

فاعلية برنامج الإرشاد باللعب في خفض السلوك الفوضوي
لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة الأردنية الهاشمية

إعداد

د/ أنس صالح الضلاعين

وزارة التربية والتعليم المملكة الأردنية الهاشمية
بمحافظة الكرك

فاعلية برنامج الإرشاد باللعب في خفض السلوك الفوضوي
لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة الأردنية الهاشمية

فاعلية برنامج الإرشاد باللعب في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة الأردنية الهاشمية

د/ أنس صالح الضلعين *

مقدمة الدراسة وأهميتها:

تكثر المشكلات السلوكية بين الطلبة وتتنوع بين ممارسات عدوانية، ومخالفة للأنظمة والتعليمات المدرسية، والهروب المتكرر من المدارس، وتخريب الممتلكات، وإثارة الفوضى والإزعاج في الفصل المدرسي، وغيرها من الممارسات السلوكية غير السوية والتي تتعدد أشكالها، وتؤثر على سير العملية التعليمية والتربوية، وتعيقها عن أداء أهدافها، وبشكل خاص بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ولقد تزايد الاهتمام مؤخرًا بصعوبات التعلم، وخاصة بعد إدراجها ضمن الفئات الخاصة، فأجريت دراسات وبحوث عديدة، اهتم بعضها بصعوبات التعلم ذاتها، من حيث عواملها أو تشخيصها أو علاجها، بينما اتجه بعضها الآخر إلى التركيز على الخصائص الشخصية للطلبة من شتى جوانب نمو الشخصية. كدراسة حسن (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تعرف الفروق في المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال الأسوياء.

ويرى ولكر واليزابيث وفرانك (Walker, Elizabeth, & Frank, 2000) بأن هناك خصائص كثيرة تميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم في كثير من الخصائص، كحب الانعزال، وعدم القدرة على التواصل والتركيز، واللامبالاة، وعدم القدرة على التفكير المنظم.

ويظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم خصائص كثيرة ومتنوعة تتميز بأنها متفاوتة ومتغايرة لا يجمع بينها شيء منظم، ذلك بأن كل تلميذ ذو صعوبة تعلم هو شخصية فريدة، تظهر عليه الصعوبة في مجال دون غيره، لذا لا توجد مجموعة من الخصائص تتوافر في جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فمنهم من يعاني من صعوبات أكاديمية (كالقراءة، والكتابة، والحساب)، ومنهم من تظهر لديه صعوبات في المجال الاجتماعي (العلاقات الاجتماعية، ومفهوم الذات)، كما يعاني آخرون من صعوبات في الجانب

* د/ أنس صالح الضلعين: وزارة التربية والتعليم المملكة الأردنية الهاشمية- محافظة الكرك.

اللغوي (ضعف اللغة واستيعابها)، وتكمن صعوبات آخرين في المجال الحركي (القمش والعضابلة والتركي، ٢٠٠٨).

وتؤكد اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (National Joint Commission on Learning Disabilities) بأن هناك العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تظهر على ذوي صعوبات التعلم، مثل عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية سليمة، فهم يتوقعون الفشل ويقللون من شأن أنفسهم، ويعتقدون بأن أي عمل يقومون به لا يكفي لتحقيق النجاح.

كما قامت اللجنة الوطنية الأميركية لصعوبات التعلم (NJCLD)، بتعريف صعوبات التعلم على أنها: مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلال الرياضي، وتفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي، وربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي، أو العجز الحسي، والاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي، أو التأثيرات البيئية، وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات (Scott, 1999).

ومن التعريفات التي وضعت في هذا المجال حاولت التفريق بين صعوبات التعلم، وبين الظروف الأخرى التي تؤثر في انخفاض التحصيل العلمي، حيث يوجد نمطان أساسيان من العوامل التي تؤثر في هذا الانخفاض كما أشار لها القاسم (٢٠٠٠) وهي: عوامل خارجية ترجع إلى العوامل البيئية، كالثقافية، والاقتصادية، والظروف الاجتماعية، ونقص فرص التعليم والتعلم، وتمثلت هذه العوامل في تعريف (NJCLD) في عبارة المؤثرات البيئية، عوامل داخلية: ترجع إلى ظروف داخل الفرد، مثل التخلف العقلي، والإعاقات الحسية، والاضطرابات الانفعالية الشديدة، وصعوبات التعلم، وقد أشير إليها في تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعاقين من خلال الاضطرابات النفسية.

ويشير لاندري (Landry, 2002) إلى أنّ سلوكيات ذوي صعوبات التعلم تعد سلوكيات متسرعة، وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم، والتخطيط لمواجهة المواقف، أو المشكلات التي يمكن أن تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يشكل طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية قطاعًا واسعًا من قطاعات التربية والتعليم في الأردن، وتعد هذه المرحلة مهمة وحاسمة في حياة الفرد لما لها من تأثير في تكوين الشخصية تكوينًا سليمًا وانفعاليًا واجتماعيًا.

وتبرز مشكلة الدراسة من الموضوع الذي تتطرق له (التخاينة، ٢٠١١) حيث أشار في دراستها حول السلوكيات الفوضوية، لدى عينة من طلاب صعوبات التعلم بمحافظة الكرك، وعلى الرغم من القيام بالعديد من الإجراءات الوقائية للحد من السلوكيات الفوضوية، إلا أن هناك الكثير من المشكلات الصفية الناجمة عنها، مثل الصباح، والشغب، والانسحاب الاجتماعي، والحركة الزائدة، والسلوكيات العدوانية، وتشتت الانتباه داخل الصف مما يؤدي إلى إضعاف قدرة المعلم على ضبط وإدارة الصف بحيث تنتقل المشكلة من الطالب إلى الصف بأكمله.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لبناء برنامج يعد الأول من نوعه من جهتين: من حيث كونه برنامجًا وقائيًا حيث تتجه معظم البرامج الإرشادية لأن تكون برنامجًا علاجيًا، ومن كونه يتجه للطلاب بشكل خاص، ويهدف أيضًا لتعرف مدى مناسبة البرنامج على المدى البعيد بحيث يتم التأكد من مناسبة البرنامج بعد سبعة شهور

أهمية الدراسة:

تتبقى أهمية الدراسة للكشف عن أثر برنامج إرشادي باللعب في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة الصف الرابع، والخامس، والسادس وبيان أهمية إجراءات البرنامج في تحسين الطلبة الفوضويين، ولبيان أهمية هذه الدراسة كونها تتناول برنامجًا إرشاديًا جديدًا لم تجرى عليه دراسات كافية في البيئة الأردنية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

البرنامج الإرشادي: مخطط منظم، مبني على أسس علمية، يتكون من مجموعة الخدمات الإرشادية المباشرة، وغير المباشرة لتحقيق النمو السوي، والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني للفرد أو للأفراد، من خلال تخطيط وتقييم من قبل مختص مؤهل (السفاسفة، ٢٠٠٣).

ويعرف إجرائيًا: مجموعة الجلسات التي تقوم على تمارين وأنشطة جماعية لمساعدة الطلبة في خفض لسلوك الفوضوي لديهم.

الإرشاد باللعب: هو لعب محدد وهادف ومخطط له وفيه يحدد المرشد مسرح اللعب، ويختار الأدوات بما يتناسب مع عمر الطفل وخبرته وجنسه، بحيث تكون مألوفة له لتثير نشاطاً واقعياً لديه وغالباً ما يشترك المرشد في اللعب، وهذا يؤدي إلى زيادة استبصار الطفل بنفسه، وسلوكه (عبد الحميد، ١٩٩٩).

ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة الأنشطة والتمارين التي تشبع حاجات الطلبة الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية.

السلوك الفوضوي: يعرفه الزغول (٢٠٠٦) بأنه: سلوك يظهر في المراحل العمرية المبكرة ويتسم بعدم النضج ويتضمن سلوكيات تتميز بعدم اهتمام الطالب بمظهره العام، ونظافته، وإهماله لأشياءه الخاصة، وعدم الترتيب والاهتمام بنظافة المكان، ورفض تحمل المسؤولية، وعدم التقيد بالنظام والتعبير الخاطئ عن الغضب، والمعارضة المستمرة للوالدين والمعلمين.

أما إجرائياً فيعرف السلوك الفوضوي: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على المقياس المعد لغايات إجراء الدراسة الحالية.

تعريف صعوبات التعلم: مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام قدرات الإصغاء أو الكلام أو القراءة أو التفكير أو الرياضيات، وتتبع هذه الاضطرابات من داخل الفرد، وقد ترجع إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي الروسان (٢٠١٠).

أما إجرائياً: فيعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين تم تشخيصهم من قبل معلمي غرف المصادر على أن لديهم صعوبات تعلم، ويتلقون خدمات في تلك الغرف.

حدود ومحددات الدراسة:

تتقسم مجالات هذه الدراسة إلى:

١. الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية في مدارس محافظة الكرك/ لواء الأغوار الجنوبية.

٢. الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ الفصل الدراسي الأول.

٣. الحدود البشرية: يتمثل في الطلاب الذكور ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس.

الإطار النظري:

وردت الكثير من التعريفات الخاصة بمفهوم السلوك الفوضوي، والكثير من المصطلحات المترادفة لهذا المصطلح كنقص الانضباط، والسلوك غير المقبول، وقد اعتبرت جميع هذه التعريفات تعريفات تبادلية تصب جميعها في عدم القدرة على ضبط النفس، وبشكل طفيف، والتي ينتج عنها سلوكيات غير سوية بمعنى آخر سلوكيات سلبية، وقد عرف مورفي وبركلي وبش (Murphy; Barkley, Bush & 2002) السلوك الفوضوي بأنه سلوك صريح وضمني مباشر وغير مباشر، ناشط أو سلبي، يترتب عليه إلحاق الأذى بالشخص نفسه.

وتعرف الجمعية الأمريكية (American Psychiatric Association, 2000) السلوك الفوضوي على أنه جزء ومظهر من مظاهر السلوكيات العدوانية لدى الطلبة داخل المدرسة، وهي استجابات سلوكية فوضوية تتمثل بالصراخ، والشغب، وإحداث بلبلة داخل الصف.

وعرف ريتشرد وألن (Richard, & Allan, 2002) السلوك الفوضوي على أنه: إحدى السمات الشخصية، والتي تندرج تحت الجانب السلبي من السلوكيات، والتي تتمثل بالإثارة، والإزعاج، والعدوان، والتخريب كمرغبة سلوكية داخلية.

بحسب تقسيمات الجمعية الأمريكية للسلوك الفوضوي (American Psychiatric Association, 2000) أجمعت على أن السلوك الفوضوي يمتاز بأشكال تميزه عن غيره من السلوكيات غير السوية وهي: العدوان اللفظي: ويقوم على إصدار أنواع من الألفاظ التي تستفز الآخرين، كمد اللسان، والشتم البذيء، العدوان البدني: ويتمثل بالضرب، والركل، والبصق، العدوان القائم على التخريب: ويتمثل بتخريب الممتلكات العامة والخاصة، وتكسير الأشياء، العدوان الذاتي: ويتمثل بضرب الرأس بالحائط، وشد الشعر، وقضم الأظافر، وتعتمد الإصابة.

وفي الدليل التشخيصي الإحصائي المتعلق بالاضطرابات النفسية، والخاصة بجمعية الطب النفسي الأمريكية، حيث أظهرت أن هناك أشكالاً يميز بها السلوك الفوضوي، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام كما أوردها وسترلان وسيرجانت (Ossterlaan & Sergeant, 2009):

١. صعوبة التواصل والقدرة على بناء علاقات اجتماعية مع الأقران نظرًا للسلوكيات غير السوية، والتي تصدر عن الطلبة ذوي السلوك الفوضوي، وتحول دون بناء

علاقات مع الأقران، أو علاقات احترام ما بين الطالب صاحب السلوك الفوضوي والمعلمين، أو أعضاء الهيئة التدريسية داخل البيئة المدرسية.

٢. التحدي والعناد وعدم الأخذ بوجهات النظر من قبل المعلمين والأقران وتتميز السلوكيات غير السوية عند هذا النوع من الطلبة بالمماثلة بأداء المهام، والمماثلة أثناء تنفيذ الواجبات، والمشاجرة جسدياً مع الأصدقاء المتقاربين لهم في العمر، بحيث يكون الهدف من هذه السلوكيات فرض لذات الطالب والتحدي، والعناد.

٣. عدم القدرة على التركيز وإنجاز المهام، وفرط الحركة داخل الغرفة الصفية وهذا النوع من السلوكيات هو من أهم ما يميز السلوك غير السوي، حيث تتفاوت في مدى تأثيرها على البيئة المحيطة بالطلبة، وهي تعد استجابة لمجريات البيئة المحيطة، والتي تتمثل باضطرابات سلوكية تحول دون تأدية الطالب لمهامه الموكلة بها.

إن السلوك الفوضوي يمر بثلاثة مستويات، وربما يختلف تأثير هذه المستويات من مستوى لآخر، وكذلك طريقة العلاج السلوكي والإرشادي المستخدم، وهذه المستويات كما أشار إليها كلا من أنل وواكسجلاكي وهللز وكمبرلي (Anil, Wakschlagy, Hillz & Kimberly, 2009) ما يلي:

١. تكون فيه درجة السلوك الفوضوي أقل تأثيراً وخطورة، ويتمثل هذا المستوى بالصراخ بين الطلبة، والوعيد، والتهديد من قبل الطلبة لبعضهم البعض، ورفض حل الواجبات الصفية المطلوبة، وعدم الجلوس داخل المقعد، والتكلم بصوت مرتفع، ومقاطعة المعلم داخل الغرفة الصفية، وينتشر هذا المستوى عند كلا الجنسين، ويمكن للمعلم أن يحل هذه المشكلات داخل الغرفة الصفية.
٢. تكون فيه حدة السلوك مرتفعة، حيث يمتاز هذا المستوى بسلوكيات استفزازية، وينتشر هذا النمط من السلوكيات بين الذكور أكثر منه لدى الإناث على العكس من المستوى الأول، ويتمثل بالهروب من المدرسة، والسرققة من الأقران، والكذب على المعلم، وإلصاق التهم بالآخرين من الطلبة داخل الغرفة الصفية، وهي لا تحتاج إلى علاج إرشادي، بل تكون مرتبطة بالمعلم، وإدارته للصف.
٣. يعد أخطر مستوى حيث يتضمن اعتداءات بالضرب الحاد، والتخريب للممتلكات، وضرب المعلمين، وهذا النوع من السلوكيات يتواجد أكثر عند طلاب المراحل العمرية المتقدمة، وهي تحتاج إلى جلسات إرشادية، أو برامج علاجية.

ويعد السلوك الفوضوي داخل المحيط المدرسي من أكبر التحديات التي تواجه المدرسة والمجتمع، ليس لأنه ينطوي فقط على مجموعة متداخلة من المشكلات المعقدة، ولكن لأن آثاره تتجاوز الفرد لتشمل كذلك المجتمع كونه يشكل إزعاجاً للآخرين، وقد يتجاوز ذلك إلى خرق القواعد والمعايير الاجتماعية، ويمكن أن يدفع الطالب إلى الانحراف والجنوح (Whitefield, 1999).

ويهدف الإرشاد باللعب إلى تحقيق الجوانب الرئيسية الآتية، كما أوردها (أبو أسعد، ٢٠٠٩)، (ب):

- التشخيص والفهم: يقوم المرشد أثناء لعب الأطفال بملاحظة تفاعلاتهم وكتبهم ومعتقداتهم وتعبيراتهم حول مشاعرهم وأفكارهم، وتحليل هذه الملاحظات للتوصل إلى فهم طبيعة المشكلة التي تعيش مع كل منهم.
- بناء علاقة مهنية: إن استخدام أسلوب الإرشاد باللعب يمكن أن يساعد المرشد في بناء علاقة تقبل، وخاصة مع الأطفال الذين يشعرون بالخوف، ولا يستطيعون التعبير اللفظي.
- تعلم طريق جديدة والتصرف اليومي: الأطفال بحاجة إلى مهارات اجتماعية معينة، فيكون اللعب أداة جيدة لتعلمهم السلوك البديل.
- مساعدة الأطفال على إظهار ما يوجد في لا شعورهم وخفض التوتر لديهم.

أهمية الإرشاد باللعب وفوائده:

- إن تربية الأطفال عن طريق غرائزهم وميولهم الفطرية تأتي بسهولة ومن غير عناء، إذ أنه لما كان الطفل يعلب بدافع من ذاته وبمحض رغبته الطبيعية، كان اللعب خيراً وسيلة تربية ذاتية، يستطيع بها أن يعبر عما في نفسه بشكل جيد، وقد أشار كلاً من (أبو أسعد، ٢٠٠٩)، (ب) و(الجبالي، ٢٠٠٥) إلى أهمية اللعب في المجالات الآتية:
- يعتبر الإرشاد باللعب من أنسب الطرق لإرشاد الطفل.
 - يستفاد منه تعليمياً وتشخيصياً وعلاجياً.
 - يتيح خبرات نمو بالنسبة للطفل في مواقف مناسبة لمرحلة نموه.
 - يتيح فرصة التعبير الاجتماعي في شكل بروفة مصغرة لما يحدث في عالم الواقع.
 - يمثل فرصة لإشراك الوالدين والتعامل معهم في عملية الإرشاد.

- كما أن اللعب يسهم في خلق بيئة آمنة يستطيع الأطفال فيها أن يعبروا عن أنفسهم.
- يساعد الأطفال الذين لا يملكون القدرة اللغوية الكافية أو الإدراك الناضج للتعبير عن مشاعرهم بوسيلة مجردة كالكلمات، فالألعاب هي كلماتهم.
- توسيع خيال الطفل والارتقاء بتفكيره.

العوامل التي تؤثر بالإرشاد باللعب:

يعد اللعب نشاطاً مطلقاً غير تابع لقانون أو قاعدة، ولكنه يتأثر بمجموعة من العوامل والمؤثرات، وهي البيئة، الذكاء والإبداع، العمر، الجنس، كما أشارت لها (موتقي، ٢٠٠٤):

النظريات التي فسرت الإرشاد باللعب:

نظرية الطاقة الزائدة: يعود الفضل في إظهار هذه النظرية إلى العالم الألماني شيلر والعالم الإنجليزي سبنسر، وهي تعتبر أن اللعب هو تصريف الطاقة الزائدة عند الكائن الحي التي لا تستنفذها أغراض الحياة والعمل، كذلك أن الأطفال يلعبون للتفيس عن مخزون الطاقة التي كانت متوفرة قبل ذلك بوقت طويل.

نظرية النمو الجسمي: يرجع الفضل في إظهار هذه النظرية إلى كار، وترى أن اللعب هو الذي يساعد على نمو الجسم، وخاصةً الجهاز العصبي، بما يحويه من مراكز الحس للإنسان، حيث يستمر اضطراب أجهزة الجسم في النمو، وتستمر الزيادة بشكل ملحوظ.

نظرية الاستجمام أو تجديد النشاط: رائد هذه النظرية العالم الألماني لازاروس، وهي تؤكد على أهمية الاسترخاء العام لقوى الفرد المجهدة من أعصاب متوترة وعضلات متشنجة.

نظرية الإعداد للحياة: يرجع الفضل في إظهار هذه النظرية إلى العالم كارل جروس، ترى هذه النظرية بأن اللعب هو لون من ألوان النشاط الغريزي الذي يلجأ إليه الإنسان والحيوان ليتدرّب على مهارات الحياة ومهارات البقاء الأساسية، وأن ألعاب الصغار ما هي إلا تقليد لأدوار الكبار والإعداد لها.

نظرية التهدئة: يرى كارت أن اللعب وظيفة أخرى تتعلق بتهدئة الحالة السيكلوجية للفرد، وذلك من خلال إشباع ميوله التي يتسبب عدم إشباعها بحالة من التوتر والإحباط، فقد أوضح أن اللعب يعد عاملاً من العوامل المشبعة لميول غير

ميسور إشباعها بطرق جديّة، وذلك لأن المجتمع ونظمه لا تقر إشباع هذه الميول بصورةٍ جدّية.

نظرية الاتصال الجماعي: تفيد هذه النظرية أن الإنسان يولد من أبوين في مجتمع معيّن، يتميز بثقافة معيّنة، ولذلك فمن الطبيعي أن يتأثر ببيئته الاجتماعية، فيلتقط أنماط النشاط التي يجدها سائدة في المجتمع، ولذا نجد ألعابه تتنوع وتتشكل وفقاً لذلك، فهناك ألعاباً يقلد بها أباه، وأخرى ينافس بها أقرانه. (خطاب وحزمة، ٢٠٠٨).

أساليب الإرشاد باللعب:

صنفت أساليب الإرشاد باللعب إلى طائفتين استناداً إلى دور المرشد في العملية الإرشادية كما أوردها (أبو أسعد، ٢٠٠٩)، (ب):

أ. الإرشاد النفسي غير الموجه باللعب: يعتقد أن اللعب الحر دون أي توجيه من الكبار يعالج الاضطرابات الانفعالية، فيعطى الطفل الحرية الكاملة تقريباً لاختيار ما يمارسه من أنشطة في غرفة اللعب بحضور المرشد، وهناك مجموعة من المبادئ التي يستند إليها الإرشاد باللعب غير الموجه، وهي تقبل الطفل كما هو، وتهيئة الظروف التي تتصف بالتسامح في العلاقة مع الطفل، حتى يشعر بحرية تامة في التعبير عن مشاعره الإيجابية، وحساسية المرشد ودقته في إدراك مشاعر الطفل التي عبّر عنها، ثم عكس المشاعر إلى الطفل بطريقة تعطي الطفل فرصة التبصّر في سلوكه، وعدم توجيه نشاط اللعب أو أحاديثه، فالطفل هو الذي يوجه نفسه والمرشد يتابعه فقط، وأن يظهر المرشد احترامه العميق لقدرة الطفل على حل مشكلاته، وأن يترك مسؤولية الاختيار وإحداث التغيير إلى الطفل وحده، وعدم التعجّل بإنهاء الجلسات نظراً لأن الإرشاد غير الموجه عن طريقة اللعب، يتطلّب وقتاً من الطفل والمرشد على السواء.

ب. الإرشاد النفسي الموجه باللعب: هو لعب مخطط يحدد المرشد فيه مسرح اللعب، ويختار اللعب والأدوات بما يتناسب مع عمر الطفل وخبرته، ويصمم اللعب بما يتناسب مع مشكلة الطفل، ثم يترك الطفل يلعب في جو يسوده العطف والتقبّل وغالباً ما يشترك المرشد في اللعب ليعكس مشاعر الطفل ويوضحها له حتى يدرك نفسه، ويحقق ذاته، ويتخذ قراراته بنفسه.

يتبيّن مما سبق أن الإرشاد باللعب له فاعلية كبيرة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، كما أنه من أهم الأنشطة التي تمد الطفل بالخبرة في مجال العلاقة

الاجتماعية, ونمو المهارات والتفاعلات الاجتماعية, وينمي روح التعاون بين الأطفال
بصور تؤدي إلى توافقهم مع الآخرين, ويعد من الأساليب الناجحة في تصريف طاقة
الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد, حيث يعمل على توجيه سلوكياتهم وضبط
انفعالاتهم, وتحويل سلوكياتهم غير الهادفة إلى سلوكيات هادفة من خلال تدريب الطفل
على ضبط نفسه وكيفية التعبير عنها, وفق طريقة وأسلوب مناسب وهو اللعب.

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بالإرشاد باللعب:

وفي دراسة قام بها شين (Shen, 2008) هدفت إلى تعرف أسباب استخدام
وعدم استخدام المرشدين في المدارس للعلاج باللعب وهي دراسة استكشافية, تكونت
عينة الدراسة من (٢٣٩) مرشدًا (٣١ ذكور و ٢٠٦ إناث), حيث كان متوسط أعمارهم
(٤٧), وكانت خبرات هؤلاء المرشدين لا تتجاوز (١٠) سنوات, حيث كان عدد
الحاصلين على درجة الماجستير (٢٢٦), وقد أشارت النتائج إلى أن سبب التناقص
في عدم استخدام العلاج باللعب يكمن في نقص الوقت, والمصادر التي تزيد من
فعالية هذه العملية العلاجية, ونقص الخبرة العملية لدى المرشدين, حيث تراوحت نسبة
المرشدين (٤٠%) الذين لا يستخدمون العلاج باللعب.

كما قام راي (Ray, 2008) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر العلاج باللعب على
علاقة الوالدين بأطفالهم, وخفض الضغوط من خلال تحسين مستوى الصحة النفسية
لدى الأطفال, وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) من الأطفال, تم تقسيمهم إلى
مجموعات خضعت لبرامج العلاج باللعب بواقع (٧٤) جلسة, حيث كانت الأداة
المستخدمة في هذه الدراسة أسئلة قبلية وأخرى بعدية, أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا
لبرنامج العلاج باللعب في خفض التوتر بين الوالدين والأطفال.

نستخلص مما سبق مدى فاعلية برامج الإرشاد باللعب في توجيه وتصحيح
سلوك الأطفال, حيث إن الإرشاد باللعب يساعد الأطفال على ضبط انفعالاتهم, كما
أنه يشبع حاجاتهم, كحاجتهم إلى اللعب نفسه, أو حاجتهم إلى التملك, إضافة إلى أنه
ينمي قدراتهم ومهاراتهم, ويتيح لهم فرصة التعبير والتفيس الانفعالي عن التوترات التي
تنشأ عن الصراعات والإحباطات التي تواجههم.

الدراسات المتعلقة بالسلوك الفوضوي:

وقام الصميلي (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي
عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

بمنطقة جازان السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، عدد أفراد كل منهما (١٢) طالبًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس السلوك الفوضوي، والبرنامج الإرشادي، واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القبلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك الفوضوي بين القياس القبلي والقياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي لصالح المجموعة التجريبية بعد البرنامج الإرشادي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وبعد فترة المتابعة للقياس التتبعي.

وقام التخينة (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر تطبيق برنامج إرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كل من مجال التخريب، ومخالفة الأنظمة، والتعليمات وفي الدرجة الكلية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس من فئة الذكور، في المدارس التي تحتوي على غرف لمصادر التعلم الخاصة بطلبة ذوي صعوبات التعلم، في مديرية لواء المزار الجنوبي، في محافظة الكرك، وقد بلغ عدد هؤلاء الطلاب (٦٠) طالبًا من ذوي الصعوبات التعليمية، وقد تم اختيار عينة الدراسة منهم بلغت (٢٨) طالبًا، وتم بناء مقياس السلوك الفوضوي والبرنامج الإرشادي كأدوات للدراسة.

أظهرت النتائج أن هناك فعالية لتطبيق البرنامج الإرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة سواء على الأداة ككل أو على الأبعاد، كما أظهرت النتائج أيضا بقاء أثر البرنامج الإرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة أعضاء المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم في كل من مجال التخريب، ومخالفة الأنظمة والتعليمات وفي الدرجة الكلية.

وأجرى بيخوفسكي (Bykhovsky, 2004) دراسة هدفت إلى تعرف أساليب تعديل السلوك الأكثر استخدامًا في التقليل من السلوك الفوضوي، والشغب لدى طلاب المدارس المتوسطة والعليا في مدارس ولاية تكساس الأمريكية، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٧٥٠) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الوسطى والعليا في ولاية تكساس في الولايات المتحدة، بعد تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين الأولى تجريبية، والأخرى ضابطة، حيث طلب منهم ومن معلمهم الإشارة إلى أكثر الطرق السلوكية المستخدمة في خفض هذه السلوكات الفوضوية. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب استخدامًا كانت التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه، والإطفاء، وكلفة الاستجابة، والإقصاء عن التعزيز الإيجابي، والتعزيز السلبي، ولوحظ أن هناك علاقة إيجابية في استخدام الأساليب الحديثة في خفض السلوكات الفوضوية.

وقام سكايفيلا (Scavella, 2004) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر التدخل للعلاج السلوكي (PBS)، وتعديل السلوك، لتحديد فعالية برنامج دعم السلوك الإيجابي لخفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة في مدارس ولاية بنسلفانيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبًا، قسموا إلى مجموعتين متساويتين كل مجموعة تتألف من (١٢) طالبًا من الطلبة الذين صنفوا على أنهم يعانون من مظاهر السلوك غير السوي داخل غرفة الصف، وقد تم تشكيل فريق لمقابلة هؤلاء الطلبة مرة واحدة كل أسبوعين، واستغرقت كل جلسة (٣٠) دقيقة تم فيها مناقشة الاستراتيجيات البديلة، والبرامج السلوكية وأية معلومات تسهم في التأثير على السلوك، وقد راقب الفريق السلوكي سلوك جميع الطلبة، واستمر برنامج دعم السلوك الإيجابي لمدة (١٢) أسبوعًا، بواقع جلسة إرشادية في كل أسبوع، حيث صمم هذا البرنامج بشكل فردي لكل طالب حسب مستواه التعليمي، وأظهرت النتائج أن البرنامج المستخدم كان فعالاً في خفض اضطرابات السلوك الفوضوي لدى الطلبة، وفي نهاية الدراسة أظهر جميع الطلبة المشاركين انخفاضًا واضحًا في معدل السلوك الفوضوي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، والتي أشارت جميعها إلى فعالية البرامج الإرشادية لمعالجة المشكلات المتعلقة بالسلوكات الفوضوية لدى فئات طلابية متعددة، وكذلك من خلال الدراسات السابقة والتي أظهرت اهتمام المرشدين بالسلوك الفوضوي لدى الطلبة، وأثره على تقدم الطالب وتحصيله، وعلى بيئته الصفية، ومن خلال إبراز الدراسات السابقة لأهمية التدخل الوقائي والإرشادي في التقليل من السلوك الفوضوي لدى الطلبة في المدارس.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس والبالغ عدد هؤلاء الطلبة (٦٠) طالباً من ذوي الصعوبات، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من طلاب الصفوف الرابع، والخامس، والسادس بالفصل الدراسي الأول بالطريقة التالية:

١. تم اختيار جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدرسة مؤتة الأساسية كعينة قصدية لأغراض الدراسة الحالية نظراً لأن الطلبة في هذه المدرسة حققوا أعلى درجات في السلوك الفوضوي.

٢. تم زيارة المدرستين والالتقاء في كل مدرسة مع طلاب المرحلة الأساسية في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس، من خلال لقاء جماعي، وعرض فكرة البرنامج على الطلاب كما تم في اللقاء الحديث عن أهمية التوعية بالمخاطر التي يمكن أن تعترض الفرد عند دخول السلوكيات غير المرغوبة.

٣. تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدرسة مؤتة في الصف الرابع (٥) طلاب، والصف الخامس (٥) طلاب، والصف السادس (١٠) طلاب، وتم تقسيم كل فئة صافية منهم عشوائياً إلى مجموعته تجريبية و ضابطة.

أدوات الدراسة:

أولاً- مقياس السلوك الفوضوي:

تم استخدام مقياس لسلوك الفوضوي الذي بناه (التخاينة، ٢٠١١) ليتناسب مع طلبة الصعوبات التعلم حيث تكون المقياس من (٤٥) فقرة، واستعمل الباحث البدائل التالية: (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق كثيراً، تنطبق إلى حد ما، تنطبق إلى درجة كبيرة، تنطبق تماماً)؛ تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، من صدق وثبات وذلك بعد عرض المقياس على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص؛ فيما استخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار إذ بلغ (0.675)، وهي قيمة مناسبة لثبات الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد وللمقياس ككل، بينما بلغت الدرجة الكلية (0.925) وهي قيمة مناسبة لثبات كرونباخ ألفا.

ثانياً- البرنامج الإرشادي:

تم الاطلاع على المفاهيم النظرية والإطار النظري، مثل دراسة التخاينة (٢٠١١) لتعرف البرامج الإرشادية التي هدفت لخفض سلوك الفوضوي لدى الطلبة في دراسات سابقة، ولتعرف مفهوم السلوك الفوضوي وبرنامج الإرشاد باللعب، وخصائص سلوك، خاصة لدى طلبة الصعوبات التعلم.

تم بناء برنامج بعنوان: فعالية برنامج الإرشاد باللعب لخفض السلوك الفوضوي، ويهدف البرنامج الإرشادي إلى مساعدة الطلاب عند دخول فترة المراهقة إلى سرعة وسهولة تحقيق التوافق والمحافظة عليه، تم عرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية بعد إعداده من قبل الباحث على (٥) من المحكمين المختصين لتقييمه، والذين اتفقوا على مناسبة البرنامج الإرشادي، ووضوحه، وقد أبدوا بعض الملاحظات اللغوية وتم الأخذ بها.

محتوى الجلسات الإرشادية:

وتتكون الجلسات الإرشادية من الأنشطة التالية:

١. الأنشطة التمهيديّة: ويتم فيها تهيئة الطالب وبناء ألفة معه وتستمر من (٥-١٠) دقائق.
٢. الأنشطة التدريبية: وتقدم فيها أنشطة البرنامج والقصص والصور الاجتماعية ومصاحبتها بالألعاب المختلفة ومدتها من (١٥-٢٠) دقيقة.
٣. الأنشطة الختامية: ويتم فيها تدعيم السلوكات المتعلمة، وتقديم الواجبات البيتية وإنهاء الجلسة مع الطالب.

الأساليب والأدوات المستخدمة في البرنامج:

١. مجموعة من الألعاب التي تفيد من حيث المضمون والتكوين الطالب ذي النشاط الزائد وتطوير القدرة لديه على ضبط الذات.
٢. مجموعة من الصور الملونة وألعاب الفيديو على أجهزة الحاسوب التي تنمي لدى الطلبة القدرة على احترام الوقت والالتزام به.

خطوات تقديم التدريب عن طريق اللعب:

١. تهيئة الطالب ولفت انتباهه من خلال توفير بيئة صافية ملائمة ووجود مثيرات محببة للطالب.
٢. سرد طريقة اللعب للطلاب بحيث تقدم خطوة خطوة في أجزاء بسيطة لتسهيل تعلم الطالب للمهارة.
٣. مصاحبة سرد طريقة اللعب بالحركات والصور المعيرة عن المعاني المعززة لها.

٤. الطلب من الطالب تنفيذ بعض المهارات مثل التعرف أو المحاكاة أو التسمية لها يقدّم له باللعب.
 ٥. التعزيز الإيجابي المباشر للطفل في حالة الاستجابة للمرشدة على أن تشتمل المعززات على التعزيز المادي والمعنوي والاجتماعي لسلوك الطالب.
- إجراءات الدراسة:**
١. تم حصر المدارس الأساسية والبالغ عددها ثلاث مدارس، في لواء المزار، وحصر عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيها والبالغ عددهم (٦٠) طالبًا موزعين على الصفوف الثلاثة: (الرابع، والخامس، والسادس الأساسي)، كما هو موضح في مجتمع الدراسة.
 ٢. تم اختيار أكثر مدرسة فيها طلبة لديهم صعوبات تعلم ويعاني طلبتها من سلوك فوضوي، واعتبارهم عينة الدراسة، وقد كانت مدرسة مؤتة الأساسية للبنين هي المدرسة التي حقق الطلبة فيها أكثر ترشيحًا لطلبة لديهم صعوبات تعلم وسلوك فوضوي لتحقيق أهداف الدراسة، ولتوافر عينة الدراسة، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٠) طالبًا.
 ٣. تم استخدام مقياس السلوك الفوضوي المعد من قبل التخاينة (٢٠١١)، والتأكد من صدقه وثباته.
 ٤. تم تطوير البرنامج الإرشادي وعرضه على المحكمين، قبل تطبيقه على أعضاء المجموعة التجريبية.
 ٥. تم تطبيق مقياس السلوك الفوضوي كاختبار بعدي على المجموعتين التجريبية، والضابطة للتأكد من تكافؤهما، حيث تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (T-test) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي.
 ٦. تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أعضاء المجموعة التجريبية، فيما ترك أعضاء المجموعة الضابطة دون تطبيق.
 ٧. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي على الطلبة أعضاء المجموعة التجريبية تم إعادة تطبيق مقياس السلوك الفوضوي على المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس بعدي للتأكد من فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم مع طلبة المجموعة التجريبية.

جدول (١)

نتائج الاختبار القبلي (ت) لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس السلوك الفوضوي

فاعلية برنامج الإرشاد باللعب في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة الأردنية الهاشمية

المجموعه	البيد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	قيمة T	مستوى الدلالة
الضابطة	الإثارة والإزعاج	.904	3.50	.172	.865
التجريبية		.824	3.44		
الضابطة	العنوان	.798	3.56	-.063	.950
التجريبية		.833	3.58		
الضابطة	التخريب	.725	3.43	.129	.898
التجريبية		.735	3.39		
الضابطة	مخالفة الأنظمة والتعليمات	.851	3.48	.237	.814
التجريبية		.297	3.43		
الضابطة	الكلية	.804	3.49	.119	.906
التجريبية		.625	3.46		

يتبين من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك الفوضوي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية سواء على الدرجة الكلية أو على الأبعاد، مما يشير إلى تكافؤهما.

٨. تم إعادة تطبيق مقياس السلوك الفوضوي بعد أربعة شهور من انتهاء التطبيق على أعضاء المجموعة التجريبية، للتأكد من مدى احتفاظ أعضاء المجموعة التجريبية بالتحسن.

٩. تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها والخروج بالتوصيات، وكتابة البحث بشكلها النهائي.

تصميم الدراسة:

وقد استخدمت الدراسة الحالية لفحص أثر المتغير المستقل، وهو البرنامج الإرشاد على المتغير التابع، وهو السلوك الفوضوي، وتم استخدام مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، حسب التوزيع العشوائي في هذا التصميم، وذلك باستخدام قياسات قبلية.

التصميم التجريبي للدراسة

المجموعه	العدد	القياس القبلي	معالجة	القياس البعدي	القياس المؤجل
التجريبية	١٤	O1	X	O2	O3
الضابطة	١٤	O1	-	O2	-

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات:

عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة في التطبيق البعدي في خفض السلوك الفوضوي تعزى لفعالية البرنامج الإرشادي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء المزار الجنوبي؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس السلوك الفوضوي

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المجموعة	البعد
0.95	3.53	الضابطة	الإثارة والإزعاج
0.32	2.45	التجريبية	
0.88	3.61	الضابطة	العدوان
0.36	2.21	التجريبية	
0.85	3.46	الضابطة	التخريب
0.58	2.23	التجريبية	
0.68	3.33	الضابطة	مخالفة الأنظمة والتعليمات
0.38	2.38	التجريبية	
0.82	3.48	الضابطة	الكلية
0.37	2.32	التجريبية	

يلاحظ من الجدول السابق أن السلوك الفوضوي بقي مرتفعاً لدى أعضاء المجموعة الضابطة، بينما انخفض لدى أعضاء المجموعة التجريبية، حيث كانت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية وللبعد لدى طلبة المجموعة التجريبية أقل من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.32)، بانحراف معياري (0.37)، وهو أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.48) وبانحراف معياري (0.82)، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية لبعدي الإثارة والإزعاج (2.45)، بانحراف معياري (0.32)، وهو أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.53) وبانحراف معياري (0.95)، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية لبعدي العدوان (2.21)، بانحراف معياري (0.36)، وهو أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.61) وبانحراف معياري (0.88).

كما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية لبعد التخريب (2.23)، بانحراف معياري (0.58)، وهو أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.46) وبانحراف معياري (0.85)، كما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية مخالفة الأنظمة والتعليمات (2.38)، بانحراف معياري (0.38)، وهو أقل من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.33) وبانحراف معياري (0.68)، وللتأكد من كون هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل.

جدول (3)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي على السلوك الفوضوي

البعدي	المجموعة	العدد	درجات الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الإثارة والإزعاج	الضابطة	14	26	4.04	.000
	التجريبية	14			
العدوان	الضابطة	14	26	5.53	.000
	التجريبية	14			
التخريب	الضابطة	14	26	4.43	.000
	التجريبية	14			
مخالفة الأنظمة والتعليمات	الضابطة	14	26	4.60	.000
	التجريبية	14			
الكلية	الضابطة	14	26	4.84	.000
	التجريبية	14			

يلاحظ من الجدول السابق أن هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، ولصالح المجموعة التجريبية، سواء للدرجة الكلية أو للأبعاد، حيث كانت قيمة (ت) (4.84) للدرجة الكلية، كما بلغت قيمة (ت) للأبعاد (الإثارة والإزعاج، والعدوان، والتخريب، ومخالفة الأنظمة والتعليمات) (4.04، 5.53، 4.43، 4.60) على التوالي، علماً أن جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

أشارت النتائج أن هناك أثراً لتطبيق البرنامج الإرشاد باللعب في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث إن أفراد المجموعة التجريبية كان لديهم مستوى منخفضاً من السلوك الفوضوي مقارنة مع الطلبة أعضاء المجموعة الضابطة، وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى السلوك

الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويعد ذلك مؤشراً مهماً على نجاح البرنامج بأبعاده الأربعة، ويمكن تفسير ذلك بأن الإرشاد باللعب يعد من الطرق والأساليب الفعالة في علاج الكثير من المشكلات حيث إنه يعد وسيلة للتقليل من التوترات الناتجة عن ضغوط البيئة المنزلية، والمدرسة والاجتماعية، كما أنه يعتبر من الطرق المثلى لتصريف الطاقة الزائدة عند الطلبة حيث إن الإرشاد باللعب يعمل على استغلال هذه الطاقة غير الموجهة بأنشطة وفعاليات مفيدة للطلبة، وتتمى لديهم الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات أخرى؛ دراسة الصميلي (٢٠٠٩)، والتي أشارت إلى أهمية البرنامج الإرشادي الجمعي في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما يفسر فاعلية البرنامج إلى أن الأساليب التي اتبعتها البرنامج الإرشادي في إدارة الجلسات الإرشادية، هي أساليب فاعلة اعتمدت على تنفيذ أفكار العمل اللاعقلانية، واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية؛ بحيث تساعده على الوصول إلى الصحة النفسية، وتجنبه التعرض للاضطرابات النفسية، وهذا يتفق أيضاً مع نتائج دراسة وايت فايلد (Whitefield, 1999).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء المزار الجنوبي تعزى لاستمرارية فعالية البرنامج الإرشادي؟". للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات غير المستقلة (Dependent T Test) لطلبة المجموعة التجريبية بعد فترة زمنية بلغت (شهرين، والجدول التالي يبين نتائج التحليل:

جدول (٤)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات غير المستقلة لطلبة المجموعة التجريبية لبقاء أثر تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

مستوى الدلالة	T قيمة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المجموعة	البعد
0.174	1.439	0.38	2.45	التطبيق البعدي	الإثارة والإزعاج
		0.32	2.42	التطبيق المؤجل	

فاعلية برنامج الإرشاد باللعب في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة الأردنية الهاشمية

0.336	1.00	0.36	2.21	التطبيق البعدي	العدوان
		0.35	2.19	التطبيق المؤجل	
0.165	1.47	0.59	2.23	التطبيق البعدي	التخريب
		0.58	2.21	التطبيق المؤجل	
0.513	0.672	0.38	2.38	التطبيق البعدي	مخالفة الأنظمة والتعليمات
		0.40	2.35	التطبيق المؤجل	
0.055	2.106	0.37	2.32	التطبيق البعدي	الكلي
		0.37	2.29	التطبيق المؤجل	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الأوساط الحسابية للمجموعة التجريبية على التطبيقين البعدي والمؤجل في الدرجة الكلية للمقياس ولالأبعاد جميعها، حيث كانت قيمة (ت) للدرجة الكلية (2.106)، ومستوى دلالتها (0.055) وهذه القيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، إشارة إلى القيم في الجدول بلغ كان الفرق بين التطبيقين إيجابياً ودالاً إحصائياً فبلغ (0.995)، ولأبعاد (الإثارة والإزعاج، والعدوان، والتخريب، ومخالفة الأنظمة والتعليمات) بلغت قيمة (ت) (1.439 و 1.00 و 1.47 و 0.672) على التوالي، وتشير هذه النتيجة إلى بقاء أثر تطبيق البرنامج الإرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين أعضاء المجموعة التجريبية عند القياس البعدي وبعد شهرين من المتابعة. وتفسر هذه النتائج أنه في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المستند على العلاج باللعب في الاستفادة من تنمية الخبرات والتجارب الحية التي عاشها أفراد المجموعة التجريبية طيلة مدة البرنامج، واكتسابهم جملة من الممارسات السلوكية الصحيحة المستمدة من العمل أثر على مجمل سلوكيات لتحل محلها سلوكيات أكثر إيجابية، ويمكن تفسير ذلك بأن الإرشاد باللعب يعد من الطرق والأساليب التعزيزية الفعالة في علاج الكثير من المشكلات حيث إنه يعد وسيلة للتقليل من التوترات الناتجة عن ضغوط البيئة المنزلية، والمدرسة والاجتماعية، كما أنه يعتبر من الطرق المثلى لتصرف الطاقة الزائدة عند الطلبة حيث إن الإرشاد باللعب يعمل على استغلال هذه الطاقة غير الموجهة بأنشطة وفعاليات مفيدة للطلبة، وتنمي لديهم الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات أخرى؛

دراسة الصميلي (٢٠٠٩)، والتي أشارت إلى أهمية البرنامج الإرشادي الجمعي في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما يفسر فاعلية البرنامج إلى أن الأساليب التي اتبعتها البرنامج الإرشادي في إدارة الجلسات الإرشادية، هي أساليب فاعلة اعتمدت على تنفيذ أفكار العميل اللاعقلانية، واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية؛ بحيث تساعده على الوصول إلى الصحة النفسية، وتجنبه التعرض للاضطرابات النفسية، وهذا يتفق أيضا مع نتائج دراسة وايت فايلد (Whitefield, 1999)، (Ray, 2008) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر العلاج باللعب على علاقة الوالدين بأطفالهم، وخفض الضغوط من خلال تحسين مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال.

التوصيات:

١. على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي :
عقد الدورات التدريبية وبصفة دورية للمرشدين في مدارس التعليم العام، من أجل إيضاح أدوارهم الإرشادية والوقائية المختلفة للتعامل مع السلوكيات غير المناسبة من الطلبة.
٢. إجراء دراسات حول البرامج الإرشادية، ومدى فاعليتها وتحديد درجة إمكانية استفادة المرشدين من هذه البرامج.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد. (٢٠٠٩)، (ب). الإرشاد المدرسي، عمان، الأردن.
خطاب، أحمد وحمزة، أحمد. (٢٠٠٨). سيكولوجية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي
الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
التخاينة، صهيب (٢٠١١)، فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى
طلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء المزار الجنوبي، رسالة ماجستير غير
منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
الخشرمي، سحر احمد (٢٠٠٧). العلاقة بين ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات
التعلم. مؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. كلية التربية، جامعة بنها،
مصر.
أبو الرب، احمد محمد جاد (2007). السلوك الفوضوي لدى الأطفال المتخلفين عقليا
ومدى التدخل العلاجي في خفضه. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان،
مصر.
الروسان، فاروق (٢٠١٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة
(٨ط). الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
الزغول، عماد (٢٠٠٦). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال، عمان، دار
الشروق للنشر والتوزيع.
السفاسفة، إبراهيم، محمد. (٢٠٠٣). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي.
مكتبة الفلاح، الكويت.
الصميلي، حسن إدريس (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في خفض
السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان
التعليمية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،
السعودية.
القاسم، جمال (٢٠٠٠). أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
القصاص، وليد موسى (2002). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض السلوك
الفوضوي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة حواراه الشاملة
للبنين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (٢٠٠٢). إدارة الصفوف، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

القمش، مصطفى، العضال، عدنان والتركلي، جهاد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. مجلة العلوم الإنسانية. 22، (1)، 167-197.

موتقي، هايدة (٢٠٠٤) علم النفس اللعبي، ترجمة (زهراء يكانه). بيروت، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Amanda, I. &, McCurry, I. (2007). Effects of the Good Behavior Game on Students and Teacher Behavior, **Education and treatment of children**. 30(1), 85 – 98

American Psychiatric Association (2000). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM IV** (4th ed., text, revision), Washington, D. C.: American Psychiatric Association.

Bykhovsky, M (2004). **Behavior modification: common techniques used to reducing behavioral problems among medium and high school students**. Focus on Autism and other Developmental Disabilities, (18), 4.

landry, B. (2002) . An investigation of spatial geometrical understanding in students with learning disabilities, **Learning Disability Quarterly**, 23(1), 7- 22.

Lowenthal, B. (2002). **Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool**. US. ،University of Illinois.

Murphy, K., Barkley, R, & Bush, T. (2002). Young adults with attention deficit hyperactivity disorder: subtype differences in comorbidity, educational and clinical history. **Journal of Nervous and Mental Disorders**, 190 (3): 147-157.

- National Joint Commission on Learning Disabilities (2002). Definition of LD Explained. **School Psychology Review journal**, 30 (2), 294-304.
- Osterlaan, J., & Sergeant, J. (2009). Inhibition in ADHD, aggressive, and anxious children: A biologically based model of child psychopathology. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 24, 19-36.
- Richard, S & Allan , C. (2002). M. D. The effects of Risperidone on Conduct and Disruptive Behavior Disorders in Children With Sub average IQs **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**. 41(9), 1026-1036.
- Ray.Y.J.(2009)Impact of play therapy on – child relationship stress at mantal health setting, **British Journal of GUIDanc&Counselling**.36(2),165-187
- Scavella, S, (2004). **The effect of positive behavioral support on disruptive and defiant behavior of high school aged youth**. Diss, Abst, Int. Union Institute and University.
- Scott, S (1999). **Accommodating college students with learning Disabilities**. Innovative Higher Education, 55, 85-99.
- Walker, H., Elizabeth, R, & Frank, G .(2000). Heading of disruptive Behavior. **Journal of Emotional and Behavior Disorder**, 4, 193- 256.
- Whitefield, G. (1999). Validating School Social Work: An Evaluation of a Cognitive- Behavioral Approach to Reduce School Violence. **Research on Social Work practice**, 9 (12), 82-399.