البيئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين

د. عبدالصبور منصور محمد

أستاذ مساعد

كلية التربية ببورسعيد- جامعة بورسعيد

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على نوع العلاقة بين البيئة الاجتماعية وبعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، وكذا التعرف على كل من الفروق في إدراك البيئة الاجتماعية والفروق في الاضطرابات السلوكية بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

تكونت عينة الدراسة من (٢٨٢) تلميذاً، كان منهم(١٤٤) تلميذاً من التلاميذ المعاقين فكرياً، (٨٠ من الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، و٦٤ من المرحلة المتوسطة)، و(١٣٨) تلميذاً من التلاميذ العاديين(٨٠ من الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، و٥٨ من المرحلة المتوسطة)، من(٦) مدارس بها برامج دمج من مدارس مدينة الرياض بالسعودية.

استخدم في الدراسة الحالية مقياس البيئة الاجتماعية(إعداد الباحث)، ومقياس الاضطرابات السلوكية(إعداد الباحث).

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى: وجود ارتباط دال بين البيئة الاجتماعية والاضطرابات السلوكية لدى كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك البيئة الاجتماعية بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين لصالح التلاميذ العاديين، توجد فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات السلوكية بين التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين لصالح المعاقين فكرياً، لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك البيئة الاجتماعية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية(الابتدائية- المتوسطة) بالنسبة لعينة المعاقين فكرياً، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في إدراك البيئة الاجتماعية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية(الابتدائية - المتوسطة) بالنسبة لعينة العاديين لصالح المرحلة المتوسطة، لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات السلوكية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية(الابتدائية - المتوسطة) بالنسبة لعينة المعاقين فكرياً، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات السلوكية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية(الابتدائية- المتوسطة) بالنسبة لعينة العاديين لصالح المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: البيئة الاجتماعية (الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) – الاضطرابات السلوكية (النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي) – التلاميذ المعاقون فكرياً – التلاميذ العاديون.

Abstract:

The study aimed at recognition the relationship between social environment and some behavior disorders for the pupils with intellectual disability and their peers without intellectual disability.

The sample: The sample of this study consists of (282) pupils,(144, intellectual disability,138,without intellectual disability)

This study used two tools: Social Environment Scale and Behavior Disorders Scale.

The study results indicated that:

-There is a significant relation between social environment and behavior disorders for the pupils with intellectual disability and their peers without intellectual disability.

- There are significant differences in the social environment perception between the pupils with intellectual disability and their peers without intellectual disability for pupils without intellectual disability.

- There are significant differences in the behavior disorders between the pupils with intellectual disability and their peers without intellectual disability for pupils with intellectual disability.

-There are no significant differences in the social environment perception according to level learning stage for pupils with intellectual disability.

-There are significant differences in the behavior disorders according to level learning stage for pupils with intellectual disability.

Keywords: Social Environment, Behavior Disorders, Pupils with intellectual disability, Pupils without intellectual disability.

مقدمة الدراسة

تشمل البيئة الاجتماعية مختلف اشكال التجمعات الإنسانية العامة والخاصة التي يعيش فيها الإنسان والتي يكون لها تأثير واضح في بنيان سلوكه وبنيان شخصيته بما تتضمنه من أسس وأهداف ومثيرات وتفاعلات.

ويري روتر أن سلوك الفرد يحدث في بيئة مليئة بالمعاني، ويكتسب الفرد السلوك من خلال التفاعل الاجتماعي وتجنب العقاب في سياق اجتماعي واسع أو التوسط بين الأشخاص، كما يري أن أشكال السلوك الأساسية، يجرى تعلمها في المواقف الاجتماعية المختلفة، فبيئة الإنسان لها معني، أو تكتسب مغزى نتيجة للتجربة السابقة، وأن التنبؤ المفيد للسلوك الإنساني لا يمكن أن يتم بدون وصف ملائم للبيئة (في:جورج غازدا وريموندجي كورسيني، ١٩٨٦، ص٢٢٠)، والحكم على

الشخصية والسلوك يتم من خلال العامل الاجتماعي بما فيه من قيم وعادات وأعراف وتقاليد ونظم وتشريعات (محمد محمود، ١٩٨٩، ص٣٥٩).

وتعتبر البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ(الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) من أهم البيئات التي يتم فيها تشكيل شخصيته، ولذا فهي ذات تأثير كبير على توافقه الشخصي والاجتماعي (Reinke et al., 2009; Wood et al., 2009. Acker,2007;Greenberg et al.,2006;Rotter,1954)، كما أشارت نتائج الدراسات إلى وجود تأثير دال لكل من: علاقة الآباء بالأبناء ومستوى الاضطرابات السلوكية لدى الأبناء (Georgiades et al., 2007; Malete, 2007; Overbeek et al., 2007; Murray & Greenberg, 2006; Wenz-Gross & Siperstien, 1996)، وعلاقة الأقران ببعضهم البعض (Georigades et al., 2007; Murray & Greenberg, 2006)، وعلاقات المعلمين بالتلاميذ (Murray & Greenberg, 2006; Kurdek et al., 1995; Pianta,1994)، وعلاقات إدارة المدرسة بالتلاميذ (Gazelle, 2006; Murray& Greenberg, 2006; Kurdek et al.,1995).

لذا يجب على المربين والقائمين على رعاية وتربية التلاميذ (المعاقين والعاديين) أن يكرثوا جهودهم من أجل توفير البيئة التي تتيح لهم فرصة إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية الأساسية، سواء في داخل الأسرة، أو المدرسة، لما لذلك من اثر ايجابي في تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي.

مشكلة الدراسة

أن السلوك لا يمكن الحكم عليه بأنه سلوك عادي أو سلوك مضطرب دون فهم محتوي البيئة التي يعيش فيها الفرد، فالفرد لا ينفصل عن بيئته، والفرد والبيئة في علاقة حتمية تبادلية، كل يؤثر في الاخر ويتأثر به، ولا يمكن تحديد الاضطراب السلوكي دون الرجوع الى البيئة التي يعيش فيها الفرد، ويختلف ادراك الفرد للبيئة باختلاف قدراته وخصائصه، حيث تشير نتائج الدراسات الى وجود فروق دالة بين

المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين في ادراك البيئة الاجتماعية المحيطة (Murray & Greenberg, 2009; Wenz-Gross & Siperstein, 1996). ومن أهم ما يؤثر على الفرد في تفاعلاته مع البيئة المحيطة هي تلك الأحداث والمطالب التي يدركها الفرد على أنها مهددة لحياته أو لكيانه ووحدته الشخصية (محمد محروس، ١٩٩٧)، ويختلف نوع ودرجة الاضطراب السلوكي باختلاف نوع البيئة ودرجة تأثيرها.

وتشير نتائج الدراسات إلى أن الاضطرابات السلوكية تنتشر لدى المعاقين فكرياً بدرجة أكبر من أقرانهم العاديين (Carter et al., 2005; Murray & Greenberg, 2001; Wenz-Gross & Siperstien, 1996; Pearson & Lacher, 1994) ، نظراً لإدراكهم بان المواقف المحيطة (البيئة) بهم أكثر تهديداً (كمال إبراهيم، ١٩٨١؛ Epstien, 1986 ؛ محمد محروس، ١٩٩٧).

ونظراً لأهمية البيئة على النمو السوي للتلاميذ المعاقين صدر القانون ١٤٢/ ٩٤ الخاص بتعليم التلاميذ المعاقين في بيئات أقل تقييداً وذلك وفق ما تسمح به قدراتهم مع أقرانهم العاديين (ديان برادلى ومارغريت سيرز وديان سوتلك، ٢٠٠٠، ص١٥)، أي الانتقال من البيئات المقيدة (نظام العزل) إلى البيئات الأقل تقييداً (نظام الدمج)، وتعليم التلاميذ المعاقين مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية.

وبعد أن تحرر التلاميذ المعاقين فكرياً من تلك البيئات المقيدة(نظام العزل)، دار في ذهن الباحث الحالي الأسئلة الآتية: هل مازال هناك فروق واضحة في الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين؟، وهل يختلف إدراك التلاميذ المعاقين فكرياً عن إدراك اقرانهم العاديين للبيئة الاجتماعية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على نوع العلاقة بين البيئة الاجتماعية والاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

٢- التعرف على الفروق في إدراك البيئية الاجتماعية (الاسرة، أقران، معلمين، مدرسة) بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

٣- التعرف على الفروق في الاضطرابات السلوكية (النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي) بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

٤- التعرف على الفروق في إدراك البيئة الاجتماعية (الاسرة، أقران، معلمين، مدرسة) تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية(الابتدائية - المتوسطة).

٥- التعرف على الفروق في الاضطرابات السلوكية (النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي) تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية (الابتدائية - المتوسطة).

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- التعرف على البيئة الاجتماعية الأكثر تأثيراً في حدوث الاضطرابات السلوكية يساعد المعلمين ومُعدي البرامج على اتخاذ التدابير اللازمة لضبط وتهيئة البيئة المناسبة للمعاقين فكرياً والعاديين.
- التعرف على أكثر عناصر البيئة الاجتماعية تأثيراً في حدوث الاضطرابات السلوكية، يساعد في تحديد مصدر الخلل في البيئة، حتى يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق أفضل توافق ممكن للمعاقين فكرياً والعاديين.

مصطلحات الدراسة

البيئة الاجتماعية Social Environment: المقصود بالبيئة الاجتماعية في هذه الدراسة "تلك البيئة الاجتماعية، التي تتضمن مختلف المثيرات التي يتعرض لها التلميذ(المعاق والعادي) ويكون لها تأثير في بناء وتشكيل شخصيته وتوافقه، ومن أهم

البيئات الاجتماعية التي تهتم بها الدراسة الحالية هي:الأسرة والأقران والمعلمين والمدرسة(ويقصد بالمدرسة في هذا البحث جوهر النظام وحقيقته وليس الإطار الخارجي).

الاضطرابات السلوكية Behavior Disorders: هي تلك الأنماط السلوكية الشاذة التي لا تتفق مع القيم والأعراف السائدة في المجتمع الذي ينتمي إليه التلميذ والتي تلحق الأذى والضرر بالفرد نفسه أو بالمجتمع المحيط، ومن أهم الاضطرابات السلوكية التي تهتم بها هذه الدراسة (النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي).

أ- **النشاط الزائد** Hyperactivity: هو نشاط جسمي وحركي مستمر زائد عن الحد بدرجة ملحوظة وملفته للانتباه، مما يجعل الفرد مشتت الانتباه وفي وضع غير مستقر دائماً.

ب- **التمرد والعصيان**Rebellious: هو مقاومة الفرد لمن هم في مركز السلطة ورفض تنفيذ ما يؤمر أو يكلف به والإصرار على القيام بأفعاله رغم مخالفتها لما هو متبع.

ج- **العدوان** Aggression: هو إلحاق الضرر أو الأذى بالذات أو بالآخرين أو بشيء ما في البيئة المحيطة وبإشكال مختلفة.

د- **الكذب** Laying:هو تجنب قول الحقيقة أو ابتداع ما لم يحدث مع المبالغة في نقل ما حدث، وهو أسلوب يستخدم للتغطية والتمويه على الحقائق.

ه- **الانسحاب الاجتماعي** Social Withdrawal : هو عدم الاستجابة للمثيرات الاجتماعية المحيطة بالشكل المناسب، وميل التلميذ إلى الابتعاد (تجنب)المشاركة في المواقف والأنشطة الاجتماعية المفترض تواجده فيها مثل أقرانه.

الإطار النظري

أولاً: البيئة الاجتماعية Social Environment

تمثل البيئة كل العوامل التي تُسهم في تشكيل شخصية الفرد وفي تعيين أنماط سلوكه أو أساليبه في مواجهة مواقف الحياة، وهي التي تشكله اجتماعياً وتحوله إلى شخصية اجتماعية متميزة ويكتسب الفرد أنماط ونماذج سلوكه وسمات شخصيته نتيجة التفاعل الاجتماعي مع غيره، وكلما كانت البيئة صحية ومتنوعة كلما كان تأثيرها حسناً على نمو الشخصية (مختار حمزة، ١٩٨٢، ص٢٠٥)، والبيئة الاجتماعية هي مجمل الظروف والمواقف وأنماط السلوك الاجتماعية التي تؤثر في تشكيل شخصية الفرد (محمد أحمد، ٢٠١٠، ص١٢٦).

وتعبير البيئة ذات الدلالة (أو المعني) إنما يشير إلى البيئة كما تُدرك، وبعبارة أخري فان أهمية البيئة لا تكمن في مؤشراتها الموضوعية (المحددة)، وإنما تكمن في المعني الذي تكسبه بالنسبة للفرد، فالمواقف الاجتماعية ليست مجرد مجموعة من المثيرات الطبيعية، بل تشمل كذلك مجموعة من الإشارات (القائمة على الخبرة السابقة) التي تثير التوقعات الخاصة ببعض الإحداث، أو التي تثير التوقعات بالنسبة لاحتمالات ظهور بعض أنماط السلوك وتؤدي إلي بعض النتائج، وان سلوك الفرد لا يمكن فهمه أو تفسيره إلا بالرجوع إلي الإحداث السابقة في حياته(جورج غازدا وريموند كورسيني، ١٩٨٦، ص٢٢١).

ويتوقف تأثير العوامل البيئية على الفرد على مدى إدراكه لها، والذي يتأثر بدوره بالفروق الفردية بين الأفراد التي مصدرها طبيعة الاستجابات النفسية والسلوكية والعاطفية الموجودة لدى الأفراد، والتي تؤثر في الأسلوب الذي يستجيب به الفرد نحو هذه المؤثرات البيئية، وكذا بالجوانب الصحية والمرضية المرتبطة بالناحية العقلية، بالإضافة إلى طبيعة الخصائص الفردية المتمثلة في الخصائص الوراثية والشخصية، والعلاقات التي يتمتع بها الأفراد في محيطهم البيئي (عويد سلطان، ٢٠٠٤، ص٢٠٥)، ولقد ركز روتر (Rotter, 1954) في نظريته للتعلم الاجتماعي على

أهمية التفاعل الاجتماعي بين التلميذ وبيئته الأسرية والمدرسية(البيئة المحيطة) لما له من تأثير واضح في النمو النفسي والاجتماعي والانفعالي والمعرفي للتلميذ.

والمقصود بالبيئة في هذه الدراسة ليس البيئة الجغرافية أو مكان السكن، وإنما يقصد بها البيئة الاجتماعية، التي تتضمن مختلف المثيرات التي يتعرض لها الفرد من بداية حياته ويكون لها معني أو تأثير في بناء وتشكيل شخصيته وتوافقه، ومن أهم البيئات الاجتماعية التي تهتم بها الدراسة الحالية هي: الأسرة والأقران والمعلمين والمدرسة.

أ- **الأسرة:** هي الوحدة الاجتماعية الأولي التي ينشأ فيها الطفل وهي المسئولة عن تنشئته اجتماعياً، وتعتبر النموذج الأمثل للجماعة الأولية التي يتفاعل مع أعضائها وجهاً لوجه ويتوحد مع أعضائها ويعتبر سلوكهم نموذجاً يحتذي به.

والأسرة هي التي تشكل شخصية الطفل نفسياً واجتماعياً ومعرفياً خلال سنوات نموه الأولي، بما تتضمنه من علاقات وتفاعلات بين الآباء والأبناء، وبما تحققه من إشباع لحاجاته الأساسية (Schriver, 2004)، ومن خلال جماعة الأسرة ترتسم الخصائص العامة لشخصية الطفل عندما تصبح استجابات الوالدين والأخوة الأصل الذي يتفرع منه استجابات الطفل فيما بعد، ومن خلالها ينمو الطفل ويكتسب الأنماط السلوكية والمظاهر الانفعالية التي تميزه (محمد أحمد، ٢٠١٠، ص١٣٤)، وتؤثر في النمو النفسي (السوي وغير السوي) للطفل وتؤثر في تكوين شخصيته وظيفياً و دينامياً، فالعلاقات الوالدية المشبعة بالحب والقبول والثقة تساعد الطفل في أن ينمو إلى شخص يحب غيره ويتقبل الآخرين ويثق فيهم، أما العلاقات السيئة والاتجاهات السالبة كعلامات الرفض أو الإهمال ونقص الرعاية تؤدي إلي شعور الطفل بعدم الأمن والشعور بالوحدة والسلبية والخضوع أو الشعور العدائي والتمرد والخجل والعصابية وسوء التوافق (مصطفي نوري وخليل عبدالرحمن، ٢٠٠٧، ص١٢٦؛ حامد عبدالسلام، ٢٠٠٥، ص ص١٤- ١٧).

والأسرة لها تأثيرها على النمو النفسي للطفل، فهي تحدد إلى درجة كبيرة إن كان الطفل سينمو نمواً نفسياً سوياً، أو إن كان سينمو نمواً نفسياً غير سليم، فهي المسئولة إلى حد كبير عن السمات التي يدخل فيها عنصر التعلم كالعدوان والتمرد والانبساط والانطواء وغير ذلك من السمات المكتسبة، ومن أهم العوامل التي تؤثر على نمو الطفل:العلاقة بين الوالدين، العلاقة بين الوالدين والطفل، العلاقة بين الطفل وأخوته (مختار حمزة، ١٩٨٢، ص٢١٣). ويمكن أن يُسهم الآباء في حدوث الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية لأطفالهم وذلك من خلال الأساليب غير الملائمة في التنشئة الاجتماعية كالتعسف أو الإهمال أو التذبذب (دانيال هالان وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨، ص٤٣٨)، كما أن العلاقات غير الصحيحة بين الآباء والأبناء كضرب الأطفال وإلحاق الأذى بهم، وإهمالهم، وعقابهم، وانخفاض عدد التفاعلات الايجابية، وارتفاع نسبة التفاعلات السلبية، تؤدي إلى ظهور الاضطرابات السلوكية لديهم (يحي القبالي، ٢٠٠٨، ص٣٥)، فالأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة والشديدة جداً يعانون من عدم اتساق وتماسك في علاقاتهم مع والديهم (خولة احمد، ٢٠٠٠، ص٣٣)، ومن بين الأسباب الرئيسة التي يمكن أن تؤدي إلى ظهور واحدة أو أكثر من الاضطرابات السلوكية البسيطة أو المتوسطة مثل: نمط العلاقة بين الطفل وكل من الأم والأب، نمط التربية الأسرية المتشددة والصارمة أو الفوضوية، التدليل الزائد والحماية الزائدة، الإهمال الزائد، الإحباطات المادية والاجتماعية التي تواجهها الأسرة (ماجدة السيد، ٢٠٠٠، ص٢٥٦)، وقد تفرض الإعاقة على الوالدين تغييرات مهمة في مجري حياتهما، نظراً لان الإعاقة تشكل ازمة حقيقية وتحدث ردود فعل نفسية قد تكون شديدة، كرفض الطفل المعاق وإساءة معاملته أو الشعور بالذنب ومحاولة التعويض عن ذلك بالإفراط في حماية الطفل(جمال محمد، ٢٠٠١، ص١٧٠)، فالبيئة الأسرية هي التي تشكل سلوك الفرد وتلعب دوراً رئيسياً في وجود أو عدم وجود الاضطرابات السلوكية لديه (Greenberg et al., 2006).

ب- <u>الأقران</u>: يري فارمر وآخرون(Farmer et al., 2001) ان جماعة الأقران تُعد بمثابة مصدر هام من مصادر التأثير على سلوك الفرد خاصة عندما يصل الفرد

الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية(في: دانيال هالاهان وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨، ص٤٤١)، فالجماعة تؤثر في سلوك الفرد، ويشكل سلوك الفرد أفعال الجماعة والأسلوب الذي يستجيب به المعلم لديناميات الجماعة في حجرة الدراسة يمكن أن يُسهم في توافق أو عدم توافق الفرد والجماعة(جابر عبدالحميد، ٢٠٠١، ص٤٥٧)، وتشير دراسة كارتر وهيوجس (Carter & Hughes,2005) إلى أن للعلاقات الايجابية بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعاقين اثر ايجابي على توافقهم النفسي والاجتماعي.

ج- **المعلمون**: يواجه الفرد جانباً مهماً من الحياة الاجتماعية عن طريق علاقته بمعلميه سواء أكانت تلك العلاقة ايجابية أم سلبية، وعليه فالعلاقة بين المعلم والتلميذ تلعب دوراً اساسياً في بناء شخصيته(صالح حسن، ٢٠٠٥، ص٢٥٦)، وتؤدي العلاقات والتفاعلات بين المعلمين والتلاميذ غير السوية إلى ظهور بعض السلوكيات المضطربة أو يزيدون من حدتها، ويحدث هذا عندما يدير المعلم غير المدرب الصف، أو عندما لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ (يحي القبالي، ٢٠٠٨، ص ٣٦؛ خولة أحمد، ٢٠٠٥، ص٢٥٦)، في حين تؤدي العلاقات الجيدة بين المعلمين والتلاميذ إلى ظهور السلوكيات الايجابية وتحسن مستوي توافقهم (Birch & Ladd, 1997).

د- **المدرسة**: يشكل الجو المدرسي العام الإطار الذي ينمو فيه التلاميذ، والمقصود بالجو المدرسي هو جوهر النظام وحقيقته وليس الشكل الخارجي، والجو القائم على الحب والتعاطف بين التلاميذ وبعضهم وبينهم وبين معلميهم وإدارة المدرسة، والذي يسوده روح العدالة، ويعامل فيه التلاميذ على درجة واحدة من الثواب والعقاب يُسهم مساهمة فعالة في تدعيم صحتهم النفسية، أما الجو الذي يسوده عكس ذلك فله أثره السيئ على تكيف التلاميذ وعلى صحتهم النفسية(محمد جاسم، ٢٠٠٤، ص٢٥٧؛ محمد السيد، ١٩٨٥، ص١٧٢).

ويمكن أن تُسهم المدرسة في تطوير وزيادة الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ بطرق متعددة، حيث قد يفتقر المعلمون على سبيل المثال الحساسية لتفرد التلميذ، وقد يطلبون منه أن يلتزم بالقواعد المدرسية وما يتبع في المدرسة من أساليب روتينية

دون أدني تفكير في حاجاته(دانيال هالاهان وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨، ص٤٣٩)، والبيئة المدرسية يمكن أن تكون سبباً في ظهور الاضطرابات السلوكية إذا توافرت الظروف في الحالات الآتية: عدم تلبية المناهج والأنشطة المدرسية للفروق الفردية، عدم إتباع نظام واحد في التعامل مع التلاميذ من قبل المعلمين وإدارة المدرسة، عدم قيام المدرسة بمكافأة وتشجيع السلوك السوي وفي نفس الوقت لا تعمل على معالجة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى التلاميذ (كمال سالم ١٩٨٨، ص١٤٣)، ومع أن بعض التلاميذ قد يذهبون إلى المدرسة وهم يعانون من بعض الاضطرابات السلوكية التي قد تشكلت عندهم سابقاً في الأسرة، فقد تُسهم المدرسة أما في تفاقم هذه الاضطرابات أو تخليص التلاميذ منها (عماد عبدالرحيم، ٢٠٠٦، ص٧٩).

ثانياً: الاضطرابات السلوكية Behavior Disorders

لقد تعددت المصطلحات التي تم استخدامها لوصف أولئك التلاميذ الذين يعانون من مشكلات اجتماعية بين شخصية وأخري شخصية حادة أو أي منهما، وتتضمن هذه المصطلحات الإعاقة الانفعالية، الإعاقة السلوكية، الإعاقة الانفعالية السلوكية، والاضطراب السلوكي الخطير، وهذه المصطلحات لا تدل على أنماط من الاضطرابات تختلف تماماً عن بعضها البعض، ولكنها تمثل تفضيلات شخصية للمصطلحات، وإنها في الغالب تعبر عن نفس الشيء، بمعني أن المصطلحات تختلف والاضطراب واحد، وان الاضطراب الانفعالي أو السلوكي قد أضحي هو المصطلح الذي يلقي قبولاً في هذا المجال (دانيال هالاهان وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨، ص٤٢١).

ويشير فورنيس ونتزر (Forness & Knitzer, 1992) أن مصطلح الاضطراب الانفعالي أو السلوكي يعني وجود إعاقة تتسم باستجابات انفعالية أو سلوكية من جانب الطفل في المدرسة تختلف تماماً عن تلك المعايير التي تتناسب مع عمره الزمني وثقافته وجماعته العرقية، وذلك إلى الدرجة التي تجعلها تؤثر سلباً على أدائه التربوي، كما أن الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية يمكن أن تتزامن مع غيرها من الإعاقات الأخرى (في: دانيال هالاهان وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨، ص٤٢٦).

الاضطرابات السلوكية هي حالة تكون فيها الاستجابات السلوكية أو الانفعالية للتلميذ في المدرسة تختلف عن سلوكيات العاديين(العامة) بالنسبة للعمر والقيم الأخلاقية والمعايير الثقافية، ويكون لها تأثير على أدائه الأكاديمي وتوافقه الشخصي والاجتماعي.

والاضطراب السلوكي هو اضطراب نفسي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه، بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار، ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء ممن لهم علاقة بالفرد (بطرس حافظ، ٢٠١٠، ص١١).

وتشير وجهة النظر البيئية إلى أن الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تحدث للفرد لا تحدث من العدم أو من الفرد وحده، بل هي نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الفرد والبيئة المحيطة به، ويعتمد حدوث هذه الاضطرابات على نوع البيئة التي ينمو فيها الفرد، وتميل النظرية البيئية إلى ربط الفرد بالبيئة في مفهوم واحد، فالفرد لا ينفصل عن بيئته، وبالتالي فانه لا يمكن فهم الاضطرابات السلوكية او التعامل معها بشكل فردي، ومن أساسيات النظرية البيئية أنه ليس هناك سلوك مضطرب بالوراثة، لذا يجب النظر إلى السلوك في محتواه قبل فرض حكم الاضطراب، فالاضطراب السلوكي هو نتيجة عدم التوازن والتطابق بين الفرد والمحتوي البيئي، وتقوم النظرية البيئية على مجموعة من المبادئ من أهمها: إن كل فرد هو جزء لا ينفصل من نظام اجتماعي صغير، الاضطراب ليس مرضاً يصاب به الفرد بل هو نتيجة لعدم التوازن بين الفرد والبيئة، الاضطراب يمكن أن يتحدد من عدم التكافؤ بين قدرات الأفراد وتوقعات البيئة ومتطلباتها(خولة أحمد، ٢٠٠٣، ص٥٣؛ يحي القبالي، ٢٠٠٨، ص١٥٧).

وتشير أدبيات التربية ونظريات علم النفس الاجتماعي إلى أن من أهم العوامل التي تلعب دوراً رئيسياً في تحديد السلوك الإنساني في سوائه واضطرابه(يحي القبالي،

٢٠٠٨؛ دانيال هالاهان وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨؛ مصطفي نوري وخليل عبدالرحمن، ٢٠٠٧؛ عماد عبدالرحيم، ٢٠٠٦؛ ماجدة السيد، ٢٠٠٠؛ خولة أحمد، ٢٠٠٠) ما يلي:

أ- عوامل تتعلق بالفرد وهي تلك العوامل الوراثية والتكوينية كالخصائص والسمات التي تخص فرد دون غيره كالذكاء والقدرات الخاصة والعامة، ونواحي القصور والعجز، وأيضاً بعض المتغيرات الديموجرافية كالجنس والترتيب الميلادي.

ب- عوامل تتعلق بالبيئة وهي تلك العوامل المتصلة بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد والتي يكون لها تأثير مباشر على الفرد ومنها:

١- الأسرة المتمثلة بالأب والأم والإخوة وطبيعة العلاقات القائمة بينهما، ونمط التربية الأسرية وتأثيرها على النمو الشخصي والاجتماعي للفرد.

٢- البيئة المدرسية تشمل جميع الجوانب الاجتماعية والتي يكون لها تأثير على التلميذ بشكل مباشر، ومن بين تلك الجوانب الاجتماعية ذات التأثير المباشر على التلميذ وسلوكه العلاقة القائمة بينه وبين زملائه، وبينه وبين معلميه، وبين التلميذ ومدرسته بما فيها من أنشطة ولوائح ونظم مدرسية.

٣- البيئة المجتمعية بما فيها من عادات وتقاليد ونظم وإمكانات اقتصادية ومادية وثقافية وعلاقات الجوار بين الطبقات والأجناس المختلفة داخل المجتمع، ومدى تفهم وتقبل تلك الطبقات لخصائص وقدرات فئات المعاقين.

ومن بين الاضطرابات السلوكية التي نهتم بها الدراسة الحالية ما يلي:

أ- النشاط الزائد Hyperactivity: النشاط الزائد هو الزيادة في الحركة عن الحد الطبيعي المقبول وبشكل مستمر، وفي الغالب لا تتناسب كمية وأنماط الحركة مع العمر الزمني للتلميذ، وتسبب مشكلات للتلميذ وللمحيطين به (عماد عبدالرحيم، ٢٠٠٦، ص١١٨)، والنشاط الزائد هو إفراط التلميذ في الحركة

وضعف التركيز وممارسته حركات عشوائية كثيرة وإزعاج من حوله، والأنماط الفرعية للنشاط الزائد، فرط الحركة، نقص الانتباه، الاندفاع، والنشاط الزائد يتزايد بين التلاميذ كلما زادت الاضطرابات الأسرية لهؤلاء التلاميذ، وكلما ساءت الظروف الاجتماعية والنفسية المحيطة بهم، والمتمثلة في العلاقات الأسرية السلبية، والظروف الاجتماعية المتعارضة في الأسرة والمدرسة (بطرس حافظ ٢٠١٠، ص١٣٥).

ب- التمرد والعصيان Rebellious: هو شكل من اشكال السلوك الفوضوي التي تسبب اضطراباً في مجريات الأمور أو تحول دون تأدية شخص آخر لوظائفه بشكل أو بآخر، ويتمثل هذا السلوك في تجاهل التلميذ لتعليمات المعلم وأوامره بعد الاستجابة لها أو التعليق عليها، أو استجابة التلميذ للمواقف بانفعال شديد وغضب، أو تنفيذ التعليمات في حالة من التوتر الشديد عكس ما يطلبه المعلم في تعليماته وأوامره، وقد تكون أحد أسبابه سيادة المناخ السلبي الذي يعيش فيه التلميذ (بطرس حافظ، ٢٠١٠، ص١٢٢).

ج- العدوان Aggression: هو أي سلوك يعبر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين، وينتشر السلوك العدواني بين المعاقين فكرياً بدرجة كبيرة مقارنة بأقرانهم العاديين، ويزداد بزيادة درجة ومستوي الإعاقة الفكرية، ويرجع ذلك إلى عدم شعورهم بالأمن والاستقرار، وتعرضهم لخبرات مؤلمة ومحبطة في تفاعلهم مع الآخرين من حولهم (عادل محمد، ٢٠٠٤، ص٨٩)، ويظهر السلوك العدواني في جميع الأعمار، وفي كل المراحل الدراسية، وان كان ذلك بدرجات متفاوتة وأشكال مختلفة، وقد يكون السلوك العدواني مظهر للتنفيس الانفعالي لما يعانيه التلميذ من أزمات انفعالية حادة، حيث يميل بعض التلاميذ الى السلوك العدواني في المجتمع، ويعتبر عدم إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للتلميذ أهم مصادر السلوك العدواني والميل إلى العنف (بطرس حافظ، ٢٠١٠، ص٩٨)، ومن بين أسباب السلوك العدواني العوامل البيئية، الافتقار

إلى المهارات الاجتماعية، الإحباط، النمذجة والتعزيز(جمال محمد، ٢٠١٠، ص٢٥١).

د- الكذب Lying: تُعد ظاهرة الكذب من أكثر الاضطرابات السلوكية خطورة، وهي أحدي مظاهر السلوك غير الاجتماعي التي تنعكس آثارها السلبية على كل من الفرد والمجتمع (عماد عبدالرحيم، ٢٠٠٦، ص١٩٥)، ويكذب التلميذ تحت تأثير الخوف من الكبار أو كتقليد لهم، ومن المتوقع أن يكذب التلميذ إذا كان أبواه كاذبين، وأحياناً يكذب التلميذ لدفع ضرراً متوقعاً عن نفسه، وقد يكذب حتى لا يؤذي مشاعر إنسان أخر، وأحياناً يكذب التلميذ على نفسه لينفي تهمة عن نفسه، وأغلب أكاذيب التلميذ ترجع إلى الخوف من العقاب وعدم التقبل أو السخرية (محمد جميل، ١٩٨٤، ص١٤٨)، ومن أسباب الكذب ما يرجع إلى الأسرة والتي تتمثل في القدوة غير الحسنة، أو نتيجة قسوة أحد الوالدين أو كليهما، أو التفرقة في معاملة الأبناء، وقد تكون نتيجة الممارسات التسلطية في بعض المدارس، وقد يكون نتيجة لتعزيز مقصود مثل تصديق الأب أو المعلم قول التلميذ دون تحري الحقيقة حتى يمكن قبول العذر (زكريا الشربيني، ١٩٩٤، ص٢٢).

هـ- الانسحاب الاجتماعي Social Withdrawal: هو ميل التلميذ إلى تجنب التفاعل الاجتماعي والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب، وقد يظهر هذا الاضطراب لدى المعاق فكرياً نظراً لشعوره بالخوف من الجماعة أحياناً، مما يفقده الأمن في حال تواجده بين أعضائها، لذا فهو يميل إلى الانسحاب والابتعاد عن مواقف التفاعلات الاجتماعية المفترض تواجده فيها مثل أقرانه، وقد يؤدي الانسحاب إلى عدم النضج الاجتماعي وعدم القدرة على أداء الأدوار والمهام المتوقعة من الفرد لمثل من هم في عمره الزمني وصفه الدراسي، والانسحاب الاجتماعي يؤدي إلى العزلة، وشعور التلميذ بالدونية قياساً بأقرانه العاديين، وتوقع الفشل، وتضعف ثقته بنفسه، ويخبر الإحباط، ويتقلب مزاجة، ويعاني من الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية (عادل محمد، ٢٠٠٤، ص٨٨)،

وقد يظهر الانسحاب الاجتماعي لدى كل من التلاميذ العاديين والمعاقين إلا أنه أكثر شيوعاً لدى التلاميذ المعاقين (جمال محمد، ٢٠١٠، ص٢٥٠).

والانسحاب الاجتماعي يظهر نتيجة نقص في المهارات الاجتماعية عند التلميذ، خوف التلميذ من الآخرين، عدم احترام التلميذ وتجاهله، رفض الآباء لأبنائهم، وجود إعاقة عند التلميذ كالإعاقة الفكرية حيث يميل أفراد هذه الفئة إلى الانسحاب والانزواء والبعد عن نشاطات الحياة بسبب خبرات الفشل المتكررة ومواقف الإحباط التي يتعرضون لها (بطرس حافظ، ٢٠١٠، ص٢١٧).

الدراسات السابقة

يتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت البيئة الاجتماعية وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية على النحو التالي:

١- دراسات تناولت العلاقة بين البيئة الاجتماعية والاضطرابات السلوكية لدى المعاقين فكرياً ومنها:

دراسة ايمبرجتس وآخرين (Embregts et al., 2009)التي هدفت إلى فحص تأثيرات السياق الاجتماعي على السلوك العدواني لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تكونت عينة الدراسة من (٨٧) معاقاً فكرياً، واستخدم قائمة تقييم السياق(CAI)، ومقياس السلوك العدواني، أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة بين عناصر البيئة الاجتماعية ومستوي السلوك العدواني، أي كلما ساءت البيئة الاجتماعية كلما زاد السلوك العدواني، كما وجدت فروق دالة في السلوك العدواني تبعاً لمتغير الجنس والذكاء.

واجري ميوري وجرينبرج (Murray& Greenberg, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية العلاقات الاجتماعية والسياقات الاجتماعية في حياة التلاميذ المعاقين وعلاقتها بمستوي توافقهم الاجتماعي والسلوكي والانفعالي، تكونت عينة

الدراسة من (٩٦) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي المقيدين ضمن برامج التربية الخاصة، كان منهم (٤٠ من ذوي صعوبات التعلم، ١٨ من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ١٨ من ذوي الاضطرابات السلوكية، ٢٠ من ذوي الإعاقة الصحية)، تم إعداد وتطبيق استبيان الناس في حياتي، ومقياس الكفاية الاجتماعية للأطفال، ومقياس الاكتئاب على أفراد العينة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين البيئة الاجتماعية الايجابية ومستوي التوافق لدى تلاميذ عينة الدراسة، وجود علاقة موجبة ودالة بين الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ وكل من العلاقات السلبية بين الآباء والأبناء، وبين الأقران وبعضهم، وبين المعلمين والتلاميذ، وبين إدارة المدرسة والتلاميذ، أي كلما زاد مستوى العلاقات السلبية كلما زاد مستوي الاضطرابات السلوكية والعكس صحيح ايضاً.

اما دراسة مثيسون وجاهودا (Matheson & Jahoda, 2005) كان من بين أهدافها التعرف على تأثيرات البيئة الاجتماعية على التلاميذ المعاقين فكرياً العدوانيين وغير العدوانيين، تكونت عينة الدراسة من (٣٤) تلميذاً معاقاً فكرياً(١٩) من ذوي السلوك العدواني، (١٥) من غير العدوانيين، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين السلوك العدواني والبيئة الاجتماعية المحيطة(بيئة المدرسة وبيئة الأقران).

٢- دراسات تناولت العلاقة بين البيئة الاجتماعية والاضطرابات السلوكية لدى المعاقين والعاديين، ومنها:

دراسة كارتر وآخرين (Carter et al.,2005) هدفت إلى فحص تأثير التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين في المدارس العادية، تكونت العينة من(١٦) معاقاً فكرياً من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، و(١٦) من أقرانهم العاديين، واستخدمت الملاحظة المنظمة كأداة لجمع البيانات خلال مواقف التفاعل المختلفة بين التلاميذ وبعضهم، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات السلوكية بين التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين لصالح المعاقين فكرياً، وجود تأثير دال للعلاقات الاجتماعية على مستوي التوافق

الشخصي والاجتماعي، حيث كان التلاميذ ذوي العلاقات المرتفعة أقل عدوانية، وأقل انسحاباً، وأقل ميلاً للحركة الزائدة مقارنة بأقرانهم ذوي العلاقات المنخفضة.

وهدفت دراسة ميوري وجرينبرج (Murray & Greenberg, 2001) إلى دراسة العلاقة بين المعلمين والتلاميذ وعلاقتها بمستوي الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى التلاميذ، تكونت العينة من (٩٦) تلميذاً، كان منهم(١٨) تلميذاً من ذوي الاضطرابات الانفعالية، (٤٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، (١٨) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية، (٢٠) تلميذاً من العاديين، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك البيئة الاجتماعية بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعاقين لصالح العاديين، وجود فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات السلوكية بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعاقين لصالح التلاميذ المعاقين، وجود ارتباط دال بين مستوي التوافق النفسي والانفعالي وكل من علاقات المعلمين بالتلاميذ وعلاقات إدارة المدرسة بالتلاميذ.

وسعت دراسة وينزجروس وسيبرستاين (Wenz-Gross & Siperstein, 1996) إلى دراسة البيئة الاجتماعية وعلاقتها بمستوي التوافق لدى المعاقين فكرياً في مرحلة ما قبل المراهقة، تكونت عينة الدراسة من (٣٦) فرداً، كان منهم(١٥) معاقاً فكرياً (٩ إناث و ٦ ذكور) من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة بمتوسط عمر زمني(١٢) سنة، و(٢١) من التلاميذ العاديين (١٣ إناث و ٨ ذكور) بمتوسط عمر زمني(١١,٥) سنة، تم استخدام مجموعة من المقاييس شملت مقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس العلاقات الاجتماعية، ومقياس للعلاقات الأسرية، ومقياس التوافق، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في إدراك البيئة الاجتماعية بين المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين لصالح العاديين، وجود علاقة دالة موجبة بين علاقات التلاميذ الايجابية ببعضهم ومستوي التوافق لديهم، وجود علاقة دالة موجبة بين علاقات الآباء بالأبناء الايجابية ومستوي التوافق النفسي والانفعالي لدى الأبناء، انخفاض مستوي السلوكيات اللاتوافقية (كالتمرد والعدوان والكذب والانسحاب والحركة الزائدة) لدى التلاميذ

ذوي العلاقات المشبعة بالحب والقبول والانتماء في البيئة المحيطة، وارتفاع مستوي الاضطرابات السلوكية لدى المعاقين فكرياً مقارنة بأقرانهم العاديين.

وقام بيرسون ولكار(Pearson & Lachar, 1994) بدراسة للعلاقة بين البيئة الاجتماعية ومستوي التكيف لدى عينة مكونة من (٨٨) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كان منهم(١٣) معاقاً فكرياً و(٣٧) مضطرباً سلوكياً و(٣٨) من العاديين، في سن ما بين (٦- ١١.٩) سنة، واستخدم في الدراسة مقياس السلوك التكيفي ومقياس الشخصية واستبيان الآباء، أشارت الدراسة إلى نتائج كان منها وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين كل من علاقات الآباء بالأبناء والاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ، أي كلما اتسمت علاقات الآباء بالأبناء بالايجابية كلما انخفضت الاضطرابات السلوكية لدى الأبناء، ارتفاع مستوي الاضطرابات السلوكية لدى المعاقين فكرياً مقارنة بأقرانهم العاديين.

٣- دراسات تناولت العلاقة بين البيئة الاجتماعية وبعض الاضطرابات السلوكية لدى العاديين ومنها:

دراسة وود وآخرين (Wood et al., 2009) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاضطرابات السلوكية ورفض الأقران في مرحلة ما قبل المدرسة، تكونت العينة من (٧٦) طفلاً وطفلة (٤٠ طفلاً و ٣٦ طفلة) في سن ما بين (٣- ٥) سنوات، تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي ومقياس العلاقات الاجتماعية بواسطة المعلمين، أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين رفض الأقران وكل من النشاط الزائد والانسحاب الاجتماعي.

وسعت دراسة جيورجادز وآخرين (Georgiades et al., 2007) إلى فحص تأثيرات البيئة الاجتماعية المحيطة (الأسرة ، الأقران، المدرسة، الجيران) على مستوي الصحة النفسية والأداء الأكاديمي لدى التلاميذ، من خلال جمع بياناتها من عينة قوامها (١٣٤٧٠) تلميذاً في سن ما بين (٤- ١١) سنة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة

ارتباط دالة بين البيئة الاجتماعية المحيطة ومستوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى التلاميذ.

وقام مالت (Malete, 2007) بدراسة هدفت إلى فحص علاقات الآباء بالأبناء على بعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ، واستخدمت لذلك عينة مكونة من (١٤٧٨) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية، في سن ما بين (١٢- ٢٠) سنة، أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين العلاقات الأسرية وبعض الاضطرابات السلوكية كالعدوان والتمرد والعصيان.

وهدفت دراسة اوفربيك وآخرين (Overbeek et al., 2007) إلى فحص تأثيرات علاقات الآباء بالأبناء على التوافق الانفعالي لدى الأبناء، وكان سؤال الدراسة الرئيسي هو: هل يوجد تأثير لعلاقات الآباء بالأبناء على مستوي الصحة النفسية لدى الأبناء؟ تكونت عينة الدراسة من (٢١٢) فرداً، من مراحل عمرية مختلفة، أشارت النتائج إلى أن لعلاقات الآباء الايجابية بالأبناء تأثير ايجابي على مستوي توافقهم وتمتعهم بالصحة النفسية، والعكس صحيح ايضاً، ارتفاع مستوي الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ الأكبر سناً.

وأجري جازل (Gazelle, 2006) دراسة هدفت إلى فحص تأثير مناخ الفصل الدراسي على التوافق النفسي والاجتماعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، تكونت عينة الدراسة من (١٣٦٤) تلميذاً من تلاميذ المدارس الابتدائية، أشارت النتائج إلى أن مناخ الفصل الدراسي له تأثير كبير على مستوي التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ.

وسعت دراسة ستيرج- ابل وآخرين (Sturge-Apple et al., 2006) إلى فحص العلاقة بين البيئة الأسرية والسلوك العدواني والانسحاب الاجتماعي، تكونت العينة من (٢١٠) اب وام واطفالهم (٩٧ ولداً و ١١٣ بنتاً) بمتوسط عمر زمني (٦) سنوات، أشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائياً بين علاقات الآباء بالأبناء ومستوي الاضطرابات السلوكية كالسلوك العدواني والانسحاب الاجتماعي، فكلما ارتفع

مستوي العلاقات الايجابية كلما انخفض مستوي السلوك العدواني والانسحاب الاجتماعي، وارتفع مستوي التوافق النفسي لدى التلاميذ، والعكس صحيح أيضاً.

وهدفت دراسة جاكسون و ورن (Jackson & Warren, 2000) إلى فحص العلاقة بين البيئة الاجتماعية والتوافق النفسي لدى التلاميذ، تكونت العينة من (٢٦٥) تلميذاً وتلميذة (١٣٠ تلميذاً و١٣٥ تلميذة) في سن ما بين (٧- ١٣) سنة بمتوسط (١٠,١١) سنة، استخدم مقياس أحداث الحياة ومقياس التدعيم الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي، أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أحداث الحياة ومستوي التوافق النفسي، وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين مستوي التوافق الشخصي والاجتماعي والبيئة الاجتماعية الايجابية المحيطة (الآباء، الأقران، المعلمين، الجيران).

وسعت دراسة لاد وآخرين (Ladd et al., 1997) إلى التعرف على علاقات الأطفال بأقرانهم ومستوي توافقهم الشخصي والاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طفلاً وطفلة (١٠٥طفلاً و ٩٥ طفلة) في سن ما بين (٥- ٦) سنوات، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين مستوي العلاقات الاجتماعية بين الأطفال واقرانهم ومستوي توافقهم الشخصي والاجتماعي.

وهدفت دراسة وينتزل وآخرين (Wentzel & Caldwell, 1997) إلى دراسة العلاقات بين الأقران وعلاقتها بالسلوك التوافقي لدى عينة مكونة من (٤٠٤) تلميذاً وتلميذة(٢١٠ تلميذاً و ١٩٤ تلميذة) من تلاميذ المرحلة المتوسطة، تم اختيارهم من (١٧) فصلاً دراسياً بطريقة عشوائية، استخدم مقياس العلاقات الاجتماعية ومقياس السلوك الاجتماعي المقبول وغير المقبول، وقائمة السلوك التوافقي، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين مستوي العلاقات الاجتماعية ومستوي التوافق الشخصي والاجتماعي لدى التلاميذ.

وقام بيردت وكييف (Berndt & Keefe, 1995) بدراسة للتعرف على تأثيرات الأصدقاء على التوافق المدرسي، تكونت عينة الدراسة (٢٩٧) تلميذاً من تلاميذ

الصف السابع والثامن، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين علاقات التلاميذ الايجابية ومستوي توافقهم، ومستوي تقدير الذات لديهم، ومستوي التحصيل الدراسي، وأن العلاقات الايجابية بين التلاميذ وبعضهم تساعد على خفض مستوي السلوك العدواني، وسلوك الانسحاب الاجتماعي.

وهدفت دراسة ديشون وآخرين (Dishion et al., 1995) إلى دراسة العلاقة بين السلوك المضاد للمجتمع والعلاقات التفاعلية لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، تكونت عينة الدراسة من (١٨٦) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة، في سن ما بين (١٣- ١٤) سنة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين العلاقات السلبية بين التلاميذ وبعضهم والسلوك المضاد للمجتمع، وجود علاقة موجبة ودالة بين العلاقات الايجابية بين التلاميذ وبعضهم ومستوي التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم.

وهدفت دراسة كيوبر سميث وآخرين (Kupersmidt et al., 1995) إلى دراسة العدوان لدى التلاميذ وعلاقته بعلاقات الأقران في البيئة الأسرية وبيئة الجيران، تكونت عينة الدراسة من (١٢٧١) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بمتوسط عمر زمني (٩.٩) سنة، واستخدم مقياس العدوان ومقياس العلاقات بين الأقران، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين عدوان التلاميذ ومستوي العلاقات بين الأقران، فكلما كانت العلاقات ايجابية انخفض مستوي السلوك العدواني والعكس صحيح أيضاً.

وهدفت دراسة كيودرك وآخرين (Kurdek et al.,1995) إلى دراسة التوافق المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وعلاقته بالمناخ المدرسي والمناخ الأسري وتأثيرات الأقران، أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين المناخ المدرسي(من حيث علاقات المعلمين بالتلاميذ ومدي إشباع المناخ لحاجات التلاميذ الأساسية) الايجابي ومستوي التوافق لدى التلاميذ(انخفاض السلوك العدواني وسلوك التمرد والعصيان والانسحاب الاجتماعي)، وجود علاقة بين المناخ الأسري من حيث علاقات الآباء

بالأبناء وعلاقات الأبناء ببعضهم ومستوي التوافق لدى التلاميذ، وجود علاقة بين علاقات الأقران الايجابية ومستوي التوافق لدى التلاميذ.؛

وسعت دراسة بينتا (Pianta, 1994) إلى دراسة العلاقة بين البيئة التعليمية (المعلمين والأقران) وعلاقتها بمستوي التوافق لدى التلاميذ، تكونت العينة من (٤٣٦) تلميذاً وتلميذة(٢٠٥ تلميذاً و ٢٣١ تلميذة) في سن (٤.٤١- ٦.٥) سنة، وعينة من المعلمين قوامها (٢٦) معلماً من معلمي هؤلاء التلاميذ بمتوسط خبرة (١٠.٣) سنة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين علاقات المعلمين بالتلاميذ ومستوي توافق التلاميذ، وجود علاقة ارتباط دالة بين علاقات التلاميذ ببعضهم ومستوي توافقهم.

التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة

نشير نتائج الدراسات السابقة إلى ما يلي:

- يوجد ارتباط دال بين عناصر البيئة الاجتماعية والاضطرابات السلوكية (Embregts et al., 2009; Murray & Greenberg, 2006; (Matheson&Jahhoda,2005)
- يوجد اختلاف في إدراك البيئة الاجتماعية بين المعاقين فكرياً واقرنهم العاديين (Murray & Greenberg, 2001; Wenz-Gross &Spersstein, 1996)
- توجد علاقة دالة بين علاقات الآباء بالأبناء والاضطرابات السلوكية لدى الأبناء (Georgiades et al., 2007; Malete, 2007; Overbeek et al., 2007; Murray & Greenberg, 2006; Wenz-Gross &Siperstein, 1996)
- يوجد تأثير دال للعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وبعضهم على مستوي توافقهم والاضطرابات السلوكية لديهم (Georgiades et al.,2007 ; Murray & Greenberg,2006; Wenz-Gross &Siperstein,1996; Carter et

al.,2005; Bendt &Keefe,1995;Dishian et al.,1995; Kurdek et al.,1995; Kupersmidt et al.,1995; Pianta,1994)

- توجد علاقة دالة بين علاقات المعلمين بالتلاميذ والاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ (Murray & Greenberg,2006; Kurdek et al., 1995; Pianta, 1994)

- يوجد تأثير دال للمناخ المدرسي على مستوي الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ (Georgiades et al., 2007; Gazelle, 2006; Murray& Greenberg, et al., 2006; Kurdek et al., 1995)

فروض الدراسة

١- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين البيئة الاجتماعية وبعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك البيئة الاجتماعية (الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات السلوكية (النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي) بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك البيئة الاجتماعية (الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية (الابتدائية- المتوسطة).

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات السلوكية (النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاباً الاجتماعي) تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية (الابتدائية- المتوسطة).

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي الملائم لطبيعة الدراسة، حيث يتم وصف واقع البيئة الاجتماعية، وواقع الاضطرابات السلوكية وعلاقتهما ببعض لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين عينة الدراسة، حيث يعتمد المنهج الوصفي على وصف ما هو كائن، وتفسيره، تحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات (جابر عبدالحميد وأحمد خيري، ٢٠١٠، ص١٢١)، بهدف الوصول إلى تصور دقيق عن المشكلة موضوع الدراسة وعلاقتها بالظواهر المرتبطة بها، والتوصل إلى قوانين للعلاقات الارتباطية بين الظاهرة وقريناتها، وكذلك التنبؤ بهذه الظاهرة بالاعتماد على القوانين التي تم اكتشافها (عبدالحميد صفوت، ٢٠١٠، ص٢١٤).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٨٢) تلميذاً، كان منهم(١٤٤) تلميذاً من التلاميذ المعاقين فكرياً، (٨٠ من الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، و٦٤ من المرحلة المتوسطة)، و(١٣٨) تلميذاً من التلاميذ العاديين(٨٠ من الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، و٥٨ من المرحلة المتوسطة)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (٦) مدارس بها برامج دمج من مدارس المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض بالسعودية.

أدوات الدراسة

١- مقياس البيئة الاجتماعية Social Environment Scale ، تم إعداد هذا المقياس من خلال الآتي:

- الاطلاع على استبيان الناس في حياتي The People in My Life Questionnaire إعداد (Murray & Greenberg, 2006) الذي يتكون من (٧٦) عبارة لاستقصاء إدراك التلاميذ للبيئة الاجتماعية المحيطة، موزعة على أبعاد

الاستبيان الآتية: الأسرة(٢٠) عبارة، الأقران(٢٧) عبارة، المعلمين(١١) عبارة، الجيران(٧) عبارات، قام الباحث الحالي بترجمة الاستبيان وعرض الترجمة مع أصل الاستبيان على اثنين من أساتذة اللغة الانجليزية، وبعد إجراء التعديلات، ثم عرضه عليهم ثانية، وفي خطوة تالية تم عرض الترجمة العربية بعد التصحيح وأصل الاستبيان باللغة الانجليزية على(٥) من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بالجامعة، وتم إجراء التعديلات التي تم الإشارة إليها، تم عرضها عليهم ثانية، وكان هناك اتفاق تام على وضوح العبارات ومطابقتها للأصل.

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات التي تناولت البيئة الاجتماعية ومنها (Georgiades et al., 2007; Overbeek et al., 2007; Carter et al., 2005; Wenz-Gross & Siperstein, 1995)
- تم إعداد مقياس البيئة الاجتماعية في صورته المبدئية يتكون من جزاءين: الجزء الأول خاص بالبيانات الأولية للتلميذ، وتتضمن: اسم التلميذ(اختياري)، المرحلة التعليمية، الفصل، حالة التلميذ(معاق فكرياً أم عادي)، والجزء الثاني يتضمن عبارات المقياس وعددها(٤٨) عبارة موزعة على اربع أبعاد هي: الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة.

تقنين المقياس

الصدق: تم حساب صدق المحتوي لمقياس البيئة الاجتماعية، حيث يدل صدق المحتوي على مدي تمثيل المقياس للجوانب التي وضع لقياسها، وان معظم أساليب تقدير صدق المحتوي تعتمد على الأحكام التقيمية للخبراء (سليمان الخضري، ١٩٩٠، ص١٠٥؛ صلاح الدين محمود، ٢٠٠٠، ص ١٩٠؛ رجاء محمود، ٢٠٠٧، ص١٩٠)، ولإجراء ذلك تم إعداد المقياس في صورته الأولية وتوزيعه على(٥) من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وتم حذف العبارات التي قلت نسبة الاتفاق عليها عن(٨٠ ٪)، وبعد إجراء التعديلات التي تم الإشارة إليها أصبح عدد عبارات المقياس (٤٠)

عبارة موزعة كالأتي: الأسرة (١٢) عبارة، الأقران(١٢) عبارة، المعلمين(٨) عبارات، المدرسة(٨) عبارات.

- كما تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس البيئة الاجتماعية، حيث أن معامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس للمقياس يقدم دليلاً أخر على صدق المقياس(صلاح الدين محمود، ٢٠٠٠، ص٢٣٠)، وتستخدم هذه الوسيلة الإحصائية (الاتساق الداخلي) كمحك داخلي لقياس صلاحية الوحدات وقياسها ما يقيسه المقياس، بمعني أخر تحديد صدق المضمون(إبراهيم وجيه، ١٩٨٥، ص٧١)، ولإجراء ذلك تم تطبيق المقياس على عينة قوامها(٥٢) تلميذاً نصفهم من المعاقين فكرياً، والنصف الأخر من العاديين، وتم حساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس وكذا بين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول(١) يوضح النتائج.

جدول(١)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس البيئة الاجتماعية ببعضها والدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	الأسرة	الأقران	المعلمون	المدرسة
الأقران	*٠,٣٠٧	-	-	-
المعلمون	*٠,٣٢٠	**٠,٤٤٦	-	-
المدرسة	*٠,٣٦٨	*٠,٣٣٩	**٠,٤٠١	-
الدرجة الكلية	**٠,٦٧٣	**٠,٧٥١	**٠,٧٨٣	**٠,٦٧٣

* دالة عند مستوي(٠,٠٥) ** دالة عند مستوي(٠,٠١)

يتضح من الجدول(١) أن جميع معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس البيئة الاجتماعية دالة عند مستوي(٠,٠١)، أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها دالة عند مستوي(٠,٠٥، ٠,٠١).

ب- **ثبات المقياس:** تم تطبيق مقياس البيئة الاجتماعية على عينة قوامها(٥٢) تلميذاً نصفهم من المعاقين فكرياً، والنصف الأخر من العاديين، وتم حساب ثبات المقياس

بطريقة التجزئة النصفية، ومعامل الفاكرونباخ، ومعامل جتمان، والجدول(٢) يوضح النتائج.

جدول(٢)

نتائج معاملات ثبات مقياس البيئة الاجتماعية

معاملات ارتباط المتغير	سبيرمان- براون	الفاكرونباخ	جتمان
الأسرة	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٧٠
الأقران	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٧١
المعلمون	٠,٨٤	٠,٧٤	٠,٨٢
المدرسة	٠,٧٨	٠,٨٠	٠,٧٩
الدرجة الكلية	٠,٨٢	٠,٧٨	٠,٩٦

يتضح من الجدول(٢) أن جميع معاملات الارتباط(سبيرمان- براون، الفاكرونباخ، جتمان) مرتفعة وتنحصر ما بين(٠,٧٠- ٠,٩٦)، ومن نتائج الجدول (١) والجدول(٢) يتضح أن مقياس البيئة الاجتماعية يتمتع بدرجة صدق وثبات مقبولة تسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

طريقة الإجابة عن المقياس: تتم الإجابة عن مقياس البيئة الاجتماعية من خلال خيارات اربع (كثيراً جداً، كثيراً، أحياناً، لا) ودرجاتها كالتالي(٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب، ودرجات المقياس تنحصر ما بين(٤٠- ١٦٠)، ويدل ارتفاع الدرجة على الايجابية، وانخفاض الدرجة على السلبية.

٢- مقياس الاضطرابات السلوكية Behavior Disorders Scale

لإعداد هذا المقياس تم الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات والمقاييس التي أجريت في مجال الاضطرابات السلوكية منها (Gazelle, 2006; Embregts, 2009 ؛ مصطفي نوري، ٢٠٠٦ ؛ فاروق محمد، ١٩٨٥).

- تم وضع المقياس في صورته المبدئية يتكون من جزاءين، الجزء الأول خاص بالبيانات الأولية للتلميذ وتتضمن تلك البيانات: اسم التلميذ(اختياري)، المرحلة

التعليمية، الفصل، حالة التلميذ(معاق فكرياً أم عادي)، والجزء الثاني يتضمن عبارات المقياس وعددها(٥٠) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الآتية(النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي).

تقنين المقياس

الصدق: تم حساب صدق المحتوي لمقياس الاضطرابات السلوكية وذلك بإعداد المقياس في صورته الأولية وتوزيعه على(٥) من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة جامعة الملك سعود، وتم حذف العبارات التي قلت نسبة الاتفاق عليها عن (٨٠ ٠/٠)، وبعد إجراء التعديلات التي تم الإشارة إليها أصبح عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة موزعة بالتساوي على أبعاد المقياس(النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي).

- كما تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الاضطرابات السلوكية، من خلال تطبيق المقياس على عينة قوامها(٥٢) تلميذاً نصفهم من المعاقين فكرياً، والنصف الأخر من العاديين، وتم حساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس وكذا بين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول(٣) يوضح النتائج.

جدول(٣)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	النشاط الزائد	التمرد والعصيان	العدوان	الكذب	الانسحاب الاجتماعي
التمرد والعصيان	٠,٤٦٩**	-	-	-	-
العدوان	٠,٤٦٠**	٠,٦٠٧**	-	-	-
الكذب	٠,٤٤٥**	٠,٥٢٩**	٠,٤٤٢**	-	-
الانسحاب الاجتماعي	٠,٣٤٤**	٠,٤٩١**	٠,٣٦١**	٠,٦٣٣**	-
الدرجة الكلية	٠,٦٨٨**	٠,٨٢٢**	٠,٧٣٨**	٠,٨٠٣**	٠,٧٦١**

* دالة عند مستوي(٠,٠٥) ** دالة عند مستوي(٠,٠١)

يتضح من الجدول(٣) أن جميع معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات السلوكية دالة عند مستوي(٠,٠١)، أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها دالة عند مستوي(٠,٠١).

ب- **ثبات المقياس:** تم تطبيق مقياس الاضطرابات السلوكية على عينة قوامها(٥٢) تلميذاً نصفهم من المعاقين فكرياً، والنصف الأخر من العاديين، وتم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، ومعامل الفاكرونباخ، ومعامل جتمان، والجدول(٤) يوضح النتائج.

جدول(٤)

نتائج معاملات ثبات مقياس الاضطرابات السلوكية

معاملات ارتباط المتغير	سبيرمان-براون	الفاكرونباخ	جتمان
النشاط الزائد	٠,٨١	٠,٧٦	٠,٧٨
التمرد والعصيان	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٦٩
العدوان	٠,٧٩	٠,٨٨	٠,٨٣
الكذب	٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٨٥
الانسحاب الاجتماعي	٠,٦٩	٠,٧٩	٠,٧٢
الدرجة الكلية	٠,٨٤	٠,٨٠	٠,٩١

يتضح من الجدول(٤) أن جميع معاملات الارتباط(سبيرمان- براون، الفاكرونباخ، جتمان) مرتفعة وتنحصر ما بين(٠,٦٩- ٠,٩١)، ومن نتائج الجدول (٣) والجدول(٤) يتضح أن مقياس الاضطرابات السلوكية يتمتع بدرجة صدق وثبات مقبولة تسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

طريقة الإجابة عن المقياس: تتم الإجابة عن مقياس الاضطرابات السلوكية من خلال خيارات ثلاث(دائماً، أحياناً، لا) ودرجاتها كالتالي(٣- ٢- ١) على الترتيب، ودرجات المقياس تنحصر ما بين(٤٠- ١٢٠)، ويدل ارتفاع الدرجة على السلبية، وانخفاض الدرجة على الايجابية.

خطوات الدراسة

- تم إعداد وتطبيق مقياس البيئة الاجتماعية على التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم التلاميذ العاديين بالمدارس العادية الملحقة بها برامج الدمج.
- تم إعداد وتطبيق مقياس الاضطرابات السلوكية على التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم التلاميذ العاديين بالمدارس العادية الملحق بها برامج الدمج.
- تم معالجة البيانات باستخدام حزمة البرامج الاحصائية Spss لحساب معاملات الارتباط واختبارات(ت) لدلالة الفروق.

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول: يوجد ارتباط دال إحصائياً بين البيئة الاجتماعية وبعض الاضطرابات السلوكية لدى كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين البيئة الاجتماعية (الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) والاضطرابات السلوكية (النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي)، وذلك بالنسبة لعينة المعاقين فكرياً، وعينة العاديين، والجدول(٥) يوضح النتائج.

جدول(٥)

معاملات الارتباط بين البيئة الاجتماعية والاضطرابات السلوكية

البيئة الاجتماعية	الاضطرابات السلوكية	معاقون فكرياً (ن=١٤٤)	عاديون(ن=١٣٨)
الأسرة	النشاط الزائد	-٠,٢٥١**	-٠,٢٤٥**
	التمرد والعصيان	-٠,٢٦٥**	-٠,٠٧٠
	العدوان	-٠,٢٤٩**	-٠,٢٥٧**
	الكذب	-٠,٣٧٩**	-٠,٢٠٧*
	الانسحاب الاجتماعي	-٠,١٩٤*	-٠,٢١٠*
	الدرجة الكلية	-٠,٤٠٧**	-٠,٢٥٠**
الأقران	النشاط الزائد	٠,١٠	-٠,٣٣٤**
	التمرد والعصيان	٠,٠٠٨	٠,١٢٢
	العدوان	٠,٠٦٥	-٠,٢٢٢**
	الكذب	-٠,٠٧٤	-٠,٢٢١**
	الانسحاب الاجتماعي	-٠,١٧٢*	-٠,٢٥٠**
	الدرجة الكلية	-٠,١٨١*	-٠,٢٣٩**
	النشاط الزائد	-٠,٠٠٢	-٠,٢٩٠**
	التمرد والعصيان	-٠,٠٤٣	٠,٠٧٦
	العدوان	٠,٠٤٥	-٠,٢٤٥**
	الكذب	٠,١٠٩	-٠,٢٦٧**
	الانسحاب الاجتماعي	-٠,١٤٧	-٠,٢٧٢**
	الدرجة الكلية	-٠,٠٩٢	-٠,٢٥٨**
	النشاط الزائد	٠,٠٨٤	-٠,٣١١**
	التمرد والعصيان	٠,٠٧٤	٠,٠١٧
	العدوان	٠,٠٦٩	-٠,٢٤٨**
	الكذب	٠,٠٦٠	-٠,١٨٧**
	الانسحاب الاجتماعي	٠,١١٧	-٠,٢٣٦**
	الدرجة الكلية	٠,١٠٨	-٠,٢٠٨*
الدرجة الكلية		-٠,٢٤٣**	-٠,٢٢٨**

* دالة عند مستوي(٠,٠٥) ** دالة عند مستوي(٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول[٥] الأتي:

- بالنسبة للدرجة الكلية: يوجد ارتباط سلبي دال إحصائياً عند مستوي(٠.٠١) بين الدرجة الكلية للبيئة الاجتماعية والدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية لدى المعاقين فكرياً، أي انه كلما اتسمت البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلاميذ المعاقين فكرياً بالايجابية كلما انخفض مستوي الاضطرابات السلوكية لديهم، والعكس صحيح ايضاً.

- يوجد ارتباط سلبي دال إحصائياً عند مستوي(٠.٠١) بين الدرجة الكلية للبيئة الاجتماعية والدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية لدى العاديين، أي انه كلما اتسمت البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلاميذ العاديين بالايجابية كلما انخفض مستوي الاضطرابات السلوكية لديهم، والعكس صحيح ايضاً.

وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض(الأول) وتتفق مع نتائج دراسة (Embregts et al.,2009; Georgiades et al., 2007; Murray& Greenberg, 2006; Carter et al., 2005)

ويمكن تفسير ذلك في أن البيئة الاجتماعية المحيطة المتمثلة في (الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) ذات تأثير دال على مستوي الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، فكلما كانت البيئة صحية كلما كان تأثيرها حسناً على التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ (حامد عبدالسلام، ٢٠٠٥؛ مختار حمزة، ١٩٨٢)، وكلما اتسمت البيئة المحيطة بالسلبية كعلامات الرفض والاهمال ونقص الرعاية كلما أدى ذلك الى ظهور الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ (مصطفي نوري وخليل عبدالرحمن، ٢٠٠٧؛ يحي القبالي، ٢٠٠٨).

وبالنسبة للأبعاد الفرعية لمقياس البيئة الاجتماعية اشارت النتائج الى:

- بُعد الأسرة بالنسبة للمعاقين فكرياً: يوجد ارتباط سلبي دال إحصائياً عند مستوي(٠.٠١) بين البيئة الأسرية والدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات السلوكية، وكذا بالنسبة لأبعاده الفرعية الأتية:النشاط الزائدعند(٠.٠١)، التمرد والعصيان عند(٠.٠١)، الانسحاب الاجتماعي عند(٠.٠٥).

- بالنسبة للعاديين: يوجد ارتباط سلبي دال إحصائياً عند مستوي(٠.٠١) بين البيئة الأسرية والدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات السلوكية، وكذا بالنسبة لأبعاده الفرعية الآتية:النشاط الزائد عند(٠.٠١)، العدوان عند(٠.٠١)، الكذب عند(٠.٠٥)، الانسحاب الاجتماعي عند(٠.٠٥).

وهذه النتائج تحقق صحة هذا الفرض(الأول) بالنسبة للتلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين وتتفق مع نتائج دراسة (Malete, 2007; Overbeek et al., 2007; Sturge-Apple et al., 2006; Jackson &Warren, 2000) التي أشارت نتائجها الى انه كلما اتسمت البيئة الاسرية بالايجابية كلما انخفض مستوي الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ.

- أما بالنسبة لبُعد الكذب لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وجد ارتباط موجب ودال عند مستوي (٠.٠١)، أي انه كلما اتسمت البيئة الأسرية بالايجابية كلما زاد الكذب لدى التلاميذ المعاقين فكرياً، ويمكن تفسير ذلك في أن اباء التلاميذ المعاقين فكرياً قد لا يتحرون الحقيقة عما يذكره أبنائهم من أحاديث، وقد يكون ذلك بدافع الشفقة وعدم محاسبتهم على كل صغيرة وكبيرة، فاعتاد التلاميذ على هذا السلوك.

- بُعد الأقران بالنسبة للمعاقين فكرياً: يوجد ارتباط سلبي دال إحصائياً عند مستوي(٠.٠٥) بين علاقات الأقران والدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات السلوكية، وكذا بالنسبة لبُعد الانسحاب الاجتماعي عند(٠.٠٥)، أما باقي الأبعاد الفرعية الاتية(النشاط الزائد، التمرد والعصيان، الكذب) لا يوجد ارتباط دال إحصائياً.

وهذه النتيجة الخاصة بالعلاقة بين بُعد الأقران والدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية تحقق صحة هذا الفرض(الأول)، وتتفق مع نتائج دراسة (Wood et al.,2009; Ladd et al., 1997; Wentzel & Cadwell,1997; Panta,1994) التي أشارت نتائجها الى ارتفاع مستوي الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ذوي العلاقات السلبية مع أقرانهم، أو الذين يقابلون بالرفض من قبل أقرانهم، وهذا شيء منطقي حيث أن التلميذ سواء المعاق فكرياً أو العادي فأنه عندما يواجه بعلامات أو علاقات الرفض من الأقران يشعر بالدونية وفقدان الثقة بالنفس، وبالتالي قد يلجأ إلى الانسحاب، أو العدوان على الآخرين وإتلاف ممتلكاتهم انتقاماً

منهم لرفضه من قبلهم، أما بالنسبة لعدم وجود ارتباط دال في بُعد التمرد والعصيان لدى كل من المعاقين فكرياً والعاديين، وكذا بالنسبة لبُعد النشاط الزائد وبُعد الكذب لدى المعاقين فكرياً، فقد يرجع ذلك إلى أنه في حال رفض الأقران قد يبتعد التلميذ عن التفاعل معهم وبالتالي لا يكون هناك مجال لتلقي تعليمات أو أوامر والتمرد عليها، أو فرصة للكذب أو تقديم تبريرات.

بُعد المعلمون بالنسبة للمعاقين فكرياً: لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين علاقات المعلمين بالتلاميذ والدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات السلوكية، وكذا بالنسبة لأبعاد المقياس الفرعية الآتية: النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي.

- بالنسبة للعاديين: يوجد ارتباط سلبي دال إحصائياً عند مستوي(٠,٠١) بين علاقات المعلمين بالتلاميذ والدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات السلوكية، وكذا بالنسبة لأبعاد المقياس الفرعية الآتية: بُعد النشاط الزائد عند (٠,٠١)، وبُعد العدوان عند(٠,٠١)، وبُعد الكذب عند(٠,٠١)، وبُعد الانسحاب الاجتماعي عند(٠,٠١)، أما بالنسبة لبُعد التمرد والعصيان، لا يوجد ارتباط دال إحصائياً.

- بُعد المدرسة بالنسبة للمعاقين فكرياً: لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين علاقات إدارة المدرسة بالتلاميذ والدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات السلوكية، وكذا بالنسبة لابعاد المقياس الفرعية الاتية النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي.

بالنسبة للعاديين: يوجد ارتباط سلبي دال إحصائياً عند مستوي(٠,٠١) بين علاقات ادارة المدرسة بالتلاميذ والدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات السلوكية، وكذا بالنسبة لابعاد المقياس الفرعية الاتية:بُعد النشاط الزائد عند(٠,٠١)، بُعد العدوان عند(٠,٠١)، بُعد الكذب عند(٠,٠١)، بُعد الانسحاب الاجتماعي عند(٠,٠٥)، أما بالنسبة لبُعد التمرد والعصيان، لا يوجد ارتباط دال إحصائياً.

أن النتائج الخاصة ببُعد المعلمين وبُعد المدرسة بالنسبة للمعاقين فكرياً لا تحقق صحة هذه الجزئية من الفرض الأول، ولا تتفق مع نتائج الدراسات (Wood et al.,2009; Ladd et al., 1997; Wentzel & Cadwell, 1997; Panta,

(1994 ، ويمكن تفسير ذلك في أن التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية لا يشعرون بفروق واضحة في معاملة المعلمين أو ادارة المدرسة لهم، وهذا يرجع الى قلة عدد التلاميذ بالفصل الدراسي مما يزيد من فرص العلاقات والتفاعلات المباشرة فيما بينهم، مع ملاحظة الباحث الحالى في أن المدارس التي اشتقت منها العينة تضع فصول التلاميذ المعاقين فكرياً في اجنحة أو أدوار منفصلة عن اقرانهم العاديين، مع اختلاف أوقات الفسح، ولكل فئة من التلاميذ المعاقين فكرياً أو العاديين معلمين خاصين بهم، ومشرف برنامج يدير برنامج التربية الفكرية بالمدرسة.

أما بالنسبة لعينة التلاميذ العاديين فقد وجدت فروق دالة احصائياً في بُعد المعلمين وبُعد المدرسة، ويرجع هذا الى كثرة عدد التلاميذ بالفصول الدراسية، وهذا يشكل صعوبة لدى المعلمين في اقامة علاقات مباشرة مع كل التلاميذ العاديين بشكل عادل.

الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة احصائياً في إدراك البيئة الاجتماعية(الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس البيئة الاجتماعية(الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) بالنسبة لعينة التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، وحساب دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبارات(ت)، والجدول(٦) يوضح النتائج.

جدول(٦)

دلالة الفروق بين التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين على مقياس البيئة الاجتماعية

المتغير	المعاقون فكرياً			العاديون			قيمة (ت) والدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الأسرة	١٤٤	١٨,٧٦	١,٧٦	١٣٨	٢٢,٥١	١,٩٨	١٦,٨٢٨**
الأقران	١٤٤	١٨,٠٨	١,٨٣	١٣٨	٢٠,٠٠	٣,٣٥	٦,٠٢١**
المعلمون	١٤٤	١١,٨٦	١,٥٠	١٣٨	١٣,٤٧	٢,٤٥	٦,٦٨٧**
المدرسة	١٤٤	١١,٩١	١,٣١	١٣٨	١٤,٢٥	٢,٥٠	٩,٨٨١**
الدرجة الكلية	١٤٤	٦٠,٦١	٤,٢٤	١٣٨	٧٠,٢٣	٧,٢٧	١٣,٦٣٢**

* دالة عند مستوي(٠,٠٥) ** دالة عند مستوي(٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول(٦) وجود فروق دالة احصائياً بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين في الدرجة الكلية للبيئة الاجتماعية عند مستوي(٠,٠١) لصالح التلاميذ العاديين، وكذا بالنسبة لدرجة كل بُعد من أبعاد مقياس البيئة الاجتماعية الفرعية: الأسرة عند(٠,٠١)، الأقران عند(٠,٠١)، المعلمين عند(٠,٠١)، المدرسة عند(٠,٠١) لصالح التلاميذ العاديين.

وهذه النتيجة لا تحقق صحة هذا الفرض(الثاني) وتتفق مع نتائج دراسة (Murray &Greenberg, 2001; Wenz-Gross & Siprstein, 1996) التي أشارت نتائجها الى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين في ادراك البيئة الاجتماعية لصالح العاديين، ويمكن تفسير ادراك التلاميذ المعاقين فكرياً للبيئة الاجتماعية المحيطة بأنها سلبية مقارنة بادراك اقرانهم العاديين، وذلك نظراً لقدراتهم العقلية المحددودة، ونقص مهاراتهم الاجتماعية والمفاهيمية الخاصة بالتواصل والعلاقات الاجتماعية، مما يجعلهم يعانون من صعوبة في التكيف وبالتالي فهم يدركون أن البيئة الاجتماعية المحيطة بهم سلبية، لانها لا تستجيب لظروفهم الخاصة.

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة احصائياً في الاضطرابات السلوكية(النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي) بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الاضطرابات السلوكية(النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي) بالنسبة لعينة التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، وحساب دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبارات(ت)، والجدول(٧) يوضح النتائج.

جدول(٧)

دلالة الفروق بين التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين على مقياس الاضطرابات السلوكية

المتغير	المعاقون فكرياً			العاديون			قيمة (ت) والدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع	
النشاط الزائد	١٤٤	١٨,٧٦	١,٣٩	١٣٨	١٥,٥٩	٢,٤٧	١٣,٣٤٤**
التمرد والعصيان	١٤٤	١٨,٨٥	١,٨٢	١٣٨	١٥,٥٦	٢,١٠	١٤,١٠٢**
العدوان	١٤٤	١٨,٧٠	١,٥٥	١٣٨	١٦,٤٩	١,٨٦	١٠,٨٥١**
الكذب	١٤٤	١٧,٠٢	٣,٥٧	١٣٨	١٤,٦٢	٢,٢٦	٦,٧٠٧**
الانسحاب الاجتماعي	١٤٤	١٨,٤٠	١,٨٧	١٣٨	١٦,٣٠	١,٨٤	٩,٤٥٤**
الدرجة الكلية	١٤٤	٩١,٩٤	٧,٣٦	١٣٨	٧٨,٥٧	٤,٦٦	١٧,٨٦٢**

* دالة عند مستوي(٠,٠٥) ** دالة عند مستوي(٠,٠١)

يتضح من الجدول(٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين في الدرجة الكلية للاضطرابات السلوكية عند مستوي(٠,٠١) لصالح التلاميذ المعاقين فكرياً، وكذا بالنسبة لدرجة كل بُعد من أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية الفرعية: النشاط الزائد عند(٠,٠١)، التمرد والعصيان عند(٠,٠١)، العدوان عند(٠,٠١)، الكذب عند(٠,٠١)، الانسحاب الاجتماعي عند(٠,٠١).

وهذه النتيجة لا تحقق صحة هذا الفرض(الثالث) وتتفق مع نتائج دراسة (Carter et al.2005; Murray & Greenberg, 2006; Pearson &Lachor, 1994) التي أشارت نتائجها الى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعاقين فكرياً والعاديين في الاضطرابات السلوكية لصالح المعاقين فكرياً.

ويمكن تفسير ذلك في أن التلاميذ المعاقين فكرياً نظراً لقدراتهم العقلية المحدودة، ونقص مهاراتهم الاجتماعية، ونظراً لتكرار خبرات الفشل والاحباط فانهم يشعرون بالدونية والنقص، وتتراكم لديهم خبرات الاحباط والفشل، ويدركون أن المواقف المحيطة بهم مهددة لهم، وبالتالي تظهر لديهم الاضطرابات السلوكية بدرجة واضحة مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث تشير (خولة أحمد، ٢٠٠٠؛ يحي القبالي، ٢٠٠٨) إلى نشوء الاضطرابات السلوكية نتيجة عدم التكافؤ بين قدرات الفرد ومتطلبات البيئة، أو نتيجة لتراكم خبرات الفشل والإحباط (محمد محروس، ١٩٩٧؛ كمال إبراهيم، ١٩٨١).

الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة احصائياً في إدراك البيئة الاجتماعية (الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية (الابتدائية- المتوسطة).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس البيئة الاجتماعية(الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة) بالنسبة لعينة التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، وحساب دلالة الفروق بين عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية وعينة تلاميذ المرحلة المتوسطة بالنسبة لكل فئة على حده(معاقين فكرياً- عاديين) وبالنسبة للعينة الكلية باستخدام اختبارات(ت)، والجدول(٨) يوضح النتائج.

جدول(٨)

دلالة الفروق في ادراك البيئة الاجتماعية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية

المتغير		المرحلة الابتدائية			المرحلة المتوسطة			قيمة(ت)
البيئة	العينة	ن	م	ع	ن	م	ع	والدلالة
الأسرة	معاقون فكرياً	٨٠	١٨,٥٥	٢,٠٣	٦٤	١٩,٠٣	١,٣٢	١,٦٤٢
	عاديون	٨٠	٢٢,٩٩	٢,٠٦	٥٨	٢١,٨٥	١,٦٥	٣,٤٨٩**
الأقران	معاقون فكرياً	٨٠	١٨,٠٩	٢,١٧	٦٤	١٨,٠٦	١,٣١	٠,٠٨١
	عاديون	٨٠	١٧,٦٨	١,٦٤	٥٨	٢٣,٢١	٢,٢٦	١٦,٦٤٥**
المعلمون	معاقون فكرياً	٨٠	١١,٨٥	١,٦٢	٦٤	١١,٨٨	١,٣٥	٠,٠٩٩
	عاديون	٨٠	١١,٦٩	١,٥٠	٥٨	١٥,٥٢	٢,٠٠	١١,٨٨٣**
المدرسة	معاقون فكرياً	٨٠	١١,٨١	١,٤٨	٦٤	١٢,٠٣	١,٠٧	٠,٩٩٥
	عاديون	٨٠	١٢,٥٨	١,٤٨	٥٨	١٦,٥٥	١,٦٤	١٤,٦٦٤**
الدرجة الكلية	معاقون فكرياً	٨٠	٦٠,٣٠	٤,٨٠	٦٤	٦١,٠٠	٣,٤١	٠,٩٨٤
	عاديون	٨٠	٦٥,٢٣	٤,٥٠	٥٨	٧٧,١٢	٣,٩٤	١٦,١٤٠**

* دالة عند مستوي(٠,٠٥) ** دالة عند مستوي(٠,٠١)

يتضح من الجدول[٨] الآتي:

- بالنسبة لعينة التلاميذ المعاقين فكرياً: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة في ادراك البيئة الاجتماعية(الدرجة الكلية)، وكذا لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة في الابعاد الفرعية لمقياس البيئة الاجتماعية(الأسرة، الأقران، المعلمين، المدرسة).

وهذه النتيجة تحقق صحة هذا الفرض(الرابع) بالنسبة للمعاقين فكرياً، ويمكن تفسير ذلك في أن النمو العقلي لدى التلاميذ المعاقين فكرياً ينمو ببطء لدرجة أنه قد لا توجد فروق في النمو العقلي بين تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وتلاميذ صفوف المرحلة المتوسطة، لذا فادراكهم للبيئة الاجتماعية لا

يختلف كثيراً مع التقدم في العمر الزمني خلال تلك الفترة، فالادراك يرتبط بالنمو العقلي أكثر مما يرتبط بالعمر الزمني.

أما بالنسبة لعينة التلاميذ العاديين: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي(٠,٠١) بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة في ادراك البيئة الاجتماعية(الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المرحلة المتوسطة، وبالنسبة لابعاد مقياس البيئة الاجتماعية الفرعية، وجدت فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة في بُعد الأقران عن(٠,٠١) لصالح تلاميذ المرحلة المتوسطة، بُعد المعلمين عند(٠,٠١) لصالح تلاميذ المرحلة المتوسطة، بُعد المدرسة عند(٠,٠١) لصالح تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وهذه النتيجة لا تحقق صحة هذا الفرض(الرابع) بالنسبة لعينة التلاميذ العاديين، ويمكن تفسيرذلك نظراً لوجود فروق واضحة في النمو العقلي لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية(مرحلة الطفولة المتأخرة)، مقارنة بأقرانهم تلاميذ المرحلة المتوسطة(المراهقة المبكرة)، وبالتالي يختلف إدراك التلميذ العادي للبيئة باختلاف مرحلة النمو العقلي.

أما في بُعد الأسرة وجدت فروق دالة إحصائياً عن(٠,٠١) لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمكن تفسير ذلك في أن تلاميذ المرحلة الابتدائية قد يحظون باهتمام وحنان ودفء العلاقات الأسرية بدرجة أكثر من تلاميذ المرحلة المتوسطة.

الفرض الخامس: لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات السلوكية (النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي) تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية (الابتدائية - المتوسطة).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الاضطرابات السلوكية(النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي) بالنسبة لعينة التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، وحساب دلالة الفروق بين عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية وعينة تلاميذ المرحلة المتوسطة بالنسبة لكل فئة على حده(معاقين فكرياً- عاديين)، وبالنسبة للعينة الكلية باستخدام اختبارات(ت)، والجدول(٩) يوضح النتائج.

جدول(٩)

دلالة الفروق في الاضطرابات السلوكية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية

المتغير		المرحلة الابتدائية			المرحلة المتوسطة			قيمة(ت)
اضطرابات	العينة	ن	م	ع	ن	م	ع	والدلالة
النشاط الزائد	معاقون فكرياً	٨٠	١٨,٧٠	١,٩٢	٦٤	١٩,٠٥	١,٦٨	١,١٤٠
	عاديون	٨٠	١٥,٣٩	٢,٢٢	٥٨	١٥,٧٩	١,٩٣	١,١١٩
التمرد والعصيان	معاقون فكرياً	٨٠	١٨,٧٨	١,٥٩	٦٤	١٨,٦١	١,٥٠	٠,٦٣٧
	عاديون	٨٠	١٧,٠٩	١,٨٤	٥٨	١٦,٠٦	١,٧٤	٣,٣٠٣**
العدوان	معاقون فكرياً	٨٠	١٨,٨٣	١,٢٥	٦٤	١٨,٦٩	١,٥٦	٠,٥٨٧
	عاديون	٨٠	١٦,٥٨	٢,١٠	٥٨	١٤,٢٤	٢,٣١	٦,١٧٩**
الكذب	معاقون فكرياً	٨٠	١٦,٢٩	٤,٠٠	٦٤	١٧,٩٤	٢,٧١	٢,٨٢٤**
	عاديون	٨٠	١٥,٣٤	٢,٢٩	٥٨	١٣,٦٤	١,٨١	٤,٦٧٩**
الانسحاب الاجتماعي	معاقون فكرياً	٨٠	١٨,٤٤	١,٩٩	٦٤	١٨,٣٤	١,٧٣	٠,٢٩٧
	عاديون	٨٠	١٦,٨٠	١,٦٢	٥٨	١٥,٦٢	١,٩٢	٣,٩٠٨**
الدرجة الكلية	معاقون فكرياً	٨٠	٩١,٠٣	٧,٦٢	٦٤	٩٢,٦٣	٦,٩٧	١,٣٠٠
	عاديون	٨٠	٨٠,١٦	٤,٠٥	٥٨	٧٦,٣٨	٤,٥٩	٥,١١٨**

* دالة عند مستوي(٠,٠٥) ** دالة عند مستوي(٠,٠١)

يتضح من الجدول[٩] الآتي:

بالنسبة لعينة التلاميذ المعاقين فكرياً: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة في الاضطرابات السلوكية(الدرجة الكلية)، وكذا لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة في الابعاد الفرعية لمقياس الاضطرابات السلوكية(النشاط الزائد، التمرد والعصيان، العدوان، الكذب، الانسحاب الاجتماعي).

وهذه النتيجة تحقق صحة هذا الفرض(الخامس) ولا تتفق مع نتائج دراسة (Embregts et al., 2009) التي أشارت الى وجود فروق دالة إحصائياً في الاضطرابات السلوكية تعزي للمرحلة العمرية.

وبالنسبة لوجود فروق دالة إحصائياً في بُعد الكذب عند(٠.٠١) لصالح المرحلة المتوسطة، قد يرجع ذلك الى أن التلاميذ المعاقين فكرياً بالمرحلة المتوسطة قد يلجأون إلى الكذب هرباً من العقاب(محمد جميل، ١٩٨٤)، أو تبريراً لعدم أدائهم للمهام المطلوبة منهم، أو نتيجة لعدم تحري الأباء الحقيقة(زكريا الشربيني، ١٩٩٤)عما يذكره أبنائهم المعاقين فكرياً شفقة منهم عليهم.

بالنسبة لعينة التلاميذ العاديين: وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوي(٠.٠١) بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة في الاضطرابات السلوكية(الدرجة الكلية) لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذا وجدت فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة في الابعاد الفرعية لمقياس الاضطرابات السلوكية: التمرد والعصيان عند(٠.٠١) لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية، الكذب عند(٠.٠١) لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية، العدوان عند(٠.٠١)، لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويمكن تفسير ذلك في أن التلاميذ العاديين في الصفوف العليا بمرحلة التعليم الابتدائي(الطفولة المتأخرة)، يمرون بمرحلة حائرة فهم ليس بأطفال وفي نفس الوقت ليس بمراهقين، لذا فقد تظهر لديهم الاضطرابات السلوكية بدرجة واضحة مقارنة بأقرانهم العاديين في صفوف المرحلة المتوسطة(المراهقة المبكرة)، قد تكون محاولة لجذب انتباه المحيطين اليهم، أو قد تكون نتيجة لعدم القدرة على التوازن بينهم وبين بيئتهم الاجتماعية المحيطة خلال تلك المرحلة النمائية.

خلاصة

يتضح من الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية الى أنه ليس من السهل تحديد الأسباب المسئولة عن حدوث الاضطرابات السلوكية نظراً لتعقد السلوك الانساني، وتعدد وتداخل المؤثرات البيئية التي تشكل سلوك الفرد وتؤثر فيه، وكذا الى اختلاف معايير الحكم على السلوك على أنه سوي أو غير سوي، تبعاً

لتباين الثقافات وتباين وجهات نظر الباحثين والمتخصصين في تفسير السلوك واضطرابه.

وتأثير البيئة الاجتماعية لا يقتصر على الفرد الأصغر سناً دون الأكبر سناً، أو على الفرد العادي دون المعاق.

أن درجة تأثير البيئة على الفرد المعاق يفوق تأثيرها على الفرد العادي نظراً لمحدودية بعض قدرات المعاق على التأثير في البيئة وتغييرها لصالحة بما يحقق توافقه وتكيفه، أو نتيجة لعدم قدرته على التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، كما أن درجة تأثيرها يختلف باختلاف نوع ودرجة الإعاقة. وتختلف درجة الاضطرابات السلوكية باختلاف البيئة، فقد يعاني الفرد المعاق من قصور أو اعاقة ما وراثية أو مكتسبة، ولكن(البيئة الاجتماعية المحيطة به) وجوده في أسرة ومع أقران وفي مدرسة وفي مجتمع يتفهم طبيعة اعاقته وخصائصه ويشبع حاجاته الاساسية وييسر له مختلف التسهيلات التي تمكنه من أداء دوره بشكل يكاد يكون طبيعي مثل أقرانه العاديين، فلا شك أن هذا الفرد سيكون أكثر توافقاً وتكيفاً من فرد اخر يعاني من نفس الاعاقة ويعيش في أسرة أو مجتمع لا يوفر ما توفر لقرينه المعاق في الاسرة أو المجتمع السابق.

كما أن أهم ما يؤثر علي الفرد في تفاعله مع البيئة المحيطة هي تلك الأحداث أو المطالب التي يدركها الفرد على أنها مهددة لحياته أو لكيانه ووحدته الشخصية، ويختلف نوع ودرجة الاضطراب السلوكي باختلاف نوع البيئة ودرجة تأثيرها، ومدى ادراك الفرد للاحداث البيئية المحيطة، هل هي مهددة لحياته أم لا؟، وهل هي تستجيب لمطالبه وتوقعاته أم لا؟

فالبيئة والفرد في علاقة تبادلية وحتمية، وكلاهما يؤثر في الأخر، فقد يؤثر الفرد في بيئته من خلال احداث بعض التعديلات لتهيئتها بما يساعده على اشباع حاجاته وتحقيق أهدافه، وقد تؤثر البيئة في الفرد من خلال فرض بعض القيود الاجتماعية فتحد من قدرته على التوافق بالشكل المناسب.

المراجع

إبراهيم وجيه محمود(١٩٨٥). القدرات العقلية: خصائصها وقياسها.القاهرة: دار المعارف.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠). طرق تدريس الطلاب المضطربين سلوكياً وانفعالياً.عمان: دار المسيرة.

جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠١). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم . القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر عبدالحميد جابر، وأحمد خيري كاظم (٢٠١٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الرياض: دار الزهراء.

جمال محمد الخطيب (٢٠٠١). أولياء أمور الأطفال المعوقين: استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

جمال محمد الخطيب (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية.عمان:دار وائل للنشر.

جورج غازدا، وريموندجي كورسيني (١٩٨٦). نظريات التعلم دراسة مقارنة"الجزء الثاني".(ترجمة علي حسين حجاج)٠الكويت: مجلة عالم المعرفة.

حامد عبدالسلام زهران (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي.القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

خولة احمد يحي (٢٠٠٠).الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). سيكولوجية غير العاديين وتعليمهم (ط١٠).(ترجمة عادل عبدالله محمد).عمان: دار الفكر للطباعة والنشر(الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٦).

ديان برادلي، ومارغريت سيرز، و ديان سوتلك (٢٠٠٠). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة"مفهومه وخلفيته النظرية".(ترجمة زيدان السرطاوي، عبدالعزيز الشخص، وعبدالعزيز العبدالجبار).العين: دار الكتاب الجامعي.(الكتاب الأصلي منشور ١٩٩٧).

رجاء محمود أبوعلام (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زكريا الشربيني (١٩٩٤). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان الخضري الشيخ (١٩٩٠). الفروق الفردية في الذكاء. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

صالح حسن الداهري (٢٠٠٥). مبادئ الصحة النفسية.عمان: دار وائل للنشر.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية . القاهرة: مكتبة الرشاد .

عبدالحميد صفوت إبراهيم (٢٠١٠). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وتصميمه). الرياض: دار الزهراء.

عماد عبدالرحيم الزغول (٢٠٠٦). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال.عمان: دار الشروق.

عويد سلطان المشعان (٢٠٠٤). الضغوط النفسية.الكويت: مكتبة دار العروبة.

فاروق محمد صادق (١٩٨٥). دليل مقياس السلوك التكيفي (ط٢).القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

كمال إبراهيم مرسي (١٩٨١). الطفل غير العادي من الناحية الذهنية: الطفل المتخلف عقلياً.القاهرة: دار النهضة العربية.

كمال سالم سيسالم (١٩٨٨). الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠). تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مدخل إلى التربية الخاصة.عمان:دار صفاء للنشر.

محمد أحمد سعفان (٢٠١٠). الارشاد النفسي للأطفال.الرياض: دار الزهراء.

محمد السيد الهابط (١٩٨٥). التكيف والصحة النفسية (ط٢).الاسكندرية:المكتب الجامعي الحديث.

محمد جاسم محمد (٢٠٠٤). سيكولوجية الإدارة التعليمية المدرسية وآفاق التطوير العام. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

محمد جميل يوسف (١٩٨٤). قراءات في مشكلات الطفولة(ط٢).جدة: مكتبة تهامة.

محمد محروس الشناوي (١٩٩٧). التخلف العقلي:الأسباب والتشخيص والبرامج. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

محمد محمود عبدالجابر (١٩٨٩). الإسلام وعلم النفس :منهج الإسلام في تفسير السلوك. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

مختار حمزة (١٩٨٢). أسس علم النفس الاجتماعي (ط٢).جدة: دار البيان العربي.

مصطفي نوري القمش (٢٠٠٦). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال المعوقين عقلياً داخل المنزل من وجهة نظر الوالدين وعلاقتها ببعض المتغيرات.مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإنسانية، ١٨(٢)، ١٨١- ٢١٦.

مصطفي نوري القمش، وخليل عبدالرحمن المعايطة (٢٠٠٧). الاضطرابات السلوكية والانفعالية.عمان: دار المسيرة.

يحي القبالي (٢٠٠٨). الاضطرابات السلوكية والانفعالية.عمان: الطريق للنشر والتوزيع.

Acker,Richard Van(2007). Antisocial, aggressive and violent behavior in children and adolescents settings: Prevention and intervention. *Preventing School Failure*, 51(2), 5-12.

Berndt,Thomas & Keefe, Keunho (1995). Friends Influence on adolescents adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.

Birch,S.H.& Ladd,G.W.(1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

Carter, Erik & Hughes, Carolyn (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effectives interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179-193.

Carter, Erik; Hughes, Carolyn ; Guth,Carol & Copeland, Susan (2005). Factors influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. *American Journal on Retardation*, 110(5), 366-377.

Dishion, Thomas ; Andrewws, David & Crosby L. (1995). Antisocial boys and their trends in early adolescences: Relationship characteristics, quality, and interaction process. *Child Development*, 66,139-151.

Embregts,Petri; Didden, Robert; Huitink ,Cecile ; Schreuder, Nicole &Van ,Nieuwenhuijzen (2009). Contextual variables affecting aggressive behavior in individuals with mild to borderline intellectual disabilities who live a residential facility: An evaluation of functional variables. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(3), 255-264.

Epstein,Michaelh(1986). Patterns of maladjustment among mentally retarded children and youth. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(2), 127-134.

Gazelle, Heidi (2006) . Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192.

Georgiades, Katholiki ; Boyle , Michael. & Duku, Eric (2007). Contextual influences on children's mental health and school performance: The moderating effects of family immigrant status. *Child Development*, 78(5), 1572-1591.

Greenberg, Jan; Seltzer, Marsha; Hong, Jinkuk & Orsmond, Gael (2006). Bidirectional effects of expressed emotion and behavior problems and symptoms in adolescents and adults with autism. *American Journal on Mental Retardation*, 111(4), 229-249.

Jackson, yo & Warren, Jared (2000). Appraisal, social support and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child Development*, 71(5), 1441-1457.

Kupersmidt, Janis B. ; Griesler, Pamela C. ; DeRosier, Melissa E. ; Paterson , Charlotte J. & Davis , Paul W.(1995). Childhood aggressive and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*, 66,360-375.

Kurdek, Lawrence A. ; Fine, Mark A. & Sinclair , Ronald J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transition, family climate, and peer norms effects. *Child Development*, 66,430-445.

Ladd, Gary W.; Kochenderfer, Becky J. & Coleman, Cynthia C. (1997). Classroom peer acceptance, Friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? Child Development, 68(6), 1181-1197.

Malete, Leapetswe (2007). Aggressive and antisocial behaviors among secondary school students in Botswana. The influence of family and school based factors. *School Psychology International*, 28(1), 90-109.

Matheson, Edith & Jahoda, Andrew (2005). Emotional understanding in aggressive and nonaggressive individuals with mild or moderate mental retardation. *American Journal Retardation*, 110(1), 57-67.

Murray, Christopher & Greenberg, Mark (2001). Relationship with teachers and bonds with school: Social emotional, adjustment correlations for children with and without disabilities. *Psychology in the School*, 38(1), 25-36.

Murray, Christopher & Greenberg, Mark (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high- incidence disabilities. *The Journal of Special Education*, 39(4), 220-233.

Overbeek, Geertjan; Stattin, Hakan ; Vermulst, A.; Ha, Thao & Engels,Rutger (2007). Parent – child relationships, partner relationships and emotional adjustment. A birth – to-maturity prospective study. *Developmental Psychology*, 43(2), 429-437.

Pearson, Deborah & Lachar, David (1994).Using behavioral questionnaires to identify adaptive deficits in elementary school children. *Journal of School Psychology*, 32(1), 35-52.

Pianta, Robert C.(1994). Patterns of relationship between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.

Reink,Wendy M.;Splentt, Joni D.; Robeson, Elise N. & Offutt,Cheryl A.(2009).Combining school and family interventions for the prevention and early intervention of

disruptive behavior problems in children: A public health perspective. *Psychology in the School*.46 (1), 33-44.

Rotter,J.B.; Fitzgerald,B.J. & Joyce,J.L.(1954). Comparison of some objective measures of expectancy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49,111-114.

Schriver, Joe M. (2004). *Human behavior and the social environment (4th edition)*. New York, Person.

Sturge- Apple, Melissa L. & Cummings, E. Mark (2006). Impact of hostility and withdrawal in interparental conflict on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development*, 77,(6),1623-1641.

Urdang, Esther (2002). *Human behavior in the social environment interweaving the inner and outer words*. New York, the Haworth Social Work Practice Press.

Wentzel, Kathryn & Caldwell, Kathryn (1997). Friendship, peer acceptance and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, (6), 1198-1209.

Wenz-Gross, Melodie & Siperstein,Gary (1996). The social world of preadolescents with mental retardation social support, family environment and adjustment. *Educational and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 177-187.

Wood, Jeffrey J.; Cowan, Philip A. & Baker, Bruce L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72-88.