وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر * بسكرة *

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عنـوان المـذكـرة:

السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

(دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ببعض ابتدائيات بلدية ليوة (بسكرة-)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص :علم النفس المدرسي و صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:

- **مريم سبعي**

إشراف الأستاذ:

- **فطيمة دبراسوا**

السنة الجامعية : 2015/2014

شكر وتقدير

« رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي و أن أعمل صالحا ترضاه و أصلح لي في ذريتي إني تبت إليك و إني من المسلمين » النمل الآية 19

الشكر و الحمد و الثناء لله تعالى على ما وهبني من النعم، و أعانني ووفقني على إتمام هذا العمل، و هذا كله لم يكن ليتحقق إلا بفضله، و أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الدكتورة **" فطيمة دبراسو "** المشرفة على هذه الرسالة، التي تعلمت منها الكثير و منحتني من علمها الوفير، و كانت لتوجيهاتها القيمة، و ملاحظاتها البناءة الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة .

و امتنان بالفضل لأهل الفضل و اعترافا بالجميل لأهل الجميل، أتقدم بالشكر الجزيل لكل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية و أخص بالذكر الأستاذة الدكتورة **" ساعد صباح".**

و أتوجه بالشكر الكبير إلى معلمي و مدراء و تلاميذ الإبتدائيات التي قمت فيها بالدراسة الميدانية.

و كل الشكر و التقدير إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الملاحق	
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ- ب- ت
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
أولاً: إشكالية الدراسة	6
ثانياً: تساؤلات الدراسة	8
ثالثًا: أهمية الدراسة	9
رابعا: أهداف الدراسة	9
خامسا: التحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا	10
سادسا: الدراسات السابقة	10
سابعا: حدود الدراسة	20
الفصل الثاني: السلوك العدواني	
تمهيد	22
أولا: السلوك العدواني	22
1- مفهوم السلوك العدواني	22
2- بعض المفاهيم المتصلة بالسلوك العدواني	25

3- الأسس النفسية للسلوك العدواني	**26**
4- الأسس الفسيولوجية للسلوك العدواني	**28**
ثانيا:النظريات المفسرة للسلوك العدواني	**30**
1- النظرية البيولوجية للسلوك العدواني	**30**
2- نظرية السمات	**31**
3- نظرية التحليل النفسي	**32**
4- النظرية السلوكية	**33**
5- نظرية التعلم الاجتماعي	**34**
6- النظرية البيئية	**35**
7- نظرية الإحباط (العدوان)	**36**
8-النظرية الأخلاقية الأثولوجية	**36**
ثالثا: السلوك العدواني أسبابه ومظاهره	**40**
1- أسباب السلوك العدواني	**40**
2- مظاهر السلوك العدواني	**45**
3- أشكال السلوك العدواني	**46**
4- قياس السلوك العدواني	**48**
5- تأثير السلوك العدواني على التلاميذ	**49**
6- الأساليب المستخدمة لعلاج وتعديل السلوك العدواني	**50**
7- الحلول المقترحة لتفادي السلوك العدواني	**54**
خلاصة	**57**
الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	**59**
أولا: صعوبة تعلم القراءة	**60**

1- تعريف صعوبة القراءة	**60**
2- مظاهر صعوبة القراءة	**61**
3- أسباب صعوبة القراءة	**62**
4- تشخيص صعوبة القراءة	**65**
5- علاج صعوبة القراءة	**67**
ثانيا: صعوبة الكتابة	**70**
1- تعريف صعوبة الكتابة	**70**
2-مظاهر صعوبة الكتابة	**70**
3-أسباب صعوبة الكتابة	**71**
4- تشخيص صعوبة الكتاية	**73**
5-علاج صعوبة الكتابة	**75**
ثالثا:صعوبة الحساب(الرياضيات)	**76**
1- تعريف صعوبة الحساب	**76**
2-مظاهر صعوبة الحساب	**77**
3- أسباب صعوبة الحساب	**77**
4-تشخيص صعوبة الحساب	**79**
5- علاج صعوبة الحساب	**81**
خلاصة	**83**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	86
اولاً: الدراسة الاستطلاعية	86
ثانيا:منهج الدراسة	87

ثالثا:مجتمع الدراسة	87
رابعا: عينة الدراسة	87
خامسا: أداة الدراسة	**89**
سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**102**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج	
تمهيد	**105**
أولا: عرض نتائج الدراسة	**105**
1- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول	**105**
2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني	**106**
3- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث	**106**
4- عرض نتائج التساؤل العام	**107**
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج على ضوء التساؤلات	**109**
1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول	**109**
2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني	**110**
3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث	**111**
4-مناقشة وتفسير نتائج التساؤل العام	**112**
5_ مناقشة عامة	**113**
خاتمة	**116**
اقتراحات وتوصيات	**117**
المراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل إبتدائية وكذا الجنس	**88**
02	يمثل معاملات صدق كل من اختبار القراءة والكتابة	**93**
03	بعض البنود التي تم حذفها في استبيان السلوك العدواني	**97**
04	بعض البنود المعدلة في استبيان السلوك العدواني	**98**
05	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور الخاص بالسلوك العدواني الجسدي	**105**
06	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور الخاص بالسلوك العدواني اللفظي	**106**
07	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور الخاص بالسلوك العدواني ضد الممتلكات	**107**
08	النسب المئوية والمتوسط الحسابي لجميع محاور استبيان السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.	**108**

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان
01	ترخيص من مديرية التربية للزيارة الميدانية للإبتدائيات
02	نصوص اختبار القراءة و الكتابة (إملاء).
03	استبيان صعوبات تعلم أكاديمية في الرياضيات.
04	استبيان السلوك العدواني في صورته الأولية.
05	قائمة بأسماء الأساتذة والمحكمين الذين حكموا مقياس السلوك العدواني
06	استبيان السلوك العدواني في صورته النهائية.
07	نتائج حساب الصدق التمييزي لاستبيان السلوك العدواني باستخدام SPSS

ملخص الدّراسة:

تمثلت الدراسة الحالية **في السلوك العدواني لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية،** لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، حيث هدفت إلى:

1- التعرف على ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

2- التعرف على ما هو المستوى السائد لمظاهر السلوك العدواني لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والمتمثلة في السلوك العدواني الجسدي والسلوك العدواني اللفظي والسلوك العدواني ضد الممتلكات.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما واعتمدت على مجموعة من الأدوات كاختبار الذكاء (الجودانف)، اختبار القراءة والكتابة (لفطيمة دبراسوا) اختبار صعوبة الحساب (لبشقة سماح) و ذلك لتشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

كما تم تصميم استبيان للسلوك العدواني من إعداد الباحثة.

وأجريت هذه الدراسة وطبقت أدواتها على عينة قوامها 50 فرد تمثلت في 31 ذكور و19 إناث.

وتمثلت إجراءات البحث في تطبيق الاختبارات لتشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ومن تم تطبيق استبيان السلوك العدواني الموجه للمعلمين، و تمثلت معالجة بيانات الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية و النسب المئوية.

وتم التوصل إلي أنّ:

- السلوك العدواني الجسدي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تمثل في المستوى المرتفع.

- السلوك العدواني اللفظي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تمثل في المستوي المنخفض.

- السلوك العدواني ضد الممتلكات لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تمثل في المستوي المرتفع.

مقدمة

تعتبر صعوبات التعلم احدي المشكلات الحديثة نسبيا، في ميدان التربية الخاصة فقد زاد الاهتمام بها في مختلف المراحل التعليمية عامة، والمرحلة الابتدائية خاصة؛لكونها الدعامة الأساسية التي ترتكز عليها المراحل التعليمية الأخرى.

فتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هم الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ،حيث يظهر هذا القصور في نقص القدرة علي القراءة أو الكتابة أو الحساب ،فالتلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبات هو من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط أو ربما العالي؛ إلا أن معدل تحصيلهم الدراسي يكون أقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق عليه"التباعد الواضح بين الإمكانيات والنتائج"أي بين إمكانيات التلاميذ التي تعتبر عادية والنتائج التي يحققونها في مختلف المواد الدراسية.

وتشير الدراسات إلى أن الفشل في تعلم **القراءة والكتابة والرياضيات** من أكثر المشكلات شيوعا لدي التلاميذ في المدارس،ففي دراسة أجريت في قطر وجد أن صعوبات القراءة والكتابة هي أكثر الصعوبات شيوعا بين تلاميذ المدرسة الابتدائية ،وقد ترتبط صعوبات التعلم الأكاديمية بصعوبات تتمثل في أن هؤلاء التلاميذ ينشأ لديهم نظرة دونية لدواتهم وذلك لعدم تمكنهم لمجاراة زملائهم إضافة إلي ذالك ظهورا لتوترات المستمرة والإحاطات الناتجة عن تكرار الفشل الدراسي وهذا مايؤدي في أغلب الأحيان إلي استجابات عدوانية

حيث أشا ر الباحث(**ستور** stour) إلي أن الإنسان ليس عدوانيا بطبعه ؛ولكن يصبح عدوانيا نتيجة الإحباط (**إبراهيم محمد،2010،ص43**).

حيث تمثل ظاهرة العدوان أحد أساليب التعامل غير البناء للتعامل الاجتماعي، ولقد تناول البحث الحالي موضوع **السلوك العدواني لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية للسنة الثالثة ابتدائي**.وقد تم تقسيم البحث كما يلي:

الفصل الأول:تم فيه تحديد الإطار العام للإشكالية الذي تضمن صياغة إشكالية البحث؛ تساؤلات البحث ثم تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا، وأهداف البحث وأهميه وفي نهاية الفصل عرض بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع وكذا حدود الدراسة

الفصل النظري:تم التناول فيه متغيري البحث من الناحية النظرية وهو يتضمن فصلين هما

فصل للسلوك العدواني ويحتوي علي ثلاثة أقسام

قسم السلوك العدواني : يتضمن مفهوم السلوك العدواني وبعض المفاهيم المتصلة به والأسس النفسية والفسيولوجية للسلوك العدواني

قسم النظريات المفسرة للسلوك العدواني :ويتضمن النظرية البيولوجية ونظرية السمات ونظرية التحليل النفسي النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي والنظرية البيئية ونظرية الإحباط والنظرية الأخلاقية

قسم يتضمن أسباب السلوك العدواني ومظاهره وأشكاله وقياسه وتأثيره علي التلاميذ والأساليب والحلول المستخدمة لعلاج وتفادي السلوك العدواني

فصل خاص بالصعوبات التعلم الأكاديمية ويحتوي علي ثلاث أقسام حيث خصص

القسم الأول لصعوبة القراءة:الذي تضمن تعريف صعوبة القراءة ومظاهرها وأسبابها وتشخيصها وعلاجها

أما القسم الثاني فقد تضمن صعوبة الكتابة: إذ أشرنا إلي مفهومها ومظاهرها وأسبابها وتشخيصها وعلاجها

أما القسم الثالث فهو خاص بصعوبة الحساب الذي تضمن تعريف صعوبة الحساب ومظاهرها وأسبابها وتشخيصها وكذا علاجها

الفصل التطبيقي:وهو يضّم فصلين

الفصل الرابع يتمثل في الإجراءات المنهجية المتبعة ويتضمن الدراسة الاستطلاعية والمنهج المتبع ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة وخصائصها وعر لأدوات جمع البيانات ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة .

الفصل الخامس وهو الفصل الأخير في الجانب التطبيقي الذي تم فيه عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها وفي الأخير تم تقديم خاتمة للموضوع ووضع اقتراحات وتوصيات ،مع ذكر قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولا:إشكالية الدّراسة

ثانياً: تساؤلات الدّراسة

ثالثًا: أهمية الدراسة

رابعًا:أهداف الدراسة

خامسًا: تحديد المصطلحات إجرائيا

سادسًا:الدراسات السابقة

سابعًا: حدود الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان، وفيها تشكل شخصيته وقدراته العقلية والنفسية والجسمية، ويصبح قابل للتعلم واكتساب المعرفة ، فذهاب الطفل للمدرسة يمثل انتقالا كبيرا من الحياة الأسرية إلى الحياة المدرسية أين تتبلور لديه عمليات التفكير من تركيب وتحليل وغيرها، ويتضح مدى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تحصيل التلميذ الذي يعتبر كمؤشر تعتمده في تصنيفه في القسم فعادة ما يوصف التلميذ ذا التحصيل المرتفع بأن ذكائه مرتفع على عكس التلميذ ذا التحصيل المنخفض الذي يوصف عادة بانخفاض ذكائه.

إلا أن هناك فئة من التلاميذ يظهرون انخفاضا وتذبذبا واضحا في التحصيل، حيث يحصلون على علامات مرتفعة أحيانا ومنخفضة أحيانا أخرى في الموضوع ذاته أو في موضوعات متعددة، بالرغم لعدم معاناتهم من ضعف عقلي أو جسمي أو اضطراب نفسي هذا الإشكال أدى بالعديد من الباحثين للتقصي والبحث عن هذه الظاهرة خاصة وأن هؤلاء التلاميذ من ذوي الذكاء العادي أو المرتفع إلا أن لديهم عجز على مسايرة زملائهم، وتحقيق مستوى من الإنجاز يتناسب مع ما يحققه أقرانهم من ذوي ذكائهم وعمرهم الزمني، ولقد أطلقت تسميات كثيرة على هذه الفئة من التلاميذ من قبل المختصين **كالإعاقة الخفية الإعاقة المحيرة.....إلخ . (الريموني، 2008، ص114)**

وقد كان أول تعريف الخاص بهذه الفئة سنة 1969 أين أصبح يصطلح عليها **بصعوبات التعلم**.**(الحاج، 2010، ص 17)**.

واكتست هذه المشكلة طابعا عالميا، إذ تراكمت البحوث التي أجريت عليها في كثير من الدول، إذ تباينت نتائج الدراسات حول نسبة هذه الفئة في المجتمع المدرسي، حيث يعاني حوالي **20%** من مجموع التلاميذ في العالم من هذه الصعوبة وتوصلت دراسة **(عواد 1988)** إلى أن **52,24%** من تلاميذ الصف الخامس يعانون من صعوبات التعلم، في

حين أشارت دراسة **(حنفي 1992)** إلى أن **11,5%** من تلاميذ الصف الرابع يعانون هذه الصعوبة .**(السيد 2000، ص 78)**

فقد اهتمت هذه الدراسات بصعوبات التعلم بصفة عامة، من صعوبات نمائية وأكاديمية، هذه الأخيرة تشكل انتشارا كبيرا في الوسط المدرسي والتي تتمثل في قصور واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في اكتساب اللغة سواء كانت مكتوبة أو مقروءة أو إجراء العمليات الحسابية، وهذا النوع من الصعوبة يرتبط بالدرجة الأولى بمستوى التحصيل الدراسي، حيث يتزامن ظهوره مع التحاق التلميذ بالتعليم الابتدائي وبداية تعثره وعدم قدرته على التجاوب مع المعلم أثناء المناقشات والحوارات ؛وعدم استطاعته القيام بالواجبات المنزلية التي يكلف بها والتي تتطلب منه أن يعتمد على نفسه في حلها، مما يسبب لديه الكثير من المشاكل داخل الفصل، ونتيجة لكون هذا التلميذ من ذوي الذكاء العادي يكون أكثر وعيا بنواحي فشله الدراسي، وهذا الوعي يولد لديه أنواعا من التوترات النفسية التي تتزايد تأثيراتها بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي، ناهيك عن وصفهم من قبل المعلم أو الأهل بالغباء، الكسل، اللامبالاة، التخلف العقلي...، مما يشكل لديه شعورا بالإحباط مما يؤدي إلى تكوين صورة سلبية عن ذاته، ويظهر لديه انخفاض في السلوك الايجابي والمهارات الاجتماعية، وهذا ما يعكس سلوكه اتجاه الآخرين داخل المدرسة أو خارجها، وهذا ما يصطلح عليه بالاضطرابات أو المشكلات السلوكية والتي أصبحت من الظواهر المألوفة التي يواجهها المعلم في الصف، فقد نالت اهتمام التربويين والنفسانيين على جميع الأصعدة، ومن بين هذه المشكلات السلوكية السلوك العدواني الذي يعد من القضايا الهامة في المجال التربوي ،ويرى كثيرا من الباحثين أنه سلوك متشابك المتغيرات ومتباين الأسباب والأبعاد ،ولا يمكن رده إلى تفسير واحد، وأظهرت العديد من الدراسات المسحية في بعض الدول أن العدوان من أكثر المشكلات السلوكية لدى التلاميذ في المدارس الابتدائية **(الجباني، 1998، ص14)**

وأشار "**باندورا**"**BANDORA** إلى أنه السلوك الذي يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وينتج عن إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكات. **(ضبدان، 2003، ص 43)**

والسلوك العدواني لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية قد يكون نتيجة لما يعانيه من قبل وإحباطات ونقص وبالتالي فإن هذا السلوك قد يكون تعويض لمشاعر القتل والإحباط وهذا ما فسرته "نظرية الاحباط" على أن خيبة الأمل التي تحدث نتيجة لعدم تحقق دافع معين..... "أي عملية إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته" ومن أنصار هذه النظرية جون دولارد **J.Dollard وميللر Miller** حيث افترضوا وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان، فالسلوك العدواني يسبقه دائما إحباط.**(عمارة، 2008، ص 46)**

وتختلف مظاهر السلوك العدواني بين الأفراد ففي دراسة "الباحثين عبد **اللطيف خليفة وأحمد الهولي 2003**" هدفت إلى الكشف عن أهم مظاهره ومعدلات انتشاره وعلاقته ببعض المتغيرات، وبينت أن هناك زيادة في معدلات انتشار السلوك العدواني وهي على الترتيب: الغضب، الاعتداء بدنيا على الآخرين، السخرية والاستهزاء، التحرش الجنسي، وبينت الدراسة وجود فروق دالة في مظاهر السلوك العدواني **(الصالح،2012، ص47)**

وهذه الدراسة جاءت كمحاولة للتعرف على مستوى مظاهر السلوك العدواني السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والمتمثلة في السلوك **العدواني الجسدي واللفظي وضد الممتلكات**، ومنه **يطرح التساؤل التالي:**

ما هو المستوى السائد لمظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ؟

ثانيا: ا لتساؤلات الفرعية:

1- ما مستوى السلوك العدواني الجسدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

2- ما مستوى السلوك العدواني اللفظي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

3- مستوى السلوك العدواني ضد الممتلكات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

ثالثا: أهمية الدراسة:

– يكتسب البحث أهميته من حيث أنه يتناول أهم مرحلة من مراحل النمو الإنساني وهي مرحلة الطفولة، التي يعتبرها العلماء على اختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم أخطر مرحلة، حيث تعد المرحلة التي تتكون فيها معالم شخصية الفرد.

– وتنبع أهمية الدراسة في كونها تعالج مشكلة مهمة جدا في الوسط المدرسي وهي صعوبات التعلم، وكما أنها تساعد المعلمين على التعرف على التلاميذ ذوي الصعوبة التعليمية، وتفيد في كيفية التعامل معهم، وتفهم القائمين علي تدريس التلاميذ بأفضل الوسائل والطرق لحل مشكلاتهم، أو محاولة التقليل من آثارها .

– قد تساهم هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة أمام الدارسين والباحثين للبحث في كافة الجوانب السلوكية الأخرى لذوي صعوبات التعلم،

– إلقاء الضوء على مشكلة سلوكية التي تعد من أهم المشكلات التي نالت اهتمام الباحثين، والتي تشغل بال المعلمين والأسرة وأكثرها انتشارا في أغلب المدارس الابتدائية وهي السلوك العدواني.

– توجيه انتباه القائمين والمسؤولين على العملية التربوية التعليمية إلي هذه الفئة والتعامل معها وفقا لخصائصها التعليمية.

رابعا:أهداف الدراسة:

– يتحدد الهدف الرئيسي من هذه الدراسة في مجملها إلى محاولة التعرف على تلاميذ ذوي الصعوبات التعلم الأكاديمية.

– التعرف على مستوى السلوك العدواني السائد لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية

– التعرف على مستوى السلوك العدواني الجسدي لدى هذه الفئة

– التعرف على مستوى السلوك العدواني اللفظي لدى هذه الفئة

– التعرف على مستوى السلوك ضد الممتلكات لدى هذه الفئة

خامساً: تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا

السلوك العدواني: هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على استبيان السلوك العدواني من إعداد الباحثة والموجه إلى المعلمين.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: هم التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، ببعض ابتدائيات بلدية ليوة (ببسكرة)، وتبلغ أعمارهم ما بين 8 إلى 11 سنوات، ويعانون من صعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب.

سادسا: الدراسات السابقة:

في ضوء مسح للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة لم تجد الباحثة أي دراسة من الدراسات تناولت السلوك العدواني لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بحدود علم الباحثة، وإن الدراسات التي ستوردها الباحثة في هذا الفصل هو كل ما استطاعت أن تجمعه من دراسات حول متغيري البحث حيث كانت قليلة وبعيدة إلى حد ما عن ما يخدم موضوع البحث.

ا-الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية:

1- **دراسة تعوينات سنة 1987:** بعنوان: "صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها" اهتمت بدراسة الصعوبات التي يواجهها تلميذ الطور الثاني في كتابة وقراءة اللغة العربية، واشتملت عينة الدراسة على 360 تلميذ وتلميذة، وطبق عليهم الاختبارات التالية: اختبار لقياس المستوى اللغوي واختبار الإملاء، رائز الذكاء لأحمد زكي صالح واستمارة خاصة بالحياة المنزلية والمنزلية والمدرسية للتلميذ واستمارة خاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية، واختبارات الفصلية، وخلصت النتائج إلى ما يلي: أنه توجد صعوبة تعلم الكتابة والقراءة، كما أشارت الدراسة إلى أن حاصل الذكاء لا يتدخل في ظهور صعوبات تعلم القراءة والكتابة، إلا أن البيئة تؤثر تأثيرا مباشرا في ذلك أي (التكوين الناقص للمعلم) **(تعوينات، 1987، ص 31)**.

2- دراسة فورة ناهض سنة 2004

بعنوان: "فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات التعلم (القراءة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (بغزة)

- هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض صعوبات تعلم القراءة وكذلك تحديد أسس البرنامج الذي يعالج بعض صعوبات تعلم القراءة، والتعرف على فعالية البرنامج في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكانت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

- ما أكثر صعوبات القراءة (الجهرية والصامتة) شيوعا لدى تلاميذ الصف السادس بغزة وما هي مواصفات البرنامج العلاجي المقترح للتغلب على مهارات الفهم والنطق القرائي والتي تشكل صعوبة بالنسبة لهم.

أدوات الدراسة: تمثلت أدواتها في بطاقات ملاحظة لتحديد صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- إعداد برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ الابتدائي وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ في القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في القياس القبلي والبعدي على اختبار صعوبة القراءة لصالح التطبيق البعدي. **(ناهض، 2004، ص-ص41، 46)**

3- دراسة أبو هدروس سنة (2004):

بعنوان: "الحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر الحاجات النفسية شيوعا لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،في مادتي اللغة العربية والرياضيات من الصف السادس الأساسي والتعرف على تأثير بعض المتغيرات و مدى إشباع هذه الحاجات لدى أفراد العينة موضع الدراسة مثل الجنس وعمل الأب وطبيعة هذا العمل وعدد أفراد الأسرة، وترتيب التلميذ الذي

يعاني من صعوبة التعلم بين إخوته في الأسرة وانقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي تتألف من (160) تلميذ أو تلميذة منها 40 تلميذ و66 تلميذة موزعين على خمس مدارس حكومية و16 صفا دراسيا والمجموعة الثانية من التلاميذ العاديين، وتألفت العينة من 126 تلميذ وتلميذة منها 87 تلميذ و39 تلميذة، تم اختيارهم من المدارس نفسها، كما استخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (1978) وقائمة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، من إعداد الباحثة، وقائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات ذوي صعوبات التعلم اقتباس وإعداد مصطفى كامل (1990) وقائمة الحاجات النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إعداد الباحثة (2000)، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة الدراسة كالنسب المئوية واختبارات لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات ومعادلة "شيفيه" للتعرف على اتجاه الفروق الدالة إحصائيا وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– الحاجة للاهتمام الوالدي تأتي في المرتبة الأولى من الحاجات النفسية لدى المجموعتين يليها تقدير الذات ثم التقبل الاجتماعي والانتماء وذلك بالنسبة للتلاميذ العاديين، بينما تأتي الحاجة إلى الانتماء في المرتبة الثانية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تليها الحاجة إلى تقدير الذات والطمأنينة،

–ولا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الجنس على مستوى الحاجات النفسية لدى المجموعتين وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.050 بين عينة التلاميذ العاديين وعينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إشباع الحاجة إلى كل من الانتماء والحاجة إلى الطمأنينة والتقبل الاجتماعي وذلك لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الحاجة إلى كل من الاهتمام الوالدي والتقدير الذاتي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية والعاديين من أبناء العمال في الحاجة إلى التقبل الاجتماعي

وكانت الفروق لصالح ذوي صعوبات التعلم من أبناء العمال (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين مجموعتي التلاميذ العاديين من آسر عددها أقل من 10 أفراد، والتلاميذ العاديين من أسر عدد أفرادها 10 فأكثر في كل من الحاجة إلى التقدير الذاتي والاهتمام الوالدي، وقد كانت هذه الفروق لصالح عينة التلاميذ العاديين من أسر عدد أفرادها أقل منم 10 وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في جميع حالات ترتيب الطفل (الأول، الأوسط، الأخير) فقد كانت الفروق في جميع الأحوال لصالح مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

(أبو هدروس، 2004، ص ص 24، 25).

4- دراسة بشقة سماح سنة 2008:

بعنوان "المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعلم الابتدائي ببعض مدارس ولاية باتنة"، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والفروق بين الجنسين لذوي الصعوبات الأكاديمية في المشكلات السلوكية والتعرف على الفروق بين تلاميذ الطور الأول والتلاميذ الطور الثاني من الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية الطور الأول ويضم السنة الأولى والثانية والثالثة أما الطور الثاني يضم السنة السنة الرابعة والخامسة والسادسة، وتهدف أيضا إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية، والتعرف على حاجاتهم الإرشادية لعينة البحث، وتمثلت أدوات الدراسة في أنه استخدمت الباحثة **استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية** وقائمة **المشكلات السلوكية**" **لصالح محمد أو ناهية**"، وعينة الدراسة تمثلت في 130 فرد وقسمت إلى أربع فئات تبعا للجنس والمستوى الدراسي واعتمدت الباحثة في معالجة بيانات الدراسة على الأساليب الإحصائية التالية **كامربع** لحساب دلالة الفروق، **اختبار ت** لحساب دلالة الفروق بين الجنسين وتلاميذ الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكادمية في المشكلات.

معامل الارتباط الخطي **لبيرسون** لحساب العلاقة الارتباطية بين متغري البحث لصعوبات التعلم الأكادمية والمشكلات السلوكية، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

– صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من كلا الجنسين والطورين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة.

– المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بأبعاد السلوك الإيجابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف.

– وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في بعد السلوك العدواني لصالح الذكور.

– وهناك ارتباط موجب دال بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكادمية لدى عينة البحث. **(بشقة، 2008، ص ص 6، 7).**

ب –الدراسات التي تناولت السلوك العدواني

1– دراسة نائل محمود اليكور سنة 1985

بعنوان "تحديد أشكال وأنماط السلوك العدواني الصفي في المرحلة الابتدائية" وهدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال أنماط العدوان الصفي السائدة لدى طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في الأردن، كما هدفت إلى تحديد تأثير عدد من المتغيرات الديموغرافية الاجتماعية على العدوان الصفي، كالجنس والعمر وحجم الصف، وموقع المدرسة ريف أو مدينة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 64 مدرسة بالطريقة العشوائية الطبقية من مختلف المدارس في لواء الزرقاء واختير عدد من الصفوف من كل مدرسة بالطريقة العشوائية الطبقية.

أداة الدراسة: عبارة عن مقياس طوره الباحث بهدف قياس العدوان الصفي عند أطفال المرحلة الابتدائية، وتكون هذا المقياس من (28) فقرة تقيس كافة أشكال العدوان الصفي.

وأسندت نتائج الدراسة على أن هناك تشابها في أنماط العدوان الصفي السائدة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وأظهرت النتائج فروقا من حيث حجم العدوان الصفي بين

طلبة المدينة وطلبة الريف لصالح الريف، وبالنسبة لعامل الجنس أثبتت الدراسة أن الطلبة الذكور مارسوا العدوان الصفي أكثر من الإناث، وإن صلة العمر بالعدوان فقد أظهر طلبة المرحلة الابتدائية الدنيا ممارسة أعلى مما أظهره طلبة المرحلة الابتدائية العليا، كما أشارت النتائج إلى زيادة في ممارسة العدوان الصفي بين مدرسة وأخرى نتيجة الزيادة في حجم المدرسة، كما أن الطلبة في الصفوف كبيرة الحجم مارسوا العدوان أكثر من الطلبة في الصفوف الصغيرة. **(البكور، 1985، ص 16)**

2- دراسة حسين علي الفايد سنة 1996

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أبعاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة ومعرفة الفروق الجنسية في أبعاد السلوك العدواني، وقد تكونت **عينة الدراسة** من 257 طالبا وطالبة من جامعة (حلوان) وبينت نتائج الدراسة أن الذكور يتسمون بالعدوان البدني واللفظي والعدوان عامة بمقارنتهم بالإناث، في حين لم تؤخذ فروق جوهرية بين الجنسين في العدوان **(نظمي، 2008، ص20).**

3- دراسة الباحثان بشير معمرية وإبراهيبم ماحي سنة 2000

يدور موضوع الدراسة حول أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى شباب الجامعة وتكونت **عينة الدراسة** من 220 طالبا وطالبة من جامعة باتنة –الجزائر- منهم 115 ذكر و105 أنثى، تراوحت أعمارهم بين 17-22 وسعت الدراسة إلى:

- التعرف على أبعاد السلوك العدواني الأكثر انتشارا بين شباب الجامعة والتعرف على الفروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني.

- والتعرف على الفروق بين الجنسين في مراحل النمو النفسي الاجتماعي والتعرف على العلاقة بين السلوك العدواني وتحقيق هوية الأنا لدى شباب الجامعة.

واستخدم الباحثان **استبيان السلوك العدواني واستبيان مراحل النمو النفسي الاجتماعي** من إعدادهما، وتوصلت الدراسة إلى:

وجود اختلاف بسيط في ترتيب أبعاد السلوك العدواني الأربعة لدى العينة، فجاءت على الترتيب الغضب، العدوان اللفظي، العداوة، العدوان البدني، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين عند مستوى دلالة 0.01 في العدوان البدني واللفظي، والدرجة الكلية لصالح الذكور وغير دالة في بعدي الغضب والعدوان، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين كل من الهوية والغضب لدى عينة الطلاب عند مستوى دلالة 0.01 مع عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الهوية والأبعاد الأخرى للسلوك العدواني والدرجة الكلية ووجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائيا بين الهوية وكل من العدوان البدني والعدوان اللفظي لدى العينة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01 ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين الهوية والغضب والعدوان والدرجة الكلية لدى الطالبات عند مستوى الدلالة 0.01 وكذلك بين الهوية والعدوان اللفظي وهي غير دالة إحصائية بين الهوية والعدوان البدني، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيا بين الهوية والغضب لدى عينة الطلاب وبين الهوية وكل من الغضب والعدوان والدرجة الكلية لدى عينة من الطالبات والعينة الكلية.

(معمرية، 2007، ص156).

4- دراسة أبو عيد سنة 2004

والتي بعنوان "أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس ابتدائي في محافظة نابلس"، وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس أساسي في محافظة نابلس، وتمثلت **عينة الدراسة** في (717) طالب وطالبة، وأدوات الدراسة حيث استخدم الباحث **مقياس للسلوك العدواني** من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن: هناك فرقا بين أشكال السلوك العدواني، السلوك العدواني المادي (الجسدي) والعدوان اللفظي، وأن القيمة التفسيرية للعدوان المادي كانت أكبر القيم التفسيرية ويليها العدوان اللفظي، فقد كانت القيمة للعدوان المادي 51% واللفظي فقد كانت القيمة 47% وعليه فإن العدوان اللفظي والمادي كانا أكثر أنواع السلوك شيوعا بين الطلبة.

(أبو عيد، 2004، ص24).

5- دراسة نجية إبراهيم محمد سنة 2010

بعنوان "السلوك العدواني لدى تلاميذ بطيئي التعلم والعاديين" وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم مقارنة بأقرانهم التلاميذ العاديين والكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ البطيئين في التعلم والتلاميذ العاديين في السلوك العدواني.

وتمثلت **عينة الدراسة** من تلاميذ الصف الثالث (بطيئين في التعلم) بالمدارس الابتدائية في بغداد (الكرخ) لعام 2009، وتألفت العينة الكلية من 50 تلميذ وتلميذة بواقع 25 تلميذ وتلميذة من ذوي بطيئي التعلم و25 تلميذ وتلميذة من العاديين، وقد اعتمدت الباحثة **مقياس التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الصورة الأردنية المعربة) المجال العاشر الخاص** "**بالعدوانية**" خمسة جوانب رئيسية تمثل السلوك العدواني ويضم كل مجال على مجموعة من الفقرات أو العبارات التي تعبر عن السلوك العدواني، استخدم الباحث الوسائل الاحصائية التالية: **معادلة بيرسون** لإيجاد معامل الثبات **والاختبار التائي** لإيجاد الفروق بين التلاميذ العاديين وبطيئي التعلم، بالمقارنة بين درجات كل منهما، وتشير النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن:

- مظاهر السلوك العدواني عند التلاميذ بطيئي التعلم هي أعلى من أقرانهم العاديين أي أن البطيئين في التعلم هم أكثر عدوانية في سلوكهم من أقرانهم العاديين، وفسرت هذه النتيجة على أن التلاميذ البطيئين في التعلم ونتيجة للفشل الدراسي وعدم قدرتهم على اللحاق بأقرانهم العاديين وإحساسهم بالفشل وخيبة الأمل والإحباط تنشأ لديهم مشاعر السخط في الدراسة والمدرسة بشكل عام، وهم يعبرون عن ذلك بمختلف أشكال التصرف غير السوي ومنها العدواني .**(إبراهيم محمد، 2010، ص ص 43، 44)**

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض للدراسات السابقة وجدت الباحثة أن هناك بعض القواسم المشتركة بين بعضها، وبالنسبة للدراسات التي تناولت المتغير الأول (السلوك العدواني)، من حيث **الموضوع:** تناولت أغلب الدراسات متغير العدوان وعلاقته ببعض المتغيرات.

- **أما من حيث العينة:** فمن خلال استعراض عينات الدراسات السابقة وجد أن معظمها كانت من الذكور وكذا الإناث ومن المرحلة الابتدائية مثل دراسة (نائل البكور سنة 1985) و(دراسة نجية إبراهيم محمد 2010) ودراسة (أبو عيد 2004) في حين تمثلت عينة الدراسة لكل من دراسة (بشير معمرية وإبراهيم ماحي 2000) ودراسة (حسين علي فايد1996) طلاب الجامعة
- أما الدراسة الحالية فهي تتشابه في عينتها مع دراسة كل من البكور ودراسة نجية ودراسة أبو عيد كونها من المرحلة الابتدائية واختلفت معهما لأنها خصت ذوي صعوبات التعلم في حين عينتهم كانت من العاديين أو بطيئي التعلم.
- **من حيث الأدوات:** معظم الدراسات استخدمت مقاييس لقياس السلوك العدواني وهذا ما شابه أيضا الدراسة الحالية.
- **النتائج:** اتفقت معظم الدراسات السابقة أن هناك اختلافات في درجة أنماط السلوك العدواني لدى عينة الدراسة وتختلف من دراسة إلى أخرى، حيث توصلت دراسة" **نائل محمود**"أن هناك تشابه في أنماط العدوان السائد في المرحلة الابتدائية ، في حين توصلت دراسة "**حسين على فايد**" إلى أن الذكور يتسمون بالعدوان البدني ثم العدوان اللفظي، بالإضافة إلى أنها بحثت في الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني وهذا ما يتفق مع دراسة "**معمرية بشير وإبراهيم ماحي** "حيث توصلت إلى أن هناك اختلاف السلوك العدواني لصالح الذكور، وذلك في بعدي الغضب والعدوان، واختلاف في ترتيب أبعاد السلوك العدواني وتمثلت أبعاد السلوك العدواني في هذه الدراسة إلى 4 أبعاد وهي الغضب والعدوان اللفظي، والعدوان البدني، فكان الغضب في المرتبة الأولى يليها كل من العدوان اللفظي ثم

العداوة وبعدها العدوان البدني، أما دراسة "**أبو عيد**" فتوصلت إلى أن هناك فروقا بين أشكال السلوك العدواني فجاء على الترتيب العدوان البدني في الترتيب الأول بنسبة مئوية بلغت 51% يليه اللفظي 47%

إلا **أن الدراسة الحالية** توصلت إلى أن هناك اختلاف في أنماط السلوك العدواني فيأتي على الترتيب السلوك العدواني ضد الممتلكات بنسبة(**56%**)في المستوى المرتفع يليه في المرتبة الثانية السلوك العدواني الجسدي بنسبة **50%** وفي الأخير السلوك العدواني اللفظي بنسبة **24%.**

إضافة إلى ذلك هناك دراسات هدفت إلى التعرف على النسب المئوية لمظاهر السلوك العدواني الشائعة ومجالاتها وهذا ما يتوافق مع دراسة كل من دراسة **نائل البكور** ودراسة **حسين الفايد** ودراسة **بشير معمرية وماحي إبراهيم** حيث اختلفت أنماط وأبعاد السلوك العدواني من دراسة إلى أخرى، في حين ركزت دراسات أخرى على الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني مثل دراسة "**البكور**" ودراسة "**حسين علي فايد**" وذلك لصالح الذكور.

كما أشارت الدراسات غلى مجموعة من المتغيرات التي تؤثر على السلوك العدواني مثل العمر وحجم الصف وموقع المدرسة مدينة أو ريف في حين ربطت دراسة **معمرية وماجي** أزمة الهوية بأبعاد السلوك العدواني.

أما الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية، تمثلت معظم الدراسات بتشخيص صعوبات التعلم وهذا ما جاء في دراسة **تعوينات** سنة (1987)، حيث تم تطبيق مجموعة من المقاييس والاختبارات لقياس المستوى اللغوي واختبار الإملاء واختبارات الفصلية، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية التي اعتمدت على اختبار الذكاء واختبار القراءة بينما ركزت الدراسات الأخرى على فعالية برنامج لعلاج صعوبة القراءة بينما ركزت باقي الدراسات على الحاجات النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين وأكثر الحاجات النفسية شيوعا لدى فئة صعوبات التعليم واتفقت هذه الدراسة مع الدراستين السابقتين في اختبارات لفرز حالات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، في حين كانت دراسة **بشقة سماح**

(2008) قريبة من الدراسة الحالية إلا أنها ركزت على جميع المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أما الدراسة الحالية فخصصت شكل سلوكي واحد من بين العديد من المشكلات السلوكية بالإضافة إلى أن دراسة بشقة قامت بتحديد مجموعة من الاحتياجات الإرشادية لهذه الفئة.

سابعا: حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في:

1- **الحدود البشرية:** تمثلت في: تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، لديهم صعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب، وعددهم 50 تلميذ وتلميذة.

2- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة الحالية في بعض ابتدائيات بلدية ليوة ولاية "بسكرة" وهي ابتدائية "رحاب العرافي"، "طواهرية سليمان"، "صيد محمد"، "قروج الجموعي".

3- **الحدود الزمنية:** استغرقت الدراسة الحالية من 22 فيفري إلى 24 آفريل 2015.

الفصل الثاني: السلوك العدواني:

تمهيد

أولا: السلوك العدواني

1-مفهوم السلوك العدواني

2-بعض المفاهيم المتصلة بالسلوك العدواني

3-الأسس النفسية للسلوك العدواني

4-الأسس الفسيولوجية للسلوك العدواني

ثانيا: النظريات المفسرة للسلوك العدواني

1-النظرية البيولوجية

2-نظرية السمات

3-نظرية التحليل النفسي

4-النظرية السلوكية

5-نظرية التعلم الاجتماعي

6-النظرية البيئية

7-نظرية الإحباط (العدوان)

8-النظرية الأخلاقية الأثولوجية

ثالثا: السلوك العدواني: أسبابه، مظاهره

1-أسباب السلوك العدواني

2-مظاهر السلوك العدواني

3-أشكال السلوك العدواني

4-قياس السلوك العدواني

5-تأثير السلوك العدواني على التلاميذ

6-الأساليب المستخدمة لعلاج و تعديل السلوك العدواني

7-الحلول المقترحة لتفادي السلوك العدواني

خلاصة

تمهيد

يمثل العدوان ظاهرة سلوكية مهمة في حياة الأفراد فهو ملاحظ ومعروف ويعتبر من القضايا الهامة في مجال البحث العلمي، وسيظل أحد الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة نظرا لأن السلوك العدواني شأنه شأن أي سلوك إنساني متعدد الأبعاد، ومتشابك المتغيرات، متباين الأسباب، بحيث لا يمكن رده إلى تفسير واحد، ونظرا للآثار الناجمة عن حدوث هذه الظاهرة فقد اتجهت جهود العلماء والباحثين في علم النفس والتربية إلى تحديد ماهيته والعوامل الكامنة وراء حدوثه وسنلقي الضوء في هذا الفصل على مفهوم السلوك العدواني وأهم العناصر المتصلة به، وكذا الأسس النفسية والفسيولوجية له، وأهم النظريات المفسرة له وأيضا أسبابه وأشكاله ومظاهرة وآثاره على التلاميذ وأخيرا بعض الأساليب والحلول المقترحة لتفادي وتعديل السلوك العدواني.

أولا:السلوك العدواني.

1- مفهوم السلوك العدواني:

1-1- لغة:

من عدا:عدا الرجل والفرس وغيره يعدو عدوا وعدوانا، وتعداه وعدى: ويقصد به التجاوز ومجاوزة الشيء إلى غيره، الظلم وتجاوز الحد(وعدا) عليه عدوا وعداء(ظلمه وتجاوز الحد) واعتدى عليه بمعنى(**ظلمه**)، ومنه عدا بنو فلان على نبي فلان، أي ظلموهم.

(ابن منظور، دس ، ص33).

1-2 اصطلاحا:

لقد تعددت التعارف التي تناولت مفهوم العدوان وذلك لتناوله في مجالات متعددة ولقد تناولته علوم كثيرة منها علم النفس والاجتماع وغيرها، ومن بين العديد من التعاريف **نذكر منها:**

- **تعريف"باندورا"(Bandura):** بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين وهذا السلوك يعرف اجتماعيا على أنه عدواني.**(بطرس، 2010، ص101)**

- **تعريف "كيلي(Kelly):** العدوان بأنّه السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالي، وإذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكيات عدوانية، من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد.**(أحمد، 2006، ص19)**

- **ويعرف بينينجر(Baenninger):** العدوان بأنه سلوك بدني أو لفظي يقصد به إلحاق الأذى أو الضرر

- **تعريف فرج:** بأنه كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف للهدم والتدمير نقيضا للحياة، وهذا ما ذهب إليه أيضا سوثرلاند حيث عرف العدوان بأنه محاولة متعمدة لتغلب على الآخرين أو إيقاع الأذى بالذات.**(فايد، 2001، ص12)**

- **تعريف طريف شوقي:** بأنه لأي سلوك يصدره فرد أو جماعة صوب آخر أو آخرين أو صوب ذاته، لفظيا كان أو ماديا، إيجابيا كان أو سلبيا مباشرا أو غير مباشر، أملته مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذات أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب معينة، ترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة.

(يوسف، دس، ص264)

- **ويعرفه الشربيني:** بأنه كل فعل يتسم بالعداء تجاه موضوع أو الذات ويهدف إلى التدمير ويقصد به المعتدي إيذاء الشخص الآخر.**(ضيدان، 2003، ص36)**

- **كما يشير باص (Buss):** بأنه السلوك العدواني هو شكل من أشكال السلوك الذي يتم توجيهه إلى كائن حي آخر ويكون هذا السلوك مزعجا.**(أبو أسعد، 2009، ص170)**

- **تعريف آخر:** هو سلوك يقصد به المعتدي إيذاء الشخص الآخر أو تحطيم الممتلكات وهو رد فعل قوي تجاه الإحباط.**(شعبان وآخرون، 1999، ص178)**

– **وتعرف الباحثة السلوك العدواني:** هو السلوك الذي يصدره الفرد بغرض إلحاق الأذى لشخص أو جماعة أو ممتلكات الخاصة أو العامة، سواء كان جسديا من ضرب أو عض أو لفظي من شتم أو تهديد أو سخرية، أو مباشرا أو غير مباشر.

ولقد دلت العديد من الدراسات على وجود فروق بين الجنسين في السلوك العدواني، حيث يظهر **السلوك العدواني** بدرجة مرتفعة لدى الذكور أكثر من الإناث، وذلك في مختلف الأعمار، وأن الذكور أكثر ميلا إلى العدوان الجسمي أو المادي، بينما الإناث يملن إلى العدوان اللفظي غير المباشر، الذي يأتي في صورة إهانة أو تحقير بحيث يكون الضرر والأذى الذي يلحق بالشخص الآخر من جراء هذا العدوان نفسيا أكثر منه ماديا، وأن الذكور عادة يظهرون العدوان المباشر الجسمي، ويرجع ذلك إلى أن الذكور أقوى جسما وأكثر تأثيرا بسبب هرمونات الذكورة، كما أن العرف والتقاليد الاجتماعية تشجع الذكور على السلوك العدواني، وتوافق عليه عندما يأتي من الإناث، بمعنى ان العدوان مسموح به للذكور ولا يحدث عند الإناث، ويتم تنشئة الولد على أنه رجل ويتعين عليه أن يكون قويا وشجاعا في حين يتم تنشئة البنت على أن تكون أكثر هدوءا، واستكانة، وينكر المجتمع على الإناث الغضب والانفعالات الشديدة.**(حسين، 2007، ص207)**

ويرى كل من **كريك(Grick) وغروتبيتير(Grotpeter):** وجود فرق في السمات العدوانية بين الجنسين، حيث الذكور يلحقون الأذى بالآخرين الجسمي أو اللفظي، ويتوافق هذا السلوك مع أهداف الهيمنة الجسمية للذكور، في حين أن الإناث من جهتهن يملن أكثر إلى تركيز عدوانيتهن مع الأقران على المسائل العلائقية، وتؤكد هذه الدراسة أن هذا النوع من العدوان الذي تسميه"العدوان ألعلائقي" وهو من سمات الفتيات، وإن من أمثلة هذا النوع من السلوك مجموعة من السلوكيات، مثل: إقصاء طفلة من جماعة اللعب كشكل من أشكال الانتقام والتخلي عمدا عن الصداقة مع طفلة كوسيلة للإيذاء أو السيطرة عليها، ووجدت كريك وزملائها هذا النوع من العدوان نصاحبه في معظم الأحيان انعزالية وسمات اضطراب الشخصية.**(الراجي، 2011، ص18)**

2- بعض المفاهيم المتصلة بالسلوك العدواني:

أ- العداء: يقصد بالعداء شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ما والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي للاتجاه، فالعداوة استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص.

ب- العدوانية: ميل للقيام بالعدوان أو ما يوجه في الأفعال العدوانية أو ميل لفرض مصالح المرء وأفكاره الخاصة رغم المعارضة، وهي ميل أيضا للسعي السيطرة في الجماعة.

(مختار، 1999، ص60).

ج- العنف: استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير ويبدو العنف في استخدام القوى المستمدة من المعدات وهو بهذا المعنى يشير إلى محاولة الإيذاء البدني الخطير.

د- الإرهاب: هو تهديد باستخدام القوة أو استخدامها فعلا بواسطة جماعة سياسية أو عقائدية تجاه جماعة أخرى أو دولة أخرى، وتعد ظاهرة الإرهاب وليدة التطرف الديني الذي ظهر في المجتمع في السنوات الأخيرة، فالإرهاب هو في الشكل والمضمون عدوان مرضي، وهو يقترب في الكثير من صوره ودوافعه وأهدافه من السلوك الإجرامي، وقد أوردت الباحثة"**مارتا تشنسون**" **(MARTA T)** أن من يمارسون الإرهاب والعنف أشخاص يتسمون بانعدام الرشد والعقلانية لنشاط غير أخلاقي وغير عادل.

هـ- التطرف: التطرف في أبسط معانيه هو الخروج عن الوسط أو البعد عن اعتدال أو إتباع طرق في التفكير والشعور غير معتاد لمعظم الناس في المجتمع وأنه خروج عن القواعد والأطر الفكرية والدستورية والقانونية التي يرتضيها المجتمع والتي يسمح في ظلمها بالحوار والأخلاق.**(العقاد، 2001، ص ص 100، 101).**

و- العصبية: العصبية في المزاج وتستعمل اللفظة لعدة معاني، فهي تعني عصبي أو ذو علاقة بالخلايا العصبية أو مؤلف منها، كما تدل على حدة الطبع والمزاج وسرعة التأثر

وعدم الاستقرار، وتظهر على هؤلاء الأشخاص العصبية حركات لا إرادية لا شعورية تلقائية، مرجعها التوتر النفسي الشديد، الذي يعاني منه الطفل والذي يؤدي بدوره إلى توتر في الجهاز العصبي يتخلص منه الطفل يتلك الحركات بطريقة لا شعورية.

ز- **الغضب:** يتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي **السمبثاوي** وهو شعور قوي يعدم الرضا بسبب خطأ وهمي أو حقيقي وهو انفعال يمكن أن يعطل قدرة الفرد على التفكير السليم، مما قد تصدر عنه بعض الأقوال والأفعال العدوانية، ويذهب كل من(**دولارد "و ميلل mille& Dollard**) إلى أن الغضب ينشأ كلما اعترض الإنسان عائق يحول بينه وبين تحقيق رغباته ويستجيب الإنسان لانفعال الغضب بالعدوان، وليس من الضروري أن يتلازم الغضب والعدوان.(**خريف، 2011، ص44**)

3- الأسس النفسية للسلوك العدواني:

السلوك الإنساني محكوم بنمطين من الدوافع التي توجهه للتصرف على نحو محدد من أجل إشباع حاجة معينة أو لتحقيق هدف مرسوم.

أولهما: دوافع أولية تتعلق بالبقاء وتضم دوافع حفظ الذات(وهي دوافع فسيولوجية ترتبط بالحاجات الجسمية)، ودوافع حفظ النوع المتمثلة بدوافعي الجنس والأمومة.

ثانيهما: دوافع ثانوية تكتسب أثناء مسيرة التنشئة الاجتماعية للفرد عن طريق التعلم، ومن بينها دوافع التملك والتنافس والسيطرة والتجمع، وترتبط هذه الدوافع بصورة عضوية وأساسية بانفعالات الغضب والخوف والكره والحسد والخجل، والإعجاب بالنفس وغيرها، إذ تحدث في الجسم حالة من التوتر والاضطراب تتزايد حدة كلما اشتد الدافع ثم أشبع أو أعيق عن الإشباع، فقد تكون قدرات الفرد وعاداته المألوفة غير مواتية لإشباع حاجاته وتلبية رغباته ودوافعه لأسباب ذاتية ناتجة عن عوائق شخصية كالعاهات والإشكاليات النفسية التي تؤثر على قدراته، أو خارجية ناتجة عن ظروف بيئية كالعوامل المادية والاجتماعية.

(بطرس، 2010، ص102)

إن دوافع حب السيطرة عند الفرد مثلا يتطور ليصبح ميلا إلى العدوان والعنف ويمر في خمس مراحل.

المرحلة الأولى: الشعور بقلة رعاية الوالدين للأبناء، وربما ترك أحدهما بيت الأسرة بسبب الطلاق فيصبح الطفل عدوانيا بسبب فقدانه رعاية الأب وعطفه أو نتيجة مشاهدته أشكال النزاع بين الوالدين كما يصبح الطفل في هذه المرحلة إلى صور شتى من التعسف والإيذاء الجسدي، ويستدعي ذلك الاهتمام بضرورة تعزيز مؤسسة الزواج وضرورة توفير الرعاية الجسدية والروحية للأبناء.

المرحلة الثانية: من مراحل تحول دافع السيطرة عند الأطفال إلى سلوك عدواني تبرز صورة الانضمام إلى مجموعة الأطفال تلبي حاجاتهم للانتماء .**(حقي، 2000، ص80)**

المرحلة الثالثة: تبرز صورة الانضمام إلى مجموعة رفاق فاسدة، ومن هنا بروز الحاجة لتدريب الأطفال على تنمية علاقات سوية بالآخرين، أساسها قيم التعاون والصداقة بدلا من قيم السيطرة والتنافس.

المرحلة الرابعة: يقوم الأطفال ببعض أنواع السلوك العدواني والعنف البسيطة التي تتطور إلى جرائم وتتحول مجموعات الرفاق إلى عصابات.

المرحلة الخامسة: هذه المرحلة تحول السلوك العدواني وميل إلى العنف وربما الإجرام إلى سمات تصطبغ بها شخصيات الأطفال.**(عز الدين، 2010، ص37)**

ويعتبر انفعال الغضب إيجابيا من حيث أنه ضروري للدفاع عن الذات إذ يمنح الفرد طاقة كبيرة تمكنه من القيام بمجهود عضلي كبير، ويدفعه للقيام ببعض النشاطات التي من شأنها أن تزيل العقبات التي تعترض سبيله أو تهدده بالخطر، ولكنه يظهر أحيانا بشكل يتجاوز الحد الطبيعي وفي مواقف عادية لا تبرر وجوده، وفي ظروف يصعب التحكم فيها فينجم عنه في هذه الحالة مساوئ عديدة تلحق بالمرء ضررا شديدا وانفعال الغضب قابل للتحويل، فغضب الطفل من والديه قد يدعوه للانتقام من أحد أخواته أو رفاقه، أو بضرب حيوان أليف، لأنه لا يستطيع أن يوجه غضبه نحو والديه، ويبدو الطفل حينئذ عدوانيا ميالا

للعنف في تعامله مع الآخرين، وشعور الطفل بالتهديد المحدق بمركزه الاجتماعي وأهدافه، والخوف من إظهار رغباته المكبوتة والخوف من الشعور بالذنب أو من العقاب، والتعرض لخبرات مؤلمة متشابهة لخبرات سبق أن تعرض لها يجعله في حالة قلق، تكون عادة مصحوبة ببعض الأعراض البدنية كتصبب العرق مثلا أو سرعة خفقان القلب وضيق وعدم التركيز.

يعتبر القلق مرض العصر الذي يعيشه الناس، ويشكل سببا مباشرا لحالات الميل إلى العنف والسلوك العدواني، وينتج القلق عن الإحباط والتعرض للتهديد بالإيذاء الجسدي، ويحاول الفرد أن يتوافق مع حالة القلق بأساليب مباشرة تتضمن السلوك العدواني، وأخرى غير مباشرة كتعاطي المخدرات.

كما تتجلى لدى الفرد في مرحلتي الطفولة والشباب أربع صور للعدوان، يخدم كل منها حاجة معينة، وهي: الميول العدوانية في مرحلة الطفولة، والانضمام للعصابات، السرقة، التحرش الجنسي، كما يشكل الميل إلى العنف عند الإناث رفضها للعنف الموجه ضدهن من الرجال، وتعبيرا عن الحاجة لحماية الذات من الآخرين ذكورا وإناثا.

كما يعتبر عدم تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد أهم مصادر الدوافع العدوانية، فضلا عن وسائل الإعلام المختلفة دورا كبيرا في نشر ثقافة العنف.**(بطرس، 2010، ص104)**

4- الأسس الفسيولوجية للسلوك العدواني:

في جسم الإنسان جهازان يساهمان بتحديد قدرة الفرد على إدراك البيئة المحيطة به والتكيف مع ظروفها، كما يقومان بعمليات التنظيم والتنسيق للأنشطة الجسمية المختلفة مما يساعد الجسم على الاحتفاظ بحالة الاتزان الحيوي، بحيث يقوم بالوظائف المختلفة بطريقة ملائمة وباستمرار: أولهما: الجهاز العصبي الذي يختص باستقبال المعلومات وفهمها وإرسال الأوامر إلى أجزاء الجسم المختلفة عن طريق رسائل كهربائية تأخذ شكل النبضات العصبية للقيام بالاستجابات الملائمة.

والثاني: وهو جهاز الغدد الصماء الذي يختص باستقبال وإرسال رسائل كيماوية عن طريق الدم لتنظيم نشاط الخلايا في أجزاء الجسم المختلفة.

يقوم الجهاز العصبي بضبط جميع الوظائف البدنية الهامة لحياة الإنسان كالدورة الدموية وعمليات التنفس والهضم ودقات القلب وغيرها، ولا يمكن للإنسان أن يحس بدوافعه أو بما يجري حوله او أن يقوم بعمليات الإدراك والتذكر والتخيل والفهم والتفكير، دون الاستعانة بالجهاز العصبي، وهو الجهاز الذي يجعل أجزاء الجسم المختلفة تعمل معا في تآلف وفي وحدة منظمة متكاملة.و **يوجد في جسم الإنسان ثلاثة أنواع من الغدد:**

1- غدد داخلية لا قنوية: تصب إفرازاتها في الدم بصورة مباشرة ومن ثم تنتقل هذه الإفرازات خلال فترة زمنية تبلغ حوالي (15 ثانية) إلى كافة أنسجة الجسم مثل الغدة النخامية والغدة الدرقية، وتؤثر إفرازات الغدة النخامية في الغدد الصماء الأخرى الموجودة في الجسم.**(عز الدين، 2010، ص40)**.

2- غدد خارجية قنوية الإفراز: ذات قنوات خاصة لنقل الإفرازات المساعدة على القيام بالأنشطة الحيوية المختلفة، مثل الغدد اللعابية والغدد الدمعية والغدد العرقية.

3- غدد مشتركة داخلية وخارجية: بمعنى أنها تفرز إفرازات داخلية لا قنوية وإفرازات خارجية قنوية مثل البنكرياس، والغدد الجنسية.**(العقاد، 2001، ص108)**

_ تفرز بعض الغدد الصماء هرمونا واحدا، بينما يفرز بعضها الآخر أكثر من هرمون، وقد عرف من هذه الهرمونات حتى الآن سبعة وعشرون نوعا، يتميز كل منها بتأثير معين على السلوك، وتؤثر بعض هذه الهرمون على أعضاء محددة من الجسم بصورة مباشرة، بينما يؤثر بعضها الآخر على أعضاء الجسم بصورة غير مباشرة، كما يعتبر "**الأدرينالين والنورادرينالين**" هرموني الطوارئ اللذين يعدان الجسم إما للقتال أو الفرار، ويلعب هذان الهرمونان اللذان تفرزهما الغدة الكظرية دورا رئيسيا في التحكم بردود الفعل، للضغوط التي يتعرض لها الفرد.

يقوم كل من يتعرض لأعمال تتصف بالعدوانية والعنف باستيعابها ثم تطويرها ونقلها إلى الآخرين، والأطفال هم الفئة الضعيفة الذين يمارسون العنف والعدوان ضدهم أكثر من غيرهم، يستوعبون أعمال العنف والسلوك العدواني، ويجمعونها إلى أن تحين لهم الفرصة لممارستها على الآخرين.**(عز الدين، 2010، ص ص41،42)**

من خلال ما تم عرضه حول الأسس الفسيولوجية والنفسية تستنتج الباحثة أن هناك تكامل وترابط بين الجاني النفسي والنواحي الفسيولوجية، فسلوك الإنسان ليست عملا فسيولوجيا فقط بل لديه جانب نفسي أيضا يتحكم ويؤثر فيه، فهو معقد لا يمكن التنبؤ به في صورته الكلية، إلا إذا تم تجزئته إلى أجزائه البسيطة المكونة له.

ثانيا: النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

اختلفت وجهات نظر المحللين وعلماء النفس في تفسير السلوك العدواني، لذا تعددت النظريات التي تصدت لتناول هذه الظاهرة، حيث حاول كل منظر تفسير هذا السلوك من وجهة نظره، وذلك انطلاقا من خبراته وخلفياته الفكرية والعلمية، فمنهم من فسره وأرجعه غلى الجانب الفسيولوجي، ومنهم من فسره من ناحية سلوكية، ومنهم من فسره تفسيرا نفسيا أو تفسيرا اجتماعيا، ومنهم من أرجعه لعوامل بيئية وغيرها...ولذلك ستقوم الباحثة بعرض لأهم النظريات التي فسرت السلوك العدواني: وهي كالآتي:

1- النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان هو التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية، وهو جزء أساسي في طبيعة الإنسان، ويعد العالم الايطالي "**لومبروزو**" **(Lombroso)** من أشهر المنظرين لهذه النظرية التي تنظر إلى أن العدوان محصلة للخصائص البيولوجية للإنسان، كما أكدت على الدور الذي تلعبه العوامل الجينية في تكوين السلوك العدواني عند الأطفال. **(الصالح، 2012، ص31)**

بالإضافة إلى أن هناك علاقة بين العدوان و"**الهيبوثلاموس**" في المخ وذلك لأن هذا الجزء يتحكم في العمليات التلقائية مثل درجة حرارة الجسم وضربات القلب...وأن العمليات

الدافعية والانفعالية هي الأخرى تتأثر أيضا بذلك، **الهيبوثلاموس** و**الأميجدالا** هي جزء من الجهاز العصبي يرتبط بالسلوك العدواني، وهناك دراسات أوضحت وجود علاقة بين هرمونات الذكورة العدوان)، ويرى فريق آخر بأن هذا السلوك ناتج عن هرمون **التستستيرون** (**Tastesterone**) حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم زادت نسبة حدوث السلوك العدواني. **(حيسن، 2007، ص222)**

ولقد توصلت دراسة **ليبا**(**Lippa**) سنة 1990 إلى أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث في كل المجتمعات بسبب ارتفاع مستويات هذا الهرمون لديهم عن الإناث، كما أشارت دراسة **ليبست** (**Lipsitt**)1990 إلى أن نقص السيروتونين يرتبط بحدوث سرعة الاستثارة وزيادة العدوان، أما دراسة **مارك Mark** سنة 1970 و**ماير** (**Mayer**) فقد أشارت إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ وهي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، ولقد أمكن بناء على ذلك إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى الهدوء **(عمارة، 2008، ص37)**

وهناك من يربط بين الكروموزومات والعدوان فقد وجد أن الكروموزومات **(xx)** التي تحدد الجنس الأنثوي والكروموزومات **(xy)** التي تحدد الجنس الذكري، قد تتداخل فيحدث في حالة من حالات الخطأ أثناء تزاوج كروموسومات الجنس أن يولد أشخاص يحملون كروموزومات جينيا من نوع **(x.y.y)** وليس (x.y) كما هو الحال في خلايا الأشخاص العاديين وهناك ما يثير إلى أن هذا يؤدي إلى زيادة العدوانية والميل إلى الإجرام لدى الرجال الذين تكون فيهم هذه الخلية **(سعد، 1977، ص205)**

2- نظرية السمات:

إن شخصية الفرد عبارة عن انتظام دينامي لمختلف سمات الفرد، وتقوم هذه النظرية على أساس تحديد السمات العامة للشخصية التي تكمن وراء السلوك والسمة هي الصفة (الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية) الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الفرد،

وتعبر عن استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك، وقد قام علماء النفس بحصر السمات العامة للشخصية وكان في مقدمتهم **ألبرت وإيزنك وكاتل**، ويعتبر العدوان في تقسيماتهم صفة تتسم بالدوام النسبي وذات قدر لا بأس به من الثبات، فالعدوان سمة من سمات الشخصية، يشترك في الاتصاف بها جميع الأفراد ولكن بدرجات تختلف من شخص لآخر، وهذا الاختلاف يحدد مدى عدوانية الفرد، وقد تستمر السمة من مرحلة نمو إلى مرحلة أخرى، فقد وجد كلا من: **كاجان (Kagan)** وموس **(Moss)** عام 1962 عن طريق دراسة طويلة لاستمرارية السلوك العدواني على عينة مكونة من (36) رجل و(35) امرأة من مرحلة ميلادهم، وخلال مراحلهم النهائية المختلفة، ويعد مرور ثلاث سنوات تمتثل النزعة العدوانية إلى الثبات خاصة في الذكور حتى مرحلة المراهقة يصبحوا مراهقين عدوانيين، وذلك عند ذوي الحالة المزاجية السيئة، وقد وضح أن استمرار الاتجاه العدواني من الطفولة حتى المراهقة مما يدل على استمرارية السلوك العدواني من الطفولة حتى المراهقة، ويبرهن على أن العدوان أحد سمات الشخصية **(محمد، 2008، ص25)**

3- نظرية التحليل النفسي:

ترى نظرية التحليل النفسي أن السلوك العدواني والعنف، وإيذاء الغير أو الذات وأشكال العنف الأخرى، والعدوان اللفظي والجسدي، ومختلف السلوكيات المتوقع حدوثها تحت هذا المفهوم، ناتجة عن غريزة التدمير أو الموت.

يرى **فرويد** مؤسس هذه المدرسة أنه توجد غريزتان لدى الفرد هما، غريزة الموت وتستهدف تحويل المادة العضوية إلى مادة غير عضوية، أي تعمل على فناء الكائن الحي (الإنسان)، وهي تقابل غريزة الحياة، التي تعمل عن طريق دوافع الجنس والحب، وما تحويه من طاقة وتعمل على حفظ حياة الكائن الحي واستمراريته، فيحدث العدوان حينما يحبط مسعى الإنسان لإشباع دوافعه، فيتجه إلى التغلب على الآخر، فالعدوان عند "**فرويد**" عبارة عن طاقة تبني داخل الإنسان، وتعبر عن نفسها خارجيا على شكل عدوان على الآخرين وتدمير ممتلكاتهم، أو داخليا على شكل تدمير الذات وموتها **(مجلي، 2013، ص73)**

حاول **آدلر** وهو من رفاق **فرويد** المختلفين معه، أن يؤكد إمكانية ظهور العدوان والجنس كحالتين منفصلتين مع احتمال تلازمهما في وقت ما، وحاول كذلك أن يؤكد كون العدوان غريزة يعتريها الإخفاق أو النجاح في الظهور تبعا للظروف المحيطة، إنه يعتبر العدوان في النفس البشرية واحد من الموروث الفطري الذي إن أخفق، اة نشأ بشكل مخطوء، يؤدي بالفرد إلى اختلال كيانه وتدهوره وعليه فإن سلوك الفرد العدواني هو انفعال غريزي للعدوان الموروث على قاعدة:«الكفاح من أجل التفوق»، وإن الكفاح للجنس ان يشكل قوة عدوانية، فله ذلك ضمن الانفعال النهائي لظاهرة العدوان الغريزي (**إبراهيم، 2004، ص18**).

فبالنسبة إلى نظرية "**ميلاني كلاين**" انه لم تكن غريزة الموت فطرية ولكنها كانت حقيقة ملموسة اكتشفتها في عملها فإن مشاهدتها الإكلينيكية أقنعتها بأن غريزة الموت كانت غريزة أولية، وحقيقة يمكن مشاهدتها تقدم نفسها على أنها تقاوم غريزة الحياة، فالطمع والغيرة والحسد واضحة **لكلاين** كتعبيرات عن غريزة الموت، وهدف العدوان حسب **كلاين**، هو التدمير والكراهية، والرغبات المرتبطة بالعدوان (**بطرس، 2010، ص106**)

4- النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه وتعديله وفقا لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيون في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أنّ السلوك برمته متعلم من البيئة (**العقاد، 2001، ص112**).

- وتنقسم النظرية السلوكية إلى:

أ-**النظرية السلوكية الآثولوجية:** من علماء هذه النظرية كونارد هورنز (C HORNEZ) ترى هذه النظرية بأنّ العدوان استجابة ذات قيمة بقائية، فالحيوان يرد بالعدوان لكي يحافظ على بقائه، ولكن العدوان الإنساني أسوأ من ذلك، إذ أن وحشيته تجاه الآخرين من الأمور الأكثر لفتا للنظر، كما أنها تمثل أساس عدد كبير من مشكلاته الاجتماعية وركزت العديد من الدراسات والبحوث التي قام بها السلوكيون في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها

شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط.

ب- النظرية السلوكية الراديكالية: ترى أن العدوان تتعلمه العضوية إذا ارتبط بالتعزيز، ويعرف **بوس(BOSS)** العدوان بأنه عبارة عن استجابة تقدم فيها العضوية مثيرا مزعجا إلى عضوية أخرى، فمن وجهة نظر السلوكية ، إذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريده فإنه سوف يكرر عدوانه مرة أخرى كي يحقق هدفه كذلك، ومن هنا فإن العدوان من وجهة نظر هذه النظرية تتعلمه للحصول على شيء ما.(**عز الدين، 2010، ص49)**

5- نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية أن العدوان سلوك اجتماعي متعلم مثل غيره من السلوكيات وتصف العدوان باعتباره مدى واسع من السلوك يتم بنائه لدى الفرد نتيجة الخبرة التي يكتسب فيها الشخص الاستجابات العدوانية. **(بن زعموش، 2013، ص12)**

يعتبر ألبرت باندورا **(bandora)** واضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف أيضا بالتعلم من خلال الملاحظة، ومن أشهر الباحثين الذين أوضحوا تجريبيا الأثر البالغ لمشاهدة النماذج العدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ، وفي إحدى الدراسات التي أجراها باندورا وزملائه تبين لهم أن مجموعة الأطفال التي شاهدت العدوان في فيلم قد أظهرت سلوكيات عدوانية أكثر من المجموعة الأخرى التي شاهدت فيلما محايدا، وتشتمل نظرية التعلم بالملاحظة على تحليل المتغيرات ذات العلاقة بالسلوك وتقييمها، وهي المثيرات السابقة أي كل ما يحدث قبل السلوك من أحداث والعمليات المعرفية، وهي كل ما يدركه الشخص أو يشعر به أو يفكر به، والمثيرات اللاحقة أي كل ما يحدث بعد السلوك، ومن الملامح البارزة في نظرية التعلم الاجتماعي الدور الواضح الذي توليه تنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية مثل الانتباه والتذكر والتخيل والتفكير، حيث لها القدرة على التأثير في اكتساب السلوك، وأن الإنسان له القدرة على توقع النتائج قبل حدوثها ويؤثر هذا التوقع المقصود في توجيه السلوك **(بطرس، 2010، ص107)**

وأكدت دراسة **سهام شريف** سنة 1992، حيث ترى أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، كما يشير **بوس**(BOSS) تأثير الجماعة على اكتساب السلوك العدواني، وذلك عن طريق تقديم النماذج العدوانية للأطفال فيقلدونها، أو عن طريق تعزيز السلوك العدواني **(أبو حطب، 2002، ص41)**

6- النظرية البيئية:

تشير هذه النظرية إلى أن العدوان يتأثر بالعوامل البيئية الفيزيقية وقد تناولت البحوث ثلاثة موضوعات بيئية لها علاقة بالعدوان والعنف وهي:

- **الضوضاء:** تبين من نتائج الدراسات في هذا الصدد أن الأفراد الذين يعيشون في الحضر ويتعرضون لضوضاء صاخبة، يظهرون مستويات أعلى من العدوانية تجاه الآخرين أكثر من الأفراد الذين لا يتعرضون للضوضاء، فالضوضاء تعتبر نوعا من الضغوط البيئية التي يستجيب لها الأفراد بالعدوان.

- **الإزدحام:** الازدحام بصفة عامة لا يؤدي إلى ارتكاب السلوك، ولكن الدراسات وإن كانت قليلة، وجدت أن الازدحام يدفع الأفراد إلى الإتيان بالسلوك العدواني، وخاصة إذا توفرت ظروف مناسبة كالشعور بالتهديد، وتعذر الهدوء حيث أجرى هوينجا **(Hoyenga)** دراسة أشارت إلى وجود علاقة بين الكثافة السكانية وبالتالي التوتر، وبين زيادة السلوك العدواني كما أن شوز أجرى دراسة في الأماكن المزدحمة بالسكان، وتبين له وجود ارتباطات قوية بين المعيشة في الأماكن المزدحمة والشعور بالسخط والعداوة، ويرى "جيرسلد" **(Jersild)** ان الأسرة كثيرة العدد يشيع فيها عدم الانسجام بين أفرادها.

- **الحرارة:** يعتبر التعرض باستمرار لدرجة حرارة مرتفعة كضغط بيئي، أحد العوامل المساعدة على ظهور السلوك العدواني، إلا أن الدراسات في هذا المجال لم تحسم هذه العلاقة **(معمرية، 2009، ص208)**

7- نظرية الإحباط (العدوان):

الإحباط هو خيبة الأمل التي تحدث نتيجة عدم تحقيق دافع معين للفرد وبمعنى آخر هو عملية تتضمن إدراك الفرد للعائق، يحول دون إشباع حاجاته أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل.(مختار، **1999**، ص**62**)

ومن أنصار هذه النظرية: **جون دولارد(J.Dollard) ونيل مللر« N.Miller »** و**روبرت سيرز« R.Sears »** و**ماوور« Mawer »** و**ليونارد دوب« L.Doob »** **حيث افترضوا** هؤلاء وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان، فالسلوك العدواني يسبقه دائما إحباط وهذا الإحباط من شأنه أن يؤدي إلى السلوك العدواني (**عمارة، 2008، ص 46**)

وعلى هذا فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه، أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط.

- كما توصل رواد هذه النظرية إلى أن شدة الرغبة في السلوك العدواني تختلف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد، ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة: لثلاثة: شدة الرغبة في الاستجابة المحيطة، مدى التخيل أو الإعاقة الاستجابة المحيطة، وعدد المرات التي أحيطت فيها الاستجابة، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الرغبة في العمل العدائي تزداد شدة ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر إحباطه، وأن السلوك العدائي في المواقف الإحباطية يعتبر بمثابة إحباط آخر يؤدي إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدائي ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دون السلوك العدائي

(**سلامة، 1991، ص475**).

8- النظرية الأخلاقية:

يمثل لورنز(**Lorns**) هذه النظرية بان حدد السلوك العدواني بأنه غريزة القتال في الإنسان تدفعه إلى إلحاق ضرر أو محاولة لإضرار إنسان آخر، حيث يرى أن العدوان نظام غريزي يعبر عن طاقة داخلية ولد بها الإنسان (فطرية) مستقلة عن المثيرات الخارجية، وهذه

الطاقة العدوانية يجب أن تفرغ من حين لآخر، أو يعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة، والعدوان لدى لورنز يمثل قوة الحياة وهو يقسم العدوان في نظريته إلى: عدوان لخدمة الحياة، وعدوان مخرب مدمر، لكن كلاهما كما يرى لورنز يندرج تحت كلمة عدوان،ويشير كاشمان سنة 1996 أن لورنز يرى أن الإنسان هو نتاج مليونين من سنوات التطور البيولوجي، وأن ثمة نزعة فطرية للسلوك العدواني لدى الكائنات الحية ومن بينها الإنسان، مما ساعد على بقائه، وتبعا لذلك فإن "العدوان" انتقل من جيل إلى جيل تجانب من تكوينه الوراثي. **(الصالح، 2013، ص34)**

ويؤكد ميوشن **(Mussen)** سنة 1983 على أن علم الأخلاق الاجتماعي الحديث يبرز اهمية أيديولوجية المجتمع، وذلك بوصفه جماعة لها تأثير أولي على السلوك العدواني للفرد، حيث أوضحت الدراسات التتبعية للعالم "ستريير" **(Strayer)** أن الجماعة لها تأثير على ضبط العدوان او تأييده بين الأطفال وحتى بالنسبة للمراهقين **(أبو حطب، 2002، ص37)**

تعقيب على النظريات:

يتضح من خلال عرض النظريات السابقة التي فسرت السلوك العدواني وهي النظرية البيولوجية ونظرية الثبات، والتحليل النفسي والسلوكية والتعلم الاجتماعي، والبيئية، والعدوان الناتج عن الإحباط والأخلاقية، حيث نجد أن لكل نظرية طريقتها ومنهجها الخاص في تفسير العدوان، ونجد تباينا كبيرا جدا بين هذه التفسيرات، حيث أن كلا منها قد ركزت على جانب من السلوك يختلف عن الجانب الذي ركزت عليه غيرها، وذلك لاختلاف وجهات نظرها حول السلوك العدواني.

فنظرية التحليل النفسي ترجع تفسير السلوك العدواني إلى الغرائز فلقد أوضح أصحابها ومن أشهرهم "فرويد" في كون العدوان غريزة فطرية وهي تخدم في كثير من الأحوال ذات الفرد، ويرى "فرويد" أنّ العدوان مكون للجنسية الذكرية السوية، وميز نوعين من الغرائز وسماها غرائز حفظ الذات وغرائز الجنسية وبعد محاولات عديدة أعاد "فرويد" إعادة تصنيف الغرائز فقد أصبح الصراع بين غرائز الموت غرائز وغرائز الحياة، فغرائز الحياة دافعها الحب

والجنس التي تعمل من أجل بقاء الفرد، وبين غرائز الموت ودافعها العدوان والتدمير تحارب من أجل تدمير الذات، وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجا وإن لم ينفد نحو الموضوع فسوف يرد ضد الفرد نفسه تدمير الذات.

ومن هنا نجد أن نظرية "فرويد" وافتراضاته حول أصول ونشأة السلوك العدواني نظرة متشائمة وذلك لعدم إمكانية تجنبه لكونه محتوم، فإذا لم توجه غريزة الموت تجاه الآخرين فإنها تتجه حتما وفي الحال إلى تدمير الشخص نفسه.

في حين أوضح أصحاب نظرية أن العدوان ناتج عن الإحباط أنه السلوك العدواني ليس فطريا، ولكنه محصلة لدرجة الإحباط الذي يواجهه الإنسان فكلما ازداد الإحباط وتكرر حدوثه، ازدادت شدة العدوان، إلا أن هناك الكثير من الانتقادات حيث بينت بعض الدراسات أن الإحباط لا يؤدي بالضرورة إلى السلوك العدواني، بل قد تظهر أنواع أخرى من السلوك مثل طلب العون والمساعدة من الآخرين أو الانسحاب.

أما نظرية التعلم الاجتماعي فإنها ترى أن العدوان سلوك متعلم من خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة، وعمليات الثواب والعقاب التي تحدث من خلال مواقف التعلم، فيكتسب الفرد السلوك العدواني من خلال تقليده لسلوك المحيطين به، ومنه فاكتساب أي سلوك ليس بالأمر السهل أو البساطة التي تصوره لنا هذه النظرية، حيث توجد هناك العديد من العوامل التي تساعد على اكتساب هذا السلوك، أما إذا لم تتوفر هذه العوامل بالحد المعقول، فإنه يصبح اكتساب هذا السلوك أمرا صعبا، منها عمليات التعزيز والتدعيم والثواب وغيرها.

أما بالنسبة للنظرية البيولوجية، فقد أرجعت العدوان إلى العوامل الوراثية وإلى اضطرابات على مستوى وظيفة الدماغ بالإضافة إلى ذلك اختلاف عدد الكروموزومات وفسرت هذه النظرية إلى أن العدوان لا تتدخل فيه العوامل البيئية أو النفسية، إلا أن هذه النظرية لا تقدم الأدلة العلمية الكافية على أن مثل هذه الاضطرابات هي بالضرورة من مسببات العدوان كما أشار "كمال مرسي" سنة 1985 أن هناك نسبة كبيرة من الأشخاص العدواني لا يعانون من اضطرابات فسيولوجية، ولكن ناتج عن عوامل أخرى، أما نظرية

السمات فركزت على الإجراءات الإحصائية لسمات الشخصية، أما النظرية السلوكية فتنظر إلى العدوان على أنه متعلم ومكتسب وأن الأفراد يسلكون طريقه لأنهم تعلموا هذا السلوك،وإن الفرد يتعلم العدوان من البيئة التي يعيش فيها من خلال مشاهدة النموذج الذي يكون سواء كان والدين أو المربية أو أي نموذج آخر.

وفسرت النظرية الأخلاقية السلوك العدواني بتفسير غريزي وأنكرت وجود مثيرات خارجية أو أي عوامل أخرى يمكن أن تؤدي إلى العدوان، أما النظرية البيئية فأرجعت سبب السلوك العدواني إلى العوامل الفيزيقية المتمثلة في الضوضاء والحرارة والازدحام وأهملت دور العوامل النفسية التي لها دور في التوجه إلى العدوان بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي لا يمكن أن ننكر دورها في تدعيم ظهور السلوك العدواني.

وبناء على التفسيرات السابقة تنظر الباحثة إلى أن السلوك العدواني سلوك معقد ومتشابك المتغيرات، وهو سلوك شامل لجميع تفسيرات النظريات التي تم الإشارة إليها من طرف علماء النفس مجتمعة مع بعضها البعض، وذلك لأن السلوك العدواني مكون من عدة عوامل منها ما هو داخلي ومنها ما هو متعلق بالبيئة المحيطة بالفرد، ويكون ذلك بتفاعل العديد من العوامل معا دون فصل أي طرف عن الآخر، وحسب رأي الباحثة أن إحداث السلوك العدواني لا يتوقف على هذه الاتجاهات فقط بل هناك عوامل أخرى تساهم في إحداث السلوك العدواني كالبيئة الأسرية والمستوى الاقتصادي المنخفض للأسرة وغيرها كثيرا من العوامل التي تساهم في إحداث السلوك العدواني.

ثالثا: السلوك العدواني: أسبابه ومظاهره وأشكاله وأساليب وحلول مقترحة لتعديل وتفادي السلوك العدواني

يعتبر موضوع السلوك العدواني ظاهرة عامة جدا ومعقدة، حيث تشير إلى تنوع واسع من التصرفات، وله أسباب كثيرة ومظاهر وتصنيفات عديدة تختلف كثيرا في طبيعتها، ويرجع هذا إلى صعوبة التعريف، مما جعل الباحثين يميلون لتعريفه من خلال تصنيفاته وأشكاله.

1- أسباب السلوك العدواني:

يمكن تصنيف أسباب السلوك العدواني إلى:

1-1-أسباب نفسية:

1/ الغيرة: الأساس في انفعال الغيرة هو متغيرات القلق والخوف وانخفاض الثقة بالنفس ونتيجة لعدم راحة الطفل لنجاح غيره من الأطفال، يكون من الصعب عليه الانسجام معهم، أو التعاون معهم، وربما اتجه إلى الشجار معهم أو الاعتداء اللفظي (**المعايطة، 2013، ص66**).

2/ صراع نفسي لاشعوري لدى التلميذ.

3/ الشعور بالخيبة الاجتماعية، الإخفاق في حب الوالدين أو المدرسين

(عبد المجيد وآخرون، 1998 ص259).

4/ الغضب والعدوان: إن الغضب انفعال يتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي السمبثاوي، وبشعور قوي من عدم الرضا بسبب خطأ وهمي أو حقيقي، وحيثما يتملك انفعال الغضب بالإنسان فإنه تتعطل قدرته على التفكير السليم، وقد تصدر عنه بعض الأفعال والأقوال العدوانية، وزيادة الطاقة على القيام بالمجهود العضلي العنيف (**مختار، 1999، ص60**).

5/ الشعور بالنقص: قد تخفي العدوانية الشديدة وراءها إحساسا دفينا بالضعف لدى الطفل،كأن يكون مصابا بعاهة خلقية أو بضعف في تكوين البنيان الجسمي، أو بمرض من الأمراض المزمنة، فيلجأ الطفل إلى استخدام العدوان، كأسلوب في التعامل مع الآخرين وذلك كوسيلة تعويضية ويؤكد "**أدلر**" أن الإحساس بالنقص يشكل الدعامة الأساسية في السلوك

الشخصي لدى الطفل، فالإحساس بالنقص يعبر عنه عبر منافذ متباينة، ولعل من أبرزها وأهمها النزعة العدوانية (**الشيخلي، 2000، ص24**)

1-2- أسباب مدرسية:

1- ضعف الإرشاد والتوجيه.

2- عدم أو قلة مراقبة ومتابعة من قبل المدرسة.

3- عدم تهيئة الجو (المكان المناسب للاستفادة من التلاميذ الذين لديهم مواهب (مثل الرسم).

4- عدم وجود مرشد طلابي.(**فرج، 2006، ص154**).

5- قلة العدل في معاملة التلميذ في المدرسة.

6- عدم الدقة في توزيع الطلاب على الصفوف حسب الفروق الفردية وحسب سلوكياتهم (يمكن أن يجتمع أكثر من مشاكس في صف واحد).

7-عدم وجود قوانين صارمة في المدارس بخصوص العنف وأحيانا توجد القوانين وإنما لا توجد الممارسة التطبيقية الفعلية في تطبيق العقوبات المنصوص عليها.

8- ازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من الطلبة.

9- ضعف شخصية بعض المدرسين، أو شعور التلميذ بكراهية المعلمين له.

10- فشل الطالب في حياته المدرسية (تكرار الرسوب).(**عز الدين، 2010، ص28**).

1-3- أسباب اجتماعية وبيئية:

1- المستوى الثقافي للأسرة.

2-عدم قدرة الطالب على تكوين علاقات اجتماعية صحيحة.

3- الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي (**عبد المجيد وآخرون،1998، ص259**)

4- التلوث البيئي وارتفاع درجة الحرارة.

5- وارتفاع مستوى الصوت.

1-4- أسباب اقتصادية

1- تدني مستوى الدخل الاقتصادي للأسرة.

2- شعور التلميذ بالجوع وعدم مقدرته على الشراء.

3- ظروف السكن السيئة.

4- حالة الضغط والمعاناة التي يعيشها المعلمون.(**العزة، 2008، ص214**)

1-5- أسباب أسرية:

إن الوضع الأسري الذي ينمو فيه الطفل لديه تأثير كبير في سلوك الطفل، الإفراط في التدليل، حيث إذا غضب الطفل وانفعل وحصل على الاستجابة من طرف الوالدين فإن الطفل بعد ذلك، يكرر المشهد، وحسب الحاجة من أي من أبويه فهذا يرفض طلبه والآخر يلبيه وتصبح هذه الحالة قاعدة لديه (**الخليدي، 1998، 176**)

ولقد أكدت دراسة "**جروم** (**Grum**) أن الاتجاهات المتسمة بالحماية الزائدة والتدليل من جانب الأمهات نحو أبنائهن لها علاقة إيجابية بالسلوك العدواني لديهم، كما وجد (**سير Sear**) و(**ماكوبي Maccoby**) و(**ليفين Levin**) أن التسامح الشديد عند تعدي الطفل يتسبب في تصعيد العدوان.

وهناك بيئة أخرى يخرج منها الطفل عدوانيا، وهي تلك البيئة التي تقدم نصائح كأمثلة للعدوانية، فقد أثبتت دراسة **سوشاين** (**Suchien**) أن العدوانية لدى ترتبط إيجابيا بشدة القسوة في العقاب والرفض، وعدم القبول وعدم الرضا من جانب الأم عن السلوكيات التي تصدر عن الأبناء.

كما أوضحت الدراسات ارتباط السلوك العدواني ايجابيا بأسلوب عدم الاتساق، والذي في ظله قد يسمح للطفل بإصدار استجابات عدوانية في موقف معين ولا يسمح له بها في موقف آخر، أو قد تسمح له الأم بها، ولا يسمح له الأب ، وهذا الأسلوب يمثل مناخ ملائما تماما للسلوك العدواني، فيقول "**ميوسن**" إن أسلوب عدم الإنساق يؤدي لمشاعر الحيرة عند الأطفال، حيث لا يستطيعون في ظله التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول، كما أن

هذا الأسلوب يعد إلى جانب ذلك بمثابة الموافقة النسبية على السلوك حينا، وإن كان هناك اعتراض عليه حينا آخر أو موافقة أحد الأبوين، حتى وإن اعترض عليه الآخر، يترجمه الطفل على انه بمثابة درجة من درجات السماح بهذا السلوك. **(مختار، 1999، ص75)**

التفرقة: ويقصد بها عدم المساواة بين الأبناء جميعا، والتفضيل بينهم بناء على المركز أو الجنس أو السن أو أي سبب عرضي آخر، فتفرقة الوالدين في معاملة أبنائها تسبب للشعور بالغيرة، وذلك بأن يخص الأبناء الذكور بعناية ورعاية أكثر من الإناث، أو أن يفضلا أحد الأبناء على الآخر، وقد يترتب على هذا الأسلوب شخصية أنانية حاقدة تقود الطفل إلى التخريب أو الاعتداء على أخيه **(الضيدان، 2003، ص52)**

وترى **هورني** أن أساس السلوك العدواني ينتج من علاقات الطفل بوالديه فإذا عاش الطفل الحب والحنان، فسوف ينمو نموا سليما، وإذا لم يحظى الطفل بذلك فينمو العدوان لدى الطفل **(بن زغموش، 2013، ص2)**

1-6- أسباب بيولوجية:

1- الوراثة: تمثل أحد العوامل الهامة المسببة للعدوان، حيث أن تكرار وكمية السلوك العدواني تنتقل من جيل لآخر، وهذا يعني أن الأبناء الذين يكون آبائهم عدوانيين هم أكثر عرضة ليكونوا عدوانيين، ولقد تم التأكد عن دور الوراثة من خلال إجراء مقارنة بين التوائم الحقيقيين والتوائم غير حقيقيين لمعرفة ما إذا كان السلوك العدواني هو نفسه لدى الفئة الأولى، لكونها لها نفس التركيب الجيني.

2- الجهاز العصبي: توصلت بعض الدراسات إلى أن وجود اختلال على مستوى مناطق الدماغ التي تتحكم في سلوك الفرد يمكن أن تؤدي إلى سلوك عدواني ومثل هذه الدراسات نجد: **Hank** off 1994 **(1990) Reiner** et 1992 **Miller** كما تشير آخر الأبحاث أن حدوث إصابات على مستوى الفص الجبهي يولد العدوانية ويخفض من الاحساس بالذات والوعي بالخبرات السابقة.

3- الهرمونات وشذوذ الصبغيات: كما أشرنا إليها في النظرية البيولوجية.

(بوشاشي، 2013، ص69).

1-7- تأثير التلفاز على تقوية نزعة العدوان:

تشير إحدى الدراسات في مجال معدل مشاهدة برامج التلفاز إلى أن الطفل الذي تجاوز عمره سن الثالثة يقضي سدس ساعات يقضته اليومية أمام الشاشة، فإذا بلغ سن 6 سنوات تكون المدة التي يقضيها في متابعة برامج التلفاز معادلة لتلك المدة التي يقضيها في المدرسة، وقد تفوقها، ويرى نوبل Nobel أن كثيرا من المشكلات السلوكية تعتمد على أنواع السلوك التي يشاهدها الطفل على الشاشة، في حين يرى **إيرون (Eron)** أن الطفل يقلد تقليدا طبيعيا كل ما يراه من السلوك على التلفاز، كما يمكن أن تؤثر المشاهدة الزائدة لهذه البرامج العدوانية القاسية في اتجاهات الأطفال وقد تؤدي بهم إلى رؤية القسوة والعدوان والعنف كطرق مقبولة لحل الكثير من الصراعات بين الأفراد، ولقد توصل **لايبرت (Libert)** إلى أن هناك درجة ملحوظة من الاتفاق على وجود ارتباط بين العنف المشاهد والسلوك العدواني عند الأطفال،فمعظم الدراسات والبحوث أظهرت أن التلفاز يمكن أن يجعل المشاهد أكثر عدوانية.

(مختار، 1999، ص71)

من خلال ما تم عرضه لمجموعة من الأسباب السلوك العدواني نستنتج أن السلوك العدواني ظاهرة عامة ومنتشرة لأنها تشير إلى تنوع واسع من السلوكيات وله أسباب كثيرة، حيث تؤدي بالطفل إلى ارتكاب مثل هذه التصرفات، التي تعتبر غير مناسبة بالنسبة لمعايير المجتمع، وإن من بين أبرز الأسباب التي تدفع الطفل إلى السلوك العدواني وذلك في حدود علم الباحثة، فباستخدام أساليب خاطئة أثناء التعامل مع الطفل كالمغالاة في النوم والنقد العنيف في الوقت الذي يحتاج فيه بشدة إلى التقدير والتشجيع، كذلك عدم إحساس الطفل بوجوده الاجتماعي داخل الأسرة و إحساسه بالظلم الذي يقع عليه ممن يتعاملون معه، أو لعدم قدرته على لفت انتباه المعلمين ليشعر بوجوده، إلا انه لا يمكن رد السلوك العدواني إلى

عامل واحد بل إنه حصيلة لمجموعة من العوامل، البيولوجية والنفسية والاجتماعية والأسرية والاقتصادية والمدرسية كلها تتفاعل مع الظروف أو الموقف فتؤدي إلى استجابة العدوان.

2-مظاهر السلوك العدواني في المدرسة:

1- إحداث فوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه.

2- التهريج في الصف.

3- الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم.

4- العناد والتحدي.

5- التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة الصف.

6- الإيماءات والحركات التي يقوم بها التلاميذ والتي تبطن في داخلها سلوكا عدوانيا.

7- تخريب أثاث المدرسة ومقاعدها وجدران ودورات المياه **(عز الدين، 2010، ص26)**

8- إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو حتى استعماله.

9-استخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

10- الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم لأنظمة وقوانين المدرسة.

10- عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح.

11- استعمال الألفاظ البذيئة، وإحداث أصوات مزعجة في الصف.

12- الاعتداء على الزملاء.

14- الخروج المتكرر من الصف دون استئذان.

15- التحدث بصوت مرتفع **(بطرس، 2010، ص111)**.

16- تمزيق دفاتره وكتبه أو دفاتر وكتب الآخرين.

17- الكتابة على الجدران أو مقاعد الدراسة بشكل يشوه منظرها.

18- الاستيلاء على ممتلكات الآخرين والإلقاء بها أرضا بهدف كسرها.

(العمايرة، 2010، ص118)

تعتبر هذه أبرز المظاهر التي تحمل الصفة العدوانية خاصة بالنسبة للسلوك العدواني في المدارس حيث يظهر بعض الأطفال بمظاهر عديدة ومتنوعة من هذه السلوكيات إضافة إلى ذلك مظاهر السلوك العدواني على الذات كالارتماء على الأرض أو الدخول في الأشياء لإيذاء نفسه، حيث يمكن ملاحظتها في المدرسة.

3-أشكال السلوك العدواني

هناك العديد من التصنيفات للسلوك العدواني التي تتخذ أشكالا مختلفة:

أ- من الناحية الشرعي:

العدوان الاجتماعي: يشمل الأفعال العدوانية التي يظلم بها الإنسان ذاته أو غيره وتؤدي إلى فساد المجتمع، وهي الافعال التي فيها تعد على الكليات الخمس وهي: النفس والمال والعرض والعقل والدين.

عدوان مباح: يشمل الأفعال التي يحق للإنسان الإتيان بها قصاصا، فمن اعتدى علي في نفسه أو عرضه أو ماله أو دينه أو وطنه.

عدوان إلزام: يشمل الأفعال التي يجب على الشخص القيام بها لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والدين.**(مختار، 1999، ص52).**

ب- حسب الأسلوب:

عدوان لفظي: ويأخذ هذا النوع أنماط السلوك الكلامي: مثل التهديد والشهير والتحقير، أو تجاهل وقد يكون موجها نحو الذات والآخرين.

عدوان تعبيري إشاري: ويعرف بالعدوان الرمزي. ويستخدم فيه الأطفال أنماط سلوكية إيمائية. مثل تعابير الوجه والعيون. كالنظر إلى الآخرين بطريقة ازدراء أو تحقير أو تجاهل النظر إلى الآخرين. أو عمل حركات إيمائية باليد.

عدوان جسدي: ويتمثل في أنواع السلوك التي تلحق الأذى والضرر الجسمي بالآخرين أو بإيذاء النفس، وبتخريب وتدمير الممتلكات، ومثل هذا النوع يكون عادة مصحوبا بمشاعر شديدة مثل الضرب والرفس **(الزغلول، 2006، ص68).**

المضايقة: واحدة من صور العدوان التي تؤدي في الغالب إلى شجار وتكون أحيانا عن طريق السخرية (عز الدين، 2010، ص79)

ج- حسب الوجهة:

عدوان مباشر: يقال للعدوان أنه مباشر إذا وجهه الطفل مباشرة إلى الشخص مصدر الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسمية وتعبيرات لفظية (ابراهيم، 2014، ص143)

عدوان غير مباشر: ربما يفشل الطفل في توجيهه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفا من العقاب فيحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر تربطه صلة بالمصدر الأصلي، بما يعرف بكبش الفداء، كما أن هذا العدوان قد يكون كامنا غاليا ما يحدث من قبل الأطفال الأذكياء، حيث يتصفون بحبهم للمعارضة وإيذاء الآخرين، أو تحريض الآخرين للقيام بأعمال غير مرغوبة اجتماعيا.

د- حسب الضحية:

عدوان فردي: يوجه الطفل مستهدفا إيذاء شخص بالذات.

عدوان جمعي: يوجه الأطفال هذا العدوان ضد شخص أو أكثر من شخص وأحيانا يوجه العدوان الجمعي إلى الكبار أو ممتلكاتهم كمقاعدهم أو أدواتهم عقابا وحينما تجد مجموعة من الأطفال طفلا تلمس فيه ضعفا. فقد تأخذه فريسة لعدوانيتها.

عدوان نحو الذات: إن العدوانية عند بعض الأطفال المضطربين سلوكيا قد توجه نحو الذات، وتهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الأذى بها وتتخذ صورة إيذاء النفس أشكالا مختلفة مثل تمزيق الطفل لملابسه أو كتبه، أو لطم الوجه أو شد شعره، أو ضرب الرأس بالحائط، أو جرح الجسم.

عدوان عشوائي: قد يكون السلوك العدواني طائشا، ذا دوافع غامضة غير مفهومة، وأهدافه مشوشة وغير واضحة، مثل الطفل الذي يقف أمام بيته ويضرب كل من يمر عليه من الأطفال بلا سبب، وربما يجري خلف الطفل المعتدي عليه وقد يمزق ثيابه أو يأخذ ما معه ويعود ويكرر هذا مع كل طفل يمر أمامه. (عز الدين،2010، ص83)

نستخلص من العرض السابق لتصنيف السلوك العدواني وفقا لصور التعبير عنه وأشكاله المختلفة، أن هناك تعددا متباينا في صور التعبير عنه. بل وتداخلا يمكن أن نجده في ما بينها، وإن كانت جميعها تصب في غاية واحدة أساسية هي إلحاق الضرر بالآخرين أو بالفرد نفسه.

4- قياس السلوك العدواني

باعتبار أن العدوان ظاهرة سلوكية معقدة وليس لها تعريف واحد متفق عليه فإن عملية قياسية ستكون مسألة معقدة أيضا ويزيد من صعوبة قياسه تباين وجهات النظر التي حاولت تفسيره ولذلك تعددت طرق قياسه، ومن أكثر الطرق وأدوات القياس شيوعا هي:

- الملاحظة المباشرة: ويتضمن تدريب الملاحظين على استخدام نظام ملاحظة مباشرة وذلك بعد تعريف السلوك العدواني إجرائيا وتتم الملاحظة في البيت أو الصف أو ساحة المدرسة.

- قياس السلوك العدواني من خلال تحديد النتائج المترتبة عنه وهنا يتم تحديد مستوى السلوك العدواني عن طريق تحديد النتائج التي أحدثها الفعل العدواني بالنسبة للأشخاص أو الممتلكات المستهدفة.

- الذاتية: وفيها يقوم الشخص بملاحظة السلوك العدواني وتدوين البيانات فيما يتعلق بالمواقف التي تثير غضبه، وطريقة استجابته للموقف، والنتائج التي تمخضت عن السلوك،ومن مميزات هذه الطريقة؛ مساعدة الشخص على الوعي سلوكه والعوامل المرتبطة به، وهي ذات فائدة من الناحية العلاجية.

- التقارير الذاتية: في هذه الطريقة يقوم الطفل بتقديم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه.

- تقدير الأقران: تتم عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من الأطفال للإجابة عنها بهدف التعرف إلى الأطفال العدوانيين.

– مقاييس التقدير: حيث يقوم المعلمون أو المعالجون أو الآباء بتقييم مستوى السلوك لدى الطفل من خلال قوائم سلوكية محددة، وتعتبر مقاييس التقدير من أكثر الطرق وأشهرها في قياس السلوك العدواني لدى الأطفال. **(القمش وآخرون، 2009، ص216)**

تعتبر عملية قياس السلوك العدواني من إحدى الصعوبات التي يواجهها المهتمون بدراسة هذا السلوك لأنه معقد بدرجة كبيرة وتباينت العديد من وجهات النظر التي قامت بتفسيره، حيث أن كل طريقة يستخدمها الباحث لقياس السلوك العدواني، تعتمد بالضرورة على تفسيره له وعلى الاسباب التي يعتقد أنها وراءه.

5– تأثير السلوك العدواني على التلاميذ

ا–في المجال الانفعالي:

– الاكتئاب وانخفاض مستوى الثقة بالنفس.

– توتر دائم.

–رد فعل سريع.

– المزاجية.

– الشعور بالخوف.

– انعدام الاستقرار **(عز الدين، 2010، ص34)**

ب– في المجال السلوكي:

– عدم المبالاة.

– عصبية زائدة.

– مخاوف غير مبررة.

– مشاكل انضباطية.

– عدم القدرة على التركيز.

– تشتت الانتباه.

– السرقات والكذب.

- تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة.
- عنف كلامي مبالغ فيه.
- إشعال النيران واستخدام المفرقعات النارية.
- التنكيل بالحيوانات **(مبارك، 1998، ص32)**

ج- في المجال التعليمي:

- تدني التحصيل الدراسي.
-عدم المشاركة في الأنشطة الدراسية.
- التسرب من المدرسة.
- التأخر عن تحية العلم.
- الغياب المتكرر عن المدرسة.
- في المجال الاجتماعي
- العزلة الاجتماعية.
- عدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.
- التعطيل على سير الأنشطة الجماعية **(بطرس، 2010، ص113)**

6- الأساليب المستخدمة لعلاج السلوك العدواني

لا شك في أن الطريقة التي يستخدمها المعالج لإيقاف السلوك العدواني أو لخفضه وتعتمد على تفسيره لهذا السلوك؛ ولما كانت التفسيرات المقدمة عديدة ومتنوعة، فإن طرق المعالجة هي أيضا عديدة ومتنوعة، فإذا نظرنا إلى السلوك العدواني بوصفه سلوكا غريزيا فإن الطريقة التي نوظفها للتعامل معه ستختلف عن الطريقة التي تعتبره سلوكا اجتماعيا متعلما، وتهدف أساليب أو طرق تعديل السلوك العدواني إلى تحسين وتحقيق تغيرات في السلوك الفرد لكي يجعل حياته والمحيطين به أكثر فعالية، ومن هنا سأعرض بعض الأساليب التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك العدواني لدى التلاميذ والتي تتمثل في:

1- التعاقد السلوكي: بينت بعض الدراسات فاعلية هذا الأسلوب في خفض السلوك العدواني، ويمكن تطبيق هذا الأسلوب على أيدي معالجين متخصصين أو على أيدي الآباء. ومن الدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب بنجاح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال دراسة كيرسي.

وهو عبارة عن اتفاقية مع التلميذ حول موضوع ما ويحدد فيه ما هو مطلوب ممن التلميذ ونوع المكافأة من العلم/ الأخصائي، ويلزم فيها الطرفان إلزاما صادقا، وهذا التعاقد يوصف بأنه إجراء منظم لتعديل السلوك ويخلو من التهديد والعقاب، ويكون التعزيز فيه فوريا ويهدف هذا الأسلوب إلى تعليم التلميذ وضع أهداف واقعية ومساعدته على تحمل المسؤولية، وتعلمه أهمية العقود في الحياة وأهمية الوفاء بها. **(مصالحة، 2001، ص10)**

2-التشريط المضاد: وتتضمن هنا أساليب علاج العدوان أسلوب التحصين التدريجي والتدريب على التو كيدية، وهما من الفنيات السلوكية الهامة التي قدمها(وولبي)، وتقوم على مبدأ التشرط المضاد (الكف بالنقيض) هذا إلى جانب استخدام أسلوب التدريب على الاسترخاء لمساعدة الفرد على التحكم في الغضب والعدوان، من خلال خفض الاستثارة الفسيولوجية التي تصاحب الغضب والعدوان **(حسين، 2007، ص252)**

3-العقاب: هو إخضاع الطالب إلى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة، فالطالب إذا نال العقاب كلما اعتدى أو أذى الآخرين نفسيا أو جسديا كف عن ذلك العدوان، وهنا يقوم المرشد أو المعلم باستخدام أسلوب من أساليب العقاب اللوم الصريح والتوبيخ والتهديد إيقافه على الحائط ومنعه من ملاحظة الآخرين، عدم من الاشتراك في النشاط الذي يميل إليه، ويستحسن أن يستخدم هذا الأسلوب بعد استنفاذ الأساليب الايجابية، فقذ ثبت أن العقاب يؤدي إلى انتقاص السلوك غير المرغوب أسرع مما تحدثه الأساليب الأخرى، فهو يؤدي إلى توقف مؤقت للسلوك المعاقب، ويؤدي إيقاف العقاب إلى ظهور السلوك مرة أخرى **(يحيى، 2000، ص166)**

4- التصحيح الزائد: وهو قيام الأطفال بسلوكيات بديلة للسلوكيات العدوانية بشكل متكرر،مثال ذلك عندما يقوم الطفل بأخذ الأشياء بالقوة من زملائه، يطلب منه إعادتها والاعتذار للمعلمين والزملاء على سلوكه الخاطئ ويشمل التصحيح على ثلاثة عناصر أساسية هي:

1- تحذير الطفل العدواني لفظيا وذلك بقول لا، توقف عن هذا، في حالة اعتدائه على طفل آخر.

2- الممارسة الايجابية وتشتمل على الطلب من الطفل لفظيا أن يرفع يديه التي ضرب بها الطفل الآخر، وأن ينزلها أربعين مرة مباشرة بعد قيامه بالسلوك العدواني.

3- إعادة الوضع إلى ما كان عليه قبل حدوث السلوك العدواني، وذلك من خلال اعتذار الطفل المعتدي إلى الطفل المعتدى عليه عدة مرات **(القمش وآخرون، 2009، ص220)**

5- الكرسي الخالي: تقوم على وضع كرسيين كل منهما يواجه الآخر، أحدهما يمثل الطالب، والثاني يمثل شخصا آخر سبب المشكلة للطالب الآخر أو الجزء السلبي في شخصية الطالب، وعلى المرشد أن يقترح عبارات يقولها الطالب للكرسي الخالي، فيقولها الطالب ويكررها، وفي هذا الأسلوب تظهر الانفعالات والصراعات والمرشد أو المعلم، يراقب الحوار، ويوجهه، وهذا ينمي الوعي لدى الطالب.**(مصالحة، 2001، ص10)**

6- اللعب: تقوم على إعطاء التلميذ فرصة ليسقط مشكلاته سواء كانت شعورية أو لا شعورية والتي يستطيع التعبير عنها عن طريق اللعب بأنواعه المتعددة حيث يعد اللعب مخرجا وعلاجا لمواقف الإحباط ليومية ولحاجات جسمية ونفسية واجتماعية لا بد أن تشبع وقد نختار أدوات اللعب المناسبة لعمر الفرد ومشكلته، ومن الألعاب التي يمكن استخدامها: الصلصال أدوات الرسم الكرة، المكعبات الخشبية ونماذج السيارات، ويستحسن أنم يسمح للتلميذ أثناء اللعب أن يقذف بالصلصال وأن يعبث بألوان الرسم، أو يخلطها أو يمزق الورق وهو أسلوب مفيد جدا مع بعض مشاكل المرحلة الابتدائية لا سيما النزعات العدوانية.

(مختار، 1999، ص70).

7- أسلوب السلحفاة: قام كل من روبين **وسكنايدر ودولنيك** عام 1976 بتصميم وإعداد برنامج للتدخل في هذا الإطار يتألف مع أربعة أجزاء بغرض الحد من السلوك العدواني وأطلقوا عليه اسم أسلوب السلحفاة ويتم استخدامه على النحو التالي:

1- تعليم الطفل استجابة السلحفاة ويتعلم الطفل أن يثني جسمه في وضع يشبه السلحفاة بعد سماع إشارة لفظية معينة من المعلم.

2- القيام بتمرينات الاسترخاء للعضلات.

3- تعليم الطفل أسلوب حل المشكلات.

4- استخدام المديح أو الثناء من قبل جماعة الأقران.

وهذا وقد تم استخدام أسلوب السلحفاة في الفصل لأطفال المرحلة الابتدائية ممن تصدر عنهم سلوكيات عدوانية حادة وأدى إلى الحد من سلوكهم العدواني، وذلك من 20% إلى 12% خلال فترات الملاحظة.

الاقتصاد الرمزي: يعد الاقتصاد الرمزي TOKON ECONOMY في الواقع كما يرى "مايلز" وآخرون هو المقابل السلوكي للعلاج البيئي السيكوديناميي، وهو في ذاته يعد بمثابة تنظيم أو بناء تم تصميمه وإعداده بعناية وبشكل شامل يهدف إلى إدارة السلوكيات العدوانية أثناء تقديم وسيلة معينة، يتم التغير السلوكي بموجبها، وهناك ثلاثة متطلبات رئيسية لإعداد واستخدام الاقتصاد الرمزي وهي: الرموز والمدعمات والشروط المحددة، وهناك مساحة للتنوع في اختيار الرموز خلال هذه الخطوات الواسعة وفي اختيار نمط الشروط والاحتمالات (فردية، أو جماعية) وفي اختيار المعززات، وهناك أساليب سلوكية أخرى مثل تكلفة الاستجابة، والوقت المستقطع يمكن أن تتكامل داخل الشق الرمزي، ويعتبر الاقتصاد الرمزي في الوقت الراهن علاجا مقبولا وواسع الانتشار وفعالا ويمكن استخدامه لضبط السلوك العدواني في البيت، الفصول، المراكز المجتمعية للمراهقين، والمستشفيات النفسية.

(عبد الله محمد، 2008، ص/ ص464، 475)

– إن هذه بعض الأساليب التي يمكن من خلالها ضبط السلوك العدواني بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعتبر بعض الطرق فعالة وناجحة، وتحقق الغاية المرجوة، خاصة وأن بعضها سهل التطبيق ولا يكلف.

وحسب وجهة نظر الباحثة فإن طريقة التعاقد السلوكي وطريقة اللعب فعالة بدرج كبيرة وسهلة في تطبيقها من قبل المعلمين وتحقق التغير في السلوك إذا ما طبقت بالطريقة الصحيحة، حيث أن طريقة التعاقد السلوكي تؤدي بالتلميذ إلى الوصول به إلى التعاقد الذاتي وينظم طاقته وتحمله بعض من المسؤولية دون تدخل الآخرين ، وطريقة اللعب التي تعتبر طريقة محببة لدى التلاميذ فهي فعالة حتى بالنسبة للتلاميذ العاديين (غير العدوانيين) من أجل التنفيس، ويعتبر مخرجا وعلاجا لمواقف الإحباط اليومية، إلا أنه لا يمكن إنكار فعالية الطرق والأساليب الأخرى كالعقاب وغيرها فكل طريقة لديها جانب من الإيجابية.

7– الحلول المقترحة لتفادي السلوك العدواني:

من أجل تفادي مشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية هناك بعض المهام أو الاستراتيجيات التي لا بد أن تتضافر مجهودات مشتركة من طرف الأهالي وبين الإدارات المدرسية، والهيئات التدريسية وذلك للحد من هذه المشكلة وهذه بعض المهام التي تقع مسؤولية تنفيذها على الأطراف المعنية القيام بها.

– مهام تقع مسؤولية تنفيذها على الأسرة:

– تنمية وتطوير الوعي التربوي على مستوى الأسرة، ويتم ذلك من خلال حضور الاجتماعات والندوات والدورات التثقيفية المختلفة.

– زيارة أولياء الأمور إلى المدرسة بين فترة وأخرى للاطلاع على سلوك أبنائهم والتنسيق مع الإدارة في كيفية العمل المشترك لمعالجة السلوك العدواني لأبنائهم .

أن يراعي الأولياء التلاميذ الاعتبارات التالية:

– ضرورة تحديد السلوك الاجتماعي السيئ الذي يلزم تعديله أولا.

– فتح الحوار الهادئ مع التلميذ المتصف بالسلوك العدواني وإحلال نموذج من السلوك البديل الذي يكون معارضا للسلوك الخاطئ ليكون هدفا جذابا للتلميذ من خلال ربطه بنظام الحوافز والمكافأة.

– ضرورة توظيف التدعيم النفسي والاجتماعي لإحداث التغيير الايجابي.

– القيام بتدريب الطفل للتخلص من أوجه القصور التي قد تكون السبب المباشر أو غير المباشر في حدوث السلوك العدواني مثل تدريبه على اكتساب ما ينقصه من المهارات الاجتماعية، وعلى استخدام اللغة بدلا من الهجوم الجسماني.

– عدم الإسراف في أسلوب العقاب أو التهجم اللفظي فهذه الأنماط من السلوك ترسم نموذجا عدوانيا يجعل من المستحيل على التغلب على المشكلة لديه.

– مهام يقع مسؤولية تنفيذها من قبل المعلمين:

– البعد عن الملل في التدريس، البعد عن الجلسة التقليدية في الصف.

– تجنب لوم الطفل العدواني أمام زملائه والتحلي بالصبر والحكمة في التعامل معه وتفسير الموقف بأسلوب مقبول، والبعد عن إهانته ومناقشته على انفراد.

– اشتراك الطفل العدواني في أعمال تمتص طاقته، وتجعله يشعر بأهميته وعدم إهماله والتعامل معه كابن له ظروف خاصة ويحتاج إلى الأخذ بيده، وتوفير جو المساندة له.

– إظهار وتأكيد الجانب الايجابي في سلوك الطفل العدواني وإحساسه بإمكانيته، وقدراته والبحث عن جوانب القوة فيه.

– احترام ذات الطفل وقدراته وحركاته وكل ما يصدر عنه، ومحاول الاستفسار منه بطريقة مقبولة، عما قد يراه المدرس غير مناسب.

– تحاشي المقارنة بين الطلاب بعضهم ببعض، والعمل على تدريب الطفل العدواني على فهم نفسه محل مشكلاته بأسلوب واقعي.

– دع الطفل يعبر عن رأيه بكل حرية وعلمه احترام رأي الآخرين.

– عدم اللجوء إلى طرد الطفل من الصف أثناء الحصة مهما كانت الأسباب.

– قلل من الكلام في الموقف السلبي للطفل، وأظهر تقديرك للطفل نفسه في الموقف الايجابي **(بطرس، 2010، ص/ ص 129، 130)**

– مراعاة الدقة في توزيع التلاميذ على الصفوف حسب فروقهم الفردية.

– مهام تقع مسؤولية تنفيذها على إدارات المدارس:

إدارات المدارس يجب أن تضع في اعتبارها الأمانة الملقاة على عاتقها لكونها المسؤولة على تحقيق الأهداف التربوية ولا يمكنها حمل الأمانة بمفردها، وإنما يقع عليها عبء القيادة التي يجب أن تكون ديمقراطية يتحمل فيها جميع الأطراف العملية التربوية، مسؤولياتهم حسب الأدوار المرسومة، تحقيقا لمبدأ التربية مسؤولية مشتركة.

– التعرف على خصائص وسمات النمو لكل مرحلة عمرية.

– الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وإشراك الطلاب في إعدادها وتنفيذها والإشراف عليها لامتصاص طاقاتهم وجعل المدرسة مكانا محببا لمه.

– حث التلاميذ على الاهتمام بالطابور الصباحي لتأكيد الولاء الوطني.

– اعتماد القدوة الحسنة في التعامل مع التلاميذ، والبعد عن كثرة النصائح واستبدالها بالأفعال لا بالأقوال.**(غسان، 1996، ص79)**

– ضرورة تحاشي استعمال الكلمات أو التصرفات المحبطة، والابتعاد عن النقد والشكوى من التلاميذ، واللوم مع عدم ذكر الأخطاء الماضية والمتكررة إذا وجدت.

– إن المغالاة في الشدة في التعامل مع الطلاب أو لتهاون والتساهل كلاهما يدفع التلاميذ إلى السلوك العدواني والشغب، والبديل الأمثل هو الاعتدال في التعامل والعدل، مع التحلي بالحكمة والصبر.

– زيادة التعاون بين البيت والمدرسة، من خلال تفعيل مجالس الآباء والمعلمين وممارسة دورهما الفعلي المرسوم في لائحة تشكيلها ليتحمل الآباء مسئولياتهم تجاه آبائهم وتطبيق لمبدأ "التربية المسئولية المشتركة" **(بطرس، 2010، ص ص 128، 129)**

خلاصة:

من خلال ما تقدم نستنتج أن السلوك العدواني لدى الأطفال من بين أخطر المشكلات السلوكية. فهو ظاهرة عامة ومنتشرة لأنها تشير إلى تنوع واسع من السلوكيات إذا تعددت التعاريف التي تناولت السلوك العدواني وتباينت أسبابه وأشكاله وكذا طرق قياسه، بالإضافة إلى تعدد النظريات التي فسرته، حيث أن كل نظرية اعتمدت على تفسير جانب من السلوك ولم تقدم تفسيرا كاملا يشمل جوانبه كلها، ولو أن جمعناها لوجدناها متكاملة ، لأن العداوة وكأي سلوك محصل لمجموعة متفاعلة من العوامل بعضها ذاتي وبعضها يكمن في ظروف التنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة التي نعيشها وعامل الإحباط أين فسر العدوان كنتيجة حتمية وطبيعية للإحباط، بالإضافة إلى دور العوامل البيولوجية وكذا البيئية التي من شأنها أن تسهم في السلوك العدواني. ولتنوع تلك التفسيرات والعوامل، فإن الطرق والأساليب العلاجية هي أيضا تعددت وتنوعت.

الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

أولا: صعوبة القراءة

1-تعريف صعوبة القراءة

2-مظاهر صعوبة القراءة

3-أسباب صعوبة القراءة

4-تشخيص صعوبة القراءة

5-علاج صعوبة القراءة

ثانيا: صعوبة الكتابة

1-تعريف صعوبة الكتابة

2-مظاهر صعوبة الكتابة

3-أسباب صعوبة الكتابة

4-تشخيص صعوبة الكتابة

5-علاج صعوبة الكتابة

ثالثا: صعوبة الحساب (الرياضيات)

1-تعريف صعوبة الحساب

2-مظاهر صعوبة الحساب

3-أسباب صعوبة الحساب

4-تشخيص صعوبة الحساب

5-علاج صعوبة الحساب

خلاصة

تمهيد:

يعد موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية من الموضوعات الجديدة والمهمة في الوقت الحاضر، في مجال التربية الخاصة، ولقد ازداد الاهتمام بها من طرف المختصين على اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء،وعلماء النفس، وعلماء التربية، والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم، وذلك للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي التزايد للأولياء. وستعرض الباحثة من خلال هذا الفصل إلى أنواع هذه الصعوبات والمتمثلة في كل من صعوبة القراءة ،والكتابة، والحساب والتعرف على مظاهر وأسباب وكيفية تشخيص كل صعوبة من هذه الصعوبات، بالإضافة إلى بعض الأساليب والطرق المستخدمة لعلاج هذه الصعوبات.

* **يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية:** على أنها واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة الشفوية والتي تظهر يصوره غير مناسبة سواء في القدرة على الكلام أو القراءة أو الكتابة وحل المسائل الرياضية.**(عباس علي،2009، ص24)**

وإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هم التلاميذ الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على القراءة أو الكتابة، أو التهجي أو في أداء العمليات الحسابية. **(خضر، 2005،ص19)**

وسنتطرق بالتفصيل إلى كل من صعوبة القراءة والكتابة والحساب

أولا: صعوبة القراءة (Dyslexie)

1- تعريف صعوبة القراءة

أ- تعريف القراءة

هي عبارة عن عملية معدة تشرك فيها ميكانزمات سمعية وبصرية وحركية، تهدف إلي معرفة الأصوات وفهم معاني الكلمات، وتنمو هذه الميكانزمات مع السن، وهي عملية تتطلب الانتقال من الإشارات البصرية إلى إشارات سمعية قصد توضيح الأفكار المعبر عنها بواسطة الكلمات . **(بو زيد،1992،ص74)**

ب- تعريف صعوبة القراءة:

عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية **(نبهان، 2008، ص 40).**

- تعريف منظمة الصحة العالمية 1993:

أنها درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين انحرافين مع المستوى المتوقع حسب عمر التلميذ الزمني وذكائه العام، مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء عن طريق اختبارات مطبقة فرديًا، ومقننة على بيئة التلميذ الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده . **(السعدي، 2009، ص 30).**

- **وأدخلت منظمة الصحة العالمية (OMS) الديسلكسا** في الترتيب العالمي للأمراض تحت اسم **(الاضطرابات النوعية والتطورية للاستعداد المدرسي)** وهي ليست نتيجة مباشرة لعجز في السمع أو البصر أو إصابة عصبية أو نقص في الذكاء .**(دبراسو،2014، ص32)**

بناءًا على ما سبق تستخلص الباحثة أن صعوبة القراءة:

- ✓ هي القدرة القرائية الضعيفة في العمر الطبيعي.
- ✓ عدم القدرة على ترجمة اللغة المكتوبة إلى لغة مقروءة
- ✓ وتكون هذه الصعوبة خارج نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية

2- مظاهر صعوبة القراءة:

- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي
- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة
- إ بدال بعض الكلمات بأخرى قد تشابه معها في المعنى وقراءة نفس الكلمة أكثر من مرة دون حاجة لذلك.
- قلب الأحرف وتبديلها حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة وكأنها يراها في المرآة.
- ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما و المختلفة لفظًا مثل (ج ح خ).
- ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة في اللفظ وتختلف في الرسم مثل (ك، ق) أو (التاء، الدال).
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة.
- صُعوبة في متابعة المكان الذي يصل عنده في القراءة وتحديد السطر الذي يليه.
- قراءة الجملة أو الكلمة بصورة بطيئة جدًا وهذا يؤثر على قدرة الطالب في فهم المعاني وتفسير ما يقرأ.
- صعوبة استرجاع الكلمات، فَتراهُ أحيانًا يقرأ الكلمة صحيحة من أول الصفحة ثم إذا تكررت في سطر آخر قد ينطقها بصورة خاطئة. **(الحاج 2010، ص ص 54- 55)**.
- نقص الفهم.
- قدرات إدراكية محدودة.
- قصور من القدرة على التكييف مع متطلبات قراءة محتويات المواضيع المختلفة **(السيّد، 2009، ص 103)**.

3- أسباب صعوبة القراءة

3-1- عوامل نمائية نفسية:

أ- اضطرابات الإدراك البصري:

ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يسهل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكنّ التلميذ من قراءة الكلمات، والعمل بسهولة ويسر فإن الجهاز البصري يتكون في العادة من جزأين رئيسين هما:

- ❖ الجهاز الخلوي الصغير الذي يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل.
- ❖ الجهاز الخلوي الكبير الذي يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.

والآلية تكمن في قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من الحركات التثبيت ،وتكون مفصولة بحركات رمشيه من العين، أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كفّ أو منع الجهاز الخلوي الصغير، مع كل حركة رمش تقوم بها العين، وذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها، أما في صعوبات القراءة، فالجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكفّ المناسبة للجهاز الخلوي الصغير، مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش، وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد، الأمر الذي يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش. **(البطاينة،2005،ص51)**

- كما وترتبط صعوبات القراءة بضعف التمييز البصري عند التلميذ في:

- ✓ التعرّف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها، والتمييز فيما بينها
- ✓ ضعف إدراك العلاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحدٍ ولا يستطيعون إدراك أجزائها، في حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل . **(بشقة، 2008، ص 48).**

ب- اضطرابات الإدراك السمعي:

ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسي السمعي إذ يسهّل التعرف إلى الحروف وأصواتها وبالتالي نطقها نطقا سليمًا ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معًا لتكّون كلمة ذات دلالة، إضافية إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف) ويتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية عدم القدرة على التمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، ضعف علمية الإغلاق السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها.

(بطاينة، 2005، 140).

ج- اضطرابات الانتباه التلقائي:

توثر كفاءة وفعالية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة من إدراك سمعي، وإدراك بصري، وفهم لغوي قرائي وبالتالي، فاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرًا سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

د- اضطرابات الذاكرة:

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختيارات الذاكرة البصرة، وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي، وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلامها يؤدي إلى صعوبات القراءة همَا: اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية.

هـ- اضطرابات اللغوية:

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة، وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة المسموعة لكنهم لا يستطيعون

استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسًا بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

(ملحم، 2002، ص ص 289، 290).

3-2- عوامل بيئية:

يرى العديد من الباحثين المختصين أمثال **باتمان** و**هارينج**batman&harai **)** و **بيلرورابلي (blair&rupley)** أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ من بينها:

- حرمان التلميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصصّ للتدريب.
- عدم التشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.
- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل في ملاحظتها **(كوافحة، 2003، ص 44)**.

3-3- العوامل التربوية:

يري العديد من الباحثين أن هناك عددًا من العوامل التربوية التي تكون سببًا من أسباب صعوبات القراءة، منها طرق تدريس القراءة، شخصية المعلم، حجم وكثافة الفصل الدراسي **(سالم وآخرون، 2010، ص 152)** .

- في ضوء هذه العوامل التي تسهم في ظهور هذه الصعوبة نجد أن عوامل التربوية. حسب رأي الباحثة تعتبر من بين الأسباب التي لها تأثير كبير على ظهور صعوبة القراءة لذا فلا بد من إيجاد طرق تدريس ملائمة مع تحديد وتحليل كامل لكل المهارات التي يجب أن يعرفها من أجل القدرة على تدريس الجيد والفعال للقراءة.

4- تشخيص صعوبة القراءة:

هناك نوعان من أساليب وإجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد صعوبة القراءة.

4-1- **التشخيص الرسمي:** وهو يستخدم اختيارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكافية للقراءة ومستوى التحصيل فيها ومن أمثلة هذه الاختبارات .

أ-**الاختبار المقنن لتشخص القراءة Standar dignostic Radin Pest:** وهو يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيًا وهذه المهارات هي:

- المفردات السمعية: معاني الكلمات، أجزاء الكلمات التمييز السمعي وتحليل النطق التحليل التركيبي.

- الفهم القرائي: قراءة الكلمة الفهم القرائي، معدل القراءة السريعة المسح التلخيص.

ب- اختبار دورين(Doren) لتشخيص القراءة: وذالك من خلال التعرف على الكلمات وهذا من أجل التعرف على أصوات النهايات والإيقاع الجمعي لأصوات التهجي.

ج- اختبار الفهم القرائي **(وايدرهولت 1986 Wieder helt)** ويقسم هذا الاختبار بشكل عام ويشمل: معاني المفردات العامة، المتماثلات – فقرة قرائية بالإضافة إلى خمسة اختبارات فرعية هي: المفردات الرياضية ومعاني المفردات الاجتماعية ، مفردات علمية قراءة في توجهات العمل المدرسي.

4-2- **التشخيص غير الرسمي:** وهي التي لا تستخدم فيها اختبارات مقننة، ولكن لابد من القيام بفحص مستوى قراءة الطفل وأخطائه من الكتب والأوراق والموارد التعليمية المستخدمة في الفصل المدرسي؛ وفي هذه الحالة يتم ملاحظة استجابات الطفل عند القراءة ويحدد بناءًا عليه مستوياتهم القرائية ودرجة إتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفي وكذلك يلاحظ المدرس معدل القراءة وسرعته عند الطفل . **(السالم وآخرون، 2008، ص ص 153، 154).**

والأخطاء الملحوظة أثناء القراءة هي:

أ- **الحذف:** يميل الطفل إلى الحذف لبعض الكلمات في القراءة وأحيانًا يحذف أجزاء من الكلمة المقروءة فإذا كانت العبارة في الكتاب " وجدت قلم رصاص" يقرأها الطفل، "وجد قلم" فإنه بذلك حذف حرف التاء وكلمة رصاص.

ب- **الإدخال:** أحيانًا يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجودة به فقد يقرأ التلميذ جملة " النجوم تظهر في السماء" " النجوم تظهر في السماء الزرقاء" ولا يشتمل النص الأصلي على كلمة زرقاء.

ج- **الإبدال:** أثناء القراءة يقوم الطفل بإبدال كلمة بأخرى مثل " على طفل شاطر" بدلا من طفل مجتهد.

د- **التكرار:** بعض الأطفال يلجأ إلى تكرار كلمات أو جمل ناقصة حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل " الأسد حيوان مفترس" فقد يقرأها " الأسد حيوان" ومن ثم يتوقف عند كلمة مفترس ويعيد الأسد حيوان .... " الأسد حيوان".

هـ- **الأخطاء العكسية:** يميل الطفل في بعض الأحيان بطريقة عكسية.

و- **القراءة السريعة وغير صحيحة:** يميل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى القراءة بشكل غير صحيح وتكثر أخطاؤهم خصوصًا عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

ز- **القراءة البطيئة (كلمة، كلمة):** يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة كلمة وقد يكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة لهم وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها

ح- **نقص الفهم:** إن بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباها قليلا للمعنى. **(السالم وآخرون، 2008، ص 155).**

5- علاج صعوبة القراءة:

لقد تعددت برامج وأساليب علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ وسنتعرض الباحثة بعض الأساليب والبرامج الأكثر شيوعًا.

5-1- طريقة متعددة الحواس (طريقة فيرنالد فاكت fernald fakt)

طورها فيرنا لد وهيلين كيلو وهي الطريقة الحسية الحركية لتدريس القراءة والتهجئة أي الاعتماد على الحواس الأربع "**السمع**،" **اللمس**"، **البصر**"، **والحاسة حسن حركية**" في تعليم القراءة وهنا الأطفال هم الذين يختارون المفردات وتتم هذه الطريقة.

- ✓ أن يشاهد التلميذ الكلمة، وفيل هذا يستخدم حاسة البصر.
- ✓ أن يتبع التلميذ الكلمة وفي هذا استخدام الحاسة الحركية.
- ✓ أن يتبع التلميذ كلمة بإصبعه وفي استخدام حاسة اللمس.

ومن هنا فإن التلاميذ يقومون بنطق الكلمات بعد مشاهدتهم لها ثم يتبعون الكلمة بأصابعهم، ثم يكتبون الكلمة من الذاكرة ويشاهدون الكلمة مرة أخرى. **(السيّد عبيد،2010، ص 06، 07).**

5-2- طريقة أورتون جلنجهام الصوتية: (Ortonn Gillingham)

ترتكز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير و التميز وتعليم التهجي وتسمى الطريقة الترابطية، وتقوم على

- ربط الرمز البصري للحرف المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف .**(الخطاب، 2011، ص 128).**

وتتم هذه الطريقة بثلاث مراحل:

- ينطق المدرس الحرف ثم يكرر التلاميذ بعده، ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي على الحرف ويطلب منهم معرفة هذا الحرف.
- يطلب من التلاميذ معرفة الحروف بدون استخدام البطاقات، وذلك من خلال سماع صوت الحرف.

– يقوم المعلم بكتابة الحروف ثم يقوم التلاميذ بكتابته من الذاكرة (**السالم وآخرون، 2008، ص 158**).

5-3- طريقة هيج كيرك: (Hig Kirk)

وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة، وهنا تعتمد على إعطاء الطفل التغذية الراجعة بعد تصحيح الإجابة، وتقوم على البدء بالحروف باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال (**السيد عبيد 2010، ص 107**).

5-4- برنامج ديستار Distar للقراءة* :

أعدها البرامج **أنجهان وبرونر Engelmonn & B. Tuner** وهو نظام قوي ومعد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة للتلاميذ الصف الثالث، وفيه يجمع التلاميذ في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن خمسة تلاميذ وذلك طبقًا لقدراتهم.

أول المستويين في البرنامج يعملان على تأكيد المهارات الأساسية عند التلاميذ، ويعتمد التلاميذ في برنامج على الواجبات المنزلية والكتب العملية التي تتضمن التمارين التالية:

- ✓ التعليم المهارات والوعي باتجاه اليمن والبيان
- ✓ تركيب الكلمات ألعاب لتعليم التلاميذ الهجاء من نطق للكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.
- ✓ تمارين الإيقاع (الوزن) التعليم التلاميذ العلاقة بين الأصوات والكلمات

أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية مع التركيز على التصحيح لأخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة.

برنامج إدمارك للقراءة (The edmark reading program) :

تم نشر هذا البرنامج من طرف جمعية ادمارك وهو مصمم لتدريس 150 كلمة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة بطريقة الترديد خلف المدرس، ويشمل على 277 درس من أربعة أنواع وهي:

---

* تعني كلمة Distar : النظام الإنشائي المباشر لتعليم الحساب، والقراءة.

– دروس للتعرف على الكلمة وكل درس يشمل على كلمتين فقط.

– دروس كتب الاتجاهات فيجب على التلاميذ تتبع الخطوط والاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة.

– دروس الصور التي تتوافق مع العبارات.

– دروس الكتب القصصية حيث يقرأ التلاميذ 16 قصة **156**).

وفي النهاية يجب ملاحظة أنه ليس هناك طريقة محددة لتعليم القراءة تصلح لكل من يتعلمون، ولكن يجب على المعلم أن يختار الطريقة حسب قدرات كل تلميذ ويستطيع المعلم مساعدة التلاميذ بتشجيعهم على القراءة الحرة. .(**السالم وآخرون، 2008، ص156**)

ثانيا: صعوبة الكتابة

1- تعريف صعوبة الكتابة

1-1- تعريف الكتابة:

أنها مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرمز الصوتية المسموعة إلى رموز مكتوبة (مرئية) وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابيا كما يحول في الذهن.

(السر طاوي،2005 ،ص225).

1-2- تعريف صعوبة الكتابة (Dysgraphia):

هي عبارة عن مستوى الكتابة اليدوية بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ . **(السيد، 2002، ص 115).**

سميتْ صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير **Dysgraphia** أوعدم الانسجام بين البصر والحركة، وتعد الكتابة عملية بالغة التعقيد، إذ لا توجد منطقة واحدة في الدماغ مسؤولة عن أدائها وهذا ما يستوجب اشتراك أكثر من منطقة دماغية لأداء هذه العملية .

(الحاج، 2010، ص 56).

2- مظاهر صعوبة الكتابة:

- **صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات.**

وتتضمن صعوبة رسم الحروف رسمًا صحيحًا أي التكبير والتصغير غير المناسبين لخاصية الحروف، وصعوبة الكتابة بحروف منفصلة أو متصلة وفقا للسمات المميزة الكتابة ببطء ورسم الأحرف بلا شكل محدّد وغير متناسق، وعدم التوصل إلى إتباع السطر،

(الزراد، 1998، ص 36).

- **صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة:**

وتخص عدم القدرة الفرد على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من حيث إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة، وعدم ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات.

وترجع هذه الصعوبة إلى:

- ✓ صعوبات في إدراك العلاقات المكانية الناتجة عن إدراك بصري خاطئ للمكان.
- ✓ مشكلات في آلية الكتابة من استخدام لآليات الترقيم (الفواصل، الاستفهام....)
- ✓ الصعوبة في فهم ما يكتب . **(البطاينة وآخرون،2005،ص162)**
- ✓ الصعوبة في صك أدوات الكتابة، ووضع الورقة بشكل صحيح
- ✓ الكتابة المعكوسة. **(السيد، 2000، ص 118)**.

❖ ومن الصعوبات الهجائية الشائعة :

- ✓ عدم التمييز بين الحركات الأصلية والمدود.
- ✓ عدم التمييز بين النون كحرف هجاء ونون التنوين
- ✓ عدم التمييز بين الحروف المتشابه من حيث المخارج والمختلفة في التفخيم والترقيق

3- عوامل وأسباب صعوبة الكتابة

3-1- عوامل متعلقة بالطفل

3-1-1- اضطرابات الضبط الحركي

تعد مهارة التآزر الحركي البصري ضرورية لعمليات النسخ والتتبع للحروف والكلمات، ويعود إضراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ، إذ أوضح **(مايكلست Myklbust 1965)** أن بعض الأطفال يعرفون الكلمة الراغبين في نسخها ويستطيعون قراءتها، وكذا تحديدها عند عرضها لهم، لكنهم غير قادرين على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة أي عجز عن تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات . **(البطاينة وآخرون، 2005، 158)**.

أما **(لوريا Lorya 1966)** فوجد أن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عنه صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بحركة مناسبة للكتابة (الحركات الدقيقة) . **(كامل، 2005، ص 158)**.

3-1-2-إضطرابات الإدراك البصري المكاني:

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريًا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، وكذلك أن يميز بين الاتجاهات ،اليمين و اليسار، وتمييز الخط الرأسي والخط الأفقي ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها كل هذا إذا لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبة الكتابة.

3-1-3- إضطرابات الذاكرة البصرية:

يواجه ذوي صعوبات الكتابة صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة، والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول التلميذ تشكيل سلسلة الحروف التي سيتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى فقدان الذاكرة البصرية)(isualagnsia). **(السالم وآخرون، 2008، ص 172).**

3-1-4- العوامل العضوية البيولوجية:

التلف الدماغي المكتسب وهو من أكثر الأسباب المؤدية إلى صعوبات تعلم الكتابة ويعود لأسباب أهمها:

ماقبل الولادة: مثل نقص التغذية للأم التعرض للأشعة، جفاف المشيمة.

خلال الولادة: مثل الخداج، انخفاض الوزن، الحوادث التي قد تؤثر على الدماغ.

(الحاج، 2010، ص 40).

3-2- عوامل متعلقة بالبيئة الأسرية المدرسية:

يرى المربون المختصون بصعوبات التعلم أنه يجب أن لا يقتصر تناول صعوبات لتعلم الكتابة، بمعزل عن العوامل الأسرية والمدرسية.

3-2-1- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل

تعتبر الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة ولاشك أن وقت الحصة في المدرسة لا يكفي لتدريب الطفل على الكتابة الصحيحة ولذلك يجب أن يتابع ولى الأمر والمتمثل في الأسرة نمو قدرة الطفل على إتقان وتحسين الكتابة اليدوية وإن الإهمال في هذا غالبا ما يؤدي إلى صعوبة في الكتابة ومن ثم يفشل التلميذ ولا يستطيع كتابة كثيرًا من الجمل والكلمات بشكل صحيح.

3-2-2- طرق التدريس السيئة:

إن طريقة التدريس التي تعتمد على الانتقال من أسلوب إلى آخر في تعليم الكتابة أي كتابة الحروف المنفصلة والحروف المتصلة دون مبرر، بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد على أسلوب واحد يضاف إلى ذلك الاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق، وكذلك عدم وجود تحفيز للتلميذ في متابعة التقدم في تعليم مهارات عملية الكتابة. **(السالم وآخرون ،2008، ص 170)**

من خلال ما تم عرضه عن بعض الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى صعوبة الكتابة أنه أهم سبب وراء هذه الصعوبة يقع على عاتق المدرسة والأسرة بغض النظر عن العوامل الأخرى أي (العوامل البيولوجية واضطرابات على المستوى الذاكرة والإدراك البصري) ويجب وضعها في الاعتبار وسط العمليات الهامة في التعلم المدرسي.

4- تشخيص صعوبة الكتابة:

إن تقييم وتشخيص عملية الكتابة كغيرها من الصعوبات وهناك طرق عدة وكثيرة يمكن استخدامها لتشخيص الصعوبات في الكتابة :

4-1- الفحص النفسي والطبي والاجتماعي.

ويتضمن ذلك الإجراء اختيارات الذكاء، للتأكد من المستوى العقلي والمعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي، وكذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التأكد من أن الطفل لا يعاني من أمراض أو إعاقات حسية أو حركية، أو عجز أو تلف في

الوظائف المخية والأعضاء والأعصاب المسؤولة عن الحركة، التي تتسبب اضطرابا واضحا في عملة الكتابة، مع دراسة المناخ السائد الذي يعيش فيه الطفل، ومدى متابعة الأسرة للتلميذ. **(السالم وآخرون 2008، ص 174)**

4- 2- التقييم النمائي النفسي العصبي:

يستخدم لهذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة بذلك مثل اختبارات الوظيفة الحركية العصبية أو ما تسمى (مهام الأصابع)، وفيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات الإنسانية لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن (أي كم مرة قام بهذه العملية في الزمن المحدد).

4-3- قياس التآزر الحركي العصبي:

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ، ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات وذلك بدون مسح بالممحاة، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة، وهذا النوع الأول يسمى المثيرات الإملائية، أما النوع الثاني هو المثيرات غير الإملائية فيه يقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الاعتبار عنصر الدقة وذلك طبقا لمعايير معينة دون الإهتمام بالوقت في تسجيل النتائج.

4-4- تقييم الأخطاء في الكتابة:

يقوم المدرسون في هذا التقييم بإجراء غير رسمي وذلك من خلال سؤال الطفل بنسخ كلمة أو جملة وفي هذا الاختبار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ،ويلاحظ عدد تكرار الحروف غير الواضحة في كتابة الطفل، فإذا كان الطفل متقدم في الكتابة، يعطي المدرس جملة أخرى تتألف من حروف متشابهة، ويطلب من الطفل أن ينْسخها كما يمكن استخدام الإجراء السابق نفسه مع الأعداد والأشكال.

5- علاج صعوبة الكتابة:

هناك العديد من الاستراتيجيات والطرق الهامة التي تساعد في علاج صعوبات تعلم الكتابة والتي يمكن الاعتماد عليها في تدريس الكتابة لذوي العسر الكتابي، حيث يجب الاهتمام أولاً بمهارات الاستعداد للكتابة، التي تتطلب سيطرة عقلية وتوافق بصري وعددي وتميز بصري ،وبالتالي على المعلم مساعدة التلاميذ لتطوير هذه المهارات قبل البدء بتدريس الكتابة ويتم تطوير التوافق البصري العصبي عن طريق الرسم والتلوين، أما التوافق بين العين واليد فعن طريق رسم دوائر ثم نقلها، وكذلك تطوير التميز البصري للأحجام والأشكال والتفاصيل، وهذا ينمي الإدراك البصري للحروف وتكوينها عند التلميذ.

(الخطاب ،2011،ص129)

وتنحصر البرامج الهادفة إلى تحسين الكتابة في أربعة أبعاد وهي:

- ✓ مهارات ما قبل الكتابة كمسك القلم ورسم الخطوط. - مهارات رسم الحروف وتمييزها كإنتاج الحروف المنفصلة أو إنتاج الحروف بشكل متصل.
- ✓ الانتقال من الكتابة بطريقة الحروف المنفصلة إلى الكتابة بالحروف المتصلة.
- ✓ استخدام مهارات الكتابة المتصلة كالكتابة من خلال نموذج.
- ✓ بالإضافة إلى أنه يمكن اقتراح بعض الإجراءات العلاجية لبعض المشكلات الكتابية مثل في حالة عدم وضع النقاط بشكل مناسب على الحروف يجب أن يتم تصميم بطاقات للحروف ذات النقاط والمتشابهة في الشكل (خ، حَ، ج) ويؤكد على التلاميذ الانتباه إلى النقاط وتمييزها.
- ✓ التدريب على كتابة الحروف بشكل منفصل كل حرف لوحده، ثم كتابة الحرف ذات النقاط بشكل متتابع (يكتب حرف (ج)) لوحده مثلا 20 مرة ثم يكتب (خ) بالتتابع 20 مرة أيضا وهكذا. **(القاسم، 2000، ص 130)**.

*** وهناك طريقة ونغ 1986 (Woug)** التي تعتمد على أسلوب تحليل المهام، حيث يتم تعليم التلميذ كيف يحلل الكلمة والقواعد الخاصة بالمقاطع ، وأنماط التهجئة ويقترح **(ونغ)** أن على الطالب استخدام استراتيجية التساؤل التالية:

- هل أعرف هذه الكلمة
- كم مقطع أسمع في هذه الكلمة ؟ (أكتب عددها)
- أكتب الكلمة بالطريقة التي لفظت بها
- هل حصلت على العدد الصحيح للمقاطع. **(السيد عبيد 2010، 131).**

ثالثا: صعوبة الحساب (الرياضيات) (Dyscalculia):

1- تعريف صعوبة الرياضيات

أ- تعريف الرياضيات

الرياضيات علم عقلي مجّرد إذ يتم البحث فيها ضمن اتجاهين: في الأعداد على أنها رموز مجّردة، وفي الأشكال الهندسية على أنها نسبٌ ومساحات، بالإضافة إلى كونها علمًا تراكميا تسلسليا، يتطلب التوليف بين السابق واللاحق.(**البطاينة وآخرون، 2005، ص 70)**

ب_مفهوم صعوبة الحساب(الرياضيات)

يطلق أحيانا على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية لأنها تحتاج إلى استخدام الرموز، وكذلك المقدرة على التمييز الصحيح لهذه الرموز، وقد تكون الصعوبة في هذا التمييز بين الصور أو الأشكال الرمزية المتشابه. **(نبهان، 2008، ص 42).**

- وتعرف صعوبات الرياضيات في عدم القدرة على إدراك الترتيب والتتابع، كالعد التتابعي الآلي للأرقام، أو إجراء العمليات الحسابية، البسيطة كالجمع والطرح ومشكلات في استخدام المصطلحات والرموز المجردة مثل (<، >،) أو إستخدام القوانين الرياضي

(القاسم، 2000، ص 108)

2- مظاهر صعوبة الرياضيات:

كثيرا ما يظهر على تلاميذ صعوبات الرياضيات نواحي عدة من الضعف وتتميز فيما يلي:

- صعوبة تمييز الحجوم إذا لم يستطيع الطلاب أن يتعلموا مفاهيم ،كبير، صغير أصغر أكبر فلن يستطيعوا تعلم المهارات أو المفاهيم المجردة للعدد.
- تمييز الأشياء، يلاحظ أن الأطفال غير قادرين علي إدراك الفروق بين الأشكال.
- قيمة المنزلة يعتبر مثل هذا المفهوم عنصرًا أساسا في كثير من الوظائف الرياضية

فهناك صعوبة تواجه التلميذ عند ما يتعلم أن قيمة المنزلة تزداد من اليمين إلى اليسار فكثيرا من الطلاب لا يستوعبون فكرة أن العدد نفسه يمكن أن يعني درجات مختلفة مثلا العدد5 قد يشير إلى 50 في الرقم 58، وقد يثير إلى 500 في الرقم 536، وهناك مشكلة معرفة المنزلة ، ويمكن أن يعاني ذلك نتيجة لاضطراب فراغي، أو اضطراب في المتابعة البصرية. **(السيد عبيد، 2010، ص 149).**

- الخطأ في إتقان المهارات والمفاهيم الحسابية الإنسانية كالجمع والطرح....
- عدم القدرة على تنظيم المهمة بشكل يسهل حلها.
- عدم القدرة على صياغة الاستجابة الصحيحة لفظيا.
- عدم القدرة على نقل وتعميم المعلومات الرياضية على مواقف أخرى.

(الوقفي، 2009، ص 492)

3- أسباب صعوبة الرياضيات:

يرجع المنظرون الأوائل صعوبات الحساب إلى مجموعة من العوامل منها ما تم إثباته بالفعل، ومنها ما هو عبارة عن افتراضات فقط، وسيتم عرض لبعض هذه الأسباب.

3-1- اللاتماثل بين نصفي المخ:

لقد كان معروف أن النصف الأيسر للدماغ يختلف عن النصف الأيمن وليس صورة دقيقة لبعضهما، وهذا مطابق لتركيبهما ووظيفتهما، فكل نصف له وظائفه الخاصة به، أما

الفرق المعروف بينهما هو أن النصف الأيسر دائما يكون مهتما بالوظائف اللغوية،بينما يميل النصف الأيمن إلى المعالجة الشكلية، ويؤدي الاضطراب في النصف الشمالي إلى قصور في حل المشكلات، بينما يؤدي الاضطراب في النصف الأيمن للمخ إلى عيوب القدرة على التعامل مع الأرقام مثل العلامات العشرية والجمع والاستعارة .

(السالم وآخرون، 2008، ص 161).

وفي الاتجاه نفسه يشير بعض الباحثين إلى أن ضعف القدرة على الحساب يعكس الاضطرابات في نصف المخ الأيمن، وأن ضعف القراءة يحدث نتيجة إصابة نصف المخ الأيسر أيضًا يؤدي إلى ما يسمى *بالعمى القرائي للأعداد وفقدان القدرة الكتابية

3- 2- الصعوبات اللغوية:

يذكر (ميللروميرسر(Milleramercer)) أن اللغة ضرورية في تعليم الحساب ولذلك فإن المهارات الرياضية مهمة جدا في الأداء والانجاز الرياضي واستعمال اللغة ضروري للحساب ولقد اعتبر "**كون (Coon)** " أن اللغة تؤثر في الحساب وفي فهم الألفاظ الموجودة بالمسألة، وفهم المفردات اللغوية، وتؤثر أيضا على القدرة على قراءة المسألة ويبدوا أن كفاءة اللغة والقدرة اللفظية ذات تأثير مهم على الإنجاز الحسابي ومنه العيوب اللغوية التي تعيق القراءة قد تعيق الحساب.

3- 3- اضطرابات الذاكرة:

وترجع الصعوبة في الحساب لدي التلاميذ إلى عدم تذكرهم للأشياء التي رأوها وسمعوها، وعلى سبيل المثال يعيق ضعف الذاكرة البصري للطفل عن تذكر شكل الأرقام وقد ينقل هؤلاء الأطفال الأرقام ويكررونها ولكنهم يعجزون عن استخراجها مرة أخرى من الذاكرة. و يعجزون أيضًا عن استدعاء شكل المربع أو المثلث كي يرسموه في الورقة وتعتبر القدرة على التصور واستدعاء شكل المربع أو المثلث أو الأشياء التي سبق رؤيتها من الذاكرة مرة أخرى عاملا للنجاح في مادة الهندسة وفي فروع أخرى علم الحساب.

*** العمى القرائي: خطأ يتعلق بقراءة الأعداد وكتابتها أو التعامل معها ككلمات وتؤثر إصابة النصف الأيمن للمخ على فقدان القدرة الحسابية، أو خطأ تنفيذ العمليات الحسابية.**

3- 4- **القصور الإدراكي**

تنتشر مشاكل الإدراك بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيحدث تحريف للرموز والعلامات والكلمات، فعلى سبيل المثال يخلط التلاميذ بين علامتي (+ ، -) و (5-8) ويخلط مثلا بين (6- 9)، وبعضهم يعجز عن قراءة الأعداد المتتالية بصورة صحيحة.

(السالم وآخرون، 2008، ص 163).

ويشير يوسف صالح أن الإدراك البصري يؤثر على الأداء الرياضي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، واعتبر أن العجز في أداء المهام الحسابية ينتج من نقص في التنظيم البصري، كما أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم الحساب يظهر عليهم صعوبة تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل **(6-2)** يكتب رقم **(6)** على أنه **(2)**، كما يجد صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، يكتب رقم **(9)** مثلا **(e)**. **(السالم وآخرون، 2008، ص 163).**

4- تشخيص صعوبة الحساب:

هناك بعض الاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص الصعوبة في تعلم الرياضيات، حيث أن المعلم بمقدوره أن يجريها، أو من خلال الاختبارات غير الرسمية التي يقوم بتصميمها أو الاعتماد على محتوى المنهاج المعتمد وستعرض الباحثة بعض أساليب تشخيص صعوبة الرياضيات.

4-1- الأساليب النظامية:

تزود *الاختبارات المقننة بأفكار عامة عن مستوى أداء التلميذ وتقارن أدائه بآداء غيره من الأفراد الذين قنن عليها الاختبار، ويمكن أن تستعمل كقاعدة أو نقطة انطلاق لرسم صورة نفسية تشخيصية تبين نقاط ضعف التلميذ، ونقاط قوته بشكل عام.

---

* **من بين الاختبارات المقننة تتوافر في المركز الوطني لصعوبات التعلم اختبارات (معياريا المرجع) مقننات على البيئة العربية يمكن استخدمها في تقييم بعض مجالات القوة أو الضعف في الرياضيات.**

أ- اختبار التشخيص المصور في الرياضيات يستخدم من الصف الأول، وحتى الصف الثامن ويطبق فرديا

ب- اختيار التحصيل السريع، الرياضيات، يمكن استخدامه من 6 سنوات وحتى الرشد ويقيم هذا الاختبارات المهارات الحسابية.

4-2- الأساليب غير النظامية:

تتنوع أدوات التقييم غير النظامية كاختيارات المعلمين والملاحظة والمقابلة وقوائم الرصد وغير ذلك من الأساليب التي يمكن الاستعانة بها لتحديد الاستراتيجيات التعليمية المخطوءة التي يمارسها التلميذ، وتحدي أنماط الأخطاء التي يقع فيها، ومدى معرفته بالحقائق الرياضية الأساسية.

4-2-1-المقابلة الشفوية:

تقف المقابلة الشفوية إلى جانب الاختبارات كوسيلة تقييمية داعمة وتوضيحية لما ظهر باختبار المعلم من أخطاء، إذ يستطيع المعلمون ، إذ يستطيع المعلمون أن يعلموا عن تفكير التلاميذ في الرياضيات من خلال المقابلة الشفوية التشخيصية، كما يمكن أن نستقصى بهذه المقابلة معلومات تتعلق بما يفعله الطالب ولماذا يفعله، وتعتبر كوسيلة لتشخيص الاستراتيجيات المعرفية المخطوءة كأن يكون السؤال الأساسي، كيف وصلت إلى هذه النتيجة.

4-2 -2- اختبارات المعلمين:

بالرغم من أن الاختبارات المقننة التي يجريها المعلمون يمكن أن تزود بمعلومات عن قدرة التلميذ ذي الصعوبة الرياضية في مجال محدد،إلا أنها ليست إلا جزءا من عملية التقييم، حيث ينبغي أن تستخدم معها تقنيات تقييمية أخرى، فيجب على المعلم تحديد العمليات الصحيحة اللازمة لإنجاز المهارة التي يقيمها.

4-2-3- تحليل نمط الأخطاء :

يطلق على فحص الخطأ المتكرر الذي يرتكبه التلميذ تحليل نمط الخطأ التي تلاحظ في أعمال التلاميذ في الرياضيات. **(الوقفي، 2009، ص ص 494، 495).**

بعد الانتهاء من تشخيص أداء التلميذ وتحليله يمكن وضع الأغراض والأهداف التعليمية العلاجية والأساليب التي تؤدي إلى تحقيقها، ومن المعلوم أنه ليس ثمة طريقة وحيدة لتعليم الرياضيات، حيث يمكن للمعلم الكفء أن ينتفع بعدة أساليب وينتقي منها ما يتناسب

ونموذج التعلم الجيد للتلميذ، ومن هنا سنعرض بعض الأساليب العلاجية لصعوبة الرياضيات.

5- علاج صعوبة الرياضيات:

قبل أن نتعرف على أساليب العلاج هناك بعض الخطوات التي يمكن أن يعتمد عليها في عملية تدريس الرياضيات وهي كالآتي:

1-الاهتمام بتوفير الاستعداد لتعليم الرياضيات: حيث سيوفر القاعدة لتدريس بين الرياضيات والتعلم قبل الرقمي مهم وأساسي للتعلم اللاحق، ويجب تعليمه للأطفال إن كانوا يفتقرون لمثل هذه المهارات ومنه.

- ✓ المطابقة.
- ✓ ملاحظة إدراك مجموعة من الأشياء معًا.
- ✓ العد الآلي.
- ✓ تنمية الرقم الذي يأتي بعد أو قبل رقم مَا.

2- استخدام التسلسل الرياضي أو مبدأ الانتقال من المحسوس المادي إلى شبه المحسوس إلى المجرد.

3- إتاحة الفرصة للطالب للتدريس والملاحظة والمراجعة.

4 - مراقبة أداء الطالب، وتوفير التغذية الراجعة.

5- تعليم التصميم .(**الخطاب، 2011، ص 129**).

تعتبر هذه بعض أساليب تدريس مادة الرياضيات وسنعرض هنا بعض الأساليب العلاجية لصعوبة تعلم الرياضيات:

5-1- نموذج العرض المباشر في تدريس الرياضيات:

يتناسب هذا النموذج تدريس الرياضيات، وخاصة المفاهيم والمبادئ والمهارات لأن المعلم حسب هذا النموذج يستطيع أن ينظم المادة التعليمية ويشرحها بشكل مفيد.

وان المسيطر على النشاط الصفي حسب هذا النموذج، هو المعلم، وعلى المعلم أن يعرض المادة التعليمية، بتسلسل يراعي من خلاله الدقة في العرض والربط بين خبرا ت التلاميذ السابقة والمادة الجديدة، ويقوم بما يلي:

- ✓ أن يوضح للطلاب ما يتوقع منهم أن يتعلموا، فيعرفوا ما هي الأهداف المتوقع أن يحققوها بعد دراسة المادة سواء المهارات أو المبادئ أو المفاهيم.
- ✓ أن يعطي لكل مفهوم أو مبدأ أو تعميم اسما إن أمكنة ذلك.
- ✓ أن يختار من الخبرات السابقة ما يساعد في تعلم المادة الجديدة لأن الرياضيات موضوع تراكمي هرمي فالتلميذ الذي لا يعرف مفهوم المستطيل (مثلا) لا يستطيع أن يفهم التعميم أن جميع زوايا المستطيل قوائم. **(عريفج وآخرون، 2005، ص 190).**

تقديم أمثلة مضادة ، أي أمثلة غير منتمية للمفهوم، كأن يعطي المثلث، مخروط أو مستطيل. **(البكري وآخرون، 2001، ص 126).**

5 -2- الأسلوب القائم على تحليل المهمات والعمليات النفسية :

يعتبر هذا الأسلوب علاج فردي يقوم المعلم فيه بوضع خطة للتلميذ بعد أن قام بتشخيصه وتحديد نقاط الضعف لديه، ويتمثل هذا الأسلوب على مجموعة خطوات.

- ✓ تحديد نقاط الضعف في الرياضيات التي يعاني منها التلميذ
- ✓ اختبار الأهداف التعليمية المناسبة لمستوى مهارات الطفل والتي يجب أن تكون واضحة ومحدودة وقابلة للقياس بشكل بسيط وأن تتضمن معيارًا يحدد درجة الإتقان المطلوبة من التلميذ
- ✓ تجزئة الأهداف إلى مهارات فرعية على شكل تسلسل هرمي يبدأ من الأبسط ومنتهيا بتحقيق الهدف (المهارة الرئيسة).
- ✓ استخدام التعزيز عند تنفيذ البرامج.

مراعاة الصعوبات بالجوانب النمائية عند تنظيم التعليم. **(القاسم، 2000، ص 114).**

خلاصة

من خلال الإطار النظر لصعوبات التعلم الأكاديمية الذي تم عرضه استنتجت الباحثة مجموعة من النقاط تتمثل في:

أن صعوبات التعليم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) هي حالة ينتج عنها تدني في التحصيل الدراسي للتلميذ مقارنة بزملائه في نفس الصف، حيث يكون هذا ناتج عن قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، أي في القراءة أو الكتابة أواجراء العمليات الحسابية، علما أن نسبة ذكاء هؤلاء التلاميذ عادية، وليس لديهم أي إعاقات حسية أو عقلية أو حركية.

وكل ما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين، ورعاية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها؛ واكتشاف مواطن الضعف لديهم لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجونها للتخلص منها، إضافة إلى استراتيجيات والطرق التعليمية التي سوف تساعدهم للسير في دراستهم وفقا لقدراتهم.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا:الدّراسة الاستطلاعية

ثانيا: منهج الدراسة

ثالثا:مجتمع الدراسة

رابعا:عينة الدراسة

خامسا:أدوات الدراسة

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم الوسائل الضرورية في جميع المعلومات والبيانات عن أي ظاهرة التي تمثل موضوع الدراسة، وستركز الباحثة في هذا الفصل على الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في تحديد مجتمع و عينة الدراسة و بناء أداة الدراسة، وكذا من خطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها،إضافة إلى الأساليب الإحصائية المتبعة لتحليل البيانات المتحصل عليها من خلال تطبيق أداة الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي ينبغي للباحث أن يتبعها أثناء إجراء الدراسة الميدانية، لذا عند القيام بدراسة أو بحث علمي لابد من القيام بهذه الدراسة وهذا لأجل تحديد الإطار العام الذي تجري فيه الدراسة،وجمع المعلومات عن عينة البحث المراد دراستها،وقامت الباحثة بزيارة استطلاعية ببعض الإبتدائيات المتواجدة ببلدية "**ليوة** " "**ببسكرة**" من أجل الاستطلاع أو التقصي من وجود عينة البحث، وذلك بعد الحصول على ترخيص من مديرية التربية **(انظر الملحق 01)**.

حيث تم الاتصال بإدارة المدارس وكذا المعلمين وشرح موضوع الدراسة لهم وطبيعة خصائص عينة البحث التي نريد دراستها والمتمثلة في تلاميذ ذوي صعوبات التعلم **(القراءة – الكتابة – الحساب)**، فوجدت الباحثة تعاوناً كبيرا من طرف المعلمين وكل العاملين في هذه المؤسسات ،وتم إفادتي بأنه يوجد عدد كبير من التلاميذ الذين تنطبق عليهم هذه المواصفات فقد تم اختيار أربع إبتدائيات عن طريق القرعة أي ما يمثل**(50%)** من مجموع الإبتدائيات الموجودة ببلدية ليوة والتي يوجد بها **(8إبتدائيات)** أين تمتت الدراسة الأساسية الإبتدائيات المختارة.

ثانيا: منهج الدراسة:

يرى"**مودي(Moody)**"أن المنهج العلمي هو تحديد وصيانة المشكلات العلمية وتقديم الفرضيات واقتراح الحلول وجمع المعلومات و تنظيمها ثم استخلاص النتائج والتأكد من مدى ملاءتها للفروض المبدئية. **(بوحوش، 2002، ص14)**

وانطلاقا من هذا فالمنهج العلمي يتحدد بهدف البحث و فروضه و بغية تحقيق أهدافه ونظرا لطبيعة الدراسة تم اعتماد الباحثة على "**المنهج الوصفي التحليلي**"الذي عرف على أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا، عن طريق جمع البيانات والمعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.**(ملحم، 2002، ص369)**.

ثالثا: مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع البحث بأنه معرف من الأشياء أو الأشخاص هو المجموعة الشاملة التي يجري اختيار العينات منها. **(النجار، 2007، 30)**

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع التلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ببلدية ليوة والمتواجدين في 8 إبتدائيات، ولديهم صعوبة في القراءة أو الكتابة أو الحساب.

رابعا: عينة الدراسة:

العينـــــة: هي جزء من المجتمع الذي يجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسة عليه، وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا.

(كرو الغزاوي، 2008، ص61).

تكونت عينة الدراسة من 50 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي الذين تم اختيارهم عن طريق **العينة القصدية.** لأنّه تم انتقاء أفرادها بشكل مقصود نظرا لتوفر مجموعة من الخصائص فيها.

وانطلاقا من تلك الخصائص، تم تحديد بعض التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات **(قراءة – كتابة– حساب)** من قبل معلميهم

– إضافة إلى ذلك تم تزويد الباحثة بسجلات هؤلاء التلاميذ من كراريس القسم وكراس الامتحان، ودفتر المعلم الخاص بمعدلات التلاميذ في اللغة العربية و الرياضيات و كتاب الرياضيات، للتأكد أكثر من وجود مؤشرات و أعراض هذه الصعوبات مع الأخذ بعين الاعتبار استبعاد حالات صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقات حسية أو حركية أو اضطراب نفسي أو نقص في الذكاء لأن ذوي صعوبات التعلم نسبة ذكائهم بين المتوسط إلى المرتفع.

والجدول الموالي يوضح توزيع العينة حسب الجنس و الإبتدائيات المسحوبة منها.

جدول رقم (01)

يبين توزيع أفراد العينة الدراسة حسب كل ابتدائية و كذا الجنس:

الرقم	الإبتدائية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
1	رحاب العرافي	18	11	29
2	طواهرية سليمان	7	4	11
3	صيد محمد	2	2	4
4	قروج جموعي	4	2	6
المجموع	4	31	19	50

نستنتج من خلال الجدول رقم (01) يتبين أن عدد الأفراد الذكور أكثر من عدد الإناث بين الإبتدائيات حيث بلغ عدد الذكور 31 فرد في حين كان عدد الإناث 19فرد .

خامسا: أدوات الدراسة:

يقصد بها الأدوات و الوسائل التي تم الاستعانة بها في تحقيق أهداف الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات

حيث اعتمدت على مجموعة من المقاييس و الاختبارات و ذلك لتشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

و إستبيان للسلوك العدواني **(من تصميم الباحثة)** لقياس السلوك العدواني.

أولا :الاختيارات و المقاييس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية:

1- اختيار رسم الرجل **(لجودانف)** لقياس ذكاء الأطفال.

2-اختيار لتشخيص صعوبة القراءة و الكتابة ، **إعداد الباحثة دبرا سوا فطيمة**

3-اختيار تشخيص صعوبة الحساب،**إعداد** "**الباحثة بشقة سماح**"

ثانيا: استبيان السلوك العدواني (من تصميم الباحثة)

أولا: الإختبارات والمقاييس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية:

1- اختبار رسم الرجل(لجودانف) للذكاء.

طبقت الباحثة اختبار رسم الرجل أو (رائز رجل) لمعرفة نسبة الذكاء العقلي لهذه الفئة من التلاميذ، لأن أغلب الدراسات أكدت على أنها من ذوي الذكاء العادي أو المرتفع.والغرض من معرفة نسبة الذكاء هو استبعاد الحالات التي يقل ذكاؤها عن 90 درجة.

ولقد تم تقنين هذا الاختبار على أكثر من بيئة عربية من بينها " البيئة اللبنانية"

(دبرا سوا، 2014، ص186).

تعريف الاختبار:

يعتبر من مقاييس القدرة العقلية **(الذكاء)** غير اللفظية أي أنه من الاختبارات الأدائية، يطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين **(4-15 سنة).**

(كريري، 2005، ص103.)

تعليمات تطبيق الإختبار:

1- يطبق الاختبار بشكل فردي أو جماعي.

2- توفير المواد الضرورية للإختبار منها قلم رصاص، ممحاة، ورقة بيضاء غير رقيقة وممحاة.

3- كتابة المعلومات المتعلقة بالتلاميذ في الأماكن المخصصة.

4- (من اسم التلميذ، العمر و تاريخ الميلاد).

5- تتراوح مدة التطبيق بين 10- 15 دقيقة.

الدرجة على الاختبار:

تعطى نقطة أو درجة على كل جزء من أجزاء رسمه، و مدى إتقانه في رسم التفاصيل و تم حساب نسبة الذكاء انطلاقا من:

الدرجة التي تحصل عليها في الاختبار و ما يقابلها من العمر العقلي بالأشهر / العمر الزمني بالشهر X100= معامل نسبة الذكاء.

و مستويات الذكاء تتمثل في:

معامل الذكاء أقل من 80 منخفض

معامل ذكاء من 80 إلى100 متوسط

معامل ذكاء من 100إلى 140 ذكاء مرتفع إلى المرتفع جدا

معامل ذكاء من 140 فما فوق ذكاء عالي.**(أبو حماد،2008،ص232)**

وقد تم تطبيق هذا الاختبار من قبل الباحثة على التلاميذ الذين تم رصدهم من خلال ترشيحات معلميهم على أن ليهم صعوبات تعليمية و إطلاع الباحثة على سجلاتهم وكراريسهم، إلا أنه تم استبعاد بعض التلاميذ الذي تقل نسبة ذكائهم عن المتوسط وتمثلت العينة النهائية للدراسة كما هو موضح في الجدول (01)

وتمثلت نسبة ذكاء أفراد العينة ما بين (91.5 إلى 129) .

2- اختبار لتشخيص صعوبة القراءة و الكتابة:

اعتمدت الباحثة في تشخيص درجة صعوبة القراءة و الكتابة على اختبار مصمم من قبل الباحثة"**فطيمة دبراسوا**" حيث اعتمدت في تصميمها للاختبار على الكتاب المدرسي المقرر وزاريا للسنة الثالثة ابتدائي، و تم اختيار نصين واحد لاختبار القراءة وتمثل في نص **(الأشجار و العصفور الصغير)**.

وآخر لاختبار الكتابة (الإملاء) وتمثل في نص **(قوس القزح) (ملحق رقم 02)**

واعتمدت مصممة هذا الاختبار على مجموعة من الخطوات في تصميمه.

- الاعتماد على ملاحظات المعلمين لأهم أخطاء التلاميذ أثناء القراءة و الكتابة.

- دراسة النصوص القرائية الخاصة بالسنة الثالثة إبتدائي مراعية مضمون النص وطوله.

(مكون من سطرين للقراءة و سطرين للكتابة).

- احتواء النصوص المختارة على أغلب الحروف الأبجدية.

- روعيت أن تكون النصوص غير مألوفة حتى لا تتأثر بالحفظ الأصم من طرف التلاميذ.

وسائل الاختبار:

قلم جاف وورقة مسطرة.

طريقة تصحيح الاختبار:

***تصحيح اختبار القراءة:** يتم رصد أهم مظاهر صعوبة القراءة من خلال المؤشرات التالية:

إضافة – حذف – إبدال- قلب- خلط- و هذه الأخطاء تشمل الحروف أو الكلمات.

***تصحيح الإملاء:**

حيث يتم رصد أهم مظاهر صعوبة الكتابة من خلال المؤشرات التالية:

إضافة – حذف – إبدال- قلب- خلط .

ولقد اعتمدت مصممة الاختبار على الطريقة التالية لتحديد درجة الصعوبة.

- تعطى درجة(0) في حالة انعدام وجود خطأ واحد أو مؤشر من مؤشرات صعوبة القراءة أو الكتابة،
- إعطاء درجة (01) وفي حالة وجود خطأ واحد أو مؤشر من مؤشرات صعوبة القراءة أو الكتابة وفي هذه الحلة تصنف الصعوبة علي أنها خفيفة
- في حالة وجود خطأين من مؤشرات صعوبة القراءة أو الكتابة تصنف الصعوبة على أنها متوسطة.
- في حالة حصول التلاميذ على 3 درجات أو أكثر في كل من اختبار القراءة والكتابة و تصنف الصعوبة على أنها شديدة أي كلما كان مجموع التكرارات لوجود مؤشرات أو أعراض صعوبة القراءة و الكتابة أكثر كلما دل على أن الحالة تعاني من صعوبات أكثر.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

بحيث قامت الباحثة معدة الاختبار بالتعرف على خصائصه السيكومترية من صدق وثبات بعدة طرق.

1- الصدق:

لقد طبقت معدة الاختبار نوعين من الصدق (الصدق الظاهري و صدق المحك)

1-1-الصدق الظاهري:

لقد تم عرض اختبار القراءة والكتابة على مجموعة من مدرسي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، فقد صادق أغلب المحكمين على هذه الاختبارات الموجهة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي و الذين يعانون من صعوبة في القراءة و الكتابة و تراوحت نسبة الاتفاق بين 81.8%إلى 100% ما يحقق ارتفاع في صدق الاختبار.

1-2-الصدق المحك:

حيث اعتمدت معدة الاختبار في هذه الحالة تطبيق الاختبار المطلوب تعين صدقه على العينة أولا، ثم بعد ذلك يطبق الاختبار المحك (معدل التلاميذ في اللغة العربية) درجاتهم في اختبار القراءة والكتابة، ويحسب معامل الارتباط بين معدل العينة وعلى الاختبار

المطلوب تعني صدقه، والجدول الموالي يمثل معاملات صدق لكل من اختبار القراءة والكتابة.

جدول رقم (02)

يمثل معاملات الصدق لكل من اختبار القراءة والكتابة

محـــاور	قيمة مكتوبة	قيمة المتحولة	درجة حرية	مستوى دلالة	دال
قراءة	0.50	0.44	18	0.05	دال
كتابة	0.54	0.44	18	0.05	دال

تبين من خلال الجدول أن هناك ارتباط بين معدل التلاميذ في اللغة العربية و درجاتهم في اختبار القراءة و الكتابة عند مستوى دلالة 0.05 .

2- **الثبات:**

تم حساب ثبات الاختبار بإعادة تطبيق النصوص المختارة الخاصة بالقراءة والكتابة على عينة التي ظهرت لديهم مؤشرات صعوبة القراءة والكتابة، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، واتضح أن معامل الارتباط مرتفع وذات دلالة عند مستوى 0.01، وهذا يدل على أن الاختبار له قدر مناسب من الثبات.

3- اختبار لتشخيص صعوبة الحساب:

لقد اعتمدت الباحثة في تشخيص صعوبة الحساب على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحثة **(بشقة سماح)** ويتكون الاستبيان في صورته الكلية من 41 صعوبة تعلم أكاديمية موزعة كما يلي:

- من 1 إلى 13 صعوبة تعلم في القراءة أي 13 بند.
- من 14 إلى 26 صعوبة تعلم في الكتابة أي 13 بند.
- من 27 إلى 41 صعوبة تعلم في الرياضيات أي 15 بند.

تصحيح الاختبار:

منح درجة واحدة على كل صعوبة يتبين وجودها لدى التلاميذ.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت معدة المقياس بالتعرف على الخصائص السيكومترية من صدق و ثبات بعدة طرق.

1-**الصدق.**

1-1-الصدق التميزي:

لقد تم حساب الصدق التميزي للقياس بأسلوب المقارنة الطرفية، أين أخذت الباحثة (27% من درجات الاستبيان أعلى توزيع و 27%) من درجات الاستبيان أدنى التوزيع وحسب الدلالة الإحصائية لقيمة ت بين متوسط المجموعتين و ذلك لدى الفئات الأربعة للعينة (ذكور، إناث –تلاميذ الطور الأول – تلاميذ الطور الثاني باستخدام (اختبار T) .إذ قررت قيمة"**ت**" ب: **27.85** وهي قيمة دالة من مستوى 0.01 و هذا ما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس.

2- الثبات:

تم حساب ثبات الاستبيان بأسلوب التجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي) حيث قامت معدة الاستبيان بتجزئة الاستبيان غلى نصفين: العبارات الفردية (1،3..) مقابل العبارات الزوجية (2،4،4،...40) فيعد تطبيق الاستبيان و تصحيحه تحصل كل فرد على درجتين ثم حسب معامل الارتباط الخطي بين النصفين بمعادلة يبرسون مما أعطى معامل ثبات نصف الاستبيان و صحح الطول باستخدام معادلة " سبيرمان براون" و قدر معامل الثبات ب 0.93، وهو دال عند مستوى 0.01 ومنه توفر الاستبيان على مستوى مرتفع من الثبات.

ملاحظة:

اعتمدت الباحثة على جزء فقط من هذا الاستبيان وشملت البنود التي تتضمن صعوبة الرياضيات وتمثلت البنود التي تقيس هذه الصعوبة في 15 بند**(ملحق رقم 03)**

ثانيا: إستبيان السلوك العدواني الموجه إلى المعلمين:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبيان للسلوك العدواني من طرف الباحثة و لقد اعتمدت في تحديد محاور و مجالات هذا المقياس بالإطلاع علي العديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت السلوك العدواني و كذا الأطر النظرية و من هذه الدراسات: دراسة **(أبو عيد سنة 2004) (الزاغة 2001) (عبد الله مجلبي 2013) (تهاني عبد القادر 2012)** و في ضوء ما سبق حددت ثلاث أبعاد أو محاور للسلوك العدواني و هي **(محور العدوان الجسدي) (محور العدوان اللفظي) (محور العدوان ضد الممتلكات)** ولقد تكون الاستبيان في صورته الأولية من 35 بند موزعين على المحاور الثلاثة.

1-محور السلوك العدواني الجسدي: و الذي يكون ضد الآخرين أو الذات و تقيسه **(9بنود)** و المتمثلة في البنود التالية،**(4،1،19،16،13،10،7،26،23)**

2- محور السلوك العدواني اللفظي: و الذي يكون عبارة عن شتم، تهديد...

و يقيسه **(16 بند)** و المتمثلة في البنود التالية **(2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 24، 27، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35).**

3- محور السلوك العدواني ضد الممتلكات: و يكون ضد الممتلكات العامة أو الشخصية **(10 بنود)** و المتمثلة في البنود التالية **(3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 22،25،28). (ملحق رقم 04)**

الخصائص السيكومترية للأداة:

أولا: صدق الأداة:

يقصد بصدق المقياس أن يكون قادرا على قياس ما وضع لقياسه أي أن تكون بنود المقياس على علاقة وثيقة بالخاصية التي تقيسها.**(معمرية، 2007، ص130)**

1-الصدق الظاهري:

يشير هذا النوع من الصدق إلى المظهر العام للمقياس و مدى مناسبته لما يقيس، و لمن يطبق عليهم. ويظهر مثل هذا الصدق في وضوح البنود و مدى علاقتها بالسمة أو البعد الذي يقيسه المقياس، ويتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال عرضه على عدد من المحكمين للحكم على دقة فقراته، وكيفية صياغتها ومدى وضوحها و موضوعيته.(**عبد الرحمان، 1998، ص184**)

للتأكد من صدق الأداء تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية و علم النفس و بلغ عددهم(**9 محكمين**) بجامعة محمد خيضر بسكرة (**ملحق رقم 05**)، و طلب من المحكمين إبداء رأيهم في فقرات الاستبيان. من حيث صياغة الفقرات و مدى مناسبتها للمحور الذي وضعت فيه إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها، و تم استرجاع كل الاستبيانات و من ثم حساب صدق كل مفردة من مفردات المقياس، و ذلك باستخدام معادلة " **لوشي** ".

و التي نصها صدق الاستبيان: مع صدق البنود/ عدد البنود (رحيم، **2010، ص13**). حيث تراوح معامل الصدق ما بين (0.55 و 1) ولقد تم الأخذ بجميع الملاحظات المذكورة من قبل المحكمين، بحيث تم حذف بعض البنود و تعديل بعضها من حيث الصياغة اللغوية. والجدول يوضح البنود التي تم حذفها.

جدول رقم (03)

يوضح بعض البنود التي تم حذفها من استبيان السلوك العدواني.

البنود / الأبعاد	رقم البند	مفاد البند
سلوك العدوان اللفظي	8	يرمي نفسه على الأرض ويصيح و يصرخ
	31	يتجسس على زملائه وينقل أخبارهم للمعلم
	33	يعارض التلاميذ بطريقة غير لائقة
	34	يطلب من الآخرين أن يشتروا له بقوة
	35	يتنمر أو يهدد أويخيف الآخرين
العدوان الجسدي	23	يرتمي بقوة على الأرض
العدوان ضد الممتلكات	28	إغلاق وحشو المراحيض بالأوراق والمناشف و أي أشياء صلبة أخرى.

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أنه تم حذف 7 بنود من هذا الاستبيان و ذلك حسب رأي أغلب المحكمين، حيث تم حذف بند واحد في محور السلوك العدواني الجسدي و بند واحد بالنسبة لمحور السلوك العدواني ضد الممتلكات وخمسة بنود بالنسبة لمحور السلوك اللفظي.

و تم تعديل صياغة بعض البنود و الجدول الموالي يوضح الصيغة المعدلة لبعض بنود الاستبيان.

- **جدول رقم (04)**

يوضح بعض البنود المعدلة في استبيان السلوك العدواني.

البنود / الأبعاد	رقم البند	الصيغة الأولية لبعض بنود الاستبيان	الصيغة المعدلة
السلوك العدواني الجسدي	1 7	- يرفس أو يضرب أو يصفع الآخرين - يدفع أو يخمش أو يقرص الآخرين	- يرفس و يضرب زملاءه - يخمش ويقرص الآخرين.
السلوك العدواني ضد الممتلكات	18	- يتجه نحو الكتابة والرسم علي الجدران والأثاث	- يقوم بالكتابة علي الجدران أو الأثاث
	22	- يمزق أو يتلف عمدا أدواته الشخصية.	- يتلف عمدا أدواته الشخصية -
	25	- يلوث أو يمضغ أو يشد ملابس الآخرين	- يشد ملابس الآخرين و يلوثها عمدا.
السلوك العدواني اللفظي	32	- يطلب من زملائه أن يحملوا كتبه أو حقيبته.	- يجبر زملاءه أن يحملوا كتبه أو حقيبته.

من خلال جدول رقم (04) أنه تم إعادة صياغة المصطلحات الغامضة و غير المناسبة في البنود 1، 7، 18، 22، 25، 32. من هذا الاستبيان حسب آراء وملاحظات المحكمين.

و تم استخراج استبيان في صورته النهائية فأصبح يتكون من **(28 بندا)** موزعين على المحاور التالية.

المحور الأول السلوك العدواني الجسدي:8 بنود متمثلة في البنود التالية (1 ، 4، 7، 9، 12، 15، 18، 24).

المحور الثاني: السلوك العدواني اللفظي: 11 بندا و المتمثلة في البنود التالية: (2، 5، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 26، 27، 28).

المحور الثالث:السلوك العدواني ضد الممتلكات: 9 بنود و المتمثلة في البنود التالية (3، 6، 8، 11، 14، 17، 20، 21، 23).**(ملحق رقم 06)**

2- الصدق التميزي:

يقصد بهذا النوع من الصدق أن تكون الأداة قادرة على التميز بين طرفي الخاصية، أي أن يميز بين أداء القوي و الأداء الضعيف لدى أفراد العينة حيث تم توزيع المقياس على عينة قوامها 30 معلم و معلمة من خمسة إبتدائيات ببلدية **ليوة** "**بسكرة**" و تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة و عن طريق القرعة

و بعد التطبيق ثم الاستعانة ببرنامج SPSS لحساب الصدق التمييزي للأداة وتم حساب (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي العينة، و قد كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.001 و عليه فإن المقياس يميز بين طرفي الخاصية.**(ملحق رقم 07)**

3-الصدق الذاتي:

يمثل العلاقة بين الصدق و الثبات، إذ أن هذا النوع من الصدق يقوم على الدرجات التجريبية، يعد التخلص من أخطاء القياس، و يمكن أن نلخص العلاقة بين الصدق الذاتي و الثبات في المعادلة التالية:

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{الثبات معامل}}$

$\sqrt{0.78}$الصدق الذاتي

معامل الثبات بالتجزئة النصفية: 0.88

و يدل هذا على أن المقياس لديه صدق عالي الذي قدر 0.88

ثانيا: الثبات:

يعني الثبات مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس .**(عوض محمود، 1998، ص53)**

اعتمدت الباحثة في حساب ثبات الاستبيان على طريقة التجزئة النصفية و تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط البنود مع بعضها البعض داخل المقياس ، و لحساب معامل ثبات تم تطبيقه على عينة قوامها 30 معلم و معلمة و بعد التطبيق تم تقسيم فقرات الاختبار إلى قسمين متساويين، بحيث يحتوي القسم الأول منه على البنود الفردية (1، 3، 5...) وأخرى زوجية (2،4،6...) وتطبيق معادلة(الارتباط رولون) Rulon.P.J.Aعن طريق المعادلة التالية:

$PR=1-\frac{SD}{ST}$.**(معمرية ،2007، ص181)**

فتحصلنا على ثبات كلي للاختيار، حيث وجدنا أن قيمة معامل الثبات الكلي يقدر ب:0.78 وهو معامل مرتفع، ومنه فإن أداة الدراسة ثابتة و يمكن الوثوق في نتائجها.

يتضح من النتائج المتوصل إليها أن المقياس له درجة عالية من الصدق و الثبات هذا ويدل على إمكانية تطبيقه في الدراسة.

مفتاح التصحيح:

للمقياس ثلاثة بدائل وهي **(غالبا، أحيانا، نادرا)** حيث يحصل الفرد على أعلي درجة **(3)** للبديل غالبا ودرجة واحدة للبديل نادرا و(2) للبديل أحيانا.

و يتم الحصول على درجة السلوك العدواني من خلال جمع الدرجات لمختلف فقرات الاستبيان، و قد تم تحديد ثلاث مستويات لمظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ

مستويات السلوك العدواني:

وتم تحديد مستويات مظاهر السلوك العدواني:

1-مستويات السلوك العدواني الجسدي:

[8 ⟵ 13.28] مستوى منخفض.

[13.29 ⟵ 18.57] مستوى متوسط.

[18.58 ⟵ 23.86] مستوى مرتفع.

2-مستويات السلوك العدواني اللفظي:

[11 ⟵ 18.27] مستوى منخفض.

[18.28 ⟵ 25.55] مستوى متوسط.

[23.56 ⟵ 32.83] مستوى مرتفع.

3- مستويات السلوك العدواني ضد الممتلكات:

[9 ⟵ 14.94] مستوى منخفض.

[14.95 ⟵ 20.89] مستوى متوسط.

[20.90 ⟵ 26.84]مستوى مرتفع.

خامسا: إجراءات وخطوات الدراسة:

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسية تم تطبيق كل من اختبار القراءة و الكتابة وكذا اختبار الحساب على عينة الدراسة والتي قدرت بـ 50 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ابتدائي الذين يعانون من صعوبة القراءة أو الكتابة أو الحساب.

حيث اتبعت الباحثة التعليمات الموجودة في كل اختبار من هذه الاختبارات وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبارات على التلاميذ تم تصحيحها بناءا على مفتاح تصحيح كل اختبار من هذه الاختبارات والتي تم التطرق إليها سابقا أثناء وصف أدوات الدراسة

و تم تصنيف أفراد العينة في اختبار القراءة و الكتابة و الحساب حسب مستوى أو درجة الصعوبة و ذلك تبعا للمستويات التي تم تحديدها من قبل مصممي الاختبار الباحثة فطيمة دبراسوا **(اختبار القراءة و الكتابة)**.

الباحثة بشقة سماح **(اختبار الحساب)** و منه تم تحديد درجة الصعوبة لأفراد العينة.

و بعد ذلك تم توزيع استبيان السلوك العدواني الموجه إلى المعلمين اللذين يدرسون هؤلاء التلاميذ للإجابة على فقرات الاستبيان وتحديد السلوكيات الموجودة عندهم.**(تلاميذ ذوي صعوبات التعلم)**

و تم تحديد مستويات السلوك العدواني ومستويات مظاهره لدي أفراد العينة في هذا المقياس، تبعا لكل مستوى من مستويات مظاهر السلوك العدواني التي تم تحديدها من قبل الباحثة.

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

عولجت بيانات الدراسة عن طريق التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

1- النسب المئوية:

تحسب وفق الطريقة التالية:

$$\frac{\text{مج ت}}{\text{ن}} \times 100$$

حيث أن:

مج: هي المجموع.

ت: عدد التكرارات.

ن: عدد أفراد العينة.**(عباس محمد و آخرون، 2007، ص 293)**.

المتوسط الحسابي:

يحسب وفق الطريقة التالية:

$$\frac{\text{مج ت}}{\text{ن}}$$

حيث أن:

مج ت: هي مجموع التكرارات.

ن: عدد أفراد العينة. **(مقدم، 1993، ص 51)**.

الفصل الخامس:عرض مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

تمهيد

أولا:عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول

2- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني

3- عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث

4- عرض نتائج التساؤل العام

ثانيا:مناقشة وتفسير النتائج علي ضوء التساؤلات

1- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول

2- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني

3- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث

4- مناقشة وتفسير نتائج التساؤل العام

5- مناقشة عامة

تمهيد:

بعدما تم التطرق إلى الإجراءات المنهجية المتبعة للدراسة الميدانية، وبعد جمع البيانات و المعلومات من أفراد العينة عن طريق الأدوات المختارة، ستقوم الباحثة من خلال هذا الفصل بعرض ما تم التوصل إليه من نتائج حول التساؤلات المقترحة وتقديم تفسيرا لها و مناقشتها، ثم تقديم خلاصة للبحث و بعض التوصيات والاقتراحات وذلك على النحو التالي:

أولا: عرض نتائج الدراسة

1-عرض نتائج التساؤل الفرعي الأول:

ينص التساؤل الفرعي الأول على **(ما مستوى السلوك العدواني الجسدي لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟)** من خلال تطبيق أداة الدراسة و المتمثلة في مقياس السلوك العدواني على أفراد عينة الدراسة، تم التوصل إلى البيانات التالية حسب ما يوضحه الجدول الموالي.

(جدول رقم 05)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للمحور الخاص بالسلوك (العدواني الجسدي لدى أفراد عينة الدراسة.

المستوى	المرتفع			المتوسط			المنخفض		
السلوك العدواني الجسدي	تكرارات	نسبة مئوية	المتوسط الحسابي	تكرارات	نسبة مئوية	المتوسط الحسابي	تكرارات	نسبة مئوية	المتوسط الحسابي
	25	**%50**	**18.62**	13	%26	15.64	12	%24	14.04

يتضح من خلال معطيات (الجدول رقم 05) الخاص بمحور السلوك العدواني الجسدي نجد أن مستوى أفراد العينة يقع في المستوى المرتفع بمتوسط حسابي **(18.62)** بنسبة مئوية قدرت ب: **(50%)**. يليها المستوى المتوسط بنسبة قدرت ب:(26)% ومتوسط حسابي **(15.64)** يليه المستوى المنخفض **(24%)** ومتوسط حسابي **(14.04)**.

2-عرض نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

ينص التساؤل الفرعي الثاني على(**ما مستوى السلوك العدواني اللفظي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟)**

وتم التوصل إلى البيانات التالية حسب ما يوضحه الجدول الموالي.

(جدول رقم 06)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للمحور الخاص بالسلوك العدواني اللفظي لدى أفراد عينة الدراسة.

المستوى	المرتفع			المتوسط			المنخفض		
السلوك العدواني اللفظي	تكرارات	نسبة مئوية	المتوسط الحسابي	تكرارات	نسبة مئوية	المتوسط الحسابي	تكرارات	نسبة مئوية	المتوسط الحسابي
	12	%24	13.62	19	%38	17.7	19	%38	15.82

يتضح من خلال معطيات الجدول(رقم 06) الخاص بمحور السلوك العدواني اللفظي نجد أن مستوى أفراد العينة يقع في المستوى المتوسط بمتوسط حسابي يقدر ب:(17.7) وبنسبة مئوية قدرت ب:(38%) ويليه المستوى المنخفض بمتوسط حسابي(15.82) وبنسبة **(38%)** و يأتي في الأخير المستوى المرتفع بمتوسط حسابي قدر ب:(13.62) وبنسبة مئوية قدرت كذلك ب:(24%)

3-عرض نتائج التساؤل الفرعي الثالث:

ينص التساؤل الفرعي الثالث على(**ما مستوى السلوك العدواني ضد الممتلكات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟)**

وتم التوصل إلى البيانات التالية الموضحة في الجدول الموالي:

(جدول رقم 07)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للمحور الخاص بالسلوك العدواني ضد الممتلكات.

المستوى	المرتفع			المتوسط			المنخفض		
السلوك العدواني ضد الممتلكات **الممتلكات**	**تكرارات**	**نسبة مئوية**	**المتوسط**	**تكرارات**	**نسبة مئوية**	**المتوسط الحسابي**	**تكرارات**	**نسبة مئوية**	**المتوسط الحسابي**
	28	**%56**	**20.94**	**15**	**%30**	**14.84**	**7**	**%14**	**10.12**

ويتضح من خلال معطيات(الجدول رقم07) الخاص بمحور السلوك العدواني ضد الممتلكات، فكانت أعلى نسبة تقع في المستوى المرتفع بنسبة **(56%)** و متوسط حسابي قدر بـ **(20.94)** يليه المستوى المتوسط بنسبة **(30%)** ومتوسط حسابي قدر ب:**(14.84)** وفي الأخير يأتي المستوى المنخفض بنسبة **(14%)** و متوسط حسابي قدر بـ **(10.12)**.

4-عرض نتائج التساؤل العام

الذي ينص ما مستوى أكثر مظاهر السلوك العدواني السائدة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والجدول الموالي يوضح:

(جدول رقم 08)

يوضح النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لجميع محاور الاستبيان لدى أفراد العينة.

المستوى / المحاور	المرتفع		متوسط		منخفض	
	النسبة%	المتوسط ح	النسبة%	متوسط الحسابي	النسبة%	المتوسط الحسابي
السلوك العدواني الجسدي	%50	18.62	%26	15.64	%24	14.04
السلوك العدواني الفظي	%24	13.62	%38	17.7	%38	15.82
السلوك العدواني ضد الممتلكات	%56	20.94	%30	14.84	%14	10.12

يتضح من خلال معطيات(الجدول رقم 08)الخاص بنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وكذا مستويات أفراد العينة حول السلوك العدواني (جميع المحاور) وجدنا أن محور السلوك العدواني ضد الممتلكات حاز على أعلى نسبة في المستوى المرتفع بنسبة (**56%**) و متوسط حسابي يقدر 20.94 يليه محور السلوك العدواني الجسدي بنسبة (**50%**) و متوسط حسابي 18.62 يليه محور السلوك العدواني اللفظي في المستوى المتوسط بنسبة (**38%**) و متوسط حسابي يقدر بـ17.7 ويليه محور السلوك العدواني الجسدي عن المستوى المتوسط بنسبة (**26%**) و متوسط الحسابي يقدر بـ15.64 و يليه مباشرة السلوك العدواني اللفظي في المستوى المنخفض بنسبة

(38%) و متوسط حسابي قدر ب: 15.82و يأتي بعده السلوك العدواني الجسدي في المستوى المنخفض بنسبة 24%و متوسط حسابي يقدر بـ14.04 و يليه السلوك العدواني اللفظي في المستوى المرتفع بنسبة **(24%)** و متوسط حسابي يقدر بـ13.62 و يأتي في الأخير السلوك العدواني ضد الممتلكات في المستويين المتوسط بنسبة **30%**) المنخفض بنسبة **(14%)** و متوسطات حسابية تقدر 14.84 في المستوى المتوسط و 10.12 في المستوى المنخفض .

و بالتالي ترتيب مستويات مظاهر السلوك العدواني كانت ضد الممتلكات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يقدر بـ20.94 يليه السلوك العدواني الجسدي يقدر بـ18.62 وفي الأخير السلوك العدواني اللفظي 17.7.

ثانيا : مناقشة و تفسير نتائج الدراسة :

1- مناقشة و تفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول:

الذي ينص على (ما مستوى السلوك العدواني الجسدي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية) و يتضح من خلال الجدول رقم (05) والبيانات المتحصل عليها باستخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية

لمستويات السلوك العدواني الجسدي، يتضح أن المستوى الغالب لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في السلوك الجسدي، يقع في المستوى المرتفع وذلك بمتوسط حسابي قدر ب**18,62ونسبة** مئوية قدرت **ب (50%**) ويأتي في المرتبة الثانية المستوى المتوسط بمتوسط حسابي قدر ب**15،64** ونسبة مئوية قدرت ب **(26%)** وفي الأخير المستوى المنخفض بمتوسط حسابي قدر ب**14,04** ونسبة مئوية قدرت ب24%

وتدل هذه النتيجة على أن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، لديهم مستوى مرتفع من السلوك العدواني الجسدي ،ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن، تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية نتيجة تعرضهم للعديد من الإحباطات النفسية ،الناتجة عن

تدني التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم ، بسبب الصعوبة في القراءة أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية .ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بما يسمى بالانعكاس الأكاديمي فالمشكلات السلوكية عامة، ومنها السلوك العدواني ،هي انعكاس لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ باعتبارها نتيجة حتمية للإحباط المستمر.(**بشقة،200، ص144**) وهذا الإحباط الناتج والناجم عن عدم قدرة التلميذ على القيام بالمتطلبات الأكاديمية، وفشله المستمر في التحصيل. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو (مصطفى نظمي2008) التي هدفت للتعرف على علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني لدى الطلاب ،حيث أشارت نتائج الدراسة أنكثر مجالات السلوك العدواني شيوعا هو العدوان الجسدي وهو الموجه نحوى الذات بنسبة (**56%**) وعدوان نحو الآخرين بنسبة (**46،33**) أما نسبة شيوع العدوان على الممتلكات فكان بنسبة (**42%**)

وهذا ما يتفق مع دراسة (الشيخ خليل 2006) إلى أن نسبة شيوع العدوان على الذات بلغ **15،9%**) والعدوان على الآخرين **14،2%** والممتلكات بنسب(**9،8%**

(**الصالح،2012،ص56**)

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العوالمة 1987) في أن السلوك العدواني الجسدي من السلوكيات الأكثر انتشارا وظهورا عند التلاميذ حيث بلغت نسبتها **68%** من السلوكيات العدوانية. (**العواملة ،1987،ص19**)

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

الذي ينص على(**مامستوى السلوك العدواني اللفظي لدى التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**)ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(06) والتمثلة في المتوسطات الحسابية والنسب المئوية الخاصة بمستويات السلوك العدواني اللفظي ،فاتضح أن المستوى الغالب لدى ذوي صعوبات الأكاديمية في السلوك العدواني اللفظي يقع في المستوى المتوسط ،وذلك بمتوسط حسابي قدر ب 17.7ونسبة

مئوية قدرت ب(**38%**) يليه في المرتبة الثانية المستوى المنخفض بمتوسط حسابي قدر ب 15,82 ، وفي الأخير يأتي المستوى المرتفع بمتوسط حسابي قدر ب 13,62 ونسبة مئوية (**38 %**) ،وتدل هذه النتيجة على أن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم سلوك عدواني لفظي منخفض ،وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة ،وخصائص العينة التي تمثل أفرادها من الذكور أكثر من الإناث وهذا في الجانب العدوان الجسدي وهذا ما اختلف مع دراسة(**الباحث شوك Shook 2005** وبينت النتائج أن **82%**من إجمالي العينة إستخدمو العدوان اللفظي و**21%** إستخدمو العدوان الجسمي.

(بو شاشي،2010،ص44)

مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثالث: الذى ينص على(ما مستوى السلوك العدواني ضد الممتلكات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية) ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول ر قم(07) والمتمثل في المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمستويات السلوك العدواني ضد الممتلكات، فتبين أن المستوى السائد في السلوك العدواني ضد الممتلكات لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية ،يقع في المستوى المرتفع بمتوسط حسابي قدر ب 20.94 ونسبة مئوية(**56 %)** يليه المستوى المتوسط بمتوسط حسابي قدرب:14,84 ونسبة مئوية قدرت ب(**30)** **%**ويأتي في الأخير المستوى المنخفض بمتوسط حسابي 10.12ونسبة مئوية قدرت ب(**14%**) وهذا ما يتعارض مع دراسة (تهاني الصالح 2012) التي هدفت للتعرف على وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية ،حول درجة مظاهر وسمات السلوك

العدواني، وأهم النتائج المتوصل إليها ،أن درجة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كان في الترتيب الأول السلوك العدواني الجسدي نحوى الآخرين ويليه اللفظي أما السلوك العدواني ضد الممتلكات كان في الترتيب الأخير.

(الصالح، 2012، ص81)

مناقشة وتفسيرا لتساؤل العام:

الذي ينص على (ما هو المستوى السائد لمظاهر السلوك لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية) ومن خلال معطيات الجدول رقم (08) يتضح أن مستويات مظاهر السلوك العدواني تختلف من مظهر إلى آخر،حيث كان المستوى المرتفع هو السائد بالنسبة لمظهر السلوك العدواني الجسدي ،و كذا بالنسبة للعدوان ضد الممتلكات ،أما المستوى السائد لمظهر السلوك العدواني اللفظي فقد كان في المستوى المتوسط، حيث تعارضت هذه النتيجة مع نتائج (دراسة نائل البكور 1985)التي توصلت إلى أن هناك تشابه في مظاهر العدوان الصفي السائد في المرحلة الابتدائية بشكل عام .**(البكور،1985، ص144)**

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (بشير معمريه وماحي 2000) والتي توصلت إلى أن هناك اختلاف في ترتيب أبعاد السلوك العدواني فكان ترتيب الأبعاد :الغضب في الترتيب الأول ثم العدوان اللفظي ويأتي في الأخير العدوان البدني ،إلا أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسة الحالية في بعض أبعاد السلوك العدواني ،فهي تتفق معها في بعديه المادي واللفظي.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

أستهدف موضوع الدراسة الحالية معرفة مستويات و مظاهر السلوك العدواني السائدة لدي تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي من ذوي صعوبات التعليم الأكاديمية، و هذا يعني أنه هناك اختلافات في مستويات مظاهر السلوك العدواني لدى هذه الفئة، و لقد تم ذلك بتطبيق مقياس يحتوى على ثلاث محاور كل محور خاص بنوع أو مظهر من مظاهر السلوك العدواني و المتمثلة في: السلوك العدواني الجسدي و السلوك العدواني اللفظي و السلوك العدواني ضد الممتلكات.

و لقد وجدت الباحثة بأنه فعلا توجد اختلافات في مستويات مظاهر السلوك العدواني لدي هذه الفئة و لقد توضح ذلك من خلال المتوسطات الحسابية و كذا النسبة المئوية الخاصة بكل محور من هذه المحاور. أي أن ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة لديهم سلوك عدواني بدرجة مرتفعة في السلوك الجسدي وضد الممتلكات.

وتعزو الباحثة هذه الدرجة إلى أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و نتيجة للفشل الدراسي وعدم قدرتهم على اللحاق بأفرادهم العادين و إحساسهم بالفشل و خيبة الأمل و الإحباط. في حياتهم المدرسية بسبب الضعف في تحصيل الناتج عن هذه الصعوبات فيقدمون على أشكال مختلفة من العدوان.

كنوع من التفريغ النفسي، وهذا ما تم الإشارة إليه في نظرية الإحباط حيث افترضوا أصحاب هذه النظرية وجود إرتباط بين الإحباط و السلوك العدواني.

فالإحباط من شأنه أن يؤدي إلى السلوك العدواني و ترجع الباحثة هذا السلوك إلى الشعور بالنقص لدى هؤلاء التلاميذ الناتج عن الضعف في تحصيلهم الدراسي مقارنة بأقرانهم فيكون لديهم الشعور بالخيبة الاجتماعية و الإخفاق في حب الوالدين و المدرسين و هذا ما يزيد شعورهم بالنقص و أكد "أولر" أن الإحساس بالنقص يشكل

الدعامة الأساسية في السلوك الشخصي لدى الطفل حيث يعبر عنه عبر منافذ متباينة، و لعل من أبرزها العدوانية.

و تفسر الباحثة هذه الدرجة من العدوان إلى أسباب مدرسية و المتمثلة في بعض الأحيان إلى قلة العدل في معاملة التلميذ داخل الفصل من قبل المعلم ، فغالبا ما يتعامل المعلمون مع مئة معينة من التلاميذ... مما يؤدي في غالب الأحيان بهؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالسلوكيات عدوانية .

- أما بالنسبة إلى النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة و المتمثلة في التباين بين المستويات مظاهر السلوك العدواني حيث و جدنا اختلاف في مستويات هذه المظاهر، و تميز السلوك العدواني لدى هؤلاء التلاميذ بالعدوانية اتجاه الممتلكات و يليها السلوك العدواني المادي و في الأخير اللفظي.

و تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة و خصائص العينة التي تمثل أفرادها من الذكور أكثر من الإناث.

حيث يتميز الذكور بالعدوانية أكثر من الإناث و هذا ما أكدته العديد من الدراسات أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث مثل دراسة نائل البكور(1985) أي عدوان بصفة عامة و هذا ما أكدته النظرية البيولوجية في حين أكدت دراسات أخرى أن العدوان لدى الذكور يكون عدوان مادي أو جسدي بينما الإناث يكون عدوانهن في الجاني اللفظي و هذا ما يفسر النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة حيث توصلت إلى أن مستوى العدوان ضد الممتلكات هو الأول في الترتيب مقارنة بالمظهرين الجسمي و اللفظي كل هذا ناتج عن أن أغلب أفراد العينة من الذكور.

في حين كان العدوان اللفظي في المستوى المتوسط وهذا راجع إلى أن هذا النوع من العدوان يكون خاص بالإناث أكثر من الذكور، علاوة على ذلك فإن الثقافة التي نعيش فيها تجعل من القوة والخشونة صفات أساسية للذكر في حين الأنثى تتعرض للكثير من التعسف. والذكور يتمتعون بكامل حرياتهم و زيادة على ذلك يتم تشجيعهم

على الاعتداء على الآخرين بحجة الدفاع عن النفس أو إبراز شجاعتهم ، و تلقى هذه النتيجة تأييدا من طرف الباحث حسين فايد 2007، حيث يقو أن التعبير عن العدوان في شكل بدني يتم في الغالي بواسطة الذكور أكثر من الإناث

خاتمـــــــــة

من خلال النتائج المتحصل عليها من الدّراسة والتي أوضحت لنا بأنّ هناك اختلاف في مستويات مظاهر السلوك العدواني لدي تلاميذ السّنة الثّالثة إبتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث بيّنت لنا نتائج الدراسة الحالية بأنّ التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (القراءة والكتابة والحساب) تظهر لديهم سلوكيات عدوانية بمظاهر ومستويات مختلفة؛ فقد كان كل من السلوك العدواني ضد الممتلكات والسلوك العدواني الجسدي يقعان في المستوي المتوسط؛ إلا أن السلوك العدواني اللفظي كان في المستوى المنخفض.

كما لاحظنا خلال الدراسة على هؤلاء التلاميذ أنهم يعانون مجموعة من الاضطرابات النفسية المتمثلة في الإحساس بالنقص والتقدير السلبي للذات بالإضافة إلى التهميش من طرف بعض المعلمون (اللامبالاة) أومن خلال العبارات المسيئة من طرف الأقران "كسول حمار".....كل هذه السلوكيات تنزل من قيمة هؤلاء التلاميذ وتزيد من معاناتهم وهذا كله راجع لأن المعلمين أنفسهم غير واعين بهذه الصعوبات الموجودة عند ء هؤلاء التلاميذ مما يظهر لديهم العديد من الاضطرابات السلوكية والتي من بينها السلوك العدواني.

حيث لايمكننا الجزم بأنّ: كل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يعانون من السلوك العدواني فان النتائج المتحصل عليها لا تنطبق إلاّ على هذه الدراسة .

الإقتراحات و التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، وبناءا على ما توصلت إليه، فإن الباحثة تقترح ما يلي:

1-فتح مراكز متخصصة لمساعدة ومعالجة ذوي صعوبات التعلم في توفير بيئة تربوية مناسبة، تبعث في نفسهم الراحة والاطمئنان.

2-استخدام أساليب حديثة للتعرف المبكر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتدريب المعلمين على كيفية التعامل معهم.

3-إجراء بحوث ودراسات مستقبلية حول مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى فئات أخرى، غير التي استهدفتها الدراسة الحالية.

4-إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي تشتمل على متغيرات نفسية ومشكلات انفعالية أخرى غير العدوان لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

5-العمل بشكل تعاوني بين الأسرة والإدارة والمدرسة والمعلم للحد من المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم والتغلب عليها.

6-إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة أنواع النشاط الحركي الذي يتفق و مراحل النمو المختلفة، دون أي نوع من أنواع الضغط أو التدخل لممارسة نوع معين من اللعب غير محبب للتلميذ وتوفير لهم فرص القراءة الحرة والرسم والتعبير الفني كوسائل تعبيرية يتسنى بواسطتها لهؤلاء الأطفال تفريغ شحناتهم الانفعالية الداخلية والحد من العدوانية.

7-تفعيل دور مجالس الآباء ومشاركتهم في الخطط المدرسية. التي تساهم في حل الكثير من مشاكل التلاميذ.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المصادر

القرآن الكريم

الكتب

1-ابن منظور،لسان العرب، ج5، بيروت (لبنان)، دار المعارف (د س)

2- أبو حماد،ناصر الدين (2008)،**اختبارات الذكاء والشخصية**، ط1، عمان(الأردن) عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

3- أحمد،عدنان (2006)،**الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدرسة**،ط1،عمان (الأردن)

4- إبراهيم ،ريكان (2004)،**النفس والعدوان** ،ط1،الأردن،دار الكندي للنشر والتوزيع.

5- أبو اسعد،عبد اللطيف (2009)،**دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية** ،ط1،عمان (الأردن)،ديبونو للطباعة والتوزيع.

6- القمش،مصطفي نوري وآخرون(2009)،**الاضطرابات السلوكية الانفعالية**،(دط) عمان (الأردن)،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

7- الزغلول،عماد عبد الرحيم (2006)، **الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدي الأطفال**،(دط)،عمان (الأردن)، دار الشروق للنشر والتوزيع.

8- المعايطة ،عبد العزيز (2013)، **مشكلات تربوية معاصرة**، ط3، عمان (الأردن)،دار الثقافة للنشر والتوزيع.

9- العزة ،سعيد حسني (2009)،**التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية** ، (دط)،عمان (الأردن)

10- الريموني،هيثم يوسف راشد (2008)، **أثر البرامج التدريسية لذي صعوبات التعلم في انجاز الدراسي ومفهوم الذات**،ط1،عمان(الأردن)،دار حامد للنشر والتوزيع.

11- السيد عبيد، ماجدة بهاء الدين(2010)، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**،(دط)،الأردن،دار صفاء.

12- العقاد،عصام عبد اللطيف (2001)،**سيكولوجية العدوان وترويضها**،(دط)،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

13- النجار،نبيل جمعة صالح (2007)،**الإحصاء ف التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية** ،(دط)،عمان (الأردن)،دار الحامد لنشر والتوزيع.

14-السيد،عبد الحميد سليمان (2000)،**صعوبات التعلم،تاريخها ومفهومها تشخيصها وعلاجها**،ط1،القاهرة دار الفكر العربي.

15- القاسم،جمال مثقال وآخرون،(2004)،**الاضطرابات السلوكية**،ط1،عمان(الأردن)،دار صفاء للنشر والتوزيع.

16- البكري،أمل وآخرون،(2001)،**أساليب تعليم العلوم والرياضيات** ،ط1،عمان،(الأردن)، دار الفكر للطباعة والنشر

.

17- الخطاب،عمر محمد،(2011)،**مقاييس في صعوبات التعلم**،ط1،عمان (الأردن)،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

18- السر طاوي ،عبد العزيز،(2005)،**تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها** ،ط1،عمان (الأردن)،دار وائل للنشر.

19- البطاينة،أسامة محمد وآخرون(2005)،**صعوبات التعلم،النظرية والممارسة**، ط1،عمان،دار المسيرة .

20-ألسعيدي،أحمد (1999)،**مدخل إلى الديسليكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة** ،ط1،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

21- الحاج،محمود أحمد(2010)، **الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية)،المفهوم و التشخيص والعلاج**،(دط)،عمان،(الأردن)،دار اليازوري العلمية للنشر .

22- القاسم،جمال مثقال مصطفي(2000)،**أساسيات صعوبات التعلم** ،ط1،عمان(الأردن)،دار صفاء للنشر والتوزيع .

23- السالم،محمود عوض وآخرون(2008)،**صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**،(دط)،عمان (الأردن)،ط3،دار الفكر.

24- الوقفي،راضي(2009)،**صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**،ط1،عمان(الأردن)،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

25- بني هاني،وليد عبد (2008)،**صعوبات التعلم أنشطة تطبيقية وطرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم**،ط1،عمان (الأردن)،دار عالم الثقافة.

26- بطرس،حافظ بطرس(2010)،**طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا**،عمان

(الأردن)،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

27- زيتون،كمال عبد المجيد(2003)،**التدريس لذوي الحاجات الخاصة** ،ط1،القاهرة،دار عالم الكتب.

28- حسين ،طه عبد العظيم(2007)،**استراتجيات الغضب والعدوان** ،ط1،عمان (الأردن)،دار الفكر.

29- حقي،الفت محمد(2000)،**سيكولوجية الطفل**،(دط)،الإسكندرية (مصر)،مركز الإسكندرية للكتاب.

30- يحي،خوله أحمد(2000)،**الاضطرابات السلوكية والانفعالية**،ط1،عمان(الأردن)،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

31- يوسف،جمعة(د س)،**الاضطرابات السلوكية وعلاجها**،(دط)،القاهرة،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

32- كوافحة،تيسير مفلح(2003)،**صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**،ط1،الأردن،

دار المسيرة للنشر والتوزيع.

33- كامل،محمد علي(2005)،**صعوبات التعلم الأ كادمية بين الفهم والمواجهة** ،(دط)،القاهرة،

دار مركز الإسكندرية للكتاب.

34- كرو العزاوي،رحيم يونس(2008)،**مقدمة في منهج البحث العلمي**،ط1،عمان (الأردن)،دار دجلة.

35- معمريه،بشير،(2007)،**بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**،(دط)،بني مسوس (الجزائر)،منشورات تعاونية عيسات أيدير.

36- معرية،بشير(2009)،**دراسات نفسية في الذكاء الوجداني،الاكتئاب،اليأس،قلق الموت،السلوك العدواني،الانتحار**،ج3، باتنة المكتبة العصرية.

37- مصالحة، محمود(2001)،**معالجة العنف عن طريق تنمية التفكير الإبداعي.**

38- محمد ،عبد الله(2008)،**تعلم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية**،(دط)،عمان(الأردن)،دار الفكر للنشر والتوزيع.

39- مبارك ،سالمين(1998)،**ظاهرة العنف في المدارس**،ط1،صنعاء (اليمن)،مركز عبادي للدراسات.

40- مقدم،عبد الحفيظ(1993)،**الإحصاء النفسي والتربوي**،(دط)،بن عكنون (الجزائر)، ديوان المطبوعات الجامعية.

41- مختار،وفيق صفوت(1999)،**مشكلات الأطفال السلوكية،الأسباب وطرق** العلاج،ط1،دار العلم والثقافة.

42- محمد،عصام فريد(2008)،**المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانيين المراهقين وأثره على الإرشاد النفسي**،ط1،دار علم الإيمان للنشر والتوزيع .

43-ملحم،سامي محمد(2002)،**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**،ط2،الأردن،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

44- نبهان،يحي محمد(2008)،**الفرق الفردية وصعوبات التعلم** ،(دط)،عمان،دار اليازوي العلمية.

45- سعد،جلال(1977)،**المرجع في علم النفس**،(دط)،القاهرة (مصر)،دار المعارف.

46- عمارة،محمد علي(2008)،**برامج علاجية لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين**،(دط)،الإسكندرية (مصر)،دار المكتب الجامعي.

47- عبد،المجيد وآخرون(1998)،**الاضطرابات النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال**،(دط)،بيروت (لبنان)،دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

48- عبد الرحمان، محمد سعيد(1998)،**الإحصاء والقياس النفسي (النظرية والتطبيق)**،ط3،القاهرة،دار الفكر العربي.

49- عباس علي،إيمان(2009)،**صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**،(دط)،عمان (الأردن)، دار المناهج للنشر والتوزيع.

50- عباس محمد،خليل وآخرون(2007)،**مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**،ط1،عمان (الأردن)،دار المسيرة

51- عز الدين،خالد(2010)،**السلوك العدواني عند الأطفال**،ط1،عمان (الأردن)،دار أسامة للنشر والتوزيع.

52- عريفج،سامي سلطي وآخرون(2005)،**أساسيات تدريس الرياضيات والعلوم**،ط1 عمان(الأردن)،دار صفاء.

53- فرج،عبد اللطيف(2006)،**المعلم والمشكلات الصفية السلوكية التعليمية للتلاميذ**،(دط)،عمان (الأردن)،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

54- فائد،حسين علي(2001)،**العدوان والاكتئاب في العصر الحديث ،نظرة تكاملية**،ط1،الإسكندرية،مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

55- شعبان،كاملة الفرخ وآخرون(1999)،**النمو الانفعالي عند الطفل**،ط1،عمان (الأردن)،دار صفاء للنشر والتوزيع.

56- خضر،متولي عبد الباسط(2005)،**التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي**،(دط)،القاهرة،دار الكتاب الحديث.

57- غسان،عبد الله(1998)،**ظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها** ،ط2، القدس(فلسطين)،مركز الدراسات والتطبيقات التربوية.

الرسائل الجامعية:

58- أبو حطب،ياسين مسلم محارب(2002)،**فعالية برنامج مقترح لتخفيض السلوك العدواني (لدى طلاب الصف التاسع أساسي بمحافظات غزة)** رسالة ماجستير (غير منشورة)،الجامعة الإسلامية،فلسطين.

59- أبو عيد،مجاهد حسن محمد(2004)،**أشكال السلوك العدواني (لدى طلبة الصف السادس أساسي في محافظة نابلس)**،رسالة ماجستير(منشورة)،كلية الدراسات العليا،جامعة النجاح الوطنية،فلسطين.

60- أبو هدروس،ياسرة(2004)،الحاجات **النفسية(لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي)**،رسالة دكتوراه الجامعة الإسلامية،غزة.

61- الراجي،محمد(2011)،**المعاملة الو الدية والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منهما بالسلوك العدواني (لدي تلاميذ المستوى5-6 إبتدائي)**،رسالة ماجستير(منشورة)،قسم علم النفس،المغرب.

62- الظيدان،الحميدي محمد(2003)،**تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني (لدي الطلبة** المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض)،رسالة ماجستير(منشورة)،السعودية.

63- الصالح،تهاني محمد عبد القادر(2012)،**درجة مظاهرو أسباب السلوك العدواني(في المدارس لدي طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين)**،رسالة ماجستير(منشورة)،جامعة النجاح الوطنية،فلسطين.

64- البكور،نائل (1985)،تحديد **أنماط العدوان الصفي في المرحلة الإبتدائة**،رسالة ماجستير(غير منشورة)،كلية التربية ،قسم علم النفس،جامعة اليرموك.

65- الحباني،عاصم محمود ندى(1998)،**بناء برنامج إرشادي وقائي لبعض أنماط السلوك المنحرف (الغش السرقة العدوان)**،أطروحة دكتوراه(غير منشورة)،كلية التربية،الجامعة المستنصرية.

66- بوزيد،صليحة(1992)،**مهارات تعلم الكتابة في الطور الأول من التعليم الأساسي**،رسالة ماجستير في الأرطفونيا(غير منشورة)،جامعة الجزائر.

67- بوشاشي،سامية(2013)،**السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدي طلبة الجامعة(دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو)**،مذكرة ماجستير(غير منشورة)،كلية العوم الإنسانية والاجتماعية،قسم علم النفس،جامعة مولود معمري تيزي وزو.

68- بشقة، سماح(2008)،المشكلات **السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية** وحاجاتهم الإرشادية(دراسة ميدانية علي تلاميذ التعليم الابتدائي)،رسالة ماجستير(منشورة)،كلية الآداب والعلوم الإنسانية ،قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة الحاج لخضر.

69- دبرا سو،فطيمة(2014)،**اضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الطفل (دراسة عيا دية على حالات من المرحلة الابتدائية ببسكرة)**،مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه(غير منشورة)،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة سطيف،الجزائر.

70- خريف ،سارة(2011)،**السلوكيات العدوانية(لدى المقيمات بدار الطفولة المسعفة وتأثير الوسط المؤسساتي بدار الطفولة المسعفة- بنات - سطيف)**،رسالة ماجستير(غير منشورة) ،جامعة منتوري،قسنطينة.

71- كريري،هادي بن ظافر(2005)،**تقويم اختبارات نفسية شائعة الاستخدام بالمستشفيات والعيادات الوحدات الإرشادية ،بمدينة الرياض،رسالة** ماجستير(منشورة)،قسم علم النفس ،جامعة الملك سعود

.

72- ناهض،فورة(2004)،**فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة (لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة)**،رسالة ماجستير(غير منشورة)،الجامعة الإسلامية،غزة.

73- تعوينات،علي(1987)،**صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتاباتها**،رسالة دكتوراه (غير منشورة)،جامعة الجزائر.

المجلات والدوريات والملتقيات:

74- إبراهيم،محمد نجية(2010)،**السلوك العدواني (لدى التلاميذ بطيئ التعلم والعاديين)** مجلة الدراسات التربوية العدد9،كانون الثاني.

75-الزراد،فيصل محمود خير(1998)،**دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية)**،مجلة الثقافة النفسية المتخصصة ،بيروت دار النهضة العربية ،العدد،34،المجلد 9،أبريل.

76- بن زعموش،نادية بوضياف(2013)،**الاتصال الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدي أطفال القسم التحضيري(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ابتدائيات ولاية ورقلة)**،الملتقي الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة قاصدي مرباح،ورقلة.

77- مجلي،شائع عبد الله(2013)،**تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني (لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة)**،مجلة جامعة دمشق،المجلد 29،العدد الأول.

78- سلامة، ممدوحة(1991)،**حجم الأسرة وعلاقتها بالاعتمادية والعدوانية(لدى الأطفال)**،مجلة علم النفس ،القاهرة،الهيئة العامة للكتاب،العدد4 .

79- نظمي،عودة أبو مصطفي(2008)،**علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني(دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الأقصى)**،مجلة العلوم الإسلامية،مجلد 16 العدد الأول ،فلسطين.

80- رحيم ، يوسف (2010)،**محاضرات في تقنيات البحث التربوي**،(دط)،جامعة محمد خيضر بسكرة ـ الجزائر.

قائمة الملاحق

ملحق رقم 07)نتائج حساب الصدق التمييزي لإستبيان السلوك العدواني

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	4,037	,056	5,227	28	,000	18,26144	3,49360	11,05101	25,47187
	Hypothèse de variances inégales			6,362	23,959	,000	18,26144	2,87038	12,33673	24,18615

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	17	56,7059	9,80284	2,37754
	2,00	13	38,4444	4,82470	1,60823