

Self-Regulation and its Relationship to Aggressive Behavior among Students with Learning Disabilities in Amman

التنظيم الذاتي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان

Fuad Al-Jawaldeh^{*1}.

¹Amman Arab University, Amman, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 Feb 2019

Accepted 25 Mar 2019

Published 01 Oct 2020

*Corresponding author:

Amman Arab University, Amman, Jordan.

Email: jawaldehfuaad@aaau.edu.jo.

Abstract

This study aimed to identify self-regulation and its relationship to aggressive behavior among students with learning disabilities in Amman. A random sample of 100 students was selected from resource classrooms in schools during the 2018/2019 academic year. The researcher developed two scales to measure the levels of self-regulation and aggressive behavior, both of which were verified. The results revealed that the level of self-regulation among students with learning disabilities was low, while the level of aggressive behavior was moderate. Additionally, the results indicated that there was no correlation between self-regulation and aggressive behavior. The researcher recommended conducting more studies on other specialized educational groups.

Keywords: Self-Regulation, Aggressive Behavior, Learning Disabilities.

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التنظيم الذاتي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان. تم اختيار عينة عشوائية طبقية تكونت من (١٠٠) طالباً وطالبة من غرف المصادر للمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم/عمان الثانية والمسجلين خلال العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩). وطوّر الباحث مقياساً لقياس مستوى التنظيم الذاتي ومقياساً آخر لقياس السلوك العدواني؛ وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. أظهرت النتائج أن مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة صعوبات التعلم منخفض، وجاء مستوى السلوك العدواني متوسطاً، كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة. وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات لتنظيم الذات لدى فئات التربية الخاصة الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي، السلوك العدواني، صعوبات التعلم.

١,١ الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في مجال التربية الخاصة، والتي أخذت اهتماماً كبيراً من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم لتزايد أعداد حالاتها نتيجة للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم بأقرانهم حتى في الأمور البسيطة، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم مجموعة واسعة من أصناف السلوك التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، وصفتها كثير من المصطلحات ووضعت بها قوائم طويلة من الصفات والميزات التي تظهر بعضها على هذا الطفل أو ذاك، ولكنها لا تظهر جميعها على طفل بعينه، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة.

وقد أطلق هذا المصطلح على فئة من الطلبة يعانون مجموعة من الاضطرابات غير المتجانسة، والتي سببها خلل وظيفي في الجهاز العصبي أدى إلى مشكلات في الذاكرة والانتباه والإدراك، وصعوبات في القراءة والكتابة والحساب، والذي يترافق معه أحياناً إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، ولكن لا تعد هذه الإعاقات سبباً في الصعوبات التعليمية (Lerner, 2000).

وقد عرفها هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2000) بأنها: مجموعة اضطرابات متباينة أو غير متجانسة. والتي تترجم إلى صعوبات قرائية وكتابية وحسابية، وتكون ناتجة عن خلل في الناقلات العصبية، وإذا ظهرت صعوبات التعلم مترافقة مع إعاقات أخرى مثل الإعاقة العقلية، والاضطراب الانفعالي والاجتماعي، أو مع مؤثرات بيئية مثل الاختلافات الثقافية، والتعليم غير الملائم، والعوامل النفسية، فإن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لتأثير هذه الإعاقات.

ويعد هذا الميدان مصدراً لاهتمام العديد من الباحثين، لكون مستوى ذكاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون حول متوسط الذكاء العام، ويعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي، مما يؤدي إلى صعوبات نمائية في الإدراك والذاكرة، والانتباه، وصعوبات أكاديمية في القراءة والكتابة والحساب مقارنة بأقرانهم العاديين (Stanke, 2004).

وتقسم صعوبات التعلم إلى قسمين: صعوبات نمائية "تطورية": وهي ذات صلة بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني له، وتشمل صعوبات (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة). وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتشمل صعوبات في القدرة القرائية والمهارة الكتابية والقدرة الرياضية في العمليات الحسابية الأولية، وتعد الصعوبات الأكاديمية نتيجة منطقية للصعوبات النمائية (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١).

وتختلف نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الذكور والإناث وتميل دراسات كثيرة إلى تقديرها بنسبة (٤: ١) بمعنى أنها أكثر انتشاراً بين الذكور، وتحتل صعوبات التعلم المكان الأول بين فئات التربية الخاصة من حيث الحجم، حيث يقدرها البعض بأنها تشكل ما يزيد عن (٥٠٪) من مجموع فئات التربية الخاصة مجتمعة. (القمش والجوالده، ٢٠١٦).

وذكر الجوالده (٢٠١٦) بأن طلبة صعوبات التعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص العامة منها: عدم القدرة على التنظيم، وعدم الانتباه ولديهم صعوبة في تذكر الجدول الدراسي وتذكر الواجبات، ولا يتمتعون بالكفاءة التي تمكنهم من استخدام قدرتهم العامة، ومهاراتهم الأكاديمية الخاصة، وتحديددهم للسلوك المقبول اجتماعياً، وكل ذلك من شأنه أن يؤدي إلى اضطراب في النشاط السيكولوجي لديهم

وأكد روبان وآخرون (Ruban, et al., 2003) على أهمية التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لما له من دور بالغ الأهمية في توجيه الأنشطة المعرفية لديهم، وفي مساعدتهم على تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل والإنتاج الأكاديمي.

وقد قدم باندورا (Bandura) عام ١٩٧٧م المشار إليه في (De Ridder & De wit, 2006)، مصطلح التنظيم الذاتي (Self-Regulation) في كتاباته وتحديداً عندما تحدث عن إعادة التمثيل المعرفي للأهداف، والمراقبة الذاتية المرتدة للسلوك من خلال نظريته المعرفية الاجتماعية، حيث يشير التنظيم الذاتي عنده إلى مجموعة الوظائف النفسية التي يجب أن تطور وتنظم لتغيير توجيه الذات.

ويرى كاردليت ونيفن (Cardelte & Nevin, 2003) وجود مجموعة من الأسس التي يحتاج إليها الفرد من أجل تنظيم ذاته، وهي وجود الأفكار المسبقة (Forethought) لدى الفرد من قبيل تحديد الأهداف والاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها والدافعية الذاتية، وضبط الأداء (Performance Control)، والذي من خلاله يستطيع الفرد مراقبة أدائه، وما يترتب عليه من نتائج دون إغفال الظروف المحيطة به.

ويضم أسلوب التنظيم الذاتي أربع مكونات، هي: المراقبة الذاتية (Self-Monitoring) وهي انتباه مقصود ومتعمد من الفرد لجوانب سلوكه، وهي أيضاً عملية تتضمن ملاحظة الأداء الذاتي وتسجيل هذا الأداء، التقويم الذاتي (Self-Evaluation) وتشير إلى مراقبة الفرد لنتائج سلوكه من أجل تهيئة استراتيجياته لإحراز التقدم المطلوب، التعزيز الذاتي (Self-Reinforcements) وتشير إلى قيام الفرد بمكافأة ذاته أو معاقبتها في ضوء مدى اقترابه أو ابتعاده من معايير الأداء التي قام بوضعها لنفسه، ضبط المثيرات (Self-Control) وتشير إلى قيام الفرد بإحداث تغييرات بالمثيرات التي تسبق وتستجر السلوك المستهدف من أجل زيادة أو خفض أو إنهاء السلوك حيث يتم إزالته أو تقليل الإشارات التي تسبقه الأمر الذي يؤثر على فرص ظهور السلوك والتحكم به (Cranvold, 1994؛ عبد الفتاح، ٢٠٠١).

وقد أشار القمش والعضايلة والتركي (٢٠٠٨) إلى حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تعلم أسلوب التنظيم الذاتي الذي يمكنهم من التحكم بسلوكهم، ويساعدهم على التعلم وتغيير سلوكهم نحو الأفضل، وذلك كون غالبية السلوكيات غير المرغوبة سببها تدني مستوى تنظيم الذات لديهم.

كما أكدت ميرندا وآخرون (Miranda, et al., 1997) على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ترتبط إنتاجيتهم الأكاديمية بمستوى استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتي.

وذكر ويمر وآخرون (Wehmeyer, et al., 2003) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم إذا تم تدريبهم على إستراتيجيات التنظيم الذاتي، تزداد قدرتهم على التوجيه الذاتي، ويحققون نجاحاً في الأداء الأكاديمي.

كما يكون السلوك العدواني (Aggressive Behavior) أحد أشكال المشكلات السلوكية لدى الطلبة سواء أكانوا يعانون من أحد فئات صعوبات التعلم أو عاديين، وقد يكون السلوك العدواني لدى الفرد ذوي صعوبات التعلم نتيجة لما يعانيه من نقص وإحباط، وبالتالي فإن السلوك العدواني قد يكون تعويض لمشاعر النقص والإحباط التي يعاني منها الفرد، وتحول بينه وبين إشباع احتياجاته (عمارة، ٢٠٠٨).

ويُعد السلوك العدواني نتيجة لتوافر القدرة لدى الفرد على الاعتداء والشعور بالكفاءة لممارسة ذلك، وإيقاع الأذى بالآخرين، كما أن الدور الذي يلعبه الفرد يتيح له فرصة ممارسة السلوك العدواني، بالإضافة إلى ميل الفرد إلى السيطرة على الآخرين، وضبطه لتوافر الظروف المناسبة لذلك (قطامي، ٢٠٠٥).

وأشار بوس وييري (Buss & Bery, 1992) إلى أن السلوك العدواني ما هو إلا سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بفرد آخر أو مجموعة أفراد سواء كان جسمى أو لفظياً، وسواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، أو تم الإفصاح عنه في صورة غضب أو عداوة والتي توجه إلى المعتدى عليه.

وقد أشار أبو حماد (٢٠٠٨) إلى أن السلوك العدواني يقسم إلى ثلاثة أنواع هي: السلوك العدواني اللفظي كالشتيم والتهديد، والسلوك العدواني الجسدي، ويتمثل بضرب الآخرين وإيذائهم جسدياً لإحداث الألم والأذى أو المعاناة لهم، والسلوك العدواني المعنوي، ويتمثل بإجبار الآخرين على تبني مواقف أو اتجاهات أو مبادئ غير ملائمة. في حين قسم مانيك وآخرون (Mancke, et al., 2017) السلوك العدواني إلى أشكال، العدوان اللفظي كاستخدام ألفاظ نابية أو غير محبة للآخرين بهدف إزعاجهم وإلحاق الأذى بهم، والعدوان الجسدي كالضرب والشجار، والعدوان الجنسي، من خلال استخدام سلوكيات غير مناسبة أثناء العلاقة الجنسية.

في ضوء التحديات النمائية والأكاديمية التي يواجهها طلبة صعوبات التعلم، وبناء على النظرة الحديثة لطلبة صعوبات التعلم وضرورة الاهتمام بالجوانب الأكاديمية، وكذلك الصحة الاجتماعية والنفسية لديهم، واستناداً على ما سبق، بحثت الدراسة الحالية علاقة التنظيم الذاتي بالسلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم / عمان الثانية.

أُتيح للباحث الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في ميدان التربية الخاصة والمرتبطة بموضوع الدراسة الحالية:

أجرت بولفيوفا وآخرون (Polfiova, et al., 2018) دراسة هدفت تقييم الارتباط بين صعوبات التعلم وسلوكيات المخاطرة لدى المراهقين السلوكيين. تألفت عينة الدراسة من (١٥٤٩) مراهقاً، تم استخدام مقياس سلوكيات المخاطرة. أشارت النتائج إلى أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للتجارب الجنسية المبكرة، والقتال، وممارسة السلوكيات العدوانية والتسلط على الآخرين.

وسعى عباس زاده وساردوي (Abbaszadeh & Sardoe, 2016) لمقارنة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم وأقرانهم العاديين في المدارس الابتدائية في منطقة كرمان الإيرانية، تألفت عينة الدراسة من (١٢٤) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و(١٢٤) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التنظيم الذاتي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفضاً مقارنة بالطلبة العاديين، وأن هذا المستوى لا يختلف باختلاف جنس الطلبة.

وفي دراسة (سبعي، ٢٠١٥) التي هدفت التعرف إلى السلوك العدواني لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتألفت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة ابتدائي ببلدية ليوة والمتواجدين في (٨) مدارس ابتدائية ولديهم صعوبات تعلم في القراءة أو الكتابة أو الحساب، تم استخدام مقياس السلوك العدواني. وأشارت نتائجها عن وجود مستوى مرتفع من السلوك العدواني الجسدي والسلوك العدواني ضد الممتلكات لدى ذوي صعوبات التعلم، ومستوى متوسط من السلوك العدواني اللفظي لديهم.

وسعت دراسة حسن (Hassan, 2015) للتعرف إلى المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تألفت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان في السعودية. تم استخدام مقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية. أشارت النتائج إلى أن أكثر المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي مشاكل التفكير، وضعف التركيز، وانخفاض تقدير الذات، والحزن، والارتباك، والعدوان، والنشاط الزائد، والرهاب، والنوم لفترات قصيرة، والتغير المستمر في الجلوس على الترتيب. وأن هذه المشكلات الانفعالية والسلوكية تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بصورة أكبر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وفي دراسة (القطان، ٢٠١٤) التي هدفت فحص العلاقة بين التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، وتألفت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع بمركز تقويم تعليم الطفل التابع لوزارة التربية بالكويت، منهم (٢٥) من الذكور و(٢٥) من الإناث، تم استخدام مقياس التنظيم الذاتي ومقياس مهارات حل المشكلات. وأشارت نتائجها عن وجود ارتباط طردي دال إحصائياً بين تنظيم الذات ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تنظيم الذات ومهارات حل المشكلات بين الطلبة الذكور والإناث.

وأجرى زاهد وآخرون (Zahed, et al., 2012) دراسة هدفت مقارنة التكيف الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي وكذلك التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة الذكور الذين يعانون من صعوبات تعلم وأقرانهم العاديين في عدد من المدارس في منطقة أردبيل الإيرانية، تألفت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين. تم استخدام مقياس التكيف الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم. أشارت النتائج إلى أن مستوى التكيف الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي وكذلك التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفض مقارنة بالطلبة العاديين، مما يدل على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم معدلات أعلى من المشاكل والصراعات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية والتي عادة ما يتم تجاهلها بالمدارس، علاوة على ذلك فإن التنظيم الذاتي يلعب دوراً رئيساً في التحصيل الدراسي للأطفال والمراهقين.

وأجرى جرايسون وآخرون (Grayson, et al., 2009) دراسة هدفت الكشف عما إذا كان الشباب الذين لديهم صعوبات يظهران خصائص تنظيم ذاتي إدراكية غير تكيفية تعزى إلى تشجيع التعليم المؤثر والأداء، تكونت عينة الدراسة من (١٥١٨) طالباً من الصف السادس وحتى الثاني عشر من مدرستين من مدارس المقاطعات الريفية من مدينة لاري الأمريكية من الذين لديهم صعوبات تعلم ومن الذين ليس لديهم. وخلال الدراسة خضع الطلبة لاختبارات المقاييس حول الفعالية الذاتية الأكاديمية، ونظريات الذكاء، وأفضليات الأهداف الأكاديمية، وأسباب بذل الجهد في السياق الأكاديمي. كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم يملكون فعالية ذاتية أكاديمية متدنية مقارنة بنظرائهم العاديين، وكذلك يملكون نمط تنظيم ذاتي إدراكي معين يرتبط بشكل مباشر بعدم التكيف تجاه التعليم وتجنب التحدي وعدد من الممارسات السلبية وكذلك تدني في مستوى الإصرار والتخلي عن المهمات الموكلة إليه.

١,٢ التعقيب على الدراسات السابقة

قد أفاد الباحث من تلك الدراسات في اختيارها لمنهج الدراسة وأسئلتها ومحدداتها ومتغيراتها وتصميماتها الإحصائية. وفي تميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في الجمع بين تنظيم الذات والسلوك العدواني للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

بين مخيمر وعلي (٢٠٠٦) أن: معظم الإحصائيات تشير إلى أن أي مدرسة يوجد بها ما بين (١٠-١٢٪) من الطلبة يعانون من أحد فئات صعوبات التعلم، والتي قد تؤدي إلى تسرب الطلبة من المدارس أو انحرافهم أو ظهور بعض الأعراض النفسية والسلوكية مثل القلق والاكتئاب والسلوك العدواني: مما قد يؤثر على مستقبل عدد كبير منهم، ويقلل من استفادة المجتمع منهم.

ومن خلال خبرة الباحث في التعليم لاحظ أن هناك ضعفاً في مستوى التنظيم لدى طلبة صعوبات التعلم، كما لاحظ وجود سلوك عدواني عند بعضهم، لذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف فيما إذا كان هناك علاقة بين مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة صعوبات التعلم ومستوى السلوك العدواني لديهم.

٢,١ أسئلة الدراسة

١. ما مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
٢. ما مستوى السلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي والسلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

٣. أهمية الدراسة

١. **الأهمية النظرية:** في تناولها موضوعاً على درجة من الأهمية له علاقة بالجانب الأكاديمي والجانب الشخصي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تشكل هذه الدراسة تدعياً للجانب المعرفي من خلال ما وفرته من معلومات حول التنظيم الذاتي والسلوك العدواني لدى شريحة مهمة من الطلبة وهم ذوي الصعوبات التعليمية، ويتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة المهتمون، والباحثون، والتربويين، والمعلمون، والمرشدون، والطلبة أنفسهم. بالإضافة إلى ما توفره من معلومات تمكن الباحثين والمهتمين من الانطلاق منها إلى إجراء المزيد من الاستقصاء في هذا الميدان، والتي قد يستفيد منها باحثون آخرون، لندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحث- التي تناولت هذين المتغيرين معاً.
٢. **الأهمية التطبيقية:** فتظهر من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج إذا ما تم الأخذ بها، من خلال ما وفرته من وصف عام لتنظيم الذات والسلوك العدواني للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن خلال مساعدة العاملين في غرف المصادر على آلية الكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للطلبة. وقد تسهم في توجيه أنظار القائمين على العملية

التعليمية والمهتمين بها من المعلمين والمرشدين التربويين إلى الاهتمام بتطوير وتحسين مستوى التنظيم الذاتي والحد من مستوى السلوك العدواني لدى الطلبة، وتدريبهم على العديد من المهارات التي تسهم في تطوير وتحسين قدرة الطلبة على التنظيم الذاتي، وتحد من مستوى السلوك العدواني إن وجد لديهم. كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تزويد المكتبة العربية بأداتين لقياس التنظيم الذاتي والسلوك العدواني، يمكن الاستفادة منها من قبل باحثين آخرين.

٤. مصطلحات الدراسة

Self-Regulation التنظيم الذاتي

عرّفه باندي ومور (Bandy & Moore, 2010) بأنه: "امتلاك القدرة على تنظيم عمليات الوعي واللاوعي التي يستخدمها الفرد في استجاباته للمواقف المختلفة التي يتعرض لها والتحكم فيها، من أجل تجاوز خيبات الأمل والفشل التي مر بها، وتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها". ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس التنظيم الذاتي.

Aggressive Behavior السلوك العدواني

عرفه باركر (Parker, 2010) بأنه: "سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو بممتلكاتهم، ويعبر عنه إما جسمياً، أو لفظياً، أو معنوياً، وسواء تم ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة". ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس السلوك العدواني

Learning Disabilities Students طلبة ذوي صعوبات التعلم

يعرفوا إجرائياً بأنهم الطلبة المسجلون والملتحقون بغرف المصادر في صفوف الصعوبات في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم / عمان ٢ من الصفين (السابع والثامن) والمشخصون رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم وفق الاختبارات الرسمية بأنهم يعانون من صعوبات تعلم ضمن المرحلة الأساسية العليا للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

٥. حدود ومحددات الدراسة

- الحدود البشرية: طلبة صعوبات التعلم والملتحقون بغرف المصادر في صفوف الصعوبات في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم/عمان الثانية.
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.
- الحدود المكانية: غرف المصادر في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية.
- محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بأداتي الدراسة اللتين تم تطويرهما، وهما: مقياس التنظيم الذاتي ومقياس السلوك العدواني، ومدى تحقق دلالات الصدق والثبات لهما، ومدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ومنهجية البحث المستخدمة.

٦. الطريقة والإجراءات

فيما يلي عرض لمنهجية الدراسة، وطريقة اختيار أفراد الدراسة، والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات، وإجراءات الدراسة، وأساليبها الإحصائية.

٦,١ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة غرف المصادر الذين يعانون من صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية والمسجلين خلال العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، حيث يبلغ عددهم (٧٧٥) طالباً وطالبة، مخدمين بغرف المصادر التي يبلغ عددها (٣١) غرفة مصادر.

٦,٢ أفراد عينة الدراسة

تم اختيار (١٠٠) طالب وطالبة، وكانوا موزعين بالتساوي حسب الجنس، من طلبة الصفين (السابع والثامن) من ذوي صعوبات التعلم ضمن المرحلة الأساسية العليا للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩\٢٠١٨ في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من إجمالي حجم المجتمع، واختير (٢٥) فرداً من مجتمع الدراسة لأغراض العينات الاستطلاعية، وتوزعت العينة حسب الجدول (١).

جدول (١): توزع عينة الدراسة من طلبة صعوبات التعلم حسب الجنس والصف

المتغيرات	العدد الكلي	ذكور	إناث	المجموع
السابع	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠
الثامن	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع الكلي		١٠٠		

أداتا الدراسة

قام الباحث بإعداد الأداتين الآتيتين:

أولاً: مقياس التنظيم الذاتي

طور مقياس التنظيم الذاتي من خلال الأطر النظرية والدراسات والأبحاث المتعلقة بهذا المتغير مثل (Bandy & Moore, 2010؛ القطان، ٢٠١٤) وتكون المقياس بصورته الأولى من (٢٠) فقرة.

صدق مقياس التنظيم الذاتي

صدق المحتوى

تم اختيار عشرة من ذوي الاختصاص للنظر في فقرات المقياس من حيث ملائمة الفقرات وانتمائها ووضوحها وصياغتها اللغوية وتم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف (٥) فقرات وإضافة (٥) فقرات، ليصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٢٠) فقرة.

صدق البناء

تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة وتم تطبيق المقياس عليهم، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات مع أبعادها، كما في الجدول (٢).

جدول (٢): معاملات ارتباط فقرات مقياس التنظيم الذاتي مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
١.	٠,٦١٢**	١١	٠,٥٤٣**
٢.	٠,٤٥٤**	١٢	٠,٥٦٥**
٣.	٠,٥٤٢**	١٣	٠,٣٧٤**
٤.	٠,٦٥٠**	١٤	٠,٤٣٨**
٥.	٠,٦١٤**	١٥	٠,٥٤٨**
٦.	٠,٥٥٧**	١٦	٠,٣٣٩**
٧.	٠,٤٣٠**	١٧	٠,٦٦٤**
٨.	٠,٤٣٧**	١٨	٠,٥٣٥**
٩.	٠,٥٢٣**	١٩	٠,٣٦١**
١٠.	٠,٤٥٦**	٢٠	٠,٥٤٠**

** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha = ٠,٠١$

يبين جدول (٢) أن معاملات ارتباط الفقرات جاءت مقبولة حيث زادت عن (٠,٣٠)، وجميع هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية، ويشير هذا إلى الدلالة التمييزية لفقرات المقياس وتمتعه بدلالة صدق بناء مقبولة.

ثبات المقياس

تم اختيار (٢٠) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة وتم تطبيق المقياس عليهم بفواصل زمني مقداره أسبوع وبنفس الظروف، وقد بلغ الثبات بواسطة معامل ارتباط بيرسون للاختبار وإعادة (٠,٨٩)، كما تم حساب الثبات للتطبيق الأول، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي بواسطة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٧) وتعد جميع هذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس السلوك العدواني

طور مقياس السلوك العدواني من خلال الأطر النظرية والدراسات والأبحاث المتعلقة بهذا المتغير مثل (Buss & Bery, 1992؛ سبي، ٢٠١٥؛ Parker, 2010). وتكون المقياس بصورته الأولى من (٢٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد العدوان البدني وفقراته (١ - ٩)، وبعد العدوان اللفظي وفقراته (١٠ - ١٦)، وبعد العدوان المعنوي وفقراته (١٧ - ٢٥).

تصحيح المقياس

تكون مقياس السلوك العدواني بعد التحكيم من (٢٥) فقرة، تم استخدام تدرج "ليكرت" الخماسي، هي دائماً يقابلها (٥)، وغالباً يقابلها (٤)، وأحياناً يقابلها (٣)، ونادراً يقابلها (٢)، وأبداً يقابلها (١)، للحكم على تقديرات المفحوصين.

صدق مقياس السلوك العدواني

صدق المحتوى

تم اختيار عشرة من ذوي الاختصاص للنظر في فقرات المقياس من حيث ملائمة الفقرات وانتمائها ووضوحها وصياغتها اللغوية وتم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف (٣) فقرات وتعديل عدد من الفقرات، ليصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٢٥) فقرة.

صدق البناء

تم اختبار عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة وتم تطبيق المقياس عليهم، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات مع أبعادها، كما في الجدول (٣).

جدول (٣) معاملات ارتباط فقرات مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية

الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠,٤٤٣**	٠,٥١٠**	٧	٠,٦٤٣**	٠,٥٠٢**	١٧	٠,٥٤٣**	٠,٥١٢**
٢	٠,٦٦٠**	٠,٤٥٤**	٨	٠,٤٦٥**	٠,٥٧٤**	١٨	٠,٥٦٥**	٠,٥٥٤**
٣	٠,٤٧١**	٠,٥٤٣**	٩	٠,٤٧٤**	٠,٦٥٢**	١٩	٠,٣٧٤**	٠,٣٩٢**
٤	٠,٥٢٨**	٠,٧٠**	١٠	٠,٤٣٨**	٠,٤٠٦**	٢٠	٠,٤٣٨**	٠,٦٥٠**
٥	٠,٦٣٧**	٠,٤١٧**	١١	٠,٥٤٨**	٠,٥٢٤**	٢١	٠,٥٤٨**	٠,٦١٤**
٦	٠,٧١٠**	٠,٣٥٩**	١٢	٠,٥٣٩**	٠,٧٠١**	٢٢	٠,٤٣٩**	٠,٥٥٧**
			١٣	٠,٤٦٤**	٠,٥٣٧**	٢٣	٠,٥٦٤**	٠,٤٣٠**
			١٤	٠,٣٩٥**	٠,٣٩٩**	٢٤	٠,٤٣٥**	٠,٤٣٧**
			١٥	٠,٣٦٠**	٠,٦٢٣**	٢٥	٠,٣٥١**	٠,٥٢٣**
			١٦	٠,٥٣٠**	٠,٥٣٢**		٠,٥٤٠**	٠,٤٥٦**

** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha = ٠,٠١$

يبين جدول (٣) أن معاملات ارتباط الفقرات جاءت مقبولة حيث زادت عن (٠,٣٠)، وجميع هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية، ويشير هذا إلى الدلالة التمييزية لفقرات المقياس وتمتعه بدلالة صدق بناء مقبولة.

ثبات المقياس

تم اختيار (٢٠) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة وتم تطبيق المقياس عليهم بفواصل زمني مقداره أسبوع وبنفس الظروف، وقد بلغ الثبات بواسطة معامل ارتباط بيرسون للاختبار وإعادة (٠,٩٠)، كما تم حساب الثبات للتطبيق الأول، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي بواسطة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٨) وتعد جميع هذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة، والجدول (٤) يوضح معاملات الارتباط للأبعاد.

جدول (٤): معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني

البعد	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
العدوان البدني	٠,٨٤	٠,٨٢
العدوان اللفظي	٠,٨٩	٠,٨٧
العدوان المعنوي	٠,٨٨	٠,٨٥
الدرجة الكلية	٠,٩	٠,٨٨

تصحيح مقياس الدراسة

تم استخدام تدرج "ليكرت" الخماسي، وهو دائماً يقابله (٥)، وغالباً يقابله (٤)، وأحياناً يقابله (٣)، ونادراً يقابله (٢)، وأبداً يقابله (١)، وذلك للحكم على تقديرات المفحوصين. ولتحديد مستوى التنظيم الذاتي والسلوك العدواني لدى أفراد الدراسة تم اعتماد المستويات التالية: منخفض: ويقابل المتوسط الحسابي (١ - ٢,٣٣). متوسط: ويقابله المتوسط الحسابي بين (٢,٣٤ - ٣,٦٧). مرتفع: ويقابله المتوسط الحسابي بين (٣,٦٨ - ٥).

٦,٣ إجراءات الدراسة

بهدف تحديد مشكلة الدراسة تم جمع المعلومات والبيانات، ومراجعة الكتب والدوريات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة؛ وذلك بهدف بناء الجانب النظري لموضوع الدراسة، والقيام بدراسة استطلاعية لتحديد مشكلة الدراسة، ثم تم اختيار عينة الدراسة، وقام الباحث بأخذ الموافقات الرسمية من مديري المدارس لتطبيق المقياس على أفراد الدراسة، وجمع الاستجابات وإدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، والتوصل إلى نتائج الدراسة وتدوينها، وكتابة التوصيات في ضوئها.

٦,٤ المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج ومناقشة السؤال الأول: ما مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التنظيم الذاتي مرتبة تنازلياً

الترتيب الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١١. ١٥	يستفيد من الملاحظات المقدمة من الآخرين في تحسين أدائه.	٢,٦٧	٠,٤٧٣	متوسط
١٢. ١٣	يتعلم من أخطائه في المواقف التعليمية.	٢,٦٦	٠,٤٧٦	متوسط

١٣.	١١	يتميز بقوة إرادة عالية.	٢,٤٢	٠,٤٩٦	متوسط
١٤.	٢٠	يتمهل في اتخاذ قراراته.	٢,٣٤	٠,٤٧٦	متوسط
١٥.	٢	النجاح يزيد من دافعيته لتحقيق المزيد من الأهداف.	٢,١	٠,٦١١	منخفض
١٦.	١٧	عندما يواجه مشكله ما، فإنه يبدأ بالبحث عن الحلول الممكنة.	٢,٠١	٠,٥٢٢	منخفض
١٧.	٨	يفكر كثيراً في كيفية أداء للمهام.	١,٩٧	٠,٧٧١	منخفض
١٨.	١٢	يعتبر نفسه قادراً على تحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه.	١,٩٦	٠,٧١٩	منخفض
١٩.	١٩	يتجاهل الطلاب الآخرين الذين يشتمون انتباهه.	١,٩٣	٠,٥٧٣	منخفض
٢٠.	٦	يخطط لاستثمار أوقاته.	١,٩٢	٠,٤٤٢	منخفض
٢١.	٣	يقوم بالمحافظة على مساره نحو تحقيق أهدافه.	١,٨٦	٠,٦٣٦	منخفض
٢٢.	٥	لديه ثوابت شخصية يحاول التمسك بها باستمرار.	١,٨٦	٠,٩٨٥	منخفض
٢٣.	٧	يستغل الوقت بفاعلية.	١,٨٦	٠,٣٤٩	منخفض
٢٤.	٤	يشعر بمسؤولية تجاه أهدافه بغية تحقيقها.	١,٨١	٠,٣٩٤	منخفض
٢٥.	٩	يحافظ على تركيز انتباهه بشكل كافٍ أثناء القيام بعمل ما.	١,٧٦	٠,٦٨٣	منخفض
٢٦.	١	يطور خطة مناسبة لتحقيق جميع أهداف المهمة.	١,٥٩	٠,٤٩٤	منخفض
٢٧.	١٨	يفكر كثيراً قبل أن يتصرف بأي تصرف.	١,٥٩	٠,٤٩٤	منخفض
٢٨.	١٦	لديه المقدرة على التحكم بأعصابه في حالات الانفعال.	١,٥٨	٠,٤٩٦	منخفض
٢٩.	١٠	من الصعب أن يستسلم للأمور بسرعة.	١,٥٦	٠,٤٩٩	منخفض
٣٠.	١٤	يحدد مستوى تحقق الأهداف في كل موقف تعليمي.	١,٥٥	٠,٧٣	منخفض
		المتوسط الكلي	١,٩٥	٠,١٠١	منخفض

تشير نتائج جدول (٥) إلى أن مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية جاء منخفضاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للتنظيم الذاتي (١,٩٥)، ويقابله المستوى المنخفض، وجاءت الفقرة (١٥) ونصها: "يستفيد من الملاحظات المقدمة من الآخرين في تحسين أدائه" بالترتيب الأول وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٧). ويقابله المستوى المتوسط، وجاءت الفقرة (١٤) ونصها: "يحدد مستوى تحقق الأهداف في كل موقف تعليمي" في الترتيب الأخير، وقد بلغ متوسطها الحسابي (١,٥٥)، ويقابله المستوى المنخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى كون طلبة صعوبات التعلم يواجهون العديد من المشكلات الأكاديمية من قراءة وحساب وكتابة، وأن هذه المشكلات ترتبط في الغالب بوجود مشكلات أساسية لديهم تتمثل في القصور بالذاكرة، وتدني الثقة بالنفس والقدرة على تنظيم الذات وهذا ما أشار إليه (Wallters, 2001).

كما أن الجوالده (٢٠١٦) قد بين أن طلبة صعوبات التعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص العامة والتي من بينها عدم القدرة على التنظيم الذاتي. لذلك يرى القمش والعضايلة والترك (٢٠٠٨) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى تعلم أسلوب التنظيم الذاتي حتى يتمكنوا من التحكم بسلوكهم ويستطيعوا التعلم وتغيير سلوكهم نحو الأفضل، وذلك كون غالبية السلوكيات غير المرغوبة سببها تدني مستوى تنظيم الذات لديهم. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Abbaszadeh & Sardoie, 2016) التي أظهرت أن مستوى التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفضاً مقارنة بالطلبة العاديين، ودراسة (Zahed, Rajabi & Omidi, 2012) التي أظهرت أن مستوى التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفضاً مقارنة بالطلبة العاديين.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: ما مستوى السلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد السلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية، وذلك حسب الجدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس السلوك العدواني مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣		العدوان المعنوي	٢,٥٣	٢٨٦.	متوسط
١		العدوان البدني	٢,٤٤	٢٨٢.	متوسط
٢		العدوان اللفظي	٢,١٧	٣٠٢.	منخفض
		الدرجة الكلية للمقياس	٢,٤٠	١٩٢.	متوسط

تشير النتائج في جدول (٦) أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية جاء متوسطاً، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للسلوك العدواني (٢,٤٠)، وجاء بعد العدوان المعنوي بالترتيب الأول، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٣)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاء بعد العدوان البدني بالترتيب الثاني، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٤)، ويقابله المستوى المتوسط، وجاء بعد العدوان اللفظي بالمرتبة الأخيرة، وبمستوى منخفض، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,١٧).

بينت النتائج أن مستوى السلوك العدواني ككل لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية جاء متوسطاً، في حين أن مظاهر وأبعاد السلوك العدواني لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بمستويات متباينة ومختلفة، حيث كان العدوان المعنوي والعدوان البدني ضمن المستوى المتوسط، بينما كان العدوان اللفظي ضمن المستوى المنخفض، ويمكن تفسير المستوى المتوسط للسلوك العدواني ككل لدى أفراد العينة استناداً إلى كون الطلبة ذوي صعوبات التعلم ونتيجة للفشل الدراسي وعدم القدرة على اللحاق بأقرانهم من الطلبة العاديين، والإحساس بالفشل وخيبة الأمل في حياتهم المدرسية بسبب ضعف التحصيل الدراسي، الناتج عن هذه الصعوبات فإنهم يقدمون على ممارسة أشكال السلوك العدواني، أضف إلى ذلك الشعور بالنقص الذي من شأنه أن يولد لديهم الشعور بالخيبة الاجتماعية، والإخفاق في الحصول على حب المحيطين بهم من آباء ومدرسين، مما يزيد من شعورهم بالنقص والذي يعد الدعامة الأساسية في سلوك الفرد حيث يعبر عنه عبر قنوات ومنافذ متباينة ولعل من أبرزها السلوك العدواني، ولقد اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج ودراسة (سبي، ٢٠١٥) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من السلوك العدواني اللفظي لديهم، واختلفت معها في جزئية أخرى وهي وجود مستوى مرتفع من السلوك العدواني الجسدي والسلوك العدواني ضد الممتلكات لدى ذوي صعوبات التعلم، كما اختلفت مع نتائج دراسة (Poliova, et al., 2018) التي أظهرت أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للتجارب الجنسية المبكرة، والقتال، وممارسة السلوكيات العدوانية والتسلط على الآخرين.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي والسلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟ تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التنظيم الذاتي والسلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية، ويوضح جدول (٧) ذلك.

جدول (٧): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التنظيم الذاتي والسلوك العدواني

السلوك العدواني	العدد	معامل الارتباط ر	الدالة الإحصائية
العدوان البدني	١٠٠	٠,٠٠٤	٠,٩٦٩
العدوان البدني	١٠٠	-٠,٠٣٦	٠,٧٢٥
العدوان البدني	١٠٠	-٠,١٠٥	٠,٢٩٧
السلوك العدواني	١٠٠	-٠,٠٧	٠,٤٨٧

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يوضح جدول (٧) عدم وجود علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتي والسلوك العدواني لدى طلبة صعوبات التعلم في مديرية التربية والتعليم/عمان الثانية، حيث بلغ معامل الارتباط بين السلوك التنظيم الذاتي الكلي والسلوك العدواني الكلي (٠,٧٠)، وبدلالة إحصائية (٠,٤٨٧)، مما يدل على عدم وجود العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

تبين من نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التنظيم الذاتي والسلوك العدواني لدى أفراد الدراسة. وهذا يدل على أن التنظيم الذاتي متغير مستقل عن السلوك العدواني، ولا يرتبط به، حيث أن التنظيم الذاتي قد يعود إلى وجود مشكلة وظيفية في الخلايا العصبية لدى الفرد، مما يؤثر على تنظيمه الذاتي، وتحديد أهدافه بدقة، ووجود مشكلة في عمليات التركيز والانتباه لتحقيق الأهداف، وهذا ما دلت عليه كتابات باندورا (Bandura) عام ١٩٧٧م، وتحديداً عندما تحدث عن إعادة التمثيل المعرفي للأهداف، والمراقبة الذاتية المرتدة للسلوك من خلال نظريته المعرفية الاجتماعية، حيث يشير التنظيم الذاتي كما يرى باندورا إلى مجموعة الوظائف النفسية التي يجب أن تطور وتنظم لتغيير توجيه الذات (De Ridder & De wit, 2006). كما يدل على ذلك أن (Miranda, Villaescusa & Vidal-Abarca, 1997) أشاروا إلى أن الطلبة ذوو صعوبات التعلم ترتبط إنتاجيتهم الأكاديمية بمستوى استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتي، وهذا يدل على أن الخلل الوظيفي لدى هذه الفئة أثر على تنظيمهم الذاتي.

أما بالنسبة للسلوك العدواني فقد يكون من أهم أسبابه الظروف الاجتماعية التي عاشها الفرد، والتي أثرت على سلوكه تجاه الآخرين وتجاه نفسه، فقد أثرت على سلوكه وأصبح عدوانياً، فهذا الاضطراب هو اضطراب سلوكي قد تكون البيئة الاجتماعية من أهم أسبابه ومما يؤيد ذلك ما أشار إليه عمارة (٢٠٠٨) إلى أن السلوك العدواني (Aggressive Behavior) أحد أشكال المشكلات السلوكية لدى الطلبة نتيجة لما قد يعانيه الفرد من نقص وإحباط، وبالتالي فإن السلوك العدواني قد يكون تعويض لمشاعر النقص والإحباط التي يعاني منها الفرد، وتحول بينه وبين إشباع احتياجاته.

وبما أن أسباب نشوء تلك المشكلات قد يكون مختلفاً، حتى لو ظهرت تلك المشكلات لدى أفراد ذوي صعوبات التعلم، فلا يعني ذلك ارتباطهما مع بعضهما البعض، فهما مشكلتان منفصلتان، لذلك لا وجود لعلاقة ارتباطية بينهما.

٨. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١. القيام بدراسات تتناول التنظيم الذاتي لدى فئات التربية الخاصة الأخرى.
٢. تعزيز مهارات التنظيم الذاتي لطلبة صعوبات التعلم من خلال التواصل المباشر مع الأهل.
٣. استضافة متخصصين لعرض ندوات ومحاضرات عن مخاطر السلوك العدواني على الطالب نفسه وأسرته.
٤. تشكيل منصات الكترونية لتواصل الطالب مباشرة مع المعلمين والإدارة بحيث تحترم النزاهة والشفافية وتحقق أعلى درجات السرية.
٥. العمل على توفير البرامج الأكاديمية الإرشادية من قبل المؤسسات المجتمعية، والمؤسسات الأكاديمية، والأسرة التي من شأنها أن تعزز جوانب كل من التنظيم الذاتي، وتقليل مستويات العدواني الذي يمارسونه أو يقع عليهم.

بيان تضارب المصالح

يقر جميع المؤلفين أنه ليس لديهم أي تضارب في المصالح.

المراجع

- أبو حماد، ناصر الدين. (٢٠٠٨). *تعديل السلوك الإنساني وأساليب حل المشكلات السلوكية*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- الجوالده، فؤاد عيد. (٢٠١٦). *مقدمة في التربية الخاصة (أساسيات تعليم ذوي الحاجات الخاصة)*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سبعي، مريم. (٢٠١٥). *السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خضير، بسكرة، الجزائر.

- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز وخشان، أيمن وأبو جودة، وائل. (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- عبد الفتاح، فوقية. (٢٠٠١). أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي على تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم. *مجلة التربية*، (١٠١)، ١٧٧-٢٣١.
- عمارة، محمد. (٢٠٠٨). *برامج علاجية لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين*. الإسكندرية: دار المكتب الجامعي.
- قطامي، يوسف. (٢٠٠٥). *النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- القطان، منيرة صالح (٢٠١٤). *تنظيم الذات ومهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.
- القمش، مصطفى والجوالده، فؤاد. (٢٠١٦). *صعوبات التعلم "رؤية تطبيقية" (ط٢)*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القمش، مصطفى والعضايلة، عدنان والتركي، جهاد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٢٢ (١)، ١٦٧-١٩٨.
- مخيمر، عماد وعلي، هبه. (٢٠٠٦). *المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

References

- Abbaszadeh, M., & Sardoie, G. (2016). Compare academic self-efficacy and self-regulation among students with learning disorder and without learning disorder in normal elementary schools (fourth and fifth grade) of Kerman. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 9(2), 751-759.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908.
- Bandy, T., & Moore, K. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*. Retrieved February 5, 2019, from <http://www.childtrends.org>.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Cardelte, M., & Nevin, A. (2003). The role of self-regulation on strengthening teacher professional identity. *Action in Teacher Education*, 23(3), 48-58.
- De Ridder, D. T., & de Wit, J. B. (2006). Self-regulation in health behavior: Concepts, theories, and central issues. *Self-regulation in health behavior*, 1-23.
- Granvold, D. K., & Wodarski, J. S. (1994). Cognitive and behavioral treatment: Clinical issues, transfer of training, and relapse prevention. *Cognitive and Behavioral Treatment: Methods and Applications*, 353-375.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional children: Introduction to special education*. Ally and Bacon.
- Hassan, A. (2015). Emotional and behavioral problems of children with learning disabilities. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2(10), 66-74.

-
- Lerner, J. W. (2000). *Children with learning disabilities* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mancke, F., Herpertz, S., Kleindienst, N., & Bertsch, K. (2017). Emotion dysregulation and trait anger sequentially mediate the association between borderline personality disorder and aggression. *Journal of Personality Disorders*, 31(2), 256–272.
- Miranda, A., Villaescusa, M., & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503-512.
- Parker, M. (2010). A comparison of bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Tennessee, Knoxville, USA.
- Polfiova, M., Veselska, Z., Bobkova, D., & Holubcikovalov, J. (2018). Is risk-taking behavior more prevalent among adolescents with learning disabilities? *European Journal of Public Health*, 27(3), 501-506.
- Ruban, L., McCoach, D., McGuire, J., & Reis, S. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 270-286.
- Stanke, A. (2004). Religiosity, locus of control, and superstitious belief. *Journal of Undergraduate Research*, 8.
- Wallters, G. (2001). Learning disabilities short term memory: A commentary. *Issues in Education*, 7(1), 103-104.
- Wehmeyer, M., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), 79-91.
- Zahed, A., Rajabi, S., & Omid, M. (2012). A comparison of social, emotional, and educational adjustment and self-regulated learning in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1(2), 43-62.