M

جامعة ابن خلدون تيارت

University Ibn Khaldoun oF Tiaret

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

Faculty of hummanities and social sciences

قسم علم النفس و الفلسفة و الأورطوفونيا

Department of psychologie , philosophy ; and speech therapy

مذكرة مكملة لنيل شهـــــادة ماستر الطور الثاني ل.م.د

في علم النفس المدرسي

التنمر الممارس على التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية وعلاقته بدافعية التعلم لديهم

دراسة ميدانية بابتدائيات سوقر تيارت

إعداد الطالبتين:

- **بن سلامة نعيمة بختة**
- **بوخاتم أحلام**

الإشراف:

د/ قندوز محمود

لـــــجنة المنـــاقـــشة

الأستاذ	الرتبة	الصفة
بوشريط نورية	أستاذ محاضر أ	رئيـــــــسا
قندوز محمود	أستاذ محاضر أ	مشرفا و مقررا
سعدون فتيحة	أستاذ محاضرب	منـــــاقشا

السنـــة الجامعية: 2023/2022

إهداء

الى أعز قلبين على قلبي الى من كانا سببا وجودي والديا الكريمين أمي التي لا تقدر بثمن

وأبي الذي لا يكرره الزمن اطال المولى في عمركما وأدامكما تاجا على رأسي.

الى سندي ومسندي اخوتي سعيد، بوعبد لله

الى من قاسمتني ظلمة الرحم ابنة قلبي خالدية

شكرا لزوجة أخي ايمان وزوج اختي سيف الدين لرفع معنوياتي

الى كل العائلة دون استثناء -بن سلامة-

شكرا للأستاذ الذي ساندني وساعدني في هذا العمل الدكتور بوغفالة عبد الغني

الى من حملت معي مشقة هذا العمل وقاسمتني 5 سنوات "قصب السكر"

الى كل من ابتسم لي.

الى مهجة القلب اهدي هذا العمل.

نعيمة

الإهداء

أهدي ثمرة عملي إلى بلسما جروحي وماسحا دمعي وسنفونيتا روحي أمي وأبي كل قصائد الحب وخواطر المدح لا تسعكما لا ولاهما لما أنا هنا قد تخونني الكلمات لكن الدموع وفية تريكم، أدمكما الله لي وجعلني تاجا ومفخرة لكما

إلى من قدم لي يد العون أخي وسندي توأم روحي"محمد" حفظك الله ورعاك

إلى زميلتي وصديقتي وأختي "نينا" أداما الله صدقتنا أبد الدهر

إلى إخوتي وأخواتي الذين لم أذكرهم ذكركم القلب وعائلتي وكل من يحمل لقب الهيبة "بوخاتم"

وفي الأخير أقدم الشكر لنفسي لذاتي لكياني لعزمي لإصراري لوعدي ولحلمي

أحلام

شكر

(وأما بنعمة ربك فحدث)

نحمد الله على نعمه كلها ونشكره على أن وفقنا الى هذا وما لنا مقرنين

نتقدم بالشكر الجزيل الى الوالدين الكريمين والى الإخوة والأخوات والى كل من ساعدنا في هذا البحث من قريب او من بعيد.

والى جميع الطاقم الاداري والتربوي لكل الابتدائيات عبر دائرة السوقر

كما نتقدم بالشكر الى استاذنا المحترم قندوز محمود لبذله مجهودا في انجاز هذا العمل والى كل اساتذة علم النفس بجامعة ابن خلدون وفي الاخير نسأل الله التوفيق والنجاح لجميع طلبة علم النفس المدرسي دفعة 2023.

• قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
اهداء	أ
شكر	ت
قائمة المحتويات	ث
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	خ
ملخص الدراسة	ر
مقدمة	ش
الفصل الاول: المدخل الى الدراسة	
طرح الاشكالية	2
الفرضيات	4
أهمية الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
تحديد مفاهيم الدراسة	6
الدراسات السابقة	7
الفصل الثاني: الاطار النظري	
أولا : التنمر المدرسي	
مفهوم سلوك التنمر	16
بعض المفاهيم المرتبطة بالتنمر	17
مفهوم التنمر المدرسي	19
مدى انتشار التنمر المدرسي	19
أشكال التنمر المدرسي	20
أسباب التنمر المدرسي	22
معايير التنمر المدرسي	24
خصائص المشاركون في التنمر	24
نظريات التنمر المدرسي	25
الوقاية من التنمر المدرسي	26
ثانيا: الاضطرابات اللغوية	
المفاهيم الاساسية للاضطرابات اللغوية	31
تصنيف اضطرابات اللغة والكلام	32
اضطرابات النطق	32
اضطرابات طلاقة أو إنسيابية الكلام (تأتأة- الحبسة)	35
اضطرابات الصوت	39

أسباب اضطرابات اللغة والكلام	41
قياس وتشخيص الاضطرابات اللغوية	43
علاج اضطرابات اللغة	45
ثالثا: الدافعية للتعلم	
مفهوم الدافعية	47
مفهوم الدافعية للتعلم	47
أنواع الدافعية للتعلم	48
أهمية الدافعية	49
النظريات المفسرة لدافعية التعلم	50
أسباب تدني الدافعية للتعلم	53
إستراتجيات إثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ	54
الفصل الثالث: الاجراءات المنهجية	
الدراسة الاستطلاعية	60
منهج الدراسة	66
حدود الدراسة	66
أدوات الدراسة	67
الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	70
خلاصة	71
الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج	
نتائج الفرضيات الجزئية	73
نتائج الفرضية العامة	74
مناقشة نتائج الدراسة	76
خلاصة	80
خاتمة	81
الاقتراحات والتوصيات	82
قائمة المراجع	83
الملاحق	90

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الاتساق الداخلي لفقرات بعد التنمر الجسمي	62
02	الاتساق الداخلي لفقرات بعد التنمر اللفظي	62
03	الاتساق الداخلي لفقرات بعد التنمر الاجتماعي	63
04	نتائج المعامل ألفا كرونباخ	65
05	يمثل قيمة معامل التجزئة النصفية	66
06	يوضح الحدود المكانية للدراسة الاساسية	66
07	يوضح عينة الدراسة الاساسية مقسمة على الابتدائيات	67
08	يوضح توزيعات العينة الاساسية حسب الجنس	68
09	يوضح توزيع العينة حسب السن	69
10	يوضح توزيع العينة حسب المستوى	69
11	يمثل معامل الفروق (T.test) لقيم متغيري الفرضية الاولى	73
12	يمثل معامل الارتباط (pearson correlation) لقيم متغيري الفرضية الثانية	74
13	يمثل معامل الارتباط (pearson correlation) لقيم متغيري الفرضية الثالثة	75
14	يمثل معامل الارتباط (pearson correlation) لقيم متغيري الفرضية الرابعة	75

قائمة الملاحق

الملحق	المحتوى	الصفحة
الملحق رقم01	مقياس ضحايا التنمر المدرسي	90
الملحق رقم 02	مقياس الدافعية للتعلم	92
الملحق رقم 03	SPSSمستخرج جداول	95
الملحق رقم 04	رخصة إجراء الدراسة الميدانية (عبر ابتدائيات الولاية)	97
الملحق رقم 05	تصريح شرفي خاص بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث	101

• ملخص الدراسة:

جاءت الدراسة بعنوان التنمر المدرسي الممارس على تلاميذ ذوي الإضطرابات اللغوية وأثره على دافعية التعلم لديهم في الطور الإبتدائي، هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين تلاميذ ذوي الإضطرابات اللغوية المتنمر عليهم بدرجة عالية والمتنمر عليهم بدرجة خفيفة في مستوى دافعية التعلم لديهم، كذلك هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين أبعاد مقياس ضحايا التنمر (جسمي، لفظي، إجتماعي) ودافعية التعلم لديهم

ولتحقيق أهداف الدراسة إعتمدنا المنهج الوصفي وتم إستخدام مقياسين، مقياس ضحايا التنمر للدكتور أحمد سيد رجب محمد المكون من 24 بند موزع على ثلاث محاور، مقياس الثاني هو مقياس دافعية التعلم للدكتور يوسف القطامي مكون من 36 عبارة، موزعة على 67 تلميذ وتلميذة في السنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

ولمعالجة البيانات تم إستخام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية في نسخته العشرون (SPSS) بالإعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية (معامل الارتباط بيرسون، إختبار T.Test).

وتوصلت الدراسة إلى :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الإضطرابات اللغوية المتنمر عليهم بدرجة عالية والمتنمر عليهم بدرجة خفيفة
- توجد علاقة عكسية بين التنمر الجسمي ودافعية التعلم
- توجد علاقة عكسية بين التنمر اللفظي ودافعية التعلم
- توجد علاقة عكسية بين التنمر الإجتماعي ودافعية التعلم

List of studies:

The study, which was conducted as a school disorder practiced on students with language disorders and influenced by their initiative learning duality, aimed at knowing the differences between students with persistent language disabilities who are highly and slightly persistent with them at the anti-learning level, and also aimed to know the nature of the relationship between the dimensions of the victim scale (physical, verbal, social) and the support of learning they have.

In order to the objectives of the study, we implemented the verbal method and used metrics, Dr. Abdul Rahman Mohammad's victim scale of death comprised of 24 squares distributed over three squares, the second square is the vertical scale teaching of Dr. Yusuf Katami consisting of 36 phrases, distributed across 67 students and teachers in the fourth and fifth year of primary school.

For data processing, the Social Science Statistical Panel Program (SPSS) in its twenty-first version was built on a set of statistical methods (the Pearson correlation process, the T.Test test).

The study led to:

- There is a statistically significant difference between students with high and mild language disorders.
- There is an opposite relationship between physical development and pro-learning.
- There is an opposite relationship between proactive and proactive learning.
- There is an opposite relationship between social and supportive learning.

- **مقدمة**

تعتبر اللغة عامل أساسي من الوسائل الاتصال الإنساني والاجتماعي، فهي وسيلة للتفاهم والاتصال والتخاطب بين أفرد المجتمع، ووسيلة للنمو العقلي والمعرفي والانفعالي، وهي تشمل الإيماءات والإشارات والتعبيرات التي تصاحب سلوك الكلام، كما أن الفرد لا يستطيع أن يعبر عن أفكاره ومشاعره دون الحاجة إلى اللغة، إذ نجد العديد الأطفال يعانون عدة مشكلات مختلفة من ضمنها الاضطرابات اللغوية والتي تظهر لدى الأطفال من خلال عدم القدرة على فهم اللغة أو التعبير أو القراءة أو الكتابة أو صعوبة في فهم الكلمات والجمل أو التأخر الكلام وتتمثل ايضا في عدم مقدرة الطفل على استعمال الرموز اللغوية أو القيام بعملية التجريد اللغوي . (أبو شعبان،2010 : 2)

حيث انتشرت بكثرة في أواسط الأطفال، وظهرت بشكل واضح في الآونة الأخيرة ونالت اهتمام العديد من الباحثين وأهل الاختصاص نظرا لما يترتب عنها عدة مشكلات نفسية واجتماعية لاسيما إذا كانت ظاهرة حديثة نسبيا مثل ظاهرة التنمر.

إن التنمر ينتشر بين تلاميذ المدراس بصورة عامة، ويؤثر بدوره سلباً على ضحايا التنمر من التلاميذ ، وعندما يتوجه سلوك التنمر إلى التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية من قبل أقرانهم العاديين فإن تأثير ذلك يكون أكثر ضرراً على ضحايا التنمر من التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية، نتيجة لما تتصف به هذه الفئة من تدني مستوى الكفاءة التواصلية والاستقبالية وكذا التعبيرية وعدم الثقة بالذات والإحباط نتيجة تكرار محاولات الفشل في بعض الكفئات المعرفية والأكاديمية، وغيرها من الخصائص النفسية والاجتماعية والانفعالية لذوي الإضطرابات اللغوية، وبالإضافة إلى مشكلات في التعامل مع أصدقائه كالعدوانية أو الانفراد والخجل و إضطرابات سلوكية اخرى.

وعندما تتلازم هذه الخصائص لدى ذوي الاضطرابات اللغوية مع تعرضهم للتنمر، فإن نتيجة ذلك تكون أكبر ضرراً عما هي عليه لدى أقرانهم العاديين. الأمر الذي يؤثر سلباً على نموهم النفسي والاجتماعي، نتيجة لما يتعرضون له من تنمر بصورة متكررة، مما يزيد من نظرتهم السلبية عن أنفسهم، وشعورهم بالإحباط نتيجة لعدم مقدرتهم على صد الأذى والإساءة المرتبطة بسلوكيات التنمر، الأمر الذي يؤدي إلى شعورهم بالخوف من المشاركة بالأنشطة والألعاب

الجماعية، وتجنب العلاقات والتفاعلات الاجتماعية مع الأقران الآخرين بالمدرسة، والذي يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى تدني دافعيتهم للتعلم وقصور في مستواهم المعرفي والأكاديمي وبالتالي عدم توافقهم الدراسي.

وعليه حاولنا في هذه الدراسة الكشف عن أثر التنمر المدرسي على تلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية لدى تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي ودافعية التعلم لديهم ضمن جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي:

- ✓ الفصل الأول: وتناولنا فيه التعريف اشكالية البحث، وموضوع الدراسة من خلال طرح الاشكالية، فرضيات الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة، والتعاريف الاجرائية، وأخيرا الدراسات السابقة التي تناولت أحد المتغيرات الدراسة ومن ثم التعليق على هاته الدراسات.
- ✓ الفصل الثاني: تناولنا فيه كامل الجانب النظري في ثلاثة عناصر شملت التنمر المدرسي، الاضطرابات اللغوية والدافعية للتعلم، متطرقين الى عناصر كل محور على حدة واهم النظريات المفسرة لهم.

أما الجانب الميداني من الدراسة فقد احتوى على فصلين اثنين:

- ✓ الفصل الثالث: تناولنا فيه الجانب المنهجي وكل الإجراءات المتبعة بداية من الدراسة الاستطلاعية، والى المنهج المتبع في الدراسة (منهج وصفي ارتباطي) والادوات المستخدمة المتمثلة في مقياسين أحدهما ل التنمر المدرسي والاخر لدافعية التعلم.
- ✓ الفصل الرابع: اخر فصل تناولنا فيه عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري لمتغيرات الدراسة، وختمنا دراستنا بمجموعة الاقتراحات واخيرا خاتمة.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة:

- طرح الإشكالية
- الفرضيات
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- تحديد مفاهيم الدراسة
- الدراسات السابقة

اشكالية الدراسة:

تعد اللغة الوسيلة الأساسية للتواصل والتعبير عن الذات، فهي مصدر أساسي لثقافة الأمة على اعتبار أن اللغة هي نظام من الرموز متفق عليه في ثقافة معينة وفق تنظيم وقواعد مضبوطة.

ويعتبر اكتساب اللغة من أهم المهارات الأساسية في مرحلة الطفولة فالقدرة على تكوين حصيلة لغوية واستخدام اللغة في التواصل والتخاطب بشكل واضح وسليم يعتبر عاملا أساسيا في عملية التعلم واكتساب الخبرات الحياتية والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والتكيف السليم مع متطلبات الحياة الاجتماعية.

حيث توصلت بعض الدراسات إلى أنه كلما كان الفرد متمكنا من اللغة كلما ارتفع مستوى تعليمه، فهي الأداة الرئيسية في اكتساب المعارف التي تعد الغاية من التحصيل الدراسي بالنسبة لتلاميذ الطور الابتدائي، فالمرحلة الابتدائية هي حجر الزاوية الذي تبنى عليه المراحل التعليمية التالية، وتمثل قاعدة الهرم التعليمي ليما تحققه من تنمية شخصيات تلاميذها، كما أنها ترقى عملية التعليم والتعلم في مراحل التعليم الأخرى التي سيلتحق بها التلاميذ بعد إنهائهم لهذه المرحلة.

ومن جانب أخر أشارت العديد من الدراسات إلى شيوع الإضطرابات اللغوية عند الأطفال فقد أورد جيسون Gibson (2003) إلى أن نسبة (75) في المئة من مجمل الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة لديهم اضطرابات صوتية ونطقية.

(Panages. J. And Prelock 1982)

كما كشفت الأبحاث عن نسبة 3.3 بالمائة من الأطفال المتمدرسين يعانون من إضطرابات لغوية فهذه النسبة تعتبر مرتفعة لكون اللغة هي وسيلة التواصل على مستوى المدرسة بها يتمكن الطفل من اكتساب المعارف في القسم. (حولة وفاخت،2018: 47)

وأوضحت دراسة عماد أحمد، مصطفى الحديبي وفاء عبد الشافي (2015) العلاقة بين الإضطرابات اللغوية (تعبيرية – إستقبالية) والتنمر المدرسي لدى تلاميذ ذوي الإضطرابات

الذهنية (البسيطة – المتوسطة) وتوصلت نتائج الدراسة أن إضطرابات اللغة التعبيرية قدرة تنبؤية للتنمر المدرسي لدى ذوي الإضطرابات الذهنية البسيطة (المعاني) والمتوسطة (التراكبية البسيطة).

علاوة على ذلك أكدت دراسة Johnson 2013 & Howard , Osborn Moran Kh'lifeh أن طلاب فئة ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر عرضة للتنمر من غيرهم، وأن هناك علاقة بين التنمر وإعاقات النمو بنسبة أكبر من الطلاب العاديين قد تصل إلى 60% ويتمثل هذا السلوك في التحرش و الإساءة اللفظية والتجاهل والإهمال وإطلاق مسميات مسيئة عليهم.

وأضاف Blake.J.al أن معدل انتشار نسبة ضحايا التنمر من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بلغ 24.5.% في المدارس الابتدائية، و 34.1 % في المدارس المتوسطة.

وفي حديثنا عن التنمر أوضحت دراسة (2006) .Smorti, et al أن التنمر المدرسي يعد شكلاً من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً في علاقات الأقران في البيئة المدرسية، ويعتمد على النموذج الاجتماعي المعرفي القائم على السيطرة والتحكم والهيمنة والاذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والآخر ضحية وهو المعتدي عليه تسبقها نية وقصد متعمد.

ويوضح مسعد أبو ديار 2012 أن التنمر أكثر أشكال العنف انتشارا في المؤسسات التعلمية وله أثار سلبية على نفسية التلميذ وعلى عملية التعلم وعلى المناخ العام للمدرسة، حيث يؤثر عليها وعلى إنتاجها ويساهم في خلق بيئة مدرسية غير آمنة تساعد على خلق مناخ من الخوف بين التلاميذ و تحد من قدراتهم، وتزيد غيابهم عن المدرسة وتؤثر على تحفيز دافعيتهم للتعلم، لأنه من غير الممكن أن يتلقى التلميذ القدر الكافي من المعارف في غياب الشروط الملائمة للعملية التعلمية ونقص العوامل الدافعة للمتمدرس التي تدفعه و توجهه نحو الاستفادة من المعارف والخبرات والمهارات، و ما يصطلح عليه أنها أصبحت شرط ضروري لتحقيق غاية التعلم والتعليم الذي يدفع التلميذ للإقبال بنشاط نحو الدراسة و تثبته على الانتباه للموقف التعليمي باستمرار متواصل حتى يتحقق التعلم. (أبو الديار،2012: 87)

ومما سبق ذكره فان ذوي الاضطرابات اللغوية في المدارس الابتدائية هم بالتالي عرضة للتنمر المدرسي الذي هو ذو ارتباط وثيق وأثره بارز على مستوى دافعية التعلم لدى عينة بحثنا.

على الرغم من وجود دراسات ذات صلة بالاضطرابات اللغوية إلا أنه توجد ندرة في حدود علم الباحثين في الدراسات التي تناولت التنمر الممارس على فئة الإضطرابات اللغوية وتأثيره على دافعية التعلم لديهم مما أدى بنا إلى التعرف على العلاقة الموجودة بينهما ولذا تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد فروق بين التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة الذين لديهم تنمر عالي والتلاميذ الذين لديهم تنمر منخفض في دافعية التعلم؟

هل توجد علاقة بين التنمر المدرسي الممارس على التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية بالدافعية للتعلم لديهم؟

التساؤلات الجزئية:

-هل توجد علاقة بين التنمر الجسدي ودافعية التعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغة؟

-هل توجد علاقة بين التنمر اللفظي ودافعية التعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغة؟

-هل توجد علاقة بين التنمر الاجتماعي ودافعة التعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغة؟

الفرضيات:

توجد فروق دالة احصائيا بين التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية المتنمر عليهم الذين بدرجة عالية والمتنمر عليهم بدرجة خفيفة في مستوى الدافعية للتعلم لديهم.

توجد علاقة بين التنمر المدرسي الممارس على التلاميذ ذوي الاضطرابات بدافعية التعلم لديهم.

الفرضيات الجزئية:

-توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعد التنمر الجسمي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية.

-توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعد التنمر اللفظي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية.

-توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعد التنمر الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية.

أهمية الدراسة:

تتمثل الاهمية الرئيسية للدراسة في معرفة العلاقة بين التنمر المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الإضطرابات اللغوية في:

- تكمن اهمية الدراسة إلى التعرف على الإضطرابات اللغوية والتنمر ودافعية التعلم بشكل عام والكشف عنهم.
- التعرف على مستوى التنمر المدرسي الممارس على فئة ذوي الإضطرابات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- التعرف على أبرز مظاهر أو أشكال التنمر المدرسي الذي يتعرض إليه هاته الفئة.
- الكشف عن الفروق في التنمر المدرسي والذي يرجع إلى دافعية التعلم (مرتفع / منخفض)
- التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال دافعية التعلم.
- توعية الأولياء والأسر والطاقم المدرسي بضرورة كيفية التعامل مع فئة ذوي الإضطرابات اللغوية
- تقديم توصيات التي يمكن أن تساهم في الحد من ظاهرة التنمر في المدارس عامة وذوي الإضطرابات اللغوية خاصة

أهداف الدراسة:

تكمن اهداف الدراسة فيما يلي:

-معرفة الفروق بين التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية الذين لديهم تنمر عالي والتلاميذ الذين لديهم تنمر منخفض في دافعية التعلم لديهم.

-معرفة العلاقة بين التنمر المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغوية.

-معرفة العلاقة بين التنمر الجسمي ودافعية التعلم لدى التلاميذ الاضطرابات اللغوية.

-معرفة العلاقة بين التنمر اللفظي ودافعية التعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغوية.

-معرفة العلاقة بين التنمر الاجتماعي ودافعية التعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغوية.

المفاهيم الاجرائية:

التنمر المدرسي:

اصطلاحا: وفي نفس السياق يعرف بانه شكل من اشكال السلوك العدواني الموجه نحو الغير بشكل مقصود ومتكرر، ويحدث عندما يتوجه فرد او مجموعة افراد نحو فرد اخر او مجموعة افراد اخرين بالإيذاء اللفظي، أو جسدي، او اجتماعي، او الكتروني، او النفسي، او الجنسي وعادة ما تكون الضحية اقل في القوة. (عاصم عبد المجيد واخرون، 2017: 457)

اجرائيا: هو ايقاع الاذى اللفظي او الاجتماعي او الجسدي من خلال السخرية والاستهزاء والمضايقة والاحراج، وإطلاق الفاظ معينة على تلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية وإلحاق الاذى بهم، ويقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة المتحصل عليها عينة الدراسة في مقياس ضحايا التنمر للباحث والدكتور أحمد رجب محمد السيد

الاضطرابات اللغوية:

اصطلاحا: مشكلات الفهم واستخدام اللغة والتواصل مع الاخرين سواء كانت اللغة منطوقة او مكتوبة، والمتعلقة بالأصوات، التراكيب، النمط (القواعد) الدلالة والسلوك اللفظي الذي يعد شكلا من أشكال التواصل في السياق الاجتماعي. (ابراهيم،2006: 109)

اجرائيا: تشير اضطرابات اللغة الى الاضطرابات المتعلقة باستقبال اللغة فهما أو التعبير بها أو الاضطرابات المتصلة بالتتابع اللغوي في شكل جمل منظمة والتي تشمل في الدراسة اضطرابات الكلام (التأتأة. تأخر الكلام) واضطرابات النطق الوظيفية.

الدافعية للتعلم:

اصطلاحا: هي استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال اقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف الى اشباع دوافعه المعرفية. (صالح، 2004: 292)

اجرائيا: هي الرغبة والطاقة التي يمتلكها التلميذ والتي تدفع به الى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال والتي نستدل عليها في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للتعلم المطبق في الدراسة وهي محصورة بين (0، 150 درجة).

التلميذ ذوي الاضطرابات اللغة المتنمر عليهم: هو مجموع التلميذ المتمدرس في سنة الرابعة والخامسة ابتدائي يتراوح سنهم من (10،13 السنة) والذي يعانون من اضطرابات اللغوية والمشخصين من طرف وحدة الكشف والمتابعة النفسية لدى دائرة السوقر ولاية تيارت.

الدراسات السابقة:

الدارسات السابقة التي تناولت التنمر:

1- دراسة طه ربيع طه عدوي (2014) بعنوان برنامج توكيدي لتمكين ضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية هدفت الدراسة إلى بناء برنامج توكيدي و التحقيق من فعاليته في تمكين الأطفال ضحايا التنمر المدرسي.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس ضحايا التنمر وبين درجاتهم على مقياس السلوك الإنسحابي، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور وبين متوسطات درجات التلاميذ الإناث على كلاً من مقياسي ضحايا التنمر والسلوك الإنسحابي لصالح التلاميذ الذكور.

2- دراسة ناهد فتحي أحمد (2015) تحت عنوان ضحايا التنمر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة لأهم المشكلات النفسية والاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الأطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوي صعوبات التعلم والكشف عن الفروق بين ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين في ضغوط المدرسية وأساليب المعاملة الوالدية اللاسوية.

أشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا في اهم المشكلات النفسية والاجتماعية بين الاطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوي صعوبات التعلم، ووجدت فروق في الضغوط المدرسية واساليب المعاملة اللاسوية من الوالدين بين الاطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين وكذلك أشكال التنمر السائدة واساليب التعامل مع السلوك التنمري.

3- دراسة أحمد علي طلب وعمر ومحمد سليمان (2019) تحت عنوان ضحايا التنمر المدرسي من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين كضحايا للتنمر المدرسي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين كل من الطلاب المعاقين عقليًا، وذوي اضطراب طيف الذاتوية، وبين الطلاب العاديين في مقياس ضحايا التنمر المدرسي لصالح الطلاب المعاقين عقليًا، وذوي اضطراب طيف الذاتوية، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وبُعديه "ضحايا التنمر الجسدي" و"ضحايا التنمر اللفظي"، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين

الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس ضحايا التنمر المدرسي وفقًا لنوع الإعاقة، ووفقًا للنوع لصالح الذكور، ووفقًا للمرحلة التعليمية لصالح طلاب المرحلة المتوسطة

4- دراسة أحمد محمد سيد رجب (2019) بعنوان التعرض للتنمر وعلاقته بالسلوك الإنسحابي لدى تلاميذ الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية ب مدارس الدمج هدفت الدراسة الى المشي عن العلاقة بين التنمر والسلوك الإنسحابي لدى تلاميذ الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من تعرض للتنمر والسلوك الإنسحابي.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس ضحايا التنمر وبين درجاتهم على مقياس السلوك الإنسحابي، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور وبين متوسطات درجات التلاميذ الإناث على كلاً من مقياسي ضحايا التنمر والسلوك الإنسحابي لصالح التلاميذ الذكور.

5- دراسة هند محمد الجريسي (2020) بعنوان سلوك التنمر لدى طلاب مدارس الدمج نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في البحرين، هدفت دراسة علمية حديثة إلى التعرف على سلوك التنمر لدى الطلاب العاديين بمدارس الدمج نحو أقرانهم المعاقين ذهنيا، حيث توصلت الدراسة إلى وجود سلوك تنمر لدى الطلاب العاديين في المدارس نحو أقرانهم المعاقين ذهنيا بالمدرسة.

أشارت النتائج أن البعد اللفظي للتنمر كان أعلى من البعد الجسدي، كما توصل البحث إلى أن سلوك التنمر لدى الذكور أعلى من الإناث في كلا المرحلتين الدراسيتين الابتدائية والإعدادية، كما أظهرت نتائج البحث أن سلوك التنمر أعلى في المرحلة المتوسطة منه في المرحلة الابتدائية.

6- دراسة بن السايح مسعودة (2021) تحت عنوان التنمر المدرسي لدى تلاميذ الشلل الدماغي تهدف إلى معرفة أنواع التنمر المدرسي الذي يتعرض له تلاميذ الشلل الدماغي والفروق في التنمر المدرسي الذي يتعرض له تلاميذ الشلل الدماغي حسب متغيرة الجنس.

توصلت النتائج إلى أن التنمر اللفظي هو أبرز أنواع التنمر الذي يتعرض له تلاميذ الشلل الدماغي و عدم وجود فروق في التنمر حسب متغير الجنس.

الدراسات التي تناولت الاضطرابات اللغوية:

1- دراسة عماد أحمد، مصطفى الحديبي، وفاء عبد الشافي (2015) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الإضطرابات اللغوية (تعبيرية – إستقبالية) والتنمر المدرسي لدى تلاميذ ذوي الإضطرابات الذهنية (البسيطة – المتوسطة).
أوضحت نتائج الدراسة أن إضطرابات اللغة التعبيرية قدرة تنبؤية للتنمر المدرسي لدى ذوي الإضطرابات الذهنية البسيطة (المعاني) والمتوسطة (التراكبية البسيطة)

2- دراسة مروى مخطار سيد محجوب علي (2022) تحت عنوان واقع إضطراب النطق واللغة لدى أطفال الشلل الدماغي من وجهة نظر أولياء أمورهم في ضوء بعض المتغيرات هدفت الدراسة إلى معرفة مظاهر إضطراب النطق و اللغة لدى أطفال الشلل الدماغي من وجهة نظر أولياء أمورهم والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية إن وجدت بين إستجابات أفراد العينة حول مظاهر إضطراب النطق واللغة تعزى المتغيرات الجنس والفئة العمرية وأوصت الدراسة بتفعيل دور برامج التدخل اللغوي المبكر لأطفال الشلل الدماغي في مدارس ومراكز رياض الأطفال وعلى المختصين في مجال أطفال الشلل الدماغي توجيه أسر الأطفال المشخصين بهذا الاضطراب الى اجراء تشخيص النطق واللغة لأطفالهم في الأماكن المعنية بذلك.

3- دراسة أحمد جنيدي سعيد عبد الرحمان تحت عنوان اضطربات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى ضوء بعض المتغيرات بوادى الدواسر " دراسة ميدانية هدفت الدراسة التعرف على أكثر أنواع اضطرابات النطق والكلام انتشارا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بوادى الدواسروالتعرف على اختلاف نسبة انتشارها وفقا لاختلاف متغير الجنس، ونوع الاضطراب والعمر، تكونت عينة الدراسة من (1588) تلميذ وتلميذة، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (6-12) سنة، تم استخدام استمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام ومقياس شدة التعلثم.

أظهرت النتائج أن اضطراب الإبدال يعتبر أكثر الاضطرابات شيوعا مقارنة بأنواع اضطرابات النطق والكلام الأخرى واختلفت نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف الجنس لصالح الذكور.

الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم:

1- بن عمر، سعدية، بن لشهب، خولة (2017) دراسة تحت عنوان دور المرافقة الوالدية في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي، هدفت الدراسة على التعرف على دور المرافقة الوالدية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة خامسة ابتدائي من وجهة نظر التلاميذ، وكذلك الكشف عن الفروق في دراجات المرافقة الوالدية وكذا الفروق في دافعية التعلم بين الجنسين، وأيضا الكشف عن الفروق في درجات المرافقة الوالدية تعزى المستوى التعليمي للآباء.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المرافقة الوالدية تؤثر ايجابيا على دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي أي هناك علاقة ارتباطيه بين المتغيرين وأيضا عدم وجود فروق بين الجنسين دالة إحصائيا في درجات المرافقة الوالدية وأيضا في درجات دافعية التعلم ،وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات المرافقة الوالدية تعزى المستوى التعليمي للوالدين.

2- دراسة صديق سومية بداني عائشة (2019) تحت عنوان علاقة العنف المدرسي بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي من وجهة نظر المعلمين، هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين العنف المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

أسفرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. ويتجه الذكور إلى ممارسة العنف أكثر من ممارسته عند الإناث.

3- دراسة كشيدة نادية وآخرون (2021) تحت عنوان دافعية التعلم وعلاقتها بالتكيف الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية، تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية التعلم والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

أسفرت نتائج الدراسة على مايلي تنبؤب دافعية التعلم في ضوء متغير التكيف الاجتماعي المدرسي لذوي صعوبات تعلم، وعلى أساس هذه النتيجة توجد علاقة بين المتغيرين المستقلين دافعية التعلم والتكيف الاجتماعي (المدرسي والمتغير التابع (ذوي صعوبات تعلم)، ويمكننا استخلاص بأنها توجد علاقة ارتباطيه قوية الكلمات المفتاحية: دافعية التعلم التكيف – مرحلة الابتدائي– صعوبات التعلم

4- دراسة إلهام علي سيد علي (2021) تحت عنوان الخصائص السكومترية للمقياس دافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم يهدف البحث الحالي إلي التعرف على الخصائص السيكومترية المقياس دافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.
أشارت نتائج الدراسة الي توفر مؤشرات صدق واتساق وثبات مرتفعة لمقياس دافعية التعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

5- دراسة العربي أميرة، شنافي سامية (2022) تحت عنوان مستوى دافعية التعلم لدى المتعلمين المعسورين قرائيا من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الإبتدائية دراسة ميدانية ببعض المدارس ولاية المسيلة، تهدف الدراسة الى التعرف على مستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلمين المعسورين قرائيا من وجهة نظر المعلمين تم استخدام المنهج الوصفي وتطبيق مقياس الدافعية للتعلم لصاحبه (يوسف قطامي) على عينة قوامها 60 معلما ومعلمة.
اسفرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلمين المعسورين قرائيا من وجهة نظر المعلمين مرتفع ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلمين المعسورين قرائيا من وجهة نظر المعلمين تعزى الى متغير جنس معلم كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلمين المعسورين قرائيا من وجهة نظر المعلمين تعزى الى متغير المرحلة التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه في الدراسات السابقة لكل متغيرات الدراسة وفي حدود اطلاع الطالبة الباحثة يتضح عدم وجود دراسات تناولت اثر التنمر على دافعية التعلم لدى تلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية حيث ركزت اغلب الدراسات على العلاقة بين احد متغيرات الدراسة(

التنمر المدرسي، الاضطرابات اللغوية، الدافعية للتعلم) ومتغيرات النفسية اخرى مثل التنمر لدى تلاميذ صعوبات التعلم او الدافعية والتحصيل الدراسي و التكيف الاجتماعي المدرسي

نجد بأن مجموع الدراسات السابقة التي تم ذكرها تتلائم مع مجتمعات الدراسة والتي تمثلت معضمها في تلاميذ الطور الابتدائي اما عن عينة الدراسة فكان اختيارها مختلفا ومتفاوتا كل على حسب الدراسة

اما الادوات المستخدمة نجد ان كل الدراسات تناولت الوسائل التي تتناسب معها حين تم الاعتماد على عدة أساليب إحصائية منها الخسابية والمعامل بيرسون واختبارات (t–test) وقد تم الاعتماد على مجموعة مقاييس منها مقياس تقدير الذات مقياس التنمر المدرسي مقياس الدافعية للتعم مقياس مقياس السلوك الانسحابي مقياس العنف المدرسي

الفصل الثاني

الإطار النظري:

1- أولا: التنمر المدرسي
2- ثانيا: اضطرابات اللغة
3- ثالثا: الدافعية للتعلم

تمهيد:

إن التنمر المدرسي أصبح ظاهرة انتشرت في المنظومة التربوية بأطوارها الثلاث واستهدفت مختلف الجوانب والفئات وخاصة منها ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية لما يترك ذلك من اثر بالغ يرجع الى العديد من الاسباب ينتج عنه في الاخير العديد من المشاكل المدرسية كتدني الدافعية للتعلم لدى الاطفال المتنمر عليهم مما يعطي ضعفا في الجوانب الاكاديمية وصولا الى ضعف الفاعلية الذاتية وتدني مستوى التحصيل الدراسي وبالتالي الفشل أوالتسرب المدرسي.

أولا: التنمر المدرسي

1- مفهوم سلوك التنمر :

جاءت ترجمت الكلمة الإنجليزية **Bullying** إلى اللغة العربية بعدة مصطلحات في العديد من الدراسات فبعض الباحثين يستعملون مصطلح المشاكسة و المضايقة و البعض الأخر فضل استعمال مصطلح الاستقواء لترجمة نفس المصطلح، أما البعض الأخر تناول مصطلح **Bullying** أما في بحثنا الحالي فقد اعتمدنا على مصطلح التنمر المدرسي ترجمة لكلمة **School** .

1-1. التنمر في اللغة :

يقصد بالتنمر لغة وذلك اعتمادا على المنجد في اللغة العربية المعاصرة بأنه :

تنمر: غضب و ساء خلقه " تنمر اللئيم " **تشبه بالنمر** في لونه " **تنمر له** "

متنمر: من يتشبه بالنمر في طبعه، من يتظاهر بالجرأة كأنه نمر: الرجل بكل معنى الكلمة لا يكون متنمرا . (المعجم في اللغة العربية، 2008: 590)

2-1. التنمر اصطلاحيا :

عرف **هيوبنر** 2004 التنمر بقوله: طريقة لسيطرة على الشخص الاخر وهو مضايقة جسدية أو لفظية مستمرة بين شخصين او اكثر في القوة يستخدم فيها الشخص الاقوى طرق جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما واحراجه وقهره. (فطامي وصرايرة، 2009: 36)

وفي نفس السياق يعرف بانه شكل من اشكال السلوك العدواني الموجه نحو الغير بشكل مقصود ومتكرر، ويحدث عندما يتوجه فرد او مجموعة افراد نحو فرد اخر او مجموعة افراد اخرين بإذاء اللفظي أو جسدي او اجتماعي او الاكتروني او النفسي او الجنسي وعادة ما تكون الضحية اقل في القوة. (عاصم واخرون، 2017: 457)

نستخلص ان مفهوم التنمر اصطلاحا هو السيطرة وإيذاء الاخرين بالقول او الفعل بشكل مقصود ومتكرر

ويكون الضحية اقل قوة.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالتنمر :

قد يحدث احيانا الخلط بين مفهوم التنمر ومصطلح باللغة الاجنبية (فرنسية) وبعض المفاهيم النفسية الاجتماعية الاخرى كمفهوم العنف (violence) والعدوان (Aggressive) وغيرها.

وفيما يلي محاولة لتميز بين التنمر والعنف والعدوان :

2-1.التنمر والعنف: العنف يستعمل السلاح والتهديد والوعيد بكل انواعه، ويفضي الى العنف الشديد، اما التنمر فهو اخف من حيث الممارسة، فهو يتضمن عنفا جسديا خفيفا وعنفا لفضيا كبيرا ويشتمل على الجانب الاستعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في الاخرين من الرفقاء والزملاء، وهذا السلوك موجود بين الطلاب في جميع مراحل التعليم ويمكن أن يقود الى العنف بمعناه إلى العنف بمنعاه الشامل . (الصوفي والمالكي،2012: 157)

يشير بومان 2008 الى ان سلوك التنمر قد يؤدي الى العنف الا انه يختلف تماما عن العنف، اذ ان العنف يأخذ صورا شتى منها حمل السلاح و التخريب و الإيذاء الجسمي الشديد كالقتل و

السرقة بالإكراه و غيرها، مما لا يمكن أن يكون من سلوك التنمر. فضلا عن ذلك فإن سلوك التنمر يتوافر فيه النية مبنية للإيذاء و التكرار و الاستمرار أو عدم التوازن في القوة بين المتنمر و المتنمر عليه و كلها شروط لتحديد ماهية التنمر. (مظلوم،2007 :87)

2-2.التنمر والعدوان : التنمر هو درجة هينة من العدوان ، فالعدوان هو سلوك يصدر من شخص تجاه شخص أخر أو نحو الذات لفظيا أو جسميا وقد يكون العدوان مباشرا أو غير مباشر و يؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي و النفسي إلحاقا متعمدا بالشخص الأخر، وبهذا فإن العدوان أكثر عمومية من التنمر، و يختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر ويحدث بانتظام و فترة من الوقت وعادة ما يتضمن عدم التوازن في القوة فالتنمر نمط من العدوان . (أبو الديار، 2012: 30)

يشير هشام خولي (2008) إلى أن العدوان فطري غريزي يشمل نوعين أساسين من السلوك هما : العدوان الإيجابي الذي يستخدم فيه الدفاع عن الذات أو تدعيمها و العدوان السلبي الذي يوجه لهدم الذات أو الأخرين أي أن السلوك العدواني مقبول في بعض أشكاله و في ظروف معينة ومذموم ومرفوض في البعض الأخر، إلا أنه لا يمكننا أن نقر ذلك بالنسبة للتنمر الذي هو سلوك مرفوض في جميع أشكاله و في كل ظروف و أحواله، كما أنه لا يوجه نحو الذات و إنما يوجه نحو الأخرين. (مغار،2015: 87)

نستخلص مما سبق أن التنمر يختلف عن العنف و العدوان في أنه سلوك متكرر ومتعمد و يتضمن عدم التوازن في القوة، أما العنف يختلف تماما عن التنمر فهو يأخذ صورة الإيذاء الشديد : كالقتل، السرقة وحمل السلاح، أما العدوان فيأخذ أشكالا من السلوكيات قد يكون موجها للذات أو لشخص آخر و قد يكون مباشر أو غير مباشر حيث يلحق ضررا نفسيا أو جسميا .

3- مفهوم التنمر المدرسي : School Bullying

عرفه **اولويس** بأنه أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ أخر، تتم بصورة متكرر بطول الوقت، يمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بكلمات مثل التهديد والتوبيخ والإغاضة والشتائم ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسمي كالضرب والدفع والركل ويمكن أن يكون باستخدام كلمات أو التعرض الجسمي مثل التكشير بالوجه والعبارات الغير اللائق.

(olwes.1993:36)

وعرفه **علي موسى ومحمد فرحان** بأنه سلوك مقصود للإلحاق الأذى الجسمي أو اللفظي أو النفسي أو الجنسي و يحدث من طرف قوى مسيطرة تجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يرد الاعتداء على نفسه. (عبده،2020: 814)

وقد أشار كل من **كويروز وستيفن** أن ظاهرة التنمر المدرسي هي ظاهرة عدوانية يمارسها المتنمر بما يحمله من عدوان اتجاه الأخرين سواء بتنفيذ عدوانه على أجسادهم أو من خلال ألفاظه أو بما يمارسه عليهم من ضغوط بصورة نفسية واجتماعية وإلكترونية، ويرى **المساعي** أن الطالب المتنمر هو الطالب الذي يقوم بالاعتداء على جسد الأخرين باستعمال قوته المادية من خلال الضرب أو التلفظ بألفاظ تسبب الضيق والحرج النفسي والعاطفي بشكل متكرر، دون حدوث توازن بينه وبين الضحية في مجالات الجسمية و العقلية. (سايحي،2018: 239)

ويعد التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان اتجاه الأخرين سواء كان بصورة جسدية او لفظية او اجتماعية من المشكلات التي لها أثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على الضحية أو على البيئة المدرسية. (الدوسقي،2016: 232)

4- مدى انتشار التنمر المدرسي:

التنمر ظاهرة دولية تحدث في جميع المدارس، ويختلف معدل انتشارها في المدارس من مجتمع لأخر، فالدراسات التي أجريت في استراليا وإنجلترا وكندا وغيرها تشير إلى ذلك. ففي استراليا تختلف معدلات التنمر عن معدلاتها في انجلترا وكذلك عن أمريكا. وتشير الإحصائيات الدولية إلى أن معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح من 15.10 % وفي اليابان يبلغ معدل الضحايا 22 % في المدارس الابتدائية و13% في المدارس المتوسطة و6% بين طلاب المدارس الثانوية، بينما يبلغ معدل الضحايا في مدارس انجلترا إلى حوالي20% تقريبا .

وتشير الدراسات في استراليا إلى أن كل تلميذ من بين ستة تلاميذ يتعرض لأعمال التنمر بطريقة أو بأخرى، مرة على الأقل كل أسبوع ونظرا لنقص الدراسات والبحوث عن التنمر في المدارس العربية، فإن لا توجد إحصائيات عن التنمر بها .

إلا أن الواقع يشير إلى أن أحداث التنمر أصبحت منتشرة في المدارس العربية بشكل يفوق ما كانت عليه منذ سنوات قليلة، وفي مصر أصبح التنمر في المدارس الحكومية بوجه عام والمدارس الخاصة بوجه خاص ظاهرة مدرسية بارزة . (الصوفي،2012 :33)

5- أشكال التنمر المدرسي :

يحدث التنمر بأشكال مختلفة ومتعددة وبمستويات أيضا مختلفة في النوعية وشدة الإيذاء ويمكن تلخيص أشكال التنمر المدرسي في النقاط التالية:

5-1.التنمر الجسمي: كالضرب **أو** الصفع، القرص، الرفس، الإيقاع أرضا، السحب أو إجباره على فعل شيء.

5-2.التنمر اللفظي: السب والشتم واللعن، أو التهديد أو التعنيف، الإشاعات الكاذبة، إعطاء ألقاب ومسميات للفرد أو تسمية عرقية.

5-3.التنمر الجنسي: استخدام أسماء جنسية وينادي بها أو كلمات قذرة أو اللمس أو التهديد بالممارسة.

5-4.التنمر العاطفي و النفسي: المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال والرفض من الجماعة.

5-5.التنمر في العلاقات الاجتماعية: منع بعض الأفراد من الممارسة بعض الانشطة بإقصائهم او رفض صداقتهم او نشر الشائعات عن الاخرين .

5-6.التنمر على الممتلكات: أخذ اشياء الاخرين والتصرف فيها عنهم او عدم ارجاعها او اتلافها. وهنا لابد من القول ان هذه الاشياء السابقة قد ترتبط معا، فقد يرتبط الشكل اللفظي مع الجسدي او الجسدي مع الاجتماعي او غيرها. (الصبحيين والقضاة،2013: 11)

5-6.التنمر الإلكتروني: و يكون من خلال الوسائل الحديثة كالأنترنت بكل صوره المختلفة والتي تتضمن إرسال الرسائل عبر البريد الإلكتروني أو نشر الإشاعات على صفحات الأنترنت...الخ

(الجريسي،2020 :33)

وقد صنف التنمر المدرسي حسب مواجهة المتنمر بالضحية بشكلين هما:

1- **سلوك مباشر:** يقتضي مواجهة مباشرة بين كل من المتنمر والضحية، اذ يتضمن هذا الشكل من اشكال سلوك التنمر المواقف التي من خلالها يتم مضايقة الضحية، او التهديد والتقليل من الشأنه والاغاضة والتعليقات البذيئة وجرح واهانة المشاعر ورفض التعامل معه او مخالطته وكذا التنابز بالألقاب البذيئة.

2- **سلوك غير مباشر:** يصعب الملاحظته ولكن يمكن استقرائه او استنتاجه والوقوف على اشكاله من خلال نشر الشائعات وكتابة التعليقات الشخصية عن الضحية بغرض جعله منبوذا بين زملائه فضلا عن النظرات والإيماءات الوقحة. (بوناب،2016: 25)

وعليه يأخذ سلوك التنمر المدرسي يأخذ شكلين: السلوك المباشر الذي هو عبارة على مواجهة بين المتنمر والضحية ويأخذ هذا السلوك شكل المضايقة واهانة المشاعر، اما بالنسبة للسلوك الغير المباشر يأخذ عكس ذلك في التنمر بين المتنمر والضحية من خلال نشر الشائعات وجعل الضحية منبوذ.

6- أسباب التنمر المدرسي :

6-1.الأسباب النفسية: وهذه مبنية على الغرائز والعواطف والعقد النفسية والإحباط والقلق والاكتئاب، فعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة فإن ذلك يولد لديه شعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه مما يجعله يمارس سلوك التنمر سواء على الأخرين أو على ذاته لشعوره أن ذلك يفرغ ضغوطه و توتراته من خلال ممارسة سلوك التنمر.

6-2.الأسباب الاجتماعية: وتشتمل كل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكني والمجتمع المحلي وجماعة الأقران وسائل الإعلام فضلا عن البيئة المدرسية، ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الاباء للأبناء ما بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب والتذليل، كذلك غياب الأب في الأسرة أو مشاكل الطلاق بين الزوجين وأثرها على الأبناء والعنف الأسري الذي قد يسود في بعض الأسر، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد التنمر عند الأبناء.

6-3.الأسباب المدرسية: وتشمل سياسة المدرسة وإدارة المدرسة وثقافة المدرسة والمحيط المادي ورفاق المدرسة ودور المعلم و علاقته بالتلميذ فالعنف الذي يمارسه المعلم على التلميذ مهما كان نوعه يصل إلى حد الكراهية وينتشر شيئا فشيئا لكي يكون رأيا عاما ضده في صفوف الطلاب وإدارة المدرسة ويمكن أن يصل إلى حد التنمر سواء مباشر أو غير مباشر، كما تؤدي جماعة الرفاق أدوارا متعددة على إثارة السلوك التنمري وتعزيزه، فقد يقوى بعض الأطفال استجابة لضغط جماعة الأقران من أجل كسب شعبية وتحقيق ذاته. (غولي والعكيلي،2018: 143)

6-4.أسباب مرتبطة بالإعلام: تعتمد الألعاب الإلكترونية عادة على مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي، لذلك نجد الأطفال المدمنين على هذا النوع من الألعاب يعتبرون الحياة المدرسية امتداد لهذه الألعاب، فيمارسون حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بنفس الكيفية وتكمن خطورة ترك الأبناء يدمنون على ألعاب العنف، لذلك ينبغي على الأسرة عدم السماح بإقبال الأبناء على هذه الألعاب والحد من وجودها وبتحليل لما يعرض في التلفاز من أفلام، سواء كانت موجه للكبار أو للصغار، نلاحظ تزايد مشاهدة العنف والقتل الهمجي والاستهانة بالنفس البشرية كبيرة في الآونة الأخيرة ولا يخفى على أحد خطورة هذا الأمر خصوصا إذا استحضرنا ميل الطفل إلى تصديق هذه الأمور و ميله الفطري إلى التقليد وإعادة الإنتاج.

(أبو الديار،2012: 28)

و يذكر **العتيبي** أسباب التنمر كالتالي :

6-1.أسباب تتعلق بالمتنمر:

- الغيرة و الغيض والعدوانية والاستقراء واستعراض النفوذ على الأخرين .
- الشعور بالإحباط و استخدام السلوكيات العدوانية كوسيلة للتنفيس عن المشاعر .
- تقدير الذات المرتفع مع الافتقار إلى مهارات الضبط الاجتماعي والضبط الانفعالي .
- انخفاض المستوى الأكاديمي .

6-2.أسباب تتعلق بضحية التنمر:

- أصغر و أضعف من زملائه و قد يكون مصاب بالسمنة أو عيوب في النطق أو إعاقات .
- ضعف الثقة بالنفس وتقدير الذات ويعاني من القلق و سلبي ة خجول و مستسلم للتنمر .
- يميل للوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية وعدم القدرة على التكيف النفسي والاجتماعي بسهولة . (السايح،2021: 85)

7- معايير التنمر المدرسي :

في بيئة التنمر المدرسي غالبا ما يكون الضحية طالبا وحيدا للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة من الطلاب يتزعمهم قائد سلبي، لكن هناك نسبة هامة من الضحايا تتراوح ما بين 20 و 40 أفادوا بأنهم تعرضوا للتنمر من قبل طلاب منفردين .

ويمكن تصنيف السلوك العدواني بأنه تنمر عندما تحكمه ثلاثة معايير على أن ينجم ذلك داخل المدرسة وهي :

- التنمر هو اعتداء متعمدا ربما يكون جسديا أو لفظيا أو بشكل غير مباشر .
- التنمر يعرض الضحايا للاعتداءات متكررة وخلال فترات ممتدة من الوقت .
- التنمر يحدث داخل علاقة شخصية يميزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقيا أو معنويا وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية أو من منطلق نفسي مع الأطفال ذوي التأثير الكبير على أقرانهم فتظهر بين المتنمرين و الضحية .

(هالة،2010: 118)

8- خصائص المشاركون في التنمر :

هناك ثلاثة عناصر مشاركة في سلوك التنمر المدرسي وهي: المتنمر والضحايا والمتفرجون ولكل طرف مشارك في التنمر يتميز بجملة من الصفات والخصائص التي نلخصها كالاتي :

8-1. المتنمرين: أشار لويس إلى خصائص التلاميذ المتنمرين بأنهم مهيمنون على الأخرين ويحبون الشعور بالقوة ولكنهم ودودون مع أصدقائهم ويرى الباحثون الرغبة في القوة هي السبب في عملية التنمر وهذه الرغبة تعززت من خلال الأفكار و الشائعات حول التنمر وأدوار

المؤسسات الإعلامية والأفلام التي تصورت قدرات البطل ومهاراته العالية ومن سماتهم كذلك القسوة ولديهم أفكار لا عقلانية . (صبحي،2017: 254)

لقد حدد القحطاني عدة خصائص يتميز بها المتنمرون و المتمثلة في:

- ❖ التلاميذ المتنمرون يتميزون بالقوة والسيطرة وبالطبيعة العدوانية المندفعة.
- ❖ الرغبة في لفت الإنتباه وحب الإستعراض .
- ❖ القصور في مهارات التحكم في الغضب والتغلب عليه.
- ❖ الافتقار إلى قيمة الشعور والتعاطف مع الآخرين.
- ❖ المعاناة من المشاكل الأسرية وعدم اهتمامهم بمشاعر الضحية.

8-2.**الضحايا:** وهم الأفراد الذين يتعرضون للضرر والأذى نتيجة اعتداء زملاءهم المتنمرين عليهم ويكون لها أثار سيئة على تحصيلهم الدراسي .

ومن خصائص ضحايا التنمر ما يلي :

- ✓ قابلية السقوط فالضحية سريع الانخداع ولا يستطيع الدفاع عن نفسه ولها خصائص جسدية تجعلها عرضة لأن تكون الضحية .
- ✓ يخشون الضحايا الذهاب إلى المدرسة مما يعيق قدراتهم على التركيز ويخلق أداء دراسي ضعيف مع الوجود الدائم بالتهديد بالعنف، مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان، الأمر الذي ينتج عنه أعراض بدنية وجسدية . (القحطاني،2012: 71)

8-3.**المتفرجون:** هم الأفراد الذين يلاحظون عملية التنمر و الضحية، يمارس هؤلاء المتفرجون أدوارا عديدة في سياق عملية التنمر، فهناك جماعة من المتفرجين يطلق عليهم مسميات عديدة منها: المساعدين أو الأصدقاء الحميمين، أو النواب التابعين و هم الأفراد الذين يتحالفون ويتحدون مع المتنمر ويقدمون الدعم والمساندة له، حيث تربطهم صداقة قوية مع المتنمر مقارنة بالضحايا الذين لا تربطهم أي علاقة بالمتنمر. (خوجه،2012: 77)

9- النظريات المفسرة للتنمر:

9-1.نظرية الإحباط و العدوان :

من أصحاب هذه النظرية **جون دولارد** و **نيل ميلر** إذ يريان أن سلوك العدواني بمختلف أشكاله المعروفة ومنها التنمر ينجم عن شكل من أشكال الإحباط والفرض الرئيسي لذه النظرية هو أن الاستقواء تسبقه حالة عدوان وكل نوع من أنواع حالة العدوان يكون مسبوقا بحالة الإحباط وقد أشار دولارد أن استجابة التنمر التي يقوم بها الفرد ضد مصدر إحباطه بمثابة تفريغ لطاقته النفسية، إذ يعتبر السلوك العدواني في المواقف الاحباطية وسيلة فعالة للتغلب على العائق، على الرغم من أن دولارد و زملائه يعتقدون أن التنمر فطري إلا أنهم يرون أنه لا يحدث إلا في إطار شروط بيئية معينة .

9-2.نظرية التعلق :

تعزوا هذه النظرية التنمر إلى الاضطرابات التي تحدث للطفل نتيجة سوء العلاقة التي تربطه بمن يرعاه، إذ يرى صاحب هذه النظرية أن الأطفال الذين يتلقون معاملة والدية متسلطة وغير مستقرة تنمو لديهم مشاعر وأحاسيس عدم الأمان وهذا يولد لديهم شعور بعدم احترام الذات وتقديرها وعدم تقدير واحترام الأخرين، كما تظهر عليهم العديد من المشاكلات والاضطرابات الشخصية اتجاه الأطفال الأخرين الذين يعشون حياة مستقرة. (بهناساوي،فكري،علي،2015: 73)

9-3.نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى أن العنف سلوك متعلم و يقاس على ذلك التنمر، حيث يتعلمه الأفراد الطريقة نفسها التي يتعلمون أي نمط من أطفال السلوك الاجتماعي، " أي نشاط متعلم مكتسب " يتعلم الفرد من خلاله الاستجابة للمواقف المختلفة التي تواجهه وبطرق تتسم بالعنف والعدوانية أو التقبل، فبندور يرى أن أنماط السلوك يمكن أن تكتسب من خلال الخبرة المباشرة، أو ملاحظة سلوك الأخرين، أن الجانب الكبير من التعلم قائم على الخبرة المباشرة يكون خاضع لنتائج العقاب والثواب التي تصاحب أو تتبع أفعال محددة.

9-4.نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد أن النظم الثلاثة الهو والأنا والأنا الأعلى تتفاعل فيما بينها وتحدث توازنا فإذا اختلت ستصاب بالاضطرابات والقلق وذلك بسبب عوامل التنشئة الاجتماعية، حيث يرى فرويد أن

التنشئة الاجتماعية تتضمن اكتساب الطفل واستعماله للمعايير الوالدية كما أنها تعمل على تعزيز وتدعيم بعض أنماط السلوك المقبولة اجتماعيا، كما يشير أنه إذا تعرض الطفل للإهمال من أسرته سيترك أثار في الشخصية فيما بعد المراهقة والرشد. (شايع،2018: 370)

9-5.النظرية السلوكية :

يعتقد أصحاب النظرية السلوكية أن سلوك التنمر كغيره من السلوكيات الإنسانية الأخرى المتعلمة من خلال نتائجه، حيث تزداد احتمالية حدوث سلوك التنمر إذا كانت نتائجه مرضية ومحققة أماله ومشبعة للرغبات والعكس صحيح كما أن سلوك التنمر متعلم عن طريق ملاحظة الأطفال نماذج التنمر عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم وأفلام التلفزيونية والقصص التي يقرؤونها . (أيمن،2011: 145)

9-6.النظرية المعرفية :

يختلف المتنمرون عن الضحايا في الجوانب والعمليات المعرفية، فالمتنمرون يدركون أنفسهم بأن لديهم القدرة على التحكم في البيئة التي يعشون فيها، فهم يدركون سلوكهم من خلال التمركز حول الذات ويزعمون أن الضحايا يستحقون هذا التنمر والعقاب و لديهم تحريفات معرفية في أنماط تفكيريهم مما يجعلهم يملون إلى الاعتقاد اعتقادا خطأ بأن لدى الأخرين مقاصد ونوايا عدوانية اتجاههم، كما يتسم تفكيرهم بعدم النضج المعرفي، فهم يملون دائما إلى تفكير أحادي الاتجاه نحو الأخرين، و لديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف. (حسن،2019: 92)

9-7.النظرية الفيزيولوجية :

يعد ممثلو الاتجاه الفيزيولوجي أن سلوك التنمر يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي) ويرى فريق آخر بأن هذا السوك ناتج عن هرمون التستستيرون حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم زادت نسبة حدوث السلوك العدواني.

9-8.النظرية البيولوجية :

تفسر النظرية البيولوجية سلوك التنمر بأنه ناتج عن بعض الأسباب الجسمية والداخلية ولا سيما منطقة الفص الجبهي في المخ كونها مسؤولة عن السلوك العدواني عند الطفل، حيث أن استئصال بعض التوصيلات العصبية في وجود الآلام جسمية لدى الأطفال يؤدي أيضا إلى السلوك العدواني كما ارجع بعض الباحثين السلوك العدواني إلى الفطرة وأنه محصلة لخصائص البيولوجية للفرد، أي أن العدوان والعنف للإنسان يتضمن نظاما غريزيا ومنه يعتدي لإشباع حاجاته الفطرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته . (صوفي،2017: 83)

9-10.النظرية الإنسانية :

تركز هذه النظرية على احترام مشاعر الفرد و إنسانية الإنسان، هدفها الرئيسي الوصول بالفرد إلى تحقيق ذاته ومن روادها " **ماسلو** " و " **روجرز** " ويمكن أن تفسر أسباب سلوك التنمر حسب نظرة هذه المدرسة من خلال عدم إشباع الطفل المراهق للحاجات البيولوجية من مأكل ومشرب وحاجات أساسية أخرى، قد ينجم عن ذلك عدم الشعور بالأمن وعدم الشعور بالأمن يؤدي إلى ضعف الانتماء إلى جماعة الأقران و الرفاق، ما قد يؤدي إلى تدني في تقدير الذات والذي قد يؤدي إلى التعبير عن ذلك بأساليب عدوانية مثل سلوك التنمر.

9-11.النظرية العقلانية الانفعالية :

ركزت هذه النظرية على الأفكار الخاطئة وغير العقلانية التي يؤمن بها الطلبة ومعتقداتهم و قناعتهم التي تدفعهم للتنمر وبيان بطلانها و إيذاء الآخرين ناتج عن أفكارهم الخاطئة التي يؤمنون بها ومساعدتهم على أن يغيروا هذه الأفكار وتعليمهم أن القوة والسيطرة على الآخرين لا تجعل الفرد قويا ولكنها تجعله مكروها من قبل زملائه ومن قبل الناس الآخرين.

(خصاونة وآخرون، 2020 :53)

9- الوقاية من التنمر المدرسي :

للوقاية من التنمر في الوسط المدرسي تم وضع و بناء برامج وقائية من هذا السلوك الذي يشمل استراتيجيات عل مستوى المدرسة والفصول الدراسية وعلى المستوى الفردي والجماعي، إذ يهيئ في المدرسة مناخات آمنة وايجابية وتحسين العلاقات بين الأفراد وزيادة الوعي وتقليل

الفرص والمكافحات لسلوك التنمر ويقدم هذا البرنامج لمكافحة التنمر إذ تكون الأنشطة مصممة للاستعمال في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، إذ أصبح البرنامج الذي أنشأه اولويس للوقاية من التنمر إلى حد بعيد البرنامج الأكثر استعمالا في الجانب التعليمي عل نطاق واسع في العالم و في الواقع تتطلب قوانين مكافحة التنمر في جميع المدارس استخدم نهجه في تعديل سلوك التنمر واظهر البحث الأساس الذي أجراه اولويس عن الانخفاض بنسبة 50 في التنمر بعد أن نفذت المدارس بصدق البرنامج وجميع الآباء والأمهات وكذلك معظم المربين، يعتقدون أن حل التنمر هو منع جميع الأطفال التنمر والمراهقين من الابتعاد عن أي سلوك تنمر ونحن على يقين من أننا إذا عاقبنا على كل عمل من أعمال التنمر فإن الأطفال سيخافون من الانخراط في التنمر وسوف يختفي في النهاية وإن أهداف برنامج الوقاية من سلوك التنمر المدرسي لدان اولويس ما يلي :

- ❖ جعل العلاقات الأقران في البيئة المدرسية أفضل
- ❖ وقف التنمر بين التلاميذ في البيئة المدرسية
- ❖ لمنع التنمر في المستقبل في البيئة المدرسية

و قد حددت جوردن (2017) خطوات للوقاية أو لمنع سلوك التنمر في المدارس إذ تتضمن الآتي :

1. جعل منع التنمر أولوية.
2. وضع برامج التدخل الإرشادي للطلاب الضعفاء اجتماعيا.
3. تمكين الطلاب المتفرجين في المدرسة للحد من سلوك التمر.
4. إنشاء إجراءات الانضباط وعواقب لسلوك التنمر.
5. تعزيز القيادة في هؤلاء الطلاب من شأنها أن تشجعهم على فعل شيء ما لمنع التنمر في المدرسة بدلا من مجرد الوقوف بشكل سلبي .
6. ضمان التزام المعلمين والمرشدين والمدراء بمعالجة التنمر
7. دمج رسائل مكافحة سلوك التنمر في المناهج الدراسية
8. تطوير الشراكة مع أولياء الأمور والاتصال بهم تعليمهم مهارات مكافحة سلوك التنمر

(العباسي والغازي،2016: 248)

ثانيا الاضطرابات اللغوية:

2- الاضطرابات اللغوية:

2-1.المفاهيم الاساسية لاضطرابات اللغة والكلام:

_لابد من التفريق أولا بين بين مصطلحات اللغة والكلام.

اللغة: هيمفهوم كبير يشمل كل ما يحيط بنا من مثيرات وأي لغة في العالم لم تتصف بكونها وسيلة اجتماعية للتواصل والتعبير عن الافكار والمشاعر والانفعالات وتحكمها قوانين وقواعد خاصة تختلف من لغة لأخرى.

تعرف جمعية السمع والكلام الامريكية اللغة: أنها عملية معقدة وجهاز ديناميكي برموز متفق عليها تستخدم بأساليب متعددة للتواصل ولا نفصل أي لغة في العالم من التراث الثقافي والاجتماعي والتاريخي كما أن لكل لغة مكونات تتعلق بالجانب الصوتي والنحوي والصرفي والدلالي والسياق الاجتماعي.

أما الكلام: فهو وسيلة التواصل الاساسية والتي تتطلب سلوكا حركيا وتنسيقا عضليا عصبيا دقيقا حيث تتحد أصوات الكلام بطرق مختلفة لتكون لغة.

_ولا بد من التفريق بين اضطرابات اللغة واضطرابات الكلام.

ـــاضطرابات اللغة: هي مشاكل الفهم واستخدام اللغة والتواصل مع الاخرين سواء كانت هذه اللغة منطوقة أو مكتوبة، والمتعلقة بالأصوات، التراكيب، النمط (القواعد) الدلالة والسلوك اللفظي الذي يعد شكلا من أشكال التواصل في السياق الاجتماعي.

وهي ايضا أي صعوبة في انتاج او استقبال الوحدات اللغوية بغض النظر عن البيئة التي قد يتواجد فيها وعدم القدرة او القدرة المحدودة لاستعمال الرموز اللغوية في التواصل أي تداخل في القدرة على التواصل بفعالية في أي مجتمع وفقا لمعايير ذلك المجتمع. (الزريقات،2005: 109)

ـــاضطرابات الكلام: فهو الانحراف الملاحظ في النطق أو الصوت أو الطلاقة وهي درجات متفاوتة لا تكون على درجة واحدة فقد يكون بسيطا أو متوسطا أو شديدا.

2-2.تصنيف اضطرابات اللغة والكلام:

أولا: التصنيف الذي يعتمد بناء وشكل ومعنى الكلمات ويتضمن الصوتيات

ثانيا: تصنيف اضطرابات النطق والكلام على أساس السلوك، وهذا التصنيف هو الاكثر شيوعا ويتضمن

-اضطرابات النطق.

- اضطرابات طلاقة أو انسيابية الكلام (التأتأة واللجلجة والحبسة).

- اضطرابات الصوت.

وسوف نتطرق لها بالتفصيل (قحطان،2010: 17

2-2-1.اضطرابات النطق:

تعرف اضطرابات النطق والكلام بأنها عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة نتيجة مشكلات في التناسق العضلي أو عيب في مخارج أصوات الحروف أو لفقر قي الكفاءة الصوتية أو خلل عضوي.

وتعرف أيضا اضطرابات النطق بأنها مشكلات أو صعوبة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة ويمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف المتحركة أو الساكنة ويمكن أن يشمل الاضطراب بعض الأصوات أو جميع الأصوات في أي موضع من الكلمة.

كما تعرف بأنها ذلك الخلل الذي تخرج من خلاله أصوات الكلام بصورة شاذة وغير عادية بحيث تكون على شكل حذف، إبدال، إضافة وكذلك تحريف في عناصر الكلمة.

(سعيد،2011: 115)

أ- مظاهر اضطرابات النطق:

- **الحذف:** في هذا النوع من الاضطرابات النطق، يحذف الطفل صوتا ما من الاصوات التي تتضمنها الكلمة، ومن ثما ينطق جزءا من الكلمة فقط، كما قد يشمل الحذف أصواتا متعددة، وبشكل ثابت يصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الاطلاق حتى بالنسبة للاشخاص الذين يألفون الاستماع إليه كالوالدين وغيرهم، ومن الامثلة على عيوب الحذف: خذف حرف القاف (ق) من كلمة قطن فتصبح الكلمة طن، أو حذف حرف الطاء (ط) فتصبح قن، إذن يمكن الحذف في أول الكلمة أو في وسطها. (منصوري،2008: 70)

- **التحريف أو التشويه:** توجد أخطاء التحريف عندما يصدر الصوت بطريقة خاطئة، إلا أن الصوت الجديد يظل قريبا من الصوت المرغوب فيه والاصوات المحرفة لا يمكن تمييزها أو مطابقتها مع الاصوات المحددة المعروفة في اللغة.

كما ينطق الطفل الصوت بشكل يقربه من الصوت الاصلي، غير أنه لا يشبهه تماما، أي ينطق الطفل جميع الاصوات التي ينطقها الاشخاص العاديون لكن بصورة غير سليمة المخارج عند مقارنتها باللفظ السليم، ويستخدم طريقة غير سليمة في عملية اخراج التيار الهوائي لانتاج ذلك الصوت، ومن نماذج التحريف في الكلام الطفل كثير/تيل، صحة/إحة، خلاص/هلاس، شارع/أري وغيرها

- **الابدال:** ويحدث فيه استبدال الطفل نطق صوت بصوت آخر، كأن يستبدل الطفل نطق صوت (ر) بصوت (ل)، فيقول مثلا شجلة بدلا من شجرة وملكب بدلا من مركب ويقع الابدال مع أصوات أخرى مثل إبدال (ج) بصوت (د) فيقول الطفل دردل بدلا من جردل ودابر بدلا من جابر ويستبدل أيضا صوت (ك) بصوت (ت) فيقول تراسة بدلا من كراسة وستينة بدلا من سكينة. (سعيد،2011: 128)

- **الاضافة:** وهي أضافة صوت الى الكلمة مثل كلمة خبزات بدلا من خبز وسصباح الخير بدلا من صباح الخير وتعد الاضافة أقل أنواع اضطرابات جميعا قد تكون طبيعية قبل مرحلة المدرسة لأنها تزول بمرور الوقت، ولكن بعد دخول الطفل المدرسة وبقاء هذا الاضطراب

فلا بد من عرضه على المختصين لمعرفة السبب أو الاسباب التي أدت إلى ذلك ومحاولة علاجها.

ب- مكان نطق الاصوات:

تنقسم الأصوات من أول عضو من أعضاء النطق المتمثل بالشفتين وتنتهي بآخر عضو وهو الحنجرة وهي كالآتي :

- ✓ الأصوات الشفوية وهي (ب، م)
- ✓ الصوت الشفوي الأسناني (ف)
- ✓ الأصوات الأسنانية وهي (ث، ذ، ظ)
- ✓ الأصوات اللثوية وهو (ش)
- ✓ الصوت الحلقي (المنطقة الصلبة) (ج)
- ✓ الأصوات الحلقية (المنطقة الرخوية) وهي (غ، خ) و (ك) في نهاية المنطقة الحلقية الصلبة.
- ✓ الصوت اللهوي (ق)
- ✓ الأصوات البلعومية وهي (ح، ع)
- ✓ الأصوات الحنجرية وهي (ه، أ) (قحطان،2010: 94)

ج- الاعراض الجسمية الحركية والنفسية للفرد الذي يعاني من اضطرابات النطق:

- **الأعراض الجسمية (الحركية):** وهذه الأعراض هي:

- تحريك الكتيفين أو اليدين.
- الضغط بالقدمين على الأرض.
- ارتعاش رموش العينين والجفون.
- إخراج اللسان أو الميل بالرأس في جميع الاتجاهات.

- **الأعراض النفسية:** وهذه الأعراض هي:

- القلق، وعدم الثقة بالنفس.
- الخجل، الإنطواء وعدم المشاركة، الانسحاب من المواقف.
- العصبية.
- سوء التوافق في الدراسة والعمل.

د- آثار اضطراب النطق على الطفل:

- تعرض الطفل للسخرية من الآخرين، وظهور السلوك العصبي كرد فعل.
- شعور الطفل بالخجل والنقص واحتقار الذات.
- حرمان الفرد عددا من الفرص المهنية المرغوبة باعتبار اللغة أمرا هاما فيها مما ينعكس سلبا على حالته النفسية. (العياصرة،2011: 255)

2-2-2.اضطراب طلاقة أو انسيابية الكلام (التأتأة أو اللجلجة والحبسة):

أ- تعريف التأتأة: حالة معقدة تتميز بعدم الطلاقة في النطق بشكل حاد بما في ذلك تكرار الأصوات الفردية ومقاطع الكلمات، الكلمات، أجزاء الجمل والإطالة في إخراج الأصوات والتردد في إخراجها.

ـــ بشكل مختصر هي اختلال في التفاعلات الصوتية واضطراب في طريقة النطق (في صياغة التعبير وليس في الكلام في حد ذاته) تبدأ التأتأة عادة بشكل تدريجي وتكون بدايتها أثناء فترة الطفولة المبكرة (3ـــ5 سنوات) ونجدها عند 1%من الأطفال أكثرهم ذكور (من 3 الى 4 ذكور مقابل بنت واحدة). (منصوري،2008: 79)

- أنماط التأتأة:

- **إعادة جزء من الكلمة:** يعيد بعض الافراد الأصوات والمقاطع ويحدث ذلك في بداية الكلمات ولا تكون في الغالب في نهاية الكلمات ولا تكون بدرجة واحدة فقد تكون الإعادة مرة واحدة أو أكثر من مرة.

- **إعادة الكلمات:** وتعاد الكلمات في الغالب مرة أو مرتين وأحيانا تعاد الكلمات عدة مرات.

- **إعادة العبارات:** وتكون الاعادة وحدة متكونة من كلمتين أو أكثر، وتكون الإعادة في الغالب لمرة أو مرتين.

- **إقحام الأصوات والكليمات والعبارات بين الكليمات:** وقد لا يؤثر هذا الإقحام في معاني رسائله فمثلا يمكن أن يقحم (أ م) قبل جملة (أنت تعرف).

- **إعادة العبارات غير كاملة:** حيث يعيد الفرد العبارة بشكل كامل عندما يخطئ في التلفظ، وقد يكون في كيفية نطق الكلمات التي تؤثر في المعنى.

- **التوقفات الكثيرة بين الكلمات:** والتي تكون غير طبيعية وطويلة. (قحطان،2010: 112)

- أنواع التأتأة:

على المستوى النوعي نميز بين نموذجين من التأتأة:

- **التأتأة الإختلاطية:** تتميز بتوقف إصدار صوت خلال زمن معين وفيها نجد عدم القدرة على النطق بوضوح وخاصة في بداية الكلام، ويصاحب ذلك إعادة أجزاء الكلام، وتتصف بحالة تعب للعضلات الفمية تصعب من عملية النطق ويرافقها توقفات غير إرادية أثناء الكلام، كما تتصف باستحالة اصدار بعض الأصوات والنطق ببعض الكلمات خلال وقت معين وفترات متقطعة من الصمت وهذا الشكل هو الأكثر حدة. مثال: ذهب مصطفى، كلمة ذهب نطق حرف الذال (ذ) مرة واحدة يليه توقف ثم إكمال الجملة.

- **التأتأة التكرارية:** تكون مطبوعة بإعادة غير إرادية تواترية للفظ الحرف عادة ما يكون اللفظ الأول للجملة، وفيها يصعب على الطفل النطق أو التعبير بوضوح وبطلاقة عادية مع بطئ الاستجابة الكلامية وبذل جهد من أجل إخراج الكلمات يتميز الكلام في بدايته بالبطئ ثم يصبح سريعا مع إعادة الكلمة، مثال: مصطفى في المدرسة/ م م م..... مصطفى نطق حرف الميم أكثر من مرة، والتكرارات في معظم الأحيان المقطع الأول من الكلمة.

- **التأتأة الازدواجية:** وهي أشد تعقيدا بحيث تظهر عناصر التأتأة الإختلاجية وعناصر التأتأة التكرارية فيما بينها عند نفس الطفل بطريقة متغيرة ومتناوبة محدثة بذلك خللا إيقاعيا للكلام، تتميز بتكرارات وتوقفات مفاجئة بالإضافة الى تكرارات غير متناسقة لكلمة لا وجود لها، مثال: ف فتح أحمد نا نا نا نا....فذة. (منصوري،2008: 79)

- **مراحل التأتأة:**

- **المرحلة الأولى:** وتتمثل هذه المرحلة بصعوبة النطق والتعبير بوضوح وقد أطلق عليها بالتأتأة التواترية.
- **المرحلة الثانية:** وهي المرحلة الأشد من الأولى والمتمثلة بعدم القدرة على النطق بوضوح وخصوصا في بداية الكلام، ويظهر المتأتئ تغيرا في تعابير الوجه، وتسمى بالمرحلة التشنجية الاهتزازية.
- **المرحلة الثالثة:** ويظهر في هذه المرحلة تعسر واضح في محاولة الكلام يرافق ذلك تشنجات في عضلات الوجه.

- **تأثير التأتأة في سمات الشخصية:**

من السمات التي لا يمكن تجاهلها للافراد الذين يعانون من التأتأة كما يشير الى ذلك بلود ستين(1987):

ـــ الميل الى الحساسية المفرصة.

ـــالخوف.

ـــ الاعتمادية.

ـــ يحبط بسهولة.

ـــ قلق جدا للاستحسان.

إن هذه السمات قد تجعله قابلا للتردي مثيرا للسخرية والاستهزاء والضغوط التي تؤدي به الى سلوك مجالدة توقعي، إن ردة الفعل للفرد الذي لديه اضطرابات تواصل وأسرته لها تأثير كبير في فتح الباب لحالة التحسن أو غلقه. (قحطان،2010: 117)

ب- الحبسة Aphasie:

"افازيا aphasie اصطلاح يوناني الاصل يتضمن مجموعة العيوب التي تتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام او الكتابة، او عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، او ايجاد الاسماء لبعض الاشياء والمرئيات، او مراعات القواعد النحوية التي تستعمل في الحديث او الكتابة." (حولة، 2011: 26)

والحبسة مصطلح عام يشير الى خلل واضطراب او ضعف في احد جانبي اللغة او كلاهما، وجانبا اللغة هما الاستعاب والانتاج، وينتج هذا الاضطراب عن خلل يصيب مراكز اللغة في الدماغ.

وتعرف ايضا " بأنها خلل في وضائف اللغة بسبب عطل موضعي بالدماغ يؤدي الى صعوبة في الفهم او انتاج الصيغ اللغوية او الامرين معا، والسبب الرئيسي للحبسة هو السكتة الدماغية، بالرغم من ان اصابات الرأس الناتجة عن العنف او حوادث لها التأثير نفسه، لذلك نجد الشخص الذي به حبسة يعاني من عيوب تتصل باللغة كصعوبة الفهم التي تؤدي الى صعوبة الانتاج" (علو، 2016: 55)

- اسباب الحبسة:

تتمثل اهم العوامل المؤدية الى الحبسة في ما يلي:

- الامراض الوعائية الدماغية
- خثر الدم الذي يؤدي الى انفجار الشرايين المغذية للدماغ
- الأورام الدماغية
- الأمراض الناتجة عن تدهور الخلايا العصبية

- الأمراض التعفنية. (حولة،2011: 36)

انواع الحبسة:

– **الآفازيا الحركية:** تسمى ايضا حبسة "بروكا" نسبة الى مكتشفها الجراح "بول بروكا"، اذ وجد في القريب من مراكز الحركة لاعضاء الجهاز الكلامي، وقد كانت علة مريض بروكا مقصورة على فقدان التعبير أحد مرضاه الذين يعانون احتباسا في الكلام خللا في الجزء الخارجي من التلفيف الجبهي الثالث بالمخ، والحركي الكلامي دون وجود اية ظاهرة اخرى.

ونجد المصاب بهذا النوع من الحبسة لا يشكو اضطرابا او عجزا في قدرته على الفهم مدلول الكلمات المنطوقة او المكتوبة، في حين انه يستطيع فهم ما يقرأ في الصحف او الكتب، كما يعبر عما يدور حوله من حديث او ما يوجه اليه من اسئلة اما الكتابة او بتنفيذ ما يطلب منه.

– **الافازيا الحسية:** وتسمى بافازيا فيرنك، افترض حدوث اصابة او تلف على مستوى المركز السمعي الكلامي الذي يوجد في الفص الصدغي من الدماغ تؤدي الى تلف الخلايا العصبية المسؤولة عن تكوين الصور السمعية او للاصوات وينتج عن ذلك ما يسمى بالصم الكلامي، وهو شكل من اشكال الافازيا الحسية.

في بعض الحالات نجد المريض يفهم كل لفظ في الجملة لوحده، لكنه لا يستطيع فهم معنى الجملة كاملة وهو ما يسميه البعض الافازيا المعنوية.

– **افازيا كلية:** وتحدث نتيجة اصابة منطقتي التلفيف الجبهي الثالث والتلفيف الصدغي الاول في ان واحد، وذلك نتيجة لأورام ونزيف او صدمات على مستوى الدماغ، حيث يتميز كلام المصاب بهذا النوع من الحبسة بمشاكل على مستوى التعبير الكمي والكيفي سواء في الجنابالشفهي او الكتابي. (العياصرة، 2011: 64)

– **الافازيا النسيانية:** ان المصاب في هذه الحالة يكون غير قادر على تسمية الاشياء والمرئيات التي تقع في مجال ادراكه، بمعنى اننا اذا اشرنا الى شيئ وطلبنا منه تسميته نجد استجابته الكلامية تأخذ أحد الاتجاهين:

- في الحلات الشديدة يلوذ بالصمت ويتعذر عليه ايجاد الاسم المناسب للمسمى.

- في الحلات الخفيفة يستطيع المصاب ايجاد الاشياء المألوفة لديه، بينما يعجز عن ذكر الاسماء غير المألوفة. (الخفاق،2015: 43)

2-2-3.اضطراب الصوت:

يحدث اضطراب الصوت عندما تختلف نوعية أو طبقة أو علو أو مرونة الصوت عن الاخرين ضمن نفس العمر والجنس والمجموعة الثقافية، ويحكم على الصوت بأنه مضطرب إذا كان ارتفاعه وانخفاضه غير طبيعي أو كانت شدته أو نوعيته غير طبيعية إذ يمكن الحكم على اضطراب الصوت من خلال طبقة الصوت وشدته ونوعيته.

أ- أنواع اضطرابات الصوت: هناك من يقسم اضطرابات الصوت الى الانواع التالية:

- **اضطرابات الصوتية العضوية:** وتشمل على:

العيوب الخفية للحنجرة وتتضمن مايلي:

- مرض لين الحنجرة الذي يظهر عند الولادة أو بعدها.
- غشاء المزمار ويكون نتيجة عدم اكتمال تكوين قناة الحنجرة في الجنين.
- أخاديد الثنايا الصوتية حيث تؤثر في الصوت، وتقلل من قوة الموجات المخاطية.

إصابة الحنجرة التي تحدث عن طريق الحوادث كالضرب القوي على الرقبة أو الجروح لاي سبب كان أو الحروق سواء الحرارية أو الكميائية.

أ- التهابات الحنجرة.

ب- حساسية الحنجرة.

ت- أورام الحنجرة الحمية والخبيثة.

ث- الاضطرابات العصبية سواء كانت حركية أو حسية.

1. اضطربات الغدد الصماء مثل الغدة الدرقية أو النخامية أو تعاطي هرمونات الذكورة.

- **اضطرابات الصوت غير العضوية:** وهي الاضطرابات التي لا يصاحبها تغيرات عضوية واضحة في تركيبة الاوتار الصوتية، ولكن احتمال أن تسبب أعراض مرضية بسيطة على المدى الطويل وتكون إما اضطرابات اعتيادية أو نفسية والنفسية قد تتمثل بفقدان الصوت بشكل كامل لفترة معينة بسبب ضغط نفسي قوي، على سبيل المثال يمكن أن يصادف المرأة موقفا لا

تقوى على احتماله فسبب ذلك فقدانا كاملا للصوت، أو قد يكون هروبا من المواجهة موقف لا يطاق.

- **اضطرابات الصوت نتيجة إصابة مرضية مصاحبة بسيطة:** وقد تحدث نتيجة لاستخدام خاطئ لمدة طويلة والتي قد تؤدي الى عطب عضوي بالثنايا الصوتية وتشمل الحبيبات الصوتية، لحماية الثنايا الصوتية، أكياس الثنايا الصوتية وأزمة رانيك الاحتكاكية.

(قحطان،2010: 109)

ب- أشكال اضطرابات الصوت:

من أهم أشكال اضطرابات الصوت في النقاط التالية:

- **اضطرابات شدة الصوت:** حيث يظهر فيها الصوت مرتفعا أو منخفضا أكثر من اللازم مرتفعا مزعجا لا يتناسب مع عمر أو جنس المتحدث، أو يكون منخفضا بشكل لا يتحقق معه توصيل الرسالة الاتصالية ويكون ذلك ناتجا عن عدة عوامل منها العضوية كالتهاب الحنجرة والالتهاب الرئوي أو العلل السمعية أو التهاب التجويف الزوري وغيرها، ومنها النفسية كالخوف الاشراطي والقلق وغيرها. (سعيد،2011: 163)

- **اضطرابات طبقة الصوت:** وتشمل كافة التغيرات الغير العادية في طبقة الصوت مثل الانتقال غير الملائم من الطبقة الاخرى.

-**اضطرابات اللحن الصوتي:** حيث يأخذ الصوت إيقاعا واحدا رتيبا ويرجع ذلك إما لإصابة الجسم المخطط بالدفاع أو لتصلب الثنايا الصوتية بالحنجرة.

- **اضطرابات الفواصل الصوتية:** انعدام الفواصل بين طبقات الصوت بحيث يكون الكلام غير واضح وممل للمستمع.

- **انخفاض طبقة الصوت (البحة الصوتية):** هو اضطراب ناتج عن الاستخدام الوظيفي السيئ للحنجرة كالعمل في وظيفة تتطلب صوتا مرتفعا باستمرار كالتدريس مما يؤدي إلى إجهاد الثنايا الصوتية وقد تنتج البحة الصوتية عن العوامل النفسية كالاحتباس الهستيري للصوت نتيجة صدمة نفسية شديدة او كنتيجة لنوبات تشنجية وقد تنتج عن عوامل عضوية كالالتهاب اللوزي او التهاب الحنجرة، وقد تكون البحة الصوتية مؤقتة الا ان إهمالها قد يؤدي الى ان

تصبح مزمنة كما أن البحة الوظيفية المؤقتة قد تؤدي الى حدوث عقد وانتفاخات على الثنايا الصوتية. (الفرماوي،2009: 25)

ج- أسباب اضطرابات اللغة والكلام:

- **الاسباب البيئية:** ان احد الاسباب المؤدية الى الفروق بين الاطفال سواء في اضطرابات اللغة والكلام أو بقية الاعاقات الاخرى ترجع الى المتغيرات البيئية التي يعيشها الطفل وخصوصا في السنوات الحمس الاولى التي تشكل الملامح الاساسية لما سيكون عليه الطفل مستقبلا، فهناك من يعيش في بيئة تعسة بكل جوانبها، وهناك من يعيش في بيئة صحية غنية، فهذه المتغيرات في غاية الاهمية في استثارة الطفل ورفع دافعيته للنمو اللغوي السليم، ويمكن ان نتكلم عن كل متغير من هذه المتغيرات التي لها تأثير كبير في تنشئة الطفل وعلى سبيل المثال الطفل الذي لا يشجع على الكلام أو التعبير عن نفسه لا يطور كلاما كما هو في الحال بالنسبة للآخر الذي يشجع على الكلام، ولا يعاقب بأي شكل من أشكال العقاب إذا ما أخطأ في الكلام كما يفتر أن يقبل كلامه حتى إذا تخلله الخطأ وإعطائه التغذية الراجعة بطريقة تربوية تبعده عن أي شكل من أشكال الفشل والاحباط كما أن التصرف الواعي هو أن نتعامل مع الطفل وفق العمر العقلي وليس العمر الزمني.

ومن العوامل البيئية التي تؤثر في التطور اللغوي: الطلاق و الفراق إذ ان العيش مع اثنين أفضل من العيش بشكل عام مع واحد فيشترك الاب والام في عملية تنشئة الابناء، كما ان حالات الطلاق والفراق تؤثر سلبا على نفسيات الاباء

كما ان الشجار والخلاف المستمر بين الزوجين يؤثر في تطور الابناء اذ دلت الدراسات الكثيرة على ان المشاكل بين الاب والام بشكل مستمر سلبي يؤثر سلبا في نفسية الطفل وتطوره اللغوي والكلامي وخصوصا في المراحل الاولى من خياته والتي هي من أهم المراحل لاكتساب اللغة الام. (قحطان،2010: 130)

- **الاسباب العضوية:** تعتبر سلامة الاجهزة العضوية المسؤولة عن اصدار الاصوات ونطقها مثل الحنجرة ومزمار الحلق والفكين الانف والشفتين والاسنان واللسان...الخ شرطا رئيسيا من شروط سلامة الفرد من الاضطرابات اللغوية وخاصة اذا لم يعان الفرد من أشكال أخرى من

الاعاقة العقلية أو السمعية أو الانفعالية أو صعوبات التعلم أو الشلل الدماغي، وعلى ذلك فإن أي خلل في سلامة الاجهزة المسؤولة عن النطق واللغة يؤدي بالتالي الى خلل واضح في سلامة اللغة وخلوها من الاضطرابات، سواء كان ذلك متعلقا بالقدرة على النطق او الصوت او اللغة نفسها ومن الحلات المعروفة والمؤدية الى شكل من اشكال الاضطرابات اللغوية الحالة المعروفة بحالة الشفة الشرماء وحالة سقف الحلق المشقوق وقد يواجه الفرد في مثل هذه الحالات مشكلات في نطق بعض الحروف ج ل ت ط د ب ف، كما يواجه الفرد في حالات اضطرابات حركة اللسان ومشكلات في نطق الحروف التالية ت ذ ط ر، في حين يواجه الفرد في خالة اضطرابات تناسق الاسنان مشكلات الحروف التالية ز س ي ق ذ ر. (سعيد،2011: 266)

– **الاسباب العصبية:** تتعلق بالخلل الذي يحدث في الجهاز العصبي المركزي، فالدماغ هو الذي يتحكم بوظائف الجسم وأي خلل يؤثر في ذلك، وقد يحدث الخلل في الدماغ ماقبل الولادة أو أثنائها أو بعد الولادة وخصوصا في المناطق المسؤولة عن اللغة، فمراكز اللغة في الدماغ هي منطقة بروكا المسؤولة عن علامات الجمع وشكل الافعال وانتقاء الكلمات الوظيفية لذلك فإن لهذه المنطقة دورا كبيرا في تشكيل وبيناء الكلمات والجمل منطقة فيرنيكي المسؤولة عن استقبال المدخلات السمعية وتلعب دورا رئيسيا في اعداد المعاني وتدخل في تفسير المفردات واختيارها بهدف انتاج الجمل.

– **التلفيفة الزاوية:** يلعب هذا المركز دورا حيويا في التوصيل بين الشكل المحكي وصورتها المدركة فأي إصابة في هذا المركز ستترك آثارها السلبية في اللغة والكلام، ومن الاسباب العصبية الاخرى التلف الدماغي المبكر الذي يسبب الشلل الدماغي وخصوصا اذا حدث في فترة عدم اكتمال نمو القشرة الدماغية الذي يؤدي الى عدم انتظام وتناسق المهارات الحركية.

ان الشلل الدماغي يؤثر بشكل عام في الحركة ومن ضمنها حركة الفكين والشفتين واللسان التي هي من اهم أعضاء النطق الامر الذي يؤثر سلبا في النمو اللغوي.

ان الخلل في الجهاز العصبي او الطرفي سيؤثر سلبا في السيطرة على العضلات المسؤولة عن الكلام (النطق والصوت والطلاقة) كعضلات التنفس والرنين والنطق، تؤثر هذه الاسباب بشكل اساسي في مرحلة معالجة الكلام. (قحطان،2010: 133)

- **الاسباب النفسية:** وهي الاسباب الغالبة على معظم حالات عيوب النطق والكلام كما انها تصاحب اغلب الحلات العضوية، ومن هذه الاسباب: القلق النفسي، الصرع، عدم الشعور بالامان والطمأنينة، المخاوف، الوسواس، الصدمات الانفعالية، الشعور بالنقص وعدم الكفاءة.
- **أسباب أخرى:** كتأخر نموه أو بسبب ضعفه العقلي أو لوجوده في بيئة تتعدد فيها اللغات واللهجات في وقت آخر. (سعيد،2011: 198)

2-3. قياس و تشخيص الاضطرابات اللغوية:

ان الهدف من التشخيص هو تحديد طبيعة اضطراب اللغة ومعرفة مدى قابلية الفرد للعلاج، ويتطلب ذلك دراسة حالة الطفل التي يجب أن تحتوي على المظاهر الانمائية والتطورية للطفل، فيقوم تشخيص الاضطرابات اللغوية وعلاجها على تظافر جهود فريق متكامل يتكون من طبيب الاعصاب، والطبيب الجراح الاخصائي النفسي واخصائي الكلام واللغة والسمع، وذلك حسب الحالة وما تعانيه من مشكلات لغوية.

اذ يقوم بعمل دراسة عن تريخ الحالة وتطورها وسبب حدوثها، وعمل الاختبارات اللازمة لها مثل اختبار الذكاء والاختبارات النفسية والاختبارات اللغوية المتنوعة، على ان تكون هذه الاختبارات مناسبة لعمر الطفل ومدركاته ثم يحدد الاخصائي البرنامج العلاجي الذي يناسب الحالة.

(الخفاق،2015: 177)

وتتلخص عملية قياس وتشخيص الاضطرابات اللغوية في ثلاثة مراحل اساسية متكاملة هي:

- **المرحلة الاولى: مرحلة التعرف البدئي (screening) على الاطفال ذوي المشكلات اللغوية:** في هذه المرحلة يلاحظ الاباء والامهات والمعلمون مظاهر النمو اللغوي، وخاصة مدى استقبال الطفل للغة وزمن ظهورها و التعبير بواسطتها، والمظاهر الغير عادية للنمو اللغوي مثل التأتأة، أو السرعة الزائدة في الكلام أو قلة المحصول اللغوي، وفي هذه المرحلة يحول الاباء والامهات أو المعلمون والمعلمات الطفل الذي يعاني من مشكلات لغوية الى الاخصائيين في قياس تشخيص الاضطرابات اللغوية. (الروسان،2003: 232)

- **المرحلة الثانية: مرحلة الاختبار الطبي الفسيولوجي للأطفال ذوي المشكلات اللغوية:** يتم تحويل الاطفال ذوي المشكلات اللغوية، أو الذين يشك بأنهم يعانون من اضطرابات لغوية الى الاطباء ذوي الاختصاص في موضوعات الانف والاذن والحنجرة، وذلك من أجل الفحص الطبي الفيسيولوجي وذلك لمعرفة مدى سلامة الاجزاء الجسمية ذات العلاقة بالنطق واللغة، كالأذن والانف والحبال الصوتية واللسان والحنجرة. (الخفاف،2015 :178)

- **المرحلة الثالثة: مرحلة اختبار القدرات الاحرى ذات العلاقة للأطفال ذوي المشكلات اللغوية:** في هذه المرحلة يعيد التأكد من خلو الاطفال ذوي المشكلات اللغوية من الاضطرابات العضوية، يتم تحويل هؤلاء الاطفال الى ذوي الاختصاص في الاعاقة العقلية والسمعية والشلل الدماغي وصعوبات التعلم، وذلك للتأكيد من سلامة أو اصابة الطفل بإحدى الاعاقات التي ذكرت، وذلك بسبب العلاقة المتبادلة بين الاضطرابات اللغوية للطفل ونوع الاعاقة التي يعاني منها، ويستخدم ذو الاختصاص في هذه الحالات الاختبارات المناسبة تشخيص كل من الاعاقة العقلية او السمعية او الشلل الدماغي، او اضطرابات التعلم.

- **المرحلة الرابعة: مرحلة تشخيص مظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي المشكلات اللغوية:** وفي هذه المرحلة وعلى ضوء نتائج المرحلة السابقة يحدد الاخصائي في قياس وتشخيص مظاهر الاضطرابات اللغوية التي يعاني منها الطفل، ومن الاختبارات المعروفة في هذا المجال:

1. اختبار النيوي للقدرات السيكولوجية: الذي يتكون من اثنى عشرة اختبارا فرعا، ويصلح هذا الاختبار للفئات العمرية من سن الثامنة حتى سن العاشرة.
2. اختبار مايكل بست لصعوبات التعلم: اعد مايكل بست اختبارا في عام 1969 يسمى تقييم التلميذ، للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويطبق على المرحة العمرية مابين (6_12) سنة موزعة على خمس اختبارات فرعية(الاستعاب_اللغة_المعرفة العامة_التناسق الحركي_السلوك الشخصي والاجتماعي).
3. مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقليا (langage skillsscale)

(الروسان،2003 :233)

2-4. علاج اضطرابات اللغة:

من الضروري ان يبدأ الطفل الذي يعاني من اضطرابات اللغة في الحصول على العلاج قبل ان يصل الى سن المدرسة، لان اكتساب اللغة عادة يتم على مدار الخمس السنوات الاولى من عمر الطفل.

وفي مايلي عرض لبعض الطرق المستخدمة في العلاج:

العلاج الجسمي (الطبي): التأكد من ان المريض لا يعاني من اسباب عضوية خصوصا النواحي التكونية والجسمية في الجهاز العصبي، زاجهزة السمع هو اول خطوات اكتساب اللغة، فإذا كان ضعف السمع هو السبب فيمكن التغلب عليه بواسطة سماعات الأذن.

العلاج النفسي: ويكون بتقليل التوتر النفسي للطفل وتنمية شخصيته، ووضع حد لخجله ومعرفة الصعوبات التي يعاني منها والعمل على معالجتها.

العلاج الكلامي: وهو علاج مكمل للعلاج النفسي ويجب ان يلازمه، وهو اسلوب للتدريب على النطق الصحيح عبر جلسات متعددة عن طريق اخصائي، ويتم تدريب المريض عن طريق:

- تقليد الكلمات
- الاسترخاء الكلامي: حيث يجعل المريض في حالة استرخاء بدني وعقلي، ثم يبدأ في قراءة قطعة ببطء شديد مع اطالة في كل مقطع يقرأه مثل: بندورة، ب...ن...دو...رة.
- تظليل الكلمات: حيث يقوم المريض بترديد ما يقوله اخصائي من كلمات وجها لوجه، في نفس الوقت وبفارق جزء من الثانية. (نزهة،2008: 11)

وبسبب الارتباط بينت الكفاءة الاجتماعية والمهارات اللغوية، لابد ان يستهدف العلاج تحسين استراتجيات التواصل والتفاعلات الاجتماعية.

ولابد ان يبدأ العلاج اللغوي فورا عقب تشخيص اللغة، ويتألف هذا العلاج من تدريبات وتطبيقات معززة سلوكيا للوحدات الصوتية والمفردات وتكوين الجمل، والهدف هو زيادة عدد العبارات باستخدام أساليب بناء الوحدات وعلاجات الكلام.

وقد وضع أحد المختصين برنامجا خاصا لتعليم قواعد اللغة يستخدم في كاليفورنيا، وهناك برامج خاصة تستهدف تحسين المهارات، وهو يستخدم عادة اسلوب التقليد اللغوي في بعض البرامج العلاجية حيث يقوم المعالج بتكرار الكلمات والجمل الناقصة التي يتلفظ بها الطفل، مع اضافة ما هو ناقص مع تصحيح التشكيلات والالفاظ الخاطئة، ويحسن عرض الحالة على اختصاصين في الطب واللغة واجراء فحوصات موضوعية، واذا ثبت وجود اضطراب عضوي او عصبي يجب البدء بعلاج هذه الحالة العضوية وتقديم العلاج المناسب لها.

(سليم،2010: 373)

ثالثا الدافعية للتعلم:

3- الدافعية للتعلم:

3-1. مفهوم الدافغية: يوجد العديد من التعريفات والتفسيرات لمصطلح الدافعية، حيث اشار الباحثان بوحمامة وعبد الرخيم الى ان:" مصطلح الدافعية MOTIVATION فيسيولوجي نفسي داخلي، يحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف معين، واذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الانسان بالضيق والتوتر ختى يحققه". (بركات،2000: 179)

اما صلاح محمد فيرى ان:"الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين". (ابو رياش واخرون،2006: 254)

وحسب معجم المصطلحات التربوية النفسية فان:"الدافعية هي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة اليها او باهميتها المادية او المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته،خصائصه، ميوله،واهتماماته)، او من البيئة المادية او النفسية المحيطة به (الاشياء، الاشخاص، الموضوعات، الافكار، والادوات)". (شحاتة، النجار،2003: 184)

من خلال التعرفيات السابقة: فإن الدافعية هي قوة داخلية تستثير الفرد نحو تحقيق هدف معين يكون في حاجة لتحقيقه

3-2. مفهوم الدافعية للتعلم:

يتفق اغلبية الباحثين في مجال التربية وعلم النفس على ان الدافية لتعلم احد اهم المكونات الشخصية عند التلميذ على انها تختلف نوعا وكما عنج التلميذ.

فالدافعية للتعلم هي حالة داخلية في المتعلم تدفعه الى الانتباه الى الموقف التعلمي ، والقيام الى نشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقيق التعلم .

(عامر، ربيع،2008: 80)

تعريف بروفي BROPHY (1987) الذي يعرفها على انها:" ميل التميذ لتخاذ نشاطات أكادمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن ان تكون سيمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لان التلميذ يعرف اهمية ذالك المحتوى ويدركه ويشعر بمتعة في تعلمه، كما يمكن ان تكون حالة عندما ترتبط بموقف معين، فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال دلك الوقف ، كما ان الدافعية عندما تكون سيمة فهي (قرب) اقدر على التنبؤ بالتحصيل او الأداء المدرسي. (الجراح وأخرون،2014: 262).

كما يعرفها تراديف **TRADIFF** (1992) بأنها: "سلوك تحرك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا".

كما أن الدافعية ناتجة عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيم النشاطات التي يقوم بها التلميذ إتجاه المادة، وإتجاه المحيط التربوي بصفة عامة . (دوقة وأخرون،2009: 12).

وكذلك تعرفها **يسرى مصطفى السيد** (2002)بأنها :"مجموعة المشاعر تدفع المتعلم الى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي الى بلوغ الاهداف المنشودة وهي ضرورة اساسية لحدوث التعلم ".

كما يرى نيغوفان وبوجدان **negovan et bogdan** (2013) أن "الدافعية للتعلم من أهم العوامل النفسية التي يجب على المعلم ان يعرف كيفية اثارتها لدى التميذ،وذلك للحد من تشتت انتباه ودمجه في المهام التعلمية ،والتزامه بالنظمة واتعلميات المدرسية".

(الجراح وأخرون،2014: 262)

كما يعرفها اسماعيل محمد الفقي وأخرون بأنها : " عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف معين كما أنها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية ، فهي تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم مثلها مثل الذكاء". (بوفلاحة،2013: 244)

ومن بين التعريفات التي تشمل مختلف عناصر الدافعية نجدذ التعريف الذي يقترحه كل من فاليرون وتيل والذي يعتبر أن الدافعية" هي ذلك المفهوم الإفتراضي المستعما لوصف القوى الداخلية – الخارجية التي تعمل على اطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك" ، ويلخص هذا التعريف مؤشرات الدافعية والمتمثلة في : (اطلاق السلوك، توجيه السلوك نحو الهدف، شدة توظيف الجهد لبلوغ الهدف ، ديمومة السلوك واستمراره). (claudo,1998:53)

من خلال التعريف السابقة يتضح لنا فان الدافعية للتعلم مفوه واسع وصعب حصره، لكن يمكن القول بأنها تلك القوى التي تستثير سلوك التلميذ وتدفعه الى الاهتمام بالدراسة والمثابرة، وذلك لتجنب الفشل وتحقيق النجاح .

3-3.انواع الدافعية للتعلم :

هناك نوع من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها وهما: الدافعية الداخلية و الدافعية الخارجية.

- الدافعية الداخلية:

وهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد، وتشمل دوافع حب المعرفة والاستطلاع والميول والاهتمامات. (الزعلول والمحاميد، 2007: 98)

كما يمكن ارجاعها حسب لجوندغ **Legendre(1993)** الى الشعور باللذة والارتياح اثناء ممارستها أو تحقيقنا لاي نشاط. (ياسين وآخرون،2015: 27)

ويعلرفها كل من ديسي وريون **Deci et ryan** بانها:"دافعية ترتكز على الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي والاختيار الحر للنشاط، اي ان اي نشاط ينجز من طرف الفرد باختياره الحر من اجل الوصول الى مستوى معين من الكفاءة، ويصاحب ذلك الانجاز او السلوك ادراك الفرد لاحاسيسه كالفرحة والمتعة والثارة والرضا". (josef,1980: 64)

- **الدافعية الخارجية:**

وهي الدوافع التي تثار بعوامل خارجية، والتي تنشأ نتيجة اعلاقة التلميذ بالاشخاص الاخرين كالاولياء والاساتذة، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بافعال معينة سعيا لارضاء المحطين به، او للحصول على تقديرهم او تحقيق نفع مادي او معنوي.

ويرى برونر **Bunrer** ان التعلم يكون اكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية وليست مرهونة بمعززات خارجية، ويعتقد ان الدافعية الخارجية يمكن ان تكون لازمة في بداية عملية التعلم، اما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع.

(شلبي،2008: 293)

وهناك عبارة مشهورة تفول:" لا يتعلم الا راغب او راهب" وهذه العبارة جمعت بين الدوافع الاجابية التي يسعى لها التلميذ (النجاح، تحقيق الذات، حب الاستطلاع، الحصول على المكافأة)، وايضا الدوافع السلبية التي يسعى التلميذ للابتعاد عنها (التوتر، الفشل، اللوم).

(عامر وربيع،2008: 81)

3-4.اهمية الدافعية:

يوضح الدهراي (1999): ان اهمية الدافعية تنطلق من الاعتبارات التالية:

- ان موضوع الدافعية يصل باغلب موضوعات علم النفس ان لم نقل جميعها.
- ان الدافعية عامل ضروري لتفسير اي سلوك، اذا لا يمكن ان يحدث اي سلوك مالم يكن وراءه دافعية، وان جميع الناس على اختلاف اعمارهم ومستوياتهم الثقافية ةالاجتماعية يهتمونبالدافعية لتفسير طبيغة العلاقات التي تربطهم بالاخرين.
- ان الانسان الذي يجهل الدوافع الخاصة به وبغيره ستتولد لديه العديد من المتاعب والمشكلات ففقي حياته اليومية والاجتماعية، واذا ماعرفها يساعده

ذلك في فهم الكثير من السلوكات ومعرفة اسبابها وبواعثها وبها سيخلق له توازنا نفسيا واجتماعيا. (السلطي،2004: 143)

- ان الدافعية تؤثر في اداء الانسان حيث يقوم باعمال ومهام تبعا لها.
- ظهر الاهتمام بالدافعية في الجانب المدرسي كمحاولة اعطاء تفسير للاختلافات الموجودة بين نتائج التلاميذ الذين يكتسبون نفس القدرات، والذين يتواجدون في نفس الوضعيات، اذ تسمح الدافعية بالتميز بين التلاميذ او المتكونين، فهي تميز الناجحين والفاشلين والمثابرين والغير مثابرين. (joseph nathi.1980. 38)
- ان التعلم الناجح وهو التعلم القائم على دوافع التلاميذ حاجاتهم، فكلما كان موضوع الدرس مثير للدوافع ومشبعا بهذه الدوافع والحجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية. (السلطي57،2004)

3-5.النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

اهتمت العديد من النظريات بتفسير الدافعية حيث تختلف كل نظرية في تفسيرها للدافعية لاختلاف خلفياتها نذكر منها:

- النظرية السلوكية:

يطلق على هذه النظرية عادة النظرية الارتباطية أو نظرية المثير/الاستجابة، ولقد عرفت الدافعية بأنها: الحالة الداخلية أو الخاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق الهدف أو غاية معينة، ومن بين زعماء هذه المدرسى"تورندايك وسكيز" واعتمد "توردايك" على مبدأ مفاده أن الاشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي الى تعلم هذه الاستجابة وتقومها، في حين يؤدي عدم الاشباع الى الانزعاج، كما يرون أن نشاط العضوية (النتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز الى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية خدوثها ثانية وازالة مثير مؤلم يزيد

من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت الى ازالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك. (كوافحة،2004: 144)

أما سكينر فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز الى تقوية الاستجابة التي تحفض كمية الحرمان، ومعنى ذلك ان التعزيز الذي يعقب الاستجابات يؤدي الى تعلمها، مما يشير الى ان الاستخدام المناسب للاستراتجيات التعزيز المتنوعة كفيل بانتاج السلوك المرغوب فيه. (الزيود، ذياب،1989: 63)

يمكن القول ان التفسيرات السلوكية للدافعية مبنية اساسا على النتائج التي اسفرت عنها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، بحيث انه لا يمكن اشتقاق بعض المبادئ التي تناسب التعلم البشري، فحلات الاشباع ناتجة عن أداء استجبات معينة، والتعزيز المناسب لانماط السلوك المرغوب فيه كلها مبادئ تعلم هامة ومفيدة في تفسير الدافعية واستثمارها عند الطلبة.

- النظرية المعرفية:

تفسر النظرية المعرفية الدافعية على انها حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم لاستغلال اقصى طقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من اجل اشباع دوافعه المعرفية، المعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بارادة حركة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه.

(كوافحة،2004: 145)

كما تفسر النظرية المعرفية الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على خرية الفرد وقدرته على الاختيار، ومن ابرز هذه المفاهيم القصد والنية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية، وعلى الدور الذي تلغبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الانساني وتوجيهه، ويعد الباحث "اتكسون" من ابرز اعالم هذه النظرية. (الزيود، 1989: 63)

نلاحظ ان هذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدراته على الاختيار، بحيث يستطيع ان يوجه سلوكه كما يشاء، غير ان هذه النظرية لا تذكر المفاهيم التي تنادي بها المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوة الحاجة الفيزيولوجية، ويرون ان هذه المفاهيم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية.

- نظرية التحليل النفسي:

ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة إستثارة داخلية لإستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من أجل إشباع دوافعه على المعرفة وتحقيق ذاته، وتعود هذه النظرية إلى الباحث "فرويد" الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن المفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل الكبت واللاشعور والغريزة عند تفسير السلوك السوي والسلوك الغير سوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان، وتؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الانسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد او معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه "فرويد" مفهوم الكبت.

(كوافحة،2004: 145)

فهو يرد كل نشاط انساني إلى أصلة دافع واحد، حيث ترى هذه النظرية كل انواع السلوك والنشاط العلمي أو الادبي أو الديني دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية، كما تشير هذه النظرية الى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي تنشأ عن دوافع الجنس والعدوان، ورغبات الطفولة المبكرة التي تكبت ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل، والملاحظ أن فرويد لا يعطي أهمية للعوامل الاجتماعية والثقافية.

- نظرية التعلم الاجتماعي:

أشهر روادها الباحث "روتر Rotter"، يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيطة به وقدمت دور الجانب المعرفي.

(olwes,1993:110)

ولقد بنى "روتر" نظريته على مفهوم المعتقدات، خيث يرى أ الافراد الذين يعتقدون ان لديهم طمحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حالة وجود مدعمات، وليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك، فمثلا يزداد سلوك الإستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا يترتب عليه تقدير مرتفع. (زايد،2003: 72)

تفسر هذه النظرية الدافعية عللى أساس السلوك المدرك من طرف الفرد، وليس المكافآت هي التي تزيد من تكرار السلوك.

بعد تطرقنا لمختلف النظريات المفسرة للدافعية،يتضح لنا أن لكل منها وجهة نظر معينة وفق الأسس الفكرية للباحثين، فنجد ان النظرية السلوكية "سكينر" يفسر الدافعية بالتعزيز أي كلما كان التعزيز أدى إلى تعلمه وتقويته، أما "تورندايك" يرى ان الدافعية تكون بدافع حاجة معينة في خين أن النظرية المعرفية تفسر الدافعية على أنها الحالة الداخلية التي تخرك معارف وأفكار المتعلم وتدفعه لتحقيف هدف مرغوب، أما نظرية التحليل النفسي ترى أ الدافعية سلوك مدفوع داخليا بغرائز الجنس والعدوان، وأخيرا نظرية التعلم الإجتماعي تفسر الدافعية على أساس الاعتقاد وامتلاك الطموحات للنجاح، ورغم ذلك فكل نظرية تكمل الاخرى، ويجب أخذها بعين الاعتبار لتفسير الدافعية.

3-6.أسباب تدني الدافعية للتعلم:

تتعدد الاسباب الؤدية ألى ضعف الدافعية للتعلم لدى الطالب ورغبته في التحصيل الدراسي، وترجع هذه الاسباب إلى عناصر ثلاثة: الطالب، المعلم، الاسرة.

- **أسباب تعود للطالب:**

- **قدرة الطالب العقلية:** قد تكون لديه مشكلات في قدراته العقلية تتمثل في عدم القدرة على الفهم والتفكير، والتذكر والاستعاب للمادة الدراسية.

- **تدني مفهوم الذات:** شعور الطالب بالنقص والعجز يضعف من دافعيته نحو ذاته، ويشعر أنه لا يستطيع أن يغير في بيئته ويحرز النجاح، فهم غير قادرين على تدعيم

أنفسهم، ويمتد عدم رضاهم إلى داخلهم ولذلك تصبح أهدافهم غير طموحة، وتفقد معزيزات أثرها في إثارة دافعيتهم.

- **أسباب تعود للأسرة:** تستحوذ المشكلات التي تقع في الأسرة على الطالب، وينعكس أثرها على دافعيته للتعلم ومن تلك المشكلات:

- الخلافات بين الوالدين.
- الوضع الإقتصادي للأسرة.
- الحالة التعليمية للوالدين.
- ضعف تواصل اللسرة.
- إهمال اللأسرة للطالب وعدم متابعته دراسيا. (شلبي،2008: 82)

- **أسباب تعود للمدرسة:**

- **عدم مراعات الفروق الفردية ببن الطلاب:**

يتعامل بعض المعلمين مع الطلاب بدرجة واحدة دون مراعات هذه الفروق مما يؤدي إلى ضعف تحصيلهم الدراسي، ومن ثم قلة الدافعية للتعلم، وصورة أخرى قد يهتم بعض المعلمين بالطلاب ذوي القدرات المرتفعة وإهمال من دونهم، مما يجعلهم في عزلة عن الموقف التعليمي، ينتج عنه ضعف للدافعية للتعلم.

- **البيئة المدرسية:**

قد تكون البيئة المدرسية عامل طلرد وتنفير، فالنظام المدرسي المختل، وعدم إنتظام الجدول الدراسي، وروتنية الأنشطة المدرسية والبرامج المنفذة، في المدرسة وأساليب التعامل مع الطلاب القائمة على التعالي، وضعف الإعداد التربوي وابإعداد التعليمي للمتعلم، كل هذه العناصر تؤثر في سلوك الطالب وتقلل من دافعيته للتعلم.

(العايطة والجغيمان،2016: 60)

3-7.استراتجيات إثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ:

هناك مجموعة من الاستراتجيات بإمكان الستاذ إستخدامها لإثارة وزيادة دافعية المتعلمين في الأنشطة الدراسية، والمهمات التعليمية التعلَميَة نذطذكر منها:

- إثارة اهتمام لمتعلمين بموضوع التعلم ويحقق ذلك من خلال:

- تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى المتعلمين، واستخدام أستراتجية وضع التلميذ أمام مشكل.
- إعطاء المتعلمين أهداف الدرس وبيان أهميته، وفوائد تحقيقه.
- التاكيد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية.
- ربط التعلم بالعمل، إذ أن ذلك يثير دافعية المتعلم ويحفزه على التعلم ما دام يشارك يدويا بالنشاطات التي تؤدي الى التعلم.

الحفاظ على استمرارية إنتباه المتعلمين: يتحقق ذلك من خلال:

- تنويع الأنشطة التعليمية من الأنشطة التعلمية والأدائية والقرائة واللفظية، واستخدام العروض
- تنويع طرائق وأساليب التدريس مثل الأساليب الإشرافية والإستنباطية، والنقاش والحوار والروض العمليةوأسلوب حل المشكلات والعمل الجماعي.
- تجنب وإبعاد المثيرات المشتتة لإنتباه المتعلمين مثل: الصراخ والخركات السريع. (عامر وربيع،2008: 150)

تعزيز انجازات المتعلمين وتشجيعهم:يتحقق ذلك من خلال:

- التنويع في أجرائات التعزيز الإجابي ليشتملالمعزيزات الاجتماعية والرمزية والمادية.
- توفير التغذية الراجعة للمتعلمين حول أدائهم ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها.
- تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال غزو النجاح الذي يحقيقونه إلى جهودهم وقدراتهم الشخصية (زغلول والمحاميد،2007: 102)

إستراتجية التنظيم الذاتي:

التعلم المنظم الذي يؤدي إلى الإنجاز الكـــاديمي، حيـــث تشـــير الدراســـات إلـــى وجـــود أرتباط بين مستوى الإنجاز الأكاديمي بـــالتعلم المـــنظم ذاتيـــا، حيـــث وجـــد أن الطلـــاب اصحاب المستويات المرتفعة فـــي الإنجـــاز الأكـــاديمي ســـيقدمون أســـتراتجيات التنظـــيم الذاتي بصورة أكثر تكرار، وســـيقدمون أســـتراتجيات أكثـــر ملائمـــة للمهـــام موضـــوع التجهيـــز والمعالجـــة بعكـــس الطلـــاب اصـــحاب مســـتويات الإنجـــاز المـــنخفض. (رشوان،2005: 69)

ملائمة الانشطة التعليمية لقدرات التلاميذ:

على المعلم ان ينوع مستويات الأنشطة، فيختار الانشطة وقفـــا لقـــدرات التلاميـــذ فيعطـــي النشطة الإثرائية للتلاميذ المتفوقين والغضـــافية للمتوســـطين، وأنشـــطة خاصـــة للتلاميـــذ الذين لديهم صعوبات التعلم.

توفير مناخ صفي مريح في الفصل:

إن بناء علاقة طيبة مع التلاميذ فـــي الفصـــل وغحتـــرامهم، وتقبـــل إجابـــاتهم ووجهـــات نظرهم، وتوجيههم وإرشادهم يشعر التلاميذ أنهـــم محبوبـــون مـــن معلمـــيهم، فيبـــادلونهم حبا بحب، ويقبلون على مادته بشوق. (شبلي،2008: 328)

خلاصة:

إن ثلاث متغيرات التي تناولناها في هذا الفصل ارتبطت ارتباطا وثيقا الذي يتضح من خلال العلاقة الارتباطية الذي تجمع التنمر المدرسي بفئة الاطفال المضطربين لغويا من الجانب الجسدي او الفظي او الاجتماعي كبأعاد واضحة لظاهرة التنمر وما تتركه من أثار على هؤلاء الاطفال المتمدرسين في الاطوار الابتدائية الذين ينعكس عليهم سلبا ليولد لهم مشاكلا وصعوبات في مجالهم الاكاديمي، ولعل ضعف الدافعية للتعلم كأبرز هذه المشاكل وهذا ما ذكرناه في هذا الفصل الذي جمعنا فيه بين المتغيرات الثلاث (التنمر المدرسي، الاضطرابات اللغوية، الدافعية للنعلم)

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية:

- الدراسة الاستطلاعية
- الدراسة الاساسية
- منهج الدراسة
- حدود الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

في اي دراسة علمية لا يمكن للباحث الوصول الى نتائج موثوق فيها ال من خلال عرض الباحث للعناصر التي سيتم عرضها في دراسته، وفي هذا الفصل سنقوم بعرض الخطوات المنهجية التي سيتم إتباعها في أجراء البحث التطبيقي وقمنا بتقديم أدوات البحث التي اعتمدنا عليها في استخراج البيانات وقياس المتغيرات وفي الاخير تطرقنا الى الاساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج والدراسة السيكومترية لادوات البحث وكذا سنعرض كيفية اجراء البحث من خلال التطرق الى معايير المتبعة في اختيار العينة، ومن خلال عرض ظروف اجراء البحث ومدته.

1- الدراسة الاستطلاعية

يعتبرها محمد بركات" مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع التنفيذ، ويقصد بها اختيار مدى سلامة الادوات المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها، حيث يمكن اعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث تهدف الى اكتشاف الطرق واستطلاع معالمها امام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية". (بركات،2000: 30)

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية الى:

- تحديد وضبط المفاهيم ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- التعرف على المجتمع الاصلي لعينة الدراسة، والاستجابة الاولية لعينة.
- التأكد من الخصائص السيكو مترية للأداة (الصدق والثبات) لتمريرها الى العينة الاساسية.

3- أدوات الدراسة:

3-1.مقياس ضحايا التنمر المدرسي للباحث احمد محمد سيد رجب:

قام الباحث احمد محمد سيد رجب بإعداد هذا المقياس بهدف قياس تعرض أفراد عينة الدراسة من التلاميذ ذوي الاعاقة الفكرية بمدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية للتنمر، وذلك

للتحقق من فروض الدراسة، واحتوى المقياس في صورته النهائية على 23 فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد رئيسية هي: التنمر الجسمي، التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي، بحيث اختوى كل من البعد الاول والثالث(التنمر الجسمي، التنمر الاجتماعي) على ثماني فقرات، بينما احتوى البعد الثاني (التنمر اللفظي) على سبع فقرات.

التفصيل اكثر وضع جدول

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

- **حساب صدق وثبات المقياس:** تم تطبيق المقياس في صورته الاولية على عينة استطلاعية قوامها 23 تلميذا وتلميذة من ذوي الاعاقة الفكرية من نفس مجتمع الدراسة من القابلين للتعلم ممن تراوح معامل ذكائهم ما بين 50-75 وممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 8-12 وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

- **صدق المقياس:** تم حساب صدق مقياس التعرض للتنمر(ضحايا التنمر) بثلاثة طرق هم: صدق المحكمين والاتساق الداخلي و صدق المحك.

اولا صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من الاساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعد ان تم تحديد التعريف الاجرائي لضحايا التنمر وابعاده الفرعية، حيث تضمن الاستفسار عن وضوح الفقرات، ومدى ارتباطها بمقياس ما وضعت من اجله هذا وقد كان عدد فقرات المقياس المبدئي 24فقرة موزعين على ثلاثة ابعاد رئيسية هي: التنمر الجسمي والتنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي وبعد ان تم عرض المقياس على السادى المحكمين تم تعديل بعض الفقرات.

ثانيا الاتساق الداخلي :

قام الباحث باستخراج معاملات الاتساق الداخلي لمقياس ضحايا التنمر عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجة كل فقرة من الفقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية لهذا البعد، وبين درجة كل فقرة من الفقرات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجداول (1-2-3) التالية توضح ذلك:

جدول (1) الاتساق الداخلي لفقرات بعد التنمر الجسمي

التنمر الجسمي		معامل الاتساق	
م	الفقرات	بالبعد	بالمقياس
1	يتعرض للصفع من زملائه بالمدرسة	*0.392	**0.388
2	يتعدى عليه بعض زملائه بالعض	**0.479	**0.571
7	يتعرض للضرب من زملائه	**0.587	**0.696
8	يمنعه بعض زملائه من دخول الفصل	**0.505	**0.550
13	يدفعه بعض زملائه ارضا	**0.491	**0.547
14	يتعرض لشد شعره من زملائه	**0.728	**0.640
19	يرمي بعض زملائه ادواته على الارض	**0.628	**0.639
19	يتعرض للبصق من بعض زملائه	**0.455	**0.473
معامل اتساق البعد بالدرجة الكلية للمقياس			**0.811

جدول(2) الاتساق الداخلي لفقرات بعد التنمر اللفظي

التنمر اللفظي		معامل الاتساق	
م	الفقرات	بالبعد	بالمقياس
3	يناديه بعض زملائه بالمدرسة بأسماء كريهة	**0.860	**0.835
4	يتلفظ زملائه امامه بألفاظ بذيئة	**0.449	**0.505
9	يصرخ بعض زملائه في وجهه بدون سبب	**0.753	**0.765
10	يتعرض للشتم من بعض زملائه بالمدرسة	**0.704	**0.735

15	يهدده بعض زملائه بتخريب ادواته المدرسية	*0.385	**0.465
16	يتعرض للتهديد بالضرب من زملائه	**0.477	**0.420
21	يصدر بعض زملائه بالمدرسة اصواتا غريبة لتخويفه	**0.627	**0.632
22	يزعجه بعض زملائه بالاصوات المرتفعة	**0.656	0.757
معامل اتساق البعد بالدرجة الكلية للمقياس			**0.835

جدول(3) الاتساق الداخلي لفقرات بعد التنمر الاجتماعي

التنمر الاجتماعي		معامل الاتساق	
م	الفقرات	بالبعد	بالمقياس
5	أخاف الخروج من الفصل وقت الفسحة	**0.714	**0.682
6	يوجه اليه زملائه اشارات تقلل من شانه	**0.791	**0.682
11	يهزأ بعض زملائه من طريقة كلامه	**0.841	**0.620
12	يتعرض لاتهامات كاذبة من زملائه بالمدرسة	**0.563	**0.476
17	ينظر اليه بعض زملائه ويضحكون عليه	**0.713	**0.661
18	يستبعده بعض زملائه من اللعب معهم	**0.712	**0.640
23	يرفض بعض زملائه الحديث معه	**0.455	*0.364

24	يشعر بان زملائه بالمدرسة لا يحبونه	**0.650	**0.607
معامل اتساق البعد بالدرجة الكلية للمقياس			**0.649

يتضح من خلال الجداول (1،2،3) السابقة ان اغلب معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي اليه وبالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا عند مستوى 0.01، والبعض الاخر دال عند مستوى 0.05، ايضا ان جميل معاملات ارتباط ابعاد مقياس ضحايا التنمر بالدرجة الكلية لمقياس دالة احصائيا عند 0.01، مما يجعلنا نثق في صدق فقرات المقياس وابعاده الرئيسية.

- **ثبات المقياس:** قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس على نفس افراد عينة التقنين(ن 34)، واعتمد في ذلك على طريقتين هما: التجزئة النصفية(معادلة سيبرمان- براون)، والفا لكرونباخ، وكانت قيم معاملات الثبات للبعد الاول والثاني والثالث والدرجة الكلية للمقياس بطريقة التجزئة النصفية هي على التوالي 0.795، 0.853، 0.874، 0.927 مما يجعلنا نتفق في ثبات المقياس. (رجب،2019: 474)

3-2.مقياس الدافعية للتعلم : مقياس مطبق على بيئة جزائرية من طرف الطلبة قاضي حبيبة وبن موسى تسعديت في مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي الموسومى ب اثر التوجيه المدرسي على دافعية للتعلم لدى تلاميذ السنى اولى ثانوي.

وضع مقياس الدافعية للتعلم يوسف قطامي سنة 1989 وقد استعان بمقياس الدافع للتعلم المدرسي ومقياس لدافعية التعلم، يتضمن المقياس في صورته الاولية 60 عبارة عدله سنة 1992 حيث قام بسحب 24 عبارة وبقي المقياس يجتوي على 36 عبارة والتي اجمع المحكمون من أساتذة علم النفس بالجامعة الاردنية على صلاحية المقياس لقياس الدافعية للتعلم، بعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل الفقرات والدرجة الكلية للمقياس على طلبة الصف التاسع والثاني ثانوي.

-طريقة التصحيح:

يجيب المفحوص على العبارات في مقياس الدافعية للتعلم بوضع إشارة (X) على احدى الاجابات الخمسة الموجودة امام كل عبارة وقد تم تنقيط العبارات الإجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من 1 الى 5 علما انه تم عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السلبية وهذا حسب

سلم ليكرت وعليه فان درجات المقياس تراوحت بين 36 درجة كحد ادنى و180 درجة كحد اقصى

- الخصائص السيكو مترية للمقياس:

- صدق الاتساق الداخلي:

حيث تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 40 تلميذ وتلميذة .

بعد حساب الاتساق الداخلي لاستبيان الدافعية للتعلم نجد ان جميع العبارات لها علاقة مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 الا العبارات رقم (16_32_33_35) ليس لها دلالة معنوية في العلاقة بين الفقرات والجمل والادوات التي لها علاقة

- الثبات:

يقصد بالثبات دقة المقياس واتساقه، فاذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة في نفس الاختبار اكثر من مرة فننا نصف الاختبار او المقياس في هذه الحالة بانه على درجة عالية من الثبات.

- طريقة الفاكرومباخ:

الجدول رقم(04): يمثل نتائج المعامل الفا كرومباخ وفق الدرجة الكلية.

المتغير	قيمة الفا كرومباخ
الدافعية للتعلم	0.91

نلاحظ من خلال الجدول ان مجموع عبارات استبيان الدافعية للتعلم يتمتع بدرجة عالية من الثبات عند معامل الفا كرومباخ يقترب ب 0.91 وهذا يؤكد على ثبات الاداة وصلاحية المقياس.

- طريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (05): يمثل قيمة معامل التجزئة النصفية

معامل جوتمان	معامل سيبرمان براون
0.80	0.81

نلاحظ من خلال الجدول ان معامل الثبات لاستبيان يتمتع بدرجة عالية عند كل من جوتمان ب 0.80 وعند سيبرمان 0.81، وعليه نستنتج ان الاستبيان يتمتع بدرجة من الثبات وصالح للقياس. (قاضي وبن موسى،2019: 129)

4- منهج الدراسة:

من خصائص البحث هو تحديد المنهج المناسب للدراسة وبما ان الدراسة الحالية تبحث عن التنمر الممارس على تلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية واثره على دافعية التعلم لديهم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ونظرا لموضوع الدراسة فقد اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي ارتباطي

5- حدود الدراسة:

أ- الحدود المكانية: اجريت هذه الدراسة على مستوى الابتدائيات _بسوقر_ ولاية تيارت كما يلي:

الجدول رقم (06) : يوضح الحدود المكانية للدراسة الاساسية.

الابتدائيات	المكان
عين السبع علي	السوقر
خروبي موللي	السوقر
حسيبة بن بولعي	السوقر
بوكليخة بخالد	السوقر
بوطالب مصطفى	السوقر
قداش قماري	السوقر
رداح محمد	السوقر

محمودي عبد القادر	السوقر
مولياط جلول	السوقر
امينة بنت وهب	السوقر
بوخديجة جمعة	السوقر
نعيمي رشيدة	السوقر
بلفضل العربي	السوقر

ب- **الحدود الزمانية:** اجريت الدراسة على الاساسية من (09 الى 20افريل 2023).

6- عينة الدراسة :

- **تعريف العينة:** تعرف العينة على انها مجتمع الدراسة التي تجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر الجزء من الكل، بمعنى انه تأخذ من مجموعة من افراد المجتمع على ان تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة فهي جزء معين او نسبة معينة من افراد المجتمع الاصلي، قد تعمم نتائج الدراسة على المجتمع ككل. (زرواتي،2008: 267)

تكونت عينة الدراسة الاساسية من 64 تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم الابتدائي (سوقر) تم اختيارها بطريقة قصدية.

الجدول رقم(07): يوضح عينة الدراسة الاساسية مقسمة على الابتدائيات

الابتدائيات	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
عين السبع علي	02	3.12
خروبي مولاي	12	18.75
حسيبة بن بولعي	05	7.81
بوكليخة خالد	07	10.93
بوطالب مصطفى	06	9.37
قداش قماري	06	9.37

رداح محمد	06	9.37
محمودي عبد القادر	06	9.37
موليلط جلول	03	4.68
امينة بنت وهب	04	6.25
بوخديجة جمعة	02	3.12
نعيمي راشيدة	03	4.68
بلفضل العربي	02	3.12

7- خصائص العينة:

أ- حسب الجنس:

جدول رقم (08): يوضح توزيعات العينة الاساسية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	36	56.25
اناث	28	43.75
المجموع	64	100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه قد بلغ عدد الذكور في الدراسة الأساسية (36) بنسبة (56.25)، وبلغ عدد الاناث (28) بنسبة (43.75) إذ يلاحظ نسبة الذكورأكبر من نسبة الإناث.

ب- حسب السن:

جدول رقم(09): يوضح توزيع العينة حسب السن

السن	العدد	النسبة المئوية
10 سنوات	18	28.12
11 سنة	24	37.5
12 سنة	15	23.43
13 سنة	07	10.93

يتضح من خلال الجدول أعلاه قد بلغ عدد التلاميذ عشر سنوات 18 تلميذا بنسبة (28.12) وبلغ عدد التلاميذ احدى عشرة سنة (24) تلميذا بنسبة (37.5) وبلغ عدد التلاميذ اثني عشرة سنة (15) تلميذا بنسبة (23.43) وبلغ عدد تلاميذ ثلاثة عشرة سنة (07) تلاميذ بنسبة (10.93) تلميذ، إذ يلاحظ أن عدد تلاميذ احدى عشرة سنة أكبر نسبة من عدد تلاميذ 10-12-13 سنة.

ج- حسب المستوى:

جدول رقم(10): يوضح توزيع العينة حسب المستوى:

المستوى	العدد	النسبة المئوية
الرابعة ابتدائي	26	40.62
الخامسة ابتدائي	38	59.37

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه قد بلغ عدد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (26) تلميذ بنسبة (40.62) وقد بلغ عدد تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (38) تلميذ بنسبة (59.37)، اذ يلاحظ أن نسبة التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أكبر نسبة بالنسبة لمستوى الثالثة و الرابعة ابتدائي.

8- الاساليب الاحصائية:

تعتبر الاساليب الاحصائية من اهم وسائل تحليل البيانات الخام الى نتائج ذات معنى والتي تساعدنا في تحليل وتفسير موضوع الدراسة ثم الحكم عليها بكل موضوعية واعتمدنا في هذه الدراسة على الاساليب الاحصائية التالية:

-برنامج "SPSS"

اعتمدنا على حزمة برنامج "SPSS" وهي من اهم الاساليب الاحصائية وتعد نتائجها اكثر دقة من اي اسلوب اخر، اذ تم حساب وتحصلنا على نتائج صحيحة ودقيقة من خلال جداول ترجمت فيما بعد وفسرت نتائجها على ضوء فرضيات الدراسة.

-معامل الارتباط بيرسون.

-T.test لعينتين مستقلتين.

-النسب المئوية لوصف خصائص افراد مجتمع الدراسة.

خلاصة:

يمكننا القول أنه بفضل هذا الفصل تمكنا من إعطاء نظرة شاملة عن دراستنا وعن ما كنا نت طلع إليه من خلالها وبالتالي لقد اتضحت لدينا الطرق أكثر من خلال عرض الادوات والوسا ئل المستعان بها في جمع البيانات والمعلومات كما قمنا بالتعرف بالحدود الزمنية والمكانية لد راستنا بالاضافة الى تحديدنا لعدد افراد العينة التي جرت عليها دراستنا وكل هذا كان كافيا لـ مساعدتنا لاجراء هذه الدراسة بشكل مرن يخدم الاجراءات المنهجية للبحث العلمي.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج:

- عرض نتائج الفرضيات الجزئية
- عرض نتائج الفرضية العامة
- مناقشة نتائج الدراسة
- الاقتراحات والتوصيات

تمهيد:

بعد عرضنا لعينة ومنهج الدراسة الاساسية وبعد تطبيقينا لمقياس ضحايا التنمر المدرسي والدافعية التعلم وجمع البيانات وكل المعطيات حول دراستنا وحسابها إحصائيا بهدف التعرف على العلاقة الموجودة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ الاضطرابات اللغوية ودافعية التعلم لديهم بإبتدائيات السوقر –تيارت–. نحاول في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل اليها وتحليلها وتفسيرها وفق ما انتهينا اله من نتائج حول فرضياتنا الجزئية والعامة بالاضافة الى تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

1- نتائج الفرضية:

الفرضية الاولى:

توجد فروق دالة احصائيا بين التلاميذ ذوي الاضطربات اللغوية المتنمر عليهم بدرجة عالية والمتنمر عليهم بدرجة خفيفة في مستوى الدافعية للتعلم لديهم

الجدول رقم(11): يمثل معامل الفروق (T–test) لقيم متغيري الفرضية الاولى

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T.TEST	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دافعية التعلم لدى التلاميذ الاضطرابات اللغة بمستوى عالي	82.25	12.46	-13.49	62	0.001
دافعية التعلم لتلاميذ اضطرابات اللغة بمستوى تنمر منخفض	137.62	19.57			

– من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدّرت بـــ **13,498**– وبدرجة حرية قدرت بـــ 62 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثنائي الحد نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي:

P-value= 0.05<,008 ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد **فروق دالة احصائيا بين التلاميذ ذوي الاضطربات اللغوية المتنمر عليهم بدرجة عالية و المتنمر عليهم بدرجة خفيفة في مستوى الدافعية للتعلم لديهم**

وفي قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا أن نستدل على وجود هذه الفروق واتجاهها من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج التلاميذ ذوي التنمر المرتفع في مستوى الدافعية 82,25 بينما بلغ مستوى الدافعية لدى نظرائهم من الذين تعرضوا لدرجة تنمر منخفض 137,62 أي أنه توجد فروق واضحة.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تقول « توجد **فروق دالة احصائيا بين التلاميذ ذوي الاضطربات اللغوية المتنمر عليهم بدرجة عالية و المتنمر عليهم بدرجة خفيفة في مستوى الدافعية للتعلم لديهم**

2- نتائج الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الاولى:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعد التنمر الجسمي و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية

الجدول رقم 12 يمثل معامل الارتباط (Pearson Correlation) لقيم متغيري الفرضية الثانية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون R	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	14.73	4.55	-0.79	0.001
الدافعية للتعلم	109.96	32.30		

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة معامل الارتباط قد قدّرت بـــ 0.79- وهي دالة عند 0.001 و هذا يشير الى علاقة ارتباطية عكسية عالية بين التنمر الجسدي و الدافعية للتعلم أي كلما زادت درجة التنمر الجسدي انخفض مستوى الدافعية للتعلم .

الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعد بين بعد التنمر اللفظي و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية

الجدول رقم (13): يمثل معامل الارتباط (Pearson Correlation) لقيم متغيري الفرضية الثالثة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون R	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	16.96	4.74	-0.78	0.001
الدافعية للتعلم	109.93	32.30		

- من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة معامل الارتباط قد قدّرت بـــ: 0,78- وهي دالة عند 0.001 و هذا يشير الى علاقة ارتباطية عكسية عالية بين التنمر اللفظي و الدافعية للتعلم أي كلما زادت درجة التنمراللفظي انخفض مستوى الدافعية للتعلم .

الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعد التنمر الاجتماعي و الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية

الجدول رقم (14): يمثل معامل الارتباط (Pearson Correlation) لقيم متغيري الفرضية الرابعة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون R	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	16.07	5.12	-13.49	0.001
الدافعية للتعلم	109.93	32.31		

من خلال السابق يظهر لنا أن قيمة معامل الارتباط قد قدّرت بـــ : 0,85- وهي دالة عند 0.001 و هذا يشير الى علاقة ارتباطية عكسية عالية بين التنمر الاجتماعي و الدافعية للتعلم أي كلما زادت درجة التنمر الاجتماعي انخفض مستوى الدافعية للتعلم .

- استنادا لنتائج الفرضيات الجزئية الاولى توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعد التنمر الجسدي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغوية والفرضية الجزئية الثانية توجد علاقة دالة احصائيا بين بعد التنمر اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغوية والفرضية الجزئية الثالثة توجد علاقة دالة احصائيا بين البعد الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغوية، يمكن القول انه توجد علاقة بين التنمر المدرسي للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية ودافعية التعلم لديهم وبهذا تتحقق الفرضية العامة توجد علاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الاضطرابات اللغوية

3- مناقشة النتائج:

يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ ذوي الإضطرابات اللغوية المتنمر عليهم بدرجة عالية والمتنمر عليهم بدرجة خفيفة في مستوى دافعية التعلم لديهم، لسنة الرابعة والخامسة من الطور الإبتدائي، هذا ما جسدته فرضيتنا الرئيسية ولقد إختبرنا هذه العلاقة من خلال تطبيقنا لمقياس ضحايا التنمر للدكتور أحمد سيد محمد رجب ومقياس دافعية التعلم لدكتور يوسف القطامي، عن طريق معامل الفروق test-t باستخدام برنامج sSPs، حيث بلغت قيمة t 13.498 -وبدرجة حرية قدرت 62 وهذا ما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ ذوي الإضطرابات اللغوية المتنمر عليهم بدرجة عالية والمتنمر عليهم بدرجة خفيفة في مستوى دافعية التعلم لديهم، ومنها فرضيتنا الرئيسية تحققت وهذا ما يوضحه الجدول رقم 11.

ونفسر هذه العلاقة في ضوء أن تعرض تلاميذ ذوي الإضطرابات اللغوية لسلوك التنمر من قبل أقرانهم العادين المتمثل في الرفض الإجتماعي وسوء المعاملة والنبذ والإهمال والإساءة والعدوان يؤدي إلى تدني مستوى دافعية التعلم لديهم وبالتالي تراجع في تحصيلهم الدراسي.

فعندما يتعرض هؤلاء التلاميذ لبعض أشكال التنمر المتمثل في التنمر الجسمي وما يشمله من بعض السلوكيات مثل الإعتداء بالضرب أو الركل أو البصق والمنع من دخول الفصل الدراسي وتخريب الممتلكات الشخصية، بالإضافة إلى التعرض للتنمر اللفظي وما يشمله من بعض السلوكات مثل الشتم السب و إلقاء مسميات التي تثير السخرية من قبل المتنمر وعبارات التهديد والصراخ، والتعرض للتنمر الاجتماعي وما يشمله من بعض السلوكات مثل نبذه وإبعاده من المشاركة في اللعب مع الآخرين،من شأنه أن يؤدي إلى تأثيرات سلبية منها تدني وتراجع دافعية التعلم لديهم، فنجد تأثير ذلك يظهر من خلال الخوف من المشاركة والحديث داخل القسم والتفاعل مع أقرانهم في الأنشطة الجماعية و المناسبات الإجتماعية التي تنظمها المدرسة والإنسحاب من العمل والقيام بالواجبات المدرسية ضمن مجموعة من الزملاء .

كما يظهر أيضا في عدم بذل جهد وإهمال الواجبات المدرسية وعدم الإكتراث المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية واللامبلاة فيما يتعلق بالمواضيع المدرسية.

نستخلص أنه كلما زادت درجات هؤلاء التلاميذ على مقياس ضحايا التنمر تنقص وتتدنى في المقابل درجاتهم على مقياس دافعية التعلم.

وتم إختبار علاقة التنمر الجسدي ودافعية التعلم لدى تلاميذ ذوي الإضطرابات اللغوية من خلال معامل بيرسون عن طريق SPss فكانت قيمة العلاقة 0.797- مما يعني وجود علاقة عكسية عالية بين التنمر الجسمي ودافعية التعلم، أي كلما زادت درجة التنمر الجسمي إنخفض مستوى دافعية التعلم، وهذا يعني أن الفرضية الجزئية الأولى تحققت.

ويمكن تفسير هذه النتيجة نظرا لطبيعة المضطربين لغويا التي تتسم ينقص القدرات اللغوية التي تجعل منهم فريسة سهلة للمتنمر بحيث يعطي للمتنمر الشعور بالهيمنة المطلقة على ضحيته التي تتسم بالضعف والخضوع.

أما بخصوص الفرضية الجزئية الثانية فتحققت أيضا بدلالة إحصائية فكانت قيمة العلاقة 0.784- وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى التنمر اللفظي قل مستوى دافعية التعلم لدى عينتنا، ويمكن تفسير هذه النتيجة نظرا لطبيعة ذوي الإضطرابات اللغوية المتمثلة في نقص المهارات

الإجتماعية وعدم القدرة على التواصل اللفظي، كذلك نقص القدرة على الحوار مما ينعكس في شكل تنمر تجاههم إعتقادا وإستنادا أنهم لا يستجبون للحوار أو التفاعل مع الآخرين .

وقد توصلت نتائج فرضيتنا الجزئية الثالثة إلى وجود علاقة عكسية عالية كذلك بين التنمر الاجتماعي ودافعية التعلم حيث كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.85- وهذه القيمة دالة إحصائيا عند 0.001، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العجز الاجتماعي الذي يصاحب ذوي الإضطرابات اللغوية حيث يعاني ذوي الإضطرابات اللغوية من مشكلات إجتماعية وغالبا ما تبدو في نقص قدرتهم على التواصل الاجتماعي واستخدام اللغة وهذا النقص يعد من الأمور التي تجعلهم ضحايا للمتنمرين العاديين هذا ما أكدته دراسة الدهان 2018 التي أرجعت الفروق في التعرض الطلاب المعاقين عقليا لتوقعات السلبية من المدرسة ومعناتهم من قصور في مجالات عدة من نقص مهارات العناية بالذات و المهارات الإجتماعية والأكادمية، إضافة إلى نقص النضج الاجتماعي لديهم يجعلهم هدفا سهلا للمتنمر.

كما نلاحظ من نتائج دراستنا أن الأسرة لم تبني للطفل شخصية قوية تكون له درع حامي يحميه من كل أشكال التنمر، بل نلاحظ أن الأسرة ساهمت في هشاشة شخصية الطفل ونبذه للتعلم والدراسة ونفوره من المدرسة بسبب الإهمال وعدم إصغاء الأسرة لمشاكل الطفل المدرسية .

نستخلص مما سبق من خلال نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة أنه توجد علاقة بين التنمر المدرسي ودافعية التعلم، فنتيجة لتكرار تعرض هؤلاء التلاميذ للتنمر من قبل أقرانهم العاديين، يؤدي إلى شعورهم بالخوف و الإحباط وعدم القدرة على التعبير والدفاع عن أنفسهم لصد سلوك المتنمر والإنسحاب من أية مشاركات جماعية، الأمر الذي يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى تدنى مستوى الدافعية لديهم، وهذا الأمر يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي مما يعوق مسيرتهم التعلمية.

وعليه يمكننا القول أن التنمر له تأثير واضح على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المضطربين لغويا في المجال الأكاديمي، كما أن التنمر له تأثيرات أخرى على غرار الدافعية للتعلم وهذا من خلال نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تأثير هذا المتغير على متغيرات أخرى كدراسة

أحمد محمد سيد رجب (2019) التى تظهر نتائجها أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتنمر عليهم بالمرحلة الابتدائية تظهر لديهم سلوكات إنسحابية ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور وبين متوسطات درجات التلاميذ الإناث على كلا من مقياسي ضحايا التنمر والسلوك الانسحابي لصالح التلاميذ الذكور، كما تشير دراسة ناهد فتحي أحمد (2015) الى وجود فروق دالة إحصائيا فى اهم المشكلات النفسية والاجتماعية بين الاطفال ضحايا التنمر والضحايا المتنمرين ذوي صعوبات التعلم.

خلاصة:

وبناء على ما توصلنا إليه من نتائج، يمكننا القول بأن التنمر المدرسي يؤثر بشكل سلبي على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ اضطرابات اللغة في المرحلة الابتدائية، ويمكن تفسير ذلك بأن الأطفال ذوي اضطرابات اللغة المتنمر عليهم بدرجة عالية لديهم تدني مستوى الدافعية بدرجة أكبر مقارنة بالمتنمر عليهم بدرجة خفيفة فنجدهم يعانون من مشاكل مدرسية وتدني مستوى التحصيل الدراسي هذا ما يجعل معتقداتهم حول كفاءتهم وقدراتهم محدودة جدا مما يدفعهم لعدم بذل المجهود وعدم المثابرة والمبادرة في مجالهم الدراسي وبالتالي ينقص مستوى فاعليتهم الأكاديمية.

خاتمة:

وفي الأخير نستنتج من خلال قيامنا بهذه الدراسة حول علاقة التنمر المدرسي بدافعية التعلم لدى تلاميذ ذوي الإضطرابات اللغوية في المرحلة الإبتدائية، أن التنمر المدرسي ظاهرة تحمل خطورة وضرر بالغ على هته الفئة حيث أن أضرارها تمس صحتهم النفسية فهم أكثر إحتمالا بأن يتعرضوا للنبذ وعدم القبول والإهمال وحتى الإعتداء عليهم من جانب أقرانهم .

لهذا كان التنمر من بين المتغيرات التي تناولته الدراسة الحالية بربطه بمتغير هام ألا وهو دافعية التعلم، بحيث يعد هذا الأخير من الشروط الأساسية التي عن طريقها يتم تحقيق الهدف من العملية التعلمية ومن بين المتغيرات التي تتأثر بعوامل عديدة التي تؤدي إلى الإخفاق وتدني تحصيل الدراسي للتلميذ.

وقد أسفرت النتائج المتوصل إليها في دراستنا الحالية، أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ ذوي الإضطربات اللغوية المتنمر عليهم بدرجة عالية والمتنمر عليهم بدرجة خفيفة في مستوى دافعية التعلم لديهم، كما تبين وجود علاقة عكسية بين أبعاد مقياس ضحايا التنمر (جسمي، لفظي، إجتماعي) ودافعية التعلم لديهم وبتالي توجد علاقة عكسية إرتباطية بين التنمر المدرسي و دافعية التعلم، لكن مع ذلك فإن هناك القليل من الأبحاث التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين لدى فئة الإضطرابات اللغوية خاصة في الدول العربية، مما يجعلنا غير مطلعين إطلاعا علميا على النسب الحقيقة في مجتمعنا.

التوصيات و الإقترحات :

- قيام ببرامج تدريبية لذوي الإضطرابات اللغوية على تعزيز الثقة بالنفس في مواجهة سلوك المتنمرين
- قيام المختصين التربويين النفسانيون بعقد ندوات خاصة لألطفال في المدارس وذلك لغرض تعريفهم بزمالئهم ذوي إضطرابات اللغة وشرحها لهم وحثهم على مساعدتهم .
- إجراء دراسات مماثلة حول المتغيرين من أجل الحصول على نتائج أكبر وبشكل أوسع، ومن أجل
- تسليط أكثر حول المشكلة خاصة التنمر المدرسي.
- الاهتمام بظاهرة التنمر المدرسي، و إضطراب اللغة في الرحلة الإبتدائية خاصة
- إجراء دراسات للكشف عن علاقة المتغير بمتغيرات أخرى.
- توفير التدريب المناسب للمعلمين مع التلاميذ الذين لديهم مشكلة التنمر.

المراجع :

المراجع باللغة العربية:

1- أبو الديار، مسعد. (2012). ***التنمر لذوي صعوبات التعلم.*** (ط03). لكويت .

2- أبو الديار، مسعد. (2012). ***سيكلوجية التنمر بين النظري والعلاج.*** (ط1). مكتبة الكويت الوطنية. الكويت .

3- أميرالحاج محمد، نزهة. (2008). ***اضطرابات اللغة وسبل علاجها اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.***

4- أيمن، محمد. (2011). ***الأثار النفسية و الإجتماعية و الأكادمية و الجسمية للتنمر على ضحايا التنمر من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك.*** [رسالة ماجستير]. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة مؤته. الأردن.

5- الجراح،عبد الناصر والمفلح، محمد والربيع، فيصل وعوامة، مأمون. (2014). **اثرالتدريس باستخدام برمجته التعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني اساسي في الاردن.** المجلة الاردنية في العلوم التربوية .الأردن

6- الجريسي، هند محمد. (2020). **سلوك التنمر لدى طلاب مدارس الدمج نحو أقرانهم ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بالبحرين.** [رسالة ماجسترمنشورة]. كلية علوم التربية. جامعة البحرين.

7- الخفاف، ايمان عباس .(2015). ***اضطرابات اللغة والكلام.*** دار المناهج للنشر والتوزيع

8- الدوسقي، مجدي محمد. (2016). ***مقياس السلوك التنمري للأطفال و المراهقين.*** دار جوانا. مصر.

9- الروسان، فاروق. (2003). ***سيكلوجية الاطفال عير العاديين مقدمة في التربية الخاصة.*** (ط1). دار الفكر. الاردن.

10- الزريقات،ابراهيم عبد الله فرج. (2005). ***اضطرابات الكلام واللغة والتشخيص والعلاج.*** (ط1). دار الفكر كلية العلوم التربوية قسم الارشاد والتربية الخاصة الجامعة الاردنية.

11- الزغلول، عماد عبد الرحيم والشاكر، عقلية المحاميد. (2007). ***سلسة علم النفس سيكولوجية التربية.*** (ط1). دار المسيرة للنشر. عمان.

12- الزيوت، نادر فهمي والهندي، ذياب صالح. (1989). ***التعلم والتعليم الصحي.*** (ط4). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن.

13- السلطي، نادية سميح. (2004). ***التعلم المستمد الى الدماغ.*** دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

14- الصبحين،علي موسى والقضاة محمد فرحان. (2013). ***سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهوم –أسبابه وعلاجه)*** .(ط1). الرياض.

15- الصوفي،أسامة حميد حسن والمالكي،فاطمة وهاشم، قاسم. (2012). **التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية.** مجلة البحوث التربوية والنفسية .العدد، 35.

16- العباسي وغازي. (2016). ***سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الوالدي.*** مجلة البحوث النفسية والتربوية .العدد50، 88 282.

17- العايطة،عبد العزيز والجغيمان محمد. (2016). ***علم النفس التربوي.*** الاردن.

18- العياصرة، وليد رفيق. (2011). ***التفكير واللغة.*** (ط1). دار اسامة للنشر والتوزيع. عمان الاردن.

19- الفرماوي،حمدي علي. (2009). ***اضطرابات التخاطب.*** (ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع عمان. الاردن.

20- القحطاني،نورة بنت أسعد. (2012). **التنمر المدرسي وبرامج التدخل.** العدد، 211. الرياض. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

21- المعجم في اللغة العربية المعاصرة، 2008

22- بركات،عبد اللطيف خليفة. (2000). ***الدافعية للانجاز*** . دار غريب للطباعة والنشر القاهرة

23- بوفلاحة،غياث. (2003). ***ظاهرة النفور المدرسي وسبل معالجتها***. وهران. منشورات دار الاديب.

24- بوناب، أسماء. (2016). ***التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط.*** [مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية]. جامعة بوضياف. مسيلة.

25- بهنساوي،أحمد فكري ورمضان،علي حسن. (2015). **التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الإعدادية.** مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد. العدد، 17.

26- حسن،شحاتة وزينب،النجار. (2003). ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي/ انجليزي- انجليزي/***عربي. (ط1). القاهرة الدار المصرية . لبنان.

27- حسين،ابو رياش واخرون . (2006). ***الدافعية والذكاء العاطفي.*** دار الفكر للنشر والتوزيع (ط1).الاردن.

28- حسن،صالحة. (2019). ***واقع مشكلة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الإبتدائية الوقاية والعلاج.*** مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد، 07، المجلد، 03 .فلسطين.

29- حولة،محمد.(2011). ***الارطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت*** . (ط4). دار هومة للطباعة والنشر. الجزائر.

30- خصاونة، محمد والخوالدة، محمد بني حمد حسن. (2020). **دراسة مسحية للكشف عن الطلبة المتنمرين من ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير.** مجلة أربد للبحوث والدراسات الإنسانية والإجتماعية. العدد، 22. المجلد، 01. 1-13.

31- خوجه، حنان أسعد. (2012). **التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية لمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.** مجلة العلوم التربوية. جامعة الملك عبد العزيز. السعودية.

32- دوقة، احمد لروسي وعبد القادر، غربي ومحمد، اشرف وكبير، سليمة. (2009). ***سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التخرج.*** الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية.

33- رشوان، احمد ربيع عبده. (2005). ***توجيهات اهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة.*** [أطروحة دكتورة الفلسفة في التربية]. كلية التربية قسم النفس التربوي مصر.

34- رجب أحمد محمد السيد. (2019). ***التعرض للتنمر وعلاقته بالسلوك الإنسحابي لدى تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة االبتدائية بمدارس الدمج.*** قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الملك فيصل.

35- زياد،محمد نبيل. (2003). ***الدافعية للتعلم.*** مكتبة النهضة المصرية. (ط1). القاهرة.

36- سعودة. (2021). **التنمرالمدرسي على تلاميذ الشلل الدماغي.** مجلة حقائق للدراسات النفسية و الاجتماعية. العدد 02، المجلد 06. الأغواط.

37- سعيد،كمال عبد الحميد. (2011). ***إضطرابات النطق والكلام.*** (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الاردن.

38- سليم،مريم. (2010). ***الاضطرابات النفسية عند الاطفال والمراهقين.*** (ط1). دار النهضة العربية . بيروت.

39- سايحي، سليمة. (2018). **التنمر المدرسي (مفهومه – أسبابه- طرق علاجه).** مجلة التغير الإجتماعي. العدد، 03، (06). 73-100.

40- شلبي، امينة ابراهيم. (2008). **أثر استخدام بعد استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الاداء الاكاديمي لذوي صعوبات التعلم.** المؤتمر العلمي الثالث تطور التعليم النوعي في مصر والوطن العربي. مصر.

41- شايع، رنا محسن. (2018). **سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.** مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية و الإجتماعية. جامعة بابل. 40 . 364-379.

42- صوفي، فاطمة الزهراء. (2017). ***المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.*** [مذكرة غير منشورة لنيل شهادة ماجستير]. إرشاد وتوجيه. جامعة مولاي الظاهر. سعيدة.

43- صبحي، محمد يونس. (2018). **ظاهرة التنمر المدرسي بين التنظير و العلاج.**مجلة دراسات تربوية. العدد، 41، مجلد 11 .العراق.

44- عاصم، عبد المجيد وكامل، أحمد ابراهيم ومحمد، سعد عبده. (2017). **التنمر المدرسي وعلاقته باذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة .المجلد، 11، العدد 86.

45- عامر،طارق عبد الرؤوف وربيع،محمد. (2008). ***توظيف ابحاث الدماغ في التعلم.***عمان اليازوري العلمية.

46- عبده، سحرحسين. (2020). **التنمرالمدرسي خطر يهدد دمج الطالب ذوي االحتياجات الخاصة في المدارس العادية.** مجلة العلوم العربية لإلعاقة والموهبة. 4،(20) .834-809.

47- علو، فاطمة. (2010). **الاضطرابات اللغوية وقضية التواصل لدى الطفل الطور الابتدائي** [مذكرة لنيل شهادة الماستر]. جامعة ابي بكر بلقايد. تلمسان. كلية الاداب واللغات.

48- غولي، أحمد حسن سهيل القره والعكيلي، أحمدعبد الجبار باهض. (2018) . **أسباب سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب الصف الأول متوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات وأساليب تعديله.** المجلد، 29، (03).

49- فطامي،نايفة والصرايرة،منى. (2009). ***الطفل المتنمر.*** (ط1). عمان . الأردن. دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

50- قحطان،أحمد الظاهرة. (2010). اضطرابات اللغة والكلام. (ط1). دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الاردن.

51- قاضي، حبيبة وبن موسى، تسعديت. (2019). **أثر التوجيه المدرسي على دافعية التعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.** دراسة ميدانية لثانويتين بفرندة. [رسالة لنيل شهادة الماستر]. تيارت

52- كوافحة،تيسير مفتاح. (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية. (ط4). عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

53- محمد، فؤاد . (2016) . **المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (الحكومية – الخاصة) .**

54- مجلة دراسات تربوية و إجتماعية. العدد، 03 ، مجلد 22. كلية التربية. جامعة حلوان. مصر. مغار، عبد الوهاب. (2015). التنمر الوظيفي مقاربة نظرية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد(34)، جامعة قسنطينة ،1 الجزائر.

55- مشعان،هادي ربيع. (2008). ***علم النفس التربوي.*** (ط1). عمان. مكتبة المجتمع العربي.

56- مظلوم، مصطفى علي. (2007). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوك المشاغبة على طلاب مرحلة الثانوية.** مجلة كلية التربية. العدد. 69.

57- منصوري،مصطفى.(2008). ***مشكلات الاطفال النفسية والسلوكية.*** (ط1). دار الغرب للنشر والتوزيع. وهران.

58- هالة، خير. (2010). **بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الإبتدائية.** دراسات تربوية و إجتماعية. عدد، 02، مجلد 16. كلية التربية. جامعة حلوان .مصر.

59- ياسين وزروالي،أمينة وقادري،لطيفة وصالح،أمينة. **(2015).** ***اكره المدرسة ماذا افعل.*** دليل عربي للمربيين لتدعيم النجاح المدرسي لدى التلاميذ الجزائر دار الاديب.

المراجع بالأجنبية :

1- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R.

(2012). **National prevalence rates of bully victimization among Students with disabilities in the United States.** School psychology Quarterly,

27(4), 210-222.

2- Claudo levey (1998). **La motivation dans l'entreprise montele et**

Stratégies d'organisation.

3- Josef Nuthen (1980). **Theorie de la motivation humain** puf psychologie d'aujord'hui, 1er edition, Paris.

4- Khalifeh, H., Howard, L. M., Osborn, D., Moran, P., & Johnson, S. (2013). **Violence against people with disability in England and Wales**: findings from a national cross-sectional survey. PloS one, 8(2), e55952.

5- Olwes. (1993). **Bulling at school what we know and what we can do** 58. oscford Blackwell.

6- Panagos, J. And Prelock, P. (1982). **Phonological constraints on the**

Sentence productions of language-disordered children. J. Speech and Hearing Research, 25: 171-177.

7- Smorti, A; Ortega, J & Ortega, R. (2006). **Discrepant Story Task**

(DST): **An instrument used to explore narrative strategies in Bullying**,Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(2), 397-426.

الملحق رقم (1)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون _تيارت_

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مسار: علم النفس

المعلومات الشخصية:

الجنس: ـ ذكر( ) ـانثى ( ) السن:..... المعدل:.....
المستوى:.....

أستاذي الفاضل، أستاذة الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد:

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر نضع بين ايديكم هذه الاستمارة التي تحتوي على عدد من العبارات والمطلوب منكم قراءة كل عبارة ثم التأشير عليها بوضع علامة (X) امام الاجابة التي تناسبك.

_الرجاء الاجابة على كل العبارات.

_ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة.

_نضمن لكم سرية المعلومات والتي تستخدم إلا في إطار هذه الدراسة.

السنة الجامعية: 2023/2022

مقياس ضحايا التنمر المدرسي:

الرقم	الفقرات	كثيرا	احيانا	نادرا
01	يتعرض لصفع من زملائه بالمدرسة.			
02	يتعدى عليه بعض زملائه بالعض.			
03	يتعرض للضرب من زملائه.			
04	يمنعه بعض زملائه من دحول الصف.			
05	يدفعه بعض زملائه ارضا.			
06	يتعرض لشد شعره من زملائه.			
07	يرمي بغض زملائه ادواته على الارض			
08	يتعرض للبصق من بعض زملائه.			
09	يناديه بغض من زملائه بالمدرسة بأسماء كريهة.			
10	يتلفظ زملائه أمامه بألفاظ بذيئة.			
11	يصرخ بعض زملائه فيوجهه.			
12	يتعرض للشتم من بعض زملائه بالمدرسة.			
13	يهدده بعض زملائه بتخريب أدواته المدرسية.			
14	يتعرض للتهديد بالضرب من بعض زملائه.			
15	يصدر بعض زملائه بالمدرسة اصواتا غريبة لتخويفه.			
16	يزعجه بعض زملائه بالمدرسة بالاصوات المرتفعة.			
17	أخاف الخروج من الفصل وقت الفسحة.			
18	يوجه اليه بعض زملائه إشارات تقلل من شأنه.			
19	يهزأ بعض زملائه من طريقة كلامه.			
20	يتعرض لاتهامات كاذبة من زملائه بالمدرسة.			
21	ينظر إليه بعض زملائه ويضحكون عليه.			
22	يستبعده بعض زملائه من اللعب معهم.			
23	يرفض بعض زملائه الحديث معه.			
24	يشعر أن زملائه بالمدرسة لا يحبونه.			

الملحق رقم (2)

مقياس الدافعية للتعلم:

الرقم	الفقرات	اوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة					
02	نادرا ما يهتم والدي بعلامتي في المدرسة					
03	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا					
04	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي الى اهمال كل ما يدور حولي					
05	أستمتع بالأفكار الجديدة التي استعملها في المدرسة					
06	لدي النزعة الى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
07	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
08	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة					
09	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
14	لا أستحسن انزال العقوبات على التلاميذ بغض النظر عن الاسباب					

15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية					
20	افضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر					
21	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة					
23	يسعدني أن تعطي المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل الى الهبوط					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسية يخلق جوا دراسيا مريحا					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية					
29	يصعب عليا تكوين صدقات بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة					
31	يحرص والدي على قيامي بواجباتي المدرسية					

32	لا يهتم والدي بالأفكار التي اتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما اشعر بالملل عندما اقوم بالواجبات المدرسية					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات اعلى					
35	تعاوني مع زملائي في حلي واجباتي المدرسية يعود عليا بالمنفعة					
36	اقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة					

الملحق رقم (3)

Group Statistics

	bouling	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motiv	BOULIN+	32	82,2500	12,46932	2,20428
	BOULIN-	32	137,6250	19,57245	3,45995

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Motiv	Equal variances assumed	7,398	,008	-13,498	62	,000	-55,37500	4,10246	-63,57569	-47,17431
	Equal variances not assumed			-13,498	52,605	,000	-55,37500	4,10246	-63,60493	-47,14507

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Motiv	109,9375	32,30749	64
Boulcor	14,7344	4,55388	64

Correlations

		Motiv	Boulcor
Motiv	Pearson Correlation	1	-,797**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	64	64
Boulcor	Pearson Correlation	-,797**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	64	64

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Motiv	109,9375	32,30749	64
Boulinver	16,9219	4,74193	64

Correlations

		Motiv	Boulinver
Motiv	Pearson Correlation	1	-,784**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	64	64
Boulinver	Pearson Correlation	-,784**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	64	64

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Motiv	109,9375	32,30749	64
Boulinsocial	16,0781	5,12790	64

Correlations

		motiv	Boulinsocial
Motiv	Pearson Correlation	1	-,855**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	64	64
Boulinsocial	Pearson Correlation	-,855**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	64	64

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (4)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية – تيارت
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم الإرسال: 114 /2023/2.4

مديـر التربيـة
إلـى السـادة:
مديري المدارس الإبتدائية
بالولايـة

الموضـوع: ف/ي التدريـب الميـداني
المرجع: ارسال كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
تحت رقم 635 بتاريـخ 2023/03/19

يشرفني ان انهـي الى علمكـم انكـم كلفتـم بالاشـراف علـى تأطير الطالبتين :

- بوخاتـم أحـلام
- بن سلامة نعيمة بختة

تخصص علـم النفس المدرسي من أجـل اجـراء بحث ميـدانـي بمؤسستكـم تحت عنـوان التنمر الممـارس على تلاميـذ ذوي الإضطرابـات اللغـوية وأثره على دافعيـة التعلـم لديهـم.

الـح علـى ضـرورة ايـلاء هذه العمليـة كل العناية اللازمـة.

تيـارت في: 2023/03/20
رئيس المصلحة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون " تيارت "

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

رقم القيد: 635 / ق ع ن . أ . ف/2023

إلى السيد المحترم: رئيس مصلحة التكوين
والتنشيط بمديرية التربية
لولاية تيارت

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنة الثانية ماستر ، **تخصص علم النفس المدرسي** الآتية أسماؤهم:

- بوخاتم أحلام
- بن سلامة نجمة بخة
- ...../.....
- ...../.....

بإجراء بحث ميداني تحت عنـــــــوان:

التنمر الممارس على ذوي الإعاقات الأخوية
وأثره على دافعية التعلم لديهم

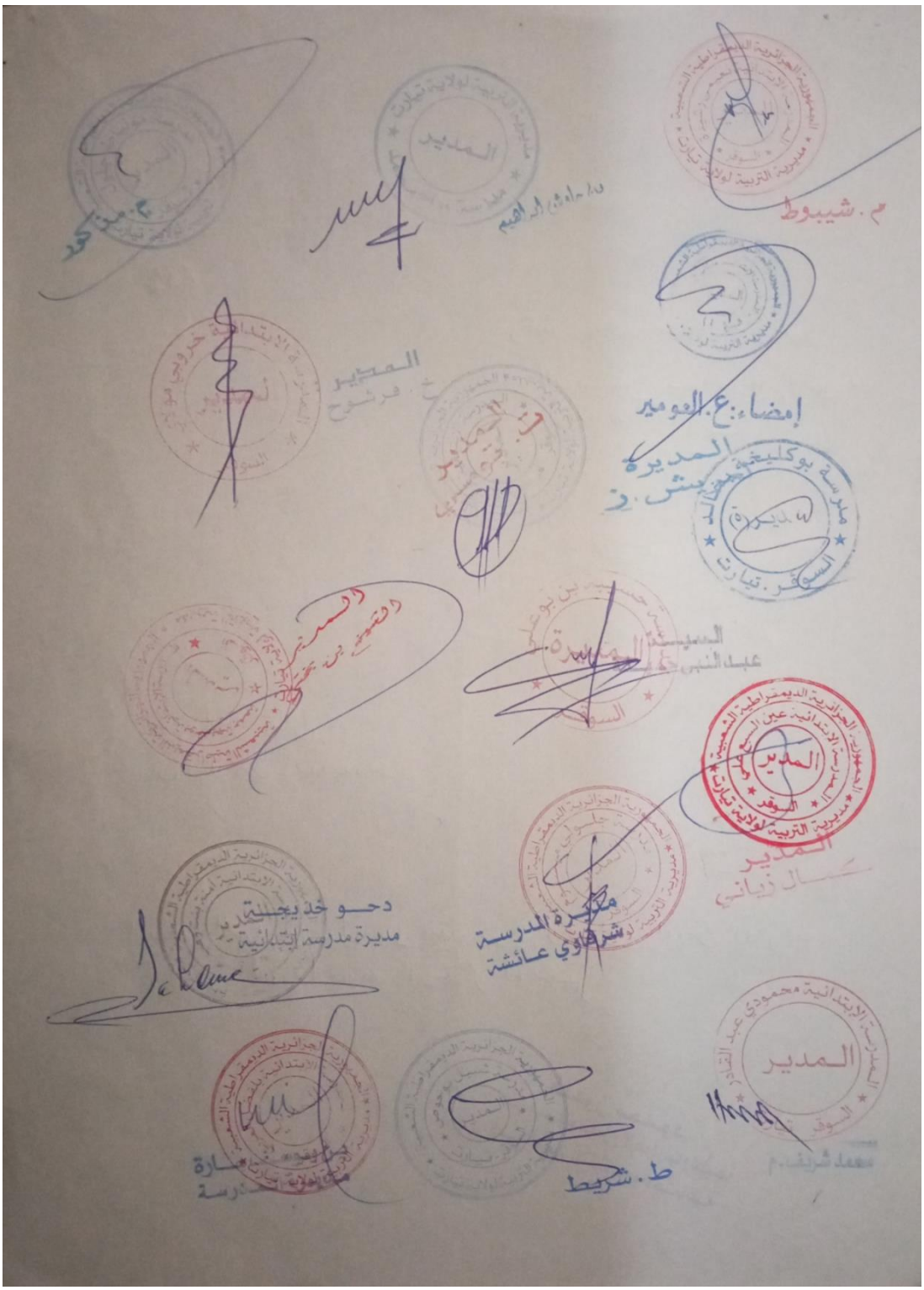
وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 19 مارس 2023

رئيس القسم

قندوز محمود
رئيس قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

المدير
المدير
المدير
م. شيبوط
م. خبراني
ط. شريط


م. شيبوط
إمضاء: ع. الحميد
المديرة
ش. ز
دحو خديجة
مديرة مدرسة ابتدائية
مديرة المدرسة
شرفاوي عائشة
المدير
ط. شريط