



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

أثر التدريب بالسيكودراما في تعديل السلوك العدواني الصفي

مرسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس العام

إعداد الطالبة: دلال عمر دلال

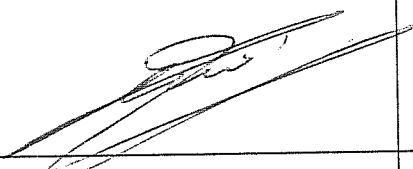
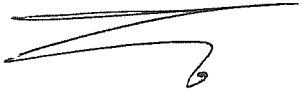
إشراف

الدكتورة: أمينة رزق

الأستاذ في قسم علم النفس

دمشق: 2015 – 2016م
1436 – 1437 هـ

أجيزت هذه الرسالة بتاريخ 2016/10/23 استناداً إلى قرار مجلس البحث العلمي والدراسات العليا رقم/3114/ تاريخ /19-9-2016/ المتضمن تشكيل أعضاء لجنة الحكم الواردة من السادة أسماؤهم أدناه. وقد أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة.

	الأستاذة في قسم علم النفس كلية التربية جامعة دمشق الاختصاص: علم النفس التربوي	أ. د أمينة رزق
	الأستاذة في قسم الإرشاد النفسي كلية التربية جامعة دمشق الاختصاص: الإرشاد النفسي	أ. د أحمد الزعبي
	المدرسة في قسم علم النفس كلية التربية جامعة دمشق الاختصاص: علم النفس العام	د. منى الحموي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى
وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي
عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ"

سورة النمل الآية (19)

الإهداء

إلى من غرست في قلبي حب العلم وأهله ، والدتي الحبيبة أطال الله في عمرها.
إلى روح من وهبتي أروع زوج ، حماتي رحمها الله
إلى رفيق دربي، وشريك حياتي، زوجي العزيز الغالي أنس.
إلى من قصرت في حقه صديقي الصغير ، طفلي محمد.
إلى من عيني تدمع عند النطق بأسمائهم ،أُختي أميرة ورضوى.
إلى من أعتبرها بمقام أختي ، صديقتي بنان القهوه جي.
إلى من كان لي خير سند منذ طفولتي أخي الذي لم تلده أُمي ، أخي أحمد.
إلى من علمني الابتسامة رغم الألم ، صديقي مهند .
إلى أرواح الشهداء الذين سطوروا بدمائهم الذكية أروع آيات البطولة والفداء.

أهدي هذا الجهد المتواضع

الطالبة

دلال عمر دلال

شكر وتقدير

قال سبحانه وتعالى : { لئن شكرتم لأزيدنكم } (ابراهيم:7)، من منطلق قوله صل الله عليه وسلم " من لا يشكر الناس لا يشكر الله، يدعوني العرفان إلى أن أتقدم بالشكر الوفير والتقدير الكبير إلى /الأستاذة الدكتورة الفاضلة: أمينة رزق / لإشرافها ودعمها لي مدة إعداد الرسالة ، ولسعة صدرها ، ولما بذلته من وقت وجهد فكان لثمرة توجيهاتها السديدة ، وتعليقاتها المستمرة ما غرس في نفسي أملاً كبيراً، وهمة عالية، أعانني على تخطي تحديات هذه الدراسة وصعوباتها ، وهيئت لي فرصة النجاح فجزاها الله كل خير .

كما لايفوتني أن أوجه جزيل شكري وتقديري إلى/ الأستاذ الدكتور أحمد الزعبي / والدكتورة منى الحموي/ اللذين شرفاني بقبولهما مناقشة رسالتي هذه، وأتشرف بتوجيهاتهم .

والشكر الموصول إلى السادة المحكمين الذين أغدقوا علي بعباء علميهم، وأفادوني بآرائهم العلمية القيمة أثناء تحكيم البرنامج فجزاهم الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر وعظيم التقدير للدكتور /خليل عبد العال/، أستاذ اللغة العربية في كلية الآداب؛ الذي أكرمني بتواضعه، وعلى تفضله بالموافقة على تدقيق رسالتي لغوياً.

والدكتور /ريمي فارس/ أستاذ اللغة الانكليزية الذي أكرمني بتواضعه وحسن خلقه وسعة، وعلى تفضله بالموافقة على مساعدتي في ترجمة الأبحاث وتدقيقها لغوياً.

كما أتقدم إلى رمز الصدق والتضحية الذي أكن له كل الامتنان والمحبة إلى أعلى قلب في الوجود وأطيبيه، إلى من غمرني بدعائه الصادق /زوجي الحبيب/، الذي عايش معي كل فقرة من فقرات الرسالة وساعدني كثيرا في إتمامها.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى/ التلاميذ/ الذين وافقوا على تطبيق البرنامج عليهم وتعاونوا معي، فمن غير تعاونهم وموافقتهم لما كان لهذه الدراسة أن ترى النور فكل الشكر والتقدير لهم .

وكذلك أتقدم بالشكر لكل من قدم مشورة مفيدة وكلمة طيبة خلال مشوار هذه الرسالة ،فلجميع مني خالص الشكر والتقدير، وأرجو أن أكون قد وفقت لتحقيق الغرض المنشود من هذه الدراسة، فإن وفقت فمن الله وإن قصرت فمن نفسي . وما توفيقي إلا بالله ،عليه توكلت وإليه أنيب .

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	فهرس المحتويات
ج	فهرس الجداول
خ	فهرس الأشكال
د	فهرس الملاحق
9-1	الفصل الأول - المدخل إلى الدراسة
1	مقدمة الدراسة:
3	مشكلة الدراسة ومسوغاتها:
5	أهمية الدراسة:
6	أهداف الدراسة:
6	أسئلة وفرضيات الدراسة:
7	حدود الدراسة:
8	التعريف بمصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:
52-11	الفصل الثاني - الإطار النظري
35-11	أولاً: السيكدوراما
11	مفهوم السيكدوراما ونشأته
13	المفاهيم المرتبطة بالسيكدوراما.
15	المفاهيم الأساسية في السيكدوراما.
15	أهداف السيكدوراما.

الصفحة	العنوان
16	أهمية السيكدراما.
17	العناصر الأساسية بالسيكدراما.
20	فنيات السيكدراما.
24	مراحل السيكدراما.
29	الحالات التي قد تحدث أثناء الجلسة السيكدرامية وأساليب تجنبها.
30	دور السيكدراما في حياة الأطفال.
31	السيكدراما والنظريات النفسية.
33	الفرق بين العلاج بالدراما والسيكدراما.
47-35	ثانياً: السلوك العدواني الصفي:
35	مفهوم السلوك العدواني الصفي.
36	المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني
38	العوامل المسببة للسلوك العدواني الصفي.
40	مظاهر السلوك العدواني الصفي
41	قياس السلوك العدواني الصفي.
42	الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني.
42	النظريات المفسرة للسلوك العدواني الصفي.
47	ثالثاً: الخصائص النمائية لأفراد عينة الدراسة.
50	رابعاً: السيكدراما والسلوك العدواني الصفي.
62-54	الفصل الثالث - دراسات سابقة
54	أولاً- الدراسات العربية

الصفحة	العنوان
57	ثانياً- الدراسات الأجنبية
60	ثالثاً- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
96-64	الفصل الرابع - منهج الدراسة وإجراءاتها
64	أولاً - منهج الدراسة
64	ثانياً - مجتمع الدراسة
64	ثالثاً - عينة الدراسة
69	رابعاً - أدوات الدراسة
69	*قائمة المسح
69	*استمارة تسجيل السلوك العدواني الصفّي
69	*بطاقة تقييم التلميذ للجلسة
70	*مقياس مواقف السلوك العدواني الصفّي
74	*مقياس تكرار السلوك العدواني الصفّي.
77	*مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفّي.
82	*البرنامج التدريبي المقترح.
95	خامساً - الخطوات الإجرائية للدراسة
95	سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة
96	سابعاً- صعوبات الدراسة
122-97	الفصل الخامس - تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها
98	أولاً - أسئلة الدراسة
99	السؤال الأول

الصفحة	العنوان
101	السؤال الثاني
104	السؤال الثالث
106	ثانياً - فرضيات الدراسة
106	الفرض الأول
109	الفرض الثاني
112	الفرض الثالث
115	الفرض الرابع
117	الفرض الخامس
121	ثالثاً - مقترحات الدراسة
122	رابعاً - بحوث مقترحة
123	ملخص الدراسة باللغة العربية
137-127	قائمة المراجع
127	أولاً - المراجع العربية
134	ثانياً - المراجع الأجنبية
217-139	ملاحق الدراسة
	Summary

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان
34	جدول (1) المقصود بكل من العلاج بالدراما والسيكودراما.
47	جدول (2) الفرق بين النظريات المفسرة للسلوك العدواني.
60	جدول (3) ملخص الدراسات العربية والأجنبية.
65	جدول (4) توزيع أفراد عينة الدراسة الحالية حسب متغير الجنس.
66	جدول (5) الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقاييس السلوك العدواني في القياس القبلي.
68	جدول (6) الفروق بين المجموعة التجريبية على مقاييس السلوك العدواني في القياس القبلي تبعاً لمتغير الجنس.
71	جدول (7) الوزن النسبي لعبارات مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي.
71	جدول (8) معامل ثبات مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي.
72	جدول (9) الاتساق الداخلي (الترابط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس مواقف السلوك العدواني الصفي).
73	جدول (10) الصدق التمييزي لمقياس مواقف السلوك العدواني الصفي.
73	جدول (11) الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية والفا كرونباخ لمقياس مواقف السلوك العدواني الصفي.
74	جدول (12) توزيع عبارات مقياس تكرار السلوك العدواني الصفي حسب الأبعاد.
75	جدول (13) الاتساق الداخلي الترابط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس تكرار السلوك العدواني الصفي.
76	جدول (14) الصدق التمييزي لمقياس تكرار السلوك العدواني الصفي.

الصفحة	العنوان
77	جدول (15) الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية والفا كرونباخ لمقياس تكرار السلوك العدواني الصفي.
78	جدول (16) توزع عبارات مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي حسب الأبعاد.
78	جدول (17) معامل ثبات مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي في الدراسة الأساسية.
79	جدول (18) الاتساق الداخلي الترابط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي.
80	جدول (19) الصدق التمييزي لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي.
81	جدول (20) الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية والفا كرونباخ لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي.
81	جدول (21) الإجراءات المتبعة للتحقق من الصدق والثبات في الدراسة الأساسية والدراسة الحالية.
90	جدول (22) جلسات البرنامج التدريبي المقترح بصورته الأولى.
91	جدول (23) جلسات البرنامج التدريبي المقترح بصورته النهائية.
93	جدول (24) نسبة الكسب المحققة من التطبيق التجريبي.
98	جدول (25) طبيعة توزع أفراد عينة الدراسة.
99	جدول (26) نسبة انتشار السلوك العدواني الصفي في المجتمع الأصلي.
101	جدول (27) نسبة انتشار السلوك العدواني الصفي في القياس القبلي.
104	جدول (28) نسبة انتشار السلوك العدواني الصفي في القياس البعدي.
106	جدول (29) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس السلوك العدواني في القياسين القبلي والبعدي.
109	جدول (30) الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على مقاييس السلوك العدواني في القياس البعدي.

الصفحة	العنوان
112	جدول (31) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس السلوك العدواني في القياس البعدي تبعاً لمتغير الجنس.
115	جدول (32) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس السلوك العدواني في القياسين البعدي والمؤجل.
118	جدول (33) معامل بلاك لحجم الاكتساب.
118	جدول (34) معامل ايتا لحجم الأثر.

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان
29	شكل (1) مراحل السيكدوراما
66	شكل (2) توزع أفراد عينة الدراسة الحالية حسب متغير الجنس.
67	شكل (3) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقاييس السلوك العدواني في القياس القبلي.
69	شكل (4) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس السلوك العدواني في القياس القبلي تبعاً لمتغير الجنس.
98	شكل (5) طبيعة توزع عينة الدراسة.
99	شكل (6) نسبة انتشار السلوك العدواني الصفي لدى مجتمع الدراسة الأصلي.
102	شكل (7) نسبة انتشار السلوك العدواني الصفي في القياس القبلي.
104	شكل (8) مستوى السلوك العدواني الصفي في القياس البعدي.
107	شكل (9) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس السلوك العدواني في القياسين القبلي والبعدي.

الصفحة	العنوان
110	شكل (10) الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على مقاييس السلوك العدوانى في القياس البعدي.
113	شكل (11) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس السلوك العدوانى في القياس البعدي تبعاً لمتغير الجنس.
116	شكل (12) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس السلوك العدوانى في القياسين البعدي والمؤجل.
119	شكل (13) معامل ارتباط لحجم الأثر.
121	شكل (14) أثر البرنامج التدريبي في الحد من السلوك العدوانى الصفي.

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان
139	الملحق (1) قائمة المسح.
140	الملحق (2) نتائج قائمة المسح.
141	الملحق (3) مقياس مواقف السلوك العدوانى الصفي.
144	الملحق (4) مقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي.
145	الملحق (5) مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي.
146	الملحق (6): تقييم التلميذ للجلسة.
147	الملحق (7): استمارة تسجيل السلوك العدوانى الصفي خلال اليوم الدراسي.
148	الملحق (8) نتائج استمارة تسجيل السلوك العدوانى الصفي خلال اليوم الدراسي.

149	الملحق (9) قائمة الألعاب.
150	الملحق (10): قائمة الأنشطة.
153	الملحق (11) الإجراءات التنفيذية للبرنامج التدريبي
214	الملحق (12) قائمة بأسماء السادة المحكمين.
215	الملحق (13) صور من جلسات البرنامج.
216	الملحق (14) تيسير المهمة.

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة ومسوغاتها

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

أسئلة الدراسة وفرضياتها

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية



- مقدمة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو في حياة الإنسان حيث يتم فيها تشكيل دعائم الصحة النفسية في حال توفر البيئة التي تتسم بالأمان والاستقرار، ويختلف الأطفال باختلاف المؤثرات والبيئات الثقافية التي يتعرضون لها، فإذا ما توفر للطفل جو هادئ يسوده الحنان والطمأنينة ساعد ذلك على النمو السليم والتكيف مع المجتمع، أما إذا وُجد في بيئة يعوزها الأمن والاستقرار، فلا شك أنه سيقع فريسة الصراع والاضطراب الذي يؤثر على نواحي حياته فيما بعد (Kinttel, 1990, 119).

ولابد من الإشارة إلى أن هذه المرحلة (الطفولة المتأخرة) على الرغم من أنها تتسم بالبراءة، والأمل، وكثرة التغيرات الجسدية والنفسية، فإنها لا تخلو من المشكلات المتعددة التي تواجه الأطفال، ومن أهم المشكلات التي تظهر في هذه المرحلة هي المشكلات السلوكية بأشكالها المختلفة، إذ تنتوع المشكلات السلوكية بين الأطفال في هذه المرحلة، وقد أصبحت تشكل تحدياً لجميع المنتسبين للعملية التربوية والتعليمية، ولا شك أن الاهتمام بدراسة مشكلات التلاميذ السلوكية يعد أمراً في غاية الضرورة والأهمية. وهنا يشير (عقل، 2000، 220) إلى إن الاهتمام بدراسة مشكلات التلاميذ السلوكية في جميع المراحل التعليمية له ما يبرره، فهم قادة المستقبل وأمل الأمة ولذلك فإن توجه الدراسات والبحوث في هذا الاتجاه هو تعبير صادق عن الاهتمام بهم ورعايتهم على أسس علمية سليمة، كما أن استمرار الدراسة العلمية في هذا الجانب يبقى أمراً ضرورياً وركيزة لا غنى عنها لتخطيط مستقبلي سليم. وتعتبر السلوكيات غير السوية في المدارس مثل العدوان والعنف المدرسي، وتخريب الأثاث المدرسي، وعدم الانصياع لأوامر الإدارة المدرسية أو المعلمين، وضعف الانتباه والخروج على النظم والتعليمات المدرسية، وغيرها من الممارسات غير السوية داخل غرفة الصف، من المشكلات التي تعمل على إثارة الفوضى والاضطراب داخل البيئة المدرسية، وقد يمتد أثرها إلى البيئة المحيطة (عواد وزامل، 2011، 141-142). ومن هنا تبرز أهمية العمل على تعديل السلوك وتوجيهه نحو السلوك المتوافق مع المعايير والقيم السائدة، وعموماً فإن التربية والتعليم لا يمكن أن يتكاملا في تأدية الوظائف المناطة بهما بلا ضبط السلوكيات غير السوية، التي قد تصدر من بعض التلاميذ في جميع المراحل الدراسية. ويرى كل من (Dwolarg & lewis) أن هناك نمطين من مشكلات السلوك التي يقوم بها التلاميذ وتشكل بؤرة الاهتمام بالنسبة للمعلم وهي:

السلوك الصفي غير المناسب ويتضمن هذا النمط التحدث المستمر أو التثرثرة أو الشجار والخروج من المقعد وإثارة الضجة أو العدوان والانسحاب. أما النمط الثاني فهو ضعف مهارات الدراسة ويتضمن ضعف الانتباه والفشل في اتباع التعليمات من المعلمين والافتقار إلى مهارات تنظيم الوقت وعدم إكمال الواجبات المدرسية (الخطيب، 2001، 140). فالسلوك العدوانى يأخذ أشكالاً متعددة داخل محيط المدرسة، ويتجلى ذلك في حالات من التهريج والإزعاج والتشويش التي تؤثر سلباً على المحيط الاجتماعي (الزملاء،

المعلمين) كما أن هذه الأشكال المتنوعة يمكن أن تحدث خللاً في الوظائف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، وهناك عدد من المشكلات التي تتدرج تحت هذه الأشكال: التخريب والإغاضة وإزعاج الآخرين والتشويش والشغب وخرق القواعد والمعايير التربوية والاجتماعية. ويعد السلوك الصفي مشكلاً عندما ينتج عنه إزعاج للآخرين، أو إذا كان موجهاً ضد أحد من أفراد البيئة المدرسية، وتتمثل مظاهره في أشكال متنوعة من السلوكيات مثل إلحاق الأذى بالآخرين والسخرية منهم والتخريب، وعدم الطاعة، والتي تعمل على جذب انتباه المعلمين أكثر من غيرها من المشكلات المتنوعة التي تصدر عن باقي التلاميذ (Reynold & Gutkin, 1989,45).

فما سبق يمكن الإشارة إلى أن السلوك العدواني يتضمن المشكلات المتصلة بضبط السلوك الصفي والمدرسي. وقد لوحظ مؤخراً زيادة واضحة في نسب العدوان وعدم الانضباط المدرسي، والممارسات السلوكية غير السوية، وبشكل خاص بين تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة، الأمر الذي ترتب عليه آثار سلبية داخل البيئة المدرسية، إلى جانب توجيه أشكال من الإساءة المباشرة للقائمين على العملية التربوية والتعليمية (عواد وزامل، 2011، 143). في حين يؤكد (حمزة، 2001، 4) أن سلوك العدوان ينتشر في المدارس لاسيما بين التلاميذ في مرحلة الطفولة، وتزيد نسبة انتشاره بين الذكور أكثر من الإناث. ومع ذلك التنوع في مشكلات الطفولة، وتتامي الآثار السلبية الناتجة عن تلك الممارسات على الجوانب التحصيلية والتربوية والانفعالية والاجتماعية كافة ونظراً للتغيرات النمائية والمعرفية والانفعالية التي يتعرض لها التلاميذ في هذه المرحلة كانت الحاجة ملحة من أجل العمل على إيجاد تقنية فعالة تماشى طبيعة الأطفال في هذه المرحلة ومشكلاتهم، بغرض التخفيف من حدة هذه المشكلات فكانت التقنية متمثلة بالسيكو دراما.

إذ يرى مورينو (Moreno, 1911) أن أهم ما في هذه التقنية هو حرية السلوك لدى الممثلين وتلقائيتهم حيث تتاح لهم فرصة التداعي الحر والتنفيس الانفعالي، ومن ثم فهم يعبرون بحرية تامة عن اتجاهاتهم ومواقفهم ومشكلاتهم في الموقف التمثيلي مما يؤدي إلى تحقيق التوافق والتفاعل السليم، والسيكودراما عملية إبداعية تهتم بحركة التطور نفسها والمشاركين فيها وتذهب إلى أبعد الحدود، أبعد من مجرد حل المشكلات أو الوعي بها، وتفهم بعمق كل تعقيدات حياتنا الحاضرة، ذلك أنها تعتمد على الصدق الخالص الذي ينشأ من مفهوم مفاده أننا جزء من منظومة حياتية عامة يشتر فيها الآخرون على اختلاف مذاهبهم وحياتهم (جمعه، 2005، 10). وقد آمن مورينو أنه من الأهمية بمكان الحفاظ على الحرية والتلقائية لدى الممثل من أجل إتاحة الفرصة لحدوث التداعي الحر والتنفيس الانفعالي لديه (المالكي، 2013، 97). ومما سبق نرى أن السيكو دراما التي ابتدعها "مورينو" تختلف عما هو قائم من أساليب متبعة في تعديل السلوك، فهي تقوم على استخدام الجسد في التعبير وتعديل المشكلات وإتاحة الفرصة للتنفيس والتعبير الحر مما يجعلها لغة عالمية واسعة الاتصال، لأنها أسلوب فعال في تعديل المشكلات السلوكية يتناسب مع الأشخاص في

مختلف مراحل العمر (غريب، 1999، 4). ومن هنا نستطيع القول: إن السيكو دراما من التقنيات التي قد تكون فعالة في تعديل بعض المشكلات السلوكية، لذلك تم العمل على إعداد برنامج تدريبي لتعديل مشكلة السلوك العدوانية الصف السادس.

- مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

تنتشر المشكلات السلوكية بين التلاميذ والأطفال، وتتنوع بين ممارسات عدوانية، ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية، والهروب المتكرر من المدارس، وتخريب الممتلكات، وإثارة الفوضى والإزعاج في الفصل الدراسي وغيرها من الممارسات السلوكية غير السوية التي تؤثر على سير العملية التعليمية والتربوية، وتعيقها عن تحقيق أهدافها (Knittel, 1990, 117). والسلوك العدواني داخل المحيط المدرسي هو واحد من أكبر التحديات التي تواجه المدرسة والمجتمع لا لأنه ينطوي على مجموعة متداخلة من المشكلات المعقدة، بل لأن آثاره تتجاوز الفرد لتشمل المجتمع كونه يشكل إزعاجاً للآخرين، وقد يتجاوز ذلك إلى خرق القواعد والمعايير الاجتماعية ثم دفع التلميذ وهو في مرحلة عمرية حرجية إلى الانحراف والجروح (بركات، 2008، 1243). كما أن للظروف والأحداث المبررة التي يتعرض لها المجتمع السوري والخبرات الصادمة التي تتعرض لها مختلف شرائح المجتمع، آثارها على مختلف المراحل العمرية للأفراد وبشكل خاص وملحوظ على الأطفال في مختلف النواحي النفسية والاجتماعية والعقلية. وقد أدت إلى الكثير من التغيرات في سلوك الطفل بالإضافة إلى المشكلات السلوكية في المدارس والبيئة الاجتماعية، كما أن أشكال السلوك العدواني المتعددة تؤثر على العمل المدرسي، فالمعلمون يواجهون اهتمامهم إلى التركيز على ضبط السلوكيات غير السوية التي تصدر من بعض التلاميذ الأمر الذي يحول دون إتمام المهام الرئيسية لهم المتمثلة بصورة رئيسية في التربية والتعليم وعرض المناهج الدراسية، وتوضيح المادة العلمية. كما يؤثر على التلاميذ الآخرين بسبب انعدام الاهتمام بالحصص الدراسية والانشغال بمتابعة السلوكيات غير السوية التي قد تصدر من زملائهم (Day, 1994, 280). إذ يشير كير (Kerr, 2002) إلى أن أكثر ما يقلق المدرسين خاصة في بداية العام الدراسي، هي مشكلة الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف وضبط السلوكيات غير المرغوبة التي تعيق سير العملية التعليمية (بركات، 2010، 10). ويعاني التلاميذ في المدرسة من مشكلات سلوكية كثيرة ذات مظاهر سلبية منها (تخريب ممتلكات المدرسة وممتلكات الزملاء، والكتابة على الجدران، وعدم اللباقة في التعامل، والعدوان، والتفريغ...)، وغيرها من المشكلات السلوكية التي تندرج تحت السلوك العدواني وضياح زمن من وقت التعليم في الحصص، كما تسبب في انهماك المعلم في كبح هذه التصرفات، كما أكد (الفسفوس، 2006، 2) عن أن السلوك العدواني أصبح حقيقة واقعية في مختلف بلدان العالم. إضافة إلى ما أشار إليه (عواد والزامل، 2011) في مسح لآراء معلمي التلاميذ من عمر (9-12) الذي وجد أن أكثر المشكلات انتشاراً داخل غرفة الصف كانت على الترتيب الآتي:

(الضحك، والتهريج، وقضم اللبان، والثرثرة، والتخريب المتعمد للممتلكات، وتكوين العصابات، والاتجاه العدواني نحو المعلم والزملاء)، وفي دراسة مشابهة لدراسة (عواد والزامل، 2011) قام بها (بركات، 2008) وأعاد إجرائها بعام 2010) وتوصل إلى أن السلوك العدواني يتمثل بالمظاهر الآتية: (الكتابة على الجدران، والحديث دون استئذان، والسب والشتم، والتلفظ بألفاظ نابية) كانت أكثر انتشاراً في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي. وتوصل (أبو مصطفى، 2009) إلى نتائج مشابهة للتي توصل إليها (بركات، 2008). كما أكد (هويدي واليماني، 2007) على أكثر السلوكيات المنتشرة بين التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي هي تلك السلوكيات الموجهة نحو التلاميذ الآخرين وممتلكات الصف. وتوصل (عبد الرحمن، 1998) إلى أن السلوك العدواني هو من المشكلات المنتشرة في هذه المرحلة. كما أكد (Leckie, 2004) أن السلوك العدواني والتسلط من أكثر المشكلات انتشاراً بين التلاميذ الصف في هذه المرحلة، ومن هنا نبع الاحساس بالمشكلة ويهدف التأكد من إحساس الباحثة تم استطلاع آراء عدد من المدرسين (50) مدرساً ومدرسة من مدرسي الصف السادس للتعرف على أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً وتكراراً لدى التلاميذ في مدارس محافظة دمشق، وقد أسفر هذا الاستطلاع عن وجود مجموعة من مشكلات السلوكية، وبحساب نسبة تكرار كل مشكلة تبين أن أكثر المشكلات تكراراً هي: الضرب وتهديد الزملاء بنسبة (42%)، والكتابة على المقاعد والحائط والسبورة بنسبة (42%)، وأحاديث جانبية بنسبة (40%)، الشغب والتهريج وإصدار الأصوات والغناء والدندنة بنسبة (36%). وبالتالي نستطيع القول: إنَّ القسم الأكبر من هذه المشكلات يمكن إدراجه ضمن نطاق "السلوك العدواني" الذي تم تناوله بالبرنامج المقترح، ومن خلال اللقاءات التي أجريت مع بعض المرشدين النفسيين أكدوا أن السلوك العدواني الصفي هو أكثر شيوعاً وأكثر تكراراً لدى تلاميذ الصف السادس تحديداً. ونظراً لانتشار هذه المشكلات لدى التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وخصوصيتها، كانت الحاجة ماسة للبحث عن تقنية تناسب طبيعة الأطفال في هذه المرحلة وتواكب مشكلة السلوك العدواني في البيئة الصفية بهدف التخفيف من مظاهر السلوك العدواني الصفي والإسهام في سير العملية التعليمية بصورة سليمة وتمثل ذلك في السيكو دراما، التي تُعد ذات أثر واضح في تعديل السلوك من خلال لجوء الأطفال للتفيس الانفعالي. وقد أكدت على فاعلية هذه التقنية الكثير من الدراسات العربية والأجنبية منها (المالكي 2013، الزقزوق 2013، البدي 2013، العذارى وريشان 2012، سليمان 2010، جمعه 2005، محمد 2004، مطر 2002، كرتاس 2009، كرتاس، 2011، هادجنس 2002) فأثبتت فعالية تقنية السيكو دراما في التخفيف من حدة الكثير من المشكلات السلوكية والانفعالية والنفسية والاجتماعية لدى التلاميذ في هذه المرحلة العمرية.

إلى جانب ما تتمتع به هذه التقنية من ديناميكية وحركة بعيداً عن الأساليب التقليدية الأخرى، أضف إليها أن بذل الجهد والنشاط جوهر أساسي في السيكو دراما الذي يواكب التطور الحركي لدى الأطفال في هذه

المرحلة، كما أن هنالك كثيراً من الأطفال يصعب عليهم التعبير عن ذواتهم بشكل فردي ولكن يمكن من خلال وجودهم بين جماعة السيكو دراما من كسب ثقته، فالطفل المشكل من خلال جماعة السيكو دراما يزداد وعيه بذاته، فالجماعة تعمق وتصحح فكرة الطفل عن ذاته. وعلى ذلك تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الآتي:

هل هناك أثر للتدريب بالسيكودراما في تعديل السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ الصف السادس؟؟
-أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

❖ أهمية المتغيرات: التي تتمثل في (السلوك العدواني، والسيكودراما) إذ تُعتبر هذه المتغيرات من الموضوعات الحديثة التي قد تنثري الأدب النفسي، وقد أكد مورينو على أهمية السيكودراما كشرط ضروري وأساسي في نجاح التنفيس الانفعالي، وتعميق العلاقات بين أفراد المجموعة التدريبية في العمل العلاجي الجماعي، فالسيكودراما وإن تناولتها الدراسات الأجنبية بالدراسة والتجريب، مازالت في البيئة العربية في طور النمو والدراسة.

❖ الأهمية البشرية: تظهر من خلال الفئة التي تناولتها، وهي مرحلة الطفولة المتأخرة، إذ أكد العديد من العلماء والباحثين على أهميتها وكثرة المشكلات في هذه المرحلة نتيجة التغيرات الجسدية والنفسية. فالدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى هذه الفئة هي قليلة مقارنة مع الدراسات التي تناولت مشكلات الشباب.

❖ الأهمية السيكومترية: تظهر من خلال جدة الأدوات التي استخدمت وحدائتها. فقد اعتمد على مقاييس أجنبية عمل على ترجمتها وإجراء دراسة سيكومترية لها بما يُناسب عينة الدراسة الحالية، بحيث تُسهم هذه الدراسة في توفير المزيد من الأدوات والمقاييس الحديثة التي تُسهم في إثراء المكتبة النفسية. كما عمل على بناء البرنامج التدريبي اعتماداً على الفنيات السيكودرامية. وهو ما يميز هذه الدراسة.

❖ الأهمية النفسية: تنبع من إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في إفادة الباحثين للعمل على إجراء بحوث ودراسات أكثر تعمقاً وتخصصاً في هذا المجال. كما تُعد هذه الدراسة نقطة بداية الانطلاق للعديد من البحوث والدراسات النفسية التي تتناول دور السيكودراما في تعديل المشكلات السلوكية. إضافةً إلى استخدام المعلمين والمرشدين والعاملين بالحقل النفسي سواء في المراكز أم في المؤسسات في هذا البرنامج لتعديل السلوك العدواني الصفي والاستفادة من السيكودراما في تعديل مشكلات أخرى.

-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية لتعرف:

- 1-مدى انتشار السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد المجتمع الأصلي للدراسة.
- 2-مدى انتشار السلوك العدوانى لدى أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي.
- 3-التحقق من التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفي وتكرار السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي.
- 4-التحقق من التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفي وتكرار السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي استناداً إلى متغير الجنس.
- 5-دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفي وتكرار السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي.
- 6-دلالة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في أدائهم البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفي وتكرار السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي.
- 7-دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفي وتكرار السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي استناداً إلى متغير الجنس.
- 8-دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والمؤجل على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفي وتكرار السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي.
- 9-التخفيف من حدة السلوك العدوانى الصفي إلى أقصى درجة ممكنة لدى تلاميذ الصف السادس ذوى السلوك العدوانى من خلال البرنامج التدريبي المقترح.
- 10-أثر البرنامج السيكودرامى المقترح في تعديل السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة.

-أسئلة الدراسة وفرضياتها:

في ضوء مشكلة الدراسة والإطار النظري والدراسات السابقة صاغت الباحثة مجموعه من الأسئلة والفرضيات على النحو الآتي:

❖ أسئلة الدراسة:

- 1- ما مدى انتشار السلوك العدوانى الصفى لدى أفراد المجتمع الأصلى للدراسة؟
- 2- ما مدى انتشار السلوك العدوانى الصفى لدى أفراد عينة الدراسة الحالية قبل تطبيق البرنامج التدريبى السيكودرامى؟
- 3- ما مدى انتشار السلوك العدوانى الصفى لدى أفراد عينة الدراسة الحالية بعد تطبيق البرنامج التدريبى السيكودرامى؟

❖ فرضيات الدراسة:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى أدائهم القبلى والبعدى على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفى وتكرار السلوك العدوانى الصفى، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفى.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية فى أدائهم البعدى على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفى وتكرار السلوك العدوانى الصفى، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفى.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى أدائهم البعدى على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفى وتكرار السلوك العدوانى الصفى، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفى استناداً إلى متغير الجنس.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى أدائهم البعدى والمؤجل على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفى وتكرار السلوك العدوانى الصفى، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفى.
- 5- لا يوجد أثر للبرنامج السيكودرامى المقترح فى التقليل من حدة السلوك العدوانى الصفى لدى أفراد عينة الدراسة.

-حدود الدراسة

تتضمن حدود الدراسة المحددات الآتية:

- 1- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس فى مدرسة (فتية بن مسلم الباهلى) ومدرسة (عين جالوت) فى محافظة دمشق وبلغ عددهم (20) تلميذاً وتلميذة.
- 2- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود موضوعية للدراسة فى العمل على دراسة مدى فاعلية البرنامج التدريبى

3- المقترح في تعديل السلوك العدواني الصفي باستخدام مجموعة من مقاييس (مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي للسلوك العدواني، ومقياس تكرار السلوك العدواني الصفي)؛ إذ يتم تطبيقها بشكل قبلي وبعدي للتعرف على الأثر الذي تركه البرنامج التدريبي على مستوى السلوك العدواني الصفي. كما تتمثل الحدود الموضوعية بالمنهج شبه التجريبي، والأدوات المناسبة، والأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة.

4- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدرسة (قتيبة بن مسلم الباهلي) ومدرسة (عين جالوت) في محافظة دمشق في منطقة المزة.

5- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية في منتصف الفصل الدراسي الأول وبداية الفصل الدراسي الثاني لعام (2015-2016) في الفترة الممتدة من 2015/11/19 إلى 2016/2/21. كما تم تطبيق القياس المؤجل في 2016/3/23.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

1. البرنامج السيكو درامي المقترح:

ويُقصد به في الدراسة الحالية: بأنه منظومة من التقنيات والفنيات والمهارات المستخدمة مع مجموعة من تلاميذ المشاركين بقصد إحداث تغيير متوقع في سلوكهم، لتخفيف حدة السلوك العدواني الصفي الذي يبدونه في نهاية البرنامج، وهذه التقنيات تعتمد على (لعب الأدوار ضمن المسرحيات المقدمة، ألعاب هادفة، أنشطة سيكودرامية).

2. فاعلية البرنامج المقترح: ويُقصد به في الدراسة الحالية: هو الأثر الناجم عن تطبيق البرنامج في تعديل السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ الصف السادس الذي تم قياسه بالفرق بين أداء كل من المجموعة التجريبية والضابطة على المقاييس المستخدمة في الدراسة، وكذلك الفروق بين أداء المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

3. السيكو دراما:

يعرفها مورينو بأنها ثورة على ما هو قائم، كما أن استخدام الجسد في التعبير تجعل منها لغة عالمية واسعة الاتصال؛ فهي أسلوب علاج يتناسب مع الأشخاص في مختلف مراحل العمر (Moreno, 1975, 8).

- التعريف الإجرائي:

هي المسرحيات التمثيلية النفسية التي تضمن مواقف إيجابية أو سلبية تحدث ضمن غرفة الصف، قام بأداء أدوارها مجموعة من تلاميذ الصف السادس بغرض التقليل من حدة السلوك العدواني الصفي الذي يعيشه التلاميذ في حياتهم الاجتماعية عموماً والدراسية خصوصاً.

4. السلوك العدواني الصفّي:

يعرف باندورا (Bandura, 1973) السلوك العدواني أنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريرية أو مكروهة، أو السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وهذا السلوك يعرف اجتماعياً على أنه عدواني، وينتج عنه إيذاء شخصي أو تحطيم الممتلكات، فهو سلوك وليس انفعالاً أو حاجة أو دافعاً (الخطيب، 1993، 223).

ويقصد بالسلوك العدواني الصفّي في دراسة الحالية ذلك المظهر السلوكي للتنفيس الانفعالي الذي يعبر من خلاله التلميذ عن الأزمات الانفعالية التي يعاني منها نتيجة وجود عوائق داخلية أو خارجية، عن طريق قوة موجهة نحو الزملاء، وممتلكات الصف، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

-التعريف الاجرائي:

هو مجموع الدرجات التي حصل عليها تلاميذ الصف السادس نتيجة الإجابة عن مقياس السلوك العدواني الصفّي.

5. تلاميذ الصف السادس:

هم التلاميذ الذين يتابعون دراستهم في إحدى مدارس محافظة دمشق الرسمية (مدارس التعليم الأساسي حلقة ثانية)، وتتروح أعمارهم بين (11-12) عام حيث تم إجراء الدراسة الحالية عليهم.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: السيكدراما

ثانياً: السلوك العدواني الصفي.

ثالثاً: الخصائص النمائية لأفراد عينة الدراسة.

رابعاً: السيكدراما والسلوك العدواني الصفي.



تتاول هذا الفصل الخلفية النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية على النحو الآتي:
أولاً: السيكدوراما.

ثالثاً: السلوك العدواني الصفي.

ثالثاً: الخصائص النمائية للأفراد عينة الدراسة

رابعاً: السيكدوراما والسلوك العدواني الصفي.

أولاً: السيكدوراما

1-1 مفهوم السيكدوراما ونشأته:

ولد يعقوب مورينو في (19 مايو 1889) ببوخارست في رومانيا، وحين بلغ الخامسة من عمره انتقلت عائلته إلى فينا، ودخل جامعة فينا كطالب فلسفه وأعجب بأفكارها حول الإبداع مثل تلك التي قدمها هنري برغسون، وفي عام 1908م أصبح مهتماً بلعب التلاميذ في الحقائق العامة للمدينة، وشارك فيها كعامل محفز (Dzokic,2009, 177)، فقد كان يطلب منهم أن يقوموا بتمثيل مسرحيات قصيرة كتبت لهم على وجه الخصوص وكانت تلك المسرحيات تدور حول مشكلات سلوكية متنوعة ومتباينة، وعلى الفور كان الأطفال يحضرون بشكل تلقائي أدوات لعبهم الخاصة بهم والتي كانت إلى حد كبير ذات صلة مباشرة بمشاكلهم، وتمثل في أثناء لعبهم بها خبراتهم الفردية، وحاول مورينو بذلك تعزيز التمثيل الارتجالي عند الأطفال وتفسير تصرفاتهم بطريقة غير تقليدية (سليمان، 1994، 398).

وانتقل مورينو بعد ذلك إلى كلية الطب في جامعة فينا، وقد حاول خلال هذه المدة من الزمن أن يبحث لنفسه عن أفكار أكثر إبداعية من النظرية اللاهوتية، وقام بتنفيذ أفكاره في العمل الجماعي، على سبيل المثال قام بوضع مجموعات المساعدة الذاتية لبعض النساء اللواتي يمارسن البغاء في المدينة، وقد مثل هذا العمل أول تجربة لمورينو استخدم فيها مجموعات المساعدة الذاتية، التي تُعد اليوم شكلاً من أشكال العلاج النفسي الجماعي، وقبل أن ينهي مورينو فترة التدريب الطبي، كُلف ليكون معالجاً في مخيم للاجئين في بلدة قريبة من متين دورف (Mettendorf) ، وحين وقع هناك الاختلاف في الأنماط الثقافية اكتشف أن السبب يعود إلى المبادئ الزائفة والمصطنعة. وعليه اتجه مورينو إلى تعرف التوجه الأدبي والفلسفي والوسط الاجتماعي للمدينة (Dzokic,2009, 178).

هذا ويعود تاريخ السيكو دراما إلى عام 1920 حيث كانت الطريقة الأولى المعترف فيها كنوع من أنواع العلاج النفسي الجماعي في أكثر من مئة دولة، وكذلك في مجلس المملكة المتحدة للعلاج النفسي (Chimera & Baim,2010,1). وبعد الحرب العالمية الثانية عانت فينا حالة من الفوضى شملت جميع طبقات المجتمع، مما دفع مورينو للهجرة إلى الولايات المتحدة لمتابعة تجاربه مع الدراما فوصل نيويورك

عام 1925 قام بتقديم أفكاره عن السيكدوراما لجميع المشافي والعيادات. وفي عام 1930 طَبَّقَ مورينو أفكاره على العديد من السجون والمراكز العلاجية ومراكز الأطفال الجانحين والعديد من الأماكن الأخرى. وفي عام 1932 تم ابتكار مجموعة العلاج النفسي وتابع مورينو تطوير أفكاره النظرية والعملية حول قياس العلاقات الاجتماعية. وفي عام 1934 نشرت منظمة الصحة العالمية كتاب مورينو بعنوان "يجب البقاء على قيد الحياة" الذي يتضمن أفكاره الأولى عن السيكدوراما، ونظرية الدور وعلم النفس الاجتماعي وطريقة قياس العلاقات الاجتماعية، كما حاول أن يجعلها أسلوباً مهماً في علم الاجتماع ولاسيما في منتصف عام 1950. وبعدها أصبح مورينو عضواً في مجلة قياس العلاقات الاجتماعية التي تتحدث عن العلاقات الشخصية بين البشر. ولاتزال الرابطة الأمريكية لعلم الاجتماع تنشرها حتى يومنا هذا (Dzokic,2009,179). وفي عام 1936 أنشأ مورينو مشفى المنارة في المنارة التي كانت بديلاً عن المسرح العلاجي (Birmingham Institute for Psychodrama,2007,1). وفي عام 1942 أسست الجمعية الأمريكية للعلاج الجمعي والسيكدوراما، وهي أول منظمة للعلاج الجماعي لاتزال حتى هذا اليوم. وبعدها التقى بزوجته زيركا وتزوجها عام 1949 (Chimera & Baim,2010,2).

كان مورينو ينظر إلى السيكدوراما على أنها طريقة تستند إلى نقاط القوة التي تساعد الناس في اكتشاف حالات من حياتهم الخاصة بالماضي والحاضر والمستقبل، ويمكن أن تستند المشاهد الدرامية على أحداث معينة من حياة الشخص وعلاقاته الماضية أو الحالية أو حالات لم تحدث بعد أو على أفكار داخلية وصراعات للشخص. فليس في مسرح مورينو ممثلين محترفين أو نجوم، فالكل يطرح مشكلته وأزمته بطريقته الخاصة. وبالنظر إلى مفهوم الدراما لدى عدد من العلماء والمفكرين نلاحظ تباين الآراء التي تناولت السيكدوراما. فمورينو (Moreno) مبتكر السيكدوراما يعتبرها العلم الذي يكشف الستار عن الحقائق النفسية من خلال الطرائق الدرامية (Moreno,1975,102) وبراهها نوعاً من العلاج الجمعي الذي يمكن أن يتراوح عدد المشاركين فيه بين (5-15) فرداً ويؤدون أدواراً تمثيلية تعبر عن مشكلة خاصة أو جماعية، حيث يتم التعرف على التاريخ المرضي للمشاركين وبذلك يحدث التنفيس الانفعالي لهم (علي،2006، 10).

ويرى مورينو أن أهم ما يميز هذا الأسلوب هو حرية السلوك لدى الممثلين وثقائيتهم، مما يتيح فرصة للتداعي الحر والتنفيس الانفعالي حين يعبرون في حرية تامة في موقف تمثيلي فعلي عن اتجاهاتهم ودوافعهم وصراعاتهم وإحباطاتهم، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم من الخبرة الاجتماعية، ويعتبر ويلز (Wells) التمثيل النفسي المسرحي ابتكاراً من أهم الابتكارات المهمة في العلاج النفسي (زهرا،1998، 372).

وهناك من يرى أن السيكدوراما أسلوب علاجي مثل (Corey,2000,213) ويتفق معه عبد الستار إبراهيم

(إبراهيم، 1988، 286) وستار (Starr, 1977, 75) و (السفاسفة، 2003، 189)، بينما يرى ولمان 1973 وهاريمان 1968 (علي، 2006، 12) وبلانتر (Morstard, 2003, 22) وحسين عبد القادر وحسين سعد الدين (محمد، 2004، 11) و(إبراهيم، 1994، 11)؛ أن السيودراما أسلوب إسقاطي. في حين وصفها (أحمد، 1999، 31) و(رزوق، 1979، 89) بأنها تعبير لفظي يعبر عن حالات نفسية.

وبعدّها بعضهم أسلوباً تتغير من خلاله الأنماط السلوكية الخاطئة عن طريق التمثيل التلقائي لمواقف الحياة، وهذه الطريقة تقوم على مسلمة مفادها أن تمثيل الدور يتيح للشخص التعبير عن الانفعالات التي تتعبه، ومواجهة الصراعات العميقة في بيئة آمنة نسبياً في المرحلة العلاجية (الكفافي وجابر، 1988، 118).

ومن حيث الهدف الذي ترمي إليه السيودراما يتفق هاريمان 1968؛ وولمان 1973 على أن الهدف الأساسي هو تشجيع المسترشد (المتدرب) على التلقائية ومساعدته في استبصار ذاته، وفهم مشكلاته وأنماط سلوكه المختلفة من أجل تعديل سلوكه وإعادة تشكيله.

فيما يرى ستار 1977 أن المريض (المسترشد) في السيودراما يجسد العلاقات والمواقف المسببة لاضطراب سلوكه، وقد أكد التلقائية في الأداء هاريمان 1968؛ وولمان 1973 أما ستار 1977 و مورينو فقد أكّدا على الارتجال في المواقف التمثيلية. ويمكن الإشارة من خلال ما تقدم إلى أن السيودراما أسلوب للتنفيس الانفعالي والاستبصار الذاتي، وهي أداة مهمة في مجال التشخيص والعلاج الجماعي والإرشاد النفسي، وأسلوب إسقاطي يساعد المتدرب في التعبير عن الأحداث المؤثرة في حياته ومن ثمّ مساعدته في حل مشكلاته، والتعرف إلى ذاته بطريقة أكثر واقعية.

2- المفاهيم المرتبطة بالسيودراما:

2-1- التمثيل الاجتماعي المسرحي Sociodrama:

تستخدم لتعرف طبيعة العلاقة بين أدوار اجتماعية معينة (معلم والتلاميذ-الأطباء والمرضى-والرؤساء والمرؤوسين) وكذلك في إيجاد طرائق وأساليب لحل الصراعات بين الجماعات العرقية والجماعات الطبقة (Dzokic, 2009, 118). ويمكن التمييز بين السوسيوودراما والسيودراما من خلال أن السيودراما تركز على الفرد بينما تركز السوسيوودراما على الجماعة ومن المعروف أن لكل مشكلة جانبيين؛ جانب فردي، وجانب اجتماعي، ففي السيودراما يكون التركيز على الجانب الفردي والجانب الاجتماعي في الخلفية والعكس صحيح بالنسبة للسوسيوودراما (العيسوي، 1978، 265)

2-2- دراما الممثل الواحد أو المسرحية ذات الشخصية الواحدة Monodrama:

يقوم بطل الرواية بتمثيل الأدوار التي كتبها لنفسه وجرت في الماضي على خشبة المسرح، ويستخدم ذلك في العلاج

الفردى باستخدام فنية الكرسي الفارغ وهو أشهر فنيات العلاج الغشالي عند بيرلز (Dzokic,2009,115).

ويعرفها العاملون بالمرسح بقولهم: "إنها هي المسرحية التي تطرح صوتاً درامياً واحداً، وتعتمد في بنائها على شخصية درامية واحدة أو مستوحاة تعاني أزمة أو عزلة أو اغتراباً نفسياً أو اجتماعياً يفرز صراعاً داخلياً وتفرد تلك الشخصية بالجمهور وبمساحة الفعل الدرامي بشكل طاع لتبوح أو تسرد تجربتها الدرامية وفقاً لمنظور أوتوقراطي يعكس أحادية الصوت الدرامي" (هارف، 2012، 30).

وبناءً عليه يرتبط المسرح المونودرامي بشخصية واحدة، بمعنى أن الممثل الواحد في المونودراما هو ممثل شامل جامع، قد يكتب النص ويؤلفه بكلماته وجسده وخياله، فيرتجله تشخيصاً وتمثيلاً وأداءً، ويقوم بعملية التأليف والإخراج؛ وقد يكسر دوره إلى مجموعة من الأدوار الفرعية، ليجسد مجموعة من الشخصيات، بتغيير الصوت أو الرنة أو الكلام أو الملابس أو الإكسسوار؛ وقد يشارك في هذه المسرحية الفردية ممثلون آخرون إلى جانب الممثل المحوري، بشرط أن يظلوا صامتين طول العرض وإلا انتقت "صفة المونو" وقد يكون هؤلاء تقنيين مساعدين أو شخصيات مكملة، وقد تتضمن المسرحية الحوارية المتعددة الأطراف منولوجات طويلة تقربها من المونودراما بشكل من الأشكال (صليحة، 1999، 144-145).

2-3-الهيبنودراما Hypnodrama:

عبارة عن أداء موقف أو حدث ينتج عنه بعد رغبة أو سعادة واضحة، وهذا يتطلب أن يكون لدى المخرج خبرة وإفية في مجال العلاج بالتنويم المغناطيسي والسيكودراما (Dzokic,2009,114).

2-4-الفيزيودراما Physiodrama:

ركز على الجسم نظراً لكونه مركب الرياضة والسيكودراما، لأن ظروف الأفراد الجسمية قبل الدراما وأثناءها وبعدها يتم قياسها وهي تعطي مفاتيح تشخيص للتدريب على المتطلبات وتهيئة للإعادة للتدريب.

2-5-الرقص النفسي Pscyohdance:

يقصد به الرقص التلقائي مع السيكودراما وتركيب معظم الصور الأخرى للفن: النحت والطبع والكتابة المبتكرة إذ يفتح ذلك الطريق الحدث أو الطرائق الجماعية.

2-6-الموسيقى النفسية Psychomusic:

ويقصد بها مركب يشتمل على توليفه للإيقاع الموسيقي التلقائي مع السيكودراما.

2-7-الأكسيودراما Axiodrama:

وتشير إلى مسرحية القيم والأخلاقيات وتهدف إلى التعبير بصورة مسرحية عن الفضائل اللانهائية الأبدية: كالعدل

والجمال والحق والشفقة .. الخ

2-8- الصور المتحركة العلاجية Therapeutic Motion Picture:

وتشتمل على تركيب مكون من الصور والسيكودراما (علي، 2006، 22-23)

2-9- السينوغرافيا (Scenography):

فن تنسيق فضاء المسرح والتحكم في شكله بغرض تحقيق أهداف العرض المسرحي، أما الترجمة الحرفية له فتعني الخط البياني للمنظر المسرحي (الدوسكي، 2012، 2).

3- المفاهيم الأساسية في السيكدوراما:

3-1- العفوية: ويقصد بها القدرة على التعامل مع الموقف الجديد بشكل مناسب، والقدرة على التفاعل مع المواقف التي مر بها سابقاً على خشبة المسرح.

3-2- الإبداع: يُعبر من خلاله عن كسر أنماط السلوك التقليدية، واستخدام الطاقة العفوية والإبداع، وهو أكثر من أسلوب للتعبير عن الذات، فهو أيضاً أسلوب لضبط النفس.

3-3- الحالة أو الموقف: ويتضمن ضبط المشهد التمثيلي بما في ذلك بطل الرواية الذي قام بتقديم نفسه للمشاهدين والأنوات المساعدة من خلال استخدام فنية لعب الدور.

3-4- التعاطف من الطرفين: بطل الرواية والمخرج.

3-5- التنفيس: من خلال إطفاء السلوكيات غير المقبولة واستبدالها باستجابات عاطفية مقبولة من خلال التشجيع والتعزيز.

3-6- الاستبصار بالعمل: المقصود بها المساعدة على الاستبصار والفهم وتنمية التفاعل بين أفراد المجموعة خلال العمل الدرامي. (Singal, 2003, 33-34).

4- أهداف السيكدوراما:

تهدف السيكدوراما كأسلوب من أساليب تعديل السلوك الإنساني وتشكيله إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. إعادة توجيه الفرد وإعادة تعليمه.
2. تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم.
3. الكشف عن مشكلات المجموعة وتفهم ذواتهم وإدراك رغباتهم.

4. إتاحة الفرصة لإشباع حاجات المتدربين المختلفة مثل حاجاتهم إلى اللعب الذي من خلاله يمكن تقديم نواتهم والتعرف على مواطن القوة والضعف في شخصياتهم (إبراهيم، 1994، 20-21).
5. السيكودراما تهدف لمساعدة المسترشد (المتدرب) في التعبير عن مشاعره الإيجابية؛ كالفرح والحب والمدح ومشاعره السلبية كالخوف والألم والاستياء والتوتر.
6. التدريب على المهارات الاجتماعية وإحداث استجابات بديلة ملائمة.
7. تهيئة فرص مجال التعاون الاجتماعي، وفهم المحيط الذي يعيش فيه وفهم نفسه.
8. مساعدة الفرد في اكتشاف ذاته وأين هو من هذا السلوك، فهو يدرك نماذج جديدة في حياته واحتمالات لم يكن مدركاً لها من قبل (جمعة، 2005، 23-24).
9. إتاحة الفرصة للتصريف والتفيس الانفعالي وإدراك نمط الاستجابات الشاذة لدى المريض (المتدرب) وإدراك الواقع وتحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم والتعلم من الخبرة (زهران، 2005، 291).

5- أهمية السيكودراما:

تتمتع السيكودراما بخصائص عديدة قد لا تتوفر في أساليب علاجية جماعية أخرى منها:

😊 سهولة ويسر تطبيق السيكودراما وإجرائها، سواء على مستوى التلاميذ أم الأطفال أم الراشدين، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن السيكودراما تستخدم لغة لا يختلف عليها أحد هي لغة الأداء أو الجسد، ومن ثم يسهل التفاهم بين أعضاء الجماعة العلاجية، وهذه السهولة من شأنها أن تؤدي إلى حدوث الاستبصار Insight المسبوق بنتيجة على درجة كبيرة من الأهمية هي التفيس الانفعالي الذي يشكل بدوره محوراً أساسياً في السيكودراما.

😊 تشجع السيكودراما الأفراد على عرض مشكلاتهم، ومن ثم تتيح لهم المشاركة في طرح العديد من الحلول الواقعية لها، وعلى كل فرد تبني الحل الذي بمقدوره الأخذ به (محمد، 2004، 11-12).

😊 وللسيكودراما فائدة في تدريب الفرد المحبط على التلقائية Spontaneity، ومن ثم إعادة مواجهة المواقف القديمة وفهمها فهماً أكثر ملائمة، وفي مواجهة المواقف الجديدة التي تنشأ من إعادة تمثيل المواقف الدرامية بمساعدة من الأتوات المساعدة، ولهذه الفائدة أهمية كبيرة في تحرير الفرد من الانفعالات المكبوتة، ومن الدوافع الكابتة لها، وتساعد في تنمية المرونة والمهارة والعلاقات البين شخصية (الناقلي والعيسوي، 1998، 94).

😊 تساعد السيكودراما الفرد في الوصول إلى استبصار بسلوكه، ومن ثم تعديله وتبني سلوكيات بديلة (محمد، 2004، 14).

😊 تعتبر ميداناً تطبيقياً واسعاً، ذلك أن مورينو لم يعتبر أن ميدانه علاجي فقط، ويمكن أن تستخدم السيكودراما بسهولة في العديد من المناهج العلاجية الأخرى حيث تم استخدامها من أجل دعم العلاج الفردي وأشكال

العلاجات الأخرى.

تساعد السيكودراما ولعب الدور في تعلم مهارات التعاطف مع الآخرين، حيث تعتبر أداة قوية في تنمية مهارات التواصل مع الآخرين (Pramann, 2005, 1-2).

وتعتبر مهمة بالنسبة للأشخاص الذين يصعب الاتصال اللفظي معهم، إذ تقوم بتدريبهم على مواجهة مواقف واقعية يخافون من مواجهتها، الأمر الذي يشعرهم بقدرتهم على فهم الآخرين ومشاركتهم ومتابعتهم ومن ثم يفيد ذلك في تنمية قدراتهم على التعبير عن ذواتهم وتنمية نقتهم بأنفسهم (زهران، 2005، 319).

وتضيف إبراهيم (1994) أن التجربة أثبتت نجاح السيكودراما في علاج معظم الاضطرابات النفسية سواء أكانت عصابية أم ذهانية أم تتعلق بالشخصية أم بالعلاقات البين شخصية أم بالسلوك المضاد للمجتمع (إبراهيم، 1994، 21).

تقص المريض شخصيات مختلفة تتصل بمشاكلته وتمثل أدوارهم وتجسيد مشاعرهم وانفعالاتهم تؤدي جميعها إلى تنفيس انفعالي وتعين المريض على تحديد مشاكلته والشعور بمشاعر غيره وعواطفهم نحوه، أي يعينه على الاستبصار في نفسه.

يحرر المريض من التوتر النفسي والقلق ويعطيه البصيرة في تقييم الذات وفهمها، وفهم مشاعر الآخرين وسلوكهم يحقق الكفاية والمرونة في السلوك الاجتماعي (زهران، 2005، 294).

يمكن أن تستخدم على نطاق واسع مع العديد من المجتمعات السكانية (الأطفال، والراشدين، والتلاميذ، والكبار، وفي المدارس والجامعات، والسجون ومراكز الإدمان، ودور المسنين، مراكز اللاجئين، ومع حالات مختلفة مثل (الصددمات النفسية، التنمية البشرية وبرامج الإدمان والتدريب والتطوير المهني والبناء وفي مجالات الصحة العقلية والصحة النفسية) (Chimera&Baim, 2010, 2-3).

6-العناصر الأساسية في السيكودراما:

1-6-بطل المسرحية Protagonist: هذا المصطلح يوناني الأصل يتكون من جزأين: proto والتي تعني الأول و agony تعني الآخر الذي يعاني، والبطل هو ذلك الشخص الذي يقدم للمجموعة سارداً عليهم المشكلة الشخصية التي تصبح مركز اهتمام المجموعة التي تساعد على استكشاف جوانبها، ويسمى بالبطل لعدة أسباب: منها قدرته على القيام بأدوار متعددة بالإضافة إلى دوره الذاتي أو الشخص الذي هو مركز الحدث السيكودرامي (غانم، 2003، 186).

2-6-الجماعة the group: يقصد بهم مجموعة المشاهدين في الجلسة السيكودرامية الذين يمثلون الرأي العام بالنسبة للبطل، فاستجابة المجموعة وتعليقاتهم تعكس مدى قبول أو رفض ما يصدر عن البطل من أداء تمثيلي (Moreno, 1975, 105)، وقد لا يشارك بعضهم مباشرة في أحداث المسرحية وأحياناً تتخذ

الجماعة أدوار فعالة لمساعدة بطل المسرحية في تعبير عن حالته وقد يكون أحد المشاهدين عضواً في أحداث المسرحية التي تجري على خشبة المسرح (Singal,2003,28).

أما وظيفة الجماعة فهي تكمن في قيمتها الفعالة في التغذية الراجعة نظراً لأنَّ المشهد التمثيلي يتبعه مناقشة تشمل المجموعة كلها، وإمداد المجموعة ويقدم للبطل بالتغذية الراجعة التي يتم من خلالها تقديم طرق بديلة للتعامل مع الموقف إعطاء الحلول، وربما يُقدم نقد للموقف التمثيلي، ومن ثم تتنوع ردود أفعال المجموعة، الأمر الذي يساعد البطل على فهم التأثير الذي أحدثه الآخرون، فيسهلون بذلك في الموقف التمثيلي وإن لم يشتركوا في الجلسة السيكودرامية كأبطال، وقد يتعاطفون مع البطل أثناء قيامهم بأدوار الأنوار المساعدة (Corey,2000,225)

3-6- الأنوار المساعدة the Auxiliary Ego: عبارة عن أعضاء المجموعة التدريبية الذين يجسدون أدوار الآخرين المهمين في حياة البطل، ويمكن أن تشمل العالم الداخلي لبطل المسرحية أو الأشخاص المحيطين به، فهي تمثل الجانب المتفائل للبطل أو الجانب الداخلي الناقد للبطل (Chimera&Baim,2010,1).

وتقوم الأنوار بعدد من الأدوار المهمة، فقد يكون دور الانا هو الدور الأساسي على خشبة المسرح مثل (الزوجة، والعامل، والمدير، والمعلم، والصديق الداعم) ويدعى هنا "البطل المضاعف" وهدفه مساعدة البطل الأساسي في أن شرح مشاعره الداخلية بطريقة أكثر وضوحاً، ومناقشة هذه المشاعر في المشاهد القادمة، وقد يأخذ الانا دور العنصر التقليدي (القاضي، آلهة) الذي يمكن أن يشكل مصدر الخطر في حياة البطل، أو يمثل الانا دور الشخصية الداعمة للبطل.

وهنا تعمل على دعم تجارب البطل وخبراته (Blatenr,1996,16). ويشير غانم إلى أنَّ هنالك حالات يمكننا بها استخدام الكرسي الخالي؛ أنا مساعدة لاسيما حين يعرف المخرج (المدرّب) أن البطل لديه العديد من المشاعر العدوانية المنفجرة وقد ينهال على الكرسي الخالي ضرباً وسباً، كما يمكن استخدام شخص صامت طوال العرض أو أكثر من أنا صامته (غانم، 2003، 168).

4-6- خشبة المسرح the Stage: هو المكان الذي تُمثل فيه مجريات القصة أو أحداث المسرحية (Chimera&Baim,2010,1). ولا توجد أي شروط معينة لهذا المسرح، ولا يوجد بشكله التقليدي إلا في أماكن التدريب وإن كان بعضهم يفضل أن يكون دائرياً، ويسمح بالحركة وأن يعلو قليلاً عن سطح الأرض، ويمكن أن يتم التعاقل عن كل الشروط وصولاً إلى مكان ما يتم فيه ذلك (غانم، 2003، 129).

ويرى مورينو أن خشبة المسرح ليست ضرورية، ويمكن إجراء الجلسة السيكودرامية في أي مكان يوجد

فيه المتدربين في المدرسة أو المشفى أو مكان آخر، إلا أن خشبة المسرح تساعد على خلق الجو المناسب للتفاعل في الجلسة (Moreno,1975,38).

5-6-المخرج The director: وهو الذي يوجه المتدربين من خلال تطبيق فنيات السيكودراما لمساعدة بطل الرواية في عرض مشكلته بطريقة درامية نفسية (Singal,2003,28).

7-5-1-وللمخرج عدد من المهام:

- 🎭 بناء التماسك بين أبناء الجماعة وخلق جو من التعاون.
- 🎭 تحضير أعضاء المجموعة للجلسة وخلق جو من الحماس بين المشاركين.
- 🎭 لفت انتباه أفراد الجماعة إلى أحداث الرواية أو المسرحية.
- 🎭 مساعدة البطل على أداء المشهد السيكودرامي والتعبير الحر عن مشاعره.
- 🎭 تحضير الأدوات والفنيات المناسبة للجلسة لمناقشة البطل والجمهور.
- 🎭 يعتبر مؤسس الخطة العلاجية.
- 🎭 تجهيز خشبة المسرح.
- 🎭 مساعدة البطل في التعبير عن مشكلته من خلال إدخال بعض الأنوار المساعدة من أفراد المجموعة (التدريبية).
- 🎭 يساعد الجماعة أو الجمهور على تقديم التغذية الراجعة المناسبة للبطل.
- 🎭 يمنح البطل الفرصة الكاملة للتعبير عن تاريخ حياته.
- 🎭 يسمح للأنوار المساعدة مشاركة بطل المسرحية بتجاربهم الخاصة.
- 🎭 يقوم بإنهاء الجلسة مع توضيح المفاهيم التي عُرضت في الجلسة وتقييم التغذية الراجعة التي تم تقديمها من قبل الجماعة للبطل (European Commission ,2008,17-18).

7-5-2-خصائص المخرج الجيد:

يتسم المخرج الجيد بخصائص منها:

- أن يكون ذا طاقة انفعالية ومرناً، ومتواضعاً، وأميناً، وشجاعاً يفعل ما يعتقد أنه صواب بحماس مع اتسامه بروح الدعابة والمرح والصبر.
- أن يكون لديه حب الاستطلاع وقدرة على التخيل والاستمتاع بالأذن الثالثة؛ أي التعرف على ما يتم الإشارة أو قوله في الجلسة.
- أن يدرك متى ينهي الأداء التمثيلي نهاية سعيدة، وأن تكون لديه القدرة على إيقاف البطل (المريض)

وإعادته للأداء مرة ثانية (علي، 2006، 16).

8-فنيات السيكودراما:

تتعدد أساليب السيكودراما وفناتها، ولا يعد التكنيك هدفاً في ذاته إلا أن التنفيس عن المشاعر والتطهير النفسي هما الغاية. ويضيف كنتيل أن فنيات السيكودراما المستخدمة مع الأطفال أو الأطفال تختلف عن الفنيات المستخدمة مع الراشدين، فالعمل مع الأطفال أو الأطفال يتطلب مزيداً من التخطيط، أما الراشدين فليس من الغريب أن يستطيعوا أن يعبروا عن أنفسهم وحاجتهم بسهولة (Knittel,1990,37).

وإن فاعلية الفنيات المستخدمة في الجلسات السيكودرامية تتضح بجلاء أثناء تطبيقها، ذلك أن المريض (المتدرب) هو الذي يبدأ في الأداء، ومن الممكن بالنسبة له أن يتوقف أو يكتّم ويخفي اتجاهاته (سليمان، 1994، 404-405).

ومن ثم فإن الفنيات والأساليب المستخدمة في الجلسة تُحدّد وفقاً للظروف الخاصة بكل جلسة، ومن ثم يصعبُ حصر عدد الفنيات المستخدمة في السيكودراما، ومن أشهر فنيات السيكودراما وأكثر استخداماً نذكر منها:

8-1-مناجاة النفس The Soliloquy:

فنية من فنيات الانفتاح على الخبرات الخفية، يؤدي المخرج ذلك من خلال إيقاف الحدث في لحظة معينة، وهنا يجهر بطل الرواية جانباً وتعطى له تعليمات للتعبير عن المشاعر التي اكتشف المخرج وجودها لدى البطل في المرحلة الثانية من مراحل السيكودراما (Dzokic,2009,79).

وقد يحدث اتحاد ومزج بين فنية البديل ومناجاة النفس، بمعنى أنه من الممكن أن يقوم البديل بالمناجاة نيابة عن بطل الرواية في أثناء العرض، أو اللحظات الحاسمة والعصيبة، أو قد يتدخل في موقف ما وقد يبتعد عنه لفترة وجيزة (سليمان، 1994، 431).

والهدف من استخدام هذه الفنية هو أن يسمع جمهور المشاهدين كيف يفكر البطل، وليس مهماً أن يتكلم إلى الجمهور بصوت منخفض أو يدير رأسه جانباً ليتحدث مع نفسه على انفراد، فالمشاهدون يسمعون كلامه فيدركون مدى ارتباطه بالموقف في اللحظة نفسها ومن ثم تتضح قيمة ذلك لأي شخص يهتم بتكون الأفكار المترابطة (سليمان، 1994، 432).

8-2-البديل أو الشبيه The Double:

يطلق عليها أحياناً الأنا الآخر، وأما وظيفة الشبيه فهو التعبير عن مشاعر البطل الداخلية وأحاسيسه وانفعالاته ويمكن أن يقف خلف البطل، ويجب أن يتم اختيار البديل من أعضاء المجموعة أو من يشعر معه البطل بالاطمئنان والأمان، أما عن حالات استخدام هذه الفنية فهي تستخدم في الحالات التي يشعر البطل فيها بأن الآخرين يقرؤون أفكاره أو

عندما يكون البطل سلبياً للغاية حيث يترك للآخرين القيام بكل العمل من أجله (غانم، 2003، 172-174). هذا ويمكن استخدام فنية البديل للأغراض الآتية:

- 👉 **تحفيز التفاعل:** فالشخصية البديل تسهل تمثيل تجربة بطل الرواية النفسية إلى أقصى حد ممكن.
- 👉 **تقديم الدعم:** تشجع الشخصية البديل بطل الرواية على الحديث عن المزيد من تجاربه الخاصة والتفاعل مع أعضاء المجموعة.
- 👉 **إعطاء اقتراحات وحلول وتفسيرات لبطل الرواية:** ولا سيما عندما يتم بناء الثقة والألفة بين البديل والشخصية الرئيسية (Blatner, 1996, 28-29).

3-8- البديل المتعدد Multiple Double:

لا تختلف هذه الفنية كثيراً عن فنية البديل، ففيها يتم التعبير عن الحدث الواحد وفي الوقت ذاته مع وجود أكثر من أنا مساعدة أو أكثر من بديل (زوجين، أحد الوالدين والطالب. إلخ) (Dzokic, 2009, 112). وترى زيركا مورينو أن فنية البديل المزدوج تكون أكثر فعالية مع المرضى النفسيين عندما يعانون من صعوبات كثيرة تشكل أجزاء جسمه، فتقوم كل (أنا مساعدة) بتمثيل عضو من أعضاء المريض (Moreno, 1975, 91).

4-8- الصديق الحميم: The Confidant:

هي فنية حلت محل فنية مناجاة النفس في استخدامها سيكودرامياً منذ أن قام بتجربتها في صور مختلفة الكاتبان المسرحيان الفرنسيان كورنسيل ورأسين Cornice and Racine في القرن السابع عشر، وظهور الصديق الحميم على المسرح في الأداء السيكودرامي يبرره أن البطل يكون في حاجة إلى التحدث إليه، ويكون دوره محصوراً في الاستماع إلى خطط البطل، وأن يكون صدى لآرائه ومشاعره، ويسمى أحياناً "الشخصية الظل" (سليمان، 1994، 432).

5-8- أسلوب عمل الأحلام Dream Work:

يطلب من بطل المسرحية أحياناً إعادة الأحلام التي رآها، فيقوم البطل (المتدرب) بأخذ وضع النائم ويعيد بناء الأحلام، ثم يترك ذلك الوضع ويمثل تلك الأحلام بأسلوب (هنا والآن)، لا بصيغة الماضي. وتستخدم الذات المساعدة في تمثيل أدوار الحلم، وأثناء هذه العملية يكون بإمكان البطل تغيير بعض العناصر في حلمه مما يجعل لديه تبصرات بأنماط محددة من شخصيته وذاته عن طريق القيام بتمثيل عناصر جديدة في حلمه (السفاسفة، 2003، 195-196).

6-8- إسقاط المستقبل Future Projection:

يمثل البطل توقعاته للمستقبل الذي يخشاه أو يأمله، وهذا الأسلوب صُمم لمساعدة أعضاء المجموعة للتعبير عن اهتمامهم حول المستقبل فيعطي لهم بعض مؤشرات المستقبل الذي يتوقعونه، كما يحدث ذلك نوعاً من التفاعل مع

الآخرين المشاركين من أعضاء الجماعة التدريبية، وقد يستطيعون رؤية التغيرات التي يحتاجوا إليها في أنفسهم من أجل الحصول على ما يريدون (Corey, 2000, 236)، ويقوم بطل الرواية بتجسيد الأحداث التي يرغب في أن تحدث في المستقبل "هنا والآن" على خشبة المسرح (Dzokic, 2009, 112).

7-8-الديالوج Dialog:

وهو حوار بين اثنين قد يأخذ شكل سؤال وجواب كما في الحديث التلفزيوني وقد يأخذ شكل تفاعل درامي كما في الحوار (الأم، الأب، البائع)، وهذا الأسلوب يتيح للمريض الكشف عن صراعاته الداخلية والإفصاح عن مشكلاته أو رغباته من خلال الحديث مع شخص آخر خاصة إذا نجح المعالج في توجيهه لصالح الأهداف العلاجية (المالكي، 2013، 100).

8-8-الكروسي الخالي Empty-chair:

هي التقنية التي يعمل العميل أو صاحب المشكلة من خلالها على تصور خصمه جالساً على كرسي فارغ على خشبة المسرح، ويتم التفاعل مع هذا الكائن المفترض ولكي يتم عكس الأدوار مع كائن وهمي يجلس في كرسي فارغ. (Singal, 2003, 30)، وتستخدم هذه الفنية لمساعد المسترشد (المتدرب) في فهم وجهتي نظر نفسه والطرف الآخر الذي يمثل الصوت العالي والصوت السفلي Topdog&Underdog (أبو عابة ونيازي، 2000، 54).

9-8-لعب الدور Role Playing:

انبثق عن السيكدوراما فنية "لعب الأدوار" الذي يعد أقل تعقيداً، وفيه يتم تناول أي موقف يسبب القلق أو الاضطراب للمتدرب بشكل تمثيلي (سلامة، 1990، 110)، ومن خلال هذا التمثيل يستطيع المسترشد (المتدرب) الحصول على استبصار بطرائقه وردود أفعاله المختلفة وتفاعله والمصادر المختلفة لمشكلات التي يتعرض لها، وتساعد هذه الفنية المخرج على تفهم أفراد مجموعته (أبو عابة ونيازي، 2000، 92). فالشاب الخجول مثلاً يمكنه بمساعدة إحدى المتدربات أن يؤدي دور من يتوحد إلى فتاة، ويطلب منه في هذه الحالة أن يمثل الدور كما لو قام به شخص آخر يعرفه، بل يود لو كان مثله، ويساعد هذا التدريب على مواجهته موقف حقيقي مماثل فيما بعد، كذلك يمكن استخدام هذا الأسلوب للتدريب على المهارات الاجتماعية المختلفة، والمواقف المتنوعة مثل الاختبارات الشخصية أو الإشراف وغير ذلك (سلامة، 1990، 110).

ثم إن ممارسة السلوك قبل الدخول في العلاقات الاجتماعية من خلال لعب الأدوار الملائمة، والإكثار من هذه الممارسة، والتتبع منها بحيث تشتمل على مواقف متنوعة، تمد التلميذ برصيد هائل من المعلومات النفسية الملائمة عندما يواجه بها المواقف التي تتطلب منه ثقة بالنفس، ومثل هذا التلميذ سيجد نفسه أكثر قدرة على الانطلاق بإمكاناته إلى آفاق انفعالية واجتماعية أكثر خصوصية وامتداداً مما كانت عليه من قبل، وقد بيّنت النتائج في عمومها أن التلاميذ الذين يعالجون باستخدام هذه الأساليب عادة ما يتفوقون بعد

علاجهم على التلاميذ العاديين ممن لم يتلقوا مثل هذه التدريبات (إبراهيم وآخرون، 1993، 117). أما عن الأدوار التي يلعبها المتدربون فيمكن أن تتعدد لتغطي أدواراً مثل: دور العميل (المتدرب) كما هو في الحياة العملية فعلاً، ودور المريض النفسي كما يعتقد أن الناس يرونه، ودور المرشد، ودور شخص مهم في حياة العميل (المتدرب) كالوالد أو الوالدة أو الأخ أو المدرس أو التلميذ أو الزوج أو الفتى أو الفتاة أو الجار... الخ ودور شخص معاكس مثل قيام العميل العدواني بدور مسالم، أو دور المنطوي بدور انبساطي، أو الابن بدور الأب، وفي عملية التمثيل يحسن أن يختار كل عضو الدور الذي يرغب في تمثيله، وأهم ما يطلب من الممثلين هو الاندماج الكامل في المشاهد التمثيلية؛ أي ألا يمثلوا، ولكن يكون سلوكهم معبراً عن أفكارهم الخاصة الحقيقية بتلقائية وحرية كاملة، وأن تبتكر المشاهد التمثيلية ابتكاراً أثناء التمثيل، ويُلاحظ عموماً أن المسترشدين (المتدربين) يسلكون سلوكاً أقرب إلى الواقع منه إلى التمثيل، فهم ليسوا ممثلين محترفين (زهران، 1980، 304).

وقد حدد Read johnsor ثلاثة أنواع للدور هي:

🎭 الدور النفسي: وهو شكل تحولي (انتقالي).

🎭 الدور الدرامي: كشخصية في الدراما.

🎭 الدور الاجتماعي: كمعالج (حسين، 2002، 191).

ويرى أرجايل "Argyle 1984" أن هناك أربع مراحل على المعالج أن يتقنها لكي يستفيد من هذه الأسلوب استفادة فعالة.

🎭 عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المعالج أو من خلال نماذج تليفزيونية مرئية أو تسجيلات صوتية.

🎭 تشجيع الطفل (المتدرب) على أداء الدور مع المعالج أو مساعدته، أو مع طفل آخر أو مع دمي أو عرائس.

🎭 تصحيح الأداء، وتوجيه انتباه الطفل (المتدرب) لجوانب القصور فيه، وتدعيم الجوانب الصحيحة منه.

🎭 إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمعالج إتقان التلميذ له (إبراهيم وآخرون، 1993، 100).

وتتلخص أهمية فنية لعب الدور في الجلسات السيكودرامية في النقاط الآتية:

- تعمل هذه الطريقة على تنمية العفوية والإبداع في الحالات الفردية والجماعية.
- تعمل على تنمية مهارات الاتصال والتفاعل لدى المجموعة، من خلال الألعاب الحركية ومهارات التواصل غير اللفظية والأداء العفوي والتلقائي للعلاقات الشخصية.

- تُعد أيضا مهمة لكونها تعمل كعلاج للعلاقات المضربة بين الأشخاص.
- تقوم فنية لعب الدور بتنمية الأدوار الاجتماعية والشخصية، وهذا أيضا يساعد في تذليل الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الشخص من خلال مواقف عفوية.
- تعتبر هذه الفنية طريقة فعالة ومهمه لتعزيز الفهم والتفاعل والتعاون المتبادل بين أفراد المجموعة التدريبية (European Commission, 2008, 7-8).
- وتهدف هذه الفنية إلى: تنمية روح التعاون، والعمل في الفريق، ومساعدة المشتركين على تفهم ذاتهم والآخرين، وتدريبهم على التفكير والتحليل، وفهم المتدربين لطبيعة العلاقات الإنسانية (المصري، 2010، 23).

10-8-الدكان السحري The Magic Shop :

يستخدم هذا الأسلوب في الغالب مع الأشخاص الذين لا يكون لديهم وضوح في تقييم الأمور أو الذين لديهم شكوك حول أهدافهم أو الذين يواجهون صعوبة في اختيار الأولويات في قيمهم (جمعة، 2005، 35)

11-8-أسلوب تقديم الذات Self-presentation:

وفيه يقوم المتدرب أو بطل المسرحية بتقديم نفسه وأسرته وأخوته إلخ، مثلا أن يقوم بطل مسرحية (عامر) بلعب دور أخته (سناء) فيقوم بتوضيح استجاباته وبذلك فإن هذا العرض يعطي المرشد (المدرّب) وأفراد المجموعة فكرة حول كيفية إدراك عامر لأخته وكيفية إدراك أخته له (المالكي، 2013، 100).

12-8-أسلوب النمذجة السلوكية للدور Mood Ling Technique:

تعتبر طريقة النمذجة من أكثر الطرق فعالية في تعديل السلوك العدواني، ويتم ذلك من خلال تقديم نماذج لاستجابات غير عدوانية للطفل، في ظروف استقرارية ومثيرة للعدوان، ويمكن القيام بمساعدة التلميذ عن طريق لعب الأدوار من أجل استجرات السلوكيات غير عدوانية، ويمكن تقديم التعزيز عند حدوث ذلك من أجل منع التلميذ من إظهار السلوك العدواني في الموقف (يحيى، 2000، 192).

9-مراحل السيكدراما:

1-1-المرحلة الأولى التهيئة أو الإحماء The Warm-up:

يعمل بها المخرج (المدرّب) على تهيئة نفسه لمناقشة أفراد المجموعة من خلال إعداد الأهداف الخاصة بالجلسات، وتحديد الوقت والمكان، وعرض خطة العمل، ويعمل المخرج على قيادة نشاط المجموعة من أجل إشاعة جو يسوده السلوك العفوي (Blatner, 1996, 6)، وقد لاحظ مورينو أن بعض المشاركين لا يستجيبون لإجراءات الجلسة السيكدرامية إلا بعد المرور بعملية تهيئة تتيح لهم درجة عالية من الاستعداد للجلسات؛ مثل استخدام الألعاب الجماعية

والتمرينات الرياضية والترفيهية، ووجد أن لهذا أثراً طيباً في تهيئة الأطفال و الأطفال والراشدين المشاركين في جلسات السيكودرامية (سليمان، 1994، 410) .

وخلال هذه المرحلة يقوم المخرج بمساعدة أعضاء المجموعة على تبادل خبراتهم الخاصة فيما بينهم بطريقة تلقائية، وأشار مورينو إلى أن كل منا سواء أكان واعياً أم غير واعٍ يقوم دائماً بتحضير لأحداث القادمة في حياته بغض النظر عن بساطة تلك الأحداث أو تعقدها ويذكر على سبيل المثال: التحدث عما يحدث بعد الاستيقاظ والذهاب إلى السرير وتحضير الطعام، والقيام بالمهام المهنية، واللقاءات المختلفة مع الآخرين سواء الأصدقاء أم المحطين بنا وإلى غيرها من الأمور، وعندما يأتي أعضاء المجموعة إلى الجلسات السيكودرامية يكونون محملين بكل تلك الخبرات والأدوار المهنية والحياتية الخاصة بهم، ويحملون معهم الكثير من التوقعات والخطط.

وبعد أن يتم تعرف الخبرات الخاصة بأعضاء المجموعة وإشاعة جو من المرح بين الأعضاء نصل إلى المرحلة الأخيرة من عملية الإحماء، وهي نقطة الأهم والهدف الحاسم التي تتضمن اختيار بطل الرواية أو المسرحية ممن يملك استعداداً لاستكشاف تجاربه وتجارب المجموعة الخاصة وتجسيدها على خشبة المسرح، ويتم اختيار ذلك البطل إما من قبل المخرج أو من أفراد المجموعة أو بالاتفاق المسبوق بين المخرج وبطل المسرحية، ولا بد لعملية الاختيار هذه أن تتم خلال البدايات المبكرة من الجلسات وأحياناً تكون قبل عملية الإحماء.

ولا بد من التنويه أن المخرج لا بد أن يكون على درجة عالية من الانتباه وألا يتسبب ذلك في إيذاء مشاعر أي من الأعضاء عند قيام بطل الرواية بتجسيد وضع مماثل لدى أحد أعضاء المجموعة أو لدى جميع أفرادها، فلا بد أن يدرك أعضاء المجموعة أن تجاربهم الخاصة وخبراتهم ليست موضوعاً للسخرية والاستخفاف من الآخرين، وهنا يكمن دور المخرج في بناء الثقة المتبادلة بينه وبين أعضاء المجموعة التي ستكون الأساس للجلسات السيكودرامية القادمة (Dzokic,2009,64-66). إذا فالتهيئة هي مرحلة تسبق كل أداء وهي عملية تمهد للجلسات القادمة.

9-2- المرحلة الثانية الفعل أو الحدث: the Action

هذه المرحلة هي الأكثر شيوعاً في السيكودراما، وتبدأ عادة مع دخول المخرج والبطل إلى خشبة المسرح من خلال إجراء محادثة قصيرة حول المحتويات التي تم استيعابها من قبل البطل في الوقت الراهن. وعادة ما يتم إجراء اتفاق حول الموضوع الذي سيقوم البطل بالحديث عنه في الجلسة الحالية، حيث يمثل هذا الاتفاق مؤشراً جيداً للمخرج في تقييماته بهدف التركيز على الأحداث التي تتبع المشهد، إضافة إلى الخبرات والتجارب الرئيسية الخاصة بالبطل وهي بحاجة للشرح. أما في الحالات التي يكون فيها بطل الرواية والمخرج في مستويات مرتفعة من الحماسة فمن الممكن أن يبدأ العمل عفويّاً ومن غير أي اتفاق وهذا يحدث عندما يكون مهماً لبطل الرواية البقاء على اتصال بالأحداث التي تتطلب من جهة أخرى إضافة تفاصيل دقيقة أكثر، وهذا يتطلب انسجاماً بين أفراد المجموعة العلاجية. وبعد بدوره ضرورياً للحصول على فهم أفضل للخبرات في الماضي والحاضر لدى بطل الرواية، ويمكن أن تشمل حالة اجتماعية، وشعوراً

معيناً، توهم حلم، تجربة شخصية. إلخ، وهنا نكون قد وصلنا إلى تحديد المشكلة على خشبة المسرح من خلال التعريف بها من حيث الزمان والمكان، وبعد ذلك يُمثل المشهد الأول، وأما دور المخرج في هذا النقطة فيتمثل في تركيز اهتمامه على خبرات البطل وتصرفاته وأفعاله التي ستصبح أساسية ومهمة في الجلسات اللاحقة (Dzokic, 2009, 67-68).

ويمكن للمخرج أبان مرحلة الحدث أن يواجه العديد من المشاكل:

أ- مقاومة المتدرب (الطالب): وتأخذ الأشكال الآتية

🎭 عدم الوصول إلى درجة مناسبة من التسخين والتلقائية.

🎭 عدم القدرة على التعبير المناسب عن مشكلته.

🎭 رفض الحديث أو لعب الدور من الأساس.

والحلول هي:

✓ العمل على الوصول بالبطل إلى درجة مناسبة من التسخين.

✓ مشاركة الأنا (الأنوات) المساعدة.

✓ تكنيك تبادل الأدوار.

ب- مشكلة تعثر البطل في التعبير عن مشاعره أو صعوبة القدرة على التوضيح

والحلول هي:

✓ التركيز على (لغة الجسد) فيطلب المخرج من البطل ألا يتحدث بل عليه أن يعبر بجسده عما يريد من غضب

أو ألم أو ضحك أو تقزز.

✓ أن يطلب المخرج من البطل أن يستخدم فنية المناجاة حيث يتحدث البطل بصوت مرتفع كأنه يحدث نفسه.

✓ استخدام فنية البديل وفيها يتحدث عما يشعر به من مشاعر وأحاسيس وأفكار.

ج- قد يمضي الوقت وما زالت المشكلة غير محددة أو واضحة.

والحلول المقترحة هي:

✓ على المخرج احترام احتياج المتدرب (التلميذ) للبدء من أطراف المشكلة.

✓ يطلب المخرج من البطل أن يمثل دوراً مختلفاً عن دوره الحقيقي في المشكلة، ثم يؤدي تدريجياً الدور به إلى

تمثيل دوره الحقيقي

✓ أسلوب الإحلال حيث يطلب من البطل أن يقوم بأداء دور رئيسي يشبه إلى حد كبير مشكلته الشخصية

(غانم، 2003، 178-180).

وضع القواعد في مرحلة الحدث يمكن توضيحه من خلال المخطط الآتي:

1. المشكلة الحالية.

2. مشهد موجه نحو الحاضر.

3. مشهد موجه نحو الماضي القريب.

4. مشهد موجه نحو الماضي البعيد.

5. مرحلة الطفولة.

6. التنفيس.

7. التجسيد.

8. الاستبصار والتكامل.

9. التدريب على الدور.

ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن العفوية المطلوبة بهذه المرحلة قد تحدث قدراً كبيراً من تداعي الأحداث في المخطط المذكور أعلاه، فيمكن أن يبدأ البطل بمشهد من الماضي أو يذكر حدثاً من الماضي البعيد، إضافة إلى ما يمكن أن يحدث في المستقبل القريب أو البعيد، وكل ذلك يساعد البطل على تجسيد مشكلته الحالية في الواقع الحالي وعلى خشبة المسرح.

وبشكل عام يمكن تلخيص مرحلة الفعل من خلال النقاط الآتية:

1. البدء بالمشكلة الحالية.

2. دراسة مشكلة مشابهة في الماضي القريب.

3. اكتشاف ارتباط المشكلة الحالية بخبرات ماضية بعيدة.

4. مساعدة بطل الرواية لفهم وتصرفاته وردود أفعاله وإدراكها.

5. الوصول ببطل الرواية إلى التنفيس عن المشاعر عندما يتطلب الموقف.

6. تجسيد الموضوعات والخبرات والأحداث التي تتطلب من بطل الرواية أن يكون منسجماً مع الحالة الراهنة.

7. مساعدة البطل في تحقيق فرصته في الحياة.

8. مساعدة بطل الرواية على تحقيق التكامل بين الجانب المعرفي والوجداني.

9. تحقيق التحسن والغرض المستهدف حيث يمكن لبطل الرواية أن ينجز ما يرغب فيه في حياته من خلال

الجلسات العلاجية (Dzokic, 2009, 69-70).

يمكننا القول إنها مرحلة العمل العفوي المتضمن بداخله مشكلة المتدرب.

9-3- مرحلة المشاركة Sharing:

في هذه المرحلة يكون الوقت مكرساً لأعضاء المجموعة الآخرين، وفي هذا الجزء يدعو مورينو "بالحب الماضي". وتتضمن هذه المرحلة مشاركة أعضاء المجموعة خبراتهم، ومشاعرهم، وتجاربهم الخاصة لبطل الرواية في المشهد التمثيلي. ولا ينبغي لأعضاء المجموعة أن يقوموا بطرح أسئلة مزيفة على بطل الرواية أو يقوموا بتحليل ما يقصد وتفسيره، أو تقديم النصح له. كما أن التشريع (القانون) الذي تم الحديث عنه في المرحلة السابقة يعمل على حماية بطل الرواية من التعرض للأحزان، أو الإهانة العاطفية بحكم كونه حساساً للنقد. وحين تتم المشاركة في الخبرات والمشاعر بين أعضاء المجموعة يشعر بطل الرواية بأنه ليس الوحيد الذي يعاني من تلك المشكلة. وعندها يشعر بأنه مقبول من أعضاء المجموعة ويتلقى الدعم منهم. واستمرار الدعم لبطل الرواية من قبل أعضاء المجموعة التدريبية يساعده في الاستمرار بالتحدث عن خبراته ومن ثم التوصل إلى الشفاء. وفي الوقت نفسه يصل أعضاء المجموعة إلى اكتشاف صراعاتهم الداخلية ومشكلاتهم. ويصبحون قادرين على العودة إلى حياتهم الواقعية وأدوارهم اليومية مدعمين بخبرات جديدة وأساليب أكثر إبداعية في التعامل مع الآخرين (Dzokic, 2009, 71-72)، تهدف إلى إعطاء معنى متكامل للخبرة التي يتم تمثيلها وغالباً ما يطلب من المشاركين إعطاء ملاحظاتهم الشخصية عن كيفية ارتباط طبيعة السيكودراما بهم (الزقروق، 2013، 21).

مرحلة مشاركة تمثل مرحلة الدعم المتبادل بين البطل وأعضاء المجموعة التدريبية.

9-4- مرحلة الإغلاق Closing:

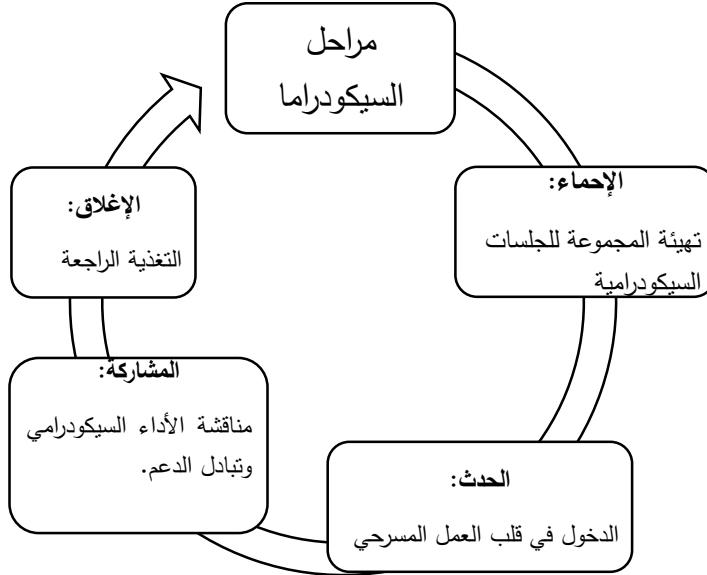
يعمل المخرج على مساعدة بطل الرواية على أن يستقبل بعض التغذية الراجعة من قبل أفراد المجموعة الآخرين (Blatner, 1996, 9). ويمكننا في مرحلة الإغلاق استخدام الإجراءات الآتية:

- **الاعادة:** ويقصد بها الماهية التي سيوظف أفراد المجموعة التدريبية ما تعلموه في الجلسات في حياتهم اليومية. ويعتبر هذا الإجراء مهماً ولا سيما بعد الجلسات الطويلة والمكثفة.
- **التلخيص:** تستخدم مع المجموعات التي تكلف بمهام محددة، ويكون التلخيص لما دار من مناقشات في الجلسة والآثار المترتبة، ويتم ذلك وفق نظام عمل مرتب.
- **التخطيط للجلسة المقبلة:** تستخدم مع المجموعات العلاجية ومناقشة جدول الأعمال المستقبلي، وأهداف المجموعة، والمتطوع الذي سيكون بطل الرواية في الجلسة القادمة، أو تحديد موضوع معين لمناقشته في الجلسة القادمة.
- **الدعم:** إذا تعرض البطل لخطر معين بسبب المشاركة أو المواجهة، عندها يشعر المخرج أن بطله يحتاج إلى دعم إضافي، حيث يقوم كل عضو من أعضاء المجموعة بقول شيء معين لدعم بطل المسرحية.
- **إكمال الأعمال الناقصة:** قد يكون هناك بعض المشاعر غير المعلنة بين أعضاء المجموعة التدريبية أثناء

الجلسة، وربما قد يتضمن ذلك المخرج، فيستخدم أسلوب الامتناع والتقدير ومن خلاله يتم التعبير بصراحة عن المشاعر غير المعلنة قبل نهاية الجلسة. إذ يتوجه أفراد المجموعة إلى دائرة ويتحدث من يشعر بأنه بحاجة للحديث.

- إغلاق الطقوس: هناك من تقنيات الإغلاق، على سبيل المثال، مسك الأيدي ببعض في دائرة، والوقوف بشكل دائري، أو الإنهاء بتخييل شيء معين.
- الفراق: وهنا يتم الحديث عن مشاعر الوداع، وفيها تقف المجموعة، وكل شخص ينظر إلى الآخرين، ويقول وداعاً للآخرين (وليس من الضروري أن يقوم كل شخص بذلك بمفرده ويمكننا أن نقوم بذلك جميعاً ونقول لبعضنا وداعاً (Blatner,1996, 107-108).

ويوضح الشكل التالي مراحل السيكدوراما بشكل مختصر:



الشكل (1) مراحل السيكدوراما

10-الحالات قد تحدث أثناء الجلسة السيكدرامية وأساليب تجنب تلك الحالات:

- شعور الطفل بالملل: في هذه الحالة علينا الاستمرار في تقديم الإثارة من خلال الاستفادة من مختلف أشكال النشاط في جميع مراحل عملية العلاج الجماعي، من الإجماء إلى مناقشة الأدوار إلى المشاركة والتحليل.
- شعور الطفل بالقلق: عندما يواجه صعوبة ما يتوقف عن لعب الدور، ونحن نعلم أن اللعب العفوي هو جوهر الجلسة السيكدرامية، وهدفنا تطوير تلك القدرة، ويُعد تغيير الأدوار بانتظام مساعداً على تقليل القلق ولكن يتعين علينا تحديدها بوضوح، ففي الجلسات السيكدرامية قضايا مثل (السلوك العنيف نحو الناس والممتلكات وتعاطي المخدرات والاعتداء بالسلاح والسلوك المتهور) ومن الممكن أن تثير الكثير من المشاعر المزعجة لدى المجموعة.

- الطفل أثناء الجلسة قد يعود إلى ذكريات الطفولة أو المبالغة في التعبير عن السلوك المشكل، ونحن هنا بحاجة إلى الفكاكة والمساعدة في التعبير بصراحة أكثر من خلال اللعب وإشاعة التعاون بين المجموعة وتشجيع الثقة والاسترخاء والتركيز على الأنشطة الترفيهية.
- وقد يكون لدى الأطفال الكثير من الطاقة، ويمكننا هنا أن نطلق طاقاتهم الزائدة عن طريق ممارسة الرياضة في مرحلة التسخين.
- غالباً ما يكون الأطفال خائفين من الإفصاح عن الذات بشكل سريع خلال الجلسات الأولى للعلاج، ومن ثم فإنّ لعب الدور لا يعمل على إظهار الحياة الحقيقية للطفل إلى وقت لاحق من العلاج مما يخفف من القلق والتوتر لدى الطفل.
- من الشائع بالنسبة للطفل الذي يعاني من مشكلات أن يتعامل مع القضايا والأمور المطروحة للمناقشة بشكل اندفاعي ومتهور، فيستخدم معه لعب الدور لمنعه من التصرف بشكل اندفاعي والابتعاد عن العواطف الاندفاعية أثناء التصرف (Tsai,at,2006,413-414).

11-1 دور السيكودراما في حياة الأطفال:

تعتبر السيكودراما أداة فعالة مع الأطفال، فنحن نعلم أنهم يفضلون التواصل بشكل تفاعلي مع الآخرين ويكون لجماعة الأقران أهمية لدى الأطفال، فهم يتأثرون بثقافات بعضهم بعضاً ويتجاربهم وبخبراتهم، فلا يجد الطفل نفسه منعزلاً ضمن المجموعة، لأنها تساعده على إيجاد طرائق جديدة للتعامل مع المشكلات وتطوير مهارات جديدة في العلاقات مع الآخرين، والسيكودراما فعالة مع الأطفال الذين يتصفون بالأنانية والنرجسية (Mishne, 1986,122).

وقد أشار (Elkind,1974): إلى أن الطفل شخص متفاعل ومتجاوب مع المخرج (المدرّب) ومع الجمهور المتخيل، فهو يعتقد أنّه محل اهتمام بأنّه ذو أهمية وهذا ما يرغب به الطفل في حياته اليومية، ولابد من أن ننظر بعين الاعتبار أن مرحلة الطفولة هي الأساس لحياة الطفل فيما بعد، وتحقق خشبة المسرح للطفل ما يرغب فيه في الواقع ذلك أنّ الأضواء مركزة عليه (Corder, 1994,113).

وتقدم السيكودراما للطفل مع الظروف العلاجية التي تساعده في التمييز بين الجماهير الحقيقة والمتخيلة والذات الحقيقة والذات التي يلعب دورها على خشبة المسرح، فالسيكودراما توفر مسرحاً علاجياً مع بيئة من الأمان والسلامة تساعده على حل الصراعات الموجودة لديه وتكرار السلوكيات الجديدة التي تعتبر مقبولة اجتماعياً، ويحاول اكتشاف هويته الذاتية ودوره في الحياة من خلال إنفاق الكثير من طاقته لمعرفة ردود أفعال الآخرين في المواقف الاجتماعية وينشغل الطفل باستمرار في الآلية التي ينظر للآخرين بها وكيف وكيف ينظر الآخرون له (Singal,2003,33-36).

وتركز السيكودراما على مساعدة الطفل على اكتشاف السبل والطرائق التي تساعده على الاتصال البناء

مع المحيط الاجتماعي الخاص به، وهناك أمران مهمان في سبيل ذلك: -الذات الشخصية والذات الاجتماعية، -والمجتمع المتخيل والواقع الحقيقي، ففي السيكودراما يتم الجمع بين الذات الشخصية والذات الاجتماعية وبين المجتمع الحقيقي والمجتمع المتخيل على خشبة المسرح، وقد يكون هذا مفيداً للطفل في تشكيل هويتهم وتوظيف تفكيرهم بطريقة تجعلهم منسجمين مع الآخرين (Lippe,1992,109).

وتحقق السيكودراما لكل فرد التكامل بين المكونين الفردي والجماعي، فالسيكودراما عكس العلاج النفسي، فهي قادرة وبشكل مباشر على اكتشاف المكون الاجتماعي للطفل، الذي يشمل جميع الجوانب التي يتقاسمها أعضاء معينون في الوسط الاجتماعي والثقافي على سبيل المثال (الأسرة والأصدقاء والمدرسة والمعلمون والنوادي وغيرها)(knttle,1990,34).

وقد يكون لهذا أهمية خاصة لعلاج العدوان لدى الأطفال؛ لأنه في كثير من الأحيان يكون نتيجة للضغوطات النفسية والاجتماعية المتعددة، ووظيفة المعالج (المدرّب) في السيكودراما هي الدخول إلى جذور المشكلة عبر العالم الاجتماعي وتحقيق الاندماج بينه وبين الأدوار في الرواية المسرحية، ويحصل المخرج على العوامل التي تقف وراء السلوك المختل أو المنحرف خلال مرحلة الحدث باستخدامه مختلف الوسائل التي تساعد الطفل على التعبير عن جذور مشكلته من غير أن يتسبب له بالإحراج أو الألم، وتقترح السيكودراما أن خروج الذات الداخلية للطفل للعب من خلال الأدوار الدرامية وتغيرها لتصبح أكثر صحة وتفاعلاً مع الأدوار الحقيقية في الواقع (Singal,2003,33-36).

ويمكن القول باختصار إنّ السياق الدرامي في شكل مجموعات قد يكون وسيلة علاجية مثالية للطفل لما تتصف به مرحلة الطفولة من طبيعة خاصة تفرض التعامل مع المشكلات السلوكية للطفل، بطريق خاصة أيضاً مختلفة عن الأساليب المستخدمة في مراحل الحياة الأخرى.

12-السيكودراما والنظريات النفسية:

12-1السيكودراما والعلاج السلوكي:

أشارت سينغال إلى وجود علاقة بين السيكودراما والعلاج السلوكي ووصفتها على النحو الآتي: العلاج السلوكي بما في ذلك (العلاج السلوكي المعرفي ومناهج التدريب على المهارات الاجتماعية) اعتمد وبشكل كبير على كثير من فنيات السيكودراما في تقييم البرامج العلاجية للسلوك المضطرب، وقد قام مورينو في عام (1963) بتحديد أوجه التشابه بين السيكودراما ونظرية السلوكية؛ فكلهما أكثر قلقاً على المعيار السلوكي لنجاح العملية التعليمية أو العلاجية، وتهدف كل من السيكودراما والسلوكية إلى التأكيد على تعليم سلوكيات جديدة والحد من تلك السلوكيات غير الملائمة، ويركزان على تعليم (المتدربين) على مهارات حل المشكلات من خلال محاكاة تلك المشكلات، وأما

العلاج السلوكي يستخدم لعلاج اضطرابات السلوك في البيئات الإصلاحية و في المدرسة، فهو يستخدم لعب الدور بالإضافة إلى التقنيات الأخرى لتعزيز تجربة التعلم (Blatner, 1997,25)، وتزودها السيودراما ببيئة علاجية مثالية لإتقان السلوكيات التي يمكن اكتسابها بالتعلم والمشاهد، وهنا تظهر السلوكيات المضطربة وتبدأ بالتغيير، ويتم التدريب على السلوكيات الجديدة و السلوكيات المستهدفة بالتعديل لدى (المتدرب) حتى تصبح أكثر قابلية للتكيف أو تتطفي تماماً، وفي السيودراما يقوم بطل الرواية بتجسيد تلك الأحداث أو السلوكيات على خشبة المسرح وتكون هذه الأحداث عبارة عن (محفز) للسلوك غير التكيفي، في حين يكون السلوك هو (الاستجابة) لهذه الأحداث، وما يأتي بعدها من الثواب والعقاب يمثل (التعزيز) (Singal,2003, 22).

وقد استخدم مورينو وتلاميذه بعض المصطلحات التي تنتمي للمدرسة السلوكية؛ كالخبرة وتعديل السلوك، والتدعيم الإيجابي حيث يتم توجيهه بصورة منظمة خلال الجلسة السيودرامية نحو ما يأتي به المريض (المتدرب) من سلوكيات إيجابية (علي، 2006، 26).

وساعد مورينو في تعريفه الكلاسيكي للعفوية – التي تعتبر مفتاح الصحة النفسية- على جعل المشكلة القائمة في العلاج أكثر وضوحاً، حيث تستخدم فنية لعب الدور والتقنيات السيودرامية في مجالات متنوعة من العلاجات الفردية والجماعية بما في ذلك العلاج السلوكي والعلاج السلوكي المعرفي؛ وقد تم دمج تقنيات السيودراما والعلاج السلوكي المعرفي في محاولة معرفة أثرها على عدد كبير من المعتقدات والأفكار التلقائية والاتوماتكية وكذلك ظروف الحالة (الحدث) التي تحرك مشاعر المشاركين في الجلسة العلاجية (Singal,2003,24).

12-2- السيودراما والتحليل النفسي:

إنَّ الأساسي لدى مورينو هو التلقائية، إذ لا يوجد سيناريو مكتوب ولا إعداد للمشاهد ولا تحدد موضوعات أو توزيع الأدوار قبل الجلسة السيودرامية، بل يكون الأداء ارتجالياً يشترك فيه جميع الحاضرين سواء أكانوا مرضى أم من ذويهم أم من الفريق العلاجي (علي، 2006، 24)، ففي مسرح مورينو ليس هنالك ممثلون محترفون أو نجوم، فالكل يطرح مشكلته وأزمته بطريقته الخاصة، ولا يحتاج ذلك إلى تقنيات أدائية؛ لأن مثل تلك التقنيات تفسد الأداء التلقائي للعب الدور، ولهذا يرى مورينو أنَّ العلاج لا يمكن أن يجرب دون جعل المريض يعمل مباشرة عكس الدراما التي يشتهي أن يعيشها، إذ يصبح المريض بطلاً للتجربة العلاجية التي يصممها الطبيب المعالج (العذاري وريشان، 2012، 10).

وتعتمد نظرية التحليل النفسي على التداعي الحر Free Association فالقاعدة الأساسية في التحليل النفسي أن ينغمس المريض في عملية التداعي الحر. أي أن يترك العنان لعقله لقول كل شيء يخطر في باله دون انتقاء للأفكار والكلمات مهما تكن غير منطقية أو غير واقعية. كما أنها وسيلة لاستكشاف محتويات لاشعور المريض عن طريق انتزاع الكلمات والأفكار التي ترتبط بالكلمات الرئيسية التي يقدمها المحلل النفسي Psychoanalyst "قل كل ما يخطر في بالك الآن بطريقة عفوية" (العاسمي، 2015، 85)، ولذا فإن مورينو اشتق فلسفته السيودرامية من نظرية التحليل

النفسي و طوعها لأهداف أسلوبه العلاجي المبتكر، واستخدم أيضاً مفهوم الاستبصار Insight الذي يُعدُّ أيضاً أحد أهم مفاهيم التحليل النفسي، فالمعالج هو الذي يساعد المريض على معرفة صراعاته اللاشعورية، وعليه أن يقنع المريض تدريجياً بحقيقة المواد اللاشعورية ويتعلم كيف يتفادى كبتها، لأنَّ المعالج هنا هو اللب والمحرك (مرجع سابق، 89)، أما الاستبصار في السيودراما فيصل إليه المريض من خلال مشاهدته لشخص آخر أنا مساعدة وهو يقوم بدوره، إذ يكون مرآة بالنسبة له يلتقط منها الرسائل التي تساعده على اكتشاف شخصيته الخاصة التي ينفرد بها، ومن ثم يبدأ يتحقق ذاته ويتعرف على نفسه كنمط متفرد ومستقل من حيث الشخصية في موقف نوعي محدد المعالم، كما أن التجسيد (أي الأداء الدرامي) acting out في السيودراما يختلف عن التجسيد في التحليل النفسي، الذي يشير في التحليل النفسي إلى السلوك المضاد Oppositional Behaviour في حين يمكن رؤية هذا السلوك في لعب الدور السيودرامي في شكل اتجاهات عدائية، وينبغي هنا التأكيد على أن لعب الدور هو الفعل التعاوني الذي يقود إلى التكامل في السلوك. ويمكن أن يؤدي هذا الفعل إلى المساهمة في التعرف إلى المشكلات الانفعالية الحالية وكذلك في التعرف إلى الماضي اللاوعي (سليمان، 1994، 404-405)، وهنا يقول مورينو لفرويد أنا أبدأ من حيث انتهيت أنت، فأنت تحلل أحلامهم، وأما أنا فأعطيهم الشجاعة ليحكموا من جديد، إذ أنني أعلم الناس كيف يلعبون الدور " فبرأي مورينو السيودراما ماهي إلا امتداد لعمل فرويد (علي، 2006، 25).

12-3- السيودراما والغشالت:

يرى جرنبيرج أنَّ السيودراما بما أنَّها أخذت عن أساليب العلاجية فقد أعطتها الكثير والكثير من الأفكار والتطبيقات المهمة التي ساعدت على زيادة فاعلية تلك الأساليب، فعلى سبيل المثال اقتبس بيرلز رائد العلاج الغشالتي من مورينو فكرة أن يتحدث المريض إلى شخص غائب، ويتصور وجوده على المسرح، ويتبادل معه الأماكن بحيث يأخذ كل منهما دور الآخر، وهو ما يعرف في السيودراما بـ "Empty Chair" (إبراهيم، 1994، 19).

13- الفرق بين العلاج بالدراما والسيودراما:

في محاولة لفهم المقصود بالعلاج بالدراما Drama Therapy سنحاول تعرف معنى المصطلح أولاً. فالدراما Drama يعرفها قاموس أكسفورد أنها "تعبير قولي قد يكون شعراً أو نثراً. يعد ليؤدي على خشبة المسرح ويرتبط خلاله الموضوع بعدد من الوسائل المرتبطة بفن المسرح: كالحوار والفعل المصحوب بالحركة والملابس كما هي في واقع الحياة القريبة منها، أما العلاج Therapy فقد اشتقت من اللفظة الإغريقية Healing التي تعني مداواة، ولذا فإن Psychotherapy تعني مداواة النفس، وتكون Drama therapy هي المداواة بواسطة الدراما أو العلاج بالدراما. ولا يقصد بالطبع العلاج بالدراما استخدام أساليب الدراما في العلاج النفسي. ذلك أن القصد ليس بهذه البساطة، حيث إنَّ العلاج بالدراما هو نظام في ذاته وبمن يقومون به وبأبحاثه (حسين، 2002، 15-17).

والفرق بين العلاج بالدراما Drama Therapy والسيودراما هو سؤال يدور كثيراً في ذهن من يحاول العمل في

المجالين كليهما، فالمجالان قد يثيران بادئ الأمر الكثير من الاضطراب والتشويش الفكري اتجاههما.

كلاهما يستخدم الدراما كأداة للعلاج النفسي، ولكن المعالجين بالسيكودراما ليس لديهم خلفيه عن ممثلي المسرح بينما تكون لدى المعالجين بالدراما خلفيه كبيرة، فالسيكودراما بدأت بشكل عام مع المعالجين النفسيين وبعد ذلك تناولها المتخصصون المتمرنون على فنيات السيكودراما المقدمة من قبل مورينو إضافة للعديد من الطرق المستخدمة في المناهج الأخرى، أما المعالجون بالدراما عموماً فيتم التدريب لأول مرة في المسرح ثم يتلقون تدريباً متخصصاً في العلاج بالدراما والعلاج النفسي، وتقنيات السيكودراما تساعد بطل الرواية على لعب مشاهد تمثل حياتهم الخاصة، أما بالنسبة للمعالجين بالدراما فيكون التركيز على أخذ أدوار أكثر بعداً عن الواقع، فهي لا تمثل حياتهم الواقعية وقد يكون لدى المعالجين بالدراما طاقة ضخمة لخلق الإبداع والارتجال -إعادة خيالية لكنها تركز على شخصية أو رمز يكون موضوع الفكرة الرئيسية في المشاهد أو في الأساطير أو المسرحيات المشهورة - و ممارسة العفوية وغالباً ما تكون متلائمة مع ألعاب المسرح، ولهذا فإن العلاج بالدراما يتم تطبيقه على أشخاص ليس لديهم استعداد للتعرض لنفس المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم الواقعية، ويكون التركيز هنا على أعضاء الجماعة بشكل عام، أما في السيكودراما فيكون التركيز على فرد واحد يعبر عن مشاكل جميع الأعضاء، مع تداخل كبير بينهما، حيث تستخدم السيكودراما تكنيك ما بالدراما والعكس صحيح (Blatner,1996,12-13). ويوضح الجدول الآتي المقصود بكل من المفهومين:

جدول (1)

المقصود بكل من السيكودراما والعلاج بالدراما

الجوانب	السيكودراما	العلاج بالدراما
التعريف	هو العلاج النفسي للمجموعة وتكون النفس هي الهدف والدراما هي الوسيلة.	هو العلاج عن طريق الفن التعبيري ويكون التمثيل هو الهدف والنفس وسيلة.
مؤسس	صاحب النظرية مورينو وقامت بتطويرها زوجته زيركا ويقوم على العفوية والإبداع.	لا يوجد مؤسس واضح لنظرية المسرح، تركز على علم الانسان (الأنثروبولوجيا) والطقوس والأساطير.
دوره	قياس العلاقات الاجتماعية، ويقوم على نظرية التعلم الاجتماعي والسلوكي.	تقوم على لعب الدور، والعلاج باللعب، وشرح علم النفس من وجهه نظر يونغ.
الهدف	علاجي، وعي بالذات، والمشاركة مع الآخرين. التنفيس الانفعالي، تعرف المشكلات.	جمالي، تعبيرى، المسافة والمقصود بها (هي الفعل الدرامي الذي يتضمن مكانين وزمانين مختلفين، زمان ومكان واقعي وزمان ومكان متخيل، وما بين الاثنين هو المسافة الدرامية التي تسمح للشخص، سواء اكان مشاهداً أم ممثلاً، بالتحرك للخلف والأمام بين مستويين مستوى موضوعي واقعي ومستوى ذاتي متخيل.

العلاج	يتم من خلال التنفيس الانفعالي.	يتم من خلال اللعب.
العوامل	تقوم على العمل أو الفعل من خلال الترتيب على التبصر.	تقوم على الارتجال ومجموعة العمل.
الممارسة أو التدريب	يقوم على هيكل واضح يركز على الخيال والواقع والتكامل المعرفي وتركز على الفرد ولها تقنيات محددة.	يرتكز على الخيال والأسطورة، ليس لها خطوات محددة والتركيز يكون على المجموعة وليس لها تقنيات محددة.
الفئة المستهدفة	الأشخاص الذين يعانون من الصرعات وأزمات الحياة النفسية والذهنية.	تطوير جوانب القصور لدى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات معينة تتعلق بالجوانب التنموية وتستخدم في مجال المدراس.
المعالج	يجب أن يكون لديه خبرة في مجال العلاج بالسيكودراما وقد يكون مثلاً معالج نفسي أو مرشد ووظائفه العلاج، قيادة المجموعة العلاجية، تحليل الأحداث والشخصيات	المعالج قد يكون ممثلاً أو معلماً أو طبيباً أو فناناً مبدعاً

(Tahar& Kellerman, 1996, 34).

ثانياً: السلوك العدواني الصفي

يواجه المعلمون في مدارسهم العديد من المشكلات السلوكية غير المقبولة من بعض التلاميذ، ومن هذه المشكلات ما يكون بسيطاً لا يقصد منها التعدي أو الإضرار بالآخرين، ومنها ما يطلق عليه المشكلات السلوكية الرئيسية والجوهرية التي تلقي بتبعاتها على الآخرين، وتؤثر سلباً على الانضباط داخل غرفة الصف مثلما تؤثر على النظام التربوي بشكل عام.

لذا سوف أتطرق في هذا الفصل إلى إحدى المشكلات السلوكية وهي السلوك العدواني في الصف والذي وهي من المشكلات التي تواجه المعلم في الغرفة الصفية، وتعمل على إعاقة العملية التعليمية في الصف، ثم يتم التوجه إلى تحديد مفهوم السلوك العدواني والمفاهيم المرتبطة به، وكيف يمكن قياس هذا السلوك وتسجيله، ثم الانتقال بعد ذلك إلى ذكر بعض أسباب حدوث السلوك العدواني الذي ينشأ عن التلاميذ داخل الغرفة الصفية، والتعرف بعد ذلك إلى النظريات المفسرة لذلك السلوك.

1- مفهوم السلوك العدواني:

يشير السلوك اللااجتماعي إلى فعاليات اجتماعية سلبية ترتقي بعلاقات عدوانية وغير مراعية لحقوق ومشاعر الآخرين، وهذا النوع من السلوك يشمل الأثام والسرقة والخداع والانتقاد المتعمد للشخص والإهانات الكلامية والعنف، وأكثر ما تم دراسته بصورة شاملة هو السلوك العدواني الجسدي والكلامي (عبد القادر ومحمد، 2007، 133).

ويعد السلوك العدواني من أخطر المشكلات الاجتماعية المستفحلة في العصر الحديث؛ فهي مشكلة مترامية الأبعاد؛ لأنها تجمع بين: التأثير النفسي، والاجتماعي، والاقتصادي على كل من الفرد والمجتمع

(بخيت، 2005، 680).

والسلوك العدواني قد يكون عدواناً ظاهراً أو باطنياً ضمنياً، أما العدوان الظاهر فهو جسدي مثل: الضرب والعض ورمي الأشياء، أو نفسي مثل: الإهانة والتحقير والتهديد، أو لفظي مثل: الشتيم وإطلاق الأسماء. وأما العدوان الباطن فهو عملية التخطيط لإيذاء الآخرين دون أن يعلن المعتدي عن عدوانه. مثال: يخطط لوضع شيء في طريق الآخرين لكي يقعوا، أو أن يعمل على تخريب أدوات الآخرين وممتلكاتهم دون أن يعرفوا. (أبو طالب والصايغ، 2004، 87).

ويعرف باندورا (Bandura, 1973) السلوك العدواني على أنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريرية أو مكروهة، أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وهذا السلوك يُعرف اجتماعياً أنه عدواني، ويعد باندورا العدوان سلوكاً ينتج عنه إيذاء شخصي أو تحطيم الممتلكات، فهو سلوك وليس انفعالاً أو حاجة أو دافعاً (الخطيب، 1993، 223)، في حين ترى هور لوك (Hurlock, 1984) أنه كل فعل فيه تهديد غير مستفز من قبل شخص آخر، وترى أن التلاميذ غالباً ما يعبرون عن عدوانيتهم جسدياً أو لفظياً لأطفال آخرين يصغرونهم سناً، في حين عرفه جابلن (Champlin, 1973) أنه "هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص ما أو شيء ما وإظهار الرغبة في التفوق على الأشخاص الآخرين أو إيذائهم أو الاستخفاف بهم أو السخرية منهم لغرض إنزال العقوبة بهم"، وضمن مفردات علم النفس فإن العدوان يعني أفعال ومشاعر عدائية وهو حافز يستثيره الإحباط (التثبيط) (Edward & James, 1986, 351).

يقصد بهذا السلوك في الدراسة الحالية العدوان اللفظي والبدني، الذي يظهر في عدم إتباع تعليمات وبل العمل عكس ما يطلب منه، والتخريب ومضايقة الآخرين، وإتلاف ممتلكات الغير، والسخرية والتهريج ضمن الصف.

2- المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني:

2-1- الغضب (Anger): يختلف مفهوم الغضب عن السلوك العدواني فالغضب يعني الحالة الانفعالية التي يمكن الإحساس بها في المواقف غير المرغوب فيها وهو غالباً ما يصاحب العدوان ولكن لا يُعد شرطاً مهماً للتعبير عنه (Bedard, 2006, 251).

بينما ينظر إليه آخرون على أنه استجابة انفعالية داخلية تتضمن شعوراً بالتهديد، وردود فعل أدرينالية، تهيئ الفرد للاعتداء على مصادر تهديده (النمر، 1995، 25). في حين يرى قرقرز أن الغضب هو الغيظ والسخط والانفعال وهو حالة من الاضطراب العصبي، وعدم التوازن الفكري تحل بالإنسان إذا اعتدى عليه أحد بالكلام أو غيره (قرقرز، 1999، 207). كما أن الغضب هو عبارة عن انفعال يتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي السمبتاوي ويشعر قوي من عدم الرضا سببه خطأ وهمي أو حقيقي (أبو قرة، 1996، 60). إلا أن هناك بعض العلماء أظهر الفرق بين العدوان والغضب منهم كولز (Coles)

الذي يرى أنه يمكن للشخص أن يكون عدوانياً من غير أن يشعر بالغضب، وأن يشعر بالغضب دون أن يكون عدوانياً (أبو حطب، 2002، 22).

2-2- العنف (Violence): يشير مفهوم العنف إلى الشكل التطرفي للعدوان الذي يتضمن محاولة إحداث إصابة بدنية أو نفسية خطيرة للآخرين (Bedard, 2006, 251). هو سلوك ظاهر شديد التدمير، القصد منه إيذاء الآخر كالذي يحدث في سلوك القتل العمد، أو تحطيم الممتلكات (النمر، 1995، 25). وهو شكل من أشكال السلوك العدواني الذي يتضمن الخسارة والأذى للأشخاص أو الممتلكات، وسلوك العنف يكون له النية في التكرار ولا يمكن التحكم فيه ثائراً أو متطرفاً، صاخباً ومفاجئاً وقتياً (علي، 2001، 574). وهناك من يعتبره استجابة فجأة من السلوك العدواني، تتسم بالشدة والتصلب تجاه شخص أو موضوع ما، ولا يمكن منعه أو إخفاؤه، ومن ثم يمثل العنف سلوكاً يمارسه الإنسان بتأثير دوافعه العدوانية، وينظر للعنف على أنه أعلى درجات السلوك العدواني، وكثيراً ما يتخذ صفة التدمير (حسن وعبد الغفار، 2006، 62). ويشير "Anderson" إلى أن العنف يمثل أحد الصور المتطرفة للعدوان؛ مثل القتل والاغتصاب وقطع الطريق والاعتداء على الآخرين (Anderson, 2000, 162). كما يربط علماء النفس أمثال رافن "Raven" وريبينيت "Rubinit" بين العنف كمفهوم وبين العدوان، حيث يرون أن العنف سلوك عدواني يقوم به شخص أو جماعة، موجه لشخص أو جماعة أخرى، بقصد إيقاع الأذى بهم (عبود وعبود، 2003، 34). والعنف له طابع مادي بحث في حين أن العدوان يشتمل على المظاهر المادية والمعنوية معاً (عمارة، 2008، 34).

2-3- العدوانية (Aggressiveness): تشير إلى تهيؤ سيكوفسيولوجي لسلوك عدواني دون تحديد معين لهذا السلوك، أي أن العدوانية قد تتمثل كطاقة في الغضب أو العدائية أو العنف أو العدوان أو في أي سلوك له صفة العدوانية المؤذية أو البناءة، ويمكن تعريفها بأنها حالة من التوتر الفسيولوجي-السيكولوجي بدرجة ما، تسببه منبهات خارجية ضاغطة، تهيئ للفرد الاعتداء بطريقة ما بهدف حماية الذات من تهديد (النمر، 1995، 25). ويمكننا أيضاً تعريفها بميل إلى مهاجمة الآخرين وكل شيء يعيق إشباعاً مباشراً (Henritte, 1999, 32).

2-4- العدائية (Hostility): ويقصد بها ما يحرك العدوان وينشطه ويتضمن: الغضب والكراهية والحقد

والشك والاحساس بالاضطهاد، وهذا ما نسميه (بالعدوان الخفي أو الضمني) (تغليب، 2006، 41).

وذكر أباظة أن "boss" أوضح السمات المميزة لمفهوم العدائية وذلك في النقاط الآتية:

- العدائية استجابة اتجاهية وتتضمن استجابة لفظية للتعبير عن المشاعر السالبة للأحداث والأفراد.
- العدائية تتكون من ردة فعل للهجمات المضادة الزائدة على الذات الفردية والنبذ والحرمان.
- العدائية استجابة غضب مشروطة.

■ العدائية تنمو وتتطور على أساس العبارات اللفظية التي تحدد فئة المثير ونوعه، وهذه الاستجابات اللغوية لا توجد إلا في الإنسان، لذا فإن العدائية قاصرة على الجنس البشري لامتلاكه الميكانيزمات والاستجابات الرمزية.

وتأخذ العدائية في اتجاهها صوراً منها: (نقد الذات، ونقد الآخرين، والعدائية الصريحة، ومشاعر الذنب، والعدائية الهذائية المسقطية) (أباطه، 2003، 5-6). كما قام زيلمان (Zillmon, 1904) أيضاً بالتمييز بين العدائية والسلوك العدواني مركزاً على الحالة الدافعية، حيث يشير إلى أن السلوك العدواني هو أي نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاءً بدنياً، بينما يشير إلى أن السلوك العدواني هو أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص (أبو قورة، 1996، 39-40). ويرى بوس "Boss" ألا فرق بين العدوان والعدائية، ويعرف العدائية أنها عدوانية مصحوبة بالأذى وبأنها تتضمن التقديرات السلبية للأشخاص والأحداث (أبو حطب، 2002، 34).

ومن خلال ما سبق نعتقد أن السلوك إذا كان مدفوعاً بالرغبة في إيذاء الآخر فهو يُعبر عن العداء، وأما إذا بدا السلوك عدوانياً في مظهره منوطاً به تحقيق أهداف عدوانية فإنه يعبر عن السلوك العدواني.

2-5- القوة (power): هي عدوان مضبوط له اتجاهه وهدفه يجب أن يكون استخدام القوة يكون بطريقة منطقية، كما تتضمن القوة القدرة سواءً أمورست أم لم تمارس على أحداث أمر معين، أو تأثير فرد أو جماعة عن طريق ما على سلوك الآخرين وبأساليب مفقودة، كما أن القوة هي تلك الأفعال التي تحدث داخل المجتمع والتي ينظر إليها على أنها أفعال شرعية مثل تهذيب الأبناء عن طريق صفعهم (موسى، 1993، 12).

2-6- التخريب (Destructive): تعرفه سري أنه "تكسير الممتلكات وإتلافها وتدميرها، ويكون التخريب من قبل المخربين مزجاً لمن حولهم، وذلك لأنه يؤدي إلى الإلتاف والخسارة المادية والمعنوية (سري، 2003، 182). كما يُذكر بأن التخريب يتمثل في الرغبة في تدمير أو إتلاف الممتلكات الخاصة بالآخرين أو المرافق، وقد يشمل السلوك التخريبي من قبل الأفراد مقتنيات الأسرة في المنزل أو الحديقة أو الحاجات الخاصة والعامة، ويتفاوت الأفراد فيما بينهم في درجة الميل نحو التدمير (ملحم، 2007، 162) في نهاية هذا العرض يمكن الإشارة إلى التداخل الكبير بين مفهوم السلوك العدواني بشكل عام وبعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقة به، وإنه لمن الصعب التفرقة بينها نظراً لاتفاقها على تحقيق هدف واحد هو إلحاق الضرر، وما يساعدنا على فهمها هو معرفة اتجاه هذا الأذى وطبيعته وطريقة حدوثه.

3- العوامل المسببة للسلوك العدواني الصفي:

يتأثر العدوان في نشأته وظهوره بعوامل عديدة لذلك تختلف النظريات التي تناولت تفسير السلوك العدواني فبعضها يركز على العوامل البيولوجية ودورها في نشأة العدوان، وبعضها يرجع إلى التكوين النفسي للفرد

ومنها ما يرجع إلى البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها وتأثيرها على البناء النفسي، وفيما يأتي إيضاح هذه العوامل:

3-1- الوراثة: الاستعداد الجيني الذي أوضحته الدراسات التي أجريت على التوائم وأكدت وجود استعداد وراثي للسلوك العدواني ولكن لا يكفي وحده دون وجود مؤثرات أخرى من البيئة لإظهار الصورة المكتملة.

3-2- البيولوجية: في الجهاز العصبي هناك ناقلات عصبية تنقل الإشارات من خلية إلى أخرى، فإذا اختل التوازن بين هذه الناقلات أثر ذلك على الانفعالات ورد الفعل (شحاته، 1999، 55). كما تشير الدراسات إلى أنّ حدوث إصابات على مستوى الفصّ الجبهي يولّد العدوانية ويخفّض من الإحساس بالذات والوعي بالخبرات السابقة (Bedard, 2006, 255).

3-3- النفسية: هناك بعض الاضطرابات النفسية التي قد تؤدي إلى ظهور سلوك عدواني فالتلميذ زائد النشاط الحركي الذي يصعب عليه تملك ردود فعله والتحكم فيها يميل إلى العنف والعدوانية للتنفيس عن شحناته الانفعالية أو التلميذ الذي يعاني من حالات الاكتئاب أو الخوف المفرط أو بعض حالات التوحد والتخلف العقلي بدرجاته المختلفة (شحاته، 1999، 47).

3-4- البيئة: البيئة لها تأثير كبير على سلوك الفرد (الطالب)، فالتلميذ فاقد العلاقة السوية مع أهله يميل أكثر إلى السلوك العدواني وغير الاجتماعي، ويكون الأولاد الذكور أكثر ميلاً من الإناث إلى السلوكيات العدوانية وينتظر من الصبيان بحكم ذكورتهم في مجتمعاتنا عدم إظهار مشاعر الضعف باسم الرجولة والقوة فلا يتعلم التواصل مع مشاعره. (Parke & Slaby, 1983, 74)

3-5- الذاتية: التلميذ ذو القدرات المعرفية والثقة الكافية بالنفس لا يحتاج إلى إظهار سلوك عدواني في حين أن التلميذ المتأخر لغوياً على سبيل المثال معرض أكثر لإظهار سلوك عدواني لأنه غير قادر على التعبير الكلامي عن مشاعره فليس من الغريب أن يصاب بالإحباط والغضب، كذلك التلميذ الذي لديه قصور في القدرات الحركية يشعر بالنقص والعجز، قد يلجأ بالتالي إلى سلوك عدواني معبراً عن نقاط ضعفه وقصوره (نتيره، 2010، 31-32). وقد يرجع السبب في السلوك العدواني لدى التلاميذ إلى تداخل العديد من العوامل، التي قد ترجع إلى التلميذ نفسه، أو أسرته، أو مجتمعه، أو إلى المدرسة بمعلميها وإدارتها، فقد توصلت دراسة عن الإحباط والعدوان أنه كلما زاد عدد تلاميذ الفصل كلما أدى ذلك إلى نشوء الاحتكاكات والتوترات بينهم ومن ثم يؤدي ذلك إلى زيادة نزعاتهم العدوانية فضلاً عن أن زيادة عدد التلاميذ يؤدي إلى ارتفاع كثافة الفصل وغالباً ما يجعل عملية ضبط المدرس للنظام أمراً عسيراً مما يفسح المجال للتجاوزات العدوانية (بدوي، 2011، 44).

ويمكن اختصار أسباب العدوان داخل البيئة المدرسية بالنقاط الآتية:

أ. عدم اتباع أساليب عادلة في معاملة التلميذ في المدرسة.

- ب. فشل التلميذ في حياته المدرسية ولاسيما تكرار الرسوب.
- د. عدم وجود برنامج لقضاء وقت الفراغ وامتصاص السلوك العدواني.
- هـ. شعور التلميذ بكراهية المعلمين له.
- و. تأكد التلميذ من عدم عقابه من أي فرد في المدرسة.
- ز. ضعف شخصية بعض المعلمين.
- ع. عدم الدقة في توزيع التلاميذ على الفصول حسب الفروق الفردية وحسب سلوكياتهم ويمكن أن يجتمع أكثر من مشاكل في فصل واحد (بطرس، 2010، 112).

4- مظاهر السلوك العدواني الصفي:

إن مظاهر السلوك العدواني والتعبير عنه تختلف باختلاف العمر، والجنس، والإقامة، وأسلوب التنشئة الأسرية، والثقافة، والوضع الطبقي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. وما تم التركيز عليه ضمن هذه الدراسة يتمثل بمظاهر السلوك العدواني التي تحدث ضمن غرفة الصف ومنها الآتي:

- **سلوك عدواني لفظي** ومن أهم مظاهره (التحدث مع الآخرين أو مع الأقران، والحديث دون استئذان، والإجابة دون آذن، وإحداث أصوات مزعجة أثناء شرح المعلم، والمناداة بأصوات غير مستحبة وغير مقبولة للزملاء، والغناء أو الدندنة، والتهريج، والشتم والسب للزملاء، ورد التلميذ على المعلم بألفاظ سلبية تعارض تعليماته).
- **سلوك عدواني حركي** ومن أهم مظاهره (الوقوف دون إذن المعلم، وتحريك المقعد، وحركات جسمية كحك الرأس والشعر والأنف، والتصفيق باليدين أو فرقة الأصابع، والخريشة أو الكتابة على الجدران والمقاعد، وإتلاف ممتلكات المدرسة الصفية).
- **سلوك عدواني جسدي** من أهم مظاهره (ضرب الزملاء والتحرش بهم، وتهديد الآخرين ركلهم) (بركات، 2008، 5-6).

ويرى بيرري (Perry, 1986) أن من مظاهر السلوك العدواني الصفي ما يرتبط باستخدام الأدوات المستخدمة في العنف (سكاكين، وعصي....) (الصالح، 2012، 21).

ويشير أحد العلماء إلى النوع الفردي والنوع الجمعي، ويتمثل الفردي ببعض السلوكيات كالشغب والهروب من المدرسة والسرقة والغش في الامتحان وتخريب الممتلكات، أما النوع الجمعي، فيشكل خطورة كبيرة على المدرسة ويهدد كيانها وبرامجها وأنشطتها (Mauro, 2008, 2).

وأيضاً يصنف الفيلكاوي (2007) السلوك العدواني ضمن الصف إلى ثلاثة أبعاد هي:

- **السلوك العدواني الصريح:** المتمثل في محاولة خلع ملابس الزملاء، والعض، وشد الشعر

- والتخريب، والبصق، والضرب، وتحطيم الأشياء
- السلوك العدواني العام (اللفظي وغير اللفظي): والمتمثل في الشتم، ومضايقة زملاء، والتحرش بهم، واستخدام الألفاظ النابية والبدئية، وتقليد حركاتهم.
- السلوك الفوضوي: المتمثل في الدخول إلى الفصل الدراسي والخروج منه دون استئذان، والقيام بالشوشرة على المدرس أثناء الحصة، والخروج عن التعليمات، ورمي الأوراق على الأرض دون وضعها في سلة المهملات، وعدم القدرة على ضبط الذات والتحكم بالانفعالات متمثلة في الانتقام، وعدم القدرة على التحكم في السلوك عند الاستثارة، ورمي أي شيء أمامه عند الغضب (الصالح، 2012، 22-23).

5-قياس السلوك العدواني الصفي:

تعتبر عملية قياس السلوك العدواني من إحدى الصعوبات التي يواجهها المهتمون بدراسة هذا السلوك؛ لأن هذا السلوك معقد إلى درجة كبيرة، ويزيد من صعوبة قياس السلوك العدواني تباين وجهات النظر التي حاولت تفسير السلوك العدواني، فما من شك في أن الطريقة التي يستخدمها الباحث لقياس السلوك العدواني تعتمد بالضرورة على تفسيره له، وعلى الأسباب التي يعتقد أنها تكمن وراءه، ولذلك تعددت طرق قياس السلوك العدواني، ومن أكثر طرائق وأدوات قياس السلوك العدواني شيوعاً:

5-1-الملاحظة المباشرة (Direct Observation): تعتبر وسيلة هامة، وهي تحتاج إلى تدريب الملاحظين، وقد تتم الملاحظة في البيت أو الفصل أو ساحة المدرسة.

5-2-قياس السلوك العدواني من خلال النتائج المترتبة عليه (Measurement of Permanent Products): يتم تحديد السلوك العدواني عن طريق الأشخاص المعتدى عليهم أو الممتلكات المستهدفة من ذلك الفعل.

5-3-التقارير الذاتية (Self-Report Inventories): في هذه الطريقة يقوم التلميذ بتقييم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه.

5-4-المتابعة الذاتية (Self-Monitoring): وفيها يقوم الشخص بملاحظة السلوك العدواني وتكوين البيانات فيما يتعلق بالمواقف التي تثير غضبه، وطريقة استجابته للموقف، والنتائج التي تمخضت عن السلوك العدواني، ومن مميزات هذه الطريقة: مساعدة الشخص على الوعي بسلوكه والعوامل المرتبطة به، وهي ذات فائدة من الناحية العلاجية.

5-5-تقدير الأقران (Peer Rating): تتم عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من التلاميذ للإجابة عنها بهدف التعرف إلى التلاميذ العدوانيين.

5-6-مقاييس التقدير (Rating Scales): يقوم المعلمون أو المعالجون أو الآباء بتقييم مستوى السلوك

لدى التلميذ من خلال قوائم سلوكية محددة، وتعتبر مقاييس التقدير من أكثر الطرق في قياس السلوك العدواني لدى التلاميذ وأشهرها.

وقد اكتسبت شهرة كبيرة؛ لسهولة تطبيقها وإمكانية ملائمتها لمواقف متعددة مثل المنزل والمدرسة، إضافة إلى سهولة التعبير عنها بصورة كمية. وتمتاز مقاييس تقدير السلوك عن غيرها من طرق القياس الأخرى بموضوعيتها واعتمادها على التجريب في قياس سلوك التلاميذ (الخطيب، 2001، 112).

6- الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني:

دلت العديد من الأبحاث والدراسات على أن السلوك العدواني يمارس بدرجة مرتفعة لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث في مختلف الأعمار، وبينت أن الذكور أكثر ميلاً إلى العدوان الجسمي أو المادي بينما تميل الإناث إلى العدوان اللفظي غير المباشر الذي يأتي في صورة إهانة أو تحقير بحيث يكون الضرر والأذى الذي يلحق بالشخص الآخر من جراء هذا العدوان نفسياً أكثر منه مادياً، في حين يظهر الذكور عادة العدوان المباشر والعدوان الجسمي، ويرجع ذلك إلى أن الذكور أقوى جسمياً وأكثر إثارة بسبب هرمونات الذكورة كما أن العرف والتقاليد الاجتماعية تشجع الذكور على السلوك العدواني، وتوافق عليه في حين لا توافق عليه عندما يأتي من الإناث، وعلى هذا الأساس يتم تشجيع التلاميذ الذكور على سلوكهم العدواني بمعنى أن العدوان مسموح به بالنسبة للذكور ولا يحدث ذلك مع الإناث، ومن الأسباب الأخرى لتفسير انتشار السلوك العدواني بشكل واسع بين الذكور مقارنة بالإناث هو توحيد الأولاد الذكور بدرجة أكبر من البنات مع النموذج الذكري العدواني كما أن ظروف التنشئة الاجتماعية تعد هي الأخرى المسؤولة عن ظهور العدوان بشكل كبير لدى الذكور حيث يتم تنشئة الولد على أنه رجل، ويتعين عليه أن يكون قوياً و شجاعاً، وحين يتم تنشئة البنت على أن تكون أكثر هدوءاً واستكانة وخنوعاً وينكر المجتمع على الإناث الغضب والانفعالات الشديدة (بدوي، 2011، 48).

7- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

اختلفت النظريات التي تناولت السلوك العدواني في التفسير، فهناك نظريات فسرتة على أنه سلوك فطري غريزي، بينما رأت نظريات أخرى أنه نتج عن تعرض الفرد إلى الإحباط النفسي، أما النوع الآخر من النظريات فقد فسره على أنه سلوك ذو أسس فسيولوجية وبيولوجية تتحكم فيه هرمونات معينة داخل الجسم، وترى نظريات أخرى أنه سمه من سمات الشخصية، وفيما يأتي رأي كل اتجاه في السلوك العدواني:

7-1- نظريات العدوان الفطري

وتمثلها نظرية الغرائز، والنظرية البيولوجية، والنظرية الأيكولوجية، ونظرية السمات.

أ- نظرية التحليل النفسي (Psychological Theory):

يرى فرويد المؤسس لنظرية التحليل النفسي أن العدوان موجود لدى الإنسان منذ الولادة، حيث يولد

الإنسان ولديه غريزتان الأولى للحياة والثانية للموت، الأولى تتمثل في الحفاظ على الحياة وديمومتها والثانية تسعى إلى التدمير والتخريب سواءً تجاه الآخرين أما تجاه الذات، رأى ادلر أن العدوان وسيلة للسيطرة والتعويض عن النقص أو التغلب على الصعاب، وأن الفرد إذا شعر بأنه متحد مع الآخرين يستطيع أن يعمل بشجاعة مع محاولاته التغلب على مشاكل الحياة، فالأشخاص الذين لا يملكون شعوراً بالاهتمام الاجتماعي يصبحون أشخاصاً غير مرغوب فيهم اجتماعياً، وأما هورني فترى أن كبت المشاعر العدوانية أو الهجومية أمر مضر من وجهة الصحة النفسية، لأنَّ عملية الكبت تؤدي إلى مشاعر العدوانية من حين لآخر بقصد التنفيس عنه (Lee, 2003, 104). ويلخص رضوان (2002) نظرية فرويد في العدوان بقوله صنف فرويد الدوافع الغريزية إلى نوعين: دافع الحياة أو دافع الحب و دافع التدمير أو الدافع العدواني ويرى فرويد أن هدف الدافع العدواني هو قيادة الكائن الحي نحو الموت (رضوان، 2002، 265).

ب- النظرية البيولوجية (Biological theory):

تفترض هذه النظرية أنَّ السلوك المشكل يمثل خطأً وراثياً أو بيولوجياً وأن بعض المشكلات السلوكية ومنها العدوان هي بمثابة دلائل عن وجود ضرر وراثي أو خلل في أداء المخ لوظائفه أو عدم التوازن الكيميائي الحيوي، إذن الوراثة والعوامل الجينية من العوامل الهامة المسببة للعدوان، وقد أكدت تلك الدراسات التي أجريت على التوائم أن الاتفاق في الإجرام بين التوائم المتماثلة أكثر من غير متماثلة، ولوحظ أن السلوك العدواني المضاد للمجتمع يكثر بين الأفراد الذين لديهم الجين الوراثي (xyy). وقد دلت عدد من التجارب التي أجريت على الغدة Hypothalamus الهيبوسلامية الموجودة في قاع المخ بالتيار الكهربائي بحيث تبدو على الكائن الحي جميع أعراض السلوك العدواني مع عدم وجود سبب يثير مثل هذا السلوك، وترى وجهة النظر البيولوجية أن منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الطالب، وهذا ما أشارت إليه نتائج (Eron, 1977) في استئصال بعض التوصيلات في هذه المنطقة أدى إلى خفض التوتر والعصب والميل إلى العنف وأدى إلى حالة من الهدوء والاسترخاء (الزليطني، 2014، 177).

وتعتبر هذه النظرية أنَّ السلوك العدواني يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي)، ويرى فريق آخر أن هذا السلوك ناتج عن هرمون التستستيرون Testosterone حيث وجدت الدراسات أنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم زادت نسبة حدوث السلوك العدواني (Mccoy&Clarizio, 1993, 189).

ج- النظرية الأيكولوجية:

وترى هذه النظرية أن العدوان استجابة ذات قيمة بقائية، فالحيوان يرد بالعدوان كي يحافظ على بقائه، ولكن العدوان الإنساني أسوأ من ذلك بكثير، ووحشيته تجاه الآخرين من الأمور الأكثر لفتاً للنظر، كما

أنها تمثل أساس عدد كبير من مشكلاته الاجتماعية (الخطيب، 1993، 221).
د-نظرية السمات:

يرى أصحاب نظرية السمات أن السلوك العدواني سمة من سمات الشخصية وهو يختلف من شخص لآخر، فيوجد عند معظم الناس بدرجة متوسطة، وعند قلة بدرجة منخفضة، وهو عند ايسنك (Eysenk) يؤكد قلة أخرى بدرجة عالية، ومن أكبر دعاة هذا الاتجاه أيزنك يوجد ما يسمى بالشخصية العدوانية وقد أعطى مجموعة من البراهين والحقائق العلمية ليبرهن على صحة ذلك منها: أن جميع الأفراد يولدون بأجهزة عصبية مختلفة، فمنهم من هو سهل الإثارة ومنهم من هو صعب الإثارة، و نجد أن بعض الشخصيات سهلة الإثارة تصبح مضطربة ويصبح مثل هذا الشخص المضطرب لديه استعداد سهل لأن يكون عدوانياً أو مجرمًا، وتتميز شخصيته بالعدوانية عن باقي الشخصيات الأخرى، ومن هنا يظهر ما يسمى بالشخصية العدوانية (العيسوي، 1990، 75).

وقد توصل أيزنك في بحثه الذي نشر عام 1977 إلى أن العدوان يمثل القطب الموجب في عامل ثنائي القطبية شأنه في ذلك شأن بقية عوامل السمات الانفعالية للشخصية، وأن القطب السالب في هذا العامل يتمثل في عدم العدوانية أو الحياء والخجل، وأن بين القطبين مدرج من العدوان إلى عدم العدوان تصلح لقياس درجة العدوانية عند مختلف الأفراد (السيد، 1998، 185).

7-2- النظرية المعرفية (Cognitive Theory):

تهتم هذه النظرية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لذاته وللأحداث والوقائع التي تقع له، وفي دراستها للعدوان تركز على السياق النفسي والاجتماعي للشخص الذي يمارس السلوك العدواني، وعلى الظروف والتغيرات التي أدت به إلى إعاقة نموه وإلى استخدام العنف والسلوك العدواني للتعبير عن ذاته وتحقيقها بالتصدي لهذه الإعاقات التي تحول دون تحقيق ذاته، ومن أهم هذه الإعاقات التي تراها النظرية دافعاً للسلوك العدواني شعور الفرد بالفوارق الطبيعية بالغة الحدة التي تعوقه دون تحقيق ذاته، لذا فهو يعتدي بالتخريب والتدمير على نواتج هذه الظروف كما تتبين في مظاهر كثيرة في محيطه الاجتماعي (النمر، 1995، 32). في حين بينت دراسة ريدنك وكرايك (Ridirg& Craig 1999) على تلاميذ من الذكور (11-16) سنة أن التلاميذ الذين ينزعون لتنظيم المعلومات بشكل كلي هم أكثر إحداثاً للسلوكيات الفوضوية مقارنة بالتلاميذ الذين ينظمون المعلومات بشكل تحليلي جزئي، كما أن التلاميذ الذين ينزعون عند التفكير إلى تقديم المعلومات بشكل لفظي يظهرون سلوك الغضب أكثر من هؤلاء الذين يقومونها بشكل تصوري (Ridirg&Craig, 1999, 311).

وترى نظرية العدوان الانفعالي إحدى النظريات المعرفية أن السلوك العدواني يمكن أن يكون ممتعاً ذلك أن بعض الأشخاص يجدون استمتاعاً في إيذاء الآخرين، ويكتسبون المكانة الاجتماعية ما داموا يكافؤون على

عدوانهم، فالعدوان يبدأ بانفعال طارئ ولا ينتهي بنهاية الأسباب المثيرة للانفعال وطبقاً لهذا النموذج في تفسير العدوان الانفعالي، معظم أعمال العدوان الانفعالي تظهر بدون تفكير (الزليطني، 2014، 175).

3-3- النظرية السلوكية (Behavioral theory):

ترى أن السلوك العدواني يتعلمه الفرد إذا ارتبط بالتعزيز، ويعتبر بوس (Buss) العدوان استجابة يقدم فيها الفرد مثيراً مزعجاً إلى فرد أخرى، فالنظرية السلوكية ترى إذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد فإنه سوف يكرر عدوانه مرة أخرى كي يحقق هدفه كذلك. ومن هنا فإن العدوان من وجهة نظر السلوكية سلوك يؤدي إلى نتائج مرغوبة (مرسي، 1985، 41).

وتنفرع النظرية السلوكية إلى نظريتين:

الأولى: تتمثل في نظرية الإحباط - العدوان (الدولار وميلر 1939)

الثانية: نظرية التعلم الاجتماعي "لبندورا" (1973) التي تمثل تطوراً للنظرية السلوكية القائمة على المثير والاستجابة.

أ- نظرية الإحباط - العدوان (Frustration Aggression Theory) :

تقوم نظرية الإحباط - العدوان على افتراض أن الممارسات العنيفة والعدوان استجابة طبيعية للإحباط، وأن الإحباط يؤدي بالضرورة إلى صورة أو شكل من أشكال العنف، ويعبر دولار عن ذلك بقوله: "نحن نفترض أن السلوك العدواني يسبقه دائماً حدوث إحباط عند الفرد والعكس صحيح، بمعنى أن حدوث الإحباط سوف يؤدي إلى سلوك عدواني، وتساعدنا الملاحظات اليومية على افتراض أنه يمكن إرجاع السلوك العدواني في صورته المختلفة إلى أنواع متعددة من الإحباطات، ومن الواضح أنه حينما يحدث إحباط فهناك سلوك عدواني في صورة ما وبدرجة ما" (عطية، 2003، 175) واتفقت أبحاث دولار و ميلر (Miller & Dollar) و مورير (Mowrer) و دوب (Doop) وسيزر (Sears) التي نشرت 1939 على أن للإحباط دوراً محرضاً دافعاً على اتخاذ الاستجابة العدوانية والعدوان دائماً ناتج عن الإحباط (الشهري، 2008، 102).

ب- نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory):

يؤكد باندورا رائد نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة أهمية الخبرة التي يكتسبها الفرد مباشرة أو بطرق غير مباشرة في تنمية أشكال جديدة من السلوك، مع التأكيد على أهمية التعزيز الذي تصادفه الأفعال المختلفة التي يمر بها الفرد في المواقف اليومية المتعددة (عسيلة والهالول، 2006، 81). وتشرح العدوان كسلوك للأشخاص الذين يتعلمون من خلال ملاحظاتهم لنماذج سلوك الآخرين يتبعها تعزيز الوصول إلى الأحداث المشابهة. وقد وجد العالم ألبرت باندورا (Bandura, 1973) أن التلاميذ الذين يشاهدون نماذج للبالغين يتصرفون بعنف ويكررون تصرفاتهم تلك وبشكل أكثر، فيكتسب هؤلاء التلاميذ تصرفاتهم العدوانية.

التي تؤثر بدورها على التلاميذ الذين سيقومون باستنساخ هذه الحركات وتقليدها ويرى بندورا أن أسس نظرية التعلم الاجتماعي في العدوان تقوم على ثلاثة محاور هي:

- نشأة العدوان عن طريق التعلم والملاحظة والتقليد.
- هناك عارض خارجي محرض للعدوان.
- إعطاء تعزيز للسلوك العدواني.

يرى بندورا أن السلوك العدواني يقوم على أساس الملاحظة والتقليد (أبو المكارم، 2000، 42)، وهو أحياناً لا ينشأ من الملاحظة والتقليد فحسب بل من خلال أسلوب التعزيز للسلوك العدواني الذي يحصل عليه الشخص من المحيطين به فيصبح سلوكاً ثابتاً لديه (Kauffman, 1981, 100).

ويقول بانديرا "أن التعلم بالملاحظة يتم أولاً من خلال معارفنا ومعلوماتنا حيث نتخيل أنفسنا في نفس المواقف وأننا نتعرض لنفس العواقب" (أبو المكارم، 2000، 43).

ج-نظرية التحليل الوظيفي للسلوك (Functional Behaviour Analysis):

يفترض أنصارها ثلاثة احتمالات لقيام التلميذ بسلوك غير مقبول ضمن الصف، فقد ينتج هذا السلوك من رغبة التلميذ في تجنب مهام أو مطالب منفرة وغير سارة بالنسبة له أو التهرب منها (مبدأ التعزيز السلبي)، وقد يمارس التلميذ السلوك غير المقبول؛ لأنه الوسيلة المتاحة للحصول على نتائج معينة، مثل جذب انتباه الآخرين (مبدأ التعزيز الإيجابي)، والاحتمال الثالث يتعلق بوجود مثيرات معينة تؤدي إلى ظهور السلوك غير مقبول، مثل البدء في نشاط معين أو الإحساس بالملل (Day, et, 1994, 108).

7-4- النظرية الإنسانية:

رائد هذا الاتجاه عالم النفس (ابراهيم ماسلو) الذي يرى أن الإنسان يتأثر على نحو واضح بسلسلة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية كما أكد عليها التحليليون، أو السلوك المكتسب والتعلم بالنموذج كما عرضه السلوكيون. وقد وضع ماسلو رأيه في إطار هرمي الشكل فالحاجات الفسيولوجية ثم حاجات الأمن والحاجات الاجتماعية ومن ثم حاجات الأنا مثل احترام الذات والحاجة إلى الانجاز الذاتي كالإبداع والابتكار والتبصير، ويرى ماسلو أن الإخفاق أو الفشل في إشباع الحاجات الفسيولوجية يمنع الفرد من تنمية الحاجات اللاحقة، إلى الحاجات الاجتماعية وإشباع الذات، ويرى أن العنف والعدوان إنما هما سلوك يلجأ إليه الإنسان لتحقيق حاجاته الأساسية ويبرهن ماس (Maslow) أن السبب الأول في الاضطرابات الشخصية هو الفشل في إشباع الحاجات الأساسية مثل الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمان وتحقيق الذات وأن غياب الحب والانتماء يعطل النمو ويزيد من حدة الاضطرابات (الزليطني، 2014، 174).

7-5-نظرية الأنظمة (Systems Theory):

هي بخلاف نظريات السابقة؛ لأنها تركز على علاقات التلاميذ بين بعضهم بدلاً عن التركيز أو التعامل مع التلاميذ كأفراد. فهذه تعتقد أن السلوكيات العدوانية الفوضوية تحدث بسبب عدم فاعلية الحلول الآتية التي يضعها المعلم عند صدور السلوك غير مقبول، فهي تؤكد على أن سلوكيات التلاميذ المتكررة ليست نتيجة خطأ شخصي، بل لطبيعة العلاقة بين التلاميذ والمعلم عندما تحدث فوضى، ومن ثم يمكن للمعلم تغيير السلوك الفوضوي بتغيير طبيعة علاقته مع التلاميذ، وعليه تحاول هذه النظرية تغيير الجزء الخاص بتفاعل المعلم مع طلابه (Porter,2000,203)

ويوضح الجدول الآتي الفرق بين نظريات المفسرة للسلوك العدواني:

جدول (2)

ويوضح الجدول التالي الفروق بين النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

الاتجاه	السبب
نظريات العدوان الفطري	العدوان دافع فطري
نظريات السلوكية	السلوك العدواني مرتبط بالتعزيز
نظرية الإنسانية	الظروف البيئية السيئة.
نظرية معرفية	الأحداث المثيرة للعدوان والتي تتصل بالاهتمامات وتؤدي إلى العدوان.
نظرية الأنظمة	عدم فاعلية الحلول الآتية التي يضعها المعلم عند صدور السلوك غير مقبول

بعد أن عُرِضَت النظريات التي تناولت السلوك العدواني بالتفسير يتضح أن هناك تفسيرات متعددة لأسباب السلوك العدواني، ونلاحظ أن هذه التفسيرات تكمل بعضها بعضاً، كذلك لا يوجد دليل علمي على أن العدوان غريزي فطري في الإنسان مثل غريزتي البحث عن الطعام والجنس، فإذا كان السلوك العدواني غريزياً فكيف يمكننا تفسير عدم وجود العدوان عند بعض الناس ووجوده عند بعضهم الآخر، وأن العدوان ليس سببه فقط هو الظروف البيئية السيئة بل هنالك تداخل بين مجموعة كبيرة من الأسباب التي يصعب الفصل بينها في السلوك العدواني، ويتضح من ذلك أن أي تفسير شامل للعدوان يجب أن يأخذ هذه العوامل جميعها في النظر إليه.

ثالثاً: الخصائص النمائية لأفراد عينة الدراسة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر، والترقي في معارج الصعود نحو الكمال الإنساني الرشيد، وتحدث فيها مجموعة من التغيرات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، ومن ضمنها التغيرات التي تطرأ على وظائف الغدد الجنسية، والتي

فترة خصبة في حياة الإنسان إذ تنمو فيها القدرات البدنية والعقلية وتأخذ صفات الطفل في الظهور وتستمر في التطور إلى أن تصل إلى مرحلة الرشد حيث يباشر دوره في الحياة العملية باستقلال كامل وحرية مطلقة. ويترك النمو الجسدي أثراً نفسياً على الطفل فيشتد اهتمامه بمظهره وصحة جسمه ورشاقته ومحاولة جذب انتباه الآخرين إليه، أما النمو العقلي للطفل فيتضمن التغيير في القدرات العقلية العامة والخاصة وصولاً إلى مرحلة الاستعداد الوظيفي المتكامل، وأهم ما يميز النمو العقلي في هذه المرحلة هو نمو القدرات والمواهب، كما تمتاز بتطور على صعيد الآراء والمواقف. ويمر الطفل بمرحلة نمو الانفعالات حتى يصل إلى مرحلة الرشد التي تنتز وتضبط فيها انفعالاته (أبو جعفر، 2014، 100). كما تتميز فترة الطفولة بأنها قد تكون عنيفة مطلقة لا تتناسب مع مثيراتها ولا يستطيع الطفل التحكم بها كما أن الطفل يسعى إلى الاستقلالية عن الكبار وتكوين شخصيته المستقلة، وقد يلاحظ عليه انطوائه وتركزه حول ذاته وخجله وإحساسه بالذنب أو الخطيئة. كما تتميز هذه المرحلة بفيض غزير من العاطفة والحماس، وتختلف أشكال الطفولة من فرد لآخر باختلاف الظروف الأسرية والعادات الاجتماعية والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الأطفال في مجتمعهم، وأي استراتيجية تربوية للتعامل مع الطفل لابد أن تُبنى على فهم هذه الخصائص واستيعابها، وإلا كانت النتيجة انفلات زمام الأمور من يد المربين، وانجرار الطفل نحو السلوكيات المنحرفة. فالطفولة هي مرحلة عمرية تمر بالإنسان مثلها مثل أي مرحلة عمرية أخرى لكن المختلف فيها هي التغيرات التي تحدث للطفل والقرارات الصعبة التي ينبغي على الآباء اتخاذها لتنشئته إما بطريقة صحيحة أو خاطئة، ومن ثم ففترة الطفولة تعتبر من أصعب المراحل التي يمر فيها الفرد لأنه قد يتخبط بين محنة وأخرى أثناء محاولته تحديد هويته وتأكيد ذاته بين المحيطين به والمخالطين له ولا سيما أعضاء أسرته الذين قد يخطئون في تفسير خصائص نموه العضوي والانفعالي والاجتماعي (Bee, 2001, 11).

يلاحظ عموماً عدم اتفاق الباحثين والعلماء المختصين بدراسة التطور الإنساني على فترة زمنية محددة لفترة الطفولة، كما أنهم يتفقون على المراحل الفرعية التي تتضمنها هذه المرحلة، أما من حيث الفترة الزمنية التي تغطيها هذه المرحلة فيرى (Berk, 1999) أن الطفولة فترة طويلة جداً تمتد من الولادة وحتى بداية المراهقة، في حين ترى (Hurlock, 1980) أن الطفولة تمتد ما بين (الولادة وحتى بداية المراهقة)، ويشير (Sprage, 2004) إلى أن مرحلة الطفولة تقسم إلى مراحل فرعية هي مرحلة الرضاعة (من الولادة وحتى عامين)، والطفولة المبكرة وتمتد بين (2-4) سنوات، ومرحلة الطفولة المتوسطة وتمتد من (4-9) سنوات، وأخيراً مرحلة الطفولة المتأخرة التي تغطي الفترة بين (9-12) سنة (أبو جادو، 2004، 406). ونظر لتعدد التقسيمات الخاصة بمرحلة الطفولة اعتمد التصنيف الآتي:

الذي يعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة التي تمتد من (9-12) سنة. (عبود، 1991، 16)

وما يهمنا هنا هو الحديث عن الخصائص الانفعالية والاجتماعية، إذ تتميز هذه المرحلة بالخصائص الآتية:

أولاً: الخصائص الانفعالية:

من أهم خصائص النمو الانفعالي لدى الطفل هو العنف وعدم الاستقرار، فالطفل ولاسيما في هذه الفترة من الطفولة قد يثور لأتفه الأسباب شأنه في ذلك شأن صغار الأطفال، فإذا أثّر أو غضب فإنه قد لا يستطيع أن يتحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية، فقد يحطم ويلقي بما في متناول يديه، أو يحرق ملابسه أو يتلف ما حوله وما إلى ذلك، موجّهاً بذلك الطاقة الانفعالية العنيفة إلى الخارج، وأحياناً أخرى يوجه هذه الطاقة إلى الداخل مسبباً الإيذاء لنفسه أو ممتلكاته (إسماعيل، 1989، 116).

يصف (ستانلي هول) مرحلة الطفولة المتأخرة بأنها مرحلة عواصف وتوتر وشدة، تكتنفها الأزمات النفسية والتقلبات الانفعالية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق ويتخللها التأرجح بين الأمل واليأس وبين المرض والصحة وبين العبوس والابتهاج (أبو جعفر، 2014، 120). ويتأثر النمو الانفعالي للطفل بالتغيرات الجسمية والداخلية والخارجية، والعلميات والقدرات العقلية، ونمط التفاعل الاجتماعي، ومعايير الجماعة، ومعايير الاجتماعية العامة، والشعور الديني (زهران، 2005، 322). ويتميز السلوك الانفعالي للطفل بالآتي:

- عدم الاستقرار أو الثبات الانفعالي.
- التناقض الانفعالي كحب وكره شخص واحد.
- يحاول الطفل التخلص من الانفعالات المرتبطة بالمرحلة السابقة.
- يحاول الطفل ضبط الانفعالات ومحاولة السيطرة على النفس وعدم إفلات الانفعالات.
- تنمو الاتجاهات الوجدانية نحو بعض الأشياء أو الأشخاص.
- يتعلم الطفل في هذه المرحلة كيف يتنازل عن حاجاته العاجلة التي قد تغضب والديه أو معلميه.
- يعبر الطفل عن الغضب بالمقاومة السلبية والتمتمة ببعض الألفاظ وظهور تعبيرات الوجه.
- يكون التعبير عن الغيرة بالوشاية والإيقاع بالطفل الذي يغار منه أو من أخيه أحياناً.
- تقل مخاوف الأطفال لا سيما المخاوف الشاذة.
- ميول الطفل تظهر بصورة أوضح وتصبح أكثر موضوعية (Bee, 2001, 18).

ثانياً: الخصائص الاجتماعية:

- يظهر النمو الاجتماعي لدى الأطفال في هذه المرحلة من خلال النقاط الآتية:
- اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية.
- زيادة الاحتكاك بعالم الكبار (خاصة الذكور).
- تأثير جماعة الأقران (الرفاق).
- تقمص الطفل الدور الجنسي المناسب له (التنميط الجنسي).

- التتميط الجنسي في الطبقات الدنيا أسرع منه في الطبقات الأخرى.
- البنون يسبقون البنات في عملية التتميط الجنسي.
- ربما بسبب نظرة المجتمع الى جنس الطفل وتفضيل جنس الذكور.
- تتأثر عملية التتميط الجنسي بعدد الذكور والإناث في الأسرة بجانب تريب الطفل بين أقرانه من جنسه أو الجنس الآخر.

الفروق بين الجنسين في النمو الاجتماعي:

- الجماعات لا تضم أفراداً من الجنس الآخر.
- جماعات الذكور أكبر عدداً مقارنة بجماعات الإناث.
- يعطي الآباء حرية أكبر لجماعات البنين.
- يضع الآباء قيوداً أكبر على جماعات الإناث (Burchman, 2002, 122).

الفروق بين الجنسين في التنشئة الاجتماعية:

- الفروق بين الذكور والإناث في أسلوب التنشئة الاجتماعية بصفة خاصة والسلوك الاجتماعي بصفة عامة واضحة عند كل الأطفال وفي كل الثقافات.
- يتعلم الأطفال الأدوار الاجتماعية والقيم والمعايير المرتبطة بنوع جنسهم.
- يشجع بعض الآباء أنماطاً معينة من السلوك الاجتماعي عند الذكور ولا يشجعونها عند الإناث مثل الشجاعة والقوة والإقدام والتنافس والسيطرة والاستقلال.
- في حين يشجعون عند الإناث أنماطاً أخرى من السلوك الاجتماعي مثل النظام والطاعة والدقة والرقابة وإن كانت مثل هذه الأمور تختلف أيضاً باختلاف المجتمعات والثقافات (حمودة، 1991، 44).

رابعاً: السيكدوراما والسلوك العدوانى الصفي:

تعد السيكدوراما واحدة من الوسائل التي ابتكرها مورينو كأداة عملية للعلاج النفسي الجماعي، وهذا ما نلاحظه في تصميمه للمسرح وتقنياته (العداري، 2007، 73). والعمل المسرحي يستعمل بمقدار كبير في معالجة الاضطرابات السلوكية، وهذه حقيقة من الحقائق التي يبدو أنها تؤيد الرأي القائل: إن الألعاب التمثيلية متنفس ثمين لمشاعرنا. ويشجع بعض الأطباء النفسيين يشجعون مرضاهم على تمثيل الأشياء التي ضايقتهم وجلبت لهم الغم، وهذا التمثيل يؤدي اليوم أداءً جماعياً يتيح الفرصة للمريض كي يساعد غيره من المرضى الآخرين، وبهذا يتعاونون من حيث لا يدرون على تحقيق التحسن (بولتون، 1987، 75). فطبق مورينو النموذج الدرامي على أفعال الإنسان ودوافعه، ليس فقط بهدف التحليل، ولكن أيضاً بهدف العلاج (كارسون، 1996، 77). وقد استنقذ مورينو من تشابك البنية النفسية للإنسان والبنية الدرامية في المسرح، على أساس أن المسرح شريحة من الحياة يمكن أن تأخذ منها ما تشاء. وقد كان مفهوم مورينو

عن المسرح مفهوماً عملياً للغاية، فجمهوره لم يكونوا مجرد متفرجين، وإنما كانوا مشاركين فاعلين، كما لم تكن هناك مقاعد تساعد الوقوف على وجود ردود أفعال واضحة صريحة، كما سمح بحرية الحركة من محور فعل درامي إلى آخر، أو حتى الصعود فوق الخشبات المسرحية الموجودة، وذلك لإحداث نوع من التبادل الدائم بين رد الفعل والفعل (اينز، 1996، 97). ولا يوجد في مسرح مورينو ممثلين محترفين أو نجوم، فالكل يطرح مشكلته وأزمته بطريقته الخاصة، ولا يحتاج لذلك أي تقنيات أدائية؛ لأن مثل تلك التقنيات تفسد الأداء التلقائي للعب الدور. ولهذا يرى مورينو أن العلاج لا يمكن أن يجرب دون جعل المتدرب يعمل مباشرة عكس الدراما التي يشتهي أن يحيها، إذ يصبح المتدرب بطلاً للتجربة العلاجية التي يصممها الطبيب (المُرشد). وإذا نظرنا إلى أركان المسرحية نجد أن مورينو لم يلتزم بمعمار وقياسات المسرح التقليدي بل صمم مسرحاً يساعده على تحقيق أهدافه العلاجية وإيجاد شراكة فاعلة مع الجمهور بالمعنى الاحترافي، كما أنه ليس هناك ممثل. وتوصل مورينو إلى أن السيوكودراما تعد مناسبة لجميع الأعمار والفئات ولا سيما الأفراد في مرحلة الدراسة الأولى. ذلك أن التلميذ في هذه المرحلة يعد ينبوعاً لا ينضب يعكس بتلقائية شديدة أشكال التعبير الإنساني، فيرسم ويعزف ويستخدم أبسط الأشياء التي يجدها ليستخدامه في التعبير عما يدور في خده، وبعد اللعب النشاط الأساسي الذي يعتمد عليه التلميذ للتقريب عن أسرار الحياة ولذلك فإن الألعاب ذات الطابع الدرامي التي تعتمد على المحاكاة لها دور رئيس في النمو السوي للطفل، والمسرح بشكل عام يعني أن يقوم التلميذ بتخيل أشياء لها وجود في الواقع فيقارن بعضها ببعض ويغيرها فيقبلها أو يرفضها. والمسرح وسيلة لإثارة خيال التلميذ والتحليق به في عوالم غير واقعية كما يعد من أهم وسائل تشكيل ثقافة التلميذ فيتعلم منه أشياء جديدة، وأداء الأدوار والتمثيل نشاط عقلي وجسدي يجلب متعة للمؤدين إذ يسمح لهم بالتعبير عما يحلو لهم فيؤدون أدواراً غير أدوارهم في الحياة مقلدين أو متقمصين لشخصيات يلتقون بها أو يشاهدونها (Corey, 1983, 111). كما عبر مارك توين Mark " Twain في كتابه (مسرح الطالب) عن أهمية ظهور مسرح التلميذ والاهتمام المتعظم به بقوله: "أعتقد أن المسرح أعظم الاختراعات التي تمت في القرن العشرين إنه أقوى معلم للأخلاق وخير دافع للسلوك الطيب، اهتدت إليه البشرية" (Perry, 1986, 707)، وتساعد السيوكودراما على تعديل بعض المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها التلاميذ كالعدوانية.... وهي مشكلات يمكن أن تساهم الخبرة الدرامية في التخفيف من حدتها أو في التغلب عليها... وبما أن العدوان مشكلة سلوكية وعدم السيطرة عليها لدى التلاميذ يمكن أن يعرضهم إلى بعض الاضطرابات الشخصية والنفسية كسوء التكيف وجنوح الأحداث. فقد اتفقت مدارس علم النفس على أهمية السنوات الأولى من حياة التلميذ التي تتكون فيها السمات الأساسية للشخصية كالعدوان أو الاستكانة و الثقة بالنفس أو عدم الثقة بها إلى غير ذلك من سمات الشخصية، فمثلاً يمكن أن ينشأ نمط من السلوك العدواني في مرحلة الطفولة ومن المحتمل أن تبقى السمة السائدة لدى التلميذ مما يضر

بتكيفه على المدى الطويل، ولذا يمكن الاستفادة من السيكودراما لتفادي هذا السلوك، فالتلاميذ في تلقيهم للأعمال المسرحية أقرب ما يكونون إلى النوع الاندماجي أي أنهم يندمجون في الدور ويضعون أنفسهم داخل المسرحية، والمسرح بخصائصه الدرامية يساعد التلاميذ على هذا (Malike,2008,323).

وبعد هذا نجد أن للسيكودراما أهمية كبيرة؛ إذ يدرّب الأطفال على الحياة بصورة إيجابية من خلال النظام والانضباط والثقة بالنفس ويكسبهم الكثير من المعارف والخبرات، أي هو يسهم بصورة مباشرة في تكوين سلوكيات التلاميذ ويوجهها نحو الأفضل، وهو أيضاً وسيلة طيبة للترويج عن نفس التلاميذ والتتفيس عن رغباتهم المكبوتة، وله دور في تشكيل شخصية التلميذ وصقلها؛ لذا اعتمدت الباحثة في الجانب الميداني من هذا الدراسة على السيكودراما مع التلاميذ الذين يتسم سلوكهم بالعدوانية فالسيكودراما هي أحد أهم الأشكال العلاجية فعالية، لما تتمخض عنه من تحرير للمشاعر المعاقة، ولما ينتج عنها من استبصار وفهم أكثر عمقا للذات، مما يؤدي في النهاية إلى إحداث تغيرات سلوكية إنشائية (بنائية) نسعى إلى تحقيقها.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

ثالثاً: مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة



ستعرض الباحثة في هذا الفصل أهم الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وهي السيكدوراما والسلوك العدواني الصفي، ذلك أن بعض هذه الدراسات كانت وصفية وبعضها كان تجريبياً، لذا سوف نتناول هذه الدراسات ضمن محورين رئيسيين، هما: الدراسات العربية والدراسات الأجنبية. ثم تقوم سيتم توضيح نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وتحديد مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

أولاً-الدراسات العربية:

الدراسات العربية:

1-دراسة أبو حطب (2002) في غزة: فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي.

أجريت هذه الدراسة في غزة على عينة مؤلفة من (24) طالباً موزعين على (12) مجموعة ضابطة (12) مجموعة تجريبية من مدرسة (بني سهيلا) الإعدادية، وذلك باستخدام برنامج إرشادي متضمن بعض فنيات السيكدوراما وأساليب أخرى، واستخدام مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحث، بهدف استقصاء مدى فاعلية البرنامج في خفض مستوى السلوك العدواني وتزويد الطلاب ببعض أساليب التنفيس الانفعالي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين المقاييس القبلي والبعدي لدرجات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لصالح المقياس البعدي، وكذلك لوحظ ألا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في المقاييس البعدي والمؤجل على أبعاد مقياس السلوك العدواني بعد شهر من إنهاء تطبيق البرنامج مما يعني استمرار البرنامج في تحقيق نتائج.

2-دراسة جمعه(2005) في فلسطين- رفح: مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في السيكدوراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية.

أجريت الدراسة في رفح على عينة تكونت من (24) طالباً قسموا على مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية وقوامها (12) طالباً والمجموعة الثانية ضابطة وقوامها (12) طالباً حيث تم اختيارهم من بين (66) طالب من مدرسة ذكور رفح الإعدادية (ج) للاجئين ممن حصلوا أعلى درجات على مقياس المشكلات السلوكية، مستخدماً برنامجاً مقترحاً يتضمن بعض الفنيات المساعدة في خفض المشكلات السلوكية بأسلوب السيكدوراما ، نموذج مسح المشكلات السلوكية (تصميم الباحث)، مقياس المشكلات السلوكية (إعداد الباحث)، وذلك بهدف التعرف إلى مدى فاعلية برنامج مقترح بالسيكدوراما للتخفيف

من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية، ومساعدة العاملين في الحقل النفسي على تطوير البرنامج السيكو درامي وفق الأعمار المختلفة وسمات أخرى غير المشكلات السلوكية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في حدة المشكلات السلوكية. بعد تطبيق البرنامج السيكودرامي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المشكلات السلوكية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المشكلات السلوكية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية في حدة المشكلات السلوكية بين التطبيق القبلي والبعدي والتبعي بعد شهرين.

3-دراسة الغرباوي(2006) في مصر: السلوك العدواني دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في المرحلة العمرية من(8-16) سنة.

أجريت هذه الدراسة على عينة مؤلفة من (1243) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين(8-16) سنة واستخدمت الباحثة استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي ومقياس السلوك العدواني بهدف التعرف على أشكال السلوك العدواني لدى الأبناء تبعاً لاختلاف المستوى الثقافي الاجتماعي، ومدى اختلاف أشكال السلوك العدواني باختلاف الجنس، والكشف عن الفروق في العدوانية تبعاً للترتيب الميلادي في الأسرة، والكشف عن فروق في العدوانية تبعاً لنوع الأخوة في الأسرة وكانت أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العدوان السلبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني(العدوان اللفظي، العدوان البدني والعدوان نحو الذات والممتلكات) لصالح الذكور(الصالح،2012، 44-45).

4-دراسة الزبيدي(2006) في الأردن: العدوان عند الأطفال

أجريت هذه الدراسة في الأردن على عينة مكونة من (51) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهن بين (2-12) سنة من مدارس المرحلة الابتدائية في محافظات الأردن الجنوبية بهدف التعرف على العدوان لدى الأطفال في مراحل الطفولة واستخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني، وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها: أن الأطفال في جميع المراحل العمرية عدوانيون، وإن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، وأظهرت وجود فروق دالة إحصائية في العدوان الجسدي لصالح الذكور، في حين بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في العدوان اللفظي، و العدوان الموجه نحو الذات ونحو الممتلكات.

5-دراسة الخطيب (2007) في غزة: مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي تربوي لتخفيف من المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا باستخدام أساليب اللعب (فن - دراما).

أجريت الدراسة في غزة على عينة من الذكور بلغت (1121) وعينة من الإناث (1162) بمجموع قدره (2283) تلميذ وتلميذة من عشر مدارس؛ خمسة من الذكور وخمسة من الإناث موزعين على خمس مناطق رئيسة في قطاع غزة (رفح-خان يونس-المعسكرات الوسطى - غزة-جباليا)، وذلك باستخدام برنامج الإرشادي التربوي النفسي، قائمة مشكلات السلوكية مشتملة على 15 مشكلة سلوكية لكل مشكلة ثلاث مظاهر بمجموع قدره (45) مظهراً سلوكياً وبدرجة قصوى (135) درجة، وذلك بهدف التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي تربوي لتخفيف من المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا باستخدام أساليب اللعب (فن - دراما) في وكالة الغوث الدولية بغزة، وقد أظهرت النتائج نجاح البرنامج وقوة تأثيره في تخفيف المشكلة السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا، وألا يوجد فروق في طبيعة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

6-دراسة الشهري(2008) في مكة المكرمة: فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين.

أجريت الدراسة في مكة المكرمة على عينة مؤلفة من (24) طالباً من الصف الثاني الثانوي من مدرسة طلحة بين عبيد الله، باستخدام برنامج إرشاد انتقائي متضمناً بعض فنيات السيودراما وأساليب أخرى، واستمارة البيانات الشخصية والاجتماعية من إعداد الباحث واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن ومقياس العنف لدى المراهقين إعداد عبود (2003)، وذلك بهدف التصدي لسلوك العنف لدى المراهقين من خلال برنامج إرشادي انتقائي، وقد أظهرت النتائج انخفاض مستويات العنف (نحو الذات، ونحو الممتلكات، ونحو الآخرين) لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وانخفاض مستويات العنف في أبعاده والدرجة الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد إجراء البرنامج مقارنة به قبل إجراء البرنامج، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمؤجل ومن ثم استمرار تغيرات إيجابية مستمرة في أنماط سلوك أعضاء المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة.

7-دراسة العذاري وريشان (2012) في العراق: أثر أسلوب السيودراما في خفض الغضب لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

أجريت الدراسة في العراق على عينة مؤلفة من (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة ممن حصلوا على درجات عالية على مقياس الغضب، وذلك باستخدام برنامج يتضمن بعض الفنيات المساعدة في خفض الغضب بطريقة السيودراما، واختبار قبلي وبعدي ومؤجل، ومقياس مقياس الغضب (cas) إعداد Willamsesmelljr بعد القيام بترجمته واستخراج معايير السيكو مترية وتقنينه بما يتناسب مع البيئة العراقية، وبهدف التعرف إلى أثر أسلوب السيودراما في خفض الغضب لدى طلبة المرحلة

المتوسطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الغضب المستخدم في هذه الدراسة وللبرنامج الإرشادي القائم على أسلوب السيكو دراما المعد لخفض الغضب أثر على درجات المسترشدين مما يدل على نجاح البرنامج الإرشادي وأثره في خفض انفعال الغضب لدى عينة الدراسة.

8-دراسة المالكي (2013) في السعودية: فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيكو دراما في التخفيف من الضغط النفسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى.

أجريت هذه الدراسة في السعودية على عينة مؤلفة من (189) طالبة من طالبات المستوى الأول والثامن من كلية الآداب والعلوم بجامعة أم القرى وتم اختيار 33 طالبة من الحاصلات على أدنى درجات على استبانة الضغط النفسي ليطبق عليها البرنامج، وذلك باستخدام برنامج إرشادي قائم على السيكو دراما لخفض الشعور بالضغط النفسي، واستخدام استبانة الشعور بالضغط النفسي، بهدف التعرف إلى فاعلية السيكو دراما في خفض الضغط النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة الضغط النفسي في الاختبار القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي مما يعني فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات السيكو دراما في التخفيف من الشعور بالضغط النفسي لدى عينة الدراسة.

9-دراسة أسماء(2014) في الجزائر: السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم.

أجريت هذه الدراسة في تلمسان على عينة مؤلفة من (65) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (11-13) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك العدواني للأطفال ومقياس إساءة معاملة الطفل الوالدية، بهدف معرفة العلاقة بين السلوك العدواني للطفل وسوء معاملة الأم اللفظية والإهمال، وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى السلوك العدواني، وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائية على مقياس السلوك العدواني لصالح الذكور.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1-دراسة مفتاح وآخرون (Meftah & etal,2002) في ليبيا:

The role of psychodrama to decrease the level of school violence in Arab world

دور تقنيات السيكو دراما في تقليل مستويات العنف المدرسي في العالم العربي

أجريت الدراسة في ليبيا على عينة تكونت من (10) أشخاص متطوعين من نوعين من المدارس (الابتدائية من عمر 6-11، وما قبل المدرسة من عمر 3-5)، باستخدام برنامج يتضمن فنيات

السيكودراما للمساعدة في تقليل العنف المدرسي بين الطلاب، ومقياس العنف المدرسي، وذلك بهدف اكتشاف أنواع السلوكيات العدوانية في المدارس العربية ومعرفة الوسائل المستخدمة في حل هذه السلوكيات العدوانية و استكشاف أثر تقنيات السيكودراما في التقليل من مستويات العنف المدرسي، وقد أظهرت النتائج أن العلاج بالسيكودراما هو وسيلة ابتدائية لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين. فالسيكودراما تسمح للأشخاص المتعالجين باكتشاف الصراعات الداخلية والتعامل معها من خلال لعب الدور أو سرد القصص.

2-دراسة سنغل (Single,2003) في الولايات المتحدة الأمريكية:

The Efficacy of Psychodrama in the Treatment of Oppositional and Defiant among Adolescents

فعالية الدراما النفسية في علاج المعارضة والتحدي لدى المراهقين. أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة مؤلفة من (24) طالباً من المدارس الثانوية، باستخدام برنامج يتضمن فنيات السيكودراما لمساعدة المراهقين في كيفية تجنب مواقف الخلاف مع المحيطين به ومقياس الاندفاع ومقياس احترام الذات ومقياس التعاطف، بهدف التحقق من فعالية الدراما النفسية في علاج المعارضة والتحدي لدى المراهقين، وقد أظهرت النتائج فعالية الدراما النفسية في علاج المعارضة لدى المراهقين.

3-دراسة سيميستمر (Smeijsters& etal, 2006) في بريطانيا:

The treatment of aggression using arts therapies in forensic psychiatry

علاج العدوان بالفن والسيكودراما. أجريت الدراسة في بريطانيا على عينة مؤلفة من (31) شخصاً ومعالجاً بالفن يعملون في 12 مؤسسة في ألمانيا وبريطانيا، باستخدام برنامج يتضمن فنيات السيكودراما والعلاج بالفن لخفض مستويات العدوان، ومقياس العدوان، بهدف معرفة أثر العلاج بالفن والدراما النفسية في التقليل من حدة العدوان، وقد أظهرت النتائج فعالية السيكودراما في تقليل العدوان لدى أفراد المجموعة العلاجية.

4-دراسة كراتاس (Karatas,2009) في تركيا:

The Effect of Group-Based Psychodrama Therapy on Decreasing the Level of Aggression in Adolescents.

تأثير المجموعات العلاجية القائمة على السيكودراما في خفض مستوى العدوان لدى المراهقين. أجريت الدراسة في تركيا على عينة مؤلفة من (23) طالباً وطالبة من المدارس العليا للفندقية في الأناضول، 11 مجموعة تجريبية (6 إناث و5 ذكور) 12 (6 ذكور و6 إناث) في المجموعة الضابطة،

باستخدام برنامج سيكودرامي علاجي لخفض مستويات العدوان، ومقياس العدوان، بهدف فحص تأثير العلاج بالدراما النفسية في خفض مستوى العدوان عند المراهقين، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية من الجنسين التي طبقت جلسات العلاج على المجموعة الضابطة التي لم تطبق البرنامج من حيث إجمالي العدوان، والغضب، والعداء، ولم يكن هناك أي تأثير للعلاج على أساس مجموعة على الاعتداءات اللفظية أو الجسدية.

5-دراسة كرتاس (karatas,2011) في تركيا:

Investigating the Effects of Group Practice Performed Using Psychodrama Techniques on Adolescents' Conflict Resolution Skills

التحقق من أثار استخدام تقنيات السيكو دراما في حل النزاعات لدى المراهقين. أجريت الدراسة في تركيا على عينة تكونت من (6) طلاب من المدرسة الثانوية، ذلك باستخدام برنامج مقترح يتضمن بعض الفنيات المساعدة في تعليم الطلاب مهارات حل النزاع باستخدام السيكودراما، و مقياس لتحديد نزاعات السلوك وحلها التي وضعتها Koruklu، بهدف فحص أثار الممارسة الجماعية التي تتم باستخدام تقنيات الدراما النفسية على مهارات حل نزاعات المراهقين، وقد أظهرت النتائج أن مستويات العدوان لدى أفراد المجموعة التجريبية قد انخفض بشكل كبير وازدادت مستويات حل المشاكل، وتبين أن الممارسات التي تتم باستخدام تقنيات الدراما النفسية لها أثار إيجابية على الصراع الحاصل لدى المراهقين.

6-دراسة روز (Rose,2014) في أثيوبيا:

Psychological Determinants of Aggressive Behaviour among Adolescents in Secondary Schools in Ana Bra State

التحديد السيكولوجي للسلوك العدواني لدى المراهقين في مدارس ولاية أنبره. أجريت هذه الدراسة في أثيوبيا على عينة من (450) طالباً وطالبة، وقد تم استخدام مقياس السلوك العدواني ومقياس التقييم النفسي، بهدف التعرف إلى العوامل النفسية المسببة للسلوك العدواني الصفي، وأظهرت النتائج أن الضغط النفسي قد أثر بشكل كبير على السلوك العدواني لدى عينة الدراسة. وأن الطلبة الذكور كانوا أكثر عدواناً جسدياً من الإناث.

7-دراسة الشيخ (Shaikh,2014) في الهند:

Physical and Verbal Aggressive Behaviour Pattern among School Children in Urban Area of North Karnataka: A Cross Sectional Study

نماذج السلوك العدواني اللفظي والجسدي لدى عينة من طلاب المدارس في المناطق الحضرية في ولاية كرن تاكا.

أجريت هذه الدراسة في الهند، وتكونت العينة من (347) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة، بواقع

(199) نكور، و(148) إناث، بهدف التعرف إلى الفروق في السلوك العدواني اللفظي والجسدي بين طلبة المدارس في الهند، وأظهرت النتائج أن الذكور أكثر ميلاً لاستخدام العدوان الجسدي مقارنةً بالإناث اللاتي يملن إلى استخدام العدوان اللفظي. وتبين أن الجنس كان مؤثراً في السلوك العدواني بنسبة (71.5%) في حين كان العمر مؤثراً في السلوك العدواني بنسبة (56.9%).

8-دراسة ماليك (Malike,2015) في باكستان:

Causes of Students' Aggressive Behavior at Secondary School level.

أسباب السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. أجريت هذه الدراسة في باكستان، وتكونت عينة الدراسة من (85) معلماً تم مقابلتهم فردياً، بهدف التعرف إلى أسباب السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: الذكور يميلون إلى الألفاظ النابية والعراك الجسدي بشكل أكبر من الإناث. كما أن الخلافات الأسرية، وانفصال الوالدين، والمستوى الاقتصادي للأسرة والبيئة المحيطة بالفرد كانت من أهم الأسباب المؤدية للسلوك العدواني.

ثالثاً: مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

نستطيع تلخيص ما جاء في الدراسات العربية والأجنبية من معلومات على النحو الآتي:

جدول (3)

ملخص الدراسات العربية والأجنبية

الدراسات السابقة	العينة	المنهج	أدوات الدراسة	أهم النتائج
1-أبو حطب (2002)	(24) طالباً من المرحلة الإعدادية	تجريبي	برنامج إرشادي متضمن بعض فنيات السيودرلما - مقياس السلوك العدواني	وجود فروق في القياس القلبي والبصري لصالح المجموعة التجريبية - وجود فروق في القياس القلبي والبصري بين أفراد المجموعة التجريبية لصالح البصري وعدم وجود فروق بين القياس البصري والمؤجل.
2-جمعه (2005)	(24) طالباً من المرحلة الإعدادية	شبه تجريبي	برنامج السيودرلما- نموذج مسح المشكلات السلوكية- مقياس المشكلات السلوكية	وجود الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المشكلات السلوكية في القياس القلبي والبصري.
3-الزبيدي (2006)	(51) طفلاً وطفلة	الوصفي	مقياس السلوك العدواني	الذكور أكثر عدوانية من الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية في العدوان الجسدي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في العدوان اللفظي والعدوان نحو الذات ونحو ممتلكات.
4-الغراوي(2006)	(1243) تلميذ وتلميذة	الوصفي	استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي مقياس السلوك العدواني	عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العدوان السليبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني (العدوان اللفظي، العدوان البدني والعدوان نحو الذات والممتلكات) لصالح الذكور.
5-الخطيب (2007)	(2283) تلميذ وتلميذة	الوصفي	برنامج إرشادي تربوي نفسي	فاعلية البرنامج في تجنب المشكلات السلوكية-وتوجد فروق

الدراسات الأجنبية	العينة	المنهج	أدوات الدراسة	أهم النتائج
6- الشهري (2008)	(24) طالباً من الثاني الثانوي	تجريبي	- قائمة المشكلات السلوكية برنامج ارشادي انتقائي - استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية-اختبار المصفوفات لرافن-مقياس العنف لدى المراهقين	في طبيعة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ تبعاً لمتغير الجنس انخفاض مستويات العنف في أبعاده الثلاثة لدى المجموعة التجريبية - استمرار البرنامج في نتائج على المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق.
7-ريشــــــــــــــــان والعداري (2012)	(30) طالباً من المرحلة المتوسطة	شبه تجريبي	برنامج سيكودرامي مقياس الغضب (CAS)	فاعلية البرنامج في خفض الغضب
8-المالكي (2013)	(189) طالبة	شبه تجريبي	برنامج سيكودرامي ومقياس الضغط النفسي	فاعلية السيودراما في خفض الضغط النفسي
9-أسماء (2014)	65 طالب	وصفي تحليلي	مقياس إساءة معاملة الطفل، مقياس السلوك العُدواني	وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة وكانت الفروق لصالح الذكور
1-مفتاح (2002)	(10) أشخاص من المدارس الابتدائية وما قبل المدرسة	شبه تجريبي	برنامج يتضمن فنيات سيكودراما -مقياس العنف	فاعلية السيودراما في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين وفاعلية السيودراما في مساعدة الأشخاص في اكتشاف وتعامل مع الصراعات الداخلية من خلال لعب الدور وسرد القصص.
2-سنقل (2003)	(24) طالباً في المرحلة الثانوية	شبه تجريبي	برنامج يتضمن فنيات السيكودراما-مقياس الاندفاع-احترام الذات - مقياس التعاطف	فاعلية السيودراما في علاج المعارضة والتحدي لدى المراهقين.
3-سيميجستر (2006)	(31) شخصاً ومعالجاً	شبه تجريبي	برنامج يتضمن فنيات السيكودراما والعلاج بالفن- مقياس العدوان	فاعلية السيودراما في تقليل العدوان لدى مجموعة التجريبية.
4-كرتاس (2009)	(23) طالباً وطالبة في المدارس العليا	شبه تجريبي	برنامج سيكودرامي -مقياس العدوان	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة حيث انخفض العدوان والغضب-عدم وجود أثر للعلاج على الاعتداء الجسدي واللفظي
5-كرتاس (2011)	(6) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية	شبه تجريبي	برنامج سيكودرامي-مقياس تحديد السلوك العدواني	انخفاض مستويات السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية
6-روز (2014)	(450) طالباً في المرحلة المتوسطة	وصفي تحليلي	مقياس السلوك العدواني ومقياس التقييم النفسي	دور الضغط في زيادة السلوك العدواني
7-الشيخ (2014)	(347) طالباً في المرحلة المتوسطة	وصفي تحليلي	مقياس السلوك العدواني	الذكور أكثر عدوانية من الإناث. والجنس كان مؤثراً في السلوك العدواني بنسبة أكبر من المرحلة العمرية.
8-ماليك (2015)	(85) من معلمي المرحلة المتوسطة	وصفي تحليلي	مقابلات فردية	الذكور أكثر عدوانية من الإناث. الخلافات الأسرية والفقر والطلاق من أهم الأسباب المؤثرة في السلوك العدواني

نلاحظ مما تقدم أنَّ هنالك نقاط تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ويمكن إجمالها
بالنقاط الآتية:

-ما استخلصته الباحثة من الدراسات السابقة:

▪ الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون في معظم أنحاء العالم لموضوع السيودراما وأثرها الكبير في

- تعديل السلوك الإنساني بطرائق غير مباشرة من خلال التنفيس الانفعالي.
- أكدت هذه لدراسات رأيها بفاعلية السيكدوراما في تعديل حدة بعض المشكلات السلوكية والنفسية لدى الأطفال والمراهقين والشباب.
- أن معظم البرامج الإرشادية والعلاجية تستند إلى العديد من المحاور والأساليب المشتركة مثل (المناقشات، السيكدوراما، المحاضرات، الألعاب الجماعية، القصة، الموسيقى والغناء).
- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في هدفها والذي تمحور حول معرفة فاعلية فنيات السيكدوراما في تعديل أو تخفيف من حدة بعض السلوكيات العدوانية.
- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها المنهج شبه التجريبي للتأكد من فاعلية البرنامج المستخدم في تعديل السلوك العدواني الصفي.
- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة بالنسبة لعينة الدراسة مثل دراسة: /الغريابي والخطيب وريشان والعداري ومفتاح وروز/، في تناولهم مرحلة المراهقة.
- ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة:

- الاطلاع على النقاط التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات والمتغيرات التي تمت دراستها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة.
- الاطلاع على عينات الدراسات السابقة وطرائق سحبها، الأمر الذي ساعد على تكوين فكرة عن كيفية اختيار عينة الدراسة، وتطبيق الأدوات على هذه العينة.
- الإطلاع على طرائق استخلاص النتائج، وكذلك على الفرضيات المستخدمة والأساليب الإحصائية المستخدمة للتأكد من صحتها.
- والاطلاع على أساليب الدراسات السابقة في عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، والاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

-ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت دراسة دور السيكدوراما في تخفيض السلوك العدواني الصفي باستخدام العديد من الفنيات مثل (المرآة وعكس الدور والتمثيل المسرحي ولعب الدور والنمذجة والمراقبة الذاتية) وهو مالم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت مرحلة المراهقة المبكرة وهذا ما لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: مجتمع الدراسة

ثالثاً: عينة الدراسة

رابعاً: أدوات الدراسة

*قائمة المسح

*استمارة تسجيل السلوك العدواني

* بطاقة تقييم التلميذ للجلسة.

*مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي

* مقياس تكرار السلوك العدواني الصفي

*مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي

*البرنامج التدريبي المقترح

خامساً: الخطوات الإجرائية للدراسة

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

سابعاً: معوقات الدراسة

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج الدراسة وأدواتها، وتحديد مجتمع الدراسة، ووصف العينة، وكيفية سحبها، وخطوات إعداد أدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة للتحقق من خصائصها السيكمترية، والآتي يوضح ذلك:

أولاً - منهج الدراسة:

أُتبع المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على تغير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغير الذي يتضمن بدوره ضبط جميع المتغيرات التي تؤثر في موضوع الدراسة باستثناء متغير واحد تجري دراسة أثره. وهناك عادة متغيران: متغير مستقل وآخر تابع والطريقة الوحيدة لإبقاء جميع العوامل ثابتة هي السماح للمتغير التابع بالتغير استجابة لتأثير المتغير المستقل من خلال استعمال مجموعتين متماثلتين في التجربة، تخضع أحدهما لتأثير المتغير المستقل موضوع الدراسة (مجموعة التجريبية) بينما لا تخضع الثانية لمثل هذا التأثير (مجموعة الضابطة) (عودة وملكاوي، 1992، 119).

ثانياً - مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي، في مدارس محافظة دمشق، وبعد الرجوع إلى جداول دائرة الإحصاء بمديرية التربية بدمشق تبين أن مجموع التلاميذ في الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية بلغ (3674) تلميذاً وتلميذة موزعين على مدارس مدينة دمشق بمختلف مناطقها (مديرية الإحصاء، بمديرية تربية دمشق، 2015).

ثالثاً - عينة الدراسة:

للتحقق من أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها وفرضياتها تم الاعتماد على عينتين كما هو مبين على النحو الآتي:

❖ العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية في الدراسة الحالية من قسمين:

القسم الأول: تضمن (50) مدرساً من مدرسي الصف السادس في مدارس محافظة دمشق وتم الاعتماد على هذه العينة للتعرف على المشكلات السلوكية الصفية الأكثر انتشاراً، وتكراراً لدى تلاميذ الصف السادس **الملحق (7)**، وبعد التعرف إلى أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً بين تلاميذ الصف السادس حسب آراء المعلمين والمرشدين النفسيين أعمدت للتحقق من صدق مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي وثباته.

القسم الثاني: تضمن (20) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس من خارج عينة الدراسة الأساسية. وتم

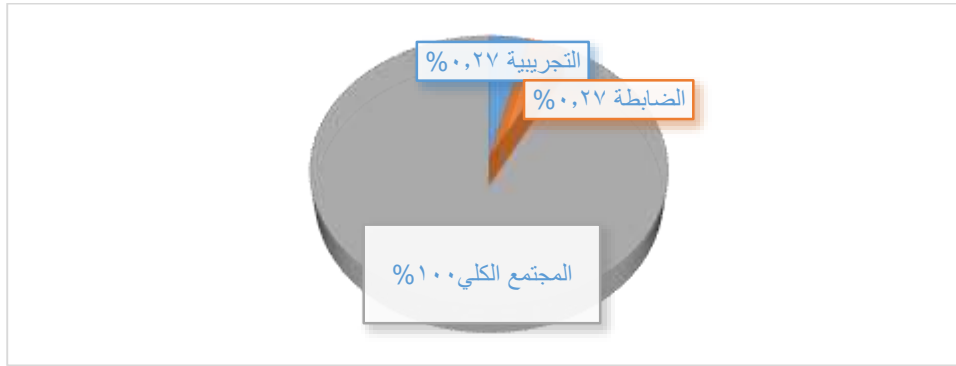
الاعتماد على هذه العينة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية المتمثلة (بمقياس مواقف السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي).

عينة الدراسة الأساسية: طُبِّقَت مقاييس (مواقف السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي) على تلاميذ الصف السادس في مدارس (عين جالوت، ونهلة زيدان، وقتيبة بن مسلم الباهلي)، ثم تم انتقاء التلاميذ الحاصلين على أعلى الدرجات في هذه المقاييس، إضافة إلى رأي المرشدين النفسيين والمعلمين في هذه المدارس. بحيث تكونت عينة الدراسة الحالية من (20) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس، وتراوح أعمار عينة الدراسة بين (11-12) عاماً، وتوزعت عينة الدراسة على النحو الآتي (10) تلاميذ يمثلون المجموعة الضابطة أُختيروا من مدرسة عين جالوت و 10 تلاميذ يمثلون المجموعة التجريبية أُختيروا من مدرسة قتيبة بن مسلم الباهلي)، حيث تم اختيار مدرسة قتيبة بن مسلم الباهلي، وتم اعتمادها مكاناً لتطبيق البرنامج التدريبي كونها مجهزة بمسرح مدرسي إضافةً إلى الأدوات التي تحتاجها تطبيق البرنامج التدريبي، حيث تم اختيارهم بطريقة قصديه وذلك من خلال تطبيق مجموعة من المقاييس إضافةً إلى آراء المعلمين (مقياس المواقف العدوانية، ومقياس تكرار المواقف العدوانية، ومقياس تقدير المعلم) فاختير التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في هذه المقاييس بهدف تطبيق البرنامج السيكدرامي على هذه العينة.

جدول (4)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

العينة	العدد	النسبة المئوية
العينة التجريبية	10	0.27%
الذكور	5	0.136%
الإناث	5	0.136%
العينة الضابطة	10	0.27%
الذكور	5	0.136%
الإناث	5	0.136%
المجتمع الأصلي	3674	100%



شكل (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

-التحقق من تجانس المجموعتين:

أ-العمر: بلغ المتوسط الحسابي لأعمار أفراد المجموعة التجريبية (11.33) عاماً، بانحراف معياري قدره (0.44)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة (11.21) بانحراف معياري قدره (0.41)، أُستُخدم اختبار مان وتي U لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين، حيث وجد أن قيمة $U = (0.39)$ ، وهي قيمه غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، الأمر الذي يؤكد تجانس المجموعتين في العمر.

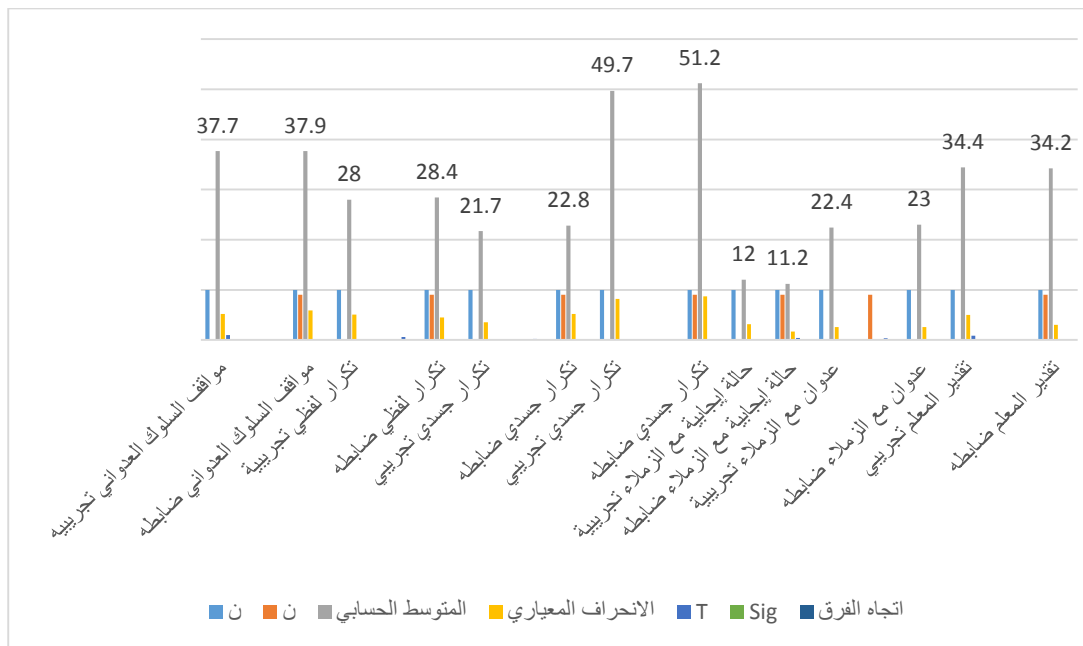
ب-مقاييس الدراسة: قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-ويتني لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة السلوك العدواني الصفي على الاختبار القبلي، وكذلك الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية في درجة السلوك العدواني الصفي على الاختبار القبلي بالاستناد إلى متغير الجنس، وذلك كما يأتي:

جدول (5)

الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم في القياس القبلي

المقياس	الأبعاد	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	U	Sig	اتجاه الفرق
مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي	موقف السلوك العدواني التجريبي	10	37.7	5.2	0.07	0.05	غير دل
	موقف السلوك العدواني ضابطه	10	37.9	5.9			
تكرار لفظي	تكرار لفظي تجريبية	10	28.00	5.05	0.59	0.05	غير دل
	تكرار لفظي ضابطه	10	28.4	4.5			

مقبول تكرار السلوك العدواني الصفي	تكرار جسدي	تكرار جسدي تجريبي	10	9	21.7	3.5	0.21	0.05	غير دال
مقبول تكرار السلوك العدواني الصفي	تكرار سلوك عدواني كلي	تكرار جسدي ضابطه	10	9	49.7	8.2	0.13	0.05	غير دال
تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي	حالة إيجابية مع الزملاء	حالة إيجابية مع الزملاء ضابطه	10	9	12.00	3.16	0.39	0.05	غير دال
تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي	عدوان مع الزملاء	عدوان مع الزملاء ضابطه	10	9	22.4	2.59	0.34	0.05	غير دال
تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي	تقدير المعلم كلي	تقدير معلم ضابطه	10	9	34.4	5.01	0.87	0.05	غير دال

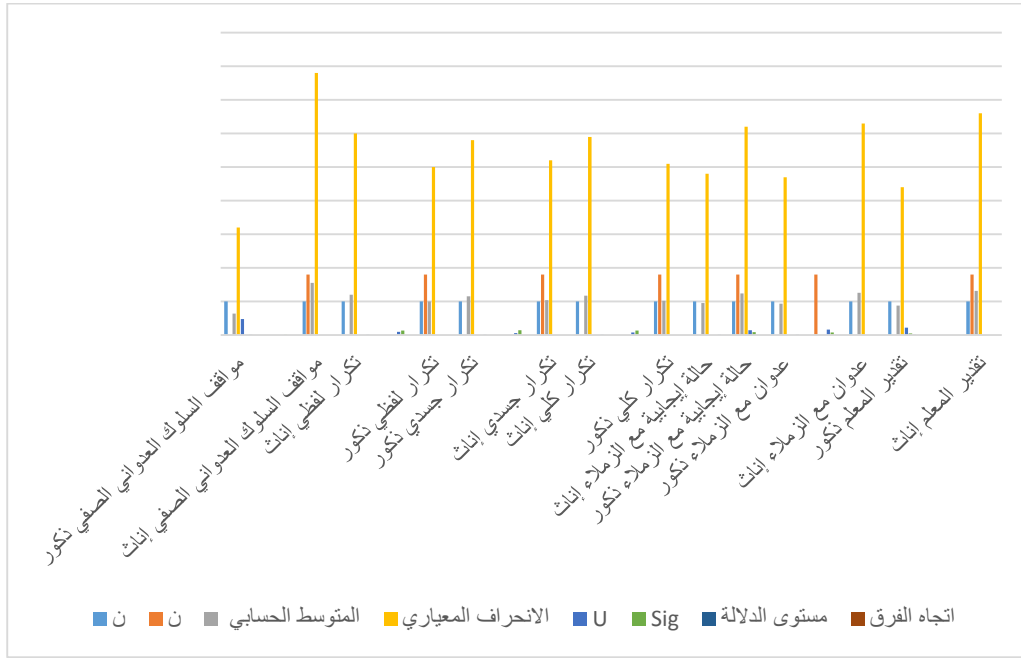


شكل (3) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطه على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم في القياس القبلي

جدول (6)

الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم في القياس القبلي استناداً لمتغير الجنس

المقياس	الابعاد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	U	Sig	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
مقياس المواقف السلوك العدواني الصفي	مواقف السلوك العدواني الصفي ذكور	5	3.20	16.00	2.4	0.061	0.05	غير دال
	مواقف السلوك العدواني الصفي إناث	5	7.80	39.00				
تكرار لفظي	تكرار لفظي إناث	5	6.00	30.00	0.52	0.69	0.05	غير دال
	تكرار لفظي ذكور	5	5.00	25.00				
تكرار جسدي	تكرار جسدي ذكور	5	5.80	29.00	0.31	0.75	0.05	غير دال
	تكرار جسدي إناث	5	5.20	26.00				
تكرار سلوك عدواني كلي	تكرار كلي إناث	5	5.90	29.5	0.41	0.67	0.05	غير دال
	تكرار كلي ذكور	5	5.10	25.5				
حالة إيجابية مع الزملاء	حالة إيجابية مع الزملاء إناث	5	4.80	24.00	0.73	0.46	0.05	غير دال
	حالة إيجابية مع الزملاء ذكور	5	6.20	31.00				
عدوان مع الزملاء	عدوان مع الزملاء ذكور	5	4.70	23.50	0.84	0.40	0.05	غير دال
	عدوان مع الزملاء إناث	5	6.30	31.5				
تقدير المعلم كلي	تقدير المعلم ذكور	5	4.40	22.00	1.1	0.24	0.05	غير دال
	تقدير المعلم إناث	5	6.60	33.00				



شكل (4) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم في القياس القبلي استناداً لمتغير الجنس

يتبين من الجدولين السابقين (5-6) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة السلوك العدواني موضوع الدراسة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وكذلك الأمر بالنسبة للفروق بين أفراد المجموعة التجريبية (الذكور، والإناث) مما يحقق التجانس بين المجموعتين في درجة السلوك العدواني.

رابعاً - أدوات الدراسة:

❖ قائمة المسح:

من إعداد الباحثة، وُرْعَتْ على عدد من معلمي الصف السادس في مدارس محافظة دمشق تتضمن سؤالاً مفتوحاً حول أكثر المشكلات السلوكية الصفية شيوعاً لدى تلاميذ الصف السادس وترتيبها حسب الأكثر تكراراً بهدف تحديد مشكلة الدراسة، والتعرف إلى المشكلة السلوكية التي سوف تتناولها الدراسة (الملحق 1). والملحق (2) يوضح نتائج المسح.

❖ استمارة تسجيل السلوك العدواني الصفي خلال اليوم الدراسي من إعداد الباحثة (الملحق 7).

❖ بطاقة تقييم التلميذ للجلسة من إعداد الباحثة (الملحق 6).

❖ مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي:

قامت بروسا وبانديرا (Brosa & Banderia, 2014) بإعداد مقياس مواقف السلوك العدواني وقامت الباحثة بترجمته وإعداده إلى اللغة العربية:

وصف المقياس بصورته الأساسية:

يتكون مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي من (11) بنداً، يُجاب عليها بخمسة مواقف تتراوح من الأكثر شدة إلى الأقل شدة بحيث يأخذ كل خيار درجة معينة على النحو الآتي:

- () تخبر المعلم (تأخذ درجة واحدة)
- () تبكي وتعبس (تأخذ درجتين)
- () تصرخ عليه (تأخذ ثلاث درجات)
- () تفعل الشيء نفسه (تأخذ أربع درجات)
- () تقوم بضربه (تأخذ خمس درجات)

والغرض من هذا المقياس قياس درجة السلوك العدواني الصفي لدى التلاميذ، وقد صيغت عبارات هذا المقياس بالأسلوب التقريري. وتتراوح الدرجة الكلية لهذا المقياس من (55) درجة كحد أعلى إلى (11) درجة كحد أدنى، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص لديه سلوك عدواني في المواقف المختلفة التي يمر بها في حياته. بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم وجود السلوك العدواني لديه. ويعتبر هذا المقياس مناسباً للتلاميذ من عمر (6-18) عام.

العينة الاستطلاعية في الدراسة الأساسية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (727) تلاميذاً من المرحلة الابتدائية وكانت نسبة الذكور بينهم (52%) من أصل المجموع ككل، اختيروا من ثلاث مدارس المرحلة الابتدائية في البرازيل، تتراوح أعمارهم بين (8-13) سنة.

صدق المقياس وثباته: تم حساب صدق المقياس بعدة طرق، أهمها:

أ. الوزن النسبي لعبارات المقياس:

وذلك كما يظهر من خلال الجدول الآتي:

جدول (7)

الوزن النسبي لعبارات مقياس مواقف السلوك العدواني

العبارة	الوزن النسبي	العبارة	الوزن النسبي
1	0.63	8	0.92
2	0.72	9	0.76
3	0.68	10	0.76
4	0.68	11	0.60
5	0.74		
6	0.79		
7	0.85		

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس استخدم معامل ألفا كرونباخ، ومعامل أوميغا، حيث أظهرت النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (8)

معامل ثبات مقياس مواقف السلوك العدواني

المقياس	ألفا كرونباخ	معامل أوميغا
مقياس المواقف العدوانية	0.87**	0.92**

يتضح من نتائج الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث إن أغلب الدرجات داله عند مستوى 0.01، وهذا مؤشر قوي على استخدامه لدى المراهقين والراشدين.

التحقق من الشروط السيكومترية لمقياس مواقف السلوك العدواني الصفي في الدراسة الحالية:

1-صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

■ الدراسة الاستطلاعية:

طبّق المقياس في صورته النهائية على عينة استطلاعية قوامها (20) تلميذاً وتلميذة، وهي من خارج عينة الدراسة

الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة فقرات المقياس لدى أفراد العينة ووضوحه، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية لم تقم الباحثة بحذف أي بند.

▪ صدق المحكمين:

للتعرف على صدق الأداة من حيث محتوى فقراتها وارتباطها بمجالاتها وسلامة اللغة ووضوح الصياغة، عُرِضَت الأداة على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي لإبداء ملاحظاتهم حول وضوح عبارات الأداة وملاءمتها للغرض المقصود (الملحق رقم 12).

▪ صدق الاتساق الداخلي (Construct Validity):

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي طُبِّقَت الأداة على (20) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ولذلك عُمِلَ على إيجاد معاملات ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس. فتبين من خلال معاملات الارتباط، أنها كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي، يوضح الجدول الآتي قيمة معاملات الارتباط:

جدول (9)

الاتساق الداخلي (الترابط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس مواقف السلوك العدواني).

العبارة	قيمة معامل الترابط	العبارة	قيمة معامل الترابط
1	**0.67	8	**0.91
2	**0.72	9	**0.68
3	**0.77	10	**0.63
4	**0.69	11	**0.60
5	**0.71		
6	**0.79		
7	**0.80		

▪ **الصدق التمييزي:** طُبِّقَ المقياس على عينة بلغت (20) تلميذاً وتلميذة، من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات الطرفية (الربع الأدنى والربع الأعلى) يوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (10)

الصدق التمييزي لمقياس مواقف السلوك العدواني

الفئات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
الربع الأدنى 4	7	19.5	4.38	2.84	0.000	0.05	دال
الربع الأعلى 5		24.7	2.11				

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى كانت دالة، وهذا يعني أن المقياس لديه القدرة على التمييز بين الفئات الطرفية، الأمر الذي يشير إلى فعالية المقياس ومن ثم يمكننا الاطمئنان إلى هذا المقياس واستخدامه في الدراسة الحالية.

2- ثبات المقياس: أُستخرج الثبات الخاص بمقياس مواقف السلوك العدواني بالطرق الآتية:

- **الثبات بالإعادة:** لحساب ثبات مقياس مواقف السلوك العدواني بطريقة إعادة الاختبار طبقاً المقياس على عينة قوامها (20) تلميذاً وتلميذة، وبفاصل زمني قدره (15) يوماً بين التطبيقين، أُستخرجت معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني.
- **ثبات التجزئة النصفية:** استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) حيث تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس الفردية والزوجية.
- **الثبات عن طريق ألفا كرونباخ:**

يوضح الجدول الآتي قيم معاملات الثبات الخاصة بمقياس مواقف السلوك العدواني.

جدول (11)

الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لمقياس مواقف السلوك العدواني

المقياس	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي	(**)0.60	(**)0.81	(**)0.73

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول أعلاه يُلاحظ أن معاملات الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لمقياس مواقف السلوك العدواني، تعتبر معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة. ويتضح مما سبق أن مقياس مواقف السلوك العدواني يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعله صالحاً للاستخدام محلياً كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية.

❖ مقياس تكرار السلوك العدواني الصفي:

قامت بامبلا أورينز (Pamela Orpinas, 2001) بتصميم مقياس تكرار السلوك العدواني. ترجمته الباحثة وأعدته للغة العربية. ويعتبر هذا المقياس مناسباً للتلاميذ في الصفوف الدراسية (6-7-8) وتتكون هذه القائمة من (11) عبارة موزعة على بعدين هما العدوان الجسدي، والعدوان اللفظي وقائمة لخيارات التكرار تتراوح من (0 إلى 6 مرات فأكثر)، على النحو الآتي:

0 مرة: وتأخذ 0 درجة.

مرة واحدة: تأخذ درجة واحدة.

مرتين: تأخذ درجتين.

ثلاث مرات: تأخذ ثلاث درجات.

أربع مرات: تأخذ أربع درجات.

خمس مرات: تأخذ خمس درجات.

ست مرات: تأخذ ست درجات.

وتتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين (66) كحد أعلى و (0) كحد أدنى. وكلما زادت مرات تكرار السلوك كان الشخص أكثر عدوانية. وتوزعت عبارات المقياس على الأبعاد كما هو موضح بالجدول على النحو الآتي:

جدول (12)

توزع عبارات مقياس تكرار السلوك العدواني

العبارات	أبعاد مقياس تكرار السلوك العدواني
1,3,6,7,9,11	العدوان اللفظي
2,4,5,8,10	العدوان الجسدي

صدق وثبات المقياس في الدراسة الأساسية:

وللتحقق من صدق المقياس وثباته قام معدها بتطبيقها على (253) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة تكساس تُوزعت هذه العينة على (115) ذكر و(138) أنثى، وعند إجراء الترابط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي) كان الترابط دالاً (0.76)، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.87).

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس تكرار السلوك العدواني في الدراسة الحالية:

1- صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم اعتماد الطرائق الآتية:

- **الدراسة الاستطلاعية:** تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على عينة استطلاعية قوامها (20) تلميذاً وتلميذة، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات المقياس لدى أفراد العينة، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية لم يقم الباحث بحذف أي بند.
- **صدق المحكمين:** للتعرف على صدق الأداة من حيث محتوى فقراتها وارتباطها بمجالاتها وسلامة اللغة ووضوح الصياغة، عُرضت الأداة على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي لإبداء ملاحظاتهم حول وضوح عبارات الأداة وملاءمتها للغرض المقصود (الملحق 12).
- **صدق الاتساق الداخلي (Construct Validity):** وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي طُبِّقَت الأداة على (20) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة الدراسة الأساسية ولذلك تم العمل على إيجاد معاملات ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. ولقد تبين من خلال معاملات الارتباط، أنها كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي، والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (13)

الاتساق الداخلي (الترابط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس تكرار السلوك العدواني الصفي).

العبارة	قيمة معامل الترابط
العدوان الجسدي	0.79 **
العدوان اللفظي	0.83 **

- **الصدق التمييزي:** طُبِّقَ المقياس على عينة بلغت (20) تلميذاً وتلميذة، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية

للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات الطرفية (الربع الأدنى والربع الأعلى) يوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (14)

الصدق التمييزي لمقياس تكرار السلوك العدواني

الفئات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
الربع الأدنى 4	7	27.4	6.44	1.40	0.000	0.05	دال
الربع الأعلى 5		31.6	4.59				

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى كانت دالة، وهذا يعني أن المقياس لديه القدرة على التمييز بين الفئات الطرفية، الأمر الذي يشير إلى فعالية المقياس، وعليه يمكننا الاطمئنان إلى هذا المقياس واستخدامه في الدراسة الحالية.

2- ثبات المقياس: أُستخرج الثبات الخاص بمقياس تكرار السلوك العدواني بالطرق الآتية:

■ الثبات بالإعادة:

لحساب ثبات مقياس تكرار السلوك العدواني بطريقة إعادة الاختبار طُبِّقَ المقياس على عينة قوامها (20) تلميذاً وتلميذة، وبفاصل زمني قدره (15) يوماً بين التطبيقين، ثم جرى استخراج معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني.

■ ثبات التجزئة النصفية:

استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) حيث حُسِبَ معامل الارتباط بين فقرات المقياس الفردية والزوجية.

■ الثبات عن طريق ألفا كرونباخ:

يوضح الجدول الآتي قيم معاملات الثبات الخاصة بمقياس تكرار السلوك العدواني.

جدول (15)

الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لمقياس تكرار السلوك العدواني

المقياس	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
مقياس تكرار السلوك العدواني	(**)0,79	(**)0,71	(**)0,82

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول أعلاه يُلاحظ أن معاملات الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لمقياس تكرار السلوك العدواني، تعتبر معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة. ويتضح مما سبق أن مقياس تكرار السلوك العدواني يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية.

❖ مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني:

أعد هذا المقياس لاد وپروفيلت (Ladd & profilet,1996)، ويتكون هذا المقياس من (17) عبارة. وهذه العبارات تتوزع على بعدين: الأول يمثل الحالة الإيجابية مع الزملاء، والثاني يمثل العدوان على الزملاء. والغرض من هذا المقياس هو قياس درجة السلوك العدواني لدى التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة عن طريق المعلم، وقد صيغت عبارات هذا المقياس بالأسلوب التقريري الذي تضمن الإجابة عن كل بند بثلاثة خيارات تتراوح من: (لا تنطبق إلى تنطبق تماماً) على النحو الآتي:

تنطبق تماماً: تأخذ ثلاث درجات.

تنطبق في بعض الأحيان: تأخذ درجتين.

لا تنطبق أبداً: تأخذ ثلاث درجات.

وتتراوح الدرجة الكلية لهذا المقياس من (51) درجة كحد أعلى إلى (17) درجة كحد أدنى، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص لديه سلوك عدواني في المواقف المختلفة التي يمر بها في حياته. بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم وجود السلوك العدواني لديه. وتوزعت عبارات المقياس على النحو الآتي:

جدول (16)

توزع عبارات مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني

أبعاد مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني	العبارات
الحالة الإيجابية مع الزملاء	16-15-12-9-8-7-6-2
العدوان مع الزملاء	17-14-13-11-10-5-4-3-1

العينة الاستطلاعية في الدراسة الأساسية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (1462) من معلمي المرحلة الابتدائية تم من خلالها التعرف إلى صدق المقياس الذي بلغت قيمة معامل صدقه ببعدية (الترابط بين الحالة الإيجابية مع الزملاء والدرجة الكلية للمقياس (0.72) وهي قيمة دالة عند 0.01 في حين بلغت قيمة معامل الترابط بين (العدوان مع الزملاء والدرجة الكلية للمقياس (0.69) وهي دالة عند 0.01.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث أظهرت النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (17)

معامل ثبات مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني

المقياس	ألفا كرونباخ
مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني	0.93

يتضح من نتائج الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، وهذا مؤشر قوي على استخدامه لدى المراهقين والراشدين.

التحقق من الشروط السيكومترية لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني في الدراسة الحالية:

1- صدق المقياس:

الدراسة الاستطلاعية: طُبِّقَ المقياس في صورته النهائية على عينة استطلاعية قوامها (20) تلميذاً وتلميذة،

من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة فقرات المقياس لدى أفراد العينة ووضوحها، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية لم يقيم الباحث بحذف أي بند.

■ صدق المحكمين:

للتعرف على صدق الأداة من حيث محتوى فقراتها وارتباطها بمجالاتها وسلامة اللغة ووضوح الصياغة، عُرضت الأداة على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي لإبداء ملاحظاتهم حول وضوح عبارات الأداة وملاءمتها للغرض المقصود (الملحق رقم 12).

■ صدق الاتساق الداخلي (Construct Validity):

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي طُبِّقَت الأداة على (20) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، ولذلك تم العمل على إيجاد معاملات ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. فتبين من خلال معاملات الارتباط، أنها كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي، ويوضح الجدول الآتي قيمة معاملات الارتباط:

جدول (18)

الاتساق الداخلي (الترابط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي)

العبارة	قيمة معامل الترابط	العبارة	قيمة معامل الترابط
1	**0.62	10	**0.86
2	**0.64	11	**0.68
3	**0.77	12	**0.63
4	**0.79	13	**0.65
5	**0.68	14	**0.77
6	**0.64	15	**0.73
7	**0.81	16	**0.75
8	**0.60	17	**0.84
9	**0.61		

- **الصدق التمييزي:** طُبِّقَ المقياس على عينة بلغت (20) تلميذاً وتلميذة، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات الطرفية (الربع الأدنى والربع الأعلى) يوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (19)

الصدق التمييزي لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي

الفئات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
الربع الأدنى 4	7	22.5	9.4	1.17	0.000	0.05	دال
الربع الأعلى 5		27.5	6.3				

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق بين الربع الأعلى والربع الأدنى كانت دالة، وهذا يعني أن المقياس لديه القدرة على التمييز بين الفئات الطرفية، الأمر الذي يشير إلى فعالية المقياس ومن ثم يُمكننا الاطمئنان إلى هذا المقياس واستخدامه في الدراسة الحالية.

2- ثبات المقياس: أُستُخْرِجَ الثبات الخاص بمقياس مواقف السلوك العدوانى بالطرق الآتية:

- **الثبات بالإعادة:**

لحساب ثبات مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى بطريقة إعادة الاختبار طُبِّقَ المقياس على عينة قوامها (20) تلميذاً وتلميذة، وبفاصل زمني قدره (15) يوماً بين التطبيقين، ثم جرى استخراج معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين: الأول والثاني.

- **ثبات التجزئة النصفية:**

استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) حيث تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس الفردية والزوجية.

- **الثبات عن طريق ألفا كرونباخ:**

يوضح الجدول الآتي قيم معاملات الثبات الخاصة بمقياس مواقف السلوك العدوانى.

جدول (20)

الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي

المقياس	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى	0,60(**)	0,81(**)	0,73(**)

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول أعلاه يُلاحظ أن معاملات الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية لمقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى، تعتبر معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة. ويتضح مما سبق أن مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعله صالحاً للاستخدام كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية. يوضح الجدول الآتي الإجراءات المتبعة للتحقق من صدق أدوات الدراسة في كل من الدراسة الأساسية والدراسة الحالية وثباتها.

جدول (21)

الإجراءات المتبعة للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة في كل من الدراسة الأساسية والدراسة الحالية

المقياس	إجراءات الصدق والثبات المتبعة بالدراسة الأساسية	إجراءات الصدق والثبات المتبعة بالدراسة الحالية
مقياس مواقف السلوك العدوانى الصفي	أولاً: الصدق: تم الاعتماد على صدق الأوزان النسبية للعبارة	أولاً: الصدق: تم الاعتماد على الطرق الآتية: صدق المحكمين، وصدق الدراسة الاستطلاعية، والصدق التمييزي(5.4)، وصدق الاتساق الداخلي.
	ثانياً: الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ(0.87)	ثانياً: الثبات: تم الاعتماد على معامل ثبات ألفا كرونباخ(0.73)، والتجزئة النصفية(0.81)، والثبات بالإعادة (0.60).
مقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي	أولاً: الصدق: تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي للعبارة	أولاً: الصدق: تم الاعتماد على الطرق الآتية: صدق المحكمين، وصدق الدراسة الاستطلاعية، والصدق التمييزي(2.3)، وصدق الاتساق الداخلي.
	ثانياً: الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ(0.87)	ثانياً: الثبات: تم الاعتماد على معامل ثبات ألفا كرونباخ(0.82)، والتجزئة النصفية(0.71)، والثبات بالإعادة (0.79).
مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي	أولاً: الصدق: تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي للعبارة	أولاً: الصدق: تم الاعتماد على الطرق الآتية: صدق المحكمين، وصدق الدراسة الاستطلاعية، والصدق التمييزي(3.4)، وصدق الاتساق الداخلي.
	ثانياً: الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ(0.93)	ثانياً: الثبات: تم الاعتماد على معامل ثبات ألفا كرونباخ(0.73)، والتجزئة النصفية(0.81)، والثبات بالإعادة (0.60).

❖ البرنامج التدريبي المقترح:

-مقدمة البرنامج:

إن عالمنا اليوم يعج بالتناقضات والصراعات التي تلقى بظلالها على الأفراد، فتزيد من الضغوط والتوترات النفسية، مما يساهم في فقدان السعادة والتوازن النفسي لدى أفراد المجتمع، وبخاصة المراهقين، لذا كان من الضروري توفير برنامج تدريبي يساهم في توفير أكبر قدر من التوازن والصحة النفسية لهؤلاء المراهقين. من هنا يأتي هذا البرنامج التدريبي المقترح في السيكدوراما ليخدم شريحة واسعة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لتعديل من حدة السلوك العدواني الصفي لديهم.

-التخطيط للبرنامج:

أطلع على العديد من الكتب في مجال علم النفس والإرشاد النفسي مثل (العاسمي 2015، والخطيب 1993 و 2001 و 2016؛ وزهران، 1998 و كتابه في الصحة النفسية 2005؛ و السفاسفة 2003؛ وعبد الفتاح 1998؛ والهمشري والجواد 2000؛ ويحيى 2000؛ ويوسف 2000؛ ورجب 1990؛ والعيسوي 1984)، وأيضاً على الدراسات التي حددت السلوكيات غير المقبولة في مرحلة المراهقة المبكرة (هويدي واليمان 2007؛ والغرباوي 2006، وعبد الرحمن 1998)؛ وكذلك تم الاستفادة من البرامج التي استخدمت السيكدوراما كطريقة لتعديل أو تخفيف بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية مثل دراسة (حداد وأبو سليمان 2003؛ وشحاته 1999؛ جمعة 2005؛ الشهري 2008؛ علي 2006؛ وغريب 1999؛ الحوينك 2014؛ والمالكي 2013؛ والمصري 2010؛ karatas2009؛ و دراستها 2011؛ و Single2003؛ Smeijsters& etal, 2006؛ و Rose2014؛ Malike,2015؛ Shaikh,2014)، وكذلك استطلاع آراء بعض من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ومجال الإرشاد النفسي في جامعة دمشق كلية التربية، واستطلاع آراء بعض من المرشحات والمدرسين في مدارس دمشق الرسمية، وتم بعدها إعداد البرنامج في ضوء الأسس العلمية الآتية:

👉 أن يتلاءم البرنامج المقترح مع المرحلة العمرية (11-12) قيد الدراسة من حيث قدرات أفراد تلك المرحلة العمرية واحتياجاتهم وميولهم.

👉 أن يكون البرنامج شاملاً لأنواع متعددة من الفنيات السيكدورامية.

👉 أن ينمي رغبة التلميذ في فهم السلوك والرغبة لتعديل سلوكيات غير مقبول لديه باستخدام الفنيات المقترحة ضمن جلسات البرنامج.

- أهمية البرنامج:

تكمن الأهمية النظرية للبرنامج فيما يأتي:

1- فيما تشير إليه الكثير من الدراسات والبحوث السابقة من أن للسيكودراما أهمية في الفهم الأفضل للذات والاستبصار بمشكلة الفرد من خلال ما يدور حوله من ظروف ومتغيرات مختلفة، يتعرف عليها أثناء تمثيل الأدوار بتلقائية وحرية كاملة.

2- يُسلط البرنامج الحالي الضوء على ظاهرة السلوك العدواني الصفي لدى شريحة هامة في مجتمعنا (المراهقين)؛ في ظل الأحداث التي يشهدها الوطن الحبيب، ومدى انعكاسات الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية تبعاً للأحداث على سلوكيات المراهقين.

وتكمن الأهمية التطبيقية للبرنامج:

1- قد يساعد هذا البرنامج الباحثين والمدرسين والمرشدين النفسيين في المدارس على خفض السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية من خلال تطبيقه على التلاميذ.

2- يساعد البرنامج على فتح المجال أمام المهتمين بالدراسات النفسية لعمل المزيد من البرامج التدريبية للتعامل مع المشكلات السلوكية والدراسية، التي تنتوع في الميدان التربوي.

- أهداف البرنامج:

يتمحور الهدف الأساسي للبرنامج حول تعديل السلوك في الوجهة المرغوبة أي تقوية السلوك الملائم، وإضعاف السلوك غير الملائم، ويستند في ذلك إلى نظرية التعلم، مركزاً على سلوك الفرد في الحاضر وتفاعله مع البيئة الحاضرة، أي هو يهتم بملاحظة ما يفعله التلميذ الآن وبصورة مباشرة ودقيقة، وكيف تؤثر البيئة فيما يفعله، لذلك تم صياغة مجموعة من الأهداف الفرعية التي يتوقع فيها أن يكون كل فرد من أفراد المجموعة التدريبية قادر على تحقيق هذه الأهداف بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي وهي:

1- تثبيت السلوك المرغوب فيه وتقويته من خلال استخدام فنيات السيودراما.

2- إحلال السلوك المرغوب مكان السلوك غير المرغوب

3- استخدام النمذجة في تعديل سلوك التلاميذ العدوانيين.

4- استخدام لعب الأدوار بهدف التنفيس الانفعالي عما يكتبونه نحو المحيطين بهم.

5- تبصير التلاميذ المتدربين بالسلوكيات العدوانية الصفية التي يعانون منها في ظل جماعة السيودرامية من أجل وضع الحلول المناسبة لتلك السلوكيات واختيارها.

6-إكساب الثقة وزيادة وعي التلاميذ المشكلين بذواتهم وسط جماعة السيكودرامية، فالجماعة تصحح وتعمق فكرة الفرد عن ذاته وتشعره بقيمة نفسه.

7-تدريب التلاميذ على استراتيجيات التعامل مع المواقف المثيرة للعدوان.

8-تزويد التلاميذ ببعض الأسس والمهارات التي تساعد على الاستمرار في الاستقرار النفسي.

10-تهيئتهم للعمل في مجموعات وتنمية روح الفريق.

-الجدول الزمني للبرنامج التدريبي:

1-عدد جلسات البرنامج التدريبي 15 جلسة.

2-عدد الجلسات في كل أسبوع ثلاث جلسات للتلاميذ.

3-الفترة الزمنية لكل جلسة (جلسة الأحد والأربعاء 75 دقيقة، وجلسة الثلاثاء 45 دقيقة تقريباً) مع ملاحظة أن الوقت المقرر لكل جلسة كان يتراوح بين (90-120) دقيقة الأمر الذي دفع لتجزئة وقت الجلسة على يومين.

4-الفترة الزمنية للبرنامج التدريبي تقريباً ثلاث أشهر (من الفترة الممددة 2015 /11/19 إلى 2016/2/21).

-الفئة المستهدفة:

طبق البرنامج على المجموعة التجريبية من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي حلقة ثانية (الصف السادس) الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11-12 سنة) والذين تم اختيارهم من مدرسة قتيبة بن مسلم الباهلي ممن حصلوا على درجات عالية على مقياس السلوك العدواني الصفي، ومقياس تكرار السلوك، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني، ممن تتوفر لديهم الرغبة في الانضمام للبرنامج.

-مراحل تنفيذ البرنامج التدريبي:

تم تقسيم البرنامج التدريبي إلى أربع مراحل رئيسية وهي كما يأتي:

المرحلة الأولى: مرحلة البدء والتحضير: تعتبر هذه الجلسة من أهم جلسات البرنامج على الإطلاق باعتبارها جلسة بنائية تساهم في ترسيخ قواعد وأسس التعامل بين الباحث وأفراد المجموعة التدريبية، تم فيها التعارف، وبناء العلاقات الإنسانية بين الباحث والتلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي وبين التلاميذ أنفسهم، والوقوف على أهداف البرنامج التدريبي، والاتفاق على قوانين الجلسات وقواعدها، وتطبيق المقاييس القبلية.

المرحلة الثانية: مرحلة الانتقال: فيها أُلقيَ الضوء على المشكلة الرئيسية وهي السلوك العدواني الصفي، وماهيتها وأسبابها، والظروف التي أدت إلى ارتفاع السلوك العدواني الصفي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

المرحلة الثالثة: مرحلة العمل والبناء: وقد تم فيها تقديم الفنيات والمهارات والأنشطة، والمعارف التي تعمل على الحد من مستوى السلوك العدواني الصفي لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال مساعدتهم على تنمية

مفهوم التسامح، وتنمية الثقة بالنفس، وحل المشكلات، واستخدام فنيات السيكدوراما بطريقة تساعد على التفاعل السليم مع المحيطين بأفراد المجموعة التجريبية.

المرحلة الرابعة: مرحلة الإنهاء: وتم فيها تقويم البرنامج التدريبي وإنهاؤه من أجل معرفة نقاط الضعف والقوة في البرنامج، والتعرف إلى مدى تحقيق البرنامج التدريبي (السيكدورامي) للأهداف العامة والخاصة، من خلال التطبيق البعدي للمقاييس والملاحظات التي سُجّلت خلال فترة البرنامج.

- الطريقة التي يقوم عليها البرنامج:

يقوم البرنامج على اتباع طريقة السيكدوراما التي تعتبر أحد جوانب الإرشاد الجماعي كأساس لهذا البرنامج، إضافة إلى أسلوب الحوار والمناقشة الجماعية كأسلوب مدعم للأسلوب الأول؛ واستخدام طريقة المراقبة الذاتية. كما أنّ للسيكدوراما مزايا خاصة وفوائد كثيرة، تبعاً لما تقتضيه طبيعة الدراسة، من حيث استفادة أكبر عدد من التلاميذ بأقل تكلفة وبأسرع وقت؛ ويمكننا إجمال أسباب اختيار هذا الأسلوب بالنقاط الآتية:

1- طبيعة التلاميذ -موضع الدراسة الحالية- من حيث إنهم بداية مرحلة المراهقة، وبشكل عام فإن هذه الطريقة أكثر تناسباً معهم، لما لديهم من ميل إلى تكوين صداقات والرغبة بالعمل الجماعي.

2- إن ظاهرة السلوك العدواني هي موضع الدراسة، وما يحيط بها من أبعاد سيكولوجية واجتماعية خطيرة على الفرد من أهم مظاهر الإحباط والتوتر النفسي اللذين تتأثر بهما مظاهر نمو الفرد، مما يزيد من اضطرابه النفسي، وهذا بدوره يؤدي إلى عرقلة نموه الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي، ما لم تخفض حدة العدوان باستخدام السيكدوراما.

3- إنهم يقبلون بشكل ملحوظ على هذه الطريقة، لاعتقادهم أنها يمكن أن تشبع رغبتهم في الإجابة على كثير من التساؤلات التي تثير حيرتهم؛ بسبب امتناعهم عن التصريح بها، مما يجعلهم يعيشون في كبت وإحباط يساهمان في التفجر الانفعالي والعدوان، لذا فإنّ هذه الطريقة تشجع المراهقين على المشاركة الجماعية مع زملائهم

4- تعمل فنيات السيكدوراما على تفجير الموضوعات التي قد تكون مهمة لدى الفرد، وتسبب له كثيراً من المعاناة لا شعورياً، وعند التلميح لأي شيء يمتّ له بصلة من قبل المشاركين فإنها سرعان ما تظهر، ومن ثم يقوم الفرد بالتعبير عنها بشكل مباشر، أو غير مباشر.

5- إن مبدأ إعانة الأفراد ليساعدوا أنفسهم بأنفسهم يمكن أن يستغل بفعالية أكثر في الأجواء الجماعية، نظراً للآراء والاقتراحات المتعددة التي يقدمها المشاركون في الجلسة، حيث يستفيد منها المتدرب بطريقة غير مباشرة.

-الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج التدريبي:

انتهج البرنامج خلال تطبيقه على عينة الدراسة عدة فنيات وأساليب منها:

1- **لعب الأدوار Role Playing**: يُعدُّ لعب الدور أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي، وعليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، ويعتبر لعب الدور من الأجزاء المهمة في العلاج المعرفي السلوكي، الذي يستخدم كأسلوب في تعديل السلوك بهدف إعطاء الفرد فرصة مناسبة لممارسة، والتدريب على تحمل الإحباط والتحكم في الغضب واختبار الحلول المتعددة للمشكلة، كما يتضمن لعب الدور تصميم حدث مفتعل، من خلال المواقف المثيرة للغضب والإحباط (عبود وعبود، 2003، 355). وترى الباحثة أن لعب الدور كفنية سيكودرامية تتيح المجال للتلميذ ليقوم بأداء أنماط سلوكية نموذجية في جو نفسي ملائم يقدم الدعم والمساندة ويتركز هذا الأداء في مواقف لا يجيدها التلميذ، وتساعد التلميذ على تحمل الضغوطات وتجنب التسرع والاندفاع، والتحكم في الذات.

2- **عكس الدور Role Reversal**: في هذه الفنية يقوم الشخص (أ) بدور الفرد (ب)، ويقوم الشخص (ب) بدور الفرد (أ) (سليمان، 1994، 328). ويُعاد السلوك فيها بشكل واعي وتقديم فرصة مختلفة للقيام بذلك السلوك من خلال زيادة الوعي، وعندها يصبح الشخص أكثر سيطرة على السلوك التلقائي المشكل ويقول مورينو: عندما يتم إعطاء العملاء فرصة لإعادة سلوكهم، عندها يتعلمون أن البيئة المحيطة بهم هي داعمة وتشجع الاستكشاف، وأن "الشيء الخطأ" لا يؤدي بالضرورة إلى خطأ لا رجعة فيه (Blatner, 2007, 33).

3- **مناجاة النفس Soliloquy**: هي عبارة عن مونولوج مناجاة البطل نفسه على المسرح في سياق الأداء السيكودرامي وفيها يؤدي الفرد دوره في المشهد الدرامي الذي قد يكون السير في الطريق إلى بيته عائداً من عمله (الزقزوق، 2013، 22).

وتعتبر الباحثة مناجاة النفس وسيلة لإخراج خبرات متراكمة مكبوتة تهدد تماسك الشخصية وفعاليتها، كما يمكن التعرف من خلالها إلى الدلالات النفسية للمخرجات اللفظية وغير اللفظية والتي تشكل أهمية نفسية تساعد على تحقيق أهداف البرنامج.

4- **المرآة Mirror**: عادة يتم اختيار أحد الأنثوات المساعدة (أفراد المجموعة التدريبية) عندما تستخدم تقنية المرآة، لجسد شخصية البطل بأبعادها النفسية والانفعالية والمشكلة التي يعاني منها بحيث يكون البطل في هذا الفنية في موقع المتفرج وليس ممثلاً على خشبة المسرح، الأمر الذي يساعده على الاستبصار بذاته والمشكلة التي يعاني منها ورد فعله نحو الآخرين (Blatner, 2007, 34).

5- أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية: أسلوب واحد ذو قطبين متلازمين، يدعم أحدهما الآخر في آن واحد، ويعتبر أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوباً من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يغلب عليها الطابع العلمي، ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دوراً رئيسياً، لأنه يعتمد أساساً على إلقاء محاضرات سهلة على المتدربين يتخللها، ويلبها مناقشات، وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية أساساً إلى تغيير الاتجاهات لدى المسترشدين (التلاميذ) (زهران، 1998، 330).

وبالنسبة إلى موضوعات المناقشات والمحاضرات فقد تكون موضوعاتها عن المرض النفسي، أو الصحة النفسية، أو أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية وأعراضها، أو العلاقات المتبادلة بين الجسم والعقل، أو عمل الجهاز العصبي، أو تأثير الحالة الانفعالية على الجسم والمشكلات الانفعالية، أو مشكلات التوافق النفسي، أو الأحلام، أو الدين وأثره في السلوك السوي، وقد يكون الموضوع مناقشة حالة افتراضية "حالة س" وي طرحها المرشد (المدرّب) ويراعي فيها أن تجمع بين الصفات الغالبة لأفراد الجماعة التدريبية، أو مناقشة حالة أحد أفراد الجماعة - بعد استئذانه - دون ذكر اسمه، أو مناقشة اتجاه، أو سلوك متطرف لأحد أفراد الجماعة، أو مناقشة الأفكار السابقة والمعتقدات الخاطئة التي قد نلاحظها عند بعض أفراد الجماعة (عبد ربه، 2000، 18).

وتعد مناقشات أفراد المجموعة ذات قيمة تربوية كبيرة، كما أنها مؤثر يستطيع من خلاله قائد المجموعة (المدرّب) التوصل لكل ما يساعده على معرفة المشكلات ورؤيتها بعمق فاستماعه للأفراد يزيد من فهمه لمحتوى مشكلاتهم ولأنماط شخصياتهم، كما يعد استماعه لهم دعماً منه وتشجيعاً لهم وإظهاراً لاحترامه لهم وتعاطفه معهم كما أنها دليل على التواصل وتنمية لوعي الأفراد للانفتاح فيها يستخدم فيها قائد المجموعة مهارات التواصل غير اللفظية المتعلقة بحركة الجسم ولغته ووضع، واللفظية المتعلقة بالإصغاء والاستيضاح وإعادة الصياغة وعكس المشاعر والتلخيص والتساؤل والمواجهة البناءة والتفسير وإعطاء المعلومات (حسين، 2004، 84). وتهدف الباحثة من استخدام هذا الأسلوب في البرنامج التدريبي إلى تطوير أسلوب المناقشة والحوار والإصغاء لدى أفراد المجموعة التجريبية.

6- ألعاب ترفيهية وتعاونية: استُخدمت الألعاب الترفيهية والتعاونية والرياضية المسلية، باعتبار أن اللعب وسيلة تربوية وتعليمية، ونوع من أنواع التوجيه المباشر، ولإشاعة جو من المرح والسرور بين المشاركين وتعليمهم العديد من الألعاب التي يمكن أن تساعدهم في التخفيف من التوتر والقلق لديهم، وتعزيز وترسيخ العديد من المفاهيم والقيم لديهم، وعن فوائد اللعب أيضاً ترى (العناني، 1993) أنه من المهم إعطاء الفرصة للطفل ليلعب لعباً جماعياً لأنه من خلال ذلك يحقق فوائد كثيرة مثل: الكلام الجماعي الذي يساعد على الفهم، واكتشاف روح الفريق والإحساس بالجماعة، كما أن اللعب الجماعي يعطي الفرصة للطفل لتمارين عضلاته وتقوية حواسه

وحل مشكلاته، وتعليمه أشياء كثيرة عن نفسه والآخرين (العناني، 1993، 82-83). وكل ذلك يساعد في تحقيق أهداف الدراسة، ومن هذه الألعاب لعبة: التعرف، وقطار البالونات، والحارس والأمير الخ.

وغاية الباحثة من هذه الألعاب إشاعة جو من المحبة والتعاون بين أفراد المجموعة التدريبية.

7-الواجبات المنزلية: ينظر سغان للواجبات المنزلية على أنها "مجموعة من المهارات والأنماط السلوكية، تُحدّد عقب كل جلسة في ضوء أهداف الجلسة، وتكلف المسترشد بتنفيذها في المنزل أو في العمل يعد التدريب عليها في الجلسة الإرشادية، وتصمم هذه الواجبات في شكل متتابع بحيث يتم تنفيذها على مراحل، وهي تبدأ من البسيط إلى المعقد ومن المعارف إلى الأفعال" (سغان، 2006، 415). عموماً قد تكون الواجبات المنزلية معرفية أو سلوكية، كأن يطلب من الفرد أن يدخل في سلسلة من المواقف ثم يوجه إلى أن يتصرف نحوها بطريقة مغايرة لطرقه السلوكية السابقة، ويمكن أن تكون معرفية كأن نطلب منه أن يمارس بعض المهارات المعرفية كممارسة الإصغاء الإيجابي واستخدام عبارات ذات محتويات انفعالية متنوعة عند التفاعل مع الآخرين كذلك يحسن أن يتم انتقاء هذه الواجبات من موضوعات الجلسة العلاجية (الجلسة التدريبية) حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة ومرتبطة بالأهداف القريبة والبعيدة للعلاج (إبراهيم وآخرون، 1993، 113).

وتهدف الباحثة من استخدام الواجبات والوظائف المنزلية إلى ربط أفراد المجموعة التدريبية بالموضوعات السابقة، وتهيئة موضوعات الجلسة الحالية، والكشف عن جوانب نفسية لم تظهر في الجلسات التدريبية ولم تتضح، وإذا كانت الجلسات التدريبية فرص التنفيس الانفعالي اللفظي فإن الواجبات المنزلية تتيح فرص التنفيس الانفعالي الكتابي.

8-النمذجة: تنتمي فنية النمذجة إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي جاء بها باندورا والتي تعرف كذلك بالتعلم بالملاحظة. فالنمذجة جزء أساسي من برامج كثيرة لتعديل السلوك تستند إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وتعطي النمذجة للشخص فرصة لملاحظة نموذج وبطلب منه أداء نفس العمل الذي يقوم به النموذج (سعيد، 1998، 176)

وتستخدم النمذجة في الإرشاد والعلاج النفسي لتحقيق غرضين هما: "زيادة السلوك أو إنقاص السلوك". كما تمثل النمذجة أحد الفنيات المهمة التي تستخدم في الإرشاد السلوكي والتي تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي حيث يحدث تغيير الأداء نتيجة ملاحظة سلوك يقوم به شخص آخر (كفافي، 1999، 286).

ويمكن أن تستخدم النمذجة الاجتماعية لمساعدة التلميذ في تعلم السلوكيات الجديدة وكذلك تستخدم لتقوية أو السلوكيات الموجودة لدى المسترشد (التلميذ) أو أضعافها، ويستخدم النماذج السمعية أو النماذج الفلمية، ونماذج

الحية ليكون (التلميذ) قادراً على ملاحظة السلوك المرغوب فيه وتعزيزه، وتزداد فعالية النمذجة إذا جمع بينها وبين إجراءات أخرى (مليكه، 1990، 105-106).

كذلك تتوقف فاعلية القدوة كأسلوب علاجي على شروط، لعل أهمها: وجود قدوة حقيقية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب إتقانه، أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك وذلك أن الطفل (التلميذ) لكي يتقن أداء سلوك معين يجب أن يلاحظ أمامه تأدية هذا السلوك من قبل النموذج في مواقف فعلية، أو أن يُعرض أمامه في مواقف أو مشاهد رمزية، كما يجب أن يكون النموذج مقبولاً من الطفل (التلميذ)، والأطفال لا يستجيبون بدرجة متساوية لما يشاهدونه، بل تتوقف معايير قبولهم هذا النموذج أو ذاك على كثير من المحكات منها: جاذبية النموذج، والتشابه في العمر، وتوافق القيم، والتماثل في بعض الخصائص الشخصية بين الطفل (التلميذ) والنموذج، و يتأثر الأطفال غالباً بالنماذج الناجحة أكثر من الفاشلة، فنادراً ما يقبل طفل مرتفع الذكاء مثلاً بمحاكاة نموذج لطفل متخلف إلا من باب الفكاهة والسخرية الفجة ويتوحد الطفل بالنموذج الذي يثاب إثابة إيجابية على أفعاله لكنه لا يتقبل الذي يلقي العقاب أو الاستهجان، وتزداد فعالية التعلم بالنموذج عندما يكون عرض النموذج السلوكي مصحوباً بتعليمات لفظية لشرح ما يتم أو تصف المشاعر المصاحبة (إبراهيم وآخرون، 1993، 109-112).

والغالبية من استخدام أسلوب النمذجة في الدراسة الحالية تعديل السلوك عند التلميذ من خلال مشاهدة السلوكيات الإيجابية.

9-التعزيز: يعد التعزيز من أكثر الفنيات استخداماً وتأثيراً على السلوك، والتعزيز ينتمي إلى نظرية السلوكية كمصطلح نظري إلا أنه شائع الاستخدام في أغلب النظريات.

يرى (زهران 1980) أن "سكنر ركز على قيمة التعزيز، وذكر أن تعلم أي سلوك يجب أن يقسم إلى خطوات صغيرة متتابعة وكل خطوة تتم بنجاح تعزز، وكل خطوة يجب أن يتم تعلمها بدرجة صحيحة وتعزز قبل الانتقال إلى الخطوة الآتية." وينقسم التعزيز إلى تعزيز إيجابي وتعزيز سلبي، ويعمل كل منهما على تقوية السلوك، فالتعزيز الإيجابي يتضمن تقديم المثيرات السارة التي يرغب فيها المسترشد، بينما يتضمن التعزيز السلبي إيقاف المثيرات المؤلمة التي لا يرغب فيها المسترشد واستبعادها (زهران، 1980، 91).

والتعزيز السلبي ليس مرادفاً للعقاب لكنهما مختلفان، فالتعزيز السلبي يقوي السلوك مثله في ذلك مثل التعزيز الإيجابي، أما العقاب فإنه يقلل السلوك من خلال إضافة المثيرات السلبية أو إزالة المثيرات الإيجابية من الموقف (إبراهيم، 1994، 267).

10-المراقبة الذاتية: المرحلة الأولى من مراحل الضبط الذاتي وتشتمل على وصف وتحديد دقيق لسلوك

الفرد، حيث يقوم الفرد بالانتباه بشكل متعمد لسلوكياته، وجمع معلومات حول الأسباب التي توجه سلوك وخاصة السلوك الذي يرغب في تعديله (أبو هاشم، 2007، 27).

-جلسات البرنامج:

• جلسات البرنامج بصورته الأولى:

يتضمن الجلسات الآتية:

جدول (22)

جلسات البرنامج التدريبي المقترح بصورته الأولى

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	الهدف العام للجلسة
الجلسة الأولى (الجلسة التمهيدية)	التعارف المتبادل والتعريف بالبرنامج السيكودرامي	45 د .	التعارف المتبادل بين المدرب والمتدربين والتعريف بالبرنامج السيكودرامي وتطبيق المقاييس القبلية.
الجلسة الثانية	تعريف مفهوم العدوان	90 د .	التعرف على أسباب السلوك العدواني الصفي
الجلسة الثالثة	صفات الشخصية العدوانية	90 د .	أن يميز التلاميذ بين السلوك العدواني والسلوك التوكيدي من خلال التمثيل السيكودرامي
الجلسة الرابعة	أنواع العدوان (العدوان المباشر نحو ممتلكات)	2 . سا	عرض الآثار الناتجة عن الاعتداء على الممتلكات الصفية باستخدام فنية لعب الدور والنمذجة.
الجلسة الخامسة	أنواع العدوان (العدوان غير مباشر نحو الآخرين)	2 . سا	عرض السلوكيات العدوانية الصفية بطريقة درامية
الجلسة السادسة	أنواع العدوان	90 د .	ذكر استخدامات إيجابية للأدوات العدوان باعتماد فنية حل المشكلة
الجلسة السابعة	آثار العدوان	90 د .	التعبير الانفعالي عن الآثار الناتجة عن التعرض للعدوان باستخدام فنية التداوي الحر والتنفيس الانفعالي.
الجلسة الثامنة	دوافع العدوان	90 د .	التدرب على أسلوب ضبط الانفعال والتسرع في التصرف.
الجلسة التاسعة	أساليب التعامل مع المشكلات بطرائق مقبولة اجتماعيا	90 د .	التدريب على أساليب التعامل مع التلاميذ بطرائق مقبولة
الجلسة العاشرة	الاستراتيجيات البديلة للعدوان في حل النزاعات.	2 . سا	التدريب على أساليب التعامل مع التلاميذ بطرائق مقبولة
الجلسة الحادية عشر	تفريغ	90 د .	التخفيف من الانفعالات السلبية

الجلسة الثانية عشر	مهارات التواصل	90د	التدريب على مهارات التواصل الوجداني مع الآخرين.
الجلسة الثالثة عشر	توكيد الذات	2سا	تخلص من السلوكيات غير المرغوب بها
الجلسة الرابعة عشر	استخدام الأسلوب التوكيدي عند الحديث في مواقف التلاميذ المختلفة	90 د	استخدام لغة الجسد التوكيدية
الجلسة الخامسة عشر	إنهاء البرنامج	90 د	إجراء تلخيص عام للبرنامج ومناقشة حول ما تم التدريب عليه
الجلسة السادسة عشر	إنهاء البرنامج	45 د	عرض مسرحية تلخص فنيات المستخدمة وتطبيق المقاييس البعيدة

• جلسات البرنامج بصورته النهائية:

يتضمن البرنامج المقترح جلسات الآتية:

جدول (23)

جلسات البرنامج التدريبي المقترح بصورته النهائية

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	الهدف العام للجلسة
الجلسة التمهيدية	بناء العلاقة والتعريف بالبرنامج التدريبي تطبيق الاختبار القبلي	90د	التعارف المتبادل بين المدرب والمتدربين والتعريف بالبرنامج السيكودرامي وتطبيق المقاييس القبلية.
الجلسة الأولى	مفهوم العدوان	90د	التعرف على أسباب السلوك العدواني الصفي
الجلسة الثانية	صفات الشخصية العدوانية	2سا	أن يميز التلاميذ بين السلوك العدواني والسلوك التوكيدي من خلال التمثيل السيكودرامي
الجلسة الثالثة	أنواع العدوان (العدوان المباشر نحو الآخرين)	2. سا	عرض السلوكيات العدوانية الصفية بطريقة درامية
الجلسة الرابعة	أنواع العدوان (العدوان غير مباشر نحو الممتلكات)	90د	عرض الآثار الناتجة عن الاعتداء على الممتلكات الصفية باستخدام فنية لعب الدور والتمنجه.
الجلسة الخامسة	مناجاة النفس	2. سا	التعبير الانفعالي عن الآثار الناتجة عن التعرض للعدوان باستخدام فنية التداعي الحر والتقييس الانفعالي.
الجلسة السادسة	من البادئ؟	2. سا	التدريب على أساليب ضبط الذات والتحكم بها في المواقف المثيرة للغضب.

الجلسة السابعة	الإحساس بالآخر	90 د.	تطوير الإحساس بالآخر وتطبيق ذلك في الحياة اليومية.
الجلسة الثامنة	أساليب التعامل مع الزملاء بطرائق مقبولة اجتماعياً (1)	90 د.	التدريب على أساليب التعامل مع التلاميذ بطرائق مقبولة
الجلسة التاسعة	أساليب التعامل مع الزملاء بطرائق مقبولة اجتماعياً (2)	90 د.	التدريب على أساليب التعامل مع التلاميذ بطرائق مقبولة
الجلسة العاشرة	الشخصية التوكيدية (1)	90 د.	التدريب على الاستجابات المؤكدة للذات
الجلسة الحادية عشر	الشخصية التوكيدية (2)	90 د.	التدريب على الاستجابات المؤكدة للذات
الجلسة الثانية عشر	مهارة التسامح مع الآخرين	2. سا	تطبيق مهارة المراقبة الذاتية باستخدام فنيات السيودراما
الجلسة الثالثة عشر	تمثيل مسرحي 1	90 د.	تنمية الثقة بالذات لدى التلاميذ وبالقدر على تعديل السلوك العدوانى الصفى أو التخفيف من شدته.
الجلسة الرابعة عشر	تمثيل مسرحي 2	90 د.	تنمية الثقة بالذات لدى التلاميذ وبالقدر على تعديل السلوك العدوانى الصفى أو التخفيف من شدته.
الجلسة الخامسة عشر	إنهاء البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي	90 د.	إجراء تلخيص عام للبرنامج وتطبيق المقاييس البعدي.

-تقييم البرنامج قبل التطبيق:

بعد أن تفضل الأساتذة محكمو البرنامج التدريبي بإبداء ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة، وقبل تطبيق البرنامج على العينة الأساسية قامت الباحثة بتطبيق بعض جلسات البرنامج في صورته النهائية على عدد من التلاميذ (8 تلاميذ) بواقع (4) ذكور و(4) إناث ممن يظهرون السلوك العدوانى الصفى، بناءً على رأي المرشد النفسى ونتائج الاختبارات المطبقة على التلاميذ المقترحين من قبل المرشد النفسى، بهدف المرور بخبرة التعامل مع البرنامج، وتطبيق الأساليب والفنيات المستخدمة ضمن برنامج من قبل الباحثة والوقوف على بعض الجوانب المساعدة أو الجوانب المعيقة من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة من تطبيق البرنامج التدريبي، وقد استغرقت تلك الفترة أسبوعين بمعدل جلستين في كل أسبوع، والجلسات كانت هي (الجلسة التمهيدية و الجلسة السابعة والجلسة الثامنة والجلسة الحادية عشر)

وقد أفادت التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي المقترح الباحثة في الجوانب الآتية:

- الوقوف على خبرة التعامل مع البرنامج التدريبي للمرة الأولى من قبل الباحثة.

- تجربة تطبيق بعض الفنيات السيكودرامية (المرآة ولعب الدور وعكس الدور) قبل التطبيق الفعلي للبرنامج.
 - كيفية توزيع الوقت أثناء الجلسة التدريبية.
 - التعرف على الجوانب التي تدفع التلاميذ إلى التفاعل أثناء الجلسة التدريبية.
 - تقديم خبرة حية للتلاميذ توضح لهم أساليب التفاعل السوي.
- مع ملاحظة أنه قد طبقت المقاييس بشكل قبلي ويعدى على العينة بهدف التعرف إلى نسبة الكسب التي حققها التلاميذ جراء تطبيق البرنامج عليهم.

جدول (24)

نسبة الكسب المحققة من التطبيق التجريبي

المقياس	نسبة الكسب
تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفّي	1.72
تكرار السلوك العدواني الصفّي	1.30
مواقف السلوك العدواني الصفّي	1.44

-العمل ضمن الجلسات:

- 1- تقسيم أفراد المجموعة التدريبية إلى مجموعات من (3 أو 2) * طالب في كل مجموعة حسب طبيعة النشاط، وأحيانا يكون العمل على جميع أفراد المجموعة. (* عند تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بواقع ثلاث أشخاص في كل مجموعة يكون أحدهم ميسر الجلسة والمسؤول عن تنظيم العمل ضمن المجموعات).
- 2- شرح فنية المستخدمة لهذا اليوم مع طرح مثال مناسب.
- 3- إجراء تدريب جماعي على أفراد المجموعة التدريبية على أن تُجمع إجابات كل مجموعة على حدة ويلقيها أحد تلاميذ المجموعة أمام الجميع وبعد انتخاب الإجابات المناسبة يتم إعطاء تغذية راجعة.
- 4- إجراء تدريب فردي على الفنية المستخدمة.
- 5- مناقشة مع التلاميذ وحوار معهم في نهاية التدريب على كل فنية أو مهارة أو أسلوب تم استخدامه في

الجلسة وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة حولها.

6- بعد انتهاء كل جلسة تُجرى مناقشة عامة حول ما تم تعليمه والتدريب عليه من الفنيات والأنشطة، ثم تُوزع ورقة تقدير المتدرب للجلسة، وفي هذه الأثناء تقوم الباحثة بتسجيل الملاحظات كافة التي ظهرت خلال الجلسة.

-أساليب التقويم والقياس:

يعتبر التقويم من الخطوات المهمة عند تصميم أي برنامج ولاسيما عند اختبار مدى كفاءته وفعاليته ومدى أثره على الأفراد المشاركين في البرنامج، حيث تم تقويم البرنامج السيكدورامي الحالي على المستوى الفردي والجماعي من خلال عدة محكات بسبب عدم على طريقة واحدة في التقويم:

1- (الاختبارات القبلية والبعديّة والتتابعيّة) قبل وبعد تطبيق البرنامج أو لمتابعة آثاره:

طراً تحسن على سلوك تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية تمثل ذلك في تحسن السلوكيات العدوانية الصفية وهذا ما أوضحته نتائج الفروض من خلال تطبيق المقاييس المعد لذلك الذي تم استخدامها في القياس السيكومتری القبلي والبعدي والتتابعي.

2-التقارير الذاتية من التلاميذ أنفسهم:

وذلك من خلال إجابة التلاميذ على ورقة تقدير المتدرب بعد الانتهاء من كل جلسة وذكر الأشياء الإيجابية التي تم الاستفادة منها، وذكر الأشياء السلبية (الملحق 6)، فأظهرت التقارير المقدمة من قبل التلاميذ أن هناك استفادة واضحة وتحقيقاً للأهداف البرنامج عامةً وجلسات البرنامج خاصةً. وكانت إجابات التلاميذ على سؤال الباحثة في الجلسة الختامية من البرنامج حول مدى الاستفادة من البرنامج السيكدورامي ومدى استعدادهم للانضمام لمثل هذه البرامج في المستقبل أنهم استفادوا استفادة جيدة من جلسات البرنامج وأنهم مستعدون للانضمام إلى مثل هذه البرامج مستقبلاً، وأن لديهم الرغبة في استمرار جلسات البرنامج لنهاية العام الدراسي.

3-ملاحظة الباحثة المباشرة أثناء جلسات البرنامج:

لوحظ أن هناك تحسناً قد طرأ على سلوك أفراد المجموعة التجريبية من خلال ملاحظتها اليومية لهم على مدار تطبيق البرنامج، كما لاحظت أن هناك أثراً كبيراً في نفس التلاميذ، وليس أدل على ذلك من حضورهم ومواظبتهم على جميع جلسات البرنامج وكلهم شوق وتلهف للتعرف إلى الأشياء الجديدة، وتفاعلهم من خلال المشاركة الفاعلة في تلخيص ما دار في الجلسة، وكذلك اندماجهم في الألعاب والمشاهد الدرامية المستخدمة.

4-استمارة تسجيل السلوك خلال اليوم الدراسي من قبل المعلم (الملحق 7):

لاحظت الباحثة أن هنالك تحسناً قد طرأ على سلوك أفراد المجموعة التدريبية، فقد بدأت السلوكيات العدوانية

ضمن الصف بالتراجع، والمخطط البياني (13) يوضح لنا ذلك. وتم حساب الفروق في الأداء بين المجموعة التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث بالنسبة للاختبارات البعدية، إضافة إلى حساب الفروق في الأداء بين التطبيق القبلي والبعدى لحساب نسبة الاكتساب التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية نتيجة خضوعهم للبرنامج السيكدورامي، وذلك لكل اختبار من الاختبارات المستخدمة، وحساب الفروق بين الأداء البعدى والتتابعى بالنسبة للمجموعة التجريبية للتحقق من ثبات التحسن الذي تركه البرنامج، إضافة إلى حساب حجم الأثر الذي تركه البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

خامساً-الخطوات الإجرائية للدراسة:

تلخص الباحثة الخطوات الإجرائية التي قامت بها فيما يلي:

- 1- إعداد الإطار النظري للدراسة الخاص بالسيكدوراما والسلوك العدوانى الصفي.
- 2- استخدام مقياس السلوك العدوانى الصفي ومقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي، ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي.
- 3- تصميم برنامج تدريبي مقترح في السيكدوراما وفق الإطار النظري والدراسات السابقة التي اطلعت عليها، ليشتمل البرنامج على ست عشرة جلسة متنوعة الأهداف والفعاليات، ثم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم وتعليقاتهم وأخذَ بها.
- 4- تحديد المجموعة التجريبية والضابطة من عينة الدراسة، حيث تم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في المقاييس والراغبين في الانضمام للبرنامج، وقسموا إلى مجموعتين مع الأخذ بعين الاعتبار التجانس فيما بين المجموعتين.
- 5- تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية لمدة ثلاث أشهر تقريبا بواقع ثلاث جلسات كل أسبوع في الفصل الدراسي الأول والثاني (طبّق خطوات الجلسة بشكل منفصل ولا حسب الوقت المذكور في الجلسات وذلك لعدم الموافقة على إعطاء وقت الجلسة بشكل كامل في اليوم ذاته).
- 6- إعادة تطبيق مقياس السلوك العدوانى الصفي وتكرار السلوك العدوانى الصفي وتقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء البرنامج لبيان أثر البرنامج.

سادساً-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

عُولجت البيانات بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم (SPSS,21) لاستخراج التحليلات الإحصائية المناسبة، وشملت هذه التحليلات الإحصائية ما يأتي:

- معامل ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان-براون لحساب ثبات المقاييس.
- اختبار (T- TEST) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتين.
- المتوسط الحسابي (Mean) .
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- اختيار أنوفا ومربع إيتا لمعرفة حجم الأثر.
- معامل بلاك لتحديد نسبة الاكتساب.

$$\text{نسبة الكسب} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{د}}$$

حيث:

ص = متوسط درجات الأفراد على الاختبار البعدي

س = متوسط درجات الأفراد على الاختبار القبلي

د = الدرجة القصوى للاختبار

وبعد التعويض في المعادلة السابقة يجب أن تكون قيمة نسبة الكسب بلاك أكبر من الحد الأدنى الذي حدده

بلاك للحكم على فاعلية البرنامج المقترح وهو 1.2 (هندام، 1984، 149)؛ (Araman, 2013, 86-90)

سابعاً-صعوبات الدراسة:

☹️ عدم تفهم بعض المعلمين لأهمية البرنامج السيكودرامي في المدرسة وعدم تجاوبهم مع الباحثة في السماح للتلاميذ في بعض الأحيان بحضور الجلسات إلا بعد أخذ علم الباحثة على الرغم من التنسيق المسبق مع الإدارة المدرسية، وتزويدهم بجدول اللقاءات الأسبوعي مع التلاميذ الذي هو على شكل ثلاث جلسات أسبوعياً موضحة باليوم والتوقيت الزمني.

☹️ رغبة عدد من تلاميذ المدرسة في صفوف مختلفة بالمشاركة في جلسات البرنامج ومشاهدة ما يجري في البرنامج مما سبب في تأخر بداية بعض الجلسات.

☹️ عدم تعاون أي من الجهات التربوية المسؤولة عن المسرح في محافظة دمشق في تأمين الملابس الخاصة ببعض المسرحيات، مما أخذ من وقت الباحثة في حذف بعض النصوص المسرحية والاستعانة بنصوص ذات تكاليف أقل.

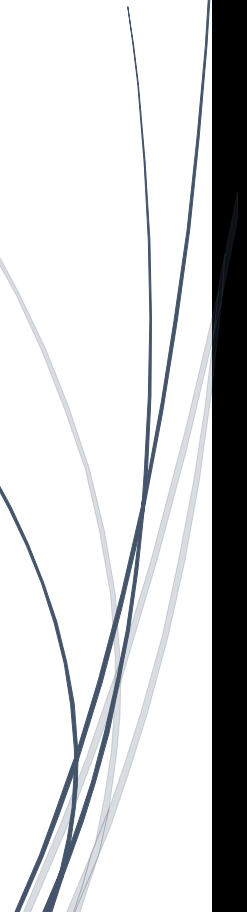
الفصل الخامس

تحليل النتائج

ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: أسئلة الدراسة

ثانياً: فرضيات الدراسة

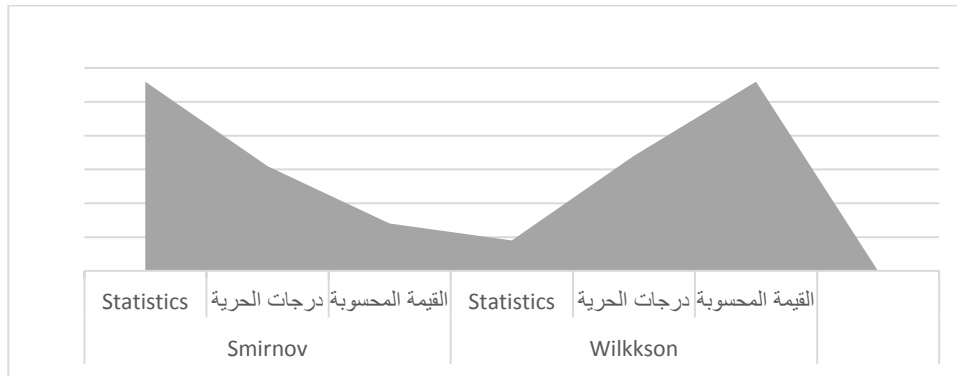


بعد استعراض منهج الدراسة، وإجراءاتها في الفصل السابق، سيتناول هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة؛ بعد تحليل هذه النتائج باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) النسخة (21)، وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها. وفيما يأتي وصف لهذه النتائج: بدايةً تم التعرف إلى طبيعة التوزيع الذي تخضع له البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة بغرض التعرف على نوع الاختبارات الإحصائية التي ستستخدم للتحقق من أسئلة الدراسة وفرضياتها، وذلك من خلال استخدام اختبار سميير نوف (Smirnov) وويل ككسون (Wilkksn) والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (25)

طبيعة توزيع أفراد عينة الدراسة

Wilkksn			Smirnov			
القيمة المحسوبة	درجات الحرية	Statistics	القيمة المحسوبة	درجات الحرية	Statistics	
0.04	20	0.026	0.020	20	0.018	مواقف السلوك العدوانية
0.014	20	0.026	0.019	20	0.021	تكرار السلوك العدوانية
0.02	20	0.032	0.020	20	0.013	تقدير المعلم للسلوك العدوانية



شكل (5) طبيعة توزيع أفراد عينة الدراسة

من خلال الاطلاع على الجدول (25) نلاحظ أن قيمة (سمير نوف، وويلكسون) المحسوبة هي أصغر من القيمة المعنوية (0.05) ومن ثم يكون توزيع العينة مدار الدراسة غير طبيعي، كما أن حجم عينة الدراسة الذي بلغ (20) طالباً وطالبة فرض استخدام اختبارات إحصائية ملائمة لحجم أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح على النحو الآتي:

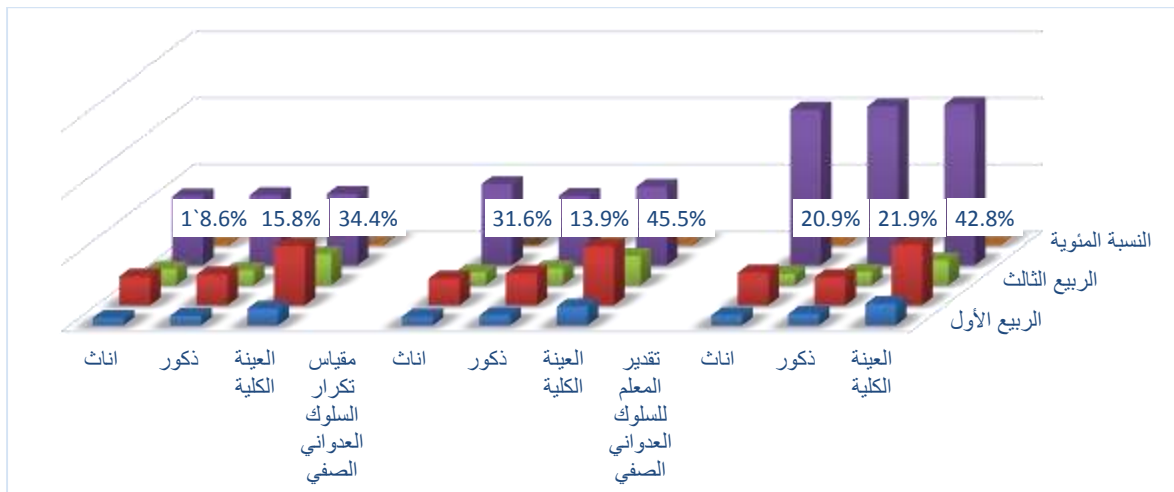
أولاً: أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مدى انتشار السلوك العدواني الصفي لدى أفراد المجتمع الأصلي للدراسة؟

جدول (26)

مستوى انتشار السلوك العدواني لدى تلاميذ الصف السادس

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط	الربع الثالث	الربع الثاني	الربع الأول	مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي
20.9%	7.08	35.08	24	43	11	إناث
21.9%	4.47	38.09	22	46	14	ذكور
42.8%	11.55	36.5	46	89	25	العينة الكلية
						مقياس تكرار السلوك العدواني الصفي
15.8%	9.11	29.70	19	40	13	إناث
18.6%	10.70	32.87	25	48	15	ذكور
34.4%	19.8	31.2	44	88	28	العينة الكلية
						تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي
31.6%	8.72	34.30	17	49	15	إناث
13.9%	9.14	32.49	20	42	17	ذكور
45.5%	17.8	33.39	37	91	32	العينة الكلية



شكل (6) مستوى انتشار السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ الصف السادس

للإجابة عن هذا السؤال قُسمت درجات تلاميذ الصف السادس على مقاييس الدراسة إلى ربيعيات وكانت الربيعيات على النحو الآتي: أولاً مقياس مواقف السلوك العدوانى الصفي:

الربيع الأول: وتتراوح فيه الدرجة من (0-26) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي منخفضاً.

الربيع الثاني: وتتراوح فيه الدرجة من (27-38) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي متوسطاً.

الربيع الثالث: وتتراوح فيه الدرجة من (39-45) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً.

الربيع الرابع: وتتراوح فيه الدرجة من (46-55) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً جداً.

من خلال الجدول (26) يتبين لنا أنَّ متوسط السلوك العدوانى الصفي لدى تلاميذ الصف السادس في مقياس مواقف السلوك العدوانى بلغ (36.5) وهذا يعني أنَّ السلوك العدوانى لدى أفراد عينة الدراسة يقع ضمن المستوى المتوسط استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس مواقف السلوك العدوانى الدراسة (الربيع الثاني الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (27-38)).

في حين كانت الربيعيات في مقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي على النحو الآتي:

الربيع الأول: تتراوح فيه الدرجة من (0-24) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الدراسة منخفضاً.

الربيع الثاني: تتراوح فيه الدرجة من (25-41) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي متوسطاً.

الربيع الثالث: تتراوح فيه الدرجة من (42-57) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً.

الربيع الرابع: تتراوح فيه الدرجة من (58-66) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً جداً.

من خلال الجدول (26) يتبين أنَّ متوسط السلوك العدوانى الصفي لدى تلاميذ الصف السادس في مقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي بلغ (31.2) وهذا يعني أنَّ السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة يقع ضمن المستوى المتوسط استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي (الربيع الثاني الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (25-41)).

في حين كانت الربيعيات في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي على النحو الآتي:

الربيع الأول: تتراوح فيه الدرجة من (0-28) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى منخفضاً.

الربيع الثاني: تتراوح فيه الدرجة من (29-35) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي متوسطاً.

الربيع الثالث: تتراوح فيه الدرجة من (36-44) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى مرتفعاً.

الربيع الرابع: تتراوح فيه الدرجة من (45-51) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى مرتفعاً جداً.

فتبين من خلال الجدول (26) أنَّ متوسط السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ الصف السادس في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي بلغ (33.39) وهذا يعني أنَّ السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ الصف السادس يقع ضمن المستوى المتوسط استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي الربيع الثالث الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (29-35).

نلاحظ مما سبق أنَّ متوسط السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ الصف السادس في المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية يقع ضمن نطاق الربيع الثاني، وهذا يعني أنَّ السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ الصف السادس الحالية كان متوسط. ويفسر ذلك من خلال ما أشار إليه بركوفتزر 1989 وهو أنَّ الشعور بالضيق والتوتر الناجم عن الألم سواء النفسي أم الجسمي هو العامل الرئيسي وراء وجود السلوك العدواني لدى الأفراد، كما أنَّ الإحباط يؤدي إلى السلوك العدواني، وقد يكون هذا السلوك العدواني موجهاً نحو مصدر الإحباط أو قد يتجه نحو مصدر آخر بديل للمصدر الأصلي المسبب للإحباط؛ في حين يرى ميرز (Myers, 1996) أنَّ العوامل السابق ذكرها (الشعور بالألم أو المعاناة الشخصية والإحباط) قد تؤدي إلى الاستشارة أو الغضب أو الأفكار العدائية لدى الفرد، هو الأمر الذي قد يحدث الاستجابات العدوانية سواء نحو الذات أم نحو الآخرين (Anderson & Bushman, 2002, 45)، ومن المعروف أنَّ الظروف الراهنة التي نمر بها جميعاً مملوءة بالإحباط، وإنَّ ما يمثله من عوائق وعقبات تحول دون تحقيق الفرد لغاياته ورغباته وما ينتج عن ذلك من ألم نفسي وبدني غالباً ما تكون عوامل محرضة للفرد للتوجه نحو السلوك العدواني كنوع من فرض الشخصية بالقوة أو كوسيلة لتحقيق غاياته وأهدافه أو لحفظ مكانته وهيبته بين زملائه وأقرانه. ومن المعلوم أنَّ المراهق تزداد أهمية جماعة الأقران لديه على حساب جماعة الأسرة ويحاول الوصول إلى رضا الأقران والحفاظ على مكانته بينهم بوسائل متنوعة ومنها السلوك العدواني (زهران، 1986، 352).

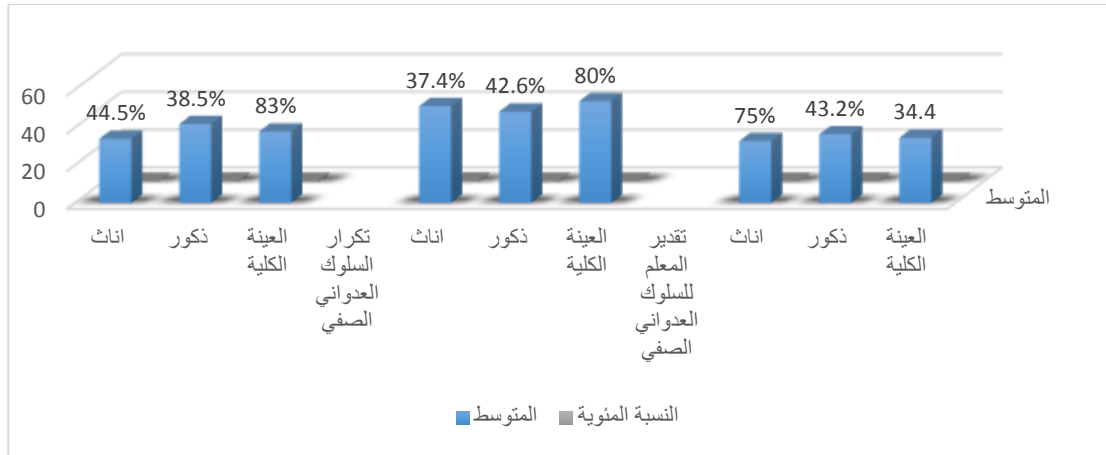
السؤال الثاني: ما مدى انتشار السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياس القبلي؟

جدول (27)

مستوى انتشار السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياس القبلي

مواقف السلوك العدواني الصفي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
إناث	5	33.80	1.30	31.8%
ذكور	5	41.60	4.6	43.2%
العينة الكلية	10	37.7	5.2	75%

تكرار السلوك العدوانى الصفى				
إناث	5	51.2	6.01	%44.5
ذكور	5	48.2	10.5	%38.5
العينة الكلية	10	49.7	8.2	%83
تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفى				
إناث	5	32.6	2.7	%37.4
ذكور	5	36.2	6.4	%42.6
العينة الكلية	10	34.40	5.01	%80



شكل (7) مستوى السلوك العدوانى الصفى لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياس القبلي

للإجابة عن هذا السؤال قُسمت درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية إلى ربيعيات وكانت الربيعيات على النحو الآتي:

الربيع الأول: تتراوح فيه الدرجة من (0-32) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفى منخفضاً.

الربيع الثاني: تتراوح فيه الدرجة من (33-35) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفى متوسطاً.

الربيع الثالث: تتراوح فيه الدرجة من (36-42) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفى مرتفعاً.

الربيع الرابع: تتراوح فيه الدرجة من (43-55) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفى مرتفعاً جداً.

فتبين من خلال الجدول (27) أنَّ متوسط السلوك العدوانى الصفى لدى أفراد عينة الدراسة في مقياس مواقف السلوك العدوانى بلغ (37.7) وهذا يعني أن السلوك العدوانى لدى أفراد عينة الدراسة يقع ضمن

المستوى المرتفع استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس مواقف السلوك العدوانى الدراسة (الربيع الثالث الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (36-55).

في حين كانت الربيعيات في مقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي على النحو الاتي:

الربيع الأول: تتراوح فيه الدرجة من (0-37) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الدراسة منخفضاً.

الربيع الثاني: تتراوح فيه الدرجة من (38-48) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي متوسطاً.

الربيع الثالث: تتراوح فيه الدرجة من (49-55) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً.

الربيع الرابع: تتراوح فيه الدرجة من (56-66) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً جداً.

فتبين من خلال الجدول (27) أنَّ متوسط السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة في مقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي بلغ (49.7) وهذا يعني أن السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة يقع ضمن المستوى المرتفع استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي (الربيع الثالث الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (49-55).

في حين كانت الربيعيات في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي على النحو الاتي:

الربيع الأول: تتراوح فيه الدرجة من (0-30) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى منخفضاً.

الربيع الثاني: تتراوح فيه الدرجة من (31-33) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي متوسطاً.

الربيع الثالث: تتراوح فيه الدرجة من (34-39) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى مرتفعاً.

الربيع الرابع: تتراوح فيه الدرجة من (40-51) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى مرتفعاً جداً.

فتبين من خلال الجدول (27) أنَّ متوسط السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة في مقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي بلغ (34.4) وهذا يعني أن السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية يقع ضمن المستوى المرتفع استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي الربيع الثالث الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (34-39). مما سبق نلاحظ أن متوسطاً السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة في المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية يقع ضمن نطاق الربيع الثالث وهذا يعني أن السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية كان مرتفعاً.

ويتضح من الربيعيات التي ذُكرت سابقاً أن مستوى السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً ويُعزى ذلك لأسباب متعددة: منها الخصائص النمائية لأفراد العينة الذين يتميزون بعدم الاتزان الانفعالي والصعوبة في السيطرة على انفعالاتهم (Bee,2001,18). بالإضافة إلى الحجم الهائل من الضغوط النفسية التي يتعرض لها أفراد مجتمعنا، وما يتبعها من تردي الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية

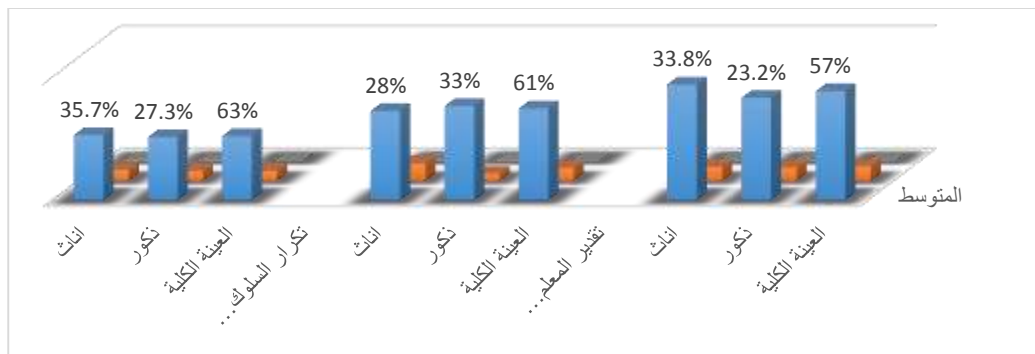
والأسرية والتعليمية، وقد انعكس ذلك على مجتمعنا عموماً والمراهقين على وجه الخصوص، لأنَّ هذه الفئة عاشت الظروف الراهنة التي يمر بها بلدنا منذ بدايتها وعاشوا مرحلة الطفولة ضمن تلك الأحداث الضاغطة بحيث أخفت ورائها قدراً كبيراً من العدوان الذي بدأ يظهر في أشكال متعددة منها (العدوان الموجه نحو الذات ونحو الآخرين سواء في البيت أم في المدرسة) بصورة إسقاطية فيميل الأفراد نتيجة لذلك بقصد التفريغ الانفعالي إلى محاول إسقاط الطاقة الانفعالية وتوجيهها بطريقة سلبية تلحق الضرر بالآخرين.

السؤال الثالث: ما مدى انتشار السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياس البعدي؟

جدول (28)

مستوى السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياس البعدي

مواقف السلوك العدواني الصفي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
إناث	5	26.6	4.5	33.8%
ذكور	5	25.8	4.08	23.2%
العينة الكلية	10	26.2	4.1	57%
تكرار السلوك العدواني الصفي				
إناث	5	36.4	7.2	35.7%
ذكور	5	38.4	3.04	27.3%
العينة الكلية	10	37.4	5.3	63%
تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي				
إناث	5	47.2	5.7	28%
ذكور	5	41.8	5.4	33%
العينة الكلية	10	44.5	5.9	61%



شكل (8) مستوى السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي

للإجابة عن هذا السؤال قُسمت درجات أفراد عينة الدراسة إلى ربيعيات وكانت الربيعيات في مقياس مواقف السلوك العدوانى على النحو الآتى:

الربيع الأول: تتراوح فيه الدرجة من (0-21) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي منخفضاً.
الربيع الثاني: تتراوح فيه الدرجة من (22-27) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي متوسطاً.
الربيع الثالث: تتراوح فيه الدرجة من (28-34) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً.
الربيع الرابع: تتراوح فيه الدرجة من (35-55) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً جداً.
فتبين من خلال الجدول (28) أنَّ مُتوسط السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة في مقياس مواقف السلوك العدوانى بلغ (26.2) وهذا يعني أنَّ السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة يقع ضمن المستوى المتوسط استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس مواقف السلوك العدوانى الصفي (الربيع الثاني الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (22-27).

في حين كانت الربيعيات في مقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي على النحو الآتى:

الربيع الأول: تتراوح فيه الدرجة من (0-33) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي منخفضاً.
الربيع الثاني: تتراوح فيه الدرجة من (34-38) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي متوسطاً.
الربيع الثالث: تتراوح فيه الدرجة من (39-53) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً.
الربيع الرابع: تتراوح فيه الدرجة من (54-66) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً جداً.
فتبين من خلال الجدول (28) أنَّ مُتوسط السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة في مقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي بلغ (37.4) وهذا يعني أنَّ تكرار السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة يقع ضمن المستوى المتوسط إلى الربيعيات الخاصة بمقياس تكرار السلوك العدوانى الصفي (الربيع الثاني الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (34-38).

في حين كانت الربيعيات في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي على النحو الآتى:

الربيع الأول: تتراوح فيه الدرجة من (0-40) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي منخفضاً.
الربيع الثاني: تتراوح فيه الدرجة من (41-45) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي متوسطاً.
الربيع الثالث: تتراوح فيه الدرجة من (46-45) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً.
الربيع الرابع: تتراوح فيه الدرجة من (46-51) ويكون فيه مستوى السلوك العدوانى الصفي مرتفعاً جداً.
فتبين من خلال الجدول (28) أنَّ مُتوسط السلوك العدوانى الصفي لدى أفراد عينة الدراسة في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي بلغ (44.5) وهذا يعني أنَّ تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي لدى أفراد

عينة الدراسة يقع ضمن المستوى المتوسط استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفى الربيع الثانى الذى تتراوح فيه الدرجة ما بين (41-45). نلاحظ مما سبق أن متوسط السلوك العدوانى الصفى لدى أفراد عينة الدراسة فى المقاييس المستخدمة فى الدراسة الحالية يقع ضمن نطاق الربيع الثانى، وهذا يعنى أن السلوك العدوانى الصفى لدى أفراد عينة الدراسة الحالية كان متوسط فى القياس البعدى، ويُفسر ذلك من خلال أن أفراد المجموعة التجريبية حين عاشوا أجواء البرنامج التى يغلب عليها الأمن والطمأنينة والمرح والمشاركة، وتفاعلو مع فعاليات وفقرات البرنامج المختلفة بعيداً عن بيئة وثقافة العنف التى عاشوا فى وسطها، وبالتالي خفّت حدة السلوك العدوانى الصفى لديهم، وهذا ما أكدت عليه (محمود، 1995، 321) حين أشارت إلى أن قابلية الأطفال المشكلين للاستجابة السلبية أو الإيجابية تحدث عند حدوث تغير فى المناخ المحيط بهم، وعند توفر البيئة والمثيرات المساعدة على ذلك.

ثانياً: فرضيات الدراسة

–نتائج الفرضية الأولى، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية فى أدائهم القبلى والبعدى على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفى وتكرار السلوك العدوانى الصفى، ومقياس تقدير المعلم.

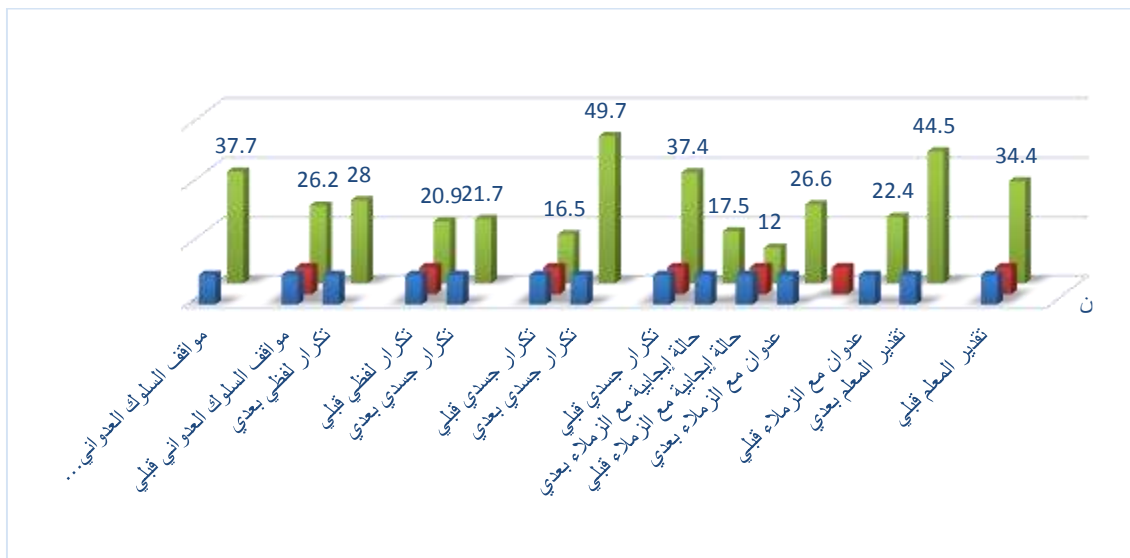
للتحقق من صحة هذه الفرضية أُستخدم اختبار "T-test Paired Sample" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يظهره الجدول الآتى:

جدول (29)

الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس مواقف السلوك العدوانى الصفى وتكرار السلوك العدوانى الصفى، ومقياس تقدير المعلم فى القياسين القبلى والبعدى

المقياس	الأبعاد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Sig	اتجاه الفرق
مقياس المواقف العدوانية	مواقف السلوك العدوانى قبلى	10	37.7	5.2	6.4	0.00	دال لصالح القياس القبلى
	مواقف السلوك العدوانى بعدى	10	26.2	4.1			
مقياس تكرار تكرار لفظي	تكرار لفظي قبلى	10	28.00	5.05	9.4	0.00	دال لصالح القياس القبلى
	تكرار لفظي بعدى	10	20.9	3.4			

السلوك العدواني	تكرار جسدي	تكرار جسدي قبلي	10	9	21.7	3.5	8.7	0.00	دال لصالح القياس القبلي
		تكرار جسدي بعدي	10		16.5	2.5			
	تكرار سلوك عدواني كلي	تكرار كلي قبلي	10	9	49.7	8.2	10.6	0.00	دال لصالح القياس القبلي
		تكرار كلي بعدي	10		37.4	5.3			
تقدير المعلم للسلوك العدواني	حالة إجابتية مع الزملاء	حالة إجابتية مع الزملاء قبلي	10	9	17.5	3.1	7.4	0.00	دال لصالح القياس القبلي
		حالة إجابتية مع الزملاء بعدي	10		12.00	2.07			
	عدوان مع الزملاء	عدوان مع الزملاء قبلي	10	9	26.6	2.5	3.3	0.00	دال لصالح القياس القبلي
		عدوان مع الزملاء بعدي	10		22.4	4.9			
	تقدير المعلم كلي	تقدير المعلم قبلي	10	9	44.5	5.01	8.1	0.00	دال لصالح القياس القبلي
		تقدير المعلم بعدي	10		34.4	5.9			



شكل (9) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم في القياسين القبلي والبعدي

يتضح من الجدول (29) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على أبعاد مقاييس كل من (مقياس مواقف السلوك العدواني، وتقدير المعلم للسلوك العدواني، وتكرار السلوك العدواني) والدرجة الكلية لهذه المقاييس وكانت الفروق لصالح القياس القبلي. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (جمعة، 2005 ومفتاح، 2002 وسنغل، 2003 وكرتاس، 2011 وكرتاس، 2009 وسيميجستر، 2006)، التي بينت فعالية التدريب أو العلاج باستخدام السيودراما القائمة على التلقائية والاستبصار بالسلوكيات الخاطئة من خلال التعرض للمواقف الفعلية القائمة- والتي يتعرض لها أفراد المجموعة التجريبية - والملاحظة عبر التمثيل الأدائي لهذه الأدوار من خلال محاكاة الواقع تمثيلاً عبر التعرض لمواقف يظهر في طياتها مشكلات سلوكية أو انفعالية، ويمكن عزو هذه النتيجة التي أشارت إلى كفاءة البرنامج إلى الأساليب المتعددة المستخدمة فيه مثل القصة، والمناقشة، والتمثيل المسرحي والألعاب التثقيفية هذا من جهة، وكذلك باعتبار أن السيودراما أحد الطرائق التدريبية الجماعية التي تحوي في طياتها العديد من الفنيات التي تتميز بالعديد من السمات، نذكر منها مثلاً: توفير فرصة التعبير الحر عن المشاعر والأفكار والمشكلات والمشاعر السلبية والتفيس الانفعالي، والإسقاط النفسي من جهة أخرى.

كما شعرت الباحثة من خلال روايتها القصص السيودرامية وقيام المتدربين بتمثيلها مسرحياً، والنقاش الذي كان يدور حول أدوار المسرحية التي قاموا بتأديتها كانوا يؤكدون أنهم عايشوا جزءاً من حياتهم الماضية من خلال أداء هذا الدور أو ذاك.

كما أن " مورينو " أكد قدرة السيودراما على تهيئة أجواء نفسية ملائمة زاخرة بالحب والثقة والمرح، تساعد المتدربين على الاستبصار بذواتهم ومشكلاتهم في ظل جماعة السيودراما، ومن ثم التغلب على ما يعانونه من مشكلات سلوكية من خلال ما توفر للمتدربين من فرص للتعلم الاجتماعي عبر فنية النمذجة التي ساهمت في توفير النماذج السلوكية التي أتاحت للأعضاء مجالاً مناسباً للملاحظة والاستماع والمشاركة والتعاطف والتأثر والتأثير وتمثل النموذج السلوكي الملاحظ، مما أثر إيجابياً على أنماط سلوكهم، وقد تم توظيف عرض النماذج بحيث قدمت نماذج إيجابية لبناء سلوكيات جديدة، ونماذج سلبية عدوانية للتخلص من السلوكيات السابقة (عبد الرحمن، 1997، 643).

ويرى بانديرو أن التعلم بالملاحظة يتم أولاً من خلال معارفنا ومعلوماتنا حيث نتخيل أنفسنا في نفس المواقف وأتينا نتعرض لنفس العواقب (فتيان، 2000، 43). وساهمت فنية لعب الدور التي ترتبط بفنية النمذجة في تعليم الأعضاء وتدريبهم على ممارسة وإتقان أنماط سلوكية إيجابية نحو الذات والآخرين والممتلكات، كما عملت على التخلص من الاندفاع والتهور في اتخاذ القرارات، وتقدير عواقب ممارساتهم السلوكية العنيفة، ومواجهة الذات والآخرين والمواقف والأحداث بمهارات عالية. ثم إن ممارسة السلوك قبل الدخول

في العلاقات الاجتماعية من خلال لعب الأدوار الملائمة، والإكثار من هذه الممارسة، والتنويع منها بحيث تشمل على مواقف متنوعة، تمد التلميذ برصيد هائل من المعلومات النفسية الملائمة التي تساعده على مواجهة المواقف التي تتطلب منه ثقة بالنفس، وهذا التلميذ سيجد نفسه أكثر قدرة على الانطلاق بإمكاناته إلى آفاق انفعالية واجتماعية أكثر خصوبة وامتداداً مما كانت عليه من قبل، والنتائج في عمومها تبين أن التلاميذ الذين يعالجون باستخدام هذه الفنية عادة ما يتفوقون بعد علاجهم على التلاميذ العاديين الذين لم يتلقوا مثل هذه التدريبات (إبراهيم وآخرون، 1993، 117).

وقال مورينو: عندما يتم إعطاء العملاء (التلاميذ) فرصة لإعادة سلوكهم، يتعلمون أن البيئة المحيطة بهم هي داعمة وتشجع الاستكشاف، وأن "الشيء الخطأ" لا يؤدي بالضرورة إلى خطأ لا رجعة فيه (Blatner, 2007, 33).

وأستخدمت فنية التعزيز بطريقة جيدة في تدعيم الممارسات السلوكية الجديدة المتسمة بالالتزان الانفعالي، والتسامح التي تم تعلمها والتدرب عليها وممارستها من قبل أفراد المجموعة التجريبية، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (بطرس، 2008، 170) من "أن التعزيز من أكثر فنيات العلاج السلوكي استخداماً وخاصة في المجال المدرسي والتربوي، وتتلخص طريقته في تقديم مكافآت أو معززات رمزية أو تعزيز معنوي بهدف تقوية السلوكيات لدى المسترشد."

وساهمت الواجبات المنزلية في نقل الأثر الإيجابي للممارسة السيكدرامية إلى المواقف الحياتية. إجمالاً ساهم تكامل الفنيات المستخدمة وتوظيفها في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي في جعل السيكدراما أسلوباً متعدد المزايا وتفوقها كأسلوب تدريبي في التخفيف من حدة السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. لذلك كان هنالك فرق بين القياسيين القبلي والبعدي.

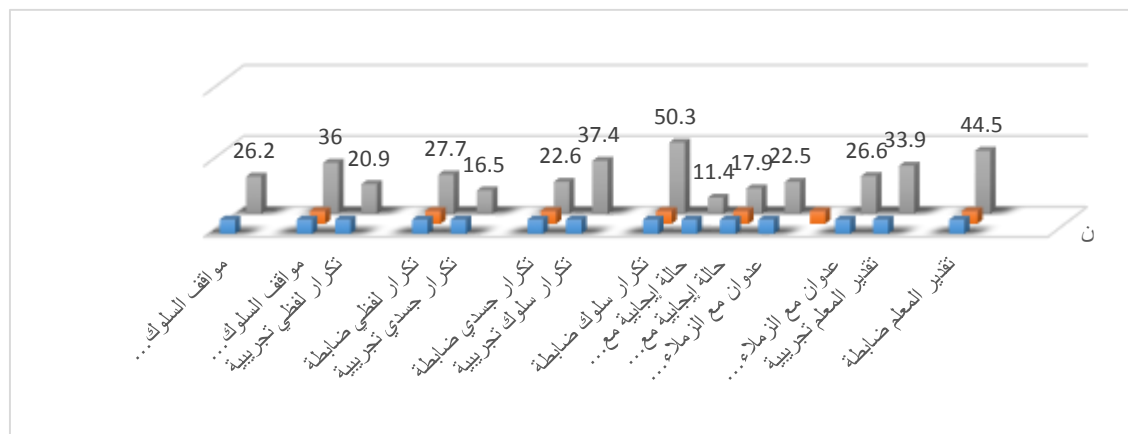
-نتائج الفرضية الثانية، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في أدائهم البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.

للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "T- test Paired Sample" للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يظهره الجدول الآتي:

جدول (30)

الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.

المقياس	الأبعاد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Sig	اتجاه الفرق
مقياس المواقف العدوانية	مواقف السلوك العدواني	10	26.20	4.10	5.46	0.00	دال لصالح المجموعة الضابطة
	مواقف السلوك العدواني ضابطة	10	36.00	5.22			
تكرار لفظي	تكرار لفظي تجريبية	10	20.90	3.47	5.75	0.00	دال لصالح المجموعة الضابطة
	تكرار لفظي ضابطة	10	27.70	3.59			
مقياس تكرار السلوك العدواني	تكرار جسدي تجريبية	10	16.50	2.50	5.22	0.00	دال لصالح المجموعة الضابطة
	تكرار جسدي ضابطة	10	22.60	5.27			
تكرار سلوك عدواني كلي	تكرار سلوك تجريبية	10	37.40	5.35	10.45	0.00	دال لصالح المجموعة الضابطة
	تكرار سلوك ضابطة	10	50.30	7.97			
تقدير المعلم للسلوك العدواني	حالة إيجابية مع الزملاء	10	17.9	2.07	10.49	0.00	دال لصالح المجموعة التجريبية
	حالة إيجابية مع الزملاء ضابطة	10	11.40	1.42			
عدوان مع الزملاء	عدوان مع الزملاء تجريبية	10	22.50	4.94	2.42	0.00	دال لصالح المجموعة الضابطة
	عدوان مع الزملاء ضابطة	10	26.60	2.75			
تقدير المعلم كلي	تقدير المعلم تجريبية	10	33.90	5.96	5.10	0.00	دال لصالح المجموعة الضابطة
	تقدير المعلم ضابطة	10	44.50	2.64			



شكل (10) الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.

يتضح من الجدول (30) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقاييس كل من (مقياس مواقف السلوك العدواني، وتقدير المعلم للسلوك العدواني، وتكرار السلوك العدواني) والدرجة الكلية لهذه المقاييس. وكانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة، عدا بعد واحد (الحالة الإيجابية مع الزملاء) في مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني كانت فيه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أن مستوى السلوك العدواني الصفي لدى المجموعة الضابطة كان أكثر منه لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي بالسيكودراما على المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من (جمعة، 2005 ومفتاح، 2002 وسنغل، 2003 وكرتاس، 2011 وكرتاس، 2009 وسيميجستر، 2006) التي أشارت إلى فعالية البرامج المقترحة في التقليل من السلوك العدواني الصفي لأفراد المجموعة التجريبية الذين طُبّق عليهم مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها أي برامج ولم يطرأ عليها أي تحسن.

وتُفسر هذه النتيجة من خلال أن تأثير استخدام البرنامج السيكودرامي كان مقتصرًا على المجموعة التجريبية فقط؛ وأن السلوك العدواني الذي تعاني منه المجموعة التجريبية هو نتاج طبيعي للأحداث التي يحياها هؤلاء التلاميذ والأجواء غير الآمنة التي يعيشونها، لذا فمن الطبيعي أن تتعكس هذه الأحداث على سلوكيات التلاميذ من خلال مشكلات تؤثر عليهم في المجالات المدرسية والاجتماعية كافة، فمن غير المعقول أن يعيش الإنسان بمعزل عما يدور حوله من أحداث صعبة وألا يتأثر بها ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (سغان، 2006، 145) من أن سبب التوترات يرجع إلى خبرات سيئة مرّ بها المسترشد (التلميذ) ثم كتبها وقمّعها أثناء حدوثها، والتنفيس يؤدي إلى إزالة التوتر المرتبط بها، فالخبرة السيئة المكبوتة كالجمرة في يد المسترشد (التلميذ) أو الشوكة في قدمه لا يهدأ حتى يزيلها ويُطهر مظهرها.

كما أن أفراد المجموعة التجريبية عندما عاشوا أجواء البرنامج التي يغلب عليها الأمن والطمأنينة والمرح والمشاركة، وتفاعلوا مع فعاليات وفقرات البرنامج المختلفة بعيداً عن بيئة وثقافة العنف التي عاشوا في وسطها، ساهم في التخفيف من حدة السلوك العدواني الصفي لديهم، هذا بالإضافة إلى البرنامج المتبع الذي ضم في طياته العديد من الفنيات؛ مثل الحوار والمناقشة، وأسلوب القصص، والتمثيل المسرحي الهادف، ومشاهدة بعض المسرحيات الهادفة، والنمذجة، ولعب الدور وعكسه، فالسيكودراما تبعث على التنفيس الانفعالي وإخراج المكبوتات لدى المتدربين ذوي السلوك العدواني الصفي. وكان لهذا الأسلوب بجميع موضوعاته دوره في تبصير التلاميذ بجوانب القصور عندهم، ومساعدتهم على النهوض وتخطي ما يعانون منه من مظاهر عدوانية، فالفنيات المتبعة ضمن الجلسات وضحت جوانب القوة والضعف في شخصياتهم، وزودتهم بمعلومات عن طبيعة المرحلة العمرية التي يمرون فيها، الأمر الذي يساعدهم في فهم ذاتهم والاستفسار عن بعض المظاهر النمائية التي طرأت عليهم كي يتفهموا طبيعتها وكيفية التعامل معها، وكان

ذلك متزامناً مع الحوار والمناقشة الجماعية، أضيف إلى ذلك تنمية التفكير الإبداعي، الذي من خلاله يُعطى للتلاميذ فرصة لكي يفكروا مما يساهم في تعويدهم على التأني والتفكير بطرق تتسم بالإبداع، وهذا يساهم في خفض عدوانيتهم، يضاف إلى ذلك ممارسة الألعاب الترفيهية، وما فيها من تفريغ لجهودهم وطاقتهم بما هو مفيد، كذلك أسلوب القصص وما فيه من قوة حسنة يمكن الاقتداء بها، كل ذلك كان مصحوباً بالتعزيز والعلاقة الودية بين أفراد المجموعة التجريبية. الأمر الذي ساهم في خفض السلوك العدواني الصفي لدى أفراد المجموعة التجريبية في حين لم يتوفر لأفراد المجموعة الضابطة الفرصة للمشاركة في تدريبي جماعي عن طريق السيكودراما والقصة والألعاب الدرامية والتفيس الانفعالي، والاستبصار الذاتي وغير ذلك من الخبرات التي تضمها البرنامج، إضافة إلى أن أفراد هذه المجموعة الضابطة لم يجدوا الشخص الذي يقوم بتوجيههم وإرشادهم نحو مساعدتهم على التخلص من مشكلاتهم السلوكية، وتعزيز السلوك الذي يتفق عليه المجتمع، كل ذلك أدى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة على المقاييس المستخدمة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

-نتائج الفرضية الثالثة، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم استناداً إلى متغير الجنس.

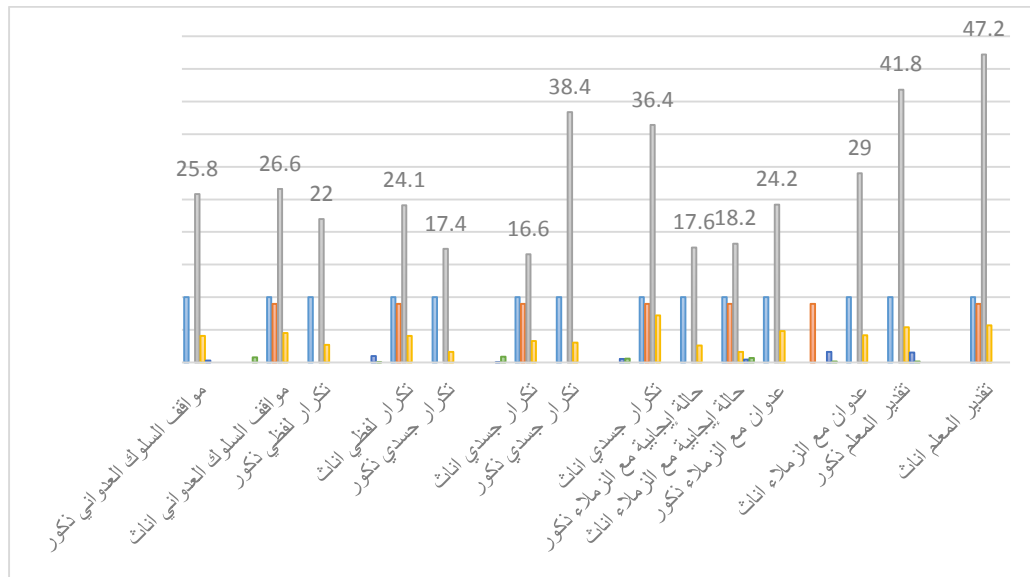
للتحقق من صحة هذه الفرضية أستخدم اختبار "Man Wittny" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يظهره الجدول الآتي:

جدول (31)

الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم في القياس البعدي استناداً إلى متغير الجنس

المقياس	الإبعاد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	U	Sig	مستوى الدلالة	اتجاه الفرق
مقياس المواقف العدوانية	مواقف السلوك العدواني ذكور	5	25.8	4.08	0.29	0.77	0.05	غير دال
	مواقف السلوك العدواني إناث	5	26.6	4.5				
تكرار لفظي	تكرار لفظي ذكور	5	22.00	2.7	1.00	0.34	0.05	غير دال
	تكرار لفظي إناث	5	19.80	4.08				

مقياس تكرار السلوك العدواني	تكرار جسدي	تكرار جسدي ذكور	5	9	16.40	1.6	0.11	0.90	0.05	غير دال
		تكرار جسدي إناث	5	9	16.80	3.3	0.11	0.90	0.05	غير دال
تكرار سلوك عدواني كلي	تكرار	تكرار جسدي ذكور	5	9	38.4	3.04	0.56	0.58	0.05	غير دال
		تكرار جسدي إناث	5	9	36.4	7.2	0.56	0.58	0.05	غير دال
تقدير المعلم للسلوك العدواني	حالة إيجابية مع الزملاء	حالة إيجابية مع الزملاء ذكور	5	9	17.6	2.60	0.43	0.67	0.05	غير دال
		حالة إيجابية مع الزملاء إناث	5	9	18.2	1.6	0.43	0.67	0.05	غير دال
	عدوان مع الزملاء	عدوان مع الزملاء ذكور	5	9	24.2	4.81	1.6	0.13	0.05	غير دال
		عدوان مع الزملاء إناث	5	9	29.00	4.18	1.6	0.13	0.05	غير دال
تقدير المعلم كلي	تقدير	تقدير المعلم ذكور	5	9	41.8	5.4	1.5	0.16	0.05	غير دال
		تقدير المعلم إناث	5	9	47.2	5.7	1.5	0.16	0.05	غير دال



شكل (11) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم في القياس البعدي استناداً لمتغير الجنس

يتضح من الجدول (31) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم على أبعاد مقياس تكرار السلوك العدواني ومقياس مواقف السلوك العدواني، وتقدير المعلم للسلوك العدواني، وتكرار السلوك العدواني والدرجة الكلية لهذه المقاييس استناداً لمتغير الجنس.

هذه النتيجة تتفق مع دراسة (أبو حطب، 2002) و(الشهري، 2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التطبيق البعدي للبرنامج وتختلف مع دراسة (تعليبي، 2008) التي أشارت إلى استمرار الفرق بين الذكور والإناث في التطبيق البعدي لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشارت إليه (محمود، 1995، 321): إلى مكانية أحداث تغيير في سلوك الأفراد المشكلين من خلال حدوث تغيير في المناخ المحيط بهم، وعند توفير البيئة والمثيرات المساعدة على ذلك. هذا بالإضافة إلى الأساليب المتنوعة التي أُتبعت في البرنامج مثل: المواقف المسرحية: فإثناء سرد المواقف التي تحاكي مشكلات التلاميذ، يلتزمون بالهدوء ويظهرون الاهتمام بأحداث المسرحية، كما كانوا يتسابقون للمشاركة في إعادة أحداث المسرحية وتمثيلهم بأسلوبهم وتلخيصها. كما أن حماس التلاميذ لم يبق كما هو عند الاستماع بل امتد إلى التسابق على الأدوار الموجودة بالمواقف عند طلب الباحثة منهم توزيع أدوار المسرحية لإعادة تمثيلها، حيث أظهروا اندماجاً واضحاً ومستوى عالياً من الاندماج في شخصيات المسرحية من خلال تنعيم الأصوات وتقليد أصوات شخصيات المسرحية ومقاطع الفيديو التي عرضت بالإضافة إلى التعبيرات الحركية وتعبيرات الوجه التي كانت ترسم على وجوههم تعبيراً عن شخصيات المسرحية. وحول الألعاب الدرامية والتنشيطية أظهر التلاميذ شعوراً بالسعادة والمتعة والعيش في أجواء مملوءة بالمرح والمشاركة، فهذه الألعاب جميعها كانت موجهة وهادفة تساعد التلاميذ على تنمية الحواس والإدراك من حيث يرى (رجب، 1990، 134) أنه عن طريق اللعب والمحاكاة والتمثيل والتفيس الانفعالي، تتضح اتجاهاته ومشاعره المكبوتة المتراكمة، التي قد تعبر عن الإحباط أو عدم الأمن، والقلق والخوف والحيرة، وبذلك يستطيع أن يواجهها وأن يسيطر عليها أو أن يتخلى عنها. أما في أسلوب المناقشة الجماعية: أبدى التلاميذ مشاركة فاعلة في النقاشات الجماعية التي كانت تدور حول أحداث التمثيلية والأدوار التي قاموا بأدائها، والإيجابيات والسلبيات الموجودة في هذه الأدوار وهذا ما أكد عليه (زهران، 1998 وحسين، 1998 وشحاتة، 1999) الذين اعتبروا أن المناقشات الجماعية تهدف أساساً إلى تغيير الاتجاهات، وتعكس بدورها مدى فهمهم للموضوع. وترى الباحثة أن الأساليب المتنوعة التي احتوى عليها البرنامج ساهمت بقدر كبير في التفيس الانفعالي والطاقت الزائدة لدى أفراد المجموعة التدريبية كما أعطيت الفرصة لكل تلميذ في أن يلاحظ نفسه داخل المجموعة ويلاحظه الآخرون، والاستبصار الذاتي، وطرح الحلول لمشكلاتهم والسيطرة على انفعالاتهم. بصرف النظر عن جنس التلميذ فهذه الأساليب كانت متاحة للمتدربين من الجنسين، لذلك لم نر فرقاً بين التلاميذ على مقاييس الدراسة في القياس البعدي استناداً لمتغير الجنس.

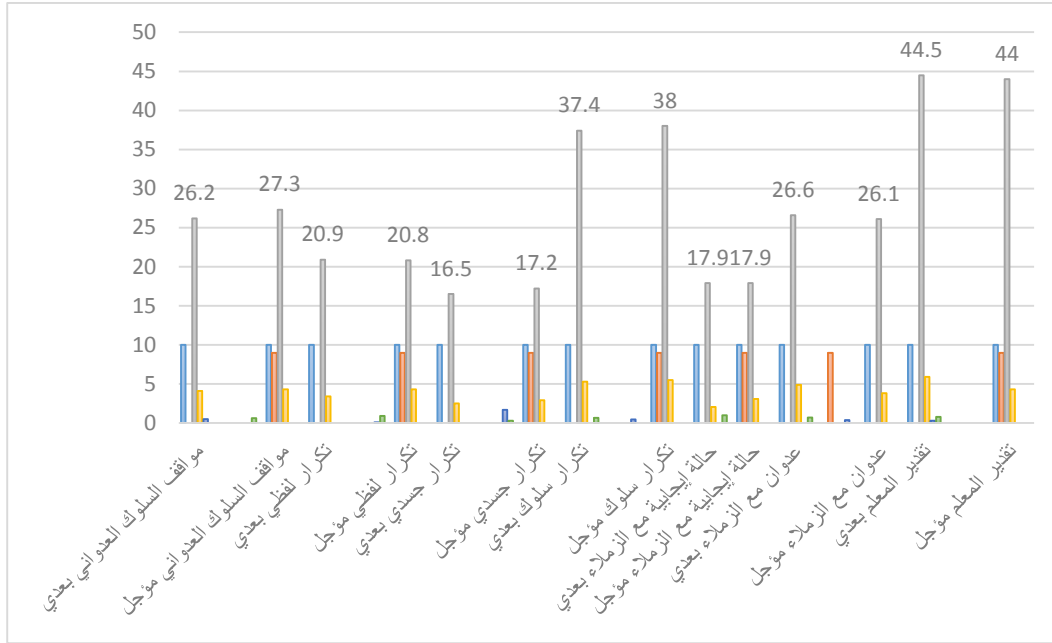
-نتائج الفرضية الرابعة، ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والمؤجل على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.

للتحقق من صحة هذه الفرضية أُستخدم اختبار "Paired Sample" للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يظهره الجدول الآتي:

جدول (32)

الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والمؤجل على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم

المقياس	الإبعاد	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Sig	اتجاه الفرق
مقياس المواقف العدوانية	موقف السلوك العدواني بعدي	10	26.2	4.1	0.52	0.61	غير دل
	موقف السلوك العدواني مؤجل	10	27.3	4.3			
تكرار لفظي	تكرار لفظي بعدي	10	20.9	3.4	0.10	0.91	غير دل
	تكرار لفظي مؤجل	10	20.8	4.3			
مقياس تكرار السلوك العدواني	تكرار جسدي بعدي	10	16.5	2.5	1.7	0.31	غير دل
	تكرار جسدي مؤجل	10	17.2	2.9			
تكرار سلوك عدواني كلي	تكرار سلوك عدواني بعدي	10	37.4	5.3	0.46	0.65	غير دل
	تكرار سلوك عدواني مؤجل	10	38.00	5.5			
حالة إيجابية مع الزملاء	حالة إيجابية مع الزملاء بعدي	10	17.9	2.07	0.00	1.00	غير دل
	حالة إيجابية مع الزملاء مؤجل	10	17.9	3.07			
عنوان مع الزملاء	عنوان مع الزملاء بعدي	10	26.6	4.9	0.39	0.70	غير دل
	عنوان مع الزملاء مؤجل	10	26.1	3.8			
تقدير المعلم كلي	تقدير المعلم بعدي	10	44.5	5.9	0.29	0.77	غير دل
	تقدير المعلم مؤجل	10	44.00	4.3			



شكل (12) الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والمؤجل على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.

يتضح من الجدول (32) عدم جود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على أبعاد مقاييس كل من (مقياس مواقف السلوك العدواني، وتقدير المعلم للسلوك العدواني، وتكرار السلوك العدواني) والدرجة الكلية لهذه المقاييس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (جمعه، 2005) ودراسة (أسماء، 1994) التي أشارت إلى استمرار فعالية البرامج في التخفيف من مستوى السلوك العدواني الصفي بعد مرور فترة المتابعة. ويُفسر استمرار تأثير البرنامج السيكودرامي في التخفيف من حدة السلوك العدواني الصفي لدى تلاميذ السادس في ضوء الآتي:

إن استمرار أفراد العينة بعد الانتهاء من جلسات البرنامج في تمثيل ولعب الأدوار التي كانوا يقومون بها أثناء جلسات البرنامج ساهم بقدر كبير في استمرار أثر البرنامج.

ويشير (حسين، 2002) إلى أن التمثيل لدى الأطفال ليس مجرد أداء عمل، لأنه أولاً متعة، والطفل يستمتع أكثر عندما يعمل بتلقائية، وهي هنا نابعة من حاجة الطفل إلى التعبير عن نفسه بالصورة التي يعيشها، كما أنه لا يرحب بتدخل الكبار لتعديل سلوكه عند التمثيل، بل يكون في أدائه مقتنعاً بأن ما يؤديه هو الحقيقة من وجهة نظره، وهو التقمص الكامل لما يتخيله الطفل ويعد ذلك نوعاً من اللعب الدرامي.

وتتفق هذه الرؤية مع ما أكده رائد نظرية الذات "كارل روجرز" من أن التوجيه النفسي يعتبر في الواقع تحريراً لطاقة موجودة فعلاً في الفرد، فالفرد لديه الطاقة لكي يوجه ذاته وينظمها ويضبطها بشرط أن تتوفر شروط معينة ومحددة، وفي غياب هذه الشروط يصبح الفرد في حاجة إلى أن يكون هناك ضبط وتنظيم

من خارجه، وعندما نتيج للفرد ظروف معقولة للنمو فإنه سينمي طاقته بشكل بناء تماماً، ويشبه روجرز تنمية الفرد طاقته في هذه الحالة بنمو البذرة عندما تهيأ لها الظروف المناسبة، وتزويدها بنفسها بالطاقة (الشناوي، 1994، 271).

ويتفق معه "باندورا" رائد نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة الذي أكد أهمية الخبرة التي يكتسبها الفرد مباشرة أو بطرق غير مباشرة في تنمية أشكال جديدة من السلوك، مع تأكيد أهمية التعزيز الذي تصادفه الأفعال المختلفة التي يمر بها الفرد في المواقف اليومية المتعددة (عسيلة والهالول، 2006، 81)، وهذا ما قدمته السيودراما في البرنامج للمتدربين من خلال النماذج التمثيلية الإيجابية المقدمة لهم التي تم تقمصها ومن ثم القيام بتمثيلها وتجسيدها.

ويرى أذر أن الفرد إذا شعر بأنه متحد مع الآخرين يستطيع أن يعمل بشجاعة مع محاولاته التغلب على مشاكل الحياة، فالأشخاص الذين لا يملكون شعوراً بالاهتمام الاجتماعي يصبحون أشخاصاً غير مرغوب فيهم اجتماعياً (bee, 2001, 15).

كما يؤكد روجرز بأن البشر بطبيعتهم متعاونون، بناؤون، ويمكن الوثوق بهم، وعندما يتحررون من الدفاعية فإن استجاباتهم تكون إيجابية ومتقدمة للأمام وبناءة، وحينئذ لا تكون هناك حاجة للانشغال بضبط دوافعهم العدوانية المضادة للمجتمع؛ لأنها سوف تنظم ذاتياً محدثة توازناً في الحاجات في مقابل بعضها بعضاً، فالحاجة إلى الحب والصدقة سوف تتوازن مع أي رد فعل عدواني (الشناوي، 1994، 271). والأبعاد التي يقوم عليها البرنامج السيودرامي تتوافق مع واقع أفراد العينة النفسية والاجتماعية ومع ظروفهم التي عايشوها، كما تبين للباحثة من خلال الزيارات اللاحقة التي قامت بها بغرض تطبيق القياس المؤجل أن المتدربين كانوا مداومين على الألعاب الدرامية والتثقيفية الهادفة التي تم اكتسابها وتعلمها في البرنامج كوسيلة نافعة وممتعة بدلاً من الألعاب التي يغلب عليها طابع العنف والعدوان التي كانوا يمارسوها من قبل. كل ذلك ساعد في استمرار أثر البرنامج السيودرامي.

نتائج الفرضية الخامسة، ونصها:

لا يوجد أثر للبرنامج السيودرامي المقترح في التقليل من حدة السلوك العدواني الصفي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معادلة بلاك لمعرفة حجم الكسب، واختبار "أنوفا ومربع ايتا" لمعرفة حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج السيودرامي على مستوى السلوك العدواني أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يظهره الجدولان الآتيان (34،33):

جدول (33)

معامل بلاك لحجم الكسب الناتج عن استخدام البرنامج السيكدرامي على مستوى السلوك العدوانى أفراد
عينة الدراسة

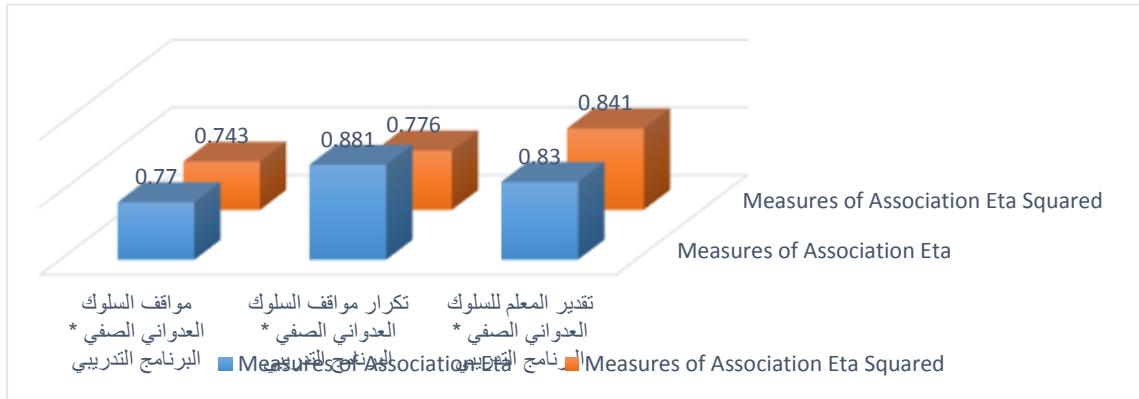
الاختبار	متوسط الدرجات	قيمة معامل بلاك المحسوبة	الدرجة المحك	الدالة
مقياس مواقف السلوك العدواني	درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي	1.34	1.2	دل
	درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي			
	الدرجة القصوى للاختبار			
مقياس تكرار مواقف السلوك العدواني	درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي	1.50	1.2	دل
	درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي			
	الدرجة القصوى للاختبار			
مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي	درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي	1.70	1.2	دل
	درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي			
	الدرجة القصوى للاختبار			

جدول (34)

اختبار أنوفا ومربع ايتا لمعرفة حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج التدريبي على مستوى
السلوك العدوانى لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطاً المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	مستوى الدالة	الدالة
البرنامج التدريبي * مواقف السلوك العدوانى الصفي	بين المجموعات	2	19.4	5.20	0.035	0.05	دل
	داخل المجموعات	7	16.1			0.05	
	الخطي	9				0.05	
البرنامج التدريبي * تكرار مواقف السلوك العدواني الصفي	بين المجموعات	2	100.2	12.9	0.005	0.05	دل
	داخل المجموعات	7	8.2			0.05	
	الخطي	9				0.05	
البرنامج التدريبي * تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي	بين المجموعات	2	40.08	6.16	0.036	0.05	دل
	داخل المجموعات	7	43.3			0.05	
	الخطي	9				0.05	

Measures of Association		
	Eta	Eta Squared
البرنامج التدريبي * مواقف السلوك العدواني الصفي	.77	.743
البرنامج التدريبي * تكرار مواقف السلوك العدواني الصفي	.881	.776
البرنامج التدريبي * تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي	.83	.841



شكل (13) حجم الأثر الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في تخفيض مستوى السلوك العدواني الصفي

لدى إجراء اختبار معامل الكسب لبلاك جدول (33) تبين أن البرنامج التدريبي قد أسهم وبشكل فاعل في خفض مستوى السلوك العدواني الصفي. فقد حُسب معامل بلاك لكل مقياس على حدى وتبين الآتي: عند حساب نسبة الكسب الناتجة عن البرنامج التدريبي على مواقف السلوك العدواني تبين أن نسبة الكسب المحسوبة الناتجة عن معامل بلاك بلغت (1.34) في حين أن القيمة المحكية لإثبات فاعلية معامل بلاك بلغت (1.2) وبناءً على ماسبق فالقيمة المحسوبة أكبر من القيمة المحكية. ولدى حساب النسبة الناتجة عن البرنامج التدريبي على مقياس تكرار مواقف السلوك العدواني تبين أن نسبة الكسب المحسوبة الناتجة عن معامل بلاك بلغت (1.50) في حين أن القيمة المحكية لإثبات فاعلية معامل بلاك بلغت (1.2) وهكذا نرى أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المحكية. ولدى حساب النسبة الناتجة عن البرنامج التدريبي على مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني تبين أن نسبة الكسب المحسوبة الناتجة عن معامل بلاك بلغت (1.70) في حين أن القيمة المحكية لإثبات فاعلية معامل بلاك بلغت (1.2) وهكذا نرى أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المحكية. ومن خلال ماسبق يمكن القول إن البرنامج التدريبي كان فعالاً ومؤثراً في خفض نسبة السلوك العدواني الصفي بدلالة أن قيمة معامل الكسب المحسوبة كانت أكبر من قيمة معامل الكسب المحكية. ولدى إجراء اختبار إنوفا ومربع إيتا لمعرفة حجم الأثر الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة

التجريبية في خفض مستوى السلوك العدوانى لديهم جدول (34) تبين مايلي: ولدى حساب أثر البرنامج التدريبي على مواقف السلوك العدوانى تم التوصل إلى الآتي:

لدى مقارنة قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (0.035) مع قيمة (ف) الاحتمالية والبالغة (0.05) نجد أن قيمة (ف) المحسوبة أصغر من قيمه (ف) الاحتمالية، لذا نجد أن تطبيق البرنامج التدريبي كان مؤثراً في خفض مستوى مواقف السلوك العدوانى الصفي.

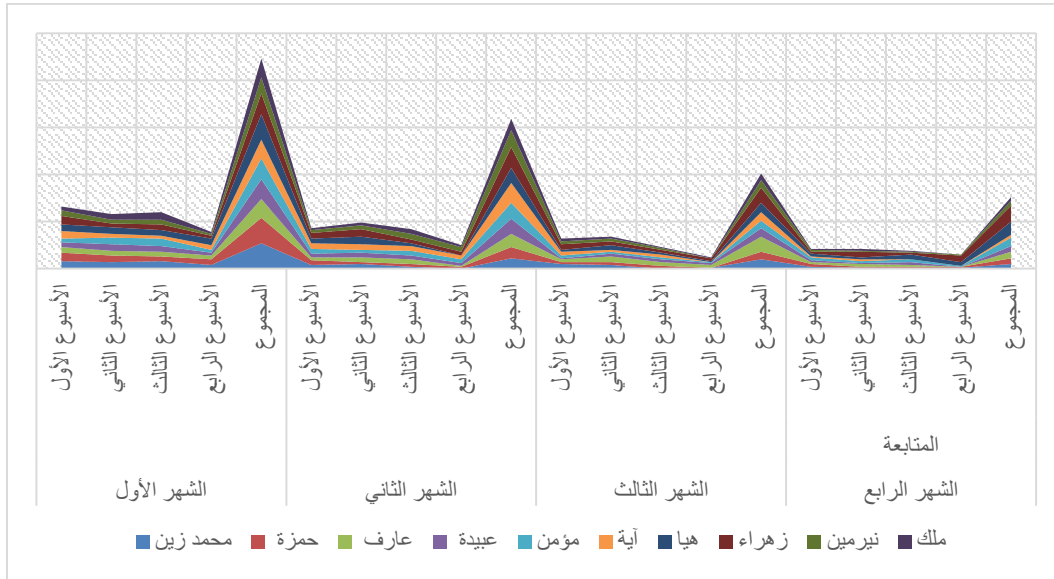
في حين تم التوصل لدى حساب أثر البرنامج التدريبي على تكرار مواقف السلوك العدوانى الصفي الى أن قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (0.005) مع قيمة (ف) الاحتمالية والبالغة (0.05) أن قيمة (ف) المحسوبة أصغر من القيمة الاحتمالية، وبالتالي نجد أن تطبيق البرنامج التدريبي كان مؤثراً في خفض تكرار مواقف السلوك العدوانى الصفي.

في حين تم التوصل لدى حساب أثر البرنامج التدريبي على مقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي الى أن قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (0.036) مع قيمة (ف) الاحتمالية والبالغة (0.05) أن قيمة (ف) المحسوبة أصغر من القيمة الاحتمالية، ومن ثم نجد أن تطبيق البرنامج التدريبي كان مؤثراً في خفض تقدير المعلم لمواقف السلوك العدوانى الصفي.

ولدى حساب اختبار إيتا لمعرفة حجم الأثر تم التوصل إلى أن حجم الأثر الناتج عن البرنامج التدريبي على مواقف السلوك العدوانى الصفي كان (0.74)، في حين كان حجم الأثر الناتج عن البرنامج التدريبي على تكرار السلوك العدوانى الصفي (0.77). في حين كان حجم الأثر الناتج عن البرنامج التدريبي على تقدير المعلم للسلوك العدوانى الصفي (0.84)، وعلى ذلك نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة أي أن هناك أثراً للبرنامج التدريبي في خفض السلوك العدوانى الصفي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلاً من (جمعة، 2005) و(الشهري، 2008). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي بفنياته المتنوعة والتي أسهمت بشكل أو بآخر في نجاح البرنامج في خفض مستوى السلوك العدوانى الصفي، ونظراً لوجود هذا السلوك العدوانى غير السوي كان لابد من تعديله وتنوع الاستراتيجيات الفنية المستخدمة لتناسب مع قدرات التلاميذ. ومن بين هذه الاستراتيجيات التي استخدمت في البرنامج لعب الدور، والنمذجة، والواجبات المنزلية والضبط الذاتي، والتمثيل المسرحي.

إذ أكد (شحاتة، 1999، 56) أهمية الفنيات المستخدمة بالسيكودراما ولا سيما (التمثيل المسرحي وسرد القصص، ولعب الدور، والمرأة) إذ تعتبر هذه الفنيات من الفنون المؤثرة على سلوك الأفراد في مراحل الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة كما أنها أكثر حيوية وتشخيصاً للمواقف الحية وأكثر جاذبية لهم، وهي أكثر قدره على إقناعهم؛ لأنها تستثير مشاعرهم وتمتلك عقولهم وتنمي القدرة على الابتكار لديهم وتحلق بهم أحابين كثيرة في أجواء الخيال بعيداً عن الواقع. وتبدو أهمية السيكودراما، والتمثيل المسرحي ولعب الدور وغيرها من الفنيات

المستخدمة في البرنامج التدريبي الحالي من خلال ما أشار إليه (نجيب، 1978، 70) الذي يرى أن هذه الفنيات تؤدي دوراً في مساعدة الأطفال على التعامل مع المشاعر الصعبة؛ ذلك أن الطبيعة الإنسانية قد تقتضي التعرض لبعض المواقف الصعبة والإحساس بمشاعر عنيفة ومؤلمة، وقد تصيبنا بعض هذه المشاعر بالحيرة والانزعاج أو الألم فيصبح التعامل معها والتفكير فيها وحلها صعبة، ولكن هذه المشاعر تحتاج في النهاية إلى تفرغها والتعبير عنها، وهذا ما توفره فنيات السيودراما التي تم استخدامها في الدراسة الحالية إذ وفرت لها بيئة مناسبة وجو ملائم لأفراد الدراسة لتفريغ الطاقة الانفعالية من خلال التمثيل المسرحي. إن إتاحة الفرصة أمام المجموعة التدريبية للتفيس الانفعالي والاستبصار الذاتي وطرح الحلول للمشكلة من خلال التعايش معها ومناقشتها مع الباحثة والمجموعة، إضافة إلى روح التعاون التي سادت بينهم في النشاطات الرياضية، والتعزيز والمناقشات التي كانت تتم بين المجموعة والباحثة كل ذلك ساهم إلى حد كبير في التخفيف من حدة السلوك العدواني لديهم، وذلك عكس ما حدث للمجموعة الضابطة التي لم تتح لها فرصة المشاركة في البرنامج السيودرامي، ولا فرصة للتفريغ الانفعالي، أو إرشاد يؤدي إلى استبصارهم الذاتي، ونتيجة لهذه الأسباب كان للبرنامج التدريبي أثره في خفض السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة. والمخطط البياني الآتي يوضح لنا أثر البرنامج في تخفيض السلوك العدواني الصفي.



شكل (14) أثر البرنامج في تخفيض السلوك العدواني الصفي

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الحالية العمل على وضع جملة من المقترحات تدعو بمجملها إلى الاهتمام بالمرافقين عامةً، وبمشكلاتهم السلوكية على وجه الخصوص، ومنها الآتي:

1. عقد المحاضرات للمعلمين حول المشكلات السلوكية في المراحل العمرية المختلفة وتأهيل المرشدين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، وجميع العاملين في الحقلين النفسي والتربوي حول استخدام السيودراما كطريقة علاجية وتدريبية جماعية.
2. إشراك التلاميذ المشكلين في الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية والثقافية بالمدرسة، التي تعمل على توظيف طاقاتهم وقدراتهم واستثمارها فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة.
3. توظيف البرامج التدريبية القائمة على فنيات السيودراما لتكون بمثابة التدريب النفسي المنظم الذي يعمل على تعزيز الأحاسيس الإيجابية ويقلل من العواطف والأحاسيس السلبية بهدف تنمية اللياقة النفسية والوصول إلى أعلى مستوى ممكن من تكامل شخصية المراهق ونموها الإيجابي.
4. استثمار المسرح المدرسي المُعطّل وظيفيًا، وتهيئة المجتمع المدرسي لاستخدام السيودراما وتطبيقاتها بأشكالها الثلاثة الإرشادية والتعليمية التربوية والترفيهية الترويجية بشكل متكامل ومستمر.
5. تأكيد أهمية الاقتراب والتعاطف في التواصل مع المراهقين وإشعارهم أثناء التعامل معهم بالقبول والإعجاب والثناء والاحترام لشخصياتهم وأفكارهم والاستماع لهم وعدم انتقادهم أو السخرية منهم، ومشاركتهم في حياتهم ومختلف ألوان نشاطاتهم؛ فالاقتراب الدافئ من المراهقين يُكسبهم قوّة وثقة ورغبةً يرتقون من خلالها بأنماط سلوكهم.

- بحوث مقترحة:

- استكمالاً للجهد الذي بدأت به الدراسة الحالية، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن الباحثة تقترح إمكانية القيام بمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال التي لازالت في حاجة لأن تتناولها أيادي الباحثين بالدراسة العلمية، ومن هذه البحوث والدراسات المقترحة الآتي:
- 1-مدى فعالية برنامج تدريبي باستخدام فنية لعب وعكس الدور في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.
 - 2-أثر استخدام السيودراما في ضبط الانفعالات والالتزان الانفعالي لدى المراهقين.
 - 3-مدى فعالية برنامج إرشادي باستخدام فنيات السيودراما في تنمية الاستقلالية لدى المراهقين.
 - 4-أثر استخدام السيودراما في زيادة تأكيد الذات لدى المراهقين المتأخرين دراسياً.
 - 5-أثر استخدام السيودراما في التخفيف من حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (المراهقة المتوسطة والمتأخرة).

ملخص الدراسة باللغة العربية:

أثر التدريب بالسيكودراما في تعديل السلوك العدواني الصفي.

تألفت الدراسة الحالية من الفصول الآتية:

الفصل الأول: يحوي مقدمة الدراسة، ومشكلتها، وأهميتها، وأهدافها، وفرضياتها، وحدودها، ومصطلحاتها، والتعريفات الإجرائية.

وهدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى:

- أ. مدى انتشار السلوك العدواني الصفي لدى أفراد المجتمع الأصلي للدراسة.
 - ب. مدى انتشار السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي.
 - ج. التحقق من التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في أدائهم القبلي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.
 - د. التحقق من التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم استناداً إلى متغير الجنس.
 - هـ. دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.
 - و. دلالة الفروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في أدائهم البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.
 - ز. دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم استناداً إلى متغير الجنس.
 - ح. دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والمؤجل على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.
 - ط. التخفيف من حدة السلوك العدواني الصفي إلى أقصى درجة ممكنة لدى تلاميذ الصف السادس ذوي السلوك العدواني من خلال البرنامج التدريبي المقترح.
 - ي. أثر البرنامج السيكودرامي المقترح في التقليل من حدة السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.
- ولتحقيق هذه الأهداف صاغت الباحثة مجموعة من الأسئلة والفرضيات على النحو الآتي:

أولاً: أسئلة الدراسة:

- 1- ما مدى انتشار السلوك العدواني الصفي لدى أفراد المجتمع الأصلي للدراسة؟
 - 2- ما مدى انتشار السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة الحالية قبل تطبيق البرنامج السيكدرامي؟
 - 3- ما مدى انتشار السلوك العدواني لدى عينة الدراسة الحالية بعد تطبيق البرنامج السيكدرامي؟
- ثانياً: فرضيات الدراسة:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم القبلي والبعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في أدائهم البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم استناداً إلى متغير الجنس.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في أدائهم البعدي والمؤجل على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي وتكرار السلوك العدواني الصفي، ومقياس تقدير المعلم.
- 5- هل يوجد أثر للبرنامج السيكدرامي المقترح في تعديل السلوك العدواني الصفي لدى أفراد عينة الدراسة. وللتحقق من صحة هذه الأسئلة والفرضيات تم استخدام مجموعة من الأدوات وهي على النحو الآتي:

أولاً: قائمة الشطب: من إعداد الباحثة.

ثانياً: مقياس مواقف السلوك العدواني الصفي: قامت بروسا وبانديرا (Brosa & Banderia, 2014) بإعداد مقياس موافق السلوك العدواني وقامت الباحثة بترجمته وإعداده إلى اللغة العربية.

ثالثاً: مقياس تكرار السلوك العدواني الصفي: صممت باميليا أورينز (Pamela Orpinas, 2001) مقياس تكرار السلوك العدواني. قامت الباحثة بترجمته وإعداده إلى اللغة العربية. وتتكون هذه القائمة من (11) عبارة موزعة على بعدين: العدوان الجسدي، والعدوان اللفظي وقائمة لخيارات التكرار تتراوح من (0 إلى 6 مرات).

رابعاً: مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي: أعد هذا المقياس لاد وبروفاليت (Ladd & profilet, 1996)، ويتكون هذا المقياس من (17) عبارة.

وتتوزع على بعدين: الأول يمثل الحالة الإيجابية مع الزملاء، والثاني: يمثل العدوان على الزملاء.

ثم طبقت هذه الأدوات على عينة من تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي في مدرسة (قنينة بن مسلم الباهلي): بلغ عددهم (20) طالباً، بواقع (10) تلاميذ يمثلون المجموعة التجريبية وموزعين على النحو الآتي (5) ذكور و (5) إناث، و (10) تلاميذ يمثلون المجموعة الضابطة من مدرسة (عين جالوت موزعين) على النحو الآتي (5) ذكور و (5) إناث. وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي.

ثم تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- إنَّ مستوى السلوك العدواني الصفي لدى أفراد المجتمع الأصلي للدراسة (160 تلميذاً وتلميذة) كان متوسطاً بناءً على الربيعيات الخاصة بمقاييس السلوك العدواني الصفي، إذا كانت درجات التلاميذ تقع ضمن نطاق (الربيع الثاني).
- في حين كان مستوى السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي مرتفعاً (ضمن نطاق الربيعي الثالث)، وبعد تطبيق البرنامج السيكدرامي أصبح مستوى السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية في القياس البعدي متوسطاً (ضمن نطاق الربيعي الثاني).
- ولدى حساب الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي، وتكرار السلوك العدواني الصفي، وتقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي، تبين أن هناك فروقاً بين القياسين لدى أفراد المجموعة التجريبية وكانت الفروق لصالح القياس القبلي.
- في حين كان هناك فروق بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي، وتكرار السلوك العدواني الصفي، وتقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي في القياس البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة.
- إضافةً إلى عدم وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي، وتكرار السلوك العدواني الصفي، وتقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي في القياس البعدي استناداً إلى متغير الجنس.
- في حين لم يكن هناك فروق بين أفراد المجموعة التجريبية على مقاييس مواقف السلوك العدواني الصفي، وتكرار السلوك العدواني الصفي، وتقدير المعلم للسلوك العدواني الصفي في القياسين البعدي والمؤجل.
- ولدى حساب حجم الأثر الناجم عن البرنامج التدريبي تبين أن البرنامج المقترح كان فاعلاً في خفض مستوى السلوك العدواني الصفي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أباطة، آمال عبد السميع. (2003). مقياس السلوك العدواني والعناني للمراهقين والشباب. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- إبراهيم، أسماء. (1994). استخدام السيودراما لخفض اضطرابات الانفعال لدى الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات: القاهرة.
- إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز وإبراهيم، رضوان. (1993). العلاج السلوكي للطفل وأساليبه ونماذج من حالاته. الكويت: عالم المعرفة.
- إبراهيم، عبد الستار. (1988). علم النفس الإكلينيكي. الرياض: دار المريخ للنشر.
- أبو المكارم، فتناني. (2000). مدى فعالية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس: القاهرة.
- أبو جادو، صالح. (2004). علم النفس التطوري "الطفولة والمراهقة". عمان: دار المسيرة.
- أبو جعفر، محمد عبد الله. (2014). علم النفس النمو. ليبيا: مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية.
- أبو حطب، ياسين مسلم محارب. (2002). فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.
- أبو طالب، فتحي والصايغ، ليلي. (2004). المنهاج الوطني التفاعلي. عمان: مطاع الرأي التجارية.
- أبو قورة، خليل قطب. (1996). سيكولوجية العدوان. القاهرة: مكتبة الشباب.
- أبو مصطفى، نظمي عودة. (2009). دراسة مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد (17). العدد (1). 487-528.
- أبو هاشم، أسعد بن عبد الله. (2007). فعالية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث في دار الملاحظة الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة: المملكة العربية السعودية.
- أبو عباة، صالح بن عبد الله ونيازي، عبد المجيد بن طاش. (2000). الإرشاد النفسي والاجتماعي. الرياض: جديد.
- أحمد، سهير كامل. (1999). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- أسماء، بن حليم. (2014). السلوك العدوانى لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**. جامعة الوادي. الجزائر. العدد (7). 21-37.
- إسماعيل، محمد عماد الدين. (1989). **الصبي المراهق**. الكويت: دار القلم.
- اينز، كريستوفر. (1996). **المسرح الطليعى**، ترجمة سامح فكري. مهرجان القاهرة الدولي للمسرح التجريبي.
- بخيت، ماجدة هاشم. (2005). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال الصم. **المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسى**. مركز الإرشاد النفسى. كلية التربية جامعة عين شمس: القاهرة. المجلد (2). 677-714.
- بدوي، زياد. (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدوانى لدى المعاقين عقليا القابلين للتعليم. **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الإسلامية: غزة.
- البدي، مرام. (2013). أثر توظيف الدراما في تنمية المهارات الحياتية في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسى في محافظة شمال غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الأزهر: غزة.
- بركات، زياد. (2008). مظاهر السلوك السلبى لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب التعامل معها. **مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية**. المجلد (22). العدد (4). 1217-1258.
- بركات، زياد. (2010). مستوى المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسى والثانوي كما يدركها المعلمون في محافظات طولكرم بفلسطين في ضوء عدد من متغيرات. **جامعة القدس المفتوحة**. 1-26.
- بطرس، حافظ. (2008). **المشكلات النفسية وعلاجها**. دار المسيرة: عمان.
- بطرس، حافظ. (2010). **تعديل وبناء سلوك**. دار المسيرة: عمان.
- بولتون، مارجوري. (1987). **تشريح المسرحية**، ترجمة درني خشبة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- بيتزمان، فرانس. (2009). **علم النفس الأطفال الإكلينيكي**. ترجمة: سامر رضوان. الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- بيرلين، سيديل. (2005). **دليل التدريب في التقنيات المسرحية**. نيويورك: صندوق الأمم المتحدة للسكان.
- تغليب، أحمد. (2006). مدى فاعلية برنامج لتعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال من نزلاء المؤسسات. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الزقازيق: مصر.
- تنيرة، كمال حسن مصطفى. (2010). أنماط السلوك السلبى الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاجها في ضوء معايير التربية الإسلامية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الإسلامية كلية التربية: غزة.

- جمعة، أمجد عزات عبد المجيد. (2005). مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكدوراما لتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.
- حداد، عفاف شكري وأبو سليمان، بهجت. (2003). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على ضبط الذات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية. جامعة اليرموك. الأردن. العدد(3). 117-237.
- حسن، نشوة وعبد الغفار، غادة. (2006). مفهوم الذات والسلوك العدوانى لدى نوي اضطراب ضعف الانتباه. مجلة الدراسات العربية في علم النفس. المجلد(5). العدد(1). 45-78.
- حسين، طه. (2004). الإرشاد النفسي. عمان: دار الفكر.
- حسين، كمال الدين. (1998) تدريبات في مسرح ودراما الطفل. الجيزة: مطبعة العمرانية.
- حسين، كمال الدين(2002). مدخل في العلاج بالدراما للطفل. مجلة الطفولة والتنمية. المجلد(2). العدد(6). 13-38.
- حمزة، أحمد عبد الكريم. (2001). فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام. رسالة ماجستير غير منشور. كلية البنات جامعة عين شمس :القاهرة.
- حمودة، محمود. (1991). الطفولة والمراهقة والمشكلات النفسية والعلاج. مصر: دون دار النشر.
- الخضر، عثمان. (2007). الألعاب التربوية. عمان: شركة الابداع الفكري.
- الخطيب، جمال. (1993). تعديل سلوك الأطفال المعاقين. عمان: دار اشراق.
- الخطيب، جمال. (2001). تعديل سلوك الأطفال المعوقين (دليل الآباء والمعلمين). ط2. الكويت: دار الفلاح.
- الخطيب، محمد. (2007). مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي تربوي لتخفيف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا باستخدام أساليب اللعب (فن - دراما) في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. مجلة جامعة الأزهر. غزة. المجلد(9). العدد(1). 213-272.
- النوسكي، بلقيس. (2012). دور سينوغرافيا مسرح الأطفال على الطفل الممثل والمنلقي. مجلة كلية التربية الأساسية. العدد(73). 567-581.
- رجب، مصطفى. (1990). أطفالنا ومشكلاتهم التربوية والنفسية، أسبابها والوقاية منها. القاهرة :المكتب المصري لتوزيع المطبوعات.
- رزوق، أسعد. (1979). موسوعة علم النفس. ط3.بيروت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- رضوان، سامر جميل. (2002). الصحة النفسية. الأردن، عمان :دار المسيرة.

- الزقزوق، رامي. (2013). فاعلية استخدام السيكدوراما في خفض مستوى القلق والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الكليات التقنية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.
- الزليطني، نجاه أحمد. (2014). سيكولوجية العدوان والنظريات المفسرة له. المجلة الجامعية. جامعة الزاوية. المجلد (4). العدد (16). 184-167.
- زهران، حامد عبد السلام. (1986). علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط4. القاهرة: عالم الكتب.
- سري، إجلال. (2003). علم النفس العلاج. القاهرة: عالم الكتب.
- سعفان، محمد أحمد. (2006). الإرشاد النفسي والجماعي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سعيد، ناجي عبد المعطي. (1998). فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية: جامعة الزقازيق: الأردن.
- السفاسفة، محمد. (2003). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.
- سلامة، ممدوحة. (1990). علاقة حجم الأسرة بالاعتمادية والعدوانية لدى الأطفال. مجلة علم النفس. مصر. العدد (14). 41-35.
- سليمان، شحاته سليمان محمد. (2010). فاعلية برنامج للعب الدارمي في خفض حدة المخاوف المرضية للأطفال الروضة. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد (69). 369-309.
- سليمان، عبد الرحمن سيد. (1994). السيكدوراما: مفهومها وعناصرها واستخداماتها. حولية كلية التربية. جامعة قطر. العدد (11). 452-396.
- السيد، فؤاد البهي. (1998). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاته، خالد أبو الفتوح. (1999). استخدام السيكدوراما في تخفيض العدوانية لدى الأطفال سن ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- الشناوي، محمد محروس. (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب.
- الشهري، عبد الله أبو عراد. (2008). فاعلية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى كلية التربية: السعودية.

- الصالح، تهناني. (2012): مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.
- صليحة، نهاد. (1999). التيارات المسرحية المعاصرة. القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.
- العاسمي، رياض نايل. (2015). العلاج النفسي. دمشق: مطبعة جامعة دمشق.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (1997). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). دراسات في الصحة النفسية. الجزء الأول. القاهرة: دار قباء.
- عبد الفتاح، كاميليا. (1998). سيكولوجية العلاج الجماعي للأطفال. القاهرة: دار قباء.
- عبد القادر، سعد فاضل ومحمد، حسن خضر. (2007). أثر التعلم التعاوني في خفض السلوك العدواني وتنمية بعض مهارات الأساسية. مجلة أبحاث كلية التربية. العراق. المجلد (5). العدد (4). 130-159.
- عبد ربه، محمد. (2000). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس: القاهرة.
- عبود، صلاح الدين وعبود، سحر عبد الغني. (2003). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. 345-378.
- عبود، صلاح الدين. (1991). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أسيوط:
- العذارى، طارق عبد الكريم. (2007). توظيف السيكدوراما في علاج المرضى النفسيين مع إشارة إلى محافظة البصرة. مجلة الخليج العربي، المجلد (35). العدد (2). 73-98.
- العذارى، طارق وریشان، حامد. (2012). أثر أسلوب السيكدوراما في خفض الغضب لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية. العدد (3). 1-27.
- عسيلة، محمد والهالول، إسماعيل. (2006). ظاهرة العنف وعلاقتها بسمات الشخصية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد (30). 67-112.
- عقل، محمود عطا. (2000). الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض: دار الخرجي للنشر والتوزيع.
- علي، عمر. (2001). العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. أبحاث المؤتمر السنوي لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس 596-602.

- علي، محمد النوبي. (2006). السيكدوراما واضطراب الانتباه لدى ذوي الحاجات الخاصة. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- عليان، حسام وفيراوي، عيشة وعليان، سوسن. (2006). "بيئة خالية من العنف". فلسطين: مركز السرايا لخدمة المجتمع.
- عمارة، محمد علي. (2008). برامج علاجية لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- العناني، حنان. (1993). الدراما والمسرح في تعليم الطفل. ط3. عمان: دار الفكر.
- عواد، يوسف دياب وزامل، مجدي علي. (2011). درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس. مجلة جامعة الأزهر. سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد (13). العدد (2). 139-178.
- عوده، أحمد سليمان، وملكوي، فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته. الأردن-إربد: مكتبة الكتاني.
- العيسوي، عبد الرحمن. (1984). أمراض العصر والأمراض النفسية والعقلية السيكدوسوماتية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- العيسوي، عبد الرحمن. (1978). العلاج النفسي. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- العيسوي، عبد الرحمن. (1990). الأمراض النفسية والعقلية السيكدوسوماتية. الاسكندرية: دار المعرفة.
- الغرابوي، مي حسن. (2006). السلوك العدواني دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في المرحلة العمرية من (8-16) سنة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة والمراهقة. جامعة عين شمس: القاهرة.
- غريب، محمد. (1999). مدى فاعلية برنامج سيكدورامي للتخفيف من القلق النفسي عند أطفال المؤسسة الإيوائية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس: القاهرة.
- الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس. السلسلة الإرشادية. المكتبة الالكترونية أطفال الخليج. www.gulkides.com
- قرقر، نايل محمد. (1999). أثر الاختلافات العقلية والاضطرابات النفسية في مسائل الأحوال الشخصية. الأردن: دار البيارف.
- كارسون، مارفن. (1996). فن الأداء، ترجمة د.علي سلام. القاهرة، وزارة الثقافة، مهرجان القاهرة الدولي للمسرح التجريبي.

- الكفافي، عبد الحميد وجابر، علاء الدين. (1988). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة.
- الكفافي، علاء الدين. (1999). الصحة النفسية. القاهرة: دار هجر.
- لحويك، رجا. (2014). فاعلية برنامج تدريبي يستند على السيودراما في تقليص التنافر المعرفي لدى الأحداث الجانحين بمركز حماية الطفولة بالمغرب. المجلة التربوية المتخصصة. المجلد(3). العدد(9). 40-66.
- المالكي، حنان. (2013). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيودراما في التخفيف من الضغط النفسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. العدد(2). المجلد(2).
- محمد، سعيد عبد الرحمن. (2004). فاعلية استخدام السيودراما في تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفي لدى ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق كلية التربية: مصر.
- محمود، فاطمة. (1995). إعداد برنامج للعب الجماعي لخفض السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة. دراسات وبحوث في علم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي. 295-331.
- مرسى، كمال. (1985). سيكولوجية العدوان. مجلة العلوم الاجتماعية. الكويت. العدد(2). المجلد (13). 45-64.
- المصري، دينا جمال. (2010). أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: غزة.
- مطر، عبد افتاح رجب. (2002). فاعلية السيودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القاهرة: القاهرة.
- ملحم، سامي محمد. (2007). المشكلات النفسية عند الأطفال. عمان: دار الفكر.
- مليكة، لويس. (1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. ط2. القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.
- منشورات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- موسى، رشاد. (1993). دراسات في علم النفس المرضي. القاهرة: مؤسسة مختار.
- النابلسي، محمد والعيسوي، عبد الرحمن. (1998). العلاج الطبي والنفسي للاضطرابات العقلية والنفسية والسلوكية. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.
- نجيب، أحمد. (1978). أدب الأطفال والتربية الإبداعية. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.
- النمر، أسعد. (1995). في سيكولوجية العدوان. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- هارف، حسين علي. (2012). فلسفة المونودراما وتاريخها. الإمارات العربية المتحدة: دائرة الثقافة والإعلام.

- هاشم، أسعد بن عبد الله. (2007). فعالية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث في دار الملاحظة الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة: المملكة العربية السعودية.
- الهمشري، محمد علي قطب والجواد، وفاء محمد. (2000). عدوان الأطفال. الرياض: مكتبة العبيكان.
- هندام، حامد يحيى. (1984). مسارات تفكير الكبار في الرياضيات (طريقة هندام). القاهرة: دار النهضة.
- هويدي، محمد واليماني، سعيد. (2007). السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (8). العدد (1). 13-44.
- يحيى، خولة. (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار الفكر.
- يوسف، جمعة سيد. (2000). الاضطرابات السلوكية. مصر: دار غريب.
- (دائرة الإحصاء بمديرية تربية دمشق، 2015).

مواقع الانترنت:

- الجلال، آلاء. (2015). كيف نحافظ على ممتلكات المدرسة 2015/11/12 www.mawdoo3.com
- الزبير، بلمان. (2010). العنف المدرسي 2015/9/7. www.educmotamayiz.com
- زبيدي، بتول بتاي. (2006). العدوان عند الأطفال. 2015 /5/14. www.bas_ractiy.net
- غانم، محمد. (2003). العلاج النفسي الجمعي بين النظرية والتطبيق www.Kotobarabia.com

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Anderson, Craig A. and Bushman .Brad J. (2002). Human aggression. Annu. Rev. Psychol. 53:27-51
- Araman, Ibrahim. (2013). Effectiveness of information communication Technology approach on mathematics achievement for 8 grades students. International of artificial intelligense. vol3.86-90.
- Bedard, K., & Dhuey, E. (2006). The Persistence of Early Childhood Maturity: International Evidence of Long-Run Age Effects. The Quarterly Journal of Economics. 121(4),1437-1472.
- Bee, Helen (2001). The Developing Child. New York: Harper & Row publishers. Inc.
- Blanter, Adam. (1996). Acting-In Practical Applications of Psychodramatic Methods. Springer publishing company. United States of America.

- Blatner, A. (1997). Psychodrama: The state of the art. **The Arts in Psychotherapy**. 24(1). 23-30.
- Blatner, A. (2007). Morenean approaches: Recognizing psychodrama's many facets. *Journal of Group Psychotherapy*. **Psychodrama and Sociometry**. 59(4). 159-170.
- Blatner, A.(2007). **Psychodrama**. This chapter has been updated. Current Psychotherapies.
- Borsa, Juliane Callegaro,Banderira, Denise Ruschel.(2014). The Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q): evidence of validity in the Brazilian context. **Trends Psychiatry Psych other**. 36(2) – 89-100.
- Burcham, Barbara.(2002). **Impact of school based social problem solving training and middle school students with disruptive behavior** . Diss ,Abstract. in university of Kentucky
- Chimera, Chip & Baim, Clark. (2010). Introduction to Psychodrama. Workshop for IASA Conference. Cambridge. 29th August.
- Clarizio, harvy & Mccoy,George. (1993).**behavior disorders in children** (trind Ed. New York: harper row.
- Corder, B.F. (1994). **Structured adolescent psychotherapy groups**. Sarasota, Fl: Professional Resource Press.
- Corey, c. (1983): **Theory and Practice of group consoling**, Broksel: Cole publishing company Monterey Calif.
- Coroy, R. (2000).**Theory and practice of group counseling (5 the edition)**.Book/Cole. Thorn son learning. Connecticut 2131Hillside Rd.u-7.stores.p35.
- Day, H. M., Horner, R. H., & O'Neill, R. E. (1994). Multiple functions of problem behaviors: Assessment and intervention. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27, 279–289.
- Dzokic, Zvonko. (2009).**The Power of Psychodrama**. Cover design by natali Nikolovska. ISBN 978-9989-2860-2-5.
- Edward, P. S. & James, W. A. (1986). **Development**. Second edition. West-publishing company. St. Paul New York. losangeles san Francisco.
- Henriette, warner.(1999). **Factor ifluence aggress Behaviour**. New York. Uppsala University.
- Karatas, Zeynep. (2011). Investigating the Effects of Group Practice Performed Using Psychodrama Techniques on Adolescents Conflict Resolution Skills. **Educational Sciences: Theory & Practice**. 11(2). 609-614.
- Karatas, Zeynep. (2009). the Effect of Group-Based Psychodrama Therapy on Decreasing the Level of Aggression in Adolescents. **Turkish Journal of Psychiatry**.32.1-9.

- Kauffman Jams. (1981). **characteristic of childrens behavior disorders Columbus loudon Abell and howell. Eyron .learning of aggression in children (s.l.n).**
- Knittel, M (1990): Strategies for Directing Psychodrama with Adolescents. **Journal of Group Psychotherapy Psychodrama & Stoichiometry.** Vol. 43. No.(3). 116-120.
- Ladd & Profilet. (1996). **child behavior scale elementary & middle teacher report.** Mechigan. United States of America.
- Lee, Wilkinson. (2003). Using Behavioral Consultation to reduce Challenging Behavior in the classroom, **preventing school failure.**(47).3.PP.100-106 .
- Lippe, W.A. (1992). Stanislavski's affective memory as a therapeutic tool. Journal of Group Psychotherapy. **Psychodrama and Sociometry.** 45(3).102-111.
- Malik, N. (2008). "Exposure to domestic and community violence in a nonrisk sample associations with child functioning. **Journal of interpersonal violence.** Vol . 65. No .3. 320-328.
- Malik, Sufiana.(2015). **Causes of Students' Aggressive Behavior at Secondary School Level.** National University of Modern Languages (NUML). Islamabad. Pakistan.
- Mauro, T. (2008). **Five ways to stop school behavior problems.** **Availableat:**<http://specialchildren.about.com/od/behavioranddiscipline/qt/stopbehavior.Htm>.
- Meftah, Khaled. (2002). The role of psychodrama techniques to decrease the level of school violence in the Arab world. **Misurata University.** Misrata. Libya.
- Mishne, J.M. (1986). **Clinical work with adolescents.** New York: Free Press, MacMillan Inc.
- Moreno. L. (1975). The creativity Theory of Personality, creativity and Human Potentialities. Greenberg Angel.
- Morstad, Marissa D. (2003). **Drama's role in school counseling.** University of Wisconsin-Stout.
- Orpinas. Pamela (2001).The Aggression Scale: A Self-Report Measure of Aggressive Behavior for Young Adolescents. **Journal of Early Adolescence.** Vol. 21 No. 1. 50-67
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), **Handbook of child psychology.** New York: Wiley.
- Perry D , et al. (1986) . Cognitivesocial learning mediators of aggression. **child Development** . 57 (3) . 700 –711 .
- Porter, L. (2000). **Behaviour in Schools.**A Theory and Practice for Teachers. Buckingham: Open University Press.

- Reynolds & , Gutkin. (1989). **The handbook of school psychology**. John and sons.
- Riding, r.j. & Craig, o. (1999). Cognitive style and types of problem behaviour in boys in special schools. **British Journal of Educational Psychology**. 69. 307-322.
- Rose, Izuchi, Mary.(2014). Psychological Determinants of Aggressive Behaviour among Adolescents in Secondary Schools in Anambra State. **An International Journal of Arts and Humanities Bahir Dar**. Ethiopia. Vol.3 (2).1-13.
- Single Sally. (2003). **The Efficacy of Psychodrama in the Treatment of Oppositional and Defiant Adolescents**. McGill University. Montreal.
- Shaik, Fawwad (2014). Physical and Verbal Aggressive Behaviour Pattern among School Children in Urban Area of North Karnataka: A Cross Sectional Study. **Journal of Krishna Institute of Medical Sciences University**. Vol. 3, No. 2.1-8.
- Smeijsters, Henk & Cleven, Gorrry . (2006). **The treatment of aggression using arts**. Zuyd University. the University of Professional Education Utrecht. The Netherlands therapies in forensic psychiatry:
- Starr, A.(1977).**psychodrama .reversal for living. Illustrated therapeutic techniques** .Chicago. Nilsonhall. Moreno,F.LT.
- Taher, Efrat Kedem & Kellermann, Peter Felix. (1996). Psychodrama and drama therapy: a comparison. **First Published in the Arts in Psychotherapy**. Vol. 23, No. 1, pp, 27-36.
- Tsai, Tsung. Cheng, Jui. Chu,Hsiu.(2006). Therapeutic Analysis: Role Playing in a Group of Deviant Adolescents. **Group therapy for deviant adolescents. Tzu Chi Med.vol(18).no(6).409-414.**

مواقع الانترنت:

- Anderson, C.A. (2000). Violent video games increase aggression and violence [On-line]. Available: <http://psych-server.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2000-2004/00Senate.html>.
- Birmingham Institute for Psychodrama.com. (2007).
- European Commission.(2008). **Personal and human Development, Psychodrama to help Disadvantaged.1-29**
- Pramann, R. (2005). Warm-Ups for Your Back Pocket. Retrieved. January 22, 2007, from <http://www.sccc.com/articles.htm>

قائمة الملاحق

- الملحق (1): قائمة المسح.
- الملحق (2): نتائج قائمة المسح
- الملحق (3): مقياس مواقف السلوك العدواني الصفّي.
- الملحق (4): مقياس تكرار السلوك العدواني الصفّي.
- الملحق (5): مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفّي.
- الملحق (6): تقييم التلميذ للجلسة.
- الملحق (7): استمارة تسجيل السلوك العدواني الصفّي خلال اليوم الدراسي.
- الملحق (8): نتائج تسجيل السلوك العدواني الصفّي خلال اليوم الدراسي.
- الملحق (9): قائمة الألعاب.
- الملحق (10): قائمة الأنشطة.
- الملحق (11) الإجراءات التنفيذية للبرنامج التدريبي
- الملحق (12) قائمة بأسماء السادة المحكمين.
- الملحق (13): صور من البرنامج السيکودرامي
- الملحق (14) تيسير المهمة

الملحق (1)

قائمة المسح

عزيزي المعلم:

تحية طيبة وبعد.

- نقوم بإجراء مسح للمشكلات الصفية الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الصف السادس.
- لرأيك أهمية كبيرة في التعرف إلى هذه المشكلات، لذلك نأمل منك إفادتنا بالبيانات الآتية:

أولاً: بيانات شخصية

سنوات الخبرة:

المؤهل العلمي:

ثانياً: من خلال خبرتك في مجال التدريس والتعامل مع التلاميذ، ما المشكلات الصفية الأكثر شيوعاً وتكراراً لدى تلاميذ الصف السادس التي لا ترغب فيها في الصف؟

- اذكرها حسب أهميتها ودرجة شيوعها وتكرارها في الجدول الآتي:

1		11	
2		12	
3		13	
4		14	
5		15	
6		16	
7		17	
8		18	
9		19	
10		20	

شكراً لحسن تعاونك

الملحق (2)

نتائج قائمة المسح

الترتيب	النسبة	المشكلة
21	42%	1-الضرب وتهديد الزملاء
21	42%	2-الكتابة على المقاعد والجدران والسيورة
20	40%	3-الأحاديث الجانبية
18	36%	4-الشغب
18	36%	5-التهريج والتصرف كمهرج
18	36%	6-إصدار الأصوات (الغناء، النندنة)
15	30%	7-كثرة الحركة
15	30%	8-الألفاظ النابية
14	28%	9-كثرة الكلام
13	26%	10-تخريب الأثاث المدرسي
13	26%	11-الشروع وعدم التركيز
13	26%	12-الأسئلة السخيفة خارج نطاق الدرس
12	24%	13-إهمال نظافة الصف
10	20%	14-عدم الالتزام بقوانين الصف
10	20%	15-عدم احترام ممتلكات الآخرين
10	20%	16-تقليد المعلم
8	16%	17-العناد والتحدي
7	14%	18-عدم احترام المعلم
7	14%	19-الغش
7	14%	20-التغيب والهروب من المدرسة
9	13%	21-الدخول والخروج بدون إذن
6	12%	22-الأكل أثناء الحصة الدراسية
6	12%	23-الخروج من المقعد
6	12%	24-الإجابة بدون إذن المعلم
6	12%	25-السلوك الوقح
5	10%	26-إجابات عشوائية
5	10%	27-فوضى وعدم الترتيب
5	10%	28-السرقه
4	8%	29-التأخر الصباحي
3	6%	30-عدم المشاركة أثناء الحصة الدراسية
3	6%	31-غياب الوازع الأخلاقي
3	6%	32-الخوف والارتباك
3	6%	33-الجبن
2	4%	34-أحلام اليقظة

الملحق (3)

مقياس مواقف السلوك العدواني الصفّي

1- عندما يقوم زميلك بدفعك أو جرحك فإنك تقوم:

- () تخبر المعلم
- () -تبكي وتعبس
- () تصرخ عليه
- () - تفعل الشيء نفسه
- () تقوم بضربه

2- عندما يقوم زميلك بتخريب شيء يخصك فإنك تقوم:

- () تخبر المعلم
- () -تبكي وتعبس
- () تصرخ عليه
- () - تفعل الشيء نفسه
- () تقوم بضربه

3- عندما يهزئ منك زميلك فإنك تقوم:

- () تخبر المعلم
- () -تبكي وتعبس
- () تصرخ عليه
- () - تفعل الشيء نفسه
- () تقوم بضربه

4- عندما يقوم زميلك بتمزيق كتبك فإنك تقوم:

- () تخبر المعلم
- () -تبكي وتعبس
- () تصرخ عليه
- () - تفعل الشيء نفسه

- () تقوم بضربه
- 5- عندما تشعر بالغيرة من زميلك فإنك تقوم:
 - () تخبر المعلم
 - () تبكي وتعبس
 - () تصرخ عليه
 - () - تفعل الشيء نفسه
 - () تقوم بضربه
- 6- عندما يصرخ بوجهك صديقك فإنك تقوم:
 - () تخبر المعلم
 - () تبكي وتعبس
 - () تصرخ عليه
 - () - تفعل الشيء نفسه
 - () تقوم بضربه
- 7- عندما يقوم زميلك بإطلاق ألقاب سيئة عليك فإنك تقوم:
 - () تخبر المعلم
 - () تبكي وتعبس
 - () تصرخ عليه
 - () - تفعل الشيء نفسه
 - () تقوم بضربه
- 8- عندما يضربك زميلك فإنك تقوم:
 - () تخبر المعلم
 - () تبكي وتعبس
 - () تصرخ عليه
 - () - تفعل الشيء نفسه
 - () تقوم بضربه
- 9- عندما ترى أحد الأشخاص يكتب على جدار المدرسة فإنك تقوم:

- () تخبر المعلم
 - () تبكي وتعبس
 - () تصرخ عليه
 - () - تفعل الشيء نفسه
 - () تقوم بضربه
- 10- عندما ترى أحد الزملاء يشتم زميلة فإنك تقوم:

- () تخبر المعلم
 - () تبكي وتعبس
 - () تصرخ عليه
 - () - تفعل الشيء نفسه
 - () تقوم بضربه
- 11- عندما ترى زميلك بضرب أحد زملائه فإنك تقوم:

- () تخبر المعلم
- () تبكي وتعبس
- () تصرخ عليه
- () - تفعل الشيء نفسه
- () تقوم بضربه

الملحق (4)

مقياس تكرار السلوك العدواني الصفّي

هذه مجموعة من العبارات التي تعبر عن سلوكياتك وتصرفاتك تجاه زملاء، الرجاء فكر ما الذي فعلته بدقه خلال 7 أيام الأخيرة وضع دائرة تحت الحقل الذي يمثل كم مرة قمت بهذا السلوك خلال الفترة الأخيرة.

العبارة	0 مرة	مره واحدة	مرتين	3مرات	4 مرات	5مرات	6 مرات
1 أقوم بإثارة التلاميذ لجعلهم غاضبين.							
2 أترجع إلى الخلف عندما يضربني شخص ما أولاً.							
3 أقول أشياء مضحكة عن الأطفال الآخرين لجعل التلاميذ يضحكون.							
4 أقوم بدفع التلاميذ الآخرين.							
5 أقوم بصفع وركل التلاميذ الآخرين.							
6 أطلق ألقاباً على الآخرين.							
7 أهدد بضرب الشخص الآخر وإيذائه.							
8 أدخل في عراك جسدي عندما أكون غاضباً.							
9 أغضب بسهولة من الأشخاص الآخرين.							
10 أكون غاضباً معظم اليوم.							
11 أشجع الآخرين على الدخول في عراك							

الملحق (5)

مقياس تقدير المعلم للسلوك العدواني الصفّي

عزيزي المعلم:

هذه مجموعة من العبارات التي تعبر عن سلوك الطفل وتصرفه أثناء وجوده في الصف، الرجاء قراءة هذه العبارات بدقة ووضع إشارة في الحقل الذي ترى أنه يمثل درجة شدة هذا السلوك؟

العبارة	لا ينطبق	ينطبق في بعض الأحيان	ينطبق تماماً
1			
يميل للرد على الزملاء وجعل الأمور أسوأ عندما يتعرض للإهانة من قبلهم.			
2			
يُعتبر طفلاً عدواني.			
3			
يتهمك ويثير زملاءه.			
4			
يبدو عليه القلق عندما يكون زملاؤه غير مسرورين.			
5			
يُهدد زملاءه.			
6			
يُعتبر لطيفاً تجاه زملائه			
7			
يستمتع الى زملاء الدراسة.			
8			
يدخل في صراعات مع زملاء الدراسة.			
9			
يتعاون مع زملاء الدراسة			
10			
يفقد السيطرة على أعصابه بسهولة عندما يدخل في صراع مع زملائه.			
11			
يدخل في جدال مع زملاء الدراسة.			
12			
يتسم بالود مع زملائه.			
13			
يزعج الزملاء ويثيرهم.			
14			
يقاطع ويعطل أنشطة الزملاء.			
15			
يظهر الاهتمام بالقضايا الأخلاقية.			
16			
يقدم المساعدة عندما يكون زملاؤه غير مسرورين.			
17			
يستمر في إزعاج زملائه وإيذائهم عندما يكونون غير مسرورين.			

الملحق (6)

تقيم التلميذ للجلسة

الاسم: اليوم: رقم الجلسة: الساعة:

1- تعبير عن الحالة: ضع ✕ حول حالتك لهذا اليوم ...

			
رسم حالة أخرى:			

2- الرأي بالجلسة:

ماهي الموضوعات التي استفدت منها في الجلسة؟

.....

.....

هل يتناسب وقت الجلسة مع مضمونها؟

نعم	لا
-----	----

اذكر أهم الملاحظات التي شعرت بالراحة أو عدم الراحة تجاهها في الجلسة؟

.....

ما أريك في أداء الباحثة خلال الجلسة؟

ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
-------	---------	-----	-------

الملحق (7)

استمارة تسجيل السلوك العدواني الصفّي خلال اليوم الدراسي

القائم بالملاحظة:

اسم التلميذ:

التعليمات: سجل حسب هذا الجدول ظهور السلوك العدواني ضمن غرفة الصف كل يوم وضع إشارة

😊 إذا ظهر السلوك

😞 إذا لم يظهر السلوك خلال الحصة الدراسية

السلوك	فترة الملاحظة					ملاحظات
	1	2	3	4	5	
يضرب زميله						
يشتم زميلاً أو معلماً						
يرفض الأوامر						
يسخر من زملاءه						
يهدد زملاءه						
يتحكم بزملائه						
يفسد نظام اللعب						
يفرح إذا ما تسبب في عقاب زميله						
يتعمد إعاقة زملائه أثناء السير						
تخطيط ممتلكات الصف						
يتحدى المعلمة						
يسبب الفوضى في الصف						
يتعمد دفع سلة القمامة لإفراغ محتوياتها						
يتعمد الكتابة على المقاعد والجدران						
يشوش على المعلمة أثناء شرح الدرس						
يصدر أصوات مزعجة						
يطلق النكت أثناء الدرس						
سلوك آخر :						
مجموع السلوكيات:						

الملحق (8)

نتائج تسجيل السلوك العدواني الصفي خلال اليوم الدراسي

	الشهر الأول				الشهر الثاني				الشهر الثالث				الشهر الرابع (متابعة)			
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
محمد	8	7	8	4	27	4	27	4	10	1	0	4	5	1	1	1
هجرة	9	7	5	6	27	6	27	6	8	0	3	3	2	1	1	1
عارف	6	5	5	4	20	4	20	4	16	3	4	6	3	2	3	0
عبيدة	5	7	6	3	21	3	21	3	9	2	3	3	1	2	3	0
مؤمن	4	7	8	3	22	3	22	3	8	1	2	2	3	2	3	1
آية	8	4	3	5	20	5	20	5	9	0	3	2	1	2	0	0
ها	7	7	6	7	27	7	27	7	10	1	2	5	3	2	5	4
زهراء	9	4	6	3	22	3	22	3	16	3	3	4	2	6	2	7
نوري	6	4	5	2	17	2	17	2	8	0	2	3	2	1	1	1
ملك	4	6	8	2	20	2	20	2	7	1	1	2	3	2	1	0

الملحق (9)

قائمة الألعاب

رقم اللعبة	اسم اللعبة	المدة الزمنية	الهدف من اللعبة	إجراءات تنفيذ اللعبة	الصفحة
1	كرة الاسماء	10 د.	إذابة الجليد والجمود بين أفراد المجموعة التدريبية، ونشر أجواء الفرح بين التلاميذ	ويطلب من أفراد المجموعة الوقوف على شكل دائرة، حيث يطلب من كل عضو ذكر اسمه، ويطلب من أحد المشاركين ذكر اسم أحد زملائه ثم يقوم بإلقاء الكرة على ذلك العضو، ويتم الاستمرار بهذه الطريقة حتى تبادل جميع أفراد المجموعة إلقاء الكرة على بعضهم البعض مع ذكر اسم كل منهم	
2	الفيل المتكفل	15 د.	التعرف على طرائق بديلة غير عنيفة لحل المشكلات والتواصل مع الزملاء.	تخرج الباحثة ثلاث أشخاص من القاعة وتتفق مع أفراد المجموعة الآخرون أن يبقوا بشكل دائري وأن يشبكوا أيديهم مع بعضهم بشكل محكم وأن يختاروا أي طريقة أخرى يتفقون عليها تساعد على البقاء متكفلين بحيث يصعب على أحد تفكيكهم مهما كان الثمن وعلى الأفراد الذين بالخارج الدخول ومحاولة تفكيك المجموعة بأي ثمن.	
3	قطار البالونات	10 د.	تقوية الثقة بين أفراد المجموعة التدريبية تعلم تنسيق الأدوار	يتم تقسيم المجموعة إلى فريقين ثم يقف الفريق بشكل مستقيم مكوناً قطاراً. توضع بالونه بين كل شخصين، بين ظهر الفرد الذي في الأمام وصدر الفرد الذي خلفه بحيث يتم تثبيتها فقط بالضغط عليها. لا يسمح بلمسها باليد. على الفريق أن يمشي من خط البداية إلى خط النهاية دون أن يخسر بالونه. إذا سقطت أي بالونه على الفريق الرجوع إلى خط البداية والبدء من جديد، الفريق الفائز هو الذي يجتاز خط النهاية أولاً.	
4	الحارس والأمير	10 د.	زيادة الحماس وغرس قيمة التعاون بين أفراد المجموعة زيادة ثقة الفرد بنفسه وتعزيزها	يشكل أفراد المجموعة حلقة دائرية يقف في المنتصف شخصان أحدهما يقوم بدور الأمير والآخر بدور الحارس، بينما يمسك الأفراد الآخرون بكرة صغيرة يحاولون من خلالها أن يصيبوا الأمير ويكون دور الحارس هو حماية الأمير من أن تصيبه الكرة.	
5	موقف -شعور	10 د.	التفكير الانفعالي لدى أفراد المجموعة التدريبية	يقف أفراد المجموعة التدريبية بشكل دائري ويتم رمي الكرة بينهم من تصل الكرة إليه فوراً ذكر موقف عدواني وبماذا تسبب ذلك الموقف؟ وما هو شعوره لو كان هو من يقوم بذلك السلوك غير المرغوب؟ يتم بعدها عكس الأدوار بذكر مواقف عدوانية وكيف يتصرف إذا تعرض للعدوان في ذلك الموقف	
6	التعبير الجماعي	10 د.	إثارة الحماس والدافعية وروح التعاون بين التلاميذ، تعزيز العمل الجماعي، والنقاش البناء، الاستبصار بالذات، والتفكير الانفعالي	تصبح الباحثة بكلمات توجي إلى أوضاع مختلفة حتى يقوم جميع أفراد المجموعة بالتعبير عن أنفسهم إما كتمثال جماعي أو ككتلة متحركة. (من بين الأمثلة على الأوضاع نذكر: قوي، خفيف، مبتهج، ثقيل، غاضب، حزين، سعيد، متوتر.	

الملحق (10)

قائمة الأنشطة

رقم النشاط	اسم النشاط	المدة الزمنية	الهدف من النشاط	الإجراءات التنفيذية	الصفحة
1	التعريف بذاتي	10. د	كسر الحواجز النفسية وإزالة الرهبة والخوف بين أفراد المجموعة التدريبية	قائمة يكتب بها التلميذ هواياته ولونه المفضل وشخصية مؤثرة به والأشياء التي يحبها ويكرهها وحيوان يحبه وفيلم كرتوني مفضل لديه وأشياء أخرى يرغب في تعريف المجموعة بها وبعد أن يكتب كل متدرب المعلومات التي تخصه يقوم كل متدرب بعرض ما كتبه أمام المجموعة ويتم ملاحظة إن كان يوجد إجابات متقاربة بين المشاركين.	
2	إبداء الرأي	20. د	توضيح مفهوم السلوك العدوانى الصفى. زيادة العلاقة بين التلميذين داخل المجموعة. زيادة تقبل التلميذين للآخرين، وكيفية بناء علاقة ايجابية معهم	يتم توزيع المجموعة على ثلاث مجموعات ثم يبدأ النشاط بوضع عبارات داخل الصندوق ثم يقوم القائد من كل مجموعة بسحب أربع بطاقات.	
3	لعب الدور	20. د	تطبيق فنية لعب وعكس الدور إيضاح رد فعل الآخرين نحو السلوك الإيجابي والسلبي	يقوم أحد التلاميذ بتمثيل موقف يتسم بالسلوك المرفوض وفي هذا الاثناء يدون كل فرد من أفراد المجموعة مشاعره نحو الموقف، ثم يقوم نفس التلميذ بتمثيل موقف يتسم بالسلوك المقبول ويدون الأفراد مشاعرهم نحو الموقف.	
4	التمثال	15. د	تطبيق فنية المرأة التعبير عن الذات باستخدام لغة الجسد	يتم عرض صور باستخدام العارض وعلى التلميذ تجسيد ما يراه باستخدام الجسد ودون كلمات من يعجز يمكنه البقاء ساكناً دون حرك، وبعد الانتهاء من عرض الصور يتم توزيع ورقة عمل لتقييم مشاعر التلميذ.	
5	ماذا تفعل لو؟	10. د	التعرف إلى رد الفعل عند التلميذ وتطوير العلاقات بين أفراد المجموعة التدريبية	يتم توزيع ورقة عمل تشمل مواقف يتعرض لها التلميذ أو تعرض لها سابقاً.	
6	مشكلات تعرضت لها	15. د	تطبيق فنية حل المشكلة زيادة قدرة التلاميذ على الانتباه والإصغاء.	يتم ذكر مواقف تعرض لها التلميذ ويعرض الطريقة التي كانت برأيه هي الأفضل في حل المشكلة بعد عرضها على الآخرين.	
7	تداعي الكلمات	15. د	تطبيق أسلوب تداعي الكلمات مساعدة الباحثة في التعرف أكثر إلى أفكار التلاميذ.	توزيع ورقة عمل تشمل عبارات أو كلمات وعلى التلميذ كتابة أول فكرة خطرت في مخيلته.	
8	لعب الدور	20. د	تطبيق فنية لعب الدور والمرأة لمساعدة التلميذ صاحب الموقف بمشاهدة نظرة الآخرين لتصرفاته	يتم تمثيل بعض المواقف العدوانية التي تحدث أثناء الحصة الدراسية	

9	مناجاة النفس	20. د	تطبيق فنية مناجاة النفس التفتيس عن المشاعر السلبية	تقوم الباحثة بتطبيق الفنية أمام المجموعة ثم يطلب من كل متدرب أن يصعد خشبة المسرح وتطبيق فنية مع توجه من الباحثة باسترجاع موقف تسبب فيه بالإذاء نحو شخص ما، ويشعر بالأسى لذلك أو تترك لهم اختيار أي موقف يرغبون فيه (لاحظ الجلسة)
10	الخرافة	15. د	ارتجال المواقف	تقوم المجموعة كاملة باختيار سبعة أو ثمانية عناصر لدمجها في الخرافة أو في حكاية شعبية (مثلا: المطر، الريح، البرق، الخيول المهرولة، الأشجار المتساقطة، الخ (يجب ربط كل عنصر بصوت معين؛ مثلا التصفيق بالنسبة للمطر. بعد ذلك يتم تقسيم المجموعة الثانية إلى فريقين، يقوم الفريق الأول بتصميم القصة) التي يجب أن تضم جميع العناصر، فيما يقوم الفريق الثاني بإضافة الحركات لكل عنصر) مثلا: بالنسبة للبرق، يقوم كل شخص بالقفز في الهواء رافعا ذراعيه إلى الأعلى بشكل مستقيم بعد أن تحصل المجموعة على فرصة التصميم ووضع الرقصة المناسبة تجمع المجموعات من جديد ومر المجموعة الأولى بأداء القصة فيما تقوم المجموعة الثانية بتمثيل العناصر.
11	سلوك ودافع	20. د	التعرف على السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر التلميذ وما الدافع الذي يقف وراءها وفهم الأسباب والدوافع لا يعني نقل السلوك العدواني، واقتراح حلول للحد من الدافعية للعنوان.	تقوم الباحثة بتوزيع ورقة عمل علة التلاميذ ويقوم كل تلميذ بشكل فردي بتكوين بعض السلوكيات غير مقبولة ويرأيه ما هو الدافع لذلك التصرف، ويتم بعد ذلك اجراء مناقشة بين التلاميذ والباحثة حول المواقف التي تم ذكرها.
12	لعب الدور	20. د	تطبيق فنية لعب الدور إيضاح دوافع العنوان من خلال لعب الأدوار	يقوم بعض التلاميذ بتمثيل بعض المواقف العدوانية التي تحدث ضمن الصف مما يساعد الفرد على تعديل نظراته لذاته ونظرة الآخرين له.
13	نفاذ	40. د	تطبيق أسلوب المناقشة والحوار وفنية حل المشكلة. توضيح تأثير الجماعة على الفرد. تعميق الاتصال والتعاون بين أفراد المجموعة التدريبية.	يتم من خلال توزيع ورقة عمل تشمل مشكلة تعرض لها أحدهم وعلينا تقديم المساعدة أولا من وجهة نظرنا الذاتية ثم من خلال المناقشة الجماعية (لاحظ الجلسة)
14	الحلقة العمياء	10. د	بناء الثقة الاسترخاء	تشكل المجموعة حلقة ضيقة حول لاعب في المنتصف تكون عيناه مغمضتين ورجلاه مجتمعين. يقوم التلميذان بتمرير اللاعب الذي يتوسط الحلقة بينهما في الوقت الذي يحاول فيه هو الاسترخاء بشكل تام ويسمح فيه للمجموعة بتحريكه.
15	مشكلة وحل	20. د	تعميق الإحساس بالآخر (المعلم)	تقوم الباحثة بتوزيع ورقة عمل يتوجب على كل تلميذ أن يتخيل نفسه معلم ويتعرض ضمن الصف لبعض المواقف المزعجة. ويتوجب عليه تقديم الحلول
16	لعب عكس الدور	15. د	تطبيق فنية لعب الدور وعكسه	تقوم الباحثة بذكر موقف وترى من يرغب بتمثيل دور البطل والأدوار الأخرى، وبعد ذلك يتم عكس الأدوار بين شخصيات الموقف

17	مشكلة. فنية. حل	د.45	تطبيق فنيات السيكودراما في إيجاد الحل لبعض المشكلات.	تقوم الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين وتوزيع ورقة عمل على كل مجموعة تشمل مشكلة تعرض لها أحد التلاميذ وعلى المجموعة التعاون في إيجاد الحل باستخدام فنية من فنيات السيكودراما، وبعد الانتهاء والعرض على التلاميذ، يتم تجسيد تلك المواقف من خلال مشاهد تمثيلية باستخدام فنية الحل.
18	ماذا تفعل لو؟	د.10	المناقشة والحوار التفكير قبل التصرف وتعديل فكرة أن الشخص القوي هو شخص يقوم بضرب الآخرين وشرح معنى الشخصية التوكيدية	تقوم الباحثة بتوزيع ورقة عمل على التلاميذ، ويقوم كل تلميذ بالإجابة بشكل فردي، ثم تجري مناقشة قبل وبعد شرح معنى التوكيد.
19	لغة الجسد	د.20	استخدام الجسد في التعبير عن مشاعرنا وأفكارنا دون إلحاق الضرر بالآخر.	يقوم التلاميذ بالترتيب على بعض جوانب الشخصية التوكيدية من خلال لعب الأدوار.
20	قف -تصرف	د.20	ضبط الاندفاعية، والتحدث الإيجابي للذات قبل التصرف	يقوم التلاميذ بتمثيل بعض المواقف العدوانية وتطبيق خطوات التحكم بالاندفاعية للتقليل من رد الفعل السلبية.
21	التسامح	د.20	تنمية المشاعر الإيجابية نحو الآخر	تمثيل مواقف تجسد معنى التسامح، حيث يقوم تلميذ بتمثيل موقف تعرض فيه لمضايقة ويجسد ردة فعله العدوانية نحو الموقف ثم يمثل رح فعله الإيجابية نحو الموقف ذاته. ويسجل التلاميذ مشاعرهم نحو رد الفعل الأولى والثانية.

الملحق (11)

الإجراءات التنفيذية للبرنامج

الجلسة التمهيديّة:

عنوان الجلسة: بناء العلاقة والتعريف بالبرنامج وتطبيق الاختبارات القبلية

أهداف الجلسة:

1. التعرف المتبادل بين الباحثة والتلاميذ والتعريف بالبرنامج السيكودرامي.
 2. إذابة الجليد وكسر الجمود بين أفراد المجموعة التدريبية.
 3. الاتفاق على أوقات الجلسات وتشجيع التلاميذ على الالتزام بها.
 4. أن يذكر التلاميذ توقعاتهم من البرنامج.
- الفنيات المستخدمة: الألعاب التنشيطية-المحاضرة - المناقشة والحوار -التعزيز
- المواد المستخدمة: كرة - أوراق وأقلام - أوراق عمل

الإجراءات التنفيذية:

- الترحيب بالمجموعة التدريبية والتعريف بطبيعة العمل. (5) دقائق
- تعريف أفراد المجموعة بعضهم ببعض، وتنفيذ لعبة (1) بعنوان (كرة الأسماء)، فقد طُلب من أفراد المجموعة الوقوف على شكل دائرة، وطُلب من كل عضو ذكر اسمه، ثم طُلب من أحد المشاركين ذكر اسم أحد زملائه ثم يقوم بإلقاء الكرة على ذلك العضو، وتم الاستمرار بهذه الطريقة حتى تبادل جميع أفراد المجموعة إلقاء الكرة على بعضهم البعض مع ذكر اسم كل منهم. (10) دقائق.
- تم تنفيذ نشاط 1(التعريف بذاتي) بصحبة التلاميذ بهدف إذابة الجليد بين أفراد المجموعة أنفسهم وبين الباحثة لخلق أجواء مرحة وخالية من التوتر، ويتمثل هذا النشاط بإعداد قائمة يكتب بها التلميذ هواياته ولونه المفضل وشخصية مؤثرة به والأشياء التي يحبها أو يكرهها واسم حيوان يحبه وفيلمًا كرتونيًا مفضلًا لديه وأشياء أخرى يرغب في تعريف المجموعة بها وبعد أن يكتب كل تلميذ المعلومات التي تخصه يقوم كل منهم بعرض ما كتبه أمام المجموعة، ويتم ملاحظة إن كان توجد إجابات متقاربة بين المشاركين (عليان وآخرون، 2006، 15) (10) دقائق.

- بعد ذلك شُرحت معاني المشكلات السلوكية وأنواعها والتركيز على مشكلة السلوك العدواني الصفي وشرح مصطلح السيكدوراما، والتعريف بمحتوى البرنامج وأهدافه والاتفاق على تقنيات العمل ضمن الجلسات. فالمشكلات السلوكية: عبارة عن سلوك ظاهر للآخرين ويعتبر غير مقبول اجتماعياً، ومن المشكلات السلوكية (العصبية-والغضب والعناد-والعدوان-والمشاكسة-والمشاجرات-والتهريب-والهروب من المدرسة-والسرقة-والكذب)، والمراهق الذي يعاني من مشكلة سلوكية في محيط مدرسته هو المراهق غير المنسجم وغير المنتبه في الصف، مما يجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المدرسة منه وهو غير قادر على التوافق مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول.

وعن السلوك العدواني الصفي: هو هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص ما أو شيء ما، وإظهار الرغبة في التفوق على الأشخاص الآخرين أو إيذائهم أو الاستخفاف بهم أو السخرية منهم لغرض إنزال العقوبة بهم ويضمن السلوكيات التي تحدث ضمن الصف وأثناء الحصة الدراسية.

أما مصطلح السيكدوراما فقصده: استخدام الجسد في التعبير، ومن خلالها يقوم الشخص بتمثيل مواقف ذات مغزى في حياته بحضور أشخاص آخرين بحيث يساعده ذلك على التعبير عن مشكلته وإيجاد الحلول لها.

- يُوضح الأمر لأفراد المجموعة التدريبية أن هذا البرنامج يتكون من محتوى محدد من الجلسات يبلغ عددها (15) جلسة، (13) جلسة منها أساسية، وجلسة تمهيدية، وجلسة ختامية، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الإجراءات:

1. الأنشطة الترفيهية.

2. الفنيات المستخدمة لتحقيق أهداف الجلسة.

3. التغذية الراجعة والمناقشة مع المجموعة حول طبيعة العمل.

وهذه الجلسات موزعة بمعدل جلستين أسبوعياً، تستغرق وكل جلسة بين (90-120) دقيقة حسب طبيعة الجلسة وأهدافها.

- ثم وُزعت ورقة عمل (2) واتفق على القواعد المنتظمة لسير الجلسات ومشاركة التلميذين بوضع هذه القواعد من حيث: الالتزام، والسرية، والاصغاء، والتقبل، واحترام الغير. وكذلك تم الاتفاق على خطة العمل على الشكل الآتي:

1. تطبيق الاختبارات القبلية.

2. تطبيق البرنامج على المجموعة التدريبية.

3. تطبيق الاختبارات البعدية والمؤجلة (25) دقيقة.

- بعد ذلك طُبقت المقاييس القبلية (مقاييس السلوك العدواني الصفي). (15) دقيقة
- وبعد ذلك ترك الحرية للأفراد للتعبير بحرية عن أفكارهم ومشاعرهم وطموحاتهم من جلسات البرنامج التدريبي، وتوزيع ورقة عمل (3) بطاقة التوقعات (20) دقيقة.
- تم تذكير الأفراد بموعد الجلسة المقبلة ومكان الجلسة من خلال تعيين أحد التلاميذ وهذا يتم بشكل دوري فيختار أحد التلاميذ وتوزع الجلسات بين التلاميذ وتسجل ذلك في قائمة والهدف من ذلك إحساس التلميذ بأنه عضو في البرنامج (5) دقائق.
- تم تكليف أفراد المجموعة التدريبية بواجب منزلي: اذكر طريقة تكون مناسبة للتعرف بينك وبين الآخرين مختلفة عن الطريقة التي تم التدريب عليها؟

تقيم الجلسة التمهيدية

من وجهة نظر التلميذ الملحق (6)

من وجهة نظر الباحثة:

مدى قدرتك على كسر الجمود بين أفراد المجموعة التدريبية وتهيئة جو مناسب للعمل الجماعي بين أفراد المجموعة.

ممتاز جيد جدا جديد مقبول

ما الأدلة على كسر الجمود والتفاعل بين أفراد المجموعة؟

.....

تعرف المجموعة على محتويات البرنامج والمفاهيم المطروحة

ممتاز جيد جدا جديد مقبول

ما الأدلة على إلمام المجموعة التدريبية بمفاهيم الجلسة.

.....

ما نقاط الضعف التي لاحظتها في الجلسة؟

.....

ما نقاط القوة التي تحققت في الجلسة؟

.....

تقييم الجلسة:

لدى تقييم الجلسة - (من خلال إجابات التلاميذ على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة) - تبين أن أداء الباحثة كان جيداً جداً إضافةً إلى قدرتها على كسر الجمود بين أفراد المجموعة التدريبية، والدليل على ذلك هو انتشار جو من المرح والتفاعل بين أفراد المجموعة التدريبية، وتبادل المعلومات الشخصية والمعلومات حول محتويات البرنامج، أما النشاط المستخدم في هذه الجلسة فقد كان فاعلاً جداً حيث شعر أفراد المجموعة التدريبية بالسعادة لدى تطبيق هذا النشاط الذي ساهم في إشاعة جو من المرح بين أفراد المجموعة التدريبية وساهم في التعرف المتبادل بين أفراد المجموعة التدريبية. ولكن ما يؤخذ على هذه الجلسة هو عدم كفاية الوقت المخصص لها، وخوف بعض التلاميذ من الوقوف على خشبة المسرح، ويمكننا القول إن الهدف من هذه الجلسة قد تحقق خلال التعرف المتبادل بين أفراد المجموعة التدريبية وتطبيق المقاييس القبلية والاتفاق على مواعيد الجلسات وقواعدها.

ملحقات الجلسة التمهيدية

نشاط التعريف بذاتي (1)

الاسم:	التاريخ:
--------	----------

السؤال	الجواب	أشخاص لديهم نفس الإجابة
شهر ولادتي		
هوايتي		
فيلم كرتون مفضل		
الوجبة الغذائية المفضلة		
عدد أخواتي		
ألعاب المفضلة		
حيوان أحبه		
لون المفضل		
أفرح عندما.		
أحزن عندما		
أخاف من		
أكره		
أحب		
صديقي مفضل		

ورقة عمل (2)

أنتم هنا لتتعلم على أن تكونوا مؤكدين لذاتكم وقادرين على حل خلافاتكم وأتوقع أنكم جميعاً سوف تتجحون وتتجاوزون التدريب، لذا وفي أثناء التدريب ما رأيكم بمناقشة قواعد ضرورية للاتفاق عليها وهي:

👉 الالتزام بالحضور في الموعد المحدد للجلسة والتحضر للعمل

👉 إظهار الاحترام للآخرين

👉 الاستماع الجيد للآخرين

👉 الالتزام بأداء الواجب البيتي

👉 احترام الخصوصية والمعلومات الشخصية

👉 المشاركة في الجلسة بعرض المشكلات.

ورقة عمل (3) بطاقة التوقعات

بطاقة التوقعات

الاسم:

الصف: الشعبة:

👉 اذكر شيئاً واحداً من البرنامج تأمل في إنجازه؟

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: صفات الشخصية العدوانية

أهداف الجلسة:

- أن يستخلص التلميذ صفات الشخصية العدوانية.
 - أن يميز التلميذ بين السلوك التوكيدي والسلوك العدواني.
 - أن يعبر التلميذ عن مشاعره وأفكاره باستخدام لغة الجسد.
- الغنيات وأساليب المستخدمة: المناقشة والحوار والمرأة-التعزيز-واللعبة.

المواد المستخدمة: أفلام وأوراق-صور لمواقف عدوانية -وقصة -وعرض فيديو-وبالونات

عرض الجلسة:

- تم الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على التقيد بموعد الجلسة. (5) دقيقة
- كلفت الباحثة أحد أفراد المجموعة التدريبية بتذكير التلاميذ بما دار في الجلسة السابقة. (5) دقيقة

- وبعدها نُوقش الواجب المنزلي مع أفراد المجموعة التدريبية. (5) دقيقة.
- قامت الباحثة بشرح فنية المرأة باعتبارها أحد الفنيات المستخدمة في السيودراما التي تساعد من لديه مشكلة يعجز عن التعبير عنها بالكلام، في مشاهدة مشكلاته من خلال شخص آخر يجسد له مشكلته حيث إن (س) متفرج و (ع) يؤدي الدور. (15) دقيقة.
- طلب من أحد التلاميذ الخروج، وتمثيل شخصية التلميذ الكثير الضحك في الصف بلا سبب.
- ثم ذكر بعض المشكلات التي تحدث ضمن الصف (سخرية من المعلم، واستهزاء بالزميل، وإصدار أصوات مزعجة، وإطلاق ألقاب غير محببة على الآخرين)، وتمثيل بعض السلوكيات المطروحة (15) دقيقة.
- اقترحت الباحثة على المجموعة القيام بنشاط يُجسد بعض المشكلات التي تُعرض بطريقة صور والتعبير عنها بحركات من غير كلام ومن يعجز عن التعبير يمكنه البقاء ساكناً بلا حراك.

نشاط (4) التمثال

سنحاول الآن تجسيد ما سوف نشاهد على الشاشة باستخدام الجسد دون الكلام ويمكن لنا مشاركة زميل آخر في تمثيل الحركة ويمكن لك التعبير بمفردك دون مشاركة أحد.

الاسم: _____
 عزيزي التلميذ ضع إشارة (X) عند الشعور الذي يُرودك أثناء العرض ، وإشارة (X) عند التعبير بلا كلام، وإذا كانت لديك ملاحظات يمكن إضافتها

الصور	الشعور بعد عرض الصورة وتنفيذ الحركة	التعبير بدون كلام	ملاحظات
1	الراحة.... الضيق ...	سهلا... صعبا...	
2	الراحة.... الضيق ...	سهلا... صعبا...	
3	الراحة.... الضيق ...	سهلا... صعبا...	
4	الراحة.... الضيق ...	سهلا... صعبا...	
5	الراحة.... الضيق ...	سهلا... صعبا...	
6	الراحة.... الضيق ...	سهلا... صعبا...	
7	الراحة.... الضيق ...	سهلا... صعبا...	
8	الراحة.... الضيق ...	سهلا... صعبا...	
9	الراحة.... الضيق ...	سهلا... صعبا...	
10	الراحة..... الضيق	سهلا.... صعبا....	

- بعد الانتهاء من عرض الصور تُوزع ورقة العمل وبعد انتهاء أفراد المجموعة من ملء الورقة تم المناقشة الجماعية حول النشاط وكان لدى بعض الأفراد صعوبة في التعبير عن غضبهم دون التحدث وأغلبهم من الإناث (15) دقيقة
 - تم بعدها أخذ استراحة؛ الغرض منها إعادة النشاط والحيوية للمجموعة التدريبية، تم توزيع الشاي على التلاميذ.
 - عرض القصة (1) من خلال مشهد فيديو لمدة (5) دقائق.
 - بعد الانتهاء من عرض القصة أُستخلصت السمات العدوانية وقام كل تلميذ بتدوين السمة التي تم استخلاصها على ورقة حائط ومناقشة السمات وإضافة أخرى لم يتم عرضها في المشهد المعروض (20) دقيقة.
 - طرح السؤالان الآتيان، وقُسم التلاميذ لمجموعتين وأُعطيت كل مجموعة سؤالاً مع مناقشة فيما بينهم:
 - هل هنالك بعض الطرائق التي يمكننا من خلالها التعبير عن أحاسيسنا دون استعمال الكلمات؟ وماهي؟
 - ماذا نقول لهنري المشاغب ليتوقف عن تصرفاته؟
 - تم الاستماع لإجابات المجموعتين ومناقشتهم بها. (10) دقيقة
 - نشاط (5) ماذا تفعل إذا تعرضت للمواقف الآتية:
- نشاط (5) ماذا تفعل لو:**

رد الفعل	الموقف
	كنت تسير في الطريق ورأيت صديقك يُضرب من الآخرين
	كنت ترغب في مشاهدة التلفاز، وأخوك أو اختك الصغرى يشاهدان كرتون ولا يرغبان في تبديل القناة
	أغضبك زميلك عندما قام بالسخرية منك على سؤال طرحه المعلم
	أبدى زميل بعض ملامح السخرية والاستهزاء من شكلي.

- وبعد الانتهاء من النشاط تم إجراء مناقشة جماعية (10) دقائق.
- وعند اقتراب الجلسة من الانتهاء اقترحت الباحثة على التلميذ القيام بـ **بلعبة (3)** بهدف زيادة الثقة بين أفراد المجموعة التدريبية **قطار البالونات (10)** دقائق.
- الطريقة: تم تقسيم المجموعة إلى فريقين ثم:
 - يقف الفريق بشكل مستقيم مكوناً قطاراً.

- توضع بالونه بين كل شخصين، بين ظهر الفرد الذي في الأمام وصدر الفرد الذي خلفه بحيث يتم تثبيتها فقط بالضغط عليها.
- لا يسمح بلمسها باليد.
- على الفريق أن يمشي من خط البداية إلى خط النهاية دون أن يخسر بالونه.
- إذا سقطت أي بالونه، فعلى الفريق الرجوع الى خط البداية والبدء من جديد.
- الفريق الفائز هو الذي يجتاز خط النهاية أولاً (الخضر، 2007، 128).
- أعطت الباحثة الفريق الفائز جائزة رمزية.
- تم تلخيص ما دار في الجلسة، وقام أحد التلميذ بتذكير زملائه بموعد الجلسة القادمة(5) دقائق.
- شكر التلاميذ على الالتزام بخطوات الجلسة.
- الواجب المنزلي: إعطاء ورقة عمل عبارة عن قصة تحتوي على سمات عدوانية وعلى التلميذ استخلاصها وما العبرة التي تم استخلاصها من القصة؟ (لاحظ القصة 2).

تقيم الجلسة الثانية

من وجهة نظر التلميذ الملحق(6)

من وجهة نظر الباحثة:

مدى قدرة أفراد المجموعة التدريبية على تعرف سمات الشخصية العدوانية.

ممتاز جيد جدا جديد مقبول

ما الأدلة على قدرة المجموعة التدريبية على التمييز بين السلوك العدواني والسلوك التوكيدي؟

.....

مدى قدرة أفراد المجموعة على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم

ممتاز جيد جدا جديد مقبول

ما الأدلة على قدرة المجموعة التدريبية على التمييز بين السلوك العدواني والسلوك التوكيدي.

.....

هل حدث أن وجدت الباحثة أن أحد التلاميذ لديه صعوبة في التعبير عن أحاسيسه دون استعمال

الكلمات

لا....

نعم

ما نقاط الضعف التي لاحظتها في الجلسة؟

.....

ما نقاط القوة التي تحققت في الجلسة؟

.....

تقييم الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات التلاميذ على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحثة كان جيداً جداً إضافةً إلى قدرتها على تقديم مجموعة من الحقائق عن صفات الشخصية العدوانية وآثارها على العلاقات بين الأفراد، والدليل على ذلك هو قيام التلاميذ بتمثيل بعض السلوكيات العدوانية التي تحدث في غرفة الصف. في حين ساهم نشاط قطار البالونات في تنمية التعاون والتنسيق بين أفراد المجموعة التدريبية. والتعبير عن العدوان باستخدام لغة الجسد بدلاً من الضرب والتكسير والتهديد.

أما فنية المرأة المستخدمة في هذه الجلسة فقد كانت فاعلة جداً وساعدت التلميذ على رؤية السلوكيات التي يقوم بها ونظرة الآخرين لهذه السلوكيات. ولكن ما يؤخذ على هذه الجلسة فهو عدم كفاية الوقت المخصص لها الجلسة، وخوف بعض التلاميذ من الوقوف على خشبة المسرح، وهكذا نستطيع القول إن الهدف من هذه الجلسة قد تحقق من خلال توضيح الحقائق حول صفات السلوك العدواني وتدريب التلاميذ على استخدام لغة الجسد كبديل عن السلوك العدواني.

ملحقات الجلسة الثانية

- القصة (1) من اعداد الباحثة "هنري المشاغب "

كان يا مكان كان، هنالك ولد مشاغب اسمه هنري، يقوم بضرب زملائه دائماً وشتهم بألفاظ بذيئة ويفتعل العديد من المشاكل مع زملاء المدرسة وأبناء الحي بسبب استغلال قوة جسمه في إلحاق الأذى بالآخرين، ويفتعل المشكلات أثناء الدرس ويسرق ممتلكات زملائه، ويضحك الآخرين أثناء شرح معلمه للدرس في محاوله منه لفت الانتباه، وعند العودة إلى المنزل كان يقوم بمضايقه أخته الصغرى في المنزل وإزعاجها دون سبب، وإذا قامت والدته بطلب منه أن يفعل شيئاً كان ينفجر بالبكاء والصراخ. وكان هنري دائماً يمزق كتبه بالإضافة الى الكتابات والرسومات التي يضعها على جدران البيت والمدرسة، ويقضي وقته في الطريق والمدرسة في السخرية من الآخرين ويلقبهم بألقاب غير محببه واعاقتهم أثناء اللعب في وقت استراحة الأمر الذي جعله غير

محبوب من الآخرين بسبب تصرفاته وخشونته والمشاكل التي يفتعلها معهم، في النهاية أوصلته تصرفاته إلى مرحلة يكون فيها وحيداً وغير مقبول من الآخرين فكانت نظرة الآخرين له سيئة وغير مقبولة ولا أحد يرغب في اللعب معه، أو إلقاء التحية عليه.

- القصة (2): "سامر المشاغب"

كان يا مكان كان، هناك ولد مشاغب اسمه سامر، كان يلقب بسامر المشاغب، فهو دائماً يزعج الجميع ويضايقهم مما جعل الجميع يكرهونه. لسامر أخ اسمه عامر وأخت اسمها سلمى وكان كالعادة يحب أن يتشاجر معهما بسبب أو بلا سبب، وكانت أمه تأنبه وتعاقبه لكن دون جدوى، فقد كان عنيداً، ومشاغباً، ومزعجاً ويكره الجميع.

سامر دائماً يطلب سبع ليرات مع أن مصروفه ثلاثة ليرات فقط، كانت أمه ترفض إعطائه هذا المبلغ لكنه كان يأخذ المبلغ خلسة وبلا علم من والديه، كان سامر المشاغب يؤذي طلاب المدرسة.

وفي يوم، كان سامر المشاغب يمشي وحده قلماً رائعاً وزاهي الألوان وكان يكتب بألوان، مختلفة ورائعة فأخذه خلسة ودون أن يراه أحد، ولم يتردد ولا لحظة ولم يسأل عن صاحبه، هذا ما يفعله دائماً سامر، يأخذ أغراض الآخرين دون إذن منهم ويشعر بالفرح الشديد عندما يرى زميله يبحث عن أغراضه وهو يضحك متظاهراً بعدم معرفته.

ولكن في ليلة من الليالي قالت له أمه هيا اذهب للنوم، فذهب للنوم وفي غرفة نومه وجد صبيّاً كان يبدو عليه أنه في السابعة من عمره كان يقول: أريد القلم اريد القلم أريد القلم، وكان يكرر الجملة مراتٍ عدة فخاف سامر.

قال سامر: عن أي قلم تتحدث؟

قال الصبي: القلم الذي يكتب بألوان مختلفة ورائعة، فرفض سامر، فقال الصبي: إن لم تعطني القلم فسوف آخذك معي إلى كوكب البرانتو، هناك لن تستطيع الرفض، فضحك سامر من الصبي وقال: انت تمزح معي، ومخيلتك واسعة، ثم تابع الضحك والقهقهة، فقال الصبي: هل تريد أن تصدق ما أقول؟

فقال سامر: نعم، أرني ان كنت صادقاً، مع أنني أعلم أنني أضيع وقتي، قال الصبي: حسناً، هيا خلف الستار أظهر يا كوكب الأسرار، وفجأة تحول المكان إلى اللون الأزرق والسماء إلى البني فخاف سامر، فقال الصبي: هل صدقتني الآن، قال سامر بصوتٍ خائف: أين نحن وماذا نفعل هنا؟

قال الصبي: نحن في كوكب برانتو هنا أنا أعيش، قال سامر باستغراب: أنا أعلم ان هذه الكواكب والخرافات هي مجرد روايات من الخيال، فقال الصبي: لا، إن معلومات سكان الأرض غير صحيحة هذه الكواكب حقيقية.

قال الصبي: الآن أعطني القلم، فقال سامر: لا أريد، ما الذي يجعلني أعطيك إياه؟ لا يوجد سبب وجيه!

قال الصبي: بلى، هناك سبب وجيه وواضح، فقال سامر: ما هو؟

قال الصبي: أنا صاحب القلم، قال سامر: ما الذي يجعلني أتأكد؟

قال الصبي: السبب هو.....

سمع سامر صوت أمه تقول: هيا يا بني استيقظ، ستفوتك الحافلة.

قال سامر: الحمد لله كان حلمًا.

وفي المدرسة قال سامر بصوت عالٍ: من سقط منه قلم يكتب بألوان رائعة وجميلة؟

جاء طفل يبدو انه في الخامسة من عمره ولكنه يرتدي ثياباً فخمة فقال: هذا القلم لي أنا، قال سامر: أهو لك قال الطفل: نعم هو لي اشتراه

لي والدي فهو ثري جداً ويشترى لي ما أريد هو لطيف جداً ويحبني كثيراً ويفضلني على جميع الناس.

قال سامر: هل هذا صحيح؟

قال الطفل: نعم هذا صحيح.

قال سامر: خذ القلم، فهو لك يا صغير، قال الطفل: لقد نسيت أن أعرفك بنفسي انا روميو ولي اخت اسمها إليزابيت عمرها سنة عيد ميلادها اليوم، قال سامر: انتظري قليلاً سأذهب واعد، ذهب سامر الى السوق واشترى خيوطاً وبضع حبات الخرز الملون ثم صنع سواراً وطوقاً وعاد إلى روميو فقال له: خذ السوار والطوق أنا صنعتها ليكونا هدية بسيطة لأختك الصغرى، قال روميو: حقاً هذا لطف منك انت حقاً لطيف، لطيف جداً انا في غاية السعادة من ثم مضى روميو الصغير.

وهكذا منذ يوم أن حلم سامر بذاك الحلم تعلم أنه يجب أن يكون لطيفاً وطيباً وحنوناً يحبه الناس، وأصبح الناس يحبون سامراً ويلقبونه بسامر اللطيف، ولم يعودوا ينادون سامراً بسامر المشاغب؛ لأنه لم يعد مزعجاً ولا يؤذي الآخرين لاسيما إخوته، فهو لم يعد يضرب أحداً أصبح لطيفاً جداً، ولم يعد ذاك الولد المشاغب الذي لا أحد

يحب بل أصبح سامراً اللطيف؛ لأنه لطيف ودوماً سعيد لأنه لم يعد يفكر في أن يؤذي الناس أو يسخر منهم، لا بل أصبح لطيفاً لا يفكر في الأشياء هذه وهكذا عليكم أن تكونوا يا أصدقاء مثل سامر، ليس سامر المشاغب بل سامر اللطيف وعليكم أن تتصخوا من هم صفاتهم كصفات سامر المشاغب بأن يكونوا مثل صفات سامر اللطيف لكن لا تتصخواهم وأنت مثل صفات سامر المشاغب.

الجلسة السابعة:

عنوان الجلسة: الإحساس بالآخر

أهداف الجلسة:

- أن يقوم التلميذ بإتقان مهارة حل المشكلة والحوار مع الآخر.
- أن يطور التلميذ إحساسه بالآخر ويطبق ذلك في حياته اليومية.
- الفنيات والأساليب المستخدمة: الحوار والمناقشة-لعب الدور-فنية حل المشكلة-التعزيز.

المواد المستخدمة: قصة القنفذ-ورقة عمل-أقلام-

عرض الجلسة:

- تم الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على تقيدهم بموعد الجلسة (5) دقيقة
- تم تذكير التلاميذ بما دار بالجلسة السابقة الجلسة السابقة (5) دقيقة.
- تم مناقشة الواجب المنزلي مع أفراد المجموعة التدريبية. (5) دقيقة
- تقول الباحثة سوف أروي لكم اليوم قصة قصيرة، مرت معي، وربما مرت معكم أيضاً. اسمعوني جيداً: منذ بضعة أيام كنت أمشي في الغابة، وكان الوقت عند الغروب، وفجأة سمعت بين الأشجار خشخشة، التفت فرأيت قنفذاً أمامي يذب على الأرض، وعلى ما يبدو كان يبحث عن طعام، أردت أن أتأمل القنفذ بدقة أكثر، فأنا لم أر قنفذاً في حياتي عن قرب، وعندما اقتربت منه. لا أدري ما الذي حصل، فقد كور القنفذ نفسه لماذا؟ آها لأن الأرض اهتزت عندما اقتربت منه، ألا تعتقدون أن الناس أيضاً ينسحبون إلى ذواتهم أيضاً، مثلما يتكور القنفذ وعندئذ لا يتركون أي شخص يقترب منهم؟ كيف يبدو ذلك عند الناس؟ ما الذي يفعله الناس عندئذ وما الذي لا يفعلونه عندما يحاول شخص الاقتراب منهم؟ تقومون أنتم بوخز شخص ما كما يستطيع القنفذ الفعل بشوكة؟ ماهي الأسباب التي يمتلكها الناس، كي يكوروا بأنفسهم؟ (بيترمان، 2009، 199) (10) دقائق.

- سنمثل اليوم مسرحية القنفذ معا، واللعبة تحتاج إلى تلميذين أحدهما يتكور على نفسه والآخر عليه إخراجه من ذلك، فأما التلميذ الذي يتكور فعليه أن يتخيل أن أحد زملاء بالصف قام بإزعاجه ولهذا فهو منسحب وغاضب وربما حزين، وهو يقوم بهذا الانسحاب من خلال قيامه بالتكور على نفسه وربما حشد أشواكه. وتُعطي بطاقة تعليمات لتلميذ آخر وعليه استخدام أحد التعليمات المساعدة دون استخدام السلوكيات العدوانية.

بطاقة التعليمات	
تعليمات لتهدئة الذات	
- تأثير لفظي مباشر	
سأبقى هادئاً	لن أغضب
- تأثير لفظي غير مباشر من خلال تأخير رد الفعل	
أفكر أولاً، ثم أتصرف	سأعد أولاً لعشرة

وبعد ذلك تم إجراء مناقشة جماعية وسُئل التلميذ هل كان صعب عليك إخراج القنفذ مما هو عليه؟ وماذا كان يتمنى القنفذ من الآخرين؟ (20 دقيقة).

- الانتقال للنشاط 13 والهدف منه التأكد من إتقان مهارات الحوار والمناقشة وحل المشكلة.

نشاط 13 إنقاذ

الاسم:	التاريخ:
--------	----------

احتجز 12 شخص على سطح مبنى شاهق لسبب حريق هائل شب في هذا المبنى كان هنالك فريق إنقاذ بطائرة الهيلوكوبتر ولكن أفراد فرق الإنقاذ لم يكن في إمكانه إنقاذ سوى 6 أفراد. نظرا لمحدودية سعة الطائرة وكانت تقديرات تشير إلى أن المبنى سوف ينهار خلال عشرين دقيقة وعملية إنقاذ 6 أشخاص تستغرق 15 دقيقة ولا يمكن الرجوع لإنقاذ الآخرين.

المطلوب منك تحديد 6 أشخاص الذين ستقوم بإنقاذهم أولاً، في العمود 1 لديك خمس 5 دقائق فقط

--

يتم مناقشة الأمر جماعيا أمام المجموعة، ثم يترك فرصة لكل فرد ليقوم بإعادة خياراته بعد المناقشة حسب قناعاته الجديدة في العمود 2، لديك 10 دقائق.

الرقم	الشخص	اختيارك الأول	اختيارك بعد المناقشة
1	طبيب جراح ماهر		
2	امراة حامل		
3	لاعب ملاكمه		
4	فنان مشهور		
5	تلميذ في الصف السادس		
6	طفلة معاقة في السادس من عمرها		
7	عجوز		
8	شخص ثري		
9	تلميذ مشاغب في المدرسة لكنه محبوب		
10	معلم صارم		
11	طفلة رضيعه		
12	أحد إخوانك لكنه عاطل عن العمل		

- بعدها قُسمت المجموعة إلى ثلاث مجموعات وكل مجموعة تطلق الاسم الخاص بها

ورقة النشاط الجماعي

اسم المجموعة:	الناطق:
---------------	---------

الرقم	الشخص	اختيارك الأول	اختيارك بعد المناقشة	اختيار المجموعة
1	طبيب جراح ماهر			
2	امراة حامل			
3	لاعب ملاكمه			
4	فنان مشهور			

5	تلميذ في الصف السادس		
6	طفلة معاقة في السادس من عمرها		
7	عجوز		
8	شخص ثري		
9	تلميذ مشاغب في المدرسة لكنه محبوب		
10	معلم صارم		
11	طفلة رضيعه		
12	أحد إخوانك لكنه عاطل عن العمل		

- في العمود الثالث وُضِعَ الأشخاص الذين انققت عليهم المجموعة بالإجماع والتصويت (الخضر، 2007، 54). (10) دقائق
- بعد ذلك أُخْتِيرَ ناطق باسم المجموعة لشرح سبب اختيار هؤلاء الأشخاص ولماذا استثنى الآخرون؟ وعرض ذلك أمام باقي المشاركين (10) دقائق
- وجهت الباحثة الأسئلة الآتية:
 - قارن اختياراتك الشخصية باختيارات المجموعة، هل تجد فرقاً ولماذا برأيك؟
 - كيف استطاعت المجموعة الوصول إلى قرار جماعي
 - ما العبر المستفادة من هذا النشاط؟ (10) دقيقة
- تم تلخيص ما دار بهذه الجلسة وتذكير أفراد المجموعة بموعد الجلسة القادمة (5) دقيقة.
- الواجب المنزلي: قم بتطبيق قصة القنفذ مع أحد إخوانك أو أصدقائك.

تقييم الجلسة السابعة

من وجهة نظر التلميذ الملحق (6)

من وجهة نظر الباحثة

مدى قدرة أفراد المجموعة التدريبية على الإحساس بأن مضايقة الآخر سلوك سيء.

ممتاز جيد جدا جديد مقبول

ما الأدلة على قدرة أفراد المجموعة التدريبية على الإحساس بأن مضايقة الآخر سلوك سيء؟

.....

مدى قدرة أفراد المجموعة على اخراج القنفذ من تكوره بأسلوب لطيف ومحبوب.
ممتاز جيد جدا جديد مقبول

ما الأدلة على قدرة أفراد المجموعة التدريبية على اخراج القنفذ من تكوره بأسلوب لطيف ومحبوب

.....

ما نقاط الضعف التي لاحظتها في الجلسة؟

.....

ما نقاط القوة التي تحققت في الجلسة؟

.....

تقييم الجلسة:

لدى تقييم الجلسة من خلال إجابات التلاميذ على استمارة التقييم الخاصة بكل جلسة تبين أن أداء الباحثة كان جيداً وذلك من خلال قدرتها على مساعدة أفراد المجموعة على معرفة حجم الحزن الذي نتركه عند الآخر حين الإساءة له، والدليل على ذلك هو قيام التلاميذ بتطبيق لعبة القنفذ بطريقة جيدة، وكان لنشاط انفاذ دور في تنمية روح التعاون والحوار بين المجموعات، ولكن ما يؤخذ على هذه الجلسة هو تدخل بعض التلاميذ من خارج الجلسة مما أدى إلى إضاعة بعض الوقت، ويمكن القول إن الهدف من هذه الجلسة قد تحقق فقد تم تطوير الإحساس بالآخر مع اتقان استخدام فنية حل المشكلة بشكل أفضل من ذي قبل .

الملحق (12)

قائمة بأسماء السادة المحكمين للبرنامج والأدوات

السادة المحكمين	محكمي البرنامج	محكمي الأدوات
أ. د أمينة رزق: الأستاذ في قسم علم النفس.	*	*
أ. د رياض العاسمي: الأستاذ في قسم الارشاد النفسي	*	*
أ. د أحمد الزعبي: الأستاذ في قسم الارشاد النفسي.	*	
د. غسان منصور: الأستاذ المساعد في قسم علم النفس.	*	*
د. عائشة ناصر: الأستاذ المساعد في قسم علم الارشاد النفسي.	*	
د. وليد حمادة: المدرس في قسم علم النفس.	*	
د. اقبال حلاق: المدرسة في قسم الإرشاد النفسي.	*	

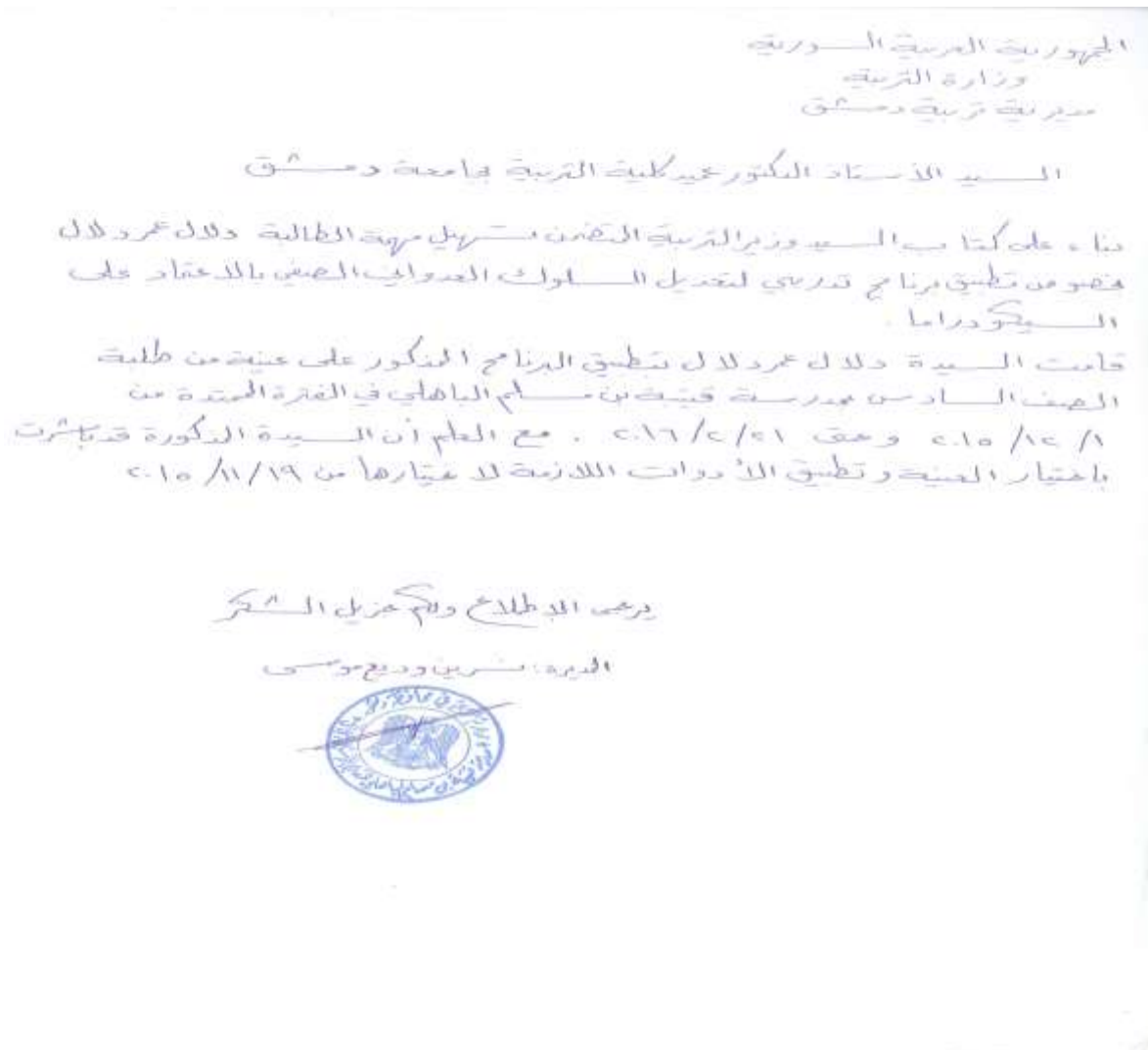
الملحق (13)

صور من البرنامج السيكودرامي



الملحق (14)

تيسير المهمة



مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم: ٢٠١٥ / ٩

إلى إدارة دائرة المسرح المدرسي

إشارة إلى الكتاب الوزاري رقم ٥٤٣/٦٧٦٠ (١/٢) تاريخ ٢٠١٥/١١/٣ م

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " دلال عمر دلال " لتحقيق بحث بعنوان: " أثر التثريب و السلوك دراما في تعديل السلوك العدواني الصفي على المدارس التي يوجد فيها مسرح مدرسي .

للاطلاع و التأكيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٣٧ هـ و ٢٠١٥ / ١١ / ٩

مدير التربية
محمد ما رينش

صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي + معاون المدير للتعليم الثانوي
- دائرة التعليم الأساسي + الثانوي
- إدارة دائرة المسرح المدرسي
- صاحب العلاقة

Summary:

The Impact of Psychodrama training on adjusting Classroom aggressive Behaviour

The current study consisted of the following chapters:

Chapter One: Includes introduction to the study, and her problem, and the importance, objectives, assumptions, and borders, and terminology, definitions and procedural.

The present study aimed to identify:

a. The prevalence of aggressive behavior classroom with the original members of the society for the study.

B. The prevalence of aggressive behavior of individuals in the study sample two measurements cardiac and post.

C. Verification of homogeneity among the members of the experimental group and the control group in their performance on measures of tribal attitudes of aggressive behavior and classroom repeat aggressive behavior classroom, and estimate the scale of the teacher.

Dr. Verification of homogeneity among the members of the experimental group in the performance of their tribal gauges attitudes of aggressive behavior and classroom repeat aggressive behavior classroom, and estimate the scale of the teacher based on the variable sex.

e. Significance of differences between the experimental group in the performance of pre and postpositions on measures of aggressive behavior and classroom repeat aggressive behavior classroom, and estimate the scale of the teacher.

And. Significance of differences among the members of the control group in the pre and post-performance on measures of aggressive behavior classroom positions and repeat the aggressive behavior of the classroom, and estimate the scale of the teacher.

G. Significance of differences between the experimental group in the posttest performance on measures of aggressive behavior classroom positions and repeat the aggressive behavior of the classroom, and estimate the scale of the teacher based on the variable sex.

H. Significance of differences between the experimental group in the performance of the dimensional measurements and deferred positions aggressive behavior

Summary

classroom and repeat aggressive behavior classroom, and estimate the scale of the teacher.

I. Mitigate aggressive behavior classroom to the maximum extent possible with the sixth graders with aggressive behavior through the proposed training program.

J. Impact of the program proposed psychodrama in reducing the severity of aggressive behavior among the study sample.

To achieve these goals researcher drafted a set of questions and hypotheses as follows:

First, the study questions:

1. What extent the spread of aggressive behavior classroom at the original members of the society for the study?
2. What extent the spread of aggressive behavior among a sample current study members before applying psychodrama program?
3. What extent the spread of aggressive behavior among a sample current study after the implementation of the program psychodrama?

Second: The hypotheses of the study:

1. There are no significant differences between the experimental group in the performance of pre and postpositions on measures of aggressive behavior and classroom repeat aggressive behavior differences classroom, and estimate the scale of the teacher.
2. statistically significant differences among the members of the control group does not exist in the pre and post-performance on measures of aggressive behavior classroom positions and repeat the aggressive behavior of the classroom, and estimate the scale of the teacher.
3. statistically significant differences between the experimental group does not exist in their performance on the posttest measures of aggressive behavior classroom positions and repeat the aggressive behavior of the classroom, and estimate the scale of the teacher based on the variable sex.
4. statistically significant differences between the experimental group does not exist in their performance on the posttest and the deferred gauges attitudes of aggressive behavior and classroom repeat aggressive behavior classroom, and estimate the scale of the teacher.
5. Is there a trace of the proposed program Alsakodrama to modify aggressive behavior classroom at the study sample.

Summary

To validate these questions and hypotheses have been using a set of tools, which are as follows:

First: checklist: From the researcher.

Second, a measure the positions of the aggressive behavior of classroom: the Brosa and Bandera (2014 (Brosa & Banderia, prepare OK scale of aggressive behavior and the researcher translated and prepared into Arabic.

Third: The scale repetition of aggressive behavior classroom: designed Oorbenz Pamela (Pamela Orpinas, 2001) scale repetition of aggressive behavior. The researcher prepared and translated the Arabic language. This consists of the list (11) is divided into two dimensions: physical aggression, verbal aggression and a list of options for repetition range (0 to 6 times over).

Fourth: Teacher Rating Scale for aggressive behavior classroom:

This scale was prepared Ladd and Brofilit (Ladd & profilet, 1996), and this measure consists of (17) gateway. In addition, distributed on two dimensions: the first represents a positive situation with colleagues, and the second represents the aggression against colleagues.

Then applied these tools on a sample of sixth graders from the stage of basic education in the school (Qutayba ibn Muslim) numbered 20 students, of which 10 students representing the experimental group distributed as follows (5) males and (5) females, and 10 students representing the control group of schools (named Goliath distributors) as follows (5) males and 5 females. Using a quasi-experimental approach.

Then reached the following results:

- The aggressive behavior classroom at the original members of the community to study the level of (160 pupils) was average at the Rabieiat own standards aggressive behavior classroom, if the grades pupils within (second spring).
- while the level of aggressive behavior among the study sample in the tribal measuring high (within the scope of the third-Rubaie), and after the application Alsakodrama program became aggressive behavior level among a sample of the pilot study individuals in the dimensional measurement medium (within the scope of the second quarterly).
- and the differences between the experimental group in the two measurements tribal account and post the gauges attitudes aggressive classroom behavior, and frequency of aggressive behavior classroom, and estimate the teacher for aggressive behavior classroom, it shows that there are differences between the two

Summary

measurements at the experimental group and the differences were in favor of telemetric.

□ While there were no differences among the members of the control group on measures of attitudes aggressive classroom behavior, and frequency of aggressive behavior classroom, and the teacher appreciation for aggressive behavior in the classroom two measurements pre and post.

□ In addition to the lack of differences between the experimental group on measures of aggressive behavior classroom positions, and repeat the aggressive behavior of the classroom, and the teacher appreciation for aggressive behavior in the classroom dimensional measurement based on the variable sex.

□ While there were no differences between the experimental group on measures of aggressive behavior classroom positions,

The repetition of aggressive behavior classroom, and the teacher appreciation for aggressive behavior in the classroom two measurements posttest and delayed.

□ in calculating the impact of the training program built size that the proposed program was effective in reducing the level of aggressive behavior classroom.



Damascus University

Educational college

Part of Psychology

The impact of Psychodrama training on adjusting Classroom aggressive Behaviour

A research Submitted for Master Degree in Psychology

Prepared by: Dalal Omar Dalal

Supervised by

Prof. Dr. Amina Rezk

Professor in the Department of Psychology

Damascus: $\frac{2015-2016 \text{ AD}}{1436-1437 \text{ AH}}$