جامعة وهران2
محمد بن أحمد
Université d'Oran 2
Mohamed Ben Ahmed

جامـــعة وهـــــــــران2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التّربية

أطروحة للحصول على شهادة دكتوراه علوم في علم النّفس التّربوي

المشكلات السّلوكية لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم وحاجاتهم الإرشادية

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الطّور الثّاني والثّالث ابتدائي بأوقروت- تيميمون)

مقدمة من طرف الطّالب: عمراني محمد

تحت إشراف الأستاذة: إزيدي كريمة

لجنة المناقشة:

اسم الأستاذ (ة)	الرّتبة	الصّفة	المؤسسة
خطيب زوليخة	أستاذة التّعليم العالي	رئيسة	جامعة وهران2
إزيدي كريمة	أستاذة التّعليم العالي	مشرفة ومقررة	جامعة وهران2
مرياح فاطمة الزّهراء	أستاذة محاضرة قسم أ	منـاقشة	جامعة وهران2
محمودي الهواري	أستاذ محاضر قسم أ	منـاقش	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بوهران
حرطاني أمينة	أستاذة محاضرة قسم أ	مناقشـة	جامعة سيدي بلعباس
ناضر عبد القادر	أستاذ محاضر قسم أ	منـاقش	جامعة غليزان

السنة الجامعية: 2024 - 2025

الإهـــــــــداء:

أهدي عملي هذا إلى:

والدّتي الكريمة أعانني الله على البر بها والإحسان إليها

زوجتي وأم أولادي التي رزقني الله بها نعمة من عنده حفظها الله وسدد خطاها

إلى أخي وأخواتي الأعزاء حفظهم الله ورعاهم

إلى كل من كرس حياته من أجل خدمة التّربية والتّعليم

وإلى كل أصدقائي دون استثناء

الباحث عمراني محمد

كلمة شكـر:

أتقدم بجزيل الشّكر إلى الأستاذة المشرفة الدّكتورة إزيدي كريمة وذلك تقديرا لمجهوداتها وتوجيهاتها القيمة التّي قدمتها من أجل إتمام هذه الدّراسة.

كما أتقدم بجزيل الشّكر إلى كل من السادة الأساتذة المحكمين: الأستاذ عصام محمود زيدان مدير مركز الإرشاد النّفسي بجامعة المنصورة بمصر والأستاذ بن عيسى زغبوش من كلية الأدب والعلوم الإنسانية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بالمغرب و مجموعة من الأستاذة من جامعة أحمد درايعية بولاية أدرار وجامعة عباس لغرور بولاية خنشلة وذلك لاستجابتهم لطلبي المتمثل في تحكيم الاستمارة والاهتمام الذي أولوه لها.

كما يشرفني أيضا أن أتقدم بخالصّ شكري إلى السيد مدير مديرية التّربية لولاية تيميمون والسادة المدراء و المعلمين بالمدارس الابتدائية: مدرسة بحوص عبد الكامل (تالة) ومدرسة سيدي امحمد (السّاهلة) ومدرسة مولاي علي الشّريف (جنان عله) ومدرسة الملياني بكار (تبرغمين) ومدرسة علي بن أبي طالب (أقبور) ومدرسة بودواية بحوص (الشّارف) ومدرسة بربوشي امحمد (الحدبان) ومدرسة بيدة محمد العطشان (قصر الحاج) ومدرسة زاوية سيدي عبد الله ومدرسة محمد بوضياف (أعبود) و مدرسة شيخاوي زايد (اوقروت) ومدرسة الأمير عبد القادر (اقسطن) ومدرسة هواجير الحاج (توكي) ومدرسة زكري عبد القادر ومدرسة السّاوس علي (زاوية سيدي عمر) ومدرسة بن نانا دربال (أولاد محمود) ومدرسة امحمد قويدر (أوفران) ومدرسة احميدات علي (السّاهلة) ومدرسة سيد الحاج بن أحمد (أولاد راشد) ومدرسة السّاوس علي (البركة-دلدول) وذلك على التّسهيلات التّي قدموها لي من أجل القيام بالعمل الميداني.

كما لا يفوتني أن أتقدم بخالصّ الشّكر والتّقدير للسادة أعضاء لجنة المناقشة وهذا لقبولهم مناقشة هذه الرسالة.

الباحث عمراني محمد

الملخص:

تهدف هذه الدّراسة إلى استكشاف أكثر المشكلات السّلوكية شيوعًا بين تلاميذ الطّورين الثّاني والثّالثّ من التّعليم الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في التّعلم الأكاديمي (مثل القراءة والكتابة والحساب). كما تهدف إلى التّعرف على الفروق في هذه المشكلات السّلوكية بين التّلميذات والتّلاميذ وفقًا لنوع الصّعوبة (قراءة، كتابة، حساب).

تمثلت عينة الدراسة في 198 تلميذ(ة) من بينهم و81 تلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية. أما عن الأدوات المستخدمة في جمع البيانات فتمثلت في المقاييس التّقديرية التّشخيصية لفتحي الزّيات إضافة إلى استبيان صعوبات التّعلم في القراءة والكتابة والحساب. وفيما يخص المنهج، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليلي المقارن.

من خلال هذه الدراسة، حاول الباحث الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما هي المشكلات السّلوكية السّائدة لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم؟
2. هل توجد فروق حقيقية بين التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في المشكلات السّلوكية تعزى إلى متغير الجنس؟
3. هل توجد فروق حقيقية بين التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في المشكلات السّلوكية تعزى إلى متغير الطّور التّعليمي؟
4. ما هي الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم؟

وقد توصلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

1. مشكلة تشتت الانتباه هي الأكثر شيوعًا بين التلاميذ ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمي (في القراءة و الكتابة والحساب) تليها مشكلة النّشاط الزّائد ثم مشكلة السّلوك الانسحابي و جاءت في الأخير مشكلة السّلوك العدواني.
2. الفروق في المشكلات السلوكية بين التلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات التعلم لم ترق إلى مستوى الدلالة المعنوية.
3. الفروق في المشكلات السلوكية بين تلاميذ الطورين الثاني والثالث ذوي صعوبات التعلم لم ترق إلى مستوى الدلالة المعنوية.
4. التّعرف على الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم مثل:

– الحاجة إلى تعزيز الألفة مع المادة المقروءة، ويعود ذلك إلى عدم القدرة على التّعرف على الكلمات بسهولة أثناء القراءة الجهرية، مما يؤدي إلى التّعب عند قراءة فقرة كاملة.

– الحاجة إلى دعم النّشاط الكتابي، حيث يتمثل ذلك في الكتابة بخط غير جيد واستغراق وقت طويل لإكمال العمل الكتابي، بالإضافة إلى نسيان كتابة كلمات أثناء الإملاء وارتكاب أخطاء في كتابة الكلمات ذات الحروف الكثيرة.

– ضرورة التّدريب على السّلوك الاندماجي والسّلوك المستقر، حيث يرتبط ذلك بتقدير الذات والشّعور بالخجل والعزلة.

– كما أن هناك حاجة إلى أهمية الشّعور بالانتماء، والذي يتطلب تجنب الاقتراب من الأقران والقلق أثناء النّقاش أو النّقد.

– الحاجة إلى تشكيل سلوك الانتباه، والذي يتطلب حركة دائمة وصعوبة الاستقرار في مكان واحد لفترة طويلة.

وختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات المنبثقة عن النّتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية وكذا ملاحظات السادة والسيدات المعلمين العاملين في قطاع التّربية والتّعليم كونهم أدرى باحتياجات المتعلم بحكم احتكاكهم به طيلة فترة التمدرس.

الكلمات المفتاحية:

صعوبات التعلم – المشكلات السلوكية –الحاجات الارشادية – التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

Abstract:

This study aims to explore the most common behavioral problems among second- and third-grade primary school students who experience academic learning difficulties (such as reading, writing, and arithmetic). It also aims to identify differences in these behavioral problems between female and male students according to the type of difficulty (reading, writing, or arithmetic).

The study sample consisted of 198 male and 81 female students, who were selected purposively. The tools used to collect data included Fathi Al-Zayat's diagnostic rating scales and a questionnaire on learning difficulties in reading, writing, and arithmetic. Regarding the methodology, the researcher adopted a descriptive, analytical, and comparative approach.

Through this study, the researcher attempted to answer the following questions:

.1What are the most prevalent behavioral problems among students with learning difficulties?

.2Are there real differences in behavioral problems among students with learning disabilities attributed to gender?

.3Are there real differences in behavioral problems among students with learning disabilities attributed to educational level?

.4What are the guidance needs of students with learning disabilities?

The study reached the following results:

.1Attention deficit disorder is the most common problem among students with academic learning disabilities (in reading, writing, and arithmetic), followed by hyperactivity, withdrawal, and finally, aggressive behavior.

.2The differences in behavioral problems between male and female students with learning disabilities did not reach the level of significant significance.

.3The differences in behavioral problems between second- and third-grade students with learning disabilities did not reach the level of significant significance.

.4Identifying the guidance needs of students with learning difficulties, such as:

-The need to enhance familiarity with the reading material, due to the inability to easily recognize words during reading aloud, which leads to fatigue when reading an entire paragraph.

-The need to support writing activities, such as poor handwriting, taking too long to complete written work, forgetting words during dictation, and making mistakes in spelling words with multiple letters.

-The need to train on integrative behavior and stable behavior, as this is linked to self-esteem, feelings of shyness, and isolation.

-There is also a need to emphasize the importance of a sense of belonging, which requires avoiding closeness to peers and anxiety during discussion or criticism.

- The need to shape attentional behavior, which requires constant movement and difficulty remaining in one place for extended periods. The study concluded with a set of suggestions stemming from the results of the statistical processing, as well as the observations of teachers working in the education sector, as they are most aware of the learner's needs due to their interaction with him throughout the school period.

:Keywords

Learning difficulties - Behavioral problems - Guidance needs - Students with learning difficulties

قائمة المحتويات:

الإهـــــداء :..... ب

كـلمةالشكـر :..... أ

الملخص باللغة العربية:..... ج

الملخص باللغة الانجليزية ..... Erreur ! Signet non défini.هـ

قائمةالمحتويات:..... هـ

المقدمة..... 1

الفصل الأول: تحديد الإشكالية

1) الاشكالية: 4

2) الفرضيات:..... 10

3) أهدافالدّراسة: 10

4) أهميةالدّراسة:..... 11

5) حدودالدّراسة: 11

6)التّعاريفالإجرائية:..... 11

الفصل الثّاني: المشكلات السّلوكية

تمهيد:..... 14

2)معاييرالسّلوكالسّوي:..... 14

3) معاييرالسّلوكالشّاذ:..... 15

4) مفهومالمشكلاتالسّلوكية:..... 16

5) تصنيف المشكلات السلوكية: 17

6) أبرزالاتجاهاتالمفسرةللمشكلاتالسّلوكية: 27

7) خصائصالأطفالالذينيعانونمنمشكلاتسلوكية:..... 29

8) أساليبتشخيصالمشكلاتالسّلوكية:..... 33

خلاصةالفصل:..... 35

الفصل الثالث: صعوبات التعلم

تمهيد:..... 38

1) مراحلتطورمفهومصعوباتالتّعلم:..... 38

2) تعريفصعوباتالتّعلم:..... 39

3) بعضالمفاهيمالمتعلقةبصعوباتالتّعلم: 42

4) تصنيفصعوباتالتّعلم:.....43
6) النّظرياتالمفسرةلصعوباتالتّعلم:.....45
7) خصائصالأطفالذويصعوباتالتّعلم:.....49
8) أساليبتشخيصصعوباتالتّعلم:.....50
خلاصةالفصل:.....53

الفصلالرابع الحاجاتالإرشادية

تمهيد:.....56
1) مفهومالحاجاتالإرشادية:.....56
2) بعضالمفاهيمالمرتبطةبالحاجاتالإرشادية:.....58
3) تصنيفالحاجاتالإرشادية:.....58
6) نظريةالحاجات:.....59
7) الحاجاتالإرشاديةفيالمشكلاتالسّلوكية:.....80
خلاصةالفصل:.....83

ألفصل الخامس: الإجراءات المنهجية

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1) أهداف الدراسة.....86
2) الإطار الزماني والمكاني للدراسة:.....86
3) عينة الدّراسة:.....86
4) دواتالدراسة:.....90

ثانيا: لإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1) منهجالدّراسة:.....102
2) الإطارالمكانيوالزّمانيللدراسة:.....102
3) عينةالدّراسة:.....102
4) أدواتالدراسة:.....105
5) الأساليبالإحصائية:.....107

الفصلالسابع: عرضالنتائجومناقشتها

1) عرضومناقشةالنتائج تبعاللتساؤلالاستكشافيالأول.....109
2) عرض و مناقشة النتائج تبعا للفرضية الثانية.....121
3) عرض و مناقشة النتائج تبعا للفرضية الثالثة.:.....129

4) عرضومناقشةالنتائجتبعا للتساؤلالاستكشافيالرّابع.....133
الخـاتمة و الاقتراحات:.....157
لمراجع:.....159
المـلاحق.....163

المـقدمـة:

تعد المشكلات السّلوكية لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمي من أبرز العوائق التّي تعترض العملية التّعليمية داخل المدارس خصوصًا في المرحلة الابتدائية، فهي تُعد من أخطر العوامل التّي تؤثر على نجاح الطّفل المتمدرس في حياته، حيث تُعد مرحلة التّعليم الابتدائي من أهم المراحل التّعليمية في حياة الفرد، نظرًا لأنها تمثل بداية تلقيه لأولى التّجارب المعرفية بعد مغادرته محيط الأسرة، وقد تتعدد العوامل التّي تسهم في ظهور هذه المشكلات السّلوكية، ومنها العوامل الأسرية والمدرسية والشّخصية، مما يؤدي إلى عدم قدرة التّلاميذ على مواكبة أساليب التّدريس والمناهج الدّراسية، وكذلك عدم قدرتهم على أداء الواجبات المدرسية والمشاركة الفعّالة في الدّروس، لذا من الضّروري تشخيص هذه المشكلات والتّعرف على مظاهرها وأسبابها، والعمل على معالجتها في وقت مبكر.

تظهر المشكلات السّلوكية لدى التّلاميذ أحيانًا بالتّزامن مع مشكلات أخرى، مثل صعوبات التّعلم بأنواعها الأكاديمية أو النّمائية. فهذه الفئة من التّلاميذ تعاني من ضعف في التّحصيل الدّراسي في مادة معينة، رغم أنهم يمتلكون مستوى ذكاء عادي ولا يعانون من أي إعاقات حسية أو عقلية أو حركية، كما أنهم ليسوا محرومين ثقافيًا أو اقتصاديًا. يتمتع هؤلاء التّلاميذ بمستوى ذكاء متوسّط أو فوق المتوسط، ومع ذلك، فإن تحصيلهم الدّراسي يكون ضعيفًا مقارنة بزملائهم في نفس العمر.

من أبرز المشكلات السّلوكية التّي تظهر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التّعلم هي تشتت الانتباه، والنّشاط الزّائد، والانطوائية، والسّلوك العدواني، بالإضافة إلى مجموعة من المظاهر الأخرى التّي يمكن ملاحظتها من قبل المعلمين وأولياء الأمور. تتجلى هذه المشكلات من خلال مجموعة من المؤشرات التّي تدل على أن التّلميذ الذي يعاني من صعوبات التّعلم يواجه مشكلات سلوكية. لذا، جاءت هذه الدّراسة لتساهم في الكشف عن الفروق في المشكلات السّلوكية بين التلاميذ ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية (مثل القراءة، الكتابة، والحساب) في البيئة الجزائرية وتحديدا منطقة الجنوب.

استجابة لغاية منهجية، تم تقسيم الدّراسة إلى سبعة فصول حيث تناول الباحث من خلال الفصل الأول تحديد الإشكالية والتساؤلات المنبثقة عنها والفرضيات. كما سلط الباحث الضوء في هذا الفصل على أهمية موضوع الدراسة وأهدافها وختم الباحث هذا الفصل بالتعاريف الإجرائية لبعض المفاهيم الأساسية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أما بخصوص الفصل الثّاني فلقد ركز فيه الباحث على صعوبات التّعلم الأكاديمية، حيث تناول الباحث في البداية صعوبات التّعلم بشكل عام، ثم انتقل للحديث عن صعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الكتابة، وصعوبات تعلم الحساب.

أما الفصل الثّالثّ خصصه الباحث لمناقشة المشكلات السّلوكية، حيث تناول فيه أولاً المشكلات السّلوكية بشكل عام، ثم تطرق إلى المشكلات السّلوكية الخاصة بذوي صعوبات التّعلم.

أما الفصل الرّابع يركز فيه الباحث على تعريف الحاجات الارشادية وأنواعها والنّظريات المتعلقة بالحاجات الارشادية والمفسرة لها.

أما الفصل الخامس فقد تناول الباحث فيه الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث يشمل أولاً الدّراسة الاستطلاعية (أهدافها، خطواتها، عينة الدّراسة، ونتائجها)، وثانياً الدّراسة الأساسية (منهج الدّراسة، مجتمع الدّراسة، عينة الدّراسة وكيفية اختيارها، حدود الدّراسة، أدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة).

بعدها تطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية، منهج الدّراسة الأساسية، الإطار المكاني والزّماني للدراسة الأساسية، عينة الدّراسة الأساسية، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية للمعالجة.

وفي الأخير قام الباحث من خلال الفصل السّادس يعرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بهذه الدراسة.

الفصل الأول: تحديد الإشكالية

1) الإشكالية

2) الفرضيات

3) الأهداف الدّراسة

4) أهمية الدّراسة

5) حدود الدّراسة

6) التّعاريف الإجرائية

1) الاشكالية:

إن التّعليم الابتدائي مرحلة هامة وأساسية في حياة الطّفل إذ تتميز بظهور كفاءة الطّفل النّفسية والحركية وعمليات التّفكير (الملاحظة، المقارنة، التّحليل والتّركيب)، والتّي بموجبها يمكنه التّعبير باستعمال اللغة الشّفهية والكتابية والحسابية والتّربية الرّياضية وينموا لديه الحس الاخلاقي إضافة إلى تدخل المعايير والقيم الاجتماعية، ومن هذا المنطلق يمكننا القول أن مرحلة التّعليم الابتدائي هي المرحلة ألأساسية لبناء باقي مراحل التّعليم الموالية لهذه المرحلة وإي قصور في العملية التّعليمية خلالها يعد مؤشرا حقيقيا لتراكم وامتداد تأثيره الى مراحل التّعليم اللاحقة من مسار التّلميذ التّعليمي.

كما أن الأهداف التّعليمية التّعلمية لعملية التّعليم لا يمكننا ملاحظتها أو التّنبؤ بها إلا من خلال أداء التّلميذ الذي يعد مؤشرا حقيقيا لسيرورة عمليات التّعلم، لكن هذا الاداء مرتبط بعدة عوامل تتفاعل فيما بينها منها العوامل التّربوية موضوع هذه الدّراسة.

يمكن أن يؤدي تصنيف التّلميذ بناءً على أدائه الدّراسي إلى العديد من المشكلات، خاصة في غياب وسائل تقييم بديلة. فهناك مجموعة من التّلاميذ تعاني من تباين كبير في تحصيلهم، حيث يحصلون أحيانًا على درجات مرتفعة وأحيانًا أخرى على درجات منخفضة في نفس المادة أو في مواد مختلفة. هذه الإشكالية دفعت الباحثين إلى دراسة هذه الظاهرة بعمق لفهمها وتحديد مظاهرها وأسبابها. خصوصًا أن عدم قدرة التّلميذ على مواكبة زملائه وتحقيق مستوى إنجاز يتناسب مع ذكائه أو مع ما يحققه أقرانه من ذوي الذكاء نفسه وعمره الزّمني ووضعه الدّراسي، رغم عدم معاناتهم من أي ضعف عقلي أو جسدي أو اضطراب نفسي أو حرمان حسي أو ثقافي أو نقص في فرص التّعلم، وهذا ما أثار العديد من التّساؤلات لدى المختصين والباحثين في مجال علم النّفس التّربوي.

تمت تسمية هذه الفئة من التّلاميذ بعدة مسميات، وأصبح مصطلح "صعوبة التّعلم" الأكثر شيوعًا في الآونة الأخيرة. وقد اتخذت هذه المشكلة طابعًا عالميًا، حيث تزايدت الأبحاث التّي أجريت في العديد من الدّول حول ذوي صعوبات التّعلم. في السّياق الدّولي، اختلفت نتائج الدّراسات بشأن نسبة انتشار هذه الفئة في المجتمع المدرسي. فقد أشارت إحدى الدّراسات إلى أن نسبة ذوي صعوبات التّعلم تتراوح بين 1% و3% من إجمالي أطفال المدارس، بينما توصلت دراسة أخرى إلى أن النّسبة تتراوح بين 5% و15%. في حين خلصت دراسة ثالثّة إلى أن نسبة الانتشار قد تصل إلى ما بين 20% و30% من إجمالي أطفال المدارس. (السّيد عبد الحميد سليمان السّيد، 2003: 110).

لم يقتصر هذا التّباين في النّسب على الانتشار فحسب بل شمل أيضًا الجنس والمستوى الدّراسي، ففيما يتعلق بالجنس، أظهرت دراسة (محمد فيصل خير الزّراد، 1991) أن نسبة الذكور من ذوي صعوبات التّعلم بلغت 16%، بينما كانت نسبة الإناث 11%. وفي دراسة أخرى (بشير معمرية وآخرون، 2005)، كانت نسبة الذكور 69.36% مقابل 30.63% للإناث. (بشير معمرية وآخر، 2005: 50)

من حيث المستوى الدّراسي أظهرت دراستي (بشير معمرية، 2004) أن صعوبات التّعلم في القراءة والكتابة كانت في المرتبة الأولى بين تلاميذ الطّور الأول من التّعليم الابتدائي في الدّراسة الأولى، بينما في الدّراسة الثّانية، كانت صعوبات التّعلم في الحساب هي الأكثر شيوعًا بين تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي.

إن هذه الفئة من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم قد تعاني من مشاكل سلوكية تجعلها أكثر عرضة لما سبق ذكره حول تدنّي مستوى التّحصيل الدّراسي، لأن موضوع المشكلات السّلوكية بدوره يعد من المواضيع التّي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين والمتخصصين في مجال علم النّفس التّربوي بعدما تمت ملاحظة قوة انتشار هذه الظاهرة داخل الأوساط التّربوية والتّعليمية خاصة في المدارس الابتدائية، والتّي تعد مرحلة أساسية وضرورية وحساسة كما سلف وذكرت سابقا. توافق معظم الباحثين على أن التّلميذ الذي يواجه مشكلات في مرحلة معينة قد يُعتبر سويًا في مرحلة أخرى، على سبيل المثال في مرحلة الطّفولة المتوسطة تظهر العديد من المشكلات التّي تُعتبر طبيعية وشائعة خلال مراحل النّمو وليست خطيرة. ومع ذلك إذا استمرت هذه المشكلات في المراحل اللاحقة، فإنها قد تؤثر سلبًا على التّلميذ. كما يشير صالح حسن إلى أن "الطّفل في المرحلة الابتدائية يواجه العديد من المشاكل والصّعوبات أثناء الدّراسة، حيث يمكن أن تؤثر هذه العوائق على عملية التّعلم والتّعليم، سواء كانت مشاكل نفسيّة أو اجتماعية أو تحصيلية."(حسن الدّاهري، 2002: 173)

تُعتبر صعوبات التّعلم من المشكلات التّربوية التّي يعاني منها التّلاميذ في المرحلة الابتدائية، وهي تعبر عن عجز في العمليات النّفسية الأساسية المرتبطة باستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة. تظهر هذه الصّعوبات في عدم القدرة على الاستماع والتّفكير والقراءة والكتابة والحساب. يُفترض أن هذه الصّعوبات تعود إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، على الرّغم من أن هؤلاء التّلاميذ لا يعانون من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية، أو من حرمان ثقافي أو بيئي. ومع ذلك، فإن مستوى أدائهم الأكاديمي يكون أقل من أقرانهم. كما تشير العديد من الدّراسات إلى أن نسبة انتشار صعوبات التّعلم في المرحلة الابتدائية في تزايد مستمر. فقد أظهرت دراسة أجراها مايكل باست وآخرون (1996) أن حوالي 7% إلى 8% من طلاب الصّفين الثّالثّ والرّابع الابتدائي يعانون من صعوبات التّعلم. كما تؤكد الدّراسة أن نسبة الطّلاب ذوي صعوبات التّعلم تفوق نسبة الطّلاب المعاقين سمعياً أو بصرياً أو عقلياً أو الذين يعانون من اضطرابات

انفعالية، وتشير اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (CHNAN) إلى أن نسبة الطّلاب ذوي صعوبات التّعلم في المرحلة الابتدائية تتراوح بين 1% و3% (تيسير مفلح كوافحة، 2011: 32). كما توصل مصطفى كامل (1988) في دراسته إلى أن نسبة الصّعوبات المتعلقة بالقراءة بلغت 26% وبالكتابة 28%. بينما أوضحت دراسة أحمد عواد (1992) أن نسبة انتشار صعوبات التّعلم في مادة الحساب تصل إلى 6.2% (سليمان عبد الواحد يوسف، 2011: 33).

كما يتميز التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمي عن أقرانهم العاديين بعدة خصائص، تشمل الجوانب اللغوية والاجتماعية والسّلوكية. وتعتبر الخصائص السّلوكية من أبرز ما يميز هؤلاء التّلاميذ، حيث يتكرر ظهور سلوكيات معينة لديهم. تتداخل العوامل التّي تسبب المشكلات السّلوكية لدى ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية، ومن أبرز هذه العوامل وجود خلل أو قصور في أحد نصفي الدّماغ المسؤولين عن وظائف الكتابة والقراءة والحساب واللغة. حيث يختص النّصف الكروي الأيسر بمعالجة المعلومات اللفظية والتّحليلية والرّياضية، بينما يتولى النّصف الأيمن معالجة المعلومات الحدسية والانفعالية. وقد توصلت دراسة دافيس (Davis, 2002) إلى وجود خلل في وظائف النّصف الأيمن من المخ لدى الأطفال ذوي النّشاط الزّائد وذوي صعوبات التّعلم مقارنة بالأطفال العاديين، (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2007: 142) وبالتّالي فإن أي اضطراب في وظائف نصفي المخ قد يؤثر سلبًا على سلوك التّلميذ، مما يؤدي إلى تنوع واختلاف المشكلات السّلوكية لديهم. بالإضافة إلى ذلك تلعب العوامل الأسرية وطبيعة العلاقة بين الطّفل ووالدّيه وكذلك علاقاته مع إخوته دورًا كبيرًا في تشكيل سلوكه، سواء بشكل إيجابي أو سلبي. (زياد كامل و آخرون، 2011: 275)

ويمكن أن تعود أسباب المشكلات إلى التّلميذ نفسه، حيث قد يواجه صعوبات في أداء واجباته المدرسية بمفرده، أو يجد صعوبة في تركيز انتباهه أثناء الدّروس. كما قد يكون هناك تحديات في التّوافق النّفسي والتّربوي والاجتماعي مع زملائه أو ضعف في تحصيله الدّراسي، مما يؤدي إلى شعوره بالإحباط والفشل وعدم الارتياح. وقد يظهر ذلك من خلال سلوكيات غير مقبولة. تشير دراسة أجراها جلافن وزميله (1971) على 134 طفلاً يعانون من اضطرابات سلوكية إلى أن 18% من هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات في تحصيل القراءة، و72% منهم يواجهون صعوبات في الرّياضيات، ولا يمكن إنكار العلاقة الإيجابية بين القدرة العقلية والمستوى التّحصيلي للفرد. (ماجدة السّيد عبيد، 2000: 220) بالإضافة إلى هذه العوامل، تلعب العوامل المدرسية دورًا كبيرًا في تكيف المتعلم أو عدم تكيفه، حيث يواجه المعلم تحديات كبيرة بسبب انتشار أنماط غير مرغوب فيها من المشكلات السّلوكية داخل الفصل الدّراسي، منها ما هو مألوف وعادي مثل الثّرثرة والضّحك والتّهريج، وما هو غير عادي مثل العدوان والنّشاط الزّائد والاندفاعية وتشتت الانتباه والانسحاب، تؤثر هذه السّلوكيات على أداء المعلم والطّالب معًا. كما يشير محمد حسن

العمايرة (العمايرة، 2002: 27) إلى أن العديد من الأطفال في المدارس الابتدائية يواجهون مشكلات سلوكية، حيث أن بعضها بسيط ويمكن السّيطرة عليه بسهولة، بينما يحتاج البعض الآخر إلى دراسة ومتابعة واقتراح حلول مناسبة. تؤثر هذه المشكلات على ضبط النّظام في الصّف الدّراسي وتعيق عملية التّعلم. بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يؤثر سلوك بعض التّلاميذ ذوي السّلوك المضطرب على سلوك زملائهم مما يؤدي إلى تفاقم المشكلة.

من جهة أخرى يرى ميلر وديفز (1982) أن العديد من الدّراسات تشير إلى أن التّحصيل الدّراسي للأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية يكون منخفضًا مقارنةً بأقرانهم من الأطفال العاديين. وقد استندوا في ذلك إلى دراسة شملت 134 طفلًا مضطربًا سلوكيًا، حيث أظهرت النّتائج أن 81% منهم كان تحصيلهم في القراءة منخفضًا، و72% حصلوا على درجات في الرّياضيات أقل من المتوقع. علاوة على ذلك لاحظ عدد من التّربويين وجود ارتباط قوي بين صعوبات التّعلم والاضطرابات السّلوكية، حيث يعاني العديد من الأطفال الذين لديهم اضطرابات سلوكية من مشاكل دراسية في الوقت نفسه. كما أن معظم الأطفال المضطربين سلوكيًا لا يحققون عادة المستوى المتوقع وفقًا لعمرهم العقلي عند قياس تحصيلهم الدّراسي من خلال اختبارات التّحصيل المقننة. (ماجدة السّيد عبيد، 2012: 142-141) كما أظهرت نتائج الدّراسات الاستقصائية أن نسبة تتراوح بين 20٪ و50٪ من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التّعلم يواجهون مشاكل سلوكية. في دراسة أجريت في الهند على 144 طفلًا يعانون من صعوبات التّعلم(anarKhK,1991) خوارنا، وجد أن 80٪ من الحالات تعاني من مشكلات سلوكية (جونسن، 2001 : 3).

تشير العديد من الدّراسات إلى أن حوالي 39 إلى 50٪ من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التّعلم لديهم مشاكل سلوكية أكثر من الأطفال العاديين، سريديفي(Sridevi. G, 2015: 5) كما أن 84٪ من التّلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه المصحوب بالنّشاط يظهرون مشكلات في الأداء الأكاديمي، مما يؤدي إلى إعادة الصّفوف الدّراسية، والتّحويل إلى الفصول الخاصة، أو الانسحاب من المدرسة (مصطفى نوري القمش. 2013: 302). أما شكاشتر(Schachteralet, 1991) فيقدر أن 30% من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم الرّياضيات يواجهون مشاكل سلوكية. (Randall, 2006: 44) كما يشير دانيال (2001) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التّعلم يميلون إلى الانعزال، حيث يكونون غير اجتماعيين ويبتعدون عن تكوين الصّداقات، مما يجعلهم عدوانيين تجاه أقرانهم لأسباب تافهة، ويعانون من عدم الاستقرار والخوف. (نبيل بحري ويزيد شويعل، 2013: 12)

من جهة أخرى يرى كل من راوروه وتراخ (Raoroh &TraKhn, 1991) أن مشكلات الانتباه ترتبط ارتباطًا وثيقًا بذوي صعوبات التّعلم، حيث تعتبر صعوبات أو قصور الانتباه من الخصائص المميزة لهؤلاء

الأطفال، مما يؤثر على جميع العمليات المعرفية والأنشطة الأكاديمية الأخرى المستخدمة في التّعلم. (فتحي الزّيات، 2007: 34)

من خلال هذا العرض الموجز يتضح أن التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة من حيث الخصائص، يتفق معظم العلماء على أن أسباب هذه الصّعوبات تعود إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، بينما يشير البعض الآخر إلى أن هؤلاء الأطفال يواجهون تحديات تتعلق بالانتباه والإدراك والذاكرة والتّفكير واللغة الشّفهية. في المقابل يركز بعض الباحثين على الصّعوبات الأكاديمية، خاصة في مجالات القراءة والكتابة والحساب، كما يتم وصف هذه الفئة من الأطفال بصفات مثل العدوانية أو الانسحاب أو الاعتمادية أو النّشاط الزّائد. فكيف يمكن أن يكون ذلك، في حين أنهم يعانون من نفس المشكلة العضوية؟

ومن هذا المنطلق تم تحديد تساؤل مفاده: ما هي المشكلات السّلوكية السّائدة لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم وما هي حاجاتهم الإرشادية وهل تختلف هذه المشكلات باختلاف جنس التّلميذ وطوره التّعليمي؟ و تم تفكيك هذا التساؤل إلى مجموعة من التساؤلات:

1. ما هي المشكلات السّلوكية السّائدة لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم؟
2. هل توجد فروق بين التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في المشكلات السّلوكية تعزى إلى متغير الجنس؟
3. هل توجد فروق بين التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في المشكلات السّلوكية تعزى إلى متغير الطّور التّعليمي؟
4. ما هي الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم؟

2) الفرضيات:

1. بما أن السّؤال الأول تساؤل استكشافي فهو لا يستدعي صياغة فرضية.
2. توجد فروق دالة إحصائيا بين التّلميذات والتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم من حيث المشكلات السّلوكية السّائدة.
3. توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الطّور الثّاني والطّور الثّالثّ من حيث المشكلات السّلوكية السّائدة.
4. بما أن السّؤال الرّابع تساؤل استكشافي فهو لا يستدعي صياغة فرضية له.

3) أهداف الدّراسة: يمكن تحديد أهداف هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. التّعرف على المشكلات السّلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم.

2. التّعرف على ما إذا كان هناك اختلاف في المشكلات السّلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم تبعا للنوع (ذكور/إناث) وتبعا للمستوى التّعليمي (الطّورين الثّاني والثّالثّ من التّعليم الابتدائي).

3. التّعرف على الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم من منطلق نوع الصّعوبة التّي يعانون منها وهذا من خلال الاتصال بهم ميدانيا.

4) **أهمية الدّراسة:** تأتي أهمية هذه الدّراسة من موضوع تناولها والذي يشمل تلاميذ الطّورين الثّاني والثّالثّ من التّعليم الابتدائي بحيث تعد هذه المرحلة أساسية في حياة المتعلم من خلالها يتمكن من بناء شخصيته ومعارفه الأكاديمية التّي من خلالها ينموا طموحه.

إن صعوبات التّعلم والمشكلات السّلوكية تهدد المسار التّعليمي للتلميذ وقد تصل به إلى اكتساب سلوكيات لا اجتماعية تنعكس سلبا على مساره المهني والتّعليمي ومن هذا المنطلق كان لابد من الاهتمام بمثل هذه المواضيع والبحث فيها والعمل على إيجاد حلول لها وهذا للتخفيف أو الحد من تلك المشكلات.

من هذا المنطلق تعتبر هذه الدّراسة إضافة قيمة للمعرفة النّظرية المتعلقة بالمشكلات السّلوكية لدى ذوي صعوبات التّعلم، كما يمكن الاستفادة منها في مجالات وتخصصات متنوعة مثل التّربية الخاصة، علم النّفس المدرسي، والإرشاد النّفسي.

كما أن الدّراسات المتعلقة بالمشكلات السّلوكية لدى ذوي صعوبات التّعلم تعاني من ندرة، مما يجعل المقارنة بينها أمراً صعباً. تسلط هذه الدّراسة الضّوء على أسباب المشكلات السّلوكية التّي تواجه بعض التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم للمرحلة الابتدائية، وتستمر هذه المشكلات في الظهور خلال مختلف المراحل النّمائية والتّعليمية.

5) حدود الدّراسة:

-الحدود البشرية: تمثل مجتمع الدّراسة في تلاميذ الطّور الثّاني والثّالث من التّعليم الابتدائي بدائرة أوقروت ولاية تيميمون، من ذوي صعوبات التّعلم.

-الحدود الجغرافية: شملت الدّراسة كل المدارس الابتدائية لدائرة أوقروت التّي تحتوي على تلاميذ يعانون من صعوبات التّعلم.

6)التّعاريف الإجرائية:

أ- **التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم:** هم التلاميذ الذين يظهرون صعوبة أو أكثر في مجال القراءة و/أو الكتابة و/أو الحساب و هذا ما يتم قياسه باستخدام استبيان صعوبات التعلم الذي صممه فتحي مصطفى الزيات سنة 2007

ب-**المشكلات السّلوكية:** ويقصد بها النّشاط الزّائد وتشتت الانتباه والسّلوك العدواني والسّلوك الانسحابي.

ج-**الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي:** ويضم السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي.

د-**الطّور الثّالثّ من التّعليم الابتدائي:** ويضم السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي.

الفصل الثّاني: المشكلات السّلوكية

- تمهيد.

2) معايير السّلوك السّوي.

3) معايير السّلوك الشّاذ.

4) مفهوم المشكلات السّلوكية.

5) تصنيف المشكلات السّلوكية.

6) أبرز الاتجاهات المفسرة للمشكلات السّلوكية.

7) خصائص الأطفال ذوي المشكلات السّلوكية

8) أساليب الكشف عن المشكلات السّلوكية.

- خلاصة الفصل.

- **تمهيد:**

للحديث عن المشكلات السّلوكية والتّعرف عليها لابد من التّعرف على ماهية الصّحة النّفسية والسّلوك السّوي، وكيف لنا التّميز بين شخص يعاني من مشكلة سلوكية وشخص آخر يتميز بصحة نفسية ونقول عن سلوكه أنه سلوك سوي، وهذا ما ذهب إليه زهران حيث اعتبر أن الصّحة النّفسية حالة دائمة نسبياً، حيث يكون الفرد متوافقاً نفسياً (شخصياً، انفعالياً، واجتماعياً) مع نفسه ومع محيطه. يشعر الشّخص في هذه الحالة بالسّعادة مع ذاته ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق إمكاناته واستغلال قدراته إلى أقصى حد، كما يتمكن من مواجهة تحديات الحياة. تتميز شخصيته بالتّكامل والاعتدال، ويكون سلوكه طبيعياً، مما يتيح له العيش في سلام وهدوء. (زهران، 1988: 25)

لا شك أن أحد أبرز جوانب الصّحة النّفسية هو السّلوك السّوي المتوافق اجتماعياً ونفسياً **وانفعالياً**. وأي انحراف عن هذا السّلوك، سواء كان بدرجة أقل أو أكثر، يُعتبر مشكلة سلوكية. ومع ذلك، فإن تعدد المعايير التّي يُستند إليها في تقييم السّلوك قد صعّب على الباحثين مهمة تحديد ما هو سلوك سوي وما هو شاذ. وفيما يلي أبرز المعايير التّي توصلوا إليها لتصنيف السّلوك السّوي وغير السّوي.

2)معايير السّلوك السّوي: يمكن تلخيص معايير السلوك السوي في النقاط التالية:

أ-العلاقة الصّحية مع الذات: تتكون هذه العلاقة من ثلاثة أبعاد رئيسية: فهم الذات، تقبل الذات، وتطوير الذات.

- فهم الذات: يعني أن يكون الفرد مدركًا لنقاط قوته وضعفه، وأن يفهم نفسه بشكل واقعي دون مبالغة في تقدير صفاته أو التّقليل من قيمتها. من المهم أن يدرك أنه لا يوجد شخص خالٍ تمامًا من الجوانب السّلبية، كما أنه لا يوجد من هو خالٍ تمامًا من الجوانب الإيجابية.

- تقبل الذات: يشير إلى قدرة الفرد على قبول نفسه بكل إيجابياته وسلبياته، دون أن يرفضها أو يكرهها. فرفض الذات أو كراهيتها قد يؤدي إلى عجز الفرد عن تقبل الآخرين بشكل حقيقي. ومع ذلك، فإن تقبل الذات لا يعني الرّضا السّلبي، بل يجب أن يتضمن النّقد الذاتي المستمر وتقييم السّلوك.

- تطوير الذات: ينبغي ألا يكتفي الفرد بتقبل ذاته كما هي، بل يجب أن يسعى لتحسينها وتطويرها. يتم ذلك من خلال تعزيز جوانب القوة، والعمل على التّغلب على النّقائص والعيوب، وتقليل آثارها. لذا، فإن تقبل الذات يعد خطوة أولى نحو تحسينها، لأن من يرفض ذاته لن يسعى بطبيعة الحال لتطويرها.

ب-المرونة: الشّخص السّوي يمتلك القدرة على التّكيف والتّوافق مع الظروف المتغيرة للحياة. لذا، يتعين على الإنسان تعديل استجاباته أو تغيير نشاطاته كلما تغيرت الظروف المحيطة به. وفي بعض الأحيان، قد

يحتاج إلى إحداث تغييرات في البيئة نفسها. لذلك، تُعتبر المرونة من أهم متطلبات الحياة السّوية، بينما التّصلب يمكن أن يؤدي إلى الاضطراب والتّوتر وسوء التّوافق.

ج-القدرة على الاستفادة من الخبرة: يمتاز الشّخص السّوي بقدرته على التّعلم من تجاربه السّابقة واستغلالها بشكل إيجابي، وهو ما يفتقر إليه الشّخص العصابي أو المعادي للمجتمع.

د-القدرة على التّواصل الاجتماعي: تعتمد حياة الإنسان على التّفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والشّخص المتوافق اجتماعياً يشارك في هذا التّفاعل بشكل كبير. تتميز علاقاته الاجتماعية وتفاعلاته بالعمق والقرب، مع الحفاظ على استقلاليته في الوقت نفسه.

(يوسف زيدان،2000: 23)

هـ-الواقعية: تعني الواقعية التّعامل مع حقائق الواقع. فالشّخص الذي يحدد أهدافه في الحياة وتطلعاته المستقبلية بناءً على إمكانياته الفعلية والحدود التّي يمكنه الوصول إليها وفق استعداداته الخاصة يُعتبر فردًا سويًا. وهذا يعني أن الشّخص السّوي لا يضع لنفسه أهدافًا صعبة التّحقيق، حتى لا يشعر بالفشل، بل يسعى لتحقيق ما هو ممكن بالنّسبة له. بمعنى آخر، هو يريد ما يستطيع، ويستطيع ما يريد، مما يجعله يشعر بالنّجاح ومتعة تحقيق إمكانياته. على النّقيض، فإن من يختار أهدافًا سهلة التّحقيق فقط ليشعر بالنّجاح لا يتبع سلوكًا سويًا. لذا، فإن الواقعية تعني أن ينظر الفرد إلى الحياة بنظرة واقعية.

و-الشّعور بالأمن: يشعر الفرد السّوي بالأمن والطّمأنينة بشكل عام، مما يعني أنه لا يعاني من القلق أو الخوف بشكل مستمر. بل إنه يشعر بالقلق فقط عندما يواجه ما يثير القلق، ويشعر بالخوف إذا تعرض أمنه للتهديد. كما أنه قد يختبر الصّراع عند مواجهة مواقف حاسمة أو عندما تتعارض مشاعره. ومع ذلك، في جميع هذه الحالات، يتخذ السّلوك الذي يهدف إلى حل المشكلة أو إزالة مصادر التّهديد، ويقوم بحسم الأمر من خلال اتخاذ القرار المناسب وفقًا لإمكاناته. (البدري، 2005: 125)

ز-التّوجه الصّحيح: عندما يواجه الشّخص السّوي مشكلة ما، يقوم بالتّفكير فيها بعمق، ويحدد عناصرها، ويضع الحلول التّي يعتقد أنها قادرة على حلها. في هذه الحالة، يتوجه مباشرة إلى جوهر المشكلة ويواجهها بوضوح، وقد يعترف بفشله إذا لم يتمكن من إيجاد حل. على النّقيض من ذلك، يتجنب السّلوك غير السّوي مواجهة المشكلة بشكل مباشر، وبدلاً من ذلك، يدور حولها متجنبًا التّطرق إليها بشكل صريح.

ح-التّناسب: يُعتبر التّناسب من السّمات الأساسية التّي تميز السّلوك السّوي. ويعني التّناسب عدم المبالغة، خاصة في السّياقات الانفعالية. يشعر الشّخص السّوي بالفرح والفخر والأسى والحزن والدّهشة، وغيرها من الانفعالات، لكنه يعبر عنها بشكل يتناسب مع المثيرات التّي أثارتها. لذا، هناك توافق بين السّلوك السّوي والمواقف التّي يحدث فيها هذا السّلوك. بينما يتسم السّلوك غير السّوي بزيادة في التّعبير عن الانفعالات بما يتجاوز ما يتطلبه الموقف.

(كفناني، 1990: 30)

3) معايير السّلوك الشّاذ: لتحديد السّلوكيات غير الطّبيعية أو المشكلات السّلوكية، يجب الاعتماد على مجموعة من المعايير، ومنها:

– انحراف السّلوك عن المعايير الاجتماعية: يتضمن ذلك اختلاف معايير تقييم السّلوك بناءً على المجتمعات والثّقافات والفئات العمرية والجنس.

– تكرار السّلوك: يُقاس بعدد مرات حدوث السّلوك خلال فترة زمنية محددة، حيث يُعتبر السّلوك غير السّوي إذا تكرر بشكل غير طبيعي في تلك الفترة.

– مدة حدوث السّلوك: بعض أشكال السّلوك قد تكون غير عادية إذا استمرت لفترة أطول أو أقصر بكثير مما هو متوقع.

– طبوغرافية السّلوك: تشير إلى الشّكل الذي يتخذه الجسم أثناء أداء السّلوك.

– شدة السّلوك: يُعتبر السّلوك غير عادي إذا كانت شدته غير طبيعية، حيث يمكن أن يكون قويًا جدًا أو ضعيفًا وفقًا للزمان والمكان.

(قحطان أحمد الظاهر، 84:2004)

4) مفهوم المشكلات السّلوكية: يُعتبر تقديم تعريف شامل ودقيق للمشكلات السّلوكية تحديًا للباحثين والمتخصصين في علم النّفس. لا تقتصر الصّعوبة على قلة التّعريفات، بل تتعلق أيضًا بتعددها وافتقارها إلى الوضوح والتّمييز، مما يجعلها تختلف عن المصطلحات النّفسية الأخرى في هذا المجال.

يعود عدم توافق الباحثين على تعريف موحد للمشكلات السّلوكية إلى عدة أسباب، منها:

- غياب تعريف متفق عليه للصحة النّفسية.
- صعوبة قياس السّلوك والانفعالات.
- تنوع السّلوكيات والعواطف.
- اختلاف الاتجاهات النّظرية والتّأثيرات الفلسفية المستخدمة.
- تباين وجهات النّظر حول السّلوك المضطرب بين المجتمعات والثّقافات المختلفة.
- اختلاف الجهات والمؤسسات التّي تقوم بتصنيف الأطفال المضطربين. (القاسم وآخرون، 14:2000)

لم يمنع هذا الأمر الباحثين من تقديم تعريفات متنوعة، يمكن تلخيص أبرزها فيما يلي:

أ– تُعرَّف المشكلة السّلوكية بأنها سلوك متكرر وغير مرغوب فيه يثير استهجان المجتمع، ولا يتناسب مع مرحلة النّمو التّي يمر بها الطّفل. من الضّروري تغيير هذا السّلوك لأنه يؤثر على كفاءة الطّفل الاجتماعية والنّفسية، أو على كلاهما. كما أن لهذه السّلوكيات آثارًا تنعكس على قبول الفرد اجتماعيًا وعلى سعادته

ورفاهيته، وتظهر في شكل عرض أو مجموعة من الأعراض السّلوكية الملحوظة مثل السّرقة والكذب والتّخريب والشّجار وغيرها (فقيهي، 23:2006).

ب- وفقًا لتعريف (كراكوس وميلر)، يُستخدم مصطلح جنوح الأحداث للإشارة إلى الاضطرابات السّلوكية، حيث إن الأحداث الجانحين يواجهون العديد من المشاكل السّلوكية المشابهة لتلك التّي يعاني منها الأطفال المضطربون سلوكيًا. وقد عُرِّف جنوح الأحداث من النّاحية القانونية بأنه سلوك يصدر عن الصّغار ينتهكون فيه معايير وقوانين عامة أو معايير مؤسسات اجتماعية خاصة، وذلك بشكل متكرر وخطير، مما يستدعي اتخاذ إجراءات قانونية ضد الأفراد أو الجماعات التّي ترتكب هذه الانتهاكات. ويشير هذا التّعريف إلى أربعة تغييرات معتمدة عند وصف الحدث بالجنوح.

- خطورة الانتهاك أو المخالفة.

- نوع الانتهاك أو شكله.

- تكرار الانتهاك أو المخالفة.

- سلوك الفرد السّابق وسماته الشّخصية.

(القاسم وآخرون، 2000: 19)

ج- تُعرَّف المشكلة السّلوكية بأنها سلوك غير سوي يتميز بشدته وتكراره، حيث يقوم الطّفل بهذا السّلوك نتيجة للتوترات النّفسية والإحباطات التّي يواجهها، والتّي لا يستطيع التّعامل معها، مما يؤدي إلى عرقلة نموه وانحرافه عن معايير السّلوك السّوي، مما يثير قلق المحيطين به. (سامية موسى إبراهيم، 1999: 112)

د- يُعتبر هذا السّلوك أحد أشكال السّلوك غير السّوي، والذي يصدر عن الفرد نتيجة لوجود خلل في التّعليم، وغالبًا ما يظهر ذلك من خلال تعزيز السّلوك غير التّكيفي وعدم تعزيز السّلوك التّكيفي. (خولة أحمد يحي، 2003: 127)

من خلال ما تم ذكره، يمكننا أن نستنتج أن المشكلة السّلوكية هي سلوك غير طبيعي يتكرر بشكل مستمر ويعتبر غير مقبول اجتماعياً، مما يشكل تهديداً للفرد وللأشخاص المحيطين به، وقد يتطلب الأمر تدخلاً قانونياً.

5) تصنيف المشكلات السّلوكية: إن تنوع الاتجاهات التّي تناولت موضوع المشكلات السّلوكية أدى إلى وجود اختلافات في تصنيفها، حيث يتأثر كل تصنيف باختصاص الجهة التّي قامت بإعداده. وفيما يلي أبرز التّصنيفات المتعلقة بالمشكلات السّلوكية، والتّي انبثقت عن جهود لجان متخصصة:

1- تصنيف الدّليل التّشخيصي الإحصائي الثّاني للأمراض العقلية (1968):يتضمن ستة أنواع محددة من الاضطرابات، وهي:

- **الحركات الزّائدة:** تشمل النّشاط المفرط، عدم الرّاحة، قصر مدة الانتباه، والقدرة على الانشغال الذهني.
- **الانسحاب:** يتضمن العزلة، الانفصال، الحساسية، الخجل، والجبن.
- **القلق الزّائد:** يشمل القلق، الخوف، والاستجابة الحركية المبالغ فيها.
- **الهروب:** يتمثل في الميل للهروب من المواقف الصّعبة، مصحوبًا بالجبن وعدم النّضج والرّفض.
- **العدوان غير الاجتماعي:** يتضمن عدم الطّاعة، المشاجرات، العدوان الجسدي أو اللفظي، والتّخريب.
- **جنوح الجماعة:** يشير إلى اكتساب قيم وسلوكيات مجموعة الأقران الجانحين، والتّي تشمل السّرقة، الهروب من المدرسة، والبقاء خارج المنزل حتى وقت متأخر من الليل. (جمال مثقال القاسم وآخرون، 74:2000)

2-تصنيف الدّليل التّشخيصي الإحصائي الثّالثّ للأمراض العقلية (1987): يتناول محاور اضطرابات السّلوك على النّحو التّالي:

- الاضطرابات المرتبطة بالنّمو: مثل التّخلف العقلي وصعوبات التّعلم.
- الاضطرابات السّلوكية: تشمل الحركة الزّائدة، العدوان، تشتت الانتباه، التّخريب، الجنوح، الكذب، السّرقة، والانحرافات الجنسية.
- الاضطرابات المرتبطة بالقلق: مثل قلق الانفصال، القلق الاجتماعي، والتّجنب.
- الاضطرابات المتعلقة بالحالات الصّحية: مثل الهزال، النّحافة المرضية، السّمنة، النّهم، والتّهام مواد غير صالحة للأكل.
- الاضطرابات المرتبطة بالسّلوك الحركي: مثل مص الأصابع، قضم الأظافر، وخبط الرّأس.
- الاضطرابات المتعلقة بالإخراج: مثل التّبول اللاإرادي (ليلي ونهاري) والتّبرز.
- الاضطرابات المتعلقة بالكلام واللغة: مثل التّهتهة، البكم، والحبسة الصّوتية.
- اضطرابات الشّخصية: مثل ذهان الطّفولة والسّلوك الاجتراري.

(خالد عبد الرّزاق السّيد،2001: 321)

كما أورد إيترو وكونولي(Etroand &connolly, 1984) تصنيفا آخرا يشمل خمس فئات من بينها الفئة السلوكية، والتي تضم تصنيفين أساسين هما:

- قصور الانتباه الذي يصاحبه النشاط الحركي الزائد، أو قصور الانتباه دون أن يكون مصحوبا بالنشاط الحركي الزائد.

- اضطرابات في التصرف: وتحتوي على نوعين هما:

1- سوء تصرف غير عدواني اجتماعي.

2- سوء تصرف غير عدواني وغير اجتماعي.

(ماجدة السيد عبيد، 2000: 241)

تصنيف النظام السلوكي: يعتمد النظام السلوكي في تصنيف اضطرابات السلوك على وصف سلوكي للبعد أو مجموعة من الأبعاد، ثم وضع السلوكات التي تنطبق عليها هذه الصفات، ومن تصنيفات النظام السلوكي تصنيف كوفمان(Kauffman, 1987) حيث يصنف اضطرابات السلوك كما يلي:

- الحركة الزائدة والتخريب والاندفاعية.

- العدوان.

- الانسحاب وعدم النضج والشخصية غير المناسبة.

(مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007: 219)

التصنيف النفسي التربوي: يمكن أن يتعرض الطفل إلى مجموعة من المشكلات في حياته الأسرية والمدرسية وتفاعله مع الآخرين ونذكر منها:

- مشكلات في الانفعال مثل ثورات الغضب والصراخ وغيرها.

- مشاكل في المدرسة مثل الهروب من المدرسة وتشتت الانتباه وتدني مستوى التحصيل الدراسي.

- الصحبة السيئة.

- تعاطي المخدرات والتدخين والممنوعات بأنواعها.

- مشكلات في التكيف الغير آمنة مثل الاكتئاب والقلق وإيذاء الذات والعدوان.

- مشكلات غير طبيعية مع الإخوة والرفاق بشكل متكرر.

عدم القدرة على تكوين صداقات مع أقرانه.

- ضعف الاتصال والتواصل مع الآخرين.

- عدم تعلم مهارات حل المشكلات.

- تدني مفهوم الذات.

- أن يعاني من مشكلة الانسحاب كالعزلة والانطواء.

- ظهور مشكلات عدوانية متكررة في سلوكه.

- عدم القدرة على الاستفادة من برامج تربوية وتعليمية قد تكون متاحة له.

عدم تقبل الأوضاع الجديدة بخصوص التغيير والتجديد.

(سعيد حسني العزة، 2002: 40)

3-تصنيف اضطرابات السّلوك وفقًا للدليل التّشخيصي والإحصائي الرّابع الأمريكي:

أولا- يتميز هذا التّصنيف بنمط متكرر وثابت من السّلوك الذي ينتهك الحقوق الأساسية للآخرين أو يتعارض بشكل خطير مع الأعراف والقواعد الاجتماعية. يتضح ذلك من خلال وجود ثلاث أو أكثر من الخصائص التّالية خلال السّنة الأخيرة، مع وجود خاصية واحدة على الأقل في الأشهر السّتة الأخيرة:

أ-العنف ضد البشر والحيوانات:

1. يميل إلى التّنمر على الآخرين أو تهديدهم أو إرهابهم.
2. غالبًا ما يبدأ مشاجرات جسدية.
3. يستخدم أسلحة قد تسبب أذى جسديًا للآخرين (مثل السّكاكين أو الزّجاجات المكسورة أو الأسلحة النّارية).
4. يتعامل مع النّاس بعنف جسدي.
5. يظهر قسوة تجاه الحيوانات.
6. يسرق من الضّحايا في مواجهات مباشرة (مثل النّشل أو السّرقة تحت التّهديد أو السّطو).
7. يفرض على الآخرين القيام بأفعال جنسية ضد إرادتهم.

ب-تدمير الممتلكات:

1. يشارك في إشعال حرائق بقصد إلحاق ضرر جسيم.

2. يدمر ممتلكات الآخرين بطرق أخرى غير إشعال الحرائق.

ج-النّصب أو السّرقة:

1. يقتحم منازل الآخرين أو سياراتهم.

2. يميل إلى الكذب والخداع للحصول على ما يريد.

3. يقوم بسرقات دون مواجهة الضّحايا.

د-الانتهاك الخطير للقوانين:

1- كثيرًا ما يتأخر في الخارج ليلاً دون مراعاة لتوجيهات والدّيه.

2- يتكرر بقاؤه خارج المنزل مرتين على الأقل رغم اعتراض والدّيه.

3- غالبًا ما يفر من المدرسة.

ثانيا- يسبب الاضطراب السّلوكي المذكور سابقًا خللاً واضحًا في الأداء الاجتماعي أو الدّراسي أو المهني.

ثالثا- إذا كان عمر الشّخص ثمانية عشر عامًا أو أكثر، فإن الأعراض لا تتوافق مع اضطراب الشّخصية المعادية للمجتمع. (الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، 2013: 346)

4-تصنيف المشكلات السّلوكية وفقًا لشدتها:

1.اضطراب السّلوك بدرجة خفيفة: يتسم بوجود مشكلات سلوكية بسيطة تكفي للتشخيص، لكنها تسبب أذى طفيف للآخرين.

2.اضطراب السّلوك بدرجة متوسطة: تتراوح فيه شدة المشكلات السّلوكية بين الخفيفة والشّديدة.

3.اضطراب السّلوك بدرجة شديدة: يتضمن وجود مشكلات سلوكية متعددة تؤدي إلى أذى كبير للآخرين مثل الإصابات الجسدية الخطيرة أو الانتهاكات الجسيمة للقوانين أو السّرقات الكبيرة إضافة إلى الغياب المطول عن المنزل. (محمد المهدي، 2007: 72)

5-تصنيف اضطرابات السّلوك وفقًا للدليل التّشخيصي والإحصائي الخامس الأمريكي:

- اضطرابات التّشوش والتّحكم بالاندفاع والسّلوك

1- اضطراب التّحدي الاعتراضي:

يتميز هذا الاضطراب بنمط من المزاج الغاضب والعصبي، والسّلوك الجدلي المتحدي أو الانتقامي، الذي يستمر لمدة لا تقل عن 6 أشهر. يجب أن يظهر على الأقل أربعة أعراض من الفئات التّالية خلال التّفاعل مع شخص واحد على الأقل غير الأشقاء.

- المزاج الغاضب والعصبي:

1- يفقد أعصابه بشكل متكرر.

2- يكون حساسًا أو ينزعج بسهولة.

3- يشعر بالغضب والاستياء بشكل متكرر.

- السّلوك الجدلي المتحدي:

1- يجادل بشكل متكرر مع رموز السّلطة، وعند الأطفال والمراهقين، يجادل البالغين.

2- يتحدى أو يرفض بشكل نشط الامتثال لطلبات رموز السّلطة أو القواعد.

3- يزعج الآخرين عمدًا بشكل متكرر.

4- يلقي اللوم على الآخرين عن أخطائه أو سلوكياته السّيئة.

- نزعة الانتقام:

يظهر مشاعر الحقد أو الانتقام على الأقل مرتين خلال الأشهر السّتة الماضية.

(ماجدة السيد عبيد، 2000: 251)

ملاحظة:

يجب استخدام الاستمرارية أو تكرار هذه السّلوكيات للتمييز بين السّلوكيات التّي تقع ضمن الحدود الطّبيعية والسّلوكيات العرضية. بالنّسبة للأطفال الذين تزيد أعمارهم عن خمس سنوات، ينبغي أن يحدث السّلوك في معظم الأيام لمدة ستة أشهر على الأقل، ما لم يُذكر خلاف ذلك . أما بالنّسبة للأفراد الذين تقل أعمارهم عن خمس سنوات، فيجب أن يحدث السّلوك مرة واحدة على الأقل في الأسبوع لمدة ستة أشهر على الأقل، ما لم يُذكر خلاف ذلك.

- بينما توفر معايير التّكرار دلالة على الحد الأدنى من التّردد لتحديد الأعراض، ينبغي أيضًا أخذ عوامل أخرى بعين الاعتبار، مثل ما إذا كان تواتر وشدة هذه السّلوكيات يتجاوز النّطاق المقبول لمستوى التّطور، الجنس والثّقافة.

– يرتبط الاضطراب السّلوكي بالإحباط الذي يشعر به الفرد أو الآخرين في سياقهم الاجتماعي المباشر، مثل العائلة، مجموعة الأقران، أو زملاء العمل. كما يمكن أن يؤثر سلبًا على مجالات الأداء الاجتماعية والتّعليمية والمهنية وغيرها من المجالات الحيوية.

– لا تقتصر السّلوكيات على حدوثها فقط أثناء وجود اضطراب ذهاني، أو استخدام مواد، أو الاكتئاب، أو الاضطراب ثنائي القطب (دون تلبية معايير اضطراب المزاج المشوش).

تحديد الشّدة الحالية:

– خفيف: تقتصر الأعراض على موضع واحد فقط، مثل المنزل، المدرسة، أو العمل مع الأقران.

– متوسط: توجد بعض الأعراض في اثنين على الأقل من المواضع.

– شديد: توجد بعض الأعراض في ثلاثة مواضع أو أكثر.

(مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007: 225)

2– الاضطراب الانفعالي المتقطع: يتميز هذا الاضطراب بتكرار الانفجارات السّلوكية والتّي تعكس عدم القدرة على التّحكم في الاندفاعات وذلك من خلال ما يلي:

1– حدوث عدوان لفظي، مثل:(نوبات الغضب، الانتقادات المطولة، الجدال اللفظي، الشّجار)، أو الاعتداء الجسدي على الممتلكات أو الحيوانات أو الأفراد الآخرين. يجب أن تحدث هذه الانفجارات بمعدل مرتين في الأسبوع على مدى ثلاثة أشهر، دون أن تؤدي إلى أضرار جسدية أو تدمير للممتلكات، أو إصابات جسدية للحيوانات أو الأشخاص.(جمال مثقال القاسم، 2000: 86)

2– وقوع ثلاثة انفجارات سلوكية تتضمن ضررًا أو تدميرًا للممتلكات، أو اعتداءً جسديًا يتسبب في أذى جسدي للحيوانات أو الأفراد الآخرين، وذلك خلال فترة 12 شهرًا.

3– مستوى العدوانية الذي يظهر خلال نوبات الغضب المتكررة لا يتناسب بشكل واضح مع الاستفزازات أو الضّغوط النّفسية والاجتماعية السّابقة.

4– نوبات العدوانية المتكررة ليست مدفوعة بأهداف معينة، بل هي سلوكيات اندفاعية ناتجة عن الغضب، وليست مرتبطة بتحقيق مكاسب ملموسة مثل المال أو السّلطة أو التّرهيب.

5– تؤدي نوبات العدوانية المتكررة إلى إحباط ملحوظ لدى الفرد أو ضعف في الأداء المهني أو العلاقات الشّخصية، وقد ترتبط بعواقب مالية أو قانونية.

6– يجب أن يكون العمر الزّمني ست سنوات على الأقل أو ما يعادله من مستوى تطور.

7- لا يمكن تفسير نوبات العدوانية المتكررة بشكل أفضل من خلال اضطراب نفسي آخر، مثل اضطراب المزاج المتقلب، أو الاضطرابات الذهانية، أو اضطراب الشّخصية المعادية للمجتمع، أو اضطراب الشّخصية الحدية، ولا تعزى إلى حالة طبية أخرى، مثل إساءة استخدام المواد أو الأدوية. بالنّسبة للأطفال من سن 6 إلى 18 سنة، لا ينبغي اعتبار السّلوك العدواني الذي يحدث كجزء من اضطراب التّأقلم معيارًا لهذا التّشخيص.

ملاحظة: يمكن أن يتم هذا التّشخيص بالتّزامن مع تشخيص اضطراب نقص الانتباه/فرط الحركة واضطراب السّلوك واضطراب التّحدي الاعتراضي، أو اضطراب طيف التّوحد، وذلك عندما تكون نوبات العدوانية الانفعالية المتكررة أكثر حدة مما هو معتاد في هذه الاضطرابات وتستدعي اهتمامًا سريريًا مستقلًا.

3- اضطراب السّلوك:

أ-هو نمط من السّلوك المتكرر والمستمر، حيث يتم انتهاك حقوق الآخرين الأساسية أو القواعد الاجتماعية المناسبة لسن الشّخص أو القوانين. يتجلى ذلك من خلال وجود ثلاثة على الأقل من المعايير الخمسة عشر التّالية خلال الاثني عشر شهرًا الماضية، مع وجود معيار واحد على الأقل في الأشهر السّتة الأخيرة:

(1) غالبًا ما يتنمر على الآخرين أو يهددهم أو يخيفهم.

(2) غالبًا ما يبدأ مشاجرات جسدية.

(3) يستخدم سلاحًا يمكن أن يتسبب في أذى جسدي خطير للآخرين، مثل عصا، حجر، زجاجة مكسورة، سكين، أو مسدس.

(4) كان يتسم بالعنف الجسدي تجاه الآخرين.

(5) كان يتعامل بقسوة مع الحيوانات.

(6) قام بالسّرقة وهو يواجه الضّحية، مثل السّلب، أو نشل المحفظة، أو الابتزاز، أو السّطو المسلح.

(7) أجبر شخصًا على الانخراط في نشاط جنسي بالقوة.

* تدمير الممتلكات

(8) تعمد إشعال نار بهدف إلحاق أذى كبير.

(9) دمر عمدًا ممتلكات الآخرين بطرق أخرى غير إشعال النّار.

* الخداع أو السّرقة

(10) تسلل إلى منزل أو مبنى أو سيارة تعود لشخص آخر.

(11) غالبًا ما يكذب للحصول على سلع أو مزايا، أو لتجنب الالتّزامات، مما يؤدي إلى خداع الآخرين.

(12) سرق أشياء ذات قيمة دون مواجهة الضّحية، مثل سرقة المتاجر دون كسر أو اقتحام، أو التّزييف.

* انتهاكات خطيرة للقواعد

(13) غالبًا ما يبقى خارج المنزل ليلاً رغم منع والدّيه، وذلك قبل بلوغه 13 عامًا.

(14) هرب من المنزل طوال الليل مرتين على الأقل أثناء إقامته مع والدّيه بالتّبني، أو مرة واحدة دون عودة لفترة طويلة.

(15) غالبًا ما يتغيب عن المدرسة قبل بلوغه 13 عامًا.

ب- يسبب الاضطراب في السّلوك انخفاضًا سريريًا ملحوظًا في الأداء الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني.

ج - إذا كان عمر الشّخص 18 عامًا أو أكثر، فلا تنطبق معايير اضطراب الشّخصية المعادية للمجتمع.

(مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007: 225)

- **تحديد ما إذا كان:**

- نمط البدء في الطّفولة: يظهر الأفراد عرضًا واحدًا على الأقل من سمات اضطراب السّلوك قبل بلوغهم سن العاشرة.

- نمط البدء في المراهقة: لا يظهر الأفراد أي أعراض مميزة لاضطراب السّلوك قبل سن العاشرة.

- غير محدد للبداية: يتم استيفاء معايير تشخيص اضطراب السّلوك، ولكن لا توجد معلومات كافية لتحديد ما إذا كانت الأعراض قد ظهرت قبل أو بعد سن العاشرة.

ب-تحديد ما إذا كان:

مع محدودية المشاعر الموالية للمجتمع: للتأهل لهذا المعيار، يجب أن يكون الفرد قد أظهر اثنين على الأقل من الخصائص التّالية بشكل مستمر لمدة 12 شهرًا على الأقل، وذلك عبر علاقات ومواقف متعددة.

تعكس هذه الخصائص نمط الأداء العاطفي والشّخصي للفرد خلال هذه الفترة، وليس مجرد أحداث عرضية في بعض الحالات. لذا، من الضّروري وجود مصادر معلومات متعددة لتقييم المعايير لهذا المعيار، بالإضافة إلى التّقرير الذاتي للفرد. كما يجب أخذ التّقارير المقدمة من الآخرين الذين عرفوا الفرد لفترات طويلة بعين الاعتبار، مثل الآباء والمعلمين وزملاء العمل وأفراد الأسرة البعيدين.

ج-فقدان الشّعور بالنّدم أو الذنب: لا يشعر الشّخص بالسّوء أو الذنب عند ارتكابه لخطأ ما، باستثناء حالات النّدم التّي قد تظهر عندما يتعرض للعقاب أو المساءلة. يعكس هذا الفرد نقصًا عامًا في القلق حيال العواقب السّلبية لأفعاله، مثل عدم شعوره بالنّدم بعد إيذاء شخص آخر أو عدم اكتراثه بعواقب خرق القواعد.

د-قساوة القلب وانعدام التّعاطف: يظهر الفرد إهمالًا وعدم مبالاة بمشاعر الآخرين، ويُوصف بأنه بارد وغير مكترث. يبدو أن الشّخص أكثر اهتمامًا بالعواقب التّي قد تترتب على أفعاله بالنّسبة لنفسه، بدلاً من تأثيرها على الآخرين، حتى وإن كانت تلك الأفعال تسبب ضررًا كبيرًا للآخرين.

هـ-عدم الاكتراث بالأداء: لا يظهر الشّخص قلقًا بشأن أدائه الضّعيف أو المشكلات التّي يواجهها في المدرسة أو العمل أو في الأنشطة المهمة الأخرى. فهو لا يبذل الجهد اللازم لتحقيق أداء جيد، حتى عندما تكون التّوقعات واضحة، وغالبًا ما يلقي باللوم على الآخرين بسبب أدائه الضّعيف.

و-الوجدان الضّحل أو الضّعيف: لا يعبر عن المشاعر أو يظهر العواطف للآخرين إلا من خلال وسائل تبدو سطحية وغير صادقة. على سبيل المثال، قد تتعارض الأفعال مع العواطف الظاهرة، ويمكن أن تتغير المشاعر من الإظهار إلى الإخفاء بسرعة. كما يمكن استخدام المشاعر المظهرة لتحقيق مكاسب، مثل التّلاعب أو ترهيب الآخرين. (محمد المهدي، 2007: 78)

ز-تحديد الشّدة الحالية:

-خفيف: توجد مشاكل سلوكية قليلة، إذا وُجدت، تتجاوز الحد المطلوب للتشخيص، وتسبب اضطرابات سلوكية ضرراً طفيفاً نسبياً للآخرين. من الأمثلة على ذلك: الكذب، التّغيب عن المدرسة، البقاء خارج المنزل بعد حلول الظلام دون إذن، وغيرها من خروقات القواعد.

- متوسط: عدد المشاكل السّلوكية وتأثيرها على الآخرين يتوسط بين تلك المحددة في الفئة الخفيفة وتلك الموجودة في الفئة الشّديدة. من الأمثلة على ذلك: السّرقة دون مواجهة الضّحية، والتّخريب.

- شديد: تتجاوز المشاكل السّلوكية العدد المطلوب للتشخيص، أو تسبب مشاكل سلوكية ضرراً كبيراً للآخرين. من الأمثلة على ذلك: الاعتداء الجنسي، القسوة الجسدية، استخدام السّلاح، والسّرقة أثناء مواجهة الضّحية، بالإضافة إلى الكسر والدّخول.

(عبد الرحمان المعايطة وآخرون، 2007: 23)

6) أبرز الاتجاهات المفسرة للمشكلات السّلوكية:

تتجلى أهمية دراسة الاتجاهات النّظرية المفسرة للمشكلات السّلوكية في قدرتها على فهم وتفسير وتقييم السّلوكيات غير السّوية، بالإضافة إلى التّنبؤ بالمشكلات المحتملة والعمل على ضبطها وتعديلها في النّهاية. كما أن دراسة هذه الاتجاهات توفر رؤية شاملة للأسباب الكامنة وراء المشكلات السّلوكية، وطبيعة السّلوكيات المنحرفة، وخصائص الأفراد الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، فضلاً عن التّقنيات والأساليب الفعالة المستخدمة في الإرشاد والعلاج.

أ-الاتجاه التّحليلي:

سعت نظرية التّحليل النّفسي التّي أسسها فرويد إلى تفسير الانحرافات السّلوكية من خلال تجارب الطّفولة المبكرة، وفقاً لمبادئ التّحليل النّفسي. حيث تُكبت بعض التّجارب السّلبية السّابقة في اللاشعور، ولكنها تظل تؤثر على توجيه السّلوك، مما يؤدي إلى ظهور الانحرافات السّلوكية. ويقوم أنصار التّحليل النّفسي بتفسير الاضطرابات السّلوكية في هذا السّياق. (يحي، 77، 2000)

تتناول هذه الفقرة الاضطرابات السّلوكية من منظور نفسي، حيث يشير (يحي، 77، 2000) إلى أن هذه الاضطرابات تنشأ من عوامل داخلية. ويؤكد (الخطيب، 207: 1998) أن فرويد يعتبر أن جذور الاضطراب السّلوكي تكمن في الفرد نفسه، نتيجة لعدم التّوازن في أداء الوظائف النّفسية، وذلك من خلال مسارين رئيسيين:

1. المسار الأول: التّعليم غير المناسب خلال السّنوات الخمس الأولى من الطّفولة.
2. المسار الثّاني: اختلال التّوازن بين مكونات النّفس (الهوا، الأنا، والأنا الأعلى).

أما الاتجاه السّلوكي، فيرى أن السّلوكيات المشكلات هي سلوكيات مكتسبة يتعلمها الفرد من بيئته. يعتبر هذا الاتجاه أن الإنسان يتأثر بشكل كبير بالبيئة المحيطة به، التّي تتضمن مجموعة من المحفزات والاستجابات المرتبطة بمختلف جوانب حياته الاجتماعية والنّفسية والبيولوجية. تتشكل هذه السّلوكيات لتصبح جزءًا من تكوينه النّفسي. وعندما يتعلم الفرد سلوكيات غير صحيحة أو شاذة، فإنه يكتسبها من محيطه الاجتماعي من خلال التّعزيز، النّمذجة، وتتابع السّلوكيات غير المناسبة. كما يبرز هذا الاتجاه أهمية أساليب تعديل السّلوك مثل العزل، الإطفاء، والنّمذجة الإيجابية كأدوات فعالة في هذا السّياق. (العزة، 43: 2002)

توصل علماء السّلوك إلى تفسير يشير إلى أن الاضطرابات النّفسية والانحرافات السّلوكية ليست سوى عادات اكتسبها الفرد بهدف تقليل توتره وشدة دافعيته. وقد نتجت هذه العادات عن ارتباطات تم تشكيلها من

خلال المنعكسات الشّرطية، إلا أن هذه الارتباطات حدثت بشكل غير صحيح وبطريقة مرضية. كما يعتقد علماء السّلوك أن السّلوك المضطرب هو نتيجة للظروف البيئية المحيطة، وليس ناتجًا عن العمليات النّفسية الدّاخلية كما يعتقد الاتجاه التّحليلي في علم النّفس. لذا، يركز هذا الاتجاه على الأعراض السّلوكية دون التّطرق إلى اللاشعور أو الأعماق الإنسانية مثل العقد النّفسية، كما يفعل الاتجاه التّحليلي. وبالتّالي، يعتبر هذا الاتجاه السّلوك ظاهرة مكتسبة تتشكل وفقًا لقوانين معينة (مثل قوانين التّعلم أو الاشتراط). (القاسم وآخرون، 92:2000).

ب-الاتجاه الفسيولوجي:

يعتبر الاتجاه الفسيولوجي أن الاضطرابات السّلوكية تنشأ نتيجة خلل في وظائف وأعضاء جسم الإنسان، مما يؤدي إلى حدوث اضطرابات في سلوك الفرد. قد يكون هذا الخلل ناتجًا عن نقص أو زيادة في إفرازات الغدد الصّماء أو غيرها من المواد في الجسم. على سبيل المثال، قد تؤدي زيادة مادة الثّيروكسين في الدّم إلى حركة زائدة.

يرتبط هذا الاتجاه بعلم البيولوجيا، حيث يُعتبر أن الوراثة تلعب دورًا بارزًا في ظهور الاضطرابات السّلوكية. كما يرى أن الكروموسومات والجينات (المورثات) تسهم في حدوث هذه الاضطرابات، بالإضافة إلى تأثير عملية النّمو والتّمثيل الغذائي.

تشمل العوامل الأخرى التّي قد تؤثر على السّلوك الحساسية للأدوية والأصباغ، ونضج الأجهزة، وسير عملية نمو الفرد، وسلامة الحيوانات المنوية والبويضات. كما تلعب الظروف التّي تتعرض لها الأم الحامل دورًا مهمًا، مثل إصابتها بأمراض مثل الحصبة الألمانية أو الزّهري، وغياب بيئة رحمية مناسبة، وكذلك تعرضها لمشاكل مثل السّكري ومضاعفات الحمل، والتّسمم الولادي، ونقص الأكسجين أثناء الولادة.

أيضًا، يمكن أن تؤثر العوامل السّلبية مثل تناول الحبوب الممنوعة، التّدخين، التّعرض للمواد السّامة مثل الرّصاص، والولادة العسيرة، وكذلك عدم مراجعة الطّبيب على صحة الجنين وسلوكه في المستقبل. (العزة,44:2002)

ج-الاتجاه البيئي:

يعتمد هذا الاتجاه على فكرة أن المشكلات السّلوكية التّي يعاني منها الطّفل لا تنشأ من فراغ أو نتيجة لتصرفات الطّفل وحده، بل هي نتيجة للتفاعل بين الطّفل والبيئة المحيطة به.

وفيما يتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد، يشير (جلال، 1973) إلى أن المقصود بالبيئة ليس النّطاق الجغرافي المحلي أو العالمي، بل هو مجموع المؤثرات التّي تؤثر في الفرد منذ مرحلة الحمل وحتى الوفاة. بينما يعرف

(خوري، 1996) البيئة بأنها جميع المؤثرات الاقتصادية والجغرافية والفكرية والسّياسية وغيرها التّي تؤثر في الفرد منذ بداية حياته وحتى مماته (خوري، 10: 1996).

ويؤكد الباحثون في هذا المجال أن ظهور الاضطرابات السّلوكية والانفعالية لدى الأفراد يعتمد على نوع البيئة التّي ينشأون فيها، حيث أن البيئة الصّحية لا تؤدي إلى حدوث هذه الاضطرابات لدى الأطفال. كما أن النّظريات النّفسية المختلفة ودراسة السّلوك الإنساني وتطبيقاتها في تعليم الأطفال ذوي السّلوك المضطرب تستند إلى الفلسفة النّظرية الفردية للإنسان والطّبيعة والعالم. ويشير (شي، 1978) إلى أن الطّفل الذي يعاني من اضطرابات سلوكية يحتاج إلى نوع معين من البيئات التّي تساعده على ممارسة حياته بشكل طبيعي.

يميل الاتجاه البيئي إلى دمج الفرد مع بيئته في مفهوم واحد، حيث لا يمكن فصل الفرد عن محيطه. وبالتّالي، تصبح مشكلات الفرد شائعة في المجتمع، ولا يتم التّعامل معها بشكل فردي. نتيجة لذلك، إذا كان هناك اضطراب في المجتمع، فإن الفرد سيتأثر بالبيئة المحيطة به. يقدم النّظام البيئي نموذجًا يعبر عن فكرة: "لقد أسأت إلي، وسأسيئ إليك". كما يعرف "هارنج" و"فيليب" الشّخص المضطرب سلوكيًا بأنه "الشّخص الذي يواجه صعوبات كبيرة في التّعامل مع الآخرين، مثل الأقران أو الآباء أو المعلمين" (خولة أحمد يحي، 2000: 53).

7) خصائص الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية:

إن تنوع المشكلات السّلوكية واختلافها يجعل من الصّعب وضع نموذج شامل يصف جميع الأفراد الذين يعانون من اضطرابات سلوكية. وهذا ما دفع المتخصصين في هذا المجال إلى إعداد قوائم تتضمن أكثر الخصائص شيوعًا بين هؤلاء الأطفال. حيث أن معظمهم يظهرون واحدة أو أكثر من هذه الخصائص. وفيما يلي نستعرض أهم الخصائص السّلوكية للأطفال ذوي المشكلات السّلوكية.

أ-الخصائص المعرفية:

1- الذكاء:

تشير الأبحاث العلمية إلى أن الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية غالبًا ما يكون لديهم قدرات عقلية متوسطة، حيث كان هناك اعتقاد سائد في الأوساط التّربوية بهذا الشّأن. وتظهر الدّراسات أن متوسط نسبة الذكاء لدى هؤلاء الأفراد يقدر بحوالي 90 درجة، بينما يتمتع عدد قليل منهم بقدرات عقلية تفوق المتوسط. كما أن نسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات السّلوكية تُصنف ضمن فئة بطء التّعلم أو التّخلف العقلي البسيط. وتوضح الدّراسات أيضًا أن هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات تعليمية متعددة، بالإضافة إلى تدني مستوى التّحصيل الدّراسي، وذلك نتيجة لتشتت انتباههم وصعوبة تركيزهم والالتّزام بالدّراسة، فضلاً عن حركتهم الزّائدة وسلوكياتهم غير النّاضجة. كما أن عدم وجود دافعية لديهم، بالإضافة

إلى الحالات المصاحبة لهذه الاضطرابات مثل الإعاقة السّمعية أو البصرية أو الحركية، يسهم في تفاقم هذه المشكلات. (العزة, 2002:51)

2- التّحصيل الدّراسي:

أشار كل من ميلر وديفد (1982) إلى أن معظم الدّراسات توضح أن التّحصيل الدّراسي للأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية يكون منخفضًا مقارنةً بأقرانهم من الأطفال العاديين. فعندما يواجه التّلميذ مشكلة سلوكية، فإنه غالبًا ما يكون مشتتًا عن الدّروس، كما أنه يتعرض في كثير من الأحيان لمواقف سلبية من المعلمين، مما يؤثر بشكل كبير على أدائه الأكاديمي.

3- الذاكرة:

تُعرف الذاكرة بأنها القدرة على استرجاع المعلومات التّي تم تعلمها سابقًا. بعض الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية يمتلكون مهارات ذاكرة ضعيفة، مما يجعلهم غير قادرين على تذكر مواقع ممتلكاتهم الشّخصية مثل الملابس والأدوات، بالإضافة إلى مواقع صفوفهم وقوانين السّلوك.

4- عدم الانتباه:

يعبر عدم الانتباه عن عدم القدرة على التّركيز على مثير معين لفترة كافية لإنجاز مهمة ما. يُوصف الطّفل الذي يعاني من قلة الانتباه بأنه غير قادر على إكمال المهام الموكلة إليه ضمن الوقت المحدد. يتضمن هذا السّلوك عدم التّركيز على المهمة وعدم الاهتمام بالتّوجيهات المقدمة من المشرف، ويظهر الطّفل وكأنه مشغول البال أو في حالة من أحلام اليقظة.

5- الفهم والاستيعاب:

بعض الأفراد الذين يعانون من اضطرابات سلوكية يواجهون صعوبة في فهم المعلومات التّي تأتي من محيطهم. هؤلاء الأشخاص يمكنهم نطق الكلمات وتكوين جمل تتعلق بقصة معينة، لكن فهمهم لمعنى القصة يكون محدودًا. كما أنهم قادرون على حل مسائل حسابية بسيطة باستخدام مهارات حسابية آلية، لكنهم لا يفهمون النّتائج. بالإضافة إلى ذلك، يواجهون صعوبة في إعادة نص معين أو تفسير القصص والمسائل والاتجاهات، رغم أنهم يستطيعون تكرار المعلومات التّي تم تقديمها لهم. (خولة أحمد يحي، 2003: 55)

ب-الخصائص الانفعالية:

1- عدم النّضج الانفعالي: يشير هذا المصطلح إلى السّلوكيات غير المناسبة للمرحلة العمرية، حيث يظهر البالغون سلوكيات غير ملائمة لعمرهم، والتّي عادة ما تكون سائدة بين الأطفال الأصغر سنًا. يظهر هذا السّلوك غالبًا عندما يكون الطّفل في موقف غير مألوف أو تحت ضغط. الأطفال الذين يفتقرون إلى النّضج الاجتماعي يفشلون في إظهار التّفاعلات المناسبة لعمرهم، ويتميزون بوجود آليات استجابة اجتماعية

محدودة، مما يدفعهم لاستخدام ردود فعل أقل نضجًا. نتيجة لذلك، يُنظر إليهم من قبل الآخرين على أنهم أطفال غير ناضجين. ومن السّمات المميزة لهؤلاء الأطفال أنهم يفضلون مصادقة من هم أصغر أو أكبر منهم سنًا، ويختارون اللعب والاندماج في أنشطة تتجاوز مرحلتهم العمرية.

2 – القلق: أشار ميشال (1971) إلى أن الطّفل الذي يعاني من القلق يظهر مجموعة من الانفعالات والمشاعر، مثل: عدم الرّاحة الجسدية، عدم التّنظيم في المهارات الإدراكية وحل المشكلات، التّوتر أثناء الامتحانات، سرعة الغضب، رفض المناقشة، الخوف، التّوتر، العصبية، الحساسية، ونقص الثّقة بالنّفس.

3 – مشاكل الدّافعية: تتعلق مشاكل الدّافعية بوجود سبب إيجابي لدى الفرد لممارسة نشاط معين. بشكل عام، يتمتع البالغون بدافعية ذاتية للمشاركة في الأنشطة، بينما يُعتبر بعض الأطفال غير متحمسين. عدد قليل من الأطفال لا يسعون لممارسة الأنشطة في المدرسة الابتدائية، وعندما يكبر بعضهم، قد يفقدون حماسهم تجاه المدرسة. يعود السّبب في ذلك إلى عدم فهمهم للنشاطات أو الخوف من الأنشطة الجديدة أو المختلفة، أو انخفاض تقديرهم لذاتهم نتيجة تكرار الفشل.

4 – الانسحاب: يُعتبر الانسحاب سلوكًا انفعاليًا يتضمن الهروب من مواقف الحياة التّي قد تسبب للفرد شعورًا بالصّداع النّفسي أو عدم الرّاحة. يوصف الطّفل المنسحب بأنه منعزل، خامل، خجول، خائف، مكتئب، قلق، ويميل إلى أحلام اليقظة.

5 – الاندفاع: يُعرف الاندفاع بأنه الاستجابة الفورية لأي مثير، حيث تظهر هذه الاستجابة بشكل ضعيف في التّفكير والتّخطيط. تكون هذه الاستجابة سريعة ومتكررة وغير ملائمة، وغالبًا ما تكون خاطئة. يُوصف الأطفال المندفعون بأنهم لا يتخذون الوقت الكافي للتفكير. (خولة أحمد يحي، 2000: 56)

6 – الاكتئاب: بعض الأطفال يتميزون بالهدوء وعدم الاجتماعية بطبيعتهم، مما يجعلهم غالبًا متسامحين مع المواقف الاجتماعية. ومع ذلك، إذا ارتبط الاكتئاب بموقف ضاغط تعرض له الطّفل، فإن السّبب غالبًا ما يكون نتيجة لتجربته في ذلك الموقف الصّعب. إذا ظهرت علامات الاكتئاب على طفل لم يكن يعاني من الكآبة في السّابق، فإن هذا العرض يكون نتيجة للأحداث الضّاغطة التّي مر بها الطّفل وأثرت على انفعالاته. قد يتعرض الطّفل لمواقف ضاغطة مثل:

* فقدان أحد أفراد الأسرة.

* فقدان منزله بسبب التّدمير أو الإغلاق.

* التّفكك الأسري أو رؤية الأم تتعرض للضرب.

* عزل الطّفل عن بيئته الطّبيعية. (أبوهين، 1995: 41)

مظاهر الاكتئاب:

- تقلبات في المزاج.

- صعوبة في الاستمتاع بالأنشطة والمهام اليومية.

- انخفاض في تقدير الذات.

- اضطرابات في التّفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

ج-الخصائص السّلوكية:

1. النّشاط الزّائد: يتمثل في زيادة مستمرة وطويلة الأمد في النّشاط الجسدي، ويتميز بعدم التّنظيم، حيث يكون غير متوقع وغير موجه. الأطفال الذين يعانون من النّشاط الزّائد يظهرون ردود فعل قوية تجاه المثيرات البيئية، ويتسم سلوكهم بالاستمرارية والعصبية والعدوانية.

2. التّمرد المستمر: هو سلوك يتعارض مع القوانين والتّوجهات. الطّفل المتمرد غالبًا ما يشارك في أنشطة تتناقض مع القواعد التّي يضعها الوالدّان، ويُلاحظ أن العديد من المراهقين الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو عاطفية يظهرون سلوكًا متمردًا بشكل مستمر، ولا يلتزمون حتى بأبسط القواعد.

3- السّلوك العدواني: يُعتبر السّلوك العدواني من الخصائص الشّائعة بين العديد من الأفراد الذين يعانون من اضطرابات سلوكية. يتجلى هذا السّلوك في أشكال متعددة مثل الضّرب، القتال، الصّراخ، الشّتم، الرّفض، إصدار الأوامر، والتّخريب المتعمد. وقد لاحظ الباحث ذلك من خلال دراسة أجراها حول المشكلات السّلوكية الأكثر انتشارًا بين طلاب المرحلة الإعدادية، وفقًا لوجهة نظر العاملين في المجال التّعليمي. أظهرت نتائج هذه الدّراسة أن العدوان يُعد من أبرز المشكلات السّلوكية التّي يواجهها طلاب هذه المرحلة.

4- التّكرار: يُشير التّكرار إلى الميل للاستمرار في نشاط معين حتى بعد انتهاء الوقت المناسب له، مما يجعل الأطفال يجدون صعوبة في الانتقال من نشاط إلى آخر. يمكن أن يظهر هذا السّلوك بشكل لفظي أو جسدي؛ فقد يستمر الطّفل في الضّحك لفترة طويلة بعد سماع نكتة بينما يتوقف الآخرون، أو قد يجيب على سؤال بعد فترة طويلة تتجاوز الوقت المناسب، أو يستمر في الكتابة على الورقة حتى تصل إلى نهايتها، أو يكرر كلمة أو رقم معين بشكل متواصل، وهكذا.

5- الانحراف الجنسي: يُشير إلى سلوكيات ذات طابع جنسي تُعتبر غير مقبولة اجتماعيًا. هذه السّلوكيات قد تؤدي إلى مشكلات متعددة عند محاولة التّعبير عنها. تشمل أنماط السّلوك الجنسي المنحرف ما يلي: ظهور انحرافات جنسية غالبًا ما تتجلى في شكل إثارة ذاتية، أو توجيه سلوك غير مناسب للأطفال أو

الحيوانات، مما يعني أن الفرد يتصرف بشكل مختلف عن أقرانه من نفس الجنس، بالإضافة إلى استخدام ألفاظ أو إيماءات تحمل دلالات جنسية. (خولة أحمد يحي، 100:2003)

6- السّلوك الهادف لجذب الانتباه: يُعرَّف بأنه أي سلوك لفظي أو غير لفظي يستخدمه الطّفل لجذب انتباه الآخرين. وعادةً ما يكون هذا السّلوك غير مناسب للنشاط الذي يقوم به الطّفل، ويتضمن أنماطًا سلوكية مثل الصّراخ، والمرح الصّاخب، والتّهريج، واستخدام آخر حرف من الكلمة في أي تفاعل لفظي، بالإضافة إلى القيام بحركات جسدية باليدين والرّجلين.

7- قلةالنّشاط: يتميز الفرد بأنه بطيء وبليد، ولديه نشاط حركي غير متوازن عند الاستجابة للمثيرات، كما يظهر عدم اهتمام. يرتبط هذا السّلوك بمستوى طاقة الفرد أو قدرته على الاستجابة بشكل مناسب لمتطلبات بيئته. وقد تكون قلة النّشاط عرضًا من أعراض القلق أو الخوف.

8) أساليب تشخيص المشكلات السّلوكية:

توجد العديد من الأساليب المستخدمة في تحديد المشكلات السّلوكية، ومن أبرز هذه الأساليب:

1- مقياس التّقرير الذاتي: تُعتبر مقاييس التّقرير الذاتي من أكثر الأدوات شيوعًا بين المراهقين والأطفال، حيث تُستخدم للتعرف على الأعراض المرضية المختلفة. ومع ذلك، نادرًا ما يعترف الأطفال والمراهقون بأنهم يعانون من مشكلة معينة أو يحتاجون إلى نوع محدد من العلاج. ورغم الانتقادات الموجهة لهذه المقاييس، إلا أن لها قيمة وأهمية خاصة في قياس المشكلات السّلوكية التّي قد يتم إخفاؤها أو حجبها عن الوالدّين. (كازدين، 2002: 77)

ويشير القريوني (1995) إلى أن الدّراسات أظهرت أن تقديرات المعلمين للأطفال الذين يعانون من الاضطرابات تكون أكثر دقة عندما يتعلق الأمر بالسّلوكيات الموجهة نحو الخارج، مثل العدوان والتّخريب والحركة الزّائدة. بينما تكون التّقديرات الذاتية أفضل في حالات الاضطرابات الموجهة نحو الدّاخل، التّي تتطلب وصف الذات من خلال المشاعر والاتجاهات والأمور الدّاخلية. وتعتبر هذه التّقديرات مفيدة للأطفال الذين يفتقرون إلى الثّقة بالنّفس (يحي، 2000: 109).

2- تقارير الأشخاص المؤثرين:تُعتبر تقارير الأشخاص المؤثرين في حياة الفرد، مثل الوالدّين والمعلمين والمعالجين، من بين أكثر المقاييس شيوعًا عند دراسة اضطرابات الأطفال. ويُعتبر الوالدّان من أهم المصادر التّي يُعتمد عليها للحصول على المعلومات بشكل مستمر (كازدين، 2000: 78). كما يُعتبر المعلم من الأفراد الرّئيسيين في عملية الكشف عن الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية والسّلوكية في مرحلة المدرسة. وقد أظهرت العديد من الدّراسات أن تقديرات المعلمين تُعتبر من بين الأهداف الأكثر

موضوعية في هذا السّياق، مما يجعل معلومات المعلم والمرشد النّفسي والاجتماعي وبعض أولياء الأمور ذات أهمية كبيرة في هذا المجال.

3- تقديرات الأقران: تشير الدّراسات الحديثة في مجالي علم النّفس والتّربية إلى أن الوضع الاجتماعي للأطفال يرتبط أحيانًا بتكيفهم في المدرسة، مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي. بناءً على ذلك، تُعتبر تقديرات الأقران إحدى الوسائل المستخدمة للكشف عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية. وغالبًا ما تُستخدم المقاييس السّوسيومترية التّي تركز على العلاقات الشّخصية والاجتماعية داخل المجموعة. تُستخدم هذه المقاييس لقياس إدراك الطّفل، وهي مفيدة في أساليب الكشف. إذا تم تفسيرها بعناية، يمكن أن تكون ذات فائدة للمعلم في تخطيط استراتيجيات التّدخل. (يحي، 2000: 108)

4- الملاحظة المباشرة للسلوك: يشير (ماكماهون هاند، 1998) إلى أن سلوكيات الأطفال، سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع المحلي، يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. تتميز الملاحظة المباشرة بعدة مزايا، من أبرزها أنها توفر لنا مجموعة من التّكرارات الواقعية أو الفعلية لسلوكيات معينة، سواء كانت اجتماعية أو سلبية. وهذا يجعلها تختلف عن أسلوب التّقارير الذاتية أو التّقارير المقدمة من الآخرين الذين لهم أهمية بالنّسبة للفرد، حيث يمكن أن تتأثر هذه التّقارير بالأحكام والانطباعات الشّخصية. ومع ذلك، تواجه الملاحظة المباشرة العديد من التّحديات، إذ أن بعض السّلوكيات، خاصة الأفعال غير الظاهرة مثل السّرقة وإساءة استخدام العقاقير، قد لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. ومع ذلك، فإن الملاحظة المباشرة يمكن أن تقدم لنا معلومات فريدة من نوعها من خلال اختبار سلوكيات معينة بشكل مباشر.(جبل, 2000:370)

5- السّجلات الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية: يمكن الاعتماد على السّجلات الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية في تشخيص وتقييم السّلوكيات المضادة للمجتمع (المضطربة) التّي تصدر عن الأطفال بشكل مستمر. ومن الأمثلة العديدة لهذه السّجلات سجلات الشّرطة، السّجلات المدرسية، والسّجلات القضائية. تُعتبر هذه السّجلات ذات أهمية كبيرة، حيث تُعد بمثابة مقاييس لآثار المشكلة وتأثيراتها المختلفة، مما يجعلها ذات دلالة اجتماعية. ومن الملاحظ أن معظم الأفعال المسجلة فيها، وهو ما أكدت عليه العديد من الدّراسات مثل دراسة (أمبي، 1982) و(اليون وآخرون، 1985) و(كازدين، 2000).

6- المقابلات الإكلينيكية: تُعتبر المقابلة واحدة من أقدم وأكثر الأساليب استخدامًا في الأبحاث النّفسية والاجتماعية والإنسانية. إنها وسيلة أساسية لجمع البيانات، وتُعد محورًا رئيسيًا في عمليات التّوجيه التّربوي والمهني، بالإضافة إلى الاستشارات النّفسية والعلاج النّفسي. تأتي المقابلة الشّخصية كوسيلة للتواصل بين مجموعة من المعلومات التّي تم الحصول عليها من تقارير أو أقوال الآخرين، أو من خلال قياس القدرات

والسّمات الخاصة بالشّخص المفحوص. كما أن ما يصل إليه القائم بالمقابلة يعتمد على الأسئلة التّي يطرحها على المفحوص، والسّلوكيات التّي تظهر أثناء المقابلة. (جبل , 378:2000)

7- الاختبارات النّفسية: تُستخدم هذه المجموعة من الاختبارات للكشف عن الصّراعات التّي يعاني منها الطّفل، ولتحديد ما إذا كانت الأسباب ذاتية أو ناتجة عن عدم القدرة على التّكيف. ومن بين هذه المقاييس:

- المقاييس الإسقاطية مثل اختبار روشاخ (بقع الحبر).

- اختبارات التّرابط الحسي مثل اختبار تفهم الموضوع للكبار، واختبار تفهم الموضوع للأطفال. (يحي, 122:2000)

9)ملخص الفصل:

يتضح من خلال ما تم تناوله في هذا الفصل أن الصّحة النّفسية تُعتبر مقياسًا للسلوك، حيث تتوزع السّلوكيات بين السّوي والشّاذ. وقد بذل العلماء جهودًا كبيرة لوضع معايير تساعد في تحديد هذين النّوعين. فالسّلوك السّوي يعتمد بشكل أساسي على قدرة الفرد على فهم نفسه ومحيطه بشكل جيد، بينما يُعتبر السّلوك الشّاذ هو ما يخرج عن المعايير السّوية، ويُعرف بالمشكلة السّلوكية.

ومع ذلك، لا يزال الوصول إلى تعريف موحد لهذا المفهوم أمرًا بعيد المنال لأسباب متعددة تم الإشارة إليها سابقًا. ورغم ذلك، لم تثنِ هذه التّحديات الباحثين عن محاولة فك غموض المشكلة السّلوكية، كلٌ وفق تخصصه ومجاله. ومع تنوع هذه التّخصصات، ظهرت صعوبات في تصنيف المشكلات السّلوكية، حيث قام بعض الباحثين بتصنيفها بناءً على شدتها إلى خفيفة ومتوسطة وشديدة، بينما قام آخرون بتصنيفها وفقًا لعدد من الخصائص التّي تظهر على الطّفل الذي يعاني من المشكلة السّلوكية أو بناءً على الأعراض التّي يُظهرها أثناء تفاعله مع الآخرين. وقد تم توضيح هذه التّصنيفات من خلال الدّليل التّشخيصي الإحصائي الأمريكي للأمراض العقلية في إصداراته الثّانية والثّالثّة والرّابعة والخامسة.

فيما يتعلق بأبرز الاتجاهات التّي تناولت موضوع المشكلات السّلوكية، فقد تم تقديم تفسيرات متعددة لفهم أعمق لطبيعة هذه المشكلات، والتّعرف على الأسباب والعوامل الكامنة وراء ظهورها لدى الأفراد. يهدف ذلك إلى تحقيق الوقاية والتّدخل النّفسي والتّربوي المناسب. من بين هذه الاتجاهات، هناك من يفسر المشكلات السّلوكية بناءً على تجارب الطّفل في مراحل حياته المبكرة، حيث يُعزى السّبب إلى الخبرات السّلبية التّي مر بها، وهو ما تبناه الاتجاه التّحليلي بقيادة فرويد.

أما الاتجاه السّلوكي، فيعتبر أن المشكلات السّلوكية ناتجة عن خلل في عملية التّعلم، ويرجع ذلك إلى الظروف البيئية المحيطة بالفرد، وهو ما يتفق معه الاتجاه البيئي أيضًا. من جهة أخرى، يرى الاتجاه الفسيولوجي أن الأسباب تكمن في وظائف وأعضاء جسم الإنسان التّي قد تكون معطلة.

ومن المهم الإشارة إلى أن كل اضطراب يتميز بخصائص فريدة، لذا بذل العلماء جهودًا لإعداد قوائم بأكثر الخصائص شيوعًا لدى الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية، والتّي تشمل الجوانب المعرفية والانفعالية والسّلوكية.

أخيرًا، تم تناول أهم الأساليب المستخدمة في الكشف أو تشخيص المشكلات السّلوكية، مثل مقياس التّقرير الذاتي، وتقارير المربين والأولياء والأشخاص المحيطين بالفرد، وتقديرات الأقران، والملاحظة المباشرة للسلوك، والسّجل.

الفصل الثّالثّ: صعوبات التّعلم

- تمهيد

2) مراحل تطور مفهوم صعوبات التّعلم

3) تعريف صعوبات التّعلم

4) بعض المفاهيم المرتبطة بصعوبات التّعلم

5) تصنيف صعوبات التّعلم

6) أهم النّظريات المفسرة لصعوبات التّعلم

7) خصائص الأطفال ذوي صعوبات التّعلم

8) أساليب تشخيص صعوبات التّعلم

9) ملخص الفصل

- **تمهيد:**

يُعتبر التّعلم عملية تستهدف اكتساب المعرفة والقيم والمهارات من خلال الدّراسة أو التّجارب أو التّعليم، مما قد يؤدي إلى تغييرات دائمة في السّلوك. هذه التّغييرات تكون قابلة للقياس وانتقائية، حيث تعيد توجيه الفرد وتعيد تشكيل بنيته الفكرية. تُعد هذه العملية ذات أهمية كبيرة في المراحل الأولى من حياة الفرد، إذ تمثل النّافذة الأساسية لفهم الطّفل لمحيطه وتحقيق التّوافق النّفسي. ومع ذلك، قد لا تصل عملية التّعلم إلى أهدافها المرجوة، وذلك بسبب وجود عوامل تعيق ذلك، وهو ما يُعرف بصعوبات التّعلم. وهو من القضايا النّفسية والتّربوية التّي أثارت اهتمام العديد من الباحثين والمتخصصين، حيث دارت حوله نقاشات واختلافات بشأن تحديد تعريف دقيق له، مما يجعل من الصّعب تحديد أسبابه. على الرّغم من أن الأفراد الذين يعانون من هذه الصّعوبات قد يظهرون كأشخاص عاديين ويتمتعون بمستوى ذكاء متوسط أو أعلى، إلا أنهم يواجهون تحديات في اكتساب المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب والتّهجئة. وهذا يشير إلى وجود فجوة بين قدراتهم العقلية ومستوى تحصيلهم الدّراسي.

لذلك فإن صعوبات التّعلم الأكاديمية من أكثر أنواع صعوبات التّعلم شيوعًا في البيئة المدرسية، خاصة في المرحلة الابتدائية. يتم الكشف عن هذه الصّعوبات وتشخيصها من خلال مجموعة من المؤشرات التّي تدل على معاناة التّلاميذ من صعوبات في القراءة والكتابة والحساب.

2) مراحل تطور مفهوم صعوبات التّعلم:

قبل عام 1960 لم يكن هناك مصطلح معروف باسم صعوبات التّعلم بشكل عام، وقد مر المفهوم الحالي بعدة تسميات سابقة، تختلف باختلاف التّوجهات التّي تناولت هذه الظاهرة بالدّراسة. من بين هذه التّسميات، نجد مصطلحات مثل التّلف الدّماغي البسيط، والضّرر الدّماغي، والإصابة المخية أو العصبية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، بالإضافة إلى مصطلح صعوبات التّعلم النّفس عصبية. كانت هذه التّسميات تُستخدم من قبل الأطباء وعلماء الأعصاب للإشارة إلى التّلاميذ الذين يواجهون صعوبات في اكتساب المهارات الأكاديمية.(فتحي السّيد عبد الرّحيم، 1982: 41)

اعتمد أصحاب هذا الاتجاه الذي كان سائداً من أواخر القرن التّاسع عشر حتى منتصف القرن العشرين، على الأسس النّيورولوجية والفسيولوجية لفهم صعوبات التّعلم. ومن بين أبرز العلماء الذين تبنوا هذه الرّؤية:

فرانس جال (1802) كان مهتمًا بدراسة اضطرابات اللغة من خلال استكشاف العلاقة بين الحبسة الكلامية والإصابات الدّماغية . كما أن العالم 'ورنيك' (1872) تمكن من تحديد منطقة في الفص الصّدغي الأيسر من الدّماغ، وهي المسؤولة عن فهم الأصوات والكلمات وربطها باللغة المكتوبة. بالإضافة إلى ذلك،

اكتشف العالم الفرنسي بروكا (1860) المنطقة المسؤولة عن إنتاج الكلام، والتّي تقع في الفص الأمامي الأيسر من الدّماغ (زيدان أحمد السّرطاوي، 1992). ومع ذلك، فإن جميع هذه الأبحاث كانت تجرى على البالغين الذين يعانون من إصابات دماغية.(جمال مثقال ومصطفى القاسم، 2000: 108)

في القرن العشرين بدأت الدّراسات تركز بشكل أكبر على الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التّعلم. من بين هؤلاء، كان هناك أعمال الطّبيب هنشلهود (1917)، الذي كان يتلقى العديد من الحالات من التّلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة، حيث كان يعتقد معلموهم أن لديهم عجزًا بصريًا. ومع ذلك، اكتشف هنشلهود أن الفشل في القراءة لا يعود إلى مشكلات بصرية فسيولوجية بالإضافة إلى ذلك، قام الأمريكي صمويل أورطن (1937) بتفسير صعوبة تعلم القراءة لدى التّلاميذ على أنها ناتجة عن خلل في تنسيق عمل نصفي الدّماغ.

وفي السّتينات ظهر الاتجاه النّفس تربوي الذي ركز على تفسير صعوبات التّعلم من خلال العمليات النّفسية التّي تؤثر على اكتساب المهارات الأكاديمية. في عام 1962، اقترح العالم صمويل كيرك لأول مرة مصطلح "صعوبات التّعلم" خلال اجتماع لأولياء الأمور في نيويورك، ثم أعاد طرح نفس المصطلح في عام 1963 في مؤتمر عُقد في شيكاغو حول "اكتشاف مشكلات الطّفل المعاق إدراكياً"، حيث استخدمه لوصف الأطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة والكتابة والقراءة، مع استبعاد التّلاميذ الذين يعانون من تخلف ذهني أو مشاكل حسية.

كان كيرك يعتقد أنه من الأفضل تجنب استخدام المصطلحات الطّبية لوصف الطّلاب الذين يواجهون صعوبات تعليمية، واستبدالها بمصطلح تربوي، حيث أن المشكلة الأساسية تكمن في المعلم. لقد لاقى مصطلح "صعوبات التّعلم" قبولاً واسعاً وإجماعاً من جميع المهتمين في هذا المجال، مما دفع أولياء الأمور إلى تأسيس جمعية للأطفال ذوي صعوبات التّعلم. ورغم أن الجمعية كانت مخصصة للآباء، إلا أن هيئتها الاستشارية ضمت أبرز المتخصصين في هذا المجال مثل "كيفارت" و"فروستيج" و"ميكلوبوست". وقد ساهمت هذه الجمعية في إصدار القانون الأمريكي في عام 1969، الذي اعتبر صعوبات التّعلم إعاقة رسمية مثل أي إعاقة أخرى.(جمال مثقال ومصطفى القاسم، 2000: 108)

3) تعريف صعوبات التّعلم:

1- وفقًا لتعريف صمويل كيرك عام 1965: تُعرف صعوبات التّعلم بأنها مفهوم يشير إلى التّأخر أو الاضطراب أو التّخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام(اللغة، القراءة، الكتابة والهجاء) وإجراء العمليات الحسابية الأساسية، ويعود ذلك إلى خلل وظيفي في الدّماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من هذا التّعريف الأطفال الذين يواجهون صعوبات التّعلم نتيجة للإعاقات السّمعية أو

البصرية أو الحركية أو التّخلف العقلي، أو الاضطرابات العاطفية، أو الحرمان الثّقافي أو الاقتصادي. (سيد عبد الحميد سليمان السّيد، 2000)

على الرّغم من أن تعريف كيرك يُعتبر الأساس الذي تستند إليه معظم التّعريفات الحديثة، إلا أنه تعرض لانتقادات من بعض الجهات، خاصة بسبب ربطه صعوبات التّعلم بالاضطرابات الانفعالية والسّلوكية، وهو ما أصبح مستبعدًا فيما بعد. كما يُنتقد لعدم تقديمه لمعيار إجرائي يسمح بتشخيص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التّعلم.

2-تعريف باتمان 1965: قدم تعريف "بيتمان" لتجاوز النّقائص التّي ظهرت في تعريف كيرك، حيث أشار إلى أن ذوي صعوبات التّعلم هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب تعليمي واضح بين المستوى العقلي المتوقع والمستوى الفعلي، والذي يرتبط باضطرابات أساسية في عملية التّعلم، وقد تنشأ هذه الاضطرابات نتيجة للاختلال الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترتبط بالتّخلف العقلي العام أو الاضطرابات الوجدانية أو الثّقافية أو فقدان الحواس. (عمر محمد خطاب، 2006: 97)

الجديد في تعريف "بيتمان" هو طرحه لفكرة التّفاوت بين الاستعدادات والتّحصيل الفعلي للتلميذ، والذي يظهر من خلال اضطراب في عملية التّعلم، ومع ذلك لم يتناول أسباب صعوبات التّعلم وأنماطها.

3- تعريف مايكلبست 1963: يعرف هذا العالم صعوبات التّعلم بأنها اضطرابات نفسية عصبية تؤثر على عملية التّعلم، ويمكن أن تظهر في أي مرحلة عمرية. وتعود هذه الصّعوبات إلى انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد تكون ناتجة عن الإصابة بأمراض، التّعرض لحوادث، أو لأسباب تتعلق بالنّمو. (جمال مثقال ومصطفى القاسم، 2000: 55)

الجديد في هذا التّعريف هو تأكيده على أن صعوبات التّعلم ليست محصورة في مرحلة الطّفولة، بل يمكن أن تحدث في أي سن.

4- تعريف ليرنر 1976: يتضمن تعريف "ليرنر" بعدين، طبي وتربوي. في البعد الطّبي، ركزت على الأسباب الفسيولوجية لصعوبات التّعلم، مشيرة إلى أنها ناتجة عن خلل عصبي وظيفي أو تلف دماغي. أما في البعد التّربوي، فقد تناولت العجز الأكاديمي، خاصة في مهارات القراءة والكتابة والتّهجئة والمهارات العددية. وفقًا لهذه العالمة، يعود هذا العجز إلى عدم نمو القدرات العقلية بشكل منتظم، مما يتجلى في الفجوة بين التّحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد. وفي كلا البعدين، يتم استبعاد الاضطرابات العقلية أو الحسية كأسباب لصعوبات التّعلم. (جمال مثقال ومصطفى القاسم، 2000: 55)

ما يميز تعريف ليرنر هو تقديمه لمعيار إجرائي يتيح تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التّعلم.

5- تعريف هلامان وكوفمان 1976: أشار الباحثان في هذا التّعريف إلى أن الطّفل الذي يعاني من صعوبات التّعلم هو ببساطة ذلك الذي لا يتمكن من تحقيق إمكانياته الكاملة. يمكن أن يكون هذا الطّفل في أي مستوى من مستويات الذكاء، سواء كان أقل من المتوسط، أو متوسطاً، أو أعلى من المتوسط. كما قد يواجه أيضاً مشكلات انفعالية. (زيدان أحمد السّرطاوي، 1992: 40)

يُلاحظ أن هذا التّعريف يحمل نوعاً من الغموض، حيث لم يكن واضحاً بشكل قاطع في تحديد فئة ذوي صعوبات التّعلم، خصوصاً فيما يتعلق بمستوى الذكاء والمشكلات الانفعالية.

6-تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكيةلعام 1977 (القانون العام 142/94):

يُعتبر هذا التّعريف معتمدًا في العديد من المؤسسات التّعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية والعديد من دول العالم، ويُعرّف الأطفال ذوي صعوبات التّعلم بأنهم الأطفال الذين يظهرون قصورًا في واحدة أو أكثر من العمليات النّفسية الأساسية التّي تُسهم في فهم واستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة. وتظهر هذه الصّعوبات في مجالات مثل الاستماع، والتّفكير، والقراءة، والكتابة، والتّهجئة، أو الرّياضيات.

ترجع هذه الصّعوبات إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في الدّماغ، أو خلل وظيفي بسيط أو عسر في القراءة أو حبسة كلامية نمائية نتيجة أذى في الدّماغ، كما تشمل مشاكل التّعلم النّاتجة عن إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطرابات انفعالية، أو حتى تلك النّاتجة عن حرمان بيئي. (سيد عبد الحميد سليمان السّيد، 2000)

يجدر بالذكر أن هذا التّعريف يتشابه مع تعريف كيرك (1962) الذي كان يرأس المجلس، إلا أنه يختلف معه في بعض النّقاط.

* استبعاد الاضطرابات العاطفية كعامل مؤثر في صعوبات التّعلم.

* حصر صعوبات التّعلم في مرحلة الطّفولة فقط.

* تضمين مكون اضطراب التّفكير كعامل محدد للصعوبة.

7-تعريف مجلس الرّابطة الوطنية لصعوبات التّعلم لعام 1994:

يمكن تلخيص النّص كما يلي: "صعوبات التّعلم هي مصطلح شامل يشمل مجموعة من الاضطرابات التّي تؤثر على الأفراد في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات

الرّياضية. تظهر هذه الاضطرابات في أداء الأفراد وتعود إلى عوامل داخلية، حيث يُعتقد أنها ناتجة بشكل رئيسي عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. قد يصاحب هذا الخلل الوظيفي مشكلات سلوكية ونفسية مثل ضبط النّفس والإدراك الاجتماعي والتّفاعل مع الآخرين. ومع ذلك، فإن هذه المشكلات السّلوكية والنّفسية لا تُعتبر سببًا مباشرًا لصعوبات التّعلم، حتى في الحالات التّي تترافق فيها صعوبات التّعلم مع مشكلات مثل الضّعف العصبي، التّأخر الدّراسي، أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، بالإضافة إلى التّأثيرات البيئية مثل الفروق الثّقافية أو التّعليم غير الكافي أو غير المناسب. لذا، فإن صعوبات التّعلم لا تُعتبر نتائج لهذه المشكلات أو عوامل تؤثر في حدوثها." (أنور الشّرقاوي، 12:2002)

4) بعض المفاهيم المتعلقة بصعوبات التّعلم:

أ-صعوبة التّعلم/بطء التّعلم:

تشير صعوبة التّعلم إلى تحدٍ خاص أو نوعي يظهر في مجال معين من التّعلم، مما يؤدي إلى تحصيل منخفض في مهارات مثل القراءة أو الكتابة أو الحساب. ويكون مستوى ذكاء الطّالب في هذه الحالة عادياً أو مرتفعاً (90 أو أكثر). تعود أسباب هذه الصّعوبات إلى اضطرابات في العمليات النّفسية الأساسية مثل الانتباه والذاكرة والإدراك.

أما بطء التّعلم فيتميز بانخفاض التّحصيل في جميع المواد الدّراسية، حيث يعاني الطّالب من مشكلة في الوقت، إذ يحتاج إلى فترة أطول من زملائه لاكتساب المهارات المطلوبة. وفقاً لبعض الدّراسات، قد يستغرق الطّالب بطيء التّعلم ضعف الوقت الذي يحتاجه أقرانه. وبالنّسبة لمستوى الذكاء، فإنه يكون منخفضاً قليلاً (أكبر من 70 وأقل من 84)، مما يُعتبر السّبب الرّئيسي للصعوبة. (سيد عبد الحميد سليمان السّيد، 2000)

ب-صعوبة التّعلم/التّأخر الدّراسي:

يختلف التّأخر الدّراسي عن صعوبة التّعلم، حيث يُعتبر التّأخر الدّراسي فشلاً أكاديمياً يشمل جميع المواد الدّراسية، وغالباً ما يكون مصحوباً بإهمال واضح من جانب الطّالب أو بمشكلات صحية يعاني منها، وعادةً ما يكون مستوى ذكاء هؤلاء الطّلاب عادياً (أعلى من 90)، بينما يعود سبب المشكلة إلى غياب الدّافعية للتعلم. (عمر محمد خطاب، 2006)

ج-صعوبة التّعلم/اضطراب التّعلم:

يحدث اضطراب التّعلم نتيجة مجموعة من الاختلالات النّاجمة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي، والذي قد يكون ناتجاً عن ضرر في الدّماغ أو تشوه جيني أو نمو غير سليم للجهاز العصبي، يتميز هذا الاضطراب بالدّيمومة ومقاومته لمحاولات التّدخل العلاجي. في هذا السّياق، انقسم الباحثون في مجال

صعوبات التّعلم إلى فئتين: فئة تستخدم مصطلح اضطرابات التّعلم للإشارة إلى الطّلاب الذين يعانون من صعوبات التّعلم، وفئة أخرى تقتصر على الأطفال الذين يعانون من إصابات دماغية. (سيد عبد الحميد السّيد، 2000)

د- صعوبة التّعلم/ الإعاقة التّعليمية:تشير الإعاقة التّعليمية أو الأكاديمية إلى حالة عامة للطفل الذي يواجه صعوبة في التّعلم نتيجة لقصور جسدي أو حسي أو عقلي أو اجتماعي، من حيث الذكاء تعاني هذه الفئة من انخفاض طفيف في مستوى الذكاء، مما يعني وجود تخلف عقلي بسيط، وقد كان يُطلق عليهم سابقًا اسم "المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم". (عبد الحميد سيد الشّخص وعبد الغفار عبد الحكيم الدّماطي، 1992).

5) تصنيف صعوبات التّعلم:

تعددت التّصنيفات المتعلقة بصعوبات التّعلم، حيث اختلفت وفقًا للأسس التّي اعتمد عليها الباحثون. ومع ذلك، يُعتبر التّصنيف الأكثر شيوعًا والذي يتبناه معظم العلماء هو ذلك الذي قدمه كيرك وكالفينت في عام 1984، حيث قسموا صعوبات التّعلم إلى نوعين رئيسيين:

أ-صعوبات التّعلم النّمائية وصعوبات التّعلم الأكاديمية.

1- صعوبات التّعلم النّمائية: تشير صعوبات التّعلم النّمائية إلى التّحديات المرتبطة بالوظائف الدّماغية والعمليات العقلية والمعرفية التّي يحتاجها الطّفل لتحقيق النّجاح الأكاديمي، تعود هذه الصّعوبات في الأساس إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي، وتشمل عدة أنواع فرعية، وهي:

أ-الصّعوبات النّمائية الأولية: تتعلق بالعمليات المعرفية الأساسية مثل الانتباه والذاكرة والإدراك.

ب-الصّعوبات النّمائية الثّانوية: تتعلق بعمليات التّفكير، اللغة الشّفهية، والفهم (سيد عبد الحميد سليمان السّيد، 2000: 62).

إن هذا التّصنيف النّظري لا يعني أن هذه العمليات المعرفية تعمل بشكل منفصل، بل هي متداخلة. فالصّعوبات الأولية تؤثر بشكل مباشر على عمليات التّفكير والفهم واللغة، مما يؤدي إلى ظهور الصّعوبات الثّانوية. (محمد علي كامل، 1996: 74)

2- صعوبات التّعلم الأكاديمية:

المقصود بصعوبات التّعلم هو العجز الواضح في فهم الموضوعات الدّراسية الأساسية، والذي يتضمن تحديات في تعلم القراءة، الكتابة، الحساب، أو التّهجئة. تُعرف هذه الصّعوبات أيضًا بالصّعوبات الخاصة أو النّوعية في التّعلم. (عمر محمد خطاب، 2006: 43)

أ-صعوبات القراءة:

تمثل الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشّائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التّعلم. ونظرًا لأن جزءًا كبيرًا من التّعلم المدرسي يعتمد على مهارة القراءة، فإن وجود صعوبات في هذا المجال يمكن أن يكون له تأثير سلبي كبير على شخصية الطّفل. يظهر هذا التّأثير في عدم قدرة الطّفل على التّقدم الأكاديمي ومواكبة أقرانه، مما يؤدي إلى شعوره بالفشل المتكرر، وقد يدفعه ذلك في النّهاية إلى التّسرب من المدرسة أو البحث عن أساليب سلوكية تعويضية غير صحية. وقد أظهرت العديد من الدّراسات أن صعوبات التّعلم في أي مجال أكاديمي غالبًا ما تكون مصحوبة بصعوبات في القراءة والكتابة.

غالبًا ما يُستخدم مصطلح "عسر القراءة" أو "الدّيسليكسيا" عند الحديث عن صعوبات التّعلم، حيث يُعتبر أحد الجوانب الأساسية في مجال مشكلات القراءة. ومع ذلك، لا ينطبق مصطلح عسر القراءة على جميع الأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة، إذ يستثني ذوو صعوبات التّعلم الحالات التّي تعود إلى الإعاقة العقلية أو الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثّقافي، كما هو موضح في تعريف صعوبات التّعلم.

ب-صعوبات الكتابة: يعاني المصابون من عكس الحروف والأعداد، مما يجعلها تبدو كما لو كانت في المرآة، أو من ترتيب غير صحيح للأحرف والمقاطع. كما قد يخلطون بين الأحرف المتشابهة، أو يحذفون بعض الحروف من الكلمة أو حتى كلمة كاملة من الجملة، أو يضيفون أحرفًا غير ضرورية للكلمة.

ج-صعوبات الحساب: لم تحظَ مشكلات تعلم الحساب بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين مقارنةً بالمجالات الأكاديمية الأخرى مثل القراءة والتّهجي. ورغم أن صعوبات القراءة تُعتبر أكثر شيوعًا، إلا أن هناك نسبة كبيرة من الأطفال الذين يواجهون تحديات في تعلم الحساب. (محمد علي كامل، 1996: 66)

يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات في التّفكير الكمي الضّروري لفهم الكميات، مما يجعلهم غير قادرين على التّمييز بين الأكبر والأصغر أو القليل والكثير. كما يواجهون صعوبات في فهم مفاهيم الأعداد والأرقام ومعانيها الحقيقية، بالإضافة إلى عدم إلمامهم بالحقائق الرّياضية الأساسية مثل الجمع والطّرح والضّرب والقسمة. كما يواجهون صعوبات في فهم قيم الخانات والتّرتيب التّصاعدي أو التّنازلي للأرقام، وكتابة أو قراءة الأعداد ذات الخانات المتعددة، والتّمييز بين الأرقام المتشابهة. (عمر محمد خطاب، 2006: 45)

6) النّظريات المفسرة لصعوبات التّعلم:

نظرًا لتعقيد ظاهرة صعوبات التّعلم وحداثة البحث في هذا المجال، تعددت التّفسيرات حول أسبابها واختلفت وجهات نظر العلماء الذين تناولوا هذه الظاهرة بالدّراسة. وقد نتج عن ذلك ظهور عدة نظريات وتوجهات، نوضحها كما يلي:

أ-الاتجاه الطّبي:

يفترض هذا الاتجاه أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التّعلم يواجهون إصابات في الدّماغ، مثل إصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي البسيط. ويعتقد مؤيدو هذا الاتجاه، مثل "لورنر" و"هالان" و"كوفمان" وآخرون، أن هذا الخلل العصبي يعود إلى مجموعة من العوامل العصبية والعضوية، ومن أبرزها:

1-إصابة المخ المكتسبة:

تُعتبر من أكثر الأسباب شيوعًا لصعوبات التّعلم، وتحدث نتيجة إصابة خارجية يتعرض لها الجنين. يمكن أن تحدث هذه الإصابة قبل الولادة بسبب نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، أو إصابتها بأمراض مثل الحصبة الألمانية، أو تعرضها لحوادث، أو تناولها للعقاقير والكحول. جميع هذه العوامل قد تؤثر سلبًا على الجهاز العصبي للجنين وتؤدي إلى حدوث خلل.

كما يمكن أن تحدث الإصابة أثناء عملية الولادة، حيث قد يتعرض الجنين للاختناق الذي يمنع وصول الأكسجين إلى المخ، مما يؤدي إلى تلف بعض الخلايا العصبية. أو قد يتعرض لإصابة في رأسه نتيجة استخدام أدوات حديدية أثناء عملية التّوليد.

هناك أيضًا حالات يمكن أن تسبب إصابة المخ المكتسبة بعد الولادة، مثل سقوط الطّفل أو تعرضه لارتطام، أو إصابته بأمراض مثل التّهاب السّحايا أو التّهاب الخلايا الدّماغية، أو الحصبة أو الحمى القرمزية. وتختلف آثار هذه الإصابات بناءً على شدتها. (راضي الوقفي، 2003: 61)

3- العوامل الوراثية والجينية:

أظهرت بعض الدّراسات الحديثة التّي أجريت في أواخر الثّمانينات تأثير العوامل الوراثية على ظهور صعوبات التّعلم، من بين هذه الدّراسات، دراسة (أورتن) التّي تناولت التّوائم، حيث أشارت إلى أن صعوبات التّعلم تتواجد بشكل أكبر في عائلات معينة. كما أظهرت دراسة أخرى تناولت الأسر أن 60% من الأفراد الذين يعانون من صعوبات التّعلم ينحدرون من أسر يعاني فيها على الأقل أحد الوالدّين أو الإخوة من صعوبات مشابهة، بينما يعاني 25% من الأجداد أو الأعمام أو الأخوال من نفس المشكلة. (راضي الوقفي، 2003: 63)

أما الأبحاث الجينية، فقد بينت أن الخلل في الكروموزومات يمكن أن يؤدي إلى صعوبات تعلمية. على سبيل المثال، الزّيادة في الكروموزوم (X) التّي تؤدي إلى الشّكل (XXY)، والمعروفة بمتلازمة "كلاينفلتر"، قد تسبب صعوبات في القراءة والكلام والحركة. بينما الزّيادة في الكروموزوم (Y) قد تؤدي إلى الاندفاعية والنّشاط المفرط والسّلوك العدواني.

على الرّغم من أن هذه الأبحاث توضح الأساس الوراثي لصعوبات التّعلم، إلا أنها لم تتمكن حتى الآن من تحديد كيفية انتقال هذه العوامل من جيل إلى آخر. (راضي الوقفي، 2003: 63)

يمكن أن تؤدي بعض العوامل إلى ظهور صعوبات في التّعلم، ومن بينها اختلال في مستويات العناصر الكيميائية الحيوية التّي تساهم في الحفاظ على توازن الجسم ونشاطه. هذا الاختلال قد يؤثر سلبًا على إنتاج النّواقل العصبية المسؤولة عن تنظيم الانتباه والسّلوك الحركي والدّافعية، مما ينتج عنه خلل في وظائف الدّماغ. ويعزو بعض العلماء هذا الخلل الفسيولوجي إلى احتواء الأطعمة التّي يتناولها الأطفال على مواد حافظة وألوان صناعية. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2003: 66)

أما بالنّسبة للعوامل البيئية، فقد ركز الاتجاه الطّبي على المخاطر البيئية التّي قد تؤثر على الجهاز العصبي المركزي، مثل التّسمم بالرّصاص. حيث أظهرت دراسة أن الأطفال الذين يعانون من تسمم بالرّصاص قد تحسن أداؤهم الدّراسي بعد تلقي العلاج. بالإضافة إلى ذلك، فإن نقص البروتينات والسّعرات الحرارية النّاتج عن سوء التّغذية، خاصة في مراحل مبكرة من حياة الطّفل، يؤثر سلبًا على نمو الجهاز العصبي ويعيق أداءه لوظائفه. (راضي الوقفي، 2003: 63)

تعرض النّموذج الطّبي أو العصبي لانتقادات متعددة، على الرّغم من توافق العديد من العلماء في مجال صعوبات التّعلم على ارتباطها بالخلل العصبي. ومن أبرز هذه الانتقادات أنه إذا افترضنا أن الطّفل الذي يعاني من صعوبات في التّعلم لديه إصابة خفيفة في الدّماغ أو خلل وظيفي بسيط، فإنه من المفترض أن يواجه صعوبات في جميع المواد الدّراسية. لكن الواقع في الميدان يظهر عكس ذلك، حيث نجد تلاميذ يواجهون صعوبات في مادة معينة دون غيرها. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2003: 42)

ب-التّوجه السّلوكي:

كرد فعل على الاتجاه العصبي، ظهرت النّظرية السّلوكية التّي تفسر صعوبات التّعلم من خلال الأعراض المرتبطة بها. وقد ركزت هذه النّظرية على الخصائص المميزة للأشخاص ذوي صعوبات التّعلم، حيث تعتقد أنه من الصّعب تحديد العلاقة بين صعوبات التّعلم والعجز العصبي، لأنه غير مرئي ويمكن الاستدلال عليه فقط. (جمال مثقال ومصطفى قاسم، 2000: 44). لذلك، يعزو proponents هذه النّظرية صعوبات التّعلم إلى مجموعة من العوامل المختلفة.

1- هناك عوامل داخلية تتعلق بالطّفل، مثل نقص الدّافعية للتعلم (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000: 53) أو استخدامه لأساليب معرفية غير متناسبة مع متطلبات الفصل الدّراسي. وفقًا لرأيهم، عندما تتوافق المهام المدرسية مع الأسلوب المعرفي المفضل للطالب، فإنه يستطيع التّعلم بشكل فعال (محمد علي كامل، 1996: 66).

2- بالإضافة إلى ذلك، توجد عوامل خارجية مثل الاتجاهات السّلبية للوالدّين تجاه الإنجاز والتّحصيل، والتّي تؤثر سلبًا على الطّفل وتجعله غير مهتم، مما يؤدي إلى تراجع أدائه الأكاديمي وتشكيل صعوبات لديه (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2003: 42). كما أن استخدام طرق تدريس غير مناسبة لميول الطّالب، مثل الاعتماد على القراءة الصّوتية للطفل الذي يحتاج إلى الطّريقة المرئية، قد يسهم في ظهور صعوبات لديه. علاوة على ذلك، فإن غياب التّعزيز الإيجابي لدعم السّلوكيات المرغوبة، والتّعزيز السّلبي للتخلص من السّلوكيات غير المرغوبة، يمكن أن يؤدي إلى تكوين أساليب تحصيل خاطئة لدى الطّفل، مما ينتج عنه صعوبات في التّعلم. (محمد عبد الرّحيم عدس، 2000: 70)

تضمن النّموذج السّلوكي مجموعة من النّقاط الإيجابية التّي استفاد منها المعنيون بقضية صعوبات التّعلم، وخاصة المعلمون الذين أتيحت لهم الفرصة لتطوير أساليب تربوية علاجية لذوي صعوبات التّعلم. ومع ذلك، لم يخلُ هذا النّموذج من الانتقادات من بعض الباحثين الذين لم يقتنعوا بالتّفسيرات المقدمة، معتبرين أنها غير كافية، خصوصًا فيما يتعلق بالعوامل الخارجية التّي يرون أنها تزيد من صعوبة التّعلم بدلاً من أن تكون سببًا لها، حيث تشير جميع تعريفات صعوبات التّعلم إلى أن أسبابها داخلية وليست خارجية. (سيد عبد الحميد سليمان السّيد، 2000: 58)

ج-أما بالنّسبة للتوجه النّفسي: فإنه يعتمد في تفسيره لصعوبات التّعلم على الجانب النّفسي الذي تم تجاهله من قبل كل من النّموذج الطّبي والسّلوكي. حيث يفترض مؤيدو هذا الاتجاه، وعلى رأسهم "كيرك"، أن صعوبات التّعلم ناتجة عن قصور في العمليات النّفسية الأساسية. وقد ركزوا على فهم العمليات العقلية والأساليب المعرفية التّي يستخدمها الطّفل أثناء التّعلم، مع تسليط الضّوء على عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة. واعتبروا أن أي قصور في أحد هذه العمليات المعرفية يؤثر سلبًا على المهارات الأكاديمية، مما يؤدي إلى تدني التّحصيل الدّراسي للطفل (جمال مثقال ومصطفى القاسم، 2000: 45).

سعى أصحاب هذا الاتجاه للإجابة عن الأسئلة التّالية: ما الذي يؤدي إلى الاضطراب في العمليات النّفسية الأساسية؟ وكيف يؤثر هذا القصور على المهارات الأكاديمية؟ وقد نتج عن ذلك ظهور عدة نماذج، نعرضها كما يلي:

1- النّموذج النّفسي العصبي: الذي ركز على دراسة العلاقة بين الخلل في الجهاز العصبي المركزي وقصور العمليات المعرفية الأساسية. حيث يرى كل من "كيرك" و"كلاغر" أن صعوبات التّعلم تنشأ نتيجة اضطراب أو قصور في إحدى العمليات النّفسية، والتّي تحدث بسبب خلل أو عجز في الجهاز العصبي المركزي. بمعنى أن الخلل الوظيفي البسيط في الدّماغ يؤدي إلى قصور في عمليات مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة، وتكوين المفاهيم وحل المشكلات، مما يؤثر سلبًا على الأنشطة والمهام الدّراسية مثل القراءة والكتابة والحساب. وقد ساهم أصحاب هذه النّظرية في تحويل مصطلح "الخلل المخي الوظيفي البسيط"، الذي يعتبر مصطلحًا طبيًا بحتًا، إلى مصطلح تربوي وهو "صعوبات التّعلم المدرسي" (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000: 54).

في سياق آخر، تم محاولة الإجابة عن التّساؤلات السّابقة من خلال:

2-وجهة النّظر النّمائية:

تستند أفكار هذه النّظرية إلى مفهوم النّمو المعرفي، الذي يفترض أن التّطور العقلي للطفل يحدث عبر مراحل متتابعة، حيث تتميز كل مرحلة بخصائص معينة. لذا، يعتبر مؤيدو هذه النّظرية مثل "كوليقان" و"ستينبرج" و"وورنر" أن صعوبات التّعلم تنجم عن ما يُعرف بالفجوة النّمائية أو النّضجية، والتّي تعود إلى تأخر نضج قشرة المخ. يتفق هؤلاء على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التّعلم يمرون بنفس المراحل النّمائية مثل أقرانهم، لكنهم يتأخرون في اجتيازها، مما يؤدي إلى وجود فجوة بين قدراتهم العقلية ومستوى نضج العمليات المعرفية مثل الانتباه والعمليات البصرية الحركية أو اللغوية، وبين المتطلبات الأكاديمية التّي يجب عليهم اكتسابها. هذا التّأخر يسبب لهم صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية المقررة، وبالتّالي تظهر لديهم مشكلات في التّعلم. لذلك، يقترح مؤيدو هذه النّظرية ضرورة توافق الأنشطة المدرسية مع مستوى نضج الطّفل أو نموه المعرفي كحل لمشكلة صعوبات التّعلم. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2003: 43)

قدم الاتجاه المعرفي مقاربة جديدة لتفسير صعوبات التّعلم، حيث اعتمد نموذج العمليات المعرفية، المعروف أيضًا بنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، التّي ظهرت في الثّمانينات. تُعتبر هذه النّظرية من أكثر النّظريات المعرفية قبولًا في تفسير أسباب صعوبات التّعلم. يقوم هذا التّصور على فكرة أن العقل البشري يحتوي على مجموعة من الآليات التّي تعالج المعلومات وفق نظام معين. حيث يستقبل الفرد المثيرات من خلال حواسه، ثم يقوم بمعالجتها عقليًا، أي تحليلها وتنظيمها، وبعد ذلك يخزنها ليسترجعها عند الحاجة على شكل استجابات. ويشبه هذا التّصور دماغ الإنسان بجهاز الكمبيوتر. (محمد جهاد جمل، 2005: 35)

ساهمت جميع الاتجاهات المذكورة سابقًا في تفسير صعوبات التّعلم وتحديد العوامل المسببة لها. ومع ذلك، فإن تعقيد المشكلة دفع بعض المهتمين إلى عدم الاعتماد على نموذج واحد فقط لفهم هذه الظاهرة، بل فضلوا تناول المسألة من زوايا متعددة لضمان شمولية الدّراسة وعمقها. وقد قدموا مدخلًا جديدًا أطلقوا عليه اسم "المنظور متعدد الأبعاد"، الذي يستند في فهمه لصعوبات التّعلم على جميع الأسباب والعوامل التّي طرحتها النّظريات الأخرى. كما يركز هذا المنظور على دراسة التّفاعل بين هذه المتغيرات، حيث يعتقد أن التّحصيل الأكاديمي هو نتيجة تداخل هذه العوامل مع بعضها. وتبرز أهمية هذه المقاربة متعددة الأبعاد في توفير مرونة أكبر للمختصين، خاصة في عمليتي التّشخيص والعلاج. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2003: 46)

7) خصائص الأطفال ذوي صعوبات التّعلم:

على الرّغم من اختلاف آراء العلماء في تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، إلا أنهم اتفقوا على مجموعة من الخصائص التّي يمكن تصنيفها إلى أربع مجموعات رئيسية:

1. **المظاهر السّلوكية:** وتشمل ما يلي:

- ضعف الانتباه وقلة التّركيز، مع تشتت الذهن.
- صعوبات في الإدراك السّمعي والبصري والحركي.
- زيادة النّشاط والحركة، مما يجعلهم غير قادرين على الاستقرار.
- عدم التّوازن في الحركة والمشي.
- صعوبة في الانتقال بين المهام، حيث يميل الطّفل إلى تكرار سلوك معين مثل قراءة أو كتابة كلمة دون ملل.
- عدم القدرة على إتمام المهام الموكلة إليه، مما يؤدي إلى شعوره بالملل بسرعة.

يمكن أن تظهر هذه الخصائص لدى الأطفال العاديين، لكن ما يميزها لدى ذوي صعوبات التّعلم هو شدتها وتكرارها ومدة ظهورها لدى التّلميذ. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2003: 50).

2- المظاهر اللغوية:

تُعتبر المظاهر اللغوية من أبرز الخصائص التّي تميز الأفراد ذوي صعوبات التّعلم، وتشمل ما يلي:

- مواجهة صعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب، حيث يقوم التّلميذ الذي يعاني من هذه الصّعوبات بـ:

* حذف بعض الكلمات أو أجزاء منها أثناء القراءة.

* قلب الحروف، مما يؤدي إلى قراءة الكلمات أو المقاطع بشكل معكوس.

* إضافة كلمات جديدة غير موجودة في النّص الأصلي.

* استبدال الحروف أو الكلمات أو الأرقام، نتيجة لصعوبة في تـمييز الاتجاه أو الرّبط بين الرّقم أو الحرف وشكله. (محمد جهاد جمل، 2005: 41)

3- الخصائص الأكاديمية (التّحصيلية):

- يظهر التّلميذ الذي يعاني من صعوبات التّعلم تباينًا واضحًا بين قدراته وإمكاناته الفعلية وأدائه، حيث يكون هناك فرق بين المستوى المتوقع والأداء الفعلي.

- يعاني من انخفاض ملحوظ في الدّافعية للإنجاز.

- يظهر ضعفًا في مستوى النّشاط الإنتاجي.

- يتكرر لديه الشّعور بالفشل الأكاديمي، مما يجعل تدني التّحصيل الدّراسي سمة أساسية للأفراد ذوي صعوبات التّعلم، كما ورد في تعريفهم (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2003: 50).

4 - الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

يعاني العديد من التّلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التّعلم من مشكلات اجتماعية وانفعالية نتيجة لتكرار تجارب الفشل الأكاديمي. فهم غالبًا ما يكونون غير مبالين بمشاعر الآخرين، مما يؤدي إلى صعوبات في علاقاتهم الشّخصية. يتميز هؤلاء التّلاميذ بسلوكيات انسحابية، حيث يفضلون عدم التّحدث أو اللعب أو حتى الاقتراب من أقرانهم أو البالغين. كما يظهرون سلوكيات عدوانية، مثل الشّجار مع زملائهم بسبب الدّفع أو الاصطدام (راضي الوقفي، 2003: 66). نظرًا لأن هذه الأعراض قد تظهر أيضًا لدى الأطفال العاديين، فإنه من الضّروري وجود أساليب أكثر دقة لتمييز ذوي صعوبات التّعلم عن غيرهم من الأطفال.

8) أساليب تشخيص صعوبات التّعلم:

يهدف التّشخيص إلى فهم عميق للطفل الذي يعاني من صعوبات التّعلم، بالإضافة إلى تحديد نقاط قوته وضعفه. يُعتبر هذا التّشخيص المرحلة الأولى التّي تُبنى عليها تصميم البرامج التّربوية المناسبة للتدخل والعلاج.

تحديد الصّعوبة التّي يواجهها التّلميذ هو عملية دقيقة وحساسة، تتطلب معايير يعتمد عليها المختصون في هذا المجال. وقد بذل العلماء جهودًا كبيرة في هذا السّياق نظرًا للغموض الذي لا يزال يحيط بصعوبات التّعلم، وتمكنوا من وضع مجموعة من المعايير التّي تشمل:

أ. **معيار الاستبعاد:** وفقًا لهذا المعيار، تُعتبر صعوبات التّعلم تلك الحالات التّي لا تعود فيها الصّعوبات إلى إعاقات عقلية أو حسية (بصرية أو سمعية) أو اضطرابات انفعالية حادة، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي. ينص هذا المعيار على استبعاد جميع الأطفال الذين تنشأ مشكلاتهم التّعلمية من العوامل المذكورة، إلا في حالة وجود صعوبات مضاعفة، مثل أن يعاني الطّفل من صعوبة تعلم بالإضافة إلى إعاقة.

ب. معيار التّباعد: يُعرف أيضًا بمعيار التّباين، وينقسم إلى نوعين:

التّباعد الدّاخلي: يشير إلى الفجوة الموجودة بين القدرات الكامنة للأطفال ومستواهم الدّراسي. ويتعلق هذا التّباعد بالتّفاوت في القدرات الذاتية لدى التّلاميذ، والذي يظهر من خلال اختلافات في مجموعة من السّلوكيات والعمليات النّفسية مثل الانتباه، الذاكرة، القدرات البصرية الحركية، واللغة. يمكن قياس هذه الفجوات باستخدام مجموعة من الاختبارات. (سيد عبد الحميد سليمان السّيد، 2000: 67)

التّباعد الخارجي: يتعلق بالفجوة بين مستوى الذكاء ومستوى التّحصيل الدّراسي. يظهر هذا التّباين في إحدى الحالات التّالية:

* وجود فرق ذو دلالة بين القدرة العقلية للطفل ومستوى تحصيله الفعلي في مجالات مثل الإصغاء، التّفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب، أو التّهجئة، حيث يفشل التّلميذ في رفع مستوى تحصيله إلى مستوى ذكائه. يُعتبر هذا المعيار من المعايير الرّئيسية في تشخيص صعوبات التّعلم.

* وجود تباعد بين مستوى التّحصيل للطفل الذي يعاني من صعوبات والمستوى التّحصيلي لزملائه من نفس العمر وفي نفس الصّف، حيث يمكن أن يمتد الفرق من 18 إلى 24 شهرًا.

* وجود تباعد بين التّحصيل المتوقع أو المنتظر والتّحصيل الفعلي للطفل.

(سيد عبد الحميد سليمان السّيد، 2000: 70)

ج. معيار العلامات العصبية:

يركز هذا المعيار على البحث عن ما يُعرف بالعلامات العصبية التّي تظهر على الطّلاب الذين يعانون من صعوبات التّعلم، والتّي تشير إلى وجود إصابة في الدّماغ أو خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. وتتمثل هذه العلامات في الخصائص التّالية:

- الاضطرابات الإدراكية مثل الإدراك السّمعي، البصري، والحركي.

- النّشاط المفرط، الاندفاعية، وعدم الاستقرار.

- صعوبات في الأداء الحركي الوظيفي.

ومما يُنتقد في هذا المعيار هو أنه على الرّغم من تسميته بمعيار العلامات العصبية، فإن معظم الاختبارات التّي تهدف إلى تقييم هذه العلامات هي اختبارات نفسية أو سلوكية، وليست مقاييس عصبية.

(فتحي السّيد عبد الرّحيم، 1982: 82)

د.معيار المشكلات المرتبطة بالنّضج:

وفقًا لهذا المعيار، يُعتبر الطّالب الذي يعاني من صعوبات التّعلم هو الطّفل المتأخر في النّضج. على سبيل المثال، الطّفل الذي يبلغ من العمر خمس أو ست سنوات ولكنه غير مستعد أو مهيأ من النّاحية الإدراكية أو الحركية للتمييز بين الحروف الهجائية. وبالتّالي، يرتبط هذا المعيار بمشكلة التّأخر في النّضج أكثر من ارتباطه باضطرابات فعلية كامنة في الطّفل. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2003: 71)

هـ. معيار التّربية الخاصة:

وفقًا لهذا المعيار، يُعتبر التّلميذ الذي يواجه صعوبات هو ذلك الذي يفتقر إلى القدرة على التّعلم ومتابعة الدّراسة بالطّرق التّقليدية التّي يتبعها معظم الأطفال. يحتاج هذا التّلميذ إلى أساليب تعليمية خاصة، ويجب أن يختلف هذا العلاج التّعليمي في عدة جوانب عن ما يُقدم في الفصول الدّراسية العادية.

و. تشخيص صعوبات التّعلم وفقًا للدليل التّشخيصي الخامس DSM-5:

يتم تحديد صعوبات التّعلم بناءً على هذا الدّليل من خلال وجود واحدة على الأقل من الأعراض التّالية، والتّي تستمر لمدة 6 أشهر أو أكثر، مع استبعاد الإعاقات والاضطرابات الأخرى:

1- قراءة الكلمات بشكل غير صحيح بالنّسبة لمستوى المرحلة الدّراسية، مع تخمين الكلمات وصعوبة في نطقها.

2- صعوبة في فهم النّصوص المقروءة.

3- صعوبات في التّعبير الكتابي.

4- صعوبات في التّهجئة (مثل الإضافة، الحذف، أو استبدال أحد الحروف).

5- صعوبات تتعلق بالحقائق الرّقمية والمتطلبات العمرية.

6- صعوبات في التّفكير الرّياضي وتطبيق المفاهيم الرّياضية.

تظهر صعوبات التّعلم عادةً مع بداية مرحلة المدرسة، ولكن قد لا تتبين بشكل واضح إلا عندما تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية مستوى قدرات الطّفل.

(فتحي السّيد عبد الرّحيم، 1982: 86)

9) ملخص الفصل:

يتضح من خلال ما تم تناوله في هذا الفصل أن صعوبات التّعلم مرت بمراحل متعددة، حيث اختلفت تسمياتها وفقًا للمجالات التّي تم تناولها. وقد تطور المصطلح ليصبح متعارفًا عليه بين المهتمين بهذا المجال، رغم اختلافهم في تعريف صعوبات التّعلم بناءً على تخصصاتهم والأسباب التّي يعتقدون أنها تؤدي إلى هذه الصّعوبات. ولا يمكننا الحديث عن صعوبات التّعلم دون الإشارة إلى بعض المفاهيم المرتبطة بها، مثل بطء التّعلم، التّأخر الدّراسي، اضطراب التّعلم، والإعاقة التّعليمية.

وقد قام الباحثون بتصنيف صعوبات التّعلم إلى نوعين رئيسيين: النّوع الأول يتعلق بالنّمو الخاص بالعمليات العقلية، بينما النّوع الثّاني يتعلق بالأداء الأكاديمي. وينقسم هذا الأخير بدوره إلى صعوبات في مجالات دراسية محددة، مثل صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، وصعوبات الحساب.

للكشف عن أسباب صعوبات التّعلم، قمنا بدراسة النّظريات التّي تفسرها. حيث أرجع الاتجاه الطّبي هذه الصّعوبات إلى الإصابات الدّماغية، والعوامل الوراثية، والعوامل الكيميائية الحيوية مثل المواد الحافظة والألوان الصّناعية في الغذاء، بالإضافة إلى تأثير البيئة وما تتعرض له من تلوث وتسمم ونوعية التّغذية. من جهة أخرى، يركز الاتجاه السّلوكي على الأعراض التّي يظهرها الأفراد، حيث يُعزى سبب صعوبات التّعلم إلى نقص الدّافعية، والاتجاهات السّلبية، وطرق التّدريس غير المناسبة. أما الاتجاه النّفسي، فيرى أن هذه الصّعوبات ناتجة عن قصور في العمليات النّفسية الأساسية مثل الذاكرة والانتباه.

وعلى الرّغم من اختلاف آراء العلماء في تحديد خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التّعلم، إلا أنهم اتفقوا على أنها تتجلى في أربعة مجالات رئيسية: السّلوك، اللغة، الأكاديمية، والاجتماع.

لتشخيص صعوبات التّعلم، توصل العلماء إلى وضع مجموعة من المعايير، وهي: معيار الاستبعاد، معيار التّباعد، معيار العلامات العصبية، معيار المشكلات المرتبطة بالنّضج، ومعيار التّربية الخاصة. كما تناولنا الدّليل التّشخيصي الإحصائي الخامس في هذا السّياق.

الفصل الرّابع:الحاجات الإرشادية

- تمهيد

2) مفهوم الحاجات

3) تعريف الحاجات الإرشادية

4) نظريات الحاجات

5) نظريات الإرشاد النّفسي

6) الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم

7) الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي المشكلات السّلوكية

8) ملخص الفصل

- **تمهيد:**

عندما كنا نرغب في دراسة الاحتياجات الإرشادية بشكل مستقل، أي تلك الاحتياجات التّي لم يتم تلبيتها بشكل كافٍ، اكتشفنا أنها موجودة، لكن قد يكون من الصّعب التّعرف عليها. سواء كان ذلك لأن الشّخص المعني لم يدركها في نفسه، أو لأنه لم يتفحصها بشكل كافٍ. لذا، رأينا أن دراستنا لهذه الاحتياجات يجب أن تتم من خلال التّركيز على المشكلات التّي تمثلها.

تعتبر هذه الاحتياجات بمثابة صعوبات، وقد لا يشعر الفرد بها، ولكن من المهم أن يكون لديه الوعي بها. ومن الأمور التّي نفضلها في دراسة الاحتياجات بهذه الطّريقة، أن الفرد لا يدرك المشكلة إلا إذا شعر بها. وبالتّالي، فإن الصّعوبة لا تصبح صعوبة حقيقية إلا عندما يشعر بها الشّخص ومن هذا المنطلق يمكننا تعريفها.

2) مفهوم الحاجات الإرشادية:

يبدو أن مفهوم الحاجة الإرشادية بسيط وواضح في البداية، لكنه في الواقع أكثر تعقيدًا مما يبدو. فموضوع الحاجة الإرشادية يتعلق بالكائن البشري بجميع جوانبه ومتطلباته المتنوعة والمتجددة، والتّي تتأثر بالتّغيرات المرحلية التّي يمر بها الفرد وبالتّطورات التّي يشهدها العصر. بالإضافة إلى ذلك، يُعتبر الإنسان كائنًا نوعيًا وفردًا اجتماعيًا ومواطنًا ينتمي إلى قومية معينة.

أ-الحاجة في اللغة:

وفقًا لما ورد في "لسان العرب"، فإن كلمة الحاجة مشتقة من الفعل "حاج يحوج حوجا"، والذي يعني الاحتياج. الحاجة تشير إلى ما يحتاجه الإنسان ويطلبه، أو ما يُعتبر ضروريًا ولازمًا له (ابن منظور، 211:2003).

ب-الحاجة اصطلاحًا:

تُعرف الحاجة بأنها الظروف الجسمية والنّفسية التّي تجعل الفرد يشعر بفقدان شيء معين يعتبره ضروريًا أو مفيدًا لتحقيق توازنه الجسمي والنّفسي (الشّيباني، 1987: 16). هي حالة من النّقص الاجتماعي والنّفسي والمعرفي تتطلب الإشباع ليشعر الفرد بالرّاحة والسّرور والرّضا (الفتلاوي، 2005: 33).

كما تُعتبر الحاجة حالة من الافتقار والاضطراب الجسمي والنّفسي، وعدم إشباعها يؤدي إلى شعور الفرد بالتّوتر والضّيق، الذي لا يزول إلا عند إشباع الحاجة. تعتمد العديد من خصائص الشّخصية على احتياجات الفرد ومدى إشباعها (الهاشمي، 2006: 72).

وحسب تعريف حامد عبد السّلام الزّهران، الحاجة هي حالة تتميز بالشّعور بالنّقص أو الرّغبة في شيء ما، والحصول عليه يساهم في إزالة التّوتر الذي يشعر به الفرد ويعيده إلى حالة التّوازن الفيزيولوجي (زهران، 294:2001).

ج-الإرشاد في اللغة:

وفقًا لما ورد في "لسان العرب" لابن منظور، فإن الإرشاد في اللغة مشتق من كلمة "رشد"، حيث يُعبر الرّشد عن الصّلاح وتحقيق الصّواب. وبالتّالي، فإن معنى الإرشاد يتضمن الوصول إلى الرّشاد والصّلاح، مما يدل على تقديم الدّعم والمساعدة والنّصح والتّوجيه، بالإضافة إلى تعديل السّلوك وتعليم الأفراد أنماطًا سلوكية جديدة. كما يهدف الإرشاد إلى تخليص الأفراد من العادات السّلبية وتوعيتهم بالأساليب الصّحيحة، وذلك لمساعدتهم في التّغلب على المشكلات والأزمات وإرشادهم إلى الطّريق الصّحيح.

د-الإرشاد اصطلاحًا:

تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النّفس الإرشاد بأنه دراسة الفرد وفقًا لمبادئ وأساليب تحليل السّلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، وتقديم خدمات تهدف إلى تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية المسترشد لتحقيق التّوافق لديه، مع التّركيز على اكتساب مهارات جديدة تساعده في تلبية متطلبات النّمو والتّكيف مع الحياة. (سعيد حسني العزة، 2006: 12)

أما زهران فيرى أن الإرشاد النّفسي هو عملية تهدف إلى مساعدة الفرد وتشجيعه على اتخاذ قرارات دقيقة وحكيمة بشأن مستقبله، مع مراعاة معرفته بنفسه وفهمه للواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه. (عبد السّلام زهران، 1977: 09)

يشير باتسرون إلى أن الإرشاد هو عملية تعتمد على بناء علاقات إرشادية بين المرشد والمسترشد. ويتولى المرشد المهني المتخصص مهمة مساعدة المسترشد في حل مشكلاته وتحمل مسؤولياته تجاه سلوكه. (أبو أسعد، 16:2009)

3) الحاجات الإرشادية:

يُعرّف جود (1973) الحاجات الإرشادية بأنها "المطالب الضّرورية لبقاء الكائن الحي، واستمرار نموه، وصحته، وقبوله الاجتماعي".

أما رين (1988) فيعرف الحاجات الإرشادية بأنها "رغبة الفرد في التّعبير عن مشكلاته بطريقة إيجابية ومنظمة، بهدف إشباع حاجاته النّفسية أو الفسيولوجية التّي لم يتمكن من إشباعها بمفرده، إما لأنه لم يكتشفها في نفسه أو لأنه اكتشفها ولكنه لم يستطع إشباعها بمفرده. وفي كلتا الحالتّين، يحتاج الفرد إلى

خدمات إرشادية منظمة لتلبية حاجاته والتّخلص من مشكلاته، مما يمكنه من التّفاعل مع بيئته والتّكيف مع مجتمعه (مامسر، 1971: 24)".

كما يُعرّف هنري موراي (1949) الحاجات الإرشادية بأنها "الرّغبة أو النّزعة لدى الشّخص للقيام بسلوك معين، وتعزيزه وتنظيمه وتوجيهه نحو أهداف محددة".

4) بعض المفاهيم المرتبطة بالحاجات الإرشادية:

الدّوافع: تُعرف الدّوافع بأنها تكوينات كامنة، سواء كانت فطرية أو مكتسبة، تُثار بواسطة بواعث داخلية تتعلق بحاجات بيولوجية غريزية أو نفسية مكتسبة. هذه الدّوافع تحفز الفرد على القيام بنشاط معين يوجهه نحو تحقيق هدف محدد (الشّرقاوي، 1983: 88). كما تُعتبر الدّوافع حالات داخلية في الكائن الحي تحرك السّلوك وتوجهه نحو هدف معين، وتعمل على الحفاظ على استمرارية هذا السّلوك حتى يتم تحقيق الهدف (الهاشمي، 2006: 33).

الحوافز: تُعرف الحوافز بأنها مجموعة من المثيرات التّي تُستخدم لإثارة الدّافعية لدى الفرد، حيث تُعتبر مؤشرات خارجية يمكن أن تحرك السّلوك الذاتي نحو إشباع حاجات معينة يسعى الفرد للحصول عليها.

الباعث: يُعرف الباعث بأنه المثير الذي يُساهم في تحريك الدّافع، ويتضمن المثيرات الدّاخلية المرتبطة بالحاجات، بالإضافة إلى المثيرات الخارجية المتمثلة في الحوافز (الشّرقاوي، 1983: 88). كما يُعرف الباعث بأنه موقف اجتماعي أو مادي خارجي يستجيب له الدّافع؛ فعلى سبيل المثال، يُعتبر الطّعام باعثًا يستجيب له دافع الجوع، ولا يُعتبر الباعث ذا قيمة دون وجود دافع (الهاشمي، 2006: 34).

الميل: هو مفهوم يعبر عن الأشياء التّي نحبها أو نكرهها، وكذلك عن الأشياء التّي نفضلها أو ننفر منها. ومن خلال ذلك، نجد أن العديد من علماء النّفس يعتبرون مصطلح "الحاجة" مرادفًا لمصطلح "الدّافع" بشكل عام. (فؤاد حيدر، 1994: 134)

الرّغبة: هي الشّعور بالميل نحو شخص أو شيء معين، ولا تنشأ من حالة نقص أو اضطراب كما هو الحال في الحاجة، بل تنبع من تفكير الفرد أو تذكره للأشياء التّي يرغب فيها. (فؤاد حيدر، 1994: 134)

5) تصنيف الحاجات الإرشادية:

تنقسم الحاجات الإرشادية إلى الفئات التّالية:

أ- **الحاجات الإرشادية النّفسية:** وهي حاجات غير عضوية تتميز بطابع نفسي، وتهدف إلى حماية الذات وتنمية قدراتها ومهاراتها، وإثبات كفاءتها واستقلاليتها. ومن أبرز هذه الحاجات: الحاجة إلى الشّعور بالأمن، وحب الاستطلاع، والإنجاز، والتّفوق، والاعتماد على النّفس. (عودة وشريف، 1986: 53)

الحاجات الإرشادية الاجتماعية: يهدف هذا النّوع من الحاجات إلى مساعدة الفرد في التّكيف مع بيئته، وتعزيز روح التّعاون لديه، بالإضافة إلى مساعدته في بناء علاقات إيجابية مع الآخرين وتنمية اتجاهات إيجابية نحو المجتمع.

ب- الحاجات الإرشادية الأكاديمية:

يصنف غباري (1998) الحاجات الإرشادية إلى:

ج- **الحاجات الإرشادية الفسيولوجية:** تشير إلى الحاجات المرتبطة بالجوانب العضوية، مثل الحاجة إلى الطّعام، والحاجة إلى الإخراج، والحاجة إلى درجة حرارة مناسبة. تتطلب هذه الحاجات إشباعًا فوريًا، حيث يؤدي إشباعها إلى استعادة التّوازن الفسيولوجي للفرد، الذي قد يتعرض للاختلال نتيجة الحرمان.

د- **الحاجات النّفسية:** تتعلق هذه الحاجات بعملية تحقيق التّوازن النّفسي، حيث يسهم إشباعها في استقرار الفرد نفسيًا وتقليل التّوتر النّاتج عن الحرمان.

خ- **الحاجات الاجتماعية:** تتعلق هذه الحاجات بعلاقة الفرد بالمجتمع، مثل الحاجة إلى الانتماء إلى المراكز الاجتماعية.

ط- **الحاجات التّربوية:** ترتبط هذه الحاجات بالعملية التّعليمية، مثل العلاقة بين الطّالب والمعلم.

(عودة وشريف، 1986: 53)

6) نظرية الحاجات:

1- نظرية سلم الحاجات لأبراهام ماسلو:

طرح أبراهام ماسلو نظريته حول إشباع الحاجات أو تدرجها في عام 1953. وقد استند في هذه النّظرية إلى وجود مجموعة من الحاجات التّي يشعر بها الفرد، والتّي تعمل كدافع ومحرك للسلوك. وتلخص نظرية ماسلو كما ورد في (الهاشمي، 2006: 39) على النّحو التّالي:

- يشعر الإنسان بحاجة إلى أشياء معينة، ويؤثر هذا الاحتياج على سلوكه. فالحاجات غير المشبعة تسبب توتراً للفرد، الذي يسعى جاهداً للتخلص من هذا التّوتر من خلال البحث عن إشباع تلك الحاجة. وبالتّالي، فإن الحاجة غير المشبعة تلعب دوراً مهماً في توجيه السّلوك، بينما الحاجة التّي تم إشباعها لا تؤثر على السّلوك الإنساني.

2- تتدرج الحاجات وفقاً لهرم ماسلو، حيث تبدأ بالحاجات الأساسية الضّرورية لبقاء الإنسان، وتُرتب في سلم يعكس مدى أهميتها وضرورة إلحاحها.(ملحم، 2001: 91)

3- يبدأ الفرد في إشباع حاجاته من الأساسيات الأولية، ثم يتقدم في سلم الإشباع نحو الحاجة للأمان، تليها الحاجات الاجتماعية، ثم حاجات التّقدير، وأخيراً حاجات تحقيق الذات.

4- الحاجات غير المشبعة لفترة طويلة، أو تلك التّي يواجه الفرد صعوبات كبيرة في إشباعها، قد تؤدي إلى إحباط وتوتر شديدين، مما يسبب آلامًا نفسية ويؤدي إلى مجموعة من ردود الأفعال التّي يسعى الفرد من خلالها لحماية نفسه من هذا الإحباط. (ابورياش وعبد الحق، 2007: 118)

من منظور ماسلو، تم تنظيم الحاجات الأساسية للفرد في شكل هرم وفقًا لقوة وفعالية هذه الحاجات، والتّي تشمل:

أ-الحاجات الفسيولوجية:

تُعتبر هذه الحاجات نقطة البداية في نظرية الدّوافع، وتختلف في طبيعتها عن الحاجات الأخرى، حيث تظهر أعراضها بشكل جسدي واضح. على سبيل المثال، يظهر الجوع في المعدة، ولكن في حالة الجوع الشّديد، تتغير معظم أنسجة الجسم وتصبح في حاجة ماسة للإشباع.

ب-الحاجة إلى الأمن: تبرز أهمية هذه الحاجة بمجرد إشباع الحاجات البيولوجية، خاصة لدى البالغين، كما تظهر بشكل واضح عند الأطفال عندما يغيب عنهم والدّيهم أو عندما يتعرضون للخوف. تدفع هذه الحاجة إلى الحرص والحذر، وتثير فيهم الرّغبة في التّملك، بالإضافة إلى الأمن الرّوحي الذي توفره الطّقوس الدّينية.

ج-الحاجة إلى الحب والانتماء: تتجلى الحاجة إلى العطف والانتماء عندما يشعر الفرد برغبة قوية في الانتماء إلى جماعته، حيث يسعى لتحقيق أهدافه ضمن إطار هذه الجماعة. إن عدم إشباع هذه الحاجة يعد من الأسباب الرّئيسية التّي تؤدي إلى حالات عدم التّوافق.

د-الحاجة إلى تقدير الذات: يعاني الكثيرون من حاجة ملحة لتقدير أنفسهم بشكل عالٍ، مع احترام الذات، كما يتطلعون إلى تقدير الآخرين لهم. إن إشباع هذه الحاجة يعزز من شعور الفرد بالثّقة بالنّفس والقوة والقدرة على الإسهام في المجتمع. وعلى العكس، فإن عدم إشباع هذه الحاجة قد يؤدي إلى تثبيط العزيمة، وتطوير اتجاهات تعويضية، والشّعور بالفشل، مما قد يسبب صراعات نفسية. (ابورياش وعبد الحق، 2007: 119)

خ-الحاجات المعرفية (حاجات المعرفة والفهم): تتجلى هذه الحاجات في الرّغبة في الاكتشاف وفهم حقائق الأمور، بالإضافة إلى حب الاستطلاع. يشير ماسلو إلى أن هذه الرّغبات قد تكون أكثر وضوحًا لدى بعض الأفراد مقارنة بآخرين. تظهر هذه الحاجة من خلال التّحليل والتّنظيم والرّبط وإيجاد العلاقات بين الأشياء. ومن مظاهر الحاجات المعرفية، نجد الرّغبة الملحة في استكشاف البيئة المحيطة، والبحث عن مثيرات جديدة، والسّعي وراء المعرفة.

1. الاستجابة الإيجابية للعناصر الجديدة أو الغريبة أو المتعارضة أو الغامضة في البيئة، والسّعي نحو استكشافها أو تناولها وفحصها.

2. رغبة الفرد في اكتساب مزيد من المعرفة عن نفسه وبيئته.

3. استكشاف البيئة بحثًا عن معرفة نفسية أعمق وللتعرف على محيطه.

4. المثابرة في فحص واستكشاف المحفزات من أجل الحصول على معرفة إضافية.

أما بالنّسبة للحاجات الجمالية، فهي ليست عامة، ولكن هناك على الأقل بعض الأفراد في كل ثقافة يشعرون بالحاجة إلى الجمال، ويبحثون عن تجارب فنية وجمالية مشبعة. على مر العصور، أنتجت الإنسانية الفن من أجل الفن نفسه، منذ عصور ساكني الكهوف وحتى يومنا هذا، مما يدل على أن الفن يُعتبر قيمة مطلقة ومستقلة عن أي منفعة مادية. تعكس الحاجات الجمالية الرّغبة في القيم الجمالية، وتظهر لدى بعض الأفراد من خلال تفضيلهم للترتيب والنّظام والاتساق والكمال، سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو الأنشطة (ابورياش وعبد الحق، 2007: 120).

الحاجة إلى تحقيق الذات: تشير إلى أن كل ما يمكن للإنسان تحقيقه يجب أن يسعى لتحقيقه ليصل إلى السّعادة. بمعنى آخر، ينبغي على الفرد اختيار الدّراسة أو العمل الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته، والعمل على تحقيق أهدافه في هذا المجال (ملحم، 2001: 97).

2- نظرية كلايتند ريفر: كبديل لنظرية ماسلو، اقترح كلايتند ريفر في عام 1972 نظرية تفترض أن لدى الفرد ثلاث حاجات أساسية: البقاء، الانتماء، والتّطور.

أ-حاجات الوجود أو البقاء: هي الحاجات التّي تُشبع من خلال عوامل البيئة مثل الطّعام والشّراب والنّوم، وتتناسب هذه الحاجات مع الحاجات الفسيولوجية وبعض حاجات الأمان في نظرية ماسلو.

ب- حاجات الارتباط أو العلاقات أو الانتماء: تركز هذه الحاجات على العلاقات الاجتماعية والصّداقات والتّقبل من الآخرين للحصول على الرّضا، وتتناسب مع حاجات الأمان والحاجات الاجتماعية وبعض حاجات تقدير الذات في هرم ماسلو.

ج- حاجات النّمو: هي تلك الحاجات التّي تركز على تطوير المهارات والقدرات وتحقيق الذات في العمل. عندما يتم إشباع حاجات التّطور، يتولى الفرد مهامًا تتطلب ليس فقط استخدام قدراته بالكامل، بل أيضًا تطوير قدرات جديدة. تشبه هذه الحاجات حاجات تأكيد الذات وبعض حاجات تقدير الذات والاحترام وفقًا لهرم ماسلو (الهاشمي، 2006: 45).

عندما يواجه الفرد صعوبات كبيرة في إشباع هذه الحاجات، قد يشعر بتوتر شديد أو إحباط. في مثل هذه الحالات، قد يلجأ الفرد إلى بعض الحيل والأساليب الدّفاعية. ومن أبرز هذه الأساليب، كما أشارماسلو: (الجسماني، 1994: 77)

1- النّكوص: الذي يتمثل في سلوك يظهر رغبة الفرد في العودة إلى استخدام وسائل طفولته، بهدف إشباع حاجة لا يستطيع تلبيتها بطرق تتناسب مع عمره.

2- التّبرير: يُعرف التّبرير بأنه خلق أسباب منطقية لتغطية الأسباب الحقيقية وراء سلوك معين. يحدث ذلك عندما يسعى الفرد لإيجاد وسيلة لإقناع نفسه والآخرين بقرار اتخذه مسبقًا.

3- التّعويض: يُشير التّعويض إلى التّركيز على إشباع حاجة معينة كبديل لحاجة أخرى لم يتمكن الفرد من تلبيتها.

4- التّقمص: يُعبر التّقمص عن الاندماج في دور معين أو التّماثل مع مجموعة معينة، مما يتيح للفرد اكتساب هوية تنتمي إلى فئة يرغب في الارتباط بها عاطفيًا. يحدث ذلك في مجالات متعددة مثل الأسرة والجامعة، حيث نتبنى أدوارًا مختلفة تُميز عادةً بعلامات خاصة، وهذه الأدوار تؤثر بشكل كبير على سلوكنا.

(الجسماني، 1994: 78)

3- نظرية كريس أرجريس:

في كتابه "الخصائص الفردية والمنظمات"، أشار كريس أرجريس إلى أن الإنسان يمتلك نزعة طبيعية، من منظور الدّافعية، للانتقال عبر المراحل الطّبيعية للتطور نحو النّضج. يتم هذا الانتقال بناءً على مجموعة من التّغيرات التّي ذكرها كما يلي:

1- ينتقل الفرد من حالة السّلبية كطفل إلى حالة إيجابية ونشطة كإنسان بالغ.

2- ينتقل الفرد من مرحلة الاعتماد على الآخرين إلى مرحلة الاستقلالية التّي تميز البالغين.

3- ينتقل الفرد من عالم صغير ومحدود إلى عالم واسع مليء بالمدلولات والاستشارات المتنوعة.

4- تتنوع أنماط السّلوك مع تقدم الفرد في العمر.

5- يتغير منظور الفرد الزّمني من مجرد إدراك الحاضر إلى شمول الماضي والحاضر والمستقبل.

6- ينتقل الفرد من مرحلة عدم القدرة على السّيطرة على نفسه إلى القدرة على التّحكم في ذاته وإدراكها.

(ملحم، 2007: 153)

وفقًا لكريس أرجريس، تُعتبر هذه التّغيرات من خصائص المسار الطّبيعي للشخصية السّوية. كما يشير أرجريس إلى أن النّمو الجسدي للفرد يتوقف عند سن معين، بينما يستمر نموه العقلي في التّطور من خلال معارفه وخبراته والتّأثيرات البيئية المحيطة به. يسعى الإنسان بطبيعته إلى تحقيق الذات من خلال الأعمال التّي يقدمها لأفراد المجتمع. لذلك، تعتبر الإدارات المتميزة في نظره تلك التّي تسعى لتلبية احتياجات عملائها في الجانبين، وتولي اهتمامًا دائمًا بميولهم ورغباتهم. (الهاشمي لوكيا، 175:2006)

4- نظرية الحاجات عند موراي:

تُعتبر نظرية موراي في الحاجات واحدة من أكثر النّظريات تفصيلاً في هذا المجال، حيث تتفق مع العديد من علماء النّفس، مثل ألفريد أدلر، الذي يرى أن الدّوافع تشكل أساس المحاولات والجهود في نظرية الشّخصية. تركز نظرية موراي على المبادئ التّالية:

1. اعتماد العمليات النّفسية على العمليات الفسيولوجية: تُعتبر الشّخصية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالمخ، حيث تُوجه وظائفه وأنشطته العمليات النّفسية، مما يجعل وظيفة المخ تتمثل في إرشاد وتوجيه الشّخصية.

2. الحاجة إلى خفض التّوتر: يمتلك الإنسان حاجة دائمة للاستثارة، مما يعني أنه يسعى لزيادة التّوتر بدلاً من إزالته. ومع ذلك، فإن خفض التّوتر هو ما يؤدي إلى الرّاحة والاستمتاع، بينما إزالة التّوتر قد تؤدي إلى عدم الرّاحة.

3. فهم الشّخصية من منظور زمني تطوري: لا يمكن فهم الشّخصية إلا من خلال منهج زمني طويل الأمد، حيث تنمو الشّخصية بشكل مستمر مع مرور الوقت. لذا، يُعتبر الماضي ذا أهمية كبيرة، بينما يلعب الحاضر دورًا حيويًا في تشكيل مستقبل الشّخصية، لأنه سيصبح جزءًا من الماضي في المستقبل.

4. تفرد الشّخصية رغم التّشابه بين الأفراد: على الرّغم من وجود بعض أوجه التّشابه بين النّاس، إلا أن لكل فرد شخصيته الفريدة والمتميزة (ملحم، 2001: 154).

تتجلى أبرز الحاجات التّي طرحها موراي في نظريته فيما يلي:

1. الحاجة للإذلال (التّحقير): يشعر الإنسان بالحاجة للخضوع من الآخرين، ويستمتع أحيانًا بالتّأنيب، وقد يجد لذة في العقاب أو المرض أو سوء الحظ.

2. الحاجة للإنجاز (التّحصيل): يسعى الشّخص لتحقيق إنجازات صعبة، ويرغب في التّنافس والانتصار، والسّيطرة، والتّفوق على الآخرين.

3. الحاجة إلى التّواد: يسعى الفرد للاستمتاع بعلاقة مع شخص يشبهه ويحبّه، ويصبح مخلصًا له.

4. الحاجة إلى العدوان: يشعر الشّخص برغبة في الانتقام، ويهاجم ويحارب، وقد يسعى للتغلب على معارضيه بالقوة إذا أتيحت له الفرصة.

5. الحاجة إلى الاستقلال: يرغب الفرد في أن يكون حرًا، ويقاوم الضّغوط، ويتجنب الأنشطة المفروضة من السّلطات العليا، ولا يرتبط بالأعراف والتّقاليد. (ملحم، 2001: 153)

6. الحاجة إلى مضاد الفعل: يسعى الشّخص لمقاومة الضّعف، ويميل نحو السّيطرة، ويبحث عن التّحديات لتجاوزها، مما يمنحه شعورًا بالفخر.

7. الحاجة إلى الحماية: يسعى الفرد إلى مقاومة الإهانة أو النّقد أو اللوم، ويعمل على الدّفاع عن نفسه من خلال تغطية فشله.

8. الحاجة إلى الانقياد: يشعر الشّخص بالإعجاب تجاه الآخرين ويتبع آرائهم، وعندما تتسع هذه الحاجة، يتبنى الشّخص العادات السّائدة.

9. الحاجة إلى السّيطرة: يميل الفرد إلى التّأثير على بيئته وتوجيه سلوك الآخرين والتّحكم فيهم.

10. الحاجة إلى الاستعراض: يسعى الشّخص لجذب انتباه الآخرين وكسب إعجابهم، مما يترك أثرًا في نفوسهم، ويرغب في أن يكون مرئيًا ومسموعًا.

11. الحاجة إلى تجنب الأذى: يحاول الفرد الابتعاد عن الألم والمرض، ويتجنب المواقف الخطرة، ويتخذ تدابير وقائية.

12. الحاجة إلى تجنب الإذلال: يسعى الشّخص لتفادي المواقف التّي قد تسبب له الإحراج، ويتجنب الظروف التّي قد تقلل من مكانته أو إمكانياته.(ملحم، 2001: 154)

13. الحاجة إلى إغداق الرّعاية: تتمثل في مشاركة الآخرين ومساعدتهم والاهتمام بهم، وتقديم الدّعم لهم في أوقات الألم.

14. الحاجة إلى النّظام: يميل الفرد إلى التّنظيم والتّرتيب والدّقة والإتقان في حياته.

15.الحاجة إلى اللعب: يسعى الشّخص إلى الاستمتاع والرّاحة، ويستحسن الدّعابة.

16.الحاجة إلى العزلة: يحتاج الفرد إلى عزل نفسه عن الآخرين أو الموضوعات، محاولًا صد الآخرين والانطواء على نفسه.

17.الحاجة إلى البحث عن اللذة الحسية: حيث يستمتع الفرد بالجانب الحسي ويسعى لتحقيقه.

18.الحاجة إلى النّوع الاجتماعي: وفيها يسعى الشّخص إلى ممارسة العلاقات الاجتماعية وتطوير الرّوابط التّي تلبي احتياجاته في هذا الجانب.

19.الحاجة إلى العطف والرّعاية من الآخرين: حيث يحتاج الفرد إلى تلقي الحب والاهتمام من شخص مقرب، ويستمتع بالعاطفة والرّعاية والتّسامح.

20.الحاجة إلى الفهم: حيث يرغب الشّخص في اكتشاف الجديد، ويتأمل ويحلل، ويطرح الأسئلة ويبحث عن الإجابات، بمعنى آخر، يسعى لفهم ما هو موجود . ويعتبر موراي أن تحديد الحاجات الشّخصية ليس بالأمر السّهل، نظرًا لتعقيد وتداخل هذه الحاجات، حيث تتميز بمجموعة واسعة من الخصائص.

(ملحم، 2001: 155)

5- نظرية ماك كليلاند في الحاجات:

توصل ماك كليلاند إلى أن الحاجات الإنسانية تعكس سمات الشّخصية التّي تتشكل خلال المراحل الأولى من حياة الفرد، من خلال تجاربه والتّعرض لمظاهر معينة من المجتمع الذي يعيش فيه. وقد اهتم ماك كليلاند بالنّتائج السّلوكية المرتبطة بالحاجات الإنسانية، وحدد ثلاث مجموعات من الحاجات، كما أشار الهاشمي (2006): (الهاشمي، 2006: 43)

1- الحاجة إلى الإنجاز:

تشير الحاجة إلى الإنجاز إلى رغبة الفرد في تحقيق الكفاءة والتّفوق أو التّميز. ومن أبرز الخصائص التّي تميز الأفراد ذوي الدّوافع العالية للإنجاز هي تحمل المسؤولية في المواقف الصّعبة، والسّعي لوضع أهداف صعبة تتضمن مخاطر، بالإضافة إلى الرّغبة في الحصول على معلومات من خلال تقييم الأداء.

2- الحاجة إلى الانتماء:

تعبر هذه الحاجة عن الرّغبة في إقامة علاقات صداقة والتّفاعل مع الآخرين. يقوم الأفراد بإشباع هذه الحاجة من خلال بناء صداقات، وتبادل الحب، وإقامة علاقات اجتماعية، مما يجعلهم يشعرون بالسّعادة عند تفاعلهم مع الآخرين.

3- الحاجة إلى القوة:

تمثل الحاجة إلى القوة والسّيطرة والإشراف على الآخرين حاجة اجتماعية تدفع الفرد للتصرف بطرق تتيح له اكتساب القوة والتّأثير على سلوك الآخرين (الهاشمي، 2006: 47).

6- نظريات الإرشاد النّفسي:

سنتناول أهم النّظريات في مجال الإرشاد النّفسي، مع التّركيز على تطبيقاتها العملية واستخداماتها الإرشادية. يُعتبر الإرشاد النّفسي خدمة عملية تهدف إلى مساعدة الأفراد، ويتميز بمجموعة من النّظريات الأساسية التّي تشكل أساس هذا المجال.

نظرية الذات: تُعزى نظرية الذات إلى كارل روجرز، وهي ترتبط بأسلوب الإرشاد المتمركز حول الذات. تُعتبر هذه النّظرية من أبرز وأقدم نظريات الإرشاد النّفسي، حيث تعود جذورها إلى الفكر اليوناني في زمن أفلاطون وأرسطو. ومع ذلك، فإنها تُعتبر حديثة بفضل التّجديد الذي قدمه كارل روجرز في القرن العشرين. تنظر هذه النّظرية إلى البشر على أنهم عقلانيون واجتماعيون، يسعون نحو التّقدم والواقعية. وتؤكد أن الأفراد، عندما يتحررون من الدّوافع السّلبية، تكون استجاباتهم إيجابية وتدفعهم نحو الأمام بشكل بناء. (منسي، 2004: 189)

المفاهيم الأساسية في النّظرية:

1. المجال الظاهري: يُعتبر الفرد مركزًا لعالم متغير باستمرار من خلال تجربته. وتعني الخبرة الظواهر الدّاخلية والخارجية، وما يدركه الفرد في مجاله الظاهري هو ما يُعتبر مهمًا بالنّسبة له، وليس الواقع الفعلي. إن ما يدركه الفرد هو واقعه الخاص.

2. الكائن العضوي: يُمثل الفرد ككل، حيث يستجيب بشكل منظم للمجال الظاهري لتلبية احتياجاته المختلفة. ويُعتبر تحقيق الذات وصيانتها وترقيتها الدّافع الأساسي لهذا الكائن العضوي.

3. تحقيق الذات: يُعتبر السّلوك محاولة هادفة لتحقيق احتياجات الكائن كما يدركها. ويظهر تحقيق الذات، وفقًا لرؤية روجرز، بحرية أكبر عندما يكون الفرد في بيئة داعمة.

4- الذات: هي تكوين معرفي منظم ومتعلم يتضمن المدركات الشّعورية، وتعتبر تعريفًا نفسيًا للذات. يتشكل مفهوم الذات من الأفكار الذاتية للفرد، التّي تُنسق وتُحدد أبعاد العناصر المختلفة لوجوده الدّاخلي والخارجي. تشمل هذه العناصر المدركات والتّصورات التّي تحدد خصائص الذات، والتّي تنعكس في كيفية وصف الفرد لنفسه كما يتصورها هو، وهو ما يُعرف بـ "مفهوم الذات المدرك". كما تتضمن المدركات أو التّصورات التّي تحدد الصّورة التّي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يرونها، والتّي يتجلى فيها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وهو ما يُعرف بـ "مفهوم الذات الاجتماعي". بالإضافة إلى ذلك، هناك المدركات والتّصورات التّي تحدد الصّورة المثالية للشخص الذي يرغب الفرد في أن يكونه، وهو ما يُعرف بـ "مفهوم الذات المثالي".(ملحم، 2001: 158)

7- النّظرية السّلوكية:

تُعرف النّظرية السّلوكية أيضًا بنظرية المثير والاستجابة، أو نظرية التّعلم. تركز هذه النّظرية بشكل أساسي على السّلوك، وكيفية تعلمه وتغيره. وهذا يتماشى مع الاهتمام الرّئيسي في عملية الإرشاد، التّي تشمل التّعلم، وإلغاء التّعلم، وإعادة التّعلم. يُعتبر التّعلم محورًا أساسيًا في نظريات التّعلم المرتبطة بالنّظرية السّلوكية، التّي تستند إلى مجموعة من المفاهيم والمسلمات والمبادئ والقوانين المتعلقة بالسّلوك وعملية التّعلم وحل المشكلات. ويشير ولتر ميشيل إلى أن الإنسان يمتلك القدرة على الاستفادة من مجموعة واسعة من الخبرات والقدرات المعرفية، مما يتطلب فهم الظروف البيئية المحيطة به، بالإضافة إلى فهم الشّخص المعني في الموقف من حيث كفاءته وقدراته واتجاهاته.(زهران، 2003: 262)

المفاهيم الأساسية في هذه النّظرية تشير إلى أن معظم سلوكيات الإنسان مكتسبة. تفيد النّظرية بأن كل سلوك هو استجابة لمثير معين، وأن الشّخصية، وفقًا لهذه النّظرية، تتكون من تنظيمات سلوكية متعلمة وثابتة نسبيًا تميز الفرد عن الآخرين. كما تؤكد النّظرية على أهمية الدّافع في عملية التّعلم، حيث لا يمكن أن يحدث التّعلم دون وجود دافع. يتعلم السّلوك ويقوى ويثبت عندما يتم تعزيزه بالمكافآت، بينما ينطفئ ويختفي إذا لم يتم ممارسته أو إذا تعرض للعقاب. تتشكل العادات من خلال التّعلم وتكرار الممارسة، وعندما يتعلم الفرد سلوكًا معينًا ويتكرر الموقف، فإنه يميل إلى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات مشابهة. التّعلم هو تغيير في السّلوك نتيجة الخبرة والممارسة، ويمكن أن يحدث محو التّعلم من خلال الانطفاء، بينما يحدث إعادة التّعلم بعد الانطفاء من خلال اكتساب سلوك جديد. هذه العمليات التّعلمية تتكرر في مجالات الإرشاد والعلاج النّفسي. (زهران، 2003: 262)

1- سلوك الإنسان هو سلوك مكتسب: أي أن الفرد يتعلم السّلوك السّليم وكذلك السّلوك غير السّليم، ويمكن تعديل السّلوك المكتسب.

2- المثير والاستجابة: وفقًا للنظرية السّلوكية، فإن كل سلوك أو استجابة يرتبط بمثير معين، وعندما تكون الظروف ملائمة، يكون السّلوك سليمًا.

3- الدّافعية: لا يمكن أن يحدث التّعلم دون وجود دافع، حيث أن الدّافع هو طاقة كامنة قوية تدفع الفرد نحو اتخاذ سلوك معين.

4- الشّخصية: هي مجموعة من الأنماط السّلوكية المكتسبة التّي تظل ثابتة نسبيًا، وتساعد في تمييز الفرد عن الآخرين.

5- التّعزيز: هو عملية تقوية وتدعيم السّلوك من خلال المكافآت، حيث يتعلم السّلوك ويقوى ويثبت عندما يتم تعزيزه.

6- الانطفاء: يُشير إلى تراجع وضعف السّلوك المتعلم واختفائه في حال عدم ممارسته وتعزيزه، أو إذا ارتبط بالعقاب بدلاً من المكافأة.

7- العادة: تُعرف العادة بأنها علاقة وثيقة بين مثير واستجابة.

8- التّعميم: عندما يتعلم الفرد استجابة معينة ويواجه مواقف متكررة، فإنه يميل بشكل تلقائي إلى تعميم تلك الاستجابة.

9- التّعلم ومحو التّعلم وإعادة التّعلم: يُعتبر التّعلم تغييرًا في السّلوك نتيجة الخبرة والممارسة. يتم محو التّعلم من خلال الانطفاء، بينما يحدث إعادة التّعلم بعد الانطفاء من خلال اكتساب سلوك جديد. هذه العمليات تمثل سلسلة من التّعلم التّي تحدث في مجالات التّربية والإرشاد والعلاج النّفسي، حيث تهدف إلى محو ما تعلمه الفرد ثم إعادة تعليمه من جديد. (منسي، 2004: 180)

8- نظرية التّحليل النّفسي لدى أدلر (الفرويديون الجدد):

ترتبط نظرية أدلر بالمدرسة الإنسانية، حيث تركز على أهمية العلاقات الإيجابية بين الأفراد، كما تتصل بالوجودية من خلال اهتمامها بالتّساؤلات حول معنى الوجود. يرى أدلر أن الإنسان يمتلك القدرة على أن يكون خيرًا أو شريرًا، ويعتبره كائنًا نشطًا ومتطورًا يتعلم من خلال التّجارب، سواء كانت انحرافات أو سلوكيات سوية. وبما أن الإنسان يتأثر بالرّوابط الاجتماعية، فإنه من الضّروري فهم هذه العلاقات التّي يعيش فيها الفرد. كما يشير أدلر إلى أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية تلعب دورًا مهمًا في تشكيل دوافع سلوك الإنسان وتفكيره، حيث لا يمكن اعتبار الإنسان كائنًا معزولًا عن بيئته الاجتماعية. وقد تناول أدلر أيضًا ظاهرة تقسيم العمل وتكوين الجماعات البشرية ومؤسساتها الاجتماعية والاقتصادية، وما لها من تأثير على حياة الأفراد ونشاطهم النّفسي الدّاخلي (منسي، 2004:287).

المفاهيم الأساسية في هذه النّظرية تشمل:

1.علم النّفس الفردي: على عكس فرويد الذي يعتبر أن الأفراد يعيشون في صراع دائم، يرى أدلر أن العقل البشري هو كيان متكامل يسعى لتحقيق أهداف المستقبل. ويعتقد أن الأفراد يسعون إلى الصّداقة والانسجام في حياتهم.

2. النّقص العضوي والتّعويض: يواجه الأشخاص الذين يعانون من عيوب بيولوجية تحديات في حياتهم نتيجة الضّغوط البيئية. هذه الضّغوط قد تعيق الأداء السّليم، مما يستدعي التّعامل معها بطرق معينة. وبما أن الجسم يعمل كوحدة متكاملة، يمكن للفرد تعويض هذا الضّعف من خلال التّركيز على وظائف أخرى تدعم قدراته.(زهران، 2003: 264)

3.مشاعر النّقص: يشير أدلر إلى أن جميع البشر يختبرون مشاعر النّقص، ولكن في بعض الحالات، قد تؤدي هذه المشاعر إلى العصاب، بينما في حالات أخرى، تحفز الحاجة إلى النّجاح.

4- الكفاح من أجل التّفوق: يعتبر أدلر أن هذا العنصر يعادل في أهميته النّمو العضوي، وهو جزء أساسي من الحياة. فكل شيء يتبع دفع وتوجيه هذا الكفاح الذي يستمر بلا انقطاع.

5- أسلوب الحياة: يسعى كل فرد إلى التّكيف مع بيئته وتطوير حياته، محاولاً تحقيق تميز وتفوق على الآخرين بطريقة فريدة. وفقًا لرأي أدلر، يشارك كل فرد في هدف عام يسعى من خلاله إلى التّفوق، حيث يستخدم البعض مهارات فكرية، بينما يسعى آخرون إلى الكمال الذاتي من خلال استغلال قدراتهم الجسدية.

6- الذات المثالية: يرى أدلر أن الفرد مدفوع بهدف مستقبلي يحدده لنفسه، ويتحرك نحو تحقيقه. وقد أكد أدلر على أن هذه الأهداف المستقبلية أو المثاليات هي خيالات تقليدية ابتكرها الإنسان ليضفي على الحياة مزيدًا من الدّلالة والمعنى.

7- الاهتمام الاجتماعي: يتجلى من خلال علاقة الفرد بالآخرين، حيث لا يمكن لأي فرد أن ينفصل تمامًا عن المجتمع أو عن التّزاماته تجاهه. وقد أكد أدلر أن الميول الاجتماعية تمثل تعويضًا حقيقيًا يقوم به الفرد تجاه الآخرين. كما أن الأشخاص الذين يفتقرون إلى شعور بالاهتمام الاجتماعي يصبحون غير مرغوب فيهم اجتماعيًا، مما يؤدي إلى ظهور أساليب حياة غير صحيحة.

8- الذات الابتكارية (الخلاقة): تشير إلى القدرة على تفسير وصنع معنى من التّجارب والخبرات التّي يمر بها الكائن الحي. (منسي، 2004: 232)

9- نظرية السّمات والعوامل:

تستند هذه النّظرية إلى تحديد سمات الشّخصية وتحليل العوامل المرتبطة بها بهدف تصنيف الأفراد. تعرف السّمات والعوامل التّي تؤثر على السّلوك والتّي يمكن قياسها، مما يتيح إمكانية التّنبؤ بالسّلوك. من أبرز سمات نظرية السّمات والعوامل هو تركيزها على العوامل المحددة التّي تفسر السّلوك البشري، مما يساعد في تحديد سمات الشّخصية. تنظر هذه النّظرية إلى الطّبيعة الإنسانية على أن البشر يتمتعون بالمنطقية والقدرة على التّفكير، كما يمكنهم استخدام العلم في تطوير أنفسهم والمساهمة في تقدم البشرية. تؤكد النّظرية على قدرة الإنسان على حل مشكلاته، خاصة عند استغلال قدراته، حيث تعتبر الإنسان عقلانيًا ومنطقيًا، وتؤكد على إمكانية تحقيقه لأفضل ما يمكن، مع التّركيز على مفهوم الامتياز في جميع جوانب النّمو البشري. (منسي، 2004: 203)

المفاهيم الأساسية في هذه النّظرية:

- السّلوك: يمكن تنظيم سلوك الإنسان بشكل مباشر، كما يمكن قياس السّمات والعوامل التّي تحدد هذا السّلوك من خلال الاختبارات والمقاييس، مما يساعد في التّعرف على الفروق والسّمات المميزة للشخصية. وفقًا لهذه النّظرية، تُعتبر الشّخصية نظامًا يتكون من مجموعة من السّمات والعوامل المستقلة التّي تمثل مجموع أجزائها. (زهران، 122:2002)

-السّمة: تُعرف السّمة بأنها الصّفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية، سواء كانت فطرية أو مكتسبة، ظاهرة أو كامنة، والتّي تشترك بين الأفراد أو تكون خاصة ببعضهم. من خلال السّمات، يمكن تصنيف المعلومات والصّفات لدى الأفراد، مما يساعد في التّمييز بينهم.

- يمكن تحديد سلوك الفرد ضمن حدود قدراته التّي تحددها الوراثة والبيئة المحيطة به.

- يتحدد سلوك الإنسان من خلال قدراته وشخصيته في إطارها العام.

- من الضّروري فهم سلوك الفرد الاجتماعي من خلال علاقاته مع الآخرين ومع المجتمع. (الزّعبي، 90:1994)

يعتقد "وليامسون" أنه ينبغي على المرشدين أن يتحلوا بالتّفاؤل تجاه طبيعة البشر، وأن يؤمنوا بأن الأفراد قادرون على معالجة مشكلاتهم، خاصة إذا تعلموا كيفية الاستفادة من قدراتهم. وقد حدد "وليامسون" هدفين رئيسيين للإرشاد، وهما:

- مساعدة الأفراد على الشّعور بتحسن في وضعهم نتيجة تقبلهم لأنفسهم كما يدركونها.

- مساعدة الأفراد على التّفكير بوضوح في كيفية حل مشكلاتهم الخاصة. (الزّعبي، 92:1994)

10- نظرية المجال:

ترتبط نظرية المجال في علم النّفس بالعالم كورت ليفين، حيث تقوم فكرتها الأساسية على أن إدراك أي موضوع يتحدد من خلال المجال الإدراكي الكلي الذي ينتمي إليه. وتؤكد النّظرية أن الكل ليس مجرد مجموع أجزائه، بل إن كل جزء يتحدد بطبيعة الكل، كما أن الأجزاء تتكامل لتشكل وحدات كلية.

تشير نظرية المجال إلى أن السّلوك هو نتاج المجال الذي يحدث فيه، ويكون نتيجة لقوى دينامية تؤثر عليه. يبدأ التّحليل من الموقف ككل، ومن ثم يتم تمييز الأجزاء المكونة له. ويبرز ليفين أهمية القوى الدّينامية في المجال التّي تسهم في تحديد السّلوك، حيث يعرف المجال بأنه مجموعة من الوقائع التّي تتواجد معًا وتدرك على أنها تعتمد على بعضها البعض. (زهران، 2002: 109)

أهم المفاهيم الأساسية في نظرية المجال تشمل: الشّخص، المجال النّفسي، حيز الحياة، المجال الموضوعي، المناطق، الاتصال بين المناطق، الشّخص في المجال، الحركة والاتصال، إعادة بناء حيز الحياة، الواقع، الزّمن، ديناميات الشّخصية، الطّاقة، التّوتر، الحاجة، القيمة، القوة الموجهة، التّحرك، تغيير البناء الدّينامي للمجال النّفسي، فقد التّوازن، العودة إلى التّوازن، ونمو الشّخصية.

أما بالنّسبة لأهم تطبيقات نظرية المجال في الإرشاد النّفسي، فهي تتضمن ما يلي:

عند دراسة أسباب الاضطرابات والمشكلات النّفسية، نركز على عدة جوانب مهمة، مثل:

- شخصية العميل وخصائصها المرتبطة بالاضطراب والمسببة له.

- خصائص حيز الحياة الخاص بالعميل في الفترة التّي حدث فيها الاضطراب.

- الأسباب الشّخصية والبيئية لاضطراب العميل، مثل الإحباطات، العوائق المادية، والحواجز النّفسية التّي تعيق تحقيق أهدافه، بالإضافة إلى الصّراعات وما قد يصاحبها من سلوكيات مثل الإقدام، الهجوم الغاضب، الإحجام، أو التّقهقر. (زهران، 116:2002)

11- نظرية العلاج الواقعي – ويليام جلاسر:

يؤكد ويليام جلاسر أن تصرفات الأفراد هي التّي تحدد شخصياتهم، حيث تُعتبر قيمة الفرد مرتبطة بما يقوم به من أفعال، فهو لا يفعل شيئًا إلا بناءً على قراراته الشّخصية، مما يعكس توجهًا ذاتيًا. تتطور الشّخصية وتنمو نتيجة سعي الفرد لتلبية احتياجاته الأساسية.

المفاهيم الأساسية في هذه النّظرية:

1.الدّافعية: ترى النّظرية أن على كل فرد أن يدرك أهميته واستقلاليته كفرد. وقد أطلق جلاسر على هذه الحاجة الأساسية مصطلح "الهوية"، حيث يميز بين نوعين منها:

- هوية النّجاح: تعني أن الفرد يرى نفسه قادرًا على تحقيق التّفوق.
- هوية الفشل: تعني أن الفرد يشعر بالإحباط ويفتقر إلى الإحساس بالأهمية.

2.المسؤولية: يعرفها جلاسر بأنها القدرة على تلبية الاحتياجات الشّخصية دون حرمان الآخرين من تلبية احتياجاتهم، بغض النّظر عن الظروف المحيطة. ويرى جلاسر أن هذه المفهوم يعد وسيلة فعالة لمناقشة تصرفات الأطفال ومساءلتهم عنها.(زهران، 2003: 118)

3. الواقع: يتطلب قبول المسؤولية من الأفراد مواجهة الواقع، مما يعني ضرورة إدراكهم للعالم الحقيقي وفهمهم أن احتياجاتهم يجب أن تُلبى ضمن القيود التّي يفرضها هذا العالم. ويكون التّركيز على السّلوك الحالي كجزء من هذه العملية.

4- الحق: تُعتبر الأفكار القيمة سمة أساسية من سمات المخزون المعرفي للفرد المسؤول. ومن دون إصدار الأفراد أحكامًا تقييمية على السّلوك، سواء كان صحيحًا أو خاطئًا، فإن هناك قواعد أخلاقية متفق عليها يتبعها الأفراد. لذا، يجب أن نواجه المسترشد باختياراته القيمية وأن نأخذ هذه القيم بعين الاعتبار. (منسي، 2004: 221)

الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية:

الحاجة إلى الكشف المبكر عن صعوبات التّعلم الأكاديمية: في هذا السّياق، أجرى (شيفمان 1962: 102) دراسة حول الطّلاب الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، وتوصل إلى أن:

التّعرف على التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم ومعالجتهم في الصّف الأول يؤدي إلى تحسن بنسبة 84%، بينما في الصّف الثّالثّ تصل نسبة التّحسن إلى 46%، وفي الصّف الخامس تبلغ 18%، أما في الصّف السّادس فهي 8%. (السّيد عبد الحميد السّيد، 73:2000)

كما أظهرت دراسات أجراها بيكر وآخرون أن نسبة الشّفاء لدى ذوي صعوبات التّعلم تختلف من صف إلى آخر، حيث وجدت بعض الدّراسات أن النّسبة تصل إلى 85% في الصّف الثّاني الابتدائي، بينما تنخفض إلى 16% في الصّف السّادس أو حتى الخامس. (تيسير مفلح كوافحة، 103:2003)

توجد مبررات عديدة لهذه الحاجة، منها أنه إذا لم نعمل على الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التّعلم، فإننا نهيئ الظروف لنمو هؤلاء التّلاميذ تحت ضغط الإحباطات المستمرة والتّوترات النّفسية، مما يترك آثارًا مدمرة على شخصياتهم.

– يُعتبر المعلم الأكثر دراية بالمظاهر أو الخصائص السّلوكية المرتبطة بذوي صعوبات التّعلم، من حيث التّكرار والمدة والشّدة والمصدر.

– تكمن المشكلة الأساسية لدى ذوي صعوبات التّعلم في شعورهم بعدم القدرة على تحقيق النّجاح، حيث تؤدي المحاولات غير النّاجحة التّي يقوم بها الطّالب إلى تقليل تقبله من قبل معلميه وزملائه.(السّيد عبد الحميد السّيد، 75:2000)

– هناك حاجة ملحة لزيادة الألفة مع المادة المقروءة، وتظهر هذه الحاجة من خلال الصّعوبات التّالية:

– يواجه الطّالب صعوبة في التّعرف على الكلمات بسهولة أثناء القراءة الجهرية. ويمكن للمعلم استغلال الأساليب التّالية لتعزيز المفردات اللغوية لدى تلاميذه:

– الرّبط بين الصّوت والحرف المكتوب، حيث يتشكل نطق الحرف بناءً على موقعه في الكلمة التّي يتم قراءتها.

– إن تكرار معالجة الأصوات أو تكرار التّجربة بها يسهم في تحسين كفاءة التّعرف على الكلمات وتطوير المهارات اللغوية.

– يمكن استخدام الدّلالات أو التّلميحات من خلال المعنى أو سياق الجملة في الفقرة، حيث تساهم القراءات الخارجية للقصص والكتب والمقالات في تعلم كيفية استخدام الدّلالات للتعرف على الكلمات من حيث تشكيلها ومعناها.(تيسير مفلح كوافحة، 104:2003)

– كما يمكن الاعتماد على التّحلل التّركيبي، الذي يتضمن التّعرف على الكلمات من خلال تحليل معاني وحدات الكلمات، مثل أدوات التّعريف، المقاطع الزّائدة، جذور الكلمات، والكلمات المشتقة. وهذا يساعد على اكتساب العديد من المفردات اللغوية، مما يؤدي إلى تحسين الذخيرة المعرفية والقاموس اللغوي.

يمكن للمعلم استخدام وسائل إيضاحية، استنادًا إلى أن الوسائط الحسية (مثل البصر، السّمع، اللمس، والحركة) تختلف في كفاءتها النّسبية لدى الأفراد، مما يفرض تفضيلًا حسياً أو معرفياً لأحدها في استقبال المعلومات. وبالتّالي، يجب توظيف هذه الوسائل بشكل يفعّل جميع الحواس، مما يعزز الأدوار بينها وفقًا لما يلي:

– رؤية الكلمة مكتوبة باستخدام مجسمات كبيرة وملونة للحروف.

– تتبع الكلمات باستخدام الأصابع.

– الاستماع إلى الكلمة من المعلم أو الزّملاء عدة مرات.

– ترديد الكلمة بصوت مسموع من قبل التّلميذ عدة مرات.

– كتابة الكلمة عدة مرات.

كما يمكن للتلميذ أن يكون نشطًا من خلال:

– اختيار الكلمة أو الكلمات التّي يرغب في تعلمها.

– كتابة المعلم للكلمة على ورقة باستخدام قلم ملون.

– تتبع التّلميذ للكلمات بأصابعه مع نطق الكلمة بحروفها أثناء التّتبع.

– الجمع بين تتبع التّلميذ للكلمة ونطق المعلم لها.

– تكرار هذه العملية حتى يتمكن التّلميذ من قراءتها وكتابتها بشكل صحيح اعتمادًا على ذاكرته.

– من خلال اختيار الكلمات المناسبة للتعلم وإتقانها، يُطلب من التّلميذ كتابة قصة تتضمن هذه الكلمات أو صياغة جمل تستخدمها.

(فتحي مصطفى الزّيات، 475:1998)

– يشعر التّلميذ بالتّعب عند قراءة فقرة كاملة من النّص، مما يستدعي تعزيز اهتمامه بالمادة المقروءة. يمكن للمعلم تحقيق ذلك من خلال الخطوات التّالية:

– تقديم مجموعة من القصص الهادفة والجذابة ليختار منها التّلميذ، وتكليفه بقراءتها في المنزل ثم إعداد ملخص عنها ليقدمه في الفصل أمام زملائه. يمكن استغلال روح المنافسة البناءة بين التّلاميذ وتقديم التّعزيز المناسب لاهتماماتهم.

– يجب مراعاة مبدأ التّدرج من السّهل إلى الصّعب، حيث يُطلب من التّلميذ في البداية قراءة صفحة واحدة، ثم صفحتين، ثم ثلاث وهكذا. يعتمد نجاح التّلميذ في هذا الأمر على دعم الأسرة، التّي تلعب دورًا مهمًا في تعزيز النّشاط المشترك بين المنزل والمدرسة، ويمكن للأسرة المساهمة في ذلك من خلال:

- تعزيز وعي التّلميذ بأهمية المشاركة في اختيار موضوع القصة، مما يجعله يشعر بالاهتمام والمشاركة الفعالة.

- العمل على دعم استمرارية هذا النّشاط من خلال المتابعة المستمرة لأداء التّلميذ في واجباته وتعزيز التّزامه.

إن مشاركة الأسرة تساهم في إنشاء حلقة وصل ثلاثية الأبعاد بين التّلميذ وأسرته، وبين التّلميذ ومعلمه، وبين الأسرة والمدرسة. وتتيح هذه القناة التّواصلية لكل طرف التّعرف على نقاط القوة والضّعف لدى التّلميذ، مما يوفر صورة شاملة تعزز التّعاون المتكامل وتغطي جوانب النّقص وتدعم جوانب التّمكن.

- يمكن استغلال مبدأ التّعميم من خلال تشجيع التّلميذ على الانتقال من قراءة القصص إلى قراءة المجلات والكتب، مما يسهم في تطوير مهارات القراءة لديه في الجانبين (التّعرف على الكلمات، والفهم القرائي).

- يمكن الاستفادة من الحاسوب في عدة مجالات، منها:

يتم عرض فلاش إعلاني لتلميذ يتضمن منتجًا يحبه، أو رسمًا كرتونيًا، أو شريطًا وثائقيًا يثير اهتمامه، على شكل ملخص لمحتواه. يُطلب من التّلميذ قراءة هذا الملخص، ويُمنح تعزيزًا ماديًا أو معنويًا كلما زادت استمراريته في قراءة الملخص مع زيادة طول الفقرة المعروضة.(تيسير مفلح كوافحة، 110:2003)

1- تظهر الحاجة إلى تعزيز النّشاط الكتابي من خلال الصّعوبات التّالية:

- الكتابة بخط غير جيد: يمكن للمعلم تحليل وظيفة الكتابة إلى مكوناتها الأساسية، مما يساعد على فهم الخطوات التّي يجب أن يتعلمها التّلميذ ليتقن الكتابة. هذا التّحليل يساعد في تحديد النّقطة التّي يواجه فيها التّلميذ صعوبة، وذلك من خلال:

- أنشطة على السّبورة الطّباشيرية، حيث تكون مزودة بدوائر وخطوط وأشكال هندسية وأرقام مكتوبة بخط كبير، مما يعزز التّآزر الحسي-الحركي لدى التّلميذ.

- توفير مواد إضافية لممارسة الحركات الدّقيقة للكتابة، مثل الألوان الطّباشيرية والصّلصال.

- التّأكد من أن جلسة التّلميذ مريحة، من حيث حجم ووضع الكرسي والمنضدة، ومدى ملاءمتهما لعمره ونموه الجسمي والحركي.(تيسير مفلح كوافحة، 112:2003)

- تعليم طريقة مسك القلم بشكل صحيح، بحيث يكون بين الإصبعين الوسطى والسّبابة، مع دعم الإبهام لهما.

- التّأكد من أن وضعية الكراس أو الورق تكون مستقيمة، بحيث تكون حافته السّفلية موازية لحافة الدّرج المواجه لجلسة التّلميذ.(فتحي مصطفى الزّيات، 466:1998)

– استخدام قوالب بلاستيكية تمثل الحروف والأرقام وبعض الكلمات والأشكال الهندسية.

– توفير ورق مخطط للتدريب على مراعاة قواعد كتابة الحروف والأرقام، حيث يمكن أن تكون خطوط المسافات باللون الأحمر وخطوط الكتابة باللون الأخضر، على سبيل المثال.

– تدريس كتابة الحروف وفقًا لدرجة صعوبتها.

– استخدام الدّلالات اللفظية المنطوقة لشرح اتجاهات تكوين الحروف وأحجامها.

– يتطلب إكمال العمل الكتابي وقتًا طويلاً، مما يعكس التّحديات المرتبطة بأنشطة تحتاج إلى تركيز واهتمام بالتّفاصيل الدّقيقة. وتُقدم التّغذية الرّاجعة وفقًا للخطوات التّالية:

– تزويد التّلميذ بقائمة بجميع الحروف الأبجدية ليتعرف على الحروف التّي يعرفها وتلك التّي لا يعرفها.

– إعطاء التّلميذ كلمات بسيطة لكتابتها مع التّدرج في عدد الحروف المكونة لها، مع التّركيز على تقديم التّشجيع الإيجابي للإنجاز وللسلوكيات التّي تعكس العمل والنّشاط والاستجابة للتعليمات.

– تقديم مجموعة من الصّور المتعلقة بأحداث قصة للتلميذ، وطلب منه سرد هذه الأحداث شفهيًا ثم كتابتها، مع تعزيز الجوانب الإيجابية المتعلقة بالتّفاصيل والزّمن.

– الاستماع إلى شريط من الأناشيد، وطلب من التّلميذ كتابة المقاطع التّي تثير إعجابه.

– تحويل الكتابة إلى تجربة ممتعة من خلال استخدام الأصابع في الكتابة بألوان متنوعة، وذلك عبر النّمذجة والتّقويم، مما يضفي على النّشاط مزيجًا من الجدية والمتعة، مع مراعاة التّكرار وتوفير الوقت الكافي.

في هذه الخطوات، يتم تنويع أساليب التّغذية الرّاجعة بين المادية (مثل المكافآت) والمعنوية (كالمدح والتّشجيع)، مع التّركيز على إتمام العمل أو النّشاط حتى وإن كان صعبًا، حيث أن الأمور غير المنجزة تثير القلق، بينما الأمور المنجزة تعزز الشّعور بالفخر والثّقة بالنّفس. (عبد السّتار إبراهيم وآخرون، 1993:181)

– يواجه التّلميذ صعوبة في كتابة الكلمات عند الإملاء. لذا، يتطلب تقديم الخدمة الإرشادية لهذه المشكلة تعاونًا بين المعلم والأسرة. يقوم المعلم بتقديم أنشطة إملائية للتلميذ، يتعين عليه إنجازها في المنزل بمساعدة أحد أفراد الأسرة، وذلك بعد الاتفاق على كيفية تنفيذ الواجب. يمكن استخدام فقرات متنوعة، سواء من الكتاب المدرسي أو من القصص أو مجلات الأطفال، بحيث تحتوي على موضوعات تجذب انتباه التّلميذ وتلبي ميوله. ويجب مراعاة النّقاط التّالية:

– يقوم الفرد المكلف من الأسرة بتهجئة الواجب المطلوب.

– يتم الانتقال تدريجياً في التّهجئة من جملة إلى جملتين، ثم إلى فقرة قصيرة، فمتوسطة، مع تجاهل الوقت في البداية، وتعزيز الاستجابة الصّحيحة، ثم التّركيز على الجوانب المختلفة عندما يظهر تحسن في الأداء.

– يجب مراعاة نبرة الصّوت التّي تعكس الموقف المصور في الفقرة، حيث إن ذلك يعزز انتباه التّلميذ لعناصر الفقرة.

– يجب احترام علامات الوقف، حيث يساعد ذلك التّلميذ على فهم معنى الجملة وتجنب نسيان أي كلمة قد تؤثر على المعنى.

– من الضّروري منح كل كلمة حقها من الوقت أثناء النّطق، بالتّوازي مع كتابتها من قبل التّلميذ، وذلك مراعاة للاختلافات الفردية بين الطّلاب.

عندما ينجح التّلميذ في تحقيق السّلوك المطلوب، يجب تعزيز ذلك إما لفظياً أو مادياً، مما يسهم في تعزيز إدراكه السّمعي ويمنع نسيان الكلمات أثناء الكتابة.

– إذا كان التّلميذ يواجه صعوبة في كتابة الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل صحيح، يمكن للمعلم اتباع الخطوات التّالية:(فتحي مصطفى الزّيات، 530:1998)

– المعنى والنّطق: يجب على التّلميذ النّظر إلى الكلمة ثم نطقها بشكل صحيح، وبعد ذلك استخدامها في جملة.

– التّخيل: يُطلب من التّلميذ مشاهدة الكلمة ثم نطقها، ثم نطق كل مقطع من مقاطعها، ثم تهجئتها شفهياً، واستخدام أحد أصابعه للتتبع أو الاقتفاء، سواء في الهواء أو بلمس حروف الكلمة نفسها.

– الاسترجاع: يُطلب من التّلميذ النّظر إلى الكلمة ثم إغلاق عينيه ومتابعتها ذهنياً، بما يُعرف بـ "عين العقل"، ثم تهجئتها شفهياً، وبعد ذلك فتح عينيه للتحقق مما إذا كان نطقها صحيحاً، مع تكرار هذه العملية إذا كان التّهجي خاطئاً.

– السّيطرة أو التّمكن: يتطلب من التّلميذ تغطية الكلمة وكتابتها، وإذا كانت صحيحة، يُطلب منه تكرار ذلك عدة مرات حتى يتمكن من حفظها وإتقانها. (فتحي مصطفى الزّيات، 1998: 532)

2– الحاجة إلى تمكين التّلميذ من المفاهيم والمبادئ الرّياضية تتجلى من خلال الصّعوبات التّالية:

– يجد التّلميذ صعوبة في اتباع خطوات متسلسلة ضمن الطّريقة التّعليمية. لذا، يحتاج المتعلم إلى تسهيل عملية التّعلم من خلال تحليل المهارة إلى مهام بسيطة، مما يساعد على تحديد مستوى الأداء الحالي

للتلميذ، وبالتّالي معرفة النّقطة التّي يمكن للمعلم البدء منها. على سبيل المثال، تتطلب الخطوات المتسلسلة ضمن الطّريقة ما يلي:

- إعداد جدول يحتوي على قائمة المعطيات.
- إعداد جدول يحتوي على قائمة المجاهيل.
- إعداد جدول يحتوي على قائمة المطالب.

(عبد السّتار إبراهيم وآخرون، 185:1993)

لذا، يجب على المعلم تحديد الجزء الذي تكمن فيه الصّعوبة، حيث:

- قد يتمكن التّلميذ من استخراج المعطيات بسهولة، لكنه يواجه صعوبة في استعراض المجاهيل وبالتّالي الوصول إلى المطلوب.

- أو قد يستطيع استخلاص المعطيات والمجاهيل، لكنه لا يتمكن من الرّبط بينهما للوصول إلى النّتيجة المطلوبة.

- قد لا يدرك بعض الطّلاب الحاجة إلى وجود مطالب غير ظاهرة للوصول إلى الهدف الرّئيسي، مما يجعلهم غير قادرين على استخدام المعلومات المتاحة لديهم، رغم معرفتهم بالطّريقة التّي يمكنهم من خلالها تحقيق ما يريدونه، كما هو الحال مع القوانين المختلفة.

إن مناقشة هذه الاحتمالات تساعد المعلم في استغلال مبدأ التّدريب والممارسة، حيث يمكنه تكرار تجربة الطّالب في موقف تعليمي معين ثم تطبيق تلك التّجربة في مواقف تعليمية مشابهة.

- يواجه بعض المتعلمين صعوبة في ترتيب الأعداد المركبة مثل: 11984، 23487، 1248.

يمكن للمعلم هنا استخدام الألعاب كوسيلة تعليمية جماعية، حيث يشارك الطّلاب مع الآخرين في تحقيق بعض الأهداف العامة. (العزة، 2006: 145).

- على سبيل المثال، يمكن أن يبدأ المعلم بالخطوة الأولى وهي تعليم الطّلاب كيفية التّمييز بين الأرقام، التّي تتراوح بين 0 و9، والأعداد التّي تبدأ من 10 فما فوق.

- كما يمكن للمعلم استغلال نشاط التّربية البيئية من خلال طلب من الطّلاب جمع الحصى وتزيين أحواض الأشجار.

– يمكن استغلال نشاط الأشغال اليدوية من خلال إنشاء منزل باستخدام أعواد الكبريت، حيث يتم تلوين المنزل وفقًا للوحدات. على سبيل المثال، يمكن تلوين النّوافذ باللون الأصفر لتمثيل الأرقام، بينما يُلون الباب باللون الأزرق ليمثل العشرات، في حين يُلون السّطح والجدران باللون الأحمر لتمثيل المئات. (عبد السّتار إبراهيم وآخرون، 187:1993)

– إذا كان الطّالب يواجه صعوبة في رسم الأشكال الهندسية، يمكن للمعلم استخدام تقنية الصّورة الذهنية لتعريف الطّالب بأسماء الأشكال من خلال ربطها بأشياء مشابهة كخطوة أولى، مثل:

نوع الشّكل الهندسي	شبيهه على أرض الواقع
المثلث	قطعة جبن.
المربع	بلاطة.
المستطيل	الباب، سبورة القسم
الدّائرة	الإسورة، شكل الشّمس
المكعب	زهرة النّرد.
متوازي المستطيلات أو متوازي المستطيلات	علبة عود الثّقاب، خزانة القسم

عندما يميز التّلميذ بين الأشكال المختلفة، يُطلب منه تنفيذها باستخدام النّمذجة والعجين. بعد ذلك، يتم توجيهه لاستخدام أدوات مساعدة مثل المسطرة والكوس والمدور لرسم هذه الأشكال وقصها بأحجام متنوعة، سواء كانت صغيرة أو كبيرة، طويلة أو قصيرة، رفيعة أو عريضة، مع دمج هذه الأشكال معًا.

أما بالنّسبة للعمليات الحسابية مثل الجمع والطّرح والضّرب والقسمة، فإن التّلميذ قد يواجه صعوبة في إجرائها. لذا، من الضّروري أن يمر التّلميذ بمرحلة أو أكثر للانتقال من المحسوس إلى المجرد. على سبيل المثال، يمكن وضع عشر حبات من الفاصوليا أمامه، مما يساعده على فهم مفهوم العدد بطريقة سمعية وبصرية ولمسية وحركية. (العزة، 2006: 147).

- مفهوم إشارة الجمع (+) يرتبط بالفعل "نضيف إلى".
- مفهوم إشارة الطّرح (−) يرتبط بالفعل "نأخذ من".
- مفهوم إشارة الضّرب (×) يرتبط بالفعل "نجمع ونجمع".
- مفهوم إشارة القسمة (/) يرتبط بالفعل "نوزع على".

يمكن القول إن هذه الاحتياجات تتطلب جهودًا جماعية، حيث لا تقتصر على المعلم فقط، بل تشمل أيضًا الأسرة والمدرسة والأخصائي النّفسي وجهات أخرى معنية. (العزة، 2006: 147).

7) الحاجات الإرشادية في المشكلات السّلوكية:

أ- حاجة التّلميذ إلى تعزيز السّلوك الاندماجي والسّلوك المستقر:

عندما يظهر التّلميذ سلوكيات تعكس تدني ثقته بنفسه، مثل عدم المشاركة في الأنشطة الجماعية، والخوف من الاختلاط بالآخرين، والميول إلى العزلة، والخجل في المواقف الجديدة، يصبح من الضّروري أن يتعاون المعلم مع الوالدّين لوضع خطة تهدف إلى تعزيز ثقته بنفسه من خلال تجارب متنوعة، ومنها:

- تكليف التّلميذ بمهام مناسبة في المنزل تساهم في رفع معنوياته، مثل ترتيب غرفته، سقي النّباتات، أو تغيير ديكور المكتبة.

- إشراكه في أنشطة خدمة المجتمع المحلي، مثل الأعمال التّطوعية وتقديم المساعدة للمحتاجين.

- إدخاله في أنشطة تساهم في تعزيز ثقته بنفسه، مثل فرق الكشافة أو النّوادي، مع مراعاة أن تكون المجموعة متجانسة وأن تكون أهداف النّشاط قابلة للتحقيق بالنّسبة له.

- تخصيص يوم في الأسبوع يكون فيه التّلميذ محور اهتمام الجميع، ويمكن نقل هذا النّشاط إلى المنزل من خلال منح التّلميذ "يوم عكس الدّور"، حيث يتقمص دور أحد الوالدّين أو الأخ الأكبر، مثلاً. (العزة، 2006: 148).

ب-حاجة التّلميذ إلى الشّعور بالانتماء: إن تجنب التّلميذ الاقتراب من مجموعة من زملائه وظهور الاضطراب عليه عند مناقشته مع أحدهم أو مغادرته المكان عند تلقيه النّقد، يشير إلى ضرورة دعم وتعزيز حساسية التّلميذ تجاه مشاعر الآخرين وتوقعاتهم. يمكن تحقيق ذلك من خلال اتباع الخطوات التّالية:

أ-استخدام تقنية صور الوجوه: تهدف هذه التّقنية إلى تمكين التّلميذ من التّمييز بين تعبيرات الوجه المختلفة مثل السّعادة، الدّهشة، الحزن، الغضب، الخوف، الاهتمام، الإنصات، المشاركة، والحزم. يجب تدريب التّلميذ على توظيف هذه التّعبيرات في تفاعلاته الاجتماعية مع أقرانه.

ب-التّدريب على استخدام إيقاع الصّوت: يشمل ذلك تطبيقات مختلفة في مواقف التّعامل مع الآخرين، مع مراعاة اختلاف أدوارهم الاجتماعية.

ت–تعزيز تدريب التّلميذ على التّخطيط لبعض الأنشطة الاجتماعية: يجب أن تستهدف هذه الأنشطة خدمة الآخرين ومساعدتهم، والعمل على إسعادهم، مثل الرّحلات، الحفلات، الاجتماعات، واللقاءات. كما ينبغي تقييم الأدوار الاجتماعية للتلاميذ خلال هذه الأنشطة. (فتحي مصطفى الزّيات، 645:1998)

ج–حاجة التّلميذ إلى تخليصه من التّوتر والقلق: عندما يظهر التّلميذ سلوكيات تدل على التّوتر السّريع والضّيق عند مواجهة المعارضة، أو يشعر بالخوف ويفتقر إلى الإحساس بالأمان، أو يسهل عليه البكاء عند مراجعة أحد له، يمكن للوالدّين اتباع خطوات علمية تهدف إلى تقديم الطّمأنينة المنظمة للتلميذ، والتّي يمكن أن يدربهم عليها الأخصائي النّفسي المدرسي في إطار التّعاون بين الأسرة والمدرسة. ومن هذه الخطوات:

– تدريب التّلميذ على تقنيات الاسترخاء.

– تحديد المحفز الرّئيسي الذي يثير القلق.

– تصنيف المحفزات المثيرة للقلق بشكل تدريجي، حيث يمكن تحليل الخوف من الرّفض الاجتماعي إلى المواقف التّالية:

* التّواجد في تجمع يتكون من شخصين أو أكثر.

* الابتعاد عن الأنشطة الاجتماعية مع مجموعته.

* التّحدث أمام مجموعة من الأشخاص.

* شخص آخر يسعى لاكتشاف عيوبه.

* سخرية من الأصدقاء.

* تعليقات من المقربين تشير إلى التّقليل من قيمته.

– يُطلب من التّلميذ، أثناء استرخائه العميق، أن يتخيل نفسه في موقف يثير لديه أقل قدر من القلق، مع التّدرج في ذلك عبر فترات فاصلة بين مواقف القلق. (إبراهيم، 93:1980)

د– حاجة التّلميذ إلى تطوير سلوك الانتباه لديه:إن السّلوكيات التّي تصدر عن التّلميذ، مثل الخروج من المقعد أثناء الدّرس، الحركة المستمرة، وعدم الاستقرار في مكانه لفترة طويلة، تتطلب تطوير سلوك الانتباه لديه من خلال المراحل التّالية:

– الاستمرار في الجلوس بهدوء لعدة دقائق في وقت محدد، مع مراعاة التّوقيت المناسب للتعزيز اللفظي أو الملموس وزيادة مدة الجلوس الهادئ تدريجياً.

– النّظر والاستجابة للمعلم أو الوالدّين عند مناداته أو ذكر اسمه، مع مراعاة تقديم التّعزيز عند حدوث الاستجابة المطلوبة وزيادة تدريجية في مدة النّظر، واستخدام التّحفيز البدني إذا لم تؤتِ المناداة نتيجة.

– يتم النّظر إلى شيء معين عند الطّلب، أي في الوقت المناسب، وذلك من خلال استخدام عبارات واضحة تتضمن طلب النّظر إلى الشّيء مع الإشارة إليه. يُقدَّم الدّعم اللفظي أو البدني فور الاستجابة، ويمكن اللجوء إلى أسلوب الحث البدني إذا لزم الأمر.

– يتم تنفيذ عمل معين أو نشاط لفترة محددة، حيث يتم استغلال نجاح الطّفل في المراحل السّابقة للانتقال به من مرحلة التّلقي إلى مرحلة الفعالية، مما يعزز مسؤوليته الذاتية في أداء نشاط معين مثل جمع الكراريس، ترتيب قطع الطّباشير في العلبة، تنظيم ملابسه في الخزانة، وغسل جواربه. يجب أن تتضمن هذه الأعمال ما يلي:

* وضوح الأوامر المطلوبة.

* الإشارة إلى المسميات.

* استخدام الحث اللفظي، مع إمكانية اللجوء إلى الحث البدني عند الحاجة.

* زيادة تدريجية في فترة الاستغراق في النّشاط. (عبد السّتار إبراهيم وآخرون، 157:1993)

خ– الحاجة إلى النّمذجة والقدوة: يمكن تلبية هذه الحاجة من خلال الاستفادة من معايير القدوة مثل التّشابه في العمر، جاذبية النّموذج، وتوافق الفهم. يتم عرض فيلم قصير مُعد خصيصًا لتعليم المهارات الاجتماعية، حيث يركز على قدرة طفل يتوفر فيه معايير القدوة على التّفاعل الاجتماعي، واستكشاف مواضيع جديدة للنقاش، والقدرة على التّواصل البصري رغم اختلافه عن المجموعة. في هذه الحالة، تُثار لدى التّلميذ الرّغبة في الإنجاز من خلال تقديم أفضل ما لديه، والنّجاح في أنشطته وتفاعلاته، والتّفوق على الآخرين في إنجازاتهم.

ط– الحاجة إلى اللعب:تعكس السّلوكيات التّي يظهرها التّلميذ، مثل الخروج من مقعده أثناء الدّرس، وضرب الأرض بقدميه باستمرار، ومعاكسة زملائه، فرط النّشاط. يوفر اللعب فرصة للتعبير عن المشاعر وتخفيف التّوترات. يمكن تلبية هذه الحاجة من خلال الخطوات التّالية:

– عرض السّلوك المطلوب تعلمه، مثل الحفاظ على الهدوء في الفصل أثناء شرح الدّرس، من خلال نموذج فيديو أو تسجيل صوتي أو مسرحية.

– تشجيع الأداء وتوجيه انتباه التّلميذ إلى جوانب القصور لديه، مع تعزيز الجوانب الصّحيحة.

– يتم إعادة الأداء وتكراره حتى يتمكن التّلميذ من إتقانه.

– يتم ممارسة الأداء بشكل فعلي في مواقف حية لاكتساب خبرات جديدة. كما يمكن تلبية هذه الحاجة من خلال استخدام أسلوب الاسترخاء العضلي.

هـ–الحاجة إلى تحديد ما هو مطلوب بشكل دقيق: يتم تلبية هذه الحاجة من خلال اتباع أسلوب التّشكيل، أي صياغة السّلوك المراد الوصول إليه بعبارات واضحة ومفهومة، وعدم الاكتفاء بالإيحاء أو الصّياغة المختصرة، مع تطبيق مبدأ التّعلم الزّائد، أي تكرار هذه التّعليمات مع دمجها بالرّابطة الوجدانية.

8) ملخص الفصل:

من خلال ما تم تناوله في هذا الفصل، نستنتج أن الحاجة تعبر عن النّقص والافتقار الذي يشعر به الفرد، مما يثير لديه القلق. في المقابل، يُعتبر الإرشاد النّفسي وسيلة لمساعدة الأفراد في اتخاذ قرارات دقيقة وحكيمة بشأن مستقبلهم. وبالتّالي، فإن الحاجات الإرشادية تعكس رغبة الفرد في اتخاذ سلوك منظم وموجه لتحقيق هدف معين.

ترتبط الحاجات الإرشادية بمفاهيم مشابهة مثل الدّوافع، الحوافز، البواعث، الميل والرّغبة. وبالنّسبة للتصنيف، تنقسم الحاجات الإرشادية إلى ثلاثة أنواع: نفسية تهدف إلى تحقيق الاستقرار النّفسي، اجتماعية تهدف إلى التّكيف مع المجتمع، وأكاديمية تهدف إلى تحسين الأداء الدّراسي. كما أضاف غباري نوعًا رابعًا وهو الحاجات الفسيولوجية، التّي تهدف إلى تحقيق التّوازن الفسيولوجي.

للتعرف بشكل أعمق على طبيعة الحاجات، قمنا بمراجعة النّظريات التّي تفسرها، بدءًا بنظرية ماسلوالتّي تنظم الحاجات في شكل هرمي وفقًا لقوتها وفعاليتها. بينما يقترح كلايتندرفر وجود ثلاث حاجات أساسية: البقاء، الانتماء، والتّطور. من جهة أخرى، يتمتع كريس أرجريس بنظرة طبيعية تجاه هذه الحاجات، في حين تعتبر نظرية موراي الأكثر تفضيلًا في هذا السّياق. أما ماك كليلاند، فيرى أن الحاجات تعكس خصائص الشّخصية التّي تتشكل في المراحل الأولى من الحياة.

فيما يتعلق بنظريات الإرشاد النّفسي، استعرضنا نظرية الذات لكارل روجرز، والنّظرية السّلوكية (المثير والاستجابة)، ونظرية التّحليل النّفسي لفرويد، بالإضافة إلى نظريات السّمات والعوامل، ونظرية المجال لكبرت نيفين، ونظرية العلاج الواقعي.

أما بالنّسبة للحاجات الإرشادية المتعلقة بصعوبات التّعلم، فإننا نبدأ بالكشف عنها مبكرًا، حيث تتجلى الحاجة إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة، والتّي تظهر من خلال عدم قدرة الفرد على التّعرف على الكلمات أثناء القراءة، وكذلك شعوره بالتّعب عند قراءة فقرة كاملة من النّص.

– الحاجة إلى تعزيز المهارات الكتابية: تتجلى هذه الحاجة من خلال الكتابة بخط غير واضح، والاحتياج إلى وقت أطول لإنجاز الأعمال الكتابية، ونسيان كتابة بعض الكلمات أثناء الإملاء، وعدم كتابة الكلمات بشكل صحيح.

– الحاجة إلى تعزيز المفاهيم الرّياضية: تظهر هذه الحاجة من خلال الصّعوبة في اتباع خطوات متسلسلة، وصعوبة ترتيب الأعداد المركبة، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية.

أما بالنّسبة للاحتياجات الإرشادية المتعلقة بالمشكلات السّلوكية، فقد توصلنا إلى: حاجة الطّالب إلى التّدريب على السّلوك الاندماجي والسّلوك المستقر، وحاجته إلى الشّعور بالانتماء، وتخفيف التّوتر والقلق، وتعزيز سلوك الانتباه لديه، بالإضافة إلى الحاجة إلى النّمذجة والقدوة واللعب، وكذلك حاجة الطّالب إلى تحديد دقيق لما هو مطلوب منه.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. **أهداف الدّراسة**
2. **الإطار الزّماني والمكاني للدراسة.**
3. **عينة الدّراسة**
4. **أدوات الدّراسة.**
5. **الخصائص السّيكومترية للأدوات**

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1. **منهج الدراسة**
2. **الإطار المكاني والزمني للدراسة**
3. **عينة الدراسة**
4. **أدوات جمع البيانات**
5. **الأساليب الإحصائية**

1)**أهداف الدّراسة:** تعتبر الدّراسة الاستطلاعية خطوة أساسية وضرورية تساهم في التّعرف بشكل خاص على المجال الذي تُجرى فيه الدّراسة. في البداية، تم التّواصل مع مديرية التّربية لولاية تيميمون للحصول على التّرخيص الذي يتيح لنا الحصول على التّسهيلات اللازمة لإجراء الدّراسة الميدانية في مجموعة من المدارس الابتدائية، والتّي يبلغ عددها تسعة (18) مدرسة ابتدائية. بعد ذلك، تم الاتصال بمديري المدارس بهدف إجراء الدّراسة الميدانية والتّعرف على أساتذة الطّور الثّاني والطّور الثّالثّ من التّعليم الابتدائي، حيث تم شرح الغرض من الدّراسة للحصول على الدّعم اللازم في جميع مراحلها. وقد تم السّماح لنا بحضور الحصص الدّراسية والتّفاعل مع التّلاميذ، بالإضافة إلى تخصيص وقت مناسب لتطبيق الاختبار،

3)الإطار الزماني والمكاني للدراسة: تم إجراء الدّراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2024/09/05 إلى 2024/10/08. أما عم المكان فقد أجريت الدراسة 20 مدرسة ابتدائية واقعة بتميمون

جدول رقم(03): يوضح توزيع عينة الدّراسة الاستطلاعية على المدارس الابتدائية

المدرسة	الطّور الثّاني		الطّور الثّالثّ		المجموع
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
مدرسة بحوص عبد الكامل (تالة)	2	2	5	3	12
مدرسة سيدي امحمد (السّاهلة)	1	1	4	3	9
مدرسة مولاي علي الشّريف (جنان علة)	3	2	2	2	9
مدرسة الملياني بكار (تبرغمين)	3	2	5	4	14
مدرسة علي بن أبي طالب (أقبور)	2	2	4	4	12
مدرسة بودواية بحوص (الشّارف)	1	1	4	2	8
المجموع	12	10	24	18	64

4) عينة الدّراسة: تم اختيار عينة الدّراسة الاستطلاعية بطريقة قصدية من 6 مدارس ابتدائية من دائرة أوقروت ولاية تيميمون منها 3 مدارس من المقاطعة الثامنة و3 من المقاطعة الحادية عشر. وللإشارة فإن أفراد هذه العينة تم اختيارهم بمساعدة المعلمين و هذا لكونهم خبيرين بتلامذتهم من جهة و من جهة أخرى لتفادي إهدار الوقت المخصص للحصص التعليمية. إضافة إلى صعوبة التّعامل مع مستويات التّعليم الابتدائي بالنظر إلى عدم إمكانية إطالة مكوث الباحث داخل حجرة الدراسة.

تتراوح أعمار عينة هذه الدّراسة ما بين 8 سنوات و12 سنة موزعة كالآتي:

- تلاميذ الطّور الثاني تتراوح أعمارهم ما بين 8 سنوات و10 سنوات.

– تلاميذ الطّور الثّالثّ تتراوح أعمارهم ما بين 11 سنة و12 سنة.

جدول رقم (04): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا للطور التعليمي و جنس التلميذ

جنس التلميذ	الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي		الطّور الثّالث من التّعليم الابتدائي	المجموع
	السّنة الثّالثّة	السّنة الرّابعة	السّنة الخامسة	
ذكـــــور	12	13	10	35
إنـــــاث	10	11	8	29
المجمـــــوع	22	24	18	64

5) أدوات الدراسة: عمد الباحث الى استخدام أداتين بحثيتين: استبيان صعوبات التّعلم واستبيان المشكلات السّلوكية.

أولا: استبيان صعوبات التّعلم الأكاديمي: تم تصميم هذا الاستبيان من طرف فتحي مصطفى الزيات سنة 2007 ويتكون من 59 فقرة ذات اتجاه موجب منها 20فقرة تقيس صعوبات تعلم القراءة و20فقرة تقيس صعوبات تعلم الكتابة و19فقرة تقيس صعوبات تّعلم الرّياضيات (الحساب). أما عن بدائل الإجابة لهذا الاستبيان فهي: دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق.

و أما عن طريقة اجراء هذا الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية، قام الباحث أولا بتوضيح الهدف من البحث للمعلمين المشرفين على عملية التّعليم داخل المستويات المعنية بالبحث حتى يتمكنوا من الحرص والجدية في الإجابة عن فقرات الاستبيان. بعد قراءة الفقرات وفهمها، ثم وضع علامة (×) في الخانة المناسبة، ولقد تم طمأنتهم بأن هذه البيانات والمعلومات المستفاد منها ستظل سرية لغرض البحث العلمي.

6) الخصائص السّيكومترية لهذه الأداة:

1–الصّدق: للتعبير عن صدق الأداة استخدم الباحث نوعين من الصّدق:

أ–صدق المحكمين: هو نوع يعبر عن آراء مجموعة من الأساتذة من جامعات مختلفة سواء من خارج الوطن أو داخله تم عرض نسخة من أداة البحث على 15 أستاذا محكما من داخل الوطن وخارجه، منهم 13 أستاذا من داخل الوطن وأستاذين من خارج الوطن من ذوي الخبرة والاختصاص لتحكيمها ومعرفة مدى وضوح الفقرات وانتمائها للمحاور التّي تندرج تحتها، ومدى وضوح الفقرات من حيث الصّياغة اللغوية.

من داخل الوطن:

ثمانية أساتذة محكمين من قسم علم النّفس وعلوم التّربية لجامعة أحمد درايعية لولاية أدرار، إضافة إلى خمسة أساتذة محكمين من جامعة عباس لغرور خنشلة بكلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية تخصص علم النفس.

من خارج الوطن:

لقد استفاد الباحث أيضا من تحكيم أساتذة من خارج الوطن منهم أستاذ بكلية الأدب والعلوم الإنسانية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بالمغرب، وآخر أستاذ من جامعة المنصورة بمصر.

حيث تجلت ملاحظات الأساتذة المحكمين حول تعديل بعض العبا ارت المركبة، أو إعادة صياغة العبارة بشكل آخر أفضل، كما هو موضح في الجدول التّالي:

جدول رقم (05) يوضح قائمة الفقرات التّي تم تعديلها على مقياس صعوبات التّعلم بأبعاده الثّلاثة.

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	نوع المشكل	الفقرة بعد التعديل
بعد صعوبات تعلم القراءة			
01	يبدو عصبيا –متململا–عبوسا عندما يقرأ	بها غموض	يبدو عصبيا عبوسا عندما يقرأ
06	يبدو قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينه	فقرة مركبة	يبدو قلقا مرتبكا عندما يقرأ
09	يعكس/أو يستبدل بعض الحروف والكلمات	فقرة مركبة	يستبدل بعض الحروف والكلمات
بعد صعوبات تعلم الكتابة			
01	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والواجبات والأعمال الكتابية	فقرة مركبة	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والأعمال الكتابية
06	يجد صعوبة في كتابة أدوات الوصل الملائمة للحروف والكلمات	فقرة مركبة وغير واضحة	يجد صعوبة في التّمييز بين همزة القطع وهمزة الوصل في الحروف والكلمات
20	كتابة مفككة ركيكة، مع ضعف القدرة على التّعبير	فقرة مركبة	كتابته مفككة وركيكة.

ب- صدق الاتساق الدّاخلي: ويقصد به اتساق كل عبارة من عبارات الاستبيان مع المجال الذي تنتمي اليه العبارة وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والدّرجة الكلية للمحور نفسه والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (06): يوضح معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية لاستبيان صعوبات التّعلم الأكاديمي.

البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه
صعوبات القراءة	01	0.271**	,443**
	02	0.273**	,355**
	03	0.177*	,453**
	04	0.309**	,429**
	05	0.192**	,432**
	06	,176*	,188**
	07	,225**	,264**
	08	,255**	,275**
	09	,380**	,429**
	10	,375**	,174*
	11	,511**	,577**
	12	,374**	,423**
	13	,188**	,204**
	14	,380**	,429**
	15	,186**	,237**
	16	,243**	,255**
	17	,180*	,431**
	18	,511**	,577**
	19	,303**	,363**
	20	,251**	,275**
صعوبات الكتابة	01	,521**	,274**
	02	,243**	,247**
	03	,313**	,176*

	04	,203**	,237**
	05	,170*	,268**
	06	,345**	,232**
	07	,351**	,303**
	08	,169*	,234**
	09	,323**	,291**
	10	,334**	,310**
	11	,341**	,169*
	12	,173*	,187**
	13	,162*	,205**
	14	,126*	,239**
	15	,242**	,311**
	16	,141*	,325**
	17	,155*	,179*
	18	,134*	,218**
	19	,183**	,268**
	20	,147*	,208**
صعوبات الرياضيات (الحساب)	01	,273**	,363**
	02	,154*	,335**
	03	,330**	,398**
	04	,192**	271**
	05	,176*	,232**
	06	,225**	,309**
	07	,255**	,279**
	08	,380**	,401**
	09	,181*	,311**
	10	,511**	,610**

	11	,374**	,392**
	12	,188**	,221**
	13	,380**	,401**
	14	,188*	,236**
	15	,243**	,240**
	16	,517**	,231**
	17	,511**	,610**
	18	,303**	,370**
	19	,251**	,275**

بالنّسبة لبعد صعوبات القراءة:

يمكن أن نستنتج من خلال الجدول أن جميع الفقرات لها ارتباط بالبعد المتمثل في صعوبات تعلم القراءة، وذلك عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (3) والفقرة (6) والفقرة (17) فمستوى دلالة ارتباطها بالبعد هو: 0.05.

أما بخصوص ارتباط الفقرة بكل الابعاد فنجد أيضا انا جميع الفقرات لها ارتباط عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (10) فإن مستوى دلالة ارتباطها بكل الأبعاد هو 0.05.

بالنّسبة لبعد صعوبات تعلم الكتابة:

يمكن أن نستنتج من خلال الجدول أن جميع الفقرات لها ارتباط بالبعد المتمثل في صعوبات تعلم القراءة، وذلك عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (5)، (8)، (12)، (13)، (14)، (16)، (17)، (18)، (20) فمستوى دلالة ارتباطها بالبعد هو: 0.05.

أما بخصوص ارتباط الفقرة بكل الابعاد فنجد أيضا انا جميع الفقرات لها ارتباط عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (11) و(17) فإن مستوى دلالة ارتباطها بكل الأبعاد هو 0.05.

أما بالنّسبة لبعد صعوبات الرّياضيات(الحساب):

يمكن أن نستنتج من خلال الجدول أن جميع الفقرات لها ارتباط بالبعد المتمثل في صعوبات تعلم القراءة، وذلك عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (11) والفقرة (17) فمستوى دلالة ارتباطها بالبعد هو: 0.05.

أما بخصوص ارتباط الفقرة بكل الابعاد فنجد أيضا انا جميع الفقرات لها ارتباط عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (5)، (9) و(14) فإن مستوى دلالة ارتباطها بكل الأبعاد هو 0.05.

يلاحظ من الجدول أعلاه لصدق الاتساق الدّاخلي أن كل العبارات دالة احصائيا وبذلك تعتبر عبارات الاستبيان ومحاوره صادقة لما وضعت لقياسه.

حساب معامل الثّبات: اعتمد الباحث طريقة واحدة لحساب ثبات الأداة وذلك باستخدام معامل ألفا كرومباخ (Alpha Cronbach).

تم قياس التّناسق الدّاخلي باستخدام معامل ألفا كرومباخ AlfaCronbach للأداة بعد التّأكد من أن الأداة لها مستوى كاف من الصّدق فكانت النّتائج كما هي موضحة في الجداول أدناه والتّي تعرض لنا قيمة ألفا كرونباخ بالنّسبة لكل بعد.

جدول رقم (07): حساب معامل الثّبات للبعد الأول (بعد القراءة):

معامل الثّبات	
مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
20	0,909

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ للبعد الأول الخاص بالقراءة هي 0.909، وهذا يعني أن بعد مشكلة القراءة ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة 0.01 مما يعني أن هذا البعد يمتلك قدرا عال من الثّبات ويمكن الاعتماد عليه لاختبار الفرضيات البحثية.

جدول رقم (08): حساب معامل الثّبات للبعد الثّاني (بعد الكتابة)

معامل الثّبات	
مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
20	0,837

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ للبعد الثّاني الخاص مشكلة الكتابة هي 0.837، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة 0.01 مما يعني أن هذا البعد يمتلك قدرا عال من الثّبات ويمكن الاعتماد عليه لاختبار الفرضيات البحثية.

جدول رقم (09): حساب معامل الثّبات للبعد الثّالثّ (بعد الحساب)

معامل الثّبات	
مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
19	0,857

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن: قيمة ألفا كرونباخ للبعد الثّالثّ الخاص بمشكلة الحساب هي 0.857، وهذا يعني أن بعد مشكلة الحساب دال إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0.01 مما يعني أن هذا البعد يمتلك قدرا عال من الثّبات ويمكن الاعتماد عليه لاختبار الفرضيات البحثية.

جدول رقم (10): حساب معامل الثّبات لاستبيان صعوبات التّعلم (الاستبيان ككل)

معامل الثّبات	
مجموع الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
59	0,860

الجدول أعلاه يعرض قيمة ألفا كرونباخ لكل فقرات استبيان صعوبات التّعلم، ولقد عبر عنها ب 0.860 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0.01مما يعني أن هذا الاستبيان يمتلك قدرا عال من الثّبات ويمكن الاعتماد عليه في جمع المعطيات الضرورية للبحث

يتضح من قيم معاملات الصدق والثبات أعلاه أن استبيان صعوبات التعلم يتوفر على مستويات عالية من الصدق و اثبات تؤهله لأن يستخدم بكل أمان في جمع البيانات الضرورية لهذه الدراسة

ثانيا: استبيان المشكلات السّلوكية: تم تصميم الأداة من طرف الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات سنة 2007 وهي أداة تتكون من 43 فقرة مقسمة على أربعة أبعاد وهي على التّوالي: بعد النّشاط الزّائد ويتكون من 10 فقرات، بعد تشتت الانتباه ويتكون من 10 فقرات، بعد السّلوك العدواني ويتكون من 11 فقرة، وبعد السّلوك الانسحابي ويتكون من 12 فقرة.

أ- بدائل استبيان المشكلات السلوكية:

وفقا لما استخلص الباحث بعد اطلاعه على مجموعة من المقاييس الخاصة بصعوبات التّعلم الأكاديمي تم اعتماد السّلم الخماسي كبدائل مناسبة للإجابة على هذا الاستبيان وهذه البدائل هي: دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق.

ب-تصحيح استبيان المشكلات السلوكية:

لتصحيح الاستبيان اعتمد الباحث على طريقة تحويل استجابات أفراد عينة الدّراسة الأساسية على مقياس صعوبات التّعلم بحيث تم الأخذ بعين الاعتبار اتجاه الفقرة وعدد بدائلها وكان تصحيحها كالآتي: 5 دراجات للبديل دائما، 3 درجات للبديل غالبا، درجتان(2) للبديل أحيانا، 1 للبديل نادرا و0 درجة للبديل لا تنطبق.

ج-تعليمات استبيان المشكلات السلوكية:

لكي يقوم الباحث بالدّراسة الاستطلاعية على عينة من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم، قام بإظهار الهدف من البحث وذلك بتوضيح الغاية والهدف من البحث للمعلمين المشرفين على عملية التّعليم داخل المستويات المعنية بالبحث حتى يتمكنوا من الحرص والجدية في الإجابة عن أسئلة الاستبيان بكل صدق وصراحة بعد قراءة الفقرات وفهمها، ثم وضع علامة (×) في الخانة المناسبة، ولقد تم طمأنتهم بأن هذه البيانات والمعلومات المستفاد منها ستظل سرية لغرض البحث العلمي.

1-الصّدق:

للتعبير عن صدق الأداة استخدم الباحث نوعين من الصّدق:

أ-صدق المحكمين:

هو نوع يعبر عن آراء مجموعة من الأساتذة من جامعات مختلفة سواء من خارج الوطن أو داخله تم عرض نسخة من أداة البحث على 15 أستاذا محكما من داخل الوطن وخارجه، منهم 13 أستاذا من داخل الوطن وأستاذين من خارج الوطن من ذوي الخبرة والاختصاص لتحكيمها ومعرفة مدى وضوح الفقرات وانتمائها للمحاور التّي تندرج تحتها، ومدى وضوح الفقرات من حيث الصّياغة اللغوية.

من داخل الوطن:

ثمانية أساتذة محكمين من قسم علم النّفس وعلوم التّربية لجامعة أحمد درايعية لولاية أدرا، إضافة إلى خمسة أساتذة محكمين من جامعة عباس لغرور خنشلة بكلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية تخصص علم النفس.

من خارج الوطن:

لقد استفاد الباحث أيضا من تحكيم أساتذة من خارج الوطن منهم أستاذ بكلية الأدب والعلوم الإنسانية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بالمغرب، وآخر أستاذ من جامعة المنصورة بمصر.

حيث تجلت ملاحظات الأساتذة المحكمين حول تعديل بعض العبا ارت المركبة، أو إعادة صياغة العبارة بشكل آخر أفضل، كما هو موضح في الجدول التّالي:

جدول رقم (11) يوضح قائمة الفقرات التّي تم تعديلها على مقياس المشكلات السّلوكية بأبعاده الأربعة.

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	نوع المشكل	الفقرة بعد التعديل
08	يصعب عليه الالتّزام بالهدوء أثناء ممارسة لألعاب	بها غموض	لا يلتزم بالتّعليمات والقوانين أثناء ممارسة الألعاب.
17	يجد صعوبة في متابعة الدّرس والتّوجيهات التّي تصدر من المعلم.	بها غموض	لا يهتم لتوجيهات المعلم أثناء الدّرس.
28	يميل الى اللعب العنيف.	بها غموض	يتصرف بعنف أثناء اللعب مع زملائه.
31	يتكرر تعرضه للجروح والكسور بسبب سلوك العنف لديه.	فقرة مركبة	تظهر عليه آثار الجروح والخدوش.
33	ينسحب ويتردد في المشاركة أثناء الدّرس والنّشاطات الاجتماعية.	فقرة مركبة وبها غموض	لا يبدي اهتماما بالمشاركة أثناء الدّرس والنّشاطات الجماعية.
34	لا يبدأ الحديث والمناقشة، ويتجنب الانضمام الى زملائه.	بها غموض	لا يشارك زملائه الحديث والمناقشة ولا يبدي رأيه.

ب- صدق الاتساق الدّاخلي

ويقصد به اتساق كل عبارة من عبارات الاستبيان مع المجال الذي تنتمي اليه العبارة وهذا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والدّرجة الكلية للمحور نفسه.

جدول رقم **(12): يوضح معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية لاستبيان المشكلات السّلوكية**

البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه
النشاط الزائد	1	,235**	,377**
	2	,171*	,392**
	3	,337**	,498**
	4	,663**	,611**
	5	,376**	,540**
	6	,377**	,481**
	7	,595**	,573**
	8	,310**	,524**
	9	,476**	,510**
	10	,171*	,149*
تشتت الانتباه	1	,206**	,343**
	2	,385**	,604**
	3	,525**	,460**

	4	,250**	,528**
	5	,345**	,522**
	6	,357**	,414**
	7	,289**	,452**
	8	,157*	,402**
	9	,555**	,581**
	10	,401**	,550**
السلوك العدواني	1	,626**	,758**
	2	,179*	,298**
	3	,694**	,739**
	4	,629**	,704**
	5	,606**	,672**
	6	,704**	,737**
	7	,625**	,673**
	8	,629**	,762**
	9	,639**	,717**
	10	,608**	,628**
	11	,707**	,756**
السلوك الانسحابي	1	,328**	,459**
	2	,305**	,429**
	3	,179*	,522**
	4	,328**	,459**
	5	,511**	,586**
	6	,530**	,518**
	7	,662**	,754**
	8	,520**	,606**
	9	,618**	,575**
	10	,733**	,690**
	11	,655**	,750**
	12	,698**	,699**

بالنّسبة لبعد النّشاط الزّائد: يتضح من خلال

يمكن أن نستنتج من خلال الجدول أن جميع الفقرات لها ارتباط بالبعد المتمثل في صعوبات تعلم القراءة، وذلك عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (2) والفقرة (10) فمستوى دلالة ارتباطها بالبعد هو: 0.05

أما بخصوص ارتباط الفقرة بكل الابعاد فنجد أيضا انا جميع الفقرات لها ارتباط عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (10) فإن مستوى دلالة ارتباطها بكل الأبعاد هو 0.05.

بالنّسبة لبعد تشتت الانتباه:

يمكن أن نستنتج من خلال الجدول أن جميع الفقرات لها ارتباط بالبعد المتمثل في صعوبات تعلم القراءة، وذلك عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (8) فمستوى دلالة ارتباطها بالبعد هو: 0.05

أما بخصوص ارتباط الفقرة بكل الابعاد فنجد أيضا انا جميع الفقرات لها ارتباط عند مستوى الدّلالة 0.01.

بالنّسبة لبعد السّلوك العدواني:

يمكن أن نستنتج من خلال الجدول أن جميع الفقرات لها ارتباط بالبعد المتمثل في صعوبات تعلم القراءة، وذلك عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (2) فمستوى دلالة ارتباطها بالبعد هو: 0.05

أما بخصوص ارتباط الفقرة بكل الابعاد فنجد أيضا انا جميع الفقرات لها ارتباط عند مستوى الدّلالة 0.01.

بالنّسبة لبعد السّلوك الانسحابي:

يمكن أن نستنتج من خلال الجدول أن جميع الفقرات لها ارتباط بالبعد المتمثل في صعوبات تعلم القراءة، وذلك عند مستوى الدّلالة 0.01 عدا الفقرة (3) فمستوى دلالة ارتباطها بالبعد هو: 0.05

أما بخصوص ارتباط الفقرة بكل الابعاد فنجد أيضا انا جميع الفقرات لها ارتباط عند مستوى الدّلالة 0.01.

يلاحظ من الجدول أعلاه لصدق الاتساق الدّاخلي أن كل العبارات دالة احصائيا وبذلك تعتبر عبارات الاستبيان ومحاوره صادقة لما وضعت لقياسه

حساب معامل الثّبات: اعتمد الباحث طريقة واحدة في حساب ثبات الأداة وذلك باستخدام معامل ألفا كرومباخ (Alpha Cronbach).

جدول رقم (13): حساب معامل الثّبات لاستبيان المشكلات السّلوكية

معامل الثّبات	
مجموع العبارات	**معامل ألفا كرونباخ**
43	0,733

الجدول أعلاه يعرض قيمة ألفا كرونباخ، وهو مقياس للثبات أو الاتساق الدّاخلي لمجموعة من الفقرات، قيمة ألفا كرونباخ تتراوح بين 0 و1، يعتبر أن قيمة ألفا كرونباخ أكبر من 0.7 مقبولة، وأن قيمة أكبر من 0.8 ممتازة.

في دراستنا، قيمة ألفا كرونباخ للاستبيان ككل هي 0.733، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0.01، مما يشير إلى إمكانية اعتماد هذه الأداة لاختبار الفرضيات البحثية.

جدول رقم (14): حساب معامل الثّبات للبعد الأول(النّشاط الزّائد)

معامل الثّبات	
مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
10	0,610

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن قيمة ألفا كرونباخ لبعد النّشاط الزّائد هي 0.610، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0.01، مما يعني أن هناك ترابطا مقبولاً بين فقرات البعد الذي تنتمي اليه أي أنها تمتلك قدرا كافيا من الثّبات.

جدول رقم (15): حساب معامل الثّبات للبعد الثّاني(تشتت الانتباه)

معامل الثّبات	
مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
10	0,642

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن قيمة ألفا كرونباخ لبعد تشتت الانتباه هي 0.642، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0.01، مما يشير إلى أن هناك ترابطا مقبولا بين فقرات البعد مع البعد الذي تنتمي اليه وتعطي مؤشرا على درجة معقولة من الثّبات.

جدول رقم (16): حساب معامل الثّبات للبعد الثّالثّ (السّلوك العدواني)

معامل الثّبات	
مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
10	0,885

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن قيمة ألفا كرونباخ لبعد السّلوك العدواني هي 0.885، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0.01، مما يعني أن هناك ترابطا قويا بين فقرات البعد الذي تنتمي اليه أي أنها تمتلك قدرا كافيا من الثّبات.

جدول رقم (17): حساب معامل الثّبات للبعد الرّابع (السّلوك الانسحابي)

معامل الثّبات	
مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
10	0,798

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن قيمة ألفا كرونباخ لبعد السّلوك الانسحابي هي 0.798، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة 0.01، مما يعني أن هناك ترابطا قويا بين فقرات البعد الذي تنتمي اليه أي أنها تمتلك قدرا كافيا من الثّبات.

نستخلص مما سبق حسب نتائج مقياس الفا كرومباخ لقياس درجة ثبات الأداة أن الاستبيان يمتلك قدرا كافيا من الثّبات وبذلك يمكننا الوثوق بنتائجه بعد تطبيق الاختبار.

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية:

1) منهج الدّراسة: الدّراسة التّي تم اعتمادها من طرف الباحث هي دراسة استكشافية وصفية تحليلية، حيث هذا النّوع من الدّراسة يوفر للباحثين كما هائلا من المعلومات عن الظواهر الاجتماعية الكثيرة والمتنوعة، كما يدرس هذا النّوع من الدّراسات الظاهرة كما هي عن طريق الملاحظة والوصف والاستكشاف دون أن يتدخل فيها، فهو تصميم ليس تجريبي، خصوصا أن الباحث في دراسته هذه عمد الى استكشاف المشكلات السّلوكية لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم ثم استكشاف الحاجات الارشادية لهذه الفئة، بعد ذلك قام بدراسة الفرق في المشكلات السّلوكية لذوي صعوبات التّعلم من حيث الجنس والطّور التّعليمي.

2) الإطار المكاني والزّماني للدراسة الأساسية: أجريت الدّراسة الحالية على جميع المدارس الابتدائية التّابعة للمقاطعتين التّربويتين التّابعتين لدائرة أوقروت ولاية تيميمون وهي المقاطعة الثّامنة والمقاطعة الحادية عشر لمديرية التّربية لولاية تيميمون وذلك بتاريخ 2024/10/15 الى غاية 2024/11/04.

3) عينة الدّراسة الأساسية: كما أسلفنا الذكر لقد تم اختيار عينة الدّراسة بطريقة قصدية، حيث تم اختيار العينة من 20 مدرسة ابتدائية من دائرة أوقروت ولاية تيميمون علما أن دائرة أوقروت تحتوي على مقاطعتين تربويتين وهما المقاطعة الثّامنة والمقاطعة الحادية عشر بحيث قام الباحث بالاتصال مع جميع المدارس التّابعة للمقاطعتين السّابقتين تم اختيار عشرون مدرسة لإجراء الدّراسة لكونها تتوفر على عينة مناسبة للحصول على النّتائج المطلوبة واستبعد باقي المدارس لكون بعضها تحتوي على أساتذة تعاقد أو استخلاف عند قيام الباحث بتوزيع أداة البحث ليس لديهم خبرة ودراية كافية بالتّلاميذ قد يصعب عليهم التّمييز بين التّلاميذ الذين لديهم صعوبات التّعلم من أولئك التّلاميذ العاديين وخاصة كون الباحث قد قام

بتطبيق الاستبيان مع بداية السّداسي الأول من العام الدّراسي 2024 -2025، وبعضها الاخر كونها مدارس تقع في أحياء صغيرة لا تحتوي على المستويات المطلوبة لغرض البحث كما هو مضح في الجدولين الآتيين:

جدول رقم (18) يوضح توزيع العينة على مدارس المقاطعة الثّامنة والمقاطعة الحادية عشر وفق نوع الجنس والمستوى الدّراسي.

الرّقم	المدرسة	الطّور الثّاني		الطّور الثّالثّ		المجموع
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
01	مدرسة بحوص عبد الكامل (تالة)	5	3	2	2	12
02	مدرسة سيدى امحمد (السّاهلة)	4	3	1	1	9
03	مدرسة مولاي علي الشّريف (جنان عله)	2	2	3	2	9
04	مدرسة الملياني بكار (تبرغمين)	5	4	3	2	14
05	مدرسة علي بن أبي طالب (أقبور)	4	4	2	2	12
06	مدرسة بودواية بحوص (الشّارف)	4	2	1	1	8
07	مدرسة بربوشيامحمد الحدبان	3	1	2	1	7
08	مدرسة بيدة محمد العطشان (قصر الحاج)	6	3	3	2	14
09	مدرسة زاوية سيدى عبد الله	3	1	1	1	6
10	مدرسة محمد بوضياف (أعبود)	5	4	2	1	12
11	مدرسة شيخاوي زايد (اوقروت)	4	3	3	1	11
12	مدرسة الأمير عبد القادر (اقسطن)	2	1	2	1	6
13	مدرسة هواجير الحاج (توكى)	4	3	1	2	10
14	مدرسة زكري عبد القادر	6	4	3	2	15
15	مدرسة السّاوس علي (زاوية سيدي عمر)	3	3	2	1	9
16	مدرسة بن نانا دربال (أولاد محمود)	2	1	1	1	5
17	مدرسة امحمد قوبدر (أوفران)	3	2	2	1	8
18	مدرسة احميدات علي (السّاهلة)	4	3	3	1	11
19	مدرسة سيد الحاج بن أحمد (أولاد راشد)	4	3	2	1	10
20	مدرسة السّاوسعلي (البركة دلدول)	5	3	2	2	12
المـــجموع		76	53	41	28	198

تم استبعاد أربعة مدارس تربوية طما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (19) يوضح مدارس المقاطعتين 8 و11 التّي تم استبعادها وسبب استبعادها.

الرّقم	اسم المدرسة الابتدائية	سبب الاستبعاد
01	مدرسة بلبالي احميدة (بوقمة)	مدرسة لا تحتوي على مستوى السّنة الخامسة.
02	مدرسة السّاوس علي (سيدي عمر)	مجمع مدرسي وبه أستاذ مستخلف لمستوى السّنة الخامسة ابتدائي
04	مدرسة شاذلي بن جديد (تبرغمين)	مجمع مدرسي وبه أستاذ متعاقد لمستوى السّنة الخامسة ابتدائي

خصائص العينة: من حيث العمر تتراوح أعمار عينة الدّراسة ما بين 8 سنوات و12 سنة موزعة كالآتي:

- تلاميذ الطّور الأول من التّعليم الابتدائي تتراوح أعمارهم ما بين 8 سنوات و10 سنوات.

- تلاميذ الطّور الثّالثّ تتراوح أعمارهم ما بين 11 سنة و12 سنة.

كما أسلفنا الذكر فإن أفراد العينة تم اختيارهم على أساس خبرة المعلم من أجل ربح الوقت مع تحقيق الأهداف المرجوة من البحث وكذا عدم أخذ وقت طويل قد يضر بأداء المعلم التّربوي أو يضر بالمتعلمين، وكان ذلك بعد اطلاعه وفهمه لمحتوى أداة البحث الخاصة بصعوبات التّعلم، علما ان الطّالب الباحث يتعامل مع فئة عمرية لا تحسن التّعامل مع مثل هذه البحوث وهي فئة عمرية تتميز بكثرة الحركة والشّجار، وليس لديها القدرة على تمييز الصّعوبة التّي تعاني منها هذا من جهة.

من جهة أخرى صعوبة التّعامل مع مستويات تعليمية مثل مستويات التّعليم الابتدائي الذي قد يستحيل البقاء في حجرة الدّراسة لفترات طويلة لأن المعلم خلال هذه الفترة ملتزم بتأدية المهمة الموكلة اليه من طرف وزرة التّربية الوطنية، ولا يمكنه ان يغفل أو ينشغل عن المتعلمين لأن ذلك قد ينجم عنه أمور قد تضعه في حرج أو مشاكل مع الأولياء أو مع الوزارة الوصية.

جدول رقم (20): يوضح خصائص العينة

الجنس	الطّور الثّاني		الطّور الثّالث	المجموع
	السّنة الثّالثّة	السّنة الرّابعة	السّنة الخامسة	
الذكـــور	41	35	41	117
الإنـــاث	28	25	28	81
المجمـــوع	69	60	69	198

4) أدوات البحث جمع البيانات:

أولا: استبيان صعوبات التّعلم الأكاديمي: تم تصميم هذا الاستبيان من طرف فتحي مصطفى الزيات سنة 2007 ويتكون من 59 فقرة ذات اتجاه موجب منها 20 فقرة تقيس صعوبات تعلم القراءة و20فقرة تقيس صعوبات تعلم الكتابة و19فقرة تقيس صعوبات تّعلم الرّياضيات (الحساب). أما عن بدائل الإجابة لهذا الاستبيان فهي: دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق.

أ–بدائل استبيان صعوبات التعلم:

وفقا لما استخلص الباحث بعد اطلاعه على مجموعة من المقاييس الخاصة بصعوبات التّعلم الأكاديمي تم اعتماد السّلم الخماسي كبدائل مناسبة للإجابة على هذا الاستبيان وهذه البدائل هي: دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق.

ب-تصحيح استبيان صعوبات التعلم:

لتصحيح الاستبيان اعتمد الباحث على طريقة تحويل استجابات أفراد عينة الدّراسة الأساسية على مقياس صعوبات التّعلم بحيث تم الأخذ بعين الاعتبار اتجاه الفقرة وعدد بدائلها وكان تصحيحها كالآتي: 4 دراجات للبديل دائما، 3 درجات للبديل غالبا، درجتان(2) للبديل أحيانا، 1 للبديل نادرا و0 درجة للبديل لا تنطبق.

ج-تعليمات استبيان صعوبات التعلم:

لكي يقوم الباحث بالدّراسة الأساسية على عينة من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم والتي تتكون من 198 تلميذا وتلميذة، قام بإظهار الهدف من البحث وذلك بتوضيح الغاية والهدف من البحث للمعلمين المشرفين على عملية التّعليم داخل المستويات المعنية بالبحث حتى يتمكنوا من الحرص والجدية في الإجابة عن أسئلة الاستبيان بكل صدق وصراحة بعد قراءة الفقرات وفهمها، ثم وضع علامة (×) في الخانة المناسبة، ولقد تم طمأنتهم بأن هذه البيانات والمعلومات المستفاد منها ستظل سرية لغرض البحث العلمي.

ثانيا: استبيان المشكلات السّلوكية:

تم تصميم الأداة من طرف طرف الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات سنة 2007 وهي أداة تتكون من 43 فقرة ذات اتجاه موجب مقسمة على أربعة أبعاد وهي على التّوالي: بعد النّشاط الزّائد ويتكون من 10 فقرات، بعد تشتت الانتباه ويتكون من 10 فقرات، بعد السّلوك العدواني ويتكون من 11 فقرة، وبعد السّلوك الانسحابي ويتكون من 12 فقرة.

أ-بدائل استبيان المشكلات السلوكية:

وفقا لما استخلص الباحث بعد اطلاعه على مجموعة من المقاييس الخاصة بصعوبات التّعلم الأكاديمي تم اعتماد السّلم الخماسي كبدائل مناسبة للإجابة على هذا الاستبيان وهذه البدائل هي: دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – لا تنطبق.

ب-تصحيح استبيان المشكلات السلوكية:

لتصحيح الاستبيان اعتمد الباحث على طريقة تحويل استجابات أفراد عينة الدّراسة الأساسية على مقياس صعوبات التّعلم بحيث تم الأخذ بعين الاعتبار اتجاه الفقرة وعدد بدائلها وكان تصحيحها كالآتي: 4 دراجات للبديل دائما، 3 درجات للبديل غالبا، درجتان(2) للبديل أحيانا، 1 للبديل نادرا و0 درجة للبديل لا تنطبق.

ج-تعليمات استبيان المشكلات السلوكية:

لكي يقوم الباحث بالدّراسة الأساسية على عينة من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم والتي تتكون من 198 تلميذا وتلميذة، قام بإظهار الهدف من البحث وذلك بتوضيح الغاية والهدف من البحث للمعلمين المشرفين على عملية التّعليم داخل المستويات المعنية بالبحث حتى يتمكنوا من الحرص والجدية في الإجابة عن أسئلة الاستبيان بكل صدق وصراحة بعد قراءة الفقرات وفهمها، ثم وضع علامة (×) في الخانة المناسبة، ولقد تم طمأنتهم بأن هذه البيانات والمعلومات المستفاد منها ستظل سرية لغرض البحث العلمي.

5) الأساليب الإحصائية للمعالجة:

اعتمد الباحث في دراسته هذه على مجموعة من الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات والمعطيات التّي تمكن من جمعها وهذا باستخدام برنامج Spss النّسخة 22 وتمثلت هذه الأساليب الإحصائية في:

- التّكرارات.
- النّسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط بيرسون "R".
- معامل ألفا كرومباخ (Alpha Cronbach).
- اختبار (ت) T-Testلمجموعتين مستقلتين.

الفصل السّادس: عرض النّتائج ومناقشتها

1) .عرض ومناقشة الـنتائج تبعا لـلتّساؤل الاستكشافي الأول:

2)اختبار الفرضية الثّانية ومناقشة نتائجها:

3) اختبار الفرضية الثالثة ومناقشة نتائجها:

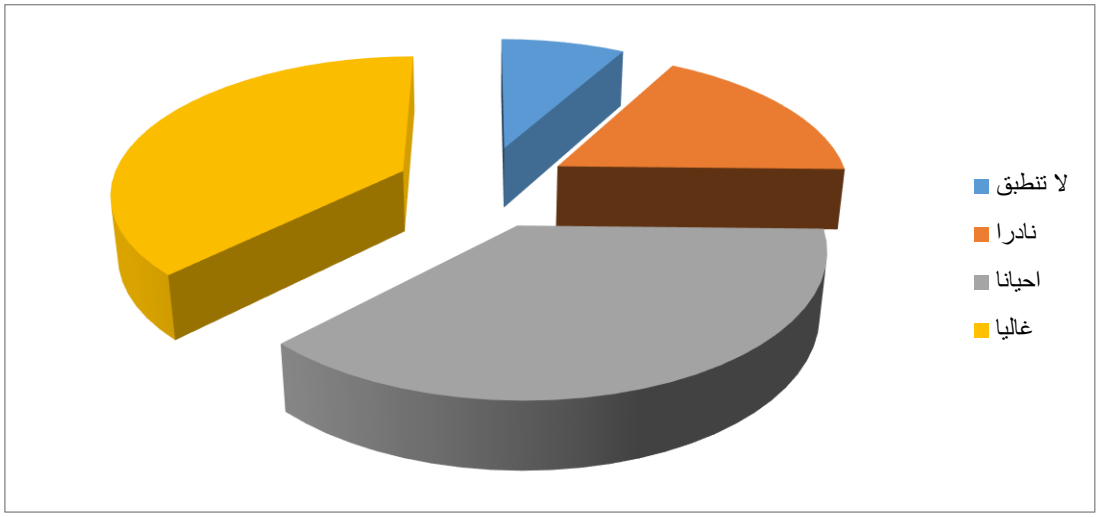
4) عرض ومناقشة الـنتائج تبعا لـلتّساؤل الاستكشافي الرابع:

1) عرض ومناقشة النتائج تبعا للتّساؤل الاستكشافي الأول: ينص التساؤل الاستكشافي الأول على: ما هي المشكلات السّلوكية السّائدة لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم؟

وللإجابة على هذا التّساؤل اعتمد الباحث على النّسب المئوية وتكرار المشكلة السّلوكية لدى أفراد العينة الحسابية بالنّسبة لكل بعد من أبعاد الاستبيان وهذا ما سيتم عرضه من خلال الجداول والأشكال الآتية:

الجدول رقم (21): يوضح توزيع المشكلات السّلوكية لدى عينة الدراسة تبعا لبعد النّشاط الزّائد

بدائل الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية
لا تنطبق	119	6
نادرا	253	12,8
أحيانا	545	27,5
غاليا	552	27,9
دائما	508	25,8



الشّكل رقم (01) يمثل توزيع التّلاميذ عينة الدّراسة تبعا لمتغير المشكلات السّلوكية

من خلال الجدول رقم (21) أعلاه، وعند إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام النّسب المئوية وتكرارات درجات المفحوصين بالنّسبة لبعد النّشاط الزّائد، يتضح أن أعلى نسبة مئوية أخذها بديل الاستجابة غالبا ب27.9%وتكرار قدر ب 552 ثم يليه البديل أحيانا بنسبة 27.5% وتكرار قدر ب 545 ثم يليه البديل

دائما بنسبة 25.8% وتكرار قدر ب 508 ثم يليه البديل نادرا بنسبة 12.8% وتكرار قدر ب 253 وأخيرا البديل لا تنطبق حصل على أدنى نسبة وهي 6% وتكرار قدر ب 119.

تفسير النّتائج الخاصة بالنّشاط الزّائد:

1. يمكننا تفسير هذه النّتائج انطلاقا من بيانات المعالجة الاحصائية المتحصل عليها والموضحة في قائمة الملاحق ومن خلال ما استنتجه الباحث كونه عامل بالقطاع لمدة تزيد عن سع سنوات**النّشاط الزّائد والسّياق الاجتماعي:**

- النّشاط الزّائد يمكن أن يعكس مجموعة من العوامل الاجتماعية والنّفسية. على سبيل المثال، التّلاميذ الذين يصعب عليهم البقاء في مكانهم لفترات طويلة قد يعانون من اضطرابات في التّركيز، قد تكون ناتجة عن بيئة اجتماعية متوترة أو عدم وجود تحفيز كافٍ في الفصل الدّراسي.
- زيادة الحركة والضّوضاء داخل القسم قد تكون مرتبطة بعوامل تتعلق بالضّغط النّفسي أو قلة التّنظيم داخل المدرسة، حيث قد يشعر المتعلم بعدم الارتياح أو التّشويش نتيجة لأمور اجتماعية داخلية أو خارجية.

2. **التّفاعل مع الأقران:**

- من خلال العبارة المتعلقة بصعوبة تكوين علاقات ودية، يظهر أن النّشاط الزّائد قد يؤثر على العلاقات الاجتماعية بين الأطفال. الأطفال الذين يظهرون سلوكيات مفرطة قد يواجهون صعوبة في التّفاعل مع أقرانهم، مما قد يؤدي إلى عزلة اجتماعية.

3. **تأثير النّظام التّربوي على سلوك الطّفل:**

- يشير التّحليل إلى أن بعض التّصرفات، مثل التّحدث بصوت مرتفع أو أخذ ممتلكات الآخرين دون استئذان، قد تكون ناتجة عن نقص في الأنظمة التّربوية أو قلة التّنشئة الاجتماعية في البيئة المدرسية.
- من وجهة نظر سوسيولوجية، يمكن النّظر إلى هذه التّصرفات باعتبارها نتيجة لتأثيرات محيط التّلميذ. على سبيل المثال، في مجتمعات حيث قد تكون القيم الاجتماعية أقل احترامًا للمسؤولية الفردية، قد يظهر الأطفال سلوكيات عدم الاحترام للآخرين

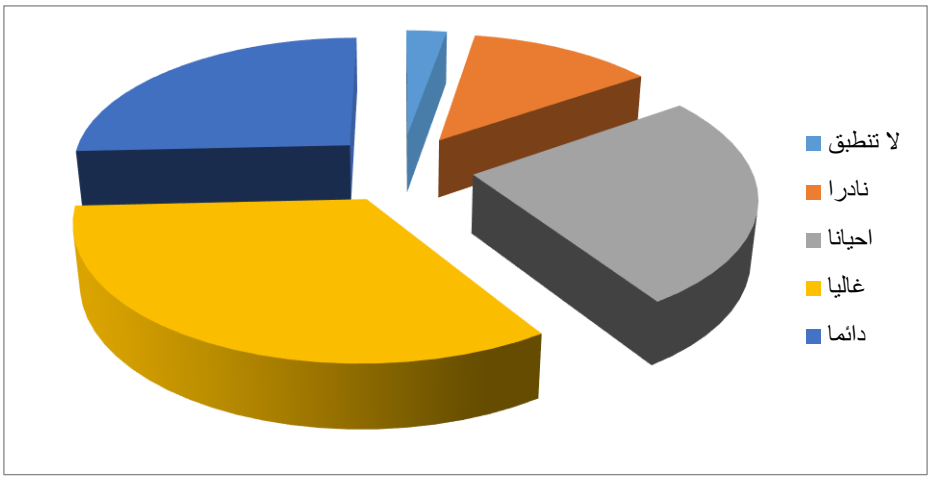
النّتيجة الإحصائية تشير إلى أن الطّلاب يظهرون نشاطًا زائدًا في معظم الحالات، خاصة في ما يتعلق بالحركة داخل القسم وعدم القدرة على التّركيز. لكن هناك بعض السّلوكيات الأقل ظهورًا مثل التّحدث بصوت مرتفع أثناء الدّرس.(أنظر الملحق رقم07)

يظهر لنا أن النّشاط الزّائد قد يكون نتيجة لعدة عوامل تشمل القيم الاجتماعية، البيئة المدرسية، والضّغط النّفسي، مما يتطلب اهتمامًا من المعلمين والمربين لتقديم الدّعم والنّظم المناسبة التّي تساعد الأطفال على تحسين سلوكياتهم.

عرض المعالجة الإحصائية لاستجابات المفحوصين الخاصة ببعد تشتت الانتباه:

الجدول رقم (22)يوضح توزيع المشكلات السّلوكية لدى عينة الدراسة تبعا لبعد تشتت الانتباه

الخيار	التّكرار الكلي	النّسبة
لا تنطبق	54	2,7
نادرا	246	12,4
أحيانا	497	25,1
غاليا	649	32,8
دائما	501	25,3



الشّكل رقم (02) يمثل توزيع التّلاميذ عينة الدّراسة تبعا لمتغير المشكلات السّلوكية

من خلال الجدول رقم (22) أعلاه، وعند إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام النّسب المئوية وتكرارات درجات المفحوصين بالنّسبة لبعد تشتت الانتباه، يتضح أن أعلى نسبة مئوية أخذها بديل الاستجابة غالبا ب 32.8% وتكرار قدر ب 649 ثم يليه البديل دائما بنسبة 25.3% وتكرار قدر ب 501 ثم يليه البديل أحيانا بنسبة 25.1% وتكرار قدر ب 497 ثم يليه البديل نادرا بنسبة 12.4% وتكرار قدر ب 246 وأخيرا البديل لا تنطبق حصل على أدنى نسبة وهي 2.7% وتكرار قدر ب 54.

تفسير النّتائج لبعد تشتت الانتباه:

انطلاقا من بيانات المعالجة الاحصائية المتحصل عليها والموضحة في قائمة الملاحق ومن خلال خبرة وتجربة الباحث كونه عاملا بهذا القطاع يظهر لنا أن:

تشتت الانتباه هو ظاهرة منتشرة بشكل واسع بين التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم، وهو يرتبط بشكل وثيق بعدة عوامل سوسيولوجية ونفسية قد تؤثر في سلوكهم داخل الفصل الدّراسي:

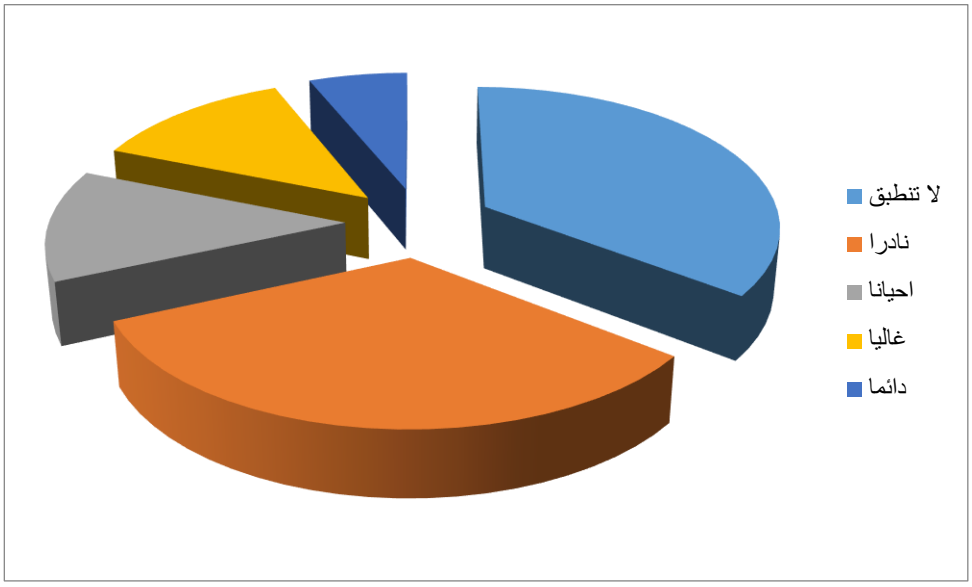
- **العوامل الاجتماعية** :قد يكون الضّغط الاجتماعي أو التّفاعلات غير البناءة بين التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم سببًا في ضعف الانتباه والتّركيز. يمكن أن تؤدي التّوترات الاجتماعية إلى تشتيت الانتباه بشكل أكبر.
- **العوامل البيئية** :الصّفوف المكتظة، قلة المواد التّعليمية، وصعوبات التّواصل مع المعلمين قد تؤدي إلى تشتت الانتباه. البيئة المدرسية قد تفتقر إلى التّحفيز اللازم الذي يساعد في تعزيز الانتباه.
- **العوامل النّفسية** :القلق، الإجهاد النّفسي، أو حتى ضعف الثّقة بالنّفس يمكن أن تكون عوامل تؤثر على قدرة الـمتعلم على التّركيز. هذه العوامل قد تؤدي إلى صعوبة في استكمال المهام أو الانتباه للشرح.

هذا يشير إلى ضرورة التّفكير في تطوير بيئة تعليمية داعمة وتوفير أنشطة تساعد التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم على تعزيز تركيزهم وزيادة انتباههم داخل الفصل الدّراسي. (انظر الملحق رقم08)

عرض المعالجة الإحصائية لاستجابات المفحوصين الخاصة ببعد السّلوك العدواني.

الجدول رقم (23)يوضح توزيع المشكلات السّلوكية لدى عينة الدراسة تبعا لبعد السّلوك العدواني.

الخيار	التّكرار الكلي	النّسبة
لا تنطبق	772	35,4
نادرا	718	33
أحيانا	277	12,7
غاليا	277	12,7
دائما	134	6,2



الشّكل رقم (03) يمثل توزيع التّلاميذ عينة الدّراسة تبعا لمتغير المشكلات السّلوكية

من خلال الجدول رقم (23) أعلاه، وعند إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام النّسب المئوية وتكرارات درجات المفحوصين بالنّسبة لبعد السّلوك العدواني، يتضح أن أعلى نسبة مئوية أخذها بديل الاستجابة لا تنطبق ب 35.4% وتكرار قدر ب 772 ثم يليه البديل نادرا

بنسبة 33% وتكرار قدر ب 718 ثم يليه البديلين أحيانا وغالبا بنسبة12.7% وتكرار قدر ب 277 وأخيرا البديل دائما حصل على أدنى نسبة وهي 6.2% وتكرار قدر ب 134.

تفسير النّتائج الخاصة ببعد السّلوك العدواني:

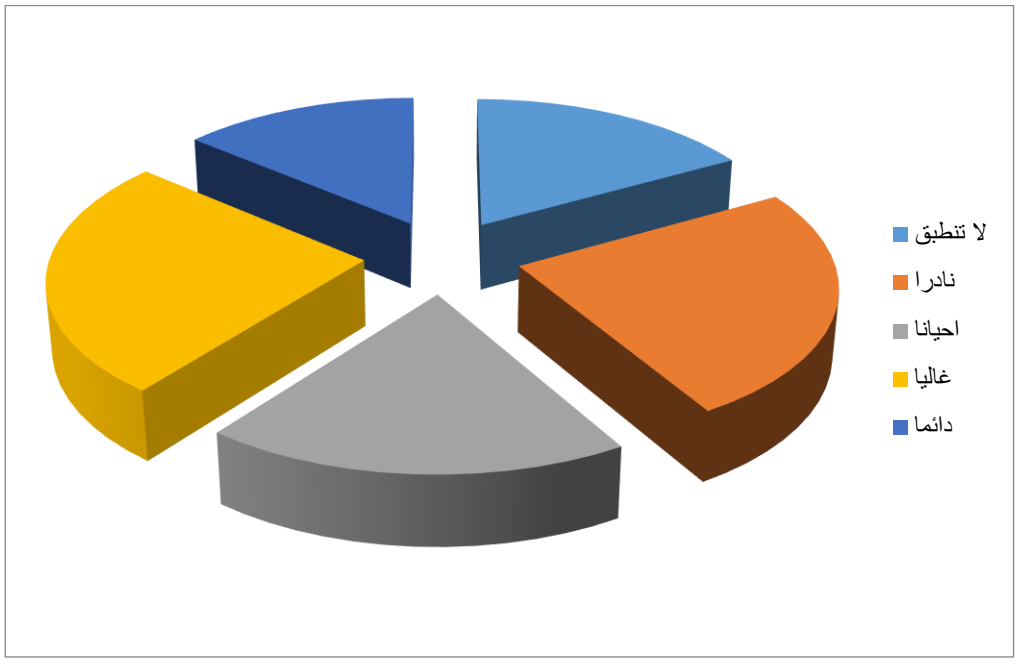
انطلاقا من بيانات المعالجة الاحصائية المتحصل عليها والموضحة في قائمة الملاحق يظهر لنا أن:

1. السّلوك العدواني بين التّلاميذ في القسم يعد نادرًا بشكل عام.
2. السّلوك العدواني اللفظي مثل الشّتائم والعدوان اللفظي كان الأقل شيوعًا.
3. السّلوك العدواني البدني مثل الضّرب والدّفع أكثر شيوعًا ولكن نادرًا ما يحدث.
4. تباين كبير في كيفية تقييم المعلمين للسلوك العدواني بين التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم، مما يعكس تنوعًا في البيئة المدرسية.
5. العوامل النّفسية والاجتماعية تلعب دورًا كبيرًا في السّلوك العدواني، ويجب التّعامل معها بطرق مدروسة في بيئة المدرسة.(انظر الملحق رقم09)

المعالجة الإحصائية لاستجابات المفحوصين الخاصة ببعد السّلوك الانسحابي:

الجدول رقم (24) يوضح توزيع المشكلات السّلوكية لدى عينة الدراسة تبعا لبعد السّلوك الانسحابي

الخيار	التّكرار الكلي	النّسبة
لا تنطبق	401	16,9
نادرا	584	24,6
أحيانا	452	19
غاليا	609	25,6
دائما	330	13,9



الشّكل رقم (04) يمثل توزيع التّلاميذ عينة الدّراسة تبعا لمتغير المشكلات السّلوكية

من خلال الجدول رقم (24) أعلاه، وعند إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام النّسب المئوية وتكرارات درجات المفحوصين بالنّسبة لبعد السّلوك الانسحابي، يتضح أن أعلى نسبة مئوية أخذها بديل الاستجابة غالبا ب 25.6% وتكرار قدر ب 609 ثم يليه البديل نادرا بنسبة 24.6% وتكرار قدر ب 584 ثم يليه البديل أحيانا بنسبة 19% وتكرار قدر ب 452 ثم يليه البديل لا تنطبق بنسبة 16.9% وتكرار قدر ب 401 وأخيرا البديل دائما حصل على أدنى نسبة وهي 13.9% وتكرار قدر ب 330.

تفسير النّتائج الخاصة ببعد السّلوك الانسحابي: يمكننا أن نستخلص مما سبق وانطلاقا من بيانات المعالجة الاحصائية المتحصل عليها والموضحة في قائمة الملاحق يظهر لنا أن:

1. **السّلوك الانسحابي** بشكل عام له درجة توافق معتدلة، حيث أن التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم يميلون إلى التّراجع والانعزال.

أكثر العبارات التّي يتم الاتفاق عليها هي "يميل إلى البقاء واللعب وحيدًا" و"ينسحب ويتردد في المشاركة أثناء الدّرس والنّشاطات الجماعية."

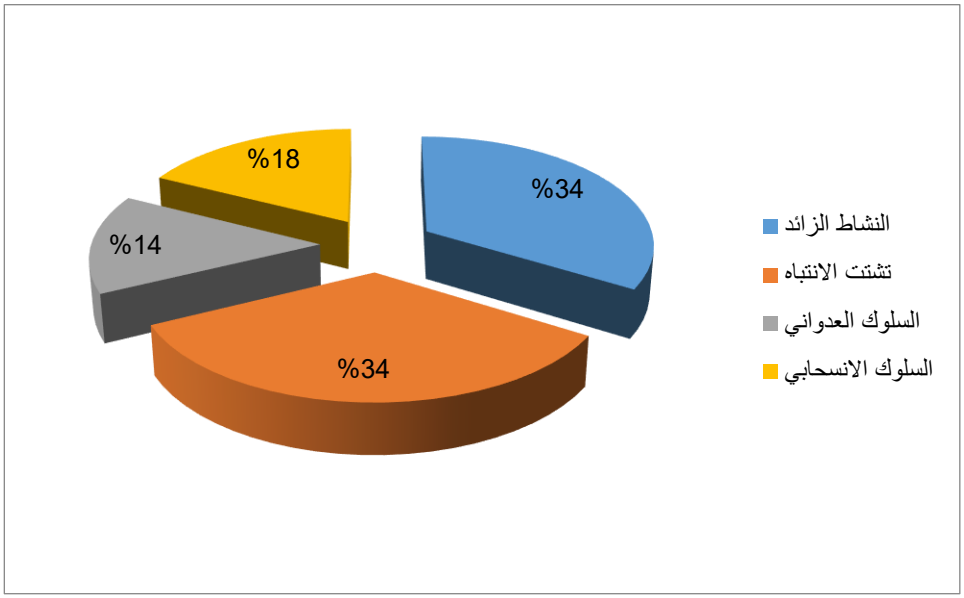
2. السّلوك **الانسحابي الاجتماعي** قد يكون ناتجًا عن **صعوبات اجتماعية أو شخصية** تتعلق بعدم الثّقة بالنّفس أو تجارب سابقة.
3. **العوامل النّفسية والاجتماعية** تلعب دورًا أساسيًا في **زيادة الانسحاب** لدى بعض التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم.

2-ما هي الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم؟

3-توجد فروق دالة احصائيا بين التّلميذات والتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم من حيث المشكلات السّلوكية السّائدة.

4-توجد فروق حقيقية بين تلاميذ الطّور الثّاني والطّور الثّالثّ من حيث المشكلات السّلوكية السّائدة.(انظر الملحق رقم 8)

النّشاط الزّائد	34,01
تشتت الانتباه	34,50
السّلوك العدواني	14,72
السّلوك الانسحابي	17,76



الشّكل رقم (05) يمثل توزيع التّلاميذ عينة الدّراسة تبعا لمتغير المشكلات السّلوكية

من خلال الشّكل أعلاه نلاحظ أكثر المشكلات السّلوكية شيوعًا لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم، وتمثلت في تشتت الانتباه، حيث بلغت نسبته المئوية (34.50)، تليه مشكلة النّشاط الزّائد بنسبة مئوية بلغت (34.01)، ثم مشكلة السّلوك الانسحابي بنسبة مئوية قدرت ب (17.76)، بينما جاءت مشكلة السّلوك العدواني في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية قدرت ب (14.72).

تتوافق هذه النّتيجة مع بعض الدّراسات التّي أكدت أن تشتت الانتباه هو من أكثر المشكلات السّلوكية انتشارًا، مثل دراسة سامر ارفع ماجد العرسان (2010) التّي أظهرت أن تشتت الانتباه حصل على متوسط قدره (2.06) مع انحراف معياري قدره (4.58).

في دراسة ويندر (Wender, 1995)، تم الإشارة إلى أن حوالي 14% من الأطفال يعانون من اضطرابات ضعف الانتباه والنّشاط الزّائد، حيث تتراوح نسبة انتشار هذه الاضطرابات بين 3% إلى 5% من الأطفال في سن المدرسة. كما أشار ولريش (Wolraich, 1996) إلى أن أبرز المشكلات التّي يواجهها الأطفال تتمثل في ضعف الانتباه بنسبة 0.7% مقارنة بالنّشاط الزّائد الذي بلغت نسبته 3.0%، بينما كانت نسبة ضعف الانتباه والنّشاط الحركي الزّائد معًا 0.0%. وتوصل بومجراتل (Beumgratel, 1995) في دراسته في ألمانيا إلى نتائج مشابهة،

حيث بلغت نسبة ضعف الانتباه 9%، تليه نسبة النّشاط الزّائد التّي بلغت 3.9%، وأخيرًا كانت نسبة ضعف الانتباه والنّشاط الحركي الزّائد معًا 0.8%.

أما بيوار وآخرون (Pueaet al, 1998) فقد أجروا دراسة على عينة من 3397 طفلاً في مرحلة ما قبل البلوغ تتراوح أعمارهم بين 8 و9 سنوات، ووجدوا أن اضطراب القصور في الانتباه واضطراب السّلوك

هما الأكثر شيوعًا بين الأطفال ذوي صعوبات التّعلم وفقًا لتقديرات الأطفال. كما أظهرت دراسة هشام المكانين وآخرون (2010) من خلال تقديرات الأقران والمعلمين أن أكثر المشكلات السّلوكية شيوعًا لدى طلبة ذوي صعوبات التّعلم ترتبط بعدم الانتباه.

يعتبر الانتباه من العمليات المعرفية الأساسية الضّرورية لعملية التّعلم، حيث تتم هذه العملية على مستويات متتابعة تبدأ بالانتباه، ثم إدراك المثير والتّعرف عليه، وأخيرًا تسجيله في الذاكرة العاملة. يتطلب الانتباه التّركيز على المثيرات ذات الصّلة في سياق معين دون غيرها. نظرًا لأهمية الانتباه، يُعزى تدني تحصيل الطّلاب إلى ضعف أو تشتت انتباههم، والذي يظهر من خلال عدم قدرتهم على الاستمرار في أداء المهام الموكلة إليهم، أو اتباع تعليمات المعلم، أو صعوبة التّركيز على المهام ونقل انتباههم من مهمة إلى أخرى عند الحاجة.

يعاني الأطفال ذوو صعوبات التّعلم من نقص في هذا البناء المعرفي بسبب تشتتهم وعدم قدرتهم على الانتباه الانتقائي أثناء عملية التّعلم. وقد أشار الإمام والجوالدّة (2010) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التّعلم يكونون أكثر انتباهاً للمشتتات الخارجية، مما يؤدي إلى انصرافهم عن بؤرة الاهتمام والتّركيز على ما ليس له علاقة بالمهمة المطروحة، وهو ما يُعرف بعامل اليقظة. كما ترتبط سمة الاندفاع لدى هؤلاء الأطفال بالانتباه، حيث يعتقدون، بشكل خاطئ في كثير من الأحيان، أنهم قد أنجزوا المهمة بنجاح، مما يؤدي إلى تحويل انتباههم نحو المثيرات والمشتتات المحيطة بهم. (مصطفى نوري القمش، 2012:122)

يشير كل من السّرطاوي والسّرطاوي (1988) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التّعلم يواجهون تحديات في متابعة المهارات المعروضة بشكل متسلسل. قد يكون ذلك نتيجة لتركيز انتباههم على المثير الأول، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على متابعة المثيرات اللاحقة. كما يمكن أن يعود ذلك إلى عدم استيعابهم للجزء الأول من التّعليمات أو عدم سماعهم للجزء المتبقي منها، أو حتى إلى مشكلات في التّفكير. بشكل عام، تتطلب متابعة المهارات من الفرد مستوى عالٍ من الانتباه والتّركيز وذاكرة قوية، وهو ما يمثل تحديًا لطلاب صعوبات التّعلم.

ويشير البطاينة إلى أن عملية التّعلم تتطلب من الأطفال القدرة على نقل انتباههم من مهمة إلى أخرى عند الحاجة. ويتطلب الانتقال بين المهام مراعاة نوع المهمة التّي يتم الانتقال منها؛ فالمهام البصرية تستدعي انتقالًا بصريًا، بينما المهام السّمعية تتطلب انتقالًا سمعيًا. الأطفال العاديون قادرون على الانتقال بسلاسة بين المهام والأفكار والكلمات والمواضيع، بينما تكمن مشكلة أطفال صعوبات التّعلم في عدم قدرتهم على الانتقال من مثير إلى آخر أو من فكرة إلى أخرى أو من موضوع إلى آخر.(أسامة محمد البطاينة واخرون ،2009: 42)

يعاني التّلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التّعلم من مشكلات سلوكية تظهر في المنزل أو المدرسة أو في كلا البيئتين. وقد أكدت العديد من الدّراسات، مثل دراسة فورنيس وكافيل (Kavale &Forness, 1997)وهاجير وفون (Haager &Vaughn, 1997) وبيرل وباي (Pearl &Bay, 1999)، وسريدهار وفون (Vaughn &Sridhar, 2001) ، وونج ودوهايو(Wong &Donahue, 2002)أن هؤلاء التّلاميذ يواجهون مشكلات سلوكية في المدرسة، بالإضافة إلى صعوبات في التّفاعل الاجتماعي مع أقرانهم، أو يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية. ومن المتوقع أن تظهر الغالبية العظمى من التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم مشكلات سلوكية في المدرسة، حيث يتم تشخيص 34% منهم بشكل رسمي على أنهم يعانون من النّشاط الحركي المفرط، أو الاكتئاب، أو اضطرابات أخرى بجانب صعوبات التّعلم (دانيال هلاهان وآخرون، 2007: 303).

كما أشار كيلام وآخرون (1983) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التّعلم يكونون أكثر عرضة للمشاكل الانفعالية والسّلوكية (Johnson. B, 2001: 3). وفي المرتبة الثّانية، نجد مشكلة النّشاط الزّائد، حيث أفادت علا عبد الباقي إبراهيم (1999) بأن نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلة قد تصل إلى حوالي 6% من إجمالي الأطفال في مرحلة التّعليم الابتدائي (هبة عبد الرّحيم عبد ربه، 2014: 19).

عادةً ما يبدأ ظهور النّشاط الزّائد في مرحلة ما قبل المدرسة، أي في مرحلة الطّفولة المبكرة، ويستمر مع الطّفل بشكل غير متناسب مع عمره، خاصةً خلال المرحلة الابتدائية. ومن الخصائص التّي تميز هؤلاء الأطفال عدم القدرة على الجلوس، الجري داخل الفصل، السّلوك الفوضوي، عدم الامتثال لتعليمات المعلمين، وعدم القدرة على إنهاء الأنشطة التّعليمية، مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم المدرسي وضعف تحصيلهم الدّراسي. وقد أكدت العديد من الدّراسات أن مشكلة النّشاط الزّائد تؤثر سلبًا على المتعلم، حيث تؤدي الحركات الكثيرة، سواء من خلال التّنقل من مكان لآخر أو عدم الجلوس في مقعده، إلى عدم قدرته على التّركيز في المهام أو الأنشطة المدرسية، مما يهدر طاقاته التّي يحتاجها للتعلم

وفقًا لمعظم التّصنيفات المتعلقة بالمشكلات السّلوكية لدى الأطفال، يتصدر قائمة هذه المشكلات (النّشاط الزّائد وتشتت الانتباه). حيث حددت الجمعية الأمريكية للطب النّفسي هذه المشكلات بالحركات الزّائدة، والتّي تشمل النّشاط المفرط، عدم الرّاحة، قصر مدة الانتباه، والقدرة على الانشغال الذهني.

كما قدمت الجمعية الأمريكية للطب النّفسي تصنيفًا في عام 1984، أطلق عليه اسم قصور الانتباه، والذي يمكن أن يكون مصحوبًا بنشاط حركي زائد أو قد يحدث دون وجود نشاط حركي زائد.

أما بالنّسبة لتصنيف النّظام السّلوكي، فقد قسم اضطرابات السّلوك إلى الفئات التّالية:

1. الحركة الزّائدة، التّخريب، والاندفاعية.

2. العدوان.

تشير الدّراسات التّي أجراها مليمان وهوارت(Milliman& Howard, 1981) إلى أن المشكلات السّلوكية لدى الطّلاب تتجلى في عدة أشكال، منها:

اضطرابات الصّف الدّراسي: وتشمل السّلوكيات غير اللائقة مثل الوقاحة، عدم الطّاعة، التّهريج، نوبات الغضب المؤقتة، إزعاج الآخرين، والخروج من المقعد.

السّلوكيات غير النّاضجة: وتتضمن النّشاط المفرط، تشتت الانتباه، الاندفاع، التّهور، الاستهتار، أحلام اليقظة، والصّراخ.

كما قام أحمد عكاشة (1984) بتصنيف المشكلات السّلوكية لدى الأطفال، حيث تشمل اضطرابات الحركة مثل النّشاط الزّائد، تشتت الانتباه، سرعة الاندفاع، مص الأصابع أو قضمها، والحركات المفرطة.

أما من جهة أخرى نجد دراسة الزّهارني وآخرون (2001) توصلت إلى أن مشكلة النّشاط الحركي الزّائد تُعتبر من أكثر المشكلات تكرارًا وفقًا لآراء مديري المدارس والمعلمين والمرشدين. كما أظهرت دراسة نظمي عودة أبو مصطفى (2006) أن النّشاط الزّائد يُعتبر من أكثر المشكلات السّلوكية شيوعًا لدى أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات، حيث سجلت متوسطات حسابية بلغت 36.66 و28.78 على التّوالي. بالإضافة إلى ذلك، درس إبشتاين وآخرون(Epsten et al, 1983), الأطفال ذوي صعوبات التّعلم الذي نتتراوح أعمارهم بين 6 إلى 11 سنة، ووجدوا أن فرط النّشاط كان العامل الأكثر بروزًا في سلوك هؤلاء الأطفال في ثلاث دراسات مختلفة أجروها.

في عام (2000)، أظهرت نتائج دراسة أربنرو أن مستوى القراءة لدى الطّلاب الذين يعانون من أعراض ضعف الانتباه كان منخفضًا بنسبة 76% مقارنة بأقرانهم الذين لم تظهر لديهم هذه الأعراض. وبالنّسبة للغة المكتوبة، كان أداء الطّلاب الذين يعانون من ضعف الانتباه أقل بنسبة 92% عن أقرانهم العاديين. كما أظهرت دراسة غروس–تسور وآخرون(Gross–Tsur et al, 1996), أن أكثر من 24% من الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يواجهون صعوبات في الرّياضيات.

يؤثر النّشاط الزّائد سلبًا على معظم جوانب نمو الأطفال. فبعضهم يهدر طاقاته في حركات غير مجدية ولا يهدأ، مما يؤدي إلى تدهور صحته. بينما يقضي آخرون وقتهم في التّنقل من مكان لآخر دون هدف، مما يمنعهم من الاستقرار والتّركيز، وبالتّالي يقلل من فرصهم في التّعلم ويؤثر سلبًا على مهاراتهم المعرفية والتّحصيلية. يتميز هؤلاء الأطفال بالاندفاعية وتشتت الانتباه، مما يجعل من الصّعب عليهم اكتساب

المهارات التّي تتطلب تركيزًا. كما أن الآثار السّلبية للنشاط الزّائد لا تقتصر على الأطفال فقط، بل تمتد لتشمل جميع من يتعامل معهم، مثل الوالدّين والمعلمين. قد يكون هؤلاء الأطفال أكثر عرضة للاكتئاب والإحباط، وقد تشعر الأم بالحاجة إلى الابتعاد بطفلها ذي النّشاط الزّائد خوفًا من الانتقادات والرّفض والانزعاج من الآخرين. (بطرس حافظ بطرس، 2014: 134)

أظهرت الممارسات الفعلية ونتائج العديد من الأبحاث والدّراسات وجود ارتباط وثيق بين صعوبات التّعلم وصعوبة أو تشتت الانتباه، الذي يعد سببًا وراء العديد من أنماط صعوبات التّعلم مثل صعوبات الإدراك، وصعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الرّياضيات. وبالتّالي، يمكن أن يحدث تداخل بين ظهور هذه الصّعوبات كمشكلات سلوكية أو كأصل يعود إلى صعوبة الانتباه (صعوبات تعلم نمائية) نظرًا لتشابه الأعراض. لذلك، يُستخدم المفهومان بشكل متبادل، حيث يتركز التّركيز على الآثار التّربوية النّاتجة عنهما وتأثيرهما على الجانب النّفسي للمتعلم. وهذا ما تم استخلاصه مما سبق ومن خلال النّظريات الواردة في الجانب النّظري من الدّراسة. (ارجع الى خصائص الأطفال ذوي صعوبات التّعلم في الفصل الثّالثّ من هذه الدّراسة)

2) **اختبار الفرضية الثّانية ومناقشة نتائجها:** تنص هذه الفرضية على: توجد فروق دالة احصائيا بين التّلميذات والتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم من حيث المشكلات السّلوكية السّائدة.

جدول رقم (25): يوضح المقارنة بين الجنسين من حيث أبعاد المشكلات السلوكية

الأبعـــــاد	ذكـــــور حجم العينة=117		إنـــاث حجم العينة=81		ت	مستوى الدّلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النّشاط الزّائد	3.56	0.50	3.51	0.45	0.75	غ.دال
تشتت الانتباه	3.73	0.46	3.63	0.46	1.48	غ.دال
السّلوك العدواني	2.27	0.87	2.33	0.80	0.59	غ.دال
السّلوك الانسحابي	2.99	0.60	3.03	0.54	0.53	غ.ذال

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه وبناءً على قيم "ت" ومستويات الدّلالة، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي من الأبعاد السّلوكية المدروسة.

-يُشير ذلك إلى أن المشكلات السّلوكية (النّشاط الزّائد، تشتت الانتباه، السّلوك العدواني، السّلوك الانسحابي) شائعة بشكل متقارب بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التّعلم.

الاختلافات البسيطة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تعكس تباينًا طفيفًا وغير جوهري.

وعليه لا توجد فروق حقيقية بين التّلميذات والتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم من حيث المشكلات السّلوكية السّائدة. (ذكور – إناث)

اعتماد على المتوسط الحسابي لتحديد الدّرجة السّائدة للمشكلات السّلوكية بمستوى متوسط لا يعني غياب مشكلات سلوكية تتكرر بشكل مرتفع أو ملحوظ. يتضح ذلك من خلال النّتائج المستخلصة، كما هو موضح في الجدول أعلاه، حيث يتبين أن النّشاط الزّائد يحتل المرتبة الأولى من حيث انتشار المشكلات السّلوكية، بنسبة تقارب 45%.

يمكن تفسير تصدر مشكلات النّشاط الزّائد لهذه القائمة من خلال النّظريات المختلفة، حيث تشير النّظرية التّحليلية إلى أن السّلوك المشكل يمثل مجرد مخزون من الطّاقة النّفسية والدّوافع البدائية التّي تسعى إلى تحقيق المتعة، والتّي يتم التّعبير عنها ضمن الحدود التّي يحددها العقل في التّحكم بحاجات البيئة.

تعتبر هذه النّظرية أن مسؤولية السّلوك المضطرب تقع على عاتق الوالدّين، حيث يمكن أن يتسببوا في مشاعر الإحباط لدى الطّفل، أو يمكنهم توجيه الطّفل نحو سلوك إيجابي من خلال تحويل طاقته إلى الرّياضة، التّي تساعد في تفريغ تلك الطّاقة. كما تؤكد النّظرية على أهمية توازن الجهاز التّنفسي، حيث أن اضطراب "الهو" قد يؤدي إلى اندفاع الفرد وتسرعه، نتيجة لقصور "الأنا" لديه، وهو ما قد ينجم عن أسلوب تربوي غير صحيح أو تجارب مؤلمة تؤثر على تكوين وظيفة الأنا والانا الأعلى (مصطفى الزّيات، 1995: 95).

أما النّظرية السّلوكية المتعلقة بفرط النّشاط، فتشير إلى أن هذا السّلوك المضطرب يُعتبر نمطًا من الاستجابة غير السّوية أو الخاطئة التّي تم تعلمها، والتّي ترتبط بمثيرات معينة يحتفظ بها الفرد لاستخدامها في تجنب مواقف غير مرغوبة. ويعتقد أصحاب هذه النّظرية أن جميع أنواع السّلوك هي نتاج تفاعل مكونات البيئة والظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد، حيث يشير هؤلاء العلماء إلى أن المشكلات السّلوكية تمثل نوعًا من السّلوك غير السّوي الذي ينشأ نتيجة لتجارب مر بها الفرد (عبد السّتار، 2002: 28-31).

تعتبر نظرية التّعلم الاجتماعي أن الطّفل يكتسب العديد من الاستجابات من خلال الملاحظة والنّماذج التّي يتفاعل معها، سواء كانت هذه النّماذج أشخاصًا في حياته اليومية أو ما يشاهده عبر وسائل الإعلام. وتؤكد النّظرية على أن النّماذج التّي تتلقى مكافآت وتعزيزات، أو التّي لا تتعرض للتوبيخ أو العقاب بسبب سلوكها غير المرغوب، تلعب دورًا مهمًا في عملية التّعلم. كما أن العقوبات غير المتسقة أو المتأخرة، أو عدم وجود بدائل للسلوك الذي تم عقابه، تؤثر أيضًا على سلوك الطّفل. تأخذ هذه النّظرية بعين الاعتبار عند دراسة سلوك الفرد في سياقه البيئي والاجتماعي، ونوعية التّفاعل بينه وبين المتغيرات المحيطة به.

يمكن تقديم تفسير آخر استنادًا إلى خصائص مرحلة الطّفولة وفقًا ل بياجيه. في هذه المرحلة، يتسم النّمو الجسمي بالبطء، إلا أن المهارات الحركية تتزايد، حيث تنمو العضلات الكبيرة مما يسهل على الطّفل ممارسة الأنشطة مثل الجري والقفز. يحتاج النّمو في هذه المرحلة إلى بيئة فيزيائية ملائمة تتيح للطفل الحركة وتوفر له أجواء نفسية آمنة، بالإضافة إلى مساحة كافية دون أي إرباك. (الحريري، بن رجب، 2008: 55)

وبالتّالي، فإن النّشاط والحركة الكثيرة تعتبر سمة طبيعية وعادية للأطفال في هذه المرحلة، بل هي حاجة يجب تلبيتها. ومع ذلك، هناك العديد من العوامل التّي تعيق تلبية هذه الحاجة أو تسهم في تفاقم المشكلة، ومن هذه العوامل ما يتعلق بالواقع المحيط بالطّفل، بما في ذلك الظروف الأسرية والتّنشئة الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك، لوحظ من قبل المعلمين والباحثة خلال زياراتها الميدانية للمدارس الابتدائية المختلفة أن الوجبات الخفيفة التّي يتناولها الأطفال تتكون من مواد صناعية تحتوي على نسب مرتفعة من السّكريات. هذه السّكريات قد تمنح الأطفال كميات كبيرة من الطّاقة تفوق المعدل الطّبيعي، مما يدفعهم للتخلص من هذه الطّاقة الزّائدة من خلال نشاط حركي مكثف، مثل التّحرك من مكانه أو ضرب قدميه بالأرض، وهو ما يتبعه عادة شعور بالخمول الشّديد.

كما أن هناك عوامل مدرسية، مثل القوانين التّي تفرض على التّلاميذ الالتّزام بقواعد ونظام معين دون توفير فترات أو مساحات مخصصة لتوجيه طاقتهم الزّائدة نحو أنشطة مفيدة ومدروسة. وبالتّالي، يُجبر التّلميذ على الجلوس في مساحة زمنية ومكانية محددة، مما يقيد حركته بسبب الطّاولات والكراسي، بالإضافة إلى الفصول الصّغيرة والمكتظة التّي لا تأخذ بعين الاعتبار أهداف التّخطيط الحضري. هذا الوضع قد يدفع التّلميذ للبحث عن فرص للهروب من هذه القيود لتفريغ طاقته المفرطة من خلال الحركة والنّشاط، مما قد يؤدي إلى سلوكيات قد تكون غير مقبولة لدى بعض المعلمين، مثل الخروج من الطّاولة للإجابة أو الانتقال من مكان لآخر.

إذا نظرنا إلى التّوقيت الدّراسي، نجد أنه يفتقر إلى فترات الاستراحة، حيث تكون قصيرة ولا تتوفر على أبسط وسائل التّرفيه واللعب. معظم التّلاميذ يقضون هذه الفترات في الجري، وأحيانًا قد يتحول الأمر إلى لعب عنيف مع الآخرين بحثًا عن المتعة والتّرويح عن النّفس.

أما بالنّسبة لنظام التفويج الذي فرضه وباء كورونا، فقد أدى إلى تقسيم الفوج وتقليص عدد السّاعات الدّراسية، حيث كانت الحصص سابقًا تمتد إلى 5 ساعات يوميًا، أي ما يعادل 25 ساعة أسبوعيًا، لتصبح الآن 10 ساعات أسبوعيًا للفوج الفرعي. هذا التّغيير أثر أيضًا على مدة حصة التّربية البدنية، التّي تقلصت إلى 30 دقيقة، وفي بعض المدارس التّي تعاني من الاكتظاظ، تم إلغاء حصة التّربية الفنية والبدنية بسبب ضيق الوقت وكثرة الأفواج الفرعية. كل هذه العوامل قد تؤثر سلبًا على تلبية احتياجات التّلاميذ للحركة واللعب والنّشاط.

من خلال ما سبق ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات ومن خلال اختبارنا للفرض البحثي يمكننا أن نستخلص أن نتائج هذه الدّراسة جاءت متوافقة مع العديد من الدّراسات السّابقة نذكر منها دراسة محمد أحمد سلامة (1979) والتّي هدفت إلى معرفة المشكلات السّلوكية التّي يبديها التّلاميذ والتّلميذات وذلك خلال مرحلة التّعليم الابتدائي والإعداد الثّانوي في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد توصلت هذه الدّراسة إلى أن متوسط المشكلات مجال السّلوك الأخلاقي ككل لدى البنين أعلى منها لدى البنات في المراحل الثّلاث، وأن الغش هو المشكلة التّي تحتل المرتبة الأولى لدى غالبية فئات العينة، وبالنّسبة للصفات الشّخصية غير المرغوبة وصعوبات التّوافق مع الآخرين فإن متوسط مشكلات هذان المجالان ككل لدى البنين أعلى عنه لدى البنات في المراحل التّعليمية الثّلاث.

ونجد أيضا دراسة لودوك وغولنان (Gullinan, 1984) الى التّعرف على المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من الموهوبين ومن كلا الجنسين، وتكونت عينة الدّراسة من (124) تلميذا من الموهوبين و (124) تلميذا وتلميذة من غير ذلك، وتم التّعرف خلالها على المشكلات السّلوكية لديهم من خلال قياس التّكيف الشّخصي والاجتماعي، وكانت النّتائج أن التّلاميذ الموهوبين أظهروا مشكلات سلوكية أقل من أولئك التّلاميذ الغير موهوبين، وأظهرت أيضا الدّراسة أن التّلاميذ الذكور من كلا المجموعتين أكثر ممارسة للمشكلات السّلوكية من الإناث.(البطوش، 2007:16) وهي بذاتها النّتيجة التّي توصلت اليها كل من دراسة ثابت فايوستينس (Thabet and Faustinis, 2001) دراسة بونغر (Bonger, 2003)، ودراسة ثوريدل (Thorell and Rydell, 2008) ودراسة جفال (1994)، ودراسة كاشف (1995)، ودراسة أبو مصطفى (2005)، ودراسة الطّهراوي (2009)، فنجد أن كل هذه الدّراسات هي مؤيدة لما توصلت اليه هذه الدّراسة.

ونجد أيضا دراسة مكسيم (Maccim, 1985) حول السّلوك وضبطه في الصّفين الثّاني والثّالثّ ابتدائي لمدارس الضّواحي والمدن من خلا خمسة أوجه نظر إلى أن البنات أفضل من البنين من حيث السّلوك والانضباط في كل تلك المقاييس، (نظمي، 2006) وهو ما أثبتته أيضا نتائج الدّراسة التّي قام بها زاهو (Zhao, 1997) حول التّعرف على مدى انتشار المشكلات السّلوكية وتكرارها في الأوساط الرّيفية الصّينية ومدى تأثير بعض المتغيرات المتعلقة بالطّفل، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالجنس، فالأطفال الذكور يواجهون مشكلات تتعلق بالنّشاط الزّائد وقلة الانتباه والنّسيان أكثر من الإناث (حرطاني وإزيدي، 2018) وفي السّياق نفسه قام صبوه (1994) بدراسة بعنوان النّشاط الزّائد وقصور الانتباه لدى عينة من طلاب التّعليم الأساسي وقد هدفت الدّراسة الى التّعرف على العلاقة بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثّقافية وحجم الأسرة والنّشاط الزّائد، وتكونت عينة الدّراسة من (440) طفلا منهم (225) ذكور، (215) إناث، وأظهرت النّتائج أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين النّشاط الزّائد والمستويات الاجتماعية والاقتصادية والثّقافية للأسرة بالنّسبة للذكور، وقد بينت نتائج التّحليل العالمي لمقياس

النّشاط الزّائد وجود ستة عوامل هي قصور الانتباه، النّشاط الزّائد، عدم الطّاعة، ضعف العلاقة بالآخرين، الاندفاعية، عدم الاتزان الانفعالي (الجبالي، 2009: 62).

ونجد أيضا دراسة (بدر1989) والتّي هدفت إلى التّعرف على أشكال العدوان الصّفي في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بحجم الصّف وعمر التّلميذ وجنسه، ولقد توصلت من خلال النّتائج البحثية إلى أن أكثر أشكال العدوان الصّفي انتشارا هي الوشاية بالتّلاميذ الآخرين وأن التّلاميذ الذكور أكثر عدوانية من التّلاميذ الإناث. (موسى والصّباطي، 1993: 73)

على النّقيض، جاءت نتائج بحثنا مخالفة لما توصلت إليه بعض الدّراسات الأخرى، مثل دراسة "أبو شهاب" (1975) التّي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الاجتماعية والانضباطية لصالح الإناث. كما أكدت دراسة "الخليفي" (1994) على وجود فروق دالة إحصائياً في المشكلات السّلوكية بين الجنسين. ويعود الاختلاف في وجهة نظر الباحثة إلى خصوصية المجتمع وأساليب التّنشئة الاجتماعية، التّي قد تفرض على الفتيات الالتّزام بالسّلوكيات المقبولة اجتماعياً ورفض سلوك العنف، بينما يُعتبر هذا السّلوك مقبولاً أكثر لدى الذكور.

في حين نجد دراسة عبد الحميد على (2006) اختلفت مع ما توصلت اليه الدّراسات السّابقة الذكر من حيث النّتائج البحثية المتوصل اليها والي هدفت إلى التّعرف على المشكلات السّلوكية لدى التّلاميذ المحبوبين والتّلاميذ المرفوضين والمهملين من الأقران في المرحلة الابتدائية، وكذا طبيعة الفروق بين الجنسين في المشكلات السّلوكية من حيث الأكبر والأصغر سنا بين مجموعات الدّراسة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات المشكلات السّلوكية بين التّلاميذ الذكور و التّلاميذ الاناث من التّلاميذ المحبوبين و التّلاميذ المرفوضين والمهملين من الأقران في المرحلة الابتدائية وذلك لصالح التّلاميذ الاناث على المقياس المستخدم في هذه الدّراسة.(عبد الحميد على 2006)

ونجد اختلاف هذه النّتائج أيضا مع دراسة (موسى والصّباطي 1993: 73) التّي أجراها في مصر حيث هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على أثر متغير الجنس والخلفية الثّقافية على بعض المشكلات السّلوكية والتّوافقية، حيث تكونت العينة من 320 تلميذا وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين (8 و12) سنة، وأظهرت النّتائج أن التّلاميذ الاناث هن أكثر ممارسة للسلوكات العدوانية والانسحابية من التّلاميذ الذكور. (موسى والصّباطي، 1993: 74)

كما نجد أيضا دراسة سعادة وأبو زيادة وزامل (2002) لم تتفق مع هذه الدّراسة بحيث هدفت الى التّعرف على المشكلات السّلوكية للتلاميذ الفلسطينيين في المراحل الأساسية الدّنيا خلال انتفاضة الأقصى كما يراها المعلمون وعلاقتها ببعض المتغيرات: (الجنس، نوع المؤسسة التّعليمية، المستوى التّعليمي، وموقع المدرسة) وأسفرت نتائج الدّراسة على وجود العديد من المشكلات السّلوكية لدى التّلاميذ الصّغار، مثل تدني

المستوى التّحصيلي، الخوف من أصوات الطّائرات، القلق والعدوانية، كما توجد فروق في المشكلات السّلوكية تعزى لمتغير الجنس لصالح التّلميذات البنات(الشّمالي، 2018)

ولقد توصلت دراسة أويا التّي اختلفت نتائج بحثها مع هذه الدّراسة والتّي بحثت في العلاقة بين ظهور العنف والمشكلات السّلوكية لدى الأطفال والمراهقين المترددين على العيادات النّفسية (Oya, 2000) بحيث هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على العلاقة بين ظهور العنف والمشكلات السّلوكية لدى الأطفال والمراهقين المترددين على العيادات النّفسية، وقد أظهرت نتائج الدّراسة بأن الأعمار والأصول العرقية، لها علاقة ارتباطية بالخبرات الكلية للأطفال في مجال العنف ومستوياته، من جهة أخرى لم تتوصل إلى وجود اية علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات العنف ومجاله تعزى لمتغير الجنس.(الطّهراوي، 2009)

كما اختلفت هذه الدّراسة مع دراسة (بدر، 2004) والتّي هدفت إلى التّعرف على طبيعة علاقة إدراك القبول والرّفض الوالدّي بالسّلوك العدواني، ومعرفة العلاقة بين مفهوم الذات والسّلوك العدواني لدى التّلاميذ الذكور، حيث أسفرت نتائج الدّراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرّفض الوالدّي من قبل الأب والأم والسّلوك العدواني لديهم، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات والسّلوك العدواني لدى التّلاميذ البنات في المراحل الابتدائية. (الشّمالي، 2018)

كما هدفت دراسة أبوشهاب (1985) إلى استكشاف المشكلات السّلوكية في مدارس المرحلة الأساسية في الأردن، بالإضافة إلى تحليل العلاقة بين هذه المشكلات والجنس، المرحلة التّعليمية، والمنطقة التّعليمية. وقد أظهرت النّتائج أن عدم القدرة على التّركيز وكثرة الحركة هما من بين المشكلات الأكثر شيوعًا.

أما دراسة السّهل (2001) ودراسة الزّهراني وآخرون (2001)، فقد ركزتا على التّعرف على انتشار ونوع مشكلات الأطفال بين التّلاميذ في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وتوصلت كلا الدّراستين إلى أن كثرة الحركة تُعتبر أيضًا من المشكلات الأكثر انتشارًا.

فيما يتعلق بدراسة عواج (2019)، فقد استهدفت التّعرف على أهم المشكلات السّلوكية الأكثر شيوعًا لدى تلاميذ التّعليم الابتدائي من وجهة نظر معلميهم، وأظهرت النّتائج أن مشكلة النّشاط الزّائد هي الأكثر انتشارًا. ومع ذلك، اختلفت نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة بن يحي (2018) التّي سعت إلى تحديد المشكلة الأكثر انتشارًا، حيث توصلت إلى أن المشكلات الأكاديمية هي الأكثر شيوعًا بنسبة 17.88%.

كما تناولت دراسة معمرية (2007) المشكلات السّلوكية السّائدة لدى تلاميذ وتلميذات التّعليم الابتدائي، مع التّركيز على الفروق بين الجنسين في هذا السّياق.

يمكن تفسير هذه النّتيجة بناءً على طبيعة أفراد العينة التّي أجريت عليها الدّراسة، حيث إن جميعهم تلاميذ من نفس المرحلة العمرية (مرحلة الطّفولة). ومن أبرز ما يميز هذه المرحلة هو التّقارب في الخصائص النّمائية بين الجنسين، مثل النّمو العقلي واللغوي والانفعالي والاجتماعي، مما يؤدي إلى تشابه

خصائص الذكور والإناث في هذه المرحلة. كما تشير كورديليا فاين في كتابها "أوهام النّوع الجنسي" (2010) إلى أنه لا توجد اختلافات عصبية جوهرية بين الجنسين، وقد تكون هناك بعض الفروق الطّفيفة في التّركيبة الدّماغية، لكنها فروق مرنة وبسيطة وقابلة للتغيير. وبالتّالي، فإن أي اختلاف بين الجنسين يعود إلى العوامل البيئية. (Fine, 2010:53)

وفقًا لتفسير الباحث، يعود ذلك إلى استخدام أساليب التّنشئة الاجتماعية المتشابهة بين الجنسين في هذه المرحلة. حيث نجد أن أساليب تعامل الوالدّين أو أساليب التّربية هي نفسها. وعند الحديث عن أهمية العوامل البيئية ودورها الكبير في إثارة المشكلات السّلوكية والانفعالية، نجد أن المؤثرات الأسرية تأتي في مقدمة هذه العوامل، حيث تساهم في ظهور بعض المشكلات السّلوكية. تلعب العلاقات الأسرية دورًا أساسيًا في النّمو الاجتماعي الأولي للطفل، الذي يتعرض لتجارب مستمرة ومنتظمة، مما يسهم في تشكيل أنماط سلوكه الاجتماعي المبكر وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه. الأسرة هي التّي توفر للطفل أول تجربة في مواجهة تحديات الذات والقبول والعلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى الكفاءة والإنجاز. كما أن الأسرة يمكن أن تهيئه للنجاح في عالم متغير باستمرار، أو تعوقه عن ذلك، مما يجعل الإصلاح أمرًا صعبًا. تستمد الأسرة ثقافتها من القيم والعادات والتّقاليد وأنماط السّلوك، وبالتّالي تتشكل الدّعائم الأولى للشخصية الإنسانية في بيئة الأسرة. (زيدان، 1979: 242)

يعتقد بعض الباحثين أن البيئة الأسرية التّي ينشأ فيها الطّالب تلعب دوراً مهماً في تشكيل شخصيته وتطويرها. فهي البيئة التّي يتربى فيها، وقد تسهم في جعله فرداً سوياً خالياً من المشكلات السّلوكية، أو على العكس، قد تكون سبباً مباشراً لظهور العديد من هذه المشكلات. وقد أشار كل من ديلالا ومولينوكس (Dilalla &Mullineaux, 2008) إلى أن المشكلات السّلوكية لدى الطّلاب غالباً ما تكون نتيجة لتأثيرات جينية وبيئية، كما يمكن أن تنجم عن تدني المستوى الثّقافي والتّعليمي. فقد يفتقر الوالدّان إلى الخبرة اللازمة لتربية الأبناء، مما يؤثر سلباً على طبيعة السّلوك المكتسب. إن عدم فهم التّغيرات النّفسية والاجتماعية والعقلية التّي يمر بها الطّفل خلال مراحل نموه المختلفة قد يؤدي إلى ظهور سلوكيات غير مقبولة. بالإضافة

إلى ذلك، فإن تعرض الطّالب للعنف في البيئة المحيطة، سواء داخل المدرسة أو خارجها، قد يسهم في تشكيل شخصية غير متوازنة لديه. (السّرطاوي، 2009: 39)

أظهرت نتائج الدّراسات التّي أجريت على الطّلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية أن أسرهم تتحمل المسؤولية الأولى عن هذه المشكلات وتفاقمها بشكل مباشر. وقد أطلق الباحثون على هذه الأسر اسم "الأسر المشكلة" (Difficult Families)، حيث يُعتبر الطّلاب الذين يواجهون مشكلات ضحايا لهذه الأسر، التّي تلعب دورًا كبيرًا في العوامل الجسدية والنّفسية المرتبطة بمشكلات الطّفولة. إذ يمكن أن تسهم الأسرة في تشكيل نفسية غير سوية وتعيق نموهم، مما يعرضهم للأمراض والحوادث. ومن أبرز الأخطاء التّي ترتكبها

هذه الأسر هو عدم قدرتها على تلبية احتياجات الطّالب الأساسية، مما يؤدي إلى شعور الطّالب بالإحباط والصّراع والقلق، وهي مشاعر مؤلمة. (السّرطاوي، 2009: 39)

لا يستطيع الطّالب مواجهة التّحديات التّي تعترضه، مما يزيد من شعوره بالعجز ويفقده ثقته بنفسه وبمن حوله، ويشعر بالنّبذ وعدم القبول (حمام، 2002: 21).

يشير مارتن إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لعقوبات قاسية في منازلهم يكونون أكثر عرضة للانحراف والتّمرد في مرحلة المراهقة، كما يظهرون سلوكيات عدوانية تجاه أقرانهم ومعلميهم. ويؤكد إريكسون على أهمية تطوير الطّفل لإحساس الثّقة تجاه والدّيه من خلال العلاقة التّي تربطه بهما، مما يسهم في بناء شخصية سوية. ومن خلال هذه الثّقة في الوالدّين، يتمكن الطّفل من بناء ثقته في العالم المحيط به وفي مجتمعه، وأيضًا في نفسه وتقبل ذاته.

تظهر الأساليب المختلفة التّي يتبعها الآباء في تنشئة أبنائهم اجتماعيًا أنها تتغير قليلاً في الواقع. وقد أثبتت العديد من الدّراسات، بما في ذلك البحث الذي أجراه كاجان وموس (1962)، أن الأمهات اللواتي كن متشددات مع أطفالهن حافظن على هذا النّهج خلال السّنوات العشر الأولى من حياة هؤلاء الأطفال. كما أظهرت العديد من الدّراسات وجود علاقة قوية بين أسلوب التّربية الذي يتبعه الآباء.

نظرًا لأن الأطفال في هذه المرحلة العمرية يتعرضون لنفس أساليب المعاملة من قبل الوالدّين دون أي تمييز بينهم، فإنهم لا يظهرون اختلافات في نسبة انتشار المشكلات السّلوكية بناءً على جنسهم. كما أن الأطفال يواجهون نفس الظروف المدرسية والقوانين والنّظام التّعليمي، مما يؤدي إلى عدم وجود فروقات في استجاباتهم السّلوكية حسب الجنس، وبالتّالي يظهرون سلوكيات متشابهة.

هذا يتماشى مع دراسة الخطيب (2007) التّي تحمل عنوان "مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي تربوي لتخفيف المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدّنيا باستخدام أساليب اللعب (الفن – الدّراما) في مدارس وكالة الغوث الدّولية بغزة"، والتّي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات بين درجات الذكور والإناث في المشكلات السّلوكية.

كما تناولت دراسة (سعدية، 2012) العلاقة بين المشكلات النّفسية والسّلوكية لدى أطفال السّنوات الثّلاث الأولى من التّعليم الابتدائي ومستواهم الدّراسي في المناطق الرّيفية بدائرة واضية بتيزي وزو. بالإضافة إلى ذلك، سعت الدّراسة إلى استكشاف الفروق في متوسط درجات المشكلات النّفسية والسّلوكية وفقًا لمتغير الجنس. وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كلا النّوعين من المشكلات.

تتوافق دراستنا بشكل نسبي مع دراسة "خطار وسعيدات" (2017) المعنونة "واقع المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمات"، التّي استهدفت إجراء مقارنة للمشكلات

السّلوكية في مدينة عين الدّفلى بناءً على بعض المتغيرات، حيث كان الجنس أحد هذه المتغيرات. وقد توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق في المشكلات السّلوكية باستثناء السّلوك العدواني.

من خلال كل ما سبق يمكن أن يعبر الباحث عن هذه النّتائج بأن التّلاميذ الذكور ينحازون إلى عدم الإفصاح عما يخالجهم من مشكلات وشعور وعن معاناتهم، خلاف لجنس الإناث اللواتي تجدهن أكثر ميلا للتعبير والإفصاح عما يعانين من مشكلات، هذا إضافتا إلى كون التّلاميذ الذكور قد يلجؤون إلى التّعبير عن انفعالاتهم بسلوك ظاهري كسلوك التّمرد والتّغيير في العادات كالعزلة، والتّعدي على ممتلكات الغير، عكس التّلاميذ الإناث اللواتي يجدن راحتهن في التّعبير اللفظي والتّحدث عن مشاعرهن وكذا التّعبير عن انزعاجهن أمام أقرانهن، كما قد نجد للبنية البيولوجية دورا هاما وأساسيا في هذا النّوع من الممارسات، لما للبيئة البيولوجية للذكور من قوة عكس ما تملكه الإناث هذا إضافة الى أن التّلاميذ الذكور يميلون إلى محاكات آبائهم ومن هم أكبر منهم سنا من الذكور في محاولة إبراز قوتهم وفرض سيطرتهم وهيمنتهم على الأوضاع.

3) **اختبار الفرضية الثالثة ومناقشة نتائجها:** تنص هذه الفرضية على: توجد فروق حقيقية بين تلاميذ الطّورين الثّاني والثّالثّ من حيث المشكلات السّلوكية السّائدة.

جدول رقم (26): يوضح المقارنة بين الطورين الثاني والثالث من حيث أبعاد المشكلات السلوكية

الأبعـــــــاد	الطّور الثّاني ن=128		الطّور الثّالثّ ن=70		قيمة ت	مستوى الدّلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
النّشاط الزّائد	3.5641	0.44681	3.5076	0.53370	0.792	غ.دال
تشتت الانتباه	3.6875	0.43254	3.6900	0.52451	0.036	غ.دال
السّلوك العدواني	2.2414	0.78274	2.3943	0.93435	1.225	غ.دال
السّلوك الانسحابي	2.9737	0.54140	3.0688	0.62859	1.115	غ.دال

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطّورين من حيث النّشاط الزّائد.

القيم المتقاربة تعكس استمرارية المشكلة بين المستويين التّعليميين، مما قد يشير إلى أن النّشاط الزّائد لا يتأثر بشكل كبير بالعمر أو المرحلة الدّراسية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطّورين في تشتت الانتباه.

التّشابه التّام في المتوسطات يُظهر أن المشكلة متساوية تقريبًا بين المستويين، مما يُشير إلى استمرارية صعوبات الانتباه مع تقدم المستوى التّعليمي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطّورين في السّلوك العدواني.

الانحراف المعياري المرتفع في الطّور الثّالثّ قد يعكس تباينًا أكبر في هذه المرحلة العمرية بسبب تأثيرات اجتماعية ونفسية مختلفة (مثل النّمو البدني والتّغيرات الاجتماعية)

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطّورين في السّلوك الانسحابي.

الارتفاع الطّفيف في الطّور الثّالثّ قد يعكس زيادة الضّغوط الاجتماعية أو الأكاديمية، ولكنه ليس ذا دلالة إحصائية.

كاستنتاج عام: بناءً على مستويات الدّلالة لجميع الأبعاد، لم تُظهر البيانات أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الطّورين الثّاني والثّالثّ فيما يتعلق بالمشكلات السّلوكية المدروسة.

الاستمرارية في المشكلات السّلوكية عبر المستويين التّعليميين تُشير إلى أن هذه السّلوكيات قد تكون ناتجة عن عوامل شخصية أو بيئية غير مرتبطة مباشرة بالمستوى التّعليمي.

وعليه لا توجد فروق حقيقية بين تلاميذ الطّور الثّاني والطّور الثّالثّ من حيث المشكلات السّلوكية السّائدة. (المستوى التّعليمي)

تشير النّتيجة التّي تم التّوصل إليها إلى أن المشكلات السّلوكية لا ترتبط بفئة عمرية أو مستوى دراسي معين، بل تشمل جميع المستويات (سنة ثالثّة، سنة رابعة، وسنة خامسة). وهذا يعني أن انتقال التّلميذ من صف إلى آخر لا يؤدي إلى انخفاض ملحوظ في درجات المشكلات السّلوكية. مما يعكس محدودية التّطور الإيجابي المتوقع الذي يصاحب انتقال التّلميذ بين السّنوات الدّراسية، ويظهر عجز الطّاقم التّربوي والأولياء في مواجهة هذه المشكلات. قد يعود ذلك إلى غياب الأساليب والأسس المناسبة للتعامل مع هذه القضايا، سواء من النّاحية الوقائية أو العلاجية. ومن أبرز هذه الأساليب حسب ما استقاه الباحث من الواقع التّربوي والتّعليمي هو افتقار الإدارة المدرسية إلى مختص في الإرشاد والتّوجيه، أو أخصائي نفسي مدرسي يمكنه مساعدة التّلاميذ في تجاوز مشكلاتهم السّلوكية. كما أن هناك ضعف في تكوين المعلمين، خاصة في الجانب النّفسي للطفل، الذي يعد أمرًا بالغ الأهمية لفهم الفروق الفردية بين التّلاميذ في احتياجاتهم النّفسية وطرق التّعامل معها.

وقد جاءت نتائج الدّراسة متفقة مع دراسة "منصوري وبودالي" التّي أظهرت عدم وجود فروق في المشكلات السّلوكية تعزى لمتغير المستوى الدّراسي، وتتعارض مع ما توصلت اليه كل من دراسة "الخطيب" التّي وجدت فروق بين درجات المشكلات السّلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدّنيا (صف الأول، الثّاني

والثّالثّ) ودراسة "معمرية"، "العرسان" التّي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الفئات العمرية المختلفة.

وكتفسير عام لنتائج الفرضية الثّانية والفرضية الثّالثّة:

أظهرت العديد من الدّراسات أن المشكلات السّلوكية أصبحت تؤثر بشكل كبير على العملية التّعليمية ككل، مما يؤدي إلى إرباك بيئة الأسرة والمدرسة ويجعل أدائها غير متوازن. وقد أشار لوزانو (1997) إلى أن تأثير المشكلات السّلوكية للطلاب لم يعد مقتصرًا على حجرة الدّراسة ومستوى التّحصيل الأكاديمي، بل يمكن أن تتجلى كظاهرة نفسية اجتماعية تعكس السّلبية والاغتراب. ورغم تباين التّقديرات حول نسبة الطّلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية، تشير المعلومات المتاحة من الأبحاث والدّراسات السّابقة إلى أن عدد هؤلاء الطّلاب قد جذب اهتمام المعلمين والعاملين والمدراء في مؤسسات التّعليم المختلفة. وقد تركزت جهود المعلمين بشكل كبير على مواجهة هذه المشكلات، مما أدى إلى تراجعهم عن أداء الأدوار الفنية والإدارية الموكلة إليهم. لذا، فإن الاهتمام بالسّلوكيات الظاهرة للطلاب يوفر لنا دليلاً ملموسًا يمكن من خلاله التّحقق من توافقهم الشّخصي والاجتماعي. (السّرطاوي، مرجع سابق: 42)

ومما سبق يمكننا أن نعتبر المشكلات السّلوكية مصدر قلق كبير للعائلات وللأشخاص الذين يتعاملون مباشرة مع المتعلمين في المدارس المختلفة. فقد أظهرت دراسة أجراها هامبرجر وزملاؤه (hamberger et al, 1960) على عينة تضم 800 أم من الولايات المتحدة الأمريكية، من خلفيات اجتماعية متنوعة، أن 72% منهن يشعرن بالقلق نتيجة بعض مظاهر السّلوك المشكل لأبنائهن، بينما تعاني 28% منهن من قلق شديد بسبب هذه السّلوكيات. كما أظهرت بعض الدّراسات أن السّلوكيات المشكلّة التّي يظهرها الأبناء تشكل عبئاً ثقيلاً على أسرهم والعاملين معهم.

بمعنى آخر، لم تعد المشكلات السّلوكية تقتصر على فئة أو طبقة اجتماعية معينة، بل أصبحت تُعتبر ظاهرة نفسية اجتماعية، حيث تفشت في المجتمع وأثرت على جميع المحيطين بالتّلاميذ، بما في ذلك أولياء الأمور والطّاقم التّربوي والإداري. كما يمكن للباحث كونه منتميا لهذا القطاع أن يعتبر العوامل التّربوية الموجدة في المدارس الجزائرية سببًا رئيسيًا في النّتائج المستخلصة من هذا التّساؤل. فقد أثبتت العوامل المحيطة بالطّالب، سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية، دورها الأساسي والحاسم في ظهور المشكلات السّلوكية. ومن بين هذه العوامل، تبرز العوامل التّربوية البيداغوجية (نصوص القراءة والمصطلحات المقترنة بهذه النّصوص تخص مناطق معينة وليست مفهومة بالنّسبة لباقي المناطق)، مما يستدعي البحث عن الأسباب الظاهرة داخل المحيط التّربوي وتقديم تحليلات تركز على تفسير المشكلات السّلوكية استنادًا إلى متغيرات تربوية مثل المناهج الدّراسية، وطرائق التّدريس، وأساليب التّقييم، والعلاقات التّربوية، وغيرها.

ينتقل الطّفل من بيئة المنزل إلى بيئة المدرسة، التّي تتولى مسؤولية الطّفل بعد الأسرة مباشرة، حيث تعمل على تهذيبه وتسهيل تكيفه الاجتماعي في هذه البيئة الجديدة. وتمثل الرّوح المدرسية العامة، وما يعتريها من اضطراب أو استقرار، أو شدة أو لين في المعاملة، أو نظام الثّواب والعقاب. كما أن بيئة المدرسة تؤثر على الطّالب وشخصيته ومستوى تحصيله، إذ يشكل الجو العام السّائد في المدرسة الإطار الذي ينمو فيه الفرد. (عبد العزيز موسى، الدّسوقي، 2000: 532)

تؤثر المدرسة بشكل كبير على تكيف الطّالب أو عدم تكيفه، حيث تلعب الأساليب التّعليمية التّي يعتمدها المعلمون دورًا حاسمًا في ذلك. فبينما نجد أن الأساليب الاستبدادية، والمتهاونة، والمتذبذبة لا تلبي الحاجات النّفسية والاجتماعية للطلاب، نجد أن الأسلوب الدّيمقراطي يسهم في تحقيق هذه الحاجات. كما أن المنهج الدّراسي، والبيئة المدرسية، والعلاقة بين الإدارة والمعلمين تساهم في خلق حالة من التّوافق لدى الطّلاب.

يلعب المعلمون دورًا مهمًا في التّأثير على الطّلاب من خلال تفاعلهم معهم، حيث تؤثر توقعاتهم على الأسئلة التّي يطرحونها، وكذلك على التّعزيزات التّي يقدمونها. كما أن عدد ونوعية التّفاعلات مع الطّلاب تلعب دورًا في تشكيل سلوكياتهم. في بعض الأحيان، قد يؤدي عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطّلاب إلى ظهور سلوكيات عدوانية أو إحباط.

تعتبر بعض البيئات التّعليمية غير ملائمة لبعض الطّلاب، مما قد يدفعهم إلى تبني سلوكيات مضطربة كوسيلة للتعامل مع قضايا أخرى مثل صعوبات التّعلم. وفي هذا السّياق، يقترح كوفمان خمسة أساليب ينبغي على المدارس اتباعها في تعاملها مع الطّلاب.

– يجب مراعاة الفروق الفردية في الاهتمام والقدرات.

– من الضّروري التّعامل مع المشكلات السّلوكية التّي يظهرها الطّالب بثبات، حيث أن المرونة المفرطة والحزم المبالغ فيهما قد يزيدان من حدة هذه المشكلات.

– ينبغي تبني توقعات واقعية بشأن سلوك الطّلاب ومستواهم الأكاديمي.

– يُفضل مكافأة السّلوك المرغوب فيه وتجاهل السّلوك غير المرغوب فيه.

– يجب مراعاة احتياجات الطّالب التّعليمية من خلال جعل مجالات الدّراسة مثيرة لاهتمامه قدر الإمكان. (القبالي، 2008: 34)

كما أظهرت دراسة كيرت ليفن (Kurt Lewin, 1939) حول تأثير أنماط القيادة المختلفة على جو الفصل الدّراسي أهمية كبيرة في مجال التّنشئة الاجتماعية. في هذه الدّراسة، تم تقسيم مجموعة من الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين عشر سنوات إلى مجموعات، حيث تتكون كل مجموعة من خمسة أطفال، وتم توزيعهم على عدد من القادة. كان على كل قائد اتباع أحد الأنماط القيادية (نمط تسلطي، نمط ديمقراطي، نمط الحرية المطلقة أو التّسامح المطلق). وقد أظهرت النّتائج أن النّمط الدّيمقراطي كان الأكثر فعالية، حيث أظهر الطّلاب إنتاجية أعلى مقارنة بالنّمطين الآخرين. أدى النّمط المتحرر إلى ظهور نوع من الفوضى وعدم النّظام، مما زاد من الملل وانخفضت الكفاءة، كما زادت النّزاعات بين الأفراد. في المقابل، كان أطفال القيادة الاستبدادية أكثر سلبية أو تمردًا وعصيانًا، وأظهروا عدائية أكبر في تفاعلاتهم الجماعية، مما أثر سلبًا على إنتاجيتهم في غياب القائد. (جمعة سيد، 2000: 45)

4) عرض ومناقشة النتائج تبعا للتساؤل الاستكشافي الرابع: ينص التساؤل الاستكشافي الأول على: ما هي الحاجات الارشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم؟

وللإجابة على هذا التّساؤل اعتمد الباحث على النّسب المئوية وتكرار المشكلة السّلوكية لدى أفراد العينة الحسابية بالنّسبة لكل بعد من أبعاد الاستبيان وهذا ما سيتم عرضه من خلال الجداول الآتية:

أولا: الحاجات الارشادية في صعوبات التّعلم:

1- الحاجات الإرشادية لذوي صعوبات التّعلم الأكاديمي، يتم استنتاجها من خلال ملاحظة الباحث للتلاميذ عينة الدراسة الذين يواجهون صعوبات في التّعلم الأكاديمي وهذا وفق ما خلصت إليه هذه الدّراسة.

الجدول رقم :(27) يوضح المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بصعوبات تعلم القراءة.

البعد	رقم الفقرة	بدائل الإجابة					مج / %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الحاجة حسب اهميتها عند المعلم
		لا تنطبق	نادرا	احيانا	غالبا	دائما				
القراءة	1	14	60	43	46	35	198	3.14	1.23	16
		7.1	30.3	21.7	23.2	17.7	%100			
	2	41	49	31	31	46	198	2.95	1.47	20
		20.7	24.7	15.7	15.7	23.2	%100			
	3	38	48	28	33	51	198	3.05	1.48	19
		19.2	24.2	14.1	16.7	25.8	%100			
	4	9	31	70	56	32	198	3.35	1.06	6
		4.5	15.7	35.4	28.3	16.2	%100			
	5	12	63	48	50	25	198	3.06	1.14	17

			%100	12.6	25.3	24.2	31.8	6.1		
	6	12	66	45	49	26	198	**3.05**	**1.16**	**18**
		6.1	33.3	22.7	24.7	13.1	%100			
	7	10	57	48	49	34	198	**3.20**	**1.17**	**13**
		5.1	28.8	24.2	24.7	17.2	%100			
	8	10	59	43	50	36	198	**3.21**	**1.19**	**11**
		5.1	29.8	21.7	25.3	18.2	%100			
	9	11	59	43	47	38	198	**3.21**	**1.21**	**12**
		5.6	29.8	21.7	23.7	19.2	%100			
	10	12	60	41	47	38	198	**3.19**	**1.23**	**15**
		6.1	30.3	20.7	23.7	19.2	%100			
	11	10	56	45	45	42	198	**3.26**	**1.22**	**10**
		5.1	28.3	22.7	22.7	21.2	%100			
	12	10	47	46	49	46	198	**3.37**	**1.21**	**5**
		5.1	23.7	23.2	24.7	23.2	%100			
	13	11	59	44	46	38	198	**3.20**	**1.23**	**14**
		5.6	29.8	22.2	23.2	19.2	%100			
	14	9	54	42	47	46	198	**3.33**	**1.24**	**8**
		4.5	27.3	21.2	23.7	23.2	%100			
	15	14	42	47	49	46	198	**3.35**	**1.23**	**7**
		7.1	21.2	23.7	24.7	23.2	%100			
بعد صعوبات تعلم القراءة	16	14	39	45	54	46	198	**3.39**	**1.25**	**4**
		7.1	19.7	22.7	27.3	23.2	%100			
	17	15	47	45	48	43	198	**3.28**	**1.25**	**9**
		7.6	23.7	22.7	24.2	21.7	%100			
	18	13	37	48	49	51	198	**3.44**	**1.23**	**2**
		6.6	18.7	24.2	24.7	25.8	%100			
	19	14	38	47	51	48	198	**3.40**	**1.24**	**3**
		7.1	19.2	23.7	25.8	24.2	%100			
	20	14	35	47	47	55	198	**3.47**	**1.26**	**1**
		7.1	17.7	23.7	23.7	27.8	%100			
المجـــموع								**3.25**	**0.09**	

من خلال الجدول أعلاه والذي يتناول نتائج المجالات الأساسية: القراءة، الكتابة، والرّياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمي.

تتضمن صعوبات التّعلم القراءة التّي يعاني منها هؤلاء التّلاميذ حسب مخرجات استبيان صعوبات التّعلم الأكاديمية، معتمدين على أعلى نسبة وأعلى تكرار وهي كالآتي.

العبارة عشرون (يجد صعوبة في استخدام النّقط والفواصل والوقف عند القراءة) أخذت أعلى تكرار55 أي بنسبة 27.8%.

العبارة 18 يقرأ بطريقة متقطعة: حرف، مقطع، كلمة كلمة) بتكرار بلغ 51 وهذا بنسبة 25.8%.

العبارة 19 (يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج) بتكرار بلغ 48 ونسبة مئوية قدرت ب 24.2%.

العبارتان 16 و12 (يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها) (يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ) بتكرار بلغ 46 ونسبة مئوية بلغت 23.2%.

بناءً على التّحليل الإحصائي للعبارات، يتضح أن صعوبات تعلم القراءة تتسم بوجود نتائج متوسطة لدى معظم التّلاميذ. هذه النّتائج تشمل صعوبات في النّطق، والتّركيز، والاستيعاب، والتّدفق السّلس للقراءة. التّشتت المتوسط في البيانات يشير إلى أن هذه الصّعوبات تتفاوت بين الأطفال من حيث الشّدة، ولكنها تبقى مشكلة مشتركة تؤثر على معظم الأطفال بشكل عام.

يمكن أن تكون هذه الصّعوبات ناتجة عن عدة عوامل، مثل:

- نقص الدّعم التّعليمي أو الاستراتيجيات التّربوية المناسبة.
- التّأثيرات النّفسية (مثل القلق والعصبية) التّي قد تعيق قدرة الأطفال على التّركيز.
- مشاكل لغوية أو معرفية تؤثر على قدرتهم على معالجة النّصوص بشكل سليم.

الجدول رقم:(28) يوضح المعالجة الإحصائية للبيانات الخاص بصعوبات تعلم الكتابة

البعد	رقم الفقرة	بدائل الإجابة					مج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الحاجة حسب اهميتها عند المعلم
		لا تنطبق	نادرا	احيانا	غالبا	دائما	%			
بعد صعوبات تعلم	1	9	39	50	43	57	198	**3.50**	**1.22**	**7**
		4.5	19.7	25.3	21.7	28.8	%100			
	2	8	28	47	54	61	198	**3.66**	**1.17**	**3**
		4.0	14.1	23.7	27.3	30.8	%100			
	3	6	33	48	59	52	198	**3.59**	**1.13**	**5**

			%100	26.3	29.8	24.2	16.7	3.0		
4	1.20	3.63	198	62	50	48	28	10	4	
			%100	31.3	25.3	24.2	14.1	5.1		
6	1.25	3.54	198	56	57	36	36	13	5	
			%100	28.3	28.8	18.2	18.2	6.6		
15	1.15	3.25	198	47	59	53	29	10	6	
			%100	23.7	29.8	26.8	14.6	5.1		
14	1.22	3.28	198	35	52	56	44	11	7	
			%100	17.7	26.3	28.3	22.2	5.6		
11	1.18	3.34	198	43	53	44	46	12	8	
			%100	21.7	26.8	22.2	23.2	6.1		
10	1.20	3.37	198	45	44	59	40	10	9	
			%100	22.7	22.2	29.8	20.2	5.1		
8	1.24	3.42	198	47	52	48	40	11	10	
			%100	23.7	26.3	24.2	20.2	5.6		
9	1.14	3.39	198	53	37	53	45	10	11	
			%100	26.8	18.7	26.8	22.7	5.1		
2	1.18	3.68	198	63	51	45	36	32	12	
			%100	31.8	25.8	22.7	18.2	1.5		
10	1.20	3.37	198	48	41	53	50	6	13	
			%100	24.2	20.7	26.8	25.3	3.0		
1	1.15	3.69	198	66	54	39	30	9	14	
			%100	33.3	27.3	19.7	15.2	4.5		
12	1.20	3.32	198	35	58	52	42	11	15	
			%100	17.7	29.3	26.3	21.2	9.5		
13	1.20	3.30	198	40	50	51	45	12	16	بعد صعوبات تعلم الكتابة
			%100	20.2	25.3	25.8	22.7	6.1		
19	1.14	3.15	198	31	45	53	61	8	17	
			%100	15.7	22.7	26.8	30.8	4.0		
17	1.43	3.16	198	31	47	53	57	10	18	
			%100	15.7	23.7	26.8	28.8	5.1		
18	1.18	3.16	198	34	44	54	54	12	19	
			%100	17.2	22.2	27.3	27.3	6.1		
16	1.19	3.17	198	32	39	54	59	14	20	
			%100	16.2	19.7	27.3	29.8	7.1		
	0.03	3.41							المجـموع	

بناءً على المتوسط الحسابي والتّكرارات، يمكن تصنيف درجة الموافقة بشكل عام على صعوبات تعلم الكتابة بأنها "متوسطة" في معظم الحالات.

ويمكننا ملاحظة أيضا أن:

التّرتيب العام لـلعبارة المتعلقة بصعوبة كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم (العبارة 14) حصلت على أعلى درجة في درجة الموافقة "جيد" (3.69) ونسبة مئوية قدرها33.3%، مما يعكس صعوبة كبيرة في الكتابة بشكل مرتب ومقروء.

الأقل تأثيرًا :العبارة المتعلقة بصعوبة "التّمييز بين همزة القطع وهمزة الوصل" (العبارة (6حصلت على أدنى المتوسط الحسابي (3.25) ونسبة مئوية قدرها23.7%، مما يدل على أن هذه الصّعوبة أقل تأثيرًا في تعلّم الكتابة مقارنة ببقية الصّعوبات.

أبرز المشكلات التّي يواجهها الأطفال في تعلم الكتابة تشمل التّنظيم، الانضباط في استخدام الأدوات، الكتابة بشكل منظم، والقدرة على اتباع قواعد الكتابة اليدوية.

الصّعوبات الأكبر كانت مرتبطة بشكل خاص **بتنسيق الكتابة، تنظيم المسافات** بين الكلمات والحروف، و**إنتاج نصوص مكتوبة بسلاسة ومرونة.**

الجدول رقم (29) يوضح المعالجة الإحصائية للبيانات الخاص بصعوبات تعلم الرّياضيات (الحساب)

البعد	رقم الفقرة	بدائل الإجابة					مج / %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الحاجة حسب أهميتها عند المعلم
		لا تنطبق	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما				
بعد صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب)	1	100	30	24	21	23	198	**2.17**	**1.44**	**17**
		50.5	15.2	12.1	10.6	11.6	%100			
	2	97	35	22	19	25	198	**2.19**	**1.44**	**16**
		49.0	17.7	11.1	9.6	12.6	%100			
	3	8	36	67	54	33	198	**3.34**	**1.08**	**12**
		4.0	18.2	33.8	27.3	16.7	%100			
	4	6	22	26	36	108	198	**4.10**	**1.17**	**5**
		3.0	11.1	13.1	18.2	54.5	%100			
	5	70	61	23	20	24	198	**2.32**	**1.36**	**15**
		35.4	30.8	11.6	10.1	12.1	%100			
	6	51	63	33	26	25	198	**2.50**	**1.33**	**14**

			%100	12.6	13.1	16.7	31.8	25.8		
13	1.12	2.94	198	28	24	68	66	12	7	
			%100	14.1	12.1	34.3	33.3	6.1		
2	1.15	4.18	198	115	36	23	17	7	8	
			%100	58.1	18.2	11.6	8.6	3.5		
1	1.16	4.27	198	131	22	19	20	6	9	
			%100	66.2	11.1	9.6	10.1	3.0		
11	1.20	3.59	198	60	47	50	32	9	10	بعد صعوبات تعلم الرياضيات (الحساب)
			%100	30.3	23.7	25.3	16.2	4.5		
7	1.23	4.06	198	107	37	21	25	8	11	
			%100	54.0	18.7	10.6	12.6	4.0		
8	1.27	4.00	198	108	25	30	257	8	12	
			%100	.54	12.6	15.2	13.6	4.0		
6	1.19	4.10	198	112	28	30	22	6	13	
			%100	56.6	14.1	15.2	11.1	3.0		
2	1.15	4.18	198	116	35	21	20	6	14	
			%100	58.6	17.7	10.6	10.1	3.0		
3	1.23	4.17	198	125	21	22	22	8	15	
			%100	63.1	10.6	11.1	11.1	4.0		
10	1.27	3.96	198	105	25	34	25	9	16	
			%100	53.0	12.6	17.2	12.6	4.5		
4	1.19	4.14	198	117	26	27	22	6	17	
			%100	59.1	13.1	13.6	11.1	3.0		
9	1.16	3.69	198	65	49	50	27	7	18	
			%100	32.8	24.7	25.3	13.6	3.5		
18	1.45	2.16	198	24	20	22	30	102	19	
			%100	12.1	10.1	11.1	15.2	51.5		
	0.11	3.48							المجموع	

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن:

المتوسط الحسابي لجميع الجوانب المدرجة في الجدول هو **3.48**، وهو يعني أن معظم المفحوصين في الاستبيان أظهروا درجة متوسطة في الموافقة على وجود صعوبات في تعلم الرّياضيات. وهذا يشير إلى أن غالبية الطّلاب يواجهون تحديات تتراوح بين المتوسطة والجيدة، مما يعكس الحاجة إلى دعم إضافي في تعليم الرّياضيات.

الانحراف المعياري لجميع الأسئلة في الجدول هو **0.11**، وهذا يُظهر تباينًا ضئيلًا في الرّدود، مما يعني أن معظم الإجابات كانت متمركزة حول المتوسط. هذا يشير إلى أن النّتائج مستقرة ومتوافقة نسبيًا بين المشاركين في الاستبيان.

ترتيب الأسئلة في الجدول يعكس الأولويات في الصّعوبات التّي يواجهها المتعلمين، حيث أن الأسئلة التّي حصلت على أعلى درجات في درجة الموافقة (مثل "ينسى القواعد الرّياضية المتعلقة بالدّروس السّابقة" بـ **4.27**، و"يجد صعوبة في فهم معنى الرّموز الرّياضية" بـ **(4.18)** تظهر مشاكل أساسية تؤثر في تعلم الرّياضيات. هذه الصّعوبات تتعلق بشكل خاص بفهم التّلاميذ للأساسيات الرّياضية مثل الرّموز والقواعد، مما يوضح الحاجة الماسة لتعزيز التّعليم القاعدي.

وقد يرجع هذا الى عدة عوامل نذكر منها ما يلي:

1 .التّأثيرات الاجتماعية والثّقافية على تعلم الرّياضيات:

- **التّمييز الاجتماعي والتّعليم** :التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الرّياضيات قد يواجهون تمييزًا اجتماعيًا، حيث قد يُنظر إلى هؤلاء المتعلمين على أنهم أقل قدرة مقارنةً بأقرانهم. هذه المواقف قد تؤدي إلى تراجع الثّقة بالنّفس، خاصة إذا كانت البيئة التّعليمية تتسم بالمنافسة العالية.
- **الضّغط الثّقافي والتّعليم** :في بعض المجتمعات، قد يتم تشجيع الأطفال على التّفوق الأكاديمي بشكل خاص في المواد العلمية، مما قد يضغط على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الرّياضيات ويؤدي إلى تراكم القلق والمشاعر السّلبية تجاه المادة.

2.التّفاوت الاجتماعي والاقتصادي:

- **التّفاوت في الموارد التّعليمية** :التّفاوت في الوصول إلى الموارد التّعليمية بين المناطق الحضرية والرّيفية قد يؤثر بشكل كبير على قدرات المتعلمين على معالجة صعوبات الرّياضيات. الأطفال في المناطق ذات الموارد المحدودة قد يواجهون تحديات أكبر في تعلم المهارات الرّياضية الأساسية بسبب نقص التّدريس المتخصص والمساعدات التّعليمية.
- **الدّور الأسري** :في بعض الأسر ذات الدّخل المحدود، قد لا يكون هناك دعم كافٍ للمتعلم في المنزل، سواء من حيث توفير البيئة المناسبة للدراسة أو من حيث التّأهيل الأكاديمي لأولياء الأمور لدعم الأطفال في تعلم الرّياضيات.

3.العوامل النّفسية والاجتماعية:

• **الخوف من الفشل** :العديد من المتعلمين قد يواجهون مشاعر الخوف من الفشل عندما يعجزون عن إتمام المسائل الرّياضية بشكل صحيح. هذا الشّعور يمكن أن يزيد من التّوتر والقلق، مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي. التّلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الأساسيات مثل "التّمييز بين الأرقام" أو "إجراء العمليات الحسابية" قد يشعرون بأنهم أقل قدرة مقارنةً بزملائهم.

• **الثّقة بالنّفس** :التّحديات المستمرة في تعلم الرّياضيات، مثل صعوبة فهم الرّموز الرّياضية أو حل المسائل متعددة الخطوات، قد تؤدي إلى انخفاض الثّقة بالنّفس لدى المتعلم. من هنا، ينبغي على المعلمين تقديم دعم نفسي موجه للتلميذ لتعزيز إيمانهم بقدراتهم الأكاديمية.

4.النّوع الاجتماعي:

• **التّأثيرات الثّقافية على النّوع الاجتماعي** :يمكن أن يكون النّوع الاجتماعي عاملاً مؤثرًا في صعوبة تعلم الرّياضيات، حيث في بعض الثّقافات يُعتقد أن الفتيات أقل قدرة على التّفوق في الرّياضيات مقارنةً بالفتيان. هذه الفكرة قد تؤدي إلى إعطاء الفتيات فرصًا أقل في التّدريس المتخصص أو إلى شعورهن بأن الرّياضيات ليست مادة تناسبهن.

5. دور المدرسة والمعلمين:

• **التّعليم التّفاعلي والتّكييف** :من خلال هذا التّحليل، نجد أن العديد من الصّعوبات التّي يعاني منها المتعلمين قد تكون نتيجة للنظام التّعليمي التّقليدي الذي لا يعزز التّعلم النّشط. لذلك، من الضّروري أن يتبنى المعلمون استراتيجيات تعليمية مبتكرة تتناسب مع احتياجات كل تلميذ، مثل استخدام الألعاب التّعليمية أو التّعلم الجماعي.

• **توفير الدّعم الفردي** :في الحالات التّي يعاني فيها التّلاميذ من صعوبات خاصة، من الضّروري توفير دعم فردي وتدريب مكثف لتحسين مهاراتهم في الرّياضيات. هذا الدّعم يمكن أن يتضمن دروسًا خاصة أو استخدام أدوات تعليمية مثل برامج الحاسوب التّفاعلية التّي تساعد التّلميذ على فهم المفاهيم الرّياضية بشكل أفضل.

6.التّعليم المتخصص ودمج الدّعم النّفسي:

من الواضح أن الكثير من الطّلاب يواجهون صعوبة في التّمييز بين الرّموز الرّياضية وفهم القيم المكانية. وبذلك، يمكن أن يكون العلاج الأمثل هو دمج الدّعم النّفسي مع التّعليم المتخصص. هذا الدّعم يجب أن يركز على تقديم استراتيجيات عملية لمساعدة المتعلمين على تجاوز الصّعوبات المستمرة.

ومن هنا يمكننا أن نستخلص أن هناك تحديات كبيرة يواجهها المتعلمون في تعلم الرّياضيات، مثل صعوبة فهم الرّموز الرّياضية وحل المسائل متعددة الخطوات.

فمن المهم أن تكون المدرسة بيئة داعمة حيث يحصل التّلاميذ على المساعدة اللازمة لتخطي الصّعوبات التّي يواجهونها، وذلك من خلال دعم المعلمين وتوجيهات أسرية ملائمة.

كما ينبغي على الأسرة والمجتمع التّفاوت في الموارد التّعليمية والوضع الاجتماعي قد يكون له تأثير كبير على قدرة الطّلاب في تعلم الرّياضيات.

فمن خلال ما سبق يمكننا التّوصل إلى إبراز أهم الحاجات الارشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم وهي كالآتي:

1) الحاجة إلى الكشف والتّعرف المبكر على صعوبات التّعلم الأكاديمية:

إن الكشف هو عملية أولية للمراحل اللاحقة، بحيث لا يمكن للمتعلم الشّعور أو الدّراية بها، بل هو إجراء

يقوم به المعلم أو متخصص باستخدام أكبر قدر ممكن من الاختبارات لمن يعتقد أنه يعاني من صعوبة، أما التّعرف فهو التّأكد من أن الصّعوبة التّي يعاني منها التّلميذ ظاهرة بشكل ملحوظ، بحيث تطلق عليه التّسمية بذي صعوبة التّعلم الأكاديمية.

وهو ما أكدته دراسة حول التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، أجراها شيفمان (1962)، تشير إلى أن التّعرف على هؤلاء التّلاميذ ومعالجتهم بشكل مباشر في الصّف الأول يمكن أن يؤدي إلى تحسن ملحوظ في أدائهم. حيث أظهرت النّتائج تحسنًا بنسبة 84% في الصّف الخامس، و46% في الصّف الثّالثّ، بينما كان التّحسن في الصّف السّادس بنسبة 18%. (السيد عبد الحميد السيد، 73:2000)

كما أظهرت دراسات أخرى، مثل تلك التّي أجراها بيكر وآخرون، أن نسبة الشّفاء الذاتي تختلف من صف إلى آخر. فقد وجدت بعض الدّراسات أن النّسبة تصل إلى 85% في الصّف الثّاني الابتدائي، بينما تنخفض إلى 16% في الصّف السّادس أو حتى الصّف الخامس. (تيسير مفلح كوافحة، 2003: 103)

تتعدد الأسباب التّي تبرر الحاجة إلى التّركيز على ذوي صعوبات التّعلم، ومن أبرزها:

– ضرورة التّعرف على الأسباب التّي تؤدي إلى هذه الصّعوبات، مما يسهم في تعزيز الاهتمام بالكشف المبكر عنها.

– التّأثيرات السّلبية التّي تتركها هذه الصّعوبات على نمو المتعلمين، حيث يتعرضون لضغوط مستمرة من الإحباطات والتّوترات النّفسية، مما قد يؤدي إلى آثار مدمرة على شخصياتهم.

– الخصائص السّلوكية المرتبطة بذوي صعوبات التّعلم والمشكلات والتّمييز، والتّي تتعلق بالأشخاص وعلاقتهم بالمظاهر أو الخصائص السّلوكية.

– يعتبر المعلم من أكثر العوامل تأثيرًا في صعوبات التّعلم، من حيث التّكرار والمدة والدّرجة والمصدر.

– تكمن المشكلة الرّئيسية لدى ذوي صعوبات التّعلم في شعورهم بالافتقار إلى النّجاح، حيث تؤدي المحاولات غير النّاجحة التّي يقوم بها المتعلم إلى تقليل فرص قبوله لدى معلميه وأقرانه.

– الحاجة إلى تعزيز الألفة مع المادة المقروءة:

تظهر هذه الحاجة من خلال التّحديات التّالية:

– عدم التّعرف بسهولة على الكلمات أثناء القراءة الجهرية. يمكن للمعلم استغلال الوسائل التّالية لتعزيز المفردات اللغوية لدى متعلميه، ومنها:

– المزج بين الصّوت والحرف المكتوب، حيث يتشكل نطق الكلمة من خلال موقعها في النّص.

– تكرار معالجة الأصوات أو تكرار الخبرة بها يؤدي إلى زيادة كفاءة التّعرف على اللغة.

– المهارات المتعلقة بالكلمات والحديث وتحسينها، حيث تسهم الجملة في الفقرة.

– استخدام الدّلالات أو التّلميحات من خلال المعنى أو سياق القراءات الخارجية للقصص والكتب والمقالات في تعلم استخدام الدّلالات للتعرف على الكلمات من حيث تشكيلها ومعانيها.

– استخدام التّحليل التّركيبي، أي التّعرف على الكلمات من خلال تحليل معاني ووحدات الكلمات مثل: أدوات التّعريف، المقاطع الزّائدة، جذور أو مصادر الكلمات، الكلمات اللغوية، وبالتّالي تحسين الذخيرة اللغوية. يساعد ذلك على اكتساب العديد من المفردات المشتقة.

ومن هنا يمكن للمعلم استخدام وسائل توضيحية، استنادًا إلى أن الوسائط الحسية (مثل البصر، السّمع، اللمس، والحركة) تختلف في كفاءتها النّسبية لدى الأفراد. وهذا يتطلب منه تفضيل وسيلة حسية أو معرفية معينة عند استقبال المعلومات. تُستخدم هذه الوسائل كما تفعل جميع الوسائط الأخرى، مما يعزز التّفاعل بينها. وفيما يلي بعض النّقاط التّي توضح ذلك:

– رؤية الكلمة مكتوبة (يمكن الاستعانة بمجسمات للحروف كبيرة وملونة).

– تتبع الكلمة باستخدام الأصابع.

– تجميع حروف الكلمة.

– سماع الكلمة من المعلم أو الأقران عدة مرات.

– ترديد الكلمة بصوت مسموع عدة مرات.

– كتابة الكلمة عدة مرات.

يمكن للمتعلم أن يصبح فاعلاً من خلال:

– تعلم الكلمات المراد تعلمها.

– اختيار الكلمة المناسبة.

– كتابة المعلم للكلمة على ورقة باستخدام قلم ملون.

– ممارسة الكلمات بأصابعه مع نطقها بحروفها أثناء تتبعها.

كما يتعين على المتعلم اتباع نطق الكلمة من قبل المعلم، وممارسة القراءة والكتابة بشكل صحيح اعتمادًا على ما تعلمه. يجب على التّلميذ تكرار العملية حتى يتمكن من إتقانها.

يمكن للمتعلم كتابة قصة تتضمن الكلمات المختارة للتعلم، مما يعزز من تمكنه منها.(فتحي مصطفى الزيات، 1998: 475-213)

– يشعر المتعلم بالتّعب عند قراءة فقرة كاملة من النّص. يحتاج الطّالب هنا إلى تعزيز اهتمامه بالمادة المقروءة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الخطوات التّالية:

– تقديم مجموعة من القصص الهادفة والجذابة للمتعلم، مع منحه حرية اختيار واحدة منها، ثم تكليفه بقراءتها في المنزل. بعد ذلك، يُطلب منه تقديم ملخص حول القصة في الفصل أمام زملائه، مما يعزز روح المنافسة البناءة بينهم ويتيح تقديم الدّعم المناسب لرغباته.

أيضًا، يمكن تكليف الطّالب في البداية بقراءة صفحة واحدة، ثم الانتقال تدريجيًا من النّصوص البسيطة إلى الأكثر تعقيدًا.

– يجب مراعاة الأسر التّي تتولى دعم هذا المتعلم في هذا السّياق، حيث يعتمد النّجاح على مساعدتهم.

وبهذا الشّكل، يمكن أن يتضمن النّشاط المشترك بين البيت والمدرسة قراءة صفحتين ثم ثلاث، مما يتيح للأسرة المساهمة في دعم التّلميذ من خلال.

– إشراك المتعلم في اختيار موضوع القصة، مما يعزز شعوره بالاهتمام.

– العمل على تعزيز استمرارية هذا النّشاط من خلال الرّقابة المستمرة على أداء التّلميذ في واجباته.

– يسعى إلى إنشاء صلة ثلاثية الأبعاد بين التّلميذ وأسرته، مما يعزز التّزامه. إن مشاركة الأسر مع المعلم، والأسرة مع المدرسة، تساهم في تعزيز هذه العلاقة. وتتيح قنوات الاتصال توضيح جوانب القوة والضّعف لدى التّلميذ، مما يوفر صورة شاملة تسمح بتعاون متكامل يغطي جوانب النّقص ويدعم جوانب التّمكن.

– يمكن استغلال مبدأ التّعميق والانتقال بالتّلميذ من قراءة القصص إلى قراءة المجلات والكتب، وبالتّالي تطوير مهارات القراءة لديه بجوانبها المختلفة (التّعرف على الكلمات، الفهم القرائي).

– يمكن استخدام الحاسوب من خلال ما يلي.

– وثائقيات يحبها أو رسوم كرتونية أو شرائط تعرض على التّلميذ، مثل إعلانات لمنتجات تثير اهتمامه على شكل ملخص لمحتواها، ويطلب منه قراءة هذا الملخص ليحصل على تعزيز مادي أو معنوي كلما أظهر استمرارية في قراءة الملخص مع طول الفقرة المعروضة.

2– الحاجة إلى تعزيز النّشاط الكتابي:

تتجلى أهمية تعزيز النّشاط الكتابي من خلال فهم نوعي، حيث تظهر هذه الحاجة من خلال التّحديات التّالية:

– الكتابة بخط رديء: يمكن للمعلم تحليل وظيفة الكتابة إلى مكوناتها الأساسية، مما يساعد في تحديد الخطوات اللازمة التّي يجب على الطّالب تعلمها لتحسين مهارات الكتابة.

– أنشطة السّبورة التّفاعلية: توفر السّبورة أدوات مثل الدّوائر والخطوط والأشكال الهندسية والأرقام بخط كبير، مما يمكّن الطّلاب من ممارسة الكتابة وتحريك عضلات الأكتاف والذراعين واليدين بشكل فعّال.

– توفير مواد إضافية لممارسة الحركات الدّقيقة للكتابة: يتضمن ذلك استخدام الألوان والأدوات المختلفة، حيث تمثل عملية تدريب المهارات والحركات الدّقيقة المتعلقة بالكتابة، بما في ذلك الحروف والأشكال، مساعدة للطلاب في اكتساب المهارات اللازمة.

توجيهات حول وضعية جلوس التّلميذ:

يجب أن يكون التّلميذ في وضعية جلوس مريحة أثناء الكتابة، مع مراعاة حجم الكرسي والمكتب ومدى ملاءمتهما لعمره. من المهم أن يكون وضع الجلوس صحيحًا، حيث يجب أن تكون قدما التّلميذ ملامستين للأرض، وأن تكون ذراعيه قادرتين على الوصول إلى المكتب بشكل مريح.

يجب أيضًا مراعاة ارتفاع السّبورة بالنّسبة لطول التّلميذ، لضمان رؤية واضحة أثناء الدّروس.

طريقة مسك القلم:

يجب أن يتمسك التّلميذ بالقلم باستخدام الإصبعين الوسطى والسّبابة، مع دعمهم بواسطة بقية الأصابع. يجب أن تكون طريقة مسك القلم صحيحة، حيث ينبغي أن يكون القلم ممسكًا من نقطة أعلى قليلاً من المنطقة المخصصة للكتابة، مع الالتّزام بهذه الطّريقة.

يمكن استخدام لاصق أو تلوين النّقطة التّي يجب أن يمسك بها التّلميذ القلم، لضمان تحسين طريقة الكتابة.

ج. وضعية الكراس أو الورق:

يجب أن يكون وضع الكراس أو الورق مستقيماً، بحيث تكون حافته السّفلية موازية لحافة الدّرج المواجه لمكان جلوس التّلميذ. يمكن تحقيق ذلك من خلال وضع شريط لاصق أو الورق نفسه.

التّلميذ يجب أن يراعي التّوازن بين الشّريط وحافة الكراس للحفاظ على استقامة الكتابة.

ح. استخدام قوالب بلاستيكية:

يمكن إعداد قوالب بلاستيكية للكتابة، حيث تساعد هذه القوالب في تحسين الكتابة باستخدام أحد أصابعه أو بالقلم. كما يمكن استخدام الأشكال الهندسية، مما يتطلب من التّلميذ الكتابة أثناء ارتجاف القالب على الورق أو السّبورة لتجنب الكتابة العشوائية مع تثبيت وضع الحروف والأرقام.

خ. الورق المخطط:

يجب أن يحتوي الورق على خطوط للمسافات بلون أحمر وخطوط الكتابة بلون أخضر، على سبيل المثال.

د. تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها:

يجب أن يتم تدريس كتابة الحروف وفقاً لمستوى صعوبتها.

يمكن أن تكون خطوط المسافات بلون أحمر، بينما تكون خطوط الكتابة بلون أخضر، على سبيل المثال.

- الحروف الصّعبة: أ، ب، ت، ث، د، ذ، ر، ز، و.

- الحروف السّهلة: يمكن البدء بالحروف السّهلة الكتابة مثل:

- الكتابة النّسبية: ج، ح، خ، س، ش، ص، ض، ع، غ، ف، ق، ل، م، ن، ط، ظ، هـ، ي.

ذ. استخدام الدّلالات اللفظية المنطوقة: وذلك من خلال شرح اتجاهات تكوين الحروف وأحجامها، مثل: (من أعلى إلى أسفل) مع عدم تشتيت انتباه التّلميذ (من أسفل إلى أعلى) أو (أسفل) أو (مستفيدة تصرفه عن المهمة الأصلية).

(فتحي مصطفى الزّيّات: 1998، 530-528)

- يحتاج إكمال العمل الكتابي إلى وقت طويل. تعكس هذه الصّعوبة التّبرم من أنواع النّشاط التّي تتطلب استغراقًا وانتباهًا للتفاصيل الدّقيقة. وتقدم التّغذية الرّاجعة تبعًا للخطوات التّالية:

- معرفة الحروف التّي يعرفها الطّالب من الحروف الأبجدية.

- إعطاء الطّالب قائمة بالحروف التّي لا يعرفها.

- تشجيع الطّالب على كتابة كلمات بسيطة مع التّدرج في عدد الحروف المكونة لها.

– تقديم التّشجيع الإيجابي، مع التّركيز على كلمات مثل: حوت، بيت، ورق، طبق، طريق، صديق، وغيرها.

– لتحقيق الإنجاز ولإظهار السّلوك الدّال على العمل والنّشاط والاستجابة للتعليمات.

– هذه الأحداث مشافهة، ثم:

– إعطاء الطّالب مجموعة صور لأحداث قصة، وطلب منه سرد كتابة مع التّعزيز الإيجابي لعوامل التّفصيل والزّمن.

– تشغيل شريط أناشيد للمتعلمين وطلب منه كتابة المقاطع التّي تعجبه من الأناشيد.

– جعلت الكتابة تجربة ممتعة من خلال توظيف الأصابع في حد ذاتها للكتابة باستخدام ألوان متنوعة، وذلك من خلال النّمذجة والتّقييم، مما يمنح النّشاط مزيدًا من الجدية والمتعة. كما يتم مراعاة عامل التّكرار والوقت الكافي. في هذه الخطوات، تنوع أساليب التّغذية الرّاجعة بين مادية (مكافآت) ومعنوية.

– يتم التّركيز على إنهاء العمل أو النّشاط حتى وإن كان صعبًا؛ مثل التّربية، وألفاظ الثّناء. التّعليقات تثير القلق، بينما الإنجازات تثير الشّعور بالفخر والثّقة.

– يُنسى كتابة الكلمات عندما يُملى عليه: إن تقديم الخدمة الإرشادية لهذه الصّعوبة يستدعي وجود نشاط تعاوني بين المعلم والأسرة، حيث يقدم المعلم أنشطة إملائية للتلاميذ يقومون بإنجازها منزليًا بمساعدة أحد أفراد الأسرة.

– يمكن إعطاء فقرات متنوعة إما من الكتاب المتفق عليه، أو بعد انتباه، أو من إحدى القصص أو مجلات الأطفال مع احتوائها لمواضيع تشد انتباه التّلميذ وتراعي ميوله، مع مراعاة النّقاط الآتية:

– قيام الفرد المسؤول من الأسرة بتهجئة الواجب المطلوب.

يتم الانتقال بشكل تدريجي في التّهجئة من فقرة قصيرة إلى فقرة تتكون من جملة واحدة، ثم إلى فقرتين.

يجب التّركيز على الإثنين الصّحيحين في البداية، ثم الاستجابة المتوسطة مع تجاهل الوقت وتعزيز الأداء عند ملاحظة التّحسن.

– يجب مراعاة نبرة الصّوت التّي تعكس الموقف المصور من خلال الفقرة، حيث يدعم ذلك انتباه التّلميذ لعناصر الفقرة.

احترام علامات الوقف يساعد التّلميذ على إدراك معنى الجملة والتّعويض عن نسيان أي كلمة في حال اختلال المعنى. من المهم الحرص على إيفاء كل كلمة حقها من الوقت أثناء التّلفظ بها، مع مراعاة كتابتها من قبل التّلميذ، وهذا يعد اعترافًا بالفروق الفردية بين التّلاميذ.

هذا يسهم في تعزيز الفهم اللغوي أو المادي، مما يزيد من فرص نجاح التّلميذ في تحقيق السّلوك المطلوب، ويقوي إدراكه السّمعي، مما يساعد على تجنب نسيان الكلمات أثناء التّمرين.

لا يُكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم. يمكن للمعلم اتباع الخطوات التّالية:

1. التّحقق من صحة الكلمة: يتم نطق الكلمة بشكل صحيح.

2. التّلفظ: يُطلب من التّلميذ النّظر إلى الكلمة ثم نطقها.

3. المعنى والتّلفظ: يُستخدم المعنى في جملة.

4. نطق المقاطع: يُطلب من التّلميذ مشاهدة الكلمة ثم نطقها.

5. التّخيّل: سواء كان ذلك في الهواء أو باللمس، يُطلب من التّلميذ استخدام أحد أصابعه في تتبع أو تهجئة حروف الكلمة.

6. المتابعة الذهنية: يُطلب من التّلميذ إغلاق عينيه والتّطلع إلى الكلمة ثم نطقها.

7. الاسترجاع: يُطلب من التّلميذ أن يرى إن كان بإمكانه تهجئة الكلمة شفهيًا، ثم فتح عينيه لنطقها بشكل صحيح مع تكرار هذه العملية إذا كان التّهجئة خاطئة.

8. التّأكد من الصّحة: إذا كانت الكلمة صحيحة، يُطلب من التّلميذ كتابتها.

9. السّيطرة أو التّمكن: يُكرر ذلك عدة مرات حتى يتم حفظ الكلمة وإتقانها. (فتحي مصطفى الزّيّات، 1998: 531-532)

4-الحاجة إلى تمكين المتعلم من المفاهيم والمبادئ الرّياضية:

تظهر هذه الحاجة من خلال الصّعوبات التّالية:

- يجد المتعلم صعوبة في السّير في خطوات متسلسلة ضمن الطّريقة التّعليمية.

- يحتاج المتعلم إلى تسهيل عملية التّعلم من خلال تحليل المهارة إلى مهام بسيطة يمكن البدء بها.

يتم التّعرف على مستوى الأداء الحالي للطالب، ومن ثم يمكن للمعلم تحديد المجالات التّي يحتاج فيها الطّالب إلى دعم.

على سبيل المثال، تتطلب الخطوات المتسلسلة ضمن الطّريقة التّعليمية:

- وضع جدول بقائمة المعطيات.
- وضع جدول بقائمة المجاهيل.
- وضع جدول بقائمة المطالب.

يجب على المعلم تحديد الجزء الذي تكمن فيه الصّعوبة، حيث قد يتمكن المتعلم من استخراج المعطيات بسهولة، لكنه يعجز عن استعراض المجاهيل، وبالتّالي الوصول إلى المطلوب. أو قد يتمكن من استخراج المعطيات والمجاهيل، لكنه لا يستطيع الرّبط بينهما للوصول إلى المطلوب.

- أو أنه لا يدرك أهمية وجود تنسيق بين المعطيات في حد ذاتها، ويطبق القانون دون التّأكد من وحدة الوحدات إذا اقتضت الضّرورة التّحويل.

- أو أنه لا ينتبه لوجود مطالب خفية للوصول إلى الهدف الأساسي، مما يجعله عاجزًا عن توظيف معطياته رغم إدراكه لطريقة بلوغ المطلوب الذي يجسده قانون ما.

إن طرح هذه الاحتمالات يسهل على المعلم استغلال مبدأي التّدريب والممارسة، أي تكرار خبرة التّلميذ بموقف تعليمي ثم تطبيق هذه الخبرة في مواقف تعليمية مشابهة.

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

نشاط جماعي يمكن للمعلم هنا أن يستخدم اللعب باعتباره يمثل مشتركًا مع الآخرين لإنجاز بعض الأهداف العامة:

وهي تعليم التّلاميذ التّمييز بين الأرقام المحصورة بين 0 و9.

- مثلًا، يبدأ المعلم بالخطوة الأولى ثم الأعداد المحصورة بين 10 وما فوق.

يستغل المعلم نشاط التّربية البيئية ويطلب من التّلاميذ جمع الحصى وتزيين أحواض الأشجار، وذلك من خلال ما يلي:

- يتم تكليف كل مجموعة من التّلاميذ بتزيين حوض شجرة الحصى المجمع تبعًا للوحدات.
- يتم استخدام الألوان للدلالة على الأعداد: العشرات بلون أزرق، أما الآحاد بلون أصفر.

– على سبيل المثال، يتم استخدام اللون الأحمر للإشارة إلى كل عشرات من الحصى، مع وضع حدود فاصلة باللون لتوضيح الفئات.

– كما يتم استخدام اللون الأزرق لوضع حدود فاصلة بين كل عشر مئات من الحصى في أحواض الأشجار:

– يطلب المعلم من كل مجموعة إحصاء عدد الحصى المحيطة بها، ثم يطلب منهم إجراء مقارنة بين الحصيلة النّهائية من حيث ترتيب العدد المتوصل إليه.

يمكنه الاستفادة من نشاط الأشغال اليدوية من خلال صناعة منزل باستخدام أعواد الكبريت، حيث يمكن تلوين النّوافذ بالأصفر لتكون ممثلة بأعداد كبيرة، بينما يتم تلوين الباب بالأزرق ليعكس أعداد العشرات. كما يمكن تلوين السّطح والجدران باللون الأحمر لتمثيل المئات. إن هذا التّفاعل المباشر مع الخبرة يمكن أن يساعد التّلميذ في تكوين مفهوم العدد ويبرز العلاقة بين الضّرب والقسمة، بالإضافة إلى الطّرح، مما يسهل عليه فهم الأعداد المتوالية ويعزز إتقانه لمهارات الجمع.

–يواجه صعوبة في رسم الأشكال الهندسية:

يمكن للمعلم استخدام تقنية "الصّورة الذهنية"، أي تعريف التّلميذ بالشّكل من خلال تشبيهه بشيء آخر، كخطوة أولى مثل:

الجدول رقم (30) يبين الصور الذهنية للأشكال الهندسية من خلال أشباهها

المـــــــــــــثلث	←	قطعة الجبن
الدّائـــــــــــــرة	←	الإســـورة
المربـــــــــــــع	←	البلاطة
المستطيـــــــــــل	←	الباب
المـــــــكـــــعب	←	زهرة النّرد
متوازي المستطيلات	←	علبة عود الثّقاب

عندما يميز التّلميذ بين هذه الأشكال، يُطلب منه تنفيذها باستخدام النّمذجة والعجين. بعد ذلك، ينتقل إلى استخدام الأدوات المساعدة مثل المسطرة، والكون، والمدور، لرسم هذه الأشكال.

كما يُشجع على المزج بين الأشكال المختلفة بأحجام صغيرة وكبيرة، وطويلة وقصيرة، ورفيعة وعريضة.

ومع ذلك، قد يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية مثل الجمع والطّرح والضّرب والقسمة. لذا، يجب على التّلميذ أن يمر بمرحلة أو أكثر للانتقال من المفهوم المحسوس إلى المفهوم المجرد. على سبيل

المثال، يمكننا وضع عشر حبات من الفاصوليا أمام التّلميذ ليقوم بعدّها. هذه العملية تساعده على استيعاب مفهوم العدد من خلال الحواس المختلفة (سمعية، بصرية، لمسية، وحركية).

أ. مفهوم الإشارة الزّائدة (+) مرتبط بالفعل (نضيف إلى).

مثلاً، نأخذ ثلاث حبات فاصوليا ونضعها بجانب أربع حبات أخرى أمام التّلميذ.

يقوم التّلميذ بتكرار ذلك مع فعل "الصّف".

ثم نضيف إلى ذلك مع التّلفظ الشّفهي لكل عدد، تزامنا مع لفظة "نضيف".

سيدرك المتعلم العلاقة التّكافؤية بين الأعداد ويقوم بتكرار هذه العملية مع تغيير الأعداد.

فيدرك في الأخير العلاقة بين (+) و(=) و (بالإضافة إلى) و(نحصل على).

بالنّسبة لمفهوم الإشارة النّاقصة (−) المرتبطة بفعل "نأخذ من"، نأخذ حبتين من الفاصوليا من بين خمس حبات موضوعة أمام التّلميذ مع التّلفظ الشّفهي لكل عدد، ونتزامن مع لفظة "نأخذ من" مع فعل "الأخذ". يقوم التّلميذ بتكرار هذه العملية بنفسه.

وبذلك، يبقى التّلميذ مدركًا للعلاقة التّكافؤية بين "نأخذ من" والإشارة ناقص (−) والباقي (=) وتغيير الأعداد.

مفهوم إشارة جداء (×) مرتبط بالفعل (نجمع ونجمع):

يعني أنه يمكن جمع كل حبتين معًا، ثم نأخذ منها ست حبات فاصوليا. نطلب من التّلميذ أن يضع أمامه مجموعة الحبات في هذه المجموعات.

بالنّسبة لعدد المجموعات التّي تم الحصول عليها، نسأله.

سيدرك أن عملية الضّرب هي طريقة مختصرة للجمع، حيث يمكن استخدام أعداد أخرى، وبالتّالي نكرر ذلك.

$(2\times3=6)$ تكافئ $(2+2+2=6)$: أي أن أيًا من الطّريقتين تعطي نفس النّتيجة.

ثانيا: الحاجات الارشادية في المشكلات السّلوكية:

في هذا السّياق، يتم استخراج الاحتياجات الإرشادية للأشخاص ذوي صعوبات التّعلم الأكاديمية، وذلك بالاعتماد على أعلى مستوى من التّحصيل الدّراسي، كما أشار معلموهم في مشكلاتهم السّلوكية.

ومن بين قائمة المشكلات السّلوكية التّي تم تحديدها، نجد:

- السّلوك الانسحابي (16,823)

- النّشاط الزّائد (15,607)

تتطلب حاجة التّلميذ إلى تدريبه على السّلوك الاندماجي والسّلوك المستقر، حيث تنخفض هذه السّلوكيات نتيجة لبعض العوامل. عندما يظهر التّلميذ ميلاً للاختلاط بالآخرين، قد يشعر بالخوف في الأنشطة الجماعية، مما يؤدي إلى عدم مشاركته.

من الضّروري أن يقوم المعلم بالتّعاون مع أولياء الأمور، حيث أن الخجل في المواقف الجديدة قد يؤثر على التّفاعل الاجتماعي.

لذا، يجب على المعلم أن يعمل على تعزيز ثقة التّلميذ بنفسه من خلال تقديم الدّعم والمعلومات التّي تساعده على إعادة بناء ثقته.

- تكليف الطّالب بالقيام بأعمال مناسبة في المنزل، مثل ترتيب غرفة نومه، سقي النّباتات، وتغيير ديكور المكتبة، يسهم في رفع معنوياته.

- مشاركته في أنشطة خدمة المجتمع المحلي، مثل الأعمال التّطوعية وتقديم خدمات للمحتاجين، تعزز من شعوره بالانتماء.

- الانخراط في أنشطة مثل فرق الكشافة أو النّوادي يمكن أن يساهم في رفع معنوياته، بشرط أن تكون المجموعة متجانسة وأن تكون أهداف النّشاط قابلة للتحقيق.

- يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن هذا النّشاط يتطلب اهتمام الجميع، ويمكن تحديد يوم في الأسبوع ليكون دور أحد الوالدّين أو الأخ الأكبر، مما يعني أن يتم منح الطّالب "يوم عكس الدّور" في المنزل.(سعيد حسني العزة، 2006: 148-147)

يمكن استخدام الخطوات التّالية لتعزيز شعور التّلميذ بذاته:

- طرح أسئلة تعبر عن الموضوع أو تتعلق به بشكل مكثف أو متتابع.

- التّعليق على ما يُسمع مع تنويع الأسلوب، بحيث يتضمن إما التّأييد للموضوع أو الرّفض أو التّحفظ.

- توفير احتكاك بصري مناسب.

– تشجيع التّلميذ على إظهار اهتمامه بالآخرين وتطوير علاقاته معهم بطريقة تتسم بالود والتّقبل.

– تعديل المفاهيم الخاطئة لبعض الأفكار، من خلال تدريبه على تجنب النّقد الذاتي والانتباه للحوار الدّاخلي السّلبي. (عبد السّتار إبراهيم وآخرون، 1993: 195–193)

–حاجة التّلميذ إلى شعوره بالانتماء:

يواجه التّلميذ صعوبة في مناقشة أفكاره عندما يكون قريبًا من مجموعة من زملائه. إن تجنب الحساسية الذاتية يتطلب دعمًا لبناء وتطوير علاقاته، سواء من خلال أحدهم أو من خلال المكان الذي يتلقى فيه النّقد. يجب مراعاة مشاعر الآخرين وبناء التّفاعل على توقعاتهم، ويمكن تحقيق ذلك من خلال اتباع الخطوات التّالية:

لتمكين المتعلم من التّمييز بين حالات التّعبير، يمكن اتباع الخطوات التّالية:

أ. استخدام تقنية تعبير الوجه:

يتم ذلك من خلال التّعرف على تعبيرات الوجه التّي تعكس مشاعر مثل السّعادة، الدّهشة، الحزن، الغضب، الخوف، الاهتمام، أو الإنصات، بالإضافة إلى المشاركة والحزم. يجب أن يترافق ذلك مع تدريب على كيفية استخدام هذه التّعبيرات في التّفاعلات الاجتماعية مع الأقران.

ب. التّدريب على استخدام إيقاع الصّوت:

يتضمن ذلك فهم الاختلافات في الأدوار الاجتماعية وكيفية التّعبير عنها.

ج. تعزيز تدريب المتعلم على التّخطيط لبعض الأنشطة الاجتماعية:

يهدف ذلك إلى مساعدة الآخرين والعمل على إسعادهم من خلال تنظيم الرّحلات، الحفلات، الاجتماعات، واللقاءات، مع تقييم الأدوار الاجتماعية للطلاب خلال تلك الأنشطة. (فتحي مصطفى الزّيادات، 1998: 645–644)

يمكن تلبية هذه الحاجة من خلال بناء علاقة وجدانية تدريجية مع التّلميذ، مما يؤدي إلى تحقيق ثلاثة أمور:

1. وجود الآخرين يرتبط بالأمان والطّمأنينة، ويتجلى ذلك من خلال لمسات إيجابية، ابتسامات، عناق، أو هز الرّأس بالموافقة.

2. الكلمات والإيماءات تعكس الذات، وليس التّحكم والرّغبة في السّيطرة. كما أن المكافأة يجب أن تكون مرتبطة بمساهمة التّلميذ، وليس مجرد خضوعه.

3. الحصول على الدّعم الإيجابي يعتمد على الأوامر والتّعليمات.

تتمثل حاجة التّلميذ في تخليصه من التّوتر والقلق، فعندما يظهر التّلميذ سلوكيات مثل التّوتر السّريع والضّيق عند تلقي الملاحظات، والخوف من عدم الأمان، وسهولة البكاء عند مراجعة ما قام به، يمكن للوالدّين أن يشعروا بعدم وجود خطوات علمية لإجراء التّطمين المنظم للتلميذ. لذا، يجب أن يتم تدريبهم على ذلك من قبل الأخصائي النّفسي المدرسي في إطار التّعاون المثمر بين الأسر والمدرسة. هذه الخطوات تشمل:

إطار التّعاون المثمر بين الأسر والمدرسة يتضمن الخطوات التّالية:

على سبيل المثال، الخوف من الرّفض الاجتماعي:

- تدريب المتعلم على الاسترخاء.
- تحديد المصدر الرّئيسي المثير للقلق.
- تدريج المثيرات القلقة بشكل متتابع؛ حيث يتم تحليل المواقف التّالية:

* التّواجد في تجمع مكون من شخصين أو أكثر.
* الابتعاد عن النّشاط الاجتماعي لمجموعته.
* مخاطبة مجموعة من الأشخاص.
* شخص آخر يحاول أن يظهر له العيوب.
* يتعرض لمواقف من الأصدقاء.
* تعليقات من المقربين تدل على تقليل من الشّأن.

- يُطلب من الطّالب، في حالة الاسترخاء العميق، أن يتخيل نفسه في موقف يثير لديه أقل درجة من القلق، وأن يتدرج في ذلك مع فترات فاصلة في مواقف القلق. (عبد السّتار إبراهيم، 1980: 93-85)

4- حاجة المتعلم إلى تشكيل سلوك الانتباه لديه:

إن السّلوكيات التّي تصدر عن الطّالب، مثل الخروج من المقعد أثناء الدّرس، كالحركة الدّائمة، والميل إلى عدم الاستقرار في مكانه لفترة طويلة، تحتاج إلى تشكيل سلوك الانتباه لديه، وذلك اعتمادًا على المراحل التّالية:

– الاستمرار في الجلوس بهدوء لمدة معينة في وقت محدد، مع مراعاة الأوقات الزّمنية المناسبة للتعزيز اللفظي أو اللمسي وزيادة مدة الجلوس الهادئ تدريجياً.

– النّظر والاستجابة للمعلم أو الوالدّين عند مناداتهما أو ذكر اسمهما، مع مراعاة التّعزيز في حالة عدم الاستجابة البدنية، واستخدام الحث. تشكل الاستجابة المطلوبة والزّيادة التّدريجية لوقت النّظر نتيجة فعالة.

– النّظر إلى شيء معين عند الطّلب، أي في الوقت المناسب، ويتم ذلك بعبارات واضحة. يتضمن ذلك طلب النّظر إلى الشّيء مع الإشارة إليه وتقديم التّعزيز اللفظي أو الاستجابة مع اللجوء إلى أسلوب الحث البدني إذا دعت الحاجة.

– أداء عمل معين أو نشاط لفترة محددة، حيث يتم استغلال نجاح الطّفل في المراحل السّابقة والانتقال به من التّلقي إلى الفعالية، أي المسؤولية الذاتية عن أداء نشاط معين مثل جمع الكراسي وترتيب قطع الطّباشير في العلبة وتنظيم ملابسه في الخزانة وغسل جواربه... مع تضمين هذه الأعمال لما يلي:

– توضيح الأوامر المطلوبة لتأديتها.

– الإشارة إلى المسمّيات.

– استخدام الحث اللفظي، وإذا دعت الحاجة، يمكن اللجوء إلى الحث البدني.

– الزّيادة التّدريجية لفترة الاستغراق في النّشاط. (عبد السّتار إبراهيم وآخرون، 1993: 157–154 بتصرف)

5– الحاجة إلى النّموذج والقدوة:

إن الفترة العمرية من6 إلى 12 تتأثر السّنة بشكل كبير بما يُعرف بالتّقليد أو القدوة، لذلك نجد الطّفل في هذه المرحلة يسعى للبحث عن الاندماج في الجماعة والولاء لها، أو التّوليف بين النّزعة إلى التّفرد وتوكيد الذات، وبين نزعة الانتماء. وفي حال حدوث صدام بين النّزعتين، تظهر سلوكيات منها: الإزعاج الدّائم للآخرين، التّحدث بصوت عالٍ، الحركة المستمرة، وكثرة الكلام، كمحاولة لاستدعاء الانتباه والاستحواذ على الاهتمام.

– التّوتر السّريع والضّيق عند تلقي المعارضة، ترك المكان عند تلقي النّقد، تحاشي التّعامل مع الغرباء، وهذا يعكس صعوبة الاندماج في الجماعة. يمكن تلبية هذه الحاجة من خلال استغلال محكات القدوة (التّشابه في العمر، جاذبية النّموذج، توافق القيم) إذ يُعرض أمام التّلميذ فيلم قصير معد خصيصاً لتعليم المهارات الاجتماعية، يتم ذلك على أساس التّفاعل الاجتماعي وخلق القدوة.

تتوفر فيه محكات طفل التّركيز، حيث يتم التّركيز على قدرته على الاحتكاك البصري رغم غرابته عن الجماعة؛ مواضيع جديدة للحديث والقدرة على استثارة لدى التّلميذ الحاجة للإنجاز بتقديم أفضل ما يستطيع والنّجاح في أنشطته وتفاعلاته والتّفوق على الآخرين في إنجازاتهم.

6-الحاجة إلى اللعب:

تظهر سلوكيات التّلميذ مثل الخروج من مقعده أثناء الدّرس، أو الانشغال باللعب، كعلامات على الحاجة إلى التّعبير عن فرط النّشاط. هذه التّصرفات قد تعكس رغبة التّلميذ في التّعبير عن مشاعره أو التّخفيف من التّوترات التّي يشعر بها خلال الحصة.

للتعامل مع هذه الحاجة، يمكن اتباع الخطوات التّالية:

– عرض السّلوك المطلوب تعليمه، مثل الحفاظ على الهدوء في الفصل أثناء شرح الدّرس، من خلال نموذج فيديو أو تسجيل صوتي أو مسرحية.

– تشجيع التّلميذ على أداء الدّور، سواء مع زميل آخر أو مع معلم، أو باستخدام دمى وعرائس.

– تصحيح الأداء وتوجيه انتباه التّلميذ إلى جوانب القصور فيه وتعزيز الجوانب الإيجابية.

– إعادة الأداء وتكراره حتى يتقنه التّلميذ.

– ممارسة الأداء الفعلي في مواقف حية لتعلم الخبرة الجديدة.

كما يمكن تلبية هذه الحاجة من خلال استخدام أسلوب الاسترخاء العضلي.

7-الحاجة إلى تحديد النّوع المطلوب عمله:

يعاني التّلميذ الذي يواجه صعوبات في التّعلم من ضعف في قدرته على فهم الإشارات الاجتماعية القادمة من الآخرين. هذا القصور في مهارات الاتصال يؤدي إلى ضعف في التّفاعل، وعدم القدرة على الاستجابة المناسبة، أو عجز في تبادل الحوار مع الآخرين في البيئة المدرسية. نتيجة لذلك، نجد أن التّلميذ يميل إلى تكوين اتجاهات سلبية تجاه المشاركة في الأنشطة المدرسية.

أثناء حديثهم مع زملائهم، قد يواجه التّلميذ تجاهلًا أو رفضًا من قبل الأقران والمعلم. بعض السّلوكيات التّي يظهرها هذا التّلميذ تشمل مقاطعة زملائه، أو السّكون في معاكستهم خلال الدّرس، مثل المناوشة أو الإشارة إليهم أو التّشويش عليهم.

المعلم يحتاج إلى أسلوب تعامل محدد، خشية الاختلاط بالآخرين، مما يتطلب منه توفير تعليمات واضحة، إذ لا يكفي أن يكتفي المعلم بالرّدع أو الحث المختصر في صيغة أوامر مثل "اسكت، توقف، تحرك...". التّلميذ يقع تحت تأثير هذه السّلوكيات، أو الإيحاء بإشارات الانزعاج.

قد يشعر بالتّوتر ولا يعرف كيف ينفذ هذه الأوامر، مما يجعله يخالفها بعد لحظات، حتى مع تلقي العقاب البدني أو المعنوي.

تُعالج هذه الحاجة من خلال اتباع أسلوب معين، وهو صياغة السّلوك المراد تحقيقه. يتطلب ذلك تطبيق مبدأ الصّياغة الدّقيقة، باستخدام عبارات واضحة ومفهومة، مع تجنب الاكتفاء بالإيحاءات فقط.

كما يتطلب الأمر التّعلم المستمر، أي تكرار هذه التّعليمات بشكل منظم، مع التّركيز على الرّوابط الوجدانية.

الخلاصة:

في الختام، يمكن تلخيص الحاجات الإرشادية التّي تم التّوصل إليها على أنها نتيجة طبيعية لصعوبات التّعلم الأكاديمية، وقد تمحورت حول أربعة نقاط أساسية هي:

– الحاجة إلى الكشف المبكر والتّعرف على صعوبات التّعلم الأكاديمية، حيث تزداد حدة هذه الصّعوبات مع تقدم الطّلاب في الصّفوف الدّراسية.

– الحاجة إلى تعزيز الألفة مع المادة المقروءة، ويعود ذلك إلى عدم القدرة على التّعرف على الكلمات بسهولة أثناء القراءة الجهرية، مما يؤدي إلى التّعب عند قراءة فقرة كاملة.

– الحاجة إلى دعم النّشاط الكتابي، حيث يتمثل ذلك في الكتابة بخط غير جيد واستغراق وقت طويل لإكمال العمل الكتابي، بالإضافة إلى نسيان كتابة كلمات أثناء الإملاء وارتكاب أخطاء في كتابة الكلمات ذات الحروف الكثيرة.

–تعتبر الحاجة إلى فهم المفاهيم والمبادئ الرّياضية والتّعامل معها تحديًا كبيرًا، حيث يواجه الطّلاب صعوبات في عدة مجالات، مثل رسم الأشكال، واتباع خطوات متسلسلة ضمن المنهج، وترتيب الأعداد المركبة الهندسية، بالإضافة إلى صعوبة إجراء العمليات الحسابية.

تترافق صعوبات التّعلم الأكاديمية مع مشكلات سلوكية، مما يستدعي الحاجة إلى إرشادات تتعلق بما يلي:

– ضرورة التّدريب على السّلوك الاندماجي والسّلوك المستقر، حيث يرتبط ذلك بتقدير الذات والشّعور بالخجل والعزلة.

– كما أن هناك حاجة إلى أهمية الشّعور بالانتماء، والذي يتطلب تجنب الاقتراب من الأقران والقلق أثناء النّقاش أو النّقد.

– الحاجة إلى تشكيل سلوك الانتباه، والذي يتطلب حركة دائمة وصعوبة الاستقرار في مكان واحد لفترة طويلة.

–مساعدة المتعلم على التّخلص من التّوتر والقلق.

– الحاجة إلى النّموذج والقدوة ومردها هو استغلال الفترة العمرية لتلاميذ مرحلة التّعليم الابتدائي، التّي تتأثر بالتّقاليد، وذلك لتعليم المهارات الاجتماعية الضّرورية للتفاعل الاجتماعي من خلال توظيف محكات القدوة.

– الحاجة إلى اللعب ومردها هو أنه يتيح فرصة التّعبير والتّنفس الانفعالي عن التّوترات.

– الحاجة إلى تحديد النّوع المطلوب عمله ومردها هو القصور في مهارات الاتصال والعجز عن التّفاعل الاجتماعي والاستجابة الملائمة للمواقف. وفي كل ما سبق، تم اعتماد المقابلة بين الحاجة واقتراح ما يمكن تقديمه من خدمات إرشادية.

الخاتمة

الخـاتمة:

في الختام، يمكن تلخيص الحاجات الإرشادية التّي تم التّوصل إليها على أنها نتيجة طبيعية لصعوبات التّعلم الأكاديمية، وقد تمحورت حول أربعة نقاط أساسية هي:

– الحاجة إلى الكشف المبكر والتّعرف على صعوبات التّعلم الأكاديمية، حيث تزداد حدة هذه الصّعوبات مع تقدم الطّلاب في الصّفوف الدّراسية.

– الحاجة إلى تعزيز الألفة مع المادة المقروءة، ويعود سببها إلى عدم القدرة على التّعرف على الكلمات بسهولة أثناء القراءة الجهرية، مما يؤدي إلى التّعب عند قراءة فقرة كاملة.

– الحاجة إلى دعم النّشاط الكتابي، حيث يتمثل السّبب في الكتابة بخط رديء واستغراق وقت طويل لإكمال العمل الكتابي، بالإضافة إلى نسيان كتابة كلمات أثناء التّملية وارتكاب أخطاء في كتابة الكلمات ذات الحروف الكثيرة.

تعتبر الحاجة إلى فهم المفاهيم والمبادئ الرّياضية والتّعامل معها تحديًا كبيرًا، حيث يواجه الطّلاب صعوبات في عدة مجالات، منها:

– صعوبة رسم الأشكال.

– التّعقيد في خطوات الحل المتسلسلة.

– تحديات في ترتيب الأعداد المركبة.

– صعوبة إجراء العمليات الحسابية.

تترافق صعوبات التّعلم الأكاديمية مع مشكلات سلوكية، مما يستدعي الحاجة إلى إرشادات تتعلق بما يلي:

– ضرورة التّدريب على السّلوك الاندماجي والسّلوك المستقر، حيث يرتبط ذلك بتقدير الذات والشّعور بالخجل والعزلة.

– أهمية الشّعور بالانتماء، والذي يتطلب تجنب الاقتراب من الأقران والقلق أثناء النّقاش أو النّقد.

كما أن هناك حاجة إلى تعزيز الإحساس بالأمان، حيث يرتبط ذلك بالخوف وعدم الارتياح.

– الحاجة إلى تشكيل سلوك الانتباه ومردها هو الحركة الدّائمة وعدم الاستقرار في المكان لفترة طويلة.

– الحاجة إلى النّموذج والقدوة ومردها هو استغلال الفترة العمرية لتلميذ مرحلة التّعليم الابتدائي التّي تتأثر بالتّقليد، وذلك لتعليم المهارات الاجتماعية الضّرورية للتفاعل الاجتماعي بتوظيف محكات القدوة.

– الحاجة إلى اللعب ومردها هو أنه يتيح فرصة التّعبير والتّنفس الانفعالي عن التّوترات.

– الحاجة إلى تحديد النّوع المطلوب عمله ومردها هو القصور في مهارات الاتصال والعجز عن التّفاعل الاجتماعي والاستجابة الملائمة للمواقف. وفي كل ما سبق، تم اعتماد المقابلة بين الحاجة واقتراح ما يمكن تقديمه من خدمات إرشادية.

– الحاجة إلى التّخلص من التّوتر والقلق الذي قد يؤثر على الأداء.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

1- أحمد أحمد عواد (1998): قراءات في علم النّفس التّربوي وصعوبات التّعلم، المكتب العلمي للكومبيوتر، الإسكندرية.

2-احمد محمد الخطيب، التّبول اللا إرادي: أسبابه وطرق علاجه، عمان، دار وائل للنشر، ط1، (2003).

3-احمد محمد الزّغبي، الأمراض النّفسية والمشكلات السّلوكية والدّراسية، عمان، دار الزّهران، (2002).

4-أسامة محمد البطاينة وآخرون(2005): صعوبات التّعلم: النّظرية والممارسة، دار المسيرة، عمان، ط1.

5-تيسير مفلح كوافحة (2003): صعوبات التّعلم والخطة العلاجية المقترحة، عمان، دار المسيرة، ط1.

6-تيسير مفلح كوافحة (2005): مقدمة في التّربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط2.

7- جمال مثقال القاسم واخرون، الاضطرابات السّلوكية، عمان، دار الصّفاء، ط1،(2000).

8-حسن علي سلامة (2001): طرق تدريس الرّياضيات بين النّظرية والتّطبيق، دار الفجر، القاهرة، ط2.

9-خالدّ عبد الرّزاق السّيد (2001): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة.

10-خولة أحمد يحي (2006): البرامج التّربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط1.

11-خولة أحمد يحي (2003): الاضطرابات السّلوكية والانفعالية، دار الفكر، عمان، ط2.

12-رجاء وحيد دويدري(2002): البحث العلمي: أساسياته النّظرية وممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، بيروت/دار الفكر، دمشق، ط2.

13-روبارت واطسون وآخرون(2004): سيكولوجية الطّفل والمراهق، ترجمة داليا عزت مؤمن، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1.

14-سامي محمد ملحم (2002): صعوبات التّعلم، دار المسيرة، عمان، ط1.

15-سعيد حسني العزة (2006): صعوبات التّعلم: المفهوم، التّشخيص، الأسباب، أساليب التّدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثّقافة، عمان، ط1.

16-سمير أبو مغلي وآخرون(2002): القياس والتّشخيص في التّربية الخاصة، دار اليازوري، عمان، ط1.

17-عبد العزيز المعايطة وآخرون(2005): مشكلات تربوية معاصرة، دار الثّقافة، عمان، ط1.

18-عمار بوحوش وآخرون(1995): مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

19-فاروق الرّوسان(2000): دراسات وبحوث في التّربية الخاصة، دار الفكر، عمان، ط1.

20-فايز مراد دندش(2003): معنى التّعلم وكنهه من خلال نظريات التّعلم وتطبيقاتها التّربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1.

21-قحطان أحمد الظاهر(2004): تعديل السّلوك، دار وائل، عمان، ط2.

قائمة المصادر والمراجع

22-ل.ن. فريدمان وآخرون (2000): دليل المعلم إلى التّربية وعلم النّفس، ترجمة أحمد خنسة، دار علاء الدّين، دمشق، ط1.

23-ماجد الخطيب وآخرون (2004): التّفاعل الصّفي، دار الشّروق، عمان، ط1.

24-محمد أيوب شحيمي(1994): مشاكل الأطفال: كيف نفهمها؟ المشكلات والانحرافات الطّفولية وسبل علاجها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1.

25-محمد حسن العمايرة (2002): المشكلات الصّفية السّلوكية التّعليمية الأكاديمية مظاهرها، أسبابها، علاجها، دار المسيرة، عمان، ط1.

26-محمد رجب فضل الله (دس): تنمية المهارات الإملائية لتلميذ المرحلة الابتدائية، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

27-محمد علي كامل (2003): صعوبات التّعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية، الأزارطة.

28-محمد عودة الرّيماوي (1998): علم النّفس الطّفل، دار الشّروق عمان، ط1

29-مريم سليم (2003): تقدير الذات والثّقة بالنّفس، دار النّهضة العربية، بيروت، ط1.

30-مصطفى فهيم (1999): مهارات القراءة: قياس وتقويم مع اختبارات القراءة لتلاميذ 31-المدارس الابتدائية، مكتبة الدّار العربية، القاهرة، ط1.

32-مقدم عبد الحفيظ (1993): الإحصاء والقياس النّفسي والتّربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

33-موفق هاشم صفر الحلبي (2000): الاضطرابات النّفسية عند الأطفال والمراهقين، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط2.

34-نايفة قطامي وآخرون (2002): إدارة الصّفوف، دار الفكر، عمان، ط1.

35-نايفة قطامي (1992): أساسيات علم النّفس المدرسي، دار الشّروق، عمان، ط1.

36-نبيل عبد الفتاح حافظ (2000): صعوبات التّعلم العلاجي، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، ط1.

37-هوغيت كاغلار (1999): علم النّفس المدرسي، ترجمة فؤاد شاهين، عويدات للنشر والطّباعة، بيروت، ط2.

38- محمد السّيد عبد الرّحمان، دراسات في الصّحة النّفسية، القاهرة، دار قباء، ط1،(1998).

39- عبد الرّحمان العيسوي، مشكلات الطّفولة والمراهقة: أسسها الفسيولوجية والنّفسية، بيروت، لبنان ،دار العلوم العربي ، ط1،(1993).

40- فتحي مصطفى الزّيات ،صعوبات التّعلم: الأسس النّظرية والتّشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النّفس المعرفي، المنصورة، دار النّشر للجامعات ،الجزء 4، ط1 ،(1998).

41- سعيد حسني العزة(2006): دليل المرشد التّربوي في المدرسة، عمان ،دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، ط1.

42- محمد علي كامل، 1996، سيكولوجيا الفئات الخاصة ،ط1 ، مصر ،دالتّا للطباعة و النّشر و التّوزيع ، مصر.

قائمة المصادر والمراجع

43- حامد عبد السّلام زهران (1999)، علم النّفس النّمو (الطّفولة و المراهقة) ، عالم الكتب ، ط5.

44- بهادر سعيدة 1980، علم النّفس النّمو ، مطبعة المدني ، القاهرة. ص98.

45 – طلعت حسن عبد الرّحيم ، 1990 ، الأسس النّفسية للنمو الإنساني ، الكويت ، دار القلم، ط3 .

46 – عقل محمود عطا ، 1998 ، الإرشاد النّفسي و التّربوي ، دار الخريجي للنشر و التّوزيع ، الرّياض .

47 – شرقي محمد رضا ، 1998 ، دنيا المرهقات ، ط1 ، دار البلاد بيروت ، لبنان .

48- عمر محمد الخطاب ، 2006 ، مقاييس في صعوبات التّعلم ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التّوزيع ، ط1 ، عمان الأردن.

49- محمد جهاد جمل ، 2005 ، العمليات الذهنية و مهارات التّفكير ، دار الكتاب الجامعي، ط2.

50- محمود عوض الله سالم مجدي محمد الشّحات وآخرون ، 2003 ، صعوبات التّعلم (التّشخيص و العلاج) ، ط1 ، دار الفكر للطباعة والنّشر و التّوزيع ، عمان الأردن .

51- راضي الوقفي ، 2003 ، أساسيات التّربية الخاصة ، دار زهران للنشر و التّوزيع ، عمان .

52- فتحي السّيد عبد الرّحيم ، 1982 ، سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، ط1 ، دار القلم للنشر و التّوزيع.

المجلات والدّورات:

53-السّيد عبد الحميد سليمان السّيد (2000): صعوبات التّعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها و علاجها، سلسلة الفكر العربي في التّربية الخاصة، القاهرة، دار الفكر العربي، القاهرة، العدد 3، ط1.

54-أنور الشّرقاوي (2002): صعوبات التّعلم: المشكلة، الأعراض، الخصائص، مجلة علم النّفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 63، سبتمبر.

55-بسيوني بسيوني السّيد سليم وآخرون (1996): مدى المعاناة من المشكلات النّفسية لدى أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين، دراسة نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النّفسيين المصرية، رانم، العدد الأول، المجلد6، يناير.

56-بشير معمرية وآخرون (2005): صعوبات التّعلم الأكاديمية والمشكلات السّلوكية، دراسة ميدانية على تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي بمدينة باتنة- الجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران، العدد الأول.

قائمة المصادر والمراجع

57-بشير معمرية (2004): صعوبات التّعلم الأكاديمية ومشكلات سوء التّوافق، دراسة ميدانية على تلاميذ وتلميذات الطّور الأول من التّعليم الابتدائي بمدينة باتنة، بحث قدم في النّدوة الدّولية حول البحث والتّجديد في التّربية، زرالدّة- الجزائر- من 24 فيفري إلى 26 فيفري.

58-جيهان أبو راشد العمران وآخرون (1993): المشكلات السّلوكية الشّائعة لدى أطفال مرحلة الرّياض، (3-6 سنوات) في ضوء بعض مغيرات البيئة الأسرية بدولة البحرين، مجلة الإرشاد النّفسي تصدر عن مركز الإرشاد النّفسي جامعة عين شمس، العدد 1.

59-خيري أحمد حامد (1997): دراسة تحليلية للعوامل النّفسية لصعوبات التّعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج جمعي/ فردي للتغلب على تلك الصّعوبات، المؤتمر الدّولي الرّابع لمراكز الإرشاد النّفسي، جامعة عين شمس، المجلد الثّاني ديسمبر.

60-سامية موسى إبراهيم (1999): المشكلات السّلوكية لدى الأطفال من سن (5-6 سنوات) كما تدركها المعلمات التّربويات برياض الأطفال، مجلة الإرشاد النّفسي تصدر عن مركز الإرشاد النّفسي، مصر، جامعة عين الشّمس، العدد9.

61-سبيكة يوسف الخلفي (1994): المشكلات السّلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التّربوية بجامعة قطر السّنة3، العدد 6، يوليه.

62-صلاح الدّين أبو ناهية (1993): بناء قائمة المشكلات السّلوكية لدى الأطفال في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة التّقويم والقياس النّفسي والتّربوي، العدد 1، فبراير.

63-عبد السّتار إبراهيم وآخرون (1993): العلاج السّلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته، الكويت، سلسلة عالم المعرفة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 180.

64-عبد السّتار إبراهيم (1980): العلاج النّفسي الحديث، سلسلة عالم المعرفة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، العدد 27.

65-فيصل محمد خير الزّراد (1999): استبيان تشخيص حالات فرط الحركة ونقص الانتباه والاندفاعية لدى الأطفال، مجلة الثّقافة النّفسية المتخصصة، دار النّهضة العربية، بيروت، العدد 37، المجلد 10.

66-فيصل محمد خير الزّراد (1998): دليل تشخيص صعوبات التّعلم النّمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الثّقافة النّفسية المتخصصة، دار النّهضة العربية، بيروت، العدد 34، المجلد9.

67-محمد الطّاهر طالبي (1992): الفهم من وجهة نظر المربين النّفسانيين، مجلة همزة وصل تصدر عن المركز الوطني لتكوين إطارات التّربية، الجزائر، عدد خاص.

68-محمد النّوبي محمد علي (2005): اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنّشاط الزّائد في مجال الإعاقة السّمعية والعاديين، سلسلة اختبارات التّربية الخاصة والعاديين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1.

69-مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي (2005): النّشاط الزّائد لدى الأطفال: الأسباب وبرامج الخفض، سلسلة إشراقات تربوية تصدر عن المركز العربي للتعليم والتّنمية، المكتب الجامعي الحديث، الكاتب الثّاني.

قائمة المصادر والمراجع

70–نظمي عودة موسى أبو مصطفى (1996): المشكلات السّلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة غزة كما يدركها المعلمون والمعلمات، المؤتمر الدّولي الثّالثّ لمركز الإرشاد النّفسي، جامعة عين شمس، المجلد 1.

71–– مامسر محمد خير علي ، 1971 ، مشاكل الشّباب الجامعي في الأردن وحاجاتهم الإرشادية ، رسالة ماجستير ، جامعة الأردن ، كلية الأدب .

المراجع الأجنبية:

72- Learner .j.w ,learning disabilities : THEORIES and teaching strategies, toronto , boston, houghtonmifflin, company 1993 .

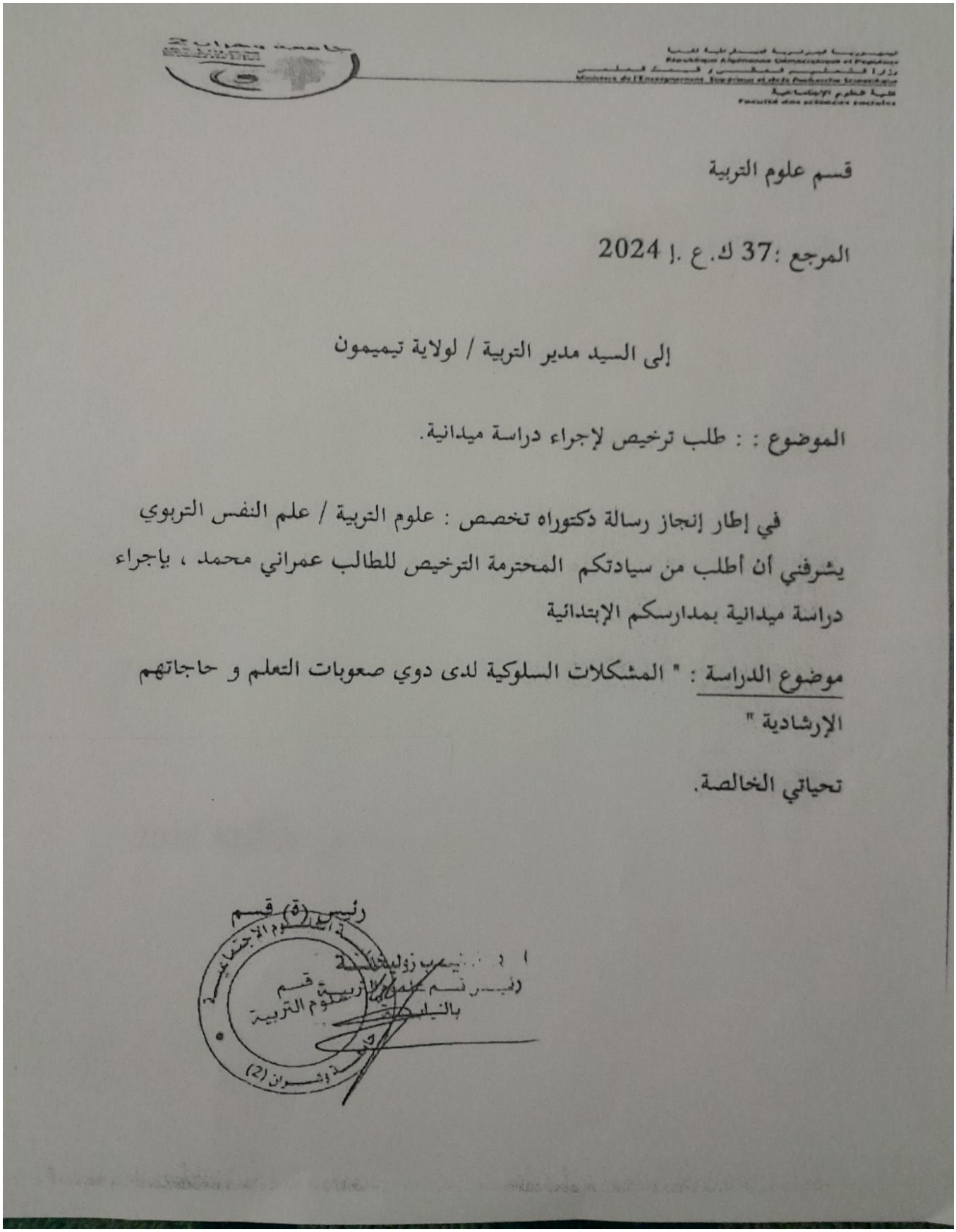
73- Mercer.C.D , 1997 , student with learning disabilities (5th) newjersey : prentic hall , inc .

74- Wong .B , 1998 , social competence of students with learning disabilities in learning abaout disabilities , academic press.

75- Davis ,G ,Rimm , S,&seigle , D . 2011. Educaton of the gifted andtalented (6thed) .boston :merrill.

الملاحق

الملحق رقم:1



قسم علوم التربية

المرجع :37 ك.ع .إ 2024

إلى السيد مدير التربية / لولاية تيميمون

الموضوع : : طلب ترخيص لإجراء دراسة ميدانية.

في إطار إنجاز رسالة دكتوراه تخصص : علوم التربية / علم النفس التربوي يشرفني أن أطلب من سيادتكم المحترمة الترخيص للطالب عمراني محمد ، بإجراء دراسة ميدانية بمدارسكم الإبتدائية

موضوع الدراسة : " المشكلات السلوكية لدى دوي صعوبات التعلم و حاجاتهم الإرشادية "

تحياتي الخالصة.

الملحق رقم:2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

تيميمون في : 2024/02/02

مديرية التربية لولاية : تيميمون
مصلحة التمدرس و الامتحانـــات
مكتب النشاط الثقافي والرياضي
الرقم :.....M.F...../م.ت.ث/م.ت.إ/2024

مدير التربية

إلى السيد :

رئيس قسم علوم التربية بجامعة وهران 02

الموضوع : ب /خ ترخيص لإجراء دارسة ميدانية

المرجع : مراسلة رئيس قسم علوم التربية رقم 37 المؤرخة 2024/11/20

ردا على مراسلتكم المشار إليها في المرجع أعلاه، تمنح رخصة للطالب عمراني محمد لإنجاز رسالة دكتوراه تخصص علوم علم النفس التربوي بالمؤسسات التربوية المقاطعة الإدارية 04 أوقر

مع ضرورة إجراء العملية ضمن اللوائح المعمول بها والحفاظ على مرافق وممتلكات المؤسسة.

مدير التربية

نسخة إلى:
مفتش المقاطعة الإدارية 04 أوقروت

الملحق رقم(3)

الملاحق:

المقاييس التّقديرية الشّخصية لصعوبات تعلم القراءة، الكتابة والرّياضيات (الحساب)**(قبل التّحكيم)**

أيتها المعلمة الفاضلة أيها المعلم الفاضل تحية تقدير واحترام، يعاني بعض التّلاميذ من صعوبات تعيقهم عن التّحصيل الدّراسي في القراءة والكتابة والرّياضيات وتسمى هذه الصّعوبات بصعوبات التّعلم الأكاديميّة.

من خلال القائمة التّالية أحاول جمع معلومات حول التّلاميذ الذين يعانون من هذه الصّعوبات. لهذا فإن اهتمامكم بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تكرار ظهورها لدى التّلميذ موضوع التّقدير يعد أمرا أساسيا عند الإجابة على هذه الأسئلة وفي التّشخيص الجيد لهذه الصّعوبات.

وذلك من خلال قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة (**×**) أمام الفقرة وفي خانة التّقدير الذي تراه أكثر انطباقا على التّلميذ موضوع التّقدير، بحيث تتمايز مدى الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين: دائما (4)، غالبا (3)، أحيانا (2)، نادرا (1)، لا تنطبق (0).

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المعلومات سرية للغاية ولن يتم استخدامها إلا لغرض البحث العلمي.

أشكركم على حسن تعاونكم.

رتبة الأستاذ المحكم:

جنس الأستاذ المحكم:

تخصص الأستاذ المحكم:

وشكرا جزيلا على تعاونكم

الملاحق:

المقاييس التّقديرية لصعوبات تعلم القراءة

جنس التّلميذ موضوع التّقدير:								المدرسة:	
الرقم	صعوبات تعلم القراءة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق	تقيس	لا تقيس	تعدل
1	يبدو عصبيا – متململا -عبوسا عندما يقرأ								
2	يقرأ بصوت مرتفع وحاد -يضغط على مخارج الحروف								
3	يقاوم القراءة يبكي، يفتت المقاطع والكلمات								
4	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة								
5	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة								
6	يبدو قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينيه								
7	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة								
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنّص								
9	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات								
10	يخطئ في نطق الكلمات / يعاني من سوء نطق الحروف								
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ								
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ								
13	يبدي ترددا عند الكلمات التّي لا يستطيع نطقها								
14	يجد صعوبة في التّعرف على الحروف والمقاطع والكلمات								
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النّص								
16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها								
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرّئيسية لما يقرأ								
18	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف، مقطع، كلمة كلمة								
19	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج								
20	يجد صعوبة في استخدام النّقط والفواصل والوقف عند القراءة								

الملحق رقم (4)

قائمة المشكلات السّلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم قبل التّحكيم

جامعة السّانية وهران2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النّفس وعلوم التّربية

تخصص علم النّفس التّربوي

قائمة المشكلات السّلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم

أستاذي الفاضل -أستاذتي الفاضلة، بهدف الكشف عن المشكلات السّلوكية التّي يعاني منها التّلاميذ من ذوي صعوبات التّعلم والذين يتكرر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السّلوكية المتعلقة بالمشكلات السّلوكية موضحة في قائمة المشكلات السّلوكية. ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالتّلميذ موضوع التّقدير وتكرار ملاحظاتك لهذه الخصائص السّلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصّحيح لهذه القائمة والحكم والتّقدير الصّادق من خلالها.

وذلك من خلال قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة (✕) أمام الفقرة وفي خانة التّقدير الذي تراه أكثر انطباقا على التّلميذ موضوع التّقدير، بحيث تتمايز مدى الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين: دائما (4)، غالبا (3)، أحيانا (2)، نادرا (1)، لا تنطبق (0).

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المعلومات سرية للغاية ولن يتم استخدامها إلا لغرض البحث العلمي.

أشكركم على حسن تعاونكم.

رتبة الأستاذ المحكم:.....

جنس الأستاذ المحكم:.....

تخصص الأستاذ المحكم:.....

وشكرا جزيلا على تعاونكم

الملاحق:

المقاييس التّقديرية الشّخصية لصعوبات تعلم الكتابة									
الجنس: المدرسة:									
	بدائل الإجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق	تقيس	لا تقيس	تعدل
	النّشاط الزّائد								
01	كثير الحركة داخل القسم وخارجه								
02	يصعب عليه البقاء في مكانه لفترة طويلة								
03	يحدث الفوضى باستمرار أثناء الدّرس								
04	يتحدث بصوت مرتفع أثناء الدّرس								
05	جيب على الأسئلة باندفاع وبلا تفكير، وقبل اكتمل سماعها.								
06	يتحرك كثيرا أثناء تأدية نشاطاته المدرسية.								
07	يكثر الحديث بدون فائدة وبدون سبب.								
08	يصعب عليه الالتّزام بالهدوء أثناء ممارسة الألعاب.								
09	يصعب عليه تكوين علاقات ودية مع زملائه ومعلميه								
10	يستخدم ممتلكات زملائه (كتب، أقلام) دون استئذان.								
	تشتت الانتباه								
11	يتشتت انتباهه لأي مثير بكل سهولة.								
12	مدة انتباهه قصيرة.								
13	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النّشاط الذي بين يديه.								
14	يفشل في إكمال المهمات والواجبات التّي بدأها بالشّكل الصّحيح.								
15	لا يحب الأنشطة التّي تتطلب التّركيز لمدة طويلة.								
16	ينسى نشاطاته وواجباته اليومية وكذا أدواته المدرسية (كتب، أقلام ....).								
17	يجد صعوبة في متابعة الدّروس والتّوجيهات التّي تصدر من المعلم.								
18	يطلب المعلم منه باستمرار تركيز انتباهه اثناء الشّرح.								
19	تظهر عليه علامات الملل والتّذمر أثناء القيام بالواجبات المدرسية.								
20	يتلفت كثيرا خلفه دون سبب.								
	السّلوك العدواني								
21	يضرب ويدفع زملاءه في القسم.								
22	يتلفظ بألفاظ قبيحة.								
23	يميل الى إتلاف كتبه وكراريسه المدرسية.								
24	يتعدى على ممتلكات زملائه (الكتب والأدوات الشّخصية).								
25	يتعامل بخشونة مفرطة مع زملائه.								
26	يخرب أثاث القسم والمدرسة								
27	يتشاجر كثيرا مع زملائه في القسم وخارجه.								

الملاحق:

28	يميل إلى اللعب العنيف.								
29	يبدأ بالاعتداء على الآخرين دائما.								
30	يثور ويغضب لأتفه الأسباب.								
31	يتكرر تعرضه لجروح وخدوش أو كسور بسبب سلوك العنف لديه.								
السّلوك الإنسحابي									
32	يميل إلى البقاء واللعب وحيدا.								
33	ينسحب ويتردد في المشاركة أثناء الدّرس والنّشاطات الجماعية.								
34	لا يبدأ الحديث والمناقشة، ويتجنب الانضمام إلى زملائه.								
35	يتحدث بصوت خافت.								
36	يجلس في مقعده صامتا معظم الوقت								
37	يصعب فهمه والتّودد اليه.								
38	لا يظهر اهتماما بأعمال غيره من الأطفال.								
39	ينسحب من المواقف التّي يوجه له فيها النّقد.								
40	يتوتر بسرعة حين يناقشه أحد.								
41	يبكي بسهولة لأتفه الأسباب.								
42	لا يظهر مشاعره نحو الآخرين.								
43	علاقاته محدودة مع زملائه.								

الملحق رقم (5)

الأداة في شكلها النّهائي: المقاييس التّقديرية الشّخصية لصعوبات تعلم القراءة، الكتابة والرّياضيات (الحساب)

جامعة السّانية وهران2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النّفس وعلوم التّربية

تخصص علم النّفس التّربوي

المقاييس التّقديرية الشّخصية لصعوبات تعلم القراءة، الكتابة والرّياضيات (الحساب)

أيتها المعلمة الفاضلة أيها المعلم الفاضل تحية تقدير واحترام، يعاني بعض التّلاميذ من صعوبات تعيقهم عن التّحصيل الدّراسي في القراءة والكتابة والرّياضيات وتسمى هذه الصّعوبات بصعوبات التّعلم الأكاديميةة.

من خلال القائمة التّالية أحاول جمع معلومات حول التّلاميذ الذين يعانون من هذه الصّعوبات. لهذا فإن اهتمامكم بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تكرار ظهورها لدى التّلميذ موضوع التّقدير يعد أمرا أساسيا عند الإجابة على هذه الأسئلة وفي التّشخيص الجيد لهذه الصّعوبات.

وذلك من خلال قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة (×) أمام الفقرة وفي خانة التّقدير الذي تراه أكثر انطباقا على التّلميذ موضوع التّقدير، بحيث تتمايز مدى الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين: دائما (4)، غالبا (3)، أحيانا (2)، نادرا (1)، لا تنطبق (0).

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المعلومات سرية للغاية ولن يتم استخدامها إلا لغرض البحث العلمي.

أشكركم على حسن تعاونكم.

المقاييس التّقديرية الشّخصية لصعوبات تعلم القراءة

جنس التّلميذ موضوع التّقدير:		المدرسة:				
	صعوبات تعلم القراءة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	يبدو عصبيا عبوسا عندما يقرأ					
2	يقرأ بصوت مرتفع وحاد-يضغط على مخارجالحروف					
3	يقاوم القراءة يبكي، يفتت المقاطع والكلمات					
4	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة					
5	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة					
6	يبدو قلقا مرتبكا عندما يقرأ					

الملاحق:

7	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة					
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنّص					
9	يستبدل بعض الحروف والكلمات					
10	يخطئ في نطق الكلمات / يعاني من سوء نطق الحروف					
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ					
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ					
13	يبدي ترددا عند الكلمات التّي لا يستطيع نطقها					
14	يجد صعوبة في التّعرف على الحروف والمقاطع والكلمات					
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النّص					
16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها					
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرّئيسية لما يقرأ					
18	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف، مقطع، كلمة كلمة					
19	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج					
20	يجد صعوبة في استخدام النّقط والفواصل والوقف عند القراءة					

المقاييس التّقديرية الشّخصية لصعوبات تعلم القراءة

جنس التّلميذ موضوع التّقدير:		المدرسة:				
	صعوبات تعلم الكتابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
1	يجد صعوبة في نسخ الفقرات والأعمال الكتابية					
2	يجد صعوبة في التّعبير الكتابي عما يريد					
3	يجد صعوبة في أن يميز بين اللام الشّمسية واللام القمرية					
4	يجد صعوبة في الكتابة على سطور الكراسات العادية للكتابة					
5	يجد صوبة في نسخ بعض الحروف والأشكال على نحو صحيح					
6	يجد صعوبة في التّمييز بين همزة القطع وهمزة الوصل في الحروف والكلمات					
7	يجد صعوبة في كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة مكونا كلمات					
8	يجد صعوبة في كتابة متصلة مكونا كلمات وجملا منضبطة					
9	يجد صعوبة في تنسيق واجباته اليومية المكتوبة					
10	يجد صعوبة في الكتابة بالقلم والحبر والقلم الجاف					

الملاحق:

11	يجد صعوبة في أن يكتب بطلاقة ومرونة ونعومة					
12	يجد صعوبة في أن يحتفظ بأدوات الكتابة والرّسم والألوان					
13	يجد صعوبة في عمل الرّسوم، الخرائط، والعناوين المكتوبة					
14	يجد صعوبة في كتابة الحروف والأرقام بشكل مقبول ومنظم					
15	يجد صعوبة في الالتّزام بالحيز المخصص للكتابة					
16	يجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم					
17	يجد صعوبة في الكتابة وفقا لقواعد الخط والكتابة اليدوية					
18	يجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها					
19	يجد صعوبة في تنظيم مسافات الحروف والكلمات والجمل					
20	كتابته مفككة وركيكة.					

المقاييس التّقديرية الشّخصية لصعوبات تعلم الرّياضيات (الحساب)

جنس التّلميذ موضوع التّقدير: المدرسة:						
م	صعوبات تعلم الرّياضيات والحساب	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لاتنطبق
1	يجد صعوبة في التّمييز بين الأرقام مثل:(6-9)					
2	يجد صعوبة في اجراء عمليات الضّرب والقسمة المطولة					
3	يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطّرح مع الاستلاف					
4	يجد صعوبة في الاستخدام الصّحيح لعلامات أكبر من، أصغر من					
5	يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشّفهية المتعددة الخطوات					
6	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقا لها					
7	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرّياضية					
8	يجد صعوبة في فهم معنى الرّموز الرّياضية					
9	ينسى القواعد الرّياضية المتعلقة بالدّروس السّابقة					
10	يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل					
11	يجد صعوبة في تحويل الصّياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية					
12	يجد صعوبة في حل المسائل الرّياضية أو الحسابية عقليا					
13	يجد صعوبة في التّحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، متر، كم)					
14	يجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزّمن					
15	يجد صعوبة في فهم واستخدام الرّموز الرّياضية مثل: >، <					
16	يجد صعوبة في حل المسائل التّي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية					
17	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات					
18	يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعديا أو تنازليا					
19	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الاشارات عند حل المسائل					

الملحق رقم (6)

استبيان قائمة المشكلات السّلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم

جامعة السّانية وهران2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النّفس وعلوم التّربية

تخصص علم النّفس التّربوي

قائمة المشكلات السّلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم

أستاذي الفاضل -أستاذتي الفاضلة، بهدف الكشف عن المشكلات السّلوكية التّي يعاني منها التّلاميذ من ذوي صعوبات التّعلم والذين يتكرر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السّلوكية المتعلقة بالمشكلات السّلوكية موضحة في قائمة المشكلات السّلوكية. ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالتّلميذ موضوع التّقدير وتكرار ملاحظاتك لهذه الخصائص السّلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصّحيح لهذه القائمة والحكم والتّقدير الصّادق من خلالها.

وذلك من خلال قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة (×) أمام الفقرة وفي خانة التّقدير الذي تراه أكثر انطباقا على التّلميذ موضوع التّقدير، بحيث تتمايز مدى الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين: دائما (4)، غالبا (3)، أحيانا (2)، نادرا (1)، لا تنطبق (0).

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المعلومات سرية للغاية ولن يتم استخدامها إلا لغرض البحث العلمي.

أشكركم على حسن تعاونكم.

الملاحق:

الجنس:	المدرسة:					
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
النّشاط الزّائد						
01	كثير الحركة داخل القسم وخارجه	4	3	2	1	0
02	يصعب عليه البقاء في مكانه لفترة طويلة					
03	يحدث الفوضى باستمرار أثناء الدّرس					
04	يتحدث بصوة مرتفع أثناء الدّرس					
05	جيب على الأسئلة باندفاع وبلا تفكير، وقبل اكتمل سماعها.					
06	يتحرك كثيرا أثناء تأدية نشاطاته المدرسية.					
07	يكثر الحديث بدون فائدة وبدون سبب.					
08	يصعب عليه الالتّزام بالهدوء أثناء ممارسة الألعاب.					
09	يصعب عليه تكوين علاقات ودية مع زملائه ومعلميه					
10	يستخدم ممتلكات زملائه (كتب، أقلام) دون استئذان.					
تشتت الانتباه						
11	يتشتت انتباهه لأي مثير بكل سهولة.					
12	مدة انتباهه قصيرة.					
13	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النّشاط الذي بين يديه.					
14	يفشل في إكمال المهمات والواجبات التّي بدأها بالشّكل الصّحيح.					
15	لا يحب الأنشطة التّي تتطلب التّركيز لمدة طويلة.					
16	ينسى نشاطاته وواجباته اليومية وكذا أدواته المدرسية (كتب، أقلام ....).					
17	يجد صعوبة في متابعة الدّروس والتّوجيهات التّي تصدر من المعلم.					
18	يطلب المعلم منه باستمرار تركيز انتباهه اثناء الشّرح.					
19	تظهر عليه علامات الملل والتّذمر أثناء القيام بالواجبات المدرسية.					
20	يتلفت كثيرا خلفه دون سبب.					
السّلوك العدواني						
21	يضرب ويدفع زملاءه في القسم.					
22	يتلفظ بألفاظ قبيحة.					
23	يميل الى إتلاف كتبه وكراريسه المدرسية.					
24	يتعدى على ممتلكات زملائه (الكتب والأدوات الشّخصية).					
25	يتعامل بخشونة مفرطة مع زملائه.					
26	يخرب أثاث القسم والمدرسة					
27	يتشاجر كثيرا مع زملائه في القسم وخارجه.					
28	يميل إلى اللعب العنيف.					
29	يبدأ بالاعتداء على الآخرين دائما.					
30	يثور ويغضب لأتفه الأسباب.					
31	يتكرر تعرضه لجروح وخدوش أو كسور بسبب سلوك العنف لديه.					
السّلوك الإنسحابي						
32	يميل إلى البقاء واللعب وحيدا.					
33	ينسحب ويتردد في المشاركة أثناء الدّرس والنّشاطات الجماعية.					
34	لا يبدأ الحديث والمناقشة، ويتجنب الانضمام إلى زملائه.					
35	يتحدث بصوت خافت.					
36	يجلس في مقعده صامتا معظم الوقت					
37	يصعب فهمه والتّودد اليه.					
38	لا يظهر اهتماما بأعمال غيره من الأطفال.					

الملاحق:

39	ينسحب من المواقف التّي يوجه له فيها النّقد.					
40	يتوتر بسرعة حين يناقشه أحد.					
41	يبكي بسهولة لأتفه الأسباب.					
42	لا يظهر مشاعره نحو الآخرين.					
43	علاقاته محدودة مع زملائه.					

الملحق رقم (7)

يمثل المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بالمشكلات السّلوكية (بعد النّشاط الزّائد)

الرّقم		لا تنطبق	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	مج / %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النّسبية	درجة الموافقة	التّرتيب
النّشاط الزّائد												
1	كثير الحركة داخل القسم وخارجه	0	9	48	52	89	198	4.11	0.92		جيد	2
		0	4.5	24.2	26.3	44.9	%100			0.82		
2	يصعب عليه البقاء في مكانه لفترة طويلة	0	8	26	65	99	198	4.28	0.84		جيد	1
		0	4.0	13.1	32.8	50.0	%100			0.86		
3	يحدث الفوضى باستمرار أثناء الدّرس	2	9	58	79	50	198	3.83	0.89		جيد	4
		1.0	4.5	29.3	39.9	25.3	%100			0.77		
4	يتحدث بصوة مرتفع أثناء الدّرس	60	61	45	19	13	198	2.31	1.18		ضعيف	10
		30.3	30.8	22.7	9.6	6.6	%100			0.46		
5	جيب على الأسئلة باندفاع وبلا تفكير، وقبل اكتمل سماعها.	19	36	57	40	46	198	3.29	1.27		متوسط	8
		9.6	18.2	28.8	20.2	23.2	%100			0.66		
6	يتحرك كثيرا أثناء تأدية نشاطاته المدرسية.	2	12	87	60	37	198	3.59	0.89		جيد	7
		1.0	6.1	43.9	30.3	18.7	%100			0.72		
7	يكثر الحديث بدون فائدة وبدون سبب.	32	61	53	36	16	198	2.71	1.17		متوسط	9
		16.2	30.8	26.8	18.2	8.1	%100			0.54		
8	يصعب عليه الالتّزام بالهدوء أثناء ممارسة الألعاب.	2	19	63	56	58	198	3.76	0.99		جيد	5
		1.0	9.6	31.8	28.3	29.3	%100			0.75		
9	يصعب عليه تكوين علاقات ودية مع زملائه ومعلميه	2	25	65	78	28	198	3.53	0.92		جيد	6
		1.0	12.6	32.8	39.4	14.1	%100			0.71		
10	يستخدم ممتلكات زملائه (كتب، أقلام) دون استئذان.	2	13	43	67	73	198	3.98	0.97		جيد	3
		1.0	6.6	21.7	33.8	36.9	%100			0.80		
المجموع								3.54	0.14	0.70	جيد	

الملحق رقم (8)

يمثل المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بالمشكلات السّلوكية (تشتت الانتباه)

الرّقم		لا تنطبق	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	مج / %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النّسبية	درجة الموافقة	التّرتيب
تشتت الانتباه												
1	يتشتت انتباهه لأي مثير بكل سهولة.	1	3	38	72	84	198	**4.18**	**0.83**		**جيد جدا**	**1**
		0.5	1.5	19.2	36.4	42.4	%100			**0.84**		
2	مدة انتباهه قصيرة.	4	7	86	59	42	198	**3.64**	**0.92**		**جبد**	**8**
		2.0	3.5	43.4	29.8	21.2	%100			**0.73**		
3	يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال النّشاط الذي بين يديه.	19	75	46	40	18	198	**2.81**	**1.14**		**متوسط**	**9**
		9.6	37.9	23.2	20.2	9.1	%100			**0.56**		
4	يفشل في إكمال المهمات والواجبات التّي بدأها بالشّكل الصّحيح.	2	7	34	83	72	198	**4.09**	**0.87**		**جيد**	**3**
		1.0	3.5	17.2	41.9	36.4	%100			**0.82**		
5	لا يحب الأنشطة التّي تتطلب التّركيز لمدة طويلة.	5	15	58	65	55	198	**3.75**	**1.02**		**جيد**	**6**
		2.5	7.6	29.3	32.8	27.8	%100			**0.75**		
6	ينسى نشاطاته وواجباته اليومية وكذا أدواته المدرسية (كتب، أقلام ....).	2	19	53	77	47	198	**3.74**	**0.95**		**جيد**	**7**
		1.0	9.6	26.8	38.9	23.7	%100			**0.75**		
7	يجد صعوبة في متابعة الدّروس والتّوجيهات التّي تصدر من المعلم.	0	9	41	80	68	198	**4.04**	**0.85**		**جيد**	**4**
		0	4.5	20.7	40.4	34.3	%100			**0.81**		
8	يطلب المعلم منه باستمرار تركيز انتباهه اثناء الشّرح.	0	6	22	74	96	198	**4.31**	**0.78**		**متوسط**	**2**
		0	3.0	11.1	37.4	48.5	%100			**0.86**		
9	تظهر عليه علامات الملل والتّذمر أثناء القيام بالواجبات المدرسية.	20	67	62	32	17	198	**2.79**	**1.10**		**متوسط**	**10**
		10.1	33.8	31.3	16.2	8.6	%100			**0.56**		
10	يتلفت كثيرا خلفه دون سبب.	1	38	57	67	35	198	**3.48**	**1.01**		**متوسط**	**5**
		0.5	19.2	28.8	33.8	17.7	%100			**0.70**		
المجموع								**3.68**	**0.11**	**0.73**	**جيد**	

الملاحق:

الملحق رقم (9)

يمثل المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بالمشكلات السّلوكية (السلوكالعداوني)

الرّقم		لا تنطبق	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	مج / %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النّسبية	درجة الموافقة	التّرتيب
السّلوك العدواني												
1	يضرب ويدفع زملاءه في القسم.	45	77	39	19	18	198	**2.43**	**1.20**		ضعيف	**5**
		22.7	38.9	19.7	9.6	9.1	%100			**0.49**		
2	يتلفظ بألفاظ قبيحة.	80	85	21	9	3	198	**1.83**	**0.89**		ضعيف	**10**
		40.4	42.9	10.6	4.5	1.5	%100			**0.37**		
3	يميل الى إتلاف كتبه وكراريسه المدرسية.	98	49	21	17	13	198	**1.97**	**1.24**		ضعيف	**9**
		49.5	24.7	10.6	8.6	6.6	%100			**0.40**		
4	يتعدى على ممتلكات زملائه (الكتب والأدوات الشّخصية).	62	59	27	36	14	198	**2.39**	**1.28**		ضعيف	**6**
		31.3	29.8	13.6	18.2	7.1	%100			**0.48**		
5	يتعامل بخشونة مفرطة مع زملائه.	76	55	2	30	14	198	**2.24**	**1.29**		ضعيف	**7**
		38.4	27.8	11.6	15.2	7.1	%100			**0.45**		
6	يخرب أثاث القسم والمدرسة	89	54	20	23	12	198	**2.06**	**1.25**		ضعيف	**8**
		44.9	27.3	10.1	11.6	6.1	%100			**0.41**		
7	يتشاجر كثيرا مع زملائه في القسم وخارجه.	61	62	19	35	21	198	**2.45**	**1.36**		ضعيف	**2**
		30.8	31.3	9.6	17.7	10.6	%100			**0.49**		
8	يميل إلى اللعب العنيف.	43	78	40	19	18	198	**2.44**	**1.19**		ضعيف	**3**
		21.7	39.4	20.2	9.6	9.1	%100			**0.49**		
9	يبدأ بالاعتداء على الآخرين دائما.	56	57	40	31	14	198	**2.44**	**1.24**		ضعيف	**4**
		28.3	28.8	20.2	15.7	7.1	%100			**0.53**		
10	يثور ويغضب لأتفه الأسباب.	48	58	32	38	22	198	**2.63**	**1.33**		متوسط	**1**
		24.2	29.3	16.2	19.2	11.1	%100			**0.38**		
11	يتكرر تعرضه لجروح وخدوش أو كسور بسبب سلوك العنف لديه.	114	34	16	20	14	198	**1.91**	**1.30**		ضعيف	**11**
		57.6	17.2	8.1	10.1	7.1	%100			**0.82**		
المجموع								**2.26**	**0.12**	**0.45**	ضعيف	

الملحق رقم: (10)

يمثل المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بالمشكلات السّلوكية (بعد السّلوك الانسحابي)

الرّقم		لا تنطبق	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	مج / %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النّسبية	درجة الموافقة	التّرتيب
السّلوك الانسحابين												
1	يميل إلى البقاء واللعب وحيدا.	0	1	35	104	58	198	4.10	0.69	0.82	جيد	2
		0	0.5	17.7	25.5	29.3	%100					
2	ينسحب ويتردد في المشاركة أثناء الدّرس والنّشاطات الجماعية.	0	2	32	104	60	198	4.12	0.70	0.49	جيد	1
		0	1.0	16.2	52.5	30.3	%100					
3	لا يبدأ الحديث والمناقشة، ويتجنب الانضمام إلى زملائه.	34	86	46	23	9	198	2.42	1.04	0.82	ضعيف	7
		17.2	43.4	23.2	11.6	4.5	%100					
4	يتحدث بصوت خافت.	0	1	35	104	58	198	4.10	0.69	0.58	جيد	2
		0	0.5	17.7	52.5	29.3	%100					
5	يجلس في مقعده صامتا معظم الوقت	17	67	52	38	24	198	2.92	1.16	0.66	متوسط	6
		8.6	33.8	26.3	19.2	12.1	%100					
6	يصعب فهمه والتّودد اليه.	1	51	56	67	23	198	3.30	0.99	0.47	متوسط	4
		0.5	25.8	28.3	33.8	11.6	%100					
7	لا يظهر اهتماما بأعمال غيره من الأطفال.	51	84	23	23	17	198	2.34	1.22	0.61	ضعيف	9
		25.8	42.4	11.6	11.6	8.6	%100					
8	ينسحب من المواقف التّي يوجه له فيها النّقد.	14	59	55	48	22	198	3.02	1.12	0.53	متوسط	5
		7.1	29.8	27.8	24.2	11.1	%100					
9	يتوتر بسرعة حين يناقشه أحد.	47	56	38	36	21	198	2.63	1.30	0.37	متوسط	3
		23.7	28.3	19.2	18.2	10.6	%100					
10	يبكي بسهولة لأتفه الأسباب.	127	21	19	19	12	198	1.82	1.28	0.47	ضعيف	11
		64.1	10.6	9.6	9.6	6.1	%100					
11	لا يظهر مشاعره نحو الآخرين.	48	86	24	23	17	198	2.36	1.21	0.45	ضعيف	8
		24.2	43.4	12.1	11.6	8.6	%100					
12	علاقاته محدودة مع زملائه.	62	70	37	16	13	198	2.23	1.16	0.63	ضعيف	10
		31.3	35.4	18.7	8.1	6.6	%100					
المجموع								2.95	0.23	0.59	متوسط	