جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علوم التربية

السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة.

– دراسة ميدانية في بعض إبتدائيات ولاية تيزي وزو

(بن سعاد سليمان، بلعسل أحمد، الإخوة طلاش)–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص تربية خاصة

إعداد الطالبتين:

منصوري ياسمين

حمار تنهينان

إشراف الأستاذة:

باحمد جويدة

السنة الجامعية: 2023/2022

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله أولا وآخرا

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه

الحمد لله على توفيقه لنا على إنجاز هذا العمل المتواضع

وبحمده نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذة المشرفة **باحمد جويدة**

على حسن توجيهها لنا أثناء إنجاز البحث، وكما نتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في

مساعدتنا على إتمامه من قريب وبعيد ونخص بالذكر مدراء المدارس التي أجرينا فيها

الدراسة والمعلمين في تعاونهما معا في الحصول على معلومات حول إنشغالنا.

ونتوجه بالشكر إلى كل أساتذة وعمال إدارة قسم علوم التربية.

ياسمين وتنهينان

إهداء

بسم الله أبدأ كلامي والذي بفضله وصلت لمقامي هذا، الحمد والشكر على ما أتاني أهدي ثمرة جهدي هذا إلى:

أمي قرة عيني والتي لم تخلو صلواتها من الدعاء لي بالنجاح في حياتي.

أبي الذي قام بتعليمي في صغري كيفية التعامل مع الآخرين.

وإلى **خطيبي** رفيق دربي وسندي في الحياة.

إخوتي وأخواتي سارة، أمال، هاجر وشيماء وأخي العزيز الوحيد الغالي بلقاسم.

وكل **أصدقائي** كل بإسمه لفضلهم علي بمساعدتي على الوصول إلى ما أنا عليه سوءا بدعوة أو نصيحة.

وأخص بذكر عائلة **منصوري وبوخليفة وعثماني.**

وكل من علمني حرف سواءا في المدرسة أو خارجها.

ياسمين

إهداء

الحمد لله الذي وفقنا لتتميم هذه الخطوات في مسيرتنا الدراسية بمذكرتنا هذه

بثمرة الجهد والنجاح، بفضل الله تعالى مهداة إلى **الوالدين الكريمين**

حفظهما الله وأدامهما نورا لدربي.

لكل العائلة الكريمة التي ساندتني ولا تزال من إخوة وأخوات.

إلى رفقاء المشوار اللذين ساعدوني وتقاسم معي اللحظات رعاهم الله ووفقهم.

الشكر الخالص إلى رفيقتي التي تقاسمنا سويا طريق النجاح

والمثابرة لإتمام هذا العمل **ياسمين**.

الى كل من كان لهم أثر على حياتي.

والى كل من أحبهم قلبي ونساهم قلمي.

تنهينان

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة من وجهة نظر المعلمين.

لقد تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته مع طبيعة الموضوع الحالية، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية تتمثل في تلاميذ وتلميذات من مختلف مستويات من ابتدائيات (بلعسل احمد، الإخوة طلاش، بن سعاد سليمان) بولاية تيزي وزو ،أما فيما يتعلق بأداة الدراسة فكانت عبارة عن مقياس السلوك العدواني ومقياس عسر القراءة بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني ومدى ملائمتها للغرض الذي وضعت لأجله تم تطبيقها على عينة مكونة من (30) تلميذ وتلميذة من مستويات مختلفة تم الاعتماد على النسخة 33.

Résumé :

Cette étude vise à révéler le comportement agressif des élèves dyslociques du point de vue des enseignants.

Dans cette étude, l'approche descriptive a été utilisé pour la faire correspondandre au sujet de l'étude et l'évhantillon a été sélectionné de manière internationnelle, représenté par des élèves des écoles primaires de sexe masculin et féminin de (Bel-Assal Ahmed, les Frères Talash, Bin Saad suleiman) de l'état de Tizi Ouzou.

Quant à l'outil d'étude, il s'agissait d'une mesure de comportement agressif et d'une mesure de syslexie après avoir verifié les caractéristiques psychométriques de la mesure de comprtement agressif et son adéquation au but pour lequel il a été dévloppé et appliqué à un échantillon de composants de 30 élèves à différents niveaux la trente- troisième version a été adoptée.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء	
الملخص باللغة العربية	
الملخص باللغة الأجنبية	
فهرس المحتويات	
مقدمة	أ
الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية.	
1- الإشكالية	05
2- فرضيات الدراسة.	10
3- أهداف الدراسة.	10
4- أهمية الدراسة.	11
5- تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا	12
6- حدود الدراسة	13
7- الدراسات السابقة.	13
الجانب النظري	
الفصل الأول: السلوك العداوني.	
تمهيد	20
1- تعريف السلوك العدواني.	21
2- النظريات المفسرة للسلوك العدواني.	23
3- أنواع السلوك العدواني.	30
4- العوامل المسببة للسلوك العدواني.	32

5- خصائص السلوك العدواني.	37
6- قياس السلوك العدواني.	38
خلاصة الفصل	42
الفصل الثاني: عسر القراءة.	
تمهيد	45
1- تعريف عسر القراءة.	53
2- أنواع عسر القراءة.	54
3- العوامل والأسباب المرتبطة بعسر القراءة.	56
4- أعراض عسر القراءة.	60
5- تأثير عسر القراءة.	62
6- تشخيص عسر القراءة.	64
7- علاج عسر القراءة.	67
خلاصة الفصل	72
الجانب الميداني	
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة المنهجية	
تمهيد	76
1- الدراسة الإستطلاعية.	76
2- منهج الدراسة.	77
3- عينة الدراسة.	78
4- أدوات الدراسة.	79

5- أساليب الإحصائية المستخدمة.	84
الفصل الرابع: عرض تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.	
تمهيد	87
1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.	87
2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.	89
3- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.	91
خاتمة	95
مقترحات	98
قائمة المراجع	100
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل مقياس يود وفسكي ورفاقه للعدوان.	41
02	يوضح التدخلات العلاجية حسب الأعراض.	69
03	يوضح توزيع العينة الأساسية على حسب الجنس.	79
04	يوضح قيمة ثبات مقياس السلوك العدواني ألفا لكرونباخ.	81
05	يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس السلوك العدواني.	82
06	يوضح قيمة معامل ارتباط الفقرات بالبعد والمقياس.	82
07	يوضح قيمة معامل ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل.	84
08	يوضح توزيع ابعاد السلوك العدواني.	87
09	يوضح توزيع افراد العينة على مستويات مقياس السلوك العدواني.	89
10	يوضح قيمة" ت "لدلالة الفروق بين متوسطي السلوك العدواني بين الجنسين.	92

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح الخطوات الإجرائية للتشخيص عند "مالك فينيس" و"سميث".	65
02	يمثل أهم الخطوات التشخيصية.	71
03	يوضح توزيع العينة الأساسية على حسب الجنس.	79
04	يوضح توزيع افراد العينة على مستويات مقياس السلوك العدواني.	90

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
01	مقياس السلوك العدواني.
02	مقياس عسر القراءة.
03	نتائج الفرضية الأولى.
04	نتائج الفرضية الثانية.
05	نتائج الفرضية الثالثة.
06	نتائج الصدق والثبات.

المقدمة

مقدمة:

يمتلك الإنسان خاصية التواصل بباقي الكائنات الحية هي ميزة وهبها الله تعالى لعباده، وتم عملية التواصل باللغة هذه الأخيرة لها أشكال متعددة تختلف حسب الحاجة وحسب الظروف فوجد العلماء أن تعلم اللغة يتم بتعلم مهاراتها الأربع: الإستماع، الكلام، القراءة، الكتابة ، وتعتبر القراءة أهم المهارات التي تساعد المدرسة التلميذ في إكتسابها، لأنها وسيلة ضرورية لإكتساب المعارف وسبب في التحصيل الدراسي وتوثر عليه إما بالسلب أو الإيجاب.

يمكن أن يواجه التلاميذ صعوبات وتحديات في اكتساب المهارات اللغوية والقراءة، وهذا ما يُعرف عادة بصعوبات التعلم في القراءة. تلك الصعوبات شائعة جدًا في المستويات التعليمية الابتدائية وتؤثر على قدرة التلاميذ على تطوير مهارات القراءة بشكل كامل. يتسبب هذا التأخر في نمو العمليات المعرفية في الدماغ، والتي تكون ضرورية لتطوير مهارات القراءة

فإن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون صعوبات في التواصل مع أقرانهم داخل الصف الدرامي أو خارجه، مما يؤدي إلى تشكل ضغوطات نفسية كالإنعدام بالثقة بالنفس، الإحباط، الغيرة، الإنعزالالإجتماعي، الإحباط ... إلخ. وتتجسد هذه الأخيرة في ردود أفعال عدوانية المتمثلة في العدوان الجسدي والعدوان اللفظي أو العدائية.

وتناولت االدراسة الحالية الموضوع السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة.

قسمت إلى :**الإطار العام للإشكالية (الفصل التمهيدي)** والذي يتضمن إشكالية الدراسة، تساؤلات و أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، وكذا التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة، وفي الأخير تناولنا بعض الدراسات السابقة.

الجانب النظري: تم التناول فيه متغيري الدراسة من الناحية النظرية، وهو يتضمن الفصلين هما: عسر القراءة والسلوك العدواني.

الجانب الميداني: فيتضمن فصلين وهما الفصل الثالث إجراءات الدراسة المنهجية ويتضمن الدراسة الإستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وفي الأخير أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، والفصل الرابع هو الفصل الأخير في الجانب الميداني الذي تم فيه عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها، وأخيرا تم تقديم خاتمة للموضوع ووضع مقترحات مع ذكر قائمة المراجع والملاحق.

الفصل التمهيدي:

الإطار العام للإشكالية.

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية.

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

1-الإشكالية:

تعرف مرحلة الطفولة بأنها أول مراحل الحياة الإنسانية والأهم، حيث يتم فيها تشكيل شخصية التلميذ وبنائها وتنمية قدراته النفسية والجسدية والعقلية، وفي هذه الفترة يتم إدخال التلميذ إلى المدرسة الإبتدائية بحيث يتراوح عمره بين الخامسة إلى سن الحادية عشر، وهذا في حد ذاته يعتبر نقطة تحول في حياة التلميذ إذ أنه يغادر المنطقة الآمنة التي كان يقضي فيها كل أوقاته منطلقا باتجاه الإستقلالية والإعتماد على نفسه في المواقف المختلفة التي سيمر بها في المطاف المدرسي، وكذلك تعتبر المرحلة الإبتدائية في العملية التعلمية من أهم المنعطفات التي يمر بها التلميذ، "فهي مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للتلميذ التمدرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي سواء أكان ذلك في مناطق ريفية أو حضرية، و انه التعليم الذي يوثق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامل ويهتم بالدراسات العلمية والمجالات التقنية والفنية عن جميع برامج التعليم للصغار والكبار على السواء"(**عبود عبد الغني، 1994، ص 99**).

كذلك يكتسب التلميذ في المرحلة الإبتدائية معارف وخبرات لم يكن على يقين بها من قبل كعمليات التفكير والحساب والتحليل كذلك يتعلم اللغة الشفوية والكتابية، إلا أن هناك فئة من التلاميذ تعاني من صعوبات في التعلم وقد شاع ذلك في المدارس الإبتدائية إذ أشادت بعض الدراسات إلى أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح من 1% إلى 3% من

مجمل تلاميذ المدارس وأخرى توصلت إلى أنها تتراوح من 5% إلى 15%. (**السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، ص 72**) وهناك أيضا دراسات قدمت بعض الأرقام عن نسبة انتشار المشكلة في أوطانهم من بينها دراسة سعودية أجريت في 1989م أوضحت أن نسبة صعوبات التعلم القراءة والكتابة والحساب قد بلغت 20.6% (**مراكب مفيدة، 2010، ص 5**). وهذا الإختلاف والتباين في النسب ليس فقط من جهة الإنتشار حيث شمل الجنس أيضا حيث توصلت دراسة (**بشير معمرية وآخرون، 2005، ص 50**) إلى أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم هو 69.36% مقابل 30.63% من الإناث، ويعتبر سمويل كيرك أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي إذ يرى أن التلاميذ ذو صعوبات التعلم هم تلاميذ عاديون إلا أنهم يعجزون عن مجاراة تحصيل زملائهم في نفس الظروف التدريسية بسبب اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بفهم أو إستعمال اللغة الكلام أو الكتابة أو في إجراء الحساب الرياضي (**القريطي، أمين عبد المطلب، 2005، ص 409**)، وعرفت باربرا بيتمان (1964) التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في التعلم أنهم أولئك الذين يفحصون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكافية ومستوى أدائهم العقلي الذي يعزي إلى إضطرابات أساسية في عملية التعلم، قد تكون أولا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وهي ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس. (**أسامة محمد وآخرون، 2005، ص 30**) وتعد فئة صعوبات التعلم من الفئات الحديثة نسبيا قياسا بفئاتالإعاقات الأخرى لكنها تشكل شريحة كبيرة

تفوق كل فئات التربية الخاصة، ويمكن القول هذه الفئة شائكة لتعدد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون سبب الصعوبة مختلفا من فرد لآخر، وقد يكون متأخرا من مظهر أو أكثر لكنه قد يكون مبدعا في جوانب أخرى ولا أدل ذلك من مشاهير خدموا العالم مثل أينشتاين – أديسون دافنشي وغيرهم **(تامر سهيل، 2012، ص 18)**.

ومن بين الصعوبات التعلم الأكثر انتشارا عسر القراءة كونه يتمتع بأهمية كبيرة في العملية التعلمية حيث يعتبر عاملا من العوامل الأساسية في النمو العقلي والإنفعالي للفرد، كما أن القراءة أحد المهارات التي يجب على التلميذ أن يتمتع بها إذ تشكل محورا هاما في عملية التعلم الأكاديمي حيث أثبتت دراسة ليون 1995 أن عسر القراءة تمثل أكبر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا وأن 80 %من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم عسرا في القراءة **(صلاح عميرة علي، 2005، ص 47)**.

ويذكر تومسون ومارسلند (1996) بعض المؤشرات التي تظهر على التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة حيث أن هؤلاء التلاميذ تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بمعرهم العقلي وسنوات تواجدهم في المدرسة وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب كذلك لا يظهرون أي دليل على تواجد أي عجز متعلق بحاستي السمع والإبصار وتلف المخ أو أي انحراف أساسي، ويظهر عليهم صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة وهم لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة، ويميلون لإحداث نوع من

الإضطراب في الكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام، أيضا هم ضعاف في القراءة الجهرية وأساسها من ناحية الهجاء (**أحمد عبد الكريم حمزة، 2008 ، ص 14**).

كما وجد العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة هي السبب الرئيسي والمسؤول عن الفشل الدراسي فهي تؤثر على مفهوم الذات والشعور بضعف الكفاءة الذاتية، بل صعوبات القراءة يمكن أن تؤدي إلى العديد من أشكال اللاتوافقي وبطيء الإنجاز والدافعية (**فتحي الزيات، 1998، ص 9**).

ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من أداء ضعيف في مادة واحدة أو في أغلب المواد الدراسية بشكل مختلف عن التلاميذ العاديين وذلك بسبب تعرضهم لمشاعر من القلق والتوتر بسبب عدم قدرتهم على التفاعل في المناقشات الصفية مما يؤدي إلى فقدان الشغف في التعلم والإنخراط في النشاطات المدرسية، كما يواجهه هؤلاء التلاميذ صعوبة في مواجهة مشكلاتهم الدراسية والتعلم منها رغم وعيه بها، دون أن ننسى التنمر الذي يعاني منه هذه التلميذ من قبل الأهل والأصدقاء وفي بعض الأحيان المعلمين أيضا: كسول، متخلف عقليا، فاشل، غبي... الخ، وكل هذه الضغوطات تخلق في التلميذ مشاكل نفسية وطاقة ومشاعر سلبية مكبوتة تتوائم داخله لتتجسد لاحقا في مشاكل سلوكية منها السلوك العدواني وهذا ما افترضه كل من جون دولارد وميلر "وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان، فالسلوك نتيجة لما يعانيه التلميذ من قبل من إحباطات ونقص وبالتالي فإن هذا السلوك قد يكون تعريض لمشاعر الإحباط" (**مريم سبعي، 2015، ص 8**)، والإحباط عبارة عن استثارة انفعالية غير سارة تمثل

وضعا مزعجا للفرد، كما أن هذه الاستثارة يمكن أن تستدعي من الفرد عدة استجابات من بينها العدوان واعتمادا على نوع الإستجابات التي تعلمها الفرد في تعامله مع موقف ما من قسوة وضغوط مشابهة للوضع الراهن، وهذه الاستجابات يمكن أن تكون طلب المساعدة من الآخرين أو الانسحاب من المشكلة أو محاولة حل المشكلة أو تخطيط لها، فإذا عاد العدوان في الماضي هذا الفرد للتخلص من الإحباط فإن احتمال لجوئه إلى العدوان في المستقبل سوف يزداد **(يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس، 2002، ص 211)**.

وقد توصل أدلر إلى أن العدوانية المبالغ فيها تعويض للإحساس بالنقص **(صديقة بن عريش، 2004، ص 42)**. كذلك وصف أدلر العدوان بأنه كفاح من أجل الكمال والتفوق **(عبد الله بن محمد الوايلي، 1993، ص 15-16)**.

وعرف العيسوي السلوك العدواني بأنه سلوك ناتج عن الإحباط يستخدم معه القوة مع الإنسان أو تدمير ممتلكاته **(عيسوي، 1982، ص 28)**، وهناك اختلاف لمظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ حيث نجد العدوان اللفظي وفي هذا النوع يقف العدوان عند حد الكلام وتبادل الألفاظ حيث يدخل فيه الشتم والسب وذكر العيوب والنقص ... الخ، وكذلك نجد العدوان الجسدي وهو سلوك بدني يتم فيه تداخل الأجساد كالضرب والعض وشد الشعر ... الخ **(أشواق حجاب، 2015، ص 28)**.

وتختلف مظاهر السلوك العدواني بين الأفراد ففي دراسة "الباحثين عبد اللطيف خليفة وأحمد الهولي 2003" هدفت إلى الكشف عن أهم مظاهره ومعدلات إنتشاره وعلاقته ببعض المتغيرات، وبينت أن هناك زيادة في معدلات إنتشار السلوك العدواني وهي على الترتيب:

الغضب، الإعتداء بدنيا على الآخرين، السخرية والإستهزاء، التحرش الجنسي، وبينت الدراسة وجود فروق دالة في مظاهر السلوك العدواني. **(الصالح، 2012، ص 47)**

وبناءا على ما سبق يمكن القول أن الدراسات السابقة اتفقت على أن السلوك العدواني ينشأ نتيجة النقص والإحباط والسعي وراء الكمال والمثالية وهذا ما دفعنا للدراسة أو الكشف عن مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة ومن هنا نطرح التساؤلات التالية:

- هل يوجد تباين بين أبعاد السلوك العدواني(جسدي،لفظي،عدائية) لدى تلاميذ عسر القراءة؟
- ما مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة؟
- هل توجد فروق في السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة من حيث الجنس؟

2- الفرضيات:

- يوجد تباين بين أبعاد السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة (عدوان جسدي، لفظي، عدائية).
- مستوى سلوك عدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة مرتفع.
- لا توجد فروق في السلوك العدواني لدى تلاميذ عسر القراءة تعود باختلاف جنس .

3-أهداف الدراسة:

- التعرف على مدى تباين أبعاد السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة.
- التعرف على مستوى السلوك العدواني عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

– دراسة الفروق بين الجنسين من التلاميذ ذوي عسر القراءة في السلوك العدواني.

4- أهمية الدراسة:

– تساعد هذه الدراسة على الحث على وضع برامج إرشادية خاصة في تعديل السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة.

– تسليط الضوء على مشكلة عسر القراءة لدى التلاميذ في الإبتدائيات بهدف التوعية عن الآثار المترتبة عنها.

– جذب انتباه المسؤولين للاهتمام بالتلاميذ ذوي عسر القراءة وتوفير الإمكاينيات اللازمة والبرامج للتكفل بهذه الفئة في المرحلة الإبتدائية.

– لفت انتباه الآباء نحو مشكلة عسر القراءة.

– تزويد معلمي المرحلة الإبتدائية بحقائق حول القراءة ذلك من أجل الكشف المبكر عن هذا العسر.

– تسليط الضوء على مشكلة السلوك العدواني المترتب عن عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

5- التحديد الإجرائي للمفاهيم الأساسية:

5-1- السلوك العدواني:

هو ذلك السلوك الذي يصدر من شخص أو مجموعة من –الأشخاص تجاه شخص أو مجموعة من الأشخاص بهدف إيذائهم سواء أن كان جسديا مثل الضرب أو نفسيا مثل إثارة

الغضب أو لفظيا مثل الستم ويكون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلاميذ في مقياس السلوك العدواني للباحثة ماجدة الشهري ونوف الشريم (2019) العينة 30 تلميذ في ثلاثة إبتدائيات ولاية تيزي وزو السنة الثالثة، الرابعة والخامسة إبتدائي.

5-2- عسر القراءة:

هي الصعوبات التي يجدها أو يواجهها التلميذ أثناء القراءة الجهرية للحروف والكلمات من خلال مؤشرات، والتي تتمثل في حذف، الإضافة، القلب، الإبدال أو التكرار، والتي يتعرض إليها تلاميذ المرحلة الإبتدائية، فهم يمتلكون نسبة عادية من الذكاء ويعيدون عن كل تأخر عقلي وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس عسر القراءة للباحثة رشا محمد، سلامة (2017) العينة 30 تلميذ في ثلاثة إبتدائيات ولاية تيزي وزو السنة الثالثة، الرابعة والخامسة إبتدائي.

5-3- تلاميذ المرحلة الإبتدائية:

هم التلاميذ الذين يزاولون الدراسة في المدرسة الغبتدائية بمدينة تيزي وزو والذين يتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 12 سنة ومن ذوي الذين يعانون من عسر القراءة.

6-حدود الدراسة:

يمكن حصر حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

1.6.الحدود المكانية:

ينتمي المجتمع الأصلي للدراسة إلى إبتدائيات على مستوى ولاية تيزي وزو بدائرة واضية وذراع الميزان، وتشمل:

- ✓ بلعسل أحمد ببلدية ذراع الميزان.
- ✓ إبتدائية الإخوة طلاش ببلدية ذراع الميزان.
- ✓ إبتدائية بن سعاد سليمان ببلدية واضية.

2.6الحدود البشرية: تشمل الدراسة (45) تلميذ من مختلف 03 إبتدائيات بولاية تيزي وزو (بلعسل أحمد، الإخوة طلاش، بن سعاد سليمان).

3.6.الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في السداسي الثاني من الموسم الجامعي 2023/2022 من شهر أفريل إلى غاية جويلية.

6- الدراسات السابقة:

لقد اهتم العديد من الباحثين وعلماء علم النفس على اختلاف مدارسهم وتوجيهاتهم نحو السلوك العدواني وعسر القراءة، لذلك تنوعت الدراسات بتنوع موضوعاتها وسنقوم بعرض بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

1- الدراسات الوطنية:

دراسة شرفوح البشير (2006) بعنوان "**إنعكاس عسر القراءة على السلوك العداوني لدى المعسرين**":

وهدفت هذه الدراسة إلى التأكد من أن عسر القراءة لها تأثير على سلوك التلميذ المعسر أما بالنسبة للمنهج المستخدم فكان المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (60 تلميذ) معسر و (60 تلميذ) عادي، حيث مست الدراسة الذكور فقط، وبالنسبة للعمر الزمني

فتتراوح ما بين (9 إلى 12 سنة) وتمت هذه الدراسة بمجموع من المدارس الإبتدائية بالجزائر العاصمة، وقد تم التحصل على تم التحصل على النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المعسرين والعاديين بالنسبة للإنتباه.
- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الإنتباه والأداة القرائي بالنسبة للمعسرين.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والعدوانية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التي تحصل عليها المعسرين والعاديين بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني المباشر **(شرفوح، 2006، ص 103)**.

2- الدراسات العربية:

دراسة نائل محمد اليكور (1985): بعنوان "تحديد أشكال وأنماط السلوك العدواني الصفي المرحلة الإبتدائية" وهدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال أنماط العدوان الصفي السائدة لدى تلاميذ ولتلميذات المرحلة المرحلة الإبتدائية في الردن، كما هدفت إلى تحديد تأثير عدد من المتغيرات الديموغرافية الإجتماعية على العدوان الصفي، كالجنس والعمر وحجم الصف، وموقلع المدرسة، ريف أو مدينة.

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

أداة الدراسة: عبارة عم مقياس طوره الباحث بهدف قياس العدوان الصفي عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتكون هذا المقياس من (28) فقرة تقيس كافة أشكال العدوان الصفي.

وأسندت نتائج الدراسة على أن هناك تشابها في أنماط العدوان الصفي عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **(البكور، 1985، ص 16)**

دراسة أبو عبد (2004): والتي بعنوان "أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس إبتدائي في محافظة نابلس"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس أساسي في محافظة نابلس، وتمثلت عينة الدراسة في (717) لتلميذ ولتلميذة، وأدوات الدراسة حيث إستخدم الباحث مقياس للسلوك العدواني من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرق بين أشكال السلوك العدواني، السلوك العدواني المادي (الجسدي) كانت أكبر القيم التفسيرية ويليها العدوان اللفظي، فقد كانت القيمة للعدوان المادي 51% واللفظي فقد كانت اللقيمة 47% وعليه فإن العدوان اللفظي والمادي كانا أكثر أنواع السلوك شيوعا بين الطلبة. **(أبو عبد، 2004، ص 24)**

دراسة بشقة سماح (2008): هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعلم الإبتدائي على عينة قوامها (130) مختارة بطريقة غير عشوائية (العينة الصدفية) معتمدة على المنهج المقارن الإرتباطي، حيث طبقت استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية قائمة المشكلات السلوكية لصالح محمد أو ناهية وتحصلت على النتائج الخاصة بالتساؤل الخاص بالمشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مرتبة كما يلي: بالنسبة للعينة الكلية

للطورين والجنسين السلوك الإنسحابي، النشاط الزائد، السلوك الإجتماعي المنحرف، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، العادات الغريبة واللزمات العصبية.

كما قام الصالح بدراسة (2012) هدفت التعرف على مظاهر السلوك العدواني وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها في العام الدراسي (2010-2011) من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ثم إختبرت عينة عشوائية وحددت المديرات التي شملتها الدراسة، بحيث أجريت الدراسة على المعلمين والمعلمات في مديرات التربية والتعليم في شمال الضفة الغربية وقد تكون مجتمع الدراسة من (5720) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مظاهر سلوك العدواني جاءت متوسطة وتشمل المجالات التالية: السلوك العدواني نحو الآخرين، والسلوك العدواني اللفظي، والجسدي والسلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متسوط وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية، حول درجة مظاهر السلوك العدواني وأسبابه، لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية، في محافظات شمال الضفة الغربية، تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي والتخصص، وعدد التلاميذ في الشعبة، في مجالات السلوك العدواني اللفظي، والجسدي والسلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات **(نصرت محمد، 1995، ص 36)**.

3- الدراسات الأجنبية:

دراسة زيف Ziv1970: توصل إل نتيجة مغاير في دراسته للمشكلات السلوكية الشائعة بين تلاميذ المرحلة الإبتدائية "بتل أبيب" مقارنا تقويم المدرسين بتقويم الباحثين السيكولوجيين إذ أسفرت النتائج عن وجود تشابه بين وجهات نظر المدرسين والباحثين السيكولوجيين في درجة المشكلات السلوكية مثل العدوانية، الإستقلالية، الإكتئاب، أحلام اليقظة، الطاقة الزائدة، عدم المسؤولية، الكسل، فقدان الإهتمام بالأمور العصبية، الحساسية، الخجل والسرقة **(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، ص 352)**.

دراسة فيولا الببلاوي (1998): للتعرف على مشكلات السلوك التي تشيع بين التلاميذ (طفولة متوسطة، طفولة متأخرة، مراهقة مبكرة)، أسفرت النتائج عن سبع عوامل أساسية المشكلات السلوك هي: مشكلات السلوك العدواني، مشكلات النشاط الزائد، مشكلات الإنضباط السلوكي، مشكلات السلوك الإجتماعي، الأعراض السيكومترية، واللزمات العصبية، مشكلات السلوك الخلقي، مشكلات نقص الدافعية **(سامية موسى إبراهيم، 1999، ص 118-119)**.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال إستعراض الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن هناك عض القواسم المشتركة بين بعضها، وبالنسبة للدراسات التي تناولها 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 والإناث وكلها من المرحلة الإبتدائية مثل دراسة (شرفوح البشير 2006) ودراسة (بشقة سماح 2008) ودراسة (سائل محمد اليكور 1985) ودراسة (أبو عبد 2004)، ودراسة (زيني 1970) ودراسة (قيولا النيلاوي 1998).

أما الدراسة الحالية فهي تتشابه في عينتها مع دراسة كل من شرفوح البشير ودراسة محمد اليكور واختلفت معهما لأنها خصت تلاميذ ذوي عسر القرائة.

من **حيث الأدوات:** معظم الدراسات استخدمت مقاييس السلوك العدواني، وهذا ما شابه أيضا الدراسة الحالية.

من حيث النتائج: اتفقت معظم الدراسات السابقة أن هناك اختلافات في درجة أنماط السلوك العدواني لدى عينة الدراسة وتختلف من دراسة إلى أخرى، حيث توصلت دراسة شرفوح البشير إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المعسرين والعاديين بالنسبة للإنتباه وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الانتباه والأداة القرائي بالنسبة للمعشرين في حين توصلت دراسة بشقة سماح سلوك العدواني متواجد لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

إلا أن الدراسة الحالية توصلت إلى أن هناك اختلاف في أنماط السلوك العدواني فيأتي في الترتيب السلوك العدواني الجسمي في المستوى المرتفع يليه العدائية وفي الأخير السلوك العواني اللفظي وهذا ما توافق مع دراسة أبو عبيد.

إضافة هدفت الدراسة إلى مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة متوسط.

بالإضافة إلى أن الدراسة نصت على عدم وجود فروق ذات ودالة إحصائية في السلوك العدواني تعدزوا لجنس تلميذ ذو عسر القراءة.

الجانب النظري

الفصل الأول:

السلوك العدواني.

الفصل الأول: السلوك العداوني.

تمهيد

1- تعريف السلوك العدواني.

2- النظريات المفسرة للسلوك العدواني.

3- أنواع السلوك العدواني.

4- العوامل المسببة للسلوك العدواني.

5- خصائص السلوك العدواني.

6- قياس السلوك العدواني.

خلاصة الفصل

تمهيد:

هو مجمل الاستجابة الكلية على المعيدين الحركي والفردي التي تصدر عن كائن عضوي إزاء أي وضع أو موقف يواجه هذا الكائن ويدعوه إلى القيام بردة فعل ما.

وفي هذا الفصل سنتناول مفهوم السلوك العدواني وبعض المفاهيم والمرتبطة به وخصائصه ومسبباته، وكذلك أهم النظريات المفسرة للسلوك العدواني وقياسه وطرق ضبط وعلاج السلوك العدواني.

1- مفهوم السلوك العدواني:

عرف السلوك العدواني عدة تعاريف منها:

لغة: ورد في معجم اللغة العربية أن العدوان ظلام واعتداء **(ميلودي مريم، 2019، ص 41)**.

اصطلاحا: هو إلحاق الأذى بالآخرين قولا وفعلا وما تحمله الكلمة من معنى بأي أسلوب كان **(القرالة على عبد القادر، 2015، ص 14)**.

هو سلوك يهدف إلى إيذاء الغير أو الذات أو ما يحل محلها من الرموز، ويعتبر السلوك الإعتدائي تعريفا عن الإحباط الذي يشعر به الشخص المعتدي **(أحمد زكي بدوي، 1977، ص 3)**.

تعريف البرت باندورا Bandara:

هو سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو الفظية على الآخرين، وهذا السلوك يعرف اجتماعيا على أنه عدواني **(خالد عز الدين، 2010، ص 8)**.

تعريف كيلي Kelly:

أنه السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية وإذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج جرائه سلوكيات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد **(أحمد عدنان، 2006، ص 19)**.

أما فرويد فيرى السلوك العدواني هو واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات **(محمد حسن العمايرة، 2010، ص 216)**.

إذن السلوك العدواني هو ردة فعل مكروهة عن مثيرات خارجية تؤدي إلى إيذاء النفس أو الغير أما قولا أو فعلا.

2- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

- **النظرية السلوكية:** يرى السلوكيون أن العدوان شأنه أي سلوك يمكن اكتشافه وتعديله وفقا لقوانين التعلم، إذ ركزوا في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها هي أن السلوك برمته متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسبها شخص ما للسلوك العدواني قد تم تدعيمها.

كما يرون أن الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها بمعنى أن السلوك يمكن أن يتكرر مستقبلا عندما تكون له نتائج إيجابية وتقلل احتمالية حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية، ويعني أن تكرار السلوك العدواني أو عدم تكراره مرهون بمبدأ الثواب والعقاب والكيفية التي يستخدم بها هذا المبدأ في المواقف المماثلة **(جموعي بلعربي، 2018، ص 37)**.

ويرى أنصار الإتجاه السلوكي أن العدوانية تعتبر من متغيرات الشخصية كما أنها نوع من الإستجابات المتنحية والسائدة، ووفقا لهذا الإتجاه نلعب العادة دورا أساسيا في العدوانية، ومن هنا تكون العدوانية هي عادة الهجوم وتتخذ قوة الإستجابات العدوانية في الإتجاه السلوكي

وفق أربع متغيرات وهي: مسببات العدوان، تاريخ التعزيز التدعيم الاجتماعي، المزاج (**ناجي عبد العظيم سعيد مرشد، 2006، ص 27**).

– **نظرية الإحباط:** من أشهر علماء هذه النظرية دولار، ميلر، دوب، منور، سيرز، الذين أجمعوا على أن السلوك العدواني يظهر نتيجة الإحباط وهو عبارة عن استثارة إنفعالية غير سارة تمثل وضعا مزعجا للفرد كما أن هذه الإستجابات التي تعلمها الفرد في تعامله مع مواقف من القسر، والضغط المشابهة للوضع الراهن، وهذه الاستجابات يمكن أن تكون طلب المساعدة من الآخرين، أو الانسحاب من الموقف أو محاولة حل المشكلة وتخطيها، أو اللجوء إلى الكحول والمخدرات أو العدوان أو إستخدام ميكانيزمات اندفاع أساسية، وهكذا فإن هذه هي الأكثر الإستجابات التي يتحمل ظهورها أكثر من غيرها، فإذا قاد العدوان في الماضي هذا الفرد للتخلص من الإحباط فإن احتمال لجوئه إلى العدوان في المستقبل سوف يزداد والشيء نفسه صحيح بالنسبة لأي استجابة أخرى.

ويقول الدكتور حلمي الخليجي: "ان الفرد عندما يواجه إحباطا يقف حائلا أمام إشباع حاجاته فإن ذلك يؤدي إلى التوتر، وقد ينجم عن إزدياد التوتر بإختلاف الأشخاص والظروف المحبطة، فيتخذ الفرد أسلوب الإعتداء والتنجي، وقد يصاب الشخص بالخوف الشديد فيتراجع متنحيا ويفشل في التكيف ويعجز عن مواجهة هذا الإحباط".

ويميز "روش" (1967) بين 3 أنواع من الإحباط:

– **الإحباط البيئي:** ينشأ عندما يواجه الفرد بعقبة في البيئة تعوق إشباع حاجة ما.

- **الإحباط الشخصي:** ينشأ عندما يكون عند الفرد بعض الخصائص الجسمية أو الشخصية والتي تمنعه من إشباع حاجاته أو طموحاته **(العقاد عصام عبد اللطيف، 2001، ص 112)**.

- **إحباط الصراع:** ينشأ عندما يقارن الفرد بين الحاجات ويتحتم عليه أن يختار إشباع حاجة واحدة فقط من هذه الحاجات، ففي كل حالة يواجه الفرد موقفا قد يختار فيه واحدة من الاستجابتين وكل استجابة منها تشبع حاجة من حاجاته ولكنها تمنع إشباع الحاجة الأخرى.

ويمكن أن نوجز جوهرة هذه النظرية فيما يلي:

- كل الإحباطات تزيد من احتمالات رد فعل عدواني.
- كل عدوان يفترض مسبقا وجود إحباط سابق.

كما توصل رواد هذه النظرية إلى بعض الإستنتاجات من دراستهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان والتي يمكن إعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة:

- **أولا:** تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني بإختلاف كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل وهي:

- شدة الرغبة في الإستجابة المحيطة.
- مدى التدخل أو إعاقة الإستجابة المحيطة.
- عدد المرات التي أحبطت فيها الإستجابة.

– **ثانيا:** تزداد شدة الرغبة في العمل العدواني ضد مال يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه، ويقل ميل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على أنه مصدر إحباطه.

– **ثالثا:** يعتبر كف السلوك العدائي في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر ويؤدي ذلك إلى زيادة مثل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدائي.

– **رابعا:** على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات ألا أن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه وظهوره ضد الذات، ولا يحدث هذا إلا إذا واجهت أساليب السلوك العدائية الأخرى الموجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوية (**العقاد، 2001، ص 113**).

نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد أن العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات وهي تخدم في الكثير من الأحوال ذات الفرد ويمكن تقسيم محاولات فرويد لتفسير العدوان إلى ثلاث مراحل في كل مرحلة جديدة أضاف شيئا جديدا دون رقص التأكيدات الأولى.

- **المرحلة الأولى:** رأى فرويد العدوان كمكون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيق هدفها للتوحد مع الشيء الجنسي "أن جنسية معظم الكائنات البشرية من الذكور تحتوي على عنصر العدوانية وهي رغبة للإخضاع والدلالة البيولوجية لها بيدو أنها تتمثل في الحاجة إلى التغلب على مقاومة الشيء الجنسي بوسائل تختلف عن عملية التغزل وحطب الود".

•**المرحلة الثانية:** في هذه المرحلة تقدم تفكير عن الغرائز في كتابه "الغرائز وتقلباتها" الذي أصدره عام 1915حيث ميز بين مجموعتين من الغرائز هما (الأنا وغرائز حفظ الذات والغرائز الجنسية) والمشاعر التي استثارتها عصاب التحول أقيمت فرويد بأنه عند جذور كل هذه الوجدانيات نجد أن هناك صراعا بين مزاعم الجنسية ومزاعم الأنا (ملتلميذ الأنا وملتلميذ الجنسية) وإحياء وتجنب السخط في الأهداف الوحيدة للأنا، فالأنا تكره وتمقعت وتتابع بهدف تدمير كل الأشياء التي تمثل المصدر للمشاعر الساخطة عليها دون أن تأخذ في الحسبان إذ ما كانت تعني إحباط للإشباع الجنسي وإشباع احتياجات حفظ الذات (**الفسفوس عدنان أحمد، 2006، ص 15**).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن العدوانية صفة سائدة وعامة وأن بعض الظواهر مثل السادية تدل على الاستمتاع الفطري بإيذاء الآخرين والذات، كما أن العدوانية تحدث في مرحلة مبكرة من النمو لذلك يقال عليها شيء فطري، فالعدوانية في نظرية التحليل النفسي واحدة من الغرائز الأولية والسلوك العدواني ينبع، ما من غريزة الموت أو الجنس، والسلوك العدواني سلوك فطري يولد مع التلميذ وهو أحد المكونات الأساسية للغريزة الجنسية (**كريمان محمد جدير، 2007، ص 131**).

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 نادية بوضياف، 2013، ص 12**).

يعتبر ألبرت باندورا من وضع أسس نظرية التعلم الإجتماعي 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 التلاميذ التي شاهدت العدوان في فيلم قد أظهرت سلوكيات عدوانية أكثر من المجموعة التي شاهدت فيلما محايدا وتشتمل تقربة التعلم بالملاحظة على تحليل المتغيرات ذات العلاقة بالسلوك وتقييمها، ومن 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 على التوقع المقصود في توجيه السلوك **(بطرس حافظ بطرس، 2010، ص 107)**.

النظري البيولوجية:

ترى هذه النظرية أن السلوك العدواني فطري محصلة للخصائص البيولوجية للفرد فقد توصلت الدراسات إلى أن هناك علاقة بين العدوان واضطرابات الجهاز الغددي، إذ يرى "سكاينز" أستاذ علم الهرمونات بجامعة هارفرد الأمريكية أن الزيادة في إغرازات الفص الأساسي للغدة النخامية يصاحبه توتر واندفاع إلى العدوان، وهناك من يرى أن هناك علاقة بين

كروموسومات الجنس والعدوان حيث وجد أن الكروموسومات الجنس عند الأشخاص العدوانيين (xxy) وليس (xy) كما هو هند العاديين (**الظاهري القحطان أحمد، 2004، ص 12**).

نظرية العدوان الإنفعالي:

هي من النظريات المعرفية والتي تربط بين العنف والمتعة، فبعض الأفراد يحدون متعة في إيذاء الآخرين بالإضافة إلى منافع أخرى فهم يستطيعون إثبات قوتهم، سيطرتهم أو رجولتهم من خلال العنف وبالتالي يلجأون للعنف للفت الانتباه وكسب الأهمية وتحقيق المكانة الإجتماعية فقد أكدت الدراسات التي أجريت على العصابات العنيفة من الجانحين المراهقين بأنهم يعتدون على الآخرين ليس لسبب إلا من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الألم بالآخرين بالإضافة إلى تحقيق الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة، وطبقا لهذا النموذج في تفسير العدوان الإنفعالي فمعظم أحمال العدوان الإنفعالي تصدر بدون تفكير مسبق فالتركيز في هذه النظرية على العدوان الإنفعالي تصدر بدون تفكير مسبق فالتركيز في هذه النظرية على العدوان العير متسم نسبيا بالتفكير، ومن المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الإنفعالي فالأشخاص الثائرون يتأثرون بما يعتبرونه سبب اشارتهم وأيضا بكيفية تفسيرهم لحالتهم الإنفعالية (**آن موسى النجداوي، 2015، ص 1495**).

3- أنواع السلوك العدواني:

يأخذ السلوك العدواني أشكالا مختلفة منها:

- **العدوان اللفظي:** يأتي هذا النوع من العدوان عند حدود الكلام ولا تكون مشاركة الجسد ظاهرة فيه مع ما يرافق الكلام أحيانا من مظاهر الغضب والتهديد حيث يتجه الشخص نحو العنف بقوة بصورة الصياح أو الكلام والقول البذيء الشتائم، المبارزة بالألقاب وصف الآخرين بالعيوب أو الصفات السيئة واستخدام كلمات أو جمل تهديد **(زكريا أحمد الشربيني، 1994، ص 86)**.

- **العدوان الجسدي:** في هذا النوع من العدوان يشترك الجسد في الإعتداء على الآخرين بالضرب والدفع وهناك من يستفيد من ضخامة أجسامهم في إلقاء أنفسهم بالآخرين ويستعمل البعض الآخر أيديهم كأدوات فاعلة في السلوك العدواني وقد تكون للأظافر والأرجل وحتى الأسنان أدوارا مفيدة لهذا النوع من السلوك فالسلوك العدواني الجسدي هو ما اشترك فيه الجسد حيث يشمل الضرب، الخدش، الشد من الشعر، أو من الملابس والجري وراء الشخص للإعتداء عليه **(كاظم ولي آغا، 1981، ص 242)**.

- **العدوان الرمزي:** يمارس فيه سلوكا يرمز للإحتقار للآخرين ويقود إلى توجيه الإنتباه إلى إهانة يلحقه بها كالإمتناع عن النظر ورد السلام **(زكريا أحمد الشربيني، 1994، ص 87)**.

- **العدوان نحو الذات:** إن العدوانية عند بعض الأشخاص قد توجه نحو الذات وتهدف إلى إيذاء النفس وإيقاف الضرر با وتتخذ صورة إيذاء النفس صورا مختلفة مثل تمزيق الشخص

لملابسه أو كتبه أو شد الشعر أو ضرب الرأس بالحائط أو جرح الجسم بالأظافر أو العض... الخ من الأشياء التي تفسر الشخص نفسه **(زين العابدين درويش، 1999، ص 333)**.

- **العدوان المستبدل:** هو اتخاذ موضوع بديل يكون بهدف لتفريغ المشاعر العدوانية في حالة استحالة العدوان المباشر على مثير الإستجابة نظرا لقوته أو علو مكانته أو للرفض الاجتماعي القاطع للإعتداء عليه وخاصة إذا كان يمثل رمزا لقيمته الإجتماعية الراسخة، مما يدفع بالفرد لتوجيه عدوانه نحو موضوع آخر مختلف، وخاصة إذا كان الموضوع البديل متاحا وغير متوقع التعرض لعواقب سلبية من جراء الإعتداء عليه **(زين العابدين درويش، 1999، ص 334)**.

4- العوامل المسببة للسلوك العدواني:

اختلفت الأسباب والعوامل التي تسبب السلوك العدواني وتتمثل فيما يلي:

- **عوامل وراثية:** الإنتقال الوراثي لسمات العدوانية هو الذي يؤدي إلى الفروق في العدوان بين الأفراد والجماعات، ومن ثم فإن الفرد الأكثر ارتباطا بيولوجيا يتشابهون في مستوى سلوكهم العدواني بينما يختلف الأفراد الغير مرتبطين بيولوجيا في هذا المستوى وفيما يخص ثباته واستقراره وكمؤشر لأثر الوراثة، وجد أن يصبحوا أكثر المراهقين عدوانا **(معتز سيد عبد الله وآخرون، 2001، ص 264-286)**.

وتعد الوراثة أحد أهم العوامل المسببة للعدوان وتؤكد ذلك الدراسة التي أجريت على التوائم والتي وجدت أن الإتفاق في السلوك العدواني بين التوائم المتماثلة أكثر من التوائم الغير متماثلة،

كما أن شذوذ الصبغيات الوراثية قد يؤثر في ظهور السلوك العدواني بالإضافة إلى إضطراب وظيفة الدماغ مثل وجود خلل في الجهاز العصبي **(دحلان أحمد، 2003، ص 26)**.

- **عوامل نفسية:** هناك عوامل نفسية مختلفة تسبب في حدوث السلوك العدواني عند الفرد منها:

- **الغيرة:** الأساس في انفعال الغيرة هو متغيرات القلق والخوف وانخفاض الثقة بالنفس ونتيجة لعدم راحة التلميذ لنجاح غيره من التلاميذ، يكون من الصعب عليه الإنسجام معهم أو التعاون معهم، واتجه إلى الشجار معهم أو الإعتداء اللفظي **(المعايطة عبد العزيز، 2013، ص 66)**.

- **الإحباط:** يعتبر الإحباط من أهم العوامل المسببة للعدوان لذا نجد العدوان أكثر انتشارا بين تلاميذ الشوارع والطبقات الفقيرة المعدمة التي ليس لها حفظ في التعليم والترفيه، ولا تأخذ حقها في الحياة كبقية التلاميذ فالعدوان نتيجة حتمية لما يواجهه الفرد من الإحباطات المتكررة وتؤدي إلى تنبيه السلوك العدواني لدى الفرد، فشعور الفرد بالإحباط والفشل نتيجة عدم قدرته على إنجاز بعض المهام أو التأخر فيها مثلا يجعله يعبر عنه بعدوانية **(خالد عز الدين، 2010، ص 67)**.

- **الشعور بالنقص:** إن شعور التلميذ بالنقص الجسمي أو العقلي من عاهة أو عيوب في النطق أو التحصيل الدراسي المنخفض أو خلل في الحواس عن بقية التلاميذ من حوله يمثل منطلق بالنسبة له بظهور مشاعر الغيرة والعدوانية **(سناء محمد سليمان، 2008، ص 33)**.

والشعور بالنقص حالة إنفعالية تكون دائما ناجمة عن الخوف المرتبط بالإعاقة الحقيقية أو من التربية التسلطية الإضطهادية، ويمثل الشعور بالنقص جانب مهم من الناحية العاطفية وبالتالي تؤدي إلى الإنطواء ومنه إلى الإستجابة العدوانية اتجاه من يشعر نحوهم بالنقص **(ختال زفور، 2018، ص 52)**.

- **الحرمان:** يعبر الحرمان من بين أحد العوامل المؤدية إلى السلوك العدواني، فهو تعبير وردة فعل عن الحرمان يؤدي به للتعويض عنه من خلال السلوكيات العدوانية، وقد بينت الدراسات أن الحرمان يؤثر على التلميذ في تكوين علاقات حميمية مع الآخرين وأن أغلب العدوانيين كانوا يعانون من الحرمان العاطفي **(بولسنان فريدة، 2013، ص 123)**.
- **الرغبة في تحقيق القدر وتأكيد الذات:** افتقار الإنسان للقدر اللازم من التأكيد الذات يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكانياته مما يثير السلوك العدواني فالقهر والتسلط والتعسف سواء في محيط الأسرة أو غيرها يعمل على إضعاف تأكيد الذات الدفاعي المبدع ويعتبر هذا الجو مسلوبا لعدم الطاعة والخطيئة ويعتبر هذا تهديدا لقوة السلطة فيتحول إلى تأكيد مرضي للذات يقوم على العدوان والهدم والتخريب والقسوة **(ختال زفور، 2018، ص 60)**.

– **عوامل أسرية:** إن التفكك الأسري والخلافات الزوجية المستمرة والطلاق وتعدد الزوجات والخلافات المستمرة بين أفراد الأسرة وفقدان الترابط الأسري والتنازل عن المسؤوليات وتسليمها للأولاد، وجهل الوالدين بأصول التربية فيتعاملون مع الإبن معاملة قاسية وصارمة تجعله مفرطا في النوم وليس له القدرة على تقدير المشاعر فهو لا يفهم هذه المشاعر فيترك الإحساس بالظلم

والعدوانية الرغبة في الإنتقام بالإضافة إلى عصبية الآباء لأتفه الأسباب وشجارهم والصراع الزوجي الذي يضع التلميذ بين الأبوين المتنازعين كل ذلك يؤدي إلى خلق الميول العدوانية والتمرد **(معتز سيد عبد الله، 2001، ص 263)**.

كما أكدت دراسة عبد الغني 1985 أن إتجاه التفرقة الوالدية يرتبط بالعدوان ارتباط موجب، وهذا يعني أن الأبناء الذين نشأوا في أسرة يسودها التفرقة والتفضيل يكونون أكثر عدوانية **(نجية إبراهيم محمد وصادق سلمان خلف، 2010، ص 49)**.

وقد أثبتت الدراسات أن أساس السلوك العدواني ينتج من علاقات التلميذ بوالديه فإذا عاش التلميذ الحب والحنان فسوف ينمو سليما وإذ لم يحظى التلميذ بذلك فينمو العدوان لدى التلميذ **(بن زعموش نادية، 2013، ص 2)**.

خلاصة حول العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني:

أولا: العوامل الذاتية أو الشخصية:

- رغبة التلميذ في الاستقلال عن الكبار والتحرر من السلطة الضاغطة عليه والتي تحول دون تحقيق رغباته وإشباع حاجاته.
- رغبة التلميذ في الحصول على ممنوعات أو محرمات أو أشياء يصعب قبولها أو تحقيقها.
- عوامل جسمية كالتعب أو الجوع.
- الصراعات والانفعالات المكبوتة تدفع التلاميذ للعدوان.

- عجز التلميذ عن إقامة وتكوين علاقات اجتماعية أو عجزه عن التكيف الاجتماعي.

- فقدان الشعور بالأمان وافتقاد الثقة بالنفس أو الشعور بالنبذ أو الغيرة.

- قد يسلك التلميذ العدواني نتيجة شعوره بالغضب كإنفعال طبيعي وفطري لديه ليكون دافعا لسلوكه العدواني.

- الشعور بالفشل أو الحرمان من العطف والحب يؤدي إلى العدوان على الأشياء أو على نفسه، ويظهر العدوان على الذات في صور مختلفة منها الرغبة في إيذاء الذات أو قضم الأظافر أو التعرض عن عمد للإصابة بالجروح وكذلك كثرة المشاجرات والإنتقام أو العناد والعصيان.

- شعور التلميذ بالإحباط.

- الفشل المتكرر.

- عدم قدرة التلميذ على التحكم في دوافعه العدوانية. **(محمد علي قطب الهمشري ووفاء محمد عبد الجواد، 2000، ص 41-42)**.

ثانيا: عوامل بيئية.

- نوع التربية والتنشئة الإجتماعية التي يتعرض لها التلميذ.

- نوع العلاقات البيئية والخبرات التي يمر بها التلميذ.

- مدى تشجيع الأسرة والمجتمع على العدوان أو الحد منه.

- العقاب الذي يتوقعه التلميذ نتيجة لعدوانيته.

- العدوان الواقع على التلميذ من قبل الصغار والكبار.

- تعرض التلميذ لأزمات نفسية ومواقف وتجارب جديدة انفعالية وعاطفية مثل دخوله المدرسة لأول مرة أو تغييره للمدرسة أو الفصل..

- التدخل المستمر في حرية ونشاط وحركة التلميذ وسلوكه.

- إلزام التلميذ بمعايير سلوكية معينة لا تتفق مع سنة أو طبيعة نموه.

- نبذ الوالدين للتلميذ نتيجة معاناتهما من الإحساس بالضيق والكدر.

- عندما لا يجد التلميذ الإهتمام الكافي في البيئية.

- عدم تقبل المشاعر العدوانية بوصفها جزء طبيعي من حياة التلميذ.

(محمد علي قطب الهمشري وفاء محمد عبد الجواد، 2000، ص 43-44)

5- خصائص السلوك العدواني:

يمتاز الأفراد العدوانيين بالعديد من السمات التي تجعلهم يبدون أكثر إندفاعية وإعتداء وعناد والتي تتمثل في:

- يبدأ السلوك بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط يصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.

- تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة الضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.

- الإعتداء على الأفراد انتقاما أو بغرض الإزعاج بإستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.

- الإعتداء على ممتلكات الغير والإحتفاظ بها، أو إخفائها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.

- يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة وعدم أخذ الحيطة لإحتمالات الأذى والإيذاء.
- عدم القدرة على قبول التصحيح.
- توجيه الشتائم والألفاظ النابية.
- العناد والتحدي **(جموعي بالعربي، 2018، ص 32)**.

6- قياس السلوك العدواني:

تعددت طرق قياس السلوك العدواني ومن أكثر طرق وأدوات قياس السلوك العدواني ما يلي:

1- الملاحظة المباشرة (Direct observation): وتتضمن هذه الطريقة تدريب الملاحظين على استخدام نظام ملاحظة مباشرة معين وذلك بعد تعريف السلوك العدواني تعريفا إجرائيا، وقد تتم الملاحظة في البيت أو في غرفة الصف أو في ساحة المدرسة إلخ.

2- **قياس السلوك العدواني من خلال تحديد النتائج المترتبة عنه (Meosurement of permanent products)**: وبإستخدام هذه الطريقة يتم تحديد مستوى السلوك العدواني عن طريق تحديد النتائج التي أحدثها الفعل العدواني بالنسبة للأشخاص المتعدي عليه أو الممتلكات المستهدفة في ذلك الفعل.

3- **التقارير الذاتية (Self Report inventories)**: في هذه الطريقة يقوم التلميذ ذاته بتقييم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه فقد يسأل التلميذ عن عدد المرات التي تشاجر فيها مع التلاميذ الآخرين في فترة زمنية سابقة محددة، أو قد يسأل عن المرات التي أتلف فيها

أشياء معينة وما إلى ذلك هذا ويعتبر مقياس بس وديركي (Buss / Durkee, 1957) ومقياس نوفاكي (Novaco, 1975) أكثر مقاييس التقدير الذاتي استخداما لقياس العدوان.

4- **المقابلة السلوكية (Behavioral Interview)**: من المزايا الأساسية للمقابلة السلوكية كطريقة لتقييم السلوك العدواني أنها تسمح بجمع بيانات إضافية قد تساعد في التعرف على خصائص العدوان وعلى العوامل المرتبطة بها وظيفيا، وغالبا ما تركز المقابلات السلوكية على تحديد الظروف التي يحدث فيها العدوان، والعمليات المعرفية والإنفعالية التي تصاحب العدوان وأنواع السلوك العدواني، وردود فعل الأشخاص الآخرين على حدوث العدوان أو النتائج التي تتبع السلوك العدواني.

5- المتابع الذاتية (Sef monitaring): تتضمن هذه الطريقة قياس الشخص ذاته بملاحظة سلوكه العدواني وتدون البيانات فيما يتعلق بالمواقف التي تثير غضبه، وطريقة استجابته لتلك المواقف والنتائج التي تمخضت عن السلوك العدواني، ولهذه الطريقة أيضا مزايا مهمة أنها تساعد الشخص المتعدي على وعي سلوكه العدواني والعوامل المرتبطة به وذلك قد يكون ذا فائدة بالنسبة للعملية العلاجية.

6- اختبارات الشخصية (Personality tests): ومن هذه الإختبارات إختبار منسوتا متعدد الاوجه للشخصية (MMPI) واختبار بقع الحبر لروشاخ. **(جمال الخطيب، 1993، ص 230-229)**

7- تقدير الأقران (Peer rating): وتتضمن هذه الطريقة توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من التلاميذ للإجابة عنها بهدف التعرف إلى التلاميذ العدوانيين وفيما يلي عدد من الاسئلة التي قد يتشاجر مع التلاميذ الآخرين بشكل متكرر:

- من الذي يتشاجر مع التلاميذ الآخرين بشكل متكرر؟
- من الذي لا يطيع تعليمات المعلم؟
- من الذي يأخذ ممتلكات الآخرين رغما عنهم؟
- من الذي يزعج التلاميذ الآخرين؟
- من الذي ينظر بإستهزاء إلى التلاميذ الآخرين؟
- من الذي يستعمل كلمات سيئة؟

8- قوائم التقدير (Rating scales): في هذه الطريقة يقوم المعلمون أو المعالجون أو الآباء أو غيرهم بتقييم مستوى السلوك العدواني بإستخدام قوائم سلوكية محددة، وهذا يوضحه الجدول التالي المقياس الذي طوره يودوفسكي وسلفر وجاكسون واندیكوت ووليامز.

(Judofsky, Silver, Jackson, Endicott, Williams, 1986)

ضع إشارة (X) أمام الفقرة التي تنطبق على الفرد:

جدول رقم (01): يمثل مقياس يود وفسكي ورفاقه للعدوان.

العدوان اللفظي	العدوان الجسدي
– يصدر أصواتا عالية ويصرخ بغضب. – يعتدي على الآخرين لفظيا (كقول أنت غبي). – يلعن الآخرين ويشتمهم ويستخدم لغة راديئة عندما يغضب. – يهدد الآخرين لفظيا.	– يصدر إيماءات تهديدية ويمسك بملابس الآخرين بعنف. – يهجم على الآخرين أو يركلهم أو يدفعهم أن يشد شعرهم (دون ان يؤذيهم). – يهاجم الآخرين مسببا جروحا أو أذى بسيطا أو متوسطا. – يهاجم الآخرين مسببا أذى جسديا شديدا (مثل الجروح العميقة أو كسر طرف).
العدوان الموجه نحو الذات	**العدوان الموجه نحو الاشياء**
– يخدش نفسه، أو يشد شعره. – يضرب رأسه، يضرب الأشياء بيده يرمي بنفسه على الأرض (يؤذي نفسه بشكل بسيط). – يجرح نفسه جرحا بسيطا أو يحرق أجزاء من جسمه بشكل طفيف. – يؤذي نفسه بشكل ملحوظ، يحدث جروحا بالغة، يعض نفسه إلى ان ينزف.	– يضرب الأبواب بعنف، يمزق الملابس يحدث فوضى عارمة. – يلقي بالأشياء على الأرض، يخربش على الجدران، يضرب الأثاث دون أن يتلفه. – يكسر الأشياء ويكسر النوافذ. – يحدث حرائق ويرمي الأشياء بطريقة خطرة.

(جمال الخطيب، 1993، ص 230-231)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تقدم نستنتج أن السلوك العدواني عبارة عن ردة فعل عن موقف ما عند الفرد يتسم بالعدوانية والعنف ويتباين هذا السلوك من فرد لآخر ومن بين اهم الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى السلوك العدواني نجد عوامل وراثية ونفسية وأسرية ويتميز صاحب هذا السلوك بالإعتداء على الأفراد وعلى ممتلكاتهم وكثرة الحركة والعناد ومن أهم النظريات التي فسرت السلوك العدواني نجد النظرية السلوكية، الإحباط ونظرية التحليل النفسي والتعلم الاجتماعي، النظرية البيولوجية...

الفصل الثاني:

عسر القراءة.

الفصل الثاني: عسر القراءة.

تمهيد

1- تعريف عسر القراءة.

2- أنواع عسر القراءة.

3- العوامل والاسباب المرتبطة بعسر القراءة

4- أعراض عسر القراءة.

5- تأثير عسر القراءة.

6- تشخيص عسر القراءة.

7- علاج عسر القراءة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد موضوع صعوبات التعلم مصدر إهتمام الباحثين والمختصين في مجال التربية والتعليم في الآونة الأخيرة، لأن هناك تلاميذ يعانون من هذه الصعوبات ولا تظهر عليهم ولكنهم يعانون من عجز في الصعوبات الأكاديمية (عسر القراءة، عسر الكتابة، عسر الحساب) فيشكل عسر القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمي، فهي تعتبر سبب رئيسي للفشل الدراسي لدى التلاميذ، والتي تؤثر على ذات التلميذ، مما يتولد لديه سلوكاتإنفعالية مثل: القلق، الخوف ونفسية مثل ضعف الثقة بالنفس.

وتظهر هذه الصعوبات بعد السنة الثامنة إبتداءا من السنة الثالثة إبتدائي وفي هذه الحالة يفتقر التلميذ للقراءة الجهرية والصامتة، وذلك سواءا من حذف أو إبدال أو تكرار الحروف والكلمات وهذا ما ينعكس سلبا على تحصيله الدراسي والأكاديمي وسنتطرق في هذا الفصل إلى التوسع في هذا الاضطراب بأكثر ثقة وتفصيل.

1-تعريف عسر القراءة:

تعريف **أصل ديسليكسيا Dyslexia:** هي كلمة من اللغة اليونانية القديمة مكونة من مقطعين Dys ومعناها صعوبة و lexis وتعني الكلمة المقروءة.

ومن هنا يمكن تعريفات بأنها:

تعرف على أنها إضطراب يصاب به تلاميذ لا يشتكون من أي مشاكل سمعية أو بصرية ولكنهم غير قادرين على رؤية الكلمات والأحرف المتشابهة، ويعرفون على معرفة الأشكال والتفريق بين اليمين واليسار كما يفتقرون إلى تنظيم الوقت **(فتحي الزيات، 2008، ص 31)**.

وأيضا: "هي صعوبة في تعلم القراءة يفترض أنها ناجدمة عن عوامل عصيبة كامنة" **(زيد بن محمد التبال، 2017، ص 66-67)**.

وتعني صعوبة مع الكلمات وسببها الإختلاف في تركيبة المخ الذي مع تحليل اللغة ويؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواءا في القراءة أو الكتابة وهذا لا يعني أن المريض لن يتعلم القراءة بل بالمساعدة الملائمة يمكن أن يكون ناجحا وعادة ما يكون لهذا الشخص أسلوب مختلف في مواجهة المشكلات حلها **(بطرس حافظ، 2009، ص 293)**.

تعريف **آن فان هات (Anne Van Hont, 1998)**: العسر القرائي هو إضطراب تعلم القراءة مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الإضطرابات السمعية النورولوجية وتوفر المناخ المدرسي الملائم كما أنها تسفر عن إضطرابات معرفية أساسية (**Anne Van Hont, 1998, P 22**).

تعريف منظمة الصحة العالمية: "هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة وإكتساب آلياتها عند تلاميذ أذكياء ملتحقين عادة بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسدية أو نفسية موجودة مسبقا" **(آتي تمون، 2006، ص 15)**.

2-أنواع عسر القراءة:

لقد تم تصنيف صعوبات القراءة من الطرف المهتمون أو المختصون إلى ثلاثة أنواع وهي كالتالي:

صعوبة القراءة العميقة: "يمثل هذا النوع أكثر أشكال صعوبة القراءة شيوعا، ويعني بهذا المصطلح صعوبة القراءة العميقة أو الشديدة إلى عدم القدرة على فك رموز الكلمات (معرفة الأصوات الكلامية لتلك الرموز) وفقا لمبادئ القائمة على أساس الأصوات، حيث يعتمد ذو صعوب القراءة بدلا من ذلك على طريقة الكلمة الكاملة بحيث يتردد كثيرا ذكر المعاني البديل في أخطاء القراءة.

فالكلمة الإنجليزية (Homor) تنطق happy مثلا كما هو الشأن في صعوبة القراءة السطحية Surface dyslesca ويعتقد أن صعوبة القراءة السديدة ناجمة عن تلف في الجهاز العصبي" **(زيد بن محمد البتال، 2017، ص 56)**.

صعوبة القراءة السطحية: إن صعوبة القراءة السطحية والتي توصف بأنها عدم القدرة على التعرف على الكلمات الكاملة بطريقة سريعة ودقيقة، برغم من أن الكلمات الواضحة من الناحية الصوتية يمكن فك رموزها والربط بين أصوات حروفها والوحدات الكتابية التي تمثلها،

وهذا يدل على وجود شيء من القدرة على تركيب الفونيمات ونظمها معا. أما التمكن من قراءة الكلمات غير العادية من الناحية الإملائية فهو يعزى إلى المبالغة في استخدام المبادئ الصوتية (مثلا الكلمة الإنجليزية precise تقرأ priest وهكذا) وقد اعتبر من المسلمات إذ تلف الجهاز العصبي يتسبب في هذه المشكلة (**زيد بن محمد البتال، المرجع نفسه، ص 188**).

صعوبة القراءة المختلطة: "الشكل الثالث من صعوبة القراءة يمثل مزيج بين النوعين السابقين ويعتبر أخطر الأنواع من حيث يرجع سببها إلى قصور في السيروتين المعرفتين، أي الفونولوجية والبصرية في آن واحد مما أدى إلى إعاقة المسارين الفونولوجي والمفرداتي فتظهر على التلميذ الذي يعاني من هذا النوع أعراض صعوبة القراءة العميقة والسطحية ويصبح غير قادر على القراءة أي نوع من الكلمات غير مألوفة وذات التهجئة غير المنتظمة، فيكون بذلك في وضعية عسر قرائي شديد (**مدرس عائشة عليوان نعيمة، ص 48**).

كما أن يوجد تصنيف آخر لصعوبات القراءة يتمثل فيما يلي:

1- صعوبة القراءة الناتجة عن قصور الوعي الصوتي.

2- ديسلكسيا ناتجة عن بطئ التسمية.

3- صعوبات قراءة ناتجة عن قصور في الوعي الصوتي في بطئ التسمية في آن واحد (**السيد عبد الحميد سليمان، 2013، ص 79**).

3- العوامل والأسباب المرتبطة بعسر القراءة:

هناك العديد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ظهور عسر القراءة عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية تبرزها في:

1- العوامل الجسمية:

- **العيوب البصرية:** حيث يؤكد (Malmiqust 1993) العلاقة الإرتباطية بين الرؤية والنجاح القرائي، إذ يؤكد بأن الرؤية العادية هي الشرط الأساسي للنجاح القرائي والرؤية الصعبة هي سبب في الفشل القرائي.

- **العيوب السمعية:** حيث أن سلامة السمع تساعد على التعليم الشخصي الجيد، والسمع مؤشر مباشر على النجاح القرائي.

- **الحالة الصحية العامة:** حيث وجب التأكد من الحالة الصحية الجسمية للتلاميذ لأنها تؤثر على أدائه، القرائي، حيث أن الأمراض والمشاكل الصحية تؤدي إلى الفشل في تعلم القراءة والتعليم بصفة عامة.

2- العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالتلميذ الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الصحية والأسرية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم لأولادهم وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي، الإجتماعي والإقتصادي، بحيث يجد التلميذ نفسه أمام إهمال عائلي كبير وإقتصادي متدهور **(عبد الواحد، 2010، ص 310)**.

– ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الممارسة ذات النوعية الخاصة بهؤلاء التلاميذ.

– إهمال التعامل أو التفاعل مع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من التلاميذ العاديين.

– استخدام مواد تعليمية صعبة إلى حد يصيب التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة بالإحباط.

– تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض التلاميذ لتصبح ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم.

– ممارسة تعليم القراءة يفوق قدرة إستيعاب التلاميذ لها الذين يعانون من عسر القراءة **(ملمح، 2007، ص 298)**.

3– **العوامل النفسية:**

– **إضطرابات العمليات النفسية والعقلية:** لقد استدل العلماء من خلال أبحاثهم على أن قصور الإنتباه والإضطراب في الإدراك السمعي والإدراك البصري وما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة البصرية والسمعية يمكن أن يؤدي إلى عسر القراءة.

– **انخفاض نسبة الذكاء:** قد نجد عسر القراءة عند التلاميذ الذين يمتلكون ذكاء عادي، إلا أن إنخفاض نسبة الذكاء أقل من 70 درجة تسبب صعوبات في اكتساب اللغة نظرا لأنم اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجربة والتصنيف والمقارنة، وهي كلها مرتبطة بتمييز الكلمات وإدراك دلالاتها.

– **انخفاض مستوى القدرة اللغوية:** لها مظاهر عديدة تتعلق بالقدرة على التفكير (تكوين المفهوم) والتعبير اللغوي، فالتلميذ يستطيع أن يفهم اللغة لكنه يجد صعوبة في التعبير بسبب إيجاد صعوبة في استخدام قواعد اللغة السليمة، أو أنه لا يستطيع أثناء الكلام تنظيم أفكاره.

– **انخفاض الدافعية:** قد يتعرض التلميذ إلى صعوبة في النطق والقراءة، وهنا وجب تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الإستعانة بالصور الملونة والموسيقى وغيرها **(حافظ نبيل، 2000، ص 94-95)**.

N.B: وفي إطار علاقة اللغة بالإدراك يوجد نظامان أساسيان مرتبطان ببعضهما البعض:

– **النظام السمعي اللفظي للغة:** وهو الإتصال الرئيسي الذي يتضمن الإستماع، وتتمثل مهمته في إستقبال الرسالة اللغوية، ويتمثل نظام المخرجات فيه بالحديث أو الكلام.

– **النظام البصري اللفظي للغة:** يعتبر نظام الإتصال الثانوي، والذي تتمثل مدخلاته في القراءة ومخرجاته في الكتابة **(السيد عبد الحميد، 2000، ص 155)**.

– يرجعها كل من "F. Muller" و"W. Ferdinard" إلى سوء التذكر (إدراك الأشكال)، إلى قلة القدرة التحليلية، إلى ضعف الإدراك السمعي، والذي يؤدي إل الخلط في الأصوات، وإلى إضطرابات التوجه الزمني المكاني، وإلى الوعي بالصورة الجسمية وأما في المهارات الحركية فلا يمكنه التمييز بين اليمين واليسار، كما تتمثل في مجال الإدراك السمعي في الصعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة وفي البطء في تطور الكلام ويرجع "Launay"

عسر القراءة على نقص في تكوين اللغة، في التحكم اليدوي، وفي الصورة الجسمية والإيقاع (Noel, 1976, P 35-36).

ويؤكد "J. Simon" العجز الموجود على مستوى الصورة الجسمية بناء الزمان والمكان ويذهب "Kosher" بحيث يرع عسر القراءة إلى إضطراب ينشر على مستوى التعرف الخاص بالزمان والمكان (**مقدادي، 2002، ص 5**).

تأثير عسر القراءة:

يختلف تأثير القراءة عند كل شخص ويعتمد على شدة الحالة وأساليب العلاج والتأثيرات الاكثر شيوعا، هي مشكلات في القراءة والهجاء والكتابة، بعض المعسرين قرائيا لا يعانون من صعوبة كبيرة في المهام التي تتطلب القراءة والهجاء المبكرة ولكنهم يواجهون مشكلات كبيرة عندما يتطلب الأمر مهارات لغوية أكثر تعقيدا مثل النحو والفهم مادة النصوص والكتابة التعبيرية (**لجنة الدراسات في دار رسلان بالتعاون مع مركز الأعمال الأوروبي، 2011، ص 59**).

كما يمكن للمعسرين قرائيا أن يعانوا من مشكلات في اللغة المنطوقة، فربما يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم بوضوح أو قد يجدون صعوبة في فهم ما يعنيه الآخرين عندما يتكلمون وغالبا ما يصعب التعرف على مثل هذه المشكلات اللغوية، لكنها يمكن أن تؤدي إلى مشكلات كبيرة في المدرسة وفي مقر العمل وفي العلاقة مع الآخرين وآثار عسر القراءة تتعدى بكثير غرفة الفصل الدراسي، يمكن لعسر القراءة أن يؤثر على إنطباع الشخص عن ذاته، وغالبا ما يشعر التلاميذ المعسرين قرائيا بأنهم "أغبياء" وأقل مقدرة مهامهم عليه بالفعل، وبعد

التعرض لكثير من الضغط العصبي بسبب مشكلاتهم الأكاديمية، وقد يفقد التلميذ حماسه لمتابعة الدراسة(**لجنة الدراسات في دار رسلان بالتعاون مع مركز الأعمال الأوروبي، 2011، ص 60**).

ومن هذا يتضح أن عسر القراءة يؤثر على الأشخاص، لأنهم تصبح لديهم مشكلة في النطق، وهذا ما يؤثر تحصيلهم الدراسي والعزيمة، وكذا في التواصل مع أقرانهم سواءا داخل الصف الدراسي أو خارجه ويفقد الثقة في ذاته فيتولد لديه ما يسمى "بالإنعزال الإجتماعي" ويفقد الإرادة والرغبة في الدراسة.

4- أعراض عسر القراءة:

تختلف أعراض عسر القراءة من تلميذ لآخر ومن أهم أعراضها:

أ-الأعراض المتعلقة بالقراءة:

- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل أو إغفال بعضها عن القراءة.

- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها أو عسر قراءتها مع حركات مصاحبة من الرأس.

- إفتقار الرغبة في القراءة والشعور بالتعب والإرهاق عند ممارستها.

- عدم وضوح النصوص المكتوبة حيث يراها مختلطة متداخلة في بعضها.

- عدم لتمكن من القراءة بسرعة وإسترسال وعكس الكلمات وصعوبة في التهجي (**أسامة محمد البطانية وآخرون، 311**).

ب- الأعراض المتعلقة بالكتابة:

- يكون الخط رديء غير مرتب ومشوش.
- ميل في الأسطر.
- صعوبة في التعبير عن أفكارهم بالكتابة.
- عدم التمكن من ترتيب حروف الكلمة (**أسامة محمد البطانية وآخرون، 311**).

ت- الأعراض المتعلقة بالقراءة بصوت مسموع:

- التهتهة ومضع الكلام.
- يحيد التلميذ صعوبة في الربط بين الكلمات وكذلك حروف الكلمة الواحدة.
- البطء في التلفظ ونطق أصوات الحروف أي هناك فترة زمنية بين تلفظ الصوت وآخر وكلمة أخرى (**أسامة محمد البطانية وآخرون، 311**).

ث- الأعراض المعلقة بمجال الحساب:

- يعاني التلميذ من عدم ترتيب الأرقام إذ يكتب البعض ويغفل البعض الآخر من (1-10) وهو اضطراب نوعي للتطور، وتتمثل في عدم قدرة المتعلم على شرح الرموز العددية والمعارف الحسابية مثل: الجمع، الطرح، الضرب، القسمة، وكذلك الخلط بين الأرقام كما ذكرنا سابقا (**أسامة محمد البطانية وآخرون، 311**).

ج- الأعراض المتعلقة بمجال اللعب:

- لا يستطيع المعسر بالقراءة التنسيق والربط بين الحركات، ويجد صعوبة تقدير المسافات فمثلا يصعب إلتقاط الكرة مثلا.

ح- الأعراض المرتبطة بمجال الموسيقى:

- يجيد الفرق سماعيا في حين يعجز عن قراءة النوتة الموسيقية، فالمصاب بالديسلكسيا يواجه صعوبة في قراءة الرموز الموسيقية وعدم القدرة على التمييز بين العبارات والرموز ويصعب عليه حفظها وتذكرها.

5- مظاهر صعوبات القراءة:

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جلي وواضح على التلاميذ، حيث أن أهم ما يميزهم هو صعوبة القراءة بنوعيه:

أ- عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز التلميذ عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب- عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة **(جدوع عصام، 2007، ص 120)**.

ومن بين المظاهر التي يتميز بها هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة هي:

1- إدخال كلمات غير موجودة في النص.

2- إبدال كلمات من النص بكلمات أخرى من خارجه.

3- حذف كلمة أو حذف أجزاء من الكلمة المقروءة.

4- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرؤوها.

5- التكرار لكلمات أو جمل خاصة عندما تصادفهم كلمات صعبة بعدها.

6- القراءة العكسية حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.

7- القراءة السريعة وغير الصحيحة **(سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، ص 312)**.

8- القراءة البطيئة جدا إدراك وتفسير حروف الكلمات.

9- ضعف في التمييز بين الأطراف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل (ع و غ) (س وش).

10- ضعف في التمييز بين الأحرف، الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما مثل (ل وق) أو (س و ز) **(بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 305)**.

11- التعرف الخاطئ على الكلمة.

12- القراءة في اتجاه خاطئ.

13- صعوبة التمييز بين الرموز.

14- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

15- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وإزياد حيرته وإرتباكه عند الإنتقال من نهاية السطر إلى بداية الذي يليه أثناء القراءة **(سليمان، 2017، ص 313)**.

6- تشخيص العسر القرائي (الديسلكسيا):

تعتبر عملية التشخيص من أهم العمليات نظرا لصعوبتها ودقتها، فهي عبارة عن بعض الخطوات والوسائل التي يعتمد عليها المختصون للكشف عن حالة الفرد ويختلف التشخيص باختلاف الحالة والإعاقة.

والتشخيص في العسر القرائي يختلف عن كل التشخيصات الأخرى، أو أنه يشمل خطوات محدودة منها، وهو إجراء ضروري ومهم للكشف عن حالات الديسلكسيا وإعطاء العلاج المناسب لذلك يرى "محمد منير مرسي" و"إسماعيل أبو العزايم" أن: "نسبة نجاح البرنامج العلاجي يتوقف على التشخيص الدقيق" **(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1995، ص 36)**.

ويؤكد على ذلك "فوجلر" وزملائه أن "الكشف المبكر عند العسر القرائي لدى التلاميذ خطوة أولية هامة لتقليل الضرر الذي يمكن أن يمس الفشل الأكاديمي المتعلق بالقراءة" **(نصرة محمد عبد المجيد جلجل، 1995، ص 37)**. كما تختلف التشخيصات المستخدمة عند كل طبيب، وكل طبيب يتبع طريقته وخطواته معنية للكشف على الحالة، إذ يرى "هاريس" و"سيباي" أن تشخيص الديسلكسيا يتمثل في الخطوات التالية:

- إجراء إختبار لمعرفة مستوى التلميذ في القراءة.
- الكشف عن نقاط القوة والضعف في القراءة لدى تلميذ.
- تحديد العوامل والأسباب التي تقف دون تعلم التلميذ في هذه المرحلة.
- تقليل هذه العوامل إن أمكن ضبطها وتصحيحها قبل وأثناء العلاج.

– إنتقاء الطرق الناجحة والتي لها تأثير قوي لتدريس المهارات اللازمة والإستراتيجيات.

– تدريس المهارات المطلوبة إلى حين التأكد من أن التلميذ يحسن استخدامها وأنها مناسبة له" **(أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص 59)**.

والشكل رقم (1): يوضح الخطوات الإجرائية للتشخيص عند "مالك فينيس" و"سميث".

الإجراءات والوسائل المستخدمة لتشخيص عسر القراءة:

إن عملية فرز حالات ذوي صعوبات القراءة من أهم المراحل التشخيصية التي يرتكز عليها العلاج، وهذا يقودنا إلى حسن إستخدام الأدوات التشخيصية الملائمة لجمع البيانات اللازمة للتمكن من القول أن هذا عسر قرائي.

تاريخ الحالة:

من خلالها يتمكن الأخصائي من "معرفة شخصية التلميذ والصعوبة التي يعاني منها، كذلك يقوم بإجراء فحوصات عامة للحصة الجسدية والعملية ما يتعلق بحاستي السمع والبصر" **(شرفوح البشير، 2000، ص 138)**. ذلك لمعرفة المشاكل التي تعيقه عن التحصيل العلمي.

الملاحظة:

يتعقب المعلم التلميذ أثناء قراءته، حيث يكون متقين بصعوبات التعلم، خاصة عسر القراءة، ويلاحظ التصرفات التي يعاني منها التلميذ المعسر قرائيا من "حركة الرأس والعينين، وضعية الجسم، نوع الأخطاء المرتكبة" **(شرفوح البشير، 2000، ص 139)**.طريقة الملاحظة تسمح بتشخيص عسر القراءة، لأنها تسمح بتسجيل المعلومات اللازمة عن كتب وساعة حدوثه.

إجراء تقييم تربوي شامل:

يسمح التقييم بمعرفة مواطن القوة والضعف عند التلاميذ المعسرين، ومعرفة أين يكمن القصور بالضبط، وذلك بمجموعة من الإختبارات المعمقة التالية:

- "إختبارات القدرة العقلية.
- الإختبارات التحصيلية.
- إختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم" **(شرفوح البشير، 2000، ص 139)**.

أحكام وتقديرات المدرسين:

يقوم المدرس بمراقبة التلميذ المعسر قرائيا، و"التتبع الآني لخصائصها السلوكية من حيث العدوان، الإنعزال، العناء..."**(www.educapy.com.2016)**

خاصة إذا استعان المعلمون بمقاييس تشمل على الخصائص السلوكية والدراسية التامة بإضطراب عسر القراءة.

7- علاج عسر القراءة:

هناك العديد من الطرق العلاجية مثل:

الطريقة المتعددة الحواس (طريقة فيرنالد Vernald): وتستخدم مع التلاميذ الذين لم يقرأوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض، والتي تعتمد على تعدد الحواس وتتضمن الخطوات التالية:

- ينطق التلاميذ الكلمة وفي هذا يستخدم التلميذ الحاسة السمعية.
- يشاهدونها على السبورة أو الكتاب وفي هذا يستخدم التلميذ الحاسة البصرية.
- يتبعون الكلمة بأصابعهم وفي هذا يستخدم التلميذ الحاسة الحركية.

– يكتبون الكلمة بأصابعهم وفي هذا يستخدم التلميذ حاسة اللمس وهي تتطلب من كل من المعلم والتلميذ ما يلي:

– يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على الورقة، وتبعها التلميذ بأصبعه كل جزء فيها ويكرر هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها من الذاكرة بعد مسحها.

الطريقة الصوتية (طريقة جلنجهام Gillingham): وتستخدم مع التلاميذ الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية، وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية أيضا بالطريقة الهجائية، وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على:

– ربط الرمز البصري مع إسم الحرف.

– ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.

– ربط حواس التلميذ (السمع) مع سماع التلميذ لصوته.

طريقة هييج وكيرك (Hegg krik): وتعتمد على ما يسمى بالتعلم المبرمج تجزأ المادة فيه إلى أجزاء صغيرة مبنية بطريقة منظمة بحيث لا يستطيع فيها التلميذ أن يجيب مثلا على السؤال التالي دون إجابته للسؤال الأول هكذا **(مرباح ونوغي، 2017، ص 147)**

الجدول رقم (02): يوضح التدخلات العلاجية حسب الأعراض.

الأعراض	الأساليب المقترحة للعلاج
التعثر في النطق: الخلط بين الحروف والأصوات قريبة الشبه.	– التدريب على الحديث: قوائم كلمات متشابهة. – المعالجة: شفهية، بصرية. – التدريب على التعرف على الحروف: حين رؤيتها والنطق بها. – التدريب على تحليل الكلمات.
القراءة العكسية	– العناية بإتجاه العين أثناء القراءة: عن طريق تدريبات تتضمن: تتبع الحروف، الإشارة بالأصبع، وضع خط تحت الحروف أثناء القراءة.
التكرار	– التدريب على معرفة كلمات جديدة. – تشجيع التلميذ على التروي والهدوء والإبطاء. – القراءة الجهرية من التلاميذ في وقت واحد.
إحلال كلم مكان أخر عن طريق التخمين	– ألعاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي. – استخدام مادة تراثية أسهل. – تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد الأنشطة .
إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة	– التركيز على المعنى. – إستخدام البطاقات الخاطفة التي تحوي جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة. – القراءة الجماعية مع المدرس.

إعقال سطر كامل أو عدة أسطر	– استخدام مادة قرائية: بين أسطرها مسافات واسعة. – وضع خط تحت السطر أثناء القراءة.
توقف وتردد على فقرات أثناء القراءة	– مساعدة التلميذ على الحد من القلق والإجهاد. – تزويد القاموس اللغوي: التدريب عن طريق البطاقات الخاطفة على رؤية كلمات غير مألوفة.
القراءة المتقطعة: كلمة بعد كلمة	– استخدام مادة قرائية أسهل. – التخفيف من العناية بالكلمات. – إستخدام البطاقات الخاطفة: لرؤية عبارات وجعل تدل على إستجابة التلميذ لها على أنه قد فهم معناها.
القصور في فهم المراد من المادة القرائية	– استخدام مادة قرائية أسهل. – التركيز على المعنى: إثارة دافع أو حافز القراءة.
صعوبة في تذكر المقروء	– التدريب على التلخيص. – استخدام مادة أسهل.
العجز عن القراءة السريعة	– تدريب على التصفح السريع: للعثور على كلمة معنية في جملة أو على جملة في فقرة أو في صفحة ويكون ذلك شفاهيا.
صعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء	– إستخدام تدريبات لتكملة الجمل. – وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة. – إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطي للتلميذ لكي نضمن ألفة أكثر بالكلمات.

	– إستخدام مادة سهلة **(حاج صابري، 2005، 138-139).**

في حين قسم "دومورناخات" Demeur Navat أهم الخطوات التشخيصية كما يلي غرضه من خلال الشكل الموالي:

شكل رقم (02): يمثل أهم الخطوات التشخيصية.

المصدر (Demeur Navet, 1983, P 05)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نستنتج أن عسر القراءة من أهم المواضيع في صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث قمنا بتقديم بعض التعريفات، وتطرقنا إلى العوامل والأسباب المرتبطة بعسر القراءة ويمكن أن نقول أن العوامل النفسية والعقلية التي تؤثر بشكل مباشر، أما عن الأسباب الرئيسية تجمع بين الوراثة والعصبية الفيزيولوجية والعاطفية، ضف إلى ذلك ذكرنا أعراض هذا الاضطراب التي تظهر في القراءة وأخطاء القراءة الجهرية الحذف والإبدال، تعرضنا أيضا إلى أنواع العسر القرائي فنجد أن أخطرها هو صعوبة القراءة المختلطة التي تجمع بين نوعين (العميقة والسطحية)، والتي تعيق المسار الفونولوجي المفرداتي في آن واحد وتم التكلم أيضا عن تأثير عسر القراءة وأتضح أن المعسرين قرائيا يعانون كثيرا مع اللغة المنطوقة كالتعبير عن أنفسهم وحاولنا كيفية تشخيص عسر القراءة، لأن القراءة هي المادة الأساسية التي يتواصل بها التلميذ مع المحيط المدرسي أو الخارجي، وقدمنا الطرق العلاجية التي تحد من هذا.

الجانب الميداني

الفصل الثالث:

الإجراءات المنهجية.

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة المنهجية.

تمهيد

1-الدراسة الإستطلاعية.

2- منهج الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

تعد 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 وعينة الدراسة وبناء أداة الدراسة، وكذا التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المتبعة لتحليل البينات المتحصل عليها من خلال تطبيق أداة الدراسة.

1-الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية المرحلة الأولى في الجانب الميداني في البحث العلمي حيث انها تهدف الى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة والتأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدواته.

وفي اطار الدراسة الحالية قامت الباحثتان بزيارة ثلاث مدارس إبتدائيات بولاية تيزي وزو بهدف اجراء استطلاع وجمع عينة البحث ، بعد ان تم التواصل مع إدارات المدارس والمعلمين لشرح لهم موضوع الدراسة وطبيعة العينة المراد دراستها والتي تضم التلاميذ الذين يعانون من عسر في القراءة ، وتم تطبيق مقياس عسر القراءة على عينة تضم 45 تلميذا وتلميذة من مستويات مختلفة في المرحلة الابتدائية (السنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة) وهذا الإجراء تم للتأكد من صحة العينة وضمان أن التلاميذ فعلا يعانون من عسر في القراءة.

بالإضافة إلى ذلك تم انتقاء 15 تلميذا وتلميذة من بين اجمالي عدد التلاميذ البالغ 45 لتطبيق مقياس السلوك العدواني عليهم بهدف حساب الخصائص السيكومترية لهذا المقياس.

مجالات الدراسة الإستطلاعية:

قامت الباحثتان بتطبيق مقياس عسر القراءة على مجموعة من التلاميذ من مختلف المستويات، بتاريخ 2023/05/15.

المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في 3 إبتدائيات بولاية تيزي وزو (بن سعاد سليمان، بلعسل أحمد، الإخوة طلاش).

المجال البشري:

تم تطبيق مقياس عسر القراءة على45 تلميذ وتلميذة.

المجال الزماني:

تم تطبيق الدراسة الإستطلاعية في مدة شهر وإمتدت من منتصف شهر ماي إلى أواخر شهر جوان 2023 أجريت فيها التلميذتان مختلف المقابلات .

2- منهج الدراسة:

المنهج هو عبارة عن مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه **(زرواتي رشيد، 2008، ص 176)**.

لقد اعتمدنا في المنهج الوصفي لكونه مناسبا لدراستنا هذا ويعد المنهج الوصفي إستقصاء ينصب على ظاهرة نفسية كما هي قائمة في الوقت الحاضر بعد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر نفسية أخرى (**الداهري حسن، 1999، ص 55**).

3- عينة الدراسة الأساسية:

تعريف العينة على أنها جزء من مجتمع الدراسة وعينة الدراسة تتمثل في تلاميذ الذين يعانون من عسر قي القراءة من ولاية تيزي وزو، وفي هذه الدراسة تم الإعتماد على العينة القصدية (العمديّ)، باستخدام مقياس لتشخيص ذوي عسر القراءة ، حيث بلغت العينة 30 تلميذ وتلميذة من مجتمع أصلي قدر بـ 45 تلميذ وتلميذة موزعون على إبتدائيات (بن سعاد سليمان، بلعسل أحمد، الإخوة طلاش) ممن لهم عسر القراءة من تلاميذ الابتدائية من مختلف المستويات.والجدول التالي يوضح خصائص العينة الأساسية.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع العينة الأساسية على حسب الجنس.

		التكرارات	النسبة %
الجنس	ذكر	19	63,3
	انثى	11	36,7
المجموع		30	100,0

الشكل رقم (03): يوضح توزيع العينة الأساسية على حسب الجنس.

من خلال الجدول رقم( ) يتضح ان عينة الدراسة الأساسية متكونة من 30 تلميذ من ذوي عسر القراءة ،موزعين على متغير الجنس بعدد 19 ذكر ما يقابله نسبة 63%،و 11 انثى بنسبة مئوية بلغت 37%.

4- أدوات الدراسة:

هي الأدوات والوسائل التي تم الاستعانة بها لتحقيق أهداف الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية إستخدمت الباحثتان مجموعة من الأدوات، حيث إعتمدت على مقياس لتشخيص ذوي عسر القراءة ومقياس السلوك العدواني لقياس السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة.

أولا: مقياس عسر القراءة.

أعدت هذا المقياس الباحثة سلامة الدهيني (2017) بالجامعة الإسلامية غزة، ويتكون (33) بندا تقيس عسر القراءة. يجاب عنها ضمن خمسة بدائل هي: دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – لا ينطبق وتنال درجات من 5 إلى 1 على الترتيب وكل البنود تصحح في اتجاه الإيجابي. الدرجة الكلية للمقياس(33-165).

ثانيا: مقياس السلوك العدواني:

1.وصف المقياس:

المقياس من إعداد ماجده الشهري و نوف شاريم (2019) يتكون المقياس من (03) محاور وهي: العدوان الجسدي – العدوان اللفظي – العدائية. حيث يحتوي كل نوع على 14 بند.

2.طريقة تطبيق المقياس:

- يطبق المقياس من خلال إجابات المعلم عن التلميذ.
- يطبق المقياس على التلاميذ من عمر 03 سنوات فأكثر.
- كل عبارة أمامها (04) بدائل يختار المعلم البديل سلوك التلميذ.

3.طريقة التصحيح:

لكل عبارة أربعة بدائل للإجابة (كثير = 4، قليلا = 3، نادرا = 2، نادرا جدا = 1).

يتم جمع الدرجات لكل نوع وتصنف وفقا للجدول التالي لتوزيع مستويات السلوك:

مستوى البعد	مستوى المقياس	مستويات السلوك العدواني
28-15	84-42	بسيط
42-29	126-85	متوسط
43 فما فوق	127 فما فوق	شديد

5- الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك العدواني:

1- الثبات:

تم حسابه بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وجاء النتائج كالتالي

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

الجدول رقم (04): يوضح قيمة ثبات مقياس السلوك العدواني ألفا لكرونباخ

المقياس وأبعاده	العدوان الجسدي	العدوان اللفظي	العدائية	مقياس السلوك العدواني
عدد الفقرات	14	14	14	42
معامل الفا لكرونباخ	0,616	0,647	0,708	0,819

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن نتائج معامل ألفا لكرونباخ لمقياس السلوك العدواني بلغ (0,819)، ب(0,616) في بعد العدوان الجسدي، وبلغ في بعد العدوان اللفظي(0,647)، في حين بلغ(0,708)في بعد العدائية، النتائج يتبين على ارتفاع الثبات وعليه فإن المقياس قابل للتطبيق واعتماده في الدراسة الأساسية .

- **التجزئة النصفية:**

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ، ودرجات الفقرات الزوجية ، والمكونة لمقياس السلوك العدواني مجموع الفقرات (42) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول:

الجدول رقم (05): يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس السلوك العدواني.

	معامل ألفا	معامل بيرسون	معامل سبيرمان براون
الفئة 1	0,747	0,527	0,690
الفئة 2	0,707		

حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول و الجزء الثاني لمقياس السلوك العدواني، فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0,527) ، وهو مؤشر أولي لثبات المقياس محل الدراسة ، ومن خلال إظهار التجانس بين الجزئين، وكذا التقارب في ثبات ألفا. لذا استخدمنا معادلة سبيرمان – براون لتعديل طول الاختبار، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل (0,690) ، وهي قيمة مرتفعة إحصائياً، الأمر الذي يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق على الدراسة الأساسية.

2- الصدق:

- **الاتساق الداخلي للمقياس:**

تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس على العينة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حسب الجدولين التاليين:

➢ **الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد المقياس:**

الجدول رقم (06): يوضح قيمة معامل ارتباط الفقرات بالبعد والمقياس.

الفقرات	العدوان الجسدي	الفقرات	العدوان اللفظي	الفقرات	العدائية
س1	,657**	س15	,544*	س29	,547*
س2	,679**	س16	,680**	س30	0,452

س3	,543*	س17	0,236	س31	0,420
س4	0,497	س18	,577*	س32	,660**
س5	0,329	س19	,673**	س33	0,233
س6	,524*	س20	0,393	س34	0,328
س7	,567*	س21	0,178	س35	,522*
س8	0,513	س22	,563*	س36	0,451
س9	0,419	س23	0,018	س37	,631*
س10	-,571*	س24	0,265	س38	0,374
س11	-0,060	س25	,699**	س39	,568*
س12	0,227	س26	,582*	س40	0,496
س13	0,451	س27	0,335	س41	0,325
س14	,781**	س28	0,175	س42	0,269

من خلال نتائج الجدول رقم (07) نلاحظ أن فقرات بعد العدوان الجسدي تراوح معامل ارتباطها بين(0,060-) و(**,781) بالنسبة للبعد ،حيث نجد فقرات ذات ارتباط عال ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) الفقرة 1-2-14 وفقرات ودالة عند مستوى الدلالة (0.05)الفقرات 3-6-7-10 وباقي الفقرات غير دالة.

لم يتم حذف الفقرات ذات المعامل الضعيف لقلة عدد الفقرات في المقياس ولأننا اعتمدنا على معامل الارتباط بين الابعاد والمقياس ككل والموضح ادناه.

➢ **الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:**

الجدول رقم (07): يوضح قيمة معامل ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل.

الابعاد	المقياس	مقياس السلوك العدواني
العدوان الجسدي	بيرسن	,740**
العدوان اللفظي	بيرسن	,879**
العدائية	بيرسن	,807**

من خلال نتائج الجدول رقم (08) نلاحظ أن جميع الأبعاد مرتبطة بمقياس السلوك العدواني، وجاءت ذات معامل ارتباط مرتفع ودالة عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث بلغت قيمة الارتباط في بعد العدوان الجسدي (,740**) ، في حين بلغ في بعد العدوان اللفظي و(,879**)أما في بعد العدائية بلغ (,807**) ،وعليه نقول أن المقياس ذو صدق داخلي مرتفع يمكن اعتماده في الدراسة الأساسية.

- **الصدق الذاتي:**

هو حساب الجذر التربيعي لألفا كرو نباخ حيث بلغ 0,819 √ ومنه بلغ 0,904 وهو عالي جدا.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات كان علينا استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وتمثلت فيما يلي:

- المتوسط الحسابي. الانحراف المعياري. النسب المئوية.

-معامل ارتباط بيرسن وسبيرمان ، اختبار فريدمان.إختبار T. test. إختبار ألفا كرونباخ.

الفصل الرابع:

عرض وتحليل تفسير

ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل تفسير ومناقشة النتائج، المتحصل عليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستعمال الأساليب الاحصائية المناسبة وذلك وفق ترتيب فرضيات الدراسة ثم تفسير ومناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة وادبيات الموضوع.

1- عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

1-1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

والتي نصت على "**وجود تباين بين ابعاد السلوك العدواني (جسدي- لفظي - عدائية) لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة**".

الجدول رقم (08): يوضح توزيع ابعاد السلوك العدواني.

ابعاد السلوك العدواني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الترتيب
السلوك العدواني الجسدي	42,03	6,688	2,10	1
السلوك العدواني اللفظي	38,90	9,238	1,73	3
العدائية	41,30	8,623	2,07	2

من خلال الجدول رقم(10) نستقرأ أن السلوك العدواني منتشر بأبعاده الثلاثة لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة حيث نجد البعد العدوان الجسدي بلغ متوسط حسابي 42,03 في حين بعد العدوان اللفظي بلغ متوسطه الحسابي 38,90، وفي الأخير بلغ بعد العدائية متوسط حسابي قدر ب41,30، جاء في المرتبة الأولى البعد الجسدي ثم العدائية في المرتبة الثانية ،وفي اخر

المرتبة للسلوك اللفظي، وعليه نقول ان تلميذ ذو عسر القراءة يعاني من السلوك العدواني بأبعاده الثلاثة، ومنه الفرضية **الأولى تحققت**.

إذا يوجد تباين بين أبعاد السلوك العدواني (جسدي- لفظي- عدائية) لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة. و أبرزها العدوان الجسدي الذي يتجلى في تصرفات عنيفة كالاحتكام إلى الضرب و الشجار. ويرتبط هذا السلوك بشكل كبير بعدم قدرة هولاء التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم المكبوتة كالقلق و الاحباط و الاكتئاب وكذلك الاحساس بالنقص بشكل لفظي نتيجة الاحتباس العاطفي و العقبات التي يواجهونها في تفسير مشاعرهم و هذا ما يجعلهم يلجؤون الى العدوان الجسدي ، و كذلك المعاملة الوالدية و اساليب التربية تلعب دورا حاسما في تشكيل ردود أفعال التلميذ في المواقف المختلفة ف على سبيل المثال يمكن أن يؤدي العقاب الجسدي الذي يتلقونه من الوالدين الى تعلمهم العدوان الجسدي كسلوك استحالة لمشكلاتهم و مواجهتهم الظروف الصعبة باعتبارهم العدوان الجسدي الحل الامثل لذلك.

علاوة على ذلك يكون التلاميذ ذوي عسر القراءة عرضة بشكل متكرر للتنمر والتمييز من قبل زملائهم بسبب النقص الموجود في مهاراتهم مما يثير لديهم مشاعر الغضب والعداء وهذه المشاعر تدفعهم الى التصرف بشكل عدواني جسدي من خلال العنف والاشتباك مع زملائهم في محاولة للتصدي للضغوط النفسية والاجتماعية التي يواجهونها

ونتيجة هذه الدراسة توافقت مع دراسة أبو مصطفى نظمي (208) التي هدفت للتعزي على علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني لدى التلاميذ حيث أشارت نتائج الدراسة أن

أكثر مجالات السلوك العدواني شيوعا هو العدوان الجسدي وهو الموجه نحو الذات بنسبة 56 وعدوان نحو الآخرين بنسبة (46.33) أما نسبة شيوع العدوان على الممتلكات فكان بنسبة (42%) (**الصالح، 2012، ص 56**).

وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العوالمة 1987) في أن السلوك العدواني الجسدي من السلوكيات الأكثر انتشارا وظهور لدى التلاميذ حيث بلغت نسبتها 68% من السلوكيات العدوانية (**العوالمة، 1987، ص 19**).

1-2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

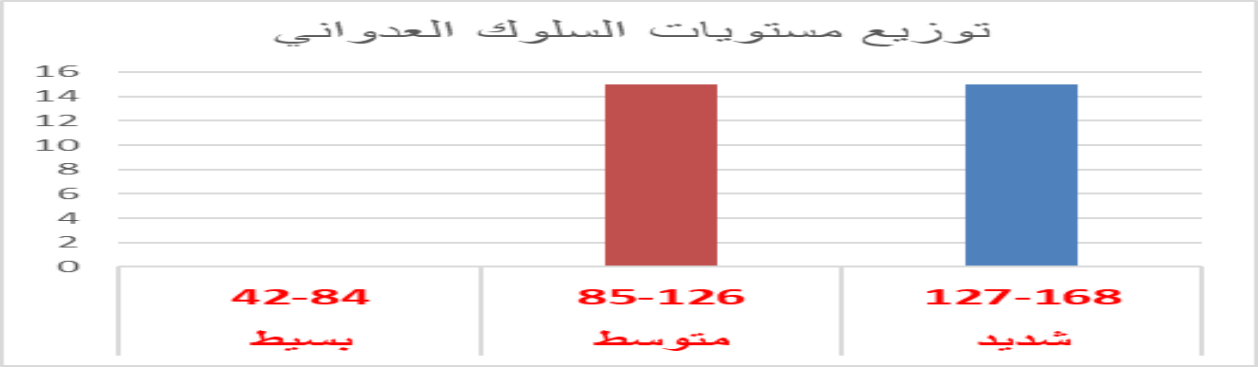
والتي مفادها:"مستوى **السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة مرتفع**".

والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح توزيع افراد العينة على مستويات مقياس السلوك العدواني.

المتغيرات		السلوك العدواني		
			التكرار	النسبة %
مستويات السلوك العدواني	بسيط	84-42	00	00
	متوسط	126-85	15	50,0
	شديد	168-127	15	50,0
المجموع		/	30	100

الشكل رقم (04): يوضح توزيع افراد العينة على مستويات مقياس السلوك العدواني.



يبين الجدول رقم (11) والشكل رقم (04) توزيع الحالات التي تعاني من السلوك العدواني من مجموع 30 مفردة ، حيث انعدم المستوى المنخفض من السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، اما المستوى المتوسط والمستوى الشديد فقد تساوى بعدد 15 ونسبة مئوية 50%لكل منهما، وعليه نقول أنه لا ينتشر المستوى الشديد من السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة فقط بل والمستوى المتوسط، وعليه نقول أن الفرضية الثانية **لم تتحقق** . بالتالي فمستوى السلوك العدواني لدى أفراد العينة كان متوسطا

نتائج الدراسة تشير إلى أن مستوى السلوك العدواني بين ذوي صعوبات في القراءة يعتبر متوسطًا. يُعزى هذا في العديد من الحالات إلى أسباب نفسية يعاني منها هؤلاء التلاميذ حيث السلوك العدواني الذي يظهرونه ذوي عسر القراءة عبارة عن تفريغ نفسي حيث انه وسيلة للتخلص من الإحباطات التي يواجهونها، خصوصًا عندما يشعرون بأن تقدمهم أقل من زملائهم في الصف.

بالإضافة إلى ذلك، الضغط الاجتماعي والاسري من اجل تحقيق التفوق في الدراسة والتكيف مع متطلبات المدرسة يمكن أن يلعب دورًا في زيادة ظهور السلوك العدواني عند ذوي صعوبات في القراءة و كذلك التوتر الناجم عن تراجع الأداء الدراسي يمكن أن يزيد من احتمالية تجسيد هذا السلوك.

كما ان عدم فهم المعلمين والزملاء والأهل للتحديات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ يمكن أن يدفعهم إلى استخدام السلوك العدواني كوسيلة للتعبير عن احتياجاتهم ولفت الانتباه إلى نقائصهم وعدم تقديم الدعم والمساعدة الملائمة من المدرسة يلعب دورًا في حدوث السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة.

وقد تناقضت نتائج دراستنا مع درسة دهليس ميلسية وهاليت أميرة (2022) حيث أنهم توصلوا إلى أن السلوك العدواني الشديد هو الأكثر شيوعا عند تلاميذ الإبتدائية **(دهليس هاليت، 2022، ص 49)**.

1-3-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

والتي نصت على :" **عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك العدواني تعزى لجنس تلميذ ذو عسر القراءة.**"

ولاختبار الفرضية قمنا باستعمال اختبار ت لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي الذكور والاناث في مقياس السلوك العدواني

الجدول رقم (10): يوضح قيمة" ت "لدلالة الفروق بين متوسطي السلوك العدواني بين الجنسين.

المقياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة sig
السلوك العدواني	ذكور	19	125,58	19,397	1,214	غير دال 0,235
	إناث	11	116,45	20,608		

من خلال الجدول رقم (12) ومن قراءة القيمة الاحتمالية لاختبار ليفين ف لتساوي التباينات للمجموعتين والتي بلغت0,153 أكبر من مستوى الدلالة α= 0.05 نقول بتجانس تباييني المجتمعين والذي عليه نختار نتائج العمود الاول.

بلغت قيمة ت (1,214) في مقياس السلوك العدوانيحيث بلغ متوسط الذكور (125,58) وبانحراف معياري (19,397) ، في حين بلغ متوسط الاناث (116,45) وبانحراف معياري (20,608) وعليه المتوسطان متقاربان.

أما القيمة الاحتمالية Sig المصاحبة لقيمة (ت) تساوي (0,235) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 والتي تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي السلوك العدواني عند الذكور وعليه نقبل لفرضية ومنه نقول أن **الفرضية الثالثة تحققت.**

من خلال المعطيات السابقة نجد أنه لا توجد فروق دلالة إحصائية في السلوك العدواني تغزى لمتغير الجنس.

وذلك يعني أن السلوك العدواني غير مرتبط بجنس معين مثلما هو شائع أن الذكور بطبيعتهم وبنيتهم الجسدية نجد لديهم سلوك عدواني اكثر من الاينات

ليس بالضرورة أن يكون الذكور أكثر عدوانية من الإناث بسبب بنيتهم الجسدية. السلوك العدواني لا يعتمد بشكل مباشر على البنية الجسدية أو الجنس. إن العوامل التي تؤثر على السلوك العدواني أكثر تعقيدًا وتشمل عوامل نفسية واجتماعية وبيئية.

قد يكون هناك أفراد ذكورًا وإناثًا على حد سواء يظهرون سلوكًا عدوانيًا أو يظهرون سلوكًا غير عدواني تمامًا. علاوة على ذلك، يمكن أن تكون هناك اختلافات كبيرة بين الأفراد في استجابتهم للمحفزات الخارجية ومدى تأثيرها على سلوكهم.

أن السلوك العدواني يعتمد على مجموعة معقدة من العوامل، ولا يمكن تفسيره أو توجيهه فقط بناءً على الجنس أو البنية الجسدية.

وتوافقت هذه الدراسة مع دراسة العزباوي (2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عن السلوك العدواني وكذلك اتفقت نتيجة الفرضية مع دراسة أبو مصطفى (2007) حيث هدف لمعرفة مظاهر السلوك العدواني الشائع، وكانت هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني، ونجد أنها اختلفت لذلك مع نتيجة الغرباوي 2006 بأنه توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في العدوان. وتناقضت دراستنا مع دراسة ناصر (2000) التي دلت على وجود فروق في درجة السلوك بالنسبة للجنسين.

خاتمة

خاتمة:

ومن خلال الدراسة التي تناولناها حول السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة ،حيث تم عرض المتغيرين اعتمادا على على مجموعة من الأساليب الإحصائية ،فمن خلال ما التوصل إليه من نتائج السابقة السالفة الذكر ،و بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة المتمثلة في 30) تلميذا معسكرين قرائيا من الجنسين يوجد تباين بين ابعاد السلوك العدواني (جسدي،لفظي،العدائية)لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة مرتفع لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني تعزى لجنس تلميذ ذوي عسر القراءة و لقد جاءت كل نتائج الدراسة كما افترضناه في بحثنا ماعدا الفرضية الثانية التي جاءت عكس ما افترضناه ،وقد يعود ذلك إلى تباين خصائص العينة.

الإقتراحات

الإقتراحات

- ضرورة توعية التلميذ وإطلاعه على قوانين القانون الداخلي للمؤسسة والإلتزام به لأنه ضروري للحفاظ على النظام العام للمؤسسة.
- وضع قوانين صارمة للحد من التصرفات السببية في المؤسسات التربوية.
- تنمية وتطوير الوعي التربوي على مستوى الاسرة والمدرسة.
- تقديم للأساتذة والآباء دورات حول السبل الناجحة في تربية ومعاملة التلميذ.
- الكشف المبكر عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة .
- تقديم مواد قرائية تتناسب مع ميول ورغبات التلميذ.
- متابعة الوالدين التلميذ داخل وخارج المؤسسة.
- يجب على التلميذ المداومة والتردد على المواد القرائية للتخلص من صعوبة القراءة.
- وضع برامج خاصة بتعديل السلوك العدواني.
- وضع برامج وتوفير الإمكانيات لمساعدة التلميذ على تخطي مشكلة عسر القراءة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

1-المعاجم:

1- أحمد زكي بدوي. (1977). **معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية**. لبنان.

2- الزمخشري أبو القاسم. (1998). **أساس البلاغ**. لبنان: دار الكتب العلمية

3- زيد بن محمّد البتال. (2017). **معجم عربي انجليزي في صعوبات التعلم**. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة للنشر والتوزيع.

2- الكتب:

4-أحمد عبد الكريم حمزة. (2008). **سيكولوجية عسر القراءة**. الطبعة1.عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

5-أحمد عدنان. (2006). **الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدرسة**. طبعة1.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6-أسامة محمد، الرشدان، مالك السبابلة، عبيد عبد الكريم، عبد المجيد سلمان. (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. الطبعة1.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

7-أسعد رزوق، عبد الله عبد الدايم. (1987). **موسوعة علم النفس**. طبعة3.لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

8-آني، إيمون. (2006). **الديسلكسيا. إضطراب اللغة عند التلاميذ**. (ترجمة إيناس صادق لميس الراعي).

9- بطرس، حافظ، بطرس. (2009). **تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

10- بطرس حافظ بطرس. (2010). **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وإنفعاليا**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11- تامر فرح سهيل. (2012). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

12- محمد سعيد الخطيب. (1993). **تعديل سلوك التلاميذ المعوقين دليل الآباء والمعلمين**. طبعة1.الأردن: دار إشراق للنشر والتوزيع.

13- حافظ نبيل عبد الفتاح. (2000). **صعوبات التعلم**. مصر. الطبعة1.

14- خالد عز الدين. (2010). **السلوك العدواني لدى التلاميذ**. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

15- خولة أحمد يحي. (2003). **البرامج التربوية لأفراد ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة.

16-رضوان سامو جميل. (2000). **الصحة النفسية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17-رئيد زرواتي. (2008). **تدرسيات على منهجية البحث العلمي عن العلوم الاجتماعية**. الجزائر: المطبوعات الجامعية قسنطينة.

18- زكريا أحمد الشربيني. (1994). **المشكلات النفسية عند التلاميذ**. مصر: دار الفكر العربي.

19- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). **الصعوبات التعلم. الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. مصر: دار النشر للجامعات.

20- الزيات، فتحي مصطفى. (2007). **صعوبات التعلم. الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. مصر: دار النشر للجامعات.

21- زين العابدين درويش. (1999). **علم النفس الاجتماعي**. مصر: دار الفكر العربي.

22- خديجة أحمد السباعي. (2004). **صعوبات التعلم**. مصر: دار النشر للجامعات.

23- سليمان، عبد الواحد، يوسف إبراهيم. (2010). **صعوبة التعلم النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

24- سناء محمد سليمان. (2008). **مشكلة العنف والعدوان**. مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

25- السيد عبد الحميد سليمان السيد. (2000). **صعوبات التعلم**. مصر: دار الفكر العربي للنشر.

26- السيد عبد الحميد سليمان. (2013). **صعوبات القراءة، ماهيتها وتشخيصها**. مصر: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

27- صالح حسن الداهري، ناظم هاشم العبيدي. (1999). **الشخصية والصحة النفسية.** الأردن: دار الكتب للنشر والتوزيع.

28- الظاهر قحطان. (2004). **تعديل السلوك.** الأردن: دار زارا للنشر والتوزيع.

29- الظاهر قحطان. (2004). **صعوبات التعلم.** الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

30- الظاهر قحطان. (2008). **مدخل إلى التربية الخاصة.** الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

31- عبود عبد الغني وآخرون. (1994). **التعليم في المرحلة الأولى وإتجاهات تطويره.** مصر: مكتبة النهضة المصرية.

32- عصام، جدوع. (2007). **صعوبات التعلم.** الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

33- عمارة محمد علي. (2008). **برامج علاجية لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين.** مصر: دار المكتب الجامعي.

34- العوالمة حابس. (1987). **أشكال السلوك العدواني عند تلاميذ الروضات في عمان.** الأردن: الجامعة الأردنية.

35- غايد حسين. (2004). **العدوان والإكتئاب.** مصر: مؤسسة كورس الدولية للنشر.

36- فتحي، الزيات. (2008). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم.** مصر: دار النشر للجامعات.

37- القرالة، علي عبد القادر. (2015). **مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات.** الأردن: دار عالم الثقافة.

38- القريطي، أمين عبد المطلب. (2005). **سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة وتربيتهم.** مصر: دار الفكر العربي.

39- كاظم ولي آغا. (1981). **علم النفس الفيزيولوجي.** لبنان: دار الآفاق الجديدة للنشر.

40- كريمان محمد بدير. (2007). **مشكلات تلميذ الروضة.** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

41- كيرك وكالتت. (1988). ترجمة زيدان الشرطاوي و عبد العزيز الشرطاوي، **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.** الرياض: الصفحات الذهبية.

42- محمد حسن العمايرة. (2010). **المشكلات الصفية السلوكية التعليمية مظاهرها واسبابها وعلاجها.** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

43- محمد علي قطب الهمشري، وفاء محمد عبد الجواد. (2000). **مشكلة العدوان في سلوك التلاميذ.** السعودية: مكتبة العبيكان للنشر.

44- مختار، وفيق صفوت. (1999). **مشكلات التلاميذ السلوكية الأسباب وطرق العلاج:** دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

45- المعايطة عبد العزيز. (2013). **سيكولوجية العدوانية وترويضها**. مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

46- معتز سيد عبد الله وآخرون. (2001). **علم النفس الاجتماعي**. مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

47- مقدادي محمد وآخرون. (2002). **تأثير برنامج للتعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى لتلميذ يعاني الديسليكسيا**. أبحاث البيرموك.

48- ناجي عبد العظيم، سعيد مرش. (2006). **تعديل السلوك العدواني للتلاميذ العاديين وذوي الإحتياجات الخاصة دليل الآباء والأمهات**: مكتبة زهراء الشرق

49- نصرت، محمد، عبد المجيد، جلجل. (1995). **العسر القرائي- الديسليكيا دراسة تشخيصية علاجية**. القاهرة: النهضة المصرية.

50- هالاهان، دانيال و كفمان، جميس . (2008) ترجمة عادل محمد. **سيكولوجية التلاميذ غير العاديين وتعليمهم. مقدمة في التربية الخاصة**. الأردن: دار الفكر.

51- هناء إبراهيم صندقلي. (2008). **من صعوبات التعلم الدسليكسيا**. لبنان: دار النهضة للنشر والتوزيع.

52- الوقفي. (2003). **مقدمة في علم النفس**. الأردن: دار الشروق.

53- يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس. (2002). **علم النفس العام**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

3-الرسائل والمذكرات الجامعية:

54- أبو عبيد مجاهد حسن محمد. (2004). **أشكال السلوك العدواني (لدى طلبة الصف السادس أساسي في محافظة نابلس)**. رسالة ماجيستر (منشورة). آالية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية.

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

56- أشواق. (2015). **مستوى وعي المدرسين بمظاهر السلوك العدواني عند التلميذ الأصم** (مذكرة ماستر). جامعة محمد بوضياف. مسيلة (الجزائر).

57- بشقة سماح. (2008). **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وحاجاتهم الإرشادية** (أطروحة دكتوراه). جامعة الحاج لخضر باتنة (الجزائر).

58- البكو نائل. (1985). **تحديد أنماط العدوان الصفي في المرحلة الإبتدائية**. رسالة ماجيستر (غير منشورة). كلية التربية. قسم علم النفس. جامعة اليرموك.

59- بن زعموش نادية بوضياف. (2013). **الاتصال الاسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ القسم التحضيري** (رسالة ماستر). كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة (الجزائر).

60- جموعي بالعربي. (2018). **فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** (أطروحة دكتوراه). جامعة محمد لمين رباعين. سطيف (الجزائر).

61- دحلان أحمد محمد.(2003). **العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى التلاميذ** (رسالة ماجيستر). كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

62- دهليس ميلسية، هليت أميرة. (2022). **السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي**. (مذكرة ماستر). جامعة مولود معمري تيزي وزو.

63- شرفوح البشير. (2006). **إنعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين**. (أطروحة دكتوراه). جامعة الجزائر.

64- الصالح تهاني محمد عبد القادر. (2012). **درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني (في المدارس لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين)**. رسالة ماجستير (منشورة). جامعة النجاح الوطنية.

65- الصالح نهاني محمد عبد القادر. (2012). **درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني في المدارس لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية**. (رسالة ماجيستر). جامعة النجاح. فلسطين.

66- فريدة بولسنان. (2013). **فعالية برنامج علاجي أسري بنائي في التخفيف من السلوك العدواني وأثر ذلك على كل من أساليب المعاملة الوالدية والقلق لدى والديهم** (أطروحة دكتوراه). جامعة الحاج لخضر. باتنة (الجزائر)

67- لجنة الدراسات في دراسات بالتعاون مع مركز الأعمال الأوروبي. (2011). **القراءة الشريعة**. دمشق.

68- مدرسة عائشة، عليوان نعيمة. **علاقة أساليب المعاملة الوالدية وصعوبة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** (شهادة ماستر). كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة عين الدفلى.

69- مراد زغور، وهيبة أختال. (2019). **الضغط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة السنة أولى جامعي** (مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر). جامعة جيلالي بونعامة. خميس مليانة (الجزائر).

70- مراكب مفيدة. (2010). **الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** (رسالة ماجيستر). جامعة باجي مختار. عنابة (الجزائر).

71- مرباح أحمد تقي الدين. (2015). **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذالسنة الخامسة إبتدائي لمدينة الأغواط.** (مذكرة ماجيستر). كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة مولود معمري تيزي وزو.

72- ميلودي مريم. (2019). **أثر العلاج بالموسيقى في التخفيف من السلوك العدواني لدى التلميذ** (مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر). جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم (الجزائر).

4-المجلات والدوريات:

73- آن موسى النجداوي، محمود كفاوين. (2015). **أسباب السلوك العدواني عند التلميذ**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (42). ملحق 2.

74- بشير معمرية وآخرون. (2005). **صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية**. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. العدد 1.

75- سامية موسى إبراهيم. (1999). **المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من سن (5-6 سنوات) كما يدركها المعلمات التربويات برياض التلاميذ**. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين الشمس. العدد 9.

76- الفسفوس عدنان أحمد. (2006). **الدليل الإرشادي للسلوك العدواني لدى طلبة المدارس. المكتبة الإلكترونية لتلاميذ الخليج. ط1**.

77- نظمي عودة موسى أبو مصطفى. (1996). **المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الإبتدائية الحكومية في محافظة غزة كما يدركها المعلمون والمعلمات**. المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين الشمس. المجلد الأول.

المراجع باللغة الأجنبية:

78- Anne. V, Françoise Estienne. (2001). **Méthode de rééducation de la lecture, et de l'orthographe**. Paris : Les dyslexies. 3 ème ed. maison Paris Demeure.

79- Deumeur Navet. (1983). **Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe**. Paris : 4 ème de Boeck Bruxelles.

80- Noel, J.M. (1976). **La dyslexie en pratique d'éducation** Doin éditeurs. Paris.

الملاحق

الملحق رقم(01):

مقياس السلوك العدواني

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علوم التربية

تعليمة

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة في إطار إعداد مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر تخصص علم التربية الخاصة حول موضوع "**السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**"، نرجو منكم مساعدتي في إثراء هذا البحث بالإجابة عن الأسئلة المقترحة، علما أن إجابتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، ولكم مني جزيل الشكر.

مقياس السلوك العدواني

الإسم: **تاريخ الإختبار:** **المدرس:**

الجنس: **تاريخ الميلاد:** **العمر:**

م	القسم الأول: العدوان الجسدي.	كثيرا	قليلا	نادرا	نادرا جدا
01	أتشاجر مع زملائي في القسم أو المدرسة.				
02	أندفع إلى الضرب سواء باليد أو الرجل أو أي شيء آخر لزملائي.				
03	أحاول تدمير ممتلكات غيري من التلاميذ.				
04	أرغب في اللعب والعبث بمحتويات القسم.				
05	أندفع لتمزيق بعض الأشياء وإن كانت مهمة.				
06	أحاول طعن أو وخز زملائي دون أن يوجهوا إليّ إساءة.				
07	أفضل في أوقات الفراغ بالمدرسة مصارعة زملائي أو ملاكمتهم.				
08	أفضل المشاجرة باليد مع التلاميذ الأقل قوة جسمانية.				
09	أندفع لتدمير محتويات القسم رغم تعرضي للعقاب المدرسي.				
10	أحصل على حقوقي بقوة.				
11	أرد الإساءة البدنية بقوة.				
12	أفضل مشاهدة الملاكمة والمصارعة الحرة على غيرها من الألعاب.				
13	أرد الإساءة اللفظية ببدنية.				
14	أفكر بإيقاع الضرر ببعض المشرفين أو المدرسين.				
م	**القسم الثاني: العدوان اللفظي.**	**كثيرا**	**قليلا**	**نادرا**	**نادرا جدا**

01	أصرخ لأسباب تافهة.					
02	أصيح برفع صوتي عن زملائي بالقسم بدون سبب واضح.					
03	أميل إلى تدريب خدع أو مكائد للآخرين.					
04	أستخدم ألفاظ وعبارات غير محبوبة أو نابية في التعامل مع زملائي.					
05	أضحك وأقهقه بصوت عالي بدون سبب يستحق ذلك.					
06	أهتف بقوة بالقسم للفت الأنظار لي بدون سبب.					
07	لا أقدم إعتذار لزملائي إذا اسأت لفظيا لهم.					
08	أدفع زملائي إلى معاكسة المدرسين والمشرفين لفظيا.					
09	إذا أساء لي زميلي بلفظ غير مرغوب أرده بأكثر منه إساءة.					
10	أبدأ وأنا مدفوع إلى التحفيز اللفظي والسخرية من الزملاء.					
11	أقول بعض النكات والفكاهة بقصد السخرية.					
12	أميل إلى السخرية من آراء الآخرين.					
13	ليس من السهل أن أهزم في أي مناقشة.					
14	لا أتقبل الهزيمة في الألعاب الرياضية بسهولة.					
م	**القسم الثالث: العدائية.**	**كثيرا**	**قليلا**	**نادرا**	**نادرا جدا**	
01	أحاول إيقاع الضرر بالمحيطين بي بحيث لا يشعر لي أحد.					
02	أشعر بالسعادة عند رؤية مشاجرة بالضرب بين شخصين.					
03	أفضل أفلام الحرب والعصابات والمغامرة على غيرها.					
04	أشعر بالسعادة عند رؤية المقاتلة بين الحيوانات.					
05	أغضب بسرعة إذا ضايقني أي فرد.					
06	لا أثق في المحيطين بي.					
07	أحاول صرف إنتباه التلاميذ عن المعلم.					
08	أوجه اللوم والنقد النفسي على كل تصرفاتي.					
09	أوجه اللوم والنقد لغيري على كل تصرفاتي.					
10	أشعر بالسعادة إذا أخطأ زميلي ووجه المعلم إليه النقد واللوم.					
11	أميل كثيرا لعمل عكس ما يطلب مني.					
12	من السهل أن أخيف زملائي.					
13	أحب قراءة قصص المغامرات البوليسية.					
14	أتضايق من عادات المحيطين بي.					

الملحق رقم (02):

مقياس عسر القراءة

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علوم التربية

تعليمة

أخي المعلم، أختي المعلمة، في إطار إعداد مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر تخصص علم التربية الخاصة حول موضوع: "**السلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي عسر القراءة**"، "**دراسة استكشافية ببعض إبتدائيات ولاية تيزي وزو**"، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، نرجو منكم مساعدتي في إثراء هذا البحث بالإجابة عن الأسئلة المقترحة، علما أن إجابتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، ولكم مني جزيل الشكر.

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا ينطبق
01	يحذف حرف من الكلمة أثناء القراءة مثال: خشبة يقرأها خشب.					
02	يحذف كلمة من الجملة أثناء القراءة مثال: جهزت العصفورة عشها يقرأها جهزت العصفورة.					
03	يبدل حرف بحرف أثناء القراءة مثال: بحدر بدل بحذر.					
04	يبدل بعض الكلمات بأخرى، مثال: يضحك الأرنب بصوت عالي، بدله من يضحك الأرنب بصوت قوي.					
05	يقفز اثناء القراءة عن سطر كامل.					
06	يقفز أثناء القراءة عن عدة سطور.					
07	يصعب عليه التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مثال: حبل – جبل / صيف – ضيف.					
08	صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل المختلفة في النطق مثال: ت- ب- ث/ ح خ ج / ر ز.					
09	يبدو الخوف على التلميذ أثناء القراءة.					
10	يبدو على التلميذ التردد أثناء القراءة.					
11	يكرر التلميذ بعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة.					
12	يكرر التلميذ بعض الكلمات في الجملة.					
13	يقرأ النص بصورة متقطعة (كلمة كلمة).					
14	يقرأ بصورة بطيئة جدا.					
15	يقرأ الكلمات بطريقة عكسية، مثال: ينطق كلمة بحر / رحب					

16	يضيف أثناء القراءة حرفا للكلمة، مثال: إعترضت / إعتراضت.					
17	يضيف أثناء القراءة كلمة للجملة ليست موجودة، مثال قراءة جملة نام التلميذ، نام التلميذ قليلا.					
18	يستخدم أصبعه لتتبع الكلمات أثناء القراءة.					
19	يصعب عليه قراءة الكلمات الجديدة.					
20	يصعب عليه فهم الكلام المقروء.					
21	يخلط بين اليمين واليسار أثناء القراءة.					
22	يفقد مكان الكلمة أثناء القراءة.					
23	يصعب عليه تذكر ما قرأه.					
24	يقرأ الكلمات بطريقة غير واضحة.					
25	يقرأ الجمل بطريقة غير واضحة.					
26	يجد صعوبة في الإنتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر التالي أثناء القراءة.					
27	يصعب عليه التمييز عند النطق بين أنواع التنوين (الضم، الفتح، الكسر).					
28	يصعب عليه التمييز عند نطق الكلمات بين اللامين الشمسية والقمرية.					
29	يصعب عليه التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق المختلفة في الشكل مثال: (ك.ق) (ت.د) (ظ.ض) (س.ز).					
30	يقرأ الكلمة بصورة متقطعة (حرفا، حرفا).					
31	يقرأ بصوت خافق جدا.					
32	يصعب عليه نطق طول الحرف المناسب لحرف المد (مد بالألف).					
33	يصعب عليه نطق طول الحرف المناسب لحرف المد (مد بالواو).					

شكرا لتعاونكم

الملحق رقم(03): نتائج الصدق والثبات.

Statistiques de fiabilité

	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach
الجسدي	14	0,616

Statistiques de fiabilité

	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach
اللفظي	14	0,647

Statistiques de fiabilité

	Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach
العدائية	14	0,708

Statistiques de fiabilité

Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach
42	0,819

	Statistiques de fiabilité			
	0,747	Valeur	Partie 1	Alpha de Cronbach
	21[a]	Nombre d'éléments		
	0,707	Valeur	Partie 2	
	21[b]	Nombre d'éléments		
	42	Nombre total d'éléments		
	0,527	Corrélation entre les sous-échelles		
	0,690	Longueur égale		Coefficient de Spearman-Brown
	0,690	Longueur inégale		
	0,690	Coefficient de Guttman		
	a. Les éléments sont : س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8, س9, س10, س11, س12, س13, س14, س15, س16, س17, س18, س19, س20, س21.			
	b. Les éléments sont : س22, س23, س24, س25, س26, س27, س28, س29, س30, س31, س32, س33, س34, س35, س36, س37, س38, س39, س40, س41, س42.			

	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	س11	س12	س13	س14	لعدوان_الجسدي
س1 Corrélation de Pearson	1	,662**	0,368	0,354		0,093	0,267	0,323	0,391	-0,487	-0,153	0,065	0,202	0,486	,657**
Sig. (bilatérale)		0,007	0,177	0,196		0,741	0,336	0,240	0,150	0,065	0,586	0,818	0,471	0,066	0,008
N	15	15	15	15		15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س2 Corrélation de Pearson	,662**	1	,709**	0,381		0,219	0,268	0,077	0,147	-0,337	-0,320	-0,140	0,410	,689**	,679**
Sig. (bilatérale)	0,007		0,003	0,161		0,432	0,335	0,784	0,602	0,220	0,245	0,618	0,129	0,004	0,005
N	15	15	15	15		15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س3 Corrélation de Pearson	0,368	,709**	1	0,217		0,274	0,171	0,295	0,064	-0,165	-0,401	-0,176	0,243	0,442	,543*
Sig. (bilatérale)	0,177	0,003		0,438		0,323	0,542	0,286	0,821	0,557	0,139	0,531	0,383	0,099	0,037
N	15	15	15	15		15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س4 Corrélation de Pearson	0,354	0,381	0,217	1		0,079	0,336	-0,102	0,046	-0,328	-0,217	0,184	0,467	0,182	0,497
Sig. (bilatérale)	0,196	0,161	0,438			0,779	0,221	0,719	0,871	0,232	0,438	0,511	0,080	0,516	0,059
N	15	15	15	15		15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س5 Corrélation de Pearson	0,239	0,166	0,052	0,239		0,283	0,426	-0,152	0,275	-,549*	-0,259	0,110	0,093	0,000	0,329
Sig. (bilatérale)	0,391	0,555	0,854	0,391		0,306	0,113	0,589	0,321	0,034	0,352	0,696	0,742	1,000	0,232
N	15	15	15	15		15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س6 Corrélation de Pearson	0,093	0,219	0,274	0,079		1	,663**	,642**	-0,073	-,623*	-0,380	-0,073	0,164	0,511	,524*
Sig. (bilatérale)	0,741	0,432	0,323	0,779			0,007	0,010	0,797	0,013	0,162	0,797	0,559	0,051	0,045
N	15	15	15	15		15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
س7 Corrélation de Pearson	0,267	0,268	0,171	0,336		,663**	1	0,464	0,317	-,705**	-0,291	-0,205	0,078	0,244	,567*

0,028	0,380	0,781	0,464	0,293	0,003	0,250	0,081		0,007		0,221	0,542	0,335	0,336	Sig. (bilatérale)
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
0,513	0,480	-0,063	0,009	-0,059	-0,487	0,220	1	0,464	,642**		-0,102	0,295	0,077	0,323	Corrélation de Pearson س8
0,050	0,070	0,823	0,974	0,836	0,066	0,432		0,081	0,010		0,719	0,286	0,784	0,240	Sig. (bilatérale)
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
0,419	0,134	0,115	-0,144	0,106	-0,296	1	0,220	0,317	-0,073		0,046	0,064	0,147	0,391	Corrélation de Pearson س9
0,120	0,634	0,684	0,608	0,706	0,284		0,432	0,250	0,797		0,871	0,821	0,602	0,150	Sig. (bilatérale)
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
-,571*	-0,446	-0,245	0,157	0,436	1	-0,296	-0,487	-,705**	-,623*	-,549*	-0,328	-0,165	-0,337	-0,487	Corrélation de Pearson س10
0,026	0,096	0,379	0,576	0,104		0,284	0,066	0,003	0,013		0,232	0,557	0,220	0,065	Sig. (bilatérale)
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
-0,060	-0,082	-0,269	0,505	1	0,436	0,106	-0,059	-0,291	-0,380		-0,217	-0,401	-0,320	-0,153	Corrélation de Pearson س11
0,830	0,772	0,332	0,055		0,104	0,706	0,836	0,293	0,162		0,438	0,139	0,245	0,586	Sig. (bilatérale)
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
0,227	0,134	-0,172	1	0,505	0,157	-0,144	0,009	-0,205	-0,073		0,184	-0,176	-0,140	0,065	Corrélation de Pearson س12
0,417	0,634	0,540		0,055	0,576	0,608	0,974	0,464	0,797		0,511	0,531	0,618	0,818	Sig. (bilatérale)
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
0,451	,541*	1	-0,172	-0,269	-0,245	0,115	-0,063	0,078	0,164		0,467	0,243	0,410	0,202	Corrélation de Pearson س13
0,092	0,037		0,540	0,332	0,379	0,684	0,823	0,781	0,559		0,080	0,383	0,129	0,471	Sig. (bilatérale)
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
,781**	1	,541*	0,134	-0,082	-0,446	0,134	0,480	0,244	0,511		0,182	0,442	,689**	0,486	Corrélation de Pearson س14

0,001		0,037	0,634	0,772	0,096	0,634	0,070	0,380	0,051		0,516	0,099	0,004	0,066	Sig. (bilatérale)
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
1	,781**	0,451	0,227	-0,060	-,571*	0,419	0,513	,567*	,524*		0,497	,543*	,679**	,657**	Corrélation de Pearson لعدوان_الجسدي
	0,001	0,092	0,417	0,830	0,026	0,120	0,050	0,028	0,045		0,059	0,037	0,005	0,008	Sig. (bilatérale)
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

العدوان_اللفظي	س28	س27	س26	س25	س24	س23	س22	س21	س20	سَ19	س18	س17	س16	س15	
,544*	0,028	-0,097	0,344	0,126	0,360	-0,397	0,415	0,117	-0,015		0,247	0,248	,734**	1	Corrélation de Pearson س15
0,044	0,922	0,741	0,209	0,656	0,187	0,143	0,124	0,678	0,957		0,375	0,372	0,002		Sig. (bilatérale)
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
,680**	-0,025	0,010	0,440	0,261	0,437	-0,304	0,380	-0,075	-0,076		0,197	0,433	1	,734**	Corrélation de Pearson س16
0,008	0,928	0,973	0,100	0,348	0,103	0,270	0,162	0,791	0,788		0,483	0,107		0,002	Sig. (bilatérale)
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
0,236	-0,259	0,108	-0,432	0,265	0,115	0,115	-0,230	-,547*	0,097		0,168	1	0,433	0,248	Corrélation de Pearson س17
0,416	0,351	0,713	0,108	0,339	0,683	0,683	0,409	0,035	0,732		0,549		0,107	0,372	Sig. (bilatérale)
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
,577*	-0,194	0,277	0,383	0,417	0,086	-0,173	0,216	0,265	0,345		1	0,168	0,197	0,247	Corrélation de Pearson س18
0,031	0,488	0,338	0,159	0,122	0,759	0,538	0,439	0,340	0,208			0,549	0,483	0,375	Sig. (bilatérale)

14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
,673**	-0,109	0,438	0,426	0,364	-0,129	-0,018	0,368	0,400	0,379		0,488	0,072	0,411	0,235	Corrélation de Pearson س19
0,008	0,699	0,117	0,113	0,183	0,647	0,948	0,177	0,139	0,164		0,065	0,800	0,128	0,400	Sig. (bilatérale)
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
0,393	-0,201	0,120	-0,028	0,277	-0,262	,525*	0,343	0,131	1		0,345	0,097	-0,076	-0,015	Corrélation de Pearson س20
0,164	0,473	0,682	0,922	0,318	0,345	0,045	0,211	0,642			0,208	0,732	0,788	0,957	Sig. (bilatérale)
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
0,178	0,081	0,141	0,485	0,040	-0,312	-0,378	,557*	1	0,131		0,265	-,547*	-0,075	0,117	Corrélation de Pearson س21
0,543	0,774	0,630	0,067	0,887	0,258	0,164	0,031		0,642		0,340	0,035	0,791	0,678	Sig. (bilatérale)
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
,563*	-0,184	-0,409	,577*	0,281	0,250	-0,038	1	,557*	0,343		0,216	-0,230	0,380	0,415	Corrélation de Pearson س22
0,036	0,512	0,147	0,024	0,311	0,369	0,892		0,031	0,211		0,439	0,409	0,162	0,124	Sig. (bilatérale)
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
0,018	-0,184	-0,061	-0,288	0,216	0,192	1	-0,038	-0,378	,525*		-0,173	0,115	-0,304	-0,397	Corrélation de Pearson س23
0,952	0,512	0,836	0,297	0,439	0,492		0,892	0,164	0,045		0,538	0,683	0,270	0,143	Sig. (bilatérale)
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
0,265	-0,184	-0,418	0,262	0,151	1	0,192	0,250	-0,312	-0,262		0,086	0,115	0,437	0,360	Corrélation de Pearson س24
0,360	0,512	0,137	0,345	0,591		0,492	0,369	0,258	0,345		0,759	0,683	0,103	0,187	Sig. (bilatérale)
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N
,699**	0,240	0,438	0,294	1	0,151	0,216	0,281	0,040	0,277		0,417	0,265	0,261	0,126	Corrélation de Pearson س25
0,005	0,389	0,117	0,287		0,591	0,439	0,311	0,887	0,318		0,122	0,339	0,348	0,656	Sig. (bilatérale)

14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
,582*	0,050	0,014	1	0,294	0,262	-0,288	,577*	0,485	-0,028		0,383	-0,432	0,440	0,344	Corrélation de Pearson	س26
0,029	0,859	0,962		0,287	0,345	0,297	0,024	0,067	0,922		0,159	0,108	0,100	0,209	Sig. (bilatérale)	
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,335	,572*	1	0,014	0,438	-0,418	-0,061	-0,409	0,141	0,120		0,277	0,108	0,010	-0,097	Corrélation de Pearson	س27
0,241	0,033		0,962	0,117	0,137	0,836	0,147	0,630	0,682		0,338	0,713	0,973	0,741	Sig. (bilatérale)	
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14		14	14	14	14	N	
0,175	1	,572*	0,050	0,240	-0,184	-0,184	-0,184	0,081	-0,201		-0,194	-0,259	-0,025	0,028	Corrélation de Pearson	س28
0,550		0,033	0,859	0,389	0,512	0,512	0,512	0,774	0,473		0,488	0,351	0,928	0,922	Sig. (bilatérale)	
14	15	14	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
1	0,175	0,335	,582*	,699**	0,265	0,018	,563*	0,178	0,393	,673**	,577*	0,236	,680**	,544*	Corrélation de Pearson	العدوان_اللفظي
	0,550	0,241	0,029	0,005	0,360	0,952	0,036	0,543	0,164		0,031	0,416	0,008	0,044	Sig. (bilatérale)	
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14		14	14	14	14	N	

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Corrélations

العدائية	س42	س41	س40	س39	س38	س37	س36	س35	س34	س33	س32	س31	س30	س29		
,547*	-0,273	-0,013	0,493	,869**	0,372	0,084	0,244	0,493	-0,131		,536*	0,037	-0,061	1	Corrélation de Pearson	س29
0,035	0,325	0,964	0,062	0,000	0,173	0,767	0,381	0,062	0,641		0,039	0,896	0,828		Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,452	0,490	,560*	0,096	-0,134	0,217	0,436	0,104	0,049	0,022		0,332	0,151	1	-0,061	Corrélation de Pearson	س30

0,091	0,064	0,030	0,735	0,635	0,438	0,104	0,713	0,862	0,937		0,227	0,591		0,828	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,420	0,208	0,327	0,066	0,196	-0,150	0,334	-0,082	-0,136	-0,023		0,398	1	0,151	0,037	Corrélation de Pearson	س31
0,119	0,456	0,235	0,815	0,483	0,595	0,224	0,771	0,630	0,935		0,142		0,591	0,896	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
,660**	0,100	0,049	0,358	0,490	,541*	0,036	0,065	0,260	-0,230		1	0,398	0,332	,536*	Corrélation de Pearson	س32
0,007	0,723	0,862	0,190	0,063	0,037	0,900	0,818	0,349	0,410			0,142	0,227	0,039	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,233	-0,112	0,020	-0,036	-0,012	-0,322	0,084	-0,121	0,073	,571*		0,058	0,305	-0,139	-0,063	Corrélation de Pearson	س33
0,403	0,691	0,945	0,900	0,965	0,242	0,765	0,667	0,796	0,026		0,837	0,269	0,621	0,825	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,328	0,141	-0,019	-0,136	-0,107	-0,309	0,425	0,460	0,280	1	,571*	-0,230	-0,023	0,022	-0,131	Corrélation de Pearson	س34
0,232	0,616	0,947	0,628	0,704	0,263	0,114	0,085	0,313			0,410	0,935	0,937	0,641	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
,522*	-0,281	-0,041	0,263	0,354	0,226	0,193	0,198	1	0,280		0,260	-0,136	0,049	0,493	Corrélation de Pearson	س35
0,046	0,311	0,884	0,344	0,196	0,417	0,490	0,480		0,313		0,349	0,630	0,862	0,062	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,451	-0,058	-0,274	0,443	0,075	0,103	,634*	1	0,198	0,460		0,065	-0,082	0,104	0,244	Corrélation de Pearson	س36
0,092	0,837	0,323	0,098	0,790	0,715	0,011		0,480	0,085		0,818	0,771	0,713	0,381	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
,631*	0,274	0,350	0,377	0,106	-0,131	1	,634*	0,193	0,425		0,036	0,334	0,436	0,084	Corrélation de Pearson	س37

0,012	0,323	0,201	0,166	0,706	0,641		0,011	0,490	0,114		0,900	0,224	0,104	0,767	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,374	0,065	-0,121	0,276	0,405	1	-0,131	0,103	0,226	-0,309		,541*	-0,150	0,217	0,372	Corrélation de Pearson	س38
0,169	0,817	0,667	0,319	0,134		0,641	0,715	0,417	0,263		0,037	0,595	0,438	0,173	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
,568*	0,035	0,182	0,371	1	0,405	0,106	0,075	0,354	-0,107		0,490	0,196	-0,134	,869**	Corrélation de Pearson	س39
0,027	0,901	0,515	0,174		0,134	0,706	0,790	0,196	0,704		0,063	0,483	0,635	0,000	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,496	-0,187	-0,147	1	0,371	0,276	0,377	0,443	0,263	-0,136		0,358	0,066	0,096	0,493	Corrélation de Pearson	س40
0,060	0,504	0,600		0,174	0,319	0,166	0,098	0,344	0,628		0,190	0,815	0,735	0,062	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,325	,617*	1	-0,147	0,182	-0,121	0,350	-0,274	-0,041	-0,019		0,049	0,327	,560*	-0,013	Corrélation de Pearson	س41
0,238	0,014		0,600	0,515	0,667	0,201	0,323	0,884	0,947		0,862	0,235	0,030	0,964	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
0,269	1	,617*	-0,187	0,035	0,065	0,274	-0,058	-0,281	0,141		0,100	0,208	0,490	-0,273	Corrélation de Pearson	س42
0,332		0,014	0,504	0,901	0,817	0,323	0,837	0,311	0,616		0,723	0,456	0,064	0,325	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	
1	0,269	0,325	0,496	,568*	0,374	,631*	0,451	,522*	0,328		,660**	0,420	0,452	,547*	Corrélation de Pearson	العدائية
	0,332	0,238	0,060	0,027	0,169	0,012	0,092	0,046	0,232		0,007	0,119	0,091	0,035	Sig. (bilatérale)	
15	15	15	15	15	15	15	15	15	15		15	15	15	15	N	

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations

		لعدوان_الجسدي	العدوان_اللفظي	العدائية	السلوك_العدواني
لعدوان_الجسدي	Corrélation de Pearson	1	0,516	0,271	,740**
	Sig. (bilatérale)		0,059	0,328	0,003
	N	15	14	15	14
العدوان_اللفظي	Corrélation de Pearson	0,516	1	,604*	,879**
	Sig. (bilatérale)	0,059		0,022	0,000
	N	14	14	14	14
العدائية	Corrélation de Pearson	0,271	,604*	1	,807**
	Sig. (bilatérale)	0,328	0,022		0,000
	N	15	14	15	14
السلوك_العدواني	Corrélation de Pearson	,740**	,879**	,807**	1
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,000	0,000	
	N	14	14	14	14

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

الملحق رقم(04): نتائج الفرضية الاولى

Statistiques descriptives					
Ecart type	Moyenne	Maximum	Minimum	N	
6,688	42,03	52	29	30	العدوان الجسدي
9,238	38,90	49	22	30	العدوانالفظي
8,623	41,30	52	23	30	العدائية

اختبار فريدمان

Rangs

Rang moyen :	
2,10	العدوان الجسدي
1,73	العدوانالفظي
2,07	العدائية

الملحق رقم(05) نتائج الفرضية الثانية

السلوك_ العدواني

Pourcentage cumulé	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence		
50,0	50,0	50,0	15	2	Valide
100,0	50,0	50,0	15	3	
	100,0	100,0	30	Total	

الملحق رقم(06): نتائج الفرضية الثالثة

Test des échantillons indépendants										
Test t pour égalité des moyennes							des variances			
différence à 95 %		Différence erreur standard	Différence moyenne	Sig. (bilatéral)	ddl	t	Sig.	F		
Supérieur	Inférieur									
24,520	-6,271	7,516	9,124	0,235	28	1,214	0,698	0,153	Hypothèse de variances égales	اسلسلوك_العدواني
25,068	-6,819	7,643	9,124	0,247	19,971	1,194			Hypothèse de variances inégales	

Statistiques de groupe						
Moyenne erreur standard	Ecart type	Moyenne	N	الجنس	
4,450	19,397	125,58	19	ذكر	اسلسلوك_العدواني
6,213	20,608	116,45	11	انثى	