الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية شعبة علوم التربية

مستوى ادراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقته بأساليبهم في التعامل

دراسة ميدانية بمدينة – بسكرة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في علوم التربية تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذة:

عائشـــــة بهـــــاز د. جعفــر صبــاح

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الرتبة العلمية	الصفة
مدور مليكة	محمد خيضر بسكرة	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
جعفر صباح	محمد خيضر بسكرة	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
بن علي راجية	الحاج لخضر باتنة	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا
بن فليس خديجة	الحاج لخضر باتنة	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا
بومجان نادية	محمد خيضر بسكرة	أستاذ محاضر أ	عضوامناقشا
مزردي حنان	محمد خيضر بسكرة	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022-2023

شكر وتقدير

﴿فاذكروني أذكركم واشكروا لي ولا تكفرون﴾

سورة البقرة الآية ﴿152﴾

في البداية، الشكر والحمد لله، جل في علاه، فإليه ينسب الفضل كله في إكمال – والكمال لله وحده – هذا العمل.

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان الى أستاذتي الفاضلة " جعفر صباح" لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، والتي أسدت لي كل التوجيهات العلمية القيمة وقدمت التوجيه السليم والرأي السديد ، كلمات الثناء لا توفيك حقك، شكراً لك على عطائك.

الى اللذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة أساتذتنا الأفاضل في قسم العلوم الاجتماعية وأخص بالذكر أساتذتي الكرام: مدور مليكة، رابحي إسماعيل، ساعد صباح

شكرا وعرفانا على توجيهاتكم، وعلى كل ما قدمتموه طوال سنين.

إلى كل من ساهم بالجهد والدعاء في إخراج هذا العمل الى دائرة النور وأخص بالذكر

أساتذة المدرس الابتدائية ببسكرة

إخوتي حفظهم الله وكل أسرتي

صديقتي الغالية " وهاب حميدة " شكرا وعرفانا على كافة جهودها في الترجمة.

الإهداء

الى من فارقاني بجسدهما، ولكن روحهما ما زالت تُرفرف في سماء حياتي .

إلى أبي وأمي رحمة الله عليهما

﴿واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا﴾

سورة الإسراء الآية ﴿24﴾

مستخلص الدراسة:

تمثلت الدراسة في بحث مستوى ادراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بأسلوبهم في التعامل حيث هدفت الى:

•التعرف على مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم.

•التعرف على أساليب تعامل أساتذة الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

•اختبار العلاقة بين إدراك أساتذة الابتدائي المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم واساليبهم في التعامل.

وقد أعدت الباحثة لهذا الغرض الأدوات الآتية:

•استبيان يقيس مستوى ادراك اساتذة الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

•اختبار يقيس مستوى ادراك اساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم.

•استبيان يقيس مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم.

•استبيان يقيس اساليب التعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (16) أستاذا من أساتذة التعليم الابتدائي تحديدها بطريقة مقصودة تضمنت الأساتذة الذين أثبتوا ادراك مرتفع لماهية صعوبات التعلم، وذلك من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية التي شملت عينة مسحية لأساتذة التعليم الابتدائي في مدينة بسكرة.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

•مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية متوسط.

•الأساليب الغالبة في تعامل الأساتذة مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عبر كافة المستويات لإدراكهم لهاته المشكلات هي بالترتيب التالي: أسلوب التحفيز، تحليل وظيفة السلوك، تكييف طرق العرض، التواصل مع الأسرة، العقاب، ثم التجاهل.

•عدم وجود علاقة بين إدراك أستاذ الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأساليبهم في التعامل.

مستخلص الدراسة

Abstract of the study :

The study aimed to investigate the level of awareness among primary school teachers regarding the behavioral problems of students with academic learning disabilities and its relationship to their approach in dealing with them . The specific objectives of the study were:

•To identify the level of awareness among primary school teachers regarding the behavioral problems of students with learning disabilities.

•To identify how primary school teachers dealing with behavioral problems among students with academic learning disabilities.

•Examining The relationship between primary school teachers' awareness of behavioral problems of students with learning disabilities and their approaches in dealing with them.

The researcher has prepared the following tools for this purpose:

•A questionnaire that measures the level of awareness of primary school teachers regarding indicators of learning disabilities among elementary stage students.

•A test that measures the level of awareness of primary school teachers regarding the essence of learning disabilities.

•A questionnaire that measures the level of awareness of primary school teachers regarding behavioral problems accompanying learning disabilities.

•A questionnaire that measures the approaches of dealing with behavioral problems of students with learning disabilities .

The study sample comprised 16 primary school teachers who were purposefully selected based on their demonstrated high awareness of learning disabilities. The selection process was informed by the results of an exploratory study conducted among primary school teachers in the city of Biskra.

The study resulted in the following results:

•The level of awareness among primary school teachers regarding behavioral problems of students with academic learning disabilities is at an average level.

•The predominant approaches used by teachers in dealing with behavioral problems of students with learning disabilities, across all levels of their awareness of these problems, were ranked as follows: motivation, functional behavior analysis, adapting presentation methods, communicating with family, punishment, and then ignoring.

•There is no significant relationship found between primary school teachers' awareness of behavioral problems of students with learning disabilities and their approaches of dealing with them.

الفـــــهـــــــرس

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول و الأشكال	
مقدمة	أ–ب–ج
الإطار النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	5
2. أهداف الدراسة	10
3. أهمية الدراسة	10
4. الضبط الإجرائي لمفاهيم الدراسة	11
5. حدود الدراسة	12
6. الدراسات السابقة والتعليق عليها	12
7. فرضيات الدراسة	31
الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	33
1.مدخل الى صعوبات التعلم	33
1.1. تعريف صعوبات التعلم	33
2.1. قضايا في صعوبات التعلم	40
3.1. خصائص ذوي صعوبات التعلم	43
4.1. تشخيص ذوي صعوبات التعلم	48
5.1. تصنيف صعوبات التعلم	49
2. صعوبة القراءة	52
1.2. تعريف القراءة	52
2.2. أنواع القراءة	55
3.2. مراحل تعلم القراءة	57
4.2. تعريف صعوبات القراءة	59

5.2. أسباب صعوبات القراءة	61
6.2. الأعراض المميزة لصعوبة القراءة	68
3.صعوبة الكتابة	71
1.3. تعريف الكتابة	71
2.3. تعريف صعوبات الكتابة	72
3.3. العوامل المسببة لصعوبات الكتابة	73
4.3. أنواع صعوبات الكتابة	76
5.3. تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة	78
4.صعوبة الحساب	82
1.4. تعريف الرياضيات	82
2.4. أهمية تعليم الرياضيات في المدرسة الابتدائية	84
3.4. تعريف عسر الحساب	85
4.4. أنواع عسر الحساب	85
5.4. أسباب عسر الحساب	88
6.4. تقييم وتشخيص صعوبات الحساب	91
خلاصة الفصل	93
الفصل الثالث: المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم	
تمهيد	
1. المشكلات السلوكية	96
1.1. تعريف المشكلات السلوكية	96
2.1. أسباب المشكلات السلوكية	100
3.1. النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية	104
4.1. تصنيف المشكلات السلوكية	106
5.1. خصائص ذوي المشكلات السلوكية	107
6.1. تشخيص المشكلات السلوكية	108
7.1. العلاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم	111
2. فرط الحركة وتشتت الانتباه	113
1.2. تعريف فرط الحركة وتشتت الانتباه	113
2.2. أسباب فرط الحركة وتشتت الانتباه	115

3. السلوك الإنسحابي	121
1.3. تعريف السلوك الإنسحابي	121
2.3. أشكال السلوك الإنسحابي	123
3.3. أعراض السلوك الإنسحابي	125
4.3. أسباب السلوك الإنسحابي	127
4. السلوك العدواني	128
1.4. تعريف السلوك العدواني	128
2.4. أشكال السلوك العدواني	131
3.4. أسباب السلوك العدواني	131
خلاصة الفصل	135
الفصل الرابع: أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	137
1. تعريف أساليب التعامل	137
2. العوامل المؤثرة على أساليب التعامل	138
3. تصنيف أساليب التعامل	139
1.3. الأساليب التفاعلية	139
1.1.3. العقاب	140
1.1.1.3. تعريف العقاب	140
2.1.1.3. آثار العقاب	141
3.1.1.3. العوامل المؤثرة على فاعلية العقاب	141
2.1.3. التحفيز	143
1.2.1.3. مفهوم التحفيز	143
2.2.1.3. آثار التحفيز وفعاليته	146
3.1.3. التجاهل	148
1.3.1.3. مفهوم التجاهل	148
2.3.1.3. العوامل المؤدية الى فاعلية التجاهل	149
3.3.1.3. فعالية التجاهل	151
2.3. الأساليب الاستباقية أو الوقائية	151
1.2.3. تحليل وظيفة السلوك	154

1.1.2.3. مفهوم تحليل وظيفة السلوك	154
2.1.2.3. آلية تطبيق تحليل وظيفة السلوك	155
3.1.2.3. فعالية تحليل وظيفة السلوك	158
2.2.3. طرق التدريس	160
1.2.2.3. إعداد المحتوى	161
2.2.2.3. عرض المحتوى	163
3.2.3. بناء علاقة مع الأسرة	166
1.3.2.3. دور الأسرة	167
2.3.2.3. بناء تواصل مع الأسرة	168
خاتمة الفصل	170
الإطار الميداني للبحث	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية.	
1. الدراسة الاستطلاعية	172
1.1. أهمية الدراسة الاستطلاعية	172
2.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	173
3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية	173
4.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية	178
5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية	185
2. الدراسة الأساسية	191
1.2. منهج الدراسة	191
2.2. حدود الدراسة	191
3.2. عينة الدراسة	191
4.2. أدوات الدراسة	192
5.2. المعالجة الاحصائية لنتائج الدراسة	200
الفصل السادس: عرض النتائج وتفسيرها	
1. عرض النتائج وتحليلها	204
2. مناقشة نتائج الدراسة وتحليلها	216
3. مناقشة عامة لنتائج الدراسة	226
4. جوانب قصور الدراسة	229

5.دلالات النتائج من أجل البحوث المستقبلية	229
الخاتمة	237
المراجع	239
الملاحق	

قائـــمـــة الجـــــداول
والأشكـــــال

قائمة الجداول والأشكال

أولا: الجداول		
رقم	العنوان	الصفحة
01	تطور مصطلح صعوبات التعلم	**38**
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المرحلة الأولى	**174**
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المرحلة الثانية	**176**
04	توزيع عينة تقنين أدوات الدراسة الاستطلاعية	**177**
05	التعديلات على البنود بعد التحكيم	**179**
06	ارتباطات الدرجات الكلية للأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل	**180**
07	درجة الثبات بعامل سبيرمان براون لاستبيان الدراسة الاستطلاعية	**180**
08	درجة الثبات بعامل ألفا كرونباخ لاستبيان الدراسة الاستطلاعية	**181**
09	قيمة "ت" لدلالة الصدق التمييزي لاختبار الدراسة الاستطلاعية	**183**
10	درجة الثبات بمعامل ألفا كرونباخ لاختبار الدراسة الاستطلاعية	**183**
11	درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بحساب معامل بيرسون لاختبار الدراسة الاستطلاعية	**184**
12	استجابات أفراد العينة على بُعد المفهوم	**185**
13	استجابات أفراد العينة على بُعد الأسباب	**186**
14	استجابات أفراد العينة على بُعد الخصائص	**187**
15	استجابات أفراد العينة على بُعد التشخيص	**188**
16	استجابات أفراد العينة على الاستبيان	**189**
17	استجابات أفراد العينة على اختبار ادراك ماهية صعوبات التعلم	**189**
18	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	**191**
19	توزيع عينة تقنين أدوات الدراسة الأساسية	**191**
20	التعديلات على البنود بعد تحكيم قائمة المشكلات السلوكية	**194**
21	قيمة "ت" لدلالة الصدق التمييزي لقائمة المشكلات السلوكية	**195**
22	درجة الثبات بمعامل ألفا كرونباخ لقائمة المشكلات السلوكية	**196**
23	درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بحساب معامل بيرسون لقائمة المشكلات السلوكية	**196**
24	التعديلات على البنود بعد تحكيم استبيان أساليب التعامل	**197**
25	درجة الثبات بعامل ألفا كرونباخ لاستبيان أساليب التعامل	**198**

26	يوضح درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بحساب معامل بيرسون لاستبيان أساليب التعامل	**199**
27	نتائج إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	**203**
28	نتائج محور الحركة والقدرة على التركيز من قائمة ادراك الأساتذة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	**204**
29	يمثل نتائج محور السلوك الاجتماعي من قائمة ادراك الأساتذة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	**205**
30	نتائج محور الجانب الانفعالي من قائمة ادراك الأساتذة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	**206**
31	نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب العقاب	**207**
32	نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب التحفيز	**208**
33	نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب التجاهل	**208**
34	نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب تحليل وظيفة السلوك	**209**
35	نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب تكييف طرق العرض	**209**
36	نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب التواصل مع الأسرة	**210**
37	نتائج استخدام الاساتذة الأساليب التفاعلية مقابل الاساليب الاستباقية	**210**
38	ترتيب الأسلوب الغالب في تعامل الأساتذة بناءا على مستوى ادراكهم للمشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	**211**
39	تكرارات اسلوب التعامل بناءا على مستوى ادراك الأساتذة للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	**213**
40	درجة الارتباط بين متغيري الدراسة وفق معامل التوافق	**214**
ثانيا: الأشكال		
01	الخطوات العملية لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل	**43**
02	التدخلات على السلوك	**158**
03	تنفيذ تحليل المهمة	**163**

مـــقـــــدمـــــــــــــة

ترجع البدايات الأولى لتطور مجال صعوبات التعلم الى ثلاثينيات القرن الماضي، إلا أننا نشهد في العقود الأخيرة تقدما ملحوظا مقارنة بما مر عليه هذا الحقل منذ أول مرة طرح ساموبل كيرك هذا المصطلح سنة 1963 أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو الأمريكية. بعد هذا التاريخ لقي مجال صعوبات التعلم الاهتمام من قبل المختصين والباحثين والهيئات الرسمية، وتم إنشاء مؤسسات وجمعيات ومجلات متخصصة تبحث في كل ما يخص ذوي صعوبات التعلم، في محاولة لتقديم مفهوم شامل يساعد في فهم طبيعة هاته الفئة، أسباب الصعوبة لديها، تشخيصها وكيفية الوصول الى أفضل سبل التكفل بها وذلك من خلال تقديم أنسب برامج التدخل العلاجية. وعلى الرغم من استمرار مشكلة الاتفاق على تعريف موحد وهوية واضحة نحدد من خلالها معالم ذوي صعوبات التعلم لدى مَجْمع الباحثين والدارسين، إلا أن التعريف الأكثر قبولا هو الذي تم الاشارة إليه في القانون الذي صدر عام 1977 والذي ينص على كَون صعوبات التعلم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استعمال اللغة المحلية أو المكتوبة والتي قد تتجسد في ضعف القدرة على الإصغاء، التفكير، الكلام، القراء، الكتابة، الاملاء، الحساب. وقد َضمَن هذا القانون لفئة ذوي صعوبات التعلم بعض الإعاقات كالإعاقة الادراكية ، الخلل الوظيفي للدماغ، الدسلكسيا، والأفازيا، بينما استثنى المشكلات الناتجة عن الإعاقات الحسية، العقلية، الانفعالية، أو تلك ذات الأثر البيئي ، الثقافي والاقتصادي .وبرغم الفترة الطويلة التي خضع فيها هذا المفهوم الى الدراسة وانتشار فئاته بشكل متزايد فلا يزال في طور البحث وتدقيق في محاولة لإزالة اللغط المحيط به خاصة عند عموم الممارسين.

وبينما تسعى الجزائر كغيرها من الدول الى إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة لخوض معترك الحياة من خلال محاولة دمجهم في الحياة الاجتماعية. نجد فئة ذوي صعوبات التعلم تكافح لنيل الاهتمام الكافي الذي يسمح لأفرادها بتلقي التكفل المناسب . وعلى الرغم من الانتشار الواسع لهاته الفئة في أغلب المدارس الجزائرية، إلا أنه لا توجد الى حد اليوم صيغة قانونية تنظم مسارهم التعليمي وتضمن تهيئة البيئة التعليمية الداعمة. ومع عدم وضوح الأمر لدى القائمين على عملية التعليم وخاصة الأساتذة، تبقى صعوبات التعلم مجهولة المعالم وهذا ما يخلق المعاناة داخل الغرفة الصفية لكلا طرفي العملية التعليمية، فبينما يكافح المتعلم ذو صعوبة التعلم ليصل الى الأداء الذي يخول له النجاح، نجد الأستاذ محتارا في محاولته لفهم أسباب الفشل الأكاديمي لهذا المتعلم وكيفية

التعامل معه ومساعدته. وفي حال أن صعوبات التعلم غالبا ما ترافقها مشكلات سلوكية فإن الأستاذ قد يميل للاعتقاد الى أن هذه المشكلات تقف خلف الأداء الأكاديمي الضعيف. وعلى سبيل تقديم المساعدة تتعدد محاولاته التي قد تفتقر الى الوعي الكافي والتوجيه المتخصص.

تذهب أغلب الأبحاث الى دراسة صعوبات التعلم بهدف الوصول الى فهم أعمق للصعوبة ثم البحث عن أفضل سبل العلاج واستراتيجيات التكفل. في المقابل نجد نسبة أقل من الدراسات التي تتناول الأستاذ القائم على عملية التدريس خاصة من هم في الأقسام العادية، حيث تقل الدراسات التي تبحث حول مصدر أساليبهم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة منهم الذين يظهرون مشكلات السلوكية هل من وعيه فعلا بالصعوبة وما يرافقها أو هي ناتجة عن محاولات عشوائية.

وفي هذا الإطار جاءت هذه الدراسة لكشف العلاقة بين أساليب التعامل التي يعتمدها أساتذة الابتدائي بمستوى إدراكهم للمشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم من المتعلمين وهل في حالة إدراكه لصعوبات التعلم بالضرورة تجعله يدرك المشكلات السلوكية المرافقة لها. فكان المنحى الأول للدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية التي نحدد من خلالها عينة الدراسة الأساسية من الأساتذة الذين يثبتون مستوى مرتفع من الادراك لماهية صعوبات التعلم الأكاديمية، وتم اختيار هذه الفئة من الأساتذة بالتحديد بغية التعرف على إذا ما كانت معرفتهم بالصعوبة تعني بالضرورة معرفتهم بما يتعلق بها من مشكلات وكذلك التعرف على أساليبهم في التعامل وهم يملكون الوعي المناسب حولها.

بعدها تم إعداد أدوات الدراسة لكشف مستوى إدراك المشكلات السلوكية ثم أساليب التعامل المتبعة من قبل الأساتذة. ولهذا الغرض تم تقسيم الدراسة الى ستة فصول تجمع بين الجانبين النظري والميداني كالتالي:

الفصل الأول: الذي يحمل عنوان الإطار العام للدراسة ويضم العناصر التالية: المقدمة وتحديد إشكالية الدراسة والتساؤلات بالإضافة الى أهمية الدراسة وكذا أهدافها، تحديد مصطلحات الدراسة وصولا إلى عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها ثم فرضيات الدراسة .

الفصل الثاني: والذي حمل عنوان صعوبات التعلم الأكاديمية فقد تضمن العناصر الأساسية التالية (مدخل الى صعوبات التعلم ، صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، الصعوبات الرياضية) .

الفصل الثالث: بعنوان المشكلات السلوكية وتضمن كل من المشكلات السلوكية، فرط الحركة وتشتت الانتباه، الانسحاب الاجتماعي، مشكلة العدوانية.

الفصل الرابع: بعنوان أساليب التعامل فتضمن: الأساليب التفاعلية (العقاب، التحفيز، التجاهل)، الأساليب الاستباقية (تحليل وظيفة السلوك، تكييف طرق العرض، التواصل مع الأسرة).

الفصل الخامس: فقد خصص لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة فتضمن: الدراسة الاستطلاعية، ثم الدراسة الأساسية، منهجها، حدودها، عينة الدراسة وأدواتها وأخيرا المعالجة الإحصائية المستخدمة فيها.

أما الفصل السادس والأخير خصص لعرض نتائج الدراسة الميدانية وقد تضمن العناصر التالية: عرض نتائج الدراسة، مناقشة النتائج، جوانب قصور الدراسة، دلالات النتائج من أجل البحوث المستقبلية، الدلالات المهنية للنتائج ثم الخاتمة، قائمة المراجع ، وملاحق الدراسة.

الفصل الأول :

الإطـــار العـــام للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

إن موضوع صعوبات التعلم أصبح من المواضيع الشائكة والجادة التي نعايشها حاليا في مدارسنا، وذلك نتيجة انتشاره الملفت الى الدرجة التي جعلته حاجزا يصعب تجاوزه ليس فقط لدى المتعلمين بل لدى أوليائهم ولدى أساتذتهم بشكل خاص.

قد نجد العديد من المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي يعانون في صمت من صعوبات التعلم. حيث قد لا يستطيع العديد من الأساتذة التعرف عليها أو تحديدها أو ربما إدراك كيفية التعامل معها وعلاجها. وهذا ما قد يؤدي بالكثير من المتعلمين الى الرسوب المتكرر أو ترك مقاعد الدراسة نهائيا دون أن يتلقى المساعدة اللازمة. وهذا ما يشكل هدرا حقيقيا لهؤلاء المتعلمين ولفرصة العلاج أو الاستغلال لقدرات و إمكانيات قد يتمتعون بها في مجالات أخرى.

ومن طرف آخر ربما كان هذا الأستاذ يعاني بدوره ويكافح في محاولة لفهم هاته الصعوبة أو تحديدها لدى المتعلمين والذي هو ليس بالأمر السهل، نظرا لتعدد أنواعها وتباين درجات حدتها وارتباطها بمشكلات أخرى ما يصعب التفريق بينها لغير المتخصصين في المجال. ثم هل أن المعرفة بصعوبات التعلم يعد كافيا لاكتساب القدرة على تقديم دوره ضمن الخطة العلاجية الكبرى التي يُقِرها المختصون. إذ وفي حدود مهامه يقع على عاتق الأستاذ مسؤولية اعتماد أساليب التعامل المناسبة التي من شأنها توفير بيئة التعلم المثلى للمتعلم ذو صعوبة التعلم بما يتناسب مع طبيعة الصعوبة.

ولعل ما يظهر جلياً خلال عملية التكفل بذوي صعوبات التعلم كونهم يشكلون مجموعة غير متجانسة ، ويظهرون صعوبات محتملة في العديد من المجالات المختلفة. ومن بين أهم المشكلات التي لطالما ارتبطت بصعوبات التعلم هي المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبة التعلم. حيث تشكل تحدياً جاداً ومستمراً لأولئك الذين يعيشون ويعملون معهم ،إذ أن حالات المشكلات السلوكية الهامة بين هاته المجموعة أعلى بكثير من بقية أقرانهم ***(Zarkowska &Clements,1994 : p3)***، وقد تتراوح هذه المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من الأعمال الخطيرة والعنيفة مثل تدمير الممتلكات، الاعتداء الجسدي أو اللفظي، وحتى إيذاء النفس ، الى السلوكيات التي تعطل سير الدرس والأنشطة داخل القسم، والتي قد يجدها المتعلمون والأساتذة محبطة ومشتتة للانتباه والجهد.

علاوة على ذلك، فإن التلاميذ الذين تم تحديدهم على أنهم يمتلكون سلوكا صعبا من المرجح أن يظهروا أكثر من نوع واحد من السلوك الإشكالي ***(Ford,2007 : p109)***.

وقد كشفت دراسة أجرتها (Jeniffer et al 2006) عن ارتباطات مهمة مع سلوكيات القلق والاكتئاب والانسحاب، بالإضافة الى زيادة احتمال مشاكل الانتباه بين الاطفال المصابين بصعوبات التعلم ***(Morgan ,2008 : p418)***. كما صنفت (Achenbach & Edelbrock 1978) مشكلة السلوكيات المرتبطة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في مجالين هما سلوكيات خارجية وسلوكيات داخلية، السلوكيات الخارجية تدل على التحدي والاندفاع وفرط النشاط والعدوانية والسمات المعادية للمجتمع. في حين أن السلوكيات الداخلية تدل على الانسحاب وخلل النطق والقلق ***(Ismail and Bin . (Abdullah,2016 : p337).***

ولعل من أبرز ما اتفقت عليه الادبيات من خلال العديد من الدراسات ، فإن أكثر المشكلات السلوكية المرتبطة أو المتزامنة الظهور مع صعوبات التعلم كاضطراب مصاحب هي فرط الحركة وتشتت الانتباه، العدوانية والانسحاب الاجتماعي .أما عن فرط الحركة وتشتت الانتباه فقد أظهرت الدراسات (Edgard,2010) أن ما بين 25 الى 40 ٪ من الأطفال المصابين بفرط الحركة وتشتت الانتباه يعانون من صعوبات التعلم. فيما وجدت دراسة (Silver 1981) أن ما بين 26 الى 41 ٪ من الاطفال ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط و/أو تشتت الانتباه (Silver,1981 : p387) . كما تشير نتائج هذه الدراسات أيضا الى أن بعض الاطفال سيكونون مفرطي النشاط، والبعض الآخر سيكون مشتتا، والبعض الآخر سيكون كلاهما. ومن بين هذه الاحتمالات كان التشتت وحده أو التشتت مع فرط النشاط أكثر شيوعا ***(Silver,1981 : p387).***

في حين أن العدوانية والتي تشير الى الأفعال التي قد تلحق الاذى بالآخرين سواء جسديا أو لفظيا. في دراسة أجراها (Emerson1995) وجد أن العدوان الجسدي وتدمير الممتلكات قد تم تحديدها بنسبة 43 ٪ من عينة ذوي صعوبات التعلم. وذكرت تايلور في مراجعة عام 2005 أن معدلات انتشار السلوك العدواني بين ذوي صعوبات التعلم تتراوح بين 11 الى 27 ٪ . وأظهرت دراسة (Smily 2007) معدل حدوث المشكلات الصعبة والعدائية بين ذوي صعوبات التعلم بلغ 4.6 ٪ ***. (Quin and osher ,2000 : p3)***

أما بالنسبة لسلوك الانسحاب الاجتماعي فعلى مدى السنوات الماضية تم توجيه اهتمام متزايد الى المهارات الاجتماعية وعلاقتها بصعوبات التعلم .حيث بدأ البحث خلال السبعينات حول هاته العلاقة المترابطة وقد اظهر ذوي صعوبات التعلم مشاكل شديدة في كفاءتهم الاجتماعية والتي تجلت في قصور المهارات الاجتماعية. والذي بطبيعة الحال قد يؤدي الى تفاقم مشاكل الانجاز الاكاديمي. إذ ومن خلال مراجعة منهجية أجراها ***(Kenneth and Forness ,1996 : p226)*** التي تناولت 152 دراسة يظهر

التوليف الكمي حوالي 75 ٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية او قصور في المهارات الاجتماعية. قد يكون هذا نتيجة لمشاكل المعالجة، والتي تجعل من الصعب على أطفال صعوبات التعلم التعرف على الاشارات الاجتماعية، وهذا بدوره قد يؤدي الى سلوك الإبطال. غالبا ما يستخدم هذا النوع من السلوك كدفاع لتجنب الإجهاد الناتج عن التفاعلات الاجتماعية. وقد يستخدم الأطفال غير القادرين على تطوير دفاعات التجنب سلوكا عصبيا أو عدوانيا للتعامل مع الإجهاد المرتبط بالتفاعلات الاجتماعية.

إن التعامل مع المشكلات السلوكية خاصة لدى ذوي صعوبات التعلم أصبحت مشكلة تؤرق المعلمين، تثير اهتمامهم وتستحوذ على أغلب وقتهم، كما أنها باتت مصدرا للإجهاد البدني والنفسي في عملهم. ناهيك عما تشكله من تحدي رهيب على عاتقهم لتقديم التكفل الفعال والمناسب.

تظهر الأدبيات والابحاث التطور الكبير في العمل على تحديد التقنيات التدريسية المناسبة لذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية ورعايتهم. والتي أكدت على أهمية تلقي الأستاذ التدريب الكافي الذي يؤهله الى تقديم العلاج الملائم لمتعلميه. كما خلصت هاته الدراسات(Abramouritz & G.O'leary 1991; Carl myers & Karin holland 2000; Ducharme & Carly shecter 2011; Alison C. Shook 2012...) الى أنه في الغالب ما يلجأ الأستاذ الى الأساليب التفاعلية (كالعقاب، التحفيز،...)، في حين يوصي الباحثون عادة بالأساليب الاستباقية وأهمها منهج التحليل والتقييم الوظيفي الذي يقوم على التحكم في بيئة التعلم، وقد ثبتت فعاليتها في ادارة المشكلات السلوكية وخلق مناخ مناسب يراعي تباين القدرات بين المتعلمين. وترى الباحثة بحكم عملها كمؤطر أكاديمي في مجال التعليم، وجود جملة من العوامل التي تُقَوض استخدام الأستاذ لأساليب التعامل المناسبة مع المتعلمين الذين يمتلكون صفات وخصائص متفاوتة مقارنة بأقرانهم. أهمها عدم إعطاء أهمية للاحتياجات التي يتطلع لها المعلمون المسؤولون عن تطبيق تلك التقنيات التدريسية. حيث لا تعد البرامج الجامعية التي تلقوها كافية للعمل مع هؤلاء المتعلمين، وهذا ما يفرض توفير التكوين والتدريب المتخصص النابع من احتياجات الأستاذ حول ذوي صعوبات التعلم ومختلف تفاصيل التعامل معهم، إنه لمن الضروري مراعاة الدعم والموارد التي يتوقعها المعلم لضمان البيئة التعليمية الملائمة التي تمكنه من أداء دوره بشكل فعال.

علاوة على ذلك ، تعالج عديد الأبحاث (Gersten, Walker, & Darch, 1988; Treder, Morse,& Ferron,2000) فرضية أن يكون المعلمون (بما فيهم من معلمين أثبتوا فعالية في الأداء)

على استعداد لتضمين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصولهم الدراسية ***(ford,2013 : p4)***. حيث قد تؤدي تجارب الفشل الأكاديمي لدى المتعلمين الى عدم تقبل المعلمين لوجود هؤلاء المتعلمين وهو ما يؤدي بدوره الى المزيد من المشكلات السلوكية.

وقد يعود ذلك في واقع الأمر الى محدودية فهم الأطفال ذوو صعوبات التعلم في مجتمعنا (بما في ذلك بين المعلمين أو المربين، هذا ما يجعلهم يطلقون عليهم عدة ألقاب خاطئة لأن المعلمين أصبحوا يعتبرونهم طفلا غبيا، كسولا، مفتعلا للمشاكل، أو لا ينجز) بالإضافة الى ذلك تم التوصل الى أن وجود هؤلاء الأطفال يعد أحد مسببات التوتر التي يعاني منها المعلمون ***(Rudiyati et al,2017 : p272)*** وذلك فيما تشير الأبحاث الى أن بعض مؤشرات فعالية المعلم هي المرونة والحساسية لظروف التلاميذ ***(Ganagana and Anero,2014 : p189)***. يذهب (Mc. Cormick & Shi 1999) الى أنه من العناصر الحاسمة في إحساس المعلمين بالكفاءة المهنية هو قدرتهم على التعامل مع الطلاب بشكل فعال.

فيما تشير دراسة (Brophy 1996 ; Brophy&Mc caslin 1993) أن الفصل الدراسي الأكثر فاعلية هو الذي لا يتعامل معلموه مع جميع الطلاب بالطريقة نفسها. ويرجع ذلك لتأثير استخدامهم استراتيجيات مختلفة حسب اختلاف أنواع الطلاب ***(Mary Ellen et al,2010, p5)***.

إن تعاطف المعلم هو بناء رئيسي في عملية التعليم. حيث يخلق المعلمون المتعاطفون مناخا وعلاقات إيجابية (Good & Brophy 2008; Swan & Riley 2012) فيما أثبتت دراسة (Mikami et al 2011; Dedousis–Wallace et al 2014) ان التلاميذ الذين يعانون الاضطرابات هم بحاجة أكبر الى تعاطف المعلمين ليشعروا بالقبول والفهم ***(Shectman and Tutian,2016 : p33)***. وبينما ينظر الى السلوكيات الصعبة على أنها أشكال مبكرة من التواصل بين ذوي صعوبات التعلم والآخرين ***(Emerson et al ,1994 : p50)*** فإن التدريس الناجح يتوقف على التعامل بفعالية للحفاظ على سلوك الطالب المناسب، وزيادة المشاركة والتحفيز، وبالتالي تحسين التحصيل الدراسي(eg.,Evertson & Weinstein,2013; Gage, Wilhelmina,2019 :) (Scott, Hirn & Macsuga–Gage,2018; Scott, Hirn & Cooper,2017 ***p1174)***.

وقد لاحظ (Gbolahan2004 & Okrika2002) أن المعلمين في المدارس الابتدائية لديهم مهمة ضخمة في جعل تلاميذهم يتعلمون بشكل فعال بسبب الافتقار الى تقنيات التحكم السلوكي المخطط لها.

ويعد هذا أمرا بالغ الأهمية، كون معظم المشاكل السلوكية في هذه المرحلة من الطفولة تنبع من عوامل النمو التي على المعلم المتمكن أن يكون قادرا على التعامل معها بنجاح ***(Ganagana and Aner ,2014 : p185)***.

وتدعم اساليب إدارة الفصول الدراسية الفعالة التعلم المعزز للتلاميذ من خلال توفير السياق الذي يمكن أن يحدث فيه التدريس الفعال بأقل قدر من الاضطرابات (Shores,Cunter& Jack1993) ***(gunter and Denny,1996 : p15)***. وينطلق ذلك من أحد الافتراضات المهمة التي درسها (Errickson & Wyne & Routh 1973) بهدف تحديد أساليب معالجة التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم عن طريق تقويض المشكلات السلوكية، باعتبارها عامل أساسي للتعلم.

وعلى الرغم من الكم الهائل من الأبحاث التي قدمت مختلف الأساليب في التعامل مع المشكلات السلوكية والصعوبات التعليمية داخل الغرفة الصفية، إلا أن الدراسات التي حاولت الوقوف على أساليب التعامل المستخدمة من المعلمين في الواقع تكاد تكون نادرة (على حد علمنا) خاصة في الوطن العربي والجزائر.

وبناءاً على ما سبق فقد جاءت الدراسة الحالية محاولتا الوقوف على مدى امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي لمهارات التعامل السليم مع ذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية. وكان الهدف الأساسي من الدراسة هو استعراض صورة تعكس الواقع حول إدراك الاساتذة للمشكلات السلوكية المرافقة لصعوبات التعلم، ثم ممارساتهم خلال التعامل مع هؤلاء التلاميذ. وانطلاقا من قناعتنا بحاجة الأساتذة الى الدعم المتخصص الذي يخلصهم من الضغوط النفسية ويضمن كفاءتهم المهنية ، وبأن المعلمين المجهزين بالمعرفة الأساسية بقضايا صعوبات التعلم يوفرون خطوة الى الأمام نحو العلاج، وبدافع من إيماننا باستحقاق ذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية لبيئة تعليمية صحية تضمن لهم العدالة والمساواة التدريسية داخل الصف، ناهيك عن لفت الانتباه الى الخلط المفاهيمي لدى الاساتذة حول طبيعة هاته المشكلات والتصورات المغلوطة التي تغشوها، إضافة الى تزايد أعداد هاته الفئة وتحديد "كيفية التعامل " كأكثر طلبات المساعدة التي يعبر عنها الاساتذة، وهو ما يتطلب استعجال العمل على إيجاد الحلول .

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

هل توجد علاقة بين إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذي صعوبات التعلم الأكاديمية واساليبهم في التعامل ؟

التساؤلات الجزئية:

1.ما مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ؟

2. ما هي الأساليب الغالبة عند تعامل أساتذة الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية التفاعلية أم الاستباقية ؟

2. أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم .
- التعرف على أساليب تعامل أساتذة الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تفاعلية أم استباقية.
- العلاقة بين إدراك أساتذة الابتدائي المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم واساليبهم في التعامل.

3. أهمية الدراسة:

يتناول هذا البحث واحدة من أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ و الأساتذة في المدرسة الجزائرية حيث أن إدراك الاساتذة لوجود مشكلات سلوكية قد ترافق صعوبات التعلم لدى التلاميذ من شأنها أن تؤثر على تصور الاستاذ لهذا التلميذ وبالتالي عدم إدراكه قد يعيق العملية التعليمية و ينعكس على البيئة التعليمية مباشرة بالسلب ، ومما يجدر الإشارة إليه هو نسبة انتشار هذه الظاهرة في المجتمع المدرسي، إذ أصبحت تشكل عبئا كبيرا لم يلقى الاهتمام ولم تسخر له الحلول . و تنبع أهمية هذه الدراسة من اهمية الموضوع الذي يحتاج إل المزيد من إلقاء الضوء عليه ، إضافة الى إمكانية المساهمة في :

- قد يستفيد الأساتذة من أداة الدراسة التي توضح مؤشرات صعوبات التعلم و مشكلاتهم السلوكية و أساليب التعامل المناسبة معهم .
- قد تساهم الدراسة في تنمية قدرة الأساتذة على المساهمة في تشخيص الحالات و التكفل بهم .
- قد يساعد التواصل مع الأساتذة عند تطبيق أدوات الدراسة الى تنبيههم حول بعض المعلومات التي تدفعهم الى البحث أكثر حول هذه الفئة وبالتالي قد يتغير موقف المعلمين تجاه ذوي صعوبات التعلم و قدرتهم على تدريسهم .

- قد تؤثر على درجة وعي الأساتذة بصعوبات التعلم ،نتائجها و أساليب المساهمة في مساعدة المتعلمين من ذوي الصعوبات التعليمية .
- قد تؤثر على إدراك الأساتذة بوجود صعوبة لديهم في تقبل إجراء تعديلات على طرائق التدريس التي يستخدمونها .
- قد تشجع الدراسة الأساتذة على البحث حول صعوبات التعلم و أساليب التعامل المناسبة معهم ، ووعيهم بوجود حلول مقترحة لدعمهم .
- قد تساهم في تشجيع الجهات المسؤولة لتوفير تدريب مكثف و هادف للأساتذة حول صعوبات التعلم ومشكلاتها السلوكية .
- قد يساهم في رفع شعور الأستاذ بالمسؤولية تجاه تعليم التلاميذ ذوي الصعوبة .
- قد يساهم في تحديد مدى كفاية إدراك الاساتذة لمؤشرات صعوبات التعلم ومشكلاتهم السلوكية لترك أثره على أساليبهم في التعامل.

4. الضبط الاجرائي لمفاهيم الدراسة:

- صعوبات التعلم الأكاديمية: يقصد بها الصعوبات التي تواجه المتعلم وتؤدي الى نقص أو عجز في الأداء فيما يتعلق بالمهارات الاساسية للتعلم : القراءة، الكتابة ، والحساب. والتي تتضح مؤشراتها من خلال أداتي الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في استبيان مستوى ادراك اساتذة الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم، واختبار مستوى ادراك اساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم.

- مستوى ادراك المشكلات السلوكية: هي مستوى تعرف الاستاذ على مجموعة من السلوكيات غير السوية (فرط الحركة وتشتت الانتباه، العدوانية، السلوك الانسحابي) التي قد تظهر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما هي موضحة في قائمة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة أساسا في: مشكلات متعلقة بالجانب الحركي، ومشكلات متعلقة بالجانب الاجتماعي، ومشكلات متعلقة بالجانب السلوكي.

- أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية : هي الأساليب التي يتبعها الاستاذ داخل القسم خلال تدريسه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية، كما هي موضحة في استبيان أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والمتمثلة أساسا في : الاساليب التفاعلية (العقاب، التحفيز، التجاهل) و الاساليب الاستباقية (تحليل وظيفة السلوك، تكييف طرق العرض، التواصل مع الأسرة).

5. حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بمجموعة من مؤسسات التعليم الابتدائي بمدينة بسكرة، وتراوح عددها الى (14) مدرسة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة على عينة الدراسة خلال الفترة الممتدة من 27/02/2022 الى 28/04/2022 . والتي صادفت فترة انتشار وباء كوفيد -19 .

الحدود البشرية: أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية بمدينة بسكرة ،المدركين لماهية صعوبات التعلم حسب أداة الدراسة الاستطلاعية.

6. الدراسات السابقة والتعليق عليها:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم مجالا خصباً للأبحاث العلمية، إذ لقي الكثير من الاهتمام ، وأنجزت العديد من الدراسات التي بحثت في مختلف جوانبه. وبعد الاطلاع على جملة من الدراسات السابقة المحلية ، العربية والاجنبية، لم نتحصل (الى حد علمنا) على دراسات تناولت نفس موضوع دراستنا حول إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وعلاقتها بتعاملهم معهم .

وقد استعرضنا مجموعة من الدراسات التي تبحث حول المتغيرات ذات الصلة بموضوع بحثنا لدى فئة ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم ، وفي هذا الصدد تم تقسيم الدراسات كما يلي:

1.6. الدراسات التي تناولت موضوع المشكلات السلوكية:

1.1.6. الدراسات المحلية:

1.1.1.6. دراسة شرفوح البشير (2005-2006):

جاءت الدراسة بعنوان "انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين" وهي أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي. وهدفت هذه الدراسة الى التأكد من أن عسر القراءة له تأثير على السلوك العدواني لدى التلميذ المعسور، وحاولت الدراسة استقصاء العلاقة بين عملية الانتباه والأداء القرائي، ثم بين العدوان وعملية الانتباه، وأخيرا العلاقة بين العسر القرائي و كم من العدوان (المباشر، غير المباشر، اللفظي).

تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ معسور و(60) تلميذ عادي بحيث يتراوح عمرهم بين 9 سنوات الى 12 سنة من الذكور فقط ويزاولون دراستهم في السنة الرابعة، وقد تم تحديد خصائص العينة وفقا لما يخدم البحث الذي يدرس انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين ومقارنته مع التلاميذ العاديين. على ان يكون افراد عينة العسر القرائي يتجاوز تأخرهم في عملية القراءة سنتين، وتم استبعاد كل فرد لم تنطبق عليه الشروط الواجب توافرها في عينة البحث الى ان تم تثبيت العدد.

وقد قسمت أدوات البحث الى قسمين ، أدوات لضبط المتغيرات (المقابلة، الملاحظة، أدوات قياس النضج العقلي، أدوات قياس الاداء القرائي) وأدوات لتحقيق الفرضيات (مقياس انتباه الاطفال وتوافقهم داخل القسم، مقياس السلوك العدواني للأطفال، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي).

وقد كشفت الدراسة من خلال مقياس انتباه الاطفال وتوافقهم في القسم والذي أراد الباحث من خلاله التأكد مما إذا كان المعسورون يعانون من اضطرابات الانتباه أم لا مقارنة مع العاديين. وقد توصل الى:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين (المعسورون والعاديين) حيث أن المعسورون أقل انباها من العاديين.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين (المعسورون والعاديين) حيث أن المعسورون أكثر تسرعاً من العاديين.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين (المعسورون والعاديين) حيث تبين أن المعسورون يعانون اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة مقارنة بالعاديين.

وقد كشف اختبار السلوك العدواني أن لعسر القراءة تأثير مباشر على السلو العدواني لدى التلميذ المعسر. حيث ينتج عن عسر القراءة سلوك عدواني مباشر، إذ وبمقارنة المتوسطات نجد متوسط المعسر 16.82 وهو يفوق أعلى درجات المقياس 16.5 فيما متوسط العاديين 4.7 وتعتبر عادية.

أما نتائج السلوك العدواني غير المباشر بالنسبة للمعسرين فإن المتوسط قدر بـــ 15.62 مقارنة بدرجة التفوق في المقياس والمقدرة بـــ 18 وهذا يدل على وجود عدوانية غير مباشرة عند عينة البحث. أما التلاميذ العاديين فكان المتوسط الحسابي 9.67 وهي أقل من متوسط أعلى الدرجات على المقياس والمقدرة بـــ 10.1 وهذا ما يدل على عدم وجود عدوانية غير مباشرة لدى العاديين.

أما فيما يخص نتائج عسر القراءة على السلوك العدواني اللفظي فقد تم التوصل الى متوسط قيمته 20.48 وهي تفوق متوسط أعلى الدرجات على المقياس المقدرة بـــ 15.1 وهذا يدل على ميل عينة المعسرين للعدوان اللفظي. وتدل نتائج المقياس على العادين على أن المتوسط يقدر بـــ 4.66 وهذه القيمة لا تفوق متوسط أعلى الدرجات لأنها قدرت بـــ 7.2 وهذا يدل على عدم وجود سلوك عدواني لفظي لدى العاديين.

2.1.1.6. دراسة بشقة سماح (2008):

جاءت الدراسة بعنوان " المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية " و هدفت الى:

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

اعتمد الباحث في هاته الدراسة على أداتين تمثلتا في : استبيان صعوبات التعلم، وقائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين محمد أبو ناهية. وتم تطبيقهم على عينة قوامها 130 فرداً قسمت لأربعة فئات تبعاً للجنس والمستوى الدراسي.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي :

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

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

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

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

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

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (الرياضيات، القراءة، الكتابة) لصالح الذكور.

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

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

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

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

3.1.1.6. دراسة نبيل بحري ويزيد شويعل (2014):

أعد الباحثان دراسة عنوانها" المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية" ، كان الهدف منها هو معرفة المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومعرفة طبيعة العلاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية، لذا استخدم الباحث لهذا الغرض مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة ، الكتابة، الرياضيات) لسماح بشقة (2008). وقائمة المشكلات السلوكية لصلاح الدين أبو ناهية 1993، و تكونت العينة من 215 تلميذ وتلميذة بواقع 124 ذكر و91 أنثى يدرسون في السنوات (3،4،5). وتوصلت النتائج الى:

- الملاحظ أن العلاقة كانت عكسية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية حيث تبين هذه النتيجة بأنه كلما زادت حدة صعوبات التعلم الأكاديمية ظهرت المشكلات السلوكية وكلما قلت صعوبات التعلم الأكاديمية قلت المشكلات السلوكية (نقبل الفرضية البحثية التي تنص على أنه هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والمشكلات السلوكية).

- نرفض الفرضية البحثية التي جاءت لتؤكد على أنه هناك فرق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح الذكور ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في صعوبات التعلم الأكاديمية.

- هناك فروق بين الذكور والإناث في بعد النشاط الزائد لصالح الذكور.

- توجد فروق بين الذكور والاناث بخصوص السلوك المنحرف لصالح الذكور

- أما العادات الغريبة واللزمات العصبية أظهرت أنه ليس هناك فروق بين الذكور والإناث.

- سلوك التمرد أظهرت النتائج أن الذكور أكثر تمرداً من الإناث.

- أما السلوك العدواني نلاحظ فروق لصالح الذكور أكثر من الإناث.

- أما السلوك الإنسحابي نلاحظ فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

– وفي الأخير نرفض الفرضية البحثية التي تنص على أن هناك فروق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية.

4.1.1.6. دراسة لأنجشايري حفيظة (2015):

والتي أعدت للحصول على شهادة الماجستير وكانت تحت عنوان: " الاضطرابات السلوكية الانفعالية(الانسحاب الاجتماعي" وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (09–12) سنة." هدفت هذه الدراسة الى الكشف عما اذا كانت الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) تؤذي الى ظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية . اعتمد على عينة متكونة من عشرة حالات وتم استخدام مقياس الانسحاب الاجتماعي ، واختبار القراءة، ودليل المقابلة النصف موجهة .وتوصل الباحث الى تحقيق هدف البحث وهو معاناة تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (09–12) سنة من الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) لديهم الى ظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

5.1.1.6. دراسة نعيمة مزرارة (2017):

وجاءت بعنوان " دراسة مقارنة لبعض الخصائص السلوكية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي"، هدفت الى الكشف عن الفروق في الخصائص السلوكية (قصور الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية، التذبذب الانفعالي، سوء التوافق الاجتماعي) بين فئتين من التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي .و تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذ من مرحلة التعليم الابتدائي الصف الرابع، 30 منهم تلاميذ عاديين و30 منهم ذوي صعوبات التعلم. ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية.

وكانت نتائج الدراسة:

–وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل بعد من الخصائص السلوكية المتمثلة في : قصور الانتباه ،النشاط الزائد، الاندفاعية، التذبذب الانفعالي ،سوء التوافق لصالح ذوي صعوبات التعلم.

2.1.6. الدراسات العربية:

1.2.1.6. دراسة هشام المكانين وبسام العبدلات وحسين النجادات (2014):

نشرا الباحثان بحثا علميا تحت عنوان " المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران"، وقد تكونت عينة الدراسة من (135) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في اقليم الجنوب الأردني، تم تطبيق الدراسة خلال الموسم الدراسي 2014/2013. ولذلك قام الباحثون ببناء مقياس بصورتين أحدهما يقدم للمعلمين والآخر للطلبة العاديين للحكم على المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وتكون كل مقياس من 34 بنداً يقيس الابعاد التالية (فرط النشاط المصحوب بضعف الانتباه، العدوان، الانسحاب، الاعتمادية، العناد). بالإضافة الى استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

وقد توصلت نتائج الدراسة الى انه وبحسب تقديرات المعلمين فان المشكلات السلوكية الاكثر شيوعا لدى الطلبة وي صعوبات التعلم هي فرط النشاط وضعف الانتباه أولا، ثم مشكلات الانسحاب ثانيا، تليها المشكلات ذات العلاقة بالعناد، ثم العدوان وفي الأخير المشكلات المرتبطة ببع الاعتمادية. أما تقديرات الأقران فترى أن المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي المشكلات التي تتعلق بفرط النشاط وضعف الانتباه ، ثم العناد ، تليها الاعتمادية، ثم الانسحاب وأقلها شيوعا هي المشكلات المرتبطة ببع العدوان.

كما أشارت نتائج الدراسة الى ارتفاع درجة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجالات المتعلقة بمشاركة الطلبة لأقرانهم في الضحك واللعب و الحديث، وأقله ما يرتبط بالاستفادة من أوقات الفراغ بطريقة ملائمة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في شيوع المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين والأقران. ووجود فروقات ذات دلالة احصائية بين كل من المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين

مع الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الأقران مع الكفاءة الاجتماعية *(المكانين وآخرون، 2014: 503-516).*

2.2.1.6. دراسة مي فتحي البغدادي (2018):

وهي عبارة عن دراسة تم نشرها كمقال علمي بمجلة العلوم الانسانية والادارية الصادرة عن جامعة المجمعة السعودية. وعنوانها " فعالية برنامج ارشادي قائم على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم". وتألفت عينة الدراسة من (24) طالبا تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، تتراوح أعمارهم بين 9 الى 14 سنة، ونسب ذكائهم جميعا فوق 90، وينتمون الى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط. تم تقسيم أفراد العينة الى مجموعتين متساويتين (ن= 12 كل مجموعة) تجريبية وضابطة. وطبق أدوات الدراسة بغرض تحديد العينة والتي هي عبارة عن مقياس رافن للذكاء ، مقياس تقدير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ومقياس السلوك العدواني والعدائي.

وانتهى الباحث بعد تطبيق البرنامج التدريبي على التفاعل الاجتماعي وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك العدواني وأبعاده، وذلك في الاتجاه الافضل لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفض السلوك العدواني لدى أفرادها بدرجة دالة، كما اوضحت ايضا وجود فروق دالة إحصائي بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده، وذلك في الاتجاه الافضل لصالح القياس البعدي، حيث انخفاض دال في السلوك العدواني لأفرادها بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم ، وللتأكد من مدى فاعلية البرنامج واستمرار نتائجه اوضحت نتائج الفرضية عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) على مقياس السلوك العدواني وأبعاده، وبالتالي يؤكد على استمرار أثر البرنامج وفعاليته بعد انتهائه.

3.1.6. الدراسات الاجنبية:

1.3.1.6. دراسة Kenneth A.Kavale and Stzvzn R.Forneess (1996):

أجرى الباحثان دراسة بعنوان "قصور المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم: تحليل تلوي" وكانت هذه الدراسة عبارة عن مراجعة منهجية لمجموعة من الدراسات التي تمت على مدار الخمسة

عشر عامًا ، حيث تم توجيه اهتمام متزايد إلى المهارات الاجتماعية وعلاقتها بصعوبات التعلم. و باستخدام طرق التحليل التلوي والمراجعة المنهجية ، يستكشف هذا البحث طبيعة أوجه القصور في المهارات الاجتماعية بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. من خلال 152 دراسة ، حيث يُظهر التوليف الكمي ، في المتوسط ، أن حوالي 75٪ من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يظهرون عجزًا في المهارات الاجتماعية يميزهم عن عينات المقارنة من العاديين . تم العثور على نفس مستوى التمايز الجماعي تقريبًا رغم اختلاف القائمين بعملية التقييم (المعلمين والأقران والتقييم الذاتي) وعبر معظم أبعاد الكفاءة الاجتماعية.

أشارت النتائج الى أنه يمكن تمييز حوالي 75٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مجال السلوك الاجتماعي، مرتبط بالإدراك الشخصي والتبادلات السلوكية مع الآخرين. وكانت الفروق الملحوظة متسقة بين القائمين على عملية التقييم (المعلمين ، الاقران، ذوي صعوبات التعلم أنفسهم).

كما قدمت نتائج الدراسات رؤى إضافية حول طبيعة العجز في المهارات الاجتماعية، حيث تعد تصورات المعلمين والطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم عاملا مهماً في بناء تصورهم حول الكفاءة الاجتماعية. ووفقا للمعلمين والأقران فإن هناك انطباع ثابت عن سوء التكيف لدى ذوي صعوبات التعلم، وتم ربط هاته التصورات بشكل أساسي بكل من زيادة مستوى النشاط والتشتت والقلق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

من خلال تقييم الأقران بدا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يلقون تقبلا منخفضا في مقابل نسبة كبيرة من الرفض من قبل أقرانهم، ويرتبط ذلك بضعف قدرتهم على التفاعل، وكونهم أقل شهرة وأقل تعاونا، بالإضافة الى ضعف كفاءة التواصل وانخفاض القدرة على إظهار سلوك التعاطف.

وكمصدر محتمل لأسباب هذا التقييم السلبي، نجد أساليب التقييم الذاتي عند ذوي صعوبات التعلم، التي وزيادة على تدني الأداء الأكاديمي، فإن تصوراتهم الذاتية حول أدائهم الاجتماعي سلبية بناء على قلة الكفاءة في التواصل غير اللفظي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وبدرجة أكبر ضعف مفهوم الذات ونقص احترام الذات الذي يتجلى من قبل هؤلاء الطلاب .

2.3.1.6. دراسة Dale Maxville (2001):

وكانت بعنوان " " وهي أطروحة قدمها دايل سنة 2001 للحصول على شهادة الدكتوراه من جامعة ميسوري بكولومبيا. و قد كان الغرض العام من هذه الدراسة هو تحديد ومقارنة مستويات الأداء السلوكي العاطفي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وفقا لوضعهم الاجتماعي وأسلوب الاسناد .

تكونت عينة الدراسة من 93 طالبا ، تم تقسيمهم الى مجموعات حسب الحالة الاجتماعية (ذو شعبية، مهمل، مرفوض) وذلك بناءا على حكم المعلم. كما تم الطلب من المتعلمين اسناد الاسباب لحالتهم الاجتماعية الى واحدة من ثلاثة (داخلية، خارجية –اجتماعية، خارجية–أخرى). كما تم قياس الاداء السلوكي والعاطفي في أربعة مجالات باستخدام مقياس السلوك. BES-2

حددت نتائج الدراسة اختلافات كبيرة في الاداء السلوكي والعاطفي عبر مختلف الحالات الاجتماعية، حيث مجموعة الافراد ذو الشعبية كان أداؤها أعلى على مستوى الاداء السلوكي والعاطفي مقارنة بالمجموعتين المهملة و المرفوضين.

3.3.1.6. دراسة Paul L.Morgan وآخرون (2008):

التي موضوعها " هل تشكل صعوبة القراءة والمشكلات السلوكية عوامل خطر لبعضها البعض؟" وهدفت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلين الآتيين:

- هل الأطفال الذين يعانون من مشاكل في القراءة في الصف الأول أكثر عرضة لمشاكل السلوك أو المشاكل في الصف الثالث؟
- هل الأطفال الذين يعانون من مشاكل سلوكية في الصف الأول أكثر عرضة لمشاكل القراءة في الصف الثالث؟

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة المشار إليه من خلال التساؤلين، قام الباحث بإجراء دراسة طولية طبقت على عينة شملت 11215 طالب وطالبة ، ينتمون الى 1471 مدرسة ابتدائية حكومية وخاصة في الولايات المتحدة، طبقت عليهم أدوات الدراسة في بداية ونهاية الصف الراسي الأول ثم بعد نهاية الصف الدراسي الثالث ، ولهذا الغرض قام البحث بإعداد اختبار قراءة تسعى الأسئلة في اختبار القراءة إلى تقييم المهارات الأساسية (على سبيل المثال ، الإلمام بالطباعة ، والتعرف على الحروف ، وأصوات البداية والنهاية ، القافية ، والوعي الصوتي ، وفك التشفير ، والتعرف على الكلمات المرئية) ، والمفردات ،

والفهم (أي إظهار فهم النص ، وإجراء التفسيرات ، واستخدام الخلفية المعرفية الشخصية ، واتخاذ موقف نقدي.(

بالإضافي الى مقياس التقييم الاجتماعي للمعلم ويتضمن خمسة مقاييس فرعية: (أ) مناهج التعلم ، (ب) التحكم الذاتي ، (ج) مهارات التعامل مع الآخرين ، (د) المشكلات السلوكية الظاهرة ، (هـ) استيعاب المشكلات السلوكية . يستخدم المعلمون المقياس لتقييم عدد المرات التي يظهر فيها الطفل مهارة أو سلوكًا اجتماعيًا معيناً.

وأسفرت نتائج الدراسة على أن مشاكل القراءة بالفعل تزيد من احتمالات انخراط الطفل في سلوكيات مشكلة، على وجه التحديد، فإن ضعف القراءة في الصف الأول يعمل باستمرار كمؤشر مهم إحصائيا وسريريا للسلوك المشكل في الصف الثالث. كانت احتمالات إظهار المشاركة الضعيفة في المهام ، أو ضعف التحكم في النفس ، أو إظهار السلوكيات المشكلة في الخارج ، أو استيعاب السلوكيات المشكلة في الصف الثالث أعلى بمقدار 2.17 ، و 1.33 ، و 1.39 ، و 1.66 مرة ، على التوالي، للقراء الضعفاء مقارنة بالقراء المتوسطين إلى الجيدين. وبالتالي تشير نسب الأرجحية هذه إلى علاقة متواضعة إلى معتدلة بين مشاكل القراءة وأنواع معينة من السلوكيات المشكلة

اما نتائج الفرضية الثانية فتوصل الى أن المستويات غير الطبيعية لنوع واحد فقط من أنواع السلوك الخمسة (أي ، المشاركة الضعيفة في المهام) تزيد من احتمالات أن يصبح الطفل قارئًا ضعيفًا في الصف الثالث. كانت نسبة الأرجحية عالية 3.07. حيث وجدا أيضًا أن القراء الفقراء في الصف الأول كانوا دائمًا تقريبًا ضعفاء في الصف الثالث.

توفر هاتان المجموعتان من النتائج معًا دعمًا أوليًا لنموذج سببي ثنائي الاتجاه بين مشاكل القراءة والسلوك. وتظهر أربعة مسارات للمخاطر: (أ) مشاكل القراءة المبكرة تتنبأ بقوة بمشاكل القراءة اللاحقة ؛ (ب) مشاكل السلوك المبكرة تتنبأ بقوة بمشاكل السلوك اللاحقة ؛ (ج) مشاكل القراءة المبكرة – بشكل متواضع إلى متوسط – توقع مجموعة عامة من المشكلات السلوكية ؛ و (د) نوع واحد من مشاكل السلوك المبكر (أي النوع الأكثر ارتباطًا بالتنظيم الذاتي للتعلم) يتنبأ بقوة بمشكلات القراءة اللاحقة.

4.3.1.6. دراسة Christina De Roche (2010):

وكانت بعنوان: " الطلاب ذوي صعوبات التعلم: تطبيق وصمة جوفمان في الفصل الدراسي الشامل " وهدفت الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1/ .كيف يتفاعل الطلاب في الفصل مع بعضهم البعض ، سواء الطلاب الذين يعانون من صعوبة التعلم أم لا؟
2/ ما هي طبيعة هذه التفاعلات الإيجابية و / أو السلبية؟
3/ ما هي المواضيع الرئيسية في بيانات الرصد؟

اعتمدت الباحثة منهج دراسة الحالة من أجل دراسة متعمقة ، وتكونت الحالة من فصل دراسي يضم (25) طالبا بين (7–9) سنوات ، تم تشخيص 3 من بينهم رسميا بصعوبة التعلم بينما رشح المعلمون 6 آخرين يتوقع كونهم من ذوي صعوبات التعلم ، وتم استخدام الملاحظة كأداة للدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن سلوك العدوان وانخفاض تقدير الذات منتشران بكثرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما كشفا الدراسة كون هؤلاء الطلاب كانوا محفوفين بالخلافات مع اقرانهم من العاديين. وعلى الرغم من توصل هذه الدراسة الى وجود تفاعلات ايجابية بين الزملاء العاديين وذوي صعوبات التعلم ، الا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عبروا عن شعورهم بالرفض أو عدم الكفاءة. وفسرت الدراسة العوامل المرتبطة بهذا الرفض من خلال العدوان وصعف المهارات الاجتماعية، حيث أكدت أن العدوان وسوء الأداء الاجتماعي كانا متأصلين لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبة التعلم. نتيجة لذلك خلصت الدراسة الى وجود ارتباط قوي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وزيادة درجة الاكتئاب. وبتحليل النتائج بناءا على نظرية وصمة العار لجوفمان فإن رفض الطلاب ذوي صعوبات التعلم للمساعدة او القيام ببعض الانشطة ناتج عن وعيهم بالاختلاف عن اقرانهم العاديين، وبالتالي محاولتهم تغطية وصمة العار او التحكم في هويتهم من خلال تقييد عرض اخفاقاتهم.

5.3.1.6. دراسة Shireen Pavri & Richard Luftig (2010):

وقدمت الى جامعة سياتل بالولايات المتحدة تحت عنوان:" الجانب الاجتماعي للتعليم الشامل: هل الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم مشمولون حقًا في الفصل الدراسي؟" وقد هدفت هذه الدراسة الى التحقيق فيما إذا كان الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين تلقوا تعليمهم في التعليم العام يختلفون عن أقرانهم من العاديين في متغيرات الحالة الاجتماعية و/أو الشعور بالوحدة المتصورة ، وتكونت عينة الدراسة من 15 طالبا من ذوي صعوبات التعلم و 68 طالبا من غير ذوي الصعوبة ، من تلاميذ الصف السادس يتلقون تعليمهم في أربعة مدارس ضمن مدارس مدينة أوهايو الامريكية. بدأت إجراءات الدراسة بعد شهرين من بداية العام الدراسي حتى يتسنى للطلاب التعرف على بعضهم البعض والتعرف على بيئة المدرسة، وقد تم تطبيق مقياسين هما مقياس الوحدة النفسية ومقياس ترشيح الأقران.

أشارت النتائج إلى أن طلاب الصف السادس الذين يعانون من صعوبات التعلم أفادوا بمشاعر الوحدة أكثر من أقرانهم في الفصل من العاديين. علاوة على ذلك ، كان هؤلاء الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم أقل شعبية وأكثر إثارة للجدل في حالتهم الاجتماعية من زملائهم في الفصل.

دراسات تتعلق بأساليب التعامل:

1.2.6. دراسات عربية:

1.1.2.6. دراسة صبحي بن سعيد الحارثي (2015):

وكانت تحت عنوان :" استراتيجيات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم"، هدفت الى التعرف على الاستراتيجيات التي يتعامل معلمي التربية من خلالها مع المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم ، تكونت عينة الدراسة من (49) معلم خلال الفصل الدراسي الثاني، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان يتضمن استراتيجيات المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

خلصت نتائج الدراسة الى وجود ضعف عام في مهارات التعامل مع المشكلات السلوكية لدى أفراد العينة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واتفاق عام بين أفراد العينة حول بعض الاستراتيجيات المستخدمة في التفاعل الصفي، ووجود فروق دالة بين أفراد العينة ترجع الى المؤهل الدراسي والخبرة.

2.2.6. دراسات اجنبية:

1.2.2.6. دراسة Ann J. Abramowitz & Susan G. O'Leary (1991):

التي جاءت بعنوان: " التدخلات السلوكية للفصل الدراسي: الآثار المترتبة على الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ."

وثقت العديد من الدراسات فعالية مجموعة واسعة من التدخلات الصفية. يعتمد معظمها على إدارة الطوارئ ، لكن العديد منها يتعامل مع السوابق ، على وجه الخصوص ، تعديلات المهمة والبيئة المادية للفصل الدراسي. تلخص هذه المراجعة مجموعة كبيرة من الأبحاث التي تتناول الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والاندفاع وفرط النشاط ، والذين قد يظهرون مجموعة متنوعة من المشكلات الإضافية.

يناقش القسم الأول من هذه المراجعة تلك الدراسات التي تتناول التدخل الذي يمس خصائص البيئة سواء في الجهود المبذولة لفهم العوامل التي تحافظ على السلوك غير المناسب وفي تطوير التدخلات. أو التصميم البيئي مثل نوع الفصل الدراسي وهيكل الإعداد ، وترتيبات الجلوس ، وخصائص المهمة.

كما تناولت العديد من الدراسات حول الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم (LD) قضية السياق التعليمي. حيث وجد Bryan (1974) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة التعلم يؤدون بشكل أفضل عندما يكون حجم الفصل صغيراً. ووجد فريدمان ، ويوشيدا (1988) أنهم يتأثرون بشدة بسياق الفصل الدراسي وكان أداؤهم أعلى أثناء التدريس المباشر.

أما القسم الثاني فيناقش الدراسات التي تناقش العواقب أو إدارة الطوارئ في المدرسة وتدمج التدخلات الموصوفة في الأدبيات استراتيجيات مختلفة ، على سبيل المثال مزيج من الاقتصاد الرمزي (ويتضمن منح أو إزالة الرموز أو النقاط للأطفال لبناءاً على رغبة محددة أو سلوكيات غير مرغوب فيها) ، واهتمام المعلم الطارئ (الملاحظات الشفهية ، الايماءات) حيث اقترحت سلسلة من الدراسات أن استخدام المدح للسلوك المناسب مع تجاهل السلوك السلبي يقلل من فرط الحركة، وأن الثناء أكثر فعلية من التوبيخ ، وأخيرا الطوارئ المنزلية (التعزيز المنزلي) ومن خلاله تتضافر الجهود بين المدرسة وأولياء الأمور لتحسين أوضاع الأطفال .

وتشير الدراسات الى حاجة كل من المعلمين وأولياء الأمور إلى فهم الجوانب التقنية مثل تحديد المعززات وتناوبها ، وتنفيذ تكلفة الاستجابة . أخيرًا ، تشير الدراسات أنه و من خلال التلاعب في التعزيز بوساطة الأقران ، يتمتع المعلم بالتحكم في مجموعة واسعة من الموافقات التي تؤثر على سلوك الأطفال المستهدفين غير المناسب ، مما يجعل أي تعزيز يديره المعلم أكثر قوة.

2.2.2.6. دراسة carl l. myers and karin l. holland (2000):

وكان موضوعها " التدخلات السلوكية للفصول الدراسية: هل ينظر المعلمون في وظيفة السلوك؟" وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد ما إذا كان المعلمون يأخذون في الاعتبار وظيفة السلوك عند تحديد التدخل المناسب في غرفة الصف . تكونت عينة الدراسة من 209 معلم تم تزويدهم بسيناريوهات للطلاب الذين يظهرون مشكلات سلوكية. وتم توفير المعلومات بحيث تكون وظيفة السلوك واضحة. وجدت النتائج أن عددًا قليلاً من المعلمين أخذوا في الاعتبار الوظيفة السلوكية عند اتخاذ قرار بشأن التدخل. فيما يرجع

50٪ من عينة الدراسة وظيفة السلوك الى لفت الانتباه، وقدموا التدخل المناسب. أظهر مجال تحليل السلوك التطبيقي فائدة وفعالية إجراءات التقييم الوظيفي، حيث يمكن لإجراءات التقييم الوظيفي التأكد من الغرض من السلوك المستهدف بمجرد معرفة وظيفة السلوك، لتصبح استراتيجيات التدخل واضحة للعيان

3.2.2.6. دراسة Jerry Ford (2007):

وهي بعنوان " أشكال الدعم التربوي للطلاب ذوي الصعوبات والتحديات السلوكية : تصورات المعلم". هدفت الى (أ) تحديد أنواع المشكلات السلوكية التي تظهر على الطلاب الذين تم تحديدهم على أنهم يظهرون سلوكا صعبا بشكل كبير، (ب) التأكد من أنواع الدعم والموارد المتاحة للمعلمين لدعم الطلاب ذوي السلوكيات الصعبة، (ج) الخروج بتوصيات من المعلمين حول أفضل السبل لتقديم الدعم للطلاب ذوي الصعوبات والتحديات السلوكية الكبيرة .

تكونت عينة الدراسة من (97) معلما بجنوب أستراليا، قام الباحث بتصميم استبيان لاستكشاف مجموعة متنوعة من الأبعاد المتعلقة بدعم الطلاب ذوي الصعوبات والمشاكل السلوكية الشديدة بحيث يظهرون أحد السلوكات التالية: (العدوانية، إيذاء النفس، تدمير الممتلكات، السلوكات النمطية)، يتكون الاستبيان من 27 سؤالا تم تجميعها في قسمين. سعى القسم الأول للحصول على معلومات ديموغرافية عن المعلمين (8 أسئلة). احتوى القسم الثاني على 19 سؤالاً حول الطلاب الذين يعانون من مشاكل سلوكية كبيرة ومجالات دعم محددة تستخدم في الفصل والمدرسة لمساعدة هؤلاء الطلاب.

أشارت نتائج الدراسة الى أن (221) طالبا يتلقون الدعم تم تحديدهم على أنهم يعانون صعوبات ومشكلات سلوكية، من بينهم (68٪) يجتمع لديهم اربع من السلوكات الصعبة ، فيما (60٪) ينخرطون في السلوك العدواني، وتم الابلاغ عن (44٪) ممن يشاركون في تدمير الممتلكات، و (25٪) من الطلاب لديهم سلوك مؤذي للذات، فيما (12٪) لديهم سلوكات نمطية صعبة.

وأشار غالبية المعلمين (63٪) إلى أنهم تلقوا مساعدة إضافية للاستجابة لاحتياجات الطلاب الذين يعانون من تحديات سلوكية كبيرة. ومع ذلك ، فإن معظم المعلمين الذين تلقوا مساعدة إضافية (78٪) لا يعتقدون أن الدعم والإجراءات المتوفرة لهم حاليًا كانت فعالة في تلبية احتياجات الطلاب ذوي الصعوبة والسلوكيات الصعبة. علاوة على ذلك ، أفاد ما يزيد قليلاً عن نصف هؤلاء المعلمين (58٪) أنهم لم يتلقوا

المساعدة في الوقت المناسب عند الحاجة إليها. في حين . لم يعتقد غالبية المعلمين (85.7٪) أن برامجهم الجامعية قد أعدتهم بشكل كافٍ للعمل مع هؤلاء الطلاب .

بالإضافة إلى التأكيد على الحاجة إلى المزيد من الموارد ، أشار المعلمون أيضًا إلى أهمية وجود المزيد من الفرص المتكررة للتخطيط التعاوني مع الزملاء ، المختصين وأولياء الأمور. تم النظر إلى فرص التخطيط هذه على أنها ضرورية للإدماج الناجح للطلاب ذوي الصعوبة والسلوكيات الصعبة في سياقات المدرسة.

4.2.2.6. دراسة Joseph M. Ducharme & Carly Shecter (2011):

تحت عنوان : "سد الفجوة بين التدخل السريري والتدخل الصفي: برامج أساسية للطلاب ذوي السلوك الصعب". على الرغم من عدم تدريبهم على تقديم العلاج ، إلا أن المعلمين يواجهون بشكل متزايد الطلاب الذين يطرحون مشكلات سلوكية صعبة تتطلب التدخل. غالبًا ما يلجأ المعلمون إلى استراتيجيات رد الفعل والعقاب التي لها العديد من الآثار الجانبية السلبية والعيوب لأنهم يفتقرون إلى تدريب محدد على السلوك المشكل في الفصل الدراسي. يوصى الباحثون السريريون عادةً بنهج التحليل والتقييم الوظيفي وقد ثبتت فعاليتها في إدارة السلوك المشكل ، ولكنها في بعض الأحيان تكون عملية للاستخدام المنتظم في الفصول الدراسية. في هذه المقالة ، يقترح الباحثان برنامج "حجر الأساس" لإدارة الفصل الدراسي والذي قد يلبي الاحتياجات السريرية للأطفال ذوي السلوك الصعب بينما يحتمل أن يكون بمثابة بديل عملي للفصل الدراسي للاستراتيجيات الموصى بها بشكل عام. من خلال هذا البرنامج ، يتم تعليم المعلمين التركيز على مجموعة محددة من المهارات التي لديها القدرة على إنتاج تحسين واسع النطاق في نتائج الأطفال وجعل السلوك المشكل غير ضروري. حيث يقدمان استراتيجيات إدارة الفصول التفاعلية التي تركز على الانهاء الفوري للسلوك المشكل عن طريق استخدام اساليب رد الفعل مثل العقاب، التوبيخ، الاخراج من الفصل على الرغم من أن المعلمين أفادوا بأنهم يفضلون استخدام التعزيز الإيجابي ، إلا أن الملاحظات أشارت إلى أنهم كانوا أكثر عرضة لاستخدام العقوبات أو التهديدات. وغالبًا ما تؤدي إلى النتيجة المرجوة على المدى القصير لإيقاف استجابة المشكلة، ومع ذلك ، هناك مخاوف بشأن استخدام الإجراءات التفاعلية في الفصل الدراسي. أولاً ، تؤدي هذه الاستراتيجيات أحيانًا إلى تعزيز معلن للسلوك المشكل ، وبالتالي زيادة احتمالية التكرار في المستقبل. أما الاستراتيجيات الاستباقية التي تم أخذها من التدخل السريري والتي يتفق علميا على أثرها الفعال على ادارة السلوك، فقد كان البحث بصفة خاصة عن التقييم والتدخل الوظيفي،

كأحد أفضل التدخلات السريرية أثرا. حيث يقدم المعلومات التي يمكن استخدامها لتطوير تدخل يتضمن تعديل سياق الطفل لتشجيع الاستجابة الاجتماعية وتقليل الحاجة إلى السلوك المشكل. ويعتبر استراتيجيات إيجابية واستباقية لبناء مهارات الفصول الدراسية التكيفية والحد من سلوك الطلاب الصعب وبالتالي التقليل من الحاجة الى تقنيات التأديب العقابي.

5.2.2.6. دراسة ALISON C. SHOOK (2012):

وجاءت بعنوان : " دراسة اتجاهات المعلمين قبل الخدمة لتغيير استراتيجيات إدارة السلوك" ، بحثت هذه الدراسة في تصرفات المعلمين قبل الخدمة لتنفيذ استراتيجيات إيجابية واستباقية لإدارة السلوك في الفصول الدراسية الحضرية الابتدائية للتعليم العام. حيث أجرى المؤلف مقابلات مع 19 معلمًا في مرحلة ما قبل الخدمة في نظام مدرسي حضري كبير في الجنوب الشرقي للولايات المتحدة. حيث انخرط المشاركون في عملية التدريس في أربعة مدارس لمدة 15 أسبوعا تحت مراقبة مشرفين من الجامعة.

وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقابلة شبه منتظمة تهدف الى جمع المعلومات حول تصورات المعلمين المتعلقة بمشاكل السلوك وإدارة السلوك في الفصل، أما الأداة الثانية فكانت عبارة عن فحص للملاحظات الكتابية لمشرفي الجامعة المسؤولة عن تكوين الاساتذة قبل الخدمة، حيث استخدم كل مراقب تقرير ملاحظة معياري مصمم من قبل الجامعة، كانت هناك حوال (5–13) ملاحظة لكل معلم قبل الخدمة . وقد قام الباحث بفحص هذه التقارير للكشف عن أدلة على تصرفات المعلم قبل الخدمة في تنفيذ الاستراتيجيات.

- وقد تم التوصل الى إفادة المعلمين بستة أنواع من الاستراتيجيات لإدارة التغيير(الالتزام بالقواعد والاجراءات، التعزيز الإيجابي والسلبي، العقاب، إحالة الطلاب الى مكان آخر، التدريس، التحدث مع الطلاب)، ثلاثة أنواع فقط من هذه الاستراتيجيات كانت جزءاً من خطط إدارة السلوك المقدمة لمعلمي ما قبل الخدمة (الالتزام بالقواعد والإجراءات، التعزيز، العقاب). 54٪ من المعلمين استخدموا المحادثات الفردية كاستراتيجية لإدارة السلوك، 37٪ من المعلمين اعتمدوا على تعليم الطلاب كيفية التصرف،37٪ من المعلمين استخدموا العقاب، 26٪ من المعلمين قاموا بإحالة الطالب، فيما كان الإجراء الأكثر استخداما هو التذكير بالقواعد والاجراءات.

- أظهرت تقارير المراقبة، أن التوصية بالالتزام بالقواعد والاجراءات والتعزيز الايجابي هي الأكثر استخداما من قبل المعلمين. فيما كان استخدام التعليم كاستراتيجية استباقية للحفاظ على المشاركة النشطة

للطلاب في أنشطة التعلم، وتذكر التقارير أن الاعتماد على الاستراتيجيات الاستباقية يكون عندما يسير كل شيء على ما يرام لكنه يتغير الى الاستراتيجيات التفاعلية عند حدوث مشكل.

- وقد أعرب 53٪ من المعلمين عن رضاهم عن أساليبهم في التعامل مع المشكلات السلوكية، فيما عبر 21٪ عن امكانية تعاملهم بشكل مختلف مستقبلا.

6.2.2.6. دراسةSari Rudiyati ، Mumpuniarti، Pujaningsih (2017):

وكانت بعنوان : " معرفة وخبرة المعلمين في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية الشاملة" ، حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى معرفة المعلمين وخبراتهم في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في منطقة يوجياكارتا الخاصة بإندونيسيا. وقد تم استخدام أداتين الأولى عبارة عن استبيان ودليل ملاحظة يقوم من خلاله بتحديد الطلاب الذين يمكن تصنيفهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، والثاني عبارة عن استبيان يهدف الى التعرف على ما يمتلكه المعلم من معرفة حول فئة صعوبات التعلم ومواقف المعلمين تجاه هؤلاء التلاميذ والاجراءات التي يتخذها تجاههم. وطبق الاستبيان على عينة قوامها (30) معلما من معلمي المدارس العامة.

تظهر نتائج الدراسة أنه ومن بين 111 طفل تم تحديدهم من قبل المعلمين لطلاب ذوي صعوبات التعلم فقط 50٪ يعانون حقا من صعوبات التعلم فيما يعاني البقية من اعاقة ذهنية بسيطة او بطء تعلم.

وبحسب النتائج فإن المعلمين يرون ذوي صعوبات التعلم يتميزون بعدم القدرة على متابعة الدروس المرتبطة باستخدام الرموز في القراءة والكتابة والحساب حيث يعانون من صعوبات في التفكير المجرد. أما فيما يخص مواقف المعلمين فقد أظهرت شعورهم بالإحباط نتيجة عدم قدرتهم على إعطاء المساعدة الكافية والمتخصصة وعدم امتلاكهم الكفاءة المناسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم. في حين اعتمد غالبية المعلمين على ذات الإجراءات في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم ومنها نذكر : تبسيط المادة العلمية، تكرار الشرح، تنظيم المادة من السهل الى الصعب، استخدام الوسائل المادية، تقديم مهام إضافية في الموضوعات الصعبة...، واعرب المعلمون عن حاجتهم الى تلقي التدريب فيما يخص التعامل مع ذوي صعوبات التعلم من أجل تنمية قدرتهم على أداء واجباتهم بفعالية .

3.6. التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال الدراسات السابقة الذكر تركيزها على متغيرين أساسيين تمثلا في المشكلات السلوكية و/أو أساليب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للتلاميذ و الأساتذة في التعليم العادي. ولعدم وجود دراسات تجمع بين نفس متغيرات الدراسة الحالية وخصائصها فقد تم تقسيم الدراسات السابقة حسب كل متغير على حدا.

1.3.6. الدراسات التي تناولت متغير المشكلات السلوكية:

ومن الملاحظ أن الدراسات العربية والمحلية خاصة قد ركزت بشكل كبير على كشف العلاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية ثم أضافت بعضها الجانب الإرشادي لذوي صعوبات التعلم. أما الدراسات الأجنبية فقد عملت على إعطاء وصف دقيق لشكل المشكلة السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم، وأثرها على أدائه التعلمي أو الأثر المتبادل بين كل من المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم.

وتضمنت أغلب الدراسات سواء المحلية، العربية أو الأجنبية على عينات كبيرة في حالة التلاميذ العاديين، وعينت صغيرة في حالة كانت من ذوي صعوبات التعلم. في ين تشكل أفرادها من فئتين (ذوي صعوبات التعلم، العاديين)، ومثلت دراسة المكانين وآخرون الدراسة الوحيدة التي شكل الأساتذة زء من أفراد عينتها.

أما الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسات، فنجد أن أغلبها (المحلية، العربية، الأجنبية) اعتمدت على المقاييس بشكل كبير، إضافة على بعض الأدوات الأخرى كالاستبيان، الملاحظة، المقابلة...

أما فيما يخص منهج الدراسة فقد اعتمدت الدراسات المحلية على المنهج الوصفي، في حين اعتمدت إحدى الدراسات العربية على المنهج التجريبي. وعلى النقيض نجد أن الدراسات الأجنبة اعتمدت على مناهج مختلفة: الوصفي، دراسة الحالة، الدراسات الطولية... واعتمدت إحداها على تقنية تحليل التلوي لعدة دراسات سابقة.

2.3.6. الدراسات التي تناولت متغير أساليب التعامل:

وهنا وبعد البحث نجد (على حد علمنا) بأنه لا توجد أي دراسة محلية تناولت متغير أساليب التعامل مع ذوي صعوبات التعلم. في حين لم نجد سوى دراسة عربية وحيدة لصبحي الحارث، في المقابل كانت هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت المتغير.

وفي حين هدفت دراسة الحارث الى كشف استراتيجيات التعامل المعتمدة من قبل معلمي التعليم المتخصص، فأم الدراسات الأجنبية ركزت على اتجاهين: تصورات وخبرات الأساتذة، ومحاولة كشف و إثبات أفضل سبل التدخل.

أما عن عينة الدراسات فقد تفاوتت من حيث الحجم من دراسة الى أخرى، في حين اعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي، و جاءت دراسة واحدة تجريبية، إضافة الى أخرى أتت في شكل مراجعة منهجية. ثم فإن أداة الدراسة في هذه الدراسات تمثلت في الاستبيان وأسلوب التقرير الذاتي، وكانت هنالك دراسة وحيدة استخدمت المقابلة ثم الملاحظة.

3.3.6. مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

تتوافق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بالمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والبحث في أساليب التعامل معهم.

إلا أن هذه الدراسة وعلى خلاف الدراسات السابقة تعمل على الكشف على مستوى إدراك أساتذة الابتدائي لتلك المشكلات السلوكية المرتبطة غالبا بفئة ذوي صعوبات التعلم، ثم محاولة كف علاقة هذا الإدراك بأسلوبه في التعامل. كما تتميز عينة هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة كونها طبقت على فئة أساتذة الابتدائي الذين أثبتوا أن لديهم إدراك حول موضوع صعوبات التعلم.

7. فرضيات البحث:

1. مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ضعيف.

2. الأساليب التفاعلية هي الغالبة عند تعامل أساتذة الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على الأساليب الاستباقية .

3. توجد علاقة ارتباطية بين إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأساليبهم في التعامل.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

1. مدخل الى صعوبات التعلم:

تمهيد:

الاهتمام بمجال صعوبات التعلم قد ظهر متأخراً مقارنة ببقية فئات التربية الخاصة. إلا أنه لقي قبولا واسعا ومميزا. وقد تضافرت الجهود المتخصصة والمعمقة بمشاركة مختلف التخصصات والحقول العلمية للبحث والمساهمة في إثراء هذا المجال، ذلك ما انعكس في تعدد التعريفات وتباين المنطلقات النظرية التي تناولته بالدراسة، حيث يؤكد كل تخصص على أبعاد معينة أو جانب مختلف من جوانب صعوبات التعلم، والتي تختلف بدورها من فترة زمنية لأخرى بناءا على تنامي الاهتمام بهذا المجال والكم المعرفي المتخصص المتوصل اليه . وكغيره من المفاهيم العلمية المعقدة وبرغم الانتشار السريع الذي حققه عبر أكثر من قرن من الدراسة ، لا تزال صعوبات التعلم تحتاج الى المراجعة والبحث المستمر للوصول الى التعريف الدقيق لهذا المفهوم ، الذي سيوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركته البحثية.

1.1. تعريف صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم أحد فئات التربية الخاصة التي لازال يكتنفها الغموض، حيث يسميها البعض بـــ "الإعاقة الخفية" نظرا لكونها غير واضحة كباقي الإعاقات الأخرى، وقد نالت هذه الفئة اهتمام واسع بين الباحثين الى الحد الذي نجد لها ثمانية وثلاثين تعريفا مختلفا. لكن الناظر للتطور التاريخي لهذا المفهوم يميز على الأقل بين (اتجاهين) تعتمد عليها التعاريف عموماً وهما (السبب والسلوك)، فتنزع المداخل الطبية التشخيصية أو العلاجية الى الحديث عن صعوبات التعلم من خلال ربطها باختلالات الدماغ وإصابته، والتلف الدماغي البسيط، والقصور الدماغي الطفيف، واضطرابات الجهاز العصبي المركزي، في حين تنزع المداخل السلوكية للحديث عن صعوبات التعلم من خلال النواتج والمظاهر النفسية والسلوكية لدى فئة المصابين بها فتركز على الإعاقات الإدراكية والاضطرابات النفسية وصعوبات القراءة والكتابة والحساب واضطرابات اللغة والانتباه ***(عبد الواحد، 411:2015)*** .وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، ولم يقتصر الأمر في التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلم، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة ومتعددة ***(بطرس ،2009: 19)***. نجد من بينها تسمية " ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ،

ذوي الإصابات المخية، ذوي الإعاقات الإدراكية، ذوي صعوبات التعلم. ويعد مصطلح ذوي صعوبات التعلم الأكثر تقبلا بين الباحثين مقارنة بغيره من المصطلحات.

وفيما يلي عرض للعديد من تعريفات صعوبات التعلم في البيئة الاجنبية والعربية لنعطي فكرة شاملة عن هذا المصطلح.

تعريف صامويل كيرك1962 Kirk: في نهاية 1962 ظهر مفهوم صعوبات التعلم كمفهوم مستقل عن المفاهيم التي ظلت تشاركه، على يد كيرك الذي أشار في مؤلفه (الاطفال ذوي الظروف الخاصة) الى انه آن الاوان لكي يكون مفهوم صعوبات التعلم، مفهوما خاصا بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطا سلوكية معينة ***(النوبي،26:2011)***.، حيث يشير كيرك الى أن "مفهوم صعوبات التعلم، يشير الى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام،(اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب) أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة الى إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو الى العوامل الثقافي أو التعليمية" ***(Zumeta et al,2014 :10)***.

وجدير بالذكر أن هذا التعريف الذي عرضه كيرك لصعوبات التعلم كان أول صياغة لتعريف هذه الظاهرة. ومع تعدد التعاريف انتقل التركيز بين مختلف مكوناته، ليتم نقد بعض المكونات وإضافة عناصر أو حذف أخرى.

تعريف مايكل بست 1963 : إذ يستخدم مصطلح الاضطرابات النفسية العصبية في التعلم يشمل مشكلات التعلم التي تحدث في أي سن والتي تنتج من انحرافات الجهاز العصبي المركزي، ولكنها لا ترجع الى التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية وقد يعود السبب الى إصابات بالأمراض والحوادث، وقد يكون سببا نمائيا. أي أنه يرى ان السبب الرئيسي وراء السلوك غير العادي هو خلل في الأداء الوظيفي العصبي ***(تيسير الكوافحة،28:2003)***. ويلاحظ أن مايكل بست في تعريفه هذا يعطي أهمية بالغة للجهاز العصبي المركزي كسبب أساسي لصعوبات التعلم، وقد أضاف احتمالية أن يكون نتيجة لإصابة مكتسبة أو مشكلة نمائية.

تعريف باتمان(Batman1965): وينص هذا التعريف على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربويا بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع الى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية

حادة أو الفقدان الحسي*(عبد الواحد،412:2015)*. اضافت باتمان ما أهمله كيرك وغيره في تعريفهم ، حيث تضمن تعريفها لذوي صعوبات التعلم فكرة محك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي. كما أنها لم تميز بين صعوبات التعلم الخاصة وبقية الاضطرابات في عملية التعلم. و نلاحظ أنها لم تحدد السبب بل رجحت فقط إمكانية أن يعود الى اضطراب وظيفي للجهاز العصبي المركزي.

كما قدم ويبمان Wepman1975 تعريفاً آخر لصعوبات التعلم النوعية، ينص على أن "الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية هم أولئك الأطفال– في أي عمر زمني– الذين يظهرون قصوراً جوهرياً في مجال جزئي من التحصيل الدراسي، نتيجة الإعاقات الإدراكية أو الإدراكية–الحركية، بصرف النظر عن الأسباب أو العوامل الأخرى التي تسهم في ذلك، ويرتبط مصطلح "إدراكي"–كما يستخدم هنا– بالعمليات العقلية أو العصبية التي يكتسب الطفل من خلالها المعلومات مثل : الأصوات والأشكال والأساسية للحروف الهجائية" ***(عبد الواحد، 2007 :50)***.

ويركز هذا التعريف على كون صعوبات القراءة تظهر في جانب واحد أو أحد مجالات التحصيل الأكاديمي وليس جميعها، كما أكد كونه نتيجة مباشرة للإعاقة الإدراكية. وأضاف أنها تحدث في أي عمر زمني، أي أنه لا يمس الأطفال فقط بل يشمل جميع الفئات العمرية.

تعريف ليرنر،1976 والذي يتضمن بعدين رئيسيين:

أ- البعد الطبي لتعريف صعوبات التعلم، ويركز هذا التعريف على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي او تلف الدماغ.

ب–البعد التربوي لتعريف صعوبات التعلم والذي يشير الى عدم نمو القدرات بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية. لا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقلياً او حسياً. كما ويشير التعريف التربوي الى وجود تباين في التحصيل الاكاديمي والقدرة العقلية للفرد ***(كوافحة،27:2003)***.

وقسم ليرنر هنا تعريفه الى السبب والسلوك الناتج حيث أظهر في الجزء الأول الطبي من تعريفه أسباب صعوبات التعلم فيما أبرز في البعد التربوي الأثر الذي يظهر نتيجة الإصابة على الأداء الأكاديمي. دون أن يحدد خصائص هؤلاء الأطفال أو محكات تشخيصهم.

يصفها يونغ وتاير young and tyre 1983 أنها: اضطراب لدى الأطفال الذين تلقوا تعليم في الصفوف العادية إلا أنهم فشلوا في اكتساب المهارات اللغوية للقراءة والكتابة والتهجئة بما يتناسب مع قدراتهم العقلية ***(kapur,2011 :63)***.

وعرف هاري ولامب Harre and Lamb 1983 الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه توجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من السن نفسها ولا توجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة ***(هند العزازي،13:2014)*** .

ومما يلاحظ على تعريف كل من يونغ وتاير (young and tyre) وهاري ولامب (Harre and Lamb)1983 التركيز على الجانب التربوي والذي تمثل حسبهما في فشل ذوي صعوبات التعلم في اكتساب المهارات والخبرات التي يتلقونها في الصفوف الدراسية. ولم يتطرق أي منهما الى السبب الذي يقف خلف صعوبات التعلم.

فيما أدخلت اللجنة الوطنية المشتركة 1994 تعديلات على تعريف صعوبات التعلم وطرحت فكرة إمكانية مرافقة صعوبات التعلم لمشكلات سلوكية واجتماعية وإعاقات أخرى حيث جاء تعريفها كما يلي: صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة مغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الذاكرة، أو القدرات الرياضية. وتتصف هذه الاضطرابات بكونها داخلية في الفرد يفترض أنها عائدة الى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة. كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعلمية. ومع أن صعوبات التعلم تحدث مصاحبة لأحوال أخرى من الإعاقة (كالتلف الحسي أو إعاقة عقلية أو الاضطراب الانفعالي الحاد) أو مصاحبة لمؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم) إلا أنها غير ناتجة عن هذه الأحوال أو المؤثرات***(خصاونة،18:2013)*** .

يعرف المركز القومي الأمريكي 2001 صعوبات التعلم كالتالي: "اضطراب عصبي يؤثر على قدرة الدماغ على تلقي المعلومات ومعالجتها وتخزينها والاستجابة لها. يستخدم لوصف الاختلاف غير المبرر الذي يمتلكه شخص يتمتع بذكاء متوسط على الأقل في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية"

(westwood,2008 :2).

فيما يفسر أنصار النموذج النفسي التربوي صعوبات التعلم على أنها تعكس الانحرافات في القدرة على إدراك وتكامل وتذكر المعلومات السمعية والبصرية المرتبطة بمهام الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ***(Kapur,2011 :67)***.

ومما يلاحظ على التعريفين السابقين تركيزهما على عملية معالجة المعلومات عند ذوي صعوبات التعلم التي يصيبها خلل معين غير مبرر حسبهما يؤثر على المهارات الأكاديمية رغم توفر العوامل السانحة بالتعلم كالذكاء.

تعريف Karnade 2005 : هو مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى في صعوبات محددة ومستمرة، غير متوقعة الى حد كبير في اكتساب واستخدام القراءة الفعالة (عسر القراءة) أو الكتابة (عسر الكتابة) أو القدرات الرياضية (عسر الحساب) على الرغم من تلقي التعليم العام، سلامة الحواس، الذكاء العادي، الدافعية، إتاحة الفرص الاجتماعية والثقافية الكافية. ولا تشمل مصطلح صعوبات التعلم الأطفال الذين يعانون من مشاكل في المقام الأول نتيجة الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو انخفاض الذكاء أو الاضطرابات العاطفية أو الحرمان الاجتماعي والثقافي ***(Westwood,2008 :2)***.

تصف هيئة دراسات كوينزلاند 2007 مصطلح صعوبات التعلم على أنه "يشير الى الحواجز التي تحد من وصول التلاميذ الى النتائج المرجوة من تلقيهم للمناهج الدراسية" وتصف ذوي صعوبات التعلم بأنهم "الذين يكون وصولهم الى النتائج المرجوة من تلقيهم المنهج الدراسي محدوداً بسبب مشاكل قصيرة المدى أو مستمرة في واحدة أو أكثر من مجالات : تعلم القراءة، الحساب، تعلم كيفية التعلم ***(C.Wyatt-smith et al,2011 :278)***.

ويلاحظ من التعريفات السابقة أنها تعكس اتفاقا جماعيا حول مفهوم صعوبات التعلم و مجالات تأثيرها على الأداء وأشكال قصور التي تصيبه. كما يوضحون الاضطرابات المتضمنة وغير المتضمنة في هذه الصعوبة.

من خلال التعريفات السابقة لصعوبات التعلم نلاحظ اختلاف المنطلقات النظرية للباحثين حول مفهوم صعوبات التعلم، حيث يمكن تصنيفها الى أربعة أنواع : تعريفات تربوية، تعريفات طبية ، تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية، تعريفات رسمية.

في حين نميز اتجاهين رئيسيين لتفسير أسباب صعوبات التعلم فنجد من أرجعها الى الاضطرابات الوظيفية للجهاز العصبي المركزي. فيما آخرون يردونها الى اضطرابات العمليات النفسية الأساسية.

ومما سبق نستخلص مجموعة من العناصر المتفق عليها في مختلف التعريفات:

- تظهر الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية.
- إمكانية وجود خلل وظيفي للجهاز العصبي المركزي.
- يقع مستوى الذكاء لذوي صعوبات التعلم بين المتوسط الى المتفوق.
- تظهر صعوبات التعلم في مهارات: الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة ،الإملاء، الرياضيات.
- استبعاد حالات الإعاقة الحسية (بصرية، سمعية، حركية) والإعاقة العقلية، الاضطرابات الانفعالية الحادة، والحرمان البيئي والثقافي.
- التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي.

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم كما يلي:

صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة الشفهية أو المكتوبة. يتجلى في عدم القدرة على إتقان المهارات الأكاديمية (قراءة، كتابة، رياضيات)والذي قد يعود الى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويظهر لدى الأفراد ذوي مستوى ذكاء عادي الى متفوق وينخفض مستوى تحصيلهم عن المتوقع. ونستثني الذين يعانون من إعاقات حسية (سمعية، بصرية، حركية) أو عقلية، أو حرمان بيئي وثقافي. كما يمكن أن يصاحبها مشكلات في السلوك والإدراك الاجتماعي.

جدول رقم (01) يوضح تطور مصطلح صعوبات التعلم.

السنة	تعريفات الافراد	تعريفات المؤسسات	نمط العجز	الإضافة التي قدمها
1802	فرانسيس جال		اضطراب النطق والكلام	**الاصابة المخية**
1872	كارل ويرنك		إصابة الفص الصدغي الأيسر المسؤول عن فهم الألفاظ والأصوات وبالتالي اللغة المكتوبة	
1915	ماكسون		العجز اللغوي	
1917	هنشلود			**حدد مفهوم عمى الكلمة**

1921	فيرنالد	العيادة النفسية بجامعة كاليفورنيا		**تقسيم مشكلات القراءة الى : كلية وجزئية**
1930	أورتن		التلف الدماغي / تداخل الوظائف اللغوية والوظائف الحركية	
1932	مونرو			**اختبارات السيطرة/ مدخل التركيب اللغوية واللفظية**
1936	جيليجام وسيتلمان		فشل تكوين الروابط بين ميكانيزمات السمع والبصر والحركة في الدماغ	**مدخل تدريسي يقوم على الحواس المتعددة**
1936 – 1939	كيرت شتاين			**أسس البحث في العمليات الادراكية والحركية**
1961	كريكشناك – بينتزن– راتزبيرج – تانوسر		الاضطرابات الادراكية والادراكية الحركية كسبب لمشكلات التعلم لدى الاطفال ذو الذكاء العادي	
1963	أوسجود			**وضع نموذج تخطيطي للعملية الاتصالية توضح ما بين المثير والاستجابة**
1941	ستراوس وويرنر		اصابة دماغية نتيجة عوامل خارجية	
1947	ستراوس وليتنين		اضطرابات في الادراك والمعلومات المفاهيمية والتنظيم العقلي تؤثر على التعلم	**اقتراح أسلوبين للتدخل**
1963	كيرك			**تقديم مصطلح صعوبات التعلم**

1964		رابطة صعوبات التعلم		
1965	كليمنتس			**قدم مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط**
1965	باتمان			**أضاف محك التباعد بين الإمكانيات العقلية والتحصيل الدراسي**
1968	كيرك	اللجنة القومية الاستشارية للأطفال المعرقين		**تحديد أول تعريف رسمي يصدر عن جهة رسمية**
1975	ويبمان		أكد السبب في العجز الادراكي او الادراكي الحركي	
1988		المجلس الاستشاري القومي لصعوبات التعلم		**إعطاء تعريف أكثر دقة يمكن من خلاله التمييز بين ذوي صعوبات التعلم وفئات الاعاقة الأخرى**
1994		اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة		**إدخال بعض التعديلات التي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات الضبط الذاتي للسلوك، مشكلات الإدراك الاجتماعي، مشكلات التفاعل الاجتماعي**

2.1. قضايا ومشكلات صعوبات التعلم:

1.2.1. مشكلة التعريف:

من أكثر المشكلات المؤرقة للباحثين والعاملين في مجال صعوبات التعلم. حيث وبرغم مرور أكثر من قرن على تبني مصطلح صعوبات التعلم منذ طرحه كيرك 1961، ورغم تعدد الدراسات وتعمقها إلا أنه لا يزال يكتنفه الكثير من الغموض. وهذا ما يظهر من خلال تعدد التعريفات حيث أسفرت بعض المراجع كما ذكرنا سابقا عن تعديها ثمانية وثلاثون (38) تعريفا مختلفا، وكل تعريف تم تناوله من منطلق يختلف عن الآخر وفقا لكل تخصص.

وهنا يؤكد ***(هالاهان وآخرون،48:2007)*** وجود أسباب نظرية وأخرى عملية تبرر أهمية الاتفاق على تعريف موحد لصعوبات التعلم بعيدا عن تلك الفئات التي تتضمنها التربية الخاصة.

وفي حين تتضمن الأسباب النظرية ما يؤكده هاميل Hammill1990 وفورنيس وكافيل Forness&Kavale 1997 أنه لا يمكن معرفة الشيء دون تعريفه بدقة وتحديد، فإن الأسباب العملية تتضمن التشريع والتمويل والتحديد والتشخيص والبحث والعلاج. ومن المعلوم أن الحديث عن التمويل والتشريع يساعد في تناول تلك الفئات الموجه لها ، حيث يسهم في تحقيق التواصل الصريح الواضح معهم، اما اذا ما تبنى مختلف الأفراد تعريفات مختلفة لصعوبات التعلم فإن فرص سوء التواصل بينهم تتزايد. فيما تؤكد التقارير أن التعريفات المحددة تؤدي الى محكات أكثر وضوحاً يؤدي بدوره الى قرارات أكثر ثباتاً للاستفادة من تلك الخدمات. كذلك فإن التعريف الدقيق الواضح يؤدي الى محكات ثابتة ليصبح بوسعنا التنبؤ بصورة أكثر دقة بعدد الأفراد الذين يمكنهم الاستفادة من الخدمات المخصصة قياساً بما كان سيؤول إليه الأمر إن كان التعريف غامض.

2.2.1. مشكلة الهوية: على الرغم من الجهود المبذولة في تبني مرجع عالمي موحد لتشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم والعمل على تحديثه كل فترة من الزمن بناءا على المستجدات العلمية، إلا أن القرارات المتخذة على أرض الواقع يشوبها الكثير من التشويش، وقد تسوقها الذاتية للقائمين عليه سواء كمؤسسات أو أفراد أو حتى مناطق . فاذا أخذنا الولايات المتحدة الأمريكية كمثال ، نجد أن لكل ولاية تعريفاً خاصا بها وأسس مختلفة عن بقية الولايات، مما يؤدي بلا شك الى إمكانية تشخيص تلميذ ما بصعوبات التعلم في ولاية ما بينما لا يكون كذلك في بقية الولايات. وقد يتم هذا على مستوى المؤسسات الخاصة القائمة على عملية التشخيص والتقييم التي قد تتبنى مقياساً أو اختبارا يختلف عن الذي تستخدمه مؤسسة أخرى ، وقد يؤول ذلك الى إعطاء تشخيصين مختلفين متناقضين و/أو قد تتأثر درجة حجم وشدة الصعوبة أو نوعها لنفس الحالة .

وبالتالي كيف لهذا المجال ضمان حقوق أفراده وتنمية أساليب التكفل بهم وتأطير العاملين من مكونين ومربين لدعم فئة غير محدد المعالم.

3.2.1. مشكلة عدم التجانس: ويمكننا النظر الى عدم التجانس من اتجاهين ألا وهما العمر والخصائص المميزة للصعوبة وأنواعها الفرعية.

4.2.1. مشكلة التربية الخاصة : يقوم هذا المحك على فكرة أذ المتعلم ذوي صعوبات التعلم يجد صعوبة في التعلم طبقا للبرنامج التعليمي العادي، وبالتالي يتطلب ذلك توفير برامج مكيفة حسب طبيعة الصعوبة.

5.2.1. نقد محك التباعد أو التفاوت: والذي يشير الى تباعد المستوى التحصيلي للتلميذ عن المستوى المتوقع منه بناءاً على المدى العمري الذي ينتمي له، ويظهر هذا التباعد في شكلين :

أ- وجود فرق دال وواضح بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي للمتعلم.

ب-وجود فرق دال وواضح بين مستوى نمو بعض الوظائف النفسية للمتعلم.

ويعتبر التباين بين قدرة التلميذ ومستوى تحصيله من أكثر الأمور التي لاقت جدلاً واسعا حيث:

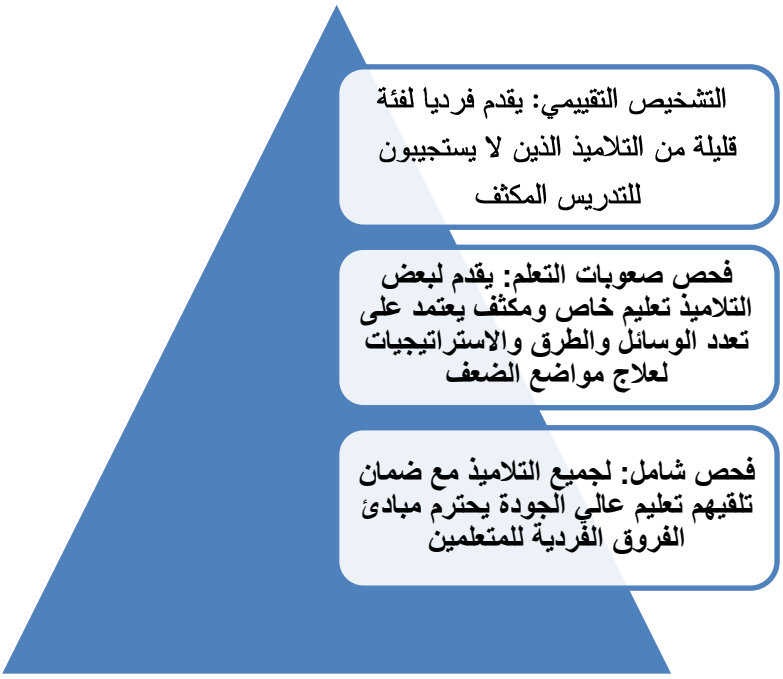
- يشكك سيجل Seigel 1989 في الغرض من الاعتماد على قياس الذكاء في عملية تشخيص صعوبات التعلم ويرى أن العديد من الاطفال ذوي مستوى ذكاء منخفض غير أن لديهم القدرة على القراءة بما يناسب عمرهم
- كما يشيرSeigel الى أن العمليات النفسية الأساسية للأطفال لا تتأثر باختلاف مستوى الذكاء ***(Randall,2006 :33)***.

ويشير كافيل وفورنيس 1995 أنه من سوء الطالع في مجال صعوبات التعلم أن ينال الذكاء تأكيداً كبيراً عند تعريف صعوبات التعلم إذ أن مفهوم الذكاء في حد ذاته يعتبر محفوفاً بالمشكلات ***(هالاهان وآخرون،62:2007)***.

إن استخدام التفاوت كمعيار في هذا الصدد يجعل من الصعب تحديد التلاميذ في الصفوف الأولى على أنهم من ذوي صعوبات التعلم نظراً كما يرى كافيل Kavale 2002 وماثير وروبرتس Mather& 1994Roberts وساوير وبرنشتين Sawyer & Bernstein 2002 لم يصلوا بعد الى السن الذي يكون بوسعهم عنده أن يتمكنوا من إظهار مثل هذا التفاوت. ويطلق بعض الباحثين في مجال صعوبات التعلم على هذه الظاهرة اسم "نموذج انتظار الفشل" ***(هالاهان وآخرون،63:2007)***.

رغم ما لاقته فكرة محك التباعد بين القدرات والأداء الفعلي للمتعلم من تأييد طوال سنين عديدة ، إلا أنها أصبحت تنال وابلاً من النقد لعدم إعطائها مبرراً منطقياً لاعتماد درجات الذكاء في تشخيص صعوبات التعلم، بالإضافة الى كونها عاجزة عن تقديم الحلول لإشكالية التشخيص المبكر ، مما دفع المختصين الى العمل على إيجاد بديل لمحك التباعد، ومن بين أهم البدائل المعتمدة من قبل العلماء والباحثين والمشتغلين بالمجال وحتى أصحاب القرار من السياسيين هو نموذج الاستجابة للتدخل.

ويمكن توضيح خطوات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في الشكل التالي:



شكل رقم (01) : يوضح الخطوات العملية لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل

3.1. خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يمثل الأفراد ذوي صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة (كما وضحنا سابقا)، وهم مجموعة متنوعة حيث يظهرون صعوبات في مختلف المجالات (القراءة، التعبير،...) وعبر سنوات من الدراسة حدد العاملون والباحثون مجموعة واسعة من الخصائص المرتبطة بصعوبات التعلم . لما لذلك من أهمة بالغة تساعد في عملية تحديد هوية هاته الفئة. وبالتالي تقديم الخدمات التربوية الخاصة في ضوء الخصائص المميزة لها.

ويجدر الاشارة الى أن عملية الكشف عن خصائص ذوي صعوبات التعلم تعد مسؤولية كبيرة تحتاج الى الموضوعية والدقة الشديدة. هذا ويشترك فيها عديد التخصصات في مجالات مختلفة منها : الطب ،

مختص الامراض العصبية، مختص الأمراض العقلية، الاخصائي النفسي العيادي ، الاخصائي التربوي، اخصائي اضطرابات اللغة والكلام. ورغم استخلاص الابحاث لعديد السمات المشتركة يبقى هناك جانب واسع من عدم الاتفاق بينهم لاختلاف الآراء. وهنا نحاول ذكر الخصائص التي نالت أكثر اتفاقا بين الدارسين والمهنيين.

1.3.1. الخصائص اللغوية:

تعد المظاهر اللغوية وخاصة صعوبات القراءة والكتابة من أكثر المظاهر وضوحاً لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ومن الأمثلة على ذلك:

أ- صعوبة في القدرة على القراءة. وهذه الصعوبة تنتج عن ضعف في قدرة الطفل على تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية، وصعوبة في تعلم عناصر الكلمات والجمل، وصعوبة تنظيمها في نماذج أخرى مثل التحدث عن الوقت وإتباع التعليمات.

ب-صعوبة في القدرة على القراءة نتيجة خلل وظيفي في الدماغ.

ت-تأخر ظهور الكلام ، والذي يظهر على شكل تأخر في نطق الكلمة الأولى حتى سن الثالثة وما بعدها.

ث-سوء تركيب الكلمات في جمل مفيدة. فالطفل في هذه الحالة يستخدم الكلمات في أماكن غير مناسبة، فهو يضع الفعل مكان الفاعل أو المفعول به، وقد يؤخر حروف الجر.

ج- صعوبة في التهجئة، واستخدام علامات الترقيم، وصعوبات كبيرة في النحو ***(العزالي، 60:2011)***.

ح- عدم وضوح بعض لكلام أو ابدال أو تشويه أو اضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.

خ- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام بسبب وجود اضطراب بالنصف الكروي الأيسر للمخ والمسؤول عن اللغة ***(عبد الواحد،426:2013)***.

وبالأحرى فإن الأفراد ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يواجهون صعوبات في استخدام اللغة سواء من ناحية اللغة الاجتماعية أو آلية اللغة التي أرجعها Gargiulo 2004 الى عجز في أحد المجالات التالية: بناء الجملة، تنظيم الجملة في سياق دلالات معينة، ومعاني الكلمات، ووفقا لذلك فإن أي عجز في أحدها يؤدي الى معاناة الفرد تواصله الاجتماعي مع الآخرين وفي عملية التعلم.

2.3.1. الخصائص الانفعالية و الاجتماعية :

تؤكد أغلب الأبحاث أن ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يميلون الى إظهار مستويات مرتفعة من المخاوف المرتبطة بالصعوبة لديهم.

توجد العديد من الخصائص التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن نظرائهم العاديين والتي تؤثر على علاقتهم بوالديهم ومدرسيهم وتقدمهم الدراسي وتكيفهم الاجتماعي ***(العريشي وآخرون، 2013: 53)***. إذ تعد السنوات المدرسية المبكرة، بالنسبة للطفل العادي فترة انجازات نفسية ومعرفية عظيمة. لكنها قد تكون فترة أليمة بالنسبة للطفل ذي صعوبات التعلم، فبينما يكتسب معظم الأطفال شجاعة اجتماعية نرى طفلنا منعزلاً، ولا يستطيع أن يضع لنفسه مستوى ثابتاً من الأداء، ولكنه يحافظ على عضويته في مجموعة الضعفاء في القراءة. وإذا ما انتقل الى صف أعلى فيكون ذلك مراعاة لكبر سنه وحجمه وليس لتمكنه من الأساسيات العلمية. وينشأ عن عدم تمكن الطفل من مجاراة زملائه ***(كوافحة،117:2003)***.

- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- ضعف الثقة بالنفس.
- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.
- سوء التوافق الاجتماعي ***(عبد الواحد،147:2010)***.

وبناءاً على نظرية العجز المكتسب فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ومع تكرار محاولاتهم الفاشلة في تحقيق الأداء الأكاديمي المقبول، فإن مستوى التحفيز لديهم ينخفض، ويتعزز لديهم في المقابل إيمان يزداد قوة بافتقارهم لمقومات النجاح. ومع الوقت يتوقفون حتى عن المحاولة ويستسلمون لقناعتهم بالعجز.

3.3.1. الخصائص الحركية:

يشير مفهوم التطور الحركي الى عملية الاكتساب التدريجي للوظائف الحركية، أي خلل قد يصيب السيرورة الطبيعية لهذه العملية التطورية فإنه قد يصيب الطفل بعجز في عدة مجالات منها الحركة الدقيقة ، التوازن، الصورة الجسمية، الادراك المكاني والزماني...، وما اتفقت عليهم الدراسات كون الأفراد ذوي صعوبات التعلم عادة ما يعانون من ضعف المهارات الحركية إذا تم مقارنتهم بغيرهم من العاديين.

ويظهر الاطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي، ومن أوضح هذه المشكلات:

- المشكلات الحركية الكبيرة التي من الممكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الاطفال هي: مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات في المشي والرمي والامساك أو القفز أو مشي التوازن.
- المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.. وغيرها.

- يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازنا.

يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين. ***(بطرس،33:2009).***

4.3.1. الخصائص السلوكية:

قد يُظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعض الخصائص السلوكية التي تُشكل انحرافا عن معايير السلوك المقبول اجتماعيا مقارنة بأترابهم من العاديين، والتي من الممكن أن تكون نتيجة اضطرابات سلوكية متزامنة مع صعبات التعلم. حيث تؤكد غالبية الأبحاث على انتشار هاته الخصائص بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تترك تأثيراً واضحاً وجلياً على أدائهم المدرسي، وحتى على قدرتهم على التكيف ومدى تقبلهم من الزملاء والمعلمين، ناهيك عن الأثر الذي تتركه على نفسية وشخصية الطفل.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات الى تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالخصائص السلوكية التالية:

د- تجنب أداء المهام المدرسية

ذ- عدم الإسهام في الأنشطة التعليمية المختلفة

ر- الاتجاه السلبي نحو المدرسة

ز- النشاط الحركي الزائد على نحو مفرط

س- القلق والعدوانية الناقدة والاندفاع

ش- عدم تحمل المسؤولية ويعتقدون أن المعلم هو المسؤول عن عملية التعلم. وتؤكد هذه الخصائص ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات مثل دراسات (ناريمان رفاعي، محمود عوض الله 1993، سعيد دبيس1994، مصطفى جبريل1997، أحمد مهدي2002) ***(العريشي وآخرون، 52:2013).***

من أهم هذه المشكلات ما يلي:

- النشاط الحركي الزائد.
- الحركة المستمرة والدائبة.
- التغيرات الانفعالية السريعة.
- القهرية أو عدم الضبط.
- السلوك غير الاجتماعي.

- التكرار الغير مناسب لسلوك ما.
- الانسحاب الاجتماعي.
- السلوك الغير الثابت.
- يتشتت انتباهه بسهولة.
- يتغيب عن المدرسة كثيرا.
- يسيئ فهم التعليمات اللفظية.
- يتصف عادة بالهدوء والانسحاب ***(متولي،67:2015)***.

5.3.1. الخصائص المعرفية:

يستعين الدماغ في عمليتي التفكير والتعلم بالمهارات المعرفية التي يقوم من خلالها بمعالجة المعلومات، مما يجعل عملية التعلم أكثر سهولة وفاعلية ، إلا أن أي خلل قد يصيب واحدة أو أكثر من هذه المهارات يؤثر سلبا على الكفاءة والقدرة على الاستيعاب ، التخزين، والتوظيف للمادة المتعلمة.

إن ذوي صعوبات التعلم يتسمون بضعف مستوى التمكن من المعلومات والمهارات المحددة، ويظهر ذلك في سلوك التلميذ أثناء تفاعله داخل المدرسة مع المعلمين ومع أقرانه فينعكس ذلك على درجاته في الاختبارات والتدريبات والواجبات المنزلية ***(العدل،2013، ص222)***. قام تايلر وباتريشا بدراسة تم بموجبها استخلاص أهم الخصائص المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم:

- كتابة الحروف والكلمات بصورة مقلوبة.
- تباين دال بين تحصيل التلميذ وإمكاناته العقلية.
- تباين التحصيل الأكاديمي في المقررات الدراسية.
- صعوبة الاحتفاظ بالمعارف المكتسبة.
- صعوبة الاستجابة للتوجيهات.
- صعوبة فهم المناقشات الدائرة في الموقف الصفي.
- ضعف التمييز البصري.
- عدم القدرة على الاستفادة من برامج الفصول العادية دون مساعدة خاصة.
- صعوبة أداء الواجبات.
- صعوبة إدراك مفهوم الزمن.
- ضعف ذاكرة التتابع البصري ***(النوبي،49:2011)***.

- قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي.
- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.
- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل وتؤثر سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية ***(عبد الواحد،146:2010)***.

4.1. تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

لطالما كان تحديد وجود اضطراب صعوبات التعلم يمثل مشكلة للعاملين في المجال، وعلى الرغم من توافر الاختبارات الملائمة فإن العديد من إجراءات التشخيص المستخدمة في تحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلم ترتبط بالفشل في التمييز بين صعوبات التعلم والأنواع الأخرى من التحصيل المنخفض أو تفتقر للكفاية الفنية للقائمين بها .على سبيل المثال فأداء التلميذ المنخفض قد يعود لصعوبة في أحد أنواع المعالجة سواء البصرية، السمعية، الحركية ، أو مزيجا بينها جميعا، فيما معظم الأبحاث ترجع معظم حالات صعوبات التعلم الى الصعوبات اللغوي والصوتية وليس لمشاكل المعالجة. ناهيك عن أن الأداء في عملية المعالجة هو ذاته قد يتأثر بالخبرة وقدرات الفرد.

ومع التزايد المتسارع لأعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرا لعدم تجانسهم وتباين أنماط الصعوبة لدى كل منه، فقد زاد الاهتمام بتطوير أساليب التشخيص. وبرغم تعدد التفسيرات والمنطلقات النظرية للمهتمين والباحثين في هذا المجال إلا أنهم يتفقون على نقطتين هامتين:

أ- الاتفاق على معايير موحدة لهوية ذوي صعوبات التعلم، لتحديدهم وتصنيفهم.

ب-أهمية الكشف المبكر.

أما فيما يخص خطوات التقييم فقد قدم كيرك وكالفنت 1988 خطة مكونة من ست مراحل وهي:

1- التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.

2- ملاحظة ووصف السلوك: مثل كيف يقرأ، ومهارات القراءة .

3- إجراء تقييم غير رسمي: ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل الحرمان البيئي والثقافي.

4- قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.

5- كتابة نتائج التشخيص ***(عبد الواحد، 86:2011)***.

الخطوات السابقة لكريك وكالفنت قاربت مختلف الخطوات المعمول بها الى وقت قريب، غير أنها كغيرها لاقت انتقادات منها أن إمكانية حصر ذوي صعوبات التعلم الهائلة من بين ذوي التحصيل المنخفض، تتطلب إمكانيات ضخمة من فرق تشخيص متخصصة وأدوات ووسائل قد لا تستطيع الكثير من الدول تحمل تكاليفها. ومع التوجه الجديد لبعض الباحثين والدول الذي يدعوا الى أهمية تلقي ذوي صعبات التعلم تعليمهم داخل الفصول العادية مع أقرانهم. هذا ما دفع المشتغلين في هذا المجال والباحثين الى محاولة ايجاد بديل لعلاج هاته الصعوبات إضافة الى إتاحة فرصة للتشخيص المبكر.

5.1. تصنيف صعوبات التعلم:

من بين أهم الأهداف التي سعى لها الباحثون والقائمون على مجال صعوبات التعلم محاولتهم الوصول الى تحديد وتصنيف واضح المعالم وموحد لفئة ذوي صعوبات التعلم، مما يسمح بوضع برامج تكفل علاجية ملائمة حسب كل فرد.

والمستقصي للتراث البحثي الخاص بتصنيف ذوي صعوبات التعلم يجد عديد التصنيفات نذكر منها تصنيف جونسن 1979 الذي أقامه على أساس أن صعوبات التعلم تعود الى سلبية التفاعل بين المكونات لأساسية الضرورية للتحصيل الدراسي ، والتي ذكرها ***(سالم،68:2006)***.

- الاضطرابات في الذاكرة.
- الاضطرابات في التداعي البصري والسمعي.
- الاضطرابات في التمييز البصري.
- الاضطرابات في الادراك الحركي.
- الاضطرابات في التوجه والادراك والتنظيم المكاني الفراغي.
- الاضطراب في التعبير اللفظي.
- الاضطراب في الانتباه.

كما اتخذ بعض الباحثين نموذج آخر يقسم صعوبات التعلم الى فئتين:

1. صعوبات التعلم النمائية: وهي ناتجة عن عوامل قبل الولادية كالوراثة، أو أحد مسببات تشوه المخ.
2. صعوبات التعلم المكتسبة: وتنتج عن الإصابات أثناء الولادة أو بعدها التي تصيب المخ وتؤثر على أدائه.

وعلى الرغم من تعدد تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث و الأدبيات المتعددة إلا أنها ما زالت معتمدة الى حد كبير على التصنيف الذي توصل إليه كيرك وكالفنت والذي يميز بين مجموعتين من الصعوبة وهو كالتالي:

1.5.1. صعوبات التعلم النمائية:

وهي تلك الصعوبات التي تتعلق بالعمليات العقلية الأساسية والتي تعتبر مسؤولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الانسان لذا فهي تمثل اللبنات الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وتقسم صعوبات التعلم النمائية الى :

أ- صعوبات أولية: مثل الانتباه، والإدراك والذاكرة.

ب-صعوبات ثانوية: مثل التفكير، والكلام، والفهم، أو اللغة الشفوية ***(عبد الواحد،427:2015)***.

فالطفل قبل أن يتعلم القراءة يجب أن يكون قد نمت لديه قدرة ملائمة على الإدراك، والتمييز البصري بين الحروف والكلمات، والذاكرة البصرية، والتمييز البصري والسمعي بين الحروف والكلمات المتشابهة، سواء من حيث الرسم أو من حيث الصوت، وقدرة على اكتشاف العلاقات وتركيز الانتباه وإدراك العلاقة بين الشكل والأرضية، ونمو تلك القدرات يعد متطلباً أساسياً وسابقاً لتعلم المهام الأكاديمية اللازمة للقراءة، وفي نفس الوقت الذي يعد فيه نمو مهارات مثل الإدراك البصري، والتناسق الحركي، والتآزر بين حركات العين واليد، والذاكرة وقدرات التتابع أو التسلسل متطلبات أساسية سابقة لتعلم الكتابة ***(العدل،224:2013)***.

1.1.5.1.الانتباه: هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو حسية بالحركة) التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت يحاول فيه الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جداً فإننا نعتبر الطفل مشتتاً ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم ***(سالم،70:2006)***.

اضطراب عمليات الانتباه وصعوبات التعلم: العلاقة بين صعوبات التعلم وصعوبات أو اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة حيث تحتل صعوبات الانتباه موقفاً مركزياً بين صعوبات التعلم، الى حد أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل: صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب وحتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموماً ***(الكوافحة،65:2003)***.

2.1.5.1.الذاكرة: عرفها الزيات 1998 على أنها نشاط عقلي معرفي يعكس قدرة الفرد على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات المستخدمة أو المشتقة واسترجاعها وهي قدرة متلازمة وغير مستقلة أو قابلة للاستقلال عن الوظائف العقلية أو النشاطات العقلية المعرفية والتعلم ***(البطاينة وآخرون،89:2005)***.

ويشير هالان وكوفمان 2012 الى أن مشكلات الذاكرة هي إحدى الخصاص النفسية التي يظهرها ذوو صعوبات التعلم، وقد توصلا للنتائج الآتية:

- يواجه الأطفال ذوو صعوبات التعلم صعوبات في مهمات الذاكرة مقارنة بأقرانهم العاديين.
- يمكن عزو اضطرابات الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم الى عدم قدرتهم في استخدام الاستراتيجيات التي يستخدمها أقرانهم العاديون.
- يصبح أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم موازياً لأداء أقرانهم العاديين في حال تعلمهم استخدام الاستراتيجيات التي يتعلم بواسطتها الأطفال العاديون ***(الخصاونة،91:2013)***.

3.1.5.1.الإدراك: يعرف بأنه قدرة الطفل على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة، ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة ***(خصاونة،71:2013)***.

الأنشطة الإدراكية تعمل على تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية، لذلك فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في العمليات الادراكية تؤدي الى إعاقة التناسق البصري الحركي السمعي والعلاقات المكانية لديهم، كما أنهم لا يستطيعون تفسير المثيرات ومعرفة معناها، ولا يستطيعون تطوير الكثير من المهارات الادراكية مثل تناسق حركة العين واليد والتسلسل من أجل الكتابة ومن أجل التعلم ***(محمود سالم،82:2006)***.

2.5.1. صعوبات التعلم الأكاديمية: تظهر الصعوبات الأكاديمية أكثر وضوحا لدى الطلبة في مرحلة الدراسة الابتدائية، وتعد هذه الصعوبات هي من أكثر ما يميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأكثر ما تظهر هذه الصعوبات في المهارات الأساسية للقراءة والاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي وإجراء الحسابات الرياضية والتفكير الرياضي ***(جرار،57:2008)***.

ويذكر سليمان عبد الواحد 2007 أن كيرك وكالفنت 1988 يشيرا أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماماً و هناك علاقة قوية بينهما، فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم نمائية لابد وأن يؤدي به ذلك الى صعوبات تعلم أكاديمية ***(عبد الواحد،64:2007)*** ، فمثلاً إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة

أكاديمية قد يرجع الى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة أي صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطفل من القراءة صعوبة أكاديمية ***(عبد الواحد،50:2010).***

أهم الانتقادات الموجهة لتصنيف كيرك وكالفنت:

المتأمل لتصنيف "كيرك وكالفنت" يجد أنه بُني على تقسيم الصعوبات الى صعوبات نمائية وأكاديمية ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هل كل من يعاني من عسر القراءة أو عسر الحساب يعاني من فرط النشاط أو ضعف الذاكرة أو صعوبة الانتباه؟ بالطبع لا، ولكن هناك عدد من البحوث أشارت الى ارتباط صعوبات التعلم الأكاديمية ببعض النواحي السلوكية، معنى ذلك أنه ليس بالضرورة أن تصاحب صعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات ذاكرة أو انتباه، أو ادراك، أو فرط نشاط، ولا سيما أن الطفل الطبيعي يعاني هو الآخر من مشكلات في التفكير والإدراك والنسيان والانتباه وفرط النشاط ***(أبو الديار،67:2012).***

2. صعوبة القراءة:

إن تعلم القراءة يعتبر من قبل الكثيرين المهارة الأكثر أهمية من بين المهارات التي يتلقاها المتعلم في المدرسة، وتعد القراءة الناجحة القاسم المشترك والأكثر أهمية في التحصيل لمختلف محتويات المنهج حيث تعتمد جميع وحداته ومواده على القراءة، فهي من العمليات العقلية شديدة التعقيد حيث تتجاوز الإدراك البصري للكلمات إلى تحليل رموزها وفهم معانيها، وهي وسيلة لاكتساب المعلومات والخبرات وتعد أساس كل عملية تعلم. وهي مرتكز أساسي يحدد استمرارية الطفل وتدرجه وارتقائه في المعرفة وبين الصفوف الدراسية. بالإضافة الى كونها من أهم الوسائل التي تمد العقل بالمعارف المختلفة وتساهم في تنمية مهاراته الفكرية.

فيما ننوه الى وجود بعض الأطفال قد يواجهون صعوبات تعيقهم عن اكتساب هذه المهارة ، مما يؤدي بهم الى الفشل الدراسي. وهو الاضطراب الذي أتفق على تسميته " صعوبات القراءة".

1.2. تعريف القراءة:

تعتبر القراءة أحد أهم المهارات اللغوية التي حظيت بمكانة متميزة، حيث كانت أول ما بدأ نزول القرآن الكريم به، في قوله تعالى : (اقرأ بِاسمِ ربك الذي خلق، خلق الانسان من علق، اقرأ وربك الأكرم) "سورة العلق الآيات،3،2،1).

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، والقراءة في المدرسة الابتدائية تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين ***(عبد الواحد،17:2013)***.وفي هذا التعريف تبيان واضح لأهمية القراءة العظيمة في المسار الدراسي حيث تعد جزءاً أساسيا لتعلم كل مهارة أخرى أو معرفة جديدة.

والقراءة عملية عقلية نمائية معقدة، تتضمن العديد من العمليات النمائية الأخرى، مثل الانتباه، والذاكرة، واللغة، والإدراك. فالقراءة ليست مجرد نشاط عضوي لتعرف الرموز المكتوبة، وإنما هي أيضاً نشاط اجتماعي ***(الكحالي، 53:2011)***. وهذا ما يتفق مع تعريف عبد الواحد الذي ينص على أن القراءة " تعد عملية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها " ***(عبد الواحد ، 293:2010)***. والمتأمل لتعريف الكحالي وتعريف عبد الواحد يجد أن كل من التعريفين قد أورد العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في عملية القراءة ، ثم ذكر كل من التعريفين الجانب الوظيفي أو أهمية توظيف ما تم قراءته سواء في النشاط الاجتماعي كما أشار الكحالي أو في مختلف المجالات الأخرى.

أما قاموس الأرطوفونيا فيعرفها على أنها" مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية تتمثل في الكلمة (المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة، التجميع، المعالجة)، الجملة(العمليات الدلالية والتركيبية)، النص(الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم) ***(العطوي ،148:2013)***.

وكما نلاحظ فإن المجال الأرطوفوني يركز أكثر على مسار تطور اللغة خلال نمو الطفل حيث تتناول النمو اللغوي بدءاً من كونه مجرد فونيمات ثم كلمة ثم جملة ثم نص وفقرة مع اشتراط اقترانها الدائم بالمعنى والقدرة على إدراكها إجراء العمليات التفكيكية والتركيبية عليها مع ربطها بالخبرات السابقة للفرد.

وبناءا على هذا نستطيع القول بأن للقراءة وظيفتان أساسيتان:

1- فهي أولاً تستهدف التعرف على الرموز اللغوية من حروف وكلمات.

2- وثانياً هي عملية عقلية يتم من خلالها تفسير وإضفاء معاني على هاته الرموز.

ويعرف محمد فضل الله 2003 القراءة بأنها عملية عقلية، وعضوية، وانفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها، ونقدها، والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات ***(عبد الواحد، 19:2013)***. وجاء هذا التعريف زيادة على التعاريف السابقة ليشير الى الجانب الانفعالي من مهارة القراءة. ويمثل الجانب الانفعالي قدرة القارئ على استنباط حقائق الشعور المتضمن في النص المقروء وبهدف الوصول الى فهم عميق.

هناك تعريف مشترك بين المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة والمعهد القومي لصحة الطفل والنمو الإنساني ووزارة التربية يعد الأكثر شمولاً إذ يعرف القراءة على أنها " ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة، ويتطلب توفر المكونات التالية:

1- المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.

2- القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة .

3- القدرة على القراءة بطلاقة.

4- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.

5- تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.

6- وجود أو توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها ***(هالاهان وآخرون، 517:2007)***.

ويقسم ايكوال 1977، Akwall أهمية القراءة الى ثلاثة مستويات متدرجة هي:

1- مستوى القراءة الحر Free Reading Level : وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة دون مساعدة أو توجيه من المدرس ويكون معدل الفهم 90 ٪ ومعدل التعرف على الكلمات 99 ٪.

2- مستوى القراءة التعليمي Instructional Reading : وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه المعلم، وفي هذا المستوى ينبغي أن يكون معدل الفهم 75 ٪ ومعدل التعرف على الكلمة حوالي 95 ٪.

3- المستوى المحبط للقراءة Frustration Level : وفي هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة، وغالباً ما يظهر على الطفل علامات التوتر وعدم الارتياح ويكون معدل الفهم لدى الطفل حوالي 50 ٪ أو أقل ومعدل التعرف على الكلمات 90 ٪ أو أقل .

عند المستوى الثالث الذي أشار إليه إيكوال تقع فئة الأطفال من ذوي صعوبات التعلم الذي يمثل العسر القرائي أكثر الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المدارس على مستوى العالم والتي تحاول معظم دول العالم ايجاد العلاج اللازم لهم ***(حمزة،11:2008)***.

ويمكن أن ننوه بعد النظر الى التعريفات المختلفة أن القراءة لها أربعة أركان في أدمغة الباحثين والمفكرين يمكن سردها فيما يلي:

- التعرف على الرموز المكتوبة.
- فك التشفير وإدراك المعنى.
- ربطها بالخبرات السابقة.
- تطبيق مجموعة من السيرورات الذهنية مثل التحليل ، النقد ، التأويل ... للاستفادة منها في معالجة المشكلات.

ومن خلال ما سبق يمكننا القول بأن القراءة " هي عملية عقلية، عضوية ، انفعالية. تشترك فيها مجموعة من العمليات النفسية الأساسية المتكاملة .يتم من خلالها التعرف على الرموز وإضفاء معنى عليها والنطق بها، ثم ربطها بالخلفية المعرفية والخبراتية للفرد بهدف الوصول الى حل لمشكلة ما أو إدراك خبرة جديدة.

2.2. أنـــــواع القـــــراءة:

تتعدد أنواع القراءة حيث يمكن أن النظر إليها من زوايا مختلفة وبناءا على عدة اعتبارات تختلف من قارئ الى آخر كالهدف منها ، التهيؤ الذهني ، سرعة الأداء وشكله، وهذا الأخير الذي اتفق الباحثين والمتخصصين في مجال اللغة وعلم النفس عليه، لضمنه نوعين رئيسيين للقراءة:

1.2.2. القراءة الجهرية:

وتعني العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية الى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة. حسب ما تحمل من معنى. فهي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية هي : (رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز) ***(الكحالي، 56:2011)***.

تعرف كريمان بدير وإميلي صادق القراءة الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعي فيها سلامة النطق، وعدم إبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعي صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة *(عبد الواحد،2010:300)*.

وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

1/ من الناحية الانفعالية:

أ. تعد مجالاً مناسباً للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.

ب. تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الأخرين.

ت. فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

2/ من الناحية اللغوية:

أ- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء.

ب- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق.

ت- من خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها.

ث- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

3/ من الناحية الاجتماعية:

أ- تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.

ب- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.

ت- تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية *(عبد الواحد،2013:24)*.

2.2.2. القراءة الصامتة:

وهي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية. وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ. دون صوت أو همهمة. أو حتى تحريك للشفاه. لذلك فإن القراءة الصامتة (السرية) تقوم على عنصرين هما : (النظر بالعين الى المقروء، والنشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز) **(الكحالي، 56:2013)**.

لو أننا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة وفي هذا النوع يدرك المتعلم ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو أن يجهر به، وعلى هذا النحو يقرا الطفل الموضوع في

صمت ثم يقومه ليتبين مدى فهمه له وإفادته منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية *(عبد الواحد،301:2010)*.

وترجع البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كنشاط إنساني حديث الى القرن التاسع عشر، إذ يعود الاهتمام بالقراءة الصامتة الى اتساع حركة التعليم وارتفاع عدد القراء، انتشار الكتب واستخدامها للتطوير الذاتي والاجتماعي، وهذا ما نتج عنه بروز القراءة الصامتة كنوع خاص من القراءة يستخدمه القارء في الأماكن العامة.

أهمية القراءة الصامتة سواء في حياتنا المدرسية أو العامة لا تحتاج الى الدليل، إن التلميذ إذا تدرب عليها تدريباً كافياً وسيطر على ركنيها: السرعة، والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدما كبيرا في سائر المواد الدراسية، والإنسان بصفة عامة يلجأ إليها في الغالبية العظمى من حالات القراءة سواء للدراسة أو التسلية، فعدم استخدامها في كثير من الموقف قد الى الغموض وانعدام النظام وعدم إنجاز العمل إنجازا كاملا .

3.2. مـــراحل تعلـــم القـــــراءة:

يختلف نمو قدرات الأفراد بما في ذلك نمو قدرتهم على القراءة، وهذا ما يؤكد على أهمية الأخذ بعين الاعتبار خصائص نمو المتعلم، إضافة الى المستوى الذي حققه في اكتسابه لمختلف المهارات الأساسية، قبل توزيع المتعلمين في الفصول الدراسية بما يتناسب مع قدرتهم على القراءة.

وكانت فريث (Frith,1985) قد أجرت تعديلات على إحدى نظريات النمو في تعلم القراءة، والتي صاغها أصلا "مارس"، حيث وصفت نظرية ذات مراحل ثلاث: مرحلة "الكلمات المكتوبة" Logographic ، ومرحلة "حروف الهجاء" Alphabetic، ومرحلة "الكتابة الإملائية" Orthographic. ففي مرحلة "الكلمات المكتوبة" يكتسب الطفل القدرة على التعرف الفوري على الكلمات المرئية، وتظل العوامل الفونولوجية المعتمدة على الصوت في المرتبة الثانية، بحيث لا ينطق الطفل الكلمة إلا بعد التعرف عليها. وفي المرحلة الخاصة ب "حروف الهجاء"، يكتسب الطفل القدرة التحليلية على فك شفرة الحروف الى أصوات ذات ترتيب متتابع. واخيراً، في مرحلة "الكتابة الإملائية تحلل الكلمات منهجياً الى وحدات أكبر دون تحويلها الى صوت. وتمثل هذه الوحدات داخلياً على هيئة مجردة تستثير المعنى ثم النطق في نهاية المطاف.) *(جرار، 87:2008)*.

وعموما فإن نمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل، من أهمها:

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة.

ثانيا: مرحلة البدء الفعلي للقراءة.

أولا: مرحلة الاستعداد للقراءة:

أكدت الدراسات والأبحاث أن النضج العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكون الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعدا لتعلم القراءة، فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية و الاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، أي أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، وتلك العوامل هي:

1. الاستعداد الجسمي.
2. الاستعداد العاطفي.
3. الاستعداد التربوي.
4. الاستعداد العقلي ***(عبد الواحد، 302:2010).***

- وهناك بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداده للقراءة:
  - ✓ تلهفه على النظر الى الصور.
  - ✓ الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.
  - ✓ القدرة على استرجاع الكلمات التي يسمعها.
  - ✓ حفظ أغنيات الأطفال في سهولة.
  - ✓ الإنصات الى القصص والأحاديث والتعليق عليها.
  - ✓ المبادرة في الحديث عن خبراته.
  - ✓ القدرة على الانتباه والتركيز.
  - ✓ محاولة الكتابة.
  - ✓ إلقاء الاسئلة.

ثانيا: مرحلة البدء الفعلي للقراءة:

تتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية، أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة، والمادة الدراسية، والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإجادتها والرغبة فيها، على حين نجد الاتجاه التربوي المعاصر يهدف الفرد تكويناً سليماً في النواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية.

وتباينت رؤى كلاً من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة، إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم القراءة، على افتراض أن ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يجدون صعوبات في القراءة في المراحل الأولى، وأيضاً في المهارات المتقدمة للقراءة، وهذان المدخلان هما الطريقة الكلية والطريقة الجزئية أو التحليلية في تعليم القراءة وكلاهما له تأثير ملموس على تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة ***(عبد الواحد،304:2010)***.

- ويمر الطفل بثلاثة مراحل متتالية حينما يتهيأ لتعلم القراءة هي:

1- المرحلة العشوائية:

غالبا يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يقلبها بأصابعه ويسأل الكبار عما تدل عليه، وهو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمل والكلمات والحروف.

2- مرحلة التمييز:

ويقوم فيها الطفل بتمييز الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعينا بالمثيرين السمعي والبصري من جانب المعلم.

3- مرحلة التكامل:

وفيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة الفقرة ككل ومعرفة مضمونها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة ***(عبد الواحد،28:2013)***.

هناك رؤية جديدة للقراءة حيث لم تعد تعتبر كنشاط سلبي يمارسه القارئ بشكل آلي، إنما أصبح ينظر إليه كشخص أكثر فاعلية وتفاعلا مع النص المقروء حيث يضفي عليه خبراته ومدركاته ويحدث التكامل بينها وبين معرفته القائمة بواسطة عدة مهارات واستراتيجيات بغرض بناء معنى من النص.

4.2. تعريف صعوبات القراءة:

هي كلمة من اللغة اليونانية القديمة من مقطعين Dys، ومعناها: ركيك أو ناقص غير متكامل، ومقطع Lexis وتعني كلمات أو لغة، وعلى هذا فإنها تعني قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الاتصال اللغوي، ومن هنا يمكن تعريفها بأنها: نوع من إعاقات الاتصال تتميز في القدرة على فهم استيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي Receptive Dyslexia ***(حمزة،53:2008)***.

صدر أول تعريف للدسلكسيا عن (World Federation of Neuroligy) عام 1968 وهو الآتي:

"خلل عند بعض الأطفال يظهر من خلال القصور في اكتساب مهارات اللغة مثل: القراءة ،والكتابة، والتهجئة، في الصفوف العادية بالرغم من التحقق من إمكانياتهم العقلية الطبيعية" ***(بلطجي،18:2010)***.

وبطبيعة الحال كان هذا التعريف منقوصا من عديد الخصائص حيث لم يتطرق الى السبب الذي يعود إليه هذا الاضطراب كما أنه أعطى مفهوما واسعا قد تندرج تحته مختلف المشكلات الدراسية.

تطورت تعريفات صعوبة القراءة بمرور الوقت مع زيادة الأبحاث والفهم لهذه الصعوبة ومن بينها الاتحاد العالمي لطب الأعصاب 1968 الذي عرفه على أنه" اضطراب يتجلى في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توافر التعليمات التقليدية والذكاء الكافي والفرصة الاجتماعية والثقافية الملائمة. حيث يتبع إعاقة إدراكية جوهرية، كثيراً ما تكون من أصل صحي ***(Westwood,2008 :51)*** ونلاحظ تركيز هذا التعريف على إظهار السبب خلف صعوبة القراءة الذي أرجعه الى إعاقة جوهرية في عملية الإدراك.

وقد تطور هذا التعريف لاحقا حيث اقترح الاتحاد العالمي لطب الأعصاب تعريفين لصعوبة القراءة:

1- صعوبة القراءة النمائية النوعية: اضطراب يتجلى في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من تلقي التعليم المناسب، ومستوى الذكاء الكافي، وتوفر الفرص الاجتماعية والثقافية، إذ يعتمد على الإعاقات المعرفية الأساسية التي غالبا ما تكون ذات أساس بنيوي.

2- صعوبة القراءة: اضطراب يصيب الأطفال الذين على الرغم من تلقيهم التعليم المناسب ، يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية للقراءة والكتابة والتهجئة، بما يتناسب مع قدراتهم الفكرية ***(thomson ,2013 :28)***.

يبرز التعريف الأول تأثير التعليم والعوامل الثقافية والاجتماعية ويركز على أسباب الصعوبة فيما يركز التعريف الثاني على خصائص صعوبة التعلم. ويجتمع التعريفان على أهمية التناقض بين الإنجاز المتوقع والملاحظ .

فيما عرفتها الجمعية العالمية للدسليكسيا بأنها: «صعوبة في تعلم اللغة يظهر في عدم القدرة على فك رموز اللغة، ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر، أو القدرات العقلية، والقدرة على التحصيل، وهي ليست إعاقة حسية » ***(لمى بلطجي،18:2010)*** .وهذا ما يتفق مع تعريف مجتمع أورتون للديسلكسيا – Orton dydlexia Society (1994م) أو الرابطة الدولية

للديسلكسيا – International Dyslexia Association (1994م) أن الديسلكسيا هي واحدة من أهم صعوبات التعلم المميزة والتي تعد اضطراباً نوعياً في اللغة ترجع الى أساس تكويني، والتي تتمثل في صعوبات ترميز الكلمات المنفردة والتي تدل على قصور في كفاءة قدرات التجهيز الصوتي – Phonological ، وأن هذه الصعوبات في ترميز الكلمات المنفردة تعد صعوبات غير متوقعة وذلك في ضوء العمر الزمني والقدرات المعرفية الأخرى، كما أنها لا تعد نتيجة للإعاقات الحسية، وأن الديسلكسيا تظهر أو يستدل عليها من خلال العديد من الصعوبات المتنوعة أو المختلفة الصور في اللغة ومنها كفاءة اكتساب القراءة والتهجي" ***(جرار،61:2008).***

حيث يتفق التعريفان على نفي العلاقة بين صعوبة القراءة وكل من العمر والقدرات العقلية والقدرة على التحصيل كما أكدا على استبعاد الإعاقات الحسية. وحدد كلا التعريفين خصائص الصعوبة ومواطن الضعف التي تعود حسبهما الى اضطراب نوعي في اللغة.

ويرى أصحاب التوجه العصبي أن الديسلكسيا مشكلة في القراءة غير متوقعة تحدث برغم الذكاء العادي، وهذه الحالة مصاحبة لتاريخ أسري من المستوى نفسه، في القراءة والتهجي ومشكلات اللغة. إنها أنواع فرعية متعددة، وذلك لأن أسبابها متعددة ومتنوعة، ومن هنا نجد أنه بحسب النظام أو المنطقة أو الممر العصبي الذي يحدث فيه التلف أو العطب يكون نوع محدد من الديسلكسيا فهناك مثلاً الديسلكسيا السطحية، والديسلكسيا الصوتية ، والديسلكسيا العميقة ...الخ ***(الجرار، 61:2008).***

ولكن التعريف الأكثر استخداما والمقبول حاليا هو :

عسر القراءة هو إعاقة تعليمية محددة ذات أصل بيولوجي عصبي. تتميز بصعوبات في التعرف على الكلمات بدقة و/أو بطلاقة، ضعف التهجئة وفك التشفير. عادة ما تنتج هذه الصعوبات عن عجز في المكون الصوتي للغة، والذي لا يتناسب مع التعليم الذي تلقاه الفرد ولا مع قدراته المعرفية الأخرى، كما تشمل مشكلات ثانوية تتمثل في فهم المقروء، ضعف القراءة الذي يعيق نمو المفردات والمعرفة الأساسية ***(thompson,2013 :30).***

تعتبر صعوبات القراءة الأكثر انتشارا بين بقية أنواع صعوبات التعلم، وباعتبار الدور الأساسي الذي تلعبه القراءة في القدرة على التعلم عموما، فإن الصعوبات التي يواجهها المتعلم على مستوى هذه المهارة قد تشكل أثرا هادما لشخصية المتعلم وحياته.

5.2. أسباب صعوبة القراءة:

1.5.2. أسباب بيولوجية:

انطلق نورمان جشويند Norman Geschwind من ملاحظات إكلينيكية لكي يعد خلال الأربعينات نماذج تنم عن جوانب عمل الخلايا العصبية للديسليكسيا. ولأنه لاحظ أن المصابين بالديسلكسيا يجمعون بين اضطرابات في سيطرة جانب من الجسم على الجانب الآخر، واضطرابات في التعلم واضطرابات في المناعة (ربو، حساسية...)، فقد وضع فرضية طبقا لها لا يمكن أن يكون هذا الجمع راجعاً الى الصدفة، لكنها تعلن عن بعض خصائص مخ الطفل المصاب بالديسلكسيا، وبالذات سيطرة معينة في المخ ***(ديمون، 82:2003)***.

وللتذكير فإنه من المعروف أن مخ الانسان ينقسم الى نصفين كرويين، حيث يتحكم النصف الأيمن في الجانب الأيسر من جسم الإنسان، فيما يسيطر النصف الأيسر على الجانب الأيمن من الجسم، والذي يمثل الجزء الأكبر من المخ و يتضمن مراكز اللغة والتعلم لدى الإنسان وتفسير رموزها.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت بمعرفة مدرسة هارفارد الطبية على ذوي عسر أو صعوبات القراءة الى وجود خصائص أو مظاهر تشريحية ملموسة تميز النصفين الكرويين للمخ لدى ذوي عسر أو صعوبات القراءة، مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس المدى العمري. ومن هذه الخصائص أو المظاهر:

- غياب تشاكل أو اللاتساوي أو اللاتماثل داخل منطقة اللغة في النصفين الكرويين الأيسر والأيمن من المخ.
- وجود تغيرات تشكل أنماطاً مختلفة كيفياً لوصلات خلايا بنية المخ ***(الزيات،444:2002)***.

وقد كشف استخدام التقنيات الحديثة في التشخيص مثل استخدام التصوير القائم على التدفق البوزيتروني – Positron Emission Temography (PET) – وصور الرنين المغناطيسي – Magnetic Resonance Imaging (MRI) – وصور الرسام المغناطيسي – Magneto Encephalography (MEG) – عن وجود علاقة حقيقية بين الوراثة وخلل الجهاز العصبي المركزي وصعوبات القراءة.

وأصحاب هذا الاتجاه يرجعون صعوبات القراءة الى العديد من الأسباب التي يمكن إجمالها في:

1- توارث صعوبة القراءة، حيث وجد انتشارها في أسر بعينها، كما أن نسبة انتشارها لدى التوائم المتماثلة أكبر من نسبة انتشارها لدى التوائم المتشابهة ***(عبد الحميد،74:2013)***. ووفقا لفيلوتينو

وآخرون 2004 فإن "خطر عسر القراءة أعلى بثماني مرات لدى الأطفال حيث يوجد تاريخ للوالدين من صعوبات القراءة" . وقد تم إجراء دراسات على التوائم المتطابقة وغير المتطابقة التي أظهرت معدلات توافق أعلى من 80٪ وأقل بقليل من 50٪ على التوالي، وعلى الرغم من أنه يمكن دائما المجادلة في تأثير العوامل البيئية في الدراسات التي تستخدم التوائم إلا أن معدلات التوافق مرتفعة جداً بحيث لا يمكن إنكار وجود رابط جيني.

2- أن قراءة الجينوم (كتاب الشفرة الوراثية) للأطفال المصابين بصعوبات القراءة عبر جنسيات مختلفة ومن أقطار عديدة حول الكرة الأرضية كشف عن وجود أصل وراثي لصعوبات القراءة ***(عبد الحميد،74:2013)***. حيث تم دعم الأدلة الجينية من خلال الأدلة الجزيئية من تحليلات الحمض النووي التي تشير الى وجود كروموسومات معينة مرتبطة بعسر القراءة ***(thomson,2013 :32)***.

3- وجود عيوب في الفص المستوي الصدغي Planum Temporal لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، ومن المعروف أن هذا الجزء من المخ يلعب دوراً فعالاً في تجهيز الصوتيات أثناء القراءة.

4- وجود تلف في منطقة فيرنك Warnock's Zonc، وهي منطقة تلعب دوراً رئيساً في أداء المهام اللغوية .

5- عدم تماثل النصفين الكرويين لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة ***(عبد الحميد،74:2013)***. وقد ذكر فيلوتينو وآخرون 2004 أن المصابين بعسر القراءة أظهروا تناظرات غير معهودة في نصف الكرة الأيسر والنصف الأيمن من أدمغتهم حيث الأشخاص العاديين يكون نصف الكرة الأيسر أكبر من النصف الأيمن. نظراً لأن النصف المخي الأيسر يدعم اللغة، يُنظر الى تناسق نصفي الكرة الدماغية على أنه سبب جزئي لمشاكل القراءة التي يُمكن أن تُعزى الى قصور اللغة في عسر القراءة ***(thomson,2013 :31)***. ويدعم ذلك النتائج لتي توصل إليها عديد من الباحثين الأوربيين من خلال ما يلي:

- في مرحلة ما من مراحل تعلم القراءة يكون التجهيز والمعالجة البصرية للكلمات كأشكال أو صور أو رموز، من خلال النصف الكروي الأيمن للمخ ضرورة أساسية.
- في المرحلة التالية يكون التجهيز والمعالجة السمعية لصوات الحروف أو الرموز اللغوية من خلال النصف الكروي الأيسر للمخ ضرورة أساسية أيضاً.

- الأطفال الذين لا يمكنهم استخدام نمطي التجهيز والمعالجة بالمرونة والسهولة الكافيتين بين النصفين الأيمن والأيسر، بحيث يقيمون خاصية اللاتماثل الوظيفي للنصفين الكرويين للمخ، من خلال استخدام التجهيز البصري في النصف الأيمن والتجهيز اللغوي في النصف الأيسر –هؤلاء الأطفال عرضة لعسر أو صعوبات القراءة ***(الزيات،444:2002)***.

6- وجود عيوب أو شذوذ عن العادي في بعض تلافيف ا

7- لمخ Brain Gyrus. قدمت البحوث والدراسات المعاصرة التي أجريت في مجال العلوم العصبية أدلة قوية على أن عسر أو عجز القراءة يرجع الى شذوذ أو انحراف في تراكيب أو أبنية المخ، واختلالات في الوظائف المخية وكذا العوامل الجينية أو الوراثية. ومن هذه الدراسات والبحوث: الدراسات والبحوث التي أجريت على المخ في علاقته بصعوبات التعلم والتي استقطبت أعلى قدر من الاهتمام:

- الدراسات التشريحية المباشرة للجثث عقب الوفاة.
- الدراسات والبحوث التي استخدمت تكنيكات الصور أو الانطباعات الذهنية أو العقلية.
- دراسة الجينات أو العوامل الوراثية أو الجينية.

وقد أظهرت الدراسات الحديثة في هذا المجال أن النشاط المخي للأطفال المصابين بعسر أو صعوبة القراءة يتصف ببطء تجهيز ومعالجة الأصوات ***(الزيات،445:2002)***.

8- كشفت تقنية التصوير البوزيتوني (PET) عن نقص النشاط الكهربائي في الجزء الخلفي من المخ.

9- وجو خلل في التزامن الإشاري في المسار الواصل بين الفصين الخلفي والأمامي في النصف الأيسر من المخ.

الزيادة النسبية في كهرباء المخ في منطقة القشرة المخية الأمامية ***(عبد الحميد،76:2013)***. لقد أجريت دراسات كهرو فسيولوجية على الأفراد ذوي العسر القرائي. قام بها دافي ودنكلا وزملاءه (Duffy & Denkla,1980).في بوسطن. وقد وجدا اختلافات في أنماط النشاط الكهربي رصدت عبر الجمجمة، مقارنة مع الأفراد العاديين. وليس هناك نمط واحد من الاختلاف. ففي بعض حالات عسر القراءة النموي تظهر الملامح غير العادية في الفصوص الصدغية، بينما نجد في حالات أخرى أن المناطق المخية الأمامية هي التي تحدث فيها التغيرات الرئيسية ***(جرار،110:2008)***.

10- وجود تلف في المنطقة الجدارية–الصدغية، وهي المنطقة التي تتضمن العديد من التلافيف المخية، والتي تعد مسؤولة عن رسم خريطة جرافيمية–فونيمية (صويتية) للكلمات المكتوبة

(عبد الحميد،76:2013). في دراسات التصوير بالمصدر المغناطيسي (MSI) تم العثور على اختلافات في نشاط الدماغ في المناطق الزمنية والجدارية في نصفي الكرة الدماغية. تم تأكيد هذه الاختلافات من خلال التغيرات التي حدثت في الدوائر العصبية لنصف الكرة الأيسر والتي تميل الى النشاط الجيد بعد المعالجة *(thomson,2013 :31).*

11- وجود خلل في تكسير بعض النواقل العصبية (الكولين ستيريز). وقد اهتم جالابوردا وفريقه بالمنطقة المدفونة في أعماق المخ: الجسم الراكع. إن هذا التكوين الصغير يلعب دوراً أساسياً في نقل المعلومات البصرية والسمعية. وفي عام 1993، لاحظ هذا الفريق الأمريكي فقدان الخلايا الكبيرة (خلايا عصبية كبيرة الحجم) عند المصابين بالديسلكسيا. وعندئذ ظهرت نظرية الخلايا الكبيرة، والتي طبقاً لها يمكن تفسير اضطرابات الديسلكسيا بالإصابة في الجزء الخاص بالمسالك البصرية والسمعية القادرة على نقل معلومات سريعة وقليلة التناقض في المكان *(ديمون،83:2003).*

واستنادا على ما أسفرت عنه الدراسات والأبحاث التي قام بها أطباء الأمراض العصبية، يظهر جليا المخ المتميز للأفراد ذوي صعوبات القراءة والذي تقر به عدة دراسات، وعلى الرغم من ذلك فلا ترى البعض منها أن الانحرافات عن الطبيعي التي من الممكن ظهورها عند القيام بالتصوير المقطعي للدماغ كافية لتشخيص لصعوبات التعلم. وقد يعزز ذلك بوجود اضطراب في النضج التي تؤثر بدورها على الوظائف النفسية المسؤولة عن التعلم وبالتالي تخلق صعوبة في الإحاطة بآلية عمل النظم الإدراكية للمخ المتميز الذي يمتلكه ذوي صعوبات التعلم.

2.5.2. الأسباب النفسية:

قد نجد العديد من العوامل النفسية التي تتسبب في صعوبات التعلم ومشكلات القراءة لدرجة يصعب حصرها أو تحديد الأثر الذي يسهم به كل منها على البروز المختلف لصعوبات التعلم، والذي قد يرجع الى تفاعل هاته العوامل وتبادلها التأثير فيما بينها. رغم هذا فقد حاول الزيات تحديد العوامل النفسية خلف صعوبات القراءة كما يلي:

1.2.5.2. اضطراب العمليات المعرفية:

أ- اضطرابات الإدراك البصري: ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يسهل التعرف الى الحروف وأشكالها بالصور التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر والجهاز البصري يتكون في العادة من جزأين رئيسيين هما:

- الجهاز الخلوي الكبير الذي يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.
- الجهاز الخلوي الصغير الذي يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.

والآلية تكمن في قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين، أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كف أو منع الجهاز الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها. أما في صعوبات القراءة الجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكف المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش.

كما ترتبط صعوبات القراءة بـــ:

- ضعف التمييز البصري عند التلميذ والناجم عنه قصور في التعرف الى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها والتمييز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات والجمل.
- ضعف عملية الإغلاق البصري والناجم عنها قصور في التعرف الى الرموز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.
- ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحد ولا يستطيعون إدراك أجزائها، في حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل ***(عبد الله،2013:90).***

ب- اضطرابات الادراك السمعي:

تعتمد القراءة على حاسة السمع التي ترتبط بالتعرف الصوتي على الحروف ومنه نطقها بشكل صحيح ثم دمج هاته الأصوات لتشكل كلمات ذات معنى. ويكمن اضطراب الإدراك السمعي في مواجهة المتعلم مشكلة التمييز بين أصوات الحروف بما فيها من تمييز لمصدر الصوت واتجاهه وشدته، ضعف التمييز بين أوجه الاختلاف والتشابه عند سماع الكلمات والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية ، ضعف الإغلاق السمعي، ضعف الذاكر السمعية التتابعية. وبالتالي يجد صعوبة في تحديد وتفسير المعاني والمعلومات وربطها بالأصوات التي يستقبلها بفضل حاسة السمع.

ث- اضطرابات الانتباه التلقائي:

ترتبط كفاءة الانتباه الانتقائي بالعمليات العقلية الأساسية للتعلم المسؤولة عن القراءة وأي خلل في عملية الانتباه يؤثر مباشرة على فعالية الأداء الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

د- اضطراب الذاكرة:

تعد الذاكرة عملية أساسية في عملية التعلم وهي المسؤولة عن تصنيف المعلومات التي يستقبلها المتعلم وضمان تخزينها بشكل صحيح والاحتفاظ بها، وأي خلل قد يمس أحد مراحلها يؤثر سلبيا على قدرة المتعلم على اكتساب المعلومات.

وقد بينت العديد من الدراسات وجود صعوبة لدى المتعلمين ذوي صعوبات القراءة في الذاكرة السمعية والبصرية وقدرة المتعلم ذو الصعوبة على الاسترجاع التتابعي للمعلومات والذي يعود في الغالب الى الفشل في عملية الانتباه الانتقائي البصري أو السمعي الذي قد يرجع بدوره الى خلل في الوظائف المعرفية.

2.2.5.2. الاضطرابات اللغوية:

أثبتت أبحاث العلماء ومنهم "ثرستون" أنه توجد الى جانب الذكاء كقدرة عقلية عامة قدرات طائفية من بينها القدرة اللغوية ولها مظاهر عديدة تتعلق بالإدراك والتفكير (تكوين المفهوم) والتعبير اللغوي. وفي معرض الحديث عن صعوبات اللغة نجد أطفال يفهمون اللغة ولكنهم لا يكونون قادرين على التعبير اللغوي وبعضهم قد يكون لديه صعوبة في استخدام قواعد اللغة ولا ينطق لغة سليمة والبعض قد يكون قادراً على الكلام بشكل آلي لكنه في نفس الوقت يعاني من صعوبة في تنظيم أفكاره ***(العزازي ،41:2014).***

3.2.5.2. انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية :

إن مفهوم الذات الأكاديمية هو عامل نفسي هام يجب ألا يغفل عند تحديد عسيري القراءة عن غيرهم من التلاميذ، وقد أشار بعض الباحثين إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل القراءة وتقدير الذات الأكاديمية، وأن تغير مفهوم الذات لدى عسير القراءة عن طريق تنمية قدراته وتعزيز نظرته إلى الذات هي الخطوة الأولى نحو تحسين الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها التلميذ ***(سالم ، 2006: 150)*** ، وحسب رأي الباحث أن انخفاض تقدير الذات الأكاديمية هو عرض مصاحب ناتج عن عسر القراءة، وليس عرضا مسببا لها، فالذي يعاني من إخفاق وفشل متكرر في الفعل القرائي سوف تنخفض دافعيته وتقديره.

3.5.2. الأسباب البيئية:

يرى العديد من الباحثين المتخصصين من أمثال (Engemlann1973) و (Cohen1969) و (Bateman&Haring1977) و (Blair&Rupley1990) أن فشل الأطفال في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالطفل أثناء تعليم القراءة، وقد حدد بعض الجوانب الماثلة في عدم تدريب الأطفال على القراءة من خلال عمليات التدريس التي يقوم بها المدرس، فالمدرس هو حجر الأساس في عمليات التدريس وإكساب التلاميذ مهارات القراءة.

إن الزمن المخصص لتدريب الطلاب على مهارات القراءة له دوره البارز في تعليم القراءة فكلما أعطى الطالب قدراً أكبر من الزمن لممارسة القراءة كانت فرصته في تعلم القراءة أكبر، فحرمان العديد من الطلاب من القدر الكافي لتعلم القراءة يجعل الطالب أكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة بالإضافة الى اسهامات بعض المدرسين في عدم تخصيص الزمن الكافي للقراءة أو تشجيع الطلاب على القراءة الحرة كلما تساهم في صعوبات تعلم القراءة ***(البطاينة وآخرون،135:2005)***، كما يعكس أيضاً فشل المعلم في إدراك صعوبة القراءة وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر، فالطفل الذي لا يملك قدرة التمييز السمعي وربط الأصوات يمكن له–بالاعتماد على المعلم– تعويض ذلك بالاعتماد على الإدراك البصري والذاكرة البصرية أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريب وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دورها في صعوبة القراءة لدى التلميذ ***(العزازي،40:2014)***.

ومن بين بعض ممارسات المعلمين التي تسهم في صعوبات القراءة:

- حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصص للتدريب.
- عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.
- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الإفادة منها.
- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل في ملاحظتها ***(عبد الله،92:2013)***.

كما قد تعتبر الفروقات الثقافية لأسرة المتعلم ومدى حرصها ودعمها لنشاط القراءة من العامل المؤثرة على تطور هذه المهارة. وعلى الرغم من الاتفاق على أن صعوبات القراءة ليست ناتجة عن الاضطرابات الحسية، نقص الحافز للتعلم، العوامل البيئة، إلا أنها في الغالب نجدها مصاحبة لهذه المتغيرات.

6.2. الأعراض المميزة لصعوبة القراءة:

تعتبر صعوبات القراءة اضطراب متشعب الأعراض، حيث تختلف من شخص الى آخر وقد يكون بعضها مبهم. فيما يرى *(القاسم،122:2015)* أن هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل جلي وواضح على الأطفال، حيث أن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

أ- عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات، وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

ب- عيوب في القدرة على إدراك الكلمات، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

ويتم تحديد تلك المظاهر اعتماداً على فقدان الطفل القدرات الخاصة بالقراءة مثل: تفسير رموز الكلمات/ النطق بالكلمات كوحدة واحدة/ فهم معاني الكلمات/ فهم مدلولات الجمل وتركيبها/ توفر المفردات اللازمة للقراءة.

كما ان هناك دلالات تظهر قبل سن التعلم وتدل على ان الطفل في حالة خطر وهي:

- التأخر أو عدم الكلام بوضوح أو خلط الكلمات أو الجمل.
- الصعوبة في تنفيذ بعض الأعمال مثل ارتداء الملابس بصورة طبيعية مثل ربطة العنق وربط الحذاء واستعمال الأزرار.
- طريقة استعمال الأدوات كأن تقع من يده الأغراض أو عندما يحمل كوب الماء يهتز الكوب ويتناثر ما فيه وصعوبة التنسيق فيما يقوم به من أعمال مثل مسك الكرات أو تنطيطها أو رميها بصورة عادية.
- صعوبة التركيز عند الاستماع للقصص أو عندما يقرأ لهم من قصص.
- حالات عائلية سابقة مشابهة.
- مع ملاحظة أن ليس كل من هو مصاب بالدسلكسيا تظهر عليه كل هذه الدلالات كما أنه ليس كل من يعاني من بعض هذه الدلالات أعتبر أنه يعاني من الدسلكسيا بل يكون طفلا عاديا ***(متولي،222:2015).***

لقد بينت نتائج الدراسات والاختبارات التي تم تطبيقها على الطلبة ذي صعوبات القراءة أن أخطاء القراءة عند ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها بما يلي:

1- العادات القرائية والتي تتضمن:

أ- الحركات الإضطرابية عند القراءة.

ب- الشعور بعدم الأمان.

ت- فقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين اسطر الكتاب مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

ث- القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

ج- جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة ويسبب له الوقوع بأخطاء القراءة ***(البطاينة وآخرون،145:2005)***.

2- عيوب القدرة على إدراك الكلمة ككل، فهم ينطقون الكلمة في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ولقد تم تحديد بعض المظاهر (الأخطاء) التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

- الحذف لكلمات كاملة أو أجزاء منها.
- الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً.
- الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.
- التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.
- حذف أو إضافة أصوات الى الكلمة التي يقرأها
- الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.
- القراءة السريعة وغير الصحيحة.
- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط ***(عبد الواحد،313:2010)***.

3- القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:

أ- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة.

ب- تبديل مواضع الكلمات في الجملة.

ج- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد ***(القاسم،123:2015)***.

4- أخطاء في الاستيعاب القرائي وتضم:

أ- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة) من نص ثم قراءته.

ب- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.

ت- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة ***(البطاينة وآخرون،146:2005).***

5- صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل:

أ- التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة).

ب- تمييز الحروف المشددة عن غيرها.

أ- تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.

د- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (س، ص).

ه- تمييز التنوين.

و- التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المبسوطة.

ز- تمييز همزات الوصل والقطع.

6- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة، وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر الذي يليه أثناء القراءة ***(القاسم،123:2015).***

3-صعوبة الكتابة:

تعد الكتابة تجسيداً للغة المنطوقة من خلال مجموعة من الرموز. التي تحمل في طياتها جملة من المعاني والأفكار. لها وظيفة اتصالية غير شفهية بل عن طريق أحرف وكلمات مجسدة على ورقة ، سواء كانت كتابة علمية لنواتج العقل الإنساني، أو كتابة أدبية تعبر عن الفكر الإنساني وما ينازعه من أفكار وتجيش به عواطفهم.

الطفل في بداية اكتسابه لمهارات اللغة في المدرسة بالإضافة الى أهمية تعلمه القراءة عليه تعلم اللغة المكتوبة من خلال تعلم تشفير أصوات اللغة . غير أن ليس كافة المتعلمين يتقنون هذه المهارة بسهولة فقد نجد العديد منهم يواجهون صعوبات جمة تعوق قدرتهم على اتقان مهارة الكتابة .

1.3. تعريف الكـــتـــابة:

في مفهوم الكتابة " هي رموز تكون كلمات أو جملا ذات معنى وظيفي، والطفل في بداية تعلمه القراءة والكتابة يتعلم الحروف الأساسية عن طريق أصوات اللغة " ***(بدير و الصادق، 139:2000).*** نجده قد أبرز الجانب الوظيفي للغة المكتوبة وارتباطها بالجانب الصوتي .

و حسب Ajuriaguerra : "الكتابة نشاط اصطلاحي ورمزي وهو ثمرة الاكتساب وهي تتمركز في إطار معين وحسب معايير ومقاييس معينة" ***(Ajuriaguerra et al,1989:6)***. وحالما يكون هذا هو معنى الكتابة فإنها تعد عبارة عن رموز مكتسبة تخضع لمعايير محددة مسبقا وقابلة للقياس.

ويرى Anna oliverio ferrary "الكتابة هي النشاط الذي يجمع ما بين الحركات العضلية للذراع واليد، وهي حركات دقيقة متناسقة وجد خاصة، أصلها هو اكتساب وظيفة أو أداة لاحظها الطفل في وسطه الاجتماعي" ***(Ferraris ,1979: 25)*** .وهنا نجد أننا إذا ما اعتمدنا وجهة النظر هذه في تعريف الكتابة فسوف يقتصر دور المتعلم على التقليد الحركي الدقيق لما لاحظه في بيئته الاجتماعية من نشاط . وترك هنا فيراري المجال مفتوحا لكيفية التعلم هل هو مقصود أو عشوائي، ويتفق معوف مع فيراري في جزئية كون الكتابة عملية حركية إذ يذهب الى أنها:

"هي عملية تخطيط الحروف والكلمات بالتركيز على الشكل والصوت في وقت واحد والربط بينها للتعبير عن مفاهيم ومعاني" ***(معوف،1991:25)***. غير أن معوف أضاف ضرورة القدرة على الربط بين الحروف لتكوين المعاني المستهدفة من عملية الكتابة.

"يعد فعل الكتابة عملا معرفيا يدمج على مستويات مختلفة، حيث يتطلب هذا الفعل سيرورات معرفية متعددة كالانتباه الذاكرة، تصورات عقلية معرفية سابقة، حل المشاكل، الإبداع الاستدلال واخذ القرار" ***(Maltin,2001:453-454)***.

كما تعتبر الكتابة المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهجئة والتعبير الكتابي، وتعتمد على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية، كالانتباه والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع، والتآزر بين حركة العين واليد، وقوة الذاكرة السمعية والبصرية، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة ***(القاسم، 2000:120)***. وفي التعريفين السابقين نرى الانتقال من التركيز على النظر للكتابة على أنها مجموعة رموز وأداء حركي الى التركيز على مستوى أعلى وأكثر دقة في التناول. حيث يتضمن التعريفان العديد من النقاط يتمثل أهمها في أن الكتابة:

- تمر عبر عديد المراحل المتدرجة والمتكاملة.
- تتطلب سيرورات معرفية عبر العمليات النفسية الأساسية للتعلم.
- تتطلب تصورات معرفية مسبقة وقدرات كحل المشكلات والابداع ....
- المهارة الثانية في تكوين اللغة وتسبق مهارتي التهجئة والتعبير الكتابي.
- تعتمد أساسا على العمليات النفسية الأساسية.

وبتحليل وجهات النظر والتعريفات المتقدمة في تعريف الكتابة يمكننا القول أن الكتابة "هي عملية عقلية ونفسية وحركية تشترك في تكوينها عمليات عقلية عديدة عبر مراحل إلى أن تنتهي في شكل مجموعة من الرموز المترابطة لتكون كلمات وجملا ذات دلالات ومعاني معينة.

2.3. تعريف صعوبات الكتابة:

في بداية الاهتمام بالعسر الكتابي أطلق مصطلح أجرافيا للتعبير عن صعوبة الكتابة الناتجة عن الحبسة ، حيث يرى البعض أن كتابة كلمة وقراءتها مرتبطان، وذلك لأنهما يتأثران بعمليات فوق معرفية مماثلة. ثم أطلق مصطلح (ديسجرافيا) وهي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين هما: Dys وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، graphia وتعني التصور الكتابي وبذلك يصبح المعنى الاصطلاحي للكلمة (Dysgraphia) صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة ***(العزازي،49:2014)***.

يعد مايكل بست Mykelbust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي Dysgraphia صعوبات الكتابة، ليشير فقط الى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي.

كما حدد مفهوم عمى الكلمة Word blindness باعتباره حالة تصاحب الإبصار العادي حيث ترى خلالها الحروف والكلمات بوضوح مع عدم قدرة الفرد على تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ومثل هذه الصعوبة يمكن أن ترجع الى خلل أو اضطراب في المنطقة المسؤولة عن تخزين الذاكرة البصرية للكلمات والحروف بالمخ وبصفة خاصة في جزء ما من النصف الكروي الايسر للمخ. ***(عبد الواحد،320:2010)*** وقد ركز مايكل بست في تعريفه هذا على تبيان اسباب هذه الصعوبة وأسسها الفيسيولوجية في حين لم يتطرق الى وصف خصائصها وأعراضها الملاحظة على الفرد.

وحسب ***(عصام جدوع،126:2007)*** يقصد بصعوبة الكتابة "عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف/الحركات/...) وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالانتباه ،والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع، والتآزر بين حركة العين واليد، وقوة الذاكرة السمعية والبصرية، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة" ونجد بأن هذا التعريف هو الأقرب الى التعريف الشامل والأكثر استخداما حيث جمع بين الجانب الجسدي والمعرفي من مهارة الكتابة والقاء الضوء على كافة المهارات الأولية والأساسية الازمة من أجل اتقان هذه المهارة.

ومن خلال ما تم التطرق اليه يمكننا القول ان صعوبة الكتابة هي عبارة عن " خلل على مستوى قدرة الفرد على الاستخدام السليم للرموز الكتابية في التعبير عن أفكاره. ويمس هذا الاضطراب مجموعة من المهارات الفرعية للكتابة: التعبير الكتابي، التهجئة الإملائية، والكتابة اليدوية. فيما تعود أسبابه الى خلل على مستوى المخ يصيب الصور العقلية للكلمة والنظام الحركي.

3.3. العوامل المسببة لصعوبات الكتابة:

ليتعلم الطفل الكتابة يجب أن يكون لديه النضج الكافي بالإضافة الى النمو النفس حركي السليم، وقدرة على ضبطه بما تتطلبه عملية الكتابة، ولذلك فإن أغلب الصعوبات التي يواجهها المتعلم في اكتساب مهارة الكتابة تندرج ضمن عوامل معرفية، عصبية وانفعالية، وحتى بيئية وتعليمية. ويمكن تصنيفها هذه العوامل الى نوعين:

1.3.3. العوامل الذاتية:

1.1.3.3. اضطراب الضبط الحركي:

تستلزم عملية الكتابة ضبط شامل لوضعية الجسم وتحكم بالحركة الدقيقة لليد والأصابع، لذلك فإن أي عجز في الكتابة لا يعود الى إصابة عضوية سيكون ناتج عن عجز وظيفي في الدماغ ويحد من قدرة المتعلم على الانتاج الكتابي على الرغم من قدرته على القراءة.

ويذهب ***(العزازي،57:2014)*** الى أن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات اللازمة لأعضاء الحركة في حال الكتابة. أو قد ينتج عن خفض أو تقليل المدخلات الحسية عن طريق اللمس والحركة فإن نقص الإحساس بالأصابع قد يؤدي الى صعوبة في تعلم مسك القلم وهي تعرف بحالة الأجنوزيا حيث لا يعرف الطفل المعلومات الحسية عن طريق حاسة اللمس.

وكثيرا ما نجد مشاكل الكتابة والمهارات الحركية في الدراسات الاكلينيكية، ويقدر حوالي من 5٪ الى 20٪ من الأطفال يشتكون من سلوكيات حركية غير ملائمة واضطرابات في التنسيق الحركي أو عدم الإتقان، والشكوى العامة الشائعة هي عجزهم عن كتابة خط جيد ***(جرار، 170:2008)***.

عادة ما يتم التركيز على الناتج النهائي للكتابة، إلا أن الأبحاث الحديثة أولت أهمية الوصف الدقيق لأشكال الكتابة الضعيفة ، بما فيها جودة تشكيل الحروف، حجمها، وضعية الإمساك بالقلم، درجة

ميل الخط، سرعة الكتابة... ولم تغفل في ذلك تأثير مستوى نمو الفرد التي تصبح أكثر خصوصية مع تطور الفرد.

2.1.3.3. عيوب الكتابة اليدوية:

من الضروري الربط بين أداء الكتابة اليدوية ونماذج المعالجة المرتبطة بها، ولذلك فإن البديل لمجرد وصف جودة الكتابة اليدوية وناتجها هو التركيز على العمليات التي تندرج تحت انتاج حركات الكتابة اليدوية، ولذا فمن الضروري معرفة العمليات النمائية والعيوب الحركية والنفسية، وقد استخدم في دراسات عديدة تحديد وحصر العيوب والمعوقات النمائية كما تم تصميم مهام معينة مثل التعاقب، والتبادل السريع والبطيء للخطوط والرسوم، والتخطيط الواسع والضيق لتمثل مراحل معينة من نماذج الكتابة اليدوية ***(العزازي،58:2014)***.

3.1.3.3. اضطراب الادراك البصري:

ويشير الى عدم القدرة على التعرف و تمييز الحروف والكلمات والأشكال والأعداد.

4.1.3.3. اضطراب الذاكرة البصرية:

ويشير الى عدم القدرة على تذكر الحروف والكلمات والأرقام والأشكال والتعرف عليها بصريا على الرغم من سلامة حاصة البصر.

يصعب على الطالب تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصرياً رغم أن بصره سليم، ورغم أنه يستطيع تذكرها بالتتبع من طريق اللمس، ويسمى هذا بفقدان الذاكرة البصرية، ويرجع ذلك لضعف الخيال والإدراك واللعب الإيهامي لدى الطالب بسبب عجزه عن الإلمام بالواقع ومعرفته، وهذا يؤدي الى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والشكال.

5.1.3.3.نقص الدافعية:

اتفقت العديد من الدراسات على أن صعوبات التعلم والاضطرابات عل مستوى الجهاز العصبي المركزي قد تؤثر سلبا على دافعية المتعلم وانفعالاته، إذ يفتقدون الى دافع حقيقي موجه وهادف للتعلم.

ويرى ***(بطرس،251:2009)*** أن نقص الدافعية من الأسباب الذاتية الهامة في صعوبات تعلم الكتابة حيث يبدو الطفل غير منتبه للتعليمات أو الحروف أو الكلمات المطلوبة نسخها أو في مستوى أعلى فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات كتابية قلما يدخلون في منافسة التحصيل المدرسي ويتغيبون عن حصص الإملاء والتعبير الكتابي.

2.3.3.العوامل النيروسيكولوجية:

تعد العوامل النفس–عصبية المتعلقة بالاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي دوراً مهما في ظهور الاضطرابات، بما في ذلك مجال صعوبات الكتابة. وقد استأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة في مجال صعوبات التعلم. التي أشارت الى أن أي خلل يصيب النظام السمعي في الدماغ يؤثر سلبا على الإدراك السمعي وبالتالي على القدرة على الكتابة.

ويذكر ***(عبد الواحد،320:2010)*** أن تلف الفص الصدغي الأيسر للمخ يؤدي الى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع. وهي في هذا الصدد يذكر عبد الوهاب كامل 1996 أن مايكل بست 1965 أشار الى أن عدم القدرة على تذكر التتابع الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعاً أو بسبب الاضطراب في وظائف النصفين الكرويين للمخ.

3.3.3.العوامل البيئية:

غالبا ما تُسند صعوبات التعلم الى أسس داخلية لدى المتعلم، غير أن العديد من الممارسين يرجعونها الى عوامل أسرية ومدرسية.

1.3.3.3. طريق التدريس غير الملائمة:

يسرد هوفميستر Hofmeister 1981 ستة أخطاء تعليمية لتجنبها: ممارسة الكتابة بدون رقابة ، عدم إعطاء ملاحظات فورية حول الأخطاء، عدم التركيز على تحليل الطالب للأخطاء، الفشل في تقديم نماذج قريبة من تشكيل الحروف الصحيحة، التدريب المتكرر سواء للأحرف المكتوبة بطريقة صحيحة أو الخاطئة، التركيز في غير محله على الأنشطة ذات القيمة المحدودة ***(kapur et al,2011 :220)***.

2.3.3.3.غياب دور الأسرة في متابعة الطفل:

تتطلب مهارة الكتابة استمرارية التدريب، ومع تعدد الأنشطة داخل الغرفة الصفية فإن الوقت المستغرق في عملية التدريب على الكتابة غير كافي، لذا فإن من مهام أولياء الأمور هو متابعة الابن والحرص على استدامة عملية التدريب لتجنب الفشل الذي قد يؤدي حسب بعض الدارسين الى صعوبات في الكتابة.

4.3.أنواع صعوبات الكتابة :

تتعدد تصنيفات صعوبة الكتابة لتشكل فئات مختلفة بناءا على الاسس النظرية التي ينطلق منها الدارس، ومن بين التصنيفات الرائجة قد نجد: اضطرابات في الإدراك البصري، اضطرابات في العلاقات المكانية–البصرية، اضطرابات في القدرة الحركية–البصرية، اضطرابات في التناسق الحركي–البصري، صعوبات تعلم كتابة محضة، صعوبات الكتابة تصاحبها مشاكل لغوية، صعوبات الكتابة تصاحبها صعوبة قراءة، صعوبات كتابة مكانية.

أما التصنيف الأكثر اعتمادا بين المؤلفين والأكثر شيوعا فهو الذي يقسم الديسجرافيا الى ثلاثة جوانب هي:

1.4.3. ديسجرافيا التعبير الكتابي:

وتظهر في عدم قدرة الفرد على استغلال المخزون اللغوي للتعبير عن الأفكار بشكل موضوعي ومنظم تتضح فيه قواعد اللغة المكتوبة ***(العزازي،54:2014)*** ويبدو أن مشكلات التعبير الكتابي ترجع الى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على تنسيق عملية الكتابة وصياغتها في جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية وقواعد التنقيط ***(جرار،65:2008)***.

وتظهر مشكلات اللغة التعبيرية في ما يلي:

- يقاوم المشاركة مع الآخرين في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة.
- لديه تدني في عدد المفردات التي يستخدمها.
- يظهر كلاما متقطعاً ***(متولي،259:2015)***.

2.4.3. ديسجرافيا التهجئة:

تعتبر القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة، ويمكن النظر الى أربعة عوامل تؤثر على القدرة على تهجئة الكلمات:

– القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها.

– القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق أو سوابق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضاً.

– القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.

– القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافا كبيرا والتي تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء أيضاً.

وتدل عملية تحليل أخطاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم عن وجود أخطاء من أبرزها:

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- كتابة الكلمة كما كان الطالب ينطقها وهو طفل.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطالب.
- عكس كتابة بعض الكلمات .
- عكس كتابة بعض الحروف.
- التعميم الصوتي.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة ***(متولي،2015: 259)***.

وتبرز هذه المؤشرات من خلال مستوى الأداء الذي يقدمه المتعلم في مهارات الهجاء، الإملاء، القواعد، ضعف الاستراتيجيات المستخدمة من قبله.

3.4.3. ديسجرافيا الكتابة اليدوية:

تركز عملية معالجة صعوبات الكتابة على معالجة مشكلة التعبير عن الأفكار كتابة، ويميل بعض الباحثين الى إعطاء أهمية أقل الى الجوانب الميكانيكية يقلل من درجة التحسن في العبير عن الأفكار كتابياً، وعلى أي حال فإن عدداً كبيراً من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يستطيعون استعمال علامات الترقيم ولا يميزون بينها. وتعزى الصعوبات في استخدام علامات الترقيم بين هؤلاء التلاميذ الى:

1- كون هذه العلامات رموزاً، وأن هؤلاء التلاميذ يعاون من اضطرابات في استخدام الرموز بشكل عام.

2- طرق التدريس غير المناسبة وبخاصة تلك التي تركز على دقة استعمال القواعد دون الاهتمام بوظائف التراكيب والقواعد اللغوية ***(متولي،2015:253)***.

وتبرز من خلال وضعية الجسم، وضعية اليد وطريقة مسك القلم غير الصحيحة، وتحكم المتعلم في الحركة الدقيقة لجسمه بما تتطلبه مهارة الكتابة.

5.3. تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة:

يلاحظ المعلم حاجة المتعلم الى التشخيص عند إظهاره ضعف في المقدرة على اتقان مهارة الكتابة إذا ما تم مقارنته بزملائه وبما هو متوقع منه تبعا لعمره الزمني. وتبقى عملية التشخيص خطوة أولى تقودنا الى العلاج، ونجد طرق متعددة يمكن اعتمادها لتقييم مستوى الكتابة.

يشير "بنتون"1959 الى أن التقييم الأولي الذي يجب إجراؤه للأطفال ذوي "صعوبات الكتابة" يتمثل في تحديد اليد المفضلة لدى الطفل وتمييز اليمين من اليسار.

ويمكن تقييم الأخطاء في الكتابة من خلال التأكد من مدى إتقان المهارات الآتية:

- ضبط وضعية الجسم وحركته بما يناسب عملية الكتابة.
- امساك القلم بشكل سليم أو لا.
- التحكم في اتجاه الخط ، استقامته، وميلان الأحرف.
- ضبط حجم الحروف.
- تناسق المسافات بين الأحرف والكلمات.
- وصل خطوط الأحرف.
- نوعية الخط بشكل عام: رديء، مستقيم، داكن، خفيف.

ولعمل تقييم كيفي لجودة الناتج الكتابي لابد ***(سالم،174:2006)*** من عدد من الفحوص المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمي، وإنما تشمل أيضاً على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية وهي كالتالي:***(العزازي،63:2014)***

1- الفحص النفسي:

يتضمن إجراء اختبارات الذكاء وقياس كل من القدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية الادراك البصري للحروف والأراقم والأشكال المختلفة ومنها الأشكال الهندسية بالإضافة الى الاختبارات التي تقيس الدافعية والميل و/أو الاتجاه نحو الدراسة ودرجة النشاط الزائد لدى التلميذ.

2- الفحص الطبي:

القيام بدراسة الحالة الجسمية العامة للطفل للتأكد من وجد مرض أو إعاقة من عدمه، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي لأن اضطراب الضبط الحركي غالباً ما يرجع الى عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة والحاسة اللمسية مما يؤثر سلباً في عملية الكتابة اليدوية.

3- البحث الاجتماعي:

دراسة شاملة لأسرة التلميذ، حيث مستواها الاجتماعي الاقتصادي الثقافي. والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة ***(العزازي،64:2014)***.

4- تقييم المهرات منخفضة المستوى في بداية الكتابة:

إن المهارات منخفضة المستوى تؤثر في التطور الحركي لعملية الكتابة، كما يمكن أن تؤثر الاختلافات الفردية في هذه المهارات التطورية ومن ثم تؤثر على الناتج النهائي لعملية الكتابة وعلى مظاهر التعلم المدرسي وهناك ثلاث مهارات منخفضة المستوى هي:

أ- المستوى الأول: وفيه يظهر تباينا كبيراً بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي ولذلك فإن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.

ب- المستوى الثاني: وفيه ينتج الطفل تلقائياً مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة والجملة والحوار تفيد عملية لإنشاء.

ت- المستوى الثالث: وفيه تكون المهمة أشد تعقيداً إذ أن الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط والترجمة والمراجعة.

يضاف الى ما سبق مهارة وهي هامة وهي التشفير الإملائي التي تعتبر ذات أهمية بالغة في انتاج الكلمات المكتوبة ***(سالم،175:2006)***.

5- معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى التلميذ:

بملاحظة الطفل في الفصل يستطيع المدرس تحديد اليد التي يستخدمها في الكتابة، والتقاط الأشياء والقيام ببعض النشاطات. ويمكن أن يطلب منه أداء المهام التالية مرة باليد اليسرى مع ملاحظة السهولة والسرعة والوضع في كل يد:

- كتابة اسمه باليد التي يفضلها في الكتابة.
- كتابة تقاطعات (خطوط أفقية بأخرى عمودية على شكل + على ورقة بأقصى سرعة)
- وللتعرف على العين المفضلة، في النظر يطلب من التلميذ النظر من خلال ثقب صغير في ورقة ليشاهد شيئاً ما على الأرض. ويكرر هذا الاختبار مرتين أو ثلاث مرات للتأكد من الثبات في العين المفضلة فإذا فشل الطفل في رؤية الشيء عند تغطية العين اليسرى فإن الطفل يستخدم العين اليسرى.

- ولمعرفة القدم المفضلة، فيمكن فحصها من خلال ضربة على الأرض بقدمه أو محاولة الوقوف على كرسي. فالطفل الذي يستخدم قدمه اليسرى سوف يضرب بقدمه اليسرى الأرض وكذلك يحاول الوقوف على الكرسي باستخدام قدمه اليسرى أولاً.

- فإذا كان الطفل يستخدم يده اليمنى ولكنه يستخدم عينه اليسرى وقدمه اليسرى، فمن المحتمل حدوث تغيير في اليد المستخدمة لدى الطفل في مرحلة عمرية مبكرة. ويمكن معرفة ذلك من خلال تاريخ حالة الطفل.

- كما يرى (Deuel,1995) أن عملية تشخيص الديسجرافيا تستلزم اختبار الفرد كتابة (نسخ وإملاء) بما يتلاءم مع عمره الزمني، كما يستلزم تقييم العمليات التي تتم لإنتاج النص والتي تتمثل في طريقة مسك القلم، والاتزان الجسمي، وسيطرة يد على الأخرى عند الكتابة وملاحظة سرعة الحركة ودورات الرسغ أثناء الكتابة ***(العزازي،64:2014)***.

6- التقييم النمائي النفسي عصبي:

يستخدم لهذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة بذلك مثل اختيارات الوظيفة الحركية العصبية أو ما تسمى (مهام الأصابع) وفيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات الانسيابية لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمن (أي كم مرة قام بهذه العملية في الزمن المحدد) كما يمكن أن تقاس الوظيفة الحركية العصبية من خلال وضع الطفل راحتي اليد على المنضدة ويتم تسجيل دقة رفع الأصابع الملموس، مع ملاحظة حضور وغياب الحركات الانسيابية على اليد العكسية.

7- قياس التآزر الحركي والعصبي:

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من الكلمات وذلك بدون مسح بالممحاة، ما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة وهذا النوع الأول يسمى المثيرات الإملائية.

أما النوع الثاني وهو المثيرات غير الإملائية فيه يقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الاعتبار عنصر الدقة والسرعة وذلك طبقاً لمعايير معينة دون اهتمام بالوقت في تسجيل النتائج.

8- تقييم الأخطاء في الكتابة:

النوع الأول:

يقوم المدرسون في هذا التقييم بإجراء غير رسمي وذلك من خلال سؤال الطفل بنسخ كلمة أو جملة وفي هذا الاختبار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد تكرار الحروف غير الواضحة وانتاج الطفل في الكتابة فإذا كان الطفل متقدم في الكتابة أعطاه المدرس جملة أخرى تتألف من حروف متشابهة ويسأل الطفل أن ينسخها كما يمكن استخدام الإجراء السابق نفسه مع الأعداد والأشكال.

يسمى هذا النوع بالكتابة الحرة وفيها نأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث ما لملاحظة أخطاء الكتابة عند الطفل، وفي دراسة قام بها لويس ولويس على أطفال الصف الأول الابتدائي حيث أن أخطاء الكتابة تظهر فيما يلي:

أ- طريقة الإمساك بالقلم والجلسة الخاصة في الكتابة.

ب- الأخطاء الأكثر شيوعاً كانت في كتابة الحروف وتشكيلها وحجمها المناسب.

ت- عدم استقامة مسار الكتابة أو تعرج الكتابة على السطر.

ث- عدم إكمال الحروف وميلها يميناً ويساراً.

ج- وجود فراغات بين الحروف والهوامش أما تكون متسعة أو تكون ضيقة كأثر من اللازم ***(سالم، 175:2006)***.

4. صعوبة الحساب:

تعد الرياضيات من أكثر المواد التي يجتمع الكثيرون حول كونها من أصعب المواد الدراسية والتي يعانون فعلاً من صعوبات في تعلمها. وقد يتساءل البعض عن جدوى التوسع في دراستها، ومرافقتها لهم خلال جميع المراحل الدراسية من الابتدائي الى الجامعة. لكن ما يفرضه الواقع كون الرياضيات جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية. ولها الفضل الأعظم في الصحوة العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العلم في جميع المجالات. حتى أنه يحكى عن أفلاطون أنه كتب على باب مدرسته " من يجهل الرياضيات لا يدخل من هذا الباب ".

غير أنه ولعديد من الأسباب يصعب على كثير من الطلبة فهم واستيعاب الرياضيات. ومن بينهم فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات أو عسر الحساب، وهذا ما سنتطرق إليه في فصلنا هذا. وقبل أن نشرع في الوقوف على تعريف شامل لعسر الحساب سوف نقوم بعرض لعدد من

وجهات النظر المختلفة التي تناقش تناقض المصطلحات بين الحساب والرياضيات وصعوبات الرياضيات وعسر الحساب.

1.4. تعريف الرياضيات:

يعرفها آشكروفت وشين (Ashcroft & Chinn) 1992 :هي موضوع يعتمد على النظم والأنماط . لذك يجب ان يكون الاطفال قادرين على التعرف على هذه الانماط ومعالجة الاشكال للقدرة على تجسيدها ***(Macintyre and Vitty,2004 :98).***

اما كول وكول (cole,cole :1996) فيعرف الرياضيات بأنها" القدرة على استخدام الاستنتاجات التجريدية والرموز" ***(زيادة،23:2006)***.

ويضيف على ذلك تعريف صلاح أبو أسعد الذي يرى أن الرياضيات : علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري وتهتم بالأفكار والطرائق وأنماط التفكير ***(أبو أسعد،15:2010).***

وهذا ما يتفق مع عقيلان 2002 الذي يراها أنها طريقة ونمط في التفكير، فهي تنظيم البرهان المنطقي وتقرر نسبة احتمال صحة فرضية أو قضية ما، بالإضافة الى أنها معرفة منظمة في بنية لها أصولها وتنظيمها وتسلسلها

أما السنكري 2003 فيعرفها بأنها العلم الذي يتعامل مع الكميات المجردة مثل العدد والشكل والرموز والعمليات ***(فرج الله،13:2013).***

وقد ذهب ليرنر وجونز 2009 للقول أنها : لغة رمزية تمكن البشر من التفكير في عناصر وعلاقات الكمية وتسجيلها ونقلها ***(zerafa,2011 :7).***

وبناء على ما سبق يتضح لنا ان الرياضيات علم واسع وهو نظام مستقل بحد ذاته حيث يعتبر نمط للتفكير بطرائقه وأنماطه المتعددة.

وقبل الانطلاق في التعرف أكثر على الرياضيات وبقية عناصر الفصل نتوقف لبحث نقطة مهمة لإزالة اللبس والغموض حول مصطلحين مهمين في هذا الفصل .حيث غالباً ما يساوي الناس بين الرياضيات وفروعها كالحساب. إلا أن مفهوم الرياضيات هو مفهوم أشمل وأعم من مفهوم الحساب فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقاتها أما الحساب فيشير الى إجراء العمليات الحسابية. للتفريق بين المصطلحين يشير مصطلح عسر أو صعوبة الى إجراء العمليات الحسابية وهي "اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية" ***(متولي، 271:2015).***

ويرى دوكر 2009 أن الرياضيات أكثر تعقيداً، حيث تتضمن معالجة البيانات والقياس والهندسة وغيرها من المهام الأكثر تجريداً كما اقترحت أيضا وزارة التربية. ويسلط شين2004 (Chinn) الضوء على 12 مكوناً أساسياً للرياضيات، كما قدمها المجلس الوطني للمعلمين (NCTM) في الولايات المتحدة الأمريكية. وهي: حل المشكلات، إيصال الأفكار الرياضية، التفكير الرياضي، تطبيق الرياضيات في المواقف اليومية، اليقظة لمعقولية النتائج، التقدير، المهارات الحسابية المناسبة، التفكير الجبري، القياس، الهندسة، الإحصاء والاحتمالات ***(zerafa,2011 :9)***.

إلا أن بادين 1999 سبقهم ليضع حلا لهذا الإشكال إذ ذهب ليقول أن الرياضيات يختلف باختلاف المراحل التعليمية، ففي المرحلة الابتدائية يترادف مصطلح الرياضيات مع مصطلح الحساب. في حين تشتمل الرياضيات في مرحلة ما بعد الابتدائية على الجبر والهندسة وحساب المثلثات ***(زيادة،23:2006)***.

تركز هذه الدراسة بشكل أساسي على الحساب. غير أننا استخدمنا مصطلح الرياضيات عند الضرورة . حيث يؤكد كل من Geary (1993) و Geary&Hoard (2001)على أنه في معظم المؤلفات والبحوث يبدو أن كل هذه المصطلحات تشير الى نفس الحالة– صعوبة في فهم مفاهيم الأرقام واكتساب المهارات الحسابية اللازمة لفهمها وتطبيقها ***(zerafa,2011 :10)*** ولغرض دراستنا سوف نستخدم لاحقاً مصطلح عسر الحساب للإشارة الى الصعوبات الرياضية التي يواجهها تلميذ المرحلة الابتدائية. ولدينا في ذلك عدة أسباب نذكر منها اولا: أن ترجمة كلمة Dyscalculia من أصلها اليوناني تعني "العد السيئ" وهي إحدى السمات الأساسية لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات أو عسر الحساب. ثانيا: يمكنا القول من خلال ما ذكره العلماء لدرء اللبس بين المصطلحين الحساب والرياضيات أن الحساب يرتبط أكثر بالمرحلة الابتدائية وهي تمثل عينة الدراسة الحالية .ثالثا: هو المصطلح الأكثر استخداما في الأدبيات الحديثة عالمياً.

2.4. أهمية تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية:

يمكن توضيح أهداف تعلم الرياضيات فيما يلي:

- زيادة فهم الطالب لبيئته المادية والثقافية، وتمكنه من التفاعل الايجابي مع هذه البيئة.
- تدريب الطالب على استخدام العمليات والمهارات الحسابية والهندسية الأساسية وأدوات القياس المختلفة في حل مشكلاته اليومية.
- تنمية قدرته على التقدير والتقريب وإجراء الحسابات الذهنية والتحقق من صحة الإجابات ومعقوليتها.

- تدريبه على استخدام الطرق الرياضية المختلفة في معالجة البيانات من حيث جمعها وتبويبها وتمثيلها وتحليلها.
- اكتساب الطالب المفاهيم والمصطلحات والعلاقات والمهارات اللازمة له في دراسة الرياضيات في المرحلة الحالية والمراحل اللاحقة.
- تدريبه على استخدام الرياضيات في حقول المعرفة الأخرى كالعلوم الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية والسلوكية.
- تنمية قدرة الطالب على التفكير العلمي بأساليبه المختلفة: الاستقراء والاستنباط ودراسة الأنماط والتجريب والتفكير العلائقي والتفكير الناقد وطرق البرهان المختلفة.
- تعريف الطالب على الاساليب المختلفة لحل المشكلات وطرق إجراء البحوث.
- تمكين الطلبة الموهوبين من ممارسة امكاناتهم في الإبداع والابتكار.
- أن يستعمل الطالب الوسائل لمعينة المختلفة مثل: الآلات الحاسبة والحاسوب في حل المسائل والاكتشاف والتعلم الذاتي.
- تنمية قدرته على الاكتشاف والاعتماد على النفس والتعلم الذاتي ومواجهة المواقف المستجدة.
- تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطالب مثل: الاستقلالية والتفكير وعدم التسرع ورفض التلقين والانفتاح الذهني واحترام آراء الآخرين والتقويم الذاتي.
- تنمية الحس الجمالي، وذلك من خلال تذوق الطالب للبنى والأنظمة الرياضية المختلفة .
- تقدير أهمية الرياضيات كلغة عالمية في التواصل والتفاهم وتحقيق الأهداف الإنسانية ***(ابو اسعد،78:2015)***.

3.4. تعريف عسر الحساب:

إن مصطلح الديسكالكيليا مشتق من اللاتينية، حيث أن Dys تعني العسر و Calculia تعني الحصى الصغيرة التي كان يستعملها الأقدمون في العد. ويعود إطلاق هذا المصطلح الى العالم بيشلاي Beslay الذي أطلقه لوصف حالات متفاوتة من صعوبات التعامل مع مبادئ الرياضيات ***(جرار، 70:2008)***.

وتعرف وزارة التعليم بالمملكة المتحدة 2001 عسر الحساب "هو حالة تؤثر على القدرة على اكتساب المهارات الحسابية. حيث قد يواجه المتعلمون الذين يعانون من عسر الحساب صعوبة في استيعاب مفهوم الأرقام البسيطة، كما يفتقرون الى الفهم البديهي للأرقام، ويواجهون مشاكل في تعلم حقائق

وإجراءات الأرقام. وفي حالة كانت اجاباتهم أو استخدامهم طرق صحيحة فقد يكون أداؤهم آلياً وبدون فهم حقيقي أو ثقة ***(Emerson and Babtie,2010 :1)***.

يبني تشين على التعريف 2004 ويضيف ملاحظاته الخاصة من أجل تقديم تعريف أكثر شمولاً ووضوحاً لعسر الحساب . "عسر الحساب هو حالة مثابرة تؤثر على القدرة على الاكتساب للمهارات الرياضية على الرغم من تلقي التعليمات المناسبة. إذ قد يواجه المتعلمون الذين يعانون من عسر الحساب صعوبة في فهم مفاهيم الأرقام البسيطة (مثل القيمة المكانية واستخدام العمليات الأربعة + − × و ÷)، ويفتقرون الى فهم بديهي للأرقام (بما في ذلك قيمتها وفهم كيفية استخدام العلاقات المتبادلة للأرقام)،كما نجد لديهم مشاكل في تعلم الحقائق الرقمية واسترجاعها واستخدامها بسرعة (على سبيل المثال جداول الضرب) والاجراءات (على سبيل المثال القسمة المطولة). وفي حالة كانت اجاباتهم أو استخدامهم طرق صحيحة فقد يكون أداؤهم آلياً وبدون فهم حقيقي أو ثقة (وليس لديهم طريقة لمعرفة أو التحقق من صحة الإجابة) ***(zerafa,2011 :11)***.

والمتأمل لهذا التعريف نجده قد أورد بأن عسر الحساب هو حالة طويلة الأمد إذ أنها ترافق المتعلم عبر جميع مراحله الدراسية. وهي تؤثر على قدرته على معالجة المهام الحسابية والرياضية التي سوف تواجهه عبر مساره التعلمي. وقد ذكر خلال تعريفه هذا وصفاً دقيقاً للأخطاء التي يقع فيها الطفل المصاب بعسر الحساب.

فيما يضيف ***(البطاينة وآخرون، 172:2005)*** في تعريفه استعراض أسباب عسر الحساب حيث عرفه بأنه" يعني عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع الى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية والذي قد يحدث قبل الولادة نتيجة لخلل جيني أو وراثي وقد يحدث بعد الولادة نتيجة لكدمات أو إصابات في المخ ". الذي يرجعه الى خلل وظيفي في أحد العمليات النفسية الأساسية أو مكتسبا نتيجة الإصابة العضوية ما لم يغفل دور الوراثة في حدوث الاضطراب

ويختلف العلماء فيما إذا كان عسر الحساب نمائياً أو مكتسباً حيث نجد Denburg and Tranel 2003 قد جزم الأمر في تعريفه " حالة عصبية مكتسبة يعاني فيها الأفراد ذوي القدرات الحسابية العادية من ضعف معالجة الأرقام نتيجة خلل دماغي مكتسب ***(Randall,2006 :35)*** .

ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث في ميدان صعوبة الرياضيات، فنجد أن أغلبها ترى أن هذه الصعوبة تعود الى أسباب مكتسبة نتيجة حدوث تلف على مستوى المخ خلال المراحل

العمرية المبكرة للفرد. فيما يعتبر الاتجاه البحثي المساند لفكرة أن صعوبة الرياضيات هي ذات أساس نمائي اتجاه حديث نسبيا.

فيما يصنف ICD-10 صعوبة الرياضيات على أنها اضطراب محدد في المهارات الحسابية والتي لا ترجع الى التخلف العقلي أو التعليم غير الكافي. ويتعلق الاضطراب بإتقان مهارات الحساب الأساسية (جمع- طرح- ضرب- قسمة) بدلا من المهارات الرياضية المجردة ***(Randall,2006 :35)*** . وهو التعريف الذي نجده أقرب الى موضوعنا وهو الذي غالب فهمنا كنتاج للعديد من المؤلفات والنظريات الخاصة بعسر الحساب .

وبتحليل التعريفات المتقدمة حول عسر الحساب للوقوف على ماهيته يجعلنا نقول أن عسر الحساب هو " اضطراب في قدرة الفرد على اكتساب مهارات الحساب الأساسية (جمع- طرح- ضرب- قسمة) حيث نجد لديهم مشاكل في فهم الحقائق الرقمية، استرجاعها، واستخدامها. ما يؤثر على قدرتهم على معالجة المهام الحسابية والرياضية عموماً"

4.4. أنواع عسر الحساب:

تعد العمليات الحسابية مهارة أساسية في حياتنا اليومية، وهي عملية عصبية معقدة فكل عملية تتضمن العديد من المهارات الرياضية الأساسية. وتحدد الأبحاث العلمية أربعة أنواع فرعية من عسر الحساب

1.4.4.العجز الإجرائي:

ويشير هذا المصطلح الى قصور في الأداء للعمليات الحسابية، إذ يعاني المتعلم صعوبة في تتبع المراحل بالتسلسل المنطقي عند إجراء الحسابات المختلفة ، ويستغرقون في ذلك وقتا كبيرا مقارنة بما تتطلبه العملية كما تنطوي النتائج التي يتوصلون إليها العديد من الأخطاء، و يعتمدون في إنجاز العمليات الحسابية على استراتيجيات الحل التي يعتمدها الأفراد الأقل سنا عادة. وذكر ***(أبو أسعد،77:2015)*** أنهم يعانون من صعوبة الترميز الرياضي للمواد أو المسائل اللفظية بسبب صعوبات في فهم الرموز، وكيفية التعبير عنها، كما يبدون اضطرابات في المعرفة، والحقائق والمفاهيم الرياضية المتعلقة بالإجراءات الشكلية التي يتم التعبير عنها من خلال المعادلات الرياضية، ويعتبر هذا النمط من أكثر أنماط صعوبات تعلم الرياضيات شيوعاً في المدارس.

وقد سبق وصف هذا النوع عام 1961 من قبل هيكين وأنجيلوغز وهويلييه في محاولتهم لإيجاد تصنيف لعسر الحساب. هؤلاء الباحثين حاولوا تحليل مكونات العملية الحسابية وربط الأخطاء البارزة بمناطق معينة من القشرة المخية. ويصف هيكان وزملاؤه 1961 هذا النمط بعدم القدر على إجراء العمليات الحسابية رغم سلامة الإدراك البصري المكاني ومهارة قراءة العدد ***(Randalt,2006 :39)***، فيما يرى Geary 2003 أن العجز الإجرائي قد يرتبط بتأخر في النمو وبالتالي قد يتحسن بمرور الوقت. وبشكل مميز يعاني هؤلاء الأطفال مشاكل وصعوبات في الذاكرة العاملة عند العد ***(Wyatt-smith et al,2011 :296)***.

2.4.4.عجز الذاكرة الدلالية:

ويستخدم هذا المصطلح للتعبير عن القصور الذي قد يعانيه المتعلم في القدرة على حفظ الحقائق الرياضية ، وفي قدرت على إجراء العمليات الحسابية الأساسية الأربعة (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة).

ويذهب ***(Randalt,2006 :39)*** الى أن الحقائق الحسابية ليست عملية آلية، هذا ما يحتم معالجة أبسط العمليات الحسابية وهذا ما يجعلها تستغرق الوقت الطويل. فيما قد نجد البعض يستطيع إسترجاع الحقائق العددية من الذاكرة طويلة المدى وهذا ما يجعل فرصته لإرتكاب الأخطاء أكثر إحتمالاً. وبسبب هذه الأنماط المختلفة (الاسترجاع و/أو الحساب) فإن الوقت المستغرق لردود الفعل لديه غير مستقر.

3.4.4. العجز البصري المكاني:

ويرتبط هذا النوع من الصعوبة باضطراب في الجزء الخلفي من النصف الدماغي الأيمن، والذي يترك أثره في قدرة المتعلم على التنظيم البصري المكاني للأرقام والأشكال. ووفقا لـــ ***(أبو أسعد،2015:77)*** فإن صعوبات إدراكية في التنظيم المكاني الحركي للأشكال الهندسية في الرياضيات ترجع الى سبب الافتقار الى عدة مهارات ومنها:

أ- عدم التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية مثل: المعين، وشبه المنحرف، ومثلث حاد أو قائم أو منفرج وغيرها.

ب- صعوبات كتابة الأرقام والتعبير عنها، والتداخل في الترتيب للأرقام على الصفحة.

ت- صعوبة أو ضعف في إدراك معنى الأرقام.

4.4.4.صعوبة تعلم لغة الرياضيات:

ويظهر من خلال القدرة على الحفظ والتداخل الذي يمس فهم المصطلحات الرياضية وشرحها اللفظي ثم توظيفها واستخدامها اضافة الى مواجهتهم لصعوبة في شرح الخطوات المتبعة خلال العمليات الحسابية.

5.4. أسباب عسر الحساب:

عموما، لا يزال هناك عدم اتفاق كلي حول أسباب عسر الحساب، ويعود ذلك الى حداثة البحث نوعا ما. وحتى الآن تسود ثلاثة عوامل في معظم الأبحاث والمؤلفات، ويبدو أن عسر الحساب يتطور لأسباب بيولوجية عصبية وأسباب وراثية بالإضافة الى عوامل بيئية.

1.5.4.العوامل الفيسيولوجية:

تشير الدراسات الى أن الأطفال الذين يعانون من عسر الحساب يجدون غالباً صعوبات في إجراء الحسابات التقريبية. وهو مرتبط بأجزاء الدماغ المسؤولة عن إجراء الحسابات المقدرة. حيث لاحظ كل من كاستيلي وآخرون2006 وكوتشيان وآخرون 2006 أنه خلال أداء المهام التي تنطوي على حسابات دقيقة يكون لدى كل من الأطفال الذين يعانون من عسر الحساب والعاديين نفس مستوى تنشيط الدماغ. ومع ذلك، عند أداء المهام التي تتطلب إجراء حسابات تقريبية، يبدو أن منطقة الدماغ النشطة تكون أصغر لدى المتعلمين ذوي عسر الحساب ***(zarafa,2011 :19)***.

يضيف سوزا Sousa2008 أن الفص الجداري للقشرة السليبرالية في الدماغ تشترك بشكل كبير في معظم العمليات العددية، ويوضح ليمر وآخرون2003 Lemer et al حالة تلف الفص الجداري، حيث يواجه الأفراد مشاكل في الفهم والإدراك الحسابي بينما تظل مهارات اللغة الشفوية كما هي. ويشير هذا الى أن الأطفال الذين يعانون من عسر الحساب قد يكون لديهم شكل من أشكال الضرر داخل هذه المنطقة.

كما قد يكون السبب البيولوجي العصبي الآخر لعسر الحساب هو انخفاض كمية المادة الرمادية في الدماغ. المادة الرمادية هي غطاء الدماغ الذي يبلغ سمكه حوالي عُشر البوصة وتُعرف أيضاً باسم القشرة الدماغية. يحتوي هذا الغطاء على أجسام الخلايا العصبية والخلايا الداعمة. توصل إسحاق وآخرون 2001 الى أن هناك مادة رمادية مفقودة لدى الأطفال الخدج الذين يعانون من عسر الحساب. ومع ذلك ، فإن بترورث 2005 يعزو هذا الى نقص الاستخدام ***(zarafa,2011 : 21)***.

ويؤكد رورك وكونوي 1997 أن أية محاولة لربط القدرة الرياضية أو الحسابية بالتماثل المخي يجب بالضرورة أن تؤخذ في الاعتبار بالقدرة الرياضية المفحوصة، المعلومات الخاصة بدراسة الدماغ التي تزودنا بمراكز الرياضيات في المخ. فمن الناحية الرياضية يعتقد بوجه عام أن نصف المخ الأيسر مسؤول عن معالجة الرمز العددي واسترجاع حقائق العدد من ذاكرة السيمانطقية، إجراء المعادلات الخطية البسيطة. أما نصف المخ الأيمن فيؤدي دوراً مهماً في أداء الرياضيات التي تتطلب استنتاجا كيفياً أو/تنظيماً مكانياً–بصرياً لعناصر المشكلات. وكذلك قد تتضمن استخدام قيم جدول الضرب ومسائل القصة مثل تلك الموجودة في الاختبار الفرعي للاستدلال الحسابي من مقياس وكسلر بلفيو لقياس ذكاء الراشدين ومقياس وكسلر المعدل لقياس ذكاء الأطفال. وعند الراشدين يبدو أن الأداء الرياضي مرتبط مع قشرة الترابط الخلفي، مع اضطرابات الجانب الأيسر الذي بدوره ينتج تلف أو اضطراب العمليات الحسابية، حقائق العدد الأساسية المتضمنة مفهوم العدد نفسه أما إتلاف الجانب الأيمن فيسبب صعوبة في التعامل مع الأبعاد التنظيمية المكانية–البصرية للرياضيات والاستنتاج الرياضي ***(متولي، 99:2015)***.

2.5.4.العوامل الوراثية:

تؤثر الوراثة بدورها على مدى تطور المهارات الرياضية لدى الفرد. حيث أثبتت العديد من الدراسات التي أقيمت على ذوي صعوبات القراءة وجود احتمالية مرتفعة لكونها موروثة، وهذا ما يعزز الاتجاه الذي يميل الى أن صعوبات الرياضيات موروثة بدورها.

كما يستعرض***(zarafa,2011 :22)*** جملة من الأبحاث التي تؤكد هذا الرأي ومنها دراسة (Kosc 1974) التي تشير الى أن الوراثة تلعب دورا مهما في الاصابة بعسر الحساب. كما يوضح (Alacaron et al 1997) أنه عندما يتم تشخيص أحد التوائم على أنه مصاب بعسر الحساب، فمن المرجح أن يتم تشخيص توأمه الآخر بعسر الحساب أيضاً. وأظهرت دراسة إصابة التوائم بنسبة 58٪ من حالات التوائم الحقيقة و 39٪ من التوائم غير الحقيقية مما يوضح أن الجينات تعلب دوراً في وجود الخلل..

3.5.4.العوامل البيئية:

البيئة الأسرية: يبدو أن البيئة الأسرية تؤثر أيضا على اكتساب الحساب والرياضيات. فقد أظهر Young Loveridge 1989 أن الأطفال الذين لم يخضعوا لمراقبة أمهاتهم لأدائهم للمهام الرياضية، يفتقرون الى الثقة في تنفيذ هذه الأنشطة. وقد أشار هانيل 2005 أيضاً الى هذا التأثير على الموقف، حيث أوضح أنه إذا كانت البيئة المنزلية للمتعلمين تعزز موقفاً إيجابياً تجاه تعلم الرياضيات، فإن المهارات

اللازمة يتم تطويرها بشكل أفضل. وبالمثل أظهر Anning and Edwards 1999 أنه إذا قام الأطفال بتشكيل هوية رياضية سلبية في المنزل، فإن هويتهم الخاصة تتأثر بذلك ***(zarafa,2011 :23)***.

البيئة المدرسية: يعتمد التدريس في الحساب على استخدام كتب الواجب المدرسي، وصفحات العمل، التي تركز على تدريب المهارة وتؤدي تلك الممارسة الى ضعف الاستنتاج العددي، وضعف نمو المفهوم، وضعف حل المشكلات.

وفي دراسة أجراها جود وشيديل Good and Shedual 1979 أظهرت قدرة المدرس على إحداث تغيير في تعلم الأطفال للرياضيات من خلال طريقة التدريس ووقت التدريس. كما أظهرت النتائج أن السلوك التربوي للمدرسين يزيد على نحو دال للنواحي الأكاديمية عند الأطفال***(متولي، 117:2015)***.

كما يضيف مجدي إبراهيم 2010 سببن يتمثلان في:

- التعلم السيء: في هذه الحالة، يتم تدريس المفاهيم الرياضية الأساسية للطفل بطريقة جيدة، ولكنه يفشل في التعلم، ربما بسبب الانقطاع عن المدرسة، أو بسبب مشكلات سلوكية حادة، أو بسبب مشكلات بيئية مشابهة. وفي هذه الحالة لا تكون هناك أسباب جينية وراء عدم تعلم الطفل المفاهيم الرياضية.
- تدريس سيء: هنا لا يتيح التدريس للطفل المفاهيم الرياضية المذكورة في الدرس. وينتج عن ذلك أن الطفل عندما يطلب منه حل مسائل رياضية معقدة (مثل: ضرب الكسور) دون فهم المبادئ الأساسية (مثل: ما هي الكسور)، فإنه يفشل في تقديم الحلول المطلوبة ***(إبراهيم،42:2008)***.

بالإضافة لما سبق فإننا نرى أن تعلم الرياضيات عموماً والحساب خصوصاً يحتاج الى مهارات أساسية أي خلل بها يعد سبباً هاماً للإصابة بعسر الحساب.

1- الإحساس بالعدد: العد "وهو تصور الكمية التي تسمح لنا بحساب أعداد الأشياء". والإحساس بالعدد هو أمر بديهي إذ كتب Brian Butterworth 1999 أن الأطفال يستطيعون التمييز بين الأعداد الصغيرة من عمر أربعة أشهر. حيث يسمح للطفل بفهم أن كل رقم يمثل كمية معينة وأنه ضمن تسلسل لمجموعة أرقام أخرى. ونلاحظ أن من سمات الأطفال ذوي عسر الحساب افتقارهم لهذه المقدرة.

2- الذاكرة طويلة المدى: وهي القدرة على تخزين المعلومات لفترات زمنية طويلة. وهذا ما يساعدنا في الرياضيات على تخزين الحقائق الرياضية والإجراءات الأساسية في الحساب لاستخدامها لاحقاً.

ونرى ضعف هذه الخاصية عند ذوي عسر الحساب حيث لا يستطيعون الاحتفاظ بالمعلومات حول ترتيب ما يجب أن يفعلوه على التوالي.

3- الذاكرة قصيرة المدى: وهي القدرة على تخزين المعلومات لفترات قصيرة، وأي ضعف فيها يؤدي الى خلل في الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق الجديدة.

4- الذاكرة العاملة: وهي تمثل الجسر بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى يتم خلالها معالجة المعلومات المستدخلة. وتخزينها لاستخدامها عند أداء المهام، كما تعمل على البحث عن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وأي ضعف في قدرتها يؤدي الى صعوبة حفظ وتذكر العمليات الرياضية وبالتالي صعوبة في الاكتساب.

6.4. تقييم وتشخيص عسر الحساب:

تختلف أعراض صعوبات الحساب من طفل لآخر، وفي الغالب تمثل مجموعة من السمات من أنواع فرعية مختلفة للصعوبات الرياضية، وأخذ هذا بعين الاعتبار يُصعب من عملية التشخيص.

في بحثهم عن معايير التشخيص، خلص كل من (Mazzocco and Myers,2003) أن عدد المصابين بالعسر الحسابي .والذي قد يختلف باختلاف صعوبات الرياضيات و/أو أداة التشخيص المستخدمة. وهذا ما يؤكد مدى الحاجة الى توافق أكثر للآراء حول التعريف. وتفرض على القائمين بالتشخيص الاهتمام بالاختيار السليم للأداة ***(Randall,2006 :50)***.

وتشمل عملية التشخيص لقدرات المتعلم الأكاديمية تقييما لقدراته الرياضية، ويتم ذلك عن طريق تحليل نماذج ممثلة لأداء المتعلم واستخراج نوع الأخطاء التي يرتكبها وهل تشكل نمطا مميزا ومستمرا.

- ويذهب ***(زيادة، 76:2006)*** الى إن تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات يجب أن يعتمد على محكين هما:

أولا: المحك الكمي: ويعتمد هذا المحك على افتراض قُدم في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للأمراض العقلية مؤداه " نسبة الذكاء المتوسط أو الأعلى من المتوسط كما تقاس باختبارات نسب الذكاء. وسلامة الوظائف الحسية مثل السمع والبصر، والفرص التربوية المناسبة وغياب الاضطرابات النمائية والانفعالية. والحصول على درجات ضعيفة على الاختبارات المشخصة لصعوبات تعلم الرياضيات.

ثانياً: المحك الكيفي: يركز هذا المحك على أنماط الأخطاء التي تظهر عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. ويقدم أشلوك Ashlick 1976 مجموعة من الأخطاء التي يحدثها الأطفال ذوو صعوبات تعلم الرياضيات نجملها فيما يلي:

1- الأخطاء الناتجة من الإكمال الجزئي للمشكلة المقدمة للأطفال.

2- الأخطاء الناتجة من إعادة التجميع والوضع الخطأ. ويدل هذا النمط من الأخطاء على وجود عيوب في التطبيقات الإجرائية للوضع وإعادة التجميع فالطفل غير قادر بعد على التصنيف عند حوث مادة التصنيف.

3- الأخطاء الناتجة من الإجراءات الخاطئة في الحساب.

4- الأخطاء الناتجة عن الإخفاق في فهم مفهوم الصفر.

- التقييمات التربوية: يجري علماء النفس التربويين أو الإكلينيكيون التقييم بهدف استكشاف قدرات الطفل الذهنية وتقييم الأداء. وهناك العديد من الاختبارات التشخيصية المتاحة للاستخدام من قبل المعلمين مثل اختبار فحص الرقم الأساسي Gillham and Hesse 2001

وتحقق هذه التقييمات في بعض المجالات التالية:

- الذكاء اللفظي حيث يبحث في المعرفة العامة ومهارات التفكير والمفردات والفطرة السليمة وتعريفات الكلمات.
- الذكاء غير اللفظي حيث يقوم بتقييم نسخ التصميمات ثنائية الأبعاد، وتصنيف الصور، استكمال الأنماط المرئية، استكمال رسومات الأشياء الشائعة التي تحتوي على أجزاء مفقودة.
- اختبارات الذاكرة التي تنطوي على مهارات الذاكرة السمعية والبصرية.
- تقييم المكتسبات في القراءة والكتابة والحساب.
- يمكن مقارنة مستويات الطفل اللفظية وغير اللفظية مع المستويات التي تحققت في القراءة والكتابة والحساب. ويشير هذا التقييم الى وجود تناقض بين ذكاء الطفل وتحصيلهم في المدرسة، كما قد يحدد علامات إيجابية لصعوبات تعلم معينة.
- كما يمكن ملاحظة عوامل أخرى ADHD/ADD، وقلق الرياضيات ***(Emerson and Babtie 2010 :13).***

خاتمة الفصل:

في هذا الفصل تم عرض موضوع صعوبات التعلم عموما ثم التفصيل في كل نوع من أنواعها الأكاديمية، حيث تم التعرف أولاً على صعوبات التعلم والذي يتضح كونه مجال واسع شهد العديد من الجدل لكشف معالمه، وقد حاولنا هنا التعرف على القضايا التي أحاطت بمسار وضع تعريف لهذا المصطلح، ثم خصائصه، تشخيصه، وأنواعه. قمنا بعدها بالتفصيل في أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية وتم أولا عرض موضوع صعوبات القراءة وقبل تناول هذا المصطلح عرجنا على مفهوم القراءة الذي وكما ذكرنا لا يتوقف عند عملية فك التشفير وإدراك المعنى بل يتعداه الى التحليل والتمحيص والتأويل لاستغلاله في حل المشكلات المختلفة. وقد عمدنا الى عرض تحليل مفصل ودقيق يوضح هذا المفهوم وأنواعه تبعا لاختلاف منطلقاتها ثم مراحلها. بعدها تطرقنا الى تعريف صعوبات القراءة وطرحنا ثُلة من التعريفات، ثم تناولنا بالشرح أسباب صعوبات القراءة وأخيراً تم التطرق الى الأعراض المميزة لذوي صعوبات القراءة. انتقلنا بعدها الى صعوبات الكتابة، وقد ارتأينا أن نتعرف أولاً على مهارة الكتابة، والتي كما قلنا تعد عملية عقلية ، نفسية، وحركية تمر عبر عدة مراحل للتوصل الى كلمات ذات معنى ودلالة واضحة. ثم بعدها قمنا بالتعريف بصعوبات الكتابة، بعدها قمنا بتناول العوامل المسببة لصعوبات الكتابة، فيما يليها تطرقنا الى أنواع صعوبات الكتابة حسب مختلف وجهات النظر، ثم التصنيف الأكثر اعتماداً بين المؤلفين والذي يقسمها الى ثلاثة أنواع تتمثل في ديسجرافيا: التعبير الكتابي، التهجئة، والكتابة اليدوية، وتعرفنا على الأعراض المميزة لكل منها. وفي الأخير استعرضنا تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة، من المعلم الى المختص، وقمنا بتوضيح الآراء المتباينة حوله، كما قمنا بعرض شامل للتشخيص انطلاقاً من الفحص النفسي، الطبي، الاجتماعي...في الأخير تعرفنا على الصعوبات الرياضية، حيث تم التعريف أولاً بالرياضيات والتي يتضح كونها مجال واسع ونظام مستقل بذاته كنمط للتفكير. بعدها قمنا بالتعرف على أهمية تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية ولاحظنا أن هذه الأهمية تتعدى مجرد تعلم الحساب وعملياته الأساسية الى كونها تساهم في تنمية فهم التلميذ، قدراته الذهنية، وحسه الجمالي...، بعدها قمنا بتعريف عسر الحساب وتعرضنا الى الاختلاف المطروح بين أسبابه كونها نمائية أو مكتسبة. بعدها تم عرض أنواع عسر الحساب وقد حددت الأبحاث العلمية أربعة أنواع فرعية لها، بعدها تم عرض أسباب عسر الحساب ومناقشتها حيث تسود ثلاثة عوامل معظم الأبحاث والمؤلفات تمثلت في (عوامل فيزيولوجية، وراثية، بيئية) كما قمنا باستعراض أسباب أخرى نجدها مساهمة بشكل كبير في هذه

الصعوبة. وأخيراً تم تناول تقييم وتشخيص عسر الحساب والصعوبات الرياضية عموماً ، وتعرفنا على صعوبات التشخيص والأخطاء الشائعة لهذا الاضطراب وتقييماته التربوية.

الفصل الثالث: المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم

تمهيد:

من الملاحظ أن غالبية الأطفال يمرون ضمن مراحل نموهم بمشكلات سلوكية تتفاوت في الشدة، وعادة ما تنخفض تدريجياً عبر التقدم في العمر، فيما قد نجدها عند البعض تستمر الى ما بعد سن المدرسة. وتظهر المشكلات السلوكية عموما إما كسلوكيات خارجية كالعدوانية، السرقة... وإما كسلوكيات داخلية كالانسحاب على سبيل المثال.

ولما للموضوع من أهمية بالغة على حياة الفرد إذ يمس كافة تفاصيلها فيؤثر على علاقاته الأسرية ، محيطه الاجتماعي وتحصيله الدراسي، فقد حظي بالدراسة الواسعة ، والتي أكدت على فاعلية التدخل المبكر وبخاصة في المرحلة الابتدائية من خلال تقديم خدمات الدعم المناسبة التي من شأنها المساهمة في تحسين أداء التلاميذ العلائقي والتحصيلي.

غالبا ما أشارت الأدبيات الى وجود علاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم، إذ أنه وبغض النظر عن اختلاف خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلا أنهم متشابهون من حيث قدرتهم الضعيفة على الوصول الى أداء أكاديمي مقبول، مما قد يفضي بهم الى مشاكل نفسية وسلوكية. واتفقت أغلب الابحاث على ارتباط كل من فرط الحركة وتشتت الانتباه، العدوانية والإنسحابية بفئة ذوي صعوبات التعلم ومن بينها دراسات كل من (Kenneth and Forneess 1991,L. Morgan 2008, De Roche 2010, Pavri and Lufting 2010 , شرفوح 2005– 2006, المكانين و العبدلات والنجادات 2014).

ويعد الوقوف على طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية من الأمور التي انشغل بها الباحثون وهذا ما سنتطرق اليه في العناصر التالية .

1. المشكلات السلوكية:

1.1. تعريف المشكلات السلوكية:

ليس من السهل ان نجد تعريفا مقبولا لدى جميع المهتمين بهذا المجال حيث يعتبر ميدانا حديثا مقارنة بغيره من ميادين التربية الخاصة ، ناهيك عن تعدد أشكال المشكلات السلوكية ونتيجة لتنوع

الاختصاصات واهتمامات الباحثين والدارسين. إلا أنه من المتفق عليه كون المشكلة السلوكية تمثل سلوك الفرد على نحو مخالف للسلوك العام المتفق عليه.

وقد استخدمت تسميات وتعريفات مختلفة تتعلق بالاضطرابات السلوكية منها: سوء التكيف الاجتماعي، الاضطرابات الانفعالية، الاضطرابات السلوكية، الاعاقة الانفعالية، الانحراف ***(يحيى، 2000:15)***.

ويجدر الاشارة هنا الى اختلاف تناول مصطلحي الاضطرابات السلوكية والمشكلات السلوكية. فبالاطلاع على المراجع والأدبيات نجد من يتخذهما كمصطلحين مترادفين فيما نجد البعض الآخر يفرق بينهما باعتباره المشكلات السلوكية كأعراض مبدئية للسلوك المضطرب لم تصل الى الشدة والاستمرارية المطلوبة عند التشخيص، وعليه سنعتمد على المصطلحين بما يتناسب مع التعريف الاجرائي للدراسة.

يعرف هويت (1963) المشكلات السلوكية : هو الطفل الفاشل اجتماعيا، والذي لا يتوافق سلوكه مع السلوك السائد في المجتمع الذي يعيش فيه، وهو الذي ينحرف سلوكه عما هو متوقع بالنسبة لعمره الزمني وجنسه ووضعه الاجتماعي، بحيث يعتبر هذا السلوك سلوكاً غير متوافق ويمكن أن يعرض صاحبه لمشاكل خطيرة في حياته" ***(عبيد،2015:15)***.

فيما يرى داوود 2011 بأنها:" مجموعة السلوكيات غير السوية التي يتصف بها بعض الأطفال التي تميزهم عن أقرانهم من حيث ابتعادها عن السلوك النمطي والمقبول وعدم مسايرتها للمعايير والمفاهيم الاجتماعية السائدة، ويمكن تحديدها من خلال حدة السلوك وتكراره" ***(دويكات و ندى،2019:45)***.

أما كوفمان (Kauffman) فيعرف الأشخاص المضطربين في السلوك بأنهم أولئك الذين يستجيبون بشكل واضح ومزمن لبيئتهم باستجابات غير مقبولة اجتماعيا، أو يستجيبون بطرق غير مناسبة والذين يمكن تعليمهم سلوكات اجتماعية وشخصية مقبولة" ***(اللالا وآخرون،2011:271)***.

ويشير الشربيني (2000) بأنها " سلوكيات مختلفة يقوم بها بعض الأفراد بطريقة مختلفة عن الأفراد الذين في مثل سنهم، وبشكل لا يتسق مع ما هو محرم من قبل المجتمع" ***(الحريري و بن رجب،2008:15)***.

الملاحظ على التعريفات السابقة ميلها الى المنحى الاجتماعي، إذ تركز على السلوكات غير المقبولة اجتماعيا. ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار المشكلات السلوكية بأنها كل استجابة سلوكية تنحرف عن السلوك الذي يتفق حوله المجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

وفي إطار آخر يعرفها روس 1974: هو اضطراب نفسي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفا بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي اليه الفرد، بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار، ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين ممن لهم علاقة بالفرد ***(القمش و المعايطة،2007:217).***

أما يحيى (2013) فتؤكد أن المشكلات السلوكية : "شكل من أشكال السلوك غير السوي التي تصدر عن الفرد وذلك نتيجة لوجود خلل في عملية التعلم، وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي" ***(العرسان،2013:211-234).***

لقد استطاع جروبار ان يعرف الاضطرابات السلوكية والانفعالية بأنها مجموعة من اشكال السلوك المنحرف والمتطرف بشكل ملحوظ ويتكرر باستمرار، وتخالف توقعات الملاحظ وتتمثل في الاندفاع والعدوان والاكتئاب والانسحاب" ***(فاروق،2011:41).***

يمكن تعريف المشكلة السلوكية بأنها عقبة تعوق الطفل عن النمو المتكامل. كما أنها تعبير لفظي صريح وواضح ومحدد عن حاجة غير مشبعة، بلغت من التوتر والإلحاح حدا أصبحت معه متغلبة على الشعور، وصارت لها أولوية خاصة في دائرة اهتمام الفرد ***(معمرية،2009: 154).***

وتشير هذه التعريفات الى الجانب النفس-اجتماعي من المشكلات السلوكية وتركز على :

- سلوك منحرف عن سلوك الجماعة التي ينتمي لها الفرد.
- سلوك مكرر.
- سلوك ملاحظ .
- ارتباطه بتوتر نتيجة عدم اشباع الحاجة.

ومن هنا نستطيع القول أن لمشكلات السلوكية هي كل سلوك ناتج عن معيق لإشباع حاجة الفرد يؤدي الى مشاعر توتر تدفعه الى مسلك معين يختلف عما تقبله الجماعة.

ويرى وودي (Woody) الشخص الذي يعاني مشكلة سلوكية هو " ذلك الطفل الذي لا يستطيع ان يتكيف مع معايير السلوك المقبولة اجتماعيا مما يؤدي الى تدهور تقدمه الدراسي والتأثير في زملائه في الفصل، كذلك تدهور علاقاته الشخصية مع الآخرين ***(الظاهر،2008: 283)***.

أما هويت وفورنس (Hewett and Forness) فيريان ان الطفل المضطرب سلوكيا هو طفل غير منتبه في الفصل، ومنسحب، وغير منسجم، وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المعلم او المدرسة ***(الظاهر،2008: 283)***.

كما يعرف رينت (Reinert) الطفل المضطرب بأنه ذلك الطفل الذي يظهر سلوكاً مؤذيا وضاراً بحيث يؤثر على تحصيله الأكاديمي، أو على تحصيل أقرانه. بالإضافة الى التأثير السلبي على الآخرين ***(القمش و المعايطة،2007: 217)***.

والمستقصي لأدبيات علم النفس يجد العديد من التعريفات للمشكلات السلوكية، لكن التعريف الذي حظي بكثير من القبول هو تعريف بور (Bower) الذي صدر في عام (1969) " بأن الاطفال المضطربين يجب أن تتوافر لديهم واحدة أو أكثر من الخصائص التالية ولفترة زمنية:

- عدم القدرة على التعلم والتي لا تفسر بأسباب عقلية أو حسية أو صحية.
- عدم القدرة على بناء علاقات شخصية ايجابية مع المعلمين والاقران وعدم القدرة على المحافظة على هذه العلاقات.
- ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في المواقف العادية.
- مزاج عام من الكآبة والحزن.
- الميل لتطوير أعراض جسمية ، آلام، أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية ومدرسية ***(الخطيب والحديدي،2009: 201)***.

وطبقا لهذا الاتجاه الذي تركز فيه الادبيات على الجانب التربوي ، نفهم أن المشكلات السلوكية هي كل سلوك ضار أو لا يناسب الموقف التعليمي ما يؤثر على الأداء الدراسي للمتعلم وتكيفه مع المعلم وزملائه.

ومن هنا يصبح من الواضح اختلاف العلماء والباحثين حول تحديد تعريف واحد للمشكلات السلوكية ، ويرجع هالاهان وكوفمان (Hallahan&Kauffman,1982) ذلك الى عدة أسباب وهي:

1- عدم توفر تعريف محدد ومتفق عليه للصحة النفسية.

2- صعوبة قياس السلوك والانفعالات.

3- تباين السلوك والعواطف.

4- تنوع الخلفيات والاطر الفلسفية المستخدمة.

5- تباين التوقعات الاجتماعية الثقافية المتعلقة بالسلوك.

6- تباين الجهات والمؤسسات التي تصنف الأطفال المضطربين وتخدمهم ***(يحيى،2000: 16).***

ان التعريف لأي ظاهرة له أهمية بالغة بحيث لا يجب أن يترك لما يخدم التوجهات الفردية أو الغرضية. وعلى النقيض من ذلك عليه أن يعكس المشكلة وكيفية صياغتها وبالتالي تقديم الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها. فالتعريف الجيد يجب أن يتضمن خصائص المجال والحاجة الى الحلول التي تلائمه وخاصة الفئة التي سيخدمها. كما يجب أن يقوم على مرجعية نظرية تتوافق مع رؤية المختصين وخبراتهم. وعليه فكلما كان التعريف محكماً كلما ساعد في توفير الخدمات المناسبة للفئة المستهدفة.

2.1. أسباب المشكلات السلوكية:

إن المشكلات السلوكية التي قد تظهر على المتعلم يمكن أن تعود الى عدة عوامل بما فيها مستوى أدائه الأكاديمي، ومن بين الطرق التي يساعد بها البحث العلمي المعلمين للتعامل مع هاته المشكلات في فصولهم الدراسية هي محاولة تحديد كيف تتفاعل مجموعة من العوامل لتدفع بالمتعلم الى الانخراط في مشكل سلوكي معين.

1.2.1 العوامل النفسية:

من المعترف به أن سلوك الإنسان موجه هادف لتحقيق غاية ما، ويخضع في ذلك لتأثير مباشر من التقدير الذاتي الذي يضفيه وعي الفرد على المواقف المختلفة التي يعايشها، والتي قد تبنى بدورها نتيجة عدة عوامل كطبيعة شخصية الفرد، تقديره لذاته، ثقته بنفسه، بيئته الأسرية والاجتماعية، مستواه الثقافي والاقتصادي، مرجعيته الذهنية...، وهذا ما قد يوجه إدراك الفرد الى مسلك خاطئ خلال بحثه عن

تحقيق غاية ما أو تلبية حاجة نفسية ما كالإنجاز والقبول الاجتماعي، وبفشله في الوصول إليها يبدأ نمط سلوكي سيء كمسلك آخر لتحقيقها.

لا نستطيع الجزم بوجود عامل وحيد ومباشر للمشكلات السلوكية عند المتعلم ، في وجود عدة عوامل من الممكن أن تسهم في حدوث المشكل وتطوره.

ومن بين التفسيرات المطروحة تلك التي قدمها "رودلف دريكوز" والتي ربط فيها بين السلوك المشكل وسعي الطفل عن تحقيق أهداف معينة، وجاءت تحت مسمى نظرية الأهداف الأربعة للسلوك المشكل، والتي تشمل:

أ. جذب الانتباه :

هو أكثر الأهداف شيوعا بين الأطفال، يعتقد الطفل هنا أنه لا يكون ذا قيمة إلا حينما يكون محط الاهتمام، يمكن أن يتبع هذا الهدف بأحد النمطين، نمطا نشطا أو خاملا، الطفل الذي يسعى للفت الانتباه بنشاط يمكن أن يقوم بأفعال تشوش على محيطه أو تزعجه أو تعيقه، مثل مضايقة الأطفال الآخرين أو الحركة في غير محلها أو إحداث ضجيج. أما الطفل الذي يسعى للفت الانتباه بخمول فهو يتسم بالبطء والتماطل والهدوء والصمت في غير محلها ***(خياط،208: 150)*** ، و برد الفعل الذي يقوم به المعلمين أو الأولياء في محاولتهم للتعامل مع هذا السلوك يكون المتعلم قد حقق هدفه بالحصول على الانتباه وبالتالي يتم تعزيز السلوك. ويبقى تكرار السلوك منوطا بمدى تحقيقه لنفس الهدف في المرات اللاحقة كما قد يزيد المتعلم من حدة السلوك إذا لم يعد يوصله للهدف المنشود.

ب. القوة والتحكم:

إن الرغبة في أن تكون مسؤولا أو متحكما قد تدفع ببعض المتعلمين الى اعتماد سلوكات سلبية، حيث ينصب تفكيرهم على الوصول الى أهدافهم، وغالبا ما يدخلون في صدامات لتحقيق ذلك ***(Simuforosa and Rosemary,2014 :82)*** وفي هاته المرحلة يعتقد الطفل أن الانتماء يتاح له فقط إذا كان هو القوام أو القائد، فيسعى لإحراز السلطة أو التحكم والقوة ***(خياط،2018:151)*** وخوفا من فقدان إحساسه بنفسه وبتدني قيمته الذاتية ولإثبات ذلك قد يتعمد معاكسة كل ما يطلبه الأولياء أو المعلمين، ليدخل كلا الطرفين في صراع

من يمتلك السلطة ويتحكم في زمام الأمور، وهذا غالبا ما ينتهي بفوز الطفل خاصة عندما تسيطر مشاعر الغضب وسيطرة الانفعالات على الطرف الآخر.

ج. الانتقام:

الانتقاد هو الطريقة التي يعوض بها بعض الطلاب عن المشاعر المؤذية الحقيقية أو المتخيلة للمعلمين والأقران ***(Simuforosa and Rosemary,2014 :82)*** فإذا لم ينجح الطفل في تحقيق مآربه واستسلم لسلطة الآخرين فإنه قد يستخدم الانتقام لاسترداد مكانته عن طريق إيذاء الآخرين الذين منعوه عن بلوغ طموحاته.

د. إظهار عدم الكفاية:

يعتقد بعض المتعلمين بأنهم لا يستطيعون الارتقاء الى مستوى التوقعات، فيلجؤون الى إظهار العجز بحثا عن مكانتهم داخل المجموعة. ويعتقد الطفل هنا أنه يستحسن له أو يتوجب عليه أن يتجنب محاولة الإنجاز بدلا من المحاولة والإخفاق، بإستخدام هذه المناورة ينجو الطفل من مواجهة الشعور بالإخفاق والخيبة، لكنه في نفس الوقت يتنازل تماما ويتقهقر ليصبح غير قادر وغير كفء، ويتفادى أي تحديات يتوقع منها الفشل ***(خياط،2018: 151)*** وهذا ما قد لا يعيه الأولياء والمعلمين ويترك لديهم شعور بالحسرة والخيبة.

أحد المشكلات التي يواجهها المعلم في تحقيق الانضباط داخل الغرفة الصفية قد يرجع الى عدم فهمه الأسباب الكامنة وراء سوء السلوك، وذلك لتنوع العوامل المؤدية للمشكلات السلوكية وتشابكها.

2.2.1. عامل البيئة الأسرية:

لا نستطيع تفسير العديد من المشكلات السلوكية بمعزل عن البيئة الأسرية والاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، وغالبا ما يميل المتعلم الذي يعاني مشكلات أسرية الى التصرف بشكل مختلف في المدرسة، حيث تعد الظروف العائلية الأقوى تأثيرا على المتعلم وأي خلل قد يطرأ عليها من شأنه أن يظهر على سلوكه في شكل مشكلات سلوكية، وعلى أدائه الأكاديمي في شكل تشتت وضعف تحصيلي.

كما وتنعكس البيئة الاجتماعية التي يأتي منها المتعلم على سلوكه في المدرسة، إذ تعتبر المدرسة نموذجا مصغرا للمجتمع بما ينطوي ضمنه من استقرار وترابط بين أفراده وعلاقة صحية بين المتعلم ووالديه، إضافة الى إشباع احتياجاته النفسية وتوفير الرعاية التي تساعده على تحقيق التفوق الأكاديمي.

كما ينظر للمستوى الأكاديمي كونه أحد الأسباب الرئيسية المؤدية الى بعض المشكلات السلوكية، فعدم قدرة الأولياء على تلبية الاحتياجات الأساسية للمتعلم يؤثر بصورة أو بأخرى على علاقته بزملائه وعلى دافعيته للتعلم.

3.2.1. عامل المدرسة:

يشير كوفمان 2005 وكوفمان وموسترت وآخرون 2002 أنه ينبغي على المعلمين أن يفكروا في تلك الأساليب التي يمكن بمقتضاها لسلوكهم أنفسهم، وفصلهم، ومدرستهم أن يسهموا في سوء سلوك التلميذ. ومن ثم يكون عليهم أن يتأكدوا أن بيئة المدرسة لا تمثل مصدرا للمشكلات ***(هالاهان وآخرون، ترجمة عبد الله،2007: 309)***

قد تعود المشكلات السلوكية التي يظهرها المتعلم ردة فعل لأوجه القصور التي تشهدها المدرسة بطاقمها البيداغوجي والإداري، حيث يعتبر المتعلم في علاقة نشطة مستمرة مع مختلف عناصر عملية التعلم، وأي خلل قد يصيب أحد أطرافها يترك أثره على المتعلم. ومن الأمور التي يجب أن توليها المدرسة اهتماما ما يلي:

1- البرنامج التعليمي الذي يتلقاه المتعلم في المدرسة ومدى ملاءمته لخصائص المتعلم ، مستواه، ومدى قدرته على فهم أهمية ما يقدم له من معارف ومهارات و ارتباطها بواقع حياته، ناهيك عن طرق عرض المادة التعليمية وأساليب تحفيز المتعلم.
2- ينبغي أن تتسم توقعاتنا لأداء المتعلم بالواقعية، وأن تناسب مستواه فلا تقل عنه ليشعر بالملل وتحد من تطوره، ولا ترتفع عن مستواه لتشعره بالعجز، وسوء تقدير المعلم أو عدم اهتمامه بهذه المسألة يقود التلميذ حتما الى إثارة المشاكل.
3- احترام الفروق الفردية بين المتعلمين وتشجيعها بالسماح للمتعلم بجانب من الحرية لإثبات تميزه، مع مراعات أن لا يقوده ذلك الى التساهل المطلق الذي يفتح الباب الى المشكلات

والفوضى. لذا فإن الوصول الى الانضباط الصفي يكون عبر إحداث التوازن بين التسامح مع السلوكيات التي تنم عن التميز وبين الالتزام بالقواعد.

4- كثيرا ما يحرص الأساتذة على إظهار ردة فعل على السلوكيات السلبية فيما يتجاهلون تعزيز التصرفات المقبولة التي يظهرها المتعلم، وهذا ما قد يشكل دافعا لحدوث مشكلات سلوكية كما ويعزز السلوكيات السلبية. وجدير بالذكر أن على الأستاذ أن لا يكتفي بالاعتماد على التعزيز، وينبغي له دمجه مع أساليب أخرى لإدارة السلوك ليحقق نتائج أكثر فاعلية.

5- الثبات والدقة عند إدارة سلوك المتعلم خاصة الذي يعاني مشكلات سلوكية، فمن الواضح أن وجود روتين داخل الغرفة الصفية واضح المعالم ويتسم بالتنظيم والترتيب، حيث يسهل فهم التعليمات بالنسبة للمتعلم، والتي تناسب ما هو متوقع منه إدراكه وذو نتائج ثابتة، هذه الإدارة الثابتة من شأنه أن يحد من سوء السلوك لدى المتعلم.

6- من المعروف أن التقليد يشكل أسلوب أساسي في تعلم الأطفال، لذا فعلى سلوك المعلم أن يكون نموذجا مستحبا لدى المتعلمين، بالإضافة إلى حرصه على تعزيز السلوكيات المرغوبة لدى زملائه لتشجيع الطفل على محاكاتها، ومكافئته عند تقليده هذه النماذج المرغوبة من السلوك.

3.1. النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية:

من الصعب فهم تعقد الظواهر النفسية نظرا لتعدد العوامل المسببة لها، ومن هنا جاءت العديد من المقاربات النظرية التي هدفت للوصول الى تفسير لهذه الظواهر. ومن هنا تتجلى أهمية التطرق الى النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية في كونها تسمح لنا بفهم السلوك وتفسيره في نطاق الأسباب الكامنة خلف حدوثه أو المحفزة له. كما وتختلف النظريات فيما بينها تبعا لخلفيات أصحابها المعرفية، اجراءاتهم المتبعة في الدراسة وأهدافهم، حيث تركز كل منها على جانب منفرد عن غيره يخلق صورة متكاملة فيما بينها، لذلك وجب تتبع مختلف التفسيرات لتحقيق فهم أفضل لأي اضطراب ليعطينا فهما أعمق وأشمل. ومن بين أهم هذه النظريات وأكثرها رواجا واستخداما نجد:

1.3.1. النظرية السلوكية:

تؤكد النظرية السلوكية على أن أنماط السلوك الإنساني سواء كانت سلوكيات سوية أو مضطربة فهي سلوكيات متعلمة (إستجابي ، إشراطي، بالملاحظة)

عدا الانعكاسات وفق ما يسمى(المثير، الاستجابة)، حيث يكتسبها الفرد من خلال التفاعل مع بيئته. كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن هنالك عدة أساليب تساعد على تعديل السلوكيات الشاذة كالإطفاء، التنفير، المحو ... وغيرها من أساليب تعديل السلوك، فيما يوجد عدة أساليب أخرى لتعليم الطفل السلوكيات المحببة أو المرغوبة كالتعزيز، التشكيل، التلقين، التعميم.

يتلخص محتوى النظرية السلوكية بحسب (Shea,1978) بعبارة (السلوك محكوم بنتائجه) وتهتم النظرية السلوكية بالسلوك الظاهر غير الملائم وتصميم برنامج التدخل المناسب للعمل على تغيير السلوك الملاحظ وتعديله ***(يحيى،2000: 40)***.

2.3.1. نظرية التحليل النفسي:

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك المشكل من خلال توجهين أساسيين، يتمثل الاتجاه الأول في تلقي الفرد تنشئة اجتماعية خاطئة أو غير سوية، حيث يرى أصحاب هذا التوجه أن خبرات الأفراد غير السارة في مرحلة الطفولة المبكرة تشكل عاملا أساسيا قد يؤدي الى الاضطرابات السلوكية إذا تم كبتها، كتعرضهم لصدمة، عدم إشباع حاجاتهم، علاقتهم السيئة بأحد الوالدين أو كلاهما.

فيما يتمثل التوجه الثاني في أثر اختلال توازن العلاقة بين القوى النفسية الداخلية (الهو، الأنا، والأنا الأعلى) في حالة لم يتم حل الصراع على مستوى الوعي فإن ذلك قد يشكل اضطرابا لدى الشخص.

3.3.1. النظرية الفيسيولوجية:

وتبحث هذه النظرية الأسباب الفيسيولوجية الكامنة خلف السلوك واضطراباته ، بناءا على تحقيق فهم أفضل لأثر الدماغ، الجهاز العصبي، الهرمونات، اضطرابات النمو، الوراثة، اضطرابات الإدراك ... على الفرد داخليا (مشاعره، أفكاره) وخارجيا (سلوكياته). حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أن الخلل الوظيفي الذي قد يمس الانسان على المستوى العضوي يعد باعثا أساسيا في اصابته بالاضطرابات

السلوكية. ومع أن هذه البواعث من شأنها خلق قابلية لدى الفرد تدفعه للسوك المشكل، غير أنها قد لا تسبب الاضطراب السلوكي بشكل مباشر أو حتمي.

4.3.1. النظرية البيئية:

يقوم الاتجاه البيئي على أن المشكل السلوكي لا يمكن أن يحدث في منأى عن محيط الفرد، إذ يؤكدون على كونه نتاج التفاعل بين القوى الداخلية للفرد وبين بيئته بمختلف عناصرها وما تخلقه من ظروف و مواقف.

ويتضمن المذهب البيئي ضرورة فهم ظروف الاضطراب التي حدث فيها وجميع المؤثرات المحيطة به(اقتصادية، اسرية، مدرسية، فكرية، سياسية...). ويحدد (Steven & Conomey,1984) جملة من الافتراضات المتعلقة بالنظرية البيئية تمثلت في:

أ. أن كل طفل هو جزء لا ينفصل من نظام اجتماعي صغير.
ب. الاضطراب ليس مرضا يصاب به الطفل، بل هو نتيجة لعدم التوازن بين الفرد والبيئة.
ت. الاضطراب يمكن أن يتحدد من عدم التكافؤ بين قدرات الأفراد وتوقعات البيئة ومتطلباتها ***(يحيى،2000: 57)***.

4.1. تصنيف المشكلات السلوكية:

قبل الشروع في استعراض تصنيف المشكلات السلوكية يجدر الإشارة الى عدم وجود اتفاق حول أسلوب تصنيف موحد، حيث تلقت جميع التصنيفات العديد من الانتقادات.

تعتبر المشكلات السلوكية حقلا واسعا ومتباين المعالم، فقد تظهر المشكلة السلوكية خارجيا أو تكون داخلية غير ظاهرة، كما تختلف آثارها على الأفراد، حدتها، والغاية التي تحققها.

ويعتبر التصنيف الذي طرحته جمعية علم النفس الامريكية من أكثر التصنيفات الشاملة والمشهورة والمعتمدة بين المختصين والأطباء النفسانيين، غير أنه يصعب على غيرهم كالمعلمين التعامل معه لدقته وخصوصية مصطلحاته. غير أنه لقي النقد باعتباره يصنف الاضطرابات التي تحدث في الطفولة والمراهقة على أنها اضطرابات عقلية ويتم التعامل معها على هذا الأساس ***(القمش و المعايطة، 2007: 219)***.

بينما التصنيف الأكثر استخداما في مجال المشكلات السلوكية والذي يعتمد على استخدام أسلوب التحليل العاملي هو الذي اقترحه كوي (Quay,1975) والذي يصنفها الى أربعة أبعاد:

أ. اضطرابات التصرف الفوضوي وعدم الثقة بالآخرين.

ب. اضطرابات الشخصية: الانسحاب، القلق، الإحباط.

ت. عدم النضج: قصر فترة الانتباه، الاستسلام، الأحلام، واللعب مع الأطفال الأصغر سنا، والسلوك الاجتماعي غير المناسب للعمر الزمني للطفل.

ث. الانحراف الاجتماعي: السرقة، الاهمال، انتهاك القانون والمجموعات المنحرفة ***(اللالا وآخرون،2011: 273)***.

5.1. خصائص ذوي المشكلات السلوكية:

الذكاء: تشير نتائج الدراسات الى أن متوسط نسبة ذكاء الأطفال ذوي المشكلات السلوكية تقدر بحوالي (90) وأن عددا قليلا من الحالات فقط تتمتع بقدرات عقلية أعلى من المتوسط ***(الخطيب والحديدي،2009: 207)*** . ومن الجدير بالذكر الإشارة الى أن أداء الأفراد المضطربين في السلوك على اختبارات الذكاء يتأثر بسبب اضطرابهم مما يمكن معه القول بأن الاضطراب يؤثر على توفير الفرص المناسبة لهم لتعلم المهمات التي تتضمنها اختبارات الذكاء ***(القمش والمعايطة،2007: 221)***.

التحصيل الأكاديمي: بالنسبة للخصائص التعليمية التي تميزهم فتتمثل في :

أ/ ضعف التحصيل الأكاديمي، لذا على المعلم أن يساعد الطفل في تحسين مهاراته الأكاديمية بالإضافة الى مساعدته في تعديل سلوكياته.

ب/ خلل في مهارات الاتصال الاجتماعي، مما يعيق الطفل من التعاون والاتصال مع المعلم، والتفاعل داخل غرفة الصف، والتفاهم مع بقية الطلاب ***(يحيى،2000: 27)***.

الخصائص السلوكية: من أكثر الخصائص السلوكية انتشارا لدى الأشخاص الذين يعانون من مشكلات سلوكية نجد السلوك العدواني وهو سلوك موجه نحو الخارج ويعتبر من أكثر أنماط السلوك

ظهورا ويستخدم كأسلوب لحل المشكلات، والسلوك الإنسحابي وهو سلوك معقد موجه نحو الداخل ويعد مؤشرا لعجز الفرد على الإنجاز.

وتجدر الإشارة الى أن معظم الدراسات توصلت الى وجود خصائص سلوكية عامة لدى مختلف الفئات وأهمها:

- لديهم ضعف في الفهم والاستيعاب.
- لديهم ذاكرة ضعيفة.
- قلق غير مبرر.
- يظهرون سلوكات تهدف على جذب الانتباه.
- مندفعين ومتسرعين.
- تقديرهم لذاتهم متدني.
- غير قادرين على بناء علاقات اجتماعية فعالة.
- يظهرون سلوكات جنسية منحرفة.
- الشكوى من علل نفس–جسدية غير صحيحة.
- التمرد المستمر.
- لديهم ضعف في الدافعية ***(القمش والمعايطة،2007: 223)***.

6.1. تشخيص المشكلات السلوكية:

إن عملية التعرف على الأشخاص الذين يعانون من مشكلات سلوكية ليس بالأمر الهين خاصة عندما تكون هذه المشكلات موجهة نحو الداخل. وتتم عملية التشخيص في صورة إجراءات جد معقدة ومتعددة الطرائق بناءا على اتجاهات القائم على التطبيق وخلفياته النظرية. ويعتبر الكشف والتعرف والتشخيص عبارة عن مراحل منفصلة في عملية تسمية المشكلة لدى الافراد وتقييمها، وتتضمن ثلاث خطوات، هي كالتالي:

الكشف: قياس سريع وصادق للنشاطات التي تطبق بتنظيم لمجموعة من الأطفال بهدف التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات من أجل إحالتهم الى عملية الفحص والتقييم ***(فاروق،2011: 59)***.

التعرف: تتضمن هذه المرحلة التأكد من أن المشاكل التي يعاني منها الطفل هي ظاهرة بشكل ملحوظ،؟ بحيث تطلق عليهم التسمية بالاضطراب السلوكي والانفعالي.

التشخيص: مرحلة جمع المعلومات عن الفرد وظروف حياته، بحيث نستطيع وصف التدخل المناسب ***(يحيى،2000: 105)***.

وثمة تقنيات ومقاييس لتقييم المشكلات السلوكية منها:

- تقديرات المعلمين: ويعد المعلم من أهم الأشخاص المساهمين في عملية الكشف عن المشكلات السلوكية لدى المتعلمين، وتتسم التقييمات التي يقدمها بالمصداقية والموضوعية.
- تقديرات الأولياء: وتعد من أهم مصادر المعلومات، غير أنها قد لا تعد دقيقة حيث تتدخل فيها ذاتية الملاحظ.
- تقديرات الأقران: يلعب الأقران دورا هاما في قدرة المتعلم على التكيف داخل المدرسة، و يمكن للأطفال في مرحلة عمرية متقدمة إدراك مؤشرات السلوك الغير مقبول، فيما غالبا ما تستخدم المقاييس السوسيومترية كوسيلة للكشف.
- الفحص الطبي: ومن الأساليب الطبية المستخدمة:

- رسم المخ الكهربائي EEG: ويتمثل بوضع أقطاب على فروة الرأس لتشمل الفحوص المخية الأربعة (الجبهي، الجداري، الصدغي، القذالي) لمعرفة فيما إذا كان هناك خلل في هذه الفصوص.
- رسم خريطة المخ Brain Mapping : ويستخدم لتحديد الموجات السائدة في الفصوص الأربعة.
- جهاز الرنين المغناطيسي Magnetic Resonance Imaging : ويظهر هذا النوع من الفحص نشاط المخ والاختلافات فيه ***(فاروق،2011: 61)***.

- المقاييس والاختبارات المقننة: وتعتبر من أهم أدوات جمع البيانات التي يستعين بها الفاحص حيث تتسم المعلومات التي توفرها بالصدق والثبات، تتعدد أشكالها وتختلف بناءا على الأهداف المرجوة ونوع البيانات المطلوبة وكذلك بما يتناسب مع وضعية كل مفحوص ومن بين هذه المقاييس ما يلي:

أ/ قوائم الشطب: ونذكر من بينها :

✓ قائمة كوي وباترسون للسلوك المشكل 1976.

- ✓ دليل برستون للتكيف الاجتماعي لمارستون 1970.
- ✓ مقياس بيركس لتقدير السلوك.
- ✓ مقياس السلوك التكيفي

ب/ مقاييس الذات: ومن أهمها:

- ✓ مقياس بيرس–هارس لمفهوم الذات عند الأطفال.

ج/ اختبارات التحصيل والذكاء: وتنقسم الى:

- ✓ مقاييس لفظية.
- ✓ مقاييس الأداء.

د/ اختبارات ومقاييس الشخصية: ومن أهمها:

- ✓ الاستبيانات.
- ✓ المقاييس الإسقاطية (مثل الروشاخ)
- ✓ مقاييس الترابط الحسي (مثل اختبار تفهم الموضوع TAT، اختبار تفهم الموضوع للأطفال CAT).
- ✓ مقياس الشخصية لايزيك.
- ✓ اختبارات التآزر والادراك الحركي البصري.

بالإضافة الى المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية لا بد من استخدام أساليب تقييم أخرى من أهمها:

- الملاحظة: يتسم السلوك الانساني بالتغير المستمر بناءا على المكان والزمان والموقف الذي يحدث فيه والدافع إليه، لذا فإن الملاحظة تعتبر من الطرق المجدية والفعالة في جمع المعلومات المباشرة التي تساعد على فهم السلوك وتحديده.
- المقابلة: احد وسائل جمع البيانات المرتبطة بمشاعر ومرجعية الأفراد الذهنية في الغالب، وتتم بين الفاحص والمفحوص الذي يعبر من خلالها عن خبراته واتجاهاته، وتسمح للفاحص بملاحظة التغيرات والانفعالات التي تطرأ على المفحوص في تفاعله مع التساؤلات المطروحة.

ويرى أصحاب الاتجاه السلوكي ضرورة مراعاة عدد من المعايير من أجل التعرف والكشف السليم على المشكلات والتقييم الدقيق لها وتتمثل هذه المعايير فيا يلي:

أ. الظروف والمواقف التي تظهر فيها الأعراض السلوكية الغريبة والشاذة.
ب. مدى تكرار الأعراض السلوكية .
ت. مدى استمرارية الأعراض السلوكية .
ث. مدى شدة الأعراض السلوكية.
ج. طبيعة الأعراض السلوكية ***(فاروق،2011:60)***.

7.1. العلاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم:

تنص أدبيات علم النفس على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة لتطوير مشاكل سلوكية من أقرانهم دون صعوبات التعلم، فغالبا ما يحتاج هؤلاء الأطفال الى المساعدة من أسرهم وأقرانهم ومعلميهم من أجل مواجهة تحدي التصرف بشكل مقبول.

عند الاطلاع على تعريف جمعية صعوبات التعلم في أونتاريو كندا، نجده يميز بين معالجة المعلومات اللفظية وغير اللفظية ، حيث تتضمن صعوبات التعلم الصعوبات اللغوية في المجال اللفظي . والمقصود بالصعوبات اللغوية التعبيرية هو صعوبة التعبير عن الذات بالكلمات فيما تعني صعوبة اللغة الإستقبالية صعوبة فهم ما تم تلقيه لفظياً. وتتضمن صعوبات التعلم في التواصل غير اللفظي نقاط ضعف في المهارات البصرية المكانية والحركية والتنظيمية بالإضافة الى المشكلات الاجتماعية والعاطفية بسبب صعوبة معالجة المعلومات المعقدة أو الجديدة ***(Mishna,2004 : 37)*** .

وفي إحدى الدراسات التي أجراها كانتويل وبيكر (1991) ، تم تحديد 600 طفل يعانون من صعوبة في النطق / اللغة وتمت متابعة 300 من هؤلاء الأطفال بعد 5 سنوات. من بين هؤلاء الأطفال ، كان 25 ٪ يعانون من صعوبات التعلم و 75٪ من أطفال صعوبات التعلم يعانون من مشكلات نفسية ***(Alhassan,2015 : 67)***.

ويحدد العديد من المؤلفين العلاقة بين صعوبة اللغة والمشكلات السلوكية. ويصف (Cohen.2001) كيف أن اللغة تعتبر وسيلة للتحكم في سلوك الفرد وعواطفه. ففي المواقف المختلفة تستخدم اللغة لتسمية

المشاعر ووصف المواقف وإعطاء مؤشرات التأقلم. ويوفر الحديث الذاتي أداة لحل المشكلات . في الواقع تعتبر اللغة هي أساس تعلم التفكير قبل التصرف ،وقد تتداخل الصعوبة اللغوية مع هذه العمليات فهي تعيق تطور الحديث الذاتي وبالتالي تطوير القدرة على ضبط النفس ، مما يزيد من احتمالية السلوك الاندفاعي ***(Mishna,2004 : 37)***.

ويؤكد كل من (Palombo,2001 ;Rourke & Fuerst,1992; San Miguel et al,1996) ارتباط أنواع فرعية معينة من صعوبات التعلم بمشكلات سلوكية معينة ***(mishna,2004 : 37)***.

وهذا ما يتفق مع الدراسة التي أجراها Barkauskien & Bieliauskaite (2002) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من مشاكل داخلية أكثر (شكاوى جسدية ، وعزلة ، وقلق / اكتئاب) ومشاكل خارجية (عدوانية وانحراف) بالإضافة إلى مشاكل الانتباه والاجتماعية ***(Alhassan,2015 : 68)***.

ووجد كل من (Paul L.Morgan & George Farkas & Paula A.Tufis &Rayan A.Sperling.2008) أن الأطفال الذين يعانون من مشاكل القراءة في الصف الأول كانوا أكثر عرضة بشكل ملحوظ لإظهار المشاركة الضعيفة في المهام ، وضعف ضبط النفس ، ومشاكل السلوك الخارجي ، ومشاكل السلوك الداخلية في الصف الثالث. ووجدوا أيضًا أن الأطفال الذين يظهرون انخراطًا ضعيفًا في المهام في الصف الأول كانوا أكثر عرضة لمشاكل القراءة في الصف الثالث. بشكل جماعي ، تشير هذه النتائج إلى أن أكثر أنواع التدخلات فاعلية من المرجح أن تكون تلك التي تستهدف مشاكل القراءة والسلوكيات التي تركز على المهام في وقت واحد ***(Morgan et al,2008 : 417)***.

وبحسب (Avraamidou, Kavale & Forness.2012) يُظهر الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم خصائص اندفاعية مفرطة النشاط والتي تتعلق بالنشاط الحركي المفرط أو التململ أو الثرثرة التي تتداخل مع الأداء أو التطور .عادة ما يكون الأفراد المصابون باضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط (ADHD)أكثر عرضة لخاصية فرط النشاط والاندفاع، في بيئة الفصل الدراسي ، يشعر الطالب ذو النشاط المفرط دائمًا بأنه مشتت للانتباه وأقل انتباهًا مما قد يؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي ***(Ismail and Bin Abdullah,2016 : 339)***.

ويرى (Stevens، Kaplan، Hesselbrock &، 2003) وجوب أن يؤدي الفشل المطول في القراءة إلى مزيد من العجز المعمم في الإدراك والتحفيز والسلوك. لذلك ، يجب أن يساهم الفشل المبكر في القراءة في مجموعة من المشكلات السلوكية اللاحقة.

الاحتمال الآخر هو أن يكون بسبب افتقار الطفل الصغير إلى مهارات عالية المستوى في التخطيط والمبادرة والتنظيم الذاتي للسلوك الموجه نحو الهدف (Morgan et al,2008 : 418). ويذهب (إليوت وميرسكي ، 2002) الى أن قدرة الطفل ذو الاحتياجات الخاصة المحدودة على التنظيم الذاتي لسلوكه يجب أن تحد من ادارته البيئة التعليمية للفصل الدراسي ***(Morgan et al,2008 : 418)***.

في مراجعة شاملة للأدبيات حول المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم أجراها الباحثان (Hazel and Schumaker.1988) خلصا إلى أن العديد من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يظهرون قصورًا في المهارات الاجتماعية ، بما في ذلك سوء حل المشكلات الاجتماعية ***(Vaughn et al,1993 : 405)*** . فيما أظهرت عدد من الدراسات الوبائية المعروفة في الستينيات وأوائل السبعينيات في أبردين وجزيرة وايت في المملكة المتحدة وأماكن أخرى (على سبيل المثال ، كواي ، هاواي) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تم تصنيفهم من قبل والديهم وأقر معلموهم معاناتهم من صعوبات سلوكية ونفسية أكثر من الأطفال الآخرين. وفي دراسة (Rutter et. ai.,1970؛ Werner and Smith ، 1977؛ 1980؛ Birch et ai.، 1970؛.Koller et ai ، 1982) ظهر أن احتمال الصعوبات السلوكية يزداد بشكل عام مع زيادة شدة صعوبات التعلم وتكرار هذا الارتباط عدة مرات في مجموعة متنوعة من الدراسات لكل من الأطفال والبالغين ***(Emerson et al,1992 : 37)***.

2. فرط الحركة وتشتت الانتباه

1.2. تعريف فرط الحركة وتشتت الانتباه:

لاتزال عدة مصطلحات تستخدم للتعريف بهذا الاضطراب والسبب في ذلك يعود الى الأنماط السلوكية المختلفة لهذا الاضطراب، كما يلاحظ أن اشتقاق هذا المصطلح يتكون من جزئين:

الجزء الأول : نقص الانتباه: يعبر عن قدرة الفرد على تركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة/إحساس/صورة خيالية) أو مثير خارجي (شيء/شخص/موقف)،أو هو بادرة شعور الفرد في مثير ما، ويرى علماء النفس أن بؤرة شعور الفرد تمتلئ بالموضوع الذي يجتذب اهتمامه ويكون

مركز انتباهه، وما عداه يشكل هامش الشعور وأن الانتقال بين البؤرة والهامش عملية دينامية مستمرة أثناء اليقظة *(بدير،2006: 216)*.

الجزء الثاني: فرط الحركة: ويقصد به عدم تمتع الطالب بالاتزان والاستقرار الانفعالي الذي يمكنه من التركيز على المثيرات المعروضة والانتباه إليها، وهو يشكل زملة من الأعراض النفسية تتمثل في:

أ- المستوى المرتفع من النشاط الحركي مما يعوق الاستفادة والإنجاز

ب-سرعة تشتت الانتباه مما يحول دون الإلمام الكافي بالموقف

ت-عدم القدرة على ضبط النفس أو الاندفاعية مما يؤدي الى الزلل.

ويضاف الى الجزء الثاني الاندفاعية: ويقصد بها عدم التروي في التعامل مع المثيرات مما ينجم عنه غالباً عواقب غير مأمونة *(بدير،2006: 216)*.

وترتبط الحركة الزائدة مع تشتت الانتباه ارتباطاً وثيقاً فتواجد أحدهما معناه تواجد أو إمكانية تواجد الأخرى *(القمش والمعايطة،2009: 190)*. ترى رابطة الطب النفسي الأمريكية Association American Psychiatrice 1964 أن النشاط الزائد يتميز بقلة الانتباه والحركة المفرطة، والاندفاعية. وأن الأطفال ذوي النشاط الزائد يتميزون بأنهم يصدرون تعليقات غير مناسبة، ويفشلون في الاستماع الى التعليقات، ويبدؤون حديثهم في أوقات غير مناسبة، ويجيدون الأسئلة قبل سماعها كاملة، ويخطفون الأشياء من الآخرين ويلمسون الأشياء غير المناسبة، وتكون لديهم صعوبة في الانتظار في أخذ الدور *(فاروق،2011: 153)*.

ويشير Rose&Rose الى أن معيار النشاط الزائد هو مستوى نشاط الطفل العادي، فالطفل ذو النشاط الزائد، يظهر وبشكل متسق مستوى عالياً من النشاط الزائد في مواقف لا يكون السلوك الصادر دائما ملائما. وقد عرض نتائج العديد من الدراسات التي انتهت الى أن الطفل ذا النشاط الزائد يتميز بخصائص منها: الحركة العصبية، الإفراط في النشاط الحركي غير الموجه، قصر مدى الانتباه، عدم الاستجابة للنظام أو التوجيه، الطيش والاندفاع والعدوان البدني مع الآخرين، والقابلية لشرود الذهن، وهي العوامل الرئيسية في وصف الأطفال ذوي النشاط الزائد *(فاروق،2011: 153)*.

نشاط جسمي وحركي لدى الطفل، بحيث لا يستطيع التحكم بحركات جسمه، بل يقضي أغلب وقته في الحركة المستمرة" *(القمش والمعايطة،2009: 190)*.

يُعرَّف اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط (ADHD) واضطراب فرط الحركة (HKD) على أنهما اضطرابات نفسية تتميز بأنها غير مناسبة من الناحية التنموية ومتفشية (عبر مواقف مختلفة مثل المنزل

والمدرسة) ونمط مستمر من عدم الانتباه الشديد وفرط النشاط و / أو الاندفاع مع بداية الطفولة المبكرة المرتبط بضعف كبير في الأداء الاجتماعي والأكاديمي و / أو المهني ***(Banaschewski et ak,2010 : 3)***.

تعرفه ليندا ج، فيفنر Linda J.Pfiffner اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة "هو اضطراب عصبي تطوري يصيب مجموعة من الأطفال الذين لديهم مشاكل كبيرة في الانتباه وعدم التركيز، وفي حالات كثيرة، الاندفاعية والنشاط المفرط. وتسبب هذه المشاكل ضعفا أكاديميا وقصورا اجتماعيا حقيقيين ***(ليندا فيفنر، ترجمة الحميدي،2017: 1)***.

وأشار جولدشتان Goldstein,1995 الى أن التلميذ ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط يعاني من أربعة اضطرابات هي: التشتت والاستثارة العالية والاندفاعية وصعوبة إرضاؤه.

وتعرف صفيناز إبراهيم (2007) اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط على أنها عدم استطاعة الطفل التركيز والاحتفاظ به طوال فترة ممارسة الأنشطة مع عد الاستقرار، والحركة الزائدة دون الهدوء أو الراحة مما يجعله مندفعاً يستجيب دون تفكير مسبق ***(سعدات،2016: 30)***.

2.2. أسباب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

أكدت العديد من الدراسات خلال العقدين الماضيين أن اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة حالة عصبية بيولوجية. والقرائن على ذلك تنبثق عن دراسات حول عمل الدماغ والعوامل البيئية الفيزيائية الجينية. وتشير النظريات والدراسات البحثية الرائدة الى أن الاضطراب ينتج عن أسباب فيزيائية جينية وغير جينية، وليس عن أسباب اجتماعية.

1.2.2.الاسباب الوراثية:

أكثر أسباب اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وضوحاً هو السبب الوراثي، أي إن الأطفال يرثون هذا المرض عن أحد والديهم أو كليهما ***(ليندا فيفنر، ترجمة الحميدي،2017: 22)***. بالرغم من الأدلة العلمية غير القاطعة حول العوامل الوراثية في تطور هذا الاضطراب، إلا أن هناك بعض نتائج الدراسات تشير الى وجود أثر للعوامل الجينية والتكوينية.

تلعب العوامل الوراثية دوراً هاماً في الإصابة بالنشاط الزائد، وذلك إما بالطريقة المباشرة من خلال نقل الموروثات التي تحمل الخصائص وتؤدي الى تلف أو ضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه بالمخ، أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه الموروثات لعيوب تكوينية تؤدي الى

تلف أنسجة المخ والتي بدورها تؤدي الى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه ***(فاروق،2011: 160)***.

مما يثير الانتباه هنا حقيقة وراثة السمة اذا كان أحد الوالدين لديه صعوبة معينة مصاحبة لأعراض متلازمة النشاط الزائد وتشتت الانتباه فان الابن يمكن أن يرث الصفتان معا.

وتشير الدراسات التي اجريت على التوائم ان احتمال ظهور الأعراض على التوأم هي (90٪)، أما إذا كان التوأم غير متطابق فان احتمال ظهورها عند التوأم الآخر تتراوح بين (40–30٪) وهي نفس النسبة عند الأخوين الآخرين غير التوائم ***(شاهين والعجارمة،2011: 45)***.

كما يرى باركلي Barkly 1998 أن هناك أدلة قوية على وجود أساس وراثي لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط ADHD حيث أسفرت بعض نتائج البحوث التي تم إجراؤها في هذا الصدد أنه إذا كان الطفل يعاني من هذا الاضطراب فإن احتمل أن يتعرض أخوه أيضاً لنفس هذا الاضطراب يبلغ حوالي 32٪ تقريباً. ويضيف فاراوان ودوييل Faraone et Doyele 2001 أن نسبة تعرض والدي الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط الى هذا الاضطراب يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لها أن تزداد بمعدل يتراوح بين ضعفين الى ثمانية أضعاف قياساً بوالدي الأطفال الذين لا يعانون من هذا الاضطراب ***(هالاهان وآخرون، ترجمة عبد الله،2007: 406)***.

- اضطراب الوظائف الدماغية:

تتيح تقنيات تصوير الدماغ للباحثين فرصة مقارنة حجم أنماط التنشيط المتعلقة بالدماغ ***(ليندا فيفنر، ترجمة الحميدي،2017: 21)***. توظف هذه التقنية التصوير المعياري بالرنين المغناطيسي أو المسح الطبقي عن طريق انبعاث البوزترون pission epission tomogrably (PET). وقد وجدت الدراسات عموما أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة يتناقص لديهم تأيض الجلوكوز في الفصوص الجبهية والجدارية أو الصدغية من القشرة الدماغية، وكذلك في الأجزاء الواقعة تحت القشرة الدماغية من مثل العقد العصبية السفلية والمهاد البصري ***(ميو كولينو وآخرون، ترجمة السرطاوي،2003: 42)***.

يعتقد أن الخلل موجود في الوظائف الدماغية التنفيذية المتعلقة بالفص الدماغي الأمامي (Frontal Lobe) وهذه الوظائف هي:

- الانتقال من وضع فكري الى وضع آخر أي المرونة في التفكير
- التنظيم ويتعلق بتوقع الاحتياجات والمشاكل

- التخطيط ويتعلق بتحديد الاهداف
- الذاكرة العاملة وتتعلق باستقبال وتخزين واسترجاع المعلومة من خلال الذاكرة القريبة
- فصل العواطف عن الادراك
- كبح تنظيم الافعال والاقوال ***(شاهين والعجارمة،2011: 46).***

كذلك أشارت صور الرنين المغناطيسي لأدمغة أطفال متلازمة النشاط الزائد وتشتت الانتباه مقارنة مع ادمغة الاشخاص العاديين الى نقص الاشارات الصادرة من تلك المنطقة. ولقد بينت دراسة قام بها المعهد الوطني للصحة العقلية لمدة سنوات ما يلي:

1- ان حجم دماغ الأطفال المصابين بمتلازمة النشاط الزائد وتشتت الانتباه هو اصغر بنسبة (3-4٪) من حجم دماغ الاطفال غير المصابين.

2- كلما كانت شدة الاعراض اقوى كلما كان حجم الفص الدماغي الأمامي والعقد الأساسية أصغر

3- ترافق هذه الظاهرة بعض المشاكل الدماغية بحيث ان الأطفال ذوي متلازمة النشاط الزائد وضعف الانتباه تكون لديهم نسبة من المشاكل مقارنة بالأطفال العاديين

4- ترافق تخلف القدرات الذهنية والادراكية

5- ترافق الاولاد المصابين بأمراض صرعية ***(شاهين والعجارمة،2011: 48).***

- اضطراب كيمياء الدماغ:

ان اضطراب كيمياء الدماغ هو الاختلاف الأساسي بين الأطفال الذين يعانون من متلازمة النشاط الزائد وتشتت الانتباه (ADHD) والذين لا يعانون، ويكمن الاختلاف في التوازن بين مادتي دوبامين(Dopamine) ونورادرينالين (Noradrenaline) وكل منهما يسمى نواقل عصبية (Neurotransmitters). وتتبع أهمية الدوبامين من كونه الكيميائي الأول في حالة متلازمة النشاط الزائد وتشتت الانتباه (ADHD) حيث أن هذا الناقل العصبي يعمل على ما يلي:

1/ إبقاء الانسان في حالة استعداد وجاهزية دائمة للاستجابة للمثيرات.

2/ منع الأفكار الخاصة (الجلسة الفكرية الذاتية) أو المؤثرات الخارجية من تشتيت الانتباه.

3/ يمكن الانسان من احباط إمكانية تشتيت المثيرات الثانوية والجانبية للتركيز ويحافظ على الانتباه.

أما دور الناقل العصبي النورأدرينالين فهو أقل وضوحاً. وهو الأساس في ردة فعل الكر والفر Flight or Fight وهو يتمثل في غريزة سريعة حول بيان ما هو مهم أو التصرف المناسب في الوقت الملائم. إذ أنه يبقينا في حالة طوارئ ***(شاهين والعجارمة،2011: 49).***

وقد أشار بعض الباحثين الى أن انخفاض مستوى الدوبامين ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع أعراض الاضطراب. وأكد الباحثون في دراسة بعنوان: Evaluating Dopamine Reward Pathway in ADHD : clinical implication نشرت عام 2009 بأن الخلايا العصبية في الدماغ والجهاز العصبي لديها تراكيز أعلى من نوع خاص من البروتينات تسمى نواقل الدوبامين. هذه البروتينات الناقلة تمنع بشكل مؤقت الدوبامين من الانتقال الى الخلية التالية من خلايا الدماغ وهذا يقلل من تأثير الدوبامين المفيد للإنسان، ومن ناحية علمية تعرف كثافة نواقل الدوبامين بـــ DTD.

وقد واصلت الأبحاث دراسة العلاقة بين ناقلات الدوبامين واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ADHD، وبحثت دراسة حديثة في مجلة Psychiatrice Genetics في العدد 25 عام 2015، وبينت أن الجين الناقل للدوبامين DAT1 قد يؤثر على ظهور صفات متلازمة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ADHD .

وأكدت دراسة قامت بها باحثة طبية (Natalia et al,2013) في أكاديمية أكسفورد نشرت في مجلة الدماغ Brain أن كمية المادة الرمادية في الدماغ قد تسهم في الإصابة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أكثر من مستويات الدوبامين، وأظهرت دراسة أخرى لباحثين في الجمعية الطبية الأمريكية عام 2006 بأن ناقلات الدوبامين كانت أقل في أجزاء من الدماغ الأيسر لدى المشاركين الذين لديهم إصابة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ***(الريحان،2020).***

كما أشار الباحثون في المعهد الوطني الخاص بالصحة العقلية National institute mentel health أن قياس طبيعة النشاط الأيضي Metabolic activity في داخل الدماغ للأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع تشتت الانتباه، فاتضح أن أدمغة المصابين من الأطفال مادة الجلوكوز وهي مصدر نشاط الدماغ في هذا العمر بمعدل أقل من أدمغة أقرانهم العاديين. وعندما يكون هذا التمثل بطيئاً ولا سيما في مناطق الدماغ التي توجه الحركة وتتحكم فيها، فإن النتيجة هي ظهور اضطرابات لانتباه وعدم القدرة على السيطرة على الحركات الهادفة ***(اسماعيل،2017: 23).***

2.2.2.العوامل البيئية:

تتعدد العوامل البيئية المسببة لفرط الحركة وتشتت الانتباه، ما بين عوامل ما قبل الولادة، أثناء الولادة، وما بعد الولادة.

فالتدخين وتناول المواد المخدرة والكحولية خلال فترة الحمل يزيد من احتمالية إصابة المولود بهذا الاضطراب، كذلك فإن تعرض الأم الى الاشعاعات أو الأمراض المعدية قد تؤدي الى تلف المراكز العصبية للجنين بما فيها مراكز الانتباه، ما قد يؤدي الى إصابته بتشوهات خلقية.

أما أثناء الولادة فقد يتعرض المولود الى نقص الاكسجين او الاختناق ما يؤثر على الدماغ بشكل كبير. اما عوامل ما بعد الولادة فتعرض الطفل للحوادث خاصة على مستوى الرأس قد تسبب له ارتجاجاً في المخ بالإضافة الى الأمراض والالتهابات وارتفاع درجة الحرارة. وقد تسهم الأغذية خاصة التي تحتوي على السكريات والمواد الحافظة والمواد الصناعية في حدوث هذا الاضطراب.

كما أن التسمم عن طريق الأكل أو بعض الألعاب التي تحوي مادة الرصاص، قد تسبب تلف للخلايا العصبية المسؤولة عن النشاط الزائد.

وحسب دراسة ليلى المرسومي 2011 ***(اسماعيل،2017: 27)*** والتي كان هدفها التحقق من وجود علاقة بين مادة الرصاص في الدم وإصابة الطفل باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، فجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على وجود علاقة موجبة بينهما فكلما ارتفعت نسبة الرصاص في الدم زاد اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

3.2.2.الأسباب الما وراء معرفية:

من الحقائق الراسخة في وقتنا الحالي أن الأطفال الذين تم تشخيصهم بفرط الحركة وتشتت الانتباه يرثون ظروفاً بيوكيميائية معينة تجعلهم عرضة لهذا الاضطراب. حيث ينخفض نشاط دماغهم في العديد من الأجزاء المسؤولة عن التثبيط و الانتباه والحساسية للمكافآت. في السنوات الماضية أكدت نتائج علم النفس العصبي فرضية " المسببات الأمامية"، أحد أدوار الفص الجبهي هو مراقبة الأداء الجيد " للوظائف التنفيذية " والتي تمثل مجموعة متنوعة من العمليات المعرفية العليا اللازمة لتنفيذ السلوكيات الموجهة نحو الهدف. ووفقاً لنظرية باركلي عن "التثبيط السلوكي" سيظهر الطفل الذي يعاني من ADHD صعوبات محددة في العمليات المتعلقة بالتثبيط، وبالتالي يكون الاضطراب بالتحديد في : 1- الذاكرة العاملة غير اللفظية 2- الذاكرة العاملة اللفظية 3- التنظيم الذاتي للتأثيرات والتحفيز والاستثارة 4- إعادة البناء (القدرة على تقسيم السلوكيات الملاحظة الى مكونات يمكن إعادة توحيدها لتشكيل سلوكيات جديدة مفيدة للغرض). تتفاعل هذه الوظائف الأربعة فيما بينها أثناء التأخير الذي أصبح ممكنا بسبب التثبيط السلوكي، ويقترح النموذج أيضاً عدة مكونات فرعية للوظائف التنفيذية على سبيل المثال الحفاظ على الأحداث في تدفق الوعي، الاستجواب الذاتي والثقة بالنفس، التنظيم الذاتي، تحليل وتوليف السلوك (إعادة البناء).قد

يؤدي التأخير في تحديد هذه العمليات الى مجموعة من السلوكيات غير القادرة على التكيف. بشكل عام، يتم وصف هذه السلوكيات من خلال ما وصفه دوجلاس 1983 بأنها "سلوكيات مدفوعة من البيئة (مدفوعة بالبيانات) والتي يتم تكييفها مع المواقف اليومية. إذا كان الطفل الذي يعاني من ADHD سيتأثر بدرجة أعلى بالمثيرات البيئية الخارجية أكثر من تأثره بالقواعد السلوكية الداخلية أو الأهداف طويلة الأجل. نظرا لكونه غير ناضج على المستوى الإدراكي التنفيذي فسيكون طفله "شديد التفاعل" مع المحفزات من حوله. وبالتالي، يمكننا القول أنه يعمل بشكل أكبر في الوضع "التفاعلي" بدلاً من الوضع "الإستباقي" ***(Poissant,2004 : 434)***.

ومن بين الدراسات التي ارجعت سبب اضطراب فرط النشاط الحركي مع قصور الانتباه الى اسباب ما وراء معرفية أول هذه الدراسات نجد دراسة نادين كيبرف ***(Kipfer,2010 :731)*** اذ قامت الباحثة باستعراض لعديد من الدراسات النظرية التي تتناول فرط النشاط الحركي مع قصور الانتباه كونه أنح اضطرابات الطفولة ، و يمكن تشخيص هذا الاضطراب في مرحلة الطفولة إلا أن تبعاته قد تستمر الى سن المراهقة وحتى الرشد. قد ثبت إمكانية مصاحبته اضطرابات في التعلم، وترى الباحثة أن هذا يرجع الى الاضطرابات ما وراء المعرفية على سبيل المثال قدرة الفرد على تخطيط التعديل الذاتي المعرفي والسلوكي. فيما أبرزت الباحثة أهمية الدراسات التي أعطت أولوية لتدريب الطفل على ضبط العمليات الما وراء معرفية لعلاج الاضطراب لتجنب الأعراض الجانبية التي يعاني منها الأفراد نتيجة استخدام العقاقير، ناهيك عن أنها لا تعالج أساس الاضطراب.

في حين ركزت دراسة جونسون وريد Johnson &Reid 2011 على عجز الوظائف التنفيذية (FE) لدى التلاميذ ذوي اضطراب فرط النشاط المصحوب باضطراب الانتباه واوضحت الدراسة أن الأطفال (ADHD) يكون لديهم مشكلات أكاديمية أحد أسبابها هو الصعوبة في الوظائف التنفيذية والتي تعتبر ضرورية لتوجيه السلوك لتحقيق الأهداف المعقدة. وأوضحت النتائج أن هؤلاء الأطفال غالبا ما يكون لديهم ضعف في الوظائف التنفيذية حيث تكون لديهم صعوبة في أداء المهام التي تتطلب مهارات التخطيط والتنظيم والحفاظ على الجهد وأنشطة المراقبة وأوضحت الدراسة أهمية دور المعلمين في علاج ضعف الوظائف التنفيذية لتحسين أداء التلاميذ الأكاديمي ***(اسماعيل،2017: 28)*** .

3. السلوك الإنسحابي:

يعد الانسحاب الاجتماعي أحد أهم المشكلات السلوكية التي قد تشكل خطرا على الصحة النفسية للطفل. إذ تؤثر على حياته ، دراسته وبناء شخصيته بشكل جد سلبي. وقد أثبتت عدة دراسات آثاره المهدمة حيث يظهر عليهم القلق ، تدني تقدير الذات، سوء التكيف، الاكتئاب، مشاكل التعلم... ، ومع تأكيد الباحثين على أهمية التفاعل بين الأقران ، وكان بياجيه (1934) من بين المجادلين الأوائل عن أهمية الأقران في تشكيل سياق التعلم حول الذات والآخرين للطفل ، وكذا تأكيد سوليفان (1953) دور الأقران في تنمية مفاهيم الاحترام والمساواة والمعاملة بالمثل وغيرها من الأبحاث على مدار سنين. نجد في العشرين سنة الأخيرة يشهد موضوع الانسحاب الاجتماعي انفجارا حقيقيا في البحث ، غير أنه ولعدم تناوله بالدراسة المبكرة لا زال يفتقر الى الأطر المفاهيمية والتعريفية.

1.3. تعريف الانسحاب الاجتماعي:

لغة : انسحب : وردت في المعجم الوسيط بمعنى التراجع والتقهقر، حيث يقال: انجر على وجه الأرض. ويقال انسحب فلان من المجلس أي خرج منه لسبب ما ويقال انسحب الجيش من الميدان ***(العربية،1972: 418)*** .

اصطلاحا: عرف معجم علم النفس الاجتماعي على أنه :" نمط من السلوك يتميز بإبعاد الفرد نفسه عن القيام بمهمات الحياة العادية. ويرافق ذلك إحباط وتوتر وخيبة أمل ، كما يتضمن الانسحاب الاجتماعي الابتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية العادية، ويصاحب ذلك عدم التعاون وعدم الشعور بالمسؤولية . وأحيانا الهروب الى درجة ما من الواقع الذي يعيشه الفرد" ***(القمش والمعايطة،2009: 233).***

ويعرفه عبد الواحد 2010 بأنه/ " سلوك يتضمن عدم قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع من يحيطون به/ وعدم إقامة حوار مع الجماعة مما يؤدي الى الهروب منهم وانسحابه عنهم وعدم التفاعل والاندماج معهم".

أما سالم 2002 فيري بأن السلوك الانسحابي هو :" أحد المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية و انفعالية وهو السلوك الذي يعبر عن فشل الطفل في التكيف مع الواقع، ومع متطلبات الحياة الاجتماعية ، وأن من مظاهر هذا النوع من السلوك : الانطواء على الذات، أحلام

اليقظة ،القلق الزائد ، وادعاء المرض ،الخوف ،وعدم الرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين ***(عبد الواحد،2010: 214).***

فيما يذهب بترسون الى تعريفه بأنه: هو شعور الأطفال بأنهم وحيدين ولا أحد غيرهم يواجه مشاكلهم في محيطهم، وليس لهم من يؤيد اتجاههم وهم غير قادرين على مواجهة الصعوبات، وهذه هي التي تؤدي الى خفض الذات.

ويرى كل من Rubin h & Asendorpf 1993 أن "الانسحاب الاجتماعي" (والذي تم وصفه في الأصل بالانسحاب السلبي) ، يشير إلى إبعاد الطفل نفسه أو نفسها عن مجموعة الأقران (لأي سبب كان). وبهذا ، يُنظر إلى الانسحاب الاجتماعي على أنه ناجم عن عوامل داخلية للطفل ***(Kenneth and Coplan,2010 : 7) .***

أما Boivin 1995 فيعرف على أنه مؤشر سلوكي لعزلة الطفل أو استبعاده أو رفضه من قبل مجموعة الأقران ***(Kenneth et al,2009 : 2)*** .

فيما يصور معظم الباحثين مفهوم الانسحاب الاجتماعي على أنه ناجم عن الخوف أو القلق الاجتماعي. ومع ذلك ، تشير النظرية والبحوث الحديثة إلى أن البناء العام للانسحاب الاجتماعي يشمل العديد من الأشكال ذات الأسباب الكامنة المختلفة أو الدوافع التي تختلف في المخاطر النفسية والاجتماعية ***(julie & radhi, 2010).***

وانطلاقا مما سبق يمكننا تعريف الانسحاب الاجتماعي على أنه " سلوك غير تكيفي ناجم عن أسباب داخلية المنشأ أساسها القلق الزائد والخوف الاجتماعي ، ويتضمن تفضيل الفرد الابتعاد وعدم التفاعل مع المحيطين به .ما ينجر عنه الشعور بالإحباط ، خفض تقدير الذات ، مشاكل التعلم".

وهنا تشير كل من جريشام وإليوت 1989 الى أن التفاعل بين أوجه القصور في المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم قد تؤدي الى مخاطر غير محمودة العواقب.

وفي هذا الإطار تشير الأدبيات إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون ضعفًا خاصًا في الكفاءة الاجتماعية، مما أدى إلى إحداث تعديلات في طريقة وصف مفهوم صعوبة التعلم ، والتي تشمل الآن الإشارة إلى النواقص في المهارات الاجتماعية. على سبيل المثال ، قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)بتعديل تعريفها السابق ليقترح أن "المشاكل في سلوكيات التنظيم الذاتي ،

والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي قد تصاحب صعوبات التعلم ولكنها لا تؤدي بحد ذاتها الى صعوبة في التعلم ***(Kenneth and Steven,1996 : 226).***

2.3. أشكال الانسحاب الاجتماعي:

لازال الانسحاب الاجتماعي يعتبر كبنية غامضة الى حد ما. وهذا ما يصعب من الاتفاق على مفهوم واضح ودقيق، ما يفسر عدم اتفاق العلماء والباحثين على اتجاه وحدد نحو أهميته خاصة مع طبيعته المتطورة فيما يتعلق باختلاف طبيعة المشاعر، الافكار ،السلوكيات، والدوافع عبر المراحل العمرية بين الطفولة والمراهقة.

وبهذا الخصوص يؤكد كل من Rubin&mill 1988 على أن الانسحاب الاجتماعي على عدة وجوه والاشكال من العزلة الاجتماعية. التي يتم التعبير عنها في مرحلة الطفولة التي تكون مثقلة بوظائف ومعاني نفسية مختلفة ***(Kenneth et al,2009 : 3)*** .

صنف جرينوود وآخرون (Greenwood،1977) الانسحاب الاجتماعي إلى صنفين هما : أ- الانسحاب الاجتماعي : الذي يتمثل بالأطفال الذين لم يسبق لهم أن أقاموا تفاعلات اجتماعية مع الآخرين أو أن تفاعلاتهم كانت محدودة، مما يؤدي الى عدم نمو مهاراتهم الاجتماعية والخوف من التفاعلات الشخصية ***(سمعان،2010: 742).***

ب- العزل الاجتماعي: ويشير الى الافتقار الى التفاعل الاجتماعي. وتختلف بنيته السلوكية ودوافعه، حيث قد ينتج عن رفض الآخرين وهنا يكون ذو عوامل خارجية، أو قد يكون ناتج عن فقدان المهارات الاجتماعية الذي يعود الى نقص التفاعل .

كما يصنف الى :

أ- الانسحاب الاجتماعي البسيط: يتضمن الانعزال والابتعاد عن الآخرين وعدم إقامة علاقاته صداقة معهم والامتناع عن المبادرة بالحديث بشكل مستمر وعدم اللعب مع الآخرين وعدم الاهتمام بالبيئة المحيطة ، بالإضافة الى انه يتصف بالخمول وعدم النضج ،كما يقتنع بالمشاهدة دون المشاركة ولكنه لا ينسى المحيط .

ب- الانسحاب الاجتماعي الشديد: وينجم عن تعديل خاطئ في الانفعالات حيث يرى الطفل الآخرين على أنهم مصدر الم وعدم راحة، لذلك يلجأ للانعزال عن الآخرين ،ويكون هذا النوع من المنسحبين اجتماعيا سوء تكيف قد يؤدي الى ظهور اضطرابات سلوكية شديدة في حالة عدم التدخل في الوقت المناسب ***(القمش والمعايطة،2009: 233)***.

ويضيف ***(Bowker and Raja,2010 : 202)*** :

-الخجل: حيث تستخدم عدة مصطلحات لتسمية الانسحاب الناجم عن الخوف والقلق الاجتماعي، بما في ذلك حساسية الخجل، الخجل، التخلص من القلق و القلق العزلة. وتشير الدراسات الى أن الأطفال والمراهقين الخجولين نادرا ما يتفاعلون مع أقرانهم لأنهم يتعارضون نفسيا مع السلوك الاجتماعي القوي ودوافع التجنب، حيث أنهم لديهم رغبة في التفاعل مع أقرانهم لكنهم قلقون للغاية وخائفون من القيام بذلك.

-عدم التواصل: أو عدم الاهتمام الاجتماعي ، على الرغم من أنهم لا يزالون يمتلكون المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بكفاءة مع أقرانهم ***(Kenneth and Coplan,2008 : 7)***.

-التجنب: نادرا ما يقومون بمبادرات اجتماعية. إذ رغم عدم ممانعتهم التواجد مع الآخرين إلا أنهم أيضا لا يمانعون البقاء بمفردهم. في المقابل يفتقر الأفراد المتجنبون دوافع قوية للتفاعل في حين لديهم دوافع قوية لتجنبه. حيث يتجنبون الأنشطة الجماعية ويسعون خلف كل فرصة للعزلة.

- في هذه الحالات الثلاثة فإن الشخص المنسحب هو الذي يبدأ الانسحاب وهو المسؤول عن العزلة بمعنى أنه يفرضها على ذاته لدوافع داخلية ***(Bowker and Raja,2010 :202)***.

-الانطواء: استخدم يونغ المصطلح للدلالة على ميول الفرد الى الاهتمام بنشاطه النفسي الداخلي وتفضيل الأنشطة الانفرادية. غير أن هذا لا ينفي وجود جانب انبساطي بنسبة منخفضة لدى الشخص المنطوي ، إلا أن علاقاته تخضع الى التفكير والتحليل المسبق.

تشترك هذه المصطلحات في الإيحاء بأن الانسحاب قد يكون ناتجا عن المشاعر والدوافع المتضاربة. ويعود ذلك الى أن بعض الأطفال قد يكون لديهم الدافع للاقتراب من الآخرين والمشاركة في التفاعل

الاجتماعي ؛ إلا أن دوافع سلوكهم الاجتماعي تضعف بسبب الخوف والقلق ، مما يؤدي إلى الدافع المتزامن لتجنب الآخرين.

3.3. أعراض الانسحاب الاجتماعي:

نجد الانسحاب الاجتماعي يندرج تحت عدة فئات من الاضطرابات سواء في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)، أو تصنيف الاضطرابات العقلية والسلوكية (ICD 10). حيث يُنظر إلى الانسحاب الاجتماعي على أنه عرض أكثر من كونه متلازمة لها أسبابها الخاصة وتوقعاتها ؛ وبناءا على ذلك ، فقد ارتبطت بالاضطرابات السريرية للطفولة والمراهقة مثل التوحد والقلق واضطرابات الرهاب والاكتئاب الشديد واضطرابات الشخصية والفصام

غالبا ما تنقسم أعراض الانسحاب الاجتماعي الى قسمين:

1.3.3. الأعراض العاطفية:

- القلق.
- ضعف تقدير الذات ***(Kenneth and Coplan,2008 : 12)***.
- الشعور بالانفصال عن الآخرين والشعور بالخوف ***(شيفر وهوارد، ترجمة داود وحمدي،1989: 388)***.
- التصورات السلبية.
- مشاعر الوحدة.
- إلقاء اللوم على الذات.
- توقع رفض الأقران بقلق ***(Kenneth and Coplan,2010 : 139)***.
- الشعور بالخجل والحساسية والخنوع.
- الشعور بالعجز.
- مشاعر الاغتراب وعدم الفهم والرفض.
- مشاعر الافتقار الى التقبل والود والحب ***(أنجشايري، 2015 : 39)***.

2.3.3. الأعراض السلوكية:

- رفض المدرسة (Kenneth and Coplan,2008 : 12).

- تجنب المنسحب الدخول في العلاقات الاجتماعية.
- تعوز المنسحب المهارات الاجتماعية على نحو مستمر.
- لا يطور المنسحب صداقاته.
- لا يتعلم المنسحب قيم الآخرين ولا يشاركهم آرائهم ***(شيفر وهوارد، ترجمة داود وحمدي،1989: 289)***

ويمكن إجمال الأعراض التي تظهر على الطفل المنسحب اجتماعيا حسب هربرت 1980 الى:

- عدم المشاركة في النشاطات مع غيره من الأطفال .
- عدم اللعب الجماعي أو تجنبه.
- التعامل بطريقة بعيدة عن الود والمحبة.
- قضاء معظم الوقت منفردا ***(سمعان،2010: 783)***.
- ومن الخصائص البارزة التي يمكننا طرحها :
- ضعف ثقة المنسحب اجتماعيا في قدراته وكفاءته الاجتماعية.
- الخجل الشديد الذي يمنعه من بناء أحاديث اجتماعية ويدفعه الى تجنبها.

و يشير جميل الصمادي (1997) الى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية ،ومن مشاعر الإحباط والفشل نتيجة لفشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية ،وانعكاسات ذلك في المنزل ،ومع المحيطين بهم ، وكنتيجة لذلك ينسحبون من مواقف التنافس الأكاديمي، وهي مواقف ذات طبيعة تنافسية.) ***(عبد الواحد،2010: 344)***.

4.3.أسباب الانسحاب الاجتماعي:

إن السنوات الأولى من عمر الطفل تشكل قاعدة أساسية لكمية ونوعية العلاقات الاجتماعية لسنواته التالية التي يشكل فيها قيما ومفاهيم جديدة عن ذاته ويطور طرقا في التعامل مع من حوله ، ويتضح فيها مدى انتمائه الى الجماعة أو انسحابه منها، وهذه المرحلة تترك آثارا متعددة في بناء شخصية الطفل ***(سمعان،2010: 783)***.

-أسباب بيولوجية: يؤكد العديد من الباحثين والمنظرين أن التعبير عن السلوك الانفرادي الذي يعكس المشاعر الداخلية للقلق الاجتماعي متجذر في الاختلافات التي تطال استثارة اللوزة وتوقعاتها على القشرة المخية والوطاء والجهاز العصبي الودي والجسم المخطط والرمادي المركزي .وبالتالي ، يُقال إن تنشيط

اللوزة المخية المعزز إلى الحداثة وتفعيل دوائر "الخوف" قد يكمن ليس فقط في رد الفعل السلبي للفرد تجاه الحداثة ، ولكن أيضًا الذكاء العملي والتحفظ الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة ***(Kenneth et al,2009 : 7)***.

ويتوضح من خلال هذه النتائج بشكل جيد أن العديد من الأطفال المنسحبين يفعلون ذلك باستمرار عبر مختلف المراحل الزمنية والمواقف، وقد تلعب العوامل البيولوجية دورا مساهما في هذا الاستقرار.

- رفض الوالدين الطفل سواء كن الرفض مقصوداً أو كان غير مقصود، وهذا ما يدفعه الى الانسحاب الى عالم الخيال والأحلام والأماني، وقد يظهر الرفض على شكل كراهية موجهة من الوالدين للطفل، أو تسلط، أو اهمال، وقد أثبتت الدراسات أن الطفل في هذه الحالات يميل الى الانسحاب الاجتماعي ***(سمعان،2010: 784)***.
- ويحدد شيفر 1989 أسباب الانسحاب الاجتماعي في :
- الخوف من الآخرين فالتفاعل معهم يصبح مساويا للألم النفسي بالنسبة للطفل.
- الراشدون غير العطوفين أو الغاضبون أو المتوترون يمكن أن يشكلوا لدى الطفل رغبة في الانسحاب إذ يقترن وجود الناس بالألم.
- الخبرات المبكرة القاسية مع الإخوة يصبح الطفل شديد الحساسية والمراقبة لذاته ويتوقع استجابات سلبية من الأفراد كالإغاظة أو التخويف أو الإحراج ، مما يجعله يتجنب الآخرين ***(شيفر وهوارد، ترجمة داود وحمدي،1989: 391)***.
- رفض الوالدين لرفاق الطفل مما يشعره أن الأصدقاء الذين اختارهم ليسوا جيدين، وهذا ينتج لديه شكاً في ذاته، وميلاً الى الانسحاب، إذ تصبح العلاقة بالآخرين غير ذات قيمة ***(شيفر وهوارد، ترجمة داود وحمدي،1989: 39)***.

بالإضافة الى ما تقدم فإنه لا يفوتنا وجود عوامل ذات أهمية بالغة كـــ :

- محاولة تجنب الرفض وبالتالي يستبقون بالتجنب من خلال السلوك السلبي المعتمد على الانسحاب.
- رفض الاقران لأن في الغالب سلوكهم يتعارض مع المعايير والتوقعات الخاصة بالمرحلة العمرية وما يرتبط بها من علاقات وتفاعلات اجتماعية.
- عدم حصول الطفل على اهتمام واعجاب الجماعة، الذي يساهم في تنمية اعجابه بنفسه وقدراته ، ما يترتب عليه نمو الشعور بالدونية والعدم الكفاءة.

- عدم التفاعل مع الأقران، حيث نادرا ما يتواصل المنسحبون مع اقرانهم ،وبالتالي لا ينالون الفرصة الكافية لتنمية مهاراتهم واستراتيجياتهم الاجتماعية.
- تجنب التفاعل الاجتماعي قد يقلل من القلق ، وبالتالي سيتم تعزيز الانسحاب الاجتماعي أو التجنب ، مما يزيد من احتمال تكراره.

4. السلوك العدواني:

يعتبر مصطلح العدوانية أحد المفاهيم صعبة التعريف ويعود ذلك لتعدد المجالات التي تستخدمه من منطلقات مختلفة وخلفيات ثقافية متنوعة، وهذا ما يقودنا الى عدم اتفاق العلماء حول مظاهر السلوك العدواني من السلوك غير العدواني، فقد يتم تناوله أحيانا كتعبير عن مواقف دافعة كالغضب والاحباط فيما يستخدمه آخرون كتعبير عن استجابة خاصة كإلحاق الأذى دون تحميله بدوافع انفعالية

1.4. تعريف السلوك العدواني:

تم تعريف العدوان على أنه عمل مقصود يهدف إلى إلحاق الأذى أو التسبب في الألم ***(Grumm et al,2011 : 352)***.

حيث يُعرّف معظم الباحثين السلوك العدواني بأنه فعل متعمد لإيذاء الآخرين جسديًا أو نفسيًا ومن بينهم تعريف Moeller،2001 ***(Zipora and Tutian,2016 : 28)*** .

وبالتعمق أكثر في المصطلح يعرف قاموس علم النفس APA العدوان بأنه:" سلوك يهدف إلى إيذاء الآخرين جسديا أو نفسيا .ويمكن تمييزه عن الغضب بأن الغضب موجه نحو التغلب على الهدف ولكن ليس بالضرورة من خال من الضرر أو الدمار. وعندما يكون سلوك متعمدا يسمى السلوك المعادي ***(Vandenbos,2015 : 31)*** .

فيما يحدد بوشر ومانينغ (mannig and Bucher،2003) تعريفا أكثر اتساعاً للعدوان بانه يتضمن إجراءات اجتماعية غير مقبولة، تشمل التهديدات، البلطجة، الأذى، والابتزاز، وعنف العصابات، والتحرش الجنسي، وغير ذلك من أساليب التخويف ***(Johnson,2009 : 7)*** .

ويذهب (Buss) الى أنه : "سلوك يصدره الفرد لفظياً أو بدنياً أو مادياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ناشطاً أو سلبياً، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نقص للشخص نفسه صاحب السلوك، أو للآخرين" ***(صفوت،1999: 50)***.

العدوان شعور داخلي بالغضب والاستياء، ويعبر عنه ظاهرياً في صورة فعل أو سلوك يقر به شخص أو جماعة بقصد إيقاع الأذى لشخص أو جماعة أخرى أو للذات أو الممتلكات، ويأخذ العدوان صورة العنف الجسمي متمثلاً في (الضرب، التشاجر، كما يتخذ صورة التدمير وإتلاف الأشياء) والعدوان اللفظي متمثلا في (الكيد، التشهير، الفتنة، التهديد، الغمز، اللمز، النكتة اللاذعة والإيذاء النفسي) ***(العقاد،2001: 97)***.

العدوان هو انتهاك للمعايير الاجتماعية ويدل على كراهية الغير والشخص العدواني يعمل عكس قوانين السلوك المقبولة اجتماعيا ***(فاروق،2011: 123)***.

وتعرفه خولة يحيى 2000: هو أي سلوك يعبر عنه بأي رد فعل يهدف الى إيقاع الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين، أو الى تخريب ممتلكات الذات أو ممتلكات الآخرين، فالعدوان سلوك وليس انفعالا أو حاجة أو دافعا ***(يحيى،2000: 185)***.

ويعرفه العيسوي: أنه نزعة نحو الهجوم أو التهجم في مقابل الانسحاب أو المساومة والتفاهم، وذلك في مواجهة المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد ***(غراب وحجازي،2011: 125)***.

ويعرفه بندورا على أنه : سلوك يحدث نتائج مؤذية أو تخريبية أو يتضمن السيطرة على الآخرين جسميا أو لفظيا وهذا السلوك يتعامل معه المجتمع بوصفه عدوانا، ويحدد بندورا ثلاثة معايير ليتم في ضوئها الحكم على السلوك بأنه عدواني:

الأول : خصائص السلوك ذاته (إهانة أو ضرب أو تخريب)

الثاني: شدة السلوك

الثالث: خصائص كل من الشخص المعتدي والشخص المعتدى عليه ***(القمش والمعايطة،2009" 203)***.

وفي ضوء التعريفات السابقة التي تجتمع على كون العدوان سلوك يُحدث أذى مادي أو معنوي، مباشر أوغير مباشر، ومحملا في الغالب بدوافع انفعالية يمكننا التوصل الى المضامين التالية:

1- السلوك العدواني هو سلوك مقصود يهدف الى إلحاق الأذى.
2- يظهر السلوك العدواني بأشكال متعددة سواء صريحة كالضرب أو ضمنية كالتهكم.
3- يحمل السلوك العدواني في طياته محرك انفعالي يحفزه ويغذيه.

4- يجب توفر معايير (الشدة ، النية، خصائص السلوك ذاته) في السلوك حتى يعد عدوانيا.

ومن هنا يمكننا القول بأن السلوك العدواني هو اعتداء على الآخر سواء كان أفراد أو أشياء، يظهر بعدة أوجه (مادي ، معنوي ، لفظي) نتيجة دوافع إنفعالية محفزة، بما يخالف القوانين وطبيعة المجتمع الذي يحدث فيه.

ولارتباط السلوك العدواني بفئة ذوي صعوبات التعلم فقد تعددت الدراسات التي تسعى الى فهم وتفسير طبيعة العلاقة بينهما، فقد وجد كل من (McGee et al,1986) أن الأولاد في سن 11 عامًا الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم تصنيفات أعلى بشكل ملحوظ لدى المعلمين من فرط النشاط والعدوانية . غير أنها لا تؤدي الى سلوك اجرامي أو منحرف ***(Anne and Harry,1992 :285)***.

وهذا ما يؤكد عليه بحث كورنيل وبودن (Bawden and Cornwell,1992) الذي توصل في العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة المحددة والسلوك العدواني. أنه لم يكن هناك ما يكفي من الأدلة لاستنتاج أن صعوبات تعلم القراءة تسبب السلوك العدواني أو الجانح، على الرغم من أن الأدلة المحدودة تشير الى عدم القدرة على القراءة قد تؤدي الى تفاقم السلوك العدواني الموجود مسبقاً ***(Johnson,2001 :p3)***.

2.4. أشكال السلوك العدواني:

تختلف أشكال العدوان تبعاً لاختلاف التعريفات المعتمدة لوصف هذا السلوك ،إذ بالاطلاع على المراجع والتراث الأدبي قد نجدها تطرح الأشكال التالية (المتعمد ، الوسيلي، اللااجتماعي، الاجتماعي، المباشر ، الغير مباشر، الجسدي، اللفظي، الرمزي أو الاشاري، الموجه نحو الذات، الموجه نحو الآخر، المنافسة، الفردي، الجماعي، العدائي، العشوائي، التنمر، السلبي، الإيجابي) غير أنه مهما اختلفت أشكال العدوان فإن هذا لا يغير أثره السلبي على الفرد وخاصة على الأطفال والتلاميذ بالنسبة لتحصيلهم الدراسي.

ويشير (Hinshaw,1992) الى أن اضطرابات السلوك الخارجية (العدوان) غالبا ما تكون مرتبطة مع انخفاض التحصيل الدراسي. وأحيانا تكون اضطرابات السلوك موجودة مع صعوبات التعلم المحدد.

كما أفاد باحثون آخرون بوجود علاقة بين صعوبات التعلم خاصة صعوبة القراءة والتحصيل الدراسي المنخفض ***(lurae,2009 : 8)***.

وقد تم اقتراح تفسيرات معينة لهذه العلاقة السببية من قبل كل من (Grandi 1988, Zimmerman,Rich,Keilitz&Broder 1981, Larson 1988) ، (أ) فرضية الفشل الدراسي والتي تنص على أن الافتقار الى النجاح التعليمي ينتج عنه تدني احترام الذات والاحباط ولسلوك التمثيلي، (ب) فرضية اختلاف التعامل ، والتي تفترض عدم وجود فرق في عدد مرات انخراط الاطفال ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، الا أن طريقة معاملتهم تختلف ربما بسبب ضعف أدائهم الدراسي، (ج) فرضية القابلية للتأثر ،والتي تنص على أن صعوبات التعلم تكون مصحوبة بصفات شخصية تهيء الفرد للسلوك المنحرف ***(Anne and Harry, 1992 :281)***.

3.4. أسباب السلوك العدواني:

تختلف أسباب السلوك العدواني باختلاف المنطلقات والاتجاهات التي تؤكد على عامل معين على حساب بقية العوامل ، وبالنظر للدراسات والنظريات المختلفة التي تطرح تفسيرات عديدة ومتباينة وأحيانا متناقضة تهدف للتوصل الى مثيرات السلوك ومدعمات استمراراه. غير أنه في نهاية الأمر نجده أن هاته الآراء تجتمع لتقدم صورة كلية أكثر وضوحا للعوامل الكامنة خلف اتجاه الفرد نحو هذا المسلك.

أصحاب مدرسة التحليل النفسي وعلى رأسهم "فرويد" يذهبون الى تبني النظرية الغريزية والتي تفترض أن الإنسان يولد بدوافع عدوانية ضمن طبيعته الفطرية، ومنحت بقية العوامل نسبة ضئيلة في تحديد درجة هذا السلوك وتفاقمه، في حين يملك الانسان إمكاني توجيه هذه الدوافع ومحاولة كبتها أو توجيهها سلبا او ايجابا، وقد ذهبت الابحاث الاكثر حاثة الى اعتباره مكون فطري يساهم في العملية التطورية للإنسان وضمان بقائه.

من ناحية اخرى يتجه البيولوجيون الى الربط بين السلوك العدواني ومناطق معينة من الدماغ كوجود تلف أو خلل على مستوى الجهاز العصبي المركزي، ويرجعها آخرون الى الهيبوثيلاموس كونه مسؤول عن العديد من الانفعالات. وأثبتت بعض الدراسات مثل دراسة مارتن ستن 2001 زيادة هرمون الذكورة لدى حالات تعاني من السلوك العدواني. ناهيك عن الأبحاث التي تناولت دور الوراثة من خلال الدراسات

التي أجريت على التوائم . وبينما تجد العوامل الوراثية والبيولوجية قبولاً بين الدارسين فإن العوامل الغريزية تبقى ضعيفة للغاية.

قدمت نتائج العديد من الدراسات ما يؤيد الدور الفعال للأسباب البيئية. نظرا لأن السلوك لا يحدث في فراغ بيئي، بل ضمن سياق بيئي يحفزه ويدفع الفرد الى التعامل مع الموقف بطريقة عدوانية. فقد ينتج عما يحدث داخل الأسرة من مشكلات، انفصال، تسلط، التمييز بين الابناء او ببساطة يكون عبارة عن محاكاة لاستخدام الوالدين العدوانية في التعامل.

وفي الاطار ذاته أثر جماعة الرفاق والمحيط الاجتماعي على سلوك الفرد وخاصة في مرحلة الطفولة، إذ توجهت نظرية التعلم الاجتماعي من خلال إجراء دراسات تجريبية الى أن التعرض لنماذج عدوانية تزيد من احتمالية تبنيه للسلوك. وقد ذكر ***(القمش،2007 : 208)*** أنه وتبعا لهذه النظرية يظهر أطفال الطبقة الاجتماعية الدنيا عدوانا جسديا علنيا أكثر من أطفال الطبقة الاجتماعية المتوسطة. وذلك على افتراض ان نموذج الطبقة الدنيا عدوانية بشكل علني. كما بينت الدراسات ان الابناء لوالدين ذوي نموذج منحرف هم أكثر عرضة للقيام بالأفعال غير الاجتماعية.

ومن العوامل ذات الاهمية البالغة والتي لاقت انتشارا هي فرضية الاحباط. والتي تقوم على ارتباط الاحباط كمثير بالعدوانية كاستجابة، فبإدراك الفرد لأي عائق يحول دون تحقيق مراده أو اشباع حاجاته فإنه يعمل على إزالته والتغلب على المشاعر المصاحبة للإحباط. ويعد العدوان من أكثر ردود الفعل المرتبطة بالإحباط، وكلما زادت درجة الاحباط ازداد السلوك العدواني قوة.

والمستقصي للتراث النفسي الخاص بالعدوانية يجد العديد من الابحاث والدراسات التي تؤكد اهمية العوامل النفسية في احداث الدافع للعدوانية وبصفة خاصة نذكر منها:

فقدان الشعور بالأمان، الكبت، اضطراب السلطة الضابطة، أو الرغبة في التخلص من السلطة، الغضب، فقدان الشعور بالقيمة الذاتية، الشعور بالظلم، الرفض الاجتماعي، الفشل والاحباط، الغيرة، الشعور بالدونية، جذب الانتباه، الحرمان، الانتقام.

ويذكر ***(العقاد،2001 : 125)*** دراسة لفلينج وآخرين 1992 على عينة من الأطفال تبين أن هناك ارتباطا إيجابيا بين العدوان وتقدير الذات في ضوء تقديرات المدرسين، بينما كان الارتباط سلبيا بين المتغيرين في ضوء التقديرات الذاتية.

وقدمت نتائج دراسة (Harrisn&Russell, 1989 ; Koller,Richardson,Kats& McLaren,1982; Mulick&Schroeder,1980;Rusch,Hall&Griffin,1986) أنه من المسلم به أن يكون العدوان لدى فئة ذوي صعوبات التعلم من المشكلات الكبيرة التي يعانونها ***(Whitaker,1993 : 32)***.

كما أظهرت الدراسات الاستقصائية المجتمعية للأشخاص الذين يعانون من إعاقة في التعلم في المملكة المتحدة أن العدوان الجسدي وتدمير الممتلكات قد تم تحديدها في 43٪ من عينة مكونة من سبعين بالغًا يعانون من صعوبة التعلم والذين تعرضوا لأنواع مختلفة من السلوكيات المشكلة ***(wikey,2009 :p3)***، ظهر أن المشكلات السلوكية تسبق تطور صعوبات القراءة ، ويبدو أن تطور صعوبات القراءة أدى إلى تفاقم مشاكل السلوك الموجودة مسبقًا ***(Cornwall et al. 1992 :285)***.

اقترح ويتمان (1990) أن الفشل في استخدام الرقابة الذاتية يعد عجزا أساسيا في الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلم. تم العثور على تدريب الأشخاص في ضبط النفس ليكونوا طريقة فعالة للحد من الغضب والعدوان في الأشخاص دون صعوبات في التعلمFeindler & Fremouw) ، 1983؛ نوفاكو، 1979) وهناك

دليل على أن الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكن تدريبهم على استخدام إجراءات التحكم الذاتي (شابيرو، 1986؛ ويتمان، بورغيو وجونستون، 1984). لذلك يمكن أن يكون التدريب في السيطرة الذاتية وسيلة فعالة لتقليل العدوان في الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلم ***(Whitaker,1993 : 4)***.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم عرض موضوع المشكلات السلوكية عموما ثم التطرق الى المشكلات السلوكية المرافقة لصعوبات التعلم في الغالب، حيث تم التعرف أولاً على المشكلات السلوكية، الأسباب التي تقف خلفها، تطرقنا بعدها الى تصنيف المشكلات السلوكية وتعرفنا على أهمها، ثم تناولنا أهم الخصائص المميزة للأفراد الذين يعانون من المشكلات السلوكية والمشتركة بينهم، وقد استعرضنا عنصر التشخيص وتعرفنا على خطواته وأهم الأدوات المستخدمة خلاله من قبل القائمين على هذه العملية، ثم حاولنا توضيح العلاقة بينها وبين صعوبات التعلم. قمنا بعدها بالتفصيل في المشكلات السلوكية ذات العلاقة بصعوبات التعلم الأكاديمية وتم أولا عرض مشكلة فرط النشاط وتشتت الانتباه وقد عرجنا على مفهوم كل جزء من المشكلة على حدى إذ وكما ذكرنا فإن ليس بالضرورة أن يصاحب فرط الحركة تشتت انتباه والعكس صحيح فيما قد يترافقان عند البعض. وقد عمدنا الى عرض أسبابها بشكل مفصل ودقيق يوضح هذا العوامل المؤدية إليها. انتقلنا بعدها الى مشكلة السلوك الإنسحابي، وقد ارتأينا أن نتعرف أولاً على الانسحاب الاجتماعي، وحاولنا إيضاح العلاقة بينه وبين صعوبات التعلم. بعدها قمنا بتناول أشكال الانسحاب الاجتماعي، فيما يليها تطرقنا الى أعراض الانسحاب الاجتماعي، ثم الأسباب الكامنة وراءها. وفي الأخير تعرفنا على مشكلة العدوانية، حيث تم التعريف أولاً بالعدوانية والتي يتضح كونها أي سلوك مقصود يهدف إلى إلحاق الأذى أو التسبب في الألم. بعدها تم عرض أشكال السلوك العدواني، كما تم عرض أسباب العدوانية ومناقشتها. وأخيراً تم تناول ما أثبتته الأبحاث حول العلاقة بين السلوك العدواني وصعوبات التعلم.

الفصل الرابع: أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد:

غالبا ما يتم الإشارة الى التعامل مع سلوكيات التلميذ و/أو الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها باعتبارها أحد أكبر جوانب التدريس إحباطا للمدرس. إذ يعد التحكم في التلاميذ وأسلوب التعامل معهم في الفصل الدراسي شرطا أساسيا لتحقيق التعلم الفعال. طالما يتكون الفصل الدراسي من تلاميذ ذوي قدرات متباينة، سلوكيات مختلفة، وخلفيات أسرية وبيئية متنوعة، وما يخلقه كل منهم من تحديات يومية للأستاذ. حيث يجب على الأستاذ إدارة كافة هاته المتغيرات التي قد تتعارض مع استطاعة الطفل على التعلم، ويتعامل معها بشكل سليم تمهيدا لتحقيق الإنجاز الأكاديمي المتوقع.

وقد تكون أساليب التعامل لإدارة سلوكيات التلاميذ في الفصل الدراسي أمرا صعبا عندما يتم تضمين التلاميذ ذو الاحتياجات التعليمة الاستثنائية كصعوبات التعلم. وربما كان هناك قضيتان رئيسيتان تسببان الضغط والارهاق للأساتذة تتمثلان في: المشكلات السلوكية، وكفاءة التدريس غير الكافية لتوفر برنامج تعليمي مناسب لجميع التلاميذ ***(Rudiyati et al ,2017,p274)***

وتدمج التدخلات الموصوفة في الأدبيات أساليب مختلفة وسهلة التنفيذ قد يستخدمها الأستاذ من خلال التعاملات المختلفة والتي يستطيع دمجها في روتينه اليومي خلال تقديمه للمحتوى التربوي (J. Abramowitz and G. O'Leavy , Ford 2007 , Carl and Holland 2000 , M. Ducharm , 2011 الحارثي 2015). حيث تسمح أساليب التعامل داخل الفصل الدراسي للأساتذة بإدارة شؤون التلاميذ من أجل التعلم الفعال. وتكون أساليب التعامل في الفصل الدراسي إما استباقية أو تفاعلية (***Ganagana and Anero,2014 :186).***

1. تعريف أساليب التعامل:

يعرفها ولمان Wolman كونها " مجموعة من الوسائل التي تيسر التكيف مع البيئة ومواقفها الضاغطة بغرض تحقيق هدف أو بعض الأهداف" ***(الضريبي، 2010: 679).***

عرفها موس Moss بأنها " مجموعة من أنماط السلوك الكيفية والمتعلمة والتي تتطلب عادة بذل الجهد، وتحددها الحاجة، وتستهدف حل المشكلة، كما يمكن السيطرة عليها وكفها أو قمعها، وبالتالي فهي تستخدم بمرونة" ***(الضريبي، 2010: 680).***

يعرفها لطفي الشربيني في معجمه مصطلحات الطب النفسي بأنها " مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد للتوافق مع المواقف المختلفة" ***(الشربيني،2004: 35).***

ويعرفها لازاروس وفولكمان بأنها " التغير المعرفي والسلوكي المستمر، الموجه للتحكم والسيطرة وإدارة المتطلبات الداخلية و/أو الخارجية التي تهدد أو تتجاوز إمكانيات الفرد" ***(Lazarus and Folkman,1984 :141).***

وبناءا على التعريفات المختلفة لمصطلح أساليب التعامل يمكننا القول بأنه " مجموعة الجهود المبذولة والتقنيات المعتمدة من قبل المعلم لضبط الظروف المحيطة بهدف تلبية حاجيات معينة و تحقيق الأهداف المطلوبة".

2. العوامل المؤثرة على أساليب التعامل:

يختلف استخدام الأشخاص لأساليب التعامل كاستجابة للمتغيرات المحيطة بهم، ويعود ذلك الى عدة عوامل تتحكم باختيار أسلوب ما دون غيره ، ونذكر من بينها :

1.2. مركز الضبط: وهو مفهوم يستخدم للإشارة الى درجة شعور الفرد أنه متحكم في تداعيات الأحداث على حياته. وينقسم الأشخاص هنا الى نوعين من الضبط إما الضبط الداخلي ويرى هؤلاء أن أي نجاح أو فشل في حياتهم يعود الى قدراتهم وجهودهم الذاتية، بينما يرى أصحاب الضبط الخارجي بأن إنجازاتهم وعثراتهم تعود الى قوى خارجية.

2.2. نمط الشخصية: تختلف استجابة الأشخاص للمواقف الصعبة، ويرتبط ذلك بنمط شخصيتهم وأسلوبهم في التأقلم مع تلك المواقف، فنميز بين نمطين فإما يركز الشخص على العاطفة أو على المشكلة. لدى الأشخاص الذين يركزون على العاطفة يتم تقدير عدم القدرة على إحداث تغيير على المواقف الضاغطة أو الضارة. أما لدى الأشخاص الذين يوجهون تركيزهم على المشكلة فيعملون على إدارة المشكلة التي تشكل تهديدا ويتم تقدير تلك المواقف كونها قابلة للتغيير.

3.2. الصلابة النفسية: مفهوم يستخدم للتعبير عن امتلاك الفرد القدرة على التكيف والتقبل للظروف الضاغطة والتعامل معها دون المساس بصحته النفسية، تتضمن صفات معرفية، سلوكية، وعاطفية تساهم في تشكيل الرؤية الذاتية للفرد وتحديد الطريقة التي يتفاعل بها مع محيطه، ومع الأزمات حيث توفر له الحافز لتحويلها الى فرص للنمو الذاتي.

4.2. طبيعة الموقف: المواقف الصعبة والمهددة تحفز لدى الانسان مجموعة من الانفعالات التي تضعف قدرته على حل المشكلات، من جهة أخرى قد تؤثر وكذلك حدة الموقف، جِدته، وإذا ما كان عفويا أو مقصودا ... وغيرها من الخصائص على أسلوب الفرد في التعامل مع الموقف وردة فعله تجاهه إما سلبيا أ إيجابيا.

5.2. الكفاية المعرفية: وتنطوي على مجموعة المعارف والمعلومات والخبرات التي يملكها الفرد حول موضوع معين. ان معارف الفرد ومعتقداته لها تأثير مباشر على توجهاته وتعاملاته، حيث تحدد فهمه واستيعابه للمواقف ذات العلاقة بالموضوع وتوجه ردود أفعاله.

3. تصنيف أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم:

1.3. الأساليب التفاعلية:

يعد التعامل مع المشكلات السلوكية من أكثر الاهتمامات إلحاحا التي تواجه الأساتذة في الفصول الدراسية خاصة إذا كانت مصاحبة لواحدة من صعوبات التعلم، ويشكل الاهتمام بالأسلوب التفاعلي بلا شك أكثر أساليب التعامل استخداما عالميا لإدارة الفصول الدراسية .

ويعتبر (Maag 2001; Infantino & Little 2005; Clunies-Ross 2008) أن الأساليب التفاعلية تقوم على التقنيات التي تركز على الانهاء الفوري للسلوك المشكل، ويكون ذلك عادة عن طريق العواقب التي يفترض أنها مكروهة لدى المتعلم. ويستخدم العديد من المعلمين أساليب رد الفعل ، مثل التوبيخ، والطرد من الفصول الدراسية لإدارة سوء السلوك في فصولهم ***(Ducharme and Shecter,2011 :258)***.

فيما يعرف (Fanagana and Nnamdi 2014) الأساليب التفاعلية بأنها الوضعية التي يتخذ فيها المعلم الاجراءات فقط عند حدوث المشكلة ***(Ganagana and Anero,2014 :186)***

وتتعدد الأساليب التفاعلية إلا أن الدراسات أثبتت أن هناك جملة من الأساليب هي الأكثر استخداما لدى المعلم عند مواجهة المشكلات السلوكية و/أو الصعوبات التعلمية.

1.1.3. العقاب:

1.1.1.3. تعريف العقاب:

يعتبر العقاب أحد أكثر أساليب التعامل انتشارا واستخداما عند العمل على خفض سوء السلوك لدى الأطفال، وهو ما يترك آثارا سلبية على مختلف الجوانب النفسية ، الاجتماعية وحتى الأكاديمية لدى المتعلمين ، حيث لا نكاد نجد مؤسسة لا تعتمد على العقاب بمختلف أشكاله لضبط سلوك المتعلم .

ويعرف العقاب بأنه "إخضاع الطالب الى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة ***(أخرس و ناصر،2015:173)*** . وهو استخدام مثير غير سار كوسيلة لحذف سلوك غير مرغوب فيه ***(الحيلة،2014: 261)***، فالطالب إذا ناله العقاب كلما اعتدى أو أذى الآخرين نفسيا أو جسديا كف عن ذلك العدوان ، وهنا يقوم المرشد أو المعلم باستخدام أسلوب من أساليب العقاب: اللوم الصريح والتوبيخ، التهديد والوعيد، إيقافه على الحائط ومنعه من ملاحظة الآخرين، عزله في غرفة خاصة لفترة من الزمن ، عدم مغادرة مقعده دون إذن، منعه من الاشتراك في النشاط الذي يميل إليه...***(الفسفوس،45:2011).***

أما ***(Taylor,2011 :202)*** فيرى أن التدخلات العقابية هي التدخلات المصممة لإضعاف السلوك، وتتضمن مكونين: تكلفة الاستجابة (وتتضمن المهلة، الغرامة، فقدان عنصر محبب...)، والعقوبة الكلاسيكية (وتشمل العقاب البدني أو العمل الإضافي مثل كتابة الجمل أو القيام بأنشطة التنظيف...).

ومن هنا يمكننا اعتبار العقاب بأنه مثير يؤدي الى كف سلوك ما، عن طريق إقران السلوك المستهدف بمثير منفر بالنسبة للفرد، أو منع مثير مرغوب لديه.

ونشير الى أن العقاب يعرف بأثره على السلوك حيث ينقسم الى نوعين: عقاب إيجابي بتطبيق مثير منفر، وعقاب سلبي بإزالة مثير مرغوب. ويتوقف تحديد نوع المثير على آلية استخدامه والأثر الذي يتركه. غير أنه إذا أدى الإجراء الى تقوية السلوك المرغوب أعتبر تعزيزا إيجابيا.

ويقسم ***(أخرس و ناصر،2015: 173)*** المثيرات العقابية الى نوعين:

(1) مثيرات عقابية غير شرطية: وهي أحداث أو أشياء ذات تأثير عقابي بطبيعتها كالصوت المزعج والحر الشديد والألم والتعرض للضرب.

(2) مثيرات عقابية شرطية: وهي أحداث أو أشياء حيادية أصلا ولكنها اكتسبت خصائصها العقابية من خلال اقترانها المتكرر مع مثيرات عقابية ومن الأمثلة عليها كلمة (لا)، عبوس الوجه، والإيماءات السلبية.

2.1.1.3. آثار العقوبة:

اختلف العلماء والباحثين في تحديد جدوى العقاب في تعديل سلوك الفرد، وقد خلص الجدل الى ارتباط أثر العقاب بنوع السلوك المستهدف ، مدى تقديمه بطريقة صحيحة، نوع العقاب، واستخدام اساليب أخرى مكملة.

حيث يرى ***(كامل، 1990: 263)*** أنه لا يمكن تصنيف الحدث بأنه عقاب إلا إذا أدى الى إنقاص السلوك المستهدف. فيما أن العقاب ليس بالضرورة يساعد على التخلص من السلوكيات غير المرغوبة، ولهذا يعتقد سكنر أن تأثير هذا الأسلوب محدود وأنه وسيلة غير مرغوب فيها في ضبط السلوك لدى الفرد ***(حسين،2008: 222)***، وتعتبر آثاره مؤقتة لأن الاستجابات التي كفت قد تعود الى طبيعتها ووضعها الأصلي إذا قيست بمعدل تكرارها ***(حسانين، 2012 : 48)***، وهذا ما يؤكده (Lerman & Vorndran 2002) بأنه نادرا ما يتم تعميم تغيير السلوك الناجم عن استخدام العقوبة بما يتجاوز الظروف التي يتم فيها تطبيقها ***(Ducharme and Shecter,2011 :258)***. ويعتقد ***(Quinn et al,2000 :28)*** أنه من الضروري في بعض الأحيان استخدام العقوبة كجزء صغير من خطة إدارة السلوك.

ومن هنا نستطيع القول أن العقاب يؤدي الى تقليل احتمالات حدوث السلوك السيء لكن يبقى هناك احتمال كبير ليعود الى الظهور مع إيقاف العقوبة. حيث أن العقوبة لا تؤدي الى تعلم سلوك بديل مرغوب فيه. بينما يرى باحثون آخرون أنه بالإمكان كف بعض السلوكات بشكل نهائي عند توفر بعض الشروط العقابية والتي تزيد من فاعلية العقاب ودوام أثره على الفرد.

3.1.1.3. العوامل المؤثرة على فعالية العقوبة:

تناولت العديد من الأبحاث دراسة أثر استخدام العقاب بهدف الوصول الى تحقيق استجابة معينة لدى الفرد، وخلصت الى وجود العديد من العوامل التي تتحكم في مدى فاعلية هذا الأسلوب . ابتداءا من تبين

مدى حاجتنا الى استخدام العقاب في التعامل مع مختلف المواقف والسلوكيات حيث لا ينبغي اللجوء الى العقاب الا في ظل ظروف معينة :

- إذا كان السلوك يشكل خطرا على الفرد أو غيره.
- عند فشل كل التدخلات بأساليب أخرى.
- عندما يشكل سلوك الفرد ضررا يمنعه من التعلم أو تكوين علاقات اجتماعية صحية.

ولقد حدد ***(Quinn et al,2000 :28)*** ثلاث ارتباطات لاستخدام العقاب، أولا أن يركز العقاب على مالا يجب على المتعلم فعله بدلا من التركيز على ما يجب فعله، ثانيا الأخذ بعين الاعتبار أنه غالبا ما تسبب العقوبة ردود فعل عاطفية ليس فقط لدى من يطبق عليه العقاب بل لدى زملائه من المتعلمين، وأخيرا فإن العديد من سلوكيات المتعلمين التي تؤدي الى العقاب

تكون بدورها محبطة جدا للمعلمين. لذا فمن المهم التفاعل مع السلوكيات المحبطة بطريقة هادءة وعقلانية، حتى لا تزيد من السلوك السلبي لدى المعلم.

وفي هذا الخصوص فقد قدم أكسلورد عدة توصيات عند استخدام العقاب: (أ) استخدام أخف درجات العقاب ذات التأثير، (ب) يتعين تحديد محكات العقاب وإعلانها مقدما، (جـــ) يدعم المدرس السلوك المضاد للسلوك غير المرغوب في الوقت الذي يعاقب فيه عليه، (د) يحاول المدرس بعد تأكيد تأثير العقاب الاستعانة بإجراءات أخرى بديلا عن العقاب مثل التدعيم الإيجابي ***(كامل،1990: 264)***.

وليعمل العقاب على تقليل ظهور السلوكات غير المرغوبة يجب مراعاة ما يلي:

- يجب تحديد السلوك المستهدف تغييره بالعقاب وأسبابه، مع إيضاح ما هو متوقع من الفرد.
- الحرص على معاقبة السلوك في كل مرة يظهر فيها دون تراخي ، والذي قد يؤدي الى ارتفاع معدل ظهور السلوك السلبي.
- اختيار المثير الذي يناسب الفرد، بحيث يكون منفرا بالنسبة له، وقد يختلف ذلك من فرد الى آخر.
- شدة العقاب حيث أنه كلما زادت شدة العقاب كان له أثرا أكبر على كف السلوك، مع أهمية الأخذ بالاعتبار اتساق شدة العقاب ونوعه مع السلوك السلبي المستهدف. وتبين ***(حسانين،2012: 49)*** أن

فعالية العقاب مرتبطة بقسوته التي يمكن تحديدها بعاملين هما : شدة الألم الناجم عن تطبيق المثير العقابي وديمومة هذا الألم أو فترة استمراره، حيث يتباين معدل الكف نتيجة لتباين قسوة العقاب.

- توقيت العقاب حيث يجب معاقبة الفرد على السلوك غير المرغوب فور حدوثه حتى لا يفقد المعنى والفائدة منه.
- تعزيز السلوك المرغوب فيه حيث أن تزامن فترة العمل على كف سلوك ما مع تعزيز سلوك بديل مناقض له تزيد من فعالية العقاب وثبات الاستجابة المستهدفة.
- عدم تعزيز السلوك المستهدف بالكف بعد تقديم العقاب نتيجة الشعور بالندم من الأولياء أو المعلم.
- أن يعاقب السلوك السيء وليس الفرد أي أن لا يمس العقاب كرامة الفرد أو يكون اتج عن سبب شخصي، مع مراعاة تجنب العقاب في حالة الانفعالات الشديدة حتى لا تتكون مشاعر الحقد لدى الفرد.
- تهيئة الظروف المناسبة التي تخلو من المحفزات لسوء السلوك والتي تساعد الفرد على تجنب السلوكيات غير المرغوبة واعتماد السلوكات المقبولة.

2.1.3. التحفيز:

1.2.1.3. مفهوم التحفيز:

يعد التحفيز موضوع ذو أهمية بالغة ضمن اساليب التعامل مع السلوكات الصعبة بحسب نموذج الاشتراط الإجرائي. لذلك فقد حظي بالبحث كأحد الآليات المساعدة للوصول لتحقيق الناتج الأكاديمي المرغوب. وتعتبر النظرية السلوكية أن السلوك ينتج عن واحدة أو أكثر من بين ثلاث متغيرات (الفرد، السلوك، البيئة المحيطة)، وأن السلوك الذي نريد له الاستمرار ينبغي أن نعززه ليستمر، أما وفي حالة عدم تلقيه التعزيز اللازم فإنه يضعف أو يختفي.

وقد أسفرت الأبحاث حول الدافع عن عدة نظريات ومفاهيم ذات علاقة بالتحفيز بما فيذلك التسلسل الهرمي للاحتياجات الذي قدمه ماسلو. ويعتبر من بين أهمها التمييز بين الدافع الجوهري الناتج عن محفز داخلي، والدافع الخارجي أو المحفز الخارج الناتج عن مثير خارجي. وهذا ما يوضح الاطار المتعدد الأبعاد للتحفيز.

ويربط (Singh et al 2022 :1) الى بعد جوهر المعاملة الخاصة والتفضيلية وهو الاستقلالية والتحكم والتنظيم. حيث يمكن اعتبار المعاملة الخاصة والتفضيلية بمثابة تحفيز مستمر في أحد الطرفين ودافعه جوهري في الطرف الآخر. وأوضح (Howard et al 2020) أن التحفيز الخارجي يقع بينهما، مستخدما في ذلك تقنيات التحليل، وقد أشار الى أنه يمكن تفسير التحفيز من خلال الأفراد الذين يواجهون مشكلة في التكيف، كونه ينشأ من عوامل مثل: انخفاض التوقع أو القيمة، انخفاض الكفاءة الذاتية، وعدم القدرة على التعلم.

وبإسقاط كل ما سبق على موضعنا المتناول بالدراسة بالإمكان تحديد دور الأستاذ في تحفيز تلاميذه، وفئة ذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية خاصة، في العمل على الأبعاد الثلاثة المترابطة التالية: أ- تقديم التحفيز: توفير مثير خارجي يوجه التصرف. / ب- توليد الدافع: استفزاز مثير داخلي يوجه التصرف./ جـــ- تقديم التعزيز: توفير فعل يزيد من احتمالية تكرار السلوك او الأداء المرغوب.

أ- تقديم التحفيز :

ويعرف التحفيز بأنه: "العوامل التي تعمل على إثارة القوى المحركة في الانسان والتي تؤثر على سلوكه وتصرفاته" ***(الفاتح،2013: 166).***

ويعرفه الهيثي عبد الرحيم على أنه " مجموعة من المثيرات الخارجية والعوامل التي تثير الفرد وتدفعه لأداء الأعمال الموكلة إليه على خير وجه عن طريق اشباع حاجاته ورغباته المادية والمعنوية" ***(الكحل ،2018: 10).***

ويرى ***(Quinn et al,2000 : 18)*** ان محور التحفيز يتمثل في زيادة مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم. مع وجود الحوافز المناسبة التي تسمى أحيانا المعززات، كما يمكن اعتماد الإقناع مع المتعلمين الذين يظهرون القليل من الاهتمام بالأداء. عدى عن أنه لا يجب ان تقتصر الحوافز على المعززات الملموسة (مثل النقاط ، بالمكافآت ، الملصقات، والطعام) ويمكن استبدالها بردود فعل ايجابية وتصحيحية، تنمية الحماس، عرض تقديمي ممتع.

ب-توليد الدافع:

تعرف الدوافع بأنها " عبارة عن العوامل التي تشجع الفرد للقيام بعمل معين وبجهد أكبر ومثابرة أعلى، ورغبة مخلصة، والدافع عبارة عن القوى الكامنة في الذات الإنسانية والتي غالبا ما تدعوها الى الأداء لإنجاز معين بأكثر فاعلية وكفاءة " ***(لكحل ،2018: 8).***

ومن المعروف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كونهم يعانون من مشكلات عميقة في الدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي. ويعتبر ***(جرار،2008. 252)*** في كتابه " صعوبات التعلم قضايا حديثة" أن هؤلاء الطلبة يفقدون الدافعية للتعلم نتيجة للفشل المتكرر والاحباطات المتلاحقة التي يواجهونها في حياتهم المدرسية. وتفيد الملاحظات الى أن هؤلاء الطلبة كثيرا ما يعزون النجاح في المهمات شديدة السهولة الى سهولة هذه المهمات بينما يعزون نجاحهم في المهمات الشديدة الصعوبة الى الحظ .

- ويحدد ***(M.singh et al ,2022 :2)*** أربعة حالات للدافع الخارجي يتوسط فيها بين التحفيز والدافع الداخلي:

الأول : التنظيم الداخلي: ينتج عنه السعي للحصول على المكافآة الخارجية، أو تجنب العقوبات الخارجية. وعلى الرغم من أن فوائده تعد قصيرة المدى إلا أنه يعتبر دافعا منخفض الجودة كونه يميل الى تقويض المصير الذاتي للفرد.

الثاني: التنظيم الداخلي: ينتج عنه اتخاذ فعل ما، ويمكنه استيعاب العديد من النظريات المتشابهة مثل: وجهة نظر الفرد حول احترامه لذاته، احترام الذات الطارئ أو القائم على شروط ومعايير معينة، وذلك من خلال تلقي مكافآت عرضية من قبل الوالدين، المعلمين أو غيرهم. إلا أن له دلالات عن عدم القدرة على التكيف لدى الفرد كون الأفعال مدفوعة بالذنب أو تجنب العار أو البحث عن الإحساس بالفخر.

الثالث: ويكون مدفوع بالقيم والمعتقدات الشخصية أو غيرها من المتغيرات التي تؤدي الى الفعل. وعلى عكس الدوافع الجوهرية لا تعتبر هذه الدوافع ممتعة بطبيعتها، إلا أنها يمكن أن تؤدي الى تحقيق نفس النتائج التي تحققها الدوافع الجوهرية لدى المتعلم.

الرابع: التنظيم المتكامل: ينشأ من التحفيز عندما يدمج الشخص أشكال مختلفة من التحفيز بداخله.

جـــ- تقديم التعزيز:

يعرف الخطيب 2003 التعزيز على أنه " الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك الى توابع إيجابية او الى إزالة سلبية الشيء الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فإن تعزز سلوكا ما يعني ان نزيد من احتمال حدوثه مستقبلا ويسمى المثير (الشيء أو الحالة أو الحدث) الذي يحدث بعد السلوك فيؤدي الى تقويته بالمعزز ***(أبو أسعد، 2010: 135)***.

ويكون التعزيز إيجابيا وذلك في حالة تقيم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما فابتسامة المعلمة أو قطع الحلوى التي تتلو هذا النمط السلوكي تؤدي الى زيادة احتمال تكرار حدوثه مستقبلا ، وقد يكون التعزيز سلبيا عندما تتم إزالة بعض المثيرات غير المرغوب فيها بعد أداء نمط سلوكي معين، فإنها حالة العقاب أو الألم أو الإزعاج يؤدي الى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة أو الأنماط السلوكية التي سبقت هذه الإزالة في المستقبل ***(حسانين،2012: 42)***.

العلاقة بين المتغيرات الثلاثة هي علاقة متكاملة لدفع المتعلم نحو أداء أكاديمي أفضل و/أو التغلب على بعض السلوكات غير المرغوبة التي تعيقه عن تحقيق نموه الأكاديمي، النفسي، الاجتماعي السليم. ويعتبر تحفيز المتعلم من خلال أساليب تعامله خاصة ضرورة حتمية على الأستاذ تعينه أولا على تخفيف الضغط المهني الذي يعتريه، وكذا تساعده على تحقيق أهدافه التدريسية بفعالية وكفاءة.

2.2.1.3. آثار التحفيز وفاعليته:

في الدماغ منطقة يسميها العلماء "دائرة المكافأة"، وقد لاحظوا أن الانسان حين يحصل على مكافأة مالية تنشط لديه هذه المنطقة بشكل كبير، ولاحظوا أيضا أن الثناء على الشخص يحدث نشاطا في تلك المنطقة مثل نشاط المكافأة المالية ***(ابن عبدالله، 2012: 22)***.

وقد أثبتت الأبحاث أن الثناء الخاص بالسلوك ، أو الذي يحدد بشكل خاص السلوك المرغوب فيه الذي يؤديه المتعلم ، هو الأكثر فعالية في تعزيز السلوك المناسب (على سبيل المثال ، Chalk & Bizo، 2004)

ويذهب كل من (Montague & Renaldi، 2001) الى أن هناك بعض الأدلة على وجود علاقة بين مدح المعلم والتقييم الذاتي للطالب بمرور الوقت ***(Kern and Clements,2007 :68)*** .

وعلى فرض أن المتعلمين الذين يتلقون معدلات عالية من الثناء لديهم ميل أكبر للانخراط في السلوكات المرغوبة حيث أنهم يدركون بأنهم سيتلقون المزيد من الثناء. إلا أن بعض الأبحاث كدراسة (Beaman & Wheldall، 2000) أشارت إلى أن المدرسين نادرًا ما يستخدمون الثناء مع طلاب التعليم العام. ووجد (.Shores et al، 1993) أنه يقل احتمال استخدامها مع الطلاب الذين ينخرطون في سلوك صعب ***(Taylor,2011 :202)*** .

نجد العديد من الدراسات التي وجهت انتقادات لأسلوب التحفيز من بينها:

(1) عدم الكفاية: أثبتت عدة دراسات أن التحفيز بمختلف آلياته ليس بالضرورة فعالا إذا أستخدم بمفرده، حيث وجد الكثير من الدارسين أن إقرانه بأساليب أخرى تعزز من فعاليته وثبات نتائجه. ومن بينها دراسة (Hovel , Schu, and Sherman 1977) الذي وجد أن الثناء وحده غير فعال ، في حين أن الثناء جنبا الى جنب مع الامتيازات نتج عنه تحسن سلوكي وأكاديمي. فيما قارن (Gabardi, Rosen, and Miller 1990) التعزيز وحده مع التعزيز المرتبط بتكلفة الاستجابة، مع النتائج التي تشير الى أن الجمع قد يكون متفوق. وجد (Abramowitz and Hobbs 1990) أن قبول الوالدين لمجموعة من تكلفة الاستجابة (مشروط بتقرير غير مرض) وإيجابي التعزيز (المشروط بتقرير مرضي) كان كبيرًا مثل قبول التعزيز الإيجابي وحده ***(Abramowitz and Leary,2019 :224)***. تشير نتائج هاته الدراسات أنه من المفيد أن يتم تطبيق مجموعة من التقنيات مجتمعة وبشكل مدروس ومنهجي لتحقيق الاستجابات المرجوة.

(2) اعتباره كرشوة: معظم المعلمين يعتبرون التحفيز كأسلوب للتعزيز الإيجابي لتقوية الاستجابات المرغوبة. وذلك ما أثبتته عقود من البحث التي تعتبر أن التعزيز الإيجابي هو أقوى تدخل لتدريس سلوك جديد أو تقوية السلوك. رغم ذلك نجد أنه من بين الانتقادات الموجهة للتعزيز الايجابي اعتباره كرشوة يقدمها المعلم للمتعلم حيث اعتبروا أنه باستخدامه ، يقوم المعلمون "برشوة" المتعلم ليقوم بأشياء كان عليه القيام بها بالفعل.

حين يعرف (Alberto and Troutman 2009) التعزيز الإيجابي بأنه "تقديم حافز بعد سلوك معين ، مما يزيد من احتمالية حدوث ذلك في نفس الظروف في الحالة." وعند النظر إلى هذا التعريف ، يمكن لنا رؤية أن التعزيز الإيجابي لا يجب أن يشمل استخدام المعززات الملموسة. وهذا يما يؤكده Martin and Pear (2007) الذي يشير الى إن الرشوة تغري شخصًا ما لارتكاب عمل غير أخلاقي أو غير قانوني.

أما استخدام التعزيز الإيجابي من قبل المعلمين ، عند استخدامه بشكل مناسب ، لا يعتبر رشوة ، بل هو استخدام تدخل قائم على البحث لتعليم أو تقوية السلوكيات التي يمكن الاعتماد عليها ***(Taylor,2011 :202)*** .

(3) أن السلوكيات التي لا تتلقى إلا التعزيزات العرضية هي الأكثر مقاومة للانقراض (تأثير التعزيز الجزئي) ، بمجرد إنشائها ، وغالبًا ما يكون هذا عاملاً مهمًا للغاية في الحفاظ على السلوك الصعب المزمن ***(Emerson et al,1994 :45)***.

(4) تشير الأبحاث (Lepper، Keavney & Drake، 1996) إلى أن المكافأة تؤدي الى تحسين السلوك على المدى القصير فقط ، و ليس على المدى الطويل ***(Abebe and Haile,2007 :12)***.

3.1.3. التجاهل:

ان التعامل مع سلوك المتعلمين خاصة إذا كانت حالتهم تتطلب احتياجات تعليمية خاصة مثل ذوي صعوبات التعلم، يعد من أكثر المواضيع التي تواجه الأساتذة . الذين يقومون بعدة محاولات لإيجاد أسلوب المعاملة المناسب لتحقيق الأداء الأكاديمي والسلكي المرغوب لدى المتعلم.

1.3.1.3. مفهوم التجاهل:

يعد التجاهل من بين أكثر الأساليب استخداما من قبل المعلم داخل الغرفة الصفية. في دراسة لكل من (Stogiannidou,Kiosseoglou,Bibou-Nakou 2000& Shook 2009) وجدوا أن معلم التعليم العام عندما يواجه مشاكل سلوكية فإنه يختار استراتيجية محايدة مثل التجاهل***(Quin et al,2000 :22)***.

ويظهر التجاهل من قبل الأستاذ بطريقتين تختلفان بناءا على وعي الاستاذ عند تخطيطه للتدخل و مدى استمرارية استعداده للمساعدة وتقبله لحالة المتعلم. التجاهل الناتج عن الفشل والتجاهل كأسلوب تعامل واعي وهادف.

(أ) التجاهل الناتج عن الفشل/ ونقصد به هنا استسلام الأستاذ لفشله في عدة محاولات لمساعدة المتعلم، والذي قد يكون نتيجة نقص الخبرة العملية ، ضعف تكوينه الأكاديمي أو بعد تخصصه الأكاديمي عما تتطلبه مهنة التدريس، عدم ادراكه للأساليب التعامل المناسبة أو حتى رفضه لحالة المتعلم وعدم احساسه بالمسؤولية تجاهه، ما يجعله يتنسى وجوده في الفصل.

(ب) التجاهل كأسلوب لتعديل السلوك:

وهو من الأساليب السلوكية لخفض السلوكات الصعبة المبنية على الاشراط الإجرائي،
وقد يعرف أيضا بالإطفاء أو المحو ويعرف بأنه: " ذلك الأسلوب الذي يتوقف فيه سلوك معين نتيجة لتوقف تعزيزه. ويعتبر من قبيل الإطفاء ، التوقف عن إثابة السلوك بالمكافأة والجوائز، أو التوقف عن الالتفات للسلوك إذا كان هذا الالتفات أو الاهتمام يعمل كمعزز للسلوك ***(أبو أسعد، 0201: 227)*** .

وتعرفه ***(كامل،1990:262)*** بأنه " إلغاء التدعيم الذي يلي السلوك ومنه تجاهل السلوك غير المرغوب.

وقد يشير هذا المفهوم الى " إجراء لتقليل لسلوك غير المرغوب، ويستند الى افتراض قائل: انه إذا كان السلوك الذي يعزز يقوى ويستمر، فالسلوك الذي لا يعزز يضعف وقد يتوقف نهائيا بعد فترة زمنية معينة ***(أخرس وناصر،2015: 184)***.

ومما سبق فإن التجاهل ينقسم الى شطرين، حيث يتم التوقف عن تعزيز السلوك الذي سبق تعزيزه في مواقف سابقة ، ثم يبدأ هذا السلوك في التناقص تدريجيا مع استمرار غياب التعزيز في الواقف اللاحقة.

ويجدر الإشارة الى أنه على الأستاذ التمييز بين المواقف التي تتطلب استخدام هذا الأسلوب ، حيث لا يستخدم مع المشكلات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم . كما لا يتوقع استخدامه مع جميع السلوكيات الغير مرغوبة، إضافة الى مراعاة استخدامه حسب حدة الموقف.

2.3.1.3. العوامل المؤدية الى فعالية التجاهل:

- حجم التعزيز: ونقصد به كمية التعزيز لسلوك ما. حيث أنه كلما كبر حجم المعزز كلما يسهل التعلم، وكلما كبر حجم المعزز سهل التعلم كلما أدى ذلك الى سرعة المحو ، ويفسر ***(حسانين،2012 :54)*** هذه الظاهرة بالأثر الانفعالي للإحباط الناجم عن إيقاف العزيز بحيث يزداد هذا الأثر بازدياد حجم المثير المستخدم كمعزز أثناء التعلم، الأمر الذي يؤدي الى سرعة المحو بعد انقطاع التعزيز.

- جداول التعزيز: حيث أثبت أن استخدام جداول التعزيز لتعلم السلوك لها أثر على سرعة محوه، إذ أن السلوك المتعلم باستخدام جداول التعزيز المتقطع هي أكثر مقاومة للمحو من السلوك المتعلم عن طريق جداول التعزيز المستمر. هذا ويقترح ***(حسانين،2012: 55)*** امكانية اللجوء الى طرق أخرى تعتمد على بعض المتغيرات كمتغير الزمن أو نسبة الاستجابات المعززة للاستجابات الكلية لأحداث التغاير أو التباين في تقديم المعززات، فقد يلجأ الباحث الى تعزيز بعض الاستجابات حسب فترات زمنية معينة ثابتة أو متغيرة أو حسب معدل أداء ثابت أو متغير أيضا. وأشارت نتائج الدراسات الى أن الاستجابات التي يتم تعلمها في ضوء شروط التعزيز المعدل أكثر مقاومة للمحو من الاستجابات التي يتم تعلمها في ضوء شروط التعزيز الزمني، وأن شروط التعزيز المتغيرة سواء زمنية كانت أو معدلة تؤدي الى مقاومة للمحو على نحو أفضل.
- درجة تواتر تقديم التعزيز: حيث أنه كلما كان تواتر وتكرار مرات تقديم التعزيز لتعلم سلوك ما كلما زادت مقاومة محو هذا التعلم، وهذا ما يتفق مع أغلب نظريات التعلم التي تفيد بأنه كلما زاد تكرار تقديم التعزيز كلما ارتبط المثير بالاستجابة أكثر.
- التحكم في مصادر التعزيز الأخرى من البيئة المحيطة: أي ضمان أن لا تكون هنالك أطراف أخرى مثل الزملاء داخل الحجرة الصفية يقدمون التعزيز، وتجنب بعض السلوكات التي من الممكن أن تمثل دعم للسلوك مثل أن يكون الموضوع محل نقاش بين الزملاء.
- الاستمرارية والارادة القوية للأستاذ أو الأولياء عند اتباع هذا الأسلوب خاصة مع احتمالية زيادة تواتر هذا السلوك في المرحلة الأولى من فقده للمعزز، لذا يحتاج النجاح الى الصبر والاستمرارية في التطبيق الى أن يعود للانخفاض.
- ربط السلوك المراد تجاهله بسلوك آخر نقوم بتعزيزه يمثل السلوك المرغوب البديل للسلوك الذي نعمل على محوه.
- ويؤكد ***(Quin et al,2000 :28)*** على ثلاث نقاط ضرورية عند استخدام أسلوب التجاهل:

- لا ينصح باستخدام مبدأ التجاهل بالنسبة للسلوكيات الضارة أو غير الآمنة.
- إذا كان المتعلم يكتسب الاهتمام من أقرانه، فلن ينخفض السلوك مالم يتجاهله أقرانه أيضا.
- عادة ما تكون النتيجة قصيرة المدى للتجاهل هي ميل الشخص في بداية تطبيق هذا الأسلوب الى السلوك الأسوأ قبل أن يصبح أفضل.

3.3.1.3. فعالية التجاهل:

يعتمد استخدام التجاهل المخطط على النظرية القائلة بأنه إذا تم استخدام السلوك غير المناسب لجذب الانتباه فإن تجاهل السلوك سيؤدي الى انقراضه ***(Quin et al,2000 :28)***. إلا أن هذا التوجه لقي الاعتراض من قبل عديد الدراسات التي نفت فعاليته مثل دراسة (جونسون وآخرون،1993) الذين اعتبروا أن التجاهل من جانب المعلم قد تم تحديده على أنه استراتيجية غير فعالة ***(nakou et al,2000 :130)*** ، وهذا ما تؤكده دراسة كل من (Shook,2010; Stogiannidou, Kiosseoglou& Bibou-Nakou,2009) التي تؤكد على أن هذه الاستراتيجيات ليست فعالة.

ويذهب (Voke,2002; Mc Kinney et al,2005) الى إمكانية تأثير استخدام الاستراتيجيات التفاعلية والسلبية للتعامل مع السلوك المشكل تأثيرا سلبيا على كل من المتعلم والمعلم. بالإضافة الى تقليل الفرص الأكاديمية والسلوكية لنجاح الطلاب وزيادة حدوث السلوك المشكل. فإن عدم النجاح في تطبيق سلوك التجاهل في الفصل قد يساهم أيضا في استنزاف المعلم***(Pavri and Luftig,2001 :133).***

أما فيما يخص ما سميناه مسبقا "التجاهل بعد الفشل" والذي يدل على تجاهل وجود المتعلم في الفصل بعد الفشل في مساعدته. فإن أغلب الدراسات تؤكد على أهمية تقبل حالة المتعلم وبناء علاقة إيجابية لنجاح محاولات دعمه. حيث أكد ***(Quin et al,2000 :24)*** على أن بناء علاقة إيجابية من خلال الاحترام المتبادل والقبول هي في الواقع الخطوة الأولى نحو بناء الثقة. كما يدعم (Warren& Lessner,2014) هذا التوجه ويرتؤون أنه عندما يكون المعلمون قادرين على التعاطف، فإن هذا يخلق جسرا مع الطلاب ، ويجعلهم يشعرون بالراحة مع المعلمين والثقة بهم ويحسن جودة التفاعل بين المعلم والطالب. (Hattie,2009; Cornelius-White,2007) ويؤدي هذا أيضا الى زيادة الحافز والأداء وزيادة الانجازات الأكاديمية ***(Zipora and Tutian,2016 :30)***، فيما يذهب (Scheuerman& Hall,2008) الى أن العلاقة الايجابية بين المعلم والطالب تعمل على تقليل السلوك المشكل، وزيادة التحصيل الدراسي، وتحسين مناخ الفصل الدراسي ***(Pavri and Luftig,2001 :134).***

2.3.الأساليب الاستباقية أو الوقائية:

يعد من بين مناهج التغيير البيئي التركيز على سوابق السلوك أي الأحداث التي تسبق مباشرة حدوث مشكلة ما سواء أكاديمية أو سلوكية. وقد أصبحت هاته الآلية للتدخل تسمى الاساليب الاستباقية أو

الوقائية، نظرا لتجاورها مع السلوك. وتقوم هاته الأساليب على الحصول على معلومات حول الأحداث البيئية التي يبدو أنها تحدد المناسبة لحدوث السلوك المشكل بالإضافة الى تلك المرتبطة بالسلوك المرغوب. بعدها نقوم بإجراء التعديلات بحيث يتم إزالة الأحداث التي تسبق المشكلات أو تغييرها بطريقة ما بحيث لا تؤدي الى ظهور المشكلات السابقة.

وتم تعريف الاساليب الاستباقية من قبل ***(Dutton et al,2010 :95)*** " على أنها اساليب يستخدمها المعلمون لمنع حدوث السلوك السلبي في فصولهم الدراسية".

كما يعرفها ***(Ganagana and Anero,2014 :186)*** " هي عندما يتخذ المعلم احتياطات لمنع المشاكل في المستقبل.

ويوضح جونسون وزملاؤه 1996 قوة هذا النهج الوقائي ***(Kern and Clements,2007 :66)*** حيث يركز على الحالة المستقبلية لتعلم الطفل، وهو أسهل في التنفيذ وغالبا ما يكون أكثر ملاءمة للتحقق من مشاكل سلوك الطفل ***(Ganagana and Anero,2014,p189)***. فيما يرى كل من (Stormont& Reinke,2009;Niesyn,2009; Lannie&McCurdy,2007) أنه يمكن أن تمنع اساليب إدارة السلوك الإستباقي حدوث السلوك المشكل.

وتوصلت دراسة (Ducharme,2007a,2008; Epstein,Kutash&Duchnowski,1998; Gottfredson,Gottfredson&Skroban,1996; Guerra& Williams,1996;Oliver,Wehby& Reschly,2011; Sugai et al,2000). الى أن الاساليب الأكثر فائدة للأطفال الذين يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية هي الاستباقية والوقائية ***(Klopfer at al,2017 :2)*** ، بالإضافة الى تأكيد نتائج دراسة ***(Klopfer at al,2017 :13)*** أن التعليم المؤيد للأساليب الاستباقية لمعالجة التحديات العاطفية والسلوكية للطفل يمكن أن يؤدي الى تغيير في مواقف المعلمين قبل الخدمة واستراتيجيات التدريس، على الأقل في الفترة التي تلي التدخل مباشرة.

وقد تم توثيق العديد من أنواع التدخلات الاستباقية لتكون فعالة، تجريبيا وعمليا. عند تنفيذها بطريقة شاملة، عبر مستويات متعددة من البيئة المدرسية، يمكنهم تعزيز السلوك المناسب بين جميع الطلاب بطريقة ايجابية واستباقية ***(Kern and Clements,2007 :73)***، وانشاء بيئة صفية منظمة ويمكن التنبؤ بها ومحفزة ***(Kern et al,2007 :66)***.

وفي معالجة ***(Routh,1979 :185)*** للارتباطات السلوكية لصعوبات التعلم أظهر أن العديد من السلوكيات المرتبطة بصعوبات التعلم يمكن أن تتأثر بالإشارات العلاجية بما في ذلك الادوية وتعديل السلوك والتغيرات في البنية البيئية .كما يبين ***(Kern and Clements,2007 :66)*** قوة أخرى للتدخلات الاستباقية وهي القدرة على تصحيح البيئة التي تساهم في السلوك المشكل. فغالبا ما تكون المشكلات السلوكية نتيجة لعدم التوافق بين المحيط ومهارات الفرد أو قدراته أو ما يحبذه. ومن الاسباب الشائعة الملاحظة والمسببة للمشكلات السلوكية في الفصل هو صعوبات المهمة التي تقدم للمتعلم، وهذا بالضبط مع يحدث مع فئة ذوي صعوبات التعلم. وبمجرد مطابقة المحتوى التعليمي بما يناسب مهارات وقدرات هذا المتعلم يصحح بهذا المشكلة البيئية وبالتالي أداءه السلوكي والأكاديمي.

الا انه على الرغم من وضوح الاساليب الاستباقية نسبيا وإمكانية ترجمتها بسهولة الى ممارسة في الصف الدراسي، فيجب مراعاة العديد من الارشادات عند تطبيقها. الاول يتعلق بمستويات التدخل. حيث تعتبر إدارة السلوك بالطريقة الحديثة على الاعتماد على نهج شامل يندرج ضمنه عدة مستويات من الاساليب الاستباقية تختلف باختلاف مستوى الفرد. أما الاعتبار الثاني فينطوي على أن يتم اختيار التدخل على مستوى معين فقط . و برغم عدم تحديد ارشادات واضحة لاختيار التدخل، فان وضع نظام من القواعد وتوقعاتنا على مستوى كل فئة يعد خطوة أولى منطقية، كونها توضح للمتعلمين ما هو متوقع منهم.

و نؤكد هنا على ان اساليب التدخلات الاستباقية أو الوقائية ماهي الا قطعة واحدة من برنامج الدعم الشامل للمتعلمين الذين يعانون من مشاكلات سلوكية مطردة. إذ قد يحتاج هؤلاء المتعلمين توجيه هادف حول عواقب السلوكيات التي يمارسونها، والمهارات التي من الأجدر امتلاكها، بالإضافة الى الأساليب التي تدعم التدخل الإستباقي وتقوي من ثبات الاستجابة لدى الفرد.

كما يقترح ***(Kern and Clements,2007 :73)*** أنه وبعد تطوير قواعد الفصل الدراسي وتوقعاته وإمكانية التنبؤ ببيئة الفصل الدراسي، يمكن بعد ذلك توجيه الانتباه الى تنفيذ اساليب سابقة إضافية على مستوى الفصل، مثل زيادة عدد الفرص المتاحة للاستجابة للمواد الأكاديمية، وتحسين وتيرة التدريس، وتوفير فرص للاختيار أو الأنشطة المفضلة. على المستوى الفردي، سيتم ربط اختيار التدخل بنتائج التقييم السلوكي الوظيفي .

1.2.3. تحليل وظيفة السلوك:

1.1.2.3. مفهوم تحليل وظيفة السلوك:

خلال الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي ، تم نشر العديد من الدراسات البحثية حول السلوك ومشكلاته، لا سيما في المجلات المتخصصة في السلوك مثل مجلة تحليل السلوك التطبيقي ، مما يدل على أن السلوكيات الصعبة من الممكن أنها لا تزال غير معلومة بما يكفي ، وكان من الرائج استخدام المبادئ التي اعتبرت فعالة لتقليل السلوكيات الصعبة على سبيل المثال: التحكم في المحفزات ، الانقراض ، التعزيز التفاضلي للسلوكيات المناسبة الأخرى ، المهلة من التعزيز الإيجابي وأساليب العقاب الأخرى .أما في الثمانينيات فقد كان هناك تركيز متزايد على بناء الكفاءات بدلاً من مجرد القضاء على السلوك الصعب عن طريق اختيار البدائل المناسبة .

لتطوير استراتيجيات إدارة غرفة الصف ، تم إطلاع مجال التعليم من خلال الأساليب المستخدمة في العلاج السريري للسلوك المشكل. على وجه الخصوص ، كان البحث عن التقييم والتدخل الوظيفي ، أحد أكثر مناهج التدخل الموصى بها شيوعًا لسلوك المشكلة في الأدبيات السريرية (هانلي ، إيواتا ، وماكورد ، 2003) . من خلال التقييم الوظيفي ، يحدد المختص الظروف السابقة واللاحقة في البيئة التي تلعب دورًا في الحفاظ على السلوك المشكل (على سبيل المثال ، Pi azza، Hanley، Fisher &، 1996) ***(Ducharme and Shecter,2011 :258)***. حيث يوفر هذا النوع من التحليل المعلومات اللازمة والتي بالإمكان استخدامها لبناء سياق تدخل يتضمن تعديل سلوك الطفل لتنمية الاستجابة المرغوبة وتقليل حاجته إلى اللجوء لسلوك المشكلة .

وقد أدى الفهم المتزايد للأدوار المحتملة للعديد من المنبهات الاجتماعية والملموسة والحسية كمعززات تحافظ على السلوكيات الصعبة أيضًا إلى نهضة الاهتمام بالتحليل الوظيفي حيث كان من الواضح أن وضع افتراض غير صحيح حول المعززات التي تحافظ على السلوك قد يؤدي إلى فشل العلاج ***(Emerson et al,1994 :46)***.

ويتضمن التحليل الوظيفي تصنيف السلوك وفقا لوظائف الاستجابة ، وتحليل البيئة وفقا لوظائف المثير، ويشير مفهوم وظيفة الى الهدف الذي يخدمه السلوك. وبتحديد أكثر فإننا نقصد هنا تلك الاحداث التي تتبع السلوك وتعمل على زيادة احتمالية حدوثه ***(الزريقات، 2007:50)***. أي أن الوظيفة هي الأثر الذي

يطرأ نتيجة السلوك أو البيئة، وعلى القائم بعملية التحليل هنا محاولة إيجاد العلاقة السببية بين المثير البيئي والاستجابة السلوكية.

وفقًا لهورنر (1994) ، فإن الغرض من التقييم الوظيفي هو توفير المعلومات التي من شأنها تحسين فعالية وكفاءة العلاج ، ويتضمن المتطلبات الأساسية الأربعة التالية:

- أ. يتم تعريف سلوكيات المشكلة من الناحية التشغيلية ،
- ب. يتم تحديد الأحداث السابقة التي تتنبأ بحدوث وعدم حدوث مشكلة السلوكيات ،
- ج. يتم تطوير الفرضيات المتعلقة بالمتغيرات اللاحقة التي تحافظ على السلوكيات المشكلة
- د. يتم جمع بيانات المراقبة المباشرة لتقديم تأكيد ارتباطي على الأقل للفرضيات المرتبطة بالأحداث السابقة والتابعة.
- بالإضافة إلى ذلك ، من المفيد ، في تحديد الوظيفة واختيار التدخلات ذات الصلة ، جمع نفس المعلومات عن الاستبدال (إذا حدث) ***(Roy,2002 :93)***.

ويقوم تحليل وظيفة السلوك على فرضية أساسية تتمثل في اعتبار أن لكل سلوك وظيفة. بمعنى، يحدث كل تغيير لسبب ما. وعندما نبحث عن إيجاد وظيفة السلوك ، فإننا هنا نريد أن نعرف لماذا يُظهر الفرد هذا السلوك .

2.1.2.3. آلية تطبيق تحليل وظيفة السلوك:

يؤكد العديد من الباحثين على ضرورة استخدام التحليل السلوكي الوظيفي للعديد من أنماط المشكلات السلوكية ومشكلات التعلم. ، إذ يعتبر نهجًا لأفضل الممارسات في تصميم التدخلات السلوكية. يمكن أن يؤدي إلى تدخل مصمم خصيصًا لاحتياجات الطالب المحددة.

وتقوم آلية تطبيق تحليل وظيفة السلوك على جملة من الخطوات أو المراحل التي تقودنا الى التدخل العلاجي، والتي تتمثل في:

(1) تحديد السلوك المشكل:

من المهم التأكد من أنه عند تحليل سلوك ما ، فإننا واضحون في تحديد السلوك ونقوم بالفعل بتحليل السلوك وليس نتاج السلوك. في بعض الأحيان ، سيقول المعلمون أن مشكلة سلوك الطالب هي أنه "خارج المهمة". لكن ماذا يشبه ذلك؟ ماذا نقيس؟ بالنسبة لبعض الطلاب ، قد يعني خارج المهمة أنهم لا يبدؤون المهام بمجرد إخبارهم بذلك. بالنسبة للآخرين ، قد يعني ذلك أنهم يبدؤون في العمل ، لكنهم يتوقفون كثيرًا عن الانخراط في سلوكيات لا تتعلق بالمهمة المعينة. لكن كلا السلوكين قد يكون لهما نفس النتائج: العمل غير المكتمل والدرجات الضعيفة. فمصطلح "خارج المهمة" غامض، لا نعرف ما هو التعريف الفعلي له وقد يختلف من شخص لآخر. ومن خلال التحديد الواضح للسلوك على أنه لا يبدأ العمل في الوقت المناسب أو الانخراط في نشاط غير متعلق بالمهمة ، يمكننا الآن ملاحظته وقياسه. العمل غير المكتمل أو الدرجات الضعيفة هي نتاج السلوك المشكل ؛ إنه ما نراه في النهاية كنتيجة للسلوك المشكلة المحدد ***(Taylor,2011 :198)***.

(2) التقييم:

ويهدف الى تحديد سوابق ولواحق السلوك المستهدف، سواء كانت عبارة عن مثيرات زمنية، مكانية، أو مرتبطه بأشخاص معينين...الخ. أي الظروف العامة التي ترافق حدوث سلوك ما. وتساعدنا المعلومات المتحصل عليها بدورها في اختبار الاحتمالات التي قد تؤدي الى تغيير هذا السلوك وضبطه.

ويقترح ***(Taylor,2011 :202)*** كيفية تمكن المدرس من إجراء تحليل سريع عند تحديد وظيفة السلوك ، فمن المرجح أن يجد المعلم أن السلوك ناتج عن إحدى وظيفتين عامتين: (1) الحصول على شيء ما أو (2) تجنب أو الهروب من شيء ما. في كلتا الحالتين ، هناك ثلاثة أنواع عامة من الأشياء التي يريدها المتعلم: (أ) اهتمام الزملاء أو المعلمين أو غيرهم ؛ (ب) العناصر أو الأشياء أو الأنشطة ؛ أو (ج) وضع حسي (المدخلات الحسية هي عندما يُظهر الطلاب سلوكًا من أجل تحقيق نتيجة حسية) . يحتاج المعلمون فقط إلى الإجابة على ثلاث أسئلة (1) "ما الذي يحدث قبل حدوث السلوك مباشرة؟" (2) "هل يريد الطفل الحصول على شيء أو تجنبه / الهروب منه؟" و (3) "ما الذي يريد الطفل أن يلمسه أو يتجنبه / يهرب؟. وبمجرد أن يكمل المعلم هذا التحليل السريع المكون من ثلاث مراحل ويحدد فرضيته ، يمكنه الآن التفكير

في التدخلات. ومع ذلك ، قبل التخطيط للتدخلات ، يجب على المعلمين تحديد سلوك بديل. هذا يعني أن تسأل: "ماذا أود أن أرى الطالب يفعل بدلاً من السلوك الحالي؟"

يمكننا النظر إلى ثلاثة اختلافات أساسية عندما يحدث السلوك مع مدرس واحد وليس مع آخر: (1) المحتوى الأكاديمي ، (2) وقت اليوم ، و (3) شخصية المعلم و / أو أسلوب التدريس.

(3) أداة التقييم :

تتعدد أدوات جمع المعلومات حول السلوك المستهدف بالتغيير أو المراد تحديد وظيفته. وبما أننا نتعامل مع متعلمين ونظرا لطبيعة الفئة ، فإن أفضل سبل جمع المعلومات تتمثل أولا في إجراء مقابلة مع المتعلم نفسه أو أفراد من محيطه ومجال تفاعلاته. وذلك بهدف رصد السياق الذي يحدث فيه السلوك من خلال وصف الأشخاص. وثانيا الملاحظة المباشرة، وتقوم على تسجيل ملاحظات دقيقة وآنية حول السلوك وما يسبقه، ثم ما ينتج عنه من وظائف. ويتم ذلك عبر فترات زمنية متفاوتة.

ويرى ***(Ducharme and Shecter,2011 :259)*** أنه وعلى الرغم من أن الملاحظة والمراقبة المنهجية للظروف السياقية هي السمة المميزة للتحليل الوظيفي الرسمي ، غالبًا ما يتم استخدام أشكال أخرى أقل مباشرة من التقييم الوظيفي.

(4) اختبار الاحتمالات والتدخل:

من خلال البيانات المجمعة من عملية التقييم وأدواته، والتي تبرز العملية التفاعلية بين المثير، الاستجابة، والوظيفة التي تؤديها. يتم وضع احتمالات واختبار قدرتها على ضبط السلوك بواسطة التجريب. مما يؤهل هاته الاحتمالات الى دخول مرحلة التطبيق من خلال التدخل العلاجي.

ويذهب ***(Taylor,2011 :202)*** الى أنه مثلما يتلخص تحديد وظيفة السلوك في فحص التحفيز (السوابق) والسلوك والنتائج ، فإن تحديد التدخل المناسب يعتمد على ما إذا كنا نريد تقوية السلوك أو إضعافه ، وما إذا كنا نختار إضافة أو إزالة نتيجة. يمكن عرض هذا في مصفوفة 2 × 2 ، كما هو موضح في الشكل (02). أول شيء نحدده هو ما إذا كنا نريد تقوية السلوك أو إضعافه. هذا أمر بالغ الأهمية ، لأنك إذا نظرت إلى المصفوفة ترى أن نوعين فقط من التدخلات يقويان السلوك وأن نوعين سيضعفان السلوك. لن يكون لجميع التدخلات نفس النتائج .

إزاحة	إضافة		
تعزيز سلبي	تعزيز إيجابي	تقوية	السلوك
إزاحة عقاب (مثل المهلة، تكلفة الاستجابة)	عرض العقاب(كلاسيكي)	إضعاف	

الشكل (02): يوضح أثر التدخلات على السلوك

كما يقترح كل من (Dunlap et al,1993) إجراء ثلاثي يمثل الإجراء الشائع والأكثر تعقيدا عند تحليل وظيفة السلوك، حيث يتم رصد الأوضاع التي تخدم السلوك والمتغيرات السياقية التي لها دور في الحفاظ عليه. ثم ننتقل الى مرحلة التلاعب بالظروف السابقة بشكل موضوعي ومخطط لاختبار الوظيفة المحتملة للسلوك، وملاحظة مدى انخفاض السلوك. وعند التحقق من العلاقة التفاعلية الايجابية بين السلوك، سوابقه ، والاستجابة المرغوبة، يتم بعدها تثبيت التدخل العلاجي المطور، والذي غالبا ما يكون عبارة عن تعليم الفرد سلوك بديل يخدم نفس الوظيفة التي كان يوفرها السلوك المشكل.

وهذا ما يساعد في ارشاد المعلم الى المشكلات السلوكيات التي يجب عدم تقديم أي رد فعل عشوائي عليها، إذا أشار التحليل الوظيفي إلى النتيجة التي يسعى إليها المتعلم، وبالتالي تكون واضحة لدى المعلم ويستطيع التعامل معها بسهولة ووعي.

3.1.2.3. فعالية تحليل وظيفة السلوك:

يعتبر التحليل الوظيفي للسلوك نظام حديث ومتطور لإدارة الفصل الدراسي وقد حظي بالدعم في كثير من الدراسات التجريبية. غير أنه من الملاحظ برغم كثرة الاعتماد عليه في أدبيات بناء البرامج

العلاجية، فإن هذا الأسلوب لم يلقى قبولا لدى الأساتذة كما لم يتم الاعتماد عليه في ممارساتهم بالشكل الكافي. و قد يكون ذلك نتيجة لعدة أسباب قد يكون من بينها أنه لا يزال معقدا ومجهولا بالنسبة إليهم، عدم تلقيهم التدريب الكافي لاستخدامه، الوقت الذي يتطلبه تطبيقه، طبيعة التحديات التي يواجهونها، ومدى قابلية هذا الاسلوب في البيئة التي ينتمون إليها.

يذهب ***(Ducharme and Shecter,2011 :259)*** الى أنه تم تطبيق نموذج التقييم الوظيفي بشكل فعال على مجموعة من السلوكيات والاشخاص ، بما في ذلك السلوك العدواني والتخريب ، ويوصى به بشكل عام في أدبيات إدارة الفصل الدراسي. حيث تم استخدام التقييم الوظيفي فيما يقرب من نصف الـــ 150 دراسة تمت في المدرسة المنشورة في مجلة تحليل السلوك التطبيقي بين عامي 1991 .

فيما أكد (كيرنان ، 1973 ؛ أوينز وأشكروفت ، 1982) أن التحليل الوظيفي كان ضروريًا قبل العلاج ، أي أنه يجب توضيح وظيفة المحفزات المختلفة قبل الشروع في العلاج .1987 ***(Emerson et al,1994 :46)***.

كما استنتج (Didden 2006) أن التدخلات السلوكية القائمة على التحليل السلوكي الوظيفي قبل المعالجة يمكن أن تحسن عدة أنواع من السلوكيات المشكلة بما في ذلك السلوك المدمر ، والعدوان الجسدي واللفظي ، وإيذاء النفس والصور النمطية ***(Wiley and Sons,2008 :4)***.

وأثبتت دراسات كل من (Iwata et al.، 1994 ؛ Mayer، 1996، 1993 ؛ Sulzer-Azaroff و Mayer، 1991، 1994a) أنه عادة ما تكون التدخلات القائمة على وظيفة السلوك أكثر فعالية ، ويمكن أن تقلل من الحاجة إلى استخدام الأساليب العقابية ***(Roy,2002 :93)***.

وكذا يعتبر (Kern et al,1994) أن التقييم الوظيفي ضروري بشكل خاص حين يكون سلوك الطالب غير المرغوب هدفا للتدخل العلاجي، وحين يحاول المعلمون تحديد الرسالة التي يحاول الطالب توصيلها إليهم من خلال ممارسة السلوكيات غير المرغوبة ***(جرار،2008:77)***. أما المحددات والمقيدات للتحليل الوظيفي للسلوك التي يراها كازدن (Kazdin,2001) فهي:

أولا: يكون أحيانا من الصعب تحديد سوابق السلوك ونواتجه التي تحافظ على السلوك، فحتى في بعض المواقف المخبرية فإنه يصعب تحديد العوامل التي تضبط السلوك الحاضر.

ثانيا: إذا استطاع شخص أن يحدد المتغيرات التي تضبط السلوك المستهدف فإن هذا لا يعني إنه قادر على تعديلها.

ثالثا: إن إجراء التحليل الوظيفي ليس دائما أمر ممكن في المواقف التطبيقية، فقد توجد معوقات لإجراء الملاحظة في المنزل أو المدرسة ***(الزريقات، 2007: 73)***.

2.2.3. طرق التدريس:

عادة ما نلاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد لا يستطيعون اكتساب السلوك عن طريق الملاحظة أو التقليد فقط. فنجدهم يفتقدون الى العديد من السلوكيات التي المتوقعة منهم ليس تحديا للآخرين إنما لكونه لم يتعلم التصرف المناسب مسبقا.

وفي تجربة قام بها كل من أيلون وروبرتس 1974، في محاولة الرد على تأكيد دراسات سابقة على عدم القدرة على التأثير على المهارات الأكاديمية من خلال تعديل المشكلات السلوكية . ولهذا اختاروا تطبيق التعزيز الرمزي بطريقة منهجية على مهارة القراءة ، بالإضافة الى التحكم المحيطي من خلال تصميم برنامج تحليل السلوك التطبيقي. وقد توصلوا الى تحسن القراءة بالإضافة الى انخفاض بارز في المشكلات السلوكية. ومن خلال هاته التجربة توصل الباحثان الى أنه لا يجب العمل على " جعل المتعلمين ساكنين حتى يتعلموا" بل يجب الاهتمام أكثر " بتعليمهم بشكل أفضل وهم سيجلسون دون حراك طوعا".

نحن بحاجة الى أساتذة يتمتعون بالكفاءة المهنية التي تمكنهم من بناء الفرص الفعالة للمتعلمين الذي يعانون من تحديات أكاديمية وسلوكية لتلبية احتياجاتهم. وهذا ما يقتضي من المدرسين تغيير طريقة تخطيط ، تنظيم ، وتنفيذ دروسهم. بالإضافة الى اختيارهم أساليب التعامل المناسبة لإدارة فصولهم الدراسية. وهذه التغييرات لن تعود بالنفع فقط على المتعلم ذو الاحتياجات الخاصة بل على المعلم وحتى زملائه في الفصل. كما سيشكل تصور أوضح للأساتذة حول ذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية.

برغم كثرة الأساليب المتاحة للأستاذ، والتي رشحت من قبل الباحثين والدارسين في هذا المجال. إلا أن هذا يخلق إرباكا للأستاذ، إذ ليس هناك بالضرورة أسلوب معين لكل إشكال يواجهه. ويبقى لديه السلطة التقديرية للاختيار بناءا على عدة اعتبارات متعلقة بعدم تجانس المتعلمين في صفه من حيث تفاوت

قدراتهم واختلاف خصائصهم، وحتى قابليتهم للتعلم والتطور. بالإضافة الى ضرورة تحلي المعلم بالمرونة في قدرته على تغيير الأسلوب التعليمي أو التعديل عليه بما تقتضيه استجابات المتعلمين.

وبينما توجد العديد من الخيارات لتعديل طرق التدريس بما يسمح باستيعابه من جميع المتعلمين على اختلافات احتياجاتهم، فإن أفضل مكان للبدء هو ذلك الذي يشكل تحديا للأستاذ والذي يتعلق إعداده وعرضه للمحتوى التعليمي.

1.2.2.3. إعداد المحتوى:

أسهب العلماء والدارسين في طرح العديد من الاعتبارات التي تساهم في فاعلية عملي التعلم ونذكر منها:

- تنويع أشكال العروض التقديمية للمواد والمهام المطلوبة من خلال استخدام أساليب مختلفة لزيادة اهتمام الطلاب وتحفيزهم والحفاظ عليه ***(Gardill et al,1996 :90).***
- نهج مشابه ، يتضمن اتباع تسلسل من ثلاثة إلى أربعة طلبات موجزة وبسيطة قبل طلب صعب (يُشار إليه باسم الزخم السلوكي) ، وقد ثبت أنه يثير التوافق ويقلل من السلوك المشكل.
- سرعة التدريس: هناك دعم بحثي طويل الأمد بأن التعليمات المقدمة بوتيرة سريعة تؤدي إلى مستويات أعلى من السلوك أثناء المهمة وزيادة لمشاركة الطلاب. ويمكن تحقيق وتيرة تعليمية سريعة إما عن طريق زيادة المعدل الإجمالي للتعليم أو عن طريق تقليل وقت التوقف بين استجابة الطالب وعرض المهمة التالية . في الواقع ، وجد إنجليرت (1984) أن أحد العوامل التي تميز بين المعلمين الأكثر فاعلية والأقل فاعلية هو أن المعلمين الأكثر فاعلية يحافظون على وتيرة الدرس السريعة. ومن المؤكد أن أحد المتغيرات التي تجعل هذا النهج فعّالًا هو أن وتيرة التدريس الأسرع ترتبط بزيادة فرص الاستجابة ، والتي مرتبطة بالتحسن في مشاركة الطلاب .
- تصف الأدبيات العديد من الأمثلة على الاختيار المطبق على المستوى الفردي لمعالجة السلوكيات المشكلة ، لا سيما في سياق متطلبات المهمة. من المعتقد أن الاختيار يقلل بشكل فعال من السلوك المشكل بطريقتين. أولاً ، يتيح عرض مجموعة من المهام للطالب اختيار

المهمة الأكثر تفضيلاً. ثانيًا ، يبدو أن السماح للطلاب بممارسة الاختيارات يحمل قيمة تعزيزية مستقلة عن الاختيار الذي تم إجراؤه ، ربما لأسباب بيولوجية. تم تطبيق فعالية الاختيار كتدخل سابق تم إثباته تجريبياً في العديد من الاختلافات ، بما في ذلك اختيار المهمة المحددة لإكمالها ، واختيار المواد المستخدمة لإكمال المهمة .واختيار الترتيب الذي يتم به المهمة تم الانتهاء من التسلسلات. إن التأثير الواسع غالبًا لهذا النهج المباشر يجعله مناسبًا في العديد من المواقف ***(Kern and Clements,2007 :70)*** .

- يقوم المعلمون عادة بمراجعة مواد المنهج قبل التخطيط للتعليم. لقد اكتشفوا من خلال التجربة أن معظم الطلاب سيتجنبون المهام إذا اعتقدوا أنهم سيفشلون، ومنه يسمح التنبؤ بالمواضع التي قد يواجه فيها الطلاب صعوبة للمعلمين ببناء الدعم التعليمي.
- عرض الدرس: إذا كان الطلاب يشاركون بنشاط في التعلم ، فمن غير المرجح أن يسيؤوا التصرف. يمكن للمعلمين ومساعديهم المهنيين زيادة المشاركة من خلال دمج مبادئ التدريس الفعال في دروسهم (على سبيل المثال ، الإدارة الفعالة للفصول الدراسية ؛ منح الطلاب في كثير من الأحيان فرصًا للرد ؛ الطلاب يواجهون تحديات بسبب المهمة ، لكنهم لم يستسلموا ؛ إلخ).
- إذا كان الطلاب يجدون صعوبة في الاستمرار في المشاركة في الدرس ، فيمكن إجراء التعديلات. لاستيعاب خصائص التعلم لفترة انتباه قصيرة ، على سبيل المثال ، يغير بعض المعلمين طول المادة المقدمة.
- مهام العمل: يحتاج العديد من الطلاب الذين يعانون من اضطراب عاطفي ومشاكل سلوكية إلى مساعدة خاصة في تعلم "كيفية التعلم" ، حيث يفتقر الكثير منهم إلى الدراسة أو المهارات التنظيمية التي من شأنها أن تمكنهم من العمل بشكل مستقل في المهام على مدى فترة زمنية طويلة ***(Quin et al,2000 :16)***.
- هناك العديد من التعديلات سهلة التنفيذ التي قد يستخدمها المعلم: جعل المنهج الدراسي مثيرًا للاهتمام ، وتنويع أشكال العروض التقديمية ومواد المهام من خلال استخدام أساليب مختلفة لزيادة والحفاظ على اهتمام الطلاب وتحفيزهم ، استخدام الألوان والخطوط الكبيرة والحروف الغامقة وما إلى ذلك للفت الانتباه إلى الجوانب الصعبة للمهام .

جعل المهام الأكاديمية موجزة وتقديم ملاحظات فورية حول دقة الواجبات. كما يحتاج الطالب المصاب باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه إلى ملاحظات متكررة ومتقطعة أثناء أداء المهام . ومن المهم أثناء التجول في الغرفة ، وان يصبح من المعتاد التعليق على الأنشطة التي يعملون عليها ***(Reiber and Melaughlin,2014 :4).***

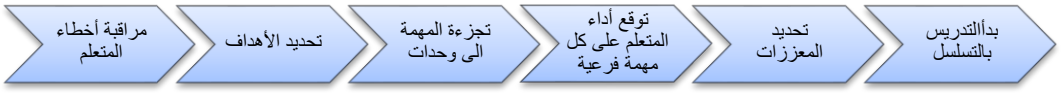
2.2.2.3. عرض المحتوى:

لا يوجد طريقة واحدة من شأنها علاج مشكلات المتعلم ذات العلاقة بصعوبات التعلم والمشكلات السلوكية. فهي عبارة عن جملة متكاملة من الاساليب والاستراتيجيات ذات الخصائص وآليات التطبيق المختلفة. إلا أنه توجد بعض الطرق التي اتفقت حولها الأدبيات البحثية والنظرية، والتي أثبتت فاعليتها مع كلا الصعوبتين . ونجد من بينها:

(أ) تحليل المهمة:

وهو أحد أساليب التدخل التي تتطلب تحديدا دقيقا وواضحا لكافة مراحل وخطوات التعلم لمعرفة ما. حيث يسمح للأستاذ بتقسيم التعلم الى وحدات ثانوية، ثم اختيار وتنظيم خطواته لبناء المعلومة لدى المتعلم بكل عناية.

ويعرف (كوافحة،**2003: 143**) تحليل المهمة " الترتيب المباشر على مهارات محددة وضرورية لأداء مهمة معطاة للطفل".



شكل رقم(03): يوضح خطوات تنفيذ تحليل المهمة

(ب) التدريس من خلال الاقران:

يعتبر التدريس بواسطة الأقران من الأساليب التدريسية التي تقوم على استخدام الأقران في تكثيف الأنشطة التعليمية للمتعلم الذي يتطلب احتياجات تعليمية خاصة مقارنة بزملائه. حيث يتاح للمتعلمين

مشاركة خبراتهم ومكتسباتهم مع زملائهم في الصف، وهذا ما يساهم بدوره في تعزيز قدرتهم على بناء علاقات صحية وايجابية بين الأقران على اختلاف قدراتهم .

وينطوي التدريس من خلال الرفاق على أن يقوم متعلم ما بتدريس متعلم آخر طبقا للتأطير الذي يقدمه له الأستاذ. ويمكن أن يكون المتعلم القائم بدور المدرب بنفس سن المتدرب أو أكبر منه لكنه يتمتع بقدرات ومهارات أكاديمية مرتفعة مقارنة بالمتدرب. بالإضافة الى التأطير الذي يتلقاه من الأستاذ والذي يشمل الحرص على اتقانه استخدام الوسائل والأساليب التدريسية اللازمة للقيام بدوره، بغية تطوير قدرات المتدرب الأكاديمية وحتى تعديل مشكلاته السلوكية وتحسين علاقته بمحيطه الدراسي عموما.

ويقسم ***(Reiber and Melaughlin,2014 :5)*** تدخلات الأقران الى نوعين. أن يستخدم الأقران كجزء من حالة الطوارئ أو كمعلمين. حيث يتم استخدام الأقران كمجموعة طوارئ بمنحهم مسؤولية مراقبة السلوك العام في القسم، ويمكن أن يطبق هذا على الفصل ككل أو على مجموعة معينة. ثم يتم استخدام الأقران لرصد ومكافأة السلوكيات الاجتماعية والاكاديمية المرغوبة. أما استخدام الأقران كمعلمين فهي استراتيجية تعليمية حيث يعمل طالبان معا في نشاط أكاديمي معين ، ويقد خلالها أحد الطلاب المساعدة والتعليمات والتغذية الراجعة للطالب الآخر.

ومن بين الاستراتيجيات التي تعتمد على مساعدة الاقران نجد استراتيجية القراءة التعاونية: وهو أسلوب قامت بتطويره وزملائها. وهو عبارة عن برنامج مكون من أربعة استراتيجيات للفهم القرائي حيث يقوم المعلمون بتعليمها للتلاميذ بعد تقسيمهم الى مجموعات صغيرة او ثنائية. ويعمل التلاميذ في تلك المجموعات كمعلمين ومتعلمين. ويتم في هذا الاطار تحديد مهمة معينة لكل متعلم في المجموعة، ويعتمد نجاح الاستراتيجية على فهم المتعلمين لأدوارهم واتقانهم لأدائها.

فيما يرى ***(جرار،2008:211)*** أن هذه الفوائد التي تم الحصول عليها من هذا الأسلوب التعليمي، ساعدت كثيرا في إرساء مبدأ "الدمج" بصورة أكثر مثالية، حيث أعتبر هذا الأسلوب بمثابة فرصة للمعلم للسيطرة على الفروقات بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث ساعد هذا الأسلوب على إيجاد نوع من التكامل الاجتماعي والأكاديمي بين الطلبة، فهو يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية والاحترام المتبادل بين الطلبة، ويعزز التوقعات الذاتية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

(ت) التعلم التعاوني:

لقي التعلم التعاوني اهتماما كبيرا كأحد الاستراتيجيات التي تضفي طابعا جديدا داخل الفصل الدراسي، وتدحض الفكر القائم على الاعتماد على التنافس بين المتعلمين الى أهمية روح التعاون بينهم وأثره البليغ على أدائهم الأكاديمي. وجاءت أهمية هاته الاستراتيجية من الإصرار على تحلي البيئة التعليمية على التنافس الفردي بين المتعلمين ضد بعضهم البعض، في حين يؤكد الباحثين على أن التعلم التعاوني أثبت فاعليته في خلق بيئة تعليمية ايجابية ذات أثر ايجابي على التحصيل الدراسي، بالإضافة الى تنمية العلاقات والمهارات الاجتماعية بين المتعلمين ورفع القيمة الذاتية للمتعلم داخل المجموعة ، واحساسه بأهمية دوره كفرد منها. وتعتبر هاته الاستراتيجية اختيار ملائم للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية حيث تعمل على تلبية احتياجاتهم بشكل مباشر.

ويعرف التعلم التعاوني كونه " نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل بعضهم مع بعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضا، وأثناء هذا التفاعل الايجابي تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية" ***(العزالي، 2010: 144)***.

وتنطلق فلسفة التعلم التعاوني من مفهوم " الاعتماد المتبادل " بين أفراد المجموعة، بمعنى أن كل طالب مسؤول عن نجاح الآخرين مثلما هو مسؤول عن نجاحه هو. فالطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ينجزون مع أقرانهم العاديين المهمات والواجبات المعطاة لهم، وهذا يتطلب تعاونا وثيقا من كلا الطرفين حتى تبرز النجاحات المرجوة ***(جرار،2008: 215)***.

تتعدد المكاسب المترتبة على استخدام اسراتيجية التعلم التعاوني في الفصل الدراسي ، لتتعدى مساهمتها في رفع التحصيل الدراسي الى قدرتها على تنمية المهارات الإجتماعية ، واشباع احتياجاته الوجدانية. ناهيك عن ما تعو به من نفع على المعلم والعملية التعليمة ككل.

كما ويختلف التعلم بواسطة الأقران عن التعلم التعاوني في أن الأول يتطلب أن يقوم المعلم بتعليم التلاميذ كيف يمكنهم أن يقوموا معا بأداء الأنشطة المطلوبة، كما يتطلب أيضا أن يسلك التلاميذ على أنهم مدربين ومتدربين ***(هالان وآخرون، ترجمة عبد الله،2007: 707)***.

ويتطلب التعلم التعاوني مجموعة من المهارات :

- التشكيل: عبارة عن تكوين المجموعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها الحد الأدنى للصفات المناسبة مثل: عمل المجموعات بدون ضوضاء، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد المجموعة سلوك المناقشة السليم، والتواجد مع المجموعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير، واستخدام الصوت الهادئ.
- التوظيف: ويتضمن هذا المستوى تنظيم مجهود المجموعة وإتمام مهامهم مثل: تحديد هدف المهمة، تحديد وقت إتمام العمل، تقديم تعليمات لكيفية إتمام العمل.
- التكوين: هناك مجموعة من المهارات متعلقة بالعمليات العقلية لبناء فهم أعمق للمواد الدراسية، وليحدث نوع من الخلط بين أفكار أفراد المجموعة ومن هذه المهارات: التلخيص، تصحيح تلخيص الأعضاء، إيجاد العلاقة بين موضوع الدراسة وخبراتهم الحياتية، فتح باب المناقشة.
- التخمر: يتضمن هذا المستوى مجموعة المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسية، فيبحث عن معلومات أكثر، ويتضح المنظور الأكبر للتعلم عندما تجتمع مجموعة من الأفراد تتحد للوصول لهدف تعليمي معين أي يحدث نوع من الحفز الأعمق بالنسبة للمادة العلمية ومعالجة القضايا ومن هذه المهارات: انتقاد الأفكار، التكامل بين الأفكار، تحديد مواضع عدم الاتفاق (*عبد الواحد، 2010: 414).*

3.2.3. بناء علاقة مع الأسرة:

يلعب آباء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دورا هاما ومحوريا في عملية الكشف، العناية والتكفل بأطفالهم. لما لها من آثر قد يكون إيجابي أو سلبي على الطريقة التي يتم من خلالها التعامل مع حالة أبنائهم وعلاجها.

ومن الواضح أن آراء الأساتذة حول واقع الدور الذي يلعبه أولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و/أو متناقض بشكل ما. فبينما يتجه الأستاذ الى الحكم على مدى اهتمام الآباء بنمو أطفالهم واتهامهم بالتجاهل واللامبالاة. فيما يلقي البعض باللوم على الوالدين كسبب محتمل في تشكل الصعوبات التعليمية والمشكلات السلوكية لدى أبنائهم. إلا أن هذا ينبع من احساسهم العميق وإدراكهم للدور العظيم في عملية التغيير والتحسن التي من الممكن أن يضفيها حرصهم وعملهم على تحمل مسؤولية هذا الدور في اشباع حاجيات أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم و/أو المشكلات السلوكية.

يأتي العديد من المتعلمين الذين يظهرون صعوبات أكاديمية و/أو سلوكية من بيئات منزلية تفتقر الى التربية الايجابية، الدعم، القدوة الثقافي. ويؤكد ***(هالاهان وآخرون، ترجمة عبد الله2007:208)*** أنه وبغض النظر عن تلك الجماعة الثقافية التي ينتمي الفرد إليها فإن الأطفال الذين يبدي والديهم تقديرا وتقييما مرتفعا للتعليم يكون مستوى تحصيلهم الأكاديمي مرتفعا، وبالنسبة للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يكون من الأكثر أهمية أن يظل اتجاه الأسرة نحو التعلم والمدرسة إيجابيا.

1.3.2.3. دور الأسرة:

بعض الباحثين شجعوا فكرة مشاركة أولياء الأمور في كل مرحلة من مراحل العلاج ابتداءاً من مرحلة التعرف الى مرحلة التقييم ويكون ذلك من خلال ما يأتي:

1.مرحلة التعرف: ويكون دورهم من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلم والوعي بالخدمات التي ينبغي أن تقدم لهم.

2.مرحلة القياس: ويكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل في المنزل وتقديم المعلومات التي تتعلق بالقياس.

3.مرحلة اختيار البرامج: حيث يشارك الوالدين في اختيار البديل التربوي المناسب للطفل وفي وضع الأهداف التي تتضمنها خطة الطفل التربوية الفردية.

4.مرحلة التنفيذ: وهنا يشارك الآباء في الأنشطة المدرسية وقد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة وقد يشاركوا بالأنشطة المعتمدة على المنزل.

5.مرحلة التقييم: حيث يزود الآباء المعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الأكاديمية التي يتعلمها وأيضا المهارات السلوكية ***(النوبي،2011: 209)***.

بالإضافة الى:

- تقبل طفلهم: ويظهر ذلك في اتجاهين رئيسيين:

أ- مساعدة الطفل في تخطي مشكلته بشكل مستمر ودون ملل أو تذمر، ومساعدته في واجباته الأكاديمية.

ب-عدم معاتبة الطفل على تقصيره وتحميله المسؤولية في انخفاض تحصيله الدراسي، بل على العكس محاولة التخفيف عنه وتقليل توتره النفسي حتى لا يدخل في الإحباط وبالتالي تزداد المشكلة تعقيدا، وأن لا يبخسوا طاقته الكامنة فيه وأن لا يطالبوه بما لا يستطيع ***(القاسم،2015:152)***.

2.3.2.3. بناء تواصل مع الأسرة:

مما سبق يتعين على المعلمين أن يعملوا مع الآباء لتعزيز التعاون بين المدرسة والبيت. وعندما يكون الآباء مشاركين ومتعاونين يصبح البيت الأساس الداعم الذي يحتاج إليه الطفل لمواجهة المطالب المتغيرة للمدرسة. ذلك أن اشراك المعلمين والآباء في تخطيط تعاوني يمكنهم من منع أو تخفيف أو حل مشكلات كثيرة تنشأ خلال التقدم التربوي للطفل، ويحسن بالمعلمين والآباء الاعتراف بأن أدوارهم تكاملية ومساندة والنظر الى العلاقة بينهم كعلاقة مشاركة لتعزيز تقدم التلميذ ***(كوافحة، 2003: 193)***.

ويختصر ***(هالاهان وآخرون، ترجمة عبد الله، 2007:227)*** أساليب التواصل بين الوالدين والمعلم في أسلوبين يتمثلان في :

- المؤتمرات أو الاجتماعات التي تجمع بين الوالد والمعلم ويتم فيها تناول معلومات عن السلوكيات الاجتماعية والاكاديمية للتلاميذ. كما يتم خلالها أيضا جمع المعلومات عن اهتمامات التلميذ، وهواياته، والواجبات المنزلية فضلا عن التخطيط للبرامج التربوية للتلاميذ، وحل المشكلات المختلفة التي يصادفها التلاميذ في المدرسة. وينبغي أن يتم التخطيط الجيد لمثل هذه المؤتمرات، وأن يقوم المعلمون بتوفير المصادر الإضافية اللازمة للآباء في هذا الإطار.
- برامج تبادل الملاحظات بين المدرسة والمنزل، وهي تعد بمثابة نسق للتواصل بين المعلم والوالد يقوم فيه المعلم بتقييم سلوك الطفل في المدرسة وذلك في استمارة بسيطة يتم إرسالها للوالد، ويقوم الوالد على أثرها بتقديم التعزيز اللازم للطفل والذي يتناسب مع الموقف.

ولتطوير العلاقة بين الأسرة والأستاذ والمدرسة بشكل عام ، والاستثمار فيها لبلوغ الهدف المشترك بين طرفيها ينبغي العمل على:

- توحيد الجهود والأهداف من خلال بناء علاقة تواصلية مستمرة، وثابتة، هادفة، ومهنية بين الأستاذ والأولياء .

- تطوير علاقة الاحترام المتبادل بين الولي و الأستاذ وادراك كل منهم لأهمية دور الآخر ودعمها.
- ضرورة التوضيح للمتعلم عن طبيعة العلاقة بين الأسرة و الأستاذ والهدف المنشود منها.
- توعية أولياء الأمور حول الأهداف التربوية وأهمية احترام الالتزامات المدرسية للمتعلم ومساعدته على الانضباط مثل: الانضباط التعليمي والسلوكي، الواجبات المدرسية....الخ
- أهمية توفير الجو المناسب للدراسة في البيت الذي يدعم ما تلقاه في المدرسة ويمكنه من التفرغ التام ذهنيا ، بدنيا، ونفسيا.
- مشاركة الأولياء في بناء برامج التدخل لأبنائهم وتعليمهم عن الكيفية الصحيحة للتعامل معها، ما يخولهم الى المساهمة في تنفيذها في البيت.
- ضرورة توعية الأستاذ حول الضغوطات ومشاعر الذنب لدى الأولياء الناتجة عن الصعوبة لدى أبنائهم، طبيعة اتجاهات الأولياء نحو التعلم ومستواهم الثقافي. وأهمية تقبل الأستاذ لكل هاته المتغيرات واكتسابه المهارات اللازمة للتعامل معها.
- التنسيق بين الولي والأستاذ لتوحيد أساليب التعامل المناسبة للمتعلم وتحقيق التكامل بينهما.
- نظرًا لأن العائلات تحب سماع الأخبار السارة عن أبنائهم ، يُقترح أن يشارك الأساتذة تقارير حول تقدم الطلاب لعائلاتهم ، ويكون ذلك من خلال ، المكافآت ، المكالمات الهاتفية أو بطاقات الاستحسان. من أجل بناء الثقة والدعم بينهم، وقد يكون من المفيد في اللقاءات معهم البدء بأمثلة إيجابية لأداء أو سلوك أطفالهم قبل معالجة السلوكيات غير اللائقة.
- على المؤسسات التعليمية دعم هاته العلاقة بتوفير الخدمات الارشادية للأولياء، والدورات التدريبية للأساتذة التي تؤهلهم الى اتقان مهارات الاتصال وبناء خطة تدخل فعالة في نطاق رسالة العملية التعليمة.

خاتمة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم، وتعرفنا بداية على تعريف أساليب التعامل، ثم انتقلنا الى محاولة فهم العوامل المؤثرة على تحديد أساليب التعامل، وحاولنا في العنصر الذي يليه التطرق الى أبرز الخطوط العريضة لأساليب التعامل المتمثلة في اتجاهين ، وسعينا الى التعمق في كل منها على حدى، بدءاً بالأساليب التفاعلية وما تعنيه وتضمه من أساليب في التعامل كردة فعل على المشكلات السلوكية، وتناولنا ضمنها كل من أسلوب العقاب، التحفيز والتجاهل باعتبارها الأكثر استخداما حسب ما جاءت به الدراسات والابحاث، وقد تطرقنا الى كل منها لمعرفة ماهيتها وآثارها على تعديل السلوك وربما مدى فاعليتها. بعدها تناولنا الاساليب الاستباقية أو الوقائية والتي تمثل الاساليب المتفق على فاعليتها لدى الباحثين والتي أثبتت نجاحها في تغيير السلوك المشكل وحل كثير من المشكلات الصفية، وكان ضمن هاته الاساليب كل من تحليل السلوك الوظيفي، تعديل طرق التدريس والعلاقة بين الاسرة والاستاذ. وحاولنا التعرف على كل منها وذكرنا أهم المعلومات حولها وحول فعاليتها .

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية

1-الدراسة الاستطلاعية:

1-1- أهمية الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسات الاستطلاعية من أولى خطوات الدراسات الوصفية، وتكتسب أهميتها باعتبارها أداة للتعرف على الميدان الذي تجري فيه الدراسة، وتكمن أهمية الدراسة الاستطلاعية في بحثنا هذا فيما يلي:

- الكشف عما إذا كان الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم يشكل مشكلة مطروحة فعلا لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وعما إذا كانت تعيقهم عن أداء مهامهم التدريسية.

- الكشف عما إذا كانت عمليات الكشف والتكفل متوفرة أو جاري العمل على توفيرها من خلال اللقاء بالأساتذة.

- التعرف على مدى اهتمام الأساتذة بالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في عملية التعلم ومحاولاتهم لفهم أسبابها والمساهمة في علاجها.

- التماس أهمية الموضوع لدى الافراد المشمولين بالدراسة، واستعدادهم للمشاركة في تحقيق أهداف البحث.

- الكشف عن الصعوبات المحتملة عند تطبيق الدراسة الأساسية، ما يساعدنا على اختيار التصميم المناسب لمعالجتها.

- كما قد تزودنا الدراسة الاستطلاعية بصورة أكثر وضوحاً حول الشكل النهائي الذي يجب أن يسير عليه البحث.

- تساعدنا هاته الدراسة الاستطلاعية على تجنب تضييع الوقت والجهد في جمع الكم المعرفي الذي قد لا يخدم بحثنا ، وإنما التركيز على جمع المعلومات ذات العلاقة بموضوع دراستنا، وأهدافها، وبمجتمع الدراسة وما يخدمه بشكل أدق.

1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- استخراج عينة الدراسة الأساسية.
- الكشف عن أهم الصعوبات التي قد تواجه الباحثة.

1-3- منهج الدراسة الاستطلاعية:

نظرا لطبيعة الدراسة " مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لماهية صعوبات التعلم الأكاديمية " فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي بغية الوصول الى تحقيق أهداف البحث المرجوة.

ويتمثل هذا الأسلوب في جمع بيانات ومعلومات عن متغيرات قليلة لعدد كبير من الأفراد ويطبق هذا الأسلوب في كثير من الدراسات من أجل:

- وصف الوضع القائم للظاهرة بشكل تفصيلي ودقيق.
- مقارنة الظاهرة موضوع البحث بمستويات ومعايير يتم اختيارها للتعرف الدقيق على خصائص الظاهرة المدروسة. أنها تحسين وتطوير الوضع القائم ***(عليان،2000: 44).***

1-4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تحديد عينة الدراسة على مرحلتين:

تم تحديد عينة الدراسة على مرحلتين، ويعود ذلك الى الأهمية البالغة للاختيار الدقيق وعالي المصداقية لعينة الدراسة الأساسية، وقد اعتمدت الباحثة لتحقيق ذلك الى تقسيم عملية تحديد عينة الدراسة الأساسية من خلال الدراسة الاستطلاعية الى مرحلتين تمثلتا في : المرحلة الأولى يتم تحديد الأساتذة الذين يستطيعون التعرف على المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم عندما تعرض عليهم واستثناء المؤشرات التي لا علاقة لها بالصعوبة، وهذا ما يوضح قدرتهم على تمييز صعوبات التعلم وحالاتها بين المتعلمين في الواقع. فيما يتم في المرحلة الثانية اعتماد الأسلوب التقريري حيث يعرض الأساتذة المعلومات التي يملكونها حول صعوبات التعلم، من خلال الإجابة التحريرية عن أسئلة الاختبار أداة الدراسة، والذي يؤكد على امتلاكه المعرفة الكافية حول صعوبات التعلم. وهي العينة المطلوبة في الدراسة الأساسية.

المرحلة الأولى: تمثلت عينة الدراسة في المرحلة الأولى في عينة مسحية ، حيث شملت جميع أفراد مجتمع الدراسة والذي تكون من (918) أستاذاً في مدينة بسكرة، ونظرا لعدم موافقة بعض المؤسسات

التعليمية استقبالنا بسبب الوضع الوبائي المنتشر والمتزامن مع دراستنا، فيما أبدى بعض الأساتذة رفضهم الاجابة على الاستبيان بحجة انشغالهم وكثافة البرنامج الاستثنائي للتدريس. وبعد استثناء الاستبانات غير المكتملة ، شملت عينة الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الأولى (765) أستاذا من أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية لدائرة بسكرة. والذين طبقت عليهم أداة الاستبيان، وقد أسفرت نتائجها على عدد (589) من الأساتذة أثبتوا إدراك مرتفع لمؤشرات صعوبات التعلم.

المرحلة الثانية:

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في المرحلة الثانية في عدد الأفراد الذين اسفرت عنهم نتائج المرحلة الأولى والذين قدر عددهم بـــ (589) أستاذا والذين يمثلون الأفراد الذين أثبتوا إدراك مؤشرات صعوبات التعلم من خلال استجابتهم على الاستبيان.

1-3-1- عينة الدراسة: تتمثل عينة الدراسة للمرحلة الثانية في عينة عشوائية بسيطة، قدر عددها بـــ (233) أستاذا، والذين تم تحديدهم اعتمادا على معادلة Richard Geiger.

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (p)^2}{1 + \frac{1}{N} + \left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (p)^2 - 1\right]}$$

حيث:

n = حجم العينة (233)

N = حجم المجتمع (589)

Z = الدرجة المعيارية (95٪ = 1.96)

d = مستوى الخطأ المقبول (0.05)

p = معامل الاختلاف بين مفردات المجتمع (0.5)

1-3-2- توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (02) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المرحلة الأولى

الرقم	المؤسسة	عدد الأساتذة	الرقم	المؤسسة	عدد الأساتذة
1	التربية والتعليم	9	39	17 أكتوبر 61	16
2	رحيم محمد	6	40	العلواني عبد الحميد	12
3	النهضة	10	41	بجاوي عبد الرحمان	8
4	ابن مالك لحسن	12	42	كتفة محمد	7
5	صولي الشريف	10	43	حبة عبد المجيد	14
6	قاسم رزيق	8	44	الإخوة عصماني	5
7	سيدهم ميلود	9	45	بركات العرافي بلحاج	12
8	الجيل الصاعد	9	46	يكن الهادي بن أحمد	10
9	خراشي أحمد	10	47	محمد ب أحمد العمري	12
10	شريف عبد العزيز	7	48	لهلالي عبد الحميد	9
11	بن ومان مدني	14	49	مزياني العيد	10
12	النشء الجديد	12	50	قالة علي بن عبدالله	10
13	سكساف محمد	10	51	قوبع محمود	9
14	08 مارس	9	52	شبشوب الصادق	8
15	بهاز لخضر	10	53	دبابش عبد الله	14
16	ميرة السعيد	13	54	علوي مبروك	13
17	غريب قويدر	14	55	فارح أحمد	9
18	بليلي أبي بكرالصديق	9	56	لخذاري محمد	8
19	نصري محمد	15	57	الأخوين رغيس	10
20	عبد الحميد بن باديس	11	58	طنجاوي عبد الرحمان	12
21	حمودي بولرباح	14	59	جهارة الحفناوي	7
22	صولي الحفناوي	10	60	رقاز محمد	10
23	قرين بشير	12	61	يعقوب العربي	5
24	دبابش لزهاري	5	62	موساوي العابد	9
25	اسماعيل بن حسين مسعودي	10	63	سليماني علي	8

26	العقبي بن عمارة	10	64	خليفة أحمد	11
27	عميروش آيت حمودي	14	65	مبارك العنابي	14
28	عمراوي علي بن مسعود	11	66	تمامي لخضر	13
29	بجاوي عبد الحفيظ	5	67	حسين برحايل	5
30	عثمان حامد	8	68	بن كريبع لخضر	9
31	بخوش محمد بلعروسي	9	69	مرزوق لخضر	10
32	خباش عبد الحميد	12	70	زيادي زيادي بن فوضيل	5
33	حسين قصباية	11	71	الاخوة الشهداء منفوخ	7
34	الإخوة حساني	19	72	المجتهدة سي العابدي مهنية	13
35	زرقان علي	10	73	بلقايد خميسي	7
36	يوسفي امعمر	14	74	زوزو أحمد بن حموش	9
37	ابراهيم سعادة	11	75	هراكي لخضر	5
38	عمر مزياني	18	المجموع		765

جدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية المرحلة الثانية

الرقم	المؤسسة	عدد الأساتذة	الرقم	المؤسسة	عدد الأساتذة
1	التربية والتعليم	4	32	17 أكتوبر 61	6
2	رحيم محمد	2	33	العلواني عبد الحميد	4
3	النهضة	3	34	حبة عبد المجيد	3
4	ابن مالك لحسن	4	35	الإخوة عصماني	2
5	صولي الشريف	4	36	بركات العرافي بلحاج	4
6	سيدهم ميلود	3	37	يكن الهادي بن أحمد	3
7	الجيل الصاعد	3	38	محمد ب أحمد العمري	5
8	خراشي أحمد	5	39	لهلالي عبد الحميد	2

9	شريف عبد العزيز	4	40	مزياني العيد	4
10	بن ومان مدني	4	41	قالة علي بن عبدالله	5
11	النشء الجديد	6	42	شبشوب الصادق	5
12	سكساف محمد	3	43	دبابش عبد الله	5
13	بهاز لخضر	4	44	علوي مبروك	6
14	ميرة السعيد	6	45	فارح أحمد	3
15	بليلي أبي بكرالصديق	4	46	لخذاري محمد	3
16	نصري محمد	5	47	الأخوين رغيس	3
17	عبد الحميد بن باديس	4	48	طنجاوي عبد الرحمان	2
18	صولي الحفناوي	4	49	جهارة الحفناوي	2
19	قرين بشير	6	50	رقاز محمد	4
20	اسماعيل بن حسين مسعودي	4	51	موساوي العابد	6
21	العقبي بن عمارة	3	52	سليماني علي	3
22	عميروش آيت حمودي	4	53	خليفة أحمد	5
23	عمراوي علي بن مسعود	4	54	مبارك العنابي	6
24	عثمان حامد	3	55	تمامي لخضر	4
25	بخوش محمد بلعروسي	2	56	حسين برحايل	2
26	خباش عبد الحميد	3	57	مرزوق لخضر	3
27	حسين قصباية	5	58	زيادي زيادي بن فوضيل	2
28	الإخوة حساني	7	59	المجتهدة سي العابدي مهنية	5
29	زرقان علي	3	60	بلقايد خميسي	1
30	يوسفي امعمر	2	61	زوزو أحمد بن حموش	3
31	ابراهيم سعادة	4	المجموع		233

1-3-3- عينة تقنين أدوات الدراسة:

جدول رقم (04) يوضح توزيع عينة تقنين أدوات الدراسة

المؤسسة	بوستة محمد المختار	بركات عبد الرحمن	عيسى واعر
عدد الأساتذة	18	12	03

1-5- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدت الدراسة الاستطلاعية على أداتين لجمع البيانات، وكان ذلك بهدف تحري الدقة في ضبط أفراد العينة الأساسية للدراسة. وتمثلت الأداتين في :

1.5.1.**الاستبيان:** مستوى ادراك اساتذة الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- والذي يعتبر أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي، وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق والتوصل الى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء *(عبد السلام،2020: 56).*

1.1.5.1. وصف الأداة:

يقيس الاستبيان مستوى ادراك أساتذة الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم وهو من إعداد الباحثة، ويتكون من (59) بندا تنقسم الى أربعة أبعاد تتمثل في (المفهوم ، الأسباب، الخصائص، التشخيص)، حيث يتكون بعد المفهوم من (8) بنود، أما بعد الأسباب فيحتوي على (12) بندا، في حين يضم بعد الخصائص (19) بندا، أما بعد التشخيص فعدد بنوده (7). ويهدف هذا الاستبيان الى تحديد مستوى ادراك أستاذ الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم من خلال اختياره العبارة التي تمثل وتنطبق على هذه الفئة من المتعلمين وتعبر عنهم، وذلك من بين البدائل (نعم ، لا) و يتم منح نقطة واحدة على الاجابة الصحيحة وصفر على الاجابة الخاطئة.

2.1.5.1. تصميم الاستبيان:

قبل تصميم أداة الاستبيان لهاته الدراسة الاستطلاعية تم:

أ. مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات التعلم من مثل دراسات كل من : موثو لاكشمي و شيجا روماني ، سيندو ولوردو ماري ، سمية بلعيز.

ب. كما تم الاطلاع على بعض الأدوات التي هدفت الى تحديد حالات صعوبات التعلم أو خصائصهم ونذكر منها :

- اختبار تحصيلي يقيس مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم لجمال الخطيب.
- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لمصطفى فتحي الزيات.
- مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم.

3.1.5.1. الخصائص السيكومترية لأداة الاستبيان:

صدق الأداة:

يعد قياس صدق الاستبيان عاملا أساسياً في تقدير مدى صلاحيته لقياس ما وضع لأجله، ومع تعدد طرق قياس الصدق فقد اخترنا ما يلي:

أ- **صدق المحكمين:** حيث قمنا بعرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي من جامعة بسكرة وجامعة باتنة، وذلك لتقدير مدى ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي اليه، وارتباط كل بعد بموضوع الاستبيان، زد على ذلك وضوح وشمولية الصياغة اللغوية . وقد تم اقتراح بعض التعديلات من بعض المحكمين على بعض البنود التي تحتوي أكثر من معنى ، وعبارات أخرى تحتاج الى إعادة الصياغة اللغوية . نظرا لذلك تم الاستجابة لآراء المحكمين وتعديل هاته البنود وعرض الاستبيان في صورته النهائية، حيث يتكون من (48) بندا، تم توزيعهم على أربعة أبعاد تتمثل في : مفهوم صعوبات التعلم ويتكون من (10) بنود، أسباب صعوبات التعلم ويتكون من (12) بند، خصائص صعوبات التعلم ويتكون من (19) بند، تشخيص صعوبات التعلم ويتكون من (7) بوند .

جدول رقم(05): يوضح التعديلات على البنود بعد التحكيم

رقم البند	العبارة	العبارة بعد التعديل
22	صعوبة التعلم تعود لأسباب وراثية	صعوبة التعلم في معظمها تعود لأسباب وراثية
23	ينحدر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أسر لديها مشكلات كاتجاهات سلبية نحو التعليم	ينحدر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أسر لديها اتجاهات سلبية نحو التعليم
34	التلميذ ذي صعوبات التعلم مشتت ولا يستطيع التركيز	التلميذ ذي صعوبات التعلم يعاني تشتت الانتباه

ب-**صدق الإتساق الداخلي**: تم حساب درجة الإتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ كما يوضح الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح ارتباطات الدرجات الكلية للأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل

الأبعاد	الدرجة الكلية للاستبيان
بعد المفهوم	0.81**
بعد الأسباب	0.53**
بعد الخصائص	0.77**
بعد التشخيص	0.71**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)	

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن هناك اتساقا داخليا بين كل بعد من أبعاد الاستبيان وبين الدرجة الكلية للاستبيان، والتي تتراوح بين (0.53 و 0.81)، وهذا ما يدل على وجود صدق مرتفع للاستبيان.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات أداة الاستبيان من خلال طريقتين تمثلتا في :

أ- التجزئة النصفية:

وذلك بحساب معامل سبيرمان براون وكانت كالتالي:

جدول رقم (07) يوضح درجة الثبات بعامل سبيرمان براون لاستبيان الدراسة الاستطلاعية

ألفا كرونباخ	الجزء 1	القيمة	,440
		عدد العناصر	24[a]
	الجزء 2	القيمة	,596
		عدد العناصر	24[b]
	العدد الكلي للعناصر		48
الارتباط بين البنود الفرعية			,526
معامل سبيرمان براون	طول متساوي		,690
	طول غير متساوي		,690
معامل جيتمان للتجزئة النصفية			,684

حيث:

1- العناصر الفردية.

2- العناصر الزوجية.

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن معامل الثبات بإستخدام التجزئة النصفية بلغ (0.68)، مما يدل على معامل ثبات مقبول ، وبالتالي نستطيع استخدام الاستبيان المصمم من قبل الباحثة كأداة بحثية.

ب/ الإتساق الداخلي: وذلك بحساب ألفا كرونباخ وكانت كالتالي:

جدول رقم (08) يوضح درجة الثبات بعامل ألفا كرونباخ لاستبيان الدراسة الاستطلاعية

عدد العناصر	ألفا كرونباخ المبني على الدرجات المعيارية	ألفا كرونباخ
48	0.71	0.69

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن معامل الثبات عن طريق حساب الاتساق الداخلي قد بلغ (0.69)، مما يدل على معامل ثبات مقبول ، وبالتالي نستطيع استخدام الاستبيان المصمم من قبل الباحثة كأداة بحثية.

2.5.1. الاختبار: مستوى ادراك اساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم.

– ويعرف ساكس2002 الاختبار بأنه مطلب أو أكثر يستخدم للحصول على ملاحظات منظمة تمثل سمة نفسية أو تربوية *(عباس،2014: 257)*.

1.2.5.1. وصف الأداة:

يحدد الاختبار مستوى إدراك أساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم وهو من إعداد الباحثة، ويضم (09) أسئلة حول مفهوم صعوبات التعلم، أنواعها، أعراضها، أسبابها، تشخيصها، علاجها، الفرق بينها وبين غيرها من مشكلات التعلم، دور الأستاذ في التشخيص ، ثم دوره في عملية التكفل. يتم الاجابة عن الاختبار بطريقة تقريرية يعبر من خلالها الاستاذ عن معارفه حول كل سؤال. حيث نتحصل في النهاية على ثلاثة مستويات من الادراك (مرتفع، متوسط، ضعيف)، إذ يتم منح نقطتين للإجابة الصحيحة ونقطة للإجابة الناقصة وصفر للإجابة الخاطئة.

– وتم اعتماد تسمية اختبار لهذه الأداة باعتبار الاختبار أسلوب منهجي لتحديد مقدار تملك الشخص لخاصية محددة عبر احداثه استجابة لنمط معين من المثيرات الدالة على الخاصية. كذلك باعتبار الاختبار

يرتبط بدرجة كبيرة بقياس أداء الشخص في المجالات المعرفية ومدى تملكه لها، وهذا ما هدفت اليه دراستنا حيث سعت الى وضع الاستاذ في وضعية اختبار يستهدف تقديمه أفضل أداء ممكن لعرض معارفه، أي أننا نقيم الاستاذ في جانب واحد وهو معرفته بموضوع معين (صعوبات التعلم)، حيث يعد الاختبار ما هو إلا مقياس لعينة من السلوك.

2.2.5.1. تصميم أداة الاختبار للدراسة الاستطلاعية:

تم تصميم أداة الاختبار بعد المرور بعدة خطوات تمثلت في:

أ. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات التعلم مثل : دراسة موثو لاكشمي و شيجا روماني ، دراسة سيندو ولوردو ماري ، دراسة سمية بلعيز.

ب. الاطلاع على بعض الأدوات التي عنيت بصعوبات التعلم منها :

-بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لمصطفى فتحي الزيات

- مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم.

3.2.5.1. . الخصائص السيكومترية لأداة الاختبار:

- **صدق الاختبار:**

أ- صدق المحكمين: حيث قمنا بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي من جامعة بسكرة ، وذلك لتقدير مدى ارتباط كل سؤال بموضوع الاختبار، بالإضافة الى تحري مدى وضوح وشمولية الصياغة اللغوية . وقد تم الاتفاق على مصداقية الاختبار.

ب/ الصدق التمييزي:

جدول رقم (09) يوضح قيمة "ت" لدلالة الصدق التمييزي لاختبار الدراسة الاستطلاعية

الفئة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الدنيا	10	3.60	1.71	9.88	18	دال عند 0.01
العليا	10	11.80	1.98			

بما أن قيمة sig أي مستوى الدلالة المعنوية أكبر من 0.05 فإن هناك تجانس بين العينتين، حيث T= 9.88 ودرجة الحرية 18 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 حيث أن قيمة sig (الدلالة الاحصائية الثنائية) أقل من 0.01 . ومنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الافراد الضعيفة ومتوسط درجات الافراد القوية ومن هنا فإن الاختبار صادق لما أعد له.

- **ثبات الاختبار:** تم حساب الثبات من خلال طريقتين تمثلتا في :

أ- **الإتساق الداخلي:** وذلك بحساب ألفا كرونباخ وكانت كالتالي:

جدول رقم (10) يوضح درجة الثبات بمعامل ألفا كرونباخ لاختبار الدراسة الاستطلاعية

عدد العناصر	معامل ألفا كرونباخ
9	0.78

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن معامل الثبات بحساب الاتساق الداخلي من خلال معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.78)، مما يدل على معامل ثبات مرتفع ، وبالتالي نستطيع استخدام الاختبار المصمم من قبل الباحثة كأداة بحثية.

ب-قياس الارتباط بين التطبيقين الاول والثاني: وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11) يوضح درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بحساب معامل بيرسون لاختبار الدراسة الاستطلاعية

الارتباط			
		التطبيق 1	التطبيق 2
التطبيق1	معامل ارتباط بيرسون	1	,804**
	Sig. (bilatérale)		,000
	عدد العناصر	30	30
التطبيق2	معامل ارتباط بيرسون	,804**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	عدد العناصر	30	30
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) (bilatéral) .			

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن معامل الثبات قد بلغت قيمته عن طريق حساب الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار قد بلغ (0.80)، مما يدل على معامل ثبات مرتفع ، وبالتالي نستطيع استخدام الاختبار المصمم من قبل الباحثة كأداة بحثية.

1-6- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

1-6-1- نتائج الاستبيان:

بعد تفريغ محتوى الاستبيان الذي تم توزيعه على أساتذة اللغة العربية بالمدارس الابتدائية تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (12): يوضح استجابات أفراد العينة على بُعد المفهوم

نسب الادراك على كل بند			نسب الادراك للبعد ككل		
البند	يدرك	لا يدرك	عدد الأفراد	النسبة المئوية	الادراك
1	٪85.7	٪13.9	544	٪ 71.1	يدرك
2	٪96.8	٪3.1			
3	٪89.3	٪10.7			
4	٪25.2	٪74.8	221	٪28.9	لا يدرك
5	٪45.5	٪54.5			
6	٪17.8	٪82.2			
7	٪15.5	٪84.5			
8	٪81.9	٪18.1			
9	٪59.9	٪40.1			
10	٪49.4	٪50.6			

بناءاً على النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (12) فيما يخص البُعد الأول للاستبيان والمتعلق بإدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم، فقد وجدنا أنه وبنسبة (71.1٪) من الأساتذة أظهروا معرفة وإدراكا لهذا المفهوم ، فيما أظهر (28.9٪) إدراكا ضعيفا لمفهوم صعوبات التعلم . وبالنظر الى النسب المنخفضة على بنود هذا البعد نجد أن (74.8٪) من الأساتذة لا يدركون الصعوبات التي تندرج تحت مصلح صعوبات التعلم الأكاديمية ، فيما (54.5٪) لا يدركون مدى استفادة التلميذ ذو صعوبة التعلم من الخبرات المدرسية، بينما (82.2٪) لا يدركون ما إذا كانت صعوبات الانتباه والذاكرة هي صعوبات نمائية، ثم إن (84.5٪) لا يدركون أثر صعوبات التعلم على كافة المواد الدراسية، في حين (50.6٪) أي أكثر من نصف الأساتذة لا يفرقون بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم.

جدول رقم (13): يوضح استجابات أفراد العينة على بُعد الأسباب

نسب الادراك على كل بند			نسب الادراك للبعد ككل		
البند	يدرك	لا يدرك	عدد الأفراد	النسبة المئوية	الادراك
11	٪37.0	٪63.0	198	٪ 25.9	يدرك
12	٪43.6	٪56.4			
13	٪ 30.1	٪69.9			
14	٪ 47.6	٪52.4	567	٪74.1	لا يدرك
15	٪45.3	٪54.7			
16	٪75.2	٪24.8			
17	٪71.2	٪28.8			
18	٪20.7	٪79.3			
19	٪65.5	٪34.5			
20	٪68.8	٪31.2			
21	٪14.1	٪85.9			
22	٪17.8	٪82.2			

بناءاً على النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (13) فيما يخص البُعد الثاني للاستبيان والمتعلق بإدراك أساتذة التعليم الابتدائي لأسباب صعوبات التعلم، فقد وجدنا أنه وبنسبة (25.9٪) فقط من الأساتذة يدركون أسباب صعوبات التعلم ، فيما (74.1٪) لا يدركون الأسباب . وبالنظر الى نسب الادراك المنخفضة على بنود هذا البعد نجد أن (63٪) من الأساتذة يعتقدون أن صعوبات التعلم ناتجة عن الحرمان الثقافي ، (56.4٪) لا يعتقدون أن الصعوبات النمائية تؤدي الى الصعوبات الأكاديمية، (69.9٪) يرون أن صعوبات التعلم تعود الى افتقار المتعلم للمكتسبات القبلية، (52.4٪) فقط يرجعون أسباب صعوبات التعلم الى الخلل الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، (54.7٪) يرجعون السبب الى التأخر العقلي البسيط، (79.3٪) يعتقدون أنها تعود الى أساليب التعلم غير المناسبة، (85.9٪) يرجعونها الى المشكلات الأسرية و(82.2٪) الى المناخ التعليمي.

جدول رقم (14): يوضح استجابات أفراد العينة على بُعد الخصائص

نسب الادراك على كل بند			نسب الادراك للبعد ككل		
البند	يدرك	لا يدرك	عدد الأفراد	النسبة المئوية	الادراك
23	٪91.9	٪8.1	617	٪ 80.7	يدرك
24	٪53.6	٪46.4			
25	٪72.3	٪27.7			
26	٪87.4	٪12.6	148	٪19.3	لا يدرك
27	٪54.5	٪45.5			
28	٪47.1	٪52.9			
29	٪80.1	٪19.9			
30	٪65.9	٪34.1			
31	٪82.5	٪17.5			
32	٪55.0	٪45.0			
33	٪64.1	٪35.9			
34	٪61.4	٪38.6			
35	٪70.2	٪29.8			
36	٪78.3	٪21.7			
37	٪84.3	٪15.3			
38	٪49.0	٪51.0			
39	٪34.1	٪65.9			
40	٪89.3	٪10.7			
41	٪80.1	٪19.9			

بناءاً على النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (14) فيما يخص البُعد الثالث للاستبيان والمتعلق بإدراك أساتذة التعليم الابتدائي لخصائص صعوبات التعلم، فقد وجدنا أنه وبنسبة (80.7٪) من الأساتذة يدركون خصائص صعوبات التعلم ، فيما (19.3٪) فقط لا يدركون . وبالنظر الى نسب الادراك المنخفضة على بنود هذا البعد نجد أن الاستجابات مرتفعة على جميع البود عدى البندين 38 حيث(51٪)

لا يدركون إمكانية كتابة التلميذ ذو صعوب التعلم بشكل معكوس، والبند 39 (65.9٪) يعتقدون أن ذوي صعوبات التعلم ذوي ذكاء أقل من العادي.

جدول رقم (15): يوضح استجابات أفراد العينة على بُعد التشخيص

نسب الادراك على كل بند			نسب الادراك للبعد ككل		
البند	يدرك	لا يدرك	عدد الأفراد	النسبة المئوية	الادراك
42	٪83.1	٪16.9	684	٪ 89.4	يدرك
43	٪81.1	٪18.9			
44	٪94.2	٪5.8			
45	٪89.8	٪10.2	81	٪10.6	لا يدرك
46	٪79.9	٪20.1			
47	٪82.5	٪17.5			
48	٪60.8	٪39.2			

بناءاً على النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (15) فيما يخص البُعد الرابع للاستبيان والمتعلق بإدراك أساتذة التعليم الابتدائي لتشخيص صعوبات التعلم، فقد وجدنا أنه أكثر الأبعاد التي أظهر فيها الأساتذة إدراكاً مرتفعا وذلك بنسبة (89.4٪) يدركون عملية التشخيص ، فيما (10.6٪) فقط لا يدركون ذلك. وأقل نسبة يمكن ملاحظتها تعود لرأي الأستاذ حول مسؤوليته في المشاركة في عملية التشخيص حيث أن (39.2٪) يرون أنه ليس بالضرورة مشاركتهم في التشخيص.

جدول رقم (16): يوضح استجابات أفراد العينة على استبيان ادراك مؤشرات صعوبات التعلم

	التكرارات	النسبة المئوية
يدرك	589	٪77.0
لا يدرك	176	٪23.0
المجموع	765	٪100.0

فيما يخص النتائج الظاهرة من خلال الجدول رقم (16) بالنسبة للاستبيان ككل والمتعلق بإدراك أساتذة التعليم الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم، فنجد أن عددا مرتفعة من الأساتذة لديهم إدراك لماهية صعوبات التعلم وذلك بنسبة (77٪) ، بينما (23٪) لا يدركون مؤشرات صعوبات التعلم.

2.6.1. نتائج الاختبار: مستوى ادراك اساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم.

بعد تفريغ محتوى الاختبار الذي تم توزيعه على أساتذة اللغة العربية بالمدارس الابتدائية تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (17) يوضح استجابات أفراد العينة على اختبار ادراك ماهية صعوبات التعلم

	التكرارات	النسبة المئوية
ادراك مرتفع	16	٪6.9
ادراك متوسط	86	٪36.9
ادراك ضعيف	131	٪56.2
المجموع	278	٪100.0

بناءا على النتائج الظاهرة من خلال الجدول (17) والمتعلق بإدراك أساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم، فنجد أن نسبة الأساتذة الذين أثبتوا إدراك ضعيف حول صعوبات التعلم فاقت نصف أفراد العينة ودرت بـــ(56.2٪)، فيما (36.9٪) أظهروا إدراك متوسط ، بينما لم تتجاوز نسبة الاساتذة الذين أبانوا عن مستوى مرتفع من الإدراك نسبة (6.9٪).

3.6.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية بشكل أساسي الى تحديد أفراد عينة الدراسة الأساسية المتمثلة في أساتذة الابتدائي الذين أثبتوا ادراك مرتفع لماهية صعوبات التعلم، والذين تم التعرف عليهم عبر مرحلتين في هاته الدراسة الاستطلاعية، وأظهرت نتائج المرحلة الأولى والتي عمدت الى بحث مستوى ادراك أساتذة الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم أن (77٪) من الأساتذة استطاعوا التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم عبر مختلف أبعادها.

فيما جاءت نتائج المرحلة الثانية والتي سعت الى تحديد مستوى ادراك أساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم الى أن فقط ونسبة (6.9٪) من الأساتذة لديهم ادراك مرتفع لهاته الصعوبات.

وفي ظل هاته النتائج تم تحديد عينة الدراسة الأساسية المتمثلة في اساتذة الابتدائي ذوي الادراك المرتفع لماهية صعوبات التعلم والتي قدر عددها بـــ (16) أستاذا.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

تتعدد مناهج البحث باختلاف ظاهرة الدراسة، لذلك فاختيار المنهج الأنسب يعتبر أساس نجاح البحث. ونقصد بالمنهج أسلوب التفكير والعمل، يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها، وبالتالي الوصول الى نتائج معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة *(عليان،2000: 33)*.

ونظرا لطبيعة الدراسة " مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بأساليبهم في التعامل" فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي بغية الوصول الى تحقيق أهداف البحث المرجوة.

ويعد المنهج الوصفي " البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة " *(عباس وآخرون،2006: 74)*.

2-2- عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (16) أستاذا من أساتذة التعليم الإبتدائي والذين تم التأكد من إدراكهم لمؤشرات صعوبات التعلم الأكاديمية، تم تحديدهم بطريقة قصدية من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي هدفت الى تحديد الأساتذة الذين يملكون إدراك مرتفع لماهية صعوبات التعلم.

1.2.2. توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (18) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

الرقم	المؤسسة	عدد الأساتذة	الرقم	المؤسسة	عدد الأساتذة
1	التربية والتعليم	1	8	علوي مبروك	2
2	خراشي أحمد	1	9	تمامي لخضر	1
3	موساوي العابد	2	10	ابراهيم سعادة	1
4	صولي شريف	1	11	نصري محمد	1
5	عبد الحميد بن باديس	1	12	فارح أحمد	1
6	مزياني العيد	1	13	شبشوب الصادق	2
7	دبابش عبد الله	1	14	المجتهدة سي العابدي مهنية	1
المجموع			16		

2.2.2. عينة تقنين أدوات الدراسة:

جدول رقم (19) يوضح توزيع عينة تقنين أدوات الدراسة الأساسية

المؤسسة	بوستة محمد المختار	بركات عبد الرحمن	عيسى واعر
عدد الأساتذة	18	12	03

2-3- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

(أ) استبيان المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم:

قامت الباحثة بإعداد هذا الاستبيان بهدف تحديد مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي للمشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم، وفق الخطوات التالية:

1- مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالمشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال الخصائص التي تظهر عليهم. و من بينها:

- الدليل التشخيصي والاحصائيDSM-5

- الورشة التدريبية لقياس وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمركز ديبونو لتعليم التفكير.
- دراسة هشام أحمد غراب وأيمن يوسف حجازي 2011 «فاعلية برنامج ألعاب الصيف في خفض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في قطاع غزة»
- دراسة محمد مصطفى شحدة «السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات»

2- الاطلاع على بعض المقاييس التي عنيت بالمشكلات السلوكية منها:

- مقياس بيركس لتقدير السلوك
- مقياس السلوك التوافقيABS
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم لمحمد عوض الله سالم وأحمد عواد(مقياس تشخيصي).
- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لفتحي الزيات.

3- صياغة عبارات قائمة المشكلات السلوكية في صورتها الأولية، والتي تكونت من 63 عبارة مقسمة الى أربعة محاور (بالنسبة للحركة والقدرة على التركيز، بالنسبة للسلوك الاجتماعي، بالنسبة للجانب الانفعالي).

وبالاعتماد على الخطوات السابقة، وإخضاع الأداة الى صدق المحكمين، تم تحديد المحاور الاساسية للاستبيان في ثلاثة محاور هي:

- بالنسبة للحركة والقدرة على التركيز (1-33) "تشتت الانتباه وفرط الحركة "
- بالنسبة للجانب الاجتماعي (34 – 49) "الانسحاب الاجتماعي"
- بالنسبة للجانب الانفعالي (50- 63) "السلوك العدواني"

(ب) استبيان أساليب التعامل:

قامت الباحثة ببناء استبيان اساليب التعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية، والتي تهدف الى الكشف عن الأساليب المستعملة من قبل أساتذة التعليم الابتدائي مع هاته الفئة من التلاميذ. وقد تم بناء الاستبيان بناءا على الخطوات التالية:

1- مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة المرتبطة بأساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم من بينها:

• Joseph M. Ducharme & Carly Shecter (2011) Bridging the Gap Between Clinical and Classroom Intervention: Keystone Approaches for Students With Challenging Behavior, School Psychology Review, 40:2, 257-274

• Ann J. Abramowitz & Susan G. O'Leary (1991) Behavioral Interventions for the Classroom: Implications for Students with ADHD, School Psychology Review, 20:2, 220-234

• Philip L. Cunter , R. Kenton Denny, (1996) : Research Issues and Needs Regarding Teacher Use of Classroom Management Strategies, Louisiana State Universit Behavioral Disorders, 22(1), 1 5-20

2-الإطلاع على بعض المقاييس التي عنيت بالمشكلات السلوكية منها:

- مقياس مشكلات تعامل الاساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج ارشادي. فاطمة الزهراء عروي 2018.

- استراتيجيات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم . صبحي بن سعيد الحارثي 2015.

3-صياغة عبارات الاستبيان في صورته الأولية، والتي تكونت من 59 عبارة مقسمة الى خمسة محاور (العقاب، التحفيز، التجاهل، وظيفة السلوك، تعديل طريقة العرض، التواصل مع الأسرة). وبالاعتماد على الخطوات السابقة، وبعد اخضاع الأداة الى صدق المحكمين، تم تحديد المحاور الاساسية للاستبيان في ستة محاور هي:

- العقاب (1 - 7).
- التحفيز (8 - 19).
- التجاهل (20 – 23).
- وظيفة السلوك (24 – 32).
- تعديل طرق العرض (33- 54).
- التواصل مع الأسرة (55- 59).

2-4-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

2-4-1- استبيان المشكلات السلوكية:

- **صدق الأداة:**

أ/ صدق المحكمين: حيث قمنا بعرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي من جامعة بسكرة ، وذلك لتقدير مدى ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي اليه، وارتباط كل بعد بموضوع القائمة، ناهيك عن وضوح وشمولية الصياغة اللغوية. وقد تم اقتراح بعض التعديلات من بعض المحكمين على بعض البنود التي تحتوي أكثر من معنى ، وعبارات أخرى تحتاج الى إعادة الصياغة اللغويةـ بالإضافة الى حذف بعض العبارات المكررة. نظرا لذلك تم الاستجابة لآراء المحكمين وتعديل هاته البنود وعرض الاستبيان في صورته النهائية، حيث يتكون من (63) بندا، تم توزيعهم على ثلاثة أبعاد تتمثل في : بالنسبة للحركة والقدرة على التركيز ويتكون من (33) بند، بالنسبة للجانب الاجتماعي ويتكون من (16) بند، بالنسبة للجانب السلوكي ويتكون من (14) بند.

جدول رقم (20) يوضح التعديلات على البنود بعد تحكيم استبيان المشكلات السلوكية

رقم البند	العبارة	العبارة بعد التعديل
9	لديه رغبة واضحة وكبيرة في التعلم والفهم	لديه رغبة واضحة وكبيرة في التعلم
12	يبدو مشتتا(مكررة) وينتقل بسرعة من موضوع الى آخر	ينتقل بسرعة من موضوع الى آخر
13	يجد صعوبة في متابعة الدروس وتوجيهات الأستاذ مركبة	يجد صعوبة في متابعة الدروس
16	يمشي مترنحا ودون اتزان	مشيته مترنحة وغير مستقيمة
18	يستغرق في أحلام اليقظة وكثير الشرود	كثير الشرود
32	يستجيب بسرعة واندفاع ودون تفكير	يستجيب بسرعة واندفاع
39	يجد صعوبة في الاندماج مع زملائه	يجد صعوبة في الاندماج مع زملائه

	ولديه أصدقاء قليلون	
43	يتجنب وينسحب من الأنشطة الجماعية	يتجنب الأنشطة الجماعية
55	يؤذي زملاءه عشوائيا عند ممارسة تحذف اللعب معهم	يؤذي زملاءه عشوائيا عند اللعب معهم

ب/ الصدق التمييزي: تم ترتيب درجات الاستبيان تصاعدي وتم اختيار 27 بالمائة من الفئة العليا و27 بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت).

جدول رقم (21) يوضح قيمة "ت" لدلالة الصدق التمييزي لاستبيان المشكلات السلوكية

الفئة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الدنيا	10	2.20	.78	8.05	18	دال عند 0.05
العليا	10	4.60	.51			

- بما أن قيمة sig أي مستوى الدلالة المعنوية أكبر من 0.05 فإن هناك تجانس بين العينتين، حيث T= 8.05 ودرجة الحرية 18 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05 حيث أن قيمة sig (الدلالة الاحصائية الثنائية) أقل من 0.05 . ومنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الافراد الضعيفة ومتوسط درجات الافراد القوية ومن هنا فإن الاختبار صادق لما أعد له.
- **الثبات:** تم حساب ثبات أداة الاستبيان من خلال طريقتين تمثلتا في:

أ/ الإتساق الداخلي: وذلك بحساب ألفا كرونباخ وكانت كالتالي:

جدول رقم (22) يوضح درجة الثبات بمعامل ألفا كرونباخ لاستبيان المشكلات السلوكية

عدد العناصر	ألفا كرونباخ
63	,812

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات بحساب الاتساق الداخلي من خلال معامل ألفا كروناخ بلغ (0.81)، مما يدل على معامل ثبات مرتفع ، وبالتالي نستطيع استخدام الاستبيان المصمم من قبل الباحثة كأداة بحثية.

ب/ قياس الارتباط بين التطبيقين الاول والثاني: تم قياس الثبات من خلال طريقة التطبيق–إعادة التطبيق (الاستقرار) حيث تم التطبيق لأول مرة على عينة قوامها (30) أستاذ ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد (15) يوما. وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (23) يوضح درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بحساب معامل بيرسون لاستبيان المشكلات السلوكية

الارتباط			
		التطبيق 1	التطبيق 2
التطبيق 1	معامل ارتباط بيرسون	1	,825**
	Sig. (bilatérale)		,000
	عدد العناصر	30	30
التطبيق 2	معامل ارتباط بيرسون	,825**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	عدد العناصر	30	30
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) (الطرفين).			

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات عن طريق حساب الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار قد بلغ (0.82)، مما يدل على معامل ثبات مرتفع ، وبالتالي نستطيع استخدام القائمة المصمم من قبل الباحثة كأداة بحثية.

2-4-2- استبيان أساليب التعامل:

- **الصدق:**

أ/ صدق المحكمين: وقد قامت الباحثة بعرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي من جامعة بسكرة ، بهدف تقدير مدى ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي اليه، وارتباط كل بعد بموضوع الاستبيان، إضافتا الى التأكد من مدى وضوح وشمولية الصياغة اللغوية. وتم اقتراح بعض التعديلات من قبل بعض المحكمين على بعض البنود التي قد تحتوي أكثر من معنى ، وكذا بعض العبارات التي تحتاج الى إعادة الصياغة اللغوية. نظرا لذلك تم الاستجابة لآراء المحكمين وتعديل هاته البنود وعرض الاستبيان في صورته النهائية، حيث يتكون من (59) بندا، تم توزيعهم على ستة أبعاد تتمثل في : العقاب ويتكون من (7) بنود، التحفيز ويتكون من (12) بند، التجاهل ويتكون من (4) بنود، تحليل وظيفة السلوك ويتكون من (9) بندا ، تعديل طرق العرض ويتكون من (22) بند، التواصل مع الأسرة ويتكون من (5) بنود.

جدول رقم (24) يوضح التعديلات على البنود بعد تحكيم استبيان أساليب التعامل

رقم البند	العبارة	العبارة بعد التعديل
3	أهدده بعواقب سلوكه وأدائه الضعيف	أهدده بعواقب سلوكه
4	اجبره على اداء نشاط لا يحبه	أمنحه أنشطة إضافية قد لا يحبذ أداءها
14	أكتشف مهاراته ومواهبه واساعده على تنميتها	أساعده على تنمية مهاراته ومواهبه
16	اتقبله كما هو وبإمكانياته مهما كانت ضعيفة واشجعه	اتقبله كما هو وبإمكانياته مهما كانت ضعيفة
18	تعزيز نجاح الطفل التعاوني مثل: طلب شيء بلطف من زميله	أعزز سلوك الطفل التعاوني مثل: طلب شيء بلطف من زميله
37	توزيع التلاميذ في مجموعات غير متجانسة في المستوى	أوزع التلاميذ في مجموعات غير متجانسة في المستوى لأداء نشاط معين
46	خفض مشاعر القلق لدى التلاميذ اثناء الموقف التعليمي	أمنح التلميذ الشعور بالراحة والاطمئنان (لردة فعلي اثناء الموقف التعليمي) مهما كان أداؤه

ب/ الصدق التمييزي: تم ترتيب درجات الاستبيان تصاعدي وتم اختيار 27 بالمائة من الفئة العليا و27 بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت)

جدول رقم (24) يوضح قيمة "ت" لدلالة الصدق التمييزي لاستبيان أساليب التعامل

الفئة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الدنيا	10	7.70	.67	6.95	18	دال عند 0.05
العليا	10	9.90	.73			

بما أن قيمة sig أي مستوى الدلالة المعنوية أكبر من 0.05 فإن هناك تجانس بين العينتين، حيث T= 6.95 ودرجة الحرية 18 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ، حيث أن قيمة sig (الدلالة الاحصائية الثنائية) أقل من 0.05 . ومنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الافراد الضعيفة ومتوسط درجات الافراد القوية ومن هنا فإن الاختبار صادق لما أعد له.

- **الثبات:** تم حساب ثبات أداة الاستبيان من خلال طريقتين تمثلتا في:

أ/ الإتساق الداخلي: وذلك بحساب ألفا كرونباخ وكانت كالتالي:

جدول رقم (25) يوضح درجة الثبات بعامل ألفا كرونباخ لاستبيان أساليب التعامل

عدد العناصر	ألفا كرونباخ
59	,829

التعليق على الجدول:

يتضح منا خلال الجدول السابق أن معامل الثبات بحساب الاتساق الداخلي من خلال معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.82)، مما يدل على معامل ثبات مرتفع ، وبالتالي نستطيع استخدام الاستبيان المصمم من قبل الباحثة كأداة بحثية.

ب/ قياس الارتباط بين التطبيقين الاول والثاني: تم قياس الثبات من خلال طريقة التطبيق-إعادة التطبيق (الاستقرار) حيث تم التطبيق لأول مرة ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد (15) يوما. وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (26) يوضح درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بحساب معامل بيرسون لاستبيان أساليب التعامل

الارتباط			
		التطبيق 1	التطبيق 2
التطبيق 1	معامل ارتباط بيرسون	1	,771**
	Sig. (bilatérale)		,000
	عدد العناصر	30	30
التطبيق 2	معامل ارتباط بيرسون	,771**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	عدد العناصر	30	30
**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) . (الطرفين).			

التعليق على الجدول:

يتضح منا خلال الجدول السابق أن معامل الثبات عن طريق حساب الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار قد بلغ (0.77)، مما يدل على معامل ثبات مرتفع ، وبالتالي نستطيع استخدام الاستبيان المصمم من قبل الباحثة كأداة بحثية.

2-5- المعالجة الاحصائية لنتائج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات الكمية التي تم جمعها من خلال أدوات الدراسة التي طبقت على أفراد العينة ، وذلك باستخدام برنامج (spss) حيث تم حساب:

- **الاستبيان:** مستوى ادراك اساتذة الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم.

- تم حساب النسبة المئوية لكل بند ثم لكل بعد من أبعاد الاستبيان ثم الاستبيان ككل.

حيث يتم منح نقطة واحدة على الاجابة الصحيحة وصفر على الاجابة الخاطئة.

الدرجة القصوى : 59

الدرجة الدنيا : 0

طول الفئة: 1-0=1

المجالات: 59 – 30 يدرك

29 – 0 لا يدرك

- **الاختبار:** مستوى ادراك اساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم.
  - تم حساب المتوسط الحسابي لكل سؤال ثم للاختبار ككل .

اعتمد تصنيف مستوى الادراك على حسب المتوسط الحسابي باعتماد الوزن النسبي:

حيث : طول الفئة = 2 – 0 = 0,66

المجالات :

0 – 0.66 ادراك ضعيف.

0.67 – 1.33 ادراك متوسط.

1.34 – 2 ادراك مرتفع.

- **استبيان:** مستوى ادراك اساتذة الابتدائي المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
  - تم حساب النسبة المئوية لكل بند ثم لكل بعد من أبعاد الاستبيان ثم القائمة ككل .

حيث يتم منح نقطتين على الاجابة الصحيحة ونقطة واحدة على البديل لا أعلم، وصفر على الاجابة الخاطئة.

الدرجة القصوى : 63

الدرجة الدنيا : 0

حيث : طول الفئة = 2 – 0 = 0,66

المجالات :

- 0.66 – 0 ادراك ضعيف.
- 1.33 – 0.67 ادراك متوسط.
- 1.34 – 2 ادراك مرتفع.

- **الاستبيان:** أساليب تعامل اساتذة الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- تم حساب النسبة المئوية لكل أسلوب من أساليب الاستبيان ثم للأساليب الاستباقية والاساليب التفاعلية.
- تم حساب المتوسط الحسابي لكل أسلوب ثم للأساليب الاستباقية والاساليب التفاعلية.

واعتمد تحديد الأسلوب المتبع من قبل الأساتذة على حساب المتوسط الحسابي باعتماد الوزن النسبي:

- حيث : طول الفئة = 2 – 0 = 0,66
- المجالات:
- 0 – 0.66 أبدا.
- 0.67 – 1.33 أحيانا.
- 1.34 – 2 دائما.

- لتحديد العلاقة بين إدراك المشكلات السلوكية وأساليب التعامل، تم حساب معامل التوافق بناءا على القانون التالي:

$$\text{معامل التوافق} = \sqrt{\frac{(1-ج)}{ج}}$$

حيث تحسب ج من العلاقة:

$$ج = \frac{\text{الخلية مربع}}{\text{الخلية صف مجموع}} \times \text{مجموع عمود الخلية}$$

الفصل السادس:

عرض النتائج وتفسيرها

1.عرض النتائج وتحليلها.

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرض الأول: والذي ينص على:

مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ضعيف.

لاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق استبيان المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم ، على عينة قوامها (16) أستاذا، وهدفت إلى تحديد مستوى ادراك اساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وبالتالي تم استخراج التكرارات وحساب النسبة المئوية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (27): يمثل نتائج إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

مستوى الإدراك	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
إدراك ضعيف	2	%12.5	1.25
إدراك متوسط	8	%50.0	
إدراك مرتفع	6	%37.5	
المجموع	16	100.0	

قراءة الجدول:

أسفرت النتائج الظاهرة من خلال الجدول رقم (27) على أن نسبة الإدراك المتوسط لدى الأساتذة حول المشكلات السلوكية بـــ (1.25)، بينما قدرت نسبة الأساتذة الذين أظهروا مستوى ضعيف من الإدراك (12.5٪)، فيما جاءت نسبة الأساتذة الذين يدركون المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم الأكاديمية (37.5٪)، وبذلك يتضح جليا من خلال

النتائج أن نسبة الأفراد الذين أظهروا المستوى المتوسط أعلى من نسبة الأفراد الذين أظهروا مستوى مرتفع أو ضعيف من الإدراك. ونستنتج أن مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية متوسط.

- وجاءت نتائج مستوى ادراك الاساتذة على كل محور من لمحاور الاستبيان كالآتي:

- محور الحركة والقدرة على التركيز: من قائمة ادراك الأساتذة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والذي هدف الى تحديد مستوى ادراك الاساتذة للجوانب الحركية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وقدرتهم على التركيز.

جدول رقم(28): يمثل نتائج محور الحركة والقدرة على التركيز من استبيان ادراك الأساتذة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي
إدراك متوسط	10	%62.5	1.37
إدراك مرتفع	6	%37.5	
المجموع	16	%100.0	

قراءة الجدول :

يتضح من خلال النتائج الظاهرة في الجدول رقم (28) أن مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية المتعلقة بالحركة والقدرة على التركيز(فرط الحركة وتشتت الانتباه) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية متوسط وذلك بمتوسط حسابي قدر بـــ (1.37)، هذا وقد قدرت نسبة الأساتذة الذين أظهروا إدراك متوسط حول معرفتهم بكل ما يتعلق بجانب الحركة والقدرة على التركيز المصاحبة لصعوبات التعلم الأكاديمية بـــ (62.5٪) ، بينما قدرت نسبة الأساتذة الذين أبانوا عن إدراك مرتفع للمشكلات السلوكية ذات

العلاقة بالحركة والقدرة على التركيز المصاحبة لصعوبات التعلم الأكاديمية (37.5٪) ، وبذلك فإن نسبة الأفراد ذوي الإدراك المتوسط أعلى من نسبة الأفراد الذين أظهروا مستوى مرتفع من الإدراك.

- محور السلوك الاجتماعي: من قائمة ادراك الأساتذة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والذي هدف الى تحديد مستوى ادراك الاساتذة لجوانب السلوك الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

جدول رقم (29): يمثل نتائج محور السلوك الاجتماعي من استبيان ادراك الأساتذة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي
إدراك ضعيف	4	25.0	1.12
إدراك متوسط	6	37.5	
إدراك مرتفع	6	37.5	
المجموع	16	100.0	

قراءة الجدول:

أسفرت النتائج الظاهرة من خلال الجدول رقم (29) عن أن مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية المتعلقة بالجانب الاجتماعي (الانسحاب الاجتماعي) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية متوسط، وذلك بمتوسط حسابي قدر بـــ (1.12)، حيث أن نسبة (37.5٪) من الأساتذة يدركون المشكلات السلوكية المتعلقة بالجانب الاجتماعي المصاحبة لصعوبات التعلم الأكاديمية ، فيما قدرت نسبة الأساتذة الذين لديهم إدراك متوسط بـــ (37.5 ٪) ، و بلغت نسبة الأساتذة الذين أظهروا مستوى ضعيف من

الإدراك بـــ (25٪) ، وبذلك يظهر جليا بأن نسبة الأفراد ذوو المستوى المتوسط أعلى من نسبة الأفراد الذين أظهروا مستوى مرتفع أو ضعيف من الإدراك.

جدول رقم (30): يمثل نتائج محور الجانب السلوكي من استبيان ادراك الأساتذة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

	التكرارات	النسب المئوية	المتوسط الحسابي
إدراك ضعيف	6	37.5	0.93
إدراك متوسط	5	31.3	
إدراك مرتفع	5	31.3	
المجموع	16	100.0	

قراءة الجدول:

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في الجدول رقم (30) أن مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية المتعلقة بالجانب السلوكي (العدوانية) لدى التلاميذ ذوي لصعوبات التعلم الأكاديمية متوسط وذلك بمتوسط حسابي قدر بـــ (0.93)، وجاءت نسبة الأساتذة ذوو المستوى الضعيف حول هذا الجانب من المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم الأكاديمية متمثلة بـــ(37.5٪) وهي نسبة أعلى من بقية المستويات ، وقد قدرت نسبة الأساتذة الذين يدركون الجانب السلوكي من المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم الأكاديمية بـــ (31.3٪) ، فيما كانت نسبة الأساتذة الذين أظهروا مستوى متوسط من الإدراك (31.3٪) ، وبذلك نجد أن النسبة الأعلى من الأفراد أظهروا مستوى ضعيف من الإدراك إلا أن المتوسط الحسابي يبين مستوى متوسط من الإدراك على محور الجانب السلوكي.

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرض الثاني . والذي ينص على:

الأساليب التفاعلية هي الغالبة عند تعامل أساتذة الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على الأساليب الاستباقية.

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق استبيان يحدد اساليب تعامل الاساتذة مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، على عينة قوامها (16) أستاذا، لتنتهي باستخراج التكرارات وحساب النسبة المئوية، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول رقم (31) يوضح نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب العقاب

استخدام العقاب	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
أبدا	11	%68.8	0.67
أحيانا	3	%18.8	
دائما	2	%12.5	
المجموع	16	%100.0	

قراءة الجدول:

أسفرت النتائج الظاهرة من خلال الجدول رقم (31) أن نسبة الاساتذة الذين صرحوا بعدم استخدامهم لأسلوب العقاب تمثلت بـــ (68.8٪)، أما الاساتذة الذين يستخدمون هذا الاسلوب في بعض الأحيان فقدرت نسبتهم بـــ (18.8٪)، فيما فقط (12.5٪) والبالغ عددهم (2) من الأساتذة أقروا باستخدامهم الدائم لأسلوب العقاب في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. بينما قدرت الدرجة الكلية لاستخدام أسلوب العقاب بين الأساتذة عينة الدراسة بمتوسط حسابي قدر بـــ (0.67) أي أن الدرجة الكلية للأساتذة تظهر أن استخدامهم لأسلوب العقاب يكون بدرجة متوسطة، على الرغم من أن النسب تظهر أن غالبية الأساتذة أعربوا عن عدم استخدامهم لأسلوب العقاب.

جدول رقم (32) يوضح نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب التحفيز

استخدام التحفيز	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
أبدا	0	% 0	1.82
أحيانا	0	% 0	
دائما	16	%100	
المجموع	16	%100.0	

قراءة الجدول:

جاءت النتائج الظاهرة من خلال الجدول رقم (32) لتبين أن كافة أساتذة الابتدائي دائما ما يعتمدون على أسلوب التحفيز في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي قدر بـــ (1.82).

جدول رقم (33) يوضح نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب التجاهل

أسلوب التجاهل	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
أبدا	10	62.5	0.57
أحيانا	6	37.5	
المجموع	16	100.0	

قراءة الجدول:

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في الجدول رقم (33) أن معظم الأساتذة لا يعتمدون على أسلوب التجاهل بمتوسط حسابي قدر بـــ(0.57)، حيث قدرت نسبة الاساتذة الذين لا يستخدمون أبدا اسلوب التجاهل (62.5٪)، أما الاساتذة الذين يستخدمون هذا الاسلوب في بعض الأحيان فقدرت نسبتهم (37.5).

جدول رقم (34) يوضح نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب تحليل وظيفة السلوك

	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
أحيانا	1	6.3	1.77
دائما	15	93.3	
المجموع	16	100.0	

قراءة الجدول:

أسفرت النتائج الظاهرة في الجدول رقم (34) أن معظم الأساتذة يستخدمون أسلوب تحليل وظيفة السلوك بمتوسط حسابي قدر بـــ(1.77)، حيث قدرت نسبة الاساتذة الذين يستخدمون أحيانا هذا الاسلوب بـــ (6.3٪) فقط ويقدر عددهم بأستاذ واحد، أما الاساتذة الذين يستخدمون هذا الاسلوب بشكل دائم فقدرت نسبتهم بـــ (93.3٪).

جدول رقم (35) يوضح نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب تكييف طرق العرض

	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
أحيانا	2	12.5	1.70
دائما	14	87.5	
المجموع	16	100.0	

قراءة الجدول:

يظهر من خلال النتائج في الجدول رقم (35) أن أغلب الأساتذة يعتمدون على أسلوب تكييف طرق العرض بمتوسط حسابي قدر بـــ(1.70)، حيث قدرت نسبة الاساتذة الذين يستخدمون هذا الاسلوب (87.5٪)، أما الاساتذة الذين لا يستخدمون اسلوب تكييف طرق العرض فقدرت نسبتهم بـــ (12.5٪).

جدول رقم (36) يوضح نتائج استخدام الاساتذة لأسلوب التواصل مع الأسرة

	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
أحيانا	4	25.0	1.65
دائما	12	75.0	
المجموع	16	100.0	

قراءة الجدول:

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في الجدول رقم (36) أن معظم الأساتذة يعتمدون على أسلوب التواصل مع الأسرة بمتوسط حسابي قدر بـــ(1.65)، حيث قدرت نسبة الاساتذة الذين يستخدمون بشكل دائم هذا الأسلوب (75.0٪)، أما الاساتذة الذين يستخدمون هذا الاسلوب في بعض الأحيان فقدرت نسبتهم (25.0٪).

جدول رقم (37) يوضح نتائج استخدام الاساتذة الأساليب التفاعلية مقابل الاساليب الاستباقية

الاستخدام	التفاعلية		الاستباقية	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
أحيانا	15	%93.3	2	%12.5
دائما	1	%6.3	14	%87.5
المجموع	16	100.0	16	100.0
المتوسط الحسابي	1.05		1.71	

قراءة الجدول:

أسفرت النتائج الظاهرة من خلال الجدول رقم (37) أن أغلب الأساتذة يعتمدون على الأساليب الاستباقية في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمتوسط حسابي قدر بـــ(1.71)، حيث قدرت نسبة استخدامهم للأساليب الاستباقية

بشكل دائم بـــ (87.5٪) مقابل (6.3٪) فقط ممن يستخدمون الاساليب التفاعلية دائما. وعلى النقيض تقدر نسبة الاعتماد على الأساليب التفاعلية أحيانا بـــ (93.3٪) مقابل نسبة (12.5٪) فقط من الاساتذة نجدهم يلجؤون أحيانا الى الاساليب الاستباقية وبمتوسط حسابي قدر بـــ(1.05).

جدول رقم (38) يوضح ترتيب الأسلوب الغالب في تعامل الأساتذة بناءا على مستوى ادراكهم للمشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .

الاسلوب / الادراك		العقاب	التحفيز	التجاهل	تحليل وظيفة السلوك	تكييف طرق العرض	التواصل مع الأسرة	الأساليب التفاعلية	الأساليب الاستباقية
مستوى قوي	المتوسط الحسابي	0.56	1.83	0.50	1.85	1.81	1.76	0.96	1.81
	الترتيب	5	2	6	1	3	4	2	1
مستوى متوسط	المتوسط الحسابي	0.70	1.79	0.53	1.68	1.60	1.60	1.00	1.62
	الترتيب	4	1	5	2	3	3	2	1
مستوى ضعيف	المتوسط الحسابي	0.87	1.95	1.00	1.88	1.80	1.50	1.27	1.73
	الترتيب	6	1	5	2	3	4	2	1
الترتيب الكلي	المتوسط الحسابي	0.67	1.82	0.57	1.77	1.70	1.65	1.02	1.71
	الترتيب	5	1	6	2	3	4	2	1

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن أسلوب التعامل الغالب على ممارسات الأساتذة مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو أسلوب التحفيز، كما نلاحظ أن هذا الأسلوب هو الأكثر استخداما على صعيد جميع مستويات الإدراك للمشكلات السلوكية التي أظهرها الأساتذة من المرتفع الى الضعيف. فيما يتمثل الأسلوب المستخدم في المرتبة

الثانية في أسلوب تحليل وظيفة السلوك، حيث تظهر النتائج أنه يحتل المرتبة الثانية عموما بالإضافة الى فئة الأساتذة ذوي الإدراك المتوسط والضعيف. غير أنه يعتمد كخيار أول بالنسبة للأساتذة من فئة المستوى المرتفع على حد سواء مع اسلوب التحفيز.

كذلك نجد أن ثالث أسلوب متبع من قبل الأساتذة يتمثل في أسلوب تكييف طرق العرض، ونجد هذا الأسلوب في نفس المرتبة لدى كافة المستويات من الإدراك، حيث يتخذه الأساتذة ذوي المستوى من المرتفع الى الضعيف من الإدراك للمشكلات السلوكية كأحد أهم الخيارات للأساليب المستخدمة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

يمثل التواصل مع الأسرة المرتبة الرابعة من بين أساليب التعامل للأساتذة، وهو كذلك بالنسبة للأساتذة ذوي الإدراك المرتفع والضعيف، فيما يمثل المرتبة الثالثة لدى الأساتذة ذوي الإدراك المتوسط .

ويشغل العقاب المرتبة الخامسة بالنسبة للأساتذة عموما وكذا بالنسبة لذوي الإدراك المرتفع، والمرتبة الرابعة بالنسبة لذوي الإدراك المتوسط ، أما بالنسبة لذوي الإدراك الضعيف فنجده في المرتبة السادسة والأخيرة.

أما بالنسبة لأسلوب التجاهل فقد كان في المرتبة السادسة والأخيرة ولدى الأساتذة ذوو الإدراك المرتفع، أما فيما يخص فئة المستوى المتوسط والضعيف من الأساتذة فيمثل المرتبة الخامسة بالنسبة لهم.

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرض العام . والذي ينص على:

توجد علاقة ارتباطية بين إدراك اساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وعلاقتها بأسلوبهم في التعامل.

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بقياس العلاقة بين إدراك اساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وعلاقتها بأسلوبهم في التعامل ، وذلك بالاعتماد على استبيان أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. وتم قياس العلاقة باستخراج التكرارات وحساب معامل التوافق، حيث اعتمدت الباحثة على أسلوب التوافق كون العلاقة تدرس بين متغيرين كيفيين (مستوى الادراك و أساليب التعامل)، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (39) يوضح تكرارات اسلوب التعامل بناءا على مستوى ادراك الأساتذة للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

	ادراك قوي	ادراك متوسط	ادراك ضعيف	المجموع
العقاب	2	2	1	5
التحفيز	6	8	2	16
التجاهل	1	3	2	6
تحليل وظيفة السلوك	6	8	2	16
تكييف طرق العرض	6	8	2	16
التواصل مع الأسرة	6	8	2	16
المجموع	27	37	11	75

وتم حساب معامل التوافق بناءا على القانون التالي:

$$\text{معامل التوافق} = \sqrt{\frac{(1-ج)}{ج}}$$

حيث تحسب ج من العلاقة:

$$ج = \frac{\text{الخلية مربع}}{\text{الخلية صف مجموع}} \times \text{مجموع عمود الخلية}$$

$$ج = \frac{(2)^2}{16\times11} + \frac{(1)^2}{5\times11} + \frac{(6)^2}{16\times27} + \frac{(6)^2}{16\times27} + \frac{(6)^2}{16\times27} + \frac{(1)^2}{6\times27} + \frac{(6)^2}{16\times27} + \frac{(2)^2}{5\times27} + \frac{(8)^2}{16\times37} + \frac{(3)^2}{6\times37} + \frac{(8)^2}{16\times37} + \frac{(2)^2}{5\times37} + \frac{(2)^2}{16\times11} + \frac{(2)^2}{16\times11} + \frac{(2)^2}{16\times11} + \frac{(2)^2}{6\times11} + \frac{(8)^2}{16\times37} + \frac{(8)^2}{16\times37} +$$

$$ج = 0.91$$

$$\text{معامل التوافق} = \sqrt{\frac{(1-0.91)}{0.91}} = \sqrt{0.098} = \mathbf{0.31}$$

وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (40) يوضح درجة الارتباط بين متغيري الدراسة وفق معامل التوافق

المجموع	قيمة معامل التوافق	مستوى الدلالة
75	0.31	0.05

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول رقم (40) أن قيمة الارتباط بين المتغيرين إدراك المشكلات السلوكية وأساليب التعامل هي قيمة ضعيفة حيث قدرت بـــ (0.31)، ومنه نستطيع القول أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأساليبهم في التعامل.

2. مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

1.2. مناقشة نتائج الفرض الجزئي الأول وتفسيرها:

وفق فروض الدراسة، ومن خلال الأساليب الإحصائية المعتمدة للتحقق من الفرضية، وبعد استعراض نتائج الدراسة نحاول مناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات النظرية كالتالي:

نستخلص أن مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية متوسط بما يعادل نصف عدد الأساتذة المدركين لمؤشرات صعوبات التعلم عموما. وهذا ما يدل على أن الأستاذ الذي يدرك مؤشرات صعوبات التعلم ليس بالضرورة مدركا للمشكلات السلوكية المصاحبة لها، وقد يعود ذلك الى الغموض الحاصل لدى الأساتذة، حيث لا يميزون بين الاضطرابات والمشكلات المختلفة التي قد يعاني منها المتعلم، إضافة الى تركيزهم على المشكلات السلوكية عند تزامنها مع صعوبات التعلم فإنهم يميلون دائما الى اعتبارها سبب للصعوبات التعليمية عند التلميذ، وهذا ما تؤكده دراسة ***(Rudiyati,Mumpuniarti,2017,p272)*** الذي يرى أن الفهم الصحيح للأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يزال محدودا بين المعلمين والمربين، وهذا ما يجعل المعلمين يعتبرونهم " كطفل غبي، أو طفل كسول، أو غير منجز".

حيث يبين الجدول رقم (28) نتائج محور الحركة والقدرة على التركيز من قائمة مستوى ادراك اساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والذي تتضمن عباراته مظاهر فرط الحركة وتشتت الانتباه مستوى مرتفع من الادراك المتوسط لدى الاساتذة حول إمكانية مصاحبة فرط الحركة وتشتت الانتباه لصعوبات التعلم لدى التلميذ، وهي في العادة مظاهر سلوكية يسهل على الأستاذ ملاحظتها بين تلاميذه وهذا ما تؤكده دراسة (المكانين، عبدلات، النجادات 2014) وقد توصلت نتائج الدراسة الى انه وبحسب تقديرات المعلمين فان المشكلات السلوكية الاكثر شيوعا لدى الطلبة وي صعوبات التعلم هي فرط النشاط وضعف الانتباه، وقد تستحوذ على وقته وجهده في محاولة التعامل معها، إلا أنهم يحتاجون الى التجهيز بالمعلومات الدقيقة والاحتمالات المسببة لهذا السلوك ومقترحات لإدارتها، خاصة كونهم يلعبون دورا محوريا في عملية التشخيص، ويمكن تفسير ذلك في إطار نظرية الجودة فإن امتلاك المعرفة ينعكس بشكل ايجابي على الأداء المهني. وبالتالي فإن الإدراك المتوسط للأساتذة للمشكلات السلوكية وصعوبات التعلم كاضطرابين متزامنين قد يرجع الى مستواهم المعرفي

البسيط حول مختلف الاضطرابات، حيث جاء في نتائج دراسة (Ford 2007) أن غالبية المعلمين (85.7٪) لا يعتقدون أن برامجهم الجامعية قد أعدتهم بشكل كاف للعمل مع هؤلاء المتعلمين، والذي قد ينتج عن قصور التكوين الذي سبق التحاقهم بالوظيفة و ضعف خبرات التطوير المهني، حيث تتفق وجهات النظر التي تعتبر أن التكوين الجيد الذي يتلقاه الأستاذ له أثر مباشر يتوقف عليه أداؤه المهني وقدرته على تحقيق المهام التي تفرضها طبيعة عمله. ناهيك عن مدى استعداد هؤلاء الأساتذة الى تلبية احتياجات هاته الفئة من المتعلمين وسعيهم الى التعرف عليها، . ومن المتوقع من ذلك هو أن المعرفة والخبرة التفصيلية عن الأطفال أو الأفراد المصابين بـــ صعوبات التعلم ، قد تؤدي إلى تصورات إيجابية لدى المعلمين. علاوة على ذلك ، فإنه كلما زادت معرفته عن الطفل ، زادت احتمالية أن تكون توقعاته أكثر واقعية حول القدرات الأكاديمية للتلميذ ذو صعوبة التعلم . وفي هذه الحالة ، قد يكون للتوقعات السلبية النمطية تأثير ضئيل على تصورات المعلم وسلوكه ***(hastingst et al, 1996 :141)*** .

أما بالنسبة لمحور الجانب الاجتماعي والذي يتضمن مظاهر الانسحاب الاجتماعي، فيلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (29) أن قيمة المتوسط الحسابي تشير الى مستوى متوسط من الإدراك، وقد لاحظنا من خلال متوسطات ونسب الاستجابات على بنود المحور أن الأساتذة أظهروا إدراك قوي حول البنود التي شملت السلوكيات التي لا لم يثبت ارتباطها بصعوبات التعلم (البنود 42 – 46 – 49). بالإضافة لإدراكهم للعبارات التي لها أثر مباشر على عملية التعليم (علاقة معلم – متعلم)، حيث يميزون الصعوبة التي يجدها المتعلم في الاندماج وعدم راحته أو أنه لا يحبذ النقاش مع الأستاذ حول الدرس، كما يدركون محدودية اهتماماته للأنشطة التعليمية وعدم رغبته في التنافس. فيما نجد أن إدراك الأساتذة ضعيف على العبارات التي لها علاقة بمشاعر المتعلم، ما يفضله، وعلاقته بزملائه. ويظهر ذلك من خلال البنود (34، 36، 40، 41، 43، 44). ويمكن تفسير ذلك بعدم إهتمام الأستاذ ببناء علاقة ودية مع المتعلم مبنية على التعاطف، حيث أنه ورغم إدراكهم المتوسط الى المرتفع حول الجانب الاجتماعي للمتعلم إلا أنهم عند التدقيق في استجاباتهم يظهرون ضعف في العلاقة الشخصية معلم–متعلم، وقد يعود هذا الى ثقل المهمة على عاتق الأستاذ الذي يكون مسؤولا على أكثر من أربعين متعلما وعلى برنامج دراسي صعب. ومن خلال التواصل مع أحد مستشاري التوجيه البيداغوجيين والمسؤول عن تكوين الأساتذة، أوضح عدة عوامل التي استنتجها بعد سنوات خبرته، حيث يجد أن الأستاذ فقد رغبته في إبراز ذاته وقيمته وأثره كأستاذ على التلاميذ أو المجتمع ككل، بالإضافة الى بعد التخصصات العلمية التي تلقاها

الأساتذة والتي تبعد كل البعد عن تدريس الأطفال مما لا يؤهلهم لفهم طبيعة وخصائص هاته الفئة وكيفية التعامل معها، ناهيك عن استحواذ المرأة على مناصب التعليم ومع كثرة مسؤولياتها وأولوياتها فإن هذا يحد من عطائها. وتجتمع كل هاته العوامل لتساهم في دفع الأستاذ الى التخلي عن مسؤوليته تجاه التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية باعتبارهم معيقا له وبالتالي يتم إهمالهم. ويدعم هذا دراسة (Pujaningsih et al 2017) التي أظهرت أن مواقف الأساتذة تظهر شعورهم بالإحباط نتيجة عدم قدرتهم على منح المساعدة الكافية والمتخصصة وعدم امتلاك الكفاءة المناسبة لتعليم ذوي صعوبات التعلم.

أما فيما يخص المحور الخاص بالجانب السلوكي فيلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (30) أن المتوسط العام للمحور يشير الى مستوى متوسط من الإدراك، ويحتوي هذا المحور على عبارات تقيس العديد من جوانب السلوك العدواني ومظاهره باعتباره أحد الاضطرابات التي أثبتت الدراسات تزامنها مع صعوبات التعلم (المكانين والعبدلات والنجادات 2014، شرفوح 2006، البغدادي 2018، Roche 2010، Ford 2007)، بالإضافة الى بعض من العبارات من اضطرابات مختلفة بعيدة عن الاضطرابات المزامنة لصعوبات التعلم ، والتي تم وضعها بغرض بحث مدى توجه الأساتذة نحو الاضطراب المقصود من المحور. ونلاحظ من خلال النتائج على بنود المحور إدراك مرتفع من الأساتذة لبُعدِ هاته الخصائص السلوكية عن فئة ذوي صعوبات التعلم. فيما كانت العبارات ذات النسب المنخفضة تشير الى أن الأساتذة كانوا أقل إدراكا لعلاقة المتعلم ذو صعوبة التعلم مع زملائه وطبيعة تعامله معهم، وكذا مدى قدرته على التحكم في انفعالاته. وبغض النظر عن وضوح مظاهر السلوك العدواني ومدى خبرة الأساتذة في التعرف على هذا الاضطراب والمشاركة في تشخيصه، فيمكن تفسير عدم ربطه بصعوبات التعلم بأن لدى الأساتذة قناعة بأن السلوك العدواني ناتج عن الشخصية العدوانية للتلميذ، والتي تعود الى خصائص البيئة الأسرية والاجتماعية التي ينتمي إليها، إضافة الى التقليد حيث أصبح السلوك العدواني منتشر بين تلاميذ الإبتدائي.

كما نرجح توسط الإدراك لدى الأستاذ الى اعتماده على رد الفعل تجاه السلوكات العدوانية من المتعلم دون النظر إليها بشكل كلي كون اجتماعها وتكرارها قد يمثل اضطراب لدى المتعلم، وهذا ما تثبته دراسة ***(Ducharme,Shecter,2019,257)*** كون الأساتذة يلجؤون الى استراتيجيات رد الفعل والعقاب بحيث يفتقرون الى تدريب محدد حول السلوك المشكل. كما أنهم لا يميزون بين السلوك الظرفي والسلوك المضطرب. فيما قد يعود الإدراك الضعيف لطبيعة العلاقة بين الزملاء كذلك الى عدم إعطاء أهمية لطبيعة هاته العلاقة ومساهمتها في ظهور العدوانية واستمرارها لدى ذوي صعوبات التعلم.

2.2. مناقشة نتائج الفرض الجزئي الثاني وتفسيرها:

والذي ينص على : الأساليب التفاعلية هي الغالبة عند تعامل أساتذة الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على الأساليب الاستباقية .

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن الأسلوب الغالب في تعامل الأساتذة مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عبر كافة المستويات لإدراكهم لهاته المشكلات هي الأساليب الاستباقية بشكل عام. غير أن الترتيب العام لكافة الأساليب الاستباقية والتفاعلية جاء كما يلي: الأكثر استخداما هو أسلوب التحفيز الذي يأتي في المرتبة الأولى ، يليه تحليل وظيفة السلوك في المرتبة الثانية ، وفي المرتبة الثالثة أسلوب تكييف طرق العرض، يليها في المرتبة الرابعة التواصل مع الأسرة، ثم أسلوب العقاب في المرتبة الخامسة، وفي المرتبة السادسة والأخيرة أسلوب التجاهل.

كما ويتضح من خلال النتائج ورغم تقاربها إلا أنه كلما زادت معرفة الأستاذ بالمشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كلما اتجه الى زيادة اعتماده الى الأساليب الاستباقية ، فيما كلما نقص إدراكه للمشكلات السلوكية المرافقة لصعوبات التعلم كلما مال أكثر الى الاعتماد على الأساليب التفاعلية. وجاءت نتائج دراستنا هذه على عكس دراسة (بركات، 2008) التي تبين استخدام الأساتذة الأساليب الاجتماعية بشكل كبير (التجاهل، العزل، الانشغال، الأساليب الجذابة، بناء علاقات انسانية) فيما الأساليب الأقل استخداما تمثلت في الأساليب التربوية (معرفة أسباب السلوك، العقاب، التوجيه والإرشاد، التعلم الجماعي التعاوني). ونرجح الاختلاف في النتائج بين الدراستين الى طبيعة العينة وخصائصها المعرفية، حيث تتميز عينة دراستنا بإدراكها لماهية صعوبات التعلم .

كما لا تتفق دراستنا مع دراسة (الحارث،2015) الذي طبق دراسته على معلمي التربية الخاصة والتي تبين من خلالها اعتماد الأساتذة على الأساليب التفاعلية.

نرى من خلال النتائج أن الأساتذة يستخدمون التحفيز بدرجة مرتفعة، وتظهر النتائج عدم تأثير مستوى إدراك الأساتذة للمشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم على استخدامهم لهذا الأسلوب، وقد يعود ذلك الى التوجه الشائع والإيجابي تجاه التحفيز كأولى الخطوات التي يتبعها الأستاذ عادة لدعم المتعلم. ويمكن تفسير أن اسلوب التحفيز احتل المرتب الأولى بأن لدى الأساتذة قناعة بحاجة المتعلمين الى التشجيع أكثر والتركيز على نقاط قوتهم والإضاءة عليها، لخلق مجال تواصل إيجابي مع المتعلم

وبالتالي يقل السلوك المشكل. وينطلق هذا الأسلوب من مبدأ نظرية الاشراط الاجرائي التي طورها (فريدريك سكنر) والتي تنص على أن التحفيز يعد من أهم العوامل النفسية ذات الأثر البالغ على استجابات الأفراد حيث تسمح بتعلم أو تعديل نمط معين من السلوك، ويعد سلوك الفرد متوقفا على النتائج الايجابية التي تعقبه وتؤدي الى احتمالية أكبر لتكراره. وهذا ما يتفق مع دراسة (Chalk&Bizo,2004) بأن الثناء الخاص بالسلوك هو الأكثر فاعلية في تعزيز السلوك المناسب. ودراسة (Montague&Rendaldi,2001) بأن هنالك أدلة على وجود علاقة بين مدح المعلم والتقييم الذاتي للطالب بمرور الوقت ***(L.Kern&H.Clements,2007,p68)***. وكذلك أظهرت دراسة ***(AlisonC.Shook,2012,p129)*** أن التحفيز الإيجابي هو الأكثر استخداما من قبل المعلمين. وجاءت هاته النتائج على عكس دراسات كل من (Shores et al,1993) ودراسة (Wehby et al 2003; Niesyn 2009) التي تنص على ضعف استخدام التحفيز بالمدح والثناء مع التلاميذ الذين يعانون من مشاكل سلوكية. وعلى عكس ذلك يرى ***(جرار،2008، ص252)*** أن هؤلاء الطلبة يفقدون الدافعية للتعلم نتيجة للفشل المتكرر والاحباطات المتلاحقة التي يواجهونها في حياتهم المدرسية، وبالتالي فهم في حاجة الى خلق الدافع للتعلم من خلال التحفيز، وهذا ما يؤكده (حسانين 2012) فيكون التعزيز إيجابيا وذلك في حالة تقييم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما فابتسامة المعلمة أو قطع الحلوى التي تتلو هذا النمط السلوكي تؤدي الى زيادة احتمال تكرار حدوثه مستقبلا. وترى الباحثة أن الاستخدام العشوائي واللامشروط للتحفيز من قبل الأستاذ قد يحمل سلبيات تغطي على الأهداف المرجوة منه وتقلل من فعاليته إذا لم يحسن استخدامه بضوابط مدروسة وبجداول منظمة ومنتظمة، مع ضرورة تقدير مناسبة التحفيز للسلوك المشكل المراد تعديله.

وفيما يخص أسلوب تحليل وظيفة السلوك الذي احتل المرتبة الثانية ورغم ما يتطلبه هذا الأسلوب من معرفة مسبقة ودقة في التطبيق وما يحتاجه من وقت وجهد كبيرين من الأستاذ، إلا أننا نجده مستخدما بشكل كبير من قبل الأساتذة. وقد يعود ذلك الى خصائص العينة حيث شملت عدة أفراد من تخصص علم النفس والتربية إضافة الى الخبرة الميدانية الكبيرة للبعض الآخر، و لم تتفق نتائج دراستنا مع النتائج المتحصل عليها من خلال دراسة (Carl L.Myers and Karin L.Holland,2000) التي وجدت بأن عددا قليلا من المعلمين أخذوا في الاعتبار الوظيفة السلوكية عند اتخاذ قرار بشأن التدخل.

ووفقا للغرض من التقييم الوظيفي الذي يتمثل في توفير المعلومات التي من شأنها تحسين فعالية وكفاءة العلاج بحسب هونر، وبرغم تصريح الأساتذة بالاعتماد على هذا الأسلوب، إلا أنه يبقى سؤال هل

يطبق بشكل كاف من قبل الأستاذ ، وما إذا كان يطبق بالطريقة الصحيحة والمنهجية. فيما يرى (English&Anderson,2006) أنه على الرغم من أن الملاحظة والمراقبة المنهجية للظروف السياقية هي السمة المميزة للتحليل الوظيفي الرسمي، إلا أنه غالبا ما يتم استخدام أشكال أقل مباشرة من التقييم الوظيفي ***(Ducharme,Shecter,2019,259)***.

ويمكننا تفسير إبداء الأساتذة أهمية لأسلوب تحليل وظيفة السلوك، على الرغم من عدم توفر الوقت والجهد الكافي للبعض وما يساعدهم على التعلم الذاتي المستمر ، إلا أنه من خلال النتائج يتضح أن لديهم القابلية لتحسين الأوضاع للمتعلم ذو صعوبة التعلم والعمل على إيجاد الحلول التي تساعدهم على التعامل مع الحالات الخاصة لمتعلميهم. وقد يرجع كذلك تقبل الأساتذة لتطبيق هذا الأسلوب الى فهمهم لصعوبات التعلم لدى المتعلمين.

وبما يتعلق بأسلوب تكييف طرق العرض التي احتلت المرتبة الثالثة فترى الباحثة أن استخدام هذا الأسلوب مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وخاصة إذا تزامن مع المشكلات السلوكية أصبح أمرا ضروريا تتطلبه طبيعة التعامل مع هاته الفئة من المتعلمين، حيث تسهم التقنيات التدريسية في مساعدتهم على التعلم الفعال، وتعد من الأساليب التي تمنع حدوث المشكلة السلوكية مسبقا من خلال ضمان مواقف تفاعلية مدروسة تسمح بتحسين التدريس وكذا تحسين الطريقة التي يتعلم بها التلميذ، إذ تقلل من احتمالية التعلم السطحي وتزيد من فرص التعلم بتعمق. ناهيك عن كون هذا الأسلوب يؤثر إيجابيا على كلا الاضطرابين، إذ أثبت تجارب قام بها (Ayllon&Roberts,1974) إمكانية تغيير المهارات الأكاديمية من خلال تغيير السلوكات الأخرى، وقد نجحا في تحسين مهارات القراءة مع خفض السلوكات التخريبية لدى العينة التجريبية التي طبقت عليها الدراسة ***(Routh,2015,p185)***.

أما أسلوب التواصل مع الأسرة والذي احتل المرتبة الرابعة فترى الباحثة أنها معقولة في ظل أهمية دور الذي تلعبه الأسرة في حياة المتعلم الذي يعاني من صعوبات تعليمية و/أو مشاكل سلوكية وجميع الخطط المتعلقة بتعليمه، ويعد التواصل مع الأسرة مكون هام وضروري يجب أن تتضمنه كل خطة علاجية، وقد وثقت العديد من الدراسات فعاليته كجزء من خطط التدخل الشاملة ومتعددة الأساليب، ويعد أسلوب التواصل مع الأسرة من أكثر التدخلات التي يتم تنفيذها بشكل متكرر.

بينما أسلوب العقاب والذي احتل المرتبة الخامسة، وجاءت هذه النتائج مختلفة عن دراسة (C.Shook, 2012) التي أثبتت أن 37 ٪ من المعلمين استخدموا أسلوب العقاب، كما أنه كان جزءا من خطط إدارة السلوك المقترحة عليهم خلال تكوين ما قبل الخدمة. وهذا ما يتفق مع دراسة (M.Ducharme& C.Shecter,2011) التي وجدت أنه وعلى الرغم من أن المعلمين أفادوا بأنهم يفضلون استخدام التعزيز الإيجابي ، إلا أن الملاحظات أشارت إلى أنهم كانوا أكثر عرضة لاستخدام العقوبات أو التهديدات، ومن هنا فيمكن تفسير النتائج المتحصل عليها من خلال دراستنا كون الأساتذة يحاولون الترفع عن التدخلات التي قد تترك أثرا سلبيا دائم لدى المتعلم، إما لقناعتهم بعدم جدواه أو لمنع بعض أشكاله ضمن النظام التعليمي (كإخراج المتعلم من الفصل)، وأحيانا لتجنبهم الدخول في صدام معهم. وقد يعود كذلك لقلة اطلاعهم على أسلوب العقاب والمزايا المرجوة من خلاله في التعامل مع المشكلات السلوكية، إذ ثبت مساهمته في إطفاء أو التقليل من السلوك المشكل، عدا عن دوره في برامج تعديل السلوك التي تعمل على وضع حدود وضوابط سلوكية لدى المتعلم، ففي حين قد يؤدي الفشل الأكاديمي الى ممارسة الأستاذ للعقاب في بعض الأحيان والذي بدوره قد يؤدي الى المشكلات السلوكية، فإن الأستاذ يحتاج الى الاطلاع أكثر حول هذا الأسلوب حتى يحسن اختيار المواقف التي تتطلب اللجوء إليه، إضافة الى فهم الوقائع وإثباتها قبل اللجوء الى اتباع أسلوب العقاب، والذي يتطلب منهجية في تطبيقه، كاقتصار تطبيقه على المواقف الكبرى حتى نتجنب استخدامه بشكل مفرط يفقده فعاليته ، وهذا ما يتفق مع رؤية ***(M.Quinn,2000,p28)*** الذي يعتقد أنه من الضروري في بعض الأحيان استخدام العقوبة كجزء صغير من خطة إدارة السلوك.

أما أسلوب التجاهل والذي جاء في المرتبة السادسة والأخيرة من بين أساليب التعامل التي يعتمدها الأساتذة و لكن بشكل أقل، في حين أثبتت دراسة كل من (Stogiannidou,Kiosseoglou,Bibou-Nakou 2000& Shook 2009) أن معلم التعليم العام عندما يواجه مشاكل سلوكية فإنه يختار استراتيجية محايدة مثل التجاهل***(M.Quin et al,2000,p22)*** ، فترى الباحثة أن نسبة الاستخدام المتدنية لهذا الأسلوب تعتبر أمرا معقولا في ظل فهم عينة الدراسة لحالة المتعلم ذو صعوبة التعلم واحتياجاته الخاصة، من جهة أخرى يمكن اعتبار هاته المرتبة كذلك نتيجة اعتقاد الأساتذة بعدم قدرة أسلوب التجاهل على إحداث تغيير مباشر لدى المتعلم ذو صعوبة التعلم خاصة من الجانب التعليمي، حيث أثبتت عديد الدراسات عدم فعاليته مثل دراسة (جونسون وآخرون،1993) الذين اعتبروا أن التجاهل من جانب المعلم

قد تم تحديده على أنه استراتيجية غير فعالة(B.Nakou et al,2000,p130)، إذ تتطلب قدراتهم المعرفية المتدنية حيز واسع من المتابعة المستمرة والدعم والتقويم، خاصة مع مشكلة الإدراك الحسي الضعيف التي تعد أحد الخصائص المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم إذ يتعذر عليهم تفسير كل ما يرونه أو استيعاب كل ما يسمعونه وهذا ما يجعلهم اقل استجابة من الأطفال العاديين، وبالتالي فإن هذا يفرض تلقيهم المساعدة الموجهة لمختلف السلوكات والتعلمات. ان الاختلاف الدائر حول فعالية أسلوب التجاهل من عدمه لا ينفي حاجة بعض المشكلات السلوكية الى استخدامه بعد التوصل الى وظيفة السلوك الذي تؤديه مثل لفت الانتباه، أو بهدف تجنب تعزيز السلوك، يبقى على الأستاذ تقدير مدى الحاجة الى استخدام التجاهل من عدمه بما تقتضيه حالة المتعلم.

ويتضح مما سبق أن أسلوب التحفيز التفاعلي كان في المرتبة الأولى، غير أن الأساليب الاستباقية أو الوقائية كانت الأكثر استخداما بين الأساتذة، حيث بلغ الاعتماد عليها بشكل دائم (87.5٪) وبمتوسط حسابي مرتفع بلغ (1.71)، فيما يتبين أن ارتفاع نسبة الاعتماد على أسلوب التحفيز رفعت من النسبة العامة لاستخدام الأساليب التفاعلية بمتوسط (1.05).

وتختلف نتائج دراستنا المتوصل إليها مع النتائج التي توصل إليها (صبحي بن سعيد الحارثي، 2015) في دراسته لتحديد استراتيجيات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي احتل فيها التجاهل المرتبة الأولى من بين مختلف الاستراتيجيات، النظام التأكيدي، التلميحات، التركيز على الفرج، السلوك الضاغط، العقاب، الأساليب الوقائية، ثم التدعيم.

وربما يرجع هذا الاختلاف بالدرجة الأولى الى طبيعة عينة الدراسة حيث اعتمدنا على مجموعة أساتذة ثبت أنها تتمتع بإدراك مرتفع لصعوبات التعلم، والى اختلاف النظم التعليمية ومتابعتها لتكوين الأساتذة على التعامل مع الصعوبات التعليمية والمشكلات الدراسية، إضافة الى شخصية الأستاذ ومدى تقبله لهاته الفئات من المتعلمين داخل الحجرة الصفية واستعداده لتقديم التدخل العلاجي الذي تتطلبه، ناهيك عن نزعته الى التعلم الذاتي المستمر الذي يساعده في التعامل مع مختلف الحالات التي يتضمنها فصله التعليمي.

3.2. مناقشة نتائج الفرض الأساسي وتفسيرها:

وينص هذا الفرض على: توجد علاقة ارتباطية بين مستوى إدراك أستاذ الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأساليبهم في التعامل.

ويتضح من خلال النتائج المتحصل عليها والظاهرة في الجدول رقم (40) وبما أن قيمة معامل التوافق والمقدرة بـــ (0.31) هي قيمة ضعيفة، فإن ذلك يدل على عدم وجود علاقة بين إدراك أستاذ الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأساليبهم في التعامل، حيث أن نسب الاعتماد على مختلف الأساليب كانت متقاربة بين مختلف مستويات الإدراك الثلاثة.

ويتبين من هذه النتيجة أنه لا توجد فروق جوهرية بين أساليب التعامل التي يعتمدها كل من الأساتذة الذين أظهروا إدراكا مرتفعا، متوسطا أو منخفضا للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك كون أن جميع الأساتذة عينة الدراسة هم ممن يدركون ماهية صعوبات التعلم ، مما يمنحهم القدرة على حسن التعامل مع مختلف المشكلات التي يواجهونها مع المتعلم، حيث أن معرفة الأستاذ بالفئة التي يتعامل معها يؤثر الى حد كبير على مستوى أدائه في التعامل معهم، إذ أن هذا الفهم للاحتياجات الخاصة وتحديات الفئة التي يتعامل معها يمكنه من توفير الدعم المناسب والملائم، بدءا من تكييف المناهج التعليمية الى اختيار الاستراتيجيات التعليمية الملائمة وتوفير البيئة المشجعة، ووفقا لـــ Caviono et al 2017 فإن فهم المعلمين لصعوبات التعلم يجعلهم مجهزين بشكل أفضل لتقديم الدعم والتدخلات المناسبة. بينما تؤكد دراسات كل من (Basarand Oncu,2018 ; Mastropieri et al, 2005 ; Scruggs et al,2010) أهمية أن يكون للمعلمين معرفة قوية وفهما بصعوبات التعلم من أجل دعم طلابهم بشكل فعال ***(Basar and Oncu,2018 : 9)***. وهذا ما برز من خلال عدم تحقيق بعض الأساتذة من عينة دراستنا للإدراك الكافي بالمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية غير أنهم لم يظهروا فرقا ملموسا عن بقية الأساتذة ذوي الإدراك المتوسط أو المرتفع، كونهم يمتلكون معرفة كافية لتحقيق دورهم في عملية التكفل من خلال تقديم الدعم الأكاديمي الملائم لتعزيز تعلم تلاميذهم وتحقيق التعامل بالتفضيلات البيداغوجية التي تتناسب واحتياجاتهم الأكاديمية ثم السلوكية. ناهيك هن أن هذا الفهم لحالة تلاميذهم وادراك الصعوبة التي هم بصدد التعامل معها يزيد من الحس الاجتماعي والتعاطف لدى

الأستاذ مثل دراسات كل من (Anshu,2015 ; Lee et ak,2013 ; Spitzer et al,2018) و هذا ما يدفعنا الى أن نرجح كون لهذا الإدراك أثر على مدى تقبل الأستاذ للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبالتالي ما يرافقها من مشكلات سلوكيات وتفهمه لطبيعة حالتهم المختلفة. بالإضافة الى أن العدد الضئيل من الأساتذة الذين أثبتوا قدرتهم على التعرف على ماهية صعوبات التعلم إنما يوضح طبيعة شخصيتهم الباحثة عن التعلم الذاتي المستمر والاتقان للعمل وذلك ما يترجم في حسن تعاملهم مع ذوي فئة ذوي صعوبات التعلم.

ونجد العديد من الدراسات لتي تدعم صحة هذا الفرض، حيث وجدت دراسة (Beh-Pajooh 1992) أن تلقي المعلمين للتدريب حول كيفية تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ترفع من اتجاهاتهم الإيجابية نحو هاته الفئة. بالإضافة الى ذلك، أشارت عدة دراسات الى أن تلقي المعلمين للتدريب وثقتهم في امتلاكهم القدرة على العمل مع ذوي صعوبات التعلم، وإمكانية إحداثهم تأثيرا على قدرة هؤلاء التلاميذ على التعلم، يؤثر على إحساس المعلم بكفاءته الذاتية، ونبع هذا بالأساس من معرفته لهذه الفئة (Buell, Hallam, Mccormich& Scheer 2010 ; Avramidis, Bayliss &Burden). وتوضح دراسات كل من (Jordan, Lindsay&; Buell, Hallam, Mccormich 1997 & Scheer 2010) أن فهم وتقبل الأساتذة لذوي صعوبات التعلم تؤثر كذلك على أدائهم واستيعابهم لعملية الإدماج وقدرتهم على تكييف المناهج وتعديل إجراءات الفصل الدراسي لتلبية أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

كما تشير دراسة (Wilson & Silverman 1991) أن أداء الأساتذة بما يتوافق مع واجباتهم وإحساسهم بالمسؤولية ينبع من معتقداتهم تجاه هاته الفئة، معلوماته حولها وكذا خبراته في العمل معهم. وهذا ما يفسر في دراستنا كون جزء كبير من أفراد عينتنا إما لهم خبرة تفوق 18 سنة في التدريس أو من أصحاب التخصصات الأكاديمية في علم النفس والتربية.

فيما أظهرت دراسة (Pivik, Mccomas, Laflamme 2002) كون المتعلمين ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم قد أعربوا على أن معرفة و وعي الأستاذ بالإعاقة وفهمه لها ثم التعامل معها، تمثل أحد أهم المشكلات التي يواجهونها والتي من شأنها أن تعيق نجاح عملية الدمج.

ومنه نتوصل الى أن نجاح الأستاذ في إتباع الأساليب المناسبة للتعامل مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وقيامه بأدواره التربوية تجاههم، قد لا يتوقف بشكل مباشر على

إدراكه للمشكلات السلوكية المرافقة لصعوبات التعلم، بل بمدى إدراكه لماهية هاته الصعوبة ، تقبلها واستعداده الذاتي لتحمل ثقل هذه المسؤولية.

3. المناقشة العامة للنتائج:

كان الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو التعرف على مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بأساليبهم في التعامل مع وضع هذا الهدف الأكبر في الاعتبار، قامت الباحثة بتحديد مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والتي حددتها في ثلاثة مستويات (قوي، متوسط، ضعيف)، كما بحثت الدراسة عن الأساليب الغالبة على تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وأخيرا تم فحص وجود علاقة بين إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية وأساليبهم في التعامل.

وبشكل عام تشير النتائج الى أنه لا توجد علاقة بين مستوى إدراك أساتذة الابتدائي وأساليبهم في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وعلى وجه التحديد كان أغلبية الأساتذة يستعملون أسلوب التحفيز أولا ثم الاساليب الاستباقية عموما في التعامل مع التلاميذ ذوي صعبات التعلم الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بمستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. فبشكل عام، تشير النتائج الى أن الاساتذة أظهروا إدراكا متوسطا للمشكلات السلوكية المرافقة لصعوبات التعلم. وعلى وجه التحديد، كانت النتائج متقاربة بين المتوسط ثم المرتفع لمستوى الإدراك. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة (المكانين، عبد اللات، النجادات،2012) التي أظهرت أن أساتذة الابتدائي قد تعرفوا الى حد ما على المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ***(المكانين وآخرون، 2012،).***

إن إدراك المشكلات السلوكية كمشكلات مرافقة لصعوبات التعلم أمر ذو أهمية بالغة حيث أن بعض الأساتذة ينظرون الى الأداء التحصيلي المنخفض كنتيجة للمشكلات السلوكية الصادرة عن المتعلم وليس كنتيجة لصعوبات التعلم لديه. في حين قد يراها البعض تكاسلا من المتعلم. وقد يظهر إدراك الاساتذة للمشكلات السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم فهمهم للتحديات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ، كما قد ينظرون الى هذه المشكلات كتحديات مشروعة نظرا لطبيعة الصعوبة التي يواجهونها.

كما تظهر نتائج الدراسة الأساليب الغالبة على تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذين يظهرون مشكلات سلوكية، حيث إن الغالبية العظمى من الاساتذة يعتمدون على الاساليب الاستباقية، إلا أن نسبة أعلى منهم أفادوا بإعتمادهم أسلوب التحفيز كخيار أول. إذ يتدرج استخدام الأساليب من قبل الاساتذة تبعا للترتيب التالي " التحفيز، تحليل وظيفة السلوك، تكييف طرق العرض، التواصل مع الأسرة، العقاب، التجاهل" . هذه النتائج جد مهمة حيث لا تؤكد فقط على أن الأساتذة لديهم المقدرة على الإعتماد بشكل كبير على الأساليب الاستباقية لضبط الغرفة الصفية، إنما تبرز كذلك إعتمادهم على الأساليب التي نالت الدعم والتأكيد العلمي كونها الأكثر فاعلية لتصحيح الأداء السلوكي والأكاديمي.

بشكل عام لم تتوافق نتائج دراستنا مع أغلب الدراسات السابقة التي خلصت نتائجها الى وجود ضعف عام في مهارات التعامل مع المشكلات السلوكية لدى أفراد العينة نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو أعرب من خلالاها الأساتذة الى حاجتهم الى تدريب مكثف يعينهم على حسن التعامل (الحارثي 2015، L.Myers & C.Shecter 2011، Jerry Ford 2007) أو أن عددا قليلا من المعلمين أخذوا في الاعتبار الوظيفة السلوكية عند اتخاذ قرار بشأن التدخل (Holland,2007). بينما أعرب المعلمون عن حاجتهم الى تلقي التدريب فيما يخص التعامل مع ذوي صعوبات التعلم من أجل تنمية قدرتهم على أداء واجباتهم بفعالية ***(Pujaningih et al,2017,)***.

وقد تكون نتائج دراستنا مؤشرا إيجابيا حول إمكانية تحسين أساليب التعامل المعتمدة من قبل الأساتذة عبر مختلف الفصول الدراسية، ما يمكن أن يؤدي الى رفع فرص هؤلاء المتعلمين لتحقيق النجاح الأكاديمي.

في حين أثبت الأساتذة عينة الدراسة مستوى متوسط الى مرتفع من الإدراك للمشكلات السلوكية المرافقة لصعوبات التعلم الأكاديمية وبعد كشف أساليب التعامل المتبعة من قبلهم، فإن جوهر النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يكشف أنه لا توجد علاقة بين إدراك الأستاذ للمشكلات لسلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأساليب الأساتذة في التعامل معهم . وقد تشير هذه النتائج الى أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أكثر عرضة لتلقي المساعدة من قبل الأساتذة الذين يعرفون حول صعوبات التعلم عموما وليس حول مشكلاتهم السلوكية بشكل خاص.

وتتطابق هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي أجراها كل من (Bourke et al,2000; Houk et ak,1992; Murry & Flannery,2008; Murry et al,2008; Scott,1997) إذ وجدت أن أعضاء هيئة التدريس يظهرون استعدادا لاستيعاب الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم و/أو فرط الحركة وتشتت الانتباه ***(E.Guarracino,2010,p36)***. علاوة على ذلك، كان الأساتذة أكثر ميلا لاعتماد الأساليب الاستباقية مقابل الأساليب التفاعلية عدا أسلوب التحفيز التفاعلي، مما يشير الى تحقق الوعي لدى الأستاذ حول أساليب التعامل التي أوصى بها الباحثون السريريون بشكل عام كبديل عملي أثبت فعاليته في إدارة السلوك الصعب داخل الغرفة الصفية وتحسين النتائج الأكاديمية.

وهذا ما تؤكد عليه الأبحاث السابقة التي أشارت الى وجود مخاوف من استخدام الاجراءات التفاعلية في الفصل الدراسي، حيث تؤدي أحيانا الى تعزيز معلن للسلوك المشكل، فيما الأساليب الاستباقية والتي يتفق علميا على أثرها الفعال على ادارة السلوك، حيث تقدم المعلومات التي يمكن استخدامها لتطوير تدخل يتضمن تعديل سياق الطفل لتشجيع الاستجابة الاجتماعية وتقليل الحاجة الى السلوك المشكل. ويعتبر أسلوب إيجابي لبناء مهارات الفصول الدراسية التكيفية والحد من سلوك الطلاب الصعب وبالتالي التقليل من الحاجة الى تقنيات التأديب العقابي ***(Shecter& M.Ducharme,2011,p)*** ومنح الأستاذ المجال للتركيز على علاج الصعوبات الأكاديمية.

وجاءت هذه النتائج على عكس أغلب الدراسات التي توصلت الى أن الأساتذة غالبا ما يعتمدون على الأساليب التفاعلية. فيما تذكر التقارير أن الاعتماد على الاساليب الاستباقية يكون عندما يسير كل شيء على ما يرام لكنه يتغير الى الاساليب التفاعلية عند حدوث مشكل ***(Alison C Shook ,2012,p)*** .

في الواقع تشير نتائج هذه الدراسة الى أنه ورغم عدم وجود علاقة بين إدراك المشكلات السلوكية وأساليب التعامل، إلا أنه من الضروري امتلاك الأستاذ للمعرفة الكافية حول صعوبات التعلم التي ترفع من قدرته على أداء واجبه بفعالية خاصة مع إثبات الدراسات السابقة أن إحساس الأستاذ بالكفاءة الذاتية وامتلاكه الموارد الضرورية للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ومشكلاتهم السلوكية ينمي من شعوره بالمسؤولية تجاه هذه الفئة ويرفع من استعداده لتقديم الدعم المناسب.

4. جوانب قصور الدراسة:

كان هناك ثلاثة قيود ملاحظة في هذه الدراسة. أولا تعذر التواصل مع كافة الأساتذة والمؤسسات التعليمية نتيجة الإجراءات الاحترازية لجائحة كورونا. وبالتالي أثر ذلك على حجم مجتمع الدراسة. ثانيا صغر حجم عينة الدراسة الأساسية حيث ركزت هذه الدراسة على أساتذة الابتدائي الذين أثبتوا إدراك لماهية صعوبات التعلم، والذين تم التوصل اليهم من خلال الدراسة الاستطلاعية. علاوة على ذلك ، جاء في دراسة العلاقة بين المتغيرين صغر حجم عينة الأفراد ذوي الإدراك الضعيف والتي تمثلت في شخصين مقارنة ببقية المستويات.. ثالثا قامت الباحثة بإعتماد أسلوب التقرير الذاتي من قبل الأستاذ باستخدام أداة الاستبيان، حيث يبقى هنالك إحتمال لعدم تحري الأساتذة بالدقة، رغم التواصل المباشر مع عينة الدراسة وتقديم الشرح الكافي وحثهم على المصداقية والشفافية لوصف معارفهم وأساليبهم المعتمدة في التعامل. في حين كان من يفضل استخدام الملاحظة لتحديد الأساليب المعتمدة من قبل الأساتذة . غير أن ذلك تعذر علينا بسبب رفض المسؤولين، وذلك بسبب الإجراءات الاحترازية لجائحة كورونا، حيث تستدعي الملاحظة الالتحاق بالأقسام الدراسية والتواصل المباشر مع المرسين والمتعلمين لفترة زمنية ليست بالقصيرة.

5. دلالات النتائج من أجل البحوث المستقبلية:

رغم أن توفير الرعاية اللازمة لذوي صعوبات التعلم أمر جد صعب ودقيق إلا أن السبيل لذلك يحتاج الى التدخل المتخصص النابع من الدراسات العلمية والعملية، وقد أشارت العديد من الدراسات الى العديد من الصعوبات التي تعرقل تقديم التكفل الفعال لذوي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية ذات العلاقة بالصعوبة أو بمن يتعامل معها أو آلية التدخل في حد ذاتها. وبناءا على ذلك، هنالك حاجة لأبحاث مستقبلية تبحث حل صعوبات التعلم وتزيل العراقيل المنوطة بها.

وانطلاقا من بحثنا هذا تكمن فرص البحث المستقبلية الإضافية في دراسة العوامل الديمغرافية للأساتذة الذين يثبتون إدراكا مرتفعا لصعوبات التعلم، سماتهم الشخصية وأثر ذلك على أدائهم وتوجههم للتعلم الذاتي. وستعمل هنا الأبحاث المستقبلية على تعزيز فهمنا للعوامل الشخصية التي قد تميز الأستاذ الداعم لذوي صعوبات التعلم استنادا الى الوعي عن غيره من الأساتذة.

علاوة على ذلك، هنالك حاجة للبحث حول تطلعات هؤلاء الأساتذة ومعتقداتهم حول إمكانية تطور ذوي صعوبات التعلم نظرا لما لذلك من أثر على استعدادهم لتقديم الدعم للمتعلم ذو صعوبة التعلم. كذلك نرى هناك حاجة ماسة للبحث عن كيفية تطبيق الأساتذة لأساليب التعامل، حيث يحتاج كل أسلوب الى فهم لحيثيات تطبيقه. ناهيك عن حسن اختيار الأسلوب المناسب بناءا على خصائص المشكلة السلوكية التي قد تتطلب أحيانا المزاوجة بين أسلوبين أو أكثر، لذا فمن الضروري التأكد من إدراك الأستاذ لكافة هاته الأبعاد.

1.4. الدلالات المهنية للنتائج:

لطالما كان التعليم في الجزائر أحد القضايا الكبرى التي حازت على الأهمية البالغة لدى كافة أطياف المجتمع، وقد حظي تلقائيا بالدعم المادي والمعنوي الذي يتيح للمدرسة سبل النمو والازدهار. ويعد الاهتمام بالفئات الخاصة أحد المضامين الحديثة التي تلقى العناية البالغة داخل المنظومة التعليمية الجزائرية طيلة السنوات الماضية الى توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة التي تقود المسار التعليمي لكافة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع بروز صعوبات التعلم في المؤسسات التعليمية كان التغيير في النظام التعليمي ضروريا انطلاقا من هدف القائمين على التعليم في الجزائر المتمثل في تهيئة بيئة تعليمية تسمح بتحقيق النجاح الأكاديمي لكافة المتعلمين وهذا ما دفع بالمشرعين الأكاديميين الى محاولة توفير الرعاية اللازمة لجميع المتعلمين وبشكل خاص الذين يظهرون مشكلات أو اضطرابات خاصة تعيق عملية التعلم لديهم. ومع كل ذلك فإن هذه الإجراءات المتخذة تحتاج الى إعادة تقييم من قبل المشرعين لتحديد مدى عملية هذه الإجراءات بعد تنفيذها وتخليصها من المعيقات التي تحد من فعاليتها.

واستنادا على نتائج دراستنا الحالية لكشف واقع التكفل الذي يتلقاه ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المدرسة الجزائرية يتضح لدينا أن عملية دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية يحتاج الى استثمار أكبر للموارد المتوفرة. كما يتطلب فحصا معمقا لبرامج تكوين الأساتذة وأساليبهم المتبعة، هذا ووجب تكييف البيئة التعليمية والمناهج الدراسية بما يحترم الاختلاف للحالات الاستثنائية.

2.5. الدلالات المهنية المترتبة على الخدمات:

كما ذكرنا مسبقا فإن عصرنة النظام التربوي وعملياته يُعنى بتحقيق تربية شاملة ومتوازية للمتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم على حد سواء، وهو ما مثل قضية محورية للمنظومة التعليمية.

غير أنه لا يزال يفتقر الى المعلومات العملية حول واقع المعلم والمتعلم ذو صعوبات التعلم في الصفوف التعليمية. وبناءا على نتائج دراستنا الحالية فإن على وزارة التربية والتعليم الأخذ بعين الاعتبار تكوين الأساتذة حول صعوبات التعلم والتكفل بها من أجل ضمان تحسين جودة التعليم.

إن هذا يفرض على وزارة التربية والتعليم النظر بجدية الى ضرورة توفير مرجعية معرفية للمنظومة التربوية ككل والمعلمين بشكل خاص، تنظم عملية الدعم المتخصص لذوي صعوبات التعلم. ومن بين أهم متطلبات عملية الدعم توفير مرسوم يوضح سياسة التكفل بذوي صعوبات التعلم ويحدد معالم هذه الصعوبات ويتضمن معاييرها التشخيصية، وهذا ما سيضع القائمين على متابعة العملية التعليمية والمعلمين في المسار الصحيح.

كما أن النسبة الضئيلة التي توصلت اليها الدراسة (فقط نسبة 6.8٪ من الأساتذة لديهم إدراك لماهية صعوبات التعلم) تجعل من أولويات وزارة التربية والتعليم إجراء التقييمات الإحصائية اللازمة لفحص المكتسبات المعرفية للأساتذة وكافة الناشطين والمؤثرين على عملية التعليم حول صعوبات التعلم وقدرتهم على تقديم الدعم المناسب. ليس ذلك فحسب بل إجراء تقييم إحصائي لموارد الدعم والتكفل المتوفرة ومدى كفايتها لتغطية كافة الاحتياجات التعليمية المساعدة لتوفير التعليم المناسب لهاته الفئة. وهذا ما من شأنه أن يساعد المشرعين الأكاديميين على رسم فهم أعمق لواقع التربية الخاصة وما هو متوفر حقا من خدمات لمساعدة ذوي صعوبات التعلم على الوصول الى التميز الإجتماعي والأكاديمي.

بالإضافة الى ذلك قد تترك هذه الدراسة أثرا يدفع الى تحسين تنفيذ عملية التكفل بذوي صعوبات التعلم داخل الحجرة الصفية من خلال العمل على تطوير الأداء المهني للموارد البشرية القائمة على العملية التعليمية خاصة مع إثبات عديد الدراسات السابقة أن أثر المعرفة بطبيعة الصعوبة على تصورات القائمين على التدريس وعلى أدائهم.

3.5. الدلالات المهنية المترتبة على الأساتذة:

تزود نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم بالبيانات الأولية فيما يخص مستوى إدراك أساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية المرافقة لها وعلاقة ذلك بأساليبهم في التعامل.

ووفقا لما صرح به الأساتذة خلال المرحلة التطبيقية للدراسة فإنهم بحاجة الى المزيد من البرامج التكوينية والتدريبية خاصة مع اختلاف التخصصات الجامعية التي أسست مرجعيتهم العلمية وابتعادها كليا عن واقع المهام التي يمارسونه. علاوة على ذلك، أشار الأساتذة الى افتقار برامج التكوين أثناء الخدمة الى المعارف المعمقة حول صعوبات التعلم وغيرها من المشكلات التعليمية التي تعيق عملية التعلم وتزودهم بالاستراتيجيات التدريسية الخاصة وأساليب التعامل المناسبة لطبيعة الفئات التي يتعاملون معها.

كما تظهر نتائج هذه الدراسة أملا كبيرا لتمكين الأساتذة من تبني أساليب التعامل المناسبة مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في حال إمتلكوا المعرفة الكافية حول ماهية هذه الصعوبة.

4.5. الدلالات المهنية المترتبة على المتعلم:

يخدم البحث الحالي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد، إذ توضح النتائج أهمية فهم الأستاذ لطبيعة الفئة التي يتعامل معها في تحسين تجارب المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والتقليل من مخاوفهم وإزاحة العوائق الاجتماعية التي تعترضهم في الفصول الدراسية، حيث ينعكس تطبيق المعارف والمهارات التي يكتسبها الأستاذ على قدرة المتعلمين على النجاح الاجتماعي والأكاديمي.

5.5. الدلالات المهنية المترتبة على البحث:

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم وكل من له علاقة بهذه الصعوبة، إلا أنه لم يسبق (الى حد علمنا) تناول هذا الطرح لدراستنا الحالية، حيث يكمل بحثنا الدراسات السابقة كونه يتناول فئة محددة من المدروسين بغرض توسيع نطاق الأدب الذي يركز على فهم تجارب ذوي صعوبات التعلم والقائمين عليهم ، من خلال اختيار عينة الدراسة من الأساتذة ذوي الإدراك المرتفع لماهية صعوبات التعلم في حين ترتكز الغالبية العظمى من الأبحاث على الأستاذ عموما دون مراعات درجة وعيه بالصعوبة. علاوة على ذلك، يضيف بحثنا عمقا للأبحاث الحالية من خلال ربط هذا الإدراك بمتغير أساليب التعامل وفحص العلاقة بينهما عبر هذه الخطوة الاستكشافية تم اكتساب فهم أفضل لما يختبره الأستاذ والمتعلم من ذوي صعوبات التعلم داخل الغرفة الصفية.

خاتمـــــــــــــــة

أصبح ذوي صعوبات التعلم يشكلون جزءا كبيرا من المتعلمين في مدارسنا. وفي لوقت الذي يحتاجون فيه الى النجاح الأكاديمي والاندماج الاجتماعي نحن بحاجة أكبر الى ممارسين يمتلكون فهم دقيق لماهية صعوبات التعلم ومشكلاتهم السلوكية وبخاصة الى أساليب التعامل معهم.

وبينما تظهر هذه الدراسة مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. ثم تكشف أساليب التعامل الغالبة لدى الأساتذة، ناهيك عن كشف مدى إدراك هؤلاء الأساتذة لماهية صعوبات التعلم الأكاديمية في الدراسة الاستطلاعية. تهدف هذه الدراسة الى تحديد علاقة مستوى الادراك بأساليب التعامل التي يعتمدها الاساتذة مع المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم داخل الغرفة الصفية في محاولة لتحسين سيرورة العملية التدريسية لكل من الأستاذ والمتعلم عن طريق كشف الواقع المعاش وتحليله، حيث لا يقتصر النجاح الأكاديمي للمتعلم على قدراته، ولكن أيضا على فهم الأستاذ للتحديات التي يواجهها ذوي صعوبات التعلم وأساليبه في التعامل مع هذه التحديات، إذ سيؤدي هذا الفهم الأكثر شمولية للأفراد ذوي صعوبات التعلم الى زيادة استعداد الأساتذة لتقديم المساعدة الأكاديمية وحتى السلوكية لهذه الفئة من المتعلمين. وبالتالي فإن التدخل النابع من الوعي الكافي لصعوبات التعلم من شأنه أن يقلل من التحديات التي يواجهها الأستاذ ويخلصه من الحيرة حول طبيعة الصعوبات التي قد يصادفها لتكون جهوده أكثر توجيها وفعالية ويسمح بتوفير بيئة تعليمية أكثر وضوحا وتحكما. وهذا ما يعود على المتعلم ذو صعوبة التعلم ومشكلاته السلوكية ويرفع من فرصه لتحقيق النجاح الأكاديمي الذي يرجوه.

قائمة المراجع

مراجع الدراسة:

1. نوري، القمش، مصطفى و عبد الرحمن، المعايطة، خليل (2009): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
2. أبو الديار، مسعد (2012): الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، ط1، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
3. أحمد الظاهر، قحطان (2008): مدخل الى التربية الخاصة، ط2، دار وائل للنشر، عمان.
4. أحمد عبد اللطيف أبو السعود (2015): الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية الجزء الثاني صعوبات تعم الكتابة والرياضيات، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.
5. أحمد، غراب، هشام و يوسف، حجاري، أيمن (2011): فاعلية برنامج ألعاب الصيف في خفض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في قطاع غزة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 9، عدد1، ص 121-174.
6. أحمد يحيى، خولة (2000): الاضطرابات السلوكية والانفعالية،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
7. أنجشايري، حفيظة (2014) : الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات التعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (09-12) سنة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو.
8. أخرس، نائل و أمين ناصر، محمود (2015): تعديل السلوك، مكتبة الرشد ناشرون، السعودية.
9. بدير، كريمان (2006): التعلم الايجابي وصعوبات التعلم رؤية نفسية تربوية معاصرة، ط1، عالم الكتب ، القاهرة.
10. البطاينة، أسامة و آخرون(2005): صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
11. بن ناصر الكحالي، سالم (2011): صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
12. بنداق بلطجي، لمى (2010): صعوبة القراءة – الدسلكسيا - ،ط1، ار العلم للملايين، لبنان.
13. الجدوع، عصام (2007): صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
14. ثابت، اسماعيل، عيناد (2017): دراسة استكشافية وقائية للاضطراب ما وراء المعرفي لدى الأطفال المصابين بفرط النشاط الحركي مع قصور في الانتباه، أطروحة دكتوراه،كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة أبي يكر بلقايد، تلمسان.
15. جرار، عبد الرحمان (2008): صعوبات التعلم قضايا حديثة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
16. حافظ بطرس، بطرس (2009): تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
17. الحريري، رافدة و بن رجب، زهرة (2008): المشكلات السلوكية النفسية والتربوية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
18. خياط، خالد (2018): الأهداف الأربعة للسلوك المضطرب عند الأطفال، مجلة الابراهيمي للعلوم الاجتماعية والانسانية، العدد2، ص 144-162.

19. خواصنة، محمد (2013): صعوبات التعلم النمائية، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
20. ديمون، آني (2006): اجابات على اسئلتكم حول الديسلكسيا –اضطرابات اللغة في الاطفال-، ترجمة صادق، ايناس و الراعي، لميس ،ط1 ،المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة.
21. راتب الريحان، محمد(2020): كيمياء الدماغ واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة
22. رافع، ماجد ،العرسان ، سامر(2013): المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 2 (7)، ص211- 234.
23. زيادة، خالد (2006): صعوبة تعلم الرياضيات –الديسكلكوليا- ، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر.
24. سعيد كمال الغزالي (2011): تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
25. سمعان، مريم (2010): الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 4، ص 765-818.
26. شيفر، شارلز و ميلمان، هوارد (1989): مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة داود، نسيمة و حمدي، نزيه، ط1، الجامعة الأردنية، عمان.
27. صفوت مختار، وفيق (1999): مشكلات الأطفال السلوكية، ط1، دار العلم والثقافة، القاهرة.
28. الضريبي، عبد الله (2010): الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الانجاز، رسالة دكتوراه، كلية التربية دمشق.
29. طارق، عبد الله، شريف (2013): فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في دولة الكويت، أطروحة دكتوراه، جامعة الاسكندرية، مصر.
30. عباس، محمد وآخرون (2014): مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبعة، عمان.
31. عبد الحميد سليمان، السيد (2013): صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
32. عبد العزيز الشربيني، لطفي (2004): معجم مصطلحات الطب النفسي، مركز تعريب العلوم الصحية، الكويت.
33. عبد العظيم حسين، طه (2008): استراتيجيات تعديل السلوك للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية.
34. عبد الكريم حمزة، أحمد (2008): سيكولوجية عسر القراءة –الديسلكسيا، ط1، دار الثقافة، عمان.
35. عبد اللطيف أبو أسعد، أحمد (2010): تعديل السلوك الانساني، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
36. عبد اللطيف أبو اسعد، أحمد (2014): تعديل السلوك الانساني النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
37. عبد اللطيف أبو أسعد، صلاح (2010): أساليب تدريس الرياضيات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

38. عبد اللطيف العقاد، عصام (2001): سيكولوجية العدوانية وترويضها، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
39. عبد الله فرج الزريقات، ابراهيم (2007): تعديل سلوك الاطفال والمراهقين المفاهيم والتطبيقات، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
40. عبد الواحد، سليمان (2007): المخ وصعوبات التعلم، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
41. عبد الواحد، سليمان (2010): المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
42. عبد الواحد، سليمان (2011): ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم، ط1، ار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
43. عبد الواحد، سليمان (2013): صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
44. العريشي، جبريل وآخرون (2013): صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
45. العزازي، هند (2014): صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر.
46. العطوي، سليمة (2013): الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبات تعلمه، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة مولود معمري، العدد 11 ديسمبر، تيزي وزو، الجزائر.
47. عزيز ابراهيم، مجدي (2008):تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم المتأخرين دراسيا وبطيئي التعلم، ط1، عالم الكتب نشر- توزيع- وطباعة، القاهرة.
48. عوض الله سالم، محمود (2006): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
49. عوض الله سالم، محمود وآخرون (2006): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
50. الفاتح المغربي، محمد (2013): ادارة الموارد البشرية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
51. فاروق مصطفى، أسامة (2011): مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الاسباب- التشخيص- العلاج، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
52. فتحي الزيات، مصطفى (2002): المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
53. فاضل عبد الواحد، عباس (2015): صعوبات التعلم دراسة نظرية، مجلة دراسات في التاريخ والاثار، ملحق العدد 50.
54. فيفنر ، ليندا (2017): كل ما هنالك حول اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة الدليل العملي الكامل للمعلمين، ترجمة ماجد بن محمد الحميدي، دار جامعة الملك سعود للنشر ، السعودية.
55. كامل اللالا، زياد وآخرون (2011): أساسيات التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
56. كامل، مليكة، لويس (1990): العلاج السلوكي وتعديل السلوك، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

57. كريمان بدير، إملي الصادق (2000): تنمية المهارات اللغوية للطفل،ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، مصر.
58. لطيف متولي، فكري (2015): مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية، ط1، دار الرشد ناشرون .
59. ماجدة السيد عبيد (2015): الاضطرابات السلوكية، ط1، دار صفاء للمشر والتوزيع، عمان.
60. مثقال القاسم، جمل (2015): أساسيات صعوبات التعلم، ط3، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
61. مجمع اللغة العربية (1972): المعجم الوسيط، ط1، مطابع دار المعارف، مصر.
62. محمد الخطيب، جمال و صبحي الحديدي، منى (2009): المدخل الى التربية الخاصة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
63. محمد العدل، عادل (2013): صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
64. محمد محمد حسانين، عواطف (2012): سيكولوجية التعلم نظريات عمليات معرفية قدرات عقلية، ط1، المكتبة الأكاديمية، مصر.
65. محمود الحيلة، محمد (2014): مهارات التدريس الصفي، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
66. مصطفى دويكات، فخري و يحيى محمد ،ندى (2019): أثار الاضطرابات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية على التكيف المدرسي من وجهة نظر المعلمين، مجلى جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 7(2)، ص 42-58.
67. مصطفى عليان، ربحي و محمد غنيم، عثمان (2000): مناهج واساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
68. معمرية، بشير (2009):في المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال والراشدين، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
69. معين شاهين، عوني و نافع العجارمة، عمر (2011): متلازمة النشاط الاندفاعية وتشتت الانتباه، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
70. معوف، أمال (1992-1991): مهارات الكتاب ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير في الارطوفونيا، سطيف.
71. مفلح الكوافحة، تيسير (2003): صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
72. منيف،لكحل (2018): تحفيز العاملين وبناء الرضا الوظيفي، ط1، المثقف للنشر والتوزيع، الجزائر.
73. موسى فرج الله، عبد الكريم (2013): أساليب تدريس الرياضيات،ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
74. ميركولينو، ماريني وآخرون (2003): اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة دليل عملي للعياديين، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، عبد العزيز و خشان، أيمن ،ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارت العربية المتحدة.
75. النوبي، محمد (2011): صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
76. نوري، القمش، مصطفى و عبد الرحمن، المعايطة، خليل (2007): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

77. هالاهان ، دانيال وآخرون، (2007): صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي، ترجمة عبد الله، عادل ، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

المراجع الأجنبية :

78. Ajuriaguerra, julian ; Auzias ; marguerite, coumes (1989) : denner A '' l'ecriture de l'enfant l'evolution de l'ecriture et ses defficultes'' ,edition delachaux et niestle, suisse.
79. Margaret.w.Maltin : (2001),"la cognition" , paris.
80. Ahmed ,elhassan, hamid, hassan (2015) : Emotional and behavioral problems of children with learning disabilities, Journal of educational policy and entrepreneurial research, vol 2, No 10, pp 66-74.
81. Amy , dutton tiller; kris, varjas; joel, Meyers; amanda ,smith collins (2010) : general education teachers perceptions of behavior management and intervention strategies, journal of positive behavior interventions, vol 12, no 2, pp86-102.
82. Ann ,j.abramowitz; susan ,g. o'leary (2019) : behavioral interventions for the classroom implications for students with ADHA, school psychology review, vol 20, no 2, pp220-234.
83. Anne,Cornwall; Harry,N. Bawden (1992) : Reading disabilities and aggression Acritical review, journal of learning disabilities, vol 25, no 5, pp281-288.
84. B, johnson (2001) : behaviour problems in children and adolescents with learning disabilities, the internet journal of mental health, vol 1, no 2.
85. Bibou, nakou; G.kiosseoglou; A.stogiannidou (2000) : elementqry teachers perceptions regarding school behavior problems implications for school psychological services, psychology in the schools, vol37,no2,pp 123-134.
86. Cherry, lurae, flake johnson (2009) : low academic performance and specific learning disabilities determining the better predictor of aggressive behavior at school, in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education, the faculty of the school of education, liberty university.
87. Christine, Macintyre; Kim, Mc Vitty (2004) : Movement and learning in the early years, Paul chapman publishing, London.
88. Christopher, reiber ; T.F, Melaughlin (2014) : classroom interventions methods to improve academic performence and classroom behavior for

students with attention deficite / hyperactivity disorder, international journal of special education , vol19, no 1, pp 6-13.

89. Claire, wyatt-smith et al (2011) : multiple perspective on difficulties in learning literacy and numeracy, springer science-business media, london, new york.
90. Donald, k.routh (1979) : Activity attention and aggression in learning disabled children, journal of clinical child psychology, vol 8, no 3, pp 183-187.
91. Eric ,emerson; peter, Mc Gill; Jim, mansell (1994) : severe learning disabilities and challenging behaviours, springer- Science+ bussiness midia , new york.
92. Eric, Emerson; peter, McGill ; jim, mansell (1992) : severel disabilities and challenging behaviours, chapman and hall, london.
93. Esmeralda, Zerafa (2011) : Helping children with dyscalculia the implementation of a teaching programme with three primary school children,Faculty of education university of malta.
94. Faye, Mishna (2004) : Learning disabilities and behavior problems, psychoanalytic social work, vol 11, no 2, pp33-53.
95. Ferraris, anna, oliverio (1979) : les dessins d'enfants et leurs signification, marabout, Belgique.
96. G. roy, mayer ; bcba (2002) : behavioral strategies to reduce school violence, child et family behavior therapy, vol24,no1,pp83-100.
97. Gary, R. vandenbos (2015) : APA dictionary of psychology, second edition, american psychology association, washington.
98. Helen, poissant (2004) : metaconition in attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and its link with executive functioning,cognitie creier comportament, university of quebec at montreal, canada.
99. Jane, Emerson; Patricia, Babtie (2010) : The dyscalculia assessment, Continuum international publishing group, London.
100. Jeremy, ford (2013) : educating students with learning disabilities in inclusive ckassrooms, electronic journal for inclusive education, vol 3, no 1.
101. Jerry, Ford (2007) : Educational Supports for Students with Disabilities and Significant Behavioural Challenges: Teacher Perceptions, Australasian Journal of Special Education Vol. 31, No. 2, September 2007, , Australia, pp. 109–127.

102. John, wikey; sons (2009) : behavioural and cognitive-behavioural interventions for outwardly-directed aggressive behaviour in people with learning disabilities (review),the cochrane collaboration, issue 3.
103. Joseph, M.ducharme; carly, shecter (2011) : bridging the gap between clinical and classroom intervention keystone approaches for students with challenging behavior, school psychology review, vol 40, no2, pp257-274.
104. Julie, C. Bowker; Radhi, Raja (2010) : Social withdrawal subtypes during early adolescence in india, Springer science and business media,39 , pp201-212.
105. Kenneth, A. kavale; steven, R. forness (1996) : social skill deficits and learning disabilities A meta-analysis, journal of learning disabilities, vol 29, no 3, pp 226-237.
106. Kenneth, H. Rubin; Robert H. Coplan (2010) : The development of shyness and social withdrawal, the guilford press, new york.
107. Kenneth, H.Rubin; Robert, J.Coplan; Julle, C.Bowker (2009) : Social withwrawal in childhood, NIH Public Access,60 , pp141-171.
108. Kristina, M.klopfer; katreena, scott; hennifer, jenkins ; joe ducharme (2017) : Effect of preservice classroom management training on attitudes and skills for teaching children with emotional and behavioral problems Arandomized control trial, teacher education and special education, vol42, no1, pp 15-18.
109. Larry, B.silver; M.D. (1981) :the relationship between learning disabilities, hyperactivity, distractibility, and behqvioral problems, american academy of child psychiatry.
110. Lee, kern ; Nathan, H.clements (2007) : Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior, psychology in the schools, vol44, no1, pp 65-75.
111. Lynette, Sharon, thompson (2013) : dyslexia an investigation of teacher awarness in mainstream hight schools, saster of arts, university of south africa.
112. M.cathleen, gardill; feorge, j. dupaul; kara, E.kyle (1996) :classroom strategies for managing students with attention-deficit hyperactivity disorder, intervention in school and clinic, vol 32, no 2, pp89-94.
113. Magwa, Simuforosa; Ngara, Rosemary (2014) : Learner Indiscipline in schools, american research institute for policy development, vol 3, No2,pp79-88.

114. Malavika, Kapur (2011) : Counselling children with psychological problems, Dorling kindersley, India.
115. Mandy, Grumm; Sascha, Hein; Michael, Fingerle (2011) : Predicting aggressive behavior in chidren with the help of measures of implicit and explicit aggression, International journal of behavioral development,35(4),pp352-357.
116. Mary, Ellen beaty- o'ferrall; Alan, green; fred, hanna (2010) : classroom management strategies for difficult students promoting change through relationships, Middle school journal, vol 41,no 4, pp 4-11.
117. Mary, magee, Quinn; david, osher; et al (2000) : educational strategies for children with emotional and behavioral problems, center for effective collaboration and practice american institutes for research, washington.
118. Paul, L. Morgan; George, Farkas; Paula, A. Tufis; Rayne, A. Sperling (2008) : Are reading and behavior problems risk factors for each other ?,journal of learning disabilities, vol 4, No 5, pp 417-436.
119. Peter, Westwood (2008) :What teachers need to know about learning difficumties, Camberwell, Vic. Acer press,Australia.
120. Philip, L.gunter; R. Kenton, denny (1996) : research issues and needs regarding teacher use of classroom management strategies, behavioral disorders, vol 22, no 1,pp 15-20.
121. Rebecca, O.Zumeta; Perry, A.Zirkel; Louis, Danielson (2014) : Identifying specific learning disabilities legislation,regulation,and court decision,Wolters kluwer health,vol 34, no 1, pp8-24.
122. Richard, S. lazarus; Susan, folkman (1984) : stress appraisal and coping, springer publishing company, new york.
123. Robert, J.Coplan ; Kenneth, H.Rubin (2008) : Social withdrawal definitions and perspectives,https://www.researchgate.net/publication/242400673.14/05/2020,20 :21.
124. Rosnah, Ismail; Shuhairimi ,Bin Abdullah (2016) : The externalizing behaviours of persons with learning disabilities, seminar psychology kebangsaan, universiti malaysia sabah,26-27 mei.
125. Rukiye, konuk; Suleman, arslantas; Ahmet, kurnaz (2017): Examination of Pre-school Teachers' Knowledge Levels of the Symptoms of Learning Disability According to Different Variables,International journal of educational methodology, Vol 9, No 1, pp 215-226.

126. Sari, rudiyati; mumpuniarti; pujaningsih (2017) : teachers knowledge and experience dealing with students with learning disabilities in inclusive elementary school, advances in social science education and humanities research, vol 66, 1st Yogyakarta International Conference on Educational Management/Administration and Pedagogy.pp 272-278.
127. Shanon, s. taylor (2011) : behavior basics quick behavior analysis and implementation of interventions for classroom teachers,the clearing house A journal of educational strategies, issues and ideas, vol 84, no 5, pp 197-203.
128. Sharon, Vaughn; Nina, Zaragoza; Anne, Hogan; Judy, Walker (1993) : Afour-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities, journal of learning disabilities, vol 26, No 6, pp404-412.
129. Shireen, pavri; Richard, luftig (2001) : the social face of inclusive educqtion are students with learning disabilities really included in the classroom, preventing school failure alternative education for children and youth, vol 45,no 1,pp 8-14.
130. Simon, Whitaker (1993) : The reduction of aggression in people with learning difficulties Areview of psychological methods, British journal of clinical psychology,32,pp1-37.
131. Soren, V.Randall (2006) : Learning Disabilities new research,Nova science publishers,Inc,New york.
132. Tobias, banaschewski; david, coghill; marina, danckaerts et al (2010) : ADHD and hyperkinetic disorder, oxford university press, new york.
133. Tony, ganagana; Nnamdi, anero (2014) : classroom management styles of primary school teachers in rivers state Aconcern for effective pupils control and learning, asian journal of management sciences and education, vol 3, no 4, pp 185-191.
134. Zarkowska, E. ; Clements, J. (1994). Severe problem behavior:The STAR approach. London: Chapman & Hall
135. Zipora, Shechtman; Rony, Tutian (2016) : Teachers treat aggressive children an outcome study, teaching and teachers education, 58, pp28-34.

المواقع الالكترونية:

136. بن عبد الله ، أبو بكر(2012): تحفيز الطلاب للتعلم دليل الوالدين، الشفاء للصحة النفسية والتربية الخاصة، https://www.mhceg.com/2016/10/pdf_225.html ، 25-10-2022، 20:22.

137. أحمد الفسفوس، عدنان (2011): المرجع البسيط في تعديل السلوك، www.gulfkids.com ، 2022/07/19، 11:45.

138. عبد السلام، محمد (2020): مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والانسانية، مكتبة نور، https://www.noor-book.com، 2022/07/15، 20:07.

139. فتوح محمد سعدات، محمود (2016): اضطرابات نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط صعوبات التعلم النمائية، www.alukah.net، 02021/12/25، 12:54.

140. موقع تعليم جديد (New-educ.com)، 17-03-2020، ADHD.13:04

141. Abebe, Solomon; hailemariam, assegedech (2007) : the challrnges of managing student behavior problems in the classroom, reports eric, https://eric.ed.gov/?id=ED494910, 21/05/2021,22 :43.

الملاحق

الملحق رقم (1)

أداة الدراسة الاستطلاعية الأولى

الرمز : .....

معلومات عامة:

التخصص الجامعي :..... عدد سنوات الخبرة في التعليم:.....

الجنس:..... السن:.....

استبيان يقيس:

مستوى إدراك أساتذة الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم

التعليمات:

استاذتي الفاضلة .... استاذي الفاضل....فيما يلي عدد من المواقف و المميزات التي قد نلاحظها على التلميذ ذو الصعوبة التعليمية وهم فئة نجدها في كثير من الاقسام الدراسية .

والمرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل موقف أو عبارة من العبارات والاختيارات التي تليها. ومن ثم اختيار الإجابة المناسبة التي ترى أنها تنطبق على فئة ذوي صعوبات التعلم وتصفهم. وذلك بوضع علامة(√) في الخيار **نعم** اذا كانت تنطبق ، او في الخيار **لا** اذا كانت لا تنطبق .

ملاحظة : لا تترك اي خانة دون أن تحدد استجابتك فيها.

إعداد الطالبة: تحت إشراف:

عـائشـــة بهـــاز صبـــاح جعفـــر

المـــــلاحـــــق

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	صعوبات التعلم هي خلل في واحدة او اكثر من قدرات التعلم		
2	تظهر صعوبات التعلم لدى التلاميذ في مادة الرياضيات فقط		
3	ينجم عن صعوبات التعلم عدد من المشكلات النفسية لدى التلميذ		
4	صعوبات التعلم الاكاديمية هي صعوبات في القراءة، الكتابة		
5	لا يستفيد التلميذ ذو صعوبة التعلم من الخبرات المقدمة في المدرسة		
6	صعوبات التعلم تؤدي الى تأخر دراسي في المواد الأساسية فقط		
7	تشتمل صعوبات التعلم النمائية على صعوبات في الانتباه والذاكرة		
8	ضعف التحصيل الدراسي الناجم عن حرمان ثقافي يعد من صعوبات التعلم		
9	صعوبات التعلم النمائية لا تؤدي بالضرورة الى صعوبات التعلم الاكاديمية		
11	صعوبات التعلم ناجمة عن افتقار التلميذ للمكتسبات القبلية اللازمة		
12	ترجع صعوبات التعلم الى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي		
13	صعوبات التعلم ناجمة عن تأخر عقلي بسيط		
14	صعوبات التعلم تؤثر على الفهم		
15	صعوبات التعلم هي نفسها التأخر الد ا رسي.		
16	يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم بطء التعلم		
17	الصفة الأساسية المميزة لصعوبات التعلم هو ضعف في التحصيل الد راسي مع ذكاء عادي.		
18	كل من لديه انخفاض في التحصيل الد را سي بالضرورة لديه صعوبات تعلم		
19	صعوبات التعلم ومشكلات التعلم مصطلحان مترادفان		
22	صعوبة التعلم في معظمها تعود لأسباب ور ا ثية.		
23	ينحدر التلاميذ ذ وي صعوبات التعلم من أسر لديها مشكلات كاتجاهات سلبية نحو التعليم		
25	صعوبات التعلم قد تعود لأساليب التعلم غير الملائمة		
26	وجود صعوبة التعلم لدى التلميذ تعود إلى إصابته بإعاقة ما		
27	تنتشر صعوبات التعلم بدرجة كبيرة بين أطفال الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الفقيرة		
29	تعد المشكلات الاسرية والعاطفية سبباً لحدوث صعوبات التعلم		
30	المناخ الاجتماعي التعليمي للتلميذ تعد سبباً لحدوث صعوبات التعلم		
31	يجد صعوبة في الاحتفاظ بالمعارف (-حقائق- قواعد رياضية)		
32	يستطيع التلميذ ذي صعوبة التعلم استنتاج المعاني الواردة في النص المقروء		

34	التلميذ ذي صعوبات التعلم يعاني تشتت الانتباه		
35	التلميذ ذو صعوبة التعلم قادر على استرجاع ما سبق تعلمه		
36	يجد صعوبة في اجراء العمليات الحسابية الاساسية		
37	لا يجد صعوبة في تمييز الحروف-الاعداد المتشابهة		
38	يحذف التلميذ ذو صعوبة التعلم بعض الكلمات اثناء القراءة الجهرية		
39	لا يجد صعوبة في متابعة الشرح الشفوي للمعلم		
40	يتقن التلميذ ذو صعوبة التعلم ترتيب الحروف داخل الكلمة		
41	لا يجد صعوبة معرفة شكل الكلمة المسموعة		
42	يتميز ذوي صعوبات التعلم بمهارات التنظيم		
43	يظهر التلميذ ذو صعوبات التعلم تباعدا واضحا بين قدراته وتحصيله الدراسي		
44	يصعب على التلميذ ذي صعوبة التعلم ترجمة المفاهيم الحسابية الى معانيها +،-، آحاد ، عشرات		
45	يجيب التلميذ ذو صعوبات التعلم على الاسئلة باندفاع قبل استكمال سماعها		
46	يميز بين الاتجاه يمين-يسار		
47	يكتب التلميذ ذو صعوبة التعلم بشكل معكوس من اليسار الى اليمين فتكون كما تبدو في المرآة		
48	التلميذ ذو صعوبات التعلم يقل ذكاؤه عن المتوسط العادي		
49	يتدهور أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عندما يرفضون من معلميهم وزملائهم.		
50	لا تزداد صعوبات التعلم عند التلميذ بانتقاله من مستوى د راسي إلى آخر.		
51	يمكن للمعلم التعرف على ذوي صعوبات التعلم من خلال اختبار ا ت يصممها بنفسه.		
52	يتطلب تشخيص ذوي صعوبات التعلم تقييم قدر ا تهم العقلية.		
54	عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم تتطلب دراسة متكاملة عن الطفل تشمل قدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية.		
56	لا يمكن تدريس المتعلم ذي صعوبات التعلم دون تشخيص نوع الصعوبة لديه.		
57	يمكن معرفة وجود صعوبات التعلم لدى التلميذ من خلال النظر إليه فقط		
58	يستخدم معيار التباين بين التحصيل والقدرة في تشخيص صعوبات التعلم.		
59	صعوبات التعلم هي مسؤولية المختصين ولا علاقة للأساتذة بها		

الملحق رقم (2) :

أداة الدراسة الاستطلاعية الثانية

المدرسة:..... القسم:.....

معلومات عامة :

التخصص الجامعي :..... عدد سنوات الخبرة في التعليم:.....

الجنس:..... السن:.....

اختبار يقيس:

مستوى إدراك أساتذة الابتدائي لماهية

صعوبات التعلم

التعليمات:

استاذتي الفاضلة .... استاذي الفاضل....فيما يلي عدد من الأسئلة حول موضوع صعوبات التعلم وهم فئة نجدها في كثير من الاقسام الدراسية.

والمرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل سؤال. ومن ثم وضع الإجابة التي تعبر عن معارفك حول هاته الفئة. وذلك بوضع الاجابة في الفراغ الذي يلي كل سؤال.

ملاحظة : لا تترك اي خانة دون أن تحدد استجابتك فيها.

إعداد الطالبة: تحت إشراف:

عـــائشـــــــة بهـــــــاز صبـــــاح جعفـــــــــر

1- أعطي تعريفاً محددا لصعوبات التعلم.

.....

.....

.....

2- أذكر في نقاط الفرق بين التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم والتلميذ الذي يعاني من مشكلات دراسية أخرى؟

.....

.....

.....

3- أذكر أنواع صعوبات التعلم التي تعرفها؟

.....

.....

.....

4- في رأيك ماهي الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم؟

.....

.....

.....

5- ماهي أعراض صعوبات التعلم ؟

.....

.....

.....

6- بحسب ما تملكه من معرفة وخبرات كيف يتم تشخيص الافراد بصعوبات التعلم؟

.....

.....

.....

7- ما هو دورك كأستاذ في عملية التشخيص؟

.....

.....

.....

8- كيف يتم علاج المشكلات الاكاديمية لذوي صعوبات التعلم؟

.....

.....

.....

9- ما دور الاستاذ مع ذوي صعوبات التعلم؟

.....

.....

.....

الملحق رقم (3)

أداة الدراسة الأساسية الأولى

المدرسة:.....القسم:.....
معلومات عامة:

التخصص الجامعي :..... عدد سنوات الخبرة في التعليم:.....
الجنس:..... السن:.....

استبيان يقيس:

مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

التعليمات:

استاذتي الفاضلة .... استاذي الفاضل....فيما يلي عدد من المواقف و المميزات التي قد نلاحظها على التلميذ ذو الصعوبة التعليمية وهم فئة نجدها في كثير من الاقسام الدراسية .

والمرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل موقف أو عبارة من العبارات والاختيارات التي تليها. ومن ثم اختيار الإجابة المناسبة التي تمثل سلوك ترى أنه مرتبط بفئة ذوي صعوبات التعلم. وذلك بوضع علامة(√) في الخيار **نعم** اذا كانت تنطبق ، او في الخيار **لا** اذا كانت لا تنطبق ، او الخيار لا أعلم إذا لم تكن تملك معلومة مؤكدة.

نحيطكم علما بأن السلوكيات التي أثبتت الابحاث ارتباطها بفئة ذوي صعوبات التعلم لا تظهر مجتمعة بالضرورة عند الفرد الواحد، فقد نجد سلوك عند تلميذ ما وسلوك آخر يناقضه عند تلميذ آخر

غير أن كلاهما من ذوي صعوبات التعلم. وعليه فإن الاختيار يكون بناء على الفئة ككل وليس حسب سلوك فرد واحد وبالتالي يمكن اختيار سلوكين رغم انهما متناقضين اذا ارتأيت انهما مرتبطان بصعوبات التعلم.

ملاحظة : لا تترك اي خانة دون أن تحدد استجابتك فيها.

إعداد الطالبة: تحت إشراف:

عـائشـــة بهـــاز صبـــاح جعفـــر

الرقم	العبارة	نعم	لا أعلم	لا
بالنسبة للحركة والقدرة على التركيز				
1	يعاني من صعوبة الانتباه للتفاصيل			
2	يستطيع تتبع خطوات العمل المطلوب انجازه			
3	يجد صعوبة في ترتيب المهام والانشطة الموكلة اليه			
4	يستطيع أن يصل دائما الى الاجابة الصحيحة			
5	يتشتت انتباهه لأي مثير خارجي بسهولة			
6	يفشل في إكمال المهمات التي بدأها بالشكل الصحيح			
7	يفضل الأنشطة التي تحتاج الى مدة طويلة من التركيز			
8	يطلب منه الاستاذ عدة مرات تركيز انتباهه أثناء الشرح			
9	لديه رغبة واضحة وكبيرة في التعلم			
10	يعاني من حركات لا ارادية مكررة			
11	ينجح في أداء واجباته المدرسية			
12	ينتقل بسرعة من موضوع الى آخر			
13	يجد صعوبة في متابعة الدروس			
14	يجد صعوبة في اتباع توجيهات الأستاذ			
15	يدخل في نوبات بكاء مفاجئة دون أسباب معروفة			
16	مشيته مترنحة وغير مستقيمة			
17	يميل الى تجنب مواقف التحدي الاكاديمي او التنافس			
18	كثير الشرود			
19	يثور بسرعة ويقوم بأعمال غير متوقعة (كأن يصرخ، يقفز من الكرسي..)			
20	يجلس هادئا			
21	يجد صعوبة في تنفيذ تعليمات الاستاذ			
22	لا يقف مستقيما يبدو متململا وقلقا			

23	ينتظر دوره عند الاجابة او اثناء اللعب			
24	لديه ذاكرة ضعيفة عموما			
25	دائم التحريك لقدميه او ساقيه			
26	كثير العبث بأدواته وأدوات زملائه أثناء الدرس			
27	يظهر عليه علامات الملل والتذمر أثناء القيام بالأنشطة			
28	يحدث الفوضى باستمرار أثناء الدرس			
29	يتحدث بصوت منخفض			
30	يكون علاقات ودية مع زملائه			
31	يتحدث دون إذن، أو في وقت غير مناسب			
32	يستجيب بسرعة واندفاع			
33	يتميز بالتنظيم (واجباته، ملابسه، وأدواته)			
بالنسبة للسلوك الاجتماعي				
34	يقضي معظم وقته بمفرده			
35	يميل للمواقف التي تتطلب تفاعلات اجتماعية			
36	يميل الى عدم الاحتكاك بالآخرين			
37	كثير الكذب			
38	يرتبك عند توجه الأستاذ نحوه أو عند مناقشته			
39	يجد صعوبة في الاندماج مع زملائه			
40	يشعر بالخوف من الآخرين ويتعمد الابتعاد عنهم			
41	يرحب بمبادرات زملائه للعب معه			
42	كثير الكلام			
43	يستخدم التواصل البدني مع أقرانه على نحو ملائم (المصافحة، المعانقة...)			
44	يتجنب الأنشطة الجماعية			
45	يجلس في مكانه صامتا دون حركة معظم الوقت			
46	يسرق اغراض زملائه			

47	اهتماماته محدودة تجاه المهام والأنشطة				
48	يميل الى مواقف التنافس التحصيلي				
49	تظهر عليه الغيرة من الاخرين				
	بالنسبة للجانب السلوكي				
50	يتعدى على ممتلكات زملائه (كتب، أدوات...)				
51	يتعامل بلطف مع زملائه				
52	يميل الى مضايقة الآخرين بالفعل أو اللفظ، دائما مزعج				
53	يعاني من رهاب (الخوف الشديد) المدرسة				
54	يحافظ على أثاث القسم، المدرسة				
55	يميل الى افتعال العراك				
56	يؤذي زملاءه عشوائيا عند اللعب معهم				
57	الفحص عدة مرات مثل التأكد مرارا من غلق المحفظة				
58	يحتاج بصورة متكررة لتعزيز السلوك السوي المرغوب				
59	يقضم اضافره				
60	من الصعب ان يستثار او يلجأ الى العنف				
61	يضرب ويدفع الآخرين				
62	لديه الرغبة في امتلاك اشياء الاخرين				
63	يؤذي نفسه في حالة الغضب				

الملحق رقم (4)

أداة الدراسة الأساسية الثانية

المدرسة .....القسم:.....

معلومات عامة:

التخصص الجامعي :..... عدد سنوات الخبرة في التعليم:.....
الجنس:..... السن:.....

استبيان يقيس:

أساليب تعامل الأستاذ مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

التعليمات:

استاذتي الفاضلة .... استاذي الفاضل....فيما يلي عدد من أساليب التعامل الممكن اعتمادها من قبل الاستاذ خلال تعامله مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهم فئة نجدها في كثير من الاقسام الدراسية .

والمرجوا من سيادتكم التكرم بقراءة كل اسلوب أو عبارة من العبارات والاختيارات التي تليها. ومن ثم اختيار الإجابة المناسبة التي تمثل سلوكك في التعامل مع المشكلات السلوكية لتلاميذك ذوي صعوبات التعلم. وذلك بوضع علامة(√) في الخيار **دائما** اذا كانت تنطبق عليك ، او في الخيار **أحيانا** إذا كنت تلجأ لهذا التعامل في بعض الاوقات ، **أو أبدا أذا** كانت لا تنطبق على أسلوبك في التعامل.

ملاحظة : لا تترك اي خانة دون أن تحدد استجابتك فيها.

إعداد الطالبة: تحت إشراف:

عـــائشـــــــة بهـــــــاز صبـــــاح جعفـــــــــر

الرقم	العبارات	دائما	احيانا	ابدا
1	قد ألجأ الى توبيخه			
2	أخرجه من الفصل			
3	أهدده بعواقب سلوكه			
4	أمنحه أنشطة إضافية قد لا يحبذ أداءها			
5	احرمه من بعض الامتيازات في القسم			
6	اقصيه من النشاط لادفعه الى تحسين تصرفاته			
7	أؤدبه جسديا بالضرب عند الضرورة			
8	أذكره بالنتائج المترتبة عن أدائه الدراسي الضعيف			
9	أقدم له مكافآت مادية ومعنوية عند الامتثال			
10	أشجعه على كل أداء وسلوك مقبول			
11	أقدم له النصائح باستمرار ليتطور			
12	نصفق عليه عند النجاح في أداء مهمة ما			
13	أركز على نقاط قوته قبل نقاط ضعفه			
14	أساعده على تنمية مهاراته ومواهبه			
15	اجلسه في الامام لأتمكن من مساعدته بسهولة			
16	اتقبله كما هو وبإمكانياته مهما كانت ضعيفة .			
17	اطلب منه مساعدتي في عمل ما مثل مسح السبورة			
18	أعزز سلوك الطفل التعاوني مثل: طلب شيء بلطف من زميله.			
19	امسح على رأسه بلطف			
20	اتجاهل كل سلوك اراد به لفت الانتباه			
21	اضعه آخر الصف الى ان اتفرغ له			
22	ارى ان اداءه لن يتحسن مهما فعلت			

23	اوفر الوقت الذي سأقضيه معه لمساعدة زملائه الاكثر استجابة			
24	احاول فهم اسباب كل سلوك يصدر عنه			
25	اعمل على تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك			
26	التزم بتحديد النتائج المحققة بعد تدخلي لمساعدته			
27	اساعده على تعلم سلوك بديل يكون مقبول للتعبير عن احتياجاته			
28	اساعده على التواصل بشكل سليم لنقل مشاعره			
29	اقترب منه من فترة لأخرى لألاحظ أداءه			
30	اعمل على تطوير علاقته بأقرانه			
31	احرص على ان يشعر بالراحة والثقة بقدراته			
32	اساعده على تطوير مهاراته في التواصل			
33	أعطيه ملاحظات شفهية (ايجابية وسلبية)			
34	ارى ان الثناء اكثر فاعلية من التوبيخ			
35	اراعي قدراته الضعيفة وسلوكه عند التخطيط للدرس			
36	اراقب باستمرار تقدمه والتحسن الذي يطرء عليه			
37	أوزع التلاميذ في مجموعات غير متجانسة في المستوى لأداء نشاط معين			
38	أحدد الوقت الكافي للتلاميذ لانجاز المهمة			
39	اعطيه توجيهات حول المهمة			
40	أشركه عندما أوزع الادوار على التلاميذ			
41	أقوم بتقويم المجموعة وفق معايير خاصة مخطط لها مسبقا تراعي الاختلاف بين التلاميذ			
42	أخطط مسبقا لزيادة دافعية التلاميذ (خاصة ذو الصعوبة)			
43	أحدد الخبرة المراد تعلمها لتوجيه نشاط المتعلم			

44	ادمج الوسائل التعليمية الإلكترونية لإثراء المادة التعليمية			
45	أكيف المهمات مع رغبات التلاميذ			
46	أمنح التلميذ الشعور بالراحة والاطمئنان (لردة فعلي اثناء الموقف التعليمي) مهما كان أداؤه			
47	أقوم بتجزءة المهمة التعليمية الى وحدات صغيرة			
48	أحدد المهارات التي يعجز التلميذ على ادائها			
49	اعطي تغذية راجعة فورية للتلميذ			
50	أبرز السمات الايجابية في عمل كل تلميذ			
51	أقضي وقت كافي مع التلميذ			
52	أحاول معرفة ميول التلميذ			
53	أتجنب نقد اسئلة التلميذ			
54	أساعد التلميذ على تحويل فشله الى خبرة تعليمية			
55	أجمع بيانات شاملة عن حالة التلميذ من قبل أسرته (الصحية، النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية)			
56	اتواصل باستمرار مع اسرته لاطلاعهم على مستوى ابنهم الدراسي			
57	أحث الاسرة على متابعة سلوك ابنهم			
58	أنسق مع الاسرة لتحسين مستوى التلميذ			
59	أحث الأسرة على تشجيع ابنهم ومساندته دراسيا			

الملحق رقم (5)

عرض عام لنتائج الدراسة الاستطلاعية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات الأداة الأولى الاستبيان.

مفهوم صعوبات التعلم					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يدرك	544	71,1	71,1	71,1
	يدرك لا	221	28,9	28,9	100,0
	Total	765	100,0	100,0	

اسباب صعوبات التعلم					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يدرك	198	25,9	25,9	25,9
	يدرك لا	567	74,1	74,1	100,0
	Total	765	100,0	100,0	

خصائص صعوبات التعلم					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يدرك	617	80,7	80,7	80,7
	يدرك لا	148	19,3	19,3	100,0
	Total	765	100,0	100,0	

تشخيص صعوبات التعلم					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يدرك	684	89,4	89,4	89,4
	يدرك لا	81	10,6	10,6	100,0
	Total	765	100,0	100,0	

ادراك مؤشرات صعوبات التعلم					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يدرك	589	77,0	77,0	77,0
	يدرك لا	176	23,0	23,0	100,0
	Total	765	100,0	100,0	

الملحق رقم (6):

عرض عام لنتائج الدراسة الاستطلاعية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات الأداة الثانية الاختبار.

s1					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	139	59,7	59,7	59,7
	متوسط ادراك	63	27,0	27,0	86,7
	يدرك	31	13,3	13,3	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

s2					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	149	63,9	63,9	63,9
	متوسط ادراك	61	26,2	26,2	90,1
	يدرك	23	9,9	9,9	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

s3					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	83	35,6	35,6	35,6
	متوسط ادراك	115	49,4	49,4	85,0
	يدرك	35	15,0	15,0	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

s4					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	122	52,4	52,4	52,4
	متوسط ادراك	81	34,8	34,8	87,1
	يدرك	30	12,9	12,9	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

s5					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	103	44,2	44,2	44,2
	متوسط ادراك	98	42,1	42,1	86,3
	يدرك	32	13,7	13,7	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

s6					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	162	69,5	69,5	69,5
	متوسط ادراك	46	19,7	19,7	89,3
	يدرك	25	10,7	10,7	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

s7					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	146	62,7	62,7	62,7
	متوسط ادراك	55	23,6	23,6	86,3
	يدرك	32	13,7	13,7	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

s8					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	148	63,5	63,5	63,5
	متوسط ادراك	68	29,2	29,2	92,7
	يدرك	17	7,3	7,3	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

s9					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	74	31,8	31,8	31,8
	متوسط ادراك	101	43,3	43,3	75,1
	يدرك	58	24,9	24,9	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

ادراك ماهية صعوبات التعلم					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	يذرك لا	131	56,2	56,2	56,2
	متوسط ادراك	86	36,9	36,9	93,1
	يدرك	16	6,9	6,9	100,0
	Total	233	100,0	100,0	

الملحق رقم (7):

عرض عام لنتائج الدراسة الاساسية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات استبيان ادراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

s11					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	2	12,5	12,5	12,5
	يدرك	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s12					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	3	18,8	18,8	18,8
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	25,0
	يدرك	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s13					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	2	12,5	12,5	12,5
	يدرك	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s14					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	1	6,3	6,3	6,3
	يدرك	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s15					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	2	12,5	12,5	12,5
	يدرك	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s16					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	2	12,5	12,5	12,5
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	18,8
	يدرك	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s17					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	56,3
	يدرك	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s18					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	2	12,5	12,5	12,5
	يدرك	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s19					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	5	31,3	31,3	31,3
	لا يملك المعلومة	3	18,8	18,8	50,0
	يدرك	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s110					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	11	68,8	68,8	68,8
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	75,0
	يدرك	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s111					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	5	31,3	31,3	31,3
	يدرك	11	68,8	68,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s112					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	3	18,8	18,8	62,5
	يدرك	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s113					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	3	18,8	18,8	18,8
	يدرك	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s114					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	4	25,0	25,0	25,0
	يدرك	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s115					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	9	56,3	56,3	56,3
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	68,8
	يدرك	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s116					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	3	18,8	18,8	62,5
	يدرك	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s117					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	5	31,3	31,3	31,3
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	37,5
	يدرك	10	62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s118					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	2	12,5	12,5	12,5
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	18,8
	يدرك	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s119					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	8	50,0	50,0	50,0
	يدرك	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s120					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	8	50,0	50,0	50,0
	يدرك	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s121					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	2	12,5	12,5	12,5
	يدرك	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s122					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	5	31,3	31,3	31,3
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	43,8
	يدرك	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s123					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	8	50,0	50,0	50,0
	يدرك	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s124					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	3	18,8	18,8	18,8
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	31,3
	يدرك	11	68,8	68,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s125					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	50,0
	يدرك	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s126					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	4	25,0	25,0	25,0
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	31,3
	يدرك	11	68,8	68,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s127					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	4	25,0	25,0	25,0
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	37,5
	يدرك	10	62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s128					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	11	68,8	68,8	68,8
	يدرك	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s129					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	9	56,3	56,3	56,3
	يدرك	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s130					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	50,0
	يدرك	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s131					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	56,3
	يدرك	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s132					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	5	31,3	31,3	31,3
	يدرك	11	68,8	68,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s133					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	6	37,5	37,5	37,5
	يدرك	10	62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s21					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	9	56,3	56,3	56,3
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	62,5
	يدرك	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s22					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	6	37,5	37,5	37,5
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	43,8
	يدرك	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s23					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	10	62,5	62,5	62,5
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	75,0
	يدرك	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s24					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	8	50,0	50,0	50,0
	لا يملك المعلومة	4	25,0	25,0	75,0
	يدرك	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s25					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	3	18,8	18,8	18,8
	يدرك	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s26					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	6	37,5	37,5	37,5
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	50,0
	يدرك	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s27					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	10	62,5	62,5	62,5
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	68,8
	يدرك	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s28					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	12	75,0	75,0	75,0
	يدرك	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s29					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	8	50.0	50.0	50.0
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	56.3
	يدرك	7	43,8	43,8	100.0
	Total	16	100,0	100,0	

s210					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	9	56,3	56,3	56,3
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	68,8
	يدرك	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s211					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	8	50,0	50,0	50,0
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	56,3
	يدرك	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s212					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	10	62,5	62,5	62,5
	يدرك	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s213					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	2	12,5	12,5	12,5
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	25,0
	يدرك	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s214					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	3	18,8	18,8	18,8
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	25,0
	يدرك	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s215					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	4	25,0	25,0	25,0
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	31,3
	يدرك	11	68,8	68,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s216					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	5	31,3	31,3	31,3
	يدرك	11	68,8	68,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s31					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	11	68,8	68,8	68,8
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	75,0
	يدرك	4	25,0	25,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s32					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	56,3
	يدرك	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s33					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	9	56,3	56,3	56,3
	لا يملك المعلومة	4	25,0	25,0	81,3
	يدرك	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s34					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	5	31,3	31,3	31,3
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	37,5
	يدرك	10	62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s35					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	8	50,0	50,0	50,0
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	62,5
	يدرك	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s36					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	8	50,0	50,0	50,0
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	62,5
	يدرك	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s37					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	50,0
	يدرك	8	50,0	50,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s38					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	6	37,5	37,5	37,5
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	43,8
	يدرك	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s39					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	2	12,5	12,5	12,5
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	18,8
	يدرك	13	81,3	81,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s310					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	9	56,3	56,3	56,3
	يدرك	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s311					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	4	25,0	25,0	68,8
	يدرك	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s312					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	9	56,3	56,3	56,3
	لا يملك المعلومة	1	6,3	6,3	62,5
	يدرك	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s313					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	5	31,3	31,3	31,3
	لا يملك المعلومة	2	12,5	12,5	43,8
	يدرك	9	56,3	56,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

s314					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا يدرك	7	43,8	43,8	43,8
	لا يملك المعلومة	3	18,8	18,8	62,5
	يدرك	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

ادراك المشكلات السلوكية					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	2	12,5	12,5	12,5
	1	8	50,0	50,0	62,5
	2	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

الملحق رقم (8):

عرض عام لنتائج الدراسة الاساسية من خلال استجابات أفراد العينة على عبارات استبيان أساليب تعامل الأستاذ مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

x1					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	11	68,8	68,8	68,8
	1	3	18,8	18,8	87,5
	2	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

x2					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2	16	100,0	100,0	100,0

x3					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	0	10	62,5	62,5	62,5
	1	6	37,5	37,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

x4					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	1	6,3	6,3	6,3
	2	15	93,8	93,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

x5					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	2	12,5	12,5	12,5
	2	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

x6					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	4	25,0	25,0	25,0
	2	12	75,0	75,0	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

y1					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	15	93,8	93,8	93,8
	2	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

y2					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	2	12,5	12,5	12,5
	2	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

الملحق رقم (9):

عرض عام لنتائج الدراسة الاساسية من خلال استجابات أفراد العينة لتحديد العلاقة بين إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأساليبهم في التعامل.

الافراد	ادراك المشكلات السلوكية	اساليب التعامل							
		العقاب	التحفيز	التجاهل	وظيفة السلوك	طرق العرض	التواصل مع الاسرة	اسلوب تفاعلي	اسلوب استباقي
1	1	0	2	0	2	2	2	1	2
2	2	0	2	0	2	2	2	1	2
3	1	0	2	0	2	2	1	1	2
4	1	2	2	0	2	2	2	1	2
5	0	0	2	1	2	2	2	1	2
6	1	0	2	1	1	1	2	1	1
7	1	1	2	1	2	2	2	1	2
8	2	0	2	0	2	2	2	1	2
9	2	0	2	0	2	2	2	1	2
10	1	0	2	0	2	2	1	1	2
11	1	0	2	1	2	1	1	1	1
12	1	0	2	0	2	2	2	1	2
13	2	1	2	0	2	2	2	1	2
14	2	0	2	0	2	2	2	1	2
15	0	2	2	1	2	2	1	2	2
16	2	1	2	1	2	2	2	1	2

ملحق رقم (10)

قائمة بأسماء لجنة المحكمين

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية
أ.د. رابحي اسماعيل	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة
أ.د. ساعد صباح	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة
أ.د. مدور مليكة	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة
أ.د. دبراسو فطيمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة
أ.د. بن عامر وسيلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة