جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

أطروحة للحصول على شهادة دكتوراه العلوم

في علم النفس

تخصص:علم النفس التربوي

المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين إلتحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس

مقدمة ومناقشة علنا من طرف:

الطالبة: بودالي يمينة

إشراف:أ.د.ماحي إبراهيم مشرفا رئيسا

أ.د : علاق كريمة مشرفا مساعدا

أمام لجنة المناقشة

شارف جملية	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئيسا
ماحي براهيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	مشرفا ومقررا
علاق كريمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا مساعدا
قادري حليمة	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 2	عضوا مناقشا
بكري عبد الحميد	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة	عضوا مناقشا
زقاوة أحمد	أستاذ محاضر-أ-	جامعة غليزان	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2021 -2022

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة علاقة المشكلات السلوكية بصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، وكتابة، وحساب) لدى التلاميذ الذين إلتحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس(قبل بلوغهم الست سنوات).

وللصول إلى أهداف الدراسة والتحقق من نتائجها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث طبقت قائمة المشكلات السلوكية ومقياس صعوبات التعلم الأكاديمية بعد التأكد من صدقهما وثباتهما على عينة مقصودة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية من الصفوف الثالثة والرابعة والخامسة قوامها 86 تلميذا وتلميذة منهم 45 تلميذا و41 تلميذة ، موزعين على 15 مدرسة إبتدائة على مستوى مدينة مستغانم.

وبعد الحصول على البيانات ثم معالجتها إحصائيا أظهرت الدراسة النتائج التالية:

– توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α 0.01 بين صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة،كتابة،وحساب) والمشكلات السلوكية عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α 0.01 في صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية بين تلاميذ المستويات الدراسية الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة،كتابة،وحساب) والمشكلات السلوكية عند تلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية– المشكلات السلوكية – سن ما قبل التمدرس– التلاميذ الذين إلتحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

The relationship between behavioral problems and academic learning difficulties among pupils who attend school before school age.

Abstract:

This present study aimed at recognizing the relationship between behavioral problems and academic learning difficulties (reading, writing, and arithmetic) among pupils who attend the school before school age (before they reach six years of age).

In order to reach the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach, and choose the intended sample of 86 pupils of both sexes, including 45 male and 41 female students, distributed in 15 primary schools across the city of Mostaganem applied them the list of behavioral problems amended for Peterson& Quay and the Academic Learning Disabilities Scale. The study revealed the following results:

- There is a statistically significant relationship between academic learning difficulties (reading, writing, arithmetic) and behavioral problems at the significance level α 0.01 among pupils who attend school before school age.

- There are statistically significant differences at the significance level α 0.01 in learning difficulties and behavioral problems among students of the third, fourth and fifth levels of primary school.

-There are no statistically significant differences between males and females in academic learning difficulties (reading, writing, calculating) and in behavioral problems among pupils who attended school before school age.

Key words: Behavioral problems- Academic learning difficulties- before school age - Pupils who attend school before school age.

.

Résumé de la recherche:

La relation entre les problèmes de comportement et les difficultés d'apprentissage scolaire chez les élèves qui fréquentent l'école avant l'âge scolaire.

La présente étude consiste a étudier la relation entre les problèmes de comportement et les difficultés d'apprentissage scolaire (lecture, écriture et calcul) des élèves qui ont rejoint l'école avant l'âge scolaire (avant l'âge de six ans).

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, la chercheuse a utilisé l'approche descriptive, dans laquelle elle a appliqué la liste des problèmes de comportement de Peterson& Quay et l'échelle des difficultés d'apprentissage scolaire après s'être assurée de leur validité et de leur fiabilité.

Un échantillon prévu d'élèves du primaire de troisième, quatrième et cinquième années, composé de 86 élèves, dont 45 garçons et 41 filles, répartis dans 15 écoles primaires de la ville de Mostaganem.

Les résultats de cette étude ont montré :

- Une relation statistiquement significative au niveau de signification α 0,01 entre les difficultés d'apprentissage scolaire (lecture, écriture, calcul) et les problèmes de comportement chez les élèves qui ont rejoint l'école avant l'âge scolaire.
- Des différences statistiquement significatives au niveau de signification α 0,01 dans les difficultés d'apprentissage et les problèmes de comportement parmi les élèves de troisième, quatrième et cinquième année primaire.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage scolaire (lecture, écriture, calcul) et les problèmes de comportement chez les élèves qui ont fréquenté l'école avant l'âge scolaire.

Mots clés: problèmes de comportement – difficultés d'apprentissage scolaire – avant l'âge scolaire – élèves qui fréquentent l'école avant l'âge scolaire.

الإهداء

أتقدم بإهداء هذا العمل الأكاديمي المتواضع عرفانا بالجميل :

إلى روح والدي الحبيبين رحمها الله وغفر لها وأسكنهما الفردوس الأعلى من الجنة،

إلى زوجي الغالي،

إلى أبنائي قرة عيني،

إلى كل عائلتي،

إلى كل أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعتي وهران ومستغانم،

إلى كل من علّمني وأنار طريق العلم والمعرفة،

إليكم جميعا أهدي هذا العمل.

الشكر

شكرا وحمدا لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه الذي وفقني لإتمام هذا العمل الأكاديمي ، والصلاة والسلام على سيدنا وحبيبنا وقدوتنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى **الأستاذ الدكتور ماحي إبراهيم** على كل ما قدمه ويقدمه لنا من إرشادات وتوجيهات علمية، كما أتشرف بأن أكون إحدى الطالبات اللواتي أشرفرن عليهن ، فجزاه الله عنا خير الجزاء، وجعل أعماله في ميزان الحسنات.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى **الدكتور محمد بلكرط** الذي لم يبخل علي بمساعدته في الجانب الإحصائي.

وأتقدم بالشكر الوافر إلى **أعضاء مناقشة** الأطروحة على كل ما يبذلونه من جهد من أجل توجيهنا الوجهة العلمية الصحيحة.

وأشكر كذلك كل من **المعلمين والمعلمات والمدراء** الذين وفرولي الظروف المناسبة لإجراء الدراسة الميدانية.

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
ملخص الدراسة	أ
الإهداء	ب
كلمة الشكر	ج
قائمة الجداول	د
قائمة الملاحق	ه
مقدمة	1
الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	6
2 – فرضيات الدراسة	9
3 – دواعي إختيار الموضوع	9
4- أهداف الدراسة	10
5- أهمية البحث	11
6 – حدود الدراسة	12
7- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	12
الفصل الثاني: المشكلات السلوكية	
تمهيد	16
I- تعريف المشكلات السلوكية	16
II – تصنيف المشكلات السلوكية	18
1- تصنيف الدليل التشخيصي الإحصائي للإضطربات العقلية	19
2 – تصنيف النظام السلوكي	19
3 – تصنيف أحمد عكاشة	20
4- التصنيف الطبي	21
5- التصنيف التربوي	21
III – تصنيف المشكلات السلوكية حسب شدتها	21

IV– تصنيف المشكلات السلوكية حسب عدد المشتركين	**22**
V – تقييم وتشخيص المشكلات السلوكية	**22**
VI– إعتبارات خاصة عند تقييم ذوي المشكلات السلوكية	**25**
VII– المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا عند تلاميذ المرحلة الابتدائية	**26**
1 – فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه	**26**
2 – العدوانية	**30**
3 – الخوف المدرسي	**33**
4 – الخجل	**41**
5 – القلق	**42**
6 – السلوك الانسحابي	**46**
7– الكذب	**50**
خلاصة الفصل	**53**
الفصل الثالث: صعوبات التعلم الاكاديمية	
تمهيد	**55**
1 – تعريف صعوبات التعلم	**56**
2 – صعوبات التعلم وبعض المفاهيم القريبة منها	**61**
3 – نسبة إنتشار صعوبات التعلم	**63**
4 – العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم	**65**
5 – محكات صعوبات التعلم	**67**
6 – أنواع صعوبات التعلم	**72**
7 – صعوبات تعلم القراءة	**74**
8 – صعوبات تعلم الكتابة	**75**
9 – صعوبات تعلم حساب	**77**
الخلاصة	**80**
الفصل الرابع : الدراسة الميدانية	
أولا – الدراسة الاستطلاعية	**82**

1- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية	**82**
2 – حجم و خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	**82**
3 – الخصائص السيكومترية لأداة القياس	**83**
ثانيا – الدراسة الأساسية	**94**
I – منهج الدراسة	**94**
II- عينة الدراسة الأساسية	**94**
III – الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية	**96**
IV – **أدوات الدراسة**	**96**
IV –لأساليب الإحصائية المطبقة في الدراسة	**100**
الفصل الخامس :عرض وتحليل نتائج الدراسة	
I- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**102**
II- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**118**
III – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**128**
الخاتمة	**136**
الاقتراحات	**138**
قائمة المراجع	**139**
قائمة الملاحق	**148**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	أوجه الاختلاف بين التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.	62
2	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس تبعا للمستوى الدراسي.	83
3	معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين وأعضاء من فريق آخر.	84
4	معامل الارتباط بين تقديرات الأمهات والآباء.	85
5	معامل الارتباط بين تقديرات المدرسين فيما بينهم.	85
6	قيم معاملات الثبات.	86
7	معاملات وقيم ثبات استمارة المشكلات السلوكية.	87
8	معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاستمارة بالدرجة الكلية للاستمارة.	88
9	معاملات الارتباط المقاييس الفرعية.	88
10	قيم معامل الارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي.	89
11	الارتباط بين فقرات صعوبات تعلم القراءة بالبعد.	90
12	الارتباط بين فقرات صعوبات تعلم الكتابة بالبعد.	91
13	معاملات الارتباط بين فقرات صعوبات تعلم الحساب بالبعد.	91
14	معاملات الارتباط بين الفقرات مع البعد الكلي.	92
15	معاملات الإرتباط بطرق مختلفة.	93
16	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	95
17	توزيع عينة الدراسة حسب الصفوف الدراسية.	95
18	سلم تصحيح فقرات مقياس صعوبات تعلم الأكاديمية.	99
19	تصنيف درجات صعوبة التعلم الأكاديمية.	100
20	العلاقات الارتباطية بين صعوبات التعلم الاكاديمية والمشكلات السلوكية.	102

21	العلاقة بين فرط النشاط الحركي وصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.	103
22	العلاقة بين العدوانية وصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.	107
23	العلاقة بين الخوف وصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.	109
24	العلاقة بين الخجل وصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.	111
25	العلاقة بين القلق وصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.	113
26	العلاقة بين الانسحابية وصعوبات تعلم القراءة، الكتابة والحساب.	115
27	العلاقة بين الكذب وصعوبات تعلم القراءة، الكتابة والحساب.	117
28	توزيع درجات صعوبات تعلم القراءة وفقا لمتغير الصف الدراسي.	118
29	نتائج تحليل التباين الأحادي لصعوبات تعلم القراءة.	119
30	توزيع درجات صعوبات تعلم الكتابة وفقا لمتغير الصف الدراسي.	120
31	نتائج تحليل التباين الأحادي لصعوبات تعلم الكتابة.	120
32	نتائج فروق صعوبات الكتابة بين الصفوف الدراسية بإجراء الاختبار البعدي LSD	121
33	توزيع درجات صعوبات تعلم الحساب وفقا لمتغير الصف الدراسي.	123
34	نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة لصعوبات تعلم الحساب.	123
35	نتائج فروق صعوبات الحساب بين الصفوف الدراسية بإجراء الاختبار البعديLSD	124
36	نتائج الفروق في المستويات الثالثة والرابعة و الخامسة ابتدائي في المشكلات السلوكية .	126
37	نتائج اختبار (ت) T.test لعينتين مستقلتين في صعوبات التعلم الأكاديمية.	128
38	نتائج اختبار (ت) T.test لعينتين مستقلتين في المشكلات السلوكية.	131

مقدمة

تعد المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من أبرز المعيقات التي تعيق العملية التربوية والتعليمية داخل المدارس على الاختلاف مراحلها خاصة منها المرحلة الإبتدائية، لأنها المرحلة التي يتوقف عليها نجاح الطفل في حياته، لأنه يتلقى من خلالها أولى التجارب المعرفية، ويتعلم فيها القواعد التعليمية الأولى من قراءة وكتابة وحساب تأهله إلى الانتقال من مستوى إلى مستوى تعليمي لآخر، كما يتعلم فيها مجموعة من القواعد الأخلاقية والتربوية والسلوكية التي تجعل منه فردا صالحا وذو شخصية سوية، متزنة ومتكيفة.

ومما يلاحظ في مدارسنا وجود أنماطا سلوكية غير مرغوب فيها كفرط النشاط الحركي والعدوانية قد تواجه المعلمين داخل الصف الدراسي تحد من فاعليتهم وتؤثر على السير الحسن للعملية التعليمية، لكنها تبقى أقل خطورة من أنماط سلوكية أخرى كالتخريب المتعمد للممتلكات المدرسية ، ورفض القيام بالأعمال المدرسية، وهذا ما يشير إليه (تريفرز،1979) إن أكثر ما يقلق المدرسات خاصة في بداية العام الدراسي هي مشكلة الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف وضبط السلوكيات هي المشكلة التي تعيق سير العملية التعليمية ؛ كما يؤكد كل من Raybould و Leach(1977) أنه يوجد وفي أي وقت من الأوقات ما لا يقل عن 10% من أطفال المدارس العادية التي تظهر سلوكاتهم وأداؤهم التعليمي أنهم يعانون من صعوبات ومشاكل معتبرة قد تعيقهم على تحقيق متطلبات وأهداف المدرسة، كما قد يخلقون مواجهة وتحديا لخبرات ومجهودات معلميهم.

وتعتبر العوامل الأسرية والمدرسية والشخصية من أبرز العوامل التي تؤدي إلى حدوث المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على مسايرة طرق التدريس والمناهج الدارسية، وعدم قدرتهم على تأدية واجباتهم المدرسية، والمشاركة في النشاطات المدرسية، مما يستدعى التشخيص والتعرف على مظاهرها وأسبابها، ومحاولة عالجها في وقت مبكر، إذ أننا قد نجد هذه المشكلات السلوكية قد تلزم مشكلات أخرى لدى التلاميذ كصعوبات التعلم بنوعيها النمائية والأكاديمية، فهذه الفئة من التلاميذ يعانون من ضعف في التحصيل الدارسي في مادة من المواد أو في أكثر من مادة مقارنة مع زملائهم العاديين(سيوسن، 1982، كما ورد في زيادة،

دت: 18) علـى الـرغم مـن أنهـم يتمتعـون بـذكاء عـادي ولا يعـانون مـن أي إعاقـات حسـية أو عقليـة أو حركية أو مشكلات صحية، ولا يعانون من حرمان ثقافي أو إقتصادي.

وقـد أثبتـت العديـد مـن الدراسـات وجـود علاقـة طرديـة بـين المشـكلات السـلوكية وصـعوبات الـتعلم الأكاديميـة منهـا دراسـة بشـقة سـماح (2008) ودراسـة عبـد الله والشـهاب(2010)، ودراسـة المكـانين وآخرون(2014)، ودراسة بلمختار(2015). وعن نسبة إنتشار المشكلات السلوكية بين ذوي صعوبات التعلم أظهرت دراسة سريديفي وآخرون(2015) Sredevi et al أن 19% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس في منطقة الدراسة يظهرون مشكلات سلوكية أكثر من الأطفال العاديين، ومن أبرز المشكلات السلوكية التي يبديها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي تشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي، والانسحابية، والسلوك العدواني، بالاضافة إلى عدة مظاهر أخرى يمكن ملاحظتها من قبل المدرسين والأولياء وذلك من خلال مجموعة من المؤشرات التي تدل على أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم لديه مشكلات سلوكية (خوجة،2019: 18).

ومن بين الأسباب التي رأت الباحثة أنها تؤدي الى ظهور المشكلات السلوكية ولها علاقة طردية مع صعوبات التعلم الأكاديمية الدخول المبكر للمدرسة باعتبار أن الطفل قادر على إكتساب المعلومات التي تعطى له حتى ولو كانت هذه الفكرة صحيحة إلا أن الطفل الصغير الذي لم يكتمل نموه لا الجسمي ولا المعرفي ولا النفسي ولا الاجتماعي قادر فعلا على التكيف مع جو المدرسة أم أنه بحاجة أكثر لمزيد من النمو حتى بلوغ قدراته العقلية والانفعالية إلى الحد الذي يمكنه من التكيف مع جو المدرسة وتجاوز الصعوبات التعليمية ؛ فعدم إكتمال النضج يعتبر لوحده عامل لظهور المشكلات السلوكية أو الصعوبات الأكاديمية أو الإثنين معا.

يعتبر موضوع التعامل مع الأطفال الذين يظهرون مشاكل سلوكية حسب وايست(1996) Weist من المواضيع التي تمثل تحديا وتعقيدا سواء بالنسبة للأسرة أو للمعلمين أو للباحثين وبخاصة إذا ارتبطت بموضوع صعوبات التعلم؛ وعليه جاءت هذه الدراسة لتساهم في الكشف عن العلاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الاكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، وإستجابة لمتطلبات الموضوع قسمت الباحثة دراستها إلى خمسة فصول.

الفصل الأول: تضمن مدخل للدراسة، تناولت فيه الباحثة عرض الاشكالية وتساؤلات الدراسة، وصياغة الفرضيات، كما تناولت دوافع اختيار الموضوع، والأهمية النظرية والتطبيقية التي يمثلها موضوع الدراسة، والأهداف المنتظرة منه، إظافة إلى تحديد التعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة.

الفصل الثاتي: تضمن هذا الفصل تعريف المشكلات السلوكية، حيث قامت الباحثة بتقديم مجموعة من التعريفات النظرية لباحثين متخصصين وهذا قصد وضع تعريف تكويني ثم إجرائي يتماشى وموضوع الدراسة ، كما قدمت أهم تصنيفات المشكلات السلوكية منها تصنيف الدليل التشخيص الإحصائي للإضطربات العقلية، والتصنيف التربوي، وتصنيف النظام السلوكي، والتصنيف الطبي، كما قدمت أيضا تصنيف المشكلات السلوكية حسب شدتها، وحسب عدد المشتركين فيها، كما قدمت المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من حيث تعريفها، وذكر أهم أسبابها والعوامل المؤدية إليها، وفي الأخير قدمت الباحثة تقييم وتشخيص المشكلات السلوكية الأكثر تكرارا والمتمثلة في: فرط النشاط الحركي، الخجل، القلق، الخوف، العدوانية ، الكذب، والسلوك الإنسحابي.

الفصل الثالث : خصته الباحثة لصعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تناولت نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم، ثم عرضت أهم التعريفات التي وضعها أصحابها حسب تسلسلها التارخي، ثم حاولت توضيح الفرق بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المشابهة والمماثلة لها، ثم إنتقلت إلى تبيان واقع صعوبات التعلم في العالم من خلال عرض بعض الإحصاءات الخاصة بصعوبات التعلم في عدد من البلدان العربية والاجنبية، ثم عرضت أهم الأسباب والعوامل المؤدية إليها، وذكر المحكات المستخدمة لتشخيصها. وتماشيا مع موضوع ومتطلبات الدراسة، قامت الباحثة بتقديم وعرض أهم صعوبات التعلم الأكاديمية وهي صعوبات التعلم القراءة ، الكتابة، والحساب ، حيث خصت كل واحدة من هذه الصعوبات بتعريفها ، وذكر أهم المظاهر التي تميزها.

وقد وظفت الباحثة مجموعة من الدراسات السابقة في متن الرسالة التي تناولت علاقة المشكلات السلوكية بصعوبات التعلم الأكاديمية منفردة أو مجتمعة.

الفصل الرابع : تضمن الدراسة الميدانية حيث قسمته الباحثة إلى قسمين:

القسم الأول خاص بالدراسة الاستطلاعية ، وأحتوى على الهدف من الدراسة الاستطلاعية، والإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية، ومواصفات العينة وطريقة معاينتها، وأدوات

البحث ومواصفاتها، ثم حساب الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات متمثلة في الصدق و الثبات.

أما القسم الثاني فكان خاصا بالدراسة الأساسية، تناولت فيه الباحثة منهج الدراسة، والإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية، ومواصفات العينة وطريقة اختيارها، ووصف لأداتي البحث المستعملة وطريقة تطبيقها، وطريقة التفريغ والحساب، وأخيرا وصف الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة.

الفصل الخامس : خصصته الباحثة لعرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات ، مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة وبالإطار النظري للدراسة.

وانتهت الدراسة بخاتمة عامة تضمنت أهم النتائج المتوصل اليها، والمساهمة العلمية التي خرجت بها الدراسة، مع تقديم بعض الاقترحات التي تراها الباحثة ذات أهمية ويمكن أن تفتح المجال لدراسات اخرى .

وفي الأخير تم عرض قائمة المراجع والملاحق المستخدمة في إنجاز هذه الدراسة.

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها
- فرضيات الدراسة
- دواعي إختيار الموضوع
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة

ا- إشكالية الدراسة :

يعتبر دخول الطفل إلى المدرسة من أهم وأسعد الأحداث التي تعيشها الأسرة، كما يكون اليوم الأول للطفل في المدرسة من أجمل وأروع الأيام والتي تبقى عالقة في ذهنه وفي ذهن والديه أيضا، لأنهما يدركان أن المدرسة تعتبر مؤسسة تربوية تعليمية واجتماعية وظيفتها بناء شخصية إبنهما ونمو قدراته واكتسابه مهارات القراءة والكتابة والحساب إلى جانب معارف وخبرات معرفية أخرى. وبما أن السنوات الأولى من حياة الفرد هي الدعامة الأساسية التي تقوم عليها حياته النفسية والاجتماعية وبناء شخصيته(Dodson,1970) فيتقرر من خلالها ما إذا كان سينشأ على درجة معقولة من الأمن والطمأنينة أو سيعاني من القلق النفسي والخوف أو اضطرابات نفسية وسلوكية، لأن أية خبرة نفسية وانفعالية مخيفة يصادفها الإنسان في طفولته تسجل في نفسه وتؤثر فيها، وقد يستعيدها لا شعورياً في كبره؛ لهذا كان واجبا علينا أن نكون حريصين كل الحرص على مستقبل أبنائنا فنختار لهم الصالح دائما ومن أهم المراحل الواجب على الأولياء الحرص عليها هي مرحلة ما قبل المدرسة بإعتبرها أهم مراحل النمو عند الطفل فهي مرحلة الاكتشاف، ومرحلة اللعب لأن كل ألعاب أطفالنا هي ألعاب بيداغوجية لها تأثيراتها على بناء شخصيتهم وإحداث التوازن النفسي والعقلي لديهم، فقد أثبتت الدراسات الحديثة أهمية اللعب كحاجة نفسية هامة للطفل حتى سن 12 سنة، لذا فمن الواجب عدم التسرع في إلحاق الأطفال بالمدرسة قبل سن 6 سنوات(وهو السن الذي ينضج فيه الطفل)، فنحاول أن ندخلهم إلى المدرسة في السن المناسبة لهم حتى لا نعرضهم إلى مجموعة من المشكلات السلوكية منها فرط النشاط الحركي، والخجل، والخوف وبدرجات مرتفعة(بودالي،2014) إلى جانب القلق والعدوانية وبدرجات متوسطة. وقد أكد بول وابنشان(1992) Paul & Epinchan على أن معدل انتشار المشكلات السلوكية في المجتمع المدرسي الكلي هو11%،(هنلي، 2004: 203).

إلى جانب المشكلات السلوكية التي قد يتعرض لها تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين إلتحقوا بالمدرسة في سن مبكرة ، قد يتعرضون كذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية(قراءة وكتابة وحساب).

ومن الدراسات القليلة التي إهتمت بمخلفات الدخول المبكر للمدرسة، نشير إلى دراسة بريطانية حديثة قادها باحثون من كلية الطب بجامعة إكستر البريطانية، وشملت 2075 طفلا

مـن 80 مدرسـة إبتدائيـة فـي مدينـة ديفـون البريطانيـة، تراوحـت أعمـارهم بـين 5 و9 سـنوات ، كشـفت أن إلحـاق الأطفـال بالمدرسـة قبـل السـن المناسـبة قـد يكـون ضـارا بصـحتهم ومسـتقبلهم التعليمـي؛ إذ قـد يتعرضـون لخطـر الإصـابة بمشـكلات صـحية ونفسـية، مقارنـة بـأقرانهم الأكبـر عمـرا فـي نفس الصـف الدراسـي، فقد سـجل الأطفـال الأقـل سـنا مـن أقـرانهم نتـائج أعلـى فـي اسـتبانة صـعوبات التعليميـة، ونتـائج أكثـر سـلبية فـي اسـتبانة المشـكلات السـلوكية، مـا يؤشـر لمعـدلات متدنيـة فيمـا يتعلـق بالصـحة النفسـية، إذ قـد يصـبحون أكثـر عرضـة لتجربـة مشـاعر سـلبية شـائعة مثـل القلـق والخـوف، كمـا أنـه مـن المـرجح أن يواجهـوا مشـكلات سـلوكية وأخـرى تتعلـق بعـدم القـدرة على التركيز www.scientificamerican.com.

فالنتائج التي يجنيها الأطفال من جراء إلحاقهم بالمدرسة في سن مبكرة لا تتعلق بالمشكلات السلوكية وحدها، بل وكذلك بصعوبات التعلم الأكاديمية، إذ أن الصعوبات التعليمية التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءا عظيما من طاقاته وتسبب له مشكلات إنفعالية وتوافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلى الانطواء والاكتئاب والانسحاب(Bond et al، كما ورد في الزيات، 1409هـ : 447).

إن الدخول المبكر للمدرسة من أهم العوائق التي ستعرقل المسار الدراسي والتحصيلي لأي طفل وهذا ما اتضح في أبحاث مابيل مورفيت وكارلتون وشبون(1931) بالولايات المتحدة الأمريكية حيث توصلت أبحاثهما إلى أن مجموعات الأطفال الذين كان معدل عمرهم العقلي ست سنوات ونصف وحتى سبع سنوات ، أكثر نجاحا في دروس القراءة في الصف الأول الابتدائي من الأطفال الذين كان عمرهم العقلي أقل من ست سنوات ونصف(ناجي،2005: 13)؛ فإلى جانب صعوبات القراءة يواجه التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة صعوبات التعلم الكتابة الحساب(كحلول، 2014).

وقد بيّن بعض الباحثين ممن إشتغلوا على دراسة علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بالمشكلات السلوكية أن صعوبات النمائية المبكرة قد تؤدى إلى مشكلات في التعلم تؤدى بالضرورة إلى مشكلات في السلوك؛ ومن بين المشكلات السلوكية الأكثر تأثرا بصعوبات التعلم الأكاديمية مشكلة فرط النشاط الحركي(كامل،1990، وسحر،2007، والمكانين وآخرون،2014، وخوجة،2019) لأن نظام المدرسة

يفرض على الأطفال قوانين وقواعد لا يستطيعون الامتثال والانضباط بها نظرا لنقص عمرهم الزمني الذين يحتاجون فيه إلى اللّعب أكثر من الدراسة.

ومما يميز فئة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هو سلوكهم الإنسحابي (معمرية وماحي2007، وسماح 2008، والعصيمي2012) حيث ينسحبون من النشاطات داخل الصف الدراسي وخارجه،لأنهم يشعرون بأنهم أصغر سنا وربما جسما من زملائهم.

وذكر (روك وفيسلر (1997) Rock&Fessler، والمكانين وآخرون 2014، وخوجة 2019) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين يتميز سلوكهم بالتمرد في المدرسة وبالعدوانية إتجاه الذات و نحو الآخرين نتيجة لعدم قدرتهم على التواصل مع زملائهم مما يؤدي بهم إلى العزلة الاجتماعية كما تكون لديهم نزعة نحو التخريب.

وإلى جانب المشكلات السلوكية المذكورة(فرط النشاط الحركي والسلوك الإنسحابي والعدوانية) أظهرت بعض الدراسات وجود مشكلات سلوكية أخرى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ممن يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية منها إضطراب القلق(صابر،2004، وبن عبد السلام ونواني،2016) الناتج عن الفشل المتكرر الذي يعاني منه التلميذ فيجعله يعيش حالة إحباط شديد ينتج عنها نقص أو فقدان لتقدير الذات والذي يولد بدوره مشاعر النقص، الخجل والخوف من الفشل، فيصبح الطفل يعيش في حلقة مفرغة تؤدي إلى الشعور بعدم الأمان.

وإنطلاقا مما سبق وما إطلعت عليه الباحثة من دراسات وأبحاث ومراسلات مختلفة لمفتشين ومعلمين ومدراء ذوي خبرة واسعة في مجال التربية والتعليم جاءت الدراسة الحالية كمساهمة في إثراء الموضوع والتعرف على العلاقة بين مشكلات سلوكية وصعوبات التعلم الاكاديمية عند التلاميذ الذين دخلوا الى المدرسة قبل سن التمدرس وتسليط الضوء على هذه المشكلة ميدانيا في البيئة المحلية؛ وبناءا على ما سبق يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس ؟

– هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المشكلات السلوكية الأكثر انتشارا وصعوبات التعلم القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا في المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس ؟

– وهل توجد فروق دالة إحصائيا في المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم تعزي إلى الصف الدراسي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة الدراسة ؟

II - فرضيات الدراسة:

وللاجابة على هده التساؤلات قامت الباحثة بصياغة الفرضيات التالية :

الفرضية الرئيسية الأولى:

توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

الفرضية الرئيسية الثانية:

توجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الصفوف الثالثة والرابعة والخامسة إبتدائي في المشكلات السلوكية وفي صعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة وكتابة وحساب).

الفرضية الرئيسية الثالثة :

توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس .

III – دواعي اختيار الموضوع :

لكل دراسة مجموعة من الأسباب تقف وراء إختيار الباحث لموضوع دراسته، منها أسباب ذاتية وأخرى موضوعية، ويمكننا إبراز أهم الدواعي في النقاط التالية:

– أهمية السنوات الأولى من حياة الفرد في تكوين شخصيته، والدور القاعدي الذي تمثله في نموه السيكولوجي والعلائقي وهذا ما أكده معظم علماء النفس على رأسهم كل من بياجيه، وفرويد وفالون في أعمالهم.

– ندرة الدراسات التي اهتمت بالتلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس خاصة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

– الاهتمام بميدان الصحة النفسية لدى الأطفال من خلال دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية، وفهم تلك العلاقة وتفسيرها.

– الاهتمام بفئة لا يستهان بها عددا وهي الفئة التي إلتحقت بالمدرسة في سن مبكرة والتي قد تواجه صعوبات تعلم مما ينعكس على جوانب من شخصيتها، وهذا بناء على المقترحات التي تلقتها الباحثة خلال مناقشتها لرسالة الماجستير.

– قيام بعض الأولياء من عائلتي بإدخال أطفالهم في سن مبكرة إلى المدرسة، و ظهور بعض المشكلات السلوكية و صعوبات في التعلم لديهم، هذا ما دفع بالباحثة لدراسة هذه الفئة و إسناد ملاحظتي على أسس علمية.

– قلة البحوث والدراسات بحسب علم الباحثة حول علاقة صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية بالدخول المبكر للمدرسة .

– يعتبر الموضوع من المواضيع الحديثة والمهمة في ميدان التربية والتعليم.

IV – أهداف الدراسة :

نظرا لأهمية العلاقة بين الدخول في سن مبكرة للمدرسة وظهور صعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة ، وكتابة، وحساب) والمشكلات السلوكية لدى الأطفال، ومن خلال ما تم عرضه من اعتبارات نظرية ودراسات سابقة في إشكالية الدراسة يمكن تحديد أهداف الدراسة في النقاط التالية:

1– الكشف عن طبيعة العلاقة بين المشكلات السلوكية وظهور صعوبات التعلم عند الأطفال الذين التحقوا بالمدارس الابتدائية بمدينة مستغانم قبل سن التمدرس.

2– الوقوف على المشكلات السلوكية و مظاهر صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدارس قبل السن القانونية للتعليم من وجهة نظر المعلمين، وذلك بتحديد تكرار هذه المشكلات السلوكية وترتيبها النسبي.

3– كما تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أهم المشكلات السلوكية و صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة عند هذه الفئة ونسبة انتشارها بين الذكور والإناث ، وبالتالي معرفة طبيعة الفروق بينهما.

4– تسعى هذه الدراسة كذلك إلى معرفة طبيعة الفروق في نسبة انتشار المشكلات السلوكية و صعوبات التعلم بين المستويات الدراسية المختلفة (الثالثة، الرابعة، والخامسة إبتدائي).

IV- أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من الموضوع نفسه، وتتحدد في الاعتبارات المتمثلة بالأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية كما يلي:

1- الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على أنماط سلوكية غير مرغوب فيها والتي تمثل مشكلات سلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم الاكاديمية(قراءة ، كتابة، وحساب).
- حداثة الدراسة في هذا الموضوع ، وبالتالي نذرة الدراسات فيه، مما يجعل هذا العمل الاكاديمي يثري المكتبة المحلية والعربية.
- عرض لأهم الدراسات والبحوث الحديثة التي تناولت علاقة المشكلات السلوكية بصعوبات التعلم الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والنتائج التي توصلت إليها للاستفادة منها في التقليل من تلك المشكلات السلوكية وإيجاد العلاج المناسب لها.
- تحديد أكثر المشكلات السلوكية انتشارا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدارس الابتدائية قبل سن التمدرس، والتي تؤثر على تكيفهم النفسي والاجتماعي والمدرسي من خلال تأثرها بصعوبات التعلم الاكاديمية.
- يتوقع من خلال هذه الدراسة معرفة أسباب التأخر الدراسي لدى عينة الدراسة.

2- الأهمية التطبيقية:

- تساهم نتائج هذه الدراسة في شد إنتباه الأولياء أولا ثم القائمين على شؤون التعليم في بلادنا إلى خطورة دخول الأطفال المدراس في سن مبكرة على المستوى التعليمي والنفسي- الاجتماعي.
- إعادة النظر في المرحلة العمرية 5 سنوات وهذا بإلحاق أصحابها بصفوف ما قبل التمدرس أو برياض الأطفال أو بالكتاتيب القرآنية لأنها ضرورية وهامة لتكيفهم المدرسي.
- إعطاء أهمية للعب الأطفال باعتباره عاملا من عوامل النضج المعرفي والاجتماعي والذي يكون ذو فائدة للاستقرار النفسي ولبناء شخصية سوية.
- تتوقع الباحثة إعداد دروس وندوات ومحاضرات توضح فيها صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقاتها بالمشكلات السلوكية وبالاستعداد للدخول المدرسي والنجاح في الدراسة.

VI – **حدود الدراسة:**

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

1– الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد وتبيين صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) في علاقاتها بالمشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذين إلتحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس(قبل ست سنوات).

2– الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العامين الدراسيين(2017– 2019) في الفترة الممتدة من نوفمبر 2017 إلى جوان2019.

3 – الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية بالصفوف التالية (الثالثة، والرابعة ، والخامسة) بمدينة مستغانم.

VII – **المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:**

– **صعوبات التعلم الأكاديمية:** تتمثل في صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب، وهي عندما لا يُحَصِل التلميذ تحصيلا يرقى به إلى مستوى عمره العقلي أو قدرته أو مستوى ذكائه في المواد المذكورة، مع تقديم كافة الخبرات التربوية الملائمة له؛ وهي مجموع الدرجات المحصل عليها في الأداة المطبقة في هذه الدراسة، بحيث تتجاوز 66 درجة.

– **صعوبات تعلم القراءة:** هي اظهار المتعلم اضطراب أو عجز في مهارات القراءة أو فهم ما يقرأ مما يترتب عليه قصور في تعلم المواد الدراسية والتحصيل مقارنة بزملائه في نفس المستوى الدراسي رغم أنه سليم من أية إعاقة عقلية أو حسية أو حركية، ومن كل مرض مزمن ، وهي كما تقيسها أداة البحث متمثلة في مجموع الدرجات المحصل عليها بحيث تتجاوز 22 درجة.

– **صعوبات تعلم الكتابة** : هي قصور وعجز في نسخ أو محاكاة أو تنظيم وتحويل كلمات أو حروف من الذاكرة إلى رموزها الكتابية ملموسة رغم سلامة التلميذ من إعاقة عقلية أو حسية أو حركية ، وهي كما تقيسها أداة البحث، بحيث تتجاوز 18 درجة.

- **صعوبات تعلم الحساب:** هي قصور وعجز في حل العمليات والتمارين الحسابية الأساسية المقررة في مناهج التعليم الابتدائي في الصف الدراسي الذي يدرس به التلميذ، رغم سلامته العقلية والجسمية، وهي كما تقيسها أداة البحث ، بحيث تتجاوز 25 درجة.

- **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:** يقصد بهم في هذه الدراسة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (8- 10) سنوات ممن ينتظمون بالمدرسة الابتدائية من الصف الدراسي الثالث والرابع والخامس، والذين التحقوا بها قبل سن التمدرس (قبل ست سنوات)، والذين يتجاوز مجموع درجاتهم في مقياس المطبق في هذه الدراسة 66 درجة.

- **المشكلات السلوكية:**

هي السلوكيات اللاتوافقية التي يسعى المقياس المستخدم في الدراسة للكشف عن شدتها لدى تلاميذ عينة الدراسة، وتشمل :فرط النشاط الحركي، والسلوك العدواني، والخوف ، و الخجل، والسلوك الإنسحابي، والقلق، والكذب، والتي يتحدد مدى ظهورها لدى التلاميذ وفقا لتقديرات معلميهم ، والتي تتراوح من 0 إلى 4 وهو تقدير منخفض، و5 إلى 8 وهو تقدير متوسط، ومن 9 إلى 12 وهو تقدير مرتفع.

- **فرط النشاط الحركي :**

هو نشاط جسمي وحركي لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة.

- **السلوك العدواني:**

يعرف السلوك العدواني بأنه الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الأذى والضرر بالغير، وهو نوع من السلوك الاجتماعي الغير سوي يهدف صاحبه إلى تحقيق السيطرة .

- **الخوف :**

هو رد فعل انفعالي اتجاه خطر حقيقي أو متوهم ، ويظهر في أشكال متعددة،و درجات متفاوتة تتراوح بين الحذر والرعب الذي يبدو على وجه الطفل ، وقد يكون مصحوبا بالصراخ أو الارتعاش ، أو قد يصاحبه تصبب العرق ،و سرعة النبض ، أو التبول اللاإرادي ، ويؤثر الخوف على نمو شخصية الطفل وعلى أدائه وعلاقته بالآخرين.

- **الخجل:**

هـو حالـة عاطفيـة و انفعاليـة معقـدة تنطـوي علـى الشـعور بـالنقص والعيـب، وهـي لا تبعـث علـى الارتياح أو الاطمئنان في النفس.

- **السلوك الإنسحابي :**

هـو الميـل إلـى تجنـب التفاعـل الاجتمـاعي، والإخفـاق فـي المشـاركة فـي المواقـف الاجتماعيـة بشـكل مناسـب ، والافتقـار إلـى أسـاليب التواصـل الاجتمـاعي ، ويتـراوح هـذا السـلوك بـين عـدم إقامـة علاقـات اجتماعيـة أو بنـاء صـداقة مـع الأقـران ، إلـى كراهيـة الاتصـال بـالآخرين والانعـزال عـن الناس والبيئة المحيطة .

- **القلق:**

هـو حالـة مـن التـوتر الشـامل والمسـتمر نتيجـة توقـع تهديـد خطـر فعلـي أو رمـزي قـد يحـدث و يصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسمية.

- **الكذب:**

هو تعمد الطفل عدم قول الحقيقة أو تحريف الكلام أو ابتداع ما لم يحدث مع المبالغة في نقل ما حدث، وهو سلوك غير سوي يؤدي إلى العديد من المشكلات الاجتماعية ، وهو سلوك مكتسب يكتسبه الطفل من المحيطين به.

ملاحظة: بما أن هناك توحيد في عدد الأسئلة والبدائل الخاصة بكل مشكلة سلوكية على حدة ،فإن التقديرات الخاصة بالمشكلات السلوكية السبعة تكون واحدة ،بحيث إذا حصل التلميذ على درجة تتراوح بين 0 و4 في إحدى المشكلات السلوكية السبعة فإن مستوى معاناته يكون منخفضا، وإذا حصل على درجة تتراوح بين 5 و8 فإن مستواه يكون متوسطا ،أما إذا حصل على درجة تتراوح بين 9 و12 فإن مستوى معاناته يكون مرتفعا .

- **سن التمدرس** :حسب ما ورد في المادة 12 من القانون التوجيهي للتربية : التعليم إجباري لجميع الفتيان والفتيات البالغين من العمر ست سنوات(6) إلى ست عشرة سنة(16)، كما ورد في المادة 48: سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هي ست سنوات كاملة ،غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للإلتحاق بالمدرسة ، وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

الفصل الثاني

المشكلات السلوكية

- تمهيد
- تعريف المشكلات السلوكية
- تصنيف المشكلات السلوكية
- تقييم وتشخيص المشكلات السلوكية
- المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا بين أطفال المرحلة الابتدائية
- الخلاصة

تمهيد:

لسنوات الطفولة الأولى أهميتها في تنشئة الطفل وفي حياته، ويُنظر إلى مرحلة الطفولة بوصفها أهم المراحل الارتقائية التي توضع فيها أسس شخصية الفرد وتتشكل فيها شخصيته بأبعادها ومكوناتها المختلفة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وتتحدد فيها أهم الملامح العامة لهذه الشخصية من حيث السواء أو اللاسواء. وبالنسبة للطفل فمرحلة الطفولة هي مرحلة اللعب والتعبير الحر التلقائي عن كل الخبرات وما يجول في نفسه من أحاسيس ومشاعر.

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أكثر مراحل النمو الإنساني أثرا في تكوين شخصية الطفل وتحديد معالم ما سيكون عليه راشدا في المستقبل، فإذا تم بناؤه بصورة صحيحة وسليمة نتج عنها شخص سليم يستطيع التكيف ومواجهة صعوبات الحياة بكل ثبات والعكس صحيح ؛ إذ أن السنوات الخمس الأولى بما تتضمنه من خبرات سارة أو مؤلمة تسهم إسهاما كبيرا في رسم خطوط حياته المستقبلية؛ وقد أشارت الدراسات النفسية والتربوية إلى أهمية هذه المرحلة فتوجه إليها اهتمام الباحثين والمهتمين بجوانب الشخصية والسوك الإنساني وتطورهما(سليم ،2011: 25).

في كل يوم تزداد فيه الحاجة إلى أهمية دراسة الحاجات النفسية للأطفال حتى يشب أطفالنا أصحاء أسوياء متكيفين مع أنفسهم ومع المجتمع الذي يعيشون فيه ومتفاعلين مع ما يدور حولهم من تغيرات و تحولات عالمية، ويمكن لعملية التفاعل هذه أن تتم بنجاح لو كانت جميع احتياجات هؤلاء الأطفال مشبعة بقدر معقول، مما تتضاءل معه المشكلات النفسية والسلوكية عندهم إلى أقصى حد ممكن.

وستقدم الباحثة في هذا الفصل تعريف للمشكلات السلوكية، وتصنيفها حسب شدتها وحسب عدد المشتركين فيها، ثم كيفية تقييمها، وأخيرا المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا بين أطفال المرحلة الابتدائية وهي: فرط النشاط الحركي، والعدوانية، والكذب، والسلوك الانسحابي، والقلق، والخوف المدرسي، والخجل.

ا – تعريف المشكلات السلوكية:

قبل البدء بتعريف المشكلات السلوكية لا بد من الإشارة إلى أنه لا يوجد تعريف جامع ومانع لمفهومي السوي واللاسوي وذلك بسبب اختلاف المعايير التي قد يستند إليها، هذا ويواجه الباحثون في كثير من الأحيان صعوبات عند تعريف أحد المفاهيم في دراساتهم على اختلافها، فأحيانا تنجم الصعوبة عن قلة التعريفات المتاحة نظرا لجدة وحداثة الموضوع ، وفى أحيان أخرى يكون تعدد التعريفات وكثرتها ووجود

العديد من التناقضات والاختلافات في هذه التعريفات حسب المدارس والاتجاهات(السلوكية، والتحليلية، والبيوفسيولوجية)، وحسب الوظيفة(المعلم، والطبيب، ورجل القانون، والأخصائي النفسي) وبدرجة يصعب معها اختيار أحد هذه التعريفات وتبنيها، وهذا ما يؤكد عليه الظاهر(2004) على أن المشكلات السلوكية ليست نوعا واحدا أو درجة واحدة، وإنما هي أنواع متعددة وبدرجات متباينة، ومن هنا تأتي صعوبة إيجاد تعريف يتفق عليه المهتمون حيث أن كل شخص يعرفه برؤيته الخاصة (إسماعيل،2009: 13).وبالرغم من هذه الإختلافات في تعريف وتحديد مفهوم المشكلات السلوكية، إلا أن الباحثة ستقدم التعريفات التي رأت بأنها تتوافق مع طبيعة دراستها، وهذا باعتمادها على التطور التاريخي للمفهوم.

يُعرف وديي(1969)woody فئة الأطفال ذوي المشكلات السلوكية بأنهم الأطفال غير القادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وبناء عليه سيتأثر تحصيلهم الأكاديمي وكذلك علاقتهم الشخصية مع المعلمين والزملاء في الصف، ولديهم مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية وكذلك التعلم الاجتماعي، ووفقا لذلك فإن لديهم صعوبات في تقبل أنفسهم كأشخاص جديرين بالاحترام، والتفاعل مع الأقران بأنماط سلوكية منتجة ومقبولة، والتفاعل مع أشكال السلطة كالمعلمين والمربين والوالدين بأنماط سلوكية شخصية مقبولة(يحيى،2000 :17).

وجاء تعريف هويت وفورنس(1974) للطفل المضطرب سلوكيا بأنه الطفل الغير منتبه في الصف، منسحب، غير منسجم، وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المدرس والمدرسة(بشقة، 2008: 9).

ومما يلاحظ على التعريفين السابقين أنها يمسان وبخاصة الطفل المتمدرس.

ويعرّف زكي (1985) المشكلات السلوكية بأنها "جميع التصرفات والأفعال غير المرغوبة التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة ولا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئة الاجتماعية والتي تنعكس على كفاءة الطفل الاجتماعية والنفسية "(إسماعيل، 2009: 12).

أما أبو غزالة(1992) ترى أن المشكلات السلوكية هي" التصرفات التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة الاجتماعية حيث لا تناسب مرحلة نمو الطفل وعمره، وتجعل لديه مشاعر شخصية تتميز بالمعاناة والألم وعدم قبوله لنفسه، كما تجعله عاجزا تماما عن حسن الاتصال بالآخرين وعن

استمرار النمو والتقدم نحو النضج، وتظهر في صورة أو عدة أعراض سلوكية متصلة ظاهرة ويمكن ملاحظتها مثل الشجار، والعدوان، والعناد، والسرقة، والكذب، والهروب، والتخريب"(سليم،2011: 31).

وحسب الشربيني(1994: 5) إن المشكلات السلوكية هي" تلك المشكلات التي تؤدي إلى عدم انسجام تصرفات الطفل من جانب أو أكثر من المألوف في بيئته الاجتماعية، ودليل على إخفاقه في التفاعل الاجتماعي المتوقع منه، ويكون الطفل طبيعيا إذا جاء سلوكه مشابها لإقرانه ممن هم في سنه ؛ أما الطفل الذي يتصرف أو يتكلم بشكل مختلف جدا عن باقي الأطفال وبطريقته قد يشخص على أنه طفل مشكل.

وفي نفس الاتجاه السابق، تعرّف البوعينين(2013: 24) المشكلات السلوكية بأنها" الانحراف عن السلوك السوي حسب معايير الجماعة الذي تسلكه الفئات ذات الفئة العمرية الواحدة ، والتي تنصب أثارها إما داخل الفرد كالانسحاب أو خارجه كإيقاع الأذى بالآخرين مثل العدوان.

ويضع لامبرت وباور تعريفا إجرائيا للطفل المضطرب سلوكيا، إذ يريا بأنه الطفل الذي لديه مشكلات سلوكية هو الذي يتراوح معدل انخفاض سلوكه بين المتوسط والحاد، وإن هذا الانخفاض في السلوك يعمل بدوره على تخفيض قدراته على أداء واجباته الدراسية بفاعلية، كذلك في تفاعله مع الآخرين، مما يؤثر على واحدة أو أكثر من النماذج السلوكية الخمسة التالية بشكل واضح :

- عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مُرضية مع الأقران، والمدرسين والاحتفاظ بهذه العلاقات.
- أنماط غير ملائمة أو غير ناضجة من السلوك والمشاعر في الظروف العادية.
- عدم القدرة على التعلم التي لا ترتبط بالعوامل العقلية أو الحسية، أو العصبية أو بالصحة العامة، وإنما ترتبط بالمشاكل السلوكية.
- مزاج عام من الشعور بعدم السعادة والحزن والاكتئاب .
- ميل لظهور أعراض جسمية مثل مشاكل في النطق والكلام وألام في الجسم، ومخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية أو مدرسية(القمش والمعايطة ،2007: 18- 19).

II - تصنيف المشكلات السلوكية:

إن الهدف من عملية تصنيف المشكلات السلوكية هو المساعدة في تنظيم المعلومات التي من شأنها أن تساهم في وصف الظاهرة وتحديد أبعادها مما يؤدي إلى إمكانية تقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية المناسبة للطفل الذي يعاني من المشكلات السلوكية.

لقد ظهرت العديد من التصنيفات للمشكلات السلوكية، وذلك اعتمادا على الاتجاهات النظرية في تفسير هذه المشكلات، وفيما يلي عرض لأهم هذه التصنيفات:

1- تصنيف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية(DSM): وهو تصنيف يصدر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي(APA) وهو الأكثر استخداما من قبل الاخصائيين والأطباء النفسيين، ويعتمد هذا التصنيف على وجهة نظر الطب النفسي في النظر إلى الاضطرابات في السلوك والذي يركّز على الاضطرابات من الجانب الانفعالي وتبني وجهة النظر الطبية التي تفترض وجود أسباب داخلية لاضطرابات السلوك.

ووفقا لما ورد في الدليل الإحصائي الثالث المعدل(1987)، صُنفت المشكلات النفسية والسلوكية على النحو التالي:

أ- مشكلات متعلقة بالنمو: التخلف العقلي أو الدراسي، ومشكلات النمو اللغوي، وصعوبات التعلم.

ب- مشكلات متعلقة باضطراب السلوك: النشاط الحركي الزائد، والعدوانية، وتشتت الانتباه، والتخريب، والجنوح، والكذب، والانحرافات الجنسية.

جـ- مشكلات القلق: قلق الانفصال، والقلق الاجتماعي، وتحاشي أو تجنب الاحتكاك بالآخرين.

د- الاضطرابات المرتبطة بسلوك الأكل والطعام: الهزال أو النحافة المرضية، والنهم، والسمنة، وإلتهام المواد الضارة.

هـ- اضطرابات الإخراج : التبول اللاإرادي، والتغوط .

و- اضطرابات الكلام واللغة : اللجلجة، والتلعثم، والبكم، والحبسة الصوتية.

ز- اضطرابات أخرى: ذهان الطفولة، والسلوك الإجتراري.

ولا يعني التصنيف على هذا النحو وجود حدود قاطعة بين الفئات، فهي متداخلة من حيث الوصف والتشخيص(سليم،2011 : 34-35).

2- تصنيف النظام السلوكي:

يعتمد النظام السلوكي في تصنيف اضطرابات السلوك على وصف سلوكي للبعد أو مجموعة الأبعاد، ثم وضع السلوكيات التي تنطبق عليها هذه الصفات في مجموعة واحدة، ومن الأمثلة على ذلك تصنيف كوفمان(1987) Kauffman حيث يصنف اضطرابات السلوك إلى مايلي:

أ- الحركة الزائدة، التخريب، والاندفاعية.

ب- العدوان.

ج- الانسحاب، وعدم النضج، والشخصية غير مناسبة.

د- المشكلات المتعلقة بالنمو الخُلقي والانحراف .

ثالثا: التصنيف المعتمد على استخدام أسلوب التحليل العاملي:

لقد استخدم كوي Quay(نقلا عن السرطاوي وسيسالم،1987) أسلوب التحليل العاملي للوصول إلى تصنيف يعتمد وضع الصفات في مجموعة متجانسة حيث قسم اضطرابات السلوك إلى مايلي:

أ – اضطرابات التصرف : وتتضمن عدم الطاعة ، والإزعاج، والمشاجرة مع الآخرين.

ب – الاضطرابات الانفعالية: وتشمل قلق الطفولة أو المراهقة، واضطرابات أخرى .

ج – الاضطرابات الجسمية: وتشمل اضطرابات الأكل،اضطرابات الحركات النمطية، واضطرابات أخرى.

د – الاضطرابات النمائية العامة، والاضطرابات النمائية المحددة كالتوحد.

يتميز هذا النظام التصنيفي بأنه يركز على تسمية الاضطراب ووصفه بصورة واضحة وهذا ما يجعله يختلف عن التصنيفات الأخرى ضمن هذا النظام، كما أنه يتضمن معلومات أكثر عن الشخص المراد تشخيصه، إذ يتطلب هذا التصنيف معرفة أربعة جوانب أساسية عن الشخص أو الحالة؛ ولكن النقد الموجه لهذا النظام هو أنه يصنف اضطرابات الأطفال على أنها اضطرابات عقلية، وهو كذلك يعتمد على النموذج الطبي في تفسير اضطرابات السلوك والتي تركز في الأساس على العوامل الداخلية كأسباب للاضطرابات كما هو الحال بالنسبة للأمراض الجسمية(القمش والمعايطة،2007: 23-24).

3- تصنيف عكاشة للمشكلات السلوكية:

أ – اضطرابات النوم: الأرق ، والكوابيس، والفزع الليلي، والتجول الليلي .

ب – اضطراب التغذية: رفض الطعام، والقي، آلام بالمعدة والبطن.

ج – اضطراب الكلام: التلعثم – التهتهة، والتأتأة ، وتأخر الكلام.

د – اضطراب الحركة: النشاط الزائد، وتشتت الانتباه، ومص الأصابع، واللازمات العصبية.

هـ- اضطرابات اجتماعية: العدوانية، والهروب من المدرسة، والسرقة، والكذب والتبول اللاإرادي (أبو سبعة، 1422هـ :30).

4 – التصنيف الطبي:

اعتمدت معظم التصنيفات القديمة للاضطرابات السلوكية على الأسلوب الطبي حيث صنفت الاضطرابات السلوكية إلى ثلاث فئات:

أ– التصنيف على أساس الأمراض: ويتضمن هذا التصنيف تجميع الاضطرابات السلوكية طبقا لأسبابها المرضية الشائعة والمعروفة.

ب– التصنيف على أساس الاستجابة للعلاج .

ج – التصنيف على أساس الأعراض .

5 – التصنيف التربوي:

يعني هذا التصنيف بالمشكلات الانفعالية والسلوكية التي تحدث في البيئة المدرسية وتنعكس أثارها على عمليات التعلم والتفاعل الاجتماعي، حيث يصنفها في أربعة فئات هي :

أ– المشكلات السلوكية.

ب– المشكلات التعليمية .

ج– المشكلات الانفعالية.

د– مشكلات الاتصال والتواصل.

III – تصنيف المشكلات السلوكية حسب شدتها:

تصنف الاضطرابات السلوكية حسب شدتها إلى:

1– الاضطرابات السلوكية الخفيفة: حيث توجد مشكلات سلوكية قليلة تفي بالتشخيص، ولكنها تسبب أذى قليلا للآخرين .

2– الاضطرابات السلوكية المتوسطة : حيث تكون شدة المشكلات السلوكية بين الشديدة والخفيفة.

3– الاضطرابات السلوكية الشديدة : حيث توجد مشكلات سلوكية عديدة ، وتسبب إيذاء شديدا للآخرين مثل الإصابات الجسمانية الخطيرة للضحايا، أو الانتهاكات الشديدة للقوانين، أو السرقات الكبرى، والغياب الطويل عن البيت.

IV- تصنيف المشكلات السلوكية حسب عدد المشتركين:

1- مضطرب السلوك ضمن مجموعة النمط الجماعيGroup Type: ويتميز بأن أغلب المشكلات السلوكية تحدث للفرد أساسا كنشاط جماعي مع رفاقه ، وقد يوجد فيها السلوك العدواني الجسماني أو لا يوجد، وهذا النوع أكثر الأنواع شيوعا .

2- مضطرب السلوك الفردي العدواني Solitary Agressive Type: ويتميز بسيطرة السلوك العدواني عادة تجاه البالغين والرفاق، ويبدأ بواسطة الشخص وليس كنشاط جماعي.

V - تقييم وتشخيص المشكلات السلوكية :

تتضمن عملية تقييم المشكلات السلوكية مسح مجموعة كبيرة من الأطفال من أجل تحديد عدد الأطفال الذين هم بحاجة إلى خدمات إضافية أو متخصصة؛ وفي حالة الأطفال في سن المدرسة فإن المعلم هو المعني بعملية الكشف.

ويشير مصطلح الكشف إلى قياس سريع وصادق للأنشطة التي تطبق بشكل منظم على مجموعة من الأطفال بغية التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات من أجل إحالتهم لعملية الفحص والتقييم.

وخلال العقدين السابقين أو أكثر أصبح التركيز على عملية الكشف وإجراءاته بطريقة فعالة، وهذا الاهتمام جاء من مصدرين:

أولهما: هو الاعتقاد الذي ترسخ من تراكم نتائج البحوث والدراسات في أن الكشف والتدخل المبكر يساعد في خفض حدة انتشار المشكلات السلوكية.

أما المصدر الثاني: فهو الضغوط المجتمعية نتيجة لوجود قوانين ملزمة ، وتشكيل مجموعات من الآباء والمهنيين .

ومما تجب الإشارة إليه أن برامج رياض الأطفال وبرامج المدارس تعتبر من أنواع الكشف المعروفة، حيث يدخل جميع الأطفال الذين سيلتحقون بالمدارس العادية هذه البرامج، ويتم التعرف عليهم من النواحي الجسمية والمعرفية والإدراكية والانفعالية. وحتى تتم عملية الكشف بفاعلية يجب أن يتعاون الآباء والمعلون في ملاحظة سلوك الطفل في كل من المدرسة والبيت؛ هذا ويمكن الاعتماد على أكثر من وسيلة أو أسلوب للكشف عن اضطرابات السلوك ومن أهم تلك الوسائل يلي:

1- تقديرات المعلمين:

يعتبر المعلم أكثر الأشخاص أهمية في عملية الكشف عن الأطفال المضطربين سلوكيا في سن المدرسة؛ إذ أن تقدير المعلم هو من أصدق التقديرات وأكثرها موضوعية، ومع هذا، هناك من يرى أن المعلمين كمجموعة يمكن أن يكونوا منحازين، ويتضح هذا التحيز عند مقارنة الإحالات التي يقوم بها المعلمون، فمثلا يميل المعلم إلى عدم إحالة حالات الانسحاب الاجتماعي والخجل، لأن مثل هذه الحالات لا تسبب إزعاجا له ولا تؤثر بشكل سلبي على العملية التعليمية، بينما يميل المعلم إلى إحالة حالات السلوك الاندفاعي والموجهة نحو الخارج كالإزعاج والفوضى والحركة الزائدة والعدوان، لأن ذلك يسبب إزعاجا للمعلم وتأثيرا مباشرا على سير العملية التربوية داخل الفصل. من هنا يجب أن نمد المعلم بقائمة محددة من المشكلات التي يجب أن يلاحظها في الفصل بشكل دقيق دون تركه يتوقع ما نريد.

ويطلب من كل معلم من معلمي الطفل كتابة تقرير عام يشرح فيه الأنماط السلوكية التي يتميز بها داخل الفصل وخارجه بحيث يتضمن أداءه الأكاديمي والمعرفي والحركي، وعلاقته مع زملائه ومدرسيه، وأن تُعقد مقارنة بينه وبين زملائه في جميع هذه الأنماط السلوكية.

2- تقديرات الوالدين:

إن الوالدين هم أيضا مصدرا مهما التي يتم الاستناد إليها باستمرار في الحصول على المعلومات عن ما قد يعانيه الطفل من المشكلات السلوكية (كازدين،2000 :78- 79، كما ورد في جمعة،2005: 68)، حيث يُطلب من أولياء الأمور كتابة ملاحظاتهم عن سلوك الطفل داخل البيت وفي المحيط الاجتماعي بحيث تتضمن هذه الملاحظات خصائصه السلوكية في تعامله معهم ومع إخوته ومع أقرانه وأقربائه، وسلوكه في المواقف الاجتماعية والأسرية المختلفة؛ كما يطلب منهم المقارنة بين النمط السلوكي الذي يتميز به هذا الطفل وما يتميز به إخوته وأقرانه من أنماط سلوكية. والمعلومات التي يمكن أن تجمع من الوالدين تكون إما من خلال المقابلات أو من خلال قوائم المراجعة والاستبيانات.

ومع أن الوالدين مصدر مهم، إلا أن ملاحظتهم لسلوك طفلهم محدودة إذ يمكنهم أن ينسوا أو أن تكون متابعتهم للسلوك على فترة غير منتظمة؛ كما أن وجود الملاحظ يمكن أن يؤثر على السلوك. وعلى الرغم من التساؤل عن ثبات تقديرات الوالدين، فإن دورهم مهم في عملية الإحالة إلى العيادات النفسية.

3- تقديرات الأخصائيين النفسيين:

إن الأخصائي النفسي هو الذي يقوم بفحص حالة الطفل وكتابة ملاحظات عنها؛ بالإضافة إلى إجراء الاختبارات اللازمة، وتستخدم هذه الملاحظات عادة في المساعدة على تفسير نتائج الاختبارات التي أجريت على الطفل، وكتابة تقرير عنها. حيث يشتمل هذا التقرير على مشاعر وأحاسيس الطفل أثناء أداء الاختبار، وكيفية إمساكه للقلم وعدد مرات توقفه أثناء أداء الاختبار واستخدام أصابعه في العد في المسائل الحسابية، واستخدامه للكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاره وخواطره، ومدى التململ والثرثرة والنظر حوله أثناء أداء الاختبار.

4 - تقديرات الأقران أو الزملاء:

تعتبر تقديرات الأقران أحد الأساليب والوسائل المستخدمة للكشف عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية، لأن الأطفال في المدرسة خاصة الكبار منهم لديهم القدرة على التعرف على المشكلات السلوكية، وبذلك يستطيعون ملاحظة دلالات أو إشارات السلوك غير العادي.

إن المقاييس السوسيومترية والتي تركز على العلامات الشخصية والاجتماعية في المجموعة، تستخدم لقياس إدراك الطفل للجماعة التي ينتمي إليها، وهي مفيدة في التشخيص والتقييم حيث تكون ذات فائدة للمعلم في تخطيط طرق التدخل.

5- التقارير الذاتية :

تعتبر التقارير الذاتية أو تقديرات الذات مصدرا آخر للحكم على توافق الطفل، فمن خلال تقدير الطفل لذاته يمكن أن يساعد ذلك في التعرف على المشكلات التي يعاني منها. ويضيف القريوني(1995) أن الدراسات قد أشارت إلى أن تقديرات المعلمين للأطفال المضطربين سلوكيا أفضل عندما يكون السلوك المضطرب موجها نحو الخارج كالعدوان والتخريب والنشاط الزائد، ولكن التقدير الذاتي يكون أفضل في حالة الاضطراب الموجه نحو الداخل الذي يتطلب وصف الذات من خلال المشاعر والاتجاهات والأمور الداخلية. وهذه التقديرات مفيدة للأطفال غير المقتنعين بأنفسهم أو الاندفاعيين .

وبعد أن عرضنا خمسة أنواع من طرق الكشف عن الاضطرابات السلوكية ، يبقى السؤال ما هي أفضل طريقة للفحص والتشخيص؟

إن المرحلة التي تأتي بعد الكشف والتعرف الأولى هي مرحلة التشخيص النفسي والتربوي الذي يقوم به عادة الفريق متعدد الاختصاصات، إذ تتم دراسة حالة الطفل من قبل الأخصائي النفسي والطبيب النفسي والباحث الاجتماعي، بالإضافة إلى إجراء تقييم شامل في الجانب التربوي من قبل المعلم العادي(معلم الصف) ومعلم التربية الخاصة وذلك من أجل تحديد إجراءات التدخل المناسبة في الجانبين النفسي والتربوي (القريوتي وآخرون،337:2001 – 341).

ويرى كل من(عبد الغفار والشيخ،211:1985) أن ثمة شرطان مهمان ينبغي توافرهما للحكم على الفرد قبل أن نصنفه على أنه يعاني أعراضا تشير إلى اضطرابه انفعاليا واجتماعيا، أولهما التكرار والاستمرار، وثانيهما أن يؤدي هذا التكرار والاستمرار إلى عدم قدرة الفرد على التوافق الشخصي والاجتماعي.

VI- اعتبارات خاصة عند تقييم ذوي المشكلات السلوكية:

لقد طرحت كل من لندا هارجروف، وجيمس بوتيت(1988: 446) عددا من الاعتبارات التي يجب أن تؤخذ عند تشخيص ذوي المشكلات السلوكية، وهي:

أولا: بالنسبة للتلاميذ ذوي المشكلات السلوكية بدرجة بسيطة:

1- إن تقييم التلميذ المضطرب سلوكيا يتطلب من الفاحص الصبر حيث يجب عليه أن يخلق جوا يستطيع التلميذ أن يشعر فيه بالراحة والاطمئنان، وتوفير هذا الجو يكون بمساعدة الفاحص نفسه وذلك عند تعبيره عن فهمه لسبب قلق التلميذ، ويستطيع الفاحص أن يخبر التلميذ بأنه يركز على النظر إلى كيفية حله للمشكلة المقدمة إليه دون النظر إلى صحة وعدم صحة استجابته.

2- أحيانا قد يكون من المفيد إعادة الأسئلة للتلميذ في حالة رفضه التعاون أو إعطاء تعليقات لا معنى لها.

3 – تساعد المهام القصيرة المتنوعة التلميذ في التركيز على المهمة التي يعمل جاداً على الانتهاء منها.

4 – يساعد أيضا وجود شخص يوثق به من قبل التلميذ كالأخصائي النفسي أو المدرس وذلك من أجل طمأنته مع مراعاة وجوب تنبيه ذلك الشخص بعدم الإيحاء للتلميذ بالإجابة بشكل لفظي أو غير لفظي.

ثانيا: بالنسبة للتلاميذ ذوي المشكلات السلوكية بدرجة كبيرة:

1- يمكن ملاحظتهم في حجرة الدراسة أو في فناء المدرسة بواسطة الفاحص قبل القيام بعملية الاختبار أو التشخيص.

2- مراجعة السجل الخاص بسلوك التلميذ(السجل التراكمي أو المجمع) يوفر للأخصائي معلومات تجعله يفهم طبيعة وكيفية تفاعل التلميذ مع الآخرين.

3 – يستجيب بعض التلاميذ عند لمس الأخصائي لهم بحيث يقومون بالاسترخاء ويبدأون في التعاون مع الأخصائي بشكل كبير، ويتجاوب بعضهم أكثر عندما يجلسون بالقرب من الفاحص، وقد يوفر الفاحص للتلميذ بعض المعززات وذلك لتعزيز السلوك المرغوب مثل المعززات الغذائية أو المادية.

وقد لا يكون بعض الأطفال المضطربين سلوكيا قادرين على إظهار مدى مهاراتهم التي يمتلكونها؛ فالمقابلات الشخصية مع الأشخاص المقربين من نفس التلميذ تحول دون التشخيص غير المناسب. ويمكن اعتبار وتقييم المعلم، وتقييم أفراد الأسرة ، وتقييم الذات عوامل مساعدة في جمع المعلومات.

VII- المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا بين أطفال المرحلة الابتدائية:

بناء على نتائج مجموعة من الدراسات والبحوث – التي سأشير لها في متن الرسالة- وعلى نتائج الدراسة الاستطلاعية، فإن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى الأطفال هي مشكلة فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه ، والعدوان، والخوف المدرسي، والقلق، والخجل، والسلوك الإنسحابي، والكذب.

1- فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه:

يعتبر فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه اضطراب شائع، حيث تشير الدراسات المسحية إلى أنه يظهر لدى ما يزيد على 5% من الأطفال، ويذكر سيد جمعة (2000) أنها تتراوح عند تلاميذ المدارس الابتدائية من 3 إلى 5%(منصوري،2008: 121)؛ وتزيد نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى الذكور بمعدل 3 إلى9 أضعاف لدى الإناث(القمش والمعايطة،2007: 190).

يمكن تعريف فرط النشاط الحركي على أنه" نشاط جسمي وحركي لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة " (Millman ;1981).

أما تشتت الانتباه، يمكن تعريفه بأنه "عدم القدرة على المتابعة والتركيز على المهمات". ويرتبط فرط النشاط الحركي مع تشتت الانتباه ارتباطا وثيقا فتواجد أحدهما معناه تواجد أو إمكانية تواجد الآخر. و يعتبر فرط النشاط الحركي هو زيادة عن الحد المطلوب بشكل مستمر، كما أن كمية الحركة التي يصدرها الطفل لا تكون مناسبة لعمره الزمني(Hallahan&Kauffman ;2003) .

ويرتبط تعريف سلوك فرط النشاط الحركي بالمشكلات المتصلة بضبط السلوك الصفي، ويعرّف روس(1981) Ross هذا السلوك إجرائيا على أنه خروج التلميذ من المقعد، والتحدث دون استئذان، والتجول في غرفة الصف، وإلقاء الأشياء على الأرض، والإزعاج اللفظي، وما إلى ذلك من الأفعال غير انضباطية(القمش والمعايطة، 2007: 191-190).

1-1 -أشكال فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه:

لقد أجمعت معظم الدراسات التي أجريت حول فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه كدراسة عمر شهين(1985)، وجمعة يوسف(2000)، و Bruer et al(1986) على أن أهم خصائص الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه هي كالتالي:

- عدم الجلوس بهدوء .
- التهور.
- التململ باستمرار.
- تغير المزاج بسرعة .
- سرعة الانفعال.
- الشعور بالإحباط لأتفه الأسباب.
- عدم القدرة على التركيز.
- إزعاج الآخرين بشكل متكرر.
- التوقف عن تأدية المهمة قبل إنهائها.

1- 2 - أسباب فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه:

تشير النظريات والدراسات المفسرة لفرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه إلى وجود جملة من الأسباب المفترضة لهذا الإضطراب، منها :

أ- العوامل الوراثية:

أظهرت نتائج دراسة جيودمان وستيفنسون(1989) أن التوائم المتماثلة كانت أكثر تعرضا للإصابة باضطراب فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه من التوائم الغير متماثلة؛ ولكن بالرغم من هذه النتائج إلا أنه لحد الآن لم يتم تحديد العامل الجيني المسبب له.

ب- العوامل البيولوجية والعضوية:

إن الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط الحركي ونقص الانتباه يعانون من تلف بسيط أو إصابة في القشرة الدماغية؛ ومن الأسباب العضوية الأخرى الأورام ونقص الأكسيجين الواصل للخلايا الدماغية والتعرض للأشعة، واضطراب المواد الكيميائية أما بالنقص أو الزيادة أو الناقلات العصبية (مصطفى أسامة،2011: 160).

وتجب الإشارة هنا إلى أن الدراسة التي قام بها سترفيلد(1974)Satterfield أوضحت أن الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد يظهر لديهم اضطرابات في تخطيط الدماغ تفوق بكثير تلك التي تظهر لدى الأطفال العاديين(القمش والمعايطة،2007 :196).

ج -العوامل النفسية والاجتماعية: تلعب هذه العوامل دورا كبيرا في حدوث مثل هذا الاضطراب وتطوره لدى الأطفال، ففي دراسة قام بها لويز وليان(2003) Louise& Lianne على عينة قوامها(33) طفلا من الحضانة والذين يعانون من النشاط الزائد، تبيّن أن الترابط بين الطفل وأمه من الإسهامات التي تزيد في فرط النشاط الزائد(مصطفى أسامة ،2011: 162).

وفي دراسة أخرى توصل باركلي وآخرون(1992) Barkley et al إلى أن اضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه ينشأ من أسلوب معاملة الوالدين للطفل ومدى التفاعل بينهما، كما يرتبط الاضطراب بجزء كبير بأسلوب معاملة الطفل من قبل المعلمين(1988) Goldstein&Goldstein.

د- العوامل البيئية:

- عوامل قبل وأثناء الولادة: إن تعرض الأم أثناء الحمل للإشعاع، أو تناول المخدرات أو الكحوليات أو بعض العقاقير الطبية، أو تعرضها لبعض الأمراض المعدية كالحصبة الألمانية أو السعال الديكي، كل هذا يؤدي إلى تلف دماغ الجنين بما في ذلك مراكز الانتباه، وهذا يؤدي إلى بعض التشوهات الخلقية.

- الحوادث: إن إصابة مخ الجنين أثناء الولادة أو إصابة الطفل بعد الميلاد في سنوات طفولته المبكرة يؤدي إلى ارتجاج في المخ نتيجة حادث.

- الأمراض المعدية: إن تعرض الطفل لأي عدوى ميكروبية أو فيروسية كالحمى الشوكية أو إلتهاب السحايا، أو الحمى القرمزية يؤدي إلى إصابة المراكز العصبية بالمخ المسؤولة عن الاضطراب .

– التسمم: إن تسمم جسم الطفل بمادة الرصاص في الدم التي نجدها في طلاء لعب الأطفال الخشبية و طلاء أقلام الرصاص وغيرها إذا كانت بنسبة مرتفعة تؤدي إلى إتلاف بعض الخلايا العصبية المسؤلة عن النشاط الزائد.

– الغذاء: توصل فينجولد وآخرون(1976) إلى أن النشاط الزائد له ارتباط بالسلع الغذائية وما يضاف إلى كثير من الأطعمة من نكهات صناعية وألوان ومواد حافظة، فقد وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن تناول أنواع محددة من الأغذية مثل تلك التي تحتوي على السكريات والمواد الحافظة والنكهات الصناعية وحامض السالسيك تساهم إلى درجة كبيرة في حدوث إضطراب النشاط الزائد لدى الأطفال ولاسيما إذا كان هناك إفراط مستمر في تناولها دون رقابة من الأسرة.

إن العلاقة بين فرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه وصعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة وكتابة ورياضيات) مجتمعة أو منفردة تبدو جلية للباحثين والمهتمين بصعوبات التعلم وهذا من خلال الدراسات التي أجريت فيها؛ من بينها الدراسة التي قام بها مصطفى كامل(1990) والتي هدفت إلى البحث في علاقة الأسلوب المعرفي والخصائص المميزة لذوي صعوبات القراءة لدى208 تلميذا من التلاميذ الذكور من الصف الرابع بالمدرسة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم القراءة يتميزون بالاندفاع ويتميز سلوكهم بفرط النشاط الحركي.

وفي دراسة تحليلية عن العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم أجرتها سحر الخشرمي(2007) بالسعودية توصلت إلى أن الصعوبات التعليمية للتلاميذ الذين لديهم أعراض ضعف انتباه ونشاط زائد ترتكز على جوانب رئيسة مرتبطة بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم، بالإضافة إلى مشكلات في مادة الرياضيات.

كما توصلت عمراني(2020) في دراستها التي أجرتها على30 تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة إبتدائي بمدارس مدينة سعيدة حول بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى أن فرط النشاط الحركي إلى جانب السلوك العدواني والسلوك الانسحابي هي من المشكلات السلوكية الأكثر إنتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات تعلم القراءة والنشاط الزائد.

وعن نسب إنتشار صعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي فرط النشاط الحركي المصحوب بقصور الانتباه، بيّنت دراسة تسور (1996) Tsur التي أجراها على 140 طفلا من ذوي صعوبات التعلم بأن26% يعانون من اضطرابات فرط النشاط الحركي المصحوب بقصور الانتباه، و17% منهم يعانون من صعوبات القراءة، في حين يعاني 42% منهم من صعوبات تعلم الكتابة(آيت يحي،2009: 59).

من الدراسة السابقة يتبيّن لنا بأن مظاهر فرط النشاط الحركي تؤثر في صعوبات تعلم الكتابة أكثر من صعوبات التعلم الأكاديمية الأخرى، باعتبار أن الكتابة تحتاج إلى إستعمال حركة اليد واستقامة الجسم.

واكتفت بعض الدراسات بالبحث في العلاقة بين فرط النشاط الحركي ونقص الانتباه بصعوبات التعلم الأكاديمية مجتمعة منها دراسة لبنى محمد(2013) التي أجرتها على لدى 133 تلميذا وتلميذة من مدارس مدينة بغداد، حددت أعمارهم عند (7و8) سنوات؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط بين فرط النشاط الحركي ونقص الانتباه وصعوبات التعلم.

وفي نفس الاتجاه أظهرت دراسة سماح بشقة(2008) التي كانت حول المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، والتي أجرتها على 130 تلميذا وتلميذة تم إختيارهم من 10 مدارس إبتدائية بمدينة باتنة وضواحيها وجود إرتباط دال موجب بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية بين تلاميذ العينة المدروسة.

2- العدوانية:

يعتبر الغضب والاشتراك في المشاجرة من الأمور الطبيعية التي تصدر عن الأطفال الأصحاء، بل نشك في صحة الطفل إذا لم يغضب أبدا ولم يتشاجر مع زملائه على الإطلاق، إلا أن قيام الطفل بالغضب والثورة والاعتداء على زملائه بدون مبرر سواء في البيت أو المدرسة أو الشارع، وبصورة مستمرة فإن هذا السلوك يدل على اضطراب سلوك الطفل.

2 -1- تعريف العدوانية:

تعرف العدوانية بأنها الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الأذى والضرر بالغير، أو نوع من السلوك الاجتماعي غير السوي يهدف صاحبه إلى تحقيق السيطرة (دبابنة ومحفوظ،1998: 189).

أما هليجارد فيعرف العدوانية بأنها نشاط هدَّام يقوم به الفرد بقصد إلحاق الأذى بالآخرين؛ فيما يرى أدلر بأن السلوك العدواني هو التعبير عن إرادة القوة (شحيمي، 1994: 167).

وتوصلت دراسة بيري وبيري(1974) Perry&Perry إلى أن استجابة الألم التي تبديها الضحية تؤدي إلى تدعيم السلوك العدواني عند العدوانيين(منصور، 1984: 160).

ولقد كان شائعا في السابق أن الإحباط يقف وراء أشكال العدوانية، إلا أنَّ الدراسات الحديثة في مجال التحليل النفسي أظهرت أن العدوانية ناتجة عن دوافع داخلية لا شعورية، كما أظهرت دراسات باندورا (1973) Bandura؛ وباترسون(1975) Patterson أن العدوانية هي سلوك متعلم(القاسم وآخرون،2000: 116).

يأخذ العدوان عند الطفل عدة أشكال تتمثل في العدوان اللفظي كالسباب والشتم والتهديد، والعدوان الذي يظهر على هيئة إشارات ويتمثل في حركات اليد، والعدوان عن طريق الجسد كاستخدام اليد أو الرجل أو الأظافر أو الأسنان، وهناك العدوان نحو الذات ويتمثل في ضرب الرأس في الحائط وشد الشعر أو تمزيق الأدوات المدرسية.

ويمكن أن تتجه العدوانية نحو المعلم وتترجم بمعارضة منتظمة للمهمات المدرسية المقترحة و للأنظمة المفروضة ولتعليمات المعلم ؛ ولكنها يمكن أيضا أن تظهر اتجاه الزملاء ويكون التعبير عنها على شكل مزاح وإزعاج وتدافع عند دخول الصف، أو بدرجة أقل تظهر على شكل إلحاق الأذى بالغير وتحطيم الأغراض المدرسية؛ وأحيانا تكون المواد التربوية هي المستهدفة كتوسيخ الدفاتر وتمزيق الكتب وكسر الأثاث المدرسي(كاغلار،1997: 61).

وعن توزيع العدوان حسب الجنس، كشفت دراسة الببيلاوي(1990) أن نسبة انتشار السلوك العدواني بين الذكور أكثر منه لدى الإناث.

2- 2- أسباب العدوانية:

- النمو الجسمي والنشاط الزائد واضطرابات الغدد الدرقية.
- شعور الطفل بالفشل والإحباط المستمر.
- شعور الطفل بالكبت في حياته المنزلية.
- الشعور بالنقص أو الفشل في التحصيل الدراسي أو وجود نقص جسمي بسبب عاهة أو عيوب في النطق، فيجد الطفل في العدوان تعويضا له.
- شعور الطفل بالحرمان العاطفي.

- القسوة من قبل الوالدين أو أحدهما.
- إحساس الطفل بكراهية الوالدين أو المعلمين له.
- تقليد السلوك العدواني لدى الآخرين وبخاصة الوالدين.
- تشجيع الوالدين مما يؤدي إلى تدعيم إيجابي لهذا السلوك (دبابنة ومحفوظ، 1998: 190).

وعن علاقة السلوك العدواني بصعوبات التعلم، توصلت دراسة إبستين(1985) Epstein والتي جمعت تقريرا من77 معلما للتربية الخاصة عن عينة قوامها 727 طفلا لديهم مشكلات سلوكية، إلى وجود مجموعة سوء التوافق الاجتماعي تتمثل في العدوانية والجنوح وعدم التكيف مع الرفاق؛ إضافة إلى وجود مشكلات أخرى منها نقص الانتباه والقلق(بلمختار،2010: 183).

ويشير دانيال(2001) Daniel إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اجتماعيين ويشغلون أنفسهم عن تكوين الصداقات، وبالتالي يصبحون عدوانيين نحو أصدقائهم لأتفه الأسباب(عدس،1998، كما ورد في بحري وشويعل،2014: 10).

وفي دراسة قام بها هشام المكانين وبسام العبدلات وحسين النجادات(2014) أظهرت أن العدوانية من أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحسب تقديرات المعلمين.

وفي نفس إتجاه الدراسة السابقة، كشفت دراسة أسماء خوجة(2019) حول المشكلات السلوكية لدى34 تلميذا من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية أن أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي تشتت الانتباه، يليه النشاط الزائد، ثم السلوك الانسحابي، وأخيرا السلوك العدواني.

وظهر السلوك العدواني في المرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي10.76 ضمن ست مشكلات سلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في دراسة قامت بها بشقة سماح(2008).

وعلى الرغم من ترتيبه في المراتب الأخيرة ضمن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، يبقى السلوك العدواني سلوكا يطبع شخصية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ وعليه سعى بعض الباحثين من أمثال روك وفيسلر(1997) Rock&Fessler إلى وضع نموذج يبين خصائص ذوي صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات سلوكية ظهر فيه أنهم يعانون من مشكلات موجهة نحو الخارج كالنزعة إلى العدوان والتخريب(عبدالله، 2004، كما ورد في بحري و شويعل،2014).

3- الخوف المدرسي:

تعتبر المخاوف المرضية من المدرسة واحدة من عديد الاضطرابات السلوكية التي تنتشر بين أطفالنا في مرحلة الطفولة بصفة عامة ولا تجد اهتماما كافيا لدراستها، وهي من المشكلات التي قد يواجهها فئة من الأطفال في سنوات عمرهم الباكرة، وقد تستمر معهم بعد ذلك وقد تتسبب في إعاقة نموهم على المستويين الانفعالي والاجتماعي.

3 -1- تعريف الخوف المدرسي:

يرى جون بولبي(1991) Bowlby الخوف المدرسي بأنه "عبارة عن خوف شديد غير منطقي مرتبط بذهاب الطفل إلى المدرسة، والذي ينتج عنه غالبا فترات انقطاع جزئية أو كلية عن المدرسة ويصاحب هذا الخوف اضطرابات وجدانية وانفعالية شديدة تظهر في شكل أعراض مرضية كالخوف الحاد، والمزاج المتقلب، والاتجاهات غير السوية نحو المدرسة، وشكاوى بدنية دون ما أساس عضوي لها يلجأ إليها الطفل كوسيلة دفاعية لتأكيد بقائه في البيت"(شكشك، 2008: 75).

أما مجدي عبد الله (1997) فيرى أن الخوف المدرسي هو" الإحجام عن الذهاب إلى المدرسة بسبب القلق الزائد من البقاء بالمدرسة، ويعبر الأطفال المتخوفين من المدرسة عن هذا الإحجام في صورة استجابات طبيعية أو شكاوى جسمية يقنعون بها والديهم بإبقائهم في المنزل، ومن هذه الشكاوى الجسمية: الصداع، وألام بالبطن، والغثيان، والحمى،وألام عضلية، وإسهال أو إمساك،وتعب، و نعاس...الخ"(مخيمر وهبة، كما ورد في عبد الله ،2007: 160).

3- 2- أنواع الخوف من المدرسة:

يأخذ الخوف من المدرسة بين الأطفال عدة أشكال يختلف كل واحد منهما عن الآخر إختلافا واضحا:

- الخوف من المدرسة من النمط الحاد: يتميز هذا النوع من الخوف بأنه لا يترافق دائما بمشكلات سلوكية نفسية، وفي الوقت نفسه لا يكون الطفل الذي يقع ضحية لهذا النمط من الخوف من المدرسة قد عانى من مشكلات سلوكية أو نفسية، وبالتالي يكون خوف الطفل في هذه الحالة محصورا بالمدرسة فقط بينما تسير حياة الطفل خارج المدرسة سيرا سويا وطبيعيا، وهذا النمط من الخوف يمكن السيطرة عليه بسهولة وخلال فترة زمنية قصيرة نسبيا دون تدخل المعالج النفسي والاكتفاء بمساعدة الأهل فقط ضمن ظروف مناسبة (اليوسف،2002: 156).

– الخوف من المدرسة من النمط المزمن: يترافق هذا النمط من الخوف من المدرسة عادة بمشكلات سلوكية ونفسية شتى، أو يكون الطفل قد عانى سابقا من مشكلات نفسية وسلوكية وعدم التكيف، وهذا النمط من الخوف لا يكون محصورا بالمدرسة فقط ولكنه جزء من مشكلات سلوكية ونفسية تشمل مجمل الحياة الاجتماعية والنفسية للطفل، مما يؤدي بالطفل إلى الانسحاب اتجاه المواقف والتجارب والأنشطة التي تتطلب تكيفا فعالا، وبالتالي يؤثر ذلك على نمو الطفل الاجتماعي والنفسي ويحدث اضطرابات في الشخصية(سليمان،2006: 152).

إن عودة الطفل إلى مدرسته يحتاج إلى تعاون معلمه، ويجب عليه تفهم موقفه، وعند إجبار الطفل على العودة إلى المدرسة رغم معارضته وهو يصرخ ويبكي، قد يشعر الأبوان أنهما أصبحا عديمي الرحمة، ولكن عادة ما يتوقف الطفل عن البكاء حين يصل صفه، وحتى تأتي هذه اللحظة قد تصاحب الأم أو الأب نظرات غضب من الآخرين تدل على قسوتهما مع هذا الطفل(القوصي، 1998: 230).

وإذا استمر خوف الطفل من المدرسة مترافقا بمشكلات سلوكية ونفسية وعدم تكيفه دون معالجة فإن ذلك سيعيق تعلمه للمهارات والتفاعل مع الزملاء والأقران، وتنمية الحس الاجتماعي واكتساب المعرفة مستقبلا مما ينبئ بحدوث اضطرابات عُصابية وتكيف رجعي ضعيف وسلبي تجاه المواقف والاتجاهات التي تتطلب تكيفا فعالا وبالتالي الفشل في إنجاز الأعمال والمهمات التي تتطلب الاستقلالية والاعتماد على النفس، وهذا النمط من الخوف يتطلب تدخل المعالج النفسي أو السلوكي بأسرع وقت ودون تباطؤ (ميموني،2003: 84).

3-3 – أسباب الخوف من المدرسة :

– إن التعلق الشديد بالوالدين بصفة عامة والأم بصفة خاصة وشدة الارتباط بها وقلق الانفصال عنها يمثل أحد العوامل المساهمة في إحداث الخوف من المدرسة، إذ يرى إنجلش وبرسون(1980) أن ذهاب الطفل إلى المدرسة يتضمن صدمتين، فالأولى تمثلت في تجربة الانفصال عن الوالدين، أما الصدمة الثانية فتمثلت في الاتصال بأناس غرباء كالمعلمة والمدير والرفقاء الجدد ، وتظهر لدى الطفل أعراض إكلينيكية معينة، وتزداد مخاوفه أثناء ذهابه إلى المدرسة أو عندما يكون بالصف الدراسي (الرفاعي، 1995: 407)؛ وقد أشار إيماجاوا Imagawa (1974) بأن علاقة الطفل بوالديه تلعب دورا حثيثا في خوفه من المدرسة خاصة علاقته بأمه والتي يشوبها التبعية والحماية الزائدة، وذلك من خلال دراسة لحالة

الخوف من المدرسة اتضح أنها تتميز بالقلق والانطواء والانفعالية، كما أن علاقته بوالديه تفتقر إلى الاستقلالية(عبد المعطي،2003: 113).

– وجود مشاكل أسرية بين الآباء وتوتر العلاقات بينهم، وهنا يعتقد الطفل أنه من الضروري أن يبقى في المنزل لكي يحمي أمه من قسوة الأب، فقد توصّل برنستين وجارفينكل(1988) Pernstein&Gafinkel إلى أن الوالدين في عائلات الأطفال الذين يعانون من الخوف من المدرسة يصفون المناخ العائلي بالتوتر، والاضطراب، والانفعالية، ويعدُ هذا نقيض ما أظهرته أسر الأطفال الأسوياء من حيث أنها تعبّر عن التفاعل الإيجابي داخل المنزل والاتصال المباشر بين أفراد الأسرة (عبد الله، 2008: 476).

– سوء معاملة الآباء والمعلمين للطفل مما يؤدي إلى تكوين خبرات مؤلمة عن المدرسة والمعلم والتعليم بوجه عام.

– تسلط الآباء وشغفهم في السيطرة على كل حركات الطفل دون أن يتركوا له حرية التفكير، فعليه أن يطيعهم طاعة عمياء يتولد عنده الخوف من معارضتهم، وبالتالي قد يسبب هذا في خوفه من المدرسة؛ كما أن الخوف من العقاب الأبوي أو تعرض الطفل إلى سخرية الآباء من فشل الأبناء أو مقارنتهم بأطفال آخرين ناجحين دراسيا يؤدي إلى الخوف من الذهاب إلى المدرسة (الريماوي،2003: 80).

– الانتقال السريع للطفل من حالة إلى أخرى دون المرور بمراحل تساعده على تجاوز مخاوفه وأهمها أن الكثير من العائلات خاصة في المدن الصغيرة والأرياف لا تتوفر لهم إمكانية تهيئة أبنائهم قبل سن السادسة من العمر للمدرسة من خلال تسجيلهم في رياض الأطفال نظرا للدور المهم الذي تقوم به رياض الأطفال في تهيئتهم إجتماعيا ونفسيا للمدرسة.

– تترسخ استجابة خوف الطفل من المدرسة في الحالات التي يوافق فيها الأب أو الأم على عدم ذهاب الطفل إلى المدرسة.

– غالبا ما يعاني الطفل الخوف من المدرسة في أعقاب انقطاعه عنها بسبب الإجازة أو المرض، وعندما يعود إليها يشعر بالخوف، ويكثر هذا عند الأطفال الذين ينتمون إلى أسر يقل ويسوء فيها التواصل بين أفرادها وتنتشر فيها المشكلات السلوكية(قاسم،2007: 475).

ويمكن للمدرسة نفسها أن تثير الخوف عند الطفل إذا ارتبطت ببعض الأحداث المخيفة والمتمثلة في:

– الخوف من الاختبارات المدرسية.

– الخوف من الفشل نتيجة الشعور بعدم القدرة والكفاءة على الأداء.

– كثيرا ما يعاني الطفل من مخاوف اجتماعية أي الخوف من انتقاد التلاميذ والمعلمين له ومخاوف تعليمية في التحصيل الدراسي أو الفشل المدرسي(Ajuriguerra & Mercelli, 1983 :37، كما ورد في أغيات، 2012).

– الخوف من المعلم والذي قد يكون اكتسبه الطفل من أسرته وتهديد والديه بعقاب معلمه نتيجة قيامه بسلوك لا يرضيهما، وفي هذا المقام تقول عطية " إن الخوف يرجع إلى الصورة الذهنية السلبية التي تتكون عند الطفل منذ صغره عن المدرس أو المدرسة؛ إذ يُقدّمان له عن طريق الأبوين أو الأقارب أو وسائل الإعلام على أنهما سلطة لها صلاحيات التحكم وضبط السلوكيات المعوجة، كما أن دخول المدرسة يتواكب مع قهر آخر تمارسه الأسرة في البيت لضبط مواعيد المذاكرة والاستيقاظ والنوم، وكل هذا يساهم في تكوين صورة سلبية عن المدرسة يصعب تصحيحها فيما بعد" (خليل فاضل،1994: 59).

– إن أسلوب المعاملة القاسية من المعلم اتجاه زملاء التلميذ تؤثر فيه، فأصوات التلاميذ العالية وتوبيخ المعلمين عليها تحدث عند الطفل اضطرابا نفسيا وبالتالي تكون أحد أسباب خوف التلميذ من المعلم (شكشك،2008: 77).

– كذلك من أسباب خوف الطفل من المدرسة ما يحصل في المواقف التربوية المدرسية حين يعمد المعلم إلى تعنيف التلميذ حين يتطوع للإجابة ويخطئ، بل وجعل زملائه يسخرون منه ببعض الحركات التهكمية، وبالتالي يحجم عن المشاركة في المناقشة، وهذا ما يسبب في خوفه من المدرسة (بطرس،2010: 337)؛ فقد أشارت نتائج الدراسة التي أجراها الزيود والحباشنة(2006) أن الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين والاستهزاء والسخرية من زملائه هي من بين أسباب الخوف المدرسي(الزيود والحباشنة،2006: 142).

– إنعدام الثقة بالنفس فقد تجد التلميذ لا يشارك في الأنشطة الصفية، وربما يترك بعض الأسئلة الصعبة عليه بدون حل في دفاتره دون أن يسأل المعلم أو حتى زملائه عنها، وقد يغفل التلميذ في هذه الحالة عن العديد من المعلومات لأنها تحتاج إلى وقت وجهد وصبر في التعامل معها؛ إذ أنها تشعره بالخوف والحرج والحساسية الشديدة من الزملاء والمعلمين إن أخطأ في الإجابة، لذا يتجنب ما أمكن العمل مع الزملاء أثناء القيام بالأنشطة الصفية(الداهري،2005: 170).

– قد يتكون الخوف عند الطفل نتيجة عدم تقبله للوسط المدرسي وخاصة الصف الدراسي لأنه يمثل له مكان مغلق قد يحد من حريته ونشاطه خاصة إذا كان الصف مكتظا بالتلاميذ ولا يستجيب للمعايير الهندسية والجمالية.

– وهناك عامل آخر يرتبط بسلوك الخوف من المدرسة هو كثرة الواجبات المدرسية التي تفوق قدرات التلاميذ وإمكاناتهم والتي أصبحت تمثل عبئا ثقيلا على التلاميذ وتؤثر على نموهم وتعرضهم للاضطرابات وتظهر عليهم أعراض الخوف من الفشل الدراسي.

– وقد يكون الخوف من المدرسة مرتبطا بمواقف مدرسية معينة نتيجة لخبرات سيئة يعيشها الطفل في المدرسة مما يشعره بعدم الآمان والطمأنينة كعدم قدرته على حصوله على الجوائز التشجيعية في المدرسة من خلال التحصيل الأكاديمي، وهناك تلاميذ آخرين يشعرون بالخوف من حصولهم على درجات رديئة، ولهذا نجدهم يفضلون الصمت وعدم المشاركة في فصولهم أو مع الآخرين في أي نشاط ما ، وبالتالي قد يشعرون بعدم الآمان(الشربيني،2002: 92) و(Ajuriguerra&Mercelli,1983 :37).

– شعور الطفل بعدم قابليته من الأطفال الآخرين وزملائه في المدرسة، وقد يتحول هذا الشعور إلى فعل، حيث يتعرض لاعتداء جسمي من أصدقائه أو أشخاص آخرين سواء داخل المدرسة أو خارجها يجعله يفقد الشعور بالأمن، والخوف من تكرار ذلك الحادث.

– يعتبر النقص الجسماني كالقصر الشديد والنحافة الشديدة والتشويه الخلقي والسمنة المفرطة والإعاقة الجسمية كلها عوامل تسبب للتلميذ الشعور بعدم الثقة بنفسه والخوف من المحيطين به (الداهري،2005: 117) ؛ وهنا يظهر جليا أهمية اكتمال النمو لدى طفل المقدم على الدخول المدرسي الأول، حيث أن الفارق بين سنة عمرية له أهميته البالغة في تكيف الطفل مع متطلبات المدرسة.

وهكذا فإن أسباب الخوف من المدرسة تحوي التفاعل الحيوي المستمر بين مثلث: الطفل، والأسرة ، والمدرسة وما يحتويه هذا الإطار من ديناميات انفعالية واتجاهات نفسية وخلفيات ثقافية؛ ونتيجة لهذا ولأسباب أخرى تجعل الطفل خائفا من الذهاب إلى المدرسة، وقد لا يقدم أي سبب على الإطلاق لهذا الخوف، بينما يعزي بعض الأطفال الآخرين الخوف من الذهاب إلى المدرسة إلى جوانب متباينة في الحياة المدرسية كالخوف من أن يعتدي عليهم الأطفال الأكبر سنا أو أن يضايقوهم، وبعضهم يذكرون القلق الذي يشعرون به إزاء أدائهم المدرسي السيئ، أو الخوف من المدرسين الصارمين...الخ ، ويبقى

الخوف من المدرسة أو النظام المدرسي بصفة عامة هو العائق أمامه؛ ويرى الطبيب الألماني " لمب" أن من بين ألف طفل يراجعونه يكون نصفهم لديهم مخاوف مدرسية بحيث أنهم يشتكون من الصداع، والآم في البطن، وقضم الأظافر وغيرها من الاضطرابات والتي تزول أثناء الإجازات المدرسية، والذي قد تشكل في ذهن الطفل نتيجة لسماعه من غيره من الأطفال عن الثغرات الموجودة في المدرسة مثل: قسوة المعلم، واعتداءات الأطفال، والضبط والنظام الذي يجب الالتزام به داخل المدرسة وغيرها من الأشياء التي ينظر لها الطفل على أنها مواقف وحالات غير سارة (Ajuriaguerra & Mercelli, 1983 :37).

3-4- أعراض الخوف المرضي من المدرسة:

عادة ما يدعي الأطفال الذين يعانون من الخوف من المدرسة مبررات وجيهة كحيل ليتجنبوا بها الذهاب إلى المدرسة، فقد تظهر على هؤلاء الأطفال بعض الأعراض المرضية لتشمل:

أ- التغيرات الفسيولوجية: يشعر الأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة من عدة مظاهر فسيولوجية منها:

- شحوب الوجه واحمرار العينين وبرودة الأطراف.
- الصداع أو ألم بالمعدة، غثيان، دوار الرأس، والأعراض النفس-جسميةPsychosomatic.
- التغيرات في سرعة القلب والدورة الدموية فيزداد ضغط الدم في الحالات الحادة من الخوف، ويعمل القلب بسرعة تفوق طاقته.
- يشتد التنفس وتضطرب سرعة الشهيق والزفير، وفي بعض الحالات قد ينعكس الوضع فيكاد يتوقف التنفس.
- يتدفق هرمون الأدرينالين الذي تفرزه الغدتان فوق الكلويتين بشدة في الدم ، وهو هرمون قوي تؤدي الكميات القليلة منه إلى ازدياد سرعة النبض وارتفاع ضغط الدم، مما يساعد على ظهور علامات الخوف الجسمية المختلفة.
- ضعف قدرة وكفاءة المخ على العمل مما يؤدي إلى حدوث شلل مؤقت أو مستمر.
- تحدث تقلصات عضلية داخلية تتضح في صورة ردود أفعال انعكاسية (الرفاعي،1995: 402).

ب- التغيرات السلوكية: وتتمثل في:

- الارتعاش والبكاء.

- رفض الذهاب إلى المدرسة.
- الخوف من البقاء في المدرسة.
- الخوف من الذهاب إلى دورات المياه في المدرسة لأنها تعد غير مألوفة لدى الطفل.
- التوقعات السلبية اتجاه المعلمين(المعلمين غير عادلين وظالمين ويعطون واجبات كثيرة)، واتجاه الواجبات (لأنها كثيرة ومملة)، واتجاه نحو الزملاء(عدائيون وعدوانيون) (بطرس،2010: 231).
- ضعف أداء وإنجاز التلميذ، فالخوف لا يحفز التلميذ على الإبداع وإنما يجعله شخصا متقوقعا في قالب ضيق لا يستطيع تخطي حدوده (مدحت إبراهيم، 2002: 78).

جـ- التغيرات المعرفية:

وتشمل اضطراب التذكر وعدم القدرة على ترتيب الأفكار، وتشوش التفكير وتوقع الخطر مما يجعل الطفل محاصرا بمخاوفه، إضافة إلى أن التلميذ الخائف سرعان ما ينسى الأشياء الأساسية في حياته (عبد المعطي،2003: 292).

كما لا يستطيع التلميذ الخائف إدراك جميع ما يصل إلى حواسه من إحساسات إذ أن مراكز الترجمة الإدراكية بالمخ تضعف أو يبطل عملها إلى حد بعيد أثناء الشعور بالخوف.

د- التغيرات الانفعالية:

إن التلميذ الخائف من المدرسة لا يتميز بالثبات الانفعالي، بل يتميز بالتقلب الوجداني، فقد يتنكر لصديقه ويبدي له الكراهية الشديدة، ولا يكون في ذلك متصنعا فيما يبديه من مشاعر الحب والكراهية.

فإذا ما اشتد خوف التلميذ من المدرسة فإنه ينخرط في سلسلة من الانفعالات الشديدة وقد يصيبه الإغماء أو فقدان الوعي، وقد تظهر عليه أعراض هستيرية أثناء سيطرة هذه المخاوف عليه(عبد المعطي،2003: 293).

إن هذه الأعراض المذكورة تختلف حسب شكل الخوف المدرسي وموضوعاته وما يتركه من أثر على صحة التلميذ النفسية والجسمية وعلى تحصيله الدراسي.

ويتفق العلماء على أنه رغم تباين الأعراض (جسمية، ونفسية، ومعرفية) وتباين شدتها إلا أنهم لاحظوا أنها غالبا ما تحدث في الصباح قبل الذهاب إلى المدرسة، وقد تحدث أيضا أثناء وجود الطفل في المدرسة، إلا أنها تزول تماما بمجرد السماح للطفل بالبقاء في المنزل وعدم الذهاب إلى المدرسة، كما

تزول أيضا في نهاية الأسبوع وفي الإجازات المدرسية وفي العطل الصيفية، مما يدعّم وجود علاقة بين أسباب هذه الأعراض وبين المواظبة أو عدم الذهاب إلى المدرسة(السقا،1992 :199).

ومما أجمع حوله الباحثون الذين سبق ذكرهم أنه قد تولد لدى الطفل رغبة شديدة في رفض الذهاب إلى المدرسة، وإذا ذهب فإنه يبكي حتى يعود إلى منزله، وقد تتحول هذه الأفعال بفعل تراكمي إلى اضطراب سلوكي، ينتج عنه تأخر التلميذ في الدراسة ؛ بينما يرى كيلي(1973) Kelly أن المخاوف المرضية تفصح عن نفسها من خلال طرق وأساليب مختلفة، وبدرجات متنوعة ومتباينة من الحدة والشدة، وأن هذا يتوقف على عدة عوامل منها: سن الطفل ومستوى نضجه، فعلى سبيل المثال نجد الأطفال الصغار الذين يدخلون رياض الأطفال قد يبكون ويتصايحون، أو يتعلقون يائسين بأمهاتهم في حين يظهر على الأطفال الأكبر سنا الذعر الحاد أو بطء السلوك، إضافة إلى مشاعر أولية عبارة عن مشاعر خوف من شر مرتقب يصيبهم من خلال البقاء في المدرسة (نيفين، 1990 : 22).

وحسب حمودة(1991) تصاحب أعراض الخوف المرضي من المدرسة أعراض أخرى مثل: الخوف من الظلام ، والخوف من الوحدة ، واضطرابات في النوم، والانسحاب من الجماعة ، والاكتئاب الذي قد يصبح أكثر ثباتا بمرور الوقت، وكذلك الاعتمادية المفرطة على الأهل، كما ينتج عنه فشل التلميذ في الدراسة، أو عدم القدرة على التذكر عندما تطرح عليه بعض الأسئلة(أغياث، 2012 : 57- 58).

وتجب الإشارة إلى أن حدة خوف الطفل من المدرسة تتوقف على جنس الطفل وطبيعة شخصيته، ولا توجد دلائل لدى الباحثين على أن المخاوف ترجع في أصلها إلى عوامل وراثية، وتشير التقديرات العشوائية إلى أن طفلا واحدا بين كل ألف طفل يشخص بأن لديه خوفا من المدرسة ؛ ولكن النسب تختلف من منطقة تعليمية إلى أخرى، إلا أن هناك بعض الدراسات أشارت إلى أن هذا الاضطراب يحدث بالتساوي بين الذكور والإناث، وأنه يحدث بين الطبقات الاجتماعية والاقتصادية العالية أيضا ، كما وجد فيللر أن هذا الاضطراب يحدث عند الأطفال ذوي مستويات الذكاء المختلفة ولا يقتصر على الأطفال الذين يعانون من مشكلات دراسية فقط، وأن الخوف يظهر في ذروته في فترات هي 5 إلى 6 سنوات (شكشك، 2008 :77).

ونظرا لتأثيره على الحياة المدرسية، فقد إهتمت بعض الدراسات بعلاقة الخوف المدرسي بصعوبات التعلم، نشير هنا إلى دراسة جنان القبطان(2011) التي كشفت أن الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا

لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف (الخامس والسادس والسابع والثامن) من التعليم الأساسي بمدارس مسقط هي المخاوف المرضية، حيث بلغت نسبة المصابين بها 68.45 %.

ومن جهتها أظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها هند العزازي(2013) على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة فى المرحلة الإبتدائية والمقسمين إلى(144) ممن يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة، و(83) ممن يعانون من صعوبات تعلم فى الكتابة وجود إرتباط موجب دال احصائيا بين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم القراءة وذلك عند مستوى دلالة0.01 .jsc.journal.ekb

4-الخجل:

4 -1- تعريف الخجل:

يعتبر الخجل حالة عاطفية وانفعالية معقدة تنطوي على شعور بالنقص والعيب، وهي لا تبعث على الارتياح أو الاطمئنان في النفس(الجبلي،2005: 14).

والتلميذ الخجول هو تلميذ يعاني من عدم أو صعوبة القدرة على الأخذ والعطاء مع زملائه في المدرسة وخارج المدرسة ، ومن صفاته : الشعور بالنقص، وعدم الثقة بالنفس، والانطواء، والخوف من الآخرين، والقلق، وأحلام اليقظة، والحساسية المفرطة.

ومن أهم أضرار الخجل عند التلميذ أنه يمنعه من الاندماج في الحياة الاجتماعية – المدرسية مع زملائه سواء داخل الفصل أو أثناء اشتراكهم في الألعاب والنشاطات(الخالدي ووهبي،1997: 196).

4- 2- أعراض الخجل:

يصاحب الخجل أعراض متعددة صنفها Pilkons&Norqwood كما يلي:

أ- أعراض سلوكية: ومن مظاهرها الكبح والسلبية، وتجنب الاتصال البصري، تجنب المواقف الاجتماعية، التحدث بصوت منخفض جدا، حركات جسدية غير ملائمة إما بقلتها أو زيادة الإفراط في الابتسام، عدم الطلاقة اللفظية،عدم المبادرة الاجتماعية، الانسحاب الاجتماعي والصمت في المواقف التي تتضمن تفاعلا اجتماعيا، انخفاض توكيد الذات .

ب – أعراض فسيولوجية : زيادة دقات القلب، التعرّق ،الارتجاف، جفاف الفم، الشعور بالغثيان.

جـ- أعراض معرفية : انخفاض تقدير الذات، حمل أفكار سلبية حول المواقف والآخرين، يجد صعوبة في مواجهة الآخرين،عدم الاستفادة من المواقف الاجتماعية.

د- أعراض انفعالية: ومن مظاهرها ظهور انفعالات سلبية كالارتباك والشعور المؤلم بالذات، الشعور بالاستحياء، الحزن الشعور بالوحدة، والقلق والشعور بعدم الأمان(القمش والمعايطة،20007: 226).

إن التلميذ الخجول لا يمثل أية مشكلة سلوكية أو انضباطية، فهو على العكس تماما، فبينما يجتهد العديد من زملائه لجذب الانتباه إليهم – ولو بشكل مزعج- تجد التلميذ الخجول يبذل نفس الجهد في محاولة تجنب اهتمام الآخرين به؛ ونظرا لأنه يخشى لفت الأنظار إليه، فإنه يفضَل إخفاء نفسه في خلفية الأحداث؛ والعيش منعزلا ومنزويا عن رفاقه، وهو بذلك يجد صعوبة في الاتصال بهم والتفاعل معهم، والمبادرة في الكلام والمشاركة في المناقشات، وهو يتراجع أمام أبسط القرارات التي يجب أخذها في الحياة الاجتماعية (منصوري، 2015: 57).

وقد يسيء المعلم تفسير خجل التلميذ، حيث يظن أن إحجامه عن المشاركة في الفصل يرجع إلى عدم قدرته على الفهم، حتى أنه قد يخلص إلى أنه بطيء في التحصيل الدراسي، فيتجنب توجيه الأسئلة إليه أثناء الدرس معتقدا أنه يجهل الإجابة؛ عندها ستبدأ توقعات المعلم الخاطئة بشأن مستوى التلميذ تتحقق، حيث تتزعزع ثقة التلميذ بنفسه وتفتر همته، الأمر الذي يقوده إلى المزيد من العزلة والانسحاب، فلا يستطيع أن يركز فكره للاستماع ولا للإجابة أو الفهم، مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

ومن الدراسات القليلة التي إهتمت بعلاقة الخجل بصعوبات تعلم، نشير إلى دراسة مارجليت(1989) Margelitte حول التوافق الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم ممن لديهم مشكلات سلوكية مقارنة بالتلاميذ العاديين، حيث توصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم أكثر إنطواءا من التلاميذ العاديين.

كما أظهرت دراسة حاكم(2019) أن سلوك الخجل يعتبر من أهم أنماط السلوك الإنسحابي الأكثر انتشارا وبنسب متفاوتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

5 – القلق:

5-1 تعريف القلق:

القلق هو حالة من التوتر الشامل والمستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسيمة (بلقيس داغستاني، 2015).

وعن مصدره ، ينشأ القلق عند الأطفال كاستجابة لمراحل التطور المختلفة ، ويرى شتاينز (نقلا عن صالح والسمبري،08:2009) أنه ينشأ لدى الأطفال عندما يبدأون في تعلم مهارات جديدة وقدرات

جديدة،ومن أهم أنواع القلق قلق الانفصال وهو شعور غامض غير صار مصحوب بالخوف والتوتر نتيجة شعور الطفل بوجود خطر يهدده وهو الخوف من فقدان الأم وانفصاله عنها.

إن القلق هو أحد المخاوف المهمة التي يعاني منها الأطفال، وفي الغالب يظهر القلق كجزء من النمو وبشكل نمطي حوالي الشهر الثامن، ويبلغ أوجه منتصف السنة الثانية، ويختفي ثم يعود للظهور مرة أخرى في بداية السنة الرابعة إلى الخامسة أين يقلق هؤلاء الأطفال من الانفصال– بصفة خاصة عن الأم – ؛ ويفترض أن قلق الانفصال يضمحل في سن السادسة لتحل محله المخاوف المرضية أو الأمراض الجسمية، وقد سمى فرويد هذا القلق "بقلق الخصاء "(القمش والمعايطة،2007 :258).

وينقسم القلق من حيث المصادر المثيرة إلى:

- القلق الموضوعي العادي، وفيه يكون مثير القلق خارجيا ومعروفا سببه.
- القلق الذاتي العادي وفيه يكون مثير القلق داخليا كخوف الفرد من تأنيب الضمير.
- القلق العُصابي، وهو أعقد أنواع القلق، حيث أن سببه داخلي غير معروف، وهو ما يسمى بالقلق اللاشعوري، وهناك القلق الشامل الذي يشمل جميع جوانب حياة الفرد (الطيب، 1994: 89 – 90)

وهناك تصنيف آخر للقلق يشمل القلق العام، وهو قلق غير مُحدَّد الموضوع، بل يكون غامضا وعائما، وهناك القلق الثانوي، وهو القلق الذي يكون عرضا من أعراض الأمراض النفسية(داغستاني،11:2015).

5 – 2– أسباب القلق:

يختلف قلق الأطفال عن قلق الراشدين، وذلك بسبب عدم نضج الأطفال وإعتماديتهم وخبراتهم المحدودة في الحياة، بالإضافة إلى تعرضهم لتغيرات كثيرة قد تمثل ضغوطا بالنسبة لهم كالالتحاق بالحضانة أو بداية الدخول إلى المدرسة ، أو غياب أحد الوالدين بسبب سفر طويل ، أو وفاة أحدهما ، أو عودة الأم إلى العمل بعد توقفها عنه ، أو الانتقال إلى منزل جديد، مما يؤدي إلى شعور الطفل بالقلق و العجز وعدم الارتياح (عن أسامة مصطفى،2011: 329)؛ ففي دراسة قامت بها إبكنس(2007) Epkins هدفت إلى التعرف على القلق الاجتماعي وعدم الشعور بالطمأنينة لدى الأطفال كما يعبّر عنها الطفل والوالدين، والتي شملت 211 طفلا، واستخدمت الباحثة مقياس القلق الاجتماعي المعدل للأطفال لرينولدز وريتشموند واستمارة الاكتئاب للأطفال لكوفكس. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر المخاوف العامة كانت أكثر ارتباطا بظهور القلق الاجتماعي، وأن مشكلات المدرسة كانت من أكثر العوامل

المسببة لعدم الشعور بالطمأنينة ،كما اتضح أن كلا من القلق الاجتماعي والشعور بعدم الطمأنينة كان ذا دلالة إحصائية بمستوى الخوف والتحصيل الدراسي، والخوف من تقدير الآخرين (صالح والسمبري، 2009 : 10).

يمكن إيجاز أسباب القلق في الآتي:

- الانفصال المؤقت للأم عن طفلها خلال مرحلة المهد.
- خوف الطفل من فقدان الحب من قبل الوالدين هو أحد مصادر القلق خلال هذه الفترة.
- يرى فرويد Freud أن السبب الرئيسي للقلق هو شعور الطفل بغياب أمه وابتعاده عنها.
- مشكلات الطفولة التي تنشط ذكريات الصراعات في الماضي، والطرق الخاطئة في تنشئة الأطفال مثل القسوة والتسلط، والحرمان من العطف. (بلقيس إسماعيل داغستاني ص12)

5 –3– أعراض القلق عند الأطفال :

يرى عبد الخالق والنبال(1990) أن الأطفال المصابين بالقلق يتسمون بالحساسية المفرطة و المخاوف الغير واقعية، والخجل والجبن، والخوف من المدرسة، ونقص الشعور بالثقة .

وبشكل أكثر تفصيلا يمكن إيجاز أعراض القلق في مايلي:

الأعراض الانفعالية، وتتمثل في:

– البكاء لفترات طويلة.

– عدم الثبات الانفعالي .

– كثرة الحركة وعدم الاستقرار .

☜ الأعراض الفسيولوجية:

– زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ومن ثم زيادة الأدرينالين في الدم ومن ثم تظهر بعض الأعراض مثل اضطراب النوم، الصداع ، زيادة ضربات القلب ، جفاف الحلق، اضطرابات الشهية، زيادة مرات التبرز و التبول .

☜ الأعراض المعرفية:

–عدم القدرة على التركيز.

-عدم القدرة على الانتباه.

-عدم القدرة على التذكر.

-عدم القدرة على تنظيم المعلومات.

- التوقع المستمر للخطر والشر والكوارث سواء في الحاضر أو المستقبل (موت أو فقد أو انفصال عن من يحبهم ، فشل في الدراسة ، حدوث مشكلة له) .

☜الأعراض الاجتماعية:

إن الانشغال بتوقع الشر يعوق الطفل عن إقامة علاقات اجتماعية سليمة وتظهر أعراض القلق فيما يلي:

- تجنب التفاعل مع الآخرين .
- نقص المهارات الاجتماعية بسبب التوجس و الخوف من الآخرين.
- نقص توكيد الذات والثقة بالذات في المواقف الاجتماعية (مخيمر وعلى،2007 :137).

وعن علاقة القلق بصعوبات التعلم، يرى أحمد عواد(1997: 96) أن القلق هو نتيجة حتمية لصعوبات تعلم الحساب؛ كما كشفت الدراسة التي قامت بها حوكي ومنصوري (2017) أن نسبة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية الذين لهم قلق قدرت بـ 71 %(30 تلميذا من أصل 42) من الجنسين.

وفي دراسة جنان القبطان(2011) إحتل اضطراب القلق المرتبة الثانية ما بين الاضطرابات النفسية التي يشكو منها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، حيث بلغت النسبة 58.89 %.

أما عن علاقة القلق بصعوبة القراءة يرى الباحثون أن الفشل المتكرر للطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يجعله يعيش حالة إحباط شديد ينتج عنها نقص أو فقدان لتقدير الذات والذي يولد بدوره مشاعر النقص والخجل والخوف من الفشل، فيصبح الطفل يعيش في حلقة مفرغة تؤدي إلى الشعور بعدم الأمان والقلق (مراكب،2011).

إن الاستنتاج الأخير تؤكده دراسة الياجري حول بعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والطلبة العاديين في المرحمة الابتدائية في مملكة البحرين، والتي أظهرت

نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.01 في متغير القلق بين مجموعتي الطالبات العاديات وذوات صعوبات التعلم وذلك لصالح ذوات صعوبات التعلم(الرشيدي وبحراوي،2013: 2025).

وفي نفس الموضوع، كشفت دراسة بن عبد السلام ونواني(2016) التي أجراها على 60 تلميذا يدرسون في الصف الرابع من التعليم الابتدائي بمنطقة تامنغست عن وجود علاقة موجبة بين القلق وصعوبات القراءة.

ومن جهتها أظهرت دراسة محمود وصابر(2004)التي هدفت الكشف عن بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط، أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون عل درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي(الانفعالي والفسيولوجي والمعرفي) (القبطان،2011: 69).

6- السلوك الانسحابي:

إن السلوك الانسحابي مشكلة سلوكية معقدة نوعا ما ذات جوانب متعددة، وقد تكون هذه المشكلة دليلا على عجز في الأداء أو عجز في المهارات، وفي كلتا الحالتين فهذه الظاهرة يصاحبها فقدان الاهتمام بالأشخاص وبالأحداث والأشياء الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب والخجل والقلق والخوف وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة.

6 -1 تعريف السلوك الانسحابي:

عرف معجم علم النفس السلوك الانسحابي على أنه " نمط من السلوك يتميز بإبعاد الفرد نفسه عن القيام بمهمات الحياة العادية، ويرافق ذلك إحباط وتوتر وخيبة أمل، كما يتضمن الانسحاب الاجتماعي الابتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية العادية، ويصاحب ذلك عدم التعاون وعدم الشعور بالمسؤولية ، و أحيانا الهروب إلى درجة ما من الواقع الذي يعيشه الفرد (القمش والمعايطة،2007 : 233).

ويعرف كمال سيسالم السلوك الانسحابي" بأنه أحد المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وهو السلوك الذي يعبّر عن فشل الطفل في التكيف مع الواقع ومع متطلبات الحياة الاجتماعية، وأن من مظاهر هذا النوع من السلوك الانطواء على الذات، وأحلام اليقظة، والقلق الزائد وادعاء المرض، والخوف، وعدم الرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين (سيسالم،2002: 418).

في حين يعرفه السرطاوي وآخرون بأنه " ذلك السلوك الموجه نحو الداخل أو نحو الذات. وأنه يتضمن البعد من الناحية الجسمية والانفعالية عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية، وأن الكثير من الأطفال المضطربين سلوكيا يظهرون انسحابا من المواقف الاجتماعية، والعزلة والاستغراق في أحلام اليقظة، والكسل والخمول؛ وأن مثل هؤلاء الأشخاص لا يستجيبون لمبادرات الآخرين، ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم، ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك، وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأشخاص، ذلك أن السلوك الإنسحابي هو ما يظهره الأشخاص شديدو الاضطراب ، وقد يطلق عليه في بعض الكتابات أسم ذهان الطفولة (السرطاوي وآخرون،2002: 273).

فالسلوك الانسحابي إذن هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، إذا حاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين، فإنه يخفق في المشاركة ولاسيما في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب ، بالإضافة إلى الافتقار إلى التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية أو بناء صداقة مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة، وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال حياة الفرد(خولة يحي،2000: 193).

إن السلوك الانسحابي إذن هو سلوك يميل فيه الطفل إلى الإحجام عن التفاعل مع الآخرين، وتجنب ذلك في كافة المواقف، مما يؤدى إلى عزلته. وقد تعددت المصطلحات والأوصاف التي استخدمت في أدبيات التربية الخاصة وأدبيات علم النفس لوصف سلوك الانسحاب الاجتماعي، فمنها على سبيل المثال العزلة الاجتماعية والانطواء على الذات ، والانسحاب الناتج عن القلق.

ومن الجدير بالذكر أن حوالي 10% من أطفال المدرسة الابتدائية لا يتم اختيارهم من قبل أي أحد من زملائهم كأقران يمكن قضاء الوقت معهم؛ وهؤلاء الأطفال قد يتم نبذهم بشكل مقصود من قبل الآخرين أو يتم تجاهلهم. ويحدث هذا الشكل المتطرف من العزلة عندما ينسحب الأطفال على الدوام أو في أغلب الأوقات إلى عالمهم المتخيل الخاص، وهذا النوع من الانسحاب الاجتماعي يتطلب تدخلا متخصصا على الفور(شيفر وميلمان، 1989: 388).

وهنا يبرز دور وأهمية مرحلة قبل المدرسية Preschool ، إذ أن الطفل يقضي سنة كاملة مع أقرانه، يكون قد تعرّف على الأكثرية منهم ، وكسب ودهم ، وربط علاقات حتى ولو كانت محدودة فهي مفيدة

لتكيفه الاجتماعي داخل المدرسة، ثم ينتقلون معا في العام الموالي إلى السنة الأولى ابتدائي؛ كما يبرز دور النضج اجتماعي لدى الطفل في التقليل من مظاهر السلوك الانسحابي.

6-2- مظاهر وأعراض السلوك الانسحابي: تتمثل مظاهر هذا السلوك في ما يلي :

- العزلة وتجنب المبادرة إلى التحدث مع الأقران في الصف وخارج الصف.
- صعوبة الاشتراك أو أداء نشاطات مشتركة مع الأقران.
- الشعور بعدم الارتياح لمخالطة الآخرين والتفاعل معهم.
- الفشل في المشاركة في الأنشطة المدرسية وفي تكوين علاقات مع الآخرين.
- نقص المهارات الاجتماعية اللازمة للاستمتاع بالحياة الاجتماعية.
- أصدقاؤه قليلون ونادرا ما يلعب مع الأطفال الذين هم في سنه.
- يسبب الانسحاب الاجتماعي ابتعاد الأقران عن الطفل المنسحب وعدم اللعب معه سواء في البيت أو في المدرسة، كما أن انسحاب وابتعاد الطفل يسبب له عدم نضج اجتماعي وعدم القدرة على تمثيل الأدوار الاجتماعية ونقصا في التعليم الاجتماعي والإدراك الاجتماعي والنمو المعرفي.

6-3- أنواع السلوك الانسحابي:

حسب الدراسات التي اهتمت بهذا السلوك، هناك نوعان من السلوك الانسحابي وهما:

أ- السلوك الانسحابي البسيط: يتضمن الانعزال والابتعاد عن الآخرين وعدم إقامة علاقات صداقة معهم والامتناع عن المبادرة بالحديث بشكل مستمر وعدم اللعب مع الآخرين وعدم الاهتمام بالبيئة المحيطة، بالإضافة إلى أنه يتصف بالخمول وعدم النضج، كما يقتنع بالمشاهدة دون المشاركة.

ب- السلوك الانسحابي الشديد : حيث يرى الطفل الآخرين مصدر ألم وعدم راحة ، لذلك يلجأ للانعزال عن الآخرين، ويكون عند هذا النوع من المنسحبين اجتماعيا سوء تكيف قد يؤدي إلى ظهور اضطرابات شديدة في حالة عدم التدخل في الوقت المناسب.

6 -4- قياس وتشخيص السلوك الانسحابي :

هناك ثلاثة أساليب رئيسية لقياس السلوك الانسحابي لدى الأطفال وهي:

أ- الملاحظة الطبيعية : وهي الأكثر استخداما، وتتمتع هذه الطريقة بالصدق الظاهري حيث أنها تتضمن ملاحظة أنماط تفاعل الطفل في المواقف الطبيعية بشكل مباشر، وكذلك فإن هذه الطريقة تمكن الباحثين

من قياس السلوك بشكل متكرر ودراسة المثيرات القبلية والبعدية المرتبطة بسلوك الطفل، وذلك له أهمية كبيرة في تحليل السلوك وبالتالي وضع الخطط العلاجية المناسبة .

ب- المقاييس السوسيومترية: حيث تشتمل عادة على تقدير الأقران للسلوك الاجتماعي والمكانة الاجتماعية للطفل، وقد أصبحت هذه الطريقة من الطرق المستخدمة على نطاق واسع.

ج- تقديرات المعلمين: وتتضمن هذه الطريقة توظيف قوائم التقدير السلوكية والتي يقوم المعلمون باستخدامها لتقييم الانسحاب الاجتماعي للأطفال، وتشمل هذه القوائم جملة من الأنماط السلوكية الاجتماعية التي يطلب من المعلمين تقدير مدى إظهار الطفل لها(القمش والمعايطة،2007: 239).

ونظرا لتأثير سلوك الانسحاب الاجتماعي على حياة الطفل في المدرسة وبخاصة من الجانب المعرفي وما يرتبط به من صعوبات تعلم، فقد قام الباحثون من دراسة ذلك السلوك، وهذا لإظهار خطورته على المستوى الشخصي والاجتماعي، ولمحاولة إيجاد طرق لعلاجه والتقليل من مظاهره؛ ومن تلك الدراسات، دراسة مارجليت(1989) Margelitte حول التوافق الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم ممن لديهم مشكلات سلوكية مقارنة بالتلاميذ العاديين، وقد كشفت الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر إنطواءا من التلاميذ العاديين، وأن فئة التلاميذ العاديين أظهرت قدرا أكبر من الاستقلالية والمرونة في العلاقات الاجتماعية مقارنة مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم(بلمختار،2015: 196).

وفي نفس الاتجاه، كشفت الدراسة التي أجرتها مريم العصيمي(2012) على تلاميذ الصفوف الثالث والرابع والخامس من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية وأقرانهم العاديين بدولة الكويت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإنسحاب الإجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم ولصالح ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وعن ترتيب السلوك الانسحابي ضمن مجموعة المشكلات السلوكية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، أظهرت دراسة أسماء خوجة(2019) أن السلوك الانسحابي هو سلوك يميّز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية سواء في القراءة أو الكتابة أو الحساب. وكشفت دراسة بشير معمرية وماحي براهيم(2007) التي كانت حول صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي بمدارس بمدينتي باتنة وتازولت، أن أكثر المشكلات السلوكية المرافقة لصعوبات التعلم الأكاديمية حسب ترتيبها هي السلوك الإنسحابي، والنشاط الزائد، وسلوك التمرد في

المدرسة ؛ وهو نفس الترتيب الذي كشفت عنه دراسة بشقة سماح (2008) حيث أظهرت أن أكثر المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الألكاديمية للعينة الكلية للطورين والجنسين هي السلوك الإنسحابي بمتوسط حسابي قدره 16.82، ثم النشاط الزائد بـ 15.64، ثم السلوك الاجتماعي المنحرف بـ 13.46، ثم سلوك التمرد في المدرسة بـ 11.31، ثم السلوك العدواني بـ 10.76، فالعادات الغريبة واللازمات العصبية بـ 10.47.

كما توصلت دراسة هشام المكانين وبسام العبدلات وحسين النجادات (2014) إلى أن أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحسب تقديرات المعلمين هي النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، ثم الإنسحابية، ويليها العناد، ثم العدوانية.

رغم الإختلاف البسيط في ترتيب السلوك الانسحابي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية في الدراسات السابقة إلا أنه يعتبر بحق مشكلا سلوكيا لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم لأن النشاط التعليمي هو نشاط إجتماعي وأن علاقات التلميذ بأقرانه تعطينا فكرة وصورة عن مدى تكيفه المدرسي وعلى صحته النفسية ، فقد أشار ويشير دانيال(2001) Daniel إلى أن هؤلاء يصبحون عدوانيين نحو أصدقائهم لأتفه الأسباب، وهم أقل استقرارا وأكثر خوفا(عدس، 1998 ، كما ورد في بحري وشويعل،2014 :10).

7 –الكذب:

الكذب نزعة خطيرة وسلوك اجتماعي غير سوي تنتج عنه كثير من المشكلات الاجتماعية، فضلا عن أن تعود الطفل على الكذب يجعله يشب كذابا لا يحترم الصدق والأمانة. وقد تشغل هذه المشكلة بال كثير من الآباء والأمهات، في حين أن البعض لا يعير كذب أطفالهم أي اهتمام.(أسامة مصطفى،2011 : 101).

فالكذب وقطبه الأخر الصدق سلوكان مكتسبان ولا يورثان شأنهما في ذلك شان الأمانة، والكذب سلوك إجتماعي غير سوي يؤدي إلى عديد من المشكلات الاجتماعية (عدم الصدق، والخيانة) والكاذب يعتمد ذلك السلوك لتغطية الأخطاء والذنب أو حتى الجريمة كما هو الحال في الأحداث الجانحين ، أو التخلص من العقاب ، ويرتبط الكذب بالسرقة والغش ، فخلف كل منهما تكمن الأمانة ، نظرا لأن الكذب عدم أمانة في القول ، والسرقة عدم أمانة في حقوق المجتمع وأفراده ، والغش تزيف للواقع من قول أو فعل.

وحسب اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (2002)NJCLD تظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية ومن أكثر المشكلات السلوكية ارتباطا بصعوبات التعلم النشاط الزائد والانسحاب والعدوانية والكذب (NJCLD, 2002 ، كما ورد في الشاذلي، 2012 : 163).

7 – 1– تعريف الكذب:

يعرف ديبرا Duprat الكذب على أنه واقعة نفسية اجتماعية، ومحاولة إيحاء شفهية يعمل الفرد بواسطتها وبصورة متفاوتة في القصد على إقناع الآخر بمعتقد لا يتطابق مع الحقيقة(منصوري،2008: 134).

7– 2 – أنواع الكذب :

الكذب عند الأطفال له أشكال مختلفة تختلف باختلاف الأسباب الدافعة إليه، ومن هذه الأشكال:

– الكذب الخيالي: حيث ينسج الأطفال بسعة خيالهم قصصا ومواقف ليس لها أي أساس من الواقع.

– الكذب الإلتباسي: وسببه أن الطفل لا يمكنه التميز عادة بين ما يراه حقيقة واقعية وما يدركه واضحا في مخيلتهم.

– الكذب الإدعائي: ومن أمثلته أن يبالغ الطفل في وصف تجاربه الخاصة ، ليحدث لذة ونشوة عند سمعيه.

– الكذب ألغرضي أو الأناني: وقد يكذب الطفل رغبة في تحقيق غرض شخصي، ويسمي هذا النوع بالكذب الغرضي أو الكذب الأناني.

– الكذب الانتقامي: في أحيان كثيرة يكذب الأطفال ليتهموا غيرهم باتهامات يترتب عليها عقابهم أو سوء سمعتهم ، أو ما يشبه ذلك من أنواع الانتقام .

– الكذب الدفاعي: من أكثر أنواع الكذب شيوعا الكذب الدفاعي أو الكذب الوقائي، فيكذب الطفل خوفا مما قد يقع عليه من عقوبة.

– كذب التقليد: كثيرا ما يكذب الطفل تقليدا لأحد والديه، ولمن حوله.

– الكذب العنادي: وأحيانا يكذب الطفل لمجرد السرور الناشئ من تحدي السلطة، وخصوصا إن كانت شديدة الرقابة والضغط قليلة الحنو.

– الكذب المرضي أو المزمن :أحيانا يصل الكذب عند الشخص إلى حد انه يكثر منه، ويصدر عنه أحيانا على الرغم من إرادته (أسامة مصطفي، 2011 : 102–103).

7 – 3 –أسباب الكذب:

يكمن خلف الكذب عدد من العوامل و الأسباب التي تدفع الطفل إلي الكذب منها:

أ–التنشئة الاجتماعية.

ب–التفكك الأسري.

ج–الاستعداد للكذب .

د–عامل الهروب من العقوبة .

هـ–عامل التعزيز .

– ومن بين الأسباب العامة للكذب كما أو ضحها شارلزشيفز، هورد ميلما(1989) .

– الإنكار: طريقة لتجنب الذكريات المؤلمة وكذلك المشاعر والخيالات.

– التفاخر: التفاخر والتباهي كي يحصل على الإعجاب.

– الولاء: يكذب الطفل كي يحمي أطفالا آخرين.

– المكسب الشخصي: من أجل الحصول على مكاسب شخصية.

– صور الذات: يكون قد قيل للطفل مرا ربانه كاذب حتى أصبح مقتنعا بذلك.

– عدم الثقة: اعتاد الأبوان أن لا يثقا بالطفل و لا يصدقانه عندما يخبرهما بالحقيقة، وبالتالي يفضل أن يكذب(شيفر، وميلمان،1989: 455).

إن الكذب إذا اسفحل وطبع سلوك التلميذ ، فإنه يؤثر على نفسيته وعلى علاقاته مع زملائه ومع معلميه.

خلاصة الفصل :

تناولت الباحثة في هذا الفصل التعرف عن قرب على المشكلات السلوكية عند الأطفال وذلك من خلال الإشارة لبعض التعاريف المتنوعة للمشكلات السلوكية مع محاولة إعطاء تعريف شامل ومشترك بين هذه التعاريف يتماشى وموضوع الدراسة، كما تناولت أهم تصنيفات المشكلات السلوكية وأهم الأسباب المؤدية إليها بشكل عام، وتناولت أيضا أبرز أشكال الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمشكلات السلوكية الأكثر شيوعا بين الأطفال خاصة منهم أطفال المرحلة الابتدائية من خلال تعريفها و ذكر أهم الأسباب والعوامل التي أدت إليها بداية بالعوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية إلى العوامل الأسرية والعوامل المدرسية، ودور كل عامل من هذه العوامل في ظهور المشكلات السلوكية عند الأطفال، وفي الأخير تناولت الباحثة كيفية تقييم وتشخيص الاظطربات السلوكية.

وما يميّز هذا الفصل هو تدعيم كل مشكل سلوكي بمجموعة من الدراسات السابقة التي بينت علاقة صعوبات التعلم مجتمعة ومنفردة بالمشكلات السلوكية خاصة منها الدراسات الحديثة وهذا لإثراء الفصل نظريا.

الفصل الثالث

صعوبات التنعلم الأكاديمية

- تمهيد
- تعريف صعوبات التعلم
- صعوبات التعلم وبعض المفاهيم القريبة منها
- نسبة إنتشار صعوبات التعلم
- العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم
- محكات صعوبات التعلم
- أنواع صعوبات التعلم

* صعوبات التعلم الاكاديمية

- صعوبات تعلم القراءة
- صعوبات تعلم الكتابة
- صعوبات تعلم حساب
- خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر التحصيل الدراسي للتلميذ واكتسابه المعرفة في مختلف مستوياته التعليمية الهدف الأساس من وراء العملية التعليمية، ودليل على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ونجاح الخطة التربوية، وتعطي المجتمعات المتقدمة أهمية كبيرة للتحصيل الدراسي واكتساب المعرفة، وتتخذهما معيارا لرقيها واتجاهها نحو تطوير نفسها ونموها حضاريا، ولا يظهر هذا الاهتمام من طرف الدولة فقط، بل من الأولياء والمعلمين والمسؤولين عن العملية التعليمية ؛ إلا أن المهتمين بشؤون التربية والتعليم خاصة المعلمين يلاحظون وجود فروقا بين تلاميذ التعليم الابتدائي عندما يلتحقون بالمدرسة من حيث قدراتهم على استيعاب القراءة والكتابة والحساب وغيرها من المواد الدراسية، حيث نجد من التلاميذ من هو متفوق مدرسيا، ومنهم من هو عادي في تحصيله الدراسي، ومنهم من هو ضعيف في ذلك ؛ ويتأثر ضعف التحصيل الدراسي بعوامل متعددة ، منها العوامل الأسرية والصحية والاجتماعية والتربوية والنفسية، إلا أن هناك أطفالا لديهم مستوى ذكاء وقدرات عقلية عادية أو مرتفعة ، ولا يشتكون من أية إعاقة حسية أو حركية أو ذهنية ، ولكنهم لا يستطيعون مسايرة المناهج التربوية ، ومن ثم يتدنى تحصيلهم الدراسي، وقد ينتمون إلى فئة الفاشلين دراسيا، وهو ما يعرف في التربية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أشار (غني،2010: 144) أن هناك 10 إلى20% من الأطفال سبب صعوبة التعلم لديهم وجود اضطراب منشأه اختلال بالجهاز العصبي ويطلق عليه "اضطراب التعلم"؛ويعني وجود مشكلة في التحصيل الدراسي في واحدة من هذه المواد أو أكثر (القراءة/أو الكتابة/ أو الحساب) ، وعلى العكس من الإعاقات الأخرى، فإن إعاقة التعلم هي إعاقة خفية لا تترك أثرا واضحا على الطفل، ما يعرقل سرعة التدخل والمساعدة والمساندة، وهو ما أصبح يحيّر الأولياء والأخصائيين التربويين والسيكولوجيين، وهذا ما أدى إلى انتشار وتوسع وتنوع برامج التربية الخاصة، وتكاتف الجهود لبناء وإعداد الأدوات والإختبارات وأساليب التشخيص والتقويم، وإصدار مجلات علمية متخصصة في صعوبات التعلم كمجلة of learning disabilities Journal ، وإلى تأسيس مراكز ومنظمات عالمية مهتمة بهذا الإضطراب كالجمعية الكندية لصعوبات التعلم ، والمركز الوطني الأمريكي لصعوبات التعلم، والمنظمة العالمية لصعوبات

التعلم ، والتي غالبا ما تكون مكونة من باحثين في مجالات مختلفة كعلم النفس وعلم الأعصاب وطب الأطفال ، أو من خلال دراسات فردية لمتخصصين كما هو الحال في دراسات عبد العزيز السرطاوي ومصطفى الزيات وأحمد عواد وغيرهم ، والذين يحاولون فهم الحالة وخصائصها وكيفية تشخيصها والبرامج الناجعة لمواجهة الظاهرة والحد من أضرارها، يقينا منهم أنه كلما كان الكشف مبكرا كانت نجاعة وفعالية البرنامج العلاجي أيسر وأسهل ، مما يخفف العبء على الفرد والمجتمع ؛ خاصة أن الجميع يتفق على أن هناك صعوبات تنتشر بين التلاميذ في أهم المواد الدراسية التي يبنى عليها المسار الدراسي خاصة في المرحلة الإبتدائية.

ستتناول الباحثة في هذا الفصل نبذة تاريخية عن تطور مفهوم صعوبات التعلم، وأهم التعاريف التي قدمت لمصطلح صعوبات التعلم، ونسبة انتشارها، والفرق بينها وبين بعض المفاهيم الأخرى القريبة منها، وتصنيفها، وأهم خصائص ذوي صعوبات التعلم ومحكات تشخيصها.

ا- تعريف صعوبات التعلم

بعد معرفة تاريخ تطور مفهوم صعوبات التعلّم ، توقع الباحثون المهتمون بالتربية الخاصة ظهور أكثر من تعريف وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة عدد من التلاميذ على التعلّم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلّم وسلامتهم من الإعاقات الحسية والحركية وإتاحة فرص التعليم العام بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية، حيث أخذ العلماء في وضع تعاريف اتصفت بالتنوع، فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة، ومنها ما يميل إلى المجال الطبي، ولم يقتصر الأمر في التعريف على الباحثين، بل كان للجمعيات والمؤسسات دور في تعريف صعوبات التعلّم، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلّم بتعريفات كثيرة ومتعددة.

وقد تبنت الباحثة في تقديمها لمفهوم صعوبات التعلم على التسلسل التاريخي حتى يتمكن القارئ من معرفة مدى تطور المفهوم بغية إجراء مقارنات فيما بينه وبين المفاهيم المماثلة له، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

التعريف الذي وضعه صويل كيرك Kirk، حيث كان أوّل تعريف قدمه عام(1963) جاء فيه أن صعوبة التعلم على أنّها ترجع إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق أو

اللغــة أو القــراءة أو التهجئــة أو الحســاب نتيجــة خلــل محتمــل فــي وظيفــة الــدماغ أو اضــطراب انفعــالي أو ســلوكي، ولكنّهــا ليســت نتيجــة لتخلــف عقلــي أو إعاقــة حســية أو عوامــل ثقافيــة أو تعليمية(البطانية وآخرون،2005: 30).

عرفت بربرا باتمان (1965)Bateman الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين يظهرون تباينا أو تباعدا تعليميا بين قدراتهم العامة ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وإنّ هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهري في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى تخلف عقلي أو حرمان ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد (الياسري،2006: 31).

ووصف جيمس كلمنتيس(1966) cléments الأطفال المصابين بصعوبات التعلم بأنّهم أولئك الذين يعانون من خلل وظيفي بسيط، وأولئك الذين يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي للذكاء أو أقل قليلا، ويعانون من صعوبات في التعلم أوفي السلوك تتراوح بين خفيفة إلى حادة، وتتولد هذه الصعوبات نتيجة إلى إصابة في المخ قبل الولادة، أو إصابات تحدث خلال مرحلة نمو ونضج أجزاء الجهاز العصبي المركزي (عميرة ،2005: 63).

يرى فتحي الزيات(1990) أن ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يظهرون اضطرابا أو انحرافا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة وربما ينعكس إلى اضطراب في التفكير أو النطق أو القراءة أو التهجئة أو الانتباه (بدير،2006 : 116).

ويشير محمد عدس(1998) إلى أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الذين لديهم اضطراب في إحدى العمليات السيكولوجية حين يستخدمون اللغة الشفهية، أو حين يتعلمهونها كتابة، أو قراءة ، ويبدو ذلك في عدم قدرتهم على أن يسمعوا أو يفكروا أو يقرأوا، أو يتحدثوا أو يكتبوا أو يقومون بعمليات حسابية، ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الإدراك أو تلف في المخ (يوسف،2011: 22).

وحسب فؤاد أبو حطب وآمال صادق(2000) إن صعوبات التعلم تعني العجز عن التعلم، الذي يعتبر لونا من التعويق الشديد الذي يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة (إبراهيم ،2010 : 19).

وقدم سليمان السيد(2000) تعريفا لصعوبات التعلم ينص على أنه مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية، وتظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم، واستخدم اللغة في المجالات الأكاديمية الأخرى، وترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ، ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص فرص التعلم كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة (يوسف، 2011 : 25).

ويرى ليت(2001)Little بأن مصطلح صعوبات التعلم عام يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتساب، واستخدام الاستماع، والتحدث والكتابة، والتفكير، والقدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية في الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي(جاري، 2016).

أما كولينجفورد(2003) فقد عرّف صعوبات التعلم على أنّها اضطراب في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر أثره في عدم القدرة على القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (كولينجفورد ،2003: 65).

ومن جهته يرى عميرة (2005) إنّ صعوبات التعلم هو مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي الذين يظهرون انخفاضا في التحصل الدراسي مقارنة مع زملائهم العاديين مع أنّهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط ،إلاّ أنّهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقات المتعددة حيث أنّ إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها (عميرة ،2005: 33).

وترى كرولينـاcorolina (2006) أنّ صعوبات التعلم تمثل أصعب المشكلات المدرسية، وذوي صعوبات التعلم هم التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في اللغة المكتوبة أو المنطوقة وتؤثر على اكتسابهم للقراءة أو الكتابة أو الحساب (ملحم،163:2007).

إضافة إلى التعريفات السابقة التي قدمها بعض الباحثين، قدمت المنظمات والهيئات التربوية والطبية تعريفات خاصة بصعوبات التعلم، نقدم البعض منها فيما يلي:-

في عام(1968) وضعت اللجنة الاستشارية التربوية الامريكية للاطفال المعوقين تعريفا لصعوبات التعلم والذي يعني أن ذوي صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي الوظيفي البسيط أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام، ولا يشتمل الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي" (مصطفى السرطاوي،1995: 59).

وفي عام(1977) وضعت اللجنة الاستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين أول تعريف اكتسب الصفة الرسمي ، والذي ينص علي ما يلي: إن الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة المنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية (العزالي،2011: 41).

وجاء في تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم(1994) أن صعوبات التعلم مصطلح شامل يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو العمليات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد ، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي كمشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلي صعوبات تعليمية بحد ذاتها. ومع

أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى كالإعاقة الحسية والتخلف العقلي والاضطراب الانفعالي الشديد جدا، أو مع مؤثرات خارجية كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم أو غير الكافي، إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات(خطاب،2011: 27).

بناءا على ما جاء في التعريفات السابقة، يمكننا أن نضع تعريفا تكوينيا لصعوبات التعلم مفاده:

أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة من التلاميذ، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في القراءة والكتابة والحساب، وفي المجالات الدراسية الأخرى؛ وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى وجود إعاقة حسية أو حركية، أو حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي أو نقص فرص التعليم.

إن التعريفات التي تم تقديمها إشتركت في بعض النقاط التي أجمع عليها معظم المختصين في صعوبات التعلم، وهي:

- ذكاء ذوي صعوبات التعلم متوسط أو فوق المتوسط.
- لا يستطيع ذوي صعوبات التعلم الاستفادة من التعلم في الفصل الدراسي العادي [قبل تلاقيهم العلاج المناسب].
- إن صعوبات التعلم هي مشكلة مدرسية تؤدي إلى الفشل الدراسي أو العجز الأكاديمي.
- هناك تباين بين التحصيل والقدرة العقلية عند ذوي صعوبات التعلم.

إن صعوبات التعلم تظهر في مجالين رئيسين وهما : العمليات النفسية(انتباه ،ادراك ، تفكير، لغة) ، ومجال الانجاز الدراسي (القراءة ، الكتابة ، الرياضيات).

- تشير العوامل السببية إلى أن أساس المشكلة يعود إلى خلل وظيفي دماغي.
- عند تشخيص ذوي صعوبات التعلم تستبعد حالات الإعاقات الأخرى العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي.

١١ - صعوبات التعلم وبعض المفاهيم القريبة منها:

ارتبط مفهوم صعوبات التعلم بمفاهيم قريبة منه أو مماثلة له كالتأخر الدراسي ومشكلات التعلم، والخلل الوظيفي البسيط، وسنبيّن العلاقة بينه وبين كل مفهوم من المفاهيم السابقة الذكر كل على حدة.

أ – صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مصطلح صعوبة التعلم عن مصطلح مشكلات التعلم، فهذه الأخيرة قد ترجع إلى قصور في السمع أو البصر أو المعوقات الحركية أو التخلف العقلي، والأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم قد تكون عندهم اضطرابات سلوكية أكثر ولديهم قابلية للابتعاد عن الأنشطة المدرسية ، في حين أنّ مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى فئة لديها صعوبة في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو الحساب ولا ترجع الصعوبة إلى إعاقات سمعية أو بصرية أو عقلية(أبو فخر،47 :2006).

ب– صعوبات التعلم والخلل الوظيفي البسيط:

إنّ مصطلح الخلل الوظيفي البسيط بالمخ مصطلح استخدم بالتزامن مع استخدام مصطلح صعوبات التعلم، وهو يعني وجود أو ارتباط مجموعة من الأعراض السلوكية والعصبية البسيطة المميزة التي إذا ما اجتمع وجودوها يؤدي إلى صعوبات التعلم وبالتحديد ظهور ثلاثة أعراض من بين الأعراض التالية:

- اضطراب في القدرة على القراءة.
- ضعف التناسق الحركي العضلي العام.
- ضعف الذاكرة والإدراك .
- ضعف في القدرة على المحادثة والاستماع (أبو فخر،43:2007).

ونلاحظ من خلال هذا التعريف أن هناك تطابقا بين مصطلح الخلل الوظيفي البسيط ومصطلح صعوبات التعلم، بل أنّ الخلل الوظيفي البسيط في المخ هو السبب في صعوبات التعلم، وهناك من يقول بأنّ بداية مصطلح صعوبات التعلم نشأ مع ظهور مصطلح الخلل الوظيفي البسيط في المخ وهو مصطلح أوسع من مصطلح صعوبات التعلم بالرغم من أن صعوبات التعلم أصبح في تعريفه الأخير مصطلحا عاما(عميرة،51:2005).

جـ- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي العام:

إذا بحثنا فيما يميَز التأخر الدراسي عن صعوبات التعلم، نجد أمامنا مجموعة من النقاط نلخصها في الجدول التالي:

التلميذ المتأخر دراسيا	التلميذ ذوي صعوبات التعلم
درجة ذكاء المتأخر دراسيا دون المتوسط، فهي تنحصر بين 70° و90 °	درجة ذكاء ذوي صعوبات التعلم تكون في حدود المتوسط أو أعلى من المتوسط.
العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي كثيرة خارجية وداخلية، منها ما يتعلق بالتلميذ في حد ذاته، ومنها ما يتعلق بأسرته، ومنها ما يتعلق بالجانب التعليمي والمدرسي.	العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم في الأساس داخلية ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي.
قد يترافق مع التأخر الدراسي ضعف في السمع أو البصر أو حرمان بيئي واجتماعي، وقد تكون هذه أسبابا للتأخر الدراسي.	تترافق هذه العوامل مع ذوي صعوبات التعلم، ولكنها ليست سببا لها.
يتسم أداء المتأخرين دراسيا بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة أو مستقرة.	إن أداء التلاميذ ذوي صعوبة التعلم يتغيّر من يوم لآخر ومن موقف لآخر، فتارة يكون أدؤهم التعليمي مرتفعا وتارة يكون منخفضا.

الجدول رقم (1) يبين أوجه الاختلاف بين التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.

وعن علاقة صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي، ترى اللبودي(2005) أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية هم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في المهارات الأكاديمية وغالبا ما يتأخرون عن زملائهم في الفصل الدراسي في نمو مهارات القراءة والكتابة والحساب.

وحسب السرطاوي وسيسالم(1992) لا وجود لصعوبات التعلم دون التأخر الدراسي أو المشاكل الدراسية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم (أبو فخر،2007 :46)؛ كما يؤكد أحمد عواد(2002) أن صعوبات التعلم تؤدي إلى الفشل دراسي(بدير،2006 :123).

ومن جهتهما أكد هري ولامب(Harre&Lamb(1983 أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم لا توجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات العلمية المتاحة له في المدرسة؛ وعليه فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة نجد من الصعب عليه مجاراة أقرانه خلال تأدية وظيفة ما أو نشاط ما(بلطجي،2010: 44).

وعليه، وفي ظل غياب مناهج خاصة لتعليمهم وبرامج خاصة لعلاجهم في أغلب المدراس في الجزائر وفي الدول العربية الأخرى يصبح الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير قادريين على الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلّم المتاحة داخل الفصل الدراسي العادي، فلا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن، ومن ثم يتراجعون في تحصيلهم الدراسي.

III - نسبة إنتشار صعوبات التعلم:

نظرا لما توليه الدول المتقدمة من أهمية للعنصر البشري لأنه هو رأس المال الذي تعتمد عليه في عملتي التنمية والتحديث، فإن الاهتمام بالدراسات التربوية كالدراسات حول نسب انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية سيساعد على التقصي والبحث لإيجاد وسائل علاجية للتخفيف من حجم الضرر الذي ينجرُ عن سوء التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لذلك نجدها تبدي اهتماما كبيرا للتكفل بهؤلاء الأطفال من خلال برامج يسهر على تطبيقها أخصائيين نفسيين وتربويين مدربين ومؤهلين لذلك، وهيئات ومنظمات تسعى لضمان خدمات خاصة لهؤلاء الفئات.

إن نسبة صعوبات التعلم هي في انتشار مستمر حيث بلغت في الولايات المتحدة الأمريكية حسب إحصاءات مكتب التربية الأمريكي(1984) حوالي 4% من مجموع تلاميذ المدارس من 3 إلى 21 سنة، وتمثل هذه النسبة حوالي 40% من الذين تلقوا خدمات التربية الخاصة وهي بنسبة 72% للذكور و28% للإناث(صالح،2007).

وفي إنجلترا أوردت الجهات المختصة في (2006) أن ما نسبته 2,6 % من التلاميذ شخصوا وصنفوا بأنهم بحاجة إلى تربية خاصة تتعلق بصعوبات التعلم.

في كندا، قدرت اللجان المدرسية (2000– 2001) عدد التلاميذ المحتاجين للدعم قصد تمكينهم من برنامج التدخل بـ11%، أغلبهم من ذوي صعوبات التعلم (كحلول،2014: 3).

أما في الدول العربية ، نجد صعوبات التعلم تختلف من دولة عربية لأخرى:

- ففي السعودية بلغت النسبة 22.8% بالنسبة لصعوبات الانتباه والفهم والذاكرة، و20.6 % بالنسبة لصعوبات القراءة والكتابة والتهجئة وذلك في(1991).
- في الإمارات العربية المتحدة وصلت نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى 13.8% في(1994).
- في المغرب، وفي إحدى الدراسات في المرحلة الابتدائية (1996)، قدرت نسبة صعوبات التعلم بـ 15.14% عند الذكور و11.8 % عند الإناث.
- في مصر تراوحت النسب ما بين 26% في صعوبات تعلم القراءة و28.4% في صعوبات تعلم الكتابة.
- في سلطنة عمان أشار توفيق(1993) بأن صعوبات التعلم الأكاديمية تمثل10.8%.
- في الأردن ذكر أبو سماحة بأنها ما بين 15 و20% من تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم صعوبات التعلم.
- وفي مصر أشار عاشور(2002) بأن صعوبات التعلم تمثل14% من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية.

والملاحظ أننا إذا قمنا بإجراء مقارنة بين نسب إنتشار صعوبات التعلم في الدول المتقدمة والدول العربية نجد فرقا جوهريا بينهما ولصالح الدول العربية، كما نجد أن نسب إنتشار تختلف اختلافا بينيا بين الدول العربية ، وعلى العكس من ذلك تتقارب تلك النسب بين الدول المتقدمة، ويمكن تفسير ذلك حسب الباحثة بغياب مراكز ومخابر بحث في كل دولة عربية ، وأن البحوث التي تجرى هي بحوث فردية قد لا تتحرى كلية من التقديرات الذاتية ، وبالتالي لا ترقى إلى صفة التعميم.

أما في الجزائر يمكننا القول أن التكفل بحالات صعوبات التعلم مازال بعيدا عن الآمال المرجوة ولا تكاد تجد لها أثرا إلا في بعض الدراسات الأكاديمية؛ والتي على الرغم من قيمتها العلمية إلا أنها تبقى حبيسة المكتبات الجامعية فقط، وهذا رغم أنّ القانون الجزائري في مادته 85 من القانون التوجيهي للتربية لسنة 2008 ينص على فتح أقسام للتعليم المكيف بالمدارس الابتدائية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات في التعلم (منصوري،2018: 99).

IV - العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم:

إن دراسة هذه العوامل يساعد العاملين مع ذوي صعوبات التعلم لإيجاد الحلول لمشاكلهم المدرسية.

1- العوامل الفردية: وهي العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدراته العقلية وسماته الشخصية، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- الوراثة: لقد أشار علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكم في كثير من الخصائص الفزيولوجية، ولقد اثبتوا أن هناك أمراض وراثية تنتقل من جيل لأخر واستدلوا أن صعوبات التعلم متوارثة عند بعض الأسر، منها صعوبات القراءة والكتابة واللغة، فقد أجريت دراسة على بعض الأسر حيث وجد أصحابها أن هناك 276 فردا لديهم صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة من نفس العائلة مما يقدم دليلا بأنها تخضع لقانون الوراثة(بطرس،2009:25).

- الخلقة أو الجبلة: وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية أو إلى عوامل مرضية أو تحول صفات متنحية إلى سائدة أو تنحي صفات سائدة، مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يلعب دورا هاما في عملية التعلم؛ إذ أن عيوب في نمو مخ الجنين، وإصابات الدماغ قبل وأثناء أو بعد الولادة تؤثر سلبا على الوظائف الفكرية واللغوية للدماغ؛ فقد أوضحت الأبحاث الجينية أن الخلل في الكروموزومات يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في التعلم، حيث أن الزيادة في الكروموزوم x الذي يصبح على شكل xxy وهو ما يطلق عليه متلازمة كلاينفلتر clinfelter syndrom تؤدي إلى ظهور صعوبات في القراءة والكلام والحركة(مراكب،2011،29).

- الغدد : إن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلبا في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم.

- التأخر في النضج : إن التأخر في بعض مجالات النمو قد ينشأ عنه عند بعض الأطفال صعوبات في التعلم ، وهذا من الأسباب التي ترتبط بالتلميذ ذاته حيث يرجع بعض الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى أسباب نورولوجية للدماغ أو بمسببات لها تأثير سلبي على النمو السليم للدماغ وعمله وبالتالي تأثير على السلوك والتعلم(Fiedorowiczetal,2001:,21)؛ ومن الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع ، نذكر الدراسة التي أجراها إبراهيم(2007) حول

التغييرات العصبية في مرحلة التطور الجنيني وتنهي بعملية الميلاد، حيث اشتملت الدراسة على 137طفلا وأظهرت أن هناك خللا في النشاط الدماغي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة وأن هذا الخلل الوظيفي قد يصيب بعض أجزاء الدماغ الأيسر والتي تعتبر مسؤولة فسيولوجيا عن عملية تحليل اللغة والإشارات العصبية– البصرية (جبايب،2011 : 16).

وتفترض نظرية النمو المعرفي لبياجي Piaget أن النمو العقلي للطفل يتم عبر مراحل متتالية، لكل منها خصائصها، لذلك يرجع مناصروها مثلWagner,Sternberg,Kolligan صعوبات التعلم إلى ما أطلقوا عليه الفجوة النمائية أو الفجوة في النمو العقلي، التي تعود إلى تأخر نضج قشرة لحاء المخ، فهم يتفقون على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمرون بنفس المراحل النمائية شأنهم في ذلك شأن أقرانهم إل أنهم يتأخرون في اجتيازها مما يؤدي إلى ظهور فجوة بين استعداداتهم العقلية حسب مستوى نضج العمليات المعرفية مثل النتباه، والعمليات البصرية الحركية أو اللغوية وبين الأنشطة المدرسية المطالبين باكتسابها مما يؤدي إلى فشلهم في تعلم المهارات الأكاديمية المقررة عليهم ومن ثم ظهور الصعوبة لديهم. لذا يقترح أصحاب هذه النظرية ضرورة ملاءمة الأنشطة المدرسية مع مستوى النضج أو النمو المعرفي للطفل كحل لمشكلة صعوبات التعلم (مراكب،2011).

ويعود التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية، أهمها أمراض التهاب السحايا، والتسمم، والحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين، أو صعوبات الولادة المبكرة ، ونشير هنا إلى أن الدراسة الارتباطية الحديثة تبيّن أن لعمر الأم دورا مباشرا في نمو الطفل، وأفضل عمر للخصوبة هو ما كان بين20ـ35 سنة (حوكي،2018: 27)، إلى جانب تلك العوامل فإن تعاطي الأم الحامل إلى العقاقير هي الأخرى من الأسباب التي قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

2 – العوامل البيئية : وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو وأبرز مظاهره:

– البيئة البيولوجية (الرحم): وتشمل صحة الجنين والأم ، وللتدخين والخمور وبعض العقاقير أثناء الحمل وسوء التغذية التي لها الأثر الشديد على النمو السليم للجنين، وهو ما أشارت إليه دراسة بزاماتيك وتوبلوك(1960) أن عدم نضج الجنين الناتج عن سوء التغذية أثناء فترة الحمل يعتبر من الأسباب المؤدية إلى الخلل العصبي(أحمد،2007: 26).

– البيئة الجغرافية أو الطبيعية: مشاكل التلوث البيئي.

– البيئة الاجتماعية أو الثقافية : كالأسرة ، وحجمها ، وتركيبها ، وعدد الإخوة.

– العوامل الوجدانية والدافعية التي لا يرجع السبب فيها إلى أحد العوامل السابقة.

3 – العوامل الفردية البيئية :وهي عوامل تتفاعل فيها العوامل الفردية والبيئية وتشمل عمر الوالدين، نوع الولادة، تعرض الطفل للأمراض والحوادث والإعاقات، التغذية، النضج والتعلم(حافظ،1998، وغني،2010) .

4 – العوامل التربوية: تشمل المناهج الموحدة واختلاف طرق التدريس وأساليب التنشئة الاجتماعية ، كذلك عدم جاهزية أقسام التدريس بما يُناسب حاجيات التلاميذ التعليمية، بالإضافة إلى نقص مهارات المعلمين التدريبية وتوقعات الأهل والمعلمين المرتفعة أو المنخفضة، وحتى العوامل المدرسية المتمثلة في طول المنهج الدراسي، وعدم الميول نحو مادة مدرسية مفضلة لعدم جاذبية المادة الدراسية أو صعوبتها، وسوء معاملة المعلم للتلميذ، وعدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ، وغياب التعاون بين المدرسة والمنزل (الحاج، 2010: 42–43).

وعن تأثير العوامل التربوية على صعوبات التعلم يرى عبد الوهاب(2003) نقلا عن هالهان وكوفمان أن التدريس غير الفعال أو الضعيف من الأسباب البيئية الممكنة لصعوبات التعلم (مرابطي،2010: 3).

وفي نفس السياق يرى Malmquist أن المعلمين الذين يفتقرون إلى التجارب التربوية أو التعليمية، أو الذين لا يتحمّلون المتاعب التي يسببها لهم الصغار يساهمون في خلق أسباب تجعل الطفل يتعثر في النطق وفي القراءة، مما يؤثر سلبا على مكتسباته الدراسية(منصوري، 2015).

V - محكات صعوبات التعلم:

توجد أمام الباحثين الأكاديميين والعاملين في مجال التربية الخاصة خمس محكات يمكن من خلالها تشخيص وتحديد، ومن ثم الحكم على وجود صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلميذ،وهذه المحكات هي:

1– محك التباعد DiscrepancyCriterion

يظهر التباعد في أمرين اثنين:

الأول: يكون التباعد في القدرات العقلية والوظائف النفسية واللغوية ، فقد ينمو التلميذ بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى، فمثلا ينمو بشكل طبيعي في اللغة ، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي أو العكس.

الثاني: يمكن للتباعد أن يكون في مظاهر النمو التحصيلي للتلميذ في المقررات أو المواد الدراسية فقد يكون بين القدرة العقلية العامة والأداء التحصيلي الفعلي في مجال من مجالات النمو، وبذلك قد يحدث الانخفاض، فمثلا يكون التلميذ متفوقا في الرياضيات وعاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم العلوم الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد نجد في اللغة العربية مثلا طلق اللسان في القراءة وجيّد في التعبير لكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية (سليمان،188:2003).

ويعد محك التباعد بين القدرة على التعلم مقيسة باختبارات الذكاء وبين التحصيل الفعلي للمواد الأكاديمية عاملا أساسيا في الحكم على وجود صعوبات التعلم لا سيما إذا كان هذا التباين حادا.

ويشير فلتش (1994)Filetche إلى وجود أربع طرق لحساب التباعد وهي:

- طريقة الانحراف عن مستوى الصف.
- حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع .
- مقارنة نسبة الذكاء ومستوى التحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.
- طريقة انحدار الذكاء عن التحصيل.

2 – محك الاستبعاد Exclusion Criterion

يقصد به استبعاد جميع الاحتمالات التي يمكن أن تكون السبب في صعوبة التعلم مثل التخلف العقلي، والضعف السمعي والبصري، والاضطراب الانفعالي، والاضطراب الحركي؛ فلقد استبعدت هذه الإعاقات لأنها ليست من الأسباب الأولية لصعوبات التعلم، فمثلا التلميذ المضطرب انفعاليا والذي يكون تفكيره مشتت أثناء أداءه لواجباته الدراسية فإنّه سيتخلف بشكل في المهارات اللغوية الضرورية للبدء بالقراءة على غير ما هو متوقع منه في ضوء عمره وذكائه، فصعوبته التعليمية ستستمر لديه حتى لو ركز انتباهه وقام بمحاولات جادة لن يحقق تقدما في القراءة ، وقد لاحظ كيرك (1976) بأنّ عددا من التلاميذ الذين تمّ استبعادهم من ذوي صعوبات التعلم لم يتلقوا خدمات رغم أنّهم ضمن فئات الأطفال الغير

العاديين، وعلى الرغم من أنّ الطفل الذي يعاني من صعوبة تعليمية ومدرج ضمن الأطفال الغير العاديين فإنّ كلاهما يحتاجان إلى تدخل علاجي مناسب؛ وفي الوقت الحالي فإنّ 96% من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية تستعمل محك الاستبعاد في تشخيص اضطراب صعوبات التعلم لديها.

وقد إعتمد باحثون كثيرون في دراساتهم على محك الاستبعاد في التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتشخيصها، نذكر منهم سوزان نمر(2001) التي قامت بدراسة على عينة من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية طبق عليها اختبارات تحصيلية واختبار الذكاء، وتوصلت إلى أنّ هناك تباعدا بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع لصالح ذوي صعوبات التعلم، ولا يوجد فروق في الذكاء بينهم وبين التلاميذ العاديين(سعدون،3:2008).

كما استخدم محمود إبراهيم محك الاستبعاد (2004)على عينة مكونة من 60 تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصف الثاني والثالث والرابع، ووجد أنّه من أصل عشر (10) تلاميذ ، ستة(6) يعانون من صعوبات التعلم والباقي يعانون من اضطرابات أخرى كالاضطراب الانفعالي(عسكر، 140:2005).

3- محك التربية الخاصة

يرتبط التربية الخاصة بمحك الاستبعاد ، ويشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتعبة مع التلاميذ العاديين.

إن فكرة محك التربية الخاصة ترجع إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلى طرق تعليم خاص وخطة فردية لتنمية قدراتهم في هذا الجانب أو ذاك ؛ ففي دراسة قام بها محمد عبد الله على عينة قوامها253 تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالسعودية الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية استخدم معهم برنامج خاص يتناسب مع قدراتهم العقلية والفكرية، بحيث أعطى البرنامج المطبق نتائج ، بحيث تحسن مستوى تحصيل للتلاميذ بصورة واضحة (عسكر،2005: 145)؛ لذلك يكون محك التربية

الخاصة محكا مناسبا يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة والتعامل معها(الظاهرة، 2008، ص27).

4 – محك المشكلات المرتبطة بالنضوج

يضم هذا المحك الفروق الفردية بين الأشخاص وكذلك الفروق في ذات الفرد حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل إلى آخر وفي الطفل ذاته ، إذ من المعروف أنّ الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطء من الإناث ممّ يجعلهم في حوالي الخامسة والسادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية أن يتعلموا التمييز بين الحروف الهجائية والقراءة والكتابة ،ممّا يعوق تعلمهم للغة، ولذلك هم يحتاجون إلى برامج علاجية تصلّح القصور المتواجد عندهم الذي يرجع إمّا إلى عوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ، ومن تمّ يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين والقدرة على التحصيل، وفي دراسة قامت بها ليز Lise ببريطانيا(2003) لمعرفة أي الجنسين لديهم صعوبات تعلم أكثر وجدت بأنّ الذكور لديهم صعوبات أكثر من الإناث (سليمان ،181:2003) ؛ بينما في دراسة أحمد البشيري بقطر(2005) لمعرفة أي الجنسين لديهما صعوبات أكثر في التعلم، توصل إلى أنّه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث من حيث صعوبات التعلم؛ وفي دراسة لفوز وآخرون Foz et al(2005) وجدوا بأنّ نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور في صعوبات التعلم (عدس،201:1998).

5 – محك العلامات النيورولوجية

يُمكّننا هذا المحك من التعرّف على صعوبات التعلم من خلال فحص لرسم المخ الكهربائي الذي يبيّن لنا التلف العضوي البسيط في المخ ، ويؤثر هذا الاضطراب على الاضطرابات الإدراكية(البصرية، والسمعية، والمكانية) ، والنشاط لزائد، والاضطرابات العقلية، وصعوبة الأداء الوظيفي.

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة(الشربجي،2004). وسنوضح مظاهر كل اضطراب على حدة.

أ _ مظاهر اضطراب الإدراك السمعي، يتميز هذا الاضطراب بما يلي:

* صعوبة إتباع التعليمات الشفوية.

*صعوبة في تذكر بعض الأصوات.

* صعوبة في تركيز سمعه على الأصوات من حوله.

* صعوبة في تحديد الأصوات المختلفة و المتشابهة (سليمان، 180:2003).

ب _ مظاهر اضطراب الإدراك البصري:

* لا يستطيع الطفل تذكر ما يراه.

* تختلط عند الطفل صورة الأرقام والحروف والكلمات.

* صعوبة استنساخ الطفل لما يراه في الكراس.

جـ _ مظاهر الاضطراب المكاني:

* صعوبة تحديد الطفل لمكانه بالنسبة للآخرين .

* صعوبة في تحديد مكان الأشياء في الفراغ .

* صعوبة في تحديد والتمييز بين اليمين و اليسار(الباطنية وآخرون ،81:2005).

د _ مظاهر الاضطراب السلوكي:

* يزعج التلميذ زملائه الآخرين في الصف الدراسي.

* قابلية التلميذ على الانتباه محدودة.

* تراه شارد الدهن في معظم الأحيان.

* لا يستطيع الجلوس لفترة زمنية معينة أي لديه فرط النشاط الحركي.

هـ _ مظاهر اضطراب الأداء الوظيفي الحركي:

* لا يحسن الطفل الركض.

* لا يستطيع الكتابة بخط واضح.

* يواجه صعوبة في كتابة الأرقام ورسم الأشكال.

* لا يحسن القص بالمقص (عسكر،31:2005).

تشير الباحثة إلى أن محكي التباعد والاستبعاد هما المحكان الأكثر استعمالا في الدراسات الأكاديمية في الجامعات الجزائرية خاصة والجامعات العربية عامة ، ويرجع هذا إلى أن المحكات الأخرى صعبة

التطبيق إما لتكلفتها الباهضة مثل المحك النورولوجي أو لصعوبة فرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات مدرسية كالتأخر الدراسي وبطء التعليم مثل محك التربية الخاصة.

VI - أنواع صعوبات التعلم

عن أنواع صعوبات التعلم، يعد تصنيف كيرك وكالفنت الأكثر اعتمادا والذي يصنفها ضمن مجموعتين:

أولا – صعوبات التعلم النمائية:

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل قي العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، وستقوم الباحثة بتقديمها بشكل مختصر.

1– صعوبة الانتباه: إن العلاقة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم علاقة وثيقة حيث تحتلّ صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعّلم إلى درجة أن الكثيرين من المشتغلين بصعوبات التعلّم يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلّم الأخرى، مثل صعوبات القراءة والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالرياضيات(الزيات، 1998)، ويرى (Delievre&Staes,1993، كما ورد في حوكي،2018: 70) أن هناك حوالي40% من الأطفال ذوي اضطرابات التعلم يظهرون اضطرابات نقص الانتباه والإفراط في النشاط.

2– صعوبات الإدراك:

وصفت صعوبات الإدراك كعجز في قنوات تنظيم المثيرات البصرية والسمعية، وهناك أنواع متعددة من مظاهر صعوبات الإدراك هي:

- اضطرابات الإدراك السمعي كالصعوبة في تذكر الأصوات.
- اضطرابات الإدراك البصري كالصعوبة في استنتاج ما يراه الطفل.
- اضطرابات الإدراك المكاني كالصعوبة في التمييز بين اليمين واليسار(الياسري،2006).

ويصعب على الطفل ذو صعوبة الإدراك في ترجمة ما يراه، وقد يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه واستيعابه ، وبالتالي فإن استجاباته قد تتأخّر، وقد يخلط بين بعض الكلمات لها نفس الأصوات،ويعاني من صعوبات في المشي والجري ،وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم(القمش وآخرون،2007).

3 – صعوبة الذاكرة :

إن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلّم القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية (كامل،2003)؛ وعليه فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم نجده لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه، لذا لا يستطيع تذكر الأشياء، ومن تم فأداؤه في الامتحانات المدرسية ليس جيدا، وهذا ما يجب على معلم صعوبة التعّلم الانتباه إليه(كوافحة، 2003).

4– صعوبة التفكير:

لقد أكّدت دراسات كثيرة منها دراسة هلهان وآخرون Hallhan et al ، ومحمد البيلي(2003) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لديهم قصور في عمليات التفكير، ويعانون من قصور في التخطيط لحلّ المشكلات وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد في تعلّم أفضل؛ كما أن الأطفال ذوي صعوبات التفكير يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم الفكرة قبل الإجابة بالإضافة إلى ضعف القدرة في التفكير المجرد ؛ كما أنّهم يعانون من مشكلات في العمليات العقلية ، الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحّقق والتقويم والاستدلال، والتفكير الناقد وأسلوب حلّ المشكلات، واتّخاذ القرار(كامل،2003، كوافحة ،2003، والقمش،2007).

ثانيا – صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها صعوبات التعلم في الأداء المدرسي والمعرفي، والتي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتعبير والرياضيات، وتظهر فقط في مرحلة المدرسة بشكل أساسي، وتظهر بشكل أكثر في المراحل الصفية المتقدمة(بداية من الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي) حيث يصعب أن تظهر في الصف الأول أو الثاني الابتدائي(السرطاوي، 1427هـ).

وعن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية فهما مترابطتان ببعضهما، وهي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي.

وتصنف صعوبات التعلم الأكاديمية وفقا لنسبة انتشارها إلى ما يأتي:

1- صعوبات تعلم القراءة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات الأساسية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة وفي البيت، وتكمن أهميتها في كونها تعتبر غاية ووسيلة في نفس الوقت، غاية لأن كل تلميذ يجب أن يمتلك القدرة على القراءة، ووسيلة لأنها مفتاح فهم ودراسة المواد الأخرى، فهي وسيلة الفرد للاتصال وأداته في تحصيل المعرفة، فالشخص الذي لا يستطيع القراءة يعتبر معوقا بصورة خطيرة في نظر فوجل(Vogel,1975)

إن القراءة عملية ديناميكية يقوم بأدائها التلميذ وتتطلب منه اتزانا عقليا ونفسيا وجسميا، كما تتطلب منه الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات أو الوعي الفونيمي، والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات، فإذا حدث أي اضطراب أو عدم اتزان نفسي لدى التلميذ انخفضت كفايته في القيام بعملية القراءة، ويظهر لديه بما يسمى بصعوبات في تعلم القراءة، وهي في انتشار مستمر، حيث نجد ما بين 8 إلى 10% من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة(منصوري،2018: 97).

ويحرص كل الآباء على أن يتعلم أولادهم القراءة، إلا أنه قد يصادف أن يواجه بعض الأطفال صعوبات أثناء تعلمهم للقراءة خاصة في المراحل الأولى، فقد أوضحت دراسة عواد(1988) أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس ابتدائي بلغت 52.24% من عينة قوامها 245 تلميذا وتلميذة(سالم، دت ،3)؛ وأن أغلب التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية في الصفوف الدنيا يظلون أقل من مستوى أقرانهم في القراءة حتى عند وصولهم إلى الصفوف العليا(الفرا ،2017 :311).

عن تعريف صعوبات تعلم القراءة يرى فريرسون(1976)Frierson بأنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية(جدوع ،2007).

وعند تحليل مشكلات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يُلاحظ أنها تقع في ثلاث فئات وهي:

- التعرف الخاطئ على الكلمة.
- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب.
- الأخطاء الملحوظة أثناء عملية القراءة (بلطجي، 2010).

وعن تصنيف صعوبات تعلم القراءة، اقترح بودر(1970) Boder ثلاثة أنواع من صعوبات تعلم القراءة :

– النوع الأول: يضم التلاميذ الذين يعانون من عيوب صوتية الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء الذين يعانون من عجز في قراءة الكلمات وهجائها.

– النوع الثاني: يضم التلاميذ الذين لهم عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة، كما يجدون صعوبة في هجائها عند الكتابة.

– النوع الثالث: يضم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم صوتية (النوع الأول) وصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات(النوع الثاني) معا، وهنا يجد التلاميذ صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، ويترتب على ما سبق صعوبة في فهم المادة، وصعوبة في سرعة القراءة (قدي، 2016 :89).

ومقارنة بصعوبات تعلم الكتابة والحساب، تعتبر صعوبات تعلم القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا، حيث يرى ليون Leon أن 80% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة(علي،47:2005)؛ وأظهرت الدراسة التي قام بها كل من كيرك وألكنز(Kirk&Elkins,1975) لبرامج صعوبات التعلم بأن ما نسبته 60 إلى70% من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة(السعيدي،2009 :12) ؛وفي ذات السياق أجرت الجمعية الكويتية للديسلكسيا دراسات في2007، وكان من نتائجها أن 15 إلى30% من سكان العالم يعانون من صعوبة في القراءة، وهم ينتمون إلى ثقافات مختلفة وبيئات فكرية متنوعة ومستويات اجتماعية واقتصادية متفاوتة(صندقلي، 2008 :44). كما أوضحت دراسة عواد(1988) أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس ابتدائي بلغت 52.24% من عينة قوامها 245 تلميذا وتلميذة (سالم، دت :3).

2 – صعوبات تعلم الكتابة:

إن الكتابة Orthography هي الطريقة التي تسمح لنا بتحويل اللغة الشفهية إلى رموز كتابية، وأصل الكلمة إغريقي وتتألف من مقطعين Ortho ويعني تصحيح أو تقويم، وgraphy ويعني رسم الشكل أو بالأحرى الكتابة.

والكتابة هي عملية تفاعلية تتطلب إتقان مهارات متعددة كي يصبح الفرد قادرا على ممارستها، حيث تعد من الوظائف الأساسية للمدرسة إلى جانب تعليم القراءة ، فهي مهارة مكتسبة يمكن تعليمها عن طريق المدرسة التي تتطلب من المعلم تدريب الأطفال على الكتابة الصحيحة إملائيا بخط جيد وحسن و من تّم تعليم الأطفال التعبير عن أفكارهم و عواطفهم بوضوح(الباطنية وآخرون،155:2007).

وعن العمر الممكن للكتابة ، فهو في حدود سن السادسة أو قبل ذلك بقليل في الروضة، حيث يتعلم الطفل أنّ لكل حرف منطوق رمزا معينا ؛ وتتم الكتابة في البداية على شكل حروف منفصلة، فيتعلم الطفل كتابة الحرف وكيفية الاتجاه الذي يأخذه في تصوير الحرف من بدايته ووسطه ونهايته، وتعد الكتابة بهذا الشكل هي الطريقة المفضلة لدى التلاميذ في الصفين الأول والثاني، من هنا فإنّ الصعوبات التي تبرز في المهارات اللغوية تمثل عائقا واضحا في طريق إتقان الكتابة (أبو فخر،181:2007).

إن تعلم الكتابة يتطلب من التلميذ الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل الإدراك الحركي والتآزر الحركي الدقيق لاستخدام الأصابع ، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات (عبد العزيز السرطاوي، وآخرون،2009).

أما صعوبات تعلم الكتابة، يعرفها أجورياقيرا Ajuriaguerra أنها انحراف في رسم الكتابة، وهذا يفسر بأن هناك صعوبة عصبية أو معرفية أو نقص في التعلم أو التدريب على الكتابة، وتظهر في التفاصيل الموجودة في الحرف، أو في فشل رسم الحرف واستغراق وقت طويل في الكتابة المقروءة بدون نجاح (Ajuriaguerra ،1979).

في حين يرى فتحي الزيات(2008) أن صعوبات تعلم الكتابة هي صعوبات في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، وتناسق العضلات لإنتاج الحركات الدقيقة لكتابة الحروف والأرقام وتكوين الكلمات والجمل، أو الصياغة المعبرة عن الأفكار والمعاني من خلال التعبير الكتابي (الزيات،2008: 271).

وعن مظاهر صعوبات الكتابة، يذكر هارسونHarrisson(1995) بعد دراسته لتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الناتجة عن اضطراب بالمخ أنّها تظهر عند التلميذ في شكل:

- ✓ مشكلات الإدراك البصري (معرفة الأشياء، والصور) والتمييز البصري.
- ✓ مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصرية، وتتضمن اضطرابات إدراك الوضع في الفراغ و تجميع الأجزاء إلى جمل.

- ✓ اضطراب القدرة الحركية البصرية وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.
- ✓ اضطراب التناسق الحركي البصري مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تمّ معرفته و إدراكه.

أما مايكلبست Maikelbest (1990) فيشير إلى أنّ التلميذ ذا صعوبات تعلم الكتابة هو تلميذ لديه اضطراب وظيفي بالمخ، يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ولا يستطيع نطقها ، وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، و لكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة أثناء نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة (كامل ،125:2005).

وعلى العموم ، يمكن ذكر المظاهر الشائعة لصعوبات الكتابة في:

- عدم القدرة على التعبير عن الأفكار كتابيا.
- عدم استقامة مسار الكتابة.
- الأخطاء الإملائية.
- رداءة الخط.
- صغر أو كبر الخط بشكل ملفت.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط نفسه من الورقة
- وجود فراغات بين الحروف والهوامش.
- الصعوبة في نقل ما يراه التلميذ من الكتاب أو السبورة.
- أن يعكس التلميذ كتابة الحروف والأعداد.
- يكون ترتيب أحرف الكلمات بصورة غير صحيحة عند الكتابة مثل (راد) بدلا من (دار).
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة مثل أن يكتب(تمرة) بدلا من (ثمرة).(الفاعوري، 2010).

3 – صعوبات تعلم الحساب:

يقوم الحساب في طبيعته على مجموعة واسعة من الحقائق المتكاملة مثل حقيقة الأعداد والجمع والطرح والضرب والقسمة التي تبنى عليها كل العمليات الحسابية ، كما يتطلب الحساب حقيقة التقدير ويتطلب من التلميذ قبل تعلم الحساب تعلم الأرقام التي تحتاج منه إلى خبرات سابقة تسهل عليه إمكانية

إدراك مفهوم العدد، وتشمل هذه الخبرات على وصف الأشياء وفق خصائصها،وتصنيفها على صورة مجموعات(الدردير ،2004:161).

لتعريف صعوبات تعلم الحساب سعى عدد كبير من العلماء من بينهم ليز (1997) لتقديم تعريف لذوي صعوبات تعلم الحساب فعرّفها على أنّها اضطراب في القدرة على تعلم المفاهيم الحسابية، وإجراء العمليات المرتبطة بها .

تعريف شلاف Shalev(2001) تتمثل في صعوبات تعلم الجداول الحسابية، وإجراء العمليات مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة، وعدم القدرة على تكوين مفهوم العدد، وقراءة وكتابة الاعداد بطريقة صحيحة (آيت يحي،2009: 73).

إن صعوبات تعلم الحساب هي إذن اضطراب المقدرة على تعلم المفاهيم الرياضية والعجز عن فهم وإجراء العمليات الحسابية الأساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة) وتسجيل الحلول.

- تصنيف صعوبات الحساب:

من التصنيفات التي رأت الباحثة أنها تتماشى مع موضوع دراستها،التصنيف الذي قدمه كوسكKosk عام 1974، والذي يتمثل في:

- ✓ صعوبة الحساب اللفظي: لا يستطيع الطفل تسمية كميات الأشياء، والأرقام، وحتى رموز العمليات.
- ✓ صعوبة الحساب الاصطلاحي: يجد الطفل صعوبة في قراءة الرموز الرياضية، والإشارات، والأعداد، والكسور، والأعداد العشرية...
- ✓ صعوبة الحساب الرمزي: يتعلق الأمر بصعوبة في التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية مثل صعوبات في العد، و**مقارنة** وتقدير كميات، وترتيب أشياء **حسب** طولها...
- ✓ صعوبة الحساب الكتابي: يجد الطفل صعوبة في كتابة الأعداد أو الرموز الرياضية،و الأرقام اللفظية المملاة أو المنقولة.
- ✓ صعوبة حساب المفاهيم: لا يتمكن الطفل من فهم الأفكار أو العلاقات الرياضية التي هي ضرورية للحساب الذهني.

- ✓ صعوبة الحساب العملي: وهي صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربعة، فيقوم الطفل بجمع الأعداد بدلا من طرحها، أو يقوم بقسمة الأعداد بدلا من ضربها، وهذا ما يسمى بالالتباس في العمليات الحسابية. (آيت يحي،2009: 94- 95).

- مظاهر صعوبات الحساب:

من الدراسات التي اهتمت بمظاهر صعوبات الحساب نشير إلى دراسة زين حسن(1993) التي أجراها بالسعودية على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، حيث أظهرت أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الحساب يواجهون صعوبات في تعلم مهارات جمع الأعداد وضربها، وعمليات القسمة والتبسيط.

وتتمثل مظاهر صعوبات الحساب في:

- ❖ الخلط بين الرموز الرياضية مثل + ، − ، × ، ÷ .
- ❖ عدم القدرة على قراءة أو كتابة الأعداد الصحيحة والكسور.
- ❖ عدم القدرة على حل مسائل الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- ❖ عدم القدرة على تسمية الأشكال الهندسية.
- ❖ عدم الوعي بقيّم الأرقام فلا يعرف التلميذ ما إذا كان الرقم 3 أقرب للرقم 4 أو6.
- ❖ صعوبات إدراك التتابع والترتيب في عملية العد.
- ❖ صعوبة الربط بين الرقم ورمزه، وصعوبة التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المعاكسة.
- ❖ صعوبة استخدام رموز مجردة مثل: أكبر وأقل.
- ❖ صعوبة التمييز بين الصور والأشكال الرمزية المتشابهة.
- ❖ صعوبة نطق وكتابة الأعداد.
- ❖ صعوبة حل المسائل اللفظية وذلك لضعف القدرة على القراءة.

خلاصة الفصل:

تناولت الباحثة في هذا الفصل صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد بيّنت بأن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالقراءة أو الكتابة أو الحساب، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات في وظيفية المخ أو اضطرابات في النضج ، كما تتأثر ولو بشكل خفيف ببعض العوامل الانفعالية والتربوية والاجتماعية ، وقد اهتمت الباحثة بتقديم كل صعوبة تعلم على حدة من خلال تعريفها، وذكر قيمتها التعليمية ومظاهرها معتمدة على مجموعة من الدراسات الحديثة التي كانت موضوعا لها والتي تختلف من دراسة لأخرى، ومن بيئة لأخرى، ما يجعل كيفيات تشخيصها وعلاجها تختلف أيضا.

ما يجب التنويه له أنه لا يجب الفهم بأن مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية يجب أن تكون كلها أو معظمها عند التلميذ، كما أنها قد تشترك أو تجتمع بين كل الأفراد حتى نحكم عليهم بأنه يعانون أو لا من صعوبات التعلم ، كما أن تلك المظاهر تختلف باختلاف العمر الزمني للتلميذ.

ومما أشارت إليه الباحثة أن أهمية وخطورة صعوبات التعلم لا تكمن تأثيراتها السلبية على الأداء التحصيلي والأكاديمي للتلميذ ، ولكن كذلك على الجانب السلوكي خاصة إذا كان عمر التلميذ أقل من عمر أقرانه في الصف الذي يدرس فيه، وهنا نكون أمام ضرورة فهم العلاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

ا – الدراسة الإستطلاعية

اا – الدراسة الأساسية

ا – الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة من مراحل البحث الميداني، فهي تمهيدا أوليا ومنطلقا مهما لإجراء الدراسة الأساسية، والتي يهدف من خلالها الباحث إلى التحقق من الفرضيات التي طرحها وصاغها. تقدم الدراسة الاستطلاعية غايات للباحث، أهمها ما يلي :

– قياس مدى صدق وثبات المقاييس المطبقة في الدراسة(حساب الخصائص السيكومترية).

– التعرف على مكان الدراسة وعلى عينة الدراسة وهذا لتفادي الصعوبات المحتملة التي تواجه الباحثة أثناء قيامها بالدراسة الأساسية.

– التأكد من قابلية الفرضيات للاختبار والقياس.

1– مكان ومدة إجراء الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بدراستها الاستطلاعية في ثلاث (3) مدارس إبتدائية الواقعة بمدينة مستغانم، وأجرت دراستها في أواخر الفصل الأول من السنة الدراسية 2017–2018، وهذا خلال المدة الزمنية الممتدة من 2017/11/11 إلى 2017/12/12، والتي امتدت على مرحلتين:

– مرحلة توزيع الاستمارات: قامت الباحثة بالتنسيق مع الأساتذة في الكشف عن الحالات، ثم الإجابة على ما ورد في فقرات الاستبيان، وذلك لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة؛ وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة مقصودة بشرط توفر عامل السن(ممن سُجلوا بالمدرسة في سن مبكرة) والمستوى الدراسي (المرحلة الابتدائية) في الصفوف الثانية والثالثة والرابعة، وإبعاد السنة الأولى إبتدائي وذلك لصعوبة تقييم وتشخيص أطفال ليس لديهم خبرات تراكمية للمرحلة الابتدائية، مما جعل الباحثة تبحث عنها داخل المؤسسات بعد أن اتضح لديها أنّ بعض المدارس لا تضم تلاميذ يتوفر فيهم شرط الالتحاق بالمدرسة في سن مبكرة.

– مرحلة استرجاع واستلام الاستمارات: ودامت أسبوعين تم خلالها معاينة الاجابات قصد تصحيحها وتجنب ضياع معلومات مهمة لموضوع الدراسة.

2 – حجم و خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

نظرا لطبيعة الموضوع، كانت عينة الدراسة مقصودة، وهي فئة الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن 6 سنوات بعد حصولهم على ترخيص السن الذي يسمح لهم الالتحاق بالمدرسة في سن 5 سنوات،

تكونت عينة الدراسة من ستين(60) تلميذا وتلميذة موزعين على ثلاث مدارس وثلاث مستويات وهي السنة الثانية والثالثة والرابعة ابتدائي، وهذا حسب المواصفات التالية:

الجدول رقم (2) يبيّن توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس تبعا للمستوى الدراسي.

	السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		المجموع	
بن موسي قدور	/		**11**		**08**		**19**	
غزالي الشارف	**25**		/		/		**25**	
حميدي بن شاعة	**16**		/		/		**16**	
المجموع	%68,33	**41**	%18,33	**11**	%13,33	**8**	%100	**60**

3 – أدوات القياس

3-1- قائمة المشكلات السلوكية الأصلية:

جاءت قائمة المشكلات السلوكية الأصلية Behavior Problem Checklist (BPC) التي أعدها بيترسون و كاي Peterson& Quay عام 1977، والتي كانت نتيجة مجموعة من التحليلات العاملية والدراسات للمشكلات السلوكية للأطفال والبالغين حيث بدأت عام 1959 وانتهت عام 1977.

لقد أصبحت قائمة المشكلات السلوكية واسعة الاستخدام، كأداة مسحية للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ، وكأداة مساعدة في التشخيص الإكلينيكي أو كجزء من الإختبارات التشخيصية للمشكلات السلوكية، وتم ترجمتها إلى ثمانية لغات أجنبية، وكانت ذات أهمية كبيرة وقد تم استخدام القائمة فى حوالي مائة دراسة منشورة.

تم مراجعة قائمة المشكلات السلوكية فى عام 1980 لتقوية خصائصها السيكومترية؛ كما تم مراجعتها في الأعوام (1985) و(1986) على التوالي المراجعة معروفة باسم Revised Behavior Problem Checklist(RBPC)، وذلك على عينة مكونة من 972 طفلا من المدارس الحكومية من مرحلة رياض الأطفال إلى مستوى الصف الثاني عشر والتي تقع في المدى العمري يتراوح بين 5 و18 سنة، تم اختيارها بطريقة عشوائية من المدارس الحضرية والريفية في جنوب كارولينا في نيوجيرسي، وكان آباء هؤلاء الأطفال من الطبقة المتوسطة والعاملة.

تتكون قائمة المشكلات السلوكية من 60 فقرة موزعة على 5 أبعاد .

البعد الأول: يقيس اضطراب السلوك ويتضمن 22 فقرة تركز على المشكلات السلوكية للعدوان الجسدي، وصعوبة التحكم في الغضب، والعصيان المفتوح، ويشمل أيضا السرقة والتغيب عن المدرسة والكذب.

البعد الثاني : يقيس مشكلات الانتباه وعدم النضج ويتضمن 16 فقرة تركز على الأعراض المرتبطة باضطراب عجز الانتباه والتي تتضمن ضيق سعة الانتباه وضعف التركيز والتسرع وأيضا العلاقات الاجتماعية والشخصية المرتبطة بسمات السلبية والاعتمادية والسلوك الطفولي.

البعد الثالث : تقيس القلق/الانسحاب ويتضمن 11 فقرة تقيس المشكلات السلوكية للاضطرابات الداخلية شاملة عدم الثقة فى النفس وتدني مستوى تقدير الذات وفرط الحساسية للنقد والرفض والخوف العام القلق والكراهية لمحاولة تجريب سلوكيات جديدة بسبب الفشل أو الخوف من الفشل.

البعد الرابع: تقيس السلوك العُصابي ويتضمن 6 فقرات التي تمثل الأعراض العصابية شاملة اضطرابات الكلام والأوهام والعجز في اختبار الواقع .

البعد الخامس : تقيس زيادة التوتر الحركي ويتضمن 5 فقرات تركز على الأعراض الحركية للنشاط الزائد شاملة الاضطراب والتوتر.

3- 2- الخصائص السيكومترية لقائمة المشكلات السلوكية:

أ- ثبات الاختبار: تم استخراج معاملات الثبات بعدد من الطرق وباستخدام عدد من العينات مختلفة الخصائص وذلك على النحو التالي:

- ثبات المقدرين Interrater Reliability : تم استخراج معاملات الارتباط لعينات من المقدرين شملت الآباء والأمهات، والمدرسين، والأخصائيين النفسيين ولعينات مختلفة من الأطفال .

الجدول رقم (3) يبيّن معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين وأعضاء من فريق آخر.

الرقم	نوع الاضطراب	قيمة معامل الثبات
1	الاضطراب السلوكي	0.85
2	العدوان الاجتماعي	0.75
3	مشكلات التركيز	0.53
4	القلق والانسحاب	0.52

5	السلوك العُصابي	0.58
6	معدل التوتر الحركي	0.58

دالة عند مستوى الدلالة < 0.05

الجدول رقم (4) يبيّن معامل الارتباط بين تقديرات الأمهات والآباء.

الرقم	نوع الاضطراب	قيمة معامل الثبات
1	الاضطراب السلوكي	0.70
2	العدوان الاجتماعي	0.93
3	مشكلات التركيز	0.73
4	القلق والانسحاب	0.55
5	السلوك العصابي	0.67
6	معدل التوتر الحركي	0.77

دالة عند مستوى الدلالة < 0.05

الجدول رقم (5) يبيّن معامل الارتباط بين تقديرات المدرسين فيما بينهم.

الرقم	نوع الاضطراب	قيمة معامل الثبات
1	الاضطراب السلوكي	0.87
2	العدوان الاجتماعي	0.59
3	مشكلات التركيز	0.74
4	القلق والانسحاب	0.64
5	السلوك العصابي	0.67
6	معدل التوتر الحركي	0.70

مستوى الدلالة < 0.05

– الثبات بطريقة الإعادة Test– Retest Reliability

تم إعادة الاختبار على عينة مكونة من 149 طفلا من الصف الأول إلى الصف السادس تم تقديرهم من خلال معلميهم وبفترة زمنية فاصلة لمدة شهرين بين التطبيقين، وكانت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة كما هو موضح بالجدول التالي.

الجدول رقم (6) يبيّن قيم معاملات الثبات.

الرقم	نوع الاضطراب	قيمة معامل الثبات
1	الاضطراب السلوكيCD	0.63
2	العدوان الاجتماعيSA	0.49
3	مشكلات التركيزAP	0.83
4	القلق والانسحابAW	0.79
5	السلوك العصابيPB	0.61
6	معدل التوتر الحركيME	0.68

دال عند مستوى< 0.05

ب– صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بعدد من الطرق وذلك على النحو التالي:

– الصدق التلازمي Concurrent Validity التمييز بين المجموعات المتطرفة:

من أجل التحقق من صدق الاختبار بهذه الطريقة تم تقدير عينة من الأطفال العاديين، عددهم(293) من الذكور و(273) إناثاً يمثلون الصفوف من الأول إلى السادس، تم مزاوجتهم بعدد محدود من الحالات العيادية (66 ذكوراً و33 إناثاً) يمثلون الصفوف من الأول إلى السادس مأخوذ من العينات 1، 2 و3 التي تم وصفها قبل ذلك ومن كلا الجنسين. وقد أشارت نتائج اختبار "ت" T.Test إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى > 0.01.

3– 3– إستمارة المشكلات السلوكية المطبقة في دراستنا:

تضمنت استمارة المشكلات السلوكية (28) فقرة موزعة بالتساوي على(07) أبعاد وهي فرط النشاط الحركي، والعدوانية، والكذب، والقلق، والخجل، والإنسحابية، والخوف، وذلك على سلم تنقيط 0،1،2،3 ، وهذا بعد حساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات وبطرق مختلفة.

بالنظر إلى طبيعة العينة وخصائصها وإلى الإطار النظري وأدبيات البحث، وبالاتفاق مع الأستاذ المشرف تم اختيار بعض الفقرات لبناء الإستمارة وحذفت بعض الفقرات نظرا لطولها وعدم مناسبتها.

3- 4- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ – ثبات الاستمارة :

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستمارة بثلاثة طرق وهي طريقة التجزئة النصفية، وطريقة معامل جوتمان، وطريقة معامل ألفا لكرونباخ ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (7) يبين معاملات وقيم ثبات استمارة المشكلات السلوكية.

	معاملات الثبات	قيمة معاملات الثبات
1	بيرسون Pearson	0.616
2	سبيرمان براون Speaman– Brown	0.762
3	معامل جوتمان Guttman	0.757
4	ألفا لكرومباخ Cronbach Alpha	0.803

دال عند مستوى< 0.01

يتبيّن من الجدول رقم ( ) أن قيمة معاملات الثبات لاستمارة المشكلات السلوكية المطبق في الدراسة الاستطلاعية دالة إحصائيا، مما يدل على أن الاستمارة على قدر عال من الثبات ، وتتميز بالإستقرار في نتائجها.

ب– صدق الاستمارة :

لحساب صدق استمارة المشكلات السلوكية اختارت الباحثة نوعين من أنواع الصدق وهما:

– الصدق التناسق الداخلي: قامت الباحثة بحساب صدق التناسق الداخلي للاستمارة من خلال معرفة علاقة كل بعد من أبعاد الاستمارة السبعة بالدرجة الكلية للاستمارة باستعمال معامل إرتباط بيرسون وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (8) يبيّن معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد الاستمارة بالدرجة الكلية للاستمارة.

	أبعاد المقياس	معامل الصدق
1	فرط النشاط الحركي	**0.615**
2	السلوك العدواني	**0.649**
3	الخوف	**0.597**
4	الخجل	**0.457**
5	القلق	**0.830**
6	السلوك الإنسحابي	**0.784**
7	الكذب	**0.562**

دال عند مستوى الدلالة< 0.01

ب – الصدق العاملي:

لحساب الصدق العاملي، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين أبعد الاستمارة فيما بينها، ضمن مصفوفة إرتباط.

الجدول رقم (9) يبيّن معاملات الارتباط للمقاييس الفرعية .

	فرط النشاط	العدوانية	الخوف	الخجل	القلق	الانسحابية	الكذب
فرط النشاط		0.310*	0.347**	0.004 –	0.437**	0.351**	0.329**
العدوانية	0.310*		0.274*	0.017	0.553**	0.339**	0.306*
الخوف	0.347**	0.274*		0.220*	0.408**	0.469**	0.043–
الخجل	0.004–	0.017	0.220*		0.351 **	0.413**	0.191
القلق	0.437**	0.553**	0.408**	0.351**		0.588**	0.425**
الانسحابية	0.351**	0.339**	0.469 *	0.413 **	0.588 **		0.341 **
الكذب	0.329**	0.306*	0.043–	0.191	0.425**	0.341 **	

** دال عند مستوى الدلالة< 0.01 ** دال عند مستوى الدلالة 0.05

يعتبر معامل الارتباط دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 إذا كانت قيمته تتراوح بين 0.241 و 0.314؛ ودالا عند مستوى الدلالة 0.01 إذا كانت قيمته أكبر من 0.314.

عدد المشكلات السلوكية = 07

مجموع الارتباط الكلي = $7 \times 6 = 42 = 21$

$$\frac{}{2}$$

وعليه، فإن عدد الارتباطات الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بلغ 8 إرتباطا، أما عدد الارتباطات الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 فقد بلغ 26 إرتباطا ؛ أما إجمالي الارتباطات الدالة فقد بلغ 34 إرتباطا، وهو بذلك يفوق نصف العدد الكلي الذي يساوي 21.

من خلال المعطيات الخاصة بصدق الإستمارة والتي كانت دالة إحصائيا، نقول بأن استمارة المشكلات السلوكية المطبقة في دراستنا هذه تتمتع بدرجة عالية من الصدق وتؤدي إلى الوثوق في نتائج ما تقيسه.

4- إستمارة صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي أداة لقياس صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الأستاذ الدكتور بشير معمرية (2005)؛ تضم بنودها مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية التي تطرق إليها كل من أسامة البطاينة وآخرون(2005)، وسامي ملحم(2002)، وفيصل خير الزراد(1998).

4- 1- صدق المقياس: قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى للمقياس عن طريق إيجاد الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وحساب الصدق البنائي للمقياس بإيجاد معامل الارتباط لكل بعد مع الأبعاد الأخرى، كما هو مبين في الجدول التالي.

الجدول (10) يوضح قيم معامل الارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي.

الأبعاد	صعوبات القراءة	صعوبات الكتابة	صعوبات الحساب	الدرجة الكلية
صعوبات القراءة	1,00	0,870**	0,808**	0,928**
صعوبات الكتابة	0,870**	1,00	0,885**	0,961**
صعوبات الحساب	0,808**	0,885**	1,00	0,959**
الدرجة الكلية	0,928**	0,961**	0,959**	1,00

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

ومن قراءتنا للجدول رقم ( ) يتضح لنا أن معاملات الارتباط بين الأبعاد كلها والدرجة الكلية كانت ذات قيمة مرتفعة ودالة حيث تجاوزت كلها (0,920)، كما أن ارتباط الأبعاد مع بعضها كان مرتفعا أيضا وتجاوز(0,800)،مما يدل على أن مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية يتمتع بقدر كبير من الصدق.

قامت الباحثة أيضا بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي بعد حسابها للارتباط بين فقرات كل مقياس فرعي على حدة (قراءة ، وكتابة ، وحساب) والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

1- حساب التناسق الداخلي بين فقرات صعوبات تعلم القراءة مع بعدها:

الجدول رقم (11) يوضح الارتباط بين فقرات صعوبات تعلم القراءة بالبعد.

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط
1	0,789**	9	0,768**
2	0,830**	10	0,781**
3	0,603**	11	0,786**
4	0,754**	12	0,823**
5	0,889**	13	0,891**
6	0,782**	14	0,874**
7	0,767**	15	0,782**
8	0, 632**		

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

ويظهر من هذا الجدول أن كل الفقرات تتمتع بمعامل ارتباط مرتفع حيث تراوحت قيمته ما بين0,603 و0,891 مما يجعل كل الفقرات صادقة ويمكن العمل بها في الدراسة الأساسية.

2- فقرات صعوبات تعلم الكتابة مع بعد صعوبات تعلم الكتابة:

الجدول رقم (12) يوضح الارتباط بين فقرات صعوبات تعلم الكتابة بالبعد.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,819**	7	0,793**
2	0,776**	8	0,694**
3	0,834**	9	0,856**
4	0,833**	10	0,869**
5	0,784**	11	0,739**
6	0,920**	12	0,797**

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

إن ارتفاع معامل الارتباط بين فقرات صعوبات تعلم الكتابة والبعد يشير إلى أمكانية الاعتماد على الفقرات، فقد أظهرت كلها معاملات ارتباط دالة إحصائيا.

3- الفقرات مع بعد صعوبات تعلم الحساب:

الجدول رقم (13) يوضح معاملات الارتباط بين فقرات صعوبات تعلم الحساب بالبعد.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	0,783**	10	0,733**
02	0,526**	11	0,827**
03	0,809**	12	0,677**
04	0,901**	13	0,880**
05	0,910**	14	0,823**
06	0,835**	15	0,920**
07	0,853**	16	0,779**
08	0,944**	17	0,856**
09	0,898**		

**الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

4 –حساب فقرات المقياس مع البعد الكلي:

الجدول رقم (14) يوضح معاملات الارتباط بين الفقرات مع البعد الكلي:

رقم الفقرة		معامل الارتباط	رقم الفقرة		معامل الارتباط	رقم الفقرة		معامل الارتباط	رقم الفقرة		معامل الارتباط
صعوبات القراءة	01	0,728**	12		0,751**	08		0,714**	07		0,809**
02		0,808**	13		0,762**	09		0,772**	08		0,881**
03		0,621**	14		0,844**	10		0,812**	09		0,813**
04		0,733**	15		0,749**	11		0,665**	10		0,661**
05		0,795**	01	**صعوبات الكتابة**	0,805**	12		0,803**	11		0,806**
06		0,735**	02		0,743**	01	**صعوبات الحساب**	0,760**	12		0,719**
07		0,677**	03		0,848**	02		0,535**	13		0,805**
08		0,625**	04		0,782**	03		0,837**	14		0,746**
09		0,722**	05		0,869**	04		0,908**	15		0,849**
10		0,667**	06		0,848**	05		0,857**	16		0,810**
11		0,671**	07		0,775**	06		0,818**	17		0,808**

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

ووفقا للنتائج الظاهرة بالجدول أعلاه ( ) فإن درجات ارتباط كل فقرة بالبعد الكلي للمقياس كلها دالة عند 0.01 .

وعليه ومن خلال حساب معامل صدق مقياس صعوبات التعلم باستعمال كل من صدق المحتوى والصدق البنائي يتبين للباحثة أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الصدق ويقيس فعلا ما وضع لقياسه.

5 – ثبات الاستمارة: قصد حساب معامل الثبات لجأت الباحثة لحسابه بطريقتين:

5– أ – طريقة التجزئة النصفية :

تم حساب معامل الارتباط بين مجموعة درجات الأسئلة بعد تقسيم بنود الاستبيان إلى قسمين، فأصبح كل نصف يضم 22 بندا من مجموع 44 بندا ، ثم قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون فكانت قيمته تساوي (0،901) ، وبعدها تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون فأصبح يساوي (0,948). وكذلك تم حساب معامل الارتباط بمعادلة جتمان فكان معامل الارتباط يساوي (0,941)، كما تم حساب الثبات بإيجاد معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة بالإضافة إلى الدرجة الكلية فكانت درجنه مرتفعة جدا (0,983).

الجدول رقم (15) يبين نتائج معاملات الإرتباط بكيفيات مختلفة.

معامل الارتباط / الأبعاد	بيرسون	سبيرمان براون	جتمان	قيمة ألفا كرونباخ
بعد صعوبات تعلم القراءة	0,898	0,946	0,936	0,950
بعد صعوبات تعلم الكتابة	0,863	0,926	0,926	0,951
بعد صعوبات تعلم الحساب	0,916	0,956	0,942	0,971
المقياس الكلي	0,901	0,948	0,941	**0,983**

من الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة معاملات التباث ذات درجة مرتفعة وبالتالي فهي دالة إحصائيا عند مستوى0.01 في الأبعاد الثلاثة لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية (القراءة،الكتابة، والحساب) ، وفي في المقياس الكلي.

إن نتائج الدراسة الإستطلاعية الخاصة بحساب الخصائص السيكومترية لكل من مقياس المشكلات السلوكية ومقياس صعوبات التعلم الأكاديمية والتي كانت دالة تمهد للباحثة لإجراء دراستها الأساسية.

II - الدراسة الأساسية:

أولا- منهج الدراسة:

إعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعالج موضوعا أو ظاهرة معينة عن طريق وصف العلاقات أو الفروق الموجودة بين متغير وآخر أو مجموعة من المتغيرات؛ كما يهدف إلى وصف الظاهرة المراد دراستها وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع، دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها.

قامت الباحثة باختيار المنهج الوصفي لأنه يوضح لنا طبيعة العلاقة بين أهم المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، معتمدة في ذلك على وصف الظاهرة وتفسيرها، بتطبيق أدوات القياس المناسبة لذلك واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة فرضيات الدراسة.

ثانيا- عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

قامت الباحثة بتطبيق أداتي الدراسة على عينة مقصودة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يدرسون في السنة الثالثة ،الرابعة والخامسة إبتدائي الذين التحقوا بالمدرسة في سن 5 سنوات {أي قبل سن التمدرس الذي هو ست سنوات}.

تكونت عينة الدراسة من(86) تلميذا وتلميذة منهم 45 تلميذا بنسبة 52.3٪، و41 تلميذة بنسبة 47.7%، تتراوح أعمارهم ما بين 7 إلى 10 سنوات، موزعين على15 مدرسة على مستوى مدينة مستغانم.

1- نوع العينة وكيفية إختيارها:

إن العينة التي تعاملت معها الباحثة في هذه الدراسة هي العينة العنقودية، فقد قامت بتقسيم مدينة مستغانم ومعها المدارس إلى خمس مناطق(شمال، جنوب، شرق، غرب، ووسط المدينة)، فأصبح لديها بعد ذلك قائمة بمجموعة المدارس، واعتبرت هذه المجموعات هي عناصر المجتمع الأصلي، بحيث أن كل وحدة (مقاطعة) تضم مدرسة أو أكثر وهي بذلك تمثل عنقودا، ثم قامت باختيار عينة من تلك المدارس وأجريت عليها الدراسة.

نظرا لطبيعة الدراسة إختارت الباحثة عينة دراستها بطريقة مقصودة وفقا للخطوات التالية:

أ- حددت بالتعاون مع مديرية التربية لولاية مستغانم 15 مدرسة إبتدائية موزعة حسب الخريطة الجغرافية للمدينة: شمال، جنوب، شرق، غرب، ووسط المدينة.

ب – قمت بزيارة المدارس المراد القيام بالدراسة فيها، والتقيت بمعلمي الصفوف المعنية بالدراسة.

ج – أخترت التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة بترخيص السن(أي قبل 6 سنوات).

د- أخترت التلاميذ الذين يرى فيهم المعلم أنهم يعانون من صعوبات إما في القراءة، كتابة اوالحساب، ولديهم مشكلات سلوكية.

هـ- أخترت العينة من المستويات الدراسية من التعليم الابتدائي: السنة الثالثة، الرابعة، والخامسة.

و – قمت بتوزيع استمارة المشكلات السلوكية واستمارة صعوبات التعلم على المعلمين.

2- خصائص ومواصفات العينة:

أ- توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (16) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	
الذكور	45	**٪52.3**	
الإناث	41	**٪47.7**	
المجموع		**86**	٪100

ب – توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الصفوف الدراسية:

الجدول رقم (17) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الصفوف الدراسية.

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الثالثة	49	**٪57.00**
السنة الرابعة	21	**٪24.40**
السنة الخامسة	16	**٪18.60**
المجموع	**86**	٪100

ثالثا– الإطار الزمني :

استغرقت الدراسة الأساسية ثلاثة أشهر من بداية شهر أفريل 2019 إلى غاية نهاية شهر جوان2019، عبر مرحلتين:

- مرحلة توزيع الاستمارات: قمت بتوزيع الاستمارات على المدارس المخصصة لإجراء الدراسة الأساسية ، وهذا من بداية أفريل إلى نهاية مايو.
- مرحلة إستلام الإستمارات: ودامت من 2 جوان إلى 25 من نفس الشهر حيث قمت باستلام الاستمارات من المعلمين.

رابعا – الإطار الجغرافي للدراسة:

بعد الحصول على موافقة مديرية التربية بولاية مستغانم وتحديد المدارس الإبتدائية التي سأقوم بإجراء الدراسة فيها، شرعت الباحثة في الاتصال بكل مدرسة والتي كان عددها 15 مدرسة، كما يبينها الجدول التالي.

خامسا– أدوات الدراسة الأساسية وكيفية تطبيقها:

– أدوات جمع المعلومات :

لجمع المعلومات والمعطيات الأساسية للدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

1– القيام بمقابلات فردية مع المعلمين الذين يوجد في صفوفهم تلاميذ التحقوا بالصفوف الدراسية في سن مبكرة ولديهم صعوبات في التعلم ومشكلات سلوكية؛ لأننا عند تحديد وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية نعتمد إلى حد كبير على المعلم نظرا لخبرته النظرية والميدانية، ومعرفته القوية بالتلاميذ وقربه منهم، وامتلاكه لعدد من المؤشرات التي تساعده على التأكد من وجود المحكات التي تعطيه الحق في إصدار الحكم على التلميذ بوجود صعوبات تعلم لديه من عدمها.

ولقد أشار أوكلاند وآخرون(1990) Oakland al et إلى أن العديد من الجهات التربوية المتخصصة قد أكدت أهمية الدور الفعال الذي يمكن أن يقوم به معلم الفصل العادي في تحديد وتشخيص حالات الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم خاصة عندما يلجأ إلى استخدام مقاييس التقدير والملف المدرسي لتحديد وحصر المشكلات الأكاديمية والسلوكية التي يعاني منها بعض التلاميذ في الفصل العادي(السرطاوي،1995).

يمثل حُكم وتقدير المعلم للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم أساسا تشخيصيا له قيمة تنبؤية عالية، حيث تشير معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتي قامت على استخدام قوائم ومقاييس التقدير من قبل المعلمين منها دراسة (Haring&Ridgway,1967) التي أظهرت أن تحليل السلوك الفردي الذي يتم بمعرفة المعلمين ومدى ارتباطه بالخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أكثر فاعلية من التحديد القائم على استخدام الاختبارات الجماعية والفردية، ويساند هذا الطرح الباحثان (Ferinden&Jacobson ,1970) حيث تصل درجة التنبؤ ومستواه إلى أن 80% من الأطفال الذين تم تحديدهم باعتبارهم من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تأكد بالفعل أنهم يعانون من مشكلات تعلم(الزيات، 1998: 227)، ولهذا يجب مشاركة المعلم إلى جانب الأخصائي النفسي منذ بداية كل عام دراسي في وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن يتوقع أن لديهم صعوبات تعلم.

2 – كما أن إجراء مقابلات مع المعلمين هو لغرض شرح كيفية تطبيق أداتي الدراسة وكيفية الإجابة على فقراتها.

3– اللجوء إلى الملفات الصحية لكل تلميذ لاختيار التلاميذ الذين تتطابق معهم متطلبات الدراسة منهم الملتحقون بالمدرسة الابتدائية في سن مبكرة، والذين ليس لديهم إعاقات جسمية أو حسية أو عقلية، وبهذا الاجراء تكون الباحثة قد طبقت محك الاستبعاد.

4– اللجوء إلى الملفات المدرسية للتلاميذ عينة الدراسة للتعرف على المستوى الدراسي والمعدلات الفصلية لكل تلميذ.

5– قائمة المشكلات السلوكية:

تضمنت استمارة المشكلات السلوكية (28) فقرة موزعة بالتساوي على سبعة(07) أبعاد، وذلك على سلم تنقيط تتراوح درجاته من 0 إلى 3، وهذا بعد حساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات وبطرق مختلفة.

بالنظر إلى طبيعة العينة وخصائصها وإلى الإطار النظري وأدبيات البحث، وبالاتفاق مع الأستاذ المشرف تم اختيار بعض الفقرات لبناء الإستمارة وحذفت بعض الفقرات نظرا لطولها وعدم مناسبتها.

تكونت إستمارة المشكلات السلوكية من قسمين:

القسم الأول: تضمن تعريف بالموضوع وشرح التعليمات.

القسم الثاني: تضمن البيانات الشخصية لأفراد العينة وهي: الجنس, والسن, والمستوى الدراسي ، واشتمل هذا القسم أيضا على فقرات الإستمارة وهي موزعة على الأبعاد التالية:

- بعد فرط النشاط الحركي ويضم الفقرات: 1 ،18 ، 24 ،28.
- بعد العدوانية ويضم الفقرات: 2، 7، 9، 19.
- بعد الكذب ويضم الفقرات : 3، 8، 22، 26.
- بعد القلق ويضم الفقرات : 4، 14، 17، 27.
- بعد الخجل ويضم الفقرات :5، 13، 16، 25.
- بعد الإنسحابية ويضم الفقرات : 6، 20، 21، 23.
- بعد الخوف ويضم الفقرات: 10، 11، 12، 15.

وتضمنت فقرات الاستمارة البدائل التالية: لا يوجد، نادرا، أحيانا، دائما.

أما عن الدرجات فتراوحت بين 0 إلى 3 درجات حسب البدائل، علما أن الفقرات كانت كلها في اتجاه الخاصية المقاسة، أنظر إلى الملحق رقم ( ).

6 - إستمارة صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي أداة لقياس صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الأستاذ الدكتور بشير معمرية (2005)؛ تضم بنودها مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية التي تطرق إليها كل من أسامة البطاينة وآخرون(2005)، وسامس ملحم(2002)، وفيصل خير الزراد(1998).

هذه الاستمارة موجهة للمعلمين الذين يُدرّسون في المرحلة الابتدائية بهدف الإجابة عليها؛ فكل معلم يقرأ الاستمارة يختار استجابة من بين الاستجابات الثلاثة لكل فقرة من فقرات الاستمارة، بحيث تمنح لكل استجابة درجة على النحو التالي :

- الإجابة بقليل تعطى له درجة واحدة (1).
- الإجابة بمتوسط تعطى له درجتين(2).
- الإجابة بكثير تعطى له ثلاث درجات(3).

- سلم تصحيح الاستمارة:

الجدول رقم (18) يبين سلم تصحيح فقرات مقياس صعوبات تعلم الأكاديمية.

الأبعاد	عدد الفقرات	الدرجات الدنيا	الدرجات العليا
صعوبات تعلم القراءة	15	0 = 0×15	**45** =3×15
صعوبات تعلم الكتابة	12	0 = 0×12	**36** =3×12
صعوبات تعلم الحساب	17	0 = 0×17	**51** =3×17

إذا حسبنا بالمتوسط الحسابي فإننا نتحصل على سلم التصحيح التالي:

أ- سلم تصحيح بعد صعوبة تعلم القراءة:

من 0 إلى 22 ⟵ ليس لديهم صعوبة في القراءة.

من 23 إلى 45 ⟵ لديهم صعوبة في القراءة.

ب- سلم تصحيح بعد صعوبة تعلم الكتابة:

من 0 إلى 18 ⟵ ليس لديهم صعوبة في الكتابة.

من 19 إلى 36 ⟵ لديهم صعوبة في الكتابة.

ج - سلم تصحيح بعد صعوبة نعلم الحساب:

من 0 إلى 25 ⟵ ليس لديهم صعوبة تعلم في الحساب.

من 26 إلى 51 ⟵ لديهم صعوبة تعلم في الحساب.

د - سلم تصحيح مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية:

من 0 إلى 66 ⟵ ليس لديهم صعوبة تعلم أكاديمية .

من 67 إلى 132 ⟵ لديهم صعوبة تعلم أكاديمية.

كما يمكن تصنيف درجة وحدة صعوبة التعلم على النحو التالي: متدنية ، متوسطة ، وعالية.

الجدول رقم (19) يبين تصنيف درجات صعوبة التعلم الأكاديمية.

	متدنية	متوسطة	عالية
صعوبات تعلم القراءة	من 0 إلى 15	من 16 إلى 30	من 31 إلى 45
صعوبات تعلم الكتابة	من 0 إلى 12	من 13 إلى 24	من 25 إلى 36
صعوبات تعلم الحساب	من 0 إلى 17	من 18 إلى 34	من 35 إلى 51

سادسا – الأساليب الإحصائية المطبقة في الدراسة:

تم استخدام المعالجة الإحصائية لمتغيرات الدراسة عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss (statistical package for social science, version 20) وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة كما يلي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للكشف عن مواصفات العينة و عن مستوى المشكلات السلوكية (منخفض– متوسط – ومرتفع).

- معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من الخصائص السيكومترية (صدق و ثبات) لأداة القياس.
- استخدام أسلوب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية.
- اختبار Independent T test لحساب دلالة الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية.
- اختبار التباين الأحادي Anova لحساب التباين بين المستويات الدراسية الخمسة في المشكلات السلوكية.

الفصل الخامس

عرض وتفسير نتائج الدراسة

أولا- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.

ثانيا – عرض وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.

ثالثا – عرض وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة.

عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

بعد التطبيق الميداني لاختبارات الدراسة، قامت الباحثة بفرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية لتحليليها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك لغرض اختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها، وتمثلت النتائج فيما يلي:

أولا: عرض وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الأولى التي تقول: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

الجدول رقم (20) يبيّن العلاقات الارتباطية بين المشكلات السلوكية و صعوبات التعلم الاكاديمية.

		فرط.النشاط الحركي	العدوانية	الخوف	الخجل	القلق	الانسحابية	الكذب
صعوبات تعلم القراءة	Pearson Correlation	,314**	,322**	,633**	,118	,310**	,421**	,423**
	Sig. (2-tailed)	,003	,003	,000	,279	,004	,000	,000
	N	86	86	86	86	86	86	86
صعوبات تعلم الكتابة	Pearson Correlation	,368**	,344**	,484**	,095	,378**	,411**	,409**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,385	,000	,000	,000
	N	86	86	86	86	86	86	86
صعوبات تعلم الحساب	Pearson Correlation	,352**	,288**	,536**	,122	,346**	,475**	,323**
	Sig. (2-tailed)	,001	,007	,000	,265	,001	,000	,002
	N	86	86	86	86	86	86	86

يتبين من الجدول رقم (20) وجود علاقات إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين المشكلات السلوكية المتمثلة في فرط النشاط الحركي، والعدوانية، والخوف، والقلق، والإنسحابية، والكذب وصعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة ، والكتابة ، والحساب) بينما كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والخجل لدى عينة الدراسة.

لمناقشة هذه الفرضية وتفسير نتائجها قامت الباحثة بتفسير كل مشكلة من المشكلات السلوكية والبحث عن العلاقة بينها وبين صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب).

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى التي تقول: توجد علاقة دالة إحصائيا بين فرط النشاط الحركي وصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، ولكتابة، والحساب) عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

لإختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات مقياس صعوبات تعلم (القراءة، والكتابة، والحساب) ودرجات فرط النشاط الحركي، المبين في الجدول التالي.

الجدول رقم (21) يبين العلاقة بين فرط النشاط الحركي وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.

المتغيرات		عدد الأفراد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P value (sig)	مستوى الدلالة
فرط النشاط الحركي	صعوبات تعلم القراءة	**86**	**0.314****	**0.003**	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الكتابة	**86**	**0.368****	**0.000**	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الحساب	**86**	**0.352****	**0.001**	دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أن هناك معاملات إرتباطيه دالة إحصائيا بين فرط النشاط الحركي وكل من صعوبات تعلم القراءة، والكتابة والحساب والمقدرة بـ (0.314 ، و0.368، و0.352) على التوالي، وكلها إرتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01)، وعليه نقول بوجود

علاقة طردية دالة إحصائيا بين فرط النشاط الحركي وكل من صعوبات تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، مما يشير إلى تحقق وقول الفرضية.

إن هذه النتائج التي توصلت إليها الباحثة تتفق مع نتائج عدد من الدراسات التي إهتم أصحابها بدراسة العلاقة الارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة ، وكتابة ، وحساب) منفردة أو مجتمعة والمشكلات السلوكية، بداية بالدراسات التي تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وفرط النشاط الحركي، ومنها دراسة روتر وآخرون(1970) الذين أجروا مسحا شاملا للأطفال ذوي نسب الذكاء المتوسطة والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت نتائج هذا المسح أن تقديرات النشاط الحركي الزائد للأطفال الأسوياء منخفضة جدا مقارنة بالمعدلات المتزايدة في مجموعة ذوي صعوبات التعلم؛ كما أظهرت نتائج دراسة إبستون وآخرون(1986) والتي إستخدمت مقياس كونرز المختصر(نسخة المدرس) لمقارنة تقديرات المدرسين للنشاط الحركي الزائد عند عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم مع عينة أخرى من الأطفال الذين لا يعانون أن 21,4% من الأولاد و17.8% من البنات في عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم سجلوا ارتفاعا ملحوظا للنشاط الحركي الزائد مقارنة بالأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم الذين حصلوا على تقديرات 4,4% للأولاد و3,5% للبنات(زيادة،2008: 18)؛ كما كشفت دراسة هشام المكانين وآخرون(2014) أن أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحسب تقديرات المعلمين هي النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه.

وتبيّن من دراسة الرشيدي وبحراوي(2013) أن المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم الذين تتراوح أعمارهم ما بين07 و09 تتعلق بفرط النشاط الحركي وتشتت الانتباه، وهي موجودة بدرجة متوسطة.

إن دراسة الباحثة تتفق وبشكل كبير مع ما كشفت عنه دراسة الخشرمي(2007) التي كانت حول العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم، بحيث توصلت إلى أن الصعوبات التعليمية للتلاميذ الذين لديهم أعراض ضعف انتباه و فرط النشاط زائد ترتكز على جوانب رئيسة مرتبطة بالقراءة والكتابة والاستيعاب القرائي والفهم، بالإضافة إلى مشكلات في مادة الرياضيات.

ونفس النتائج السابقة كشفت عنها نعيمة مزرارة (2017) في دراسة مقارنة لبعض الخصائص السلوكية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل من قصور الانتباه وفرط النشاط الحركي ولصالح ذوي صعوبات التعلم.

كما تبيّن من دراسة لبنى محمد(2013) التي أجرتها على133 تلميذا وتلميذة، حددت أعمارهم عند (7و8) سنوات وجود علاقة ارتباطية بين فرط النشاط الحركي ونقص الانتباه وصعوبات التعلم.

من خلال نتائج الدراسات الخمسة السابقة تبرز أهمية علاقة النشاط الزائد بضعف الانتباه، لأن التلميذ الذي يقوم بحركات زائدة داخل الفصل الدراسي يكون ذلك على حساب تركيزه وإنتباهه للدرس ولتعليمات المعلم، فتتأثر بذلك المدخلات المعرفية مما يزيد تعقيدا لصعوبات التعلم التي يعانيها.

وتتوافق دراسة الباحثة مع ما توصلت إليه دراسة سحر(2007) والتي بيّنت أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين صعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة ، والكتابة ، والرياضيات) وفرط النشاط الحركي لدى عينة دراستها.

وبما أن فرط النشاط الحركي قد يترافق في بعض الحالات مع السلوك الإندفاعي، فقد كشفت دراسة مصطفى كامل(1990) حول علاقة الأسلوب المعرفي والخصائص المميزة لذوي صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع إبتدائي أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم القراءة يتميزون بالاندفاع ويتميّز سلوكهم بفرط النشاط الحركي.

في حين كشفت دراسة محمدي ومصطفى الزقاي(2010) عن نتيجة مغايرة لنتيجة دراسة الباحثة وللنتائج السابقة تقول بعدم وجود علاقة دالة بين صعوبة الكتابة وإضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة ؛ وكذلك دراسة عبد الباقي و خلف الله (2012) التي كشفت عن عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين صعوبات التعلم وفرط الحركة ونقص الانتباه.

وترى الباحثة أن بداية ظهور فرط النشاط الحركي لدى الطفل يكون عادة في مرحلة ما قبل المدرسة أي مرحلة الطفولة المبكرة ، ويستمر معه بشكل يتناسب مع عمره الزمني خاصة في المرحلة

الابتدائية وذلك خلال بعض الخصائص التي تميزه عن الآخرين منها عدم قدرته على الجلوس بشكل هادئ، والتحرك المستمر داخل الصف الدراسي، وعدم الإمتثال لتعليمات المعلمين، وعدم القدرة على إنهاء الأنشطة التعليمية التي تعطى له، والسلوك الفوضوي، مما يؤدي إلى انخفاض أدائه المدرسي وبالتالي ضعف تحصيله الدراسي؛ فقد كشفت الدراسات – والتي ذكرتها الباحث في متن الرسالة – أن مشكلة فرط النشاط الحركي تؤثر على المتعلم، إذ أن الحركات الكثيرة التي يبديها التلميذ سواء التنقل من مكان إلى آخر داخل حجرة الدراسة أو عدم الجلوس في مقعده تؤدي به إلى عدم قدرته على الانتباه والتركيز حول المهمات أو الأنشطة المدرسية وبالتالي يشتت إنتباهه ويهدر طاقاته التي يحتاجها للتعلم فتنخفض مهاراته التحصيلية؛ ومما يزيد من فرطه للحركة كونه يعاني من صعوبات تعلم – كما كشفت عنه الدراسة الحالية – فقد تتحول هذه الصعوبات إلى ردود أفعال حركية مستمرة ومزعجة، ويمكن القول أن هذه الحركة الزائدة إذا رجعنا إلى عمر التلميذ موضوع الدراسة وهو سن 5 سنوات نجد أن هذه السلوكيات وهذه الحركات الزائدة شيء عادي، لأنه غير قادر على الجلوس في الكرسي لفترة طويلة أثناء القراءة والكتابة وهذا ما يؤدي به إلى القيام ببعض الحركات والتصرفات ويمكن إرجاع هذا النشاط الزائد إلى طبيعة نظام المدرسة الذي يفرض على الأطفال الصغار قوانين وقواعد لا يستطيعون الإمتثال والإنظباط بها، فهو في مرحلة يريد أن يلعب ويكتشف العالم من حوله وهذا أمر عادي جدا ، لكن القيود التي تفرضها المدرسة تحوّل هذا النشاط العادي إلى نشاط زائد مزعج لمن حوله من زملاء ومعلمين، ولو رجعنا لواقع المدارس نجد أن نظام المدرسة الحالي أصبح لا يخدم نفسية التلميذ وهذا راجع إلى التوقيت الحالي حيث يصبح التلميذ الصغير محبوسا بين أركان أربعة من الثامنة صباحا حتى الثانية والنصف ظهرا، ينتقل من مادة إلى أخرى، إلى جانب طريقة التدريس المملة وغير المشوقة، وإن وجدت الفسحة فهي لا تتعدى الـ15 دقيقة، وفي هذا الصدد يرى روس(1981) Ross أن مرحلة ما قبل المدرسة هي مرحلة النشاط الحركي الدائب والحركة الزائدة، فهنا يتحول الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزهراني وآخرين(2000) التي أثبتت أن مشكلة النشاط الحركي الزائد هي أكثر المشكلات السلوكية تكرارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2 - عرض وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية التي تقول: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين العدوانية وصعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة، والكتابة، والحساب) عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

لإختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات مقياس صعوبات تعلم (القراءة، والكتابة، والحساب) والعدوانية، والجدول أدناه يبين النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (22) يبيّن العلاقة بين العدوانية وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.

المتغيرات		عدد الأفراد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P value (sig)	مستوى الدلالة
العدوانية	صعوبات تعلم القراءة	**86**	**0.322****	0.003	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الكتابة	**86**	**0.344****	0.001	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الحساب	**86**	**0.288****	0.007	دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (22) وجود علاقات إرتباطية طردية دالة إحصائيا بين العدوانية وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب والمقدرة على التوالي بـ (03.22، و0.344، و0.288) ، وكانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى تحقق صحة الفرضية، وهذا ما أكدته مجموعة من الدراسات السابقة والتي تتفق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية منها دراسة إبستين(1985) حيث جمعت تقريرا من 77 معلما للتربية الخاصة عن عينة قوامها 727 طفلا لديهم مشكلات سلوكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة سوء التوافق الاجتماعي تتمثل في العدوانية وعدم التكيف مع الرفاق والجنوح (بلمختار،2010: 183). وقد سعى بعض الباحثين من أمثال روك وفيسلر(1997) Rock&Fessler إلى وضع نموذج يبيّن خصائص ذوي صعوبات

التعلم المصحوبة باضطرابات سلوكية ظهر فيه أنهم يعانون من مشكلات موجهة نحو الخارج كالنزعة إلى العدوان والتخريب(عبدالله، 2004، كما ورد في بحري شويعل، 2014).

إن دراسة الباحثة جاءت موافقة كذلك لما أشارت إليه دارسة مانوج وآخرون(2015) Manoj et al من أن 34 ٪ من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من السلوك العدواني ( )؛ ودراسة (يحي عبد الله ، 2013) التي كشفت أن السلوكيات غير التكيفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم هي السلوك العدواني الموجه نحو الخارج.

وتتوافق نتائج دراسة الباحثة كذلك مع نتيجة الدراسة التي أجراها هشام المكانين وآخرون(2014) والتي أظهرت أن العدوانية هي من أن أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحسب تقديرات المعلمين ؛ كما تتوافق وبشكل كبير مع الدراسة التي قامت بها أسماء خوجة(2019) والتي توصلت إلى أن السلوك العدواني يعتبر من أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ترى الباحثة أن فئة ذوي صعوبات التعلم يغلب عليهم الطابع العدواني إتجاه الآخرين سواء كان لفظيا أو جسديا، واتجاه أنفسهم بهدف إلحاق الأذى بالغير أو بالنفس، ويظهر سلوكهم العدواني في شكل انعدام الانصياع للتعليمات، والقيام بسلوكيات داخل الصف الدراسي على شكل عدم احترام المعلمين، وعدوانية اتجاه زملائهم، وبسلوكيات تخريبية داخل الصف، وهذه العدوانية التي تطبع سلوكهم المدرسي هي نتيجة لانخفاض مستواهم الأكاديمي الذي يؤدي إلى تعرضهم لسخرية الآخرين وتهكمهم، ويفسر الباحثون هذا السلوك بأنه نتيجة قصور أو عجز المهارات الأكاديمية والاجتماعية، وتكرار تعرض التلميذ لخبرات الإحباط والفشل وافتقاره للنجاح الأكاديمي بوجه عام.

3-عرض و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة التي تقول: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الخوف وصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

لإختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات مقياس صعوبات تعلم (القراءة، والكتابة، والحساب) والخوف، والجدول أدناه يبين النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم(23) يبيّن العلاقة بين الخوف وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.

المتغيرات		عدد الأفراد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P value (sig)	مستوى الدلالة
الخوف	صعوبات تعلم القراءة	**86**	**0.633****	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الكتابة	**86**	**0.484****	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الحساب	**86**	**0.536****	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (23) وجود علاقات إرتباطية طردية دالة إحصائيا بين الخوف وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب والمقدرة بـ (0.633 ، و0.484، و0.536) على التوالي عند مستوى دلالة(0.01)، مما يشير إلى تحقق صحة الفرضية وقبولها.

إن هذه النتيجة الأخيرة التي كشفت عنها دراسة الباحثة تتوافق مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة منها دراسة هند العزازي (2013) التي هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين المخاوف المدرسية وبين صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى(227) تلميذا وتلميذة من أطفال الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية والتي أسفرت عن وجود إرتباط موجب دال إحصائيا بين درجات عينة الدراسة على مقياس المخاوف المدرسية وصعوبات تعلم القراءة عند مستوى دلالة 0.01. وأظهرت نتائج دراسة كل (تيسير كوافحة، 2003) ، و(Crouch &Jakubecy , 2007)، و(Sturm & Rankin, 2002) بشأن صعوبات الكتابة إلى أن البطء في الكتابة واضطراب أشكال وأحجام الحروف والكلمات ومسك القلم بطريقة غير طبيعية هي أكثر السمات التي يتسم بها ذوى الديسجرافيا وكتابتهم، وتلك السمات جميعها تتصف بأنها نشاطات فردية لا تحتاج إلى المواجهة ولا يكون صاحبها عرضة للمواقف المحرجة وللانتقاد الظاهر أمام زملائه، وقد يكون ذلك سببا لانخفاض ظهور المخاوف المدرسية لدى أصحاب صعوبات تعلم الكتابة، وإذا رجعنا إلى سن التلميذ فالكتابة تظل نشاطا قلما نرغب في تدريب الطفل عليه لسببين

مهمين، الأول: يتصل بعدم اكتمال التآزر بين أعضاء الحس وأعضاء الحركة، والثاني: يتصل بعدم اكتمال نمو العضلات الصغيرة كأطراف الأصابع اللازمة للامساك بالقلم والسير بانتظام لكتابة الحروف الصغيرة المقيدة على أسطر الصفحات غير المتباعدة ، والمعدة في الأصل لكتابة الكبار عليها، ولو كانت غير ذلك لأصبح الأمر رسما وليس كتابة ، ومن هنا ننصح بالتركيز على تعليم طفل مرحلة ما قبل التمدرس المهارات الحركية التي تستلزم استخدام عضلات أكبر كالجري والقفز، وتعلم المهارات الكلامية كالأسئلة والأجوبة ورد التحية والأناشيد ومهارات الرسم والأشغال اليدوية وغير ذلك... وإكساب العادات والمعارف اللازمة للتطبيع الاجتماعي دون إجهاد الطفل بعمليات لم ينضج بعد النضج الكافي لتعلمها(عريفج ،2007: 109).

وعليه، يرى أرنولد جيزال Gesell أنه كلما كان الطفل على درجة من النضج إحتاج إلى قدر أقل من التدريب للوصول إلى درجة معينة من الفاعلية أو الكفاءة في أداء المهارات الحركية، ويلاحظ أن تعليم الطفل المهارات التي تتطلب تآزر العضلات الصغيرة الدقيقة قبل أن تنضج العضلات الكبرى لديه يؤثر عادة على اكتساب المهارة ، فتعلم الكتابة يعتمد على النضج وتآزر العضلات الكبرى قبل التفصيلية، لذلك فإن تعلم الكتابة قبل السيطرة على العضلات الكبرى قد يفقد الطفل الثقة في نفسه، ويؤثر اكتساب المهارات اللازمة لذلك، ومن ثم كان لزاما أن نهيئ الفرص للطفل للشخبطة والتلوين حتى ينضج لديه التوافق بين وظيفة الإبصار وحركات الأصابع.

وكذلك من بين أسباب الخوف من المدرسة لدى التلميذ الذي يلتحق بالمدرسة في سن مبكرة التعلق الشديد بالوالدين بصفة عامة والأم بصفة خاصة وشدة الارتباط بها وقلق الانفصال عنها، إذ يرى إنجلش وبرسون(1980) أن ذهاب الطفل إلى المدرسة يتضمن صدمتين، فالأولى تمثلت في تجربة الانفصال عن الوالدين، أما الصدمة الثانية فتمثلت في الاتصال بأناس غرباء، وتظهر لدى الطفل أعراض إكلينيكية معينة، وتزداد مخاوفه أثناء ذهابه إلى المدرسة أو عندما يكون بالصف الدراسي(الرفاعي،1995: 407).

إلى جانب عدم إكتمال النضج المعرفي والجسمي، قد يظهر الخوف المدرسي فى محيط عديد من مشاكل الفصول الدراسية خاصة إذا كان المستوى الدراسي فيها يفوق ذكاء الطفل وقدراته، كما يكون لنتائج الاختبارات المدرسية غير المرضية والخبرات المدرسية غير السارة دورا مهما فى ظهور

المخاوف المدرسية ، كما يوجد لدى أطفال مرحلة(7– 12 سنة) كثير من المخاوف التي تتعلق بالذات والمكانة، فهم يخافون الفشل أو أن يسخر منهم أحد بسبب مردودهم الدراسي المتدني والناتج عن صعوبات التعلم التي يعانون منها أو من أن يكونوا متأخرين دراسيا عن أقرانهم.

وبسبب الفارق في النضج الجسمي والمعرفي والاجتماعي بينهم وبين أقرانهم ، وبسب الانتقال السريع للطفل من حالة إلى أخرى دون المرور بمراحل الروضة أو القسم التحضيري، فقد يظهر عندهم نوعا آخر من الخوف في المدرسة يتمثل في الضجيج، إذ أن أصوات التلاميذ العالية وتوبيخ المعلمين تحدث عندهم اضطرابا نفسيا(شكشك,2008: 77).

كما أن فناء المدرسة يعتبر بالنسبة للتلاميذ الصغار الذين لم يتعودوا اللعب في الفضاءات الواسعة والاحتكاك بأطفال آخرين أحد أسباب الخوف من المدرسة وهذا عكس التلاميذ الذين لتحقوا بالمدرسة في السن القانوني (ومروا بمراحل كالروضة أو القسم التحضيري).

4- عرض و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الخجل وصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

لإختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) ، والخجل.

الجدول رقم (24) يبين العلاقة بين الخجل وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.

المتغيرات		عدد الأفراد	قيمة معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية P value (sig)	مستوى الدلالة
الخجل	صعوبات تعلم القراءة	**86**	**0.118**	0.279	غير دال إحصائيا
	صعوبات تعلم الكتابة	**86**	**0.095**	0.385	غير دال إحصائيا
	صعوبات تعلم الحساب	**86**	**0.122**	0.265	غير دال إحصائيا

يتضح من خلال الجدول رقم (24) عدم وجود علاقات إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين الخجل وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب والمقدرة بـ (0.118 ، و0.095، و0.122) على التوالي لدى عينة الدراسة. وهذه النتيجة جاءت مخالفة مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت وجود علاقة بين الخجل وصعوبات التعلم من بينها دراسة مارجليت (1989) Margelitte حول التوافق الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم ممن لديهم مشكلات سلوكية مقارنة بالتلاميذ العاديين حيث أظهرت أن التلاميذ العاديين لديهم قدرا أكبر من الاستقلالية والمرونة في العلاقات الاجتماعية مقارنة مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم(بالمختار،2015: 196).

كما تختلف نتائج دراسة الباحثة مع دراسة حسينة بن رقية(2016) التي كانت حول تأثير الخجل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للأطفال من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والتي أظهرت أن الفشل المتكرر للطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يجعله يعيش حالة إحباط شديد ينتج عنها نقص أو فقدان لتقدير الذات والذي يولد بدوره مشاعر النقص، والخجل والخوف من الفشل، فيصبح الطفل يعيش في حلقة مفرغة تؤدي إلى الشعور بعدم الأمان والقلق (مراكب،2011).

هذه النتيجة كانت متوقعة لأن الطفل الصغير ذو5 سنوات يرى نفسه مقارنة مع زملائه أقل منهم فلا يستطيع الاندماج معهم فهو لايزال صغير من الناحية العقلية ومن الناحية الجسمية وهذا ما يولد له الشعور بالدونية، ومن ثم الانعزال والخجل ، وهذا ما توصل إليه محمد صبره (2004) في دراسة قام بها كشفت أن إلتحاق الطفل بالمدرسة قبل أن يتوفر لديه العمر الزمني المناسب والنضج الجسمي والفكري الملائم والنمو الحركي والإدراكي والعقلي والانفعالي يؤدي إلى عدم قدرته على التكيف مع مجتمع المدرسة وحدوث مشكلات لديه مثل الخجل والاتكالية والانطواء والخوف والتي تؤثر على البناء السليم لشخصيته.

وعن عدم وجود علاقة دالة إحصائا بين صعوبات التعلم الأكاديمية والخجل ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تعوّد عينة الدراسة على جو المدرسة باعتبار التلاميذ قد قضوا من ثلاث إلى خمس سنوات في نفس المناخ المدرسي، وإلى الاستسلام بالأمر الواقع.

5 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين القلق وصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) لدى التلاميذ عينة الدراسة.

لإختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) والقلق.

الجدول رقم (25) يبين العلاقة بين القلق وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.

المتغيرات		عدد الأفراد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P value (sig)	مستوى الدلالة
القلق	صعوبات تعلم القراءة	**86**	**0.310****	0.004	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الكتابة	**86**	**0.378****	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الحساب	**86**	**0.346****	0.001	دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن هناك علاقات إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.01) بين القلق وكل من صعوبات تعلم القراءة، والكتابة، والحساب والمقدرة بـ (0.310، و0.378، و0.346) على التوالي، مما يشير إلى تحقق صحة الفرضية وقبولها.

إن هذه النتيجة الأخيرة جاءت موافقة لنتائج الدراسات السابقة نذكر منها دراسة الياجري حيث قامت بدراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة مكونة21 تلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة مقارنة مع 21 تلميذة من العاديات في المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.01 في متغير القلق بين المجموعتين وذلك لصالح ذوات صعوبات التعلم(الرشيدي وبحراوي،2013)؛ كما تتفق نتائج دراسة

الباحثة مع الدراسة التي أجراها حوكي ومنصوري(2017) والتي أظهرت أن نسبة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذين لهم قلق قدرت بـ 71% من عينة قوامها 42 تلميذا من الجنسين.

ومما يعزز نتيجة دراسة الباحثة هي النتيجة التي توصلت إليها دراسة جنان القبطان(2011) إذ إحتل اضطراب القلق المرتبة الثانية بنسبة بلغت 58.89 % ما بين الاضطرابات النفسية التي يشكو منها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط؛ ودراسة (محمود وصابر،2004 كما ورد في القبطان،2011) التي توصلت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي(الانفعالي والفسيولوجي والمعرفي).

وتبيّن كذلك من دراسة بن عبد السلام ونواني(2016) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين القلق وصعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي بمنطقة تامنغست.

بالنسبة لصعوبات القراءة يرى الباحثون أن الفشل المتكرر للطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يجعله يعيش حالة إحباط شديد ينتج عنها نقص أو فقدان لتقدير الذات والذي يولد بدوره مشاعر النقص والخجل والخوف من الفشل، فيصبح الطفل يعيش في حلقة مفرغة تؤدي إلى الشعور بعدم الأمان والقلق(مراكب، 2011).

أما بالنسبة لصعوبات الحساب يرى أحمد عواد(1997) من خلال الدراسات التي أجراها على عينات من ذوي صعوبات تعلم الحساب أن القلق هو نتيجة حتمية لصعوبات تعلم الحساب.

هذه الأراء والاستنتاجات الأخيرة جاءت لتؤيد الفرضية التي وضعها دمكي وهدبرنك(1980) التي ترى أن التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم الدراسي يكونون أكثر شعورا بالقلق من الآخرين(بن عبد السلام ونواني، 2016 : 97).

من نتائج الدراسات السابقة حول علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بالقلق ترى الباحثة أن الطفل في السن 5 سنوات ليس مستعد جيدا لينفصل ويبتعد عن البيت لوقت طويل، لهذا يظهر لديه نوع من القلق، وأهم هذه الأنواع قلق الانفصال إذ يرى شتاينز أنه ينشأ لدى الأطفال عندما يبدؤون في تعلم مهارات جديدة وقدرات جديدة. كما توصل إبكنس(2007) Epkins من خلال الدراسة التي قام بها على مجموعة شملت(211) طفلا أن أكثر المخاوف العامة كانت أكثر ارتباطا بظهور القلق الاجتماعي، وأن مشكلة المدرسة كانت من أكثر العوامل المسببة لعدم الشعور بالطمأنينة ، كما اتضح أن كلا من القلق

الاجتماعي والشعور بعدم الطمأنينة كان ذا دلالة إحصائية بمستوى الخوف والتحصيل الدراسي والخوف من تقدير الآخرين. فدخول الطفل إلى المدرسة في سن مبكرة قد يزيد من قلقه خاصة عندما يجد نفسه محاطا بمجموعة من الصعوبات الأكاديمية ويعجز عن التقليل منها وتصحيح وضعيته المدرسية مما يؤثر بالسلب على احترامه لذاته ويقلل من حبه للتعليم.

6- عرض و تفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الانسحابية وصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات مقياس صعوبات تعلم (القراءة، والكتابة، والحساب) والانسحابية لدى أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (26) يبيّن العلاقة بين الانسحابية وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.

المتغيرات		عدد الأفراد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P value (sig)	مستوى الدلالة
الانسحابية	صعوبات تعلم القراءة	**86**	**0.421****	**0.000**	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الكتابة	**86**	**0.411****	**0.000**	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الحساب	**86**	**0.475****	**0.000**	دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن هناك علاقات إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين الانسحابية وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب والمقدرة بـ (0.421، و0.411، و0.475)؛ مما يشير إلى تحقق فرضية البحث وقبولها.

هذه النتائج التي أظهرتها دراسة الباحثة جاءت موافقة مع نتائج دراسات سابقة منها دراسة بشير معمرية وماحي إبراهيم (2007) والتي كانت حول صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى

عينة من تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي قوامها 64 تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم من 08 مدارس بمدينتي باتنة وتازولت، تتراوح أعمارهم ما بين (06-13) سنة، حيث توصلت إلى أن أكثر المشكلات السلوكية المرافقة لصعوبات التعلم الأكاديمية حسب ترتيبها هي السلوك الإنسحابي، والنشاط الزائد، وسلوك التمرد في المدرسة؛ و كذلك دراسة بشقة سماح (2008) التي أظهرت أن هي الأخرى أن السلوك الإنسحابي هو أكبر المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الألكاديمية للعينة الكلية للطورين والجنسين؛ كما تتفق دراسة الباحثة مع دراسة مريم العصيمي(2012) التي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانسحاب الاجتماعي بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأقرانهم العاديين بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت ولصالح ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وعند إدخال متغير نوع الصعوبة الأكاديمية، توصل(المياح،2014) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدة السلوك الإنسحابي بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات الحساب في اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات الحساب؛ بمعنى أن السلوك الانسحابي يتأثر أكثر عندما يكون لدى التلميذ صعوبات في الحساب أكثر منها في صعوبات القراءة ؛ وهي النتيجة المشابهة لما توصل إليه شاليف وآخرون(1988) shaleve et al من أن إنتشار المشكلات السلوكية والعاطفية كان أعلى بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات مستمرة في الرياضيات.

كما جاءت نتيجة دراسة قدي سومية(2017) موافقة لنتيجة الباحثة، حيث توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين صعوبات تعلم القراءة والانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة إبتدائي.

ترى الباحثة أن التلميذ الذي دخل إلى المدرسة في سن مبكرة يتميز سلوكه بالإنسحاب من المواقف التعليمية ومن النشاطات التعليمية التي يقوم بها زملاؤه أو التي توكل إليه وهذا راجع أولا إلى نوع صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها، ثانيا إلى الفارق بينه وبين زملائه في النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي بحيث يرى (سليمان يوسف ،2011) بأنه غير راض عن نفسه وعن وضعه الجسمي.

7 – عرض و تفسير نتائج الفرضية الفرعية السابعة تنص الفرضية على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الكذب و صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بيرسون بين درجات مقياس صعوبات تعلم (القراءة، والكتابة، والحساب) والكذب.

الجدول رقم (27) يبين العلاقة بين الكذب وكل من صعوبات تعلم القراءة، الكتابة والحساب.

المتغيرات		عدد الأفراد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية P value (sig)	مستوى الدلالة
الكذب	صعوبات تعلم القراءة	**86**	**0.423****	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الكتابة	**86**	**0.409****	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.01
	صعوبات تعلم الحساب	**86**	**0.323****	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن هناك معاملات إرتباط بين الكذب وكل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب والمقدرة بـ (0.423 ، و0.409 ، و0.323) على التوالي وكلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ، وعليه توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين الكذب وكل من صعوبات تعلم القراءة، والكتابة والحساب، مما يشير إلى تحقق فرضية البحث وقبولها.

يمكن تفسير هذه العلاقات بأن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية قد يتعمد الكذب لإخفاء نتائجه المدرسية التي تكون بعيدة عن ما يتوقعه والديه وهذا خوفا من قد تقع عليه عقوبة معنوية أو مادية، كما يتعمد الكذب لتغيير ما يطلب منه من واجبات مدرسية، ويزداد الكذب كلما كانت معاملة الطفل على أخطائه معاملة قاسية؛ وفي المقابل قد يكذب الطفل للفت إنتباه ولديه اتجاهه كتعبير لإشباع حاجاته إلى الأمن خاصة عند تعرضه لمواقف مدرسية ؛ كما يستعمل الطفل الكذب أمام زملائه

في المدرسة للفت إنتباههم من أجل تأكيد ذاته خاصة عنما يجد نفسه صغيرا عنهم أو متاخرا دراسيا عنهم؛ فالكذب هنا يدخل ضمن الحيل الدفاعية التي يستعملها الطفل بحسب المحللين النفسانيين.

وبعد عرضنا لنتائج الفرضيات الفرعية السبعة والتي كانت ست منها ذات دلالة إحصائية، فإننا نقبل فرضية البحث الأولى الرئيسية التي تنص بوجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة، وكتابة، وحساب) والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

ثانيا : عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الصفوف الثالثة والرابعة والخامسة إبتدائي في المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة وكتابة وحساب).

1 – تنص الفرضية الفرعية الثانية على وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الصفوف الثالثة والرابعة والخامسة إبتدائي في صعوبات التعلم الأكاديمية(قراءة وكتابة وحساب).

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في مقاييس صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب وفقا لمتغير الصف الدراسي ثم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق عند مستوى دلالة (0.05)، والجدولين التاليين يبيّنان النتائج المتحصل عليها.

1 – نتائج العينة في مقياس صعوبات تعلم القراءة:

الجدول رقم (28) يبيّن توزيع درجات صعوبات تعلم القراءة وفقا لمتغير الصف الدراسي.

الصف الدراسي	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الثالثة	49	34.530	13.776
السنة الرابعة	21	36.095	11.026
السنة الخامسة	16	27.125	8.293
المجموع	86	33.534	12.563

أسفر اختبار تحليل التباين على النتائج التالية بالنسبة لصعوبات تعلم القراءة.

الجدول رقم (29) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي لصعوبات تعلم القراءة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
ما بين المجموعات	843,632	2	421,816	2,784	0.068
داخل المجموعات	12573,764	83	151,491		
الكلي	13417,395	85			

يتضح من خلال الجدول رقم (29) أن هناك متوسط حسابي قدره (34.53) مع انحراف معياري بقيمة (13.77) بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة في مقياس صعوبات تعلم القراءة ، أما بالنسبة للسنة الرابعة فهناك متوسط حسابي قدره(36.09) مع انحراف معياري بقيمة (11.02) ، بينما تحصلنا لدى تلاميذ السنة الخامسة على متوسط حسابي قدره (27.12) مع انحراف معياري بقيمة (8.29) ، في حين أسفر اختبار (تحليل التباين) على قيمة (ف= 2.748) عند درجة حرية (85) ودلالة معنوية Sig بقيمة (0.068) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المستويات الثلاث في صعوبات تعلم القراءة.

جاءت نتائج دراسة الباحثة مغايرة لنتائج دراسة الغزو وطيبي والسرطاوي(2005) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أداء التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة على إخبار التسمية وقراءة الكلمات والوعي الصوتي.

كما أظهرت دراسة منصوري وبن عروم(2015) نتائج مختلفة عن نتيجة دراسة الباحثة، إذ توصلت إلى فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنتين الثانية والثالثة من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعلم القراءة و لصالح تلاميذ السنة الثانية.

وقد أشارت دراسة رابنر وآخرون(2000) Rabiner et al إلى تدني مستوى القراءة بنسبة 76% لدى التلاميذ الذين ظهرت لديهم صعوبات التعلم وأعراض ضعف الانتباه مقارنة بمن لم تظهر لديهم الأعراض (المطلق،2017: 161- 162) ، وهذا يعني أن ضعف الانتباه كخاصية موجود لدى تلاميذ عينة الدراسة بغض النظر عن صفوفهم الدراسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى تقديرات المعلمين حول صعوبات تعلم القراءة ، إذ يرون بأن هذه الصعوبات تبقى مع التلميذ حتى ولو إنتقل من الصف الثالث إلى الرابع إلى الخامس ، مادام المعدل العام الذي يسمح للتلميذ بالانتقال من صف دراسي إلى صف أعلى لا يتوقف على القراءة لوحدها بل يتوقف على مجموعة من المواد الدراسية منها المواد التي تتطلب التفكير والمواد التي تتطلب الحفظ.

2- نتائج العينة في مقياس صعوبات تعلم الكتابة:

الجدول رقم (30) يبيّن توزيع درجات صعوبات تعلم الكتابة وفقا لمتغير الصف الدراسي.

الصف	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الثالثة	49	31.040	10.255
السنة الرابعة	21	32.857	8.884
السنة الخامسة	16	25.000	3.596
المجموع	86	30.360	9.351

أسفر اختبار تحليل التباين على النتائج التالية بالنسبة لصعوبات تعلم الكتابة.

الجدول رقم (31) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي لصعوبات تعلم الكتابة.

مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة (ف) المحسوبة**	**القيمة الاحتمالية SIG**
ما بين المجموعات	613,336	2	306,668	3.732	0.028
داخل المجموعات	6820,490	83	82,175		
الكلي	7433,826	85			

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن هناك متوسط حسابي قدره (31.05) مع انحراف معياري بقيمة (10.24) بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة في مقياس صعوبات تعلم الكتابة، أما بالنسبة للصف الرابع فهناك متوسط حسابي قدره (32.85) مع انحراف معياري بقيمة (8.88)، بينما تحصلنا لدى تلاميذ الصف الخامس على متوسط حسابي قدره (25.00) مع انحراف معياري بقيمة (3.59)، في حين أسفر اختبار(تحليل التباين) على قيمة (ف= 3.732)عند درجة حرية (85) ودلالة معنوية Sig بقيمة (0.028) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه توجد فروق دالة إحصائيا بين الصفوف الدراسية الثلاث في صعوبات تعلم الكتابة.

لمعرفة مصدر الفروق قامت الباحثة بإجراء الاختبار البعدي(LSD) الذي أسفر على النتائج المبينة أدناه.

الجدول رقم (32) يبيّن نتائج فروق صعوبات الكتابة بين الصفوف الدراسية بإجراء الاختبار البعدي LSD

صعوبات تعلم الكتابة						
الصف(I)	الصف(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
الصف الثالث	الصف الرابع	−1,81633	2,36434	,445	−6,5189	2,8863
	الصف الخامس	6,04082*	2,61016	,023	,8493	11,2323
الصف الرابع	الصف الثالث	1,81633	2,36434	,445	−2,8863	6,5189
	الصف الخامس	7,85714*	3,00815	,011	1,8740	13,8402
الصف الخامس	الصف الثالث	−6,04082*	2,61016	,023	−11,2323	−,8493
	الصف الرابع	−7,85714*	3,00815	,011	−13,8402	−1,8740
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.						

يظهر الجدول أعلاه عدم معنوية الفروق ما بين تلاميذ الصفوف الثالثة والرابعة في صعوبات تعلم الكتابة حيث أسفر الاختبار عن دلالة معنوية Sig بقيمة (0.445) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05).

بينما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في صعوبات تعلم الكتابة بين تلاميذ الصف الخامس من جهة وتلاميذ الصف الثالث والرابع من جهة أخرى حسب قيّم الدلالة المعنوية Sig المقدرة بـ (0.023) و(0.011) على التوالي وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وعليه فإن درجات صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس والمقدرة بمتوسط حسابي(25.00) منخفضة مقارنة بتلاميذ الصف الثالث والصف الرابع والذين تحصلوا على المتوسطين الحسابيين المتقاربين (31.04) و (32.85) على التوالي؛ وقد يرجع السبب الرئيسي في فروق الكتابة بين تلاميذ الصفوف الثالثة والرابعة والخامسة إلى طبيعة عينة الدراسة وخصائصها لأن التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة لم يكتمل النضج العقلي والحسي والحركي لديهم، لذا نجد أن الأعراض التي يعاني منها أفراد العينة ذوي صعوبات التعلم في الكتابة إنما تتعلق كذلك بمهارات تتحسن عموما مع التدريب المتواصل والتعود على الكتابة، وتخص التركيز وحسن توظيف الذاكرة، لذا فان التلميذ كلما زاد سنة دراسية بدأت صعوبة الكتابة تنخفض لديه، وفي هذا السياق يمكن الاستدلال بدراسة فوزي(2000) حول صعوبات تعلم الكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس إربد في الأردن التي خلصت إلى نتيجة مفادها أن البدء في تعليم التلميذ مهارات كتابة الأحرف الساكنة من شأنه أن يساعد في تنمية الكتابة لهؤلاء التلاميذ نظرا لخصوصية مرحلتهم الدراسية(المرحلة الابتدائية).

وتبيّن من الدراسة التي أجراها مهدي ومحي الدين(2005) بهدف التعرف إلى صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار من وجهة نظر المعلمين أن الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون الصغار تتمثل بدرجة كبيرة في عدم التمييز بين اليمين واليسار أثناء الكتابة، والكتابة على خط مستقيم ، ويرتبط هذا النوع من الصعوبة بعدم إكتمال النضج لديهم(لبوخ، 2016).

وتتفق دراسة الباحثة في جزء كبير منها مع دراسة الظفيري(2002، كما ورد في بركات، 2008: 9) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأخطاء الإملائية وبين الصف الدراسي، فكلما كان الصف الدراسي أصغر كلما زادت الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ هذا الصف.

وأظهرت الدراسة التي قامت بها مسيلدين Mesledene على عينة من الأطفال بلغ عددهم 30 طفلا من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، أن10 من هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في الإدراك البصري، حيث أنّ صعوبة الكتابة كانت نتيجة لذلك السبب ، مما يؤكد أن صعوبة الإدراك البصري تعود إلى عدم إكتمال النضج بنسبة كبيرة.

في حين جاءت نتائج دراسة بلال لبوخ (2016) مغايرة لنتائج الباحثة، حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في صعوبات تعلم الكتابة تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

3- نتائج العينة في مقياس صعوبات تعلم الحساب:

الجدول رقم (33) يبين توزيع درجات صعوبات تعلم الحساب وفقا لمتغير الصف الدراسي.

الصف	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصف الثالث	49	43.306	13.110
الصف الرابع	21	43.00	10.573
الصف الخامس	16	30.375	6.721
المجموع	86	40.825	12.514

أسفر اختبار تحليل التباين على النتائج التالية بالنسبة لصعوبات الحساب.

الجدول رقم (34) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة لصعوبات تعلم الحساب.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
ما بين المجموعات	2148,226	2	1074,113	7.985	0.001
داخل المجموعات	11164,158	83	134,508		
الكلي	13312,384	85			

يتضح من خلال الجدول رقم (34) أن هناك متوسط حسابي قدره (43.306) مع انحراف معياري بقيمة (13.110) بالنسبة لتلاميذ للصف الثالث في مقياس صعوبات تعلم الحساب ، أما بالنسبة للصف الرابع فهناك متوسط حسابي قدره (43.00) مع انحراف معياري بقيمة (10.573) ، بينما تحصلنا لدى تلاميذ الصف الخامس على متوسط حسابي قدره (30.375) مع انحراف معياري بقيمة (6.721)، في حين أسفر اختبار (تحليل التباين) على قيمة (ف = 7.985) عند درجة حرية (85) ودلالة معنوية Sig بقيمة (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة(0.05)؛ وعليه توجد فروق دالة إحصائيا بين الصفوف الدراسية الثلاثة في صعوبات تعلم الحساب.

لمعرفة مصدر الفروق قامت الباحثة بإجراء الاختبار البعدي (LSD) الذي أسفر على النتائج أدناه.

الجدول رقم (35) يبين نتائج فروق صعوبات الحساب بين الصفوف الدراسية بإجراء الاختبار البعدي LSD

صعوبات تعلم الحساب						
الصف(I)	الصف(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
الصف الثالث	الصف الرابع	,30612	3,02493	,920	-5,7103	6,3226
	الصف الخامس	12,93112*	3,33943	,000	6,2891	19,5731
الصف الرابع	الصف الثالث	-,30612	3,02493	,920	-6,3226	5,7103
	الصف الخامس	12,62500*	3,84862	,002	4,9702	20,2798
الصف الخامس	الصف الثالث	-12,93112*	3,33943	,000	-19,5731	-6,2891
	الصف الرابع	-12,62500*	3,84862	,002	-20,2798	-4,9702

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

يُظهر الجدول أعلاه عدم معنوية الفروق ما بين تلاميذ الصف الثالث والرابع في صعوبات تعلم الحساب حيث أسفر الاختبار عن دلالة معنوية Sig بقيمة (0.920) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

بينما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في صعوبات تعلم الحساب بين تلاميذ الصف الخامس من جهة وتلاميذ الصف الثالث والرابع من جهة أخرى حسب قيم الدلالة معنوية Sig المقدرة بـ(0.000) و (0.002) على التوالي وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وعليه فإن درجات صعوبات الحساب لدى تلاميذ السنة الخامسة والمقدرة بمتوسط حسابي(30.375) منخفضة مقارنة بتلاميذ الصف الثالث والرابع والذين تحصلوا على متوسطين حسابيين متقاربين (43.306) و(43.000) على التوالي.

إذا قمنا بتفسير الفروق بين الصفوف الدراسية لاحظنا أن التلميذ كل ما انتقل من صف دراسي إلى آخر قلت لديه الصعوبات في التعلم وبالتالي قلت لديه المشكلات السلوكية فمثلا تلميذ الصف الخامس قلت لديه صعوبة الحساب وهذا يرجع إلى كون مادة الحساب مادة تعتمد على التفكير المجرد كثيرا وبالموازاة فإن من خصوصيات عينة البحث أن عمرهم الزمني لم يكتمل ليكونوا مستعدين للتفكير المجرد، كما أن مادة الحساب هي مادة تحتاج إلى تناسق في استعمال عمليات كثيرة ومعقدة كالانتباه والذاكرة وتحليل الرموز ما يتطلب تدريبا وتحضيرا للمتعلم ؛ ونفس الشيء بالنسبة للقراءة لطبيعة المادة لكونها تحتاج إلى عمليات ذهنية تشارك فيها مناطق مختلفة من الدماغ تتطلب النضج العقلي والعصبي وهذا لا يزال غير مكتملا لدى عينة البحث، أما الكتابة فكان التباين واضحا بين الصفوف الدراسية الثالثة والرابعة والخامسة، ويرجع هذا التباين إلى طبيعة العينة(تلاميذ ما قبل سن التمدرس) بحيث أن نمو العضلات الدقيقة لم تكتمل بعد بالنسبة لتلاميذ الثالثة والرابعة باعتبارهم متأخرين بسنة عن زملاءهم، أما تلاميذ الصف الخامس فنموهم المعرفي والجسمي قد إكتمل؛ وعموما فإن المحتويات المعرفية لأي مرحلة عمرية يجب أن تتماشى مع متطلبات النمو التي حددها العلماء والباحثون في مجال نمو الطفل في مختلف النواحي العقلية والحركية والنفسية والاجتماعية، لكن هناك فروق فردية في التعلم والقدرة على مواكبة سير البرنامج بحجمه الساعي والمعرفي ويظهر ذلك في شكل صعوبات تعلم لدى بعض التلاميذ، ممن لم يلتحقوا بمستوى زملائهم إما لعدم اكتمال نموهم في المجالات المطلوبة أو وجود مشكلات جانبية تعوق تحصيلهم الدراسي، وعليه فإن تطابق النمو المعرفي للطفل مع محتويات البرامج الدراسية في كل مرحلة دراسية هو أساس نجاح المتعلم والمنظومة التعليمية (هادي ربيع، 2003: 152، كما ورد في جلاب،2017).

بالنظر إلى الفروق بين الصفوف الدراسية في صعوبات التعلم الأكاديمية بصفة عامة ، نجد أن النتيجة التي أفرزتها دراسة الباحثة تتوافق مع نتيجة دراسة الزراد(1991) التي توصلت إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين تلميذات المستويات الدراسية المختلفة من حيث حجم الصعوبات الأكاديمية.

في حين جاءت نتائج دراسة الباحثة مغايرة في جزء منها لنتائج بعض الدراسات نذكر منها دراسة محمود وصابر(2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع المرحلة التعليمية الابتدائية؛ وكذلك دراسة الباقي وخلف الله(2012) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم تبعا لمتغيري المستوى الصفي وسط تلاميذ المرحلة الأساسية بمجتمع الدراسة.

نستخلص من خلال عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي في المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة ، وكتابة ، وحساب)، وعليه نقبل فرضية البحث.

2 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الصفوف الثالثة والرابعة والخامسة إبتدائي في المشكلات السلوكية.

الجدول رقم (36) يبين الفروق بين المستويات الثالثة ، الرابعة والخامسة ابتدائي في المشكلات السلوكية.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
فرط النشاط الحركي	Equal variances assumed	,612	,436	-,137	84	,891	-,08401	,61196
	Equal variances not assumed			-,138	83,645	,890	-,08401	,60742
العدوانية	Equal variances assumed	,282	,597	,062	84	,951	,04986	,80346
	Equal variances not assumed			,062	83,733	,951	,04986	,80203

الخوف	Equal variances assumed	,123	,726	,663	84	,509	,40976	,61831
	Equal variances not assumed			,662	82,644	,510	,40976	,61930
الخجل	Equal variances assumed	,034	,854	1,368	84	,175	1,11924	,81840
	Equal variances not assumed			1,374	84,000	,173	1,11924	,81484
القلق	Equal variances assumed	1,163	,284	,831	84	,409	,58699	,70667
	Equal variances not assumed			,826	80,311	,411	,58699	,71070
الانسحابية	Equal variances assumed	,338	,563	2,148	84	,035	2,18266	1,01622
	Equal variances not assumed			2,196	73,178	,031	2,18266	,99404
الكذب	Equal variances assumed	,260	,612	-,148	84	,883	-,10678	,72216
	Equal variances not assumed			-,147	81,609	,883	-,10678	,72479

كشف تحليل التباين الاحادي كما هو مبين في الجدول رقم (36) عن عدم وجود فروق دالة احصائيا في المشكلات السلوكية المقاسة بالنظر إلى الصفوف الدراسية (الثالثة، الرابعة، الخامسة) ابتدائي، ماعد الانسحابية جاءت النتيجة دالة، ولتذكير هذه نفس النتيجة المحصل عليها في رسالة الماجستير(2014) ويمكن تفسير هذه النتيجة ان المدرسة الجزائرية لم تعطي اهتمام كبير للمشاكل النفسية و السلوكية لتلاميذ و هذا راجع لعدم وجود اخصائي نفسي داخل المدرسة حتى يقوم بالتشخيص و العلاج ، حيث نجد ان المدرسة اعطت كل اهتمامها للجانب البيداغوجي ، اما دور المستشار النفسي و هو موجود فقط على المستوى المتوسط و الثانوي بعيد عن الابتدائي فدوره ينحصر في الامور الادارية كالتوجيه التلاميذ الى اختصاصات معينة و حضور مجالس الاقسام في كل فصل ، هذا مايجعل الكثير من المشكلات السلوكية تبقى كما هي أو تتفاقم .

عرض و تفسير نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائا بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس .

لإختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب إختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك .

الجدول رقم (37) يبيّن نتائج اختبار(ت) T.test لعينتين مستقلتين.

صعوبات التعلم	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار (ت) T.test		
					قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية P value (sig)
القراءة	الذكور	45	35,1111	11,94347	1.222	84	0.225
	الإناث	41	31,8049	13,14005			
	الفرق في المتوسط		3,30623		P value > 0.05		
الكتابة	الذكور	45	32,4889	9,12943	2.264	84	0.023
	الإناث	41	28,0244	9,13643			
	الفرق في المتوسط		4,46450		P value < 0.05		
الحساب	الذكور	45	41,6444	12,20498	0.633	84	0.528
	الإناث	41	39,9268	12,93714			
	الفرق في المتوسط		1,71762		P value > 0.05		

بالنسبة لصعوبات تعلم القراءة يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (35.11) مع انحراف معياري بقيمة (11.94) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره (31.80) مع انحراف معياري بقيمة (13.14) ، بينما اختبار(ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (1.122) عند درجة حرية (84) ودلالة إحصائية بقيمة (0.225) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05)، وعليه لا توجد فروق ذات

دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في صعوبات تعلم القراءة ؛ وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة بن عبد السلام ونواني(2016) التي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات صعوبات القراءة للذكور والإناث لدى عينة الدراسة؛ بينما تختلف مع دراسة منصوري وبن عروم(2015) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات و قراءتها، وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي) ولصالح الذكور؛ ودراسة كحلول(2014) التي كشفت أن الذكور أكثر معاناة من صعوبات تعلم القراءة من الإناث لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، كما تختلف الدراسة الحالية للباحثة مع نتيجة دراسة أسماء خوجة(2019) حيث كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة ولصالح الذكور.

بالنسبة لصعوبات تعلم الكتابة يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (32.49) مع انحراف معياري بقيمة (9.13) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره(28.02) مع انحراف معياري بقيمة(9.14)، بينما اختبار(ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة(2.264)عند درجة حرية(84) ودلالة إحصائية بقيمة (0.023) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في صعوبات تعلم الكتابة.

إن النتيجة التي خلصت إليها الباحثة تتفق مع ما نتيجة دراسة جلاء دياب أحمد(2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث في الكتابة؛ كما تتفق مع الدراسة التي أجراها كحلول(2014) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في صعوبات تعلم القراءة عند مستوى الدلالة (0,01) بين الجنسين ولصالح الذكور، بمعنى أن الذكور لديهم صعوبات في تعلم الكتابة أكثر مما هو عليه الحال عند الإناث.

في حين تختلف نتيجة دراسة الباحثة عن دراسة لبوخ بلال (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغيري الجنس لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

وقد رأى(أبو عودة،1986، كما ورد في كحلول، 2014: 86) في دراسته أن الأخطاء الكتابية تقل مع التقدم في الدراسة مما يبيّن أن التأخر في الكتابة قد يعزى لعامل العمر الزمني للمتعلم ، وبالتالي يعزى لعامل النضج الجسمي والعقلي.

وبحسب الباحثة فالخصائص التي تتميز بها عملية الكتابة والتي تتطلب تآزر مركب بين العين واليد والذاكرة ، فهي تحتاج إلى حاسة اللمس والإدراك الحركي والبصري والسمعي وإدراك الأشكال والإتجاهات، وهذه الخصائص تتفوق فيها البنت على الذكر في تلك المرحلة العمرية.

إضافة إلى العوامل السابقة، يرى المهتمون بشأن التعليم الإبتدائي أن صعوبات تعلم الكتابة قد ترجع إلى ضعف تكوين المعلمين خريجي الجامعات في الكتابة وعدم توافق الكتابة بين الدفاتر والكتب عند المتعلمين، وكذا عدم إهتمام المعلمين بالكتابة مقارنة بمادتي القراءة والحساب.

أما بالنسبة لصعوبات تعلم الحساب يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره(41.64) مع انحراف معياري بقيمة(12.20) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره(39.93) مع انحراف معياري بقيمة (12.94) ، بينما اختبار(ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة(0.633)عند درجة حرية (84) ودلالة إحصائية بقيمة(0.528) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في صعوبات تعلم الحساب.

إن هذه النتيجة الأخيرة التي أفرزتها دراسة الباحثة تتفق بشكل كبير مع دراسة خالد زيادة (د ت) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة بين الأطفال الذكور ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والأطفال الإناث ذوات صعوبات تعلم الرياضيات في الاختبارات التشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات؛ كما جاءت موافقة لدراسة بحري وشويعل(2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية.

وعلى العكس من نتائج الدراسات المشار إليها، فقد أظهرت دراسة فاطمة عبد العال(2013) حول العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على صعوبات تعلم الرياضيات ولصالح الإناث؛ بينما توصلت دراسة عطاء الله بن يحيى(2009) إلى وجود نسب متفاوتة بين ذكور وإناث الطور الثالث من التعليم الابتدائي ضمن عينة البحث الأساسية ، حيث وجدت فروق في انتشار صعوبات تعلم الرياضيات بين الذكور أكثر من الإناث، حيث كانت نسبة صعوبات تعلم الرياضيات لدى الذكور(33.16%) في حين كانت(15.9%) لدى الإناث.

كما تخلف نتائج الباحثة في جزء كبير منها مع دراسة بشير معمرية وماحي براهيم(2007) التي كشفت عن وجود فروق دالة بين الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية ولصالح الذكور.

إلى جانب عامل النضج الجسمي والعقلي وبالتالي عامل السن، تتفق دراسة الباحثة مع مجموعة من الدراسات منها دراسة كوس وآخرون(1989) Cox et al، ودراسة ماك وآخرون(1994) Mak et al ، ودراسة فوجل(1995) Fogel، ودراسة بيري وآخرون(2001) Berry et al ،الذين لم يتوصلوا إلى اختلافات في صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح أحد الجنسين ، ولقد رؤوا أنّ صعوبات التعلم الأكاديمية لها علاقة بالمستوى الدراسي أمّا متغير الجنس فلا علاقة له (قدي، 2010).

أما فيما يخص الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية فجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (38) يبيّن نتائج اختبار(ت) T.test لعينتين مستقلتين:

المشكلات السلوكية	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج اختبار (ت) T.test		
					قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية P value (sig)
فرط النشاط الحركي	الذكور	45	8,1111	3,03930	0.137	84	0.891
	الإناث	41	8,1951	2,59056			
	الفرق في المتوسط		-,08401	P value > 0.05			
العدوانية	الذكور	45	4,4889	3,78767	0.062	84	0.951
	الإناث	41	4,4390	3,64725			
	الفرق في المتوسط		,04986	P value > 0.05			
الخوف	الذكور	45	5,8000	2,81716	0.663	84	0.509
	الإناث	41	5,3902	2,91443			
	الفرق في المتوسط		,40976	P value > 0.05			

الخجل	الذكور	45	6,7778	3,95365	1.368	84	0.175
	الإناث	41	5,6585	3,60284			
	الفرق في المتوسط		1,11924	P value > 0.05			
القلق	الذكور	45	6,7333	3,07778	0.831	84	0.409
	الإناث	41	6,1463	3,47535			
	الفرق في المتوسط		,58699	P value > 0.05			
الانسحابية	الذكور	45	7,3778	5,64192	2.148	84	0.035
	الإناث	41	5,1951	3,39278			
	الفرق في المتوسط		2,18266	P value < 0.05			
الكذب	الذكور	45	3,21895	2,8444	0.148	84	0.883
	الإناث	41	3,47815	2,9512			
	الفرق في المتوسط		−,10678	P value > 0.05			

– بالنسبة لفرط النشاط الحركي يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (8.11) مع انحراف معياري بقيمة(3.04) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره (8.19) مع انحراف معياري بقيمة(2.59)، بينما اختبار(ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (0.137) عند درجة حرية (84) ودلالة إحصائية بقيمة (0.891) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في فرط النشاط الحركي.

وهذه النتائج جاءت موافقة لنتائج دراسة عبد الباقي وخلف الله (2012) التي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إرتباطية بين صعوبات التعلم وفرط الحركة ونقص الانتباه، وهذا عكس ما توصلت إليه كل من نتائج دراسة إبستون وآخرون (1986) أن 21,4% من الأولاد ، و17.8% من البنات في عينة الأطفال ذوى صعوبات التعلم سجلوا ارتفاعا ملحوظا للنشاط الحركي الزائد

مقارنة بالأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم (مما يبيّن أن الذكور أكثر حركة من الإناث) (زيادة، 2008 : 18). كما جاءت نتائج الباحثة مخافة دراسة عبد الله والشهاب(2010) التي أظهرت وجود فروق دالة في السلوكيات الغير التكيفية لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ووجود فروق دالة لصالح الذكور في بعد تشتت الإنتباه ولصالح الإناث.

– بالنسبة للعدوانية يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (4.49) مع انحراف معياري بقيمة (3.79) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره (4.44) مع انحراف معياري بقيمة (3.75) ، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (0.062)عند درجة حرية (84) ودلالة إحصائية بقيمة(0.883) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وعليه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في العدوانية.

– بالنسبة للخوف يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (5.80) مع انحراف معياري بقيمة (2.82) بالنسبة للذكور،أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره(45.39) مع انحراف معياري بقيمة(2.91)، بينما كانت قيمة اختبار(ت) للعينتين المستقلتين فهناك (0.663)عند درجة حرية (84) ودلالة إحصائية بقيمة (0.509) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الخوف، وهي نتيجة مخالفة لما كشفت عنه دراسة جنان القبطان(2011) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصابية في حدة اضطراب المخاوف المرضية وفق متغير النوع عند مستوى الدلالة 0.05 ولصالح الإناث؛ وكذلك أظهرت دراسة هند العزازى(2013) وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث على مقياس المخاوف المدرسية ولصالح الأناث وذلك عند مستوى دلاله0.01.

– بالنسبة للخجل يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (6.78) مع انحراف معياري بقيمة (3.95) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره (5.66) مع انحراف معياري بقيمة (3.60) ، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (1.368)عند درجة حرية (84) و دلالة إحصائية بقيمة (0.175) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05). وعليه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الخجل.

– بالنسبة للقلق يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (6.73) مع انحراف معياري بقيمة (3.08) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره (6.15) مع انحراف معياري

بقيمة(3.47)، بينما اختبار(ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة(0.831)عند درجة حرية (84) ودلالة إحصائية بقيمة(0.409) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وعليه لاتوجد فروق دالةإحصائيا بين الذكور والإناث في القلق.

إن هذه النتيجة الاخيرة تختلف مع نتيجة دراسة جنان القبطان(2011) التي قالت بوجود فروق ذات دلالة إحصابية في حدة اضطراب القلق وفق متغير النوع عند مستوى الدلالة 0.05 ولصالح الإناث.

- بالنسبة للانسحابية يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (7.38) مع انحراف معياري بقيمة (5.64) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره (5.19) مع انحراف معياري بقيمة (3.39)، بينما اختبار(ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (2.148) عند درجة حرية (84) ودلالة إحصائية بقيمة(0.035) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وعليه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الإنسحابية ولصالح التلاميذ الذكور.

إن هذه النتيجة جاءت مطبقة لنتائج دراسة بشير معمرية وماحي براهيم (2007) التي بيّت أن أكثر المشكلات السلوكية المرافقة لصعوبات التعلم الأكاديمية حسب ترتيبها هي السلوك الإنسحابي.

ترى الباحثة أن التلميذ الصغير يرغب في تغيير سلوك الخجل لاعتماد سلوك منظم لارضاء والديه ومعلميه، إلا أنه قد يفشل في ذلك لصغر سنه ولقلة الخبرات الاجتماعية لديه.

تساهم المدرسة بشكل فعال في تنمية المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الأطفال لكي ينسجموا مع بعضهم البعض ويكوّن صداقات، كما تزودهم بمعرفة حول العلاقات الاجتماعية ، إلا أن اختلاف فارق السن قد يحول بين تجسيد تلك المهارا الاجتماعية، مما يدفع البعض من التلاميذ إلى الانسحاب الاجتماعي.

– بالنسبة للكذب يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (3.22) مع انحراف معياري بقيمة (2.84) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره (3.48) مع انحراف معياري بقيمة (2.95)، بينما اختبار(ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (−0.148)عند درجة حرية (84) ودلالة إحصائية بقيمة (0.883) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الكذب

وعند البحث في الدراسات التي عالجت موضوع الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية بشكل عام ، وجدت الباحثة أن دراسة الرشيدي وبحراوي(2013) توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في المشكلات السلوكية ولصالح الذكور، وهي نفس النتيجة التي خرجت بها دراسة بشير معمرية وماحي براهيم (2007) والتي كشفت عن وجود فروق دالة بين الجنسين في المشكلات السلوكية ولصالح الذكور؛ وكذلك دراسة قيس عصفور(2007) التي أظهرت أن التلاميذ الذكور أكثر إظهارا للمشكلات السلوكية من الإناث.

إن نتائج الدراسات السابقة جاءت مخالفة في جانب كبير منها لنتائج دراسة الباحثة؛ بينما توصلت دراسة بحري وشويعل(2014) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم فروق بين الذكور والإناث في قائمة المشكلات السلوكية، وهي النتائج التي تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة الباحثة.

ومن هنا نرفض فرضية البحث التي تقول توجد فروق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم عند التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس.

الخاتمة :

تناولت هذه الدراسة المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة ،الكتابة،الحساب) لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، حيث أرادت الباحثة من خلال هذه الدراسة التي تعتبر إمتدادا لدراسات أكاديمية سابقة أن نبرز العلاقة بينهما وكذلك معرفة أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى التلاميذ عينة الدراسة.

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث قسمت دراستها إلى قسمين قسم نظري وقسم تطبيقي، تناولت في الجانب النظري تعريف المشكلات السلوكية وأهم الاسباب المؤدية إليها وكذلك تعريف صعوبات التعلم، وأنواع صعوبات التعلم الأكاديمية، وأهم أسبابها؛ أما الجانب التطبيقي فقسمته إلى جزأين، الجزأ الأول خصصته للدراسة الاستطلاعية والجزأ الثاني للدراسة الأساسية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات السلوكية الأكثر انتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي فرط النشاط الحركي، والعدوانية، والسلوك الانسحابي، والقلق، والخوف بدرجة كبيرة ؛ بينما يظهر سلوك الخجل والكذب بدرجات أقل، أما أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ عينة الدراسة فهي صعوبة تعلم القراءة ثم الكتابة وفي الأخير صعوبات تعلم الحساب.

وكخلاصة عامة حول النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد مناقشتها وتفسيرها حسب الفرضيات، يمكننا القول أن نتائج الفرضيات كانت دالة.

– بينت نتائج اختبار الفرضية أن الدخول المبكر إلى المدرسة يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة،كتابة،وحساب) والمشكلات السلوكية حيث قدرت أعلى نسبة في فرط النشاط الحركي بـ 22,85 %, بينما قدرت أدنى نسبة في الخجل بنسبة قدرت 1,42%.

– أظهرت نتائج إختبار فرضية البحث وجود فروق دالة إحصائيا في صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة،كتابة،وحساب) والمشكلات السلوكية بالنظر إلى المستويات الدراسية (السنة الثالثة، والرابعة، والخامسة) إبتدائي.

– بينت نتائج إختبار " ت" عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من التلاميذ عينة الدراسة (ذكور وإناث) في ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة،كتابة،وحساب) وكذلك المشكلات السلوكية .

وبالتالي كانت هذه النتائج النهائية التي توصلت إليها الدراسة وهي مرتبطة بالعينة التي أجريت عليها الدراسة، وبظروف إجراء هذه الدراسة.

إقتراحات:

من خلال نتائج المتحصل عليها من الدراسة، تقترح الباحثة ما يلي:

1- عدم قبول التلاميذ قبل سن التمدرس حتى سن السادسة لتمكين الطفل من النضج والنمو السليم، وهو ما تؤكده الدراسات والأبحاث الحديثة أن الدخول المبكر إلى المدرسة يؤدي إلى صعوبات في التعلم و مشكلات سلوكية.

2 - فتح أقسام تحضيرية بكل المدارس مع تحديد سن القبول بـ 5 سنوات، واعتماد طرق تدريس التي تقوم على اللعب والرسم والتلوين وكل ما له علاقة بالتربية الفنية تكون تحت إشراف مختصين في علم النفس المدرسي أو العيادي.

3- القيام بإعداد دورات تكوينية للمدرسين في مجال صعوبات التعلم من خلال التعريف بأهم الأسباب التي تساهم في ظهور صعوبات التعلم، وكذا المشكلات السلوكية التي يعانون منها، وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي.

4- إعداد برامج علاجية وإرشادية لذوي صعوبات التعلم.

5- وضع أخصائي نفساني مدرسي في كل مدرسة أو في كل مقاطعة ليتمكن من تقديم خدمات نفسية ومرافقة نفسية للتلاميذ الذين يشكون من مشكلات تعليمية أو مشكلات نفسية وسلوكية، والتدخل في الوقت المناسب.

6-اجراء دراسة مقارنة بين الاطفال الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن السادسة الاطفال الذين التحقوا بالمدرسة في سن السادسة .

7- ان تكون هذه الدراسة محفزا لدراسات اخرى تهتم بدراسة الاطفال الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس و اهم المشاكل و الصعوبات التي يتعرضون اليها.

قائمة المراجع

أولا – الراجع باللغة العربية :

– إبراهيم، محمد صالح.(2007). القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان: دار البداية.

– أبو فخر، غسان.(2007). صعوبات التعلم وعلاجها، دمشق: مطبعة جامعة دمشق.

– أحمد، جلاء أحمد دياب.(2007).الكشف عن مدى إنتشار صعوبات التعلم وسط التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف بالحلقة الثانية بمدارس مرحلة الأساس الحكومية بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الخرطوم.

– إسماعيل، ياسر يوسف.(2009).المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

– أغياث، سالمة.(2012).المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة وصفية على تلاميذ المرحلة الابتدائية لدائرة تيميمون بولاية أدرار، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران.

– آيت يحيى،نجية.(2009). دراسة صعوبات الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

– بحري، نبيل وشويعل، يزيد.(2014).المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.المجلة الجزائرية للطفولة والتربية.2 (2)،9 – 30.

– بدير، كريمان.(2006).التعلم الايجابي وصعوبات التعلم، القاهرة : عالم الكتب.

– بشقة، سماح.(2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية : دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة.

– البطاينية، أسامة محمد، والسيايله، عبيد عبد الكريم، والرشدان، مالك محمد.(2007). صعوبات التعلم النظرية والممارسة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– بطرس، حافظ بطرس.(2009). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، عمان: دار المسيرة.

– بطرس، حافظ بطرس.(2010). المشكلات النفسية وعلاجها، عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع.

– بلطجي، لمى بنداق.(2010). صعوبة القراءة، بيروت : دار العلم للملايين.

- بلمختار، عبد القادر.(2015).المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلميهم وعلاقاتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران.
- بن عبد السلام ،عبد الله ونواني، حسين.(2016). علاقة القلق بصعوبات القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمنطقة تامنغست.مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية.(24)، 91 - 100.
- البوعينين، إيمان صقر.(2013).المشكلات السلوكية وعلاقتها بالاستعداد الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الخبر، رسالة الماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
- البيلي، محمد، ونشواتي، عبد المجيد ومحمود، نبيل، والشايب، عبد الحافظ.(1991). صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الأمارات العربية، مجلة كلية التربية، (7)،77- 125.
- جبايب،علي حسن اسعد.(2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 13(1 A)،1- 34.
- جدوع، عصام.(2007). صعوبات التعلم، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- جمعة ،أمجد عبد المجيد.(2005).مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الاسلامية، غزة.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح.(1998). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- حاكم، أم الجيلالي.(2019). اضطرابات النطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ الملرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، مجلة متون، مجلد 11(1)، 283- 298.
- حوكي، بشرة ومنصوري، مصطفى.(2017).القلق لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية- دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الإبتدائي. مجلة متون، 9 (01) ، 136- 142.
- حوكي، بشرة .(2018). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقاتها بالقلق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين كانت ولادتهم غير طبيعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سعيدة.

- الخشمري، سحر أحمد.(2007).العلاقة بين إضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم، أطفال الخليج ، ذوي الاحتياجات الخاصة. www.gulfkids.com
- خطاب،محمد وحمزة، أحمد.(2008). تعليم الطفل بطيء التعلم، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الخليدي، عبد المجيد ووهبي كمال حسن.(1997). الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، بيروت: دار الفكر العربي.
- خوجة، أسماء.(2019).المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بسكرة.
- داغستاني، بلقيس إسماعيل.(2015). التربية الدينية والاجتماعية للأطفال، الرياض: مكتبة العبيكان.
- الداهري، صالح حسن.(2005). مبادئ الصحة النفسية، عمان: دار وائل للنشر.
- الدردير، عبد المنعم أحمد.(2004). دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، بيروت :عالم الكتب.
- الرشيدي، سميحان بن ناصر وبحراوي،عاطف عبد الله.(2013). الاضطرابات السلوكية لدي طلبة صعوبات التعلم واسرتاتيجيات علاجها المستخدمة في مدارس الإحساء.المجلة الدولية التربوية المتخصصة.2 (11)، 1017- 1037.
- الرفاعي، نعيم.(1995).الصحة النفسية- دراسة في سيكولوجية التوافق، دمشق: مكتبة الجامعة.
- الريماوي، محمد عودة.(2003). علم النفس الطفل،عمان: دار الشروق.
- الزيات، فتحي مصطفى.(1409ه). دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى،1(2)، 445- 496.
- الزيات، فتحي مصطفى.(2008). مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم(دليل البطارية)،القاهرة : دار النشر والتوزيع للجامعات.
- الزيود، ماجد والحباشنة، ميسر.(2006). العنف المدرسي في المدارس الحكومية: أشكاله، وأسبابه، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن. 10- 35 .
- السرطاوي، زيدان أحمد.(1417ه). صعوبات التعلم في المدارس لدى الأطفال. المحاضرة 22. مبنى المكتبة المركزية الناطقة بالرياض. 29 /1417/6 ه .

- السرطاوي، أحمد زيدان وسيسالم ، كمال سالم .(1987). المعاقون أكاديميا وسلوكيا: خصائصهم وأساليب تربيتهم، الرياض، دار عالم الكتب.
- السرطاوي، عبد العزيز مصطفى.(1995). بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، 10(11)، 57- 77.
- السرطاوي، عبد العزيز وآخرون.(2009). مقدمة في صعوبات القراءة، عمان: دار وائل النشر.
- سالم، عوض الله.(د ت).صعوبات التعلم بين الواقع و المأمولwww.madinaedu.gov.sa
- السعيدي، أحمد.(2009). مدخل إلى الديسلكسيا، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- سليم ، عبد العزيز إبراهيم.(2011). الاضطرابات النفسية لدى الأطفال، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سليمان، سناء.(2006).أطفالنا كيف نتعامل معهم، دمشق: دار كيوان للنشر والتوزيع.
- الشحيمي، محمد أيوب.(1994).مشاكل الأطفال كيف نفهمها، بيروت: دار الفكر اللبناني.
- الشربيني، زكريا أحمد.(2001). المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
- شكشك، أنس.(2008). الإرشاد المدرسي للطفل، حلب: شعاع للنشر.
- شيفر وميلمان.(1999). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ترجمة وتعريب سعيد العزة،عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.
- عبد الغفار، عبد السلام و الشيخ ، يوسف محمود.(1985). سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة، القاهرة : دار النهضة العربية.
- عدس، عبد الرحيم محمد.(1998). صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الله، محمد قاسم.(2008). مدخل إلى الصحة النفسية.عمان: دار الفكر.
- عبد المعطي، حسن مصطفي. (2003).الإضطربات النفسية في الطفولة والمراهقة،القاهرة: دار القاهرة للطباعة والنشر.
- عسكر، عبد الله .(2005). الاضطرابات النفسية للأطفال، القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية.
- العزازى، هند زكي.(2013). المخاوف المدرسية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال فى المرحلة العمرية من (9-12 سنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

- العزالي، سعيد كمال.(2011). تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم، عمان: دار المسيرة للنشر.
- عمراني، دلال.(2020). دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، رسالة دكتوراه ، جامعة سعيدة.
- عميرة ، صلاح على.(2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج، ؟ مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- غني، مثال عبد الله.(2010).صعوبات التعلم لدى الأطفال،مجلة دراسات تربوية،(10)، 143-165.
- الفرا،إسماعيل صالح .(2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق أراء معلمي المرحلة الأساسية1- 6، المجلة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(2)،310- 346.
- القبطان، جنان عبد الله.(2011). بعض الاضطرابات النفسية لدة طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى.
- قدي، سمية.(2010). قدي سمّية (2010) ،صعوبات التعلم الاكاديمية (قراءة ، كتابة ، حساب) في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مستغانم.
- قدي، سمية.(2017). تقدير الذات وعلاقاته بصعوبات تعلم القراءة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة وهران.
- القريوتي، يوسف والسرطاوي،عبد العزيز والصمادي،جميل.(2001).المدخل إلي التربية الخاصة، دبي: دار القلم.
- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمان.(2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان: دار المسيرة.
- القوصي، عبد العزيز.(1998). أسس الصحة النفسية ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- كامل، محمد علي.(2003). صعوبات التعلّم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- كحلول، بلقاسم.(2014). صعوبات التعلّم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة قبل سن التمدرس، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة وهران.

– لبوخ، بلال.(2016). صعوبات تعلم الكتابة وعلاقاتها بفرط النشاط الحركي ونقص الانتباه، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة سعيدة.

– مخيمر، عماد وعلى، هبة محمد .(2007). المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

– مرابطي، ربيعة.(2011). بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة.

– مراكب، مفيدة.(2011).الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: نموذج صعوبات القراءة، مقاربة معرفية – تربوية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عنابة.

– مصطفى، أسامة فاروق.(2011).مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والإنفعالية: الأسباب، التشخيص، العلاج، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– معمرية، بشير وماحي، إبراهيم. (2007). صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم االبتدائي، منشورات الحبر. الجزائر، 201– 237.

– المكانين، هشام والعبدلات، بسام و النجادات، حسين.(2014). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. المجلة الأردنية في العلوم التربوية 10(4)، 503– 516.

– ملحم، سامي محمد.(2007).الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة، عمان: دار الفكر.

– منصوري، مصطفى.(2008).مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع.

– منصوري، مصطفي.(2015). التأخر الدراسي، أسبابه، آثاره وطرق علاجه عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

– منصوري، مصطفي وبن عروم، وافية.(2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية و الثالثة ابتدائي. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية (14)، 17– 31.

– ميموني، بدرة .(2003).الإضطربات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- هارجروف، لندا وبوتيت، جيمس.(1988).التقييم في التربية الخاصة "التقويم التربوي"، ترجمة السرطاوي عبد العزيز، والسرطاوي زيدان، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- هنلي، مارتن ورامزي، روبرت وألجوزين، روبورت.(2004). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر، القاهرة : دار الفكر العربي.
- هوقيت، كاغلار.(1997). علم النفس المدرسي، ترجمة فؤاد شهين، بيروت: منشورات عويدات.
- الياسري، حسين نوري.(2006). صعوبات التعلم الخاصة، بيروت: الدار العربية للعلوم.
- يحيى، خولة أحمد.(2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- يوسف، سليمان عبد الواحد.(2011). ذوو صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية بين الفصم والمواجهة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Ajuriguerra, J.De & Mercelli, D. (1989). Psychopatalogie de l'enfant, Ed. Masson, Paris.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical of mental disorders, (DSMIV) , Washington: DC.author.
- Despinoy,M.(2002).P Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Ed. Armand Colin, Paris.
- Cagler,H.(1989). La psychologie scolaire.Paris.Ed.Puf .Coll Que sais- je ?.N°2120.
- Cloutier, R& Renand, A.(1990). Psychologie de l'enfant, Ed. Goeitin Morin, Paris.
- Leach,DJ & Raybould,EC.(1977). Learning and behavior difficulties in school . London,open books .

- https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/younger-children-within-their-school-year-may-have-special-educational-needs/

قائمة الملاحق