الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية
رمز المذكرة:.....

الموضوع:

الاضطرابات السلوكية وأثرها في التحصيل المعرفي لدى الطفل المتمدرس

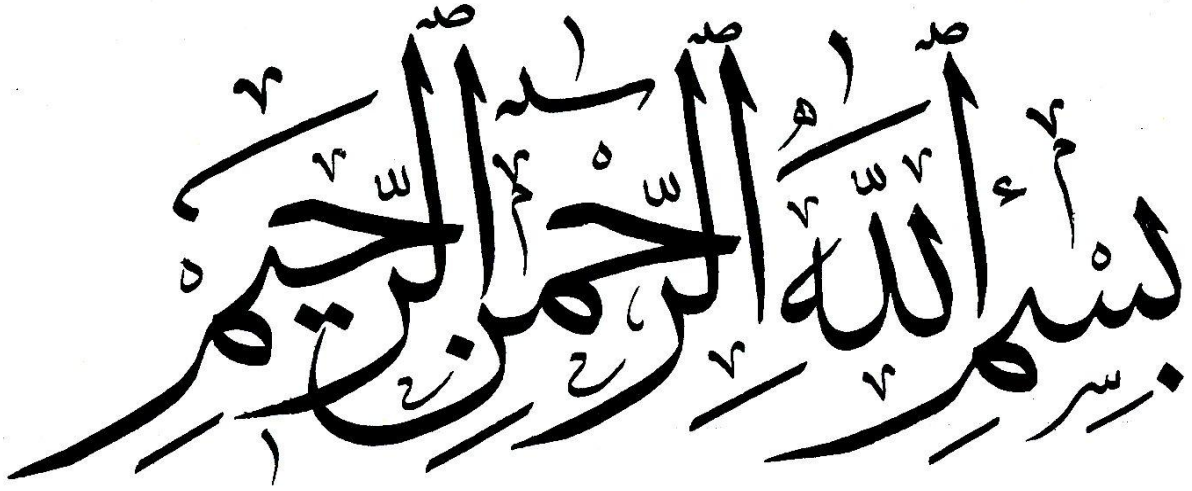
–السنة أولى ابتدائي أنموذجا–

إعداد الطالبة:
بليفة يسمينة

إشراف:
أ.د. دالي سليمة

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	سيدي محمد غيتري	رئيسا
أ.الدكتور	بلعباس سعاد	ممتحنا
أ.الدكتور	دالي سليمة	مشرفا مقررا

العام الجامعي :1441-1442هـ / 2019-2020م


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر و عرفان

قال تعالى : " وَ لَقَد ءَاتَينَا لُقمَنَ الحِكمَةَ أَنْ اشْكُرْ لِلَّهِ وَ مَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرْ لِنَفْسِهِ " (لقمان 12)

و قال رسوله الكريم عليه أفضل الصّلاة و السّلام : " مَنْ لَا يَشْكُرْ النَّاسَ لَمْ يَشْكُرْ اللَّهَ عَزَّ وَ جَلَّ "

نحمد الله تعالى حمدا كثيرا طيّبا مباركا ملئ السّموات و الأرض على ما أكرمنا به من إتمام هذه الدّراسة الّتي أرجو أن تنال رضاه .

ثمّ أتوجّه بجزيل الشّكر و عظيم الامتنان و التّقدير ، إلى الأستاذة الدّكتورة المشرفة " دالي سليمة " على كلّ ما قدّمته لنا من توجيهات و معلومات قيّمة ساهمت في إثراء موضوع دراستنا في جوانبها المختلفة .

و في الأخير لا يسعني إلّا أن أشكر اللّجنة المناقشة كلّ من الأستاذ الدّكتور سيدي محمّد غيثري و الأستاذة الفاضلة سعاد بلعبّاس الّذين أخذوا بحثي هذا بعين الاعتبار و الاهتمام ، و ما هذا إلّا جهد مقل .

و جزيل الشّكر و العرفان كلّ عمّال كليّة الآداب و اللّغات بجامعتنا من أساتذة و عاملين .

إهـداء

الحمد لله و الصّلاة و السّلام على الحبيب المصطفى و أهله ، و من وفى أمّا بعد :

الحمد لله الّذي وفّقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدّراسيّة بمذكّرتنا هذه ثمرة الجهد و النّجاح بفضله تعالى .

أهدي ثمرة عملي هذا إلى من قال فيها صلّى الله عليه و سلّم " أمّك ثمّ أمّك ثمّ أمّك "

"أمّي" حفظها الله و رعاها .

إلى الّذي علّمني أنّ النّجاح هدف و قصد و أنّ الحياة صبر و كفاح "أبي" سدّد الله خطاه حفظهما الله و رعاهما و أدامهما نورا لدربي ، جزاهما الله عنّي كلّ خير.

إلى أخي العزيز عصام الّذي اتمنّى له التوفيق و السّداد في حياته .

إلى عائلتي الكريمة بكلّ أفرادها فهي من أعطتني اهتماما و منحتني دعما ، و مساندة و تشجيعا و حبّا سقاني من فيضه أمنا و حنانا ينشر حولي في كلّ مكان .

و لا يمكن أن أنسى صديقاتي و رفيقات دربي و إلى كلّ من ساعدني و وقف معي في مسيرتي التّعليميّة من قريب أو بعيد .

إلى كلّ من علّمني حرفا واحدا من الابتدائي إلى الجامعي .

إلى كلّ قسم الآداب و اللّغات ، و جميع دفعة 2020 وفّقهم الله.

إلى كلّ من كان لهم أثر على حياتي ، إليكم جميعا أهدي هذا البحث الّذي تمّ بإذن الله .

مقدّمة

مقدمة

خلق الله تعالى الإنسان كائنا اجتماعيّا يسعى دائما إلى التّكيّف ضمن الجماعة الّتي ينتمي إليها ، و هذا التّكيّف يفرض أن يكون سلوكه سليما و موافقا للسّلوك الجمعي للجماعة الّتي ينتمي إليها ، و لكن قد يظهر في بعض الأحيان حالات خاصّة تخالف في سلوكاتها ما هو متعارف عليه في المجتمع ، و تنعكس هذه الأخيرة باضطرابات و اختلالات سلوكيّة ، تحكمه في الصّغر و غالبا ما تنمو و تتطوّر معه حتّى الكبر ، و هذا الأمر جدّ خطير لأنّ مرحلة الطّفولة من أبرز المراحل النّمائية ، و هي الأكثر حساسيّة في حياة الأشخاص ، فهي مرحلة جدّ مهمّة في تكوين شخصيّة الفرد ، ذلك أنّ الطّفل ينمو في مختلف النّواحي سواء الجسميّة و النّفسيّة ، أو الانفعاليّة و المعرفيّة .

فالمشكلات السّلوكيّة منتشرة كثيرا في الوسط المدرسي ، و هي متعدّدة الأسباب و الأعراض أيضا ، لا تقف عند عمر أو جنس معيّن ، و هي تشكّل خطرا على حياة الفرد بصفة عامّة و التّلميذ بصفة خاصّة ، لأنّها تهدّد العلاقات الطّبيعيّة بين الأفراد أو تتداخل مع نموّه العاطفي و الاجتماعي و الفكري ما يجعلها تؤثّر سلبا على تحصيله الدّراسي ، و تعيقه عن التّفاعل خاصّة مع أقرانه العاديين .

و من أجل ذلك عنونّا موضوع بحثنا ب : " الاضطرابات السّلوكيّة و أثرها في التّحصيل المعرفي لدى الطّفل المتمدرس ـ سنة أولى ابتدائي أنموذج ـ و سبب اختيارنا لهذا الموضوع كان لعدّة أسباب منها ما هو ذاتي و منها ما هو موضوعي ، الذّاتي هو أنّ لنا فضول اتّجاه هذا الموضوع ، و أردنا معرفة ما هو مخفي في طيّاته ، أمّا الموضوعي كان في أهميّة إجراء دراسة ميدانيّة حول الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة لدى الأطفال ، بالخصوص تلاميذ الابتدائي ، و ذلك للاستفادة من نتائج الدّراسة في وضع برامج إرشاديّة للتّخيف من هذه الاضطرابات و السّلوكات الشّاذة للأطفال .

أمّا سبب اختيار السّنة الأولى ابتدائي كان أنّ تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي يعتبرون أنفسهم في وسط غريب و جديد عليهم ، حيث يصعب عليهم التّأقلم مع هذا الوسط من معلّمين و تلاميذ ... ، و هذا ما قد يدفعهم إلى فعل سلوكات جديدة و قد تكون منافية لسلوكات غيرهم .

تعدّ دراسة موضوع الاضطرابات السّلوكيّة من الدّراسات الّتي حظيت باهتمام كبير من المهتمّين على اختلاف أجناسهم و تخصّصاتهم ، كالأطبّاء و علماء النّفس ، و علماء التّربيّة و علم الاجتماع كلّ فسّر الظّاهرة حسب تخصّصه و نظريّته ، و من بين هذه الدّراسات نجد :

ـ مذكّرة ماستر تحت عنوان : البعد النّفسي في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة و مدى تأثيره في التّحصيل الدّراسي .

ـ مذكّرة ماجستير في علم النّفس تحت عنوان : المشكلات السّلوكيّة لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الأساسي بولاية الخرطوم و علاقتها بالتّحصيل الدّراسي و بعض المتغيّرات الأخرى .

و قد كان الانطلاق من هذا البحث من عدّة إشكالات من بينها ما يلي :

ـ ما هي الاضطرابات السّلوكيّة ؟ ما هي العوامل المتسبّبة في حدوثها ؟ و ما طبيعة العلاقة بين الاضطرابات السّلوكيّة و التّحصيل المعرفي ؟

و للإجابة عن هذا الإشكال انتهجت خطّة قوامها ، مقدّمة ، مدخل ، ثلاث فصول و خاتمة .

تناولت في المدخل التّعليميّة ماهيتها و مهامها .

الفصل الأوّل خصّصته للاضطرابات السّلوكيّة قسّمته لثلاث مباحث ، المبحث الأوّل كان لتعريف الاضطرابات السّلوكيّة و ذكر أهمّ أسبابها و عواملها ، المبحث الثّاني خصّص لمحدّدات الاضطرابات السّلوكيّة ، تصنيفها و أنواعها .

ثمّ يأتي الفصل الثّاني تحت عنوان التّحصيل المعرفي ، صوره و العوامل المتحكّمة فيه قسّمته لمبحثين ، المبحث الأوّل لأنواع التّحصيل المعرفي و شروط تحقيقه ، أمّا الثّاني خصّص للتّحصيل المعرفي و الصّحّة النّفسيّة .

و الفصل الثّالث تناولنا فيه الجانب التّطبيقي ، و قد قمنا فيها بدراسة ميدانية ، تخصّ موضوعنا هذا ـ الاضطرابات السّلوكيّة و أثرها في التّحصيل المعرفي ـ

و أخيرا خاتمة ألمّت بمختلف النّتائج المتوصّل إليها في هذه الدّراسة ، مستعينين في ذلك بالمنهج الوصفي التّحليلي ، الوصفي في وصف اضطرابات السّلوك ، و التّحليلي في تحليل نتائج الجداول و الاستبيانات .

و قد ارتكز بحثنا هذا على مجموعة من المصادر و المراجع أهمّها :

الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة ، لخولة أحمد يحيى ، و الأسس العامّة للتّدريس لرشدي لبيب و جابر عبد الحميد ،

كما لا يخلو بحثنا كأيّ بحث آخر من الصّعوبات و الّتي تتمثّل في :

تزامن دراستنا هذه و أزمة وباء كورونا و الّتي شلّت مختلف مجالات الحياة ، ممّا أدّى إلى غلق الجامعة و المكتبات و كذا المؤسّسات التّعليميّة ، ممّا صعّب علينا مقابلة الأساتذة و التّلاميذ في المدارس ، هذا ما أدّى بنا إلى العمل بما يسمّى بالاستبيان الإلكتروني ، فطرحنا بعض الأسئلة الّتي تخصّ الموضوع على الأساتذة و المعلّمين.

مدخل

التعليمية ماهيتها و مهامها

تعريف التعليمية:

لغة :

التعليمية في اللغة من علّم ، يعلّم ، تعليما ، علمه الشيء أي جعله يعرفه ، جعله يتعلمه ، علّمه القراءة و الكتابة ، تعليم مصدر علّم ، تعليميات فرعا من التربية يتعلق بطرائق التدريس .[1]

أما مدلولها اللّغوي فيرتبط أساسا بالتّعلم و التّعليم ، أما مدلول التعليم في المعجم المختص ، فجاء كالتّالي : "هو ذلك الجهد الذّي يخططه المعلم و ينفذه في شكل في شكل تفاعل مباشر بينه و بين التلاّميذ ، و هنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف و المتعلم كطرف آخر "[2]

كلمة التّعليمية في اللغة مصدر صناعي لكلمة تعليم ، جاءت على صيغة المصدر الذّي وزنه تفعيل ، و أصل اشتقاق تعليم من علّم ، و جاء في لسان العرب لابن منظور : "علم و فقه و علم الأمر ، و تعلمه و أتقنه "[3]

ونقول : "علّمه العلم تعليما ...و علّمه إيّاه فتعلّمه "

اصطلاحا:

التعليمية هي ترجمة للكلمةdidactique، التّي اشتقت من الكلمة اليونانية didaktilos، والتّي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية "الشعر التعليمي "[4]

وتعني هيّا نتعلم ، أي فليعلم بعضنا بعض أو أتعلّم منك و أعلّمك .

و يعرّفها سميث 1936على أنّها فرع من فروع التّربيّة ، و موضوعها خلاصة المكوّنات و العلاقات بين الوضعيات التّربويّة و موضوعاتها ، ووسائطها ووسائلها ، و كل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية ، و بعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتّخطيط للوضعية البيداغوجية ، و كيفية مراقبتها و تعديلها عند الضرورة .[5]

وقد عرفها ميالاري سنة 1979 على إنَّها مجموعة طرق و أساليب و تقنيات للتّعلّم .

---

[1] المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية و متعلميها ، المنظمة العربية للتربية و العلوم ، لاروس أليكسو ،1989، ص 860 ـ *861*

[2] أحمد حسين اللّقاني ، علي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في طرق المناهج و طرق التدريس ، عالم الكتب القاهرة ، ط2 ، ص 92

[3] ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، ج4 ، 1997 ، مادة ع ل م ، ص155

[4] خالد لبصيص ، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف ، دار التنوير الجزائر 2004،ص131

[5] وزارة التربية الوطنية ، التّعليميّة العامة و علم النفس ، الجزائر 1999، ص 2.

أمّا بروسو 1983 رأى بأنّ الموضوع الأساسي للتعليميّة هو دراسة الشّروط اللاّزمة توفّرها في تصوّراته المثاليّة أو بفرضها ، و يقول أيضا " انّ التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين .[1]

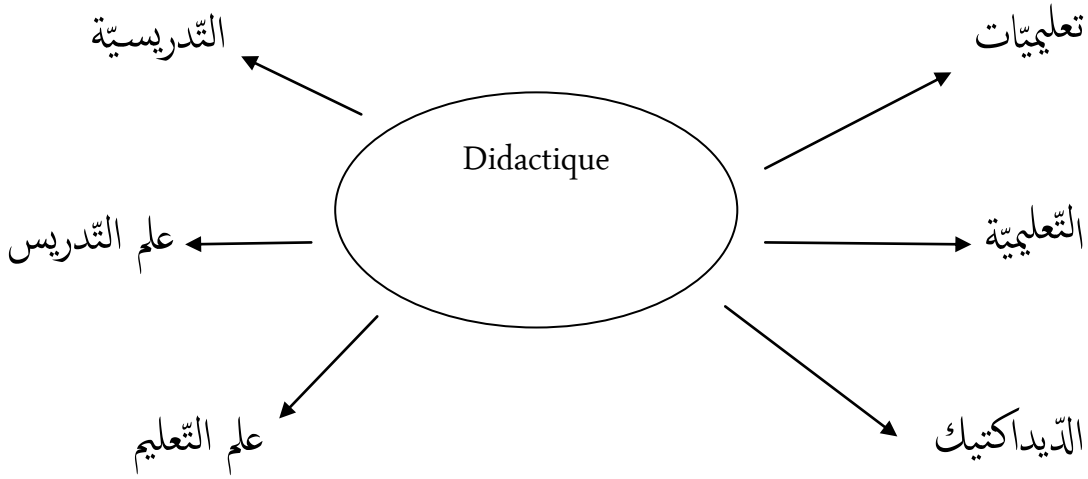
أضاف بروسو سنة1988 أنّ التّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التّعلم التّي يندرج فيها الطّالب لبلوغ أهداف معرفيّة أو عقليّة أو وجدانيّة أو نفس حركيّة .[2]

فولكيfoulqui أيضا تطرّق الى تعريف التّعليميّة حيث يقول أن ديداكتيك من كل ما يعني بالتّدريس فهي فن أو تقنيّة التّدريس ، و يعني ذلك أنّها تهتم أيضا بطرق التّدريس[3]

كما رأى لاند la lande1972 أنّ الدّيداكتيك هيّ شق من البيداغوجيا ، موضوعه التّدريس و أنّها نهج ، أو بمعنى أدقّ أسلوب معيّ، لتحليل الظواهر التّعليميّة la combe D 1968 .

و بالنّسبة لجاس من jasmin B ، فهيّ بالأساس تفكير في المادّة الدّراسيّة بغيّة تدريسها ، فهي تواجه نوعين من المشكلات : مشكلات تتعلق بالمادّة الدّراسيّة "منطقها ، بنيتها ...و مشكلات ترتبط بالفرد في وضعيّة التّعلّم، و وهيّ مشاكل منطقيّة و سيكولوجيّة .

و من جانب آخر، فمصطلح Didactique تعددت مرادفاتها نظرا لاختلاف مناهل الترجمة من جهة و من جهة أخرى لظاهرة التّرادف في اللّغة ، و هيّ كالتّالي :



[1] بتصرف ، وزارة التربية الوطنية ،التعليمية العامة و علم النفس ، ص 2
[2] المرجع نفسه ص 2
[3] عبد اللّطيف الفارابي ، مجلة بيداغوجيا ، عدد 3 ، 1992

نشأة التّعليميّة :

تشير بعض المعاجم المتخصصة إلى أنّ كلمة الدّيداكتيك ظهرت كصفة في القرون الوسطى ، حيث تمّ إدراجها في معجم (Le grand encyclopedique)سنة 1554.

و قد استخدمت لفظة ديداكتيك في علم التّربيّة لأول مرّة سنة 1613 من طرف كومن هيلفج وراتيش (K Heling W Ratich) في بحثهم حول نشاطات التّعليميّة ، و قد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التّعليم ، و كانت عندهم نوعا من المعارف التّطبيقيّة و الخبرات .

استخدمه كامنسكي (Kamenskis) سنة 1657 في كتابه الديداكتيك الكبرى ، حيث يقول أنّها تعرّفنا بالفن العام للتّعليم في مختلف المواد التّعليميّة ، و يضيف بأنّها ليست فقط للتّعليم بل للتّربيّة أيضا .

كما استخدم مصطلح تعليميّة اللّغات لأوّل مرّة سنة 1961 للدّلالة على الدّراسة العلميّة لتعليم اللّغات ، و ذلك قصد تطوير المحتويات و الطرق و الوسائل وأساليب التّقويم للوصول بالمتعلّم إلى التّحكّم في اللّغة كتابة و شفاهة ، و نجد هنا تعليميّة القراءة و تعليميّة التّعبير و تعليميّة النّحو ...[1]

و إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظّروف ، الّتي ظهر فيها مصطلح التّعليميّة (Didactique) في الفكر اللّساني و التّعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى (M. F. Makey) الّذي بعث من جديد المصطلح القديم للحديث عن المنوال التّعليمي ، و هنا يتساءل أحد الدّارسين قائلا: لماذا لا نتحدّث نحن أيضا عن تعليميّة اللّغات (Didactique des langues) بدلا من اللّسانيّات التّطبيقيّة (l inguistique appliquee) فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض و اللّبس ، و نعطي لتعليميّة اللّغات المكانة الّتي تستحقّها .[2]

لقد ترافق بروز مصطلح التّعليميّة didactiqueمع مجموعة من التّحوّلات على رأسها انتقال المحور في التّربيّة و التّعليم من المعلّم إلى المتعلّم الّذي أصبح محور العمليّة التّعليميّة ، و قد تحوّلت النّظرة إلى المعارف الّتي تدور عليها العمليّة التّعليميّة ، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلّم ، و يجتهد في نقلها بفن ووضوح ، إلى التّلميذ الّذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنّه تلقّنها و تسلّمها ، و أنّه قادر على تمريرها بدوره .[3]

لابدّ لفهم هذا التّحوّل العميق من إدراك التّغير الّذي طرأ على نظريّات التّعلّم ، لقد جاءت البنائية (constructivisme) تكشف لنا أنّ التّلميذ لا يتعلّم المعارف ، إلاّ إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفاقه و معلّمه ، و أنّ المعرفة ليست بضاعة جاهزة ، تلقن و تمرر من مرسل (المعلّم) إلى متلّقي (تلميذ) استنادا إلى التّكرار والتّدريب

[1] وزارة التربية الوطنية ، التعليمية العامة و علم النفس الجزائر 1999 ص 12.

[2] أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 2000 ص 130ـ 131

[3] ينظر cornu et vergnioux A la didactique en questions Hachette Paris 1992 P 09

و التّرويض ، كما في النّظريّة السّلوكيّة ، و هذا أوحى بفكرة التّدريس بالكفاءات المعتمد حاليّا ، و الّتي تعتمد فكرة بناء المعارف ، و ليس تكديسها و حفظها و استظهارها وقت الحاجة ، ففكرة التّدريس بالكفاءات تهدف إلى تكوين جيل متعلّم ، و قادر على مجابهة كلّ الصّعوبات الّتي تعترضه في حياته اليوميّة أو العمليّة .

و نجد المؤرّخون للتّعليميّة و المهتمون واحدة عامّة تشكّل علما شاملا للموادّ و المجالات كلّها ، أم هنالك تعليمات متعددة بتعدد المواد و تنوّعها ، وما يلاحظ أنّ هذا العلم في البداية كان مجرد موضوع ضمن مقرر التّربيّة العامّة أو نجده مشتتا تقتسمه التّخصصات و مختلف الفروع و عادة ما يتمّ اختزاله إمّا في طرق التّدريس أو في أصوله أو مناهجه.[1]

ثمّ بدأ هذا العلم (الدّيداكتيك) يحظى بالكثير من الدّراسات لدى العلماء العرب ، حيث أصبحت التّعليميّة مركز الثّقل في بناء و إعداد المعلّمين في كليّة التّربيّة في الجامعة اللبنانيّة و في غيرها من الكليّات و المعاهد الّتي تعدّ المعلّمين .[2]

و في بداية القرن 20 ظهرت مدرسة التّربيّة الحديثة مع جون ديوي (J. Dewey 1959) و غيره ، و الّذي أكّد على أهميّة النّشاط الحي و الفعّال للمتعلّم في العمليّة التّعلّميّة ، و اعتبر الدّيداكتيك نظريّة للتّعلّم لا للتّعليم و قد ساهمت الأبحاث في اللّسانيّات الخاصّة في ظهور و استقلاليّة تعليميّة اللّغات ، بعد استقلال لسانيّات اللّغات عن اللّسانيّات النّظريّة ، بدوره ساهم علم التّقويم بأبحاثه المختلفة حول ظاهرة ضعف التّحصيل الدّراسي في بناء التّعليميّة لنفسها منهاجا و موضوعا خاصّا ، و هو الفشل المدرسي الّذي كان سببا مباشرا في استقلاليّة التّعليميّة بموضوعها و منهجها الخاص .

عناصر العملية التعليمية :

العمليّة التّعليميّة من أهم العمليات التي لا تتم إلا بعد التخطيط لها ووضع سياق واضح لها ، فهي تقوم على مجموعة من الأسس المحاطة بشروط وقوانين لا يمكن الاستغناء عنها ، وكل ذلك بغية تحقيق جملة من الأهداف المرتبطة بالتعليم وتوصيل المعلومات و الرسائل إلى الطلبة وفقا للخطة الموضوعة .

و للعملية التعليمية أركان هامة لا تقوم إلا بها ومن بين هذه العناصر نذكر ما يلي:

ـ المعلّم : هو أهم عنصر في العمليّة التّعليميّة ، هو القائد التّربوي الّذي يتصدّر لعمليّة توصيل و نقل الخبرات و المعلومات التربويّة و توجيه السّلوك لدى المتعلّمين الّذي يقوم بتعليمهم .[3]

إذ أن المعلّم وما يمتاز به من كفاءات و مؤهلات و استعدادات و قدرات و رغبة في التّعليم ، فإنّه يستطيع أن يساعد المتعلّم على تحقيق الأهداف التّعليميّة بنجاح و يسر.[4]

---

[1] محمّد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس ، دار الكتاب الجامعي ط1 ، العين ، 2003 ، ص26.

[2] تعليميّة اللّغة العربيّة ، ج1 ، ص 25.

[3] عبد الله العامري ، المعلّم النّاجح ، دار أسامة للنّشر و التّوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2009 ص 13.

[4] حسن أبو ريّاش ، علم النّفس التّربوي (الطالب الجامعي و المعلّم الممارس)دار المسيرة ، عمان ، ط1 ، 2007 ص 188.

فالمعلّم هو ذلك الشّخص الّذي يبذل قصارى جهده لتوصيل المعلومات و الحقائق و الخبرات التعليميّة للمتعلّم .

يقول عمر الشّيباني : "إنّ المعلّم عنصر حيّ قادر على التّأثير ببقيّة العناصر الأخرى و الدّور الرّيادي و القيادي و التّوجيه في الموقف أو المجال التّربوي ليجعلها في وضع يخدم معه العمليّة التّعليمية و التّربويّة " .[1]

وبهذا نستنتج بأنّ المعلّم هو ذلك الكائن الوسيط بين المتعلّم و المعرفة ، وهو الرّكن الّذي لا قوام للعمليّة التّعليميّة بدونه ، ينبغي أن تكون للمدرّس القدرة على التّخطيط و الاستفادة من نظريّات التّعلّم ، و يكون كفؤا في أداء رسالته ، وفق تقديم مادّته ، و نقل خبرته إلى تلاميذه و متعلّميه على ضوء تجربته و كفاءته و مدى فعاليّته في تحسين مستوى متعلّميه .

ـ المتعلّم : هو العنصر الّذي تقوم العمليّة التّعليميّة بأكملها عليه و من أجله ّ و دائما ما يتم قياس مدى تفاعل الطّلاب في العمليّة التّعليميّة و مدى استفادته منها و ما التطور الّذي حدث له خلالها ، فهو محور العمليّة التّعليميّة .

فالمتعلّم يكون له موقف من النّشاطات التّعليميّة كما له موقف من العلم و من الوجود و من العالم ، وله تاريخه التّعليمي بنجاحاته و صفقاته و له تصوّراته لما يتعلّمه ، وله ما يحفّزه ، وما يمنعه عن الإقبال في التّعلّم ، أي أنّ له مشروعا تعلّميا تحصّل عليه بخلاصة خبرته في العائلة و المدرسة ، و في من عاش معهم و من رافقهم ، و من تعلّم على أيديهم ، و من تعلّم منهم ، وبالتّالي فالمعلّم هو الّذي يبني معرفته .[2]

ـ المنهج : يعدّ المنهج الدّراسي " بنية منسجمة لمجموعة العناصر المنظمة في نسق ترابطها علاقات التكامل المحددة بوضوح ، و إعداد أي منهاج يقتضي بالضّرورة اعتماد منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيّات و المضامين و الأساليب المعتمدة لتجسيدها و ربطها كذلك بالإمكانيّات البشريّة و التّقنيّة و الماديّة المجنّدة و بقدرات المتعلّم و كفاءات المعلّم .[3]

و إذا كانت لكلّ مادّة تعليميّة منهاج خاصّ بها ، فإن منهاج اللّغة العربيّة عموما يرمي إلى تنميّة معارف التّلميذ المكتسبة و مهاراته اللّغويّة لتمكّنه من ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه الوضعيّات و المواقف التّواصليّة من جهة ، و تلقي المعارف و استيعاب مختلف الموادّ من جهة أخرى .[4]

أمّا المبادئ المؤسّسة للمناهج ، فتتلخّص في البعد القيمي ، البعد المعرفي ، البعد المنهجي ، و كذا البعد البيداغوجي .

مبادئ التّعليميّة :لا تتمّ العمليّة التّعليميّة على أكمل وجه إلاّ بإتباع المدرّس لجملة من المبادئ الأساسيّة في عمليّة التّدريس من بينها :

[1] محمّد ريّاد حمدان ، أدوات ملاحظة التّدريس ، و استعمالاتها في تحسين العمليّة التّربويّة المدرسيّة ، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر (دط)ص52.

[2] انطوان صياح ، تعليميّة اللّغة العربيّة ، دار النّهضة العربيّة ، لبنان ،ط1 ، 2008 ، ص21.

[3] اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، المشروع الأوّلي لمناهج التّعليم الإبتدائي وزارة التّربيّة الوطنيّة (دط) 2015 ص 7.

[4] مديريّة التّعليم الأساسي ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، منهاج السّنة الثّالثة متوسّط ، نقلا عن ليلى بن ميسيّة ، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي ، رسالة ماجستير جامعة فرحات عبّاس ص 13.

ـ يتضمّن المرفق التّعليمي مدرّسا تلميذا ، أو خبرة يتعلّمها التّلميذ ، و التّعلّم عمليّة مستمرّة كعمليّة النّمو ، لذا ينبغي يبدأ من يوجد المتعلّم ، كما يجب على المدرّس أن يكون على معرفة بقدرات التّلميذ و يتعرّف على مدى إستيعابه الدّرس في حجرات الدّراسة .

ـ ينبغي أن يساعد المدرّس التّلميذ في الاختبار و في توجيهها يقوم به ، كما ينبغي استخدام أنواع النّشاط الّتي تناسب ما تعلّمه التّلميذ ، فكلّ موقف تعليمي يتطلّب نوعا معيّنا من النّشاط .

ـ ينبغي أن يتحدّى التّعلّم قدرات التّلميذ و يشبعها ، حتّى يدرك التّلميذ الهدف ممّا يتعلّمه من ضوء حاجاته ، فإنّه يعمل على تحقيقه ، و على المدرّس حينئذ أن يحدد بوضوح الهدف من العمليّة التّعليميّة ، في ضوء حاجات التّلميذ ، و يحفّزه حتّى يميل إلى تحقيق الهدف المرغوب فيه .[1]

مستويات التعليميّة (Didactique) : للتّعليميّة ثلاثة مستويات وهي كالتّالي :

أ : التّعليميّة العامّة Didactique général :

تسعى إلى تطبيق مبادئها و خلاصة نتائجها على مجموع المواد التّعليميّة ، و تنقسّم إلى قسمين :

القسم الأوّل : يهتمّ بالبيداغوجيا ، حيث تقدّم المعطيّات القاعديّة الّتي تعتبر أساسيّة لتخطيط كلّ موضوع ، وكلّ وسيلة تعليميّة لمجموع التّلاميذ .

القسم الثّاني : يهتمّ بالدّيداكتيك الّتي تدرس القواعد العامّة للتّدريس .

ب التّعليميّة الأساسيّة Didactique fondamentalle :

و هي جزء من الدّيداكتيك يتضمّن مجموع التّقاط النّظريّة و الأسس العامّة الّتي تتعلّق بتخطيط الوضعيّات البيداغوجيّة دون أي اعتبار ضروري لممارسات تطبيقيّة خاصّة ، و تقابلها عبارة الدّيداكتيك النّظريّة .

ج التّعليميّة الخاصّة Didactique spéciale :

تهتمّ بتخطيط عمليّة التّدريس ، و تعلّم مادة دراسيّة معيّنة ، كما تتضمّن البحث في المسائل الّتي يطرحها التّعليم في مختلف المواد ، و من هنا تأتي تسميّة التّربيّة الخاصّة ، أي الخاصّة بتعليم المواد الدّراسيّة (الدّيداكتيك العامّة) الّتي تهتمّ بمختلف القضايا التّربويّة ، بل بالنّظام التّربوي برمّته مهما كانت المادة الملقّنة[2]

[1] رشدي لبيب ، جابر عبد الحميد ، منير عطا الله ، الأسس العامّة للتّدريس ، دار النهضة العربيّة للطباعة و النّشر (د بلد) ط1 ، سنة 1993 ، ص 39.
[2] محمّد صدوقي ، المفيد في التّربيّة ، دار المعرفة بيروت ، ط1 سنة 2008 ، ص 22.

موضوعها :

تطرح موضوعات عديدة ، على بساط البحث في التّعليميّة ، إذ يمكن إن يهتمّ المتخصص فيها بعدّة أمور ، لا تنحصر في المادّة وحدها ، و إنّما تمتدّ لتشمل كلّ ما يتعلّق بالعمليّة التّعليميّة في مختلف أبعادها و مساراتها ، من ترابط و تناسق و انسجام ، بين عناصرها المكوّنة لنظام التّعلّم و التّعليم .[1]

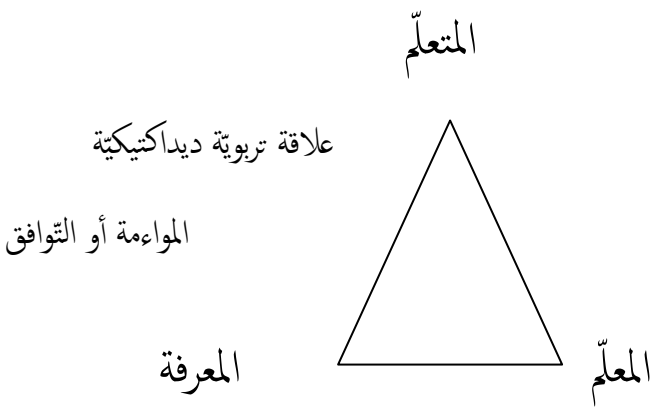
مكوّنات العمليّة التّعليميّة أو الدّيداكتيك :

1/البعد السّيكولوجي (النّفسي) ⟵ المتعلّم

2/ البعد البيداغوجي (التّربوي) ⟵ المعلّم

2/ البعد المعرفي (الإبستيمولوجي) ⟵ المادّة المعرفيّة

الشّكل : **يوضّح تداخل المكوّنات في ما بينها مشكلة علاقة تفاعليّة** .[2]



بيداغوجيّة... مشكل العلاقة علاقة

ابستمولوجيّة

[1] تعليمية النصوص ، ص 10

[2] نور الدين أحمد قايد ، حكيمة سبيعي ، التّعليميّة و علاقتها بالأداء البيداغوجي و التربيّة ، مجلّة الواحات للبحوث و الدّراسات ، جامعة محمّد خيضر ، بسكرة ، العدد 8 ، 2010، ص37

أهداف و أهميّة التّعليميّة :

ـ الكشف عن العوائق الّتي تعيق المتعلّم في تحصيل المعرفة ، و تحديد مكانها و اتجاهها في السّيرورات الإستراتيجية المعرفيّة و النّفسيّة الّتي يستخدمها المتعلّم في تعلّمه فقط .

ـ تقديم اقتراحات عمليّة للمعلّمين حول كيفيّة تحسين ظروف التّعلّم في كلّ اتجاهاته و مواقفه .

ـ تحقيق أفضل السّبل الّتي تمكّن من تطوير الجانبين النّوعي و الكمّي للمخرجات التّعليميّة ، بما يساعد المدرّسين في مختلف المستويات و الأسلاك سواء أثناء تكوينهم أو عند ممارستهم للمهام التّربويّة .

ـ وبصفة عامة يمكن تلخيص أهداف و أهميّة التّعليميّة في تحسيس المدرّسين بمشاكل التّعليم ، و جعلهم يعرفون بعض أهداف التّعليم ووسائل بلوغها ، و تكوينهم و تسهيل عمليّة التّعلّم للمتعلّمين و تحفيزهم نحو المادّة الدّراسيّة و تفعيل و تنشيط البحث التّربوي في مجال الدّيداكتيك خاصّة و البيداغوجيا عموما .

التّعريف الإجرائي :

الدّيداكتيك إذن مادّة تطبيقيّة ـ ليس إلّا ـ موضوعها تحضير و تجريب استراتيجيّات بيداغوجيّة ، تهدف إلى تسهيل إنجاز المشاريع ذات الطّابع التّعليمي ، أي أنّ مشكلة الاعتراف بالدّيداكتيك كعلم قائم بذاته لا تزال بعيدة ، نظرا لتشتّت الدّراسات و الأبحاث الدّيداكتيكيّة عبر موادّ و تخصّصات عديدة ، فهي لم تصل بعد إلى دراسات تركيبيّة عامّة.

فالدّيداكتيك كعلم مفترض لم يستطع الخروج عن البعد النّظري العامّ الخاص بالتّدريس ، و البعد التّطبيقي الخاص بتدريس مادّة دراسيّة .

الفصل الأوّل

الاضطرابات السّلوكيّة

المبحث الأوّل : الاضطرابات السّلوكيّة تعريفها و عواملها :

ـ تعريف السّلوك Behavior disorder :

و يرجع الأصل اللّغوي لمصطلح السّلوك إلى السّلك ، و هو الخيط و السّلك بالفتح مصدر .

سلكت الشّيء في الشّيء ، فإن سلك أي أدخلته فيه و السّلوك مصدر سلك طريقا .

و سلك المكان يسلكه سلكا و سلوكا ، والأصل الثّلاثي سلك.

و يعني لغة الإدخال في الشّيء ، فأدخله في الشّيء يعني سلكته فيه .

قال تعالى : "كَذَلِكَ نَسْلُكُهُ فِي قُلُوبِ الْمُجْرِمِينَ " سورة الحجر 12

أي أدخلناه في قلوبهم ، و في لسان العرب ، أسلكته فيه و الله يسلك الكفّار في جهنّم أي يدخلهم فيها ، و في قوله تعالى : " أَلَمْ تَرَى أَنَّ اللهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءا فَسَلَكَهُ يَنَابِيعَ فِي الأَرْضِ ". سورة الزمر 21

ـ تعريف الاضطراب Disorder :

الاضطراب يعني لغويا الفساد أو الضعف أو الخلل ، وهو لفظ يستخدم في مجال علم النّفس بصفة عامّة ، وفي مجال علم النّفس الإكلينيكي بصفة خاصّة ، و كذلك في علم الطّبّ النّفسي و هو يطلق على الاضطرابات الّتي تصيب الشّخصيّة من ناحيّة التّفكير أو الانفعال أو السّلوك ، و يعني سوء توافق الفرد مع ذاته و مع الواقع الاجتماعي الّذي يحيى فيه .

1/ تعريف الاضطرابات السلوكيّة :

يوجد العديد من المصطلحات التي اتفق عليها العلماء و أصحاب التخصص تستخدم للدلالة على السلوك الشاذ أو غير السّوي ، و من بين هذه المصطلحات نجد : الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة ، اضطرابات السّلوك ، مشكلات السّلوك أو الجنوح ، و هي عبارة عن سلوكيات مضادّة و منافيّة للمجتمع ، و بذلك فهم يوصفون بالحالات الشّاذة على غير الأفراد التي تشبه سلوكاتهم أغلبيّة النّاس فهم عاديّون .

فموضوع الاضطرابات السّلوكيّة أسال الحبر الكثير ، فقد شغل بال العديد من العلماء ، كلّ منهم تطرّق له حسب تخصّصه و أظهر وجهة نظره و من أبرزه :

أ/ علماء الاجتماع :

كوفمان Koffmen 1977 :

" إنّ الأطفال المضطربين سلوكيا هم أولئك الّذين يستجيبون لبيئتهم بطريقة غير مقبولة اجتماعيّا ، و غير مرضيّة شخصيّا ، و ذلك بشكل واضح و متكرّر ، و لكن يمكن تعليمهم سوكا اجتماعيا و شخصيّا مقبولا و مرضيّا .[1]

هيوت Hewett 1968 :

" إنّ الطّفل المضطرب انفعاليا هو الفاشل اجتماعيّا ، و الّذي لا يتوافق سلوكه مع السّلوك السّائد في المجتمع الّذي يعيش فيه ، و هو الّذي ينحرف سلوكه عمّا هو متوقّع بالنّسبة لعمره الزّمني و جنسه ووضعه الاجتماعي بحيث يعتبر هذا السّلوك سلوكا غير متوافق و يمكن أن يعرّض صاحبه لمشاكل خطيرة في حياته" .[2]

روس Ross 1974 :

الاضطراب السّلوكي هو اضطراب نفسي يتّضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفا بصورة واضحة عن السّلوك المتعارف عليه في المجتمع الّذي ينتمي إليه الفرد ، بحيث يتكرّر هذا السّلوك باستمرار ، و يمكن ملاحظته و الحكم عليه من قبل الرّاشدين الأسوياء ممّن لهم علاقة بالفرد .[3]

في حين عرّف عبد الغفّار و الشّيخ بأنّ الطّفل المضطرب هو ذلك الطّفل الّذي لا يستطيع أن ينشئ علاقات اجتماعيّة سليمة و فعّالة مع غيره ، و يوصف سلوكه بأنّه غير مرغوب فيه ، و غير مثمر .

ـ اتّفق علماء الاجتماع في تعريف السّلوك المضطرب على أنّه سلوك غير مقبول اجتماعيا ، و الّذي يكون متكرّر الحدوث و هذه الاضطرابات تعرّض صاحبها لمشاكل خطيرة جدّا ، حيث تغيّر مجرى حياته سلبا .

ب/ علماء النّفس الاجتماعي :

جروبرد Grauberd 1973 :

" الاضطرابات الانفعالية هي تشكيلة من السلوكيات المنحرفة و المتطرّفة بشكل ملحوظ و تتكرّر باستمرار ، و تخالف توقّعات الملاحظ ، وتتمثّل في الاندفاع و العدوان و الاكتئاب و الانسحاب ".[4]

---

[1] مصطفى نوري قمش ،خليل عبد الرحمان المعانطة ، 2007 ، سيكولوجيّة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة (مقدمة في التربية الخاصة ، دارالمسيرة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، الأردن ، ص 16)

[2] القاسم ، جمال و اخرون 2000 ، الاضطرابات السّلوكيّة ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع ، عمان ، ص 15

[3] مصطفى النوري قمش ، خليل عبد الرّحمن المعايطة ، الاضطرابات السلوكيّة و الانفعالية ص 16

[4] الشّيخ يوف و عبد الغفار ، عبد السّلام 1985 ، سيكولوجية الطفل غير العادي و التّربيّة الخاصّة دار النّهضة العربية ، القاهرة ص 31

هارينج و فيليبس Haring and Philips 1962 :

" الأطفال المضطربين انفعاليّا هم الّذين يعانون من مشاكل صغيرة أو كبيرة مع النّاس الآخرين (الزّملاء ، الآباء و المعلّمين) ، يتّصفون بأنّهم غير سعداء و غير قادرين على العمل مع أنفسهم بصورة تتناسب مع قدراتهم و اهتمامهم ، يمكن القول بشكل عام ، بأن المضطرب سلوكيا تطغى عليه معايير فشل كبير في حياته على حساب معايير النّجاح ".[1]

نيوكمر Newkmer 1980:

الاضطراب الانفعالي هو الانحراف الواضح و الملحوظ في مشاعر و انفعالات الفرد حول نفسه و حول بيئته ، و يستدلّ على وجود الاضطراب الانفعالي عندما يتصرّف الفرد تصرّفا يؤذي فيه نفسه و الآخرين ، و في هذه الحالة نقول أنّ هذا الفرد في حالة من الاضطراب الانفعالي .[2]

ج / المنحنى التّربوي :

وود Wood 1969 :

عرف الطّفل المضطرب انفعاليا هو ذلك الطّفل الّذي لا يستطيع أن يتكيّف مع معايير السّلوك المقبولة اجتماعيا مما يؤدّي إلى تدهور تقدّمه الدّراسي ، و التّأثير على زملائه في الفصل ، كذلك تدهور علاقاته الشّخصيّة مع الآخرين .

كما أضاف بأنّه يرى بأنّ الأطفال المضطربين سلوكيا و انفعاليا بأنّهم غير قادرين على التّوافق و التّكيّف مع المعايير الاجتماعية المحدّدة للسّلوك المقبول ممّا يؤدّي إلى تراجع مستواه الدّراسي و التّأثير على علاقاته الشّخصيّة مع المعلّمين و الزّملاء في الصّف ، كما أنّه يعاني من مشكلات تتعلّق بالصّراعات النّفسيّة و كذلك بالتّعلّم الاجتماعي .[3]

هويت و فورنس Hwett and Forenss 1674 :

الطفل المضطرب سلوكيا هو الطفل غير المنتبه في الفصل (الصّف) المنسحب ، غير المنسجم ، و غير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقّعات المدرّس و المدرسة [4]

[1] الظاهر ، قحطان أحمد 2004 ، تعديل السلوك ، دار وائل للنّشر و التوزيع ، عمان ، ص75

[2] قاسم جمال و آخرون ، المرجع السابق ص 17

[3] يحيى خولة 2000 ، الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعالية ، دار الفكر للطباعة و النّشر و التوزيع ، عمان ، ص 17

[4] الظّاهر ، تعديل السّلوك ،ص 77

باور 1969 bawer :

تؤثّر الاضطرابات السّلوكيّة على الأطفال في خبراته الاجتماعيّة و التّربويّة ، و تجعله عرضة لواحدة أو أكثر من النّماذج السّلوكيّة الخمسة التّاليّة بشكل واضح :

ـ عدم القدرة على التّعلّم في ضوء خصائص هؤلاء الأطفال الجسديّة و العقليّة و الصّحيّة .

ـ المعاناة من أعراض أعراض جسميّة و مخاوف فيما يتعلّق بالمشاكل الصّحيّة و المدرسيّة .

ـ العجز في بناء علاقات مع غيرهم من الأطفال التّراشدين و المعلّمين .

ـ مزاج عام من الشّعور بعدم السّعادة و الحزن و الاكتئاب .[1]

أهم ما أشارت إليه تعريفات التّربويين المختصّين هو التّركيز على السّلوك و الأداء الدّراسي ، و كذا تأثير الخبرات الاجتماعيّة و التّربويّة بالاضطرابات السّلوكيّة .[2]

2/ عوامل و أسباب الاضطرابات السّلوكيّة :

لا تزال حلقات البحث في هذا الموضوع ـ الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة ـ تسعى للتّعرّف و بدقّة على الأسباب الكامنة وراء ظهور هذه الاضطرابات حيث أنّ العوامل المؤثّرة في الحياة النّفسيّة للفرد كثيرة ، و لا يمكن فصلها ، وكل واحدة منها مرتبطة بالأخرى ، و مع كثرة هذه العوامل ، فإنّ بالإمكان حصرها في مجموعات سببيّة رئيسيّة و هيّ كالتّالي:

المؤثّرات البيولوجيّة التّكوينيّة ، المؤثّرات العائليّة و الأسريّة ، المؤثّرات المدرسيّة ، و أيضا المؤثّرات الاجتماعيّة .

أ/ العوامل البيولوجيّة التّكوينيّة :

ظهر الاعتقاد بأن أسباب الاضطرابات وراثي، و ذلك من ملاحظة ارتفاع معدّل حدوثها في عائلات معيّنة دون الأخرى .

فتشمل هذه الأسباب كلّ ما يمكن أ، يحدث في زمن ما قبل الولادة ـ أثناء فترة الحمل ـ و في وقت اعتبر الجنين المتكوّن عند الولادة مقرّرا بالوراثة و ذلك اعتبرت سماته وراثيّة .

و مع أنّه لا ينكر فعل الوراثة في تقرير الإمكانيات البيولوجيّة و النّفسيّة ، مثل سمات الجسم ، إلا أن الأبحاث الطّويلة والدّقيقة على فترة الحمل ، و ما يمكن أن تتعرّض له الأمّ الحامل خلالها من تجارب لها أن تؤثّر سلبا أو إيجابا في جميع هذه

[1] ينظر ، العزة سعيد ، 2002 ، التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السّلوكيّة ، الدار العلميّة للنشر و التوزيع ، عمان ص 32

[2] ينظر ، قمش و المعايطة ، المرجع السابق ، ص 19

الإمكانيات البيولوجيّة ، و تمثّل هذه العوامل كلّ ما يمكن تصوّره عن عمر الأمّ و وضعها الصّحي و الجسمي و الغذائي أثناء فترة الحمل الى الأدويّة و العقاقير الّتي تتناولها ، الى تعرّضها للشّدّة الجسميّة أو النّفسيّة ، ومن الأمور الّتي نخطأ كثيرا في تقديرها هي الاعتقاد بأنّ حصيلة العوامل التّكوينيّة من وراثة و محيط أثناء فترة الحمل تظهر كلّها عند الولادة ، و هذا الاعتقاد لا ينطبق على الواقع و إن كانت بعض السّمات تظهر عند الولادة ، غير أنّ التّأثير الكامل لفعل الوراثة و غيرها من العوامل المؤثّرة أثناء فترة الحمل قد لا تظهر إلاّ عند بلوغ الفترة الّتي يتّضح فيها الخصائص المناسبة لهذه المرحلة من النّمو ، و قد يمتدّ ذلك عبر سنوات طويلة من الطّفولة و الحداثة ، و حتّى إلى ما بعد ذلك .[1]

و يمكن القول أنّ جميع الأطفال يولدون و لديهم محدّدات بيولوجيّة لسلوكهم و لأمزجتهم ، ويقول البعض إنّ تلك السّلوكيات يمكن تغييرها من خلال عمليّة التّنشئة ، و البعض الآخر يعتقد أنّ تلك السّلوكيات و خصوصا لدى ذوي المزاج الصّعب قد تتحوّل إلى اضطرابات .[2]

ب/ العوامل العائليّة و الأسريّة :

بما أنّ الطّفل يولد يترعرع و يكبر داخل الأسرة أو العائلة ، فلا بدّ أن يكون هناك علاقة تأثير و تأثّر بين الاثنين ، و ذلك بفضل الاحتكاك المباشر بينهم .

و لذلك فأغلب الأخصّائيين يعيدون أسباب الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة في المقام الأول للطّفل بوالديه ، حيث أنّ الأسرة ذات تأثير كبير على التّطوّر النّمائي المبكّر للطّفل ، و إنّ معظم الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة ترجع أصلا إلى التّفاعل السّلبي بين الطّفل و أمّه .[3]

و لذلك فمن الضروري الابتعاد عن كلّ ما يؤدّي إلى انحراف سلوكه ، من تفريق بين الإخوة و عدم تقديم لهم الحب و العطف و الحنان ، فهي ستؤثّر مع الوقت على حياته بالسّلب .

فقد تمّت دراسة تأثير الخبرات الأسريّة المبكّرة من جانب عدد كبير من الباحثين و أظهرت هذه الدّراسات أنّ عددا من العوامل السّائدة في المحيط الأسري و بصفة خاصّة العلاقة بين الأم و الطّفل و علاقة الأب بالطّفل و العلاقة بين الطّفل وإخوته ، ترتبط بانحرافات السّلوك ، كما أظهرت مجموعة من الدّراسات أنّ تنشئة الأطفال الّتي تظهر فيها الأساليب غير المتّسقة بالضّبط و النّظام ، و الّتي تتّسم بالرّفض و العنف من جانب الوالدين ، ترتبط ارتباطا ايجابيّا باضطراب السّلوك .[4]

---

[1] أسعد ميخائيل إبراهيم ، 1977 ، علم الاضطرابات السلوكيّة ، بيروت ،ألأهليّة للنشر ، ص 56

[2] يحيى خولة احمد ، المرجع السابق ص 32

[3] Smith Deborah .D.and Luckasson R .1992.Introduction to special education teaching in an age of challenge USA Allyn and BACON

[4] عبد الرّحيم ، فتحي ، 1990 ، سيكولوجيّة الأطفال غير العاديّين ، استراتيجيّات التّربيّة الخاصّة ، ط1 ، الكويت ، دار القلم

وعلى هذا الأساس فمن الخطأ أن نضع اللّوم على سلوك الطّفل المضطرب نتيجة للتّربيّة أو للسّلوك الخاطئ الّذي ارتكبه الوالدان و بدل من توجيه برامج العلاج للطّفل يستحسن توجيهها لمساعدة الوالدين على تغيير نوع ردّة الفعل بشكل تدريجي مع أطفالهم لغرض تعديل السّلوك .

ج/ العوامل المدرسيّة :

تعتبر المؤثّرات المدرسيّة من أكثر المؤثّرات المسبّبة لظهور الاضطرابات السّلوكيّة ، و ذلك أنّ الطّفل يقضي معظم وقته فيها ، كما أنّ خصائص المدرسة قد تسهم في حدوث هذه الاضطرابات و تزيد من احتمال التّعرّض لها .

فقد شخّص كوفمان عددا من العوامل المدرسيّة ، و الّتي قد تسبّب مشاكل انفعالية للأطفال منها عدم اهتمام المعلّمين بالفروق الفرديّة بين التّلاميذ و توقّعات المربّين و أولياء الأمور لقدرات الطّفل ممّا يجعلهم يكلّفون الطّفل بأعمال أكاديميّة أعلى من طاقته ممّا يصيبه بالإحباط و عدم الاهتمام بميول و هوايات الطّفل و إجباره على القيام بنشاطات لا يرغبون بها ...[1]

و لعل الكثير من المعلّمين يشعرون بالارتباك عندما يتحدّثون مع الأطفال ذوي المشكلات السّلوكيّة ، و قد يكون السّبب وراء ذلك هو خوفهم من رفض الأطفال لهم أو رفضهم هم الأطفال ، كذلك قد يسبّب المعلّمون في بعض الأحيان السّلوكيات المضطربة أو يزيدون من حدّتها ، و يحدث هذا عندما يدير المعلّم غير المدرّب الصف ، و قد يلجأ بعض الطّلبة أو المتعلّمين بالقيام بتلك السّلوكات الشّاذة المضطربة لتغطيّة أمور أخرى من صعوبة التّعلّم و الفهم[2]

د/ مؤثّرات المجتمع :

المجتمع بصفة عامة فيه الكثير من العوامل الّتي تساهم في اضطراب السّلوك ، و من بين هذه العوامل نجد : نجد ارتفاع نسبة الآفات الاجتماعيّة ، كالفقر و الحرمان و الضّغوطات الاجتماعية و الهجرة و كذا البطالة ، من شأنها أن تعمل على ارتفاع معدّل حدوث هذه الاضطرابات .

و لقد دلّت دراسات أجريت للكشف عن مدى تأثير العوامل الاجتماعية في درجة حدوث الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة إلى أنّ العوامل الاجتماعيّة تقلّل من تقدير الذّات لدى الفرد ممّا يسهّل حدوث اضطراب نفسي .

[1] HALLAHAN AND KAUFFMAN . 1982 . EXCEPTIONAL CHILDREN . INTRODUCTION TO SPECIAL EDUCATION (2 ND ED) ENGLEWOOD CLIFFS . N J . PRINCE HALL

[2] ينظر يحيى خولة أحمد ، المرجع السابق ص 34

المبحث الثّاني : حدود الاضطرابات السّلوكيّة تصنيفها و أنواعها:

1/ محدّدات الاضطرابات السّلوكيّة :

إعطاء محدّدات ثابتة للاضطرابات السّلوكيّة يمكن من خلالها الحكم على السّلوك ليس بالأمر الهيّن ، و ذلك راجع لاختلاف المدارس ووجهات نظرها .

لذلك لابدّ من عرض بعض آراء لأصحاب التخصص و الباحثين في هدا الموضوع ،من بينهم :
"دافينوس و نيل "يؤكدان على أنّ تتحدد في الحدود المتكررة و انتهاك المعايير و التعاسة الشّخصية و العجز أو سوء التوظيف وعدم التوقع .[1]

ـ و أورد كيرك إلى أنّها تتألف من أفعال لها أثر معوق لتوافق الطفل أو تتدخل و تعطّل حياة الآخرين .

وأوضح باتيه أنّ الطّفل يكون مضطربا حين يبلغ درجة من عدم الملاءمة و الانتظام في حجرة الدّراسة العادية فيتشتّت بقية التّلاميذ و يعطّل المدرّس و يعرّضه للضّغط المفرط و غير ضّروري و يؤدّي لمزيد من اضطراب و انزعاج الطّفل ذاته ، و أضاف باور إلى تلك المحدّدات ثلة من السّمات الّتي قد يظهر بعضها للطّفل و منها تدني مستواه العلمي دون أسباب عقليّة أو حسيّة أو صحيّة ، عجزه عن تكوين علاقات شخصيّة جديّة أو مستمرّة مع من حوله ، عدم ملاءمة سلوكه و مشاعره مع مواقف حياته ،الشّعور بالكدر و التّعاسة و ظهور أعراض نفسجسمية لديه بدرجة ملحوظة عبر فترات زمنية طويلة .[2]

ـ ويرى ثابت أنّه ثمّة بعض السّمات المحكية للاضطرابات السّلوكيّة و تشمل ظهور السّلوك بشكل متكرّر قد يتسبّب في تأخّر نمو الطّفل ، و يصاحبه شعور بالتّعاسة الواضحة ، و انتهاك حقوق الآخرين و يصعب تعليم الطّفل السّواء في المجتمع .[3]

ـ و قد ذكر كلّ من" شعبان و تيم " أنّه من الممكن استخدام ثلّة من المحدّدات و محكات السّلوك الشّاذ أو المضطرب المتمثّلة في قصور النّشاط المعرفي و السّلوك الاجتماعي و التّحكّم الذّاتي و الضيق ، مع التّأكيد على ضرورة تحديد درجة السّواء أو غيره ، و مستوى التّكيّف عند الفرد ، و يمكن تسميتها متّصلة السّواء و الشّذوذ .[4]

ذكر أنّ هناك ثلاث محكات أساسية لها و هي انحراف السّلوك عن المعايير الاجتماعيّة و درجة و مدّة تكرار السلوك و اختلاف معايير الحكم على السّلوك باختلاف المجتمعات و الثّقافات .

---

[1] يوسف جمعة ،2000 ، الاضطرابات السلوكيّة و علاجها ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، مصر ،ص24

[2] هنلي و آخرون ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ، 2004 ، خصائص التّلاميذ ذوي الحاجات الخاصة و استراتيجيات تدريسهم ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، ص 196 ، 197

[3] ثابت عبد العزيز موسى ، 1998 ، الطّب النفسي للأطفال المراهقين ، ط1 ، مكتبة اليازجي ، غزّة ، فلسطين ، ص 78

[4] شعبان ،كاملة الفرخ و تيم ، عبد الجبار 1999 ، الصّحة النفسية للطفل ، دار صفاء للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ص 90 ـ91

في حين لخّص يوسف جمعة المحدّدات الّتي يمكن أخذها بعين الاعتبار عند الحكم على الاضطرابات السّلوكيّة فيما يلي :

ـ أن تظهر هذه الاضطرابات عادة في مرحلة مبكّرة من حياة الفرد خاصّة مرحلة الطّفولة و المراهقة سواءا استمرت أو اختفت فيها أو تعدّتها لمراحل تالية .

ـ أن تكون وظيفيّة و ليس عضوية .

ـ أن تكون أولية و ليست ثانوية كأعراض اضطرابات أخرى .

ـ أن تكون ذات بقاء نسبي .

ـ ألاّ تقتصر على الأشكال العدوانية و العنيفة .

ـ ألاّ تحدّد بانتهاكها للقيم و المعايير السّائدة .

ـ أن تكون قابلة للملاحظة و القياس .

ـ أن تكون هذه أشكال السلوك الإرادي الخاضع للتّحكّم و المرشد بالبصيرة و الذّكاء .[1]

و بذلك يتّضح التّقارب أحيانا و الاختلاف و التّباعد أحيانا أخرى من آراء الباحثين نحو محدّدات الاضطرابات السّلوكيّة .

2/ تصنيف الاضطرابات السّلوكيّة :

التّصنيف أحد الخصائص التّنظيميّة في مجال العلم ، يشير إلى تلك العمليّة الّتي تتمّ قصد تنظيم الأشياء أو الحقائق ووضعها في مجموعات أو فئات ، بناءا على ما يوجد بين هذه الأشياء من تشابه في الخصائص أو الصّفات .

فالتّصنيف يعني التّقليل من تعقّد الظّواهر و ترتيبها في فئات ، أي عمل طبقات لبعض المعايير الموضوعة لهدف واحد أو أكثر .

كما أنّ عمليّة تصنيف الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة هو المساعدة في تنظيم المعلومات الّتي من شأنها أن تساهم في وصف الظّاهرة و تحديد أبعادها ممّا يؤدّي إلى إمكانيّة تقديم الخدمات الإرشاديّة و العلاجيّة المناسبة للطّفل الّذي يعاني من الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة .

و كما لا يوجد اتفاق على تعريف محدد للاضطرابات ، أيضا لا يوجد اتّفاق على أسلوب أو طريقة تصنيف هذه الاضطرابات .

[1] يوسف جمعة، مرجع سابق ً، ص 35

يرى مورس Morse 1973 : أنّ المدخل إلى تصنيف الاضطرابات السّلوكيّة يجب أن يعالج بعض القضايا الجوهريّة منها :

ـ المكانة الراهنة للطّفل ، أي الصّورة الإكلينيكيّة .

ـ الأصول في مشكلات الطّفل (العوامل المسببة) و علاقته بالإطار الإنمائي لهذا الطّفل و خبرات الأسرة و ممارستها و ما شابه ذلك من العوامل .

ـ مضامين أساليب الخدمات فيما يتعلّق باختيار الأساليب العلاجيّة و النّظرة إلى مستقبل الحال مع مراعاة قدر من التّداخل لابدّ منه في ما بين هذه العوامل .[1]

و لذلك فقد ظهرت العديد من التصنيفات للاضطرابات السّلوكيّة و ذلك بوضعها في مجموعات تصنيفية متجانسة طبقا لنوع المشكلات الّتي يواجهونها المضطربين ، و من بين التصنيفات ما يلي :

أ / الاضطرابات الدّاخليّة و الخارجيّة :

نادى البعض لتقسيم الاضطرابات السلوكيّة و الانفعاليّة إلى داخليّة و خارجيّة ، الأولى تشتمل : القلق ، الانسحاب ، و السّلوك المكبوث ، و هيّ الّتي يطلق عليها اضطرابات عصبيّة أو الوجدانيّة ، في حين تشتمل الثّانيّة : فرط النّشاط ، نقص الانتباه و العوائق ، و ما يصاحبها من مشكلات التّواصل .[2]

ب/ التّصنيف اعتمادا على شدّة الاضطراب السّلوكي :

حيث صنّف أصحاب هذا الرّأي الاضطرابات السّلوكيّة في فئات ، و هيّ كالتّالي:

ـ اضطرابات السّلوك البسيطة : و هي أكثر شيوعا و لا تحتاج إلى إجراءات تدخّل علاجي و تربوي كبير ، و تشمل مشكلات سوء التّكيّف البسيطة و المشكلات و الضّغوط الموقفيّة .

ـ اضطرابات السلوك المتوسّطة : و تشمل الاضطرابات الّتي تحتاج إلى تدل علاجي و تربوي مثل : السّلوكات الموجّهة للدّاخل كالقلق ، الانسحاب الاجتماعي و الخوف المرضي .

ـ اضطرابات السّلوك الشّديدة : و تشمل الاضطرابات الّتي تحتاج إلى تدخّل علاجي و تربوي مكثف مثل : حالات ذهان الطّفولة أو فصام الطّفولة .[3]

[1] عبد الرحيم ، فتحي السيد 1983، قضايا و مشكلات في سيكولوجية الإعاقة و رعاية المعاقين ، الكويت ، دار القلم للنشر ص 89
[2] ينظر ، أمال عبد السّميع باظة 2001 ، مقياس الاضطرابات السّلوكيّة و الوجدانيّة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة و العاديين ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، ص2
[3] قمش و المعايطة المرجع السابق ، ص 24

ج/ تصنيف الدّليل التّشخيصي و الإحصائي لاضطرابات العقليّة (OSM):

يصنّف الاضطرابات السّلوكيّة إلى :

ـ الاضطرابات الإكلينيكيّة و الحالات الأخرى الّتي تستدعي الاهتمام الإكلينيكي .

ـ الاضطرابات الشّخصيّة و التّأخّر العقلي .

ـ الحالات الطّبيّة العامّة .

ـ المشكلات النّفسيّة و الاجتماعيّة و البيئيّة .

ـ الفحص الإجمالي للأداء .[1]

د/ تصنيف النّظام السّلوكي :

يعتمد النّظام السّلوكي في تصنيفها لاضطرابات السّلوك على وصف سلوكي للبعد أو مجموعة من الأبعاد ، ثمّ وضع السّلوكات الّتي تنطبق عليها هذه الصّفات في مجموعة واحدة ، و من الأمثلة على ذلك تصنيف كوفمان 1987 ، حيث صنّف الاضطرابات السّلوكيّة إلى ما يلي :

ـ الحركة الزّائدة، التّخريب الاندفاعية.

ـ العدوان.

الانسحاب، عدم النّضج، الشّخصيّة غير المناسبة.

ـ المشكلة المتعلّقة بالنّمو الخلقي و الانحراف .[2]

هـ/ التصنيف النّفسي التّربوي:

يعتمد هذا التّصنيف على وجود مشاكل في مجالات الحياة المختلفة للطّفل و منها:

ـ الأسرة و التّفاعل مع أفرادها و الآخرين.

ـ مشكلات في الانفعال (الهيجان ، التّوتّر ، الغضب ، الصّراخ).

ـ مشكلات في المدرسة مثل الهروب، التّشتت و تدنّي المستوى الدّراسي.

[1] يوسف جمعة 2000 ، الاضطرابات السّلوكيّة و علاجها ، دار غريب للطباعة و النّشر ، القاهرة ، ص 48

[2] قمش و المعايطة ، المرجع السّابق ، ص 24

ـ مشكلات مع الرّفاق و الإخوة بشكل متكرّر و غير طبيعي.

ـ عدم القدرة على الاستفادة من البرامج التّربويّة و التّعليميّة المتاحة له .

ـ ظهور مشكلات العدوانيّة متكرّرة في سلوكه .

ـ عدم القدرة على تكوين صداقات .

ـ عدم القدرة على تعلّم مهارات حل المشكلات .

ـ تدنّي مفهوم الذّات .

ـ ظهور مشكلات الانسحاب ، العزلة و الانطواء .

ـ عدم تقبّل التّغيير و التّجديد.

ـ عدم القدرة على اختيار مهنة.[1]

و/ تصنيف كوي Quay :

حيث استخدم أسلوب التّحليل العاملي للوصول إلى تصنيف يعتمد وضع الصّفات في مجموعة متجانسة حيث قسم الاضطرابات السّلوكيّة إلى :

ـ اضطرابات شخصيّة : و تكون في القلق ، الخوف ، الانسحاب و الإحباط .

ـ الجنوح الصّبياني : يتضمّن انتهاك القانون ، الهروب من المدرسة ، و السّرقة .

ـ اضطرابات التّصرّف : تتمثّل في عدم الطاعة ، الإزعاج ، المشاجرة مع الآخرين .

ـ عدم النّضج : تتضمّن قلّة الانتباه ، ضعف تركيز و أحلام اليقظة [2]

3/ النّظريّات المفسّرة للاضطرابات السّلوكيّة :

يعدّ مفهوم الشّخصيّة من أكثر مفاهيم علم النّفس تعقيدا و تركيبا ، فهو يشمل كافّة الصّفات الجسميّة و العقليّة و الوجدانيّة في تفاعلها مع بعضها البعض ، و في تكاملها في شخ معيّن يتفاعل مع بيئة اجتماعيّة معيّنة ، و لهذا تعدّدت الآراء و تباينت المحاولات الّتي تعالج مفهوم الشّخصيّة و طبيعتها و خصائصها ، و اختلفت تعاريفها اختلافا كبيرا .

[1] العزة ، سعيد المرجع السابق ، ص40

[2] ينظر ، أسامة فاروق مصطفى 2011 ، مدخل للاضطرابات السلوكيّة و الانفعالية ط1 عمان ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ص 51

فمن التّعاريف ما يتناول الشّخصيّة كما يراها الغير ، فتصف الأثر الّذي تتركه مجموعة الصّفات الجسميّة و العقليّة و الوجدانيّة للشّخص في الآخرين ، و من التّعاريف ما يتناول الشّخصيّة كما يحسّها و يتصوّرها الفرد نفسه ، و تدور كذلك حول شعور الشّخص بذاته و وحدته ، لذا سنحاول أن نتطرّق إلى أهمّ النّظريّات الّتي تناولت و فسّرت شخصيّة الإنسان و هي :

1/ نظريّة التّحليل النّفسي : Psychoanalytic Theory :

ترتكز نظريّة التّحليل النّفسي على ضرورة تحليل ديناميات الشّخصيّة من أجل التّعرّف على الخبرات اللاّشعوريّة ، كون أنّ هذه النّظريّة تمثّل و تشكّل الاندفاعات اللاّشعوريّة للسّلوك .

حيث ترى أنّ الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة ترتبط بجملة من الأسباب مثل :

الأزمات و الصّدمات النّفسيّة و العلاقات السّيّئة مع الوالدين و عدم إشباع الحاجات و التّعرّض إلى العقاب و التّهديد و الإهمال من قبل الآخرين ، و لا سيما الوالدين أو بسبب عوامل التّكوين البيولوجي .

عرّفت الشّخصيّة بأنّها عبارة عن مجموعة قوى من الدّوافع و العوامل النّفسيّة المتغيّرة و القوى اللاشعوريّة الّتي تحرّك السّلوك ، و يرى أنّ السّلوك هو نتاج تفاعل مجموعة من القوى اللاّشعوريّة و الدّوافع حيث تعبّر الشّخصيّة عن ذاتها.

ـ و قد أكّد فرويد على أنّ المكوّنات الثّلاثة للشّخصيّة ، و الّتي هي (الهوID ـ الأنا EGOـ الأنا الأعلىSuper EGO) ليست مستقلّة عن بعضها البعض ، و لكنّها متفاعلة و متداخلة معا ، و تتنافس فيما بينها على الطّاقة النّفسيّة أثناء مرور الفرد في المراحل النّمائيّة المختلفة .[1]

ـ و بذلك فهي تؤكّد عن أهميّة العمليّات الدّماغيّة اللاّواعيّة إضافة إلى التّركيز على المشاكل المصاحبة للتّطوّر أثناء الطّفولة المبكّرة .

ـ حاولت نظريّة التّحليل النّفسي الّتي وضع فرويد أصولها و مبادئها ، تفسير الانحرافات السّلوكيّة من خلال خبرات الأطفال في الفترات المبكّرة من الحياة في ظلّ مبادئ التّحليل النّفسي ، حيث أنّ بعض الخبرات المبكّرة غير السّارة تكبث في اللاّشعور إلاّ أنّ هذه الخبرات المكبوثة تستمرّ في أداء دورها في توجيه السّلوك ، و تؤدّي بالتّالي إلى الانحرافات السّلوكيّة و يفسّر أنصار التّحليل النّفسي الاضطرابات السّلوكيّة في هذا الإطار .[2]

ـ فتهتمّ هذه النّظريّة بالسّبب الّذي أدّى بالطّفل لأن يسلك الطّريقة الّتي تسلك بها ، يختلف الأطفال المضطربون سلوكيّا و انفعاليّا من حيث الدّرجة لا من حيث النّوع للاضطراب على أنّه صفات عاديّة مبالغ فيها .

[1] كالفن س ،هول جاردلر 1978 ،نظريّات الشخصية ،ط2 ، مصر ، ترجمة فرج أحمد فرج ،نطقي قطيم ،مكتبة الأنجلو المصرية ،ص60 ـ 61

[2] خولة أحمد يحيى ، مرجع سابق ، ص ـ 77

2/ النّظريّة السّلوكيّة :

تعتبر النّظريّة السّلوكيّة من النّظريّات الّتي تستخدم المنهج التّجريبي ، و كان لها تطبيقات عمليّة في الميدان القيادي والتّربوي ، و قد استخدمت منهج حلّ المشكل التّجريبي في جانب المهارات النّمائيّة و المشكلات السّلوكيّة ، و القوانين في هذا التّوجّه مشتقّة من التّعلّم و تركّز التّجارب على تعلّم سلوكات جديدة مقبولة ، و العمل على تقليل السّلوكات غير المناسبة .

ـ يشمل المنحنى السّلوكي في المعالجة ما يلي :

. تحديد السّلوكات المرغوب و غير المرغوب فيها بطريقة موضوعيّة قابلة للملاحظة.

.قياس السّلوكات عن طريق إجراءات الملاحظة.

ـ يتلخّص محتوى النّظريّة السّلوكيّة بعبارة (السّلوك محكوم بنتائجه) ، و تهتمّ النّظريّة السّلوكيّة بالسّلوك الظّاهر غير الملائم و تصميم برنامج التّدخّل المناسب للعمل على تغيير السّلوك الملاحظ و تعديله .[1]

ـ يرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّ الاضطراب السّلوكي و المشكلات السّلوكيّة هو سلوك ما يتعلّمه الفرد من البيئة الّتي يعيش فيها ، حيث يعتبر هذا الاتّجاه بأنّ الإنسان ابن البيئة بما تشتمل عليه من مثيرات و استجابات مختلفة لها علاقة بمختلف مجالات حياته الاجتماعيّة و النّفسيّة و البيولوجيّة و غيرها و تتشكّل لدى الفرد حتّى تصبح جزءا من كيانه النّفسي ، و الفرد عندما يتعلّم السّلوكيّات الخاطئة و الشّاذة إنّما يتعلّمها من محيطه الاجتماعي عن طريق التّعزيز و النّمذجة و تشكّل و تسلسل السّلوكيّات غير المناسبة ، كما يرى هذا الاتّجاه بأنّ المحو أو العزل أو الانطفاء أو النّمذجة الإيجابيّة و غيرها من أهمّ أساليب تعديل السّلوك .[2]

من أهمّ محتويات النّظريّة السّلوكيّة ما يلي :

ـ السّلوك محكوم بنتائجه .

ـ تهتمّ بالسّلوكيّات الظّاهرة .

ـ تصمم التّدخّل المناسبة للعمل على تفسير السّلوك الملاحظ .

ـ تركّز التّجارب على السّلوكيّات الجديدة و المقبولة و العمل على تقليل السّلوكيّات غير المناسبة .

ـ السّلوك السّويّ و غير السّويّ كلاهما متعلّم و هناك معايير للحكم على السّلوكيّات غير المقبولة.

[1] خولة أحمد يحي ، مرجع سابق ، ص39 ـ 40
[2] العزّة ، مرجع سابق ، ص43

ـ الفرد يتعلّم أن يسلك بطريقة محدّدة من خلال تفاعله مع البيئة .

فوائد الاتّجاه السّلوكي :

ـ يفترض أنّ الاضطراب النّفسي و السّلوكي هو نتيجة تعلّم سلبي و لهذا لا يجب اعتباره مرضا .

ـ التّركيز يكون على خبرات الفرد و تاريخه الاشتراطي و هذا يجعل النّمط حسّاس للعوامل الثّقافيّة و الاجتماعية .

ـ النّمط السّلوكي في التّعامل مع الاضطراب لا يعطي حكما على الأشخاص ، و إنّما يوصي بالعلاج فقط عندما تسبب أعراض الاضطراب النّفسي مشكلات للشّخص نفسه أو من هم حوله .

ـ يفترض من خلال هذا النّمط أنّ الاضطراب النّفسي يسبّبه عوامل بيئيّة و نتيجة لهذا فإنّ الشّخص المضطرب ليس مسؤولا عن هذا الاضطراب .[1]

ـ فهذه النّظريّة تفسّر السّلوك على أساس العادات الّتي تتكوّن آليّا بحيث يمكن تفسيرها على أساس ميكانيكي بحت ، و نقطة البداية في العادات مثير خارجي يؤدّي إلى استجابة ، و هذه تكون ذاتها بمثابة مثير داخلي يؤدّي إلى استجابة أخرى و هكذا .

و ينمو السّلوك بتكوين سلاسل متّصلة من العادات ثمّ تصبح هذه العادات أنماطا سلوكيّة تساعد الكائن على مواجهة مواقف الحياة ، و نفس القول على السّلوك الاجتماعي الّذي يتكوّن من سلاسل العادات الميكانيكيّة المرتبطة بمثيرات البيئة الاجتماعيّة .[2]

النّظريّة السّلوكيّة تفسّر الاضطراب السّلوكي و الانفعالي على أنّه خلل في عمليّة التّعلّم أو خطأ في عمليّة التّعلّم السّلوكي ، فالسّلوك المضطرب أو الشّاذ أو غير المرغوب فيه تمّ تعلّمه نتيجة التّعزيز لهذا السّلوك ، سواء كان بشكل مقصود أو غير مقصود ، و إذا حدث خلل في تعلّم هذا السّلوك و استمرّ هذا التّعزيز فإنّه يصبح مشكلة سلوكيّة أو انفعاليّة .

3/ النّظريّة البيوفيسيولوجيّة :

ـ أشار كلّ من هالان و كوفمان (Hallahan and Kauffman 1982) إلى أنّ السّلوك يمكن أن يتأثّر بالعوامل الجسميّة و العصبيّة و البيوكيميائيّة ، أو بأكثر من عامل فيها ، و أنّ هنالك علاقة بين جسم الفرد و سلوكه لذلك ينظر إلى العوامل البيولوجيّة على أنّ وراء الاضطراب السّلوكي و الانفعالي ، و نادرا ما يمكن إظهار العلاقة السّببيّة بين العامل البيولوجي و الاضطراب السّلوكي و الانفعالي.[3]

[1] مصطفى نوري القمش و خليل عبد الرحمن المعايطة ، مرجع سابق ،ص38
[2] المرجع نفسه ، ص34
[3] خولة أحمد يحيى ، مرجع سابق ، ص64

ـ كما يرى كلّ من هيور و أورلنسكي أنّ بعض المختّصين يعتقدون أنّ كلّ الأطفال يولدون و لديهم الاستعداد البيولوجي، و مع أنّ هذا الاستعداد قد لا يكون السّبب في اضطراب السّلوك إلاّ أنّه قد يدفع الطّفل إلى الإصابة بالاضطراب أو إلى المشاكل السّلوكيّة ، فالأدلّة على الأسباب البيولوجيّة واضحة أكثر في الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة الشّديدة جدّا .

ـ أمّا العزّة فيشير إلى أنّ هذا الاتّجاه البيوفسيولوجي يرى أنّ الاضطراب السّلوكي هو نتاج و محصلة لخلل في وظائف أعضاء جسد الإنسان الأمر الّذي ينتج عنه اضطراب في السّلوك لديه قد يكون نتاجا لنقص أو زيّادة في افرازات الغدد الصّماء أو غيرها في جسم الإنسان ، فالحركة الزّائدة قد تكون نتاج زيّادة مادة الثّيروكسين في الدّم ، و هذا مرتبط بعلم البيولوجيا الّذي يرى بأنّ للوراثة دور واضح في ظهور الاضطراب السّلوكي ، كما أنّ لعمليّات النّمو و الأيض (التّمثيل الغذائي) دور في ذلك ، و كذلك الحساسيّة للأدوية و الأصباغ و نضج الأجهزة و سير عمليّة نموّ الفرد و سلامة الحيوان المنوي و البويضة و مشاكل الرّحم ، و تعرّض الأمّ الحامل لأمراض كالحصبة الألمانية ، أو مرض الزّهري و عدم وجود بيئة رحميّة مناسبة ، و تعرّضها لمرض السّكّري و مشاكل الحمل و ما قبله و ما بعده ، و التّسمّم الولادي و نقص الأكسجين أثناء عمليّة الولادة ، و تناولها للحبوب المخدّرة و التّدخين ، و تناولها للموادّ السّامة كالرّصاص و الولادة العسرة و تعرّضها لأشعّة إكس (x) و عدم مراجعتها للطّبيب و القيام بالفحوصات اللاّزمة للاطمئنان على سلامة مولودها كلّها أسباب قد تكون مسؤولة بمستويات معيّنة عن وجود إعاقات لدى هذا المولود و تعرّضه لاضطرابات سلوكيّة و كذا انفعاليّة ، كما أنّ حرمان الطّفل عاطفيّا و مادّيا يمكن اعتباره أحد الأسباب المؤدّية إلى الاضطرابات بالإضافة إلى عوامل سوء التّغذية لدى الأمّ و اختلاف دمه عن دم الأمّ .[1]

ـ يركّز علماء النّفس أصحاب هذا الاتّجاه في دراستهم على السّلوك الإنساني باعتباره سلوكا يصدر عن الإنسان كوحدة بيولوجيّة متكاملة تستجيب لبيئتهم الخارجيّة بوسائل متنوّعة ، و هم يفسّرون الاضطراب السّلوكي و الانفعالي على أنّه قد يرجع إلى خلل في تركيبات الجينات أو خلل في الجهاز العصبي أو اضطراب في العوامل الكيميائيّة العضويّة .

4/ نظريّة التّعلّم الاجتماعي :Sosial carning Theory:

تعتمد هذه النّظريّة على المسلّمات الأساسيّة لنظريّة التّعلّم ، و يرى أصحاب هذا الاتّجاه و منهم جوليان روترز أنّ السّلوك المنحرف يخضع لمبادئ التّعلّم الاجتماعي ، و لا يحتاج لمبادئ أخرى لفهمه و تفسيره ، و هم يرون أنّ السّلوك المنحرف ، و الّذي يطلق عليه آخرون السّلوك المرضي ، و هو سلوك غير مرغوب فيه وفق مجموعة من المعايير و القيم ، و أنّه سلوك سبق تعلّمه .[2]

[1] العزّة ، مرجع سابق ، ص44

[2] جوليان روترز 1989 ،علم النفس الإكلينيكي ،مصر ،ترجمة محمود هنا ،دار الشروق ، دط ، ص107

و إذا تذكّرنا أنّ التّعلّم وفق هذه النّظريّة يتمّ في سياق اجتماعي Social context ، و من خلال التّفاعل الاجتماعي بين المعلّم و المتعلّم أو الأب أو النّموذج ، أيّا كان ، و يعني ذلك أنّ سلوك النّموذج موضوع تقييم من قبل المتعلّم ، و على ذلك يعمل المتعلّم على تقليد سلوك النّموذج ، أو لا يقلّده بناءا على مكانة ذلك النّموذج و قوّته لدى المتعلّم ، و بخاصّة مكانه في المجتمع ، إذ يعمل المتعلّم على تقليد ذلك السّلوك الّذي لا يظهر مباشرة بل يظهر حينما تتاح الفرصة لدى المتعلّم لإظهار ذلك السّلوك المقلّد ، إذ يتوقّع المتعلّم تعزيزا مباشرا أو غير مباشر له .[1]

ـ فنظريّة التّعلّم الاجتماعي تفسّر الاضطراب السّلوكي أو الانفعالي على أنّه راجع إلى (النّمذجة) أو (التّعلّم عن طريق الملاحظة) ، حيث أنّ الطّفل يلاحظ و يشاهد و يتعلّم عن طريق التّقليد و المحاكاة .

4/ أنواع الاضطرابات السّلوكيّة الّتي قد يواجهها التّلميذ :

التّوحّد :

تعريف التّوحّد :

تعدّدت تعاريف التّوحّد بتعدّد الاتّجاهات العلميّة و النّظريّة الّتي تحاول تفسير هذا الاضطراب من بينها ما يلي :

لغة : التّوحّد كلمة مترجمة عن اليونانيّة ، حيث تنقسم هذه الكلمة إلى قسمين Autos بمعنى النّفس أو الذّات و ISM بمعنى العالة غير السّويّة أو الانغلاق ، و بهذا يعني المصطلح أنّ المصابين بالتّوحّد يحملون نفسا غير سويّة ، الانغلاق على الذّات .[2]

كما حدّد مصطلح التّوحّد Autistic في معجم علم النّفس بأنّه المتّجه نحو الذّات.

اصطلاحا :

عرّفته الجمعيّة الوطنيّة للأطفال التّوحّديين National Society for Autistic children :
على أنّه عبارة عن المظاهر المرضيّة الأساسيّة الّتي تظهر قبل أن يصل عمر الطّفل إلى 30 شهرا ، و يتضمّن الاضطرابات التّاليّة :

ـ اضطرابات في سرعة أوتتابع النّمو .

ـ اضطرابات في الاستجابات الحسّيّة للمثيرات .

ـ اضطرابات في التّعلّق أو الانتماء للنّاس و الأحداث .

[1] Berdure &Wallers .1977.social Learning and personality devciopinent. NY. P49

[2] أسامة فاروق مصطفى ،السيد كمال الشربيني ،2011،التوحد ،الأسباب ،التشخيص ،العلاج ،ط1 ،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان ص 26

ـ اضطرابات في الكلام و اللّغة و المعرفة .[1]

عرّفه ريتشارد و ماثيو Richard and Matthew :

بأنّه اضطراب ارتقائي عام يتميّز بقصور التّفاعل الاجتماعي ، و قصور التّواصل و مدى محدود من الأنشطة و الاهتمامات ، و أنماط شاذة من السّلوك و الأنشطة و عادة ما يظهر قبل الشّهر الثّلاثين من العمر و قد استخدمت الدّراسة الحاليّة مصطلحي التّوحديين و الذّاتويّين و هما بمعنى واحد .[2]

أمّا Koegenl and Dunlap :

فقد عرّفا التّوحّد بأنّه أولئك الأطفال الّذين يظهرون و كأنّهم مجموعة متجانسة و تظهر عليهم المظاهر الشّديدة من السّلوك غير الاعتيادي و تظهر عليهم العلامات التّاليّة :

ـ الافتقار للّغة المناسبة .

ـ الافتقار إلى السّلوك الاجتماعي الملائم .

ـ العجز الشّديد في الحواس .

ـ اضطراب شديد في الجانب الانفعالي .

ـ أنماط مختلفة من السّلوك الحركي المتكرر .

ـ انخفاض المستوى الوظيفي للذّكاء .[3]

عرّفه كانر Kanner : بأنّه أولئك الأطفال الّذين يظهرون اضطرابا في أكثر من المظاهر الآتيّة :

ـ صعوبة تكوين الاتّصال و العلاقات مع الآخرين .

ـ انخفاض في مستوى الذّكاء .

ـ العزلة و الانسحاب الشّديد من المجتمع .

ـ الإعادة الرّوتينيّة للكلمات و العبارات الّتي يذكرها الآخرين أمام الطّفل .

ـ الإعادة و التّكرار للأنشطة الحركيّة .

[1] خولة أحمد يحي ، مرجع سابق ، ص 28

[2] Richard & Matthew .2002 . p23

[3] سوسن شاكر مجيد ، 2010 ، التوحد ،أسبابه ،خصائصه و تشخيصه ،ط1، جامعة بغداد، اد ،بيونو للطباعة و النشر ،عمان الأردن 23.24

ـ اضطرابات في المظاهر الحسّيّة .

ـ اضطرابات في اللّغة أو فقدان القدرة على الكلام أو امتلاك اللّغة البدائيّة ذات النّغمة الموسيقيّة .

ـ ضعف الاستجابة للمثيرات العائليّة .

ـ الاضطراب الشّديد للسّلوك أو إحداث بعض الأصوات المثيرة للأعصاب .[1]

الإحصائيات الخاصّة بالتّوحّد و نسبة الانتشار :

ـ في الآونة الأخيرة بدأت بعض الدّول تعلن عن ازدياد نسبة الإصابة بالتّوحّد في بلادها ، و من تلك الدّول الجزائر ، و من المؤكّد الانتشار في تزايد مستمر .

ـ في حين تشير الإحصاءات العالميّة إلى ظهور (4 ـ 5) حالات توجد في كلّ عشر آلاف مولود ، و قد يرتفع إلى حالة توحّد لكلّ ألف مولود حسب التّوسّع في الصّفات أثناء التّشخيص و تظهر أعراض التّوحّد واضحة بعد 30 شهرا تقريبا.

ـ و تزداد نسبة الإصابة بين الذّكور عن الإناث بنسبة (1.4) ، و لا يرتبط هذا الاضطراب بأيّة عوامل اجتماعيّة حيث لم يثبت أنّ لعرق الطّفل أو جنسه أو لونه أو المستوى التّعليمي و الثّقافي للعائلة أي علاقة بالإصابة بالتّوحّد .[2]

ـ أمّا في الجزائر فقد قدّمت إحصائيّات من خلال الملتقى الأوّل حول التّوحّد سنة 2008 ، و كانت كالتّالي :

في سنوات السّبعينات كان معدّل الانتشار يتراوح ما بين 4 ـ 5 حالات من بين كلّ 10000 طفل ، وفي سنوات التّسعينات ارتفع بمعدّل الانتشار إلى 7 حالات من بين 10000 طفل ، أمّا حاليّا فلا يوجد إحصائيات دقيقة لهذا الاضطراب في الجزائر ، و لكن المؤكّد أنّ نسبة الانتشار في تزايد مستمر .[3]

أسباب التّوحّد :

الكثير من الأخصّائيين النّفسانيين يرون أنّ من الصّعب جدّا تحديد أسباب التّوحّد و ذلك راجع لكثير من الأمور من بينها :

ـ عدم الاتّفاق بين العاملين في الميدان على طبيعة هذه الإعاقة .

ـ بعض الحالات تؤدّي إلى حدوث التّوحّد ، مثل التهاب السّحايا .

---

[1] سوسن شاكر مجيد ، المرجع نفسه ، ص 23 ـ 24

[2] الجرواني و آخرون ،2011 ، المهارات الحياتيّة للأطفال التّوحّديين ، دار المعرفة الجامعيّة ، الاسكندريّة ،مصر ،ص9 ـ 10

[3] زهير عزاز محمد ،2011، فاعليّة برنامج تدريبي في تنميّة مهارات الذّاكرة الدّلاليّة و أثر ذلك على الاتّصال اللّغوي لدى الأطفال التّوحّديين (دراسة تجريبيّة) ، رسالة ماجستر ، تخصّص أرطوفونيا و أمراض اللّغة و الاتّصال ،جامعة الجزائر ،ص40

ـ طبيعة الإصابة تشترك في الكثير من الأعراض و المميّزات مع عدد من الإعاقات الأخرى .

ـ بعض الحالات تتغيّر أعراضها بالزّيادة أو النّقصان .

ـ خطأ في التّشخيص فبعض الحالات تشخص على أنّها حالات اضطراب في التّعلّم أو التّخلف عقلي غير محدّد السّبب .[1]

و هناك من يرى بأنّ التّوحّد يرجع لأسباب عدّة منها :

1/ النّفسيّة :

ـ يرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّ الظّروف النّفسيّة غير الملائمة هي سبب ذلك و قد أشار كانر في نظريّة " البرود و الفتور العاطفي من قبل الآباء " ، بأنّهم يميلون إلى عدم إظهار العاطفة و أنّهم رافضون و سلبيّون تجاه أطفالهم و باردون عاطفيّا في إظهار التّفاعل بينهم و بين أطفالهم بصورة لا تسمح للطّفل بالاتّصال مع والديه بأيّ شكل من الأشكال .

ـ أشار بيتلهاين إلى أنّ سبب التّوحّد قد يعود إلى نقص تعزيز الوالدين للتّطوّر الطّبيعي لذخيرة استجابات الطّفل .[2]

والّذي قد ينسلخ من الواقع و يعاني من التّوحّد ، حيث أن هذا الأخير يأخذ اهتمام الوالدين و خاصّة الأم ، فتنصرف عن الطّفل الأوّل لمقابلة احتياجات الطّفل الجديد ، فيشعر الطّفل الأوّل بالغيرة و الحرمان لعدم اهتمام الأمّ به مثلما اهتمّت به قبل ميلاد الطّفل الجديد .[3]

الوراثيّة الجينيّة :

نتائج الفحوص الّتي أجريت على الأطفال التّوحّديين تشير إلى وجود كروموزوم إكس الهش الّذي يظهر في شكل صورة معقّدة في نسبة تتراوح من 5 ـ 6 بالمائة من الحالات ، و قد يظهر ذلك في الأولاد أكثر من البنات خاصّة في الأطفال المصابين بالتّوحّد المصحوب بتخلّف عقلي ، كما أنّ التّصلّب الّذي ينقل بواسطة الجين المسيطر يكون ذو صلة بإعاقة التّوحّد في نسبة تصل إلى حوالي (5 بالمائة) من الحالات تقريبا .[4]

وعليه فإنّ العديد من الدّراسات أشارت إلى الأسباب الجينيّة و الّتي ركّزت على دراسة الكروموزومات خصوصا في حالات ولادة التّوائم المتطابقة و التّوائم المتشابهة ، حيث أجريت ثلاث دراسات في مجال التّوائم ، إثنتان تم إجراءهما في بريطانيا و الثّالثة في اسكندنافيا ، و خلصت الدّراسة إلى أنّ معدّل حدوث حالة التّوحّد في التّوائم في نفس الخليّة

[1] مصطفى الشربيني ، مرجع سابق ، ص37

[2] سعيد حسني العزة، 2002، الارشاد الأسري ،مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع ،عمّان ،الأردن ،ص61

[3] عمارة ،ماجد السيد علي 2005، إعاقة التوحد بين التشخيص و التشخيص الفارق ،مكتبة زهراء الشرق ،مصر، ص26

[4] ماجد علي عمارة ، المرجع السابق ، ص 27

(متطابقة) يتراوح بين (36 ـ 97 بالمائة) في حين اختلفت هذه النّتيجة في التّوائم من خليّتان منفصلتان (متشابهة) حيث تراوحت (0 ـ 10 بالمائة) إضافة إلى الدّراسة الّتي قام بها كلّ من جود و ماندال ، حيث أشارت هذه الدّراسة إلى أنّ نسبة حدوث هذا الاضطراب في التّوائم المتطابقة تكاد تكون (100 بالمائة) في حالة إصابة أحدهما باضطراب التّوحّد ، و السّبب في ذلك يعود للتّطابق الوراثي الكبير للجينات و الكروموزومات في حالة التّوائم المتطابقة و بالتّالي فإنّ إحتماليّة تعرّضهم لهذا الاضطراب هي أكثر من التّوائم المتشابهة .

العوامل البيئيّة :

ـ المشكلات الّتي تعرّضت لها الأمّ أثناء الحمل و الولادة .

ـ إنّ لقاح MMR ينظر إليه على أنّه أحد الأسباب المحتملة للتّوحّد إلاّ أنّ الدّراسات أثبتت عكس ذلك .

ـ إصابة الأمّ بالفيروسات و بعض الأمراض المعديّة .

ـ تعرّض الأمّ الحامل للموادّ الكيميائيّة السّامة .

ـ أنّ العديد من التّوحّديين لديهم حساسيّة من تناول الألبان و القمح ، إلاّ أنّ هذا لا ينطبق على معظم الأطفال التّوحّديين .

ـ و بناءا على هذه العوامل البيئيّة تختلف الإصابة بالتّوحّد من حالة لأخرى .

فالفيروسات تسبّب التّوحّد لبعض الأشخاص ، و يسبّبه التّعرّض للكيماويّات السّامة لدى نسبة قليلة منهم ، و هناك بعض الحالات الّتي توارثت الاضطراب ، بينما أصيب بعض الأشخاص بالتّوحّد نتيجة لتغيّر مفاجئ في الجينات ، إلاّ أنّ كلّ هذه الأسباب تنتج نموا غير طبيعي للمخ .[1]

العوامل الكيميائيّة :

أشارت الدّراسات إلى علاقة التّوحّد بالعوامل الكيميائيّة العصبيّة Mecirochemical و بصفة خاصّة إلى اضطرابات تتمثّل في خلل أو نقص أو زيادة في إفرازات النّقلات العصبيّة Neurotransmitrers الّتي تنقل الإشارات العصبيّة من الحواس الخمس إلى المخ أو الأوامر الصّادرة من المخّ إلى الأعضاء المختلفة للجسم أو عضلات الجسم و الجلد .[2]

[1] أسامة فاروق مصطفى ، مرجع سابق ، ص 254 ـ 255

[2] أسامة فاروق مصطفى ، المرجع نفسه ، ص255

النّشاط الزّائد Hyperactivity :

تعريفه :

النّشاط الزّائد اضطراب شائع ، استخدمت عدّة مصطلحات للإشارة إلى هذا الاضطراب ، و من هذه المصطلحات ، الحركة الزّائدة ، النّشاط المفرط و التّلف الدّماغي البسيط .

النّشاط الزّائد هو واحد من أكثر خصائص الأطفال المضطربين سلوكيا عن المعدّل الطّبيعي للطّفل العادي ، أو لمن هم في نفس عمر الطّفل المضطرب ، فتجد الطّفل يجري من مكان لآخر دون سبب ، يترك مقعده فجأة أو يخبطه بيديه أو رجليه ، يتسلّق فوق المكتب أو يدخل تحته ، و يتسلّق الأماكن العالية ، يخبط الأشياء من حوله ، يتخبّط على الأرض و بذلك فهو يجد صعوبة في أن يظلّ ساكن لفترة قصيرة فهو دائم الارتباك .[1]

ـ النّشاط الزّائد عرّف على أنّه نشاط جسمي و حركي لدى الطّفل ، بحيث لا يستطيع التّحكّم بحركات جسمه ، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرّة ، وغالبا ما تكون هذه الظّاهرة مصاحبة لحالات إصابات الدّماغ أو قد تكون لأسباب نفسيّة .[2]

ـ يرجع النّشاط الزّائد لمجموعة من المشكلات السّلوكيّة Condact .

النّشاط الزّائد هو زيّادة في النّشاط عن الحدّ المقبول بشكل مستمر ، كما أنّ كميّة الحركة الّتي يصدرها الطّفل لا تكون متناسبة مع عمره الزّمني ، فعلى سبيل المثال : الأطفال في سنّ الثّانية تكون حركتهم نشطة جدّا نحو استكشاف البيئة لذا تعتبر مناسبة لعمرهم الزّمني ، إلاّ أنّ نشاطا مساويا لهذا من قبل طفل عمره عشر سنوات خلال المناقشة الصّيفيّة يعتبر نشاطا غير مناسبا .[3]

و يعتبر اضطراب الانتباه من المصطلحات الّتي ظهرت حديثا و الّتي تظهر بشكل واضح لدى الأطفال ، وقد يصاحبه فرط النّشاط أو لا يصاحبه .

ـ و ظهر مصطلح اضطراب الانتباه في بداية القرن التّاسع عشر على أنّه اضطراب عضوي ، و ذلك لإصابة الشّعوب في نهاية الحرب العالميّة الأولى بإصابات دماغيّة لانتشار وباء التهاب المخ ، فظهرت جملة أعراض تميّز فئة ذوي اضطراب الانتباه ، و مع بداية عام 1980 تراجع الاتجاه العضوي ، و ظهر الاتّجاه السّلوكي ، و بدأ ينظر إلى اضطراب الانتباه لدى الأطفال على أنّه اضطراب سلوكي .

[1] د أحمد محمّد جاد، أبو زيد ،د هبة جابر عبد الحميد ،مكتبة الأنجلو المصرية 2015، القاهرة ،مصر ،ص93
[2] القمش المعايطة ،مرجع سابق ، ص 190
[3] خولة أحمد يحيى ، مرجع سابق ، ص180

ـ و يذكر كلّ من Bigler و Nussbaun عام 1980 ، أنّ مصطلح اضطراب الانتباه من المصطلحات الحديثة ، حيث أنّه لم يتمّ التّحديد الدّقيق لهذا الاضطراب إلاّ في بداية الثّمانينات من هذا القرن ، فقد كان يشخّص قبل ذلك على أنّه ضعف في القدرة على التّعلّم ، أو أنّه خلل بسيط في وظائف المخ (MBD) Minimal Brain Dysfunction أو إصابة بسيطة في المخ Minimal Brain Injury .[1]

ـ وقامت جمعيّة الطّب النّفسي الأمريكيّة بإجراء مراجعة للطّبعة الثّالثة من دليل تشخيص الاضطرابات النّفسيّة و إحصائها DSM.4rd .[2]

و يلاحظ أنّ مصطلح اضطراب الانتباه المصحوب بالنّشاط الزّائد ADHD في الطّبعة الثّالثة المعدّلة من دليل تشخيص الاضطرابات النّفسيّة و إحصائها الثّالث DSM . 3rd 1987 تختلف عن مصطلح اضطراب الانتباه المصحوب بالنّشاط الزّائد ADHD في تسميّة الطّبعة الثّالثة من دليل تشخيص الاضطرابات النّفسيّة و إحصائها عام 1980 .[3]

أسباب النّشاط الزّائد :

العوامل البيولوجيّة :

وتتمثّل في الإصابة المخّيّة و حدوث تلف بالمخّ نتيجة لتعرّض الدّم لموادّ ضارّة أثناء الحمل مثل : التّدخين أو تعاطي بعض الأدويّة ، و أحيانا نتيجة للولادة قبل الأوان ، أو لعسر الولادة ، ممّا ينتج عنه تلف لبعض خلايا المخّ بسبب نقص الأكسجين فالأطفال ذوي النّشاط الزّائد معظمهم لديهم اضطرابات كهرو فسيولوجيّة في أداء وظائف المخّ ممّا يؤدّي ذلك إلى ظهور الاستجابات غير المناسبة لديهم .[4]

عوامل وراثيّة :

للوراثة دور كبير في حدوث مثل هذا الاضطراب حيث قد يتوارثه أفراد العائلة و هناك سبب آخر و هو نقص بعض الموصلات الكيميائيّة العصبيّة بالمخّ ممّا يتسبّب في اضطراب النّشاط الحركي الزّائد كانوا هم أيضا مفرطي الحركة و النّشاط و يعني ذلك أنّ النّشاط الزّائد اضطراب أسري ينتقل من الآباء إلى الأبناء و أنّ الأطفال الّذين يعانون من النّشاط الزّائد غالبا ما يكونون قد عانوا من ذلك الاضطراب في طفولتهم ممّا يعني ذلك انتقال جيني وراثي للنّشاط الزّائد و أنّ هناك

[1] السّيّد علي السيد ، أحمد وفائقة محمد بدر 1999 ،اضطراب الانتباه لدى الأطفال أسبابه و تشخيصه و علاجه ،القاهرة ،مكتبة النّهضة العربيّة ،ص34

[2] Gomez R andcondon .M.1999.Centrel auditory processing ability in chldren with ADHD without learn learn ing disabilities J of Learning Disabilities vol 32 .No2 .P150

[3] عبد الرقيب أحمد ابراهيم البحيري ، و عفاف محمد محمود عجلات 1997 ،مقياس انتباه الاطفال و توافقهم ،كراسة التعليمات ،القاهرة ،دار النّهضة العربية ،ص19

[4] طه عبد العظيم ، استراتيجيّات تعديل السّلوك ،2008، الاسكندرية ،دار الجامعة الجديدة للنّشر ،ص 335 ،336

زيادة في نسب وجود النّشاط الزّائد بين التّوائم المتشابهة و كذلك بين أقارب الأطفال ذوي النّشاط الزّائد الّذين يعانون هم أنفسهم من النّشاط الزّائد و كذلك التّشوّهات الخلقيّة أثناء الولادة و هزّات المخ بسبب حوادث تعرّض لها الطّفل.[1]

عوامل نفسيّة و بيئيّة :

يتمثّل ذلك في عوامل التّنشئة الوالديّة مثل سوء معاملة الوالدين و عدم استقرار الأسرة حيث تتعرّض بعض الأسر لاضطرابات اجتماعيّة و نفسيّة و اقتصاديّة تؤدّي إلى تدهور العلاقات بين أفرادها و تؤثّر عليها ، و يكون الأطفال أكثر عرضة لنتائج هذا الاضطراب فالآباء الّذين يعانون من العصبيّة و سرعة الاستثارة ، يؤدّي ذلك إلى جعل أبنائهم عرضة للإصابة بهذا الاضطراب و هذا ممّا يعني أنّ الأطفال يتعلّمون النّشاط الزّائد من خلال التّمذجة للوالدين علاوة على الأحداث الضّاغطة و الإحباطات الشّديدة و تتضمّن العوامل البيئيّة مضاعفات الحمل و الوضع ، و التّلوّث بالسّموم و المعادن كالرّصاص و المواد الاصطناعيّة الّتي تضاعف إلى الأغذيّة و تعطيها نكهة أو لون أو للمحافظة عليها مثل الأيسكريم و الكيك و غيرها ، و سوء التّغذيّة و العقاقير و التّعرّض للإشعاع و الحوادث .[2]

القلق :

تعريفه :

لغة : تقول العرب أقلق المرء الشّيء أي حرّكه من مكانه ، و أقلق القوم السّيوف ، أي حرّكوها من أغمادها ، فالقلق إذا الحركة و الاضطراب ، و هو عكس الطّمأنينة .[3]

اصطلاحا :

ـ يعدّ القلق من أكثر المصطلحات الشّائعة في مجال علم النّفس عموما ، و في مجال الصّحّة النّفسيّة خصوصا ، فالقلق حقيقة من حقائق الوجود الإنساني و جانب دينامي هام في بناء الشّخصيّة و متغيّر أساسي من متغيّرات السّلوك ، و على الرّغم من كونه خبرة غير سارّة يمكن أن يؤدّي إلى تصدّع الشّخصيّة ، إلاّ أنّ وجوده بقدر مناسب يعدّ ضرورة للتّكامل النّفسي ، لأنّه يخدم أغراضا هامّة في حياة الإنسان و ينبّه الفرد للخطر قبل وقوعه .[4]

ـ و يعرّف القلق بأنّه "عدم الاستقرار العام نتيجة للضّغط النّفسي الّذي يقع على عاتق الفرد ، ممّا يسبّب اضطرابا في

طه عبد العظيم ، المرجع نفسه ، ص336

[2] طه عبد العظيم ، المرجع نفسه ، ص336 ـ 337

[3] ابن منظور ،لسان العرب ،المجلّد13،دار صادر ،بيروت، 1992، ص287

[4] الجزائري ،خلود حسين عبد الرزاق 2004، المناخ الأسري و علاقته بالقلق في مرحلة الطّفولة ،رسالة ماجستر ،معهد الدراسات و البحوث التربوية ، جامعة القاهرة،مصر ،ص20

سلوكه و يصاحبه مجموعة من الأعراض النّف ـ و تشمل السيّة و الجسميّة .[1]

ـ تشمل الأعراض الجسميّة للقلق : الضّعف العام ، نقص الطّاقة الحيوية ، توتّر العضلات ، التّعب ، الصّداع المستمر ، العرق ، ارتعاش الأصابع ، شحوب الوجه ، السّرعة في نبضات القلب ، الدّوار ، الغثيان ، جفاف الفم و الحلق ، فقدان الشّهيّة ، اضطراب النّوم ، ارتفاع ضغط الدّم ، اضطراب في التّنفّس ، ضيق الصّدر ، عسر الهضم و آلام المعدّة ، بينما تشمل الأعراض النّفسيّة القلق : القلق العام على الصّحة ، العصبيّة ، عدم الاستقرار ، الخوف ، توهّم المرض ، سوء التّوافق ، ضعف التّركيز ، شرود الذّهن ، الهم ، الخوف من الموت ، الاكتئاب .[2]

ـ في حين ترى هورني Horney أنّ القلق استجابة انفعاليّة موجّهة إلى المكوّنات الأساسيّة للشّخصيّة ، و تعتقد أنّ البيئة الّتي يعيش فيها الفرد تسهم في نشأة القلق لما بها من تعقيدات و تناقضات ، بينما ينجم القلق عند أدلر Adler في محاولة الفرد التّحرّر من الشّعور بالنّقص و محاولته الحصول على التّفوّق .[3]

ـ هذا و قد ميّز كاتل و سبيلبرجر ،Katell.Spielberger بين نوعين من القلق و هما : حالة القلق Anxiety State و سمة القلق Anxiety Trait، و يستند البحث الحالي إلى تعريف سبيلبرجر للقلق ، حيث قسّم القلق إلى نوعين : حالة قلق و تشير إلى خبرة وقتيّة متغيّرة و مرحليّة متعلّقة بشعور الفرد بأنّه مضطرب ، و سمة القلق و تشير إلى ميل أو تهيؤ أو سمة ثابتة نسبيّا في الشّخصيّة .[4]

ـ و كثيرا ما يعرّف القلق على أنّه حالة نفسيّة تتّصف بالتّوتّر و الخوف و التّوقّع سواء كان ذلك حيال أمور محدّدة أو غامضة ، وقد يكون هذا الانفعال عارضا ، و هو ما يعرفه كلّ النّاس ، كما يعرفون لحظات الحزن و الأسى و الألم ، ثمّ ينقضي هذا الإحساس بانقضاء أسبابه ، وقد يكون مزمنا .

ـ و يرى ألبرت أليس Ellis أنّ القلق هو هزيمة ذاتيّة ، أيّ خبرة أو سلوك يهزم الإنسان من خلال نفسه بنفسه ، و هو بذلك يرى و لو بصورة غير مباشرة أنّ القلق يشترط وجود استعداد ذاتي للهزيمة و الانهيار ، فالقلق هو تأهّب و استعداد من قبل الفرد لخطر قادم ، وأنّ هذا التّأهّب من الخطر .

---

[1] عبد الفتاح ، نيرة عز السعيد 2004، مدى فاعليّة برنامجد إرشادي عقلاني انفعالي في تخفيض القلق و الاكتئاب و الخوف من الموت لدى عينة من الأطفال مرضى القلب ،رسالة دكتوراه ،معهد الدّراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس ، مصر ، ص52

[2] غرابة ، إيهاب محمد حسن ،2003، فاعليّة برنامج عقلاني انفعالي في رفع درجة قوة الأنا و خفض حدّة القلق لدى عيّنة من المراهقين ،رسالة دكتوراه ، معهد الدّراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس ،مصر ص118

[3] عثمان ، فاروق السيد ،1993، أنماط القلق و علاقته بالتّخصص الدراسي و الجنس و البيئة لدى طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج ،مجلة علم النفس ، العدد25 ،السنة السابعة ،القاهرة ،ص39

[4] عبد المعطي ، حسن مصطفى دسوقي ، رواية محمود حسين ،1993،التوافق الزواجي و علاقته بتقدير الذّات و القلق و الاكتئاب، مجلّة علم النفس ،العدد28 ،السنةالسابعة ، القاهرة ، ص8

ـ خطر في حدّ ذاته ، لأنّه يجعل الفرد في شعور مستمرّ بالعجز و الضّعف .[1]

ـ فالقلق " خبرة انفعاليّة غير سارّة ، يشعر بها الفرد عندما يتعرّض لمثير محدّد أو مخيف ، أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي حادّ ، و كثيرا ما يصاحب هذه الحالة الانفعاليّة بعض المظاهر الفيزيولوجيّة ، مثل ازدياد ضربات القلب و زيادة التنفّس ، و ارتفاع ضغط الدّم ، و كذا فقدان الشّهيّة ، و زيادة إفراز العرق و الارتعاش في الأيدي و الأرجل ، كما يتأثّر أيضا إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق .[2]

ـ القلق إمّا يكون حالة أو سمة ، و يتضمّن قلق الحالة Anxiety State بعض التّغيّرات الفيزيولوجيّة ، و هي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشّدّة من وقت لآخر ، أمّا إذا استخدم مصطلح القلق في وصف السّمة الرّئيسيّة لشخصيّة الفرد ، كان معناه سمة القلق Anxiety Trait أي أنّ الفرد يكون في حالة القلق بصورة مزمنة تسمح بأن يقال عنه بأنّه يتّسم بسمة القلق ، و يتضمّن القلق أعراضا متنوّعة مثل برودة الأطراف و تصبّب العرق و الاضطرابات المعويّة و اضطرابات النّوم و الصّداع و فقدان الشّهيّة ، و سرعة ضربات القلب و اضطراب التنفّس و الخوف الشّديد ، و توقّع الأذى و المصائب ، و عدم القدرة على تركيز الانتباه ، و الإحساس الدّائم بتوقّع الهزيمة و العجز و الاكتئاب .[3]

أسباب القلق :

الأسباب النّفسيّة :

قد تتسبّب الأزمات النّفسيّة بشكل عام في ظهور القلق ، و الّذي ينتج أيضا من التّوتّر الدّائم و الخوف أو افتقاد الشّعور بالأمان أو الضّعف النّفسي ككل ، جميع هذه العوامل تسبّب القلق النّفسي .

ـ ضغوطات الحياة :

إنّ الحياة مليئة بالضّغوطات و التّعب و الإرهاق و الهموم المتراكمة ، من مشاكل العمل و المنزل و الأصدقاء و الأهل ، جميعها تسبّب القلق الدّائم لدى الإنسان و تجعله في حالة من عدم الاستقرار و عدم الارتياح .

ـ إهمال الوالدين للأطفال :

إنّ الأطفال يحتاجون للكثير من الرّعاية و الاهتمام بالإضافة لذلك هم بحاجة ماسّة للتّوجيه الدّائم ، فمن غير هذه التّوجيهات سيظلّون في حالة قلق دائم حيال تصرّفاتهم و سلوكهم .

[1] ابراهيم ، علا عبد الباقي ،2010، الخوف و القلق ، القاهرة ، عالم الكتب ، ص309

[2] Miles .Helen.Andrew K .Macleod. Helen pote 2004. Retrospective and Prospective cognitions in Adolescents.Anxiety p691

[3] السنباري ، نور الدين طه يوسف 2002، الضغوط الوالدية كما يدركها آباء المكفوفين و درجة القلق عند أبنائهم ، رسالة ماجستير ، معهد الدّراسات و البحوث التربوية ،قسم الإرشاد النفسي ،جامعة القاهرة ،مصر ،ص61

ـ النّقد :

النقد المتكرّر و الزّائد عن الحدّ يجعل الشّخص في حالة من القلق تجاه تصرّفاته ، و يجعل منه متوتّرا باستمرار ، فيأخذ بالتّفكير في ذاته بشكل كبير ، ممّا يجعله قلقا دائما دون أيّة مبرّرات لهذا القلق .

ـ البحث عن المثاليّة :

عندما يشعر الإنسان بأنّ أفعاله مراقبة من قبل الغير ، يسعى جهده لكي يجعلها في أقصى درجات المثاليّة ، ممّا يحدث لديه قلقا شديدا حيال ذلك ، فالكمال و المثاليّة شيئين غير موجودين حقيقة ، لذلك السّعي وراءهما هو الوهم بحدّ ذاته ، ممّا يزيد من حالة القلق لديه .

ـ الإحباط و الفشل :

إنّ الفشل في العمل أو الدّراسة أو في الحياة الزّوجية أو الخوف من عدم تحقيق الأحلام ، تجعل من الإنسان محبطا بشكل كامل ، فقد يعيد المحاولة ليتجاوز هذا الإحباط ، فتصيبه حالة من القلق و الخوف الشّديدين نتيجة لفشله السّابق .

العناد :

تعريفه :

ـ العناد ظاهرة مشهورة في سلوك بعض الأطفال ، و فيه لا ينفّذ الطّفل ما يؤمر به ، أو يصرّ على تصرّف ما ، و يعتبر العناد من بين النّزاعات العدوانيّة عند الأطفال ، و العناد من اضطرابات السّلوك الشّائعة ، و قد يحدث لفترة وجيزة أو مرحلة عابرة ، و العناد كظاهرة سلوكيّة تبدأ في مرحلة مبكّرة من العمر ، فبوادر العناد تبدأ تظهر في العام الثّاني من العمر ، حيث يصبح الطّفل متمتّعا بقدر من الاستقلاليّة كنتيجة لنمو تصوّراته الذّهنيّة ، و على الرّغم من أنّ العناد قد يأخذ مكانه لدى بعض الأطفال قرب الثّالثة من أعمارهم ، إلاّ أنّه قد يلازمهم إلى سنّ المراهقة و العناد هو أكثر انتشارا بين الذّكور منه بين الإناث في مرحلة ما قبل البلوغ ، و تتعادل نسب الانتشار بعد ذلك تقريبا .[1]

ـ يظهر العناد عند الأطفال ما بين العام الثّاني و الخامس من العمر و يعتبر مظهرا لمقاومة الأوامر و النّواهي من جانب الآباء ، و يعتبر ظاهرة طبيعيّة تمرّ بسلام ابتدءا من الخامسة و تزول تماما في السّادسة ، و لكن إذا استمرّت إلى ما

[1] زكريا الشربيني،2002، المشكلات النفسية عند الأطفال ،مصر ،دار الفكر العربي ، ص42 ـ 43

بعد السّادسة ، تعتبر وسيلة سلبيّة و ليست صحّيّة ، فهذه الوسيلة ـ العناد ـ تدلّ على عدم توافق الطّفل و البيئة مع اكتسابه المهارات الّتي تعينه على التّكيّف السّليم .[1]

ـ و العناد سلوك يعبّر عن نزعة عند الولد إلى مخالفة الوالدين و تأكيد مواقف له تتنافى مع مواقفهم و رغباتهم و أوامرهم و نواهيهم ، إنّه تأكيد للذّات يحمل إلى حدّ ما طابعا عدوانيّا تجاه الوالدين و يتّخذ شكل المعارضة لإرادتهم .[2]

و من بين النّزاعات الاعتدائيّة السّلوكيّة عند الأطفال العناد الشّديد و قد يكون مصحوبا بنوبات الغضب أو الشّجار كمظهر من مظاهر الانحراف السّلوكي أو السّلوك المرضي ، و قد يكون مجرّد وسيلة لإثبات الذّات و بذلك فهذا الاضطراب في الطّفولة المبكّرة ، و يتمّ التّعرّف عليه في الثّامنة من العمر ، و أحيانا يتحوّل إلى اضطراب سلوك أو اضطراب وجدان ، و يتميّز هذا الاضطراب بالسّلوك الشّارد الّذي غالبا ما يتوجّه ضدّ الوالدين وفي تلك الحالة دون انتهاكات خطيرة لحقوق الآخرين الأساسيّة الّتي تلاحظ في اضطراب السّلوك و يتّسم الأطفال المصابون بهذا الاضطراب بأنّهم غالبا مجادلون للكبار ، و كثيرا ما يفقدون هدوءهم و يغضبون و يضيقون بالآخرين بسهولة ، بل يرفضون أوامر الكبار و يستفزّون الآخرين بتعمّد و يميلون للوم الآخرين على أخطائهم و مشاكلهم كما يتّسمون بعدم تحمّل الإحباط و الانفجارات المزاجيّة و الإسراف في تعاطي الدّواء المخدّر في سنّ صغيرة .

أسباب العناد :

تتلخّص أسباب اضطراب العناد في ما يلي :

ـ أحلام اليقظة :

ربّما جاء العناد نتيجة غياب إمكانيّة التّفرقة بين الواقع و الخيال ، و يجد الطّفل نفسه مدفوعا للتّشبّث برأي أو موقف ، غير آبه بالآخرين ، ممّا يجعل الصّدام بين الطّفل و الكبير أمرا حتميّا ممّا يدعم لديه سلوك العناد .[3]

ـ النّزاع بين الوالدين :

فمعايشة الطّفل الشّجار و النّزاع بين الوالدين و كثرة التّوتّرات الانفعالية ، و معاناة الأسرة من مشكلات السّيطرة و الخضوع بين الزّوجين ، و عدم القدرة على التّغلّب على الخلافات الزّوجيّة و الخلاف بينهما حول تربيّة الطّفل ، كلّ ذلك يؤدّي إلى التوتّر و الانفعال الّذي قد يأخذ صورة نوبات الغضب و العناد .[4]

---

[1] أباضة ، أمال عبد السّميع 2003، الأطفال المراهقين المعرضون للخطر ،مصر ،مكتبة الأنجلو المصريّة ، ص101

[2] بندلي ،كوستي 1992 ،عناد الولد و سلطة الوالدين ،نحن و أولادنا ،ترجمة جروس برس ، طرابلس ، ط2 ، ص7

[3] زكريّا الشربيني ، مرجع سابق ، ص 44 ـ 45

[4] فهيم ، كثير 1977، الحبّ و الصّحّة النّفسيّة لأبنائنا ، سلسلة أقراء ، مصر رقم 425 ، دار المعارف ، ص 75

ـ تقييد حريّة الطّفل :

فتقييد حريّة الطّفل ، و التّحكّم في تصرّفاته و منعه من اللّعب و مزاولة ما يجب من نشاط ، و إرغامه على إتّباع نظم معيّنة في المعاملة و آداب تناول الطّعام ، و آداب الحديث ، و الذّهاب إلى الفراش في مواعيد معيّنة ، أو تنظيف الأسنان و إتّباع عادات صحيّة تتصّل بغسل يديه و التّبوّل و التّبرّز و تمشيط الشّعر ، أو تكليف الطّفل بأمور خارج المنزل ، و تدخّل الوالدين الزّائد في حياة الطّفل لوقايته أو حرصا على ألاّ يصيبه شيء أو إصرار الأمّ على ارتداء طفلها معطفا ثقيلا يعرقل حركته أثناء اللّعب ، و ربّما كان سببا في عدم فوزه في السّباق أو لتأنيب المدرسة له لارتداء هذا المعطف لاختلافه عن زيّ المدرسة ، كلّ ذلك يدفع الطّفل إلى العناد كردّ فعل للقمع الّذي يرغم الطّفل دون إرادته و يبدأ في التّذمّر إذا قيّده الكبير ، فالفارق ليس ضخما في ذهن الطّفل بين أن يتذمّر و ربّما يشاكس و أن يعاند ، و تدخّل الكبار يجعله يبحث عن البديل الّذي يمكنه من الفرار ، و ربّما كان العناد هو المخرج .[1]

ـ الإحباط :

فتعرّض الطّفل للإحباط و شعوره بوطأة خبرات الطّفولة و مواجهة صدمات أو إعاقات مزمنة يؤدّي التّوتّر و القلق ، و من أبرز مظاهر الإحباط إحساس الطّفل بعدم حبّ الأمّ له ، و عدم رعايتها له و اهتمامها به ، و كثرة المنع لما يحبّه و يرغبه ، ومن لم يتّجه إلى سلوك الرّفض خاصّة رفض الأمّ و إرشاداتها ، و كذا رفض الطّعام و النّوم ، و يصبح العناد دفاعا ضدّ الإحباط و الشّعور و العجز و القصور .

المبحث الثّالث : الوقاية من الاضطرابات السّلوكيّة و علاجها :

1/ طرق لعلاج الاضطرابات السّلوكيّة :

ـ النّمذجة :

أساسها التّقليد و المحاكاة و التّرميز على افتراض أنّ الإنسان قادر على التّعلّم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين و التّعرّض بصورة منتظمة للنّماذج .

و يرى "باندورا" أنّها تقدّم معلومات يكتسبها الشّخص بوصفها تمثيلات رمزيّة للحدث المنمذج و تضمّ أربع عمليّات هي الإنتباهيّة (إدراك حسّي للحدث المنمذج) ، احتفاظية Retention ، و فيها يترجم الحدث الملاحظ إلى دليل للأداء المستقبلي ، إعادة الإنتاج الحركي (تكامل مختلف الأفعال المكوّنة في أنماط استجابة جديدة) ، الحافز أو الدّافعيّة .[2]

الضّبط الذّاتي :

[1] زكريّا الشربيني ، مرجع سابق ، ص45

[2] مليكة، لويس كامل 1994 ، العلاج السلوكي و تعديل السلوك ،ط2 ،مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة مصر ، ص104

فيه يحاول المعالج نقل الطّفل من الضّبط الخارجي لسلوكه الضّبط الدّاخلي لهذا السّلوك و من أساليبه الملاحظة الذّاتيّة و تخطيط البيئة و البرمجة السّلوكيّة ، و في نفس الاتجاه يأتي أسلوب تأكيد الذّات ، و فيه يعمل المعالج على تعزيز علاقة الطّفل بذاته ، و تدريبه على المواقف الاجتماعيّة المختلفة من خلال لعب الأدوار و المشاركة الاجتماعية الفعّالة و إيداء الرّأي ، و تعليم الطّفل السّلوك التّأكيدي المناسب و الفعّال و المعقول وفقا للمعايير الثّقافيّة و الاجتماعية [1].

الاسترخاء :The Relaxation Therapy:

أساسه العمل على تنشيط الاستجابة للاسترخاء و الّتي تصيب الفرد عند شعوره بالرّاحة و يعتمد على استخدام أجهزة الجسم الّتي يستطيع الفرد التّحكم فيها للتّأثير في الأجهزة الأخرى الّتي لا يستطيع السّيطرة عليها .[2]

العلاج المعرفي :

هنا يقوم المعالج بالتّعرّف على الأفكار الّتي تتسبّب في ظهور الاضطراب و مدى وعي الطّفل بها و العمل على تقويم تلك الأفكار و مساعدته في التّخلّص من مشاعر الإحباط و النّقص أو الصّراع النّاجمة عنها ، و يستند إلى نظرته عن ذاته و عالمه الخاص في تحديد سلوكه.

الطّرح

هو أحد أساليب التّحليل النّفسي العلاجيّة و يعتمد على تصفيّة الصّراعات الطّفليّة الأساسيّة أثناء تحليل العصاب الرّئيسي ، ممّا يؤدّي بصورة آليّة إلى تصفية أو التّخلّص من مشاعر الدّونيّة العصابيّة ، و بالتّالي التّواؤم و التّناغم النّسبي مع الأنا العليا .[3]

الممارسة السّلبيّة :Negative Practice:

و فيه يطلب من الطّفل أن يمارس السّلوك غير المرغوب بتكرار حتّى يصل إلى درجة تشبّع لا يستطيع عندها ممارسته و لا يمكن استخدامه في علاج جميع أنماط السّلوك المضطرب ، بينما تبرز فعاليّتها في علاج الأزمات العصبيّة .

الكفّ المتبادل :Reciprocal Inhibition:

يقوم على أساس وجود بعض الأنماط من الاستجابات المتنافرة و غير المتوافقة مع بعضها البعض ، و يهدف للكفّ بين نمطين سلوكيين مترابطين بسبب تداخلها و إحلال استجابة متوافقة مكان أخرى غير توافقيّة .[4]

[1] مليكة ، لويس كامل ، المرجع نفسه ، ص 110 ـ 113

[2] هيرون ، كريستين ،2005 ،العلاج بالاسترخاء الدليل العلمي ،قسم الترجمة ،دار الفاروق للنشو و التوزيع ،القاهرة مصر ص15-16

[3] عسكر ، عبد الله2001 الاكتئاب النفسي بين النظرية و التشخيص ،مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة مصر ، ص 148

[4] زهران ، حامد 2001، الصحة النفسية و العلاج النفسي ،ط3، عالم الكتب ،القاهرة ،مصر ص 246

2/ أدوية لعلاج الاضطرابات السّلوكيّة :

و هناك بعض الأدوية المستخدمة في خطط العلاج للطّلاّب ذوي الاضطرابات العاطفيّة أو المشكلات السّلوكيّة ، و تشمل الآتي :

1/ **المنشّطات :** مثل : ديكسيدرين ، و ريتالين ، و البنزيدرين ، و كلّها تستخدم سريريّا للاهتمام بالتّركيز و الطّاقة ، بينما تؤدّي إلى تقليل السّلوكيات المتسرّعة .

2/ **المهدّئات :** مثل : ثورازين ، ميلاريل ، وهالدول ، و تستخدم للسيطرة على فرط النّشاط و العدوانية ، و الضرر بالنّفس و الهلوسة .

3/ **مضادات الاكتئاب :** مثل : الليثيوم ، و توفرانيل ، وبروزاك ، و إيلافيل ، و تستخدم سريريا لتغيير المزاج ، و الحدّ من فرط النّشاط و العدوان ، و تعالج فوبيا المدرسة .

4/ **مضادات الاختلاج و الصرع :** مثل : الفينوباربيتال ، ومايسولين ، وديلانتين ، و الفاليوم ، و التي تستخدم سريريا للسيطرة على التشنجات .[1]

خلاصة الفصل :

نستنتج في نهاية هذا الفصل أنّ الاضطرابات السّلوكيّة هي عبارة عن سلوكيات مضادّة و منافية للسّلوكيات العادية و المتطرّف بشكل ملحوظ و الّتي تتكرّر باستمرار و تتمثّل في العناد ، العدوان ، القلق...
كما يمكننا أن نؤكّد أنّ المشكلات السّلوكيّة و الانفعاليّة للأطفال إنّما هي مشكلات ترجع في المقام الأوّل إلى ظروف غير مواتية و غير مناسبة أيضا يعيشها الأطفال ، تعصف بصحّتهم و تؤثّر على سلوكياتهم .

فالأطفال الّذين لديهم اضطراب السّلوك كثيرا ما ينغمسون في عراك بالأيدي مع الآخرين كما قد يلجؤون للسّرقة و الكذب و بدون الشّعور بالنّدم أو الذّنب و هذه بداية خرق القانون و مخالفة الأوامر .

[1] مسعد أبو الديار و آخرون ،2015، الاضطرابات الانفعالية و السلوكية لدى العاديين و غير العاديين ،ط1، دار الكتاب الحديث ، ص120

الفصل الثاني

التّحصيل المعرفي صوره و العوامل المتحكّمة فيه

المبحث الأوّل : أنواع التّحصيل المعرفي و شروط تحقيقه :

بالفرنسية Acquisition و بالإنجليزيّة Attaittmement .

1/ تعريف التّحصيل المعرفي :

لغة : مأخوذة من المادّة (ح ص ل) فَعَلَ ، حصل يحصل ، تحصيلا ، فنقول حصل الشيء ، أي ثبت ورسخ ، و الحاصل هو ما تبقى و تبيّن ما سواه ، فنقول حصل الشيء و الحصيلة من التّحصيل .[1]

اصطلاحا : و هو مدى تمكّن الطالب من المواد الدّراسيّة التّي يقوم بدراستها خلال العام الدّراسي ، و مستواه في كلّ مادّة من المواد ، و قد وضعت لذلك تقديرات اصطلاحيّة ممتازة ، جيّد ، ضعيف ، ضعيف جدّا ، لذلك يمكن معرفة مستوى التّلاميذ في كلّ مادّة حتّى يمكن تلقي أسباب الرّسوب .[2]

ـ كما يعرّف على أنّه الرّصيد الكلّي لدرجات التّلاميذ في جميع المواد الدّراسيّة.[3]

ـ عرّفه عبد الرّحمن العيسوي : "مقدار المعرفة الّتي حصلها الفرد نتيجة التّدريب لخبرات سابقة" .[4]

ـ و قد عرّفه الدسوقي 1988 على أنّه المعرفة و المهارة حال قياسها .[5]

ـ و يعرّف التّحصيل على أنّه جهد عملي يتحقّق للفرد من خلال الممارسات التّعليميّة و الدّراسيّة و التّدريبيّة في نطاق مجال تعليمي ممّا يحقّق مدى الاستفادة الّتي جناها المتعلّم من الدّروس و التّوجيهات التّعليميّة و التّربويّة و التّدريبيّة المعطاة أو المقرّرة عليها.[6]

ـ و يعرّف شابلن 1971 ، التّحصيل على أنّه مستوى محدد من الإنجاز أو التّقدّم في العمل المدرسي و الأكاديمي يقوم به المدرّسون بواسطة الاختبارات المقنّنة.[7]

ـ و عرّفه صلاح الدّين غلام على أنّه مقدار استيعاب التّلاميذ لما تعلّموه من خبرات معيّنة في مادّة دراسيّة مقرّرة وتقاس بالدّرجات الّتي تحصّل عليها التّلاميذ في الاختبارات التّحصيليّة .[8]

---

[1] مجدّد الطّالب ، دار الشّروق ، ط31 ، بيروت 1986 ، ص25

[2] يوسف ميخائيل ، أسعد ، رعاية المراهقين ، مكتبة غريب ، القاهرة ،(د ط) ص 241

[3] فريد جبرائيل ، قاموس التّربية و علم النفس التربوي ، دار الكتاب ، لبنان 1960 ص 13

[4] عبد الرّحمن العيسوي ، القياس و التّجريب في علم النّفس و التّربيّة ، دار النّهضة العربيّة ، 1974 ، ص 129

[5] أمال فتاح زيدان ، مجلة التّربيّة و التّعليم ، المجلّد 14 ، العدد 1 ، 2007 ، ص 271

[6] د فاروق عبدو فلية ، أحمد عبد الفتاح الزّكي ، معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، ص 13

[7] أمال فتاح زيدان ، مرجع سابق ، ص 271

[8] رشاد صلاح الدمنهوري وعباس محمود عوض ، التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي ، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية1995،ص 23

ـ فاجلن : "مستوى محدّد من الآراء و الكفاءة في العمل المدرسي ، كما يقيم من قبل المعلّمين أو عن طريق الاختبارات المقنّنة أو كليهما .[1]

ـ و بذلك فالتّحصيل الدّراسي من أهمّ المؤشّرات الّتي تعتمد عليها النظم التّربويّة
لقياس كميّة التّعلّم ، ومن ثمّ فهو مؤشّر على مدى تحقّق الأهداف التعليميّة و التّربوية ، و هي إشارة إلى درجة أو مستوى النّجاح الّذي يحرزه في مجال دراسته .

كما يمثّل اكتساب المعارف و المهارات و القدرة على استخدامها في المواقف الحاليّة و المستقبليّة .

ـ هو المعرفة الّتي يصل إليها التّلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكيّفه مع الوسط و العمل المدرسي .

كما يمكن تعريف التّحصيل الدّراسي على أنّه قدرة الطّالب على استيعاب المواد الدّراسيّة المقرّرة و مدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة (الامتحانات الشّفويّة ، و التّركيز على أن تتمّ في القاعات)، فضلا عن الامتحانات البعدية .[2]

2/ أنواع التّحصيل المعرفي :

أ/ التّحصيل المعرفي الجيد :

يكون فيه أداء التّلميذ مرتفع عن معدّل زملائه في نفس المستوى و في نفس القسم.[3]

ـ و عرفه عبد الحميد عبد اللّطيف بأنّه : " عبارة عن سلوك يعبّر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقّع" .[4]

ـ التّحصيل الجيّد هو عبارة عن سلوك يعبّر عن تجاوز الأداء الشّخصي عند الفرد للمستوى المتوقّع منه في ضوء قدراته و استعداداته الخاصّة ، أي أنّ الفرد المفرط تحصيله في نفس العمر العقلي و الزمني ، و يتجاوزهما بشكل غير متوقّع و عادة ما يفسّر ذلك التّجاوز في ضوء مؤثرات أخرى كالقدرة على المثابرة من طرف ذاته و ارتفاع درجة المنافسة و الثّقافة و المعرفة العلميّة .[5]

ب/ التّحصيل الدّراسي المتوسّط :

[1] أحمد كمال ، عبدلي سليمان ، المدرسة و المجتمع ، مصر ، مكتبة الأنجلو المصرية 1972 ، ص 48

[2] عصام إدريس كتمور الحسن ، فاعليّة استعمال التّعلّم المدمج عن التحصيل الدراسي في المقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني بالمدارس الثانوية الخاصة أم درمان و اتجاهاتهم نحو مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد 36 ، جامعة الخرطوم 2013 ، ص 6

[3] حمدان محمد زياد ، تقييم التعليم و التحصيل ، دار التربية الحديثة ، عمان ، ط1 ، 2002 ، ص 225

[4] باحمد جوليدة ، علاقة مستور الطّموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم و التكوين عن بعد ، ولاية تيزي وزو ، مذكرة مكملة لنيل الماجستير ، تخصص علوم التربية 2015 ، ص 48

[5] سهام درداخ ، التوجيه المدرسي و العلاقة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ، مذكرة ماستر ، إرشاد و توجيه ، دراسة غير منشورة ،كليّة العلوم الاجتماعية و الانسانية ، جامعة الوادي ، 2013 ـ 2014 ص 57

في هذا النّوع تكون الدّرجة الّتي يتحصّل عليها التّلاميذ تمثّل نصف الإمكانيات الّتي يمتلكها ، و يكون أداؤه متوسّط في درجة احتفاظه و استفادته من المعلومات المقدّمة له ، أي قدرة استيعاب التّلميذ للمعلومات المقدّمة متوسطة و ليست كاملة ، و بذالك يكون تحصيل متوسط.

ج/ التحصيل الدراسي الضعيف أو المنخفض:

ـ هو التّقصير الملحوظ عن بلوغ مستوى معيّن من التّحصيل الّذي تعمل المدرسة من أجله ، و هذا ما يعرّفه " نعيم الرّفاهي " بالتّأخّر الدّراسي .[1]

فنسبة استغلاله و استفادته مما ـ و في هذا يكون أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه ، تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة .[2]

3/ عوامل التّحصيل المعرفي :

لأنه كما قيل سابقا أنّ التحصيل لا يرجع لعامل واحد فقط يذكر بلوم أنّ:

" الانجاز يجب أنّ ينظر إليه على أنّه نتاج تفاعلات عدّة بين المتعلم و المحيط التعليمي ،لا على أنّه نتاج اختلافات فردية محدّدة كالذكاء ".[3]

عوامل تنسب للمتعلم :

1/ عوامل صحية و جسمية :

فقد ذكر جيتس : أنّ الأطفال الّذين يعانون من مشكلات صحية هم في الغالب محرومون من الألعاب و ضروب النشاط الانكماش كوسيلة للخلاص من المواقف الصعبة .[4]

أي أنّ المشكلات الصحية غالبا ما تؤدي الى عدم الانتباه ة التركيز و الشرود أثناء الدرس ،مما يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي ، و تأخر الطفل عن مجموعته الطبيعية ، ففي دراسة أجراها عماد سلطان 1980 وجد أنّ :

التلميذ المتـأخر دراسيا يعاني غالبا من مشكلات أخرى مصاحبة للتأخر الدراسي، وقد تكون سببا له، و من بين هذه المشكلات الصحة العامّة .[1]

لطيف عبادة ، التفعل الاجتماعي و علاقته بالتحصيل الدراسي عنه التلاميذ ، مذكرة ماستر في علم الاجتماع التربوي ، دراسة غير منشورة ،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، [1]جامعة الوادي ، 2013 ـ 2014 ص 65

[2]حمدان محمد زياد ، مرجع سابق ، ص225

[3]بودخيلي مولاي محمد 2004، نطق التحفيز المختلفة علاقتها بالتحصيل المدرسي ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية ،ص 332

[4] المعايير ، محمد حسن 2002 ،المشكلات الصفية السلوكية ، التعليمية الأكاديمية مظاهرها ، أسبابها ، علاجها ط1 ، عمان دار المسيرة ص25

2/ عوامل نفسية و انفعالية :

تتضمن السمات و العواطف و الاتجاهات و الاهتمامات ... و هي تؤثر على القدرة التحصيلية للتلميذ ، ففي أجر كل من نادية عبد السلام و سليمان الخضري 1979 عن العلاقة بين التحصيل الدراسي و بعض سمات الشخصية اثبت نتائج الدراسة أنّ : ثمة علاقة معينة توجد بين بعض سمات الشخصية و بين التحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية و أنّ هذه علاقة تختلف في اتجاهها من سمة لأخرى ، و من مادة دراسية لأخرى ، و بالتالي فالتحصيل المدرسي يتأثر بالسمات الانفعالية ، و حالات التوافق الشخصي للتلميذ ، كما أنّ خبرات النجاح و الفشل بدورها تؤثر في هذه السمات .[2]

3/ عوامل عقلية:

هناك ارتباط قوي بين الذكاء و التحصيل المدرسي ، و هو الارتباط الذي يشير إليه فاخر عاقل عندما يقول :

" و أيا ما كان فانّ مفهوم الذكاء يتّصل اتصالا وثيقا بالقدرة على المتعلم ، و كل روائز الذكاء من متاهات أو علب معضلة أو روائز لفظية تزور التّعلم أثناء حصوله ، و هكذا معيار الذكاء السرعة في التّعلم و الدقة فيه .[3]

و النتائج المتوصل إليها تدل على ذوي الذكاء المنخفض يكون انجازهم في المدرسة أقل من غيرهم ، غير أنّ القدرات العقلية يجب أنّ تستعمل كأحد الوسائل التي يمكن أن تساعد على التنبؤ بالنجاح المدرسي لأنه يوجد من يمتلك قدرة علية من الذكاء ، لكن مستواه التحصيلي منخفض .

تؤثّر العوامل العقليّة سلبا أو إيجابا على التّحصيل ، و لعلّ أبرزها :

التّركيز :

يقال : التّركيز في اللّغة هو الإثبات .

فتركيز الرّمح في الأرض : إثباته و غرزه .

و يفكّر بتركيز : أي يجعل تفكيره مثبّتا حول قضيّة بعينها .

هو" الوعي بحضور القدرة على توجيه الانتباه إلى موضوع الاهتمام "الآن" و لمدّة كافية لتحقيق هدفه "

[1] غزال ، عبد الفتاح ،2001 ، دراسات في علم النفس الكلينية المشكلات السلوكية ،ط1 ، القاهر ، مؤسسة طبية و مؤسسة حورس ،ص 14

[2] غزال عبد الفتاح 2001 ، المرجع نفسه ص 14

[3] بودخيلي مولاي محمد ، 2004،نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل المدرسي ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ص332

و على ذلك يجرى ـ مؤقّتا ـ استبعاد بعض أنواع الانتباه مثل : الانتباه السّلبي ، أو الانتباه بالصّدفة ، أو الانتباه اللاّشعوري ، و غير ذلك معنى شكوى العجز عن التّركيز و تفسيرها .

فالتّركيز أمر جدّ مهمّ في العمليّة التعليميّة ، يكون فيه المتعلّم مثبّتا اهتمامه في المعلومات الّتي يقدّمها المعلّم و بذلك يكتسب العديد من الأفكار و المعلومات الّتي تفيده في تحصيله الدّراسي و بذلك يحصد أعلى النقاط و بذلك ينمّي قدراته العقليّة .

الانتباه :

ـ تعريف الدّكتور " راضي الوقفي " :

الانتباه هو عمليّة توجيه و تركيز في منبّه ، بعد مقدّمة ضروريّة لوضوح الإدراك باعتبار عمليّة تأويل لهذا المنتبه ، مع ما يتبعه ذلك من الاكتساب و الخبرة العقليّة ، فنحن نستخدم الانتباه لتوجيه أجهزتنا الحسيّة و الإدراكيّة لاختيار معلومات معيّنة لمعالجتها تخصيص الطّاقة اللاّزمة للقيام بهذه المعالجة.

تنهال المنبّهات عادة على حواسنا من مصادر متعدّدة دفعة واحدة ، و لكنّنا لا نصغي إليها جميعا انصياعا متساويا .[1]

ـ تعريف الدّكتور " محمد العربي شمعون "

الانتباه هو تلقّي الإحساس بمثير ما سواء كان هذا الإحساس على مستوى الحواس الخارجيّة أم الأحاسيس الباطنة أم على مستوى الإدراك العقلي ، بحيث يشعر الفرد بهذا الإحساس بطريقة واضحة أي أنّ الانتباه من هذا المنطلق هو تركيز الإحساس و انتباه الفرد في لحظة معيّنة لا يكون إلّا في موضوع معيّن ، إلّا أنّ الانتباه لا يتوقّف ، و لكن ينتقل بصورة مستمرّة و سرعة خاطفة ، خلال أجزاء من الثّانيّة .[2]

ـ و يعرّف الانتباه على أنّه :

ـ توجيه الشّعور و تركيزه في شيء معيّن لملاحظته أو أدائه أو التّفكير فيه .

ـ أو أنّه مصفاة لتصفية المعلومات عند نقاط مختلفة في عمليّة الإدراك .[3]

ـ الانتباه هو تجمّع الفاعليّة التفسيّة حول ظاهرة من الظّواهر لتجعلها تامّة الوضوح ، فإذا كانت الظّاهرة خارجيّة كان الانتباه حسّي ، و إذا كانت داخليّة كان الانتباه تأمّليّا .[4]

[1] راضي الوقفي ، مقدمة في علم النفس ، ط3 ، 1998 ، ص250

[2] محمد العربي شمعون ، التدريب العقلي في المجال الرياضي ، دار الفكر العربي ، ط1 ، 1996 ، ص 254 -255

[3] صالح حسن الدّاهري ، وهيب مجيد ألكبيس ، علم النفس العام ، ص144

[4] جميل صليب ، علم النفس ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، 1981 ، ص461

و من ذلك يمكن القول بأنّ الانتباه هو إدراك وجود الشيء و هو القدرة على حصر و تركيز حاسّة أو أكثر من حاسّة في مثير ما داخلي .

الانتباه و العمليّة التّعليميّة :

ـ الانتباه يعدّ من العوامل الأساسيّة المؤثّرة في التّعلّم و أداة بيداغوجيّة فعّالة لتطوير و تنمية التّعليم النّاجع ، لهذا ينبغي البحث عن آليات ديداكتيكيّة أساسيّة ، يمكن من خلالها جذب انتباه المتعلّم ، و يمكننا تعريف التّعلّم الّذي يجري عندما تتمّ المعالجة المنتبهة العميقة بنشاط و عندما يستغلّ الكثير من الجهد الإدراكي بكونه " تعلّما نشطا " ، و يسمّى "التّعلّم القويّ " ، و لا ينحصر هدفها في تسجيل المعلومة بل فهمها و تصنيفها و ربطها بطريقة ما بأفكار أخرى تعلّمناها في الماضي .

أمّا التّعلّم الّذي يحدث عند المعالجة المنتبهة الضّحلة و استخدام جهد إدراكي محدود للغاية يسمّى " التّعلّم السّلبي " ، و هو يعتبر عموما شكلا من أشكال التّعلّم الضّعيف نسبيّا ، فهو أساس الفهم و نجاح التّعلّم .

و بذلك فالانتباه من أهمّ العمليّات العقليّة الّتي تلعب دورا هامّا في النّموّ المعرفي لدى الفرد حيث إنّه يستطيع من خلاله أن ينتقي المنبّهات الحسيّة المختلفة الّتي تساعد على اكتساب المهارات و تكوين العادات السّلوكيّة الصّحيحة بما يحقّق له التّكيّف مع البيئة المحيطة به .

فهو عمليّة توجيه و تركيز الشّعور على الإحساسات النّاتجة بفعل مثيرات خارجيّة موجودة في المجال البيئي الإدراكي للفرد أو المثيرات الدّاخليّة الّتي تحدث داخله .

الإدراك :

الإدراك هو العمليّة الّتي من خلالها يقوم الأفراد بتنظيم و تفسير الانطباعات الّتي تتكوّن عن طريق حواسّهم الخاصّة من أجل إعطاء معنى لبيئتهم ، فهو بذلك العمليّة الّتي يصبح فيها الفرد واعيا لما حوله و يستعمل الحواس في عمليّة الإدراك و ذلك للتّعرّف على الأشياء و فهم الحوادث .

ـ فيعرّف على أنّه هو تلك العمليّة المعرفيّة الّتي تسمح بالوصول إلى معاني و دلالات الأشياء و الأشخاص و المواقف الّتي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسيّة المتعلّقة بها ، و تفسيرها و صياغتها في كلّيّات ذات معنى .[1]

ـ أمّا بالنّسبة لتعريف جنتر 1998 : هو عمليّة التّوصّل للمعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسيّة الّتي تأتي بها الحواس عند الأشياء الخارجيّة من تمثيلات عقليّة معيّنة و هي عمليّة لاشعوريّة و لكن نتائجها شعوريّة .[2]

[1] حافظ نبيل عبد الفتاح 1998 ، صعوبات التّعلّم و التّعليم العلاجي ، ط3 ، مصر ، مكتبة الزّهراء الشّرق ، ص24

[2] منسي و آخرون 2006 ، علم النفس و القدرات العقلية (دط) القاهرة ، مصر ، دار المعرفة الجامعية الإزاريطية ، ص367

ـ أمّا كوفمان فعرّفه على أنّه عمليّة تجميع الانطباعات الحسيّة و تحويلها إلى صورة عقليّة .[1]

ـ أمّا داوود المعايطة فيقول بأنّه القدرة على تمييز المعلومات الحسيّة حيث يستطيع الطّفل تمييز الاستشارات الحسيّة .[2]

و بهذا نقول أنّ الإدراك عمليّة بسيطة و معقّدة في نفس الوقت ، فهو يتضمّن مفاهيم ، و يعمل كذلك ترجمة المثيرات الخارجيّة و إعطائها الدّلالات و تنظيمها ، فهو آليّة تفسير المثيرات أو الحدث الّذي يأتي إلى الدّماغ عبر الحواس الخمس أو إحداها.

ـ خصائص الإدراك :

من أبرز ما يمكن ذكره فيما يتعلّق بخصائص الإدراك ما يلي :

ـ عمليّة تتوسّط العمليّات الحسيّة و السّلوك ، و هذا يعني أنّها عمليّة غير قابلة للملاحظة المباشرة و إنّما يستدلّ عليها بالاستجابات الصّادرة عن الفرد .[3]

ـ عمليّة استخدام للإحساسات الصّادرة عن المنبّه و الخبرة الماضية و تكامل بينهما ، و هذا ما يجعل الإدراك عمليّة فرديّة بمعنى أنّها لا تتأثّر بالمحيط الفيزيائي فحسب ، و إنّما تتأثّر بذكريات الفرد و انفعالاته .[4]

ـ عمليّة ملء للفراغات أو تكملة للأشياء أو الأشكال فليس من الضّروري لإدراك الموضوع ظهور كلّ أجزائه .[5]

ـ و من خلال ما سبق فإنّ الإدراك يتميّز بخصائص و ينفرد بها ، فهو عمليّة من العمليّات الحسيّة و هو غير قابل للملاحظة المباشرة ، و إنّما يستدلّ عليه ، و هو أيضا عمليّة فرديّة لأنّه لا يتأثّر بالمحيط الفيزيائي و إنّما بانفعالات الفرد و ذكرياته .

أمّا عن علاقة الإدراك بالتّعلّم :

الإدراك يؤدّي إلى الفهم و هو أساس التّعلّم ، فكلّما زاد عدد الحواس المشتركة في عمليّة الإدراك ، ازدادت إمكانيّات التّعلّم .

ـ التّعلّم تحصيل للخبرات ، لذا فإنّ تفاعل المتعلّم بشكل واعي في عمليّة التّعليم شيء جدّ مهمّ للتّحصيل الجيّد .

---

[1] الزغلول رافع النصير و الزغلول عماد 2003 ، علم النفس المعرفي ،ط1 ، عمان ، الأردن دار الشّروق للنشر و التوزيع ، ص111

[2] سالم ، محمود عوض الله و آخرون ،2006 ، صعوبات القراءة و الكتابة و تشخيص العلاج ، ط2 ، عمان ، الأردن ، دار الفكر ، ص81

[3] طارق ربيع ، عبد الرؤوف ، 2008 ، الادراك البصري و صعوبات ، (ب ط) ، القاهرة ، مصر ، دار الفكر العربي ، ص 56

[4] المليجي حلمي ، 2004 ، علم النفس المعرفي (د ط) بيروت ، لبنان ، دار النهضة العربية ، ص205

[5] أبو المكارم ، فؤادة ، 2004 ، أسس الإدراك البصري للحركة ، (ط1) ، مصر ، مكتبة الدار العربي للكتاب ، القاهرة ، ص124

الإنتباه و الإدراك :

لولاهما ما استطاع الفرد أن يعي شيئا أو أن يتذكّر أو يتخيّل أو أن يفكّر أو أن يحكم و يستدلّ على شيء ما ، فلكي يتعلّم أو يفكّر يجب أن ينتبه إلى الأشياء من حوله أو يدركها ، لذلك فإنّ الجمع بينهما كونهما عمليّتان متلازمتان ، فإذا كان الإنتباه هو تركيز العقل في الشّيء فإنّ الإدراك هو معرفة هذا الشّيء ، لهذا يجب بذل المجهود الضّروري من قبل المربين للاهتمام بهما و رعايتهما و ذلك من خلال اعتماد الخبرات و المهارات الّتي تتطلّب توجيه الطّاقة العقليّة نحوها ، إضافة إلى اعتماد استراتيجيّات التّحليل و التّركيب و القياس و المشكلات و المشروعات في التّدريس مع إعطاء الحريّة للمتعلّم في الحركة و العمل و هذا من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من الفهم و التّحصيل الدّراسي الجيّد .[1]

4/ الشّخصيّة:

قد تكون أهمّ العوامل المحتملة لضعف التّحصيل مما تعرّض التّلميذ لمشاكل شخصيّة.[2]

و الشّخصيّة كما عرّفها لازاروس هي عبارة عن التّراكيب و العمليات السيكولوجية الثّابتة الّتي تنظم الخبرة الإنسانيّة وتشكّل أفعال الفرد و استجاباته للبيئة الّتي يعيش فيها ، و إذا انتقلنا إلى الخصائص العامّة للشّخصيّة و مدى تأثيرها على التّحصيل ، فسوف نجد أنّ هذه الخصائص لها من الوزن في هذا المجال ما يجعل منها إحدى أهمّ العوامل المحددة لمستوى إنجاز الفرد من المدرسة ، فلقد دلّت إحدى الدّراسات عام 1956 على مرتفعي التّحصيل يمتلكون سمات خاصّة كارتفاع نسبة الاهتمام بالعمل المدرسي ، وروح المسؤوليّة و الرّؤيا التّخطيطيّة ، و على النّقيض من ذلك كشفت الدّراسة المذكورة أنّ منخفضي التّحصيل الّذين لم يستطيعوا بلوغ ما هو منتظر منهم من حيث الرّتب ، و النّتائج كانوا يتمتّعون و يتميّزون بمواصفات هي إلى السّلبيّة أقرب منها إلى الإيجابيّة كالاندفاعيّة ، و هي سمة مزاجيّة و البحث عن اللّذة ، و قلة الاحترام للسّلطة ، و مع هذا فقد توصّل بعض الباحثين إلى أنّ نسبة معتبرة من مرتفعي التّحصيل كانوا هم أيضا حاملين لبعض الخصائص الشّخصيّة السّلبيّة ، كمشاعر عدم المواءمة و الشّعور بالتّفاهة و القلق الزّائد.[3]

5/ إخلاف نسبة الذّكاء :

الأفراد يختلفون في درجة أو نسبة ذكاء كلّ منهم ، و بقدر هذا الاختلاف في الذّكاء تكون إلى حدّ كبير الاختلافات في التّحصيل الدّراسي .[4]

ـ تشير نتائج العديد من الدّراسات إلى ارتباط الذّكاء بعدد من الخصائص الشّخصيّة المختلفة كالاندفاعيّة و التّحصيل الدّراسي ، فعلى سبيل المثال ، لوحظ أنّ دافعيّة الأفراد ذوي الذّكاء المرتفع نحو الانجاز و التّحصيل تكون أعلى منها عند

[1] برو محمد ، 2009 ، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه دولة في علوم التربية ، كلية العلوم الانسانية ، جامعة الجزائر ، ص249

[2] د العزيز المعايطة ، محمد عبد الله الجغيمان، مشكلات تربوية معاصرة ،ط2 ، دار الثقافة عمان الأردن 2009، ص101

[3] مولاي بودخيلي محمد ، مرجع سابق ، ص 336

[4] محمد فرحان القضاء، محمد عوض، أساسيات علم النفس التّربوي (النظرية و التطبيق)ط1، دار حامد ،عمان الأردن ،2006 ، ص285

الأفراد ذوي الذّكاء المنخفض ، و هذا ما دفع العديد للاعتقاد أنّ درجات ذكاء الأفراد ، يمكن أن تتنبّأ بالتّحصيل و النّجاح المدرسي .[1]

و كذلك الحالة الصّحيّة و المزاجيّة للفرد ، يقولون أنّ العقل السّليم في الجسم السّليم ، فالطّالب الّذي يعاني من مرض أو آلام جسميّة ضعف نشاطه ممّا يرّ لى تيله التّراسي بعكس الّذي يتمتّع بارتفاع درجة الذّكاء و نوعيّة استعداد و ميول الّذي يتمتّع بالصّحّة و النّشاط .[2]

عوامل تنسب للمعلّم :

إنّ معظم الأوقات الّتي يقضيها التّلميذ في المدرسة ، تكون مع معلّمه ، و بذلك فالمعلّم له أثر بالغ الأهميّة في نمو شخصيّة التّلميذ ، و لا شكّ أنّ لكفاءة المعلّم و مستواه دور أساسي في التّحصيل التّراسي ، فهو الّذي يعرّض المادّة العلميّة و يحرص على التّخطيط لدروسه ، و يراعي التّسلل و التّرابط لمحاور درسه ، كما يراعي مستوى التّلاميذ في كلّ الأحيان ، و لا يتحقّق هذا إلاّ بمراعاة طرق التّدريس و إدارة القسم ، و يتمثّل ذلك في :

ـ التّخطيط التّراسي المنتظم .

ـ تنوّع في الأهداف السّلوكيّة و الأنشطة بأن تكون غاية المعلّم هو اكتساب المتعلّمين المفاهيم و القيم و المبادئ و السّلوكيّات الإيجابيّة من خلال المنهج المقرّر ، و أن يشمل التّرس تحقيق الأهداف بمستوياتها الثّلاث : المعرفيّة ، المهارية و الوجدانيّة.

ـ عرض المفاهيم بطرق واضحة لدى معظم التّلاميذ ، و توظيفها توظيفا فاعلا في كلّ الأحيان .

ـ مراعاة الفروق الفرديّة عن طريق تنويع الأنشطة التّعليميّة الّتي تراعي المستويات الثّلاث للتّلاميذ.

ـ تحفيز التّلاميذ على الانضباط و الانتباه و المشاركة بأساليب فاعلة تجعلهم يتفاعلون مع المعلّم و مع بعضهم البعض .[3]

التقويم :

ـ تنويع أساليب التّقويم الّتي يستخدمها المعلّم.

ـ طرح أسئلة متميّزة من حيث الصّياغة و التّنوع ، هادفة و محدّدة تنمي مهارات التّفكير لدى الطّلبة و تراعي الفروق الفرديّة للتّلاميذ.

[1] عماد زغلول ، علي الهنداوي ، مدخل إلى علم النفس ،ط2 ، دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات العربية المتحدة ،2007 ، ص324

[2] محمد فرحان القضاء، محمّد عوض ، مرجع سابق ، ص 258

[3] رفيق ميلود ، التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي ،ط1 ، أنوار المعرفة ،مستغانم،الجزائر 2012، ص108-109

يراعي استمرارية التّقويم و شموليته رو تنوعه دائما .

- يوظّف نتائج التّقويم في تحسين أداء المتعلّمين دائما بفاعليّة .[1]

حيث أنّ للتّقويم أهميّة في معرفة نتائج التّلاميذ ، و توظيفها بهدف تحسين أداء التّلاميذ .

عوامل أسريّة :

تلعب الأسرة دورا كبيرا في مستوى تحصيل الطّلاب و التّلاميذ ، من خلال طبيعة البيئة الّتي توفّرها لهم ، و يؤدّي البيت دورا أكبر في تنمية قدرات الطّفل على التّعلّم و اكتسابه اللّغة .[2]

فعندما تكون الأسرة لا تمارس فيها العبادات و لا القيم و الأخلاق ، و لا المعاملات الّتي تأخذ صفة الخبر فإنّها لا تربي الأطفال و لا الشّباب التّربيّة اللاّزمة و لا تزودهم بالمفاهيم الصّحيحة .[3]

فالأسرة لها دور كبير في تحديد مستوى تحصيل الطّلاب من خلال توفير الجوّ الملائم للدّراسة .

كما أنّ التّلميذ قبل مجيئه إلى المدرسة كان يعيش في أسرته و الّتي لها بالغ الأثر في نجاحه أو فشله في حياته و ذلك بما توفّره له من تنشئة اجتماعيّة تبعا لظروفها.

فالتّلاميذ يختلفون فيما بينهم باختلاف أسرهم و غالبا ما يعود ذلك إلى الوضعيّة الاقتصاديّة و الاجتماعيّة و الثّقافيّة للأسرة ، فإذا كانت هذه التّواحي تؤثّر على شخصيّة التّلميذ في صغره ، فإنّها ستؤثّر على حياته مستقبلا.

4/ أهم النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي :

أ/ النظرية الفيزيولوجية :

لكلّ غنسان كليتين وفق كل واحدة غدّة تسمّى الكظريّة و تعدّ من الغدد الصّمّاء ، و يجد أيضا لديه القشرة المخّيّة ، و هما يختلفان وظيفيّا و بصفة عامّة فإن أصحاب هذه النّظريّة يهتمّون بالنّخاع أكثر من القشرة المخّيّة ، إذ أنّ نشاط النّخاع يمكن أن ينبّه عن النّشاط العقلي النّاتج عن عمليّة إمداد الذّهن بالطّاقة للعمل ، و يفترض أنصارها أنّ الأذكياء أصحاب القدرة الفائقة على التّحصيل الدّراسي لديهم نشاط نخاعين .

اهتمّت النّظريّة الفيزيولوجية بالجانب البيولوجي باعتباره عنصر هام من عملية التّحصيل الدّراسي ، إذ أنّ زيادة أو نقص الهرمونات مثلا يؤدّي إلى التّأثير بصورة مباشرة على تحصيل الفرد .

[1] رفيق ميلود ، المرجع نفسه ، ص 109

[2] محمد بن صالح ، عبد الله شراز ، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدّراسي ،جله جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الانسانية ، العدد2 ، مكة المكرمة ، 2006 ، ص94

[3] رسمي علي عابد ، ضعف التحصيل الدّراسي أسبابه و علاجه ، ط1 ، جرير ،عمان الأردن 2008 ، ص 229

ب/ النّظريّة التّكامليّة :

و تفسّر هذه النّظريّة التّفوّق التّحصيلي تبعا لما يلي :

ـ إنّ ظاهرة التّفوّق تخضع لبعض العمليّات الفيزيولوجيّة .

ـ تحتاج المتفوّق في التّحصيل الدّراسي إلى قدر كبير من الذّكاء و الدّافعيّة .

ـ توفّر الظّروف البيئيّة المناسبة سواء الأسريّة أو البيئيّة .

ـ الاستعانة بالمقاييس النّفسيّة و الأساليب الإحصائيّة لإيجاد الفروق في التّحصيل الدّراسي .

و تعتبر هذه النّظريّة هي الأفضل لأنّها تفسّر ظاهرة التّفوّق الدّراسي من عدمه فهي تؤكّد على أهمّية البيئة و الوراثة في التّحصيل الدّراسي ، إذ تأخذ بكلّ العوامل الّتي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتّفوّق التّحصيلي .[1]

ج/ النّظريّة البيئيّة :

تقوم على أساس التّفوّق في التّفوّق في التّحصيل الدّراسي فيتأثّر بالبيئة أكثر من الوراثة بمعنى أنّ العوامل الوراثيّة يمكنها أن تساعد على العمل الدّراسي ، و يعنى بالعوامل البيئيّة كلّ ما يحيط بالقبّعة الطبوغرافيّة المحدّدة الّتي يعيش بها التّلميذ و المميّزة عادة بوحدة ثقافتها و تراثها و نوع سكّانها و مظاهرها الاقتصاديّة و الاجتماعيّة و الحياتيّة العامّة .[2]

د/ النّظريّة الوراثيّة :

تعتمد على الدّلائل الّتي تشير إلى أنّ التّكوين العقلي للفرد سواء نظر إليها من مستوى القدرة العقليّة العامّة أو على مستوى القدرات العقليّة الّتي تتحدّد بالعوامل الوراثيّة أكثر ممّا تتحدّد بالعوامل البيئيّة ، و أهمّ الدّراسات الّتي أثبتت صحّة هذه النّظريّة هي دراسة "هارندون 1954 " ، حيث أثبتت فيها أنّ أثر الوراثة في تحديد مستوى الذّكاء يمتدّ من 50 بالمائة إلى 75 بالمائة ، و هذه النّتيجة تؤكّد إلى حدّ كبير نتائج البحث الّذي قامت به " يركز" 1928 و بيّنت فيه أثر الوراثة في تحديد مستوى القدرات العقليّة للفرد ، و كان يعتمد أصحاب هذه النّظريّة في تأكيد صحّة آرائهم على دراسة العلاقات القائمة بين التّوائم المتناظرة و التّوائم غير المتناظرة .

[1] أحمد الوافي ، مرجع سابق ، ص110

[2] محمّد زياد حمدان ، 1999 ، الوسائل التعليمية مبادئها و تطبيقاتها ،ط1 ، دار النهضة ، القاهرة ، ص362

5/ شروط التّحصيل المعرفي :

للمدرسة دور كبير في اكتساب الطّفل أو التّلميذ خبرات و معارف ، بالإضافة لدور المعلّم الّذي يمثّل حجر الأساس في العمليّة التّعليميّة الّتي تهدف إلى أن يكون تحصيل تلامذته في المستوى المطلوب ، و هذا لا يتحقّق إلاّ بإتباع جملة من الشّروط من بينها :

الدّافع : موضوع الدّافع مهمّ في علم النّفس و تعني الدّوافع بأنّها تلك القوّة أو الرّغبة الخفيّة الّتي تؤدّي إلى تحقيق هدف أو قضاء حاجة و كلّما كان الدّافع قويّا كان النّشاط المؤدي قويّا .[1]

التّكرار: و هو نوعان:

أ/ التّكرار غير الموجّه : و هو تكرار آلي يهدف إلى تثبيت المعلومات و رغم ذلك فإنّها لا تثبّت لأنّه غير موجّه أي خال من معاني التّفكير و التّركيز ، إذ يؤدّي إلى جمود الفكر أحيانا .[2]

التّكرار الموجّه :و هو نقيض النّوع الأوّل أي أنّه ذو جودة عاليّة مبني على أساس الفهم و التّركيز و عليه تسهل عمليّة الحفظ لأنّ التّكرار وحده لا يكفي لعمليّة التّعليم لأنّ التّلميذ الّذي يحفظ فقط بغية تأذية امتحان ذو تركيز و فهم فإنّه سرعان ما ينتهي من الامتحان حتّى ينسى تلك المعلومات لذا يجب أن تكون المذاكرة مرفقة بالتّركيز و الفهم التّام .[3]

الإرشاد :

إنّ التّحصيل الدّراسي قائم على أساس الإرشاد و التّوجيه تكون نتائجه دائما مرضيّة حتّى يستفيد التّلميذ من توجيهات المعلّم و بالتّالي تصحيح أخطائه.[4]

الطّريقة الجزئيّة :

لقد أثبتت التّجارب أنّ الطّريقة الكليّة تفصل عن الطّريقة الجزئيّة إذ أنّ عمليّة الإدراك تسير على مبدأ الانتقال من الكلّيّات المبهمة ، إلى الجزئيّات إذ كلّما كان الموضوع المراد تعلّمه متسلّلا منطقيّا ، كلّما سهل تعلّمه بالطّريقة الكليّة .[5]

النّشاط الذّاتي :

و هو أفضل الطّرق لاكتساب المهارات و صقل المعارف فالهدف من هذا الأخير

[1] أحمد معروف 2003 ، محاضرات في علوم التربية ، دار الغرب ، الجزائر ، ص73
[2] أحمد كمال 1970 ، المدرسة و المجتمع ، دار النشر و الطباعة ، القاهرة ، ص 51
[3] عبد الرحمن العيسوي ،1974 ، علم النفس الفيزيولوجي ، دراسة تفسير السلوكات الانسانية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ص164
[4] عبد الرحمن العيسوي ، المرجع نفسه ، ص197
[5] عبد الرحمن العيسوي ، المرجع نفسه ،ص197

هو تنمية القدرات ، فالتّلميذ لا يتعلّم التّفكير إلاّ عن طريق الممارسة أي ممارسة عمليّة التّفكير كقدرة إذ لا يمكن تعلّم الرّقن مثلا على الآلة الرّاقنة إلاّ بعد الجهد و النّشاط الذّاتي فتكون أكثر رسوخا و ثبوتا .[1]

التّنظيم :

و يقصد به ترتيب المواد و تنظيمها ، فتنظيم المادّة و الرّبط بينها و بين غيرها من الموادّ يساعد على الفهم الجيّد ، و بالتّالي يكون التّحصيل سهلا و هذا ما أكّده جيلفورد في دراسته أما التّشويش و خلط المواد قد يؤثّر على الإدراك ، و في خضم هذه النّتائج ينخفض مستوى أداء التّلميذ .

معرفة المتعلّم نتائج ما تعلّمه :

إنّ معرفة المتعلّم نتائج تحصيله عامل مهمّ في اكتساب الخبرات ذلك لمعرفة الطّريقة الخاطئة أو الصّحيحة ، فالتّلميذ الّذي لا يبالي بنتائجه يكون مهملا للمادّة الدّراسيّة و بالتّالي ينخفض مستوى تحصيله و العكس صحيح دائما ، بمعنى أنّ التّلميذ الّذي يعير كامل اهتماماته للمادّة الدّراسيّة و يصبّ كلّ طاقاته و قدراته في قالب التّفوّق فإنّه حتما ينجح في مشواره الدّراسي .

6/ أهميّة التّحصيل المعرفي :

يهدف التّحصيل الدّراسي إلى الحصول على المعارف و المعلومات و المهارات الّتي تظهر مدى استيعاب التّلاميذ لما تمّ تعلّمه ، و بذلك فأهدافه عديدة يمكن استخلاصها فيما يلي :

ـ تكييف الأنشطة و الخبرات التّعليميّة المقرّرة حسب المعطيات المترجمة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتّلاميذ .[2]

ـ الوقوف عند ما اكتسبه التّلاميذ و إظهار الفروق الفرديّة لهم و معرفة نقاط قوّتهم و ضعفهم ، و محاولة تصويبها و إيجاد حلّ مناسب لها .

ـ يهدف إلى مساعدة المعلّم في التّعرّف على مدى استجابة التّلميذ لعمليّة التّعلّم.[3]

ـ معرفة المستوى المحدّد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجرى من قبل المدرسة أو بواسطة الاختبارات المقنّنة.[4]

---

[1] أحمد عبد الخالق 1983 ، علم النفس العام ، الدار الجامعية ، بيروت ،ص84

[2] برو محمد ، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدّراسي في المرحلة الثانوية ، ط1 ، دار الأمل الجزائر 2010 ،ص215 ـ216

[3] صلاح يحي هود عبد الجليل ،أثر طريقة التعلّم بالاستقصاء الموجه على التحصيل الدراسي ، مذكرة ماجستير في المناهج و طرق التدريس ،دراسة منشورة ،كليّة التّربيّة ، جامعة أم القرى 1413هـ ،ص37

[4] كاملة بكاكرة ، عمل المرأة و علاقته بالتحصيل الدّراسي للأبناء ، مذكرة ماستر في علم اجتماع التربية ، دراسة غير منشورة ، معهد العلوم الاجتماعيّة و الانسانيّة ، جامعة الوادي 2013 ـ 2014 ص 47

ـ يعمل على تحفيز الطّلبة على الاستذكار و بذل جهد أكثر .

ـ تقرير نتيجة الطّالب لانتقاله من مرحلة تعليميّة إلى أخرى تليها .

ـ و تكمن أهميّته أيضا في إحداث تغيير معرفي لدى التّلاميذ نسميه عادة بالتّعلّم و نتعرّف على التّعلّم بواسطة التّحصيل فهو ناتج عن عمليّة التّعلّم و مؤشّر محسوس لوجوده و نجاحه و تكمن أهميّته في أنّه يبرز ما حقّقه المتعلّم من أهداف سلوكيّة معرفيّة و وجدانيّة و سيكولوجيّة فكلّما كان التّحصيل جيّد كانت فاعليّته إيجابيّة في سلوك التّلاميذ نحو الأفضل إذ يساعدهم في التّفاعل مع بيئتهم .[1]

ـ التّحصيل الدّراسي له أثر كبير على شخصيّة الطّالب ، لأنّه يجعله يتعرّف على حقيقة قدراته ، و إمكانياته ، كما أنّ وصول الطّالب لمستوى تحصيلي مناسب في دراسته للموادّ المختلفة ، يبثّ الثّقة في نفسه و يدعّم فكرته عن ذاته ، و يبعده عن القلق و التّوتر ممّا يقوّي صحّته النّفسيّة ، أمّا فشل الطّالب في التّحصيل الدّراسي المناسب لمواد دراسته ، فإنّه يؤدّي به إلى فقدان الثّقة بنفسه و الإحساس بالإحباط و النّقص و التّوتر و القلق و هذا من دعائم سوء الصّحّة النّفسيّة للفرد.[2]

و بالتّالي فلا أحد ينكر أهميّة التّحصيل الدّراسي على الفرد و الأسرة و بالتّالي على المجتمع و لا أعتقد أنّ هناك مجتمعا واحدا في العالم لا يقدّر الأهميّة الكبرى للتّحصيل العلمي المعرفي في تحقيق التّقدّم و الرّقي .

المبحث الثّاني : التّحصيل المعرفي و الصّحة النّفسيّة

1/ التّوافق النّفسي و التّحصيل المعرفي :

إنّ كلّ فرد في وضعيّة اجتماعيّة يستطيع أن يكيّف رغباته و متطلّباته و حاجياته حسب الزّمان و المكان ، فالفرد المتكيّف و المتوافق يستطيع أن يحافظ على توازنه و تناسق سلوكاته ، و من ثمّة فإنّه يستطيع أن يحافظ على صحّة جهازه النّفسي و يثير ميكانيزماته الدّافعيّة بصورة إيجابيّة دوما لتحقيق حاجاته و شعوره بالرّضى .

إنّ التّلميذ في الوسط المدرسي يعيش جملة من المفارقات و المشاكل و الصّعوبات لكن سرعان ما يتغلّب عن هذه الصّعوبات من خلال تعرّفه على المحيط الجديد ـ المدرسي ـ و بناء صداقات و الدّخول في تواصل و تفاعل مع المحيطين به ، و تقبّل الانفصال عن الأسرة و تحمّل المسؤوليّة سواء الاجتماعيّة منها أو الأكاديميّة إضافة إلى الدّراسة و محاولة حلّ المشاكل الّتي تحيط بتكوينه و تفاعله مع نظام التّمدرس و شروطه .

هذه الوضعيّة تظهر أنّ هؤلاء الأفراد يتّسمون بتوافق نفسي لكونهم استثمروا كلّ طاقاتهم و استجاباتهم و وجّهوها بصورة إيجابيّة نحو متطلّبات المرحلة و الوضعيّة الجديد الّذي هم على أبوابها و المتمثّلة في التّمدرس في السّنة الأولى ابتدائي .

[1] أكرم مصباح عثمان ،مستوى الأسرة و علاقتها بالسّمات الشّخصيّة و التّحصيل للأبناء ، دار حزم ،لبنان ، 2008 ،ص111

[2] ونجن سميرة ، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية و متغيّرات الوسط الاجتماعي ،مجلة الدّراسات و البحوث الاجتماعية ،جامعة الوادي ،العدد4 ،سنة 2014 ، ص53

و من فقد تغلّبوا عن صراعاتهم و ابتعادهم عن أهلهم ، و استحسنوا العلاقات الاجتماعيّة الّتي بنوها مع أفراد آخرين قد يختلفون عنهم .

و هذا ما يؤكّد تأثيره على تحصيلهم الأكاديمي فكلّما كان التّلميذ متوافقا نفسيّا و مستقرّا انفعاليّا ،كلّما كان استثماره لطاقته العقليّة و المعرفيّة و توجيهه لدوافعه توجيها إيجابيّا ،كلّما تجلّى ذلك من خلال تحصيله الأكاديمي الجيّد أو المقبول .

2/ تأثير نفسيّة الطّالب على التّحصيل المعرفي :

الصّحة النّفسيّة هي حالة الفرد المستقرّة الّتي تمنحه القدرة على تحقيق ذاته و تقدير جهوده ، من خلال قدرته على استغلال مهاراته و كفاءاته إلى أقصى حدّ ممكن .

و لاشكّ أنّ النّاحيّة النّفسيّة السّليمة تنعكس بشكل إيجابي على مختلف النّواحي الحياتيّة .

3/ الرّاحة النّفسيّة عامل لنجاح التّلميذ :

و فيه أنّ للاستقرار النّفسي الأثر الأكبر في التّعليم ، فالنّاحية النّفسيّة تعتبر مهمّة جدّا لنجاح و استيعاب التّلميذ ، فمتى ما كانت نفسيته مستقرّة ازدادت رغبته و اهتمامه بالتّعليم ، ما ينعكس إيجابا على استيعابه و تحصيله العلمي .

فالاضطراب النّفسي يؤدّي فعلا لمشاكل دراسيّة كبيرة ، فمثلا الخوف من الدّراسة و صعوبة المهام المطلوبة من التّلميذ تجعله يشعر بالذّعر ، و من أبرز مضاعفات الإصابة بالقلق النّفسي ، عدم قدرته على تأمين التّحصيل الدّراسي الكافي ، نتيجة تشتّت ذهنه و ضعف تركيزه و قلّة استيعابه .

4/ أثر الضّغط النّفسي على الجوانب النّفسيّة :

أورد بعض الباحثين عددا من التّأثيرات السّلوكيّة منها ما يلي :

ـ زيادة مشكلات الكلام : المتمثّلة في التّلعثم و اللّجلجة ، و قد تظهر عند أفراد لم تكن لديهم مثل هذه المشكلات .

ـ نقص الحماس و يتخلّى الفرد عن أهدافه الحياتية ، و يتوقّف عن ممارسة هواياته ، و قد يتخلّص من أمتعته أو ممتلكاته .

ـ انخفاض مستوى الطّاقة و نقص الحيوية و قد يتغلّب هذا المستوى بصورة ملحوظة من يوم لآخر لسبب غير واضح .

ـ اضطراب عادات النّوم فقد يصاب الفرد بالقلق اللّيلي أو زيادة معدّلات النّوم عن الوضع الطّبيعي .

ـ الشّكوى و عدم الاطمئنان للزّملاء و الأقارب ، و الميل و إلقاء اللّوم عن الآخرين .

ـ تجاهل المعلومات الجديدة و الرّفض المستمر للضّوابط المفيدة أو التّطوّرات الجديدة ، و قد يردّد الفرد عبارات مثل :

"إنّني مشغول جدّا لدرجة أنّني لا أستطيع الاهتمام أو التّعامل مع الأشياء مع أشياء مثل هذه "

ـ عدم الثّقة في الآخرين غير المبرّرة ، و عدم تقييم أخطاء الغير و التّهكّم عليهم و السّخريّة من الآخرين بشكل آلي (غياب الاهتمام الشّخصي).[1]

5/ تأثير الضّغط النّفسي على الجوانب المعرفيّة :

عندما يتعرّض الإنسان لضغوط حياتية حادّة أو مهدّدة تجعله مشغولا حيث تؤثّر على العديد من الوظائف العقليّة فتصبح غير فعّالة و يحدث نقص في الكفاءة المعرفيّة و كثرة الوقوع في الأخطاء ، ومن التّأثيرات المعرفيّة النّاتجة عن الضّغوط و الّتي أوردها الباحثون في ما يلي :

ـ تدهور الذّاكرة قصيرة و طويلة المدى فيتناقص مدى الذّاكرة و تقلّ الكفاءة في الاستدعاء و التّعرّف حتّى على ما هو مألوف و شيوع النّسيان و عدم القدرة على تخزين المعلومات .

ـ زيادة معدّل الأخطاء خاصّة في المهام المعرفيّة و المعالجات و تقييم قرارات و يتّخذ الفرد قرارات متهوّرة أو يتّخذ قرارات بسيطة.

ـ تدهور قوّة التّنظيم و التّخطيط طويلة المدى ، و يصبح العقل غير قادر على التّقييم بدقّة للظّروف الرّاهنة أو التّنبؤ بالتّتبعات المستقبليّة .

ـ زيادة الاضطرابات المعرفيّة : عدم القدرة على اختيار الواقع و نقص الموضوعيّة و اضطراب أنماط التّفكير و تصبح الأفكار غير منطقيّة و لاعقلانيّة أي صعوبة التّحكيم المنطقي .

ـ عدم القدرة على حلّ المشكلات و الحكم و التّقدير و ضيق القدرة على إدراك البدائل .[2]

6/ دور المدرسة في دعم الصّحّة النّفسيّة للتّلميذ :

تستخدم المدرسة أساليب نفسيّة عديدة أثناء تربيّة التّلاميذ منها دعم القيم الاجتماعيّة عن طريق المنهاج و توجيه النّشاط المدرسي ، بحيث يؤدّي إلى تعليم الأساليب السّلوكيّة المرغوبة ، و إلى تعليم معايير الأدوار الاجتماعيّة و القيم و الثّواب و العقاب ، و ممارسة السّلطة المدرسيّة في العمليّة التّعليميّة و العمل على فطام الطّفل انفعاليّا عن الأسرة بالتّدريج و تقديم نماذج صالحة للسّلوك السّويّ إمّا في شكل نماذج تدرس لهم أو نماذج يقدّمها المدرّسون في سلوكهم اليومي مع التّلاميذ .[3]

ـ فالمدرسة لها العديد من المسؤوليّات بالنّسبة للنّموّ النّفسي و الصّحة النّفسيّة للتلميذ نذكر منها :

[1] علي عسكر ، 2003 ، ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها ، ط2 ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، ص200

[2] عبد المعطي ، حسن مصطفى ، 2006 ، ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها ، مكتبة الزّهراء ، القاهرة ، مصر ، ص 85

[3] عبد الحميد العناني حنان ، 2000 ، الصحة النفسية ، دار صفاء للنشر ، عمان ، ص 56

ـ تقديم الرّعاية النّفسيّة إلى كلّ طفل و مساعدته في حلّ مشكلاته و الانتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى راشد مستقلّ معتمدا على نفسه متوافقا نفسيّا .

ـ مراعاة قدراته في كلّ ما يتعلّق بعمليّة التّربيّة و التّعليم .

ـ الاهتمام بعمليّة التّنشئة الاجتماعيّة في تعامله مع المؤسّسات الاجتماعيّة الأخرى و خاصّة الأسرة .

ـ تعليمه كيف يحقّق أهدافه بطريقة ملائمة تتّفق مع المعايير الاجتماعيّة ممّا يحقّق توافقه الاجتماعي .

ـ مراعاة ضمان نموّ الطّفل نموّا نفسيّا سليما .[1]

خلاصة الفصل :

نستنتج في نهاية هذا الفصل بأنّ التحصيل المعرفي هو ما يحقّقه التّلميذ من درجات في الموادّ في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معيّن و يمكن قياسه من خلال الاختبار التّحصيلي .

و بعد عرض النّظريّات (الفيزيولوجيّة ، التّكامليّة ، البيئيّة و الوراثيّة) الّتي قامت بتفسير التّحصيل المعرفي مع ذكر العوامل المؤثّرة فيه يمكننا القول بأنّ عوامله متنوّعة و مختلفة ، حيث لا يمكن إرجاعها لعامل معيّن و إبعاد العوامل الأخرى و يمكن أن يكون التحصيل الجيّد نتيجة تضافر عدّة عوامل عقليّة ، نفسيّة ، صحّية و جسمية ...

و قد تحقّقنا من أنّ هناك علاقة جدّ وطيدة بين الاضطرابات السّلوكيّة و التّحصيل المعرفي ، فكلّما كان سلوك التّلميذ طبيعي و خال من هذه الاختلالات كان تحصيله المعرفي جيّد ، و كلّما كان شذوذ في السّلوك كان تراجع في مستواه التّحصيلي .

فالاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة تؤثّر في حياة الطّفل و اتلمراهق بشكل كبير ، و في علاقته مع الأفراد و الأسرة و الأصدقاء ، و هذا ما يعيق تقدّمه في التّحصيل المعرفي و الأكاديميّ .

[1] صالح حسن الدّاهري ، 2005 ، مبادئ الصّحة النّفسيّة ، دار وائل للنّشر ،عمان ، الطبعة 1 ، ص 25

الفصل الثّالث

الدّراسة الميدانيّة

تمهيد :

تعتبر مرحلة الطّفولة بين (6 ـ 12 سنة) أساسية في حياة الطّفل ، بحيث ينمو في عدّة نواحي منها (جسميّة ، حسّية ، حركيّة ، عقليّة و كذا انفعاليّة) بالإضافة إلى تميّزها بدخول الطّفل إلى المدرسة و بالتّالي نمو و تطوّر الجانب الاجتماعي و النفسي.

1/ المدرسة الابتدائية :

تعتبر المرحلة الابتدائية المرحلة الأولى الّتي يدخل إليها الطّلاب للتّعلّم ، و هي مرحلة إلزاميّة ، حيث يجب على كافّة الطّلاب و من مختلف الطّبقات الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة الالتحاق بها ، و تتكوّن عادة من خمس إلى ست صفوف ، حسب الدّولة ، كما تعتبر من أهمّ المراحل في حياة الطّالب .

2/ تعريف الطّفولة في مرحلة المدرسة الابتدائيّة :

تمثّل هذه المرحلة مرحلتين الطّفل الّتي يدخل فيها الطّفل إلى المدرسة الابتدائيّة ، بحيث يتراوح عمره ما بين سنّ السّادسة من عمره و يبقى فيها حتّى سنّ الثّانيّة عشر (6 ـ 12 سنة) ، بحيث تختلف شخصيّة الطّفل فيها من طفل لآخر حسب نموّه الجسمي ، الحسّي ، الحركي ، العقلي ، الاجتماعي و الانفعالي ، و تشمل هذه المرحلة مرحلتين : مرحلة الطّفولة المتوسّطة بين (6 ـ 9 سنوات) و مرحلة الطّفولة المتأخّرة بين (9 12 سنة) .

3/ أهميّة المدرسة الابتدائيّة :

للتّدريس الابتدائي أهميّة كبيرة في تأسيس الطّالب ، و هذه الأهميّة تكمن في :

ـ الكشف عن الجانب الفكري و المعلوماتي للطّلاب ، بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم المختلفة .

ـ هي المرحلة الأولى و الأساسية الّتي يدخلها الطّلاب لتلقّي تعليمهم ، و فيها يتعلّمون أصول القراءة و الكتابة الصّحيحة ، و هي عمليّة تراكميّة و بنائيّة من شأنها التّأثير عليهم في المراحل المتقدّمة في العمليّة التّعليميّة .

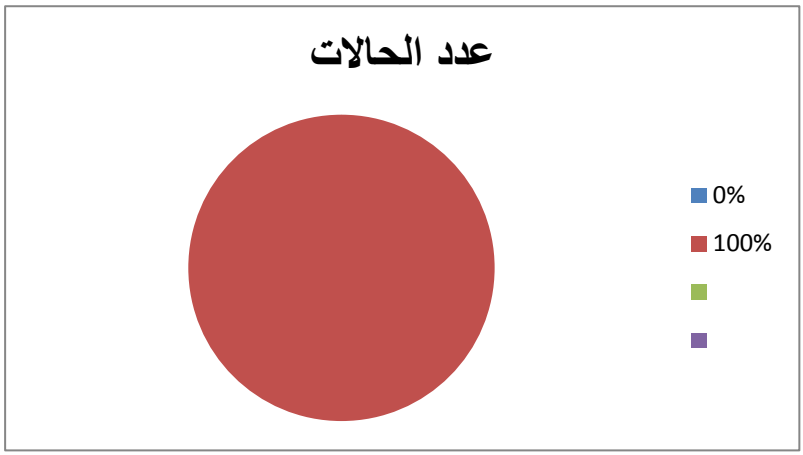
ـ تكوين شخصيّة الطّلاب ، و هي المكان الّذي يبنون فيه علاقتهم الاجتماعيّة مع الطّلاب و الآخرين .

ـ تعتبر مرحلة البناء العاطفي للأطفال ، بحيث ستظهر عندهم مشاعر الحب و الكره و الغيرة أو الخوف و التّعلّق و غيرها .

4/ استبيانات :

1/ ما رأيك في البرنامج الدّراسي للتّلاميذ ، هل هو ملائم للتّدريس الفعّال و لجميع مستويات التّلاميذ ؟

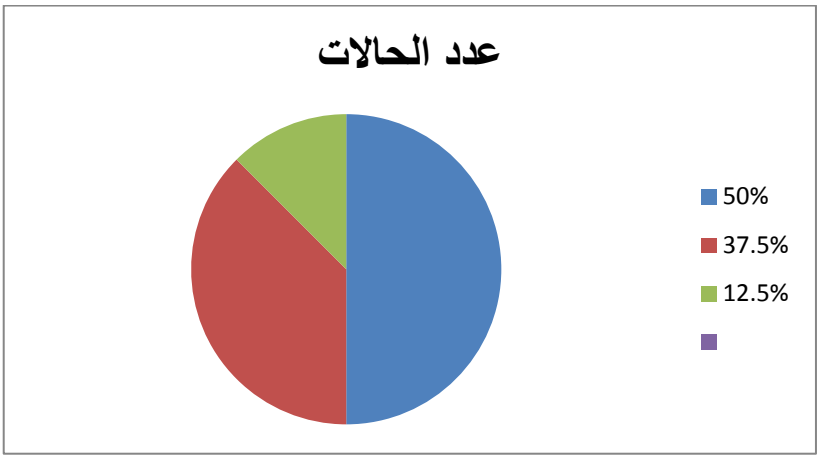
الاحتمالات	عدد الحالات	النّسبة المئوية
ملائم	0	0%
غير ملائم	16	100%



اتّفق جميع المعلّمين على أنّ البرنامج الدّراسي للتّلاميذ غير ملائم للتّدريس الفعّال ، كما أنّه غير مناسب لجميع المستويات ، فلا بدّ من إجراء العديد من التّغييرات و الإصلاحات ليوافق ما هو مرجوّ من العمليّة التّعليميّة ، و أيضا لاكتساب التّلاميذ المعلومات المناسبة لمستوياتهم .

2/إذا كان غير ملائم ، ماذا تقترح ؟

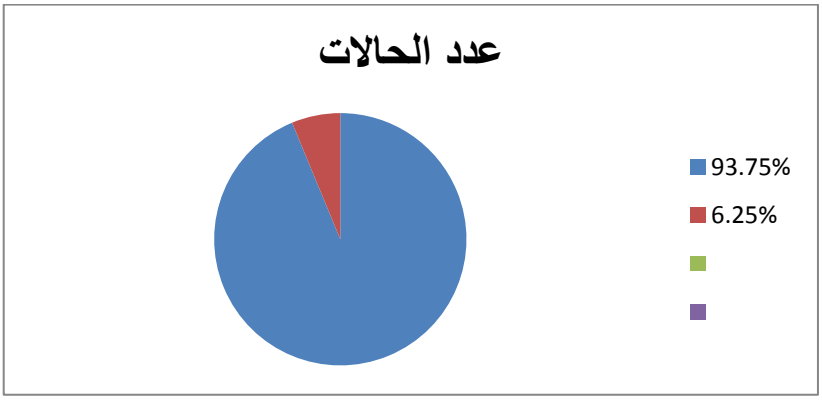
الاحتمالات	عدد الحالات	النّسبة المئوية
إصلاحه	8	50%
تعديله	6	37.5%
تكيفه	2	12.5%



نرى أنّ معظم المعلّمين يرون بأنّ البرنامج الدّراسي غير ملائم للتّدريس ، و هذا ما يجعل المردود الدّراسي للتّلاميذ ضعيف ، و عليه فإنّ أغلبيّة المعلّمين يقترحون إصلاحه ، و إعادة النّظر فيه .

3/ هل يوجد في قسمك تلاميذ لديهم اضطرابات سلوكيّة ؟

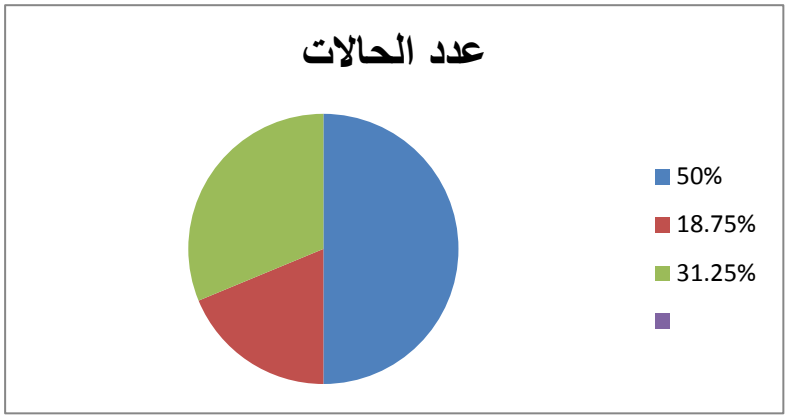
الاحتمالات	عدد الحالات	النّسبة المئويّة
نعم	15	93.75%
لا	1	6.25%



أغلبيّة الأقسام بها حالات من الاضطرابات السّلوكيّة ، و قد قدّرت نسبتهم المئوية بما يقارب 94% ، و هذا ما يبيّن أنّ الاضطرابات السّلوكيّة منتشرة بنسبة جدّ كبيرة في الوسط المدرسي ، و هذا خطر كبير يواجه التّلاميذ ، و هو ما يؤثّر على تحصيلهم المدرسي .

4/ من خلال تدرّجك في المسار التّعليمي مع التّلاميذ ، هل ترى نّ الاضطرابات السّلوكيّة ؟

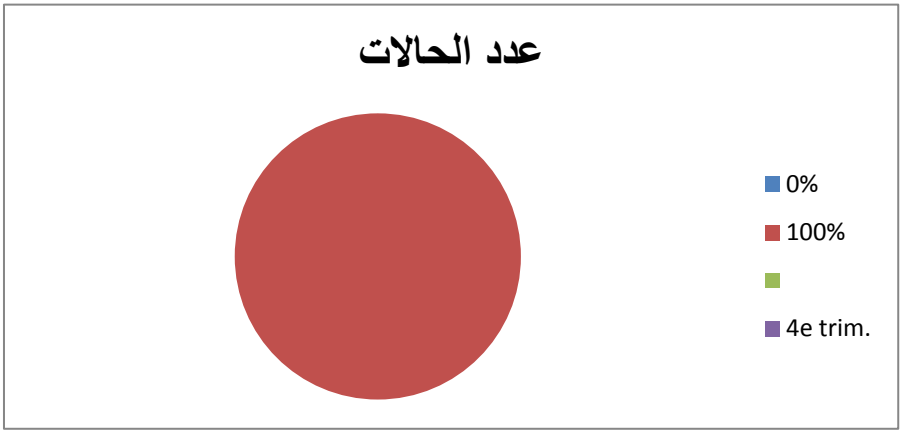
الاحتمالات	عدد الحالات	النّسبة المئوية
بقيت مستمرّة	8	50%
تناقصت	3	18.75%
تزايدت	5	31.25%



يرى المعلّمون أنّ الاضطرابات السّلوكيّة بقيت مستمرّة مع مرور الزمن ، و هذا ما يتجسّد في سرعة انتشارها ، في حين يرى بعضهم الآخر أنّها لا تزال في تزايد ، و هذا الأمر يخلق مشكل عويص ، لا بدّ من إيجاد الحلول اللّازمة للحدّ منها أو على القليل التقليل منها .

5/ كيف تتعامل مع التّلاميذ الّذين يعانون من الاضطرابات السّلوكيّة ؟

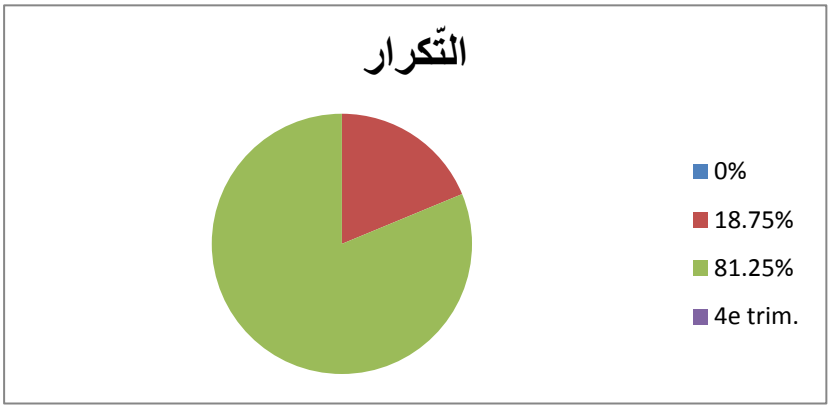
الاحتمالات	عدد الحالات	النّسبة المئوية
نفس المعاملة	0	0%
معاملة خاصّة	16	100%



يؤكّد المعلّمون على أنّ معاملة التّلاميذ ذوي الاضطرابات السّلوكيّة يجب أن تكون معاملة خاصّة ، مختلفة عن غيرهم من التّلاميذ في قسمهم ، كالتّقرّب منهم أكثر و تحفيزهم إن وقعوا في الأخطاء ، بالإضافة إلى تشجيعهم على المشاركة أثناء الدّرس .

6/ ما هو السّبب الرّئيسي وراء إصابة التّلاميذ بهذه الاضطرابات ؟

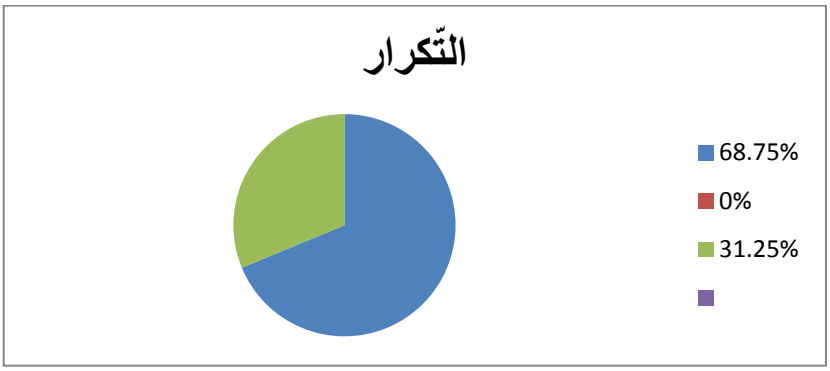
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
وراثي	0	0%
نفسي	3	18.75%
بيئي اجتماعي	13	81.25%



هناك من يرى بأنّ السّبب الرّئيسي وراء إصابة التّلاميذ بالاضطرابات السّلوكيّة أسباب نفسيّة ، في حين يرى أغلبيّة المعلّمين أنّ السّبب الرّئيسي وراء هذه الاضطرابات ÷و الأسباب البيئيّة الاجتماعيّة ، و هذا ما يؤكّد أنّ للمجتمع و البيئة دور كبير في في تطوير شخصيّة الفرد .

7/ هل تتواصل مع أوليائهم باستمرار و إعلامهم بملاحظات تطرأ على طفلهم ؟

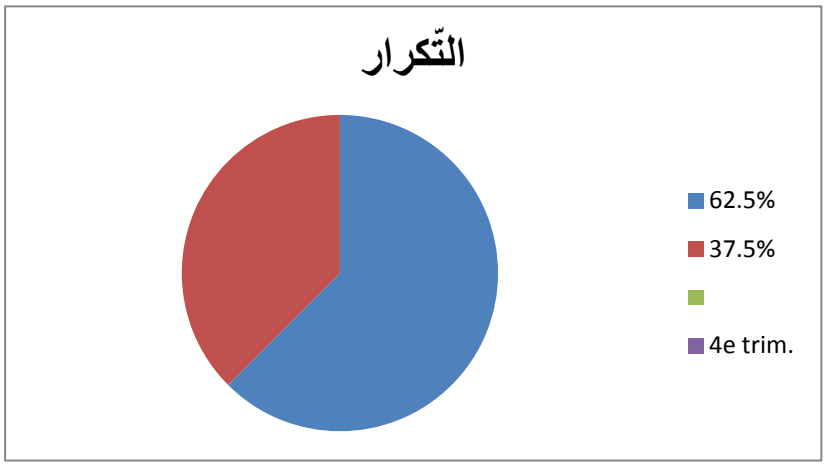
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	11	68.75%
لا	0	0%
أحيانا	5	31.25%



معظم الأساتذة و المعلّمين في تواصل مع أولياء أمور تلامذتهم باستمرار و إعلامهم بملاحظات تطرأ على أطفالهم المضطربين ، و هذا أمر إيجابي ، كي يعلم الأولياء بما يطرأ على أطفالهم من تغيّرات ، و محاولة مساعدتهم .

8/ أثناء مشاركة ذوي الاضطرابات السّلوكيّة في الدّرس ، كيف تكون ردّة فعل زملائهم إزّائها ؟

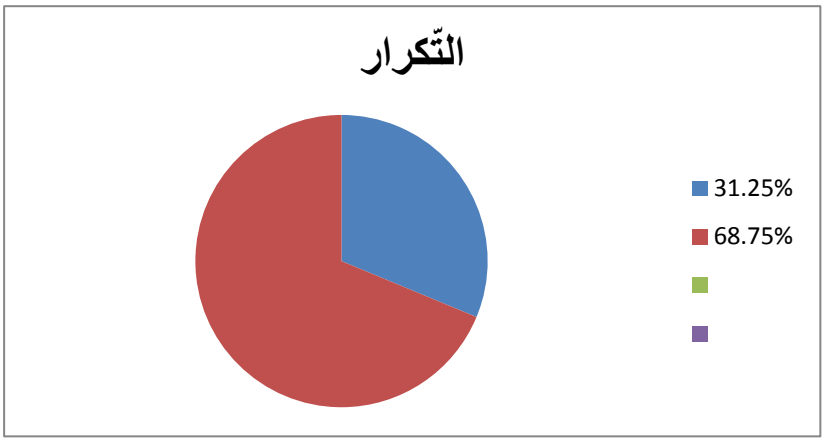
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
عادية	10	62.5%
سخريّة	6	37.5%



أغلبيّة التّلاميذ المضطربين لا يتعرّضون للسّخريّة من طرف زملائهم ، و هذا يبيّن بأنّهم مندمجين بشكل عادي ، و هذا الشّيء يحفّزهم على المشاركة و إبداء رأيهم بكلّ حريّة ، في حين أنّ هناك نسبة قليلة من يسخرون منهم .

9/ هل للمريض أو المضطرب متابعة طبيّة ؟

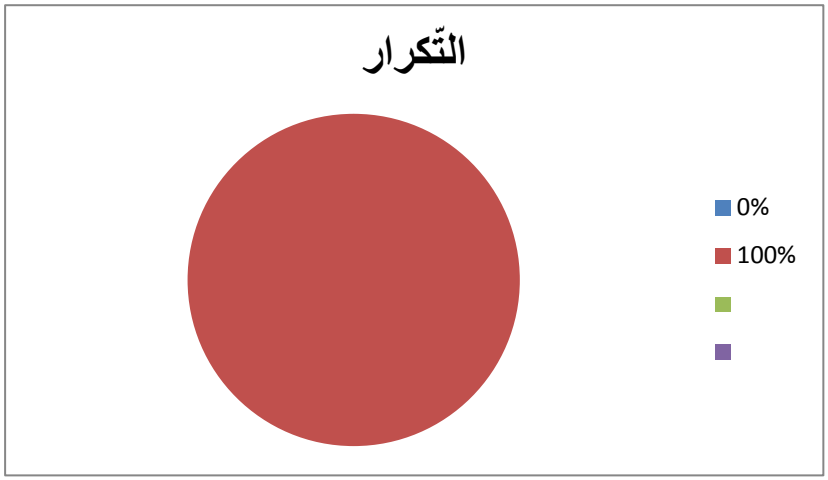
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	5	31.25%
لا	11	68.75%



ليس كلّ التلاميذ المضطربين سلوكيا يتلقّون العناية و الاهتمام من طرف أوليائهم ، حتّى يقوموا بمتابعتهم عند الطّبيب ، فكلّ و ظروفه الخاصّة و حالاته الاجتماعيّة ، على الرّغم من أنّ المتابعة عند الأخصّائي النّفساني تلعب دورا كبيرا في تحسين سلوك الطّفل ، و تفيده في تطوير شخصيّة الطّفل .

9/ كيف هو تأثير هذه الصّعوبات على المستوى التّعليمي و الدّراسي للتّلاميذ ؟

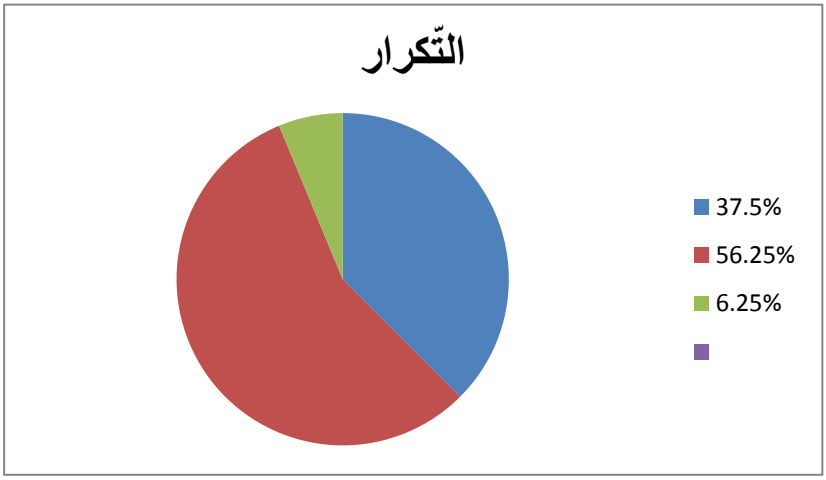
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
إيجابي	0	0%
سلبي	16	100%



يؤكّد جلّ المعلّمين أنّ تأثير هذه الصّعوبات على المستوى التّعليمي و الدّراسي للتّلاميذ دائما يكون تأثيرا سلبيّا على تحصيلهم الدّراسي ، و هذا ما يؤدّي إلى تراجع مستواهم التّعليميّ ، عكس غيرهم ممّن لا يملكون هذه الاضطرابات و الاختلالات السّلوكيّة ، و هذا أمر خطير لا بدّ من البحث له عن حلول للتّقليل من هذه الظّاهرة .

10/ من له الأهميّة الكبرى و الدور الفعّال في علاج المصاب ؟

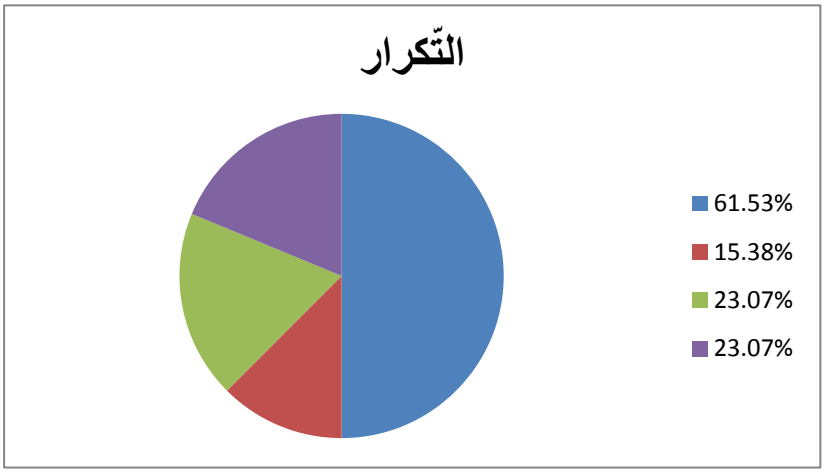
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
التّفساني	6	37.5%
الأمّ	9	56.25%
المعلّم	1	6.25%



يقرّ المعلّمون على أنّ الأمّ هي من لها الأهميّة الكبرى و الدّور الفعّال في علاج الطّفل المصاب ، بدورها هي الّتي تقضي معه أطول فترة في البيت ، حيث توجّه سلوكه لما يخدم المجتمع ، فالأمّ أقرب شخص لطفلها أكثر من أيّ شخص آخر .

11/ ما هو ردّ فعل المصاب على تعليق زملائه ؟

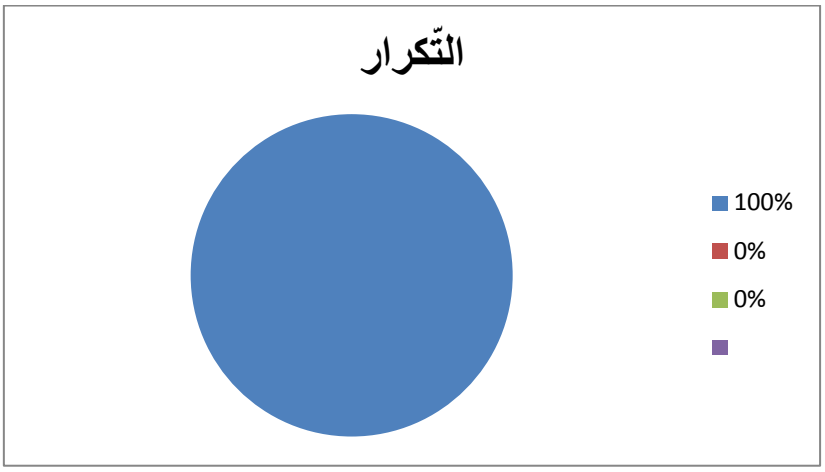
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
الخجل	8	61.53%
البكاء	2	15.38%
الغضب	3	23.07%
عادي	3	23.07%



غالبا ما تكون ردّة فعل الطّفل المصاب على تعليق زملائه ، و السّخريّة منه بالخجل و الاستحياء ، فهو يرى بأنّهم ينقصون من قيمته و يقلّلون من شأنه ، و هذا الشّيء يضرّ بشخصيّته ، ما يجعله يأبى المشاركة في الدّرس مرّة أخرى .

12/ ما هو دور المعلّم في مشاركة المضطرب ؟

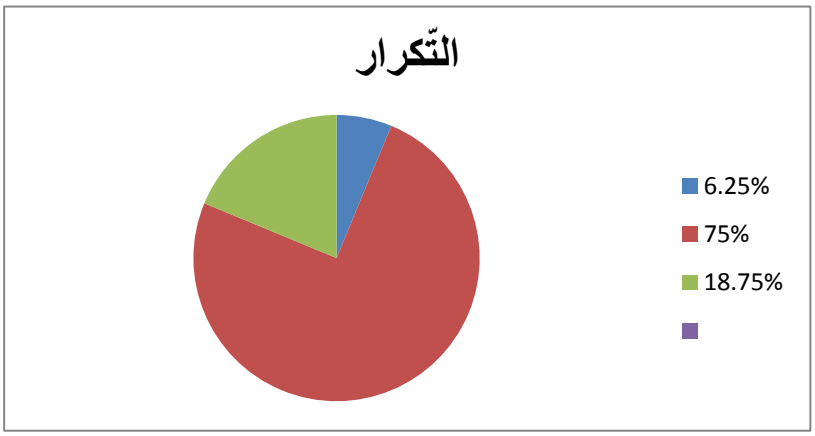
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
تشجيعه على المشاركة	16	100%
إسكاته	0	0%
تفاديه	0	0%



يجزم المعلّمون على أنّه يجب على المعلّم أو المدرّس أن يشجّع التّلاميذ ذوي الاضطرابات السّلوكيّة على المشاركة و الكلام ، و ذلك ليقحمه في جوّ المدرسة و التّمدرس ، و كذا ليساعده على التّخلّص من بعض العقد النّفسيّة ، كما يؤكّدون على عدم إسكاته و تفاديه لأنّ ذلك يؤثّر سلبا على نفسيّتهم ، و هو ما يؤدّي إلى تراجع تحصيلهم .

13/ هل تقاطع المضطرب عند خطئه ؟

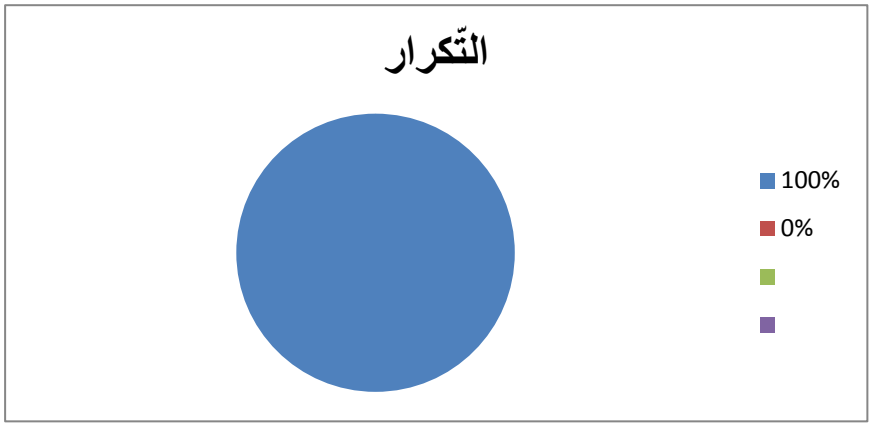
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	1	6.25%
لا	12	75%
أحيانا	3	18.75%



نلاحظ أنّ جلّ المعلّمين لا يقاطعون التّلميذ المضطرب إن أخطأ في الإجابة عن سؤال ما ، فهم يعطونه فرصا أخرى للإبداء برأيه و إثبات موقفه ، و هذا ما يساعده على الإندماج في قسمه و المشاركة برأيه .

14/ إذا بلغ الطّفل سن السّابعة من العمر و استمرّت معاناته من هذه الاضطرابات هل يحتاج إلى علاج عند أخصّائي ؟

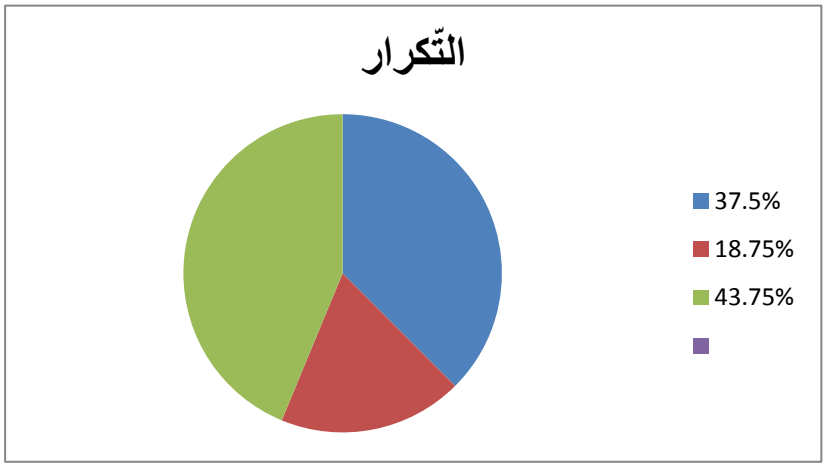
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	16	100%
لا	0	0%



يقرّ المعلّمون على أنّه من الضّروري جدّا مراجعة الأخصّائي النّفساني ، إذا بلغ الطّفل سنّ السّابعة من العمر و استمرّت معه هذه الاضطرابات السّلوكيّة ، لأنّه حتما سيساعده على التّقليل منها أو التّخفيف عنه ، و لابدّ من وجود أخصّائي نفسي في بعض المدارس لمرافقة التّلاميذ ذوي الاضطرابات و العاهات .

15/هل تعاني صعوبة في التّعامل مع الأطفال ذوي عاهة ؟

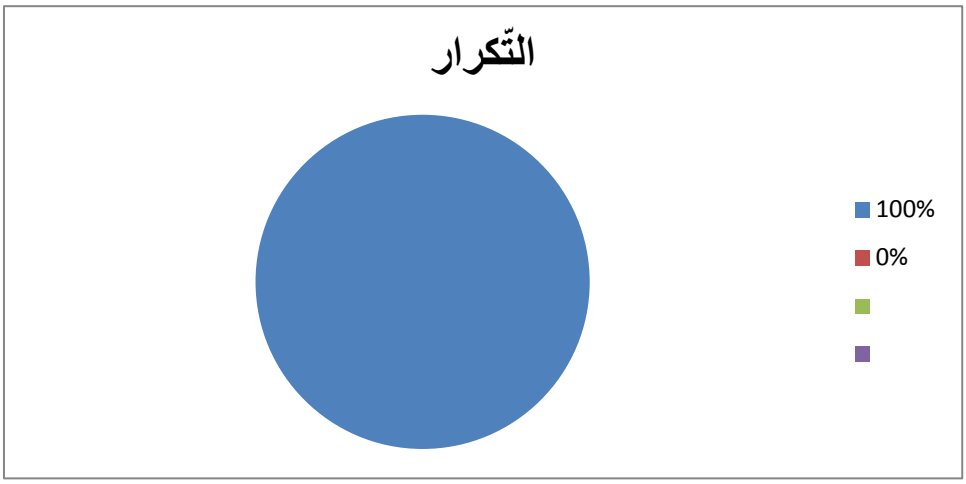
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	6	37.5%
لا	3	18.75%
أحيانا	7	43.75%



بعض المعلّمين يعانون أو يواجهون صعوبة في التّعامل مع الأطفال ذوي الاضطرابات السّلوكيّة ، خاصّة مع الأطفال محدودي الفهم ، لأنّ الفهم نسبي و يختلف من تلميذ آخر ، كما أنّ التّلاميذ المضطربين غالبا ما يكونون محدودي الفهم .

17/ هل هذا يؤثّر على مردوده الدّراسي ؟

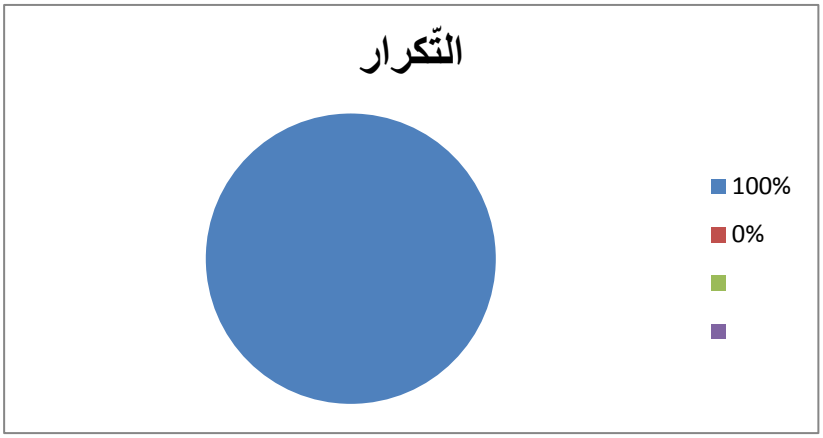
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
يؤثّر	16	100%
لا يؤثّر	0	0%



يفرض كلّ المدرّسين على أنّ الاضطرابات السّلوكيّة تؤثّر دائما على مردود التّلاميذ ذوي هذه الاضطرابات ، فتأثيرها يكون تأثيرا مباشرا على تحصيلهم العلمي ، فالأطفال المضطربين سلوكيا غالبا ما يكون مردودهم أقلّ من مردود زملائهم الأصحّاء .

18/ هل هناك حالات تتطلّب اللّجوء إلى أخصّائي نفساني لدراسة الحالة ؟

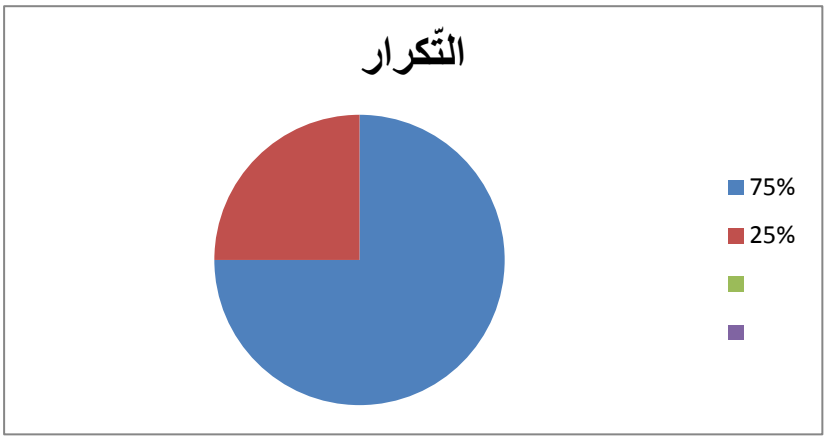
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	16	100%
لا	0	0%



يجزم معلّمي التّلاميذ المضطربين ، أنّه لابدّ من اللّجوء للأخصّائي النّفساني لدراسة حالتهم ، لأنّ تفاقم هذه المشكلات لا يؤثّر لا تحصيلهم المعرفي و العلمي فقط ، و إنّما قد يتطوّر و ينمو معهم ممّا يسبّب مشاكل مستقبليّة جديدة .

19/ هل تساهم في تحديد المسارات العلاجيّة لحلّ مشكلات الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة ؟

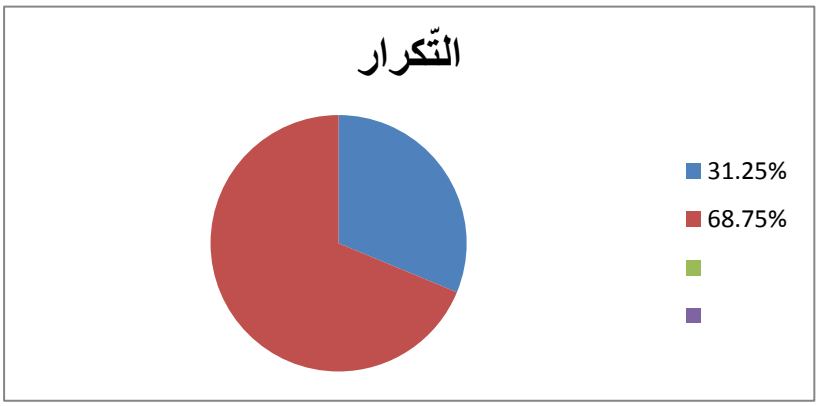
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	12	75%
لا	4	25%



تقريبا أغلبيّة المعلّمين يساهمون في تحديد المسارات العلاجيّة لحلّ مشكلات الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة ، و كذا طرح بعض الحلول و الاقتراحات الّتي تساهم في تراجع نسبة الانتشار و التّقليل من هذه الاختلالات السّلوكيّة و الانفعاليّة .

20/ هل أنت الشّخص المسؤول على تشخيص الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة لدى التّلاميذ في المدرسة ؟

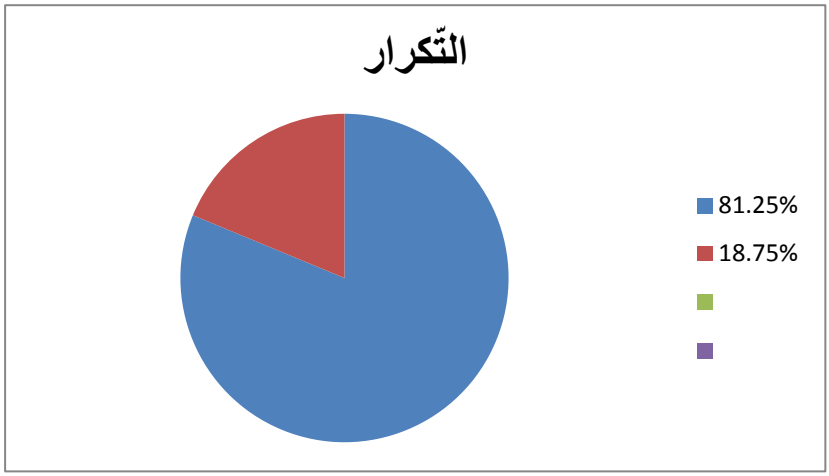
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	5	31.25%
لا	11	68.75%



نسبة كبيرة من المعلّمين غير مسؤولين على تشخيص الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة لدى التّلاميذ في المدرسة ، قد ساهمون و يعطون بعض الاقتراحات ، لكنّهم لا يعدّون من المسؤولين عن تشخيص الاضطرابات السّلوكيّة .

21/ هل تعمل على وضع الخطط العلاجيّة التّدريسيّة اللّازمة حسب التّدريس الفردي ؟

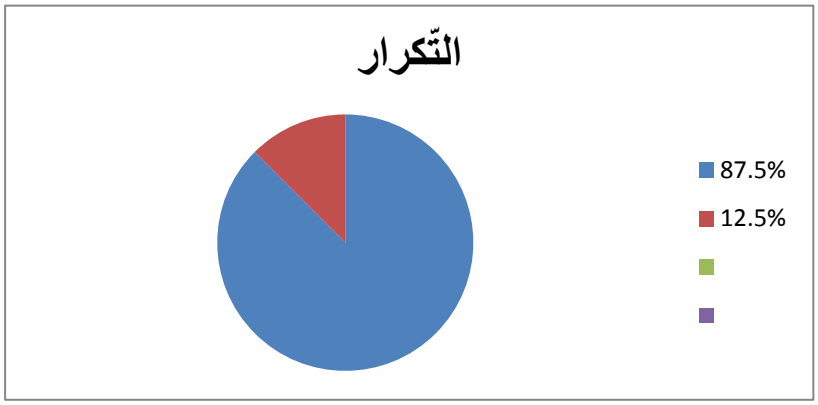
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	13	81.25%
لا	3	18.75%



يبدو أنّ أغلبيّة المعلّمين يحاولون وضع الخطط العلاجيّة التّدريسيّة اللّازمة حسب التّدريس الفردي ، و هذا ما يؤكّد مراعاتهم للقدرات الفرديّة المختلفة ، فكلّ و قدراته الفكريّة و العقليّة لذلك فالخطط العلاجيّة التّدريسيّة تختلف من فرد لآخر و كلّ تلميذ و كيفيّة علاجه .

22/ هل تعمل على تكييف الأساليب التّعليميّة أو تعديلها لتصبح أكثر ملائمة ؟

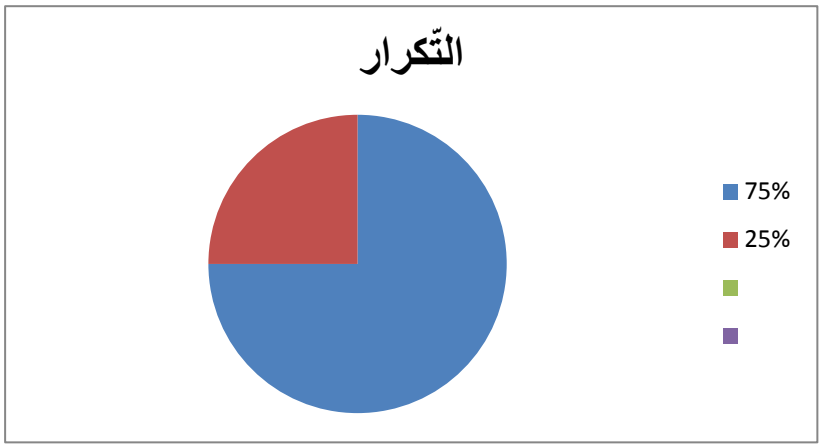
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	14	87.5%
لا	2	12.5%



معظم أساتذة التّعليم الابتدائي يعملون على تكييف الأساليب التّعليميّة أو تعديلها لتصبح أكثر ملائمة للتّلاميذ في مختلف المستويات و الأطوار ، و هذا أمر جيّد يجعل المعلّم يساهم بإبداء رأيه في تكييف العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة .

23/ هل سلوك الطّفل الّذي يعاني من هذه الاضطرابات عدواني ؟

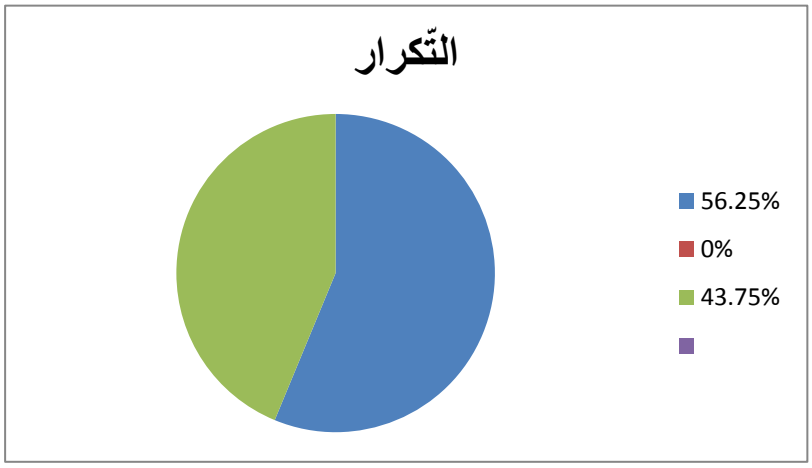
الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	12	75%
لا	4	25%



تختلف سلوكيات الأطفال الّذين يعانون من هذه الاضطرابات ، هناك منهم من سلوكاته عادية طبيعيّة ـ أي ليست عدوانيّة ـ و هي تعدّ كسلوكات غيرهم من الأطفال العاديين ، و هناك من هو عدواني في المعاملة مع غيره .

24/ هل هذا الاضطراب يؤثّر على قدرته في الاستيعاب و الفهم ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية
يؤثّر	9	56.25%
لا يؤثّر	0	0%
في بعض المواد	7	43.75%



يؤكّد الأخصّائيون و المعلّمون على أنّ الاضطرابات السّلوكيّة تؤثّر على قدرة التّلاميذ المضطربين في الاستيعاب و الفهم ، هناك من يرى بأنّها تؤثّر بصفة عامّة على تحصيلهم المعرفي ـ أي في كلّ المواد ـ ، و هناك من يرى بأنّ التّأثير لا يكون إلاّ في بعض المواد الّتي تستدعي التّدقيق كالرّياضيات مثلا .

الخاتمة

الخاتمة :

هدف البحث الحالي إلى محاولة التّعرّف على الاضطرابات السّلوكيّة مع عرض مسبّباتها و محدّداتها و كذا تصنيفاتها ، و ما لها من تأثير على التّحصيل المعرفي لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي .

و يمكننا أن نؤكد أنّ المشكلات السّلوكيّة و الانفعاليّة للأطفال هي اضطرابات ترجع في المقام الأوّل إلى الظّروف غير الملائمة و غير المناسبة أيضا يعيشها الأطفال ، و الّتي تعصف بصحّتهم و تؤثّر على سلوكياتهم .

فالاضطرابات السّلوكيّة و صعوبات التّعلّم كثيرا ما تترابط ، فالتّلميذ الّذي يعاني من صعوبات التّعلّم غالبا ما تتطوّر لديه مشكلات سلوكيّة ، و بالمثل التّلميذ الّذي يعاني من مشكلات سلوكيّة و انفعاليّة غالبا ما يواجه صعوبات التّعلّم و خاصّة المدرسيّة منها .

و بذلك تعدّ هذه الفئة من ذوي صعوبات التّعلّم المدرسيّة الّذين يبدون مشكلات سلوكيّة و انفعاليّة في حاجة ماسّة إلى تدخّلات فعّالة بسبب ما يواجهونه من مشكلات سلوكيّة و انفعاليّة و ما يعانونه من صعوبات أكاديميّة .

نصائح و توصيات :

إنطلاقا من الدّراسة الحاليّة و بناءا على النّتائج المتوصّل إليها ، ارتأينا أن نضع جملة من التّوصيّات و المقترحات الّتي لابدّ من العمل بها باعتبار أنّنا مقبلين على العمل في الميدان التّربوي ، فلا بدّ من الأخذ بها حتّى تكون هناك نتائج إيجابيّة لدى التّلاميذ المتمدرسين باعتبار أنّهم في فترة الطّفولة ، و في حاجة إلى النّصح و الإرشاد ، من بينها ما يلي :

ـ يعدّ التواصل بين الأولياء و الأطفال مهما عندما يتعلق الأمر بالوقاية من الاضطرابات السلوكيّة المحتملة ، و من الضروري أنّ يعامل الطفل باحترام من قبل والديه رغم صغر سنه ، لذلك لا تتردد في الاستماع له في جميع الأوقات و تجنب الصراع في وجهه لانّ ذلك قد يزيد المشكلة تعقيدا .

ـ و من الأخطاء الأكثر شيوعا التي يرتكبها الآباء التّركيز على الأخطاء الّتي يرتكبها الطّفل ، و عدم الإشادة بإنجازاته ، لذلك ينصح بمكافأة الطّفل على الأشياء الجيّدة الّتي يقوم بها ، لأنّ ذلك من شأنه أن يعزّز شعوره بالسّعادة تّجاه نفسه و يقوي تقديره لذاته .

ـ على الأهل أن يلعبوا الدّور الأساسي في الوقوف في الوقوف إلى جانب التّلميذ و تقديم الدّعم الكافي ، و تشجيعه على التّحدّث في المشكلة بهدف تقليل الضّغط عليه .

ـ من المهمّ مكافأة هذا التّلميذ باستمرار و تحسين صورة المدرسة في ذهنه بأكبر قدر ممكن ، و ذلك من خلال إدخاله بنشاطات جانبيّة ، كممارسة رياضته المفضّلة ، و تشجيعه على القراءة ليتخطّى الضّغط النّفسي و يتخلّص من القلق .

ـ تشجيع التّلميذ على تنظيم أوقاته الدّراسيّة ليحصل من جهة على الوقت الكافي للدّراسة ، و الخروج مع أصدقائه ، و ممارسة هوايته في الأوقات الأخرى .

ـ ضرورة تزويد المدارس بالأخصّائيّين النّفسانيّين في المدارس و المؤسّسات التّعليميّة ، و ذلك لمرافقة التّلميذ و متابعته نفسيّا .

ـ إعطاء مكاتب الإرشاد و التّوجيه النّفسي أهميّة كبيرة للاهتمام بالمشكلات النّفسيّة و السّلوكيّة للتّلاميذ .

ـ توعيّة أولياء الأمور بالظّواهر النّفسيّة الّتي بإمكانها أن تصيب أبنائهم ، و توعيتهم بالتّشخيص المبكّر للحالات المشكوك بها .

كلّ ذلك لأنّ للاستقرار النّفسي الأثر الكبير في التّعليم ، فالنّاحيّة النّفسيّة تعتبر مهمّة جدّا لنجاح التّلميذ ، فمتى كانت نفسيّته مستقرّة ازدادت رغبته و الاهتمام بالتّعليم ما ينعكس إيجابا على استيعابه و تحصيله المعرفي .

و أخيرا أرجو أن أكون قد وفّقت و لو بقدر قليل في معالجة هذا الموضوع الّذي تأتي صعوبته بقدر تشويقه ، و أن أكون قد تمكّنت من الإلمام بجوانبه الهامّة طامحة إلى التّعلّم و الاستفادة ، و نسأل الله سبحانه و تعالى أن يجعل عملي هذا خالصا لوجهه الكريم و أن يتقبّله منّا ، و يجعل هذه المذكّرة نفعا لمن قرأها و يجعلها في ميزان عملي .

ملخّص الدّراسة :

الدّراسة الحاليّة هدفت إلى التّعرّف عن الاضطرابات السّلوكيّة الّتي تصيب الأطفال في سنّ مبكّرة ، و محاولة تشخيصها و كذا التّحقّق من مدى تأثيرها على التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي ، إضافة إلى التّعرّف على أكثر المشكلات السّلوكيّة انتشارا في الوسط المدرسي .

و قد توصّلنا إلى أنّ هذه الاضطرابات غالبا ما تؤثّر سلبا على التّحصيل المعرفي لدى الطّفل المتمدرس في مختلف مراحل مسيرته التّعليميّة ، المشكل الّذي قد يتفاقم مع الوقت ، و يمكن أن يستمر معه لزمن طويل ، ممّا يؤدّي إلى مشاكل جديدة في حياته الاجتماعيّة و العمليّة ، و الّتي بدورها قد تنعكس سلبا على شخصيّته مستقبلا .

كما أنّ نفسيّة التّلميذ تلعب دورا جدّ مهمّا في التّأثير في تحصيله المعرفي الدّراسي ، لذلك لابدّ من الاهتمام بالجانب النّفسي للأطفال ، و محاولة تهييئ له الجوّ العائلي المناسب .

Résumé de l'étude :

Cette étude a pour objectif de connaitre les perturbation comportementales qui touchent les enfants dans un âge précoce . Nous essayons de les diagnostiquer et de voir a quel point elles peuvent affecter l apprentissage scolaire des élèves de première année primaire. Nous désirons aussi connaitre les problèmes comportementaux les plus répandus dans le milieu scolaire .

Nous déduisons que ces perturbations ont souvent des répercussions sur l apprentissage de l'enfant tout au long de son cursus scolaire . Ce problème peut persister longtemps avec lui . Avec le temps , il peut prendre de l'ampleur et peut se refléter sur sa personnalité . Ceci va bouleverser sa vie social et professionnelle .

La psychologie de l élève joue un rôle trop important dans son apprentissage . Donc , il faut apporter un soutien psychologique a l'enfant en lui accordant la bienveillance familiale dont il a besoin .

Abstruct:

Current studies identify and study the disorders of the behavior of children in early age . Scientists try to diagnose it and verify the extent of its Impact on the achievement of the

academic studies of the first year pupils to know more about the behavior problems and its widespread in the school . The for: that worsens with time can continue with it for a long time . Social and scientific problems :ay reflect negatively all his personality .

As for the pupils they play a serious role no matter what isn't influence in his studies . So it is necessary to pay attention to the psychological side of children .

قائمة المصادر و المراجع :

المراجع العربية :

القرآن الكريم .

ـ الحديث النّبوي الشّريف .

ـ محمّد رياد حمدان ، أدوات ملاحظة التّدريس ، و استعمالاتها ، في تحسين العمليّة التّربوية المدرسيّة ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، الجزائر ،(دط) .

أباضة أمال عبد السّميع ، الأطفال المراهقين المعرّضون للخطر ، مصر ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، سنة 2003 .

إبراهيم علا عبد الباقي ، الخوف و القلق ، القاهرة ، عالم الكتب ، سنة 2010 .

أبو المكارم ، فؤادة ، أسس الإدراك البصري للحركة ، (ط1) ، مصر ، مكتبة الدّار العربي للكتاب ، القاهرة ، سنة 2004 .

أحمد الوافي ، عوالم التّربيّة ، ط1 ، الأنجلو المصريّة ، القاهرة ، سنة 1959 .

أحمد حساني ، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة ، حقل تعليميّة اللّغات ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، الجزائر 2000 .

أحمد شيشوب ، علوم التّربيّة ، دار التّونسيّة للنّشر ، تونس ، سنة 1991 .

أحمد عبد الخالق ، علم النّفس العام ، الدار الجامعيّة ، بيروت ، سنة 1983 .

أحمد كمال ، المدرسة و المجتمع ، دار النّشر و الطّباعة ، القاهرة ، سنة 1970 .

أحمد كمال ، عبدلي سليمان ، المدرسة و المجتمع ، مصر ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، سنة 1972 .

أحمد معروف ، محاضرات في علوم التّربيّة ، دار الغرب ، الجزائر ، سنة 2003 .

أسامة البطانية ، صعوبات التّعلّم بين التّظريّة و التّطبيق ، ط1 ، دار النّشر و التّوزيع ، عمان ، سنة 2005 .

أسامة فاروق مصطفى ، السّيّد كمال الشّربيني ، التّوحّد ، الأسباب ، التّشخيص ، العلاج ، ط1 ، دار المسيرة ، للنّشر و التّوزيع و الطّباعة ، عمان ، سنة 2011 .

أسامة فاروق مصطفى ، مدخل للاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة ، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع ، ط1 ، سنة 2011 .

أسعد ميخائيل ابراهيم ، علم الاضطرابات السّلوكيّة ، بيروت ، الأهليّة للنّشر ، سنة 1977 .

أكرم مصباح عثمان ، مستوى الأسرة و علاقته بالسّمات الشّخصيّة و التّحصيل للأبناء ، دار ابن الحزم ، لبنان ، 2008

أمال عبد السّميع باظة ، مقياس الاضطرابات السّلوكيّة و الوجدانيّة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة و العاديين ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، سنة 2001 .

أنطوان صياح ، تعلميّة اللّغة العربيّة ، دار النّهضة العربيّة ، لبنان ، ط1 ، سنة 2008 .

برو محمّد ، أثر التّوجيه المدرسي على التّحصيل الدّراسي في المرحلة الثّانويّة ، ط1 ، دار الأمل الجزائر ، سنة 2010 .

بندلي ، كوستي ، عناد الولد و سلطة الوالدين ، نحن و أولادنا ، ترجمة جروس برس ، طرابلس ، لبنان ، ط2 ، سنة 1992 .

بودخيلي مولاي محمّد ، نطق التّحفيز المختلفة و علاقتها بالتّحصيل المدرسي ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، سنة 2004 .

ثابت عبد العزيز موسى ، الطّب النّفسي للأطفال المراهقين ، ط1 ، مكتبة اليازجي ، غزّة ، فلسطين ، سنة1998 .

الجرواني و آخرون ، المهارات الحياتيّة للأطفال التّوحّديين ، دار المعرفة الجامعيّة ، الإسكندريّة ، مصر ، سنة 2011

جميل صليب ، علم النّفس ، دار الكتاب اللّبناني ، بيروت ، سنة 1981 .

جوليان روترز ، علم النّفس الإكلينيكي ، مصر ، ترجمة محمود هنا ، دار الشّروق ، (د ط) ، سنة1989 .

حافظ نبيل عبد الفتّاح ، صعوبات التّعلّم و التّعليم العلاجي ، ط 3 ، مصر ، مكتبة الزّهراء الشّرق ، سنة 1998 .

حسن أبو ريّاش ، علم النّفس التّربوي (الطّالب الجامعي و المعلّم الممارس) دار المسيرة ، عمّان ، ط1 ، سنة 2007 .

حمدان محمّد زياد ، تقييم التّعليم و التّحصيل ، دار التّربية الحديثة ، عمان ، ط1 ، سنة 2002 ..

خالد لبصيص ، التّدريس العلمي و الفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف ، دار التّنوير ، الجزائر ، 2004.

د أحمد محمّد جاد أبو زيد ، د هبة جابر عبد الحميد ، اضطراب السّلوك الفوضوي ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، القاهرة ، سنة 2015 .

راضي الوقفي ، مقدّمة في علم النّفس ، ط3 ، سنة 1998 .

رسمي علي عابد ، ضعف التّحصيل الدّراسي ، أسبابه و علاجه ، ط1 ، دار جرير ، عمان ، الأردن ، سنة 2008 .

رشاد صلاح الدّمنهري و عبّاس محمود عوض ، التّنشئة الاجتماعيّة و التّأخّر الدّراسي ، دار المعرفة الجامعيّة ، الإسكندريّة ، سنة 1995 .

رشدي لبيب ، جابر عبد الحميد ، منير عطا الله ، الأسس العامّة للتّدريس ، دار النّهضة العربيّة للطّباعة و النّشر(د ب) ط1 ، سنة 1993.

رفيق ميلود ، التّقويم التّربوي و علاقته بالتّحصيل الدّراسي ، ط1 ، أنوار المعرفة ، مستغانم ، الجزائر ، سنة 2012 .

الزّغلول رافع النّصير و الزّغلول عماد ، علم النّفس المعرفي ، ط1 ، عمان ، الأردن ، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع ، سنة 2003 .

زكريا الشّربيني ، المشكلات النّفسيّة عند الأطفال ، مصر ، دار الفكر العربي ، سنة 2002 .

زهران ، حامد ، الصّحة النّفسيّة و العلاج النّفسي ، ط3 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، سنة 2001 .

سالم محمود عوض الله و آخرون ، صعوبات القراءة و الكتابة و تشخيص العلاج ، ط2 ، عمان ، الأردن ، دار الفكر ، سنة 2006 .

سوسن شاكر مجيد ، التّوحّد ، أسبابه ، خصائصه و تشخيصه ، ط1 ، جامعة بغداد ، اد بيونو للطّباعة و النّشر ، عمان ، الأردن ، سنة 2010 .

السّيّد علي السّيّد ، أحمد و فائقة محمّد بدر ، اضطراب الانتباه لدى الأطفال ، أسبابه و تشخيصه و علاجه ، القاهرة ، مكتبة النّهضة العربيّة ، سنة 1999 .

شعبان ، كاملة الفرخ و تيم عبد الجبّار ، الصّحة النّفسيّة للطّفل ، دار صفاء للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، عمان ، الأردن ، سنة 1999 .

الشّيخ يوسف ، عبد الغفور و عبد السّلام ، سيكولوجيّة الطّفل غير العادي ، و التربيّة الخاصّة ، دار النّهضة العربيّة القاهرة ، سنة 1985 .

صالح حسن الدّاهري ، مبادئ الصّحة النّفسيّة ، دار وائل للنّشر ، عمان ، ط1 ، سنة 2005 .

صالح حسن الدّاهري ، وهيب مجيد ألكبيس ، علم النّفس العام ، ص 144 .

طارق ربيع ، عامر ، و عبد الرّؤوف ، الإدراك البصري و صعوبات ، (ب ط) ، القاهرة ، مصر ، دار الفكر العربي ، سنة 2008 .

طه عبد العظيم ، استراتيجيّات تعديل السّلوك ، ، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة للنّشر ، سنة 2008 .

طه عبد العظيم حسين ، دار الجامعة الجديدة للنّشر الإسكندرية ، مصر ، سنة 2008 .

الظّاهر ، قحطان أحمد ، تعديل السّلوك ، دار وائل للنّشر و التّوزيع ، عمان ، سنة 2004 .

عبّاس محمود و رشا صالح ، التّنشئة الاجتماعيّة و التّأخّر الدّراسي ، دار المعرفة الجامعيّة ، الإسكندريّة (د س) .

عبد الحميد العناني حنان ، الصّحة النّفسية ، دار صفاء للنّشر ، عمان ، سنة 2000 .

عبد الرّحمن العيساوي ، علم النّفس التّعليمي ، دار الرّتب الجامعي ، سوفينر ، لبنان ، ط1 ، سنة 2000 .

عبد الرّحمن العيسوي ، القياس و التّجريب في علم النّفس و التّربيّة ، دار النّهضة العربيّة ، سنة 1974 .

عبد الرّحمن العيسوي ، علم النّفس الفيزيولوجي ، دراسة تفسير السّلوكات الإنسانية ، دار النّهضة العربية ، بيروت ، سنة 1974 .

عبد الرّحيم ، فتحي ، سيكولوجيّة الأطفال غير العاديين ، استراتيجيّات التّربية الخاصّة ، ط1 ، الكويت ، دار العلم ، سنة 1990 .

عبد الرّحيم ، فتحي السّيّد ، قضايا و مشكلات في سيكولوجيّة الإعاقة و رعاية المعاقين ، الكويت ، دار القلم للنّشر ، سنة 1983 .

عبد الرّقيب أحمد إبراهيم البحيري ، عفاف محمّد محمود عجلات ، مقياس انتباه الأطفال و توافقهم ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، دار النّهضة العربيّة ، سنة 1997 .

عبد العزيز المعايطة ، محمّد عبد الله الجغيمان ، مشكلات تربوية معاصرة ، ط2 ، دار الثّقافة ، عمان ، الأردن ، 2009
محمّد فرحان القضاء ، محمّد عوض ، أساسيّات علم النّفس التّربوي (النّظريّة و التّطبيق) ، ط1 ، دار حامد ، عمان الأردن ، سنة 2006 .

عبد اللّطيف الفارابي ، مجلة بيداغوجيا ، العدد 3 سنة 1992 .

عبد اللّطيف مدحت عبد الحميد ، الصّحّة النّفسيّة و التّفوّق الدّراسي ، دار المعرفة الجامعيّة ، (د ط) مصر .

عبد الله العامري ، المعلّم النّاجح ، دار أسامة للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط1 ، سنة 2009 .

عبد المجيد سيد أحمد منصور ، علم النّفس التّربوي ، مكتبة العيكان ، الرّياض ، ط2 ، سنة 2000 .

عبد المعطي ، حسن مصطفى ، ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها ، مكتبة الزّهراء ، القاهرة ، مصر ، سنة 2006 .

العزّة سعيد ، التّربيّة الخاصّة للأطفال ذوي الاضطرابات السّلوكيّة ، الدّار العلميّة للنّشر و التّوزيع ، عمان ، سنة 2002

عسكر ، عبد الله ، الاكتئاب النّفسي بين النّظريّة و التّشخيص ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، القاهرة ، مصر ، سنة2001 .

علي عسكر ، ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها ، ط2 ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، سنة 2003 .

عماد زغلول ، علي الهنداوي ، مدخل إلى علم النّفس ، ط2 ، دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات العربيّة المتّحدة ، سنة 2007 .

عمارة ماجد السّيد علي ، إعاقة التّوحّد ، بين التّشخيص و التّشخيص الفارق ، مكتبة زهراء الشّرق ، مصر ، سنة 2005.

غزال عبد الفتّاح ، دراسات في علم النّفس الكلينيكي المشكلات السّلوكيّة ، ط1 ، القاهرة ، مؤسّسة طيّبة و مؤسّسة حورس ، سنة 2001 .

فهيم ، كثير ، الحبّ و الصّحة النّفسيّة لأبنائنا ، سلسلة أقراء ، مصر ، رقم 425 ، دار المعارف ، سنة 1977 .

الفيروز أبادي ، محمّد بن يعقوب ، القاموس المحيط ، ج4 ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان .

القاسم جمال ، و آخرون ، الاضطرابات السّلوكيّة ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع ، عمان ، سنة 2000 .

كالفن س ، هول جاردلر ، نظريّات الشّخصيّة ، ط2 ، مصر ، ترجمة فرج أحمد فرج ، نطقي قطيم ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، سنة 1978 .

اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، المشروع الأولي لمناهج التّعليم الابتدائي ، وزارة التّربيّة الوطنيّة ، (دط) سنة 2015 .

محمّد الدّريج ، مدخل إلى علم التّدريس ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين ، سنة 2003 .

محمّد العربي شمعون ، التّدريب العقلي ، في المجال الرّياضي ، دار الفكر العربي ، ط1 سنة 1996 .

محمّد بن صالح ، عبد الله شراز ، أبرز العوامل الأسريّة المؤثّرة على مستوى التّحصيل الدّراسي ، حلة جامعة أم القرى للعلوم التّربوية و الاجتماعية و الإنسانية ، العدد 2 ، مكّة المكرّمة ، سنة 2006 .

محمّد زياد حمدان ، الوسائل التّعليميّة مبادئها و تطبيقاتها ، ط1 ، دار النّهضة ، القاهرة ، مصر ، سنة 1999 .

محمّد صدوقي ، المفيد في التّربيّة ، دار المعرفة ، بيروت ، ط1 ، 2008 .

محمّد منير مرسي ، المعلّم و مبادئ التّربية ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، القاهرة ، سنة 1993 .

مصطفى نوري قمش ، خليل عبد الرحمن المعايظة ، سيكولوجيّة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة ، مقدمة في التّربيّة الخاصّة ، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع ، ط1 ، الأردن سنة 2007 .

المعايرة ، محمد حسن ، المشكلات الصّفيّة السّلوكيّة ، التّعليميّة الأكاديميّة ، مظاهرها ، أسبابها ، علاجها ، ط1 ، عمان ، دار المسيرة ، سنة 2002 .

المليحي حلمي ، علم النّفس المعرفي (ط1) بيروت ، لبنان ، دار النّهضة العربيّة سنة 2004 .

مليكة لويس كامل ، العلاج السّلوكي و تعديل السّلوك ، ط2 ، مكتبة النّهضة المصريّة ، القاهرة ، مصر ، سنة1994

منسي و آخرون ، علم النّفس و القدرات العقليّة ، (ب ط) ، القاهرة ، مصر ، دار المعرفة الجامعيّة الإزاريطيّة ، سنة 2006 .

نظمي عودة ، موسى أبو مصطفى (ديسمبر1996) المشكلات السّلوكيّة لتلاميذ المدارس الابتدائية الحكوميّة في محافظة عزة كما يدركها المعلّمون و المعلّمات ، المؤتمر الدّولي الثّالث لمركز الإرشاد النّفسي ، المجلّد الأوّل ، القاهرة.

نظمي عودة موسى أبو مصطفى (ديسمبر 1996) المشكلات السّلوكيّة لتلاميذ المدارس الابتدائية الحكوميّة في محافظة غزّة كما يدركها المعلّمون و المعلّمات ، المؤتمر الدّولي الثّالث لمركز الإرشاد النّفسي ، المجلّد 1 ، القاهرة .

هنلي و آخرون ، ترجمة جابر عبد الحميد ، خصائص التّلاميذ ذوي الحاجات الخاصّة و استراتيجيّات تدريسهم ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، سنة 2004 .

هيرون ، كريستين ، العلاج بالاسترخاء الدّليل العلمي ، قسم التّرجمة ، دار الفاروق للنّشر و التّوزيع ، القاهرة ، مصر ، سنة 2005 .

وائل عبد الرّحمن و الشّعراوي ، أحمد ، أصول التّربيّة التّاريخيّة ، دار حامد للنّشر و التّوزيع ، ط2 ، عمان .

وزارة التّربيّة الوطنيّة ، التّعليميّة العامّة و علم النّفس ، الجزائر ، سنة 1999 .

وزارة التّربيّة الوطنية ، التّعليميّة العامّة و علم النّفس الجزائر ، 1999 .

يحي خولة ، الاضطرابات السّلوكيّة و الانفعاليّة ، دار الفكر للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، عمان ، سنة 2000 .

يوسف جمعة ، الاضطرابات السّلوكيّة و علاجها ، دار غريب للطّباعة و النّشر ، القاهرة ،مصر ، سنة 2000 .

المعاجم و الموسوعات :

ابن منظور ، لسان العرب ، المجلّد 13 ، دار صادر ، بيروت ، سنة 1992 .

ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، ج4 ، 1997 .

أحمد حسين اللّقاني ، علي أحمد الجمل ، معجم المصطلحات التّربويّة المعرفة في طرق المناهج و طرق التّدريس ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة .

د. فاروق ، عبدو فلية و أحمد عبد الفتّاح الزكي ، معجم مصطلحات التّربيّة لفظا و اصطلاحا ، دار الوفاء لدنيا الطّباعة و النّشر ، ص 13 .

عادل أحمد عز الدين الأشول ، موسوعة التّربيّة الخاصّة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، مصر ، سنة 1987 .

فريد جبرائيل ، قاموس التّربية ، و علم التفس التّربوي ، دار الكتاب ، لبنان ، سنة 1960 .

لاروس أليسكو ، المعجم العربي الأساسي للنّاطقين بالعربيّة و متعلّميها ، المنظمة العربية للتّربيّة و العلوم ، 1939.

مجتّد الطّالب ، دار الشّروق ، ط31 ، بيروت ، سنة 1986 .

المجلّات :

أمال فتاح زيدان ، مجلّة التّربيّة و التّعليم ، المجلّد 14 ، العدد 1 ، سنة 2007 .

حسين هشام هندول الفتلي ، 2007 ، أسباب الشّغب الصّفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلّة القادسيّة في الآداب و العلوم التّربويّة ، العدد 3 ـ 4 ، المجلّد 6 ، جامعة القادسيّة .

حسين هشام هندول الفتلي ، أسباب الشّغب الصّفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلّة القادسيّة في الآداب و العلوم التّربويّة ، العددان 3 ـ 4 ، المجلّد 6 ، جامعة القادسية ، سنة 2007

الرّدعان دلال عبد الهادي ، مستوى انتشار المشكلات السّلوكيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس الكويت من وجهة نظر المعلّمين ، مجلّة العلوم النّفسيّة و التّربوية ، المجلد 18 ، العدد 3 ، البحرين ، سنة 2017

عبد المعطي ، حسن مصطفى دسوقي ، رواية محمود حسين ، التّوافق الزّواجي و علاقته بتقدير الذّات و القلق و الاكتئاب ، مجلّة علم النّفس ، العدد 28 ، السّنة السّابعة ، القاهرة ، سنة 1993

عثمان فاروق السّيّد ، أنماط القلق و علاقته بالتّخصّص الدّراسي و الجنس و البيئة لدى طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج ، مجلّة علم النّفس ، العدد 25 ، السنة السّابعة ، القاهرة ، سنة 1993 .

عصام إدريس كتمور الحسن ، فاعليّة استعمال التّعلّم المدمج على التّحصيل الدّراسي في مقرّر الأحياء لدى طلّاب الصّف الثّاني بالمدارس الثّانويّة الخاصّة بمحلية أم درمان و اتّجاهاتهم نحو مجلّة البحوث التّربويّة و النّفسيّة ، العدد 36 ، جامعة الخرطوم ، سنة 2013 .

نور الدّين أحمد قايد ، حكيمة سبيعي ، التّعليميّة و علاقتها بالأداء البيداغوجي و التّربيّة ، مجلّة الواحات للبحوث و الدّراسات ، جامعة محمّد خيضر بسكرة ، العدد 8 ، سنة 2010 .

ونجن سميرة ، التّحصيل الدّراسي بين التأثيرات الصّفيّة و متغيّرات الوسط الاجتماعي ، مجلّة الدّراسات و البحوث الاجتماعيّة ، جامعة الوادي ، العدد4 ، سنة 2014 .

الرّسائل الجامعيّة :

باحمد جويدة ، علاقة مستور الطّموح بالتّحصيل الدّراسي لدى التّلاميذ المتمدرسين بمركز التّعليم و التّكوين عن بعد ، ولاية تيزي وزو ، مذكرة مكملة لنيل الماجستر ، تخصّص علوم التّربيّة ، سنة 2015

الجزائري خلود ، حسين عبد الرّزاق ، المناخ الأسري و علاقته بالقلق في مرحلة الطّفولة ، رسالة ماجستير ، معهد الدّراسات و البحوث التّربوية ، جامعة القاهرة ، سنة 2004 .

زهير عزاز محمد ، فاعليّة برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذّاكرة الدّلاليّة و أثر ذلك على الاتصال اللّغوي لدى الأطفال التّوحّديين (دراسة تجريبيّة) رسالة ماجستر ، تخصّص أرطفونيا و أمراض اللّغة و الاتّصال ، جامعة الجزائر ، سنة2011

السّنباري نور الدّين ، طه يوسف ، الضّغوط الوالديّة كما يدركها آباء المكفوفين و درجة القلق عند أبنائهم ، رسالة ماجستير ، معهد الدّراسات و البحوث التّربويّة ، قسم الإرشاد النّفسي ، جامعة القاهرة ، مصر ، سنة 2002 .

سهام درداخ ، التّوجّه المدرسي و علاقته بالتّحصيل الدّراسي لدى التّلاميذ ، مذكّرة الماستر ، إرشاد و توجيه ، دراسة غير منشورة ، كليّة العلوم الاجتماعيّة و الإنسانية ، جامعة الوادي ، الجزائر ، سنة 2013 ـ 2014 .

صلاح يحيى هود عبد الجليل ، أثر طريقة التّعلّم بالاستقصاء الموجّه على التّحصيل الدّراسي ، مذكّرة ماجيستر في المناهج و طرق التّدريس ، دراسة منشورة ، ، كليّة التّربيّة ، جامعة أم القرى ، 1413 هـ .

عبد الفتّاح ، نيرة عز السّعيد ، مدى فاعليّة برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تخفيض القلق و الاكتئاب و الخوف من الموت لدى عيّنة من الأطفال مرضى القلب ، رسالة دكتوراه ، معهد الدّراسات العليا للطّفولة ، جامعة عين شمس ، مصر ، سنة 2004 .

غرابة إيهاب محمّد حسن ، فاعليّة برنامج عقلاني انفعالي في رفع درجة قوّة الأنا و خفض حدّة القلق لدى عينة من المراهقين ، رسالة دكتوراه ، معهد الدّراسات العليا للطّفولة ، جامعة عين شمس ، مصر ، سنة 2003 .

كاملة بكاكرة ، عمل المرأة و علاقته بالتّحصيل الدّراسي للأبناء ، مذكّرة ماستر في علم اجتماع التّربيّة ، دراسة غير منشورة ، معهد العلوم الاجتماعيّة و الانسانيّة ، جامعة الوادي ، 2013 ـ 2014 .

لطيفة عبادة ، التّفعل الاجتماعي و علاقته بالتّحصيل الدّراسي عند التّلاميذ ، مذكرة ماستر في علم الاجتماع التّربوي ، دراسة غير منشورة ، كليّة العلوم الاجتماعية و الإنسانيّة ، جامعة الوادي ، سنة 2013 ـ 2014 .

مديريّة التّعليم الأساسي ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، منهاج السّنة الثّالثة متوسّط ، نقلا عن ليلا بن ميسية ، تعليميّة اللّغة العربيّة من خلال النّشاط المدرسي غير الصّفي ، رسالة ماجستير ، جامعة فرحات عبّاس .

قائمة المراجع الأجنبيّة :

Berdure and Wallers . 1977 . Social learning and personality devciopinent . N Y .

Gomez Randcondon . M . 1999 Centrel auditory processing ability in children with ADHD without learn learning disabilities J of learning Disabilities vol 32 . N02.

Hallahan and Kauffman . 1982 . Exceptional children . Introduction to special education (2^{nd} ED) Englewood cliffs . N J . prince Hall .

Miles . Helen . Andrew K . Macleod . Helen pote 2004 . Retrospective and prospective cognitions in Adolescents anxiety.

Smith Deborah .D and Luckasson R . 1992 . Intoduction to special education teaching an age of challenge USA .Allyn and Bacon .

الفهرس العام

كلمة شكر و عرفان

إهداء

مقدّمة

مدخل التّعليميّة ماهيتها و مهامها 1

الفصل الأول : الاضطرابات السّلوكيّة .....

المبحث الأول : الاضطرابات السّلوكيّة تعريفها و عواملها 9

1 تعريف الاضطرابات السّلوكيّة 9

2 عوامل و أسباب الاضطرابات السّلوكيّة.....12

المبحث الثّاني : حدود الاضطرابات السّلوكيّة تصنيفها و أنواعها.....15

1 محدّدات الاضطرابات السّلوكيّة 15

2 تصنيف الاضطرابات السّلوكيّة.....16

3 النّظريّات المفسّرة للاضطرابات السّلوكيّة.....19

4 أنواع الاضطرابات السّلوكيّة 24

التّوحّد.....24

النّشاط الزّائد.....29

القلق.....31

العناد.....34

المبحث الثّالث : الوقاية من الاضطرابات السّلوكيّة و علاجها.....36

1 طرق لعلاج الاضطرابات السّلوكيّة.....36

2 أدوية لعلاج الاضطرابات السّلوكيّة.....38

الفصل الثّاني : التّحصيل المعرفي صوره و العوامل المتحكّمة فيه.....
المبحث الأوّل : أنواع التّحصيل المعرفي و شروط تحقيقه 39
1 تعريف التّحصيل المعرفي.....39
2 أنواع التّحصيل المعرفي.....40
3 عوامل التّحصيل المعرفي.....41
4 التّظريّات المفسّرة للتّحصيل المعرفي.....48
5 شروط التّحصيل المعرفي.....50
6 أهميّة التّحصيل المعرفي.....51
المبحث الثّاني : التّحصيل المعرفي و الصّحة النّفسيّة.....53
1 التّوافق النّفسي و التّحصيل المعرفي.....53
2 تأثير نفسيّة الطّالب على التّحصيل المعرفي.....53
3 أثر الضّغط النّفسي على الجوانب النّفسيّة.....54
4 أثر الضّغط النّفسي على الجوانب المعرفيّة.....54
5 دور المدرسة في دعم الصّحة النّفسيّة للتّلميذ.....55
الفصل الثّالث : الدّراسة الميدانيّة.....57
تمهيد.....57
1 المدرسة الابتدائيّة.....57
2 تعريف الطّفولة في مرحلة المدرسة الابتدائيّة.....57
3 أهميّة المدرسة الابتدائيّة.....57
4 الاستبيانات.....58

خاتمة.....73

نصائح و توصيات.....73

ملخّص الدّراسة.....

قائمة المصادر و المراجع.....

ملخّص الدّراسة :

الدّراسة الحاليّة هدفت إلى التّعرّف عن الاضطرابات السّلوكيّة الّتي تصيب الأطفال في سنّ مبكّرة ، و محاولة تشخيصها و كذا التّحقّق من مدى تأثيرها على التّحصيل الدّراسي لدى تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي ، إضافة إلى التّعرّف على أكثر المشكلات السّلوكيّة انتشارا في الوسط المدرسي .

و قد توصّلنا إلى أنّ هذه الاضطرابات غالبا ما تؤثّر سلبا على التّحصيل المعرفي لدى الطّفل المتمدرس في مختلف مراحل مسيرته التّعليميّة ، المشكل الّذي قد يتفاقم مع الوقت ، و يمكن أن يستمر معه لزمن طويل ، ممّا يؤدّي إلى مشاكل جديدة في حياته الاجتماعيّة و العمليّة ، و الّتي بدورها قد تنعكس سلبا على شخصيّته مستقبلا .

كما أنّ نفسيّة التّلميذ تلعب دورا جدّ مهمّا في التّأثير في تحصيله المعرفي الدّراسي ، لذلك لابدّ من الاهتمام بالجانب النّفسي للأطفال ، و محاولة تهييئ له الجوّ العائلي المناسب .

Résumé de l'étude :

Cette étude a pour objectif de connaitre les perturbation comportementales qui touchent les enfants dans un âge précoce . Nous essayons de les diagnostiquer et de voir a quel point elles peuvent affecter l'apprentissage scolaire des élèves de première année primaire. Nous désirons aussi connaitre les problèmes comportementaux les plus répandus dans le milieu scolaire .

Nous déduisons que ces perturbations ont souvent des répercussions sur l'apprentissage de l'enfant tout au long de son cursus scolaire . Ce problème peut persister longtemps avec lui . Avec le temps , il peut prendre de l'ampleur et peut se refléter sur sa personnalité . Ceci va bouleverser sa vie social et professionnelle .

La psychologie de l'élève joue un rôle trop important dans son apprentissage . Donc , il faut apporter un soutien psychologique a l'enfant en lui accordant la bienveillance familiale dont il a besoin .

Abstruct :

Current studies identify and study the disorders of the behavior of children in early age . Scientists try to diagnose it and verify the extent of its Impact on the achievement of the

academic studies of the first year pupils to know more about the behavior problems and its widespread in the school . The form that worsens with time can continue with it for a long time . Social and scientific problems may reflect negatively all his personality .

As for the pupils they play a serious role no matter what isn't influence in his studies . So it is necessary to pay attention to the psychological side of children .