

الجمهورية الشعبية الديمقراطية الجزائرية

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université Akli Mohand Olhaj
BOUIRA



جامعة البويرة

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة آكلي محمد أولحاج

البويرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

شعبة علوم التربية

تخصص : تربية خاصة و تعليم مكيف

إضطراب النطق وعلاقته بالعنف المدرسي

عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات ولاية البويرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في تربية خاصة و تعليم المكيف

إشراف الأستاذ(ة)

• د / ساعد ورديّة

من إعداد الطالبتين:

- أنهيتي سمية
- شعلال فتيحة

السنة الجامعية 2022 / 2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الحمد لله والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم
أتوجه بالشكر والحمد والثناء إلى الجلي العلي إلى الخالق السماوات والأرض
الذي أمدنا بنعمة البصر والبصيرة ووفقنا في درب دراستنا وأثار لنا طريق العلم إليه
والحمد والشكر ...

لله الحمد كله والشكر كله أن وفقنا وألهمنا الصبر على المشاق التي وجهناها لإنجاز هذا
العمل المتواضع، والشكر الموصول إلى كل معلم أفادنا بعلمه
من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة، كما نرفع كلمة شكر إلى الدكتورة الفاضلة
"ساعد وردية" التي تكرمت علينا بقبول الإشراف على هذه المذكرة ولما منحتنا لنا من وقت
وجهد وتوجيه ونصائح على تقديم هذا العمل .

سمية / فتيحة



إهداء

إهداء هذا الجهد المتواضع إلى من كان بفضلهما وصولي إلى هذه المرحلة من النجاح،
وكانا دعمما لي.

إلى رمز العطاء وزارع الأخلاق بداخلي "جدي" أطال الله بعمره، إلى "جدتي" حبيبتي
وأمي الثانية أطال الله بعمرها قدرني على ردي جميلها ...

إلى من حملتني وسهرت الليالي وضحت من أجلي إلى سندي في الحياة "أمي" الغالية منبع
الحب والحياة إلى "أبي" العزيز الذي ضحى بروحه من أجل تعليمي

إلى "إخوتي" الأعزاء إلى "خالاتي" ورفيقتي في الحياة

إلى جميع صديقتي وكل من لهم أثر في حياتي، إلى رفيقة الروح "ملاك وخديجة"

إلى صديقتي "سمية" التي شاركتني هذا العمل متمنيا لها كل النجاح والتوفيق في حياتها
وأهديها لنفسي التي تستحق السعادة والفرح

متمنيه لنفسي النجاح والتوفيق لأنني حقا أستحق

فتيحة

إهداء خاص :

والدي ...

رحلت عني كرحيل الخريف عن الشتاء

وبقيت في القلب كبقاء النجوم في المساء .

ناديتك بصوت عال يهز صداه الأرجاء

يقول أبي ها أنا وصلت إلى مبتغاك بعد عناء .

يا نور دربي يا من حين يذكر اسمه أناجيه بالرحمة والدعاء

ناضلت من أجلنا وساع سعيك من الجنوب إلى الشمال وحتى الصحراء

قلت لي يا بني تي تحلي بالصبر والعزم عند الشقاء

وخذي زادك من أصحاب الخبرة والعلم والدهاء .

وصاحفي الدنيا فره معك ومره عليك

وعيشها حلوه في الضراء قبل السراء .

كلمات أتذكرها كل حين

لا وبل كل لحظة من الصباح إلى المساء .

يا والدي هذا العمل أهديه لك من الدنيا إلى دار البقاء ..

سمية

إهداء

إلى أعز الناس الى قلبي والتي تحت قدمها الجنة

إلى من تعبت سهره الليلي "أمي" العزيزة أطل الله في عمرها

إلى من كان له الفصل في رعاية بعد الله سبحانه وتعالى

الى الذي من سهر من اجل وشجعتي أوصاني على مواصلة دراستي

إلى من أوصاني الله تعالى أن أخفض له جناح الذل من الرحمة

إلى "أبي" وحببي "انهيتني عبد الرحمن" رحمه الله عليك واسكنك فسيح جناته وغفر الله له

وتجاوز عنه وتغمده بواسع رحمته

إلى زوجي وشريك حياتي الذي كان له الأثر الطيب في مساري الدراسي "جدي عادل"

إلى إخوتي "خلود ، بلال ، لويزة ، ياسمين ، سيد علي"

إلى جدتاي و جدي "إنهيتي علي" أطل الله في عمرهم

إلى زميلتي "فتيحة" التي شاركتني هذا العمل متمنية لها النجاح و التوفيق في حياتها

سمية

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات :

◀ شكر و عرفان

◀ أهداء

◀ قائمة المحتويات

◀ مقدمة أ

• الجانب النظري

❖ الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة 3

2. فرضيات الدراسة 7

3. أهمية الدراسة 7

4. أهداف الدراسة 7

5. تحديد المفاهيم إجرائيا 8

6. الدراسات السابقة 10

❖ الفصل الثاني : اضطراب النطق عند التلاميذ مرحلة الابتدائية

◀ تمهيد 26

1. مفهوم اضطراب النطق 27

2. عملية النطق 28

3. العوامل المسببة لاضطراب النطق 32

4. مظاهر وأنواع اضطراب النطق 37

5. خصائص اضطراب النطق 40

6. تشخيص اضطراب النطق 41

7. علاج اضطراب النطق 48

◀ خلاصة الفصل 53

❖ الفصل الثالث : العنف في المدرسي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

◀ تمهيد 56

1. تعريف العنف المدرسي 57

2. النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي 63

3. أسباب العنف المدرسي 63

4. أنواع العنف المدرسي 66

5. آثار العنف المدرسي 68

6. إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي 70

◀ خلاصة الفصل 74

• الجانب التطبيقي

❖ الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

◀ تمهيد 78

1. منهج الدراسة 79

2.مجتمع وعينة الدراسة 79

3.أدوات جمع البيانات 80

4.أساليب المعالجة الإحصائية 86

❖الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات

السابقة

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 88

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 89

إستنتاج عام 91

قائمة المراجع 93

الملاحق 104

مقدمة

❖ مقدمة :

الحمد لله عظيم الشأن ذي المنة و الإحسان، و الصلاة و السلام على أشرف من نطق بالضاد فنطق بالسان عربي مبين خاتم الأنبياء و المرسلين محمد المبعوث رحمة للعالمين و على آله و صحبه و من إقتدى أثره إلى يوم الدين ، وبعد ..

إهتم الكثير من المتخصصين بدراسة عملية التواصل لدى الإنسان مركزين إهتماماتهم على اللغة و النطق، كتعبير عن كيفية إخراج أصوات كلامية، فاللغة عبارة عن نظام من الرموز المتفق عليها، و هي تشمل المعاني المختلفة و التي تسير وفق قواعد معينة كما أنها من الموضوعات التي يدرسها علم النفس لتحديد العوامل النفسية المختلفة، و التي تدخل في إرتقائها و إستخدامها سواء لدى الأسوياء أو الأفراد الذين يعانون من مشكلات في اللغة، و إضطرابات نطقية و هذا الأخير قد يؤدي إلى خلل في قدرة الفرد على لفظ الأصوات بشكل صحيح، مما يؤثر على وضوح المعنى المراد إيصاله .

و نظرا لأهمية الموضوع و لوجوده في حياتنا اليومية و في المدراس، و حتى نستطيع مساعدة هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في النطق لجانب واحد عدة جوانب مجتمعة، وخصوصا أن هذه الإضطرابات إذا تركت دون معالجة و تصحيح تصبح مع مرور الوقت أكثر صعوبة و مقاومة للعلاج، و ينتج عنها آثار سلبية قد تعوق بدرجة كبيرة قدرة التلميذ على تحقيق التوافق النفسي و الإجتماعي و تترك آثارها على نمو شخصيته و تطورها طوال حياته، و قد يصبح التلميذ الذي يعاني من تلك الإضطرابات منطويا، صامتا و يعيش في عالم خيالي أو يصبح مشاكسا أو عنيفا مع زملائه في المدرسة، كما يظهر العنف المدرسي بطرق مختلفة بين التلاميذ داخل الصفوف و خارجها مما يعمل على إعاقة المدرسة عن القيام بدور المتوقع منها، و تعطيل الدرس و هدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناتجة عن العنف و حل الإشكاليات التي تنتج عن ممارسته يأتي على حساب الهدف الأساسي للمدرسة، كما أن إنتشاره بين التلاميذ في المدرسة يؤدي إلى

جعل البيئة المدرسية بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية .

و من هذا المنطلق تضمنت الدراسة جانبين، جانب نظري و آخر تطبيقي، حيث تطرقنا إلى خمسة فصول :

في الجانب النظري قسم إلى ثلاثة فصول :

- الفصل الأول : و يمثل الإطار العام للدراسة ، حيث تم من خلاله تحديد إشكالية الدراسة و فرضياتها، بالإضافة إلى أهمية الدراسة و أهدافها، و تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، و أخيرا الدراسة السابقة و التعقيب عليها.
- أما الفصل الثاني : فتناول اضطراب النطق، حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم اضطراب النطق، عملية النطق، و العوامل المسببة لاضطراب النطق، مظاهره و أنواعه، بالإضافة إلى خصائص اضطراب النطق، و كذلك تشخيص و علاج اضطراب النطق، و أخيرا ختمنا هذا الفصل بخلاصة حول ما ورد فيه.
- و الفصل الثالث : تم التطرق فيه إلى العنف المدرسي، حيث قمنا بتحديد العنف المدرسي، النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي، أسبابه، أنواعه، آثاره، بالإضافة إلى إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي، و خلاصة الفصل.

في الجانب التطبيقي :

- الفصل الرابع : لقد تطرقنا فيه إلى منهج الدراسة، مجتمع و عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات و أساليب المعالجة الإحصائية.
- الفصل الخامس : و تناولنا فيه عرض و مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة، حيث تطرقنا إلى عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى، ثم عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

و في الأخير ختمنا الدراسة بإستنتاج عام يشمل مجموعة من الإقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول

❖ الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. تحديد المفاهيم إجرائيا
6. الدراسات السابقة

❖ إشكالية الدراسة :

اللغة من أعظم النعم التي خص الله تعالى بها الإنسان و ميزه بها على الحيوان، فهي أداة تخاطب وتفاهم بين الأفراد، ومن احدى وسائل الاتصال فيما بينهم، اذ تعتبر من الموضوعات الهامة التي شغلت القدماء والمحدثين من علماء وباحثين في الطب وعلم النفس والتربية الخاصة وعلم الاجتماع، كما تعتبر لغة من موضوعات التي اتخذتها لسانيات موضوعات الدراسة العلمية اذا نتج عن تداخل لسانيات باللغة ظهور علوم اخرى مثل: اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية، ومن بين المجالات التي إهتمت بها هذه الأخيرة اكتساب اللغة وتعلمها، الذاكرة واللغة واضطرابات اللغة والكلام، حيث يعد موضوع الاضطرابات اللغوية من المواضيع الهامة في مجال اللسانيات النفسية وباعتبار ان اللغة وسيلة من الوسائل الأساسية للتواصل الاجتماعي من خلال التعبير عن الذات وفهم الآخرين، وتبادل الافكار والمعارف فالتواصل من خلال الكلام و اللغة عملية معقدة ولكنها طبيعية و إنسانية تتطور مع التواصل غير اللغوي للطفل من خلال البكاء، الإبتسامة، الايماءات وغيرها، حيث إهتم الكثير من المتخصصين بدراسة عملية التواصل لدى الإنسان مركزين إهتمامهم على النطق واللغة، كتغير عن كيفية إخراج الأصوات (هند أمبابي، 2010 ، ص12).

وبالرجوع إلى مراحل النمو التي يتعلم ويكتسب من خلالها الفرد مختلف القدرات والمعارف من عدة جوانب وبالخصوص الجانب اللغوي واضطراباته، حيث نجد أن إكتساب

لغة يبدأ من مرحلة ميلاد الطفل وتليه مراحل الطفولة المبكرة و متأخرة إنتقالا إلى مراحل أخرى، ولمعرفه وجود اضطراب لدى الفرد أو سوائه يتم التركيز أكثر على المراحل التي يتم فيها الإكتساب الكامل للقدرات اللغوية، وبالتالي أي خلل على هذا المستوى يعتبر اضطراب، ومن بين هذه الإضطرابات نجد اضطرابات النطق التي تمثل خلا أو فشلا في إخراج أو لفظ الحروف في مخارجها أو أصوات الكلمات أو إصدار صوتي رديء، وتلفظ غير مناسب وعدم تشكيلها بصورة صحيحة.

ويعرفها (أحمد حساني، 2009، ص 122) بقوله "هي بعض العوائق التي تعترض سبيل العملية النطقية لدى الطفل في فترة معينة من عمره الزمني أو العقلي، وذلك ما أصبح شائعا أو مألوفاً لدى جميع المهتمين بلغة الطفل بعيوب أو أمراض الكلام".

و قد أكدت الدراسة التي قام بها "عبد العزيز الشخص" بهدف تحديد نسبة إنتشار اضطرابات النطق والكلام بين عينة من الأطفال السعوديين، لقد أشارت النتائج أن إنتشار اضطرابات النطق والكلام بنسبة مرتفعة للأطفال بالعمر الزمني ست سنوات فأقل بعد ذلك لتصل لأدنى نسبة بين الاطفال بعمر 12 سنة فأكثر، لوحظ إرتفاعها قليلا بين الأطفال من 10 الى 11 سنة بعد انخفاضها في سن 9 سنوات وربما سبب هو التغيرات الفيزيولوجية التي تنعكس آثارها بوضوح على كلام المراهقة.

فحصت دراسة "بننل و باكسون" فاعلية برنامج صوتي نطقي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية للأطفال ذوي الإضطرابات الصوتية والنطقية، وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج القائم على تدريب الأطفال على المقاطع الصوتية.

كما يعتبر العنف المدرسي أنه كل فعل فردي أو جماعي موجه لإلحاق الأذى أو الضرر بالأفراد، والذي يحدث داخل وسط المدرسي من طرف مختلف الفاعلين في مؤسسة المدرسة، (إدارة، أساتذة، تلميذ، عمال) ويكون بصورة مختلفة منها مادي ومعنوي، فالعنف المدرسي يمكن أن يكون عنف جسدي أو معنوي سواء بين التلاميذ أو بين الأساتذة فمن المفروض أن تلميذ يتوجه إلى المدرسة من أجل طلب العلم والمعرفة واكتساب مواقف جديدة وليس ليكتسب سلوكيات عدوانية تسبب له ضرر وربما معاملة الأستاذ السيئة لها دور كبير في تكوين هذا السلوك المنحرف لدى التلميذ، ومحاولة إبراز وجوده على حساب الأستاذ وذلك مما يترتب عليه ظهور آثار سلبية تؤثر على نتائج التحصيل دراسي وعلى مسيرته المستقبلية (العبيدي العيد، 2013، ص 12).

فالعنف المدرسي هو سلوك أو نشاط تخريب يقوم به الطفل أو التلميذ داخل الوسط المدرسي بغرض إلحاق الأذى الجسدي أو المعنوي بالزملاء أو لغرض تكسير وتخريب أثاث

المدرسة، وذلك بغرض تعطيل العملية التعليمية وإحداث التشويش والإزعاج و المضايقة داخل الحجرة الصفية والعمال الآخرين في المدرسة (احمد محمد الزغبى، 2002، ص 222) .

والعنف المدرسي عبارة عن السلوك عدواني عنيف قد يحدث بين شخصين أو أكثر قد يكون بين التلاميذ الأساتذة، والذي يشمل جميع صفات الضغط والسيطرة والاستغلال، حيث يتضمن إيذاء الآخرين بشتى الأساليب، وذلك من أجل تحقيق مصلحة معينة بغض النظر على الآثار السلبية التي يتركها على نفسية المعتدي عليه.

ومن خلال ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية :

1. هل توجد علاقة إرتباطية بين إضطراب نطق والعنف المدرسي عند تلاميذ

المرحلة الإبتدائية ؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف المدرسي يعزى لعامل الجنس ؟

2- فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب النطق العنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف المدرسي يعزي لعامل الجنس.

3- أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة هذا البحث في كونه بحث من الأبحاث التي تتناول موضوع من المواضيع الهامة في حياة الإنسان وخصوصا التلميذ، في المدرسة وعلاقته بمؤثرات البيئة المدرسية إذ يسلط الضوء على تأثير اضطراب النطق العنف المدرسي، وتتمثل الأهمية أيضا في إثارة أحد المواضيع التربوية والمعرفية، التي تشكل جزء لا يتجزء من أساسيات تعلم وهو اضطراب النطق لكونه وظيفة في شخصيه الفرد والتلميذ بسبب مواجهة الفرد الآخرين مما يعوق قدرته على الحديث الجيد والتواصل مع الآخرين.

تكون الأهمية بتقديم علاج لمساعدة التلاميذ من أجل التطور، ولعل أولى الخطوات نحو ذلك تكمن في تحديد اضطرابات النطق التي تواجه التلميذ.

3- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

1. وجود علاقه ارتباطيه بين اضطراب نطق العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2. التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف المدرسي يعزي لعامل للجنس.

تحديد المفاهيم اجرائيا

○ اضطراب النطق

يعرفه (أبو حليم، 2005، ص 78) اضطراب النطق بأنه مشكلة أو صعوبة في إصدار الصوت أو مجموعة الأصوات اللازمة للكلام بطريقة صحيحة، ويمكن أن تحدث عيوب نطق في الحروف الصامتة، كما يمكن أن تتمثل الأصوات أو جميع الأصوات في أي موضوع من الكلمة .

أما " الزراد " فيري الاضطرابات النطقية بقوله : "هذه الاضطرابات تتعلق بمجرد الكلام أو الحديث و محتواه مدلوله أو معناه وشكله وسياقه وترابطه مع الأفكار والأهداف ومدى فهمه عن الآخرين وأسلوب الحديث والألفاظ المستخدمة وسرعة الكلام ومغزاه وإنسجام ذلك الوضع العقلي والنفسي الإجتماعي للفرد المتكلم" (الزراد، 1990، ص 141).

ومن خلال التعريفين نستنتج أن اضطراب النطق ينتج عن عدم القدرة على إصدار الأصوات بصورة طبيعية أثناء النطق والتلفظ بالكلمات، حيث تؤدي الى خلل في قدرة الفرد على لفظ الألفاظ بشكل صحيح مما يؤثر على وضوح المعنى المراد إيصاله خاصة اذا كانت الخلل يمثل العديد من الأصوات المهمة في الكلام.

○ التعريف الاجرائي لاضطرابات النطق

إضطراب النطق هو ناتج عن مشكلة حركية فالأطفال ينطقون الاصوات و المقاطع و الكلمات، فعجزهم لا يكون بسبب ضعف عضلات النطق أو الشلل و المشكلة هي أن المخ لا يستطيع تنظيم حركة الفك واللسان والشفاه، بحيث الطفل يعرف الكلمات التي يريد قولها، لكن عقله يعجز عن تنظيم حركة أعضاء النطق لإخراج تلك الكلمات في صورة واضحة. وهو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ الطور الابتدائي عند تطبيق مقياس إضطراب النطق (ابراهيم محمود، عمان، 2014).

○ العنف المدرسي :

يعرفه "آلان نووي" بكونه سلوكا أو تعريفا يصدر عن التلميذ داخل المدرسة، سواء كان هذا السلوك جسيميا أو رمزيا يهدف الى الحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة. (طه عبد العظيم، 2006، ص 142).

وعرفه أيضا "مجدي أحمد محمود" أنه الطاقة التي تجمع داخل الانسان ولا تتطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالاً من التخريب والسب والشتم بين طالب وطالب آخر أو بين طالب ومدرسة. (الخوالي، 2008، ص 61).

ومن خلال هذين التعريفين نستنتج أن العنف المدرسي هو مجموعة من السلوكيات

العدوانية الغير مقبولة إجتماعيا والتي من شأنها أن تؤثر سلبا على النظام العام لمدرسة سواء مورس داخل حرم المؤسسة التربوية أو خارجها.

○ التعريف الإجرائي للعنف المدرسي :

هو أي فعل عدواني نتج عنه مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية يمارسه التلاميذ اتجاه الآخرين سواء إتجاه بعضهم البعض أو إتجاه الأساتذة أو إتجاه الإداريين داخل المؤسسات التعليمية، و هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في الطور الابتدائي عند تطبيق مقياس العنف المدرسي (لأحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، عمان، 2007).

وقام "مباركي محمد" بإعادة تطبيقه في ولاية تيزي وزو 2017.

● الدراسات السابقة والتعقيب عليها

○ دراسة عربية حول اضطراب النطق

1- دراسة " أحمد أكرم شاهين " 2010

دراسة بعنوان أثر برنامج علاجي لمعالجة الإضطرابات الصوتية والنطقية التي يواجهها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة رياض الأطفال (في محافظه الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية) .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج علاجي من معالجة الإضطرابات الصوتية والنطقية التي يواجهها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة رياض الأطفال

في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية، بحيث تكونت عينة الدراسة من 80 طفلاً وطفلة وهم أطفال رياض الأطفال في محافظة الزرقاء تتراوح أعمارهم بين 6 و 5 سنوات وتمت تقسيم العينة على مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، قوام كل منها 40 طفلاً وطفلة، كما استخدم الباحث مجموعة من الأدوات شملت اختبار نطق الأصوات اللغوية وإستبانة أولياء الأمور من إعداد الباحث، اختبار للتمييز السمعي، البرنامج المقترح الذي تناول مجموعة من أنشطة المتنوعة، بالإضافة إلى التدريبات العضلية والنفسية وتدريبات الوجه والفهم التي تساعد في معالجة إضطرابات النطقية بالإضافة إلى استخدام تدريبات نطق الأصوات.

وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المجموعة التجريبية والأطفال المجموعة الضابطة، في الأداء على أدوات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج المقترح، كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أطفال المجموعة التجريبية (ذكور و إناث) في ماذا تأثريهم بالبرنامج العلاجي.

2- دراسة الدكتور "ياسر فارس، يوسف خليل" 2007

دراسة بعنوان فعالية برنامج علاج اللغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإضطرابات اللغوية، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة.

هدفت هذه الدراسة الى تطوير برنامج علاجي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ذوي الإضطرابات اللغوية، وإختبار فعاليته، تم إختيار أفراد هذه الدراسة من الأطفال ذوي الإضطرابات اللغوية الذين يتلقون علاج اللغوي في مركز البراءة لتقويم نطق و عددهم 60 طفلا تم تقسيمهم بشكل عشوائي على مجموعتين متساويتين بواقع 15 من الذكور 15 من الإناث في كل مجموعة وقد تم إختيار إحدى المجموعتين عشوائيا لتكون مجموعة تجريبية وتخضع لبرامج تنمية مهارات اللغة الاستقبالية، والأخرى لتكون ضابطة و تتلقى علاجها اللغوي بنفس الطريقة المتبعة في مركز البراءة.

كما اعتمد الباحث بناء مقياس لقياس اللغة الإستقبالية، كما قام بتطوير برنامج علاجي لغوي لتنمية مهارات اللغة الإستقبالية لدى الأطفال ذوي الإضطرابات اللغوية، وقد احتوى هذا البرنامج على بعدين رئيسيين، هما المفردات اللغوية وتركيب الجمل وقد إستخدم العديد من أساليب الأنشطة لتطبيق البرنامج العلاجي وقد إستغرق تطبيق البرنامج العلاجي على أفراد العينة التجريبية أربعة شهور بمعدل إثنا عشر شهرا وبذلك أصبح عدد جلسات التي تلقاها كل طفل 48 جلسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

أنه لا يوجد تفاعل في تنميه مهارات اللغة الإستقبالية بين برنامج تنمية المهارات اللغة الإستقبالية وجنس الطفل.

وجود تحسين في مهارات اللغة الإستقبالية لدى أطفال مجموعة تجريبية نتيجة لتعرضهم

لبرنامج تنمية مهارات اللغة الإستقبالية.

3- دراسة عبد العزيز شخص 1991

دراسة بعنوان إنتشار إضطرابات النطق والكلام بين عينة من الأطفال العاديين في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تحديد نسبة انتشار إضطرابات النطق والكلام بين عينة من الأطفال السعوديين، ومدى إختلاف هذه النسبة بإختلاف الجنس والعمر الزمني ونوع الإضطرابات، و تكونت عينة الدراسة من 2750 طفلا وطفلة، وكان من أبرز نتائجها، أن النسبة العامة لإضطرابات النطق و الكلام لأفراد العينة تصل إلى 6.25 % وتزداد في الذكور أكثر من الاناث بصورة ملحوظة، أن نسبة اضطرابات مخارج أصوات الحروف تمثل اعلى قيمة لتصل الى 6.25 % بينما تبلغ 1.85% بالنسبة لإضطرابات النطق يليه الحذف ثم التحريف.

إنتشار إضطرابات النطق والكلام بنسبة مرتفعة للأطفال بالعمر الزمني 06 سنوات فأقل بعد ذلك لتصل لأدنى نسبة بين الأطفال بعمر 12 سنة فأكثر، لوحظ إرتفاعها قليلا بين الاطفال من 10 الى 11 سنة بعد إنخفاضها في سن 09 سنوات وربما سبب هو التغيرات الفيزيولوجية التي تنعكس أثارها بوضوح على كلام المراهقة (خاصة الإناث).

○ دراسات اجنبية حول اضطرابات النطق

4- دراسة "بنتل و باكسون" 1995

دراسة معنونة بعنوان فاعلية برنامج صوتي نطقي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية للأطفال ذوي الإضطرابات الصوتية والنطقية.

هدفت الدراسة الى بحث فاعلية برنامج صوتي نطقي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية للأطفال ذوي الإضطرابات الصوتية والنطقية، وقد اقتصر الباحثان في برنامجهم على تدريب الأطفال على النطق السليم للأصوات اللغوية، وتكونت العينة من 30 طفلا تتراوح أعمارهم بين 05 الى 07 سنوات تم تصنيفهم انهم ذوي إضطرابات صوتية ونطقية، حيث قام الباحثان بتقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة أي بمعدل 15 طفلا في كل مجموعة، وتم تدريب المجموعة التجريبية على برنامج لغوي مكثف على النطق السليم للأصوات.

ومن النتائج التي توصلت لها الباحثان هي وجود اثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح مجموعة تجريبية يعزى لتطبيق البرنامج القائم على تدريب الأطفال على المقاطع الصوتية.

5- دراسة ولسن 1996

دراسة معنونة بعنوان علاج إضطرابات الصوتية والنطقية للأطفال ما بين الخامسة والسابعة.

هدفت الدراسة إلى علاج إضطرابات الصوتية للأطفال ما بين الخامسة والسابعة من

خلال استخدام أسلوب القصة، تم أخذ عينة من أطفال الرياض الذين يعانون من اضطرابات صوتية وقد بلغ عددها (40) طفلاً تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة قوائم كل منها (20) طفلاً، وكان من أبرز نتائجها وجود أثر بدلالة إحصائية في الاضطرابات الصوتية للأطفال مجموعة تجريبية يعزى لإستخدام البرنامج القائم على القصة.

○ التعقيب على الدراسات السابقة لإضطراب النطق

تناولت دراسة (أحمد أكرم شاهين، 2010) أثر برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية التي يواجهها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة رياض الأطفال، بالإضافة إلى دراسة (ياسر فارس ويوسف خليل، 2007) المتعلقة بفاعلية برنامج علاجي لغوي لتنمية مهارات اللغة الإستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطرابات اللغوية، و كذا دراسة (ولسن 1996)، أما دراسة (عبد العزيز الشخص، 1991) تناولت إنتشار إضطراب النطق و الكلام بين عينة من الأطفال العاديين، أما بالنسبة لدراسة (بنتل و باكسون، 1995) فقد تناولت موضوع فعالية برنامج صوتي نطقي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية، أما من حيث منهج الدراسة فقد إعتمدت كل من دراسة (أحمد اكرم شاهين، 2010) ودراسة (ياسر فارس ويوسف خليل، 2007) على المنهج التجريبي إضافة إلى دراسة (بنتل وباكسون، 1995) ودراسة (ولسن، 1996) أما بالنسبة للدراسة (عبد العزيز الشخص، 1991) فقد اعتمدت على المنهج الوصفي فمن حيث عين الدراسة تقاربت

حجم العينة من دراسة إلى أخرى والتي توافقت مع الدراسة الحالية حيث كان عدد العينة في معظم الدراسات المتعلقة بإضطرابات الصوتية والنطقية تتراوح بين 15 إلى 20 تلميذ لكل مجموعة تجريبية وضابطة وكانت معظمها ذكورا وإناث، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد اشتركت هذه الدراسات في إستخدامها الاستبيان كأداة رئيسية، كما إعتمدت دراسة (احمد اكرم شاهين، 2010) على مجموعة من الأدوات شملت إختبار نطق الأصوات اللغوية وإستبانة أولياء الأمور وإختبار للتمييز السمعي بالإضافة إلى التدريبات العضلية و النفسية وتدريبات الوجه والفم التي تساعد في معالجة الإضطرابات النطقية.

من خلال عرض الدراسات السابقة حول برنامج المعالج بالإضطرابات النطقية، فقد قلت الدراسات التي تناولت الجانب الحسي والحركي ترجع إلى أن تنمية هذا الجانب غير كافي في علاج كل أنواع الإضطرابات اللغوية و النطقية والكلامية، ما يؤكد على أن أهميه تأثير الأسباب الوظيفية في ظهور مختلف الإضطرابات اللغوية والتي تحتاج إلى أساليب أخرى لعلاجها.

○ دراسات سابقه حول العنف المدرسي :

○ دراسات عربية :

6- دراسات النجواوي وكافوين 2015 :

دراسة بعنوان أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب السلوك العدواني عند الأطفال المرحلة

الإعدادية بعاصمة عمان الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 و 15 سنة، كما يستخدم الباحثان منهج دراسة حالة من خلال استخدام أداة من المقابلة الجماعية مع 35 تلميذ كعينة قصدية ممن يمارسون السلوكيات العدائية متفاوتة حسب سجلاتهم الدراسية، وفقا لنتائج الدراسة أن إنعدام رقابة الوالدين على سلوك أبنائهم ونقص التنشئة الاجتماعية الإساءة الجسدية اللفظية للأطفال وإهمالهم كلها أسباب أدت الى خلق سلوك عدواني عند الأطفال داخل مجال مدرسي، وأن هذا السلوك هو طريقة للتعبير عن رفضهم للطبق من الفقر والذي حددت علاقتهم مع المعلمين الذين تعاملوا معهم بعدوانية على تقييد حريتهم داخل الغرفة الصفية مقارنة مع الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المتوسطة والغنية، الأمر الذي خلق ردود أفعال عدائية مختلفة في علاقتهم مع المعلمين و الأطفال الآخرين، كما أظهرت النتائج أيضا ان السلوك العدواني هو سلوك متعلم من خلال ما يشاهدونه من مشاهد عدوانية داخل أسرهم ومع الجماعات الرفاق ومن خلال وسائل الإعلام المرئية.

○ دراسة عياش 2009 :

وهي مذكرة لنيل درجة الماجستير قسم علم النفس كلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة بعنوان مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف من السلوك العدواني لدى الاطفال المؤسسات الإيواء في قطاع غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى تحقق مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف من السلوك

العدواني لدى الأطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة، والتعرف إلى مدى استمرار تأثير البرنامج المقترح لتخفيف من السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، وكذا التعرف على درجة السلوك العدواني لدى الأطفال والفروق بين الذكور والإناث في درجة السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية في قياس البعدي و التتبعي متابعا في ذلك المنهج التجريبي بإستخدام طريقة التصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة وتجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس السلوك العدواني وبرنامج إرشادي مقترح لتطبيقه وكانت العينة تبلغ عددها 35 طفلا وطفلة أعمارهم ما بين 09 و 13 سنة الذين يعيشون في قرية الاطفال SOS بمحافظة رفح وتكونت عينة الدراسة من 24 طفلا مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة، بناء على أعلى درجة في قياس السلوك العدواني وابعاده، ولقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يعني وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي وأثار للبرنامج المطبق، وبينت النتائج كذلك أن الأثر كان كبيرا بعد تطبيق البرنامج، وخلال فترة المتابعة وكان له تأثير ايجابي في حياة أطفال مؤسسات الإيواء بعد التطبيق تبقي بعد فترة شهر من تطبيق البرنامج.

○ دراسة زاهيه دباب 2015 :

وهي رسالة دكتورة منشورة في قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بعنوان دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر دراسة ميدانية بثانويات

مدينة بسكرة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الدور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر من خلال التعرف على مدى مساهمة الأستاذ في مواجهة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ، وكذا مساهمة مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ وكذا التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه في تخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ ومعرفة مدى مساهمة البرنامج والأنشطة المدرسية في مواجهة هذه السلوكيات، وكذا التعرف على مدى مساهمة التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في التخفيف منه، كما إعتمدت الباحث على منهج الوصفي الذي يمكن دراسة ظاهرة بإستخدام إستمارة بحث وجهة التلاميذ مع تدعيمها ببعض المقابلات وجهة لبعض الأساتذة ومساعدتي التربية، مديرين المؤسسات وكذا مستشاري توجيه، أما عينه الدراسة فتكونت من 300 تلميذ من تلاميذ ثانويات مدينة بسكرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المؤسسات التربوية لها دور في مواجهه العلوم المدرسي من خلال القيامكل فاعل تربوي بدوره الفعال والمنوط به على أكمل وجه كما يلي:

مساهمة الأستاذ في معالج السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ، عمل مستشار تربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها تلاميذ، كذا سعي مستشار توجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى تلاميذ من خلال تركيزه على عمليتين النصح والإرشاد وأيضا المساهمة البرامج والأنشطة المدرسية الثقافية والرياضية والمسابقات الفكرية والرحلات المدرسية.

○ التعقيب على الدراسة :

تناولت هذه الدراسة دور المؤسسات التربوية في مواجهه العنف المدرسي في الجزائر
بثانويات مدينة بسكرة، وقد إستعمل فيها الباحث عينه تكونت من 300 تلميذ، بالإضافة إلى
إستخدامه لمنهج الوصفي، وبعض المقابلات، وإتفقت مع هدف دراستنا إلى معرفة دور
المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر.

○ دراسات سابقة اجنبية :

- دراسة pendleton 1980 :

دراسة معنونة بعنوان فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف من العنف المدرسي لدى التلاميذ
المرحلة الابتدائية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من العنف المدرسي
لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، طبقت على عينة من تلاميذ الصف الرابع تقدر بـ 126 تلميذا
مما تتراوح اعمارهم بين 10 الى 12 سنة حيث تم إختيار 80 تلميذ والتلميذة مقسمين إلى
مجموعتين تجريبية و40 تلميذا ومجموعة ضابطة 40 تلميذ، طبق عليهم مقياس العنف
المدرسي من أعداد "برود زينسكي" وبرنامج إرشادي، حيث أصفرت نتائج الدراسة عن وجود
فروق ذات دلالة إحصائية في درجات العنف، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات الدرجات للمجموعتين بالنسبة للعنف البدني و اللفظي، كما أن سلوك العنف انخفض لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

- دراسة Malik ، 2008 :

دراسة بعنوان السلوك العدواني والعنف لدى الأطفال.

هدفت هذه الدراسة على معرفة السلوكات العدوانية العنيفة لدى الأطفال، طبقت على عينة تتكون من 117 طفلا تتراوح أعمارهم ما بين 8 و 12 سنة، وأسفرت النتائج إلى أن الأطفال الذي تتراوح أعمارهم حوالي 8 سنوات لديهم سلوكات عدوانية وعنيفة تبينت و لوحظت من خلال تصرفاتهم إتجاه الآخرين.

- دراسة Dekeman 1996 :

دراسة بعنوان العوامل النفسية الناتجة عن العنف المدرسي، حيث هدفت هذه الدراسة إلى أثر درجة العنف على الناحية النفسية للتلميذ بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من 280 تلميذ بالولايات المتحدة الأمريكية تتراوح أعمارهم بين 11 و 15 سنة، وكان من أبرز نتائجها أن العنف المدرسي يؤثر نفسيا على التلميذ بدرجة عالية.

○ تعقيب على الدراسات السابقة للعنف المدرسي :

تناولت بعض الدراسات التي تم عرضها سابقا والتي إعتمدت على بناء وفعالية برنامج إرشاديه كمتغير مستقل والعنف المدرسي كمتغير تابع كدراسة (pendleton ، 1980) أما

دراسة (عياش، 2009) فقد تناولت متغير مستقل متمثل في البرنامج الإرشادية والسلوك العدواني كمتغير تابع، بالإضافة إلى دراسة (Malik، 2008) والمتعلقة بالسلوك الفوضوي، أما بالنسبة لدراسة (النجداوي وكافوين، 2015) وكذا دراسة (dekeman، 1996) فقد تناولت موضوع العنف المدرسي وبعض المتغيرات واهم العوامل وأسباب المؤدية له، أما من حيث منهج الدراسة فقد اعتمدت كل من دراسة (pendleton، 1980) ودراسة (عياش، 2009) على المنهج التجريبي في حين إعتمدت دراسة (زاهية دباب، 2015) ودراسة (Dekeman، 1996) ودراسة (Malik، 2008) على المنهج الوصفي بينما اعتمدت دراسة (النجداوي وكافوين، 2015) على مجموعة من أدوات جمع البيانات كالمقابلة على أساس منهج دراسة، حالة فمن حيث عينة الدراسة، تقاربت حجم العينة من دراسة إلى أخرى و التي توافقت مع الدراسة الحالية، حيث كان عدد العينة في معظم الدراسات المتعلقة بالبرامج الإرشادية تتراوح بين 12 إلى 15 تلميذا لكل مجموعة (تجريبية و ضابطة) ، حيث مست جميع المراحل التعليمية خاصة (الإبتدائي المتوسط و الثانوي) و كانت معظمها ذكور و إناث، أما دراسة (pendleton، 1980) فقد كان عدد العينة 40 تلميذ و تلميذة بالمرحلة الإبتدائية . أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد إشتراك هذه الدراسات في إستخدامها الإستبيان كأداة رئيسية للدراسة، فقد تم بناء مقياس للسلوك العدواني كما اعتمدت دراسة (pendleton، 1980) على مقياس العنف المدرسي من إعداد (برود زينسكي Brodzinsky) بالإضافة إلى الإعتماد

على مقياس السلوك العناد وكذا السلوك الفوضوي كدراسة (Malik، 2008) وفي دراسة (دباب

2015) تم الإعتماد على إستمارة ومقابلات، ومع هذا فقد إختلفت أدوات جمع المعلومات من أداة الدراسة الحالية في الباحث غعتمد على شبكة ملاحظة متعلقة بمظاهر سلوك العنف المدرسي لدى التلميذ عنيف.

من خلال عرض أهم دراسات السابقة حول موضوع البرامج الإرشادية فيه خفض سلوك العنف المدرسي، فقد تبين للباحث أن الإرشاد النفسي بصفة عامة له دور كبير في تخفيف من هذه السلوكيات لدى التلاميذ وطلاب المرحلة التعليمية، من مرحلة الابتدائية إلى الثانوية، فمعظم البرامج الإرشادية التي تم عرضها أثبتت فعاليتها في التخفيف من العنف المدرسي وما شابهها من السلوك.

الفصل الثاني

الفصل الثاني :

❖ اضطراب النطق عند التلاميذ مرحلة الابتدائية

◀ تمهيد .

1. مفهوم اضطراب النطق .
 2. عملية النطق .
 3. العوامل المسببة لاضطراب النطق .
 4. مظاهر وانواع اضطراب النطق .
 5. خصائص اضطراب النطق .
 6. تشخيص اضطراب النطق .
 7. علاج اضطراب النطق .
- ◀ خلاصة الفصل .

❖ تمهيد :

يعتبر موضوع الإضطرابات موضوعا حساسا لأنه متعلق بفئة من التلاميذ، كما أنه مبحث مشترك بين علم النفس وعلم اللغة، فكلا العلمين يجتهدان في تحليل و معالجة هذه الظاهرة و معرفة أسبابها ولذا يجب الإشارة إلى هذه الفئة التي تعترىها مشكلات إضطرابات النطق بين الصغار والكبار.

وفي هذا الفصل سنحاول التعرف إلى : مفهوم إضطراب النطق، عملية النطق، عوامل المسببة لإضطراب النطق، مظاهر و أنواع خصائص إضطراب النطق، وكذلك التشخيص بالإضافة إلى علاج إضطراب النطق.

1. مفهوم اضطراب النطق :

تشير الدراسات أن اضطراب النطق أكثر اضطرابات الكلام شيوعاً و هو مشكلة أو صعوبة في إصدار أصوات اللازمة للكلام بطريقة صحيحة ويمكن أن تحدث عيوب النطق في الحروف الحركية و الساكنة يعرف (الشخص و الديماطي، 1992 ، ص 415) اضطراب النطق على أنه عدم القدرة على إصدار اللغة بصورة سليمة وذلك نتيجة لمشكلات في التناسق العضلي أو عيب في مخارج أصوات الحروف أو ضعف في الكفاءة الصوتية أو في وجود خلل عضوي.

أما (فارس موسى مطلب، 1978، ص 8) يعرف اضطراب النطق articulation disorders بأنه إعتلال في كلام الأطفال الذين لا يعانون من أي تلف سمعي أو عقلي ناتج عن عدم إكتساب الكامل للنظام الصوتي للغة الأم.

كذلك يعرفه (ابراهيم الزريقات، 2005، ص 153) مصطلح النطق بأنه العمليات الحركية الكلية المستخدمة في تخطيط و إنتاج الكلام، أما اضطراب النطق فهي صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام أو عدم القدرة على الإنتاج أصوات كلامية محددة .

بينما يعرفه (عبد العزيز السرطاوي و وائل جودة، 2000، ص 298) اضطراب النطق بأنه الصعوبة التي يواجهها الشخص في إستخدام جهازه articulatory system تلك الصعوبة التي يمكن تحديدها من خلال ثلاثة أبعاد لكل صوت نقيس من خلاله مدى سلامة النطق لهذا

الصوت و هي مكان النطق و طريقة النطق، و حالة الأوتار الصوتية .

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن اضطراب النطق هو اضطراب يحدث نتيجة وجود

أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها وعدم تشكيلها بصورة صحيحة.

2. عملية النطق :

تتم عملية النطق عن طريق جهاز يسمى بجهاز النطق و هو اسم يطلق على الأعضاء

التي تسهم في إحداث الكلام و هي مشتملة على الرئتين و القصبة الهوائية و الحنجرة الى غير

ذلك، و الحق أن تسميتها بأعضاء نطق تسميات مجازية، لأن كل منها له وظائف أخرى أهم

من ذلك بكثير، فاللسان وظيفته ذوق الطعام والشفتان وظيفتهما تلقي الطعام عند دخول الفم

وتمنعانه من خروج أثناء المضغ، كما تستعملان للمص والرشف وما إلى ذلك (خليل إبراهيم،

1983، ص 12).

ويتشكل هذا الجهاز من الاعضاء التالية :

■ **اللهاة :** وهي عضلة شكلها خارجي ومخروطي توجد في آخر الحنك الأعلى

الرخو، و هي مرنة قابلة لتحرك، ومن وظائفها أنها عند البلع تغلق الحنجرة الأنفية

وتفصلها على الحنجرة الفموية (علي حسين، 2003، ص 17).

■ **الغار :** يعرف بالحنك الصلب هو الجزء الأوسط وهو صلب املس أوله من

الأمام ما يلي النطق ونهايته أول الحنك الرخو.

■ اللثة : و هي مغرز الأسنان .

■ اللسان : وهو عضو عضلي يغشيه نسيج شبه مخاطي، وهو يرقد بين لحيي

الفك الأسفل ويرتبط به، ويمتاز بالمرونة الشديدة ويقسم إلى :

أ. حد.

ب. طرف: وهي القطعة التي تستلقي في حالة الراحة ضد اللثة وربما تحركت في إتجاه

الأسنان أو اللثة أو الطبق.

ج. مقدمة: يسميها البعض الوسط وهي قطعه تستلقي في حالة الراحة ضد الجزء الأمامي

للطبقة (الحنك الصلب). وربما تحركت ضد اللثة أو الطبقة الصلب أو الطبقة اللين.

د. مؤخرة : وهي القطعة التي تستلقي في حالة الراحة ضد الطبقة اللين او الجزء الخلفي

من الطبقة، ومن الممكن أن تتحرك ضد أي جزء من مؤخر الطبقة حتى اللهاة.

ه. أصل اللسان : هو الذي يشكل الحائط الأمامي للحلق، و لا يشار إليه إلا نادرا على

أنه عضو نطقي، لذلك فإنه يؤثر في إنتاج الأصوات عن طريق تغيير شكل وحجم وتجويف

الحلق.

- لسان المزمار: يشبه ورقه شجرة يمتد من قاعدة اللسان بحيث يغطي أعلى الحنجرة

عند بلع الطعام ودوره في إحداث صوت الإنجذاب إلى الخلف عند تفخيم الصوت وإلى الأمام

عند ترقيقه.

- الوتران الصوتيان : هما رباطان مارينان يشبهان الشفتين يمتدان أفقياً من الخلف إلى

الأمام حيث يلتقيان عند ذلك البروز الذي نسميه بتفاحة آدم، أما الفراغ الذي بين الوترين فيسمى بالمزمار، وفتحته المزمار تنقبض وتنبسط بنسب مختلفة مع الأصوات، ويترتب عن هذا الاختلاف نسبة شدة الوترين وإستعدادهما للإهتزاز فكلما زاد توترهما زادت نسبة إهتزازهما في الثانية، فتختلفت تبعاً لدرجة الصوت وللمزمار غطاء نسميه لسان المزمار، وظيفته الأصلية أن يكون بمثابة صمام يحمي طريقة التنفس أثناء عملية البلع.

- الفراغ الانفي : وهو العضو الذي يندفع خلاله النفس مع بعض الأصوات كالميم

والنون، وهذا إلى أنه يستغل كفراغ رنان يضخم بعض الأصوات أثناء النطق.

- الحلق : وهو تجويف على شكل قناة قاعدة ينتفح فيه من الخلف قناة المرء و من

الأمام تجويف الحنجرة الذي يغطيه لسان المزمار ويرتفع جذع اللسان. أما جانبه الخلفي فهو غلاف العمود الفقري و ينقسم إلى ثلاثة أقسام وهي :

أ. الحلق الأقصى

ب. الحلق الأدنى

ج. فتحة الخيشوم الخلفية

■ الاسنان : تعد الأسنان من أعضاء النطق الثابتة ولها وظيفة أساسية من ناحية الصوتية،

كما يمكن إدراك أهميتها عند سماع إنسان فقد بعض أسنانه، عندها تخرج الأصوات

من فمه مشوهه، فالأسنان تساهم في مخارج الأصوات، وعدد هذه الأسنان إثنان وثلاثون

موزعة على النحو التالي :

أ. **الثنايا** : وهي أربع في كل فك إثنان وتقع في الجزء الأمامي من الفم من الأعلى

والأسفل وتظهر عند فتح الفم أو عند التحدث.

ب. **الرباعيات** : وهي أربع تلي الثنايا من الجانبين.

ج. **الأنياب** : وهي أربعة تلي الرباعيات وظيفتها تمزيق الطعام.

د. **الأضراس** : وهي 20 منها الضواحك، وهي التي تبدو عند ضحك ومهمتها طحن

الطعام أو مضغه و منها النواجد وهي ممن نسميها بالعامية أضرس العقل. (غانم الحمد ،

2005، ص 30)

■ **الشفتان** : وهما عبارة عن شريطين عريضين يشكلان فتحة الفم وهما من أعضاء

النطق المتحركة. لأن إنطباقهما و إنفراجهما يساعد في نطق كثير من الأصوات، لهما

دورهما وحركتهما من اتخاذ أوضاع وأشكال مختلفة من الإنفراج والإغلاق لفتحة الفم

والإستدارة والإنبساط والإنطباق.

■ **الرئتان** : وهما منفاخ رئيسي في الجهاز التنفسي الذي يمد بالهواء، وهو

المادة الخام للنطق، والرئتان تعملان على قذف الهواء نحو مناطق نطق العليا عن طريق

القصبة الهوائية، وهذا التيار يكون مصدر طاقة رئيسية حيث تتلاعب أعضاء الكلام

الأخرى بهذا التيار محدثة أنواعا عديدة من الأصوات، و من المعروف أن معظم أصوات الكلام تحدث أثناء عملية الزفير.

■ القنبرة الهوائية : وهي سلسلة من حلقات غير كاملة الاستدارة من جانبها الخلفى، ودورها فى إحداث الصوت، هو إيصال الهواء الخارج من الرئة إلى الحنجرة وما فوقها حيث يحدث بمروره الصوت، كما أنها تعتبر من الفراغات الرنانة.

■ الحنجرة : تقع أعلى القنبرة الهوائية وهي أوسع منها قطرا والجزء العلوي منها يشبه المثلث فى شكله، وتحيط بأجزائها الداخلية الحساسة غضاريف تحميها وأهم هذه الغضاريف :

1. الغضروف الحلقى : وهو قاعدة الحنجرة وأعلى حلقات القنبرة الهوائية، وهو الغضروف الوحيد تام الإستدارة .

2. الغضروف الدرقي : وهو عبارة عن صحتين رباعيتين الشكل تلتحمان فى الشكل كتاب مفتوح كعبة الغضروف فى مقدمة الرقبة ويميل فى قيامه الى الأمام بحيث يشكل الزاوية العليا من الكعبة نتوءا يسمى البروز الحنجري الذي يظهر بوضوح فى أعناق الرجال وهو ما يعرف فى العربية بإسم الغلصمة (انيتها بخشوين، 1964 ص230) .

3- العوامل المسببة لاضطراب النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

في الكثير من الحالات يكون من الصعب تحديد السبب الذي يمكن وراء إضطرابات النطق، وذلك لتعدد الأسباب من ناحية لتداخلها مع بعضها ومن ناحية أخرى وهنا سوف نحاول إلقاء الضوء على بعض العوامل التي تؤدي إلى إضطراب النطق وهي :

أولا - تشوهات أعضاء النطق :

تعتبر تشوهات التي تصيب على النطق والسمع من أهم العوامل المسببة لإضطرابات النطق. مثل إنحرافات التركيب الفمي " كعيوب الأسنان والشق الحلقي والشلل الدماغي والإعاقة السمعية ومن التشوهات التي تصيب أعضاء النطق المؤدية لهذا الاضطراب ما يلي :

أ. بنية الأسنان غير طبيعية الأسنان من أعضاء الهامه والمسؤولة عن إخراج الأصوات اللغوية بطريقة سليمة لذا في الأسنان صحيحة التركيب تعتبر ضرورية لإخراج بعض الأصوات اللغوية بطريقة سليمة وذلك لان مسؤولية إصدار الأصوات اللغوية مسؤولية مشتركة بين الأسنان وأعضاء النطق الأخرى كالشفاه واللسان والشفة ويتضح ذلك في الأمثلة التالية :

- إصدار صوت الفاء (ف) عن طريق إتصال الشفة السفلى بالأسنان.

- إصدار صوت الثاء (ث) والذال (ذ) طرف اللسان بين الأسنان العليا والسفلى.

كذلك تشترك الأسنان مع الشفتين في إصدار صوت السين (س) وشين (ش) والصاد (ص) حيث تحتاج هذه الأصوات إلى فتحات بين الأسنان السليمة وغير مشوهة .

ب. شق الحلق : يعتبر سقف الحلق من أعضاء النطق الهامه في إخراج بعض الأصوات

اللغوية وذلك لأن هناك بعض الأصوات تنطق بشكل سليم عندما يتم الاتصال لسان بسقف الحلق.

أما إذا كان سقف الحلق عالياً أو ضيقاً يؤدي ذلك إلى صعوبة إتصال اللسان به وبالتالي يصبح نطق بعض الأصوات لغوية غير طبيعي.

ج. عضو اللسان : أحيانا يكون القصور في عضو اللسان عندما يكون حجمه غير طبيعي مقارنة بالأسنان وسقف الحلق مما يضيق حركته اللازمة والسرعة المطلوبة لإخراج الأصوات بشكل سليم.

أو يكون هناك ضعف التنسيق الحركي بين أعضاء النطق الناتج عن شلل بسيط باللسان فلا يستطيع الحركة إتجاه الأسنان وسقف الحلق وأصول ثانياً بشكل سهل وآلي وبسهولة ويصعب على الفرد ثني اللسان ولتوجيه الهواء اللازم لإخراج الأصوات اللغوية المختلفة مثل حروف السين والشين والصاد... الخ.

وأحيانا أخرى يكون قصور اللسان فيما يسمى عقده اللسان Tongue-tie ويتمثل هذا في قصر حبل الذي يربط طرف اللسان أو تداخله باللسان وقربه من طرف مما يعرقل الحركة الانسيابية للسان يؤدي إلى صعوبة في نطق بعض الأصوات اللغوية. (سهير أمين، 2005، ص 80).

ثانياً - الإعاقة السمعية :

من المعروف أنها تتعلق بمرحلة الإستقبال من عملية الكلام وهي أهم مرحلة حيث تمارس حاسة السمع عملها قبل الولادة الطفل بثلاث اشهر تقريبا، وتعمل على تكوين حصيلة اللغوية التي تمكنها من ممارسه الكلام عندما تصل الأجهزة معينه درجة النطق المناسبة لذلك.

لا يقتصر تأثير الإعاقة السمعية على حاسة فحسب بل يؤثر بصورة أساسية على عملية الكلام وقد يحدث فقد عصبي (إذا كانت الإصابة في الأذن الخارجية أو الوسطى) وقد يحدث فقد عصبي إذا كانت الإصابة في الأذن الداخلية.

ويعد فقد السمع من اهم مسببات اضطرابات النطق الكلام النمائية، والجدير بالذكر أنه إذا حدث فقد السمع في صغر كان تأثير ذلك عملية الكلام أكثر حدة، كما تزداد اضطرابات النطق والكلام كما وكيفا بزيادة درجة فقد السمع، فقد يستطيع الطفل سماع بعض الأصوات دون أخرى، وبالتالي يمارس ما يسمعه فقط. (فكري متولي، 2015، ص90)

ثالثا- الوسط الاجتماعي :

◀ سن الوالدين : يلعب السن دورا حيويا في اكتساب الطفل اللغة وسلامة النطق، وربما تكون هناك عوامل إنفعالية معينة هي المؤثرة في تطور الكلام.

◀ الجو الأسري : إن معرفة الجو الأسري يعد أمرا مهما لفهم مشكلة الطفل، كالتعرف على الجو الأسري وما فيه من خلافات المشاحنات بين الوالدين وأسلوب تعاملهم مع أطفالهم من قسوة، أو إهمال أو عناية وغيرها من الأساليب التي يمكن بدورها أن تسبب

◀ في اضطرابات النطق لدى هؤلاء الأطفال.

◀ **التقليد والمحاكاة** : يعد تقليد أحد العوامل المسببة في اضطراب النطق، وكثيرا ما يحدث

ما يحدث نتيجة المناغاة والمحاكاة نطق الطفل في سنوات عمر أولى. مما يرسخ في

الذهن أن ما يسمعه من الكبار هو النطق صحيح لصوت اللغوي.

◀ **دور المدرسة** : تعتبر المدرسة عامل من العوامل المسببة لاضطراب النطق لدى الطفل

وتكمن في نمط التربية متبعة ونمط طرق تدريس وأشكال العقاب، وأساليب معاملة

المعلمين وإدارة التربية المتبعة وغيرها من الأسباب التي تكون سببا في اضطراب

النطق. (العالية جبار، ص 145).

رابعاً - أسباب فيزيولوجية :

تعود إلى الشلل الكلي أو الجزئي لعضلات المنطقة الفموية أو تقوس سقف الحلق، ويمكن

أن تتعدى الإصابة إلى الجهاز السمعي أو نقص في القدرة الذهنية فيحدث نتيجة هذا عيب

نطقي أو احتباس في الكلام أو نقص في القدرة التعبيرية (جمعة سيد يوسف، 2000، ص

198).

4- أنواع ومظاهر اضطرابات النطق عند التلاميذ المرحلة الابتدائية :

تنتشر اضطرابات النطق بين الصغار والكبار وتحدث في الغالب لدى الصغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخرجها. وهنا سوف نستعرض أنواع ومظاهر اضطرابات النطق :

1. الحذف (Omission) : تبدو مشكلة حذف الأصوات اللغوية لدى الأطفال

في مراحل العمر المبكرة حيث يحذف الطفل صوتاً من الأصوات التي تتضمنها الكلمة وينطق جزء من الكلمة فقط، وأحياناً يكون الحذف لأصوات متعددة مما يؤدي إلى أن يصبح الكلام غير مفهومها حتى بالنسبة للأشخاص المحيطين بالطفل والذين يؤلفون الاستماع إليه. (سهير أمين، 2005، ص 78).

- أوضح عصام عوده (2006) أن الحذف يقصد به أن يحذف الفرد حرفاً أو أكثر من الكلمة مثل قول (خوف بدلاً من خروف).

- بينما عبد الرحمن سليمان (2009) مصطلح الحذف على أنه يشير إلى أحد المعنيين أو كليهما.

- حذف الفرد لصوت أو أكثر أو للحرف عند نطق الكلمة أو كتابتها.

- أي صوت أو حرف أو مجموعة من الحروف المحذوفة يتضمن الحذف نطق كلمة ناقصة حرف أو أكثر وغالباً ما يتم حذف الحروف الأخيرة من الكلمة. وقد

يميل الطفل إلى حذف مقاطع صوتية معينة ويكون الحذف في بعض الأصوات الماكينة مثل " حمام " يقول " مام " و " مدرسة " يقول " مدسة " ، وبصفه عامة فإن حذف حروف أثناء النطق يصعب فهم الطفل لدرجة أنه لا يفهمه سوى الوالدين والمقربين لألفتهم به ومعرفتهم بالإيماءات والإشارات التي يستخدمها. (سهير سلاله، 2008 ، ص103) .

2. التشويه (Distorsion) : ويطلق عليه أيضا إسم التحريف وهو نطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي لكنه لا يماثله تماما. يعرف الزريقات (2005) بأنه " إنتاج الصوت بطريقة غير معيارية أو غير مألوفة على الرغم من أن المريض يدركه على أنه فونيم مناسب " يتميز التحريف النطق بالثبات والتكرار كما يكون منتشرا من الأطفال أكبر سنا وبين الراشدين أكثر، مما ينتشر بين صغار الأطفال وأكثر الحروف تأثيرا بهذه العيوب هي الحروف الساكنة والمتأخرة الإكتساب، وقد يتأخر هؤلاء الأطفال عن اكتساب القراءة والكتابة مما يؤدي بهم إلى العزلة وبعض الإضطرابات السلوكية (سهير أمين، 2005 ، ص80).

ومن نماذج التحريف في كلام الطفل مثال :

- ولد - ألد

- روح - ارح

- صحة - أحة

- كثير - تيل

- خلاص - هلاس

- شارع - أرى

والتوضيح هذا الإضطراب يمكن وضع اللسان خلف الأسنان الأمامية إلى الأعلى دون أن يلمسها، ثم محاولة نطق بعض الكلمات التي تتضمن أصوات "س" و "ز" مثل ساهر، زاهر، زايد، سهرات، سامي. (ايهاب الببلاوي، 2012، ص39) .

3. الإضافة Addition : حيث يضيف الطفل صوتا زائدا إلى الكلمة مما

يجعل كلامه غير واضح وغير مفهوم، ومثل هذه الحالات إذا غستمرت مع الطفل أدت إلى صعوبة في النطق مثال ذلك : سسمكة، ممروحة... وغيرها أو تكرار مقطع من كلمة أو أكثر مثال : " واوا " ، " دادا " . (نفس المرجع السابق) .

ويقصد بالإضافة أيضا إضافة صوتا أو مقطعا جديدا إلى الكلمة المنطوقة مثل " لعبات " بدلا من " لعبة " . وهذا ما يؤدي الى جعل الكلام غير واضح أو مفهوم (الهوارنة .أ . 2010 ، ص 127) .

4. الإبدال Substitution : عبارة عن إبدال صوت بآخر عند النطق مما

يؤدي لصعوبة فهم كلام الطفل مثال كلمة " طيار " تنطق " أياراة " حيث نلاحظ إبدال. يحدث فيه إستبدال الطفل نطق صوت بصوت آخر كأن يستبدل الطفل نطق الصوت " ر " بصوت " ل " فيقول مثلاً : " لاجل " بدلا من " رجل " ، " ملوحي " بدلا من " مروحة " . وكذلك يقع الإبدال مع أصوات أخرى

مثل إبدال " ج " بصوت " د " فيقول الطــــــــــــفل " دمل " بدلا من " جمل " ،
ويستبدل أيضا صوت " ك " بصوت " ت " فيقــــــــــــول " تتاب " بدلا من " كتاب " .
(نفس المرجع السابق) .

5- خصائص اضطراب النطق عند تلاميذ المرحلة الابتدائية :

- تتميز إضطرابات النطق بمجموعة من الخصائص نذكر منها ما يلي :
- تنتشر هذه الإضطرابات بين الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة.
 - تختلف الإضطرابات الخاصة بالحروف (الأصوات) المختلفة من عمر زمني إلى آخر
 - يشيع الإبدال بين الأطفال أكثر من اي إضطرابات نطق أخرى إذ بلغ الطفل السابعة وإستمر يعاني من هذه الإضطرابات فهو يحتاج الى علاج.
 - تتفاوت إضطرابات النطق في درجتها أو في حد ذاتها من طفل الى آخر ومن مرحلة عمرية إلى اخرى ومن موقف إلى آخر.
 - كلما إستمرت إضطرابات النطق مع الطفل رغم تقدمه في السن كلما كانت اكثر رسوخا وأصعب في العلاج.
 - يفضل علاج إضطرابات النطق في المرحلة المبكرة وذلك بتعليم الطفل كيفية نطق أصوات الحروف بطريقة سليمة وتدريبه على ذلك منذ الصغر.
 - تحديد إضطرابات الحذف على المستوى الطفلي اكثر من عيوب الإبدال أو التحريف

- عند إختبار الطفل ومعرفة إمكانية نطقه للأصوات الحروف بصورة سليمة فإن ذلك

يدل على إمكانية علاجه بسهولة. (عبد العزيز الشخص ، 1997، ص 212 ، 217)

6- تشخيص اضطرابات النطق عند تلاميذ المرحلة الابتدائية :

عادة ما يتم إكتشاف الأطفال ذوي إضطرابات النطق من قبل الوالدين أو الآخرين ممن لهم علاقة بالطفل لوجود خلل في نطقه، وفي بعض الأحيان تقوم ببعض المدارس بأجراء فحوصات سريعة التي تزيد عن دقيقتين أو ثلاثة لكل طفل حيث يطلب الأخصائي من كل طفل أن ينطق (اسمه، عنوانه، ويسمى بعض الألوان، يصف بعض الصور، يكرر جملة معينة) . وسواء ثم إكتشاف إضطرابات النطق من خلال الوالدين أو من الفحوص وتبين أن الطفل يعاني من خلل ما ينبغي في هذه الحالة إجراء اختبارات موسعه للطفل تتضمن فحوصا طبية وقياسية حتى يتم تحديد درجة ونوع الإضطرابات الذي يعاني منه الطفل، ومن بين الإجراءات التي ينبغي على الاخصائي إتباعها ما يلي:

أ. دراسة تاريخ الحالة : يطلب المعالج من الوالدين والإخوة ذوي الأهمية في حياة الطفل ملئ استمارة تاريخ الحالة تلك التي تتضمن بعض المعلومات عن الطفل كاليانات العامة وتاريخها الولادي والصحي والأمراض التي أصيب بها والحوادث التي تعرض لها والمشكلات الإجتماعية التي يعاني منها، وطبيعة علاقاته بوالديه وإخوته، واسلوب معاملته الوالدين له، وطبيعة سلوكه وإلى غير ذلك .

وعلى الرغم من أن تاريخ الحالة قليلا ما يظهر أسباب الإضطرابات التي تظهر دراسة الحالة كالحوادث والأمراض أو الإصابات والتي يمكن ان تكون سببا في تلك بعض مراكز المخ المسؤولة عن إنتاج الكلام وفهمه مثلا، ومن الجدير بالذكر أنه يجب التعرض على إنعكاس إضطرابات النطق على الحياة الإجتماعية والنفسية والدراسية للطفل، حيث أنه في بعض الأحيان قد تكون مثل هذه الإنعكاسات سببا في تأخر أو فشل العلاج . (إيهاب البيلالي، 2003، ص 164 ، 165)

ب. **فحص أعضاء النطق :** من الإجراءات الضرورية أن يخضع الطفل لفحص دقيق من قبل بعض الأطباء ذوي التخصصات المختلفة للكشف على مدى سلامه أعضاء النطق لدى الطفل، وذلك للتعرف على المشكلات العضوية التي قد تكون سببا وراء تلك المشكلة فمثلا يقوم أخصائي الأنف والأذن والحنجرة والبحث عن التهابات الحلق والزوائد الأنفية، ومدى إنتظام الحنك الصلب وسلامته، فربما يظهر الفحص وجود شق أو خلل به، وفحص حركه اللهاة للتأكد من عدم وجود أي علامات على الشذوذ التركيبي وللتأكد من أنها يمكن أن تتحرك للخلف وللأعلى لتغلق فتحه البلعوم أثناء إنتاج الأصوات الأنفية، وكذلك التعرف على مدى سلامة الأوتار الصوتية وكفاءة حركة الشفتان وإنطباقها والقدرة على التحكم فيها، وحركة اللسان والقدرة على السيطرة عليه ومدى مناسبة طوله لحجم الفم، وحركة الفكين ومدى قدرة الطفل على إطباقهما والى غير ذلك مما يقع في نطاق وتخصص هذا الطبيب.

كذلك لابد من عرض الطفل على أخصائي الفم والأسنان لتحديد مدى إنتظام الأسنان أو وجود فجوات واسعة بينهما أما أخصائي الأمراض الصدرية فيحدد مدى كفاءة الجهاز التنفسي وقدرته على إنتاج هواء الزفير الكافي لإخراج الأصوات بشكل مناسب وتعد كل هذه الإجراءات وغيرها من الإجراءات الأخرى وسيلة للتأكد من كفاءة أعضاء النطق من عدمه.

ج. فحص السمع : قد يلاحظ الوالدين والمحطين بالطفل ضعف قدرته على السمع وخاصة إذا كانت درجة فقدان السمعى كبيرة الى حد ما، أما إذا كان هذا الضعف يقع في نطاق الضعف السمعي البسيط جدا (25 - 40 ديسيبل) فقد لا ينتبه إليه الوالدين أو المعلمين ولكن يمكن من خلال تطبيق بعض مقاييس وإختبارات السمع أن نتعرف على مدى القصور الذي يعاني منه الطفل عند سماع الآخرين.

ومن بين هذه المقاييس مقياس تقويم السمع الذي أعده (نوبل واثيلي Athaley . Noble) الذي يكشف عن قدرة الطفل على سماع الكلام العادي من المصادر المختلفة للوالدين والتلفزيون والمذياع في المدرسة وكذلك مدى حده سمع الأصوات غير الكلامية كصوت الحيوانات، ووقع الأقدام، ودقات الساعة وسيل الماء.

وهناك أيضا مقياس الإعاقة السمعية الذي أعده (هاي، Highw) وتتضمن عملية فحص السمع إجراء ثلاثة فحوص أساسية وهي :

1. **فحص القدرة على التمييز السمعي:** أي قدرة الطفل على التمييز مثيرات سمعية

مختلفة وفي بيئات مختلفة ويمكن تقديره بطرق وإختبارات عديدة تتضمن المثيرات السمعية: الأعداد، الأصوات، الكلمات، والجمل والمقاطع التي لا معنى لها ، وضوضاء البيئة والإيقاعات المتنوعة، مثال: لو أبدل الطفل الصوت "ت" بـ "س" فيمكن في هذه الحالة تقديم كلمات تتضمن الصوتين في كلمات متنوعة مثل:

- سار - ثار

- سور - ثور

- يسار - يثار

ثم نحلل الفروق بينهما للتعرف على مدى قدرة الطفل على التمييز بينهما، ويمكن تقدير التمييز سمعي بجعل الطفل يجيب بكلمات مثل نعم و لا "صحيح ، خطأ"، "نفسه، مختلف" وذلك عندما يقدم له صوت أو مقطع أو مثيرات بكلمة أو استخدام صورة للمثير الصحيح الذي يراد فحصه .

2. فحص الذاكرة السمعية : القدرة على تذكر المثيرات السمعية اذا يمكن أن تكون

مشكلات النطق التي يعاني منها الطفل سببها عدم قدرته على تذكر مثل تلك المثيرات

السمعية فلو لم يستطع الطفل تذكر الصوت أو متابعه الأصوات فمن المحتمل أن لا

يتمكن من تعلمه على النحو صحيح، ومن بين الإختبارات الذاكرة المتاحة :

- إختبار التخزين والارجاع السمعي قصير المدى Flowres .

- تكرار الأعداد للأمام والخلف وتذكر جمل من مقياس الذكاء " ستانفورد ، بينيه،
"Standford , Binet .

- تكرار جمل من مقياس الذكاء لـ " وكسلر ، Wechsler " في مرحلة ما قبل
المدرسة والمدرسة الابتدائية.

ج. الفهم السمعي : مصطلح يشير إلى الإدراك والتفعيل السمعي المركزي، يتضمن
الوظائف اللغوية أو المعرفية للجهاز السمعي فلو لم يتمكن الطفل من تحديد معنى
الرسائل القادمة إليه فمن غير الممكن أن يستطيع أن ينطق بشكل عادي، ويمكن فحص
الفهم السمعي بإجراء اختبارات مثل :

- اختبار الفهم السمعي لـ " ليندا مورد، Linda Mored " .
- اختبار قدرات السمع المركزية لـ "فلورز و كوستلر ، Flowres . Costllo".
(إيهاب البيلاوي، 2012، ص 159 ، 160) .

د. إجراء الاختبارات القياسية : من بين هذه المقاييس ما يلي :

1. مقياس إريزونة لبراعة النطق : وهو من إعداد " fudala " يضم الإختبار مجموعة
من الصور تعبر عن معظم الأصوات اللغوية وثمان توليفات من الأصوات الساكنة في
الموضوع الأول والأخير من كلمة فمثلا الإختبار الصوت " ك " تقدم صورة " كرة "
للتعبير عن صوت " ك " في بداية الكلمة وصورة "شباك" للتعبير عنه في نهاية الكلمة،

وقدّمت هذه البطاقات مصورة أبيض وأسود مقياس 5×6 ويتم تسجيل الأخطاء في ثلاث خانات تعبر عن إضطرابات النطق لدى الطفل هي (الحذف وتحريف والإبدال). كما يضم المقياس إستمارة بها 24 جملة يطلب من الطفل قراءتها في حالة ما إذا كان يستطيع القراءة بصوت مسموع وتحتوي هذه الجمل على فونيمات معينة في كلمات أساسية كما يتضمن المقياس إستمارة مسح لفحص الأصوات التي كثيرا ما يخطئ فيها الأطفال ولا يستغرق الإختبار 30 دقيقة، ويتم تطبيقه بصورة فردية.

- تقديم البطاقات المصورة مسبقة بعدد من التعليمات منها ما يقول له المعالج للطفل مثل "سوف أعرض عليك بعض الصور أو أن تخبرني بما تعنيه هذه الصور" وهنا ينتظر المعالج من الطفل أن يسمي ما في الصور. في حالة ما اذا لم يسمي الطفل الصور يقوم المعالج في هذه الحالة بتسمية الصورة بصوت واضح للطفل ويطلب منه أن يكرر ما قاله وهكذا حتى ينتهي المقياس.

2. اختبار كفاءة النطق : وهو منه إعداد "قيشر ولوجمان" ويتكون الإختبار من 109 صورة ملونة معروضة على 35 بطاقة تختبر 25 صوتا متحركا كما يتضمن الإختبار إستمارة قصيرة للفحص وإستمارة تتضمن بعض العبارات (تتكون من 15 جملة، 11 منها لفحص الأصوات الساكنة، 04 للأصوات العلة). تستخدم مع الأفراد كبار السن ويطبق الاختبار على الأعمار ما بين ثلاث سنوات إلى سن الرشد يستغرق تطبيقه 20

دقيقه تقريبا وتتضمن إجراءات الإختبار ما يلي:

* يطلب من الطفل النظر إلى الصور وتسميتها.

* في حالة الصور التي لم يتم التعرف عليها من قبل الطفل على إسمها تعطي له بعض

العبارات التي تساعد في التعرف عليها.

*يتم تسجيل إستجابات على النحو التالي :

- تسجيل إستجابات الصحيحة التي لم يتدخل فيها الأخصائي.

- تسجيل الأصوات التي يتم إبدالها بالصوت الصحيح.

- تسجيل الأصوات التي يتم حذفها.

- تسجيل الأصوات التي لم يحدث لها تحريف أو تشويه. (إيهاب الببلاوي ،2012،

ص 166).

3. اختبارات النطق : هو عبارته عن وسيلة أو أداه تساعد الإختصاصي في التعرف

على أخطاء عملية تشكيل أصوات الكلام، وكذلك موضع الصوت الخطأ في الكلمة

(البداية، الوسط، النهاية) ونوع الإضطراب (حذف، إبدال، تحريف، إضافة) وهنا يمكن

أخذ فكرة وصفية عن إضطرابات النطق كما يمكن تحويلها إلى تقديرات كمية توضح

مقدار الإضطراب ومعدله (عبد العزيز الشخص، 1997، ص 226، 227) .

4.الاختبار العميق للنطق : وهو من إعداد "ماكدونالد ، Macdonald" وضع هذا

الإختبار بغرض جمع عينات من النطق في سياقات صوتية كثيرة ومختلفة ولذلك فهو يختبر النطق بعمق ويقوم على إفتراض الصوت غالبا ما يتأثر بنطق الأصوات المجاورة وهذا ما يدعي بتدخل النطق "Coarticulation" إذ يقوم الإختبار بتقديم الأصوات الساكنة المجاورة متداخلة وتأثيراتها على بعضها البعض.

إن الهدف من الإختبار العميق للنطق تحديد البيئات الصوتية التي تسهل نطق صوت ما وبهذه الطريقة سيساعد في تحديد السياقات التي يمكن أن ينطق فيها الصوت الخاطئ بشكل صحيح.(نفس المرجع السابق ص 170).

7. علاج اضطرابات النطق عند تلاميذ المرحلة الابتدائية :

لإجراء معالجة المشاكل الخاصة لإضطرابات النطق لابد من وصف دقيق للمشكلة التي يعاني منها الطفل ومعرفة العوامل الأساسية المسببة لهذه الإضطرابات لإكتشاف الجوانب التي يمكن أن تكون قد ساهمت في وجود مشكلة، ومن ثم تم عمل برنامج تدريبي يكون الهدف منه تدريب الطفل على إصدار الأصوات الخاطئة بطريقه صحيحة وذلك بعد الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت موضوع إضطرابات النطق وكيفية علاجها ومنها:

أ. العلاج النفسي : افهام الطفل أو الفرد أهميه العملية الكلامية في نموه وتقدمه في المجتمع، وتشجيعه على بذل جهد في علاج وتقوية روحه المعنوية وثقته بنفسه،

وإعادة الإتران الإنفعالي وعلاج الخرس الهستيرى وتشجيع النشاط الجسمى والعقلى،
كما يجب الإهتمام بعلاج حالات الضعف العقلى .

- إرشاد الوالدين وتجنب إحباط الطفل به أو إظهار القلق إتجاه مشكلته هذه، كما يجب تحقيق أمن الطفل الداخلى حتى يكتسب الطلاقة فى الكلام، والإبتعاد عن التصحيح الدائم لكلام الطفل حتى لو قصد العلاج وإعطائه الوقت الكافى للتعبير عن نفسه. (سعيدة بركة، 2014، ص 42)

ب. علاج الجوانب العضوية : إجراء فحص للفم لمعرفة إذا كانت الأسنان أو الحلق أو أية أعضاء نطقية أخرى مصدرا لهذه الإضطرابات وذلك لأخذها فى إعتبار عند إجراء تدريبات اللازمة للعلاج .

- إجراء الجراحات اللازمة لتخفيف العوامل العضوية المسببة لإضطراب النطق مثل تقويم الأسنان المتباعدة أو تعديل الفك فى الوضع الصحيح لكي تتطابق الأسنان أو إجراء الجراحات الخاصة باللسان أو الشفاه والعيوب التكوينية فى الحلق.

- تقديم العناية الطبية للإلتهابات التى تصيب الأذن الوسطى التى قد تسبب فقدان الجزئى للسمع.

ج. البرنامج التدريبى : يتكون البرنامج تدريبى عادة من عدة جلسات قد تكون فردية أو جماعية أو أخصائى عيون النطق على أن يوضع فى الإعتبار النقاط التالية:

- يتوقف عدد الأصوات التي يتدرب عليها الطفل على مدى إستعداده للتدريب وقابليته للعلاج .

-زيادة دافعية الطفل العلاج أثناء الجلسات العلاجية بإستخدام المواد التي تناسب عمر الطفل الزمني كاللعب والصور والقصص المصورة.

- التركيز على إستخدام أساليب التقليد والممارسة والدافعية أثناء التطبيق أسلوب العلاجي مع تطبيق أسلوب تعديل السلوك "Behavior Modification" بشكل خاص في علاج عيوب النطق .

- إختيار هدف محدد لعملية التعديل على سبيل المثال صوت حرف "ر" وتحديد مدى تكرار حدوث الخطأ قبل الجلسات العلاجية .

- العمل على إستدعاء العديد من المواقف التي تعمل على زيادة تكرار ظهور الاستجابة الصحيحة مع التركيز على تقليل الإستجابة الخاطئة.

- توفير فرص تخرج عن النطاق الجلسات العلاجية لتعلم الإستجابة الصحيحة في البيئة الخارجية.

- الإتصال بوالدي الطفل الذي يعاني من إضطراب النطق وإطلاعهم على خطورة المشكلة على سلوك الطفل وشخصيته حيث يساعد هذا الإتصال على فهم المشكلة على السلوك الطفل وشخصيته من أجل المساهمة في العلاج .

• خطوات برنامج تدريجي :

◀ أولاً - التدريب لتمكين الطفل من التمييز السمعي لكل الخصائص الصوتية عن طريق تحليل نماذج الكلمات التي تحتوي على الأخطاء في النطق وعزلها كوحدة صوتية يتم من خلال النقاط التالية:

- يقرأ المعالج الكلمات على مسمع الطفل بحيث تحتوي على كلمات التي يصعب عليها نطقها ويطلب من الطفل أن يعطي إشارة عندما يتعرف على الصوت الصعب .

- خلط مجموعة من الصور والأشياء التي تحتوي أسماؤها على الأصوات الصعبة وتلك التي تحتوي على الأصوات السهلة على أن يستطيع الطفل تصنيف هذه الصور في مجموعتين منفصلتين .

◀ ثانياً - تعليم الطفل كيفية التعرف على الصوت الخطأ والصوت الصحيح وأن يكون قادر على التمييز بينهما بسهولة، حيث يقرأ المعالج قائمة من الكلمات على أن ينطق بعض الأصوات بصورة خاطئة ثم يطلب من الطفل ليصغي إليه بانتباه وأن يعطي إشارة عند سماعه الصوت الخطأ.

- تسجيل قائمة من الكلمات بصوت الطفل وصوت المعالج وبعد الإنتهاء يستمع إليها الطفل ويقارن نطقه بنطق المعالج.

◀ **ثالثا -** تعليم الطفل صوت جديد كجزء معزول في عملية تصحيح أخطاء النطق وكأنه وحدة قائمة بذاتها. يعني لابد من التأكد من أن الطفل ينطق الصوت بشكل صحيح قبل إدخاله في سياق سريع من الكلام المنفصل، حيث يتم إختيار هدف محدد لعملية التعديل على سبيل المثال صوت حرف "ر".

- تحديد مدى تكرار حدوث الخطأ قبل الجلسات العلاجية.

◀ **رابعا -** تحضير قائمة من الكلمات التي تحتوي في تركيبها الصوت المراد تعديل في أول ووسط ونهاية الكلمة، بحيث يقوم معالج بنطق هذه الأصوات ثم يطلب من الطفل نطق الصوت كما هو مستعمل في كلمات في القائمة المذكورة.

◀ **خامسا -** التدريب على إصدار جمل أو أشباه جمل تعكس ما يستعمله الطفل في حياته اليومية .

- حيث ينتقل المعالج إلى هذه المرحلة عندما يتمكن الطفل من النطق الصحيح للصوت الجديد في الكلمات المألوفة ويطلب المعالج من الطفل أن يتكلم عن بعض المواقف أو الوقائع الهامة التي سبق حدوثها في اليوم السابق في المدرسة أو في النادي أو المنزل . (سهير أمين، 2005 ، ص 84، 87) .

❖ خلاصة الفصل :

من خلال ما عرضناه تبين أن اضطراب النطق مشكل من مشاكل النطق والكلام، بحيث هذا المشكل يؤثر على عملية التواصل اللغوي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية. ما يجعله يختلف عن بقيه زملائه من نفس السنة، فسلامة نطق التلميذ مرهونة بسلامة جهازه النطقي ونوع اضطراب النطق الذي يعاني منه. حيث يتم علاجه بوسائل عديدة لتصحيح النطق، إلى جانب ذلك توفير جو من الحب والثقة والإهتمام وغيرها من النصائح التي تفيد في تحسين النطق لأن كل اضطراب قابل للتشخيص والعلاج بالممارسة والتكرار المداومة على التدريبات من أجل تفادي مثل هذا الإضطراب.

الفصل الثالث

الفصل الثالث

❖ العنف في المدرسي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية

➤ تمهيد :

1. تعريف العنف المدرسي .
2. النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي .
3. أسباب العنف المدرسي .
4. أنواع العنف المدرسي .
5. آثار العنف المدرسي .
6. إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي .

➤ خلاصة الفصل

❖ تمهيد :

تتزايد ظاهرة ممارسة العنف المدرسي ويتوالى انتشارها في مختلف مناطق العالم، دون أي فارق بين الأنظمة السياسية أو المنظمات الإيديولوجية حتى بدل العنف وكأنه لغة انتقال بين شخص وآخر.

وفي هذا الفصل سنحاول التعرف إلى تعريف العنف المدرسي، ثم نتطرق إلى النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي ومعرفة كل من أسباب وأنواع في المدرسي، وكذلك الآثار المترتبة عنه، وأخيرا إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

1. تعريف العنف المدرسي :

يعرف العنف المدرسي على أنه تحدي للتلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره أو على أحد من العاملين بالمدرسة، بالقول أو بالفعل أو بالتخريب، وسلب ممتلكاتهم الشخصية مما يدفع المتعدي عليه إلى الشكوك والاشتباك مع المتعدي على أن يتم ذلك في الفصل أو في خارجه أو في النطاق المدرسة. (المصري ،وعبد الرؤوف محمد، 2014، ص 51).

أما "تبداني خديجة" وآخرون: فيعرفون العنف بأنه السلوك الذي يمارسه التلميذ في المدرسة سواء ضد زملائه أو أساتذته أو ضد ممتلكات المدرسة، والقائمين عليها، وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي.

إضافة إلى ذلك فالعنف المدرسي : عبارة عن إستخدام القوة البدنية مباشرة ضد الأشخاص أو الممتلكات وأنه هو العدوان في صورته المتطرفة وغير مقبولة، بهدف إلحاق الأذى وضرر وتخريب الأشياء والممتلكات. (دليمة عبد العظيم حسين، 2007، ص97) .

وبناء على ما سبق ذكره نستنتج أن العنف المدرسي هو الاعتداء جسدي أو معنوي مقصود من جهة تتمتع بسلطة مادية أو معنوية على جهة أخرى مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو نفسية أو معنوية.

2. النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي :

اختلفت التفسيرات حول ظاهرة العنف المدرسي من خلال نظريات النفسية والاجتماعية، فهناك نظريات فسرت ظاهرة العنف من الناحية النفسية للتلميذ وهناك من فسرتة من الناحية السلوكية، كذلك من الناحية الاجتماعية وفيما يلي نحاول أن نبرز أهم نظريات التي فسرت ظاهرة العنف المدرسي :

1.2 - نظرية التحليل النفسي :

يرى أنصار التحليل النفسي بزعامة " فرويد " (Freud)، أن العنف والعدوان سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل الفرد، بمعنى أن العنف استجابة غريزية لإشباع غريزة العدوان تتماثل في الاعتداء على الغير وإيذائه أو على الذات بإهانتها، ولابد من آثار خارجية تستحث الطاقة العدوانية للتعبير عن نفسها، وهذه المثيرات تسمى العدوان فهي تعمل عملاً الأصبع في الضغط على زناد البندقية فتنتطلق طاقات العنف والعدوان. (حسين، محمود عطا، 2014، ص 170).

وانتهى "فرويد" إلى أن غريزة التدمير تعمل لدى كل كائن حي، وأنها تجاهد لكي يصل هذا الكائن إلى صورته الأولية من مادة غير حية، كما أشار إلى أن العدوان سلوك ولادي ينبع من غريزة الموت مزود بها الفرد وان الوظيفة الأساسية لغريزة الموت هي التدمير والعودة بالفرد إلى حالة من اللاحياة، والسلوك العدواني الواضح هو مظهر خارجي لهذه الغرائز، كما يعتبر العدوان هو خاصية ولادية عند الإنسان والعنف هو الصيغة الطبيعية التي يتخذها السلوك

العدواني، وأوضح "فرويد" أنه يمكن وضع العدوانية في خدمة الحياة والموت على حد سواء والمجتمع الذي يساعد الفرد على ضبطها. (وناسي، سهام، 2017، ص 259).

2.2- نظرية الإحباط (العدوان) :

فسرت النظرية السلوك العدواني بأنه يولد دافعا، و يصبح من الضروري للعضو العمل على خفض هذا الدافع ومن أشهر مؤيدي هذه النظرية "ميلر" (Miller)، و"دولار" (dollar)، و"سيزر" (Seaser) وغيرهم، وينصب إهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الإجتماعية للسلوك الإنساني، فالعدوان من أشهر الإستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي ويشمل العدوان البدني واللفظي، حيث يكون العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضيق وتوتر مصاحب للإحباط.

كما توصل رواد هذه النظرية إلى أن شدة الرغبة في السلوك العدواني تختلف باختلاف كميته الإحباط الذي يواجهه الفرد ويعتبر اختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاث عوامل رئيسية هي: درجة أهمية الهدف بالنسبة للإنسان، شدة الرغبة في الاستجابة للإحباط، وعدد المرات التي تعاق فيها الجهود المبذولة من أجل تحقيق الهدف.

كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الرغبة في العمل العدائي تزداد شدة ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه، ويقل ميل الفرد للأعمال الغير العدائية، حيال ما يدركه الفرد على أنه مصدر إحباطه وأن السلوك العدواني في المواقف الإحباطية يعتبر بمثابة إحباط آخر

يؤدي إلى إزدياد ميل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدواني.

كما أن للإحباط مكانة إجتماعية دور في تطوير السلوك العدواني لدى التلميذ، حيث أن الأطفال يأتوا إلى المدرسة إما مجهزين أو غير مجهزين لأدوات النجاح في النظام التعليمي وهذا يعتمد على الطبقة الاجتماعية ومستوى التنشئة الاجتماعية للأطفال، والفشل الدراسي للأطفال من الممكن أن يقود إلى الشعور بالإحباط والذي يقود إلى رفض الطرق والوسائل القائمة في تحقيق أهداف ما من خلال ترك المدرسة أو التصرف بعدوانية كمجموعات من الأطفال أخفقت إلى التصرف بشكل عدائي كمجموعة داخل وخارج المجال المدرسي. (كفاوين، محمود، 2015، ص 496).

3.2 - النظرية السلوكية :

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن إكتشافه ويمكن تعديله وفق القوانين التعلم، حيث ركزت البحوث والدراسات السلوكية في دراستهم للعدوان على حقيقة يأمنون بها و هي أن السلوك العدواني قد تم تدعيمه بما يعزز لدى الشخص بظهور الإستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط، وإنطلق السلوكيون من مجموعة من التجارب التي أجريت بدايته على يد رائد السلوكية "جون واطسن"، حيث اثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم

ومن ثم يمكن علاجها وفقا لعلاج السلوكي الذي يستند على هدم من التعلم الغير سوي. (منير زلوف، 2014، ص 33).

4.2- نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية بأن السلوك العدواني مكتسب يتعلم الطفل من مصادر مختلفة، من أهمها القدوة حيث يشير (Bandura) إلى أهميه القدوة أو نموذج بالنسبة للطفل في تعلمه السلوك الاجتماعي واكتسابه لإتجاهات أو أنماط السلوكيات المتعددة وتفترض أن العدوان لا يختلف عن أي إستجابات متعلمة أخرى، ومن الممكن أن يتم تعليم العدوان عن طريق الملاحظة أو التقليد، وكلما دعم السلوك زاد احتمال حدوثه وما أكد عليه "باندورا" في نموذج نظريته حول تعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج، حيث وزع أطفال إحدى المدارس ورياض الأطفال على خمس مجموعات معالجة تعرضت لملاحظة نماذج عدوانية مختلفة، يلاحظ من نتائج تجربته للتعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج أن متوسط الإستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى التي تعرضت للخارج يفوق كثير متوسطات إستجابات المجموعة الرابعة (الضابطة)، لم تتعرض لمشاهدة النموذج وبهذا توصل "باندورا" في التعلم بالملاحظة إلى إقتراح ثلاثة آثار للتعلم تمثلت في تعليم إستجابات جديده وإضعاف أو كف أو تحرير الإستجابات الكافية وإبراز تسهيل إستجابة كانت متاحة من قبل. (الزليطني، نجاه أحمد، 2014، ص 180).

5.2- النظرية البيولوجية :

يرى هذا الإتجاه أن العنف من طبيعة الإنسان وهو تعبير طبيعي عن عدد من غرائز العدوانية المكبوتة لديه، وأن التعبير عن العنف لازم للاستمرار المجتمع الإنساني لان كل علاقات الإنسانية ونظم مجتمع يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان، ومن أهم رواد هذه النظرية (الميروزو)، و الذي يعتقد بالجبرية البيولوجية في مقابل الحرية والإختيار في السلوك، وقد إفترض وجود إستعدادات أو مكونات بيولوجية محددة لذا بعض الأفراد تجعلهم قابلين للوقوع في الجريمة والانحراف اكثر من غيرهم مما ليس لديهم تلك الإستعدادات البيولوجية. (الطيّار، فهد بن علي عبد العزيز، 2008، ص66).

وتهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ، حيث يوجد لدى الإنسان ميكانيزم فيزيولوجي وينمو عندما يثار لديه الشعور بالغضب، وهذا يؤدي إلى حدوث بعض التغيرات الفيزيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة القلب وزيادة ضغط الدم وزيادة نسبة الجلوكوز فيه وإلى زيادة معدل تنفس الفرد وإنكماش عضلات أطرافه مما يؤدي إلى توترها لتقابل والإرهاق كما تزداد سرعة الدورة الدموية وخاصة في الأطراف ويعض الفرد أنيابه وتصدر عنه أصوات لا إرادية ويقل إدراكه

الحسي حتى انه لا يشعر بالألم في معركته مع غريمه. (عمارة محمد علي، 2008 ، ص36
(.

6.2 - نظرية العدوان الانفعالي :

وهي من النظريات المعرفية ترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون إستمتاعا في إيذاء الآخرين، فمنهم من يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحون أنهم أقوياء وذو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، لذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزيا مرضيا مع إستمرار مكافآتهم على عدوانهم ويجدون في العدوان ممتعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى اذا لم تتم إثارتهم إنفعاليا فإذا أصابهم ضرر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني.

وترتكز هذه النظرية على العدوان غير المتسم بالتفكير نسبيا، ويعني هذا أنه من المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الإنفعالي، فالأشخاص المثارين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضا كيفية تفسيرهم لحالتهم الإنفعالية. (بدوي، عائشة، 2015 ، ص 40).

3. أسباب العنف المدرسي :

للعدوان أسباب عديده ومن ابرزها :

1.3 أسباب شخصية : إن الحالة النفسية لتلميذ تكون مبنية على العواطف والغرائز

والإحباط والعقد النفسية والإكتئاب والقلق، حيث أن الغرائز إستعدادات فطرية نفسية وجسيمة

تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وأن يشعر الفرد بالانفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء ويشعر التلميذ بالإحباط في مدرسة عندما يكون مهملاً ولا يجد إهتمامه به ويصبح التعليم غايه يراد التوصل إليها ويكون التركيز على النواحي الأخرى في حياة التلميذ وعدم الإهتمام بقدراته وميوله، فذلك يولد لديه الشعور بتوتر والانفعال أو وجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه مما يؤدي به إلى ممارسة سلوك العنف سواء على الآخرين أو على ذاته. (الشاذلي فتوح عبد الله، 2001 ، ص 214).

وقد يظهر السلوك العدواني نتيجة هجوم مصدر خارجي يسبب له الشعور بالألم وربما بفشل التلميذ في تحقيق هدفه فيوجه عدوانه إلى مصدر الإحباط حيثما يشعر التلميذ بحرمانه من التقدير رغم جهوده لكسب ذلك التقدير، بأن سلوكه يتحول نحو العدوان. (سلامي محمد ملحم، ص 152، 150).

وعليه فإن سلوك العدواني عند التلميذ راجع إلى عوامل نفسية سواء داخل أو خارج البيئة المدرسية تدفعه إلى إنتهاج هذا السلوك الغير السوي سواء إتجاه نفسه أو إتجاه الآخرين.

2.3 أسباب أسرية : تعتبر الأسرة الجماعة الأساسية التي يمارس فيها الطفل علاقته

الإنسانية، ولذلك فهي مسؤولة عند إكتسابه أنماط السلوك الإجتماعي وكثير من مظاهر التوافق، إن العلاقات بين الوالدين إتجاه التلميذ لها دور في تدعيم السلوك العدواني.

فتلميذ الذي لم يلتقي الرعاية الكافية المناسبة من والديه تجده أكثر خلقا للمشكلات من أقرانه الذين يتمتعون بحب ورعاية والديهم وتظل الظروف الاجتماعية من أهم العوامل التي تدفع بالتلميذ لممارسة فعل العنف داخل المؤسسة التعليمية في ظل المستوى الأسري، الإقتصادي وإنتشار أمية الآباء والأمهات وظروف الحرمان الإجتماعي والقهر النفسي والإحباط فتعزز لديهم عوامل التوتر. (المعاينة خليل عبد الرحمن، 2000 ، ص 54).

وبناء على ما سبق ذكره فإن الأسرة والعلاقات الاجتماعية من أهم الأسباب التي تدفع بالتلميذ إلى السلوك العدواني حتى يصبح شخصية غير سوية داخل المجتمع بصفة عامة.

3.3 أسباب مدرسية :

1. فشل التلميذ في حياته المدرسية وخاصة تكرار الرسوب.
2. عدم وجود برنامج لقضاء الفراغ وإمتصاص سلوك العدواني.
3. شعور التلميذ بكرهية المعلمين.
4. ضعف شخصية بعض المدرسين.
5. عدم الثقة في توزيع التلاميذ على الصفوف حسب الفروق الفردية.
6. عدم تقديم الخدمات الإرشادية لحل مشاكل الطالب الاجتماعية. (خالد عز الدين، 2010، ص 28).

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية في الأهمية، من حيث مكانتها ودرجة تأثيرها على الطفل ورعايته، وصقل شخصيته وتنمية مواهبه ومهاراته وتزويده بالتعاريف إضافة إلى أنها توفر له بيئة إجتماعية مليئة بالمشيرات التي يتم توجيهها بالإتجاه الذي يعود عليه وعلى مجتمعه.

فهي إذا منظمة إجتماعية تعمل إلى جانب الأسرة فهما متكاملان وذلك لتكييف الفرد مع النظام المدرسي .

4. أنواع العنف المدرسي :

تبين الدراسات الميدانية أن العنف المدرسي الموجه ضد التلاميذ يأخذ أشكالاً متعددة تبعا لطبيعة الموضوع والشخص الذي يقع عليه العنف، ومن هذه الأنواع نذكر :

1.4 العنف الجسدي :

أعطى العديد من الباحثين تعريفات مما أتلى وضوحا على مدلول للعنف الجسدي وعليه يعطي "الدكتور عمران" تعريف للعنف الجسدي وهو " إستخدام القوة الجسدية بشكل متعمد إتجاه الآخرين من أجل إيدائهم وإلحاق أضرار جسيمة بهم، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى آلام و أوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الاضرار كما يعرض صحة الطفل للأخطار ومن أمثلة ما يلي : الحرق والكي بالنار، والخنق، ضرب الأيدي، ودفع الشخص، اللطمات والركلات. (صباح عجرود، 2007، ص 19).

2.4 العنف النفسي :

قد يتم من خلال عمل أو إمتناع عن القيام بعمل وهذا وفق مقياس مجتمعه ومعرفة عملية الضرر النفسي، وقد تحدث في تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل الطفل المتضرر مما يؤثر على وظائفه السلوكية والوجدانية، الذهنية والجسدية، كما يضم هذا التعريف والتعريفات الأخرى القائمة بأفعال تعتبر عنفا نفسيا مثل: الرفض وعدم القبول للفرد، إهانة، تخويف، تهديد، إستغلال، برود عاطفي، صراخ، تذبذب الطفل، اللامبالاة وعدم الإكتراث بالطفل، كما يعتبر فرض الآراء على الآخرين بالقوة. (نفس المرجع السابق).

3.4 العنف اللفظي :

هو تهديد الآخرين واذائهم عن طريق الكلام والألفاظ البذيئة والإستهزاء وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف الجسدي أو المادي، ويكون القصد منه في هذه الحالة الكشف عن إمكانيات وقدرات الآخرين قبل الإقدام على توجيه العنف الجسدي ضدهم. (العثماني عبد الله بن إبراهيم، 2013، ص 24).

4.4 العنف الموجه نحو الممتلكات :

يقصد به تخريب لممتلكات الآخرين أو ممتلكات الخاصة بالمدرسة أو إتلافها مثل: تكسير وحرب أو سرقة هذه الممتلكات والإستحواذ عليها. (زيادة أحمد رشيد، 2011، ص 20).

5.4 العنف الجنسي :

لقد تداخلت العلاقات بين التلاميذ داخل الفضاء المدرسي إلى درجة مواصلة التعايش فيما بينهم خارج الإطار المدرسي في قاعة الألعاب والمقاهي والفضاءات العامة والملاعب، ونظرا لطبيعة المرحلة العمرية ولهذا التعايش السلوكيات جديدة أدت في كثير من الأحيان إلى المآسي الإجتماعية كالإغتصاب والحمل وهو ما يعتبره علماء النفس والإجتماع نوعا جديدا من العنف المدرسي، صنفوه بالعنف المدرسي وقد أخذ هذا النوع أشكالا متعددة كالتلفظ البذيء واللامسة والاعتداء على أماكن حساسة في الجسد.

5. آثار العنف المدرسي :

تتلخص آثار العنف في عدة مجالات نذكر منها ما يلي :

1.5 - المجال السلوكي :

- **العنف** : فكل فعل رد فعل ويكون ذلك إما بالعنف على مصدر العنف نفسه أو على الطفل آخر أو في صورة تحطيم الأثاث المدرسي.
- **الكذب** : حيث يميل الطفل للكذب كهروب من موقف التعنيف .
- **المخاوف** : الخوف من المعلم، الخوف من المدرسة، والمخاوف الليلية.
- **العصبية والتوتر** الزائد الناتج عن عدم إحساسه بالأمان النفسي.
- **تشنت** إنتباه وعدم القدرة على التركيز.

- اللجوء إلى الحيل اللاشعورية مثل: المرض والصداع ولرغبته في عدم الذهاب

للمدرسة لإرتباطها بخبرات غير سارة .

- تكوين مفهوم سلبي إتجاه الذات وإتجاه الآخرين.

2.5 - المجال الإجتماعي :

- إضطراب العلاقات الاجتماعية والإنسانية من التلاميذ من جهة، وبين التلاميذ

والمعلم من جهة أخرى.

- اضطراب العلاقات داخل الأسرة وتفككها .

- التهرب والعجز، الشعور بالفشل، وعدم تحمل المسؤولية. (محمد العكور،

2007، 2006، ص20 ، ص21).

- التأثير على الحياة الفرد وعلى ماله وعرضه.

- حرمان الفرد من ممارسة حقوقه، يفقده الحرية الفردية.

- وجود آثار على الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسلوكية والقيمية

سواء لدى الفرد أو لدى المجتمع بأكمله.

- الخلف والغيرة والحسد.

3.5 - المجال الأكاديمي :

- تدني مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ والرسوب المدرسي.

- الهروب من المدرسة.
- التأخر عن المدرسة .
- التسرب من المدرسي.
- كراهية المدرسة والمعلمين وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية.
- تهديد الأمن النفسي يؤدي إلى القضاء على فرصة التفكير الحر. (عبدي سميرة، 2010، ص111).

4.5 المجال الانفعالي :

- إنخفاض الثقة في النفس والإكتئاب والهجومية في المواقف، التوتر الدائم والشعور بالخوف وعدم الأمان
- عدم الهدوء والإستقرار. (نادية زرقاوي، أيوب المختار، 2009 ،ص28).

6. إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي :

لقد حاول الكثير من الباحثين مهتمين بشؤون التربية في إيجاد حلول لمشكلة العنف المدرسي، هذه المشكلة التي أضحت تتخر جسد العملية التربوية وسنحاول أن نعرض بعض إستراتيجيات التي حاولت أن تعالج هذه الظاهرة :

1.6 طريقه الزي الرسمي أو الموحد :

وهي أول طريقة وقائية طبقت حديثاً في بعض المدارس في المجتمع الأمريكي وهي مبنية على فكره أن التوحيد الزبي المدرسي لدى الطلاب يخفض من حوادث الانضباط ويحسن من إتجاهاتها ويخلق بيئة تعلم ملائمة، تزول الفرق بين التلاميذ ولا يشعر الفقير بنقص يجعله يسلك سلوك سلبى إتجاه غيره من التلاميذ. (زهرة مزرقط، 2014، ص 69).

2.6 - برنامج المراقبة :

ومن أمثلة هذه البرامج ما يعرف ببرنامج الحرم المدرسي المسدود وما يعرف في بلادنا بالنظام الداخلي والنصف داخلي، حيث لا يسمح للتلاميذ الذين يقيمون في المؤسسة من مغادرتها طيلة أيام الأسبوع. (يحيى باشا محمد، 2019، ص 120).

3.6 - برنامج الحرم المدرسي المسدود :

يعتبر برنامج مراقبة تشارك المدرسة فيه بدور فعال، وهو يتطلب من الطالب أن يبقى في المدرسة أثناء اليوم الدراسي على أن يسمح فقط لبعض الطلاب بالمغــــــــــــة إدارة بناء على طلب مكتوب من ولي الأمر على التلميذ داخل المدرسة أن يسجل إسمه، والهدف من كل هذه الإجراءات هو توفير بيئة آمنة تساعد على خفض العنف بها.

4.6 النصح والإرشاد :

يعتبر من الأساليب التربوية الفعالة لما له من أثار إيجابية على حياة التلميذ وسلوكياته، حيث يؤدي إلى خفض التوتر الإنفعالية وخلق جو من الهدوء والأمان وتكوين علاقات تربوية إيجابية مع الآخرين، لذا يجب ضرورة تضافر جهود الجميع الأسرة والمدرسة والإعلام، للحد من ظاهرة العنف والعمل على بريق مؤسسات تعليمية تعيش في كنف في الإحترام المتبادل، ووضع نصوص قانونية واضحة تحدد العلاقات بين الأفراد داخل مؤسسات التعليمية بهدف محاربة الانحرافات وتجاوزات. (زينة بن حسان، 2014 ، ص 13).

5.6 برنامج التسامح الصفري :

حيث أن إدارة المؤسسة لا تتسامح مع أي تلميذ غير قادر إتباع القواعد والنظام، الذي تقوم المؤسسة بطرد أي تلميذ يحمل معه سلاح مثلا. (يحيى باشا، 2019 ، ص122).

6.6 برامج تدريبية على إدارة الغضب وحل مشكلات :

وذلك للتدريب من تأثير إيجابي على خفض العنف والعدوان وتعليم التلاميذ كيف يكون على وعي بالحالة النفسية لديهم عندما يواجهون الغضب، ونجد كذلك تدريب على حل مشكلات التي تواجههم من خلال مساعدتهم على تحديد آرائهم ومقاومة ضغوط الأقران وتوليد إستجابات سلوكية بديلة عن الإستجابات العنيفة.

7.6 برامج تدريبية تقدم للأساتذة والمعلمين لمواجهة العنف بين التلاميذ :

من خلال توضيح عقلية التلميذ لهم مستوى تفكيره وكيفية التعامل مع كل موقف .

8.6 برامج التدريب على المهارات المعرفية :

وهو تدريب يستهدف مقاومة الأفكار الخاطئة واللاعقلانية التي تدفع التلاميذ إلى العنف.

9.6 إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات:

وهو الإجراء الذي جاء تجسيدا للتوصيات المنبثقة عن الأعمال الدراسية الخاصة بظاهرة

العنف في وسط المدرسي والمتابعة اليومية في الميدان لحالات التوتر النفسي، حيث تبين

الحاجة الماسة إلى دعم التكفل بالقضايا التربوية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ بآليات تعتمد

أكثر على تجديد أساليب تنظيم الحياة المدرسية بتنشيط الإصغاء باعتباره عملا إرشاديا في

المؤسسات قصد معالجة هذه القضايا في حينها، قبل أن تستفحل وتؤثر سلبا على العملية

التعليمية. (زينب حسان، 2014 ، ص13).

❖ خلاصة الفصل :

في الأخير نصل إلى أن ظاهرة العنف المدرسي تشمل كل الأعمار وجميع المستويات والمراحل التعليمية، إذ تتعدد أشكال العنف وأسبابه ومظاهره بين التلاميذ في المدارس. وللنجاح في منع العنف وجعل مدارس آمنة، تكمن في وضع برامج و إستراتيجيات للحد من الظاهرة، بالتعاون بين أولياء الأمور والأساتذة ورجال الإدارة. وهذا يتطلب منا التفسير والتحليل والعلاج لهذه الظاهرة، لأنه يعوق قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها والتي من أهمها تعليم التلميذ ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم التي تؤهلهم إلى تحقيق أهدافهم المدرسية والاجتماعية .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

❖ الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

◀ تمهيد

1. منهج الدراسة .
2. مجتمع وعينة الدراسة .
3. أدوات جمع البيانات .
4. أساليب المعالجة الإحصائية .

❖ تمهيد :

بعد إتمام الجانب النظري للدراسة، يبقى الشق الأخير المكمل له، وهو الدراسة الميدانية والتي لها دور كبير في إتمام البحث العلمي، فهي التي تثبت فرضية الدراسة أو تنفيذها، لذلك سنقوم بتقديم الجانب المنهجي للدراسة الميدانية الذي يحتوي على منهج الدراسة ومجتمع و عينة الدراسة، بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات، الخصائص السيكمترية لأدوات القياس وأخيرا أساليب المعالجة الإحصائية .

1. منهج الدراسة :

إن طبيعة موضوع الدراسة يعتمد على المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة محل الدراسة ، كما في الواقع وذلك بجمع الحقائق والبيانات، ومن ثم تصنيفها وتحليلها للوصول إلى نتائج وتعميمات فيما يخص موضوع البحث. (عبدى سميرة، 2016، ص141) .

يعتبر المنهج الوصفي إستقضاء يقوم على ظاهرة كما هي القائمة في الوقت الحاضر بهدف تشخيصها والكشف جوانبها، وتحديد العلاقة القائمة بين عناصرها والعلاقات بينها وبين ظواهر أخرى، ويشار أيضا أن الأسلوب الوصفي في البحث هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم الذي يصف ظاهرة أو مشكلة محددة ويقوم الباحث العلمي من خلال الأسلوب الوصفي بتحليل الظاهرة تحليلًا دقيقًا، وإعتمدنا على المنهج الوصفي لأننا بصدد دراسة علاقة إرتباطية بين إضطراب النطق و العنف المدرسي عند التلاميذ مرحلة الإبتدائي.

2.مجتمع وعينة الدراسة :

1-2 مجتمع الدراسة :

هي المجموعة الأوسع من الأشخاص الذي ينوي الباحث تعميم نتائج دراسة عليهم، وتكون العين دائما مجموعة فرعية من هذا المجتمع. (رغد كلاب، 2022)
يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية لإبتدائية "خيرة ولد حسين" بالبويرة.

2-2 عينة الدراسة :

تعتبر العينة مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم إختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها وإستخدام نتائجها وتعميمها على المجتمع الدراسة الأصلي. (محمد عبيدات، 1999، ص 84).

ولإختيار عينة الدراسة تم الإعتماد على الطريقة العشوائية، حيث بلغ حجم العينة 30 تلميذ وتلميذة .

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس :

الجنس		عدد أفراد العينة
18	ذكور	30
12	إناث	

3. أدوات جمع البيانات :

3-1 مقياس الكشف عن الإضطرابات النطقية :

أعد هذا المقياس من طرف الباحث إبراهيم محمد صبح بحيث يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن إضطرابات النطقية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، تم بناء مقياس الكشف بما يتلائم مع البيئة الأردنية وتلاميذ ذوي إضطراب النطق، وذلك من خلال تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف البعض الآخر، وتكون المقياس من 12 فقرة موزعة على أربعة أبعاد (إضافة، إبدال، حذف، تشويه) موضح في الملاحق و تقع الإجابة على بنود المقياس في ثلاث مستويات تتراوح بين (01-03) وتحدد بالتعبير التالية (نعم - لا - أحيانا) يقابلها (3-2-1).

3-2 طريقة إجراء وتصحيح المقياس :

يطبق هذا المقياس من خلال إجابات المعلم عن التلميذ، وتكون الإجابة على فقرات المقياس من خلال توزيع ليكرت الثلاثي (نعم - لا - أحيانا)، وحسب العلامة في ضوء

التقدير الذي يختاره المعلم متمثلاً في الدرجة المخصصة لذلك، فإذا إختار المعلم إجابة "نعم" للفقرة فإنه يعطي (3) درجات، إذا إختار "لا" للفقرة فإنه يعطي (1) درجة واحدة، وإذا إختار "أحياناً" فإنه يعطي (2) درجتين .
وبالتالي تكون الدرجة القصوى لأداة (99) درجة، والدرجة الدنيا للأداة (33) درجة.
وتوزع النسبة كما يلي :

من 75 <= 100 شديدة جدا .

من 50 <= 75 شديدة .

من 25 <= 50 متوسطة .

أقل من 25% ... خفيفة .

4. الخصائص السيكومترية للمقياس :

4-1 - صدق المحتوى :

تم عرض الإختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية في تخصصات التربية الخاصة والقياس والتقويم وأخصائي العلاج النطقي وبلغ عددهم 12 محكماً، وذلك بهدف التعرف على ملائمة الإختبار الهدف الذي وضع من أجله ومدى مناسبة أبعاد الإختبار ومدى ملائمة الصورة في وإنتمائها إلى الأبعاد، وقد تم الأخذ بالفقرات التي حازت على نسبة اتفاق بين محكمين بمقدار 80% فأكثر، في ضوء آراء المحكمين تم حذف وإستبدال بعض الصور.

4-2 - ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات الإختبار بعد تطبيقه على عينة إستطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها حيث بلغ قوامها (30) تلميذ وتلميذة، وتم تحقق من معاملات الثبات بطريقة

معامل ألفا كرونباخ للثبات وتم حساب معامل ألفا للثبات وكانت معاملات الثبات لأنماط اضطرابات النطق عن طريق إختيار النطق المصور كالتالي :

الإضافة (0.79)، الإبدال (0.82)، الحذف (0.76)، التشويه (0.77)، مما يعطي مؤشرا على ثبات المقياس والنتائج السابقة لمعاملات صدق وثبات الاختبار تشير إلى أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تبرر استخدامه في الدراسة الحالية .

5. وصف مقياس العنف المدرسي :

أعد هذا المقياس في الأصل من قبل "أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة" (2007) وقام "مباكي محند" بإعادة تطبيقه في ولاية تيزي وزو، المتكون من 28 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي :

أ- عنف موجه نحو الذات : ويتضمن (10) عبارات وهي 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

ب- عنف موجه نحو الآخرين : ويتضمن (9) عبارات وهي :

11,12,13,14,15,16,17,18,19.

ج- عنف موجه نحو الممتلكات : ويتضمن (9) عبارات وهي : 20-21-22-23-

24-25-26-27-28.

و تقع الإجابة على عبارات المقياس في ثلاث مستويات تتراوح بين (0-02) و تتحدد بالتعبيرات المحددة لدرجة تكرار السلوك بالتعبيرات التالية (نعم - أحيانا - لا) يقابلها (2-0-1).

5-1- طريقة إجراء و تصحيح المقياس :

يطبق هذا المقياس من خلال إجابات المعلم عن التلميذ و تعطى لكل عبارة ثلاث بدائل يختار من بينها المعلم البديل الذي يمثل سلوك الطفل و تكون الإجابة عنه بـ (نعم

درجتين، أحيانا درجة واحدة ، لا صفر) و يتم جميع الدرجات لكل نوع.

6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

6-1 الخصائص السيكومترية لمقياس العنف المدرسي :

● الصدق : تم التأكد من صدق هذا المقياس في الدراسة الحالية بالإعتماد على :

أ. صدق الإتساق الداخلي : فقد تم حساب صدق التناسق الداخلي للبنود بناء على علاقة كل بند من بنود المقياس بالإختبار ككل ، وعلاقة كل بعد من أبعاد الإختبارات الجزئية بالإختبار ككل، و كانت معاملات الارتباط كل فقرة من فقرات الإستبيان دالة عند 0,01 .

ب. الصدق التمييزي : تم حساب الصدق التمييزي لمقياس العنف المدرسي على العينة الإستطلاعية عن طريق المقارنة الطرفية بين مجموعتين المتطرفتين، بعد ترتيب درجات الأفراد تصاعديا، تم إختيار نسبة 27% من أعلى الترتيب 10 (أفراد)، 27% من أدنى الترتيب (10 أفراد) ثم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين بإستخدام إختبار "ت" فدللت النتائج المحصل عليها على الآتي :

الجدول (2) يوضح نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس العنف المدرسي :

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" محسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة الدنيا	10	11.10	5.08	18	6.52	دالة عند 0.01
المجموعة العليا	10	11.50	5.70			

يتضح من خلال الجدول (2) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الدنيا والعليا وان قيمة "ت" والمقدرة بـ (6.52) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميز بين الأفراد عينة الدراسة في السمة المقاسة، وبالتالي فهو صادق وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

2-6 الثبات :

وقد تم حساب ثبات مقياس العنف المدرسي من خلال :

أ. طريقة التجزئة النصفية : ولقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لدرجة المقياس، وهي أن يطبق الاختبار مرة واحدة ثم يتم حساب درجات إجابات المبحوثين على جميع الأسئلة الفردية والزوجية وحساب معامل الارتباط بينهما. (فاطمة عوض، 2002، ص 167).

وفي الدراسة الحالية تم تجزئة المقياس إلى نصفين يتكون نصف الأول من البنود التي تحمل الأرقام الفردية، بينما يتكون النصف الثاني من البنود التي تحمل الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين .

الجدول (3) يوضح نتائج حساب الثبات بالطريقة التجزئة النصفية لمقياس العنف

المدرسي :

الأدوات الإحصائية	عدد الفقرات	معامل الارتباط
مقياس العنف المدرسي	28 فقرة	0.56

نلاحظ من خلال الجدول (3) أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس يساوي 0.56 وهي دالة عند 0.01 وهذا ما يجعل مقياس العنف المدرسي ثابت.

ب. الثبات الفاكرونباخ: تم حساب الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (4) يوضح نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس العنف المدرسي :

الأدوات الإحصائية	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ
مقياس العنف المدرسي	28	0.82

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ هو (0.82) وهو معامل ثبات عالي، وبالتالي يمكن الإعتماد على ثبات المقياس وصلاحيته الإستخدام .

7. أساليب المعالجة الإحصائية :

- لإختبار الفرضية الأولى التي تتضمن على وجود علاقة إرتباطية بين اضطراب النطق والعنف المدرسي، سنعتمد على معامل الإرتباط بيرسون، لأننا بصدد قياس علاقة إرتباطية بين متغيرين كميين، اضطراب النطق والعنف المدرسي.
- لإختبار الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف المدرسي بين الذكور والإناث سنقوم بتطبيق إختبار " تي ستودنت " لأننا بصدد دراسة فروق بين مجموعتين مستقلتين .

الفصل الخامس

❖ عرض ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية .

◀ إستنتاج عام .

1. عرض ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة :

1-1 عرض ومناقشة النتائج الفرضية الأولى:

تتص الفرضية الأولى على وجود علاقة إرتباطية بين إضطراب النطق والعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

ولإختبار هذه الفرضية إعتمدنا على معامل إرتباط (Pearson) وتوصلنا إلى أن هناك علاقة ضعيفة جدا موجبة بين إضطراب النطق والعنف المدرسي لدى تلاميذ طور الإبتدائي. ويمكن تفسير هذه النتيجة 0.10 بأن العنف المدرسي له عوامل كثيرة منها: المعلم وله مكانة خاصة في العملية التربوية ودونه لا يتم نجاح هذه العملية ولقد بينت دراسات عديدة أن طريقة تعامل المعلمين مع التلاميذ له تأثير كبير على سلوكياتهم، فهي إما تشجيع على سلوك مثالي أو منحرف، ومن بين الأساليب التي يتبعها المعلم أثناء تعامله مع التلاميذ في الوسط المدرسي الأسلوب السلطوي و هو أسلوب يستعمله المعلم، وهو عبارة عن مجموعة من الأوامر التي تأتي من السلطة العليا، حيث يأمر الأستاذ تلميذ وما عليه إلا التنفيذ، وهو أسلوب يعتمد على التهديد والحد من حرية التلميذ وقد يؤدي للعنف المدرسي من طرف المعلم إلى ظهور إضطرابات نطقية على بعض التلاميذ.

كما تعاني فئة الأطفال مضطربين النطق من عدة صعوبات ومعيقات تبدأ في وسطهم الأسري ولا تنحصر هناك بل تتعدى ذلك وتتجاوزته إلى الوسط الإجتماعي بما في ذلك المدرسة فتمثل لهم عائق و حاجز يحول بينهم وبين السير الحسن لعملية التعلم فتتعرض هذه الفئة خصوصا للتمتر والتعليقات السلبية مثل: التقليد للكلمات الغير مفهومة الصادرة عن هذه الفئة من قبل أقرانهم فينعكس ذلك سلبا على نفسياتهم الهشة، ويؤدي في أغلب الأحيان إلى إهتزاز ثقتهم وإنعزالهم عن وسطهم الإجتماعي ويصابون بالإنطوائية ويمكن أن يبلغ الأمر مبلغه من

الخطورة إذا لم يشخص ويعالج باكراً، فتؤدي إلى الإنطوائية والعزلة والإصابة بمختلف الأمراض والاضطرابات النفسية كالإكتئاب والخوف والرهاب الإجتماعي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (بنتل وباكسون، 1995)، حيث توصل الباحثان إلى وجود أثر في دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.5) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج القائم على تدريب الأطفال على المقاطع الصوتية. كما توصلت دراسة (زاهية دباب، 2015) إلى أن المؤسسات التربوية لها دور في مواجهة العنف المدرسي من خلال قيام كل فاعل تربوي بدوره الفعال والمنوط به على أكمل وجه في مساهمة الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ وعمل مستشار تربوية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ.

ومن الدراسات يتضح لنا أنه توجد علاقة بين اضطراب النطق والعنف المدرسي، وقد يرجع هذا إلى حالة نفسية التي يعيشها التلاميذ، وبالتالي اضطراب النطق يولد العنف المدرسي لدى التلاميذ.

2-1 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف المدرسي تعزى لعامل الجنس تعزى لعامل الجنس.

ولإختبار هذه الفرضية نعتمد على اختبار المتوسطات الحسابية "T" Test (Student) وتحصلنا على النتائج الآتية :

الجدول رقم (5) يوضح الفروق بين التلاميذ في العنف مدرسي تبعا لمتغير الجنس .

الجنس	متوسط حسابي	S^2	T المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكور	7.76	4.72	3.70	$= 0.05\alpha$
إناث	5.03	3.72		

تأكدنا من تجانس المجموعتين (ذكور ، إناث)، وبعد تطبيق إختبار "T" Test تحصلنا على نتيجة 3.70 عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة حرية 28، بعد مقارنة "T" المحسوبة 3.70 بقيمة "T" المجدولة 2.04 ، نلاحظ أن قيمة "T" المحسوبة اكبر من المجدولة. وعليه تقبل فرضية الباحث أي توجد فروق ذات دلالة في العنف المدرسي بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وتفسر هذه النتيجة إلى الخلافات الزوجية والتفكك الأسري، وإتباع أسلوب التفرقة والنبذ مع الأبناء وعدم الإهتمام بمشاكلهم مما يسبب لهم توتر شديد يعبرون عنه بدافعيتهم نحو سلوك العنف الذي يمثل ردود الفعل عند معاناة الذكور أو الإناث، بالإضافة إلى فشل المدرسة في حل مشكلات التلاميذ مما يدفعهم لممارسة الانحرافات السلوكية وإثبات الذات وإشباع الحاجات من خلال ممارسة العنف نحو زملاء والمعلمين، وأيضا تأثير الجانب الإعلامي على التلاميذ ما يتضمنه الإعلام السلبي من أفلام مما يدفع التلاميذ إلى تقليدها وإن كان عند ذكور أعلى منه عند الإناث.

وهذا ما يتفق مع ما توصل إليه (السيد عبد الرحمن الجندي، 1999)، في دراسة أجراها على التعرف على دوافع السلوك العنف لدى طلاب المدرسة الثانوية، والتعرف على مدى إختلاف سلوك العنف لدى التلاميذ بإختلاف الجنس ونوع التعليم، والذكور أكثر عنفا من الإناث في نمط سلوك العنف الموجه نحو البيئة المدرسية.

ودراسة (القيسي، 2004) والتي دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العنف المدرسي لصالح الذكور.

❖ الإستنتاج العام :

حاولنا من خلال دراستنا تسليط الضوء على اضطراب النطق وعلاقته بالعنف

المدرسي وذلك بطرح التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة إرتباطية بين اضطراب النطق والعنف المدرسي عند تلاميذ

المرحلة الابتدائية ؟

- وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي تعزى لعامل الجنس

؟

فقمنا بصياغة فرضيتين مفادهما أنه :

- توجد علاقة إرتباطية بين اضطراب النطق والعنف المدرسي عند التلاميذ

مرحلة الابتدائي.

- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف المدرسي تعزى لعامل الجنس.

وإعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة محل الدراسة، كما هي في الواقع

وذلك بجمع البيانات ثم تصنيفها وإختارنا العينة بطريقة العشوائية و لتفسير نتائج الفرضية

الأولى إعتمدنا على إختبار معامل إرتباط "بيرسون" وكانت النتيجة 0.01 وتدل على أن هناك

علاقة ضعيفة جدا بين اضطراب النطق والعنف المدرسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي.

أما لتفسير نتائج الفرضية الثانية إعتمدنا على اختبار "T" Test وتحصلنا على نتيجة

3.70 عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية 28 كانت النتيجة المتوصل إليها لصالح

الذكور أي أن الذكور أكثر عنف من الإناث.

ونختم الدراسة بمجموعة من الإقتراحات :

- توسيع عينة البحث و دراسة اضطراب النطق في المتوسط والثانوي .

- دراسة اضطراب النطق وعلاقته بعسر القراءة .

- دراسة إضطراب نطق وعلاقته بالتوافق الدراسي .
- دراسة العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي .
- تدريب وتكوين أساتذة متخصصون في كيفية بناء برامج إرشادية المتعلقة بسلوك العنف المدرسي.

قائمة المراجع

❖ قائمة المراجع :

◀ قائمة الكتب باللغة العربية :

1. ابو حليم سعيد، (2005) مهارات السمع والتخاطب والنطق المبكر، الأردن، دار أسامة.
2. أحمد الرشيد عبد الرحيم زيادة أحمد، (2007)، العنف المدرسي بين النظري والتطبيقي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، (2005)، اضطرابات الكلام واللغة (التشخيص والعلاج)، ط1، دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان .
4. إيهاب عبد العزيز الببلاوي ، (2003أ)، اضطرابات النطق (دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين)، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.
5. إيهاب عبد العزيز الببلاوي، (2012)، اضطرابات النطق، دار الزهراء، ط2، الرياض.
6. إيهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، (2014)، العنف المدرسي مفهومه، أسبابه، وعلاجه، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
7. نبيهة عبد الله، باخشوين ومختار حمزة، (1964)، سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، ط2، دار المعارف المصر.
8. الخوالي محمود، (2008)، العنف المدرسي الأسباب والسبل المواجهة، ط1، مكتبة الانجلو، مصر.
9. القمش، مصطفى نوري المعاينة خليل، (2007)، سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، ط1، دار الميسرة، عمان.

10. الهوارنة معمر نواف أ. (2010)، اضطرابات اللغة والتواصل لدى الأطفال، وزارة الثقافة، دمشق.

11. الوافي راضي، (2004)، أساسيات التربية الخاصة، دار جهينة، عمان.

12. المعاينة خليل عبد الرحمن، (2000)، علم النفس الاجتماعي بدون طبعة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

13. الشادلي فتوح عبد الله، (2001)، دراسات في علم الإحرام، دار المطبوعات، الجزائر.

14. جمعة سيد يوسف، (2000)، الاضطرابات السلوكية وعلاجها، دار غريب للطباعة والنشر.

15. خليل إبراهيم العطية، (1983)، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ، بغداد، العراق.

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

17. داليمة عبد العظيم حسين، (2007)، سيكولوجيا العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة الإزارية، الإسكندرية.

18. رجاء مكي، سامي عجرم، (2008)، إشكالية العنف، العنف المشرع والعنف المدان، ط1، مجد المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

19. زيادة أحمد رشيد، (2011)، اللون في المدرسي بين نظري والتطبيق، الوراق للنشر، عمان.

20. محمد ملحم، المشكلات النفسية عند الأطفال، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع.

21. سهير محمد سلاله شاش، (2008)، اضطرابات التواصل التشخيص العلاج، ط1، مصر.

22. سهير محمود أمين عبد الله، (2005)، اضطرابات النطق والكلام والتشخيص والعلاج، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
23. طه، عبد العظيم حسين، (2006)، استراتيجية إدارة الضغوط التربوية النفسية، بدون طبعة، دار الفكر، عمان، الأردن.
24. عبد العزيز شخص وعبد الغفار الديماطي، قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية .
25. عبد العزيز شخص، (1997)، اضطرابات النطق والكلام (خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
26. عبد الرحمن سليمان، (2009)، معجم مصطلحات اضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الأنجلو المصرية.
27. عمار محمد علي، (2008)، برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، دار الفتح للتجليد الفني، ط1، الإسكندرية، مصر.
28. عوض صابر فاطمة، (2022)، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ط1، الإسكندرية.
29. عبد العزيز السرطاوي، ووائل أبو جودة، (2000)، اضطرابات اللغة والكلام، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
30. علي حسين مزيان، (2003)، علم الأصوات بين القدماء والمحدثين، دار شموع الثقافة، ط1، ليبيا.
31. غانم قدوري الحمد، (2005)، علم التجويد مدارس صوتية، دار عمام، ط1، عمان، الأردن.

32.فكري لطيف متولي، (2015)، إضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الرشد ناشرون، ط1.

33.فيليب بورنو وآخرون، (1986)، المجتمع والعنف، ترجمة الأب إلياس زحلاوي، المؤسسات الجامعية، ط2.

34.فيصل محمد خير الزراد، (1990)، اللغة وإضطراب النطق والكلام، دار المريخ، الرياض.

35.منير زلوف (2014)، أثر العنف الأسري على التحصيل الدراسي، دار مومة للطباعة والنشر والتوزيع، بدون طبعة، الجزائر.

﴿ قائمة مذكرات التخرج: ﴾

- 1: أ. العالية جبار، إضطرابات النطق والكلام وسبل علاجها، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
- 2: الطيار فهد بن علي عبد العزيز، (2005)، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، دراسة ميدانية لمدارس الشرق الرياض، رسالة ماجستير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، الكلية الدراسات، السعودية.
- 3: العصماني عبد الله بن إبراهيم، (2013)، العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 4: تبديوي عائشة، (2015)، فاعلية برامج إرشادي لتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط، دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بورقلة، رسالة دكتوراة منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية وإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- 5: خميسي كروم، (2005)، الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ ثانوية دراسة ميدانية بولاية الأغواط، ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- 6: زهرة مزرقط، (2014)، دور مستشار توجيهي في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي، دراسة ميدانية حول مواقف التلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الوادي، الجزائر.
- 7: زاهيه دباب، (2015)، دور المؤسسة التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر، دراسة ميدانية لثانويات مدينة بسكرة، رسالة دكتوراة منشورة، قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم إجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- 8: صباح عجرود، (2006، 2008)، التوجيه المدرسي وعلاقته للعنف في الوسط المدرسي حسب إتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، أم البواقي.

9: عياش، (2009)، مدى فاعلية برنامج إرشادي مفتوح لتخفيف من سلوك العدوانية لدى الأطفال، مؤسسة الإيواء في قطاع غزة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.

10: عبيد سميرة ، (2010)، الضغط المدرسي وعلاقته في سلوكيات العنف والتحصيل المدرسي ضد المراهقين المتمدرسين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

❖ قائمة المجلات :

- 1: أبزلطي نجاهة أحمد، (2014)، سيكولوجية العدوان والنظريات المفسرة له، المجلة الجامعية رقم 184، 07-06-04 جامعة الزاوية، ليبيا.
- 2: النجداوي وكافوين، (2015)، أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم، مجلة دراسة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 02-426، مادة البحث العلمي الجامعة الأردنية، الأردن.
- 3: حسين محمود عطاء، (2014)، أسباب العنف الجامعي وإنشغاله من وجهة نظر عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلة الثامن عشر، الأول 196-168، الأردن.
- 4: زينة بن حسان، (2014)، العنف في الوسط المدرسي إشكالية المفهوم وإستراتيجية العلاج، مجال التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قالمة، العدد 04 ديسمبر 2014.
- 5: عصام نصر عودة، (2006)، اضطراب النطق لدى طلاب ذوي الأعمار 10 سنوات، مجلة كلية المعلمين، ع 7، السعودية.
- 6: فتيحه بودلال، محبوبة موريس، (2021)، دراسة تعتميمية لقياس الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات) في البحوث العلمية، مجلد ضياء لبحوث النفسية والتربوية، المجلد 02 (عدد 01)، 16، 13 صفحة.
- 7: كافوين محمود، (2015)، أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم مجلة الدراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 02-42، عيادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، الأردن.
- 8: نادية الزرقاوي، (2003)، أسباب العنف المدرسي لتجانس، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جاهة منصورات جامعة جيجل، بسكرة.

9: وناسي سهام،(2017) العنف الأشغال والعوامل والنظريات المفسرة له، مجلة آفاق العدد التاسع 248-265 ،جامعة الجلفة، الجزائر.

◀ قائمة المواقع الإلكترونية باللغة العربية :

1. أحمد أكرم شاهين، (2010)، أثر برنامج علاجي لمعالجة إضطرابات الصوتية و النطقية التي يواجهها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة رياض الأطفال (في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية)، بتاريخ (26/03/2010-14H20).

<https://sites.google.com/site/drahnedakram2/99>.

2. رغد كلاب، (04 أبريل 2022)، الفرق بين مجتمع الدراسة وعينة الدراسة في البحث، موضوع الاستيراد من ؛

<https://mawdoo3.com>

3. ياسر فارس يوسف خليل، (2007)، فاعلية البرنامج العلاجي لغوي لتنمية مهارات اللغة الإستقبالية لدى الأطفال ذوي الإضطرابات اللغوية، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة، بتاريخ (03/11/2010 – 16h15)

www.gulfkids.com

❖ المراجع الأجنبية :

1. Bernathal,J. and Bakson,N,(1995), articulation and phonological disorders.j. speech and hearing disorders 14:351–358.
2. Dekeman,(1990), psychological predictor of school based violence implication for school coueslor, expected from the school counselor, 44;35–47...

Larousse, petite dictionnaire de français de poche, entreprise nationale de livre.

3. Malik .N,(2008), exposure to domestic and community violence in a monrisk sample association with child functioning journal of interpersonal violence vol 65,N03,PP320–328.
4. Pendleton .M, (1980), an exploratory study programme For reeducation aggressive behavior among students of desegregated elementary School "P–H–D" .

University of Southern California, Vol, 4.

5. Wilson (1969), A program for the development of reading readiness pskills for kinder gartem students using a cross, Age reading parther other leachert and technology, Noua South Eastern university; M.S.Rimal reportl.

الملاحق

◀ الملحق رقم (01) يوضح :

✓ مقياس الكشف عن أنماط إضطرابات النطق.

من إعداد الباحث "إبراهيم صبح" .

. أخي المعلم / أختي المعلمة .

يرجى وضع إشارة (✓) أمام المظهر الذي ينطبق على التلميذ وتلاحظ عليه في مواقف عديدة في صف الدراسي وأثناء التفاعل معه وليس بضرورة أن تبدو جميع المظاهر لدى التلميذ، فقد يبدو منه بدرجة أكثر أو أحيانا، فمن المهم أن تسجل ملاحظاتك حيث أنها تمثل أساس بحثنا في التعرف على أنماط النطق الشائعة لدى التلميذ، ولكم من جزيل الشكر والعرفان بتعاونكم معنا.

البيانات الأولية

المؤسسة :

أنثى

الجنس : ذكر

الإسم :

الرقم	بنود الإختيار	نعم	لا	أحيانا
*	بعض الأخطاء النطقية الشائعة عند الأطفال من (تبديل, حذف, إضافة, تشويه) للأصوات (الإنفجارية, الإحتكاكية, المزاجية, الأنفية, شبه الصائتة).			
1	يبدل الأصوات الإنفجارية مثل "ق, ك, ب, ت" بشكل التالي			
أ	يبدل الصوت (د) بدلا من (ق) في كلمة مثل (قلم, دلم)			
ب	يبدل الصوت (ت) بدلا من (ك) في كلمة مثل (كلب, تلب)			
ج	يبدل الصوت (أ.إ) بدلا من (ب) في كلمة مثل (بدي, إدي)			
د	يبدل الصوت (ك) بدلا من (ت) في كلمة مثل (مكتة, مككة)			
2	يقوم بعملية حذف الأصوات الإنفجارية مثل : (ك , ت , د) بالشكل التالي			
أ	يحذف صوت (ك) من كلمة مثل : (كتكوت, توت)			
ب	يحذف صوت (ت) من كلمة مثل : (تفاحة, فاحة)			
ج	يحذف صوت (د) من كلمة مثل : (دلاع, لاع)			
3	إضافة أصوات إنفجارية للكلمة مثل حرف (أ) مثل : (حصان , إحصان)			
4	يبدل الأصوات الإحتكاكية مثل (ث, س, ش, ه, ح, ص, ز) بالشكل التالي			
أ	يبدل الصوت (ث) بدلا من (ف) مثل (ثلاثة, فلاقة)			
ب	يبدل الصوت (ت أو ث) بدلا من (س) مثل (سمكة , ثمكة / موس – موث)			
ج	يبدل الصوت (س) بدلا من (ش) مثل (شمسية , سمسية)			
د	يبدل الصوت (خ) بدلا من (غ) مثل (غسيل , خسيل)			
هـ	يبدل الصوت (ذ) بدلا من (ز) مثل (زياد, ذياذ)			
و	يبدل الصوت (ه) بدلا من (خ) مثل (خوخ, هوه)			
ي	يبدل الصوت (ث) بدلا من (ص) مثل (صيف , ثيف)			
5	يحذف الأصوات الإحتكاكية مثل (ص , ح , س, ث) من الكلمة بالشكل التالي			

أ	يحذف الصوت (ص) من الكلمة مثل (عصفور ، عفور)		
ب	يحذف الصوت (ح) من الكلمة مثل (حمام ، مام)		
ج	يحذف الصوت (س) من الكلمة مثل (سمكة ، مكة)		
د	يحذف الصوت (ث) من الكلمة مثل (إثنين ، إنين)		
6	يقوم بتشويش (لدغة) للأصوات الإحتكاكية ، مثل (س، ص، ش، ز) في الكلمة ، يصعب كتابة أمثلة عن ذلك .		
7	يبدل الأصوات المزاجية مثل (ج) أو (د) أو (ز) في الكلمة مثل (جدو ، زدو / جوافه ، دوافه)		
8	يحذف الأصوات الأنفية مثل (ف، م) في الكلمة بالشكل التالي :		
أ	يحذف الصوت (ن) من الكلمة مثل (بندورة ، بدورة)		
ب	يحذف الصوت (م) من الكلمة مثل (أحمد ، أحد)		
9	يبدل الأصوات شبه الصائتة مثل (ل ، ر) في الكلمة بالشكل التالي :		
أ	يبدل الصوت (ب) أو (ي) بدلا من (ر) مثل (رمل ، لمل)		
ب	يبدل الصوت (ن) أو (ي) بدلا من (ل) مثل (يلعب ، ييعب / ليمون ، ييمون)		
10	يبدل الصوت الهمسية للأحرف (د، ز، ن) في الكلمة مثل (دار ، تار/ زهرة – تهرة / ناعم، داعم)		
11	يبدل الأصوات جهريا للأحرف (قلم ، دلم)		
12	يحذف الأصوات شبه صائتة مثل (ل) و (ر)		
أ	يحذف الصوت (ل) من الكلمة مثل (ملعب ، معب)		
ب	يحذف الصوت (ر) من الكلمة مثل (مدرسة ، مدسة)		
*	أمثلة من واقع كلام الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نطقية، ينطق الكلمة بطريقة يصعب فهمها لدى المستمع .		
1	ينطق كلمة (سيارة) بشكل (للالة)		

			ينطق كلمة (أزرق) بشكل (زنك)	2
			ينطق كلمة (بندورة) بشكل (بنقورة)	3
			ينطق كلمة (مكتبة) بشكل (مئة)	4
			ينطق كلمة (غرفة) بشكل (خفلة)	5
			ينطق كلمة (طيارة) بشكل (تلالة)	6

◀ الملحق رقم (02) يوضح :

✓ مقياس العنف المدرسي .

من إعداد الباحث "أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة" .

. أخي التلميذ / أختي التلميذة .

في مايلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن مواقف أو القضايا التي تحدث في العادة، نرجو منك قراءة كل عبارة بتأني و الإجابة عليها بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن رأيك، كما يمكن الإجابة عن كل الفقرات، و ستحضى هذه المعلومات بالسرية التامة مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، مدامت تعبر عن رأيك بصدق، علما أن بيانات هذا المقياس ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شكرا لتعاملكم و لكم التحية .

البيانات الشخصية

الجنس : _____

☐ ذكر

☐ أنثى

الإسم : _____

السنة الدراسية : _____

☐ معيد

☐ غير معيد

22	أقوم بتخريب دورات المياه في المدرسة		
23	أطخ السبورة لإعاقة إستخدامها		
24	أحطم و أخرب مقاعد الفصل		
25	أدفع صندوق القمامة ليقع ما فيه على الأرض		
26	أشوه جدران و أبواب المدرسة بالكتابة عليها		
27	أقوم بإتلاف أي شيء ثمين بمختبر الحاسوب		
28	أقذف الحجارة على نوافذ المدرسة		

الملحق رقم (3) يوضح أسماء و درجات التلاميذ عند تطبيق اضطراب النطق و العنف المدرسي :

الإسم	إضطراب النطق X_1	العنف المدرسي Y_2	XY	X_1^2	Y_2^2
ينيس	35	03	105	1225	09
رابع	53	08	424	2809	64
عبد الرؤوف	79	14	1106	6241	196
أيوب	34	10	340	1156	100
أناييس	34	0	0	1156	0
محمد	37	05	185	1369	25
بلال	34	07	238	1156	49
أحمد	38	08	304	1444	64
دعاء	34	11	374	1156	121
نور سين	38	03	114	1144	09
أبو بكر	34	0	0	1156	0
إسلام	34	07	238	1156	49
لينا	38	02	76	1144	04
خير الدين	34	07	238	1156	49
محمد	34	12	408	1156	144
ملاك	38	09	342	1144	81
يوسف	34	01	34	1156	01
ريان	55	04	220	325	16

يقين	36	0	0	1296	0
فاطمة الزهراء	34	02	86	1156	04
محرز	34	03	102	1156	09
وصال	34	04	238	1156	49
زكرياء	63	02	126	3969	04
أية	34	03	102	1156	09
ريناد	34	01	34	1156	01
ميرال	34	02	68	1156	04
مريم	34	0	0	1156	0
عبد الجليل	34	05	170	1156	25
مهدي	35	08	280	1225	64
توفيق	34	07	238	1156	49
المجموع	979	151	6172	44062	1199