جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الميدان العلوم الإنسانية والإجتماعية
شعبة: العلـــوم الاجتماعية

الموضـــــوع

صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علم النفس
تخصص: صعوبات التعلم

إعداد الطلبة:
- علي بوضلعة
- بريكي محمدي

تحت إشراف:
- أ.د. داودي محمد

السنة الجامعية: 2018/2017

شكر وتقدير

فالشكر والحمد والفضل لله تعالى على توفيقه لنا.

الشكر الممزوج بالعرفان للاستاذ المشرف محمد داودي على نصحه وصبره.

الشكر موصول لكل من ساعدنا وتفضل علينا بلحظة من وقته لانجاز هذا العمل المتواضع.

وجزيل الشكر لكل الزملاء والاساتذة الافاضل في كل مراحل التعليم.

علي وبريكي

الإهـداء

إلى الوالدين الكريمين.

إلى جميع أفراد الأسرة الكريمة كل باسمه.

و إلى جميع الأصدقاء و الزملاء.

علي بوضلعة

الإهـداء

الى الوالدين الكريمين سدد الله خطاهما.

الى الزوجة الفاضلة وولدي العزيزين.

الى الاخوة الاعزاء وجميع الاصدقاء.

الى معلمي واساتذتي في جميع مراحل تعليمي.

أهدي هذا العمل المتواضع.

بريكي محمدي

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين المشكلات السلوكية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وصعوبات تعلم القراءة.

و انطلق البحث من الاجابة على السؤالين الرئيسين هما:

– هل هناك علاقة بين صعوبات تعلم القراءة وبعض المشكلات السلوكية عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ؟.

– هل توجد فروق في نوع المشكلات السلوكية عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تعزى لمتغير الجنس؟.

وتمثلت إجراءات البحث في الأتي:

– تطبيق الاستبيان والقائمة على عينة البحث و تصحيحها،

– قياس الخصائص السيكو مترية للاستبيان والقائمة على العينة الكلية للبحث بفئتيها وذلك باستخراج معامل الثبات و الصدق بواسطة أساليب إحصائية متنوعة،

– تمت معالجة بيانات الدراسة بتطبيق:

1– معامل الارتباط بيرسون ((Person) بحساب العلاقة الارتباطية بين درجات صعوبات التعلم والقراءة والمشكلات السلوكية الدرجة الكلية والابعاد الثلاثة.

2 – اختبار "ت" للفروق: لاختبار الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية للدرجة الكلية والابعاد الثلاثة.

3– الانحراف المعياري للتعرف على مدى تشتت الدرجات وابتعادها عن المتوسط الحسابي

4– التكرارات: في هذه الحالة يعني عدد الذكور وعدد الاناث عينة المختارة واستخدمناه في الاحصاء الوصفي.

5– النسب المئوية: لتوضيح توزيع افراد العينة حسب مختلف المتغيرات (الجنس والسن).

واسفرت الدراسة الحالية عن النتائج التالية:

عدم تحقق الفرضية الأساسية الأولى، والتي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى، والتي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة ومشكلة النشاط الزائد لدى التلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

تحقق الفرضية الجزئية الثانية، والتي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة و ومشكلة السلوك الإجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة، والتي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة و ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

تحقق الفرضية الأساسية الثانية، والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث) والفروق لصالح الذكور.

تحقق الفرضية الجزئية الاولى، والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث) والفروق لصالح الذكور.

عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية، والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

تحقق الفرضية الجزئية الثالثة، والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث) والفروق لصالح الذكور.

وفي ضوء النتائج المتوصل اليها تم صياغة بعض الاقتراحات:

- البحث في لماذا يعاني الذكور أكثر من الإناث من المشكلات السلوكية.
- البحث في لماذا يعاني الذكور أكثر من الإناث من مشكلة النشاط الزائد.
- البحث في لماذا يعاني الذكور أكثر من الاناث من مشكلة السلوك العدواني.

Study Summary

The actual studies aim to discover the relationship between Behavioural problems for forth year elementary pupils and reading learning difficulties.

There is a search going on to answer on two principal questions

- Is there any relationship between reading learning difficulties and some behavioural problems for forth year elementary pupils?
- Is any differential in the kind of behavioural problems for forth year elementary pupils attributed to gender variable?

The research procedures were the following:

- Applying the questionnaire and the list on the research sample and correcting it
- Measuring the Psychometric properties for the questionnaire and the list on the whole sample to search both categories by extracting stability and honesty coefficient using various statistical methods

• Data were processed by applying :

- 1 - The correlation coefficient (person) by calculating the correlation relationship between reading learning difficulties degrees and behavioural problems, the total degree and the three dimensions
- 2- examine « T » for differentials to test differentials between the two genders in behavioural problems for total degree and three dimensions
- 3- The Standard deviation to recognize degrees dispersion and keeping it away on Arithmetic average.
- 4- The repetitions: in this case, it means the number of boys and girls, selected sample and using it in descriptive statistics.
- 5-The percentage : to reveal the sample components distribution according differences and changes (gender, age)

• The actual studies have shown the following results :

- The first basic Hypothesis wasn't realized. The one that supports the idea: « There is a relationship of a statistical significance between reading difficulties and behavioural problems (total degree) for forth year elementary pupils (the study selected sample) ».
- The first partial hypothesis. The one that supports the idea: «There is a relationship of a statistical significance between reading difficulties and hyperactivity problems for forth year elementary pupils».
- The second partial hypothesis was realized: the one that supports the idea: « There is a relationship of a statistical significance between reading difficulties and social behaviour problems for forth year elementary pupils (study selected sample) ».
- The third partial hypothesis wasn't realized. The one that supports the idea: « There is a relationship of a statistical significance between reading difficulties and aggressive behaviour problems for forth year elementary pupils (study selected sample) ».
- The second basic hypothesis was realized. The one that supports the idea: « There are differentials of a statistical significance between behavioural problems (total degree) for forth year elementary pupils (study selected sample) attributed to gender variable (boys and girls) and the differentials are for boys ».

- The first basic hypothesis. The one that supports the idea : « There are differentials of a statistical significance in the hyperactivity problems for forth year elementary pupils (study selected sample) attributed to gender variable (boys and girls) and the differentials are for boys ».
- The second partial hypothesis wasn't realized. The one that supports the idea: « There are differentials of a statistical significance in the social behaviour problems for forth year elementary pupils (study selected sample) attributed to gender variable (boys and girls) ».
- The third partial hypothesis was realized. The one that supports the idea : « There are differentials of a statistical significance in the aggressive behaviour problems for forth year elementary pupils (study selected sample) attributed to gender variable (boys and girls) and the differentials are for boys ».
  - In light of the results obtained, some suggestions were formulated :
- The research on: Why boys suffer more than girls in the behavioural problems.
- The research on why boys suffer more than girls in the hyperactivity problem.
- The research on why boys suffer more than girls in the aggressive behaviour problems.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
إهداء	ب
ملخص البحث	د
فهرس المحتويات	ح
فهرس الجداول	ل
مقدمة	02
الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة البحث واعتباراتها المنهجية	
تمهيد	05
1- مشكلة الدراسة	05
2- أسباب اختيار الموضوع	06
3- أهداف الدراسة	06
4- أهمية الدراسة	06
5- الدراسات السابقة	07
6- التعليق على الدراسات السابقة	10
7- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة	10
8- فرضيات الدراسة.....	11
الفصل الثاني: صعوبات التعلم	
تمهيد.....	13
1- تعريف صعوبات التعلم	13
2- صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المشابهة.....	15
3- أسباب صعوبات التعلم	16
4- محكات تشخيص صعوبات التعلم	19
5- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	23
6- تصنيف صعوبات التعلم	24

7- أساليب علاج صعوبات التعلم 27
8- صعوبات القراءة 29
1.8- تعريف صعوبات القراءة 30
2.8- أسباب صعوبات القراءة 31
3.8- الخصائص المميزة لذوي صعوبة القراءة 33
4.8- كيفية التعامل مع الاطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية 34
5.8- أساليب وأدوات العلاج 35
خلاصـــة 37

الفصل الثالث: المشكلات السلوكية

تمهيد 39
1- تعريف المشكلات السلوكية 39
2- أنواع المشكلات السلوكية (المشكلات الدراسية – المشكلات السلوكية الصفية) 41
3- أقسام المشكلات السلوكية (فردية – جماعية) 42
4- انتشار المشكلات السلوكية 42
5- تصنيفات المشكلات السلوكية 43
6- نماذج من المشكلات السلوكية 47
1.6- السلوك العدواني (تعريفه – اسبابه – علاجه) 47
2.6- الكذب عند الأطفال (تعريفه – أسبابه – علاجه) 49
3.6- السرقة عند الأطفال (تعريفها – أسبابها – علاجها) 51
4.6- الخوف عند الأطفال (تعريفه – أسبابه – الوقاية منه) 54
5.6- العناد الطفولي (تعريفه – أسبابه – أساليب التغلب عليه) 56
6.6- الخجل عند الأطفال (تعريفه – أسبابه – علاجه) 59
7.6- النشاط الزائد عند الأطفال (تعريفه – خصائص الأطفال ذوي النشاط الزائد – أسبابه – أساليب التعامل مع الظاهرة) 61
خلاصـــة 64

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 66

1- التذكير بالفرضيات 66

2- الدراسة الاستطلاعية 66

1.2- أهداف الدراسة الاستطلاعية 67

2.2- عينة الدراسة الاستطلاعية 67

3.2- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية 68

4.2- كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية 68

5.2- نتائج الدراسة الاستطلاعية 68

3- الدراسة الأساسية: 69

1.3- منهج الدراسة الأساسية 69

2.3- عينة الدراسة الأساسية 69

3.3- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية 70

4.3- أدوات الدراسة الأساسية 71

1.4.3- مقياس صعوبات القراءة 71

2.4.3- مقياس المشكلات السلوكية 74

5.3- كيفية إجراء الدراسة الأساسية 76

6.3- الأساليب الإحصائية 76

الخلاصة 78

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض ومناقشة وتفسير الفرضيات 80

1.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الأولى 81

2.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 81

3.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية 82

4.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 83

5.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية 84

6.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 85

7.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية 86
8.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 87
2- الاستنتاج العام 88
الخاتمة 91
توصيات 93
المراجع 95
الملاحق 100

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس	68
02	خصائص العينة الاستطلاعية من حيث السن	68
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن	70
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن	70
05	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في صعوبات القراءة	73
06	يبين معامل استبيان صعوبات القراءة باستخدام ألفا كرونباخ	73
07	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في المشكلات السلوكية.	75
08	يبين معامل ثبات المقياس المشكلات السلوكية باستخدام ألفا كرونباخ.	76
09	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة	80
10	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة ومشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة	81
11	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة ومشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة	82
12	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة و ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة	83
13	نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية الدرجة الكلية	84
14	نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في مشكلة النشاط الزائد	85
15	نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف	86
16	نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في مشكلة السلوك العدواني	87

جدول الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
01	استبيان عسر القراءة	I
02	استبيان المشكلات السلوكية	II
03	الخصائص السيكوميترية لمقياس عسر القراءة	IV
04	الخصائص السيكوميترية لمقياس المشكلات السلوكية	V
05	فرضيات الدراسة	VI

مقدمـــة

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة ذات أهمية خاصة في حياة الإنسان ذلك لأنها المرحلة التي تغرس فيها البذور الأولى لشخصية الطفل، وعلى ضوء ما يكتسبه من خبرات تتكون شخصيته حيث أنه مازال قابلاً للتشكيل والتأثر بمن حوله لتحديد إطار شخصيته، فإذا توفر له جو أسري ومجتمعي يسوده الدفء والأمن النفسي يسير نموه في مساره الطبيعي، أما إذا تعرض لمواقف أسرية وبيئية يفتقد فيها الحب والاستقرار فإنه يكون عرضة للعديد من المشكلات السلوكية والنفسية التي من شأنها التأثير عليه سلبيا في جوانب حياته المختلفة.

وللمشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة خصوصية شديدة لما تتسم به المرحلة من تغير نمائي سريع ومتلاحق في كافة جوانب النمو المختلفة، ونظرا لأهمية تعليم التفكير وتنمية مهاراته وخاصة في مرحلة الطفولة التي تتشكل فيها شخصية الطفل وتتبلور أهدافه المستقبلية، وانعكاس مهارات التفكير التي يستخدمها الطفل في حل مشكلاته، وذلك حتى يستطيع الأطفال ذوو صعوبات التعلم مواجهة التحديات والمشاكل بشكل مناسب.

وتعد المشكلات السلوكية من أخطر العوامل التي يتوقف عليها نجاح الطفل في حياته، كما تعد مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل التعليمية في حياة الإنسان، نظرا لأنه يتلقى خلالها أولى التجارب المعرفية، بعد خروجه من نطاق الأسرة، ومن ثم تتأكد أهمية المشكلات السلوكية والاجتماعية التي يمكن أن يعاني منها تلاميذ هذه المرحلة.

ويتجلى مدى تحقيق الاهداف التعليمية لعملية التعلم من خلال اداء التلميذ الذي يعد مؤشر لفعلية سيرورة عمليات المدخلات والمخرجات التعليمية. هذا الاداء منوط بعدة عوامل تتبادل التاثير فيما بينها، منها: عوامل وراثية، صحية، نفسية، اسرية، تربوية.

ان تصنيف التلميذ بناء على تحصيله الدراسي قد يوقع الكثير من المشاكل رغم عهدم توفر وسائل اخرى، خاصة ان هناك فئة من التلاميذ يظهرون تذبذبا شديدا في التحصيل، اذ يحصلون على علامات مرتفعة احيانا ومنخفضة احيانا اخرى في الموضوع ذاته او في موضوعات متعددة. هذه الاشكالية دفعت الباحثين الة تقصي هذا الظاهرة سعيا لتحديدها والتعرف على مظاهرها واسبابها خصوصا ان عجز التلميذ عن مسايرة زملائه، وتحقيق مستوى من الانجاز يتناسب مع كونه ذكيا او مع ما يحققه اقرانه من ذوي ذكائه وعمره الزمني ووضعه الصفي بالرغم من عدم معاناته من ضعف عقلي او جسمي، او اضطراب نفسي، او حرمان حسي او ثقافي او نقص الفرصة للتعلم، مبعث للتسال والبحث.

وقد اطلقت تسميات عدة على هذه الفئة من التلاميذ، وحديثا كان مصطلحا صعوبة التعلم اكثر قبولا، وقد اكتست هذه المشكلة طابعا عالميا، اذ تراكمت البحوث التي اجريت في الكثير من الدول على فئة ذوي صعوبات التعلم، وقد تباينت نتائج الدراسات حول نسبة انتشار هذه الفئة في المجتمع المدرسي.

ويشكل عسر القراءة احد المحاور الاساسية الهامة لصعوبات التعلم الاكاديمية ان لم يكن المحور الاساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين ان عسر القراءة يمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي، فهو يؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده الى العديد من الانماط السلوك اللاتوافقي، القلق، والافتقار الى الدافعية.

لذا كمختصين في ميدان صعوبات التعلم حاولنا دراسة هذا الموضوع من زاوية ارتباط الصعوبة تعلم القراءة بالمشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل.

فجاءت هذه الدراسة بالشكل التالي:

الجانب النظري و تناولنا فيه ثلاثة فصول، الفصل الأول خصصناه لمشكلة البحث و اعتباراتها المنهجية، و الفصل الثاني للمشكلات السلوكية و كل ما يتعلق بها، و الفصل الثالث لصعوبات التعلم و ركزنا على صعوبات تعلم القراءة نظرا لأنها هي المعنية في هذا البحث.

أما الجانب التطبيقي، فقسمناه الى فصلين، الفصل الرابع و تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، و الفصل الخامس خصصناه لعرض النتائج و مناقشتها، و ختمنا البحث ببعض الاقتراحات.

الفصـل الاول

مشكلة البحث واعتباراتها المنـهجية

1-مشكلة الدراسة

2-اسباب اختيار الموضوع

3-اهداف الدراسة

4-اهمية الدراسة

5-دراسات سابقة

6-التعليق على الدارسات السابقة

7-التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة

8-فرضيات الدراسة

تمهيد:

نتطرق في هذا الفصل لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، فرضياتها، اسباب اختيار الموضوع، اهمية واهداف الدراسة، والدراسات السابقة مع لتعليق عليها، والتعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تعد المرحلة الابتدائية أطول مرحلة دراسية يمر بها المتعلم في مراحل التعليم، كما أنها الأساس في غرس العديد من القيم والأخلاق الحميدة، ومجال خصب لتعديل الأنماط والسلوكيات المكتسبة، فهي مرحلة نمو يمر بها المتعلم في خصائص النمو المختلفة الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية.

وأن غرس القيم السلوكية النبيلة في نفوس الناشئة من أهم الواجبات التربوية التي يجب إعطاؤها الأولوية في منظومة تحقيق الأهداف التربوية التي يجب أن تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها في بناء شخصية التلميذ، وضرورة تمثل ما يتلقاه سلوكا في حياته قولا وعملا ظاهرا وباطنا، وتحصينه ذاتيا من السلوكيات غير السوية التي تخالف الفطرة الإنسانية والخلق الإسلامي القويم، بل جعله قادرا على التأثير الفاعل بسلوكه المتميز وعلمه وعمله في الثقافات العالمية، بما هيأ الله له من نور مبين، والتعامل الإيجابي الفعال مع التقنية والمتغيرات الحديثة بكل ثقة واقتدار.

والمتأمل لواقع المؤثرات السلوكية العامة وما طرأ على الحياة الاجتماعية للأسرة في ضوء معطيات العصر الحديث في مجال التواصل الثقافي والإعلامي والاجتماعي بين شعوب العالم يدرك ضرورة مساعدة الناشئة على التعامل الإيجابي الفاعل مع هذه التحديات المعاصرة وحجم المسؤولية فيما يجب أن تقوم به المدرسة.

والمدرسة هي الحاضن الثاني للأبناء من سن السادسة إلى الثامنة عشر، إذ تتحمل مسؤوليات تربوية وتعليمية لتعزيز القيم والاخلاق النبيلة والمهارات والقدرات الفكرية والبدنية وفق ما تتطلبه هذه المرحلة من عوامل لرعاية السلوك، وعليها الدور الكبير في صياغة الفكر، وتنمية القدرات وتوجيهها لمعترك الحياة لدى الناشئة تكاملا مع الدور الأسري ولاسيما في الجوانب السلوكية وفق الأسس التربوية لرعاية السلوك الإنمائي والسلوك الوقائي والسلوك العلاجي.

وقد يصادف أن نجد فئة من الأطفال لديهم احتياجات خاصة في المدرسة من بينهم ذوي صعوبات التعلم، فهم يحتاجون إلى تكفل خاص لما يتمتعون به من خصائص وسمات، كما قد يعانون من مشكلات سلوكية تزيد من حدة معاناتهم مثل العدوانية والخوف والعناد والحركة الزائدة.

والمعلم بصفته الشخص الملازم للتلميذ في القسم قد يلاحظ من السلوكات ما لا يلاحظه غيره، وبحكم خبرته يصنف هذه السلوكات لفئة من التلاميذ دون غيرها.

وفي دراستنا هذه ركزنا على بعض المشكلات السلوكية ومعرفة علاقتها بصعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين لمستوى السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط.

و السؤال الرئيسي الذي طرحناه هو:

- هل هناك علاقة بين صعوبات تعلم القراءة والمشكلات السلوكية عند تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي من وجهة نظر المعلمين ؟
- وهل توجد فروق في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير الجنس؟

1- أسباب اختيار الموضوع:

- حداثة ميدان صعوبات التعلم وقلة الدراسات التي تناولته في بلادنا.
- اهمية تناول المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية.
- أهمية البحث فيه وحاجة هذه الفئة إلى مزيد من الاهتمام والعناية خاصة مدارسنا.
- تزايد عدد هذه الشريحة ومعاناتها في صمت وتجاهل.
- من واجبنا كمختصين في هذا الميدان محاولة تسليط الضوء على بعض الجوانب الهامة في حياة الاطفال المتمدرسين.

2- أهداف البحث:

- معرفة العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة و المشكلات السلوكية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية لمستوى الرابعة ابتدائي.
- التعرف على دلالة فروق بين الجنسين من ذوي صعوبات تعلم القراءة في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لمستوى الرابعة ابتدائي.

3- أهمية البحث:

1- ما سنتوصل إليه خلال دراستنا قد يفيد المعلمين في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلى المشكلات السلوكية المصاحبة لهم.

2- لفت انتباه القائمين على قطاع التربية والتعليم في بلادنا إلى وجود فئة من الأطفال مهمشة وتحتاج إلى عناية واهتمام خاصين.

3- قد يكون بحثنا هذا لبنة في ميدان صعوبات التعلم وله إضافة لطلبة علم النفس مستقبلا.

4- الدراسات سابقة:

على قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع إلا اننا حاولنا تسليط الضوء على بعض الاهتمامات التي انصبت على بعض الجوانب التي لها علاقة بالموضوع منها:

دراسة **Harrision & Romancazk** " **(1991)** فقد درست العلاقة بين إحدى صعوبات التعلم (صعوبة القراءة) وأحد جوانب اضطراب القصور في الانتباه (التسرع). وقد أجريت هذه الدراسة على 22 طفلا في المرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات القراءة. ولم تؤيد نتائج الدراسة وجود علاقة بين هذه الصعوبات والتسرع كما يقيسه اختيار " مزاوجة الأشكال المألوفة" MFFT.

وتوضح نتائج دراسة "**Bloom**" **(1994)** الأثر النسبي الأسوأ لصعوبات الحساب على الأداء النفسي الاجتماعي للتلميذ مقارنة بباقي الصعوبات، ففي دراسته التي ضمت 111 طفلا تتراوح أعمارهم بين 8 – 18 عاما وينقسمون إلى 5 مجموعات: 30 (صعوبات حساب)، 21 (صعوبات قراءة والهجاء)، 23 (صعوبات القراءة والهجاء والحساب)، 20 (ذوي اضطراب القصور في الانتباه ADD)، و27 (أسوياء)، تبين أن الأطفال ذوي صعوبات الحساب يعانون من مشكلات للتوافق الاجتماعي، وصعوبات نفسية اجتماعية أكثر وبشكل دال من مجموعتي: صعوبات القراءة والهجاء، الأسوياء، وذلك طبقا لتقديرات الوالدين والمعلم، بالإضافة إلى وجود مشكلات أكبر في سلوكهم الموجه للخارج طبقا لمقاييس الوالدين.

وفي دراسة " **Korkman & Pesonen** " **(1994)** تمت المقارنة بين 3 مجموعات من الأطفال – (45 ذكور، 15 إناث) والذين يبلغون الثامنة من العمر: 21 من ذوي اضطراب القصور في الانتباه / النشاط المفرط، 12 ذوي صعوبة تعلم، 27 لديهم الاضطرابين معا – وذلك في مجموعة شاملة من المقاييس النفس عصبية والتي شملت عددا من اختبارات الانتباه واللغة، واختبارات للجوانب الحس حركية البصرية – المكانية، والذاكرة (مرجع سابق).

وقد أسفرت هذه الدراسة عن وجود فروق دالة في متوسطات الاختبارات بين مجموعتي اضطراب القصور في الانتباه / النشاط المفرط وذوي صعوبات التعلم في اختبار الكف والتحكم (لقياس التسرع) حيث عانت المجموعة الاولى من مشكلات أكثر فيه، بينما عانى ذوي صعوبات التعلم من مشكلات أكثر في التحليل السمعي للكلام واختبار إعادة سرد الأرقام (لقياس الذاكرة).

وبمقارنة هذه المجموعات، توصلت الدراسة إلى وجود تشتت انتباه أعلى وعدائية بين الأطفال مفرطي النشاط الذين كانت أسرهم أقل مؤازرة ودعما، وقد تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعلاقات إتكالية مع الآخرين، وأسر أكثر تصارعا بالمقارنة بأفراد المجموعات الأخرى.

دراسة **Handwerk.Marchel (1998)**:عند مقارنة الباحثين بين مجموعتين من الاطفال المضطربين سلوكيا وذوي صعوبات التعلم مع مجموعة ضابطة من الاطفال العاديين باستخدام مقاييس تقيس العدوان والمشكلات التعليمية وسلوك القلق والخجل، توصلا الى ان هذه المشكلات تظهر بدلالة قوية عند الاطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع اقرانهم العاديين(بحري، شويعل، ص16).

كما كانت هناك بعض الدراسات العربية التي تطرقت الى هذا الجانب منها:

دراسة السيد **أحمد محمود صقر** " **(1992)** على 37 طفلا من ذوي صعوبات تعلم في القراءة والحساب، 18 عاديين من تلاميذ الصفين الثالث والرابع في الخصائص المعرفية واللامعرفية التالية: الانتباه، الإدراك، والتذكر وتقدير الذات، دافعية الإنجاز، القلق.

وقد اسفر ذلك عن وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في: الإدراك والانتباه، وكذلك في تقدير الذات والدافعية للإنجاز لصالح العاديين. كما كشفت الدراسة عن أن أكثر صعوبات التعلم شيوعا بين أفراد العينة هي: صعوبات القراءة والحساب معا، تليها صعوبات القراءة، ثم الحساب.

وفي دراسة **لنوال محمد حسن(2016)** حول معرفة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمو مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين وحدة المسيد، وأتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (156) معلما ومعلمة، منهم ذكور (17) وإناث (139) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، اشتملت أدوات الدراسة استمارة البيانات الأساسية ومقياس المشكلات السلوكية لصالح الدين محمد أبو ناهية (1993) ومقياس صعوبات التعليم الأكاديمية لبشقة سماح (2008 م)، وتم تحليل البيانات إحصائيا بكل من اختبار (ت) لعينة واحدة، اختبار مان وتني للفرق بين مجموعتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين الاحادي، معامل الارتباط الخطي لبيرسون، اختبار كروسكال – والز، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها ما يلي: تسود المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمو مرحلة التعليم الأساسي بدرجة دون الوسط، تنتشر صعوبات التعلم وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بدرجة منخفضة، توجد علاقة ارتباط طردي بين المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمو مرحلة التعليم الأساسي بوحدة المسيد وصعوبات التعلم الأكاديمية، لا توجد فروق دالة إحصائيا في المشكلات السلوكية وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمو مرحلة التعليم الأساسي (بوحدة المسيد) وفقا لمتغير النوع، لا توجد فروق دالة إحصائيا في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الأساسي كما يدركها معلمو مرحلة التعليم الأساسي (بوحدة المسيد) تبعا للعمر، لا

توجد فروق دالة إحصائيا في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بوحدة المسيد تبعا للمؤهل الأكاديمي.

توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بمتابعة التلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية من حيث طبيعة تعاملهم السلوكي داخل المدرسة ومحاولة تطبيق بعض نظم الإرشاد النفسي مع هؤلاء لتعزيز السلوك الإيجابي لديهم وتقليص أو تحديد السلوكيات المشكلة (حسن، 2016).

دراسة **نبيل بحري ويزيد شويعل** هدفت الدراسة الى معرفة طبيعة العلاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الاكاديمية وشملت الدراسة 215 تلميذ منهم 124 ذكور و91 اناث بالطور الثاني ابتدائي بمدينة الجزائر.

واشارت النتائج الى وجود علاقة عكسية بين صعوبات التعلم الاكاديمية والمشكلات السلوكية كما دلت النتائج أنه لاتوجد فروق بين الجنسين في صعوبات التعلم الاكاديمية وكذالك لا توجد فروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية عدا في بعدي النشاط الزائد والسلوك المنحرف لصالح الذكور.(بحري وشويعل، 2013، ص9)

كما هدفت دراسة **بشقة (2008 م)** إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض مدارس ولاية باتنة، والتعرف على المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم، والكشف عن العلاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية، ولقد تكونت العينة من (130) فردا قسمت إلى أربع فئات تبعا للجنس، والمستوى الدراسي، ولقد استخدم الأدوات التالية: استبانة صعوبات التعلم الأكاديمية، وقائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين محمد أبو ناهية، وتم التوصل للنتائج التالية: صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من كلا الجنسين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة، والمشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بأبعاد سلوك الانسحاب، والنشاط الزائد، والسلوك الاجتماعي المنحرف.

دراسة **وفاء بن نعمية (2012)**:هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين فرط النشاط والعسر القرائي وشملت 70 تلميذ من مستوي الخامسة إبتدائي منهم 41 ذكور و29 إناث بمدينة ورقلة.

وخلصت الدراسة الى انه لا توجد علاقة بين فرط النشاط والعسر القرائي كما أنه لا توجد فروق بين الجنسين في فرط النشاط لدى المعسورين قرائيا وأيضا لا توجد فروق بين الجنسين في صعوبة القراءة. (بن نعمية، 2012)

و في دراسة **هند عصام العزازي** حول المخاوف المدرسية وعلاقتها بصعوبات التعلم قامت به الباحثة على عينة تتكون من 227 تلميذ وكانت النتائج أن نسبة كبيرة منهم تعاني من الخوف رغم تداخل بعض العوامل الأخرى التي تزامنت وفترة الدراسة (العزازي،2014).

دراسة **البشير شرفوح (2006)** وقد قلم الباحث بدراسة السلوك العدواني و علاقته بالعسر القرائي على مجموعتين أساسيتين من تلاميذ مستوى الرابعة ابتدائي بمدينة الجزائر العاصمة، و قد تكونت المجموعة الأولى من التلاميذ العاديين 60 تلميذ و المجوعة الثانية من الأطفال المعسورين قرائيا 60 تلميذا، و قد توصل الباحث الى نتيجة مفادها أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العسر القرائي و السلوك العدواني.

5-تعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ أن جل الدراسات الاجنبية منها والعربية قد توصلت في نتائجها الى وجود علاقة بين صعوبة التعلم و المشكل السلوكي للطفل المتمدرس والاختلاف يكمن في الدرجة والانتشار فقط.

6-التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

المشكلات السلوكية:

هي المشكلات التي تظهر للمعلم من خلال القائمة المستخدمة في قياسها في البحث.

ذوو صعوبات تعلم القراءة:

هم مجموعة الاطفال المتمدرسين الذين يجدون صعوبة في اكتساب واستخدام مهارات القراءة ولديهم انخفاض ملحوظ في مادة القراءة وكانت نتائج مقياس العسر القرائي مرتفعة .

النشاط الزائد:

هو مجموعة الحركات المزعجة وغير طبيعية التي يلاحظها المعلم على التلميذ داخل القسم ويشير اليها بعبارة يوجد على قائمة المشكلات السلوكية.

السلوك الاجتماعي المنحرف:

هو سلوك غير سوي متكرر يحدثه التلميذ داخل القسم ويلاحظه المعلم باستمرار.

السلوك العدواني:

هو كل فعل يبديه التلميذ داخل القسم يلحق من خلاله الاذى بالأخرين والاشياء ويلاحظه المعلم باستمرار.

7- فرضيات الدراسة:

1.7- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة بمدينة الاغواط.

وتتفرع عنها ثلاث فرضيات جزئية هي:

1.1.7- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات تعلم القراءة ومشكلة النشاط الزائد لدى التلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

2.1.7- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات تعلم القراءة و ومشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

3.1.7- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات تعلم القراءة و ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

2.7. توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

وتتفرع عنها ثلاث فرضيات جزئية هي:

1.2.7 - توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

2.2.7- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

3.2.7- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

الفصل الثاني

صعوبات التعلم

تمهيد

1- تعريف صعوبات التعلم

2- صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المشابهة

3- أسباب صعوبات التعلم

4- محكات تشخيص صعوبات التعلم

5- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

6- تصنيف صعوبات التعلم.

7- اساليب علاج صعوبات التعلم

8- صعوبات تعلم القراءة

تمهيد:

ان موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الهامة في ميدان التربية الخاصة، فقد شهد اهتماما متزايدا، ونموا سريعا، كونه صار محور العديد من الابحاث والدراسات. وساهمت في تجليت كنهه العديد من العلوم المختلفة، كعلم النفس، الاعصاب، امراض الكلام، الطب واللغة، والتربية وعلم الجنات، والسمعيات والبصريات، مما ادى بضهور تعريفات متعددة ومتنوعة حسب وجهة نظر كل مجال.

ومع اتفاق المختصين على ان هناك افراد يعانون من صعوبات تعليمية الا انهم اختلفوا حول كيفية التشخيص والتعرف على هذه الفئة من الافراد. ومرت عملية تعريف صعوبات التعلم بعدة مراحل حتى وصلت الى الصيغة التي اجتمعت معظم الاراء.

1- تعريف صعوبات التعلم:

وقد تأثر مفهوم صعوبات التعلم بالعديد من المصطلحات الطبية وغيرها والتي سادت طيلة عقود قبل ظهوره بالاصطلاح الحالي وهذه الاصطلاحات كانت على النحو التالي:

- مصطلح الخلل الوظيفي الدماغي الطفيف: اطلق هذا المصطلح **ستراوس وزملاؤه (1947)** على الاطفال ذوي الصعوبات الشديدة.
- مصطلح الاصابة الدماغية: ويقصد به التعرض لإصابة او التهاب في الدماغ قبل او اثناء الولادة مما قد يؤدي الى اختلال في الجهاز العصبي المركزي.

وفي عام 1963 وعلى هامش المؤتمر الذي عقد بشان الاطفال المعوقين ادراكيا، والذي كانت إحدى القضايا الأساسية فيه محاولة اختيار مصطلح يتفق عليه جميع الأوساط و يوحد مفهوم الجميع.

وقد كان أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم هو **صامويل كيرك** سنة 1962 ودافع عنه في مؤتمر الاطفال المعاقين إدراكيا سنة 1963 قائلا:

لقد قمت باستخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الاطفال تعاني من اضطراب في اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من مهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي، إلا أنني لا اضع مع هذه الفئة اولئك الاطفال الذين يعانون من اعاقات حسية ككفف البصر والصمم، والأطفال المتخلفين عقليا.

وفي سنة (1964) عرف **بابرا بيتمان** عرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم اولئك الاطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم ويفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة

ومستوى أدائهم الفعلي والذي يعزي الى اضطرابات اساسية في عملية التعلم التي تكون او قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وليست ناجمة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أ ثقافي، أ اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس.

وفي سنة (1968) جاءت **اللجنة الوطنية للإشراف على الاطفال المعوقين** بتعريف أصطلح فيما بعد ليكون التعريف الرسمي لذوي صعوبات التعلم وينص على ما يلي:

الاطفال ذوي صعوبات التعليمية المحددة هم اولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو اكثر من العمليات النفسية الاساسية التي تدخل في فهم واستخدام الغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الاصغاء أو التفكير او الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية (البطاينة وآخرون، 2007، ص 31).

وفي سنة (1990) عرفت **اللجنة الوطنية المشتركة** صعوبات التعلم التعريف التالي:

الاطفال ذوي صعوبات التعلم مصطلح شامل يرجع الى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع او الكلام او القراءة او الكتابة، او الاستدلال او العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض ان تكون راجعة الى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن ان تحدث خلال حياة الفرد، كا يمكن ان تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الادراك والتفاعل الاجتماعي دون ان تؤدي هذه الاحوال الى صعوبة تعليمية بحد ذاتها.ومع ان صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع ظروف بعض الاعاقات الاخرى – إعاقة حسية – إعاقة التخلف العقلي – الاضطراب الانفعالي الشديد جدا. أو عل مؤثرات خارجية كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم الا انها ليست ناتجة عن هذه الظروف.

وهناك الكثير من التعريفات العربية والأجنبية لمصلح صعوبات التعلم والتي تتفق في مجملها على النقاط التالية في تحديدها للمفهوم:

– إن معظم التعريفات اتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم.

– استبعاد الصعوبات الناتجة عن الاعاقات الحسية والعقلية والحرمان البيئي والثقافي والاضطراب الانفعالي الشديد.

– ضعف الأداء الاكاديمي لدى هذه الفئة.

– هم يمتلكون مسوى متوسط من الذكاء. (عبد الواحد، 2010، ص 34)

2- صعوبات التعلم وبعض المفاهيم المشابه

الكثير من الناس من يخلط بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الاخرى المشابه لها مثل

1.2- صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مشكلات التعلم، فليس كل من لديه مشكلات تعلم يمكن ان يندرج في فئة ذوي صعوبات التعلم.

يشير **جونسون (1988)** الى انه من الخطأ الشائع الاعتقاد ان صعوبات التعلم هي نفسها مشكلات التعلم فالمصطلحين غير مترادفين فصعوبة التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الاطفال وليست مصطلحا عما لكل الاطفال الذين لديهم مشكلات تعلم.

وأشار **هورن (1985)** الى ان الاطفال الذين لديهم مشكلات تعلم يكونون اكثر قابلية لزيادة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وذالك يرجع الى الاخفاق المتكرر في الدراسة الامر الذي يجعلهم يغادرون مقاعد الدراسة ويوصفون بالجنوح، بينما ذوي صعوبات التعلم لديهم ذكاء عادي وتحصيل متدني لا يرجع الى اعاقة حسية او حركية او عقلية (ص 19)

2.2- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي على الرغم من ان كلا من افراد الفئتين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي.

يرى **انور الشرقاوي (1987)** ان مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مصطلح التأخر الدراسي إذ ان انخفاض نسبة الذكاء عن المتوسط قد تكون هي السبب لدى الكثير من المتأخرين دراسيا كما يعد الحرمان الثقافي والاجتماعي والاضطراب الانفعالي أسبابا رئيسية للتأخر الدراسي أيضا.

ويشير كلا من **السرطاوي وسالم (1987)** أنه نظرا لأن السمة الغالبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم هي انخفاض التحصيل الدراسي لذا فقد ارتبطت صعوبات التعلم في ذهن الكثير بالتأخر الدراسي لان المظهر الخارجي لكليهما هو المشاكل الدراسية وانخفاض التحصيل.

3.2- صعوبات التعلم وبطء التعلم:

يستخدم مصطلح بطء التعلم في الأدب النفسي لوصف الطفل الذي لديه قدرة تعليمية ضعيفة في جميع المواد الدراسية وهم قادرون على التعلم إذا منحوا برنامجاً تربوياً مناسباً. والجدير بالذكر أن عدد التلاميذ بطيئو التعلم يساوى تقريبا عدد التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم (جمانة محمد، 2004، ص 49)

ونسبة ذكاهم تتراوح من 70 إلي 90 %، حيث يمكنهم الاستفادة من التعليم العادي ولكن بدرجة كبيرة من الصعوبة. ويمثل هؤلاء التلاميذ واحداً من كل خمس تلاميذ في الفصل الدراسي العادي، وعادة يكون تلميذ ما بطئ التعلم في مادة دراسية بطيئا أيضاً في تعلم بقية المواد، ولكن ليس من السهل التنبؤ بتحصيله دائما، وقد يكون متفوقاً في مجالات أخرى مثل الفن أو الموسيقى أو الأعمال اليدوية أو التأقلم الاجتماعي، وهو متأخر في نموه وضعف قدرته على الكلام والتكيف والمهارات اليدوية أو التناسق العضلي أو غيرها من المهارات.

3- أسباب صعوبات التعلم:

إن لصعوبات التعلم أسباباً مختلفة، منها العارض البسيط الذي له آثار عارضة تزول بزوال مسبباتها، ومنها البليغ الدائم الذي له آثار دائمة كما لو كانت ناجمة عن إصابات عضوية في الدماغ أو الجهاز العصبي أو كانت خللاً وظيفياً أفقد أحد الأجهزة الجسمية القدرة على القيام بوظيفته بشكل طبيعي (الحاج، 2012، ص).

ويؤكد أخصائيو الصحة النفسية بأنه ما دام لا أحد يعرف السبب الرئيسي لصعوبات التعلم، فان محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيء غير مجدي لهم ،ولكن الأهم من ذلك للأسرة هو التقدم للإمام للوصول إلى أفضل الطرق للعلاج، ولكن على العلماء بذل الكثير من المجهودات لدراسة الأسباب والاحتمالات للتوصل إلى طرق لمنع هذه الإعاقات من الحدوث.

وينبغي أن يضع المربون ف اذهانهم انه نادرا ما يكون بمقدورنا في الحالات الفردية أن نحدد بدقة ذلك السبب الذي يكمن خلف صعوبات التعلم التي يتعرض لها الطفل (هلالهان وآخرون، 2077، ص 129).

في الماضي ظن العلماء أن هناك سبب واحد لظهور تلك الإعاقات، ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب، وهناك دلائل جديدة تظهر أن اغلب الإعاقات التعليمية لا تحدث بسبب وجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ ولكن بسبب وجود صعوبات في تجميع وترتيب المعلومات من مناطق المخ المختلفة.

وحاليا فان النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن الاضطراب يحدث بسبب خلل في التركيب البنائي والوظيفي للمخ وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الخلل يحدث قبل الولادة وأثناء الحمل.

ويمكن إجمال الأسباب الكامنة وراء الصعوبات التعليمية في العوامل التالية

1.3- العوامل العضوية والبيولوجية:

1.1.3- مجموعة الأسباب الوراثية:

وهي التي تنتقل من الأبوين الى الأبناء عن طريق الكر وموسومات وما تحمله من جينات وراثية ناقلة ويؤيد هذا الاتجاه **أون (1978)** فقد دلت الدراسة التي قام بها لحالات التوائم بان صعوبات التعلم منتشرة بين أسر معينة وأنها وراثية (سليمان، 1992، ص 141)

2.1.3- التلف الدماغي المكتسب:

وهو من أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم ويعود لأسباب أهمها:

- ما قبل الولادة

من مثل نقص التغذية للأم والتدخين وجفاف المشيمة أو النزف أو التعرض للأشعة... الخ،

- خلال الولادة مثل نقص الأكسجين أو الولادة العسرة.

- بعد الولادة مثل الخداج، انخفاض الوزن، التسمم بالرصاص، الحوادث التي قد تؤثر على الدماغ.

2.3- العوامل النفسية والعقلية وتشمل ما يلي:

1.2.3- اضطراب في الوظائف النفسية الأساسية مثل:

- الإدراك الحسي:

حيث تتصف ردود أفعالهم تجاه المثيرات الحسية أما باللامبالاة أو بالتحسس المفرط بشكل يتناسب عكسيا مع شدة أو بساطة المثير أو التنبيه. فقد تكون الاستجابة اقل أو أكثر حدة من استجابة الطفل العادي في حال تعرضه للمثيرات التي تكون محيطة به.

- بطء الفهم:

إدخال المعلومات لديهم بطريقة بطيئة ولذلك لا يكون لديهم القدرة على متابعة سير المحادثة داخل أو خارج الصف الدراسي.

- الذاكرة:

يعاني كثير من ذوي صعوبات التعلم من قصور في الذاكرة، إلا أن هذا القصور يكمن في تنظيم بعض استراتيجيات التذكر وليس عجزا في القدرة نفسها.

- **تدني المهارات الحركية:**

ضعف التآزر لمجموعة العضلات الكبيرة كالمشي وقذف الكرة أو ضعف التآزر لمجموعة العضلات الصغيرة كالكتابة والقص.

- تنظيم الأفكار صعوبة في تنظيم المعلومات والمنبهات وتحليلها وترميزها.

- **ضعف الذاكرة القصيرة:**

صعوبة في تذكر ما قد شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمني معين.

- **عدم القدرة على التكيف:**

وتتمثل في ظهور ضعف إمكانيات التعاون وعدم المبادرة والذي يتمثل في الانطواء والخجل إضافة الى عدم أحساس الطفل بالمسؤولية الشخصية لمساعدة الذات أو المسئولية الاجتماعية لمساعدة الآخرين وهؤلاء يعانون من النبذ من الأقران وتعتبر هذه المشكلة من أقسى الخبرات التي يمر بها الأطفال في حياتهم حيث يعتبر النبذ أو القبول مؤشرات للدلالة على سعادة الطفل أو تعاسته.

- **ضعف المهارات اللفظية:**

صعوبات في القراءة صعوبة تذكر اسماء وأشكال وأصوات الحروف. فهم ضعيف أثناء القراءة ، القراءة بطيئة ومجهدة بالنسبة للمعسر قرائيا. قلب الحروف أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة.

2.2.3- اضطراب في الوظائف العقلية:

وتظهر تأثيرات هذا الاضطراب على شكل تدني مفهوم الذات والنشاط الزائد وعدم القدرة على الانجاز والتشتت والتهور والإلحاح وحدة الطبع وسرعة الانفعال.

3.3- العوامل التربوية وتشمل:

- المناهج الموحدة.
- اختلاف طرق التدريس.
- عدم جاهزية غرفة الصف لحاجات الطالب التعليمية.
- نقص مهارات المعلمين التدريبية.
- توقعات الأهل والمعلمين المرتفعة أو المنخفضة.
- أساليب التنشئة الاجتماعية.
- عوامل مدرسية و خاصة بالميل نحو المادة الدراسية و تشمل:

- سوء معاملة المعلم للتلميذ.
- عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ.
- عدم التعاون بين المدرسة و المنزل. طرق التدريس غير المناسبة.
- عدم جاذبية المادة الدراسية.
- صعوبة المادة.
- طول المنهج الدراسي.
-عدم الاستفادة من المنهج.
- الكفاية التدريسية أو النقص في الخبرة التعليمية.
- عدم تشجيع المعلم للتلميذ.

4.3- العوامل البيئية وتشمل ما يلي:

1.4.3- عوامل أسرية و تتضمن:

- الضغوط الأسرية و اتجاهات المربين السلبية.
- عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة.
- سوء معاملة الآباء للأبناء.
- عدم رعاية الآباء للأبناء.
- فقر البيئة ثقافيا واقتصاديا.

2.4.3- عوامل خاصة بجماعة الأصدقاء و تتضمن:

- سوء العلاقة بين التلميذ و زملائه.
- عدم رغبة التلميذ في تكوين صداقات مع الزملاء.
- عدم رغبة التلميذ في العمل الجماعي.
- عدم القدرة على التحاور مع الزملاء

4- محكات تشخيص صعوبات التعلم

توجد محكات كثيرة تستخدم في تشخيص صعوبات التعلم، تحدد فيما يلي:

1.4- محك التباعد أو التناقض:

من الجدير بالذكر أن هناك تبايناً واضحاً لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الجوانب الشخصية، ومستويات الأداء المدرسي، حيث يظهر تباعد في واحد من المحكين التاليين أو كليهما:

1.1.4- وجود تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل:

مثل الانتباه، والإدراك، و اللغة، والذاكرة والقدرة البصرية أو السمعية أو الحركية، حيث نجد بعض هذه الوظائف تنمو بصورة عادية لدى الطفل، بينما تتأخر وظائف أخرى في النمو، فقد تنمو القدرات اللغوية، والبصرية، و السمعية، لدى الطفل بصورة عادية، بينما يتأخر في المشي أو التناسق الحركي.

2.1.4- التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص و التحصيل الأكاديمي:

فقد يتميز بعض الأطفال بمستوى أو أعلى من المتوسط في قدراتهم العقلية، إلا أن مستوى تحصيلهم الدراسي قد يماثل أداء المتخلفين عقلياً.

مثال: حين يعطى الطفل دليلاً على ان قدرته العقلية تقع ضمن المتوسط، ويحقق تقدما عاديا، أو قريبا من العادي في الحساب و اللغة، ولكنه لا يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده في المدرسة، فعندئذ يمكن اعتبار الطفل لديه صعوبة تعلم في القراءة، وشبيه بذلك إذا تعلم الطفل القراءة، ولكنه متخلف بشكل واضح في الرياضيات.

ويذكر هاردمان وإيجان (1987) أن التباعد بين مستوي القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي، يجب أن يظهر في واحدة أو أكثر من الجوانب التالية:

- التعبير اللفظي.
- الإصغاء والاستيعاب اللفظي.
- الكتابة.
- القراءة.
- استيعاب المادة المقروءة.
- العد الحسابي.
- الاستدلال الحسابي.(الفوزان، الرقاص، 2009 ن ص 180).

2.4- محك الاستبعاد:

من بين المحكات التي تستخدم في التعرف على حالات صعوبات التعلم، المحكات التي تعرف بمحكات الاستبعاد. في هذه الحالة تعمل محكات الاستبعاد كموجه أو مرشد للتعرف على صعوبات التعلم. وعلى أساس محكات الاستبعاد، فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى الحالات الأخرى العامة من العجز أو القصور –سواء كانت إعاقة سمعية أو

بصرية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عوامل بيئية – يستبعدون من فئة ذوى الصعوبات الخاصة في التعلم. على أن استبعاد بعض الأطفال المصابين بإعاقات أخرى، لا يعني بأي حال من الأحوال أنه ليس بين هؤلاء من يعانون من صعوبات في التعلم. بمعنى أخر أن الاستبعاد لا يعنى أكثر من ان هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى عامة، يحتاجون إلى برامج تعليمية وعلاجية تناسب إعاقتهم الأساسية.

3.4- محك صعوبة النضج:

ويشير إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم.

ويأتي في مقدمة الباحثين الذين أخذوا بهذا الاتجاه كل من **باندر**(1957) و **سلنجرلاند**"(1971). على سبيل المثال، من الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الأطفال من الذكور يتقدمون اتجاه النضج بمعدل أبطأ من الإناث. لذلك ففي حوالي سن الخامسة أو السادسة يكون عدد كبير من الذكور و بعض الإناث غير مستعدين أو مهيئين من ناحية المظاهر الإدراكية و المهارات الحركية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية. وقد تكشف أدوات القياس المستخدمة في تقييم الأطفال في سن الخامسة أو السادسة عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية. وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات بتخلف في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل نفسه. إذن يمكن القول أن الاضطرابات النمائية في تعلم الكلام و اللغة ترجع إلى خطأ أو عيب وراثي عند الطفل عندما تكون هذه الاضطرابات مرتبطة بوظيفة من وظائف النضج. ويترتب على ذلك أن كثيرا من الأطفال الذين يشخصون على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم، هم في حقيقة الأمر متخلفون في النمو. وفي مثل هذه الحالات قد تكون أساليب التربية الخاصة مطلبا ضروريا من أجل القيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو، و الذي تنعكس آثاره على عمليات التعلم عند هؤلاء الأطفال.

4.4- محك العلامات العصبية (النيرولوجية):

ويؤكد هذا المحك على التلازم بين صعوبات التعلم وبعض نواحي القصور العصبية لدى الطفل من قبيل الإصابات المخية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، والإعاقة الإدراكية وفقاً لما يتضمنه تعريف صعوبات التعلم من وجود اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي ترجع لظروف نمائية ولا

تكون نتيجة لوجود إعاقات، وذلك على أساس أن المعرفة بالعوامل العصبية تساعد على تفهم أوجه القوة والضعف في الناحية التعليمية لدى الطفل، ويحدث كثيراً أن تصاحب صعوبات التعلم بعض مظاهر أخرى لها دلالتها النيرولوجية مثل: اضطرابات الإدراك، ونقص الانتباه البصري والسمعي والمكاني، واضطرابات نمائية خاصة حركية، وكلامية ولغوية، ويسوق " **أرون** " عدداً من الدلائل العصبية البسيطة المصاحبة لصعوبات القراءة على سبيل المثال، من بينها: عدم مقدرة الطفل على تحريك اليد اليمنى مثلاً، أو أحد أصابعها إلا مع القيام بالحركة نفسها في الجانب الأيسر من الجسم، والخلط في الاتجاه بين اليمين – اليسار، وعدم إمكانية تعرف أو تسميته الأصبع الذي يلمسه القائم بالاختبار بينما الطفل مغمض العينين.

أما العلامات النيرولوجية الحادة، فإن البحوث و الدراسات تشير إلى أن كلا من مشكلات التعلم ومشكلات السلوك، يمكن أن تنتج عن تلف أو إصابة في الجهاز العصبي المركزي. إلا أن هناك صعوبة في تحديد وجود علامات نيرولوجية حادة، أي إصابة معروفة في الجهاز العصبي المركزي–عند كثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، لا ترجع إلى ظروف أخرى من الإعاقات العامة. وفي واقع ألأمر فإنه في الوقت الحاضر لا يتم إرجاع حالات صعوبات التعلم إلى عوامل نيرولوجية حادة إلا عند أولئك الأطفال الذين يكون قد سبق لهم الإصابة بإصابات خطيرة في منطقة الرأس، أو الذين تكون أجريت لهم عمليات جراحية في المخ، أو الذين يكون قد سبق لهم الإصابة بأورام خبيثة. ومن ثم، فإنه في حين قد يكون التلف المخي أحد أسباب مشكلات التعلم أو السلوك. فإن عددا من العوامل الأخرى يمكن أن تؤدى إلى نفس هذه المشكلات.

5.4- محك التربية الخاصة:

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم، يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس، مما يستدعى توفير خدمات خاصة لهم (أساليب تعلم، برامج، معلمين متخصصين...) لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها، والتي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين.

وعند تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ في ضوء هذا المحك،لا بد لاختصاصي التشخيص من أن يختار بطارية اختبارات متنوعة، تتيح للطفل الاستجابة بطرق مختلفة؛ بحيث يتمكن من استخدام اللغة، واستخدام وضع الإشارة، ووضع خط تحت الإجابة المطلوبة. ويؤدى الفشل في اختيار بطارية الاختبارات إلى التأثير الشديد على نتيجة الطفل.. فالطفل الذي يعانى من مشكلة تعبيرية، وصعوبات في

بناء الجمل، قد يكون أداؤه ضعيفا على اختيار المفردات الفرعي في اختبار وكسلر الذي يتطلب إعطاء معاني الكلمات بشكل لفظي، وقد يكون أداء الطفل نفسه عاليا جدا في الاختبار الذي تتطلب الاستجابة عليه عملية وضع إشارة بدلا من اللفظ.

5-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

لقد وُجدت الكثير من الاتجاهات والنظريات البحثية التي تفسر حدوث صعوبات التعلم لدى الأطفال منها:

1.5- النظرية النيورلوجية

وتفترض هذه النظرية أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية بسيطة، حيثُ يظهروا كثيرًا من الإشارات العصبية البسيطة اكثر من الأطفال العاديين، ويؤكد اصحاب النظرية النيورلوجية أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ، والعوامل الكيميائية والحيوية(الزيات، 1998، ص 153).

2.5- نظرية تأخر النضج

وتعتمد هذه النظرية في تفسير حدوث صعوبات التعلم إلى البطئ في نضج العمليات البصرية، الحركية، اللغوية، الادراكية، التذكر، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، حيثُ نجد كل طفل يعاني من صعوبات التعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج واظهرت مجموعة دراسات المعهد الوطني لصحة الطفل وتطور الانسان أن الاطفال المعرضون اكثر لوجود صعوبة في تعلم القراءة يظهرون تاخر نمائي في جوانب متعددة من تطور النضج بما فيها الوعي الصوتي (ليرنر جونس، 2014، ص 165).

3.5- النظرية السلوكية.

ويفسر اصحاب النظرية السلوكية حدوث صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئ، نتيجة استخدام طرق تدريس غير ملائمة، وافتقار الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة، وكثرة عدد المتعلمين، وانخفاض مستوى الدافعية للتعلم والدراسة لديهم، إضافة إلى الظروف البيئية غير الملائمة في الأسرة والمدرسة والمجتمع(النوبي، 2011، ص 67)

4.5- نموذج العمليات النفسية.

ويعتمد اصحاب هذا النموذج على أهمية التجهيز العقلي للمعلومات، حيث يعتمد التجهيز العقلي ومعالجة المعلومات على العمليات الإدراكية، وقدرات الانتباه، والذاكرة (العمليات العقلية

العليا)، ويرجع اصحاب هذا النموذج أن أطفال صعوبات التعلم لديهم قصور في عملية الانتباه اكثر من أقرانهم العاديين، كما يروا أن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي لدى الفرد، وأن اضطرابات العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الاولية للاضطراب الوظيفي البسيط للدماغ، مما يؤدي لحدوث الأعراض الاكاديمية، والأعراض الانفعالية والاجتماعية، وقد أكد **جادس** (1980) في كتابه الخاص بصعوبات التعلم على العلاقة بين الدماغ ووظائفه وبين صعوبات التعلم حيث قال "تعتبر سيكولوجية الاعصاب علما يتضمن عددا كبيرا من المعارف التجريبية الاساسية لفهم ومعالجة كل من الطفل الذي يعاني تلف مخي والذي يعاني من صعوبة التعلم ولديه عجز في الجانب الادراكي والمعرفي أو الحركي (القاسم، 2015، ص 30).

5.5- نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (النظرية المعرفية)

ويهتم اصحاب هذه النظرية بكيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة، إضافة الى الاهتمام بدراسة الانماط المخية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات. وتنظر النظرية المعرفية (تجهيز ومعالجة المعلومات) إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بالحاسب الآلي في استقبال المعلومات ومعالجتها ثم استدعائها مرة أخرى في صورة استجابات مناسبة عند الحاجة إليها، لذلك تركز على كيفية استقبال المخ للمعلومات ثم تحليلها وتنظيمها من خلال التنظيم والتتابع على نحو معين، وقد اكد مؤيدو هذا الاتجاه أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى

الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث أن النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الايسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم (عبد الواحد، 2010، ص 56).

6-تصنيف صعوبات التعلم:

على الرغم من تعدد تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة إلا أنها ما زالت معتمدة إلى حد كبير على التصنيف الذي توصل إليه **كيرك وكالفنت** (ابو الديار، 2012، ص 65)

والذي يُميِّز بين مجموعتين من الصعوبة وهي:

- **صعوبات التعلم النمائية.**
- **صعوبات التعلم الأكاديمية.**

ولكن مع اتساع مجال البحث في ميدان صعوبات التعلم، وبعد تحول الأسس السيكولوجية تدريجياً في فهم ذوي الصعوبة في التعلم من الاتجاه الذي يركز على عمليات نمائية محددة تمثل العمليات ما قبل الأكاديمية إلى الاتجاه الحديث الذي يضع الطرق أو الاستراتيجيات التي يتعامل بها الفرد مع المهام المختلفة في بؤرة الاهتمام.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى وجود تصنيف جديد يعكس طبيعة ذوات هذه الفئة من التلاميذ وإمكاناتها، الأمر الذي يعكس التكامل بين أنظمة الإرادة لديهم، وأنظمة المهارة باعتبارها أنظمة فرعية لمنظومة الذات ككل ليس فقط لدى هذه الفئة ولكن لدى جميع الأفراد، إن هذا التصنيف الجديد يساعدنا على الكشف عن ذوات هذه الفئة ومدى فهمهم لها، ولإمكاناتها وقدراتها وقد تعتبر هذا ضرباً من ضروب كشف أسرار الذات، فإذا استطعنا أن نكشف عن أسرار ذواتنا بطريقة موضوعية ناضجة، كانت هذه هي الانطلاقة الأولى للتعرف على نواحي القصور والصعوبة، الأمر الذي ييسر سبل العلاج.

وفي ضوء الاتجاهات الحديثة لصعوبات التعلم والتي ركزت على أن فهم هذه الفئة لحقيقة ذواتها، وإمكاناتها يُعد اللبنات الأولى لبرامج التدخل يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات من الصعوبات، بحيث تتفق المجموعة الأولى والثانية مع ما توصل إليه **كيرك وكالفنت،** اللهم إلا فيما يختص بصعوبات التعبير الشفهي، حيث يمكن أن تدرج ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية، لما ينطوي عليه هذا المجال (التعبير الشفهي) من مهارات محددة شأنه في ذلك شأن أي صعوبة أكاديمية أخرى كالقراءة والكتابة. ويمكن عرض تصنيف صعوبات التعلم كالتالي:

1.6- صعوبات التعلم النمائية :

وهي التي أطلق عليها تعريف الحكومة الفيدرالية بـ"العمليات النفسية الأساسية " وتتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.

وتتعلق هذه الصعوبات بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات قبل الأكاديمية قد يكون أولى نتائجه الصعوبة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وتتعلق

الصعوبات النمائية بالوظائف الدماغية، ولذا قد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي(كوافحة، 2011، ص 80).

وقد صُنِّفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وصعوبات ثانوية (التفكير واللغة الشفوية)، أما صعوبات التعلم النمائية الأولية فتتمثل في كونها عمليات عقلية أساسية تعتبر مسئولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد فهي اللبنات الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وهي العمليات الثانوية (ألتفكير، اللغة الشفوية).

2.6- صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتابي و الحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فمثلاً:

– تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الوعي أو الإدراك)، والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

– تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.

– تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى.

وهى تعنى أن مستوى التحصيل الدراسي للطفل لا يتمشى مع مستوى قدراته العقلية وهذا النوع من صعوبات التعلم يشمل ما يلي:

1.2.6- صعوبات التعلم في الكتابة:

ويظهر هذا النوع من صعوبات التعلم في عدة أشكال أهمها عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، و أيضاً عدم قدرته على التحكم في المسافة بين الحروف أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلا عن الأخطاء الإملائية والنحوية الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الأصوات المتشابهة مما يؤدى إلى حدوث أخطاء في كتابتها، وحذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء.

2.6-2 صعوبات التعلم في الرياضيات:

وتتمثل هذه الصعوبات في التعرف على مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية ومعرفة الحقائق الرياضية مثل الجمع والطرح، بالإضافة إلى صعوبة التعرف على قيم الخانات والتسلسل التصاعدي والتنازلي للأرقام، وقراءة وكتابة الأعداد المكونة من خانات متعددة، وأيضاً صعوبة التعرف على الرموز الرياضية، وكتابة الأرقام المتشابهة في الكتابة والمختلفة في الاتجاه مثل رقمي (2، 6).

2.6-3 صعوبات التعلم في القراءة:

تُعرف على أنّها اضطراب لدى المتعلم في جانب القدرة على القراءة والجانب اللغوي بشكل عام، حيث يعاني من عدم قدرة على التعرف على الكلمات ونطقها بالشكل السليم وبشكل متسلسل ومنتظم وواضح ومفهوم.

7-أساليب علاج صعوبات التعلم:

رأينا فيما سبق أن لصعوبات التعلم أسبابا متعددة، و من الطبيعي أن يكون العلاج متناسبا مع طبيعة الصعوبة التي يعاني منها الطفل و درجة خطورتها، و من الطبيعي أيضا تضافر الجهود بين مختلف المتدخلين في تربية الطفل من آباء و معلمين و أطباء نفسيين. و عموما، يمكن التخفيف من الآثار المحتملة لصعوبات التعلم من خلال تفعيل التوجيهات التالية:

1.7- تفهم الوالدين للمشكلة

يجب على الآباء أن يتفهموا طبيعة مشاكل أبنائهم و أن يساعدوا المدرسة في بناء برنامج علاجي لهؤلاء الأبناء بعيدا عن التوترات النفسية.

2.7- البرنامج التعليمي الخاص

يجب تخطيط برنامج تعليمي خاص مناسب لكل طفل حسب نوع الصعوبة التعليمية التي يعاني منها، ويكون ذلك بالتعاون بين الأخصائي النفسي والمدرس والأسرة.

3.7- التشخيص والتدخل المبكر

إن تشخيص حالة الطفل المصاب ينبغي أن تتم تحت إشراف الأخصائيين النفسيين، و كلما كان التشخيص مبكرا، كلما تمكنا من التعامل بشكل أفضل مع الطفل، و تجنب الكثير من سوء الفهم.

4.7- التعاون بين المدرسة والعائلة

تؤثر صعوبات التعلم على الحياة ككل، ولذلك يجب أن يكون البرنامج العلاجي شاملا لكل نواحي التعلم، و بتنسيق تام بين الأسرة و المدرسة.

لقد وضعت العديد من الأساليب التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند الأطفال، ولقد اضطلعت بعض هذه الأساليب على أساس العمل على علاج جوانب القصور التي تؤدي إلى مشاكل دراسية وسلوكية، وذلك بهدف المساعدة للوصول إلى تحسين الأداء الوظيفي، أما البعض الآخر فقد ركَّز على العمل على علاج الأداء الوظيفي والسلوكي مباشرة دون الخوض في المسببات.

وعند استعراض الأساليب التربوية والتعليمية المختلفة التي تستخدم مع الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعليم، نجد أن طرق التدريب على العمليات النفسية، وطرق تحليل النشاط التعليمي، والطرق التي تلجأ إلى دمج الأسلوبين معا، من بين أكثر الإستراتيجيات شيوعا في الاستخدام في معظم الأساليب المدرسية.

1.4.7- التدريب القائم على العمليات النفسية

وهي العمليات التي تدخل في الموضوعات الدراسية، وإنه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أداؤهم فيها. فالطفل الذي يعتقد أنه يعاني من مشاكل في القراءة بسبب صعوبات في الإدراك البصري سوف يدرب على مهارات الإدراك البصري قبل أن يتعلم القراءة.

2.4.7- التدريب القائم على تحليل الواجب التعليمي

وهو التدريب المباشر على مهارات محددة ضرورية، ويسمح هذا الأسلوب للطفل بأن يتقن عناصر المهمة ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر بما يساعد على تعلم، وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل محدد، وفي موضوعات القراءة والكتابة يتم تبسيط المهمات إلى النقطة التي يتمكن الطفل من الاستجابة عليها بشكل مريح، ومن ثم ينتقل إلى خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدا.

3.4.7- الجمع بين أسلوبي التدريب على العمليات وتحليل الواجب

يجمع هذا الأسلوب بين مزايا التدريب على العمليات، ومزايا تحليل الواجب التعليمي في برنامج علاجي واحد. وفي إطار هذا الأسلوب فإن طفلا ما قد يظهر صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية، وقد يترتب على هذه المشكلة الإدراكية أن يجد الطفل صعوبة في تمييز أشكال الحروف الهجائية، وفي هذه الحالة يجب أن تهدف الجهود العلاجية إلى تعليم الطفل أشكال الحروف أكثر

من اهتمامها بتعليمه الأشكال الهندسية في حد ذاتها، طالما أن تمييز الحروف هو الهدف المباشر والنهائي.

8- صعوبات القراءة:

تظهر صعوبات القراءة على أشكال متنوعة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة، وبين التاء والياء في نفس الموضوع والضاد والصاد وما جاء على هذا النحو كما يجد البعض الآخر صعوبات فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة.

هذا ويظهر بين التلاميذ من يجد صعوبة في التعرف السريع على الكلمات وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة لغرض نطقها، كما أن هناك من يواجه مشكلة كبيرة في معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تمثل بالحروف الهجائية.

أما حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها، فمن الخصائص التي قد تظهر على قراءة عدد من التلاميذ، كما قد يعكس بعضهم الحروف أو يقلبها مع أن هذا يبدو نادراً جدا وخاصة بعد الصف الثالث الابتدائي، ومن بين المظاهر الملاحظة على سلوك بعض التلاميذ عدم التمييز بين الألف واللام إذا وردت الألف في وسط الكلمة حيث إن بعض التلاميذ ينطقها في الغالب على أنها لام.

وإن شيوع مشاكل الإملاء بين التلاميذ بشكل عام، أمر مألوف لدى التربويين وأولياء الأمور، وهذا لا يستغرب لأسباب عديدة من أهمها صعوبة مهمة الإملاء وقلة العناية بتدريسها، ومع هذا فإن هناك خصائص تظهر على كتابات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، منها ما قد يكون مرتبطاً بمشكلة القراءة، ومنها ما يتعلق بمشاكل في الخط، ومنها ما يكون مستقلاً بذاته.

كما قد تظهر صعوبة التعلم في عدم القدرة على التحكم في حجم الحرف حيث قد يكون صغيراً لا يمكن قراءته أو كبيراً لا يتناسب مع بقية الحروف أو مع ما هو مقبول، وكذلك عدم القدرة على التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة أو بين الكلمات.

ويرى الدكتور **قحطان** الظاهر أن القراءة من المهارات الأكاديمية الأساسية التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى، فلو قارنا بين الرياضيات والقراءة لقلنا ما لا يدع مجالاً للشك أن مهارة القراءة أساسية لأنها المرتكز الأساسي لجميع المواد الأكاديمية الأخرى، ولا تقتصر أهميتها في إطار المؤسسات التعليمية فحسب بل خارج هذه المؤسسات.

ومن هنا يسعى الفرد جاهداً لتعلم القراءة ومن خلالها تبدأ مسيرته لنهل العلوم المختلفة، فهي تهدف معرفة معلومات خاصة، تقييم المعلومات، تنظيم المعلومات وتفسيرها، ومن أجل القراءة التذوقية.

ولا تقتصر القراءة على فك الرموز، أو التعرف على الكلمات والنطق بها بشكل صحيح فحسب، وإنما هي نشاط عقلي يتضمن الفهم والتحليل والنقد، والمتعة النفسية، ولا يمكن للفرد أن يكلل بالنجاح في الميادين الأخرى بلا قدرة قرائية، والقراءة ليست عملية سهلة بل تحتاج إلى مجموعة من العمليات العقلية من إدراك وتذكر وربط واستنباط فهي مهارة لغوية وثيقة وعملية صوتية.

1.8- تعريف صعوبات القراءة:

يرجع المعنى اللغوي لصعوبات تعلم القراءة إلى كلمة إغريقية قديمة هي **dyslexie** والتي تعني رداءة الكلمات (سليمان، 2013، ص 61)

ويطلق البعض على هذه الظاهرة" **العمى اللفظي Aphasie** " ويترتب على هذا العَرَض أن يجد المصابون به صعوبة في التعرف على الحروف المكونة للكلمة، وبالتالي صعوبة في فهم معناها، رغم أنهم لا يقلّون ذكاء عن أقرانهم المتساوين معهم بالعمر الزمني.

ويعرف **الزيات** عسر القراءة أو صعوبة القراءة بأنها اضطراب أو قصور ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموما، وعلى الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم والإطار الثقافي والاجتماعي(الزيات، 2008، ص 159).

يعرفها **خوسيه** بأن الطفل لا يستطيع التعامل مع الكلمات المكتوبة بشكل صحيح أو بسرعة كافية

(عويني، حزوري، ص 09).

وقد عرفه **فروست وأميري** بأنه:" خلل عصبي إدراكي يرتبط تحديداً بالقراءة والتهجئة، فالطالب ذو الصعوبات القرائية هو طالب عادي أو أفضل من العادي في ذكائه، ولكن مشكلته تبرز في اضطراب النظام الصوتي لديه.

أما **طومسون** 1990 فيرى أن صعوبة القراءة صعوبة حادة في شكل اللغة المكتوبة لا تعتمد على الذكاء، ولا ترجع إلى أسباب ثقافية وانفعالية، وتتصف باكتساب لمستوى القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكاء الطفل وعمره الزمني، وهي ذات طبيعة

معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي، وبخاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والتتابع.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن النظر إلى عسر القراءة على أنه: مشكلة نمائية ترجع إلى خلل عصبي، وفي معظم الأحيان يكون لها جذور وراثية، تقلل من قدرة الطفل على مجاراة أقرانه في عملية تعلم القراءة خلال الموقف الصفي العادي.

كما يمكن للاطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة تعلم مهارات اخرى بسهولة ويمكن للأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة أن يكونوا في غاية السطوع. فهم غالبا ما يكونون موهوبون في مجالات مثل الفن وعلوم الكمبيوتر والتصميم والدراما والالكترونيات والرياضيات والميكانيكا والموسيقى والفيزياء والمبيعات والرياضة (International Dyslexia Association. 2017.p 3).

2.8- أسباب صعوبة القراءة:

يستشف من التراث السيكولوجي أن أسباب هذه المشكلة نمائية، وغالباً ما تكون وراثية المنشأ، وترجع إلى المخ ووظائفه الأساسية التي تتحكم في الذاكرة العاملة، وإلى خلل في بنية ألدماغ.

وقد أشار **هايند 1992** إلى أن الباحثين التربويين وعلماء النفس يتفقون على أن صعوبات تعلم القراءة تتمحور حول أربع نقاط أساسية هي:

- اضطرابات عصبية خلقية يولد بها الطفل، فهي مشكلة وراثية تختص بها أسر بعينها، ويتوارثها الأقارب جيلاً بعد جيل. كذلك فقد ثبت أثر الجينات الوراثية في تشابه التوائم التي تعاني من صعوبات في القراءة حتى ولو نشآ في بيئتين مختلفتين.
- عجز قرائي ذو أبعاد إدراكية ومعرفية ولغوية.
- عجز عن القراءة في مرحلة الطفولة ويستمر مع الطفل حتى مرحلة المراهقة.
- عجز قرائي يترتب عليه صعوبات في العديد من المجالات الحياتية، وتتزامن مع نمو الفرد. وقد أثبتت دراسات تشريحية عديدة أن مخ الشخص الذي يعاني من عسر في القراءة يختلف عن مخ زميله الذي لا يواجه هذه الصعوبة، ففي حين يكون النصفان الكرويان للمخ عند أرباب الصعوبات متساويين، فإنهما يكونان مختلفين عند الأصحاء، حيث يكون النصف الأيسر أكبر من النصف الأيمن. وقد توصلت البحوث التربوية الحديثة إلى تحديد عدد من الفرضيات التي توضّح الأسباب المؤدية إلى صعوبات في القراءة ومن هذه الفرضيات ما يأتي: (الوقفي 2003)

2.8-1 فرضية الخلل الصوتي، والتي تشير إلى أن اختلال مهارات الوعي الصوتي الناجم عن تلف في منطقة اللغة في الدماغ يؤدي إلى ضعف في القدرة على إدراك العلاقة المتبادلة بين الصوت والصورة، والتي تشكل الأساس الذي يقوم عليه تعلم الطفل للقراءة.

2.8-2 فرضية خلل المغنطة ألخلوية ؛ حيث يكون الطفل أقل حساسية بالأمواج الضوئية فيترتب على ذلك صعوبات في القدرة على القراءة.

2.8-3 فرضية الخلل المضاعف ؛ حيث إن الخلل الصوتي وخلل السرعة في التنمية يقودان إلى صعوبة في القراءة.

2.8-4 فرضية الخلل المخيخي ؛ حيث يؤدي وجود خلل في المخيخ إلى ضعف في اكتساب مهارات القراءة.

كما توصل باحثون بريطانيون في الآونة الأخيرة إلى أن صعوبة القراءة لدى الأطفال ينجم عن خلل وراثي، وأن الاختبارات التي قاموا بها تمخضت عن عزل الجينات المسئولة عن هذا الخلل. وذكرت صحيفة أندبندنت البريطانية: " أن فريقاً من العلماء في مختبر الفيزيولوجيا التابع لجامعة وأكسفورد أجروا أبحاثاً على عينات من الحمض النووي، أُخذت من دم أطفال يعانون هذا الخلل ومن دم ذويهم، وشاركت في هذه الأبحاث تسعون عائلة. وأكد الفريق أنه نجح في عزل ثلاث جينات لها علاقة بهذا الخلل قريبة من الجينات التي تتحكّم بنظام المناعة في الجسم البشري، وخلص أولئك الباحثون إلى أن عسر القراءة والفهم مرتبطان بخلل في آلية حماية الجسم، وناتجان عن نشاط بعض الأجسام المضادة. وأوضح رئيس الفريق البروفسور **جون ستاين** أن هذا الاكتشاف يثبت أن عسر القراءة والفهم وراثي. وأشار **ستاين** إلى أن الباحثين يدرسون في الوقت الراهن علاجاً لهذا الخلل، وقال إن العديد من المصابين بهذا الخلل يعالجون بطريقة سيئة جداً، لكننا بتنا نعرف الآن أن في الإمكان تجنيبهم الكثير من المشكلات بواسطة العلاج المبكر. وأفاد أولئك الخبراء كذلك إلى أن ما بين خمسة وعشرة في المائة من الأطفال يعانون من هذا الخلل.

وكذلك من الأسباب التي توقف عندها علماء النفس:

- قسوة الوالدين والتي يترتب عليها شعور الطفل بالنقص أو هربه من البيت.
- التدليل الزائد والذي قد يفقد الطفل سمة الاعتماد على النفس.
- كثرة المشاحنات بين الزوجين قد تسبب للطفل تشتتاً ذهنياً.
- عدم وجود رقابة على الطفل فيهمل دروسه.
- كثرة المغريات وتعدد وسائل وأماكن اللهو.

- رفاق السوء من الأصدقاء وأبناء الجيران.
- انخفاض المستوى الثقافي للأسرة، والذي يترتب عليه إهمال مراقبة الطفل.
- البيئة المدرسية الطاردة وازدحام اليوم المدرسي بالحصص النظرية.
- قسوة المعلم الزائدة التي قد تنفر الطفل من المدرسة.
- أساليب التدريس الخطأ قد تؤدي إلى تخلف دراسي.

3.8- الخصائص المميزة لذوي صعوبات القراءة:

- صعوبة التحكم في الحركات عند تعلم المشي.
- بطء الكلمات وضعف السيطرة على مخارج الحروف أثناء تعلم الكلام، إضافة إلى عدم القدرة على لفظ الكلمات ذات الحروف الكثيرة.
- صعوبة التعرف على الكلمات المقروءة وفهمها عند البدء في تعلم القراءة.
- قلة الرغبة في الإقبال على القراءة، مما يترتب عليه عدم نمو مهارة القراءة لديه.
- صعوبة التحكم في شكل الحرف وحجمه أثناء محاولته تعلم الكتابة.
- ضعف مهارة الكتابة.
- عدم القدرة على تركيب الحروف لبناء كلمة واحدة.
- ضعف الذاكرة، حيث يعجز عن تذكر صور الحروف والكلمات بينما تؤثر الذاكرة التسلسلية الصورية في نظام تتابع الحروف في الكلمة الواحدة وتتابع الكلمة في الجملة.
- قلب الحروف والكلمات أثناء كتابتها.
- العجز عن تحليل الكلمة إلى الحروف المكونة لها.
- قلة الاستيعاب.
- ضعف الذاكرة القصيرة.
- عدم القدرة على ربط المعلومات ببعضها.
- صعوبة التعبير عن الأفكار شفوياً.
- صعوبة التعامل مع الأعداد.
- صعوبة تكوين صور ثابتة للأشياء والرموز.
- صعوبة تتبع الأشياء وتلقي الأجسام المقذوفة.
- صعوبة تثبيت الصور المرئية والخلط بينها.
- ضعف المهارات الأساسية في الرياضيات كالضرب والجمع والقسمة والطرح.

كما تمخضت الاختبارات التي أُجريت حول سلوك الأطفال عن تحديد الخصائص السلوكية المميزة لهذه الفئة من المتعلمين وأبرزها:

- تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز.
- ضعف القدرة على تهجي الكلمات المكتوبة.
- ضعف القدرة على تنفيذ التوجيهات والنصائح.
- ضعف القدرة على تركيب الجمل وقراءتها.
- ضعف محتمل في الذاكرة السمعية والبصرية والتتابعية.
- ضعف القدرة على استرجاع الكلمات والأرقام.
- ضعف القدرة على السلسلة وترتيب الأشياء والأسماء تصاعدياً أو تنازليا.

4.8- كيفية التعامل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية.

هناك مجموع من الأدوار المتكاملة التي ينهض بها كل من البيت والمدرسة للتعامل مع هذه المشكلة يمكن إيجازها كالآتي:

1.4.8- دور البيت:

تحرص الأسرة الواعية على مراقبة النمو المعرفي لأطفالها، فإذا لاحظت أن طفلاً يعاني من عجز في مجال من المجالات التعليمية، وتأكدت من أن طفلها يواجه صعوبة قرائية، فإنها تسارع بتسجيل هذه الملاحظة ومتابعتها علميا، وذلك من أجل سبر أغوارها واقتلاع المشكلة من جذورها، لأنها تدرك أن التشخيص المبكر للمشكلة يسهل سبل إيجاد الحلول الملائمة لها، وأول الإجراءات العلمية التي ينبغي اتباعها في مثل هذه الحالة:

- عرض الطفل على اختصاصي لتقييم الحالة المرضية، فإذا ثبت بأن هناك مشكلة تستحق العلاج، فإن الخطوة التالية تتمثل في توفير بيئة منزلية مريحة وجاذبة يشعر فيها الطفل بالأمان والاطمئنان.
- تكثيف التواصل مع المدرسة حيث إنها هي التي ترعى العملية التعليمية التعلمية.
- تشجيع ممارسة الطفل لهواياته المختلفة.
- تعزيز النجاحات التي يحرزها الطفل معنوياً ومادياً.
- الاستماع إليه ومناقشته بهمومه ومشاكله وتطلعاته برحابة صدر مع الأخذ بعين الاعتبار حالته.
- العمل على إشباع حاجاته الأساسية وخاصة حاجته إلى الحب والحماية وتحقيق الذات.
- متابعة تحضيره لدروسه وقيامة بواجباته البيتية ومساعدته حين يستدعي الأمر تقديم مساعدة.

2.4.8-دور المدرسة:

تلعب البيئة المدرسية السليمة دوراً مهماً في التقليل من الآثار السلبية الناجمة عن عسر القراءة، وذلك بتفهم مشاعر المصابين. وتقوم المرشدة الاجتماعية بالترويح عنهم والتخفيف من معاناتهم، في حين أن البيئة المدرسية المغلقة تهيئ الظروف الملائمة لتسربهم من المدرسة وانسحابهم من مواصلة الدراسة، وإذا لم يحصل الانسحاب فإن المصاب قد يعمد إلى تعويض النقص الذي يشعر به بممارسة أعمال عنف وعداء وخروج على النظام ؛ وذلك ليستر بها عجزه وفشله الدراسي.

وعندما يذهب الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة إلى المدرسة يحظى بعناية خاصة حيث:

- يخصص له دفتر متابعة يوضّح مراحل تطور حالته، ويتاح لولي الأمر أن يطلع عليه باستمرار.
- تقوم الإدارة المدرسية بشرح حالته لمعلميه ؛ ليكون تواصلهم معه مدروساً بعناية.
- يقوم المعلمون بتنويع الأساليب لمراعاة الفروق الفردية بين جميع المستويات مع الأخذ بعين الاعتبار أن هؤلاء الأطفال أقل تركيزاً وصبراً.
- الحرص على معاملة هذه الفئة بطريقة محترمة لا تشعرهم بأنهم دون غيرهم ذكاء أو مقدرة، واجتناب مختلف أساليب اللوم والسخرية والتأنيب.
- تحديد مواضع القوة لدى الطفل وتعزيزها ومواضع الضعف ومعالجتها.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وأخذها بعين الاعتبار.

5.8- أساليب وأدوات العلاج:

يتوقف نجاح العلاج على دقة التشخيص، وعلى تحديد الأسباب، ويستطيع القائمون على العملية العلاجية اتباع الأساليب الآتية:

- خفض الصف الدراسي ووضع الطفل الذي يعاني من عسر قراءة في الصف الذي يتناسب وعمره اللغوي، وهذا الإجراء يترتب عليه عدم شعور الطفل بالنقص، فيتقدم حسب إمكاناته دون أن يشعر أنه دون زملائه، فتزداد ثقته بنفسه مدفوعاً بالنجاح الذي حققه.
- تحديد جوانب القوة لدى المتعلم وتعزيزها بالوسائل الملائمة، وتشخيص نقاط الضعف وعلاجها، ويستطيع المعلم أو المرشد الاجتماعي إعادة تدريب الطفل على المهارات التي لم يتقنها، وتصحيح الأخطاء التي يتكرر وقوعه فيها، فيشعر بتحقيق ذاته نظراً للنجاح الذي أحرزه، ويتعزز أداؤه بسبب تقدير معلمه وزملائه له.

– حصر مواضع الضعف وتصنيفها والتركيز عليها، بهدف تخليص المتعلم منها.

– علاج عسر القراءة طبياً بضبط إفراز الهرمونات التي تساعد على نمو النصف الأيسر من المخ الذي يؤدي ضعفه إلى خلل وظيفة النظام اللغوي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن استخدام الهرمونات قد يترتب عليه آثار جانبية تؤثر سلباً على وظائف المخ الأخرى.

– فهم طبيعة عسر القراءة، وتحسين بيئة التعلم والعادات الضارة التي سببت العجز القرائي، وتنويع الأساليب في التعامل معها.

ومن الأساليب التي يمكن أن يعتمدها المعلم أو ولي الأمر ما يأتي:

– تدريب الطفل على ملاحظة التشابه والاختلاف بين صورة الحرف ونطقه.

– تدريب الطفل على التمييز بين شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

– تدريب الطفل على التحليل اللغوي للحروف بالصوت والرسم.

– تجسيم الحروف بواسطة المكعبات.

– تدريب الطفل على تركيب كلمات من خلال توظيف حروف ملونة وقراءتها كلمة كلمة.

– تدريب الطفل على القراءة الآلية للكلمات المكونة للجملة الواحدة.

خلاصة:

خلاصة ما سبق، فان الاختلاف في تبني تعريف موحد لصعوبات التعلم وخصائص ذوي صعوبات التعلم ما يرجع فقط لتعدد المجالات وتخصصات من (علم النفس، الاعصاب، الطب، اللغة)، المهتمة بالموضوع فحسب بل يتعداه الى اختلاف زوايا النظر التي يعول عليها في فهم صعوبات التعلم، ولذلك توزعت تعاريف المصطلح الى منحنيين اساسيين:

- منحى السبب:الذي يبحث عن سبب ومصدر السلوك الملاحظ.
- منحى الاثر: الذي يركز على وصف وتحليل المظاهر السلوكية الملاحظة دون البحث عن اسبابها.
- وحاول اخرون التوفيق بين المنحيين السابقين، اي وصف الاثر وتحديد السبب.

ونظرا لتداخل بعض المفاهيم المشابهة لصعوبات التعلم، تم وضع المحكات للتمييز بينها وبين غيرها.

ولقد صنف المختصون صعوبات التعلم الى:

- صعوبات تعلم نمائية: تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الدراسي.
- صعوبات تعلم اكاديمية: تتعلق بأداء المهام الاكاديمية وتم التركيز على القراءة والكتابة والرياضيات. بالتعرض الى مظاهر الصعوبات في كل منها واسبابها.

الفصـل الثالث

المشكـلات السلـوكية

تمهيد

1- تعريف المشكلات السلوكية

2- أنواع المشكلات السلوكية (المشكلات ألدراسية – المشكلات السلوكية الصفية)

3- أقسام المشكلات السلوكية (فردية –جماعية)

4- انتشار المشكلات السلوكية

5- تصنيفات المشكلات السلوكية

6- نماذج من المشكلات السلوكية

تمهيد:

شغل موضوع المشكلات السلوكية الباحثين، وما زال يشغلهم في عصر يتلقى فيه الأطفال قدرا هائلا من المعلومات والخبرات، وأنماط السلوك سواء كان أصيلا نابعا من البيئة أو دخيلا وحدي، عبر الوسائط الثقافية المختلفة. ولذا يبذل الباحثون جهدا كبيرا في التعرف على هذه المشكلات خاصة في المرحلة الابتدائية التي تعتبر من المراحل الهامة بالنسبة لما يليها، فهي مرحلة تستغرق فترة خمس سنوات تتكون خلالها ملامح شخصية الطفل نتيجة للخبرات التي يكتسبها، والمهارات التي يتعلمها في البيت أو المدرسة، لذا تسعى المؤسسات التعليمية والتربوية ممثلة في البيت والمدرسة إلى مساعدة الطفل على تحقيق النمو السليم لشخصيته في مختلف النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية والمعرفية .

وتلعب البيئة الاجتماعية للطفل دورا هاما في تزويده بالخبرات التي يحتاج إليها في تطوير شخصيته، ويعد تأثير البيئة الاجتماعية سلاحا ذا حدين فهو إيجابي أي من شأنه ايصال نمو الطفل إلى الهدف المنشود وهو الاستقلال والاعتماد على النفس، وهو سلبي خصوصا إذا أدت الممارسات التربوية المتبعة مع الطفل إلى وقوعه فريسة الصراع والتناقض بين دوافعه الأصلية (الاستقلال والفعالية) من جهة، وبين الخوف من العقاب على سلوكه الناشئ عن إشباع دوافعه من جهة أخرى، ويتعرض بعض الأطفال إلى درجات متطرفة من القلق والإحباط، وفي هذه الحالات يمكن أن تصدر عنهم استجابات متطرفة، وفي الكثير من الأحيان نجد أن هذه الاستجابات المتطرفة غير مقبولة اجتماعيا وتسمى السلوك المشكل، ويصدر عن كل الأطفال بعض المشكلات السلوكية، وعلينا أن لا نعتبر الطفل مشكلا إلا إذا حالت كثرة الاستجابات أو حدتها دون قدرته على تأدية وظائفه على نحو مرض أو دون استماعه بالتفاعل الاجتماعي السوي مع غيره.

1. تعريف المشكلات السلوكية

يعتبر مصطلح المشكلات السلوكية حديثا نسبيا، ويلاحظ عند الرجوع إلى الأدب السابق في هذا المجال، إذ أن هناك تسميات مرادفة لهذا المصطلح مثل: الاضطراب العاطفي والاضطراب السلوكي. وتبعا **لرينرت**، المشار إليه في شيا (Shea 1978)، فإن مصطلح الاضطراب العاطفي ظهر لأول مرة في الأدب السابق سنة (1900)، ولم يكن هناك تعريف محدد له، ومن ذلك الحين كانت هناك العديد من الجهود لتحديد تعريف دقيق له فيما يخص الأطفال. ويعتبر **ويكمان** أول من أشار إلى الاضطرابات السلوكية في المدرسة وذلك في عام (1928)، ومنذ ذلك التاريخ بدأت الدراسات والأبحاث لتحديد حجم وأسباب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (1978).

ويعرفها **سلامة (1984)** « بأنها سلوك متكرر الحدوث وغير مرغوب فيه يثير استهجان البيئة الاجتماعية.

كما يعرفها **زكي (1985)** بأنها جميع التصرفات والأفعال غير مرغوب فيها التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة ولا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئة الاجتماعية والتي تنعكس على كفاءة الطفل الاجتماعية والنفسية « (يحيى، 200، ص 17).

ويرى **السرطاوي وسالم (1987)** " أن الطفل المضطرب سلوكيا هو طفل غير منتبه في الصف ومنسحب وغير منسجم وغير متكيف لدرجة تجعله يفشل بصورة مستمرة في تحقيق توقعات المعلمين " . بينما يرى **هويت** (1968) والمشار إليه في **شيا** (1978) أن الطفل المضطرب سلوكيا هو طفل فاشل اجتماعيا حيث أن سلوكه غير متكيف مع توقعات المجتمع الذي يعيش فيه ولا ينسجم مع عمره وجنسه، ومن المتوقع أن يواجه صعوبات خطيرة خلال نموه، بينما يرى **شيا** (،1978) أن الطفل المضطرب سلوكيا، هو الطفل الذي يعاني من شكل من أشكال الفشل في حياته بدلا من النجاح، ويرى **الشربيني** (1994) أن الطفل يصبح مشكل سلوكيا في روضته أو مدرسته عندما يتكلم أو يتصرف بشكل مختلف جدا عن باقي الأطفال وبطريقة غريبة، وينظر **هربرت** (1980) إلى أن المشكلات السلوكية من زاوية مختلفة فهو يرى أن العديد من مشكلات الأطفال تعود إلى فشل الطفل في تعلم السلوك المناسب وليس تعلمه سلوكيات غير مناسبة ؛ لذلك يجب التمييز بين الاضطرابات السلوكية للأطفال وخاصة في السنوات المبكرة بالمهارات غير كافية لضبط السلوك، حيث يفشل الطفل في اكتساب الطريقة المناسبة للاستجابة، كما هو الحال في ضبط نوبات الغضب، فالطفل الذي يبدي نشاطات عدوانية زائدة فشل في تعلم الضوابط الاجتماعية فيها، ويبدو أن وجهة نظر هربرت هذه تنطبق على الأطفال في السنوات الأولى من العمر أكثر من غيرها.

ويرى **لاميرت** و**باور** المشار إليهما في **شيا** (Shea،1978) أن الطفل المشكل سلوكيا هو الذي يكون لديه انخفاض ملحوظ في الحرية السلوكية والتي تؤدي بدورها إلى انخفاض قدرته على أداء وظيفته بشكل فعال من حيث التعلم والعمل مع الآخرين، حيث أن انخفاض هذه الحرية السلوكية داخل الصف يؤثر سلبا على الخبرات الاجتماعية والتربوية للطفل ويؤدي به إلى التعرض إلى واحد أو أكثر من الأنماط الخمسة التالية:

1. عدم القدرة على التعلم والتي لا ترجع إلى اسباب عقلية أو حسية أو فسيولوجية أو عصبية أو عوامل الصحة العامة.
2. عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مرضية مع الأقران أو المعلمين.

3. أنماط سلوكية غير ناضجة أو غير ملائمة أو مشاعر تكيفيه أدنى من الطبيعة.
4. المزاج النفسي العام من حزن واكتئاب.
5. الميل إلى تطوير أعراض جسمية مثل اضطرابات الكلام والألم والخوف المرتبطة بالمشكلات الشخصية والمدرسية (الشريف، 2011، ص 200).

كما تعرف المشكلات السلوكية "بأنها سلوك يختلف عما الفته الجماعة في موقف معين ويتكرر عند الفرد وينطوي على اضطراب ويعتبر السلوك غير مرغوب فيهن ويصعب التحكم به ويسبب اضطرابا في العمل المدرسي ويمثل سلوكا لا توافقي " (عبد المعطي، 2001، ص 14).

كما تعتبر سلوك غير سوي في درجة شدته وتكراره يسلكه التلميذ، نتيجة التوترات النفسية و الإحباطات التي يتعرض لها وليقدر على مواجهتا، فتشكل إعاقة في مسار نموه وانحراف عن معايير السلوك السوي تثير قلق وانتباه المحيطين به (زكريا الشربيني، 1994 ص 84).

2. أنواع المشكلات السلوكية:

يكاد لا يخلو صف دراسي من المشكلات الصفية ومع أن أية مشكلة تحدث داخل الصف، أثناء تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض، أو مع معلميهم هي مشكلة سلوكية إلا أنه يمكن تصنيف هذه المشكلات في فئتين رئيسيتين هما:

1.2- المشكلات الدراسية:

وهي السلوك الذي يقوم به الطالب ويكون مرتبطا بعملية التعلم بشكل مباشر، وبالتالي تعمل على إعاقة الطالب عن العملية التعليمية، أو المعلم عن التعليم أو هي الصعوبات التي تتعلق بالدراسة وتشمل مشكلات هذا المجال مثل القلق بسبب الامتحانات والدراسة، ومشكلات المذاكرة، والوقت الكافي، والطريقة المفيدة للاستذكار وعدم الميل لبعض المواد الدراسية.(سيد، 2005، ص 16).

2.2- المشكلات السلوكية الصفية:

يعتبر توفير النظام والانضباط داخل غرفة الصف من المشاكل التي تشغل بال وفكر المعلمين، ويستنفذ وقتهم وجهدهم، وبشكل خاص في المرحلة الابتدائية، ويصرف المعلم جزءاً من طاقته ووقته بالانشغال بأنماط سلوكية غير مرغوب فيها. حيث أن التلاميذ يأتون من بيئات مختلفة، ويحملون معهم أنماط سلوكية متفاوتة، وبعض هذه السلوكات مرغوب فيها، والبعض الآخر غير مقبول.

وقد أشارت نتائج دراسات عديدة أن غالبية سلوك المعلمين ينصب على موضوع ضبط التلاميذ، حيث أن الضبط والنظام وإدارة الصف هي عناصر أساسية ينبغي توافرها لكي يستطيع المعلم القيام

بمهمته الأساسية وهي التعليم، ويستطيع التلميذ أن يتعلم ويحقق نتائج أفضل في أجواء تخلو من السلوكيات غير المرغوب فيها(العمايرة، 2013، ص 2).

3. اقسام المشكلات السلوكية.

وتقسم المشكلات السلوكية إلى قسمين:

1.3- المشكلات الفردية:

وهي تحدث من خلال التفاعل الاجتماعي الصفي حيث يسعى الطالب في الصف إلى إشباع هذه الحاجة، فإذا تمكن الطالب من تحقيق الانتماء والقبول من زملائه في الصف وشعر بأهميته بينهم فإنه يصبح متعاونا ومساهما بفعالية في النشاط الصفي، أما إذا حدث العكس وشعر أنه غير مقبول ولم يستطع تحقيق الانتماء فإنه سوف يستعمل طاقاته ليجد مكانا آخر بأي وسيلة آخرى ممكنة، لذا على المعلم أن يكون واعي للغايات الموجهة لهذا السلوك لدى الطالب ومن ثم العمل على معالجة السلوك نفسه ونواحي القصور فيه خلال إيجاد بدائل أفضل للسلوك المطلوب.

2.3 -المشكلات الجماعية:

والتي يمكن أن تكون على الأشكال السلوكية التالية:

- ضعف وحدة الصف وترابطه.
- عدم الالتزام بمعايير السلوك والقواعد.
- الاستجابات السلبية من جانب أعضاء جماعة الصف.
- موافقة الصف وتقبله لسلوك سيئ.
- العجز عن التكيف البيئي.
- القابلية لتشتيت الانتباه والتوقف عن التعلم.
- انخفاض الروح المعنوية، والكراهية، والمقاومة، الاستجابات العدوانية (الحريري و بن رجب، 2008، ص 20).

4. انتشار المشكلات السلوكية:

من الصعوبة تحديد نسبة انتشار المشكلات السلوكية والانفعالية وذلك بسبب عدم وجود تعريف واضح ومتفق عليه للمشكلات السلوكية وكذلك بسبب اختلاف معايير السلوك السوي أو السلوك المضطرب من مجتمع أخر وهذا أكده كلا من (العزة، 2000) و(يحي، 2000)، و (القاسم و آخرون، 2000)، ويرى (كازدين، 2000، ص 25) أنه عند فحص مدى انتشار الاضطراب السلوكي أو نسبة أولئك الذين يعانون من اختلال في الأداء الوظيفي في عدد من الدراسات وذلك باستخدام محكات

تشخيصية مقننة وأساليب مختلفة لتقييم تراوحت قيم معدلات انتشار الاضطراب السلوكي بين الأطفال وتتراوح أعمارهم ما بين (4 سنوات إلى 18 سنة) بين (2 % – 6 %) تقريبا وذلك وفقا للإحصائيات التي أصدرها المعهد الصحي بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1989 وهذا يعني أن ما بين (1.3 – 3.8) مليون طفلا يظهرون اضطرابات سلوكية، ويضيف قائلا: ومع ذلك من الصعب أن نحدد عدد الأطفال الذين لديهم اضطرابات سلوكية في سن معين (الشخص، 1985، ص 87).

وفقا لدراسات اخرى، فإن انتشار اضطراب السلوك هو بين 1.5 و 3.4 ٪ من السكان الذين تقل أعمارهم عن 18 سنة من العمر(Bonneton. 2017.P4).

5. تصنيفات المشكلات السلوكية:

قبل البدء بالحديث عن تصنيف المشكلات السلوكية لابد من توضيح أهمية التصنيف ومفهوم التصنيف بمعناه العام، فكثيرا من الناس يستخدمون التصنيف بشكل تلقائي ودون معرفة سابقة بماهية التصنيف وأهميته والفوائد الناتجة عنه، فربة المنزل تستخدم التصنيف في بيتها عندما تقوم بترتيب أدوات المطبخ والملابس مثلا، وهذا هو الحال بالنسبة لصاحب السوبر ماركت في متجره والعامل في مصنعه، هذا ويختلف التصنيف في مجال العلم عن التصنيف بمعناه السابق حيث يستخدم بشكل علمي مدروس.

1.5- مفهوم التصنيف:

يعرف (كولز، 1992) التصنيف بأنه: عملية التقليل من تعقد الظواهر ترتيبها في فئات طبقات لبعض المعايير الموضوعة لهدف واحد أو أكثر(غانم، 2006، ص 19).

2.5- مفهوم تصنيف المشكلات السلوكية:

هو المساعدة في تنظيم المعوقات التي شأنها أن تساهم في وصف الظاهرة السلوكية وتحديد أبعادها مما يؤدي إلى إمكانية تقديم الخدمات العلاجية المناسبة للطفل الذي يعاني من اضطرابات في السلوك (القاسم وآخرون، 2000، ص 71).

وبالحديث عن تصنيف المشكلات السلوكية يمكن القول بأنه إذا لم يكن هناك عدم اتفاق على تعريف محدد للمشكلات السلوكية فإنه من المؤكد عدم وجود اتفاق على تصنيفا واحدا متفق عليه الجميع، وهذا ما يؤكد عليه (كازدين، 2000، ص 52) حيث يعتبر أن تشخيص المشكلات السلوكية والانفعالية أصعب من تشخيص المشكلات الجسمية.

أما (الطحان، 1972) فيشير إلى أن حصر المشكلات التي تواجه الأفراد أمر عسير وصعب على أي دارس لهذه المشكلات للإحاطة بها نظرا لتعدد جوانب الحياة لذا يراعى أنه من الضروري القيام تلك

المشكلات إلى مجالات متعددة لأن ذلك بدوره يؤدي إلى دقة التشخيص وسهولة المقارنة بين مشكلات الطلاب ويؤدي ذلك إلى سهولة مقارنة النتائج المختلفة (موسى والدسوقي، 2000، ص 14).

3.5- أهم التصنيفات التي انتشرت في مجال المشكلات السلوكية:

3.5. 1- تصنيف منظمة الصحة العالمية (WJHO):

بحلول عام (1948) أحرزت منظمة الصحة العالمية التصنيف الدولي للأمراض والذي يختص الباب الخامس منه بالأمراض العقلية والمعروف اختصارا I.C.D، وقد روجع هذا الدليل عدة مرات، وبالوصول إلى عام (1968) كانت الطبعة الثامنة فيه قد أقرت وقسمت التشخيصات الواردة فيها إلى ثلاث مجموعات هي:

(الذهان والعصاب واضطراب الشخصية، اضطراب عقلية أخرى غير ذهنية، التأخر العقلي) ثم روجعت هذه الطبعة وظهرت الطبعة التاسعة عام (1987) وظلت تستخدم حتى عدلت عام (1991) وظهرت الطبعة العاشرة I.C.D 10 عام (1992) والتي تستخدم في الوقت الراهن وتشمل على قائمة بالصفات ثلاثية الصفة وتبدأ من صغر حتى 99 (يوسف،2000: 45).

3.5. 2-تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA):

يعتبر دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية والذي يعرف اختصارا DSM، والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA من أكثر الأنماط التصنيفية استخداما على مستويات العالم، وقد تمت مراجعته عدة مرات وتعرض للتطوير عدة مرات منذ ظهوره عام 1952، فكانت الطبعة الذاتية منه عام 1968، والطبعة الثالثة عام 1980 والطبعة الثالثة المعدلة عام 1987، ثم الطبعة الرابعة عام 1994 (السرطاوي وآخرون، ص 36).

والمحاور التي يتضمنها الدليل هي:

المحور الأول: الاضطرابات الإكلينيكية والحالات الأخرى التي تستدعي الاهتمام الإكلينيكي.

المحور الثاني: اضطرابات الشخصية والتأخر العقلي.

المحور الثالث: الحالات الطبية العامة.

المحور الرابع : المشكلات النفسية الإجتماعية والبيئية.

المحور الخامس: الفحص الإجمالي للأداء (يوسف، 2000: 48).

3.5. 3-التصنيف الطبي:

اعتمدت معظم التصنيفات القديمة للاضطرابات السلوكية على الأسلوب الطبي، ومن أبرز هذه التصنيفات تصنيف كانفرو ساسلو (1967) حيث صنف الاضطرابات السلوكية إلى ثلاث فئات هي:

التصنيف على أساس الأمراض:

ويتضمن هذا التصنيف تجميع الاضطرابات السلوكية طبقا لأسبابها المرضية الشائعة والمعروفة.

التصنيف على أساس الاستجابة للعلاج:

وفق هذا التصنيف فإنه يتم تجميع الاضطرابات السلوكية حسب درجة استجابتها للعلاج.

التصنيف على أساس الأعراض:

يعتمد هذا التصنيف على ما تشمل عليه الاضطرابات السلوكية من أعراض أو مظاهر جسمية ملازمة لهذه الاضطرابات(القاسم وآخرون، 2000، ص 80)

3.5. 4-التصنيف حسب شدة الاضطراب:

حيث قام وودي (1969) بتصنيف المشكلات السلوكية إلى:

الاضطرابات السلوكية البسيطة:

وتضم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ويمكن للمعلم في المدرسة أن يقدم لهم المساعدة من خلال البرامج الإرشادية.

الاضطرابات السلوكية المتوسطة:

وتضم الأطفال الذين يعانون من مشاكل، ولكن يحتاجون إلى مساعدة شخص واحد أو أكثر وهم بحاجة إلى خدمات إرشادية خاصة.

الاضطرابات السلوكية الشديدة:

وتضم الأطفال الذين يعانون من مشكلات انفعالية، ويحتاجون إلى خدمات فريق التقييم المختص، وإلى معلم مختص في التربية الخاصة لمساعدتهم.

3.5. 5-التصنيف النفسي التربوي:

يعتمد هذا التصنيف على وجود مشاكل في مجالات الحياة للطفل ومن هذه المجالات: الأسرة والتفاعل مع الأفراد والآخرين.

- مشكلات في الانفعال (الهياج، ثورات الغضب) الصراخ وغيرها.
- مشكلات في المدرسة مثل الهروب والتشتت وتدني مستوى التحصيل الدراسي.

الصحبة السيئة.

- تعاطي المخدرات والتدخين وغيرها.
- مشكلات تكيفيه غير آمنة الاكتئاب والقلق والسلوك وإيذاء الذات والعدوان.
- مشكلات مع الرفاق والأخوة بشكل متكرر غير طبيعي.

- عدم القدرة على تكوين صداقات.
- عدم المعرفة بطرق الاتصال والتواصل.
- عدم القدرة على تعلم مهارات حل المشكلات.
- تدني مفهوم الذات.
- ظهور المشكلات الإنسحابية (العزلة والانطواء).
- ظهور مشكلات عدوانية متكررة في سلوكه.
- عدم القدرة على اختيار مهنته.
- الأنانية والاعتماد والفوضوية.
- عدم القدرة على الاستفادة من البرامج التربوية والتعليمية المتاحة له.
- عدم تقبل التغيير والتجديد.
- وجود صراعات وقلق.

3.5. 6-تصنيف كوي (1972):

عمد كوي إلى وضع نظام تصنيف متعدد الأبعاد، يعتمد على تقديرات الوالدين والمعلمين للسلوك أو تاريخ الحالة، واستجابة الطفل على قوائم التقدير ويتألف تصنيف كوي من أربعة أبعاد هي:

- **اضطرابات التصرف** وتشتمل على، عدم الثقة بالآخرين، المشاجرة، التخريب.
- **اضطرابات الشخصية** وتشتمل على الانسحاب، القلق، الإحباط.
- **عدم النضج** وتشمل على قصر الانتباه، وأحلام اليقظة، والفوضى.
- **الانحراف الاجتماعي** ويشتمل على السرقة، انتهاك القانون (الخفاف، 2010، ص 211.2012).

3.5. 7-تصنيف شيفر وميلمان، (1996):

ويصنف شيفر وميلمان السلوك إلى أقسام وهي كالتالي:

- **السلوك غير الناضج مثل:** النشاط الزائد، التهريج، أحلام اليقظة، الفوضوية، الأنانية، الاعتمادية الزائدة، سوء استخدام الوقت.
- **السلوك المرتبط بعدم الشعور بالأمن مثل:** القلق، الخوف، تدني مفهوم الذات، الحساسية الزائدة الخجل، القهرية.
- **اضطرابات العادات مثل:** مص الإصبع، قطم الأظافر، التبول اللاإرادي، اضطرابات النوم، مشكلات الأكل، التلعثم في الأزمات.

- **مشكلات العلاقة مع الرفاق مثل:** العدوانية، القسوة، الصحبة السيئة، التنافس الأشقاء، العزلة الاجتماعية.
- **السلوكيات اللاإجتماعية مثل:** العصيان، نوبات الغضب، السرقة، عدم الأمانة، الكذب، الغش، الهروب من المدرسة والبيت، التخريب، الكلام البذيء.
- **مشكلات أخرى مثل:** السلوك الجنسي غير المناسب، عادات الدراسة الخاطئة، سوء استخدام العقاقير (الحسن، 2007، ص 18).

6- نماذج من المشكلات السلوكية للأطفال:

يقول **ماكميلان وسايبرشين** "ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يبدون المشكلات السلوكية يعتبرون في حاجة ماسة الى تدخلات فعالة بسبب ما يواجهونه من مشكلات سلوكية (هلاهان وآخرون، 2007، ص307)

هناك العديد من المشكلات السلوكية التي يتميز بها الاطفال في المدارس سواء كانوا عاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة منها:

1.6- السلوك العدواني:

1.1.6- تعريفه:

هو الفعل الذي يكون هدفه التخريب والتدمير وجلب الأذى والضرر للآخرين ويعبر عن مواقف الفشل والإحباط التي يقابلها الطفل في حياته اليومية سواء كان في البيت أو المدرسة (ابو النيل، 2014، ص 54).

أو هو إلحاق الأذى والضرر بالآخرين او بالذات او بالأشياء المادية (بدير، 2015، ص 118)

وقد يكون عدوانا ظاهرا أو ضمنيا.

العدوان الظاهر هو جسدي مثل: الضرب والعض ورمي الأشياء، أو نفسي مثل الإهانة والتحقير والتهديد، أو لفظي مثل: الشتم وإطلاق الاسماء.

العدوان الباطن فهو عملية التخطيط لإيذاء الآخرين دون أن يعلن المعتدي عن عدوانه.

مثال: يخطط لوضع شيء في طريق الآخرين لكي يقعوا، أو أن يعمل على تخريب أدوات الآخرين وممتلكاتهم دون أن يعرفوا.

ويتخذ السلوك العدواني أشكالاً عديدة عند الأطفال فمنهم من هو مستمر في عدوانيته لا ينقطع عنها ومنهم من يتصرف بشكل عدواني في بعض المناسبات ، وبعضهم الآخر يسلك سلوكًا عدوانيًّا خاصًّا كالعض ، التخريب ، التمزيق(غراب، حجازي، 2011، ص 122).

2.1.6-أسباب السلوك العدواني عند الطفل:

قد يرجع السبب في العدوانية لدى الطلبة إلى تداخل العديد من العوامل، والتي قد ترجع إلى الطالب نفسه، أو اسرته، أو مجتمعه، أو حتى إلى المدرسة بمعلميها وإداريها. وفيما يلي بعض التحليلات لهذه السلوكيات العدوانية:

- التعرض لخبرة سيئة سابقة.
- الكبت المستمر.
- التقليد.
- الشعور بالنقص.
- الفشل والإحباط المستمر.
- تشجيع الأسرة على العدوان.

أثار العدوان على المعلمة وعلى أطفال الصف:

- يعيق الطفل العدواني أداء بعض الأنشطة في أثناء الرتابة اليومية.
- يشتت تركيز الأطفال في أثناء أدائهم لمهامهم.
- يخيف بعض الأطفال بأساليب سلوكه العدواني.
- إذا كان العدوان شديدا فقد يؤثر في صبر المعلم وتمالكه مع نفسه وسيطرته على النظام الصفي. (الحريري، بن رجب 2008، ص 81)

3.1.6-استراتيجية تعديل السلوك العدواني لدى الطفل:

إن علاج العدوانية عند التلاميذ لا يقع على عاتق المدرسة فقط أو الأسرة بل يجب أن تتكاتف فيه جهود المدرسة والأسرة والمجتمع وتشير **جودانف** الى أنه يمكن ان نسيطر على عدوانية الطفل اذا ما نظرنا اليه بشيء من التسامح والهدوء (سليمان، 2003، ص 189)

و حتى يمكن الحصول على نتائج مرضية، وسيتم تحديد قسمين من العلاج:

الأول غير مباشر: وهو علاج وقائي احترازي.

والثاني علاج مباشر: عقب صدور السلوك مباشرة.

القسم الأول: العلاج غير المباشر (الوقائي):

1. الاهتمام بما يتم تقديمه للتلاميذ في الإعلام المرئي والمسموع والمقروء، حيث أن التلاميذ وخصوصا في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية هم في مرحلة التلقي، ولديهم استعداد لتقليد أي شيء دون تمييز

بين موجب وسالب، غير أن هذا النوع من العلاج لا يمكن أن يتم إلا من خلال تدخل السلطات العليا.

2. تطوير التعليم، والعمل على إعداد معلمين ذوي كفاءة، محبين للعلم، ذوي قدرة على العطاء والإنتاج.
3. الاهتمام بالناحية النفسية للتلميذ العدواني عن طريق متابعة داخل الصف (دور المعلم) والمدرسة (من خلال المشرف التربوي)، وفي اسرته ومجتمعه والنظر فيما إذا كان يعاني من مشكلات اسرية أو اضطرابات نفسية، أو عادات خاصة، والعمل على خلق البدائل المناسبة له.

القسم الثاني: العلاج المباشر:

وهنا لابد من الانتباه الشديد حتى لا يؤدي العلاج إلى تفاقم الأمور كما يحدث في بعض الأحيان. من خلال العلاج المباشر نستطيع القيام بالخطوات التالية:

- النصح والإرشاد، حيث من الممكن أن يتكلم المعلم أو الأخصائي الاجتماعي مع التلميذ حول:
  - ضرورة أن يفهم التلميذ أنه ليس كل ما يتمناه يمكن تحقيقه أو يجب أن يحققه.
  - ضرورة التعايش والتفاهم السليم مع البيئة، والتعامل الدبلوماسي مع الغير في سبيل الوصول إلى الهدف، بدلا من العنف الذي لا يؤدي إلا عنف أشد.
  - ضرورة احترام القوانين والنظم السائدة لأنها السبيل إلى ضمان العيش الكريم، وإلا فإن مخالفتها تؤدي إلى الفوضى وضياع الحقوق.
- في حالة عدم جدوى الكلام والنصح مع التلميذ سواء مع المعلم في المرحلة الأولى من حل المشكلة، أو المرشد التربوي كمرحلة ثانية من حل المشكلة (حيث يلجأ المعلم إليه للمساعدة في التعامل مع التلميذ) يتم تعريض التلميذ لمثيرات منفرة عقب صدور سلوك العدوان منه على أن تكون متدرجة في الشدة فتكون على سبيل المثال: خصم درجات أو الفصل المؤقت أو العقاب المعنوي أو استدعاء ولي الأمر.

2.6 – الكذب عند الاطفال:

1.2.6– تعريفه:

إنه ذكر شيء غير حقيقي، مع معرفة بأنه كذب وبنية غش أو خداع آخر من أجل الحصول على فائدة أو من أجل التملص من أشياء غير سارة. ومع أن جميع الأولاد يكذبون أحيانا، إلا أن الأهل يميلون إلى اعتبار الصدق سمة شخصية أساسية أكثر من جميع السمات الأخرى ويشعرون بالانزعاج عندما يكون ولدهم غير صادق. ويجد الأطفال (أطفال مرحلة ما قبل المدرسة) صعوبة في التمييز ما بين الخيال والحقيقة، ونتيجة لذلك فهم عرضة لخداع الذات وللمبالغة وللتفكير الرغبي للمقابل. فإن الولد

في سن المدرسة أكثر احتمالا لذكر الأكاذيب من النوع " اللاإجتماعي " حيث يتم ذكر الأكذوبة عن قصد لتجنب العقاب أو الحصول على مكاسب على حساب الآخرين أو كي يحط من قدرهم وليكتشف قدرته على المخادعة وقول وابتكار ما يناسبه ولكنه لا يكون مرضيا إلا اذا استمر كاضطراب سلوكي مرضي (فياض، 2016، ص 182)

ويختلف الأولاد في مستوى نموهم الأخلاقي وفي فهمهم للصدق. ويميز بياجيه (Piaget) بين ثلاث مراحل لمعتقدات الأولاد حول الكذب. ففي المرحلة الأولى، يعتقد الولد بأن الكذب خطأ لأنه موضوع تتم المعاقبة عليه من قبل الكبار. ولو تم إلغاء العقاب، لأصبح الكذب مقبولا.

وفي المرحلة الثانية يصبح الكذب شيئا خاطئا بحد ذاته ويظل كذلك حتى لو تم إلغاء العقوبة.

وفي المرحلة الثالثة "يكون الكذب خطا لأنه يتعارض مع التعاطف والاحترام المتبادل (وملمان، 2006، ص 294).

2.2.6-أسباب الكذب عند الطفل:

الدفاع عن النفس: التهرب من النتائج غير السارة للسلوك.

الإنكار: تجنب الذكريات المؤلمة.

التقليد: تقليد الكبار.

التفاخر: التباهي للحصول على الإعجاب ولفت النظر.

اختبار الواقع: محاولة لمعرفة الواقع من الخيال (الفرق بينهما).

الولاء: لحماية آخرين.

العداء: التصرف بعدوانية تجاه الآخرين.

المكسب الشخصي.

صورة الذات: الاقتناع بأنه كاذب.

عدم الثقة: عدم ثقة الأهل تدفعه إلى الكذب.

3.2.6-علاج الكذب عند الطفل:

الكذب هو آفة، وهو من أصعب المشكلات التي من الممكن حلها ومعالجتها. وعلى المرشد أو المعالج إتباع الطرق الآتية:

الإرشاد: جلسات إرشادية لتوضيح معنى الصدق وسلبيات الكذب والراحة النفسية عند قول الصدق.

توضيح القيم الأخلاقية والاجتماعية: ويتم ذلك من خلال المناقشة والحوار. ومن هذه القيم، الثقة والاحترام المتبادل المبني على التواصل الصادق.

التغذية المرتدة الدافعية: الطلب من الطفل التركيز على تسلسل الأحداث وعلى تورطه من خلال أسئلة محددة تحليلية.

3.6 – السرقة عند الاطفال

1.3.6– تعريف السرقة:

السرقة هي محاولة ملك شيء يشعر الطفل أنه لا يملكه، وعليه يجب على الطفل أن يعرف أن أخذ شيء ما يتطلب إذنا معينا لأخذه، وإلا اعتبر سرقة(البحيصي، 2008، ص 3)

والسرقة مفهوم واضح لدينا نحن الكبار نعرف أبعاده وأسبابه وأضراره، ونحكم على من يقوم به الحكم الصحيح، ونستطيع تحاشي أن نكون الضحية.

أما الطفل فإنه لا يدرك تماما مفهوم السرقة وأضرارها على المجتمع ونظرة الدين و القانون والأخلاق إليها.

والسرقة تقلق الأهل أكثر من غيرها في سلوك الأطفال وهو ما يدعوه الأهل بسلوك المجرمين، وبالتالي فإنهم يظهرون اهتماما كبيرا بذلك، ففي كل عام يذهب حوالي 25000 طفل في العالم إلى الإصلاحية بسبب السرقة.

ويتعلم الأطفال ان السرقة عمل خاطئ إذا وصف الآباء والأمهات هذا العمل بالخطأ وعاقبوا أطفالهم في حال الاستمرار في ممارسته، بذلك يبدأ مفهوم السرقة بالتبلور لدى الطفل (الهمشري وآخرون، 1997، ص 32).

2.3.6–أسباب السرقة عند الأطفال:

إن الأطفال يسرقون لعدة أسباب وهو يدركون أن ما يأخذونه يعود لغيرهم وهناك عدة أسباب للسرقة منها:

- يمكن أن يوجد لدى الأطفال نقص ما في بعض الأشياء وبذلك يضطر للسرقة لتعويض ذلك النقص، والبعض من الأطفال تؤثر عليهم البيئة التي يعيشون بها وخاصة إذا كان أحد الوالدين متوفى، أو كان الوالد مدمن على الكحول أو أن تكون البيئة نفسها فقيرة وهذه عناصر تساعد الطفل على أن يسرق لزيادة شعوره بالنقص في مثل هذه الظروف.
- شعور بعض الأهل بالسعادة عندما يقوم ابنهم بسرقة شيء ما وبهذا يشعر الطفل بالسعادة ويستمر في عمله.
- بعض الأطفال يقومون بعملية السرقة لإثبات أنهم الأقوى خصوصا أمام رفقاء السوء، ولعلهم يتنافسون في ذلك، وبعضهم يشعر بمتعة هذا العمل.

- قد يسرق الطفل رغبة في تقليد من هم أكبر منه سنا، الوالد أو الأخ أو غيرهم ممن يؤثرون عليه حياته.
- الأطفال من طبقات الدنيا يسرقون لتعويض ما ينقصهم بسبب فقرهم لعدم وجود نقود يشترون بها، أو يحصلون على ما يريدون، فالأطفال يقومون بسرقة ما يمنعه الأهل عنهم وهم يشعرون باحتياجهم له فإنهم يعملون على آخذه دون علم الأهل.
- قد يكون دافع السرقة أخراج كبت يشعر به الطفل بسبب ضغط معين، ولذا يقوم بالسرقة طلبا للحصول على الراحة، وقد يكون سبب الكبت إحباط أو طفل جديد.
- غياب مفهوم الملكية الخاصة وعدم التدريب عليها.
- المعاناة من الحرمان المادي أو المعنوي: فالحاجة إلى تحقيق الرغبات غير المشبعة قد تدفع الشخص المحروم إلى العدوان لإشباع الرغبات فقد يسرق الطفل اللعب أو الطعام أو الحلوى أو يسرق النقود لشرائها.
- تأثير البيئة والتقليد والوقوع تحت تأثير الآخرين: سواء كان ذلك عبر التأثير المباشر للأصدقاء أو عبر عروض الأفلام التي تقدم مغامرات وممارسات تصور السارق على أنه بطل قوي يحقق إنجازات لا يقدر عليها الكثيرون، وهذا من ميادين القدوة السيئة التي تعزز هذا السلوك السيئ لدى بعض الأطفال.
- الرغبة في الانتقام: بسبب صرامة وقسوة الوالدين وسوء المعاملة فتأتي السرقة كردة فعل عدوانية من الطفل ورغبة في التمرد على السلطة.
- فقدان الحنان والرعاية: وبالتالي يسعى الطفل للسرقة رغبة في الإثارة وجذب الاهتمام.
- شدة حرص الوالدين: السعي الدائم للاحتفاظ بالأشياء وتغليق الأبواب ووضع الأقفال وإبعاد كل شيء عن متناول الطفل فيندفع الطفل للسرقة من باب الاستطلاع ومحاولة اختراق الحجب المفروضة، وخاصة إذا نسيت الأم وتركت إحدى الخزائن مفتوحة فتجد الطفل قد سارع بانتهاكها.
- التدليل الزائد: الطفل الذي تعود أن يدرك كل ما يتمناه ثم يفاجأ بالمنع أو الرفض لطلب من طلباته قد يلجأ إلى السرقة بسبب دوام تعوده على تلبية كل ما يريده.
- الغيرة من الآخرين: بسبب إحساس الطفل بتفوقهم عليه أو بسبب استشعاره أن أحدا يميزهم عنه فيسعى لسرقتهم من باب الإيذاء وليس من باب تحقيق الاحتياجات وفي هذه الحالة قد يسرق أشياء لا قيمة لها.

- السعي للحصول على مركز مرموق بين الزملاء: فيتفاخر بالإنفاق عليهم وفي بعض الحالات قد يكون الطفل ابن لموظف بسيط أدخله والده مدرسة لغات بها أبناء الطبقات العليا فقد يلجأ الطفل للسرقة ليجاري زملاءه في الإنفاق أو ليشعرهم بأنه ليس أقل منهم.

_بعض الحالات المرضية التي تحتاج للطب النفسي مثل:

- الرغبة المرضية في التملك: وهذه تحدث في بعض الأطفال المدللين الانانيين الذين لا يشبعهم، شيء فبالرغم من سعي الوالدين لتوفير كل شيء لهم إلا أنهم لا يملأ عيونهم شيء، وتمتد أيديهم إلى كل ما تراه عيونهم.

- هوس السرقة: وهي حالة مرضية يلجأ فيها لسرقة أشياء ليس لها قيمة حقيقية، وفي نفس الوقت هو ليس في حاجة إليها، وهذه الحالة تأتي في صورة نوبات وكل نوبة تكون مسبوقة بتوتر شديد لا يخف إلا بعد السرقة، وهي نوع من الفعل القهري وقد يشعر الطفل بالندم بعدها.

3.3.6-علاج مشكلة السرقة عند الطفل

ينصح الأطباء النفسيون بعدة أمور احترازية، لتفادي داء السرقة لتصبح أمرا عارضا وليس مرضيا، ومن هذه الأمور:

- المساواة والعدل بين الأبناء، وعدم تفضيل أحدهم على الآخر حتى لا يكون ذلك باعثا على إذكاء نار الغيرة والكراهية بينهم.

- متابعة الطفل ومعرفة مصدر الأشياء التي بحوزته في محاولة لمد جذور التواصل بين الأهل والمدرسة.

- اتباع أسلوب الترغيب والترهيب، والثواب والعقاب، وعدم إلصاق تهمة اللصوصية بالطفل، فعند الاكتشاف الأول يمكن مسامحة الطفل، مع التحفظ على أن تكرار هذه الفعلة مرة اخرى سوف يترتب عليه عقاب يحدده الوالدان بشرط أن يكون متدرجا، علما أن التكرار ليس دليلا على عدم قابلية الطفل للإصلاح.

- مكافأة الطفل على كونه لا يعبث بأشياء الآخرين من أصدقائه مع تشجيعه وضرب الامثلة له أن الآخرين يفعلون أفعالا خاطئة بينما متميز عنهم.

- ضرورة قيام الوالدين برد ما أخذه الطفل خلسة، لأن التغاضي عن هذه الفعلة قد ترسخ في ذهنه أن ذلك أمر عادي، مع الإكثار من حكاية القصص التي تبين عقوبة السرقة وعقاب السارق التي سيتعرض لها إذا فعل ذلك

- تعويد الطفل وتربيته على أنه ليس بالضرورة أن يتوفر لديه كل ما يطلبه – خاصة الأمور الترفيهية – فلابد أن يعيش بوسطية فلا إفراط ولا تفريط.

- لابد من أخذ الأمر بجدية وسرية تامة بحيث لا تتعدى الأب والأم، وإذا علم الأبناء من الممكن إفهامهم أن أخاهم أخذ الشيء من قبيل الخطأ وليس العمد.

- متابعة الوالدين لنوعية الأفلام والقصص التي يتعرض لها الأطفال، للتأكد من خلوها من السلوكيات الخاطئة التي قد يقلدونها، فمن الضروري أن يختاروا لطفلهم ما يتلاءم مع المرحلة العمرية التي يمر بها.

فأطفالنا كالصلصال الطيع كيفما شكلناهم وربيناهم وجدناهم، فهم أمانة في أيدينا تستوجب منا الدأب والمثابرة لنتعامل معهم بالطريقة العلمية الصحيحة.

4.6- الخوف عند الاطفال

1.4.6- تعريف الخوف: قد يرفض الاطفال الذهاب الى المدرسة لعدة اسباب مختلفة منها الخوف صرامة المدرس وسخرية الرفاق والخوف من الفشل والعقاب الابوي (العزازي، 2014، ص 5)

فالخوف إشارة تهدف إلى الحفاظ على الذات، وذلك بتعبئة الإمكانات الفسيولوجية للكائن الحي

وهو حالة شعورية وجدانية يصاحبها انفعال نفسي وبدني ينتاب الطفل عندما يتسبب مؤثر خارجي في احساسه بالخطر وينبعث هذا الاحساس من داخل الطفل وقد يكون من الخارج (الشربيني، 2000، ص 97)

2.4.6- أسباب خوف الأطفال:

إن للخوف عند الأطفال مصادر كثيرة من أهمها:

أ- **الخبرات غير السارة:** إن الخبرات غير السارة التي يمر بها الأطفال تترك أثارا سلبية لا تزول بسهولة، إذا يخاف الطفل من تكرار الخبرات المؤلمة التي مر بها كالعلاج الطبي أو عملية جراحية أو أن يكون قد تعرض للعض مثلا أو التهديد من قبل حيوان ما يمكن أن يسبب له خوفا محددا من ذلك الحيوان أو خوفا من جميع الحيوانات أو توجها عاما للخوف من أي موقف.

ب- التأثير على الاخرين: إن الطفل يمكن أن يستخدم المخاوف كوسيلة للتأثير على الآخرين واستغلالهم، فأحيانا قد يكون إظهار الطفل هو إحدى الطرق القوية لجذب الانتباه، وهذه الطريقة تعزز بشكل مباشر وجود المخاوف لدى الطفل.

ج – الحساسية في الاستجابة ذات المنشأ الولادي: يوصف بعض الاطفال بأنهم كانوا دائما حساسين للغاية وخوافين منذ الولادة أو خلال السنة الاولى أو الثانية من العمر.

د- **الصراعات الأسرية:** إن الجو المتوتر في البيت الذي تحدث الصراعات المستمرة بين الوالدين أو بين الأخوة أو بين الآباء والبناء يؤدي إلى شعور بعدم الأمن. (حبيب، 1989، ص 29)

3.4.6- الوقاية من الخوف:

إن مخاوف الأطفال تتكون أغلبها باستثارة البيئة لانفعالات الخوف وتكرارها، وفيما يلي بعض القواعد التي يجب مراعاتها لوقاية الأطفال من الخوف:

أ- **تهيئة الطفل للتعامل مع التوتر:** ينبغي أن تكون مرحلة الطفولة فترة تهيئة مستمرة للتعامل مع المشكلات المختلفة وخاصة التوتر.

ب-**التعاطف ودعم الأطفال:** إن إدراك الأطفال أن آباءهم متفهمون ومساعدون يجعلهم يشعرون بأنهم أكثر قدرة على التعامل مع المواقف المخيفة. ويساعد الحب والاحترام في نمو الشعور بالأمن لدى الطفل بعكس التهديد أو النقد المستمر.

ج- **التعرض والتدريجي للمواقف المخيفة:**

يحتاج الطفل إلى أن يخبر بشكل تدريجي الأفكار أو الحوادث الجديدة المخيفة أو التي يحتمل أن تكون كذلك. فمثلا عملية التوقف عن إضاءة الغرفة في الليل أمر إيجابي، ولكن يجب أن يتم ذلك عن طريق خفض الضوء بشكل تدريجي ليلة بعد أخرى أو إغلاق الباب على نحو متزايد في كل ليلة حتى يشعر الطفل بالارتياح للنوم في الظلام.

د- **التعبير عن المشاعر ومشاركة الآخرين بها:**

عندما يجد الطفل أن هناك من يشاركهم في مشاعرهم في الجو الذي يعيشون فيه فإنهم يتعلمون أن الهموم والمخاوف هي أمور مقبولة، ولكن يجب عدم المبالغة في ذلك كأن يشارك الطفل الراشدين في مشاعرهم وأفكارهم وإنما التحدث عن المخاوف الواقعية التي توجد لدى الجميع.

هـ **– تقديم نموذج للهدوء والتفاؤل والاستجابة المناسبة:**

إن معظم المخاوف مكتسبة، والأطفال لا يولدون خوافين بل إنهم يتعلمون الخوف من البيئة المحيطة والأفراد الذين يعيشون معهم لاسيما الوالدين. فالأطفال يبدون استعدادا قويا لاكتساب مخاوف والديهم، فمثلا إذا لم يتغلب الوالدان على مشكلة خوفهما من الموت فإن الأطفال أيضا سوف يتعلمون بسرعة الخوف من الموت، ومن المفيد أن يستمع الأطفال إلى عبارات مثل (إن الموت كالولادة جزء من عملية الحياة وكثير من الآباء يناقشون مفاهيم دينية مع أطفالهم لمساعدتهم على فهم الموت وغيره من الحوادث. وينبغي الا تناقش المخاوف باستمرار مع أن الإقرار بوجود المخاوف واتخاذ موقف شجاع نسبيا حيالها يقدمان مثالين جيدين يحتذي بهما الأطفال.

5.6 – العنـاد الطفولي:

1.5.6– تعريف العناد:

ظاهرة لا ينفذ الطفل فيها ما يطلب منه أو يصر على تصرف ربما يكون خطأ أو غير مرغوب فيه وهذا السلوك من جانب الطفل يتخذ كتعبير منه لرفض رأي أرادة الآخرون كالأهل والمعلمين ويتميز العناد بالإصرار وعدم التراجع حتى في حال الإكراه والقسر يبقى الطفل محتفظا بموقفه داخليا.

ويعتبر العناد محصلة لتصادم رغبات وطموحات الصغير ورغبات ونواهي الكبير وأوامرهم.

وقد يكون وسيلة مؤقتة لتحقيق أهداف ومقاصد سريعة لدى الطفل وفي بعض الأحيان يكون سلوك العناد قويا جدا بدرجة غير طبيعية ويدعى (اضطراب العناد والشارد) ويعتبر في هذه الحالة جذورا لنوع من اضطرابات الشخصية عند الكبار وهو يسمى (الشخصية السلبية العدوانية).

والعناد كظاهرة سلوكية تبدأ في مرحلة مبكرة من العمر فالطفل قبل سنتين من عمره لا يظهر أي مؤثر للعناد في سلوكه لأنه يعتمد اعتمادا كليا على الأم.

أما بعد السنتين من العمر فيتمتع الطفل بقدر من الاستقلالية نتيجة نمو تصوراته الذهنية وتظهر عندها بوادر العناد (الشوربجي، 2003، ص 129).

2.5.6– أسباب العناد الطفولي:

- **المعاملة الوالدية:**

إن القسوة المفرطة من قبل الوالدين في معاملة الطفل وإجباره اتباع نظام معين في الطعام والنوم والتقيد المستمر لسلوكه قد تؤدي إلى تمرد الطفل.

- **الشعور بعدم الأمان:**

يعاني الطفل من اضطرابات نفسية عندما لا يشعر بالأمان والحب والحنان في محيطه الأسري بسبب الخلافات بين الأبوين أو وفات أحدهما أو انفصاله مما يجعله يسلك سلوك الرفض والعناد الذي يظهر على شكل رفض لطاعة الوالدين.

- **إظهار القدرة على المجابهة:**

يبدي الطفل أحيانا العناد والإلحاح ليظهر بذلك قدرته على التصدي والمجابهة فالطفل حينما يطلب من ابيه وأمه شيئا ولا يعيرونه اهتمام يلجأ للبكاء فينال العقاب منهما ولكنه لا يهدأ ويواصل البكاء والعزوف عن الطعام حتى يضطرهما في نهاية الأمر إلى الخضوع لمطالبه.

- **الاندفاع الذاتي:**

في بعض الحالات يندفع الطفل تلقائيا ويضبط على نفسه من أجل أن يكون طفلا جيدا أمام والديه فيحرص على تنفيذ أوامرهما بدقة ويكف عن الإيذاء وهذا الضغط على الذات يؤدي بشكل طبيعي إلى التعب والملل والضجر وتنتج عنه رغبة في العناد وإثارة الصخب.

- **الغيرة والمنافسة:**

يبدأ عناد الطفل أحيانا منذ ولادة طفل جديد لأسرته لأن المولود الجديد يستحوذ على الجانب الأكبر من رعاية واهتمام الأهل والطفل بطبيعته عاجز عن طرح موضوع تحيز الوالدين مما يدفعه إلى التعبير عن عقده الداخلية بواسطة العناد والتمرد.

- **البعد عن المرونة في المعاملة:**

الطفل يرفض اللهجة الجافة ويتقبل الرجاء ويلجأ إلى العناد مع محاولات تقييد حركته ومنعه من مزاولة ما يرغب دون اقناع له.

- **أسلوب الضرب:**

يتغير موقف البعض فجأة ويتحول بعد سنوات من مجاراته لعناد الطفل إلى التعامل معه بنمط آخر غافلا عن أن الطفل قد اعتاد على وضع يستحيل معه إصلاح بين ليلة وضحاها وفي مثل هذه الظروف يبدأ الهل بممارسة أسلوب جديد بنية اخضاع الطفل ألا وهو الضرب يساهم في تمكين روح العناد. وإن الأسلوب الفوري والآني.

- **التشبه بالكبار:**

أحيانا يلجأ الطفل إلى التصميم والإصرار على رأيه متشبها بأبيه أو أمه عندما يصران على أن ينفذ الطفل شيئا ما دون إقناعه بسبب تصرفهما يأتي الطفل بعد ذلك متشبها بهذا الكبير.

- **رد فعل ضد الشعور بالعجز:**

إن معانات الطفل ومواجهته لصدمات أو إعاقات مزمنة وإخفاقات متوالية قد تولد العناد لدى بعض الأطفال ضد الشعور بالعجز والقصور والفشل في اللعب والترفيه وفي جلب اهتمام الوالدين.

- **رغبة الطفل في تأكيد ذاته:**

إن الطفل يمر بمراحل للنمو النفسي وحينما تبدو عليه علامات العناد غير المبالغ فيه فإن ذلك يعيده إلى مرحلة طبيعية من مراحل النمو هذه المرحلة تساعد الطفل على الاستقرار واكتشاف نفسه وإمكاناته وقدرته في التأثير على الآخرين وتمكنه من تكوين قوة الإرادة.

- **تعزيز سلوك العناد:**

إن تلبية مطالب الطفل ورغباته نتيجة ممارسته العناد تعلم سلوك العناد وتدعمه لديه ويصبح السلوك الأمثل للطفل أو أحد الأساليب التي تمكنه من تحقيق أغراضه ورغباته وبدلا من اتخاذ الوالدين الضعيفين لمواقف حازمة ومناسبة نجدهما يتخذان موقفا يتسم بالعجز والضعف أو يندبا حظهما العاثر وهذا ما يشجع الطفل على التمادي مستغلا نقطة الضعف هذه.

3.5.6- أساليب التغلب على مشكلة العناد عند الطفل:

- **الاعتدال بالمعاملة:**

وهذا يعني أن تكون مطالب الأبوين من الطفل معقولة وبالإمكان تنفيذها.

- **الثبات في المعاملة:**

يجب الا يكون هناك تذبذب في معاملة الطفل مرة نتساهل معه في فرض القواعد ومرة نتشدد معه لذلك لابد من إتباع القواعد في أي ظرف كان.

- **توفير الأمن والأمان للطفل:**

يجب أن يكون الجو السري للطفل مفعم بالحب والحنان والثقة والعمل على احترام شخصيته وإشعاره بأن أفكاره ومشاعره مأخوذة بعين الاعتبار.

- **توعية الطفل بأسلوب الحياة:**

على الاباء توعية الطفل بأسلوب الحياة وقواعدها الاجتماعية من احترام وطاعة للوالدين.

- **الحث على التكلم:**

يمكن الدخول مع الطفل في حديث من أجل اكتشاف السبب الذي يدفعه نحو العناد وما الداعي لعدم الإصغاء لكلام الوالدين.

- **ذكر القصص والحكايات:**

ويقوم هذا الأسلوب على ذكر القصص عن حياة الناس أو حتى عن الحيوانات أو شخصيات كرتونية لأنه يصغي إليها بكل اهتمامه ويحاول التشبه بها.

- **تكليفه بعمل أو مهمة محددة:**

من الضروري أن تمنح للطفل شخصيته لكي يشعر بأهميته ويسعى للتعاون معنا من اجل حفظ مكانته.

- **اتباع السلوك المثالي:**

حينما يكون الطفل في حالة غضب وعناد فذلك يعني أنه في حالة انفعال شديد ولا يمكن اقناعه بسهولة لذلك من الأفضل التحدث بلسان المشاعر من خلال انتهاج سلوك سلمي مقرون بالصبر والتأني

- **مكافأة السلوك الإيجابي:**

لابد من الثناء على سلوك الطاعة عند الطفل في كل مرة يقوم بذلك.

- **الإنذار:**

عندما تفشل جميع الجهود السليمة نضطر لانتهاج أسلوب الإنذار والتلويح له بان هذه التصرفات لا تجديه نفعا وقد تنتهي بمعاقبته ومن ثم التهديد واخيرا العقاب.

- **التجاهل:**

من الطرق المتبعة في معالجة السلوك المنحرف لدى الطفل تجاهله وتركه فالطفل الذي يكثر من الصياح والضجيج يمكن تجاهله أو حتى يمكن الخروج من الغرفة وتركه وحده يبكي ويصرخ.

- **العقاب الفوري:**

يرى البعض ضرورة العقاب أثناء وقوع العناد مباشرة بشرط معرفة نوع العقاب الذي يجدي مع هذا الطفل بالذات لأن نوع العقاب يختلف بتأثيره من طفل لآخر.

- **التعاون بين المنزل والروضة والمدرسة:**

لابد من التعاون بين الأطراف المختلفة للتخلص من سلوك التمرد والعصيان عند الطفل.

6.6 – الخجل عند الاطفال.

1.6.6– تعريف الخجل عند الأطفال:

يعد الخجل أحد العوامل الطبيعية لتكوين شخصية الطفل، مثله مثل الشعور العادي بالخوف، أو الحزن...، ويشكل الخجل عقبة أمام الطفل إذا زاد عن الحد المعقول له، ولم يتم علاجه بالطريقة الصحيحة، حيث من إنه سيؤثر على حياته الاجتماعية وتكوين الصداقات سواء في المدرسة أو في المجتمع المحيط، كما قد يؤثر على المستوى الأكاديمي مؤديا لتراجعه.

والخجل عند الأطفال هو الانطواء على النفس ورفض مشاركة من في عمره في اللعب، أو هو عدم القدرة على الأخذ والعطاء مع أقرانه في المحيط الذي يعيش فيه، أو هو فقدان الثقة بالنفس والشعور بالنقص مع توقع الخطر والنقد الدائم له من قبل الوالدين.

يعرفه **أدلر** بأنه التنحي وانعدام ارادة الانضمام للآخرين (القشاعلة،2015، ص 94)

ويصف حمدي وداود (1989) الخجل بأنه مشكلة مرتبطة بعدم الشعور بالأمن (القمش والمعايطة، 2009، ص 223)

ان من اهم اضرار الخجل عند الطفل أنه يمنعه من الاندماج في الحياة ومشاركة الاخرين أنشطتهم واللعب مع الأقران ويتسم سلوكه بالجمود والخمول في الوسط المدرسي، ولا يكون علاقات صداقة ويتجنب من ينتقده فهو محدود الخبرة والدراية متقوقع على ذاته وعالة على نفسه وأسرته (الخليدي، وهبي، 1997، ص 196)

2.6.6- اسباب الخجل عند الطفل:

- يرى بعض الباحثين أن العامل الوراثي له دور في خجل الطفل وإن لم تكن هناك نتائج قطعية في ذلك.
- قسوة الوالدين في التعامل.
- التدليل الزائد.
- غياب دور الأب في حياة الطفل.
- عزل الطفل عن مجتمعه.
- الخلافات الأسرية قد تحمل الطفل على الانطواء.
- بعض العيوب الخِلقية في الطفل، كالعرج، أو العور، أو التأتأة، أو الإصابة، ببعض الأمراض المزمنة (خليفة، 2001، ص 04)
- تعلّق الأم الزائد بابنها، والإسراف في حمايته، وجعله دائماً بجوارها، لا يغيب عن عينها.
- الحرص على أن ينشأ الطفل مثالياً في كل شي.
- التركيز على أخطاء الطفل، وتضخيمها.
- تذبذب نوع التربية، وعدم وضوحها.
- خوف بعض الآباء من الحسد، مما يجعلهم يعاملون أطفالهم ألذكور خاصة على أنهم بنات، ويشيعون ذلك، ويحجبونهم عن أعين الناس، ولفترات طويلة.
- الإجحاف وسوء المقابلة من بعض معلمي الطفل في سنيه الأول.
- الفقر المترتب عليه فقدان الطفل لأبسط مظاهره، كالملابس، والمصروف وغيره...
- موت أحد الوالدين.
- الاغتراب، فالخجل منتشر بصورة واضحة في نفسية الأطفال المغتربين مع والديهم، بسبب عدم استقرار الحياة، أو العلاقات الوطيدة المستمرة.

- التأخر الدراسي مما يزيد الطفل شعوراً بفقدان الثقة، والخجل.

3.6.6- علاج الخجل عند الطفل:

- التحدث مع الطفل دائما، وترك له مساحة يعبر فيها عن عواطفه بحرية مطلقة، سواء كان غاضبا، أو محرجا، أو مرتبكا.
- تعزيز ثقة الطفل بنفسه، وجعله يشعر بقيمته الذاتية، وذلك عن طريق منحه مساحة من الحرية ليختار أو يفعل ما يحب، فمثلا اسمح له بأن يختار القميص الذي سيرتديه، أو اسمح له بالمشاركة في أعمال المنزل.
- منح الاهتمام الكامل للطفل وعدم تتجاهله، فإذا بدأ بالتكلم معك أعطه انتباهك كاملا واستمع إليه.
- عدم الكذب على الطفل ومخالفة الوعد معه.
- انتبه للكلمات التي تقولها أمامه، فمن شأنها التأثير على نفسيته.
- لا تبعد طفلك عن مثيرات الخجل، بل اعرضها عليه وجعله يواجهها، فالهروب ليس حلا.
- إذا لم تنجح أي من الحلول السابقة، لا تتردد في عرض طفلك على طبيب نفسي ليساعده (بكار، 2011، ص 90)

7.6- النشاط الزائد عند الاطفال

7.6. 1- تعريف النشاط الزائد:

النشاط الزائد من أهم المشكلات السلوكية التي تنتشر بين الأطفال في المدرسة وخاصة أطفال المرحلة الابتدائية، وأن أطفال الصفوف الولى من هذه المرحلة هم الأكثر معاناة لهذه الظاهرة، ويعرف النشاط الزائد بأنه حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول ويمكن معرفة ذلك من خلال رقابة الطفل ومقارنة درجة نشاطه الإرادي وغير الإرادي عما هي لدى مجموعة أطفال آخرين من الجنس نفسه وكذلك بالمقارنة مع سلوك الطفل النشط الذي تتسم فعالياتها بأنها هادفة ومنتجة، فهو ليس مجرد زيادة في مستوى النشاط الحركي ولكنه زيادة ملحوظة جدا بحيث أن الطفل لا يستطيع أن يجلس بهدوء إلا بصعوبة شديدة جدا. حيث يعتبر هو اضطراب شائع وتزيد نسبة انتشاره لدى الذكور بمعدل ثلاثة أضعاف عنه لدى الإناث، وهو كذلك عبارة عن حالة طبية مرضية أطلق عليها في العقود الماضية عدة تسميات منها متلازمة النشاط الزائد، التلف الدماغي البسيط، وغير ذلك، وهو ليس زيادة بسيطة في مستوى النشاط الحركي ولكنه زيادة ملحوظة جدا بحيث أن الطفل لا يستطيع أن يجلس بهدوء في غرفة الصف (بيبي، 200، ص 221).

7.6. 2- خصائص الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد:

- عدم الجلوس بهدوء والتحرك باستمرار.
- تهور.
- ملل مستمر.
- تغير المزاج بسرعة.
- سرعة الانفعال.
- التأخر اللغوي.
- الشعور بالإحباط.
- عدم القدرة على التركيز.
- إزعاج الآخرين بشكل متكرر.
- التوقف عن تأدية المهمة قبل إنهائها بشكل مرض (الشربيني وصادق، 200، ص 345)

7.6. 3-أسباب النشاط الزائد:

- تعتبر العوامل الوراثية أحد أسباب ظهور النشاط الزائد للأطفال منذ ولادتهم.
- وجود خلل وظيفي في الدماغ يعتقد بأنه المسبب للحركات الكثيرة غير الهادفة
- قد يحدث النشاط الزائد أيضا نتيجة لصدمات على الرأس أو التسمم.
- للظروف البيئية المحيطة دور هام في تشجيع أو تخفيض مستوى سلوك النشاط الزائد.

7.6. 4-أساليب التعامل مع الظاهرة:

- تهيئة بيئة صحيحة للطفل.
- تعليم الطفل نشاطات هادفة وصحيحة.
- التعزيز اللفظي للسلوك المناسب للطفل
- الاتفاق على تقديم مكافأة في مقابل السلوك المرغوب الذي يسلكه الطفل.
- تزويد الطفل بنظام من التعليمات الواضحة والمرغوب فيها.
- استخدام التعزيز الموجب هو طريقة محسوسة لتوضيح ماهية السلوك المتوقع من الطفل.
- تنمية القدرة على ضبط الذات.
- التعلم بالنموذج: وهو من الأساليب الهامة في علاج السلوك
- العلاج الغذائي: وذلك بمنع الأطعمة التي تزيد من النشاط لدى الطفل مثل الحلوى التي تزيد الطاقة لديهم.

– العلاج السلوكي: ويعتمد على مجموعة من الأساليب التي تهدف إلى زيادة معدل ممارسة السلوك المرغوب فيه.....(المرسومي، 2011، ص 74–75).

ونحن في دراستنا ركزنا على ثلاث مشكلات سلوكية مهمة هي:

- مشكلة النشاط الزائد.
- مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف.
- مشكلة السلوك العدواني.

خلاصة:

خلاصة ما سبق ان تعريف المشكلات السلوكية متوقف على الجهات التي تتبناه على اختلافها، من اجتماعية، تربوية، نفس اجتماعية، وقانونية. وتستند في ذلك الى بعض المعايير منها:

- المعيار الاجتماعي البيئي: المحدد بمقدار انحراف السلوك الفرد عن المعايير والتوقعات الاجتماعية.
- المعيار التطوري: المحدد بمقارنة الفرد بالفئة العمرية التي ينتمي اليها ومستوى التسامح ازاء هذا السلوك الملاحظ.

وتعددت المشكلات السلوكية ما بين:

- مشكلات نفسية: تؤثر على المتعلم نفسه، كتشتت الانتباه، الخجل، الانسحاب، العادات الغريبة واللزمات العصبية.
- مشكلات اجتماعية: تؤثر على المتعلم والمحيط التي يتواجد فيه كالعدوان، السرقة، الكذب، اضافة الى مشكلات اخرى تتعلق عموما بالنمو سواء في الجانب التغذية او اللغة او الحركة...

ان الدراسات التي اهتمت بتحديد المشكلات السلوكية تباينت في تصنيفيها طبقا للرؤى المعتمد عليها في التحديد. فالمعلمون يركزون على المشكلات المتعلقة بسلوك التلميذ في المدرسة، بينما يركز الاولياء على سلوك الطفل في البيت، قد يتفقا في التقدير وقد يختلفا.

اما الاخصائيون النفسيون فيركزون على المشكلات المتعلقة بالحياة الشخصية للتلميذ ويتقصّون انواع هذه السلوكات بالدراسة من حيث (الشدة والمدة والتكرار)، في كل صف دراسي.

وقد تباينت خصائص ذوي المشكلات السلوكية بين : سلوكية، انفعالية، معرفية. وهذا يتجلى بوضوح في الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية التي تناولها العديد من الدراسات.

الفصل الرابع:

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- التذكير بالفرضيات.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- الدراسة الاساسية.

4- الاساليب الاحصائية

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر فصل الإجراءات المنهجية في كل مذكرة، حلقة وصل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي، حيث يوضح فيه الباحث المنهج المتبع و الدراسة الاستطلاعية إضافة إلى تحديد ميدان الدراسة والعينة المستهدفة فيها، و كذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة، وخصائصها السيكومترية، ثم يستعرض الباحث مختلف الأساليب الإحصائية التي تتناسب و طبيعة الموضوع محل الدراسة، ثم يوضح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

1- التذكير بالفرضيات:

1.1- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة بمدينة الاغواط.

1.1.1- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة ومشكلة النشاط الزائد لدى التلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

2.1.1- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة و ومشكلة السلوك الإجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

3.1.1- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة و ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

2.1- توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

1.2.1- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

2.2.1- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

3.2.1- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحوث العلمية و هي أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته، ولجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، إلى جانب

التحقق من وجود العينة بجميع الخصائص المراد البحث فيها، و التحقق من سلامة و صلاحية أدوات جمع البيانات.

وقد عرفها مصطفى عشوي على أنها: "دراسة استكشافية، و هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، مما يضفي صفة الموضوعية على البحث، كما تسمح بالتعرف على الظروف و الإمكانات المتوفرة في الميدان، و مدى صلاحية أدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث. (عشوي، 1994، ص 133)

وبناءا على ذلك، وقبل المباشرة في إجراءات الدراسة الأساسية، قمنا بدراسة استطلاعية وذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف.

1.2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهداف دراستنا الاستطلاعية فيما يلي:

- معرفة الظروف التي ستتم فيها إجراءات البحث.
- التعرف على بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثان في الميدان.
- التحقق من وضوح تعليمات المقياسين، بالإضافة إلى وضوح العبارات وعدم وجود غموض فيها.
- التحقق من صدق و ثبات المقياسين على العينة الاستطلاعية، وذلك قبل استخدامها و تطبيقها على عينة الدراسة الاساسية.
- التأكد من ملائمة أدوات الدراسة التي تم اختيارها والمتمثلة في مقياس: صعوبات القراءة ومقياس المشكلات السلوكية.

2.2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم اختيار عينة البحث في ابتدائية محمد دوة وفرحات بن شهرة وتيشوش عبد القادر وقد شملت 20 تلميذا و تلميذة.

وقد إعتمدنا في اختيار عينة بحثنا هذا على العينة القصدية على اساس أنها تحقق لنا أغراض الدراسة التي نقوم بها وذلك لمعرفة السادة المعلمين بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم القراءة.

1.2.2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

من حيث الجنس:

جدول رقم (1):خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
اناث	06	%30
ذكور	14	% 70
المجموع	20	% 100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن نسبة الذكور تمثل (70 %) وهي أكبر من نسبة الاناث التي تمثل (30%).

من حيث السن:

جدول رقم (2): خصائص العينة الاستطلاعية من حيث السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية %
8 سنة	4	%20
9 سنة	12	%60
10 سنة	4	%20
المجموع	20	%100

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من أفراد العينة سنهم (9 سنوات) و تمثل (60 %)، أما البقية فتبلغ أعمارهم بين (8سنوات) بنسبة 20 % و(10 سنوات) بنسبة 20 %.

3.2- مكان و زمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بابتدائية محمد دوة وفرحات بن شهرة وتيشوش عبد القادر الأغواط في الفترة الممتدة من 04 فيفري إلى غاية 18 فيفري من السنة الدراسية (2017- 2018).

4.2- كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية:

- قمنا بتوزيع المقياسين على المعلمين بطريقة قصدية، ثم استرجعناها بعد أن قام المعلمون بالإجابة على فقرات المقياسين حول صعوبات تعلم القراءة والمشكلات السلوكية من وجهة نظرهم.

5.2- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تبين من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- وضوح عبارات وتعليمات المقياسين وملاءمتها لموضوع الدراسة بإجماع المعلمين المجيبين.
- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.

وعليه، فبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة أصبح بإمكاننا الانتقال إلى الدراسة الاساسية.

3- الدراسة الأساسية:

1.3- منهج الدراسة الأساسية:

اعتمدنا في دراستنا هذه، على المنهج الوصفي باعتباره الأكثر استخداما في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، ولكونه الأنسب لهذه الدراسة؛ حيث يسمح بوصف صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية وصفا دقيقا، ويعبر عن هذه المتغيرات كما وكيفا، ومن ثم يتم بواسطته استخلاص النتائج وتقييمها واختبار فرضيات الدراسة. فهو: "أسلوب من أساليب البحث الذي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها، ودراسة كمية توضح حجمها، ومتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى"(عطوي جودت، 2000، ص 173).

2.3- عينة الدراسة الاساسية:

و تعني مجموع الأفراد الذين يجري عليهم البحث، و قد قمنا باختيار عينة دراستنا من المجتمع الأصلي لكي تكون ممثلة له، حيث ذكر "موريس" (Maurice) أن عينة البحث يتم اختيارها حسب البحث العلمي في العلوم الإنسانية، حيث إذا لم نستطيع دراسة المجتمع الكلي للأفراد نقوم باختيار جزء منه فقط مع التأكد بأن الجزء المختار يمثل حقيقة المجموعة، هذا الجزء من الأفراد هو عينة البحث (موريس، 2006، ص 301).

1.2.3- حجم العينة:

هو عدد العناصر المنتقاة لتكوين العينة، ومن المتعارف عليه أنه كلما كان حجم العينة الدراسة كبيرا، كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا، لكن هناك بعض العوامل التي تمنع الباحث من تبني عينة كبيرة لدراسته، كعامل الوقت والمال، وقد أكدت الدراسات المنهجية الحديثة، أنه كلما كان المجتمع الأصلي كبيرا، كلما كانت للباحث حرية اختيار عينة بحثه.

2.2.3- طريقة اختيار العينة:

هناك طرق عديدة لاختيار عينة الدراسة، وذلك حسب المعطيات المتوفرة وحسب الأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على عينة قصدية. حيث اقتصرت عينة بحثنا فقط

على التلاميذ المعسرين قرائيا من وجهة نظر معلميهم بكل من ابتدائية أوباتي محمد، شوشة البوطي، عزوز عيسى، محمد بوعامر، لطرش سليمان، معمر بوخلخال، وفشكار لخضر بالأغواط.

3.2.3- خصائص العينة:

تتمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية فيما يلي:

ا- الجنس:

جدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكور	32	%64
إناث	18	%36
المجموع	50	% 100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن عدد أفراد العينة من الذكور هو (32) أي بنسبة(64%) و هو اكبر من عدد الإناث والذي هو (18) و المقدر بنسبة (36%).

ب- السن:

جدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية %
8 سنوات	12	%24
9 سنوات	30	%60
10 سنوات	8	%16
المجموع	50	% 100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن أكبر نسبة من أفراد العينة تتراوح أعمارهم ما بين (8-9 سنوات) تليهم فئة العمر (10).

3-3- مكان و زمان إجراء الدراسة الأساسية:

لكل دراسة إطار زماني ومكاني، ويتمثل مكان وزمان إجراء دراستنا الأساسية فيما يلي:

3-3-1- مكان إجراء الدراسة الأساسية:

قمنا بإجراء الدراسة الأساسية بكل من ابتدائية أوباتي محمد، وشوشة البوطي، وعزوز عيسى، ومحمد بوعامر، ولطرش سليمان، ومعمر بوخلخال، وفشكار لخضر بمدينة الاغواط.

3-3-2- زمن إجراء الدراسة الاساسية:

قمنا بتوزيع أدوات بحثنا المتمثلة في مقياس صعوبات القراءة وكذا مقياس المشكلات السلوكية على أفراد عينة الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 04 مارس إلى غاية نهاية مارس 2018، أي حوالي شهر.

3-4- أدوات الدراسة الأساسية:

من أجل جمع البيانات من الميدان، يتوجب توفر واستخدام أدوات بحث معينة، وتتمثل ادوات دراستنا في ما يلي: مقياس صعوبات القراءة وكذا مقياس المشكلات السلوكية.

1.4.3- مقياس صعوبات القراءة.

1.1.4.3- وصف مقياس صعوبات القراءة:

من إعداد "الأستاذ الدّكتور فتحي مصطفى الزّيات" مدير برنامج صعوبات التّعلم جامعة الخليج العربية.

حيث تم تطبيق هذا المقياس على عينة من التّلاميذ في مصر والكويت والبحرين وكان ذلك عام 2007 ويستخدم هذا المقياس للكشف والتّشخيص المبكر عن ذوي عسر القراءة، وهذا المقياس ثابت وصادق من نوع المحكّي المرجع.

ويتكوّن هذا المقياس التّقديري من (20) بندا تصف أشكال السّلوك المرتبطة بالصعوبة موضوع التّقدير، وعلى القائم بالتّقدير قراءة كل بند واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السّلوك الذي يصفه البند على التّلميذ موضوع التّقدير ما بين: دائما، وغالبا، وأحيانا، ونادرا، ولا ينطبق.

وقد تمّ اختيار بنود كل مقياس من خلال نتائج البحوث والكتابات النّظرية حول الصّعوبة حيث تمّ تحكيمها والتّأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكّمين البارزين في مجال صعوبات التّعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة.

يتم حساب الدّرجات الخام للمقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين أو الآباء لجميع البنود (أنماط السلوك الممثلة لهذه البنود) ومن بين أساسيات تطبيق هذا المقياس حسب صاحبه الآتي:

- أن يفهم القائمون بالتّقدير كيف يساعد هذا المقياس في تشخيص هذه الصّعوبة.

– يجب أن يجيب عن المقياس شخص واحد، بمعنى لا يمكن قبول اجابة الأب والمعلّم على نفس والورقة، كأن يجيب المعلّم على جزء من البنود والباقي يجيب عليه الأب أو معلّم أخر.

– يجب أن يكون الفاحصون القائمون بالتّقدير على دراية جيّدة بالتّلميذ.

– يجب أن يكتسب القائم بالتّقدير خبرة تدريبية من خلال تطبيق المقياس على ثلاثة تلاميذ على الأقل قبل استخدامه في تقدير حقيقي.

2.1.4.3– صدق وثبات المقياس صعوبات القراءة.

اولا: ثبات المقياس:

أمّا بالنّسبة لثبات وصدق المقياس، وبعد تطبيق المقياس على عيّنة تساوي (5531) تلميذ تتراوح أعمارهم مابين (9سنوات إلى 11سنة)، وهم أفراد العينة الأساسية، وباستخدام معادلة ألفا كروم باخ، عند مستوى الدلالة 0.001 و تساوي 0.941، حيث هو معامل مرتفع ودال إحصائيا ويتمتّع بدرجة عالية من الثّبات.

وكذلك عن طريق التّجزئة النّصفية تساوي 0.922 عند مستوى الدّلالة 0.001 ممّا يشير إلى أنّ المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثبات.

أمّا عن صدق المقياس وبعد أن استعمل صاحب المقياس مجموعة من الطّرق للتّأكد من صدق المقياس وهي صدق المحتوى والصدق المحكّي، وفيما يلي بيان صدق المقياس بكلّ من هذه الطّرق.

– قياس مدى التّماسك الدّاخلي لفقرات المقياس عن طريق حساب الارتباط بين درجة الفقرة ومجموع درجات المقياس.

– حساب الارتباط بين درجات المقياس ودرجات التّحصيل الدّراسي في مادة اللّغة العربية.

أ– صدق المحتوى:

وكانت النتيجة 0.775 عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير إلى اتّساق بنود المقياس في قياسه للخصائص السّلوكية المتعلقة بالظّاهرة وهي عسر القراءة.

ب– الصّدق المحكي:

وكانت النتيجة 0.902 في اللّغة العربية وهي دالّة عند مستوى الدّلالة 0.001، الأمر الذي يشير أن المقياس على درجة عالية من الصّدق المحكّي في كلّ من البيئة البحرينية والكويتية.

3.1.4.3– تصحيح المقياس:

يشمل استبيان في مجمله على (20) بندا تشخص صعوبات القراءة، لدى الفرد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (80–00) درجة.

4.1.4.3- صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

اولا: صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق استبيان باستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، و"تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها"(معمرية، 2007، ص 158). حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس في توزيع تنازلي ثم تم سحب 33% من طرفي التوزيع، لنتحصل على (7) فردا من طرفي التوزيع، بمعنى صارت لدينا عينتان طرفيتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (7) افراد. تسمى إحداهما العينة العليا، والأخرى العينة الدنيا. بعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة، ثم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين الطرفتين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(05): دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في صعوبات القراءة.

العينة / المتغير	العينة العليا ن=7		العينة الدنيا ن=7		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
صعوبات القراءة	68.52	3.24	20.12	1.24	9.210	دالة عند مستوى الدلالة(α=0.05)

يتبين من الجدول رقم(05) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن الاستبيان له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين، مما يدل على صدق الاستبيان.

ثانيا:ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب الثبات على عينة تجريبية مكونة من (20) فردا بطريقة:

- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback):

جدول رقم(06): يبين معامل استبيان صعوبات القراءة باستخدام ألفا كرونباخ.

عدد البنود	20
معامل الفا كرونباخ	0.84

يتضح من خلال الجدول رقم(06) أنّ معامل الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) تساوي (0.84) وهي قيمة مقبولة جدا، وتشير إلى تمتع استبيان بثبات عال.

5.1.4.3- كيفية تطبيق الاستبيان:

يطبق هذا المقياس بصفة فردية، حيث يطلب من المعلم أن يحدد كل بند مع ما يلاحظه في التلميذ في الواقع، و ذلك بوضع علامة (×) أمام الاختيار الذي يتوافق مع حالة التلميذ، مع العلم أنه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة.

6.1.4.3- كيفية تفسير نتائج الاستبيان:

- يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن الفرد لديه مستوى مرتفع من صعوبات القراءة، و العكس صحيح.

2.4.3- مقياس المشكلات السلوكية:

1.2.4.3- وصف مقياس المشكلات السلوكية:

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

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

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

و نظرا لطول القائمة إقتصر إختيارنا على ثلاثة مجالات هي:

. - النشاط الزائد وعدد عباراته 16.

. - السلوك الاجتماعي المنحرف وعدد عباراته 16.

. - السلوك العدواني وعدد عباراته 16.

ليكون لدينا في الأخير 48 عبارة، أي نصف عبارات القائمة الأصلية.

2.2.4.3- تنقيط المقياس:

يطلب من المبحوث القيام بالإجابة على عبارات الاستبيان بإعطاء تقدير دقيق وصريح وبدون مجاملة في وصف مشاعره، وذلك على مقياس يتدرج من شديدة، متوسطة ضعيفة، لا يوجد، أما التقديرات فهي أربع درجات:3. 2. 1. 0 على الترتيب.

3.2.4.3- تصحيح المقياس:

يشمل المقياس على (48) بندا تقدر المشكلات السلوكية، لدى الفرد، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (144-0) درجة.

4.2.4.3- صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية.

اولا:صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، و"تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها"(معمرية، 2007، ص 158). حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة على الاستبيان في توزيع تنازلي ثم تم سحب 33% من طرفي التوزيع، لنتحصل على (16) فردا من طرفي التوزيع، بمعنى صارت لدينا عينتان طرفيتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (16) افراد. تسمى إحداهما العينة العليا، والأخرى العينة الدنيا. بعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة، ثم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(07): دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في المشكلات السلوكية.

العينة / المتغير	العينة العليا ن=16		العينة الدنيا ن=16		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المشكلات السلوكية	128.21	5.52	22.32	4.44	15.47	دالة عند مستوى الدلالة(α=0.05)

يتبين من الجدول رقم(08) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين، مما يدل على صدق المقياس.

ثانيا: ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب الثبات على عينة تجريبية مكونة من (20) فردا بطريقة:

- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback):

جدول رقم(08): يبين معامل ثبات المقياس المشكلات السلوكية باستخدام ألفا كرونباخ.

عدد البنود	48
معامل الفا كرونباخ	0.79

يتضح من خلال الجدول رقم(09) أنّ معامل الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) تساوي (0.79) وهي قيمة مقبولة جدا، وتشير إلى تمتع المقياس بثبات عال.

5.2.4.3- كيفية تطبيق المقياس:

يطبق هذا المقياس بصفة فردية، حيث يطلب من المعلم أن يحدد كل بند مع ما يقوم به التلميذ من خلال ملاحظته للتلميذ ومعرفته له في الواقع، و ذلك بوضع علامة (×) أمام الاختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة.

6.2.4.3- كيفية تفسير نتائج المقياس:

- يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس، و تشير الدرجة المرتفعة إلى أن الفرد لديه مستوى مرتفع من المشكلات السلوكية، والعكس الصحيح.

5.3- كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات الدراسة وتحديد عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها بشكل نهائي، توجهنا إلى ميدان الدراسة الأساسية أين التقينا بأفراد العينة بمدرسة أوباتي محمد، شوشة البوطي، عزوز عيسى، محمد بوعامر، لطرش سليمان، معمر بوخلخال، فشكار لخضر الأغواط، وقد أبدى المعلمون استعدادهم للمساعدة، حيث وزعنا عليهم المقياسين و شرحنا لهم موضوع الدراسة و الغرض منها و كذا طريقة الإجابة على المقياسين، و بالرغم من استغراقنا لبعض الوقت في إجراء الدراسة الأساسية، إلا أننا لم نجد أي صعوبة في تطبيق المقياسين على أفراد العينة، نظرا لتعاون المعلمين معنا.

6.3- الأساليب الإحصائية:

تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه بدون الاستعانة بها، لأنه بفضل هذه الأساليب يمكن معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الموضوع أو عدم وجودها.

1.6.3- معامل الارتباط بيرسون (Person)

يعتبر معامل الارتباط بيرسون من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية و أكثرها استعمالا لسهولة إجرائه، فهو يفيد في تقدير مدى الترابط بين المتغيرات (س و ص)، بحيث كلما اقترب معامل الارتباط بيرسون من (+ 1) يقال بأن هناك ارتباطا طرديا موجب و بالعكس إذا اقتربت القيمة من (– 1) فيقال بأن هناك ارتباطا عكسيا سالبا، أما إذا اقتربت من القيمة (0) فيقال أن الارتباط ضعيف و قد استعملنا معامل الارتباط في بحثنا لحساب العلاقة الإرتباطية بين درجات صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية الدرجة الكلية والابعاد الثلاثة.

2.6.3- اختبار«T» للفروق:

يستخدم غالبا عندما يتعلق الأمر باختيار فرضية بديلة حول الفروق المشاهدة بين عينتين أو أكثر، و يستخدم من أجل معرفة احتمال حدوث مثل تلك الفروق في المجتمع الإحصائي، وقد تم استخدام هذا الاختبار في دراستنا لاختبار الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية للدرجة الكلية والابعاد الثلاثة.

3.6.3- المتوسط الحسابي:

المتوسط الحسابي لقيم متغير ما، هو مجموع قيم ذلك المتغير، مقسوما على عدد هذه القيم، فهو معلومة رقمية تتجمع حولها سلسلة من القيم، يمكن من خلالها الحكم على بقية المجموعة (بوعلاق، 2009،ص 40)

4.6.3- الانحراف المعياري:

هو الجذر التربيعي للتباين، والتباين يقاس بالوحدات المربعة والانحراف المعياري يقاس بنفس وحدات المتغير محل ظاهرة الدراسة، ويرمز له S للعينة أو 6 للمجتمع، وهو من مقاييس التشتت، واستخدمناه للتعرف على مدى تشتت الدرجات وابتعادها عن المتوسط الحسابي.

5.6.3- التكرارات:

التكرارات هو عدد المرات التي تتكرر فيها الظاهرة أو مشاهدة معينة، فمثلا إذا كان المتغير يتعلق بالجنس (ذكر أو أنثى)، فالتكرار في هذه الحالة يعني عدد الذكور و عدد الإناث الخاص بمجتمع الدراسة أو العينة المختارة. (عبيدات و أخرون،1999، 117) و قد استخدمنا التكرارات في الإحصاء الوصفي.

6.6.3- النسب المئوية:

تستخدم النسب المئوية في العادة مع التكرار، حيث تبين نسبة كل فئة من المجموع الكلي. (عبيدات و أخرون،1999، 117) تمت الاستعانة بالنسب المئوية في الدراسة الحالية لتوضيح توزيع أفراد العينة حسب مختلف المتغيرات. (الجنس، والسن).

خلاصة:

خلال هذا الفصل تم إجراء الدراسة الميدانية والتي تتمثل في تعديل الدراسة الاستطلاعية وحجمها ونتائجها، ثم المنهج المتبع، ثم وصف عينة الدراسة وطرق اختيارها، وبعدها تم التطرق لأدوات الدراسة وحساب خصائص السيكومترية من صدق وثبات ومنه إلى التقنيات الإحصائية المتبعة في الدراسة، وبعد تطبيقنا للأداة على أفراد العينة الاساسية حصلنا على مجموعة من البيانات التي سوف نتطرق إلى نتائجها وتحليلها وتفسيرها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

1- عرض ومناقشة تفسير النتائج والفرضيات.

1.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الاولى.

2.1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الاولى.

3.1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الثانية.

4.1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الثالثة

5.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.

6.1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الاولى.

7.1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الثانية.

8.1- عرض ومناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

2- الاستنتاج العام.

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات.

1.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة بمدينة الاغواط.

1.1.1 -عرض نتائج الفرضية الاولى:

جدول رقم(09): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	(قيمة الدلالة المحسوبة) مستوى المعنوية(sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
صعوبات القراءة المشكلات السلوكية	50	0.164	0.254	0.05	غير دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم(10) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر=0.164) وهي غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.254) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه لا توجد علاقة ارتباط بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

1.1. 2 - تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الاولى، أنه لا توجد علاقة ارتباط بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة؛ لأنّ قيمة معامل الارتباط برسون غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبهذا، لا نستطيع قبول فرضية بحثنا ونقر ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة Harrison et Romoncazk حيث لم تؤيد نتائج الدراسة وجود علاقة بين صعوبات تعلم القراءة واحد المشكلات السلوكية (التسرع).

ولا تتفق مع دراسة نبيل بحري ويزيد شويعل التي اكدت على أن هناك علاقة طردية بين صعوبات التعلم الاكاديمية والمشكلات السلوكية.

2.1 -عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة ومشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

1.2.1 - عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

جدول رقم(10): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة و ومشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	(قيمة الدلالة المحسوبة) مستوى المعنوية(sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
صعوبات القراءة النشاط الزائد	50	-0.048	0.742	0.058	غير دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم(11) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر=0.048-) وهي غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.742) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه لا توجد علاقة ارتباط بين صعوبات القراءة ومشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

2.2.1 - تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الجزئية الاولى، أنه لا توجد علاقة ارتباط بين صعوبات القراءة و مشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة؛ لأنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبهذا، لا نستطيع قبول فرضية بحثنا ونقر ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة بين صعوبات القراءة والنشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة وفاء بن نعامية التي توصلت الى انه لا توجد علاقة ارتباط بين صعوبات تعلم القراءة والنشاط الزائد وهذه النتيجة الجزئية تؤكد النتيجة الكلية التي توصلنا اليها مع الفرضية الرئيسية الاولى وهذا معناه بان الاطفال لديهم صعوبات تعلم القراءة لا يعانون من مشكلة النشاط الزايد.

3.1 – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة ومشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

1.3.1 –عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

جدول رقم(11): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة ومشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	(قيمة الدلالة المحسوبة) مستوى المعنوية(sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
صعوبات القراءة السلوك المنحرف	50	0.286	0.044	0.05	دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم(12) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر=0.286) وهي دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.044) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه توجد علاقة ارتباط بين صعوبات القراءة ومشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

2.3.1 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الجزئية الثانية، أنه توجد علاقة ارتباط بين صعوبات القراءة ومشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة؛ لأنّ قيمة معامل الارتباط برسون دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبهذا، يمكننا القول أن فرضية بحثنا قد تحققت

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الاطفال الذين لديهم صعوبات تعلم القراءة لديهم بعض السلوكات الاجتماعية المنحرفة وهذه ميزة نلاحظها على الاطفال السنة الرابعة ابتدائي الذين بدأو ينضجون وتظهر لديهم بعض الاعمال غير الاجتماعية اتجاه زملائهم واقرانهم أو ضد المجتمع.

4.1 – عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

1.4.1 –عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

جدول رقم(12): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة و ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	(قيمة الدلالة المحسوبة) مستوى المعنوية(sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
صعوبات القراءة السلوك العدواني	50	0.214	0.135	0.05	غير دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم(13) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر=0.214) وهي غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (0.135) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه لا توجد علاقة ارتباط بين صعوبات القراءة ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

2.4.1 – تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الجزئية الثالثة، أنه لا توجد علاقة ارتباط بين صعوبات القراءة ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة؛ لأنّ قيمة معامل الارتباط برسون غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وبهذا، لا نستطيع قبول فرضية بحثنا ونقر ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة بين صعوبات القراءة ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

ويعود ذلك كون الاطفال الذين لديهم صعوبات تعلم القراءة يعانون من مستوى متدني لتقدير الذات والثقة بالنفس مما يجعل منه تلميذ منطوي (منسحب) وخجول يميل الى العزلة والاستكانة ويتجنب المواجهة مع زملائه.

5.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

1.5.1- عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

جدول رقم(13): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية الدرجة الكلية.

البيانات الإحصائية / المتغيرات		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
مشكلات سلوكية	ذكور	32	77.40	33.16	3.268	0.002	0.05	دالّة
	اناث	18	46.16	31.09				

يتّضح من خلال الجدول رقم(14) أنّ قيمة (3.268 = ت) وهي دالة احصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة (0.002) اصغر من مستوى الدّلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في المشكلات السلوكية الدرجة الكلية والفروق لصالح الذكور.

2.5.1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

بيّنت نتائج الفرضية الثانية أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الدرجة الكلية للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة والفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسطهم الحسابي(77.40) مقارنة بمتوسط الاناث الذي بلغ(46.16) ومنه يمكننا القول ان الذكور أفراد عينة الدراسة يعانون من مشكلات سلوكية أكثر من الاناث وعليه، يمكننا أن نقول ان الفرضية الثانية قد تحققت.

وتتفق نتائج الفرضية مع نتائج دراسة بشقة سماح التي اقرت بوجود فروق في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير الجنس.

وهذا ما ذهبت اليه دراسة نبيل بحري ويزيد شويعل في بعدي النشاط الزائد والسلوك الاجتماعي المنحرف لصالح الذكور.

6.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

1.6.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

جدول رقم(14): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في مشكلة النشاط الزائد.

البيانات الإحصائية / المتغيرات		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
النشاط الزائد	ذكور	32	28.53	12.11	5.507	0.000	0.05	دالّة
	اناث	18	9.77	10.47				

يتّضح من خلال الجدول رقم(15) أنّ قيمة (5.507 =ت) وهي دالة احصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة (0.000) اصغر من مستوى الدّلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مشكلة النشاط الزائد والفروق لصالح الذكور.

2.6.1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

بيّنت نتائج الفرضية الجزئية الأولى أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مشكلة النشاط الزائد لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة والفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسطهم الحسابي(28.53) مقارنة بمتوسط الاناث الذي بلغ(9.77) ومنه يمكننا القول ان الذكور أفراد عينة الدراسة يعانون من مشكلات النشاط الزائد أكثر من الاناث وعليه، يمكننا أن نقول ان الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

وتتفق نتائج الفرضية مع نتائج دراسة نبيل بحري ويزيد شويعل التي اثبتت وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة احصائية في مشكلة النشاط الزائد تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور وهذا امر طبيعي كون الذكور يتميزون في الغالب بهذا النوع من المشكلات مقارنة بالإناث الاكثر هدوءا وهذا من خصائصهن ابتداءا من المرحلة الابتدائية.

7.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

1.7.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

جدول رقم(15): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف.

البيانات الإحصائية / المتغيرات		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السلوك المنحرف	ذكور	32	25.84	11.14	1.025	0.311	0.05	غير دالّة
	اناث	18	22.05	14.75				

يتّضح من خلال الجدول رقم(16) أنّ قيمة (1.025 =ت) وهي غير دالة احصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة (0.311) أكبر من مستوى الدّلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف والفروق لصالح الذكور.

2.7.1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بيّنت نتائج الفرضية الجزئية الثانية أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة لأن قيمة أختبار ت لم تكن دالة ومنه لا نستطيع قبول فرضية بحثنا ونقر ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق بين الجنسين أفراد عينة الدراسة في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف.

وتتفق نتائج الفرضية مع نتائج دراسة نبيل بحري ويزيد شويعل التي أثبتت وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف تعزى لمتغير الجنس وهذا امر طبيعي بالنسبة للذكور الذين يكونون اميل الى هذا النوع من السلوك في هذه المرحلة العمرية.

8.1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

2.8.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

جدول رقم(16): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور والإناث في مشكلة السلوك العدواني.

البيانات الإحصائية / المتغيرات		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السلوك العدواني	ذكور	32	25.21	13.79	2.672	0.010	0.05	دالّة
	اناث	18	14.38	13.68				

يتّضح من خلال الجدول رقم(17) أنّ قيمة (2.672 =ت) وهي دالة احصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة (0.010) اصغر من مستوى الدّلالة المعتمد لدينا (α=0.05) وهذا يعني أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مشكلة السلوك العدواني والفروق لصالح الذكور.

2.8.1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

بيّنت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مشكلة السلوك العدواني لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة والفروق لصالح الذكور حيث بلغ متوسطهم الحسابي(25.21) مقارنة بمتوسط الاناث الذي بلغ(14.38) ومنه يمكننا القول ان الذكور أفراد عينة الدراسة يعانون من مشكلات السلوك العدواني أكثر من الاناث وعليه، يمكننا أن نقول ان الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت.

وتتفق نتائج الفرضية مع نتائج دراسة بشقة سماح التي أقرت بان الذكور يعانون من مشكلة سلوك العدوان أكثر من الاناث.

2-الاستنتاج العام:

نستنتج من خلال هذه الدراسة أنّ صعوبات القراءة متغير مهم جدا ومؤثر في حياة التلاميذ المصابين بهذا الاضطراب، من حيث تحقيق الذات والطموحات وتحقيق الاهداف المرجوة، وكذا التكيف مع الذات ومع الغير. إلى جانب أهمية متغير المشكلات السلوكية بأبعاده المختلفة، حيث يؤثر على حياتهم في شتى المجالات.

وقد توصلنا من خلال النتائج إلى ما يلي:

عدم تحقق الفرضية الأساسية الأولى، والتي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى، والتي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة ومشكلة النشاط الزائد لدى التلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

تحقق الفرضية الجزئية الثانية، والتي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة و ومشكلة السلوك الإجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة، والتي مفادها: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات القراءة و ومشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة.

تحقق الفرضية الأساسية الثانية، والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات السلوكية (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث) والفروق لصالح الذكور.

تحقق الفرضية الجزئية الاولى، والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة النشاط الزائد لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث) والفروق لصالح الذكور.

عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية، والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك الاجتماعي المنحرف لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

تحقق الفرضية الجزئية الثالثة، والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مشكلة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الرابعة أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس (ذكور، اناث) والفروق لصالح الذكور.

وما يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسة، أنّ متغيّري صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية متغيران مهمان جدا في حياة التلاميذ، يتأثران بعوامل عديدة ومتشعبة، لذا يجب إجراء دراسات حول هذا الموضوع لكشف أهم المتغيرات والعوامل التي تؤثر في هذين المتغيرين وطرق علاج صعوبات تعلم القراءة والتقليل من الضرر الذي يلحق بالتلميذ المصاب بهذا الاضطراب بالإضافة الى المشكلات السلوكية التي تؤثر على شخصية التلميذ وكذا بنائه النفسي والانفعالي السوي، ومنه تمنعه من تحقيق الاتزان الانفعالي والتكيف البيئي والاجتماعي وكذا الصحة النفسية.

خـــاتمة

خـــاتمة

يعدّ موضوع صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية من أهم المواضيع، وذلك للأهمية البالغة التي تحظى بها صعوبات التعلم عموما وصعوبات التعلم الاكاديمية بوجه خاص في الوقت الرّاهن؛ حيث تزايد اهتمام الباحثين بدراسة هذا النوع من الاضطرابات والمشكلات. وهذا ما يتجلّى في مختلف الأبحاث والدراسات التي يسعى العلماء والباحثون من خلالها إلى فهم المصاب بالاضطراب ونفسيته ومحاولة مساعدته على التطور وتجاوز المشكل المؤرق، إلى جانب معرفة خصائصه وسماته الانفعالية.

ولعلّ هذا ما دفعنا لدراسة الموضوع، حيث اخترنا كعينة لدراستنا الأساسية، تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المصابين باضطراب صعوبات القراءة، وانطلقت دراستنا من فرضيتين أساسيتين وستة فرضيات جزئية، واتّبعنا الخطوات المنهجية لاختبار صحة هذه الفرضيات؛ حيث قمنا في البداية، بدراسة استطلاعية بغرض التّأكد من مدى صلاحية ومناسبة أدوات الدراسة، وبعد حساب صدق وثبات الادوات والتّأكد من ملاءمتهما لدراستنا، قمنا بإجراء الدّراسة الأساسية على عيّنة قوامها (50) تلميذا وتلميذة معسرا قرائيا، وبعد جمع البيانات اللاّزمة، قمنا بتنظيمها وتفريغها في جداول إحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي (Spss) الذي مكنّنا من اختبار الفرضيات باستخدام معامل الارتباط بيرسون، واختبار T للفروق بين عينتين مستقلتين، وعليه يمكن القول بأنّ بعض فرضيات بحثنا قد تحققت، وتبقى هذه النّتائج نسبية، في حدود عينة الدراسة وأدواتها وكذا مكان وزمن إجرائها.

توصيـــــات

توصيات:

في ضوء النتائج المتوصل اليها تم صياغة بعض التوصيات:

1- البحث في لماذا يعاني الذكور اكثر من الاناث من المشكلات السلوكية.

2- البحث في لماذا يعاني الذكور اكثر من الاناث من مشكلة النشاط الزائد.

3- البحث في لماذا يعاني الذكور اكثر من الاناث من مشكلة السلوك العدواني.

المراجـــع

المراجع:

المراجع باللغة العربية

1- ابو النيل محمود السيد (2014)، **الصحة النفسية**، جامعة عين شمس، القاهرة.

2- اسامة فاروق مصطفى(2011)، **مدخل للاضطرابات السلوكية ولانفعالية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان.

3- الان كازدين، **الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين**، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الراشد.

4- إياد زكى عبد الهادي عقل، المشكلات **الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة**

5- البحيصي اسماء بنت احمد (2008)، **الطفولة مشاكل وحلول.**

6- بدير كريمان محمد (2015)، **مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.

7- بشير معمرية (2007): **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**، الجزء الثالث، منشورات الحبر، الجزائر.

8- البطاينة اسامة محمد، الرشدان مالك احمد، السبايلة عبيد عبد الكريم، الخطاطبة عبد المجيد محمد (2007)، **صعوبات التعلم النظرية والممارسة** – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ط 2، عمان

9- بكارعبد الكريم(2011)، **مشكلات الاطفال تشخيص وعلاج لأهم المشكلات**، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط 3، الرياض.

10- بوعلاق، محمد (2009): **الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية**. ط1. الجزائر: دار الأمل للنشر.

11- بيبي هدى الحسيني، **المرجع في الارشاد التربوي**، دار انترناشيونال للنشر، ط 1، بيروت.

12- جوزيف ريزو، روبيرت زابل، ترجة عبد العزيز الشخص (1999)، **تربية الاطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا**، دار الكتاب الجامعي، ط 1، العين.

13- الحاج محمود أحمد (2012)، **الصعوبات التعليمية ؛ الإعاقة الخفية**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

14- الحريري رافدة، بن رجب زهرة (2008)، **المشكلات النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان

15- الخفاف ايمان عباس، **الملف التدريب الشامل للطفل غير عادي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 1، 2010، عمان.

16- خليفة علي (2001)، **الخجل وعلاجه**، المركز العربي للنشر والتوزيع، الاسكندرية.
17- الزبون احمد محمد عقلة (2006)، **سيكولوجية الطفولة وثقافة الخوف**، جامعة البلقاء
18- سعيد حسين العزة (2002)،**التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان.
19- سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم (2010)، **المرجع في صعوبات التعلم**، مكتبة الانجلو المصرية، ط1، القاهرة
20- الشربيني زكريا، صادق يسرية (2000)، **المشكلات النفسية عند الاطفال**، دار الفكر العربي، القاهرة.
21- الشوربجي نبيلة عباس (2003)، **المشكلات النفسية للأطفال اسبابها وعلاجها**، دار النهضة العربية، ط 1، القاهرة.
22- شيفر وملمان، ترجمة سعيد حسني العزة (2006)، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة ومشكلاتها واسبابها وطرق حلها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
23- صموئيل حبيب (1989)، **الخوف**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة.
24- عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (2011)، **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**، مكتبة انجلو المصرية، ط 1، القاهرة.
25- عبد المجيد الخليدي، كمال حسن وهبي (**1997**)، **الامراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الاطفال**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، ط 1، بيروت.
26- عبد المعطي حسن مصطفى، **علم النفس النمو**، ج 1، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.
27- عبيدات، محمد وآخرون (1999): **منهجية البحث العلمي**، ط2، عمّان، الأردن، دار وائل للنشر.
28- العزازي هند عصام (2014)، **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**، المكتب العربي للمعارف، ط 1، القاهرة.
29- عطوي جودت (2000): **أساليب البحث العلمي**، الطبعة الثانية، دار الثقافة للنشر، عمان، الاردن.
30- علي السيد سليمان (2003)، **سيكولوجية النمو والنمو النفسي** ، جامعة القاهرة.
31- العمايرة محمد حسن (2013)، **لمشكلات الصفية السلوكية التعليمية الاكاديمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، عمان.
32- غانم محمد حسن (2006)، **الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية**، مكتبة الانجلو المصرية، ط 1، القاهرة.

33- غراب هشام احمد، حجازي ايمن يوسف (2012)، **فاعلية برنامج ألعاب الصيف في خفض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في قطاع غزة**، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، م 9، عدد 3 .

34- فتحي الزيات (2008)، **صعوبات التعلم الاستراتيجية التدريسية والمداخل العلاجية**، دارالنشر للجامعات، ط 1، القاهرة.

35- الفوزان محمد بن احمد، الرقاص خالد بن ناهس (2009)، **اسس التربية الخاصة**، مكتبة العبيكان، ط 1، الرياض.

36- القاسم جمال مثقال، عبيد ماجد السيد، الزغبي عماد (2000)، **الاضطرابات السلوكية**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط 1 ، عمان.

37- القشاعلة بديع، **المشاكل السلوكية لدى الاطفال**،

38- القمش مصطفى، المعايطة خليل(2009)، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 2، عمان.

39- مصطفى عشوي (1994): **مدخل إلى علم النفس المعاصر**، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

40- موريس انجرس، (2006)، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر.

41- الهمشري محمد علي قطب، عبد الجواد وفاء محمد، علي اسماعيل محمد (1997)، **مشكلة سرقات الاطفال**، مكتبة العبيكان، ط 1، الرياض.

42- هوفمان إ س جي ترجمة مراد علي عيسى (2012)، **العلاج المعرفي السلوكي – الحلول النفسية لمشكلات الصحة العقلية**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

الرسائل الجامعية:

1- –أمل مأمون الحسن،(2007)، المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم، درجة الماجستير، في علم النفس، الخرطوم.

2- –بشير شرفوح، (2006)،انعكاسات عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين قرائيا، رسالة دكتوراه دولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر، الجزائر.

3- بشقة سماح، (2008)، المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي و حاجاتهم الارشادية، رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي مدرسي، جامعة الحاج اخضر – باتنة، الجزائر.

4- عويني احمد (2005)، كاتيا **الإسلامية وسبل التغلب عليها**، رسالة ماجستير في اصول التربية، غزة.حروزي، **الديسلكسيا كشفها والتعامل معها**، منظمة الاونروا.

المجلات:

1- شويعل يزيد، بحري نبيل، (2013)، المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية العدد 04.

المراجع باللغة الاجنبية

1- Daniel Miller. Lynn Raddy, (2009), **Learning to achieve**. National Institute for literacy, Washington.

2- Dyslexia in the classroom, (2017), **international dyslexia association**, Maryland.

3- Psycom. troubles psychiques, (2017), Paris.

4- Robel Laurence, (2014), **Les troubles d'apprentissage, Paris.**

مـــــلاحق

جامعة عمار ثليجي الاغواط
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

الاستاذ الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في اطار اعداد رسالة تخرج لنيل شهادة الماستر نضع بين ايديكم هذا المقياس راجين منكم الاجابة عن بنوده بكل موضوعية، وذل بوضع علامة (X) امام البديل الذي يوافق وخصائص سلوك تلميذكم المطبق عليه هذا المقياس وان لا تتركوا اي بند بدون جواب، ونحيطكم علما بان هذه المعلومات ستحاط بالسرية، وان تستخدم لأغراض علمية فقط.

تقبلوا منا جزيل الشكر عل تعاونكم معنا.

اسم المدرسة: القسم:

اسم التلميذ: ذكر ☐ انثى ☐

عدد التلاميذ في القسم: ( )

الرقم	الخصائص / السلوك	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا تنطبق
1	يبدو عصبيا – متململا –عبوسا عندما يقرا.					
2	يقرا بصوت مرتفع وحاد – يضغط على مخارج الحروف.					
3	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت والمقاطع والكلمات.					
4	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرا بصورة متكررة.					
5	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
6	يبدو قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
7	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع الى اخر اثناء القراءة.					
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات اخرى غير موجودة بالنص.					
9	يعكس / او يستبدل بعض الحروف والكلمات.					
10	يخطئ في نطق بعض الكلمات / يعاني من سوء نطق الحروف.					
11	يقرا دون ان يبدى نوع الفهم لما يقرا.					
12	يقرا الكلمات بترتيب خاطئ.					
13	يبدي تردد عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات					
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص					
16	يفشل في اعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرا.					
18	يقرا بطريقة متقطعة: حرف حرف / مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
19	يقرا بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.					
20	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.					
	المجموع					

جامعة عمار ثليجي الاغواط
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

الاستاذ الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تستخدم هذه القائمة في جمع المعلومات والبيانات اللازمة عن الاطفال المشكلين حتى يمكننا التعرف عليهم وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لهم.

ونحن نعتقد ان المعلمين اقدر الناس على تقدير درجة وحدة تلك المشكلات عند الاطفال في المدرسة على اساس انهم اكثر الناس تفاعلا مع هؤلاء الاطفال في المواقف المدرسية المختلفة، لذا فإننا نأمل حسن تعاونكم معنا من اجل البحث العلمي فقط ومن اجل رفع المعاناة عن هؤلاء الاطفال.

لذا يرجى تقدير مدى وجود المشكلات السلوكية الموجودة في هذه القائمة وذلك على النحو التالي:

" توجد بدرجة شديدة "

او " توجد بدرجة متوسطة "

او " توجد بدرجة ضعيفة "

او " لا توجد "

وذلك بوضع علامة (x) في المكان المناسب امام كل عبارة.

ونكرر شكرنا على حسن تعاونكم.

	النشاط الزائد	شديدة	متوسطة	ضعيفة	لا يوجد
1	يتحدث بصوت عال				
2	يخرج من مقعده اثناء الدراسة				
3	دائم الحركة				
4	كثير الكلام				
5	يخطف الكتب او الادوات من ايدي زملائه				
6	يقاطع زملائه باستمرار اثناء حديثهم مع المعلم				
7	يكثر من اسئلته واستفساراته للمعلم				
8	يضرب الارض بقدميه باستمرار				
9	يميل الى عدم الاستقرار في مكانه لفترة طويلة				
10	ينقر بيده او بالقلم على المكتب (الدرج)				
11	يعاكس زملائه اثناء الدراسة (يناوشهم، يحادثهم، يشير اليهم)				
12	دائم الازعاج للمعلم اثناء الدرس				
13	يشوش على زملائه				
14	يحدث الفوضى والضجيج باستمرار				
15	يحدث اصوات مرتفع اثناء القراءة الصامتة للدرس				
16	يتدخل فيما لا يعنيه				

	السلوك الاجتماعي المنحرف				
1	يخفي الاشياء التي يعثر عليها				
2	ياخد الاشياء التي تعجبه حتى لو اضطر لإخفائها او سرقتها				
3	يستولي على حاجيات او اشياء زملائه ويرفض اعادتها				
4	ياخد حاجيات وأدوات زملائه من محافظهم				
5	يكذب حتى يخفي تقصيره				
6	يكذب عندما يتحدث عن نفسه				
7	يغش في اداء الواجب المنزلي				
8	يغش اثناء الاختبارات وفي الامتحان النهائي				
9	يغش في اللعب او المسابقات او الالعاب				
10	يكذب عندما يتكلم عن اسرته				
11	يكذب عندما ينقل الاخبار والأحداث				
12	ينقل اخبار زملائه الى المعلم /المعلمة اولا بأول				
13	يبلغ المعلم عن اي فعل او شئ يعمله او يقوله زملاؤه فورا				
14	ينقل الاحاديث او الكلام بين زملائه مما يخلق المشاكل بينهم				
15	يبدي عدم اهتمامه عندما يراجعه زميله على افعاله المشينة				
16	يتبجح على زملائه				
	السلوك العدواني				
1	يضرب او يصفع زملائه				
2	يتشاجر كثيرا مع زملائه (في الصف او الساحة)				
3	يبدأ بالاعتداء على الاخرين دائما				
4	يميل الى اللعب العنيف				
5	يمزق كتبه او ادواته المدرسية				
6	يعتدي على ممتلكات زملائه (الكتب والأدوات الشخصية)				
7	يقذف الاخرين بالأشياء التي في يده				
8	يخرب اثاث الصف المدرسي				
9	يدفع او يقرص الاخرين				
10	يشد شعر او اذن زملائه				
11	يعض او يبصق على زملائه				
12	يميل الى الحاق الاذى بزملائه				
13	يغلق الباب بعنف				
14	يثور بسرعة اذا منعت عنه الاشياء التي يريدها				
15	يستخدم الاشارات التهديدية مع زملائه				
16	يميل الى الثورة والغضب لأتفه الاسباب				

الصدق التمييزي: عسر القراءة

Statistiques de groupe

	علیا،دنیا	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
القراءة عسر	علیا	7	52،68	241،3	748،1
	دنیا	7	12،20	247،1	147،1

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
القراءة عسر	Hypothèse de variances égales	،229	459،	210،9	12	،000	400،48	1،897	،11425	،14175
	Hypothèse de variances inégales			210،9	،11549	،000	400،48	1،897	،11379	،14221

ثبات مقياس عسر القراءة

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100،0
	Exclue[a]	0	،0
	Total	20	100،0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
847،	20

الصدق التمييزي: المشكلات السلوكية

Statistiques de groupe

	علیا،دنیا	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مشكلات	علیا	7	21،128	524،5	875،2
	دنیا	7	32،22	445،4	412،2

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
مشكلات	Hypothèse de variances égales	551،	758،	471،15	12	،000	890،105	447،2	548 ،6	،8175
	Hypothèse de variances inégales			471،15	،11549	،000	890،105	447،2	657،4	547،8

ثبات مقياس المشكلات السلوكية

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100،0
	Exclue[a]	0	،0
	Total	20	100،0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
795،	48

الفرضية الاولى:

Corrélations

		القراءة عسر	المشكلات
القراءة عسر	Corrélation de Pearson	1	،164
	Sig. (bilatérale)		،254
	N	50	50
المشكلات	Corrélation de Pearson	،164	1
	Sig. (bilatérale)	،254	
	N	50	50

الفرضية الجزئية الاولى:

Corrélations

		القراءة عسر	الزئد نشاط
القراءة عسر	Corrélation de Pearson	1	-،048
	Sig. (bilatérale)		،742
	N	50	50
الزئد نشاط	Corrélation de Pearson	-،048	1
	Sig. (bilatérale)	،742	
	N	50	50

الفرضية الجزئية الثانية:

Corrélations

		القراءة عسر	المنحرف السلوك
القراءة عسر	Corrélation de Pearson	1	،286*
	Sig. (bilatérale)		،044
	N	50	50
المنحرف السلوك	Corrélation de Pearson	،286*	1
	Sig. (bilatérale)	،044	
	N	50	50

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الفرضية الجزئية الثالثة:

Corrélations

		القراءة عسر	العدواني
القراءة عسر	Corrélation de Pearson	1	،214
	Sig. (bilatérale)		،135
	N	50	50
العدواني	Corrélation de Pearson	،214	1
	Sig. (bilatérale)	،135	
	N	50	50

الفرضية الاساسية الثانية:

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المشكلات	ذكر	32	77،4063	33،16708	5،86317
	انثى	18	46،1667	31،09615	7،32943

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
المشكلات	Hypothèse de variances égales	،056	،814	3،268	48	،002	31،23958	9،56030	12،01730	50،46186
	Hypothèse de variances inégales			3،328	37،335	،002	31،23958	9،38602	12،22746	50،25171

الفرضية الجزئية الاولى:

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الزئد نشاط	ذكر	32	28،5313	12،11234	2،14118
	انثى	18	9،7778	10،47437	2،46883

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
نشاط الزئد	Hypothèse de variances égales	2،461	،123	5،507	48	،000	18،75347	3،40554	11،90617	25،60078
	Hypothèse de variances inégales			5،739	39،833	،000	18،75347	3،26799	12،14775	25،35919

الفرضية الثانية:

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المنحرف السلوك	ذكر	32	25،8438	11،14453	1،97009
	انثى	18	22،0556	14،75874	3،47867

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
السلوك المنحرف	Hypothèse de variances égales	2،836	،099	1،025	48	،311	3،78819	3،69588	-3،64287	11،21925
	Hypothèse de variances inégales			،948	28،070	،351	3،78819	3،99780	-4،40000	11،97639

الفرضية الثالثة:

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العدواني	ذكر	32	25،2188	13،79512	2،43866
	انثى	18	14،3889	13،68184	3،22484

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
العدواني	Hypothèse de variances égales	،008	،929	2،672	48	،010	10،82986	4،05264	2،68149	18،97824
	Hypothèse de variances inégales			2،679	35،615	،011	10،82986	4،04310	2،62700	19،03272