة الروضة بأن في إمكانها توسيع معرفة الآباء وتعميقها بسلوك الطفل، وفهم بعض ما يتوقعونه من أطفالهم (دياب، 1986، ص107)، ولا بد من الإشارة أن العلاقة الناجحة بين معلمة الروضة والأهل تعتمد على الأسلوب الذي يتم فيه التعامل بين المعلمة والوالدين وعلى إخلاصها في ذلك، وتقبلها للطفل وأهله، كأناس يمكن لها مساعدتهم، كما يمكنها أن تتعلم منهم، وأن تكون احتياجاتهم ورغباتهم موضع تقدير واحترام متبادل بينها وبينهم.

ما سبق نجد إن الصفة الأهم والمميزة التي يجب أن تتمتع بها معلمة الروضة هي حب الأطفال وحب مهنتها، ومن ثم القدرة على تقدير حاجات الأطفال وتمييز ميولهم وتقدير إمكاناتهم وبالتالي قدرتهم على توجيه النشاط الذاتي للطفل من أجل إشباع حاجاته المختلفة . ولا ننسى أهمية التحلي بالصبر في التعامل مع الأطفال تلاعبهم وتتفاعل معهم، بالثقة بالنفس والقدرة على إقامة علاقات إيجابية مع الأطفال والكبار، أن تكون سليمة الجسم والحواس للتحرك بحيوية مع الأطفال.

2. معنى التدريب بعامة:

تتنوع وجهات النظر التي تتناول معنى التدريب ووضع تعريف محدد له، ورغم تنوع التعريفات التي تتناول معنى التدريب فإنها جميعها تشترك في الخصائص الأساسية للتدريب والعناصر المكونة له.

إذ يرى عبد الجليل أن التدريب نشاط تعليمي يستهدف تحسين الأداء البشري عن طريق إحداث تغيير في المعلومات والمهارات والاتجاهات (عبد الجليل، 1994، ص24). في حين يبين توفيق أن التدريب عملية تزويد المتدربين بالأساليب والخبرات اللازمة لتعديل اتجاهاتهم وتنمية مهاراتهم وزيادة معارفهم، من خلال مجموعة من الأدوار التي يؤديها القائمون بالعملية التدريبية بكفاءة واقتدار مستهدفين بذلك تحقيق مخرجات التدريب والتنمية المحددة سلفاً (توفيق، 1994، ص17). واقترحت شريده وشديفات تعريفاً مبسطاً للتدريب بأنه "خبرة مخططة من أجل إحداث التغيير المطلوب" (شريدة وشديفات، 1994، ص110)، ويرى

الجعفري أن تدريب معلمة الروضة عملية تعليمية مقصودة لإكساب المعلومات والمهارات والقدرات لتمكين معلمات رياض الأطفال من مقابلة التطور المستمر في أداء واجبات وظائفهن، وإنجاز أعمالهن بفعالية لتحقيق مخرجات التدريب (الجعفري، 2000، ص317).

3- التدريب أثناء الخدمة:

يشمل التدريب في أثناء الخدمة خصائص التدريب، وعناصر نفسها مع اختلاف في توقيت حدوث التدريب، فالتدريب بعامة قد يكون في أي مرحلة من مراحل إعداد المعلم وتأهيله، أما التدريب في أثناء الخدمة فيكون في أثناء قيام المعلم بعمله التربوي وممارسته لمهنة التعليم، مما ربطه بمبدأ التربية المستمرة التي لا تنتهي بانتهاء مرحلة معينة كمرحلة إعداد المعلم فقط، وإنما تمتد إلى جميع مراحل القيام بالمهنة (خطيب، 1990، ص109).

والتدريب في أثناء الخدمة يشمل مجموعة من الخصائص من أهمها ما يلي:

3-1. تقديم المعارف والخبرات، بما يؤثر في إظهار المهارات بشكل عملي.

3-2. الارتباط ببرنامج زمني محدد ومستمر ومتجدد .

3-3. تلبية احتياجات المتدربين من المعلومات والمهارات.

3-4. تحقيق أهداف منوعة تتناسب مع مستوى المتدربين وخصائصهم واحتياجاتهم.

فالتدريب عملية تدريبية مثل غيره من عمليات التعليم النظامي، يتألف بناء برامجه من عدة مراحل أو خطوات متتالية ومتشابكة، هي: دراسة الموقف التدريبي وتحليله، وتحديد المشكلات والاحتياجات التدريبية، ووضع الأهداف، وخطة العمل وتنفيذها، وتقويم البرنامج، ويقوم التدريب على مجموعة من العناصر الأساسية المكونة له هي:

1.البرنامج التدريبي: يشمل معارف نظرية، ومهارات عملية منطلقة من احتياجات المتدربين.

2.المدرب:الذي حدد الاحتياجات التدريبية وحلل الموقف وحدد الكفايات، وبالتالي قام ببناء البرنامج محدداً محتوياته وأساليبه وأدواته وأساليب تقويمه وزمن تنفيذه .

3.المتدرب: وهو الشخص الذي توجه إليه عملية التدريب بما يتناسب واحتياجاته وقدراته وظروفه الزمنية والوظيفية (خطاب، 1986، ص20).

وهكذا يمكننا أن نصوغ تعريف للتدريب على أنه : عملية مقصودة تتم من خلال برنامج مصمم ومدروس يوجهه المدرب المختص إلى المتدرب، تهدف إلى إحداث تغير في معارف المتدرب أو سلوكه أو كليهما معاً، وذلك في حدود زمن معين وأدوات محددة. ومنه نستنتج

تعريفا لتدريب معلمة الروضة في أثناء الخدمة بأنه عملية تعليمية تدريبية تؤدي إلى إحداث تغير في معارف معلمة الروضة ومهاراتها، من خلال برنامج يتبع خطة معرفية وتدريبية وزمنية محددة بأقل وقت وجهد وكلفة (المرجع السابق، ص86).

4. أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة

تتضح أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال في أهمية المهمة التي تقوم بها المعلمة، فهي الموجهة الأساسية للنمو المعرفي والعقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي للأطفال، وإن إعدادها السليم وتدريبها الصحيح يساعد في تحقيق النمو السليم والمتوازن للطفل، ويجعلها متكيفة مع متطلبات عملها، وقادرة على الاستمرار بمهمتها والإنتاج المبدع في العمل.

أكدت الدراسات الحديثة ضرورة تطوير منهاج إعداد معلمات رياض الأطفال وتدريبهن، وأنشئت كليات خاصة بذلك الهدف، وتسارع الاهتمام العالمي بمسألة تدريب معلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة، وذلك في سبيل مساندة كليات إعداد معلمي رياض الأطفال وتحقيق متابعة التدريب واستمراره ومواكبة التطورات التربوية والنفسية(Darling , 1999, p.276-280). كما حصل تعديل على فلسفة إعداد معلمي رياض الأطفال ومعلماتها في الولايات المتحدة الأمريكية، عندما قررت مجموعة من عمداء كليات إعداد معلمي رياض الأطفال ومعلماتها إقامة دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة، من خلال برامج تدريبية قصيرة أكدت جوانب مهنية معينة، وذلك بعد إطلاعهم على النجاح الذي تم تحقيقه إثر تدرب المعلمين عامة على برامج الإعداد القائم على الكفايات في أثناء الخدمة، إذ يرى القائمون على الإدارة التربوية أن معلمي الرياض ومعلماتها في أثناء الخدمة، قادرين على تحديد احتياجاتهم المهنية بدقة، نتيجة للخبرة التي تم اكتسابها بعد ممارسة العمل أكثر من المعلمين الذين لم يمارسوا العمل بعد ، وبينوا أن قدرتهم على تحديد الاحتياجات، تساعد على معرفة الكفايات الضرورية لهم وبالتالي التدرب عليها، وقد أدى هذا التيار إلى تشكيل حركة واسعة الانتشار في الولايات المتحدة الأمريكية امتدت إلى بلدان العالم كلها (Wise, 1986, p23).

وقد أطلقت تسميات عديدة على الكليات التدريبية والتي تبنت الكفايات كأساس لعملها من هذه التسميات : الكليات العيادية Clinical School – كليات التطوير المهني Professional

Development School- وكليات التعاون الجامعي School University Partnership.
. (Soda, 1997, p.179-180)

وفي دراسة أجريت في ثلاث كليات لتدريب معلمي رياض الأطفال ومعلماتها في ولايتين غربيتين في الولايات المتحدة الأمريكية ثم أخذ رأي الأساتذة المشرفين على عمليات تدريب المعلمين في مسألة تدريب معلمة الروضة في أثناء الخدمة، ومن نتائج الاستطلاع لأراء المدرسين وجد "إن عمل المعلمة في الروضة يعد عملاً مرهقاً ويتطلب الكثيرون الوقت والجهد، والكثير من المهارات المهنية والتفكير المبدع لذلك لابد من تدريب معلمة الروضة بشكل يسمح لها بتطوير مهاراتها المهنية ومتابعة التطورات المختلفة "(الديحان، 1999، ص26-21).

كما بين سليمان أن الأداء المتواضع للمعلمة وعدم القدرة على التخطيط للمواقف وعدم توافر المهارات المهنية الكافية، يحول دون النجاح في مهنة التعليم، ومغادرة قسم كبير من المعلمات مدارسهن، إضافة إلى نتائج سلبية أخرى (سليمان، 1991، ص112). ومن الممكن تلخيص دواعي الاهتمام بتدريب معلمة الروضة في أثناء الخدمة كما بينها النهار وزملاؤه فيما يلي:

1. ضرورة مراعاة مبدأ التربية المستمرة.
2. رفع كفاية بعض المعلمات اللواتي التحقن بالمهنة دون إعداد كامل أو فعال.
3. معالجة بعض الثغرات في إعداد المعلمات.
4. تبني طرائق جديدة أو إدخال مناهج جديدة.
5. حدوث تغيرات كثيرة في مفاهيم إعداد المعلمات في أثناء الخدمة وتدريبهن ووظائف التدريب ومفاهيمه (النهار وزملاؤه، 1987، ص1).

مما سبق نجد أن أهمية تدريب معلمة الروضة في أهمية المرحلة التي تقوم بالعمل فيها، إضافة إلى أن التدريب وسيلة لسد ثغرات نقص الإعداد السابق للمعلمة، ولاسيما أن معظم معلمات رياض الأطفال من حملة الشهادة المتوسطة ونسبة ضعيفة منهن خضعت لإعداد تربوي فضلا عن متابعة التطورات التربوية، وتنشيط معلوماتها ومهاراتها بصورة مستمرة، مما يؤدي إلى تطوير المعلمة مهنياً، مما ينعكس إيجابيا على أدائها، وبالتالي على نمو الأطفال، كما يعطيها الثقة بالنفس والارتياح في أثناء ممارسة العمل.

5.أنواع البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة:

تتنوع البرامج التدريبية لمعلمة الروضة في أثناء الخدمة، ورغم تنوع الدورات التدريبية وتنوع أهدافها فإنها تقع ضمن نوعين أساسيين يخدمان غرضين أساسيين هما: البرامج التجديدية والبرامج التأهيلية وفيما يلي عرضاً لهما.

5-1.**البرامج التجديدية:** وتهدف إلى تجديد الجوانب المهنية لمعلمة الروضة من خلال تزويدها بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان العمل، مثل: الدورات التي تتناول موضوعات اللعب، التعاون بين الأسرة والروضة، تصنيع الوسائل التعليمية واستخدامها، مسرح العرائس، التمثيل التربوي.

5-2.**البرامج التأهيلية:** وللبرامج التأهيلية هدفان أساسيان، إما أن تكون غايتها معلمات الرياض غير المؤهلات تربوياً مثل الدورات التي تقوم بتأهيل بعض الممرضات وتوظيفهن في حضانة الجامعات كمعلمات، أو تأهيل المعلمات وجعلهن معلمات رياض أطفال، أما الغاية الثانية من تلك الدورات التأهيلية، فهو الارتقاء الوظيفي، حيث تجرى دورات في الإدارة التربوية، لتصبح بعض المعلمات مديرات لأقسام الحضانة، أو لتصبح بعض معلمات رياض الأطفال مديرات لعدد من الرياض، وكذلك دورات التوجيه التربوي (سنقر2، 1986، ص262).

6- أساليب تدريب معلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة :

تتنوع أساليب تدريب معلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة، ويمكننا تصنيف البرامج التدريبية إلى نوعين أساسيين هما : أسلوب التدريب الفردي ، وأساليب التدريب الجماعية (سنقر، 1986، ص266).

6-1.أسلوب التدريب الفردي: وهو أسلوب يعتمد على دراسة المعلمة للبرنامج التدريبي دراسة ذاتية، وتقوم هذه الدراسة وفق أشكال منها: ما يقوم بدراسة برنامج مصمم ومعير من قبل مشرف أو مدرب أو موجه مسؤول عن تدريب معلمات رياض الأطفال، أو أن تكون الدراسة بجهد شخصي تقوم به المعلمة من قراءات ومطالعات للكتب والدوريات والأبحاث المتعلقة برياض الأطفال، أو يكون نتيجة دمج بين الأسلوبين، إذ تتناول المعلمة بالدراسة

البرنامج الذي أعده الاختصاصي التربوي مع الرجوع إلى مصادر أخرى للتوسع والمزيد من الإطلاع، وأيا ًكانت المادة المتخذة محوراً للدراسة الذاتية فقد حدد خطاب مجموعة من المقومات التي تقوم عليها برنامج الدراسة الذاتية منها.

1. الانطلاق في الدراسة الذاتية من أهداف محددة واضحة.

2. تكامل الدراسة الذاتية مع أنشطة تدريبية أخرى في خطة متكاملة تتجه نحو بلوغ كفايات معينة والقناعة بها.

3. إتاحة الدراسة الذاتية فرصا منوعة لمعلمة الروضة من أجل تحقيق التكامل بين الأفكار النظرية والممارسات العملية.

4. تطلب الدراسة الذاتية من معلمة الروضة توظيف مهارات القراءة، تنمية تلك المهارات مثل التمييز بين الحقائق والآراء والأمثلة، والتصنيف، ومحاكاة الأفكار، وإصدار الأحكام والنقد والتقويم.

5. تنمية الدراسة الذاتية للقدرات اللازمة لمعلمة الروضة للتعلم الذاتي، مثل ممارسة التفكير المتمايز، وطرح الأسئلة، وتحديد معلومات يتطلب الحصول عليها، والإجابة عن بعض الأسئلة، وتنظيم المعلومات وتحليلها وتصنيفها.

6. تنمية التفكير الإبداعي وممارسته في تطبيق المعارف المكتسبة.

7. سلامة اللغة ووضوحها وبساطتها.

8. الاعتماد على الرسوم التوضيحية، والأشكال البيانية لتبسيط الأفكار وتجنب التشعبات الكثيرة التي تؤدي إلى التشويش.

9. ضرب أمثلة توضيحية، وتطبيقات عملية عن الأفكار النظرية من أجل المزيد من الوضوح، وربط المعارف النظرية بتطبيقات عملية مباشرة.

10. ربط الدراسة الذاتية باحتياجات المعلمات واهتماماتهن.

11. اعتماد الدور الفعال للمعلمة من خلال تكليفها بمهمات معينة في أثناء القراءة الذاتية للبرنامج، مثل ضرب أمثلة، أو طرح أفكار توضيحية وتطبيقات عملية، أو الإجابة عن بعض الأسئلة.

12. اعتماد مبدأ التقويم الذاتي للبرنامج، وللدراسة التي قامت بها المعلمة.

13.التلخيص النهائي للبرنامج، وربط التقويم بالأهداف (خطاب، 1986، ص14).

6-2.أساليب التدريب الجماعية:

تتنوع أساليب التدريب الجماعية في عملية تدريب معلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة، وهي جميعها تشترك في كونها أساليب تجتمع فيها مجموعة من المعلمات في المكان نفسه والتوقيت نفسه، ويتناولن البرنامج نفسه تحت إشراف موجه أو مختص البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، وهذه الأساليب تتفاوت من حيث المضمون، ومن حيث درجة الاعتماد على الجوانب النظرية والتطبيقية في التدريب. فمنها ما هو نظري بحت كالاعتماد على أسلوب المحاضرة في التدريب، ومنها ما يجمع بين الأسلوب النظري والتطبيقات العملية مثل التعليم المصغر، الورشة التعليمية، التدريب العملي، لعب الأدوار، وفيما يلي عرض لتلك الأساليب:

6-2-1.أسلوب المحاضرة: تعد المحاضرة من أقدم أساليب التدريب المستخدمة وأكثرها انتشاراً وذلك لسهولتها ورخص تكلفتها وذلك على الرغم من الانتقادات التي وجهت إليها مثل ضعف تأثيرها في معارف المتدربات وسلوكهن (مؤتمر إعداد المعلم العربي وتدريبه، 1973، ص243).

وقد يلقي المحاضرة اختصاصي في مناهج إعداد معلمات رياض الأطفال وتدريبهن، أو قد يلقيها زائر من قطاع آخر، أو خبير زائر من قطر آخر، وقد تكون على شكل محاضرة يلقيها مباشرة إلى المتدربات، أو تكون على شكل ندوة يشترك فيها أكثر من شخص وفي هذه الحالة تتخذ شكل حوار يتم فيه تبادل الأسئلة والآراء.

إن الانتقادات التي وجهت إلى أسلوب المحاضرة في التدريب لا تقلل من شأن المحاضرة أو تلغي استخدامها لأنه يفتقد إلى أسلوب تدريبي كاف بحد ذاته لكن هناك مجموعة من التوصيات التي من الممكن أن ترفع من شأن أسلوب المحاضرة وتجعله أكثر جدوى، مثل أن تتخلل المحاضرة مجموعة من العروض التوضيحية، واستخدام التقنيات المنوعة، وضرب الأمثلة، ومعرفة احتياجات المتدربات وقدراتهن واهتماماتهن، إضافة إلى المناقشات والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات التي قد تعرض في أثناء المحاضرة (سنقر، 1986، ص268).

6-2-2.أسلوب التعليم المصغر: وهو أسلوب في التدريب يعتمد على تدريب مجموعة صغيرة من المعلمات على مهارة واحدة من المهارات التعليمية، ويوجه التعليم المصغر إلى مجموعة صغيرة من الأطفال، وبعد الانتهاء من التعليم لتلك المهارة تناقش المعلمة وتزود بالتغذية الراجعة المناسبة، ومن الممكن أن يعرض الدرس المصغر أمامها من خلال جهاز الفيديو وتتلقى التعزيز الفوري (القلا وناصر، 1990، ص86 - 75).

6-2-3.أسلوب الورشة التعليمية: يعد هذا النوع من أساليب التدريب نمطا للتدريب على مهارات عملية معينة مثل صنع الألعاب والعرائس، أو صنع الوسائل التعليمية بأنواعها، أو التدريب على استخدام الوسائل التدريبية. ومن أمثلة هذه الورشات ما قامت به باربرة سبرنج (Barbara Sprung) من أجل تدريب مجموعة من معلمات رياض الأطفال وبعض الأهالي على صنع بعض الوسائل والأدوات التي تكسب الأطفال خبرات علمية من خلال مواد أولية أو مواد ليس لها استعمال في المطبخ أو البيت مثل: عمل سلة من القش، عمل رافعة (Sprung, 1990, p109).

6-2-4.أسلوب التدريب العملي: وهو أسلوب يقوم فيه المدرب بزيارة المعلمة في موقع عملها بصحبة بعض المعلمات المتدربات ومشاهدة نشاط تقوم به المعلمة، ومن ثم القيام بالتقويم والتغذية الراجعة. ويسمى هذا النوع من التدريب الأسلوب المعتمد على التدريب ضمن الروضة نفسها، وفي غرفة النشاط ذاتها (Prepation Program School –Based Teacher)، وقد بينت دورثي سلس (DurthySluss) في إحدى كليات إعداد معلمات رياض الأطفال وتدريبهن في الولايات المتحدة الأمريكية، أنه لا بد من توظيف المعارف النظرية في البرامج التدريبية من خلال التطبيقات العملية، وعلقت على أهمية التربية العملية

بقولها: كلما لاحظت أداء المعلمات المتدربات في الرياض، كلما أدركت ضعف الخلفية المعرفية لديهن حول خصائص نمو الأطفال، وإذا أرادت المعلمة أن تتعرف خصائص نمو الأطفال وكيفية تعلمهم لا بد من الانخراط في الميدان، إذ لابد لها من أن تتواجد في أماكن تواجد الأطفال، وعدم الاكتفاء بالدراسة النظرية وتصفح الكتب (Sluss, 1993, p283).

6-2-5.أسلوب لعب الأدوار وعملية إعداد معلمات رياض الأطفال وتدريبهن: يعد أسلوب لعب الأدوار من الأساليب الحديثة في مجال إعداد معلمات رياض الأطفال وتدريبهن في المجالات التعليمية التربوية كلها، وتتوقف فائدة أسلوب لعب الأدوار على نوعية التمثيل وجودته والمناقشة التي تلي الأداء والمقترحات (جابر، 1998، ص314)، ومن الجامعات التي استخدمت طريقة لعب الأدوار في إعداد المعلمين وكانت طريقة لعب الأدوار جزءاً من المنهاج التعليمي فيها، كلية بروكلين (College of Brooklyn) وجامعة سينسينات (Uni .. Cincinnati) وجامعة نيويورك (Uni .New yourk) وفي جامعة ستانفورد (Uni. Stanford) وغيرها من الجامعات والكليات المسؤولة عن عملية إعداد المعلمين، وفي هذه الجامعات مادة ضمن المواد المخصصة في المنهاج، تدعى تقنيات التعليم بالقرين (Peer Teaching Techniques)، وفي الجانب العملي لهذه المادة تقام اجتماعات خاصة للعب الأدوار، يدرب فيها المعلمون على امتلاك مهارات الحوار والاتصال وطرائق التعليم وطريقة حل المشكلات ومهارات تدريسية مثل: مهارات إدارة طريقة لعب الأدوار في رياض الأطفال، استخدام لعب الأدوار كطريقة في بعض المدارس والمعاهد والجامعات المسؤولة عن إعداد المعلمين، وكان هذا الإعداد يتمحور في المجالات التالية:

1.تدريب الطالب المعلم على استخدام طريقة لعب الأدوار كطريقة في التربية والتعليم.

2.تنمية الاستعداد لدى الطالب المعلم من أجل الاطلاع على المواقف التربوية التعليمية الحقيقية

3.تدريب الطالب المعلم على استخدام طريقة لعب الأدوار كطريقة في البحث العلمي.

4.استخدام لعب الأدوار كأسلوب لتدريب معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة وفي أثنائها. (Whiteman , 1991, p38).

7- دور معلمة الروضة في إشباع بعض حاجات الأطفال النفسية :

سنعرض عدداً من حاجات الطفولة النفسية، ومن ثم سنعرض نماذج من تطبيقات معلمة الروضة لإشباعها.

7-1* يحتاج الطفل إلى المحبة والرفق والرحمة وأن يتعلم في بيئة يسودها جو مفعم بالأمن والاطمئنان وأن يعامل باحترام وتقدير: حيث تلعب معلمة الروضة دوراً في إشباع حاجة الطفل للأمن والمحبة والمكانة من خلال عدد من السلوكيات:

أ- تتحمل المعلمة المسؤولية الكاملة عن أطفالها وتبقى معهم كل ساعات الدوام.

ب- تعطي إرشاداتها بصوت منخفض لتدريبهم على حسن الإصغاء، بعد أن تجمعهم حولها بيسر وهدوء ومرح.

ت- تبقى قريبة من الأطفال، تجلس معهم ، تستمع لإجاباتهم وآرائهم وتراقب أعمالهم بحيث يشعر الأطفال بقربهم فيتعلمون منها براحة وفرح ويهتمون بآرائها وتوجيهاتها.

ث- تشارك الأطفال فرحهم وضحكهم وحزنهم.

ج- تشارك الأطفال ألعابهم وأنشطتهم المختلفة.

ح- تزين جدران حجرة النشاط بالورق الملون والصور الملائمة ورسوم الأطفال مما يبعث البهجة والسرور في نفوسهم.

خ- تحدد أركان غرفة النشاط بحدود واضحة من خلال استعمال الرفوف والحواجز التي تشكل جدراناً وهمية.

د- ترتب الأركان على شكل بيت حقيقي وتزين كل ركن بما يناسبه.

ذ- تعلق على جدران كل ركن الأنظمة المتعلقة باستخدامه وتقرأها على الأطفال ليفهموها ويطبقوها.

ر- على المعلمة أن تكون بمثابة أم لكل طفل أو خالة أو عمة أو صديقة أحياناً، ناصحة ومرشدة، بمعنى أن تتلون العلاقة التي بينها بين المعلمة وكل طفل حسب حاجات الطفل وأن تسود العلاقة بينها وبين الأطفال الصداقة والثقة والاحترام (الرئاسة العامة للبنات، 2001، ص41-31)

ز- تهتم بكل طفل على أنه فرد مستقل، وعليها أن تعير اهتمامها لكل طفل في مجموعتها على انفراد ولو لبعض ثوان كإلقاء التحية صباحاً، لمسه، الربت على كتفه ... الخ .

س- تنويع الخيارات والأنشطة ليتمكن كل طفل من اختيار ما يناسبه ويتحمل مسؤولية اختياره.

ش- توفير جو من الهدوء والمرح والأمان ليشعر كل طفل بالراحة النفسية.

ص-احترام رأي الأطفال والاستماع لهم والابتعاد عن السخرية والإهانة، والتفاهم معهم على أنهم أفراد مستقلون، والتحدث معهم باستمرار وإرشادهم ونصحهم والأخذ بيدهم.

ط-عدم إهانة أي طفل بالألفاظ أو السلوك، بل التفاهم معهم على أنهم أفراد مستقلون لكل منهم أسلوب في التعامل يختلف عن الآخرين.

ل-ترتيب غرفة النشاط على شكل أركان مما يسمح لكل طفل بتلبية حاجاته.

م- تأمين ما يلي:

- مواد وأدوات للنمو العقلي.
- كتب مصورة لتساهم في النمو العقلي.
- أجهزة ومعدات للحركة ونمو العضلات.
- مواد وأدوات لنمو الخيال والإبداع.
- أشرطة تسجيل لتدريب الأطفال على الاستماع (إلياس ومرتضى، 2006، ص170).

7-2*يحتاج كل طفل أن يستخدم حواسه كافة في الحركة واللعب:

حيث تلعب معلمة الروضة دوراً هاماً في إشباع حاجة الطفل للعب من خلال:

أ-ترتيب حجرة النشاط بحيث تترك مساحات تسمح بحركة الأطفال والتنقل بين الأركان بسهولة، وتوفير الأثاث المناسب ليتسنى لكل طفل استعماله بسهولة واستقلالية.

ب-توفير المستلزمات والأدوات المناسبة لكل ركن بشكل يسمح للأطفال باللعب والتحرك والمرح.

ج-تخصيص فترة من البرنامج اليوم للتحرك واللعب في فناء واسع مجهز بألعاب ومعدات.

د-توفير مواد طبيعية وصناعية ليتعامل معها الأطفال كاللعب والملابس وأغطية زجاجات الشرب، صناديق البيض الفارغة ...الخ.

هـ-يقوم الأطفال بتجارب مختلفة فيستخدمون حواسهم في اكتشاف خصائص الأشياء الموجودة أمامهم.

و-التخطيط لأساليب التعلم المختلفة التي يظهرها الأطفال، كإعداد صور كبيرة الحجم للذين يتعلمون بالنظر، أما الذين يتعلمون باللمس فتعدلهم مجسمات مختلفة ليفحصوها ....الخ . (المرجع السابق نفسه، ص172) .

الفصل السابع

إجراءات البحث وأدواته
مقدمة
1- منهج البحث
2- مجتمع البحث
3- عينة البحث
4- أدوات البحث
5- القوانين والمعادلات الإحصائية المستخدمة في البحث
6- الصعوبات التي واجهتها الباحثة

مقدمـــــه:

يتناول الفصل الحالي المنهج المستخدم في البحث، والعينة وكيفية اختيارها والأدوات وطريقة تحكيمها كما يبين إجراءات التأكد من صدق هذه الأدوات وثباتها والتعديلات التي طرأت عليها، والصعوبات التي واجهتها الباحثة في أثناء إعداد البحث، إضافة إلى القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.

1- منهج البحث:

تعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه "أحد أشكال التفسير والتحليل العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، ص370).

- **اجراءات البحث:**

قامت الباحثة وفقاً للمنهج السابق بمجموعة من الإجراءات تمثلت في:

أ- تحديد مشكلتين نفسيتين من ضمن أنواع المشكلات المختلفة وذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقة وأدبيات البحث التي تناولت الموضوع.

ب- تحديد الحاجات النفسية وذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقة وأدبيات البحث التي تناولت الموضوع.

ت- التوصل إلى تصميم مقياس يحتوي هذه الحاجات الاختيار الأنسب منها في عمر /5-6/ سنوات.

ث- تحليل هذه الحاجات إلى مجموعة من الإجراءات والمواقف السلوكية لمعرفة مدى الدور الذي يثق به المعلمات في سبيل إشباع هذه الحاجات لدى الطفل بالشكل المناسب.

ج- اعتماد مقياسين للمشكلتين النفسيتين (العدوان – النشاط الزائد) لمعرفة العلاقة بين درجة ظهورهما ودرجة إشباع المعلمة للحاجات النفسية.

ح- ومن ثم سعت الدراسة إلى وصف العينة والأدوات والإجراءات المستخدمة وصولاً إلى البيانات المجدولة ثم تفسير النتائج ومناقشتها.

2- مجتمع البحث: تكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع أطفال الفئة الثالثة في رياض الأطفال الرسمية والخاصة في محافظة درعا، بالإضافة إلى المعلمات المشرفات عليهم. ويتضح تبعاً للمعلومات المتوافرة في وزارة التربية (مديرية التخطيط والتعاون الدولي) للعام الدراسي عن محافظة درعا ولم تحصل على معلومات عن العام (2013) بسبب عدم القيام بالجرد لعدد المعلمين والطلاب، وقيام الباحثة بتطبيق البحث في بداية عام (2013) أنه يوجد /5581/ طفلاً وطفلة فئة ثالثة من (5-6) سنوات منتمين

لرياض الأطفال الخاصة والحكومية، (انظر الملحق رقم (7) وأنه يوجد /478/معلمة مشرفة على هؤلاء الأطفال للعام الدراسي (2012,2011) انظر الملحق رقم (8). ولم تتمكن الباحثة من التطبيق على كافة محافظة درعا وفقاً لتوزع جغرافي منتظم وذلك بسبب الأوضاع الراهنة وتعذر الوصول إلى بعض المدن في المحافظة حيث اقتصرت في تطبيقها على بعض المدن التي شهدت التزاماً بالدوام وفتح الروضات وهي (إزرع – الصنمين – جباب – قرفا – محجة).

3- عينة الدراسة:

*- عينة أطفال الفئة الثالثة من (5-6) سنوات: اختيرت هذه العينة بالطريقة العشوائية الغرضية (المتوفرة) "حيث يكون فيها لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة، لأن يكون أحد أفراد العينة، وأن اختيار أي فرد أو عنصر، لا يرتبط بأية صورة من الصور – باختيار أي فرد أو عنصر آخر"(المنيزل وآخرون، 2005، ص 19-20).

1. تم سحب عينة الأطفال بنسبة حوالي /15%/ من المجتمع الأصلي، وذلك نظراً لكبر حجم المجتمع الأصلي فتسحب العينة بنسبة قليلة وبالتالي بلغ عدد أفراد العينة لأطفال الرياض التي تم التطبيق عليها /826/ طفلاً وطفلة.

جدول (1) يبين عدد أفراد عينة الأطفال المسحوبة مقارنة بالمجتمع الأصلي

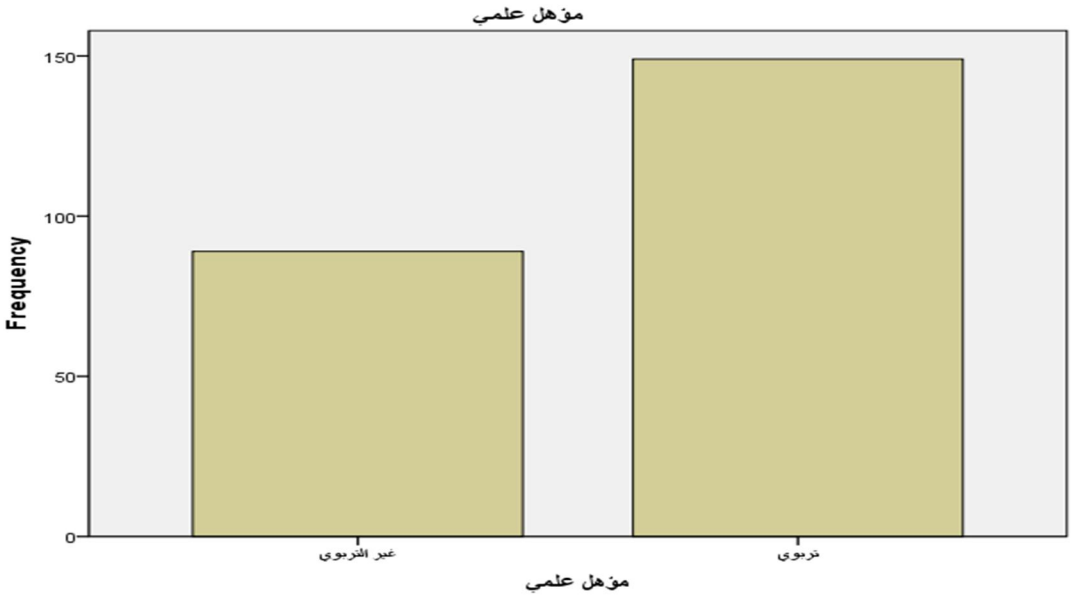
المجتمع الأصلي				عدد أفراد العينة				
عمر	بنين	بنات	مجموع	عمر	بنين	بنات	مجموع	النسبة المئوية
5	2908	2604	5512	5	430	385	815	حوالي 15%
6	33	36	69	6	5	6	11	
مجموع	2941	2640	5581	مجموع	435	391	826	

*- عينة معلمات أطفال الفئة الثالثة:

تم سحب عينة المعلمات المشرفات بالطريقة العشوائية بنسبة /50%/ وذلك نظراً لصغر حجم المجتمع الأصلي فتؤخذ عينة كبية نسبياً من المجتمع الأصلي وبالتالي بلغ عدد المعلمات المشرفات /238/ معلمة، وفيما يلي توضيح لتوزيع عينة المعلمات وفق المتغيرات المدروسة جدول رقم /2/ يبين توزع المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (2) يبين توزع المعلمات وفقا لمتغير المؤهل العلمي

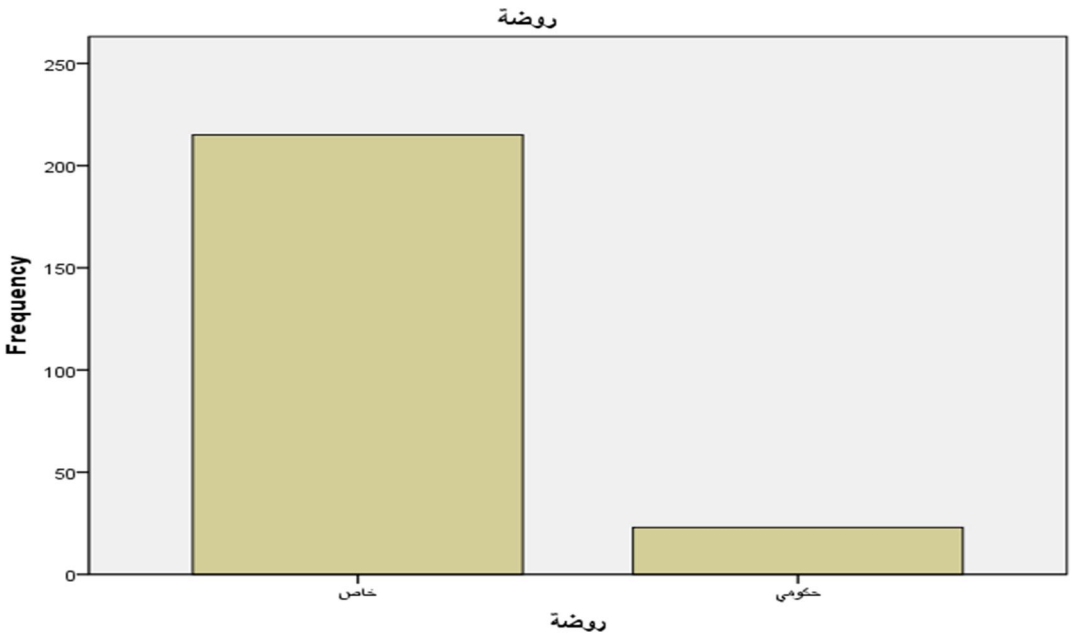
المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
تربوي	149	%62.60
غير تربوي	89	% 37.40
المجموع	238	% 100



شكل رقم (1) يبين توزع المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

جدول (3) يبين توزع المعلمات وفقا لمتغير نوع الروضة

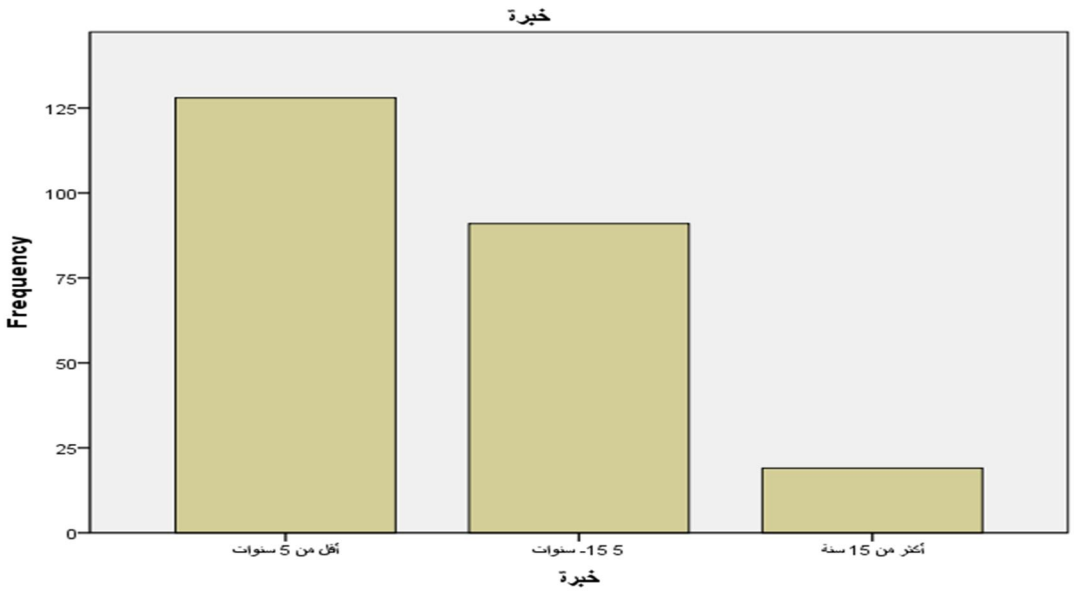
نوع الروضة	العدد	النسبة المئوية
رسمي	23	%9.67
خاص	215	%90.33
المجموع	238	% 100



شكل رقم (2) يبين توزع المعلمات وفقاً لمتغير نوع الروضة

جدول (4) يبين توزع المعلمات وفقا لمتغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	128	% 53.78
من 5 إلى 15 سنة	91	% 38.23
أكثر من 15 سنة	19	% 7.99
المجموع	238	% 100



شكل رقم (3) يبين توزع المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

4- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته وفرضياته قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية :

- استمارة تقدير المعلمين للسلوك العدواني للأطفال من عمر /5-6/ سنوات إعداد (السقا،1999).
- مقياس تقدير المعلمات لأعراض اضطراب فرط النشاط لدى أطفال الروضة من (5-6) سنوات إعداد (الدسوقي، 2006).
- مقياس الحاجات النفسية الموجه للمعلمات من إعداد الباحثة للكشف عن دور معلمات الرياض في إشباع حاجات الأطفال النفسية.

وفيما يلي توضيح لكيفية تصميم هذه الأدوات .

الأداة الأولى : استمارة تقدير المعلمين للسلوك العدواني للأطفال من عمر /5-6/ سنوات الموجه لمعلمات رياض الأطفال من إعداد السقا، والذي يتألف من /36/ عبارة .

1-1- تقنين المقياس:

1- تم عرض المقياس على عدد من المحكمين وإجراء التعديلات بناءً على رأيهم .

وتم اختيار البنود وفقاً لنسبة مئوية حددتها الباحثة بـــ /60%/.

2- ثبات الاستمارة (المقياس):

تم حساب الثبات في اختبار عينة من الأفراد، ثم تم تحليل البيانات بواسطة الحاسوب فكان معامل الثبات /0.92/.

3- صدق المقياس **validity** :

واعتمدت نوعين من الصدق

3-1- صدق المحتوى.

3-2-الصدق العملي: واستخدمت الباحثة لذلك نوعين من المحكات هما:

أ- محك الفروق بين تقدير الملاحظين بلغ (0,81).

ب- محك الارتباط بين الدرجات على المقياس وبين تكرار بعض أشكال السلوك العدواني لكل طفل خلال تسع فترات، والملحق رقم (4) يوضح المقاييس في صورته الأولية.

1-2- ثبات وصدق المقياس في البحث الحالي :

الصدق Validity: يعرف (عبد الله، 1997، ص62) الصدق بأنه "أن تقيس الأداة أو الاختبار بالفعل ما وضعت لقياسه" وقدا تبعت الباحثة عدة إجراءات للتحقق من صدق المقياس وهي /صدق المحتوى – صدق الاتساق الداخلي.

1-صدق المحتوى Content Validity:

يعرف صدق المحتوى بأنه هو التحقق من أن فقرات المقياس أو لأداة التي قام الباحث بتصميمها تمثل جميع جوانب السلوك المنوي قياسه وأبسط الطرق للتحقق من ذلك إجرائياً هو عرض الأداة على مجموعة من الخبراء وهو ما يعرف : بصدق المحكمين.

أ-صدق المحكمين Referees Validity

اعتمدت الباحثة في هذا النوع من الصدق على آراء المحكمين من أساتذة ومدرسين من كلية التربية في جامعة دمشق المختصين في علم النفس والتربية والقياس والتقويم والتربية الخاصة (ملحق رقم 6)للتحكيم على مدى صلاحية وصدق عبارات المقياس، وللتأكد من أن بنود المقياس من الناحية اللغوية والبنائية صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه، بالإضافة إلى تعديل البنود التي يرون ضرورة تعديلها وإضافة بعض الفقرات ما أمكن ذلك بحيث يصبح المقياس جاهزاً للتطبيق. جدول (5) العبارات المحذوفة والمعدلة والمضافة في استبانة السلوك العدواني الموجهة للمعلمات

العبارات المحذوفة	العبارات التي تحتاج إلى تعديل	العبارات بعد التعديل	العبارات المضافة
	يرفض التعاون مع الآخرين	يرفض الطفل التعاون مع المعلمة والأطفال	يضرب نفسه بعنف
	يقوم بعكس ما يطلب إليه	يخالف المعلمة في كل شيء	يسقط نفسه على الأرض عمداً
	يشاغب عندما التفت إلى السبورة	يشاغب عندما تنشغل المعلمة مع أقرانه	يضرب رأسه في الحائط
	يلفق لغيره تهماً لا صحة لها	يتهم رفاقه بأمور لا صحة لها	يجرح نفسه عندما يغضب
			يلوث ثيابه بشكل دائم
			يضرب بقدميه المقاعد بقوة

والملحق رقم (1) يوضح المقياس بصورة النهائية

ب-صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك درجات دلالة تلك المعاملات، وذلك عن طريق الرزمة الإحصائية (spss)النسخة /17/، وجاءت النتائج على الشكل التالي

جدول (6) قيم معامل ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لاستبانة السلوك العدواني.

بند	ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
1	.722**	.000	دال عند 0.01
2	.688**	.000	دال عند 0.01
3	.720**	.000	دال عند 0.01
4	.788**	.000	دال عند 0.01
5	.534**	.000	دال عند 0.01
6	.689**	.000	دال عند 0.01
7	.788**	.000	دال عند 0.01
8	.766**	.000	دال عند 0.01
9	.663**	.000	دال عند 0.01
10	.672**	.000	دال عند 0.01
11	.725**	.000	دال عند 0.01
12	.675**	.000	دال عند 0.01
13	.685**	.000	دال عند 0.01
14	.711**	.000	دال عند 0.01
15	.687**	.000	دال عند 0.01
16	.744**	.000	دال عند 0.01
17	.736**	.000	دال عند 0.01
18	.800**	.000	دال عند 0.01
19	.730**	.000	دال عند 0.01
20	.653**	.000	دال عند 0.01
21	.461**	.000	دال عند 0.01
22	.328**	.000	دال عند 0.01
23	.410**	.000	دال عند 0.01
24	.463**	.000	دال عند 0.01
25	.375**	.000	دال عند 0.01
26	.403**	.000	دال عند 0.01

27	.438**	.000	دال عند 0.01
28	.260**	.000	دال عند 0.01
29	.673**	.000	دال عند 0.01
30	.653**	.000	دال عند 0.01
31	.461**	.000	دال عند 0.01
32	.328**	.000	دال عند 0.01
33	.410**	.000	دال عند 0.01
34	.463**	.000	دال عند 0.01
35	.375**	.000	دال عند 0.01
36	.403**	.000	دال عند 0.01
37	.438**	.000	دال عند 0.01
38	.722**	.000	دال عند 0.01
39	.688**	.000	دال عند 0.01
40	.720**	.000	دال عند 0.01
41	.788**	.000	دال عند 0.01
42	.534**	.000	دال عند 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن بنود استبانة السلوك العدواني لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة /1%/، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

الثبات Reliability:

يعرفه الجوهري: "بأنه قدرة الأداة على التوصل إلى نتيجة القياس نفسها مهما تكرر استخدامها في دراسة الظاهرة نفسها " (2007، 126) (الأنصاري، 2000 ، ص14)

أ- الثبات بالإعادة Test –Retest Method:

حيث تم التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من /100/ طفلاً وطفلة من أطفال الرياض وذلك من خلال تقدير المعلمة للسلوك العدواني داخل الصف، ثم أعيدت تطبيقه بعد أسبوعين، والجدول التالي يوضح نتائج معامل الثبات بالإعادة.

جدول (7) قيمة معامل الثبات بالإعادة لاستبانة السلوك العدواني

الثبات بالإعادة	الدرجة الكلية
السلوك العدواني	.821**

نلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغت معامل الارتباط بين السلوك العدواني في التطبيق الأول والثاني /**0821 /، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة جيدة من الثبات بالإعادة .

ب-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):

ويمكن من خلالها حساب القيمة الأدنى لمعامل ثبات المقياس، فكان معامل ألفا كما هي مبينة في الجدول التالي.

جدول (8) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لاستبانة السلوك العدواني

	ألفا كرونباخ
السلوك العدواني	.955

نلاحظ من الجدول السابق أن الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة لاستبانة السلوك العدواني كانت /0955/، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

*هكذا يتبين أن استبانة تقدير المعلمات للسلوك العدواني لدى مرحلة رياض الأطفال تتصف بالصدق والثبات بدرجة جيدة، الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية.

الأداة الثانية: مقياس تقدير أعراض اضطراب النشاط الزائد لدى أطفال الرياض الموجه للمعلمات :

ثبات وصدق المقياس في الدراسة الحالية :

1- الصدق

أ – صدق المحكمين :

تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية وعلم النفس في جامعة دمشق (الملحق رقم /6/) نفسه . حيث اقتصرت التعديلات على إضافة تعريف النشاط الزائد الخاص بالبحث في تعليمات المقياس وذلك بسبب اقتصار المقياس على البنود الخاصة بفرط النشاط وعدم تطرقه للبنود الخاصة بالاندفاعية ونقص الانتباه الموجودة في المقياس الأساسي إعداد مجدي الدسوقي كما تم إضافة عدداً من البنود على المقياس من اقتراح المحكمين وهي :

1-لا ينتبه الطفل لتعليمات المعلمة

2-يزعج الطفل المعلمة دائما بحركات عشوائية وغير مفهومة

3-يقاطع الطفل المعلمة دائماً

4-يضحك الطفل دون سبب

فأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من /21/ عبارة /ملحق رقم /2/ .

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين ذلك

جدول (9) معامل ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس تقدير أعراض اضطراب النشاط الزائد.

بند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
1	.953**	.000	دال عند 0.01
2	.676**	.000	دال عند 0.01
3	.825**	.000	دال عند 0.01
4	.922**	.000	دال عند 0.01
5	.823**	.000	دال عند 0.01
6	.759**	.000	دال عند 0.01
7	.878**	.000	دال عند 0.01
8	.406**	.000	دال عند 0.01
9	.211**	.000	دال عند 0.01
10	.822**	.000	دال عند 0.01
11	.847**	.000	دال عند 0.01
12	.520**	.000	دال عند 0.01
13	.207**	.000	دال عند 0.01
14	.277**	.000	دال عند 0.01
15	.805**	.000	دال عند 0.01
16	.332**	.000	دال عند 0.01
17	.290**	.000	دال عند 0.01
18	.953**	.000	دال عند 0.01
19	.911**	.000	دال عند 0.01
20	.892**	.000	دال عند 0.01
21	.331**	.000	دال عند 0.01

يتبين من الجدول السابق : أن بنود مقياس تقدير أعراض اضطراب النشاط الزائد كانت لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة /1% /مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

2-الثبات:

قامت الباحثة بحساب الثبات بعدة طرق منها:

أ-الثبات بالإعادة

تم التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من /100/ طفل وطفلة من أطفال الرياض في محافظة درعا من خلال تقدير معلمة الروضة أعراض اضطراب النشاط الزائد، ثم أعيدت تطبيقه بعد أسبوعين، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (10) قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون

الثبات	تقدير الذات
الإعادة	.899**

نلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغت معامل الارتباط /0.899/، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات بالإعادة .

ب-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (11) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لمقياس أعراض اضطراب النشاط الزائد

الثبات	اضطراب النشاط الزائد
ألفا كرونباخ	.934

نلاحظ من الجدول السابق أن الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس كانت /0934/، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

وهكذا يتبين أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية.

ثالثاً: مقياس الحاجات النفسية

طريقة إعداد المقياس :

تم الحصول على عبارات المقياس من مصدرين أساسيين : أولهما يتمثل في الكتابات والآراء النظرية التي تناولت الحاجات النفسية وماهية التعريفات الخاصة بها، أما المصدر الثاني فهو يتمثل في المقاييس العربية والأجنبية التي وصفت للاستخدام في قياس الحاجات النفسية ومنها

*مقياس إشباع الحاجات النفسية لـــ (لسعدي ، 1418هـــ)

*قائمة موراي للدوافع ترجمة لـــ (أحمد سلامة ، 1408هـــ)

*مقياس الحاجات النفسية – إعداد محمد السيد عبد الرحمن – (1997)

*استبيان الحاجات النفسية – إعداد وفاء موسى– (2002)

*اختبار تكملة الجمل للحاجات النفسية – إعداد محمد عبد الظاهر الطيب– (1979)

*مقياس الحاجات النفسية – إعداد أسماء الريس وأماني عبد المقصود (2001)

وبعد ذلك أعدت الباحثة مقياس الحاجات النفسية، مستفيدة من هذه المقاييس مكوناً من (32)عبارة من نوع الاختيار من متعدد الخماسي بحيث تستطيع كل عبارة من عبارات المقياس قياس (ظاهرة تتعلق بطبيعة الحاجات النفسية التي يحتاجها الطفل). ويكون لكل عبارة إجابة واحدة من خمس إجابات وهي : (1) دائماً ، (2) كثيراً ،(3) أحياناً ،(4) نادراً ، والملحق رقم (5) يوضح المقياس بصورته الأولية قبل التعديل.

*ثم تم تقسيم المقياس إلى أربعة أبعاد وذلك نظراً لأهمية هذه الحاجات وتصنيفها كحاجات أساسية لا ثانوية للأطفال حسب ما توصلت إليه (عوض،2000) وقد تمت الإشارة لذلك في بحث الحاجات النفسية وهي: (الحاجة إلى الأمان – الحب والمحبة – اللعب – المكانة (الاحترام والتقدير)) وهي الأبعاد الرئيسية المكونة لهذا المقياس وكما وضعت الباحثة تعليمات للإجابة عن عبارات المقياس وروعي في صياغة العبارات (السهولة والوضوح وبساطة الأسلوب) لملاءمتها لمستوى الأطفال. والجدول رقم /12/ يظهر أبعاد مقياس الحاجات النفسية وعدد العبارات لكل بعد تعديل المحكمين.

جدول (12) يبين أبعاد مقياس الحاجات النفسية وعدد العبارات لكل بعد

الأبعاد	عدد العبارات
الحاجة إلى الأمان	7-6-5-4-3-2-1
الحاجة إلى الحب والمحبة	15-14-13-12-11-10-9-8
الحاجة إلى اللعب	23-22-21-20-19-18-17-16
الحاجة إلى الاحترام والتقدير	30-29-28-27-26-25-24

وتم حساب الصدق والثبات كما يلي :

أولاً: صدق المقياس:

أ-**صدق المحكمين:** تم عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة كلية التربية وعلم النفس (ملحق رقم /6/)، وعلى مجموعة من المعلمات بلغ عددهن /100/ معلمة من رياض الأطفال وفي ضوء آراء المحكمين والمعلمات تم الصياغة النهائية للمقياس بحيث اشتمل على /4/ أبعاد للحاجات النفسية بمعدل /6-7/ فقرات لكل حاجة.

والجدول (13) يوضح العبارات المحذوفة والمعدلة والمضافة في مقياس الحاجات النفسية .

البعد	العبارات المحذوفة	العبارات التي تحتاج إلى تعديل	العبارات بعد التعديل	العبارات المضافة
البعد الأول	أنمي روح التعاون بين الأطفال	أحلي الطفل بالقوة لمواجهة المشكلات	أدعم الطفل بالقوة لمواجهة المشكلات	
البعد الثاني	أعلق على كل ركن الأنظمة المتعلقة باستخدامه	أتحمل المسؤولية كاملة عن الأطفال وأبقى معهم كل الوقت	أتحمل مسؤولية الإشراف بصورة كاملة عن الأطفال	
		أجمع الأطفال حولي بيسر وهدوء ومرح	أجمع الأطفال حولي بمحبة وهدوء ومرح	
البعد الثالث		أوضح أهمية اللعب نفسياً وتربوياً	أوضح أهمية اللعب نفسياً وتربوياً واجتماعياً	
البعد الرابع	أوضح بأن لكل طفل إمكاناته وهذه الإمكانات محدودة	أهتم بكل طفل على أنه فرد مستقل	أهتم بكل طفل	

وهكذا أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من /30/عبارة (ملحق رقم /3/)

ب-صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (14) معامل ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية للطفل.

البعد	بند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الحاجة إلى الأمان	1	.814**	.000	دال عند 0.01
	2	.215*	.032	دال عند 0.05
	3	.472**	.000	دال عند 0.01
	4	.680**	.000	دال عند 0.01
	5	.731**	.000	دال عند 0.01
	6	.419**	.000	دال عند 0.01
	7	.731**	.000	دال عند 0.01
الحاجة إلى الحب والمحبة	8	.578**	.000	دال عند 0.01
	9	.239*	.017	دال عند 0.05
	10	.489**	.000	دال عند 0.01
	11	.696**	.000	دال عند 0.01
	12	.573**	.000	دال عند 0.01
	13	.459**	.002	دال عند 0.01
	14	.623**	.000	دال عند 0.01
	15	.650**	.000	دال عند 0.01
الحاجة إلى اللعب	16	.383*	.000	دال عند 0.01
	17	.245*	.014	دال عند 0.05
	18	.879**	.000	دال عند 0.01
	19	.505**	.002	دال عند 0.01
	20	.661**	.000	دال عند 0.01
	21	.383**	.000	دال عند 0.01

	22	.685**	.000	دال عند 0.01
	23	.772**	.000	دال عند 0.01
الحاجة إلى الاختبار والتقدير	24	.596**	.000	دال عند 0.01
	25	.459**	.003	دال عند 0.01
	26	.623**	.000	دال عند 0.01
	27	.444**	.000	دال عند 0.01
	28	.383**	.008	دال عند 0.01
	29	.801**	.000	دال عند 0.01
	30	.596**	.000	دال عند 0.01

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.05**

تبين من الجدول السابق : أن بنود مقياس الحاجات النفسية للطفل كانت لها ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة /1%/و/5% /ومن ثم تم حساب ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية للطفل، وارتباط الأبعاد مع بعضها البعض، فكانت النتائج على النحو التالي :

جدول (15) ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية للطفل

	بعد الأمان	بعد الحب والمحبة	بعد لعب	بعد المكانة
مقياس الحاجات النفسية للطفل	**.883****	**.847****	**.877****	**.899****
بعد الأمان	-	**.658****	**.747****	**.655****
بعد الحب والمحبة	-	-	**.552****	**.772****
بعد لعب	-	-	-	**.768****

نلاحظ من الجدولين السابقين وجود ارتباط دال إحصائياً بين بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما أظهرت وجود ارتباط بين الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

2-**الثبات:** قامت الباحثة بحساب الثبات بعدة طرق منها:

أ-الثبات بالإعادة:

تم التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من /30/ معلمة من معلمات رياض الأطفال، ثم أعيدت تطبيقه بعد أسبوعين، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول(16) قيمة معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمقياس الحاجات النفسية للطفل

الثبات	بعد الأمان	بعد الحب والمحبة	بعد لعب	بعد المكانة	مقياس الحاجات النفسية للطفل
الإعادة	.864**	.776**	.840**	.827**	.801**

نلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغت معامل الارتباط /0.801/، وكذلك بالنسبة للأبعاد الفرعية، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات بالإعادة.

ب-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب الثبات من خلال إيجاد معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (17) قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لمقياس الحاجات النفسية للطفل

الثبات	بعد الأمان	بعد الحب والمحبة	بعد لعب	بعد المكانة	مقياس الحاجات النفسية للطفل
ألفا كرونباخ	.787	.621	.640	.573	.890

نلاحظ من الجدول السابق أن الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة للدرجة الكية للمقياس كانت /0.890/، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات بطريقة ألف اكرونباخ.

وهكذا يتبين أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، الأمر الذي يمكن الباحثة من تطبيقها على عينة الدراسة الأصلية .

خامساً :القوانين أو المعادلات الإحصائية المستخدمة في البحث:

قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (spss) لتفريغ البيانات ومعالجتها كما يلي:

أولاً : التقنين

لتقنين أدوات الدراسة استخدمت الباحثة ما يلي (على نتائج العينة الاستطلاعية ن=30):

- معامل ارتباط بيرسون، لإيجاد معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار .
- معامل ألفا كرونباخ، لإيجاد معامل الاتساق الداخلي .

– استخدمت الإحصاء الوصفي، لحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والرتبة .

ثانياً : النتائج

لتحليل نتائج الدراسة استخدمت الباحثة ما يلي :

– معامل ارتباط بيرسون، للإجابة عن فرضيات البحث لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث.

– اختبار ت ستودنت لمعرفة الفروق بين المتغيرين .

– اختبار تحليل تباين أحادي لمعرفة الفروق بين أكثر من متغيرين .

– اختبار ليفين لتجانس التباين .

– اختبار شيفيه للعينات المتجانسة، واختبار دونت س للعينات غير المتجانسة .

* تم تقسيم مستوى مجالات مقياس الحاجات النفسية للطفل إلى ثلاث مستويات على الشكل التالي :

– درجة منخفضة .

– درجة متوسطة .

– درجة مرتفعة .

وذلك بالاعتماد على المعادلة التالية :

(القيمة العليا– القيمة الدنيا)/ عدد المستويات = (5–1)/3= 3/4=1.33

وبالتالي تكون الدرجة منخفضة (1+1.33)=2.33 وبالتحديد من 1 إلى أقل من 2.33

بينما الدرجة متوسطة تكون (2.33+1.33)=3.66 وتحديداً من 2.33 وإلى أقل من 3.66 ، أما الدرجة المرتفعة فتكون من (3.66–5) .

*وتم تقسيم مستوى مجالات مقياس تقدير أعراض اضطراب النشاط الزائد والسلوك العدواني إلى ثلاث مستويات على الشكل التالي :

– درجة منخفضة .

– درجة متوسطة .

– درجة مرتفعة .

وذلك بالاعتماد على المعادلة التالية :

(القيمة العليا – القيمة الدنيا)/عدد المستويات = (3–1)/3=3/2=0.66

بالتالي تكون الدرجة منخفضة (1+0.66)=1.66 وبالتحديد من 1 إلى أقل من 1.66 بينما الدرجة متوسطة تكون (1.66+0.66)=2.32 وتحديداً من 1.66 وإلى أقل من 2.32 ،أما الدرجة المرتفعة فتكون من (2.33-3) .

سادساً : الصعوبات التي واجهتها الباحثة :

1- صعوبات تطبيق الدراسة على جميع محافظة درعا عامة وعلى المناطق التي تم تطبيق فيها خاصة، وذلك بسبب الأوضاع الراهنة التي يمر بها القطر العربي السوري.

2- صعوبة الحصول على الوثائق المطلوبة عن المجتمع الأصلي للدراسة من مديرية التربية بدرعا بسبب الأوضاع والحصول عليها من وزارة التخطيط والتعاون الدولي بدمشق.

3- إعادة توزيع العديد من الاستبيانات للمرة الثانية لملأها بالشكل الصحيح بعد محاولة العديد من المعلمات الظهور بشكل مثالي دون معوقات وخاصة مقياس الحاجات النفسية.

الفصل الثامن

نتائج البحث (عرضها وتفسيرها ومناقشتها)
مقدمة
1- الإجابة على أسئلة البحث
2- عرض ومناقشة فرضيات البحث
3- مجمل عام لنتائج البحث
4- مقترحات البحث

Damascus University

مقدمــة:

للتحقق من صحة أسئلة البحث وفرضياته قامت الباحثة بتحليل نتائج البحث، باستخدام الرزمةالإحصائية(spss) النسخة /18/ وهو اختصار // Statistical Package for Social Sciences //.

الإجابة على أسئلة البحث:

1-1- ما دور معلمة الروضة في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد الناجمتين عن عدم إشباع حاجات الأطفال النفسية؟

قامت بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات المتحققة من إجابات المعلمات على استبانة السلوك العدواني للطفل ومقياس تقدير أعراض اضطراب النشاط الزائد ومقياس الحاجات النفسية للطفل، وذلك لتحديد مدى الدور الذي يقمن به في سبيل حل هذه المشكلات، والجدول التالي بين قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول (18) دور معلمة الروضة في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد تبعاً للمتوسطات الحسابية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقيق
العدوان	1.90	0.17	متوسطة
النشاط الزائد	1.89	1.99	متوسطة
الحاجات النفسية للطفل	3.78	0.97	مرتفعة

يتبين من الجدول السابق أن متوسط الدرجات قد بلغ (1.90)درجة بالنسبة للعدوان، و(1.89)درجة بالنسبة للنشاط الزائد، و(3.78)درجة بالنسبة لإشباع الحاجات النفسية للطفل، وبمقارنة هذه المتوسطات يتبين أنالدور الذي تقوم به معلمة الروضة في حل مشكلتي النشاط الزائد والعدوان لدى الطفل متوسط.فهي لا تتمكن من حل هاتين المشكلتين نهائياً وعلاجهما بدور توجيهي إرشادي نفسي وليس دور علاجي حيث يوجد الكثير من العوامل التي تؤثر في هاتين المشكلتين (وراثية – أسلوب التربية في الأسرة الذي يعزز مثل هذه السلوكيات وغير ذلك) وهنا ينحسر دور المعلمة لأنها تحتل المركز الثاني في حياة الطفل بعد الأسرة وهذا ما أكدته منتسوري(Mclean, 1991).

ومن جهة أخرى نجد أن لمعلمة الروضة دور مهم في إشباع حاجات الأطفال النفسية فقد تبين من الجدول السابق بأن الدور الذي تقوم به معلمة الروضة في إشباع حاجات الأطفال النفسية مرتفع وتفسر الباحثة ذلك بما تتمتع به

المعلمة من صفات وخصائص أدائية وانفعالية ومعرفية تجعلها تقدم أفضل مالديها لتحقيق الصحة النفسية للأطفال وإشباع حاجاتهم المختلفة.

1-2- ما أهم حاجات الأطفال النفسية:

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف للدرجات المتحققة من إجابات المعلمات على كل بعد من أبعاد مقياس الحاجات النفسية للطفل، وذلك لمعرفة أهم أبعاد مقياس حاجات الأطفال النفسية، والجدول التالي بين قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول (19) يبين حاجات الأطفال النفسية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
أمان	4.02	1.07	2
حب	3.57	1.01	4
لعب	3.61	0.90	3
احترام	4.19	1.12	1

يتبين من الجدول السابق أن متوسط الدرجات قد بلغ (4.19)درجة بالنسبة لحاجة الاحترام والتقدير، و(4.02)درجة بالنسبة لحاجة الأمان، و(3.61)درجة بالنسبة لحاجة اللعب، و(3.57)درجة بالنسبة لحاجة الحب، وبمقارنة هذه المتوسطات تبين أن أبعاد الحاجات توزعت وفق الترتيب التالي من حيث الأهمية: الحاجة إلى الاحترام –الحاجة إلى أمان – الحاجة إلى اللعب – الحاجة إلى الحب. فالبعد الذي حصل على المتوسط الأكبر هو البعد الأكثر أهمية بالنسبة لأطفال الروضة والذي تسعى معلمة الروضة لإشباعه للحفاظ على صحة الطفل النفسية.

وترى الباحثة أن حاجتي الاحترام والأمان أخذتا الترتيب الأول والثاني بفارق بسيط لصالح الاحترام، لأن بينهما صلة وثيقة، ذلك أن التقدير والاحترام الاجتماعي يعزز الشعور بالأمن لكن ليس مصدره، فالإنسان يرنو إلى الاحترام والتقدير حتى لو كان أمنه مكفولاً (راجح، 1999، ص115).

كما أن هذا الترتيب يتقارب مع تصنيف ماسلو الشهير حيث تأتي هاتين الحاجتين في مقدمة تصنيفه للحاجات (الظفيري، 2005،ص60).

وتتبع أهمية هاتين الحاجتين من ارتباط إشباعها بالشعور بالثقة بالنفس، وبالتالي فإن إعاقة إشباعهما قد ينشأ عنه الشعور بالنقص والضعف، مما قد يؤدي إلى بعض مظاهر السلوك غير السوي مثل السلوك العدواني والنشاط الزائد وغير ذلك (الشرقاوي، 1988،ص239).

أما حاجة اللعب فقد أخذت الترتيب الثالث وترد الباحثة ذلك كون حاجة اللعب هامة لكل مظاهر النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي لدى الطفل، ولأن هذه الحاجة تتناسب مع خصائص طفل الروضة(5-6) سنوات فهو يتمتع بنشاط زائد ودافعية حركية فيأتي اللعب كوسيلة للتنفيس عن هذه الطاقة الزائدة وإلا شعر الطفل بالتوتر والعدوانية والغضب وأخيراً تأتي الحاجة إلى الحب بالمركز الرابع لدى طفل الروضة، وربما يعود ذلك إلى أن إشباع هذه الحاجة يتم بصورة أكبر من قبل الوالدين (خاصة الأم) في المنزل وتأتي المعلمة لتكمل إشباع هذه الحاجة في الروضة، وهذا لا يقلل أهميتها فإشباع هذه الحاجة له دورمهم في نقص السلوك العدواني فكلما أحس الطفل بأنه غير محبوب من الآخرين كلما ازداد لديه السلوك العدواني والحركة الزائد ليلفت نظر الآخرين إليه (والعكس صحيح)(الدوماني، 2007، ص116).

1-3- ما مظاهر مشكلتي العدوان والنشاط الزائد في مرحلة الرياض لدى أطفال عينة الدراسة؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات المتحققة من إجابات المعلمات على استبانة السلوك العدواني ومقياس تقدير أعراض اضطراب النشاط الزائد، وذلك لبيان مظاهر مشكلتي السلوك العدواني والنشاط الزائد، والجدول التالي بين قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول (20) يبين مظاهر السلوك العدواني

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
ب1	1.629	.483	منخفض
ب2	1.914	.750	متوسط
ب3	1.981	.712	متوسط
ب4	2.118	.627	متوسط
ب5	2.006	.803	متوسط
ب6	1.997	.721	متوسط
ب7	2.008	.686	متوسط
ب8	1.841	.640	متوسط
ب9	1.901	.707	متوسط
ب10	1.233	.590	منخفض
ب11	1.619	.485	منخفض
ب12	1.673	.469	متوسط
ب13	2.021	.676	متوسط
ب14	1.847	.401	متوسط
ب15	1.727	.708	متوسط

ب16	2.351	.555	مرتفع
ب17	1.782	.788	متوسط
ب18	1.799	.750	متوسط
ب19	1.938	.793	متوسط
ب20	2.584	.605	مرتفع
ب21	1.868	.705	متوسط
ب22	1.809	.802	متوسط
ص23	1.981	.712	متوسط
ص24	2.118	.627	متوسط
ص25	2.006	.803	متوسط
ص26	1.997	.721	متوسط
ص27	2.008	.686	متوسط
ص28	1.841	.640	متوسط
ص29	1.970	.787	متوسط
ص30	1.981	.712	متوسط
ص31	2.118	.627	متوسط
ص32	2.006	.803	متوسط
ص33	1.653	.500	منخفض
ص34	1.915	.751	متوسط
ص35	1.828	.708	متوسط
ص36	2.014	.286	متوسط
ص37	1.513	.804	متوسط
ص38	2.065	.595	متوسط
ص39	2.027	.628	متوسط
ص40	2.243	.735	متوسط
ص41	1.944	.714	متوسط
ص42	1.311	.681	منخفض

تفسير مظاهر السلوك العدواني:

لمعرفة مظاهر السلوك العدواني نبين ذلك وفق البنود وذلك حسب المتوسطات الحسابية، فالمتوسط الأكبر للبند هو أكثر مظهر انتشاراً؛ حيث أن البند (20) وهو يستولي على جميع الألعاب والأدوات دون مراعاة الآخرين هو أكثر مظاهر السلوك العدواني لدى أطفال عينة الدراسة انتشاراً، وربما يعود ذلك برأي الباحثة إلى رغبة الطفل بعمر(5-6) سنوات بالتملك والحصول على كل شيء لنفسه بدافع من الغيرة والأنانية، وقد يرجع ذلك إلى أسلوب التربية في الأسرة المتمثل في الحماية الزائدة والتدليل المفرط الذي يتبعه معظم الآباء مع أطفالهم في هذا العمر فيصر الطفل على التعامل بنفس الأسلوب والحصول على كل مايريد من ألعاب وأدوات،أما المظهر الأقل انتشاراً فكان البند (10) يدفع أقرانه أثناء دخولهم غرفة النشاط عمداً.والجدول التالي يوضح البنود بحسب ترتيبها ودرجة تحققها.

جدول(21) بنود السلوك العدواني حسب انتشارها

الرقم	البند	درجة التحقيق
20	يستولي الطفل على جميع الألعاب	مرتفع
16	يحطم أغراض غيره عمداً	مرتفع
40	يجرح الطفل نفسه عندما يغضب	متوسط
4	يخرب الطفل بعض الأدوات المدرسية عمداً	متوسط
24	يتذمر الطفل عندما يطلب إليه عمل ما	متوسط
31	يشتم الطفل أقرانه في غرفة النشاط	متوسط
38	يسقط الطفل نفسه أرضاً عمداً	متوسط
39	يضرب الطفل رأسه في الحائط	متوسط
36	يهدد الطفل بضرب أقرانه	متوسط
13	يرمي الطفل كتبه على الأرض	متوسط
27	يشاغب الطفل عندما تنشغل المعلمة مع أقرانه	متوسط
7	يركل الطفل أقرانه في أثناء دخوله إلى غرفة النشاط	متوسط
5	يستولي الطفل على أدوات الآخرين	متوسط
6	يعيق الطفل أقرانه في أثناء الدخول والخروج إلى غرفة النشاط	متوسط
26	يضايق الطفل أقرانه باستمرار	متوسط
30	يسيطر الطفل على من هم أضعف منه جسدياً	متوسط
3	يغلق الطفل باب غرفة النشاط بقوة	متوسط
23	يخالف الطفل المعلمة في كل شيء	متوسط
29	يفسد الطفل نشاط عمل الآخرين	متوسط
41	يلوث الطفل ثيابه بشكل دائم	متوسط
19	يعض الطفل قرينه	متوسط
2	يعتدي الطفل على أقرانه بالضرب	متوسط
9	يرفض الطفل التعاون مع المعلمة والأطفال	متوسط
21	يرمي الطفل أغراض غيره عمداً	متوسط
14	يقوم الطفل بوخز قرينه بالقلم المدبب	متوسط
28	يلعب الطفل بعنف وخشونة	متوسط

35	يتهم الطفل رفاقه بأمور لا صحة لها	متوسط
22	يخرب الطفل أداة رفيقه إذا لم يعره إياها	متوسط
18	يلوث الطفل ملابس أقرانه بقصد	متوسط
17	يسيطر الطفل على أقرانه	متوسط
15	يحطم الطفل أغراضه عمداً	متوسط
12	يشد الطفل شعر قرينه	متوسط
33	يصرخ الطفل على الآخرين	منخفض
1	يتشاجر الطفل مع أقرانه في غرفة النشاط	منخفض
11	يمشي الطفل فوق المقاعد	منخفض
37	يضرب الطفل نفسه بعنف	منخفض
42	يضرب الطفل المقاعد بقدمه بقوة	منخفض
10	يدفع الطفل اقرانه في أثناء دخولهم غرفة النشاط عمداً	منخفض

جدول (22) يبين مظاهر النشاط الزائد

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
ب1	1.644	.510	منخفض
ب2	1.716	.508	متوسط
ب3	2.021	.676	متوسط
ب4	1.848	.403	متوسط
ب5	1.727	.708	متوسط
ب6	2.353	.555	مرتفع
ب7	1.782	.788	متوسط
ب8	1.837	.767	متوسط
ب9	1.969	.797	متوسط
ب10	2.584	.605	مرتفع
ب11	2.105	.706	متوسط
ب12	1.715	.832	متوسط
ب13	2.027	.628	متوسط
ب14	2.243	.735	متوسط
ب15	1.944	.714	متوسط
ب16	1.311	.681	منخفض
ب17	1.644	.510	منخفض
ب18	1.716	.508	متوسط
ب19	2.021	.676	متوسط
ب20	1.848	.403	متوسط
ب21	1.727	.708	متوسط

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
ب1	1.644	.510	منخفض
ب2	1.716	.508	متوسط
ب3	2.021	.676	متوسط
ب4	1.848	.403	متوسط
ب5	1.727	.708	متوسط
ب6	2.353	.555	مرتفع
ب7	1.782	.788	متوسط
ب8	1.837	.767	متوسط
ب9	1.969	.797	متوسط
ب10	2.584	.605	مرتفع
ب11	2.105	.706	متوسط
ب12	1.715	.832	متوسط
ب13	2.027	.628	متوسط
ب14	2.243	.735	متوسط
ب15	1.944	.714	متوسط
ب16	1.311	.681	منخفض
ب17	1.644	.510	منخفض
ب18	1.716	.508	متوسط
ب19	2.021	.676	متوسط
ب20	1.848	.403	متوسط
ب21	1.727	.708	متوسط

تفسير مظاهر النشاط الزائد:

لمعرفة مظاهر النشاط يتوضح ذلك حسب المتوسط الحسابي لتلك البنود فالمتوسط الأكبر للبند هو أكثر مظهر انتشاراً هو البند (10) "يتلف الطفل الأشياء ويبعثرها"، وربما يكون السبب في ذلك نفسياً حيث يسقط الطفل انفعالاته المكبوتة والمحبطة على الأشياء الموجودة حوله فيلجأ لأتلافها محاولاً التنفيس الإنفعالي لإعادة توازنه النفسي– أما البند الأقل انتشاراً فهو البند(16) "يخالف الطفل الأنظمة والقوانين"، والجدول التالي يوضح البنود حسب ترتيبها ودرجة تحققها:

الجدول (23) بنود النشاط الزائد حسب انتشارها

الرقم	البند	درجة التحقيق
10	يتلف الطفل الأشياء ويبعثرها	مرتفع
6	يخطف الطفل الأشياء من زملائه	مرتفع
14	والطفل ضيق الصدر ولا يحتمل الآخرين	متوسط

11	يصعب على الطفل اللعب بهدوء	متوسط
13	يبدو الطفل متقلب المزاج	متوسط
3	يجري ويقفز الطفل داخل الصف	متوسط
19	يزعج الطفل رفاقه بألفاظه البذيئة	متوسط
9	يصعب على الطفل الجلوس هادئاً في مقعده كزملائه...	متوسط
15	يضرب الطفل ويدفع الأطفال الآخرين (كثير الشغب)	متوسط
20	يقاطع الطفل المعلمة دائماً	متوسط
4	يتسلق الطفل الجدران والأشياء	متوسط
8	يبدو الطفل ثرثاراً بدرجة غير عادية..	متوسط
7	يسهل الطفل استثارته واستفزازه	متوسط
5	يتلوى الطفل ويتململ في مقعده	متوسط
21	يضحك الطفل دون سبب	متوسط
2	يتحدث الطفل بصوت عال ومزعج دون مراعاة النظام ...	متوسط
18	لا ينتبه الطفل لتعليمات المعلمة	متوسط
12	يبدو الطفل قلقاً ومضطرباً	متوسط
1	يتحرك الطفل باستمرار	منخفض
17	لا ينفذ الطفل التعليمات والأوامر	منخفض
16	يخالف الطفل الأنظمة والقوانين	منخفض

2- عرض الفرضيات ومناقشتها:

الفرضية الأولى:لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض العدوان لدى اطفال الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (24) معامل الارتباط بين أعراض العدوان ودرجة إشباع الحاجات النفسية للطفل

المتغيرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
أعراض العدوان ودرجة إشباع الحاجات النفسية للطفل	-.206**	.001	دال عند 0.01

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل الارتباط بيرسون (-.206**) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (1%)، كما أن القيمة الاحتمالية كانت (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%)، مما يشير إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أعراض العدوان لدى أطفال الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة.أي كلما ارتفعت درجة إشباع حاجات الأطفال النفسية كلما انخفضت أعراض العدوان لدى طفل الروضة.

القرار:نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص:توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض العدوان لدى أطفال الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة.

المناقشة:هذه النتيجة تتفق مع ما أكدته قناوي أن العدوانية نحو الأشخاص والممتلكات يمكن أن تكون على علاقة بواحدة أو أكثر من الحاجات التي لم تشبع (قناوي، 1996،ص 44).

وتتفق مع ما قدمه دولارو ميلر(Doller& Miller)عن تفسير السلوك العدواني حيث أكد أنه نتيجة حتمية وطبيعية للإحباط والفشل في إشباع حاجة ما (السديري،2001، ص11).

ومن هنا ترى الباحثة أنه مهما كان السبب الذي جعل من الأطفال عدوانيين سواء أكان إحباطاً لحاجات الطفل أو يعود إلى أسلوب التربية أو إلى وسائل الإعلام ....

فإنه عندما يتوافر في الروضة مناخ إيجابي تشبع فيه المعلمة حاجات الأطفال النفسية، مثل الحاجة إلى الحب والمكانة والاحترام واللعب .....الخ، ينخفض السلوك العدواني وهذا يتفق مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات إلى أن مناخ الروضة السلبي (الذي يسوده التوتر والإحباط والكبت)يؤدي إلى زيادة ظهور العدوان مثل دراسة كل من : دولارد (1929)،سميث(1974)، روجرز(1976)، ليفين، ليبيت وايت (1979)، بلوم،ميكينلي، رينها رت (2002)، ولسنودوريان (2004).

وبهذا تجد الباحثة أن الأطفال الذين يعانون من العدوان لهم القدرة على الاستجابة عند توفير المثيرات المساعدة على ذلك فمثلاً عندما تقوم المعلمة بدعوة الأطفال للعب فإنهم يندمجون ويتركون عدوانيتهم، وعندما تشعرهم بالمحبة والود بأهميتهم كانوا يحسنون من تصرفاتهم إلى درجة كبيرة.

الفرضية الثانية:لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض اضطراب فرط النشاط لدى اطفال الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (25) معامل الارتباط بين أعراض اضطراب فرط النشاط ودرجة إشباع الحاجات النفسية للطفل

المتغيرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	القرار
أعراض اضطراب فرط النشاط ودرجة إشباع الحاجات النفسية للطفل	-.283**	.000	دال عند 0.01

يلاحظ من الجدول السابق أن معامل الارتباط بيرسون (-.283**) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (1%)، كما أن القيمة الاحتمالية كانت (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%)، مما يشير إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أعراض اضطراب فرط النشاط لدى أطفال الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة، أي كلما ارتفعت درجة إشباع حاجات الأطفال النفسية كلما انخفضت أعراض النشاط الزائد لدى طفل الروضة.

القرار: نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص:توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض اضطراب فرط النشاط لدى أطفال الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة.

مناقشة الفرضية الثانية وتفسيرها:

هذه النتيجة تتفق مع أكدته بعض الدراسات بأن النشاط الزائد ينتشر أكثر عند الأطفال الذين يعانون منالضغوطالنفسيةوالإحباطاتالشديدةلحاجاتهم(Barkeley 1992, Bellelhrim , etal 1973) (تفسر الباحثة هذه النتيجة بطريقة إشباع معلمة الروضة لحاجات الأطفال وأسلوب معاملتها لهم وما ينشأ بينها وبينهم من تفاعل يبعد الأطفال عن الإحباط ويشبع حاجاتهم، وهذا يتفق مع ما تشير إليه عدد من الدراسات بأن اضطراب

فرط النشاط ينشأ من أسلوب معاملة الوالدين والمعلمين للطفل ومدى التفاعل بينهما نذكرمنها دراسة Abbott(1993) ودراسة S.Goldstein& M. Goldstein (2007)

فعندما تعامل المعلمة الأطفال برفق ومحبة وتشاركهم ألعابهم وكلما أشعرتهم بأهميتهم ومكانتهم كأفراد مستقلين وأحاطتهم بالأمان (أشبعت حاجاتهم)كان الأطفال يتفاعلون معها ويتسابقون لكسب حبها مما يساهم في خفض أعراض فرط النشاط التي حددتها عدد من الدراسات بـــ (التوتر والقلق– الانطواء – عدم الثقة بالنفس– فقدان الشعور بالأمان – تدني تقدير الذات – الفزع والرعب) ونذكر من هذه الدراسات: الدسوقي (2006)، FONSE(2000).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير نوع الروضة التي تعمل بها المعلمة (حكومية – خاصة).

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(26)اختبار ستودنت لدلالة الفرق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير نوع الروضة.

	الروضة	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مقياس السلوك العدواني	خاص	190	43.11	2.37	2.52	236	.012	دال
	حكومي	48	44.04	1.89				
أعراض فرط النشاط الزائد	خاص	190	83.55	5.94	3.23	236	.001	دال
	حكومي	48	86.77	6.96				

يلاحظ من الجدول السابق إن قيمة ت= (2.52) والقيمة الاحتمالية(12%) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (5%)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير الروضة، وهذه الفروق لصالح الروضة الحكومية لأن المتوسط الحسابي أكبر.

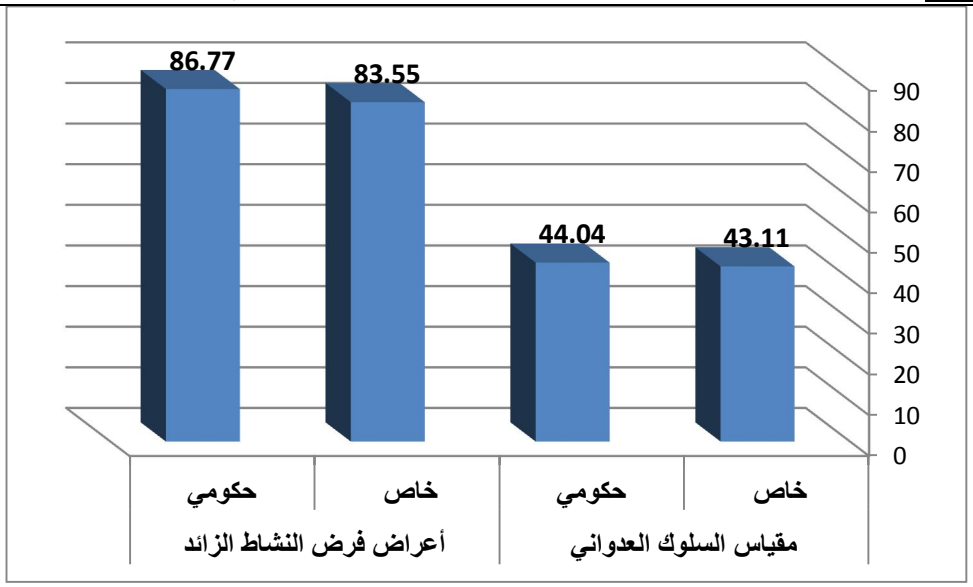
كما بلغت قيمة ستودنت (3.23) والقيمة الاحتمالية (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (5%)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس النشاط الزائد تبعاً لمتغير الروضة، وهذه الفروق لصالح الروضة الحكومية لأن المتوسط الحسابي أكبر.

القرار:نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير نوع الروضة لصالح الروضة الحكومية.

مناقشة الفرضية الثالثة وتفسيرها:

هذه النتيجة تتفق مع ما أكدته فالون (Vallon) بأن من صفات الطفولة المبكرة الميل إلى الحركة والنشاط، وتتفق مع رأي فرويد (Freud) بأن الميل للعدوان غريزي، وتؤيد ما يشير إليه الخطيب بأن السلوك العدواني والحركة المفرطة قد يظهر لدى الأطفال العاديين الذين يعانون من أيه إعاقة أو اضطراب نفسي (1993،ص222)، لذلك تفسر الباحثة ظهور هاتين المشكلتين بأنه قد يرتبط بشروط ومواصفات الروضة التي ينتمي إليها الطفل وهذا يتفق مع ما أكدته كثير من الدراسات بأن زيادة حجم الروضة (من حيث الكثافة والازدحام)يؤدي إلى زيادة ممارسة العدوان بين الأطفال مثل دراسة كل من باتس(1970)،جينسبرغ (1977)، نائل البكور (1985)، جميل بدر(1989)، ولسن ودوريان (2004)،حيث يلعب اتساع غرفة النشاط وكيفية تنظيمها دوراً هاماً في عملية نمو الطفل فالصف الضيق يؤدي إلى تقارب شديد بين الأطفال مما يؤدي إلى حدوث مشاعر التوتر والضيق والقلق لديهم، مما يؤدي إلى توليد مشاعر العدوان لدى بعض الأطفال لذا يجب أن تكون مساحة غرفة النشاط متناسبة مع عدد الأطفال (مصلح، 1990، ص181)، فالمكان الواسع يسهل الحركة والنشاط واللعب ويساعد الطفل على لتفريغ طاقته الزائدة بيسر وسهولة. وهذا ما لاحظته الباحثة في الروضات الحكومية مقارنة مع الخاصة حيث لا تتوافر فيها مساحات واسعة للعب وتفريغ النشاط الزائد للأطفال، كما أن نقص مصادر اللعب المتاحة والأشغال الفنية يؤدي إلى زيادة السلوك العدواني حسب دراسة (Smith,1974)، حيث لا يجد الأطفال في الروضات الحكومية ما ينشغلون به، فيلجؤون إلى ممارسة الألعاب العدوانية العنيفة.

كما أن قيام بعض المعلمات بعدم الانتباه للسلوك العدواني في الرياض الحكومية كان شائعاً نوعاً ما مما أدى إلى زيادته حسب نظرية (Rotter, 1975)؛ حيث يقوم الأطفال بتقليد بعضهم ومحاكاة سلوك أقرانهم فيكثر النشاط الزائد والعدوان لدى الأطفال وهذا ما أكدته دراسات مثل (Robert, 1978)(Bandura, 1977)، (Bandura,Ross& Ross1963).



شكل رقم (4)يبين الفروق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير نوع الروضة .

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير نوع الروضة.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (27)اختبار ستودنت لدلالة الفرق على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير نوع الروضة.

	الروضة	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مقياس الحاجات النفسية	خاص	190	113.9	29.13	.338	236	.736	غير دال
	حكومي	48	112.3	30.28				

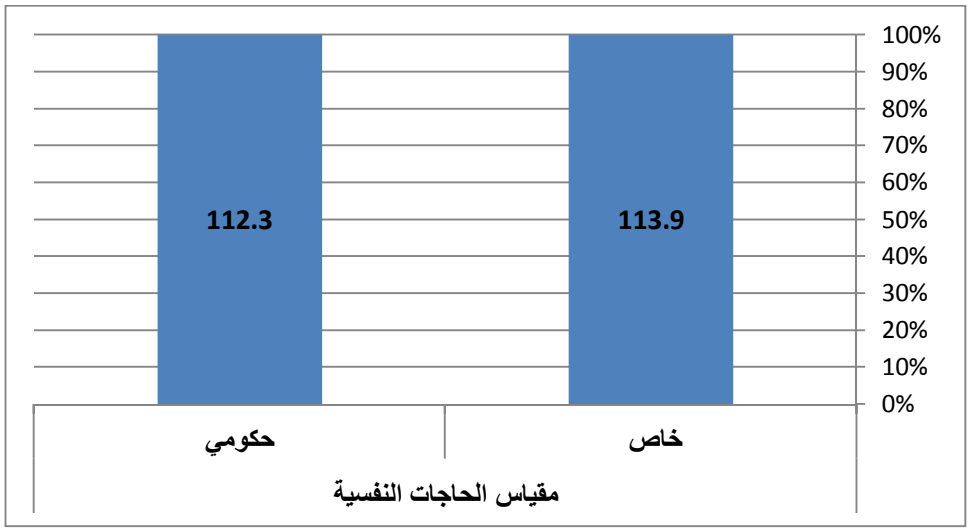
يلاحظ من الجدول السابق إن قيمة ت= (0.338) والقيمة الاحتمالية (0.736) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (5%)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسطعلى مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير الروضة.

القرار:نقبل الفرضية الصفرية، التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير نوع الروضة.

مناقشة الفرضية الرابعة وتفسيرها:

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن إشباع حاجات الأطفال لا يتعلق بمواصفات الروضة والإمكانيات المتوافرة فيها، (وهي كثيرة مثل غرفة نشاط واسعة للأطفال وغرفة الفحص الطبي – قاعة للعب – قاعة النشاط – مستودع لحفظ الأدوات والألعاب – غرفة طعام – المرافق الصحية – حديقة – ملعب خارجي .....) بقدر تعلقه بقدرات معلمة الروضة وخصائصها الانفعالية والعاطفية،فقد أكدت البحوث أن الاستجابة الذكية من معلمة الروضة لتلبية الحاجات الأساسية للطفل وفي أوقاتها المناسبة وبأساليب يألفها الطفل يؤدي إلى نموه نمواً متكاملاً ويجعله يتمتع بحياة طفولية سعيدة مطمئنة، هادئة وبصحة نفسية كبيرة(مصلح، 1990، ص119)؛حيث لاحظت الباحثة بأن معظم المعلمات في الرياض بنوعيها تمتعن بالقدرة على التكيف لواقع الأمر وتلبية حاجات الأطفال المختلفة المتصلة بنظافتهم وصحتهم النفسية حتى في دورات المياه وغسل الوجه ....الخ، وهذا الأمر أكدت على أهمية كثير من الدراسات نذكر منها (شفشق وبهادر،1979) (أبو غزالة وأخرون،1991).

كما ترد الباحثة هذه النتيجة إلى الاتصال الدائم بين المعلمة ووالدي الطفل الذي كان سائداً في معظم الرياض التي طبقت فيها البحث، الأمر الذي مكن المعلمات من استخدام أنجح الوسائل للتعامل مع الأطفال وتعرف حاجاتهم ومن ثم إشباعها.



شكل رقم (5)يبين الفروق في متوسط درجات الرياض معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير نوع الروضة .

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (28)اختبار ستودنت لدلالة الفرق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

	المؤهل	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مقياس السلوك العدواني	غير التربوي	89	85.4	5.88	2.41	236	.017	دال
	تربوي	149	83.4	6.41				
أعراض فرط النشاط الزائد	غير التربوي	89	43.9	2.16	3.40	236	.001	دال
	تربوي	149	42.9	2.31				

يلاحظ من الجدول السابق إن قيمة ت= (2.41) والقيمة الاحتمالية (0.017) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (5%)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذه الفروق لصالح المؤهل غير التربوي لأن المتوسط الحسابي أكبر.

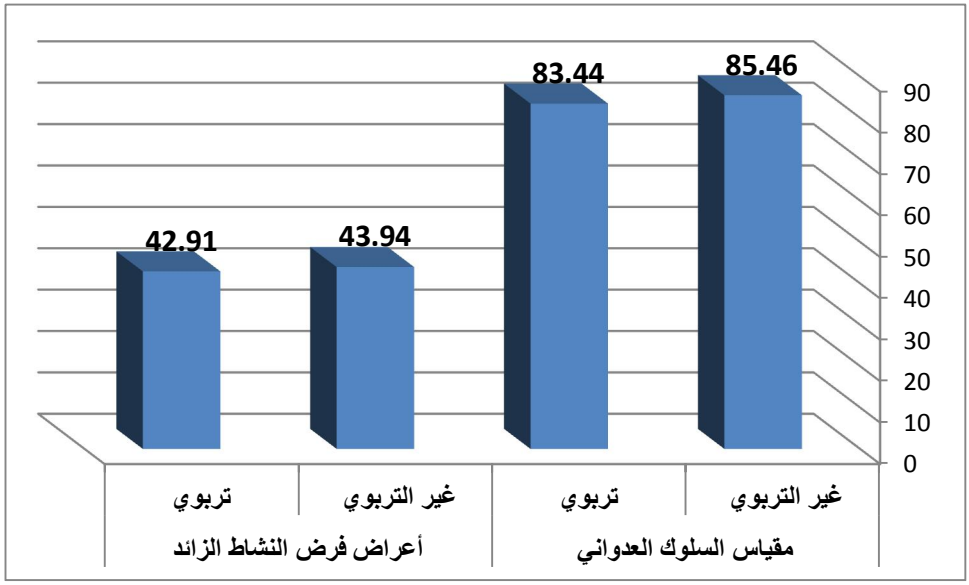
كما بلغت قيمة ستودنت (3.40) والقيمة الاحتمالية (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (5%)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهمعلى مقياس النشاط الزائد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذه الفروق لصالح المؤهل غير التربوي لأن المتوسط الحسابي أكبر.

القرار:نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهمعلى مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة الفرضية الخامسة وتفسيرها:

تفسر الباحثة ذلك بما أكد عليه قرابنا بأن الطفل في سنوات ما قبل المدرسة يتميز بفطرة وتلقائية وانفعالات خاصة ليس لها ضوابط منطقية يمكن للمعلمين أن يحولوا دون حدوثها لكن المهم هو مدى ونوعية استجابة المعلمات لهذه السلوكيات، وهنا يأتي دور الاستجابة في تعديل سلوك الطفل والقدرة على إحداث التوازن النفسي

وإشباع حاجاته الصغيرة وكسر نزعة العدوان والحركة المفرطة في داخله وتوجيه طاقاته إلى الأنفع والأجدى (قراينا،2005، ص353)، فالاستجابة الذكية لمعلمة الروضة وفي الوقت المناسب لتلبية حاجات الطفل الأساسية يؤدي إلى نموه السليم وبعده عن شتى أنواع المشكلات وتحقيق لصحة النفسية له (مصلح،1990، ص119)، كما أن هناك استراتيجيات كثيرة تساهم في تعديل سلوك الأطفال العدواني وعلاج الحركة الزائدة لديهم منها التعزيز الإيجابي، وتنظيم البيئة والتغذية الراجعة وغيرها (ليمان وآخرون،1998-الزغلوان، 2001)، لذا ترى الباحثة أن إتباع المعلمة الإستراتيجية المناسبة يتوقف على ما تتمتع به معلمة الروضة من مؤهلات علمية وتربوية يساعدها على التعامل مع الأطفال وخفض حدة المشكلات التي يعانون منها فكلما ارتفعت درجة تأهيلها العلمي امتلكت الخبرات والمهارات التي تمكنها من تحويل الأفكار إلى سلوكيات، وكلما تمكنت من توفير الأمن والحب من خلال اختيارها الأنشطة المناسبة بما يتناسب مع خصائص الأطفال وقدراتهم وحاجاتهم النفسية. وهذه النتيجة تتفق مع توصيات المؤتمر الثاني لتطور التعلم في سوريا عام (1988)،بأنه يجب إعداد المعلمات في كلية التربية وتأهيل المعلمات غير المؤهلات وإخضاعهن لدورات تأهيلية في وزارة التربية.



شكل رقم (6)يبين الفروق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة .

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة .

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) ستودنت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (29)اختبار ستودنت لدلالة الفرق على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

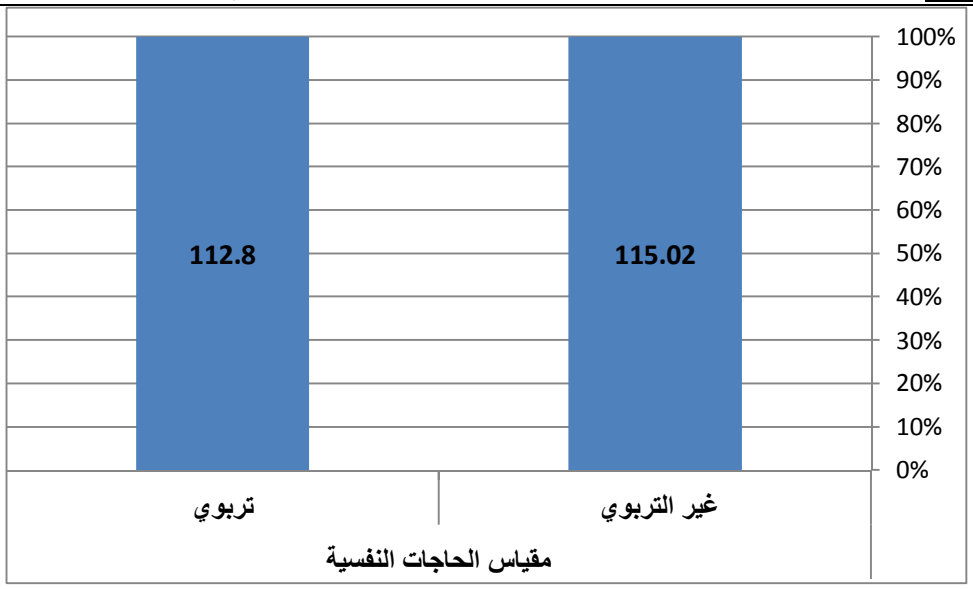
	المؤهل	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مقياس الحاجات النفسية	غير التربوي	89	115.02	28.58	.564	236	.573	غير دال
	تربوي	149	112.80	29.80				

يلاحظ من الجدول السابق إن قيمة ت= (0.564) والقيمة الاحتمالية (0.573) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

القرار:نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة الفرضية السادسة وتفسيرها:

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التأهيل العلمي لمعلمة الروضة ليس المؤشر الوحيد لقدرتها على التعامل مع الأطفال، فهو أمر هام ولكن لا بد من أن تتوافر لدى المعلمة مجموعة من الخصائص والشروط الأخرى وهذا يتفق مع ما أكده (روجرزRogers) إن المعلم ليس تعبيراً وجهياً مجسداً كمطلب منهجي، ولا أنبوبة عقيمة تمر من خلالها المعرفة .... وعمل المعلمة ليس تدريساً بل إنه توجيه (Mclean,1991).ومن وجهة نظر الباحثة فإن المعلمة التي تحب أطفالها ولديها ميل ورغبة للتعامل معهم، والاستماع لآرائهم ومشاركتهم لعبهم هي أقدر على إشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم من تلك المعلمة التي لديها تأهيل علمي عال وليس لديها حب وقبل حقيقي للأطفال وهذا يتفق مع ما أكده كل من (روسو وفرويلوبستالوزي)، حول أهمية التعاطف والحب بين المعلم والطفل، (المثناني، 1980، ص25)،وبالتالي فالخصائص الانفعالية للمعلمة ورغبتها الحقيقية للتعامل مع الأطفال وعلاقتها الإيجابية مع الطفل وأهله كل ذلك يقوي من نمو الأطفال السوي ويبعدهم عن المشاكل وهذا يتفق مع دراسة (Anderson, 1989)، حول أثر شخصية المشرفة واتجاهاتها على أطفالها.



شكل رقم (7) يبين الفروق في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ولحساب الفروق تم استخدام اختبار تحليل تباين أحادي والجداول الآتية يبين النتائج.

جدول (30) إحصاء وصفي لمقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
السلوك العدواني	أكثر من 15 سنة	82	82.43	6.34
	5 - 15 سنوات	129	84.34	5.97
	أقل من 5 سنوات	27	88.85	5.13
أعراض فرط النشاط الزائد	أكثر من 15 سنة	82	42.60	2.43
	5 - 15 سنوات	129	43.41	2.04
	أقل من 5 سنوات	27	44.85	2.34

جدول (31) نتائج تحليل التباين لمقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
السلوك العدواني	بين المجموعات	841.414	2	420.707	11.603	0.000
	داخل المجموعات	8520.905	235	36.259		
	كلي	9362.319	237			
أعراض فرط النشاط الزائد	بين المجموعات	105.675	2	52.837	10.703	0.000
	داخل المجموعات	1160.144	235	4.937		
	كلي	1265.819	237			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (5%) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على متغير السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (5%)، وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (32) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

	قيمة ف ليفين	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية
السلوك العدواني	.559	2	235	.572
أعراض فرط النشاط الزائد	2.823	2	235	.061

يتبين من الجدول السابق أن العينات متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (5%)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة شيفيه للعينات المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

جدول (33) نتائج مقارنة اختبار شيفيه

	سنوات الخبرة		فرق المتوسطات	القيمة الاحتمالية	القرار
السلوك العدواني	من 5 - 15 سنة	أقل من 5 سنة	1.90*	.043	دال
		أكثر من 15 سنة	4.50*	.002	دال
	أقل من 5 سنة	أكثر من 15 سنة	6.41*	.000	دال
أعراض فرط النشاط الزائد	من 5 - 15 سنة	أقل من 5 سنة	.801*	.040	دال
		أكثر من 15 سنة	-1.44*	.010	دال
	أقل من 5 سنة	أكثر من 15 سنة	2.24*	.000	دال

يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (5%) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على متغير السلوك العدواني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة،وهذه الفروق لمصلحة أقل من 5 سنوات، يليه من 5 – 15 سنة، ومن ثم أكثر من 15 سنة.

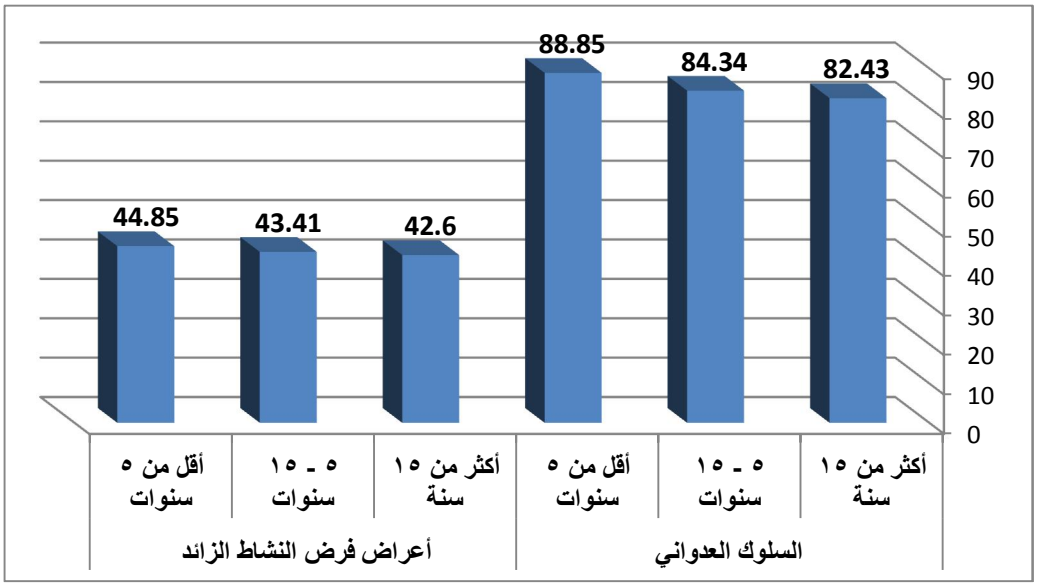
كما يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (5%) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على متغير أعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وهذه الفروق لمصلحة أقل من 5 سنوات، يليه من 5 – 15 سنة، ومن ثم أكثر من 15 سنة. القرار: نرفض الفرضية الصفرية التي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهمعلى مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

القرار:نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تتضمن:توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهمعلى مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير سنوات.

مناقشة الفرضية السابعة وتفسيرها:

تشير النتيجة السابقة بأنه كلما ازدادت عدد سنوات الخبرة للمعلمة كلما انخفضت حدة مشكلتي العدوان والنشاط الزائد لدى الأطفال تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه مع مرور سنوات الخدمة لمعلمة الروضة تزداد معرفتها وخبرتها بالاستراتيجيات الهادفة إلى تغيير بيئة الطفل المادية ،والنفسية والاجتماعية لمساعدته على تحسين سلوكه، كالتعزيز الإيجابي الذي يساعد على تقليل السلوك العدواني كما في دراسة (Brown & Elliot) وخفض اضطراب النشاط الزائد كما في دراسة (بركة،2009)،كإستراتيجية الإطفاء التي تتبعها المعلمة لخفض السلوك العدواني كما في دراسة (Scotletal, 1967) ودراسة بنكستون ورفاقه (Pin Kstonetal, 1973)،

وغير ذلك من الاستراتيجيات الفعالة (الخطيب، 1993) (القمشوالمعايطة، 2007)وحسب تجربة الباحثة وعملها لمدة أربع سنوات في مجال التربية والتعليم فهي ترى بأن هذه النتيجة تعود للتطور الذي يطرأ على إمكانيات المعلمة بعد تخرجها من كليات التربية وممارستها العملية للمهنة، فكلما احتكت مع الأطفال ازدادت لديها الرغبة الحقيقية في العمل معهم، وازدادت قدرتها على تشخيص مواطن الضعف والقوة في سلوكهم وثم علاجها، وقد أكدت منتسوري بأن معلمة الروضة تتحول إلى مرشدة مع ممارستها للمهنة فهي ترشد وتوجه وتعلم أيضاً (محمود، 2004).



شكل رقم (8) الفروق في متوسط درجات معلمة الروضة على مقياس السلوك العدواني ومقياس فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة .

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمعلمة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومن ثم استخدام اختبار تحليل تباين أحادي والجداول الآتية يبين النتائج :

جدول (34) إحصاء وصفي لمقياس الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الحاجات النفسية للطفل	أكثر من 15 سنة	82	119.03	23.80
	5 - 15 سنوات	129	113.88	28.52
	أقل من 5 سنوات	27	96.03	40.56

جدول (35) نتائج تحليل التباين لمقياس الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
الحاجات النفسية للطفل	بين المجموعات	10762.08	2	5381.044	6.558	0.002
	داخل المجموعات	192839.1	235	820.592		
	كلي	203601.1	237			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (5%) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على متغير الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (5%)، وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (36) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين

	قيمة ف ليفين	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية
الحاجات النفسية للطفل	10.062	2	235	.000

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة، حيث كانت القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة الافتراضي (5%)، ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة دونت س للعينات غير المتجانسة، ويبين الجدول الآتي الفروق بين المتوسطات.

جدول (37) نتائج مقارنة اختبار دونت س

	سنوات الخبرة		فرق المتوسطات	القرار
الحاجات النفسية للطفل	من 5 - 15 سنة	أقل من 5 سنة	17.84*	دال
		أكثر من 15 سنة	5.15*	دال
	أقل من 5 سنة	أكثر من 15 سنة	22.99*	دال

يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (5%) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة،وهذه الفروق لمصلحة أكثر من 15 سنة، يليه من 5 – 15 سنة، ومن ثم أقل من 5 سنوات.

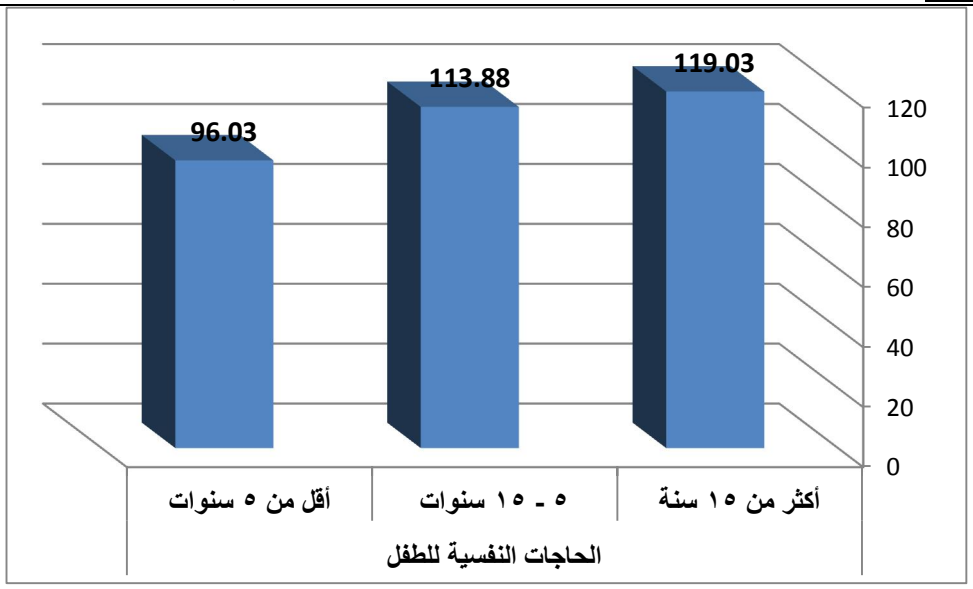
القرار: نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، فكلما ازدادت عدد سنوات الخبرة لمعلمة الروضة كلما ازدادت قدرتها على إشباع الحاجات النفسية للطفل.

مناقشة الفرضية الثامنة وتفسيرها:

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه تتوافر لدى المعلمة مع مرور سنوات الخدمة صفة جديدة لم تكن موجودة لديها وهي الكفاءة وهذه الصفة تعوض كل نقص في الإمكانيات والوسائل، وتمكنها من توظيف كل المعارف والمهارات والمواهب المتراكمة لديها عبر السنين لتوفير فرص النمو المتكامل للأطفال.كما تتوافر لديها صفة المربي القدير الناجح كما يراها فايد (Faid) الذي يكون باستطاعته إخضاع التعليم للتربية وأهدافها (خضير، 1986).

كما ترى الباحثة أن المعلمة مع مرور سنوات الخدمة يزداد تعلقها بالأطفال وتشعر بأنهم أبنائها الحقيقيين فتحاول أن تقدم لهم كل ما لديها لتشبع حاجاتهم وتحقق نموهم المتكامل وهذا التفسير نتيجة تعامل الباحثة مع الأطفال وممارستها للمهنة، فضلاً عن ما أكده كل من (بستالوزي وروسو وفروبل) عن أهمية الحب والتعاطف بين المعلم والطفل لتلبية حاجات الأطفال المختلفة (المتناني، 1986).

هذا وتزداد قدرة المعلمة على استثارة دافعية الأطفال للتعلم من خلال الربط بين محتوى التعلم وخصائص الأطفال وحاجاتهم وقدراتهم وبالتالي تحقيق الإشباع لأكبر قدر من حاجاتهم المختلفة.



شكل رقم (9) يبين الفروق في متوسط درجات معلمة الروضة على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مقترحات الدراســـــة:

كي نواجه احتياجات أطفال الروضة ونحقق النجاح في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد الناجمين عن عدم إشباع هذه الاحتياجات، ولكي ينشأ الطفل تنشئة اجتماعية سليمة تتحقق فيها صحته النفسية ويحتفظ رغم التغير الحاصل في كل مرحلة من عمر باحتياجاته النفسية ولأن أي تقصير في الوفاء بهذه الاحتياجات يجعله يعاني منها وتظهر على شكل عدوان أو نشاط زائد ولكي تتحقق أهداف هذه الدراسة عملياً تقترح الباحثة ما يلي:

1*التركيز على دور معلمة الروضة في إشباع حاجات الأطفال وحل مشكلاتهم والعمل على تأهيلها وتدريبها وتعريفها بهذه المشكلات والحاجات من خلال برامج ودورات تدريبية تخضع لها أثناء الخدمة وقبلها .

2*عقد الندوات والمحاضرات للمعلمين والآباء حول المشكلات السلوكية في المراحل العمرية المختلفة ومنها مشكلتي العدوان والنشاط الزائد، لتزويدهم بأفضل الأساليب لمعالجتها.

3*إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بحاجات الأطفال النفسية ومشكلاتهم بشكل مستمر لأن الحاجات متغيرة وخاصة في ضوء متغيرات العصر .

4*تبقى هذه الدراسة ضمن حدود محافظة درعا لذلك تقترح الباحثة إجراء المزيد من هذه الدراسات على سائر المحافظات وبكادر أكبر لمعرفة حاجات الأطفال النفسية ومشكلاتهم وسبل حلها .

ملخص البحث باللغة العربية

عنوان البحث:

دور معلمة الروضة في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد الناجمتين عن عدم إشباع حاجاتهم النفسية – دراسة ميدانية على عينة من أطفال الرياض في محافظة درعا بين (5–6) سنوات.

أهمية البحث:

أهمية المرحلة العمرية للدراسة، وأهمية دراسة العلاقة بين مشكلتي العدوان والنشاط الزائد بإشباع الحاجات النفسية، وأهمية دور معلمة الروضة في تحقيق ذلك.

هدف البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمة الروضة التربوي والإرشادي والنفسي في حل مشكلتي العدوان والنشاط الزائد وإشباع حاجات الأطفال النفسية في ضوء عدة متغيرات.

عينة البحث:

تكونت الدراسة من أطفال الرياض (826) طفلاً وطفلة من عمر (5–6) سنوات في محافظة درعا. تكونت عينة المعلمات المشرفات من (238) معلمة حيث تم اختيار العينتين بالطريقة العشوائية.

أدوات البحث:

1* استمارة تقدير المعلمين للسلوك العدواني للأطفال من عمر (5–6) سنوات (السقا، ص1999).

2* مقياس تقدير المعلمات لأعراض اضطراب فرط النشاط لدى أطفال الروضة من (5–6) سنوات (الدسوقي، 2006).

3* مقياس الحاجات النفسية من إعداد الباحثة للكشف عن دور معلمات الرياض في إشباع الحاجات.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي .

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

* معامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ.

* اختبارات ستودنت لمعرفة الفروق بين متغيرين.

* اختبار تحليل تباين أحادي لمعرفة الفروق بين أكثر من متغيرين.

* اختبار ليفين لتجانس التباين.

* الإحصاء الوصفي لمعرفة المتوسط والانحراف المعياري، والرتبة.

مجمل عام لنتائج البحث: بعد استخدام الباحثة لأدوات الدراسة وإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض العدوان لدى الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة.

2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض اضطراب فرط النشاط لدى أطفال الروضة ودرجة إشباع حاجاتهم النفسية من قبل معلمة الروضة.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير نوع الروضة (خاصة – حكومية).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير نوع الروضة.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الروضة من قبل معلماتهم على مقياس السلوك العدواني وأعراض فرط النشاط الزائد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال عينة البحث في متوسط درجات معلمات الرياض على مقياس الحاجات النفسية للطفل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

بعض المقترحات:

1* عقد الندوات والمحاضرات للمعلمين والآباء حول المشكلات السلوكية ومنها مشكلتي العدوان والنشاط الزائد.

2* إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بحاجات الأطفال النفسية ومشكلاتهم بشكل مستمر.

3* تقديم صندوق دعم مادي لرياض الأطفال.

4* التركيز على دور معلمة الروضة في إشباع حاجات الأطفال وحل مشكلاتهم والعمل على تأهيلها وتدريبها.

مراجع البحث

أولاً : المراجع العربية

1*الكتب

2*الرسائل

3*المجلات

4*الندوات والمؤتمرات

ثانياً : المراجع الأجنبية

المراجع العربية

1- الكتب:

1. إدواردز، ألن (د، ت): **مقياس التفصيل الشخصي**، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية.

2. أبو غزالة، هيفاء وآخرون (1991): **دليل المعلمة "الجزء النظري"**، المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التربية والتعليم، اليونيسيف.

3. أبو شهاب، خالد (1986): **قسم المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن**، رسالة ماجستير جامعة يرموك، أربد، الأردن.

4. أسعد، ميخائيل إبراهيم (1986): **علم الاضطرابات السلوكية**، دمشق، مؤسسة النوري، ط1.

5. أبو النيل، محمود السيد (1987): **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، دار النهضة العربية، بيروت.

6. إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز عبد الله، وإبراهيم، رضوي (1993): **العلاج السلوكي للطفل – أساليبه ونماذج من حالاته**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.

7. إبراهيم، علا عبد الباقي (د، ت): **علاج النشاط الزائد لدى الأطفال باستخدام برامج تعديل السلوك**، دار الجريس، القاهرة.

8. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والغرير، أحمد نايل (2009): **التشخيص والتقييم في الإرشاد**، دار المسيرة، الأردن.

9. إلياس، أسما ومرتضى، سلوى (2008): **المناهج في رياض الأطفال**، مطبعة جامعة دمشق، جامعة دمشق.

10. أبيجنا نسي، ريتشارد وزاراتي، أوسكار (2003): **أقدم لك .... فرويد**، ترجمة جمال الجزيري، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي للترجمة، الأوبرا.

11. البطانية، أسامة أحمد والجراح، عبد الناصر دياب (2007): **علم نفس الطفل غير العادي**، دار المسيرة، الأردن.

12. الأحمد، خالد (2004): **إعداد المعلم وتدريبه**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.

13. الأحمد، عدنان ابراهيم والشيخ، تاج السر عبدالله (1998): **الأطفال المشكلون "تقويمهم ورعايتهم"**، دار مشرق – مغرب، سوريا.

14. باركندي، آسيا حامد (1993): **رؤية مستقبلية لموضوعات برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التربوية لمعلمات المرحلة الابتدائية لمكة المكرمة**، الجمعية المصرية للمناهج.

15. بدير، كريمان (2007): **مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها**، دار المسيرة، عمان، ط1.

16. بلال، كمال وآخرون (2006): **الصحة النفسية للطفل**، منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح.

17. الجولاني، فادية عمر (1999): **تشخيص وعلاج المشكلات الاجتماعية والنفسية**، مكتبة الإشعاع الفنية.

18. الحمصي، أنطوان (2002): **أصول البحث في علم النفس**، منشورات جامعة دمشق.

20. بطرس، بطرس حافظ (2010): **تعديل وبناء سلوك الأطفال**، دار المسيرة، عمان، ط1.

21. توفيق، عبد الرحمن (1994): **التدريب الأصول والمبادئ العلمية**، موسوعة التدريب والتنمية البشرية، مركز الخبرات المهنية الإدارية، القاهرة.

22. ت، الجسماني، عبد العلي (1994): **الطفل السوي**، لبنان الدار العربية للعلوم، ط1.

23. الحوراني، محمد حبيب والعنزي، فريح عويد (1997): **علم النفس النمائي**، الكويت، مركز للنشر، ط1.

24. حواشين، مفيد نجيب وزيدان نجيب حواشين (1986): **النمو الانفعالي عند الأطفال**، عمان، دار الفكر.

25. حسين، محمد عبد المؤمن (2000): **مشكلات الأطفال النفسية**، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية.

26. الخطيب، جمال (2003): **تعديل السلوك الإنساني**، ط1، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.

27. خطاب، محمد (1986): **برامج التدريب في أثناء الخدمة – دراسة مقدمه لحلقة التدارس الإقليمية حول تكامل سياسات برامج التدريب في أثناء الخدمة**، اليونسكو.

28. الخطيب، جمال (1993): **تعديل سلوك الأطفال المعوقين دليل الآباء والمعلمين**، دار إشراق، عمان، ط1.

29. الدسوقي، مجدي محمد (2006): **اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد – الأساليب – التشخيص – الوقاية والعلاج**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

30. دياب، فوزية (1981): **نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، ط3**، مكتبة النهضة المصرية.

31. دياب، فوزية (1986): **دور الحضانة، إنشاؤها وتجهيزها ونظام العمل فيها، ط2**، مكتبة النهضة المصرية.

32. الدسوقي، مجدي محمد (2004): **مقياس تقدير أغراض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ــ دليل إرشادي للقائمين بعملية الفحص**، غير منشور، مصر.

33. دياب، فوزية (1987): **تصميم البرنامج التربوي لطفل ما قبل المدرسة**، دار الفكر الجامعي، القاهرة.

34. روزنبرخ، مايكل وآخرون (2008): **تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية**، ترجمة: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، الأردنية.

35. رمضان، كافيه (1994): **معلمة رياض الأطفال ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية**، الأمم المتحدة.

36. الريماوي، محمد (2003): **علم نفس الطفل**، دار الشرق، عمان، ط1.

37. الزراع، نايف بن عابد (2007): **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد دليل عملي للآباء والمختصين**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

38. راجح، أحمد عزت (1999): **أصول علم النفس**، ط11، القاهرة ، دار المعارف.

39. الزغول، عماد عبد الرحيم (2006): **الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال**، دار الشروق، عمان.

40. زهران، حامد عبد السلام (1990):**علم نفس الطفولة**، القاهرة، عالم الكتب.

41. زهران، حامد عبد السلام (1986): **التوجيه والإرشاد النفسي**، جامعة دمشق، المطبعة الجديدة.

42. الزعبي، أحمد محمد (1994): **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال**، دار الحكمة اليمانية.

43. الزعبي، أحمد محمد (2005): **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية أسبابها وسبل علاجها**، دار الفكر، دمشق، ط1.

44. سيسالم، كمال (2006): **اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة خصائصها وأسبابها وأساليب علاجها**، ط5، العين، دار الكتاب الجامعي.

45. سيد أحمد، السيد علي، وبدر، فائقة محمد (1999): **اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

46. السيد، فؤاد البهي (1981): **علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

47. سناد، جلال رزوق ، ابراهيم (2005): **مناهج البحث العلمي**، منشورات جامعة دمشق.

48. سليمان، ثناء حسن (2006): **أطفالنا – كيف نتعامل معهم** ؟ دار كيوان، دمشق، ط1.

49. سليمان، ممدوح محمد (1991): **نظام معلم الفصل في التعليم العام بدول الخليج العربي**، مكتب التربية العربية بدول الخليج، الرياض.

50. سنقر، صالحة (1986): **التربية ما قبل المدرسة الابتدائية**، المطبعة الجديدة، دمشق.

51. سنقر، صالحة (1986): **التوجيه التربوي وتدريب المعلم**، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.

52. شيفر وميلمان، ماريون، ماريان (1983): **توجيه الأطفال**، ترجمة سهام رفيق مناع، مطابع الريل.

53. شيفر، شارلز وميلمان، هورد (1989): **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها** – ترجمة نسيمة داوود، نزيه حمدي / منشورات الجامعة الأردنية – الأردن.

54. الشرقاوي، أنور محمد (1989): **استبيان الحاجات النفسية للشباب (كراسة الأسئلة)**، ط3، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

55. الشرقاوي، أنور محمد (1988): **التعلم نظريات وتطبيقات**، ط3، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

56. شيخ حمود، محمد (1993): **الإرشاد النفسي والمدرسي**، منشورات جامعة دمشق.

57. الشماس، عيسى (2004): **أدب الأطفال بين الثقافة والتربية**، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

58. شفشق، محمود – بهادر، سعدية (1979): **معلمة الرياض: إعدادها مشكلاتها وقضاياها**، دار البحوث العلمية، الكويت.

59. شحاتة، حسن (2000): **النشاط المدرسي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6.

60. شكشك، أنس (2008): **الإرشاد السلوكي للطفل**، شعاع للنشر والعلوم، سوريا، ط1.

61. الظفيري، نواف متعب (2005): **الحاجات النفسية لطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بتقرير الذات (دراسة ميدانية في مدارس دولة الكويت)**– رسالة دكتوراه، جامعة دمشق.

62. عوض، فتحية عبد الرؤوف (2000): **قائمة مقاييس الحاجات النفسية الأساسية لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية**، الكويت، وزارة التربية.

63. العيسوي، عبد الرحمن (2005): **جرائم الصغار**، دار الفكر العربي، الإسكندرية.

64. علي، محمد النوبي (2009): **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد دليل عملي للآباء والمختصين**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

65. العتوم وآخرون (2005): **علم نفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

66. عبد الرحمن، محمد السيد (1998): **نظريات الشخصية**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

67. عبد الله، محمد قاسم (2000): **الصحة النفسية**، منشورات جامعة حلب، مديرة الكتب والمطبوعات الجامعية.

68. عريفج، سامي (1984): **علم النفس التطوري**، عمان، دار الفكر، المطبعة الوطنية، ط1.

69. عياد، مواهب إبراهيم، والخضري، ليلى محمد (1993): **إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة**، الإسكندرية، دار المعارف.

70. فرويد، سيجموند (1990): **الكف والعرض والقلق**، ترجمة محمد عثمان نجاتي، ط4- القاهرة، دار الشروق .

71. فرويد، سيجموند (1990): **سيكولوجيا العدوان: بحوث في ديناميكية العدوان لدى الفرد** والجماعة، ترجمة عبد الكريم ناصيف، عمان، دار منارات للنشر.

72. فهيم، كلير (1990): **الصحة النفسية للطفل من الحمل إلى الحضانة**، دار الثقافة.

73. فايد، حسين (2001): **العدوان والاكتئاب – نظرية تكاملية**، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1.

74. القلا، فخر الدين ويونس ناصر (1989): **أصول التدريس**، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.

75. القلا، فخر الدين ويونس ناصر (1989): **أصول التدريس**، مطبعة الاتحاد، دمشق.

76. القائمي، علي (1996): **الأسرة والطفل المشاكس**، ت ط1: البيان للترجمة – لبنان، دار النبلاء.

77. القائمي، علي (1996): **الأسرة ومتطلبات الطفل**، ت ط1: البيان للترجمة – لبنان، دار النبلاء.

78. القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2007): **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار المسيرة، عمان، ط1.

79. القمش، مصطفى والإمام، محمد (2006): **الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة: أساسيات التربية الخاصة العين**، دار العلم.

80. الكناني، ممدوح والموسوي، حسن (1990): **سيكولوجية الطفولة المبكرة /الخصائص والمشكلات** – الكويت – مكتبة الفلاح.

81. القاسم، جمال وآخرون (2000): **الاضطرابات السلوكية**، عمان، دار صفاء.

82. قناوي، هدى محمد (1996): **الطفل تنشئته وحاجاته**، دار الشروق، القاهرة، ط1.

83. كيلي، كات (2004): **دليل الآباء الحائرين لإيقاف سلوكيات الطفل السيئة**، مكتبة جرير، السعودية، ط1

84. ليمان روبرت د، توني ل، هيمري كيجن (1998): **تدخلات الصحة النفسية في أطفال ما قبل المدرسة**، ترجمة (سليمان الريحاني، نزيه حمدي، نسيمة داوود)،المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

85. لورنز، فرويد، ترجمة ناصيف، عبد الكريم (1986): **سيكولوجيا العدوان**، دار منارات، عمان، ط1.

86. ميركولينو، توماس باود، ونائن بلوم (2003): **اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة دليل عملي للعيادين**، (ترجمة عبد العزيز السرطاوي، أيمن خشان) دار التعليم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

87. محمد، عادل عبد الله (2007): **صعوبات التعلم مفهومها وطبيعتها والتعليم العلاجي، ط1**، دار الفكر، عمان، الأردن.

88. محمد، عادل (2003): **فاعلية استخدام جداول النشاط المصورة في تحسين الانتباه للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، سلسلة الاحتياجات الخاصة**، دار الرشاد للنشر، مصر، القاهرة.

89. مخائيل، امطانيوس (2006): **المقياس النفسي**، ج1، منشورات جامعة دمشق.

90. ملحم، سامي محمد (2003): **مشكلات السلوك العدواني وغير الاجتماعي، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، الدمام، جامعة الملك فيصل.

91. محمد علي، محمد النوبي (2006): **السيكودراما واضطراب الانتباه**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

92. مصلح، عدنان وعارف، عبد الرحيم عدس (1983): **رياض الأطفال**، الأردن، دار مجدلاوي، ط3.

93. مصلح، عدنان عارف (1990): التربية في رياض الأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

94. المثناني، محمد عبد القادر (1986): **منهج رياض الأطفال، أسسه ومكوناته**، الدار الجماهيرية للنشر، ط1.

95. معوض، خليل ميخائيل (1983): **سيكولوجية النمو – الطفولة والمراهقة**، مصر، دار الفكر الجامعية، ط2.

96. منصور، علي ورزق، أمينة (2006): **علم النفس التربوي**، جامعة دمشق – مركز التعليم المفتوح.

97. معوض، خليل ميخائيل (1994): **سيكولوجية النمو – الطفولة والمراهقة**، مصر، الدار الفكر الجامعية، ط3.

98. مختار، وفيق (2001): **مشكلات الأطفال السلوكية، الأسباب وطرق العلاج**، دار العلم والثقافة، القاهرة، ط2.

99. مرتضى، سلوى وأبو النور، حسناء (2005): **مدخل على رياض الأطفال**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

100. موراي (1988): **الدافعية والانفعال**، ترجمة محمد نجاتي وأحمد سلامة، القاهرة، مصر.

101. مصطفى، كامل عبد الفتاح (1993): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار سعاد الصباح، بيروت، لبنان.

102. المصري، أبي الفضل جمال الدين محمد (1997): **لسان العرب**، دار صادر – بيروت – لبنان .

103. منصوري، مصطفى (2008): **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية** (الأسباب، الوقاية، العلاج)، جامعة الزهران، دار العرب للنشر والتوزيع.

104. ماريون، ماريان (1983): **توجيه الأطفال**، ترجمة سهام رفيق مناع ، مطابع الريل.

105. نمر، أسعد (1995): **في سيكولوجيا العنف**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

106. نمر، أسعد (1994): **في سيكولوجيا العدوان**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1994.

107. النهار، تيسير واحمد بطاح وغالب فريجات (1987): **دراسة تقويمية لبرنامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة**، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، سلسلة منشورات المركز رقم 14، عمان.

108. هرمز، صباح حنا وإبراهيم، يوسف حنا (1988): **علم النفس التكويني**، مديرية الكتب للطباعة والنشر، العراق.

109. هلا هان، دانيال وجيمس – لويد جون – ويس مارجريت – ماتنيز اليزابيث (2007): **صعوبات التعلم**، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر، مصر.

110. الهمشري، محمد علي (2000): **عدوان الأطفال**، مكتبة العبيكان، الرياض.

111. وطفة، علي سعد (2005): **علم الاجتماع التربوي**، منشورات جامعة دمشق – كلية التربية.

112. يحيى، خولة أحمد (2003): **إرشاد أسر ذوى الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الفكر، عمان.

113. يحيى، خولة أحمد (2007): **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان، الأردن، دار الفكر.

114. اليوسفي، مشيرة عبد الحميد (2005): **النشاط الزائد لدى الأطفال الأسباب وبرامج الخفض**، سلسلة الإشرافات التربوية، الكتاب الثاني، جامعة المينا.

2- رسائل ماجستير ودكتوراه:

115. الأدغم، رضا أحمد حافظ وآخرون : **فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية**، منشورات كلية التربية، جامعة المنصورة بدمياط.

116. أسمهان، موني (2003): **الحاجات النفسية وعلاقتها بالدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طرابلس، ليبيا.

117. أشرف صبري، محمد علي (1994): **دراسة النشاط الزائد وقصور الانتباه** – لدى عينة من طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، أسيوط.

118. الأحمد، عدنان ابراهيم والشيخ، تاج السر عبد الله (1998): **الأطفال المشكلون "تقويمهم ورعايتهم"**، دار مشرق – مغرب، سوريا.

119. بركات، مطاع (1994): **الخبرات العدوانية في الأسرة**، رسالة دكتوراه مترجمة وغير منشورة، جامعة آدم ميتسكيفيتش، بوزنان.

120. بركات، زياد (2009): **مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب مواجهتهم لها**، طولكرم، جامعة القدس المفتوحة.

121. بركة، سناء (2009): **فاعلية التعزيز الايجابي في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الحركي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (دراسة ميدانية في بعض مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في دمشق)**، رسالة ماجستير، كلية التربية، دمشق.

122. الثنيان، أحمد عبد الله (2001): **الضبط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني**، الرياض، رسالة ماجستير.

123. حسون، هنادي (2005): **دراسة تجريبية لأثر برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى أطفال المرحلة المتأخرة**، رسالة دبلوم دراسات عليا في علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة اللبنانية.

124. حميرة، ديالا (2011): **دور المسرح في خفض السلوك العدواني لدى طفل الروضة دراسة شبه تجريبية على أطفال رياض دمشق بين (5-6) سنوات**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، دمشق.

125. الحاج ابراهيم، ايمان فؤاد (2011): **فاعلية برنامج سلوكي في معالجة شدة اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (دراسة إكلينية – شبه تجريبية مقارنة مع برنامجين (دوائي ودوائي سلوكي مشترك) لدى عينة من الأطفال المراجعين للعيادات السنية**، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، دمشق.

126. الدوماني، سعيد فرحان (2007): **السلوك العدواني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة القنيطرة**، رسالة ماجستير غير منشور.

127. الدسوقي، مجدي محمد (2004): **فاعلية برنامج إرشادية في تخفيف حدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقليا القابلين للتعلم**، مجلة كلية التربية، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية، مصر، 211-271.

128. الزيوت، فيصل (2005): **فعالية برنامج سلوكي في تحسين الانتباه لدى ذوي الإعاقة العقلية البسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

129. الزغلوان، حسن (2001): **فعالية برنامج سلوكي في معالجة ضعف الانتباه.**

130. الزراع، نايف بن عابد (2007): **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد – دليل علمي للآباء والمختصين**، دار الفكر، الأردن.

131. زيدان، حنان السيد عبد القادر (1995): **نسق الحاجات النفسية في علاقته بكل من مستوى التحصيل الأكاديمي والمناخ الدراسي (دراسة ميدانية لطلاب المرحلة الإعدادية)**، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

132. زيود، لينا (2010): **فاعلية الانشطة الفنية في خفض السلوك العدواني لدى أطفال الرياض (6-2) سنوات**، رسالة ماجستير، دمشق.

133. السقا، صباح (1999): **العدوان واللعب، دراسة تجريبية عن أثر اللعب في حدة السلوك العدواني عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

134. سليمان، ثناء (1997): **مشكلات الأطفال وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر مربياتهم**، رسالة ماجستير، سوريا.

135. سلامة، ممدوحة (1991): **أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة الوسطى**، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

136. سليمان، ممدوح محمد (1991): **نظام معلم الفصل في التعليم العام بدول الخليج العربي**، مكتب التربية العربي بدول الخليج، الرياض.

137. السديري، عفراء (2001): **أثر ممارسة الأنشطة الفنية والحركية على درجة السلوك العدواني لدى عينة من المتخلفين عقلياً تخلفاً بسيطاً**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس.

138. الظفيري، نواف متعب (2005): **الحاجات النفسية لطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بتقرير الذات (دراسة ميدانية في مدارس دولة الكويت)**، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق.

139. عسيلا، رولا محمد (2011): **المفردات العدوانية للطفل وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة إليه من قبل الأهل (دراسة ميدانية في مدينة دمشق)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

140. عاشوري، ميسون محمد فهمي (2010): **اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه وعلاقته بالذكاء كما يقيسه اختبار وكسلر ورافن**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

141. عبود، صلاح الدين عبد الغني، **مدى فاعلية برنامج إرشادي منى تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية الفنية.

142. غريس، لينا، **مشكلات أطفال الرياض وحاجاتهم الإرشادية من وجهة نظر مربياتهم**، جامعة دمشق، رسالة ماجستير.

143. مسعود، سناء منير (2002): **فعالية برنامج سلوكي معرفي لتحسين تقدير الذات والأكاديمي لدى التلاميذ ذوي فرط النشاط**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية، جامعة مصر.

144. موسى، وفاء (2002): **الاغتراب لدى طلبة جامعة دمشق وعلاقته بمدى تحقيق حاجاتهم النفسية**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

145. محمد قاسم، عبد الله (2000): **اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد**، دراسة ميدانية على أطفال سورية، رسالة ماجستير، سورية.

143. المطرودي، ضيف الله إبراهيم (1997): **فاعلية التعزيز الإيجابي والإقصاء في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

144. الموافي، فؤاد حامد (1987): **المشكلات السلوكية لأطفال دور الحضانة كما تراها المعلمات المؤهلات تربوياً والمعلمات غير المؤهلات**، رسالة ماجستير، مصر، المنصورة.

145. النفوري، ليندا (2009): **اختبار تفهم الموضوع للأطفال – دراسة خصائصه السيكومترية وقدرته التشخيصية لاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط – بحث ميداني في مدينة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، كلية التربية جامعة دمشق.

3- المجلات العلمية:

1. أبو مصطفى، نظمي، عودي (2009): **مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينين (دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المشكلين سلوكياً)**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، فلسطين).

2. إبراهيم، عبد الله، وعبد الحميد، محمد نبيل (1994): **العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (30).

3. إبراهيم، عبد الستار وآخرون (1993): **العلاج السلوكي للطفل**، مجلة عالم المعرفة، العدد (180)، الكويت.

4. إسماعيل، محمد عماد الدين (1986): **الأطفال مرآة المجتمع**، مجلة عالم المعرفة، العدد (99)، بيروت.

5. الأنصاري، سامية لطفي (1988): **دراسة مقارنة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية عند مرحلة أطفال الحضانة**– مجلة التربية المعاصرة – دار المطبوعات الحديثة – 1988–عدد (1)، ص 353–385.

6. الجوهري، محمد (2007): **الاستبعاد الاجتماعي، مجلة عالم المعرفة**، العدد 344، الكويت

7. الجعفري، ممدوح عبد الرحيم (2000): **دراسة تحليلية للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال**، مجلة التربية والتعليم، جامعة حلوان.

8. الحكيم، زياد (1997): **الطفل العدواني في البيت والمدرسة**، مجلة العربي، العدد14، الكويت.

9. دبيس، سعيد والسمادوني، السيد (1998): **فعالية التدريب على الضعف الذاتي في علاج اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم**، مجلة علم النفس، مجلد (12،46).

10. الدسوقي، محمد أحمد (1984): **العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**، السعودية، مجلة رسالة التربية، العدد 3، ص(165–206).

11. الدسوقي، مجدي محمد (2004): **فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً القابلين للتعلم**، مجلة كلية التربية، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية، مصر، 211–271.

12. الديحان، محمد بن عبد الرحمن (1999): **مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 71.

13. الرويتع، عبد الله صالح عبد العزيز (2002): **اضطراب قصور الانتباه النشاط الزائد مجلة الطفولة والتنمية**، العدد 39–56، المجلس الأعلى للطفولة والتنمية.

14. السمادوني، السيد إبراهيم (2001): **الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة على عينة من معلمين ومعلمات التعليم الثانوي العام**، مجلة عالم التربية، العدد الثالث.

15. شريدة، هيام ويحيى شديفات (1994): **أسس تصميم البرامج التدريبية في أثناء الخدمة في الأردن**، مجلة التربية بالمنصورة، العدد 26.

16. الشخص، عبد العزيز السيد (1984): **بحوث ودراسات في المشاكل السلوكية للأطفال**، مقياس ن . ز للتعرف على النشاط الزائد لدى الأطفال، مجلة كلية التربية، العدد السابع الجزء الأول، جامعة عين شمس.

17. العاسمي، رياض نايل (2001): **اضطراب النشاط الزائد لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة إكلينيكية**، الرسالة التربوية المعاصرة، العدد1، دار البشير، الأردن.

18. عبد الجليل، دسوقي (1994): **اقتصاديات وتخطيط أنشطة التدريب**، مجلة حلقة العمل الإقليمية بمنطقة الشرق الأدنى، معهد التخطيط القومي، المكتب الإقليمي الأدنى، القاهرة.

19. فرويد وآخرون (1952): **سيكولوجيا العدوان**، ترجمة عبد الكريم ناصيف، دار المنارات.

20. نايل، كمال الدين (1986): **العدوان**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد1، القاهرة.

21. مرسي، كمال إبراهيم (1985): **سيكولوجيا العدوان**، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد12، عدد11، الكويت.

4- ندوات ومؤتمرات:

1. الأنصاري، بدر محمد (2006): **استراتيجيات تحسين جودة الحياة من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية**، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 17-19، ديسمبر.

2. خطيب، علم الدين (1990): **واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بدول الكويت، المؤتمر العلمي الثاني لإعداد المعلم**: التراكمات والتحديات، الجمعية المصرية، للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، الإسكندرية.

3. رضوان، سامر (1998): **معايير السلوك السوي والمضطرب عند الأطفال، ندوة الصحة النفسية والإرشاد النفسي للمربيات**، دائرة التربية والتعليم، منظمة التحرير الفلسطينية، دمشق.

4. عبد المقصود، أماني (1999): **الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية**، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، مصر، ص ص 119-172.

5. **مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي** (1973): وزارة التربية بالتعاون مع اليونسكو، القاهرة.

6. **المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي** (1986): وزارة التربية، دمشق 22-27 نيسان7 .
المؤتمر الثاني لتطوير التعليم في الجمهورية العربية السورية في مجال الرياض (1988): وزارة التربية – دمشق.

8. منصور، ممدوح صابر (2003): **حاجات الشباب النفسية في تفاعلها مع بعض المتغيرات المزاجية والمعرفية (كالعدوانية والتوجه للإنجاز) لدى عينة من طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية**، المؤتمر الدولي الرابع حول الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية لشباب في مجتمعات دول المجلس التعاون الخليجي، الكويت، مكتب الإنماء الاجتماعي.

9. **المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية بالتعاون مع اليونسكو والأليكو والأيسيسكو** ، القاهرة ، من /11/ الى /14/ حزيران، 1994

10. **وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة التعليم العالي**، ورشة العمل الأقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعليمن وتأهيلهم، دولة الكويت، وثيقة العمل الرئيسية، عمان، /2/أيار، 1995.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

-Aronson , E, (1999) . **Social psychology**, Longman, New York.

-Backes, Charles And Lora Backes (1999). **Making The Best Of Learning Experience,** Solving The Teacher Shortage Techniques, May.

-Bandura, A. (1973). **Aggression Asocial Learning Analysis**. New Jeresy : Prentice – Hall.

-Barkley, R.(1995). **Taking Charge Of (ADHD) The Complete Authoritative Guide For Parents**, Guliford Press.

-Baron , R. (1977). **Human Aggression**, New York, Plenum.

-Berkowitz, L. (1993). **"Aggressive Behavior Of African Males Its Causes, Consequences, And Control"**, New York , Mcgraw Hill.

-Bryan And Freed (1982) . **Retro Spective Research** , Via Internet.

-Bullock, D.& Merrill, L. (1980)."**The Impact Of Personal Preference On Consistency Through Time: The Case Childhood Aggression**", Child Development.

-Buss, A H. (1961). **The Psychology Of Aggression London**: John Wiley And Sons.

-Buss, A.H & Perry, M. (1992). **Aggression Questionnaire**, Journal Of Bersonality And Social Psychology , Vol.63, No (3), PP8-12.

-Buss, A.T. (1961). **The Psychology Of Aggression**. London John Wiley And Sons , Inc .,Copyright.

-Bussing Rejina (1998). **Children In Special Education Services And Unnet Needs** . American Journal Of Public Health Vol88., No6, PP08-588.

-Carlson, Tom . (2005). **Aggresion In The Kinderg Arten Classroom. Springfield Missouri: the Mayor,** s Commission For Children.

-Carol R. lensch. (2000**). Making Sense Of Ahention Deficit Hyperactivity Disorder.** Bergin And Garvey West Port, Iondon.

-Close, Dianna And Os Trov, Jamie M.(2009). **Alongitudinal Study Of Forms And Functions of Aggressive Behavior in Early Childhood**. Child development, p 828-842.

-Costin, F.8 Fragauns, J.G.(1992). **"Abnormal Psychology Patterns Issues, Interventions"**, Newyork ; John Wiley & Sons.

-Darling, Hammond L (1999). **Teachers And Teaching: Signs Of A changing Profession: (Handbook Of research On Teacher education** .In W . Report Houston Ed).

-Davids E, Gastpar M (2005**). Attention Deficit Hyperactivity Disorder And Border Line Personality Disorder**, Progress in Neuropsyhopsy phar Macology & Blolgical Psychiatry 29, April, 865- 877.

-Dollard, J. (1939). **Frustrtion And Aggression**, New Harven.

-Dolly, J & Oda E. (1997). **Toward A Definition Of Professional Development Schools** - Peabody Journal Of Education, 72. (1).

-Ferreri M. A. Summer Joy. (2005). **Impuisive Choice As Afunction Of Point Of Rienforcer Delay: Assessment And And Intervention**. The Ohio State Univeraity.

-Gagton et al. (1982). **Utitity Of Behavior Problem Check List With Persochool Children,** USA.

-Gimple, Gretchen & Holland, Melissa. (2003). **Emotional And Behavior Problems Of Young Children.** The Guilford Press Ny .Grant (1987).

-Goldsteins. Brooks .R.B.(2007). **Understanding And Managing Children, s Classroom Behavior**, 2 And Edition, John Wiley & Sons, Newjers.

-Hadfield. J.A **"Chid And Adobles Cence"**, Apelican Book Published by Penguin Books. b62.

-Herrera, Maite And Little, Emma . (2005). **Behavior Problems Across Home And Kinder Garte in an Australian Sample**, Australian Journal Of Educational, Developmental Psychology, pp77- 90

-Hinshow, S. P. (1994): **Ahention Deficits And Hyperactivity in Children**. Thousand Oaks , Sage, p100-110.

-Horowitz, et al. (2007). **Aggression And Withdrawal Related Behavior Within Conflict Management Progression**, In Preschool Boys With Language Impairment Child Psychiatry And Human Development.

-Hurlock, E.B. (1972). **"Aristotle Et "Education"** . P. U. F. Paris France.

-Hurlock, W.B.(1972). **Child Development** .Mc Graw Hill, 5Th Ed.

-Jansen, et al. (2007). **Aggression And Intelligence In Children With -22- P11-2 Deletion Syndrome; A Matched Control Study**, American Journal Medical Genetics, Vol65, NO3.

-Kaplan Bj & Sadocks Sg. (2007). **The Lose of Children With Adhd are Normal Distrib University**, Of Calgary, 33(5), 425-3

-Kashala E, Tylleskar t, eigen l, Kayembe And Sommerfeltk. (2005). **Ashenion Deficit And Hgperactivity Disorder Among School Children In Kinshasa**, Democratic Repudlic Of Congo.

-Kent, Jill et al .(1970). **Nursery Schools For All, Prints by Neill 81 Company Limited Edinburgh** - London.

-Maccoby, EE.And Jacklin. (1980). **Sex Differences in Aggression** – a Rejoin Der And Reprise Child Development.

-Marcelli, D. Enfance et. (1996). **Psychopathologic**, 5th ed, Paris.

-Meclean, S. Vianne. (1991). **The Human Encounter Teachers And Children Living Together In Preschool" The Farmer Press London**, Nem York. Philadelphin.

-Patrick W.L, Leving S.L Kw T. p , Taylore E, Liehmak F, Bacon J .(1996). **The Diagnoses And Prevalence Of Hyperactivity in Chinese School Boys**, British Of Psychiatry, 16: 8, p 486 - 496.

-Petit, Jorge. R.(2004). **Hand Book Of Emergency Psychiatry** ,Lippincott Williams.

-Read, Kh: **The Nursery School: A Human Relationships Laboratory** (5 thed) London , W.B. Saunders Company

-Rizzuto, A.M., Schin, j. l (1993). **"Arevised Theory Of Aggression "The Psycholoanalystic Review**, 80(1).

-Robin A& Balow, Bl. (1978). **Prevalence of Teachers Ldentified Behave Problems : Alongitudinal Study**. Exceptional Children. V45 Mo20.

-Roediger, Henry., et al .(1984). **Psychology. Lihle, Brown And Company** , Boston Toronto.

-Simonda John E. And Simond Patric. (1982). **Cross Validity Of the behavior Style Questionnaire And Child Personality Scale in nursey School Children**.

-Sluss, Dorthy, And Sam inner (1993). **The Changing Roles Of Early Childhood Education in Preparing New Teacher**, Child Hood.

-Solity, Jonathan(1995). **Psychology**,Teachers And the Early Years, International Journal Of Education. Volume3, No1, p5-23.

-Solomon, C. Ruth And Serres, Francoise, (1999). **"Effect Of School Marlcs " Child** Abuse & Neglect, vol. 23, No4.

-Spivak B, Loran R, Josef , Peres G, Mestr R, Mozes T, Blumen Sohn R, Weizman A. (1997). **The Role of in Telligence and Hyperactivity in Diagosis of Attention Deficit Disprder in Children and Adolescents** , international Journal of Ado lescent Medicine and Heath, Vol 9 (3), p165-171.

-Sprung, Barbara. (1990). **playtime is Science Implementing Apparent Child Activity Program Clearing House: Elementary and Early Childhood Education**, Code : PS Clear in Ghouse.

-Whiteman, Neal .(1991). **Apeer Teaching: TO Teach is to Learn Twice**, ASHE ERIC Higher Ed.

-Whitma, T. L .(1990). **Self – Regulation And Mental Retardation**. American Journalon Mental Retardation, 94, 347-362. ucation Report, No .49 Washing ton.

-William, R. (1989). **The Trusting Heart, Psychology Today**, January And February.London.

-Wise A & Rarling, Hammond. (1987) **. Licensing Teachers**, Desig for Ateaching Profession, Santa Monica. The Rand Corporation.

-Zoccolillo, M. (1992). **CO - Occurrence of Conduct Disorder and its Adult Outcomes With Depressive and Anxiety Dis Orders. Review**, Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry, 31, p547.

الملاحق

- الملحق رقم (1) استمارة تقدير المعلمات للسلوك العدواني بصورته النهائية.
- الملحق رقم (2) مقياس تقدير أعراض اضطراب النشاط الزائد بصورته النهائية .
- الملحق رقم (3) مقياس الحاجات النفسية بصورته النهائية .
- الملحق رقم (4) مقياس السلوك العدواني بصورته الأولية .
- الملحق رقم (5) مقياس الحاجات النفسية بصورته الأولية .
- الملحق رقم (6) أسماء السادة المحكمين لأدوات البحث .
- الملحق رقم (7) الدليل الإحصائي الصادر عن وزارة التربية عن المجتمع الأصلي للبحث (أطفال).
- الملحق رقم (8)الدليل الإحصائي الصادر عن وزارة التربية عن المجتمع الأصلي للبحث (معلمات).

الملحق رقم /1/

استبانة تقدير المعلمات للسلوك العدواني

لدى مرحلة رياض الأطفال

عزيزتي المعلمة :

فيما يلي قائمة بمجموعة من أشكال السلوك التي يمكن ملاحظتها على الأطفال، أرجو قراءة كل من هذه البنود بدقة وتقدير مدى انطباقها على الطفل الذي تقومين بملاحظته، ويقصد بالسلوك العدواني نوع من السلوك الاجتماعي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة وإيذاء الغير والذات تعويضاً عن الحرمان أو بسبب التثبيط فهو يعد استجابة طبيعية للإحباط . وله أشكال مثل الضرب والقتال والصراخ ورفض الأوامر والتخريب المتعمد . وقد تم اعتماد ثلاث درجات للتقدير .

والمطلوب إليك وضع إشارة / في الحقل المناسب لدرجته

وشكراً لحسن تعاونك

توضيحات:

- يحدث غالباً: بمعنى أن السلوك يحدث بمعدل أكثر من مرة باليوم .
- يحدث أحياناً: بمعنى أن السلوك يحدث بمعدل مرة واحدة باليوم .
- لا يحدث: بمعنى أن السلوك لا يحدث أبداً باليوم .

الباحثة

ريم أحمد الخطبا

الاسم أو الرمز ..... الفئة .....

الجنس ..... العمر.....

م	العبارة	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	لا يحدث
1	يتشاجر الطفل مع أقرانه في غرفة النشاط			
2	يعتدي الطفل على أقرانه بالضرب			
3	يغلق الطفل باب غرفة النشاط بقوة			
4	يخرب الطفل بعض الأدوات المدرسية عمداً			
5	يستولي الطفل على أدوات الآخرين			
6	يعيق الطفل أقرانه في أثناء الدخول والخروج إلى غرفة النشاط			
7	يركل الطفل أقرانه في أثناء دخولهم إلى غرفة النشاط			
8	يقوم الطفل بوخز قرينه بالقلم المدبب			
9	يقرص الطفل قرينه بيده			
10	يدفع الطفل أقرانه في أثناء دخولهم غرفة النشاط عمداً			
11	يمشي الطفل فوق المقاعد			
12	يشد الطفل شعر قرينه			
13	يرمي الطفل كتبه على الأرض			
14	يرمي الطفل أغراض غيره عمداً			
15	يحطم الطفل أغراضه عمداً			
16	يحطم الطفل أغراض غيره عمداً			
17	يسيطر الطفل على أقرانه			
18	يلوث الطفل ملابس أقرانه بقصد			
19	يعض الطفل قرينه			
20	يستولي الطفل على جميع الألعاب			
21	يرفض الطفل التعاون مع المعلمة والأطفال			
22	يخرب الطفل أداة رفيقه إذا لم يعره إياها			
23	يخالف الطفل المعلمة في كل شيء			
24	يتذمر الطفل عندما يطلب إليه عمل ما			

25	يخدش الطفل قرينه			
26	يضايق الطفل أقرانه باستمرار			
27	يشاغب الطفل عندما تنشغل المعلمة مع أقرانه			
28	يلعب الطفل بعنف وخشونة			
29	يفسد الطفل نشاط / عمل الآخرين			
30	يسيطر الطفل على من هم أضعف منه جسدياً			
31	يشتم الطفل أقرانه في غرفة النشاط			
32	يطلق الطفل تعليقات مهينة على أقرانه			
33	يصرخ الطفل على الآخرين			
34	يستخدم الطفل في وجهه إشارات تزعج من حوله			
35	يتهم الطفل رفاقه بأمورلا صحة لها			
36	يهدد الطفل بضرب أقرانه			
37	يضرب الطفل نفسه بعنف			
38	يسقط الطفل نفسه أرضاً عمداً			
39	يضرب الطفل رأسه في الحائط			
40	يجرح الطفل نفسه عندما يغضب			
41	يلوث الطفل ثيابه بشكل دائم			
42	يضرب الطفل المقاعد بقدميه بقوة			

إعداد: صباح السقا.

الملحق رقم /2/

تعليمات المقياس

مقياس تقدير المعلمات الأعراض اضطراب النشاط الزائد لدى أطفال الروضة من (5-6) سنوات.

بيانات أولية :

الاسم أو الرمز :..... الجنس .....

الروضة .....

اسم القائم بعملية التقدير .....

علاقته بالمفحوص .....

تاريخ الإجراء أو التقدير .....

تعليمات: فيما يلي مجموعة من العبارات أو السلوكيات التي تصف سلوك الطفل ويقصد بالنشاط الزائد في بحثنا النشاط الجسمي والحركي لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة، وهو المشكلة المتصلة بضبط السلوك الصفي بما فيها الخروج من المقعد، التحدث دون استئذان .... وما إلى ذلك من الأفعال غير الانضباطية .

من فضلك وضح أي من هذه السلوكيات يمثل مشكلة لهذا الطفل .

المرجو منك:

– قراءة هذه العبارات بدقة تامة .

- وضع دائرة أو علامة صفر إذا كان المفحوص نادراً ما يظهر هذا السلوك، أو إذا لم يكن لديك الفرصة لملاحظة هذا السلوك .

- ضع دائرة أو علامة على رقم /1/ إذا كان المفحوص يظهر هذا السلوك بدرجة متوسطة ويمثل هذا السلوك مشكلة بين الحين والآخر لهذا الطفل، ويعوق أو يضعف الأداء الوظيفي له .

- ضع دائرة أو علامة على رقم /2/ إذا كان المفحوص يظهر هذا السلوك بطريقة متكررة، ويمثل هذا السلوك مشكلة حادة أو كبيرة لهذا الطفل، ويعوق الأداء الوظيفي له .

- أن لا تضع أكثر من دائرة أو علامة أمام العبارة الواحدة .

- أن لا تنسى الإجابة عن كل العبارات

وشكراً على تعاونك

مقياس النشاط الزائد

م	السلوك الملاحظ	هذا السلوك		
		لا يحدث	يتكرر بدرجة متوسطة	يتكرر كثيراً
1	يتحرك الطفل باستمرار			
2	يتحدث الطفل بصوت عال ومزعج دون مراعاة النظام			
3	يجري ويقفز الطفل داخل الصف			
4	يتسلق الطفل الجدران والأشياء حوله			
5	يتلوى الطفل ويتململ في مقعدة			
6	يخطف الطفل الأشياء من زملائه			
7	يسهل الطفل استثارته أو استفزازه			
8	يبدو الطفل ثرثاراً بدرجة غير عادية			
9	يصعب على الطفل الجلوس هادئاً في مقعدة كزملائه			
10	يتلف الطفل الأشياء ويبعثرها			
11	يصعب على الطفل اللعب بهدوء			
12	يبدو الطفل قلقاً ومضطرباً			
13	يبدو الطفل متقلب المزاج			
14	يبدو الطفل ضيق الصدر ولا يحتمل الآخرين ...			
15	يضرب الطفل ويدفع الأطفال الآخرين /كثير الشغب/.....			
16	يخالف الطفل الأنظمة والقوانين			
17	لا ينفذ الطفل التعليمات والأوامر			
18	لا ينتبه الطفل لتعليمات المعلمة			
19	يزعج الطفل رفاقه بألفاظه البذيئة			
20	يقاطع الطفل المعلمة دائماً			
21	يضحك الطفل دون سبب			

إعداد : مجدي الدسوقي

الملحق رقم /3/

مقياس الحاجات النفسية للطفل

أولاً : البيانات الأولية نوع الروضة .....

اسم المعلمة : ..... الدورات التدريبية : .....

المؤهل العلمي : ..... اسم الطفل : .....

عدد سنوات الخبرة : ..... عمره :..... جنسه : .....

ثانياً : التعليمات : عزيزتي المعلمة :

فيما يلي قائمة بمجموعة من أشكال السلوك التي يمكن أن تمارسها المعلمات مع الأطفال أثناء تقديمها لعدد من الحاجات النفسية يقصد بالحاجات النفسية في بحثنا الرغبات والأمور التي يشعر الطفل بأنه يريدها بإلحاح ويقوم بتصرفات (سوية ، غير سوية)لإشباعها وتحقيق الرضا. وهي (الحاجة إلى الأمان – الحاجة إلى الحب والمحبة – الحاجة إلى اللعب – الحاجة إلى المكانة /الاحترام والتقدير/)، أرجو قراءة كل من هذه البنود بدقة وتقدير مدى انطباقها مع السلوكيات التي تمارسها، وقد تم اعتماد مقياس ليكرت (موافق بشدة /5/- موافق/4/- غير موافق/3/- رفض/2/- رافض بشدة /1/)

والمطلوب إليك وضع إشارة في الحقل المناسب لدرجته في ضوء تقديم حاجات الأطفال النفسية .

وشكراً على تعاونك

إعـــــداد البـــــاحـثة

ريم احمد الخطبا

مقياس الحاجات النفسية للطفل

	البنود	موافق بشدة	موافق	غير موافق	رافض	رافض بشدة
البعد الأول : الحاجة إلى الأمان						
1	أشعر الطفل بالمحبة					
2	أبعد عن الطفل مشاعر التهديد والقلق					
3	أعامل الطفل كصديق					
4	أحيط الطفل بمشاعر الهدوء والراحة					
5	أشجع الطفل على التفاؤل وتوقع الخير					
6	أعزز ثقة الطفل بالآخرين					
7	أدعم الطفل بالقوة لمواجهة المشكلات					
البعد الثاني : الحاجة إلى الحب والمحبة						
1	أتحمل مسؤولية الإشراف بصورة كاملة عن الأطفال .					
2	أعطي إرشاداتي للأطفال بصوت منخفض					
3	أجمع الأطفال حولي بمحبة وهدوء ومرح					
4	أستمع لآراء الأطفال					
5	أستمع لإجابات الأطفال					
6	أشارك الأطفال مشاعرهم					
7	أشارك الأطفال أنشطتهم وألعابهم					
8	أزين جدران حجرة النشاط بالورق الملون والصور					
م	البعد الثالث: الحاجة إلى اللعب	دائماً	كثيراً	أحيانا	نادراً	أبداً
1	أرتب حجرة النشاط بحيث أترك مساحات تسمح بحركة الطفل					
2	أوفر الأثاث المناسب للعب الطفل					
3	أوفر للطفل الأدوات اللازمة للعب والمرح					

4	أخصص للطفل فترة للعب يومياً					
5	أوفر مواد طبيعية ليلعب بها الأطفال					
6	أعلم الطفل من خلال اللعب					
7	أوضح للطفل أهمية اللعب نفسياً وتربوياً واجتماعياً					
8	أنبه الأطفال لخطورة بعض الألعاب					
البعد الرابع : الحاجة إلى المكانة /الاحترام والتقدير/						
1	اهتم بكل طفل					
2	أنوع الأنشطة ليختار كل طفل ما يناسبه					
3	أوفر للطفل جو من الهدوء والمرح					
4	أشعر كل طفل بقيمته الذاتية					
5	احترم رأي الأطفال واستمع لهم					
6	أبتعد عن السخرية والإهانة للطفل					
7	أتحدث مع الأطفال باستمرار					

الملحق رقم (4)

مقياس السلوك العدواني في صورته الأولية

الاسم أو الرمز ..... الفئة .....

الجنس ..... العمر بالأشهر .....

م	العبارة	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	لا يحدث
1	يتشاجر مع أقرانه في غرفة النشاط			
2	يعتدي على أقرانه بالضرب			
3	يغلق باب غرفة النشاط بقوة			
4	يخرب بعض الأدوات المدرسية عمداً			
5	يستولي على أدوات الآخرين			
6	يعيق أقرانه في أثناء الدخول والخروج إلى غرفة النشاط			
7	يركل أقرانه في أثناء دخولهم إلى غرفة النشاط			
8	يقوم بوخز قرينه بالقلم المدبب			
9	يقرص قرينه بيده			
10	يدفع أقرانه في أثناء دخولهم غرفة النشاط عمداً			
11	يمشي فوق المقاعد ويضرب بقدميه عليها بقوة			
12	يشد شعر قرينه			
13	يرمي كتبه على الأرض			
14	يرمي أغراض غيره عمداً			
15	يحطم أغراضه عمداً			
16	يحطم أغراض غيره عمداً			
17	لديه قوة سيطرة على أقرانه			
18	يلوث ملابس أقرانه بقصد			
19	يعض قرينه			
20	يستولي على جميع الألعاب/ الأدوات دون مراعاة الآخرين			

21	يرفض التعاون مع الآخرين			
22	يخرب أداة رفيقه إذا لم يعره إياها			
23	يقوم بعكس ما يطلب إليه			
24	يتذمر عندما يطلب إليه عمل ما			
25	يخدش قرينه			
26	يضايق أقرانه عندما ألتفت إلى السبورة			
27	يشاغب عندما ألتفت إلى السبورة			
28	يلعب بعنف وخشونة			
29	يفسد نشاط / عمل الآخرين			
30	يسيطر على من هم أضعف منه جسدياً			
31	يشتم أقرانه في غرفة النشاط			
32	يطلق تعليقات مهينة على أقرانه			
33	يصرخ على الآخرين			
34	يستخدم في وجهه إيماءات وإشارات تثير إزعاج الاخرين			
35	يلفق ليغيره تهماً لا صحة لها			
36	يهدد بضرب أقرانه			

الملحق (5)

مقياس الحاجات النفسية بصورته الأولية

مقياس الحاجات النفسية

البنود		دائماً	كثيراً	أحيانا	نادراً	أبداً
البعد الأول : الحاجة إلى الأمان						
1	أشعر الطفل بالمحبة					
2	أبعد عن الطفل مشاعر التهديد والقلق					
3	أعامل الطفل كصديق					
4	أحيط الطفل بمشاعر الهدوء والراحة والاستقرار					
5	أشجع الطفل على التفاؤل وتوقع الخير					
6	أعزز ثقة الطفل بالآخرين					
7	أدعم الطفل بالقوة لمواجهة المشكلات					
8	أنمى روح التعاون بين الأطفال					
البعد الثاني : الحاجة إلى الحب والمحبة						
1	أتحمل مسؤولية كاملة عن الأطفال وأبقى معهم كل الوقت					
2	أعطي إرشاداتي بصوت منخفض					
3	أجمع الأطفال حولي بيسر وهدوء ومرح					
4	أستمع لإجابات الأطفال وآرائهم					
5	أشارك الأطفال مشاعرهم /فرحهم وحزنهم /					
6	أشارك الأطفال أنشطتهم وألعابهم					
7	أزين جدران حجرة النشاط بالورق الملون والصور					
8	أعلق على كل ركن الأنظمة المتعلقة باستخدامه					
م	البعد الثالث: الحاجة إلى اللعب	دائماً	كثيراً	أحيانا	نادراً	أبداً

1	أرتب حجرة النشاط بحيث أترك مساحات تسمح بحركة الطفل					
2	أوفر الأثاث المناسب للعب					
3	أوفر الأدوات اللازمة للعب والمرح					
4	أخصص فترة للعب يومياً					
5	أوفر مواد طبيعية ليلعب بها الأطفال					
6	أخطط لأساليب التعلم من خلال اللعب					
7	أوضح أهمية اللعب نفسياً وتربوياً					
8	أنبه الأطفال لخطورة بعض الألعاب					
البعد الرابع:الحاجة إلى المكانة/احترام والتقدير						
1	اهتم بكل طفل على أنه فرد مستقل					
2	أنوع الأنشطة ليختار كل طفل ما يناسبه					
3	أوفر جو من الهدوء والمرح					
4	أشعر كل طفل بقيمته الذاتية					
5	احترم رأي الأطفال واستمع لهم					
6	أبتعد عن السخرية والإهانة					
7	أتحدث مع الأطفال باستمرار					
8	أوضح بأن لكل طفل إمكاناته وهذه الإمكانات محدودة					

الملحق رقم (6)

أسماء المحكمين لأدوات البحث

اسم الدكتور المحكم	القسم
أ.د. سمير مراد	تربية الطفل
أ.د. فواز العبدالله	مناهج وطرائق التدريس
أ.د. علي النحيلي	علم النفس
أ.د. محمود ميلاد	علم النفس
أ.د. أمينة رزق	علم النفس
د. محمد عماد سعدا	علم النفس
د. إيمان عبد ربه	التربية الخاصة
د. منى كشيك	التربية الخاصة
د. عزيزة رحمة	القياس والتقويم والنفسي التربوي

A Summary Of The Study In English

Title of The study:

The role of kindergarten teacher in solving the problems of aggression and hyperactivity resulting from not satisfying the psychological needs of children – Astudy on a sample of children in kindergartens in Dara,a aged between 6–5 years .

The goal of the study :

The study aims to identify the educational therapeutic and psychological role of kindergarten teachers in solving the problems of aggression and hyperactivity and satisfying the psychological needs of children in the light of several circumstances .

The sample of the study:

The study sample consisted of 826 children both boys and girls .The sample consisted of 238 supervisors of teachers and the two samples were selected randomly.

Tools of the study :

1–estimating the aggressive behavior of children aged 6–5 years by teachers – by (saqa , 1999)

2–Measuring the hyperactivity disorder – BY (desoqi ,2006)

3–Measuring the psychological needs by the researcher to reveal the role of teachers of kindergartens to satisfy these needs .

The process of the study :

The researcher used the descriptive analytical method .

Statistical method used :

-pearson and Alvakronbach coeeelation coefficient .

-Tests by stodnt to see the differences between two things .

-Test of analysis of mono variance to see the differences among more than two variables .

-Levene test of homogeneity of variance .

-Descriptive statistics to know the average, standard deviation and rank.

Results of the study :

After the researcher use of the study tools and statistic handling of the data these conclusions were reached :

1-There is a significant correlation with statistical indication between symptoms of aggression at the kindergarten and the degree of satisfying the psychological needs by kindergarten teacher.

2-There is a significant correlation with statistical indication between symptoms of hyperactivity disorder among kindergarten children and the degree of satisfying the psychological needs by kindergarten teacher.

3-There are significant differences with statistical indication among the average degrees of kindergarten childrens by their teachers on the scale

of aggressive behavior and symptoms of hyperactivity depending on the kind of kindergartens.

4-There are no differences with statistical indication between children of the study sample in the average degrees of kindergarten teachers on the scale of psychological needs depending on the type of kindergartens.

5-There are significant differences with statistical indication in the average degrees of kindergarten children by their teachers on the scale of aggressive behavior and hyperactivity symptoms depending on the scientific qualifications .

6-There are on differences with statistical indication between children of the study sample in the average degrees of kindergarten teachers on the scale of psychological needs depending on the scientific qualifications.

7-There are significant differences with statistical indication between the average degrees of kindergarten children by their teachers on the scale of aggressive behavior and hyperactivity symptoms depending on years of experience .

8-There are significant differences with statistical indication between children of the study sample in the average degrees of kindergarten teachers on the scale of psychological needs of the child depending on the years of experience.

SOME SUGGESTIONS:

1- holding seminars and lectures for teachers and parents about the problems and behavioral problems including aggression and hyperactivity .

2- Doing further studies on the psychological needs of children and their problems continuously .

3-providing material support to fund kindergarten.

Damascus University

Faculty Of Education

Department Of Child Education

The Role Of Kindergarten Teacher In Solving The Problems Of Aggression And Hyperactivity Resulting From Not Satisfying The Psychological Needs Of Children

A study On Sample Of Children In Kindergartens In Dara, a aged Between /5-6/ Years

A Thesis Submitted For Attaining Master Degree In Kindergarten Department

Prepared By

Reem Ahmad Alkhatba

Supervised By Doctor

Mustafa Alhussein

The Teacher of Child Education

Academy Year

1435-1434

2014-2013