جامعة وهران 2

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية

تخصص:تربية خاصة

بعنوان:

المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر معلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات

دراسة ميدانية ببعض المدارس الإبتدائية لولاية غليزان

تقديم الطالب :
بلمختار عبدالقادر

أعضاء لجنة المناقشة 2015/03/11

- الدكتور جلطي بشير	رئيسا	جامعة وهران2.
- الدكتور آسيا عبدالله	مشرفا ومقررا	جامعة وهران2.
- الدكتور غريب العربي	مناقشا	جامعة وهران2.
- الدكتور بلقوميدي عباس	مناقشا	جامعة وهران2.

السنة الجامعية 2015/2014

الإهداء

إلى والدي العزيز حفظه الله

إلى والدتي رمز العطاء والمحبة أدامها الله وحفظها

إلى زوجتي وإلى إبنتي سارة وأختها أماني

إلى إخوتي وأخواتي وإلى كل العائلة

إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا الجهد

أهدي هذا العمل سائلا المولى عز وجل أن يتقبله وينفع به إنه نعم المولى

ونعم النصير

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين

قال تعالى:(**رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه)** سورة النمل: 19.

أحمد الله تعالى على عظيم نعمه، الذي أمدّني بالصبر والقوة والصحة، ومهّد طريقي لإنجاز هذا العمل فله الحمد وله الشكر على الدوام.

أنتهز فرصة الإنتهاء من إعداد البحث لأتقدم بجزيل الشكر والإمتنان إلى أستاذي المشرف الدكتور آسيا عبدالله على قبوله الإشراف ومتابعة هذا البحث والذي أمطرني بتوجيهاته ونصائحه القيّمة، والذي منحني الكثير من وقته وجهده وعلمه من أجل إخراج هذا العمل إلى حيّز الوجود بهذه الصورة العلمية، كما أشكر الدكتور غريب العربي الذي لم يبخل هو الآخر على تقديم النصح والمساعدة ولم يدّخر جهده ووقته ليستقبلني بصدر رحب، كما لا يفوتني أن أشكر الدكتور جلطي بشير الذي فتح لنا المجال في هذا التخصص فله ألف تحية وألف شكر، كما لا أنسى الدكتور بلقوميدي عباس الذي أمدني بالنصح والتوجيه.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للجنة المناقشة على تفضّلهم بمناقشة هذا البحث وإثرائه بتوجيهاتهم القيمة.

والشكر موصول إلى الأساتذة محكمي الدراسة والذين لم يبخلوا هم أيضا بتوجيهاتهم ونصائحم رغم مشاغلهم العلمية والعملية ولهم الفضل في إعداد إستبيانات الدراسة.

وأشكر أيضا كل من ساعدني على إنجاز الجانب التطبيقي من هذا البحث وأخص بالذكر المفتشين الإداريين لمديرية التربية، مدراء المؤسسات التربوية، ومعلمي السنة الخامسة والثانية إبتدائي، ولا أنسى الذين لولاهم ماكان هذا العمل، تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

وأخيرا شكري موصول إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على إتمام هذا العمل

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التي جاءت بعنوانٌ **المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر معلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات**ٌ إلى التعرف على المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

هل تختلف المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين ؟

كما يندرج تحت السؤال العام للدراسة التساؤلات التالية:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الطور التعليمي، جنس الطفل، المستوى التعليمي للوالدين، ومهنة الوالدين؟

وبعد صياغة الفرضيات تم تطبيق مجموعة من أدوات البحث على عينة الدراسة التي تكوّنت في صورتها الأولية من (1338) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المدارس الإبتدائية ذوي مستوى السنة الثانية إبتدائي(الطور الأول)، والسنة الخامسة إبتدائي(الطور الثالث) أختيروا بطريقة عشوائية من مجموعة مدارس عددها (18) مدرسة إبتدائية موزعة على (6) مقاطعات إدارية بولاية غليزان خلال الموسم الدراسي 2014/2013 .

وبعد تطبيق المعايير والمحكات المستخدمة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أصبحت العينة في صورتها النهائية مكونة من (300) تلميذ وتلميذة، مقسمين إلى تلاميذ السنة الثانية إبتدائى وتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي والذين يتميزون بصعوبات تعلم الرياضيات:السنة الثانية إبتدائي: ذكور:93 إناث:62

السنة الخامسة إبتدائي: ذكور:85 إناث:64

وبعد فرز العينة وتطبيق المحكات المستخدمة في التشخيص بتطبيق إختبارات الذكاء توصلنا إلى : الذكور 174 الإناث 126 من المستويين (السنة الثانية والخامسة إبتدائي).

وقد إعتمد الطالب الباحث على :

-إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح وإختبار الذكاء المصور لإجلال محمد سري.

-إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي (من إعداد الباحث الطالب) والذي يحتوي على (30) فقرة، وإستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي (من إعداد الباحث الطالب) والذي يحتوي على (26) فقرة.

-قائمة المشكلات السلوكية للسيكولوجي الفلسطيني صلاح الدين أبو ناهية، والتي تحتوي على (96) فقرة موزعة على ستة (6) أبعاد فرعية، بمعدل ستة (06) فقرات لكل بعد.

كما إعتمد الطالب الباحث في المعالجة الإحصائية على برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الإجتماعية في نسخته العشرين (20) (SPSS 20)، وباستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية (الإنحراف المعياري، النسبة التائية (T.Test)، النسب المئوية، التكرارات، ANOVA، وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

-لا يوجد إختلاف في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات كما يدركها المعلمون على قائمة تقدير المشكلات السلوكية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير الطور التعليمي لصالح تلاميذ الطور الثالث(السنة الخامسة إبتدائي)، تعزى لمتغير الجنس(ذكور وإناث) لصالح الذكور .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير مهنة الوالدين.

فهرس المحتويات

الإهداء.....أ

كلمة شكر.....ب

ملخص الدراسة.....ج

فهرس المحتويات.....ه

فهرس الجداول.....ل

مقدمة عامة.....1

الفصل الأول: مدخل الدراسة

تمهيد.....8

إشكالية الدراسة.....12

فرضيات الدراسة.....14

أهمية الدراسة.....15

أهداف الدراسة.....16

التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.....17

الفصل الثاني : المشكلات السلوكية

تمهيد.....20

مفهوم المشكلة.....22

مفهوم السلوك.....22

السلوك المقبول وغير المقبول.....24

محددات السلوك.....25

السلوك المشكل.....25

الطفل المشكل.....27

المؤشرات السلوكية للأطفال المشكّلين.....29

تعريف المشكلات السلوكية.....30

المشكلات السلوكية المدرسية.....33

المظاهر الشائعة للمشكلات السلوكية.....33

السوية واللاسوية.....34

أعراض السلوك غير المقبول.....35

معايير الحكم على سلوك الطفل.....36

معايير تحديد السلوك غير السوي.....38

محكات تحديد السلوك المشكل.....39

أسباب حدوث السلوك غير المقبول.....39

المخالفات السلوكية وتصنيفاتها.....41

تصنيف المشكلات السلوكية.....42

معايير تشخيص المشكلات السلوكية.....48

العوامل المرتبطة بالمشكلات السلوكية.....50

العوامل المسببة للمشكلات السلوكية.....54

مشكلات الأطفال السلوكية.....55

تشخيص المشكلات السلوكية 72

علاج المشكلات السلوكية.....73

خلاصة الفصل.....77

الفصل الثالث: صعوبات التعلم

تمهيد.....79

مفهوم التربية الخاصة.....80

مفهوم التعلم.....81

مفهوم الصعوبة.....82

مفهوم صعوبات التعلم.....82

تصنيف صعوبات التعلم.....90

أ.صعوبات تعلم نمائية.....92

ب.صعوبات تعلم أكاديمية.....106

المصطلحات التي لها علاقة بصعوبات التعلم.....113

أسباب وعوامل صعوبات التعلم.....118

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.....121

محكات صعوبات التعلم.....123

خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم.....127

طرق وأساليب تشخيص صعوبات التعلم.....130

الإختبارات الخاصة بصعوبات التعلم.....132

خطوات التقييم التشخيصي لذوي صعوبات التعلم.....133

الأساليب والإستراتيجيات في علاج صعوبات التعلم.....134

خلاصة الفصل.....137

الفصل الرابع: صعوبات تعلم الرياضيات

تمهيد.....139

مفهوم الرياضيات.....141

المهارات الأساسية للرياضيات.....141

أهمية الرياضيات.....142

أهداف الرياضيات المدرسية.....143

المسألة الرياضية.....144

مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات.....145

أسباب صعوبات تعلم الرياضيات.....149

تصنيف المشكلات الرياضية.....157

سمات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات..... 161

تشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.....163

مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات.....165

إستراتيجيات التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات 166

خلاصة الفصل.....169

الفصل الخامس: الدراسات السابقة

تمهيد.....171

دراسات تناولت المشكلات السلوكية.....171

دراسات تناولت صعوبات التعلم.....187

دراسات تناولت صعوبات تعلم الرياضيات.....203

دراسات تناولت المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات.....199

تعليق على الدراسات السابقة.....220

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الإستطلاعية

أهداف الدراسة الإستطلاعية.....230

المعاينة ومواصفات العينة.....230

أدوات البحث ومواصفاتها.....233

/إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.....233

2/إختبار الذكاء المصور لإجلال محمد سري.....234

3/قائمة المشكلات السلوكية.....235

4/مقياس صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية.....236

5/مقياس صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة.....237

الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.....238

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

منهج الدراسة الأساسية.....251

تصميم البحث.....252

حدود الدراسة.....253

مجتمع الدراسة وعينتها.....253

تصنيف البيانات العامة لخصائص العينة.....255

أدوات البحث المستعملة وطريقة تطبيقها.....264

طرق تصحيح وتفريغ أدوات البحث.....266

الأساليب الإحصائية المستخدمة.....268

الفصل الثامن: عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد. 271

أولا: عرض النتائج.

1- عرض نتائج التساؤل الإستكشافي.....271

2-إختبار الفرضية الأولى.....273

3- إختبار الفرضية الثانية.....276

4-إختبار الفرضية الثالثة.....278

5-إختبار الفرضية الرابعة.....282
6-إختبار الفرضية الخامسة.....286
7-إختبار الفرضية السادسة.....290
ثانيا : مناقشة النتائج:
1-مناقشة النتائج تبعا للسؤال الإستكشافي.....295
2-مناقشة النتائج تبعا للفرضية الأولى.....298
3- مناقشة النتائج تبعا للفرضية الثانية.....301
4- مناقشة النتائج تبعا للفرضية الثالثة.....308
5- مناقشة النتائج تبعا للفرضية الرابعة.....311
6- مناقشة النتائج تبعا للفرضية الخامسة.....314
7- مناقشة النتائج تبعا للفرضية السادسة.....317
8-مناقشة عامة.....320
توصيات واقتراحات.....322
المراجع.....323
الملاحق.....338

فهرس الجداول

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة
01	عينة المدارس والأقسام	231
02	يبين توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	232
03	يبين توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الطور التعليمي	232
04	يبين نتائج صدق المحكمين في مدى مناسبة اللغة في الجزء اللفظي من إختبار الذكاء لإجلال محمد سري	241
05	يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة إختبار الذكاء	242
06	يبين معاملات إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لقائمة المشكلات لسلوكية	244
07	يوضح ثبات فقرات قائمة المشكلات السلوكية	245
08	يوضح معاملات إرتباط فقرات الإختبار بالدرجة الكلية له(صعوبات التعلم للسنة الثانية إبتدائي)	246
09	يبين ثبات مقياس صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي	247
10	يوضح معاملات إرتباط فقرات الإختبار بالدرجة الكلية له(صعوبات تعلم السنة الخامسة إبتدائي)	248
11	يبين ثبات مقياس صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي	249
12	يبين إختيار عينة الدراسة للسنة الثانية إبتدائي	255
13	يبين إختيار عينة الدراسة للسنة الخامسة إبتدائي	256
14	يبين إختيار عينة الدراسة للسنة الثانية والخامسة إبتدائي	257
15	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وذوي صعوبات التعلم للسنة الثانية إبتدائي	258
16	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وذوي صعوبات التعلم للسنة الخامسة	259
17	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وذوي صعوبات التعلم للسنة الثانية والسنة الخامسة	260
18	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الطور التعليمي	261
19	يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	261
20	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب	262
21	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم	262
22	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير مهنة الأب	263
23	يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير مهنة الأم	263
24	يبين إختلاف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات	271
25	يبين دلالة الفروق بين تلاميذ الطور الأول والثاني في المشكلات السلوكية	273
26	يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية	276
27	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد(متغير المستوى التعليمي للأب)	278
28	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف(متغير المستوى التعليمي للأب).	279
29	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية(متغير المستوى التعليمي للأب)	279
30	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة(متغير المستوى التعليمي للأب)	280
31	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني (متغير المستوى التعليمي للأب)	280
32	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي (متغير المستوى التعليمي للأب)	281
33	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي (متغير المستوى التعليمي للأب)	281
34	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد(متغير المستوى التعليمي للأم)	282

35	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف(متغير المستوى التعليمي للأم).	283
36	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية (متغير المستوى التعليمي للأم)	283
37	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة(متغير المستوى التعليمي للام)	284
38	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني (متغير المستوى التعليمي للأم)	284
39	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي (متغير المستوى التعليمي للأم)	285
40	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي (متغير المستوى التعليمي للأم)	285
41	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد(متغير مهنة الأب)	286
42	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف(متغير متغير مهنة الأب).	287
43	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية(متغير متغير مهنة الأب)	287
44	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة(متغير متغير مهنة الأب)	288
45	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني (متغير مهنة الأب)	288
46	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي (متغير متغير مهنة الأب)	289
47	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي (متغير متغير مهنة الأب)	289
48	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد(متغير مهنة الأم)	290
49	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف (متغير مهنة الأم).	291
50	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية (متغير متغير مهنة الأم)	291
51	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة (متغير متغير مهنة الأم)	292
52	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني (متغير متغير مهنة الأم)	292
53	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي (متغير مهنة الأم)	293
54	يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي (متغير مهنة الأم)	293

مقدمــة عامــة

مقدمة عامة:

تعد مرحلة الطفولة من أكثر مراحل الحياة أهمية لما لها من تأثير بارز في بناء قدرات الإنسان وإكسابه أنماط السلوك المختلفة وتكوين شخصيته، فالإهتمام بالطفولة أصبح أمرا تسعى إليه جميع المجتمعات لتحقيقه نظرا لأن الطفل هو مستقبل أي أمة وعليه يتحدد مستقبلها، ولا شك أن الإهتمام بالأطفال ذوي المشكلات السلوكية قد أخذ في الآونة الأخيرة إهتماما ملحوظا.

يعتبر تعدد الفئات من ذوي الإحتياجات الخاصة داخل الأقسام الدراسية العادية إلى جانب التلاميذ العاديين أمرا واقعا وحقيقة في جميع أنحاء العالم، فتعدد الفئات يتطلب معلمين على قدر من الوعي بهذه الفئات وخصائصها النفسية والأكاديمية، وقدرا معينا من المعرفة بالنواحي المعرفية والسلوكية للمتعلمين ويركز بالدرجة الأولى على كيفية إختيار وتقديم المحتوى العلمي للمواد التعليمية.

ويتضمن مجتمع الفئات الخاصة عددا من الإعاقات المختلفة، كالتخلف العقلي، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة الجسمية، وصعوبات التعلم الذي يعد من الميادين الحديثة نسبيا، والذي يضم أنواعا كثيرة من المشكلات غير المتضمنة في الإعاقات الأخرى، ولقد أدرك التربويون أن هناك عددا كبيرا من الأطفال يعانون من صعوبات في التعلم، تظهر في تأخر الكلام، واستخدام اللغة، وكذلك في نمو الإدراك البصري أو السمعي، أو نمو مهارات مناسبة في القراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو الحساب، وأن تلك الصعوبات لا ترتبط بقدراتهم العقلية حيث إنها تقع ضمن المتوسط أو أعلى من ذلك.

فالمعلم غير قادر على التفسير التربوي والنفسي لمشاكل هؤلاء التلاميذ، حيث لا يتم تفسير مشاكلهم في القراءة والكتابة والرياضيات على أنها قصورا في العمليات النفسية أو

النفس عصبية مثل (عسر القراءة، والحبسة الكلامية، واضطرابات الإنتباه...)، بل تفسرعلى أنها مشكلات تعبر عن أوضاع تعليمية فيعاني منها المعلم داخل القسم.

كما تولي العملية التعليمية والتربوية عنصر السلوك درجة كبيرة من الأهمية عند صياغة المناهج ورسم الإستراتيجيات التربوية وذلك لما لها من أهمية ودور في تربية الطفل وصياغة وبناء شخصيته، ويعد السلوك الإيجابي من الأهداف الأساسية والمهام التي يسعى المربون إلى تنميته ورعايته ويأتي في هذا السياق العناية بسلوك التلاميذ وانضباطهم لما له من أثر عميق في توافقهم النفسي والإجتماعي **(وجدي سلطان،2008 :8).**

إن مرحلة الطفولة لا تخلو من المشكلات المتعددة في كافة جوانب الحياة الشخصية والنفسية والإجتماعية والتربوية، ومن أهم المشكلات التي تتجلى وضوحا وتكثر ظهورا في مرحلة الطفولة هي المشكلات السلوكية المتمثلة في السلوك العدواني، الإنطواء، العزلة، العناد، سوء التكيف الشخصي والإجتماعي، النشاط الزائد، التمرد...

هذه المشكلات التي تعتبر من أبرز المعيقات التي تواجه التلميذ، والذي يعبّر عنها بتصرفات وأفعال غير مرغوبة تصدر عنه بصفة متكررة ولا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئة الإجتماعية والتي تنعكس على كفاءة الطفل النفسية والإجتماعية. ومن الناحية التربوية نجد أن الأطفال المشكلين سلوكيا هم الذين يظهرون واحدة أو أكثر من الخصائص الآلية بدرجة ملحوظة ولفترة زمنية طويلة نسبيا منها عدم القدرة على التعليم التي لا يمكن تفسيرها في ضوء خصائص هؤلاء الأطفال الجسدية والصحية، عجز هؤلاء الأطفال على بناء علاقات إجتماعية مع غيرهم من الأطفال أو الراشدين أو المعلمين، ظهور أنماط سلوكية وعواطف مناسبة في الظروف العادية، لديهم شعور بالحزن والإكتئاب .

وعلى ضوء ما سبق طرحه يتركز إهتمام الدراسة الموسومة بـ" **المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر**

المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات" دراسة ميدانية على تلاميذ وتلميذات السنة الثانية والخامسة إبتدائي، والمقصود بالمتغيرات هي الطور التعليمي(الطور الأول: السنة الثانية إبتدائي، والطور الثالث: السنة الخامسة إبتدائي)، الجنس(تلاميذ وتلميذات)، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، مهنة الأب، ومهنة الأم.

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة قمنا بمعاجة نظرية وميدانية من خلال مجموعة من الفصول نستعرضها كالآتي:

الفصل الأول: إحتوى مدخل الدراسة، أهمية الدراسة والأهداف المرجوة منها، وطرح الإشكالية والفرضيات الموضوعة لها، والتحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة .

الفصل الثاني: بعنوان المشكلات السلوكية والذي تضمن مجموعة من العناصر أهمها: مفهوم المشكلة، ومفهوم السلوك، والسلوك المقبول وغير المقبول، ثم محددات السلوك، والسلوك المشكل، والطفل المشكل، وكذا المؤشرات السلوكية للأطفال المشكلين، يليها تعريف المشكلات السلوكية، فالمشكلات السلوكية المدرسية، والمظاهر الشائعة للمشكلات السلوكية، والسوية واللاسوية، ليليها أعراض السلوك غير المقبول ثم معايير الحكم على سلوك الطفل، ومعايير تحديد السلوك غير السوي، ومحكات تحديد السلوك المشكل، وأسباب حدوث السلوك غير المقبول، ثم المخالفات السلوكية وتصنيفاتها، تصنيف المشكلات السلوكية، معايير تشخيص المشكلات السلوكية، العوامل المسببة للمشكلات السلوكية، ثم مشكلات الأطفال السلوكية، وتشخيص المشكلات السلوكية، وقياس السلوك وتسجيله، ثم علاج المشكلات السلوكية لننهي الفصل بخلاصة.

الفصل الثالث: تضمن هذا الفصل الذي عنون بصعوبات التعلم، حيث إحتوى على مجموعة من العناصر هي: مفهوم التربية الخاصة، ومفهوم التعلم، ومفهوم الصعوبة، ثم مفهوم صعوبات التعلم، وتصنيف صعوبات التعلم:أ.صعوبات تعلم نمائية، ب.صعوبات تعلم أكاديمية، والمصطلحات التي لها علاقة بصعوبات التعلم، وأسباب وعوامل صعوبات

التعلم، ثم النظريات المفسرة لصعوبات التعلم، ومحكات صعوبات التعلم، وخصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ثم طرق وأساليب تشخيص صعوبات التعلم، ثم الإختبارات الخاصة بصعوبات التعلم، خطوات التقييم التشخيصي لذوي صعوبات التعلم، ثم الأساليب والإستراتيجيات في علاج صعوبات التعلم، لنختم الفصل بخلاصة.

الفصل الرابع: بعنوان صعوبات تعلم الرياضيات، حيث بدأ الفصل بتمهيد، ثم مفهوم الرياضيات، والمهارات الأساسية للرياضيات، ثم أهمية الرياضيات، وأهداف الرياضيات المدرسية، يليها المسألة الرياضية، ثم مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات، وأسباب صعوبات تعلم الرياضيات، وتصنيف المشكلات الرياضية، ثم سمات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وتشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، بعدها مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وإستراتيجيات التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، لننهي الفصل بخلاصة.

الفصل الخامس: والذي تناول الدراسات السابقة، وقد صنفت إلى أربعة محاور، حيث ضم المحور الأول دراسات سابقة حول المشكلات السلوكية، وضم المحور الثاني صعوبات التعلم، أما المحور الثالث فضم صعوبات تعلم الرياضيات، وأخيرا المشكلات السلوكية وصعوبات تعلم الرياضيات والتي كانت ضمن المحور الرابع، كما صنّفت هذه الدراسات إلى مجموعتين، الأولى دراسات عربية، أما الثانية فكانت دراسات أجنبية، كما روعي التسلسل الزمني لذكر هذه الدراسات، وفي الأخير تم التعليق على هذه الدراسات حسب المحاور التي عرضت بها.

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة الإستطلاعية التي من خلالها تم التعرف على أهداف الدراسة، وخصائص ومواصفات مجتمع الدراسة وعينته، وضبط أدوات جمع المعلومات والتأكد من الخصائص السيكومترية لها(الصدق والثبات)، والإطار الزمني والمكاني للدراسة الإستطلاعية، وتطبيق أدوات الدراسة الإستطلاعية.

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية الذي تناولنا فيه التحديد النهائي لعينة البحث وضبط مواصفاتها، والإطار الزمني والمكاني لإجراء الدراسة، ومواصفات العينة، ثم تطبيق أدوات الدراسة، وطريقة تطبيق أدوات الدراسة، وطريقة تفريغها وتصحيحها ، وتحديد الأساليب الإحصائيةالمستخدمة، وانتهى بمعالجة البيانات إحصائيا باستعمال الأساليب الإحصائية التي تتناسب وفرضيات الدراسة، وذلك بالإعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS .

الفصل الثامن: والذي خصص لعرض النتائج ومناقشتها، حيث عرضت كل فرضية على حدة لكل أسلوبها الإحصائي الخاص بها، لتناقش كل نتيجة حسب ما توصل إليه من خلال البحث، وبالإستدلال بدراسات سابقة عربية وأجنبية، لنختم الدراسة بمناقشة عامة .

وفي الأخير تختم الدراسة بمجموعة من التوصيات والإقتراحات إستنادا إلى ما توصل إليه الباحث الطالب.

الفصل الأول
مدخل الدراسة

تمهيد :

هناك حقيقة ثابتة لا يمكن إغفالها في دراسة أي فئة من فئات المجتمع، ألا وهي الفردية، إن التفرد هو السمة المميزة لكل فرد، فالإنسان مخلوق فريد في قوى الطبيعة، ومن المستحيل أن نجد شخصين متشابهين، إن الخاصية المميزة للإنسان هي فرديته أو أنه مستقل مكانيا عن غيره من الأفراد، وأنه يخضع في سلوكه لعوامل متعددة كالجينات، والتكوينات البيولوجية والغددية التي تختلف إختلافا كبيرا من شخص لآخر، بالإضافة إلى إختلاف الظروف البيئية التي يعيش فيها، وهذا كله من شأنه أن يجعل النمط مميزا فريدا لكل فرد**(سهير كامل أحمد،2005: 4)**.

المرحلة الإبتدائية هي مرحلة بداية التعليم، وانتقال التلميذ من الأسرة إلى المدرسة، والتعليم الأساسي يعد من المفاهيم والصيغ التعليمية الهادفة إلى إصلاح قاعدة النظم التعليمية على نحو يقدّم تعليما حقيقيا، ففي هذه المرحلة تتكون الأسس التي يقوم عليها بناء شخصية التلميذ ويعتمد عليها نموه الروحي والجسمي والعقلي والنفسي والإجتماعي، ومن ثم يقع على مناهج هذه المرحلة مسؤولية الإسهام في الوفاء بمتطلبات هذا النمو**(إيناس يونس مصطفى واخرون ،2008:539)**.

عادة مايواجه المعلم بعض الصعوبات لدى ممارسته عملية التعليم الصفي، وذلك بغض النظر عن خبرته وعدد سنوات خدمته ونوع المادة التي يدرّسها، والمرحلة التعليمية التي يؤدي مهامه فيها، وتشكل هذه الصعوبات مشكلات عامة يواجهها المعلمون كافة من وقت لآخر .

إن إكتساب المعلم للخبرة، يجعله أكثر قدرة على مواجهة مثل هذه المشكلات ومعالجتها، بيد أن ذلك لا يعني نجاح عملية التعليم على النحو الأفضل، فالتقدم السريع والمستمر يطرح أمام المعلم باستمرار مشكلات جديدة عليه أن يقوم بمواجهتها وإيجاد الحلول لها، الأمر الذي يجعله في حاجة مستمرة وملحة إلى فهم أفضل الأسس والمبادئ التي تقوم عليها عملية التعليم وجعلها أكثر نجاعة وفعالية**(عبد المجيد النشواتي، 2003 :13)**.

لقد بات الإهتمام بالمعرفة النفسية والمبادئ التي تحكم السلوك الإنساني على غاية الأهمية نظرا لما يشهده العالم من تغيرات متسارعة في جميع مجالات الحياة وميادينها المختلفة، فصعوبة الحياة وتعقيدها أدّت إلى ظهور العديد من المشكلات على كافة الأصعدة، الأمر الذي أدى إلى زيادة الإهتمام بتوظيف المعرفة النفسية المشتقة من علم النفس، وذلك من أجل فهم السلوك الإنساني والعوامل المؤثرة فيه **(عماد عبدالرحيم الزغلول، 2012 : 15) .**

إن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم في العادة أسوياء من حيث القدرة العقلية فهم يتميزون بذكاء عادي أو مرتفع ولايعانون من أي إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية، ومع ذلك فهم يعانون من صعوبات واضحة في إكتساب مهارات الإستماع أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، وتعد هذه الإضطرابات أساسية عند كافة التلاميذ حسب المراحل العمرية المختلفة، ولكنها تظهر بشكل مستمر وواضح لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعليمية .

تعتبر صعوبات التعلم مشكلة كبرى للعديد من الأفراد المصابين بها، فهم في مواجهة تحديات حقيقية لا تنحصر فقط في الجوانب الأكاديمية بل تتعدى لتصل إلى الجوانب السلوكية والإجتماعية، والتي تحتاج إلى عناية كبرى متمثلة في برامج تربوية متخصصة من أجل المساعدة على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف وتحقيق ذواتهم**(أيمن يحيى عبدالله وأخرون ،2013 :236).**

كما يعتبر مجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة تعقيداً وعموميةً نظراً لطبيعة الظاهرة والتى تشير إلى مصطلح عام يتضمن مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات تنطوي على أنواعاً متعددة يشتمل كل نوع منها على مستويات متباينة من الشدّة أو الحدّة، ومن ثم فإن تقديم خدمات التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم يتطلب

بيئات تعليمية مجهزة بإمكانات مادية وبشرية متخصصة لتقديم هذه الخدمات بصورة مناسبة لفئة أصبحت ليست بالهينة من حيث نسبة الانتشار.

تؤدي صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل إلى إستنفاذ جزء كبير من جهده وطاقته العقلية والإنفعالية، الأمر الذي يسبب له الكثير من الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية، حيث تبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والإنفعالي والإحتماعي، كما أن مشكلة الطفل ذي صعوبات التعلم قد تؤدي به إلى شعوره بالفشل المستمر والإفتقار إلى النجاح، وبالتالي تقل ثقته بنفسه ومن ثم ينخفض تقديره لذاته.

كما شهدت الخدمات التربوية والنفسية والتأهيلية المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تقدمًا ملحوظًا خلال السنوات الأخيرة في معظم الدول، إلاّ أنّ هذا الاهتمام مازال في خطواته الأولية في بعض الدول العربية، لذا كان لابد من تغطية العديد من الجوانب في حياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، من بينها المشكلات السلوكية.

أما مرحلة الطفولة فهي ذات أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد ذلك لأن توضع فيها البذور الأولى لشخصيته، فعلى ضوء ما يتلقى الفرد من مختلف الخبرات في مرحلة طفولته يتحدد إطار شخصيته، إن خبرات الطفولة تحفر جذورها عميقة في شخصية الفرد لأنه لايزال كائنا قابلا للتشكيل والصقل، لهذا وجب العناية والإهتمام بمرحلة الطفولة وتوفير لها البيئة الصحية وتقديم الرعاية النفسية للطفل والعمل على إشباع حاجاته وحمايته من التوتر، والقلق، والخوف، والغيرة، والغضب، ومعاملته معاملة حسنة على أساس من الفهم العميق لدوافعه وانفعالاته وإحساساته**(عبدالرحمن العيسوي، 2000 : 73).**

فإذا توفّر للطفل جو أسري ومجتمعي يسوده الدفء والأمان النفسي يسير نموه في المسار الطبيعي، أما إذا تعرض لمواقف أسرية وبيئية يفتقد فيها الحب والإستقرار فإنه يكون عرضة للعديد من المشكلات السلوكية التي تؤثر على جوانب حياته المختلفة،

وللمشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة خصوصية شديدة وذلك لما تتسم به المرحلة من تغيرات نمائية سريعة ومتلاحقة في جميع جوانب النمو المختلفة **(رانيا الصاوي عبده عبدالقوي، 2011 : 72).**

لقد شغل موضوع المشكلات السلوكية الباحثين ومازال يشغلهم خاصة في عصر يتلقى الأطفال فيه قدرا هائلا من المعلومات والخبرات وأنماط السلوك، لذا يبذل الباحثون جهدا كبيرا في التعرف على هذه المشكلات خاصة في المرحلة الإبتدائية التي تعتبر من المراحل الهامة بالنسبة لما يليها، لذا تسعى المؤسسات المهتمة بالطفل إلى مساعدة التلميذ على تحقيق النمو السليم لشخصيته في مختلف المجالات الجسمية والنفسية والإجتماعية، هذا النمو الذي يتضح في سلوكيات الطفل عندما يتوافق مع غيره، ويتكيف مع الآخرين**(سبيكة يوسف الخليفي، 1994 : 11).**

والمشكلات السلوكية التي يواجهها الناس لا تقف عند عمر معين ومجتمع معين، فهي موجودة في كل الأعمار، وفي كل المجتمعات مع اختلاف نوعيتها، ونسبة حدوثها، وسببها، هذه المشكلات متعددة الأشكال والأنواع والأعراض، منها ما يهدم الشخصية الإنسانية هدما كاملا، ومنها ما تمس آثاره طرفًا خفيفًا من سلوك الشخص، ومنها ما يفسد صلة الإنسان المثمرة مع المحيط حوله، ويعطل قدرته على العمل والإنتاج.

لم تحظى المشكلات السلوكية باهتمام كبير على المستوى العربي، من هنا انطلقت فكرة الدراسة التي يتم التطرق فيها إلى موضوع المشكلات السلوكية من حيث: مفهوم السلوك بشكل عام, وما هو السلوك المقبول والسلوك غير المقبول, ثم يتم التوجه إلى تحديد المعايير للسلوك غير السوي, وكيف يمكن قياس هذا السلوك وتسجيله، ثم الانتقال بعد ذلك إلى ذكر بعضاً من أسباب حدوث السلوك غير المقبول والذي ينشأ عن التلاميذ داخل الأقسام, والتعرف بعد ذلك إلى بعض المشكلات السلوكية في القسم والتي يواجهها المعلم في الصف, وعلاقة المشكلة السلوكية ببعض المتغيرات، وسيتم تحديد مشكلة للحديث عنها

بشكل مفصل من حيث أسبابها وكيفية التعرف عليها, ودور المعلم في علاج هذه المشكلة السلوكية, وما هو دور المرشد التربوي في هذا الخصوص, وما هي طبيعة المساعدة التي يقدمها لحل هذه المشكلة.

إشكالية البحث:

تولي المجتمعات إهتماما بالغا بالأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة إنطلاقا من مبدأ تكافؤ الفرص التربوية للجميع، وبما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم، حيث تطورت هذه الفرص وأصبحت تعرف بالتربية الخاصة للدلالة على النمط التربوي الخاص الذي يطبّق على الأطفال غير العاديين بمن فيهم المعوقين والموهوبين.

وما تحاول التربية الخاصة تحقيقه يتمثل في تشكيل الجوانب السلوكية والإجتماعية والأكاديمية لدى ذوي الإحتياجت الخاصة باستخدام الأساليب التربوية وأساليب تعديل السلوك.

يقصد بالمشكلة على أنها حالة شك وارتباك تعقبها حيرة وتردد وتتطلب عملا أو بحثا للتخلص من هذه الحالة واستبدال حالة الشعور بالإرتياح والرضا بها، أما المشكلة السلوكية فهي سلوك متكرر الحدوث غير مرغوب فيه يثير استهجان البيئة الإجتماعية، من خلال مجموعة من التصرفات والأفعال غير المرغوبة التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة ولا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئة الإجتماعية والتي تنعكس على كفاءة الطفل الإجتماعية والنفسية**(رشاد علي عبدالعزيز وآخرون، 1993 : 36).**

تعد المشكلات السلوكية من أخطر العوامل التي يتوقف عليها نجاح الإنسان في حياته، كما تعد مرحلة التعليم الإبتدائي من أهم المراحل التعليمية في حياة الفرد، نظرا لما يتلقى من خلالها التجارب المعرفية بعد خروجه من نطاق الأسرة .

وكثيرا ما يواجه المعلم بعض المشكلات السلوكية داخل القسم، وقد يجد صعوبة في مواجهة هذه المشكلات، ووضع حلول مناسبة لها، وقد يعمد إلى تجاهل هذه السلوكات لعدم قدرته على مواجهتها، أو قد يلجأ إلى طرق مختلفة في تعديل السلوك.

ولقد تعدّدت الدراسات حول المشكلات السلوكية للتلاميذ منها دراسة كواي Qauy التي أجرى العديد منها سنة (1956)، والتي كشفت عن إتساق تقديرات المعلمين لمشكلات التلاميذ السلوكية في العديد من المدارس، وقد توصل إلى تحديد ثلاثة أنواع من المشكلات هي مشكلات سوء التصرف ومشكلات شخصية ومشكلات عدم الكفاءة والنضج**(سبيكة يوسف الخليفي، 13 :1994).**

حظيت المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم بالاهتمام الكبير في الدول الأجنبية، إلا أنها لم تحظ بقدرٍ كافٍ من الاهتمام في الدول العربية عامة، الأمر الذي يبرر إجراء دراسات علمية للتعرف على هذه المشكلات، وتسعى هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعلى وجه التحديد تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

هل تختلف المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين ؟

كما يندرج تحت السؤال العام للدراسة التساؤلات التالية:

1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الطور التعليمي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغيرجنس الطفل؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير مهنة الأب ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير مهنة الأم ؟

فرضيات البحث:

إستناداً إلى الدراسات السابقة، والتطلع إلى الجانب النظري في مجال صعوبات التعلم وملاحظة سلوك التلاميذ ووضعهم الدراسي يمكن وضع الفروض الخاصة بهذه الدراسة على النحو التالي:

تختلف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات كما يدركها المعلمون على قائمة تقدير المشكلات السلوكية.

ويتفرع عنها الفرضيات الآتية :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الطور التعليمي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير جنس الطفل .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير مهنة الأب.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير مهنة الأم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

-التعرف على المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات والوقوف على واقع المشكلات السلوكية التي يواجهها التلميذ ذوي صعوبات التعلم.

-التعرف على الإختلاف في المشكلات السلوكية والتي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

-التعرف على الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية السائدة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

-التعرف على الفروق بين تلاميذ الطور الأول و تلاميذ الطور الثالث في صعوبات التعلم

-التعرف على الفروق بين تلاميذ الطور الأول و تلاميذ الطور الثالث في المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

-التعرف على أثر بعض المتغيرات كالعمر،الجنس، نوع الصعوبة ،المستوى التعليمي وسببها على المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

أهمية الدراسة ومبرراتها:ـ

تؤدي الأسرة والمدرسة دورا مهما في تطور الأطفال بشكل عام، إلا أن أهمية هذا الدور يتعاظم عندما يكون الطفل يعاني من صعوبات التعلم، حيث يظهر أنواعا مختلفة من المشكلات السلوكية غير المرغوب فيها، والتي تعتبر من الأسباب المهمة وراء فشلهم في التكيف الشخصي والإجتماعي وتحول دون تفاعلهم في المجتمع.

الإهتمام بالطفل ذو صعوبة التعلم أصبح حقيقة ملموسة، بناء على البحوث التي تناولت تكوينه وتربيته وتأهيله لحياة المستقبل، ومن حيث ما يجب أن يتوفر له من خدمات إجتماعية وتعليمية ومهنية ومن هنا كان لهذا البحث أن يأخذ أهميته التي تتناول المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلمً وعلاقتها ببعض المتغيرات كالسن، الجنس، والمستوى التعليمي للوالدين ومهنة الوالدين.

-الإهتمام بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم(هذه الفئة التي لم تأخذ حقها بالدراسة من بين الدراسات التربوية والنفسية في البيئة المحلية).

-الإهتمام المتزايد بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا باعث للحاجة إلى بعد جديد، هو التعرف على المشكلات السلوكية لهذه الفئة من التلاميذ، ومحاولة التخفيف منها.

-التعرف أكثر على المشكلات السلوكية التي تفرضها إعاقة صعوبة التعلم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جهة، ومقارنتها مع المشكلات السلوكية للأطفال الأسوياء من جهة أخرى.

- كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حيث سعيها لمعرفة أثر العمر بفئاته على المشكلات السلوكية.

-تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تمهد لغيرها من الدراسات التي تسعى لفهم وتفسير وتوجيه السلوك الإنساني، وبالتالي لفت النظر لأهمية الجانب النفسي والسلوكي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإيلائها الإهتمام والمتابعة.

-قلّة الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

-يتوقع لهذا البحث أن يساعد المربين والأولياء على فهم طبيعة أسباب تأثير كل منها على تكيف التلميذ، حتى يتمكنوا من توفير الخدمات الإرشادية والنفسية المناسبة لهم.

- تفيد الدراسة العاملين في المجال التربوي من أجل وضع استراتيجية علاجية وبرامج إرشادية من أجل تحسين وضع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق التوافق والتلائم مع البيئة التي يعيشون فيها.

-أن الصحة النفسية كحالة وكعملية لا تعتمد فقط على المتغيرات البيئية في تناول المشكلات السلوكية, وإنما تعتمد أيضا على العوامل المتداخلة في التفاعل بين بناء الشخصية والظروف المحيطة بالفرد، إذ يصعب فهم طبيعة المشكلات وتشخيصها دون دراسة عميقة للظروف المحيطة وسمات شخصية الطفل.

<u>التعاريف الإجرائية للدراسة:</u>

تستخدم هذه الدراسة التعاريف الإجرائية التالية:

1- ذوي صعوبات التعلم: هم التلاميذ الذين لا يصل تحصيلهم الدراسي إلى مستوى سنّهم أو إلى قدرتهم في واحد أو أكثر من الموضوعات الدراسية، ويكون لديهم فرق واضح بين قدرتهم الفعلية وتحصيلهم في واحد أو أكثر من المهارات الأساسية.

2- ذوي صعوبات تعلم الرياضيات: هم التلاميذ الذين ليس لهم القدرة على إستيعاب المفاهيم والعلاقات الرياضية لفئة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات مما يعيق تحقيق الأهداف المعرفية لمادة الرياضيات بالنسبة إليهم، حيث تتمثل في العجز أو الفشل في إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في تعلم الرياضيات فيما بعد.

3- المشكلات السلوكية: هي المشكلات الأكثر شيوعا وتكرارا عند تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، والتي تعبّرعن سلوك غير مرغوب فيه، يظهر في علاقة الطفل مع نفسه ومع الآخرين وتتمثل هذه المشكلات في النشاط الزائد، السلوك الإجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، والسلوك الإنسحابي، والتي يتم ملاحظتها من طرف المعلمين داخل أقسام التعليم الإبتدائي، ويمكن الحكم على سلوك ما بأنه مشكلة في حال تحقيقه لدرجات عالية من التكرار والإستمرار.

الفصل الثاني

المشكلات السلوكية

تمهيد:

الإنسان بطبيعته كائن إجتماعي يعيش ضمن جماعات، يؤثر فيها ويتأثر بها، ويتحدد سلوكه الإجتماعي على أساس السلوك الإجتماعي المقبول والمتوافق عليه في الجماعة أو المجتمع الذي ينتمي إليه، ويعتبر السلوك السوي في التعامل مع الآخرين مطلب أساسي حثّ عليه الإسلام، حين نجد أن الله سبحانه وتعالى دعانا إلى السلوك الطيب والدعوة إلى الخير والنهي عن الشر.

يولد الطفل خاليا من الخبرات والمعارف والسلوكيات الإجتماعية، ويتلقى الدروس الأولى في العلاقات الإجتماعية والإنسانية من أسرته بشكل عام، ومن والديه بشكل خاص، مما يسهم في تكوين شخصيته المتوازنة، وتشكيل وعيه وإدراكه لذاته ولمحيطه الإجتماعي **(باسمة حلاوة ، 2011 : 73)** .

تعدّ مرحلة الطفولة من أهم المراحل الحياتية وأشدّها تأثيرا في بناء شخصية الإنسان وتكوين خصائصه العقلية والنفسية والإجتماعية، ولذا عدّها الكثير من علماء النفس والتربية مرحلة حسّاسة وحرجة، لها إنعكاساتها الإيجابية على الطفل إذا نما نموا طبيعيا في ظل أجواء مساعدة، كما أنّ لها في المقابل أثارها السلبية إذا غابت أو إنعدمت تلك الظروف التي ستترك حتما بصماتها على شخصيته في مراحل نموه اللاّحقة، والتي تؤثر في بروز عدد من المشكلات النفسية والسلوكية التي تعرقل سير نموه وبناء شخصيته السوية **(نبيل عتروس ، 2010 : 223)**.

إنّ الغالبية العظمى من شكاوي الآباء والأمات وحتى المربّون تتعلق بالسلوك الإجتماعي والإنفعالي والفكري لأطفالهم، ولأنّ هذه الشكاوي تكون متوقّعا نتيجة للنمو فإنه لا ينبغي لنا وصفها بالمرض بل على أنّها تغيرات أو مشكلات سلوكية، وليس معنى ذلك أنّه لاينبغي الإهتمام بهذه الشكاوي، أو النظر إليها على أنّها مشكلات نمو، ومن ثمّ فإنّ التحسّن آت ولا داعي للإنزعاج **(عبدالستار إبراهيم وآخرون،2003 :268).**

ففي مجال الإدارة الصفية، فإنّ هناك ممارسات يجب على المعلم أن يقوم بها حتىّ يكون فعالا، ومن هذه الممارسات وضع مستويات أدائية (سلوكية) للتلاميذ والسعي لتحقيق هذه المستويات والتوقّعات، وتعزيز السلوكات المرغوبة، ومراقبة سلوك التلاميذ.

فقد أشارت **سكورسكي وآخرون (Sikorski et al,1996)** أنّ مهارات التدريس الفعّالة لدى المعلمين هي التي تتعلق بنمط تقديم المادة الدراسية، وتشجيع مشاركة التلاميذ وتقديم إجراءات راجعة تصحيحية.

كما أشار **روبرت وسميث (Roberts & Smith ,1982)** إلى أنّ طبيعة المادة التعليمية المقدّمة، ومدى ملاءمتها لحاجات الطفل، وفهم خصائص الطفل وحاجاته تعدّ جميعها خصائص أساسية في التدريس الصفي**(جميل الصمادي وآخرون،2001:199).**

هناك مجموعة من الأطفال تواجههم مشكلات حادة في عملية التعلم لا ترجع إلى إعاقات واضحة، ولكنها تنبع أساسا من خصائص سلوكية، وانفعالية تؤدي إلى إضطرابات في قدرة هؤلاء الأطفال على التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين، أو التفاعل معهم بصورة إيجابية **(زيدان السرطاوي وآخرون، 1999 :27).**

كما يجب أن نتحاشى التسرع والعجلة في وصف طفل معين بالقلق أو الإضطراب السلوكي، حيث يتطلب ذلك التمييز بوضوح بين ماهو مشكلة تحتاج إلى عناية كبيرة أو علاج، وما هو أسلوب تفرضه متطلبات النمو**(عبدالستار إبراهيم، 2003 :57).**

يتميز ذوي صعوبات التعلم عادة بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة في المواقف المتنوعة والمتكررة، وتتمثل أهم السلوكيات باضطراب الإصغاء وشرود الذهن، ومواجهة صعوبات في التركيز وفي تعلم المهارات الجديدة، وأحيانا تظهر صعوبات التعلم في التآزر الحس – حركي (Visual –Motor Coordination) عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف والأشكال التي يراها بشكل عكسي.

ويضيف كل من **باركلي وليرنر وريد (Barkley ,1997 ,Levine &Reed ,1999 Lerner,2000)** سلوكيات مهمة مثل الحركة الزائدة والإندفاعية والتهور كسلوكيات مهمة تظهر على ذوي صعوبات التعلم(**أسامة محمد بطانية و آخرون ،2010: 3).**

1- المشكلات السلوكية:

1.1- مفهوم المشكلة: المشكلة هي نتيجة غير مرغوب فيها؛ تمثل حالة من التوتر وعدم الرضا نتيجة لوجود بعض الصعوبات التي تعيق الوصول إلى الأهداف المنشودة، كما تظهر بوضوح عند عجز الفرد عن تحقيق نتيجة متوقعة، كما تعرّف بأنّها زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والإنفعالية والسلوكية **(رافد الحريري وأخرون، 2008 :13).**

2.1 مفهوم السلوك:

الإنسان كائن معقد، لهذا فسلوكه على درجة عالية من التعقيد، تؤثر في تشكيله وصياغته عوامل عديدة يصعب حصرها، ولعل تداخل هذه العوامل بتأثيراتها المتبادلة لا تتيح مجالا لوضع قوانين عامة تحكم هذا السلوك .

السلوك هو كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد، سواء كانت نشاطات ظاهرة كالنشاطات الفيزيولوجية والحركية، أم غير ظاهرة كالتفكير والتذكر.

السلوك هو كل مايفعله الإنسان ظاهرا كان أم غير ظاهر وهذا بتأثير من البيئة، ولغايات القياس الموضوعي ينظر إلى السلوك على أنّه مجموعة من الإستجابات وإلى البيئة على أنّها مجموعة من المثيرات .

يقصد بالسلوك عند غالبية علماء النفس المعاصرين بأنّه جميع الأنشطة التي يقوم بها الكائن الحي، ولقد إهتم العلماء العرب بالسلوك، حيث قسّمه الإمام الغزالي إلى :

أ-السلوك العقلي الإختياري : والذي يتم عن رؤية وتدبّر دون ضغط أو قسر، وصاحبه مسؤول عن نتائجه مثل الكتابة والمشي والكلام .

ب-السلوك الآلي : وهو مجرد تغيير ميكانيكي مثل إنخراق الماء إذا وقف الإنسان عليه بجسمه.

ج-السلوك الإضطراري : نجده في إتساع حدقة العين مثلا وضيقها نتيجة وقوع ضوء مفاجئ، فهو سلوك ميكانيكي وبيولوجي **(حسام طه محمد وأخرون،2010: 311).**

فالسلوك هو وليد نتاج تفاعل الفرد مع بيئته من جهة ونتاج تعلمه لسلوكات تعتبر إيجابية أو سلبية وفق معايير المجتمع وثقافته، ووفق معايير الأسرة الأخلاقية وفلسفتها التربوية التي تتبناها، والحكم على السلوك بأنّه سوي أو شاذ هو حكم نسبي فما يعتبر سلوك سوي في مجتمع يعتبر سلوك غير سوي في مجتمع آخر، والسلوك السوي هو السلوك الذي لا ينحرف عن معايير معينة يقرّها المجتمع والثقافة والأديان**(سعيد حسني العزة، 2009 :11).**

1.2.1-تعريف عاقل فاخر(1988) : السلوك هو أي إستجابة يقوم بها الفرد أو حركة أو مجموعة حركات مركّبة**(حسام طه محمد وآخرون ،2010: 307).**

2.2.1-تعريف أبو جادو صالح محمد علي (2000): السلوك هو أي نشاط جسمي، عقلي، إجتماعي، إنفعالي، يصدر عن الكائن الحي نتيجة العلاقة الدينامية والتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به**(حسام طه محمد وأخرون ،2010: 307).**

3.2.1-تعريف عبد الستار إبراهيم(2003): السلوك هوأي نشاط يصدر عن الكائن سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية، أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر والإبداع**(عبد الستار إبراهيم وأخرون، 2003: 315).**

فالسلوك إذن هو حالة من التفاعل بين الكائن الحي وبيئته، وهو في غالبيته سلوك متعلم ومكتسب، يتم من خلاله الملاحظة والتعليم والتدريب .

كما أن السلوك الصفّي هو كل ما يصدر عن التلاميذ من نشاط داخل القسم أو داخل المدرسة وهو نوعان :

أ. السلوك الأكاديمي : كالقراءة ، الكتابة ، التفكير حل المسائل ، وغيرها .

ب. السلوك الإنضباطي :كالصراخ، الضحك، إيذاء الغير، أو التكلم بدون إذن وغيرها **(بشير محمد عربيات،2007 :193).**

3.1. السلوك المقبول وغير المقبول :

تتباين الأحكام على السلوك باختلاف المجتمعات الإنسانية، فالسلوك يحتمل أن يكون مقبولا أو غير مقبول، بناء على المعايير التي يحتكم إليها أو إلى المنظومة القيمية التي نقررها .

ويمكننا أن نصف السلوك بأنه سوي إذا اتصف بما يلي :

أ. الفاعلية : تحقيق النتائج المطلوبة لحل المشكلات التي يواجهها الشخص رغم ما يعترضه من عقبات أو صعوبات من خلال تصرفه بشكل إيجابي.

ب. الكفاءة : قدرة الفرد على استخدام ما لديه من إمكانات بفعالية من أجل تحقيق ماهو ممكن ومتاح .

ج. الملاءمة : توافق السلوك مع عمر صاحبه ومع خصائص الموقف الذي يتم فيه السلوك .

د. المرونة : قدرة الشخص السوي على تكييف سلوكه وفقا لما تحتاجه المواقف أو الظروف المتغيرة .

هـ. الإستفادة من الخبرة : الإستفادة من التجارب والخبرات في توليد السلوك الجديد وذلك بعد توظيفها .

و. القدرة على التواصل الإنساني : الشخص ذو السلوك السوي هو الذي لديه القدرة على تحقيق التواصل على نحو مقبول ومرضي .

ز. تقدير الذات : قدرة الشخص على تقييم ذاته بموضوعية، مستبصرا جوانب القوّة والضعف لديه والعمل على تعزيز جوانب القوّة لديه واستكمال جوانب الضعف ومعالجتها **(بشير محمد عربيات،2007 :194 - 195) .**

4.1. محدّدات السلوك :

يتحدّد السلوك سواء كان سويا أو غير سوي عن طريق قوى معقّدة أو متداخلة، وتكون هذه القوى بيولوجية، إجتماعية – ثقافية، دافعية، أو تكون كلها معا، ولا يتساوى فردان في مدى خضوعهما لهذه القوى، فالوراثة، تركيب البنية، إرتباك الغدد الصماء، تلف المخ؛ كلها عوامل بيولوجية تحدّد قابلية الفرد للسلوك السوي أو غير السوي، أما العوامل الوراثية ليست سببا مباشرا لانحراف السلوك ولكن الإستعدادات الموروثة هي المسؤولة عن تطور السلوك **(ألفت حقي، 1996 :81) .**

وللحرمان الحسي والجسمي والعاطفي أثر في تغيير سلوك الفرد؛ فالحرمان الحسي الشديد قد يؤدي إلى العدوان أحيانا، أما الحرمان العاطفي فيتسبب في الإكتئاب، أما تلف المخ فيمكن أن ينتج عنه أي من الإنحرافات السلوكية**(ألفت حقي، 1996 :82).**

5.1.تعريف السلوك المشكّل :

يعرّف السلوك المشكّل على أنّه السلوك الذي يحكم عليه من طرف الآخرين بأنّه غير فعّال أو مدمّر أو أنّه يمس بمصلحة الفرد ومصلحة المجتمع الذي يعيش فيه .

فالطفل المشكّل سلوكيا هو الذي يظهر سلوكا مؤذيا وضارا بحيث يؤثّر على تحصيله الأكاديمي أو على تحصيل أقرانه بالإضافة إلى التأثير السلبي على الآخرين، كما يعرّف بأنّه الطفل الذي يقوم بسلوك غير عادي أو بسلوك ينحرف عن المعيار الإجتماعي بحيث أنّه يحدث بتكرار وبشدة**(عبدالعزيز إبراهيم سليم،2011 : 31) .**

يعرّف ودي (1968) فئة الأطفال مضطربي السلوك بأنّهم الأطفال غير القادرين على التوافق والتكيف مع معايير المجتمع المحدّدة للسلوك المقبول، وبذلك يتأثر تحصيلهم

الأكاديمي، كما تتأثر علاقاتهم الشخصية مع المعلمين وزملائهم في الصف الدراسي، ووفقا لذلك فلديهم صعوبات في: تقبّل أنفسهم كأشخاص جديرين بالإحترام، والتفاعل مع الأقران بأنماط سلوكية مقبولة، والتفاعل مع أشكال السلطة كالمعلمين والوالدين بأنماط سلوكية شخصية مقبولة**(عبدالعزيز إبراهيم سليم،2011 : 32).**

ويرى عبدالمجيد أحمد والشربيني(1998) : أنّ السلوك المشكّل لدى الأطفال أخذ عدّة مصطلحات تناولها العلماء والباحثون في مجال الطفولة فعلى سبيل المثال نجد من يطلق مصطلح الطفل المشكّل أو الطفل المضطرب أو الإضطرابات السلوكية للأطفال، وجميعها تؤدي إلى معنى واحد**(حرطاني أمينة ، 2014 : 40) .**

ويحدد كورسني Corsini (1999) السلوك المشكّل على أنّه السلوك الذي يمثّل مشكلة للفرد مع نفسه، سواء كانت المشكلة ظاهرة أم كامنة (الحساسية الزائدة، الخجل، الخوف) أو السلوك الذي يمثّل مشكلة للآخرين(العنف، العدوان، التبلد الإجتماعي، الجريمة).

أمّا **موسى إبراهيم** فيعرّف السلوك المشكّل بأنّه سلوك غير سوي في درجة شدّته وتكراره، يسلكه الطفل نتيجة التوترات النفسية والإحباطات التي يعاني منها ولا يقدر على مواجهتها لتصبح عائقا في مسار نموه وانحرافا عن معايير السلوك السوي، فتثير قلق وانتباه المحيطين به **(حرطاني أمينة ، 2014 : 42).**

بينما يرى جمعة سيد يوسف (2000): أن السلوك المضطرب هو النمط الثابت المتكرّر من السلوك العدواني أو غير العدواني الذي تنتهك فيه حقوق الآخرين أو قيم المجتمع الأساسية أو قوانينه المناسبة لسن الطفل في البيت أو المدرسة أو جماعة الرفاق، على أن يكون هذا السلوك أكثر من مجرد الإزعاج المعتاد**(عبدالعزيز إبراهيم سليم،2011 : 31)**

إن أهم ما تشير إليه التعاريف السابقة على إختلافها ما يلي:

* السلوك المشكّل هو سلوك غير مقبول ومتعارف عليه إجتماعيا.

* السلوك المشكّل يتصف بالتكرار والثبات.

* السلوك المشكّل يمكن تعديله.

*السلوك المشكّل يمكن أن يشكّل خطرا على الفرد ويؤدي به إلى الوقوع في مشاكل مع غيره من الأقران أو الراشدين.

*السلوك المشكّل يؤثر على المستوى الأكاديمي للفرد.

2. الطفل المشكل:

يقول الباحث **مصطفى خاطر** أن(الطفل المشكّل هو الطفل الذي نمت لديه إتجاهات خاطئة نحو ما يحيط به، ونحو الأسرة والمدرسة، نتيجة لظروف معينة أو نتيجة أخطاء تربوية يقع فيها الأهل أو المربين، والمشكلات السلوكية لدى الأطفال متنوعة مثل مشكلة التبول اللاإرادي، الكذب، مشكلة النظام، قضم الأظافر، مص الإبهام، فقدان الشهية، العدوانية، الغيرة، الخجل، المخاوف، إذاء الذات...إلخ، وهذا ما يجعل الطفل بحاجة إلى مساعدة متخصصة لحل مشكلاته وإلاّ عان من مشاكل نفسية جديدة نتيجة الإهمال، بذلك نجده يعاني من قلق مزمن، أو خوف مسيطر، أعراض الإكتئاب، تغيّر مزاج الطفل، إضطراب النوم والشهية)**(عبداللاوي سعدية، 2012 :25).**

أماوودي (Woody , 1969) فحدّد الطفل المشكّل سلوكيا بأنّه ذلك الطفل الذي لا يستطيع أن يتكيّف مع معايير السلوك المقبولة إجتماعيا مما يؤدي به إلى تدهور تقدمه الدراسي والتأثير في زملائه داخل القسم، وتدهور علاقاته الشخصية مع الآخرين.

ركّز هذا التعريف على نقاط مهمة ألا وهي:

(أ) العلاقة بين المشكلة السلوكية والتحصيل الدراسي.

(ب) عدم التكيف الإجتماعي وفق معايير الجماعة.

(ج) تدهور علاقاته الشخصية مع الآخرين.

(د) التأثير السلبي في أجواء القسم**(قحطان أحمد الظاهر،2004: 76).**

أما شيا(Shea, 1978) فقد إعتمد بشكل أساسي على المعيار الإحصائي في تعريفه للطفل ذا المشكلات السلوكية حيث يرى أنّ الطفل المشكّل سلوكيا هو الذي يتراوح معدل إنخفاض سلوكه عن المتوسط؛ وهذا الإنخفاض يعمل على تخفيض قدرته على أداء واجباته المدرسية بفاعلية ويظهر واحدة أو أكثر من النماذج السلوكية التالية:

(أ) عدم القدرة على التعلم والذي لا يرتبط بالعوامل العقلية أو الحسية أو العصبية.

(ب) عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مع الأقران والمدرّسين والإحتفاظ بهذه العلاقات.

(ج) مزاج عام من الشعور بعدم السعادة، والحزن والكآبة.

(د) أنماط غير ملائمة أو غير ناضجة من السلوك والمشاعر في الظروف العادية.

(ه) ميل لظهور أعراض جسمية مثل مشاكل في النطق والكلام ومخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية**(قحطان أحمد الظاهر،2004: 77).**

يظهر من خلال هذا التعريف أنه أكثر شمولية من التعريفين السابقين، حيث ضم تحت جناحيه ما ذهب إليه **هارينج وفيليبس** (1962) **وودي** (1969) إضافة إلى ما ذكر أنه هناك ميلا لظهور أعراض جسمية؛ منها ما يتعلق بالنطق والكلام، ومخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية.

ويشير **هويت وفورنس (Hewett and forness 1974)** إلى أنّ الطفل المشكّل سلوكيا هو طفل يتّصف بعدم الإنتباه في الفصل ومنسحب وغير منسجم وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المدرّس **(قحطان أحمد الظاهر،2004: 78).**

3. المؤشرات السلوكية للأطفال المشكّلين:

1.3. المؤشرات الإنفعالية:

1-النشاط الزائد بشكل ملحوظ.

2-يغادر غرفة الصف دون إذن.

11-يهتم برضى الناس عنه كثيرا.

12-ينفعل بشدة إذا فشل.

3-الإزعاج المستمر للآخرين.
4-النمطية والتكرار في السلوكات.
5-عدم مناسبة السلوك للموقف.
6-سريع الإثارة.
7-عدوانية زائدة.
8-لا يهتم لنتائج أعماله.
9-لا يثق بنفسه .
10-حزين بدون سبب .
13- يرفض القيام بالأعمال الصفية.
14-شديد الغيرة.
15-نوبات غضب عالية وشديدة.
16-الصراخ .
17-يتعلق بالأشخاص والأشياء.
18-لا يتواصل بصريا مع الآخرين.
19-له عالم خاص يعيش فيه.
20-لا يستجيب لحنان الأم .

2.3. المؤشرات الإجتماعية:

1-يفشل في خلق علاقات مع الآخرين. 2 -ينسحب من النشاطات الإجتماعية.
3-يزعج الآخرين باستمرار. 4-خجول بشكل كبير.
5-لا يهتم بمظهره. 6-يعتدي على الآخرين.
7-ليس له أصدقاء. 8-يرغب في إقامة علاقات مع الأكبر منه سنا.
9-منبوذ من طرف الأخرين(**سعيد حسني العزة، 2009: 33).**

4. تعريف المشكلات السلوكية:

يعرّف الباحثون المشكلات السلوكية بأنّها نوع من السلوك غير المرغوب فيه، يصدر عن الطفل، ويسبب إزعاجا وقلقا للمحيطين به، ويؤثّر على تقديره لذاته وعلاقته بالآخرين، ويأخذ هذا السلوك طابع الثبات، ويظهر بشكل متكرر في المواقف المتشابهة، أو أنّها تصرفات تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة، ولا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئة الإجتماعية ولا تناسب مرحلة نمو الطفل وعمره (**نبيل عتروس ،2010 : 224) .**

تعريف سميث ونايسورت (1975): المشكلات السلوكية هي أنماط سلوكية لا يقبلها المجتمع، حيث تسبب الفوضى وتخرق المعايير حتى تنتهك حرمة البيت والمدرسة، فهي تتصف بسلوك عدواني تنعدم فيه الطاعة وتتسم بالتحدي وعدم التعاون**(عبدالعزيز إبراهيم سليم،2011 : 30)** .

تعرّف المشكلات السلوكية للأطفال بأنها النمط الثابت والمتكرّر من السلوك المنحرف عن السواء والذي تنتهك فيه حقوق الآخرين وقيم المجتمع الأساسية أو قوانينه سواء في البيت أو المدرسة أو الشارع **(محمد جواد محمد الخطيب، 2008 : 218)** .

كما تعرّف المشكلات السلوكية للأطفال بأنّها عبارة عن شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز السلوك التكيفي (**خولة أحمد يحيى،2000: 162)**.

أشار كل من الدريني وغريب (1988) إلى تعريف المشكلة السلوكية **من الناحية النفسية** على أنّها تعد التعبير اللفظي الصريح والواضح المحدّد عن حاجة غير مشبعة بلغت قدرا من التوتر والإلحاح حتى أصبحت متغلبة على الشعور، وأصبحت لها أولوية خاصة في دائرة إهتمام الفرد **(حرطاني أمينة ، 2014 : 41).**

تعريف سميرة أبوغزالة(1992): المشكلات السلوكية هي تصرفات تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة الإجتماعية حيث لا تناسب مرحلة نمو الطفل وعمره، مما تجعله يعيش في معاناة وعدم قبوله إجتماعيا وعدم قبوله لنفسه، كما يصبح عاجزا عن القيام بالإتصال مع الآخرين وعن إستمرار النمو والتقدم نحو النضج، كما تظهر في صورة أعراض يمكن ملاحظتها مثل الشجار، العدوان، العناد، السرقة، الكذب.

وعرّفها صلاح الدين أبو ناهية(1994):بأنّها الصعوبات أوالمعوقات التي يدركها التلميذ، وتحول دون تقدمه أو نموه بصفة طبيعية وصحيحة**(عبدالعزيز إبراهيم 2011: 31).**

ويعرّفها كريم محمد أحمد(1995):بأنّها سلوك غير مقبول يقوم به الفرد لكي يشبع حاجته للإنتماء في الجماعة وإحساسه بقيمته.

وتطرق رواقة (1998) في تعريفه للمشكلات السلوكية من **الناحية التربوية** بأنّها السلوكيات التي تثير الشكاوي أو التذمر لدى الفرد أو أهله أو العاملين في المؤسسات التربوية والتي تستوجب تقديم النصائح والإرشادات من طرف المختصين بغية التغلب عليها

يعرّفها الشربيني زكريا(2000): بأنّها سلوكيات مختلفة يقوم بها بعض الأفراد بطريقة مختلفة عن الأفراد في مثل سنّهم، وبشكل لا يتّسق مع ماهو محرّم من قبل المجتمع**(رافدة الحريري وأخرون، 2008 :15).**

ويضيف محمود وأحمد (2002) بأنّ المشكلات السلوكية تتمثل في نواحي العجز أو القصور في طرق إستجابة التلميذ للمثيرات المقدّمة إليه، وتلك التي تعبّر عن نفسها في صورة عجز التلميذ عن التعلم**(حرطاني أمينة، 2014 : 42).**

أما ودي Woodi(2003) فيرى أنّ الأطفال المضطربين سلوكيا وانفعاليا غير قادرين على التوافق والتكيّف مع القيم والمعايير الإجتماعية مما يؤدي إلى التراجع في المستوى الدراسي، كما أنّهم يعانون من مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية .

وعرّفها كيرك (2003): بأنها إنحراف عن السلوك الملائم للعمر والذي يتدخل في نمو الفرد وتطوره **(عبدالعزيز إبراهيم سليم،2011 : 32).**

كما عرّف كيرك وجلاجر وأناستاسيو (Kirk,Gallagher &Anastasiw, 2003) المشكلة السلوكية بأنّها إنحراف عن السلوك الملائم للعمر يؤثر في نمو الفرد وتطوره ويؤثّر في حياة المحيطين به، ويرى **إبراهيم والدخيل (1993)** أنّ الأطفال في عالمنا العربي يعانون من المشكلات السلوكية والإضطرابات النفسية وذلك نتيجة التغيرات الإجتماعية التي تحدث في هذه المجتمعات **(عبدالعزيز السرطاوي وأخرون ، 2012 :120) .**

أما من الناحية الإجتماعية فقد إتفق كل من **هويت Hewet(1963)** ورروس **Ross(1974) وكوفمان Kauffman(1977)** على أن المشكلات السلوكية هي عبارة عن:

-سلوك غير مقبول إجتماعيا ، سلوك متكرر ، تعرض الطفل لمشاكل خطيرة في حياته.

ويضيف مطاوع (2006) إلى أنّ المشكلات السلوكية غالبا ما تعبّر عن عرض حاجة أو أكثر لم تشبع لدى الفرد، أو هي صعوبات أو مظاهر للإنحراف في السلوك الإجتماعي للأفراد، أو مظاهر سوء التكيّف، أو هي سلوكات غير مرغوبة إجتماعيا تتكرّر بصورة مستمرة وغالبا ما تتصادم مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه داخل المجتمع **(حرطاني أمينة ، 2014 : 43).**

يعرفها وجدي سلطان(2008) : المشكلات السلوكية هي أنماط من التصرفات غير السوية التي تظهر على سلوك الطفل، وتقاس بالدرجة المرتفعة أو المتوسطة أو المنخفضة التي يتحصل عليها الطفل عند إجابته عن فقرات مقياس المشكلات السلوكية**(حرطاني أمينة ، 2014 : 43).**

1.4. المشكلات السلوكية المدرسية هي :

1) سلوكيات ظاهرة بين التلاميذ يجب التصدي لها بشكل صارم من مبدأ عدم الجهر بالسوء
2) سلوكيات خفية تتطلّب المتابعة الحكيمة لتحديدها ومعالجتها بعد التثبت والتحقّق ومعرفة الأسباب التي أدّت إليها والوسائل الكفيلة بالقضاء عليها بشكل تربوي دون المساس بشخصية وكرامة التلميذ الممارس لها، على أن يأخذ علاج المشكلات السلوكية خصوصية المؤسسة التربوية ودورها التربوي وعدم تبرير المخالفات السلوكية بما يقع خارج المدرسة **(وجدي سلطان،2008 :66).**

2.4. المظاهر الشائعة للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ:

تظهر المشكلات السلوكية لدى التلاميذ على أشكال متعددة منها :

1.2.4. إضطرابات غرفة الصف : وتتمثل في عدم الطاعة، نوبات الغضب المؤقّتة، إزعاج الآخرين والخروج من المقعد .

2.2.4. السلوكات غير الناضجة : وتتمثل في النشاط الزائد، تشتت الإنتباه، الإندفاع والتهوّر، الإستهتار، أحلام اليقظة والصراخ .

3.2.4. السلوكات الخطرة : وتتمثل في القلق، التوتر، المخاوف المرضية، ضعف التقدير، الإكتئاب والصمت الإختياري .

4.2.4. العادات المضطربة : وتتمثل في ضعف الأداء الأكاديمي، التبوّل اللاإرادي، مص الأصابع ، قضم الأظافر واضطرابات النطق .

5.2.4.الإضطرابات في العلاقات مع التلاميذ : وتتمثل في العدوان، إصدار الأحكام العشوائية على التلاميذ، الإنسحاب، الخجل والعزلة الإجتماعية .

6.2.4. الإضطرابات في العلاقات مع المعلمين : وتتمثل في عدم القيام بالنشاط عندما يطلبه المعلم، والكبت، والإعتمادية (**خولة أحمد يحيى،2000: 163**) .

5. السوية واللاسوية : Normality & Abnormality

السوية هي قدرة الفرد على توافقه مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها وشعوره بالسعادة وتحقيق أهداف وفلسفة سليمة للحياة.

والسلوك السوي هو السلوك العادي المألوف والغالب على حياة غالبية الناس، أما الشخص السوي هو الشخص الذي يتطابق سلوكه مع سلوك الأشخاص العاديين في تفكيرهم ومشاعرهم ونشاطهم، ويكون متوافقا شخصيا وانفعاليا واجتماعيا.

أما اللاسوية هي الإنحراف عمّا هو عادي والشذوذ عما هو سوي، والشخص اللاسوي هو الشخص الذي ينحرف سلوكه عن سلوك الأشخاص العاديين في تفكيرهم

ومشاعرهم ونشاطهم، ويكون غير متوافقا شخصيا وانفعاليا واجتماعيا(**حامد عبدالسلام زهران، 2005 :10)** .

إن السلوك السوي هو السلوك الشائع في المجتمع بين عامة الأفراد أو ما هو متداول والأكثر تكرارا من سواه، ويرى **أرسطو** أن خير الأمور الوسط حيث لا غلو ولا مغالاة، فسلوك الكرم هو وسط بين سلوك البخل وسلوك الإسراف، والآية القرآنية التي تقول ٌ **ولاتجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوما محسورا** ٌ (الإسراء، **الآية:29)**. وعكس ذلك فالسلوك الشاذ هو السلوك الخارج أو المنحرف عن المألوف(**سعيد حسني العزة، 2009 :13)**.

6. <u>أعراض السلوك غير المقبول :</u>

تظهر الأعراض النفسية في سلوك الطفل لعدم قدرته على مواجهة الضغوط أو لعدم قدرته على القيام برد الفعل المناسب، وتصنّف الأعراض وفقا لارتباطها بكل جانب من جوانب النمو على النحو التالي :

1.6. <u>الإضطرابات المرتبطة بالنمو العقلي المعرفي :</u> المتمثلة في إضطرابات الإدراك، إضطرابات التفكير، إضطرابات الذاكرة، واضطرابات الكلام .

2.6.<u>الإضطرابات المرتبطة بالنمو الإنفعالي</u>: كالقلق، الإكتئاب، الخوف، الخجل، الغضب.

3.6. <u>الإضطرابات المرتبطة بالنمو الحسي الحركي :</u> والتي تتمثل في النشاط الزائد، نقص النشاط، إضطراب النشاط، التقلّص العضلي، الإختلاجات، الإرتجافات، النحافة والبدانة .

4.6. <u>إضطرابات الشخصية</u> :المتمثلة في عدم تقدير الذات، والإنطواء، والفوضى .

5.6. <u>إضطرابات سوء التكيّف الإجتماعي :</u> كالخجل، عدم الإستقلالية، عدم القدرة على التواصل مع الآخرين **(كريمان محمد بدير، 2012 : 36).**

7. معايير الحكم على سلوك الطفل:

السلوك اللاسوي هو الذي لا يرضى عنه من يمثّل المثل الأعلى للفرد وهو الذي يبعد عن المعايير والقيم والعادات والعرف والتقاليد للمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، لذلك نحكم على سلوك الطفل من خلال المعايير التالية :

1.7.المعيار الذاتي: حيث نتخذ من سلوك الطفل السوي نموذجا لسلوك الأطفال الآخرين.

وهوأن نحكم على سلوك ما من خلال الذات، فما يشعره الفرد من رضا أو عدم رضا خلال سلوكه هو المعيار الذي يميز به السلوك السوي من السلوك غير السوي، فإذا كان الإنسان راضيا عن سلوكه يعتبره سلوكا مقبولا، أما إذا كان غير راض عن سلوكه فهو سلوك غير مقبول.

ومواطن الضعف في هذا المعيار أنه يفتقر إلى الموضوعية، كما أنه لا يعطي وزنا للجانب الإجتماعي، ولا يمكن تعميم هذا المعيار، إضافة إلى أن الفرد قد يكون لديه سلوكات شاذة ولكنه يعتبرها من وجهة نظره سوية تماما**(قحطان أحمد الظاهر،2004: 82).**

2.7. المعيار الإجتماعي: الذي يعبّر عن سلوك الإلتزام والتقيّد بالمعايير الإجتماعية حيث أنّ السلوك السوي والمقبول هو الذي يتلاءم مع عادات وتقاليد وأعراف المجتمع .

وهو يعتمد على تحديد السلوك وفق معايير المجتمع من عرف وعادات وتقاليد وقيم، والسلوك الذي يوافق ذلك، ومن يطبّق مع تلك المعايير يعتبر سلوكا سويا، وما يتعارض مع الأعراف والتقاليد والقيم والعادات يعد سلوكا غير سوي، وبذلك يصبح صاحبه غير سوي أي ما يتقبله المجتمع فهو سلوك سوي، وما يرفضه المجتمع فهو سلوك غير سوي.

لكن ومن الملاحظ أن هذا المعيار غير ثابت وعاما فهو يختلف من مجتمع إلى آخر، كما أن هذا المعيار يلغي فردية وشخصية الإنسان لأن يتصرّف وفق رؤيته الخاصة، وعليه الإمتثال لتقاليد المجتمع بغض النظر عن كونها صحيحة أو خاطئة**(قحطان أحمد الظاهر،2004: 83).**

3.7.المعيار الإحصائي: حيث تعتبر درجة المتوسط أو المنوال كسلوك شائع بين الأطفال كسلوك سوي، والإنحراف عن هذا المتوسط يمثّل السلوك غير المقبول والذي يؤثّر على التكيّف الإجتماعي بشكل واضح **(كريمان محمد بدير، 2012 : 32).**

والإنتقاد الذي يوجه إلى هذا المعيار هو أنه بغض النظر عن طبيعة السلوك فهو يعد سلوكا سويا أو طبيعيا إذا كان شائعا إحصائيا، ويعدّ سلوك غير طبيعي وغير سوي إذا كان حدوثه نادرا إحصائيا أو أكثر بكثير ممّا هو متوقع، وبالرغم من إختلاف وجهات النظر إلى السلوك غير السوي، فإن النظرة الشمولية تتطلب الحكم على السلوك السوي أو غير السوي من خلال هذه المعايير مجتمعة، لا أن يعتمد على معيار واحد، وبالتالي فإنّ النظرة المتكاملة تقترب كثيرا من الوصف الإجتماعي لمعنى السلوك غير السوي في إطار الفروق الفردية والنظرة السليمة للسلوك في ضوء متغيرات فسيولوجية وإجتماعية وثقافية ونفسية **(قحطان أحمد الظاهر،2004:ص ص 84-83).**

ويضيف الدكتور حامد عبدالسلام زهران معيارا رابعا :

4.7.المعيار المثالي:حيث يعتبر السوية هي المثالية أو الكمال أو ما يقرب منه، واللاسوية هي الإنحراف عن المثل الأعلى أو الكمال **(حامد عبدالسلام زهران، 2005 :11) .**

5.7. المعيار النفسي الموضوعي: وفق هذا المعيار فالسلوك له مظهر وظيفي فلا بد لكل سلوك وظيفة يؤديها، وغرض يرمي إليه، لذلك وصف أي سلوك أنّه غرضي، فإذا حدث إختلال أو إضطراب في هذه الوظيفة وصف السلوك بأنه سلوك غير سوي، أما إذا إستطاع أن يؤدي السلوك الوظيفة المنشودة والغرض المطلوب دون خلل واضطراب قيل أن هذا سلوك سويٌ **(حامد عبدالسلام زهران، 2005 :82).**

8. معايير تحديد السلوك غير السوي:

تشير **(دافيدوف1992)** إلى معايير تحديد السلوك الشاذ والتي منها :

1.8. معايير النشاط المعرفي: وذلك بحدوث إعاقة لأي من القدرات العقلية كالإدراك أو التذكر أو الإنتباه أو الإتصال .

2.8. معيار السلوك الإجتماعي: وذلك بانحراف السلوك عن القيم والعادات والتقاليد ومخالفته للإتجاهات الدينية أو العقائدية السائدة .

3.8. معيار التحكم الذاتي: وذلك بعجز الفرد عن التحكم بسلوكه مع استمرار هذه الحالة أو تكرارها بشكل كبير .

4.8. معيار الضيق والكرب : تعبير الفرد عن معاناته من كرب أو ضائقة بطريقة يتجاوز فيها حدود المعقول .

5.8. معيار الندرة الإحصائية: توزيع أفراد المجتمع وفقا للمنحنى السوي، فالغالبية منهم يتمركزون في منطقة الوسط وحوله، بينما يتواجد بعض الأفراد على أطراف المنحنى، والشخص الذي يوسم سلوكه بالسوي لا يكون من أفراد المجتمع المتواجدين على الأطراف

6.8.المعايير النمائية: لكل مرحلة عمرية مظاهرها النمائية والسلوكية، فإذا تجاوز سلوك الفرد إلى مراحل سابقة، كان سلوكه غير سوي .

7.8. معيار الإقرار الذاتي: إعتراف الفرد من تلقاء نفسه بأن سلوكه غير سوي، ولعل هذا المعيار يحتاج إلى درجة عالية من الموضوعية لأن القليل من الناس من لديهم القدرة على الإعتراف بأن سلوكهم غير مقبول وأنه بحاجة إلى علاج .

8.8.المعيار الطبيعي: توافق سلوك الفرد مع الفطرة السوية وخضوعه لقانون المحافظة على النوع وتناسل الكائنات الحية ومنها الإنسان، فإذا كان سلوك الإنسان لا يتفق مع أسس بقائه فإنه يكون غير سوي**(بشير محمد عربيات،2007 :195 - 196)** .

9. محكات تحديد السلوك المشكّل:

عند تحديد المشكلات السلوكية لا بد من وجود محكات ، والتي أشار إليها قحطان أحمد الظاهر فيما يلي:

1.9. إنحراف سلوك الطفل عن المعايير المقبولة إجتماعيا، كما أنّ هذه المعايير تختلف بإختلاف المجتمعات والثقافات والعمر والجنس.

2.9. تكرار السلوك وهو عدد المرّات التي يحدث فيها السلوك في فترة زمنية معينة حيث يعدّ السلوك غير سوي إذا تكرّر حدوثه بشكل غير طبيعي في فترة زمنية معينة.

3.9. مدّة حدوث السلوك حيث تكون بعض أشكال السلوك غير عادية، لأن مدّة حدوثها قد تستمر فترة أطول بكثيرأو أقل بكثير مما هو متوقّع.

4.9. طبوغرافية السلوك:وهو الشكل الذي يأخذه الجسم عندما يقوم الإنسان بالسلوك.

5.9 أما المحك الآخرفهو **شدة السلوك** حيث يكون السلوك غير عادي إذا كانت شدته غير عادية؛ فالسلوك قد يكون قويا جدا أو ضعيفا وفق الزمان والمكان**(قحطان أحمد الظاهر،2004: 84).**

10. أسباب حدوث السلوك غير المقبول:

يحدث السلوك غير المقبول نتيجة أخطاء في :

1.10. التنشئة الإجتماعية: يتشكل سلوك الفرد من خلال عملية التنشئة الإجتماعية وذلك بتأثير من الأسرة والجيران والرفاق وأفراد المجتمع المدرسي ووسائل الإعلام وثقافة المجتمع وقيمه، وأي أخطاء تحدث من هذه المؤثرات تحدث آثارها السلبية على سلوك الفرد؛ إن أخطاء الوالدين في التربية وتبنّيهم لاتجاهات تربوية غير صحيحة تؤثّر في تشكيل السلوك ولها فعالية في إظهار مشكلات سلوكية، حيث تتمثّل هذه الأخطاء في: الحماية الزائدة، الإهمال الزائد، المساندة العمياء ، التساهل،التسلط، الإهانة والتحقير،

التدليل الزائد، سلب حرية إتخاذ القرار، معاملة الطفل الذكر على أنه أنثى، العقاب المتذبذب، التفرقة بين الأبناء، إثارة الألم النفسي من خلال إشعار الطفل بالذنب .

2.10. الأمراض العضوية: البعض من مظاهر الإضطرابات العضوية السمعية أو البصرية أو أمراض السكري أو البدانة أو الضعف العام، و التي قد يعاني منها الطفل لكل منها تأثيراتها على السلوك العام للطفل، مثلما أن لبعض الإضطرابات السلوكية تأثيرها أيضا مثل: الغيرة، القلق، الخوف، والخجل، مما يتسبب في أخطاء سلوكية عديدة .

3.10. دور النماذج السلوكية السلبية: قد يوجد في بيئة الطفل (المدرسة مثلا) نماذج لأطفال يمتلكون صفات أو سمات تميزهم عن البقية، مثل التلاميذ القادة أو المتميزين في الصف أو مثل أبطال المسلسلات التلفزيونية والتي قد تكون سلوكاتهم سبيلا إلى المحاكاة من قبل الأطفال الآخرين .

4.10. دور الرفاق: تعد جماعة الرفاق المرجع الهام للطفل، إذ تزوده بالمعايير والقيم والإتجاهات التي تتبنّاها الجماعة طمعا بالحصول على القبول والدعم والتأييد، مما ينتج عنها تشكيل إتجاهات سلوكية غير مقبولة .

5.10. دور وسائل الإعلام : البعض من المواد الإعلامية من مسلسلات وأفلام لها دورها الكبير في تعزيز بعض جوانب السلوك، ولربما يكون بعضها محفّزا للسلوك السلبي**(بشير محمد عربيات،2007 :197-199)** .

يمكن القول أن أسباب المشكلات السلوكية متعدّدة ومتنوعة، وبالتالي لا يمكن عزو المشكلات السلوكية إلى سبب بعينه وتجاهل الأسباب الأخرى، فيمكن أن تكون هذه المشكلات نتاج تظافر عدّة أسباب وليس سببا واحدا، فالعادات والسلوكيات الخاطئة والشاذة المتعلمة من المحيط الإجتماعي تلعب دورا أساسيا في تشكيل السلوك المضطرب.

11. المخالفات السلوكية وتصنيفها :

1.11.مخالفات الدرجة الأولى:

1. عدم إحضار الكتب والأدوات المدرسية أو الملابس الرياضية .

2. عدم المشاركة في الإصطفاف . 3. الدخول والخروج من القسم دون إستئذان.

4. الغش في الواجبات . 5. إهمال الكتب المدرسية .

6. عدم حل الواجبات المدرسية أو الفصلية .

7. النوم داخل القسم . 8. جلب اللبان والمكسرات وما يشبهها .

2.11. مخالفات الدرجة الثانية :

1. الكتابة على الجدران . 2. العبث بالممتلكات .

3. الهروب من المدرسة . 4. الشجار وتهديد الغير .

5. التلفّظ بالألفاظ القبيحة ضد أحد الزملاء .

6. تزوير توقيع ولي الأمر.

3.11. مخالفات الدرجة الثالثة :

1. جلب الأدوات الحادة إلى المدرسة دون إستخدامها .

2. جلب المواد والألعاب الخطرة إلى المدرسة دون إستخدامها .

3. التحرّشات السلوكية الشاذة (إرتكاب سلوك مناف للأدب) .

4. إلحاق الضرر المتعمد بممتلكات الزملاء.

5. تعمّد إتلاف أو تخريب تجهيزات المدرسة أو مبانيها .

6. تعمد مهاجمة التلاميذ وإلحاق الأذى بهم .

7. سرقة ممتلكات الآخرين (**وجدي سلطان،2008 :9-10**).

12. تصنيف المشكلات السلوكية:

من المعروف أنّ مشكلة تصنيف المشكلات السلوكية تعدّ من المشكلات المهمّة في مجالات علم النفس، والطب النفسي، والتربية الخاصة، فبينما يقوم البعض بالتصنيف بصورة عامة إلاّ أنّ تراكم المعلومت الإكلينيكية والتربوية عبر السنين يحتّم وجود إطار نظري يساعد في تنظيمها، فالتصنيف الدقيق يساعد على تحديد إحتياجات الأطفال ومن ثمّ تزويدهم بالخدمات الخاصة (**زيدان السرطاوي وآخرون، 1999 :34**).

تصنّف مشكلات السلوك إلى أربع فئات رئيسية وهي :

أ. **إضطرابات التصرف**: وتتمثل في النشاط الزائد ، وثورات الغضب ، وحب السيطرة ، والمشاجرة ، ومخالفة قواعد النظام .

ب. عدم النضج : وتتمثل في العجز عن الإنتباه، والتفاعل مع من هم أصغر سنّا والسلبية.

ج. **إضطراب الشخصية**:وتتمثل في الإنسحاب الإجتماعي، الخجل، القلق، الشعور بالنقص

د. **العدوان والإنحراف الإجتماعي**: كالسرقة والسلوك العدواني التخريبي(**أيمن يحيى عبدالله وأخرون ،2013 :240**) .

و التصنيف هو عملية التقليل من تعقّد الظواهر وترتيبها ضمن فئات وطبقات، أمّا تصنيف المشكلات السلوكية هو المساعدة في تنظيم المعوقات التي من شأنها أن تساهم في وصف الظاهرة السلوكية وتحديد أبعادها، مما يؤدي إلى إمكانية تقديم الخدمت العلاجية المناسبة للطفل المشكّل.

وإذا لم يكن هناك إتفاق على تعريف محدّد للمشكلات السلوكية، فإنه من المؤكّد عدم وجود إتفاق على تصنيفا واحدا للمشكلات السلوكية، حيث أنّ تشخيص المشكلات السلوكية أمر ليس بالسهل، ومن أهم التصنيفات التي إنتشرت في مجال المشكلات السلوكية نجد:

1.12. تصنيف جروبروآخرون (1968):

إعتمدوا على الجانب التربوي في تصنيف المشكلات السلوكية، وذلك حتى يتمكّن المعلمون من التعامل بفعالية مع الأطفال المشكّلين سلوكيا في المدرسة، وقد تمّ هذا التصنيف على ثلاثة مستويات:

1.1.12. المستوى العادي: ويتوافق هذا المستوى مع المعيارالعادي للسلوك من حيث الشدّة والتكرار والإستمرارية، فقد تظهر المشكلة السلوكية في المستوى العادي نتيجة لواجبات تعليمية جديدة ولكن سرعان ما تنتهي وتزول بعد فترة قصيرة.

2.1.12. المستوى الثاني: فهو مستوى المشكلة: وفي هذا المستوى تكون المشكلة السلوكية منحرفة عن المعيار العادي للسلوك من حيث الشدّة والتكرار والإستمرارية حيث تؤدي إلى إضطرابات الطفل بشكل ملحوظ، وتستمر لفترة طويلة، ولكنها ليست من التعقيد أو الشدّة بحيث يستلزم تحويل الطفل إلى أخصائي بل يكتفي بأن يقوم المعلم مع هذه الحالات ومعالجتها.

3.1.12. المستوى الثالث: فهو مستوى الإحالة: في هذا المستوى تتحوّل المشكلة السلوكية من الشدّة والتعقيد، بحيث لايمكن للمعلم أن يتعامل معها، ممّا يتطلب تحويل الطفل إلى أخصائي علاج الإضطرابات السلوكية للتعامل مع هذه الحالة **(قحطان أحمد الظاهر،2004:ص ص 79-80).**

2.12. تصنيف وودى (woody،1969):

صنّف وودي المشكلات السلوكية إلى:

1.2.12.المشكلات السلوكية البسيطة: وتضمّ الأطفال الذين يعانون من إضطرابات سلوكية، ويمكن للمعلم في المدرسة أن يقدّم لهم المساعدة من خلال البرامج الإرشادية.

2.2.12. المشكلات السلوكية المتوسطة : وتضم الأطفال الذين يعانون من مشاكل، ولكن يحتاجون إلى مساعدة مختص واحد أو أكثر، وهم بحاجة إلى خدمات إرشادية خاصة.

3.2.12. المشكلات السلوكية الشديدة: وتضم الأطفال الذين يعانون من مشكلات إنفعالية، ويحتاجون إلى خدمات فريق التقييم المختص، وإلى معلم مختص في التربية الخاصة لمساعدتهم **(قحطان أحمد الظاهر،2004: 79).**

3.12. تصنيف الرابطة الأمريكية للطب النفسي(1987):

1.3.12. مشكلات متعلقة بالنمو: التخلف العقلي أو الدراسي، مشكلات النمو اللغوي، صعوبات التعلم.

2.3.12. مشكلات متعلقة باضطراب السلوك: النشاط الحركي الزائد، العدوان، تشتّت الإنتباه، التخريب، الكذب، الإنحرافات الجنسية.

3.3.12. مشكلات القلق:قلق الإنفصال، القلق الإجتماعي، تجنّب الإحتكاك بالآخرين.

4.3.12. اللوازم الحركية: نتف الشعر، مص الأصابع، قضم الأظافر.

5.3.12. إضطرابات الإخراج: التبول اللاإرادي، التغوّط.

6.3.12. إضطرابات الكلام واللغة: اللجلجة، التلعثم، البكم، الحبسة الصوتية.

7.3.12. <u>إضطرابات أخرى</u>: ذهان الطفولة، السلوك الإجتراري(**عبدالعزيزإبراهيم، 2011: 34).**

4.12. <u>تصنيف النظام السلوكي:</u>

يعتمد هذا التصنيف على وصف سلوكي للبعد أو مجموعة الأبعاد، ثم وضع السلوكات التي تنطبق عليها هذه الصفات في مجموعة واحدة، ومن الأمثلة على ذلك:

<u>تصنيف كوفمان (koffman 1987):</u> حيث يصنّف المشكلات السلوكية إلى :

- الحركة الزائدة، والتخريب، والإندفاعية.
- العدوان.
- الإنسحاب، وعدم النضج، والشخصية غير المناسبة.
- المشكلات المتعلقة بالنمو الخلقي والإنحراف(**مصطفى القمش وآخرون،2011 : 23).**

5.12. <u>تصنيف كواي(Quay, 1979):</u>

صنّف كواي المشكلات السلوكية إلى ثلاث فئات هي كما يلي:

1.5.12.<u>مشكلات السلوك</u>: مثل العدوان والمشاغبة والعناد وسوء العلاقات الإجتماعية مع كل من الأقران والكبار.

2.5.12. <u>مشكلات الإنسحاب</u>: الناشئة عن القلق وفيها ينسحب الطفل من الإتصال بالأقران والكبار، كما يتميّز بشدة الخوف والتوتر والقلق والخجل والإكتئاب وكثيرا ما يكون الشعور بالنقص وانخفاض تقدير الذات جزءا مكمّلا لهذا النمط.

3.5.12. <u>مشكلات عدم النضج:</u> وفيها يجد الطفل صعوبة في مواجهة المطالب اليومية، كما يكون مرتبطا بصعوبات تعلم تنطوي على عدم التركيز وعدم التوافق الحسي والحركي والملل وعدم الإهتمام بالأحداث العامة(**رشاد علي عبدالعزيز وآخرون، 1993: 36).**

6.12. تصنيف أحمد عكاشة(1980):

1.6.12. إضطرابات النوم: كالأرق، الكوابيس، الفزع الليلي، والتجوال الليلي.

2.6.12. إضطرابات التغذية: كرفض الطعام، القيئ، وألام المعدة والبطن.

3.6.12. إضطرابات الكلام: كالتلعثم، التهتهة، والتأخر في الكلام.

4.6.12. إضطرابات الحركة: كالنشاط الزائد، تشتت الإنتباه، سرعة الإندفاع، مص الأصابع، واللوازم الحركية.

5.6.12. إضطرابات إجتماعية: كالعدوانية، الهروب من المدرسة، السرقة، والكذب.

كما أنّ هناك إضطرابات أخرى متعلقة بالنمو، كالتخلف الدراسي، صعوبات التعلم، القلق، والذهان**(عبدالعزيز إبراهيم سليم،2011 : 35).**

7.12.تصنيف المشكلات السلوكية حسب حدّتها:

تصنّف المشكلات السلوكية من حيث حدتّها أو خطورتها إلى مايلي:

1.7.12. المشكلات التافهة: وهي التي لا تستحقّ الرد عليها ومن الأفضل تجاهلها لأنّها لاتستغرق مدة طويلة، ومن الأمثلة على ذلك: الإنتقال من نشاط إلى آخر، عدم الإنتباه لفترة قصيرة، العبث ببعض الأوراق .

2.7.12. المشكلات البسيطة: وهي التي تتمثل في الخروج عن بعض القوانين والإجراءات الصفية، كالكلام بدون إذن المعلم، تبادل الحديث مع الزملاء، تمرير بعض الملاحظات إلى تلاميذ آخرين، التنقّل داخل القسم دون إذن المعلم، ومع أنّ هذه السلوكيات تسبب الإرتباك داخل حجرة الدراسة إلاّ أنّها بسيطة طالما لا تستمرّ طويلا.

3.7.12.المشكلات الحادة: هي مشكلات محدودة المدى والتأثير حيث تقتصر على تلميذ واحد، أو فئة قليلة من التلاميذ لكنّهم لا يتصرفون بشكل جماعي، وهي الإمتناع عن أداء نشاط معين، أو التخريب، أو الغش في الإمتحان، أو الحركة داخل حجرة الدراسة.

4.7.12.المشكلات المتفاقمة: حدّة المشكلة أو بساطتها سوف تصبح مشكلة عامة ومتفاقمة، بحيث تشكّل تهديدا للنظام الصفي، ومن أمثلة على هذه المشكلات: الرد على المعلم بألفاظ نابية، الأحاديث الصاخبة، المخالفات المستمرة لتعليمات المعلم وللقوانين الصفّية المتّبعة، والتعليق حول كل الأمور التي تحدث داخل الصف**(رافدة الحريري وأخرون،2008 :20-21).**

8.12. التصنيف النفس تربوي:

يعتمد هذا التصنيف على وجود مشاكل في مجالات الحياة المختلفة، ومن هذه المجالات مايلي:

- التفاعل مع أفراد الأسرة، ومع مختلف فئات المجتمع.

-مشكلات في الإنفعال (ثورات الغضب، الصراخ ، وغيرها...).

-مشكلات في المدرسة مثل تدنّي مستوى التحصيل، الهروب، والتشتت).

-الصحبة السيئة ، والسرقة.

-مشكلات تكيّفية غير آمنة مثل الإكتئاب، القلق، وسلوك إذاء الذات.

-مشكلات مع الرفاق والإخوة بشكل متكرّر.

-العجز عن تكوين صداقات مع الأقران.

-جهله طرق الإتصال والتواصل.

-عدم مقدرته تعلّم مهارات حل المشكلات.

-تدنّي مفهوم الذات لديه.

-ظهور المشكلات الإنسحابية، والعزلة، والإنطواء.

-ظهور المشكلات العدوانية المتكررة.

-الأنانية والإعتمادية والفوضى.

-عدم القدرة على الإستفادة من البرامج التربوية والتعليمية المقدّمة له.

-عدم تقبّله التغيير والتجديد(**سعيد حسني العزة، 2009: 40).**

13. معايير تشخيص المشكلات السلوكية:

تختلف معايير تشخيص المشكلات السلوكية للأطفال عن معايير تشخيص المشكلات السلوكية لدى الكبار، وأهم هذه المعايير ما يلي:

1.13. العمر: يختلف نوع السلوك من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى، فعلى سبيل المثال فإن التبوّل اللاإرادي قد يوجد عند الأطفال حتى سن الرابعة أو الخامسة، ولكنه لايشيع ولا يقبل عند طفل العاشرة .

2.13. الإستمرارية: تنتاب بعض الأطفال نوبات الغضب لبعض الوقت، ولكن قد لا تستمر هذه النوبات لفترة طويلة إلا أنّ إستمرارها قد يكون مؤشّرا للحاجة إلى التدخل العلاجي، كما أنّ عدم رغبة التلميذ للذهاب إلى المدرسة لمرة أو مرتين قد لا يمثّل مشكلة، ولكن الإصرار على عدم الذهاب إلى المدرسة يعتبر مشكلة تشكّل خطرا على مستقبله.

3.13. ظروف الحياة: بعض الأطفال يعيشون ظروف حياتية ضاغطة مما يتطلّب المرونة والتوافق مع هذه الظروف، فعملية النمو يقابلها بعض الصعوبات والعقبات بسبب هذه الظروف، لذلك فمن المتوقع أن يحدث تغير في سلوك الطفل وارتداده إلى أنماط سلوكية غير ناضجة، فعلى سبيل المثال فإنّ ميلاد مولود جديد في العائلة يجعل الطفل ينكص إلى

أنماط سلوكية تخلّص منها (مثل مص الأصابع، قضم الأظافر، التبوّل اللاإرادي ...) محاولا بذلك لفت الأنظار بهذه الأنماط السلوكية.

4.13 البيئة الثقافية والإجتماعية: لابد من وضع تقديم مدى سواء أو لا سواء سلوك معين في الإطار الثقافي والإجتماعي للطفل .

5.13. شدّة وتكرار الأعراض: وهي مؤشّر لوجود مشكلة ما لدى الطفل، فمثلا نوبات الغضب قد تنتاب بعض الأطفال لمدّة دقيقة أو دقيقتين، وهذا عادي إلاّ أن إلقاء الطفل بنفسه على الأرض وصراخه لمدة طويلة وتكرار السلوك لعدّة مرات في اليوم يعدّ مؤشر على وجود مشكلة نفسية لديه.

6.13. الضرر: وذلك بأنّ المشكلات السلوكية قد يمكن تشخيصها عندما تعوق النمو الجسمي والنفسي والإجتماعي والإنفعالي للطفل.

7.13. المعاناة: مجموعة المشكلات السلوكية تجعل الطفل يشعر بالمعاناة، فمثلا الطفل الذي يحجم عن الإنضمام مع الأطفال الآخرين هل لديه شعور بالكفاية الذاتية، أم أنّه يشعر بالقلق وعدم الرضا لعدم إنضمامه لهم**(عبدالعزيز إبراهيم سليم،2011 : 44-45).**

14. العوامل المرتبطة بالمشكلات السلوكية:

1.14. الأسرة والمشكلات السلوكية:

للأسرة دور كبير في تكوين شخصية الطفل، لأنّها أول مؤسسة تعلّمه من هو، وما علاقته بالمجتمع، فهي الوحدة الإجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد ويتفاعل مع أعضائها، وهي التي تسهم بشكل أكبر في الإشراف على نموه وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه.

إن الطفولة التي يجد فيها الطفل إشباعا ورعاية لشؤونه، سوف تعطيه إحساسا بالطمأنينة في البيئة التي تحيط به بحيث يرى أسرته مكانا آمنا يعيش فيه، وليس مكانا باردا لا يهتم به **(سهير كامل أحمد،2005: 47).**

كما تعتبر الأسرة الحضن الإجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصية الإنسانية وتوضع فيه أصول التطبيع الإجتماعي، بل تتحدّد فيه بحق، وكما يتشكل الوجود البيولوجي للجنين في رحم الأم فكذلك يتشكل الوجود الإجتماعي للطفل في رحم الأسرة وحضنها**(سهير كامل أحمد،2005: 48).**

إنّ الحب الذي يمنحه الوالدين لطفلهما يعتبر في حياة الطفل غذاء ضروريا في نموه النفسي، هذا الغذاء لا يقل أهمية عن غذائه الجسدي**(سهير كامل أحمد،2005: 47).**

وقد دلّت الدراسات أنّه كلما كان ضبط سلوك الفرد وتوجيهه قائما على أساس الحب والثواب، أدى ذلك إلى إكتساب السلوك السوي والسيطرة بطريقة أفضل في ضبط سلوك الطفل ونمو مشاعره بالإثم عند قيامه بسلوك غير ملائم**(سهير كامل ،2005: 51).**

يمر الفرد في حياته بمراحل نمائية مختلفة هي مرحلة الطفولة المبكرة والطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة ومرحلة الرشد ثم مرحلة الشيخوخة، ولكل مرحلة نمائية متطلباتها وحاجاتها .

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الفرد والتي تؤثّر فيها عملية إشباع الحاجات، حيث يحتاج الطفل إلى التدريب على التكيف مع الوسط الإجتماعي الذي يتواجد فيه، كما يحتاج إلى أن يعامل ككائن متكامل في جميع جوانب النمو (الإنفعالية، والإجتماعية، والحسية، والشخصية) **(كريمان محمد بدير، 2012 : 15).**

تعد الأسرة من المؤسسات الإجتماعية التي تقدم للمجتمع أفرادا أسوياء فعّالين ومنتجين لأنّها إذا وفّرت الظروف المناسبة والمناخ الإيجابي الذي يسوده التقبّل والإهتمام والحب فلا شك أنّ الأبناء سوف يتمتّعون بالسلوك الإيجابي المقبول، بينما الطفل الذي يعيش صراعات إجتماعية ينعكس ذلك على سلوكه ويزداد لديه ضعف الثقة بالنفس ويظهر لديه العديد من المشكلات السلوكية التي تتعدّد وفقا لتعدّد جوانب النمو النفسي للطفل، ونذكر من هذه المشكلات ما يلي :

أ.**<u>المشكلات العقلية المعرفية</u>**: وتتمثل المشكلات العقلية في الشرود والسرحان ونقص التركيز ونقص الإنتباه وضعف الإدراك .

ب.**<u>المشكلات المتعلقة بالنمو الإجتماعي</u>** : نجدها في سلوك عدم التعاون أو عدم المشاركة والخجل وعدم التعاطف مع الأخرين .

ج. **<u>المشكلات المرتبطة بالنمو الإنفعالي</u>** : وتتميز بسلوك الخوف والغضب والذي يظهر عند بدايته في صورة صراخ ليتحوّل إلى سلوك إنتقامي أو عدواني .

د. **<u>المشكلات الجسمية والحركية</u>**: نجد هذه المشكلات في الخلل الواضح على مستوى الحركات الجسمية، حيث يبدو الطفل مضطرب الحركة وقد يكون هذا الإضطراب متمثلا في الإفراط الحركي أو العجز عن الحركة **(كريمان محمد بدير، 2012 : 16 -17).**

وهذه المشكلات تؤثر في تقدير الذات والنمو الشخصي والإجتماعي.

<u>2.14. المستوى التعليمي للوالدين والمشكلات السلوكية</u>:

أكّدت العديد من الدراسات أنّ هناك علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين، وبين شخصية أبنائهم، وهذا ما أكّدته دراسة"**ترنر**" حيث توصّل إلى أنّ تعليم الوالدين له تأثير على الأبناء، كما أنّ مستوى طوح الأبناء يرتفع كلّما كان المستوى التعليمي للوالدين مرتفعا**(جمال مختار حمزة،2004 : 64).**

كما أشارت دراسة ميليكان(Melekian ,1990) والتي أجريت بهدف التعرّف على الصفات العائلية لأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى أنّ العلاقة الزوجية وعمر الوالدين ليس سببا لوجود الإعاقة عند الأطفال، وأنّ ترتيب ميلاد الطفل ذي صعوبة التعلم، إلى جانب المستوى الإجتماعي والإقتصادي وطبيعة عمل الأم والأب ومستوى تعليمهما من العوامل المؤثرة على تفاقم الصعوبات لدى الطفل**(نادية جميل عبدالله،1999 : 53).**

3.14. المدرسة:

قد لا تكون المدرسة أقلّ أثرا من البيت في جعل التلميذ متكيّفا مع نفسه، ومع بيئته، من خلال ما تقدمّه من رعاية في النواحي العقلية والجسمية والإنفعالية والإجتماعية، وهناك عوامل كثيرة تختلف في درجة تأثيرها في تكيف الفرد من عدم تكيفه.

فللمعلمين أساليبهم كذلك في تعليم الأطفال، فهناك الأسلوب الإستبدادي الذي يكون فيه المعلم الآمر الناهي مستخدما الأساليب القسرية بأنواعها، والأسلوب المتهاون الذي يفتقد إلى الحل والربط حيث تسود الفوضى وتنعدم الضوابط، والأسلوب المتذبذب الذي تسوده الشدّة واللين بعيدا عن العلمية والموضوعية، والأسلوب الديمقراطي الذي يتميز بالعلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ، إذ يحقّق الضبط الداخلي للتلميذ بدلا من الضبط الخارجي**(قحطان أحمد الظاهر،2004: 100).**

4.14. الطبقة الإجتماعية:

تؤكّد **دراسة ألدر(1962) ودراسة بايلي وشيفر (1960)** على أنّ الأباء والأمّهات الذين ينتمون إلى المستويات الإجتماعية والإقتصادية الدنيا يلجأون إلى العقاب البدني في تنشئتهم الإجتماعية لأطفالهم وخاصة إذا أدّى سلوك الأطفال إلى إتلاف بعض الأشياء أمّا إذا تجنّب الطفل ذلك التخريب، فإنه غالبا ما ينجو من العقاب البدني.

5.14. الجنس:

إنّ متغير الجنس ذكرا كان أم أنثى يحدد الأساليب التي يستخدمها الوالدان في رعاية الأبناء. وقد يرجع إختلاف أساليب المعاملة الوالدية التي يحضى بها كل طفل من الجنسين إلى طبيعة المجتمع أو إختلاف الطفل نفسه أو إتجاه الوالدين نحو جنس الطفل**(قحطان أحمد الظاهر،2004: 103).**

6.14. الصفات الجسمية:

إمتداد لما ذكر سابقا في عامل الجنس في أنّ الذكور أكثر من البنات في المشاكل السلوكية، وقد يعود إضافة إلى ما ذكر إلى الإختلافات الجسمية حيث أنّ خشونة الذكر تجعله أميل من الأنثى لإحداث المشكلة السلوكية، كما أنّ الإختلاف بالصفات الجنسية خلال الجنس الواحد يرتبط بالمشاكل السلوكية، فقد توصّل **ديفيدسون وآخرون (1957 ، Davidson et al)** إلى إيجاد علاقة بين الأطفال السمان وسلوكهم الإيجابي السهل، بينما الأطفال النحاف يميلون إلى أن يكونوا منسحبين قلقين.

وقام ميلر وآخرون (Miller et al، 1974) مسحا لألف أسرة في نيوكاسل البريطانية، وتبين فيه أنّ هناك علاقة بين التطور الجسمي والمشاكل السلوكية كما ظهر فرق في الطول مقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال الذين تميزوا بمشاكل سلوكية، وأظهر المسح كذلك فرقا في الوزن بين الأطفال العاديين والأطفال المشكّلين سلوكيا. وقام **ديفيس (Davies 1975)** بدراسة طبّق فيها عشرة إختبارات لقياس القوّة، والقدرة، وخفّة الحركة، والتوازن، والتنظيم لعينة من التلاميذ المشكّلين سلوكيا وعددهم (29) وآخرين عاديين بنفس أعمارهم من مدرسة إعدادية، تراوحت أعمارهم بين (13-15) سنة، وقد أظهرت النتائج أنّ التلاميذ المشكّلين سلوكيا كانوا أضعف من العاديين في المهارات الجسمية **(قحطان أحمد الظاهر،2004: 107-108).**

15. العوامل المسببة للمشكلات السلوكية للأطفال:

هناك من أرجع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ إلى الأسباب التالية:

1.15. أسباب نفسية: يتمثل الحرمان في عدم إشباع الحاجات الأساسية الحشوية والحسية والنفسية والإجتماعية وكذا الحرمان من الحب والحنان، أمّا الإحباط فهو الحالة التي تعاق فيها تحقيق الرغبات وإشباع الحاجات ممّا يصل بالطفل إلى حالة من الصراع الذي يعبّر عن حاجات لا يتم إشباعها .

2.15. أسباب بيئية: للإضطرابات الأسرية أو عدم الإستقرار الأسري، وكذا إستخدام أساليب والدية سلبية كالإهمال أو النبذ أو التسلط تأثير مباشر على شخصية الطفل كما تساهم في تكوين السلوك المضطرب لدى الأطفال .

3.15. أسباب شخصية :

وتتمثل في الخصائص والمميزات التي تميّز كل فرد عن الآخر مثل: الذكاء والحس المرهف، دقّة الملاحظة وسرعة البديهة وسرعة المبادرة، اللياقة وحسن التصرّف .

وعندما تظهر سمات سلبية تضعف قدرة الطفل على الإحساس بالأمان أو التعاطف فإنّه عندئذ يلجأ إلى سلوكات؛ كحماية للذات ولكنّها تعتبر مرفوضة من المجتمع والآخرين **(كريمان محمد بدير، 2012 : 37).**

كما تعود أسباب المشكلات السلوكية حسب **عبدالعزيز إبراهيم سليم**(2011) إلى مجموعة من العوامل يمكن إجمالها في:

1. عوامل جسمية وصحية: مثل أمراض الحميات، الأنيميا، عيوب النطق، والتي تسبّب توتّر في العلاقات بين الطفل ومعلميه ورفاقه.

2. عوامل عقلية: نقص القدرة على التركيز أو تدنّي درجة الذكاء.

3.عوامل نفسية:الخمول والإنطواء، الإحباط، فقدان الثقة بالنفس، وعدم النضج الإنفعالي.

4. عوامل أسرية: سوء التوافق الأسري، ضغط الوالدين الشديد والمتكرّر على الأطفال من أجل التحصيل المتقدم، المستوى الثقافي للوالدين، تفضيل بعض الأبناء على الأخرين، أو تفضيل الأبناء على البنات أو العكس**(عبدالعزيز إبراهيم سليم،2011 : 37).**

16. مشكلات الأطفال السلوكية:

إنّ المشكلات السلوكية لدى الأطفال متعدّدة ومتنوعة وتأخذ أشكالا عدّة مثل السلوك العدواني، عدم الإنضباط، الكذب، السرقة، السلوك الإنسحابي...وغيرها، وبالنسبة لتعريف المشكلات السلوكية فقد إعتمد الباحث الطالب على قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين أبوناهية، المطبّقة في الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الإبتدائية والتي تحتوي على ستة (06) أبعاد وهي كالآتي:

1.16. النشاط الزائد: Hyperactivity

هو نشاط جسمي وحركي حاد، ومستمر لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم في حركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة، وغالبا ما تكون هذه الظاهرة مصاحبة لحالات إصابات الدماغ، أو قد تكون لأسباب نفسية، ويظهر هذا السلوك غالبا في سن الرابعة حتى مابين سن (14-15) .

وعندما نربط سلوك النشاط الزائد بالمشكلات المتّصلة بضبط السلوك الصفي، فإنّه يمكن تعريفه على أنّه الخروج من المقعد والحديث دون طلب الإذن من المعلم، والتجوّل في القسم، وإلقاء الأشياء على الأرض، والإزعاج اللفظي، وما إلى ذلك من الأفعال غير الإنضباطية، فهو زيادة في النشاط عن الحد المقبول بشكل مستمر، كما أنّ كمية الحركة التي يصدرها الطفل لا تكون مناسبة مع عمره الزمني**(خولة أحمد يحيى،156:2007).**

تعريف شيفر: النشاط الزائد هو حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول، ينشأ نتيجة أسباب متعدّدة نفسية وعضوية**(خالد بن حمد المهندي، 2007: 87).**

ويرى **Wahlen & Henker (1976):** أن قضية كيف أو نوع السلوك لدى الطفل هي أكثر أهمية من كمّه وتكراره، حيث يقوم هؤلاء الأطفال بهذه الأنماط السلوكية حتى في المواقف التي لا تتطلّب أي أنشطة حركية**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 53).**

تعريف فتحي مصطفى الزيات(2007): النشاط الزائد هو الإفراط في النشاط وقيام الطفل بنشاطات حركية تفتقر إلى الهدف، بحيث يكون هذا النشاط مصحوبا بقصر سعة الإنتباه، وسهولة تشتته(**فتحي مصطفى الزيات، 2008: 53).**

1.1.16. مظاهر النشاط الزائد:

من الطبيعي أن يكون الأطفال أقلّ إستقرارا من الكبار، فهم غير متعودين على الجلوس ساكنين لمدة أطول، لكن نلاحظ بعض الأطفال لديهم حالة من النشاط الزائد وعدم الإستقرار أكثر من الأطفال العاديين.

يظهر سلوك النشاط الزائد من خلال المظاهر المتمثلة بسلوك الفوضى والمشي في القسم، والتحدث إلى الزملاء، وعدم الإمتثال لتعليمات المعلم، ونقل المقعد من مكان إلى آخرأو تغييره، والخروج من القسم دون إستئذان، والكتابة على الحائط، والتأخّر عن الدخول إلى القسم، وهز الجسم أثناء الجلوس، وأخذ ممتلكات الآخرين، وإصدار أصوات غير مفهومة، والضحك بطريقة غير مناسبة، واللعب بممتلكات الغير، والغناء والصفير.

كما ترافق النشاط الزائد خصائص سلوكية منها: عدم التنظيم، والتهوّر والإندفاع، والقلق، والعصبية، والقابلية للإثارة، وعدم القدرة على الإنتباه، والضعف الشديد في التركيز، ونوبات الغضب الشديدة، وتغيرات ملحوظة في المزاج، وعلاقات إجتماعية مضطربة(**خولة أحمد يحيى،157:2007).**

2.1.16. طرق ضبط النشاط الزائد:

يتأثر النشاط الصفي من تصرفات التلاميذ ذوي النشاط الزائد، وبشكل مباشر يتأثر أداء التلاميذ، ولتفادي ذلك وجب على المعلم التدخل العلاجي السريع والمباشر، وذلك باتباعه أساليب تعديل السلوك المختلفة .

ومن طرق تعديل السلوك المتعلقة بالنشاط الزائد:

1.2.1.16.طريقة التنظيم الذاتي: والتي تشتمل على الملاحظة الذاتية، والمتابعة الذاتية، والتعزيز الذاتي، والمبرّر الأساسي لاستخدام هذه الطريقة لمعالجة النشاط الزائد في افتراض أنّ الطفل يستطيع ضبط نفسه في ظروف معينة، يستطيع تعميم التغيرات التي تطرأ على سلوكه إلى ظروف أخرى.

2.2.1.16. طريقة التعزيز الرمزي:مجموعة من الإجراءات المنظّمة التي تشمل توظيف المعزّزات الرمزية لتحقيق الأهداف المنشودة، والمعزّزات الرمزية هي رموز يمكن توفيرها مباشرة بعد حدوث السلوك، ويتم استبدالها في وقت لاحق بمعزّزات مختلفة.

3.2.1.16.طريقة الإسترخاء:حيث أنّ الإسترخاء العضلي يهدئ الطفل ويقلّل من تشتّته، وتتضمّن هذه الطريقة إستخدام الخيال بهدف مساعدة الطفل على تخيّل مشاهد تبعث في نفسه الراحة أثناء الإسترخاء، وهذا ما قام به (**كلاين ودفنباشر**) على عيّنة من أطفال قوامها (24) طفل، حيث طبّق عليها الإسترخاء العضلي للتقليل من التوتر والنشاط الزائد.

4.2.1.16. أسلوب التغذية الراجعة: إستخدم كل من (**شولمان، وسوران**) جهازا إلكترونيا لقياس مستوى النشاط الحركي لدى الأطفال ويعطي تغذية راجعة سمعية (صوتا مسموعا)، فصدور الصوت يعني أن مستوى النشاط الحركي مرتفع، وبالتالي الإمتناع عن تعزيز الطفل من قبل المعالجين، في حين أن عدم صدور الصوت يعني مستوى النشاط الحركي منخفض، وبالتالي يعمل المعالجون على تعزيز الطفل**(خولةأحمد يحيى،163:2007).**

كما أنّ هناك طرق وتدابير إحتياطية ووقائية وعلاجية يمكن إتخاذها، والتي من شأنها التقليل أو العلاج ، وأهم هذه التدابير:

1- تهيئة بيئة صحية مناسة للأم الحامل. 2- ضرورة تعليم الطفل نشاطات هادفة.

3- التعزيز اللفظي للسلوك المناسب. 4- تقديم تعليمات واضحة للطفل.

5-ضبط السلوك من خلال المراقبة الذاتية(**خالد بن حمد المهندي، 2007: 95).**

2.16. السلوك الإجتماعي المنحرف:

السلوك الإجتماعي المنحرف هو السلوك المضاد للمجتمع، ويخرق القانون المتعارف عليه في ذلك المجتمع **(محمد أيوب شحيمي،1994 : 183).**

ويمكن أن نوجز أسباب السلوك الإجتماعي المنحرف فيما يلي:

- التربية الأسرية غير السليمة وغيرالصحيحة بين الأولياء فيما بينهم، وبين الأولياء وأطفالهم.

- الأجواء المدرسية، حيث إقتصر دور المدرسة على جانب التعليم وإهمال الجوانب الأخرى، إلى جانب عدم تأهيل المعلمين، وعدم وجود النشاطات اللاصفية، وانصراف المعلمين إلى العمل خارج الإطار المدرسي رغبة في زيادة أجورهم**(نفس المرجع السابق: 185).**

هناك سلوكات إجتماعية منحرفة يعاني منها الأطفال نذكر منها:

1.2.16. الكذب: هو التلفّظ بأشياء غير حقيقية، بنيّة غش أو خداع آخر من أجل الحصول على فائدة أو من أجل التملّص من أشياء غير سارّة، ويميّز بياجيه بين ثلاث مراحل لمعتقدات الأولاد حول الكذب.

ففي المرحلة الأولى يعتقد فيه الطفل بأنّ الكذب خطأ لأنّه موضوع تتّم فيه المعاقبة عليه من طرف الكبار، ولو تمّ إلغاء العقاب لأصبح الكذب مقبولا.

وفي المرحلة الثانية يصبح الكذب شيئا خاطئا بحد ذاته ويظل كذلك حتى ولو تمّ إلغاء العقوبة.

وفي المرحلة الثالثة يكون الكذب خطأ لأنّه يتعارض مع التعاطف والإحترام المتبادل(**هدى الحسيني بيبي، 2008 :32).**

ويعرفه محمد حسن العمايرة(2010): الكذب هو الحديث عن شيئ غير حقيقي، فالتلميذ الذي يكذب يعرف أنّه يكذب، ويكون هدفه غش أو خداع شخص آخر من أجل تحقيق فائدة أو التخلّص من أشياء أو أحداث غير سارّة، والكذب هو عدم قول الحقيقة أو وصف الوقائع أو المشاهد بصورة غير صحيحة، أو القول بأحداث أو وقائع لم تحصل، أو إضافة معلومات غير صحيحة عن أشياء وقعت(**محمد حسن العمايرة، 2010 :150).**

1.1.2.16. أشكال الكذب:

يأخذ الكذب عند الأطفال أشكالا متعددة منها:

1. **قلب الحقيقة البسيط:** قول الطفل بأنّه قام بجميع الواجبات المنزلية والحقيقة أنّه لم يقم بأي واجب منزلي.
2. **المبالغة**: المبالغة في وصفه للأشياء عندما يتحدّث عنها أمام زملائه.
3. **الإختلاق**: كأن يروي الطفل لأصدقائه تفاصيل رحلة معيّنة لم يقم بها أبدا.
4. **التسامر**: حيث يخلط الطفل بين الأشياء، كأن يروي قصة بعضها صحيح وبعضها الآخر مختلق من وحي خياله.
5. **الإتهام الباطل**:إتهام الطفل لشقيقه أو لرفيقه في المدرسة بأنه فعل أشياء في حين أنه هو الذي فعل ذلك في الواقع(**محمد حسن العمايرة، 2010 :152).**

2.1.2.16. أسباب الكذب:

* الدفاع عن النفس، والتهرّب من النتائج غير السارّة.

* تجنّب الذكريات المؤلمة.

* تقليد الكبار، والتباهي للحصول على الإعجاب ولفت الإنتباه.

* عدم ثقة الأهل تدفع الطفل إلى الكذب **(هدى الحسيني بيبي، 2008 :32).**

3.1.2.16. أنواع الكذب:

1. الكذب الخيالي أو الإبهامي:

هو نوع من أنواع اللعب والتسلية بالنسبة للطفل، حيث يقوم باختلاق القصص وسرد حكايات كاذبة من الخيال، وهذا من أجل المتعة؛ فهم يجهلون الفرق بين الحقيقة والخيال.

2. الكذب الإلتباسي:

سببه عدم إستطاعة الطفل التمييز بين ما يراه حقيقة واقعية وما يدركه في مخيلته، فالطفل عندما يسمع قصة خرافية يتحدث عنها وكأنّها حدثت له في الواقع.

هذا النوع من الكذب يسمى الكذب البريء الذي يزول حين يكبر الطفل، ويصل إلى مستوى عقلي يمكنه من التمييز بين الحقيقة والخيال.

3. الكذب الدفاعي(الدفاع عن النفس):

وهو أكثر أنواع الكذب شيوعا بين الأطفال، ويتم اللجوء إليه خوفا من العقاب، أو التخلّص من موقف حرج ألّم بالطفل.

4. الكذب الإنتقامي:

لجوء الطفل ليتّهم غيره باتهامات كاذبة، حين شعوره بالغيرة تجاه طفل آخر.

5. كذب العقد النفسية أو المزمن أو اللاشعوري:

والراجع سببه إلى دوافع كريهة للنفس وللآخرين تمّ كبتها في لا شعور الطفل، كالطفل الذي يكذب على معلمه دون سبب واضح فقد يكون سبب ذلك أصلا أنّ هذا الطفل مصاب بعقدة كراهية السلطة الوالدية، مما يجعله يعمّم هذه الكراهية**(ثمار شاكر مجيد، 2011 : 9).**

4.1.2.16. علاج الكذب:

لعلاج الكذب لدى الأطفال على الأولياء أو المربين إتباع الخطوات التالية:

* **الإرشاد**: من خلال مجموعة من الجلسات الإرشادية يتمّ فيها توضيح إيجابيات الصدق وسلبيات الكذب، والإحساس بالراحة النفسية عند قول الصدق.

* **توضيح القيم الأخلاقية والإجتماعية**: ويتم ذلك من خلال المناقشة والحوار الإيجابي مع الأطفال، وزرع فيهم روح الثقة والإحترام المتبادل **(هدى الحسيني بيبي، 2008 :33).**

*أن تكون البيئة المحيطة بالطفل بيئة صالحة، وكل من فيها صادق، ويشكّل قدوة حسنة، ويصدقون مع أطفالهم وأن يفعلوا ما يقولون لقوله تعالى في الآية الكريمة **(كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون) (سورة الصف : الآية 3)**، مع تهيئة الجو النفسي المناسب، فالطفل المطمئن لا يكذب عكس الطفل غير المطمئن الذي يلجأ إلى الكذب للهروب من العقاب الذي يفرضه عليه الكبار.

* حين يعترف الطفل بذنبه(العقاب) فلا داعي لعقابه، بل مكافئته على إعترافه مع التوجيه الرقيق، شريطة أن لا يستمر في الكذب.

* التروّي بإلصاق تهمة الكذب بالطفل قبل التأكد، كأن نتّهمه بالكذب ثم نسحب هذا الإتهام بعد ذلك.

* عدم ترك الطفل القيام بتمرير كذبته على الأهل والمدرسين، لأنّ ذلك يشجعه ويعطيه الثقة بقدرته على ممارسة الكذب دائما.

* العدالة والمساواة بين الأطفال، وتنمية ثقة الطفل بنفسه**(ثمار شاكر مجيد، 2011 : 12).**

2.2.16. السرقة:

هي إمتلاك شيئ لا يخصّ الطفل، وتسمىّ سرقة إذا عرف الطفل أنّه من الخطأ أخذ أشياء من دون إذن صاحبها، وهي من بين جميع المشكلات السلوكية إثارة للقلق، حيث يرونها نموذجا للسلوك الإجرامي(**هدى الحسيني بيبي، 2008 :34).**

فالأسس الطبيعية لظاهرة السرقة بشكل عام هي أنّ لدى الإنسان غريزة تسمى الميل إلى التملّك، والميل إلى التملّك أمر مشروع عند أي إنسان، بيد أن السرقة هي الإستحواذ على ما يملكه الآخرين بطريقة شاذة وغير سليمة**(محمد أيوب شحيمي،1994 : 73).**

والسرقة سلوك إجتماعي يكتسب عن طريق التعلّم، ثم أنّ الطفل الذي لم يتدرّب على التفرقة بين خصوصياته وخصوصيات غيره، وملكيته وملكية غيره، يصعب عليه التفرقة بين حقوقه وحقوق غيره**(محمد أيوب شحيمي،1994 : 74).**

1.2.2.16. أسباب السرقة:

يسرق الطفل لأسباب يمكن إيجازها فيما يلي:

* لدوافع جسمية وحاجات لم تشبع في الأسرة.

* لإشباع هواية معينة، كسرقته لدراجة، أو لعبة، أو كرة.

* بدافع الإنتقام وكرد فعل على القسوة الزائدة.

* قد تكون بدافع الغيرة، أو الشعور بالنقص، وبأنّه أقلّ من زملائه، فيلجأ إلى السرقة**(محمد أيوب شحيمي،1994 : 75).**

2.2.2.16. علاج السرقة:

للتخلص من مشكلة السرقة لدى الأطفال هناك خطوت يجب إتباعها وهي:

* خلق أجواء العطف والحنان، وإبعاد جو الكراهية والإنتقام.

* عدم التشهير بالطفل أمام رفقائه إذا ما ضبط سارقا، بل معالجة المشكلة بهدوء وعلى حدة، حتى لا نخلق منه سارقا حقيقيا .

*الإبتعاد عن رفقاء السوء، وخلق هوايات مفيدة لملئ أوقات الفراغ **(محمد أيوب شحيمي،1994 : 76).**

3.16. العادات الغريبة واللزمات العصبية:

يقول الباحث **مجدي عبدالله** أن بعض الأطفال يعانون من حركات عصبية لاإرادية تتّخذ صفة العادة أو اللازمة، ومن هذه الحركات هزّ الرجل بطريقة شبه مستمرّة، رمش العين بطريقة في تلاحق مستمر وملفت للنظر، وتحريك الأنف ذات اليمين وذات اليسار، وتحريك الرقبة إلى اليمين وإلى الخلف، وتتم هذه الحركات عادة بطريقة عصبية تلقائية قهرية متتابعة.

ويرى الباحث آشر بأنّها تقلّص في العضلات المخطّطة، تحدث فجأة ولفترة محددة، كما تتميّز بأنها لاإرادية وليس لها هدف واضح، وتحدث بشكل قهري تكون عادة في إحدى الأطراف العلوية أو في الوجه، كما تظهر على شكل أصوات متكررة(أي ترديد عبارات بشكل متكرر).

1.3.16. أسباب اللزمات العصبية عند الأطفال:

هناك أسباب عديدة، واسعة، ومتشابكة من أسباب اللزمات العصبية،غير أنّ أكثرها:

أسباب نفسية: من أهم الأسباب النفسية للزمات العصبية هي الضغوط النفسية التي يعيشها التلميذ في المدرسة لعدم كفاءته المصحوبة بمشاعر الإرتباك والخجل، كما أنّه لا يستطيع مسايرة زملاءه في المدرسة من حيث التحصيل الدراسي والمنافسة للحصول على مراتب مشرّفة .

أسباب البيئة الإجتماعية: العلاقة السيئة بين الطفل، والجو المحيط به (الوالدين والعائلة)، ومايسوده من التوتر والقلق والنشاط الزائد، وإعاقة حركة الطفل ومنعه من

التعبير عن ما يريده تكون من العوامل التي تؤدي إلى حدوث اللزمات العصبية عند الأطفال.

أسباب عضوية: يعتقد أن اللزمات العصبية تنتج عن ضعف في الجهاز العصبي المركزي، ولهذا لابد من التمييز بين اللزمة العصبية وحالات التشنج، الإرتجاف، والرقص العصبي**(عبداللاوي سعدية، 2012 :57).**

2.3.16. علاج اللزمات العصبية:

ويكون العلاج باتباع الخطوات التالية:

-عدم تنبيه الوالدين للطفل إلى اللزمات العصبية حين يقوم بها، وتشجيعه بكل الوسائل على الإختلاط مع الأقران، وتنمية شخصيته إجتماعيا، مع تدريب الوالدين على أساليب التربية الصحيحة مع الأبناء.

-إزالة عوامل القلق لدى الطفل، وتوفير الهدوء النفسي له، وتنمية روح المبادرة لديه بتنمية الهوايات التي يمارسها، وإشراكه في النوادي الشبّانية والرياضية.

-خفض التوتر والسيطرة على القلق لدى الطفل، والنظر إلى الظروف التي يعيشها الطفل.

-مكافأة الطفل عند عدم إظهار اللزمات العصبية لفترة زمنية طويلة، وتعزيزه بالمدح**(عبداللاوي سعدية، 2012 :58).**

- توفير وسائل النشاط المختلفة للطفل، وإتاحة الفرصة له لممارستها، وتخليصه من مشاعر الخوف المتزايدة**(محمد أيوب شحيمي،1994 : 120).**

4.16. سلوك التمرّد في المدرسة:

التمرّد هو سلوك يظهر عند الطفل على شكل مقاومة علنية أو مستترة لمّا يطلب منه من قبل الآخرين، وذلك نتيجة شعوره بالقوة والتسلط وما يؤدي إليه من عجز عن القيام برد فعل تجاه ذلك، فالطفل يصعب عليه تعلم عمل الأشياء في الوقت المحدّد الذي يجب أن تعمل فيه**(خالد بن حمد المهندي، 2007: 154).**

التمرد يعني الخروج على الشيئ، فهو يعدّ من النزعات العدوانية التي يتميز بها الطفل المشكل سلوكيا، ويتّبع هذا الطفل هذه النوعية من السلوك مع أي مصدر للسلطة والذي يدل على التصادم بين رغاب الطفل ونواهي الكبار وأوامرهم .

فالتمرد هو نشاط مناقض للقوانين والإتجاهات، حيث يوصف الطفل المتمرد بأنه دائما يشترك في نشاطات مناقضة لقوانين والديه ومعلميه واتجاهاتهم.

1.4.16. ويمكن تلخيص أسباب التمرد بما يلي:

* وضع قيود ضد رغبات الطفل في ممارسة اللعب وتدخّل الأهل في حياته الطفولية وإفسادها، حيث يريدون رسمها على طريقتهم الراشدة.

* الرغبة في تأكيد الذات أمام الأقران والراشدين.

* الأسلوب المتذبذب بين اللين والقسوة المتّبع من قبل الوالدين، الذي يجعل الطفل في حيرة من أمره، وفي صراع داخلي، فلم يعد يستطيع التمييز بين ماهو حق وماهو بغير حق، فيعبّر عن ذلك بالتمرد والعناد**(محمد أيوب شحيمي،1994 : 85).**

2.4.16. علاج سلوك التمرد:

حتى نتمكن من التخلص على سلوك التمرد لدى الأطفال يجب مراعاة الشروط التلية:

* التقليل من أساليب القسوة من طرف الأولياء والمربون تجاه الأطفال.

* يقول المبدأ العام: التمرد لا يقاوم بالتمرد فعلى الأهل ألاّ يضعوا أنفسهم في مواجهة مباشرة مع الطفل، فالأفضل هو محاولة الإقناع باللطف واللين لامتصاص التمرد والعناد.

* عدم تعريض الطفل لمواقف إحباطية مؤثرة، والتي تخلق لديه ردود فعل (التمرد).

* خلق الأجواء الأسرية والمدرسية السليمة **(محمد أيوب شحيمي،1994 : 86).**

5.16. السلوك العدواني: Aggressive Behavior

يعتبر السلوك العدواني أحد الخصائص التي يتّصف بها الكثير من الأطفال المشكّلين سلوكيا، ومع أن العدوانية تعتبر سلوكا مألوفا في كل المجتمعات تقريبا، إلاّ أنّها تتفاوت في الدرجات **(خولة أحمد يحيى،2007: 162)** .

إن لكل سلوك إنساني أهدافا يسعى إلى تحقيقها، والسلوك العدواني هو مظهر سلوكي للتنفيس أو الإسقاط لما يعانيه الفرد من أزمات إنفعالية حادة حيث يميل الفرد إلى سلوك تخريبي أو عدواني نحو الآخر .

والسلوك العدواني لا يأخذ شكلا واحدا أو مظهرا محددا، وإنّما له أشكال ومظاهر كثيرة ومتنوعة لذلك تعدّدت تعريفاته وتصنيفاته، فهو ظاهرة قديمة منذ أن خلق الإنسان وذلك في قوله تعالى:" **وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون** " **(سورة البقرة: 30).**

وقد أشار كل من **ميلر ودنفر(1982)** أن هناك خمسة محكات أساسية نستطيع من خلالها تعريف السلوك العدواني وتحديده، وهذه المحكات هي:

1. نمط السلوك .
2. شدة السلوك.
3. خصائص المعتدي
4. نوايا المعتدي
5. درجة الألم أو التلف الحاصل **(خولة أحمد يحيى،2007: 163).**

<u>يشير فتحي مصطفى الزيات(2007)</u>: إلى أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يغلب عليهم السلوك العدواني تجاه الآخرين، نتيجة إنخفاض مستواهم الأكاديمي الذي يجعلهم عرضة لسخرية الآخرين، كما يشير أيضا بأنّ هذا السلوك يكون نتيجة قصور أو عجز المهارات

الأكاديمية والإجتماعية، وتكرار تعرض التلميذ لخبرات الإحباط والفشل، والإفتقار للنجاح الأكاديمي بوجه عام**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 55).**

تعريف سيزر (Seasar): العدوان هو إستجابة إنفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل وبخاصة في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها شرطيا بإشباع الحاجات.

تعريف كيلي(Kelley) : العدوان هو السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، وإذا دامت هذه الحالة فإنّه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج عن جرّائه سلوكات عدوانية من شأنها إحداث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد.

تعريف فيشباخ(Feshebach): العدوان هو كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيئ ما، وبالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان نحو الأشياء.

تعريف ألبرت باندورا(Bandura): العدوان هو سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وهذا السلوك يعرف إجتماعيا على أنه عدائي**(بطرس حافظ بطرس،2010: 237).**

ويقول الباحث **"مصطفى القمش"** أنّ السلوك العدواني يعدّ من أكثر أنماط السلوك المضطرب لدى الأطفال ذوي المشكلات السلوكية، ويصنّف هذا السلوك ضمن السلوكات الموجّهة نحو الخارج، وضمن إضطرابات التصرف، ويضيف الباحث أنّه عادة ما ينظر إلى الطفولة الوسطى باعتبارها مرحلة لانخفاض مشاكل السلوك عند الأطفال، فالنمو العقلي والإنفعالي والإجتماعي سيدفع بخطوة كبيرة لتقديم بعض الأدوات للطفل لمواجهة الإثارة الإنفعالية، وتمنع العدوانية أو يتم إحتوائها **(عبداللاوي سعدية،2012: 51).**

فالسلوك العدواني هو كل فعل فيه إيذاء للذات، وللغير، ويتضمن القول أو الفعل، عدوانا موجّها للذات، وللزملاء، وللأسرة، للأدوات، ويتطلب التخريب وإلحاق الضرر.

1.5.16. <u>أشكال السلوك العدواني في المدارس</u>:

1.إعتداء طفل على طفل. 2.إعتداء طفل على معلم.

3.إعتداء طفل على الإدارة. 4.إعتداء طفل على ممتلكات المدرسة.

5.إعتداء المعلم على طفل**(بطرس حافظ بطرس،2010: 248)** .

6.16. <u>السلوك الإنسحابي:Withdrawal</u>

هو نمط من السلوك يتميّز بإبعاد الفرد نفسه عن القيام بمهمات الحياة العادية، ويرافق ذلك إحباط وتوتر وخيبة أمل، كما يتضمن السلوك الإنسحابي الإبتعاد عن مجرى الحياة الإجتماعية العادية، ويصحب ذلك عدم التعاون، وعدم الشعوربالمسؤولية، وأحيانا الهروب بدرجة ما من الواقع.

فقد أشار(**Bender & Smith,1990**) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكتسبون أنماطا سلوكية من الخجل والإنطواء والسلوك الإنسحابي بشكل يفوق هذه الأنماط لدى أقرانهم من التلاميذ العاديين**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 55).**

كما أظهرت دراسة **جمال الخطيب (1992)** أن السلوك الإنسحابي الذي يعاني منه الأطفال يعدّ نتيجة ردّ فعل عاطفي شديد من قبل هؤلاء الأطفال على الأحداث المؤلمة التي يعيشونها، فعدم تقبّل الوالدان لطفلهما الذي يعاني من إعاقة ما، أو لعدم فهمهما لاحتياجاته ومعاملته بأساليب غير سوية لا تتلائم مع نموه ومع قدراته واحتياجاته النفسية، مما يسبّب ألما نفسيا لدى الطفل فينسحب إلى عالمه الداخلي**(مريم سمعان،2010 : 767).**

1.6.16. <u>تعريف السلوك الإنسحابي</u>:

-<u>يعرفه كال (Kale)</u>: الأطفال المنسحبون هم أولئك الذين يظهرون درجات متدنية من التفاعلات السلوكية الإجتماعية.

- **<u>تعرف نظرية التعلم</u>** السلوك الإنسحابي بأنّه معاناة الفرد من عجز في الإستجابات الإجتماعية، ونقص في ضبط المثيرات، وحاجة مستمرة إلى التعزيز لزيادة تفاعله مع الأقران .

-<u>يعرفه ملمان وشيفر(1981)</u> بأنّه الميل لتجنب التفاعل الإجتماعي والإخفاق في المشاركة ضمن المواقف الإجتماعية بشكل مناسب، والإفتقار إلى أساليب التواصل الإجتماعي.

-<u>أما قشقوش(1988)</u> فيعتمد مصطلح الوحدة النفسية، ويعرفّها بأنّها إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقاد التقبّل والود والحب من جانب الآخرين، مما يترتّب على ذلك حرمان الفرد من أهلّية الإنخراط في علاقات مثمرة ومشبعة مع أي شخص من الأشخاص وموضوعات الوسط الذي يعيش فيه.

-ويعرف ماوتر(Mewhirter1990) السلوك الإنسحابي بأنّه حالة من الضغوط العاطفية التي تنمّي لدى الفرد مشاعر الإغتراب، وعدم الفهم، والرفض من قبل الآخرين، ونقص المشاركة الإجتماعية في الأنشطة الملائمة والمرغوب فيها، وخاصة الأنشطة التي تقدّم الإحساس بالتكافل الإجتماعي وفرص الألفة الإجتماعية**(مريم سمعان،2010 : 779).**

من خلال التعاريف المقدمة نجد أنّ السلوك الإنسحابي يتضمن ثلاثة أبعاد هي:

أ. تجنب العلاقات الإجتماعية.

ب. وجود مشاعر ذاتية متمثّلة بالشعور بالوحدة النفسية.

ج. تشتمل الوحدة النفسية على مشاعر غير سعيدة.

2.6.16. <u>أسباب السلوك الإنسحابي:</u>

-الخوف من الآخرين لأنّ التفاعل معهم يصبح مساويا للألم النفسي بالنسبة للطفل .

-الخبرات المبكرة القاسية مع الإخوة، فيصبح الطفل شديد الحساسية والمراقبة لذاته، وتوقّعه إستجابات سلبية من الآخرين كالتخويف أو الإحراج، مما يجعله يتجنّب الآخرين.

-نقص المهارات الإجتماعية، والتي تهيئ الطفل للتكيّف مع البيئة الخارجية، ممّا يبعد الآخرين عنه.

-الشك الذي ينتج في ذات الطفل نتيجة رفض الوالدين لرفاق وأصدقاء الطفل الذين إختارهم، ممّا يجعل الطفل يميل إلى الإنسحاب، وتصبح علاقته بالآخرين ليس لها قيمة.

-الرفض الذي يبديه الوالدين لطفلهما سواء كان مقصودا أو غير مقصود، وهذا يدفعه إلى الإنسحاب إلى عالم الخيال والأحلام.

-عرقلة الوالدين بأنشطة الطفل بالحزم الشديد دون ترك له المجال للتحدّث وإبداء الرأي، مما يدفعه للإنسحاب.

-عدم إختلاط الطفل مع إقرانه، ومع أفراد أسرته.

-عدم حصوله على إعجاب الجماعة، فإذا اعتبر نفسه أنه ليس مصدرا لإعجاب الجماعة يكون على إستعداد لتمية الشعور بالدونية والإنسحاب(**مريم سمعان،2010 : 768**).

3.6.16. أعراض السلوك الإنسحابي:

تتكون أعراض السلوك الإنسحابي من مجموعتين، هما:

1.3.6.16. مجموعة الأعراض العاطفية:

أ. الشعور بالإنفصال عن الآخرين والشعور بالخوف، وعدم التأكيد للذات، والنبذ والشعور بالوحدة بين الآخرين.

ب. الشعور بالخجل والحساسية، والشعور بالعجز.

ج. مشاعر الإغتراب وعدم الفهم والرفض.

د.مشاعر الإفتقار إلى التقبل والود والحب.

2.3.6.16. **مجموعة الأعراض السلوكية:**

أ. تجنب الدخول أو تكوين علاقات إجتماعية.

ب. تعوزالمنسحب الخبرات والمهارات الإجتماعية على نحو مستمر.

ج. لا يطور علاقاته مع أقرانه، ومع الأصدقاء.

د. لا يتعلم قيم الآخرين، ولا يشاركهم آراءهم.

ه. ليس لديه ثقة كاملة بقدراته وكفاءاته الإجتماعية.

و. الإمتناع عن المبادرة في الحديث أو اللعب**(مريم سمعان،2010 : 782).**

وتشير الدراسات والبحوث في مجال السلوك الإنسحابي والإجتماعي إلى أنّ ذوي صعوبات التعلم النمائية أو الأكاديمية يغلب عليهم:

* الإفتقار إلى المهارات الإجتماعية في التعامل مع الأقران.

* الإفتقار إلى الحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف.

* عدم التقبّل الإجتماعي من الآخرينSocial Rejection .

*سوء التكيّف الشخصي والإجتماعي**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 27).**

17. **تشخيص المشكلات السلوكية لدى الأطفال:**

يعتمد الأخصائيون والإكلينكيون عند تشخيصهم للمشكلات السلوكية لدى الأطفال على ما ورد في الدليل الإحصائي والتشخيصي الرابع(DSM-IV , 2004) الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي(American Psychiatric Assciation (APA ، وفي نسخته المعدّلة ذكر هذا الدليل أنّه لكي يتم تصنيف الطفل بأنّه ضمن فئة المضطربين سلوكيا لا بدّ أن يحدث هذا المشكل السلوكي على النحو التالي:

1.إستمرار هذا السلوك المشكّل لمدة ستة أشهر على الأقل، مع ظهور ثلاثة مظاهر من المظاهر التالية مصاحبة لهذا السلوك:

أ. يؤذي الحيوانات جسمانيا. ب. يقسو على الآخرين جسمانيا.

ج. يتسبب في إشعال حريق عن عمد. د. غالبا ما يبدأ بالمشاجرات الجسمانية.

ه. يتشاجر أكثر من مرة مستخدما سلاحا.

و. يسرق ممتلكات غيره دون مواجهة مع غيره في أكثر من مناسبة.

ز. يحطم ممتلكات الغير عن قصد. ح. الكذب دون خوف من الأخرين .

ط. الغياب عن المدرسة. ي. يسرق في مواجهة مع الضحية**(مريم سمعان،2010 : 784).**

18. <u>علاج المشكلات السلوكية:</u>

حسب **رافدة الحريري واخرون (2008)**، فإن هناك ستة إستراتيجيات وضعت لأجل مواجهة المشكلات السلوكية وحفظ النظام داخل حجرة الدراسة وهي :

1.18. <u>استراتيجيات التدخلات البسيطة</u>: وتتضمّن الإشارات غير اللفظية كنظرات العيون وتحريك الرأس أو اليد، الإقتراب من التلميذ المشكّل والتلميح له ببعض الإشارات أو إستخدام شدّة الملاحظة، تذكير المعلم لتلاميذه بالتعليمات المقدّمة مسبقا مع تقديم المساعدة اللازمة لمن يحتاجها.

2.18. <u>إستراتيجيات التدخل المعتدل</u>: كحرمان التلميذ من بعض المكافآت أو الإمتيازات، تحويله من مكان إلى مكان آخر، منع التلميذ المشكّل من الإشتراك في النشاطات الترفيهية، دفع غرامة مالية لمن قام بإتلاف الممتلكات الخاصة بالقسم .

3.18. <u>إستراتيجيات التدخلات الأوسع:</u> وتعد أهم إستراتيجية للتدخلات الأوسع هي طلب المعلم من التلميذ التعهّد بعدم العودة إلى ذلك السلوك والإتصال بولي الأمر لمناقشة معه المشكل واستخدام أسلوب حل المشكلات.

4.18. إستخدام أسلوب حل المشكلات :(الذي أوصى به جونز)، وهو الأسلوب الذي ينصح فيه باتباع الخطوات الخمس التالية:

أ. إستخدام إشارات غير لفظية توحي إلى التلميذ بالتوقف عن السلوك السيئ.

ب. تنبيه المعلم للتلميذ بتذكر القواعد الصفية المتّفق عليها.

ج. إذا إستمر التلميذ في سلوكه غير المقبول، يعطي المعلم الخيار له في التوقّف عن ذلك السلوك أو أن يقوم بكتابة خطّة علاجية لحالته.

د. إذا لم يتوقّف التلميذ عن سلوكه، يجلسه المعلم في مكان من نهاية القسم ويكتب خطّة علاجية لحالته.

ه. إذا رفض التلميذ الخطوات السابقة، على المعلم إرساله إلى مكتب المشرف النفسي أو الإجتماعي ليقوم بكتابة خطّة علاجية**(رافدة الحريري وآخرون، 2008 : 40).**

5.18. إستخدام إستراتيجية المعالجة الواقعية: حيث وضع **جلاسر** سبعة خطوات هي:

أ. إيجاد علاقة إيجابية إنسانية بين المعلم والتلاميذ والإهتمام بمراعاة ميول واهتمامات وهوايات التلميذ والتحدّث إليهم والإنصات لهم بشئ من العاطفة.

ب. الحذر من إستخدام اللوم والعقاب، وتحديد نوعية المشكلة عند حدوثها ومعرفة الآراء الشخصية لتلاميذه حيال المشكلة.

ج. على المعلم رفض أي عذر يقدّمه التلميذ، عند إعتراف التلميذ بتحمّله مسؤولية تورّطه في إحداث مشكلة ما.

د. على المعلم أن يسأل التلميذ عدّة اسئلة مثل : ما الفائدة من هذا السلوك؟ ، هل ألحق هذا السلوك الضرر بالآخرين، ومن هنا وجب على المعلم توضيح إيجابيات وسلبيات نتائج ذلك السلوك .

ه. تمكين المعلم من وضع خطة علاجية للوقاية من تكرار المشكلة والإتفاق بينه وبين التلميذ على الإلتزام ببنود تلك الخطة.

و. طلب المعلم من التلميذ بالإلتزام على معرفة النتائج السلبية والإيجابية عند الإخلال بالخطة العلاجية المتفق عليها.

ز. المتابعة لمدى الإلتزام بالخطة، التي يتوجب على المعلم تعديلها بمشاركة التلميذ فيما إذا لم ينجح التلميذ في تنفيذها**(رافدة الحريري وآخرون، 2008 : 43-44).**

كما أنّ هناك برنامج للعلاج بطريقة التعليم الملطّف والمؤازرة الوجدانية، والذي يحتوي على العناصر التالية:

أ. زيادة السلوك الإيجابي:

1-تدعيم أي سلوك آخر عدا السلوك المشكّل:

حيث يقوم المعلم بتدعيم ومكافأة أي سلوك آخر يقوم به الطفل مختلف عن السلوك المشكّل، ويأخذ التفاعل أشكالا بسيطة كالإبتسام والتحية، والسؤال عن الأحوال، وتبادل الأحاديث الودّية، والحوار.

2-تدعيم أي سلوك بديل أو مناقض:

حيث يطلب من التلميذ المساعدة في نشاط معين يتّسم بالتعاون، أو المشاركة في إنجاز عمل معين لمدة دقيقتين إلى خمس دقائق، ومن المطلوب أن يتّم ذلك عدّة مرات خلال اليوم الدراسي أو خلال فترات الإحتكاك التي كان السلوك المشكّل يتزايد خلالها، والهدف من ذلك هو تدعيم أنواع السلوك البديلة للسلوك المشكّل إذ لا يمكن أن يكون الطفل مشكّلا ومتعاونا في نفس الوقت.

3-جدولة النشاط الدرسي:

مساعدة الطفل في وضع جدول، بحيث يشتمل على الأقل ساعتين للدراسة بما في ذلك إعداد الواجبات المنزلية، الإعداد للدرس المقبل، ومراجعة المعلومات السابقة.

ب.التحكم في السلوك اللاتوافقي:

4-التدخل والمقاطعة: Interruption

عند ظهور السلوك غير المرغوب فيه، يجب عدم ترك الطفل ومحاولة التدخل لإيقاف ومقاطعة السلوك غير المرغوب فيه، وذلك حتى يعطى للطفل فرصة للتراجع وتعديل السلوك الخاطئ، ومن أساليب التدخل أن يطلب من التلميذ التعاون في نشاط معيّن، وتوجيه إنتباهه لنشاط آخر أو تشجيعه على الإستمرار في نشاط إيجابي سابق.

5-التوجيه لنشاط بديل: Redirection

الهدف من هذا الأسلوب هو توجيه الطفل لنشاطات أو إستجابات بديلة(إفعل هذا بدلا من ذلك)، وعند الإنتهاء من ذلك يفهم الطفل أن الإستجابات السابقة التي سبق إيقافها لم تعد مجدية أو مثيرة للإنتباه، ويتم التوجيه لنشاط بديل أثناء مقاطعة السلوك غير التكيفي، مع الإستمرار في التواصل والحوار.

6-التجاهل:Ignoring

الهدف من التجاهل في خطط التعليم اللطيف هو إطفاء الإستجابات غير المرغوبة بتجاهلها، فالمطلوب التصرف كما لو كانت الإستجابة غير المرغوبة لم تحدث.

7-الدعم والمكافاة:Reward

بعد التدخل في إيقاف السلوك المشكل وتوجيه الطفل لنشاط بديل أو جديد، وجب دعم إستمراره من خلال مشاركته والتعاون معه، والإنتقال به من نشاط إلى نشاط آخر حتى تتلاشى الإستجابات اللاسوية**(عبد الستار إبراهيم وأخرون، 2003 : 300-301).**

خلاصة الفصل :

تتزايد المشكلات السلوكية التي يتعرض لها الأطفال تزايدا واضحا، مما ينبغي ضرورة وجود إهتمام بتقديم الخدمات النفسية والرعاية المتكاملة من طرف كل فئات المجتمع إبتداء من الأسرة وإلى المدرسة.

ومن خلال عرض لمفهوم المشكلات السلوكية عند الأطفال يمكن القول أنّه من أجل التأكد إذا ما كان الطفل مشكّلا سلوكيا يجب مراعاة عدة عوامل؛ ومن بينها المرحلة العمرية وذلك لأن كل مرحلة من حياة الطفل تتميز بخصائص معينة قد تبدو للملاحظ على أنّها سلوكات شاذة ولكنّها تعتبر ردود أفعال مؤقتة، كما أنّه تلعب الأسرة دور كبير في إنشاء هذه السلوكات، وكثيرا مما نجد أنّ السلوك المشكّل عند الطفل ما هو إلا وسيلة للتعبير عن عدم قدرته على التعايش في وضع إجتماعي مضطرب وبالتالي عدم التكيّف .

إن العمل الجاد والواعي من قبل الوالدين في تربية الأبناء سيكون له بالغ الأثر في تكيّف سلوك الأبناء عند انتقالهم من مرحلة إلى أخرى في حياتهم، وسينشئ هذا الاستعداد الايجابي في التكيّف مع المدرسة والمجتمع الذي يعيشون فيه. لذا فإن عملية تعديل السلوكات التي قد تنشأ خلال المراحل العمرية المختلفة لدى الأبناء تكون قابلة للتعديل بكل يسر وذلك كون البنية الرئيسية في تربية الأبناء من قبل الأهل موجودة وتمّ العمل عليها منذ الطفولة المبكرة.

ضرورة العمل على إشباع حاجات الطفل من الحب والحنان والأمن والاستقلال والتقدير حتى يتمتّع بصحة نفسية سوية. والعمل على تجنيبه خبرات الفشل أوالإحباط التي تؤدى إلى ظهور أعراض الاضطرابات السلوكية .

يجب على الوالدين استخدام الأساليب السوية في تربية الطفل ومنها : التقبل، الاتساق، المساواة، الحنان، العطف، الرعاية، التسامح، الاستقلال، لأنّ هذه الأساليب تمثّل الوقاية بالنسبة للطفل من الاضطرابات السلوكية وتجعله يتمتّع بصحة نفسية سويّة.

الفصل الثالث

صعوبات التعلم

تمهيد:

تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة إنتشارا وأكثر إستقطابا لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة (كالطب، علم النفس، علوم التربية، علم الإجتماع، علم الأعصاب، علم النفس اللغوي وعلم النفس الفيزيولوجي)، وهذا بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي و السمعي والبصري والحركي التي تعاني من مشكلات تعليمية وجب الإهتمام بها ودراسة نقاط الضعف فيها.

فالإختلاف الذي أعطى وجهات نظر بتعدّد الإختصاصات، أدّى إلى عدم الوصول إلى إتفاق مهني عن ماهية صعوبات التعلم، وكيف ينبغي معالجتها، فبالنسبة للمدرس تعني صعوبات التعلم القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، كما تعني لطبيب العيون مشكلة بصرية، وبالنسبة لطبيب الأطفال فتعني إضطراب عصبي خفيف، كما تعني بالنسبة لطبيب الأذن مشكلة في التمييز بين الأصوات، وهكذا يقيّم كل من هؤلاء المهنيين صعوبات التعلم ويقدّم الخدمات العلاجية على أساس وجهة نظره المهنية**(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :409)**.

وتعد هذه الفئة من الفئات الحديثة نسبيا، قياسا بالفئات التقليدية الأخرى، لكنّها تشكّل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، ويمكن القول أنّ هذه الفئة شائكة نظرا لتعدّد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون أحد التلاميذ لديه صعوبات التعلم لسبب ما، وقد يكون لسبب آخر مع تلميذ أخر لنفس الصعوبة (أي أنّ نفس الصعوبة نجدها عند تلميذين ولكن تختلف الأسباب) **(محمد مصطفى شحدة أبورزق، 2011 :2).**

ويصفها بعض العلماء بـ " فئة المحنة التعليمية " أو "الإعاقة الخفية " لأنّها لا ترجع إلى سبب ظاهر وواضح، لكنّها تعود إلى أسباب كامنة و خفيّة، فقد يكون أحد التلاميذ لديه صعوبة في التعلم لسبب راجع لسبب آخر مع تلميذ آخر لنفس الصعوبة، وقد يكون متأخّرا في مظهر معيّن أو أكثر لكنّه قد يكون متفوّقا في جوانب أخرى .

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، ففي العقد الأخير من هذا القرن بدأ الاهتمام واضحا بالأطفال الذين يعانون شكلا

من أشكال صعوبات التعلم، أما فيما مضى، أي من خلال العقود الثلاثة السابقة، فقد كان الإهتمام منصبا على فئات أخرى في مجال التربية الخاصة أكثر وضوحا كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ومن هنا كان لزاما علينا وقبل التطرّق إلى مفهوم صعوبات التعلم، أن نعرج قليلا على مفهوم التربية الخاصة كون صعوبات التعلم تندرج ضمن فئاتها الخاصة.

كما حظي مفهوم صعوبات التعلم بقدر كبير من الإهتمام، فهو يعبّر عن إتجاهات ومسارات مختلفة من المعرفة، فعلى الرغم من التطور الذي شهده مجال صعوبات التعلم منذ ظهوره إلاّ أن هذا المصطلح ظلّ يشوبه نوعا من التشويش وعدم الدقّة، فتعريفات صعوبات التعلم متعدّدة بتعدد المنطلقات النظرية والمفاهيم التي تدعم هذا المجال، ففروع المعرفة التي تسهم في صعوبات التعلم مختلفة ومتعددة، فمنها الطّب وعلم النفس والتربية واللغة وعلم الأعصاب والصحّة النفسية، فهذا التشابك الكبير لفروع المعرفة يولد تباينا كبيرا في تعريفات صعوبات التعلم والأطر النظرية لهذا المفهوم والمجالات التطبيقية له.

01 .مفهوم التربية الخاصة:

مصطلح شامل يستخدم للتعبير عن البرامج والخدمات المقدّمة للأطفال الذين ينحرفون عن أقرانهم العاديين (سواء الجانب الجسمي أو العقلي أو الانفعالي) بدرجة تجعلهم بحاجة إلى خبرات أو أساليب أو مواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن سواء في الفصول العادية أو الفصول الخاصة إذا كانت مشكلاتهم أكثر حدة، وقد حدّد القانون الأمريكي العام (14/94) التربية الخاصة بأنّها نوع من التعليم يقدّم دون مقابل لمواجهة الحاجات الخاصة للطفل المعوق بما في ذلك التعليم داخل غرفة الدراسة والتربية البدنية والإرشاد الأسري، والخدمات التعليمية بالمستشفيات والمعاهد **(سوسن شاكر، 2008: 28)**.

ومن أمثلة الفئات الخاصة نجد: صعوبات التعلم، الصم، المكفوفون، والمتفوقون عقليا، والموهوبون، والمعوقون حركيا، وضعاف العقول،...

02. مفهوم صعوبات التعلم:

هناك العديد من التعاريف التي تمّ صياغتها لوصف الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم من قبل باحثين عرب وأجانب كل حسب تخصّصه وتوجّهه، وقبل عرضنا لهذه التعاريف سنقدّم تعريفا موجزا لجزئي المصطلح؛ أي التعلم والصعوبة:

1.2. التعلم:

- **لغة**: التعلم، مصدر تعلم: - إكتساب المعرفة.

- التعلم: إتقان الصنعة والأمر.

- التعلم: نشدان الدراية والعلم.

- التعلم: إكتساب المهارات والخبرات التي تساعد المرء على التكيّف في محيطه **(عصام نورالدين،2005: 399).**

- **إصطلاحا**: يعتبر التعلم شكلا من أشكال السلوك، وعلى هذا الأساس يمكن تعريف التعلم على أنّه تغيّر في سلوك الكائن الحي، يتم بصورة عامة في إطار ظروف وشروط معينة، حيث تقوم الخبرة أو الممارسة أو التدريب بدور عوامل الأداء، ولا يمكن بأي شكل من الأشكال تفسير التعلم بمعزل عن العوامل الوراثية والعوامل البيئية، من بينها عوامل النضج والتغيّرات البيوكيميائية والفيزيائية والنفسية لدى الكائن الحي، وقد عرّفه **جيتس Geats** على أنّه: "إكتشاف الطرق التي تجعلنا نستطيع إشباع دوافعنا ونصل إلى تحقيق أهدافنا، وهذا يكون دائما شكل من أشكال حل المشكلات" **(تيسير مفلح، 2010: 116).**

التعلم هو العملية التي يكتسب بواسطتها الفرد خبرات يستطيع حين إستعادتها أن يقلّل من مجهوده، ويختصر من طاقته ويحسن التصرّف في المواقف المشابهة الجديدة، كما أنّه عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة، ويظهر في تغيّر الأداء لدى الكائن الحي**(سهير كامل أحمد،2005: 69).**

تعريف جريجوري كمبل(1967): التعلم هو تغيّر ثابت نسبيا في إمكانية حدوث سلوك معيّن نتيجة الممارسة المعزّزة.

تعريف جيلفورد: التعلم هو أي تغيّر في السلوك يحدث نتيجة إستثارة**(سهير كامل أحمد،2005: 70).**

2.2. مفهوم الصعوبة:

يعرفّها **جود Good (1973)** بأنّها: "كل ما يمكن أن يعوق التلاميذ عن استيعاب مفهوم الوصول إلى حل المشكلة، أو هي عدم القدرة على الوصول إلى الإجابة الصحيحة، ويمكن أن تقاس كميا بالوقت أو الجهد المتطلّب لتعلم المفهوم أو حل المشكلة أو بحساب النسبة المئوية للتلاميذ الذين تعلّموا وفقا للحالات الطبيعية"، وتعرف الصعوبة في قاموس التربية بأنها: "نسبة الإجابات الخاطئة التي يجيب عنها مجموعة من الأفراد في اختبار معين"، أما **محمود الأبياري** (1982) فيرى أنّ الصعوبة هي إحدى العوامل التي تؤدي إلى حدوث الخطأ الشائع، ويؤكد **المنوفي** (1983) ذلك، فيرى أنّه يمكن قياس الصعوبة عن طريق الخطأ الشائع والذي يتكرّر الوقوع فيه بنسبة 25% فأكثر بين التلاميذ، ويعرفّها **مجدي إبراهيم** (1992): "بأنها عدم القدرة على الوصول إلى الإجابة الصحيحة الشاملة للسؤال نتيجة عدم معرفة أو فهم محتوى المادة ومهاراتها العملية" **(منال رشدي، 2004: 13).**

3.2. مفهوم صعوبات التعلم:

وضعت تعاريف أتّصفت بالتنوع، فمنها ما يميل إلى الإهتمام بالنواحي التربوية ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى منها المجال الطبي، ويشير مصطلح ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون تباعدا واضحا بين أدائهم المتوقّع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية .

- تعريف صموئيل كيرك Samuel Kirk(1963):

يعود الفضل إلى **صمويل Kirk كيرك** في إشتقاق مصطلح"صعوبات التعلم" **Specific Learning Disabilities** كمفهوم تربوي جديد، والذي طرحه خلال مداخلته أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد بمدينة **شيكاغو**(أبريل 1963) بالولايات المتحدة الأمريكية، وطرح هذا المصطلح كمصطلح بديل وشامل للعديد من المصطلحات التي يعتبرها **كيرك** عديمة الجدوى بالنسبة للأغراض التعليمية **(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :409).**

يعرّف **كيرك** صعوبات التعلم بأنها: "الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، القدرة على الإصغاء، أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية (العددية) البسيطة، ومن المتوقّع أن يكون السبب وراء ذلك عائدا إلى صعوبات في عمليات الإدراك عند التلميذ نتيجة إصابات الدماغ أو خلل بسيط في وظيفة الدماغ، أو صعوبات القراءة أو فقدان القدرة على الكلام، أي أنّ الصعوبة في التعلم لا تعود إلى إعاقة في السمع أو البصر أو الحركة أو التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية" **(تيسير مفلح كوافحة، 2003: ص25).**

يذكر **كيرك** أنّ مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى تخلّف أو إضطراب أو تأخّر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الإختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الإضطرابات السلوكية والوجدانية، كما أنّه ليس نتيجة للتخلّف العقلي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية **(محمود عوض الله سالم وأخرون،2008 : 23) .**

- تعريف باربارا باتمان Barbara Bateman (1965):

تعرّف الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم: "هم الذين يظهرون تباعدا دالا تربويا بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي

المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخّر عقلي عام أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات إنفعالية حادة أو الفقدان الحسي"**(سليمان عبد الواحد، 2010: 18-19).**

- <u>تعريف كليمنتس Climentes (1966)</u>: يشير كليمنتس إلى مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط إلى: "هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر هذه الانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية" **(سليمان عبد الواحد، 2010: 22).**

- <u>تعريف باتمان وهارنج 1969 (battman &harring)</u>:

يحدّدا لتعريفهما لصعوبات التعلم ثلاثة خصائص يستدلا بها على وجود صعوبات تعلم لدى الأطفال ، وهذه الخصائص هي:

1 – وجود تباين واضح بين الإستعدات الدراسية الكامنة عند الطفل وبين المستوى الدراسي العقلي له، ويرجع إلى خلل وظيفي في عمليات التعلم .

2 – وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي .

3 – عدم وجود إرتباط بين صعوبات التعلم وبين كل من التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الحسي أو التعليمي أو البيئي **(تيسير مفلح كوافحة، 2003: 28).**

-<u>تعريف مايكل بست (mykle best 1969)</u>: صعوبات التعلم هي إضطراب عصبي نفسي في مجال التعلم قد تحدث في أي مرحلة من عمر الفرد، وقد تكون نتاج لعيوب في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون ناشئا عن إصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب لها علاقة بالنضج والنمو(**سعيد حسني العزة، 2002 :44).**

- تعريف فاليت Vallet(1969): الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم تلك الفئة الذين يعانون من صعوبة فهم واستخدام المعلومات والمهارات التي نعتبرها مهمّة وضرورية في حل المشكلات التي تصادفهم**(لطفي عبد الباسط إبراهيم،2006 : 13).**

- تعريف الشرقاوي(1983): الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون الإستفادة من أنشطة وخبرات التعلم المقدّمة لهم في القسم وخارجه ولايصلون إلى المستوى المتوقّع منهم، ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقليا، والمعوقين جسميا، والمصابون بأمراض مزمنة، والذين لديهم عيوب السمع والبصر**(لطفي عبد الباسط إبراهيم،2006 : 15).**

- تعريف عادل الأشول (1987): صعوبات التعلم على أنها: "نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معيّن مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية المتشابهة معهم، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة"**(سليمان عبدالواحد، 2010: 19).**

- تعريف براون وآخرون Braoun et al(1987): يعرّف صعوبات التعلم بأنّها: "إضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقا وكتابة، وتظهر في اضطراب القدرة على الإستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح المظاهر الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية" **(سليمان عبدالواحد، 2010: 22).**

- تعريف هاري ولامب Harre & Lamb (1989): يعرفان الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه: "يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن، ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة.

- تعريف سيد أحمد عثمان (1990): يشير إلى أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم: "هم الذين لا يستطيعون الإستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقليا وجسميا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر" **(سليمان عبدالواحد، 2010: 19).**

- تعريف إبراهام Ebraham (1992): يعرّف إبراهام صعوبات التعلم بأنّها: "إختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد، وتبدي هذه الفئة مجموعة متعدّدة أو مختلفة من الصفات، ويظهرون تفاوتا بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية، وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية" **(سليمان عبدالواحد، 2010: 23).**

- **وقد صنف مارتن (Martin,1997)** التلميذ على أنّه من ذوي صعوبات التعلم، إذا وجد فريق التقويم بالمدرسة تناقضا حادا بين تحصيل التلميذ وقدرته العقلية في أحد مجالات الدراسة، حيث تكون درجة التلميذ في إختبار الذكاء متوسطة، أو فوق المتوسطة، بينما تنخفض درجته في الإختبارات التحصيلية عن المستوى المتوقّع، بينما التلميذ لا يعاني إعاقات بصرية أو سمعية أو نقصا في الذكاء.

- ويرى عبد العزيز الشخص(1999) أنّه لا يمكن وصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأنّ وصفهم غالبا ما يكون غير دقيق(**رضا مسعد السعيد وآخرون،2008 : 601).**

- **وفي معجم المصطلحات التربوية تعرف صعوبات التعلم بأنها:** "الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبات مرتبطة بالتلميذ نفسه سواء كانت إجتماعية أو إقتصادية أو نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها كأساليب التدريس المستخدمة أو شخصية المعلم، أو المناخ العام السائد داخل المدرسة" **(منال رشدي، 2004: 14).**

وسنورد فيما يلي بعض التعريفات لهيئات ومنظمات عالمية قدمت هي الأخرى مفاهيم لصعوبات التعلم:

- تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم LDA (1967): (Assciation For-Children With Learning Disabilities) تعدّ صعوبات التعلم المحددة بمثابة حالة مزمنة ذات أصل نيرولوجي تؤثّر سلبا وبشكل انتقائي على النمو والتكامل، كما أنّها تؤثّر

أيضا على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية أو على أحدها فقط، وتنشأ صعوبات التعلم المحدّدة كحالة إعاقة مميزة، وتختلف في مظهرها وفي درجة حدّتها، ويمكن لمثل هذه الحالة على امتداد حياة الفرد أن تؤثّر على تقديره لذاته، وعلى مستوى تعليمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشئته الاجتماعية وأنشطة الحياة اليومية" **(دانيال هالاهان،2007: 53)** .

- **تعريف اللجنة الإستشارية الوطنية للأطفال المعاقين NACHC 1968** : الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم الذين يعانون إضطرابا في واحدة أو أكثرمن العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو إستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر ذلك في نقص المقدرة على الإستماع أو التفكير أو التكلم، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في إجراء العمليات الحسابية، كما يشمل المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية النمائية، ولا يتضمّن حالات الأطفال الذين يعانون من مشكلات الناتجة أساسا عن الإعاقات الحسية البصرية أوالسمعية أو الإعاقات الحركية، أو الناجمة عن التخلف العقلي أو الإضطراب الإنفعالي(العاطفي)، أو عن الحرمان البيئي أو الثقافي أو الإقتصادي **(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :411).**

-**تعريف مكتب التربية الأمريكي USOE 1976**: محاولة لتجنب الإنتقادات وبغية إستكمال جوانب تعريف اللجنة الإستشارية قام مكتب التربية الأمريكي بإصدار التعريف التالي :

صعوبات التعلم هي تباعد جوهري (شديد أو دال إحصائيا) بين تحصيل الطفل ومقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات : التعبير الشفهي، أو التعبير الكتابي، أو الفهم السمعي ،أو الفهم القرائي، أو المهارات الأساسية للقراءة، أو إجراء العمليات الحسابية، أو الإستدلال الرياضي، ويتحقق شرط التباعد الجوهري أو الدال إذا ما كان مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات 50 % فأقل من مستوى تحصيله المتوقع في ضوء العمر الزمني والخبرات التعليمية المعدة للطفل**(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :412).**

- **تعريف الحكومة الإتحادية الأمريكية (1977):** أصدرت الحكومة الاتحادية الأمريكية القانون رقم 94-142 أغسطس 1977، حدّد الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة بالتعلم بأنهم:

"الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتطلّب فهم أو إستخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الإستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة أو حبسة الكلام النمائية"**(خولة أحمد، 2011: ص ص237-238).**

-<u>تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم 1981 NJCLD</u>: صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعات غير متجانسة من الإضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات جوهرية أو واضحة في إكتساب مهارات الإستماع، والتكلم، والقراءة، والكتابة، والإستدلال، وحل المسائل الرياضية(الحسابية)، وتعدّ هذه الإضطرابات داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون ناشئة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، ومن الممكن أن تحدث صعوبات التعلم متزامنة أو مصحوبة بإعاقات أخرى (بصرية، سمعية، حركية، تخلف عقلي، إضطراب إنفعالي أو إجتماعي)، أو بمؤثرات بيئية خارجية (الظروف الثقافية، أو الإجتماعية، أو العوامل النفسية)، إلا أنّها لا تعدّ نتيجة مباشرة لهذه الظروف**(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :413).**

من خلال التعريف السابق نلاحظ ما يلي:

- إستبعاد التعريف لمصطلح العمليات النفسية الأساسية.
- أقرّ التعريف وجود صعوبات التعلم عند مختلف الفئات العمرية.
- أكدّ التعريف على الطبيعة غير المتجانسة لصعوبات التعلم.
- أكدّ التعريف على موقف النموذج الطبي من الإضطراب.

ومن كل ما سبق نرى أنّه بالرغم من إختلاف التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم، إلا أنّ هذه التعريفات تجمع على عناصر مشتركة فيما بينها وهي كالآتي:

- أن تكون مشكلة التعليم موضوع البحث ذات طبيعة خاصة وليست ناتجة عن حالة إعاقة عامة كالتخلف العقلي أوإنفعالية حسية أوالإضطرابات الإنفعالية أوالمشكلات البيئية.

- أن يظهر الطفل شكلا من أشكال التباين أو الانحراف بين قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمي.
- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب وما قد يرتبط بهم من مهارات.
- التركيز في عملية التمييز والتعرف على الصعوبات الخاصة بالتعلم يجب أن يكون من وجهة النظر السيكولوجية والتعليمية.
- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى تحصيلهم الدراسي في مادة أو أكثر أقل من المتوسط عن أداء أقرانهم في نفس المرحلة العمرية، ويواجهون صعوبات محدودة مثل عدم القدرة على التعبير اللفظي عن الأفكار، أو عدم أداء المهارات الأكاديمية الأساسية مثل: مهارة اللغة من قراءة وكتابة واستماع، ومهارات العمليات الحسابية .
- يتميزون بدرجة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط .

التعريف الشامل لصعوبات التعلم:

مجال صعوبات التعلم هو مجال عام وشامل ويرجع إلى العديد من الإضطرابات المتباينة التي تتمثّل في صعوبة واضحة في اكتساب القدرة على الإستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية، وهذه الصعوبة ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي **(لطفي عبد الباسط إبراهيم،2006 : 14).**

3.تصنيف صعوبات التعلم:

مصطلح صعوبات التعلم يضمّ مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات، حيث قد لا تظهر هذه الصفات لدى الفرد الواحد، فربّما يجد بعض التلاميذ صعوبة في الرياضيات بينما نجدهم متفوقين في مجالات أخرى .

تمّ تصنيف صعوبات التعلم لدى أغلبية العلماء إلى قسمين من الصعوبات وهما:

1.-صعوبات تعلم نمائية: Developmental Learning Disabilities

وهي تتعلق بما يطلق عليه بالإضطراب في العمليات النفسية الأساسية وتتضمن:

أ ــ**صعوبات أولية** (الإنتباه، الإدراك، الذاكرة)

ب-**صعوبات ثانوية**(التفكير، اللغة الشفهية، حل المشكلة).

ويقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Preacademie Processes والتي تتمثّل في العمليات المعرفية المتعلقة بالإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكّل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد**(فتحي مصطفى الزيات،1998 :4).**

فأي تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص أو علاج صعوبات التعلم النمائية، ينتج عنه صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة، حيث وجد العديد من الباحثين علاقات إرتباطية وعلاقات سببية دالتين بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير من جهة، ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله من جهة أخرى**(فتحي مصطفى الزيات،1998 :5).**

-

وهي تعدّ بمثابة حجر الزاوية في تعلم المهارات اللازمة لإنجاز المهام الأكاديمية (القراءة، الكتابة والحساب)، فتعلم الكتابة مثلا يستلزم عددا من مهارات الإدراك البصري، والتناسق الحركي، والتآزر بين حركات العين واليد، والتذكّر والتمييز البصري، كما أنّ تعلم القراءة يتطلّب درجة كفاءة معينة من حيث المقدرة على الإدراك والتمييز البصري بين الحروف والكلمات، والتذكّر والتمييز البصري والسمعي بين الحروف والكلمات المتشابهة سواء من حيث الرسم أو من حيث الصوت، ومن ثمّ فإنّ الخلل أو الإضطراب في واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي بالضرورة إلى صعوبة تعلم الكتابة والقراءة (**عبد المطلب أمين القريطي ،2005 :423).**

وحتى يتعلم التلميذ كتابة إسمه لا بدّ له أن يطوّر الكثير من العمليات أو المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي، وتآزر حركات العين واليد، ولا بد له أيضا أن يطوّر تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا وذاكرة سمعية وبصرية ولغة مناسبة .

إنّ هذه العمليات أو المهارات تتطور بدرجة عادية لدى معظم التلاميذ فيتعلّموا الموضوعات الأكاديمية، أمّا حين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز التلميذ عن تعويضها من خلال وظائف أخرى فحينئذ يكون لديه صعوبة واضحة في تعلم الكتابة والتهجئ أو إجراء العمليات الحسابية .

2.3.صعوبات تعلم أكاديمية:Academic Learning Desabilities

وهي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة (عسر القراءة)، العجز عن الكتابة (العسر الكتابي)، صعوبة أو عسر إجراء العمليات الحسابية**(عماد رمضان، 2011: 19).**

وفيما يلي سنورد شرحا مفصلا لهذه التصنيفات:

1.3. صعوبات التعلم النمائية:

1.1.3. الصعوبات الأولية: ونجد فيها:

1.1.1.3. صعوبات الإنتباه:

يراد بالإنتباه في اللغة الإستيقاظ وهي ضد خامل على وزن فعل، مثل: نبه الرجل. **(سليمان عبد الواحد، 2010: 471)**

ويعرّف **دينيس تشايلد (1983)** الإنتباه على أنّه: "ميكانيزم الاختيار الذي ينظّم هذه العملية بشكل إرادي حينما تقبل البشرية على تناول بعض المحسوسات الوافدة على أعضاء الحس وإهمال أي شيء آخر عداها" **(محمود عوض، 2008: 73).**

ويعرّف في موسوعة علم النفس (1986): "بأنّه قدرة الفرد في التركيز على المظاهر الدقيقة التي توجد في البيئة، أي إختبار الكائن الحي لمثيرات معينة دون التحول إلى غيرها من المثيرات". **(سليمان عبد الواحد، 2010: 471)**

ويعرف كيرك كالفنت (1988) الإنتباه بأنّه: "عملية إنتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزا للوعي"**(محمد عوض الله، 2008: 73).**

ويذكر (Torgesen & Morgan, 1990) أن مشكلات الإنتباه ترتبط بذوي صعوبات التعلم، حيث أن صعوبات أو قصور الإنتباه كخصائص مميزة لذوي صعوبات التعلم النمائية تنعكس على كافة العمليات المعرفية والأنشطة الأكاديمية الأخرى المستخدمة في التعلم**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 34).**

<u>ويعرف فتحي الزيات (1998)</u>: الإنتباه بأنه عملية تركيز الجهد في الأحداث العقلية أو الحاسية، وتنطوي هذه العملية على خصائص معينة أهمها الباورة Focalization، والتركيز Concentration، والقصد والإهتمام Conciousness، أو الميل لموضوع الإنتباه **(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :423) .**

- <u>أنواع الانتباه</u>:

قسّم **أحمد راجح (1995)** الإنتباه حسب المثيرات إلى ثلاثة أقسام:

- **<u>الإنتباه القسري</u>**: فيه يتّجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد، كالانتباه إلى طلقة مسدس.
- **<u>الإنتباه التلقائي</u>**: هو إنتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه، وهو إنتباه لا يبذل الفرد في سبيله جهدا.
- **<u>الانتباه الإرادي</u>**: وهو الانتباه الذي يقضي من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيرا كانتباه إلى محاضرة أو إلى حديث يدعو إلى الضجر وفي هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه، وهذا النوع من الإنتباه لا يقدر عليه الأطفال في العادة، لذا يجب أن تكون الدروس التي تقدم إليهم قصيرة وشائقة **(سليمان عبد الواحد، 2013: 42).**

- **مفهوم صعوبات الانتباه**:

يعرف جمال مثقال (2000) إضطرابات الانتباه بقوله: "العجز في الإنتباه يعني عدم قدرة الفرد على الإستمرار في التركيز على مثير محدّد ولفترة محدّدة، وذلك إمّا لنشاط حركي زائد لديه أو أنّ الجو العام يعجّ بالمثيرات المتنوعة والهامة لديه، أو أنّ الطفل لديه صعوبة خاصة بالانتباه" **(جمال مثقال، 2000: 58) .**

وتعرفه أماني زويد (2002) بأنه: "إضطراب سلوكي يظهر في ضعف القدرة على التركيز لوجود مثير خارجي يثيرإهتمام الفرد لفترة ثواني قليلة، مع عدم بقاء الفرد ثابت في مكانه؛ أي أنه كثير الحركة بصورة ملفتة للنظر مع سرعة الاستجابة"**(سليمان عبد الواحد، 2010،: 473).**

- مظاهر صعوبات الانتباه:

حدّدت جمعية الطب النفسي الأمريكية في دليلها التشخيصي أعراض اضطرابات الانتباه الأساسية في المظاهر الآتية:

- الفشل في إنهاء المهام التي يبدأها الطفل.
- ظهور ملامح عدم الاستماع.
- التشتّت بسهولة (قابلية التشتت).
- صعوبة التركيز على المهام الدراسية أو المهام التي تتطلب الإبقاء على عملية الانتباه.
- صعوبة الإستمرار في أنشطة اللعب**(محمود عوض، 2008: 76).**

- أسباب صعوبات الانتباه:

أ. أسباب داخلية: وهي عوامل عضوية تتعلق بعدم النضج العصبي أو الخلل في الوظائف المعرفية والإنفعالية.

ب. أسباب خارجية: مثل العوامل النفسية للطفل كالقلق وعدم الشعور بالأمن، أحلام اليقضة، عوامل متعلقة بالمناخ غير الملائم في القسم ككثرة المشكلات داخل القسم

وخارجه، أسلوب التدريس وطبيعة المادة الدراسية، عدم الانجذاب والميل للمادة العلمية. **(سليمان عبد الواحد، 2013: 52).**

2.1.1.3. صعوبات الإدراك:

تحتل الصعوبات الإدراكية موقعا مركزيا أو محوريا بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط إضطرابات الإدراك إرتباطا وثيقا بالصعوبات النمائية من ناحية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات السلوك الإجتماعي والإنفعالي من ناحية أخرى، حيث يمثّل الإدراك المرحلة الثانية التي تتعاقب وربما تتزامن خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، حيث يعكس الإدراك قدرة التلميذ على تمييز المعلومات ودلالاتها، وخصائصها الرمزية والشكلية، والمعاني المتضمنة فيها، وكذا التمييز بين وحدات المعلومات**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 36).**

يعرفه أنور الشرقاوي (1989) على أنّه: "عملية معرفية تنظيمية نستطيع بها معرفة الأشياء في هويتها الملائمة وهو ليس أشبه بالآلة التي تتجمّع أجزاؤها، فالانطباعات ليست تراكمية أو تجمعية، وإنّما يقوم الطفل بتفسير ما يستقبله من مثيرات" **(سليمان عبد الواحد، 2013: 57).**

أما أحمد راجح (1999) فقد أشار إلى أنّ الإدراك هو: "القدرة على فهم ما يراه الإنسان وتحديد حجمه وشكله ولونه وترتيبه، وعلاقته مع غيره؛ أي تحديد هوية الشيء، ومعرفة أوجه الشبه بينه وبين الأشياء التي لها علاقة به، ورؤية الصورة الكلّية لهذا الشيء ومعرفة أجزاءه المكونّة" **(سليمان عبد الواحد، 2013: 59).**

- أنواع الإدراك:

يمكن تقسيم الإدراك إلى نوعين، وهما:

- **الإدراك السمعي**: وهو الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة، والتي تتضمن الإهتمام والإنصات والانتباه لما يستقبل الإنسان من مثيرات صوتية مختلفة.
- **الإدراك البصري**: ويعرفه عادل الأشول (1987) على أنه: **"**قدرة الفرد على تفسير ما يراه**"**، ويميز بينه وبين الاستقبال البصري، حيث حدد الاستقبال البصري بأنه القدرة على استقبال ما يراه الفرد من خلال القنوات البصرية **(سليمان عبد الواحد، 2013: 204).**

-مفهوم صعوبات الإدراك:

يعرّف محمود الصبوة (1997) صعوبات الإدراك على أنّها: **"**العجز عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية، وأيضا العجز عن الوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها، ويرجع ذلك إلى محدودية الخبرة لدى من يعاني من تلك الصعوبات"**(سليمان عبد الواحد، 2013: 196).**

ويعرفه **مسعد أبو الديار (2012)** على أنّه: **"**نقص في أحد الأنماط المستخدمة لتمثل المعلومات (البصرية أو السمعية) وهذا الاضطراب لا يتعلق بحدّة الحواس، فالسمع والبصر سليمان، ويتعلق الإضطراب بالفارق في الطريقة التي يتعامل بها مع المعلومات أو إدراكها، والطفل الذي لديه قصور في الإدراك السمعي (غالبا ما يطلق عليه التجهيز السمعي) لديه صعوبة في فهم المعلومات التي يسمعها**" (مسعد أبو الديار، 2012: 30).**

- مظاهر صعوبات الإدراك:

ونجد أن **حامد العبد ونبيل حافظ (1995)** يلخّصان مظاهر صعوبات الإدراك إلى النواحي التالية:

- صعوبة التمييز البصري والتمييز السمعي وصعوبة التمييز اللمسي.
- صعوبة التمييز الحسي حركي والحركي اللمسي.
- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية.
- الصعوبة البصرية الحركية.
- صعوبة التسلسل.

- صعوبة الغلق.
- صعوبة النمذجة.
- صعوبة التفكير **(سليمان عبد الواحد، 2010: ص219-220).**

- **تصنيف صعوبات التعلم الإدراكية:**

تصنّف صعوبات التعلم الإدراكية في ظل المظاهر الثلاث هي:

1- صعوبات ينعكس أثرها على الأداء العقلي المعرفي.

2- صعوبات ينعكس أثرها على الأداء الحركي المهاري.

3- صعوبات ينعكس أثرها على الأداءات المعرفية والحركية المهارية.

وتنشأ صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من إضطراب عمليات الإدراك، نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية، والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 38).**

- **أسباب صعوبات الإدراك**:

هناك عدّة أسباب لصعوبات الإدراك ومنها :

ـ **الحالة الجسمية للفرد**: فالشخص الجائع يدرك الأشياء من زاوية تختلف عن إدراكه لها في حالة الشبع .

ـ **الحالة المزاجية للفرد**: يؤثّر الانفعال في إفساد المدركات .

ـ **التوقع والتهيؤ النفسي**: إنّ الإنسان يرى ويسمع ما يتوقع أن يراه أو يسمعه .

ـ **العواطف والانحيازات والميول**: العواطف ذات تأثير عميق في تشويه ما ندركه .

ـ **الأعراض النفسية**: كالكبت فهو يفسد إدراكنا للواقع ولأنفسنا، وهو يجعلنا نخفي عيوبنا ودوافعنا التي قد تكون سيئة.

ـ **المعتقدات**: يؤثر ما يعتقده الإنسان في صحة إدراكه للأشياء لأنّه يرى ويفكّر بأعين الناس

ـ **القيم**: هي الأشياء والأفكار والأهداف والقواعد والمعايير التي يحكم الناس بأنها صالحة أو هامة، فيرغبون فيها ويؤمنون بها **(سليمان عبد الواحد، 2010: 222).**

3.1.1.3. صعوبات الذاكرة:

تتمثل عملية التذكر في ذلك النشاط العقلي المعرفي الذي يعكس مقدرة الفرد على ترميز وتخزين المعلومات والخبرات، ومعالجتها ثم إسترجاعها Recalling أو إستدعائها بشكل صحيح في الوقت المناسب للإفادة منها .

وتنطوي عملية التذكر على أربع عمليات فرعية هي:

1- إدخال المعلومات والخبرات أو مايسمى بعملية الإكتساب.

2- ترميز المعلومات والخبرات وتخزينها (التسجيل والإحتفاظ).

3- تجهيز المعلومات والخبرات(المعالجة).

4- التعرف على المعلومت والخبرات التي أدخلت، واسترجاعها للإفدة منها أو مايسمى بعملية الإستدعاء**(عبدالمطلب أمين القريطي، 2005 :428).**

يعرف مايكل بست Mickel bust (1964) الذاكرة بأنّها: "القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة " **(تيسير مفلح، 2003: 82).**

أما فتحي الزيات فيعرف الذاكرة بأنّها: "نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المتداخلة أو المشتقّة واسترجاعها**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 39)** .

فالذاكرة هي مستودع المخزون المعرفي، وما ينطوي عليه من خصائص تعكس طبيعة المخزون المعرفي، وما ينطوي عليه من خصائص تعكس طبيعة البناء المعرفي المتمثلة في: الترابط والتمايز والتنظيم والإتّساق والكم والكيف، وهي غير مستقلّة عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 38)** .

ويعرفها **نبيل حافظ (1998)** بأنّها: "قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلّمة وتخزينها ثم استدعائها أو التعرف عليها للإستفادة منها في موقف إختياري"**(محمود عوض، 2008: 90).**

- <u>أنواع الذاكرة</u>:

تقسم الذاكرة إلى أربعة أنواع رئيسية يندرج تحت كل نوع تصنيفات فرعية هي:

- تقسيم الذاكرة وفقا للمدى إلى:

- **<u>ذاكرة قصيرة المدى</u>**: ويطلق عليها الذاكرة اللحظية أو الفورية.

- **<u>ذاكرة طويلة المدى</u>**: وتتميز بالاستبقاء طويل المدى للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة **(محمود عوض، 2008: 90).**

- تقسيم الذاكرة وفقا لنوع العملية إلى:

- **<u>التعرف Recognition</u>**: هو الشعور بالألفة حيال الأشياء والأشخاص التي أدركها الفرد **(سليمان عبد الواحد،2013: 94).**

- **<u>الإستدعاء Recall</u>**: ويقصد به إسترجاع خبرات ومعلومات سبق للفرد اكتسابها بصورة منظمة **(محمود عوض، 2008: 91).**

- تقسيم الذاكرة وفقا لنوع الأنظمة إلى:

- **<u>الذاكرة السمعية</u>**: وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من خلال النظام السمعي.

- **<u>الذاكرة البصرية</u>**: وهي الذاكرة التي تقوم بتخزين الخبرات القادمة من خلال النظام البصري.

- **<u>الذاكرة الحركية</u>**: وهي الذاكرة المسؤولة عن تخزين النماذج الحركية وتسلسلها والاحتفاظ بها وإعادتها

- **<u>الذاكرة اللفظية</u>**: وهي تتعلّق بالمعلومات النظرية التي سبق أن اكتسبها الفرد وتسمى أحيانا ذاكرة المعاني اللفظية.

- **<u>الذاكرة الانفعالية</u>**: وهي ذاكرة يسترجع الفرد فيها الماضي مصحوبا بانفعالات معينة**(جمال مثقال، 2000: 75).**

- تقسيم الذاكرة وفقا لنوع الخبرة المتعلمة إلى:

- **<u>الذاكرة القائمة على الحفظ</u>**: كما هو الحال في تذكر المأثورات والأشعار والقرآن الكريم.

- **<u>الذاكرة القائمة على المعنى</u>**: وتستند في إسترجاعها على الخبرات التي ترتبط بعضها ببعض كما هو الحال في استدعاء الموضوعات العلمية المختلفة في فروع المعرفة **(محمود عوض، 2008: ص91-92).**

- <u>مفهوم إضطراب الذاكرة</u>:

يعرّفه **مسعد أبو الديار (2012)** بأنّه: "الضعف أو الخلل في إحدى المراحل الآتية: الإستقبال، والتخزين، والإسترجاع، وتعدّ اضطرابات الذاكرة واحدة من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتعلق الذاكرة بالإحساس والبيانات التي تستقبل وتدرك، وقد يواجهون مشكلات في أي مرحلة من مراحل الذاكرة (سواء في الاستقبال أو التخزين أو الاسترجاع)؛ فالتلميذ قد لا يتذكر لأنّه لم يستقبل المثير بوضوح، والإستقبال السيئ غالبا ما يكون مرتبطا بعدم قدرة الطفل على الإنتباه، أو قد يعاني مشكلة في تخزين المعلومات أو في استرجاعها" **(مسعد أبو الديار، 2012: 27).**

وتعرّف **رحمة صادقي (2011)** إضطرابات الذاكرة بأنّها: **"**صعوبة في تذكّر المعلومات وإبقائها لفترة أطول في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة، وكذلك الصعوبة في كيفية تذكّر المعلومات التي تمّ حفظها في الذاكرة بعيدة المدى وليس في عملية تخزين تلك المعلومات**" (رحمة صادقي، 2011: 122).**

- <u>مظاهر اضطراب الذاكرة</u>:

- صعوبة في معرفة الأصوات التي سبق أن سمعوها أو إعطاء المعاني للكلمات أو أسماء الأعداد.

- فشل في ربط أصوات الحروف مع الرموز الموجودة وفي التهجئة الشفوية أثناء القراءة **(محمود عوض، 2008: 95).**
- عدم كفاءة الإستراتيجيات المستخدمة في إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
- الإفتقار إلى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم فاعلية استراتيجياتهم في إسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.
- الفشل في إحداث التكامل بين الذاكرة اللفظية والذاكرة البصرية للمثيرات البصرية عند تخزينها أو إسترجاعها.
- قلّة البناء المعرفي الناتج عن صعوبة الإحتفاظ، الذي يسبّب إضطرابا في الذاكرة طويلة المدى عند المهام التي تتطلّب منهم التجهيز والمعالجة القائمة على المعنى.
- إفتقار الذاكرة إلى الترابط والتمايز والتنظيم والتكامل مما يؤدي إلى الضعف في الأداء على المهام التي تتطلب التكامل بين المعاني.
- الضعف في تحويل المعرفة الإجرائية إلى معرفة تقريرية (**أسامة محمد، 2010: 96-97).**

2.1.3. **الصعوبات الثانوية**: ونجد فيها:

1.2.1.3. **صعوبات التفكير**:

- التفكير نشاط عقلي نكتسب من خلاله معارفنا وحل مشكلاتنا، ويظهر السلوك الإنساني بطريقة منطقية ومعقولة، وبالتفكير نكتشف المعارف والعلوم التي تمكّننا من السيطرة على عالمنا الذي نعيش فيه، فهو مفهوم واسع يشمل أنواعا عديدة من النشاطات العقلية كالإستقراء والإستنتاج والتمييز والتحليل والتقييم والتخطيط والتخيّل وإصدار الأحكام (**أسامة محمد، 2010: 112).**

ويشير **عبد الوهاب كامل (1983)** إلى أنّ التفكير هو: **"**عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسّس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس والتخيّل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكّر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والإستدلال**" (سليمان عبد الواحد، 2010،: 255).**

ويذكر **روبرت سولسو (2000)**: "أن التفكير يشكّل العملية التي عن طريقها يتشكّل التمثيل العقلي الجديد؛ من خلال تحويل المعلومات عن طريق التعامل المعقّد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم والتجريد والإستدلال والتخيّل وحل المشكلات" **(سليمان عبد الواحد، 2010،: 256).**

-أساليب التفكير:

يشير **هاريسون وبرامسون Harrison & Bramson (1983)** إلى أنّ أساليب التفكير هي: "مجموعة من الطرق والإستراتيجيات الفكرية التي إعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته المحيطة به، وذلك عندما يتعرّض للمشكلات"، وقد حدّد خمسة أساليب للتفكير هي:

- **التفكير التركيبي**: وهو أحد أساليب التفكير الذي يتميّز صاحبه بالقدرة على التوصل إلى إنتاج شيء ما جديد وأصيل ومختلف تماما عمّا يفعله الآخرون من بين عدّة أشياء تبدو في حد ذاتها مختلفة تماما عن بعضها البعض.
- **التفكير المثالي**: يتميّز صاحب هذا الأسلوب بآراء بعيدة النظر نحو المشكلات التي تواجهه في المواقف الحياتية والتعليمية المختلفة.
- **التفكير العلمي**: وهو أحد أنماط التفكير الذي يعتمد أصحابه على خبراتهم الشخصية الحالية في التحقّق مما هو صحيح أو خاطئ.
- **التفكير التحليلي**: يميل صاحب هذا النمط إلى العقلانية والمنطقية الخالصة، والإعتماد على التخطيط والدقة والحساسية لفهم كل حقائق الموقف المشكّل كاملة، وكذا يتميز بالتعامل مع العالم بسهولة.
- **التفكير الواقعي**: وهو أحد أساليب التفكير الذي يتميّز صاحبه بالتركيز على الإستنتاجات وليس على الحقائق، وكذا يعتمد صاحب هذا النمط على الملاحظة والتجريب **(سليمان عبد الواحد، 2010: ص262-263).**

-مفهوم صعوبات التفكير:

يعرّف **مسعد أبو الديار (2012)** صعوبات التفكير على أنّها: "خلل في قدرة الفرد على الحكم والموازنة والعمليات الحسابية، والتساؤل، والإستدلال، والتقويم والتفكير الناقد، وحل المشكلات واتخاذ القرار، وفي إطار صعوبات التعلم يلاحظ أنّ هؤلاء التلاميذ يظهرون سلوكيات تشير إلى عدم استخدامهم لعمليات التفكير الفعّالة، ومن هذه السلوكيات: التهور، وعدم القدرة على التركيز، والصعوبة في تركيز الإنتباه واستمراريته، ومقاومة محاولة التفكير، وضعف مهارات التنظيم والتصنيف، والإعتمادية الزائدة على المعلم، وغالبا ما تعزى أشكال السلوك السابقة إلى الصعوبة التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في تشكيل المفاهيم وملاحظة العلاقات بين الأسماء أو الإستدلال وحل المشكلات **(مسعد أبو الديار، 2012: 25)**.

في حين تشير **خولة أحمد** إلى أن إضطرابات التفكير تتألف من مشكلات في العمليات العقلية وتتضمن الحكم، المقارنة، إجراء العمليات الحسابية، التحقق، التقويم، الإستدلال، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلة واتخاذ القرار **(خولة أحمد، 2011: 239)**.

وتضيف **رحمة صادقي (2011)** بأنّ الأطفال ذو صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في عملية التفكير، فتبرز لديهم الإندفاعية والإعتماد الزائد على المعلم، وعدم القدرة على تركيز الإنتباه، وضعف إستمراريته ومشكلات في التصنيف وتشكيل المفاهيم وملاحظة العلاقات بين الأشياء والإستدلال المجرد، وحل المشكلات **(رحمة صادقي، 2011: 123)**.

- **مظاهر صعوبات التفكير**:

يذكر **السرطاوي (1980)** أن مظاهر صعوبات التفكير تتمثل في:

- لا يستطيع تطبيق ما يتعلّمه.
- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- يعطي إهتماما بسيطا للتفاصيل ولمعاني الكلمات.
- يتمكّن من التفكير الحسي في حين يعاني من ضعف في التفكير المجرد.

- لا يستطيع اتباع التعليمات أو تذكّرها.
- تنقصه القدرة على تنظيم أوقات العمل **(تيسير مفلح، 2003: ص114-115).**

2.2.1.3. صعوبات اللغة الشفهية:

تشير اللغة الشفهية إلى إصدار اللغة، ويتطلّب التعبير عن الأفكار في اللغة استخدام العديد من القدرات اللغوية، فعندما يعبّر الأفراد عن أنفسهم فإنّهم لا يستخدمون قدرتهم على إصدار الأصوات فحسب، ولكنّهم يصدرون أصواتا معيّنة بترتيب معيّن حتّى يتمكنوا من تكوين الكلمات، ثم ترتيب تلك الكلمات حتى يكوّنوا عبارات وجملا وما إلى ذلك، وكما هو الحال فيما يتعلق باللغة الإستقبالية، فإن اللّغة التعبيرية يمكن تجزئتها إلى العديد من الأجزاء، إلاّ أن الأجزاء تعدّ في الواقع وثيقة الصلة ببعضها البعض (**مسعد أبو الديار، 2012: 179**).

ويعرّفها **الوقفي (2003)** بأنّها: "ذلك النظام الرمزي الذي نمثّل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام إصطلاحي لرموز اتفاقية يتواضع عليها مجموعة من الناس، تقوم بينهم مصالح مشتركة وصلات قربى في المكان والزمان تسهيلا لعملية التواصل والتفاعل بين بعضهم العض **(أيهم الفاعوري، 2010: 20).**

- **مفهوم صعوبات اللغة الشفهية**:

هي إضطرابات تشمل فهم اللغة، وتكامل اللغة والتعبير عن الأفكار لفظيا(**رحمة صادقي، 2011:123).**

-مظاهر صعوبات اللغة الشفهية:

- **اضطرابات اللغة الداخلية** (التكاملية): يتّصف الأطفال ذوو صعوبات اضطرابات اللغة الداخلية بعدم القدرة على فهم العلاقات بين الأشياء أو المتضادات مثل الأم والأب، كما يغلب عليهم عدم القدرة على التعبير عمّا يفهمونه شفويا **(أسامة البطانية، 2010: 125).**

- **صعوبات اللغة التعبيرية**: وهي عدم قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، كما أنّهم يفتقرون إلى التعبيرات الوجهية، ويتّسمون بالخمول والكسل أحيانا، وهناك نمطان حددهما **(جونسون ومايكل بست 1967)** لصعوبات اللغة التعبيرية وهما:

➢ صعوبة إختيار واسترجاع الكلمات، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة في الذاكرة السمعية.

➢ صعوبة بناء الجملة وتركيبها، حيث يستطيع الأطفال نطق الكلمات والتحدّث بجمل بسيطة، ولكنّهم يعجزون عن تنظيم الكلمات والتعبير عن الأفكار بجمل كاملة، فقد يحذفون أو يحرفون بعض الكلمات أو قد ينطقون أفعالا غير صحيحة **(جمال مثقال، 2000: 102).**

➢ **صعوبات اللغة الإستقبالية:** وتبدو هذه الصعوبة بصورة معكوسة عن سابقتها اللغة التعبيرية، فهؤلاء الأطفال قادرون على الكلام لكنّهم غير قادرين على فهم ما يقال لهم، وهذا ما يسمى بالحبسة الإستقبالية، أو الصمم اللفظي والمتمثّل في عدم القدرة على فهم وتفسير اللغة اللفظية السمعية وتظهر ملامح هذه الصعوبة على صورة فشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والخبرات، ولكون هؤلاء الأطفال لا يفهمون ما يسمعون، فهم لا يمتلكون لغة ذات معنى للتعبير عن الأشياء، ويواجه الأطفال هنا صعوبة في إدراك الأصوات اللغوية للحروف والكلمات وصعوبة في تعلم الكلمات كأسماء الأشياء والصفات والمفاهيم المجرّدة بالإضافة إلى صعوبة في فهم التراكيب واتباع التعليمات.

➢ **صعوبات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتكاملية المختلطة:** ويعدّ هذا النوع من الصعوبات اللغوية الأكثر شيوعا بين الأطفال؛ حيث تظهر جميع أعراض الصعوبات اللغوية عند الطفل وبدرجات متفاوتة، حيث يواجه الأطفال صعوبات في فهم ما يقال لهم **(أسامة محمد البطاينة، 2010: 126).**

2.3. صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها تلك الصعوبات الناتجة عن الصعوبات النمائية السابقة الذكر، والتي تظهر في مجالات التعلم المدرسي، ومن بينها:

1.2.3. صعوبات القراءة: Reading Disabilities أو ما يعرف **بالعسر القرائي (الديسليكسيا Dyslixia).**

وهي تشمل مظاهر متعدّدة من الإضطراب في أداء المهام الأساسية في القراءة، كالقراءة، والتهجئة الشفوية، والفهم القرائي، وعسر القراءة النمائي، وصعوبة التعبير اللفظي، كما يرتبط بها أيضا صعوبة التعبير الكتابي، كما يستخدم مصطلح عسر القراءة للإشارة إلى كل الصعوبات التي تتعلّق بالتعرف على الرموز المكتوبة.

يعرفها جوف Gough (1972) على أنّها: "القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة" **(دانيال هالاهان، 2007: 516).**

ويعرفها قاموس المصطلحات على أنّها: "عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكوّنت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال إستخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحدّدها القارئ بوضوح**(مسعد أبو الديار، 2012: 166).**

أما المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة (2003) فيعرّفها على أنّها: "ذلك النسق المعقّد الذي يمكننا بموجبه إستخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة ويتطلّب توفر المكونات التالية:

- المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.
- القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة.
- القدرة على القراءة بطلاقة.
- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.
- تطوير استراتيجيات فعّالة ملائمة يتم بموجبها إستخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.
- وجود أو توفّر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها **(دانيال هالاهان، 2007: 517).**

تعريف عسر القراءة:

لغة:

مشتقة من الكلمة الإغريقية (Dyslixia)، وهي تتكون من مقطعين هما (Dys) ومعناها سوء أو مرض، و(Lixia) ومعناها المفردات أو الكلمات، وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة **(أسامة محمد، 2010: 133).**

إصطلاحا:

- **تعريف فريسون**: يعرف فريسون عسر القراءة بأنه: "عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية" **(جمال مثقال، 2000: 119).**
- **تعريف فتحي الزيات (1999)**: يعرّف عسر القراءة بأنّه: "إضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية، والذي يشكّل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين" **(أسامة محمد، 2010: 133).**
- **تعريف شاكر قنديل (1984)** في معجم علم النفس والتربية، يعرّفها على أنّها: "ضعف ملحوظ في قدرة الفرد على القراءة للمادة المكتوبة أو فهمها على الرغم من حصول الفرد على نفس القدر من التدريب الذي حصل عليه أقرانه" **(أبي ميلود، 2004: 130).**
- **تعريف بصرة محمد جلجل (1995):** " عسر القراءة تعني الأطفال الذين لديهم ضعف حاد في فك رموز الكتابة؛ وبالتالي ضعف في كل أوجه القراءة، ومن الواضح أنّ هؤلاء الأطفال عاديين في كل الجوانب الأخرى، وأن صعوباتهم في القراءة تحدث على الرغم من وجود ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وهم يتعرّضون بصورة ملائمة للمادة المراد تعليمها مع غياب المشكلات الحسية الحادة أو الاضطراب العصبي الحاد أو الصعوبات الجسمية الخطيرة، أو اضطراب انفعالي أو اجتماعي خطير مع وجود ظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية ملائمة" **(أبي ميلود، 2004: 131).**

- أشكال صعوبات القراءة:

وتتمثل هذه الأشكال في:

- **<u>الحذف</u>**: حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة، مثل (سافرت بالطائرة) يقرأها (سافر بالطائرة)
- **<u>الإضافة</u>**: إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة، أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الجملة المقروءة، مثل (سافرت بالطائرة) يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
- **<u>الإبدال</u>**: إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، مثل أن يقرأ كلمة (العالية) بدلا من (المرتفعة).
- **<u>التكرار</u>**: قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرّر مثل أن يقرأ (غسلت الأم...) ويتوقف ثم (غسلت الأم الثياب).
- **<u>القلب</u>**: قلب الأحرف وتبديلها مثل أن يقرأ (زر) بدلا من (رز).
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل (ع،غ).
- ضعف في التمييز بين أحرف العلّة مثل أن يقرأ (فيل) بدلا من (فول).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة (من نهاية السطر إلى بداية السطر الآخر).
- السرعة الكبيرة أو البطء في القراءة **(خولة أحمد، 2004: 240).**

<u>-أعراض عسر القراءة:</u>

- البطء في القراءة ، وصعوبة التركيز.

- الإندفاعية، والقراءة السريعة وغير المفهومة وغير الواضحة.

-أخطاء القراءة الجهرية وتتضمّن حذف وإضافات في بعض الكلمات، أو تشويهها نتيجة العيوب الصوتية، وتكرار بعض الكلمات، وقراءة بعض الكلمات بطريقة معكوسة.

- صعوبة التحكّم الصوتي أثناء القراءة.

- صعوبة المتابعة البصرية للكلمات وتحريك العين غير الطبيعي أثناء القراءة.

- الإستبدال في حروف الكلمات أو كلمات الجمل، وقلب الحروف والكلمات.

- صعوبة الفهم القرائي المتمثّل في عجز الطفل عن فهم واستخلاص المعاني والإستنتاجات من المادة المقروءة.

- إخفاق الطفل في إسترجاع المعلومات المقروءة**(عبدالمطلب أمين القريطي، 2005 :430).**

2.2.3. صعوبات الكتابة: أو ما يعرف بعسر الكتابة (Dysgraphia).

تشمل صعوبة الكتابة : التعبير الكتابي Written Expression والتهجئة Spelling، والكتابة Handwriting .

الكتابة لغة: هي رسم اللفظ بحروف الهجاء، يقال: كتب، يكتب كتابة. الكتاب: صوّر فيه اللفظ بحروف الهجاء، وكتب الشيء وكتبه كتابا وكتابة: خطه، ويُكتِبُ الناس: يعلمهم الكتابة بنسخهم أو يملي عليهم**(راتب قاسم، 2005: 203).**

أما اصطلاحا: فيعرّفها قاموس المصطلحات على أنّها: "أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي، وهي عملية رسم حروف أو كلمات بالإعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية؛ بما فيها من مفاهيم ومعان وتخيّلات**(مسعد أبو الديار، 2012: 173).**

ويعرّفها عبد العزيز السرطاوي على أنّها: "مهارة عقلية تتضمّن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة (مرئية)، وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابيا عمّا يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، بالإضافة إلى الخط اليدوي **(عبد العزيز السرطاوي، 2009: 225).**

- **تعريف عسر الكتابة**:

يعرّفها **جمال مثقال (2000)** بأنّها: "عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز(الحروف/ الكلمات..) المكتوبة**"(جمال مثقال، 2000: 120).**

أما مايكل بست (1965) فيشير إلى أنّ الطفل ذو صعوبات الكتابة: "يكون غير قادر على تذكّر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في

كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنّه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللاّزمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة" **(محمد علي كامل، 2005: 52).**

ويعرّفها فتحي الزيات (2002) بأنّها: "صعوبة في آلية تذكّر تعاقب الحروف وتتابعها ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا، لكتابة الحروف والأرقام" **(فتحي الزيات، 2000: 509).**

وقد أشار **أحمد عواد(1995) وفيصل الزراد(2002)** إلى المظاهر التالية لصعوبة الكتابة لدى التلاميذ:

- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة أثناء الإملاء أو النسخ.
- صعوبة في وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة أثناء الإملاء.
- الصعوبة في كتابة الكلمات التي بها مد أثناء الإملاء.
- صعوبة في كتابة الكلمات التي بها تنوين والخلط بين التنوين وحرف النون أثناء الإملاء .
- الصعوبة في الكتابة بحروف منفصلة أو بحروف متّصلة.
- الصعوبة في مسك أدوات الكتابة، ووضع الورقة بشكل صحيح.
- صعوبة التحكّم بالسرعة المناسبة للكتابة.
- الصعوبة في ترك فراغات وتنظيمات مناسبة في ورقة الكتابة.
- تصغير الحروف أو تكبيرها عن اللازم.
- الصعوبة في كتابة الأعداد الحسابية**(عبدالمطلب أمين القريطي، 2005 :433).**

- <u>أشكال صعوبات الكتابة</u>:

وتتمثل هذه الأشكال في:

- أن يعكس كتابة الحروف والأعداد، مثل أن يكتب (خ) بدلا من (خ)
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، مثل أن يكتب (راد) بدلا من (دار).
- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، مثل أن يكتب (تمرة) بدلا من (ثمرة).
- عدم الإلتزام بالكتابة على الخط من نفس الورقة **(خولة أحمد، 2004: ص240).**
- صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته.
- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة**(جمال مثقال، 2000: ص124-124).**

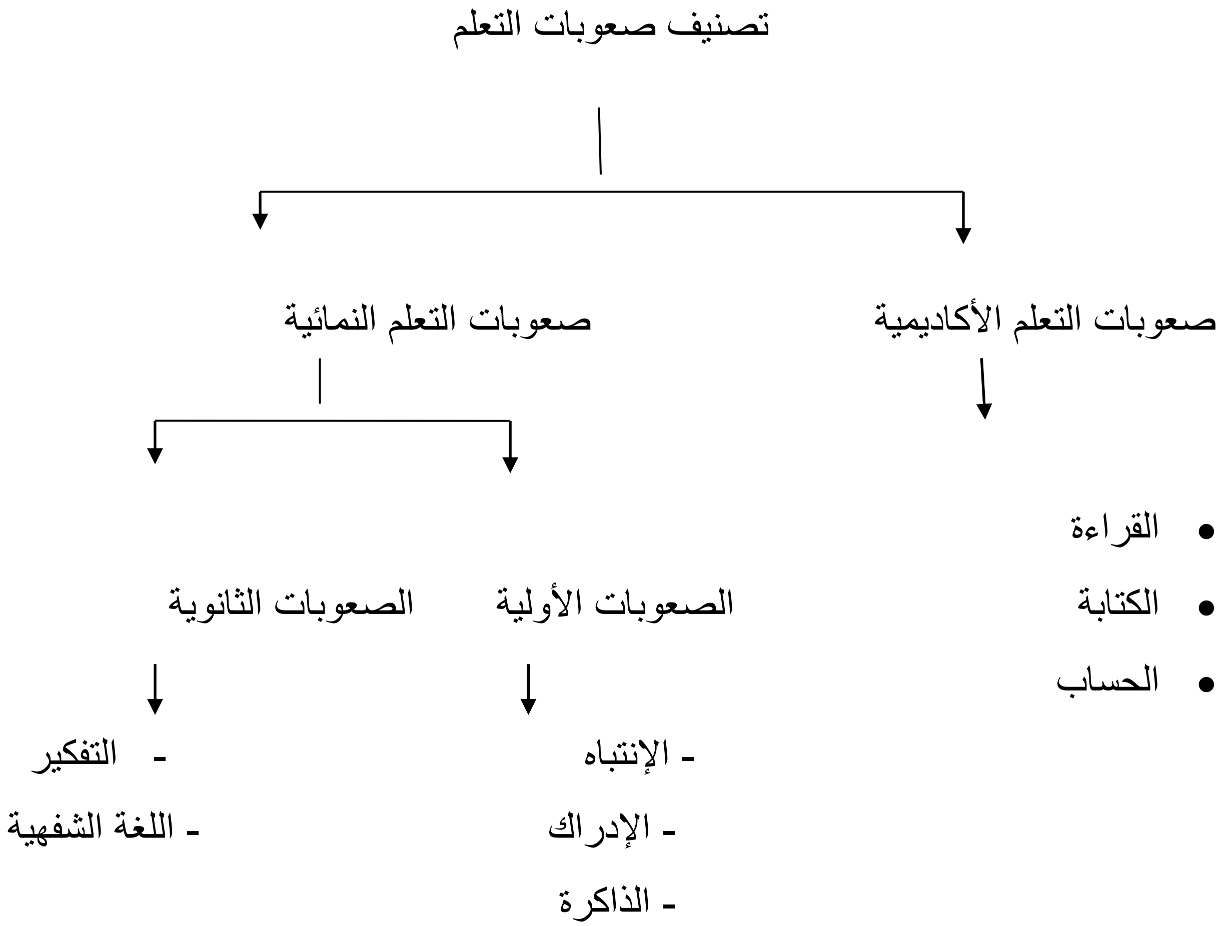
3.2.3. <u>صعوبات الرياضيات</u>: أو ما يعرف بعسر الحساب (Dyscalculia)

وهو موضوع دراستنا الحالية، وقد خصصنا له فصلا كاملا (انظر الفصل الرابع)

يعرّف **جمال مثقال (2000)** صعوبات الرياضيات بأنّها: "عجز عن التعامل مع الأرقام والعمليات والقوانين الرياضية بشكل صحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية"**(جمال مثقال، 2000: 107).**

بعد هذا العرض لتصنيفات صعوبات التعلم سنعرض هذا الشكل التوضيحي المختصر**(عماد رمضان، 2011: ص20).**

الشكل رقم (1): يوضح تصنيف صعوبات التعلم



4. **<u>المصطلحات التي لها علاقة بصعوبات التعلم</u>:**

يخلط البعض بين صعوبات التعلم وبعض المفاهيم والمصطلحات الأخرى المتّصلة بعملية التعلم، كالتأخر الدراسي، وبطء التعلم، ومشكلات التعلم، والمعاقين تعليميا، ممّا يؤدي إلى سوء الفهم وأخطاء التشخيص ومن ثم قلّة فعالية البرامج العلاجية.

إنّ القاسم المشترك بين حالات صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى قد يتمثل في ضعف مستوى التحصيل الدراسي، وهذا معناه أن ذوي صعوبات التعلم قد يكونوا متخلّفين دراسيا في مجال أكاديمي أو أكثر، إلا أنّ ليس كل متخلّف دراسي يعاني من صعوبات التعلم .

1.4. التأخر الدراسي Underachievement:

مصطلح يعبّر عن هؤلاء التلاميذ الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقلّ من مستوى أقرانهم العاديين من الذين في مستوى أعمارهم ومستوى صفوفهم الدراسية.

وتسهم عوامل عديدة في حدوث التأخّر الدراسي، كانخفاض مستوى المقدرة العقلية العامة (ذكاء يتراوح بين 90 و80 أو أقل)، والعوامل الشخصية الصحية(كالأمراض المزمنة، واعتلال الصحة العامة، وضعف السمع أو البصر...)، والعوامل الإنفعالية (كالقلق والخوف والإحباط وانخفاض مستوى الدافعية)، والعوامل الأسرية(كالتفكك الأسري، تدني المستوى الإجتماعي والإقتصادي والثقافي للأسرة)، والعوامل الثقافية (كالحرمان الثقافي ونقص فرص التعلم)، والعوامل المدرسية (كالمناهج وشخصية المعلم، ونظم التقويم والإمتحانات وكثافة الفصول الدراسية**(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :420)** .

ويرى عبد الرحمن سليمان (2001) الطفل المتأخر دراسيا بأنّه: "يتمتع بمستوى ذكاء عادي على الأقل وقد تكون لديه بعض المواهب والقدرات التي تؤهله للتميّز في مجال معيّن من مجالات الحياة، ورغم ذلك فقد يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر، ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصة"**(منال رشدي، 2004: 12).**

ويعرفه محمد رياض عزيزة (1975) إجرائيا:"بأن التخلّف الدراسي يظهر على أساس إنخفاض نسبة التحصيل من خلال انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الإختبارات الفصلية التي تجرى خلال المواد الدراسية **"(علي تعوينات،1991: 22).**

ويختلف مصطلح التأخّر الدراسي عن مفهوم صعوبات التعلم، إذ على الرغم من أنّ السمة الغالبة على الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم هي التأخر الدراسي، إلا أنّ المتأخرين دراسيا قد لا يعانون بالضرورة من صعوبات في التعلم، فأسباب التأخّر الدراسي كثيرة، وأحد هذه الأسباب هو صعوبات التعلم.

ما يميز الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم هو التباين الواضح لديهم بين مستوى تحصيلهم الدراسي الفعلي واستعداداتهم وقدراتهم العقلية الكامنة(**سوسن شاكر، 2008: ص75-76).**

إنّ القدرات العقلية عند ذوي صعوبات التعلم هي في حدود المتوسط أو أعلى من المتوسط، في حين لدى المتأخرين دراسيا دون المتوسط.

قد يترافق التأخر الدراسي مع ضعف في السمع أو البصر أو حرمان بيئي إجتماعي، وتكون هذه أسبابا للتأخّر الدراسي، بينما قد تترافق هذه العوامل مع صعوبات التعلم، ولكنها ليست سببا لها، أما أوجه الشبه بين المجالين فهو أنّ كلا من المتأخّر دراسيا والذي يعاني من صعوبات في التعلم يكون تحصيله المدرسي أدنى مما هو متوقع منه **(مصطفى منصوري، 2008: ص21-22).**

إن أداء المتأخّر دراسيا غالبا ما ينزع إلى الثبات في الإنخفاض عن متوسط المعدل التحصيلي لأقرانه في بعض أو معظم المقررات الدراسية، بينما أداء ذوي صعوبات التعلم ينزع إلى التغيير والتذبذب بين الإنخفاض والإرتفاع من موقف تعليمي إلى آخر، ومن مهمة تعليمية إلى أخرى، كما أنّ العوامل المسببة للتأخر الدراسي بعضها داخلي خاص بالتلميذ، وبعضها الآخر خارجي خاص بالظروف البيئية الأسرية والمدرسية والثقافية، بينما العوامل المؤدية لصعوبات التعلم داخلية المنشأ وتتمثل في إضطراب وظيفي نمائي(خلال مرحلة الطفولة) وترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر سلبا على كل ما تتطلبه عملية التعلم من إنتباه وإدراك وتذكر وتفكير**(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :421).**

2.4. بطئ التعلم Slow Learning:

يصف هذا المصطلح حالة التلميذ في التعلم من ناحية الزمن، أي يشير إلى سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية، ومن ناحية تربوية يكون تحصيلهم الدراسي أقل من تحصيل أقرانهم بمقدار

يتراوح بين 20-25% عمّا هم عليه من عمر زمني فيكون حاصل ما يحقّقونه من إنجاز أقل من 80%.

ومن الناحية العملية يشير إلى فئة من الأطفال نسبة ذكائهم تتراوح بين 70-90%؛ حيث أنّ نسبة ذكائهم أقل من المتوسط فهي تحتاج إلى خدمات تربوية متخصصة بما يتناسب مع استعداداتهم العقلية **(منال رشدي، 2004: 12)**.

وهو بهذا يختلف عن صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد واضح بين قدراتهم المعرفية وتحصيلهم الأكاديمي **(عباس بلقوميدي ، 2011: 24).**

وعادة ما يعاني بطئ التعلم من ضعف العمليات العقلية العليا، كالتفكير والتعليل والتحليل، والتركيب وحل المشكلات**(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :421).**

وقد فرّق **رشاد موسى (2002)** بين مفهومي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم Learners With Learning Disabilities والتلاميذ بطيئو التعلم Slow Learners؛ فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتمتّعون بذكاء عادي، أو متوسط، أو فوق المتوسط، وفي الوقت نفسه ينخفض تحصيلهم إلى أدنى من المتوقّع (ولا يرجع ذلك إلى إعاقات حسية، أو انخفاض في الذكاء)، أمّا التلاميذ بطيئو التعلم، فلديهم ذكاء يتراوح ما بين (80-95)، أي أقل من المتوسط، وينخفض تحصيلهم بسبب إنخفاض الذكاء، ويجدون صعوبة في مواءمة أنفسهم للمناهج الدراسية بالمدرسة بسبب القصور في الذكاء **(رضا مسعد السعيد وآخرون،2008 : 601).**

3.4. التخلف العقلي:Mental Retardation

للتخلّف العقلي أو التأخّر العقلي تعريفات إجتماعية وتعليمية وقانونية شتّى، وهناك إتفاق على تعريف **هيبر Heber** بأنّ التأخّر العقلي: "حالة تتّسم بمستوى وظيفي أقل من المتوسط، وتبدأ هذه الحالة خلال فترة النمو، ويصاحبها قصور في السلوك التكيّفي للفرد"،

وهناك تشابه كبير بين هذا التعريف وتعريف **جروسمان Grossman** التخلف العقلي بأنّه: "أداء ذهني عام منخفض عن المعتاد بدرجة جوهرية ومصحوب في الوقت ذاته بعيوب في السلوك التكيّفي بحيث يظهر ذلك كله أثناء مرحلة النمو"(**أحمد محمد عبد الخالق، 2003: 386).**

ويختلف التخلّف العقلي عن صعوبات التعلم كونه عبارة عن حالة نقص أو عدم إكتمال النمو العقلي والمعرفي، يولد بها الفرد أو تحدث له في سن مبكرة، نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي، ممّا يؤدي إلى نقص الذكاء**(أيهم علي الفاعوري، 2010: 10).**

بينما يتراوح ذكاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم بين المتوسط وأعلى من المتوسط كما سبق ذكره، إلاّ أنّهم يظهرون إضطرابا في العمليات النفسية الأساسية.

4.4.مشكلات التعلم:

يستخدم مصطلح مشكلات التعلم بصورة أوسع أو أشمل إلى كل أنواع إضطرابات التعلم التي يعانيها التلميذ سواء كانت عامة أو نوعية، وسواء كانت راجعة إلى عوامل داخل الفرد، كالإعاقات المختلفة ونقص القدرة على التعلم أو المشكلات السلوكية والعاطفية، أو لعوامل بيئية خارج الفرد، كالظروف الأسرية أو المدرسية أو الثقافية**(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :422).**

كما أنّ الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم أكثر قابلية لزيادة الإضطرابات السلوكية، التي ترجع ربما إلى الفشل في الدراسة، كما أنّهم أكثر قابلية للبعد عن الأنشطة المدرسية**(لطفي عبد الباسط إبراهيم،2006 : 16).**

وبذلك نجد أنّ هناك إختلافا واضحا بين مصطلح صعوبات التعلم والمصطلحات الأخرى، فتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستفيدون من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي

يمكن أن يصلوا إليه، ويستبعد من ذلك المتخلفون عقليا، والمعوقون حركيا، والمصابون بأمراض، وعيوب السمع والبصر.

5. أسباب وعوامل صعوبات التعلم:

لقد أشارت التعريفات المختلفة التي تناولناها لصعوبات التعلم إلى تعدّد زوايا النظر إلى الأسباب والعوامل التي تفسّر صعوبات التعلم، ويمكن تقسيم العوامل المساهمة في حدوث صعوبات التعلم لدى التلاميذ فيما يأتي:

1.5. أسباب عضوية وبيولوجية:

يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم، وترجع إصابة الدماغ والتي تعني تلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل أهمها: إلتهاب السحايا أو إلتهاب الخلايا الدماغية، والحصبة الألمانية، ونقص الأوكسجين، أو صعوبة الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي الأم للعقاقير، ومن هنا ظهرت المصطلحات الطبية التي تدل على الأساس البيولوجي لموضوع صعوبات التعلم (**أحمد محي الدين، 2009: ص13-14).**

2.5. أسباب جينية وراثية:

أجمعت معظم الدراسات ومنها دراسة **أون Owen (1971)** إلى أنّ إنتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محدّدة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم إلى أنّ العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي، وأن نسبة 25%-40% من الأطفال واليافعين الذين يعانون من صعوبات التعلم انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد يعاني الإخوة والأخوات داخل العائلة الواحدة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة أو الخال والخالة أو عند أحد أبنائهم وبناتهم **(تيسير كوافحة، 2010: 131)**.

وقد ذهب **ديفيد سنتر وزميلاه (2003)** إلى أنّ صعوبات التعلم تقع لدى الذكور بنسبة أعلى إذا ما كان الأب قد عانى مشكلات مثيلة في المدرسة، كما أنّها ترتبط بتشوهات مختلفة في الكروموزومات مثلما هو الحال في متلازمة كلاينفلتر، ومتلازمة تيرنر لدى الإناث**(عبدالمطلب أمين القريطي،2005 :416).**

3.5. أسباب بيئية:

تشير **نصرة جلجل (2000)** إلى أنّ الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية، وعلى أية حال، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية.

وتؤكّد **منال باكرمان (2004)** على أنّ سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية **(سليمان عبد الواحد، 2010: 131).**

ومن بين العوامل والأسباب البيئية نجد:

- **الحرمان البيئي** (الحسي): حيث أنّ ضعف الإحساس المبكر وعدم تعرض الطفل للمثيرات الحسّية، يضعف من مدركاته، ومن بعض الوظائف العقلية.
- **عوامل كيميائية**: وهذه العوامل متمثلة في الأدوية، والعقاقير، والأحماض الأمينية وغيرها، فقد نجد التلوث البيئي المحيط بالطفل قد يسبّب صعوبات تعلم، فهذه المواد السامة قد تتسرب عبر التربة إلى الغذاء المتناول، أو عبر المياه التي يشربها الإنسان، ممّا قد يسبب ضررا في خلايا الدماغ، وكذلك تعرض الطفل للإشعاعات الكيميائية أو الذرّية، كما في حالة علاجه من بعض الأمراض كالسرطان، والذي قد يعرضه لمشكلات تعليمية مستقبلا.
- **المؤثرات الجسمية**: والمتمثلة في ضعف البصر وضعف السمع الذي لا يصل إلى حد الإعاقة.

- **المؤثرات النفسية**: وذلك مثل تراجع في الذاكرة البصرية أو تأخر في اللغة والنطق أو اضطرابات الإنتباه، والقدرات التفكيرية غير المناسبة، وانعكاسات ذلك نفسيا على التلميذ.
- **العوامل التربوية**: كسوء معاملة الآباء للأبناء وعدم رعايتهم، والبيئة المدرسية المتعلقة بسلوك المدرّس وطريقة التدريس غير المناسبة وعدم جاذبية المادة الدراسية، بالإضافة إلى سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه وعدم القدرة على العمل الجماعي.

كل هذه الأسباب والتي يترتّب عليها مجموعة من العوامل الوظيفية أو الجسمية تساهم في صعوبات التعلم **(أحمد محي الدين، 2009: ص14-15).**

ويرى الباحث الطالب أن وجود مثل هذه العوامل المساهمة، لا يؤدي بالضرورة إلى وجود صعوبات التعلم لدى التلميذ؛ فقد تؤثر هذه الأسباب على بعض التلاميذ إيجابيا مما يدفعهم إلى التفوق والأمثلة على ذلك كثيرة في واقعنا المعاش.

6. النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

لقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها، وعلى الأسباب الفعلية لها، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها، والإستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، وفي هذا الصدد نجد أنّ هناك ثلاث اتجاهات تسيطر على التوجّهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهي: الإتجاه النفسي العصبي والإتجاه السلوكي التحليلي، والإتجاه المعرفي:

1.6. النظرية البيولوجية:

يفترض هذا النموذج أنّ العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخّر النمو في الطفولة المتأخرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، في حين أنّ خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغيير في وظائف معينة تؤثر بالتالي

على مظاهر معيّنة في سلوك الطفل أثناء التعلم، مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية **(محمود عوض، 2008: 42).**

وتحدث هذه الإختلالات العضوية والفسيولوجية وخاصة في الجهاز العصبي والدماغ نتيجة لعدّة عوامل منها العوامل البيولوجية كالتهاب السحايا، والتسمّم، والتهاب الخلايا الدماغية، والحصبة الألمانية، ونقص الأوكسجين، أوعوامل بيئية مثل تعاطي العقاقير والتدخين والحوادث وسوء التغذية للأم الحامل، وكذلك الأسباب الجينية والوراثية حسب هذه النظرية لها الأثر الكبير في ظهور صعوبات التعلم لدى الأطفال **(جمال مثقال، 2000: 69).**

2.6. النظرية النفسية:

يقوم هذا النموذج على افتراض أنّ قصور العمليات النفسية يعدّ مظهرا أوّليا للإضطراب الوظيفي البسيط وكذلك المشكلات الأكاديمية، ويركّز نموذج العمليات النفسية على الإنتباه والإدراك والذاكرة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم باعتبار أنّ القصور في هذه العمليات يؤثّر على المهارات الأكاديمية **(محمود عوض، 2008: 45).**

3.6. النظرية السلوكية:

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى إستخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الإفتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذا الإتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرّف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ **(سليمان عبد الواحد، 2010: 54).**

4.6. النظرية البيئية:

يركّز أصحاب هذا الإتجاه على العوامل البيئية الخارجية التي تؤدّي إلى صعوبات التعلم، فمثلا الحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، وسوء التغذية والحرمان الاقتصادي والثقافي، كلها أمثلة على العوامل البيئية التي إن ظهرت فمن المتوقع أن تخلّف عددا من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ولقد اهتم عدد من العلماء بهذه العوامل، **فيشير هلاهان (1978) وكروكشاه (1967)** إلى أنّ هناك مجموعة أسباب بيئية متمثّلة في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية أو سوء الحالة الطبّية أو قلّة التدريب التعليمي أو أجبار الطفل على الكتابة بيد معينة **(جمال مثقال، 2000: 31).**

7. محكات صعوبات التعلم:

الواقع أنّ هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، ومن أشهرها أنّها الحالة التي يُظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة. أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنتين أو ثلاث مما ذكر.

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة / أو الكتابة / أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخّرًا في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك متصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز، حيث أنّ اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدّثي هذه اللغة والتي يستخدمها المتحدّث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلّل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه؛ فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل مشاكل سمعية أو انخفاض في

القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه بصعوبات التعلم.

فقد واجه المتخصصون في مجال صعوبات التعلم مشكلة أو صعوبة تحديد ذوي صعوبة التعلم والتعرّف عليهم، وعليه فهناك أنواعا مختلفة من المحكات يتخذونها كأساس للتعرف على ذوي صعوبات التعلم .

إذن الشرط الأساسي لتشخيص صعوبة التعلم هو وجود تأخّر ملاحظ، مثل الحصول على معدّل أقّل عن المعدّل الطبيعي المتوقّع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر فذوي صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية، و تشخيص صعوبات التعلم قد لا يظهر إلاّ بعد دخول الطفل المدرسة، وإظهار الطفل تحصيلاً متأخّرًا عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه ممّن هم في نفس العمر والظروف الإجتماعية والإقتصادية والصحية، حيث يظهر الطفل تأخرًا ملحوظًا في المهارات الدراسية من قراءة أو كتابة أو حساب.

وتأخر الطفل في هذه المهارات هو أساس صعوبات التعلم، وما يظهر بعد ذلك لدى الطفل من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى يكون عائدًا إلى أن الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى، وليس إلى عدم قدرته على فهم أو استيعاب معلومات تلك المواد تحديدًا.

ولتمييز صعوبات التعلم من حالات الإعاقة الأخرى هناك عدة معايير لتمييز الصعوبة التعلمية لا بد من توافرها وهي:

1.7- محك التباعد (التباين):

يمكن تعريف التباعد بأنّه انحراف دال أو ملموس بين مستوى ذكاء التلميذ أو استعداداته الدراسية أو قدراته، أو إمكاناته العقلية بوجه عام من ناحية، وأداءه الأكاديمي العام، أو النوعية الفعلية، أو تحصيله الأكاديمي الفعلي العام أو النوعي، في ظل المدخلات

التدريسية العادية الكافية والملائمة. وتتعدّد نماذج التباعد المستخدم ومعادّلاتها الكمّية، كما أنّها تتباين تبايناً كبيراً، على أنّ أبرز نماذج التباعد المستخدمة، هي على النحو التالي:

1. التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن المعايير المحلية أو الوطنية.
2. التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن متوسط الأقران داخل الصف.
3. التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن الإستعداد أو القدرات أوالذكاء العام
4. التباعدات القائمة على تباين الأداء على مقاييس القدرات أو الذكاء أوتجهيز ومعالجة المعلومات.

ويشير التباين عموما إلى وجود فرق بين إمكانات الطفل العقلية وتحصيله الفعلي عند وجود تدريس فعّال، فقد يكون متفوّقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الإجتماعية وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرّر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنّه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية ويقدر التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي عادة على أساس العمر الفعلي للطفل والمستوى العقلي لتحصيله الصّفي، ويبدو هذا التباعد واضحا في نمو العديد من الوظائف النفسية (الإنتباه – الذاكرة – الإدراك - التفكير- التمييز) والوظائف اللغوية في مستوى المدرسة وما قبل المدرسة.

كما يمكن أن يكون التباين ملحوظا في جوانب النمو المختلفة بحيث نجد التلميذ يتأخّر في نموه اللغوي بينما يكون نموه في المجال الحركي جيد، فهو يمشي في سن مبكرة، أو قد يكون التباين في مستوى التحصيل بين أجزاء مادة معيّنة فقد يكون له القابلية على حفظ القصائد أو الأناشيد في درس اللغة العربية، بينما نجده ضعيف في التعبير (**إيمان عباس علي ،هناء رجب حسن،2009، 47)** .

2.7- محك الاستبعاد:

ويقصد به إستبعاد جميع الإحتمالات الممكنة التي قد تكون السبب في حدوث صعوبات التعلم كالتخلّف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الإظطراب الإنفعالي الشديد أو التأخر الدراسي أو بطئ التعلم (**إيمان عباس علي ،هناء رجب حسن،2009، 48**) .

3.7- محك التربية الخاصة:

ويقصد بهذا المحك أنّه لا يمكن تعليم ذوي الصعوبات التعلمية بالطرق العادية وبالأساليب والوسائل التي تقدّم للأطفال العاديين بل لا بدّ من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق ووسائل خاصة تمكنهم من الاستفادة من طاقاتهم لأقصى درجة ممكنة؛ بمعنى أنّ ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتّبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتّبعة مع المعاقين، و إنّما يتعيّن توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

4.7 - محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث نجد معدّلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أنّ الأطفال الذكور يتقدّم نموهم بمعدّل أبطأ من الإناث ممّا يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدّين أو مهيّئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة ممّا يعوق تعلّمهم اللغة ومن ثم يتعيّن تقديم برامج تربوية تصحّح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثمّ يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل (**محمود احمد عبدالكريم الحاج ،2010 : 27**) .

5.7 - محك العلامات الفيورولوجية:

حيث يمكن الإستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسّام المخ الكهربائي وينعكس الإضطراب البسيط في وظائف

المخ(Dysfunction Minimal) في الإضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والإضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

ومن الجدير بالذكر أنّ الإضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبيا على العمليات العقلية ممّا يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والإستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الإنفعالي والإجتماعي ونمو الشخصية العامة **(محمود احمد عبدالكريم ،2010 :27)**

6.7 - **محك مشكلات الذاكرة:**

ما يلاحظ عادة على ذوي صعوبات التعلم أنّهم يعانون من مشكلات في التذكر السمعي والتذكر البصري، حتى ليمكن القول بأن مقاييس الذاكرة يمكن أن تميز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من بطيئ التعلم والمتوسطين من التلاميذ وبخاصة في مستوى ذوي الذاكرة العاملة، إذ لا تقوى هذه الذاكرة على الإحتفاظ بالمعلومات فترة كافية لمعالجتها، وتؤكد ملاحظات المعلمين أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ينسون تهجئة الكلمات والحقائق الرياضية والتعليمات الشفوية وبخاصة التي تطلب منهم القيام باكثر من مهمة**(راضي الوقفي ،2011 : 61)** .

8. خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

يجمع الباحثون في مجال صعوبات التعلم على أنّ الذين يعانون من هذه الصعوبات ليسوا مجموعة متجانسة تماما، ومن هنا كان صعوبة الحديث عن خصائص معيّنة تجمع بين جميع أفراد هذه الفئة، وهذا يعني أن بعض هذه الخصائص يمكن ملاحظتها عند التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم، وبعضها قد لا ينطبق، ويصنّف بعض الباحثين هذه الخصائص في مجموعات وهي:

1.8. الخصائص النفسية والسلوكية:

يظهر ذوو صعوبات التعلم مجموعة من المظاهر النفسية والسلوكية، تعدّ انعكاسا لواقع الصعوبة التي يعاني منها، ومن هذه المظاهر:

- اضطرابات في الإصغاء.
- الحركة الزائدة (فرط النشاط) وتشتّت الإنتباه.
- الإندفاعية والتهور.
- السلوك العدواني.
- سوء إحترام وتقدير الذات.
- يمكن أن يكون نومه عميقا جدا أو قليل النوم.
- مثير للشغب أو هادئ جدّا**(أيهم علي، 2009: 23).**

يذكر **أنورالشرقاوي (1983)**، أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتّصفون بعدد من الخصائص السلوكية فهم غير نشيطين، ولا يستفيدون من الأنشطة والخبرات المتاحة لهم في القسم وخارجه، كما يتّصفون بالتراخي والكسل**(لطفي عبد الباسط إبراهيم،2006 : 25).**

كما يذكر **الكوافحة(1990)** أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهر لديهم عدم القدرة على ضبط إنتظام حركات الجسم، والتحكّم في هذه الحركات، كما أنّهم غير قادرين على التنسيق الحركي في العضلات الكبيرة والدقيقة في الجسم، كما أنّهم يستغرقون وقتا أطول لإتمام الواجب الذي كلّفوا به**(لطفي عبد الباسط إبراهيم،2006 : 26).**

2.8. <u>الخصائص الإجتماعية</u>:

على الرغم من أنّ صعوبات التعلم عرّفت بالدرجة الأولى على أنّها صعوبات دراسية، إلاّ أن العديد من الباحثين يشيرون إلى أنّ لهذه المشكلة آثارا وأبعاد تمتد إلى التفاعل الإجتماعي، ومن مظاهر هذه المشكلة إجتماعيا:

- يواجهون مشكلات في تكوين الأصدقاء.
- يعانون من رفض أو تجاهل من قبل الآخرين.
- يظهر لديهم الأسلوب الإنسحابي، وتجنّب المواقف الإجتماعية.
- يتّصفون بأنّهم ينقادون بسهولة لزملائهم وأقرانهم.

- تكون أحكامهم الإجتماعية سيئة.
- حساسين من الناحية العاطفية.
- تكيّفهم سيء مع التغيرات البيئية**(أيهم علي، 2009: 23).**
- عدم النضج الإجتماعي، وقصور المهارات الإجتماعية، كالفهم والتواصل الإجتماعي مع الآخرين، وتحمّل المسؤولية، والتصرف السليم في المواقف الإجتماعية **(عبدالمطلب أمين القريطي، 2005 :443).**

ويرى(Pask &Scott,1972) أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنانيون وغير إجتماعيين، وغير مباليين بآراء الآخرين فيهم، وغير مقبولين من زملائهم، كما أنّهم لا يبالون بما هو مقبول إجتماعيا أو غير مقبول**(لطفي عبد الباسط إبراهيم،2006 : 27).**

3.8. الخصائص المعرفية:

تتعلق هذه الخصائص بعمل الأجهزة المعرفية لدى الإنسان والتي تقوم بدور حيوي في تفاعل الإنسان مع محيطه، وكذلك في اكتساب المعرفة، وتشمل هذه الخصائص:

- الذكاء متوسط أو فوق المتوسط أو مرتفعي الذكاء (الموهوبون)
- مشكلات في تجهيز المعلومات.
- العجز اللغوي.
- تباعد واضح بين الإمكانيات العقلية ومستوى الأداء الفعلي.
- مشكلات في التحصيل الأكاديمي (القراءة، الفهم، التعبير الشفهي، الكتابة، التعبير الكتابي، وفهم المادة المسموعة وإجراء العمليات الحسابية).
- إضطرابات في العمليات المعرفية الأساسية وهي: الإنتباه والإدراك والذاكرة واللغة الشفهية والتفكير **(سليمان عبد الواحد، 2013: 29).**

4.8.خصائص أكاديمية تعليمية:

- سوء الأداء المدرسي والفشل الأكاديمي، ونقص المثابرة.
- يجدون صعوبة في تتبّع التعليمت وفهم المناقشات داخل الصف.

- القابلية للتشتّت، وقصور الإنتباه، واستخدام أساليب معرفية غير ملائمة في معالجة مهام التعلم، واستراتيجيات غير مناسبة في حل المشكلات .

- البطء في إنجاز المهام، والتأخّر في إنجاز الواجبات والفروض.

-المعالجة البطيئة للمعلومات نظرا للبطء في استقبال المعلومات، ومن ثم الإحتياج إلى وقت أطول لتفسير المعلومات **(عبدالمطلب أمين القريطي، 2005 :444).**

9. طرق وأساليب تشخيص صعوبات التعلم:

يعدّ تشخيص صعوبات التعلم والتعرّف على الأطفال الذين يعانون منها في وقت مبكر أمر ضروري، بحيث يمكن للتدخل العلاجي المبكّر لها، ومن ثم تخفيف حدّة تأثيرها على هؤلاء الأطفال، ومن خلال التعريفات المتعدّدة ونتائج الدراسات والبحوث في ميدان صعوبات التعلم تمّ التوصل إلى مجموعة من الطرق والأساليب حسب توجّهات كل عالم، والتي يمكن استخدامها بغرض التعرّف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

وفي هذا الصدد قدّم **باتمان Bateman(1964)** أربعة تصورات للخطوات التي ينبغي اتباعها في تشخيص صعوبات التعلم، تتميّز هذه الخطوات بالبساطة والتدرّج وبأنّها تؤدي مباشرة إلى تخطيط علاجي، وهذه الخطوات هي:

- المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلم وأدائه الفعلي، معتمدين على ما هو معروف من إختبارات عقلية.

- محاولة الوصول إلى وصف سلوكي كامل بقدر الإمكان إلى الوصف التفصيلي للصعوبة، وما يرتبط بها من أعراض وعلامات.

- تتضمن الخطوة الثالثة ما يتبع الصعوبة؛ أي ما يظهر من سلوك عند التلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم بشرط أن يكون هذا السلوك مرتبطا بالصعوبة نفسها.

- الفرض التشخيصي أو تصور طريقة العلاج، ويسميه أيضا فرضا علاجيا، لأنّه خاضع للتحقيق والتعديل والتوسّع أثناء العلاج **(تيسير مفلح، 2003: 126).**

وقد قدم **كيرك وكالفنت (1988)** خطة مكونة من ست مراحل تهدف إلى التعرف إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهي:

- التعرف إلى الأطفال ذوي الأداء المنخفض، ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.
- ملاحظة السلوك ووصفه، مثل كيف يقرأ؟ ومهارات القراءة.
- إجراء تقييم غير رسمي ويستبعد بعض الحالات مثل: الحرمان البيئي والثقافي.
- قيام فريق التقييم بإجراء تقييم، وتعد هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.
- كتابة نتائج التشخيص. - تخطيط برنامج علاجي**(مسعد أبو الديار، 2012: 70).**

10.الإختبارات الخاصة بصعوبات التعلم:

عن طريق هذه الإختبارات يمكن التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن بين هذه الإختبارات:

1.10.قياس "ماريان فروستج" لتطور الإدراك البصري:

ويعدّ هذا المقياس من أهم المقاييس في التعرّف على مظاهر الإدراك البصري، والوقوف على صعوباته، ويستخدم مع الأطفال من (3-8) سنوات، ويتكوّن من عدّة إختبارات فرعية هي:

* **إختبار تآزر العين مع الحركة**: والذي يقيس قدرة التلميذ على رسم خطوط مستقيمة أو منحنيات أو رسم زوايا مختلفة، وذلك بدون توجيه من الفاحص.

* **إختبار الشكل والأرضية**: ويقيس قدرة التلميذ على إدراك الأشكال على أرضيات متزايدة في التعقيد.

* **إختبار ثبات الشكل**: ويقيس قدرة التلميذ على التعرّف على أشكال هندسية معيّنة، تظهر بأحجام مختلفة، وبفروق دقيقة وفق نسب معينة، ويستخدم للتمييز بين الأشكال الهندسية المتشابهة(دوائر، مربعات، مستطيلات، أشكال بيضوية).

* **إختبار الوضع في الفراغ:** ويقيس قدرة التلميذ على تمييز الإنعكاسات، والتعاقب في الشكال التي تظهر بتسلسل، ويستخدم رسوما توضيحية(تخطيطية) تمثل موضوعات عامة.

* **إختبار العلاقات المكانية:** ويقيس قدرة التلميذ على تحليل النماذج والأشكال البسيطة، التي تشتمل على خطوط مختلفة الأطوال، والزوايا، حيث يطلب من التلميذ نسخها، أو تقليدها باستخدام التنقيط.

2.10.مقياس مايكل بست للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يتميّز هذا المقياس بفاعلية التمييز بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، حيث قام (ياسر سالم) بترجمة جميع الفقرات الخاصة بالإختبار، وأجرى عليه بعض التعديلات ليتكيّف مع البيئة الأردنية، حيث يتكوّن هذا المقياس من (24) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الإستيعاب، اللغة، المعرفة العامة، التناسق الحركي، السلوك الشخصي والإجتماعي(**رضا مسعد السعيد وآخرون،2008 : 615).**

3.10. الاختبارات التشخيصية المقننة وغير المقننة:

إنّ من أهم الإختبارات المستخدمة في تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، الإختبارات التالية:

- **اختبارات التحصيل المقنّنة**: يعتبر هذا النوع من الاختبارات شائع الإستخدام مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وذلك لأنّ السمة الرئيسية لهؤلاء الأطفال هي الإنخفاض في مستوى التحصيل، ويمكن من خلال إستخدام هذا النوع من الإختبارات مقارنة أداء المفحوص بأداء مجموعة معيارية.

- **اختبارات العملية النفسية**: إنّ الهدف من هذه الاختبارات هو تشخيص العجز في العمليات الأساسية (العمليات اللغوية الإدراكية، الإدراك البصري، الذاكرة،...) التي تدخل في التعلم والتي تعتبر من أكثر العمليات تأثيرا على التحصيل الدراسي للأطفال.

- **الاختبارات ذات المحكات المرجعية**: إنّ ما يميّز هذه الإختبارات عن الإختبارات المقنّنة في أنّها من وضع المعلم نفسه وهي غير مقننة، وتطبّق على عدد كبير من الأطفال، وإن

المعلم نفسه هو الذي يضع لها معيارا محدّدا يصل إليه الطفل، وبالتالي يمكن مقارنة أداء المفحوص بمستوى معين من الإتقان أو التحصيل.

- **إستبانات القراءة غير الرسمية**: وهذه الإستبانات طريقة شائعة يستخدمها المدرّسون في تحديد قدرة الطفل على القراءة، وهي عبارة عن سلسلة من فقرات أو قطع قرائية متدرّجة في صعوبتها، فإذا أراد المعلم - مثلا- أن يقيس قدرة تلميذ في الصف الرابع على القراءة، فعليه أن يختار قطعا أو فقرات بشكل عشوائي من الصفوف السابقة والصفوف اللاحقة، ويقوم برصد كافة أخطائه عند القراءة، ثم يقوم بحساب نسبة الأخطاء إلى عدد كلمات الفقرة، فإذا كانت النسبة 95% فأكثر فإن هذا المستوى يعتبر مستوى تعليميا مناسبا، أما إذا كانت النسبة 99% فأكثر، فإن هذا المستوى يعتبر مستوى استقلاليا للتلميذ، أمّا إذا كانت النسبة 90% فما دون، فإن هذا المستوى يعتبر صعبا على التلميذ، وفي ضوء هذه النتائج يقوم المعلم بالإنتقال إلى المستوى الأدنى حتى يصل إلى المستوى الذي يستطيع فيه التلميذ أن يقرأ بسهولة**(جمال مثقال، 2000: ص48-52).**

11. خطوات التقييم التشخيصي لذوي صعوبات التعلم:

ذهب **Lewis & Mcloughlin(1994):** إلى أن عملية التقييم تتضمن خمس مراحل هي:

1- مرحلة ماقبل الإحالة وتجميع البيانات اللازمة لتقييم مشكلة التلميذ.

2- التعرف على البيانات الشخصية للتلميذ Learning profile.

3- التقييم الدقيق للتلميذ لتحديد جوانب القوة والضعف في المهارات الأكاديمية.

4- تخطيط البرنامج التربوي الفردي.

5- مراقبة وتقييم البرنامج لتحديد مدى فعاليته**(عبدالمطلب أمين القريطي، 2005 :455).**

ومن هنا نرى أنّه توجد بعض المؤشرات العامة المتّفق عليها للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، رغم كل التعريفات الخاصة بهم، وهي مبادئ اتفق عليها السيكولوجيون، واستخدمت كمحكات في معرفة ذوي صعوبات التعلم.

12. الأساليب والإستراتيجيات في علاج صعوبات التعلم:

لقد ترتّب على اختلاف التفسيرات التي قدّمها المتخصصون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم جدل واسع في كيفية علاج صعوبات التعلم، لذلك ظهرت مناحي عديدة وفنّيات متنوعة لمقاومة آثار الصعوبة، أو التقليل من آثارها على أقل تقدير.

وسوف يتم إلقاء الضوء على أهم هذه الأساليب والإستراتيجيات التربوية العلاجية، وذلك على النحو التالي:

1.12. إستراتيجية تحليل المهمة: ويقصد بها التدريب المباشر على مهارات محدّدة وضرورية لأداء مهمة معطاة للطفل، وهي من الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو ذوي صعوبات التعلم وتقوم على ما يلي:

- تحديد الأهداف.

- تجزئة المهمة إلى عناصر صغيرة تتناسب مع الطفل.

- يحدّد المعلم المهارات التي يمكن للطفل لأن يقوم بها.

- يبدأ المعلم التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها الطفل ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية.

وحسب هذه الطريقة يسمح للطفل بأن يتقن عناصر المهمة، ثم يقوم بتركيب هذه العناصر والمكوّنات مما يساعد على تعلم المهمة بأكملها وإتقانها وفق تسلسل منظم، هذه الطريقة سهلة يستطيع بها المدرس مراقبة الطالب، والسير معه حسب قدرته والتأكد على أنه قد أنجز المهمة المراد تعلمها **(تيسير مفلح، 2003: 138).**

2.12. إستراتيجية التدريب القائم على العمليات النفسية:

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلاجية الرئيسة والذي يركّز على تنمية قدرات الطفل النمائية كالتفكير والإنتباه والذاكرة والإدراك، ويقوم المعلم أو الأخصائي العلاجي

بتحديد عجز نمائي معين، ويقوم بوضع برنامج محدد لعلاجه، ويرى معظم التربويين أنّ هذا الأسلوب ناجح مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يمكن تدريب الأطفال على النظر والإستماع والمقارنة والفهم لما يسمعوه أو يتكلمونه، أو يحفظونه وينتبهون إليه، وبالتالي فإنّ هذه القدرات النمائية سوف يتم تطويرها بشكل جيّد، تمهيدا لاستخدامها مستقبلا في المهارات الأكاديمية والتحصيلية (**جمال مثقال، 2000: 137**).

3.12. إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معا:

وهذه الإستراتيجية تعتمد على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين، وتهتم بتقييم قدرات الطفل وصعوباته، والقيام بتحليل المهمة، ومعرفة المهارة الواجب تنميتها، ويذكر **كالفانت وكينج (1976) Chalfant & King** أنّ هذه الاستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معا، لم يتّم النظر إلى العمليات النفسية على أنّها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل، وقد نظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الإستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة، كما أنّ معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محدّدة وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب (**سليمان عبد الواحد، 2010: ص114-115**).

4.12. استراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي:

وهو إعتماد أسلوب تعديل السلوك في معالجة المشاكل السلوكية التي تقف عائقا أمام تقدم الطفل أكاديميا مثل مشاكل النشاط الزائد وتشتّت الإنتباه، ولقد لجأ (**هيويت**) إلى أسلوب التعزيز الرمزي لمعالجة مشكلة تشتّت الإنتباه في اللغة والحساب، حيث يقوم من خلال أسلوب تحليل المهمات بتدريب الطفل على الإنتباه كأول خطوة، ثم يقوم بإعطاء (معزّزات) إذا استمر بالإنتباه في كافة المراحل، ويركّز منحى تعديل السلوك على الأسس التالية:

- السلوك تحكمه توابعه، أي أنّه يجب الإهتمام بالمثيرات البعدية كالتعزيز، لأنّه يؤدي غالبا إلى تكرار السلوك المرغوب فيه، وكذلك العقاب الذي يؤدي إلى التقليل من السلوك غير المرغوب فيه وعدم تكراره.
- التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة للقيام بقياسه بدقّة علمية والتحقذق منه في كافة مراحل تعديله.
- التعامل مع السلوك على أنّه المشكلة وليس عرضا من أعراضها.
- السلوك الإنساني متعلم وقابل للتعديل **(جمال مثقال، 2000: 145-146).**

كما أنّ للتعزيز دور فعال في علاج صعوبات التعلم، وقد كشفت دراسة **دينو وشينجٌ 1979** أنّ إستخدام نظم التعزيز والحوافز الفردية مع هؤلاء الأطفال من العوامل التي تخفّف من آثار صعوبات التعلم، وتدعم الثقة بالنفس لديهم، كما كشفت دراسة **فلورين وزملائه 1978** عن أثر فاعلية تعليم المهارات اللغوية ذاتيا في تنمية شدة الإنتباه لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما تبيّن أنّه من المفيد إستخدام أساليب أخرى لا تعتمد على اللغة لتدعيم الإتصال مع هؤلاء الأطفال وخاصة ما يرتبط بالمهارات الأساسية للتعلم والوصول إلى مستوى التمكّن بالنسبة لبعض المهارات المعرفية مثل تعلم مفاهيم الزمن أو التمييز بين الكلمات المتجانسة وتنمية بعض عمليات التآزر، وبالتالي التركيز على عملية الإدراك البصري-الحركي، والوظائف الإدراكية أكثر من الإعتماد على اللغة وحدها**(سهير كامل أحمد،2005 : 268).**

خلاصة الفصل:

لقد عالجنا في هذا الفصل موضوع صعوبات التعلم، حيث مهّدنا له بحديث موجز عن التعلم ثم الصعوبة، بعدها حاولنا الوقوف عند مختلف التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم، وتحدثنا عن التصنيفين الأساسين لهذا الاضطراب؛ صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية، ثم المصطلحات القريبة من مفهوم صعوبات التعلم (التأخّر الدراسي، بطء التعلم، التخلّف العقلي) والتي اتضح لنا من خلالها الفرق بين هذه المفاهيم ومفهوم صعوبات التعلم، تعرّفنا أيضا على الأسباب الكامنة وراء حدوث الصعوبات التعلمية وكذا النظريات المفسرة لها، خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأخيرا طرق وأساليب التشخيص والإستراتيجيات المتّبعة في العلاج.

وعلى الرغم من التطور المطرد الذي شهده مجال صعوبات التعلم ، فإنّ الكثير من القضايا والمشكلات ما زالت تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، وأكثر هذه القضايا هي قضايا المفاهيم والأطر النظرية والتعريفات**(فتحي مصطفى الزيات،1998 :137).**

ومن خلال القراءة السابقة لمفهوم صعوبات التعلم يمكن أن نستخلص أن هناك فئة من التلاميذ الذين يتلقّون التعليم في المدارس العادية تعاني من مشكلات تعليمية قد تظهر في شكل قصور أو خلل في العمليات المعرفية المختلفة والتي تحتاج إلى تشخيص دقيق قائم على الملاحظة الدقيقة لتحديد إمكانات التعلم الحقيقية لكل طفل ومن ثم تحديد البرامج العلاجية المناسبة.

الفصل الرابع

صعوبات تعلم الرياضيات

تمهيد:

أصبحنا نعيش في عالم متجدّد متطوّر يشهد العديد من التطورات التكنولوجية المختلفة وبخاصة في علم الرياضيات المرتبط إرتباطا وثيقا بعلم التكنولوجيا، فالرياضيات عنصر حاكم فيما يجري حاليا وفيما هو متوقع مستقبلا من مستحدثات علمية وتكنولوجية ولذلك فإن كلمتي رياضيات وحساب يستخدمها العديد من الناس بشكل متبادل، وعلى أي حال فإن مفهوم الرياضيات يعدّ مفهوما مجرّدا بدرجة عالية، وهي لغة رمزية تستخدم لتسهيل عملية التفكير والتعبير عن العلاقات الكمّية والمكانية، والحساب من جهة أخرى هو ذلك الفرع من الرياضيات الذي يتعامل مع الأرقام الحسابية وحساباتها، بينما يعدّ الحساب أقل تجريدا من الرياضيات، إلا أنّه لغة رمزية يشير إلى العلاقات المكانية – الرمزية، والحساب هو شكل من اللغة يتضمن إيصال المفاهيم من خلال الرموز .

كما تحتاج العمليات الحسابية الأولية إلى قدرات لإدراك الترتيب والتتابع كما يتمثل في عملية العد، وتستمر هذه القدرات كجزء من العمليات الحسابية والفهم والإستيعاب وتظهر المشكلات الإضافية لدى بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم عند إستخدام مصطلحات ورموز مجردة مثل : أكثر من، أقل من، يساوي ...إلخ .

لوحظ أن الكثير من التلاميذ يجدون صعوبات حادّة وشائعة في مجال الرياضيات، وأصبحت صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم أهمية وشيوعا واستقطابا للإهتمام الإنساني **(نواف ملعب الظفيري ،2005: 312).**

ولمّا كانت المدرسة الإبتدائية هي القاعدة الأساسية في أي نظام تعليمي، ولمّا كانت الرياضيات تحتل المكانة الرفيعة بين المواد الدراسية التي يتلقّاها التلميذ، فإن ذلك أصعب مهمة على القائمين بتعليمها، والقائمين بإعداد البرامج المناسبة والملائمة.

والرياضيات هي من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدّم لجميع التلاميذ، والتي تمكّنهم من الإستدلال وحل المشكلات، مستخدمين بذلك المعرفة والحقائق والقواعد والقوانين الرياضية، وتعميم هذه المعرفة على مختلف الأنشطة اليومية**(فتحي مصطفى الزيات،1998 :545).**

تعدّ الرياضيات من أكثر المواد أهمية في عصرنا الحالي، فهي العلم الذي تستند إليه جميع العلوم الأخرى، كما أنّها تمثل قمة التفكير التجريدي الذي يحوّل العالم إلى رموز وعلاقات رمزية، وما تقدم البشرية وما سجلته ثورتها العلمية في السنوات الأخيرة ما هو إلا تطبيق لعلاقات ومعادلات رياضية بالدرجة الأولى .

كما تعد المفاهيم الرياضية اللبنات الأساسية للبناء الرياضي، وتتميز الرياضيات بأنها ليست مجرّد عمليات روتينية منفصلة أو مهارات بل كيفية محكمة متصلة إتصالا وثيقا مع بعضها البعض، مشكّلة في النهاية بنيانا متكاملا أساسه المفاهيم، فالمفهوم الرياضي هو الأساس لكل مكونات المعرفة الرياضية حيث تعتمد باقي مكونات المهنة الرياضية على المفاهيم إعتمادا كبيرا في تكوينها واستيعابها واكتسابها، ولذلك فإن تعلم المفهوم ضروري وله أهمية كبيرة وذلك لكونه :

*أساس للمعرفة والتعلم .

*ضروري لتكوين المبادئ والتعميمات.

*ضروري للتعليم الذاتي والتربية المستمرة.

*واسطة للتفاهم بين الناس.

*يساعد على تطوير إستراتيجية التفكير **(إيناس يونس مصطفى وأخرون،2008:540)**.

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للرياضيات في عصرنا الحالي وتنوّع إستخداماتها وتطبيقاتها في جميع المجالات، إلا أنّه يلاحظ أن كثيرا من التلاميذ يعانون صعوبات تعلم لهذه المادة وهذا ما دفع المربين إلى الإهتمام بهذا العلم ولا سيما في السنوات الأولى من عمر الطفل **(عبدالله المجيدل وأخرون ،2009: 137)**.

1. **الرياضيات**:

1.1. **مفهوم الرياضيات**:

يشمل منظور الرياضيات العمليات الحسابية أو العددية والقياس والحساب، وإجراء العمليات الحسابية والهندسية والجبر إلى جانب القدرة على التفكير وحل المشكلات من خلال إستخدام المفاهيم والرموز والقواعد والقوانين والنظريات الكمية، ومفهوم الرياضيات هو مفهوم أشمل وأعم من مفهوم الحساب؛ فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقاتها، أمّا الحساب فيشير إلى إجراء العمليات الحسابية **(منال رشدي، 2004: 16).**

ويعرّفها **تيسير مفلح كوافحة** أنّها: "إستخدام الرموز وقدرة الشخص على إستخدام هذه الرموز؛ فالتلميذ لا يستطيع أن يميّز بين هذه الأرقام أو الرموز وهو ما يسمى بعسر الرياضيات" **(تيسير مفلح كوافحة، 2003: 95).**

ويعرّفها **عماد رمضان شبير** بأنّها: "علم الأعداد والفراغ، أو هي العلم المختص بالقياس والكميات والمقادير، وهي علم تجريدي من إبداع العقل البشري، ويهتم بطرائق الحل وأنماط التفكير، وهي لغة ووسيلة عالمية مكمّلة للغة الطبيعة"، وهي تتعامل مع الحقائق الكمية والعلاقات، كما أنّها تتعامل مع المسائل التي تتضمن الفضاء والأشكال والصيغ والمعادلات المختلفة، وتعدّ الرياضيات تعبيرا عن العقل البشري الذي يعكس القدرة العملية والقدرة التأملية والتعليل والرغبة في الوصول لحد الكمال في الناحية الجمالية **(عماد رمضان شبير، 2011: 13).**

2.1. **المهارات الأساسية للرياضيات**:

تتمثل المهارات الأساسية للرياضيات فيما يلي:

- القدرة على تتبع التعليمات وترتيباتها المتتالية أو المتعاقبة.
- الحس بالإتجاهية لموضع الفرد في الفراغ والتوجه أو الإدراك المكاني.
- التخيلية أو التصورية؛ وتمثل القدرة على التصوّر أو التخيّل والإحتفاظ بالصور في الذاكرة.

- القدرة على تكوين تقديرات مناسبة عن الحجم والكمية والعدد والمساحة والطول والوزن والمسافة.
- الإستدلال الإستنتاجي: القدرة على الإستدلال والإستنتاج من المبادئ العامة إلى الخصائص النوعية المميزة.
- الإستدلال الإستقرائي: القدرة على الإستدلال من الخصائص النوعية المميزة إلى القاعدة أو المبدأ العام.
- يترتب على فقدان التلميذ لبعض المهارات السابقة صعوبات في تعلم الرياضيات **(أمينة إبراهيم شلبي، 2009 : 16).**

3.1. أهمية الرياضيات:

للرياضيات دور أساسي وبارز في التقدّم العلمي والإقتصادي والحضاري الذي نشهده في عصرنا الحالي، وتعتبر الرياضيات منظّمة لحياتنا اليومية من معاملات تجارية، وأجور، وحسابات بنكية، وأسهم، وضرائب، واستهلاك ومشتريات وغيرها من أمور الحياة، وإن رقي الأمم يقاس بالقدر الذي تملكه من تقنين وعلماء ومهندسين؛ فالدول المتقدمة كلها تلجأ إلى التخطيط، كي تتمكن من السيطرة على الاقتصاد وتوجيهه وزيادة مردوده، والتخطيط يعتمد على الإحصاء والإحصاء يعتبر جزء من الرياضيات، وكذلك مكّنت الرياضيات الإنسان من اختصار عمليات معقدة ومتطورة؛ فالآلات الإلكترونية تقوم وفي زمن قليل بعمليات حسابية تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين لإجرائها يدويا، ومما سبق نستنتج أن الرياضيات تعتبر الحجر الأساسي في تكوين العلوم **(عماد رمضان شبير، 2011: ص13-14).**

4.1. أهداف الرياضيات المدرسية :

لا بدّ أن تتجاوب مناهج الرياضيات مع معطيات التطور وتخلع الأداء التقليدي عنها فالتلاميذ في حاجة إلى رياضيات أكثر نفعية في مسالكم المعيشية ويسهم تعلّمها في إعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل .

والحساب يعتبر أول خطوة لإكتساب الوسيلة الأساسية لتمثيل نظام الرموز وإستخدامه، وهو بداية الرياضيات، التي تعتبر ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان كونها تنمي المهارات والقدرات العقلية، لأنّها مرتبطة بحياته اليومية، لذا كان من الأهمية تدريسها للأطفال منذ الدخول المدرسي للوهلة الأولى لأنّها تساعد على النمو العقلي، وتقوّي الإنتباه، والدقّة في التفكير والحكم .

وتتمثل أهداف تدريس الرياضيات فيما يلي :

1.4.1 . إكتساب المعلومات الرياضية :

تعتمد الرياضيات المدرسية على بعض المعلومات الأساسية التي تقوم عليها البنية الرياضية، فالتلميذ منذ البداية يكتسب القوانين والعلاقات والتعاريف المختلفة التي تعتبر جوانب معرفية، وهذا كي يتمكن من إكتساب الأهداف الأخرى من العمليات العقلية العليا.

وتنقسم المعلومات المعرفية التي يكتسبها التلميذ في الرياضيات إلى أقسام جزئية هي :

-**معرفة المصطلحات** : التي تتميّز بالدقّة المتناهية، فالرمز والعبارة والجملة في الرياضيات مفاهيم محدّدة .

- **معرفة حقائق خاصة** : والتي تستوجب على التلميذ إستحضار بعض القوانين والتعاريف والمفاهيم الخاصة مثل : المثلث، المربع، المساحة، التوازي .

2.4.1. إكتساب المهارات والأساليب الرياضية :

وتتمثّل في إجراء العمليات الحسابية المختلفة والمباشرة، والمهارات اليدوية المتمثلة في إستخدام الأدوات الهندسية كالرسم والقياس، وتنقسم المهارة إلى ثلاثة أقسام :

***الفهم** : له مستويات تتدرج من البسيط إلى المعقد، فالطريقة التي يجري بها التلميذ العملية الحسابية تدل على مدى فهم التلميذ لتلك العملية، مما يتطلّب منه مهارة معينة.

***الدقّة :** إستعمال الأسلوب الصحيح للوصول إلى الإجابة الصحيحة في حل المسائل.

***السرعة :** التي تعتبر عامل مهم في مهارة التلميذ في حل المسائل الرياضية .

3.4.1. إكتساب الإتجاهات والميول والقيم :

تعمل الرياضيات المدرسية على إكساب التلميذ الإتجاهات والقيم المرتبطة بالمادة من خلال إكتساب الأهداف المرتبطة بالجانب الوجداني **(بغداد إبراهيم محمد ،2008: 122).**

2. المسألة الرياضية:

يعرّف **كاسرينو** (**Kassarino(2006**) المسألة الرياضية على أنّها تساؤل رياضي أو موقف رياضي يحتاج لعملية الحل من خلال سلسلة من الأفعال التي يتعيّن على التلميذ القيام بها.

ويعرّف **النذير محمد (2009)** المسألة الرياضية بأنّها موقف تعليمي يتطلّب نوعا من التفكير ليصل بالفرد إلى حل معين، والتفكير فيها يتوقّف في مداه وفي عمقه على الفرد.

ويعرّفها **الشهري ظافر(2009)** بأنّها موقف رياضي يتضمّن معلومات مقدّمة ومعطاة ومعلومات مطلوبة.

وتعرّفها **الثبيتي(2011)** بأنّها العقبة التي تواجه تلاميذ المدارس في حل المسائل الرياضية اللفظية وتحول دون تحقيق أهداف تعلم حل المسائل**(بغداد إبراهيم محمد ،2008: 123).**

3.صعوبات تعلم الرياضيات:

1.3. مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات:

يطلق أحيانا على هذه الصعوبة عسر العمليات الحسابية، لأنّها تحتاج إلى استخدام الرموز وقدرة عالية على التمييز الصحيح، أو في الترتيب المنطقي لخطوات الحل في العمليات الرياضية والحسابية واستخدام المصطلحات والرموز المجرّدة.

فصعوبات تعلم الرياضيات Mathematics Learning Difficulties وذوي صعوبات الرياضيات Math Disabled والديسكلكوليا Dyscalculia كلّها مصطلحات لها نفس المعنى.

تعرّفها **أمينة إبراهيم شلبي** على أنّها: "صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، الفهم الحسابي والإستدلال العددي والرياضي، وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية، وصعوبة تعلم واستخدام وتوظيف العمليات الحسابية" **(أمينة إبراهيم شلبي، 2009: 15).**

ويعرّفها لطفي عبدالباسط إبراهيم(2006): بأنّها إضطراب في القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، ويصنّف الطفل ضمن ذوو صعوبات التعلم إذا كانت الوظائف العقلية لديه ضمن ذوي الذكاء العادي أو أكثر، مع وجود إنحراف بين عمره أو مستواه العقلي **(لطفي عبد الباسط إبراهيم،2006 : 81).**

أما المعشني فيرى بأنّها: "العوامل التي تؤثر سلبا في عملية تعلم الرياضيات، وقد تكون سببا في قلق الرياضيات لدى التلاميذ، وقد ترجع إلى التلميذ نفسه أو العوامل المتعلقة بتعلم الرياضيات أو المنهاج أوالكتاب المدرسي"**(عبد الله المجيدل وآخرون،2009: 146).**

ويعرّفها كل من عبد الله المجيدل وفاطمة عبد الله بأنّها: "عدم القدرة على استيعاب المفاهيم والعلاقات الرياضية لفئة من التلاميذ مما يعيق تحقيق الأهداف المعرفية لمادة الرياضيات بالنسبة إليهم، وعدم تمكّنهم من حل التمارين الرياضية المرتبطة بدروسهم بدقّة ومهارة، وغالبا ما ترتبط صعوبات تعلم الرياضيات بصعوبات تعلم القراءة" **"(عبد الله المجيدل وآخرون،2009: 147).**

أما القرطبي فيعرّفها على أنّها: "إضطراب المقدرة على تعلم المفاهيم الرياضية والعجز على فهم وإجراء العمليات الحسابية الأساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة) وتسجيل الحلول" **(أيهم الفاعوري، 2009: 9).**

تعريف كوسك (1970) Kosc والذي يعدّ من أوائل الذين قدّموا تعريفات حول هذه الصعوبة، حيث يعرّفها بأنّها: "اضطراب وظيفي في القدرات الرياضية، والتي ترجع في أصلها إلى مشاكل وراثية أو فطرية، تظهر في بعض أجزاء الدماغ والتي تكون ركيزتها الأساسية تشريحية –نفسية لم تصل فيها القدرات الرياضية إلى مستوى النضج المطلوب بدون أن تكون هذه المظاهر (أو الصعوبات) متزامنة مع صعوبات في الوظائف العقلية العامة" **(نفس المرجع السابق: 28).**

ويعرّفها لارنر (1977) Larner بأنّها: "إضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية، وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، وبعبارة أخرى هي الصعوبة أو العجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وهي: الجمع، الطرح، الضرب والقسمة، وما يترتّب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد" **(آيت يحي نجية، 2009: 73).**

وقد عرّف **شالف وجروس (Shalev & Groos1993)** صعوبات الرياضيات بأنّها: "إضطراب مركّب في القدرة الرياضية له أصل وراثي أو اضطراب ولادي في تلك الأجزاء من المخ ذات العلاقة المباشرة بنضج القدرات الرياضية نضجا يتواكب مع العمر الزمني دون أن يصاحب ذلك الإضطراب في الوظيفة العقلية العامة"

ويذكر كل من **ميلر وميرسير (1997) Miller & Mercer** أنّ صعوبات تعلم الرياضيات عادة ما تبدأ في سن المدرسة الابتدائية، وتستمر حتى المرحلة الثانوية وتصل إلى المرحلة الجامعية، وأن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يتقدمون بمعدل عام واحد لكل عامين دراسيين"

وترى **رفيرا (1997) Rivera** أنّ صعوبات تعلم الرياضيات تظهر في عدم قدرة بعض التلاميذ على اكتساب المفاهيم الرياضية، أو تطبيق المهارات الرياضية وكذلك حل المشكلات مما يترتّب عليه مدى تحصيل هؤلاء التلاميذ في الرياضيات **(أمينة إبراهيم شلبي،2009 :15).**

أما الزيات (1998) فيرى أنّها مصطلح يعبّر عن عسر أو صعوبات في المجالات الآتية:

- الفهم الحسابي والإستدلال العددي والرياضي.
- إستخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية.
- إجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية **(منال رشدي، 2004: 17).**

وتعطي **إدارة التربية والتدريب المهني البريطانية (2001)** DFES تعريفا لصعوبات تعلم الرياضيات ينص على أنّها: "عبارة عن الحالة التي تتأثر فيها القدرة على اكتساب المهارات الحسابية، حيث يعاني ذوو صعوبات تعلم الرياضيات من صعوبة في فهم مفاهيم العدد البسيطة، كما يفتقرون إلى الإستيعاب الحدسي للأعداد، كما أنّ لديهم مشاكل في تعلم حقائق وإجراءات الأعداد، وحتى عندما يقدمون أجوبة صحيحة، أو يستعملون طرقا صحيحة في الحساب، فإنّهم يقومون بذلك بصورة آلية ودون ثقة" **(أيهم الفاعوري، 2009: 28).**

تعريف **شالف (2001) Shalev** : "صعوبة تعلم الجداول الحسابية وإجراء العمليات مثل: الجمع والطرح والضرب والقسمة أو عدم القدرة على تكوين مفهوم العدد وقراءة وكتابة الأعداد بطريقة صحيحة" .

وتعريف **بيتر وورث لاندرل (2004) Butterworth Landerl**: "إضطراب في إجراء الحساب واستعمال إستراتيجيات غير مناسبة في حل العمليات (المشاكل)" **(آيت يحي نجية، 2009: 73).**

ويعرف **جيري (2006) Geary** صعوبات تعلم الرياضيات بأنّها: "تشير إلى صعوبة دائمة في تعلم أو فهم مفاهيم العدد، أو معرفة قواعده، أو القدرة على الحساب، وتدعى هذه الصعوبات في أغلب الأحيان بالعجز الرياضي **(أيهم الفاعوري، 2009: 9).**

أمّا **الدليل التشخيصي والإحصائي المعدل للأمراض العقلية الرابع** فيحدّد صعوبات تعلم الرياضيات بما يلي: تكون القدرة الحسابية كما تقاس بواسطة الإختبارات المعيارية الفردية وبصورة صريحة، دون المستوى المنتظر من عمر الشخص والذكاء والتعليم

المناسب للعمر، بحيث تؤثر بصورة واضحة على الإنجاز الدراسي أو الأنشطة اليومية التي تتطلّب قدرات حسابية **(جمعية الطب النفسي الأمريكية، 2007: 28).**

ويشير **فتحي مصطفى الزيات(2007)** إلى أنّ صعوبات تعلم الرياضيات هي مصطلح يعبرعن عسرأوصعوبات في:

- إستخدام أو فهم المفاهيم والحقائق الرياضية.

- الفهم الحسابي والإستدلال العددي والرياضي.

- إجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية.

وهذه الصعوبات تعبّر عن نفسها من خلال العجز عن إستيعاب المفاهيم الرياضية، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية**(فتحي مصطفى الزيات، 2008: 48).**

ويعرّفها **عبد العزيز بن درويش (2008): "**عجز في تعلم واكتساب المفاهيم والمهارات والإستدلالات الرياضية المفاهيمية وتطبيقها في المواقف المختلفة، والذي يظهر في عدم القدرة على القيام بعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة والخلط فيما بينها، وصعوبة في تطبيق الإستراتيجيات التي تتناسب مع العملية، وتظهر عادة في بداية المرحلة الابتدائية، وتستمر حتى المرحلة الثانوية ولا تظهر في مواقف المدرسة فقط، وإنّما تنتقل إلى مواقف الحياة اليومية أيضا، ويعتقد أن مشكلاتهم في حل المسائل اللفظية يعود إلى فشلهم في تطبيق استراتيجيات حل المشكلات**" (عبد العزيز درويش، 2008: 10).**

2.3. أسباب صعوبات تعلم الرياضيات:

يرجع المنظرون الأوائل صعوبات الحساب إلى مجموعة من العوامل منها ما تمّ إثباته بالفعل، ومنها ما هو عبارة عن افتراضات فقط، وسنقدّم فيما يلي عرضا لأسباب صعوبات تعلم الرياضيات:

1.2.3.**<u>عوامل فردية</u>**:

يحدد الأستاذ **محمود عوض الله سالم (2006)** أنّ أهم العوامل المسبّبة لصعوبات تعلم الرياضيات ما يلي:

- **<u>إصابات المخ</u>**: حيث تؤثّر الإضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية، وقد أوضح الباحثون أنّهم استطاعوا نسب أو عزو وظائف معينة إلى الأجزاء المختلفة للعقل بواسطة إختبار الصدمات المختلفة أو النتوءات والأورام المتنوعة؛ حيث وجد بعض الباحثين أنّ المنطقة الصدغية للجمجمة خلف وأعلى العين يوجد بها نتوءا وبروزا عند الأطفال العباقرة في الحساب، وأنّ هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسؤولة عن إجراء العمليات الحسابية وأنّ أي خلل في هذه الأجزاء سوف يؤدي إلى ضعف في المهارات الرياضية، وقد استندت بعض الدراسات بعد فحص جثث البالغين بعد الوفاة أنّ ضعف القدرة على الحساب قد ينشأ من إصابة في العظم الجداري أو الأجزاء الصدغية لقشرة المخ، وأن الأداء الرياضي الجيد يتطلب سلامة العديد من هذه المناطق القشرية وتعكس مشكلات الحساب الخلل الوظيفي للمخ(**آيت يحي نجية،2009: 74)**.

- **<u>اللاتماثل بين نصفي المخ</u>**: لقد كان معروفا أنّ النصف الأيسر للدماغ يختلف عن النصف الأيمن وهذا مطابق لتركيبه ووظيفته؛ فكل نصف له وظائفه الخاصة به أمّا الفرق المعروف جيدا بينهما هو أنّ النصف الأيسر دائما يكون مهتما بالوظائف اللغوية بينما يميل النصف الأيمن إلى المعالجة الشكلية، ويؤدي الإضطراب في النصف الشمالي إلى قصور في حل المشكلات، بينما يؤدي الإضطراب في النصف الأيمن للمخ إلى عيوب القدرة على التعامل مع الأرقام مثل استخدام العلامات العشرية والجمع والإستعارة **(آيت يحي نجية،2009: 161)**.

- **<u>الصعوبات اللغوية</u>**: يذكر **ميللر وميرسر Miller & Mercer (1997)** أنّ اللغة ضرورية في تعلم الحساب، ولذلك فإنّ المهارات الرياضية مهمّة جدا للأداء والإنجاز الرياضي واستعمال اللغة ضروري للحسابات والمسائل الكلامية، وقد اعتبر **كون Coon**

(1986) أنّ اللغة تؤثر في الحساب وفي فهم الألفاظ الموجودة بالمسألة وفهم المفردات اللغوية، وتؤثر أيضا على القدرة لقراءة المسألة **(محمود عوض الله، 2008: 96)** .

- **<u>القصور الإدراكي</u>**: قد يقع التلاميذ في أخطاء حسابية لأنّهم يعانون من قصور في التمييز البصري والمكاني، ففي بعض الحالات يكتب التلاميذ العدد (6) بدلا من (9) وذلك لأنهم يخطئون في التمييز بين العددين، وفي بعض الحالات قد يعكس الأطفال الأعداد مثل (31) يكتبها (13)؛ وذلك لأنهم لا يميّزون بين اليمين واليسار، إنّ الصعوبة في التمييز البصري المكاني قد تسبّب مشكلات في تعلم التلميذ القيمة المكانية للعدد **(نواف ملعب، 2005: 314).**

- **<u>إضطرابات الذاكرة</u>**: إن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة كبيرة بالذاكرة، فآثار الخبرة التعليمية يجب الإحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والإستفادة منها في عملية التعلم، وإن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أخطاء حسابية يقع فيها التلميذ عند إجراء العمليات الحسابية، فإذا كان لدى التلميذ صعوبة في معرفة واستدعاء المعلومات السمعية البصرية واللمسية – الحركية فسوف يتأثّر أداؤه بهذا القصور عند التعامل مع المهام الحسابية التي تتطلّب معرفة واستدعاء مثل تلك المعلومات **(نواف ملعب، 2005: 315).**

- **<u>الصعوبات المنطقية وضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية</u>**: يعتبر الزمان والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول من المفاهيم غير المحسوسة، وأيضا من الأساسيات المرتبطة بتعلم الحساب، وحسب **Thornton (1983)** فإنّ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من ضعف الشعور وقلّة الإدراك للمفاهيم المتصلة بالعلاقات المكانية مثل: أعلى وأسفل، فوق وتحت كما تعتبر**Van Hout(2005)** بأنّ اضطرابات الحساب تصاحب صعوبات بصرية- فضائية، أمّا الدكتور **سامي محمد ملحم (2002)** يعتبر أن اضطرابات العلاقات المكانية تؤدي إلى صعوبة في استخدام خط الأعداد في الجمع والطرح والضرب والقسمة، إلى جانب ذلك يضعون الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في غير مكانها **(آيت يحي نجية، 2009: 77).**

ويضيف الدكتور **نبيل عبد الفتاح حافظ (1998)** عوامل فردية أخرى تؤدي إلى صعوبات الحساب، وهي:

- **<u>نسبة الذكاء</u>**: أشار العديد من العلماء إلى أنّ تعلم الرياضيات يرتبط بنسبة ذكاء لا تقل عن المتوسط **(آيت يحي نجية، 2009: 78).**

- **<u>صعوبة الانتباه</u>**: يعدّ عدم القدرة على تركيز الإنتباه من الأسباب المهمة في صعوبات تعلم الرياضيات، فهناك بعض الأطفال الذين يخطئون أخطاء كبيرة خاصة في الحساب التحريري، في حين قد ينجحون في حل المسائل الشفهية خاصة إذا استطاع المعلم جذب إنتباههم، ويرجع عدم القدرة على التركيز إمّا لأسباب فسيولوجية أو سيكولوجية أو كليهما معا **(نواف ملعب الظفيري، 2005: 313).**

- **<u>مشكلات الشكل والأرضية</u>**: يبدو واضحا في عدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونية المتعدّدة الموجودة على الأرضية، وعدم القدرة على حل مشكلات أو مسائل رياضية موجودة في صفحة مزدحمة، كما أنّ التلميذ يفقد مكان المتابعة قراءة أو كتابة في الصفحة التي أمامه .

- **<u>قلق الرياضيات</u>**: يعرّفه **ليرنر Lrner (1997)** بأنّه إستجابة إنفعالية تنبع من خبرات الفشل الدراسي والإفتقار إلى تقدير الذات لدى التلاميذ، وبالتالي يعوق الإتجاه نحو تعلم الرياضيات وتطبيق ما تعلموه من حقائق رياضية في حل المسائل خصوصا أثناء أداء الاختبارات **(آيت يحي نجية، 2009: 78).**

- **<u>التأخّرفي النضج</u>**: حيث أنّ التأخر في بعض مجالات النمو قد ينشأ عنه بعض الأطفال ذو صعوبات في تعلم الرياضيات **(أيهم الفاعوري، 2009: ص23).**

- **<u>الدافعية</u>**: تلعب الدافعية دورا مهما في تعلم الرياضيات، وعلى المعلم أن يثير نشاط التلميذ وأن يساعده على الإشتراك فعليا في الدرس، بحيث يستجيب لموقف المعلم إستجابة تسهّل له إدراك الكثير من المادة العلمية وفهمها وتخيّلها، ولا شك بأنّ ذلك يتوقف

على إثارة دوافع التلميذ وتنظيمها، وإنّ نقص الدافعية قد يكون سببه مشكلات تعلم أخرى أو قد تكون نتيجة الخبرات غير السارة في تعلم الحساب **(نواف ملعب، 2005: 315).**

2.2.3.<u>عوامل بيئية</u>: ويقصد بها العوامل المرتبطة ببيئة المنزل والمدرسة:

- <u>البيئة المنزلية</u>: حيث غالبا ما ينحدر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مادة الحساب من أسر مستوياتها الإجتماعية والإقتصادية والثقافية متدنية، لا تتابع بالقدر الكافي تحصيل أبنائها وبصفة خاصة أداء الواجبات المنزلية التي تعدّ ضرورية لمادة الحساب والرياضيات عموما، وبالتالي ينخفض المستوى التحصيلي لأبنائها فضلا عن عدم قدرتها على مساعدتهم في صورة دروس خاصة (**آيت يحي نجية، 2009: 79).**

-<u>البيئة المدرسية</u>: يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات مجموعة من المشكلات التي تتعلق مباشرة بأدائهم الأكاديمي في الرياضيات ومعارفها وعملياتها، وتندرج هذه المشكلات ضمن النشاطات الأكاديمية، ومن هذه المشكلات:

- **<u>صعوبات في القراءة</u>**: وهذه الصعوبات ترتبط مباشرة بالمهارات القرائية ذات الصلة بالمهام الرياضية، فهو يخلط في قراءة الأعداد متماثلة المظهر مثل (9-6) وعدم القدرة على إدراك الفراغات بين الأعداد، على سبيل المثال (179) يقرأها تسعمئة وسبعة عشر، ويجد صعوبة في التعرف واستعمال رموز الحساب، مثل الجمع (+)، الطرح(-)، والقسمة (÷)، والضرب (×)، ولديه تشويش في اتجاه القراءة، مثل قراءة الأعداد بطريقة عكسية بحيث أن (12) تصبح (21)، ومشاكل في قراءة المخططات والجداول والرسوم البيانية(**أيهم الفاعوري، 2009: 36).**

- **<u>صعوبات في الكتابة</u>**: وهذه الصعوبات ترتبط مباشرة بالمهارات الكتابية ذات الصلة بالمهام الرياضية، ومن مظاهر هذه الصعوبة: كتابة الرموز، وغالبا ما تكون الأرقام (حيث يكتبها بشكل معاكس أو مقلوب) ومشاكل في نسخ الأعداد أو النتائج أو الأشكال الهندسية

من السبورة أو من الكتاب أو الصور، وكذلك مشاكل في استعادة الأعداد، أو النتائج أو العمليات الحسابية، أو الأشكال الهندسية من الذاكرة لكتابتها. (**أيهم الفاعوري، 2009: 37).**

➢ **3.2.3. العوامل الوراثية**: لقد أثبتت العديد من الدراسات على مدار العديد من السنوات بأنّ للجانب الوراثي أثر كبير لا يمكن تجاهله فيما يتعلّق بظهور صعوبات تعلم الرياضيات، ففي إطار الدراسات الأسرية والتي تقوم على فحص تلك الدرجة التي يمكن أن تحدث بها حالة صعوبات التعلم في أسرة معينة، فقد وجد أنّ ما بين (35 -45%) تقريبا من الأقارب من الدرجة الأولى لأولئك الأشخاص ذوي صعوبات التعلم (أي آبائهم أو إخوانهم) يعانون من صعوبات في التعلم، ولكن بالرغم من أن العديد من الدراسات تؤكد هذا الدور الوراثي في صعوبات التعلم، إلا أن طريقة الانتقال ما تزال غير واضحة، فهي قد تكون بتوريث بنية غير عادية للدماغ، أو بتوريث أنماط غريبة لنضج الدماغ، أو بتوريث مرض يؤثر على الدماغ (**أيهم الفاعوري، 2009: 30).**

وتشير (نور الدين ، 1997) إلى أنه يمكن حصر أسباب صعوبات تعلم الرياضيات إلى:

***المهارات الإدراكية :**

بعض التلاميذ يعانون من قصور في التمييز البصري والمكاني لذا يقعون في أخطاء حسابية ، ففي بعض الحالات يكتب التلميذ العدد (7) بدلا من (8) أو العدد (2) بدلا من (6) وذلك لأنهم يخطئون في التمييز بين العددين . وفي حالات أخرى يعكس الأطفال الأعداد مثل (31) يكتبها (13) و (45) يكتبها (54) وذلك بحكم أنّم لا يفرّقون بين اليمين واليسار، إنّ الصعوبة في التمييز البصري المكاني قد تسبب مشكلات في تعلم التلميذ القيمة المكانية للعدد

***الذاكرة :**

للذاكرة إرتباط كبير بالقدرة على التعلم، فأثار الخبرة التعليمية يجب الإحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والإستفادة منها في عملية التعلم، كما أن صعوبة الذاكرة

قد ينتج عنها أخطاء حسابية يقع فيها التلميذ عند إجراء العمليات الحسابية، فإذا تلقى التلميذ صعوبة في معرفة أو إستدعاء المعلومت السمعية، البصرية، واللمسية –الحركية سوف يتأثر أداؤه بهذا القصورعند التعامل مع المهام الحسابية التي تتطلب معرفة وإستدعاء مثل تلك المعلومات .

***المظاهر الإنفعالية :**

بعض حالات صعوبات تعلم الرياضيات يرجع السبب الرئيسي فيها إلى العوامل الإنفعالية مثل :(عدم الثقة بالنفس ، الإعتماد على الغير ، العدوانية ، الإنطواء) والتي لا تقل أهمية عن العوامل العقلية بل ولها تأثير على قدرتهم على التعلم في المدرسة .

***الدافعية :**

للدافعية دور مهم في تعلم الرياضيات، وعلى المعلم أن يثير نشاط التلميذ وأن يمد له يد العون على المشاركة الفعلية داخل الصف أثناء الدرس حتى يستجيب لموقف المعلم إستجابة تسهل له إدراك الكثير من المادة العلمية وفهمها وتخيلها، وذلك يتوقّف على إثارة دوافع التلميذ وتنظيمها، وإنّ نقص الدافعية قد يكون سببه مشكلات تعلم أخرى أو قد تكون نتيجة الخبرات غير السارّة في تعلم الحساب .

***القدرة القرائية :**

إنّ التلاميذ الذين يعانون من إضطرابات لغوية تكون لديهم مشكلات في القراءة وفهم الكلمات المستخدمة في المسائل الحسابية على الرغم من أنّهم قادرون على إدراك المفاهيم المقدمة من خلال الأرقام، كما ان مستوى الأداء الحسابي يزيد لدى التلاميذ إذا كان لديهم القدرة على القراءة الجيدة، فكل من القراءة والحساب تتناول الرموز وإن الإضطرابات التي تحدث في الأولى قد تؤثر في الأخرى .

***طرائق التدريس :**

تزداد حدة صعوبات تعلم الرياضيات نتيجة كل من النظام المدرسي والمعلم ، فنقص الوسائل التعليمية والإمكانات المادية الضعيفة تؤثر تأثيرا سلبيا على التلميذ، والمعلم الذي له معرفة ضئيلة وإهتمام ضعيف بطرائق التدريس الحديثة يمكن أن يكون سببا في وجود صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

وهناك من أرجعها إلى العوامل التالية:

- قصور الإنتباه البصري والسمعي، وصعوبات الإدراك والتمييز البصري بين الشكل والأرضية، وبين العلامات والأرقام والأشكال، وقصور الإدراك السمعي (فهم التعليمات اللفظية والأشئلة الشفوية)، وضعف التذكر البصري للرموز والأشكال الهندسية والأرقام واستدعائها، وضعف التذكر السمعي للمفاهيم الرياضية، وقصور التمييز البصري-المكاني.

-صعوبات التفكير التجريدي، وتكوين المفاهيم (العدد والوقت والكتلة،والشكل والحجم...) والتفكير الكمي، والتعميم، وهي مفاهيم ذات أهمية فائقة في تعلم الرياضيات.

- صعوبات التكامل الحس حركي.

-ضعف التركيز والإنتباه، والإندفاعية والتسرّع، وفرط النشاط الحركي.

-الشعور بالإحباط والتوتّر والقلق، وانخفاض تقدير الذات، وتوقّع الفشل، والإتجاه السلبي نحو دراسة الرياضيات، وفقدان الثقة بالنفس.

-البيئة المنزلية والبيئة المدرسية**(عبدالمطلب أمين القريطي، 2005 : 439-440).**

ولقد أوضح **(هارجروف وبوتيت 1984)** بمراجعة ما كتب كل من جونسون ومايكل بست بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات يظهر لديهم عدم القدرة على:

- تطوير المهارة في مطابقة شيء بشيء أخر .
- العد ذي المعنى وليس بالصم والإستظهار .
- الربط بين الرموز السمعية والبصرية .

- إكتساب أنظمة العد الرئيسي والترتيبي .
- تصوّر مجموعات الأشياء ضمن مجموعة أكبر .
- أداء العمليات الحسابية .
- فهم معاني الإشارات .
- فهم تنظيم الأرقام الموجودة في الصفحة .
- تذكر تسلسل الخطوات في العمليات المتنوعة واتباعها .
- فهم قوانين القياس وقواعده .
- إختيار القواعد اللازمة لحل المسائل التي تتطلّب إستدلالا للرياضيات .
- قراءة الخرائط والأشكال **(نواف ملعب الظفيري ، 2005 :312).**

4. <u>تصنيف المشكلات الرياضية</u>:

هناك العديد من الباحثين الذين صنّفوا المشكلات الرياضية بحسب أسباب حدوثها، أو بحسب نوع الصعوبة، وفيما يلي عرض لبعض تلك التقسيمات:

1.4. <u>التصنيف حسب أسباب حدوثها</u>: ونميز نوعين هما:

أ.<u>**عسر الرياضيات المكتسب**</u>:

ينشأ نتيجة تلف أحد نصفي المخ أو كليهما، يظهر عند الأطفال أين يكون النمو في البداية عادي، ولكن يعدّ مشكل من نوع عصبي فإن المهارات التي كانت سليمة تختفي وتكون مضطربة، كما نجده عند الراشد، وهو يحدث إثر وجود خلل في بعض الوظائف المعرفية التي كانت سابقا مكتسبة فيتدخّل الخلل بعد مدّة زمنية من النمو العادي.

أسبابه الإصابات الدماغية المكتسبة وهي مختلفة:

- **وعائية**: إنسداد embelies، أو تجمّد الدم Thronboses.
- **ورمية**: إصابات البؤر الخلفية وهي الأكثر شيوعا من إصابات نصف الكرة المخية، أما إصابات الوظائف القشرية فهي ثانوية.

- **تعفنية**: إذا كانت الأسباب البكتيرية هي أقل، فإن الإصابات الفيروسية هي الأهم.
- **الصدمات**: حاليا نجد الأسباب الصدمية هي الأكثر شيوعا، ونجدها عند الطفل وعند الراشد.

ب.**عسر الرياضيات النمائي**:

يعرفه **كوسك Kosk (1974)**: "إضطراب بنيوي للمهارات الرياضية الذي أصله وراثي أو مرتبط بمشكل خلقي، والذي لا يمثل إضطراب الوظائف الذهنية (إختلال في اكتساب المهارات الرياضية)".

ويعرّفه **بادن Badian (1983)**: "ينشأ عسر الحساب النمائي نتيجة لقصور أو إضطراب بعض العمليات المعرفية مثل: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التصور البصري، المكاني ومعالجة المعلومات".

ويرى تمبل **Temple (1992)** بأنه: "إضطراب في الكفاءات الرقمية وفي المهارات الحسابية التي تظهر عند أطفال ذو ذكاء عادي والذين لا يمثلون قصورا عصبيا مكتسبا".

أنواع عسر الرياضيات النمائي:

- **عسر حساب معالجة الأعداد**: يتعلق الأمر بصعوبات في معالجة الرموز الرقمية أو الكلمات مثل: صعوبات قراءة الأعداد، الكتابة، التكرار.
- **عسر حساب العمليات الحسابية**: صعوبات في إتقان العمليات الحسابية، جداول الضرب، الجمع البسيط، الطرح البسيط.
- **عسر حساب إجرائي**: نسيان أو التباسات في طريقة وضع مصطلحات العمليات في المراحل الفرعية للحل، وفي كيفية تعيين الإضافات **(آيت يحي نجية، 2009: 89-90).**

2.4.تصنيف حسب نوع الصعوبة: ونجد فيها:

1.2.4.صعوبات التمكّن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية: يشير هذا النمط من الصعوبات إلى الضعف في حفظ وتذكّر الحقائق العددية، أو الرقمية والرياضية وفي

العمليات الأربع المتعلقة بالجمع والطرح والضرب والقسمة، وقد يلجأ هؤلاء التلاميذ إلى حمل جداول، أو بطاقات تتعلق بالحقائق الرياضية والعددية مثل:

- جداول الضرب، ومقاييس الأوزان والأطوال والمساحات والحجوم.
- جداول الجذور التربيعية، والنسب المئوية، والكسور العشرية، والاعتيادية وغيرها كثير، أواستخدام الآلات الحاسبة اليدوية بهدف استخدامها في حل المسائل الرياضية الأكثر تعقيدا، أو حتى في إجراء العمليات الحسابية البسيطة **(منال رشدي، 2004: 17).**

2.2.4.<u>صعوبات الترميز الرياضي للمواد المحسوسة</u>: فالرياضيات تعتمد في معاملاتها على استخدام الرموز للإشارة إلى المحتوى والمسائل اللفظية الرياضية مما يحول دون فهم هذه المسائل من قبل الأطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات كون هؤلاء الأطفال يبدون اضطرابات في فهم بعض الحقائق والمفاهيم والمعادلات الرياضية والتي من بينها الترميز الرياضي، ويمكن القول أن ضعف التمثيل العقلي المعرفي للمفاهيم والحقائق والمعالجات الرياضية يساهم في صعوبة فهم الترميز الرياضي عندهم **(أسامة البطاينة، 2010: 174).**

1. **<u>مفهوم الأعداد</u>**: تتطلب عملية تعلم الرياضيات إدراك مفهوم الأعداد حتى يتمكن الطفل من عمليات العد، وهذا يتطلب منه إدراك مفهوم العدد بعبارة واحد إثنان وثلاثة... واستخدام الأرقام بصورة متسلسلة (1، 2، 3، 4،...) وإدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم؛ فيواجه الأطفال صعوبات في إدراك هذه المفاهيم واستخداماتها مما يسهم في صعوبة تعلم الرياضيات وتوظيفها في الحياة اليومية**(أسامة البطاينة، 2010: 175).**

2. **<u>صعوبات تعلم لغة الرياضيات</u>:** يعاني التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات من صعوبات في تعلم وفهم لغة الرياضيات ويبدو هذا واضحا من خلال الحفظ والتداخل، والتشويش الذي يعكسونه حول المفاهيم، والمصطلحات الرياضية، وصعوبة تتبّعهم أو متابعتهم للشرح اللفظي لهذه المفاهيم، وتوظيفها، واستخدامها، وضعف المهارات اللفظية في التعبير عن الخطوات الحسابية.

3. **صعوبات الإدراك البصري المكاني للأشكال الهندسية**: يبدي عدد غير قليل من الأطفال صعوبات إدراكية في التنظيم المكاني الحركي للأشكال الهندسية في الرياضيات والتي ترجع بسبب الإفتقار إلى عدّة مهارات منها:

- عدم التمييز بين المفاهيم المتعلّقة بالأشكال الهندسية مثل: المعيّن وشبه المنحرف ومثلث حاد أو قائم أو منفرج وغيرها...
- صعوبات كتابة الأرقام والتعبير عنها والتداخل في الترتيب المكاني للأرقام على الصفحة.
- صعوبة أو ضعف في إدراك معنى الأرقام.
- وهؤلاء الطلاب غالبا ما يكون لديهم اضطرابات أو قصور إدراكي نتيجة لوجود خلل وظيفي في النصف الكروي الأيمن من المخ **(منال رشدي، 2004: 18).**

4. **صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة**: يعاني هؤلاء التلاميذ مشكلات عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلّب منهم مهارات بسيطة، وتبدو هذه الصعوبة عند الأطفال بصورة متكرّرة على الرغم من قدراتهم الواضحة في إجراء العمليات الرياضية المتقدّمة

5. الإرتباك في تحديد الاتجاه: حيث يكتب الأطفال الأعداد بصورة معكوسة**(أسامة البطاينة، 2010: 175).**

ويبين **نبيل عبد الهادي وعمر نصر الله وسمير شقير (2000)** أنّ هناك أنواعا أخرى من صعوبات الرياضيات أهمها:

- الفشل التام في الرياضيات، وهذا يعني أنّ كل المهارات الرياضية غير سليمة ولم تطور استعدادا عند التلميذ لتعلم الرياضيات.
- هبوط جزئي في كل المهارات الرياضية، بحيث يكون القسم الآخر من المهارات سليما وخاليا من العيوب.
- فشل قسم من المهارات الرياضية، بحيث يكون القسم الآخر من المهارات سليما وخاليا من العيوب **(عماد رمضان شبير، 2011: 21).**

5. سمات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

يمكن أن يواجه التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم الرياضيات إحدى السمات التالية، كما قد يعاني منها كلّها مجتمعة.

- يواجه صعوبة في تعلم المفاهيم الرياضية والحسابية.

- يواجه صعوبة في إجراء العمليات الرياضية أو الحسابية مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة.

- ضعف في القدرات العقلية الرياضية وصعوبة في التعامل مع الأرقام.

- أخطاء شائعة في قراءة وكتابة واسترجاع الأرقام مثل أخطاء الجمع والطرح والقسمة والضرب.

- ضعف بالإحتفاظ والإشتقاق والإسترجاع والتمّكن من المفاهيم الرياضية والتي ترجع إلى ضعف في عمليات الذاكرة طويلة المدى.

- صعوبة في إدراك الصورة الكلية أو علاقة الكل بالجزء أو الجزء بالكل.

- صعوبة في تذكر الأحداث والحقائق الرياضية ونتائجها.

- صعوبة في إدراك الأطوال والمساحات والأحجام مما يصعب عليه تقديرها **(أسامة البطاينة، 2010: 178-179).**

وقد لاحظ كل من **وزنك وفورد (1981) Resnick & Ford** النقاط التالية في دراسة على تلاميذ الصف السابع:

- يستخدم التلاميذ استراتيجيات متعدّدة لحل المشكلات المقدّمة.
- تختلف العديد من تلك الإستراتيجيات عن تلك التي تم تدريسها.
- تؤدي بعض الإستراتيجيات غير المألوفة إلى الحصول على أجوبة صحيحة.

- يستخدم العديد من الأخطاء في المسائل الكسرية مقارنة بالمسائل التي تضم أعدادا صحيحة وكذلك إضطراب أكبر حول الإستراتيجيات المستخدمة في حل المسائل **(تيسير مفلح كوافحة، 2003: 97).**

وقد بيّن **عزو عفانة وآخرون (2007)** أنّ التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من نفس مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، وقد أوردوها فيما يلي:

- قصور في التعبير عن ذواتهم والتعامل مع الآخرين.
- غالبا ما يظهر عليهم التشتّت في الإنتباه.
- نشاط وحركة زائدة.
- لا يكمل ما يبدأ به عندما يطلب منه ذلك.
- ضعف اكتشاف أخطائه بنفسه.
- ضعف التناسق الحركي.
- قصور في التمييز بين الذاكرة السمعية أو البصرية.
- عدم كتابة ما يطلب منه بشكل صحيح.
- صعوبة إجراء العمليات الأساسية في الرياضيات.
- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- تقلّب حاد في المزاج.

قد يكون التلميذ يمتلك بعضا من هذه الخصائص وليس ضروريا أن تكون جميعها موجودة فيه، وإنّ وجود عدد من هذه الخصائص في سلوك التلميذ يكون مؤشرا على أنه من ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي يجب إعطاؤهم رعاية خاصة لمساعدتهم في علاج صعوبات التعلم لديهم **(عماد رمضان شبير، 2011: 24).**

6. **تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات:**

يمكن تقييم صعوبات التعلم في الرياضيات بنفس الطريقة التي يتم بموجبها تقييم أوجه القصور في المجالات الأخرى للتعلم الأكاديمي، وتتلخّص هذه الطريقة في الخطوات التالية:

1.6. **إختبارات القدرة العقلية:** وذلك بواسطة إختبارات الذكاء المعروفة، ويهدف هذا التقرير إلى التأكّد من أنّ الفرد لا يعاني من أي شكل من أشكال التدنّي في قدراته العقلية دون متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد **(مسعد أبو الديار، 2012: 68).**

وقد أورد **أوفيرتون (2009) Overton** قائمة بأهم الاختبارات التي تستخدم في مجال قياس القدرة العقلية في مجال صعوبات التعلم، وهذه الاختبارات بحسب أهميتها هي:

- مقياس وكسلر.

- بطارية التشخيص لكوفمان للأطفال.

- مقاييس الذكاء ستانفورد بينيه.**(أيهم الفاعوري، 2009: 37-38).**

2.6. **الإختبارات التحصيلية:** وتهدف هذه الإختبارات إلى التأكّد من تدني تحصيل الفرد الدراسي في مادة أو معظم المواد، والذي لا يفسّر بعوامل حسية، أو عقلية أو أسرية أو مدرسية **(مسعد أبو الديار، 2012: 69).**

وعادة ما تتضمن عملية الفرز والتصفية تطبيق إختبار معياري المحك حتى يتسنى مقارنة التلميذ الذي تتم إحالته للعيادة بأقرانه العاديين في ذات السلوك وفي نفس الصف، وعندما يكون مستوى الطفل على اختبارات الفرز والتصفية في الحساب والتي يتم استخدامها لذلك أقل من أقرانه في نفس السن والصف يصبح من المتوقع أن يعاني الطفل من صعوبات التعلم في الحساب.

3.6. **الإختبارات التشخيصية الرسمية:** يجب أن تسمح الإختبارات التشخيصية للمعلمين بتحديد مجال الرياضيات الذي يواجه فيه التلاميذ صعوبات التعلم.

4.6. **الاختبارات غير الرسمية**: يمكن للمعلمين باستخدام الاختبارات غير الرسمية تحديد أنواع المسائل الحسابية المناسبة لكل تلميذ، ويجب أن تتضمن هذه الإختبارات أمثلة تمثل الأنواع المختلفة من المشكلات التي يمكن أن يصادفها التلاميذ في هذا الصدد، مع مراعاة أن يتماشى هذا الإختبار أو يتطابق مع المنهج الذي يدرسه هؤلاء التلاميذ.

5.6. **تحليل الأخطاء**: يمكن أن يقوم المعلمون بتحليل الأخطاء، أي تحليل تلك الإجابات الخاطئة التي يمكن أن يأتي بها التلاميذ حتى يكون بوسعهم أن يقرّروا ما يجب أن يقوموا بتدريسه للتلاميذ، هذا وقد تتضمن تلك الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها التلاميذ كما يرى **ماستروبيري وسكروجز (2002) Mastropieri & Scruggs** ما يلي:

- **حقيقة غير صحيحة**: يقوم التلميذ بصفة مستمرة باسترجاع حقيقة معيّنة بصورة خاطئة مثل 7×8=57.

- **عملية غير صحيحة**: يقوم التلميذ بتنفيذ عملية غير صحيحة كأن يقوم مثلا بالجمع عندما تكون العملية المطلوبة هي الضرب.

- **تنفيذ الإجراءات بشكل غير صحيح**: يقوم التلميذ بتطبيق خطوات إجراء الحلول الحسابية بصورة غير صحيحة، فقد يكون الإجراء المستخدم غير معروف، أو يتم تنفيذه بتتابع غير صحيح، أو يحذف منه إحدى خطواته الضرورية، كذلك الخطوات الضرورية لحل مسألة من مسائل القسمة المطولة، أو الطرح الذي يتضمن الاقتراض من الخانة المجاورة.

- **لا تتبع الأخطاء الموجودة نمطا معينا**: تكون إجابات التلميذ خاطئة، ولكنّها مع ذلك تكون عشوائية ولا تتبع نمطا معينا.

- **تعد الأخطاء خليطا من الأنماط الخاطئة**: تمثّل الأخطاء الموجودة خليطا من الحقائق غير الصحيحة والعمليات غير الصحيحة وتنفيذ الحلول الحسابية بصورة غير صحيحة **(دانيال هالاهان، 2007: 650-652).**

6.6. مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم:

وذلك من خلال تطبيق إختبارات تشخيصية ورقية أو إلكترونية تهدف للتعرّف على نواحي القوة والضعف في شخصية الطفل، كالإختبارات النمائية واختبارات الشخصية **(مسعد أبو الديار، 2012: 69).**

ونجد من بين هذه المقاييس ما يلي:

- مقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد **مايكل بست (1971) Myklbust** وهو عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم، يركّز على خمس خصائص سلوكية ترتبط بصعوبات التعلم، وهي (الفهم السماعي، الذاكرة، اللغةالمنطوقة،التوجه الزماني والمكاني، التآزر الحركي، السلوك الشخصي والإجتماعي).
- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من إعداد **فتحي الزيات (2008) (أيهم الفاعوري، 2009: 39).**

ويرى الباحث الطالب أنه من الضروري التأكيد على أهمية الخطوات السابقة؛ حيث أنّها تساعد في تحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في وقت مبكر، وتساعد في الكشف عن طبيعة صعوبات التعلم لدى التلاميذ، وكذلك تؤكد على معرفة أسباب صعوبات التعلم، وبناء على ما سبق يتّم وضع خطة علاجية واضحة ومرنة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لمساعدتهم على علاج هذه الصعوبات.

7. إستراتيجيات التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

تشير الدراسات والبحوث التي أجراها المجلس القومي لمدرسي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية إلى ضرورة التركيز خلال عمليات التدريس على تعليم ودعم تعلم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات للمهارات الأساسية التالية:

1.7. المهارات العددية Numerical Skills: ونجد فيها:

1.1.7.مهارة الجمع: إن معرفة التلميذ بحقائق الجمع ستزوده بالأساس الجوهري لتعلم المهارات الحسابية الأخرى، والجمع هو طريقة مختصرة للعد، لذا يجب أن يتعلم التلاميذ أنّ بإمكانهم اللجوء للعد إذا فشلوا في استخدام كل الطرق الأخرى للجمع، من الضروري أن يتعلم التلاميذ إشارة الجمع (+) وإشارة (=) ويدركوا معناها، ولتعليم الجمع نستخدم أولا أشياء محسوسة (كالمكعبات)، ثم شبه محسوسة، وأخيرا الأرقام المجردة.

2.1.7.مهارة الطرح: بعد أن يتقن التلاميذ مهارة الجمع أعرض المهارة التالية وهي الطرح، علّم الطفل الإشارة الجديدة (-) أو المدلول اللفظي لها (نأخذ من) صنع مجموعة أشياء أمام التلميذ مثلا (6) مكعبات وخذ من هذه المجموعة عددا معينا مثلا (4 مكعبات) واسأله كم تبقى؟

بمعنى 6-4=2 بالإمكان استخدام الأعداد لإيضاح المهارة للتلاميذ أن 4+2=6

3.1.7.مهارة الضرب: معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين يواجهون مشكلات في العمليات الحسابية غالبا ما يعانون من مشكلات في حقائق الضرب، وفي هذه الحالات سيكون من المستحيل تعلم هؤلاء التلاميذ لمهارة القسمة، إن عملية الضرب هي طريقة مختصرة للجمع فبدلا من جمع (2+2+2+2=8) يمكن تعلم الطفل أنّ (4×2=8) **(خولة أحمد يحي، 2011: 253-254).**

2.7. مهارات حل المشكلات Problem-Solving:

تعتبر إستراتيجية **جورج بوليا "George Polya"** في حل المشكلات من أكثر الإستراتيجيات قبولا في الرياضيات، وقد حدّد إستراتيجيته تبعا لأربع مراحل هي:

1. **المرحلة الأولى: فهم المشكلة**: ولفهم المشكلة يوجه المعلم عدّة أمثلة، مثل: ما هي المعطيات؟ حدّد المطلوب من السؤال؟ أرسم شكلا توضيحيا، استعمل رموزا مناسبة، هل يمكنك إيجاد علاقة بين المطلوب والمعطيات؟

2. **<u>المرحلة الثانية: وضح خطة للحل</u>**: يوجّه المعلم عدّة أسئلة للتلاميذ مثل: هل رأيت مشكلة مماثلة لهذه المشكلة من قبل؟ هل رأيت المشكلة نفسها في صيغة مختلفة؟ إذا كانت الإجابة "نعم" فهل تستفيد منها؟ هل يمكنك تبسيط المشكلة الحالية؟ هل تحتاج لرسم توضيحي لتوضيح العلاقات؟ هل يمكنك تنظيم بيانات المشكلة بشكل أسهل؟ كيف يمكنك ذلك؟ هل استعملت كل المعطيات؟ هل تعرف مفهوم أو نظرية توصلك للحل؟

3. **<u>المرحلة الثالثة: تنفيذ خطة الحل</u>**: عند تنفيذ خطة الحل تأكد من كل خطوة، هل تستطيع أن تبرهن على أنّها صحيحة؟ هل راعيت كل الشروط؟ هل استخدمت في الحل كل المعطيات؟

4. **<u>المرحلة الرابعة: مراجعة الحل والتحقق من صحته</u>:** لمراجعة الحل والتحقّق من صحّته يوجّه المعلم الأسئلة التالية: هل تستطيع أن تتأكد من صحة الحل؟ هل الحل يحقّق كل شروط المشكلة؟ هل هناك حلول أخرى؟ هل هناك طريقة أخرى للحل؟ هل تستطيع إستعمال النتيجة أو الطريقة في مشكلات أخرى؟ هل توصّلت لصيغة عامة يمكن تطبيقها في مواقف أكثر عمومية؟ **(عماد رمضان شبير، 2011: 36-37).**

3.7. <u>مهارات التقدير Estimation</u>:

ويقصد بالتقدير الآليات العقلية المعرفية التي من خلالها يمكن إنتاج إجابات أو حلول قريبة تماما من القرار الذي يجب إتخاذه أو من الحل المستهدف، أو هي توظيف للمدخلات أو المعطيات المماثلة في الموقف المشكل، وتحليل عناصرها مع إعطاء أوزان نسبية لتأثير كل منها، واستخلاص القرار أو الحل المناسب.

وقد أخذت مهارات التقدير إهتماما متزايدا خلال السنوات العشر الأخيرة، وبات هناك نوع من الإجماع لدى العديد من الباحثين على ضرورة تضمينها لأي برنامج تدريبي للرياضيات، وذلك لأن العديد من الأنشطة تتطلب مهارة التقدير بسبب صعوبات تحديد كافة العوامل المؤثرة في الموقف على وجه الدقة، من ناحية، وبسبب أن التقدير المبدئي للموقف يمكن أن ينتج إجابة دقيقة، من ناحية أخرى، كما أن مهارات التقدير مفيدة في الحكم على

مدى صحة الإجابات أو الحلول التي تم التوصل إليها، ومقارنتها بالحلول التي تم حسابها أو حلها باستخدام الآلة الحاسبة اليدوية أو الحاسبات الآلية **(فتحي الزيات، 2007: ص314-315).**

ويرى الطالب الباحث أن وضع الإستراتيجيات الملائمة يتطلب فهم التلميذ فهما دقيقا وشاملا لكل جوانب قدراته بالكشف عن مواطن قوتّه للإفادة منها ومواطن إحتياجاته للتغلّب عليها والتعرف على الطريقة التي يتعلّم بها التلميذ، لا لكي تحدّد لنا معرفته وإنما تعطينا معلومات مهمّة عن الكيفية التي يتعلّم بها مما يفسح المجال في إختيار أفضل الطرق والمواد لتدريس التلميذ، وإنشاء الخطة التربوية الشاملة والقادرة على مساعدته في التغلب على مشكلته التعليمية .

خلاصة الفصل:

خصّصنا هذا الفصل لصعوبات تعلم الرياضيات، فتطرّقنا إلى مفهوم الرياضيات، المهارات الأساسية للرياضيات، وأهمية الرياضيات، ثم تعرّضنا لمفهوم صعوبات الرياضيات، أسبابها (عوامل فردية، بيئية، ووراثية)، وبعدها تصنيف المشكلات الرياضية، سمات الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، كما تحدثنا ببعض من التفصيل عن تشخيص هذه الصعوبات، وأخيرا إستراتيجيات التدريس العلاج للأفراد ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

فالرياضيات هي لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات والأطر الثقافية على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدّمها وتطورها، وهي تمثل الأساس للكثير من أنماط تواصل وتعايش الإنسان من حيث التفكير والإستدلال الحسابي، وإدراك العلاقات الكمية، والمنطقية، والهندسية، والرياضية.

الفصل الخامس

الدراسات السابقة

تمهيد:

إنّ الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، يساعدنا في وضع فروض الدراسة والخطّة التي سنسير وفقها في الدراسة الحالية؛ لذلك ارتأى الباحث الطالب أن يدرج هذا الفصل، والذي ستتمحور الدراسات من خلاله في أربعة محاور أساسية؛ المحور الأول يضمّ الدراسات السابقة التي تناولت بالدراسة "المشكلات السلوكية"، المحور الثاني يتضمن دراسات حول "صعوبات التعلم"، أما المحور الثالث فهو خاص بدراسات حول "صعوبات تعلم الرياضيات"، أما المحور الرابع فقد جمعنا من خلاله دراسات تناولت "المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم، وصعوبات تعلم الرياضيات"، وقد عرضنا الدراسات وفق تسلسلها الزمني، ومقسّمة إلى دراسات عربية، وأخرى أجنبية.

أولا: دراسات سابقة حول المشكلات السلوكية:

الدراسات العربية:

1- دراسة منصور محمد أحمد(1979) : بعنوان **"المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية بمكة المكرمة"؛** حيث طبّقها على 283 معلما ومعلمة في منطقة مكّة المكرمة لتحديد المشكلات السلوكية التي يعاني منها تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وقد أظهرت نتائج البحث عن وجود مشكلات عديدة بين الأطفال أهمّها التسرّع، قلّة الإنتباه، التهرّب من أداء الواجب المدرسي، ضعف المثابرة وتفضيل اللعب على الدراسة **(جودت أحمد سعادة وآخرون،2002: 555)**.

2- دراسة قنديل بثينة أمين(1981): بعنوان **"مشكلات التكيّف عند تلاميذ المدرسة الابتدائية"؛** دراسة عن المشكلات السلوكية في دولة قطر، حيث أعدّت قائمة للمشكلات النفسية والسلوكية بمساعدة مجموعة من المعلمين والمعلمات تضم (31) مشكلة، وقد جمعت البيانات عن عيّنة تتكون من (666) تلميذة في المدارس الإبتدائية للبنات، وقامت كل معلمة قسم بكتابة أسماء التلميذات في ذلك القسم ووضع علامة أمام كل مشكلة تلاحظها على التلميذة، وقد اتّضح أنّ أكثر المشكلات السلوكية انتشارا حسب رأي المعلمات هي: كثرة الحركة، كثرة الكلام في القسم، شدة الخجل وعدم تأدية الواجبات المدرسية **(جودت أحمد سعادة وآخرون،2002: 555)**.

3- دراسة أبو شهاب خالد (1985): بعنوان **"مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وارتباطها بالجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية"**؛ دراسة هدفت إلى مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وارتباطها بالجنس والمرحلة الدراسية والمنطقة التعليميةٌ، حيث طبّقت الدراسة على (236) معلما ومعلمة، كما أظهرت النتائج أنّ مشكلة عدم تركيز الإنتباه لمدة طويلة أثناء الشرح، الحديث مع الزملاء، كثرة الحركة داخل الصف، إلقاء اللوم على الآخرين، مشكلات النوم داخل الصف، مص الأصابع، والتحريض على مخالفة النظام هي من أقل المشكلات تكرارا عند التلاميذ، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الإجتماعية والإنضباطية ولصالح الإناث، كما أنّه قد وجدت فروق بين التلاميذ بالنسبة للمشكلات السلوكية والاجتماعية والتحصيلية لصالح تلاميذ الريف ثم البادية ثم المدينة على التوالي (**جودت أحمد سعادة وآخرون،2002: 555**).

4- دراسة زكي أحمد بدوي (1985) : بعنوان **"المشكلات السلوكية للأطفال المحرومين من والديهم والأطفال المقيمين مع والديهم في المرحلة الابتدائية" .**

هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد أهم المشكلات السلوكية .
2. معرفة مدى الإتفاق بين وجهات نظر الأطفال المقيمين مع والديهم والأمّهات والمعلمات في مشكلات الأطفال المحرومين من الوالدين وغير المحرومين .
3. معرفة مدى الإتفاق بين وجهات نظر الأمّهات والمعلمات في مشكلات الأطفال المحرومين من الوالدين وغير المحرومين .

وقد شملت عيّنة الدراسة (96) طفلة وطفلة في المرحلة العمرية (6-12) سنة بمدينة القاهرة، حيث قسّمت العيّنة إلى قسمين: أطفال محرومين من الوالدين وأطفال غير محرومين، أمّا عيّنة الآباء قسّمت إلى فئتين: (35 أبا و13 أما) مقيمين خارج القرية، وأمّهات بديلات لأطفال القرية (23 أم بديلة).

وقد استخدم في الدراسة كل من مقياس المشكلات السلوكية للأطفال (الصورة الخاصة بالأطفال)، ومقياس المشكلات السلوكية للأطفال (الصورة الخاصة بأولياء الأمور والأطفال).

توصّلت النتائج إلى مايلي:

1. المشكلة الأولى من وجهة نظر أطفال القرية هي العدوانية .
2. أظهرت الدراسة إتفاقا في وجهات النظر بين أطفال القرية وأطفال الأسر .
3. إتفاق بين وجهات نظر الأمّهات والمعلمين حول أغلب المشكلات التي يعاني منها الأطفال.

(فاطمة كامل محمد، 2011 :191)

5- دراسة الشطري وليد (1986): بعنوان **"المخاوف الشائعة عند الأطفال الأردنيين"**؛ فقد أجرى دراسة هدفت إلى مسح مخاوف أطفال المرحلة الابتدائية في الأردن، كما هدفت الدراسة إلى تحديد أثر عدد من المتغيّرات في نوع المخاوف لدى هؤلاء التلاميذ، وقد تمثّلت أهّم المتغيرات في الجنس، العمر، التحصيل العلمي للأب، التحصيل العلمي للأم، عدد الأطفال في الأسرة، وقد تألّفت عينة الدراسة من (864) تلميذا وتلميذة.

وقد أظهرت النتائج تشابها في مواضيع عدّة مثل خوف أطفال المرحلة الابتدائية في الأردن بشكل عام تقريبا، وأنّ مجالات الخوف التالية كانت أكثر شيوعا وانتشارا من غيرها وهي: مجال الخوف من الحيوانات المفترسة، ثم مجال الخوف من الأمور الغيبية كالخوف من الأشباح والخوف من الناس ولاسيما من الأب والمعلم، وأخيرا الخوف من الظواهرالطبيعية كالبراكين والزلازل والفيضانات (**جودت أحمد سعادة وآخرون،2002: 556**).

6- دراسة جمال الخطيب (1988) بعنوان: **"المظاهر السلوكية غير التكيفية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقليا الملتحقين بمدارس التربية الخاصة"**؛ حيث هدفت الدراسة إلى:

أ. التعرف على المظاهر السلوكية الشائعة لدى الأطفال المتخلّفين .

ب. دراسة العلاقة بين المظاهر السلوكية ومتغير الجنس والعمر وشدّة الإعاقة .

وقد شملت عينة البحث (300) طفل ذوي إعاقة عقلية، إعتمد الباحث على قائمة تقدير السلوك المتكوّنة من 12 سلوكا وهي العنف، والسلوك غير الإجتماعي، التمرّد، سلوك غير جذير بالثقة، الإنسحاب الإجتماعي، السلوك النمطي، العادات الشخصية المستهجنة، العادات الكلامية غير المقبولة، العادات الشاذّة، إيذاء الذات، النشاط الزائد، والإضطرابات النفسية.

وقد تلخصت نتائج الدراسة في النقاط التالية :

1. توجد علاقة بين السلوك التكيفي ودرجة الإعاقة العقلية .

2. لا توجد علاقة بين السلوك التكيفي وعمر الطفل المعوق وجنسه فيما عدا الإضطرابات النفسية .

3. يمثّل الإنسحاب الإجتماعي ثالث أكثر الإضطرابات النفسية شيوعا بين أطفال عينة الدراسة **(مريم سمعان، 2010: 793).**

7- دراسة سلامة محمد أحمد (1989): موسومة بـ **"المشكلات السلوكية في دولة قطر"؛** هدفت إلى تحديد المشكلات السلوكية التي يبديها التلاميذ والتلميذات في مراحل التعليم الإبتدائي والإعدادي والثانوي بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، فقد تكوّنت العينة من (543) معلما ومعلمة. وقد توصّل إلى أنّ متوسط علامات أو درجات مشكلات مجال السلوك الأخلاقي ككل لدى البنين كان أعلى منها لدى البنات في المراحل الدراسية الثلاث، وأنّ الغش هو المشكلة التي تحتّل المرتبة الأولى لدى أغلب فئات العينة، وبالنسبة للصفات الشخصية غير المرغوب فيها، فإنّ متوسط درجات أو علامات مشكلات هذا المجال ككل لدى البنين كان أعلى أيضا منه لدى البنات في المراحل التعليمية الثلاث، وأن اللامبالاة هي المشكلة الأكثر حدّة بين مشكلات هذا المجال لدى أغلب فئات العيّنة، وأنّ الحركة الزائدة هي المشكلة الأكثر حدّة لدى الجنسين في المراحل الثلاث، أمّا عن أهم مشكلات الخروج عن القواعد والنظام بين التلاميذ فإن الإهتمام باللعب أكثر من الاهتمام بالمدرسة جاء على رأس قائمة المشكلات السلوكية من حيث حدّتها لدى أغلب فئات العينة **(جودت أحمد سعادة وآخرون،2002: 557)**.

8- دراسة موسى رشاد عبد العزيز والسباطي إبراهيم سالم (1993): بعنوان **"دراسة مقارنة بين طفل القرية وطفل المدينة في المشكلات السلوكية والتوافقية"؛** قارن فيها بين طفل القرية وطفل المدينة في المشكلات السلوكية والتوافقية، مع تطبيق مقياس السلوكيات اللاتوافقية على (320) تلميذا وتلميذة من الريف والحضر أي (50%) لكل منطقة.

وقد توصل إلى:

- أن الإناث أكثر استظهارا لأنماط السلوك العدوانية والإنسحابية من الذكور .

- كما تبيّن أنّ الأطفال الأكبر عمرا أكثر عدوانية، وأنّ تلاميذ الريف أكثر معاناة من المشكلات السلوكية والتوافقية **(جودت أحمد سعادة وآخرون،2002: 558)** .

9- دراسة أبو مصطفى نظمي عودة (1994): بعنوان **"المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية كما يدركها المعلمون والمعلمات"؛** هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس البدو والرحل بمنطقة مكّة المكرّمة، وقد استخدم الباحث إستبانة للكشف عن المشكلات السلوكية الخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية كما حدّدها المعلمون والمعلمات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى تلاميذ وتلميذات البدو والرحل هي مشكلات: النسيان، قلة اهتمام التلميذ بالمذاكرة وأداء الواجبات، ضعف مستوى التحصيل الدراسي، إهمال المظهر الخارجي، الحركة الزائدة أثناء الدرس، الكذب، الشرود الذهني، الخمول والكسل، ووشاية التلميذ بزملائه **(جودت أحمد سعادة وآخرون،2002: 558)** .

10- دراسة الخليفي سبيكة يوسف (1994): بعنوان **"المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر"؛** هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية التي توجد لدى تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية في دولة قطر، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (462) تلميذ وتلميذة من الصفوف الثالث، الرابع، الخامس والسادس .

أشارت النتائج إلى أنّ جميع المشكلات السلوكية هي نادرة الحدوث باستثناء أربع مشكلات تتمثل في: الكذب، عدم الإهتمام بالنظافة الشخصية، إهمال الواجبات المدرسية، والغيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث، ومن المتفوقين والمتأخرين دراسيا، ووجود فروق دالة إحصائيا بين تلميذات الصف الثالث الإبتدائي وبين تلاميذ الصفين الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي **(جودت أحمد سعادة وآخرون،2002: 558)** .

11- دراسة الجاني صالح (1997) : بعنوان **"المشكلات السلوكية التي يمارسها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات"؛** هدفت إلى التعرّف على المشكلات السلوكية التي يمارسها تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالأردن وعلاقتها بمتغيرات الإلتحاق بالروضة، والجنس، والصف، وقد تألّفت عينة الدراسة من (405) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى الذين

يدرسون في المدارس الحكومية، حيث قام الباحث ببناء إستبانة من (61) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي:

- المشكلات السلوكية الإنفعالية. - المشكلات السلوكية الدراسية. – المشكلات السلوكية الإجتماعية .

توصّلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

درجة ممارسة المشكلات السلوكية كانت منخفضة لدى التلاميذ، وعدم وجود أثر ذا دلالة إحصائية في ممارسة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ يعزى إلى متغير الإلتحاق بالروضة وإلى متغير الصف الدراسي، وأظهرت أيضا وجود أثر ذا دلالة إحصائية في ممارسة المشكلات السلوكية تعزى لمتغير جنس التلميذ، حيث كان الذكور أكثر ممارسة للمشكلات السلوكية من الإناث **(كمال يونس مخامرة،2012: 139).**

12- دراسة عويدات عبد الله وحمدي نزيه (1998): بعنوان **"المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها"؛** هدفها معرفة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن، تألّفت عينة الدراسة من (1907) من التلاميذ، حيث قام الباحثان بتحديد المشكلات السلوكية وذلك باستخدام أربع إستبيانات تقيس: الإنحرافات السلوكية، المخالفات السلوكية، عدم الإنتظام في الدوام الصباحي، والإجراءات التأديبية المتّخذة في حق التلميذ، وتم أيضا جمع معلومات من التلميذ عن الأسرة والوالدين ونمط التنشئة الأسرية، وجمعت معلومات عن تحصيل التلميذ من السجلات الرسمية.

وقد أظهرت الدراسة :

- أن أكثر المشكلات السلوكية تكرارا هي: الشجار، ضرب التلاميذ، الغش، والتأخّر عن الدوام الصباحي.

- هناك علاقة موجبة بين المشكلات السلوكية وعدد ساعات مشاهدة التلفزيون والإنحرافات السلوكية للأصدقاء.

-هناك علاقة سالبة بين المشكلات السلوكية واهتمام الوالدين بتحصيل التلميذ وتعاملهما معه بتقبّل وديمقراطية، وبين المشكلات السلوكية والتحصيل**(عبدالله عويدات وآخرون،1998: 298).**

13- دراسة منى الحديدي وهيام الزبيدي (1998): بعنوان **"السلوك المدرسي الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة"**، وقد شملت عيّنة الدراسة (300) تلميذ من ذوي الإحتياجات الخاصة، و(421) تلميذ من العاديين، حيث استخدمت صورة مطوّرة معرّبة من مقياس السلوك المدرسي الإجتماعي لـ (ميريل 1993)، حيث يتألّف المقياس من جزأين، الأول يقيس الكفاية الإجتماعية ويتألّف من ثلاثة أبعاد للمهارات الشخصية، ومهارات ضبط الذات، والمهارات الأكاديمية، والجزء الثاني يقيس السلوك اللاإجتماعي ويتألف من ثلاثة أبعاد هي سرعة الغضب، والسلوك اللاإجتماعي، العدوانية وكثرة الطلبات، والفوضى.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في الأبعاد الثلاثة لكل جزء من أجزاء المقياس لصالح التلاميذ العاديين .

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من ذوي الإحتياجات الخاصة لمصلحة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية في بعدي المهارات الشخصية والمهارات الأكاديمية .

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ من ذوي الإحتياجات الخاصة فيما يتعلّق بمقياس السلوك الإجتماعي، وذلك لمصلحة التلاميذ المتخلّفين عقليا في الأبعاد الثلاثة (سريع الغضب، والسلوك اللاإجتماعي، وكثرة الطلبات) **(مريم سمعان،2010 :791).**

14- دراسة خضر عاهدة أمين(1999): بعنوان **"المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الإبتدائية بدولة قطر"**، طبّقت على أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (4-6) سنوات في محافظة غزة لمعرفة المشكلات السلوكية .

وقد توصّلت الباحثة إلى:

- أن أكثر المشكلات شيوعا لدى أطفال الروضة تمثّلت في مشكلة الخوف، التوتّر، العناد، والتمرّد، ومشكلة الإعتماد الزائد على الآخرين، ومشكلة الغيرة .

- كما أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال عينة الدراسة **(جودت أحمد سعادة وآخرون ،2002 : 562)**.

15- دراسة السردية مها (2002) : بعنوان **"المشكلات السلوكية لدى أطفال دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلميهم"**، أجريت في المملكة الأردنية الهاشمية هدفت إلى التعرّف على مستوى ممارسة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلميهم، شملت عينة الدراسة (60) طفلا وطفلة في ثلاث دور للرعاية الإجتماعية، طبّقت عليها إستبانة مكونة من(52) فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد هي: المشكلات السلوكية المدرسية – المشكلات السلوكية النفسية – المشكلات السلوكية الإجتماعية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- أن معظم المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الأطفال في دور الرعاية هي المشكلات النفسية ثم الإجتماعية وأخيرا المدرسية.

- كما توصّل الباحث إلى وجود فروق لصالح الذكور في مدى إنتشار المشكلات السلوكية **(كمال يوسف بلان ،2011 : 190).**

16- دراسة وزارة المعارف السعودية (2004): هدفت الدراسة إلى مسح المشكلات السلوكية لتلاميذ المراحل التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية بمحافظات جدة، والمدينة المنورة، وعسير، والرياض، والشرقية، وشملت عيّنة الدراسة (180300) تلميذ يمثلون (500) مدرسة، وأوضحت الدراسة ما يلى:

- أن مشكلات الغياب، وقصّات الشعر، والتأخّر الدراسي، والتأخّر الصباحي، والكتابة على الجدران، والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أقلّ شيوعا من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.

- أن مشكلتي إهمال الواجبات المدرسية، والكذب أكثر شيوعا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من تلاميذ المرحبة الثانوية **(نظمي أبو مصطفى ، 2006 :406).**

17- دراسة حمد الله نجيب (2005): بعنوان **"المشكلات التي تواجه المعلم في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف"**، والتي هدفت إلى التعرّف على المشكلات التي تواجه المعلم في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة غوث

في الأردن من وجهة نظر معلم الصف، وبيان أثر المتغيرات: الجنس، العمر، المستوى التعليمي، الخبرة، الصف الذي يدرّسه المعلم .

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس التابعة لوكالة غوث الدولية في الأردن للعام الدراسي 2005/2004، تم اختيار عينة عشوائية قوامها (315) معلما ومعلمة، وقد تمّ تطوير إستبانة مكوّنة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول يضمّ معلومات شخصية، والجزء الثاني للتعرف على أسباب المشكلات ويتكوّن من (34) فقرة، والجزء الثالث التعرف على المشكلات السلوكية ويتكوّن من (10) فقرات.

وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كانت درجة مواجهة المشكلات عامة عند المعلمين منخفضة.

- أهم الأسباب التي تساهم في ظهور المشكلات السلوكية هي: عدد الصف الكبير، إنعكاس الظروف الإقتصادية والإجتماعية للتلاميذ على متابعتهم لعمله المدرسي، حجم الأسرة الكبير وانعكاسه السلبي على إمكانية رعاية الوالدين للأبناء، إهمال الأهل لأداء التلميذ، المشكلات العائلية التي يعاني منها التلميذ.

- إن أكثر المشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ كانت كالآتي: الكلام دون استئذان، التباطؤ في بدء العمل وإنهائه، إصدار أصوات غير لفظية، الإعتداء البدني، إنعدام الترتيب، الخروج من المقعد دون سبب، التأخّر، الإساءة اللفظية، عدم الطاعة .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على المشكلات السلوكية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق لمتغير الجنس على المشكلات العامة والأسباب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهّل العلمي، والصف، والخبرة للمشكلات العامة وأسباب المشكلات السلوكية **(كمال يونس مخامرة، 2012 :141).**

18- دراسة نظمي عودة أبو مصطفى (2006): بعنوان **"المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين – دراسة ميدانية على عينة من أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات"؛** تهدف إلى التعرف على الأهمية النسبية إلى كل من فقرات المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات كما يراها المعلمون والمعلمات، إستخدم الباحث إستبانة المشكلات السلوكية على عينة مكونة من (160) طفلا وطفلة من أطفال

الأمهات العاملات وغير العاملات، منهم (36) من أطفال الأمهات العاملات، و(124) من أطفال الأمهات غير العاملات.

أظهرت النتائج أنّ:

- أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى أطفال موضوع الدراسة هي على التوالي: يجرى داخل القسم، يتشتّت إنتباهه بسهولة، يتكلّم بزيادة مفرطة، يهمل الواجبات المدرسية، يصعب عليه إتمام الواجبات المدرسية، يقلق راحة زملائه، يصعب عليه إنهاء العمل الذي يبدأه.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجالات المشكلات السلوكية الشائعة كما يراها المعلمون والمعلمات لصالح الذكور.

- توجد فروق معنوية في مجالات المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات لصالح أطفال الأمهات غير العاملات**(نظمي عودة أبو مصطفى،2006:399) .**

19- دراسة مصطفى نوري القمش(2006) : بعنوان **"المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال المعوقين عقليا داخل المنزل من وجهة نظر الوالدين وعلاقتها ببعض المتغيرات"،** حاولت هذه الدراسة التعرّف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال المعوّقين عقليا، وتحديد طبيعة العلاقة بين هذه المشكلات وكل من متغيرات عمر الطفل، درجة إعاقته، وجنسه وقد تكون مجتمع الدراسة من (240) أب وأم المعوقين المختارين بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث طبّق عليهم قائمة تقدير المشكلات السلوكية، وقد توصّلت النتائج إلى ما يلي:

- أنّ أكثر المشكلات السلوكية شيوعا مرتّبة ترتيبا تنازليا بدءا بأكثرها حدوثا هي: مشكلة الحركة الزائدة، الإنسحاب الإجتماعي، السلوك النمطي، العدوان، وإيذاء الذات.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية للأطفال المعوقين عقليا تعزى لمتغير العمر.

- وجود علاقة قوية جدا بين كل من المشكلات السلوكية ودرجة الإعاقة العقلية.

- عدم وجود علاقة بين المشكلات السلوكية وجنس الطفل**(نظمي أبو مصطفى،2006:398) .**

20- دراسة سخيطة أحمد عزام (2007): بعنوان **"المشكلات النفسية والإضطرابات السلوكية السائدة في مؤسسات الإيواء وسبل الوقاية من الإساءة والإنحراف عند الأيتام"،** أجريت الدراسة بجمهورية مصر العربية هدفت إلى التعرف على المشكلات النفسية والسلوكية

التي يعانيها الأطفال فاقدي الرعاية الوالدية والمودعين في مؤسسات الإيواء، وقد تكونت عينة الدراسة من (170) طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم من 7 إلى 18 سنة أستخدم فيها دراسة الحالة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ أكبر نسبة من فاقدي الرعاية الوالدية تعاني إضطرابات سلوكية تليها الإضطرابات الإنفعالية ثم الإضطرابات الجنسية**(كمال يوسف بلان،2011: 192).**

21- دراسة محمد مصطفى شحدة أبو رزق (2011): بعنوان **"السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالإنتباه وبعض المتغيرات"؛** هدفت إلى التعرف على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية وأعراض ضعف الإنتباه لديهم من وجهة نظر معلميهم وعلاقتها بمتغيرات: الجنس، ترتيب التلميذ بين إخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، تعليم الأم، عمل الأب، عمل الأم، والمستوى الإقتصادي للأسرة. كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم، وأعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ .

تكوّنت عيّنة الدراسة من (127) تلميذ منهم (99) تلميذ و(28) تلميذة، حيث تمّ إستخدام العديد من أدوات الدراسة منها مقياس العوامل الشخصية الكبرى **لجولد** ، وتعريب السيد محمد أبو هاشم، وكذلك إستبيان ضعف الإنتباه للتلميذ من إعداد الدكتور هشام غراب، كما استخدم بطاقة ملاحظة للتعرف على أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ.

وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لكل من متغير الجنس، ترتيب التلميذ بين إخوته، تعليم الأب، عمل الأب، والمستوى الإقتصادي للأسرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب التلميذ بين إخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأب، عمل الأم، والمستوى الإقتصادي للأسرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب التلميذ بين إخوته، تعليم الأب، عمل الأب.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لكل من تعليم الأم وعمل الأم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، عمل الأم، والمستوى الإقتصادي للأسرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر المعلم وأعراض ضعف الإنتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم **(محمد مصطفى شحدة أبو رزق،2011 :1).**

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة كابلن Caplan (1977): بعنوان **"الجنس والعمر والسلوك والمادة الدراسية كعوامل محدّدة لتحديد المشاكل التعليميةٌ"**، هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين جنس، وعمر، وسلوك الطفل، وبين اهتمام البالغين بمشكلته التعليمية، وقد تكوّنت العينة من (280) تلميذ وتلميذة، طبّق عليهم إستبيان يتضمّن عددا من الحالات المختلفة الجنس (الذكور والإناث)، والعمر(6 و 8سنوت)، والسلوك (الإنسحابي والإندفاعي الحركي)، والمشكلة التعليمية (صعوبات قراءة ورياضيات).

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن السلوك الإنسحابي أكثر من الإندفاعي الحركي.
- تعرّض الذكور بالمشكلات السلوكية أكثر من الإناث.
- أن صعوبة القراءة أكثر من صعوبة الرياضيات، وطفل الثاني سنوات أكثر من طفل الست سنوات من حيث المشكلات السلوكية **(نادية جميل عبدالله،1999 : 74).**

2- دراسة جاتون وآخرون Gayton ,et ,al (1982): بعنوان **"المشكلات السلوكية لأطفال ماقبل المدرسة"؛** هدفت إلى التعرّف على المشكلات السلوكية لأطفال ما قبل المدرسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (204) طفل من الجنسين تراوحت أعمارهم مابين (3-6) سنوات، وقد استخدم الباحث قائمة المشكلات السلوكية، ونظام التقدير للنشاط الزائد والسلوك الإنسحابي، ومن خلال نتائج التحليل العاملي ظهر:

- أنّ هناك أربعة أبعاد رئيسية للمشكلات السلوكية لدى أفراد العينة وهي: إضطرابات سلوكية، إضطرابات شخصية، عدم النضج، وانحراف إجتماعي.
- كما تبين أن السلوك المضطرب والإنحرافات الإجتماعية ترتبطان بدرجة عالية مع بعد النشاط الزائد **(أمجد عزات عبد المجيد جمعة ،2005 : 117).**

3- دراسة بليشمان إلان Blechman Elaine ورفاقه (1985): بعنوان **"Chidhood competence and behavioral problems"**، دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية وعلاقتها بالكفاءة الإجتماعية والأكاديمية في مرحلة الطفولة من الصف الثاني إلى الصف السادس الأساسي، وطبّقت في الدراسة مقاييس عديدة لقياس الإنجاز الأكاديمي والكفاءة الإجتماعية والسعادة والطموح المهني على (608) تلميذا وتلميذة، وقد نسب المعلمون كثيرا من المشكلات السلوكية للمجموعات ذات المهارة الإجتماعية أكثر مما نسبوه لبقية المجموعات ذات المهارات الأكاديمية التي أحرزت لنفسها معدّلات جيدة في الكفاءة المعرفية، وكان معدّلها متوسطا بالنسبة لمعايير المشكلات النفسية والسلوكية المتعلّقة بالشخصية**(جودت أحمد سعادة وآخرون،2002 : 556).**

4- دراسة إيبستين Epstein(1985): حيث جمعت تقريرا من (77) معلما للتربية الخاصة عن عيّنة قوامها (727) طفلا لديهم مشكلات سلوكية (157 إناث، 569 ذكور) تتراوح أعمارهم بين (6-18) سنة بهدف دراسة الخصائص العامة لمثل هؤلاء الأطفال،

وقد أثبتت النتائج:

- وجود عامل عام هو العدوان وسوء السمعة، كما وجد وبثبات في كل المجموعات عامل سوء التوافق الإجتماعي (عدم التكيف مع الرفاق، العدوانية، الجناح) كما وجدت عوامل أخرى مثل ضعف الإنتباه والقلق **(محمد السيد عبد الرحمن ،1998 :21).**

5- دراسة Ashenbach (1991): بعنوان **" National survey of problems and competencies among four to sixteen year"**، هدفت إلى مسح المشكلات والقدرات لدى الأطفال ضمن الفئة العمرية (4-16) سنة، وتكوّنت عينة الدراسة من (2600) طفل وطفلة، وقد أستخدم الباحث أداتين هما: نموذج تقرير المعلم (TRE) الذي يستخدم مع الأطفال من عمر (6-18) سنة، ونموذج القائم برعاية الطفل (C-TRF) الذي يستخدم مع الأطفال دون (6سنوات). وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال هي عدم القدرة على الإنتباه ومعاناة القلق والإنحراف السلوكي، وأنّ الذكور أكثر معاناة من الإناث في المشكلات السلوكية **(كمال يوسف بلان ،2011 :193).**

6- دراسة كريك وجورتباتر Crick & Jortpetpr (1995): بعنوان **"Relation aggression gender and social psychological adjustment"**؛ هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق النفسي الإجتماعي والسلوك العدواني، تألّفت عينة الدراسة من (491) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي إلى الصف السادس الإبتدائي، وقد أوضحت النتائج أنّ مستوى العدوانية كان مرتفعا لدى الإناث مقارنة مع الذكور، كما أوضحت النتائج أنّ مستوى العدوانية يرتفع لدى التلاميذ مع تقدّم أعمارهم **(عفراء إبراهيم خليل العبيدي ، 2011 :145).**

7- دراسة هارون وأهانلون Haroun and Ohanlon(1997): بعنوان **"Teachers Perceptions of Discipline Problems in Jordanian Secondaryschool Jordan"**؛ والتي هدفت إلى التعرف على ملاحظات المعلمين حول الأنماط السلوكية المتكرّرة التي تحدث في غرفة الصف، وفحص الأسباب المرتبطة بها كما يعيها المعلمون في

غرب عمان، تألّفت عينة الدراسة من جميع المعلمين والبالغ عددهم (28) معلما، وقد إستخدم الباحثان أسلوب المقابلة .

توصلت الدراسة إلى أنّ أنماط السلوك المعطّل كما حدّدها المعلمون جاءت على الترتيب التالي: التحدّث دون إستئذان، عدم الإنتباه، تدني الدافعية، الخروج من المقعد، المزاح غير الملائم، الإزعاج غير اللفظي، طلب مغادرة الصف، والإستهزاء على الآخرين.

كما اقترح المعلمون أنّ هذه الأسباب تتعلق بالحمل المعرفي الزائد، إعطاء الفرص القليلة للتحدث في الحصة، إعطاء التلاميذ فرص قليلة للتحدث فيما بينهم، شعورهم بالملل من بعض المواضيع، عدم مراعاة طرق التدريس المتّبعة لحاجات التلاميذ الفردية، وعدم تشجيع الآباء لتحصيلهم الدراسي **(كمال يونس مخامرة ،2012: 142).**

8- دراسة زهاو (Zhou Huanhan،1997): بعنوان "Behavioral prpblems of preschool children in urban china"؛ التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير خصائص الطفل مثل العمر، الجنس والعوامل المتعلقة بالعائلة مثل الترتيب الولادي، الوظيفة والمستوى التعليمي للوالدين على انتشار المشكلات السلوكية وتكرارها، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (877) طفلا تتراوح أعمارهم من (3-8) سنوات .

توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من ناحية متغير العمر، حيث أظهر الأطفال الذين تقّل أعمارهم عن خمس سنوات مشكلات تتعلق بالنشاط الزائد، وأخرى تتعلق بضعف الإنتباه، ومشكلات تتعلق بالقلق، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالجنس، فالأطفال الذكور يواجهون مشكلات تتعلق بالنشاط الزائد وقلّة الإنتباه والنسيان من الأطفال الإناث، أمّا من حيث متغيرات الترتيب الولادي والوظيفة والمستوى التعليمي للوالدين فلم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية **(جودت أحمد سعادة وآخرون ،2002 :ص561).**

9- دراسة جلبرت اليسيا (alicia Gilbert،1999): بعنوان"Behavioral problems" of children involved in custody ligislation ; The buffer effect associated with having siblings"؛ التي حاولت فحص طبيعة المشكلات السلوكية للأطفال ومدى تكرارها ضمن مطالبات القضاء في رعاية الأحداث الأمريكية، وقد تمّ تقسيم الأطفال ضمن مجموعات، وذلك بناء على متغيّر الجنس، وفيما إذا كان للطفل أشقاء أم لا وقت إجراء

الدراسة، كما تمّ أيضا تحليل المجموعات التي قامت بتقديم البيانات والمعلومات الخاصة بالأطفال.

تبين من خلال النتائج:

- أنّ الأمهات قد قمن بتقديم معلومات أكثر عن المشكلات السلوكية للأطفال عن الآباء والمعلمين، كما توصلت الدراسة إلى أنّ البنات أقل إيجادا للمشكلات السلوكية من الأولاد.

- وأوضحت النتائج أيضا بأنّ الأمهات يؤكدن بأنّ الأطفال الذكور الذين لهم أشقاء قد أظهروا مشكلات سلوكية أقلّ من أقرانهم الذين ليس لديهم أشقاء **(جودت أحمد سعادة وآخرون ،2002 :ص563)**.

10- دراسة أويا ميشال (Oya Michele،2000): بعنوان **ad " Violence exposure behavioral problems among children and adolescents in clinical population "**، التي اهتمّت بتقصي العلاقة بين ظهور العنف والمشكلات السلوكية بين (270) تلميذ وتلميذة من ذوي الدخل المحدود في مناطق الضواحي ممن يتردّدون على العيادات النفسية وممن تتراوح أعمارهم مابين (4-18) سنة، ومن أصول عرقية مختلفة: بيضاء و سوداء، وأصول أمريكية لاتينية، وقد تمّ قياس مظاهر العنف عن طريق تعبئة نموذج تقارير الآباء وقائمة التدقيق الخاصة بسلوك الأطفال .

أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية بين الأعمار والأصول العرقية والخبرات الكلية للأطفال في مجال العنف ومستوياته، ولم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية سواء بمستوى الجنس أو مجاله في متغيّر الجنس، وبعد التخلّص من أثر العمر والجنس والأصول العرقية تبين وجود إرتباط ذي دلالة إحصائية مع قائمة التدقيق الخاصة بالعنف بصورة عامة وبكل من المشكلات السلوكية الظاهرية والباطنية على وجه الخصوص**(جودت أحمد سعادة وآخرون ،2002 :ص564)**.

ثانيا: دراسات سابقة حول صعوبات التعلم :

الدراسات العربية:

1- دراسة أسامة أحمد(1976): تناولت الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الدافع للإنجاز، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (76) تلميذ وتلميذة.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث وجد أنّ ذوو صعوبات التعلم أقل دافعية **(غسان الصالح، 2003 :23).**

2- دراسة فتحي مصطفى الزيات (1989): بعنوان **"دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية"**، إستهدفت الدراسة تناول بعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ عدد العينة (344) من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، طبّق عليهم الأدوات التالية:

- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (من إعداد الباحث).
- إختبار مفهوم الذات (ترجمة وتقنين الباحث).
- إختبار الشخصية للأطفال (إعداد عطية هنا) .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أنّ أنماط صعوبات التعلم الشائعة لدى أفراد العينة هي:

- صعوبات الإنتباه والفهم والذاكرة بنسبة (22.7%).
- صعوبات القراءة والكتابة والتهجي بنسبة (20.6%).
- صعوبات الإنجاز والدافعية بنسبة (19.6%).
- صعوبات الإنفعالية العامة بنسبة (14.3%).

2- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في أبعاد مفهوم الذات التالية: بعد المدرسة، بعد الأسرة، البعد العام، الدرجة الكلية.

3- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في أبعاد التوافق الشخصي: إحساس الطفل بقيمته، شعور الطفل بالإنتماء، وفي أبعاد التوافق الإجتماعي:

التحرّر من الميول المضادة للمجتمع، العلاقات في الأسرة، العلاقات في المدرسة، الدرجة الكلية لكل من التوافق الشخصي والتوافق الإجتماعي **(فتحي مصطفى الزيات، 1989:446).**

3- دراسة تيسير كوافحة (1990) : بعنوان **"صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية بالأردن مع إقتراح خطة شاملة لعلاجهاٌ"**، هدفت الدراسة إلى التعرّف على حجم مشكلة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة إربد الأردنية، واقتراح خطّة شاملة لعلاجها، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (960) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم مابين (6-14) سنة، حيث استخدم الباحث:

- إستمارة مبدئية للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إختبار **مايكل بست** (1981) لتشخيص صعوبات التعلم والمقنّن على البيئة الأردنية من طرف ياسر سالم (1985).
- إختبارمصفوفات **ريفن** المتتابعة للذكاء المعرّب والمقنّن على البيئة الأردنية.

واستخلص الباحث النتائج التالية :

- أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من عينة الدراسة هي (8.1%).
- بلغت نسبة صعوبات التعلم لدى الذكور (9.20%)، في حين بلغت لدى الإناث (6.88%) **(سالم بن عايض سعد القرني،2008 :35).**

4- دراسة ميليكيان Melekian (1990): بعنوان **"صفات أسر لأطفال لديهم صعوبات في القراءةٌ"**، وتهدف الدراسة إلى فهم العلاقة بين صعوبة القراءة لدى الأطفال والمشكلات السلوكية، والبيئة العائلية المحيطة بهم، ومعرفة ما إذا كان المستوى الإجتماعي والإقتصادي والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى العلاقة الزوجية بينهما، والعمر الزمني لهما، وعدد الإخوة له تأثير عل الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

واشتملت عيّنة الدراسة على (249) تلميذا لديهم صعوبات القراءة، تتراوح أعمارهم ما بين (8-15) سنة، (85%) ذكور و(15%) إناث.

ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ شكل العلاقة الزوجية ليس من مسبّبات صعوبات القراءة.

- أنّ المستوى الإجتماعي والإقتصادي والمستوى التعليمي، والمستوى الوظيفي من العوامل المؤثرة على ذوي صعوبات تعلم القراءة **(نادية جميل عبد الله،1999 : 87).**

4- دراسة محمد البيلي (1991): بعنوان **"صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة"**، هدفت الدراسة إلى تحديد نسبة إنتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ الصف السادس بدولة الإمارات العربية المتحدة، ومعرفة بعض الخصائص المعرفية (القدرة اللفظية، والقدرة العددية، والتفكير المنطقي)، ومعرفة بعض الخصائص غير المعرفية (الدافعية والتكيف)، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (233) تلميذ وتلميذة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات:

1- المجموعة الأولى تشمل (82) تلميذ وتلميذة منخفضي التحصيل في اللغة العربية.

2- المجموعة الثانية تشمل (61) تلميذ وتلميذة منخفضي التحصيل في الرياضيات.

3- المجموعة الثالثة تشمل (52) تلميذ وتلميذة منخفضي التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.

4- المجموعة الرابعة تشمل (38) تلميذ وتلميذة عاديين (مجموعة المقارنة).

إستخدم الباحث كل من إختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات، ومقياس الذكاء الجمعي (من 9 إلى 12 سنة)، ومقياس الدافعية للإنجاز للسامراي والهيراني، واختبارات الشخصية للأطفال لعطية هنا.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النتائج التالية :

- بلغت نسبة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (13.79%) من أفراد مجتمع الدراسة .

- مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقّل من مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ الأسوياء أو العاديون.

- التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية والرياضيات يواجهون صعوبات تكيّفية في العلاقات الأسرية **(سالم بن عايض سعد القرني، 2008 :36).**

5- دراسة الزراد فيصل محمد خير(1992): بعنوان **"صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة – دراسة مسحية"**؛ هدفت إلى التعرّف

على التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم، مع تحديد الصعوبات النمائية، والصعوبات الأكاديمية (اللغة العربية والحساب)، ومعرفة الإختلاف من حيث المستوى الدراسي والجنس.

صمّم الباحث دليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم، واستفاد من كشوف درجات التلاميذ في اللغة العربية والحساب، والبطاقة المدرسية للتلميذ، والسجل الصحي، بالإضافة إلى اختبارين مصورين للذكاء، وذلك لغرض إتباع المنهج الوصفي على عيّنة قوامها (500) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس).

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- بلغ مجموع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (67) تلميذا وتلميذة بنسبة (13.7%).
- بلغت نسبة الإنتشار بين الذكور(15.64%)، فيما بلغت بين الإناث (11.28%).
-ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة بين أفراد العينة من حيث الأهمية هي: صعوبات الحساب، صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة، وصعوبات القراءة.
- ترتيب صعوبات التعلم النمائية بين أفراد العينة من حيث الأهمية هي: صعوبات اللغة والكلام، صعوبات إدراكية حسية، صعوبات الإنتباه والتركيز، صعوبات الذاكرة والإحتفاظ، صعوبات المعرفة والتفكير.
- لا توجد فروق بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها وفي المستويات الدراسية المختلفة داخل الجنس الواحد.
- توجد فروق بين تلميذات المستويات الدراسية المختلفة من حيث حجم الصعوبات الأكاديمية، وترتيبها حسب الأولوية.
- لا توجد فروق بين تلاميذ المستويات الدراسية المختلفة في ترتيب الصعوبات الأكاديمية من حيث الأهمية **(منال رشدي سعيد العكة ، 2004 :47)**.

6- دراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد(1992): بعنوان **"دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم"**، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة بعض متغيّرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، واشتملت هذه المتغيرات على: سعة الذاكرة، الدافعية للإنجاز، الأسلوب المعرفي (التروي/الإندفاع).

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى مجموعة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي اشتملت على (53) تلميذ وتلميذة للصف الثاني الإعدادي، أمّا مجموعة التلاميذ العاديين فقد اشتملت على (60) تلميذ وتلميذة، وتكوّنت أدوات الدراسة من:

- إختبار تشخيص صعوبات التعلم من إعداد الباحث .
- إختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح.
- إختبار بندرغشتلت البصري – الحركي .
- الأدوات الخاصة بقياس متغيرات الدراسة وهي: إختبار سعة تذكر الصور من إعداد الباحث .
- إختبار الدافع للإنجاز الخاص بالأطفال والراشدين من إعداد هيرمانز، تقنين وتعريب فاروق عبدالفتاح.
- إختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد حمدي الفرماوي.

ومن أهم النتائج التي توصّل إليها الباحث ما يلي:

- وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في سعة الذاكرة، لصالح التلاميذ العاديين.
- وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الدافع للإنجاز، لصالح التلاميذ العاديين.
- لا توجد فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الأسلوب المعرفي (التروي/الإندفاع) **(أيهم علي الفاعوري ،2010: 82).**

7- دراسة سعيد دبيس (1994): بعنوان **"دراسة المظاهر السلوكية المميّزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها بعض المتغيرات"؛** هدفت الدراسة إلى تحديد المظاهر السلوكية المميّزة لأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس، والصف الدراسي، وترتيب الطفل في الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين .

تضمّنت عيّنة الدراسة (139) تلميذ وتلميذة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، حيث استخدم الباحث مقياس الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ومقياس تقدير السلوك لمايكل بست.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الصفوف الدراسية الثلاثة في المظاهر السلوكية المميّزة لصعوبات التعلم .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكية لصعوبات التعلم النمائية بأبعادها الخمسة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أطفال الأسر الصغيرة والمتوسطة والكبيرة .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى عينة الدراسة باختلاف ترتيبهم في الأسرة.
- وجود فروق دالة إحصائيا في ثلاثة أبعاد من أبعاد المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وفق متغير المستوى التعليمي للأب وهي الإدراك السمعي، واللغة المنطوقة، والتوجه .
- وجود فروق جوهرية بين أطفال الأمهات المتعلمات وأطفال الأمهات غير المتعلمات في بعدي الإدراك السمعي واللغة المنطوقة **(سالم بن عايض سعد القرني، 2008 :38) .**

8- دراسة جيهان عيسى العمران (2002): بعنوان **"أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ البحرينيين بمرحلة التعليم الأساسي"**، حيث هدفت الدراسة إلى التعرّف على الفروق بين التلاميذ ذوي الأسلوب البصري والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم، وكذلك التعرف على أساليب التعلم في ضوء النوع والمرحلة الدراسية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم البصري والسمعي والحركي والتحصيل الدراسي لدى فئة العاديين وفئة ذوي صعوبات التعلم.

تكوّنت عينة الدراسة من (230) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بمدارس مملكة البحرين، واستخدم مقياس صعوبات التعلم الذي أعدّه كون وواجيسباك بولك (Coon,Waguespack, andPolk, 1994)، ومقياس أساليب التعلم البصري والسمعي والحركي من إعداد الباحثة.

وقد توصّلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق دالة في أساليب التعلم الثلاثة البصري والسمعي والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح مجموعة التلاميذ ذوي أسلوب التعلم الحركي.

2- وجود أثر دال للنوع وللتفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية بالنسبة لأسلوب التعلم السمعي.

3- وجود أثر دال يعزى للنوع بالنسبة لأسلوب التعلم الحركي.

4- وجود ارتباط إيجابي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم البصري، وارتباط سلبي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين وفئة ذوي صعوبات التعلم **(أيهم علي الفاعوري، 2010 :85) .**

9- دراسة غسان الصالح (2003): بعنوان **"الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم – دراسة ميدانية على عيّنة من طلبة مدارس مدينة دمشق"،** حيث قام بدراسة الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم، حيث استخدم مقياس اختبار عزو أسباب صعوبات التعلم على عيّنة قوامها (200) تلميذ وتلميذة من مدارس دمشق للصفين الثاني الإعدادي والثاني ثانوي.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج منها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتلاميذ الصف الثاني ثانوي عند مستوى دلالة 0.05 على بنود المقياس جميعها.

- وجود فروق بالنسبة إلى التخصص بين العينة الأولى والثانية .

- عدم وجود فروق ذات دلالة بالنسبة للجنس (ذكور وإناث) **(عبدالله المجيدل وآخرون، 2009 :163).**

10- دراسة السيد إبراهيم (2003): بعنوان **"مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقليا من تلاميذ الصف الثاني بدولة الكويت"،** هدفت إلى معرفة مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من التلاميذ بدولة الكويت، أجريت الدراسة على عينة من (1027) تلميذ وتلميذة، استخدم عليهم ثلاث أدوات هي: مصفوفات ريفن المتتابعة المعيارية، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات.

وقد كشفت نتائج الدراسة على ما يلي:

- أنّ نسبة (16%) من مجموع أفراد العينة المتفوقين عقليا منخفضو التحصيل، وأنّ نسبة (12.3%) لديهم صعوبات في الكتابة، وأن نسبة (18.5%) لديهم صعوبات في الرياضيات.

- أنّ نسبة (19.2%) من الذكور لديهم صعوبات تعلم القراءة مقابل (10.3%) لدى الإناث، وأنّ نسبة صعوبات الكتابة لدى الذكور(7.7%) مقابل (20.7%) لدى الإناث، في حين كانت نسبة الذكور (11.5%) مقابل (31%) لدى الإناث في صعوبات تعلم الرياضيات، هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية، لصالح التلاميذ الذكور **(علي حسن أسعد،2011 :13).**

11- دراسة المياح سلطان(2007): بعنوان **"الفروق في مفهوم الذات والسلوك الإجتماعي والإنفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية "**، هدفت إلى التعرّف على مدى دلالة الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم واختلافه باختلاف نمط الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، والتعرّف على اختلاف أنماط السلوك الإجتماعي والإنفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تم اختيار العينة قوامها (910) تلميذ طبّق عليهم اختبار المصفوفات المتتابعة، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومقياس مفهوم الذات، ثم مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي إضطراب السلوك الإجتماعي والإنفعالي.

وقد خلصت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات العام وأبعاده (مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي) لصالح التلاميذ العاديين.

- أكبر الفروق بين المجموعتين كان في بعد مفهوم الذات الأسري، بينما كان أقلّها في بعد مفهوم الذات نحو الأقران.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، والحساب) في مفهوم الذات وأبعاده المختلفة، وفي السلوك

الإجتماعي والإنفعالي العام وأبعاده الفرعية (النشاط الزائد، قصور المهارات الإجتماعية، الإندفاعية، العدوان، والإعتمادية).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدّة السلوك الإنسحابي بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.

- وجود إرتباط سالب دال إحصائيا بين أبعاد مفهوم الذات وأبعاد (مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات العام) وأبعاد السلوك الإجتماعي الإنفعالي (قصور المهارات الإجتماعية، الإندفاعية، والعدوان)، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد مفهوم الذات (مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسري، مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات العام)، وأبعاد السلوك الإجتماعي الإنفعالي الفرعية (النشاط الزائد، الإنسحاب، الإعتمادية) **(أيمن يحيى عبد الله وإبراهيم حمزة الشهاب، 2013 :243) .**

12- دراسة يحيى نصار (2012): بعنوان **"الدلالات التمييزية لبعض المتغيرات تبعا لقدرتها على اكتشاف مشكلة صعوبات التعلم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي"**، هدفت الدراسة إلى التعرّف على الدلالات التمييزية لمتغيرات (الدافعية للتعلم، مفهوم الذات الأكاديمي، التكيّف الإجتماعي) تبعا لقدرتها على اكتشاف مشكلة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وقد شملت عينة الدراسة (300) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي بالأردن، حيث كان (150) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، (150) من التلاميذ العاديين، كما أستخدم في البحث ثلاثة مقاييس هي: مقياس الدافعية للتعلم، مقياس التكيّف الإجتماعي، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

وقد أشارت الدراسة إلى وجود النتائج التالية:

1- وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الدافعية للتعلم ودرجة التكيّف الإجتماعي.

2- وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين الدافعية للتعلم ومفهوم الذات الأكاديمي .

3- وجود ارتباط دال إحصائيا بين التكيف الإجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي.

4- المقاييس الثلاثة قادرة على التمييز بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم، وكانت القدرة التمييزية لصالح الذكور أكثر من الإناث.

5- قدرة المقاييس الثلاثة على التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبعا لكل من متغيرات (الجنس، والترتيب الولادي، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم) **(يحيى نصار، 2012 :537).**

الدراسات الأجنبية :

1- دراسة ليكت (1985): بعنوان **"مقارنة التلميذ ذوي صعوبات التعلم بالتلاميذ العاديين"**، هدفها المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في العوامل التي يعزون بها فشلهم الدراسي، تكوّنت عينة الدراسة من (76) تلميذة وتلميذة، وقد توصّلت الدراسة إلى أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرون أنّ الأحداث الخارجية هي التي تتحكم في مصائرهم، كما أنّهم لا يستطيعون إنجاز الأعمال الصعبة أو الاستغراق فيها لمدة أطول، أو التركيز في عمل واحد حتى نهايته **(غسان الصالح، 2003 :24).**

2- دراسة مارجليت (1989): بعنوان **"التوافق الإجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"**؛ هدفت إلى معرفة التوافق الإجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وممن لديهم إضطرابات سلوكية مقارنة مع التلاميذ العاديين، حيث تكونت عينة الدراسة من (52) تلميذ وتلميذة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر انطواء من التلاميذ العاديين.
- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قدرا أكبر من الإعتماد.
- أظهر التلاميذ العاديون قدرا أكبر من الإستقلالية والمرونة في العلاقات الإجتماعية مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم **(غسان الصالح، 2003 :24).**

3- دراسة ماري (Mary , 1994): بعنوان**" Imroving Academic and Behavior Skills through self Management Procedures"**؛ هدفت إلى دراسة تطوير المهارات الأكاديمية والسلوكية من خلال إجراءات إدارة الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو ذوي الإضطرابات السلوكية، حيث تكونت العيّنة من تلميذين، الأول في الصف الرابع ذو صعوبات تعلم يجد صعوبة في الإنتباه، وعدم إنهاء واجباته المدرسية في الوقت المحدد، وعدم

الإندماج في الحديث مع أقرانه، أما الثاني فهو تلميذ في الصف العاشر ذو إضطرابات سلوكية ويعاني من تقلب المزاج، حيث تلقى التلميذين برنامجا تدريبيا.

وقد أشارت النتائج إلى أنّ تطوير مهارات الإدارة الذاتية يسهل عملية الدمج ويساند التدخل المبكر، حيث أنّها تحسن المهارات الأكاديمية وتخفض السلوكات المضطربة مثل الغضب **(أيمن يحيى عبد الله وإبراهيم حمزة الشهاب، 2013 :244) .**

4- دراسة ديبورا وسميث (Deborah & Smith1988): بعنوان **"Reducing the Disruptive behavior of junior high school students"**؛ هدفت إلى خفض السلوك الفوضوي بواسطة إجراءات إدارة الذات، تكوّنت العينة من (4) تلاميذ، (3) منهم ذوو إضطرابات سلوكية وتلميذ واحد ذي صعوبات تعلم كمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

بينت النتائج أن السلوك الفوضوي إنخفض عند تلاميذ غرفة المصادر بشكل ملحوظ بفعل إستراتيجية التنظيم الذاتي**(أيمن يحيى عبد الله وإبراهيم حمزة الشهاب، 2013 :245) .**

5- دراسة سفير ووالدرون (Saphire & Waldron,2005): هدفت الدراسة إلى التعرّف على الخصائص الإدراكية وخصائص الذاكرة لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، ودراسة قدراتهم في المجالات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات، وقد استخدم الباحث كل من اختبارات وكسلر للذكاء، الذاكرة، الإدراك البصري، الإدراك السمعي، إختبارات في القراءة، والتهجئة، والرياضيات، حيث طبّقها على مجموعة من التلاميذ قوامها (58) تلميذ وتلميذة، منهم(32) تلميذ من المتفوقين، و(26) تلميذ من المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق كبيرة بين المجموعتين في الذاكرة البصرية، في حين وجدت فروق في التمييز البصري، والتتابع البصري، والمهارات المكانية البصرية.
- يميل التلاميذ إلى سوء إدراك الفروق الدقيقة بين الحروف والأرقام، ولديهم مشكلات في تسلسل الحروف والأرقام على السطور.

- ضعف أداء التلاميذ في كل من: فهم المفاهيم الأساسية لنظام الأعداد في الدراسة، قدراتهم على التفكير والإستدلال على الأرقام، مهارتهم في التقديرات والحسابات التحريرية الأساسية **(وصال محمد جابر،2012 :198).**

ثالثا: دراسات سابقة حول صعوبات تعلم الرياضيات:

الدراسات العربية:

1- دراسة الشرقاوي أنور (1983): بعنوان **"صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالكويت"**، هدفت إلى التعرّف على العوامل المرتبطة بمجالات صعوبات التعلم في المدرسة الإبتدائية بالكويت من وجهة نظر المعلمين، وقد تألّفت عيّنة الدراسة من (886) معلما ومعلمة، وقد توصل الباحث إلى:

- صعوبات تعلم الرياضيات تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

-صعوبات تعلم الرياضيات هي صعوبات مرتبطة بالمنهاج الدراسي**(عبدالله المجيدل وآخرون ،2009 :159).**

2- دراسة قنديل عبد العزيز(1990): بعنوان **"دراسة تشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية"**؛ هدفها معرفة الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الإبتدائية في تعلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، ووضع مقترحات لمعالجة تلك الصعوبات، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (106) تلميذ من صفوف السادس الابتدائي، طبّق عليهم اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات، أداة تحليل محتوى الرياضيات، إجراء لقاءات مع بعض التلاميذ، وفحص كراسات الرياضيات لتلاميذ عينة البحث.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود مجموعة من الصعوبات تواجه التلاميذ في تعلم الرياضيات وهي :

1- عدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية، وخصوصا تمارين الكسور.

2- عدم القدرة على ترتيب كتابة خطوات حل التمارين، وخاصة التمارين اللفظية.

3-عدم القدرة عل قراءة التمارين اللفظية .

4- عدم القدرة على ترجمة العبارات اللفظية إلى مسائل رياضية .

5- عدم القدرة على استخدام الأدوات الهندسية استخداما جيدا.

وقد أرجع الباحث مصدر هذه الصعوبات إلى:

1- جمود طرق التدريس المستخدمة (طرقة المحاضرة هي السائدة).

2- إنعدام استخدام الوسائل التعليمية .

3- عدم استخدام الأدوات الهندسية من طرف المعلم، وعد التوخي الدقة في الرسم.

4- عدم وجود أمثلة محلولة في الكتاب المدرسي وخاصة الأمثلة اللفظية .

5- الحفظ الآلي لتعاريف المفاهيم دون فهمها، وعدم القدرة على تطبيقها في مواقف جديدة **(منال رشدي سعيد العكة، 2004 :46).**

3- دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992): بعنوان **"دراسة أبعاد المجال المعرفي والوجداني لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي"**، هدفت إلى تشخيص حالات صعوبات التعلم، ودراسة الخصائص المعرفية والوجدانية التي تميز ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، ومعرفة الاختلاف في نسبة إنتشار صعوبات التعلم (القراءة والكتابة والحساب) بين الجنسين، ومعرفة أسباب الصعوبة (عيوب عضوية في الجهاز العصبي المركزي، مشكلات صحية أو نفسية أو انفعالية...

تكوّنت عينة الدراسة الكلية من (914) تلميذ الصف الرابع، فيما تكوّنت العينة النهائية من (164) تلميذا وتلميذة، حيث طبّق عليهم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار القراءة الصامتة، واختبار قدرات الإدراك اللغوي، واختبار المهارات الرياضية، واختبار قدرات الإدراك السمعي، واختبار تحصيلي في الرياضيات، وقائمة ملاحظة السلوك، وبطارية إلينوي للقدرات النفس – لغوية، واختبار بندر غشتالت البصري الحركي وقد أسفرت النتائج عن ما يلي:

- عدم وجود فروق في نسبة إنتشار صعوبات تعلم الرياضيات بين الذكور والإناث .

- جاءت صعوبة الكتابة في المرتبة الأولى من حيث الإنتشار، حيث بلغت (18.8%)، تليها صعوبات تعلم القراءة بنسبة (16.5%)، ثم صعوبات تعلم الرياضيات في المرتبة الثالثة بنسبة (13.9%).

- يتميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالقابلية لتشتّت الإنتباه مع مقارنتهم بالتلاميذ العاديين، يتميزون أيضا بانخفاض الذات الأكاديمي والعام بمقارنتهم بالتلاميذ العاديين، يتميزون بالأسلوب المعرفي الإندفاعي .

- إستبعاد وجود التلف العصبي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للإشارة إلى وجود إضطراب وظيفي في النظام الصبي المركزي **(أيهم علي الفاعوري، 2010 :82).**

4- دراسة رضوان هويدة حنفي (1992): بعنوان **"برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي"**، هدفت الدراسة إلى التعرّف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة، والكتابة، والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي بجمهورية مصر العربية، وتحديد أهم العوامل المرتبطة بهذه الصعوبات، وتشخيصها، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي على عيّنة قوامها:

- (70) معلما من معلمي اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع الابتدائي.
- (30) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

حيث طبّق في الدراسة كل من إستبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، إختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء، إختبارات تحصيلية في القراءة، والكتابة، والرياضيات، برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- توجد عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات أهمها: الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والمنهاج المدرسي، وطبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ .

- توجد صعوبات تعلم شائعة بين التلاميذ في الرياضيات متمثلة في الكسور (الجمع، الطرح، الضرب، والقسمة)، كما توجد صعوبة في حل المسائل اللفظية على الكسور.

- توجد صعوبات تعلم شائعة في الموضوعات الهندسية منها: حل تمارين الهندسة **(منال رشدي سعيد العكة، 2004 :49)**.

5- دراسة عواد أحمد وعبد الله مسعد (1995): هدفها دراسة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية، وذلك على عينة قوامها (90) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم اختيارهم من عينة عشوائية قوامها (180) تلميذا وتلميذة .

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية لصالح التلاميذ العاديين .

2- يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قصورا في فهم المفاهيم الأساسية للمشكلة الرياضية، كما أنهم يتسرعون في الإجابة عن الأسئلة قبل فهمها.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية لصالح الإناث .

4- إتجاهات الإناث الإيجابية نحو الرياضيات أكثر من الذكور، كما أنهن أكثر قناعة بأهمية الرياضيات كمادة دراسية من الذكور**(منال رشدي سعيد العكة، 2004 :53)**.

6- دراسة عبد الرسول عبد الباقي عبد الله (1998): بعنوان **"صعوبات التعلم في مادة الرياضيات وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"**، حيث هدفت الدراسة إلى التعرّف على نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات بين تلاميذ المدارس والفرق في نسبة شيوعها بين التلاميذ والتلميذات، وتحديد العلاقة بين صعوبات تعلم الرياضيات والأساليب المعرفية: الإندفاع، التأمل، وجهة الضبط، الإعتماد والإستقلال عن المجال الإدراكي، والتعرّف على تأثير متغيري: فئة التلاميذ (عاديين – ذوي صعوبات التعلم)، والجنس (ذكور – إناث) والتفاعل بينهما على الأداء في الأساليب المعرفية الثلاثة.

تكونت عينة الدراسة من (380) تلميذا وتلميذة، قسّمت إلى مجموعتين، الأولى مجموعة ذوي صعوبات التعلم حيث بلغ عددهم (85) تلميذ وتلميذة، ومجموعة التلاميذ العاديين البالغ عددهم (295) تلميذ وتلميذة.

إشتملت أدوات الدراسة على اختبارات قياس الأساليب المعرفية، واختبارات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

1- توجد فروق بين نسبة إنتشار صعوبات تعلم الرياضيات بين التلاميذ والتلميذات لصالح التلاميذ.

2- توجد علاقات إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اختبار التشخيص ودرجاتهم في الأساليب المعرفية.

3-يوجد تأثير دال إحصائيا لفئة التلاميذ على الأداء في الأساليب الثلاثة، بينما لا يوجد تأثير لمتغير الجنس على الأداء في هذه الأساليب **(أيهم علي الفاعوري، 2010 :83).**

7- دراسة العنيزي يوسف وأمال رياض (2000): بعنوان **"صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الأولى من التعليم بدولة الكويت"**، هدفها التعرف إلى صعوبات تعلم الرياضيات في الصفوف الستة الإبتدائية، وذلك بإعداد إستبانة لاستطلاع رأي معلمي الرياضيات حول صعوبات تعلم الرياضيات، والإطلاع على كشوف درجات التلاميذ في مادة الرياضيات، على عيّنة قوامها (250) تلميذا وتلميذة و(500) معلم ومعلمة القائمين على تدريس مادة الرياضيات.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على النتائج التالية:

1- وجود صعوبة في موضوع الأعداد الطبيعية والعمليات عليها بالنسبة لجميع الصفوف.

2- عدم الاهتمام بالحساب الذهني عند التلاميذ منذ الصف الأول .

3- وجود صعوبة في تعلم موضوع الكسور، والعمليات عليها بالصفوف الثلاثة الأولى.

4- وجود صعوبة في تعلم موضوع الهندسة، والقياس بالصفوف الخمسة الأولى.

5- وجود صعوبة في تعلم موضوع التقريب، والتقدير التقريبي، وخاصة تقدير الطول **(منال رشدي سعيد العكة، 2004 :54).**

8- دراسة عبد الله أحمد (2002): بعنوان **"صعوبات تعلم حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي – دراسة تشخيصية –"**؛ هدفت إلى تشخيص صعوبات تعلم حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بجمهورية مصر العربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (206)تلميذ وتلميذة، حيث طبقت عليها أدوات الدراسة، وقد توصل إلى:

- هناك مجموعة من المشكلات في تعلم حل المشكلات.

- عدم وجود أي فروق بين البنين والبنات في نوعية الصعوبات المحدّدة **(خالد فايز عبد القادر،2013 :13).**

9- دراسة عسيري خالد(2003): بعنوان **"أثر أسلوب الصياغة اللفظية للمسائل والمشكلات الرياضية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية"**، هدفت إلى التعرّف على أثر ثلاثة أساليب للصياغة اللفظية للمسائل الرياضية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي في السعودية، وقد طّبقت الدراسة على عينة من (377) تلميذا، حيث قسّم الباحث العينة إلى ثلاث مجموعات (ضابطة، تجريبية أولى، تجريبية ثانية) باستخدام أداة الدراسة تمثلت في اختبار تحصيلي للمسائل اللفظية على العمليات الحسابية، وقد بيّنت نتائج الدراسة ما يلي:

- تدني مستوى درجات التلاميذ في حل المسائل اللفظية .

- عدم وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعات الثلاث **(خالد فايز عبد القادر،2013 :13).**

11- دراسة أبو هدروس (2004): بعنوان **"الحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي"**؛ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الحاجات النفسية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات من الصف السادس الأساسي والتعرف على تأثير بعض المتغيرات على مدى إشباع هذه الحاجات لدى أفراد العيّنة مثل الجنس، وعمل الأب، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، وعدد أفراد الأسرة وترتيب التلميذ بين إخوته، وقد قسّمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، الأولى عينة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم المكونة من (106) تلميذ وتلميذة منها (40) تلميذ و(66) تلميذة، أما المجموعة الثانية فكانت من التلاميذ العاديين وتألّفت العينة من (126) تلميذ وتلميذة منها (87) تلميذ و(39) تلميذة . وقد استخدمت الباحثة:

- إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح .

- قائمة خصائص التلاميذ دوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثة.

- قائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات ذوي صعوبات التعلم من إعداد مصطفى كامل .

- قائمة الحاجات النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثة.

وقد توصّلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- الحاجة للإهتمام الوالدي تأتي في المرتبة الأولى من الحاجات النفسية لدى المجموعتين، يليها تقدير الذات ثم الإستقلال والتقبّل الإجتماعي والإنتماء بالنسبة للتلاميذ العاديين، بينما تأتي الحاجة للإنتماء في المرتبة الثانية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تليها الحاجة إلى التقدير الذاتي فالطمأنينة ثم الإستقلال .

- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الجنس على مستوى الحاجات النفسية لدى المجموعتين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إشباع الحاجة إلى كل من الإنتماء والحاجة إلى الطمأنينة والحاجة إلى التقبل الاجتماعي وذلك لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الحاجة إلى كل من الإهتمام الوالدي والتقدير الذاتي والحاجة إلى الإستقلال والحرية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين من أبناء العمال في الحاجة إلى التقبل الإجتماعي لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أبناء العمال.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين من أمهات تعليمهن أساسي ودرجات تلاميذ عاديين تعليمهن ثانوي في الحاجة إلى الإستقلال، وكانت الفروق لصالح التلاميذ العاديين من أمهات تعليمهن أساسي، بينما لا توجد هذه الفروق بين المجموعتين نفسها في كل من الحاجة إلى الإنتماء والطمأنينة والتقبل الإجتماعي **(محمد مصطفى شحدة أبو رزق، 2011 :72) .**

12- دراسة رومية (2004): بعنوان **"فاعلية برنامج يعتمد تكنولوجيا الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة شمال غزة".**

ولتحقيق هدف الدراسة إستخدم الباحث المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (360) تلميذ وتلميذة ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- إن مستوى تحصيل التلاميذ للاختبار التحصيلي /التشخيصي متدن قبل تطبيق البرنامج.

- إن جميع فقرات الإختبار لوحدتي الضرب والقسمة تشكل صعوبة .

- يتّضح من خلال استبيان المعلمين أنّ جميع مجالات الإستبانة هي فعلا أسباب حقيقية للصعوبة وهذه المجالات مرتّبة ترتيبا تنازليا: المادة، المعلم، التلميذ، الكتاب المدرسي **(محمد مصطفى شحدة أبو رزق، 2011 :74) .**

13- دراسة نواف الظفيري (2005): من خلال الدراسة قام الباحث بدراسة الفروق بين تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والتلاميذ العاديين في أداء الذاكرة القصيرة المدى، وقد بلغت عينة الدراسة (52) تلميذ وتلميذة من الصف الخامس الإبتدائي، طبّق عليهم مجموعة من الأدوات تمثّلت في اختبار الذكاء غير اللغوي، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية، واختبار تحصيلي، ومقياس الذاكرة القصيرة المدى.

توصل الباحث إلى عدد من النتائج منها :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح التلاميذ العاديين.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس بين الذكور والإناث **(عبدالله المجيدل وآخرون ، 2009 :163).**

14- دراسة نواف ملعب الظفيري (2005): بعنوان **"الحاجات النفسية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بتقدير الذات"**، من خلال الدراسة حاول الباحث التعرف على الحاجات النفسية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بدولة الكويت الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات، وعلاقة هذه الحاجات بسلوك تقدير الذات لديهم، وذلك مقارنة بنظرائهم من التلاميذ العاديين.

وقد بلغت عينة الدراسة (308) تلميذا وتلميذة من تلاميذ مدارس الكويت، والذين طبّقت عليهم الأدوات التالية: إختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، واختبار تحصيلي في الرياضيات، وقائمة مقاييس الحاجات النفسية الأساسية، ومقياس تقدير الذات.

وكانت نتائج البحث كالتالي :

1- وجود فروق لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقابل العاديين في الحاجات النفسية.

2- وجود فروق لصالح التلاميذ العاديين مقابل ذوي صعوبات التعلم في تقدير الذات.

3- وجود اختلاف في نسق الحاجات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات **(أيهم علي الفاعوري، 2010 :87)** .

15- دراسة عبد الرسول عبد الباقي (2005): بعنوان **"تصميم وتجريب برنامج للتعلم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات"،** هدفت هذه الدراسة لتصميم برنامج للتعلم العلاجي مبني على النموذج المعرفي- ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لتلاميذ الصف الثاني إعدادي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، تكوّنت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات، تم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية قوامها (30) تلميذ وتلميذة، والأخرى ضابطة قوامها (30) تلميذ وتلميذة مع تساوي عينتي الذكور والإناث في كل مجموعة، بالإضافة إلى عيّنة من التلاميذ العاديين وقوامها (60) تلميذ وتلميذة، حتى يمكن الكشف عن الفروق بينهم وبين عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بحل المشكلات الرياضية، طبّق عليهم الباحث برنامج للتعلم العلاجي مبني على النموذج المعرفي ـ ما وراء المعرفي لحل المشكلات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من إعداد الباحث، وجاءت نتائج دراسته كالآتي:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، والتلاميذ العاديين على جميع أبعاد إستبيان المتغيرات المعرفية (معرفة واستخدام وضبط العمليات المعرفية: القراءة، إعادة الصياغة، التصور، فرض الفروض، التقدير، الحساب، المراجعة، الدرجة الكلية للمتغيرات المعرفية) المرتبطة بحل المشكلات الرياضية والدرجة الكلية للإستبيان لصالح التلاميذ العاديين.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق بعد التدخل العلاجي للإختبار التحصيلي في الرياضيات بمجالاته الثلاث والدرجة الكلية له، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج في تحسين مستوى التحصيل لديهم في حين لا توجد فروق بين الجنسين **(عبد الرسول عبد الباقي، 2005).**

16- دراسة سودان حمد المخلص الزعبي (2008): بعنوان **"مدى تباين إنتشار صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالكويت"** ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة إنتشار صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية واختلافها باختلاف المناطق التعليمية، والصفوف الدراسية والجنس، وقد تمّ تطبيق هذه الدراسة على عيّنة قوامها (1161) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفين الثالث والخامس الإبتدائي، وذلك باستخدام الأدوات التالية: إختبار الذكاء غي اللغوي من إعداد كمال مرسي، واختبار تحصيلي في مادة الرياضيات للصفين الثالث والخامس الإبتدائي من إعداد الباحث، ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات تعلم الرياضيات من إعداد فتحي الزيات .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- بلغت نسبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (13.4 %) من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسب انتشار صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية لدى الذكور والإناث، حيث بلغت نسبة إنتشار ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (13.3%) لدى الذكور، وبلغت النسبة (13.6%) لدى الإناث، وقد فسّر هذه النتيجة بأنّ نسبة صعوبة تعلم الرياضيات لا تختلف باختلاف الجنس وذلك لعمومية الظاهرة بين الذكور والإناث **(أيهم علي الفاعوري، 2010 :89)** .

17- دراسة عبد الله المجيدل وآخرون (2009): بعنوان **"صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات"،** هدف هذا البحث هو دراسة العوامل المؤثّرة في ظهور صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ، كما يهدف إلى معرفة مدى تأثير مستوى تأهيل وتدريب المعلمات مع فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وقد شملت عيّنة الدراسة (183) معلمة طبّق عليهن إستبانة مكوّنة من (40) بندا وفقا لسلم ليكرت، وقد توصّل الباحث إلى النتائج التالية:

1- وجود عوامل مدرسية تتسبب بنشوء صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر معلمات الرياضيات.

2- قلة المساعدة من طرف أسر تلاميذ هذه الفئة مع المدرسة لحل المشكلات والصعوبات التعليمية التي يعانون منها.

3- لا توجد فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الإستبانة فيما يخص بعد قدرة المعلمات على تشخيص حالات صعوبات التعلم والتعامل معها تبعا لمتغير سنوات الخبرة المهنية أو مستوى التأهيل.

4- أكثر من نصف تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعيشون في أسر يتحدثون باللغة غير العربية **(عبد الله المجيدل وآخرون، 2009 : 136)** .

18- دراسة أيهم علي الفاعوري (2010): بعنوان **"دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات** (دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة)"، تكوّنت عينة البحث من (346) طالب وطالبة من مدارس محافظة القنيطرة مقسمة إلى (144) تلميذ من العاديين و(202) من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، طبّق عليهم مقياس أساليب التفكير لدى الطلاب من إعداد الباحث، وخلصت النتائج إلى:

ـ نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات بين أفراد مجتمع الدراسة هي (13,26%)

ـ وجود اختلاف في نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور بنسبة 7,63%و 5,62%لصالح الإناث.

ـ أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات جاءت وفقا للترتيب التالي: الأسلوب الهرمي ـ الأسلوب التنفيذي ـ المحافظ ـ التحرري ـ المحلي ـ التشريعي ـ القضائي ـ العالي وجاء في المركز الأخير الأسلوب الملكي .

ـ أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة العاديين في الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة جاءت وفقا للترتيب التالي: جاء الأسلوب الهرمي في المرتبة الأولى ثم على التوالي، الأسلوب التنفيذي ـ المحلي ـ المحافظ ـ التحرري ـ القضائي ـ التشريعي ـ العالمي وجاء في المركز الأخير الأسلوب الملكي .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وفقا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) **(أيهم علي الفاعوري، 2010).**

19- دراسة عماد رمضان شبير(2011) : بعنوان **"أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي"**، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة اتّبع الباحث المنهجين الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، تكوّنت عيّنة البحث من (139) تلميذا وتلميذة، أختيروا عشوائيا من طلبة الثامن الأساسي من مدرستين حكوميتين بمحافظة خان يونس بفلسطين، قسّمت إلى مجموعتين (69) طالب كمجموعة تجريبية، و(70) طالب مثلت كمجموعة ضابطة، اقتصرت الدراسة على الوحدة السابعة وحدة (حساب المثلثات)، من كتاب الرياضيات المقرّر للصف الثامن الأساسي للفصل الدراسي الثاني، للعام الدراسي (2010-2011).

إستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة إختبارا (تشخيصي/ تحصيلي).

وتوصّلت نتائج الدراسة إلى:

- أنّ وحدة حساب المثلثات هي أكثر وحدات المقرّر صعوبة في تعلمها لدى الطلبة من وجهة نظر معلميهم.
- أنّ جميع فقرات الاختبار التشخيصي لوحدة حساب المثلثات تشكّل صعوبة تعلم لدى الطلبة عدا فقرة واحدة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية حل المشكلات وأقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار صعوبات تعلم الرياضيات البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية **(عماد رمضان شبير، 2011).**

<u>الدراسات الأجنبية</u> :

1- دراسة تيشلر (Tishler,1981): بعنوان **"الأساليب المعرفية عند الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات"**؛ هدفها دراسة النمو المعرفي والأساليب المعرفية لدى تلاميذ الصف السابع الابتدائي؛ حيث تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين:

أ.**المجموعة الأولى**: (المجموعة اللاحسابية): الأطفال ذوو صعوبات التعلم في الرياضيات (متوسطون أو فوق المتوسط في نسب الذكاء) ويؤدون على نحو جيد في القراءة إلاّ أنهم يظهرون تحصيلا منخفضا على نحو دال في الرياضيات.

ب.**المجموعة الثانية**: الأطفال الأسوياء ذوو نسب الذكاء المتوسطة أو أعلى من المتوسط ويؤدون بشكل جيد في كل من القراءة والرياضيات .

وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات منها: إختبار الأشكال المنضمرة لقياس الأساليب المعرفية، واختبار تدوير البطاقة لقياس التصوّر البصري والمكاني، واختبار التدويرات العقلية، واختبارات بياجيه للإحتفاظ بالطول، المساحة، والحجم لقياس قدرات الإحتفاظ.

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية :

1- وجود فروق دالة بين المجموعتين على متغيرات الإعتمادية في المجال المعرفي والتصور البصري المكاني، حيث وجد أنّ مجموعة الأسوياء أكثر استقلالا معرفيا على المجال مقارنة بأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

2- يظهر أطفال المجموعة الثانية مستوى مرتفعا على نحو دال من التصور البصري المكاني.

3- وجود فروق دالة بين الأطفال في المجموعتين في النمو البصري **(أيهم علي الفاعوري، 2010 :92)** .

2- دراسة Hett(1989): هدفت إلى تقصي أثر استخدام أربع إستراتيجيات لتدريس الرياضيات في التحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع والخامس والسادس، وهذه الإستراتيجيات هي:

- مشاركة التلاميذ في الأهداف التعليمية .
- تقديم التغذية المرتدة أو التغذية الراجعة .
- تقديم مراجعة يومية للدروس لربط المفاهيم التي درست سابقا.
- استخدام التقويم البنائي لتحديد صعوبات التعلم وإتباع الإجراءات العلاجية .

وقد دلّت النتائج على أنّ استخدام الأهداف التعليمية، ومراجعة الدروس، والإختبارات البنائية هي إجراءات تعليمية مهمّة **(عبد الله المجيدل وآخرون، 2009 : 160)** .

3- دراسة جارستن (Gerdten et al, 2005): بعنوان **"التعرف والتدخل المبكر لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات"**، من خلال الدراسة تمّ التركيز على ما يتحصّل عليه التلميذ من نتائج في امتحانات الرياضيات، وعلاقته بالكشف والتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين صعوبات القراءة، وانخفاض مستوى الأطفال في نواحي كثيرة من الرياضيات.
- التدخل المبكر لتطوير الكفاءة الرياضية له أهمية بالغة في الكشف عن صعوبات التعلم.
- يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لتعليمات مباشرة في كيفية استخدام إستراتيجيات معينة بخلاف أقرانهم من التلاميذ العاديين **(عمر بن عواض الثبيتي، 2012:78).**

رابعا: <u>دراسات سابقة حول المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم وصعوبات تعلم الرياضيات:</u>

<u>الدراسات العربية:</u>

1- دراسة جبريل مصطفى السعيد (1997): بعنوان **"بعض الخصائص النفسية والإجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية قي ضوء الجنس والمادة الدراسية"؛** إستهدفت الدراسة التعرّف إلى نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومدى اختلاف هذه النسبة في ضوء الجنس ومجال صعوبات التعلم، وكذا التعرّف على الخصائص السلوكية النفسية والإجتماعية لذوي صعوبات التعلم، ومدى اختلافها في ضوء الجنس ومجال صعوبات التعلم، ومدى اختلافها مع العاديين من الذكور والإناث في مادة اللغة العربية والرياضيات، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء غير اللفظي، ومقياس الإتجاهات نحو المدرسة، ومقياس التوافق الدراسي، ومقياس فقدان الأمن، وقد بلغت عينة الدراسة (345) تلميذا وتلميذة، منهم (173) تلميذ، و(172) تلميذة، وتمّت المعالجة الإحصائية من خلال استخدام المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط

بيرسون، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ اختلاف الخصائص النفسية والإجتماعية لذوي صعوبات التعلم، يختلف باختلاف الجنس ومجال صعوبات التعلم **(جنان بنت عبد اللطيف، 2011: 66).**

2- بشير معمرية (2007): دراسة معنونة بـ **"صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلات التوافق لدى تلاميذ وتلميذات الطور الأول من التعليم الابتدائي"**

اتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن، وتكوّنت عينة البحث من تلاميذ الطور الأول من 8 مدارس ابتدائية من مدينتي باتنة وتازولت، (41) ذكور، و(23) إناثا، تمثّلت أدوات الدراسة في:

- استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد الباحث.
- وقائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية، من إعداد صلاح الدين محمد أبوناهية.

ومن بين نتائج الدراسة ما يلي:

- الفروق في صعوبات التعلم لصالح الذكور، أي أنّ الذكور أكثر تعرضا لصعوبات التعلم من الإناث.
- مشكلات سوء التوافق السائدة لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) هي: السلوك الإنسحابي والنشاط الزائد وسلوك التمرد في المدرسة **(بشير معمرية،2007: 219-237).**

3- دراسة بشقة سماح (2008): موسومة بـ: **"المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية"**، هدفت الدراسة إلى التعرّف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ببعض مدارس ولاية باتنة.

استخدمت الباحثة قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين محمد أبو ناهية، أجريت هذه الدراسة وطبّقت أدواتها على عيّنة قوامها (130) فردا مقسمة إلى (64) تلميذا من الطور الأول، و(66) تلميذا من الطور الثاني، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

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

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في أبعاد المشكلات السلوكية الآتية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في الأسرة، السلوك الإنسحابي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في بعد السلوك العدواني لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأبعاد الستة للمشكلات السلوكية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة/ كتابة/ رياضيات) لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين في بعد صعوبات التعلم الأكاديمية (الرياضيات) لصالح تلاميذ الطور الثاني.
- هناك ارتباط موجب دال بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة البحث **(سماح بشقة، 2008).**

4- دراسة زيادة خالد السيد محمد (2008): بعنوان **"دراسة اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه عند عينات من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات"،** تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معا، والأطفال الأسوياء، على أعراض اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الإنتباه .

وقد تكوّنت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات:

أ. مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (22) تلميذ، و(16) تلميذة .

ب. مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة (30) تلميذ، و(26) تلميذة.

ج. مجموعة التلاميذ الأسوياء (17) تلميذ،و(20) تلميذة .

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعات الثلاث في الأداء على الأبعاد الفرعية لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الإنتباه (اللاإنتباهية- النشاط الحركي الزائد / الإندفاعية – النمط المركّب) .

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط، والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معا في اللاإنتباهية.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين في درجات النشاط الحركي الزائد ودرجات الإندفاعية والدرجة الكلية.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والتلاميذ الأسوياء في درجات اللاإنتباهية ودرجات النشاط الحركي الزائد ودرجات الإندفاعية والدرجات الكلية **(محمد مصطفى شحدة أبو رزق، 2011 :83)** .

5- دراسة بلقوميدي عباس (2011): بعنوان **"صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال الخصائص السلوكية وتقدير الذات الأكاديمي"**، هدفت الدراسة إلى تمييز ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من بين مجموع التلاميذ، وعلاقة صعوبات تعلم الرياضيات بتقدير الذات الأكاديمي، والفرق بين هذه العيّنة وعينة العاديين في متغيرات الدراسة، وقد طبّقت مجموعة من الأدوات منها إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، إختبار صعوبات تعلم الرياضيات من إعداد الباحث، مقياس الخصائص السلوكية لفتحي مصطفى الزيات، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لمحمد مصطفى الديب، وذلك على عيّنة قوامها (401) في صورتها الأولية، وبعد تطبيق المعايير والمحكات المستخدمة في تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات في الدراسة أصبح مجموع في صورتها النهائية (140) تلميذ وتلميذة، وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذكورا وإناثا من حيث نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ومتوسط درجات التلميذات في مقياس صعوبات تعلم الرياضيات لصالح عينة الذكور.

- توجد علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات ذوي صعوبات التعلم في مقياس صعوبات تعلم الرياضيات ودرجاتهم في اختبار تقدير الذات الأكاديمي.
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات ذوي صعوبات التعلم في مقياس صعوبات تعلم الرياضيات ودرجاتهم في مقياس تقدير الخصائص السلوكية بأبعاده على العموم **(بلقوميدي عباس، 2011).**

6- دراسة أيمن يحي عبد الله وآخرون (2011): بعنوان **"السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية"**، هدفت إلى التعرّف على المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا ومقارنتها بالتلاميذ العاديين، وتحديد دور كل من متغيرات الجنس والصف، تكوّنت عينة الدراسة من (303) من تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الأساسية الدنيا، وقد أستخدم في الدراسة مقياس "وولكر" للسلوكات غير التكيفية.

وأشارت النتائج إلى:

- أنّ المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي: السلوك الموجّه نحو الخارج، ثم تشتّت الإنتباه، ثم العلاقات المضطربة مع الأقران، ثم عدم النضج، وأخيرا الإنسحاب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لصالح تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- توجد فروق لصالح الذكور على مستوى تشتت الانتباه، ولصالح الإناث على مستوى عدم النضج، وتوجد فروق لصالح الصف الخامس ثم الرابع على مستوى السلوكات ككل **(أيمن يحيى عبد الله وإبراهيم حمزة الشهاب، 2013 :235).**

7- دراسة محمود أمان وصابر سامية (2011): بعنوان **"بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"**، هدفت إلى التعرّف على بعض الخصائص النفسية والسلوكية (تقدير السلوك، مركزية الذات، القلق النفسي) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تكوّنت العينة من (80) طفلا منهم (30) طفلا عاديا، و(50) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت أعمارهم تتراوح مابين (8-12) سنة من الذكور والإناث من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط.

وقد أسفرت النتائج على:

- الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الإنفعالي، الفيزيولوجي، المعرفي)، بينما يحصل الأطفال العاديون على درجات مرتفعة على أبعاد مركزية الذات (الاجتماعي /المزاجي)، وتقدير السلوك (شخصي، تآزر حركي، التوجيه، لغة منطوقة، فهم سماعي).

- ذكور أطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على بعد الجسمية (مركزية الذات)، وبعد السلوك الشخصي (تقدير السلوك)، بينما يحصل الإناث على درجات مرتفعة في القلق النفسي العام .

- لا توجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع المرحلة التعليمية وكذا باختلاف الفصول الدراسية **(أيمن يحيى عبد الله وإبراهيم حمزة الشهاب، 2013 :241) .**

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة ديمرس Demers (1981): بعنوان **"أثر برنامج في تعديل المشكلات السلوكية وتحسين الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"**، استهدفت الدراسة التعرّف على أثر برنامج في تعديل المشكلات السلوكية وتحسين الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجريت هذه الدراسة على مجموعة من التلاميذ الذين يواجهون بعض صعوبات التعلم، وكانوا يثيرون بعض المشكلات السلوكية، وقد أعدّ الباحث برنامج من أجل تعديل المشكلات السلوكية وزيادة فاعلية الأداء الأكاديمي، من خلال تحفيزهم على تكملة الأعمال التي يكلّفون بها، وقد توصّل الباحث بعد تطبيق البرنامج إلى أنّ التلاميذ أصبحوا أكثر اعتمادا على أنفسهم وأقل اعتمادا على النظام الخاص المتّبع معهم ممّا ساعدهم على إعادة إلحاقهم بالصفوف العادية **(إيمان عباس وهناء رجب، 2008: 89).**

2- دراسة أوميزو وشارون Omizo & Sharon (1987): بعنوان **"تنمية مفهوم الذات والتقليل من الحركة الزائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"**، استهدفت الدراسة تنمية مفهوم الذات والتقليل من الحركة االزائدة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (60) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وبواقع عشر أسابيع، وبجلسة واحدة

أسبوعيا، وكانت مدة الجلسة ساعة ونصف، وقد أظهرت النتائج بأن للبرنامج تأثير في تنمية مفهوم الذات والتقليل من الحركة الزائدة لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم **(إيمان عباس وهناء رجب، 2008: 110).**

3- دراسة روزنبرغ (Rosenberg ,1989): الهدف منها بحث كل من اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الإنتباه والنواحي الحس حركية والتوافق الإجتماعي لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، حيث طبّق الباحث اختبار بندر جشطالت لقياس الإدراك الحس-حركي، وبنود اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الإنتباه على عينتين من التلاميذ، الأولى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (ن=172)، والعينة الثانية تلاميذ أسوياء (ن=30)، وبعد إزالة بعض العوامل المؤثّرة على صعوبات تعلم الرياضيات مثل الذكاء أو وجود صعوبة تعلم أخرى، وصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود انخفاض دال لدرجات العينة الأولى على كل من الإدراك الحس- حركي واللاإنتباهية مقارنة بدرجات أطفال العينة الثانية.

- عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين على بنود النشاط الحركي الزائد والتوافق الإجتماعي (العلاقات مع الأقران).

- وقد اعتبر روزنبرغ أنّ كلا من الإدراك الحس-حركي واللاإنتباهية هي العلامات المميّزة للأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات **(بلقوميدي عباس، 2011 :103).**

4- دراسة Zentall & Ferkis(1993): هدفت إلى معرفة قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والنشاط الزائد، وعجز الإنتباه لديهم مقارنة بالتلاميذ العاديين، وذلك على عيّنة قوامها (10) تلاميذ عاديين، و(10) تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

وقد أسفرت النتائج على ما يلي:

- أن التحصيل الرياضي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والنشاط الزائد، وعجز الإنتباه كان منخفضا عن التلاميذ العاديين.

- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزا في مهارات حل المشكلات.

- خصائص التلاميذ تتأثّر بطريقة التدريس لمناهج الرياضيات، وأنّ مستوى الذكاء، والقراءة، والقدرة الرياضية عمليات أساسية للمفاهيم الرياضية **(منال رشدي سعيد العكة، 2004 :50).**

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولنا في هذا الفصل (70)دراسة، (53) منها عربية، و(17) دراسة أجنبية، وقد قمنا بتقسيم هذا الفصل إلى أربع محاور هامة، سنقدم فيما يلي تحليلا لكل محور على حِدا.

أولا: محور الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية:

نرى من خلال عرضنا لدراسات هذا المحور، والتي عددها (32) دراسة، منها (23) دراسة عربية، و(09) دراسات أجنبية، أن معظم هذه الدراسات كانت تهدف إلى تحديد أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية، وقد أجمعت معظمها على أنّ سلوك النشاط الزائد وقلة الانتباه هي أهم هذه المشكلات، وظهر ذلك في (13) دراسة، بينما تنوعت المشكلات السلوكية في الدراسات الأخرى؛ فنجد السلوك العدواني في (10) دراسات، منها دراستين أجنبيتين، وتلي المشكلات السلوكية الأخرى على الترتيب: التهرب من أداء الواجبات المدرسية، واللامبالاة، وتفضيل اللعب على الدراسة في (9) دراسات، التوتر والقلق في (6) دراسات تتساوى في ذلك مع سلوك الانسحاب الاجتماعي وسوء التوافق الاجتماعي، وتليها مشكلات الحديث مع الزملاء داخل القسم دون استئذان بـ (5) دراسات، ثم تأتي بدرجة أقل مشكلات الكذب، والتأخّر عن الدراسة والغياب بـ (3) دراسات، وتليها مشكلة الغيرة بدراستين، ومشكلات الخجل والخوف والغضب، التسرّع في المرتبة الأخيرة بدراسة واحدة لكل مشكلة.

من هنا نرى أن إنتشار المشكلات السلوكية بين الأطفال لا يتحدّد بالمكان، أو الزمان، أو العرق، بل هي مشكلة عالمية تعاني منها جميع مدارس العالم المتقدمة منها، والسائرة في طريق النمو على حد سواء.

ولدراسة هذه المشكلات إتفقت جل الدراسات في اختيار المنهج الوصفي؛ بما أنّهم بصدد وصف الظاهرة، ما عدا دراستين استخدمتا المنهج المسحي، هما دراسة وزارة المعارف السعودية (2004)، ودراسة Achenback (1991).

وجاء إختيار العينة كذلك متقاربا في معظم الدراسات؛ حيث كانت العينة من الأطفال المتمدرسين من الروضة إلى نهاية الطور الثانوي، وكانوا من الأطفال العاديين، ما عدا (3) دراسات اختارت عينتها من الأطفال المتخلفين عقليا، وهي دراسة جمال الخطيب (1988)، ودراسة مصطفى نوري القمش (2006)، ودراسة منى الحديدي وهيام الزبيدي (1998)، واختارت (3) دراسات أخرى أن تكون عيّنتها من الأطفال الأيتام المتواجدين بمؤسسات الرعاية، على غرار دراسة السردية (2002)، ودراسة سخيطة (2007)، وكذلك دراسة جلبرت (1999).

ثانيا: <u>محور الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم</u>:

وبلغ عددها (17) دراسة، منها (12) دراسة عربية، و(5) دراسات أجنبية، ونلاحظ أنه ورغم تنوع أهداف هذه الدراسات، إلا أن معظمها صبّ في خانة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في متغير أو أكثر، فقد إختارت بعض الدراسات متغير الدافعية؛ وذلك في (3) دراسات، وهي دراسة أسامة (1976)، دراسة السيد عبد الحميد سليمان (1992)، ودراسة يحي نصار (2012)، وجلّها أجمع على وجود فروق من حيث الدافعية بين المجموعتين؛ حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل دافعية من التلاميذ العاديين، بينما إختارت دراستين أخريين مفهوم الذات كمتغير، وهما دارسة المياح (2007)؛ والتي وجدت بأن هناك فروقا في تقدير الذات لصالح العاديين، فهم أكثر تقديرا لذواتهم، ودراسة يحي نصار (2012) التي ربطت تقدير الذات بالدافعية، ووجدت إرتباط دالا بينهما، وقد بحثت (6) دراسات أخرى في المظاهر السلوكية والخصائص الانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، على غرار دراسة سعيد دبيس (1994)، ودراسة جيهان عيسى العمران (2002)، وكل من دراسة مارجريت (1989)، ودراسة سفير والدرون (2005)، إلى جانب دراسة ماري (1994)، ودراسة ديبورا وسميث (1988) اللتان خصصتا دراستهما إلى إنشاء برنامج لتطوير المهارات الأكاديمية والسلوكية، وخفض السلوك الفوضوي بواسطة إجراءات إدارة الذات، واهتمت باقي الدراسات بنسبة انتشار صعوبات التعلم، وذلك بـ (4) دراسات، هي دراسة محمد البيلي (1991)، ودراسة الزراد فيصل محمد خير (1992)؛

بحيث جاءت النسب متقاربة من حيث نسبة الانتشار، ومن حيث النسبة بين الذكور والإناث؛ ويرجع ذلك إلى كون الدراستين من نفس البلد ومتقاربتين في سنة الإجراء، بينما جاءت الدراستين الباقيتين، وهما دراسة تيسير كوافحة (1990)، ودراسة السيد إبراهيم (2003) مختلفتين بعض الشيء، كون العينتين مختلفتين، فالدراسة الأولى طبقت على العاديين، بينما طبقت الدراسة الثانية على عينة من التلاميذ المتفوقين دراسيا، ورغم هذا فقد أجمعت الدراسات على أن نسبة الذكور كانت أعلى من نسبة الإناث من حيث صعوبات التعلم، ما عدا دراسة إبراهيم السيد (2003) التي وجدت عكس ذلك، وقد يعود ذلك إلى اختلاف العينة كما سبق وأن ذكرنا.

ونرى أن معظم هذه الدراسات أجمعت على المنهج الوصفي؛ كونها في صدد وصف ظاهرة موجودة، ما عدا دراسة السيد إبراهيم (2003) الذي استخدم المنهج المسحي، وكل من دراسة ماري (1994)، ودراسة ديبورا وسميث (1988) التي استخدما فيهما المنهج التجريبي لأنهما كانا بصدد إعداد برنامجين تدريبيين لعلاج صعوبات التعلم.

كما أجمعت معظم الدراسات على نوع العينة؛ بحيث قاموا بتقسيمها إلى عينة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعينة من التلاميذ العاديين، وتنوعت من حيث المستوى التعليمي ابتداءا من الصف الابتدائي إلى الصف الثانوي، ما عدا (3) دراسات إختارت بدل عينة التلاميذ العاديين تلاميذ ذوي اضطرابات السلوك، وهي كل من دراسة ماري (1994)، دراسة ديبورا وسميث (1988)، أما دراسة سفير ووالدرون (2005) فقد اختارت فئة المتفوقين عقليا.

وللوصول إلى هذه النتائج استخدمت عدة أدوات اختلفت باختلاف متغيرات الدراسة، ولكن الباحثين أجمعوا على إجراء اختبارات الذكاء في (8) دراسات، تنوعت بين مصفوفات رافن المتتابعة للذكاء، اختبار الذكاء المصور أحمد زكي صالح، واختبار وكسلر للذكاء، وكذلك مقياس الذكاء الجمعي، ولقياس صعوبات التعلم تنوعت الدراسات بين استخدام اختبارات التحصيل في القراءة والكتابة والرياضيات، وبين استمارات مقدمة للمعلمين بهدف تشخيص صعوبات التعلم، إلى جانب بعض الاختبارات والمقاييس التي تخدم متغيرات كل

دراسة، كمقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، في كل من دراسة فتحي مصطفى الزيات (1989)، ودراسة السيد إبراهيم (2003)، ودراسة المياح (2007)، إلى جانب دراسة سعيد دبيس (1994)، هذا إلى جانب مقاييس للدافعية في دراسة محمد البيلي (1991)، ودراسة يحي نصار (2012)، ومقياس مفهوم الذات في دراسة فتحي مصطفى الزيات (1989)، ودراسة المياح (2007)، ودراسة يحي نصار (2012).

ثالثا: <u>محور الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم الرياضيات</u>:

تناولنا في هذا المحور (18) دراسة عربية و(3) دراسات أجنبية، تمحورت جلها حول صعوبات تعلم الرياضيات، غير أنها إختلفت من حيث دراستها للموضوع، فمنها من إختار البحث في الأسباب المؤدية إلى صعوبات تعلم الرياضيات، ومنها دراسة الشرقاوي (1983) الذي وجد أن صعوبة المنهاج الدراسي هو ما يؤدي إلى هذه الصعوبة، وهذا ما أكدته دراسة رضوان هويدا حنفي (1992) التي وجدت بالإضافة إلى صعوبة المنهاج أن الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس، وكذلك العلاقة بين التلميذ والمدرس أسابا رئيسة لظهور الصعوبة، أما دراسة عواد أحمد وعبد الله مسعد (1995) فوجدت أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يظهرون قصورا في فهم المفاهيم الأساسية للمشكلة الرياضية، كما أنهم يتسرعون في الإجابة عن الأسئلة قبل فهمها، بينما أكدت دراسة عيسري خالد (2000) أن المشكلة تكمن في تدني مستوى التلاميذ في حل المسائل اللفظية، ووجدت دراسة جارستن (2005) أن صعوبات القراءة تؤدي إلى انخفاض مستوى الأطفال في نواحي كثيرة من الرياضيات، وحصرت دراسة عبد الله المجيدل وآخرون (2009) أسباب صعوبات تعلم الرياضيات في العوامل المدرسية، وكذلك قلة المساعدة من طرف أسر تلاميذ هذه الفئة مع المدرسة، من هنا نرى أن معظم هذه الدراسات ركزت على الجانب المدرسي، وربطت الصعوبة بالمنهاج والمدرس والعوامل المحيطة بهما .

واختارت ثلاث دراسات أخرى البحث في نوع الصعوبات التي يعاني منها ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، فوجدت دراسة الغيزي يوسف وآمال رياض (2000) أن من أهم

الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ هي: وجود صعوبة في موضوع الأعداد الطبيعية والعمليات، وعدم الاهتمام بالحساب الذهني، وكذلك الصعوبة في تعلم الكسور والهندسة، وهذا ما أكدته كل من دراسة رومية (2004) ودراسة قنديل عبد العزيز (1990).

بينما رأت مجموعة أخرى من الدراسات البحث في مدى انتشار وشيوع مشكلة صعوبات تعلم الرياضيات، وهي دراسة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992) الذي وجد أن انتشار صعوبات الرياضيات يأتي في المرتبة الأخيرة ب (13,9%)، وتسبقه صعوبات القراءة بـ (16,5%)، وتأتي صعوبات الكتابة في المرتبة الأولى بـ (18,8%)، وجاءت دراسة وزان محمد (2008) موافقة لذلك بنسبة (13,4%)، وكذلك دراسة أيهم علي الفاعوري (2010) بـ (13,26%)، وبالتالي نلاحظ أن نسبة الانتشار جاءت متقاربة بالنسبة لجميع الدراسات المذكورة، بينما بحثت دراستين حول الحاجات النفسية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وهي دراسة أبو هدروس (2004) التي حددت أهم هذه الحاجات في: الاهتمام الوالدي، تقدير الذات، الاستقلال والتقبل الاجتماعي، بينما أكدت دراسة نواف ملعب الظفيري (2005) أن أهم الحاجات النفسية لهؤلاء الأطفال تتمثل في تقدير الذات، وفضلت دراستين أخريين أن تهتم بالجانب العلاجي للمشكلة، وهما دراسة عبد الرسول عبد الباقي (2005)، والذي قام بتصميم برنامج علاجي مبني على النموذج المعرفي- ماوراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية، وقد أثبت البرنامج فعاليته، ودراسة عماد رمضان شبير (2011) الذي قدّم إستراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات، وقد أثبت فعاليته هو الآخر.

كما تنوعت هذه الدراسات في تناولها لموضوع صعوبات الرياضيات، فقد تنوعت كذلك من حيث اختيارها لعينة دراستها، بحيث جاءت معظم العينات من تلاميذ الصف الابتدائي، وذلك في (13) دراسة، كما جاءت عينة (3) دراسات من المتوسط، وجاءت عينة دراستين من الثانوي، بينما اختارت دراستين أخريين أن تكون عينتها من معلمي الابتدائي بصفتهم أكثر خبرة وعرفة بمشكلات تلاميذهم، وهي دراسة الشرقاوي (1983)، ودراسة عبد الله المجيدل وآخرون (2009).

وللوصول إلى النتائج اعتمدت أغلب الدراسات على المنهج الوصفي؛ لأنها في صدد وصف للظاهرة، وعددها (16) دراسة، بينما اعتمدت دراستان على المنهج التجريبي لأنهما كانتا بصدد تجربة برامج لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات، وهي دراسة عيسري خالد (2003)، ودراسة عبد الرسول (2005)، بينما جمعت دراستين بين المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وهما دراسة رومية (2004)، ودراسة عماد رمضان (2011).

وقد اختلفت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة تبعا لمتغيراتها، وقد استخدمت جل الدراسات مقاييس للذكاء تنوعت بين اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، إلى جانب مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار الذكاء اللغوي، كما استخدم لقياس صعوبات تعلم الرياضيات اختبارات تشخيصية واختبارات تحصيلية، إلى جانب استبيانات لاستطلاع رأي المعلمين، هذا إلى جانب مقاييس أخرى تخدم متغيرات كل دراسة، مثل قائمة ملاحظة السلوك، وبطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية، واختبار بندر غشتالت البصري في دراسة عبد الناصر أنيس (1992)، قائمة الحاجات النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في دراسة أبو هدروس (2004)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية، ومقياس الذاكرة قصيرة المدى، ومقياس تقدير الذات في دراستي نواف الفيري (2005)، ومقياس أساليب التفكير لدى الطلاب في دراسة أيهم علي الفاعوري، اختبار الأشكال المنضمرة لقياس الأساليب المعرفية، واختبار تدوير البطاقة لقياس التصور البصري والمكاني، واختبار التدويرات العقلية، واختبار بياجيه للاحتفاظ بالطول، المساحة، والحجم لقياس قدرات الاحتفاظ، في دراسة تيشلر (1981) التي درست الأساليب المعرفية عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات، هذا إلى جانب البرامج العلاجية المقترحة من خلال الدراسات الأربع التي استخدمت المنهج التجريبي.

رابعا: <u>محور الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم وصعوبات تعلم الرياضيات:</u>

نرى من خلال دراسات هذا المحور، والتي بلغ عددها (11) دراسة، منها (7) دراسات عربية، و(4) دراسات أجنبية، أنها اتفقت في أهدافها ببحث الإضطرابات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، واختارت دراسات أخرى مجال صعوبات تعلم الرياضيات،

كدراسة بلقوميدي عباس (2011)، ودراسة زيادة خالد (2008)، ودراسة روزنبرغ (1989).

ونجد أن معظم الدراسات استخدمت الاستبيانات أو المقاييس في جمع البيانات، ولكن الاختلاف فيما بينها يكمن في تصميم الأداة، فبعض الدراسات استخدمت أداة من تصميم الباحث، كدراسة بلقوميدي عباس (2011) الذي صمم إختبار صعوبات تعلم الرياضيات، ودراسة بشير معمرية (2007) الذي صمم إستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، كما استخدمت دراستين أجنبيتين برامج علاجية من تصميمهم على غرار دراسة ديمرس (1981)، ودراسة أوميزو وشارون (1987)، كما استخدمت دراستين اختبارات للذكاء، هما دراسة جبريل مصطفى العيد (2007) الذي إستخدم إختبار الذكاء غير اللفظي، ودراسة بلقوميدي عباس (2011) الذي استخدم اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، كما استخدمت بعض المقاييس لقياس المشكلات السلوكية والنفسية، كمقياس الخصائص السلوكية لفتحي الزيات، ومفهوم الذات الأكاديمي لمحمد مصطفى اللذين استخدمتهما دراسة بلقوميدي عباس (2011)، ودراسة بشقة سماح (2008) التي استخدمت قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين محمد أبو ناهية، وشاركتها في ذلك دراسة بشير معمرية (2007)، ومقياس وولكر للسلوكات غير التكيفية في دراسة أيمن يحي (2011)، وكل من مقياس الاتجاهات نحو المدرسة، ومقياس التوافق الدراسي، ومقياس فقدان الأمن في دراسة جبريل مصطفى العيد (1997)، وكذلك اختبار بندر جشطالت لقياس الإدراك الحس حركي واضطراب النشاط الزائد المرتبط بقصور الانتباه الذي استخدمته دراسة روزنبرغ (1989).

أما من حيث عينة الدراسة فكانت متقاربة من حيث النوع والعدد، فقد اشتركت كل من دراسة بلقوميدي عباس (2011)، ودراسة بشير معمرية (2007)، ودراسة أيمن يحي (2011)، ودراسة أوميزو وشارون (1993) في اختيار عينة من الصف الابتدائي، بينما اختارت دراسة جبريل مصطفى العيد (1997)عينتها من تلاميذ المتوسط، وجمعت دراسة

محمود أمان وصابر سامية (2011)، ودراسة بشقة سماح (2008) بين تلاميذ الابتدائي والمتوسط، ولم يتحدد في الدراسات الباقية نوع العينة، أما العدد فقد تراوح من (20) إلى (345) تلميذا.

كما أجمعت معظم الدراسات على استخدام المنهج الوصفي عدا دراستين أجنبيتين، اعتمدتا المنهج التجريبي، وهما دراسة ديمرس (1981)، ودراسة أوميزو وشارون (1987) اللتين هدفتا إلى تصميم برنامج لتعديل المشكلات السلوكية، وزيادة فاعلية الأداء الأكاديمي.

ولقد أظهرت نتائج الدراسات وجود مشكلات سلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات تعلم الرياضيات بصفة خاصة؛ حيث أجمعت معظمها وبدلالة إحصائية حول ظهور مشكلات النشاط الزائد وتشتت الانتباه، وذلك في (7) دراسات، وظهر سلوك الانسحاب الاجتماعي في (3) دراسات هي دراسة بشقة سماح (2008)، ودراسة بشير معمرية (2007)، ودراسة أيمن يحيى (2011)، بينما ظهر السلوك العدواني والتمرد في دراستين، هما دراسة زيادة خالد (2008)، ودراسة بشقة سماح (2008)، بينما وجدت دراسات أخرى مشكلات متنوعة مثل مشكلات سوء التوافق، السلوك المنحرف، العلاقات المضطربة مع الأقران، وكذلك القلق النفسي، في حين لم تحدد بعض الدراسات مشكلة سلوكية بعينها، وفضلت تناولها بصفة عامة كدراسة ديمرس (1981)، ودراسة جبريل مصطفى العيد (1997)، وقد ركزت بعض الدراسات على تأثير متغيرات الجنس والمرحلة العمرية والمرحلة التعليمية في حدة ظهور المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ بحيث كشفت هذه الدراسات أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية لدى الذكور كانت أعلى من الإناث، ونجد ذلك في دراسة بشقة سماح (2008)، ودراسة أيمن يحي (2011)، ودراسة محمود أمان وصابر سامية (2011)، بينما لم يوجد اختلاف بين حدة انتشار المشكلات السلوكية أو انتشار صعوبات التعلم باختلاف المرحلة التعليمية.

تؤكّد الدراسات السابقة على أهمية دراسة المشكلات السلوكية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كونهما مشكلتين مرتبطتين ببعضهما، تؤثر الواحدة منها في الأخرى؛ بحيث

تنعكس صعوبات التعلم على شخصية التلاميذ نتيجة للفشل الدراسي، مما يُحدث لديهم مشكلات توافقية تقلل من فاعليتهم الإيجابية في المواقف الاجتماعية، والمدرسية، وصعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة، وإحساسهم بالفشل والعجز وعدم الثقة في ذواتهم وتقديرهم لها، فيعبرون عنها بالسلوك العدواني أو ألانسحابي أو غيرها من المشكلات السلوكية الأخرى والتي تم التطرق إليها من خلال الدراسات السابقة، كما إن ظهور هذه المشكلات أيضا لدى التلاميذ يؤثر على تحصيلهم الدراسي، ومن هنا جاء اختيارنا لموضوع دراستنا الحالية، وشجّعنا على إجراء المزيد منها مستقبلا حتى نحاول تطوير إستراتيجيات علاجية ذات مفعول.

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الإستطلاعية

الدراسة الإستطلاعية هي الدراسة التي تهدف إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرّف على أهم الفروض التي يمكن وضعها و إخضاعها للبحث العلمي صياغة دقيقة تيسّر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة (**مروان عبدالمجيد إبراهيم ،2000: 38).**

1.أهداف الدراسة الإستطلاعية:

كما تعتبر الدراسة الإستطلاعية خطوة هامة من خطوات البحث الميداني، إذ حاول الطالب الباحث من خلالها تحقيق جملة من النقاط يمكن تحديدها فيما يلي :

1. جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة الإستطلاعية بدءا بالإطّلاع على مختلف المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع للإستفادة منها في تصميم أدوات البحث .

2. إختبار الصلاحية السيكومترية لأدوات البحث، وإدخال التعديلات الضرورية لإجراء الدراسة الأساسية.

3. التقرّب من المحيط المدرسي وأخذ فكرة عن الميدان وعن الصعوبات التي يمكن أن تطرأ خلال الدراسة الأساسية.

4. التعرّف على مجتمع الدراسة وخصائصه .

2.المعاينة ومواصفات العينة:

أ. المعاينة(إختيار العينة): لقد تم إختيار عيّنة الدراسة الإستطلاعية بطريقة عشوائية، حيث أجرى الطالب الباحث عملية السحب العشوائي من بين عشرين (18) مدرسة إبتدائية من ولاية غليزان لاختيار أربع(04) مدارس، ليسحب من كل مدرسة قسمين، الأول للسنة الثانية إبتدائي، والثاني للسنة الخامسة إبتدائي.

ب.مواصفات العيّنة الإستطلاعية وخصائصها:

عينة الدراسة الإستطلاعية التي إعتمد عليها الطالب الباحث كانت مكوّنة من تلاميذ السنة الثانية إبتدائي وتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، حيث أختير قسم واحد لكل مستوى في كل مدرسة التي بلغ عددها أربعة (4) مدارس، بمجموع قسمين لكل مدرسة(قسم السنة الثانية وقسم السنة الخامسة)، أما المدارس المعنية بالدراسة فهي مدرسة يعقوب عبدالقادر، مدرسة إبن سينا، مدرسة إبن خلدون، ومدرسة ساحة المسجد، وقد توزعت كالآتي:

-توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب المدارس والأقسام:

تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ السنة الخامسة والسنة الثانية إبتدائي بمدارس ولاية غليزان، وكانوا موزعين كالآتي:

الجدول رقم(01) يبين عينة المدارس والأقسام

إسم المدرسة	عدد اقسام السنة الثانية	عدد تلاميذ القسم المختار	عدد أقسام السنة الخامسة	عدد تلاميذ القسم المختار
يعقوب عبدالقادر	02	/	02	23
إبن سينا	02	23	02	/
إبن خلدون	02	/	02	27
ساحة المسجد	02	27	02	/
المجموع	08	50	08	50

يتبيّن من خلال الجدول رقم(01) توزيع عدد تلاميذ السنتين الثانية والخامسة إبتدائي على عدد المدارس والأقسام التي توجد بها حيث كان عددها (04) مدارس، طبّقنا الدراسة على قسم السنة الثانية وقسم السنة الخامسة إبتدائي، بمجموع (50) تلميذ للسنة الثانية و(50) تلميذ للسنة الخامسة، حيث بلغ المجموع الكلي(100) تلميذ وتلميذة.

الجدول رقم(02) يبين توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس

الذكور		الإناث		المجموع
العدد	النسبة	العدد	النسبة	100
57	%57	43	43%	

يظهر من خلال الجدول رقم(02) أنّ نسبة الذكور هي 57%، من المجموع الكلي للعيّنة، في حين بلغت نسبة الإناث 43%، من المجموع الكلي للعيّنة، وهذا ضمن مجموعة قوامها (100) تلميذ وتلميذة لقسم السنة الثانية والسنة الخامسة إبتدائي .

الجدول رقم(03) يبين توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الطور التعليمي

الطور التعليمي	الأول	الثالث	المجموع
عدد التلاميذ	50	50	100
النسبة المئوية	%50	50%	

من خلال الجدول رقم(03) يظهر أنّ نسبة تلاميذ الطورين الأول والثاني متساوية، حيث قدرت بـ 50 % لكل طور(الطورالأول =السنة الثانية، الطور الثالث=السنة الخامسة).

3. أدوات الدراسة ومواصفاتها:

في محاولة الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه قام الطالب الباحث بالإعتماد على الأدوات التالية:

1. إختبار الذكاء المصورلأحمد زكي صالح:

إنّه إختبار جمعي(يمكن تطبيقه على مجموعة من الأطفال في وقت واحد) وغير لفظي ولا يتطلّب من المفحوص أي مهارة لغوية، حيث يطلب من الطفل بعد أن يدرك العلاقة التي تربط صور كل مجموعة أن يضع علامة على الشكل المخالف أو الصورة المخالفة، أي إدراك التشابه والإختلاف بين الموضوعات والأشياء.

يتكوّن المقياس من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكوّن من (5) صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة، حيث يجب على الفاحص أن يتأكّد من كتابة إسم المفحوص وسنّه وعنوانه وتاريخ تطبيق الإختبار وتاريخ ميلاد المفحوص.

كما يطلب من المفحوص أن يتعرّف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة، ثم يضع علامة(×) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الإختبار.

وبعد إنتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو إنتهاء الوقت المحدّد للإختبار، يتمّ سحب كراسة الإختبار وورقة الإجابة منه، ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0).

ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص، وهي مرفقة بالكراسة، ثم تجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكليّة التي حصل عليها المفحوص في هذا الإختبار، وبعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب لـ (قائمة المعيار الثلاثي للإختبار)، لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء.

والهدف الوحيد الذي من أجله نقوم باستعمال إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح هو محاولة إستبعاد التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض من عينة الدراسة (8 سنوات فما فوق)، والتعامل مع التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط والمرتفع، وهذا حسب التعاريف المتعددة التي تستثني ذوي الذكاء المنخفض من ذوي صعوبات التعلم.

2. <u>إختبار الذكاء المصور لأجلال محمد سري</u>:

هو إختبار ذكاء للأطفال من تأليف إجلال محمد سري خاص بالأطفال من سن (3-9) سنوات أي ما يقابل مرحلة الحضانة والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الإبتدائية يتكون من:

أ.**<u>كراسة الإختبار</u>**: يتكوّن الإختبار من جزأين مصوّر ولفظي، حيث يضّم الجزء المصور 45 بطاقة، يسبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ، ب، ج)، والبطاقة بها عدّة صور منها واحدة مختلفة، ويطلب من الطفل أن يشير إليها، كما يشتمل هذا الجزء على ثلاثة مستويات:

من 3-5 سنوات: يحتوي على 15 بطاقة وكل بطاقة بها ثلاثة أشكال والشكل الثالث مختلف، ويطلب من الطفل الإشارة إلى الشكل المختلف.

من 5-7 سنوات: يحتوي على 15 بطاقة وكل بطاقة بها أربعة أشكال أكثر صعوبة والشكل الرابع مختلف، ويطلب من الطفل الإشارة إلى الشكل المختلف .

من 7-9 سنوات: يحتوي على 15 بطاقة وكل بطاقة بها خمسة أشكال، كل شكلين متشابهين والخامس مختلف ويطلب من الطفل الإشارة إلى الشكل المختلف .

أما الجزء اللفظي فيتكون من 45 جملة (عبارة)، مقسّمة على ثلاثة مستويات عمرية:

المستوى الأول: خاص بالفئة العمرية (3-5 سنوات)، يحتوي على 15 عبارة متدرجة من السهل إلى الصعب .

المستوى الثاني: خاص بالفئة العمرية (5-7 سنوات)، يحتوي على 15 عبارة متدرجة من السهل إلى الصعب.

المستوى الثالث: خاص بالفئة العمرية (7-9 سنوات)، يحتوي على 15 عبارة متدرّجة من السهل إلى الصعب.

وهذه العبارات المطلوب فيها تكملة الكلمة الناقصة، كما أنّ هذه الكراسة خاصة بالباحث.

ب.ورقة الإجابة: هي ورقة منفصلة يدوّن فيها البيانات الخاصة بالتلميذ، وتسجّل فيها إجاباته، والدرجة الكلية للإختبار، والعمر العقلي حسب المعايير لحساب نسبة الذكاء.

3 .قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين أبوناهية:

قام بإعدادها السيكولوجي الفلسطيني صلاح الدين أبو ناهيةعام 1993، وتتكوّن من (96) عبارة موزعة على ستة أبعاد للمشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الإبتدائية وهي:

- النشاط الزائد (يشمل 16 عبارة).

-السلوك الإجتماعي المنحرف (يشمل 16 عبارة).

-العادت الغريبة واللزمات العصبية (يشمل 16 عبارة).

-سلوك التمرد في المدرسة (يشمل 16 عبارة).

-السلوك العدواني (يشمل 16 عبارة).

-السلوك الإنسحابي (يشمل 16 عبارة).

ولكل عبارة أربع خيارات، ويطلب من التلميذ إختيار خيار واحد من بينها في كل عبارة بوضع علامة (×) في الخانة المقابلة للخيار.

4. <u>إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي</u> :

للكشف عن فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي قام الطالب الباحث بتصميم هذا الإستبيان، والذي يوضح أهم الصعوبات التي يتلاقاها تلاميذ هذه المرحلة العمرية في حل المسائل والعمليات الرياضية، وقد إعتمد على مجموعة من المصادر تمثّلت فيما يلي:

-البرنامج السنوي لمادة الرياضيات لمستوى السنة الثانية إبتدائي.

-مدراء المؤسسات التعليمية.

-مفتشو مادة الرياضيات، ومفتشو المقاطعات التربوية والإدارية.

-معلمو ومعلمات أقسام السنة الثانية إبتدائي

-مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للدكتور بشير معمرية.

-مقياس صعوبات تعلم الرياضيات للدكتور بلقوميدي عباس.

-مقياس مايكل بست للكشف عن ذوي صعوبات التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الطالب الباحث وبصفته مختص في علم النفس، كان من المكونين في الدورة التكوينية لصالح معلمي التعليم الإبتدائي والمنظمة من طرف وزارة التربية وجامعة التكوين المتواصل، فكانت الفرصة للإحتكاك بكل معلمي الولاية في هذه الدورة والذين كان لهم الفضل في إعداد المقياس .

بعد الإطّلاع على هذه المعلومات وعرضها على مجموعة من المعلمين والأساتذة تم إنجاز إستبيان خاص بصعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ السنة الثانية إبتدائي والمكون من (32) فقرة كمقياس أولي قابل للتعديل والإثراء يتضمن مجمل الصعوبات التي تعرقل مسار التلميذ في مادة الرياضيات، حيث وضع كل سؤال ليمثل صعوبة معينة في مادة الرياضيات .

وما يميز هذا الإستبيان أنّه خاص بكل تلميذ (فردي) لكنّه موجّه للمعلم ليجيب عن كل تلميذ وعن الصعوبات التي يتميّز بها عن أقرانه، لأنّ المعلم هو أدرى بخبايا كل تلميذ في القسم، فبدون المعلم لا يمكننا تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

5. إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي:

للكشف عن فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي قام الطالب الباحث بتصميم هذا الإستبيان، والذي يوضّح أهم الصعوبات التي يتلاقّاها تلاميذ هذه المرحلة العمرية في حل المسائل والعمليات الرياضية، وقداعتمد على مجموعة من المصادر تمثّلت فيما يلي:

-البرنامج السنوي لمادة الرياضيات لمستوى السنة الخامسة إبتدائي.

-مدراء المؤسسات التعليمية.

-مفتشو مادة الرياضيات، ومفتشو المقاطعات التربوية والإدارية.

- معلمو ومعلمات السنة الخامسة إبتدائي.

-مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للدكتور بشير معمرية.

-مقياس صعوبات تعلم الرياضيات للدكتور بلقوميدي عباس.

-مقياس مايكل بست للكشف عن ذوي صعوبات التعلم.

بعد الإطّلاع على هذه المعلومات وعرضها على مجموعة من المعلمين والأساتذة تم إنجاز إستبيان خاص بصعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي والمكوّن من (36) فقرة كاستبيان أولي قابل للتعديل والإثراء يتضمّن مجمل الصعوبات التي تعرقل مسار التلميذ في مادة الرياضيات، حيث وضع كل سؤال ليمثل صعوبة معينة في مادة الرياضيات .

وما يميز هذا الإستبيان أنه خاص بكل تلميذ (فردي) لكنّه موجه للمعلم ليجيب عن كل تلميذ وعن الصعوبات التي يتميّز بها عن أقرانه، لأن المعلم هو أدرى بخبايا كل تلميذ في القسم، فبدون المعلم لا يمكننا تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

6-إستمارة البيانات الشخصية للطفل(من إعداد الباحث):

وقد اشتملت على بيانات شخصية أوّلية عن الطفل ووالديه، مثل إسم الطفل، سنه، السنة الدراسية، عدد الإخوة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، وظيفة الأب، وظيفة الأم، الإصابة بمرض ما، الإصابة بإعاقة ما (للإشارة أنّها كانت مرفقة مع المقياسين المذكورين أعلاه)، والهدف منها جمع المعلومات الولية عن التلميذ.

ب.الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :

ب.1- إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

تمّ تطبيق الإختبار من طرف مجموعة من الأساتذة والباحثين على البيئة الجزائرية، حيث تمّ حساب معامل ثباته ومعامل الصدق، فوجد أنّه يتميز بدرجة كافية من الثبات والصدق، ومن هؤلاء نذكر:

-دراسة **دالي حسين** حول علاقة الذكاء بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية(1982)، حيث قام بحساب ثبات إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وذلك بإعادة تطبيقه على عينة قوامها (30) تلميذ بفارق زمني قدره أسبوعين ونصف، وتوصّل إلى نتيجة أنّ معامل الثبات كان مرتفعا (0.90)، وهو دال عند مستوى 0.01 .

-دراسة **رومان محمد** حول التوافق الدراسي(1985)، حيث قام بحساب ثبات إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وذلك بتطبيقه على عيّنة قوامها (40) تلميذ وتلميذة بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين، حيث قدّر معامل الثبات بـ ر:0.89 وهو دال عند مستوى 0.01.

-أما **شارف جميلة** فقامت بحساب ثبات نفس الإختبار وذلك بإعادة تطبيقه على عيّنة من (15) تلميذ وتلميذة بفارق زمني قدره أسبوعين وكان معامل الثبات 0.95، وهو دال عند مستوى 0.01.

-أما **بلقوميدي عباس** فقد قام بحساب معامل الثبات لاختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح بطريقة التجزئة النصفية، حيث قام بأخذ أجوبة الأسئلة الفردية على حدة مكونّة الجزءٌ أٌ وأجوبة الأسئلة الزوجية على حدة مكونّة الجزءٌ بٌ وبتطبيق معامل إرتباط بيرسون كانت قيمته ر=0.52 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، ولتصحيح معامل الثبات قام بتطبيق معادلة سبيرمان براون وكانت قيمته تساوي 0.68 وهي قيمة دالة، كما تم التحقق من الصدق بحساب معامل الصدق الذاتي، والذي كانت قيمته تساوي ر=0.72 وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01**(بلقوميدي عباس،2011 :130)** .

ومن أجل تاكيد ما توصّلت إليه البحوث السابقة فقد قام الطالب الباحث بحساب معامل الثبات ومعامل الصدق حتى يراعي المدة الزمنية التي أجريت فيها البحوث السابقة وكذا مكان إجراءها، وبذلك وعند حسابه لمعامل الثبات بطريقة تطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة قوامها (50) تلميذ وتلميذة(السنة الخامسة إبتدائي) وبفارق زمني قدره أسبوعين (15) يوما بين التطبيقين، قدّر معامل الثبات بـ ر=0.94 وهو دال عند مستوى 0.01 ، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث كانت قيمة معامل إرتباط بيرسون ر= 0.67 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01.

ب.2-<u>إختبار الذكاء المصور لإجلال محمد سري:</u>

بما أنّ الجزء اللفظي من الإختبار مكتوب باللهجة المصرية فقد تم تكييفه بإعادة صياغته باللغة العربية الفصحى حتى يتّم فهمه واستعابه من طرف التلاميذ.

حيث تم تطبيقه على عينة من التلاميذ قوامها (50) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية إبتدائي أختيروا بطريقة عشوائية من مدارس ولاية غليزان.

الصدق: أعتمد على صدق المحتوى حيث عرض الجزء اللفظي من الإختبار على (12) أستاذا من أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران والمركز الجامعي غليزان، حيث أبدوا إقتراحاتهم حول تعديل بعض الكلمات التي لم تكن واضحة، وبعد التعديل إستنتج الباحث أن الفقرات واضحة وتقيس فعلا ما وضعت لأجله.

جدول رقم (04) يوضح

نتائج صدق المحكّمين في مدى مناسبة اللغة في الجزء اللفظي

	المجموعة الأولى														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
واضحة	/	/	/	/	/	/	/	/	/		/	/	/	/	
غير واضحة										/					/
	المجموعة الثانية														
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
واضحة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		/		/
غير واضحة		/										/		/	
	المجموعة الثالثة														
	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
واضحة	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/			/	/
غير واضحة				/								/	/		

يتضح من خلال الجدول ما يلي:

الفقرات الواضحة: 37

الفقرات غير الواضحة: 08

الثبات: تحديد معامل ثبات الإختبار بطريقة الإعادة، حيث تم إجراء الإختبار على أفراد العينة ثم أعيد التطبيق على نفس الأفراد بعد أسبوعين، وحسب معامل الإرتباط بيرسون بينهما

جدول رقم(05) يوضح نتائج الثبات بطريقة إعادة الإختبار

	قيمةٌ رٌ	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الثبات بطريقة إعادة الإختبار بين التطبيق الأول والثاني	0.65	48	0.01

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمةٌ رٌ المحسوبة (0.65) أكبر من من قيمة ٌ رٌ الجدولية (0.35) ومنه نقول أن قيمة معامل الإرتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على ثبات الإختبار.

ب.3-<u>قائمة المشكلات السلوكية</u>:

طبّقت هذه القائمة في البيئة الجزائرية ومن طرف باحثين جزائريين، وتمّ حساب معامل الصدق ومعامل الثبات، ووجدوا أنه يتميز بدرجة كافية من الثبات والصدق ومن هؤلاء:

- **دراسة بشير معمرية** حول المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الإبتدائية (2007)، حيث قام بحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية، فبعد أن تمّ ترتيب توزيع الدرجات من أعلى درجة إلى أقل درجة لعينتي التلاميذ والتلميذات كل على حدة، تمّ إختيار 27 % من الأفراد من طرفي التوزيع، وقد توصّل إلى أنّ قيمةٌ تٌ كلّها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وهذا يشير إلى أنّ القائمة لها القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين مما يدل على صدقها .

أما الثبات فتّم حسابه بطريقة إعادة التطبيق، وذلك بحساب معاملات الإرتباط لكارل بيرسون من الدرجات الخام للأبعاد الستة والدرجة الكلية، وقد تبيّن أنّ معاملات الإرتباط كلها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 مما يعني أن القائمة تتمتع بمستوى مقبول من الثبات**(بشير معمرية،2007 : 122)**.

-**دراسة بشقة سماح** حول المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(2008)، حيث قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي وذلك بأسلوب المقارنة الطرفية أين أخذت (27%) من درجات القائمة أعلى توزيع و(27%) من درجات القائمة أدنى توزيع، وتمّ حساب الدلالة الإحصائية لقيمةٌ تٌ للفرق بين متوسطي المجموعتين وذلك لدى الفئات الأربعة للعينة(ذكور، إناث، تلاميذ الطور الأول، تلاميذ الطور الثاني)، وكذا العينة الكلّية للطورين والجنسين في كل مجال فرعي والدرجات الكلّية للقائمة.

وقد تبيّن أنّ قيمةٌ تٌ دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، ومنه فالفرق بين المجموعتين العليا والدنيا فرق حقيقي لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر، وبناء عليه فالقائمة إستطاعت أن تميّز بين المجموعات ذات الدرجات العليا والمجموعات ذات الدرجات الدنيا في أبعادها الستة ودرجتها الكلية فهي صادقة على عينة البحث بفئاتها الأربعة.

أمّا الثبات فتمّ حسابه بأسلوب التجزئة النصفية، حيث اتضح أنّ قيمة معامل الثبات دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 أي أنّ القائمة تتمتّع بدرجة عالية من الثبات يمكن الوثوق بها في نتائج ما تقيسه**(بشقة سماح، 2008 : 95).**

وحتى يزيد الطالب الباحث من صدق وثبات القائمة قام بإعادة حساب معامل الثبات ومعامل الصدق لهذه القائمة، وذلك من أجل تدعيم البحوث السابقة، قام بدراسة صدق الإختبار بحساب معامل الإتساق الداخلي أي حساب معامل إرتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عيّنة قوامها (50) تلميذ وتلميذة، وقد تحصّل على النتائج التالية:

جدول رقم(06) يبين معاملات إرتباط الفقرات بالدرجة الكلية لقائمة المشكلات السلوكية

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط
01	0.65**	21	0.65**	41	0.64**	61	0.67**	81	0.64**
02	0.77**	22	0.69**	42	0.63**	62	0.68**	82	0.62**
03	0.69**	23	0.78**	43	0.66**	63	0.65**	83	0.77**
04	0.63**	24	0.77**	44	0.65**	64	0.63**	84	0.71**
05	0.74**	25	0.67**	45	0.61**	65	0.64**	85	0.68**
06	0.65**	26	0.66**	46	0.65**	66	0.63**	86	0.64**
07	0.61**	27	0.79**	47	0.64**	67	0.77**	87	0.73**
08	0.62**	28	0.67**	48	0.64**	68	0.76**	88	0.23**
09	0.64**	29	0.65**	49	0.71**	69	0.71**	89	0.26**
10	0.65**	30	0.65**	50	0.63**	70	0.72**	90	0.29**
11	0.70**	31	0.70**	51	0.65**	71	0.64*	91	0.69**
12	0.73**	32	0.71**	52	0.64**	72	0.62**	92	0.64**
13	0.66**	33	0.74**	53	0.66**	73	0.74**	93	0.69**
14	0.65**	34	0.76**	54	0.66**	74	0.68**	94	0.67**
15	0.63**	35	0.67**	55	0.67**	75	0.69**	95	0.66**
16	0.68**	36	0.65**	56	0.65**	76	0.66**	96	0.70**
17	0.74**	37	0.67**	57	0.72**	77	0.69**		
18	0.65**	38	0.73**	58	0.74**	78	0.65**		
19	0.69**	39	0.66**	59	0.65**	79	0.70**		
20	0.64**	40	0.71**	60	0.64**	80	0.71**		

من خلال الجدول السابق يتضّح أنّ كل الفقرات ترتبط إرتباطا دالا بالدرجة الكليّة للإختبار عند مستوى دلالة 0.01 ، مما يعني اتساق فقرات الإختبار مع بعضها ومع الدرجة الكلية له.

كما تمّ حساب الثبات عن طريق التناسق الداخلي(ألفا كرونباخ Alpha Crombach)، والتجزئة النصفية Split-Half (جيتمان Gutman وSpearman Brown)، وهذا حتي يتمكّن الطالب الباحث من الحصول على المزيد من الدقّة.

جدول رقم(07) يوضح ثبات فقرات قائمة المشكلات السلوكية

ألفا كروميخ Alpha Crompach	جتمان Gutman	سبيرمان براون Spearman Brown
0.79	**0.77**	**0.75**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الإرتباط التي تم الحصول عليها بحساب معامل إرتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، تتمتع بمستوى كاف من الصدق.

ب.4- إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي:

صدق المقياس:

يعدّ الصدق من أهم الجوانب التي يجب التأكّد منها في أي مقياس قبل إستخدامه، وذلك للإطمئنان على أنّه يقيس بالفعل ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها، ولقد إستخدم الطالب الباحث أسلوب صدق المحكّمين .

- صدق المحكمين:

تضمّنت الصورة الأولية للأداة (36) فقرة قام الطالب الباحث بعرضها على:

- 50 معلما ومعلمة السنة الثانية إبتدائي تتراوح أعمارهم بمتوسط 46.50 سنة، و ذوو خبرة مهنية بمتوسط أقدمية في التعليم 22 سنة، وبمتوسط خبرة مهنية مع تلاميذ السنة الثانية 9.40 سنة، فالمعلم هو أقرب الناس للتلميذ وأدرى بشؤونه ومشكلاته والصعوبات التي يتلقّاها .

- 12 من أساتذة علم النفس للتأكّد على ما ورد فيها من بيانات، وتحديد مدى شمولية الفقرات التي تمّ صياغتها لفقرات المقياس في ضوء المعايير والتعريفات وأنّها تقيس بالفعل ما وضعت من أجله، كما طلب منهم تحديد صلاحية كل فقرة ومدى ملائمتها للتطبيق، والتعليق كلما تطلّب الأمر، وفي ضوء ملاحظاتهم إقترح المحكّمون إدخال بعض التعديلات على بعض فقرات الأداة، وأخذ الباحث الطالب باقتراحاتهم وأدخل التعديلات اللازمة، حيث تم إستبعاد (06) فقرات، وبذلك أصبح عدد الفقرات(30) فقرة

كما قام الطالب الباحث بدراسة صدق الإختبار بحساب معامل الإتساق الداخلي المتمثل في حساب معامل إرتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة من التلاميذ قوامها (50) تلميذ وتلميذة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم(08) يوضح معاملات إرتباط فقرات الإختبار بالدرجة الكلية له

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط
01	0.70**	07	0.69**	13	0.48**	19	0.59**	25	0.74**
02	0.77**	08	0.64**	14	0.45**	20	0.63**	26	0.58**
03	0.68**	09	0.77**	15	0.67**	21	0.55**	27	0.82**
04	0.79**	10	0.81**	16	0.70**	22	0.57**	28	0.54**
05	0.88**	11	0.80**	17	0.66**	23	0.79**	29	0.66**
06	0.87**	12	0.77**	18	0.68**	24	0.83**	30	0.62**

من خلال الجدول رقم(08) يتبين أن كل فقرات الإستبيان ترتبط إرتباطا دالا بالدرجة الكلية عندى مستوى دلالة 0.01، وهذا إتساق فقرات الإختبار مع بعضها ومع الدرجة الكلية له.

ثبات الإستبيان:

قام الباحث بدراسة ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني(15) يوما على عينة قوامها (50) تلميذا من بين تلاميذ السنة الثانية إبتدائي، فبلغ معامل الثبات (0.98) عند مستوى دلالة 0.01 بما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، يمكن الإطمئنان والوثوق به علميا

جدول رقم (09) يبين ثبات إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي

مقياس صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي	معامل الإرتباط
التطبيق الأول	0.98
التطبيق الثاني	

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن معامل الإرتباط بلغ (0.98) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، مما يتبين ثبات المقياس عند مستوى دلالة 0.01

ب.5-إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي:

صدق المقياس:

يعد الصدق من أهم الجوانب التي يجب التأكد منها في أي مقياس قبل إستخدامه، وذلك للإطمئنان على أنه يقيس بالفعل ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها، ولقد إستخدم الطالب الباحث أسلوب صدق المحكمين.

- صدق المحكمين:

تضمنت الصورة الأولية للأداة (32) فقرة قام الطالب الباحث بعرضها على:

- 50 معلما ومعلمة السنة الثانية إبتدائي تتراوح أعمارهم بمتوسط 50.95 سنة، و ذوو خبرة مهنية بمتوسط أقدمية في التعليم 25.50 سنة، وبمتوسط خبرة مهنية مع تلاميذ السنة الثانية 11.70 سنة، فالمعلم هو أقرب الناس للتلميذ وأدرى بشؤونه ومشكلاته والصعوبات التي يتلقاها .

- 12 من أساتذة علم النفس للتأكد على ما ورد فيها من بيانات، وتحديد مدى شمولية الفقرات التي تم صياغتها لفقرات المقياس في ضوء المعايير والتعريفات وأنها تقيس بالفعل ما وضعت من أجله، كما طلب منهم تحديد صلاحية كل فقرة ومدى ملائمتها للتطبيق، والتعليق كلما تطلب الأمر، وفي ضوء ملاحظاتهم إقترح المحكمون إدخال بعض التعديلات على بعض فقرات الأداة، وأخذ الباحث باقتراحاتهم وأدخل التعديلات اللازمة، حيث تم إستبعاد (06) فقرات، وبذلك أصبح عدد الفقرات(26) فقرة .

كما قام الطالب الباحث بدراسة صدق الإستبيان بحساب معامل الإتساق الداخلي المتمثّل في حساب معامل إرتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للإستبيان وذلك على عينة من التلاميذ قوامها (50) تلميذ وتلميذة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم(10) يوضح معاملات إرتباط فقرات الإختبار بالدرجة الكلية له

رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط	رقم الفقرة	معامل الإرتباط
01	0.67**	07	0.81**	13	0.70**	19	0.73**	25	0.88**
02	0.77**	08	0.48**	14	0.83**	20	0.77**	26	0.89**
03	0.66**	09	0.55**	15	0.59**	21	0.88**		
04	0.68**	10	0.68**	16	0.57**	22	0.54**		
05	0.57**	11	0.55**	17	0.47**	23	0.68**		
06	0.79**	12	0.79**	18	0.58**	24	0.71**		

من خلال الجدول رقم(10) يتبين أن كل فقرات الإستبيان ترتبط إرتباطا دالا بالدرجة الكلية عندى مستوى دلالة 0.01، وهذا يدل على إتساق فقرات الإختبار مع بعضها ومع الدرجة الكلية له.

ثبات الإستبيان:

قام الطالب الباحث بدراسة ثبات الإستبيان بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني(15) يوما على عينة قوامها (50) تلميذا من بين تلاميذ السنة الثانية إبتدائي، فبلغ معامل الثبات (0.91) عند مستوى دلالة 0.01 بما يشير إلى أن الإستبيان يتمتع بدرجة ثبات عالية، يمكن الإطمئنان والوثوق به علميا.

جدول رقم (11) يبين ثبات إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي

مقياس صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي	معامل الإرتباط
التطبيق الأول	**0.91**
التطبيق الثاني	

من خلال الجدول رقم (11) يتبين أن معامل الإرتباط بلغ 0.91 بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مما يبين ثبات الإستبيان عند مستوى دلالة 0.01

الفصل السابع

الدراسة الأساسية

يتضمن هذا الفصل عرضا مفصّلا للمنهج المستخدم، والإجراءات التي اتّبعت في إختيار العينة، والأدوات، وأسلوب المعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية أحد أشكال المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته مع إجراءات الدراسة وأهدافها، ويعدّ المنهج الوصفي البداية لكل المناهج البحثية الأخرى، فهو في العادة يشتمل على دراسة الظاهرة، وبيان خصائصها وحجمها، بل يمتّد إلى جمع المعلومات وتحليلها واستنباط الإستنتاجات لتكون أساسا لتفسيرها**(نواف ملعب الظفيري ،2005 :307)**.

-يعرّف **ويثني whitney** الدراسة الوصفية بأنّها تتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة ما أو موقف أو مجموعة من الأوضاع ؛ إنّ البحوث الوصفية هي التي تهدف إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظواهر وصفا دقيقا وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا أو كميا، كما تقوم بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر وكيفية وصولها إلى صورتها الحالية وتحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل**(مروان عبدالمجيد إبراهيم ،2000:ص 125،126).**

كما يعتبر المنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدّدة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة.

إعتمد الطالب الباحث هذا المنهج لملاءمته مع طبيعة الدراسة وإجراءاتها ، والتي تتمثّل في دراسة العلاقة بين المشكلات السلوكية بمجموعة من المتغيرات(جنس التلميذ، الطور التعليمي، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، مهنة الأب، مهنة الأم).

وقد سبقت الدراسة الأساسية بدراسة إستطلاعية تم من خلالها التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المقرّر تطبيقها، وأنّها صالحة للتطبيق بعد إجراء التعديلات اللازمة عليها.

1. تصميم البحث:

تتضمن هذه الدراسة مجموعة من المتغيرات المستقلة ومتغيرا تابعا واحدا:

1.1. المتغيرات المستقلة: تتمثل المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة في:

- جنس التلاميذ(ذكور وإناث).

- الطور التعليمي(الطور الأول: تلاميذ السنة الثانية إبتدائي، الطور الثالث: تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي).

- المستوى التعليمي للأب ويحدد بخمس فئات :

أ . أمي

ب. إبتدائي

ج. متوسط

د. ثانوي

ه. جامعي

-المستوى التعليمي للأم ويحدد بخمس فئات :

أ . أمي

ب. إبتدائي

ج. متوسط

د. ثانوي

ه. جامعي

-مهنة الأب: عاطل عن العمل ، موظف ، أعمال حرة ،متقاعد ،عامل يومي .

- مهنة الأم: ماكثة بالبيت ، موظفة ، أعمال حرة .

1.2. المتغير التابع: يتمثل المتغير التابع في هذه الدراسة في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

3. حدود الدراسة:

*** الحدود البشرية:**

إقتصرت الدراسة على عيّنة قوامها (300) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية والسنة الخامسة إبتدائي من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

*** الحدود المكانية:**

إقتصرت الدراسة الحالية على (18) مدرسة إبتدائية عبر تراب ولاية غليزان.

*** الحدود الزمانية:**

تم إجراء البحث وتطبيق أدواته خلال العام الدراسي 2014/2013 .

4.مجتمع الدراسة وعينتها :

1.4. مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثانية إبتدائي البالغ عددهم (12031)، منهم (6308) ذكور و(5723) إناث وتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي البالغ عددهم (11464) تلميذ، منهم (5928) ذكور و(5536) إناث، ليصبح العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة هو(23495) تلميذ، منهم (12236) ذكور، و(11259) إناث.

أما العينة الكلية التي طبّقت عليها الدراسة فكان عدد تلاميذ السنة الثانية إبتدائي البالغ عددهم (667) تلميذ وتلميذة منهم (369) ذكور و(308) إناث وتلاميذ السنة الخامسة .
إبتدائي البالغ عددهم (671) تلميذ وتلميذة منهم (339) ذكور و(322) إناث موزعين على (06) مقاطعات إدارية شملت (18) مدرسة إبتدائية.

1.4. عينة الدراسة :

تم إختيار ذوو صعوبات التعلم من بين تلاميذ السنة الثانية والثالثة إبتدائي حيث روعي عند إختيارهم ما يلي:

- التأكّد من أنّ التلميذ ذا صعوبة التعلم لا يعاني من مشكلات أو أمراض صحية أو عيوب خلقية، وذلك من خلال السجلات المدرسية وآراء المعلمين.

أماعينة الدراسة(من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات)، فقد تكوّنت من (300) تلميذ وتلميذة مقسّمين كما هو موضح في الجدول رقم (14) من أصل عينة أولية قوامها (1338) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني والخامس في مدارس ولاية غليزان.

تصنيف البيانات العامة لخصائص أفراد العينة:

جدول رقم(12) يبين إختيار عينة الدراسة للسنة الثانية إبتدائي:

المقاطعات الإدارية والمدارس التابعة لها

المقاطعة	المدرسة	عدد التلاميذ	المجموع
غليزان 1	إبن سينا بن باديس يعقوب عبد القادر إبن خلدون	71 30 73 36	210
غليزان 2	القطاع الثاني عيسات إيدير ساحة المسجد لاروبال القديمة	30 22 47 24	123
زمورة	الأمير عبد القادر العربي بن مهيدي أول نوفمبر	47 13 15	75
مطمر	إبن خلدون فاتح محمد بالقاضي بوزيان	30 21 65	116
يلل	عمر بن الخطاب حي الجديد	28 31	59
وادى أرهيو	خرماشة عواد بن جبار	58 26	84
المجموع		667	

من خلال الجدول رقم(12) يتّضح المقاطعات الإدارية الستة والمدارس التابعة لها(18) مدرسة إبتدائية وعدد تلاميذ السنة الثانية الذين أجريت عليهم الدراسة الكلية والبالغ عددهم (667) تلميذ وتلميذة لإختيار ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في كل مدرسة وفي كل مقاطعة.

جدول رقم(13) يبين إختيار عينة الدراسة للسنة الخامسة إبتدائي:

المقاطعات الإدارية والمدارس التابعة لها

المقاطعة	المدرسة	عدد التلاميذ	المجموع
غليزان 1	إبن سينا بن باديس يعقوب عبد القادر إبن خلدون	66 24 58 38	186
غليزان 2	القطاع الثاني عيسات إيدير ساحة المسجد لاروبال القديمة	22 25 47 27	121
زمورة	الأمير عبد القادر العربي بن مهيدي أول نوفمبر	38 29 29	96
مطمر	إبن خلدون فاتح محمد بالقاضي بوزيان	29 18 75	122
يلل	عمر بن الخطاب حي الجديد	30 28	58
وادى أرهيو	خرماشة عواد بن جبار	56 32	88
المجموع		671	

من خلال الجدول رقم(13) يتضح المقاطعات الإدارية الستة والمدارس التابعة لها(18) مدرسة إبتدائية وعدد تلاميذ السنة الخامسة والبلغ عددهم (671) تلميذ وتلميذة، الذين أجريت عليهم الدراسة الكلية لإختيار ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في كل مدرسة وفي كل مقاطعة.

جدول رقم(14) يبين إختيار عينة الدراسة للسنة الثانية والخامسة إبتدائي:

المقاطعة	المدرسة	عدد تلاميذ س2	عدد تلاميذ س5	المجموع	المجموع الكلي
غليزان 1	إبن سينا	71	66	137	396
	بن باديس	30	24	54	
	يعقوب عبد القادر	73	58	131	
	إبن خلدون	36	38	74	
غليزان 2	القطاع الثاني	30	22	52	244
	عيسات إيدير	22	25	47	
	ساحة المسجد	47	47	94	
	لاروبال القديمة	24	27	51	
زمورة	الأمير عبد القادر	47	38	85	171
	العربي بن مهيدي	13	29	42	
	أول نوفمبر	15	29	44	
مطمر	إبن خلدون	30	29	59	238
	فاتح محمد	21	18	39	
	بالقاضي بوزيان	65	75	140	
يلل	عمر بن الخطاب	28	30	58	117
	حي الجديد	31	28	59	
وادي أرهيو	خرماشة	58	56	114	172
	عواد بن جبار	26	32	58	
المجموع		667	671	1338	

من خلال الجدول رقم(14) يتّضح المقاطعات الإدارية الستة والمدارس التابعة لها(18) مدرسة إبتدائية وعدد تلاميذ السنة الثانية إبتدائي والبالغ عددهم (667) تلميذ وتلميذة وتلاميذ السنة الخامسة والبلغ عددهم (671) تلميذ وتلميذة، الذين أجريت عليهم الدراسة الكلية لإختيار ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في كل مدرسة وفي كل مقاطعة، حيث بلغ عددهم الكلي (1338) تلميذ وتلميذة.

جدول رقم (15) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي:

	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات			أفراد العينة			النسبة المئوية
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
إبن سينا	11	05	16	44	27	71	22.53
بن باديس	03	03	06	18	12	30	20.00
يعقوب عبد القادر	06	07	13	34	39	73	17.80
إبن خلدون	05	06	11	20	16	36	30.55
القطاع الثاني	06	03	09	15	15	30	30.00
عيسات إيدير	03	02	05	15	07	22	22.72
ساحة المسجد	05	02	07	25	32	47	14.80
لاروبالالقديمة	01	03	04	13	11	24	16.66
الأمير عبدالقادر	06	03	09	17	30	47	19.14
العربي بن مهيدي	04	01	05	09	04	13	38.46
أول نوفمبر	03	01	04	10	05	15	26.66
إبن خلدون	03	01	04	17	13	30	13.33
فاتح محمد	07	08	15	12	09	21	71.42
بالقاضي بوزيان	06	06	12	34	31	65	18.46
عمر بن الخطاب	02	02	04	18	10	28	14.28
حي الجديد	07	04	11	17	14	31	35.48
خرماشة	11	03	14	37	21	58	24.13
عواد بن جبار	04	02	06	14	12	26	23.07
المجموع	93	62	155	369	308	667	23.23
المجموع الكلي	155			667			23.23

من خلال الجدول رقم(15) يظهر توزيع أفراد العينة بالتفصيل،(المجموع الكلي وتوزيع الذكور والإناث) لمستوى السنة الثانية إبتدائي بالمدارس الإبتدائية(18)، كما يظهر أيضا من بين كل التلاميذ البالغ عددهم (667) فئة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والبالغ عددهم(155) تلميذ وتلميذة(ذكور:93 ، الإناث: 62) .

جدول رقم (16) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي:

المدرسة	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الريضيات			أفراد العينة			النسبة المئوية
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
إبن سينا	09	07	16	37	29	66	24.24
بن باديس	02	02	04	13	11	24	16.66
يعقوب عبد القادر	12	12	24	27	31	58	14.37
إبن خلدون	09	04	13	24	14	38	34.21
القطاع الثاني	03	03	06	09	13	22	27.27
عيسات إيدير	02	02	04	10	15	25	16.00
ساحة المسجد	07	02	09	27	20	47	19.14
لاروبال القديمة	01	03	04	12	15	27	14.81
الأمير عبد القادر	04	01	05	20	18	38	13.15
العربي بن مهيدي	06	02	08	18	11	29	27.58
أول نوفمبر	03	03	06	16	13	29	20.68
إبن خلدون	02	03	05	18	11	29	17.24
فاتح محمد	01	00	01	10	08	18	5.55
بالقاضي بوزيان	10	05	15	30	35	75	20.00
عمر بن الخطاب	04	01	05	17	13	30	16.66
حي الجديد	04	00	04	13	15	28	14.28
خرماشة	04	09	13	27	29	56	23.21
عواد بن جبار	02	05	07	11	21	32	21.87
المجموع	85	64	149	339	322	671	22.20
المجموع الكلي	149			671			22.20

من خلال الجدول رقم(16) يظهر توزيع أفراد العينة بالتفصيل،(المجموع الكلي وتوزيع الذكور والإناث) لمستوى السنة الخامسة إبتدائي بالمدارس الإبتدائية(18)، كما يظهر أيضا من بين كل التلاميذ البالغ عددهم (671) فئة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والبالغ عددهم(149) تلميذ وتلميذة(ذكور:85 ، الإناث: 64)

جدول رقم (17) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية والسنة الخامسة

	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات س2+س5			أفراد العينة س2+س5			النسبة المئوية
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
إبن سينا	20	12	32	81	56	137	23.35
بن باديس	05	05	10	31	23	54	18.51
يعقوب عبد القادر	18	19	37	61	70	131	28.14
إبن خلدون	14	10	24	44	30	74	32.43
القطاع الثاني	09	06	15	24	28	52	28.84
عيسات إيدير	05	04	09	25	22	47	19.14
ساحة المسجد	12	04	16	47	47	94	17.02
لاروبال القديمة	02	06	08	25	26	51	15.68
الأمير عبد القادر	10	04	14	37	48	85	16.47
العربي بن مهيدي	10	03	13	27	15	42	30.95
أول نوفمبر	06	04	10	36	18	54	18.51
إبن خلدون	05	04	09	35	24	59	15.25
فاتح محمد	08	08	16	22	17	39	41.02
بالقاضي بوزيان	16	11	27	64	66	130	20.76
عمر بن الخطاب	06	03	09	35	23	58	15.51
حي الجديد	11	04	15	30	29	59	25.42
خرماشة	15	12	27	64	50	114	23.68
عواد بن جبار	06	07	23	25	33	58	39.65
المجموع	178	126	304	713	625	1338	22.72
المجموع الكلي	304			1338			

من خلال الجدول رقم(17) يظهر توزيع أفراد العينة بالتفصيل،(المجموع الكلي وتوزيع الذكور والإناث) لمستوى السنة الثانية إبتدائي والسنة الخامسة إبتدائي بالمدارس الإبتدائية(18)، كما يظهر أيضا من بين كل التلاميذ البالغ عددهم (1338) فئة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والبالغ عددهم(304) تلميذ وتلميذة.

وتجدر الإشارة هنا أننا إستبعدنا (04) تلاميذ من الدراسة بعد تطبيق إختبار الذكاء عليهم، ليصبح عدد العينة الفعلية (300) تلميذ وتلميذة(ذكور:174 ، الإناث: 126)

جدول رقم(18) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الطور التعليمي

الطور التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
الطور الأول	**154**	**51.3**
الطور الثالث	**146**	**48.7**
المجموع	**300**	**100.0**

يبين الجدول رقم(18) متغير الدراسة الذي ينقسم إلى طورين، الطور الأول(السنة الثانية إبتدائي) الذي يمثل نسبة 51.3 ، وبمجموع (154) تلميذ وتلميذة والطور الثالث(السنة الخامسة إبتدائي) الذي يمثل نسبة 48.7% ، وبمجموع (146) تلميذ وتلميذة.

جدول رقم(19) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	**183**	**61.00**
انثى	**117**	**39.00**
المجموع	**300**	**100.00**

من خلال الجدول رقم(19) تبين أن نسبة 61.00 %من عينة الدراسة من الذكور، بمجموع (183) من الذكور ونسبة39.00 % من الإناث، بمجموع (117) من الإناث.

جدول رقم(20) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية
أمي	12	4.00
إبتدائي	133	44.3
متوسط	94	31.3
ثانوي	42	14.0
جامعي	19	6.3
المجموع	300	100.0

يبين الجدول رقم(20) أن عينة الدراسة المستوى التعليمي لآباءهم يمثل 4.0 % أمي، بمجموع (12) أب ،و44.3% إبتدائي، بمجموع (133) أب، و31.3 % متوسط، بمجموع (94) أب، و14.0% ثانوي، بمجموع(42) أب ،و6.3 % جامعي، بمجموع (19) أب.

جدول رقم(21) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة المئوية
أمي	25	8.3
إبتدائي	153	51.0
متوسط	74	24.7
ثانوي	35	11.7
جامعي	13	4.3
المجموع	300	100.0

يبين الجدول رقم(21) أن عينة الدراسة المستوى التعليمي لأمهاتهم يمثل 8.3 % أمي، بمجموع (25) أم ،و51.0% إبتدائي، بمجموع (153) أم، و24.7 % متوسط، بمجموع (74) أم، و11.7% ثانوي، بمجموع(35) أم ،و4.3 % جامعي، بمجموع (13) أم.

جدول رقم(22) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير مهنة الأب

مهنة الأب	التكرار	النسبة المئوية
بطال	**14**	**4.7**
موظف	**89**	**29.7**
أعمال حرة	**54**	**18.0**
متقاعد	**5**	**1.7**
عامل يومي	**138**	**46.0**
المجموع	**300**	**100.0**

يبين الجدول رقم(22) أن عينة الدراسة مهنة الأب تمثل 4.7 % بطال، بمجموع (14) أب ،و29.7% موظف، بمجموع (89) أب، و18.0 % أعمال حرة، بمجموع (54) أب، و1.7% متقاعد، بمجموع(05) أب ،و46.0 % عامل يومي، بمجموع (138) أب.

جدول رقم(23) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير مهنة الأم

مهنة الأم	التكرار	النسبة المئوية
ربة بيت	**263**	**87.7**
موظفة	**28**	**9.3**
أعمال حرة	**9**	**3.0**
المجموع	**300**	**100.0**

يبين الجدول رقم(23) أن عينة الدراسة مهنة الأم تمثل 87.7 % ربة بيت، بمجموع (263) أم، و9.3% موظفة، بمجموع (28) أم، و3.0 % أعمال حرة، بمجموع (09) أمهات.

-أدوات الدراسة وطريقة تطبيقها:

هناك أدوات استعملها الطالب الباحث في دراسته الأساسية من أجل الحصول على معلومات كافية للإجابة على الفرضيات التي وضعت، وذلك بالإستعانة بجموعة من الأدوات كان قد تمّ التأكد من الخصائص السيكومترية المتمثّلة في الصدق والثبات، وتتمثل في:

-إختبار الذكاء المصور للدكتور أحمد زكي صالح.

-إختبار الذكاء المصورللدكتور إجلال محمد سري.

-إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي.

-إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي.

-قائمة المشكلات السلوكية للسيكولوجي صلاح الدين أبو ناهية.

طريقة تطبيق الأدوات:

بعد الحصول على طلب من إدارة الجامعة موجّه إلى مديرية التربية لولاية غليزان، وذلك بغية الإتصال والتعامل مع عينة البحث، وبعد موافقة مديرية التربية على ذلك، حيث أمكنني الحصول على رخصة رسمية موجهة إلى مفتشي المقاطعات الإدارية للمديرية، والذين بدورهم أشّروا على الموافقة وتوجيهها إلى مدراء المؤسسات التعليمية والإتصال بهم بغية توفير كل الإمكانيات لإجراء البحث الميداني، وخلال الإتصال بالسادة المدراء تمّ الإتفاق معهم حول سير عملية البحث والمواقيت التي يمكننا الإتصال بها بمجموعة من المعلمين حتى لا نعرقل سير الدروس، كما أعطيت لهم فكرة عن الأدوات التي سيتم تطبيقها على التلاميذ.

أولا: إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية والخامسة إبتدائي:

كانت الخطوات الأولى في الدراسة الأساسية هي تطبيق إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي والسنة الخامسة إبتدائي(الذين يمثلون عينة الدراسة الأساسية)، حيث تمّ توزيعه على المعلمين حتى يقوموا بملئه عن كل تلميذ والإجابة عن كل

الأسئلة التي تمثل صعوبات تعلم الرياضيات، فالمعلم هو الشخص الوحيد الذي يحصي مشاكل تلاميذه التعليمية والسلوكية ، فبعد توجيه كل التعليمات والتوجيهات لهم عن كيفية إستخدام المقياس أعطي لهم نسخ المقياس حسب عدد التلاميذ مع إعطائهم مهلة أسبوع لاسترداد النسخ، وبعد الإنتهاء تم تصحيحه لتشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية والخامسة إبتدائي، ليتم بذلك ضبط قائمة تلاميذ العينة الأولية للدراسة الأساسية، مع وضع إسم ولقب التلميذ والقسم الدراسي وذلك حتى يمكننا التعرف عليه خلال تطبيق إختبار الذكاء المصور.

ثانيا:إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح وإختبار الذكاء المصورلإجلال محمد سري:

حتى يتمكّن الطالب الباحث من فرز عينة البحث الحقيقية والتي تتمثّل في تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات(السنة الثانية والخامسة إبتدائي)، والذين حسب التعريفات السابقة يتميّزون بمستوى متوسط وفوق المتوسط من الذكاء، قام بتطبيق الإختبارين على العينة(إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح موجه لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، واختبار الذكاء المصورلإجلال محمد سري موجه لتلاميذ السنة الثانية إبتدائي)، وذلك بغية إستبعاد التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض من عينة الدراسة الأساسية.

وتمثّلت طريقة التطبيق بتوزيع نسخ من الإختبارين كل على حدة من تلاميذ الطورين، وذلك بعد تقديم صورة موجزة عن الإختبار وكيفية إستخدامه من طرف التلميذ مع إعطاءهم أمثلة حول ذلك، وبعد الإنتهاء جمعت نسخ الإختبار، للعلم أن الإختبار طبق في الفترة الصباحية حيث يكون التلاميذ في حيوية ونشاط، وبعد الإنتهاء وجمع كل النسخ قام الباحث الطالب بتصحيحها وفق ورقة التصحيح ليحدّد في الأخير درجة كل تلميذ في الذكاء، ليستبعد بذلك التلاميذ منخفضي الذكاء، وهذا حسب تصنيف الذكاء المتعارف عليه.

رابعا: قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين أبو ناهية:

بعد فرز التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية والخامسة إبتدائي عن طريق إختبار الذكاء (أحمد زكي صالح و إجلال محمد سري)، تم إستبعاد الظروف

الأخرى كوجود إعاقات حسية أو بدنية، أو الحرمان البيئي المتمثّل في الحرمان الثقافي أو الإقتصادي أو نقص فرص التعليم، أو الإضطرابات النفسية الشديدة.

وقد قام الباحث بتسجيل أسماء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على نسخ قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين أبو ناهية(بمعنى أن كل تلميذ يعاني من صعوبات تعلم الرياضيات له نسخة من قائمة المشكلات السلوكية)، ليقدمّها إلى نفس المعلمين ليقوموا بملئها عن كل تلميذ ويبرزوا أهم المشكلات السلوكية الخاصة بالتلاميذ من خلال الإجابة عن تساؤلات القائمة، وهذا بعد ما وجّهت لهم كل التعليمات عن كيفية إستخدامها وكيف يخصّص كل نسخة لكل تلميذ، وكما كان من خلال الإختبارات الأخرى فقد أعطي للمعلمين الوقت الكافي(أسبوع) للإجابة على قائمة المشكلات السلوكية وذلك حتى يجد الوقت الكافي ليخصصها لكل تلميذ.

وتأتي المرحلة الأخيرة والمتمثّلة في جمع كل النسخ، لتتم بذلك عملية التفريغ والتصحيح لإستغلالها في البحث (تطبيق قائمة المشكلات السلوكية على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات).

طريقة تصحيح وتفريغ أدوات البحث:

-إختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

بعد إنتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو إنتهاء الوقت المحدد للإختبار، يتّم سحب كراسة الإختبار وورقة الإجابة منه، ثم يحسب لكل سؤال أجابه المفحوص(إجابة صحيحة) بـ(1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه(إجابة خاطئة) بوضع له(0)، حيث تتراوح الدرجات من 0إلى 60 درجة، ولمعرفة الإجابة الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالفاحص، وهي مرفقة بالكراسة، ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الإختبار، ولاستخراج الدرجة المئوية أو نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام التي نالها في الإختبار فما علينا إلا أن نحدّد العمر الزمني للطفل، ثم ندخل العمود المخصص لهذا العمر، ونبحث عن الدرجة التي نالها الفرد، ثم نضع حولها دائرة، ونرسم خطا أفقيا، ونقرأ الدرجة الواقعة على اليمين فتكون الدرجة المئوية، أو على اليسار وتكون نسبة الذكاء، مع الأخذ بعين الإعتبارعمر

الطفل، وفي الأخير يتم تصنيف التلاميذ حسب نسب ذكاءهم وليبقى في العينة النهائية ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط أي فوق درجة (90).

-إختبار الذكاء المصور لإجلال محمد سري:

مفتاح تصحيح الإختبار له نموذجان:

النموذج الأول:

وهو مفتاح تصحيح إجمالي (جدول أ)، ويتكون من صفحة واحدة بها قسمان: القسم الأول خاص بالجزء المصور وبه ثلاثة أعمدة بكل عمود الإجابات الصحيحة حسب أرقام البطاقات، والقسم الثاني خاص بالجزء اللفظي وبه ثلاثة أعمدة بكل عمود الإجابات الصحيحة حسب أرقام الجمل.

النموذج الثاني:

وهو مفتاح يعمل من الورق المقوى ويشتمل على الإجابات الصحيحة في جزئي الإختبار (المصور والفظي) عليه مستطيلات، ومكتوب ناحية اليمين بجوار الفراغ الإجابة الصحيحة، ويوضع المفتاح على ورقة الإجابة بحيث تظهر الدوائر السوداء الأربع الموجودة على ورقة الإجابة من خلال الثقوب الأربعة الموجودة على مفتاح التصحيح.

ثم توضع علامة / على الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة، وتحسب لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، ولا توضع علامات على الإجابات الخاطئة .

تعدّ علامات / الدالة على الإجابات الصحيصة في جزئي الإختبار، وتجمع درجات كل عمود ويكتب أسفله المجموع الكلي في المكان المخصص لذلك**(إجلال محمد سري،1988 : 13)**.

-إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الثانية إبتدائي:

يحتوي الإستبيان على ثلاثين (30) سؤالا (بكل سؤال صعوبة) وبه خياران، توجد الصعوبة أو لا توجد الصعوبة، وقد تمت طريقة تصحيحه بإعطاء الدرجة (1) في خالة وجود الصعوبة، وإعطاء (0) في حالة عدم وجود الصعوبة، لتجمع في الأخير الدرجات لتدّل على عدد الصعوبات الموجودة عند كل تلميذ.

-إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي :

يحتوي الإستبيان على ستة وعشرون (26) سؤالا (بكل سؤال صعوبة) وبه خياران، توجد الصعوبة أو لا توجد الصعوبة، وقد تمّت طريقة تصحيحه بإعطاء الدرجة (1) في خالة وجود الصعوبة، وإعطاء (0) في حالة عدم وجود الصعوبة، لتجمع في الأخير الدرجات لتدلّ على عدد الصعوبات الموجودة عند كل تلميذ .

-قائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين أبو ناهية:

يملأ المعلم نسخ القائمة عن كل تلميذ، ويضع علامة(×) وتحت واحد من الإختيارات الأربعة التالية: مشكلة كبيرة، مشكلة متوسطة، مشكلة ضعيفة، ولا توجد مشكلة، وهذا وفقا لمستوى وجود المشكلة السلوكية لدى كل تلميذ، فالتعرف على المشكلات السلوكية يتم من خلال معلم القسم.

ويتم تصحيح القائمة بمنح مشكلة كبيرة ثلاث (3) درجات، مشكلة متوسطة (2) درجتين، ومشكلة ضعيفة (1) درجة واحدة، ولا توجد مشكلة (0) صفر، ثم تجمع الدرجات لكل بعد من أبعاد المشكلات السلوكية على حدة.

-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إن الهدف من إستعمال الأساليب الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل والتفسير والتأويل والحكم**(بلقوميدي عباس، 2011 : 147).**

إستخدم الطالب الباحث المنهج الوصفي في دراسته للمشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، وذلك باعتماده على البرنامج الإحصائي المعروف بـ SPSS ، وقد إستعمل الأساليب الإحصائية التالية في معالجته للبيانات المتحصل عليها، ومن بين هذه الأساليب ما يلي:

- إختبارٌ تٌ (t) لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين(الطور التعليمي والجنس).

-التكرارات والنسب المئوية من أجل وصف عينة الدراسة الإستطلاعية والأساسية.

- إختبارٌ فٌ تحليل التباين لاستخراج الفروق بين أكثر من مجموعتين(المستوى التعليمي للوالدين، ومهنة الوالدين).

- معامل الأرتباط بيرسون، ومعامل ألفاAlpha لتعديل وتصحيح قيمة الثبات.
- الإنحراف المعياري .

-المتوسط الحسابي والذي يستخرج بجمع قيم كل عناصر المجموعة ثم قسمة النتيجة على عدد عناصر أو أفراد المجموعة، والهدف منه هو الحصول على متوسطات الدرجات، والتعرف على المشكلات أكثر تكرارا.

الفصل الثامن

عرض النتائج ومناقشتها

أولا: <u>عرض النتائج</u>:

يتضمّن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في محاولة لمعرفة مدى تحقّق فروض الدراسة، وسوف يقوم الطالب الباحث بعرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة مع بيان الأساليب الإحصائية التي أتبعت لمعالجة البيانات التي تمّ الحصول عليها من أفراد عينة الدراسة والتي قوامها (300) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من أقسام السنة الثانية والخامسة إبتدائي.

1-عرض نتائج التساؤل الإستكشافي الذي ينص على إختلاف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

فقد جاءت نتائج إختبارها على الشكل التالي:

جدول رقم (24) يبين إختلاف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

الأبعاد	مجموع الدرجات	الدرجات النظرية	المتوسط المحسوب	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطات
النشاط الزائد	6467	7200	21,56	24	2.44
السلوك الإجتماعي المنحرف	6478	7200	21,59	24	2.41
العادات الغريبة واللزمات العصبية	6650	7200	22,17	24	1.83
سلوك التمرد في المدرسة	6568	7200	21,89	24	2.11
السلوك العدواني	6559	7200	21,86	24	2.14
السلوك الإنسحابي	7000	7200	23,33	24	0.67
مجموع الدرجات	39722	43200	132,41	144	11.59

بالنظر إلى المتوسطات المحسوبة التي بلغت 21.56 في البعد الأول(النشاط الزائد)، و21.59 في البعد الثاني(السلوك الإجتماعي المنحرف)، و22.17 في البعد الثالث(العادات الغريبة واللزمات العصبية)، و21.89 في البعد الرابع(سلوك التمرد في المدرسة)، و21.86 في البعد الخامس(السلوك العدواني)، و23.33 في البعد السادس(السلوك الإنسحابي)، و132.41 متوسط البعد الكلي، وبمقارنتها بنظيرتها المتوسطات النظرية فقد بلغت 24 في كل الأبعاد(المتوسط المحسوب أقل من المتوسط النظري) ، وحسب درجات المتوسطات المحسوبة فإن هناك إختلاف طفيف في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

وبهذا نتوصل إلى رفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين.

2- عرض نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير الطور التعليمي:

لاختبار هذه الفرضية تم إستخدام إختبار ٌ ت ٌ لدلالة الفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثالث في المشكلات السلوكية، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم(25) يبين دلالة الفروق بين تلاميذ الطور الأول والثاني في المشكلات السلوكية

	الطور الأول		الطور الثالث		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة المعنوية
	متوسط	إنحراف	متوسط	إنحراف				
النشاط الزائد	20,95	4,45	22,19	4,92	298	2,28	0.02	دال عند 0.05
السلوك الإجتماعي المنحرف	21,36	3,38	21,84	2,71	298	1,32	0.12	غير دال
العادات الغريبة واللزمات العصبية	22,18	3,82	22,15	2,70	298	0,08	0.93	غير دال
سلوك التمرد في المدرسة	21,90	4,07	21,89	2,69	298	0,06	0.98	غير دال
السلوك العدواني	21,80	3,96	21,93	2,49	298	0,34	0.73	غير دال
السلوك الإنسحابي	22,59	3,88	24,12	4,90	298	2,99	0.03	دال عند 0.05
البعد الكلي	130,79	12,25	134,12	11,23	298	2,45	0.01	دال عند 0.05

البعد الأول(النشاط الزائد):

كما تبيّن وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة ٌ ت ٌ المحسوبة 2.28 وهي أكبر من ٌ ت ٌ الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد الثاني(السلوك الإجتماعي المنحرف):

كما إتضح من خلال الجدول عدم وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 1.32 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد الثالث(العادات الغريبة واللزمات العصبية):

ولاحظنا أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.08 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298

البعد الرابع (سلوك التمرد في المدرسة):

وتبين أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد سلوك التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.06 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد الخامس(السلوك العدواني):

وتبين أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.34 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد السادس(السلوك الإنسحابي):

ولاحظنا وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 2.99 وهي أكبر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد الكلي :

يظهر من خلال الجدول رقم(25) أنه توجد دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في البعد الكلي للمشكلات السلوكية، وتبيّن وجود فروق بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في مجموع أبعاد المشكلات السلوكية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 2.45 وهي أكبر من " ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

وهذا يدّل على أن الفرضية الجزئية الأولى قد أثبتت، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الطور التعليمي ولصالح تلاميذ الطورالثالث(السنة الخامسة إبتدائي).

3-عرض نتائج الفرضية الثانية التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير الجنس(ذكور وإناث) :

لاختبار هذه الفرضية تم إستخدام إختبار" ت" لدلالة الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في المشكلات السلوكية، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم(26) يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية

	الذكور		الإناث		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة المعنوية
	متوسط	إنحراف	متوسط	إنحراف				
بعد 1	21,76	4,88	21.43	4.62	298	0,59	0.55	غير دال
بعد 2	21,92	3,22	21.38	2.97	298	1,48	0.13	غير دال
بعد 3	22,44	3,27	21.99	3.34	298	1,15	0.24	غير دال
بعد 4	22,03	3,59	21.81	3.39	298	0,52	0.59	غير دال
بعد 5	22,03	3,67	21.76	3.08	298	0,67	0.50	غبر دال
بعد 6	24,03	3,89	22.89	4.75	298	2,15	0.03	دال عند 0.05
البعد الكلي	134,21	11,44	131.26	12.02	298	2,11	0.03	دال عند 0.05

البعد الأول: كما تبين عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.59 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد الثاني: كما إتضح عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 1.48 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد الثالث: ولاحظنا أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 1.15 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد الرابع : وتبيّن أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد سلوك التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.52 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد الخامس: وتبيّن أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.67 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد السادس: ولاحظنا عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 2.15 وهي أكبر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

البعد الكلي: يظهر من خلال الجدول(26) أنه توجد دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد الكلي للمشكلات السلوكية، وتبين وجود فروق بين الجنسين في مجموع أبعاد المشكلات السلوكية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 2.11 وهي أكبر من " ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

وهذا يدل على أن الفرضية الجزئية الأولى قد أثبتت، أي أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس(ذكور وإناث) ولصالح الذكور.

4- عرض نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب:

لاختبار هذه الفرضية تم إستخدام إختبارٌ ف" لدلالة الفروق بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في أبعاد المشكلات السلوكية، والجداول التالية تبين ذلك:

الجدول رقم(27): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 1	بين المجموعات	21,42	4	05,35	0,23	غير دالة
	داخل المجموعات	6642,61	295	22,51		
	المجموع	6664,03	299			

يتبين من الجدول رقم (27) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد النشاط الزائد حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.23 عند مستوى دلالة 0.91 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(28): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 2	بين المجموعات	32,68	4	08,17	0,86	غير دالة
	داخل المجموعات	2803,70	295	09,50		
	المجموع	2836,38	299			

يتبيّن من الجدول رقم (28) أنّه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.86 عند مستوى دلالة 0.48 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(29): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 3	بين المجموعات	51,56	4	12,89	1,17	غير دالة
	داخل المجموعات	3244,10	295	10,99		
	المجموع	3295,66	299			

يتبيّن من الجدول رقم (29) أنّه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.17 عند مستوى دلالة 0.32 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(30): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 4	بين المجموعات	15,38	4	03,84	0,31	غير دالة
	داخل المجموعات	3583,20	295	12,14		
	المجموع	3598,58	299			

يتبين من الجدول رقم (30) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد سلوك التمرد في المدرسة حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.31 عند مستوى دلالة 0.86 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(31): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 5	بين المجموعات	28,53	4	07,13	0,64	غير دالة
	داخل المجموعات	3272,86	295	11,09		
	المجموع	3301,39	299			

يتبيّن من الجدول رقم (31) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك العدواني حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.64 عند مستوى دلالة 0.63 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(32): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 6	بين المجموعات	14,07	4	03,51	0,17	غير دالة
	داخل المجموعات	5958,59	295	20,19		
	المجموع	5972,66	299			

يتبين من الجدول رقم (32) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك الإنسحابي حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.17 عند مستوى دلالة 0.95 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(33): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الكلي	بين المجموعات	57,08	4	14,27	0,10	غير دالة
	داخل المجموعات	42061,29	295	142,58		
	المجموع	42119,38	299			

يتبين من الجدول رقم (33) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البعد الكلي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.10 عند مستوى دلالة 0.98 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

وبهذا نتوصل إلى رفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى للمستوى التعليمي للأب، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى للمستوى التعليمي للأب.

5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي تنص على أنه " توجد فروق في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

لاختبار هذه الفرضية تم إستخدام إختبارٌ فٌ لدلالة الفروق بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في أبعاد المشكلات السلوكية، والجداول التالية تبين ذلك:

الجدول رقم(34): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 1	بين المجموعات	67,86	5	13,57	0,60	غير دالة
	داخل المجموعات	65996,17	294	22,43		
	المجموع	6664,03	299			

يتبيّن من الجدول رقم (34) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.60 عند مستوى دلالة 0.69 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294.

الجدول رقم(35): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 2	بين المجموعات	65,55	5	13,11	1,39	غير دالة
	داخل المجموعات	2770,83	294	09,42		
	المجموع	2836,38	299			

يتبين من الجدول رقم (35) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.39 عند مستوى دلالة 0.22 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294.

الجدول رقم(36): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 3	بين المجموعات	74,32	5	14,86	1,35	غير دالة
	داخل المجموعات	3221,33	294	10,95		
	المجموع	3295,66	299			

يتبين من الجدول رقم (36) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.35 عند مستوى دلالة 0.24 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294.

الجدول رقم(37): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 4	بين المجموعات	27,03	5	05,40	0,44	غير دالة
	داخل المجموعات	3571,54	294	12,1		
	المجموع	3598,58	299			

يتبين من الجدول رقم (37) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.44 عند مستوى دلالة 0.81 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294.

الجدول رقم(38): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 5	بين المجموعات	47,61	5	09,52	0,86	غير دالة
	داخل المجموعات	3253,77	294	11,06		
	المجموع	3301,39	299			

يتبين من الجدول رقم (38) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.86 عند مستوى دلالة 0.50 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294.

الجدول رقم(39): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 6	بين المجموعات	48,99	5	09,79	0,48	غير دالة
	داخل المجموعات	5923,67	294	20,14		
	المجموع	5972,66	299			

يتبين من الجدول رقم (39) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.48 عند مستوى دلالة 0.78وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294.

الجدول رقم(40): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الكلي	بين المجموعات	519,46	5	103,89	0,73	غير دالة
	داخل المجموعات	41598,92	294	141,49		
	المجموع	42118,38	299			

يتبين من الجدول رقم (40) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البعد الكلي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.73 عند مستوى دلالة 0.59 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294.

وبهذا نتوصل إلى رفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى للمستوى التعليمي للام، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى للمستوى التعليمي للأم.

6- عرض نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير مهنة الأب

لاختبار هذه الفرضية تم إستخدام إختبارٌ فٌ لدلالة الفروق بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في أبعاد المشكلات السلوكية، والجداول التالية تبين ذلك:

الجدول رقم(41): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 1	بين المجموعات	74,14	4	18,53	0,83	غير دالة
	داخل المجموعات	6589,88	295	22,33		
	المجموع	6664,03	299			

يتبين من الجدول رقم (41) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.83 عند مستوى دلالة 0.50 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(42): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 2	بين المجموعات	27,15	4	06,78	0,71	غير دالة
	داخل المجموعات	2809,23	295	09,52		
	المجموع	2836,38	299			

يتبين من الجدول رقم (42) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.71 عند مستوى دلالة 0.58 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(43): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 3	بين المجموعات	53,51	4	13,37	1,21	غير دالة
	داخل المجموعات	3242,15	295	10,99		
	المجموع	3295,66	299			

يتبين من الجدول رقم (43) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادت الغريبة واللزمات العصبية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.21 عند مستوى دلالة 0.30 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(44): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 4	بين المجموعات	70,06	4	17,51	1,46	غير دالة
	داخل المجموعات	3528,51	295	11,96		
	المجموع	3598,58	299			

يتبين من الجدول رقم (44) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.46 عند مستوى دلالة 0.21 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(45): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 5	بين المجموعات	37,79	4	09,44	0,85	غير دالة
	داخل المجموعات	3263,59	295	11,06		
	المجموع	3301,39	299			

يتبين من الجدول رقم (45) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.85 عند مستوى دلالة 0.49 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(46): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 6	بين المجموعات	29,57	4	07,39	0,36	غير دالة
	داخل المجموعات	5943,08	295	20,14		
	المجموع	5972,66	299			

يتبين من الجدول رقم (46) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.36 عند مستوى دلالة 0.83 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

الجدول رقم(47): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الكلي	بين المجموعات	466,67	4	116,67	0,82	غير دالة
	داخل المجموعات	41651,70	295	141,19		
	المجموع	42118,38	299			

يتبين من الجدول رقم (47) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البعد الكلي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.82 عند مستوى دلالة 0.50 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

وبهذا نتوصل إلى رفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمهنة الأب، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمهنة الأب .

7- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة التي تنص على أنه " توجد فروق في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير مهنة الأم .

لاختبار هذه الفرضية تم إستخدام إختبارٌ فـٌ لدلالة الفروق بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في أبعاد المشكلات السلوكية، والجداول التالية تبين ذلك:

الجدول رقم(48): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 1	بين المجموعات	33,84	2	16,92	0,75	غير دالة
	داخل المجموعات	6630,18	297	22,32		
	المجموع	6664,03	299			

يتبين من الجدول رقم (48) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.75 عند مستوى دلالة 0.46 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297.

الجدول رقم(49): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 2	بين المجموعات	45,60	2	22,80	2,42	غير دالة
	داخل المجموعات	2790,78	297	9,39		
	المجموع	2836,38	299			

يتبين من الجدول رقم (49) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 2.42 عند مستوى دلالة 0.09 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297.

الجدول رقم(50): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 3	بين المجموعات	6,56	2	3,28	0,29	غير دالة
	داخل المجموعات	3289,09	297	11,29		
	المجموع	3295,66	299			

يتبين من الجدول رقم (50) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية،حيث بلغت قيمة"ف" المحسوبة 0.29 عند مستوى دلالة 0.74 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية2-297.

الجدول رقم(51): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 4	بين المجموعات	4,89	2	2,44	0,20	غير دالة
	داخل المجموعات	3593,69	297	12,10		
	المجموع	3598,58	299			

يتبين من الجدول رقم (51) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.20 عند مستوى دلالة 0.81 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297.

الجدول رقم(52): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 5	بين المجموعات	33,47	2	16,73	1,52	غير دالة
	داخل المجموعات	3267,92	297	11,00		
	المجموع	3301,39	299			

يتبين من الجدول رقم (52) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.52 عند مستوى دلالة 0.22 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297.

الجدول رقم(53): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد 6	بين المجموعات	27,24	2	13,62	0,68	غير دالة
	داخل المجموعات	5945,41	297	20,01		
	المجموع	5972,66	299			

يتبين من الجدول رقم (53) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.68 عند مستوى دلالة 0.50 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297.

الجدول رقم(54): يبين دلالة فروق المشكلات السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي.

المتغير	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الكلي	بين المجموعات	64,34	2	32,17	0,22	غير دالة
	داخل المجموعات	42054,03	297	141,59		
	المجموع	42118,38	299			

يتبين من الجدول رقم (54) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.22 عند مستوى دلالة 0.79 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297.

وبهذا نتوصل إلى رفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمهنة الأم، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمهنة الأم.

لقد توصل الطالب الباحث إلى النتائج التالي:

-لا توجد فروق ذت دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات كما يدركها المعلمون على قائمة تقدير المشكلات السلوكية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير الطور التعليمي لصالح تلاميذ الطور الثالث(السنة الخامسة إبتدائي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير الجنس(ذكور وإناث) لصالح الإناث .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير مهنة الأب.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير مهنة الأم.

ثانيا: مناقشة النتائج:

يتضمّن هذا الفصل مناقشة نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها لاختبار صحة الفرضيات والإجابة عن الأسئلة المطروحة في هذه الدراسة.

1.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

من خلال النتائج المتوصل إليها والمعروضة في الجدول رقم(24) نجد أن المتوسطات المحسوبة بلغت 21.56 في البعد الأول(النشاط الزائد)، و21.59 في البعد الثاني(السلوك الإجتماعي المنحرف)، و22.17 في البعد الثالث(العادات الغريبة واللزمات العصبية)، و21.89 في البعد الرابع(سلوك التمرد في المدرسة)، و21.86 في البعد الخامس(السلوك العدواني)، و23.33 في البعد السادس(السلوك الإنسحابي)، و132.41 متوسط البعد الكلي، وبمقارنتها بنظيرتها المتوسطات النظرية فقد بلغت 24 في كل الأبعاد(المتوسط المحسوب أقل من المتوسط النظري)، كما نجد الفرق بين المتوسات كان متقاربا بين 1.83 و 2.44 في كل الأبعاد حيث وصل 2.44 في البعد الأول، و2.41 في البعد الثاني، 1.83 في البعد

الثالث، 2.11 في البعد الرابع، 2.14 في البعد الخامس، و0.67 في البعد السادس (السلوك الإنسحابي)، وبمقارنة الدرجات النظرية التي وصلت إلى 7200 في كل الأبعاد نجدها أكبر من درجات كل بعد ، حيث وصلت عند 6464 في البعد الأول، و6478 في البعد الثاني، و6650 في البعد الثالث، و6568 في البعد الرابع، و6559 في البعد الخامس، و7000 في البعد السادس، كما بلغت 4320 في مجموع الدرجات النظرية وهي أيضا أكبر من مجموع درجات الأبعاد ككل والتي بلغت 39722 ،أي أن هناك تقارب في أبعاد المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وحسب درجات المتوسطات المحسوبة أيضا فإن هناك إختلاف طفيف في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

جاءت المشكلات السلوكية متقاربة من خلال كل الأبعاد الستة للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، فهؤلاء الأطفال يعانون من هذه المشاكل لأسباب متعددة تختلف من طفل لآخرأهمها:عصبية الوالدين وكثرة نقدهم للطفل وثورة الوالدين لأتفه الأسباب، والجو الأسري المشحون بالتوترات والضغوطات والإحباط ، وكذا تذبذب معاملة الوالدين للطفل ذا صعوبات تعلم الرياضيات في مثل هذه المرحلة الحرجة، والتي تتأرجح بين الشدة والليونة.

إن طفل صعوبات التعلم في هذه المرحلة النمائية يكون متقلب الأحوال بصفة عامة، ففشله المتكرر في الجوانب الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب، فإن هذا يؤدي بالضرورة إلى تدني مفهوم الذات ونعت الآخرين كالمعلمين والتلاميذ بصفات التحيز نتيجة تعاملهم معه، وبالتالي عدم ثقته بهم ورفضهم ويتقلب مزاجه، وبالتالي يستخدم آليات دفاع، أو ربما يلجأ للعدوان على الآخرين من أقرانه وحتى على من هم أكبرمنه سنا .

تعتبر العوامل الأسرية من أكثر العوامل تأثيرا على الطفل، فهي التي تلازمه لفترة طويلة من حياته وتؤثر في شخصيته، وهي العامل الأول في صنع سلوك الطفل بصبغته الإجتماعية لأن سنوات الطفل الأولى تتولاها الأسرة بالرعاية والعناية، وكل ما يكتسبه

الطفل من خبرات مؤلمة والناجمة عن أساليب خاطئة في التنشئة تبقى معه هذه الخبرات وتؤدي به إلى إضطرابات ومشكلات سلوكية.

كما أن المدرسة هي المؤسسة العلمية التي تقوم بصقل الطفل وتعديل سلوكه غير السوي الذي إكتسبه في مراحل سابقة من حياته، فهي تساعد الطفل على التخلص من المشكلات السلوكية التي يعاني منها.

وعند الموازنة بين النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية فيما يخص السؤال الإستكشافي ونتائج الدراسات السابقة، نجد أنّها تتفق مع مجموعة من الدراسات السابقة، حيث إتفقت مع نتيجة دراسة جميل منصور(1979) التي أكدت على وجود مشكلات عديدة بين الأطفال أهمها التسرع، قلة الإنتباه، التهرب من أداء الواجب البيتي، ضعف المثابرة، تفصيل اللعب على الدراسة، ودراسة قنديل(1981) التي أوضحت أن أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا هي كثرة الحركة، كثرة الكلام في الصف، شدة الخجل، عدم تأدية الواجبات المدرسية، أما دراسة أبو شهاب(1985) التي أظهرت مشكلات مثل عدم الإنتباه، الحديث مع الزملاء، كثرة الحركة داخل الصف، إلقاء اللوم، مص الأصابع(**جودت أحمد سعادة وآخرون، 2002 : 572**)، وكما أشارت دراسة سلامة(1989) إلى الحركة الزائدة هي المشكلة الأكثر حدة بين الجنسين، مشكلات الخروج عن النظام، وكذا دراسة نصار(1991) التي أكدت على أن المشكلات السلوكية تتمثل في القصور الذاتي، فقدان الشعور بالطمأنينة.

أما دراسة أبو مصطفى(1994) التي أظهرت أنّ أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى التلاميذ هي مشكلات النسيان، إهمال المظهر الشخصي، الحركة الزائدة أثناء الدرس، الكذب، الشرود الذهني، الخمول والكسل، وشاية التلميذ بزملائه، كما أظهرت دراسة عويدات وحمدي(1997) أن أكثر المشكلات السلوكية تكرارا هي الشجار وضرب التلاميذ الآخرين، الغش، التأخر عن الدوام الصباحي، أما دراسة خضر(1999) والتي دلّت على أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى الأطفال تمثلت في التوتر والخوف، العناد والتمرد، الإعتماد الزائد على الغير، الغيرة(**جودت أحمد سعادة وآخرون، 2002 : 574**).

وقد توصلت دراسة بويزيو(2000) إلى أن أنواع السلوك الخارجي كالعدوان، والإهمال، وأنواع السلوك الداخلي مثل الإحباط والقلق هي من أكثر المشكلات السلوكية إنتشارا **(جودت أحمد سعادة وآخرون، 2002 : 574)**، أما دراسة سعيد عبدالله دبيس(1994) ودراسة خيري أحمد حامد (1997) فقد بينت إظهار ذوو صعوبات التعلم أنماطا من السلوك غير المتوافق تمثل في الإنسحاب الإجتماعي، النشاط الزائد، العدوانية، قلة المشاركة في الأنشطة الصفية، ونقص الكفاءة الإجتماعية .

كما توصلت الدراسات التي أجريت على تلاميذ المدارس الإبتدائية دراسة ويكمان1928، دراسة زيف 1970، إلى أن أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ تتعلق بـسلوكات إنسحابية كالإستغراق في أحلام اليقظة، الحساسية الزائدة، الإنطواء، السلبية، والنشاط الزائد، وقلة الإنتباه، وسلوك إجتماعي منحرف كالسلوك غير الأخلاقي، والسرقة**(بشقة سماح، 2008 : 129)** .

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من مشكلات سلوكية مختلفة وهذا بغية توجيه نشاطهم المفرط إلى مجالات أخرى غير المجالات الدراسية بغية التعويض عن الصراعات الداخلية التي يعيشونها، لذا وجب الأخذ بعين الإعتبار خصائص هذه الفئة من التلاميذ عند تقديم أي علاج أو إرشاد، ومحاولة التخفيف من المعاناة التي يعيشونها وإدماجهم مع التلاميذ العاديين مع زرع الثقة في نفوسهم حتى يتعودوا على مواجهة المشكلات مستقبلا.

2-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

فيما يتعلق بنتائج إختبار هذه الفرضية فقد تبين وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثالث في بعد النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 2.28 وهي أكبر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، كما إتضح عدم وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في

بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 1.32 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، ولاحظنا أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.08 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، وتبين أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد سلوك التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.06 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، وتبين أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.34 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، ولاحظنا وجود دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في بعد السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 2.99 وهي أكبر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، أما في البعد الكلي فتبين توجد دلالة إحصائية بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في المشكلات السلوكية، وتبين وجود فروق بين تلاميذ الطور الأول والطور الثالث في مجموع أبعاد المشكلات السلوكية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 2.45 وهي أكبر من " ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

وهذا يدل على أن الفرضية الجزئية الأولى قد أثبتت، أي أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الطور التعليمي ولصالح تلاميذ الطورالثالث(السنة الخامسة إبتدائي).

و يعزو الطالب الباحث هذه النتيجة إلى تزايد المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مع التقدم في الدراسة لأسباب تتعلق بالمتغيرات المدرسية مثل المعلمين والمناهج والتقويم والنظام

المدرسي، إذ قد يكون وجود المشكلات وتعددها مرتبطا بالتغيرات التي تطرأ على الفرد والمصاحبة للنمو وخاصة تلك التغيرات التي تسبق مرحلة المراهقة.

يمكن القول أنه لا توجد مشكلات على درجة كبيرة من الخطورة، والمشكلات التي ظهرت لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات كانت لدى تلاميذ الطور الثالث واضحة أكبر لدى تلاميذ الطور الأول، وقد يفسر هذا أن التلميذ كلما إنتقل إلى مرحلة عمرية أكبر، إزدادت مطالبه وواجباته نحو الأسرة والمدرسة، وازدادت الأعباء الدراسية المطلوبة منه، مع وجود المغريات المختلفة التي تجذب إهتمامه كاللعب، جماعة الرفاق، الأفلام، وهذا من شأنه أن يسبب القلق للتلميذ والإحباط والملل، ومن خلال تعبيره عن هذه المشاعر النفسية المتضاربة تظهر المشكلات السلوكية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسة محمد السيد عبد الرحيم(1989) التي توصلت إلى إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الأكبر سنا(11-12 سنة) والأطفال الأصغر سنا(9-10 سنوات)، حيث أن الأطفال الأكبر سنا يعانون بدرجة أكبر من هذه المشكلات**(سبيكة يوسف الخليفي، 1994 : 14)**، ودراسة المسلم(1997) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة العمرية الأكبر في المشكلات السلوكية، ودراسة الخطيب(1988) توصلت إلى إزدياد المشكلات السلوكية مع إزدياد العمر**(فادي جريج،2013 : 180)**، وانتهت نتائج أخرى إلى أن الأفراد الأصغر عمرا أقل معاناة من المشكلات السلوكية: أربوكل وآخرون 1986، كوبليك وديفيتو 1986، روفيت وآخرون 1987 **(رشاد علي عبدالعزيز وآخرون، 1993 : 48).**

كما تختلف نتائج هذه الدراسة من حيث النتائج مع دراسة فائزة عبد الوهاب (1974) التي توصلت إلى أن المشكلات السلوكية تظهر على أشدها في الصفوف الثلاثة الأولى وتنخفض في الصفوف الثلاث الأخيرة، دراسة محمد جميل منصور (1979) التي توصلت إلى إشتداد المشكلات السلوكية في الصفين الدراسيين الأول والخامس وانخفاضها

الشديد في الصفين الدراسيين الثالث والسادس**(بشقة سماح، 2008 : 132)**، كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن الأفراد الأصغر عمرا أكثر معاناة من المشكلات السلوكية وهي دراسة مامن جايدوبالدي (1986)، إبهوف وجليمور (1986)، ماكوان وآخرون 1987، برودي وآخرون (1987)، هيرش ورابكين (1987)**(رشاد علي عبدالعزيز موسى وآخرون ، 1993 :48)**

أما دراسة نظمي عودة أبو مصطفى (1996) فتوصلت إلى تقارب المشكلات السلوكية في كل صف دراسي تكرارا ونوعا)**(رشاد علي عبدالعزيز موسى وآخرون ، 1993 :48).**

3.مناقشة النتائج المتعلة بالفرضية الجزئية الثانية:

أما فيما يتعلق بنتائج إختبار هذه الفرضية فقد بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير الجنس(ذكور وإناث) لصالح الذكور، حيث أن في بعد النشاط الزائد بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.59 وهي أكبر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، كما إتضح عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 1.48 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، ولاحظنا أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 1.15 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، وتبين أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإنث في بعد سلوك التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.52 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، وتبين أيضا عدم وجود دلالة إحصائية بين الذكوروالإناث في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 0.67 وهي أصغر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، ولاحظنا وجود دلالة إحصائية بين الذكور

والإناث في بعد السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 2.15 وهي أكبر من" ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298، أما في البعد الكلي فتبين وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية، وتبين وجود فروق بين الذكور والإناث في مجموع أبعاد المشكلات السلوكية، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة 2.11 وهي أكبر من " ت" الجدولية والتي تساوي 1.64 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 298 .

يتضح من خلال الجدول رقم(26) أن قيمة(ت) لدلالة الفروق في المتوسطات بين درجات التلاميذ الذكور والإناث التي أظهرتها نتائج البحث أنها دالة في مجموع درجات المقياس لصالح الذكور، عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذكور.

وهذا يدل على أن الفرضية الجزئية الأولى قد أثبتت، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح تلاميذ الطور الثالث(السنة الخامسة إبتدائي).

ويعزو الطالب الباحث أن الذكور في مرحلة الطفولة يصبحون أكثر خشونة وإستقلالا من البنات، إضافة إلى أن الآباء يعطون الأولاد حرية أكبر من البنات الأمر الذي يساعدهم في بعض الأحيان على ممارسة بعض المشكلات السلوكيات دون مراعاة للمعايير البيئية، مما يصبحون أميل إلى القيام بالمشكلات السلوكية، وهذا راجع إلى تعزيز النشاط الحركي لديهم من قبل الوالدين وغيرهم من المحيطين بهم أثناء عملية التنشئة الإجتماعية، وتقبلهم لتلك السلوكات وتشجيعهم عليها دون الإناث، الأمر الذي يجعلهم ينحرفون عن المسار السوي إلى أن تصبح بالفعل مشكلة يعاني منها الذكور.

إن حركات الأولاد تتميّز في مرحلة الطفولة بالعنف والشقاوة، في حين تكون حركات البنات أقل كما وكيفا، وذلك نتيجة أن نصيب الأولاد يكون أكثر من البنات في النسيج العضلي، فطبيعة وبنية التلميذ الجسمية والنفسية والإجتماعية التي تختلف إختلافا

كليا عنه عند الإناث، تجعل الذكور أكثر الخشونة عكس الإناث اللواتي لديهن النعومة والضعف، وبالتالي تزيد حدة المشكلات السلوكية لديهم، مما يساعد الأولاد على ممارسة السلوكات المعنفة، أما وجود المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم أمر منطقي يدل على الخصائص السلوكية لهذه الفئة من التلاميذ، تجعلهم غير قادرين على ضبط أنفسهم واللجوء إلى مشكلات سلوكية مختلفة.

يتعرض الذكور إلى أساليب وطرق في التربية والتنشئة الأسرية مغايرة لتلك الأساليب التربوية التي تخضع لها تربية الأنثى، حيث تعامل الأنثى بأسلوب تربوي أكثر حرصا وفيه الكثير من الإهتمام، وفيه درجة من التشدد، فما هو مسموح للذكر في غالب الأحيان في الثقافة العربية يكون غير مسموح للأنثى، كل ذلك يترك أثره على سلوك التلاميذ الذكور، الذين يتميزون بأكثر إستقلالية من الإناث وأكثر قدرة على إتخاذ القرار والتصرف، بينما تغلب النواحي العاطفية على الإناث من حيث الحرص على العلاقة الحسنة بالأسرة والمدرسة وعلى أن يكن مرغوبات والرغبة الملحة في المحبة والحاجة إلى الإنتماء والحرص على رضا الوالدين والمعلمين.

ولغياب الأب عن البيت وترك تربية الأبناء للأمهات دور في تمرد الأبناء على الأم فيصبحوا عدوانيين أكثر، ويتصفون بمجموعة من المشكلات السلوكية مقتديين بالتفكير السلبي والذي يرى أن الخشونة مظهر الرجولة والتفاخر.

كما أنّ الواقع الإجتماعي الذي يعيشه الذكور أكثر إنفتاحا وحرية من واقع الإناث، وهذا راجع إلى التمايز الموروث الذي يرسّخ دور الذكر ويهمل دور الأنثى إلى حد كبير، وأن أمام الذكور مجالا أوسع للتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم، بينما لا تستطيع الإناث القيام بذلك بسبب التقاليد الإجتماعية المتوارثة، ولهذا تلجأ البنات إلى كبت مشاعرهن.

ومن الدراسات التي تتفق مع الدراسة الحالية والتي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث لصالح الذكور نجد دراسة ريتشمان Ritchman 1988 التي أثبتت أن المشكلات السلوكية أكثر شيوعا لدى الذكور من الإناث**(نظمي عودة أبو مصطفى، 2006 :427)**، أما دراسة فليبس وآخرين 1954 حول

المشكلات السلوكية لتلاميذ المرسة الإبتدائية فقد وجدوا إختلاف في أنماط المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث في كل مستوى من مستويات الدراسة، وأن عدد كبير من الذكور يعانون من مشكلات متنوعة مثل عدم الإلتزام بالنظام، الهروب من المدرسة، السرقة، كما تشترك الإناث مع الذكور في تكرار مشكلات الحياء، وعدم الإهتمام بالعمل المدرسي، ومقاطعة المدرس أثناء شرح الدرس، وفي دراسة شفرد 1961 Sheephard حول مدى إنتشار المشكلات السلوكية لتلاميذ مدرسةٌ باكنك هامبشميرٌ ببريطانيا كما يدركها المعلمون، أسفرت النتائج على أن المشكلات السلوكية الحادة لدى الذكور أكثر من الإناث هي المشاغبة والإخلال بالنظام، عدم إحترام أنظمة وقوانين المدرسة، أما المشكلات التي توجد عند الذكور ولا توجد عند الإناث فهي عدم التعاون، الكذب، السرقة**(بشقة سماح، 2008 : 29).**

أما دراسة زهاو(1997) فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لصالح الذكور**(جودت أحمد سعادة وآخرون، 2002 : 575)**. كما نجد دراسة سبيكة يوسف الخليفي 1994 حول المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الإبتدائية بدولة قطر، والتي أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في 37 مشكلة سلوكية عند مستوى 0.01 و 0.05 لصالح الذكور، كما تبين أن الفروق الملاحظة في المشكلات السلوكية بين الصفوف الإبتدائية هي فروق جوهرية وجاءت لصالح الصفوف العليا، وقد أسفرت نتائج تفاعل الجنس والصفوف الدراسية عن وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور عند مستوى0.05**(بشقة سماح، 2008 :31)**، ودراسة أشرف إبراهيم محمد(2009) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لصالح الذكور**(أشرف إبراهيم محمد،2009: ز)**، كما نجد دراسة حامد الفقي 1977 ، منى يونس بحري 1989 ، بسيوني بسيوني السيد سليم 1996 التي توصلت إلى تفوق الذكور على الإناث في السلوك العدواني**(بشقة سماح، 2008 : 131)**، ثم دراسة ميستو ورفقائه(1978)، دراسة إيمان وكول(1977)، دونوجهو وإباس(1971)، دراسة ذوكر(1986)، حيث

أشارت تلك الدراسات إلى وجود علاقة بين جنس الطفل والمشكلات السلوكية التي يظهرها لصالح الذكور**(مصطفى نوري القمش، 2006 : 207).**

كما إنتهت نتائج بعض الدراسات إلى أن الذكور أكثر معاناة من المشكلات السلوكية والتوافقية ومن هذه الدراسات زيس وآخرون (1980) ، بلوم وكالدويل (1981) ، جاف واخرون (1986)، بروش وآخرون(1986)، باريخ وآخرون (1986)، ألين وزيجلر 1986) ، إيكبلاد (1986) ، هولمبيك وهيل (1986)، ماكيم وكوين (1978)، بانسر ووينستين (1978)، جونسن (1978)، كالدويل وآخرون (1978)، بيللين وآخرون 1988**(رشاد علي عبدالعزيز موسى وآخرون ، 1993 :48)**.

أما الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية بين الذكور والإناث والتي توصلت إلى إختلاف في نوع المشكلات السلوكية، فمنها ما يتصف بها الذكور ومنها ماتتصف بها البنات، ومن هذه الدراسات نجد دراسة منى يونس بحري (1989) للتعرف على واقع الإنحراف السلوكي في المرحلة الإبتدائية بالعراق، وقد أسفرت النتائج عن وجود سبع مجالات للإنحراف السلوكي هي بحسب ترتيبها: العدوان، السرقة، الغش، التمرد، المشاكسة، الهروب من المدرسة، اللعب الخطر، وهنك إختلاف بين الذكور والإناث في نسب مجالات الإنحراف، فالذكور أكثر من الإناث في نسبة إنحرافهم فيما يتعلق بالتمرد، الهروب من المدرسة، اللعب الخطر، في حين أن الإناث أكثر من الذكور في نسبة إنحرافهن السلوكي فيما يتعلق بالسرقة، الغش، المشاكسة**(بشقة سماح، 2008 : 30)**، ومن الدراسات أيضا دراسة حامد الفقي 1977 للتعرف على الصعوبات والعادات السلوكية السلبية التي تشيع بين تلاميذ المدرسة الإبتدائية بدولة الكويت . أسفرت النتائج عن وجود إختلاف في ترتيب الصعوبات والعادات السلوكية السلبية بين الذكور والإناث وذلك على النحو التالي: -ترتيب مشكلة العدوان لدى الذكور متقدم عن ترتيبها لدى الإناث، -ترتيب مشكلة الأنانية لدى الإناث متقدم عن ترتيبها لدى الذكور، -ترتيب مشكلة كراهية الآخرين لدى الإناث متقدم عن ترتيبها لدى الذكور، -يوجد تفارب بين الذكور والإناث في ترتيب مشكلات عدم الإعتماد على النفس، عدم الإهتمام بالنظافة، كثرة الشكوى، الإنعزال، مص

الأصابع، قضم الأظافر، -يشترك الذكور والإناث في ترتيب مشكلات اللامبالاة، الحركة المفرطة، الكذب، سرعة البكاء، التخريب، التبول اللاإرادي**(نفس المرجع السابق : 29).**

أما دراسة **أشنباخ (1991) Achenbach** حول أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال المحولون إلى عيادات نفسية، أسفرت النتائج عن أهم المشكلات السلوكية وهي: عدم القدرة على الإنتباه، الإنسحاب، القلق، المشكلات الإجتماعية،الإنحراف السلوكي، العدوان، المشكلات الإدراكية، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور المترددين على عيادات نفسية في مشكلات العدوان، عدم القدرة على الإنتباه، السلوك المنحرف، كما توجد فروق ذت دلالة إحصائية لصالح الإناث في المشكلات السيكوسوماتية، القلق، الإكتئاب**(نفس المرجع السابق : 33).**

ومن الدراسات أيضا التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية نجد دراسة الخليفي(1994) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية**(جودت أحمد سعادة وآخرون، 2002 : 575)**. و دراسة الخطيب(1988) ودراسة ويبر وإيبستاين(1980) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين المشكلات السلوكية والجنس**(مصطفى نوري القمش، 2006 : 207)**، وكذلك دراسة نائل البكور 1985 التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في انماط السلوك العدواني الصفي، ودراسة ماكوبي وجاكلين 1980 والتي لم تظهر فروقا بين الذكور والإناث في السلوك العدواني**(بشقة سماح، 2008 : 131)**.

أما الدراسات التي لا تتفق مع الدراسة الحالية والتي توضح الفروق في المشكلات السلوكية لصالح الإناث، نجد دراسة دراسة أبو شهاب (1985) التي دلت على وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية وأٌ لإجتماعية والإنضباطية لصالح الإناث، و دراسة موسى والسباطي(1993) التي أشارت إلى أن البنات أكثر إستظهارا للمشكلات السلوكية من الأولاد، أما دراسة جلبرت(1999) التي أشارت إلى أن البنات أقل إيجادا للمشكلات السلوكية من الأولاد، كما نجد دراسة نظمي عودة أبو مصطفى(2006) التي

أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجالات المشكلات السلوكية لصالح الإناث**(نظمي عودة أبو مصطفى،2006 : 399)**، أما دراسة بسيوني بسيوني السيد سليم عبد المحسن عبد الحليم 1969: حول المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين وذلك حسب تقدير الأمهات ومعلمات دور الحضانة باستخدم مقياس المشكلات السلوكية، وأسفرت النتائج عما يلي:

-النشاط الزائد والعدوانية لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث

-تشتت الإنتباه لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث**(بشقة سماح، 2008 : 32).**

في حين إنتهت نتائج دراسات أخرى إلى أن الذكور أقل معاناة من المشكلات السلوكية وهي: باثاك 1971، فال وكويسك 1974، أروباخ وكيندال 1978، لوبيز وآخرون 1986، بيترسون وزيل 1986، جايدوبالدي 1986، براساد ويهوشان،1986، أربوكل وآخرون 1986، فورهاند وآخرون 1987، روفيت وآخرون 1987، هيرش ورابكين 1986، باروسورام 1987، ثامس وماكنيل 1987، سبيفاك وماركوس 1987، جون 1987، سالور وآخرون 1987، هيس وآخرون 1987، جاكسون وآخرون 1987**(رشاد علي عبدالعزيز موسى وآخرون ، 1993 :48).**

أما دراسة جاف وآخرون(Jaffe, et. All. 1986) : هدفت إلى مقارنة المشكلات السلوكية والكفاءة الإجتماعية لدى عينة مكونة من (58) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم من (6 إلى 11 سنة)، وقد بينت النتائج أن الإناث أكثر إستدخالا للمشكلات السلوكية، وأقل مستوى في الكفاءة الإجتماعية. **(رشاد علي عبدالعزيز وآخرون، 1993 : 39).**

وتجدر الإشارة أن هناك بعض الدراسات التي تطرقت إلى مجالات التوافق بين الذكور والإناث، ومن هذه الدراسات نجد دراسة بروش وآخرون(Bruch, et.al. 1986): دراسة الفروق بين مستويات مختلفة من الخجل في التوافق، بينت النتائج ان الذكور أكثر كفّا للسلوك من الإناث **(نفس المرجع السابق : 40).** كما قام باثاك (Pathak, 1971) بدراسة

الفروق بين الجنسين في مجالات التوافق المختلفة، وذلك بتطبيق مقياس التوافق الذي يتضمن مجالات التوافق المنزلي، والتوافق الصحي، والتوافق الإجتماعي، والتوافق الإنفعالي، والتوافق المدرسي، وذلك على عينة من (200) طفل، و(200) طفلة في الصف التاسع الدراسي بالهند أشارت النتائج إلى ان الذكور أكثر توافقا من الإناث. **(رشاد علي عبدالعزيز وآخرون، 1993 : 37).**

4. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال النتائج المعروضة في الجداول رقم(27-33)، والخاصة باختبار الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب، فقد بينت عدم وجود فروق بين التلاميذ في المشكلات السلوكية ، حيث بينت الدراسة أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.23 عند مستوى دلالة 0.91 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295. و أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.86 عند مستوى دلالة 0.48 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، كما تبين أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.17 عند مستوى دلالة 0.32 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.31 عند مستوى دلالة 0.86 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، كما تبين أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.64 عند مستوى دلالة 0.63 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، وأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي حيث بلغت قيمة "ف"

المحسوبة 0.17 عند مستوى دلالة 0.95 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، وكذلك أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.10 عند مستوى دلالة 0.98 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

وهذا يشير إلى أن المستوى التعليمي لا يؤثر كثيرا في اختلاف دور الوالدين في تكوين شخصية الأبناء الإجتماعية، وربما يعود ذلك إلى سيطرة العادات والقيم الإجتماعية التي يعيش في ظلها الأبناء من المستويات التعليمية المختلفة.

ويعزو الطالب الباحث هذه النتيجة إلى أن الأباء سواء كانوا أميين أو متعلمين، فإنهم لا يجهلون كيفية التعامل مع أبنائهم، كما أنهم لا يجهلون الكثير من الأساليب التي يمكن أن تخفف عن أطفالهم، و أنهم لا يفتقدون الكثير من المقومات التي تساعد الطفل على الأمان والإطمئنان، ورغم إنشغالهم بالعمل خارج البيت فهذا لا يمنعم من متابعة الأبناء، والتخفيف من حدة المشكلات السلوكية ليس بسبب تحصيلهم العلمي ولكن بسبب ما إكتسبوه من خلال خبرات حياتهم، فيصبحوا بذلك قادرين على بعث روح الطمأنينة في نفوس أبنائهم، وإعادة الثقة بالنفس لديهم، وعلى الصعيد الإجتماعي فهم دائما أقرب من أبنائهم، حيث يوفرون لهم جميع المستلزمات التي يحتاجونها، كما أنهم على إطلاع واسع على تجارب الآخرين في جميع المجالات، كذلك لهم إطلاع واسع على أساليب الإرشاد والتوجيه التي يحتاجها أبنائهم، والتي من شأنها أن تأتي بثمارها على الطفل عندما يعتمد عليها، فالآباء كلهم مهتمين بأطفالهم وبالمشكلات التي تطرأ عليهم وبالتالي فهم مهتمين بالجوانب النفسية والسلوكية لدى أطفالهم.

كما أننا لا نتجاهل المستوى التعليمي للوالدين الذي يعتبر أحد العوامل المهمة في إتجاهات الوالدين وأساليبهم في تربية أبنائهم ومعاملتهم، وغالبا ما يرتبط المستوى التعليمي للوالدين بالمشكلات السلوكية لدى الأطفال، فمعارف الفرد تزداد كلما إرتقى مستوى تعليمه، وهذا من شأنه أن ينعكس على إتجاهاته وقيمه وأساليبه، وطرائق معاملته لأبنائه، وفهم سلوكياتهم وتصرفاتهم، وتفسيرها وتعديلها وفق أساليب علمية معينة.

وعند الموازنة بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يخص الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والمستوى التعليمي للأب، ونتائج الدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع نتيجة دراسة زهاو(1997) والتي أظهرت أن متغير المستوى التعليمي لم يظهر أية فروق دالة إحصائيا**(جودت أحمد سعادة وآخرون، 2002 : 578).** كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمود عبد الحي وأحمد محمد(2002) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية و المستوى التعليمي للوالدين**(ياسر يوسف إسماعيل،2009 : 75)** و دراسة باسمة حلاوة(2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة في تشكيل شخصية الأبناء الإجتماعية والمستوى التعليمي للوالدين**(باسمة حلاوة،2011 : 72)**، أما دراسة آمال محمود(2003) فكان من نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة في الخصائص النفسية والسلوكية للطفل والمستوى التعليمي للوالدين**(يحيى محمود النجار، 2009 : 96)**، أما دراسة مصطفى شحدة أبو رزق(2011) فتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب**(مصطفى شحدة أبو رزق،2011: و)**، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة توفيقة بنت محمد الذروي(2005) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة تعزى للمستوى التعليمي للأب**(توفيقة بنت محمد الذروي، 2006 : أ).**

أما نتائج الدراسات التي إختلفت مع الدراسة الحالية والتي أثبتت وجود علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين والمشكلات السلوكية، نجد ذلك عند دراسة عبدالله عادل محمد (1997) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين المستوى التعليمي للوالدين وقدرة الطفل على التفاعل الإيجابي مع أقرانه**(باسمة حلاوة،2011 : 77)**، دراسة بول دي بويك 1976 Paual Deboeck التي توصلت إلى أن المستوى التعليمي للوالدين يرتبط إرتباطا موجبا باتجاهات السواء في معاملة الأبناء، بحيث يزيد السواء كلما زاد المستوى التعليمي للوالدين**(نزيه أحمد الجندي، 2010 :72)**، أما دراسة سعادة (2002)، ودراسة توفيق(2001)

فقد أكدت على وجود فروق في مستوى درجات المشكلات السلوكية تعزى للمستوى التعليمي للوالدين، ودراسة أشرف إبراهيم محمد الجبالي(2009)(**أشرف إبراهيم محمد الجبالي، 2009 :400)**، **أما** دراسة أشرف إبراهيم محمد(2009) فتوصلت إلى وجود فروق ذت دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين لصالح الأميين(**أشرف إبراهيم محمد،2009: ز)**، أما دراسة نزيه أحمد الجندي (2010) فقد توصلت توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في المستوى التعليمي للأباء والتنشئة السوية للأبناء**(نزيه أحمد الجندي،2010 : 78).**

5.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

من خلال النتائج المعروضة في الجداول رقم(34-40)، والخاصة باختبار الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، فقد بينت عدم وجود فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المشكلات السلوكية، حيث بينت الدراسة أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.60 عند مستوى دلالة 0.69 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294، كما تبين أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.39 عند مستوى دلالة 0.22 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-295، ولاحظنا أيضا عدم وجود فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.35 عند مستوى دلالة 0.24 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294، وتبين أيضا أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.44 عند مستوى دلالة 0.81 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-295، في حين تبين عدم وجود وجود فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة "ف"

المحسوبة 0.86 عند مستوى دلالة 0.50 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294، وبينت الدراسة أيضا أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.48 عند مستوى دلالة 0.78وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-295، وتبين أيضا أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.73 عند مستوى دلالة 0.59 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 5-294.

ويعزو الطالب الباحث هذه النتيجة إلى أن الأمهات كلهن يتنافسن في تربية الأبناء، وتوفير الجو انفسي الإجتماعي، وإشباع حاجات الطفل إلى التقبل والرعاية والحب والإحترام، مما يسهل عملية النمو السوي للأبناء، كما أنهن يبتعدن عن أساليب التسلط والسيطرة والقهر، مقابل الثبات والإستقرار في معاملة الطفل.

فالأم وبحكم تجربتها الشخصية ومهما كان مستواها التعليمي فهي تسعى إلى أداء دورها الهام والإيجابي في صقل شخصية الطفل وتكوينها لبناء ذاتهالداخلية، فهي تمثل المدرسة الأولى التي تقوم بعملية التنشئة والتطبيع الإجتماعي للطفل، إذ تزوده بالأسس التي تبنى عليه شخصيته، فيتعلم منها كيف ينظر إلى ذاته، وكيف يتعامل مع المشكلات التي تواجهه، وكيف يتعامل مع الناس المحيطين به، ويتعلم ما له من حقوق وما عليه من واجبات، ويتعرف على الأساليب السلوكية التي عليه أن يتمثلها كأسلوب في حياته.

ومن خلال الأم سواء كانت متعلمة أو غير متعلمة يتزود الطفل بأول دروس الحياة وعلاقاتها المتطورة، فيتعلم منها أساليب السلوك الإجتماعي، ويدرك الروابط والعلاقات والمفاهيم، و يتلقى أولى الدروس في الخطأ و الصواب، والحسن والقبيح، وما يجب أن يفعله، وما يجب عليه أن يتجنبه، وبذلك فالأم هي التي تزوده بالضوء الذي يرشده في تصرفاته، وسائر ظروف حياته، وترسم ملامح نموه وقدرته على مواجهة مواقف الحياة المختلفة.

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى أم تعاملهم معاملة سوية مع إخوانهم في الأسرة بنفس الفرص المتكافئة في المعاملة والعطاء والرعاية والتوجيه والإهتمام الموجه إليهم، وكذلك عدم التمييز بينهم بناء على مشكلته التعليمية أو السلوكية، فهذه المساواة من طرف الأمهات غالبا ما يترتب عليها نتائج إيجابية في نمو الأبناء واتجاهاتهم نحو الوالدين ونحو الآخرين في المجتمع، إذ يشعر الطفل بالثقة العالية بالنفس إلى جانب الأمن النفسي، وعليه فمعاملة الأمهات للأبناء المشكلين سلوكيا تساهم على نموهم السليم والتقليل من المشكلات السلوكية التي يبدونها في البيت وفي المدرسة.

وبذلك يمكن القول فإنه ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية فالأمهات بحكم إحتكاكهن ببعضهن البعض وبحكم أنهن يحاولن المحافظة على مكانتهن في المجتمع، ويحاولن تكوين أبناء في المستوى المطلوب من قبل العائلة والمجتمع، ةفإنهن يبذلن قصارى جهدهن من أجل تربية صحيحة وسليمة، وإذا كانت الأم المتعلمة لديها ما يكفيها من معلومات وخبرات بحكم مستواها التعليمي، فإن الأم غير المتعلمة لديها من العزيمة والصبر ما تنافس الأم المتعلمة.

ومن الدراسات التي إهتمت بالمستوى التعليمي للأم وعلاقتها بتربية وشخصية الأبناء نجد دراسة الصراف قسام(1991) التي أشارت إلى ميل الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض إلى إستخدام الأساليب غير السوية في تربية أبنائهم **(نزيه أحمد الجندي، 2010 :74).**

دراسة آل سعيد (1969) التي أوضحت نتائجها أنه كلما إرتفع المستوى التعليمي للأم كلما كانت إتجاهاتها في التنشئة تميل نحو السواء دراسة الصراف قسام(1991) التي أشارت إلى ميل الأمهات في المستوى التعليمي المنخفض إلى إستخدام الأساليب غير السوية في تربية أبنائهم**(نزيه أحمد الجندي، 2010 :74).**

دراسة مصطفى شحدة أبو رزق(2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المستوى

التعليمي للأم **(مصطفى شحدة أبو رزق،2011: و)**، **)**، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة توفيقة بنت محمد الذروي(2005) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة تعزى للمستوى التعليمي للأم**(توفيقة بنت محمد الذروي، 2006 : أ)**.

للإشارة أن الدراسات التي أجريت حول المستوى التعليمي للوالدين وعلاقتها بالمشكلات السلوكية للأبناء، والتي ذكرت في الفرضية السابقة الخاصة بالمستوى التعليمي للأم، تنطبق على الفرضية الحالية والخاصة بالمستوى التعليمي للأم وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

6.مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

من خلال النتائج المعروضة في الجداول رقم(41-47)، والخاصة باختبار الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير مهنة الأب، حيث بينت الدراسة أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.83 عند مستوى دلالة 0.50 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، وعدم وجود فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.71 عند مستوى دلالة 0.58 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، كما تبين عدم وجود فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادت الغريبة واللزمات العصبية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.21 عند مستوى دلالة 0.30 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، كما بينت الدراسة أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.46 عند مستوى دلالة 0.21 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، واتضح أيضا عدم وجود فرق دال

إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.85 عند مستوى دلالة 0.49 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، وتبين أيضا عدم وجود فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.36 عند مستوى دلالة 0.83 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295، أما في البعد الكلي فاتضح من خلال النتيجة أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.82 عند مستوى دلالة 0.50 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 4-295.

ويعزو الطالب الباحث ذلك إلى أن الأباء مهما كانت مستوياتهم المهنية والإجتماعية فهم يحثون أبائهم على التعلم والتحصيل، ويسهرون على تربية أبنائهم تربية صحيحة خالية من المشكلات النفسية والسلوكية، وذلك عن طريق تقديم التوجيهات اللازمة والمساعدة لهم وقت الحاجة، وبالتالي فهم يسعون إلى وقاية أبنائهم من الإضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية، ومن الفشل المدرسي الذي يعتبرونه مشكلة عائلية لا فردية.

كما نجد الأباء بصفة عامة يستخدمون خطابا أسريا بمجموعة من السلوكات الظاهرة اللفظية أو المادية أثناء التنشئة الإجتماعية مع الأبناء أو التعامل معهم داخل الأسرة في مختلف المواقف التي تحدث خلال الحياة اليومية قصد إكسابهم مجموعة من الأنماط السلوكية أو القيم والمعايير أو إحداث تعديل فيها أو تغيير بعض السلوكات، فهذا الخطاب يؤثر على سلوكات الأطفال وبالتالي يقللون من المشكلات السلوكية.

فالأباء مهما كانت أدوارهم الإجتماعية فهم يسعون إلى نقل القيم والعادت والنماذج السلوكية والمفاهيم الإجتماعية للأبناء من أجل تشكيل إجتماعي مقصود، فهم يعلمون أطفالهم ويعودونهم على الإبتعاد عن ما هو منبوذ إجتماعيا وهذا ما نلاحظه من خلال المشكلات السلوكية التي يظهرها أطفال المدارس الإبتدائية بمختلف أنواعها وأشكالها .

إن الدخل الضعيف أو المحدود للآباء لا يمنعهم من تعليم وتربية أبنائهم تربية صحيحة وسليمة خالية من الإضطرابات والمشكلات السلوكية وهذا تعويضا عن الحالة الإقتصادية أو المادية التي يعيشوها، ويتحدون المجتمع من خلال التربية الصحيحة لأبنائهم، وحتى لا تكون المناصب العليا حكرا على غيرهم، فهم بذلك يسهرون على تربية أبنائهم مثلهم مثل الطبقة العليا من المجتمع ويحرصون على تشئة أبنائهم تنشئة سليمة.

ومن الدراسات التي إتفقت مع الدراسة الحالية وبينت عدم وجود فروق في المشكلات السلوكية ومهنة الأب، نجد دراسة مصطفى شحدة أبو رزق(2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير مهنة الأب**(مصطفى شحدة أبو رزق،2011: و).**

دراسة نزيه أحمد الجندي(2010)التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهنة الأب وأساليب التنشئة السوية للأبناء**(نزيه أحمد الجندي،2010 : 78).**

7.مناقشة الفرضية الجزئية السادسة:

من خلال النتائج المعروضة في الجداول رقم(48-54)، والخاصة باختبار الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تعزى لمتغير مهنة الأم، وهذا في مجموع درجات المقياس وفي كل أبعاده الستة، حيث بينت الدراسة أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعد النشاط الزائد، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.75 عند مستوى دلالة 0.46 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297، وأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإجتماعي المنحرف، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 2.42 عند مستوى دلالة 0.09 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297، كما اتضح من خلال الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد العادات الغريبة واللزمات العصبية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.29 عند مستوى دلالة 0.74 وهي أكبر

من 0.05 وعند درجة حرية 2-297، واتضح كذلك عدم وجود فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد سلوك التمرد في المدرسة، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.20 عند مستوى دلالة 0.81 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297، ومن خلال الدراسة أيضا تبين أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك العدواني، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 1.52 عند مستوى دلالة 0.22 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297، وتبين أيضا أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في بعد السلوك الإنسحابي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.68 عند مستوى دلالة 0.50 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297، كما بينت النتيجة عدم وجود فرق دال إحصائيا لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في البعد الكلي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة 0.22 عند مستوى دلالة 0.79 وهي أكبر من 0.05 وعند درجة حرية 2-297.

ويعزو الطالب الباحث سبب ذلك أن النساء العاملات يقمن باستثمار وقتهن على الرغم من أنهن يقضين وقتا أقل نسبة إلى غير العاملات في رعاية أبنائهن، كما يشعرن بالرضا والسعادة، وإنعامهن بأطفال أكثر إحساسا بالمسؤولية، كما أنهن لا تسمح لأبنائهن بالخروج من المنزل حين دخولهن من العمل وذلك لكي تستثمرن الوقت في تربية الأولاد نفسيا وأكاديميا ، وقد يساعدهن تحصيلهن الدراسي، وتأهيلهن التربوي في تربية أبناءهن حالهن حال المرأة غير العاملة.

كما تتضارب الآراء والإتجاهات حول أثر عمل الأم على تربية وأساليب معاملتها لأبنائها، فهناك من يقول أن عمل المرأة قلل من وظائفها تجاه الأسرة، وأثّر في واجباتها نحو رعاية أبنائها، وهناك من ثمّن عمل المرأة وأعطاها قيمة معنوية داخل المجتمع الذي تنتمي إليه.

وفي هذا الإطار يرى بيلسكي Belsky 1980 أن عمل الأم غالبا ما يؤثر في مستويات العناية بالأبناء، كما يعد أحد العوامل المهمة في صراع الدور لدى الأمهات، كما أن عمل الأم يؤثر في كل من كمية سلوكها الأمومي المفترض تجاه طفلها**(بداوي مسعودة،2009: 55).**

فالمشاكل التي تتعرض لها الأم العاملة مع أطفالها تعتمد أساسا على نوعية المرأة ذاتها، ونوع العلاقة التي تقيمها مع أطفالها، ونوع الرعاية التي تقدمها لهم، فهن يحاولن بشدة أن يثبتن لأنفسهن وللمحتمع أنهن لم يهملن أطفالهن وأنهن يقضين ساعات أكثر مما تقضيه في المتوسط ربات البيوت .

كما أنه ومن المتوقع وحسب رأي المتخصصين أنهم يعتقدون أن الأم غير العاملة، تقوم بالرعاية الأسرية أكثر من الأم العاملة، لأنها موجودة بين أطفالها بشكل دائم، ولايوجد ما يشغلها عن تربيتهم.

ومن الدراسات التي إتفقت مع الدراسة الحالية نجد دراسة سامية الساعاتي(2001) التي أبانت أن عمل الأم منه ما يكون تأثيره إيجابي كاعتماد أطفالهن على أنفسهن ولا يعانون من أية مشكلات سلوكية، و دراسة حامد الحمداني(2002) التي أثبتت أن عمل الأم يساعد أبناءها على الإستقلالية، والإعتماد على النفس**(نظمي عودة أبو مصطفى، 2006 : 428)**، ويشير حامد عبد السلام زهران(1990) إلى أن أبناء الأمهات العاملات لا يختلفون عن أبناء الأمهات العاملات من حيث التوافق النفسي**(بداوي مسعودة،2009: 56).**

كما توصلت دراسة بهجت فريال(1981) التي توصلت إلى أن الأمهات العاملات وغير العاملات يعتمدن أسلوب الحوار والمناقشة مع أطفالهن**(نزيه أحمد الجندي، 2010 :73).**

أما دراسة مصطفى شحدة أبو رزق(2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير مهنة الأم **(مصطفى شحدة أبو رزق،2011: و).**

وهناك من الدراسات ما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين أبناء الأمهات العاملات وأبناء الأمهات غير العاملات من ذلك نجد دراسة أبو مصطفى(2006) التي توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح أبناء الأمهات غير العاملات، وأن أكثر المشكلات السلوكية شيوعا تقع ضمن النشاط الزائد**(سامي مهدي العزاوي، 2012 :57)**، و دراسة نظمي عودة أبو مصطفى(2006) التي توصلت إلى وجود فروق معنوية في مجالات المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات كما يراها المعلمون والمعلمات لصالح أطفال الأمهات غير العاملات**(نظمي عودة أبو مصطفى، 2006 : 399)**، أما دراسة دراسة يوسف(2006) التي أشارت إلى أن عمل الأم يؤثر على الأطفال من ناحية المشكلات السلوكية**(سامي مهدي العزاوي، 2012 :57)**، كما توصلت دراسة أنغام عبد الجواد(1974) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات العاملات وغير العاملات فيما يتعلق بتعويد الطفل على الإستقلالية، لصالح الأمهات غير العاملات، و دراسة محمد جلال (1990) التي توصلت إلى تأثير عمل الأم على تنشئة الأبناء **(بداوي مسعودة،2009: 55)**، أما دراسة المخزنجي(1990) فقد أظهرت وجود آثار سلبية من تقصير في حق الأبناء نتيجة خروج الم للعمل وبقائها خارج المنزل، كما أظهرت دراسة أحمد (1993) وجود فروق في درجة القلق ومستوى العدوان بين أبناء الأمهات العاملات وأبناء غير العاملات لصالح أبناء العاملات**(أماني حمدي شحادة، 2011 :90)**، كما أشارت دراسة خليل محسن (1998) إلى أن أبناء الأمهات العاملات يعانون أكثر من غيرهم إنطواء وعزلة**(نظمي عودة أبو مصطفى، 2006 : 428).**

مناقشة عامة:

وفي الأخير وخلاصة للنتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الحالية التي تدور حول المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد أسفرت نتائج الدراسة التي تمت بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS 20 على مجموعة من النتائج إضطر الباحث الطالب إلى عرضها مفككة وهذا للضرورة المنهجية، فمن الفرضيات ما أثبتت ومنها ما لم تثبت، وهذا حسب طبيعة الدراسة والعينة.

وحين نبدأ بالفرضية الإستكشافية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين، والتي لم تثبت حيث تم رفض الفرضية البديلة، وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين، وقد ذكر مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي جاءت لصالح الدراسة الحالية، التي تشير إلى تقارب أفراد العينة في المشكلات السلوكية وهذا نظرا لطبيعة المرحلة الإبتدائية واختلاط التلاميذ مع بعضهم البعض .

ومن خلال الفرضية الفرعية الأولى أوجدت الدراسة وجود فروق بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير الطور التعليمي(يمثله تلاميذ السنة الثانية إبتدائي: الطور الأول، وتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي: السنة الخامسة إبتدائي) لصالح تلاميذ الطور الثالث(التلاميذ الأكبر سنا)، وقد أكدت أغلب الدراسات السابقة على الإختلاف في المشكلات السلوكية لصالح التلاميذ الأكبر سنا، وتوصلت بعض الدراسات إلى الإختلاف في المشكلات السلوكية لصالح التلاميذ الأصغر سنا، وهناك دراسات أكدت على وجود المشكلات السوكية بعضها لصالح التلاميذ الأكبر سنا وبعضها الآخر لصالح التلاميذ التلاميذ الأصغر سنا، وهذا ما يدل على أن كلما زاد عمر التلميذ كلما

زادت حدة المشكلات السلوكية لديه، وهذا نظرا لاحتكاكه بغيره من التلاميذ وتعلم سلوكات أخرى غير مقبولة إجتماعيا.

أما الفرضية الفرعية الثانية التى توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعزى لجنس التلميذ لصالح الذكور، مما يشير إلى أن الذكور أكثرمعاناة من المشكلات السلوكية على عكس البنات وهذا نظرا لتأثير المحيط والأسرة، وإحساس الذكور بالرجولة والخشونة، كما أكدت الدراسات العربية والأجنبية وجود المشكلات السلوكية لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث، ومن الدراسات ما وجدها عند الإناث، ومنهم وجده بعضها عند الإناث وبعضها الآخر عند الذكور، كما تبين من خلال الدراسة تميز الإناث عن الذكور بالنشاط الزائد داخل القسم، وتميز أيضا بعضهن بالسلوك الإنسحابي .

وفيما يخص الفرضية الخاصة بالمستوى التعليمي للأب فتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة في المشكلات السلوكية تعزى للمستوى التعليمي للأب، ونفس النتيجة توصلت إليها الدراسة في متغير المستوى التعليمي للأم، وهذا ما يدل على أنه لايوجد فرق في المشكلات السلوكية والمستوى التعليمي للوالدين، مما يبين أن الأولياء مهما كان مستواهم التعليمي فهم لا يختلفون في تربية وتنشئة أبنائهم فكلهم يسعون إلى تحقيق الأفضل للأبناء.

وإذا تطرقنا إلى الفرضية الخاصة بمهنة الأب والفرضية الأخيرة الخاصة بمهنة الأم نجد أنها توصلت إلى عدم وجود فروق ذت دلالة في المشكلات في المشكلات السلوكية تعزى لمهنة الوالدين، ومن الدراسات السابقة ما أثبتت ذلك ومن الدراسات لم تثبت ذلك.

ويرجع ذلك إلى أن مهما بلغ الوالدين من مهن ووظائف ومهما كان مستواهم الإقتصادي والإجتماعي فهم لا يدخروا جهدا ولا وقتا ولا مالا من أجل وصول أبنائهم إلى المستوى المطلوب وخاصة إذا كان الأبناء من ذوي صعوبات التعلم .

الإقتراحات والتوصيات:

-محاولة إجراء بحوث أخرى خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جميع النواحي حتى نتمكن خدمة هذه الشريحة من المجتمع.

-ضرورة وضع أخصائيين في التوجيه المدرسي، وأخصايين في علم النفس، وأخصائيين في علم الإجتماع، والذين يمكنهم مساعدة الأطفال ذوي المشاكل الفسية، الإجتماعية، والتربوية، والمشاكل السلوكية.

-التنسيق بين الأسرة والمدرسة للتعرف على مشكلات الأطفال ومحاولة إيجاد الحلول لها بعد معرفة طبيعتها وأسبابها.

-علاج المشكلات السلوكية للتلاميذ مهمة الجميع(أولياء ومعلمون والإدارة المدرسية).

- إجراء دراسات أخرى حول نفس الموضوع باستخدم متغيرات أخرى، مثل عدد الأطفال في الأسرة، مستوى تعليمي (المرحلة المتوسطة أو الثانوية).

-عقد ندوات ولقاءات للتعريف بذوي صعوبات التعلم عامة وصعوبات تعلم الرياضيات بصفة خاصة، وأهم المشكلات السلوكية التي تميزهم وطرق مواجهتها سواء في السرة او في المدرسة.

- ضرورة الإهتمام بإعداد البرامج الإرشادية لأولياء أطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات خاصة، وصعوبات التعلم عامة.

قائمــة المراجــع

قائمة المراجع

1.المراجع:

01- الرابطة الأمريكية للطّب النفسي(2001)، **الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية – المعايير التشخيصية**، ترجمة: أمينة السماك وعادل مصطفى، مكتبة المنار الإسلامية، ط1، الكويت.

2.الكتب :

01- ألفت، حقي (1996)، **سيكولوجية الطفل** (علم نفس الطفولة)، مركز الإسكندرية للكتاب، ط2، الإسكندرية.

02- أحمد، محمد عبد الخالق(2003)، **أصول الصحة النفسية**، دار المعرفة الجامعية، ط2، مصر.

03- أسامة، محمد البطاينة ومالك، أحمد الرشدان وآخرون (2010)، **صعوبات التعلم**، دار المسيرة، ط2، عمان.

04- إجلال، محمد سري(1988)، **إختبار ذكاء الأطفال**، عالم الكتب، ط2، القاهرة.

05- بشير، محمد عربيات (2007)، **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، الأردن .

06-بطرس، حافظ بطرس(2010)، **المشكلات النفسية وعلاجها**، دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة، ط2، الأردن.

07-جوزيف، ريزو، ترجمة، زيدان، أحمد السرطاوي وعبدالعزيز، السيد الشخص (1999)، **تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا**، دار الكتاب الجامعي، ط2،الإمارات العربية المتحدة.

08- جمال، مثقال مصطفى القاسم، (2000)، **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء، ط1، عمان.

09- دانيال، هالاهان وآخرون (2007)، **صعوبات التعلم –مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي**، دار الفكر، ط1، عمان.

10-وجدي، سلطان (2008)، **السلوك الطلابي نظريا وتطبيقيا**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

11- حامد، عبدالسلام زهران (2005)، **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الشركة الدولية للطباعة، ط4، القاهرة.

12- يحي، محمد نبهان (2008)، **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، دار اليازوري، ط1، عمان.

13- كريمان، محمد بدير(2012)، **مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها**، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، ط4، الأردن.

14- لطفي، عبد الباسط إبراهيم(2006)، **صعوبات التعلم في تجهيز المعلومات**، الأنجلو المصرية، ط2، القاهرة.

15- مروان، عبدالمجيد إبراهيم(2000)، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،الأردن.

16- مصطفى، نوري القمش وخليل، عبدالرحمن المعايطة(2011)، **الإضطرابات السلوكية والإنفعالية**، دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة، ط3، الأردن.

17- محمد، السيد عبدالرحمن (1998)، **دراسات في الصحة النفسية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ج2، القاهرة.

18- محمد، حسن العمايرة(2010)، **المشكلات الصفية: السلوكية – التعليمية - الأكاديمية، مظاهرها-أسبابها-علاجها**، دار المسيرة للنشر والتوزيعوالطباعة، ط3، الأردن.

19- محمد، أيوب الشحيمي(1994)، **مشاكل الأطفال.. كيف نفهمها؟ المشكلات والإنحرافات الطفولية وسبل علاجها**، دار الفكر اللبناني، ط1، بيروت.

20- محمد، إقبال محمود(2011)، **علم النفس المدرسي**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

21- محمد، النوبي محمد علي(2011)، **صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات**، دار صفاء للنشر، ط1، عمان.

22- محمد، علي كامل(2005)، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، مركز الإسكندرية للكتاب، ط1، مصر.

23- محمود، أحمد شوق(1997)، **الإتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**، دار المريخ للنشر، ط3، المملكة العربية السعودية.

24- محمود، عوض الله سالم ومجدي، أحمد الشحات وأحمد، حسن عاشور(2008)، **صعوبات التعلم –التشخيص والعلاج**، دار الفكر، ط3، عمان.

25- مسعد، أبو الديار (2012)، **القياس والتشخيص لذوي صعوببات التعلم**، مكتبة الكويت الوطنية، ط1، الكويت.

26- مصطفى، منصوري (2008)، **التأخر الدراسي وطرق علاجه**، دار الغرب للنشر، ط1، وهران.

27- يحي، محمد نبهان (2008)، **الفروق الفردية وصعوبات التعلم**، دار اليازوري، ط1، عمان.

28- سليمان، عبدالواحد يوسف إبراهيم(2010)، **صعوبات التعلم الإجتماعية والإنفعالية**، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، مصر.

29-سعيد، حسني العزة(2009)، **التربية الخاصة للأطفال ذوي الإضطرابات السلوكية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

30-سهير، كامل أحمد(2005)، **سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة**، مركز الإسكندرية للكتاب، ط2، مصر.

31- سليمان، عبد الواحد إبراهيم(2013)، **الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

32- سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010)، **سيكولوجية صعوبات التعلم ــذوي المحنة التعليمية...بين التنمية والتنحية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية.

33- سوسن، شاكر مجيد(2008)، **إتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار صفاء للنشر، ط1، عمان.

34- عبد العزيز، السرطاوي وآخرون، 2009، **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها**، دار وائل، ط1، الأردن.

35- عبد المطلب، أمين القريطي(2005)، **سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة وتربيتهم**، دار الفكر العربي، ط4، القاهرة.

36- عبد المجيد، النشواتي (2003)، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط4، الأردن.

37- عماد، عبدالرحيم الزغلول (2012)، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، ط2، الإمارات العربية المتحدة.

38- عبدالستار، إبراهيم وعبدالعزيز، بن عبدالله الدخيل(2003)، **العلاج السلوكي للطفل والمراهق**، دار العلوم للطباعة والنشر، ط2، المملكة العربية السعودية.

39- عبدالعزيز، إبراهيم سليم(2011)، **المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن.

40- عبدالرحمن العيسوي (2000)، **إضطرابات الطفولة وعلاجها**، دار الراتب الجامعية، ط1، بيروت .

41- فتحي، مصطفى الزيات(1998)، **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، دار الوفاء للطبع والنشر، ط1، المنصورة.

42- فتحي، مصطفى الزيات(2007)، **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**، دار النشر للجامعات، ط1، مصر.

43-فتحي، مصطفى الزيات(2002)، **المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم –قضايا التعريف والتشخيص والعلاج-**، دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة.

44- فتحي، مصطفى الزيات(2007)، **صعوبات التعلم –الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، دار النشر للجامعات، ط1، القاهرة.

45- راضي، الوقفي (2011)، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، دار المسيرة، ط2، الأردن.

46-رافدة، الحريري و زهرة، بن رجب(2008)، **المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، الأردن .

47-رضا، مسعد السعيد وهويدا، محمد الحسيني(2008)، **إستراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

48- راتب، قاسم عاشور ومحمد، فخري مقدادي(2005)، **المهارات القرائية والكتابية – طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، دار المسيرة، ط1، عمان.

49-خولة، أحمد يحيى(2007)، **الإضطرابات السلوكية والإنفعالية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،الأردن.

50- خولة، أحمد يحي، 2011، **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، دار المسيرة، ط2، عمان.

51-خالد، بن حمد المهندي(2007)، **دليل الأخصائيين النفسيين والإجتماعيين في تشخيص وعلاج مشكلات الأطفال السلوكية**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الكويت .

3.المجلات :

52- أبي، ميلود عبد الفتاح وبن طاهر، تجاني(2004)، **علاقة درجة مقاومة تشتت الانتباه والأسلوب المعرفي بعسر القراءة لدى التلاميذ الأعاسر من الطور الثاني**، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

53- أسامة، محمد بطانية و خالد، بن ناصر شهري (2010)، **واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 5، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية (ص 3) .

54-أيمن، يحيى عبدالله وإبراهيم، حمزة الشهاب (2013)، **السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد 21 ، العدد 1 (ص ص235 -245).

55-إيناس، يونس مصطفى وخولة، مصطفى الحرباوي (2008)، **تقويم تمكن معلمي ومعلمات الرياضيات من المفاهيم الرياضية التي يدرسونها في المرحلة الإبتدائية**، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية ،كلية التربية المفتوحة، المجلد 15، العدد10 (ص539).

56-باسمة، حلاوة (2011)، **دور الوالدين في تكوين الشخصية الإجتماعية عند الأبناءٌدراسة ميداني في جامعة دمشق**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 ،العدد 3 +4 (ص ص 72 -77) .

57-جودت، أحمد سعادة وإسماعيل، جابر أبو زيادة (2002)، **المشكلات السلوكية لدى الأطفال الفلسطينيين في المرحلة الساسية الدنيا بمحافظة نابلس خلال إنتفاضة الأقصى**

كما يراها المعلمون وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة فلسطين، (ص555 -564).

58-جميل، الصمادي وتيسير، النهار(2001)، **مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد19،(ص199).

59-جمال، مختار حمزة(2004)، **تأثير مستوى الطموح وفقا لمتغير جنس الأطفال ومستوى تعليم الأب، مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، العدد1، (ص64).

60-هدى، الحسيني بيبي(2007)، **المشكلات النفسية السلوكية عند الأطفال**، المجلة التربوية، لبنان، العدد40، (ص32).

61-وصال، محمد جابر(2012)، **الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم وكيفية إكسابهم الإستراتيجيات التعليمية**، مجلة دراسات تربوية، عمان، العدد17.

62-حسام، طه محمد وحسام، محمود صبار(2010)، **الإلتزام الديني وعلاقته بالسلوك التربوي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية**، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، كلية التربية المفتوحة، المجلد18، العدد2، (ص307).

63-يحيى، نصار(2012)، **الدلالات التمييزية لبعض المتغيرات تبعا لقدرتها على إكتشاف مشكلة صعوبات التعلم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،كلية التربية، الجامعة الهاشمية، المجلد 26 ،(ص537).

64-يحيى، محمود النجار(2009)، **علاقة العنف الأسري ببناء سيكولوجية الطفل**، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، غزة، العدد23، (ص96).

65-كمال، يوسف بلان (2011)، **الإضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم**، مجلة جامعة دمشق، المجلد7 ، العدد 1 +2 (ص ص 190-193) .

66-كمال، يونس مخامرة (2012)، **مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير المارسات النفسية والتربوية ، جامعة الخليل ، فلسطين ، العدد 8 .(ص ص139 -143).

67-مريم، سمعان(2010)، الإنسحاب الإجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقته ببعض المتغيرات ، مجلة جامعة دمشق ،المجلد 26 ، العدد 4 (ص ص 767 -794).

68-محمد، جواد محمد الخطيب (2008)، **مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي تربوي لتخفيف المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية الدنيا باستخدام أساليب اللعب**، مجلة جامعة الأزهر، غزة ، المجلد 9، العدد 1 (ص218) .

69-مصطفى، نوري القمش(2006)، **المشكلات السلوكية الشائعةلدى الأطفال المعوقين عقليا داخل المنزل من وجهة نظر الوالدين وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة جامعة ام القرى لعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية، المجلد18، العدد2، (ص207).

70-نظمي، عودة أبو مصطفى (2006)، **المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين: دراسة ميدانية على عينة من أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات**، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد 14، العدد 2، (ص406- 399) .

71-نزيه، أحمد الجندي(2010)، **التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدن في الأسرة العمانية**، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد3، (ص72).

72-نبيل، عتروس(2010)، **أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة**، في مجلة التواصل، عدد 26، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة عنابة (ص 223) .

73- نواف، ملعب الظفيري(2005)، **الفروق بين تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في أداء الذاكرة قصيرة المدى**، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، سوريا، مجلد 21 العدد 2 (ص ص 303 -311).

74-سليمان، حسين موسى المزين (2011)، **المشكلات الإدارية والسلوكية لدى الطلبة الأيتام في المدارس الإسلامية الخاصة من وجهة نظر معلميهم وسبل الحد منها**، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد 19، العدد1 (ص 143-144).

75- سبيكة، يوسف الخليفي(1994)، **المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الإبتدائية بدولة قطر**، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 6، (ص11).

76-سامي، مهدي العزاوي(2012)، **التفاعل الإجتماعى لدى اطفال الرياض من أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات**، من مجلة الفتح، العدد50، جامعة ديالي،(ص62-57).

77-عبدالعزيز، السرطاوي وعوشة، المهيري (2012)، **فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإجتماعية والإنسانية، الإمارات، المجلد9، العدد3، (ص120).

78-علي، حسن أسعد (2011)، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**، مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد13، العدد1، (ص13).

79-عفراء، إبراهيم خليل العبيدي (2011)، **طبيعة العلاقة الإرتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني** : دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد 3+4 (ص146).

80-عبدالله، عويدات(1997)، **أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الإنحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر / الذكور في الأردنٌ**، مجلة دراسات في العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية، الأردن، المجلد 24، العدد1، (ص73).

81-عبدالله، عويدات ونزيه، حمدي(1998)، **المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها**، مجلة دراسات في العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية، الأردن، المجلد 24، العدد 2، (ص298).

82-عبدالله، المجيدل وفاطمة، عبدالله اليافعي(2009)، **صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات،** مجلة جامعة دمشق ،المجلد 25 العدد4+3 (ص 136 -163).

83-فاطمة، كامل محمد(2011)، **العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين،** مجلة دراسات تربوية، العدد 14، الكلية التربوية المفتوحة، قسم التربية وعلم النفس(ص 191) .

84-فتحي، مصطفى الزيات(1989)، **دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية،** مجلة جامعة أم القرى، (ص446).

85-فادي، جريج(2013)، **المظاهر السلوكية اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات،** مجلة جامعة دمشق، كلية التربية،المجلذ29،العدد1، (ص180).

86-رانيا، الصاوي عبده عبدالقوي (2011)، **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير في خفض حدة بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من طالبات المرحلة الإبتدائية،** من مجلة شؤون إجتماعية، العدد110 ، قسم التربية وعلم النفس، جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية ،(ص72) .

87-رشاد، علي عبدالعزيز وإبراهيم، سالم السباطي(1993)، **دراسة مقارنة بين طفل القرية وطفل المدينة في المشكلات السلوكية والتوافقية،** مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد4 ، (ص37-48).

88-ثمار، شاكر مجيد(2011)، **أسباب الكذب عند الأطفال من وجهة نظر المعلمين،** مجلة كلية التربية للبنات، قسم التربية وعلم النفس جامعة بغداد، المجلد22، العدد 3، (ص9).

89-خالد، فايز عبدالقادر(2013)، **صعوبات حل المسائل اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، مجلة جامعة الأقصى، المجلد 17 ، (ص13).

90-غسان، الصالح(2003)، **الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم** (دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس دمشق)، مجلة جامعة دمشق ،المجلد19، العدد1(ص23-24).

4.<u>الرسائل الجامعية</u> :

91-أمجد، عزات عبدالمجيد جمعة (2005)، **مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، إشراف عاطف عثمان الأغا، قسم علم النفس، كلية التربية، غزة.

92-أماني، حمدي شحادة(2011)، **دراسة مقارنة للتوافق النفسي الإجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف أسامة عطية المزيني، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

93-أشرف، إبراهيم محمد الجبالي(2009)، **المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف جميل محسن الطهراوي، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية غزة.

94-أيهم، علي الفاعوري (2009)، **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الريضيات**، رسالة ماجستير، إشراف دانية القدسي، كلية التربية، دمشق.

95-بلقوميدي، عباس(2011)، **صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من خلال الخصائص السلوكية وتقدير الذات الأكاديمي**، رسالة دكتوراه، إشراف تيليوين الحبيب، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.

96-بشقة، سماح(2008)، **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف معمرية بشير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، الجزائر.

97-بداوي، مسعودة(2009)، **أساليب المعاملة الوالدية ومشكلات الأبناء المراهقين**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف بوطاف علي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

98-حرطاني، أمينة (2014)، **جودة الحياة لدى الأمهات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية**، رسالة ماجستير، إشراف إزيدي كريمة، قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة وهران .

99-ياسر، يوسف إسماعيل(2009)، **المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف سمير قوتة، كلية التربية.غزة.

100-محمد، مصطفى شحدة أبو رزق (2011)، **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالإنتباه وبعض المتغيرات** ، رسالة ماجستير، إشراف عاطف عثمان الأغا، قسم علم النفس بكلية التربية ، جامعة غزة .

101-منال، رشدي سعيد العكة (2004)، **صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا بمركز النور-بغزة**، رسالة ماجستير، إشراف عزو إسماعيل عفافة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

102-نادية، جميل عبدالله(1999)، **إحتياجات والدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الإبتدائية الحكومية بمدينة جدة**، رسالة ماجستير، إشراف منى محمد علي جاد، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، السعودية.

103-سالم، بن عايض سعد القرني(2008)، **ممارسة مدير المدرسة الإبتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم** ،رسالة ماجستير، إشراف سلطان سعيد مقصود بخاري، كلية التربية، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية .

104 -عبدي، سميرة (2011)، **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة تيزي وزو، الجزائر

105-عارف، مطر المقيد(2009)، **مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الإبتدائية بمدارس وكالة غوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها**، رسالة ماجستير، إشراف فؤاد علي العجز، قسم أصول التربية، كلية التربية، غزة .

106-عبداللاوي، سعدية(2012)، **المشكلات النف سية والسلوكية لدى اطفال السنوات الثلاثة الأولى إبتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، إشراف حماش الحسين، قسم علم النفس، جامعة تيزي وزو.

107-عمر، بن عواض الثبيتي (2012)، **بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم لطلاب الصفوف الثلاث الأولى بالمرحلة الإبتدائية بمدينة الطائف**، رسالة دكتوراه، إشراف زايد بن عجير الحارثي، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

108-توفيقة، بنت محمد الذروي(2005)، **المشكلات السلوكية الشائعة لدى عينة من الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقة عقلية وحركية**، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف عابد بن عبداله النفيعي، قسم علم النفس، جامعة أم القرى.

5.<u>المعاجم والموسوعات</u>:

109- مسعد أبو الديار وآخرون(2012)، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، مكتبة الكويت الوطنية، ط2، الكويت.

110- عصام نور الدين(2005)، معجم نور الدين الوسيط، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان.

الملاحـق

أسماء الأساتذة المحكمين على صلاحية مقياسي صعوبات تعلم الرياضيات

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	التخصص	مكان التدريس
01	د. ماحي إبراهيم	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	جامعة وهران
02	د.رومان محمد	أستاذ محاضرأ	علم النفس وعلوم التربية	جامعة وهران
03	د.جلطي بشير	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة وهران
04	د.منصوري مصطفى	أستاذ محاضر أ	الصحة النفسية والمدرسية	جامعة وهران
05	د.غريب العربي	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة وهران
06	د.بلقوميدي عباس	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة وهران
07	د.هامل منصور	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة وهران
08	د.رريب الله محمد	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة وهران
09	د.فراحي فيصل	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة وهران
10	د.ياسين آمنة	أستاذة محاضرة أ	علم النفس التربوي	جامعة وهران
11	د.فلوح أحمد	أستاذ محاضر ب	علم النفس	م.الجامعي غليزان
12	أ.زقاوة احمد	أستاذ محاضر ب	علم النفس	م.الجامعي غليزان

جامعة وهران

قسم علم النفس و علوم التربية

إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات

في المرحلة الإبتدائية

أيها المعلم الفاضل .. أيتها المعلمة الفاضلة..

يوجد تلاميذ يعانون مشكلات تعوقهم عن التحصيل الدراسي في مستوى زملائهم في مادة الرياضات، وتسمى هذه المشكلات نفسيا وتربويا بـ"**صعوبات تعلم الرياضيات**"، ويسعى الباحث باستخدام القائمة التالية، إلى جمع معلومات حول التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات.

وأنتم أقدر الناس على التعرف على هذه الصعوبات لدى تلاميذكم على أساس أنكم أكثر الأشخاص تفاعلا مع هذه الفئة من التلاميذ دراسيا وسلوكيا وتربويا.

نرجوا منكم قراءة قائمة صعوبات تعلم الرياضيات التالية وتضعون إشارة (×) أمام الصعوبة التي تعرفون أنها موجودة عند تلميذ مستوى السنة **الثانية إبتدائي**.

علما أنه تؤخذ كل الإجابات بعين الإعتبار ما دامت صادرة عن صدق .

شكرا على مساعدتكم لإنجاز هذا البحث العلمي.

بيانات أولية عن التلاميذ:

اسم ولقب التلميذ:..... السن..... اسم المدرسة.....

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

-هل يعاني التلميذ من أمراض مزمنة: نعم ( ) لا ( )

-هل يعاني من إعاقة : بصرية ( ) حركية ( ) سمعية ( ) عقلية ( ) إضطرابات لغوية ( )

-هل والداه متوفيان أو أحدهما: الأب : نعم ( ) لا ( ) الأم : نعم ( ) لا ( )

-هل هما مطلقان : نعم ( ) لا ( )

-كيف هي حالة أسرته الاجتماعية و الاقتصادية: جيدة( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )

معدل الفصل الأول في الرياضيات:..... المعدل العام للفصل الأول:.....هل كرر السنة الدراسية: نعم ( ) لا ( ).

-هل يعيش التلميذ مع الوالدين؟ نعم ( ) لا ( )

-إذا كانت الإجابة "لا"، مع من يعيش؟.....

-المستوى التعليمي للأب:.....المستوى التعليمي للأم:.....

- مهنة الأب :..... مهنة الأم : .....

صعوبات تعلم الرياضيات السنة الثانية إبتدائي	توجد الصعوبة
1- يجد صعوبة في حصر الأعداد.	
2- يجد صعوبة في كتابة الأعداد بالحروف .	
3-يجد صعوبة في معرفة التسلسل التصاعدي للأرقام .	
4- يجد صعوبة في معرفة التسلسل التنازلي للأرقام .	
5- يجد صعوبة في التركيب والتفكيك(100=40+60).	
6- يعكس الأرقام عند الكتابة (96 ، 69)	
7- يعكس الأرقام عند القراءة(96 ، 69)	
8- تصعب عليه المقارنة بين الرموز(>،<)	
9- يصعب عليه الجمع بالإحتفاظ .	
10- يصعب عليه رسم المجسمات .	
11- يجد صعوبة في فهم منزلة الرقم (الأحاد ،العشرات والمئات).	
12- يصعب عليه التفرقة بين الأشكال الهندسية (المربع ، المثلث ، المستطيل)	
13- يصعب عليه التفريق بين القطع النقدية .	
14- لا يفرق بين الضعف والنصف .	
15- يجد صعوبة في معرفة وكتابة الأعداد المتشابهة (مثل 6 ، 9).	
16- يجد مشكلات مع الصفر أثناء الجمع .	
17- يصعب عليه التفرقة بين الأعداد الزوجية والأعداد الفردية .	
18- يجد مشكلات مع الصفر أثناء الطرح .	
19- يجد صعوبة في إستعمال الألة الحاسبة .	
20-يجد صعوبة في عملية الجمع العشوائي(9+8 ،5+7 ،4+9 ،9+10 ،بدون ترتيب)	
21- يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية الخاصة بالجمع.	
22- يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية الخاصة بالطرح .	
23- يصعب عليه إستخدام اللوحة أثناء إجراء العمليات الحسابية .	
24- يجد صعوبة في حل المسائل الحسابية الخاصة بالجمع والطرح معا .	
25- يجد صعوبة في حل عمليات الجمع.	
26- يجد صعوبة في حل عمليات الطرح .	
27-يلجأ إلى الإستلاف في عملية الطرح دون الحاجة إليه .	
28-يهمل الرقم المستلف أثناء عملية الطرح .	
29- يجد صعوبة في مقارنة الكتل (الثقيلة ، الخفيفة) .	
30- يصعب عليه بناء جدول الأعداد من 0 إلى 99 .	

جامعة وهران

قسم علم النفس و علوم التربية

إستبيان صعوبات تعلم الرياضيات

في المرحلة الإبتدائية

أيها المعلم الفاضل .. أيتها المعلمة الفاضلة..

يوجد تلاميذ يعانون مشكلات تعوقهم عن التحصيل الدراسي في مستوى زملائهم في مادة الرياضات، وتسمى هذه المشكلات نفسيا وتربويا بـ"**صعوبات تعلم الرياضيات**"، ويسعى الباحث باستخدام القائمة التالية، إلى جمع معلومات حول التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات.

وأنتم أقدر الناس على التعرف على هذه الصعوبات لدى تلاميذكم على أساس أنكم أكثر الأشخاص تفاعلا مع هذه الفئة من التلاميذ دراسيا وسلوكيا وتربويا.

نرجوا منكم قراءة قائمة صعوبات تعلم الرياضيات التالية وتضعون إشارة (×) أمام الصعوبة التي تعرفون أنها موجودة عند تلميذ مستوى السنة **الخامسة إبتدائي**.

علما أنه تؤخذ كل الإجابات بعين الإعتبار ما دامت صادرة عن صدق .

شكرا على مساعدتكم لإنجاز هذا البحث العلمي.

بيانات أولية عن التلاميذ:

اسم ولقب التلميذ:..... السن..... اسم المدرسة.....

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

-هل يعاني التلميذ من أمراض مزمنة: نعم ( ) لا ( )

-هل يعاني من إعاقة : بصرية ( ) حركية ( ) سمعية ( ) عقلية ( ) إضطرابات لغوية ( )

-هل والداه متوفيان أو أحدهما: الأب : نعم ( ) لا ( ) الأم : نعم ( ) لا ( )

-هل هما مطلقان : نعم ( ) لا ( )

-كيف هي حالة أسرته الاجتماعية و الاقتصادية: جيدة( ) متوسطة ( ) ضعيفة ( )

معدل الفصل الأول في الرياضيات:..... المعدل العام للفصل الأول:.....هل كرر السنة الدراسية: نعم ( ) لا ( ).

-هل يعيش التلميذ مع الوالدين؟ نعم ( ) لا ( )

-إذا كانت الإجابة "لا"، مع من يعيش؟.....

-المستوى التعليمي للأب:.....المستوى التعليمي للأم:.....

- مهنة الأب :..... مهنة الأم : .....

صعوبات تعلم الرياضيات السنة الخامسة إبتدائي	توجد الصعوبة
1- يجد صعوبة في التعرف على خواص المضلعات(المعين ، المربع ، المستطيل ، متوازي الأضلاع)	
2- يجد صعوبة في حل عمليات القسمة .	
3- يجد صعوبة في إستعمال الأدوات الهندسية.	
4- يجد مشكلات مع الصفر أثناء عملية الضرب.	
5- يجد صعوبة في حل العمليات الحسابية ذهنيا مثل (الجمع، الطرح، الضرب)	
6- يجد مشكلات مع الصفر أثناء عملية القسمة.	
7- يصعب عليه التفريق بين أشكال الزوايا (القائمة، الحادة، المنفرجة).	
8- يصعب عليه المقارنة والتمييز بين الرموز الرياضية (>،<)	
9- يصعب عليه حساب الأعداد العشرية وترتيبها.	
10- يجد صعوبة في إستخدام اللوحة أثناء إجراء العمليات الحسابية بسرعة .	
11- يجد صعوبة في عمليات ضرب العشرات ، المئات و الألاف.	
12- يصعب عليه رسم الأشكال الهندسية مثل(المربع و المستطيل والمثلث) رسما دقيقا.	
13- يصعب عليه إستيعاب الكسور المتساوية .	
14- لديه صعوبة في حساب العمليات الكسرية.	
15- لديه صعوبة في التفريق بين وحدات الطول ومقارنتها.	
16- يجد صعوبة في حفظ القواعد الحسابية مثل(قاعدة حساب مساحة المربع).	
17- يجد صعوبة في تطبيق القواعد الحسابية مثل(قاعدة مساحة المستطيل).	
18- لا يفرق بين المساحة والمحيط .	
19- يصعب عليه عملية الطرح بالإستلاف .	
20- لايكتب الأعداد ذات الأرقام الكثيرة بشكل صحيح.	
21- يصعب عليه تذكر جداول الضرب.	
22- يصعب عليه جمع الرقم المحتفظ أثناء عملية الجمع العمودية.	
23- يصعب عليه حفظ جداول الضرب.	
24- يجد صعوبة في المفاهيم الهندسية (التوازي ، التعامد).	
25- يجد صعوبة في رسم القطع المستقيمة وخاصة أجزاء المتر(m ، cm، dm)	
26- يجد صعوبة في تحويل المساحات (cm ، dm).	

قائمة المشكلات السلوكية لأطفال المدرسة الابتدائية

إعداد : صلاح الدين محمد أبو ناهية

المعلمة الفاضلة،
المعلم الفاضل،

إني أسعى إلى استعمال هذه القائمة للتعرف على المشكلات السلوكية لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية. وأعتقد أن المعلمين أقدر الناس على التعرف على هذه المشكلات لدى تلاميذهم على أساس أن المعلمين هم أكثر الأشخاص تفاعلا مع هؤلاء الأطفال، لذا فإني آمل في حسن تعاونكم معي من أجل تطوير البحث التربوي في وطننا الجزائر.

والمطلوب منكم بعد قراءة هذه القائمة أن تعيّنوا التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية، و هي : النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة واللزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي. تقومون بتحديد مدى وجود هذه المشكلات السلوكية لديهم، كما هي محددة في الاستبيان التالي، وذلك بوضع علامة X أمام المشكلة إذا كانت موجودة وحسب درجة وجودها أو إذا كانت غير موجودة.

مشكلة كبيرة.
مشكلة متوسطة.
مشكلة ضعيفة.
لا توجد أبدا.

المطلوب تسجيل هذه البيانات الخاصة بالتلميذ :
اسم ولقب التلميذ : .....
العمر : ..... ذكر (.....) أنثى (.....)
المستوى التعليمي : .....

النشاط الزائد :

المشكلات السلوكية	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة ضعيفة	لا توجد
1 - يتحدث بصوت عال	.....	.....	.....	.....
2 - يخرج من مقعده أثناء الدرس	.....	.....	.....	.....
3 - دائم الحركة	.....	.....	.....	.....
4 - كثير الكلام	.....	.....	.....	.....
5 - يخطف الكتب أو الأدوات من أيدي زملائه	.....	.....	.....	.....
6 - يقاطع زملاءه باستمرار أثناء حديثهم مع المعلم.....	.....	.....	.....	.....
7 - يكثر من أسئلته واستفساراته للمعلم	.....	.....	.....	.....
8 - يضرب الأرض بقدميه باستمرار	.....	.....	.....	.....
9 - يميل إلى عدم الاستقرار في مكانه لفترة طويلة.....	.....	.....	.....	.....
10 - ينقر بيده أو بالقلم على الطاولة	.....	.....	.....	.....
11 - يعاكس زملاءه أثناء الدرس(يناوشهم ، يحادثهم).....	.....	.....	.....	.....
12 - دائم الإزعاج للمعلم أثناء الدرس	.....	.....	.....	.....
13 - يشوش على زملائه	.....	.....	.....	.....
14 - يحدث الفوضى والضجيج باستمرار	.....	.....	.....	.....
15 - يحدث أصواتا مرتفعة أثناء القراءة الصامتة.....	.....	.....	.....	.....
16 - يتدخل في أمور لا تعنيه	.....	.....	.....	.....

السلوك الاجتماعي المنحرف :

المشكلات السلوكية	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة ضعيفة	لا توجد
1 - يخفي الأشياء التي يعثر عليها	.....	.....	.....	.....
2 - يأخذ الأشياء التي تعجبه حتى ولو بالسرقة	.....	.....	.....	.....
3 - يستولي على حاجيات زملائه ويرفض إعادتها	.....	.....	.....	.....
4 - يأخذ أدوات وأشياء زملائه من محافظهم	.....	.....	.....	.....
5 - يكذب حتى يخفي تقصيره	.....	.....	.....	.....
6 - يكذب عندما يتحدث عن نفسه	.....	.....	.....	.....
7 - يغش في أداء الواجبات المنزلية	.....	.....	.....	.....
8 - يغش أثناء الامتحانات	.....	.....	.....	.....
9 - يغش في اللعب مع زملائه	.....	.....	.....	.....
10 - يكذب عندما يتكلم عن أسرته	.....	.....	.....	.....
11 - يكذب عندما ينقل الأخبار والأحداث	.....	.....	.....	.....
12 - ينقل أخبار زملائه إلى المعلم (ة)	.....	.....	.....	.....
13 - يبلغ المعلم (ة) فورا عن أفعال زملائه	.....	.....	.....	.....
14 - ينقل الكلام بين زملائه فيوقع المشاكل بينهم....	.....	.....	.....	.....
15 - لا يهتم عندما يراجعه زميله على أفعاله السيئة	.....	.....	.....	.....
16 - يقول كلاما بذيئا عندما يرد على زملائه	.....	.....	.....	.....

العادات الغريبة واللزمات العصبية :

المشكلات السلوكية	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة ضعيفة	لا توجد
1 - يمص أصابعه	.....	.....	.....	.....
2 - يقضم أظافره	.....	.....	.....	.....
3 - يضع الأقلام في فمه	.....	.....	.....	.....
4 - يضع كل شيء في فمه (قلم ، ممحاة ، ورق).....	.....	.....	.....	.....
5 - يعض أصابعه من وقت لآخر	.....	.....	.....	.....
6 - يكرر بعض الكلمات أو الجمل باستمرار	.....	.....	.....	.....
7 - يمضغ ملابسه أو أي شيئ	.....	.....	.....	.....
8 - يقرض كل شيء بأسنانه	.....	.....	.....	.....
9 - يحرك جسمه أو أجزاء منه باستمرار	.....	.....	.....	.....
10 - يحرك أسنانه بصوت مسموع	.....	.....	.....	.....
11 - يلعب بالأشياء التي يلبسها كالأزرار مثلا	.....	.....	.....	.....
12 - يهمهم بأصوات غريبة	.....	.....	.....	.....
13 - يلمس الآخرين بطريقة غير مناسبة	.....	.....	.....	.....
14 - يبصق على الأرض أو في أي مكان	.....	.....	.....	.....
15 - يتحدث مع الآخرين بطريقة غير مناسبة	.....	.....	.....	.....
16 - يصرخ في الآخرين فجأة ودون مقدمات	.....	.....	.....	.....

سلوك التمرد في المدرسة :

المشكلات السلوكية	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة ضعيفة	لا توجد
1 - لا يتقبل النظام بسهولة	.....	.....	.....	.....
2 - لا يستجيب لطابور المدرسة	.....	.....	.....	.....
3 - لا يتبع تعليمات المعلم	.....	.....	.....	.....
4 - يرفض المشاركة في الأنشطة الصفية	.....	.....	.....	.....
5 - يفسد اللعبة بسبب رفضه اتباع قواعدها	.....	.....	.....	.....
6 - يرفض أداء الواجبات المنزلية	.....	.....	.....	.....
7 - يترك القسم دون استئذان المعلم	.....	.....	.....	.....
8 - يفسد النشاط الجماعي بسلوكه المتمرد	.....	.....	.....	.....
9 - يرفض تنفيذ الأوامر الصادرة إليه من المعلم	.....	.....	.....	.....
10 - يتأخر في الذهاب إلى القسم بعد الراحة	.....	.....	.....	.....
11 - يتغيب عن الأنشطة المدرسية	.....	.....	.....	.....
12 - لا يستقر في مقعده أثناء الحصة الدراسية	.....	.....	.....	.....
13 - يهرب من المدرسة	.....	.....	.....	.....
14 - يستاء من سلطات الكبار كالمعلم والمدير	.....	.....	.....	.....
15 - يقاطع مناقشة زملائه بالحديث في موضوع آخر.....	.....	.....	.....	.....
16 - يهزأ بالمعلمين	.....	.....	.....	.....

السلوك العدواني :

المشكلات السلوكية	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة ضعيفة	لا توجد
1 - يضرب أو يصفع زملاءه	.....	.....	.....	.....
2 - يتشاجر كثيرا مع زملائه في القسم وفي الساحة.....	.....	.....	.....	.....
3 - يبدأ في الاعتداء على الآخرين دائما	.....	.....	.....	.....
4 - يميل إلى اللعب العنيف	.....	.....	.....	.....
5 - يمزق كتبه ويتلف أدواته المدرسية	.....	.....	.....	.....
6 - يعتدي على ممتلكات زملائه	.....	.....	.....	.....
7 - يقذف الآخرين بالأشياء التي تكون في يده	.....	.....	.....	.....
8 - يخرب أثاث الحجرة الدراسية	.....	.....	.....	.....
9 - يدفع أو يقرص الآخرين	.....	.....	.....	.....
10 - يشد شعر أو أذن زملائه	.....	.....	.....	.....
11 - يعض أو يبصق على زملائه	.....	.....	.....	.....
12 - يميل إلى إلحاق الأذى بزملائه	.....	.....	.....	.....
13 - يغلق الباب بعنف	.....	.....	.....	.....
14 - يثور بسرعة إذا منعت عنه الأشياء التي يريدها	.....	.....	.....	.....
15 - يستخدم الإشارات التهديدية مع زملائه	.....	.....	.....	.....
16 - يميل إلى الثورة والغضب لأتفه الأسباب	.....	.....	.....	.....

السلوك الانسحابي :

المشكلات السلوكية	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة ضعيفة	لا توجد
1 - لا يشارك في الأنشطة الجماعية	.....	.....	.....	.....
2 - يتجنب الاقتراب من زملائه	.....	.....	.....	.....
3 - يخشى الاختلاط بالآخرين	.....	.....	.....	.....
4 - يترك المكان حينما يوجه له نقد	.....	.....	.....	.....
5 - يضطرب بسرعة حينما يناقشه أحد	.....	.....	.....	.....
6 - غير مبال وغير مكترث	.....	.....	.....	.....
7 - يميل إلى الوحدة	.....	.....	.....	.....
8 - يتصرف بخجل أمام الضيوف	.....	.....	.....	.....
9 - يخاف من الحيوانات	.....	.....	.....	.....
10 - خجول في المواقف الجديدة	.....	.....	.....	.....
11 - يتجنب التعامل مع الغرباء	.....	.....	.....	.....
12 - يبقى ساكنا في مكانه لمدة طويلة من الوقت	.....	.....	.....	.....
13 - يبدو عليه الخوف وعدم الإحساس بالأمن	.....	.....	.....	.....
14 - يتوتر ويبدو عليه الضيق عندما يعارضه أحد	.....	.....	.....	.....
15 - يستجيب بسرعة لأي شيء يدور حوله	.....	.....	.....	.....
16 - يبكي بسهولة عندما يراجعه أحد	.....	.....	.....	.....

إختبار ذكاء الإطفال

تأليف الدكتورة إجلال محمد سري
أستاذة الصحة النفسية
كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

انشئ الإختبار بهدف قياس الذكاء لدى الأطفال من سن 3 إلى 9 سنوات أي ما يقابل مرحلة الحضانة والسنوات الثلاثة الأولى من المرحلة الإبتدائية.
ويشتمل على :
1-**الجزء المصور** : ويشتمل على ثلاثة مستويات ،من 3 إلى 5سنوات ،من 5إلى 7سنوات ، ومن 7 إلى 9 سنوات.

2- **الجزء اللفظي** : ويشمل على 45 عبارة مقسمة على ثلاثة مستويات : المستوى الأول من 3 إلى 5سنوات ،المستوى الثاني من 5إلى 7سنوات ، والمستوى الثالث من 7 إلى 9 سنوات ، وكل مستوى يحتوي على 15 عبارة متدرجة من الأسهل إلى الأصعب حيث انه هذه العبارات مطلوب فيها تكملة الكلمات الناقصة .

المجموعة الأولى

1- اللحم نأكله ، والشاي ...
2- الكرة نلعب بها ، والبرتقالة ...
3- نقص القماش بالمقص ، ونقطع اللحم ...
4- الفيل كبير ، والفأر ...
5- نمشي على رجلينا ، ونمسك الأشياء ...
6- القلم نكتب به ، والملعقة ...
7- نرى التليفزيون بأعيننا ، ونشم الورد ...
8- السماء زرقاء ، والحليب ...
9- عندما أعطش أشرب ، وعندما أجوع ...
10- العصفور يطير ، والسمكة ...
11- البيوت نسكن فيها ، والكتب ...
12- العين نرى بها ، والأذن ...
13- فاطمة بنت ، ومحمد ...
14- نشتري الخضر من السوق ، ونشتري الدواء من ...
15- الدراجة لها عجلتين ، والسيارة لها ...

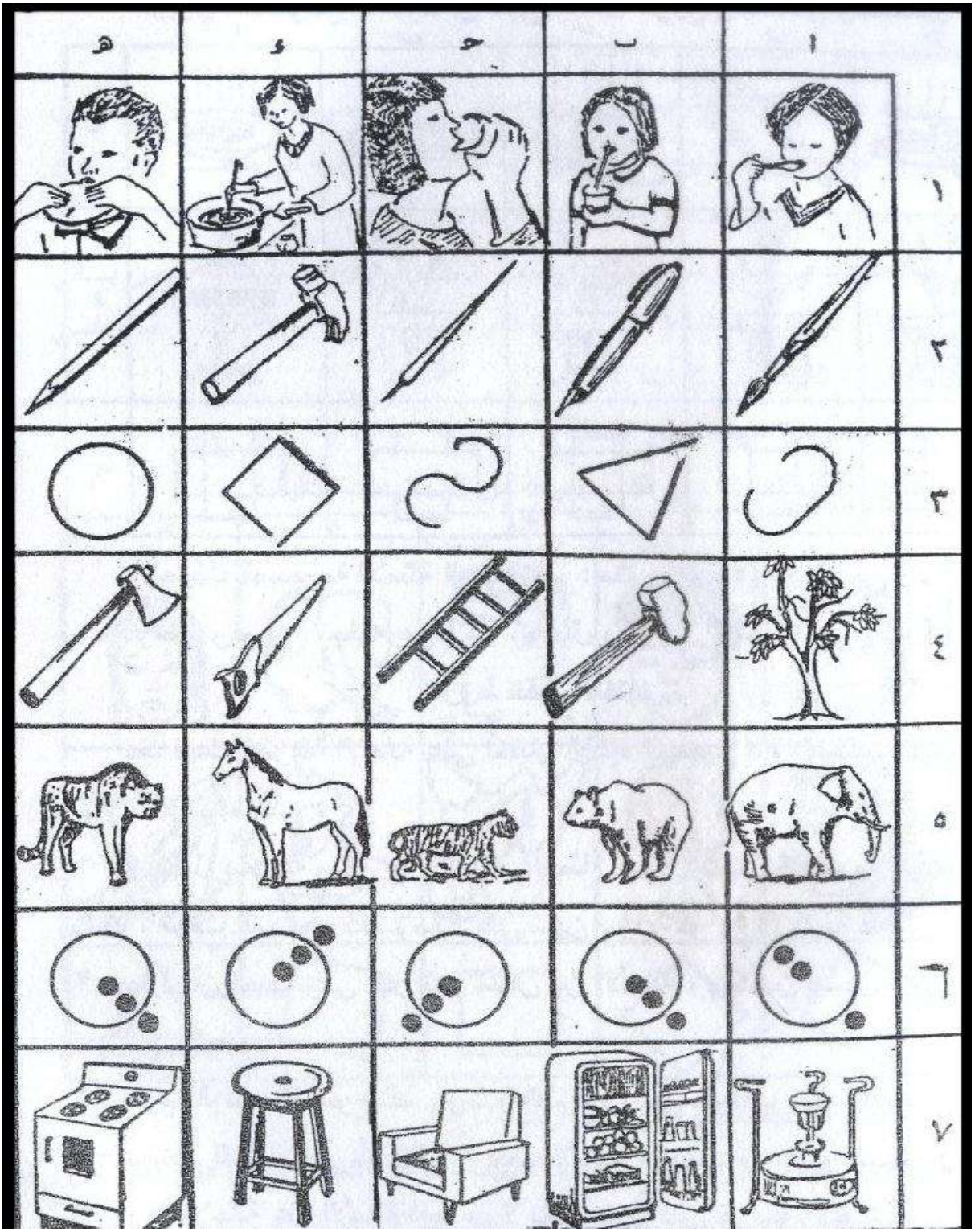
المجموعة الثانية

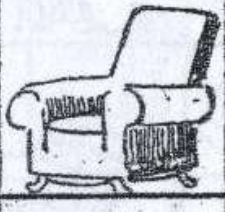
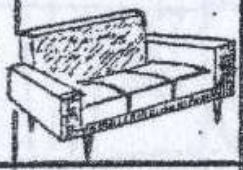
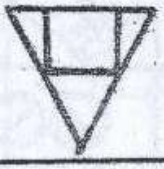
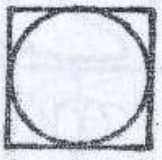
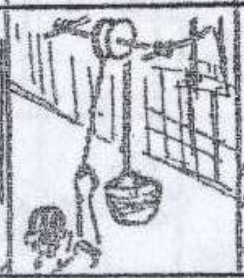
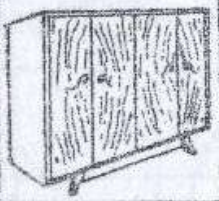
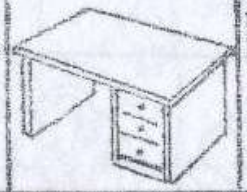
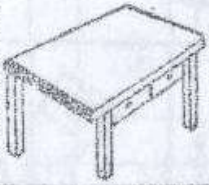
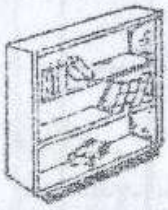
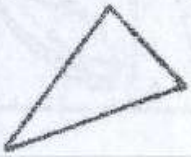
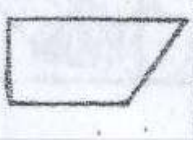
16- الرجل طويل ، والطفل ...
17- الشارع واسع ، والعمارة ...
18- الليمون حامض ، والسكر ...
19- خالي أخو أمي ، وعمي أخو ...
20- العامل يشتغل في المصنع ، والتلميذ يتعلم في ...
21- الشمس تشرق في النهار ، والقمر يطلع في ...
22- في الشتاء نلبس ملابس ثقيلة ، وفي الصيف نلبس ملابس ...
23- الجزار يقطع اللحم بالسكين ، والنجار يقطع الخشب ...
24-الأولاد عندما يكبروا يصبحوا رجال ، والبنات يصبحوا ...
25- الكلب له أربعة أرجل ، والبطة لها ...
26- الفلاح يزرع الأرض ، والطبيب يعالج ...
27- القطة تولد ، والدجاجة ...
28- السبت بعده الأحد ، والخميس بعده ...
29- البرتقال لونه احمر ، والذهب لونه ...
30- الحمام له منقار ، والفيل له ...

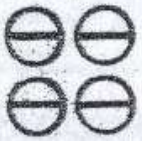
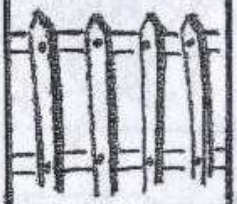
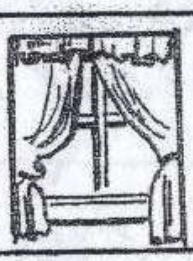
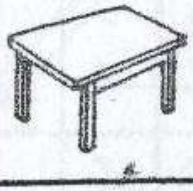
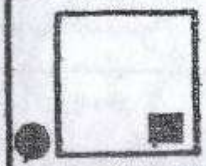
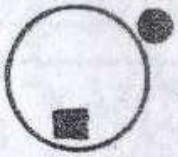
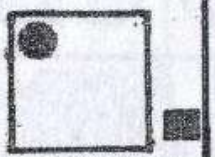
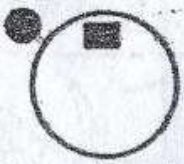
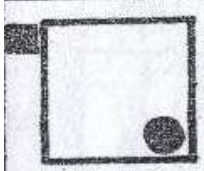
المجموعة الثالثة

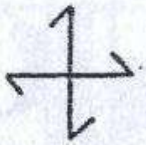
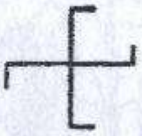
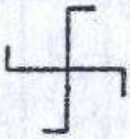
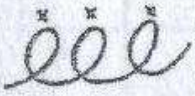
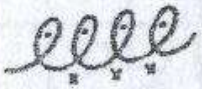
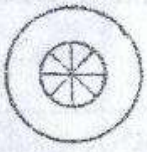
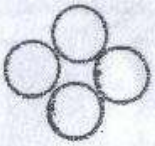
31- القطار يقف في المحطة ، والطائرة تقف في ...
32- نستعمل المدفئة في التدفئة ، ونستعمل المروحة في ...
33- أبو أمي جدي ، أم أمي ...
34- نصنع السكر من القصب ، ونصنع الخبز من ...
35- أخت أبي عمتي ، وأخت أمي ...
36- البطاطا والجزر خضر ، والعنب والموز ...
37- الملابس مصنوعة من القماش ، والكتب مصنوعة من ...
38- البقرة تعطينا الحليب ، والنحل يعطينا ...
39- الشتاء بارد والصيف ...
40- الكرسي مصنوع من الخشب ، والمسمار مصنوع من ...
41- الليل فيه الظلام ، والنهار فيه ...
42- الدينار والمليون نقود ، والذهب والفضة ...
43- الذئب يكره الكلب ، والفأر يكره ...
44- جانفي من شهور الشتاء ، وأوت من شهور ...
45- القط والكلب حيوانات ، والبطة والدجاجة ...

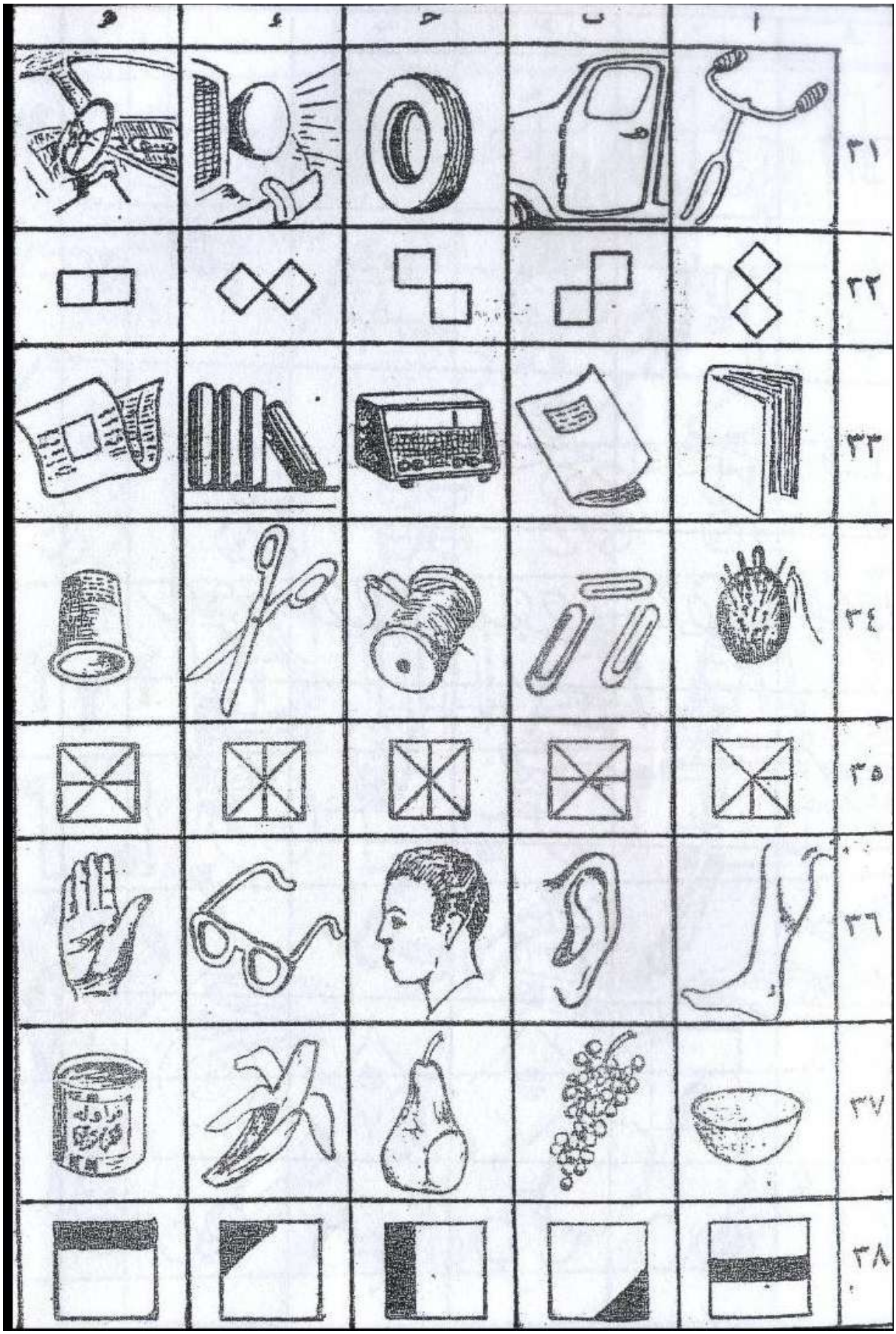
إختبار الذكاء المصور للدكتور أحمد زكي صالح

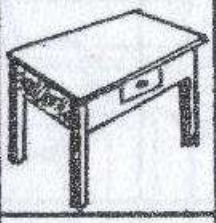
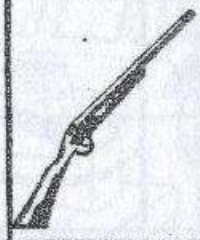


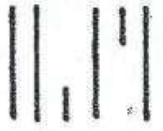
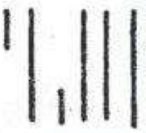
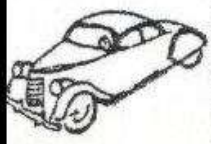
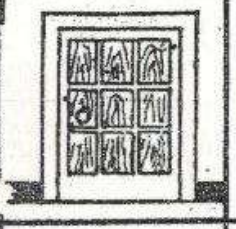
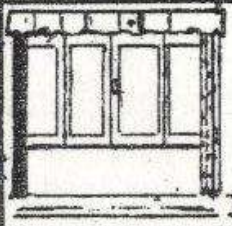
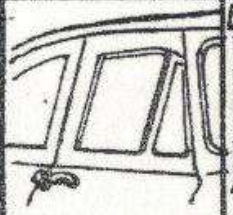
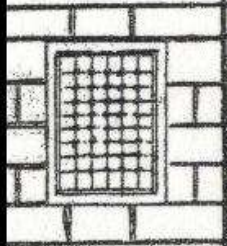
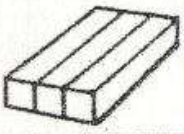
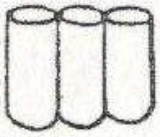
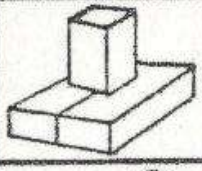
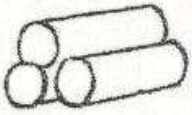
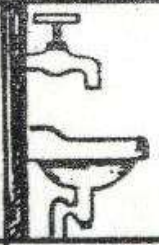
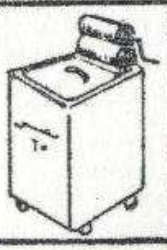
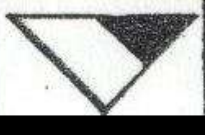
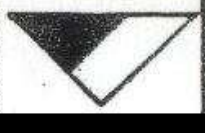
	ا	ب	ح	ء	هـ
٨					
٩					
١٠					
١١					
١٢					
١٣					
١٤					
١٥					

	ا	ب	ج	د	هـ
١٦					
١٧					
١٨					
١٩					
٢٠					
٢١					
٢٢					

	أ	ب	ج	د	هـ
٢٣					
٢٤					
٢٥					
٢٦					
٢٧					
٢٨					
٢٩					
٣٠					


ا
ب
ح
ء
هـ
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨

	ا	ب	ج	د	هـ
٣٩					
٤٠					
٤١					
٤٢					
٤٣					
٤٤					
٤٥					

	أ	ب	ح	ء	هـ
٥٣					
٥٤					
٥٥					
٥٦					
٥٧					
٥٨					
٥٩					
٦٠					

ملخص

هدفت الدراسة التي جاءت بعنوانٌ **المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر معلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات**ٌ إلى التعرف على المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت الدراسة إلى الإجابة على التساؤل التالي: هل تختلف المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات داخل أقسام التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين ؟ حيث تميّزت العينة بالخصائص التالية: -يتراوح ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين المتوسط أو أكثر وهذا بعد تطبيق إختبار الذكاء عليهم. -لا يعانون من أي إعاقات جسمية أو عقلية أو حسية. - يتراوح ذكائهم بين المتوسط والعالي وهذ بعد تطبيق عليهم إختبار الذكاء لأحمد زكي صالح وإختبار الذكاء لإجلال محمد سري. - التباين الواضح بين مستوى التحصيل لديهم في مادة الرياضيات ومستوى التحصيل المتوقع منهم حسب معلميهم.

الكلمات المفتاحية:

صعوبات التعلم؛ الرياضيات؛ المشكلات السلوكية؛ النشاط الزائد؛ السلوك الاجتماعي المنحرف؛ العادات الغريبة؛ اللازمات العصبية؛ سلوك التمرد في المدرسة؛ السلوك العدواني؛ السلوك الإنسحابي.

نوقشت يوم 11 مارس 2015