وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر- باتنة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

المشكلات السلوكية
لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية
دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي مدرسي

إعداد الطالبة:
بشقة سماح

إشراف الأستاذ الدكتور:
معمرية بشير

السنة الجامعية: ٢٠٠٧/٢٠٠٨

بسم الله الرَّحمـــٰن الرحيم

﴿وإن عليكم لحافظين﴿10﴾ كراما كاتبين﴿11﴾ يعلمون ما تفعلون﴿12﴾﴾

سورة الانفطار

شكـــر وتقـــدير

﴿فاذكروني أذكركم واشكروا لي ولا تكفرون﴾

سورة البقرة الآية ﴿152﴾

فالشكر لله له المنة والفضل على توفيقه لنا في بلوغ المرام.

ثم عرفاني لأستاذي الدكتور/**بشير معمرية** على قبوله

الإشراف وعلى ما قدمه لي من توجيهات وتصويبات.

كما أتقدم بامتناني إلى كل المدراء والمعلمين الذين كلل

دعمهم لي خروج هذا الجهد المتواضع إلى النور.

وجزيل التقدير لكل من علمني حرفا؛ أساتذتي في كل أطوار

دراستي.

إهـــداء

إلى من سرت نجواهم للمولى دعاء وتضرعا؛ أولهم والداي

وإخوتي حفظهم الله

إلى المعين الذي لا ينضب علما وتواضعا؛ خاصته أستاذتي

"**بن فليس خديجة**" و"**مزوز بركو**"

إلى من حباهم الله بسجية العطاء والكلمة الطيبة؛ أولهم

مسؤولة المكتبة

ملخص البحث:

تمثلت الدراسة في المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي حيث هدفت إلى:

- التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي ببعض مدارس ولاية باتنة.
- التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف على الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف على الفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من الجنسين في المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف على الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف على الفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف على الحاجات الإرشادية لعينة البحث.

وقد استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

- استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية.
- قائمة المشكلات السلوكية **لصلاح الدين محمد أبو ناهية**.

أجريت هذه الدراسة وطُبقت أدواتها على عينة قوامها 130 فردا قسمت إلى أربع فئات تبعا للجنس والمستوى الدراسي:

- ذكور (ن=90) من العينة الكلية للطورين.
- إناث (ن=40) من العينة الكلية للطورين.
- تلاميذ الطور الأول (ن=64) ذكور وإناث.
- تلاميذ الطور الثاني (ن=66) ذكور وإناث.

وتمثلت إجراءات البحث في الآتي:

- تطبيق الاستبيان والقائمة على عينة البحث وتصحيحهما.

- قياس الخصائص السيكومترية للاستبيان والقائمة على العينة الكلية للبحث بفئاتها الأربعة وذلك باستخراج معامل الثبات والصدق بواسطة أساليب إحصائية متنوعة.

- تمت معالجة بيانات الدراسة بتطبيق:

أ- "كا مربع" لحساب دلالة الفروق بين الجنسين وتلاميذ الطورين في صعوبات التعلم الأكاديمية.

ب- اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين الجنسين وتلاميذ الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات السلوكية.

ت- معامل الارتباط الخطي **ليبرسون** لحساب العلاقة الارتباطية بين متغيرَي البحث (صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية).

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من كلا الجنسين والطورين تتعلق ببُعديْ القراءة والكتابة.

- المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بأبعاد السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في أبعاد المشكلات السلوكية الآتية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك الانسحابي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في بُعد السلوك العدواني لصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأبعاد الستة للمشكلات السلوكية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات) لصالح الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين في بُعد صعوبات التعلم الأكاديمية (الرياضيات) لصالح تلاميذ الطور الثاني.

- هناك ارتباط موجَب دال بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة البحث.

- تتعلق الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بحاجتهم إلى الكشف والتعرف المبكر عن الصعوبات لديهم وحاجتهم إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة وحاجتهم إلى تدعيم النشاط الكتابي وحاجتهم إلى التمكن من المفاهيم والمبادئ الرياضية.

- تتعلق الحاجات الإرشادية في المشكلات السلوكية بالحاجة إلى التدرب على السلوك الاندماجي والسلوك المستقر والحاجة إلى الشعور بالانتماء والحاجة إلى التخلص من التوتر والقلق والحاجة إلى تشكيل سلوك الانتباه والحاجة إلى النمذجة والقدوة والحاجة إلى اللعب والحاجة إلى التحديد النوعي للمطلوب عمله.

الموضوع **الصفحة**

إهداء..... أ
شكر وتقدير..... ب
ملخص البحث..... ت
فهرس المحتويات..... ذ
فهرس الجداول..... ش
فهرس الأشكال..... ض
مقدمة..... 1

الجانب النظري

الفصل الأول: المشكلات السلوكية

مقدمة..... 7
أولا: مفهوم المشكلات السلوكية..... 8
1) مجموعة التعريفات ذات المنحى الاجتماعي..... 8
2) مجموعة التعريفات ذات المنحى نفس–اجتماعي..... 9
3) مجموعة التعريفات ذات المنحى التربوي..... 9
4) التعريف ذو المنحى القانوني..... 9
ثانيا: تصنيف المشكلات السلوكية..... 11
1) تصنيفات منبثقة عن جهود لجان متخصصة..... 11
1-1) تصنيف الدليل التشخيصي الإحصائي الثاني للأمراض العقلية..... 11
1-2) تصنيف الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث المُراجَع للأمراض العقلية..... 11
2) تصنيفات منبثقة عن جهود فردية..... 12
2-1) تصنيف تلفورد وساوري..... 12
2-2) تصنيف كواي..... 13
2-3) تصنيف دريكرز وكاسل..... 13
2-4) تصنيف هوارت ميلمان وشارلز شيفر..... 14
2-5) تصنيف أحمد عكاشة..... 14
2-6) تصنيف محمد أيوب شحيمي..... 15
2-7) تصنيف موفق هاشم صفر الحلبي..... 15
2-8) تصنيف نايفة قطامي ويوسف قطامي..... 16
2-9) تصنيف مريم سليم..... 16
2-10) تصنيف عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان..... 17
ثالثا: خصائص ذوي المشكلات السلوكية..... 23
1) الخصائص المعرفية..... 23
2) الخصائص الانفعالية..... 25
3) الخصائص السلوكية..... 26
رابعا: الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية..... 29
خلاصة..... 35

الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

مقدمة..... 37
أولا: مفهوم صعوبات التعلم..... 37
1) تعريفات أثرية الوجهة..... 37
2) تعريفات سببية الوجهة..... 38
3) تعريفات رابطة الوجهة..... 38
4) صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها..... 41
5) محكات صعوبات التعلم..... 42
5-1) محك التباعد أو التباين..... 42
5-2) محك الاستبعاد..... 43
5-3) محك العمليات النفسية الأساسية..... 43
5-4) محك التوجيه التربوي..... 43
5-5) المحك النمائي..... 43
ثانيا: تصنيف صعوبات التعلم..... 45
1) صعوبات التعلم النمائية..... 45
2) صعوبات التعلم الأكاديمية..... 45
2-1) صعوبات القراءة..... 45
2-1-1) مظاهر صعوبات القراءة..... 46
2-1-2) أسباب صعوبات القراءة..... 47
2-2) صعوبات الكتابة..... 51
2-2-1) مظاهر صعوبات الكتابة..... 52
2-2-2) أسباب صعوبات الكتابة..... 54
2-3) صعوبات الرياضيات..... 55
2-3-1) مظاهر صعوبات الرياضيات..... 56
2-3-2) أسباب صعوبات الرياضيات..... 58
ثالثا: خصائص ذوي صعوبات التعلم..... 60
1) الانتباه ومستويات النشاط..... 60
2) الدافعية للانجاز..... 63
3) الحركة ونمو الإدراك..... 66
4) اللغة والفكر..... 67
5) النمو الانفعالي والاجتماعي..... 68
رابعا: الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية..... 70
خلاصة..... 73

الجانب النظري

الفصل الثالث: مشكلة البحث وفروضه

أولا: التعريف بمفاهيم البحث..... 77
ثانيا: أهداف البحث..... 79

ثالثا: أهمية البحث..... 79
رابعا: مشكلة البحث..... 80
خامسا: تساؤلات البحث..... 81
سادسا: فروض البحث..... 82
سابعا: التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث..... 82

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: منهج الدراسة..... 84
ثانيا: عينة الدراسة..... 85
1) خصائص العينة..... 86
ثالثا: أدوات البحث..... 87
1) استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية..... 87
1-1) تصحيح الاستبيان..... 87
1-2) الخصائص السيكومترية للاستبيان..... 87
1-2-1) الصدق..... 87
1-2-2) الثبات..... 89
2) قائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية..... 91
2-1) تصحيح القائمة..... 92
2-2) الخصائص السيكومترية للقائمة..... 92
2-2-1) الصدق..... 92
2-2-2) الثبات..... 95
رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 99
1) الإحصاء الوصفي..... 99
2) الإحصاء الاستدلالي..... 99

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها

أولا: عرض النتائج..... 103
1) عرض النتائج الخاصة بالسؤال الأول..... 103
2) عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثاني..... 110
3) عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى..... 112
4) عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية..... 114
5) عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة..... 116
6) عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة..... 119
7) عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة..... 122
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج..... 123
1) مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الأول..... 123
2) مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الثاني..... 129
3) مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى..... 131
4) مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية..... 132

5) مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة..... 133
6) مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة..... 134
7) مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة..... 137
ثالثا: المناقشة العامة..... 139

الفصل السادس: الحاجات الإرشادية

مقدمة..... 142
أولا: الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية..... 142
1) الحاجة إلى الكشف والتعرف المبكر عن صعوبات التعلم الأكاديمية..... 143
2) الحاجة إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة..... 144
3) الحاجة إلى تدعيم النشاط الكتابي..... 147
4) الحاجة إلى تمكينه من المفاهيم والمبادئ الرياضية..... 151
ثانيا: الحاجات الإرشادية في المشكلات السلوكية..... 155
1) حاجة التلميذ إلى تدريبه على السلوك الاندماجي والسلوك المستقر..... 155
2) حاجة التلميذ إلى شعوره بالانتماء..... 156
3) حاجة التلميذ إلى تخليصه من التوتر والقلق..... 157
4) حاجة التلميذ إلى تشكيل سلوك الانتباه لديه..... 157
5) الحاجة إلى النَّمذجة والقدوة..... 158
6) الحاجة إلى اللعب..... 159
7) الحاجة إلى التحديد النوعي للمطلوب عمله..... 160
خلاصة..... 161
المراجع..... 164
الملاحق..... 171

فهرس الجداول:

رقـم الجـدول	عـنـوان الـجـدول	الصفحة
1	توزع عينة البحث على المدارس وفقا للمستوى الدراسي والجنس	85
2	توزع عينة البحث على الأطوار الدراسية وفقا للجنس	86
3	توزع عينة البحث على الأطوار الدراسية وفقا للمستوى الدراسي	86
4	متوسطات السن لأفراد العينة وفقا للجنس والمستوى الدراسي	86
5	قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى فئة الذكور في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	88
6	قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى فئة الإناث في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	88
7	قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى فئة تلاميذ الطور الأول في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	88
8	قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى فئة تلاميذ الطور الثاني في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	89
9	قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى عينة البحث في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	89
10	قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على فئة الذكور قبل وبعد التصحيح	90
11	قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على فئة الإناث قبل وبعد التصحيح	90
12	قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على فئة تلاميذ الطور الأول قبل وبعد التصحيح	90
13	قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على فئة تلاميذ الطور الثاني قبل وبعد التصحيح	91
14	قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على العينة الكلية للبحث قبل وبعد التصحيح	91
15	دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لدى فئة الذكور	93
16	دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لدى فئة الإناث	93
17	دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية لدى فئة تلاميذ الطور الأول	94
18	دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية لدى فئة تلاميذ الطور الثاني	94
19	دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية لدى عينة البحث الكلية	95
20	قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على فئة الذكور قبل وبعد التصحيح	96

21	قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على فئة الإناث قبل وبعد التصحيح	96
22	قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على فئة تلاميذ الطور الأول قبل وبعد التصحيح	97
23	قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على فئة تلاميذ الطور الثاني قبل وبعد التصحيح	97
24	قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على العينة الكلية للبحث قبل وبعد التصحيح	98
25	ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى فئة الذكور وذلك حسب حجم تكرارها	104
26	ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى فئة الإناث وذلك حسب حجم تكرارها	105
27	ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى فئة تلاميذ الطور الأول وذلك حسب حجم تكرارها	107
28	ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى فئة تلاميذ الطور الثاني وذلك حسب حجم تكرارها	108
29	ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى العينة الكلية للبحث وذلك حسب حجم تكرارها	109
30	قيم "**ت**" لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في أبعاد المشكلات السلوكية	112
31	قيم "**ت**" لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في أبعاد المشكلات السلوكية	114
32	قيم "كا مربع" للفروق بين الجنسين من تلاميذ التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات)	117
33	قيم "كا مربع" للفروق بين الجنسين من تلاميذ التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات)	118
34	قيم "كا مربع" للفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات)	120
35	قيم "كا مربع" للفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات)	121
36	قيمة معامل الارتباط الخطي **لبيرسون** بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية	122
37	النسبة المئوية لثلاث صعوبات تعلم أكاديمية لدى تلاميذ الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي	143

فهرس الأشكال:

رقـــم الشـــكل	عـــــنـــــوان الشكـــــــــــــــــل	الصفحة
1	العلاقة بين سوء التوافق والتخلف القرائي	24
2	الصور الذهنية للأشكال الهندسية من خلال أشباهها	152

مقدمة:

يُعد التعليم الابتدائي نقطة تحوُّل هامة في حياة الطفل إذ تنمو كفاءته النفسية والحركية وتتبلور لديه عمليات التفكير (التدريب على الملاحظة والمقارنة والتركيب والتحليل) ويكتسب وسائل التعبير الأساسية (اللغة الشفهية والكتابية والتربية الرياضية) وينمو لديه الحِس الأخلاقي باستدخال القيم والمعايير الاجتماعية، لهذا تُعدُّ هذه المرحلة لبنة أساسية لمراحل التعليم التالية سيَما أنَّ أي قصور في العملية التعليمية خلالها مؤشِّر لتراكم وامتداد تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة من مسار التلميذ الدراسي.

ويتجلى مدى تحقيق الأهداف التعليمية لعملية التعليم من خلال أداء التلميذ الذي يُعد مؤشرا لفعالية سيرورة عمليات المُدخَلات والمخرَجات التعليمية، هذا الأداء منُوط بعدة عوامل تتبادل التأثير فيما بينها منها عوامل وراثية، صحية، نفسية، أسرية وتربوية.

تصنيف التلميذ بناء على تحصيله الدراسي قد يوقِع الكثير من المشاكل رغم عدم توفر وسائل أخرى خاصة أن هناك فئة من التلاميذ يُظهرون تذبذبا شديدا في التحصيل، إذ يحصلون على علامات مرتفعة أحيانا ومنخفضة أحيانا أخرى في الموضوع ذاته أو في موضوعات متعددة. هذه الإشكالية دفعت الباحثين إلى تقصي هذه الظاهرة سعيا لتحديدها والتعرف على مظاهرها وأسبابها خصوصا وأن عجز التلميذ عن مسايرة زملائه وتحقيق مستوى من الإنجاز يتناسب مع كونه ذكيا أو مع ما يحققه أقرانه من ذوي ذكائه وعمره الزمني ووضعه الصفي بالرغم من عدم معاناته من ضعف عقلي أو جسمي أو اضطراب نفسي أو حرمان حسي أو ثقافي أو نقص الفرصة للتعلم، مَبعَث على الدهشة والتساؤل.

وقد أطلِقت تسميات عديدة على هذه الفئة من التلاميذ وحديثا كان مصطلح صعوبة التعلم الأكثر قبولا، وقد اكتست هذه المشكلة طابعا عالميا إذ تراكمت البحوث التي أجريت في كثير من الدول على فئة ذوي صعوبات التعلم، ففي البيئة الأجنبية تباينت نتائج الدراسات حول نسبة انتشار هذه الفئة في المجتمع المدرسي، إذ أشارت إحدى الدراسات إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم تتراوح من 1% إلى 3% من مُجمل أطفال المدارس وتوصلت أخرى

إلى أنها تتراوح من 5% إلى 15%، في حين خلصت دراسة أخرى إلى أن نسبة الانتشار تتراوح من 20% إلى 30% من مُجمل أطفال المدارس.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 72)

أما في البيئة العربية فأشارت دراسة (**أحمد أحمد عوَّاد 1988**) إلى أن (52,24%) من تلاميذ الصف الخامس يعانون من صعوبات تعلم، وأشارت دراسة (**هويدا محمود حنفي 1992**) إلى أن (11,5%) من تلاميذ الصف الرابع يعانون من صعوبات تعلم.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 77-78)

هذا التباين في النسب لم يقتصر على الانتشار بل شمل الجنس والمستوى الدراسي، فمن حيث الجنس توصلت دراسة (**محمد فيصل خير الزراد 1991**) إلى أن نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم (16%) أما الإناث (11%) وفي دراسة (**ب. معمرية وآخر 2005**) كانت نسبة الذكور (69,36%) مقابل (30,63%) من الإناث.

(ب. معمرية وآخر، 2005، 50)

ومن حيث المستوى الدراسي توصلت دراستي (**ب. معمرية، 2004**) و(**ب. معمرية وآخر، 2005**) إلى أن صعوبات التعلم في القراءة والكتابة كانت في مقدمة الترتيب لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي بالنسبة للدراسة الأولى، أما الدراسة الثانية فكانت صعوبات التعلم في الحساب في مقدمة الترتيب لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي.

هذا العرض الموجز يُظهر أن ذوي صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة الخصائص، فمعظم العلماء يتحدثون عن أن أسباب الصعوبة تَرجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي لكن بعضهم يشير إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات تتعلق بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية، في حين يشير البعض الآخر إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات تتعلق بالمهام الأكاديمية وركزوا على القراءة والكتابة

والحساب، ثم نجدهم يصفون هذه الفئة من الأطفال بالعدوانية أو الانسحاب أو الاعتمادية أو النشاط الزائد... فكيف هذا وهم يعانون من نفس المشكلة العضوية؟

وسنتناول في بحثنا هذا بالدراسة صعوبات التعلم الأكاديمية وما يصاحبها من مشكلات سلوكية باستخدام المنهج الوصفي (المقارن الارتباطي) وتضَمَّن البحث جانبين:

الجانب النظري اشتمل على مقدمة وفصلين: فصل أول تناولنا فيه مفهوم المشكلات السلوكية الذي وُضِّح بعدة تعريفات اجتماعية ونفس-اجتماعية وتربوية وقانونية، وبيَّنا تصنيف المشكلات السلوكية في البيئتين الأجنبية والعربية، وتطرقنا إلى خصائص ذوي المشكلات السلوكية ثم الفروق بين الجنسين في هذه المشكلات.

وتناولنا في الفصل الثاني مفهوم صعوبات التعلم الذي وُضِّح بعدة تعريفات أثرية وسببية ورابطة الوجهة وبيَّنا تصنيف صعوبات التعلم مُركزين على صعوبات التعلم الأكاديمية وتطرقنا إلى خصائص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ثم الفروق بين الجنسين في هذه الصعوبات.

أما الجانب الميداني فجاء في أربعة فصول بدءا بالفصل الثالث الذي تناول مشكلة البحث وتساؤلاته وأهدافه وأهميته مع تبيان أسئلته وفروضه والتعريف الإجرائي لمتغيراته، وتناول الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية بتوضيح منهج الدراسة وخصائصها وأدوات البحث وكيفية معالجة البيانات إحصائيا، أما الفصل الخامس فتم فيه عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث وفرضياته كلٌّ على حده ومناقشتها، وتناول الفصل السادس الحاجات الإرشادية في صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية. وفي الأخير عَرْض قائمة المراجع المعتمَدة في البحث والملاحق.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تَمَثل مجتمع الدراسة في عينة مكونة من 130 تلميذا من تلاميذ المدارس الابتدائية من كلا الطورين والجنسين بمدن: باتنة، آريس، إشمول، ذوي صعوبات تعلم أكاديمية.

- **الحدود الجغرافية:** تتمثل في مدارس: الأمير عبد القادر، عبد الرحمن الأخضري، الطاهر جبارة، سفح الجبل (2) بمدينة باتنة. ومدارس: بن عكشة محمد الشريف، نجاوي الصالح، مدور عزوي بمدينة إشمول. ومدارس: مصطفى رحايلي، الحي الجديد (2)، المجمع المدرسي (حي 1052) بمدينة آريس.

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء البحث وتطبيق أدواته خلال العام الدراسي (2006-2007) من 6 ماي إلى 16 ماي بالنسبة للجانب الميداني.

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى بعض الظروف الخاصة (صعوبات ومعوقات) التي واجهت الباحثة ومن بينها عزوف المعلمين عن تسلم أداة البحث أو التسلم دون إعادتها أو إعادتها في حالة تَنِم عن الاستهتار وبالتالي الشك في مصداقية الإجابة.

الجانب النظري

الجانب النظري

الفصل الأول

المشكلات السلوكية

أولا: مفهوم المشكلات السلوكية

ثانيا: تصنيف المشكلات السلوكية

ثالثا: خصائص ذوي المشكلات السلوكية

رابعا: الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية

مقدمة:

كثيرا ما تتردد أمامنا كلمة مشكلة فنحن حين نكون أمام موقف غامض فإننا نقــول هذه مشكلة وحين نكُون أمام سؤال صعب فإننا نواجِه مشكلة وحين نشكّك في حقيقة شيء ما فإننا أمام مشكلة. فما المقصود بالمشكلة؟

«المشكلة قد تكون موقفا غامضا أو نقصا في المعلومات أو الخبرة. وقد تكون سؤالا محيِّرا أو حاجة لم تُشبَع. وقد تكون رغبة في الوصول إلى حل للغموض أو إشباع للنقص أو إجابة عن السؤال».

(عبد العزيز المعايطة وآخر، 2005، 16)

«المشكلة عبارة عن زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والســلوكية، مقارنين هذا النقص أو الزيادة بمستوى مقبول أصلا».

(نايفة قطامي وآخر، 2002، 203)

قبل التطرق إلى مفهوم المشكلات السلوكية لا بد من التنويه بوجود رأيين من قِبــل العلماء فيما يخص مصطلحي مشكلة Problem واضطراب Disorder.

- **الرأي الأول:** يتناول المصطلحين بمعنى واحد أي أن كليهما يعُوق الفرد عن النمو المتكامل.
- **الرأي الثاني:** يرى أن المشكلة مرحلة أولية من الاضطراب أي أن هناك فرقــا فــي الدرجة بينهما.

وعليه سيتم تبني الرأي الأول.

(بسيوني بسيوني السيد سليم وآخر، 1996، 126)

أولا: مفهوم المشكلات السلوكية Maladjustments

لا يوجد تعريف عام ومقبول للمشكلات السلوكية ويعود السبب إلى جملة من العوامل هي:

- عدم وجود اتفاق واضح حول مفهوم الصحة النفسية.
- وجود مشاكل في قياس المشكلات السلوكية.
- تنوُّع الخلفيات النظرية والأطر الفلسفية المستخدَمة.
- تباين التوقعات الاجتماعية الثقافية المتعلقة بالسلوك.
- تباين الجهات والمؤسسات التي تصنف الأطفال المضطربين وتخدمهم.
- قد ترتبط المشكلات السلوكية بإعاقة أخرى خاصة في حالة التخلف العقلي أو صعوبات التعلم مما يجعل من الصعب تحديد السبب الرئيسي للمشكلات السلوكية.

(جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 14)،(خولة أحمد يحي، 2003، 16)

وفيما يلي مجموعات من التعريفات حسب المناحي التي تتبناها:

1)مجموعة التعريفات ذات المنحى الاجتماعي (هويت Hewett 1963، روس Ross 1974، كوفمان Kauffman 1977):

إن أهم ما تشير إليه هذه التعريفات:

- السلوك المضطرب هو سلوك غير مقبول اجتماعيا.
- السلوك المضطرب متكرِّر الحدوث.
- الراشدون الأسوياء في المحيط الذي ينتمي إليه الفرد هم من يحكم على نوعية السلوك.
- أهمية اعتبار العمر والجنس والوضع الاجتماعي عند الحُكم على السلوك.
- الاضطرابات السلوكية تُعرِّض الطفل لمشاكل خطيرة في حياته.

2)مجموعة التعريفات ذات المنحى نفس–اجتماعي (هارينج وفليبس Haring & 1962 Philips، جروبرد Groberd 1973، نيتوورث وسميث Networth & Smith 1975، نيوكمر Newkimer 1980):

أهم ما تشير إليه هذه التعريفات:

- الاعتماد على اتجاهات الملاحِظ الذي يقوم بملاحظة سلوك الفرد في تفسير طبيعة ونوعية السلوك.
- الاندفاع، العدوان، الاكتئاب، الانسحاب، الخروج عن القواعد والعرف الاجتماعي... تُعَد من خصائص المضطربين سلوكيا.
- ارتباط الشعور بعدم السعادة مع الاضطراب السلوكي.
- ارتباط الفشل المتكرر بالاضطراب السلوكي.

3)مجموعة التعريفات ذات المنحى التربوي (باور ولامبـــرت Bower & Lambert 1969، وودي Woody 1969، هويت وفورنس Hewett & Forenss 1974):

أهم ما تشير إليه هذه التعريفات:

- التركيز على السلوك والأداء الدراسي.
- تأثر الخبرات الاجتماعية والتربوية بالاضطرابات السلوكية.

4)التعريف ذو المنحى القانوني (كفارسيوس وميلر Kavarissious & Miller):

وأهم ما يشير إليه هذا التعريف:

- خطورة الانتهاك أو المخالفة.
- شكل ونمط المخالفة.
- تكرار المخالفة.
- سلوك الفرد السابق وشخصيته.

(جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 15-19)

وفيما يلي تعريفات أخرى للمشكلة السلوكية:

I. «مجموعة من الأفعال متكررة الحدوث بشكل يتميز بالشدة، بحيث تتجاوز الحد المقبول للسلوك المتعارَف عليه وتبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالطفل خلال النشاط اليومي».

(خالد عبد الرزاق السيد، 2001، 327-328)

II. «شكل من أشكال السلوك غير السَّوي، يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيُّفي وعدم تعزيز السلوك التكيُّفي».

(خولة أحمد يحي، 2003، 162-163)

III. «سلوك غير سَوي في درجة شدته وتكراره، يَسْلكه الطفل نتيجة للتوترات النفسية والإحباطات التي يعاني منها ولا يقدر على مواجهتها فتشكل إعاقة في مسار نموه وانحرافا عن معايير السلوك السوي، تثير انتباه وقلق المحيطين به».

(سامية موسى إبراهيم، 1999، 112)

ما يلاحظ على هذه التعريفات أنها تتميز بما يلي:

- التعريف (II) اتخذ من النظرية السلوكية إطارا مرجعيا لتحديد مفهوم المشكلة السلوكية.
- التعريفان (I)،(III) اعتمدا على المعايير المحددّة للمشكلة السلوكية وهي:
- **المعيار الاجتماعي والبيئي:** يُعدُّ سلوك التلميذ مشكلة بقدر انحرافه عن المعايير البيئية والتوقعات الاجتماعية، فقد يكون السلوك طبيعيا في موقف محدد بـ (هنا والآن) وقد يُعدُّ غير طبيعي إذا ما تغير المكان والزمان.
- **المعيار التطوُّري:** حيث يتم مقارنة الفرد بالفئة العمرية التي ينتمي إليها.
- **مستوى التسامح:** سواء من قِبَل المعلم أو الوالدين اتجاه السلوك الذي يبديه التلميذ أو الطفل.

(نايفة قطامي وآخر، 2002، 204-205)

ثانيا: تصنيف المشكلات السلوكية

ما زالت المشكلات السلوكية أنواعا متعددة ودرجات متباينة وأشكالا مختلفة، لذا يصعب إيجاد تصنيف واحد يتفق عليه المهتمون، حيث يتأثر التصنيف باختصاص المصنِّف.

1)تصنيفات منبثقة عن جهود لجان متخصصة:

1-1) تصنيف الدليل التشخيصي الإحصائي الثاني للأمراض العقلية (1968):

ويشتمل على ست أنواع محددة من الاضطرابات هي:

- **الحركات الزائدة:** النشاط الزائد، عدم الراحة، قصر مدة الانتباه، القابلية لشرود الذهن.
- **الانسحاب:** العزلة، الانفصال، الحساسية، الخجل، الجبن.
- **القلق الزائد:** القلق، الخوف، الاستجابة الحركية المبالغ فيها.
- **الهروب:** ميل للهروب من المواقف الصعبة يصاحبه الجبن وعدم النضج والرفض.
- **العدوان غير الاجتماعي:** عدم الطاعة، المشاجرة، العدوان الجسمي أو اللفظي، التخريب.
- **جنوح الجماعة:** اكتساب قيم وسلوكات مجموعة الأقران الجانحين والتي تشتمل على السرقة والهروب من المدرسة والبقاء خارج المنزل إلى وقت متأخر من الليل.

(جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 73-74)

2-1) تصنيف الدليل التشخيصي الإحصائي الثالث المُراجَع للأمراض العقلية DSM-3R (1987):

أورد الدليل محاور اضطرابات السلوك كالآتي:

- **الاضطرابات المتعلقة بالنمو:** التخلف العقلي، صعوبات التعلم.
- **الاضطرابات المتعلقة بالسلوك:** الحركة الزائدة، العدوان، تشتت الانتباه، التخريب، الجنوح، الكذب، السرقة، الانحرافات الجنسية.
- **الاضطرابات المتعلقة بالقلق:** قلق الانفصال، القلق الاجتماعي، التجنُّب.
- **الاضطرابات المتعلقة بالظروف الصحية:** الهزال، النحافة المَرضية، السمنة، النَّهَم، التهام مواد غير صالحة للأكل.
- **الاضطرابات المتعلقة باللوازم الحركية:** مص الأصابع، قضم الأظافر، خبط الرأس.
- **الاضطرابات المتعلقة بالإخراج:** التبول اللاإرادي "الليلي-النهاري"، التَّبرُّز.

- **الاضطرابات المتعلقة بالكلام واللغة:** التَّهتَهة، البُكْم، الحُبْسة الصوتية.
- **اضطرابات الشخصية:** دُهان الطفولة، السلوك الإجتراري.

(خالد عبد الرزاق السيد، 2001، 320-321)

2)تصنيفات منبثقة عن جهود فردية:

2-1) تصنيف تلفورد وساوري Telford & Sawery 1967:

وتصنيفهما قائم على أساس مظاهر القلق والانسحاب والعدوان:

- **القلق:** وهو على أنواع مختلفة:

أ. **القلق المزمن:** والذي تتباين الأعراض فيه وتشمل: التهيج وحدة الطباع، مشكلات تتعلق بالنوم والشهية إلى الطعام، الخوف، البكاء المتكرر، نقص الطاقة.

ب. **الرُّهاب:** مخاوف شديدة ليس لها أساس معقول وواضح كالخوف المرضي من المدرسة أو الموت.

ت. **الوسواس والسلوك القهري:** أي الانشغال الزائد بنفس الأفكار والرغبة القوية والمتكررة للسلوك بطريقة معينة.

- **الانسحاب من الواقع:** ويشمل:

أ. **الفصام:** الانفصال الشديد عن الواقع وعدم التنظيم ونقص التأثير والاستجابات الانفعالية المحرَّفة، ظهور الهلوسة والأوهام بشكل متكرر.

ب. **التمركز الطّفلي حول الذات:** الانفصال الشديد عن الواقع، القصور أو الإخفاق في تطوير علاقات انفعالية وعاطفية مع الآخرين، الترديد الآلي للكلمات أو المقاطع التي ينطق بها الآخرون، الجمود الذي يتضح بمعارضة أي تغيير في الحياة الروتينية، الثبوت من خلال التكرار الرتيب للأفعال أو الأقوال.

ت. **النكوص:** وذلك بالعودة إلى أشكال من السلوك أقل نضجا كمص الأصابع، التبول الليلي، الكلام الطّفلي... وتزداد مثل هذه الأشكال أثناء التوتر أو التخفيض المفاجئ لأساليب التدعيم.

ث. **الأوهام وأحلام اليقظة:** وذلك عند حدوثها بشكل مفرط كوسيلة للهروب أو الانسحاب.

- **العدوان العنيف:** الذي يتضمن أشكالا من السلوك الهدّام والتخريبي، تكون مُوجَّهة نحو الأفراد أو الممتلكات وهذا غالبا نتيجة لمواقف الإحباط.

(جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 86-88)

2-2) تصنيف كواي Quay 1972:

أجرى (**ابتر وكونولي rettpE & Connelly 1984**) تجميعا للمظاهر السلوكية التي يشتمل عليها تصنيف **كواي** وذلك على النحو الآتي:

- **اضطرابات التصرف:** عدم التعاون، عدم الانضباط، نوبات من المزاج الحاد، تخريب الممتلكات، السلّبية، الأنانية، إلقاء اللَّوم على الآخرين، التململ، شرود الذهن، عدم الاغتباط، عدم الثقة بالنفس، عدم تحمل المسؤولية، استخدام ألفاظ نابية، المشاجرة، الضرب، التحدي وعدم الطاعة، توعُّد الضعفاء، سهولة الاستثارة، المجادلة.

- **اضطرابات الشخصية:** القلق، الخوف، التوتر، الاكتئاب، شدة الحساسية، سهولة التهيُّج، الانسحاب، الانعزال، الصمت، الجبن، الشعور بالدُّونية وعدم القيمة، البكاء باستمرار.

- **عدم النضج:** قصر مدة الانتباه، ضعف التناسق، الاستسلام، سهولة الانقياد، انشغال البال، أحلام اليقظة، التحديق في الفضاء، ضعف التركيز، الكسل، النعاس، عدم الاهتمام، الإخفاق في الانتهاء من عمل الأشياء، الاتساخ، الفوضى.

- **الجنوح الاجتماعي:** الولاء لجماعة سيئة، العضوية في عصابة، الهروب من المدرسة، السرقة مع الآخرين، التهرُّب من أداء الواجبات، البقاء خارج البيت لوقت متأخر من الليل.

(جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 85-86)

3-2) تصنيف دريكرز وكاسل Drikers & Cacell 1972:

وقد ركزا في تصنيفهما على مُترتِّبات السلوك المُشْكِل على المعلم وذلك ضمن أربع أنماط هي:

- **جذب الانتباه:** القيام بسلوكات تضايق المعلم لغرض الاستحواذ على الانتباه.

- **البحث عن السلطة والقوة:** الكذب، المناقَضة، المعارَضة، نوبات مزاجية، العناد، رفض القيام بالعمل،... فالمعلم هنا يشعر بالتهديد.

- **الانتقـــام:** المعاناة أحيانا من الإحباط الشديد، العدوانية على الأقـــران والحيوانـــات، روح رياضية منخفضة، الحقد على الآخرين في حال الخسارة،... فالمعلم هنا يشعر أنه أوذِي من سلوك التلميذ.

- **عدم الكفاءة:** هِمَّة مثبَطة، الاستسلام، التخلي عن النجاح، اليأس، الانسحاب،... فـــالمعلم يشعر أن لا حول ولا قوة له.

(ماجد الخطايبة وآخرون، 2004، 115-116)

4-2) تصنيف هوارت ميلمان وشارلز شيفر 1989 H. Milliman & C. Chivers:

وهو تصنيف خاص لمشكلات مرحلة الطفولة:

- **السلوك غير الناضج:** النشاط الزائد، ضعف الانتباه، التشتُّت، الاعتمادية الزائدة، التهريج، الفوضوية، التمركز حول الذات.

- **عدم الشعور بالأمن:** الحساسية الزائدة، القلق، الخوف، الاكتئاب.

- **اضطراب العادات:** مصُّ الأصابع، قضم الأظافر، التبول اللاإرادي، اضطرابات النـــوم، اضطرابات الكلام، اللزمات.

- **مشكلات متعلقة بتناول الطعام.**

- **العلاقة مع الآخرين:** العدوانية، العزلة الاجتماعية، القسوة، الصُّحبة السيئة.

- **السلوكات الاجتماعية:** نوبات الغضب، العصيان.

بالإضافة إلى مشكلات أخرى مثل سوء استخدام العقاقير، عادات الدراسة الخاطئة.

(بسيوني بسيوني السيد سليم وآخر، 1996، 127)

5-2) تصنيف أحمد عكاشة 1980:

قدَّم تصنيفا للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ويشمل:

- **اضطرابات النوم:** الأرق، الكوابيس، الفزع الليلي، التجوال الليلي.

- **اضطرابات التغذية:** رفض الطعام، القيء، آلام بالمعدة والبطن.

- **اضطرابات الكلام:** التلعثم، التهتهة، التأخر في الكلام.

- **اضطرابات الحركة:** النشاط الزائد، تشتت الانتباه، سرعة الاندفاع، مصُّ الأصابع، اللوازم الحركية.

- **اضطرابات اجتماعية:** العدوانية، الهروب من المدرسة، السرقة، الكذب.
- **التبول اللاإرادي.**

بالإضافة إلى نوعين آخرين هما العُصاب والذهان.

(بسيوني بسيوني السيد سليم وآخر، 1996، 126-127)

6-2) تصنيف محمد أيوب شحيمي 1994:

أورد أيوب شحيمي مجموعة من المشكلات السلوكية تتمثل فيما يلي:

الكذب، السرقة، التخريب، العِناد والتَّمرد، الخوف، التبول اللاإرادي، مصُّ الأصابع وقرض الأظافر، فقدان الشهية، اضطرابات النوم، الغيرة، النزعة العدوانية، الغضب.

(محمد أيوب شحيمي، 1994، 65-181)

7-2) تصنيف موفق هاشم صفر الحلبي 2000:

وهو تصنيف خاص لمشكلات مرحلة الطفولة ويشمل:

- **الاضطرابات الانفعالية:** مخاوف الأطفال، المخاوف الليلية، اضطرابات النوم الأخرى (الأرق، كثرة النوم، المشي أثناء النوم، قفزات النوم أو النوم المروِّع)، مصُّ الأصابع وقضم الأظافر، الربو، الخجل، الانطواء، اللامبالاة، الشُّرود الذهني، الشعور بالاضطهاد.
- **اضطرابات السلوك:** الغيرة، الكذب، السرقة، العدوان، الغضب، فرط النشاط والحركة.
- **اضطرابات المزاج:** الاكتئاب.
- **اضطرابات التغذية والإفراغ:** نقص التغذية عند الأطفال (القَهم)، الشهوة المقلوبة، القيء النفسي، سلس الغائط، الإمساك، مشكلة الفطام التي تؤدي بالطفل إلى معاوضات انتقامية كالعض ومص الأصابع والبكاء المستمر، سلس البول، سلس البول الليلي.
- **اضطرابات النطق:** التوقف عن زيادة مفردات الجُمل بعد البدء في الاكتساب، التلعثم، التأتأة، الفأفأة، اللغثة، اللكنة، التردد في نطق الكلمة، الكلام التشنُّجي.
- **اضطرابات التكيُّف المدرسي:** وذلك في دور الحضانة، المدرسة الابتدائية، المرحلة الإعدادية، المرحلة الثانوية.

(موفق هاشم صفر الحلبي، 2000، 265-355)

8-2) تصنيف نايفة قطامي ويوسف قطامي 2002:

وقد صنَّفا السلوك المُشْكِل إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

- **النشاط الحركي الزائد:** ومن مظاهره عدم القدرة على الجلوس والهدوء فترة زمنية محدَّدة، كثرة الكلام، عدم القدرة على انتظار حدوث الأشياء المبهجة، الطلب الدائم لجذب الأشياء المبهجة، الطلب الدائم لجذب الانتباه، القيام بأصوات مزعجة، الغرابة وعدم القدرة على التنسيق، سرعة الاستثارة.

- **شرود الذهن:** ويشمل عدم القدرة على إتمام العمل والنشاطات، مستوى عال من التشويش، عدم القدرة على الاستقرار فترة من الزمن حتى على لعبة من الألعاب، عدم القدرة على إتمام أي مشروع، عدم القدرة على تركيز الانتباه، العجز عن متابعة التعليمات، الخجل والانسحاب من المواقف التي تتطلب التعامل مع أناس جُدد، عدم القدرة على الجلوس والانتباه.

- **ممارسة سلوك مضطرب:** ومن مظاهره عدم القدرة على قبول التصحيح، الميل لإغاظة الآخرين، مستوى عال من الميل للانحراف، النظام لا يُغيِّر السلوك المضطرب لفترة طويلة، الرد بالكلام، الهجوم، صعوبة التعامل مع الإحباطات.

(نايفة قطامي وآخر، 2002، 211-212)

9-2) تصنيف مريم سليم 2003:

ترى مريم سليم أن ذوي المشكلات السلوكية هم من أصحاب التقدير المُتدنِّي للذات إذ ينشغلون بسلوكات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي يشعرون به، وتشمل هذه الآليات التي هي في صورتها مشكلات سلوكية:

التمرد، المقاومة، التحدي، الرَّد، الشك في الآخرين، مضايقتهم أو تحقيرهم، الكذب، الغش، توجيه اللوْم للآخرين عند حدوث فشل أو خطأ، الفشل في تحمُّل مسؤولية تصرفاتهم، الإستقواء على الآخرين وتهديدهم، الانسحاب، الخجل، الاستغراق في أحلام اليقظة، إتباع أساليب الهروب بما فيها التأخر والتغيُّب، تعاطي المسْكِرات والمخدرات.

(مريم سليم، 2003، 18)

2-10) تصنيف عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان 2005:

وقد تطرَّقا في تصنيفهما إلى المشكلات الآتية:

- **المشكلات السلوكية المدرسية ومظاهرها عند الطالب في المحيط المدرسي:** سوء التكيُّف أو التوافق المدرسي، اضطرابات الذاكرة (غياب الخبرات عن عالم الوعي وعدم القدرة على تذكرها أو تذكرها بشكل مشوَّش وناقص)، اضطرابات اللغة (عدم تمكُّن الطفل من استيعاب المفردات والرَّبط بينها، تأخُّر الطفل عن إتقان مهارة اللغة وفق المحدِّدات العمرية المقـرَّرة لمراحل النمو العام، الإعاقة الحركية في وصل وإخراج الحروف)، الكتابة باليـد اليسـرى، التبول اللاإرادي، قضم الأظافر، النرجسية المتضخمة، قلة النشاط أو الخمول الانفعالي.

- **المشكلات الصفية السلوكية:** التسرُّب من المدرسة، الغياب المتكرر عن المدرسة، التأخُّر الصباحي عن المدرسة، الغش في الاختبارات وأداء الواجب، تخريب الأثـاث المدرسـي، ضرب الأقران أو وخزهم وأخذ ممتلكاتهم عُنوَة، السرقة وعدم الأمانة.

- **المشكلات الصَّفية التعليمية:** ضعف الدافعية للدراسة، العادات الدراسية الخاطئـة، عـدم المشاركة الصفية، ضعف القدرة على إتباع التعليمات، الرسوب والإعادة.

- **المشكلات الصفية الأكاديمية:** عدم إحضار الطالب الدفاتر والكتب والأدوات اللازمة، أداء الواجب المدرسي (تأخُّر بعض التلاميذ عن القيام بالواجب المدرسي، القيام به بصيغة غيـر كاملة أو دقيقة، الغش في أدائه، عدم القيام به على الإطلاق)، ضعف التحصـيل، اخـتلاف الأسلوب الإدراكي للتلاميذ، ضعف القدرة على التركيز والمثابرة.

- **المشكلات النفسية للمتعلم:** ضعف الانتباه أو التشتت، أحلام اليقظة، الاعتمادية الزائـدة، القلق، الخوف، الاكتئاب وإيذاء الذات، الخجل.

(عبد العزيز المعايطة وآخر، 2005، 25-156)

وخلاصة القول أنه فيما يخص التصنيفات الأجنبية فقد تم ملاحظة تكرار المشكلات السلوكية الآتية: الانسحاب، العدوان، النشاط الزائد، قِصر مدة الانتباه، مصُّ الأصابع وقضم الأظافر، التبول اللاإرادي، أحلام اليقظة، اضطرابات الكلام، اضطرابات النوم.

كما لوحظ وجود فرق بين تصنيفي **(كواي 1972)** و**(الدليل التشخيصي الإحصـائي الثالث المُراجَع للأمراض العقلية 1987)** فيما يخص التعرض لعامل اضطرابات الشخصية،

وبين تصنيفي (**كواي 1972**) و(**هوارت ميلمان وشارلز شيفر 1989**) فيما يخص التعرض لعامل السلوك غير الناضج.

أما فيما يخص التصنيفات العربية فقد تم ملاحظة تكرار المشكلات السلوكية الآتية: السرقة والكذب، التبول اللاإرادي، الخجل، مصُّ الأصابع وقضم الأظافر، العدوانية، مشكلات التكيُّف المدرسي، النشاط الزائد، الخوف، اضطرابات الكلام، اضطرابات النوم، اضطرابات التغذية؛ بالإضافة إلى مشكلات تشتت الانتباه، أحلام اليقظة، الخوف، الغيرة، شرود الذهن، الغضب، التَّخريب، الاكتئاب، الاعتمادية الزائدة.

كما لوحظ وجود فروق فيما يخص:

- تحديد اندراج النشاط الزائد ضمن اضطرابات الحركة في تصنيف (**أحمد عكاشة 1980**)، وضمن اضطرابات السلوك في تصنيف (**موفق الحلبي 2000**).
- تحديد اندراج السرقة والكذب والعدوان ضمن الاضطرابات الاجتماعية في تصنيف (**أحمد عكاشة 1980**)، وضمن اضطرابات السلوك في تصنيف (**موفق الحلبي 2000**).
- تحديد اندراج مص الأصابع ضمن اضطرابات الحركة في تصنيف (**أحمد عكاشة 1980**)، وضمن الاضطرابات الانفعالية في تصنيف (**موفق الحلبي 2000**).
- تحديد اندراج تشتت الانتباه ضمن اضطرابات الحركة في تصنيف (**أحمد عكاشة 1980**)، وضمن شرود الذهن في تصنيف (**نايفة قطامي وآخر2002**).

وهناك اختلاف في تبويب المشكلات السلوكية وذلك ضمن إطارين أساسيين:

- **عناصر وسمية لعامل محدَّد**: إذ يتم تناول مجموعة من المشكلات السلوكية وإدراجها ضمن عامل أساسي تُعد كمؤشرات له.
- **عوامل منفصلة بذاتها**: فكل مشكلة سلوكية محدَّدة بذاتها وليست متضمَّنة كسِمة وخاصية مميِّزة لعامل أساسي.

ومن الدراسات التي اهتمت بتحديد المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي دراسة (**كامبل Cambell 1934**) حول المشكلات السلوكية لدى الأطفال كما يقررها المدرسون بمدارس "نيوجرسي" الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية وخلصت الدراسة إلى أن أكثر المشكلات شيوعا هي: مخالفة نظام الصف (إزعاج الآخرين، إحداث ضوضاء،

استرعاء الانتباه، الكلام)، الخروج على السلطات أو النُّظم (التمرد، مضغ اللبان، إرسال أوراق مكتوبة، سوء الأدب)، التقصير في العمل (عدم الانتباه، عدم الترتيب، التأخر، عدم الإعداد)، العدوان على الآخرين، فساد الخلق، سمات الانقباض والانكماش في الشخصية.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 350)

وفي دراسة (**ويكمان Wickman 1928**) حول المشكلات السلوكية الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية مقارنا تقويم المُدرِّسات بتقويم رجال الصحة العقلية، أسفرت النتائج عما يلي:

- أكثر المشكلات شيوعا حسب تقدير المُدرِّسات تتعلق بالحياة المدرسية للتلميذ مثل الخروج عن نظام الفصل، عدم القيام بالواجبات المدرسية، عدم الأمانة، عدم الطاعة، الهرب.

- أما أكثر المشكلات شيوعا حسب تقدير رجال الصحة العقلية تتعلق بالحياة الشخصية للتلميذ مثل الخجل، الحساسية، الانطواء الاجتماعي، الخوف، أحلام اليقظة، التعاسة، الانقباض، اليأس السريع، الجبن، سهولة الإيحاء، النقد الزائد.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 349-350)

في حين توصلت دراسة (**زيف Ziv 1970**) إلى نتيجة مغايرة في دراسته للمشكلات السلوكية الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية "بتل أبيب" مقارنا تقويم المدرِّسين بتقويم الباحثين السيكولوجيين إذ أسفرت النتائج عن وجود تشابه بين وجهات نظر المدرِّسين والباحثين السيكولوجيين في درجة المشكلات السلوكية مثل العدوانية، الاستقلالية، الاكتئاب، أحلام اليقظة، الطاقة الزائدة، عدم المسؤولية، الكسل، فقدان الاهتمام بالأمور العصبية، الحساسية، الخجل، السرقة.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 352)

وفي دارسة (**فائزة عبد الوهاب 1974**) حول بعض مشكلات الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية في مدينة "بغداد" كما يدركها المعلمون والمعلمات، جاء ترتيب المشكلات السلبية حسب درجة أهميتها كما يلي: المشكلات الصحية، المشكلات المدرسية، المشكلات الخُلقية، المشكلات النفسية، المشكلات الاجتماعية.

كما وُجد اختلاف في درجة تواجد المشكلات من صف لآخر حيث ظهرت المشكلات على أشدها في الصفوف الثلاثة الأولى لا سيما الصف الأول في جميع المجالات، بينما انخفضت شدة المشكلات في الصفوف الثلاثة الأخيرة لا سيما الصف السادس في جميع المجالات.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 341-342)

وفي دراسة (**محمد جميل منصور 1979**) حول المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية "بمكة المكرمة" كما يدركها المعلمون والمعلمات، تبين وجود اختلاف بين إدراكَيْ المعلمين والمعلمات في تقدير الأهمية المرتبطة بمجموعات المشكلات السلوكية وهي: السلوك غير الأخلاقي، الصفات الشخصية غير المرغوبة، صعوبات التوافق مع الآخرين، الخروج عن قواعد النظام والعمل المدرسي، السلوك العُصابي وسِمات الشخصية.

كما وُجد اختلاف في المشكلات السلوكية مع اختلاف الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية في نوعها وتكرارها:

- **الصف الأول**: 23 مشكلة سلوكية ذات تكرار عال وتخص: القسوة، عدم احترام الوقت، الغيرة، التهريج لإضحاك الآخرين، جذب انتباه الآخرين بأية وسيلة، الاستغراق في أحلام اليقظة، النوم في أثناء الدرس، العصبية الزائدة، الغرور، التحيُّز، التسرع، الخجل، ضعف المثابرة، التأخر عن موعد الدراسة، الكراهية والحقد، السخرية من الآخرين، الثرثرة والجدل، الحديث المكشوف عن الجنس، الإخلال بنظام الفصل، الاعتماد على الآخرين، اللعب على حساب الدراسة، انخفاض مستوى الذكاء، الاعتماد على الدروس الخصوصية.

- **الصف الثاني**: 6 مشكلات سلوكية ذات تكرار عال وتخص: مقاطعة المُدرِّس أثناء الدرس، تحطيم الأدوات المدرسية، الأنانية، الخوف، السيطرة على الآخرين، التبول اللاإرادي.

- **الصف الرابع**: 4 مشكلات سلوكية ذات تكرار عال وتخص: قذارة المظهر، الحساسية الزائدة، السخرية من الآخرين، ضعف المستوى العلمي.

- **الصف الخامس**: 21 مشكلة سلوكية ذات تكرار عال وتخص: التهرُّب من أداء الواجبات، إهمال العمل المدرسي، مخاطبة المدرِّس بأسلوب غير مهذب، قلة الانتباه، عدم الجدية في

العمل، الكذب، الغش، التدخين، التمرد، العصيان، الأحاديث البذيئة، الانطواء، السلبية، عدم التعاون، السرقة، الكسل، التراخي، ضعف المستوى العلمي، الهروب والغياب، الاستهتار بالقيم الدينية، العناد، ضعف مستوى الطموح.

- **الصف الثالث والصف السادس:** لم توجد مشكلات ذات تكرار عال.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 343-344)

وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة (**نظمي مصطفى 1996**) حول المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة "غزة" كما يدركها المعلمون والمعلمات، إذ أسفرت النتائج عن وجود اختلاف بين إدراكَيْ المعلمين والمعلمات في تقدير الأهمية المرتبطة بمجموعات المشكلات السلوكية وهي: علاقة التلميذ بنفسه، علاقة التلميذ بالآخرين، علاقة التلميذ بالمدرسة والنظام المدرسي.

أما فيما يخص المشكلات السلوكية الشائعة في كل صف دراسي فهناك تقارب في تكرار المشكلات بدرجة متوسطة وبدرجة قليلة على مستوى الصفوف الستة، بالإضافة أيضا إلى وجود تقارب في نوع المشكلات ذات التكرار العالي وذلك على النحو الآتي:

- **الصف الأول:** الحركة الزائدة أثناء الدرس، النسيان وهناك:

46 مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة و36 مشكلة تتكرر بدرجة قليلة.

- **الصف الثاني:** الاستعانة بأدوات زملائه أثناء الدرس، الكذب وهناك:

50 مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة و32 مشكلة تتكرر بدرجة قليلة.

- **الصف الثالث:** الكذب وهناك:

40 مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة و43 مشكلة تتكرر بدرجة قليلة.

- **الصف الرابع:** الكذب، التسرُّع في الإجابة على الأسئلة وهناك:

49 مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة و33 مشكلة تتكرر بدرجة قليلة.

- **الصف الخامس:** ضعف مستوى التحصيل الدراسي، الكتابة على السبورة بعد خروج المدرس من الحصة، عدم الاستئذان عند الإجابة على الأسئلة المطروحة في الحصة، حبُّ القيادة، النسيان وهناك:

46 مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة و23 مشكلة تتكرر بدرجة قليلة.

- **الصف السادس:** الاستعانة بأدوات زملائه أثناء الدرس، النسيان وهناك:

46 مشكلة تتكرر بدرجة متوسطة و36 مشكلة تتكرر بدرجة قليلة.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 355-387)

وفي دراسة **(فيولا الببلاوي 1998)** للتعرُّف على مشكلات السلوك التي تَشيع بين الأطفال (طفولة متوسطة، طفولة متأخرة، مراهقة مبكرة)، أسفرت النتائج عن سبع عوامل أساسية لمشكلات السلوك هي: مشكلات السلوك العدواني، مشكلات النشاط الزائد، مشكلات الانضباط السلوكي، مشكلات السلوك الاجتماعي، الأعراض السيكوسوماتية واللزمات العصبية، مشكلات السلوك الخُلقي، مشكلات نقص الدافعية.

(سامية موسى إبراهيم، 1999، 118-119)

أما من حيث جهود اللجان المتخصصة فقد توصلت دراسة **(مركز البحوث التربوية والنفسية 1979)** في جامعة "بغداد" حول الجوانب السلوكية الشاذة للتلاميذ كما يراها معلموهم إلى وجود أربعة أبعاد للسلوك الشاذ تتمثل في سمات:

- **عدم النضج الانفعالي:** عدم استقرار الطفل، ضعف تركيزه، تذبذب انتباهه في الصف، قيامه بأعمال قهرية.

- **عدم الانضباط في التصرفات:** الهروب من الدَّوام المدرسي، سرعة التخلص من المسؤولية، الميل لعمل الأشياء بانفراد، سوء استخدام المرافق الصحية في المدرسة، التوتر.

- **السلوك الاجتماعي:** يتخاصم مع بقية الأفراد بصورة متكررة، غالبا يكذِب في أقواله، عاق وغير مطيع لمعلميه وأبويه، يتعقب أطفالا آخرين ويهاجمهم أو يَعتدي عليهم.

- **السلوك العُصابي:** حالات القلق الشديد التي تنتاب الأطفال في مدارسهم، المعاناة من ارتعاشات واهتزازات جسمية، الميل إلى الخوف والفزع من المواقف الجديدة، الإحساس بالآلام والأوجاع التي قد لا يكون لها أساس عضوي.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 341-342)

ثالثا: خصائص ذوي المشكلات السلوكية

نورد فيما يلي بعض الخصائص التي أسفرت عنها الدراسات السابقة:

1)الخصائص المعرفية:

- **الذكاء:** لا توجد نسبة محدَّدة من الذكاء يندرج تحتها الأطفال المضطربون سلوكيا، فاختبارات الذكاء تقيس أداء الطفل لواجبات معينة ومن المحتمل أن يتدخل السلوك غير الملائم للطفل المضطرب سلوكيا في أداء الاختبار فيؤثر هذا على النتيجة النهائية ويكون السبب في هذه الحالة هو الاضطراب السلوكي وليس انخفاض نسبة الذكاء.

(جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 114)

- **الفهم والاستيعاب:** بعض المضطربين سلوكيا غير قادرين على فهْم المعلومات التي ترد من البيئة، يستطيع هؤلاء لفظ الكلمات وسلسلة من الكلمات مُكونين جملة لقصة معينة ولكن لديهم فهْم قليل لمعنى القصة، يستطيعون حل مسائل حسابية بسيطة باستخدام مهارات حسابية ميكانيكية ولا يستطيعون فهْم النتائج، غير قادرين على إعادة نص معين وتفسير القصص والمسائل والاتجاهات مع ذلك يستطيعون إعادة المادة وتكرار ما سبق.

- **الذاكرة:** بعض المضطربين سلوكيا لديهم مهارات ذاكرة ضعيفة فلا يستطيعون تذكُّر موقع ممتلكاتهم الشخصية مثل الملابس والأدوات وموقع صفوفهم وكذلك قوانين السلوك.

(خولة أحمد يحي، 2003، 93)

- **التحصيل الدراسي:** ذكر كل من (**ميلر وديفز Miller & Davies 1982**) أن معظم الدراسات قد أشارت إلى أن التحصيل الدراسي للمضطربين سلوكيا يُعد منخفِضا إذا ما قورن بالتحصيل الدراسي للأطفال العاديين فعندما يكون التلميذ مشْكلا سلوكيا فإنه غالبا ما يكون منشغلا عن الدرس، كما أنه يلاقي في كثير من الأحيان موقفا سلبيا من المعلم مما يؤثر بشكل كبير في تحصيله الدراسي.

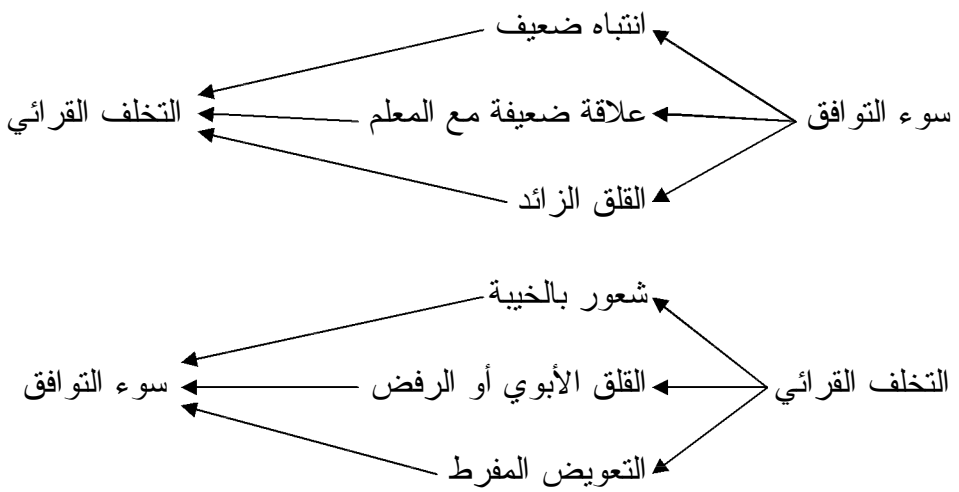
وقد استعرض (**سامسون Sampson 1966**) 44 دراسة أجريت خلال خمسين سنة أكدت جميعها العلاقة بين الفشل في القراءة والمشاكل السلوكية.

وفي دراسة (**دوقلاص وروس Douglas & Ross 1968**) على عينة متكونة من ثلاث فئات: الفئة الأولى متكيِّفة تكيفا حسنا ونسبتها (27%)، الفئة الثانية أقل تكيُّفا من الفئة الأولى ونسبتها (45%)، الفئة الثالثة تتَّسم بمشاكل سلوكية ونسبتها (28%).

أسفرت النتائج عن كون الفئة الثالثة المتَّصِفة بالمشاكل السلوكية أقل الفئات تحصيلا في كل من القراءة والحساب.

وفي هذا السياق توصل (**ديفي Davie 1972**) إلى وجود علاقة بين القدرة القرائية وسوء التوافق، حيث أن 10/4 متخلفين في القراءة كانوا يتميزون بمشاكل سلوكية مقارنة إلى 10/1 لفئات أخرى. وعندما تابع **ديفي** هؤلاء التلاميذ إلى سن الحادية عشر لاحظ أن العلاقة بين التكيُّف الاجتماعي والمُنجَز في القراءة بقيت قوية كما كانت.

إن هذه العلاقة بين المشاكل السلوكية والتحصيل الدراسي جعلت النقاش دائرا في أيهما يسبب الآخر؟ وقد وَضَّح **ديفي** ذلك من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم (1) يمثل العلاقة بين سوء التوافق والتخلف القرائي

(قحطان أحمد الظاهر، 2004، 105-106)

- **تَشتت الانتباه:** عدم القدرة على المتابعة وتركيز الانتباه على المهمات المدرسية، أي أن هذا السلوك يتضمن عدم الاهتمام بالمهمة، عدم الاهتمام بالتوجيهات المُعطاة من قِبَل المشْرف، انشغال البال، أحلام اليقظة،...

(جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 118)

- **مفهوم ذات سيِّء ومُتدنِّي:** وهو إدراك الشخص لذاته بحيث يكون غير مُتقبَّل بالمقارنة مع فعالية الذات ومثل هؤلاء الأفراد تكون لديهم حساسية مفرطة ضد النقد، ولا تكون لديهم الرغبة في الانخراط في كثير من النشاطات.

(خولة أحمد يحي، 2003، 96)

2)الخصائص الانفعالية:

- **القلق:** أشار **(ميشال Mischel 1971)** إلى أن الطفل القلق يُظهر انفعالات ومشاعر تتمثل في: عدم الراحة الجسمية، عدم التنظيم في المهارات الإدراكية وحل المشاكل، التوتر عند الامتحان وسرعة الغضب ورفض المناقشة، خوَّاف، متوتر، عصبي، حساس، تَنقصه الثقة.

(خولة أحمد يحي، 2003، 93)

- **مشاكل الدافعية:** تتضمن الدافعية أن يكون لدى الفرد سبب إيجابي لممارسة نشاط معين، عدد قليل من الأطفال لا يُحثون لممارسة النشاطات في المدرسة الابتدائية وعندما يَكْبر بعضهم يَفقد الحماسة للمدرسة والسبب وراء عدم ظهور الدافعية لديهم يمكن أن يكون في عدم فهمهم للنشاط أو الخوف من النشاطات الجديدة أو المختلفة أو انخفاض مفهوم الذات لديهم نتيجة لتكرار الفشل. ولا بُد من تقييم مدى ملاءمة النشاط للطفل ويتضمن معيار التقييم العمر، الجنس، الإعاقة، الخبرات الماضية.

(خولة أحمد يحي، 2003، 100-101)

- **عدم النضج الاجتماعي:** يُقصد به السلوك غير المناسب للمرحلة العمرية ويظهر عندما يكون الأطفال في وضع غير مألوف أو مضغوط، يتميز بمحدودية ميكانيزمات الاستجابة الاجتماعية المتواجدة للاستعمال الفوري، من صفاتهم أنهم يُحبِّذون الأصغر أو الأكبر منهم سنا.

- **العلاقات الشخصية غير الفعالة:** التأكيد هنا هو على تعامل الطفل مع الآخرين، إذ يوصف بأنه لا يعرف السلوك المطلوب، غير قادر على أداء السلوك المتعارف عليه في المهمة، غير قادر على استيعاب سلوكات الآخرين وغالبا ما يستجيب بشكل غير مناسب،

ليست لديه خبرات اجتماعية خاصة في مواقف محددة، يستجيب بشكل مَرَضِي بسبب الخوف والاضطراب وعدم الشعور بالأمان.

- **الشكوى من علل نفس-جسدية:** النفس-جسدي يشير إلى تداخل الجهاز النفسي والجهاز الجسدي واعتماد كل منهما على الآخر فالصراعات الداخلية النفسية تَظهر على شكل أعراض جسمية، هذه الأعراض يمْكن أن تكون نتيجة اضطراب جسمي إما حقيقي أو وهمي ويتضمن العلاج بعد ثبوت عدم وجود علل جسدية حقيقية ما يلي:

تزويد الطفل بنشاطات ممتعة ومسلية وفيها تحدٍ جسدي، استخدام نظام تأديبي ثابت غير عقابي، تجاهل الشكوى، تعزيز الممارسات الإيجابية لديهم.

(خولة أحمد يحي، 2003، 97-100)

3)الخصائص السلوكية:

- **السلوك الهادف إلى جذب الانتباه:** وهو أيٌّ سلوك لفظي أو غير لفظي يَستخدمه الطفل لجذب انتباه الآخرين؛ والسلوك عادة ما يكون غير مناسب للنشاط الذي يكون الطفل بصدده وتتضمن هذه الأنماط السلوكية الصراخ، المرح الصاخب، التهريج، الأخذ بآخر حرف من الكلمة في أي تعامل لفظي، القيام بحركات جسدية باليدين والرجلين،...

- **السلوك الفوضوي:** يتمثل السلوك الفوضوي في غرفة الصف بالكلام غير الملائم والتصفيق والضحك والضرب بالقدم والغناء والصفير وسلوكات أخرى تُعيق النشاطات القائمة؛ تتضمن العجز عن الاشتراك في النشاطات واستخدام الألفاظ المُسيئة،...

- **العدوان الجسدي:** ويمتثل في القيام بسلوكات جسدية عدائية ضد الذات والآخرين بهدف إيذائهم وخلق المخاوف ويوصف بنشاطات تحطيم الذات مثل الضرب والعض والخدش والإلقاء بالنفس على أسطح قاسية،...

- **العدوان اللفظي:** ويوصف بعبارات تحطيم الذات مثل قول (أنا أبله، أنا لا أساوي شيئا،...) والهدف من هذا السلوك إلحاق الأذى النفسي بالذات.

- **عدم الاستقرار:** يعود إلى المزاج المتقلب المتَّصِف بالتغير السريع من حزن إلى سرور ومن سلوك عدواني إلى سلوك انسحابي ومن الهدوء إلى الحركة... هذا التقلب غير مُتنبأ به،

يَحدث دون وجود سبب ظاهر ويوصف هؤلاء بأنهم سريعو التهيُّج وسلوكهم غير قابل للتنبؤ.

- **التنافس الشديد:** عبارة عن سلوك لفظي أو غير لفظي، يكون للفوز بالمنافسة والمنافسة الشديدة تؤثر تأثيرا كبيرا على مفهوم الذات لدى الطفل وبخاصة إذا كانت المنافسة غير واقعية وهذه بعض مظاهرها: رد فعل عدائي أو غير مناسب عندما يكون الطرف الأحسن في نشاط معين، رد فعل عدائي للفشل في نشاط معين، الشعور بالإحباط عند التعرض لنشاط غير مألوف، الاهتمام الزائد بالقوانين والتعليمات، الإصرار على التغييرات في القوانين والأنشطة للمصلحة الشخصية، إظهار عدم الاهتمام، عدم الرغبة في الانخراط في نشاطات جديدة.

(خولة أحمد يحي، 2003، 94-95)

- **النشاط الحركي الزائد:** زيادة في النشاط عن الحد المطلوب بشكل مستمر وكمية الحركة التي يُصدرها الطفل لا تكون مناسبة لعمره الزمني.

- **الاندفاع:** وهو الاستجابة الفورية لأي مُثير، بحيث تَظهر هذه الاستجابة على شكل ضعف في التفكير، ضعف في التخطيط، الاستجابات تكون سريعة وغير ملائمة ومتكررة، نتائج الاستجابات تكون خاطئة.

- **قلة النشاط:** يتصف الفرد بأنه بطيء وبليد ولديه نشاط حركي غير مكافئ عند الاستجابة للمثيرات وأنه عديم الاهتمام، هذا السلوك مرتبط بمستوى طاقة الفرد أو قابليته للاستجابة بطريقة ملائمة لمتطلبات بيئته وقلة النشاط قد تكون عَرَضا من أعراض القلق أو الخوف الذي يؤثر على نشاط الفرد.

- **السلبية:** هي المقاومة المتطرِّفة والمستمرة للاقتراحات والنصائح والتوجيهات المقدَّمة من قِبَل الآخرين وهذه المقاومة تتمثل في عدم الرغبة في أي شيء، الموافقة على نشاطات قليلة، دائما يقولون لا، الاستمتاع بعدد محدود من النشاطات، يدل الجواب على عدم السعادة سواء في المدرسة أو في برنامج معين أو مع الأصدقاء.

(خولة أحمد يحي، 2003، 95-97)

- **الانسحاب:** هو سلوك يتضمن أن يكون الفرد بعيدا من الناحية الجسمية والانفعالية عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية وكثير من المعلمين يصفون الطفل المنسحِب بأنه غير قادر على التواصل، خجول، حزين، عادة ما يفشل في المشاركة في الأنشطة المدرسية وفي تكوين علاقات مع الآخرين وبصفة عامة يمكن وصف المنسحب بما يلي:

طفولي في سلوكاته وتصرفاته، متردِّد في تفاعله مع الآخرين، أصدقاؤه قليلون ونادرا ما يلعب مع من هم في مثل سنِّه، تَنقصه المهارات الاجتماعية اللازمة للاستمتاع بالحياة الاجتماعية، قد يلجأ إلى الخيال وأحلام اليقظة، قد تنمو لديه مخاوف لا أسباب لها، البعض دائم الشكوى والتمارُض للابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة، البعض يَنْكص إلى مراحل مبكرة من النمو ويطالب بمساعدة الآخرين.

(جمال مثقال القاسم وآخرون، 2000، 123)

- **التكرار:** هو النزعة إلى الاستمرار في نشاط معين بعد انتهاء الوقت المناسب لهذا النشاط، بحيث يجد صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر وهذه المثابرة قد تكون لفظية أو جسدية.

- **التمرُّد المستمر:** عبارة عن نشاط مناقض للقوانين والاتجاهات، فالطفل المتمرِّد يوصف بأنه دائما يشترك في نشاطات مناقضة لقوانين والديه ومعلميه واتجاهاتهم.

- **السلوك الذي يتأثر بالآخرين:** هو سلوك يقوم به الفرد بناء على طلب الآخرين أو لإرضائهم دون التفكير في عواقب ذلك السلوك وهذا الطفل يوصَف عادة بأنه غير قادر على تحمُّل المسؤولية أو سهل القيادة أو تابع، لا يَشعر بالأمان في بيئته؛ لذا يختار قائدا ليوَجِّهه واستخدام القائد عادة ما يكون ذريعة لسلوكه ونشاطه الشخصي.

- **الانحراف الجنسي:** هو سلوكات ذات دلالة جنسية غير مقبولة اجتماعيا حيث أن هذا السلوك يَخلق مشاكل كثيرة ومتنوعة عندما تكون هناك محاولات لإظهار هذه السلوكات ويُظهر الأطفال واحدا أو أكثر من أنماط السلوك الجنسي الآتية:

انحراف جنسي غالبا ما يظهر على شكل إثارات ذاتية أو تدليل للأطفال أو للحيوانات، إظهار سلوك غير مناسب لجنس الفرد، ألفاظ أو إيماءات ذات دلالة جنسية.

(خولة أحمد يحي، 2003، 96-100)

رابعا: الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية

حَظي متغير الجنس ببحوث عديدة أجريت في مجال المشكلات السلوكية، شهدت وجود فروق في حدوثها بين الذكر والأنثى، ففي دراسة **(فليبس وآخرين 1954)** حول المشكلات السلوكية لطلاب المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية وُجد اختلاف في أنماط المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث في كل مستوى من مستويات الدراسة:

- عدد كبير من الذكور يعانون من مشكلات متنوعة مثل عدم الالتزام بالنظام، الهروب من المدرسة، السرقة، التدخين.

- تشترك الإناث مع الذكور في تكرار مشكلات الحياء، عدم الاهتمام بالعمل المدرسي، مقاطعة المُدرِّس أثناء شرح الدرس.

وفي دراسة **(شفرد Sheephard 1961)** حول مدى انتشار المشكلات السلوكية لتلاميذ مدرسة "باكنك هابشمير" ببريطانيا كما يُدركها المعلمون، أسفرت النتائج عما يلي:

- المشكلات السلوكية الحادة لدى الذكور أكثر من الإناث هي المشاغبة والإخلال بالنظام، عدم احترام أنظمة وقوانين المدرسة.

- أما المشكلات السلوكية التي توجد عند الذكور ولا توجد عند الإناث فهي عدم التعاون، الكذب، السرقة.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 350-352)

وفي دراسة **(حامد الفقي 1977)** للتعرُّف على الصعوبات والعادات السلوكية السلبية التي تَشيع بين تلاميذ المدرسة الابتدائية بدولة الكويت، أسفرت النتائج عن وجود اختلاف في ترتيب الصعوبات والعادات السلوكية السلبية الشائعة بين الذكور والإناث وذلك على النحو الآتي:

- ترتيب مشكلة العدوان لدى الذكور مُتقدم عن ترتيبها لدى الإناث.

- ترتيب مشكلة الأنانية لدى الإناث متقدم عن ترتيبها لدى الذكور.

- ترتيب مشكلة كراهية الآخرين لدى الإناث متقدم عن ترتيبها لدى الذكور.

- يوجد تقارب بين الذكور والإناث في ترتيب مشكلات عدم الاعتماد على النفس، عدم الاهتمام بالنظافة، كثرة الشكوى، الانعزال، مصُّ الأصابع، قضم الأظافر.

- يشترك الذكور والإناث في ترتيب مشكلات اللامبالاة، الحركة المُفرطة، الكذب، سرعة البكاء، التخريب، التبول اللاإرادي.

ما يلاحظ هنا هو وجود اتفاق مع دراسة (**شفرد 1961**) في كَوْن مشكلة السرقة مُشْكلة ينفرد بها الذكور فقط، أما فيما يتعلق بمشكلة الكذب فدراسة (**شفرد 1961**) توصلت إلى كونها مشكلة ينفرد بها الذكور فقط، في حين توصل (**حامد الفقي 1977**) إلى كونها مشكلة يشترك في ترتيبها الذكور والإناث على حد سواء.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى 1996، 342-343)

وفي دراسة (**منى يونس بحري 1989**) للتعرف على واقع الانحراف السلوكي للأطفال في المرحلة الابتدائية في العراق أسفرت النتائج عن وجود سبع مجالات للانحراف السلوكي هي بحسب ترتيبها: العدوان (47,7%)، السرقة (25,9%)، الغش (15,4%)، التَّمرُّد (5,6%)، المُشاكَسة (3,1%)، الهروب من المدرسة (1,1%)، اللعب الخطر (0,7%).

وهناك اختلاف بين الذكور والإناث في نِسب مجالات الانحراف فالذكور أكثر من الإناث في نسبة انحرافهم فيما يتعلق بالتَّمرُّد، الهروب من المدرسة، اللعب الخطر؛ في حين أن الإناث أكثر من الذكور في نسبة انحرافهن فيما يتعلق بالسرقة، الغش، المُشاكَسة.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 348)

ما يلاحظ على هذه الدراسات وجود اتفاق بين دراستي (**شفرد 1961**) و(**حامد الفقي 1977**) في كون مشكلة السرقة مشكلة ينفرد بها الذكور فقط، أما في دراسة (**فليبس وآخرين 1954**) فمشكلة السرقة تتواجد لدى الذكور أكثر مما هي لدى الإناث، أما في دراسة (**منى يونس بحري 1989**) فمشكلة السرقة تتواجد لدى الإناث أكثر مما هي لدى الذكور.

وفي دراسة أجرتها (**سبيكة يوسف الخليفي 1994**) حول المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر باستخدام قائمة مصنَّفة إلى خمسة أبعاد هي:
سلوك غير توافقي داخل الفصل، مشكلات انفعالية، مشكلات مُتصلة بالسلوك الأخلاقي، مشكلات مدرسية، مشكلات صحية.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في 37 مشكلة سلوكية عند مستوى 0,01 و0,05 لصالح الذكور، كما تَبيَّن أن الفروق الملاحَظة في المشكلات السلوكية بين الصفوف الابتدائية هي فروق جوهرية وجاءت لصالح الصفوف الأعلى.

وأسفرت نتائج تفاعل الجنس والصفوف الدراسية عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور عند مستوى 0,05 بين:

- تلميذات الصف الثالث وتلاميذ الصف الثالث حتى الصف السادس.
- تلميذات الصف الرابع وتلاميذ الصف الثالث حتى الصف السادس.
- تلميذات الصف الخامس وتلاميذ الصف الثالث حتى الصف السادس.
- تلميذات الصف السادس وتلاميذ الصف الخامس والسادس.

(سبيكة يوسف الخليفي، 1994، 17-50)

ومن الدراسات التي أجريت على أطفال دور الحضانة دراسة (**جيهان أبو راشد العمران وأحمد عبد اللطيف عبادة 1993**) لاستكشاف طبيعة وحجم المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الرياض (3-6 سنوات) حسب تقدير الوالدين وأسفرت النتائج عن وجود اتساق بين الآباء والأمهات من حيث تقديرهم لطبيعة وحجم المشكلات السلوكية وذلك على النحو الآتي:

الأنانية، مشكلات الغذاء، الخوف، النشاط الزائد، أمراض الكلام، العناد والتمرُّد، الاعتمادية الزائدة، قلة النظافة الشخصية، الغضب والانفعالية، عدم القدرة على التأجيل، عادات اجتماعية غير مرغوب فيها، الغيرة.

وحسب تقدير الأمهات جاءت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 لصالح الذكور في مشكلات الأنانية، أمراض الكلام، الغضب والانفعالية.

أما حسب تقدير الآباء فقد جاءت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 لصالح الذكور في مشكلة الغضب والانفعالية ولصالح الإناث في مشكلة الاعتمادية الزائدة.

ما يلاحظ في دراسة (**حامد الفقي 1977**) أن ترتيب مشكلة الأنانية مُتقدم لدى الإناث أما في دراسة (**جيهان العمران وآخر 1993**) فكانت متواجدة عند الذكور أكثر من الإناث.

(جيهان أبو راشد العمران وآخر، 1993، 56-81)

بالإضافة إلى دراسة (**بسيوني بسيوني السيد سليم وعبد المحسن عبد الحميد إبراهيم 1996**) حول المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين وذلك حسب تقدير الأمهات ومعلمات دور الحضانة باستخدام مقياس للمشكلات السلوكية تَضمَّن ما يلي:

- **مشكلات تتعلق بالحركة:** النشاط الزائد، تَشتُّت الانتباه، قضم الأظافر، مصُّ الأصابع.
- **مشكلات تتعلق بالنواحي الاجتماعية:** العدوان، الاعتمادية الزائدة، الحساسية الزائدة، مشكلات الكلام.
- **مشكلات مرتبطة بالحاجات الأولية:** مشكلات التغذية، التبول اللاإرادي، اضطرابات النوم.

وأسفرت النتائج عما يلي:

- النشاط الزائد والعدوانية لدى الذكور أكثر منهما لدى الإناث (حسب تقدير الأمهات).
- تشتت الانتباه لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث (حسب تقدير الأمهات والمعلمات).

(بسيوني بسيوني السيد سليم وآخر، 1996، 143-144)

ومن الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين من الأطفال المحوَّلين إلى عيادات نفسية في المشكلات السلوكية دراسة (**روزن وآخرين Rosen et al 1964**) وذلك حسب تقدير الوالدين، كان من نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال المحوَّلون إلى عيادات نفسية هي: تصرفات مرحلة نمو سابقة، كثرة الاحتجاج، لفت الانتباه، عدم القدرة، عدم الامتثال لما يُطلب منه في البيت، الغيرة، الشعور بألاَّ أحد يحبه، المضايقة، الاندفاعية، العصبية، الوعي بالذات، تَقلُّب المزاج، العبوس، البهجة.

أما الذكور المترددون على عيادات نفسية فهم أكثر إظهارا لمشكلات الفشل، عدم القدرة، الحركة المفرطة، عدم الامتثال لما يُطلب منه في المدرسة، عدم الامتثال لما يُطلب منه في البيت، المضايقة، الاندفاعية، التأخُّر الدراسي، الاستعراض، البهجة، الاكتئاب والتعاسة.

أما الإناث المترددات على عيادات نفسية فهن أكثر إظهارا لمشكلات الغيرة، الشعور بألاَّ أحد يحبه، الوعي بالذات.

وهناك تقارب شديد بين الذكور والإناث في مشكلات تصرفات مرحلة نمو سابقة، كثرة الاحتجاج، لفت الانتباه، العصبية، تَقلُّب المزاج، العبوس.

(محمد عودة الريماوي، 1998، 365)

وفي دراسة (**أشنباخ وآخرين Achenbach et al 1991**) حول أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال المحوَّلون إلى عيادات نفسية من خلال تقدير الوالدين، أسفرت النتائج عن أهم المشكلات السلوكية وهي: عدم القدرة على الانتباه، الانسحاب، القلق، المشكلات الاجتماعية، الانحراف السلوكي، العدوان، المشكلات السيكوسوماتية، المشكلات الإدراكية.

وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور المترددين على عيادات نفسية في مشكلات عدم التأثُّر بالعِقاب، العدوان، عدم القدرة على الانتباه، السلوك المنحرف، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث المترددات على عيادات نفسية في المشكلات السيكوسوماتية، القلق، الاكتئاب.

(جيهان أبو راشد العمران وآخر، 1993، 53)

ما يلاحظ على هاتين الدراستين هو التعارض بين نتيجتيهما فيما يتعلق بمشكلة الاكتئاب حيث كان الذكور أكثر معاناة من الاكتئاب مقارنة بالإناث في دراسة (**روزن وآخرين 1964**)، في حين كانت الإناث أكثر معاناة من الاكتئاب مقارنة بالذكور في دراسة (**أشنباخ وآخرين 1991**).

ومن الدراسات التي سلطت الضوء على مجال سلوكي مُشْكِل محدَّد دراسة (**نائل البكور 1985**) حول تحديد أنماط العدوان الصَّفي من خلال أشكاله لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في "لواء الزرقاء" بالأردن وخلصت الدراسة إلى أن أكثر أشكال العدوان شيوعا هي: الوشاية، الضرب بالأيدي، الشتم، التهديد، رمي الكتب والأدوات، الرَّكل بالرِّجل، خطف الحاجيات، الكتابة والخربشة، إتلاف المُهمَّات واللوازم المدرسية، الضغط على العُنق، رفض أوامر المدرس.

ولم تظهر الدراسة وجود فروق بين الجنسين في أنماط العدوان الذي يمارسه التلاميذ داخل الشُّعب الصَّفية.

(نظمي عودة موسى أبو مصطفى، 1996، 346)

وبهذا الخصوص قام (**ماكوبي وجاكلين MaccobyJ & acklin 1980**) بتحليل 32 دراسة تناولت العدوان المُوجَّه نحو الأقران وتَبيَّن أن 24 دراسة من جملة هذه الدراسات توصلت إلى كوْن الذكور أكثر عدوانا من الإناث و8 دراسات لم تُظهر فروقا بين الجنسين في العدوان.

(قحطان أحمد الظاهر، 2004، 104)

خلاصة:

خلاصة ما سبق أن تعريف المشكلة السلوكية مَنُوط بالمناحي التي تتبناه على اختلافها من تربوية واجتماعية ونفس-اجتماعية وقانونية ويَستند تحديد المشكلة السلوكية إلى بعض المعايير منها:

المعيار الاجتماعي البيئي المحدَّد بمقدار انحراف سلوك الفرد عن المعايير والتوقُّعات الاجتماعية وفقا لمبدأ (هنا والآن) والمعيار التطوري المحدَّد بمقارنة الفرد بالفئة العمرية التي ينتمي إليها ومستوى التسامح إزاء السلوك الملاحظ.

وتعددت تصنيفات المشكلات السلوكية ما بين مشكلات نفسية تؤثر على المتعلِّم نفسه كتشتُّت الانتباه والخجل والانسحاب والعادات الغربية واللزمات العصبية، مشكلات اجتماعية تؤثر على المتعلِّم والمحيط الذي يتواجد فيه كالعدوان والسرقة والكذب، إضافة إلى مشكلات أخرى تتعلق عموما بالنمو سواء في جانب التغذية أو اللغة أو الحركة...

هذا التباين في التصنيف عكسته الدراسات السابقة التي اهتمت بتحديد المشكلات السلوكية، إذ تختلف المشكلات باختلاف الرؤى المُعتمَد عليها في التحديد فالمعلمون يركزون على المشكلات المتعلقة بسلوك التلميذ في المدرسة ويركز الأولياء على المشكلات المتعلقة بسلوك طفلهم في البيت وقد يتَّسِق تقدير المعلمين والأولياء لهذه المشكلات كما قد يَختلف، أما الأخصائيون النفسيون فيركزون على المشكلات المتعلقة بالحياة الشخصية للتلميذ وامْتدَّ اهتمام هذه الدراسات ليشمل تقصي نوع وتكرار المشكلات السلوكية في كل صف دراسي.

وقد تباينت خصائص ذوي المشكلات السلوكية بين سلوكية وانفعالية وأخرى معرفية، هذا التباين تجلى بصورة أوضح في الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية الذي تعرضت له العديد من الدراسات الأجنبية والعربية.

الفصل الثاني

صعوبـــات التعلـــــم الأكاديميـــة

أولا: مفهوم صعوبات التعلم

ثانيا: تصنيف صعوبات التعلم

ثالثا: خصائص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

رابعا: الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية

مقدمة:

يتناول موضوع التربية الخاصة فئة الأفراد غير العاديين والمقصود بهذه الفئة المجموعة التي تنحرف انحرافا واضحا عن الأطفال العاديين أو الأسوياء سواء في نموِّهم العقلي، الحِسي، الانفعالي، الاجتماعي، الحركي أو اللغوي وتتدرج تحت هذا المفهوم الفئات الآتية: الموهوبون Giftedness، الإعاقة العقلية Mental Impairment، الإعاقة البصرية Visual Impairment، الإعاقة السمعية Heaving Impairment، الإعاقة الانفعالية Emotional Impairment، الإعاقة الحركية Motor Impairment، اضطراب النطق أو اللغة Language, Speech Disorders، التوحُّد Autism، صعوبات التعلم Learning Disabilities. وتُعتبر صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبيا التي دخلت ميدان التربية الخاصة.

(تيسير مفلح كوافحة، 2003، 17-21)

أولا: مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities

عُرِّفت صعوبات التعلم بتعريفات مختلفة انطلاقا من التباين في المناهج الرئيسية لتفسيرها وقد تم الاعتماد على منهجين أساسيين في تصنيف تعريفات صعوبات التعلم:

1)تعريفات أثرية الوجهة:

وذلك انطلاقا من المنهج الخاص بالأثر والذي يركز أصحابه على التحليل والوصف لهذه الأنماط والنماذج السلوكية الملاحَظة بغضِّ النظر عن الأسباب.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 170)

ومن أمثلة هذه التعريفات:

- التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي The United State Office of 1972 Education Definition:

«إن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلُّم هو مفهوم يشير إلى تباعدٍ دال إحصائيا بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم الاستماعي أو الفهم القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الإستدلال الحسابي أو التهجِّي. ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون

مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات (50%) أو أقل من تحصيله المتوقَّع وذلك إذا ما أُخِذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل».

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 106)

2)تعريفات سببية الوجهة:

وذلك انطلاقا من المنهج الخاص بالسبب والذي يحاول أصحابه تحديد مصْدر أو سبب صعوبات التعلم.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 170)

ومن أمثلة هذه التعريفات:

- تعريف مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم The Learning Disabilities 1986 Association America:

«يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى حالة مزمنة تَرجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو المتكامل و/أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية. وأنَّ الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدوثها خلال الحياة وتَظهر من خلال ممارسة المهنة والتطبُّع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية».

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 113)

3)تعريفات رابطة الوجهة:

حاولت هذه التعريفات الربط بين المنهج السَّببي والمنهج الأثري لإعطاء تعريف وافٍ لصعوبات التعلم ومن أمثلة هذه التعريفات ما يلي:

3-1) تعريفات منبثقة عن جهود فردية: (صموئيل كيرك S. Kirk 1962، باتمان 1965 Battman).

2-3) تعريفات منبثقة عن جهود هيئات ولجان ومجالس متخصصة:

- تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (1968) والمعدَّل (1977).
- التعريف المشترك للجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (1971).
- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1981).
- تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (1987).

ما لوحِظ على هذه التعريفات أنها:

* قصرت الصعوبة على مرحلة الطفولة وذلك في تعريفات **(باتمان 1965، الهيئة الاستشارية للأطفال المعاقين 1968-1977، اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 1971)**.

* قرَنت الصعوبة بحدوثها مدى الحياة وذلك في تعريفات **(صموئيل كيرك 1962، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم 1981، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم 1987)**.

* لم يَرد في هذه التعريفات محكات إجرائية للتشخيص ما عدا تعريف **(باتمان 1965)**: «إظهار تباعد تعليمي بين القدرة العقلية العامة ومستوى الإنجاز الفعلي».

* اتفقت جميع هذه التعريفات على استبعاد حالات التخلف العقلي، الحرمان الحسي، العوامل الثقافية أو التعليمية أو الاقتصادية، الاضطراب الانفعالي الشديد واعتبارها إعاقات مصاحِبة وليست مسبِّبة، ما عدا تعريف **(صموئيل كيرك 1962)** الذي أدرَج الاضطراب الانفعالي والاضطراب السلوكي كعاملين مسبِّبيْن لصعوبة التعلم.

* اشتركت هذه التعريفات في إعطاء أمثلة محدَّدة ونوعية لصعوبات التعلم تمثلت عموما في الصعوبات الواضحة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات القراءة، الكتابة، الحساب، الكلام، الاستماع.

* أما فيما يخص المشكلات الإدراكية فهناك شقان في تناولها:

- الشق الأول كمشْكلات مصاحِبة لصعوبات التعلم (مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم 1981، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم 1987).

- الشق الثاني كمشكلات مُسبِّبة لصعوبات التعلم (الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين 1968-1977، اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة 1971).

* أرجَعت هذه التعريفات الصعوبة الخاصة في التعلم إلى إمكانية وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 92-115)

- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم 1994 National Joint Committee of Learning Disabilities:

يُجسِّد التعديلات المتتالية على التعريفات الرابطة بين منهجي الأثر والسبب ويتلخص نصه فيما يلي:

«صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهَر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية. إن هذه الاضطرابات تَظهر في أداء الأفراد وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية ومن المفترَض أنها تَرجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، يمْكن أن يصاحَب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية والنفسية مثل ضبط الذات والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. لكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لا يتسبب عنها في ذاتها صعوبات في التعلم لدى الأفراد وحتى في حالة مُصاحَبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي والتأخر الدراسي والاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية، التعليم غير الكافي أو غير المناسب أو العوامل النفسية؛ فإن صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة في حدوثها».

(أنور الشرقاوي، 2002، 11-12)

انطلاقا من هذه الخصائص يمكن أن نصوغ التعريف الآتي:

«يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى عدم التوازن النّمائي الناجم عن اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (انتباه، إدراك، تذكر، تفكير) مما يخلق فروقا داخل الفرد الذي يتمتع بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى ولا تعكس تحصيله الفِعلي في المهام الأكاديمية وهذا لإمكانية وجود قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي، مع استبعاد حالات الإعاقة الحسية أو الحركية، التخلف العقلي، الاضطراب النفسي الشديد، الحرمان البيئي ثقافيا كان أم اقتصاديا أو نقص الفرصة للتعلم، باعتبارها عوامل مصاحبة وليست مسبِّبة».

4)صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها:

لزيادة تحديد مصطلح صعوبات التعلم لابد من إيراد مفاهيم مشابهة له:

- **بطء التعلم:** الطفل بطيء التعلم هو الذي تتراوح نسبة ذكائه بين 70-84 ويُظهر تقديرا منخفضا لذاته في مجال التعلم الأكاديمي، لكنه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه في تقديره لذاته في جوانب أخرى ويزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكرار لذا يُطلق عليهم أحيانا الفئة الحدية.

(محمد حسن العمايرة، 2002، 97)

- **الإعاقة التعليمية:** المُعاق تعليميا هو الذي يعاني من نقص قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة على مزاولة السلوك الاجتماعي السليم، لِما يعانيه هذا الطفل من قصور جسمي، حسي، عقلي أو اجتماعي. وفي موسوعة التربية الخاصة يُشار إلى أن مصطلح الإعاقة التعليمية يتعلق بتقديم الخدمات للتلاميذ المتخلفين عقليا بصورة متوسطة والقابلين للتعلم.

- **الاضطراب التعليمي** : المضطرب تعليميا هو الذي يعاني من اعتلال صحي أو إعاقة بدنية، كما يعاني من انخفاض في نسبة ذكائه مما يَنتج عنه صعوبة مسايرة المناهج وتكون المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التي تعُوق التعلم. وفي موسوعة التربية الخاصة يُشار إلى أن مصطلح الاضطراب التعليمي يتعلق بضعف جسمي أو عصبي يؤثر في إنجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 131-133)

- **مشكلات التعلم:** تعود مشكلة التعلم لدى التلميذ إلى البيئة (حرمان اقتصادي، ثقافي، نقص الفرصة للتعلم، تعليم غير كافي، مجموعة متغيرات الأسرة إضافة لعوامل خارجية أخرى).

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 145)

- **التخلف الدراسي:** التلميذ المتخلف دراسيا هو الذي لا يستطيع تحقيق المستويات التحصيلية المطلوبة منه في الصف الدراسي ويكون متأخرا في تحصيله الدراسي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه في الصف وهذا عائد لأسباب تربوية، أسرية، اجتماعية، صحية. وهذا يرتبط بقصور وانخفاض نسبة الذكاء ويتسم أداؤه بالانخفاض عن المتوسِّط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة.

(فيصل محمد خير الزراد، 1998، 26-27)

5)محكات صعوبات التعلم:

إن التشابه بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى يقودنا إلى طرح السؤال الآتي: ما هي محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال؟

5-1) محك التباعد أو التباين: بناء عليه تُشخَّص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات الآتية:

- مستوى تحصيل الطفل أقل من الأطفال الآخرين من نفس السن مع شرط عدم التناسب بين تحصيل الطفل وقدرته في واحد أو أكثر من المجالات الموضَّحة فيما يأتي مع التأكُّد من أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية.

- المجالات التي يتجلى فيها التباعد بين المستوى التحصيلي للطفل وبين قدرته العقلية في واحد أو أكثر من: القدرة على التعبير اللفظي، القدرة على التعبير الكتابي، فهم واستيعاب المادة المقروءة، فهم واستيعاب المادة المسموعة، المهارات الأساسية في القراءة، العمليات الحسابية، الاستدلال الحسابي.

(أحمد أحمد عواد، 1998، 107-108)

2-5) محك الاستبعاد: ويُقصد بذلك عدم إدراج حالات التخلف العقلي والإعاقات الحسية والحركية وكذلك عدم إدراج حالات الاضطراب الانفعالي بالإضافة إلى استثناء حالات الحرمان البيئي ونقص فرص التعلم.

3-5) محك العمليات النفسية الأساسية: إن القانون التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح إلى أن تدني التحصيل يكون نتيجة اضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية والتي تعود إلى: القدرات التي تُكتسب بها المعلومات كالاستماع والنظر واللمس، القدرات التي تُعالَج بها المعلومات كالانتباه والتمييز والذاكرة وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكيل المفهوم وحل المشكلات، إضافة إلى القدرات الضرورية للاستجابة كالكلام والحركة الجسمية.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 39)

4-5) محك التوجيه التربوي: بناء على تحقق محكي التباعد والاستبعاد، يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية وهناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أكد عليها قانون التربية لذوي صعوبات التعلم أبرزها:

- لغاية الآن لم يتم معرفة فيما إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة.
- لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.
- عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حال تشجيع مسألة تدريب مناطق خاصة في الدماغ.
- عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل أحد البرامج التربوية على الآخر اعتمادا على معرفة منطقة الدماغ ذات القصور الوظيفي.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 40)

5-5) المحك النمائي: الذي يفيد في تقصِّي معدل النضج الطبيعي لدى الفرد وذلك اعتمادا على:

- ظروف الحمل والولادة (عمر الأم أثناء الحمل، اتجاهها نحوه، أمراضها وعلاجاتها أثناءه، مدَّته، طبيعة عملية الولادة، الحالة الصحية للطفل عند الولادة من حيث الوزن والطول ومحيط الجمجمة...).

- نمو الطفل بعد الولادة (طبيعة الرضاعة، مدتها "الفطام"، التسنين، المشي، النطق والكلام، التغذية، تحصين الطفل ضد بعض الأمراض كالحصبة وشلل الأطفال والدفتيريا...).

- صحة الطفل (وجود عاهات أو إعاقات أو أمراض خَلقية، التحكم في عمليتي التبول والتبرز، سلامة الحواس، اضطرابات نفسية سلوكية، إصابات عضوية مثل أمراض الحساسية والصرع واليرقان...).

- المستوى الأكاديمي والعقلي (مستوى التحصيل الدراسي العام، المستوى في مواد القراءة والكتابة والحساب، التواصل اللغوي، التواصل الاجتماعي، الأنشطة الفنية والرياضية، مستوى القدرة العقلية لدى الطفل **I.Q**).

(فيصل محمد خير الزراد، 1999، 36-37)

ثانيا: تصنيف صعوبات التعلم

التصنيف الأكثر شيوعا هو الذي قال به (**كيرك وكالفنت Kirk & Calvant**، ترجمة عربية **1988**) الذي يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين هما:

1)صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities:

هي تلك الصعوبات التي تتضمن صعوبات الانتباه، صعوبات الذاكرة، صعوبات الإدراك، صعوبات التفكير، صعوبات اللغة الشفوية (اللغة الداخلية التكاملية، اللغة التعبيرية، اللغة الاستقبالية).

(نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998)،(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005)

2)صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

هي تلك الصعوبات التي تتعلق بموضوعات الدراسة:

1-2) صعوبات القراءة Dyslexia:

القراءة فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية وهي عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية) وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.

(سامي محمد ملحم، 2002، 281)

وعلى هذا فالعمليات الأساسية للقراءة هي:

- **المُشغِّل الصوتي:** يعمل كنظام لإنتاج الحديث والذي يشتمل على مخزن للمفردات.
- **المُشغِّل الكتابي البصري:** مُخصَّص لتحليل الطباعة والكتابة والتعرف على الأشكال الكتابية المألوفة المشتمِلة على حروف مرتبطة ومنفصلة وكلمات.
- **المُشغِّل الخاص بالمعنى:** أساسي للإدراك والفهم وأصل للنوايا التي قد يتم التعبير عنها من خلال الحديث أو الفعل ويشتمل هذا النظام تحديد الملامح الخاصة بالمعنى للمفاهيم اللفظية، مراجع الأشياء، تكوين التفسيرات النحوية.

(محمد علي كامل، 2003، 77-78)

وقد لاحظ العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تُعدُّ أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا والتي تصل إلى (80%) من الطلاب المصنَّفين على أنهم ذوو صعوبات تعلم ومن مظاهر صعوبات القراءة ما يلي:

2-1-1) مظاهر صعوبات القراءة:

- **العادات القرائية:**

التي تتضمن الحركات الاضطرابية عند القراءة ،الشعور بعدم الأمان، فقدان مكان القراءة باستمرار مما يسبِّب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعُوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يُتعب العينين ويُسبِّب الوقوع في الأخطاء.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 147)

- **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:**

- الحذف Omission: حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

- الإضافة Insertion: حيث يُضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.

- الإبدال Substitution: حيث يُبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف آخر في الجملة الواحدة.

- التكرارRepetition: إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة إذا توقف عندها في القراءة.

- الأخطاء العكسية Reversal Errors: إذ يقرأ التلميذ الكلمة من نهايتها بدلا من بدايتها.

- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات.

- التردُّد في القراءة لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

- القراءة السريعة غير الصحيحة التي تكثر فيها الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف خصوصا في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

- القراءة البطيئة حتى يتمكن التلميذ من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يُفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه.

- استخدام علامات الترقيم بطريقة غير مناسبة.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 147-148)

- **أخطاء في الاستيعاب القرائي:**

- عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة حتى يتمكن التلميذ من استيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة.

- عدم القدرة على فهم معاني الكلمات، لأن الضعف في اللغة والعجز عن استعمال كلماتها ونقص الثروة اللغوية... كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة وعدم فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ إما وحدها أو في الجُمل التي تدخل في تركيبها.

- عدم القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة والربط بينها وإدراك العلاقة بين أجزائها وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء.

- عدم القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة.

(مصطفى فهيم، 1999، 43)

ويمكن أن تُعزى صعوبات القراءة إلى العوامل الآتية:

2-1-2) أسباب صعوبات القراءة:

- **عوامل نمائية نفسية:**

أ. اضطرابات الإدراك البصري:

ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يُسهِّل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تُمكّن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويُسر والجهاز البصري يتكون في العادة من جزأين رئيسيين هما:

* الجهاز الخلوي الكبير Mangnocellular System الذي يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.

* الجهاز الخلوي الصغير Parvocellular system الذي يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.

والآلية تكمُن في قيام الفرْد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين، أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كفّ أو منع الجهاز

الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يَحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها. أما في صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يَفشل في عملية الكفّ المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المُنطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذي يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 51-52)

كما وترتبط صعوبات القراءة بـــ:

- ضعف التمييز البصري عند التلميذ والناجم عنه قصور في التعرُّف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها والتمييز فيما بينها ثم التَّوليف بينها لتؤلف الكلمات والجُمل.
- ضعف عملية الإغلاق البصري والناجم عنها قصور في التعرُّف إلى الرمز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.
- ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمْكنهم إدراك الأشياء ككلٍّ واحدٍ ولا يستطيعون إدراك أجزائها، في حين أن البعض يُمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 140-141)

ب. اضطرابات الإدراك السمعي:

ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسي السمعي إذ يُسهِّل التعرف إلى الحروف وأصواتها وبالتالي نُطقها نطقا سليما ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معا لتُكوِّن كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف) ويتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، ضعف عملية الإغلاق السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 139-140)

ت. اضطرابات الانتباه التلقائي:

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحِبة للقراءة من إدراك سمعي وإدراك بصري وفهم لغوي وفهم قرائي وبالتالي فاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

ث. اضطراب الذاكرة:

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التَّتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يُحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة هما اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية.

ج. الاضطرابات اللغوية:

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلُّمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمِه لها، فقد يَفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

(سامي محمد ملحم، 2002، 289-299)

- **عوامل بيئية:**

يرى العديد من الباحثين المتخصصين أمثال (**باتمان وهارينج 1977**) و(**بلير ورابلي Blair & Rupley 1990**) أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها:

- حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصَّص للتدريب.
- عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصْعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الإفادة منها.

- تجاهل أخطاء التلميذ المتكرِّرة أو الفشل في ملاحظتها.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 138)

- الفروق والاختلافات الثقافية للوالدين ودعمهم للنشاط الذاتي للقراءة عند أبنائهم له دوره في تطوير المهارات القرائية لديهم. في هذا الصدد قامت **(دوركان Durkin)** بدراسة تتبُّعِية على 5103 تلميذا في القسم التحضيري من بينهم 49 تلميذا تعلموا القراءة مُسبقا في المنزل وذلك في "أوكلاند Oakland بكاليفورنيا" وخلصت دراستها إلى أن التلاميذ 49 احتفظوا بالتفوُّق في نوعية قراءتهم مقارنة بالآخرين على الأقل إلى القسم السابع وهذا ليس عائدا للفروق في الذكاء أو الشخصية وإنما للمحفِّزات الممتعة من جانب الأمهات.

(Fitzhugh Dodson, 1999, 250)

ومن الدراسات السابقة التي اهتمت بصعوبات القراءة ما يلي:

دراسة **(فليشر وجنكنز Flesher & Jenkins 1982)** حول أثر التصحيح على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال اللغة وأُخضِعت عينة الدراسة التجريبية إلى ثلاث اتجاهات:

- المجموعة الأولى: السؤال عن محتوى المادة التعليمية المقروءة وعدم التصحيح للأخطاء.
- المجموعة الثانية: السؤال عن محتوى المادة التعليمية المقروءة والتصحيح المتكرر للخطأ (التدريب).
- المجموعة الثالثة: السؤال عن محتوى المادة التعليمية المقروءة قبل التدريب وبعده.

وأظهرت المعالجة الإحصائية على الاحتفاظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة.

(تسيير مفلح كوافحة، 2003، 44)

وأما دراسة **(فليشر، جنكنز ولارسون Flesher, Jenkins & Larson 1983)** حول أثر التصحيح والتدريب على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد أُخضِعت عينة الدراسة التجريبية إلى اتجاهين:

- المجموعة الأولى: تصحيح الكلمة المنطوقة بصورة خاطئة أثناء القراءة الشفوية.
- المجموعة الثانية: تصحيح الكلمة المنطوقة بصورة خاطئة أثناء القراءة الشفوية ثم التدريب عليها.

وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية.

(تيسير مفلح كوافحة، 2003، 44-45)

فالملاحَظ أن الدراستين ركزتا على أثر التصحيح والتدريب على الاحتفاظ أثناء القراءة الشفوية واختلفت النتيجتان المتوصَّل إليهما؛ إذ لم تُثبت الدراسة الأولى فعالية التصحيح والتدريب في حين أكدت الدراسة الثانية هذه الفعالية.

وأما دراسة **(كاربنتر، ميلر ولاموان 1982 Carpenter, Miller & Lamoine)** حول صعوبات التعلم في القراءة وإمكانية القراءة عند ذوي صعوبات التعلم، فقد تألفت عينة الدراسة من 107 من الطلبة وهدفت إلى بحث الاختلاف بين مجموعة طلبة مدارس ابتدائية يعانون عجزا في القدرة على التَّهجئة ويتلقون الخدمات الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ومجموعة طلبة لديهم القدرة على القراءة والتهجئة.

وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تركزت في جوانب التهجئة والتمييز الصوتي لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الدرجة الشديدة.

(تيسير مفلح كوافحة، 2003، 53)

2-2) صعوبات الكتابة Dysgraphia:

الكتابة نشاط فكري يعبِّر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين على صورة رموز لغوية يمْكن لهم الإطلاع عليها والإفادة منها وتتطلب عملية الكتابة من الفرد ما يلي:

- القدرة على الاحتفاظ ذهنيا بفكرة واحدة عند صياغتها بالكلمات والجُمل المعبِّرة عنها.
- امتلاك الفرد لذاكرة بصرية وحركية كافية وفعالة تُمكنه من مواصلة الأفكار وترابطها.
- القدرة على التآزر النفسي العصبي للعلاقات بين حركة العين واليد.
- الوصول إلى كتابة إبداعية سليمة في أفكارها وترابطها ودلالتها وبنائها اللغوي النحوي والصرفي بالإضافة إلى سلامة الخط وجماليته وفقا لخصائص وسِمات الحروف الهجائية.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 156-157)

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة. وتؤدي الصعوبة في اكتساب هذه المهارات في الغالب إلى صعوبة تعلم الكتابة والتي تتجلى مظاهرها في:

1-2-2) مظاهر صعوبات الكتابة:

- صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات:

وتتضمن صعوبة رسم الحروف رسما صحيحا أي التكبير أو التصغير غير المناسبين لخاصية الحرف، صعوبة الكتابة بحروف منفصلة أو متصلة وفقا للسمات المميزة، الكتابة ببطء ورسم الأحرف بلا شكل محدَّد وغير متناسق، عدم التوصل إلى إتباع السطر.

(فيصل محمد خير الزراد، 1998، 36)،(هوغيت كاغلار، 1999، 58-59)

- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة:

وتخص عدم قدرة الفرد على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من حيث إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة، ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات.

وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية الناتجة عن إدراك بصري خاطئ للمكان.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 162)

- صعوبات إنقرائية الكتابة:

- صعوبة تنظيم الأفكار وترتيبها فتكون الكتابة غير منظمة أي صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات.
- صعوبة استخدام قواعد اللغة عند الكتابة؛ فتبرُز أخطاء نحوية تشوِّه المعنى المراد.
- محدودية الكتابات ونقص المعاني مما يؤثر سلبا عند التعبير عن الأفكار.
- مشكلات في آلية الكتابة من استخدام لآليات الترقيم (فواصل، استفهام، تعجُّب...).

- صعوبات التهجئة (الرسم الإملائي):

التهجئة هي قدرة الفرد على ترميز الحروف والكلمات بمعنى تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات -من خلال أصواتها المختلفة المكوِّنة لها، منها الساكن والمتحرك (الضم، الفتح، الكسر)- إلى صيغة مكتوبة.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 163)

ومن صعوبات التهجئة الشائعة:

- عدم التمييز بين الحركات الأصلية والمُدُود.
- عدم التمييز بين النون كحرف هجاء ونون التنوين.
- عدم التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
- عدم التمييز بين إسقاط أو كتابة اللام في "ال" الشمسية.
- عدم التمييز بين شكلي كتابة الألف الليِّنة في النهاية نظرا لوحدة الصوت.
- عدم التمكُّن من حالات كتابة الهمزة حسب موقعها في الكلمة.
- عدم التمييز بين الحروف المتشابهة من حيث المخارج والمختلفة في التفخيم والترقيق.

(محمد رجب فضل الله، 47-98)

- عدم التمكن من حالات حذف ألف "ال" أو "ال" من الكلمة المبدوءة باللام أو ألف "ذا" الإشارية عند اقترانهم باللام المكسورة.
- عدم التمييز بين "واو" الفعل و"واو" الجماعة التي يَلحقها الألف.

(محمد رجب فضل الله، 116-123)

- عدم التمكن من حالات الحروف التي تُكتب متصلة بما قبلها وما بعدها والحروف التي تُكتب متصلة بما قبلها فقط.

(سامي محمد ملحم، 2002، 306-307)

ويمكن أن تُعزى صعوبات الكتابة إلى العوامل الآتية:

2-2-2) أسباب صعوبات الكتابة:

- اضطرابات الضبط الحركي:

تُعَد مهارة التآزر الحركي البصري ضرورية لعمليات النسخ والتتبع للحروف والكلمات وإن اعتراها قصور أدى هذا إلى صعوبة تعلم الكتابة. ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ، إذ أوضح (**مايكلبست Myklbust 1965**) أن بعض الأطفال يعرفون الكلمة الراغبين في نسخها ويستطيعون قراءتها وكذا تحديدها عند عرضها لهم، لكنهم غير قادرين على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة أي العجز عن تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات.

(أسامة محمد البطاينة، 2005، 158)

أما (**لوريا Lorya 1966**) فوجد أن العجز في الضبط الحركي قد يَنتج عنه صعوبة في المخرَجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بحركة مناسبة للكتابة (الحركات الدقيقة).

(محمد علي كامل، 2003، 53)

- اضطرابات الإدراك البصري-المكاني:

أشار (**ستراوس Strauss 1974**) إلى أن الاضطراب في الإدراك البصري يؤدي إلى عدم تعلم الكتابة بالأحرف المنفصلة وذلك بسبب الميل لترك الفراغات غير المناسبة بين الحروف والكلمات وعكس الحروف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحدة، مع صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل.

(محمد على كامل، 2003، 65)

- اضطرابات الذاكرة البصرية:

يواجه ذوي صعوبات الكتابة صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمْكن ملاحظته عندما يحاول التلميذ تشكيل وسَلْسَلة الحروف التي سيتم تذكرها؛ فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى فقدان الذاكرة البصرية Visualagnsia.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 159)

ومن الدراسات السابقة على صعوبات الكتابة الدراسة التي أجراها (**بوبلن وآخرون Poplin et al 1984**) حول قدرات التعبير الكتابية عند ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلبة العاديين وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الأداء الكتابي بين ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث ابتدائي وأقرانهم العاديين وذلك في المهارات الآليَّة للغة من حيث النطق والتهجئة واستخدام اللغة.

(تيسير مفلح كوافحة، 2003، 50)

3-2) صعوبات الرياضيات Dyscalculia:

الرياضيات علم عقلي مجرَّد إذ يتم البحث فيها ضمن اتجاهين: في الأعداد على أنها رموز مجرَّدة وفي الأشكال الهندسية على أنها نِسبٌ ومساحات، بالإضافة إلى كونها علما تراكميا تسلسليا يتطلب التوليف بين السابق واللاحق.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 170)

وتقوم الرياضيات في أساسها على عمليات التفكير أي الطريقة التي يستخدمها الفرد أثناء حلّه المشكلة الرياضية وهذا يتطلب:

- **المعرفة العقلية:** التي تتضمن الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات، بمعنى أن هذه المجموعة من العوامل تتضمن كافة المعارف العقلية الضرورية واللازمة لحل المشكلة والتي بدونها لا يستطيع التلميذ أن يحل المشكلة.
- **استراتيجيات الحل:** وتتعلق بالعمليات أو الخطوات التي يقوم بها الفرد مستخدما معارفه العقلية للوصول إلى الحل المطلوب للمشكلة.

(حسن علي سلامة، 2001، 289)

إن أي قصور يعتري المعرفة العقلية أو استراتيجيات الحل يوجِد صعوبة في تعلم الرياضيات التي تتجلى مظاهرها في:

1-3-2) مظاهر صعوبات الرياضيات:

- صعوبات التمكُّن من الحقائق العددية الرياضية الأساسية:

تَبرز هذه المشكلة من خلال عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية وخاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع والطرح والضرب والقسمة.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 174)

- صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة:

عادة ما يواجه هؤلاء التلاميذ مشكلات عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلب مهارات بسيطة وتبدو هذه الصعوبة عند التلاميذ بصورة متكررة برغم قدراتهم الواضحة في إجراء العمليات الرياضية المتقدمة، ومثال ذلك أن يجد التلميذ صعوبة في عمليات العد أو الجمع أو الطرح ولا نجد لديه صعوبة في العمليات العليا مثل جمع الكسور وضربها.

(تيسير مفلح كوافحة، 2003، 95)

- مفهوم الأعداد وصعوبتُه:

إنَّ إدراك مفهوم الأعداد يتطلب إدراك مفهوم العد بعبارة واحد، اثنان، ثلاثة...، استخدام الأرقام بصورة متسلسلة مثل 1، 2، 3...، إدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم. وتَعرُّض التلاميذ لصعوبات في إدراك هذه المفاهيم واستخداماتها يُسهم في صعوبة تعلم الرياضيات وتوظيفها عمليا.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 174)

- صعوبات العد:

يقوم العد في الرياضيات وفق قواعد محددة مثل:

- عدُّ الشيء مرة واحدة فقط واستخدام الأرقام في العدِّ بدلا من الحروف.
- إدراك مفهوم أن العدد الأخير يدل على عدِّ المجموعة كلها والقدرة على تحرير الأعداد.
- عَدُّ الأشياء لا يُتطلب فيها الترتيب حيث يمْكن البدء من اليمين إلى اليسار أو العكس أو العدُّ عشوائيا دون التكرار.

وعليه فذو صعوبة تعلم الرياضيات يواجه مشكلات في إدراك مفاهيم قواعد العد.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 175)

- **صعوبات الاستدلال المجرَّد:**

- يجد صعوبة في حل المشكلات ذات الصياغات اللفظية أو الكلامية.
- غير قادر على عمل مقارنات من حيث الحجم والكمية والمسافة والزمن.
- يجد صعوبة في فهم الرموز الرياضية أو ترجمة معانيها مثل:=،>،<،+،÷،–،×،...
- يجد صعوبة في فهم المستوى التجريدي للرياضيات مثل المفاهيم والقوانين والعمليات والافتراضات.

(سامي محمد ملحم، 2002، 337)

- **الارتباك في تحديد الاتجاه:**

- كتابة الأعداد بصورة معكوسة.
- صعوبة تحديد مكان البدء بإجراء العملية الحسابية خاصة في حال وجود عدة منازل.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 176)

- **اضطرابات الإدراك البصري:**

- يجد صعوبة في قراءة الأعداد مُتعدِّدة الأرقام مثل: 9431627.
- يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل: (9،6)،(31،13).
- ضعف في التمييز بين الأشكال الهندسية الرياضية مثل: معين، متوازي الأضلاع، المثلث بأنواعه،...
- صعوبة في وضع الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في مكانها.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 336)

- **اضطرابات الإدراك السمعي:**

- يجد صعوبة في كتابة الأعداد أو الواجبات إملائيا.
- يجد صعوبة في سماع أنماط الأعداد.
- يجد صعوبة في العد من داخل سلسلة التتابع العددي.
- يجد صعوبة في إدراك التراكيب اللغوية الشفوية.

- يجد صعوبة في حل المشكلات اللفظية أو فهمها.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 336)

- **اضطرابات الذاكرة:**

- مِن حيث الذاكرة قصيرة المدى: عدم القدرة على الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو المعلومات الجديدة، نسيان خطوات الحل أو التتابع العددي، عدم القدرة على الاحتفاظ بمعنى الرموز.

- مِن حيث التتابع: صعوبة في معرفة الوقت أو التعرف عليه من خلال الساعة، عدم استكمال جميع الخطوات في حل المشكلات متعددة المراحل أو متعددة العمليات الحسابية، صعوبة في حل المشكلات اللفظية متعددة الخطوات للافتقار إلى التفكير المنطقي التتابعي.

(سامي محمد ملحم، 2002، 337)

ويمكن أن تُعزى صعوبات الرياضيات إلى العوامل الآتية:

2-3-2) أسباب صعوبات الرياضيات:

- **عوامل متعلقة بالنظام التعليمي:**

أفرزت عملية الاهتمام بالعلامات كمؤشِّر للتحصيل العديد من الظواهر التربوية السلبية كان من بينها:

- انتشار الدروس الخصوصية وتراجع فعالية التعليم داخل الغرفة الصفِّية وانتشار الملخَّصات النموذجية.

- انخفاض معامِلات تمييز الأسئلة بين الذين يَعرفون على وجه اليقين وبين الذين يَعرفون على وجه التخمين وذلك نتيجة اتساع قاعدة الحصول على الدرجات النهائية ومجاميع النهايات العظمى للمواد المختلفة.

- تعطيل العمليات المعرفية العقلية لدى التلميذ ودورها في التجهيز النشطْ والتَّفعيل الإيجابي لعمليات تمثيل المعرفة.

(سامي محمد ملحم، 2002، 339)

- **عوامل متعلقة بالسياق النفسي الاجتماعي:**

إن تقليص الوزن النسبي للرياضيات في المدارس التربوية في المرحلة الثانوية وطرح مواد أخرى لتأخذ نفس الوزن النسبي للرياضيات، دفع العديد من التلاميذ إلى التحوُّل عن اختيار الرياضيات لاختيار ما يعادلها في الوزن. هذا وتلعب الثقافة الاجتماعية دورا هاما وبارزا في التأثير على تطلعات وطموح التلميذ وتَوجُّهه في الحياة، فالتنافس القائم في هذا المجال يُلقي بثقله على كاهلِه، كل هذا يسهم في إمكانية زيادة صعوبة تعلم الرياضيات.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 177)

- **عوامل متعلقة بالتلميذ:**

- عدم اهتمام التلميذ بالتوظيف الكمِّي التراكمي للمعرفة الرياضية وتحصيلها أو اكتسابها اكتسابا تراكميا تصاعديا والاكتفاء بالاكتساب المَوقِفي للمعلومات الرياضية بطريقة تعكس عزل وتفكُّك عناصر المعرفة الرياضية.

- صعوبة اكتساب التلاميذ للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية الأساسية وانحِسار ممارستها والبناء عليها والاحتفاظ بها لتصبح جزءا مُهما في التعامل والتناول والمعالجة العقلية اليومية.

- الانصراف إلى الاهتمام بالمجالات الأكاديمية التي لا تُشكل عبئا على نُظُم وعمليات التجهيز والمعالجة استنادا إلى كوْن المعلومات السهلة لا تتطلب جهدا عقليا نشطا وإعْمالا إيجابيا للمستويات العليا من التفكير.

(سامي محمد ملحم، 2002، 340-341)

ثالثا: خصائص ذوي صعوبات التعلم

لقد حاول بعض الباحثين الإحاطة بخصائص فِئة ذوي صعوبات التعلم وكشفت النتائج عن عدد متنوع من الخصائص لا تَجتمع كلها لدى تلميذ واحد ويمكن مَحوَرة هذه الخصائص فيما يلي:

1)الانتباه ومستويات النشاط:

إن نقص الانتباه يتجلى في عدم القدرة على الاستدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ به مع تشتُّته عند دخول أي مثير خارجي دائرة انتباه الفرد مما يُفقِده القدرة على غربلة المثيرات.

وأما النشاط الزائد فيتجلى في مجموعة من السلوكات المشاهَدة والتي تتسم بالحركة الزائدة عن الحد المسموح به والمُعتاد، مع خلوِّها من هدف واضح وصعوبة البقاء بثبات وهدوء في المكان لفترة طويلة ولذا يلاحَظ على ذوي النشاط الزائد فقدان الاتزان الحركي في تصرفاتهم في محيط حياتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية.

(محمد النوبي محمد علي، 2005، 2)

وفي كثير من الأحيان يرافَق اضطراب نقص الانتباه Attention Deficit Disorder بالنشاط الزائد Hyperactivity وهذا ما يُعْرف باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد "ADHD" Attention Deficit Hyperactivity Disorder ومن أعراض النشاط الزائد/ قصور الانتباه:

- الفشل في الانتباه الشديد للتفاصيل.
- صعوبة في الاستماع عند المحادثة.
- صعوبة المتابعة من خلال التعليمات وضعف تنظيم المهام والأنشطة.
- تجنب الجهود المدعِّمة والمهام التي تتطلَّب مجهودا عضليا وعقليا.
- سهولة السَّرحان والنسيان وقِصر فترة الانتباه.
- سهولة الانجذاب إلى مثيرات خارجية بعيدا عن المهام قيد الإنجاز.
- القلق.
- التَّململُ (اهتزاز الأرجل أو الارتباك في الجلوس بخجل أو توتر عصبي).

- حركة مُفرطة وعدم الراحة وتَرك المكان عند الجلوس فترة من الزمن.
- ثرثرة في الحديث (التحدث بتلقائية) وإصدار أصوات تُحدِث ضوضاء.
- التصرف بدون تفكير ومقاطعة الآخرين والجرْي والتَّسلُّق وهذا في أوقات غير ملائمة.
- كثرة حركات الرأس والعينين.
- التَّسرع في المواقف التي تتَّسم بعدم الوضوح والإجابة على الأسئلة قبل إتمامها.
- صعوبة في بداية المهام أو اللعب أو أنشطة وقت الفراغ.

(مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي 2005، 20-22)

ومن الدراسات التي اهتمت بالانتباه ومستوى النشاط والتَّروِّي والاندفاع لدى ذوي صعوبات التعلم، دراسة (**شوف Shove 1973**) التي بحث فيها أسلوب (الاندفاع/التَّروِّي) لدى عينة تلاميذ ذوي صعوبة تعلم وعينة تلاميذ عاديين مجموعهما 152 تلميذ.
وباستخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة "MFFT" كأداة للقياس وتحليل التباين للمعالجة الإحصائية تبيَّن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي صعوبات التعلم في بُعد الاندفاع.

وتوصل (**وولف Wolf 1979**) في دراسته على عينة 86 تلميذ مقسمة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبة التعلم باستخدام نفس الأداة ونفس الأسلوب الإحصائي إلى نفس النتيجة التي تؤكد وجود فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي صعوبات التعلم في بُعد الاندفاع.

وفي دراسة (**فايبر Faber 1976**) حول الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التَّروِّي) لدى عيِّنة مقسمة إلى 40 تلميذ بين الصفين الرابع والسادس لدى عينة ذوي صعوبات التعلم و100 تلميذ بين الصفين الرابع والسادس لدى عينة العاديين وباستخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة "MFFT" وتحليل التباين وتحليل الانحدار و"كا مربع" للمعالجة الإحصائية، تبيَّن أن بُعْد الاندفاع لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم إذ اتَّسم الأداء بالبطء وعدم الدقة في الاستجابة مقارنة بالعاديين كما أظهر التلاميذ العاديون وذوي صعوبات التعلم زيادة في زمن الكمون ونقصا في عدد الأخطاء بزيادة العمر.

في حين أن دراسة (**بولستر Bolster 1986**) على عينة 40 تلميذ مقسمة بين العاديين وذوي صعوبة التعلم، توصلت باستخدام نفس الاختبار كأداة للقياس وتحليل التباين

للمعالجة الإحصائية فيما يتعلق بأسلوب (الاندفاع/التَّروِّي) إلى نتيجة معاكِسة أي أنَّ التلاميذ ذوي الصعوبة كانوا أسرع من العاديين في الوصول إلى الاستجابة الصحيحة ولم توجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين العيِّنتين في دقة الاستجابة.

وفي دراسة (**هيندز Hinds 1976**) على عينة 60 تلميذ مقسَّمة بين العاديين وذوي صعوبة التعلم وباستخدام نفس الاختبار كأداة للقياس وتحليل التباين وتحليل التغاير للمعالجة الإحصائية فيما يخص أسلوب (الاندفاع/التَّروِّي)، تَبيَّن أنه في ضوء زمن الكمون توجد فروق دالة إحصائيا في بُعْد الاندفاع لصالح ذوي صعوبات التعلم، أمَّا في ضوء عدد الأخطاء فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي الصعوبة.

في حين أن دراسة (**براون وكواي Brawn & Quay 1980**) حول الأسلوب المعرفي (الاندفاع/التَّروِّي) لدى عينة مقسمة إلى 60 تلميذ بين الفئتين 7 و12 سنة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و60 تلميذ بين الفئتين 7 و12 سنة بالنسبة للتلاميذ العاديين.
وباستخدام نفس الاختبار كأداة للقياس و"كا مربع" للمعالجة الإحصائية تَبيَّن أن النتيجة معاكسة لدراسة (**هيندز 1976**) ففي ضوء زمن الكمون لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم أمَّا في ضوء عدد الأخطاء المرتكَبة فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي صعوبات التعلم (7-12 سنة) على الترتيب مقارنة بالعاديين.
وفي ضوء الجمع بين البُعدين (زمن الكمون وعدد الأخطاء المرتكَبة) توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي صعوبات التعلم (7 سنوات) في الاندفاع وغياب هذه الفروق في فئة (12 سنة) أي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى التروي بتقدم العمر وهذا ما يتفق مع دراسة (**فايبر 1976**).

أما دراسة (**لايبرنتز Labrentz 1980**) حول معرفة الفروق بين عينة 34 تلميذ مقسمة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الأسلوبين المَعرفيين (الاندفاع/التَّروِّي)، (الاستقلال/الاعتماد) على المجال وباستخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة للأسلوب الأول، واختبار الأشكال المتضمَّنة للأسلوب الثاني كأداتين للقياس وتحليل التباين للمعالجة الإحصائية، تبيَّن عدم وجود فروق بين العينتين في بُعدي الاندفاع والاستقلال عن المجال.

وذهبت دراسة (**أوزوا Ozowa 1980**) إلى دراسة الفروق في بُعدي (الاندفاع/التشتُّت) بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم وبحْث وجود علاقة ارتباطية بين البعدين وذلك على عينة 40 تلميذ عادي و80 تلميذ ذو صعوبة تعلم ويتم قياس بُعْد الاندفاع باختبار تزاوج الأشكال المألوفة، أما بُعْد التشتُّت باستخدام الاختبارات الفرعية (الحساب، مدى الأرقام، الترميز) لاختبار **وكسلر** للذكاء.

وباستخدام معامِلات الارتباط واختبار **نيومان-كولز** لمقارنة أزواج المتوسطات وتحليل التمايز للمعالجة الإحصائية، تبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي التشتُّت والاندفاع مقارنة بأقرانهم من العاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم ووُجود علاقة ارتباطية موجبة بين بُعدي التشتت والاندفاع فهما يرتبطان بصعوبات التعلم.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 234-239)

2)الدافعية للانجاز:

يتأسس على النجاح أو الفشل الدائم في الأنشطة الموكَلة للفرد تعزيزٌ دائم لتقييمات إيجابية أو سلبية تقود إلى تحديد مستوى الثقة بالنفس وتساعد على تجسيد التقييم الذاتي باتجاهيه.

(ل.ن فريدمان وآخر، 2000، 31)

وعلى هذا الأساس يُعتبر الدافع للإنجاز من أهم العوامل التي تلعب دورا كبيرا في التحصيل الأكاديمي باعتبار أن الفَرق بين التحصيل الفعلي واختبارات الاستعداد دالة لدافعية الانجاز.

ومن الدراسات التي اهتمت بالدافعية للإنجاز ومكوناته لدى ذوي صعوبات التعلم دراسة (**آدمز Adams 1976**) التي بحثت الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين 25 تلميذ عادي من الصف التاسع حتى الصف الثاني عشر و48 تلميذ ذو صعوبة تعلم يتلقون تعليما إضافيا، وباستخدام مقياس ولاية "متشيجان" وتحليل التباين للمعالجة الإحصائية تَبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين عينتي الدراسة.

في حين أن دراسة (**إيساما Aissama 1976**) بحثت الفروق بين تلاميذ عاديين وتلاميذ ذوي صعوبة تعلم من الصفين الثالث والرابع في مستوى الدافع للإنجاز وتألفت العينة من 96 تلميذا مقسما بين الطرفين.

وباستخدام لعبة (**ليفكورت ولادويج Lefcurt & Ladwig 1965**) اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الدراسة وهي نتيجة مناقِضة لدراسة (**آدمز 1976**).

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 256)

وفي دراسة كل من (**هليتشكو Hlechko 1976، سبوزر Sposer 1988**) حول تقدير الذات كمُكوِّن للدافع للإنجاز، استخدم (**هليتشكو 1976**) عينة 114 تلميذ ذو صعوبة تعلم و75 تلميذ من العاديين أعمارهم بين 8 و11 سنة وتم تقدير الذات باستخدام مقياس (**كوبر سميث Cooper Smith**) وخلصت الدراسة إلى أن ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين العمريتين لهم تقدير منخفض لذواتهم مقارنة بالعاديين. أما (**سبوزر 1988**) فقد استخدم عينة 96 تلميذ ذو صعوبة تعلم و30 تلميذ عادي من تلاميذ المدارس الأولية طَبَّق عليها نفس المقياس، وباستخدام تحليل التباين للمعالجة الإحصائية خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين في تقدير الذات وهو ما يناقض دراسة (**هليتشكو 1976**).

في حين أن دراسة (**هيمان Heyman 1990**) أضافت مفهوم الذات كمُكوِّن آخر للدافع للإنجاز واستَخدمت كعينة 78 تلميذ ذو صعوبة تعلم من مستويات الصف الثالث حتى الصف السادس وتم تقدير الذات باستخدام مقياس **كوبر سميث**، أما مفهوم الذات فقد قُدِّر باستخدام (إدراك القدرة العامة، الرضا عن المدرسة، الثقة بالنفس في القدرة الأكاديمية) وهي مقاييس فرعية من مقياس إدراك القدرة المُطوَّر لـــ (**بورمان وشابمان Boerman & 1979 Chapman**) ومقياس الإدراك الذاتي للقدرة.

طُبقت أدوات الدراسة في جلسات مصغَّرة (8 أفراد) وعولجت النتائج إحصائيا بمعامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدِّد وخلصت الدراسة إلى وجود دالة خطية بين إدراك الذات، تقدير الذات، مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 257-263)

وفي دراسة (**لويس ولورانس Lewis & Lawrance 1989**) تمت دراسة الفروق في مركز الضبط كمُكوِّن للدافع للإنجاز بين عينتي 24 تلميذ ذو صعوبة تعلم و26 تلميذ عادي من المرحلة العمرية الممتدة من 8 إلى 12 سنة وذلك باستخدام اختبار المسؤولية العقلية عن التحصيل لـــ (**كرندال ورفاقه**) وتحليل التباين للمعالجة الإحصائية الذي بيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين، إذ حصل التلاميذ العاديون على درجات عالية في مركز الضبط الداخلي مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبة التعلم.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 261)

وزيادة على مركز الضبط أضافت دراسة (**جرابديان Garabedian 1981**) تقدير الذات كمُكوِّنَين للدافع للإنجاز والفروق فيهما بين عينتي 74 تلميذ ذو صعوبة تعلم و74 تلميذ عادي من الصفوف الدراسية الرابع والسابع والعاشر وذلك باستخدام اختباري (**ناويكي-ستريكلاند Nowicki-Strickland**) لمركز الضبط و(**كوبر سميث**) لتقدير الذات.

دلت نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام تحليل التباين واختبار (**دنكن متعدِّد المدى Duncan's Multiple Range**) على حصول التلاميذ العاديين على درجات عالية في مركز الضبط الداخلي في جميع المراحل وحصول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على درجات أقل في تقدير الذات في جميع المراحل، مما يعني أنَّ ذوي صعوبات التعلم يتَّسمون بكوْنهم أقل توقعا للنجاح، تقدير منخفض للذات، تحقيق النجاح عائد إلى الحظ والصدفة وليس إلى ما يُبذل من جهد.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 257-258)

ففي بُعد مركز الضبط تتفق الدراسة مع دراسة (**لويس ولورانس 1989**) وفي بُعد تقدير الذات تتفق الدراسة مع دراسة (**هليتشكو 1976**) أما دراسة (**بيجي Peggy 1990**) فقد أضافت لمركز الضبط كمُكوِّن للدافع للإنجاز مفهومَ الذاتِ وبحثت الفروق فيهما بين عينتي 50 تلميذ ذو صعوبة تعلم و50 تلميذ عادي من الفئة العمرية (10-14 سنة) وذلك باستخدام نفس اختبار مركز الضبط في دراسة (**جرابديان 1981**) واختبار مفهوم الذات لـــ (**بيرز-هاريس Piers-Harris**)، ودلت نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" ومُعامل ارتباط (**بيرسون Pearson**) وأسلوب تحليل الانحدار المتعدِّد أنَّ التلاميذ العاديين

حصلوا على درجات عالية في مركز الضبط الداخلي والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوو ذات سالبة.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 262)

وتتفق الدراسة في بُعْد مركز الضبط مع دراستي (**جرابديان 1981**) و(**لويس ولورانس 1989**) وفي بُعْد مفهوم الذات مع دراسة (**هيمان 1990**).

وأما دراسة (**جاكوبسين ورفاقه Jacobsen et al 1986**) فكانت على عينة 37 تلميذ ذو صعوبة تعلم و67 تلميذ عادي من الصفين السابع والثامن وذلك لتقدير مركز الضبط والدافع المعرفي كمُكونَين للدافع للإنجاز باستخدام جدول مقابلة يَختار منه التلميذ ما يُعبِّر عن وجهة نظره.

وبيَّنت النتائج أن التلاميذ العاديين أظهروا مركز ضبط داخلي في تحصيلهم الأكاديمي، أما ذوي صعوبات التعلم فأظهروا مركز ضبط خارجي ووُجود ارتباط بين الدافع المعرفي المنخفِض وصعوبات التعلم، مما يُعبِّر عن كوْن ذوي صعوبات التعلم مفتقرين للرغبة والمثابرة والجد والاجتهاد في سبيل الحصول على المعرفة وتحقيق مستوى عال منها.

وتتفق هذه الدراسة في بُعْد مركز الضبط مع سابقاتها رغم الاعتماد على أداة قياس مغايرة (جدول مقابلة).

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 260)

3)الحركة ونمو الإدراك:

ما يُلاحظ على الطفل ذو صعوبة التعلم في مجال الحركة عدم قدرته على مُواءمة عضلاته الكبيرة فيبدو مختل التوازن في أثناء حركته (المشي، الركض، القفز، التسلق)، عدم قدرته على مواءمة حركات عضلاته الصغيرة وخاصة اليدوية (التقاط الأشياء الدقيقة والإمساك بالأشياء) وقد يُلاحَظ أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ترتبط عندهم الكثير من السلوكات باضطراب إدراكي ومن هذه السلوكات:

- عدم قدرة الطفل على فرز انطباعاته الحسية وخلق إدراك صحيح للعالم الخارجي بثبات، إذ أن سيطرة التَّمثيل الحسي العملي Enactive Representation على تفكير الطفل

لاستيعاب الأشياء تَحد من قدرته على إجراء استبصارات للربط بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى.

- اضطراب الإدراك فيما يخص الاتجاهات الستة (فوق/تحت، يمين/يسار، أمام/خلف) ويتجلى هذا في كتابة الحروف معكوسة ونسخ الأرقام مقلوبة وبالتالي صعوبة في اتباع التعليمات.

- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية التي تَظهر في العجز عن تحديد كلمة معينة في الجملة أو تحديد الأماكن على الخريطة أو التمييز بين الأشكال الهندسية.

- صعوبة الربط بين الكل وأجزائه والتي تتجلى في عدم القدرة على جمْع مفردات الأشياء التي يروْنها في كلٍ متكامل بسبب عدم القدرة على فهم العلاقات فيما بينها.

- ضعف تآزر الوسائط الحسية والذي يتجلى في عدم القدرة على ربط المعلومات الواردة من حاسة بعيْنها مع معلومة ترد عن طريق حاسة أخرى.

- ضعف التآزر الحسي الحركي والذي يَظهر من خلال ضعف التناسق والتوليف بين ما يراه الفرد بعينه وما يؤديه بيده.

- ضعف الإدراك السمعي والذي يَعكسه العجز عن تمييز الحروف المتشابهة في النطق والكلمات كذلك.

- ضعف الذاكرة السمعية والذي يَعكسه العجز عن الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف من أجل استخدامها في عملية التعلم.

(سمير أبو مغلي وآخر، 2002، 89-90)،(نايفة قطامي، 1992، 210)

(تيسير مفلح كوافحة، 2005، 135-136)

4)اللغة والفكر:

إن نمو اللغة يُيسِّر للفكر حدوثه وللمفاهيم تشْكيلها وللآراء ثراءها وعلى ضوء ذلك يسمَّى بلوغ المهارات التي تشمل اللغة والفكر النمو المعرفي.

إنَّ كثيرا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تؤدي انطباعاتهم الحسية إلى معلومات ذات معنى مفيد مما يؤدي إلى اختلال في نمو اللغة وفي عمليات التفكير.

(تيسير أبو مغلي وآخر، 2002، 91)

ومن مظاهر صعوبات اللغة لدى ذوي صعوبات التعلم صعوبة إدراك أصوات اللغة وتمييزها بصريا وسمعيا مما يؤثر على الاكتساب والتوظيف اللغوي بمظاهره الأساسية (الكتابة، القراءة، الكلام، الاستماع) وما يرتبط بذلك من مهارات (التحليل، التركيب، التنظيم، التدقيق، الاستيعاب،...).

ومن مظاهر صعوبات التفكير لدى ذوي صعوبات التعلم:

- عدم المرونة في الانتقال من الاكتساب إلى التطبيق.
- الاهتمام البسيط بالتفاصيل أو معاني الكلمات.
- التَّمكُّن من التفكير الحسِّي والضعف في التفكير المجرَّد.
- الحاجة إلى مدة زمنية معتبَرة قبل الاستجابة .

وقد أكد (**هالهان وآخرون 1976 Hallahan & al**) أن ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في التخطيط لحل المشكلات وأشار (**فلافل 1976 Flavell**) و(**تورجيسن 1979 Torgeson**) إلى قصورهم في مهارات ما بعد المعرفة Metacognitive Skills أي القصور في الرقابة العقلية النشطة وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد في تعلم أفضل.

(تيسير مفلح كوافحة، 2003، 114)

5)النمو الانفعالي والاجتماعي:

تُعتبَر المرحلة الأولى من حياة الأطفال العاديين فترة إنجازات نفسية كبيرة فالطفل تتشكل شخصيته المستقبلية في السنوات الأولى من حياته، أما ذوو صعوبات التعلم فيتَّسِمون من الناحية الاجتماعية والانفعالية بما يلي:

- التَّلبُّث في النشاط بتكرار نفس السلوك المُنافي للحاجة.
- صعوبة الضبط الذاتي وعدم تقدير نواتج السلوك حيال الآخر.
- الانسحاب الاجتماعي الذي يتجلى في الكسل واللامبالاة والتمركز حول الذات.
- الاعتمادية الزائدة.
- العدوانية اتجاه الآخرين لأسباب غير مبرَّرة.

- العوز للذكاء الاجتماعي إذ لا يلتقطون التلميحات الدقيقة والإيحاءات.
- تدني مفهوم الذات وسلبيته.
- الإحساس بالعجز المتراكم من الفشل في الوصول إلى مستوى عام للتمكن وعدم الثقة بالنفس التي تُولّد التوتر الدائم والشعور بالإهانة وعدم الإحساس بالوقت.

(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 81)،(فايز مراد دندش، 2003، 104)

وتوصلت دراسة (**شابمان Chapman 1988**) إلى أن ذوي صعوبات التعلم تتولد لديهم خبرات انفعالية غير سارة تؤدي إلى الشعور بانخفاض قيمة الذات وبالتالي انخفاض مفهوم الذات وعدم الثقة في النفس وفي تحقيق مستوى مُرْضي من التعلم والتحصيل الدراسي المُتوقَّع والإحساس بالعجز وعدم البهجة.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 81)

وفي دراسة (**مارجليت Marlitga1989**) تم التوصل إلى أن ذوي صعوبات التعلم يتَّسمُون بالانطواء والاعتمادية والتصلب في العلاقات الاجتماعية.

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، 261-262)

رابعا: الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية

إن موضوع الفروق بين الجنسين تحكمه متغيرات عديدة قد ترتبط بالجانب الفيزيولوجي أو الثقافي أو ضغوط التوقُّع وهذا ما جعل بعض الدراسات تؤكد على اتجاه الفروق لصالح الإناث في جوانب معيَّنة؛ أكدتها دراسات أخرى لصالح الذكور في ذات الجوانب.

أما فيما يخص النسبة الكلية لاتجاه الفروق دون تخصيص جوانبها فقد أشارت نتائج البحوث والدراسات وكذا تقارير العيادات النفسية والطبية الأجنبية المهتمة بصعوبات التعلم أنَّ عدد الأطفال والتلاميذ الذكور يصل تقريبا إلى أربعة أضعاف عدد الإناث.

(أنور الشرقاوي، 2002، 19-20)

وهذا ما خلصت إليه دراسة (**تيسير مفلح كوافحة 1990**) حول صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الأساسية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها واستعان باستمارة مبدئية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم واختبار **ياسر سالم** المُطوَّر لتشخيص صعوبات التعلم واختبار مصفوفات **رافن** المتتابعة للذكاء المعرَّب للتأكد من تجانس العينة في الذكاء، وكان من نتائج الدراسة أن حالات صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث وذلك بنسبة (9,20%) لدى الذكور و(6,88%) لدى الإناث.

(فاروق الروسان، 2000، 686-687)

أما من حيث اتجاه الفروق في جوانب محدَّدة فجاءت الدراسات كالآتي:

- أشارت دراسات (**ماكوبي وجاكلين 1966-1974، بلوك Block 1976**) أن الفروق بين الذكور والإناث التي تأكدت من خلال مراجعة نتائج ما يقرب 1600 دراسة تتمثل في أنَّ البنات أكثر تفوقا من البنين في القدرات اللفظية مثل القراءة، معاني المفردات، الفهم القرائي، النَّهجي، الفهم اللغوي، الطلاقة التعبيرية.

(فتحي مصطفى الزيات، 1995، 51)

وهذا ما أيَّدته دراسة (**أشرن وماركال Ashern & Markell 1974**) على أطفال من صفوف الخامسة ابتدائي، إذ طلب الباحثان من الأطفال تحديد درجة اهتمامهم بـــ 25 موضوعا مختلفا وبعد أسبوع أعطي كل طفل ستة نصوص مُربكة، إذ تمَّ إلغاء كل كلمة

خامسة من النص وكانت ثلاث نصوص مُشوِّقة للغاية وثلاث نصوص أخرى غير مشوقة على الإطلاق، ثم طُلِب من الأطفال إتمام الفراغ بالكلمة المناسبة المحذوفة دون احتساب الأخطاء الإملائية.

وأوضحت النتائج تفوُّق الإناث في القدرات اللفظية في حالة النصوص المشوِّقة أو غير المشوقة وكان الذكور أضعف بالنسبة للنصوص غير المشوِّقة.

(روبرت واطسون وآخرون، 2004، 501-502)

وجاءت دراسات أخرى لتَنْفِي الإطلاق في تَفوُّق الإناث على الذكور في القدرات اللفظية، ففي الدراسات التحليلية لنتائج مركز خدمات الاختبارات التربوية التي شملت حوالي مليون طالب وطالبة (51,8% إناث، 48,2% ذكور) أوضحت نتائج اختبارات (**الاستعداد المدرسي Scholastic Aptitude Tests**) أن متوسطات درجات الذكور أعلى من الإناث في الاستعداد اللفظي خلال عامي 1975-1980، بينما كانت الإناث متفوقات عام 1970 على أن الفرق ضئيل يُمْكن التغاضي عنه.

(فتحي مصطفى الزيات، 1995، 52-53)

أما دراسات (**بانك، بيدل وجود Banks, Biddle & Good 1980**) المَسْحية للعديد من الدراسات الأخرى للفروق بين الذكور والإناث في القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا واليابان وبعض الدول الأخرى فقد توصلت إلى أنه لا توجد فروق ملموسة بين الذكور والإناث في القراءة في ألمانيا واليابان، بينما جاءت الفروق لصالح الإناث في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأخرى التي شملتها الدراسة.

(فتحي مصطفى الزيات، 1995، 53-54)

في حين أن دراسات (**ليون Lyon 1995، شيوتز وآخرون Shaywitz et al 1990، شيوتز وآخرون 1995**) بيَّنت أن الإناث ذوات صعوبات التعلم يُعانِين أكثر من قصور التحصيل الأكاديمي في بعض مظاهر القراءة.

(أنور الشرقاوي، 2002، 19)

إن هذه الاختلافات بين الدراسات في اتجاه الفروق يؤكد ما تم التعرض إليه من تأثير للعوامل الفيزيولوجية أو الثقافية أو ضغوط التوقُّع.

أما فيما يخص الذكور فتوصلت دراسات (**ماكوبي وجاكلين 1974-1966، بلوك 1976**) إلى أن الذكور أكثر تفوقا من الإناث في القدرات الميكانيكية والقدرات الكمية (الرياضية، الحسابية، العددية) وهذا ما أكدته الدراسات التحليلية لنتائج مركز خدمات الاختبارات التربوية، إذ كانت متوسطات درجات الذكور أعلى من الإناث في الاستعداد الرياضي على مدى السنوات الثلاث (1970-1975-1980) بفروق واضحة.

(فتحي مصطفى الزيات، 1995، 53)

وهذا ما توصلت إليه دراستي (**فينما Fennema 1978، شرمان Sherman 1980**) بأن الذكور يتفوقون على الإناث في التحصيل في الرياضيات.

(فتحي مصطفى الزيات، 1995، 54)

خلاصة:

خلاصة ما سبق أن الخلاف في تبنِّي تعريف موحَّد لصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس ناجما عن عدم وجود مفهوم واضح ومحدَّد لصعوبات التعلم أو لاهتمام العديد من المجالات فحسب، بل يَرجع ذلك أيضا إلى اختلاف زاوية النظر والتركيز التي يعوَّل عليها في فهم صعوبات التعلم وعليه فقد توزعت تعاريف المصطلح على منحيين أساسين:

منحى السبب الذي يركز على تحديد مصدر وسبب السلوك الملاحظ ومنحى الأثر الذي يركز على وصف وتحليل الأنماط السلوكية الملاحَظة بغض النظر عن الأسباب الكامنة وراءها وظهر منحى ثالث للتوليف بينهما جامعا بين تحديد السبب ووصف الأثر.

وهناك مفاهيم عديدة مرتبطة بمفهوم صعوبات التعلم لذا تم وضع محكات عِدَّة لتمييز فئة ذوي صعوبات التعلم، أولها محك التباعد في الأداء سواء أكان خارجيا (أي المقارنة بين أداء الطفل وأقرانه) أو داخليا (أي المقارنة بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقَّع)، وثانيها محك الاستبعاد لذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين انفعاليا أو المحرومين بيئيا أو ثقافيا أو اقتصاديا، وثالثها محك العمليات النفسية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة الشفهية) والتي تكُون سببا في تدني التحصيل، ورابعها محك التوجيه التربوي الذي يؤكد على نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية، وخامسها المحك النمائي الذي يتقصى معدل النضج الطبيعي للطفل.

وتسهيلا لدراسة صعوبات التعلم فقد صُنفت إلى صعوبات تعلم نمائية تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية المعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وصعوبات تعلم أكاديمية تتعلق بأداء المهام الأكاديمية وتم التركيز على القراءة والكتابة والرياضيات بالتعرُّض إلى مظاهر الصعوبات في كل منها وأسبابها والدراسات السابقة التي أثرت كل مجال.

وقد اجتهد الباحثون في إيفاد خصائص ذوي صعوبات التعلم باعتبارها مؤشرات تُسهم في التعرف عليهم مع تدعيم هذه الخصائص بدراسات سابقة ما أمكن ذلك، حيث نوَّعت أدوات القياس إلا أنها لم تتفق كلها على نفس النتائج وهذا ما يؤكد أن ذوي صعوبات التعلم

مجموعة غير متجانسة الخصائص، ولهذا الاعتبار تم التعرض إلى الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية مع إيفاد بعض الدراسات السابقة في هذا الخصوص.

الجانـــب
الميـــــدانـــي

الفصل الثالث

مشكلـــة البحـــث وفروضـــه

أولا: التعريف بمفاهيم البحث

ثانيا: أهداف البحث

ثالثا: أهمية البحث

رابعا: مشكلة البحث

خامسا: تساؤلات البحث

سادسا: فروض البحث

سابعا: التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

أولا: التعريف بمفاهيم البحث

يُعدُّ موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت اهتماما متزايدا إذ أصبح هذا الموضوع محور العديد من الأبحاث والدراسات.

وتُصنَّف صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية وصعوبات تعلم أكاديمية، ويُعرِّف الباحثون المتخصصون صعوبات التعلم الأكاديمية بأنها «جملة من الاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، وتتمثل في عجز المتعلم عن مواصلة الاستيعاب والفهم لما يُقدَّم إليه من دروس ويُسهم ذلك في تأخُّره عن زملائه في إحدى المواد الدراسية ويطلق عليه - تأخر دراسي نوعي- أو يكون في معظم المواد الدراسية فيسمى - تأخرا دراسيا عاما- ويَرجع ذلك لأسباب ذاتية أو بيئية مرتبطة بالتلميذ».

(خيري أحمد حامد، 1997، 1027)

أما المشكلات السلوكية فهي ليست نوعا واحدا أو درجة واحدة ومن هنا تأتي الصعوبة في إيجاد تعريف يَتفق عليه المهتمون، حيث أن كل مختص يُعرِّف المفهوم برؤيته الخاصة، إذ ربط (**هارينج وفليبس 1962**) الاضطراب الانفعالي بالإحباط والفشل، أما (**وودي 1969**) فحدَّد الاضطراب الانفعالي بعدم القدرة على التكيُّف مع معايير السلوك المقبولة اجتماعيا مما يؤدي إلى تدهور التقدم الدراسي والتأثير في زملائه في الفصل وكذا تدهور العلاقات الشخصية مع الآخرين، أما (**شيا Shea 1978**) فيرى أن المضطرب انفعاليا هو الذي يتراوح معدل انخفاض سلوكه عن المتوسط وهذا الانخفاض يعمل على تخفيض قدرته على أداء واجباته المدرسية بفاعلية ويُظهر واحدة أو أكثر من النماذج السلوكية الآتية:

- عدم القدرة على التعلم والذي لا يرتبط بالعوامل العقلية أو الحسية أو العصبية.
- عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مع الأقران والمدرسين والاحتفاظ بهذه العلاقات.
- مزاج عام من الشعور بعدم السعادة والحزن والكآبة.
- أنماط غير ملائمة أو غير ناضجة من السلوك والمشاعر في الظروف العادية.

- ميل لظهور أعراض جسمية مثل مشاكل في النطق والكلام ومخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية.

(قحطان أحمد الظاهر، 2004، 75-77)

وتتعلق المشكلات السلوكية بتشتُّت الانتباه، النشاط الزائد، العَزْوُ، الخمول وقلة النشاط، نقص الشعور بالأمن، الاعتمادية، الإنسحابية، نقص الدافعية، العدوانية، القلق، ضعف الثقة بالذات، نقص القدرة على التعبير عن المشاعر، صعوبات المهارات الاجتماعية، الاكتئاب.

هذه المشكلات تخلق الحاجة لإرشاد هذه الفئة ذلك أن الفروق الفردية القائمة بين الأفراد وكذلك ضمن الشخصية بالإضافة إلى تنوُّع المشكلات يُوجب تدَخلا هو ما نسميه بالإرشاد النفسي.

(خولة أحمد يحي، 2006، 286-291)،(أحمد محمد الزعبي، 1994، 35)

ثانيا: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- التعرُّف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة بين تلاميذ التعليم الابتدائي ببعض مدارس ولاية باتنة.
- التعرُّف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرُّف على الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرُّف على الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرُّف على الفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني في صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرُّف على الفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني في المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف على الحاجات الإرشادية لعيِّنة البحث.
- توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية والتربوية إلى هذه الفئة والتعامل معها وفقا لخصائصها التعليمية والسلوكية.
- الاستفادة بما ستُسْفِر عنه نتائج البحث في مجال الإرشاد النفسي لبناء برامج تربوية تُلائم احتياجات الفئة.

ثالثا: أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث من خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ومن خلال تناول متغيرات: صعوبات التعلم الأكاديمية، المشكلات السلوكية، الحاجات الإرشادية بالدراسة والبحث.

رابعا: مشكلة البحث

مما تَقدَّم سابقا من خلال الخلفية النظرية ومن خلال التعريف بمفاهيم البحث وأهدافه وأهميته فإن التعرُّف على صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم الابتدائي وكذا محاولة تحديد المشكلات السلوكية في إطار ارتباطها بصعوبات التعلم الأكاديمية وبالتالي حصرها من صورتها العامة إلى خصوصياتها في هذه الصعوبات، يُمثل مشكلة بَحْثية مقبولة إلى حدٍّ كبير خاصة أنه في حدود علم الباحثة أغلبية الدراسات ركَّزت على جانب الانتشار في مداه دون جنس فئاته (ذكور، إناث) ومن هذا المنطلق ونظرا لـــ:

- قلة الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية.
- قلة الدراسات التي تناولت الجانب النفسي التكيُّفي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- انحصار اهتمام أغلب الدراسات بالتحديد والتشخيص لهذه الصعوبات دون محاولة تقديم مقترحات حول التدخل العلاجي والإرشادي.

جاء هذا البحث كمحاولة للتعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية والفروق فيها في ضوء الجنس والمستوى الدراسي وما يرتبط بها من مشكلات سلوكية والفروق في هذه الأخيرة في ضوء الجنس والمستوى الدراسي، وكنِتاج لهذه المحاولة يُوضَع تصور حول الحاجات الإرشادية لهذه الفئة.

خامسا: تساؤلات البحث

تَتَحدَّد مشكلة البحث وتتلخَّص في التساؤلات الآتية:

- ما هي صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم الابتدائي؟

- ما هي المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ التعليم الابتدائي؟

- هل تختلف صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الذكور عنها لدى الإناث من تلاميذ التعليم الابتدائي؟

- هل تختلف صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الأول عنها لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي؟

- هل تختلف المشكلات السلوكية لدى الذكور عنها لدى الإناث من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في التعليم الابتدائي؟

- هل تختلف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الطور الأول عنها لدى تلاميذ الطور الثاني من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في التعليم الابتدائي؟

- هل هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية؟

- ما هي الحاجات الإرشادية لعينة البحث في صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية؟

سادسا: فروض البحث

تُعبِّر الفروض عن إجابات محتملة للتساؤلات التي تطرحها مشكلة البحث، ومن خلال تساؤلات البحث تَمَّ اشتقاق الفروض الآتية:

- توجد فروق بين الجنسين من تلاميذ التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات السلوكية.

- توجد فروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات السلوكية.

- توجد فروق بين الجنسين من تلاميذ التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات).

- توجد فروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات).

- يوجد ارتباط بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

سابعا: التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

- **صعوبات التعلم الأكاديمية:** هي عدد الصعوبات الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات كما وردت في الاستبيان المستخدَم في البحث.

- **المشكلات السلوكية:** هي المشكلات السلوكية كما تَقِيسُها القائمة المستخدَمة في البحث.

- **الحاجات الإرشادية:** هي ما يتم تحديده بَعْد التعرُّف على صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية وتكُون في صورة إرشادات تُقدَّم لذوي صعوبات التعلم للوصول بهم إلى مستوى مقبول من الأداء المدرسي والتكيُّف السلوكي.

الفصل الرابع

إجراءات الدراســـة الميدانيـــة

أولا: منهج الدراسة

ثانيا: عينة الدراسة

ثالثا: أدوات البحث

رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

أولا: منهج الدراسة

يرى (**مودي Moody**) أن: «المنهج العلمي هو تحديد وصيانة المشكلات العلمية وتقديم الفرضيات واقتراح الحلول وجمع المعلومات وتنظيمها ثم استخلاص النتائج والتأكد من مدى ملاءمتها للفروض المبدئية».

(عمار بوحوش وآخر، 1995، 14)

انطلاقا من هذا فالمنهج العلمي يتحدَّد بهدف البحث وفروضه وبُغية تحقيق أهداف البحث والتأكد من صحة الفروض، استخدمت الباحثة في الجانب الميداني المنهج الوصفي (**المقارن الارتباطي**) فهو وصفي لأن الباحثة اتصلت ميدانيا بالعينات وجمعت منها البيانات الخاصة بمتغيِّرات البحث، ومُقارن لأنه يقارن صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية في ضوء الجنس والمستوى الدراسي، وارتباطي لأنه يحدِّد ما إذا يوجد ارتباط بين متغيِّرَي البحث والتعبير عن هذه العلاقة كمِّيا بمعامل الارتباط، وهذا للتأكد من صدق الفروض وتفسير النتائج المُتحصَّل عليها.

ثانيا: عينة الدراسة

نظرا لصعوبة تحديد أفراد المجتمَع الأصلي مما حال دون أخذ عينة عشوائية منهم تُمثلهم بدقة، عمدت الباحثة إلى أسلوب **العيِّنة غير العشوائية Non-Random Sample** واختارت **العيِّنة الهدفيَّة Purposive Sample** «أي اختيار عينة الدراسة اختيارا حرا من خلال توافر البيانات اللازمة في أفراد هذه العينة».

(رجاء وحيد دويدري، 2002، 315)

تم اختيار عينة البحث من 10 مدارس ابتدائية من مدن باتنة، إشمول وأريس:

تقسيم العينة / المدرسة	الطور الأول		الطور الثاني		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الأمير عبد القادر	8	4	8	4	**24**
عبد الرحمن الأخضري	3	1	6	2	**12**
الطاهر جبارة	2	3	6	0	**11**
سفح الجبل (2)	1	2	2	1	**6**
بن عكشة محمد الشريف	6	3	5	3	**17**
نجاوي الصالح	5	3	7	4	**19**
مصطفى رحايلي	6	0	4	0	**10**
الحي الجديد (2)	6	2	2	4	**14**
المجمع المدرسي حي 1052	1	1	4	0	**6**
مدور عزوي	4	3	4	0	**11**
المجموع	**42**	**22**	**48**	**18**	**130**

جدول رقم (1) يمثل توزع عينة البحث على المدارس وفقا للمستوى الدراسي والجنس

1)خصائص العينة:

تتميز العينة بالخصائص الآتية:

أ. **الجنس:** 90 ذكور، 40 إناث.

الطور الدراسي / الجنس	الطور الأول من التعليم الابتدائي			الطور الثاني من التعليم الابتدائي			المجموع
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة	
ذكور	11	20	11	16	14	18	**90**
إناث	9	8	5	5	5	8	**40**
المجموع	**20**	**28**	**16**	**21**	**19**	**26**	**130**

جدول رقم (2) يمثل توزع عينة البحث على الأطوار الدراسة وفقا للجنس

ب. **المستوى الدراسي:** 64 تلميذ من الطور الأول، 66 تلميذ من الطور الثاني.

الطور الأول من التعليم الابتدائي			الطور الثاني من التعليم الابتدائي		
السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
20	28	16	21	19	26

جدول رقم (3) يمثل توزع عينة البحث على الأطوار الدراسية وفقا للمستوى الدراسي

ت. **السن:**

السن	الجنس				المستوى الدراسي			
	ذكور ن=90		إناث ن=40		الطور الأول ن=64		الطور الثاني ن=66	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
	9,966	2,258	9,325	9,371	7,890	1,268	11,590	1,532

جدول رقم (4) يبين متوسطات السن لأفراد العينة وفقا للجنس والمستوى الدراسي

ثالثا: أدوات البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة أداتين هما:

1)استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية:

يتكون من 41 صعوبة تعلم أكاديمية موزَّعة كما يلي:

- مِن 1 إلى 13: صعوبات تعلم أكاديمية في القراءة أي 13 بندا.
- مِن 14 إلى 26: صعوبات تعلم أكاديمية في الكتابة أي 13 بندا.
- مِن 27 إلى 41: صعوبات تعلم أكاديمية في الرياضيات أي 15 بندا.

وتم إعداد هذا الاستبيان بَعْد الاطلاع على بعض المراجع التي تناولت الموضوع.

(بشير معمرية وآخر، 2005، 64-66)،(أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 133-179)

(سامي محمد ملحم، 2002، 281-338)،(فيصل محمد خير الزراد، 1998، 36-38)

1-1) تصحيح الاستبيان: تم تصحيح الاستبيان بطريقتين:

- حساب تكرار كل صعوبة لدى أفراد العينة.
- مَنْح درجة واحدة على كل صعوبة يَتبيَّن وجودها لدى كل تلميذ بمفرده.

2-1) الخصائص السيكومترية للاستبيان:

1-2-1) الصدق:

تم استخدام الصِّدْق التمييزي وذلك بأسلوب المقارَنة الطَّرفِية أين أخذت الباحثة (27%) من درجات الاستبيان أعلى التوزيع و(27%) من درجات الاستبيان أدنى التوزيع وحسبت الدلالة الإحصائية لقيمة "ت" للفرق بين متوسطي المجموعتين وذلك لدى الفئات الأربعة للعينة (ذكور، إناث، تلاميذ الطور الأول، تلاميذ الطور الثاني)، وكذا العينة الكلية للجنسين والطورين.

أ. **الذكور (العينة الكلية للطورين)**: ن=90.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **24**.

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المجموعة العليا	31,416	2,652	24,079	0,01
	المجموعة الدنيا	8,083	3,818		

جدول رقم (5) يبين قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى فئة الذكور في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية

ب. **الإناث (العينة الكلية للطورين)**: ن=40.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **11**.

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المجموعة العليا	26,909	3,260	12,543	0,01
	المجموعة الدنيا	8,545	3,286		

جدول رقم (6) يبين قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى فئة الإناث في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية

ت. **تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث)**: ن=64.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **17**.

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المجموعة العليا	30,117	2,525	27,227	0,01
	المجموعة الدنيا	6,647	2,350		

جدول رقم (7) يبين قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى فئة تلاميذ الطور الأول في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية

ث. تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث): ن=66.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **18**.

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المجموعة العليا	30,611	3,303	15,996	0,01
	المجموعة الدنيا	9,944	4,183		

جدول رقم (8) يبين قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى فئة تلاميذ الطور الثاني في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية

ج. العينة الكلية للطورين والجنسين: ن=130.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **35**.

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المجموعة العليا	30,371	2,962	27,854	0,01
	المجموعة الدنيا	8,171	3,582		

جدول رقم (9) يبين قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لدى عينة البحث الكلية في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية

من خلال الجداول أرقام (5)،(6)،(7)،(8)،(9) تَبيَّن لنا أن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ومنه فالفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدى الفئات الأربعة للعينة والعينة الكلية فرْقٌ حقيقي لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة ذات الدرجات العليا، وبناء عليه فالاستبيان استطاع أن يُميِّز بين المجموعات ذات الدرجات العليا والمجموعات ذات الدرجات الدنيا فهو صادق على عينة البحث بفئاتها الأربعة.

1-2-2) الثبات:

تم حساب ثبات الاستبيان بأسلوب التجزئة النصفية (معامل الاتّساق الداخلي) حيث قامت الباحثة بتجزئة الاستبيان إلى نصفين: العبارات الفردية (1،3،5،...،41) مقابل

العبارات الزوجية (2،4،6،...،40)، فبَعْد تطبيق الاستبيان وتصحيحه تَحصَّل كل فرد على درجتين إحداهما على النصف الفردي وثانيهما على النصف الزوجي ثم حُسِب معامل الارتباط الخطي بين النصفين بمعادلة **بيرسون**، مما أعطانا معامل ثبات نصف الاستبيان فقط وصُحِّح الطول باستخدام معادلة (**سبيرمان-بروان Spearman-Brown 1910**) وذلك لدى الفئات الأربعة للعينة (ذكور، إناث، تلاميذ الطور الأول، تلاميذ الطور الثاني) وكذا العينة الكلية للطورين والجنسين.

أ. الذكور (العينة الكلية للطورين):

معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
0,877**	0,934**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (10) يبين قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على فئة الذكور قبل وبعد التصحيح

ب. الإناث (العينة الكلية للطورين):

معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
0,832**	0,908**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (11) يبين قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على فئة الإناث قبل وبعد التصحيح

ت. تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث):

معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
0,887**	0,940**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (12) يبين قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على فئة تلاميذ الطور الأول قبل وبعد التصحيح

ث. تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث):

معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
0,841**	0,913**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (13) يبين قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على فئة تلاميذ الطور الثاني قبل وبعد التصحيح

ج. العينة الكلية للطورين والجنسين:

معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
0,865**	0,927**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (14) يبين قيمة معامل ثبات استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية على العينة الكلية للبحث قبل وبعد التصحيح

يتضح من قيمة معامل الثبات في الفئات الأربعة للعينة والعينة الكلية أنها دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 أي أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات، واتضح أنه يتمتع أيضا بدرجة عالية من الصدق تؤدي إلى الوثوق في نتائج ما يقيسه؛ إذن فالاستبيان يُعطي الثقة لاستخدامه في دراستنا هذه.

2)قائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية:

أعَدَّ هذه القائمة السيكولوجي الفلسطيني **صلاح الدين أبو ناهية** تضم ست مجالات فرعية تُغطي ميدان المشكلات السلوكية عند أطفال المدرسة الابتدائية وهي:

- النشاط الزائد وعدد عباراته 16.
- السلوك الاجتماعي المنحرف وعدد عباراته 16.
- العادات الغريبة واللزمات العصبية وعدد عباراته 16.
- سلوك التمرد في المدرسة وعدد عباراته 16.
- السلوك العدواني وعدد عباراته 16.
- السلوك الانسحابي وعدد عباراته 16.

إذن القائمة تحتوي على 96 عبارة، لكل عبارة أربع خيارات ويُطلب من العميل اختيار خيار واحد من بينها في كل عبارة بوضع علامة (×) في الخانة المقابلة للخيار.

(أنظر الملحق رقم 2)

1-2) تصحيح القائمة:

تم تصحيح هذه القائمة كما قرر مُعِدُّها **صلاح الدين محمد أبو ناهية** على أساس أن لكل عبارة أربع خيارات هي: شديدة، متوسطة، ضعيفة، لا توجد. ومن ثمة فإن الدرجات في ذلك تُعطى 3،2،1،0 على الترتيب. ثم تُجمَع في النهاية درجات كل عبارة للحصول على الدرجة الكلية للمجال الفرعي وتُجْمَع درجات كل مجال فرعي للحصول على الدرجة الكلية للقائمة.

2-2) الخصائص السيكومترية للقائمة:

1-2-2) الصدق:

تم استخدام الصدق التمييزي وذلك بأسلوب المقارَنة الطَّرفِية أين أخذت الباحثة (27%) من درجات القائمة أعلى التوزيع و(27%) من درجات القائمة أدنى التوزيع وحسبت الدلالة الإحصائية لقيمة "ت" للفرق بين متوسطي المجموعتين وذلك لدى الفئات الأربعة للعينة (ذكور، إناث، تلاميذ الطور الأول، تلاميذ الطور الثاني)، وكذا العينة الكلية للطورين والجنسين في كل مجال فرعي والدرجة الكلية للقائمة.

أ. **الذكور(العينة الكلية للطورين)**: ن=90.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **24**.

العينة / الأبعاد	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النشاط الزائد	32,25	5,896	2,666	2,014	22,774	0,01
السلوك الاجتماعي المنحرف	26,041	5,274	2,25	2,349	19,759	0,01
العادات الغريبة واللزمات العصبية	23,125	5,607	1,958	1,338	17,609	0,01
سلوك التمرد في المدرسة	25,708	6,804	2,166	1,841	16,025	0,01
السلوك العدواني	28,083	7,118	0,666	0,799	18,363	0,01
السلوك الانسحابي	31,166	6,659	3,083	1,956	19,407	0,01
الدرجة الكلية	140,791	27,442	28,666	10,766	18,243	0,01

جدول رقم (15) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لدى فئة الذكور

ب. **الإناث (العينة الكلية للطورين)**: ن=40.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **11**.

العينة / الأبعاد	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النشاط الزائد	27,272	4,677	3,272	2,094	14,814	0,01
السلوك الاجتماعي المنحرف	27,636	7,414	2,545	1,559	10,472	0,01

العادات الغريبة واللزمات العصبية	20	5,543	1,181	1,585	10,323	0,01
سلوك التمرد في المدرسة	20,181	7,579	1,909	1,564	7,467	0,01
السلوك العدواني	19,272	8,657	0,636	0,881	6,774	0,01
السلوك الانسحابي	34,909	5,712	5,363	3,311	14,150	0,01
الدرجة الكلية	128,727	35,279	28,909	5,567	8,838	0,01

جدول رقم (16) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لدى فئة الإناث

ت. تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث): ن=64.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **17.**

العينة / الأبعاد	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النشاط الزائد	31,941	4,808	2,235	1,832	23,099	0,01
السلوك الاجتماعي المنحرف	29,058	6,276	2,235	2,263	16,080	0,01
العادات الغريبة واللزمات العصبية	21,529	3,634	1,882	1,567	19,865	0,01
سلوك التمرد في المدرسة	24,882	7,436	1,470	1,786	12,251	0,01
السلوك العدواني	26,647	8,683	0,529	0,776	11,986	0,01
السلوك الانسحابي	33,882	5,435	3,235	2,509	20,485	0,01
الدرجة الكلية	140,176	33,776	34,235	14,847	11,486	0,01

جدول رقم (17) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لدى فئة تلاميذ الطور الأول

ث. تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث): ن=66.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **18.**

العينة / الأبعاد	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النشاط الزائد	27,888	8,119	3,444	2,088	12,023	0,01
السلوك الاجتماعي المنحرف	24,111	4,806	2,444	2,006	17,155	0,01

العادات الغريبة واللزمات العصبية	22,666	7,236	1,555	1,343	11,826	0,01
سلوك التمرد في المدرسة	23,888	6,483	2,666	1,528	13,140	0,01
السلوك العدواني	25,5	6,491	0,777	0,854	15,578	0,01
السلوك الانسحابي	30,111	7,971	4,055	2,677	12,778	0,01
الدرجة الكلية	134,722	25,987	26,388	6,629	16,656	0,01

جدول رقم (18) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لدى فئة تلاميذ الطور الثاني

ج. العينة الكلية للطورين والجنسين: ن=130.

بأخذ (27%) من طرفي التوزيع يكون حجم كل مجموعة **35.**

العينة / الأبعاد	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النشاط الزائد	30,857	5,778	2,857	2,058	26,641	0,01
السلوك الاجتماعي المنحرف	26,657	5,928	2,342	2,138	22,513	0,01
العادات الغريبة واللزمات العصبية	22,285	5,586	1,714	1,465	20,778	0,01
سلوك التمرد في المدرسة	24,371	6,979	2,028	1,682	18,150	0,01
السلوك العدواني	26,114	7,582	0,657	0,826	19,477	0,01
السلوك الانسحابي	32,457	6,460	3,657	2,629	24,080	0,01
الدرجة الكلية	137,257	30,663	28,571	9,139	19,807	0,01

جدول رقم (19) يبين دلالة الفروق بين متوسطات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية لدى عينة البحث الكلية

من خلال الجداول (15)،(16)،(17)،(18)،(19) تَبيَّن لنا أن قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ومنه فالفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدى الفئات الأربع للعينة والعينة الكلية فرْقٌ حقيقي لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة ذات الدرجات العليا، وبناء عليه فالقائمة استطاعت أن تُميِّز بين المجموعات ذات الدرجات العليا والمجموعات ذات الدرجات الدنيا في أبعادها الستة ودرجتها الكلية فهي صادقة على عينة البحث بفئاتها الأربعة.

2-2-2) الثبات:

تم حساب ثبات القائمة بأسلوب التجزئة النصفية (معامل الاتّساق الداخلي) حيث قامت الباحثة بتجزئة كل المقاييس الفرعية للقائمة إلى نصفين: العبارات الفردية (1،3،5،...،15) مقابل العبارات الزوجية (2،4،6،...،16)، فبَعْد تطبيق القائمة وتصحيحها تَحصَّل كل فرد على درجتين إحداهما على النصف الفردي وثانيهما على النصف الزوجي وذلك في كل بُعْد من الأبعاد الستة للقائمة، ثم حُسِب معامل الارتباط الخطي بين النصفين بمعادلة **بيرسون** وذلك لكل بُعْد فرعي وللقائمة ككل مما أعطانا معامل ثبات نصف البعد الفرعي وبالتالي معامل ثبات نصف القائمة فقط وصُحِّح الطول باستخدام معادلة **سبيرمان-بروان** وذلك لدى الفئات الأربعة للعينة (ذكور، إناث، تلاميذ الطور الأول، تلاميذ الطور الثاني) وكذا العينة الكلية للجنسين والطورين.

أ. الذكور (العينة الكلية للطورين):

معامل الثبات / الأبعاد	قبل التصحيح	بعد التصحيح
النشاط الزائد	0,845**	0,915**
السلوك الاجتماعي المنحرف	0,832**	0,908**
العادات الغريبة واللزمات العصبية	0,732**	0,845**
سلوك التمرد في المدرسة	0,823**	0,902**
السلوك العدواني	0,885**	0,938**
السلوك الانسحابي	0,851**	0,919**
الدرجة الكلية	0,940**	0,969**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (20) يبين قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على فئة الذكور قبل وبعد التصحيح

ب. الإناث (العينة الكلية للطورين):

معامل الثبات / الأبعاد	قبل التصحيح	بعد التصحيح
النشاط الزائد	0,894**	0,944**
السلوك الاجتماعي المنحرف	0,901**	0,947**
العادات الغريبة واللزمات العصبية	0,775**	0,873**

سلـــوك التمـــرد فـــي المدرســـة	0,820**	0,901**
السلـــــوك الـــــعدوانـــــي	0,883**	0,937**
السلـــــوك الانسحـــــابـــــي	0,913**	0,954**
الـــــدرجـــــة الـــــكليـــــة	0,976**	0,987**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (21) يبين قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على فئة الإناث قبل وبعد التصحيح

ت. تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث):

معامـــــل الثبـــــات / الأبعـــــاد	قبـــــل التصـــــحيـــــح	بعـــــد التصـــــحيـــــح
النشـــــــاط الزائـــــــد	0,875**	0,933**
السلـــوك الاجتماعـــي المنحـــرف	0,863**	0,926**
العـادات الغريبة واللزمـات العصبيـــة	0,777**	0,874**
سلـــوك التمـــرد فـــي المدرســـة	0,842**	0,914**
السلـــــوك الـــــعدوانـــــي	0,882**	0,937**
السلـــــوك الانسحـــــابـــــي	0,865**	0,927**
الـــــدرجـــــة الـــــكليـــــة	0,955**	0,976**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (22) يبين قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على فئة تلاميذ الطور الأول قبل وبعد التصحيح

ث. تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث):

معامـــــل الثبـــــات / الأبعـــــاد	قبـــــل التصـــــحيـــــح	بعـــــد التصـــــحيـــــح
النشـــــــاط الزائـــــــد	0,824**	0,903**
السلـــوك الاجتماعـــي المنحـــرف	0,829**	0,906**
العـادات الغريبة واللزمـات العصبيـــة	0,753**	0,859**
سلـــوك التمـــرد فـــي المدرســـة	0,808**	0,893**
السلـــــوك الـــــعدوانـــــي	0,899**	0,946**
السلـــــوك الانسحـــــابـــــي	0,882**	0,937**
الـــــدرجـــــة الـــــكليـــــة	0,954**	0,976**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (23) يبين قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على فئة تلاميذ الطور الثاني قبل وبعد التصحيح

ج. العينة الكلية للطورين والجنسين:

معامل الثبات / الأبعاد	قبل التصحيح	بعد التصحيح
النشاط الزائد	0,853**	0,920**
السلوك الاجتماعي المنحرف	0,849**	0,918**
العادات الغريبة واللزمات العصبية	0,743**	0,852**
سلوك التمرد في المدرسة	0,825**	0,904**
السلوك العدواني	0,887**	0,940**
السلوك الانسحابي	0,873**	0,932**
الدرجة الكلية	0,950**	0,974**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (24) يبين قيمة معامل ثبات الأبعاد الستة والدرجة الكلية في المشكلات السلوكية على العينة الكلية للبحث قبل وبعد التصحيح

يَتضح من قيمة معامل الثبات في الفئات الأربعة للعينة والعينة الكلية أنها دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 أي أن القائمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، واتضح أنها تتمتع أيضا بدرجة عالية من الصدق تؤدي إلى الوثوق في نتائج ما تقيسه؛ إذن فالقائمة تُعطي الثقة لاستخدامها في دراستنا هذه.

رابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

1) الإحصاء الوصفي:

أ. التكرارات.

ب. المتوسطات الحسابية:

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

حيـــث: س: قيم الدرجات.
مج س: مجموع قيم الدرجات.
ن: عدد أفراد العينة.

ت. الانحرافات المعيارية:

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ س^2}{ن} - م^2}$$

حيث: $س^2$: مربع قيم الدرجات.
مج $س^2$: مجموع مربع قيم الدرجات.
م: المتوسط الحسابي لقيم درجات أفراد العينة.
ن: عدد أفراد العينة.

2)الإحصاء الاستدلالي:

أ. كا مربع: $كا^2 = \sum \frac{(ت_و - ت_م)^2}{ت_م}$

حيــث:
$ت_و$: التكرار الواقعي.
$ت_م$: التكرار المتوقع.

درجة الحرية = (ن-1)(ن-1).

ب. اختبار "ت": لحساب دلالة الفرق بين متوسطات أفراد العينة في ضوء الجنس والمستوى الدراسي وذلك بعد التحقق من تجانس المجموعات:

* حساب النسبة الفائية للتحقق من تجانس المجموعات أو عدمه:

$$ف = \frac{التباين\ الكبير}{التباين\ الصغير}$$ ، درجة الحرية = $\frac{درجة\ حرية\ التباين\ الكبير}{درجة\ حرية\ التباين\ الصغير}$

تتم المقارنة بين القيمة الجدولية والقيمة المحسوبة:

- إذا كانت قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية فالمجموعتان متجانستان.
- إذا كانت قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية فالمجموعتان غير متجانستان.

- اختبار "ت" لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين غير متساويتين ومتجانستين:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\left[\frac{1}{ن_2} + \frac{1}{ن_1}\right] \frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}}}$$ حيــث:

ع^2: التباين = مربع الانحراف المعياري = $\frac{مج\ س^2}{ن} - م^2$.

درجة الحرية = $ن_1 + ن_2 - 2$.

- اختبار "ت" لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين غير متساويتين وغير متجانستين:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}}$$

$$\text{درجة الحرية} = 2 - \frac{\left(\frac{ع_1^2}{ن_1} + \frac{ع_2^2}{ن_2}\right)^2}{\left(\frac{\left(\frac{ع_1^2}{ن_1}\right)^2}{ن_1 + 1}\right) + \left(\frac{\left(\frac{ع_2^2}{ن_2}\right)^2}{ن_2 + 1}\right)}$$

- اختبار "ت" لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين متساويتين ومتجانستين $ن_1 = ن_2 = ن$:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

درجة الحرية = ن – 1.

ت. معامل الارتباط الخطي لبيرسون من الدرجات الخام:

$$ر = \frac{ن.مج\ س \times ص - مج\ س \times مج\ ص}{\sqrt{\left[ن.مج\ س^2 - (مج\ س)^2\right]\left[ن.مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2\right]}}$$

(مقدم عبد الحفيظ، 1993، 78-89)

الفصل الخامس
عـــرض النتائـــج ومناقشتـــها

أولا: عرض النتائج

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج

ثالثا: مناقشة عامة

أولا: عرض النتائج

1)عرض النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما هي صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات الأكثر انتشـــارا لدى تلاميذ التعليم الابتدائي؟

للإجابة على هذا السؤال اعتمدت الباحثة على ترتيب تكرارات الصعوبات لفئـــات العينة (ذكور، إناث، تلاميذ الطور الأول، تلاميذ الطور الثاني) كل على حده وللعينة الكلية للطورين والجنسين.

أ. الذكور (العينة الكلية للطورين):

صـــــــعوبـــــــــــات التعلم الأكاديميـــــــــــــــة	تكـرار الصعوبـة	ترتيـبها
13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	69	1
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	65	2
20- يكتب بخط رديء	65	2
16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	59	3
26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	58	4
24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	57	5
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة	57	5
38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	55	6
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	54	7
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >،<،...	54	7
3- يبطئ في قراءته الصامتة	53	8
23- لا ينقط الحروف أثناء الكتابة	53	8
27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672	53	8
22- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ	52	9
37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	51	10
19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	50	11
39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية	50	11
6- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	48	12
18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	48	12
35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	48	12
30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم	47	13
33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي	47	13
5- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد	46	14
25- يكتب كلمات غير كاملة	44	15
40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص	44	15

9- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	43	16
41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل	41	17
29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل: +،-، آحاد، عشرات،...	39	18
7- يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	38	19
15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى	38	19
34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز إلى س	37	20
36- يجد صعوبة في العد التسلسلي	36	21
8- يفقد مكان القراءة باستمرار	35	22
14- لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل: (ر،ز)،(د،ذ)،(ت،ث)	35	22
21- لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	29	23
11- يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب	26	24
12- يبدل كلمة بأخرى مثل: (كان بدلا من عاش) أثناء القراءة الجهرية	24	25
4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	17	26
10- يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: درب بدلا من برد	17	26
17- لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح	16	27
31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (5،3)،(9،6)،(8،0)	12	28

جدول رقم (25) يبين ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى فئة الذكور وذلك حسب حجم تكرارها

يتبين من الجدول رقم (25) أن صعوبات التعلم الأكاديمية العشرة الأولى في الترتيب (الأكثر انتشارا) حسب حجم تكرارها تتعلق أربع منها بالكتابة وثلاث بالقراءة وثلاث بالرياضيات.

ب. الإناث (العينة الكلية للطورين):

صعوبات التعلم الأكاديمية	تكرار الصعوبة	ترتيبها
16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	28	1
27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672	27	2
33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي	27	2
37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	26	3
38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	25	4
9- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	24	5
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة	24	5
39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية	24	5
13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	23	6
18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	23	6
20- يكتب بخط رديء	23	6
19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	22	7

32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >،<،...	22	7
22- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ	21	8
26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	21	8
24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	20	9
30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم	20	9
3- يبطئ في قراءته الصامتة	19	10
35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	19	10
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	17	11
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	17	11
5- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد	17	11
23- لا ينقط الحروف أثناء الكتابة	17	11
6- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	16	12
15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى	16	12
29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل: +،-، آحاد، عشرات،...	15	13
36- يجد صعوبة في العد التسلسلي	15	13
8- يفقد مكان القراءة باستمرار	13	14
21- لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	13	14
25- يكتب كلمات غير كاملة	13	14
34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز إلى س	13	14
40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص	13	14
14- لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل: (ر،ز)،(د،ذ)،(ت،ث)	12	15
41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل	11	16
7- يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	9	17
11- يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب	9	17
17- لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح	9	17
12- يبدل كلمة بأخرى مثل: (كان بدلا من عاش) أثناء القراءة الجهرية	7	18
10- يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: درب بدلا من برد	6	19
31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (3،5)،(6،9)،(0،8)	6	19
4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	1	20

جدول رقم (26) يبين ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى فئة الإناث وذلك حسب حجم تكرارها

يتبين من الجدول رقم (26) أن صعوبات التعلم الأكاديمية العشرة الأولى في الترتيب (الأكثر انتشارا) حسب حجم تكرارها تتعلق ست منها بالرياضيات واثنتان بالكتابة واثنتان بالقراءة.

ت. تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث):

صعوبات التعلم الأكاديمية	تكرار الصعوبة	ترتيبها
13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	46	1
26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	46	1
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	45	2
20- يكتب بخط رديء	44	3
33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي	43	4
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	40	5
27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672	40	5
16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	39	6
3- يبطئ في قراءته الصامتة	38	7
18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	38	7
24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	38	7
37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	38	7
22- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ	37	8
19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	36	9
23- لا ينقط الحروف أثناء الكتابة	35	10
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >،<،...	35	10
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة	34	11
38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	34	11
6- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	31	12
5- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد	30	13
9- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	30	13
25- يكتب كلمات غير كاملة	30	13
39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية	30	13
15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى	27	14
36- يجد صعوبة في العد التسلسلي	27	14
8- يفقد مكان القراءة باستمرار	26	15
14- لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل: (ر،ز)،(د،ذ)،(ت،ث)	26	15
7- يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	24	16
21- لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	24	16
29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل: +،-، آحاد، عشرات،...	22	17
11- يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب	20	18
12- يبدل كلمة بأخرى مثل: (كان بدلا من عاش) أثناء القراءة الجهرية	20	18
30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم	18	19
34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز إلى س	15	20
35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	15	20
4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	14	21

17- لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح	14	21
10- يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: درب بدلا من برد	13	22
31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (3،5)،(6،9)،(0،8)	10	23
40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص	0	24
41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل	0	24

جدول رقم (27) يبين ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى فئة تلاميذ الطور الأول وذلك حسب حجم تكرارها

يتبين من الجدول رقم (27) أن صعوبات التعلم الأكاديمية العشرة الأولى في الترتيب (الأكثر انتشارا) حسب حجم تكرارها تتعلق أربع منها بالقراءة وأربع بالكتابة واثنتان بالرياضيات.

ث. تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث):

صعوبات التعلم الأكاديمية	تكرار الصعوبة	ترتيبها
40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص	57	1
35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	52	2
41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل	52	2
30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم	49	3
16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	48	4
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة	47	5
13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	46	6
38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	46	6
20- يكتب بخط رديء	44	7
39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية	44	7
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >،<،...	41	8
27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672	40	9
24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	39	10
37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	39	10
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	37	11
9- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	37	11
19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	36	12
22- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ	36	12
23- لا ينقط الحروف أثناء الكتابة	35	13
34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز إلى س	35	13
3- يبطئ في قراءته الصامتة	34	14
5- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد	33	15

6- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	33	15
18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	33	15
26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	33	15
29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل: +،-، آحاد، عشرات،...	32	16
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	31	17
33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي	31	17
15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى	27	18
25- يكتب كلمات غير كاملة	27	18
36- يجد صعوبة في العد التسلسلي	24	19
7- يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	23	20
8- يفقد مكان القراءة باستمرار	22	21
14- لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل: (ر،ز)،(د،ذ)،(ت،ث)	21	22
21- لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	18	23
11- يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب	15	24
12- يبدل كلمة بأخرى مثل: (كان بدلا من عاش) أثناء القراءة الجهرية	11	25
17- لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح	11	25
10- يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: درب بدلا من برد	10	26
31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (3،5)،(6،9)،(0،8)	8	27
4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	4	28

جدول رقم (28) يبين ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى فئة تلاميذ الطور الثاني وذلك حسب حجم تكرارها

يتبين من الجدول رقم (28) أن صعوبات التعلم الأكاديمية العشرة الأولى في الترتيب (الأكثر انتشارا) حسب حجم تكرارها تتعلق سبع منها بالرياضيات واثنتان بالكتابة وواحدة بالقراءة.

ج. العينة الكلية للطورين والجنسين:

صعوبات التعلم الأكاديمية	تكرار الصعوبة	ترتيبها
13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	92	1
20- يكتب بخط رديء	88	2
16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	87	3
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	82	4
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة	81	5
27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672	80	6
38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	80	6
26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	79	7
24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	77	8

37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	77	8
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >،<،...	76	9
33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي	74	10
39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية	74	10
22- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ	73	11
3- يبطئ في قراءته الصامتة	72	12
19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	72	12
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	71	13
8- يفقد مكان القراءة باستمرار	71	13
23- لا ينقط الحروف أثناء الكتابة	70	14
9- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	67	15
30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم	67	15
35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	67	15
6- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	64	16
5- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد	63	17
25- يكتب كلمات غير كاملة	57	18
40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص	57	18
15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى	54	19
29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل: +،-، آحاد، عشرات،...	54	19
41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل	52	20
36- يجد صعوبة في العد التسلسلي	51	21
34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز إلى س	50	22
18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	48	23
7- يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	47	24
14- لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل: (ر،ز)،(د،ذ)،(ت،ث)	47	24
21- لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	42	25
11- يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب	35	26
12- يبدل كلمة بأخرى مثل: (كان بدلا من عاش) أثناء القراءة الجهرية	31	27
17- لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح	25	28
10- يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: درب بدلا من برد	23	29
4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	30	30
31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (5،3)،(9،6)،(8،0)	30	30

جدول رقم (29) يبين ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لدى العينة الكلية للبحث وذلك حسب حجم تكرارها

يتبين من الجدول رقم (29) أن صعوبات التعلم الأكاديمية العشرة الأولى في الترتيب (الأكثر انتشارا) حسب حجم تكرارها تتعلق أربع منها بالكتابة وأربع بالرياضيات واثنتان بالقراءة.

2)عرض النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

ما هي المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ التعليم الابتدائي؟

للإجابة على هذا السؤال اعتمدت الباحثة على استخراج المتوسطات الحسابية لفئات العينة (ذكور، إناث، تلاميذ الطور الأول، تلاميذ الطور الثاني) كل على حده وللعينة الكلية للطورين والجنسين في الأبعاد الستة للمشكلات السلوكية، فجاء ترتيبها كما يلي:

أ. الذكور (العينة الكلية للطورين):

- النشاط الزائد (16,377).
- السلوك الانسحابي (15,788).
- السلوك الاجتماعي المنحرف (13,555).
- سلوك التمرد في المدرسة (12,233).
- السلوك العدواني (12,055).
- العادات الغريبة واللزمات العصبية (10,988).

ب. الإناث (العينة الكلية للطورين):

- السلوك الانسحابي (19,15).
- النشاط الزائد (13,875).
- السلوك الاجتماعي المنحرف (13,25).
- العادات الغريبة واللزمات العصبية (9,325).
- سلوك التمرد في المدرسة (9,25).
- السلوك العدواني (7,875).

ت. تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث):

- السلوك الانسحابي (18,593).
- النشاط الزائد (17,343).
- السلوك الاجتماعي المنحرف (13,968).

- سلوك التمرد في المدرسة (11,671).
- السلوك العدواني (10,921).
- العادات الغريبة واللزمات العصبية (10,812).

ث. تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث):

- السلوك الانسحابي (15,106).
- النشاط الزائد (13,924).
- السلوك الاجتماعي المنحرف (12,969).
- سلوك التمرد في المدرسة (10,969).
- السلوك العدواني (10,621).
- العادات الغريبة واللزمات العصبية (10,151).

ج. العينة الكلية للطورين والجنسين:

- السلوك الانسحابي (16,823).
- النشاط الزائد (15,607).
- السلوك الاجتماعي المنحرف (13,461).
- سلوك التمرد في المدرسة (11,315).
- السلوك العدواني (10,769).
- العادات الغريبة واللزمات العصبية (10,476).

3)عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى: ونصها كما يلي:

توجد فروق بين الجنسين من تلاميذ التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات السلوكية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي.

لاختبار صدق هذه الفرضية تم استعمال المعالجة الإحصائية الآتية:

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا الفئتين (ذكور، إناث) في أبعاد المشكلات السلوكية كما يتضح ذلك في الجدول رقم (30).

- تم حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لكلا الفئتين (ذكور، إناث) في أبعاد المشكلات السلوكية.

وهذا بَعد التحقُّق من تجانس المجموعات بحساب القيمة الفائية ومقارنتها بالقيمة الجدولية والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

العينة / الأبعاد	ذكور (العينة الكلية للطورين) ن=90		إناث (العينة الكلية للطورين) ن=40		ف للتجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
النشاط الزائد	16,377	11,882	13,875	9,790	1,515 غ.د	1,160	غ.د
السلوك الاجتماعي المنحرف	13,555	9,749	13,25	10,575		0,159	غ.د
العادات الغريبة واللزمات العصبية	10,988	8,799	9,325	7,925		1,018	غ.د
سلوك التمرد في المدرسة	12,233	9,818	9,25	8,332		1,662	غ.د
السلوك العدواني	12,055	11,483	7,875	8,735		2,041	0,05
السلوك الانسحابي	15,788	11,423	19,15	11,877		1,52-	غ.د

جدول رقم (30) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في أبعاد المشكلات السلوكية

يتبين من الجدول رقم (30) أن قيم "ت" غير دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك الانسحابي.

وجاءت قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 بين الذكور والإناث لصالح الذكور في السلوك العدواني.

4)عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية: ونصها كما يلي:

توجد فروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات السلوكية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي.

لاختبار صدق هذه الفرضية تم استعمال المعالجة الإحصائية الآتية:

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا الفئتين (تلاميذ الطور الأول، تلاميذ الطور الثاني) في أبعاد المشكلات السلوكية كما يتضح ذلك في الجدول رقم (31).

- تم حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لكلا الفئتين (تلاميذ الطور الأول، تلاميذ الطور الثاني) في أبعاد المشكلات السلوكية.

وهذا بعد التحقق من تجانس المجموعات بحساب القيمة الفائية ومقارنتها بالقيمة الجدولية والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

العينة / الأبعاد	تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث) ن=64		تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث) ن=66		ف للتجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
النشاط الزائد	17,343	11,902	13,924	10,494	1,515 غ.د	1,747	غ.د
السلوك الاجتماعي المنحرف	13,968	11,008	12,969	8,860		0,573	غ.د
العادات الغريبة واللزمات العصبية	10,812	7,949	10,151	9,128		0,442	غ.د
سلوك التمرد في المدرسة	11,671	9,749	10,969	9,213		0,424	غ.د
السلوك العدواني	10,921	11,195	10,621	10,574		0,159	غ.د
السلوك الانسحابي	18,593	11,951	15,106	11,122		1,732	غ.د

جدول رقم (31) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في أبعاد المشكلات السلوكية

يتبين من الجدول رقم (31) أن قيم "ت" جاءت غير دالة إحصائيا في كـــل أبعـــاد المشكلات السلوكية بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني وذلك في كل من: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي.

5)عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة: ونصها كما يلي:

توجد فروق بين الجنسين من تلاميذ التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات).

لاختبار صدق هذه الفرضية تم استعمال المعالجة الإحصائية الآتية:

- تم رصد تكرار كل صعوبة لدى الذكور (العينة الكلية للطورين) والإناث (العينة الكلية للطورين) كل على حده ثم تم حساب قيم "كا مربع" لدلالة الفروق بينهما في صعوبات التعلم الأكاديمية.

صعوبات التعلم الأكاديمية	تكرارها عند الذكور	تكرارها عند الإناث	كا مربع
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	54	17	19,28**
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	65	17	28,096**
3- يبطئ في قراءته الصامتة	53	19	16,054**
4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	17	1	14,222**
5- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد	46	17	13,348**
6- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	48	16	16**
7- يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	38	9	17,892**
8- يفقد مكان القراءة باستمرار	35	13	10,082**
9- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	43	24	5,388*
10- يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: درب بدلا من برد	17	6	5,26*
11- يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب	26	9	8,256**
12- يبدل كلمة بأخرى مثل: (كان بدلا من عاش) أثناء القراءة الجهرية	24	7	9,322**
13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	69	23	23**
14- لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل: (ر،ز)،(د،ذ)،(ت،ث)	35	12	11,254**
15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى	38	16	8,962**
16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	59	28	<<
17- لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح	16	9	1,96
18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	48	23	8,802**
19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	50	22	10,888**
20- يكتب بخط رديء	65	23	20,044**
21- لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	29	13	6,094*

22- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ	52	21	13,164**
23- لا ينقط الحروف أثناء الكتابة	53	17	18,514**
24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	57	20	17,778**
25- يكتب كلمات غير كاملة	44	13	16,858**
26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	58	21	17,328**
27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672	53	27	8,45**
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة	57	24	13,444**
29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل: +،-، آحاد، عشرات،...	39	15	10,666**
30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم	47	20	10,88**
31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (3،5)،(6،9)،(0،8)	12	6	2
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >،<،...	54	22	13,472**
33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي	47	27	5,404*
34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز إلى س	37	13	11,52**
35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	48	19	12,552**
36- يجد صعوبة في العد التسلسلي	36	15	8,646**
37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	51	26	8,116**
38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	55	25	11,25**
39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية	50	24	9,134**
40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص	44	13	16,858**
41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل	41	11	17,306**

* دالة عند مستوى 0,05 ** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (32) يبين قيم "كا مربع" للفروق بين الجنسين من تلاميذ التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات)

يتبين من الجدول رقم (32) أن هناك خمس وثلاثون صعوبة تعلم أكاديمية كانت فيها الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 لصالح الذكور وهي الصعوبات أرقام:

- 12،11،8،7،6،5،4،3،2،1،13 (قراءة).
- 25،24،23،22،20،19،18،16،15،14،26 (كتابة).
- 40،39،38،37،36،35،34،32،30،29،28،27،41 (رياضيات).

وهناك أربع صعوبات تعلم أكاديمية كانت فيها الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 لصالح الذكور وهي الصعوبات أرقام: 9،10 (قراءة)، 21 (كتابة)، 33 (رياضيات). أما الفروق في الصعوبات أرقام: 17 (كتابة)، 31 (رياضيات) فكانت غير دالة إحصائيا.

كما تم تجميع البنود في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية ثم رُصد تكرار كل بُعْد لدى الذكور والإناث كلٌّ على حده وتم حساب قيم "كا مربع" لدلالة الفروق بينهما في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/ كتابة/رياضيات).

العينة / الأبعاد	ذكور (العينة الكلية للطوريين) ن=90	إناث (العينة الكلية للطوريين) ن=40	كا مربع
	تكرار الصعوبة	تكرار الصعوبة	
قراءة	535	178	178,75**
كتابة	604	238	159,092**
رياضيات	671	287	153,92**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (33) يبين قيم "كا مربع" للفروق بين الجنسين من تلاميذ التعليم الابتدائي في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات)

يتبين من الجدول رقم (33) أن الفروق في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 لصالح الذكور.

6)عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة: ونصها كما يلي:

توجد فروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات).

لاختبار صدق هذه الفرضية تم استعمال المعالجة الإحصائية الآتية:

- تم رصد تكرار كل صعوبة لدى تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني ثم تم حساب قيم "كا مربع" لدلالة الفروق بينهما في صعوبات التعلم الأكاديمية.

صعوبات التعلم الأكاديمية	تكرارها عند تلاميذ الطور الأول (ذكوروإناث)	تكرارها عند تلاميذ الطور الثاني (ذكوروإناث)	كا مربع
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	40	31	1,14
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	45	37	0,78
3- يبطئ في قراءته الصامتة	38	34	0,222
4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	14	4	5,554*
5- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد	30	33	0,142
6- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	31	33	0,062
7- يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	24	23	0,02
8- يفقد مكان القراءة باستمرار	26	22	0,332
9- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	30	37	0,73
10- يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: درب بدلا من برد	13	10	0,39
11- يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب	20	15	0,714
12- يبدل كلمة بأخرى مثل: (كان بدلا من عاش) أثناء القراءة الجهرية	20	11	2,612
13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	46	46	0
14- لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل: (ر،ز)،(د،ذ)،(ت،ث)	26	21	0,53
15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى	27	27	0
16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	39	48	0,93
17- لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح	14	11	0,36
18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	38	33	0,352
19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	36	36	0
20- يكتب بخط رديء	44	44	0
21- لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	24	18	0,856
22- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ	37	36	0,012
23- لا ينقط الحروف أثناء الكتابة	35	35	0

24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	38	39	0,012
25- يكتب كلمات غير كاملة	30	27	0,156
26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	46	33	2,138
27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672	40	40	0
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة	34	47	2,138
29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل: +،-، آحاد، عشرات،...	22	32	1,85
30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم	18	49	14,342**
31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (3،5)،(6،9)،(0،8)	10	8	0,222
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >،<،...	35	41	0,472
33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي	43	31	1,944
34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز إلى س	15	35	8**
35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	15	52	20,432**
36- يجد صعوبة في العد التسلسلي	27	24	0,176
37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	38	39	0,012
38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	34	46	1,8
39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية	30	44	2,648
40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص	0	57	57**
41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل	0	52	52**

* دالة عند مستوى 0,05 ** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (34) يبين قيم "كا مربع" للفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات)

يتضح من الجدول رقم (34) أن هناك خمس صعوبات تعلم أكاديمية كانت فيها الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 لصالح تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي وهي الصعوبات أرقام: 30،34،35،40،41 (رياضيات).

وهناك صعوبة تعلم أكاديمية كان فيها الفرق دالا إحصائيا عند مستوى 0,05 لصالح تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي وهي الصعوبة رقم: 4 (قراءة).

أما الفروق في باقي الصعوبات فجاءت غير دالة إحصائيا.

كما تم تجميع البنود في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية ثم رُصد تكرار كل بُعْد لدى تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي كل على حده وتم حساب قيم "كا مربع" لدلالة الفروق بينهما في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات).

العينة / الأبعاد	تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث) ن=64	تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث) ن=66	كا مربع
	تكرار الصعوبة	تكرار الصعوبة	
قراءة	377	336	2,356
كتابة	434	408	0,802
رياضيات	361	597	58,136**

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (35) يبين قيم "كا مربع" للفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات)

يتبين من الجدول رقم (35) أن الفروق في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 لصالح تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في بُعْد الرياضيات أما بُعْدي القراءة والكتابة فجاءت الفروق غير دالة إحصائيا.

7)عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة: ونصها كما يلي:

يوجد ارتباط بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

لاختبار صدق هذه الفرضية تم استخدام المعالجة الإحصائية الآتية:

- تم حساب معامل الارتباط **لبيرسون** للدرجات الخام لمتغيري البحث: صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات) والمشكلات السلوكية؛ والنتائج موضحة في الجدول الأتي:

المتغيرات / معامل الارتباط	صعوبات التعلم الأكاديمية	المشكلات السلوكية
قيمة "ر"	$0,276^{**}$	

** دالة عند مستوى 0,01

جدول رقم (36) يبين قيمة معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية

يتبين من الجدول رقم (36) أنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين متغيري البحث عند مستوى 0,01 أي أن لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مشكلات سلوكية مصاحِبة.

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج

1)مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

إن البيانات المُحصَّل عليها باستخدام التكرارات لمعرفة أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات) انتشارا لدى تلاميذ التعليم الابتدائي أظهرت ما يلي:

- **فيما يخص فئة الذكور (العينة الكلية للطورين):**

تَبيَّن من الجدول رقم (25) أن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا تَعلَّقت أربع منها بالكتابة وهي:

20- يكتب بخط رديء.

16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي.

26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه.

24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.

وثلاث بالقراءة وهي:

13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.

2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.

1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.

وثلاث بالرياضيات وهي:

28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة.

38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.

32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >،<،...

لقد جاءت صعوبتي التعلم في القراءة الأولى في الترتيب وتلتها أربع صعوبات تعلم في الكتابة.

- **فيما يخص فئة الإناث (العينة الكلية للطورين):**

تبين من الجدول رقم (26) أن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا تعلقت ست منها بالرياضيات وهي:

27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672.

33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي.

37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة.

38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.

28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة.

39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية.

واثنتان بالكتابة وهي:

16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي.

18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة.

واثنتان بالقراءة وهي:

9- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.

13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.

لقد جاءت الصعوبات الست في الرياضيات الأولى في الترتيب.

يتضح مما سبق أن صعوبات التعلم السائدة لدى الذكور تتعلق بالقراءة والكتابة، وصعوبات التعلم السائدة لدى الإناث تتعلق بالرياضيات وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (**ماكوبي وجاكلين 1966-1974**)،(**أشرن وماركال 1974**)،(**بلوك 1976**)،(**فينما 1978**)،(**شرمان 1980**) والتي توصلت إلى أن:

- الإناث أكثر تفوقا من الذكور في القدرات اللفظية: القراءة، معاني المفردات، الفهم القرائي، النَّهجِّي، الفهم اللغوي، الطلاقة التعبيرية.

- الذكور أكثر تفوقا من الإناث في القدرات الميكانيكية والقدرات الكمية (الرياضية، الحسابية، العددية) بينما توصلت دراسات أخرى إلى نتائج مغايرة منها الدراسة المَسْحية لـ(**بانك وآخرين 1980**) للفروق بين الجنسين في القراءة والتي توصلت إلى:

- عدم وجود فروق ملموسة بين الذكور والإناث في القراءة في ألمانيا واليابان.

- تَفوُّق الإناث على الذكور في القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأخرى التي شملتها العينة، أما دراسات (**ليون 1995**)،(**شيوتز وآخرين 1990-1995**) فقد

بينت أن الإناث ذوات صعوبات التعلم يعانين أكثر من قصور التحصيل الدراسي في بعض مظاهر القراءة.

ويمكن أن تُفسَّر النتيجة الحالية للبحث بما يلي:

- النضج الجسمي المبكر للإناث فضلا عن شغفهن وميولهن الأدبي ونضـــجهن العـــاطفي المبكر أيضا يقف خلف تفوق الإناث على الذكور في القراءة.

- إدراك كل من الإناث والذكور أن القراءة نشاط أنثوي مما يدفع الإناث للقـــراءة ويـــدفع الذكور عنها.

- التأثيرات الاجتماعية والمُحدِّدات الثقافية التي تشير إلى أن الرياضيات نشاط عقلي يرتبط التَّفوُّق فيه بالذكور مما يؤثر إيجابا على اتجاه الذكور نحو الرياضيات وسلبا علـــى اتجـــاه الإناث نحوها.

- **فيما يخص فئة تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث):**

تبين من الجدول رقم (27) أن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشـــارا تعلقـــت أربع منها بالقراءة وهي:

13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.

2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.

1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.

3- يبطئ في قراءته الصامتة.

وأربع بالكتابة وهي:

26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه.

20- يكتب بخط رديء.

16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي.

18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة.

واثنتان بالرياضيات وهي:

33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي.

27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672.

لقد جاءت صعوبتان في القراءة وصعوبتان في الكتابة الأولى في الترتيب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (**ب. معمرية 2004**) التي بينت أن صعوبات التعلم الأكاديمية التي جاءت في مقدمة الترتيب حسب حجم تكرارها لدى عينة تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي كانت في القراءة والكتابة.

ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى مطالب الطور الأول من التعليم الابتدائي فالتلاميذ مطالبون بالقدرة على قراءة الحروف والكلمات والجمل البسيطة قراءة متصلة، القدرة على التمييز السريع بين الأصوات والحروف نطقا وكتابة، القدرة على تصوير الحروف والمقاطع والكلمات تصويرا مقبولا، القدرة على إتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب عند كتابة كل حرف أو كلمة (الإملاء المنظور) وتحويل كلمات وجُمَل منطوقة ومسموعة إلى كلمات وجمل مكتوبة (الإملاء المسموع).

- **فيما يخص فئة تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث):**

اتضح من الجدول رقم (28) أن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا تعلقت سبع منها بالرياضيات وهي:

40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص.

35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان.

41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل.

30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم.

28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة.

38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.

39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية.

واثنتان بالكتابة وهي:

16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي.

20- يكتب بخط رديء.

وواحدة بالقراءة وهي:

13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.

لقد جاءت سبع صعوبات في الرياضيات الأولى في الترتيب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (**ب. معمرية وآخر 2005**) التي بينت أن صعوبات التعلم الأكاديمية التي جاءت في مقدمة الترتيب حسب حجم تكرارها لدى عينة تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي كانت في الرياضيات.

ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى مطالب الطور الثاني من التعليم الابتدائي فالتلاميذ مطالبون بترتيب ومقارنة الأعداد الطبيعية، إدراك العلاقات الحسابية بين الأعداد، معرفة الآليات التي تعتمد عليها عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، قراءة وكتابة الأعداد العشرية، حل مشكلات بسيطة متعلقة بالتناسبية، معرفة واستعمال الوحدات البسيطة لقياس الطول والمساحة والكتل والسعة والحجوم وإدراك العلاقات بينها، تعيين الأشكال الهندسية المختلفة وإنشائها باستخدام أدوات مختلفة.

- **فيما يخص العينة الكلية للبحث من كلا الطورين والجنسين:**

تبين من الجدول رقم (29) أن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا تعلقت أربع منها بالكتابة وهي:

20- يكتب بخط رديء.

16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي.

26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه.

24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.

وأربع بالرياضيات وهي:

28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة.

27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672.

38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.

37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة.

واثنتان بالقراءة وهي:

13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.

2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.

لقد جاءت صعوبتي التعلم في الكتابة وصعوبتي التعلم في القراءة الأولى في الترتيب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (**أحمد أحمد عوَّاد 1988**) على تلاميذ التعليم الابتدائي بمحافظة "القليوبية" أين كانت نسبة صعوبة التعلم في الكتابة (57,96%) ونسبة صعوبة التعلم في القراءة (47,37%)، أما في دراسة (**عبد الناصر أنيس 1992**) على تلاميذ التعليم الابتدائي بالبيئة المصرية "دمياط" فكانت نسبة صعوبة التعلم في الكتابة (18,8%) ونسبة صعوبة التعلم في القراءة (16,5%).

ويمكن أن نفسر النتيجة الحالية للبحث بالرجوع إلى الارتباط الوثيق بين نشاطي القراءة والكتابة ذلك أن تعلم القراءة يعتمد على الربط بين الصوت ودلالته من جهة؛ وبين الصوت ورمزه الخطي من جهة ثانية، وتَعلم الكتابة يعتمد على الربط بين الصوت ورمزه الخطي وبالتالي تتجلى العلاقة بين الرمز الخطي والرمز الصوتي في علاقة تبادلية كمؤثر واستجابة.

2)مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

إن البيانات المُحصَّل عليها باستخراج المتوسطات الحسابية لمعرفة المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ التعليم الابتدائي أظهرت ما يلي:

- **فيما يخص فئة الذكور (العينة الكلية للطورين):** جاءت مشكلات النشاط الزائد، السلوك الانسحابي، السلوك الاجتماعي المنحرف في المرتبة الأولى.

- **فيما يخص فئة الإناث (العينة الكلية للطورين):** جاءت مشكلات السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف في المرتبة الأولى.

- **فيما يخص فئة تلاميذ الطور الأول (ذكور وإناث):** جاءت مشكلات السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف في المرتبة الأولى.

- **فيما يخص فئة تلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث):** جاءت مشكلات السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف في المرتبة الأولى.

- **فيما يخص العينة الكلية للبحث للطورين والجنسين:** جاءت مشكلات السلوك الانسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف في المرتبة الأولى.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراستي (**سعيد عبد الله دبيس 1994**)،(**خيري أحمد حامد 1997**) إذ أظهر ذوُو صعوبات التعلم أنماطا من السلوك غير المتوافق تَتَّسم بالانسحاب الاجتماعي والنشاط الزائد والعدوانية وقلة المشاركة في الأنشطة الصفية ونقص الكفاءة الاجتماعية ونقص الأداء المدرسي.

إضافة إلى هذا فقد توصلت العديد من الدراسات التي أجريت على تلاميذ المدارس الابتدائية وأطفال دور الحضانة (**ويكمان 1928**)،(**زيف 1970**)،(**محمد جميل منصور 1979**)،(**نظمي عودة موسى أبو مصطفى 1996**) إلى أن أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها هؤلاء تتعلق بـــ:

- سلوكات انسحابية كالاستغراق في أحلام اليقظة والحساسية الزائدة والانطواء والسِّلبية وعدم التعاون.

- نشاط زائد كجذب انتباه الآخرين بأي وسيلة والتسرع وقلة الانتباه والحركة الزائدة أثناء الدرس.

- سلوك اجتماعي منحرف كالسلوك غير الأخلاقي والحديث المكشوف عن الجنس والسرقة ومخاطبة المدرِّس بأسلوب غير مهذب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يسمى بالانعكاس الأكاديمي؛ فالمشكلات السلوكية انعكاس لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلميذ باعتبارها نتيجة حتمية للإحباط المستمر الناجم عن عدم قدرة التلميذ على القيام بالمتطلبات الأكاديمية وفشله المستمر في التحصيل وهذا ما توصل إليه (**ديفي 1972**).

3)مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

إن البيانات المحصل عليها من تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات السلوكية أظهرت ما يلي:

تبين من الجدول رقم (30) أنه لم توجد فروق بين الذكور والإناث من كلا الطورين في أبعاد المشكلات السلوكية الآتية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك الانسحابي.

وجاءت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0,05 في السلوك العدواني لصالح الذكور؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (**حامد الفقي 1977**)،(**منى يونس بحري 1989**)، (**اشنباخ وآخرون 1991**)،(**بسيوني بسيوني السيد سليم وآخر 1996**) التي توصلت إلى تَفوُّق الذكور على الإناث في السلوك العدواني في حين أن دراسة (**نائل البكور 1985**) خلصت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط السلوك العدواني الصفي المُمارَس داخل الصفوف الدراسية، وتوصلت إلى هذه النتيجة ثمان دراسات أخرى من أصل اثنين وثلاثين دراسة قام بتحليلها (**ماكوبي وجاكلين 1980**) والتي لم تُظهر فروقا بين الذكور والإناث في السلوك العدواني.

ويمكن أن نفسر النتيجة الحالية للبحث بما يلي:

- ما ذهب إليه العديد من الباحثين في كون الذكور أكثر تعرضا للمشكلات الخارجية (العدوان والانحراف السلوكي) والإناث أكثر تعرضا للمشكلات الداخلية (الانسحاب والقلق والاكتئاب).

- توقعات المجتمع والوالدين للذكور والإناث فَهُم يتوقعون أن يكون الأولاد منطلقين وعدوانيين في حين أن البنات هادئات ومتحفظات أكثر.

- تَتَّسق هذه النتيجة مع العنف والعصيان والتمرد وعدم الانضباط ورفض السلطة والميل للاستقلال واثبات الذات والاعتِداد بالنفس والتي هي من خصائص الذكور مقارنة بالإناث اللواتي يتميَّزْن بالهدوء والولاء والانقياد والمسايرة.

4)مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

إن البيانات المحصَّل عليها من تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من كلا الجنسين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات السلوكية أظهرت ما يلي:

تبين من الجدول رقم (31) أنه لم توجد فروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من كلا الجنسين في الأبعاد الستة للمشكلات السلوكية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي.

وهذه النتيجة جاءت على غرار ما توصلت إليه دراسات أخرى والتي تباينت هي الأخرى في النتائج المحصل عليها، فقد خلصت دراسة (**فائزة عبد الوهاب 1974**) إلى أن المشكلات السلوكية تظهر على أشدِّها في الصفوف الثلاثة الأولى وتنخفض في الصفوف الثلاثة الأخيرة، أما دراسة (**محمد جميل منصور 1979**) فأسفرت عن اشتداد المشكلات السلوكية في الصفين الدراسيين الأول والخامس وانخفاضها الشديد في الصفين الدراسيين الثالث والسادس، في حين أن دراسة (**نظمي عودة موسى أبو مصطفى 1996**) خلصت إلى تقارب المشكلات السلوكية في كل صف دراسي تكرارا ونوعا.

ويمكن تفسير هذه الاختلافات في نتائج الدراسات إلى شروط انجاز كل دراسة من حيث البيئة التي أجريت فيها وتاريخ انجازها، بالإضافة إلى بعض المتغيرات التي تحكم عينة كل دراسة منها:

- الأسرة والعوامل المرتبطة بها (المعاملة الوالِدية، حجم الأسرة، الترتيب الميلادي، الجو الأسري،...).

- المدرسة والعوامل المرتبطة بها (طرق وأساليب التدريس المتَّبَعة من المعلم، المنهج الدراسي ومدى تلبيته لحاجات التلاميذ،...).

5)مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

إن البيانات المحصل عليها من تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة باستخدام "كا مربع" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث من كلا الطورين في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات) أظهرت ما يلي:

تبين من الجدول رقم (32) أن الفروق جاءت دالة إحصائيا لصالح الذكور في جميع صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك عند مستويي 0,05 و0,01 عدا صعوبتين جاءت الفروق فيهما غير دالة إحصائيا وهما:

17- لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح (كتابة).

31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (3،5)،(6،9)،(0،8) (رياضيات).

وقد بيَّن الجدول رقم (33) أن الفروق في أبعاد صعوبات التعلم (قراءة/كتابة/رياضيات) جاءت كلها لصالح الذكور مما يؤكد أن الذكور أكثر تعرضا لصعوبات التعلم من الإناث، وهذا يتفق مع نتائج الكثير من الدراسات وتقارير العيادات النفسية والطبية الأجنبية المهتمة بصعوبات التعلم التي أشارت إلى أن عدد الذكور يصل تقريبا إلى أربعة أضعاف عدد الإناث، وتوصلت دراسة (**تيسير مفلح كوافحة 1990**) إلى أن حالات صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث وذلك بنسبة (9,20%) لدى الذكور مقابل (6,88%) لدى الإناث، أما دراسة (**فيصل محمد خير الزراد 1991**) فكانت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (16%) مقابل (11%) من الإناث ذوات صعوبات التعلم وهذا ما ذهبت إليه أيضا دراسة (**ب. معمرية وآخر 2005**) إذ كانت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (69,36%) مقابل (30,63%) من الإناث ذوات صعوبات التعلم.

ويمكن أن نفسر قلة انتشار صعوبات التعلم في وسط الإناث مقارنة بالذكور إلى عوامل فيزيولوجية تتعلق بكون الإناث أسرع نموا ونضجا حركيا ولغويا وعصبيا وبدنيا؛ بالإضافة إلى كونهن أكثر دافعية نحو الدراسة والتعلم سعيا لتحقيق الذات ورغبة في التفوق الدراسي.

6)مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

إن البيانات المحصل عليها من تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة باستخدام "كا مربع" لدلالة الفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من كلا الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/كتابة/رياضيات) أظهرت ما يلي:

تبين من الجدول رقم (34) أن الفرق جاء دالا إحصائيا لصالح تلاميذ الطور الأول عند مستوى 0,05 فيما يتعلق بصعوبة تعلم في القراءة هي:

4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك.

ويمكن تفسير هذا بكَوْن التلميذ ذو صعوبة التعلم وخصوصا في السنوات الثلاثة الأولى من الدراسة لم يصل بعد إلى النضج الانفعالي والاجتماعي الذي يمكّنه من التعامل المرن مع مواقف التفاعل والتواصل مع الآخرين، فالفشل المتكرر في الوصول إلى مستوى مقبول من الأداء الدراسي لا يشبع حاجة التلميذ للإنجاز فتنشأ مشاعر عدم الكفاءة والحساسية العالية للنقد والتقييم فيكون الرفض تعبيرا عن الحاجة لتجنب الدُّونية، وهذا ما ذهب إليه (**هوارت وميلمان 1981**) حيث أوردا عدم قيام التلميذ بالنشاط عندما يطلب المعلم منه ذلك كشكل من أشكال الاضطرابات في العلاقات مع المعلمين.

(خولة أحمد يحي، 2003، 163)

وجاءت الفروق دالة إحصائيا لصالح تلاميذ الطور الثاني عند مستوى 0,01 فيما يتعلق بخمس صعوبات تعلم في الرياضيات هي:

30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم.

34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز إلى س.

35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان.

إن الفروق في هذه الصعوبات الثلاث يمكن أن يُفسَّر بالرجوع إلى طبيعة مادة الرياضيات، فعجز التلميذ عن الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد ينجم عنه قصور في تكوين الأعداد المجردة في الذهن وقصور في فهم العلاقات بين الأعداد المتتالية والقيام بعمليتي التحليل والتركيب وبالتالي قصور في فهم مبادئ عمليات الحساب الأربعة، بالإضافة إلى قصور في القياس المتولد عن خلل في اقتران الممارسة العملية بالمشاهدة

الحسية تدَرُّجا من وحدات قياس النقود والأطوال والوزن والمساحة والحجم وهذه المتطلبات تتدرج في التعقيد بالتدرج في الانتقال من صف دراسي إلى صف أعلى وبالتالي زيادة الصعوبة فيها.

أما فيما يتعلق بالصعوبتين:

40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص.

41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب المستطيل.

فتكرارها كان منعدما لدى تلاميذ الطور الأول من كلا الجنسين لعدم تضمُّن البرنامج الدراسي للمادة لهذه الوحدات الدراسية، في حين حصلتا لدى تلاميذ الطور الثاني من كلا الجنسين على أعلى تكرار ويمكن تفسير هذه النتيجة بما ذهب إليه (**سكامب 1979 Skemp**) إلى وجود ثلاث درجات من الفهم هي:

- **الفهم الوسائلي:** أي القدرة على تذكر وتطبيق قانون ملائم لحل مسألة ما دون معرفة لماذا يُطبَّق القانون.
- **الفهم العقلاني:** أي القدرة على استنتاج طريقة من علاقات رياضية أكثر تعميما.
- **الفهم المنطقي:** أي القدرة على الربط بين الأفكار الرياضية وتركيبها.

هذه الدرجات الثلاث من الفهم تتوزع على التلاميذ بدرجات متفاوتة وكذلك تتوزع أهداف الدروس على هذه الدرجات الثلاث من الفهم بحسب الحجم الساعي؛ وفي حال حدوث تعارض بين أهداف الدرس والطريقة المتبعة من المعلم اعتمادا على واقع القسم تنشأ صعوبات تعلم لدى التلميذ وهذا ما أكده (**شارات Sharrat 1988**) باعتبار أن المعلم وسيط أساسي وفعال بين فهم التلميذ وهدف الدرس مما يتطلب منه إدراكا واعيا لوسائط استدخال المعلومات لدى التلميذ وهذا بالضرورة يتطلب وجود اتصال مباشر معه قد يكون صعب التحقيق في قسم مكتظ.

(محمد الطاهر طالبي، 1992، 58)

وقد بيَّن الجدول رقم (35) أن الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية جاءت لصالح تلاميذ الطور الثاني من كلا الجنسين في بعد الرياضيات وهذا ما توصلت إليه دراسة (**ب.معمرية وآخر 2005**) إذ خلصت إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية في مجال الحساب كانت الأولى في الترتيب لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي.

7)مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

إن البيانات المحصل عليها من تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة باستخدام معامل الارتباط الخطي **لبيرسون** للكشف عن العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية أظهرت ما يلي:

اتضح من الجدول رقم (36) أن هناك ارتباطا دال إحصائيا بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية عند مستوى 0,01 وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحثون من أن ذوي صعوبات التعلم يمتازون بـ:

- الاندفاعية والتشتت التي يعكسها ضعف التفكير والتخطيط والاستجابة السريعة غير الملائمة للمثيرات وضعف تنظيم المهام وصعوبة المتابعة من خلال التعليمات. **(شوف 1973)،(هيندز 1976)،(وولف 1979)،(أوزوا 1980).**

- تقييمات سلبية تؤدي إلى تقدير مُتدنِّي للذات وبالتالي انخفاض الدافعية والافتقار للرغبة والمثابرة والجد في سبيل الحصول على المعرفة وتحقيق مستوى عال منها. **(آدمز 1976)،(جاكوبسين وآخرون 1986)،(هيمان 1990).**

- أقل توقعا للنجاح فالفشل عائد لعوامل داخلية كالقدرة والذكاء (مركز ضبط داخلي) والنجاح عائد لعوامل خارجية كالحظ والصدفة (مركز ضبط خارجي). **(لويس ولورانس 1989)،(جرابديان 1981).**

- خبرات انفعالية غير سارة تؤدي إلى الشعور بانخفاض قيمة الذات وبالتالي انخفاض مفهوم الذات والإحساس بالعجز عن تحقيق مستوى مُرْضي من التعلم والتحصيل الدراسي المتوقع. **(شابمان 1988).**

- الانطواء والاعتمادية والتصلب في العلاقات الاجتماعية والتي تنجم عن الحساسية الزائدة المتولدة عن ضعف الثقة بالنفس والنظرة الدونية للذات بالإضافة إلى مشاعر التجاهل والرفض لهم. **(مارجليت 1989).**

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى الترابط الوثيق بين مكوِّنَي التعلم الأساسيين وهما الدافع والانفعال فالتجربة السلبية للتعلم تؤدي إلى:

- نقص دافعِي يتجلى في كبح المحاولات للتدخل الفعال إزاء الفشل.

- نقص انفعالي يتجلى في الحالة التي تظهر بسبب الفشل والتي تختلف تبعا للجنس والسن والسياق ومتغيرات بيئية أخرى، وهذا ما يفسر أن ذوي صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة من الأفراد في خصائصهم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية.

ثالثا: المناقشة العامة

ما يمكن الإشارة إليه كنتيجة عامة أن الدراسة الحالية قد أضافت الجديد للدراسات السابقة استنادا إلى النقطتين الآتيتين:

- أنَّ عموم الدراسات السابقة قصَرَت اهتمامها على نسبة انتشار ظاهرة صعوبات التعلم دون التركيز على الفروق بين الجنسين في هذه الظاهرة، فجاءت هذه الدراسة كمحاولة لتقَصِّي هذه الفروق سواء من حيث اتجاهها (لصالح الذكور أم لصالح الإناث) أو من حيث الميدان الذي تتجسد فيه هذه الفروق (قراءة/كتابة/رياضيات)، كما أنَّ هذه الدراسة أيضا حاولت تقَصِّي العلاقة بين الجانب الأكاديمي والتوافق النفسي قاصرةً هذه العلاقة في جانبها المتعلق بالمشكلات السلوكية التي يُظهرها التلميذ صاحب الصعوبة خلال تواجده بالمدرسة.

- أنَّ عموم الدراسات السابقة اكتفت بالتعرف أو التشخيص ولم تُعيِّن الحاجات الإرشادية لهذه الفئة من التلاميذ.

فجاءت هذه الدراسة كمحاولة متواضعة لتدارك هذا الفراغ إذ أبرزت أهم الحاجات الإرشادية لعينة الدراسة انطلاقا من جانبين:

- **الجانب الأكاديمي:** وتم تعيين أهم الحاجات الإرشادية في هذا الجانب استنادا إلى أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا أي أكثرها حدة والتي تؤثر على المسار الدراسي للتلميذ وتحتاج لتقديم خدمة إرشادية.

- **الجانب السلوكي:** وتم تعيين أهم الحاجات الإرشادية في هذا الجانب استنادا إلى أكثر المشكلات السلوكية انتشارا أي أكثرها حدة والتي تؤثر على السلوك التكيُّفي والتوافقي للتلميذ وتحتاج لتقديم خدمة إرشادية.

إذ رأت الباحثة أن تحديد الفاقد التعليمي غير كاف بقدر ما يُهم كيفية تدعيم هذا النقص بتقديم خدمات تسهم في تقليل هذا الفاقد، فأكثر الحالات حسب المعلمين تُضطر إلى مغادرة مقاعد الدراسة لعجزها عن مسايرة الزملاء وتحقيق مستوى دراسي يسمح بالانتقال إلى صف أعلى، ناهيك عما يُخَلفه هذا العجز من إحباط وفشل يؤديان إلى ظهور مشكلات سلوكية وبالتالي تَحدُث ازدواجية في المشكلة التي تكتسي طابعا أكاديميا وعلائقيا.

وتأسيسا على هذه الدراسة الحالية تَبرز مشكلات أخرى هي بحاجة للبحث والتمحيص منها:

- تسطير بحوث مقارنة بين نسب توزيع ظاهرة صعوبات التعلم الأكاديمية في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

- تسطير بحوث مقارنة بين المشكلات السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم الأكاديمية في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

- تسطير بحوث حول ارتباط بعض صعوبات التعلم النمائية (انتباه، ذاكرة، إدراك، لغة شفهية) بصعوبة التعلم الأكاديمية في إحدى المواد الدراسية لمرحلة تعليمية معينة.

- استخدام المنهج التجريبي وذلك بإجراء قياس قَبْلي وقياس بَعْدي لتحديد فعالية الخدمة الإرشادية المقدَّمة لتحديد مَواطن القوة وتدعيم مَواطن الضعف.

- تسطير دراسات مقارنة بين تقدير الأولياء وتقدير المعلمين للمشكلات السلوكية لتحديد درجة الاتساق بينهما أو الاختلاف؛ وتأسيسا على هذا تصميم برامج تربوية مَبْنِية على تكامل الأدوار انطلاقا من التعاون بين المؤسستين الأسرية والتربوية.

- الإلمام بشتى الجوانب التي يُمْكن أن تُسهم في التحديد الدقيق لمجال صعوبة التعلم وبالتالي التوصيف الملائم للخدمة الإرشادية وتشمل هذه الجوانب: القدرات العقلية، السلوك التكيُّفي الاجتماعي، المهارات اللغوية، المهارات الأكاديمية، المهارات الحسية الحركية.

- تسطير بحوث حول صعوبات التعلم الأكاديمية في إحدى المواد الدراسية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي (دراسة مقارنة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم).

- تسطير بحوث حول فعالية الإرشاد النفسي (الإرشاد السلوكي المعرفي، الإرشاد المتمركز حول العميل، التحصين التدريجي بمصاحَبة الاسترخاء العضلي والتغذية الراجعة البيولوجية كدقات القلب، ضغط الدم،...) في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى طلبة مرحلة تعليمية معينة.

- تسطير بحوث حول العلاقات السوسيومترية في القسم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية في إحدى المواد الدراسية.

الفصل السادس

الحاجات الإرشادية

أولا: الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

ثانيا: الحاجات الإرشادية في المشكلات السلوكية

مقدمة:

لما كنا نريد أن ندرس الحاجات الإرشادية بالذات، أي الحاجات التي لم تجد إشباعا سواء لأن صاحبها لم يكتشفها في نفسه، أو لأنه اكتشفها لكنه لا يستطيع إشباعها بالاعتماد على نفسه فحسب، فقد رأينا أن تكون دراستنا لهذه الحاجات عن طريق المشكلات والصعوبات على اعتبار أنهما تمثلان حاجات لم يتم إشباعها.

ومما يحبذ في دراسة الحاجات بهذه الطريقة أن الفرد قد لا يشعر بالحاجة لكنه لابد أن يشعر بالصعوبة أو المشكلة، بل لا تصبح الصعوبة صعوبة والمشكلة مشكلة إلا إذا شعر بها، ويكون شعوره بالحاجة أوضح ما يكون إذا نشأت عن إلحاحها صعوبة أو مشكلة؛ إذ هي الممثل الخارجي للحاجة.

والحاجة الإرشادية على هذا الوجه تقابل عادة بما يسمى الخدمة الإرشادية أو الإرشاد، وقد اعتمدنا على هذه المقابلة في دراستنا لأهم الحاجات الإرشادية لعينة البحث سواء في الجانب الأكاديمي أو الجانب السلوكي.

أولا: الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

ويتم في هذا الجانب استخلاص الحاجات الإرشادية لتلاميذ التعليم الابتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعانون منها ضمن ثلاث مجالات (قراءة/كتابة/رياضيات)، وذلك مما أشّرعليه معلموهم في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، اعتمادا على أعلى تكرار لعشر صعوبات وهي:

13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية (70,77%).

20- يكتب بخط رديء (67,69%).

16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي (66,92%).

2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص (63,08%).

28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة (62,31%).

27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672 (61,54%).

38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية (61,54%).

26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه (60,77%).

24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم (59,23%).

37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة (59,23%).

1)الحاجة إلى الكشف والتعرف المبكر على صعوبات التعلم الأكاديمية:

إن الكشف هو عملية أولية تمهيدية للمراحل اللاحقة، بحيث لا تتصف بوصم التلميذ، يقوم به المعلم أو متخصص باستخدام أكبر قدر ممكن من الاختبارات لمن يُعتقد أن لديه صعوبة، أما التعرف فهو التأكد من أن الصعوبة التي يعاني منها التلميذ ظاهرة بشكل ملحوظ بحيث تطلق عليه التسمية بذي صعوبة التعلم الأكاديمية.

وتتضح أهمية هذه الحاجة من خلال الجدول الآتي:

النسبة المئوية / الصعوبة	عند تلاميذ الطور الأول	عند تلاميذ الطور الثاني
16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي.	%60,94	%72,73
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة.	%53,12	%71,21
38- يد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.	%53,12	%69,68

جدول رقم (37) يبين النسبة المئوية لثلاث صعوبات تعلم أكاديمية لدى تلاميذ الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي

فما يلاحظ أن هناك زيادة في حدة الصعوبة مع التقدم في الصفوف الدراسية، فطبيعة المنهج الدراسي المعتمد على ترابط البرامج التعليمية أدت إلى تفاقم تلك الصعوبات وزيادة تعقيدها.

وفي هذا الصدد أجرى (**شيفمان Schiffman 1962**) دراسة حول التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة وتوصل إلى أن:

التعرف على هؤلاء التلاميذ وعلاجهم مباشرة في الصف الأول ينجم عنه تحسن بنسبة (84%) وفي الصف الثالث تحسن بنسبة (46%) أما في الصف الخامس فتحسن بنسبة (18%) بينما في الصف السادس فنسبة التحسن (8%).

(السيد عبد الحميد السيد، 2000، 73)

وأجرى (**بيكر وآخرون Becker et al**) دراسات دلت على أن نسبة شفاء ذوي صعوبات التعلم تتفاوت من صف لآخر، فقد وجدت بعض الدراسات أنها تصل إلى (85%) في الصف الثاني ابتدائي بينما تتضاءل إلى (16%) في الصف السادس أو حتى الخامس.

(تيسير مفلح كوافحة، 2003، 103)

ولهذه الحاجة مبررات كثيرة منها:

- حينما لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم إنما نهيئ الأسباب لنمو هؤلاء التلاميذ تحت ضغط الإحباطات المستمرة والتوترات النفسية؛ وما تتركه هذه وتلك من آثار مدمرة للشخصية.

- إن الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز.

- إن المدرس هو أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار والمدة والدرجة والمصدر.

- إن المشكلة الرئيسية لدى ذوي صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بالافتقار إلى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها التلميذ تجعله يبدو أقل قبولا لدى معلميه وأقرانه.

2)الحاجة إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة:

وتتجلى هذه الحاجة من خلال الصعوبات الآتية:

- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية:

فالمعلم بإمكانه استغلال المداخل الآتية لتقوية المفردات اللغوية لدى تلاميذه ومنها:

- المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة موضوع القراءة.

- تكرار معالجة الأصوات أو تكرار الخبرة بها يؤدي إلى ارتفاع كفاءة التعرف على الكلمات والحديث وتحسّن المهارات اللغوية.

- استخدام الدلالات أو التلميحات من خلال المعنى أو سياق الجملة في الفقرة، إذ تسهم القراءات الخارجية للقصص والكتب والمقالات في تعلم استخدام الدلالات للتعرف على الكلمات من حيث تشكيلها ومعناها.

- استخدام التحليل التركيبي أي التعرف على الكلمات من خلال تحليل معاني وحدات الكلمات مثل: أدوات التعريف، المقاطع الزائدة، جذور أو مصادر الكلمات، الكلمات المشتقة. ويساعد هذا على اكتساب العديد من المفردات اللغوية وبالتالي تحسين الذخيرة المعرفية والقاموس اللغوي.

ويمكن للمعلم استعمال وسائل إيضاحية وذلك استنادا إلى أن الوسائط الحسية (البصر، السمع، اللمس، الحاسة الحس-حركية) تتباين في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات وعليه توظف هذه الوسائل بما يفعّل الوسائط كلها، مما يكامل في الأدوار بينها وهذا تبعا لما يلي:

- رؤية الكلمة مكتوبة (يستعان بمجسمات للحروف كبيرة وملونة).
- تتبّع الكلمة بالأصابع.
- تجميع حروف الكلمة.
- سماع الكلمة من المدرس أو الأقران مرات عدة.
- ترديد الكلمة بنفسه بصوت مسموع مرات عدة.
- كتابة الكلمة عدة مرات.

كما ويمكن للتلميذ أن يصبح فاعلا من خلال:

- اختياره الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها.
- كتابة المعلم للكلمة على ورقة بقلم ملون.
- تتبّع التلميذ للكلمات بأصابعه مع نطقه للكلمة بحروفها أثناء تتبّعه.
- المزاوجة بين تتبُّع التلميذ للكلمة ونطق المدرس لها.

- تكرار العملية إلى حين تمكّن التلميذ من قراءتها وكتابتها على نحو صحيح اعتمادا على ذاكرته.

- من خلال الكلمات المختارة للتعلم والتمكُّن فيها، يكلَّف التلميذ بكتابة قصة تشمل هذه الكلمات أو الإتيان بجمل توظَّف فيها الكلمة.

(فتحي مصطفى الزيات، 1998، 213-475)

- **يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص:**

يحتاج التلميذ هنا إلى زيادة ألفته مع المادة المقروءة، ويمكن للمعلم القيام بذلك من خلال الخطوات الآتية:

- إعطاء التلميذ أو تخييره بين مجموعة قصص تكون هادفة وجذابة في الوقت ذاته وتكليفه بقراءتها في البيت ثم تقديم ملخص حولها تتم قراءته في القسم على مسمع الزملاء، وتُستغل هنا نقطة المنافسة البناءة بين التلاميذ وتقديم التعزيز الملائم لميولاتهم.

- يراعى مبدأ التدرّج من البسيط إلى المعقَّد، أي يكلَّف التلميذ في البداية بقراءة صفحة ثم صفحتين ثم ثلاث وهكذا؛ فنجاح التلميذ في هذا يتوقف على مساعدة الأسرة التي تتولى مساندته في النشاط المشترك بين البيت والمدرسة، ويمكن للأسرة الإسهام في هذا من خلال:

* تحسيس التلميذ بالأهمية من خلال الاشتراك معه في اختيار موضوع القصة مما يشعره بالإهتمام.

* العمل على دعم استمرارية هذا النشاط بالرقابة المتواصلة لأداء التلميذ لواجبه وتعزيز الإلتزام لديه.

إن اشتراك الأسرة يعمل على خلق همزة وصل ثلاثية الأبعاد بين التلميذ وأسرته، التلميذ ومعلمه، الأسرة والمدرسة. وتسمح قناة الاتصال هاته بتبصير كل طرف بجوانب القوة وجوانب الضعف لدى التلميذ مما يعطي صورة متكاملة تسمح بتعاون متكامل يغطي جوانب النقص ويدعم جوانب التمكن.

- يمكن استغلال مبدأ التعميم والانتقال بالتلميذ من قراءة القصص إلى قراءة المجلات والكتب وبالتالي تطوير ملكة القراءة لديه بجانبيها (التعرف على الكلمات، الفهم القرائي).

- يمكن استغلال الحاسوب من خلال ما يلي:

يُعرض على التلميذ فلاش إعلاني لمنتوج يحبه أو رسوم كرتوني أو شريط وثائقي يستهويه على شكل ملخص لمحتواه، ويُطلب منه قراءة هذا الملخص ويحصل على التعزيز ماديا كان أم معنويا كلما اطَّرد ثباته في قراءة الملخص مع طول الفقرة المعروضة.

3)الحاجة إلى تدعيم النشاط الكتابي:

وتتجلى هذه الحاجة من خلال الصعوبات الآتية:

- يكتب بخط رديء:

فالمعلم بإمكانه تحليل وظيفة الكتابة إلى الأجزاء المكوِّنة لها وبالتالي فهم نوعي للخطوات التي يجب أن يتعلم التلميذ من خلالها الكتابة وهذا يسمح بتحديد الخطوة التي تكمن فيها الصعوبة تبعا لما يلي:

أ. أنشطة السبورة الطباشيرية:

تُزوَّد السبورة بالدوائر والخطوط والأشكال الهندسية والعددية أو الأرقام بخط كبير يمَكِّن التلاميذ من تحريك وتدريب عضلات الأكتاف والذراعين واليدين والأصابع والتآزر الحسي–الحركي.

ب. توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة:

تمثل عملية تدريب التلميذ على استخدام الألوان الطباشيرية والصلصال عاملا مساعدا على إكسابه المهارات والحركات الدقيقة للكتابة المتعلقة بالحروف والأشكال والأرقام.

ت. جلسة التلميذ أو وَضعه:

الإشراف على وضع جلسة التلميذ واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث حجم ووضع كل من الكرسي والمنضدة ومدى ملاءمتهما لعمره الزمني ونموِّه الجسمي والحركي؛ يُعدّ أمرا أساسيا وعلى المعلم التأكد أن قدمي التلميذ تأخذ وضعا مسطحا

ومريحا على الأرض وأن كلا ساعديه يصلان إلى المنضدة بشكل مريح، كما يجب مراعاة ارتفاع وضع السبورة بالنسبة لطول قامة التلميذ والمدى الذي تصل إليه يداه.

ث. طريقة مسك القلم:

الطريقة الصحيحة لمسك القلم هي أن يكون بين أصبعي الوسطى والسبابة ويساندهما الإبهام، كما يجب أن تكون مسكة القلم من نقطة أعلى قليلا من المنطقة المُعدَّة للكتابة، ويمكن وضع لاصق أو تلوين النقطة التي يتعيّن على التلميذ أن يلتزم بمسكها.

ج. وضعية الكراس أو الورق:

يجب أن يكون وضع الكراس أو الورق غير مائل وأن تكون حافته السفلية موازية لحافة الدرج المواجهة لجلسة التلميذ، ويمكن الالتزام بهذا من خلال وضع شريط لاصق ملون يحافظ من خلاله التلميذ على الموازاة بين الشريط وحافة الكراس أو الورق.

ح. استخدام قوالب بلاستيكية:

يمكن عمل قوالب بلاستيكية للكتابة تمثل الحروف والأرقام وبعض الكلمات والأشكال الهندسية، ويطلب من التلميذ تحسُّس هذه القوالب بأحد أصابعه أو بالقلم أو بالطباشير مع تثبيت وضع القالب على الورق أو السبورة لتجنب الارتجاج أثناء الكتابة.

خ. الورق المخطط:

والذي من خلاله يتدرب التلميذ على مراعاة قواعد كتابة الحروف والأرقام إذ يمكن أن تكون خطوط المسافات بلون أحمر وخطوط الكتابة بلون أخضر مثلا.

د. تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها:

أي الابتداء بالحروف سهلة الكتابة مثل: أ،ب،ت،ث،د،ذ،ر،ز،و. ثم الحروف صعبة الكتابة نسبيا مثل: ج،ح،خ،س،ش،ص،ض،ع،غ،ف،ق،ل،م،ن،ط،ظ،هـ،ي.

ذ. استخدام الدلالات اللفظية المنطوقة:

وذلك من خلال شرح اتجاهات تكوين الحروف وأحجامها مثل: (من أعلى إلى أسفل) أو (من أسفل إلى أعلى) أو (دائريا) مع عدم تشتيت انتباه التلميذ بتعليمات مستفيضة تصرفه عن المهمة الأصلية.

(فتحي مصطفى الزيات، 1998، 528-530)

- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي:

هذه الصعوبة تعكس التَّبرُّم من أنواع النشاط التي تحتاج إلى استغراق وانتباه للتفاصيل الدقيقة، وتقدَّم التغذية الراجعة تبعا للخطوات الآتية:

- إعطاء التلميذ قائمة بكل الحروف الأبجدية لمعرفة الحروف التي يعرفها من الحروف التي لا يعرفها.
- إعطاء التلميذ كلمات بسيطة لكتابتها مع التدرج في عدد الأحرف المكوِّنة لها: فخ، فم، حوت، بيت، ورق، طبق، طريق، صديق،... ويكون التركيز على تقديم التشجيع الإيجابي للإنجاز ولِمظاهر السلوك الدال على العمل والنشاط والاستجابة للتعليمات.
- إعطاء التلميذ مجموعة صور لأحداث قصة والطلب منه سرد هذه الأحداث مشافهة ثم كتابة مع التعزيز الإيجابي لعاملي التفصيل والزمن.
- تسميع شريط أناشيد للتلميذ والطلب منه كتابة المقاطع التي تعجبه من الأنشودة.
- جعل الكتابة متعة من خلال توظيف الأصابع في حد ذاتها للكتابة باستخدام ألوان متنوعة، وذلك من خلال النَّمذجة والتقويم مما يعطي النشاط مزيجا من الجدية والمتعة، وتتم مراعاة عاملي التكرار والوقت الكافي.

في هذه الخطوات تُنوَّع أساليب التغذية الراجعة بين مادية (مكافآت) ومعنوية (تربيت، ألفاظ ثناء،...) ويتم التركيز على إنهاء العمل أو النشاط ولو كان صعبا؛ فالأمور المعلَّقة تثير القلق والأمور المنجَزة تثير الشعور بالفخر والثقة.

(عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1993، 177-181 بتصرف)

- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه:

إن تقديم الخدمة الإرشادية لهذه الصعوبة يستدعي وجود نشاط تعاوني بين المعلم والأسرة، إذ يقدم المعلم أنشطة إملائية للتلميذ يقوم بإنجازها منزليا بمعيّة أحد أفراد الأسرة وهذا بعد الاتفاق على كيفية إنجاز الواجب إذ يمكن إعطاء فقرات متنوعة إما من الكتاب المدرسي أو من إحدى القصص أو مجلات الأطفال مع احتوائها لموضوعات تشدّ انتباه التلميذ وتشبع ميولاته، وتراعى النقاط الآتية:

- قيام الفرد المكلَّف من الأسرة بتهجئة الواجب المطلوب.

- يتم الانتقال تدريجيا في التهجئة من جملة إلى جملتين إلى فقرة قصيرة ثم إلى فقرة متوسطة مع تجاهل الوقت وتدعيم الاستجابة الصحيحة في البداية ثم التركيز على الإثنين معا حين التماس التحسن في الأداء.

- مراعاة نبرة الصوت المجسِّدة للموقف المصوَّر من خلال الفقرة، فهذا يدعَّم سلوك الانتباه لعناصر الفقرة من قِبل التلميذ.

- احترام علامات الوقف مما يسمح للتلميذ بإدراك معنى الجملة وتدارك نسيان إحدى الكلمات في حال اختلال المعنى.

- الحرص على إيفاء كل كلمة حقها من الوقت أثناء التلفظ بالموازاة مع كتابتها من طرف التلميذ وهذا مراعاة لعامل الفروق الفردية بين التلاميذ.

في حال نجاح التلميذ في تحصيل السلوك المطلوب يُعزَّز لفظيا أو ماديا فهذا يُسهم في تقوية الإدراك السمعي لديه مما يَحُول دون نسيان الكلمات أثناء التَّملية عليه.

- **لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم:**

بإمكان المعلم إتباع الخطوات الآتية:

أ. **المعنى والتلفظ:** أي جعل التلميذ ينظر إلى الكلمة ثم يتلفظ بها على نحوٍ صحيح ثم يستخدمها في جملة.

ب. **التخيُّل:** أي الطلب من التلميذ مشاهدة الكلمة ثم نطقها ثم نطق كل مقطع من مقاطعها ثم تَهجئتها شفهيا ثم استخدام أحد الأصابع في التتبع أو الاقتفاء سواء في الهواء أو بلمس حروف الكلمة ذاتها.

ت. **الاسترجاع:** أي الطلب من التلميذ التطلع إلى الكلمة ثم إغلاق عينيه ومتابعتها ذهنيا بما يسمى عين العقل "Mind's eye" ثم تهجئتها شفهيا، ثم القيام بفتح العينين ليرى إن كان نُطقها صحيحا مع تكرار هذه العملية إذا كان التهجِّي خاطئا.

ث. **السيطرة أو التمكُّن:** أي الطلب من التلميذ تغطية الكلمة وكتابتها وإذا كانت صحيحة يكرر ذلك عدة مرات حتى يتم حفظها وإتقانها.

(فتحي مصطفى الزيات، 1998، 531-532)

4)الحاجة إلى تمكينه من المفاهيم والمبادئ الرياضية:

وتتجلى هذه الحاجة من خلال الصعوبات الآتية:

- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة:

يحتاج المتعلم إلى تسهيل عملية التعلم من خلال تحليل المهارة إلى مهمات بسيطة وبالتالي يتم التعرف إلى مستوى الأداء الحالي للتلميذ ومن ثمَّة أين يمكن للمعلم أن يبدأ معه. فمثلا الخطوات المتسلسلة ضمن الطريقة تستدعي:

- وضع جدول بقائمة المعطيات.
- وضع جدول بقائمة المجاهيل.
- وضع جدول بقائمة المطالب.

فعلى المعلم تحديد الجزء الذي تكمن فيه الصعوبة إذْ:

- قد يستطيع التلميذ استخراج المعطيات بسهولة إلا أنه يعجز عن استعراض المجاهيل وبالتالي التوصل إلى المطلوب.
- أو أنه يتمكن من استخلاص المعطيات واستخلاص المجاهيل إلا أنه لا يقدر على التوليف بينهما للوصول إلى المطلوب.
- أو أنه لا يتفطن إلى ضرورة وجود تناسق بين المعطيات في حد ذاتها ويُطبِّق القانون دون التأكد من وحدة الوحدات إن اقتضت الضرورة التحويل.
- أو أنه لا يتفطن إلى وجود مطالب خَفيَّة للوصول إلى المطلب الأساسي فيعجز عن توظيف معطياته رغم إدراكه لطريقة بلوغ المطلوب الذي يجسده قانون ما مثلا.

إن طرح هذه الاحتمالات يُسهِّل على المعلم استغلال مبدأي التدريب والممارسة أي تكرار خبرة التلميذ بموقف تعليمي ثم تطبيق هذه الخبرة في مواقف تعليمية مشابهة.

- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672:

يمكن للمعلم هنا أن يستخدم اللعب باعتباره يمثل نشاطا جماعيا يكون فيه التلميذ مشتركا مع الآخرين لإنجاز بعض الأهداف العامة:

- مثلا يبدأ المعلم بالخطوة الأولى وهي تعليم التلاميذ التمييز بين الأرقام وهي المحصورة بين 0 و9، والأعداد وهي المحصورة بين 10 فما فوق.

- يستغل المعلم نشاط التربية البيئية ويَطلب من التلاميذ جمع الحصى وتزيين أحواض الأشجار وذلك من خلال ما يلي:

* تُلوِّن كل مجموعة تلاميذ مكلفة بتزيين حوض شجرة الحصى المُجمَّع تبعا للوحدات مثلا الأرقام أي الآحاد بلون أصفر، أما الأعداد؛ فالعشرات بلون أزرق والمئات يُدلَّل عليها من خلال وضع حدود فاصلة باللون الأحمر بين كل عشر عشرات من الحصى، فيما يُدلَّل على الآلاف بوضع حدود فاصلة باللون الأزرق بين كل عشر مئات من الحصى.

* يطلب المعلم من كل مجموعة إحصاء عدد الحصى المحيطة بحوض الشجرة خاصتِها ثم يَطلب منهم إجراء المقارنة بين الحصيلة النهائية من حيث رتبة العدد المتوصَّل إليه.

- كما يمكنه أن يستغل نشاط الأشغال اليدوية وذلك من خلال صناعة منزل بأعواد الكبريت وتلوين البيت تبعا للوحدات، مثلا النوافذ تلوَّن بالأصفر لتَكوُّنها من عيدان كبريت تمثل أرقاما، أما الباب فيُلوَّن بالأزرق لتَكوُّنه من عيدان كبريت تمثل العشرات، فيما يُلوَّن السطح والجدران باللون الأحمر لتَكوُّنهم من عيدان كبريت تمثل المئات.

إن هذا الاحتكاك المباشر بالخبرة يُمكِّن التلميذ من تكوين مفهوم العدد ويُبرز العلاقة بين الأعداد المتوالية وهذا يُمهِّد لإتقان مهارات الجمع، الطرح، الضرب والقسمة.

- **يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية:**

يمكن للمعلم استخدام تقنية "الصورة الذهنية" أي تعريف التلميذ باسم الشكل من خلال شبيهه كخطوة أولى مثل:

المثلث ← قطعة جبن
المربع ← بلاطة
المستطيل ← الباب
الدائرة ← الإسورة
المكعب ← زهرة النرد
متوازي المستطيلات ← علبة عود الثقاب

شكل رقم (2) يبين الصور الذهنية للأشكال الهندسية من خلال أشباهها

حين يميِّز التلميذ بين هذه الأشكال يطلب منه إنجازها بالنَّمذجة واستخدام العجين، ثم ينتقل به إلى استخدام الأدوات المساعدة كالمسطرة والكوس والمدور... في رسم هذه الأشكال وقصِّها بأحجام صغيرة وكبيرة، طويلة وقصيرة، رفيعة وعريضة، وأن يزاوج بين هذه الأشكال.

- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة:

حتى يتمكن التلميذ من تعلم الأعداد المجرَّدة لا بد من المرور بمرحلة أو أكثر للانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، فمثلا نضع أمام التلميذ عشر حبات فاصوليا ويقوم بعدِّها. هذه العملية تُمكِّنه من استدخال مفهوم العدد (سمعيا/بصريا/لمسيا/حركيا).

أ. مفهوم إشارة زائد (+) مقترن بالفعل (نضيف إلى):

مثلا نَصفُّ ثلاث حبات فاصوليا إلى جانب أربع حبات أخرى موضوعة أمام التلميذ مع التلفظ الشفهي لكل عدد وتزامن لفظة (نضيف إلى) مع فعل (الصَّف). يُكرِّر التلميذ بنفسه هذه العملية مع تغيير الأعداد وبالتالي سيدرك العلاقة التكافؤية بين (نضيف إلى) و(نحصل على) وبين (+) و(=).

ب. مفهوم إشارة ناقص (-) مقترن بالفعل (نأخذ من):

نأخذ حبَّتي فاصوليا من بين خمس حبات موضوعة أمام التلميذ مع التلفظ الشفهي لكل عدد وتزامن لفظة (نأخذ من) مع فعل (الأخذ). يُكرِّر التلميذ بنفسه هذه العلمية مع تغيير الأعداد وبالتالي سيدرك العلاقة التكافؤية بين (نأخذ من) و(يبقى) وبين (-) و(=).

ت. مفهوم إشارة جداء (´) مقترن بالفعل (نُجمِّع ونَجمَع):

نضع أمام التلميذ ست حبات فاصوليا ونطلب منه أن يُجمِّع كل حبتين مع بعض ثم نسأله عن عدد المجموعات المحصل عليها وعن مجموع الحبات في هذه المجموعات.

نكرر العملية مع أعداد أخرى وبالتالي سيدرك أن عملية الضرب طريقة مختصرة للجمع أي أن: (2+2+2=6) تكافئ (2´3=6).

ث. مفهوم إشارة قسمة (÷) مقترن بالفعل (نُوزِّع على):

نطلب من التلميذ أن يوزع ست حبات فاصوليا بالتساوي على تلميذين آخرين ثم نسأله عن عدد حبات الفاصوليا الموجودة عند كل تلميذ ونكرر العملية مع أعداد أخرى وبالتالي سيدرك أن عملية القسمة عكسية لعملية الضرب، ويدرك العلاقة التكافؤية بين (نُوَزِّعُ على) أو (نقسم على) و(فيأخذ كل واحد) أو (فيحصل كل واحد) وبين (÷) و(=).

ما يمكن قوله حول هذه الحاجات أنها تحتاج لخدمات ليست وَقفا على الأستاذ وحده بل هي جهد جماعي تتضافر فيه الأسرة والمدرسة والمعلم والأخصائي النفسي وجهات أخرى وصية.

ثانيا: الحاجات الإرشادية في المشكلات السلوكية

ويتم في هذا الجانب استخلاص الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مشكلاتهم السلوكية وذلك مما أشَّر عليه معلموهم اعتمادا على أعلى متوسط حسابي لبعدين اثنين من قائمة المشكلات السلوكية وهما:

- السلوك الانسحابي (16,823).
- النشاط الزائد (15,607).

1)حاجة التلميذ إلى تدريبه على السلوك الاندماجي والسلوك المستقر:

عندما يكون التلميذ قد طوَّر اعتبارَ ذاتٍ منخفضة من خلال بعض السلوكات التي يُظهرها مثل عدم المشاركة في الأنشطة الجماعية، خشية الاختلاط بالآخرين، الميل إلى الوحدة، الخجل في المواقف الجديدة،... فإنه من الضروري أن يخطط المعلم بمعيَّة الوالدين لتزويده بخبرات تعيد بناء ثقته بنفسه ومنها:

- تكليف التلميذ القيام بأعمال مناسبة في البيت تؤدي إلى رفع معنوياته مثل ترتيب غرفة نومه، سقي النباتات، تغيير ديكور المكتبة،...
- إشراكه في نشاطات خدمة المجتمع المحلي كالأعمال التطوعية وتقديم خدمات للمحتاجين.
- إشراكه في نشاطات يمكن أن تؤدي إلى رفع معنوياته كفِرق الكشافة أو النوادي مع الأخذ بعين الاعتبار أن تكون المجموعة متجانسة وأن تكون أهداف النشاط قابلة للتحقيق بالنسبة له.
- تحديد يوم في الأسبوع يكون فيه التلميذ محطَّ اهتمام الجميع، ويمكن نقل هذا النشاط إلى البيت بإعطاء التلميذ (يوم عكس الدور) أي أن يأخذ دور أحد الوالدين أو الأخ الأكبر مثلا.

(سعيد حسني العزة، 2006، 147-148)

كما ويمكن الاستعانة بالخطوات الآتية لتأكيد التلميذ لذاته من خلال:

- إلقاء الأسئلة العابرة أو المكثَّفة أو المتتابعة عن موضوع معين.
- التعليق على ما يسمع مع التنويع بحيث يشمل إما التأييد للموضوع أو الرفض أو التحفظ.
- الاحتكاك البصري الملائم.
- التشجيع على إظهار الاهتمام بالآخرين وتنمية علاقاته بهم بصورة تتسم بالدفء والتَّقبُّل.

- التعديل المعرفي لبعض الأفكار الخاطئة كتدريبه على تجنب نقد النفس وعلى الانتباه للحوارات الداخلية الانهزامية.

(عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1993، 193-195)

2)حاجة التلميذ إلى شعوره بالانتماء:

إن تجنُّب التلميذ الاقتراب من مجموعة من زملائه واضطرابه السريع عند مناقشته من أحد أو تركه المكان حين تلقيه للنقد، يحتاج إلى دعم بناء وتطوير الحساسية الذاتية للآخرين ومراعاة مشاعرهم والبناء على توقعاتهم، ويتأتَّى هذا من خلال الاستعانة بالخطوات الآتية:

أ. استخدام تقنية صور الوجوه: لإكساب التلميذ القدرة على التمييز بين حالات التعبير بالوجه عن السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، الاهتمام أو الإنصات أو المتابعة، المشاركة، الحزم،... مع التدريب على توظيفها في التفاعلات الاجتماعية مع الأقران.

ب. التدريب على استخدام إيقاع الصوت: وتطبيقاته في مواقف التعامل مع الآخرين على اختلاف أدوارهم الاجتماعية.

ت. تدعيم تدريب التلميذ على التخطيط لبعض الأنشطة الاجتماعية: والتي تستهدف خدمة الآخرين ومساعدتهم والعمل على إسعادهم مثل الرحلات والحفلات والاجتماعات واللقاءات، مع تقويم الأدوار الاجتماعية للتلاميذ خلال تلك الأنشطة.

(فتحي مصطفى الزيات، 1998، 644-645)

ويمكن تلبية هذه الحاجة بتكوين رابطة وجدانية تدريجيا مع التلميذ ويتعلم نتيجة لها ثلاثة أشياء:

- وجود الآخرين يرتبط بالأمان والطمأنينة.
- الكلمات والإيماءات (لمس، ابتسام، عناق، هز الرأس بالإيجاب،...) تعني الإثابة والمكافأة في حد ذاتها وليس التحكم والرغبة في الضبط.
- الحصول على التدعيم الإيجابي معزوٌّ إلى إسهام التلميذ وليس لمجرد خضوعه للأوامر والتعليمات.

3)حاجة التلميذ إلى تخليصه من التوتر والقلق:

حين يُبدي التلميذ سلوكات مثل التوتر السريع والضيق عند تلقي المعارضة، الخوف وعدم الإحساس بالأمن، سهولة البكاء عند مراجعته من أحد،... يستطيع الوالدان إتباع خطوات علمية لإجراء التَّطمين المنظَّم للتلميذ يدربهما عليها الأخصائي النفسي المدرسي في إطار التعاون المكمِّل للأدوار بين الأسرة والمدرسة وهذه الخطوات هي:

- تدريب التلميذ على الاسترخاء.
- تحديد المنبه الرئيسي المثير للقلق.
- تدريج المنبهات المثيرة للقلق موقفا موقفا؛ فمثلا الخوف من الرفض الاجتماعي يُحلَّل إلى المواقف الآتية:
  * التواجد في تجمُّع من شخصين أو أكثر.
  * الابتعاد عن النشاط الاجتماعي لمجموعته.
  * مخاطبة مجموعة من الأشخاص.
  * شخص آخر يحاول أن يتلمَّس له العيوب.
  * تهكُّم من الأصدقاء.
  * تعليقات من المقربين تدل على التقليل من الشأن.
- الطلب من التلميذ وهو في حالة من الاسترخاء العميق أن يتصور نفسه في الموقف الذي يستثير لديه أقل درجة من القلق والتدرُّج به مع فترات فاصلة في مواقف القلق.

(عبد الستار إبراهيم، 1980، 85-93 بتصرف)

4)حاجة التلميذ إلى تشكيل سلوك الانتباه لديه:

إن السلوكات التي تصدر عن التلميذ كالخروج من المقعد أثناء الدرس، الحركة الدائمة، الميل إلى عدم الاستقرار في مكانه لفترة طويلة،... تحتاج إلى تشكيل سلوك الانتباه لديه وذلك اعتمادا على المراحل الآتية:

- الاستمرار في الجلوس بهدوء لدقائق عدَّة في وقت محدَّد، مع المُواقتة الزمنية المناسبة للتدعيم اللفظي أو الملموس وزيادة المدة الزمنية للجلوس الهادئ بالتدريج.

- النظر والاستجابة للمعلم أو الوالدين عند مناداته أو ذكر اسمه مع مراعاة التدعيم حال تشكُّل الاستجابة المطلوبة والزيادة التدريجية لوقت إدامة النظر واستخدام الحثِّ البدني إذا لم تعطِ المناداة نتيجة.

- النظر إلى شيء معين عند الطلب أي في الوقت الملائم، ويتم ذلك بعبارات واضحة تتضمن طلب النظر إلى الشيء مع الإشارة إليه وتقديم التدعيم اللفظي أو البدني فور الاستجابة مع اللجوء لأسلوب الحث البدني إن دعت الضرورة.

- أداء عمل معين أو نشاط لفترة محدَّدة، إذ يتم استغلال نجاح الطفل في المراحل السابقة والانتقال به من التلقّي إلى الفعالية أي المسؤولية الذاتية عن أداء نشاط معين كجمع الكراريس ورصِّ قطع الطباشير في العلبة وتنظيم ملابسه في الخزانة وغسل جواربه... مع تضمين هذه الأعمال لما يلي:

* وضوح الأوامر المطلوب تأديتها.
* الإشارة للمُسمَّيات.
* استخدام الحث اللفظي وإن دعت الضرورة اللجوء إلى الحث البدني.
* الزيادة التدريجية لفترة الاستغراق في النشاط.

(عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1993، 154-157 بتصرف)

5)الحاجة إلى النَّمذجة والقدوة:

إن الفترة العمرية من 6 إلى 12 سنة تتأثر كثيرا بما يسمى التقليد أو القدوة وتُستغل للتوليف بين النزعة إلى التفرُّد وتوكيد الذات وبين نزعة الاندماج في الجماعة والولاء لها، وفي حال حدث صدام بين النزعتين تظهر سلوكات منها:

- التحدث بصوت عال، الحركة الدائمة، كثرة الكلام، الإزعاج الدائم للآخرين،... وذلك كمحاولة لاسترعاء الانتباه والاستحواذ على الاهتمام.

- التوتر السريع والضيق عند تلقي المعارضة، ترك المكان عند تلقي النقد، تحاشي التعامل مع الغرباء،... وهذا يعكس صعوبة الاندماج في الجماعة.

ويمكن تلبية هذه الحاجة باستغلال محكات القدوة (التشابه في العمر، جاذبية النموذج، توافق القيم) إذ يُعرَض أمام التلميذ فيلم قصير مُعَدٌّ خصيصا لتعلم المهارات الاجتماعية يتم التركيز فيه على قدرة طفل –تتوفر فيه محكات القُدوة– على التفاعل الاجتماعي واختلاق موضوعات جديدة للحديث والقدرة على الاحتكاك البصري رغم غرابته عن الجماعة؛ هنا تُستثار لدى التلميذ الحاجة للإنجاز بتقديم أفضل ما يستطيع والنجاح في أنشطته وتعاملاته والتفوق على الآخرين في مُنجزاتهم.

6)الحاجة إلى اللعب:

إن السلوكات التي يُبديها التلميذ كالخروج من مقعده أثناء الدرس، ضرب الأرض بقدميه باستمرار، معاكسة زملائه أثناء الدرس،... تُعبِّر عن فرط النشاط، ويُتيح اللعب فرصة التعبير والتنفيس الانفعالي عن التوترات ويمكن تلبية هذه الحاجة من خلال الخطوات الآتية:

- عرض السلوك المطلوب تعلمه مثل الحفاظ على الهدوء في القسم أثناء شرح الدرس من خلال نموذج فيديو أو تسجيل صوتي أو مسرحية.
- تشجيع التلميذ على أداء الدور إما مع تلميذ أخر أو معلم أو دمى وعرائس.
- تصحيح الأداء وتوجيه انتباه التلميذ إلى جوانب القصور فيه وتدعيم الجوانب الصحيحة منه.
- إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتقنه التلميذ.
- الممارسة الفعلية للأداء في مواقف حية لتَعلُّم الخبرة الجديدة.

كما ويمكن تلبية هذه الحاجة باستخدام أسلوب الاسترخاء العضلي.

7)الحاجة إلى التحديد النوعي للمطلوب عمله:

يعاني التلميذ ذو صعوبة التعلم ضعفا في قدرته على فهم الإشارات الاجتماعية القادمة من الآخرين، هذا القصور في مهارات الاتصال يؤدي إلى ضعف في التفاعل الاجتماعي وعجز في تبادل الحوار مع الآخرين وعدم القدرة على الاستجابة الملائمة أو المشاركة في مجالات النشاط المدرسي وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة، لذلك نجده يواجَه من قبل الأقران والمعلم بالتجاهل والرفض له.

إن بعض السلوكات التي يُظهرها هذا التلميذ كمقاطعة زملائه أثناء حديثهم مع المعلم، معاكستهم خلال الدرس بالمناوشة أو الإشارة إليهم أو التشويش عليهم، السكون في مكانه لفترة طويلة من الزمن، خشية الاختلاط بالآخرين،... تحتاج إلى أسلوب تعامل محدَّد بتعليمات واضحة إذ لا يكتفي المعلم بالردع أو الحث المختصَر في صيغة أفعال أمر مثل أسكت، توقف، تحرك،... أو الإيحاء بإشارات الانزعاج من هذه السلوكات؛ فالتلميذ يقع تحت ضغط الارتباك ولا يدري كيف ينفّذ هذه الأوامر فتجده يخالفها بعد لحظات حتى مع تلقي العقاب البدني أو المعنوي.

تلبَّى هذه الحاجة باتباع أسلوب "التشكيل" أي صياغة السلوك المراد الوصول إليه بعبارات واضحة ومفهومة وعدم الاكتفاء بالإيحاء أو الصياغة المقتضَبة مع تطبيق مبدأ التعلم الزائد أي تكرار هذه التعليمات مندمِجة مع الرابطة الوجدانية.

خلاصة:

خلاصة ما سبق أن الحاجات الإرشادية المتوصَّل إليها هي تحصيل حاصل لصعوبات التعلم الأكاديمية وقد تركزت حول أربع نقاط أساسية هي:

- الحاجة إلى الكشف والتعرف المبكر على صعوبات التعلم الأكاديمية ومردُّها هو زيادة حدة الصعوبة مع التقدُّم في الصفوف الدراسية.

- الحاجة إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة ومردها هو عدم التعرف على الكلمة بسهولة أثناء القراءة الجهرية والتعب عند قراءة فقرة كاملة.

- الحاجة إلى تدعيم النشاط الكتابي ومردها هو الكتابة بخط رديء واستغراق وقت طويل لإكمال العمل الكتابي ونسيان كتابة كلمات أثناء التملية وارتكاب أخطاء في كتابة الكلمات ذات الحروف الكثيرة.

- الحاجة إلى التمكن من المفاهيم والمبادئ الرياضية ومردها هو صعوبة السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة وصعوبة ترتيب الأعداد المركبة وصعوبة رسم الأشكال الهندسية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية.

صعوبات التعلم الأكاديمية صاحبتها مشكلات سلوكية تمخضت عنها هي الأخرى حاجات إرشادية تمحورت حول ما يلي:

- الحاجة إلى التدرب على السلوك الاندماجي والسلوك المستقر ومردها هو تقدير الذات المتدنِّي والخجل والانعزال.

- الحاجة إلى الشعور بالانتماء ومردها هو تجنب الاقتراب من الأقران والاضطراب عند النقاش أو النقد.

- الحاجة إلى التخلص من التوتر والقلق ومردها هو الخوف وعدم الإحساس بالأمن وسهولة الاستثارة.

- الحاجة إلى تشكيل سلوك الانتباه ومردها هو الحركة الدائمة وعدم الاستقرار في المكان لفترة طويلة.

- الحاجة إلى النَّمذجة والقدوة ومردها هو استغلال الفترة العمرية لتلميذ مرحلة التعليم الابتدائي التي تتأثر بالتقليد وذلك لتعليم المهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل الاجتماعي بتوظيف محكات القدوة.

- الحاجة إلى اللعب ومردها هو أنه يتيح فرصة التعبير والتنفيس الانفعالي عن التوترات.

- الحاجة إلى التحديد النوعي للمطلوب عمله ومردها هو القصور في مهارات الاتصال والعجز عن التفاعل الاجتماعي والاستجابة الملائمة للمواقف.

وفي كل ما سبق تم اعتماد المقابلة بين الحاجة واقتراح ما يمكن تقديمه من خدمات إرشادية.

المـــراجـــع

أولا: الكتب

1. أحمد أحمد عوّاد (1998): "**قراءات في علم النفس التربـــوي وصـــعوبات الـــتعلم**"، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية، دط.
2. أحمد محمد الزعبي (1994): "**الإرشاد النفسي: نظرياته، اتجاهاته، مجالاتـــه**"، دار زهران، عمان، دط.
3. أسامة محمد البطاينة وآخرون (2005): "**صعوبات التعلم: النظرية والممارسة**"، دار المسيرة، عمان، ط1.
4. تيسير مفلح كوافحة (2005): "**مقدمة في التربية الخاصة**"، دار المسيرة، عمان، ط2.
5. تيسير مفلح كوافحة (2003): "**صعوبات التعلم والخطة العلاجيـــة المقترحـــة**"، دار المسيرة، عمان، ط1.
6. جمال مثقال القاسم وآخرون (2000): "**الاضطرابات السلوكية**"، دار صفاء، عمـــان، ط1.
7. حسن علي سلامة (2001): "**طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيـــق**"، دار الفجر، القاهرة، ط2.
8. خالد عبد الرزاق السيد (2001): "**سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـــة**"، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة، دط.
9. خولة أحمد يحي (2006): "**البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصـــة**"، دار المسيرة، عمان، ط1.
10. خولة أحمد يحي (2003): "**الاضطرابات السلوكية والانفعالية**"، دار الفكر، عمـــان، ط2.
11. رجاء وحيد دويدري (2002): "**البحث العلمـــي: أساســـياته النظريـــة وممارســـته العملية**"، دار الفكر المعاصر، بيروت/دار الفكر، دمشق، ط2.

12. روبرت واطسون وآخرون (2004): "**سيكولوجية الطفل والمراهق**"، ترجمة داليا عزَّت مؤمن، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1.
13. سامي محمد ملحم (2002): "**صعوبات التعلم**"، دار المسيرة، عمان، ط1.
14. سعيد حسني العزة (2006): "**صعوبات التعلم: المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج**"، دار الثقافة، عمان، ط1.
15. سمير أبو مغلي وآخر (2002): "**القياس والتشخيص في التربية الخاصة**"، دار اليازوري، عمان، ط1.
16. عبد العزيز المعايطة وآخر (2005): "**مشكلات تربوية معاصرة**"، دار الثقافة، عمان، ط1.
17. عمار بوحوش وآخر (1995): "**مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط.
18. فاروق الروسان (2000): "**دراسات وبحوث في التربية الخاصة**"، دار الفكر، عمان، ط1.
19. فايز مراد دندش (2003): "**معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**"، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1.
20. قحطان أحمد الظاهر (2004): "**تعديل السلوك**"، دار وائل، عمان، ط2.
21. ل.ن. فريدمان وآخر (2000): "**دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس**"، ترجمة أحمد خنسة، دار علاء الدين، دمشق، ط1.
22. ماجد الخطايبة وآخرون (2004): "**التفاعل الصفي**"، دار الشروق، عمان، ط1.
23. محمد أيوب شحيمي (1994): "**مشاكل الأطفال: كيف نفهمها؟ المشكلات والانحرافات الطفولية وسبل علاجها**"، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1.
24. محمد حسن العمايرة (2002): "**المشكلات الصفية السلوكية التعلمية الأكاديمية: مظاهرها، أسبابها، علاجها**"، دار المسيرة، عمان، ط1.

25. محمد رجب فضل الله (دس): "**تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**"، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

26. محمد علي كامل (2003): "**صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**"، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة، دط.

27. محمد عودة الريماوي (1998): "**علم نفس الطفل**"، دار الشروق، عمان، ط1.

28. مريم سليم (2003): "**تقدير الذات والثقة بالنفس**"، دار النهضة العربية، بيروت، ط1.

29. مصطفى فهيم (1999): "**مهارات القراءة: قياس وتقويم مـــع اختبـــارات القـــراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية**"، مكتبة الدار العربية، القاهرة، ط1.

30. مقدم عبد الحفيظ (1993): "**الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط.

31. موفق هاشم صفر الحلبي (2000): "**الاضطرابات النفسية عند الأطفال والمراهقين**"، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2.

32. نايفة قطامي وآخر (2002): "**إدارة الصفوف**"، دار الفكر، عمان، ط1.

33. نايفة قطامي (1992): "**أساسيات علم النفس المدرسي**"، دار الشروق، عمان، ط1.

34. نبيل عبد الفتاح حافظ (2000): "**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**"، مكتبـــة زهـــراء الشرق، القاهرة، ط1.

35. هوغيت كاغلار (1999): "**علم النفس المدرسي**"، ترجمة فؤاد شـــاهين، عويـــدات للنشر والطباعة، بيروت، ط2.

36. Fitzhugh Dodson (1999): "Tout se joue avant **6** ans"، Marabout، France.

ثانيا: المجلات والدوريات

37. السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000): "**صعوبات الـــتعلم: تاريخهـــا، مفهومهـــا، تشخيصها، علاجها**"، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، دار الفكر العربـــي، القاهرة، العدد الثالث، ط1.

38. أنور الشرقاوي (2002): "**صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، الخصـــائص**"، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 63، سبتمبر.

39. بسيوني بسيوني السيد سليم وآخر (1996): "**مدى المعاناة من المشكلات النفسية لدى أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين**"، دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، رانم، العدد الأول، المجلد 6، يناير.

40. بشير معمرية وآخر (2005): "**صعوبات التعلم الأكاديمية والمشـــكلات الســـلوكية**"، دراسة ميدانية على تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي بمدينة باتنة-الجزائـــر، مجلة العلوم الاجتماعية تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهـــران، العـــدد الأول.

41. بشير معمرية (2004): "**صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات سوء التوافق**"، دراسة ميدانية على تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي بمدينة باتنة، بحـــث قدم في الندوة الدولية حول البحث والتجديد في التربية، زرالدة-الجزائر، مـــن 24 فيفري إلى 26 فيفري.

42. جيهان أبو راشد العمران وآخر (1993): "**المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفـــال مرحلة الرياض (3-6 سنوات) في ضوء بعض متغيرات البيئـــة الأســـرية بدولـــة البحرين**"، مجلة الإرشاد النفسي تصدر عن مركز الإرشاد النفســـي جامعـــة عـــين شمس، العدد الأول.

43. خيري أحمد حامد (1997): "**دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لـــدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج جمعـــي/فـــردي للتغلـــب علـــى تلـــك الصعوبات**"، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عـــين شـــمس، المجلد الثاني، ديسمبر.

44. سامية موسى إبراهيم (1999): "**المشكلات السلوكية لدى الأطفال مـــن ســـن (5-6 سنوات) كما تدركها المعلمات التربويات برياض الأطفال**"، مجلة الإرشاد النفســـي تصدر عن مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد التاسع.

45. سبيكة يوسف الخليفي (1994): "**المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر**"، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطـــر، الســـنة الثالثـــة، العـــدد السادس، يوليه.

46. صلاح الدين أبو ناهية (1993): "**بناء قائمة المشكلات السلوكية لدى الأطفال فـــي البيئة الفلسطينية بقطاع غزة**"، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد الأول، فبراير.

47. عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993): "**العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته**"، سلسلة عالم المعرفة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنـــون والآداب، الكويت، العدد 180، ديسمبر.

48. عبد الستار إبراهيم (1980): "**العلاج النفسي الحديث**"، سلسلة عالم المعرفة تصـــدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 27، مارس.

49. فتحي مصطفى الزيات (1998): "**صعوبات التعلم: الأسس النظريـــة والتشخيصـــية والعلاجية**"، سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، المنصـــورة، الجـــزء الرابع، ط1.

50. فتحي مصطفى الزيات (1995): "**الأســـس المعرفيـــة للتكـــوين العقلـــي وتجهيـــز المعلومات**"، سلسلة علم النفس المعرفي، دار الوفاء، المنصورة، الجزء الأول، ط1.

51. فيصل محمد خير الزراد (1999): "**استبيان تشخيص حالات فرط الحركـــة ونقـــص الانتباه والاندفاعية لدى الأطفال**"، مجلة الثقافة النفسية المتخصصـــة، دار النهضـــة العربية، بيروت، العدد 37، المجلد 10، كانون الثاني–يناير.

52. فيصل محمد خير الزراد (1998): "**دليـــل تشـــخيص صـــعوبات الـــتعلم النمائيـــة والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، مجلة الثقافة النفسية المتخصصـــة، دار النهضة العربية، بيروت، العدد 34، المجلد 9، نيسان-أبريل.

53. محمد الطاهر طالبي (1992): "**الفهم من وجهة نظر المربين النفســـانيين**"، مجلـــة همزة وصل تصدر عن المركز الوطني لتكوين إطارات التربية، الجزائـــر، عـــدد خاص.

54. محمد النوبي محمد علي (2005): "**اختبار اضطراب الانتبـــاه المصـــحوب بالنشـــاط الزائد في مجال الإعاقة السمعية والعاديين**"، سلسلة اختبـــارات التربيـــة الخاصـــة والعاديين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط$_1$.

55. مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسيفي (2005): "**النشاط الزائد لدى الأطفـــال: الأســـباب وبرامج الخفض**"، سلسلة إشراقات تربوية تصدر عـــن المركـــز العربـــي للتعلـــيم والتنمية، المكتب الجامعي الحديث، الكتاب الثاني.

56. نظمي عودة موسى أبو مصطفى (1996): "**المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة غزة كما يدركها المعلمون والمعلمات**"، المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ديسمبر.

الملاحـــــق

ملحق رقم (1)

استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية

إعداد الطالبة
بشقة سماح

تحت إشراف
أ.د. بشير معمرية

اسم ولقب التلميذ: مقر عمل المعلم/المعلمة:
العمر: ذكر (...) أنثى (...)
المستوى التعليمي:

أيها المعلم الفاضل

أيتها المعلمة الفاضلة

تحية وتقدير واحترام:

يوجد تلاميذ يعانون من مشكلات تعيقهم عن التحصيل الدراسي في مستوى زملائهم وتتعلق بالقراءة والكتابة والرياضيات وتسمى هذه المشكلات نفسيا وتربويا: "صعوبات التعلم الأكاديمية"

وأسعى باستخدام القائمة الآتية إلى جمع المعلومات حول التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات وقد احتكمت إليكم لاعتقادي بأنكم أقدر الناس على التعرف على هذه الصعوبات لدى تلاميذكم بوصفكم أكثر الأشخاص تفاعلا مع هؤلاء التلاميذ دراسيا وسلوكيا وتربويا، لذا فإنني آمل في حسن تعاونكم معي من أجل تطوير البحث التربوي في وطننا الجزائر.

وأعلمكم بأن نتائج هذا البحث الذي تساهمون فيه بتعاونكم الصادق، سأقدمه لنيل شهادة الماجستير بإذن الله والمطلوب منكم أن تقرأوا قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية الآتية ثم تعيّنون التلميذ الذي توجد عنده هذه الصعوبات فتدونون اسمه وعمره وجنسه في أعلى هذه الورقة بالإضافة إلى مستواه التعليمي ثم تعيدون قراءة القائمة وتضعون علامة (X) أمام الصعوبات التي تعرفون أنها موجودة عند هذا التلميذ وتضعون لكل تلميذ ورقة خاصة به.

لذا يكون المطلوب منكم كذلك تعيين اكبر عدد ممكن من هؤلاء التلاميذ.

أرجو تعاونكم الصادق معي من اجل إنجاح هذا البحث بطريقة سليمة وجيدة.

تقبلوا شكري وتقديري الخالصين.

صعـــــــــــوبـات التعلـــــــم الأكاديميـــــــــــــة	هل توجد صعوبة
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	
3- يبطئ في قراءته الصامتة	
4- يرفض القراءة عندما يطلب المعلم منه ذلك	
5- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: حصد، حسد	
6- يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	
7- يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية	
8- يفقد مكان القراءة باستمرار	
9- يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	
10- يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلا من بدايتها مثل: درب بدلا من برد	
11- يغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل: بشر بدلا من شرب	
12- يبدل كلمة بأخرى مثل: (كان بدلا من عاش) أثناء القراءة الجهرية	
13- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	
14- لا يميز بين الحروف المتشابهة نسخا مثل: (ر،ز)،(د،ذ)،(ت،ث)	
15- لا يميز بين الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة كتابة مثل: دعا، رمى	
16- يحتاج إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي	
17- لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح	
18- لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	
19- يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	
20- يكتب بخط رديء	
21- لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	
22- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ	
23- لا ينقط الحروف أثناء الكتابة	
24- لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	
25- يكتب كلمات غير كاملة	
26- ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه	
27- يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11684،2431،2672	
28- يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة	
29- يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل: +،-، آحاد، عشرات،...	
30- لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم	
31- لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل: (3،5)،(6،9)،(0،8)	
32- لا يميز بين الرموز الرياضية مثل: >،<،...	
33- لا يجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي	
34- يجد صعوبة في استبدال الرموز العددية برموز جبرية مثل: 2 ترمز إلى س	
35- لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	
36- يجد صعوبة في العد التسلسلي	
37- يصعب عليه إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة	
38- يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	
39- لا يستطيع التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية	
40- يجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب مثل: قاعدة حساب محيط القرص	
41- يجد صعوبة في استخدام قواعد الحساب مثل: تطبيق قاعدة حساب مساحة المستطيل	

ملحق رقم (2)

قائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية

إعداد: صلاح الدين أبو ناهيه

الأستاذ الفاضل/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تستخدم هذه القائمة في جمع المعلومات والبيانات اللازمة عن الأطفال المشكلين حتى يمكننا التعرف عليهم وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لهم.

ونحن نعتقد أن المعلمين أقدر الناس على تقدير درجة وَحدّة تلك المشكلات عند الأطفال في المدرسة على أساس أنهم أكثر الناس تفاعلا مع هؤلاء الأطفال في المواقف المدرسية المختلفة، لذا فإننا نأمل حسن تعاونكم معنا من أجل البحث العلمي فقط ومن أجل رفع المعاناة عن هؤلاء الأطفال.

لذا يرجى تقدير مدى وجود المشكلات السلوكية الموجودة في هذه القائمة وذلك على النحو التالي:

"توجد بدرجة شديدة"

أو "توجد بدرجة متوسطة"

أو "توجد بدرجة ضعيفة"

أو "لا توجد"

وذلك بوضع علامة (×) في المكان المناسب أمام كل عبارة.

ونكرر شكرنا على حسن تعاونكم.

	شديدة	متوسطة	ضعيفة	لا يوجد
النشاط الزائد				
1-يتحدث بصوت عال				
2-يخرج من مقعده أثناء الدرس				
3-دائم الحركة				
4-كثير الكلام				
5-يخطف الكتب أو الأدوات من أيدي زملائه				
6-يقاطع زملاءه باستمرار أثناء حديثهم مع المعلم				
7-يكثر من أسئلته واستفساراته للمعلم				
8-يضرب الأرض بقدميه باستمرار				
9-يميل إلى عدم الاستقرار في مكانه لفترة طويلة				
10-ينقر بيده أو بالقلم على المكتب (الدرج)				
11-يعاكس زملاءه أثناء الدرس (يناوشهم، يحادثهم، يشير إليهم)				
12-دائم الإزعاج للمعلم أثناء الدرس				
13-يشوش على زملائه				
14-يحدث الفوضى والضجيج باستمرار				
15-يحدث أصوات مرتفعة أثناء القراءة الصامتة للدرس				
16-يتدخل فيما لا يعنيه				
السلوك الاجتماعي المنحرف				
1-يخفي الأشياء التي يعثر عليها				
2-يأخذ الأشياء التي تعجبه حتى لو اضطر لإخفائها أو سرقتها				
3-يستولي على حاجيات أو أشياء زملائه ويرفض إعادتها				
4-يأخذ حاجيات وأدوات زملائه من محافظهم				
5-يكذب حتى يخفي تقصيره				
6-يكذب عندما يتحدث عن نفسه				
7-يغش في أداء الواجب المنزلي				
8-يغش أثناء الاختبارات وفي الامتحان النهائي				
9-يغش في اللعب أو المسابقات أو الألعاب				
10-يكذب عندما يتكلم عن أسرته				
11-يكذب عندما ينقل الأخبار والأحداث				
12-ينقل أخبار زملائه إلى المعلم/المعلمة أولا بأول				
13-يبلغ المعلم عن أي فعل أو شيء يعمله أو يقوله زملاؤه فورا				
14-ينقل الأحاديث أو الكلام بين زملائه مما يخلق المشاكل بينهم				
15-يبدي عدم اهتمامه عندما يراجعه زميله على أفعاله المشينة				
16-يتبجح في رده على زملائه				
العادات الغريبة واللزمات العصبية				
1-يمص أصابعه				

2- يقضم أظافره				
3-يضع الأقلام في فمه				
4-يضع كل شيء في فمه (القلم، الممحاة، الورق)				
5-يعض أصابعه من وقت لآخر				
6-يكرر بعض الكلمات أو الجمل باستمرار				
7-يمضغ الأشياء أو الملابس				
8-يقرض كل شيء بأسنانه				
9-يحرك جسمه أو أجزاء منه باستمرار				
10-يحرك أسنانه بصوت مسموع				
11-يلعب بالأشياء التي يلبسها باستمرار كالأزرار ورباط الحذاء أو السروال				
12-يهمهم بأصوات غريبة				
13-يلمس الآخرين بطريقة غريبة/غير مناسبة				
14-يبصق على الأرض أو في أي مكان				
15-يتحدث مع الآخرين بطريقة غير مناسبة				
16-يصرخ في الآخرين فجأة وبدون مقدمات				
سلوك التمرد في المدرسة				
1-لا يتقبل النظام بسهولة				
2-يجب أن يجبر لكي يقف بطابور المدرسة				
3-لا يتبع تعليمات المعلم				
4-يرفض المشاركة في الأنشطة الصفية				
5-يفسد اللعبة بسبب رفضه إتباع قواعدها				
6-يرفض أداء الواجب البيتي				
7-يترك الفصل دون استئذان المعلم				
8-يفسد النشاط الجماعي بسلوكه المتمرد				
9-يرفض تنفيذ الأوامر الصادرة إليه من المعلم أو الناظر				
10-يتأخر في الذهاب إلى الفصل بعد الفسحة				
11-يتغيب عن الأنشطة المدرسية				
12-لا يبقى في مقعده أثناء الدرس (يتنقل في الصف)				
13-يهرب من المدرسة				
14-يستاء من سلطات الكبار كالمعلم أو الناظر				
15-يقاطع مناقشة الحوار لزملائه بالحديث في موضوع آخر				
16-يهزأ بالمعلمين				
السلوك العدواني				
1-يضرب أو يصفع زملاءه				
2-يتشاجر كثيرا مع زملائه (في الصف أو الساحة)				
3-يبدأ بالاعتداء على الآخرين دائما				

4-يميل إلى اللعب العنيف				
5-يمزق كتبه أو أدواته المدرسية				
6-يعتدي على ممتلكات زملائه (الكتب والأدوات الشخصية)				
7-يقذف الآخرين بالأشياء التي في يده				
8-يخرب أثاث الصف المدرسي				
9-يدفع أو يقرص الآخرين				
10-يشد شعر أو أذن زملائه				
11-يعض أو يبصق على زملائه				
12-يميل إلى إلحاق الأذى بزملائه				
13-يغلق الباب بعنف				
14-يثور بسرعة إذا منعت عنه الأشياء التي يريدها				
15-يستخدم الإشارات التهديدية مع زملائه				
16-يميل إلى الثورة والغضب لأتفه الأسباب				
السلوك الانسحابي				
1-لا يشارك في الأنشطة الاجتماعية				
2-يتجنب الاقتراب من مجموعة من زملائه				
3-يخشى الاختلاط بالآخرين				
4-يترك المكان حينما يوجه له النقد				
5-يضطرب بسرعة حينما يناقشه أحد				
6-لا يهتم كثيرا أو غير مبال				
7-يميل إلى الوحدة				
8-يتصرف بخجل أمام الضيوف				
9-يخاف من الحيوانات (الكلاب، القطط،...) عموما				
10-خجول في المواقف الجديدة				
11-يتجنب التعامل مع الغرباء				
12-يبقى ساكنا في مكانه لمدة طويلة من الوقت				
13-يبدو عليه الخوف وعدم الإحساس بالأمن				
14-يتوتر بسرعة ويبدو عليه الضيق عندما يعارضه أحد				
15-يستجيب بصعوبة لأي شيء يدور حوله				
16-يبكي بسهولة عندما يراجعه أحد				

ملحق رقم (3)

I. درجات الذكور والإناث (العينة الكلية للطورين) في أبعاد المشكلات السلوكية

1)النشاط الزائد:

درجة الذكور	س^2	درجة الإناث	ص^2
36	1296	4	16
27	729	13	169
18	324	27	729
25	625	7	49
21	441	12	144
7	49	0	0
7	49	9	81
6	36	8	64
16	256	3	9
0	0	8	64
0	0	5	25
43	1849	27	729
33	1089	17	289
4	16	16	256
26	676	30	900
18	324	18	324
2	4	36	1296
0	0	12	144
24	576	18	324
5	25	13	169
40	1600	1	1
26	676	24	576
2	4	8	64
45	2025	22	484
11	121	3	9
16	256	6	36
33	1089	0	0
25	625	9	81
8	64	6	36
4	16	14	196
16	256	3	9
2	4	6	36
22	484	13	169
37	1369	35	1225
7	49	25	625

576	24	400	20
25	5	1	1
324	18	16	4
441	21	169	13
841	29	4	2
		144	12
		144	12
		441	21
		196	14
		361	19
		361	19
		0	0
		900	30
		625	25
		441	21
		81	9
		289	17
		784	28
		25	5
		16	4
		196	14
		36	6
		25	5
		0	0
		121	11
		144	12
		169	13
		529	23
		4	2
		900	30
		841	29
		144	12
		81	9
		1	1
		100	10
		961	31
		225	15
		144	12
		9	3
		784	28
		25	5
		961	31

1	1		
42	1764		
38	1444		
19	361		
24	576		
20	400		
27	729		
36	1296		
7	49		
11	121		
20	400		
11	121		
28	784		
المجموع **1474**	**36846**	**555**	**11535**
م:16,377	**ع:11,882**	**م:13,875**	**ع:9,790**

2)السلوك الاجتماعي المنحرف:

درجة الذكور	$س^2$	درجة الإناث	$ص^2$
18	324	4	16
0	0	9	81
11	121	23	529
19	361	0	0
21	441	14	196
0	0	6	36
0	0	5	25
6	36	25	625
19	361	4	16
0	0	8	64
0	0	10	100
24	576	31	961
6	36	10	100
13	169	24	576
31	961	38	1444
8	64	18	324
4	16	14	196
4	16	11	121
0	0	18	324
9	81	3	9
35	1225	2	4
8	64	7	49
6	36	13	169

64	8	1296	36
529	23	9	3
144	12	169	13
4	2	256	16
324	18	169	13
0	0	64	8
196	14	361	19
64	8	225	15
4	2	36	6
196	14	1156	34
1764	42	529	23
841	29	361	19
256	16	625	25
16	4	25	5
4	2	36	6
36	6	1521	39
1089	33	16	4
		400	20
		441	21
		144	12
		361	19
		484	22
		784	28
		729	27
		841	29
		0	0
		81	9
		81	9
		169	13
		81	9
		0	0
		100	10
		441	21
		25	5
		121	11
		36	6
		441	21
		576	24
		324	18
		9	3
		0	0
		0	0

		625	25
		576	24
		289	17
		0	0
		64	8
		441	21
		81	9
		36	6
		81	9
		225	15
		25	5
		400	20
		64	8
		400	20
		361	19
		576	24
		324	18
		4	2
		81	9
		529	23
		121	11
		324	18
		324	18
		1	1
		729	27
11496	**530**	**25092**	**المجموع 1220**
ع:10,575	**م:13,25**	**ع:9,749**	**م:13,555**

3)العادات الغريبة واللزمات العصبية:

$ص^2$	درجة الإناث	$س^2$	درجة الذكور
1	1	961	31
16	4	324	18
784	28	484	22
36	6	64	8
100	10	625	25
0	0	36	6
225	15	36	6
784	28	9	3
0	0	169	13
16	4	4	2
0	0	0	0

729	27	196	14
64	8	576	24
169	13	9	3
225	15	289	17
36	6	9	3
100	10	9	3
289	17	4	2
81	9	0	0
16	4	0	0
9	3	64	8
64	8	324	18
25	5	4	2
25	5	1296	36
324	18	16	4
64	8	225	15
0	0	1225	35
144	12	144	12
0	0	16	4
144	12	324	18
1	1	625	25
0	0	64	8
484	22	441	21
529	23	121	11
36	6	9	3
25	5	144	12
196	14	4	2
25	5	16	4
81	9	256	16
144	12	4	2
		289	17
		289	17
		36	6
		16	4
		64	8
		225	15
		4	2
		441	21
		196	14
		25	5
		36	6
		64	8
		81	9

		4	2
		0	0
		49	7
		36	6
		16	4
		4	2
		100	10
		441	21
		1089	33
		529	23
		0	0
		484	22
		64	8
		64	8
		256	16
		0	0
		9	3
		196	14
		1	1
		36	6
		144	12
		25	5
		289	17
		484	22
		25	5
		36	6
		576	24
		169	13
		81	9
		144	12
		25	5
		784	28
		81	9
		400	20
		81	9
		25	5
		196	14
5991	**373**	**17835**	**المجموع** **989**
ع:7,925	**م:9,325**	**ع:8,799**	**م:10,988**

4)سلوك التَّمرُّد في المدرسة:

درجة الذكور	$س^2$	درجة الإناث	$ص^2$
28	784	7	49
12	144	0	0
21	441	27	729
23	529	4	16
24	576	4	16
4	16	0	0
4	16	4	16
0	0	11	121
17	289	0	0
0	0	4	16
0	0	8	64
8	64	34	1156
9	81	10	100
0	0	12	144
20	400	20	400
2	4	15	225
12	144	8	64
4	16	5	25
0	0	4	16
4	16	3	9
22	484	2	4
17	289	11	121
5	25	4	16
33	1089	6	36
3	9	6	36
9	81	8	64
12	144	2	4
11	121	13	169
2	4	6	36
1	1	16	256
11	121	3	9
6	36	0	0
17	289	9	81
41	1681	32	1024
14	196	12	144
6	36	17	289
0	0	24	576
6	36	4	16
24	576	3	9

144	12	100	10
		25	5
		25	5
		225	15
		144	12
		144	12
		81	9
		121	11
		1369	37
		576	24
		36	6
		36	6
		100	10
		400	20
		0	0
		25	5
		36	6
		100	10
		36	6
		16	4
		4	2
		225	15
		324	18
		49	7
		0	0
		676	26
		289	17
		576	24
		144	12
		16	4
		16	4
		1024	32
		49	7
		9	3
		256	16
		121	11
		36	6
		484	22
		169	13
		225	15
		1024	32
		676	26

9	81		
12	144		
14	196		
41	1681		
16	256		
20	400		
6	36		
1	1		
25	625		
المجموع **1101**	**22145**	**370**	**6200**
م:12,233	**ع:9,818**	**م:9,25**	**ع:8,332**

5)السلوك العدواني:

درجة الذكور	$س^2$	درجة الإناث	$ص^2$
22	484	0	0
3	9	0	0
16	256	28	784
18	324	4	16
28	784	10	100
4	16	2	4
4	16	4	16
0	0	20	400
21	441	0	0
0	0	2	4
0	0	0	0
5	25	34	1156
0	0	5	25
0	0	11	121
19	361	15	225
4	16	9	81
6	36	13	169
0	0	7	49
8	64	5	25
2	4	3	9
25	625	0	0
10	100	4	16
24	576	2	4
42	1764	1	1
4	16	8	64
22	484	10	100
18	324	0	0

25	5	625	25
9	3	1	1
49	7	36	6
9	3	4	2
0	0	1	1
81	9	1369	37
1225	35	1369	37
361	19	289	17
16	4	100	10
4	2	0	0
16	4	36	6
144	12	1764	42
225	15	0	0
		64	8
		64	8
		81	9
		9	3
		484	22
		196	14
		0	0
		900	30
		144	12
		25	5
		36	6
		144	12
		961	31
		0	0
		4	2
		100	10
		4	2
		9	3
		0	0
		144	12
		361	19
		361	19
		256	16
		4	2
		196	14
		225	15
		196	14
		441	21
		1	1

11	121		
25	625		
1	1		
2	4		
0	0		
1	1		
3	9		
23	529		
0	0		
13	169		
32	1024		
28	784		
6	36		
12	144		
16	256		
42	1764		
1	1		
28	784		
11	121		
2	4		
29	841		
المجموع **1085**	**24947**	**315**	**5533**
م:12,055	**ع:11,483**	**م:7,875**	**ع:8,735**

6)السلوك الانسحابي:

درجة الذكور	$س^2$	درجة الإناث	$ص^2$
9	81	37	1369
3	9	3	9
0	0	29	841
0	0	9	81
20	400	0	0
6	36	21	441
10	100	23	529
8	64	28	784
13	169	14	196
18	324	8	64
19	361	8	64
2	4	45	2025
18	324	32	1024
18	324	33	1089
2	4	18	324

0	0	49	7
169	13	36	6
49	7	0	0
324	18	0	0
100	10	16	4
1444	38	64	8
676	26	289	17
324	18	900	30
9	3	36	6
576	24	225	15
400	20	1089	33
1024	32	81	9
361	19	25	5
36	6	4	2
784	28	1089	33
169	13	729	27
144	12	1156	34
1444	38	961	31
289	17	441	21
25	5	2025	45
324	18	289	17
1936	44	1521	39
100	10	441	21
441	21	1521	39
324	18	1764	42
		64	8
		64	8
		36	6
		169	13
		81	9
		2209	47
		900	30
		1024	32
		36	6
		4	2
		289	17
		81	9
		16	4
		0	0
		4	2
		49	7
		841	29

		441	21
		144	12
		169	13
		484	22
		576	24
		576	24
		196	14
		441	21
		81	9
		169	13
		289	17
		100	10
		36	6
		289	17
		36	6
		9	3
		729	27
		361	19
		729	27
		361	19
		841	29
		0	0
		441	21
		256	16
		9	3
		576	24
		256	16
		676	26
		225	15
		676	26
		324	18
		81	9
		784	28
20312	**766**	**34179**	**1421** **المجموع**
ع:11,877	**م:19,15**	**ع:11,423**	**م:15,788**

ملحق رقم (4)

II. درجات تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني (ذكور وإناث) في أبعاد المشكلات السلوكية

1)النشاط الزائد:

درجة تلاميذ الطور الأول	$س^2$	درجة تلاميذ الطور الثاني	$ص^2$
27	729	36	1296
0	0	18	324
0	0	25	625
43	1849	21	441
33	1089	7	49
4	16	7	49
26	676	6	36
18	324	16	256
24	576	2	4
26	676	0	0
2	4	5	25
25	625	40	1600
8	64	45	2025
2	4	11	121
22	484	16	256
4	16	33	1089
13	169	4	16
2	4	16	256
12	144	37	1369
12	144	7	49
21	441	20	400
14	196	1	1
0	0	19	361
30	900	19	361
25	625	9	81
21	441	17	289
28	784	4	16
5	25	14	196
6	36	5	25
11	121	0	0
23	529	12	144
2	4	13	169
30	900	29	841

144	12	961	31
81	9	784	28
1	1	25	5
100	10	961	31
225	15	1	1
144	12	1764	42
9	3	729	27
1444	38	1296	36
361	19	400	20
576	24	169	13
400	20	0	0
49	7	81	9
121	11	64	8
121	11	9	3
784	28	729	27
16	4	289	17
729	27	256	16
49	7	900	30
144	12	324	18
64	8	1296	36
25	5	576	24
144	12	9	3
324	18	0	0
169	13	196	14
1	1	169	13
64	8	1225	35
484	22	625	25
36	6	576	24
81	9	25	5
36	6	441	21
9	3	841	29
36	6		
324	18		
20065	**919**	**28316**	**1110** **المجموع**
ع:10,494	**م:13,924**	**ع:11,902**	**م:17,343**

2)السلوك الاجتماعي المنحرف:

درجة تلاميذ الطور الأول	$س^2$	درجة تلاميذ الطور الثاني	$ص^2$
0	0	18	324
0	0	11	121
0	0	19	361
24	576	21	441
6	36	0	0
13	169	0	0
31	961	6	36
8	64	19	361
0	0	4	16
8	64	4	16
6	36	9	81
13	169	35	1225
8	64	36	1296
6	36	3	9
34	1156	13	169
6	36	16	256
39	1521	19	361
4	16	15	225
20	400	23	529
21	441	19	361
12	144	25	625
19	361	5	25
27	729	22	484
29	841	28	784
0	0	9	81
9	81	13	169
9	81	10	100
0	0	21	441
5	25	11	121
21	441	6	36
3	9	24	576
0	0	18	324
0	0	25	625
21	441	24	576
15	225	17	289
5	25	0	0
20	400	8	64
8	64	9	81

36	6	400	20
81	9	81	9
361	19	529	23
576	24	324	18
324	18	81	9
4	2	36	6
121	11	25	5
324	18	625	25
1	1	16	4
729	27	961	31
16	4	100	10
529	23	576	24
0	0	1444	38
196	14	324	18
64	8	196	14
100	10	49	7
121	11	529	23
324	18	4	2
9	3	196	14
4	2	196	14
169	13	1764	42
64	8	841	29
144	12	256	16
324	18	16	4
0	0	36	6
64	8	1089	33
4	2		
4	2		
16282	**856**	**20306**	**894** **المجموع**
ع:8,860	**م:12,969**	**ع:11,008**	**م:13,968**

3)العادات الغريبة واللزمات العصبية:

درجة تلاميذ الطور الأول	$س^2$	درجة تلاميذ الطور الثاني	$ص^2$
18	324	31	961
2	4	22	484
0	0	8	64
14	196	25	625
24	576	6	36
3	9	6	36
17	289	3	9
3	9	13	169
0	0	3	9
18	324	2	4
2	4	0	0
12	144	8	64
4	16	36	1296
8	64	4	16
21	441	15	225
4	16	35	1225
16	256	18	324
2	4	25	625
17	289	11	121
17	289	3	9
6	36	12	144
4	16	2	4
2	4	8	64
21	441	15	225
14	196	6	36
5	25	8	64
9	81	0	0
2	4	7	49
6	36	4	16
10	100	2	4
23	529	21	441
0	0	33	1089
22	484	8	64
14	196	8	64
5	25	16	256
17	289	0	0
22	484	3	9
5	25	1	1

36	6	36	6
144	12	25	5
576	24	784	28
169	13	81	9
81	9	16	4
144	12	0	0
81	9	225	15
400	20	784	28
25	5	0	0
196	14	729	27
1	1	64	8
784	28	169	13
36	6	225	15
100	10	36	6
16	4	100	10
0	0	64	8
289	17	324	18
81	9	0	0
16	4	144	12
9	3	484	22
25	5	529	23
25	5	36	6
64	8	25	5
144	12	196	14
0	0	81	9
1	1	144	12
0	0		
25	5		
12300	**670**	**11526**	**692** **المجموع**
ع:9,128	**م:10,151**	**ع:7,949**	**م:10,812**

4)سلوك التَّمرُّد في المدرسة:

درجة تلاميذ الطور الأول	$س^2$	درجة تلاميذ الطور الثاني	$ص^2$
12	144	28	784
0	0	21	441
0	0	23	529
8	64	24	576
9	81	4	16
0	0	4	16
20	400	0	0
2	4	17	289
0	0	12	144
17	289	4	16
5	25	4	16
11	121	22	484
2	4	33	1089
6	36	3	9
17	289	9	81
6	36	12	144
24	576	1	1
10	100	11	121
5	25	41	1681
5	25	14	196
15	225	6	36
12	144	0	0
11	121	12	144
37	1369	9	81
24	576	6	36
6	36	10	100
20	400	5	25
0	0	6	36
10	100	6	36
2	4	4	16
7	49	15	225
0	0	18	324
26	676	17	289
32	1024	24	576
11	121	12	144
6	36	4	16
22	484	4	16
13	169	7	49

9	3	225	15
256	16	196	14
1024	32	1681	41
676	26	36	6
81	9	0	0
144	12	0	0
256	16	16	4
400	20	121	11
1	1	0	0
625	25	1156	34
49	7	100	10
729	27	144	12
16	4	400	20
16	4	225	15
16	4	64	8
64	8	121	11
25	5	36	6
16	4	4	2
9	3	256	16
4	2	81	9
16	4	1024	32
36	6	144	12
64	8	289	17
169	13	576	24
36	6	9	3
9	3	144	12
0	0		
16	4		
13544	**724**	**14801**	**747** **المجموع**
ع:9,213	**م:10,969**	**ع:9,749**	**م:11,671**

5)السلوك العدواني:

درجة تلاميذ الطور الأول	$س^2$	درجة تلاميذ الطور الثاني	$ص^2$
3	9	22	484
0	0	16	256
0	0	18	324
5	25	28	784
0	0	4	16
0	0	4	16
19	361	0	0
4	16	21	441
8	64	6	36
10	100	0	0
24	576	2	4
25	625	25	625
1	1	42	1764
1	1	4	16
37	1369	22	484
6	36	18	324
42	1764	6	36
0	0	2	4
8	64	37	1369
8	64	17	289
9	81	10	100
3	9	0	0
0	0	22	484
30	900	14	196
12	144	6	36
5	25	12	144
31	961	2	4
0	0	10	100
2	4	3	9
12	144	0	0
16	256	19	361
2	4	19	361
14	196	15	225
25	625	14	196
1	1	21	441
3	9	1	1
23	529	11	121
0	0	1	1

4	2	169	13
0	0	256	16
1024	32	1764	42
784	28	121	11
36	6	0	0
144	12	4	2
1	1	16	4
784	28	400	20
4	2	0	0
841	29	1156	34
0	0	25	5
784	28	121	11
16	4	225	15
100	10	81	9
4	2	169	13
0	0	16	4
49	7	64	8
25	5	0	0
9	3	49	7
0	0	81	9
4	2	1225	35
1	1	361	19
100	10	16	4
25	5	4	2
9	3	144	12
9	3	225	15
0	0		
16	4		
14825	**701**	**15655**	**699** **المجموع**
ع:10,574	**م:10,621**	**ع:11,195**	**م:10,921**

6)السلوك الانسحابي:

درجة تلاميذ الطور الأول	$س^2$	درجة تلاميذ الطور الثاني	$ص^2$
3	9	9	81
18	324	0	0
19	361	0	0
2	4	20	400
18	324	6	36
18	324	10	100
2	4	8	64
7	49	13	169
0	0	6	36
17	289	0	0
30	900	4	16
5	25	8	64
2	4	6	36
34	1156	15	225
31	961	33	1089
21	441	9	81
39	1521	33	1089
42	1764	27	729
8	64	21	441
8	64	45	2025
6	36	17	289
13	169	39	1521
30	900	9	81
32	1024	47	2209
6	36	17	289
2	4	9	81
4	16	2	4
0	0	7	49
29	841	21	441
13	169	12	144
24	576	22	484
14	196	24	576
21	441	9	81
17	289	13	169
19	361	17	289
27	729	10	100
19	361	6	36
29	841	6	36

9	3	0	0
729	27	256	16
441	21	676	26
256	16	324	18
9	3	9	3
576	24	441	21
225	15	529	23
676	26	784	28
81	9	196	14
784	28	2025	45
1369	37	1024	32
841	29	1089	33
81	9	324	18
0	0	0	0
64	8	169	13
64	8	676	26
49	7	576	24
324	18	1024	32
100	10	784	28
1444	38	1444	38
324	18	289	17
9	3	25	5
400	20	324	18
361	19	1936	44
36	6	441	21
169	13	324	18
144	12		
100	10		
23225	**997**	**31266**	**1190** **المجموع**
ع:11,122	**م:15,106**	**ع:11,951**	**م:18,593**

ملحق رقم (5)

III. درجات التلاميذ من كلا الطورين والجنسين في استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية وقائمة المشكلات السلوكية

الدرجة في صعوبات التعلم الأكاديمية	س^2	الدرجة في قائمة المشكلات السلوكية	ص^2	سxص
12	144	144	20736	1728
13	169	53	2809	689
9	81	63	3969	567
15	225	29	841	435
35	1225	88	7744	3080
17	289	93	8649	1581
8	64	139	19321	1112
15	225	162	26244	2430
13	169	30	900	390
14	196	27	729	378
13	169	31	961	403
14	196	23	529	322
18	324	99	9801	1782
21	441	50	2500	1050
8	64	29	841	232
13	169	20	400	260
4	16	19	361	76
7	49	60	3600	420
22	484	96	9216	2112
32	1024	90	8100	2880
15	225	120	14400	1800
7	49	38	1444	266
32	1024	115	13225	3680
30	900	42	1764	1260
19	361	33	1089	627
18	324	10	100	180
25	625	21	441	525
7	49	32	1024	224
19	361	34	1156	646
20	400	24	576	480
17	289	138	19044	2346
16	256	31	961	496
19	361	96	9216	1824

966	4761	69	196	14
7128	39204	198	1296	36
1360	1600	40	1156	34
2808	11664	108	676	26
3813	15129	123	961	31
1274	8281	91	196	14
175	625	25	49	7
2511	6561	81	961	31
2112	9216	96	484	22
3168	39204	198	256	16
1140	3249	57	400	20
1640	6724	82	400	20
3270	11881	109	900	30
3078	26244	162	361	19
5610	28900	170	1089	33
2310	11025	105	484	22
1890	8100	90	441	21
1269	2209	47	729	27
658	2209	47	196	14
2992	18496	136	484	22
2595	29929	173	225	15
1200	3600	60	400	20
2100	4900	70	900	30
1917	5041	71	729	27
621	4761	69	81	9
660	4356	66	100	10
2015	4225	65	961	31
1504	8836	94	256	16
1534	3481	59	676	26
828	8464	92	81	9
3564	17424	132	729	27
864	5184	72	144	12
108	1296	36	9	3
552	2116	46	144	12
2520	4900	70	1296	36
5012	32041	179	784	28
2187	6561	81	729	27
48	2304	48	1	1
106	2809	53	4	2
138	4761	69	4	2
1111	10201	101	121	11
42	49	7	36	6

322	529	23	196	14
1820	4225	65	784	28
1682	3364	58	841	29
2480	6400	80	961	31
1200	2500	50	576	24
1000	2500	50	400	20
990	2025	45	484	22
576	576	24	576	24
1640	6724	82	400	20
207	4761	69	9	3
2825	12769	113	625	25
1600	4096	64	625	25
4125	15625	125	1089	33
324	1296	36	81	9
2496	9216	96	676	26
126	324	18	49	7
565	12769	113	25	5
2060	10609	103	400	20
2090	9025	95	484	22
1292	5776	76	289	17
2484	8464	92	729	27
84	441	21	16	4
512	256	16	1024	32
882	1764	42	441	21
2457	8281	91	729	27
3500	19600	140	625	25
899	961	31	841	29
1404	1521	39	1296	36
768	1024	32	576	24
220	400	20	121	11
670	4489	67	100	10
2449	6241	79	961	31
2016	3969	63	1024	32
1995	11025	105	361	19
2877	18769	137	441	21
4048	33856	184	484	22
1232	3136	56	484	22
1536	9216	96	256	16
3486	27556	166	441	21
3654	15876	126	841	29
1656	4761	69	576	24
2542	6724	82	961	31

1044	7569	87	144	12	
1632	9216	96	289	17	
1428	7056	84	289	17	
4704	38416	196	576	24	
1121	3481	59	361	19	
2337	15129	123	361	19	
3069	8649	93	1089	33	
559	1849	43	169	13	
738	6724	82	81	9	
464	841	29	256	16	
3926	22801	151	676	26	
360	5184	72	25	5	
2856	14161	119	576	24	
211708	**1059727**	**10199**	**58862**	**2518**	**المجموع**