فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية لذوات اضطراب التصرف

Effectiveness a training program to improve level of teacher's knowledge to behavioral, educational and social traits among students of conduct disorder

إعداد

بشرى جاسم العنزي

طالبة دكتوراه- جامعة الملك سعود- كلية التربية- المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasht.2021.137030

استلام البحث : 3 / 11 /2020 قبول النشر: 9 / 12 / 2020

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية وخطوات إحالتهن للتربية الخاصة والخدمات المساندة. واعتمدت المنهج شبه التجريبي؛ لتحسين مستوى معرفة المعلمات، من خلال تطبيق اختبارين قبل البرنامج، وبعده؛ لقياس معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة لتلميذات ذوات اضطراب التصرف، فضلًا عن رفع مستوى معرفتهن بتلك السمات. وتكونت عينة الدراسة من (33) معلمة في المرحلة الابتدائية. وكشفت نتائج الدراسة من خلال استجابة المعلمات على الاختبار القبلي بأن لديهن معلومات ضئيلة في معرفة سمات اضطراب التصرف (السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات على الاختبارين: القبلي والبعدي حول الدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف وأبعادها الفرعية (السمات السلوكية، السمات التعليمية، السمات الاجتماعية، طرق الإحالة)، لصالح المعلمات بالاختبار البعدي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير الخبرة التدريسية. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير المستوى التعليمي.

الكلمات المفتاحية: التدريب، السمات السلوكية، اضطراب التصرف، الخبرة التدريسية، المستوى التعليمي.

Abstract:

This study aimed at detecting efficiency extent of a program for improving knowledge level of teachers (females) to the traits of students (girls) with behavioral, educational and social conduct disorders and the steps of their referral to receive supporting services.This study used the semi-empirical method to improve knowledge level among teachers through application of two tests pre-program and post-program to measure teachers knowledge to the behavioral, educational and social traits and referral methods to students with conduct disorder. The programalsoapplied to raise level of their level to those traits. Study sample was formed of (33) teachers in the elementary stage. The study results according to teachers response for the pre-test revealed a low knowledge of conduct traits disorder (behavioral, educational, social and methods of referral) and statistically significant differences between the means of teachers responses in the two tests for the total mark of the knowledge level among teachers regarding the student traits of those having conduct disorder and its branch dimensions represented by traits and methods of referral in favor of teachers in the post-test. Results also revealed absence of any statistically significant differences between the means of responses among the study subjects regarding level of knowledge to the traits as well as methods of referral of students with conduct disorder according to difference of teaching experience variable.

Key Words: Training, Behavioral Traits, Conduct Disorders, Teaching Experience, Educational Level.

مقدمة:

العملية التربوية التعليمية مبنية -إلى حدٍّ كبير- على التفاعلات التي تصدر من التلاميذ، كما أنها تتأثر بتلك التفاعلات؛ فأي سلوك يظهر من أحدهم يكون مؤثرًا على الآخرين، وبالتالي يؤثر عليهم من الناحية التعليمية والتربوية (محمد، 2012)؛ ولذلك شغل موضوع الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المدارس مكانًا مهمًا في الدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية الحديثة، بخاصة سلوك اضطراب التصرف (القعدان وداود، 2012).

حيث بلغت نسبتهم كما ذكر سكوت (Scott (2007، في دراسته (5%)، وهي نسبة عالية؛ بسبب ما يظهره الطلاب من سلوكيات يخترقون بها القوانين المحددة في المجتمع، وفي المدرسة، كالضرب، والكذب، وتدمير ممتلكات أقرانهم؛ مما يؤثر كل ذلك سلبًا على سَير العملية التعليمية التربوية.

فالتلميذ يظهر تلك السلوكيات لإشباع رغباته، ولكن المجتمع، والمدرسة يفرضان عليه قوانين تحدّ من إصدار تلك السلوكيات، وبالتالي يشعر بأنه في صراع ما بين إشباع ذاته ورغباته وبين الالتزام بالقوانين؛ مما يؤدي به إلى عدم التوافق، والتكيف مع مجتمعه المحيط به (القعدان وداود، 2012).

ويُعرف اضطراب التصرف بأنه "النمط الثابت والمتكرر من السلوك أو التصرفات العدوانية أو غير العدوانية التي تُنتهك فيها حقوق الآخرين وقِيم المجتمع الأساسية أو قوانينه غير المناسبة لِسِنّ الطفل في البيت والمدرسة ووسط الرفاق وفي المجتمع، على أن يكون هذا السلوك أكثر خطورة من مجرد الإزعاج المعتاد أو مزاح الأطفال". والمقصود بالتصرفات العدوانية هو تسبب الأذى للآخرين أو للحيوانات، أما التصرفات غير العدوانية فيُقصد بها العدوان غير الجسدي، كالسرقة، والاحتيال (يوسف، 2000، ص275). كما أن أحد محكات وجود اضطراب التصرف لدى الفرد هو العدوان على الناس أو الحيوانات (عبدالفهيم، 2016).

يستنتج من السابق أن اضطراب التصرف يمثل الكثير من السلوكيات العدائية الظاهرة بمواجهة المستهدف، أو من غير مواجهته؛ لإلحاق الضرر بهم أو بممتلكاتهم.

ومن السمات التعليمية والسلوكية والاجتماعية التي تميز هؤلاء التلاميذ: التغيب عن المدرسة، والكذب، وعدم الاتزان في التعاملات الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية، والعدوان على الناس والحيوانات، والسيطرة على الآخرين، وتدمير الممتلكات عمدًا (حمود وعبدالله، 2016).

وعند ظهور تلك السلوكيات في المدرسة، وفي الصف فإنها تعرقل من عملية التعلم والتعليم في البيئة الصفية؛ إذ كشفت بعض الدراسات أن هؤلاء التلاميذ يظهرون سلوكيات عدوانية، وأن تأثير تلك السلوكيات يطال التلاميذ الأقران؛ حيث ذكر كوبرسميدت وآخرون (٢٠٠٠) أن الأطفال ذوي المستويات العالية من السلوك العدواني يخلقون مشكلة رئيسة في إدارة المدارس تتداخل مع بيئة تعلم زملائهم، ومع إنجازهم التعليمي. في (Muratori Other & 2015).

وتلك السلوكيات لا تؤثر فقط على التلاميذ ذوي العدوان، وعلى أقرانهم في تحصيلهم التعليمي، بل تؤثر أيضًا على المعلمين في تعاملهم مع التلاميذ ذوي السلوكيات العدوانية؛ فقد ذكر بدوي وأبو شلالق (2014) أن التلاميذ الذين يصدرون سلوكيات عدوانية داخل الصف

تُضعف مكانتهم الاجتماعية لدى معلميهم، وبخاصة التلاميذ الذين يتميزون بالسلوك العدواني اللفظي أو الرمزي.

كما ذكر كلٌّ من: جيليام، واوريلي، وبيكر، وسكارث، وكازديان (2005) Reilly، Kazdin aker&Scarth (2002) Gillam أن الطلاب ذوي اضطراب التصرف السمات الاجتماعية، يظهر عليهم ضعف القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، والضعف في مهارات التواصل، والاتصال مع الآخرين، وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين، وانفعالاتهم (في: زواهرة وملكوش، 2011). أما سماتهم التعليمية فتظهر عليهم الفوضوية بشكل ملحوظ في الصف، ويرافقه الفشل التعليمي (جيمس وتيموتلي، 2009/ 2012).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أهمية معرفة المعلمات بسمات ذوي اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية؛ ليتمكن من التعرف على التلميذات ذوات الاضطراب، وإحالتهن إلى الجهات المختصة؛ كي تُقدَّم لهم خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة قبل أن تتفاقم الحالة. وكما ذكر ويبر وبلوتس (2008/ 2015) أن المعلمين يحتلون الموقع المناسب لاتخاذ الإجراءات المناسبة مع التلاميذ ذوي الاضطراب، فضلًا عن إرشاد والديهم. وعليه، ستسعى الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج يُحسّن من قدرة المعلمات في التعرف على هؤلاء التلميذات.

مشكلة الدراسة:

يظهر على التلاميذ ذوي اضطراب التصرف سلوكيات تبيّن عدم توافقهم في الصف، وفي المجتمع؛ بحيث تمنعهم من الاستفادة التعليمية، ومن تكوين العلاقات الاجتماعية السوية. فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التصرف يجدون صعوبة في التكيف مع الصف، ويفتقرون إلى المهارات التي تمكنهم من العيش في وئام مع المجتمع، ولا بد من التدخلات المبكرة؛ حتى تساعدهم تعليميًا بشكل أفضل، وتحدّهم عن القيام بأي شيء خطأ (Abdulla, 2013).

كما أن هنالك آثارًا لاضطراب التصرف على مستوى الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي، بخاصة في الصفوف الأولية، وآثارًا كبيرة وغير مباشرة على مستوى العوامل الاجتماعية (chen, &li, Huang, Chang, Wang, 2010). كما يظهر ذوو اضطرابات التصرف سلوكيات عدائية -كما ذكر سلفًا- ففي دراسة أبو مصطفى (2009) أُشير إلى أن الأطفال المعنيين بالدراسة لديهم سلوكيات عدوانية منتشرة وشائعة بينهم، وهي: الكتابة على حائط الصف والمدرسة، والتعدي على أقرانهم بضربهم، والتعدي على أدوات أقرانهم وأخذها بالقوة، ويشاع بين هؤلاء الأطفال العدوان على الآخرين، وعلى ممتلكات المدرسة، والعدوان نحو الذات، وقد اتضح ذلك من خلال تطبيق مقياس مظاهر السلوك العدواني.

ويمثل المعلمون دورًا مهمًّا للغاية في تعزيز تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية، ومنع تطور المشكلات السلوكية عند الأطفال الصغار، وهناك أدلة قوية تشير إلى أن المعلمين الداعمين والمتدربين بشكل جيد، كثيرًا ما يستخدمون الثناء، وإستراتيجيات التدريس الفعالة،

ويتجنبون قواعد التأديب القاسية(Muratori, & Other, 2015). وفي دراسة الشاعر وشمروخ (2011) كشفت النتائج المتعلقة بالمستوى العلمي فروقًا ظاهرية للمتوسطات الحسابية لآراء المعلمين على درجة ممارسة الطلبة للسلوك العدواني في حصة التربية الرياضية الموجّهة نحو (الذات –المعلم –الأدوات والزميل) تعزى لمتغير المستوى العلمي، فالمعلمون ذوو التعليم العالي استخدموا أساليب ناجحة وإستراتيجيات عالية في إدارة الصف وتعليم الطلبة ذوي العدوان.

وبناءً على ما ذُكر سابقًا، فإن التلميذات ذوات اضطراب التصرف بحاجة إلى معلمات ذوات كفاءة ومعرفة بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكي، والتعليمي، والاجتماعي؛ إذ كلما زاد مستوى معرفتهن زادت قدرتهن على التعرف على التلميذات ذوات الاضطراب، وإحالتهن إلى الجهات المناسبة؛ ليتم التدخل في أسرع وقت ممكن قبل تفاقم المشكلة لدى التلميذات.

أسئلة الدراسة:

1- ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة، لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (5%) تعزى للمتغيرين الآتيين: الخبرة التدريسية، والمستوى التعليمي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة، لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف في المرحلة الابتدائية إلى خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

وكذلك الكشف عن مستوى معرفة المعلمات بسمات اضطراب التصرف السلوكي، والتعليمي، والاجتماعي، وطرق الإحالة التي تعزى للمتغيرين الآتيين: (الخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية).

أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية:

- تم تسليط الضوء في الإطار النظري على ذوي اضطراب التصرف، وسماتهم السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالتهم إلى خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة؛ لفتح المجال للباحثين في دراسة اضطراب التصرف في جوانب أخرى.
- سدّ الفجوة المعرفية حول فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات اضطراب التصرف السلوكي، والتعليمي، والاجتماعي في مرحلة الابتدائية وطرق إحالتهم.

2- الأهمية التطبيقية:

- إعداد برنامج تدريبي يسهم في تحسين مستوى معرفة المعلمات في المرحلة الابتدائية بسمات ذوات اضطراب التصرف.
- زيادة قدرة المعلمات في التعرف على التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وإحالتهن إلى الجهات المختصة؛ لتلقي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

حدود الدراسة:

-الحدود الموضوعية:

تناولت الدراسة فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكي، والتعليمي، والاجتماعي، لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وطرق إحالتهن.

-الحدود المكانية:

طُبقت الدراسة على عينة من المعلمات في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض.

-الحدود الزمانية:

طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من عام **1438هـ إلى 1439هـ.**

مصطلحات الدراسة:

-مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية:

البرنامج التدريبي نظريًا: (training program)

هو إكساب الفرد المعلومات والمعارف النظرية في مجال الدراسة، أو العمل على تطوير معلوماته ومعارفه التي يمتلكها (ابراهيم، 2009).

البرنامج التدريبي إجرائيًا: (training program)

هو عدد من الجلسات التي تُعرض فيها المعلومات النظرية عن سمات ذوات اضطراب التصرف وإحالتهن؛ لتحسين معرفة المعلمات بالاضطراب.

المعرفة نظريًا: (Knowledge)

هي إشارة إلى أن مفهومها معهود معلوم بوجه ما بخلاف النكرة، فإن معناها، وإن كانت معلومة للسامع أيضًا، لكنها ليست في لفظها إشارة إلى تلك المعلومة (الكفوي، 1683، 1993).

المعرفة إجرائيًا:

الدرجة الكلية التي تحصل عليها معلمة المرحلة الابتدائية من استجاباتها على الاستبانة قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه، في الأبعاد المتعلقة بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق الإحالة لذوات اضطراب التصرف.

اضطراب التصرف نظريًا: (conduct disorder)

يظهر على الأطفال والمراهقين من ذوي اضطراب التصرف الذين ليس لديهم مشكلات في النمو، سلوكيات غير اجتماعية متنوعة، كالضرب، والغضب، والكذب، والخداع، وإلحاق الضرر بالحيوانات، كما يظهر عليهم العصيان للأوامر والقوانين، وتدمير الممتلكات، ويتصفون بالسلوك النمطي المستمر من السلوكيات اللاجتماعية إلى درجة تعوقهم عن وظائف الحياة اليومية؛ حيث ينشأ اعتقاد عند الآخرين بعدم قدرتهم على السيطرة عليهم (جيمس وتيموتلي، 2009/ 2012).

اضطراب التصرف إجرائيًا:

هم الأطفال الذين يُظهرون تصرفات عدائية بشكل مستمر، كالشتم، والضرب نحو المعلم أو التلاميذ، أو إصدار العداء على الممتلكات، أو التغيب عن المدرسة، والخروج عن الحصة، وعدم الانضباط للقوانين، ويحتاجون إلى الإحالة ليتلقوا خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة.

معلم التعليم العام نظريًا: (General Education Teacher)

المعلم المتخصص في مجال محدد، ويقوم بتدريس المادة المختص بها، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها، مثل: مواد اللغة العربية، وأصول الدين (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437).

معلمات التعليم العام إجرائيًا:

هن المعلمات اللاتي يقمن بتعليم الطلبة في المدارس بمختلف مؤهلاتهن التعليمية، وعدد سنوات خبراتهن.

السمات السلوكية نظريًا: (Behavioral Traits)

هي مجموعة من الأشكال السلوكية المتنوعة بما في ذلك: نوبات الغضب، والعصيان المستمر لقواعد الأساسيات الاجتماعية، والسرقة، والعنف، والاغتصاب (welter, 2014).

السمات السلوكية إجرائيًا:

هي عدد من التصرفات التي تظهر على التلميذة وتخالف بها قوانين المنزل والمدرسة، يرافق ذلك اعتداءات متكررة من التلميذة على الآخرين.

السمات التعليمية نظريًا: (Education Traits)

هي انخفاض في التحصيل التعليمي لدى التلميذ، والحصول على تقديرات متدنية، والتغيب، وترك المدرسة (boesky, 2011).

السمات التعليمية إجرائيًا:

هي انخفاض وتدنٍ في المهارات المعرفية لدى التلميذة، وتظهر في المواد الدراسية، كالقراءة، والكتابة، والحساب.

السمات الاجتماعية نظريًا: (Social Traits)

أن يظهر على الأطفال ذوي اضطراب التصرف العجز في المهارات الاجتماعية من بدء التفاعل الاجتماعي بشكل مناسب، والمشاركة مع الأقران، والتواصل مع الآخرين بشكل مستمر، وحل المشكلات(Oreilly, 2017).

السمات الاجتماعية إجرائيًا:

أن تظهر على التلميذة عدم التوافق مع الأخريات، وتبدو منعزلة عنهن؛ لاختلاف رغبتها عن رغباتهن، ومصاحبة من تعزز لديها تصرفاتها.

الإطار النظري للدراسة

-اضطراب التصرف

- مفهومه:

عرف زواهرة وملكوش (2011) اضطراب التصرف بأنه سلسلة كبيرة من السلوكيات الخارجة عن القوانين والأعراف الاجتماعية؛ حيث يشكل في النهاية مشكلات في وظائفهم اليومية التي لها صلة بالمدرسة والمنزل، ويظهر على المراهقين عدم المقدرة على التحكم، وعدم التفاعل في الأعمال.

وعُرّف بـ: أن يُظهر الأطفال والمراهقون من ذوي اضطراب التصرف الذين ليس لديهم مشكلات في النمو، سلوكيات غير اجتماعية متنوعة: كالضرب، والغضب، والكذب، والخداع، وإلحاق الضرر بالحيوانات، كما يظهر عليهم العصيان للأوامر، والقوانين، وتدمير الممتلكات، ويتصفون بالسلوك النمطي المستمر من السلوكيات اللاجتماعية إلى درجة تعوقهم عن وظائف الحياة اليومية؛ حيث ينشأ اعتقاد عند الآخرين بعدم قدرتهم على السيطرة عليهم (جيمس، وتيموتلي، 2009/ 2012).

وعرّفته منظمة الصحة العالمية (World Health Organization) بأنه نمط متكرر ومستمر من السلوكيات المتّسمة بانتهاك القواعد الاجتماعية، والعدوانية، والتحدي. وهذه السلوكيات عندما تبلغ أقصى شدّتها تُشكل انتهاكات جسيمة للتوقعات الاجتماعية الملائمة للعمر، وبالتالي تكون أكثر شدّة من الأذى الطفولي أو تمرد المراهقين.

وعرّفه عبدالمعطي (2001) بأنه مجموعة ثابتة من السلوكيات والتصرفات التي تتطور مع مرور الوقت، ويتسم أفراد الاضطراب بالسلوكيات العدوانية، وانتهاك حقوق الآخرين، كما يرتبط هذا الاضطراب بكثيرٍ من الاضطرابات الأخرى، كتشتت الانتباه، وفرط الحركة، والاكتئاب، وصعوبات في التعلم.

- اضطراب التصرف في مرحلة الطفولة، وسماته:

قبل البدء بذكر سمات ذوي اضطراب التصرف، تنبغي الإشارة إلى أن كلًا من ويبر، وبلوتس (2008/ 2015) ذكر أن هنالك ندرة وقلّة فيما كتب عن اضطراب التصرف ودراسته باستقلالية عن الاضطرابات الأخرى؛ ولذلك سنتطرق لسلوكيات واضطرابات أخرى مصاحبة لاضطراب التصرف: كمصاحبة السلوك الفوضوي للاضطراب، ومصاحبته لاضطراب العناد والتحدي، واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. وسنتطرق فيها لسماتهم، وتأثيرها على الطفل بعد التعرف على سمات ذوي اضطراب التصرف المستقلة عن الاضطرابات الأخرى.

يتسم ذوو اضطراب التصرف بالعديد من السلوكيات التي تختلف عن أقرانهم العاديين، أو عن أقرانهم من ذوي الاضطرابات؛ إذ يغلب على سلوكياتهم العدوانية والتحدي، فقد ذكر كلٌّ من جيمس، وتيموتلي (2009/ 2012) أن الباحثين توصلوا بعد مقارنة الأطفال العاديين مع ذوي اضطراب التصرف إلى أنه يظهر على ذوي الاضطراب العصيانُ مرةً كل عشر دقائق، وفي المقابل، فإن الطفل غير المضطرب قد يكون عاصيًا مرةً كل عشرين دقيقة، وقد يعتدي الطفل ذو الاضطراب بالضرب على قرينه، أو يغيضه، مرة كل نصف ساعة، وفي المقابل فإن الطفل العادي يغيض شخصًا ما مرة كل خمسين دقيقة، ويضرب مرة كل ساعتين.

وذكر أوريلي (Oreilly, 2017) أن الأطفال الذين يظهر عليهم اضطراب التصرف قد يمتد معهم الاضطراب إلى سن المراهقة؛ حيث يبدأ من عمر (8) سنوات إلى (15) سنة، وقد تتلاشى سمات الاضطراب في نهايات سن المراهقة. وذكر كل من حمود، وعبدالله (2016) أن هناك نوعين من أنواع اضطراب التصرف، فبعض الأفراد يبدون نمطًا ثابتًا من السلوك اللااجتماعي يبدأ من سن الثالثة، ويستمر على هيئة سلوكيات عدوانية حتى يصل الفرد إلى بدايات مرحلة الرشد، وهنالك نوع آخر يبدأ في مرحلة المراهقة ويُدعى بمرحلة المراهقة المقيدة؛ حيث كان الفرد يظهر سلوكيات نموذجية في مرحلة الطفولة، ثم في مرحلة المراهقة يقوم الفرد بسلوكيات لا اجتماعية، ثم يعودون إلى السواء في بداية مرحلة الرشد، فهو نمط يقتصر اضطراب التصرف فيه على فترة المراهقة فقط.

ويمكن تشخيص هؤلاء الأطفال والمراهقين من خلال تكرارهم لسلوكيات نمطية ينتهكون بها حقوق الآخرين، أو ينتهكون بها القوانين الأساسية للمجتمع، وتلك الانتهاكات تكون مناسبة لعمر الشخص (طفل أو مراهق)، كما يظهر عليهم الاضطراب بوجود ثلاثة معايير

أو أكثر خلال (12) شهرًا قد مضت مع وجود معيار واحد على الأقل خلال ستة أشهر ماضية، كما يختلف إظهار السلوكيات العدائية بحسب العمر؛ حيث تظهر بشكل أكبر في مرحلة الطفولة مقارنة بمرحلة المراهقة (يوسف،2000).

- السمات السلوكية لدى ذوي اضطراب التصرف.

أولًا: العدوان على الناس والحيوانات:

يقوم الطفل بمهاجمة الآخرين، والتنمر عليهم، وإخافتهم، ويختلق مشاجرات بدنية في الغالب؛ للاعتداء عليهم باستخدام آلات حادة؛ ليسبب لهم الأذى الجسدي، مثل: (السكين- المسدس- زجاجة مكسورة- عصا- طوب). ولا يقتصر الأذى على الأفراد فقط، بل يمتد إلى الحيوانات من خلال تعنيف الحيوانات، والقسوة عليها.

كما يعتدون بسرقة الآخرين ومهاجمتهم عن طريق (السلب- الخطف الهجوم -الابتزاز - السطو المسلح)، وإرغام الآخرين على الممارسة الجنسية.

ثانيًا: الاحتيال والسرقة وتخريب الممتلكات:

يقوم الطفل ذو الاضطراب بالكذب؛ ليحصل على منتجات، أو امتيازات، أو يتهرب من دفع الدَيْن والالتزامات، ويسرق أشياء من المحلات ذات قيمة، ولكن دون مواجهة المسروق منه، أو كسر منافذ المحل، أو اقتحامه، أو تزييف انتهاكات خطيرة للقواعد.

وقد يتسلل لسرقة الآخرين كسرقة منزل أو مبنى أو سيارة، وقد يعتدي على ممتلكات الآخرين من خلال إشعال للحرائق عمدًا لإحداث حريق شديد، وإصابات خطيرة بقصد الاعتداء على ممتلكات الآخرين وإتلافها (عبد الفهيم، 2016).

ثالثا: الانتهاكات الصارخة للقواعد المقررة:

يتغيب الطفل ذو الاضطراب عن المدرسة، وذلك يظهر في سن الطفولة قبل عمر (13) سنة، كما يتأخر خارج المنزل إلى منتصف الليل على الرغم من تحذيرات الوالدين له، وذلك يحدث في سن أقل من (13) سنة، ويهرب من المنزل ليلًا، ويحدث ذلك مرتين، أو مرة على الأقل دون العودة إلى المنزل لفترة طويلة على الرغم من مكوثه مع والديه (حمود وعبدالله، 2016). ويمكن للمعلم تمييز ذوي الاضطراب من خلال السلوكيات السابق ذكرها، ومن خلال سلوكيات مدرسية يسلكها التلاميذ ذوو اضطراب التصرف، وهي:

السلوكيات المدرسية لدى التلاميذ ذوي اضطراب التصرف:

أولًا- يتسربون من المدرسة، ويُعدُّ أمرًا شائعًا لديهم (American Psychiatric Association, 2013)

ثانيًا- يكتبون على حائط الصف، والمدرسة (أبو مصطفى، 2009).

ثالثًا- يشخبطون على أبواب وجدران وممتلكات المدرسة، ويقومون بإتلافها.

رابعًا- يمزقون كتب زملائهم.

خامسًا- يتعمدون الكذب لإيذاء زملائهم، ويحرضونهم على اختراق القوانين والأنظمة.

سادسًا- يحاولون الغش في الاختبارات، ويتهربون من أداء الواجبات المدرسية.

سابعا- يجادلون معلميهم، ويردّون عليهم بأسلوب غير مهذب (أبو العينين، 2011).
ثامنًا- يتشاجرون مشاجرات عنيفة، وغالبًا ما تظهر على الذكور أكثر من الإناث؛ حيث تميل الإناث إلى الردود العنيفة أكثر من المشاجرات (إسماعيل، 2008).
تاسعًا- يظهر عليهم السلوك الفوضوي في غرفة الصف (جيمس، وتيموتلي، 2009/ 2012).
عاشرًا- يشاركون في الصف مشاركات قليلة مقارنة بأقرانهم (Abdulla, 2013).
حادي عشر- يميل المعلمون إلى إحالة الأطفال ذوي السلوكيات العدائية الخارجة في غرفة الصف للخدمات الخاصة (Murray and Myers, 1998).

كل ما تم تناوله سابقًا يُعد مؤثرات سلبية على مستوى الأطفال من الناحية التعليمية والاجتماعية؛ وبذا يتضح أن هنالك ارتباطًا وثيقًا بين الطلاب ذوي اضطراب التصرف والتسرب المدرسي في المرحلة الابتدائية أكثر من التسرب لدى الطلاب العاديين (Tramontina & others, 2001). وذكر بويسكي Boesky (2011) أن الطلاب ذوي الاضطراب يحصلون على تقديرات تعليمية ضعيفة، كما أنهم يتسمون بالتغيب عن المدرسة أو تركها، وتظهر عليهم المشكلات التعليمية في مرحلة الطفولة أكثر مما هي عليه في مرحلة المراهقة (الدسوقي، 2015).

وبناء على ما تم ذكره يتم استعراض سماتهم التعليمية.

- السمات التعليمية لذوي اضطراب التصرف:

أولًا- عدم الاهتمام بالأداء، فالأطفال ذوو اضطراب التصرف لا يكمن لديهم أي شعور بالقلق نحو أدائهم الضعيف في الاختبارات أو في الواجبات المدرسية، ولا يبذلون أي جهد للأداء الجيد رغم وضوح المهمة لهم، وعلاوة على ذلك يلومون الآخرين على أدائهم المتدني (American Psychiatric Association, 2013).

ثانيًا- لديهم صعوبة في التعلم، فهم يتعلمون بالتفكير الحسي (الطريقة الحسية)، ويصعب عليهم التعلم بالتفكير التجريدي (الطريقة المجردة من المثيرات الحسية).

ثالثًا- ضعف في المدرسة، وبخاصة في القراءة والمهارات اللفظية الأخرى. وقد ارتبطت صعوبة القراءة مع هذا الاضطراب؛ حيث إن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التصرف كانوا على مستوى قراءة (٢٨) شهرًا وراء أقرانهم العاديين.

كما أن صعوبات القراءة والمخاطبة تؤدي إلى الصعوبات التعليمية، وبخاصة في الصفوف العليا؛ حيث يتوقف الكثير على فهم واستخدام الكلمات المكتوبة، وقد يسهم العجز اللغوي أيضًا في عدم القدرة على التعبير عن المشاعر والمواقف؛ إذ قد يلجأ الطفل من الإحباط إلى التعبير الجسدي (Abdulla, 2013).

رابعًا- لدى الأطفال ذوي اضطراب التصرف انخفاض في الذكاء مُقاسًا بالذكاء اللفظي؛ مما يؤثر على اللغة والقراءة لديهم، وبعض المهارات التعليمية، وضعف في التركيز children (mental health Ontario, 2001& Oreilly, 2017).

سمات اضطراب التصرف المصاحب لصعوبات التعلم في (القراءة، والكتابة، والرياضيات):

لدى ذوي صعوبات التعلم ما يقارب (10%- 25%) اضطرابًا في التصرف (مكتب الإنماء الاجتماعي، 2000). ومنه يستنتج بأن هنالك ارتباطًا وثيقًا بين السمات التعليمية لذوي اضطراب التصرف المصاحب للصعوبات التعليمية، وبين السمات التعليمية لذوي صعوبات التعلم -كما ذُكر سابقًا في سمات ذوي اضطراب التصرف- فتظهر عليهم الصعوبات التعليمية في القراءة، والكتابة، والرياضيات، وبعض المهارات التعليمية. ويمكن استعراضها بالتفصيل على النحو الآتي:

- لديهم صعوبة في التفريق بين الكلمات ذات الإيقاع الواحد، مثل (بطّة- قطّة)، أو لا يستطيعون التمييز عند قراءة الكلمة ذات الحروف المنفصلة، فمثلًا (زرع) يقرأها (ز- ر-ع) (بطرس، 2010). فلديهم صعوبات في التعرف على الكلمات وتمييزها، وفي استيعاب القراءة، وفي كتابة التهجئة، كما يقومون أثناء القراءة بحذف بعض الأحرف، أو يضيفون على الكلمة أحرفًا جديدة، أو يتم نطقها بطريقة غير صحيحة لا تتناسب مع عمر الفرد (حمود وعبدالله، 2016).
- تتكون لديهم صعوبة في الكتابة؛ حيث ينقصهم التناغم ما بين البصر وحركة اليد، وهي عملية بالغة التعقيد؛ حيث توجد مناطق عدة في الدماغ مسؤولة عن تلك العملية، ويسبق تعلم الكتابة ومهارات الاستيعاب، والتحدث، والقراءة (الحاج، 2010). ومن مظاهرها لدى التلاميذ: صعوبة في إيصال الحروف مع بعضهما؛ لتكوين كلمة مفيدة، وقد يكتبون الحروف بحجم كبير، أو صغير، أو تختلف أحجامها عن بعض في السطر الواحد، وقد تكون هناك مسافات غير واضحة بين الحروف، وتشابك الحروف وتداخلها في الكلمات المختلفة، والكتابة المائلة عن السطر، والكتابة بخط رديء وغير مفهوم للقراءة، والكتابة ببطء في الأوقات التي يُطلب من الطالب السرعة في الكتابة (خصاونة، ضمرة، الجندي، الهرش، 2014).

وهنالك أنماط مختلفة للتعبير الكتابي منها:

- التعبير عن الأفكار: يواجه الطلبة ذوو الاضطراب مشكلة في التعبير كتابيًا عن أفكارهم، وضعفًا في القواعد والمفردات.
- كما يظهر عليهم في النحو والصرف صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، فيظهر على كتاباتهم كثيرٌ من الأخطاء النحوية التي تشوّه المعنى، مثل استعمال الضمائر والأفعال بشكل خاطئ، وترتيب الكلمات في الجمل بطريقة غير صحيحة، وحذف الكلمات.
- النقص في المفردات: فهم لا يملكون عددًا كافيًا من المفردات للتعبير عن أفكارهم، وقد يعود ذلك إلى عدم التعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية (الحاج،2010).

- وتتكون لديهم صعوبات الحساب (الرياضيات): فقد ذكر نبيل وآخرون (2000) في الأحرش والذبيدي (2008) أنه تظهر عليهم الصعوبات الحسابية في الربط بين الرقم ورمزه، فمثلًا: يُطلب منه كتابة رقم (2) فيكتبه (3)، أو قد يواجه الطالب صعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاه المعاكس، مثل (6) (9)، أو يواجهون صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، أو يعكس الأرقام، مثلًا: رقم (25) قد يكتبه (52)، وصعوبة في التمييز بين العمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح، والقسمة، والضرب. فهم يتمكنون من العمليات البسيطة كالجمع، والطرح، وقد يقعون في خطأ القيمة المكانية، مثل: الآحاد، والعشرات.

وكما ذُكر آنفًا، فإن الطفل ذا اضطراب التصرف يتسم بعدة سمات سلوكية وتعليمية تؤثر جميعها على علاقته بأقرانه أو بالمحيطين به، فهناك سمات اجتماعية تميز الطفل ذي اضطراب التصرف، وجميع السمات دون استثناء (سلوكية، وتعليمية، واجتماعية) مؤثرة على الطفل. وسوف يتم استعراض سماتهم الاجتماعية على النحو الآتي:

- السمات الاجتماعية لذوي اضطراب التصرف:

لتمييز الخلل في مجال العلاقات الاجتماعية لدى ذوي اضطراب التصرف؛ لا بد أن تظهر على الفرد سمتان على الأقل من السمات التي سوف يتم ذكرها لاحقًا في فترة لا تقل عن (12) شهرًا، وهي:

أولًا: الافتقار إلى الشعور بالذنب أو الندم، فهم لا يشعرون بالندم أو الإحساس بالذنب على الرغم من إساءتهم للآخرين، ولا يعبرون عنها إلا عندما يُوجه لهم عقاب أو مخالفة قانونية، ولا يبالي ذوو الاضطراب في العواقب السلبية الصادرة عن فعلتهم؛ لأنهم لا يندمون عند إلحاق الضرر بالطرف الآخر، وعدم مبالاتهم بالقوانين والقواعد المترتبة على العقوبات.

ثانيًا: القسوة والافتقار إلى العواطف، فهم يتجاهلون ولا يبالون بمشاعر الآخرين، ويظهر عليهم برود في المشاعر نحو الآخرين، وعدم الاكتراث لمشاعرهم، ويشعرون بالقلق من العواقب السلبية لأفعالهم السيئة على ذاتهم، وليس قلقًا أو خوفًا على الآخرين حتى وإن اعتدوا على الآخرين جسديًا.

ثالثًا: لا يكترثون لأدائهم الوظيفي، فهم لا يشعرون بالقلق أو الاهتمام لاختلاله سواء كانت في المدرسة، أو في العمل.

رابعًا: نقصان المشاعر وسطحيتها: لا يعبرون عن مشاعرهم الإيجابية أو السلبية أو انفعالاتهم للآخرين إلا بطريقة سطحية وغير صادقة، فهم يعارضون مشاعرهم بأفعال مختلفة عنها، والانقلاب السريع في مشاعرهم وانفعالاتهم، أو يقومون بأفعال تحقق لهم مكاسب كالتلاعب، والغش، وترهيب الآخرين (عبدالفهيم، 2016؛ والحمادي، 2014).

كما يفشل الأطفال في تنمية الصداقات، ولديهم صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية مستمرة مع أقرانهم تتصف باللطف، والعطف، والنقص الملحوظ في تكوين العلاقات مع الكبار، فتتميز علاقتهم معهم بالسخط، والعداوة، والخصومة (Organization World Health)، ويتم نبذهم من الآخرين؛ مما يؤدي بهم إلى الانعزال الاجتماعي، ويرافقون الذين لديهم سلوكيات مشابهة سواء كانوا بنفس عمرهم أو أصغر منهم أو أكبر، ويشعرون بعدم الثقة بالذات رغم ما يتسمون به خارجيًا من قسوة، وتظهر عليهم الأنانية وعدم التعاون مع الآخرين (عبدالمعطى، 2001).

وهناك سمات تميز الأطفال ذوي اضطراب التصرف عند مرافقة اضطرابات أخرى له، كالسلوك الفوضوي، واضطراب التحدي المعارض، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وسنتطرق لها على النحو الآتي:

- السلوك الفوضوي المصاحب لاضطراب التصرف والاضطرابات الأخرى المصاحبة:

1- اضطراب التصرف المصاحب للسلوك الفوضوي، وأثره على التحصيل التعليمي والعلاقات الاجتماعية:

ذكر الدسوقي (2014) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التصرف المصاحب للسلوك الفوضوي يكونون في خطورة، وفي مشكلات حادة، فالتلاميذ كلما انخفض لديهم السلوك الفوضوي قلّ الفشل المعرفي لديهم (الزهيري، 2016).

فيؤثر عليهم السلوك الفوضوي المصحوب بالاضطراب بعدم الانتباه للمعارف، والنقص للاستعداد المدرسي، كما يكون لديهم صعوبة في القراءة، وصعوبات تعليمية؛ بسبب العجز المعرفي لديه. أما من الناحية الاجتماعية فهم يعتدون على أقرانهم، ويتحدون معلميهم أو الكبار، ولا يمتلكون المهارات الاجتماعية الجيدة لتكوين العلاقات؛ مما يترتب عليه نبذ أقرانهم لهم، فيدفعهم ذلك إلى مرافقة المنحرفين الذين يشجعون لديهم السلوكيات غير السوية (الدسوقي، 2014).

2-اضطراب التصرف ومصاحبته لاضطراب التحدي المعارض، وأثره على العلاقات الاجتماعية:

هناك ارتباط قوي بين الاضطرابَين، ولكنهما يختلفان عن بعضهما؛ حيث إن معظم البالغين الذين يظهر عليهم اضطراب التصرف يكون لديهم اضطراب التحدي المعارض في مرحلة الطفولة، وليس بالضرورة في كل من لديه اضطراب التحدي المعارض في الطفولة أن يظهر عليه اضطراب التصرف في المستقبل (جيولياني وبيرانجلو، 2008/ 2015).

وإذا استمر الاضطراب فإنه يتحول تدريجيًا إلى اضطراب التصرف، ويمكننا التفريق بين الاضطرابَين من خلال سمات الطفل؛ حيث يظهر على الطفل في مرحلة الطفولة العناد والتحدي؛ أي مجادلة الكبار دون إظهار عدوان بدَني (الدسوقي، 2015).

أو سرقة أو انتهاك حقوق الآخرين أو انتهاك القواعد، فسماتهم التي تسبق اضطراب التصرف تظهر في مخالفة أوامر الأكبر منهم سنًا، ومضايقة الآخرين عن قصد، كما يظهر

عليهم نوبات من الغضب، وهم شديدو الحساسية من الآخرين، ويلقون اللوم عليهم، ولديهم شعور بانخفاض تقدير الذات، والتقلب المزاجي. وجميع ما ذُكر من سمات تظهر عليهم في مرحلة الطفولة دون سن التاسعة والعاشرة، ولا بد أن تظهر على الطفل لمدة ستة أشهر على الأقل؛ للحكم عليه باضطراب التحدي المعارض، وحين استمرارها إلى مرحلة المراهقة مع مرافقته لسلوكيات ينتهك بها القوانين، يُشخَّص بأنه اضطراب التصرف (مكتب الإنماء الاجتماعي، 2000، ج2).

3- اضطراب التصرف ومصاحبته لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، وتأثيره على التحصيل التعليمي والعلاقات الاجتماعية:

يظهر اضطراب التصرف المصاحب لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في عمر مبكر بين (7- 10) سنوات، وإن لم يتبين اضطراب التصرف على ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في عمر (12) عامًا فإنه من المرجَّح أنه لن يظهر.

وعند مرافقة الاضطراب لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه فإنه يظهر عليهم التمرد بشدة، ومن سماتهم التعليمية: أداء منخفض في التهجئة، واللغة المنطوقة، والكتابة، والحساب، وعدم الامتثال للتعليمات الصفية، وعدم القدرة على الانتباه، والضعف الشديد في التركيز، وتظهر عليهم علاقات اجتماعية غير متزنة فهم يعتدون على أقرانهم ولديهم تقلبات مزاجية، واندفاعية، ونوبات غضب شديدة، وازعاج للآخرين بشكل متكرر (شاهين والعجارمة،2010).

جميع ما ذكر من سمات سلوكية وتعليمية واجتماعية لذوي اضطراب التصرف، تؤثر على المعلمين في أدائهم داخل الصف، وفي مكانة التلاميذ بالنسبة للمعلمين، فقد ذكر بدوي وأبو شلالق (2014) أن التلاميذ الذين يصدرون سلوكيات عدوانية داخل الصف تضعف مكانتهم الاجتماعية لدى معلميهم، وبخاصة التلاميذ الذين يتميزون بالسلوك العدواني اللفظي، أو الرمزي، ويجب على المعلم أن يدرك طرق إحالة الطلبة؛ كي يستطيع حل مشكلات التلاميذ، وضبط الصف. وهناك خطوات بسيطة للإحالة يمكن استعراضها على النحو الآتي:

- إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف:

المعلمات عنصر مهم في اكتشاف التلميذات ذوات اضطراب التصرف، فهن ذوات خبرة؛ لكثرة تعاملهن معهن، وبخاصة في المراحل الدراسية الأولى، فالمعلمة في هذه المرحلة تبدأ بتوجيه الأسئلة للمختصين أو فريق المعالجة في حال وجود تلميذة لديها أعراض اضطراب سلوكي؛ لتحصل على معلومات تمكنها من إعداد خطة تربوية فردية للتلميذة، وأيضًا هناك خطوات عدة تقوم بها المعلمة لتشترك بها في إحالة التلميذات ذكرها يحيى (2008)، وهي:

أولًا- التوثيق في السجلات:

يطلب من المعلمة أن توثق جميع ما تلاحظه على التلميذة في غرفة الصف في عدة جوانب، وهي: الاهتمامات، والحاجات، والقدرات. وتلك الجوانب من المهم معرفتها، فقد تكتشف المعلمة طرق وإستراتيجيات لحل المشكلة مع التلميذة دون إحالتها، وعند الإحالة فعلى المعلمة إعطاء المعلومات للفريق الذي سيعمل مع التلميذة.

ثانيًا- التعرف على عملية الإحالة:

يطلب من المعلمة استيعاب عملية الإحالة ونظامها وخطواتها في المدرسة وفي النظام التربوي، وتتضمن عملية الإحالة: الكشف، والتقييم، وتحديد البيئة المناسبة للتلميذة، والعمل على تقييم البرنامج الذي سيقدَّم.

ثالثًا- العمل على حل المشكلات:

على المعلمة أولًا معرفة كل المعلومات عن التلميذة؛ للتمكن من حل مشكلاتها، ووضع برامج لتعديل سلوكياتها، وتدريبها على حل المشكلات قبل أن تبدأ في وضع البرنامج العلاجي.

رابعًا- المشاركة الفعالة في عملية الكشف والتقييم:

المعلمة عنصر فعال في الفريق؛ حيث تقوم بتزويد فريق الكشف والتقييم بالمعلومات التي يحتاج إليها، مثل: سلوكيات التلميذة في الصف، ومواطن القوة، والضعف، وتحديد الاحتياجات، وعلاقتها الاجتماعية مع أقرانها.

خامسًا- المشاركة الفعالة في كتابة الخطة التربوية:

المعلمة عضو في الفريق الذي يقوم بإعداد الخطة التربوية للتلميذة؛ حيث تقوم بوضع الأهداف التربوية والسلوكية.

أسباب اضطراب التصرف ونظرياته

1- أسباب اضطراب التصرف:

هنالك العديد من العوامل التي تسبب اضطراب التصرف، وهي العوامل البيولوجية العصبية، والعوامل السلوكية، والعوامل المعرفية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الثقافية، والعوامل الأسرية، وتأثير الأقران، وجميع تلك العوامل تتأثر وتتداخل فيما بينها وينشأ عنها اضطراب التصرف، ومنها:

- العوامل الوراثية:

أثبتت بعض الدراسات أن السلوك العدواني والإجرامي يتأثر بكلٍّ من الوراثة والبيئة؛ إذ تثبت الدلائل أن الوراثة والبيئة في اضطرابات التصرف لا تختلف بين البنين والبنات، كما يُعد مؤشرًا مهمًّا للتمييز بين أشكال اضطرابات التصرف من أجل دراسة أثر الوراثة في هذا الاضطراب.

حيث يختلف التأثير من شكل إلى آخر، فتظهر الوراثة في ذوي الاضطراب بفعل السلوكيات العدوانية والتخريبية والهجومية، أما السلوك المنحرف كالسرقة، والكذب، والهروب فإنها لا تتأثر بالعوامل الوراثية، وعادة ما يتلازم السلوك العدواني والانحراف

الاجتماعي في الطفولة؛ حيث إن نظرية موفت (Moffitt types) عن شكلَيّ اضطرابات التصرف تثبت أن نمط اضطراب التصرف الثابت عبر مراحل النمو هو الأكثر تأثرًا بالعوامل الوراثية مقارنة بالنمط الثاني الذي يظهر في المراهقة فقط (حمود وعبدالله، 2016).

- المشكلات التي تتعرض لها الأم أثناء الحمل والولادة.

من الممكن أن تتعرض الأم إلى الإصابة بالعدوى بأحد الأمراض؛ مما يؤثر على الطفل، أو يسبب الولادة المبكرة، أو انخفاض وزن الطفل عند الولادة، ونقص الأوكسجين للطفل أثناء الولادة، والإصابات التي قد يتعرض لها الطفل أثناء الولادة (جيمس وتيموتلي، 2009/ 2012). وسوء التغذية أثناء الحمل، وبخاصة عندما ينقص البروتين لدى الأم الحامل، أو قد تتسمم أثناء حملها بالرصاص، أو عند استخدام الأم للنيكوتين والخمور؛ مما يؤدي إلى اضطراب الطفل (الدسوقي، 2015).

- سوء معاملة الطفل وإيذاؤه:

تعرُّض الأطفال للعقوبات وللعنف الجسدي لفترات طويلة، في حين يجدون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم، فيعبرون عنها بطرق جسدية عدوانية، فضلًا عن أن الأطفال والمراهقين الذين تعرضوا للقسوة يميلون إلى الحرص المفرط؛ مما يؤدي بهم إلى إساءة فهم المواقف المسالمة، والرد عليها بعنف (عبدالمعطى، 2001).

- العوامل البيولوجية العصبية:

تتأثر النواقل العصبية؛ حيث جرى فحص الجين الموروث المسؤول عن السلوكيات المضطربة (MAOA) الذي يتبين بالكروموسوم (X)، وإنتاج أنزيم (MAO) . فالأنزيم السابق ذكره مسؤول عن انقلاب النواقل العصبية بما فيها الدوبامين، والسروتونين، والنورابنفرين؛ حيث يختلف هذا الجين في نشاطه وفاعليته؛ مما يؤثر على البعض.

فقد يكون مرتفعًا لدى البعض، والبعض الآخر يكون لديه الأنزيم منخفضًا فيكون لديهم قابلية للاضطراب بسبب انخفاضه؛ فيؤدي بهم إلى فقر المهارات اللفظية، وصعوبات الأداء الوظيفي، وضعف في السلوك العلمي الهادف (كالتخطيط، والمقدرة على التفاعل، وحل المشكلات)، ومشكلات في الذاكرة (حمود وعبدالله، 2016).

- العجز النفسي– العصبي:

يكون لدى الطفل عجز في بعض الوظائف المتعلقة باللغة، كالتعلم اللفظي، والطلاقة اللفظية، والذكاء اللفظي (جيمس وتيموتلي، 2009/ 2012).

- مصاحبة الطفل في المدرسة لأقران منحرفين يكتسب منهم السلوكيات المنحرفة (الدسوقي،2015).

2- النظريات المفسرة لاضطراب التصرف:

هنالك العديد من النظريات التي فسرت الاضطرابات، والتي سنربطها باضطراب التصرف، ومن أبرزها:

- النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أن السلوكيات الناتجة عن الفرد تكون متعلمة مكتسبة غير مورّثة، فالعنف الذي يظهره الطفل يكون نتيجة تعايشه للعنف في حياته، كما ذكر (ألبرت باندورا) أنه يحدث الكثير من التعلم من خلال محاكاة الطفل العنف والسلوك العدواني، والتهيج الاجتماعي من الأفراد المحيطين به، وكلما كان الفرد المحيط بالطفل ذا مكانة أو مركز كلما ازداد الطفل محاكاة له. وهناك من يرى أن الأطفال الذين سبق لهم رؤية العنف مع الكبار أكثر عرضة لإصدار سلوكيات عنيفة من الطفل الذي لم يرى نوعًا من أنواع العنف (عزالدين، 2009).

ويرى رواد هذه النظرية أن السلوكيات العدائية متعلَّمة؛ فالطفل يتعلم عن طريق الثواب والعقاب، وعن طريق التعزيز المقدَّم بعد الاستجابة، كما أن الطفل إذا عوقب على سلوكياته العدائية كفَّ عن تكرارها، وإذا كوفئ أو سُومح فيه فسوف يكرر السلوك في المرات القادمة في المواقف المشابهة، والطفل إذا كوفئ على سلوكياته العدوانية ينمو عنده السلوك حتى وإن كانت مكافأته غير منتظمة، فيترسخ السلوك العدائي لديه من دعم الآخرين له، ولو كانت مرة واحدة. نستنتج من هذه النظرية أن العنف والعدوان يصدران من الطفل؛ بسبب ملاحظته للأفراد من حوله والتفاعل معهم، وبالتالي الاقتداء بسلوكياتهم (مصطفى، 2011).

- نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية أن الطفل يقوم بالسلوكيات غير السليمة، وتكون مكتسبة؛ من أجل إشباع رغباته. فالطفل لديه حاجات أساسية تعمل على توجيه سلوكياته، وهي: مدى قوة الحاجة التي تشير إلى سلوكياته؛ إذ يصدر سلوكيات تخفض من التوتر في إشباعه للحاجة مع توقعاته لهذا السلوك الصادر منه، وفي حين تمكّن الطفل من إشباع أكثر من حاجة فإنه يفضل إشباع حاجة عن أخرى، فقوة الحاجة هي التي تحدد اختياره للحاجات.

ومن هنا فإن حاجات الطفل تدفعه ليقوم بعدّة سلوكيات لإشباع حاجاته، وفي المقابل إن لم تشبع حاجاته يتولد لديه شعور بالتوتر؛ مما يؤدي به إلى اصدار سلوكيات تشبع له حاجاته، وتبعد عنه شعور التوتر.

كما أشارت هذه النظرية إلى أن الطفل يقوم بالتقليد وأن هناك نوعين من التقليد الذي يقوم به، وهما:

- التقليد المتعمد المتكافئ: يقوم الطفل بتقليد سلوكيات أبويه دون تنبيه منهما، ودون شعور منه، فالمكان والوقت يُعدان منبهين ومحددين للسلوك، فمثلا: عندما يلقي والده التحية على جيرانه ويلاحظ ذلك الطفل، فسيقوم بسلوك مشابه لسلوك والده عندما يرى أطفال الجيران، فهو اعتمد ذلك السلوك من والده. وبناء على ما ذكر سابقًا، فإن الطفل قد يقلد

أبواه في سلوكيات جيدة أو سلوكيات غير جيدة كالعنف، والعدوان، والقسوة دون شعور منه.

- الاستنساخ: يقوم الطفل بنسخ سلوكياته من سلوكيات أحد الأفراد الملاحظين، مع إدراكه بأن الفرد يقوم بسلوك صحيح، ويقوم الطفل باستنساخها، بخاصة من الوالدين؛ وذلك ليحظى برضاهم، ولكي يحصل على التعزيز والمديح منهما أو من الآخرين (سليم وعباس، 2015). يُستنتج أن كل سلوك ينتج عن المحيطين بالطفل ويتبعه تعزيز من الآخرين سيعزز لدى الطفل تكراره مرات عديدة وإن كان السلوك غير جيد، فبعض الآباء يظهرون لأبنائهم السلوكيات غير السوية، فيستحسنها الأطفال؛ مما يؤدي بهم إلى محاكاتها.

- النظرية البيئية:

ترى هذه النظرية أن أي اضطراب يحدث للطفل يكون نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته المحيطة به، فالطفل إذا كانت بيئته سليمة خالية من أي نوع من الاضطرابات فسوف ينشأ طفلًا سويًا، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الفرد والبيئة مفهوم واحد لا يمكن تجزئته؛ فمشكلات الفرد هي مشكلات المجتمع، والمجتمع المحيط بالفرد كلما كان يعاني من مشكلات واضطرابات فإنها تؤثر على الفرد المتعايش مع مجتمعه المحيط به. فالنظام البيئي يقدم لنا مقولة، وهي (لقد أسأت لي، وأنا سوف أسيء إليك).

فكل جماعة لديها وجهات نظر واعتقادات خاصة بها يطوعون العالم بها ويفهمونه من خلالها، كما لكل فرد إدراك شخصي لذاته، ولتصرفاته، ومعتقداته، وإدراكه لما حوله من أحداث وأشخاص. فالفلسفة الخاصة بالفرد وعالمه تعدُّ حرجة؛ لأنها هي التي تبلور الفرد، وبالتالي تؤثر على سلوكياته، والفرد ينشأ ويستجيب لعدة أسئلة تدور حول بيئته، وحول نفسه، وحول الآخرين، ومن بين تلك الأسئلة: من أنا؟ ولماذا أنا موجود؟ لماذا أتصرف هذه التصرفات نحو نفسي، وبيئتي، والآخرين؟ وهل لي القدرة على تغيير ما حولي وتغيير هذا العالم؟ وهل أستطيع تغيير سلوكياتي، وتغيير سلوكيات من حولي؟ وما هي السلوكيات المقبولة والمناسبة؟ وتلك الأسئلة مهمة في صنع قرارات الفرد واعتقاداته؛ بحيث يوظفها مع الآخرين، وتصدر عنها سلوكياته. وعلم البيئة يدرس التفاعل المتبادل بين الكائن الحي وبيئته، وعند توظيفه مع المضطربين سلوكيًا يكون علم البيئة دراسة تفاعل الطفل وعلاقته المتبادلة مع مجتمعه، ويلقي الأسباب لوجود الاضطرابات في هذه النظرية على الآباء، وبالتالي يتأثر الأبناء بالظروف العامة في المنزل، والبعض يرى أن بيئة المدرسة مسؤولة، وهي سببٌ في الاضطرابات (يحيى، 2008).

3- التدريب:

1- مفهوم التدريب:

عرف معمار (2010) التدريب بأنه عملية مخططة صفتها الاستمرار؛ ليكتسب الفرد المعرفة والخبرة التي تطور من أدائه، وتزيد من فاعلية البيئة العملية.

وهو جهود منظمة هدفها التغيير المعرفي أو السلوكي أو المهاري في خصائص الفرد الحالية أو في المستقبل؛ وذلك ليصبح الفرد قادرًا على أداء متطلبات عمله أو يطور من قدراته العملية والسلوكية (السكارنة، 2011).

2- أهمية التدريب:

يزيد التدريب من الفرص التي يحتاجها المتدرب ليكتسب المعارف والمهارات، كما أن التدريب يعمل على تغيير الأفكار واكتساب أفكار إيجابية نحو عمله الذي يمارسه، وبالتالي ترتفع معنوياته، ويعمل على زيادة إنتاجية العمل، ويتيح للفرد أن يكتسب خبرات جديدة في مجال عمله، وذلك من خلال عرض مشكلات عمله لحلها، وتحدياتها وأسبابها.

كما يعمل التدريب على ترسيخ مهارات التعلم الذاتي المستمر، ويساعد على إعطاء الفرص للعاملين بالاحتكاك بالآخرين لتنمية مداركهم المهنية (معمار، 2010)، والتدريب يحث الفرد على زيادة الإنتاج، ويعمل على استكمال دور الجامعات، والمدارس، فهو يشمل تنمية المعلومات والمهارات للأفراد والجماعات من خلال إعطاء الفرص للأفراد بالاحتكاك والتعاون مع الآخرين (السكارنة، 2011).

3- أنواع التدريب:

- التطبيق: ينقسم إلى قسمين:

الأول: تطبيق نظري يتركز على النظريات والمعلومات والمعرفة أكثر من ارتكازه على المهارات.

الآخر: تطبيق عملي يرتكز على المهارات والتطبيقات أكثر من ارتكازه على المعارف والنظريات.

- مكان التطبيق:

إما أن يكون داخل المؤسسة، فيتم التدريب داخلها إن وجد في المؤسسة مكان جيد ومؤهل لإقامة التدريب، وهو جيد؛ حيث لا يتطلب تكاليف، ويُلزَم المتدربون بالحضور في الأوقات المناسبة لهم. وهناك تدريب خارج المؤسسة، وهو جيد في حال لم يكن في المؤسسة مكان لإقامة التدريب، ويفيد في تدريب القيادات والدورات التي لها نظام خاص بها.

- وقت التدريب:

- تدريب قبل بداية العمل بإعداد برامج من أجل مهنة ما، وقد يكون عامًا في الجامعات، أو خاصًا في المؤسسات.
- التدريب المستمر لكل العاملين أثناء عملهم، ويعطى عند تدني أداء الموظفين، أو عندما تكون هناك مستجدات في العمل تحتاج إلى التدريب، أو لتحفيز الموظفين.

التدريب من حيث التفرغ:

قد يحدث أثناء العمل؛ حيث يتلقى الفرد التدريب أثناء عمله من خلال اقتطاع ساعات بسيطة أثناء الدوام الرسمي؛ حتى لا يكون هناك تقصير في أداء الموظف نحو عمله.

وهناك تدريب خارج وقت العمل، ويحدث غالبًا في فترة مختلفة عن فترة دوامه الرسمي، مثل: دورة تدريبية في المساء إن كان دوام الفرد صباحًا (معمار، 2010).

4- أساليب التدريب:

يحتوي التدريب على عدة أساليب، منها:

- أسلوب المحاضرة والعرض.
- أسلوب المشاركة، ويتضمن (المناقشة، والحوار، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار، والدراما الاجتماعية).
- نشاطات خارج القاعة التدريبية: تتضمن الزيارات الميدانية، والرحلات (عيسى، 2012).

5- أسباب نجاح العملية التدريبية:

أن تكون الدورة التدريبية مرتبطة بعمل الفرد واحتياجاته، وأن تعرض المعلومات بعدة طرق؛ بحيث لا تقتصر الدورة على الإلقاء، وإعطاء الدورة لمن هم في حاجتها، ورغبة المتدربين في حضور الدورة، وتنمية مهاراتهم المعرفية، وأن تكون المادة المصممة للتدريب محكمة ومجودة، كما للمدرب دور في نجاح العملية التدريبية من خلال امتلاكه للمهارات واستخدامه لأساليب التدريب، وللبيئة التدريبية دور في تطبيق ما تم تدريبه (السكارنة، 2011).

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات إلى عدة محاور:

1- دراسات يتضح منها رأي المعلمين في السلوكيات العدائية التي تظهر على التلاميذ.

ذكر سلفًا أن السلوكيات العدائية من سمات الطلاب ذوي اضطراب التصرف، وهناك دراسات تكشف عن رأي المعلمين فيها، ومنها الآتي:

هدفت دراسة دوم والنفيعي (1999) إلى التعرف على أنماط السلوك العدواني الصفي الأكثر شيوعًا لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، ودور متغيرات: (العمر، وحجم الصف، وحجم المدرسة، ونوع المدرسة أهلية أو حكومية، ونوع المستوى الاجتماعي والاقتصادي) في أنماط السلوك العدواني الصفّي. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتكونت عينته من (605) صفوف من المرحلة الابتدائية (أهلي، وحكومي).

وكشفت نتائج الدراسة أن سلوك العدوان الصفي البدني من أكثر أنماط السلوك العدائية الصفية انتشارًا، يليه العدوان الصفي اللفظي وأخيرًا السلوك الصفي الرمزي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط العدوان (البدني – اللفظي – الرمزي) طبقًا لاختلاف

العمر، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط العدوان (البدني – اللفظي – الرمزي) تبعًا لحجم المدرسة والصف؛ حيث يزداد السلوك العدواني كلما كبرت المدرسة، وكبر حجم الصف. أما في العدوان اللفظي والرمزي فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية طبقًا لاختلاف حجم الصف، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط العدوان (البدني – اللفظي – الرمزي) طبقًا لنوع المدرسة أهلية أو حكومية، ولا يختلف طبقًا للمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

ودراسة الشاعر وشمروخ (2011) التي هدفت إلى التعرف على سلوك العدوان لدى طلبة حصة التربية الرياضية في مدارس مديريات التربية والتعليم في الإقليم الشمالي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، كما هدفت إلى التعرف على الفروق من وجهة نظر المعلمين للسلوك العدواني في حصة التربية الرياضية التي تعزى لعدة متغيرات منها (الجنس – المرحلة – المستوى التعليمي). وتكونت عينتها من (125) معلمًا ومعلمة للتربية الرياضية، وكشفت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للطلبة لممارسة السلوك العدواني تراوحت بين (3،10 – 2،85)؛ حيث كان أعلاها العدوان الموجه نحو الذات؛ وعُزي ذلك إلى أن الطالب يغضب على نفسه إذا خسر، في حين يعزى أدناها إلى (المعلم)؛ وذلك لمعاملتهم الحسنة مع الطلاب، وأظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الخاص بمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول درجة ممارسة الطلبة للسلوك العدواني بحصة التربية الرياضية للأبعاد التالية (نحو الأدوات – نحو المعلم – نحو الزميل – نحو الذات).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالمستوى العلمي فروقًا ظاهرية للمتوسطات الحسابية لآراء المعلمين على درجة ممارسة الطلبة للسلوك العدواني في حصة التربية الرياضية الموجّه للأبعاد (نحو الذات – نحو المعلم – نحو الأدوات والزميل) تعزى لمتغير المستوى العلمي، فالمعلمون ذوو التعليم العالي استخدموا أساليب ناجحة وإستراتيجيات عالية في إدارة الصف وتعليم الطلبة ذوي العدوان.

وهدفت دراسة بدوي وبوشلالق (2014) إلى البحث عن العلاقة التي يمكن أن توجد بين السلوك العدواني والمكانة الاجتماعية لتلاميذ طلاب السنة الثالث متوسط من وجهة نظر أساتذتهم، كما هدفت إلى التعرف على الفروق التي يمكن أن تكون بين الجنسين في السلوك العدواني من حيث المكانة الاجتماعية. وتكونت عينتها من (50) معلمًا في المرحلة المتوسطة المختصين بتدريس الصف الثالث المتوسط.

وكشفت الدراسة أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني والمكانة الاجتماعية لدى الطلبة في الصف الثالث المتوسط من وجهة نظر أساتذتهم، ووجود علاقة عكسية بين السلوك العدواني والمكانة الاجتماعية لدى طلاب مرحلة الثالث المتوسط؛ إذ كلما زاد السلوك العدواني قلّت المكانة الاجتماعية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق في كلٍّ من السلوك العدواني والمكانة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر أساتذتهم

2- دراسات أثبتت فاعلية البرامج على ذوي اضطراب التصرف والمعلمين والوالدين

دراسة لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيللام Ialongo, & Poduska, Werthamer, Kellam, 2001) التي هدفت إلى دراسة تأثير تدخلين وقائيين عالميين (الفصول الدراسية الموجهة التي تهدف إلى تقليل التعرض لخطر الإصابة باضطراب التصرف في مرحلة عمرية لاحقة من خلال تعزيز ضبط الصف من قبل المعلمين، والأسرة والمدرسة كشركاء بهدف تحسين التواصل بين الوالدين والمعلمين، على مدى انتشار اضطراب التصرف، وخدمات الصحة العقلية في مرحلة المراهقة المبكرة. وتكونت العينة من (678) طفلًا، ووالديهم (53% من الذكور و47% من الإناث)، وتراوحت أعمارهم بين (5،3 و7،7) سنوات.

وكشفت النتائج أن الأطفال في عمر (12) لدى المجموعة التي تلقت البرنامجين كانت أقل تصنيفًا باضطراب التصرف من قبل معلميهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكانت مجموعة الأطفال الذين تلقوا البرنامجين أقل من ناحية انطباق معايير اضطراب التصرف عليهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكان برنامج الفصول الدراسية الموجهة أكثر فعالية في تقليل انتشار اضطراب التصرف في عمر (12)، وفي الحد من الحاجة إلى الخدمات الصحية النفسية، والاستفادة منها.

أما دراسة أولسون (Olson, 2009) فهدفت إلى دراسة تأثير معلمي الطفولة المبكرة على اضطراب التصرف لدى أطفال ما قبل المدرسة، فضلًا عن تقييم آثار تدريب المعلمين من خلال برنامج الوقاية على جودة المعلم من ناحية تطبيق إستراتيجيات ضبط الصف المناسبة وترسيخ مناخ صفي إيجابي، وضمت عينة الدراسة (63) معلمًا قائدا ومعلمًا مساعدًا، و(328) من أولياء أمور الأطفال للمجموعتين: شبه التجريبية، والضابطة.

وأظهرت النتائج أن معلمي المجموعة شبه التجريبية كانوا أكثر استخدامًا لإستراتيجيات الضبط الصفية الإيجابية، وأكثر تكرارًا للثناء والتعزيز، فضلًا عن انخفاض نسبة تكرار التفاعلات السلبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أن استخدام المعلمين للتعزيز والثناء والتطبيقات الإيجابية وإستراتيجيات الضبط الصفي أثّرت بشكل فريد على سلوك الطلاب والكفاءة الاجتماعية.

وهدفت دراسة أبو العينين (2012) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي للوالدين والمعلمين كمرشدين لعلاج اضطراب التصرف لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وضمت عينة الدراسة (40) طفلًا تتراوح أعمارهم بين (9) إلى (12) سنة، وقُسِّمت إلى مجموعتين متجانستين؛ ضمّت المجموعة التجريبية (20) طفلًا، و(16) والدة، و(7) معلمات، في حين ضمّت المجموعة الضابطة (20) طفلًا، ولم يُطبق البرنامج على أمهات الأطفال ومعلماتهم.

وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في علاج اضطراب التصرف لدى الأطفال، وذلك في ضوء الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بالقياسين: القبلي، والبعدي على مقياس اضطرابات التصرف لدى الأطفال لصالح القياس البعدي، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياسين: البعدي، والتتبعي.

وهدفت دراسة ألفاريز (Alvarez 2007) إلى اختبار أثر إعداد المعلم لاستجابات ردود الفعل تجاه العدوان الصفي؛ حيث تكونت العينة من (121) معلمًا يعملون في (11) مدرسة حكومية في جنوب غرب فرجينيا، وجرى استخدام تحليلات الانحدار المتعددة لتقييم العملية التي يستجيب بها المعلمون للعدوان في الفصول الدراسية والتأثير المعتدل لتدريب المعلمين، وأسفرت نتائج الدراسة عن أهمية التدريب في دعم إدارة الصف.

3- دراسات وصفت بعض سمات ذوي اضطراب التصرف التعليمية والاجتماعية

هناك دراسات وصفت بعض سمات ذوي اضطراب التصرف التعليمية والاجتماعية، وهي الآتي:

دراسة عبدالله (Abdulla, 2013) التي هدفت إلى محاولة دراسة موقف الأطفال ذوي اضطراب التصرف نحو أدائهم التعليمي، وتحليل إستراتيجية التدخّل من خلال منظور المهارات الحياتية، وأجريت على (20) طفلًا تم تشخيصهم باضطراب التصرف (ذكور، وإناث)، وتراوحت أعمارهم بين (9-13)، فضلًا عن والديهم، و(12) معلمًا.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التصرف يجدون صعوبة في التكيف مع الصف، ويفتقرون إلى المهارات التي تمكنهم من العيش في وئام مع المجتمع، ولا بد من التدخلات المبكرة حتى تساعدهم تعليميًا بشكل أفضل، والكف عن القيام بالأشياء الخاطئة.

وأجرى إسماعيل (2008) دراسة هدفت إلى تحقيق عدد من الأهداف منها: التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي واضطراب التصرف لدى عينة الدراسة، والتعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية واضطراب التصرف لدى عينة الدراسة؛ حيث ضمت العينة (108) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والإعدادية تتراوح أعمارهم بين (6-15) سنة، ويظهر عليهم اضطراب التصرف مقاسًا بمقياس اضطراب التصرف، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين اضطراب التصرف والتدني في كل من المهارات الاجتماعية والتحصيل التعليمي.

4- دراسات حول العلاقة بين أعراض اضطراب التصرف مع اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع واضطرابات أخرى كتشتت الانتباه والاكتئاب

هنالك بعض الدراسات التي تطرقت إلى البحث في العلاقة بين أعراض اضطراب التصرف مع اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع واضطرابات أخرى كتشتت الانتباه والاكتئاب، وهي:

دراسة لي كروف وتوبين (Le Corff, and Toupin, 2014) التي هدفت إلى التحقق من اتحاد أعراض اضطراب التصرف الصريحة، والضمنية مع اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى عينة من المراهقين ذوي اضطراب التصرف، وهم (128) ذكرًا تراوحت أعمارهم بين (12 – 17) سنة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن ما يقارب نصف العينة من المراهقين من ذوي اضطراب التصرف انطبقت عليهم معايير اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع بعد ثلاث سنوات، كما أظهرت المقارنات بين المشاركين الذين تتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة مع من هم فوق (18) سنة، فروقًا ذات دلالة في بنسبة تشخيص السلوكيات المضادة للمجتمع.

وهدفت دراسة مونتوكس، وفارون، وجروس، ولارا، وبيدرمان Monuteaux, & Faraone, Michelle) Gross, Lara, Biederman, 2007) إلي دراسة خصائص ونتائج اضطراب التصرف والتنبؤ به لدى عينة من البنات؛ بعضهن لديهن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والبعض الآخر لا يعانين من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واحتوت العينة على (140) بنتًا لديهن فرط الحركة وتشتت الانتباه، و(122) بنتًا ليس لديهن تشتت الانتباه وفرط الحركة، وتراوحت أعمارهن بين (6- 18) سنة.

وتوصلت الدراسة إلى أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عامل خطير مسبب لاضطراب التصرف في مرحلة الطفولة والمراهقة، كما أشارت الدراسة إلى أن الفتيات اللاتي يعانين من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يُتوقع أن اضطراب التصرف لديهن يكون على شكل سلوك الشخصية المضادة للمجتمع في مرحلة الطفولة، وفي مرحلة المراهقة يكون على شكل صراع عائلي، ومشكلات سلوكية تعليمية، ونفسية، وجنسية.

وهدفت دراسة مكرتي وآخرين (Mccarty, & Others, 2023) إلى البحث في الأعراض والظواهر والنتائج المرتبطة بالاكتئاب واضطراب التصرف، بالاعتماد على التصميم النمائي الاحتمالي، واحتوت العينة على (521) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس إلى الصف التاسع، وأُجري الفحص عليهم لمدة (4) سنوات متتالية.

وكشفت نتائج الدراسة أن التفاعل بين أعراض الاكتئاب واضطراب التصرف يشير إلى مشكلة تعاطي المخدرات في وقت لاحق على البنين والبنات، كما أشارت الدراسة إلى أن معظم الأشخاص الذين زادت لديهم أعراض الاكتئاب واضطراب التصرف في الصف السادس والتاسع، أصبح لديهم مشكلة التعاطي في الصف الـ(12).

-التعقيب على الدراسات السابقة:

جاء في دراسة دوم والنفيعي (1999) أن السلوك العدواني البدني الموجه نحو الآخرين من أكثر السلوكيات الممارَسة بين الطلاب في المدارس، وأقلها السلوك العدواني الرمزي، كما اتضح من دراسة الشاعر وشمروخ (2011) أن المعلمين ذوي المعاملة الجيدة مع الطلاب، والمعلمين ذوي التعليم العالي قادرون على مواجهة السلوكيات العدوانية، وإدارة

الصف. وجميع ما ذكر يتفق مع دراسة أولسون(Olson, 2009) في أن المعلمين المطبق عليهم البرنامج كانوا أكثر استخدامًا لإستراتيجيات ضبط الصف الإيجابية، ولتكرار الثناء والتعزيز؛ ولذلك أثر بشكل واضح على سلوكيات الطلاب، وعلى الكفاءة الاجتماعية. كما اتفقت دراسة أبو العينين مع ما ذكر سالفًا؛ حيث جرى استخدام برنامج فعال في علاج اضطراب ذوي التصرف لدى الأطفال المراهقين.

واتفقت دراسة كل من عبدالله (Abdulla, 2013)، وإسماعيل (2008) في أن طلاب ذوي اضطراب التصرف ينخفض لديهم التحصيل التعليمي، وتنخفض لديهم المهارات الاجتماعية.

واتفقت دراسة لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيللام (Ialongo, & Poduska, Werthamer, Kellam, 2001)، ودراسة أولسون (Olson, 2009)، ودراسة أبو العينين (2012)، ودراسة ألفاريز (Alvarez, 2007) في فاعلية البرامج التدريبية المطبقة على عينات الدراسة.

كما اتفقت الدراسات على أن اضطراب التصرف يظهر ملازمًا لاضطرابات أخرى كاضطراب سلوك الشخصية المضادة للمجتمع، واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، والاكتئاب لدى دراسات كل من:

(Le Corff, and Toupin, 2014; Monuteaux, & Faraone, Michelle) & Lara, Gross, Lara, Biederman, 2007); Mccarty, & Others, 2013) Biederman,

وأفادت دراسة دوم والنفيعي (1999) بأن السلوك العدواني البدني الصادر عن الطلاب من أكثر السلوكيات العدائية الصفية انتشارًا، مختلفة بذلك عن نتيجة دراسة الشاعر والشمروخ (2011)؛ إذ أفادت بأن السلوك العدواني الموجّه نحو المعلمين من أقل السلوكيات انتشارًا لدى الطلبة.

وبينت دراسة الشاعر والشمروخ (2011) أن المعلمين ذوي التعليم العالي وذوي المعاملة الحسنة يستخدمون أساليب ناجحة وإستراتيجيات عالية في إدارة الصف وتعليم الطلبة، فاختلفت بهذا عن دراسة بدوي وأبوشلالق (2014) التي توصلت إلى أن الطلبة ذوي السلوك العدواني يحوزون على مكانة اجتماعية متدنية لدى معلميهم؛ ويعود ذلك إلى توجيهات وأساليب المعلمين ووجهة نظرهم، في حين الحالة لدى الطلاب كما هي (إظهار السلوكيات العدوانية).

واتفقت دراسة لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيللام Ialongo, & Poduska, Werthamer, Kellam, 2001) ; (Mccarty, & Others, 2013)، ودراسة أبو العينين (2012) في تطبيق برنامج للمعلمين والوالدين، في حين اختلفت هذه الدراسات عن دراسة أولسون (Olson, 2009) وعن دراسة ألفاريز (Alvarez, 2007) في تطبيق برنامج على المعلمين فقط.

خصائص الدراسة الحالية:

يتضح من عرض الدراسات السابقة وجود فجوة في الأدبيات على الرغم من وجود دراسات كثيرة في الأدب الأجنبي متقدمة على الأدب العربي -حسب علم الباحثة- حيث ركزت الدراسات على التدخل للمعلمين والوالدين كما هو موضح آنفًا في دراسة لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيللام (Ialongo, Poduska, Werthamer, Kellam, and 2001)، ودراسة أولسون (Olson, 2009).

أما بالنسبة لدراسة أبو العينين فتضمنت الطلاب المشخصين مسبقًا باضطراب التصرف، وفي الوقت ذاته أهملت الدراسة أهم مرحلة أولية للمعلمين، وهي المعرفة بسمات ذوي الاضطراب، كما أن هنالك ندرة في الدراسات العربية -على حد علم الباحثة- التي تناولت معرفة المعلمين بسمات الطلاب ذوي اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وخطوات وطرق الإحالة.

وبذلك تتضح الحاجة إلى البحث في هذا الموضوع، وإلى إجراء الدراسة الحالية المتمثلة في: مدى فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق الإحالة في المرحلة الابتدائية لذوي اضطراب التصرف.

منهج الدراسة واجراءاتها

أولًا: منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة (التجريبية)؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، وللإجابة عن تساؤلاتها من خلال تطبيق استبانة قبل وبعد البرنامج؛ لقياس مدى فاعلية برنامج لتحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية للمرحلة الابتدائية، وطرق إحالتهن بالرجوع إلى الأدبيات التي تقيس معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف. ويقصد بالمنهج شبه التجريبي أنه تعديل مقصود ومضبوط لظروف محددة لظاهرة من الظواهر، وملاحظة وتفسير التغيرات التي تطرأ عليها (داود، 2011).

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة معلمات التعليم العام في المدارس الحكومية والأهلية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (13503)، وجاء تحديد هذا الرقم من خلال استعانة الباحثة بقوائم الحصر في وزارة التعليم بمدينة الرياض (الدليل الإحصائي لوزارة التعليم، 1437هـ).

ثالثًا: عينة الدراسة:

تم اختيار العينة الممثلة للمجتمع الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة على أن يكون عددهن (35) معلمة؛ بحيث يكون عدد مجموعة معلمات المرحلة الابتدائية (35) معلمة؛

وذلك ليتاح للباحثة استخدام الاختبارات البارامترية (الكسباني، 2012). كما تم زيادة عدد أفراد العينة؛ لتفادي مشكلة التسرب. وتم توزيع الاستبانات على معلمات المرحلة الابتدائية في مدرسة (227)، وكان عدد المعلمات (22) معلمة قبل تطبيق البرنامج وأثناء التطبيق، أما بعد تطبيق البرنامج وإعادة القياس بالاستبانة فلوحظ تسرب معلمتين من عدد (22).

وتم التطبيق في مدرسة (356)، وكان عدد المعلمات المشاركات (13) معلمة؛ حيث تم تطبيق الاستبانة القبلية عليهن، ومن ثم تطبيق البرنامج، ومن ثم إعادة تطبيق الاستبانة؛ لمعرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي لرفع مستوى معرفتهن بسمات ذوات اضطراب التصرف، وبالتالي يصبح عدد العينة (33) معلمة من كلتا المدرستين اللتين طُبق فيهما البرنامج.

خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الديموغرافية، وتتمثل في عدد سنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، وذلك على النحو الآتي:

1- عدد سنوات الخبرة

جدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لعدد سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
10 سنوات فأقل	4	12.1
11 سنه فأكثر	29	87.9
الإجمالي	**33**	**100.0**

تم دمج فئة (سنة - 5 سنوات) مع فئة (6 - 10 سنوات) في فئة واحدة هي (10 سنوات فأقل)؛ وذلك لاحتواء فئة (سنة - 5 سنوات) على استجابتين فقط.

ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لعدد سنوات الخبرة، والذي يشير إلى أن هناك (29) معلمة بنسبة (87.9%) خبرتهن (11) سنة فأكثر، في حين أن هناك (4) معلمات بنسبة (12.1%) خبرتهن (10) سنوات فأقل.

وتدل النتيجة السابقة على أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة يمتلكن خبرة عالية في مجال عملهن؛ مما يجعلهن قادرات على تكوين آراء أكثر دقة حول برنامج تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية لدى الطلاب ذوي اضطراب التصرف، وطرق إحالتهم؛ حيث تُعد الخبرة من أكثر العوامل المؤثرة في آراء الأفراد نحو الأشياء.

2- المستوى التعليمي

جدول (2) توزيع أفراد الدراسة وفقًا للمستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
معهد إعداد معلمات	10	30.3

دبلوم عالي	10	30.3
بكالوريوس	13	39.4
الإجمالي	**33**	**100.0**

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن هناك (13) معلمة بنسبة (39.4%) مستواهن التعليمي بكالوريوس، في حين أن هناك (10) معلمات بنسبة (30.3%) مستواهن التعليمي (معهد إعداد معلمات، دبلوم عالي).

وتدل النتيجة السابقة على تنوع المستوى العلمي لأفراد عينة الدراسة؛ مما يعني أن تحديدهن لبرنامج تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة الطالبات ذوات اضطراب التصرف، سيتأثر بخلفيتهن العلمية؛ نظرًا لتأثير المؤهل العلمي في اتجاهات الأفراد نحو الأشياء.

رابعًا: أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها:

تتكون أداة الدراسة من أداتين؛ هما:

1- استبانة شبيهة بالاختبار طُبقت قبل البرنامج؛ لقياس معرفة المعلمات قبل تطبيق البرنامج، وإعادة تطبيق الاستبانة بعد تطبيق البرنامج؛ لمعرفة مدى فاعلية البرنامج في تحسين معرفتهن بسمات ذوات اضطراب التصرف وطرق إحالتهن.

وتكونت الاستبانة من:

أ - غلاف خارجي: نصَّ على المعلومات الأساسية للاستبانة، وهي: (عنوان الدراسة- اسم الباحث- اسم المشرف- التاريخ).

ب – خطاب: هدفه توضيح الدراسة للمعلمات، وكيفية الإجابة عن فقرات الاستبانة.

ج- الجزء الأول: نصَّ على المعلومات الديموغرافية المتمثلة في متغيريّ الدراسة، وهما: (الخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية).

د- الجزء الثاني: تضمن (4) أبعاد وعددًا من الفقرات بلغت (49) فقرة؛ حيث احتوى البعد الأول على سمات ذوات اضطراب التصرف السلوكية، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات ذات العلاقة، وعدد فقراته (15) فقرة. واحتوى البعد الثاني على سمات ذوات اضطراب التصرف التعليمية، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات ذات العلاقة، وعدد فقراته (14) فقرة. واحتوى البعد الثالث على سمات ذوات اضطراب التصرف الاجتماعية، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات ذات العلاقة، وعدد فقراته (13) فقرة. في حين احتوى البعد الرابع على إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وعدد فقراته (7) فقرات.

خامسًا: صدق وثبات أداة الدراسة

أولًا: صدق أداة الدراسة

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدَّت لقياسه (العساف، 2012: 429)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى؛ بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون، 2001، 179). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار من خلال ما يأتي:

1- **الصدق الظاهري:**

تم عرض أداة الدراسة على عدد من أساتذة الجامعات البالغ عددهم (9) محكمين؛ لتحكيمها علميًا وتربويًا من حيث صحة المادة العلمية ومناسبتها للمعلمات، وفي ضوء آرائهم، قامت الباحثة بإعداد أداة الدارسة بصورتها النهائية. ملحق رقم (104).

2- **الاتساق الداخلي:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل سؤال والدرجة الكلية للمحور؛ لمعرفة الصدق الداخلي للأداة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون للسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات ذوي اضطراب التصرف بالدرجة الكلية لكل سمة.

السمات السلوكية		السمات التعليمية		السمات الاجتماعية		طرق الإحالة	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.634	1	**0.625	1	**0.826	1	**0.726
2	**0.661	2	**0.680	2	**0.701	2	**0.592
3	**0.674	3	**0.651	3	**0.748	3	**0.687
4	**0.693	4	**0.724	4	**0.747	4	**0.670
5	**0.795	5	**0.783	5	**0.763	5	**0.690
6	**0.765	6	**0.814	6	**0.822	6	**0.643
7	**0.674	7	**0.813	7	**0.736	7	**0.664
8	**0.690	8	**0.774	8	**0.752	-	-
9	**0.767	9	**0.795	9	**0.743	-	-
10	**0.817	10	**0.848	10	**0.781	-	-
11	**0.789	11	**0.837	11	**0.778	-	-
12	**0.738	12	**0.840	12	**0.839	-	-
13	**0.757	13	**0.838	13	**0.835	-	-
14	**0.648	14	**0.890	-	-	-	-
15	**0.746	-	-	-	-	-	-

*2- ** دال عند مستوى (0.01)*

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون للسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة الطلاب ذوي اضطراب التصرف بالدرجة الكلية للأداة.

العبارة	معامل الارتباط
السمات السلوكية	**0.912
السمات التعليمية	**0.932
السمات الاجتماعية	**0.941
طرق الإحالة	**0.852

*** دال عند مستوى (0.01).*

يتضح من خلال الجدولين (3، 4) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثانيًا: ثبات الاختبار:

ثبات الأداة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص أنفسهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012، ص430). ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (α) Cronbach's Alpha، وإعادة الاختبار، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (5) المبين كالآتي:

1- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (5) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	السمات السلوكية	15	0.857
2	السمات التعليمية	14	0.867
3	السمات الاجتماعية	13	0.860
4	طرق الإحالة	7	0.885
	الثبـــــات الكـــــلي	**49**	**0.893**

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.893)، وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.860، 0.885)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

2- الثبات باستخدام إعادة التطبيق.

للتحقق من ثبات الاختبار؛ قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على المعلمات، ثم قامت بإعادة تطبيقها مرة أخرى، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (6)، وعلى النحو الآتي:

جدول (6) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التطبيقين الأول والثاني.

الرقم	المحور	معامل الارتباط
1	السمات السلوكية	0.812**
2	السمات التعليمية	0.809**
3	السمات الاجتماعية	0.822**
4	طرق الإحالة	0.836**

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا؛ حيث جاءت قيمة معامل الارتباط لمحور السمات السلوكية (0.812)، ولمحور السمات التعليمية (0.809)، ولمحور السمات الاجتماعية (0.822)، ولمحور طرق الإحالة (0.836)، وجميعها معاملات ارتباط قوية؛ وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، ويمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

3- البرنامج:

أعد البرنامج بالاستناد إلى الأطر الأدبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ويتضمن جلسات تدريبية وغير تدريبية، وتحتوي الجلسات غير التدريبية على جلستين للمعلمات تتمثلان في (الجلسة التمهيدية، والجلسة الختامية)، في حين اشتملت الجلسة التمهيدية على: تعريف المعلمات بأهداف البرنامج التدريبي، وطريقة الاختبار القبلي والبعدي، ومدة البرنامج وأقسامه، وأخيرًا تطبيق الاختبار القبلي على المعلمات.

واختصت الجلسة الختامية بإعادة تطبيق الاختبار على معلمات المرحلة الابتدائية في التعليم العام، واسترجاع المعلومات لدى معلمات المرحلة الابتدائية في التعليم العام.

وتكونت الجلسات التدريبية من (4) جلسات، تمثلت في (تعريف المعلمات بسمات ذوات اضطراب التصرف السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف)، وتحتوي الجلسات على أنشطة نظرية وتطبيقية بمعدل (45) دقيقة لكل جلسة، ما عدا الجلسة الرابعة فمدتها (35) دقيقة. وهذه الجلسات التدريبية وغير التدريبية موزعة على ستة أيام.

وهدف البرنامج إلى تحسين معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف السلوكية الظاهرة عليهن، والتي تشترك مع ذوات السلوك العدواني كسلوك الكتابة على حائط الصف والمدرسة، والتعدي على قريناتهن بضربهن (أبو مصطفى، 2009). كما هو موضح في الملحق رقم (141).

فضلًا عن تحسين معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف التعليمية والاجتماعية، فمن السمات التعليمية التي تظهر عليهن الهروب من المدرسة، كما يظهر عليهن انخفاض ملحوظ في القراءة والمهارات اللفظية، ومن سماتهن الاجتماعية النزاعات المتكررة مع قريناتهن، واستخدامهن للأسلحة في التعدي عليهن، وتعاطي المخدرات

والمسكرات التي تؤثر عليهن سلبًا في التعامل مع الآخرين (حمود وعبدالله، 2016؛ يوسف، 2000). كما هو موضح في الملحق رقم (144-147).

أما طرق إحالتهن فتكون من خلال التوثيق في السجلات؛ حيث توثق المعلمة جميع ما تلاحظه على التلميذة في المواقف الصفية من حيث الاهتمامات والحاجات والقدرات لكي تفيد بها فريق التدخل (يحيى، 2008). كما هو موضح في الملحق رقم (149).

صدق البرنامج:

تم استخدام صدق المحكمين بعرض البرنامج على (9) من أعضاء هيئة التدريس المختصين.

سادسًا: الأساليب الإحصائية

تم استخدام عددٍ من الاختبارات الإحصائية لمعالجة البيانات وتحليلها، وذلك بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical package for Social Sciences) (SPSS)، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة.

1- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)؛ للتعرف على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة إعادة التطبيق.

2- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

3- تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (paired sample t-test)؛ للتعرف على الفروق بين درجات المعلمات في الاختبارين: القبلي، والبعدي.

4- تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلًا عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)؛ وذلك للتعرف على الفروق في استجابات المعلمات باختلاف متغير الخبرة التدريسية؛ لعدم تكافؤ فئات متغير الخبرة التدريسية.

5- تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) بديلًا عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك للتعرف على الفروق في استجابات المعلمات باختلاف متغير المستوى التعليمي؛ لعدم تكافؤ فئات متغير المستوى التعليمي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: مناقشة نتائج السؤال الأول وتحليلها:

السؤال الأول: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف وطرق إحالتهن؟

للتعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يأتي:

جدول (7) نتائج (ت) لعينتين مترابطتين (paired sample t-test) للفروق بين متوسطات درجات المعلمات بالاختبارين القبلي والبعدي بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف وطرق إحالتهن.

الأبعاد	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
السمات السلوكية	قبلي	33	3.40	0.70	-5.951	0.001	0.356
	بعدي	33	4.38	0.63			
السمات التعليمية	قبلي	33	3.26	0.81	-6.075	0.001	0.366
	بعدي	33	4.35	0.64			
السمات الاجتماعية	قبلي	33	3.41	0.74	-5.950	0.001	0.358
	بعدي	33	4.45	0.68			
طرق إحالة التلميذات	قبلي	33	3.65	0.82	-5.024	0.001	0.283
	بعدي	33	4.52	0.58			
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة	قبلي	33	3.43	0.66	-6.678	0.001	0.411
	بعدي	33	4.43	0.55			

يتضح من خلال الجدول (7) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (4.38) مقابل (3.40) للمعلمات في الاختبار القبلي، وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية للطالبات ذوات اضطراب التصرف.

كما يتضح من الجدول (7) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات بالاختبارين القبلي، والبعدي للسمات السلوكية بلغت (0.356)؛ إذ نلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14) (مراد،2000، 248). وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة، وهو البرنامج التدريبي؛ أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتُفسَّر فاعلية البرنامج في تحسين معرفة المعلمات بالسمات السلوكية بأنه يكثر لدى الطالبات سلوكيات اضطراب التصرف في المدارس كالضرب، والشتم، والسرقة، وتهديد الآخرين؛ مما دفع المعلمات لحضور البرنامج وتلقي المعلومات؛ حيث اتفقت سمات

التلميذات في المدرستين المطبق فيهن البرنامج مع دراسة كلٍّ من دوم والنفيعي (1999) بأن سلوك العدوان الصفي البدني من أكثر أنماط السلوك العدائية الصفية انتشارًا، يليه العدوان الصفي اللفظي، وأخيرًا السلوك العدواني الصفي الرمزي.

كما بينت النتائج بالجدول (7) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات المعلمات بالاختبارين القبلي والبعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات التعليمية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (4.35) مقابل (3.26) للمعلمات في الاختبار القبلي، وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات التعليمية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

كما يُبين الجدول (7) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات في الاختبارين القبلي، والبعدي للسمات التعليمية بلغت (0.366)، ويلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية، ومقدارها (0.14) (مراد،2000، 248). وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي، والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة، وهو البرنامج التدريبي؛ أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات التعليمية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتفسَّر فاعلية البرنامج التدريبي في رفع مستوى معرفة المعلمات بالسمات التعليمية؛ بكونه جاء مفسرًا لأسباب تدني تحصيل التلميذات على الرغم من اختلاف الإستراتيجيات التعليمية التي تطبقنها المعلمات مع التلميذات، كما تعزى فاعليته إلى نقص الدورات التي تحضرها المعلمات، وقلة تطبيق البرامج التدريبية لطلاب الدراسات العليا التي تفسر أسباب الانخفاض التحصيلي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبدالله (Abdulla, 2013) على أن الأطفال ذوي اضطراب التصرف يجدون صعوبة في التكيف مع الصف وصعوبات في القراءة والمخاطبة تؤدي إلى الصعوبات التعليمية، وأنه لا بد من التدخلات المبكرة؛ كي تساعدهم تعليميًا بشكل أفضل، وكذلك دراسة إسماعيل (2008) التي كشفت نتائجها عن الارتباط الموجب والدال إحصائيًا بين اضطراب التصرف، والتدني في التحصيل التعليمي.

وأوضحت النتائج بالجدول (7) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات الاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي قيمته (4.45) مقابل (3.41) للمعلمات في الاختبار القبلي، وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات الاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

كما يوضح الجدول (7) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي للسمات الاجتماعية بلغت (0.358)، ويلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14) (مراد،2000، 248)، وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة، وهو البرنامج التدريبي؛ أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات الاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتعود فاعلية البرنامج التدريبي في رفع مستوى معرفة المعلمات بالسمات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات اضطراب التصرف إلى وجود حالات للتلميذات مشابهة لسمات ذوي اضطراب التصرف الاجتماعية؛ مما أثار رغبة المعلمات في معرفة ما هي السمات الاجتماعية للتلميذات ذوات الاضطراب.

حيث وجدت دراسة عبدالله (Abdulla, 2013) أن الأطفال ذوي اضطراب التصرف يفتقرون إلى المهارات التي تمكنهم من العيش في وئام مع المجتمع، وبينت دراسة إسماعيل (2008) أن هناك ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا بين اضطراب التصرف والتدني في المهارات الاجتماعية.

وكشفت النتائج بالجدول (7) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول مستوى معرفة المعلمات بطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي قيمته (4.52)، مقابل (3.65) للمعلمات في الاختبار القبلي. وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

كما كشفت النتائج الموضحة بالجدول (7) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي لطرق إحالة التلميذات بلغت (0.283)، ويلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية، ومقدارها (0.14) (مراد،2000، 248). وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة، وهو البرنامج التدريبي؛ أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتعود فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف إلى رغبتهن الشديدة في تحسين سلوكيات التلميذات؛ لتصبح عملية التدريس أسهل معهن، وتزيد من مقدرتهن على ضبط الصف؛ مما يؤدي إلى تحسّن مستوى تحصيل التلميذات، كما أن هناك انخفاضًا في معرفة المعلمات بخطوات الإحالة؛ لغياب التوجيه والإرشاد لهن.

وأيضا تعزى النتيجة إلى ما ذكر يحي (2008) بأن المعلمة قادرة على كشف طرق وإستراتيجيات لحل المشكلة مع التلميذة دون إحالتها، وعند الإحالة فالمعلمة تعطي المعلومات للفريق الذي سيعمل مع التلميذة، كما أنها تحاول معرفة كل المعلومات عن التلميذة للتمكن من حل مشكلاتها، والمعلمة عنصر فعال في الفريق حيث تقوم بتزويد فريق الكشف، والتقييم بالمعلومات التي يحتاج إليها.

وأخيرًا، فقد بينت النتائج بالجدول (7) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول الدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي بمتوسط حسابي قيمته (4.43) مقابل (3.43) للتلميذات في الاختبار القبلي، وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

كما كشفت النتائج بالجدول (7) أن قيمة مربع إيتا لدرجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف بلغت (0.411)، ونلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14) (مراد،2000، 248)، وهذا التباين بين متوسطي درجات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي يرجع إلى متغير الدراسة وهو البرنامج التدريبي، أي إن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وبناء على ما سبق، فقد طابقت نتائج فاعلية البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية نتائج عدة دراسات سابقة استُخدم فيها التدريب أداةً ناجحة مع المعلمين؛ ففي دراسة كل من لالونجو، وبودوسكا، وويرثامير، وكيللام (Ialongo, & Poduska, Werthamer, Kellam, 2001) التي هدفت إلى دراسة تأثير تدخلين وقائيين عالميين (الفصول الدراسية الموجهة التي تهدف إلى تقليل التعرض لخطر الإصابة باضطراب التصرف في مرحلة عمرية لاحقة من خلال تعزيز ضبط الصف من قبل المعلمين)، وكشفت النتائج أن الأطفال في عمر(12) عامًا لدى المجموعة التي تلقت البرنامجين كانت أقل تصنيفًا باضطراب التصرف من قبل معلميهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكانت مجموعة الأطفال الذين تلقوا البرنامجين أقل من ناحية انطباق معايير اضطراب التصرف عليهم مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكان برنامج الفصول الدراسية الموجهة أكثر فعالية في تقليل انتشار اضطراب التصرف في عمر (12) عامًا، وفي الحد من الحاجة إلى الخدمات الصحية النفسية والاستفادة منها.

واتفقت كذلك مع دراسة أولسون (Olson, 2009) التي هدفت إلى تأثير معلمي الطفولة المبكرة على اضطراب التصرف لأطفال ما قبل المدرسة، وإلى تقييم آثار تدريب المعلمين

من خلال برنامج الوقاية على جودة المعلم من ناحية تطبيق إستراتيجيات ضبط الصف المناسبة، وترسيخ مناخ صفّي إيجابي؛ إذ أظهرت النتائج أن معلمي المجموعة شبه التجريبية كانوا أكثر استخدامًا لإستراتيجيات الضبط الصفّية الإيجابية، ولتكرار الثناء والتعزيز، وانخفاض نسبة تكرار التفاعلات السلبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أن استخدام المعلمين للتعزيز والثناء والتطبيقات الإيجابية، وإستراتيجيات الضبط الصفّي، أثّرت بشكل فريد على سلوك الطلاب، والكفاءة الاجتماعية.

ومع دراسة أبو العينين (2012) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي للوالدين والمعلمين كمرشدين لعلاج اضطراب التصرف لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة؛ إذ كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في علاج اضطراب التصرف لدى الأطفال، وذلك في ضوء الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بالقياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطرابات التصرف لدى الأطفال لصالح القياس البعدي، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي.

كما اتفقت مع نتائج دراسة ألفاريز (Alvarez, 2007) التي هدفت إلى اختبار أثر إعداد المعلم لاستجابات ردود الفعل تجاه العدوان الصفّي؛ إذ أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية التدريب في دعم إدارة الصف.

وذلك يؤكد على أهمية التدريب للمعلمات؛ إذ إن التدريب يزيد من الفرص التي يحتاج إليها المتدرب ليكتسب المعارف والمهارات، كما أن التدريب يعمل على تغيير الأفكار، واكتساب أفكار إيجابية نحو عمله الذي يمارسه، ويتيح للفرد أن يكتسب خبرات جديدة في مجال عمله، وذلك من خلال عرض مشكلات عمله لمعرفة أسبابها وحلِّها، كما يعمل التدريب على ترسيخ مهارات التعلم الذاتي المستمر، ويساعد على إعطاء الفرص للعاملين بالاحتكاك بالآخرين لتنمية مداركهم المهنية (معمار، 2010).

والتدريب يحث الفرد على زيادة الإنتاج، ويعمل على استكمال دور الجامعات والمدارس؛ إذ يشمل تنمية المعلومات والمهارات للأفراد والجماعات من خلال إعطاء الفرص للأفراد بالاحتكاك والتعاون مع الآخرين (السكارنة، 2011).

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني وتحليلها

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تُعزى لمتغيري الدراسة: الخبرة التدريسية، المستوى التعليمي؟

أولًا: الفروق باختلاف متغير الخبرة التدريسية:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في التطبيق البعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات باختلاف متغير الخبرة التدريسية؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلًا عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent

sample t-test)؛ لعدم تكافؤ فئات متغير الخبرة التدريسية، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (8) على النحو الآتي:

جدول رقم (8) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات باختلاف متغير الخبرة التدريسية.

الأبعاد	الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
السمات السلوكية	أقل من 10 سنوات	4	21.00	84.00	0.892	0.372
	11 سنة فأكثر	29	16.45	477.00		
السمات التعليمية	أقل من 10 سنوات	4	24.25	97.00	1.606	0.108
	11 سنة فأكثر	29	16.00	464.00		
السمات الاجتماعية	أقل من 10 سنوات	4	18.75	75.00	0.392	0.695
	11 سنة فأكثر	29	16.76	486.00		
طرق إحالة التلميذات	أقل من 10 سنوات	4	22.88	91.50	1.331	0.183
	11 سنة فأكثر	29	16.19	469.50		
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة	أقل من 10 سنوات	4	23.00	92.00	1.324	0.185
	11 سنة فأكثر	29	16.17	469.00		

يتضح من الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف باختلاف متغير (الخبرة التدريسية)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد: (0.372، 0.108، 0.695، 0.183) على التوالي، وللدرجة الكلية (0.185)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائيًا، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى معرفة المعلمات في الاختبار البعدي على اختلاف مستوى خبراتهن التدريسية حول السمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتعزى النتيجة السابقة إلى أن المعلمات، وإن اختلفت خبراتهن التدريسية، فإنهن يتبادلن الخبرات فيما بينهن أو من المعلمات اللاتي في المدارس الأخرى، ويعود ذلك لاهتمامهن

بجوانب التعليم والنواحي الصحية الأخرى المرتبطة بالطالبات لتحقيق أهدافهن التعليمية مع طالباتهن، والمحافظة على بيئة الصف السليمة (زيدان، 1988).

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير (المستوى التعليمي).

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في التطبيق البعدي حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة الطلاب باختلاف متغير (المستوى التعليمي)؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) بديلًا عن تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير (المستوى التعليمي)، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (9) على النحو الآتي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية وطرق إحالة الطلاب باختلاف متغير المستوى التعليمي.

الأبعاد	المستوى التعليمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
السمات السلوكية	معهد إعداد معلمات	10	20.80	**5.353**	**0.069**
	دبلوم عالي	10	11.35		
	بكالوريوس	13	18.42		
السمات التعليمية	معهد إعداد معلمات	10	18.90	**2.480**	**0.289**
	دبلوم عالي	10	13.00		
	بكالوريوس	13	18.62		
السمات الاجتماعية	معهد إعداد معلمات	10	19.55	**1.199**	**0.549**
	دبلوم عالي	10	14.95		
	بكالوريوس	13	16.62		
طرق إحالة التلميذات	معهد إعداد معلمات	10	16.20	**0.104**	**0.949**
	دبلوم عالي	10	17.40		
	بكالوريوس	13	17.31		
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة	معهد إعداد معلمات	10	20.20	2.496	0.287
	دبلوم عالي	10	13.40		
	بكالوريوس	13	17.31		

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير المستوى التعليمي؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد: (0.069، 0.289، 0.549، 0.949) على التوالي، وللدرجة الكلية (0.287)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)؛ أي غير دالة إحصائيًا.

وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى معرفة المعلمات في الاختبار البعدي على اختلاف مستوياتهن التعليمية حول السمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

وتعزى النتيجة السابقة إلى سرعة استجابة المعلمات للبرنامج، وإن اختلفت مستوياتهن التعليمية؛ لوجود رغبة لدى المعلمات في تحسين وتطوير معلوماتهن حول اضطراب التصرف؛ وذلك لوجود الكثير من الطالبات في المدرسة اللاتي يتصفن ببعض سمات اضطراب التصرف، فقد ذكر كوبرسميدت وآخرون (2000) أن الأطفال ذوي المستويات العالية من السلوك العدواني يخلقون مشكلة رئيسة في إدارة المدرسة تتداخل مع بيئة تعلم زملائهم، ومع إنجازهم التعليمي (في (Muratori, & Other, 2015)).

وبالتالي لا تستطيع المعلمة إدارة الصف أو تحقيق أهداف درسها، فتعمل على البحث في معرفة ما وراء تلك السلوكيات التي تصدرها الطالبات، فالانخفاض التحصيلي الذي يحصلن عليه قد يكون راجعًا لنزاع بين الأسرة أو لأسباب نفسية أو اقتصادية، والمعلمات بمختلف مستوياتهن التعليمية يقمن بذلك من أجل تحسين العملية التعليمية وضبط سلوكيات الطالبات (زيدان، 1988).

وهذه النتيجة تختلف عن دراسة الشاعر والشمروخ (2011) التي بينت نتائجها أن المعلمين الذين لديهم مستوى عالٍ من التعليم قادرون على استخدام أساليب ناجحة وإستراتيجيات عالية في إدارة الصف، وتعليم الطلبة ذوي العدوان، في حين كشفت نتائج الدراسة الحالية عن تقارب مستوى معرفة المعلمات في الاختبار البعدي على اختلاف مستوياتهن التعليمية حول السمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

نتائج الدراسة وتوصياتها

أولًا: نتائج الدراسة

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1- أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات المعلمات في الاختبارين القبلي والبعدي حول الدرجة الكلية لمستوى معرفة المعلمات بسمات التلميذات ذوات اضطراب التصرف وأبعادها الفرعية المتمثلة في (السمات السلوكية، السمات التعليمية، السمات الاجتماعية، طرق الإحالة)، وذلك لصالح المعلمات في الاختبار البعدي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير (الخبرة التدريسية).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف، باختلاف متغير (المستوى التعليمي).

ثانيًا: توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بعدد من التوصيات، وهي:

1- تعميم فكرة البرنامج التدريبي على معلمات المرحلة الابتدائية؛ حيث كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين مستوى معرفة المعلمات بالسمات السلوكية والتعليمية والاجتماعية، وطرق إحالة التلميذات ذوات اضطراب التصرف.

2- إقامة دورات تدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية حول البرنامج المقترح؛ وذلك لتحسين مهاراتهن وقدراتهن في استخدام البرنامج.

3- إتاحة الفرصة لمعلمات المرحلة الابتدائية في إكمال دراساتهن العليا؛ حيث بينت النتائج أن هناك نسبة قليلة جدًا من أفراد الدراسة ممن مستواهن الدراسي (دراسات عليا)، بما يُسهم في تعزيز قدراتهن التدريسية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي. (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب.

أبو العينين، حنان. (2011). إعداد مقياس اضطراب المسلك لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. *المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*. القاهرة: جامعة عين شمس. مسترجع من p://search.mandumah.com/Record/130868

أبو العينين، حنان. (2012). دراسة فاعلية برنامج إرشادي سلوكي للوالدين والمعلمين كمرشدين في علاج اضطراب المسلك لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة .*مجلة الإرشاد النفسي*- مصر، (31)، 397-415. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/183740

أبو مصطفى، نظمي. (2009). مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين: دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المشكلين *سلوكيًا*. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية* - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية. غزة: 17(1). 487- 528. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/646285

الأحرش، يوسف؛ والذبيدي، محمد. (2008). *صعوبات التعلم*. ليبيا: دار الكتب الوطنية.

الإدارة العامة بمنطقة الرياض. (1437). *البطاقات الإحصائية (إجمالي الأعداد في المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض)*. الرياض: وزارة التعليم.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: وزارة التعليم.

الأسدي، سعيد؛ وفارس، سندس. (2014). *الأساليب الإحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والعلمية*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

إسماعيل، هالة. (2008). اضطراب المسلك وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة تتبعية. *دراسات تربوية واجتماعية*. مصر: (2) 14، 113-172 .مسترجع من .http://search.mandumah.com/Record

بدوي، عائشة؛ وبوشلالق، نادية. (2014). علاقة السلوك العدواني للتلاميذ بمكانتهم الاجتماعية من وجهة نظر أساتذتهم: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسطة. [ملخص] *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة: (15). 51-62. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/637561

بطرس، بطرس. (2010). *طرق تدريس المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا*. عمّان: دار المسيرة.

جيمس، م؛ وتومتلي، ج. (2012). *خصائص الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للأطفال والمراهقين*. (ترجمة غالب الحياري). عمّان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام 2009).

جيولياني، جيورجي؛ وبيرانجلو، روجر. (2015). *الإدارة الصفية للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية*. (ترجمة ختام القحطاني). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام 2008).

الحاج، محمود. (2010). *الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية- المفهوم-التشخيص-العلاج*. عمّان: دار اليازوري العلمية.

حسن، السيد. (2006). *الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث التربوية والنفسية باستخدام SPSS*. كلية التربية. جامعة الملك سعود. تم استرجاعها بتاريخ 12 مايو، 2017 file:///C:/Users/samsung-

حسين، طه. (2007). *استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان*. عمّان: دار الفكر.

الحمادي، أنور. (2014). *خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5*. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

حمود، محمد؛ وعبدالله، محمد. (2016). *المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال وأساليب المساعدة فيها*. عمّان: دار الإعصار العلمي.

خصاونة، محمد؛ وضمرة، ليلى؛ والجندي، خالد؛ والهرش، جهاد. (2015). *المدخل إلى صعوبات التعلم*. عمّان: دار الفكر.

داود، عزيز. (2011). مناهج البحث العلمي. عمّان: دار أسامة.

الدسوقي، مجدي. (2014). مقياس اضطراب السلوك الفوضوي. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

الدسوقي، مجدي. (2015). *اضطراب المسلك- الأسباب- التشخيص- الوقاية والعلاج*. القاهرة: دار العلوم.

دوم، امتثال؛ والنفيعي، عابد. (1999). *أنماط السلوك العدواني الصفي الشائعة لدى عينة من طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات وعلاقاته ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/531629

الزعبي، عبدالله. (2015). *السلوك العدواني والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية*. عمّان: دار الخليج.

الزهيري، محسن. (2016). *السلوك الفوضوي وعلاقته بالفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. جامعة بغداد- العراق. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/751003

زواهرة، محمد؛ وملكوش، رياض. (2011). *اضطراب التصرف لدى عينة من المراهقين تبعًا لمتغيرات الجنس والتحصيل ومستوى تعليم الوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمّان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/556512

زيدان، بدراوي. (1988). كفايات المعلم في ضوء بعض مهام مهنة التعليم. *مجلة التربية* – قطر. (87): 59 - 66. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/246089

السكارنة، بلال. (2011). *اتجاهات حديثة في التدريب*. عمّان: دار المسيرة.

السكارنة، بلال. (2011). *تصميم البرامج التدريبية*. عمّان: دار المسيرة.

سليم، أمل؛ وعباس، إلهام. (2015). *مشكلات الأطفال السلوكية- الأسباب- العلاج*. الأردن: دار دجلة.

الشاعر، آيات؛ وشمروخ، نبيل. (201) . *السلوك العدواني في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في إقليم الشمال*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/743660

شاهين، عوني؛ والعجارمة، عمر. (2011). *متلازمة النشاط الزائد- الاندفاعية وتشتت الانتباه*. عمّان: دار الشروق.

عبدالفهيم، أحمد. (2016). *المحكات التشخيصية: الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية*. الرياض: دار الزهراء.

عبدالمعطي، حسن. (2001). *الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب- التشخيص – العلاج*. القاهرة: مكتبة القاهرة للكتاب.

عبيد، وليم. (7-8 يوليو، 2004). المعرفة وما وراء المعرفة المفهوم والدلالة. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع*. عاصمة محافظة الشرقية. مصر.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد. (2001م). *البحث العلمي مفهومه، وأدواته، وأساليبه*. (ط6)، عمّان: دار الفكر.

عز الدين، خالد. (2009). *السلوك العدواني عند الأطفال*. عمّان: دار أسامة.

العساف، صالح محمد. (2012) . *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط2). الرياض: دار الزهراء.

عطوي، جودت. (2015). *أساليب البحث العلمي –مفاهيمه- أدواته- طرقه الإحصائية*. (ط5). الإصدار الخامس. عمّان. دار الثقافة.

عيسى، منصور. (2012). *تدريب العاملين*. القاهرة: الدار المصرية للعلوم.

القعدان، فراس؛ وداود، نسيمة. (2012). *أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسي من ذوي اضطراب التصرف*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/556342

الكحيمي، وجدان؛ وحمام، فادية؛ ومصطفى، علي. (2007). *الصحة النفسية للطفل والمراهق*. الرياض: مكتبة الرشد.

الكسباني، محمد. (2012). *البحث التربوي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الكفوي، أبو البقاء أيوب. (1993). *الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية. (ط2)*. تحقيق (عدنان درويش، محمد المصري). بيروت: مؤسسة الرسالة. (العمل الأصلي عام 1683).

محمد، قرادي. (2012). تنامي ظاهرة العنف والسلوك العدواني في الأوساط المدرسية. [ملخص] *دراسات* -الجزائر، (21)، ص.123- 155.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/700636

مصطفى، أسامة. (2011). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية –الأسباب- التشخيص- العلاج*. عمان: دار المسيرة.

معمار، صلاح. (2010). *التدريب- الأسس والمبادئ*. عمان: دار ديبونو.

مكتب الإنماء الاجتماعي. (2000). *موسوعة تشخيص الاضطرابات النفسية*. ج2. الكويت: الديوان الأميري.

المنيزل، عبدالله؛ وغرايبة، عايش. (2006). *الإحصاء التربوي –تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية*. عمّان: دار المسيرة.

ويبر، ج؛ وبلوتس، س. (2015). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية –النظرية والتطبيق*. (ترجمة إبراهيم الحنو). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام 2008).

يحيى، خولة. (2008). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. (ط4). عمّان: دار الفكر.

يوسف، جمعة. (2000). *الاضطرابات السلوكية وعلاجها*. القاهرة: دار غريب.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdulla, A. (2013). Attitude towards academic works in children with conduct disorders and efficacy of life skill training. Indian Journal of Positive Psychology,4(1), 111-114. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1614312986?accountid=142908

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

Boesky, Lisa Melanie.(2011). Juvenile offenders with mental health disorder: who are they, and what do we do with them?. 2nded. United States: American Correctional Association.

Chen, X. ; Huang, X. ; Chang, L. ; Wang, L. ; & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in chinese children: A 5-year longitudinal study. Development and Psychopathology, 22(3), 583-92. doi:10.1017/S0954579410000295

Estell, D. B. (2007). Aggression, social status, and affiliation in kindergarten children: A preliminary study. Education & Treatment of Children, 30(2), 53- 72. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/202666030?accountid=142908

Evidence based practice for conduct disorder in children and adolescents. (2001). 1st ed. [ebook] Canada, ON: Children's Mental Health Ontario, p.92. Availableat: https://www.cmho.org/documents/EBP-conduct-disorder. pdf [Accessed 6 Apr. 2018].

Heather, K.Alvarez. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom.Ohio https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001

Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L., & Kellam, S. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorde in early adolescence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9(3), 146-160. Retrieved from https://search. proquest. com/docview/? accountid

Le Corff, Y.; & Toupin, J. (2014). Overt versus covert conduct disorder symptoms and the prospective prediction of antisocial personality disorder. Journal of Personality Disorders, 28(6), 864-72. doi: 101521pedi201226074

MONUTEAUX, M. C.; FARAONE, S. V.; MICHELLE GROSS, LARA; & BIEDERMAN, J. (2007). Predictors, clinical characteristics, and outcome of conduct disorder in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: A longitudinal study.Psychological Medicine, 37(12), 1731-41. doi: doi:10.1017/S0033291707000529

Muratori, P.; Bertacchi, I.; Giuli, C.; Lombardi, L.; Bonetti, S.; Nocentini, A.; Lochman, J. E. (2015). First adaptation of coping power program as a classroom-based prevention intervention on aggressive behaviors among elementary school children. Prevention Science, 16(3), 432-439. doi: doi. 10,1007/s11121-014-0501-3

Murray, B. A., & Myers, M. A. (1998). Conduct disorders and the special-education trap. The Education Digest, 63(8), 48-53. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/218159787?accountid=142908

Olson, E. M. (2009). The impact of early childhood educators on conduct problems in preschool children.Ph.D.University of Washington. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/305015494?accountid=142908

O'reilly, Dermot. (2017). Conduct Disorder and Behaviourel Parent Training.London: Jessica Kingsley.

Raaijmakers, M. A. J.; Smidts, D. P.; Sergeant, J. A.; Maassen, G. H.; Posthumus, J. A.; Matthys, W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. Journal of Abnormal Child Psychology, 36(7), 1097-107. Doi: .doi:10.1007/s10802-008-9235-7

Sakimura, J. N., M.D.; Dang, Michelle T, R.N.; M.S.N.; Ballard, K. B., Phd; & Hansen, R. L., M.D. (2008). Cognitive and temperament clusters in 3- to 5- year-old children with

aggressive behavior. The Journal of School Health, 78(1), 38-45. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/215673583?accountid=142908

Stacy, D. (2008). Conduct Disorder: Definition, Statistics, Parental Role and Intervention. BOSTON COUNSELING THERAPY.Retrieve from http://thriveboston.com/counseling/

Tramontina, S., Martins, S., Michalowski, M. B., Ketzer, C. R., Eizirik, M., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2001). School dropout and conduct disorder in brazilian elementary school students. Canadian Journal of Psychiatry, 46(10), 941-947. doi:http://dx.doi.org/10.1177/070674370104601006

Welter, M. A. (2014). A case study of state teacher preparation requirements supporting work with children with conduct disorder (Order No. 3690862). Available from ProQuest Central. (1667378322). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1667378322?accountid=142908

World Health Organization. The ICD – 10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Retrieve from http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf