الفصل الاول
الإطار العام للبحث

مقدمة:

المشكلة السلوكية هي شكل من أشكال السلوك غير السوي يصدر عن الفرد نتيجة خلل في صعوبات التعلم الأكاديمية وغالباً ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي(خولة يحي ، 2003 : 162 - 163).

أن التعليم الأساسي يعتبر نقطة تحول هامة في حياة التلميذ إذ تنمو كفاءته النفسية والحركية وتتبلور لديه عمليات التفكير والتدريب على الملاحظة والمقارنة والترتيب والتحصيل ويكتسب وسائل التعبير الأساسية (اللغة الشفهية والكتابة والحساب) وينمو لديه الحس الاخلاقي باستدخال القيم والمعايير الاجتماعية لهذا تُعد هذه المرحلة لبنةُ أساسية لمراحل التعليم التالية لاسيما أنّ أي قصور في العملية التعليمية خلالها يعد مؤشراً لتراكم وإمتداد تاثيره في مراحل التعليم اللاحقه من مسار التلميذ الدراسي.

وذكر السيد سليمان (2000 ، 72) أن الأهداف التعليمية لعملية التعليم تتجلى من خلال أداءالتلميذ الذي يُعد مؤشراً لفعالية سيرورة عمليات المدخلات والمخرجات التعليمية هذا الأداء منوط بعدة عوامل تتبادل التاثيرات فيما بينها منها عوامل وراثيه، صحية، نفسية، أسريه وتربوية، وتصنيف التلميذ بناء علي تحصيله الدراسي قد يوقع الكثير من المشاكل رغم عدم توفر وسائل آخري خاصة أن هناك فئة من التلاميذ يظهرون تذبذبا شديداً في التحصيل، اذ يحصلون علي علامات مرتفعة احيانا ومنخفضه أحياناً أخري في الموضوع ذاته أو في موضعات متعددة. هذه الإشكالية دفعت الباحثين إلى تقصي هذه الظاهرة سعياً لتحديدها والتعرف علي مظاهرها وأسبابها خصوصًا وأن عجز التلميذ عن مسايرة زملائه وتحقيق مستوي من الإنجاز يتناسب مع كونه ذكياً أو مع ما يحققه أقرانه من ذوي ذكائه وعمره الزمني ووضعه الصفي بالرغم من عدم معاناته من ضعف عقلي أوجسمي أو اضطراب نفسي أوحرمان حسي أونقص الفرصه للتعليم، مبعث علي الدهشة والتساؤل.

وقد اطلقت تسميات عديده علي هذه الفئه من التلاميذ وحديثًا كان مصطلح صعوبة التعلم الأكثر قبولاً، وقد اكتست هذه المشكله طابعاً عالمياً اذ تراكمت البحوث التي أجريت في كثير من الدول علي فئة ذوي صعوبات التعلم ففي البيئه الأجنبيه تباينت نتائج الدراسات حول نسبة انتشار هذه الفئه في المجتمع المدرسي،اذ أشارت إحدي الدراسات إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم تتراوح من 1% الي 3% من مجمل أطفال المدارس وتوصلت أخري إلى أنها تتراوح من 5% الي 15% في حين خلصت دراسة أخري إلى أن نسبة الانتشار تتراوح من 20%الي 30%من مجمل اطفال المدارس(السيد سليمان 2005 : 72).

اما في البيئة العربية فاشارت دراسة (احمد احمد عواد، 1988)الي ان (52،24%) من تلاميذ الصف الخامس يعانون من صعوبات تعلم، واشارت

دراسة (هويدا محمود حنفي 1992) إلى أن (11،5%) من تلاميذ الصف الرابع يعانون من صعوبات تعلم(السيد سليمان، 2000 :77-78).

وقد ربط كثير من علماء النفس هذه الصعوبات الأكاديمية بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ المدارس كما ذكرت مريم سليم أن ذوي المشكلات السلوكية من اصحاب صعوبات التعلم الأكاديمية والتقدير المتدني للذات إذ ينشغلون بسلوكات دفاعية لمنع الأخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي يشعرون به وتشتمل هذه الأليات التي هي في صورتها مشكلات سلوكية (التمرد، المقاومة، التحدي، الرد، الشك في الأخرين، مضايقتهم أو تحقيرهم، الكذب، الفشل، توجيه اللؤم للأخرين عند حدوث فشل أو خطأ، الفشل في تحمل مسؤولية تصرفاتهم الاستقواء على الأخرين وتهديدهم، الانسحاب، الخجل، الاستغراق في احلام اليقظة، إتباع اساليب الهروب بما فيها التأخر والتغيب عن المدرسة مما يسبب صعوبات أكاديمية واضحة (مريم سليم، 2003: 18).

ومن كل ما جاء كان اهتمام الباحثة بدراسة المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

نجد أن للمشكلات السلوكية أنواعاً متعدده ودرجات متباينة أاشكال مختلفة إذ يصعب إيجاد تصنيف واحد يقف عليه المهتمون بالأمر منها الحركات الزائده والانسحاب والقلق الزائد والهروب والعدوان الغير وغيرها كثير، ومن هنا لاحظت الباحثة هذه المشكلات السلوكيه على أطفال مدارس الأساس من خلال زياراتها المتكررة للمدرسة كمتعاونه فيها وايضاً من خلال شكوئ الامهات من تصرفات بعض التلاميذ الغير سوية مع تداخل بعض الصعوبات في الكتابة والقراءةوالحساب مما دعا الباحثة لبحث هذه في المشكله بعمق وينبثق من هذه المقدمة السؤال الرئيسي التالي: ما المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لطلاب مرحلة التعليم الأساسي بولاية الجزيرة – محلية الكاملين (وحدة المسيد) ؟ ومن هذا السؤال تتفرع عدة أسئلة:

1.ماهي السمة العامة للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد)؟.

2.ماهي السمة العامة لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) ؟

3.هل توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) وصعوبات التعلم الأكاديمية؟

4.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) تبعاً لمتغير النوع ؟

5.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة الأساس وسط تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) تبعاً لمتغير النوع ؟
6.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية كما يدركها معلمي مرحلة الأساس وسط تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) تبعاً لمتغير العمر؟
7.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي؟

أهمية البحث:

تُعد صعوبات التعلم ذات صلة وثيقة بالمشكلات السلوكية حسب علم الباحثة بعد اطلاعها على كثير من المراجع والدراسات السابقة وعليه تتبلور أهمية البحث في محورين هامين:

أولاً : الجانب النظري:

1 – قلة الدراسات التي ربطة صعوبات التعلم بالمشكلات السلوكية حسب علم الباحثة وهذا تُعد هذه الدراسة فريده في نوعها.
2– لفت نظر المسئولين في التربية والتعليم العام لمثل هذة المشكلات.
3 _تُعد الدراسة الأولي حسب علم الباحثة التى بحثت عن المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم لدي التلاميذ في الولايات لأن كل الدراسات الموجودة في المكتبات هي الدراسة داخل ولاية الخرطوم.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

تأمل الباحثة بعد تطبيق فرضيات البحث أن تخرج بنتائج علمية وعملية يمكن الإستفادة منها في إيجاد إستراتيجيات إيجابية لخفض مستوي المشكلات السلوكية التي يعانى منها تلاميذ المدارس الإبتدائية.

وتعتبر هذة الدراسة فرصة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في الولايات بعد إطلاع المسؤولين عليها وتعيين مرشدين نفسيين لمعالجة تلك المشكلات السلوكية ليرتفع مستواهم في صعوبات التعلم الأكاديمية .

أهداف البحث:

1. معرفة السمة العامة للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين(وحدة المسيد)؟.
2. معرفة السمة العامة لصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة الأساسي بمحلية الكاملين(وحدة المسيد) ؟.

3. التعرف على دلالة العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) وصعوبات التعلم الأكاديمية ؟.
4. التعرف على الفروق في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) تبعاً لمتغيرالنوع/ العمر/ المؤهل الأكاديمي ؟.
5. التعرف على الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) تبعاً لمتغير النوع؟.

فروض البحث:

1. تسودالمشكلات السلوكية وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (بوحدة المسيد) بدرجة كبيرة ؟.
2. تنتشرصعوبات التعلم وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (بوحدة المسيد) بدرجة كبيرة ؟.
3. توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (بوحدة المسيد) وصعوبات التعلم الأكاديمية ؟.
4. .توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (بوحدة المسيد) تبعاًلمتغيرالنوع (ذكور- اناث)؟
5. .توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد) تبعاً لمتغير النوع؟
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم (وحدة المسيد) تبعاً للعمر؟
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد) تبعاً للمؤهل الأكاديمي ؟

حدود البحث :

الحدود البشرية : معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي.
الحدود المكانية : مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين بولاية الجزيرة (وحدة المسيد) .
الحدود الزمانية : الفترة من 2015 - 2016م.

مصطلحات البحث:

المشكلة: عبارة عن زيادة أونقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية مقارنيين هذا النقص أو الزيادة بمستوى مقبولاً اصلاً (نايفة قطامي واخرون:2002)

المشكلات السلوكية:

هي مجموعة من الأفعال متكررة الحدوث بشكل يتميز بالشدة حيث تتجاوز الحد المقبول للسلوك المتعارف عليه وتبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالتلميذ خلال النشاط اليومي(خالد السيد، 2001 : 327 – 328).

التعريف الاجرائي:

مجموعة من الأفعال المتكرره يسلكها التلميذ نتيجة لتوترات نفسية والإحباطات التي يعاني منها.
هي أنماط سلوكية غير مرغوب فيها تصدر عن الفرد بشكل متكرر يواجهها الفرد نحو الأخرين أو نحو نفسه بغرض الإيذاء وفرض القوانين وتشكل انحرافاً عن معايير السلوك السوي.

صعوبات التعلم:

أولئك التلاميذ الذين يعانون من قصور في واحدة أواكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أواستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والحساب ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع اوالكلام أوالقراءة أوالهجاء أوداء العمليات الحسابية قد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى (الخلل الوظيفي المخي البسيط) أو إلى عسر القراءة أو إلى حبس الكلام(محمد كامل، 2003 : 6).

التعريف الإجرائي:

هي المشكلات التعليمية والمعرفية والعقلية والتي تكون القدرات العقلية الأطفال ضمن المتوسط وأعلئ من ذالك وتحصيلهم لا يرتبط بإعاقة عقلية أوجسمية أوسمعية أوبصرية.
المعلم :هو الفرد الذي بعمل على تدريس الطلاب ويكون مؤهل تأهيل جامعي فما فوق الجامعي .

تعريف تعليم الاساسى:

هو إتاحة قدر مناسب من التعليم لكل فرد من افراد الشعب ويرتبـط بـأمرين إحدهما صفة تربوية وهو توفير قدر مناسب من التعليم لجميـع ابنـاء الدولـة والآخر صفة إجتماعية وهو توفير ادنى قدر من التعليم للصـغار والكبـار الـذين لم يحالفهم الحظ فى التعليـم أو تركـوا التعليـم بسـبب الظـروف الاجتماعيـة والاقتصادية .

محلية الكاملين :

تمثل واحدة من المحليات المكونة لولاية الجزيرة تقع محلية الكاملين عند تقاطع خط عرض (15– 23 درجة شمال وخط طول 19- 33 درجة شمال) تقع علي ضفة النيل الأزرق الغربية وهي من أكبر المحليات بعد مدينة ود مدني من حيث التعداد السكاني والموارد. وتعتبر بمثابة العاصمة للقري التى حولها وبها الكثير من المدارس الثانوية والإبتدائية الحكومية والخاصة وبها جامعة هي أحد فروع جامعة الجزيرة ، وبها وحدة قضاء كبيرة تحتكم اليها جميع المدن والقري التى حولها أنشأت في عهد الإنجليز وهي مركز ذي ثقل

تجاري وزراعي وهي من أكبر مصادر الدخل بالنسبة لولاية الجزيرة (المصدر محلية الكاملين:س 2014) .

المبحث الاول
المشكلات السلوكية

تمهيد:
يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للأطار النظري الذي إعتمدت عليه الباحثة والذي يشمل اوجه الباحثة وهي المشكلات السلوكية ، صعوبات التعلم الأكاديمية ثم المرحلة الابتدائية ومتطلباتها ثم أخراً الدراسات السايقة التي تناولت موضوع البحث وهذه المباحث مرت كالآتي:

المشكلات السلوكية:

كثيراً ما تتردد أمامنا كلمة مشكلة فنحن حين نكون أمام موقف غامض فاننا نقول هذه مشكلة وحين نكون أمام سؤال صعب فاننا نواجه مشكلة وحين نشكك في حقيقة شئ ما فاننا أمام مشكلة فما المقصود بالمشكلة؟ هو أن المشكلة قد تكون موقفا غامضاً أو نقصاً في المعلومات أو الخبرة وقد تكون سؤلاً محيرًا أو حاجة لم تشبع وقد تكون رغبة في الوصول الئ حل للغموض أواشباع للنقص أو اجابة عن السؤال؟(عبد العزيز المعايطة وأخرون، 2005: 16).

المشكلة عبارة عن زيادة أونقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية مقارنين هذا النقص أو الزيادة بمستوئ مقبول اصلاً (نايفة قطامي وأخرون، 2002: 203).

مفهوم المشكلات السلوكية:

لا يوجد تعريف عام ومقبول للمشكلات السلوكية ويعود السبب إلى جملة من العوامل هي:

- عدم وجود إ تفاق واضح حول مفهوم الصحة النفسية.
– وجود مشاكل قي قياس المشكلات السلوكية.
- تنوع الخلفيات النظرية والأطر الفلسفية المستخدمة.
- تباين التوقعات الاجتماعية الثقافية المتعلقة بالسلوك.

قد ترتبط المشكلات السلوكية بإعاقة أخرى خاصة في حالة التخلف العقلي أوصعوبات التعلم مما يجعل من الصعب تحديد السبب الرئيسي للمشكلات السلوكية.

تباين الجهات و المؤسسات التي تصنف الأطفال المضطربين وتخدمهم (جمال مثقال القاسم وأخرون ، 2000: 14 خولة احمد يحي، 2003 : 16).

فيما يلي مجموعة من التعريفات حسب المناحي التى تنبناها:

1- مجموعة التعريفات ذات المنحنى الاجتماعي (هويت،: 1963) (روس،: 1974)، (كوفمان،:1977).

إن أهم ما تشير إليه هذه التعريفات:

- السلوك المضرطب هو سلوك غير مقبول إجتماعياً.
- السلوك المضطرب متكرّر الحدوث.
- الراشدون الأسويا في المحيط الذي ينتمي إليه الفرد هم من يحكم على نوعية السلوك.

- أهمية إعتبار اعمرالعمر والجنس والوضع الإجتماعي عند الحُكم على السلوك.
- الإضطرابات السلوكية تُعرّض الطفل لمشاكل خطيرة في حياته.

2- مجموعة التعريفات ذات المنحى نفس – إجتماعي (هارينج وفليبس Phi;ips & 1962، جروبرد 1973، ، نيتوورث وسميث 1975 ، نيوكمر 1980):

أهم ما تشير إليه هذه التعريفات:
- الإعتماد على إتجاهات الملاحظ الذي يقوم بملاحظة سلوك الفرد في تفسير طبيعة ونوعية السلوك.
- الإندفاع، العدوان، الإكئياب، الإنسحاب، الخروج عن القواعد والعرف الإجتماعي .... تُعد من خصائص المضربين سلوكياً.
- إرتباط الشعور بعد السعادة مع أضطراب السلوكي.
- إرتباط الفشل المتكرر بالإضطراب السلوكي .

3- مجموعة التعريفات ذات المنحي التربوي (باور ولامبرت 1969 وودي 1969، هويا وفورنس 1974):

أهم ما نشير إليه هذه التعريفات :
- التركيز على السلوك والأداء الدراسي .
- تأثير الخبرات الإجتماعية والتربوية بالإضراربات السلوكية .

4- التعريف ذو المنحنئ القانوني كفارسيوس وميلر وأهم مايشير اليه هذا التعريف :

- خطورةالانتهاك او المخالفة.
- .شكل ونمط المخالفة.
- تكرار المخالفة.
- سلوك الفرد السابق وشخصيته (جمال مثقال وأخرون، 2000: 15– 19).

وفيها يلي تعريفات أخري للمشكلة السلوكية:

مجموعة من الأفعال متكررة الحدوث بشكل يتميزبالشدة تتجاور الحد المقبول للسلوك المتعارف عليه وتبدو في شكل اغراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالطفل خلال النشاط اليومي .(خالد السيد، 2001 : 327 – 328).

"شكل من أشكال السلوك غير السؤي يصدرعن الفرد نتيجه وجود خلل في عملية التعلم وغالباً ما يكون ذلك علي شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي.(خولة يحي، 2003 : 162 – 163).

"سلوك غير سوي في درجة شدته وتكراره يسلكه الطفل نتيجة للتوترات النفسيه والإحباطات التي يعاني منها ولا يقدر علي مواجهتها فتشكل إعاقة في مسار نموه وانحرافاً عن معايير السلوك تثير إنتباه وقلق المحيطين به (سامية موسى ابراهيم، 1999 : 112).

وأوضحت حنان عناني (2000) بأن المشكلات السلوكية تعني جميع التصرفات والأفعال غير المرغوبة التي تصدر عن الفرد بصورة متكررة ولا

تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئه الاجتماعية والتي تنعكس علئ كفاءة الأفرادالاجتماعية والنفسية.

وذكرت فادية محمد وحسين مصطفى (2001) أن السلوك المشكل ويقصد به جميع الأفعال والتصرفات والأنشطة التي تصدرعن الطالب أثناء تفاعله مع المحيط الدراسي والتي لاتتماشئ مع معايير السلوك السوي المتعارف علبها في المحيط الدراسي والتي تشكل خروجاً ظاهراًعن السلوك المتوقع من الفرد العادي والتي تصف نها من تصدر عنه بالإنحراف وعدم السواء.

وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أنها تتميز بما يلي :

1 – بعضهما أتخذ من النظرية السلوكية أطاراً مرجعياً لتحديد مفهوم كتعريف خولة يحي (2003).

2 – كما إعتمد بعضها على المعايير المحددة للمشكلة السلوكية كتعريف خالد السيد (2001) وتعريف سامية ابراهيم (1999) وهي : المعيار الاجتماعي البيئي والتطوري ومستوى النتائج.

مصادر المشكلات الصفية:

- مشكلات تنجم عن سلوكات المعلم وهي القيادة التسلطية والقيادة غير الحكيمة وتقلب قيادة المعلم وانعدام التخطيط وحساسية المعلم الفردية والشخصية وردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة علئ كرامته وعدم الثبات في الإستجابات والإضطرابات واعطاء الوعود والتهديدات واستعمال العقاب بشكل خاطي.
- مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية وهي إضطراب التوقعات في كونها عالية أو منخفضة لدى الطلاب وصعوبة لغة المعلم المستخدمة وكثرة الوظائف التعليمية أو قلتها. وقلة الإثارة في الوظائف التي يحددها المعلم لطلابه وإقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية وتكرار النشاطات التعليمية ورتابتها وعدم سلامة النشاطات لمستوئ الطلاب.
- مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية وهي العدوئ السلوكية وتقليد الطلاب لزملائهم والجو العقابي الذي يسود الصف والجو التنافسي العدواني والإحباطات الدائمة المستمرة وغياب الإستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية وغياب الطمانينة والأمن.

هذا بالإضافة إلى المشكلات الناجمة عن الطفل المضطرب نفسه إلى تراجع الى انخفاض مستوى الذكاء أوتاثير الأسرة والبيئة عليه كقلة الخبرات (خولة يحي، 2003 : 142 – 143).

تصنيف المشكلات السلوكية :

ما زالت المشكلات السلوكية أنواعاً متعدده ودرجات متباينة واشكالاً مختلفة يصعب إيجاد تصنيف واحد يتفق عليه المهتمون ومنها:

تصنيفات منبثقة عن جهود لجان متخصصة:

1 – تصنيف الدليل التشخيصي الإخصائي الثاني للأمراض العقلية 1968 :

ويشمل على ست أنواع محددة من الاضطرابات هي:

- الحركات الزائد: النشاط الزائد ، عدم الراحة، قصر حدة الإنتباه القابلية لشرود الذهن.

- الإنسحاب: العزلة، الإنفصال، الحساسية، الخجل الجُبن.

- القلق الزائد: القلق، الخوف، الإستجابة الحركية المبالغ فيها .

- **الهروب**: ميل للهروب من المواقف الصعبة يصاحبه الجُبن وعدم النضج وعدم النضج والرفض.

- **العد وانغير الاجتماعي**: عدم الطاقة ، المشاجرة العدوان الجسمي أو اللفظي التخريب.

- جنوح الجماعة: إكتساب قيم وسلوكات مجموعة الأقران الجانحين التي تشتمل على السرقة والهروب من المدرسة والبقاء خارج إلى وقت متأخر من الليل (جمال القاسم وأخرون، 2000: 73 – 74).

2 – تصنيف الدليل التشخيصي للإخصائي الثالث المُراجع للأمراض DSM-3 R 1987 .

أورد الدليل محاور إضطرابات السلوك كالأتي :

- الاضطرابات المتعلقة بالنمو: التخلف العقلي ، صعوبات التعلم.

- **الاضطرابات المتعلقة بالسلوك**: االحركة الزائدة، العدوان، تشتت الإنتباه، التخريب، الجنوح، الكذب، السرقة، الإنحرافات الجنسية.

- **الاضطرابات المتعلقة بالقلق** : قلق الإنفصال، القلق الاجتماعي، التجُنب.

- **الاضطرابات المتعلقة بالظروف الصحية**: الهزال، النحافة المرضية، السمنة، النهم التهام مواد غير صالحة للأكل.

-**الاضطرابات المتعلقة باللوازمة الحركية**: مص الأصابع، قضم الأظافر، خبط الرأس.

- **الاضطرابات المتعلقة بالإخراج**: التبول اللا إرادي الليلي و النهاري، التبرز.

- **الاضطرابات المتعلقة بالكلام واللغة** : التهتهة ، البُكم ، الحبسة الصوتية .

- الاضطرابات ذهان الطفولة : والسلوك الإجتراري(خالد السيد ، 2001 : 320 – 321) .

(الدليل التشخيصي للإحصائي الرابع الإضطرابات النفسية، 2001 : 81)

يتسم هذا الطفل بالسلوك الفوضوي، هذا الطفل كثير الحركة ،تحطيم العاب الأطفال المشاركين له في العب العبث بمحتويات المكان أما بالنسبة للمرهقين فتختفي أعراض الحركة لديهم ويظهر أعراض النشاط الزائد في صورة أعراض جديدة تتمثل في الملل الشديد وعدم قدرتهم على أداء نشاط ما يتطلب الهدوء والإستقرار وكذلك صعوبة نقص التركيز.

تشخيص حالة الطفل الذي يعاني من النشاط الزائد لابد من الأخذ في الإعتبار النقاط التالية:
يجب أن تستمر هذه الأعراض السالف ذكرها لمدة زمنية لا تقل عن ستة أشهر بشكل مستمر ومتواصل، يتم ملاحظة الطفل بشكل جيدة والتأكد من أن هذه الأعراض تظهر في أكثر من مكان كالمنزل والبيئة المدرسية، تأثر الطفل بشكل سلبي ومعاناته وكذلك تأثر المحيطين به في المدرسة أو داخل المنزل (فاطمة الزهراء النجار، 2011: 68– 70).

1.تصنيف مريم سليم 2003:

حيث ترى مريم سليم أن ذوي المشكلات السلوكية هم من أصحاب التقديرالمتدني للذات إذ ينشغلون بسلوكات دفاعية لمنع الأخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي يشعرون به وتشمل هذه الاليات التي هي في صورتها مشكلات سلوكية التمرد، المقاومة، التحدي، الرد، الشك في الأخرين، مضايقتهم أو تحقيرهم، الكذب، الغش، توجيه اللؤم للاخرين عند حدوث فشل أواخطاء الفشل في تحمل مسؤولية تصرفاتهم، الإستقواء على الأخرين وتهديدهم، الانسحاب،الخجل، الاستغراق في احلام اليقظة،اتباع اساليب الهروب بما فيها التأخر والتغيب، وتعاطي المسكرات والمخدرات (مريم سليم ، 2003: 18).

2. تصنيف نايفة قطامي ويوسف قطامي 2002 :

وقد صنفا السلوك المشكل إلى ثلاثة انواع رئيسية :

أولاً: **النشاط الحركي الزائد** : ومن مظاهره عدم القدر على الجلوس والهدوء فترة زمنية محددة، كثرة الكلام،عدم القدرة على إنتظار حدوث الأشياء المبهجة، الطلب الدائم لجذب الأشياء المبهجة، الطلب الدائم لجذب الإنتباه القيام بأصوات مزعجة،الغرابة عدم القدرة على التنسيق، سرعة الإستثارة.

ثانياً: **شرود الذهن**: ويشمل عدم القدرة على إتمام العمل بالأستقرار فترة من الزمن حتى على لعبة من الألعاب، عدم القدرة على إتمام أي مشروع، عدم القدرة على تركيز الإنتباه، العجز عن متابعة التعليمات، الخجل والإنسحاب من المواقف التي تتطلب التعامل مع اناس جدد، عدم القدرة على الجلوس والإنتباه .

ثالثاً: **ممارسة سلوك مضطرب**: ومن مظاهره عدم القدرة على قبول التصحيح، الميل لإغاظة الأخرين، مستوى عال من الميل للإنحراف،النظام لا يغير السلوك المضطرب لفترة طويلة، الرد بالكلام، الهجوم، صعوبة التعامل مع الإحباطات. (نايفة قطامي وأخرون، 2002: 211 -212).

3 : تصنيف عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان 2005 :

وقد تطرّق في تصنيفهما إلى المشكلات الاتية :

المشكلات السلوكية المدرسية ومظاهرها: عند الطالب في المحيط المدرسي سؤ التكُيف أوالتوافقالمدرسي إضطرابات الذاكرة (غياب الخبرات عن عالم الوعي وعدم القدرة على تزكرها أوتزكرها يشكل مشوش وناقص) إضطرابات اللغة (عدم تمُكن الطفل من إستيعاب المفردات والربط بينها

تأخرالطفل عن إتقان مهارة اللغة وفق المحددات العمرية المقررة لمراحل النمو العام الإعاقة الحركية في وصل وإخراج الحروف،الكتابة باليد اليسرئ التبول للإرادي، فضم الأظافر،النرجسية المتضخمة،قلة النشاطأ أو الخمول الانفعالي.

المشكلات الصفية السلوكية: التسرُب من المدرسة، الغياب المتكررعن المدرسة ، التأخر الصباحي عن المدرسة، الغش في الإختبارات أداء الواجب ،تخريب الأثاث المدرسي ضرب الأقران أو أخذ ممتلكاتهم عُنوة السرقة وعدم الأمانة.

المشكلات الصفية التعليمية: ضعف الدافعية للدراسة ،العادات الدراسية الخاطئة ،عدم المشاركة الصفية،ضعف القدرة على إتباع التعليمات، الرسوب و الإعادة.

المشكلات الصفية الأكاديمية: عدم إحضارالطالب الدفاتروالكتب والأدوات اللازمة أداء الواجب المدرسي (تأخر بعض التلاميذ عن القيام بالواجب المدرسي، القيام به بصيغة غير كاملة أودقيقة، الغش في أدائه، عدم القيام به على الإطلاق)، ضعف التحصيل، اختلاف الاسلوب الإدراكي للتلاميذ ، ضعف القدرة على التركيزوالمثابرة.

المشكلات النفسية للمتعلم : .ضعف الإنتباه أوالتشت، احلام اليقظة، الإعتمادية الزائدة، القلق الخوف الإكتئاب وإيذاء الذات الخجل. (عبدالعزيز المعايطة وأخرون، 2005 : 25– 156).

خصائص ذوي المشكلات السلوكية :

هناك كثير من الخصائص:

1.الخصائص النمائية:

النمو الجسمي: ينمو الجسم في هذه المرحلة نمواً تدريجياً فيذداد الطول والوزن زيادة ملحوظة ويمكن القول أن الفتيات بسيقن عادة الفتيان في هذه المرحلة في الطول والوزن ويجب العناية التامة في التغذية هذه المرحلة إذ أن الجسم يقترب من نموه الكامل. بالنسبة لنمو الحركي نلاحظ أن الأولاد يميلون إلى اللعب المنظم القوي الذي يحتاج إلى تعيبر عضلي عنيف كالكرة في حين أن البنات يملن إلى اللعب الذي يحتاج إلى تنظيم الحركات والدقة فيها من حيث التعبير كالرقص.

النمو العقلي: الذكاء هو القدرة العقلية الفطرية العامة ونلاحظ أن الفتيات يتميزون عن الأولاد في ذكائهنْ من 5 إلى حوالي نصف سنة وفي سن التاسعة والعاشرة يمتاز الاولاد عن البنات وفي سن المراهقة يتساوى الجنسان.

يمر تفكير الطفل بمراحل ثلاث مرحلة العد وهي تقع حوالي سن الثالث أو الرابعة ومرحلة الوصف وهي تقع حوالي سن السابعة والثامنة ومرحلة التفسير وهي تقع حوالي سن الثانية عشر أوالثالثة عشر.

الإنتباه هو أن يبلور الطفل شعوره علئ شي ما في مجاله الإدراكي وهذا الشي هو موضوع الإنتباه.

التصور والتخيل يفكر طفل المرحلة الإبتدائية بواسطة الصور البصرية فهو بصري أولاً وقبل كل شي وحينها يود أن يتزكر شيئاً قاله المدرس فانه يتزكر المدرس (عبد الفتاح دويرار،2012،232-،233).

النمو الحسي: عن طريق الحواس يكتسب الطفل معلوماته من العالم الخارجي الذي يحيط به ويستعين الطفل بحواس البصر والسمع والذوق والشم واللمس في إدراكه الحسي.

وينمو الإدراك الحسي خلال مرحلتي الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة من المرحلة السابقة فنجد أن الطفل يدرك الألوان ويدرك الزمن فيمكنه من سن السابعة أن يدرك أن السنة تتكون من فصول.

وتزداد قدرة الطفل العددية ويتعلم بعض العمليات الحسابية ويتوقف هذا على تقدمه في العمر خلال هذه المرحلة ففي سن السادسة عند البدء بالتحاقه بالمدرسة الابتدائية يتعلم الجمع ثم الطرح وفي سن السابعة يمكن أن يتعلم الضرب وفي سن السابعة يمكن أن يتعلم القسمة ويميز الطفل الحروف الهجائية ويقلد كتابتها وفيما بين السابعة والثانية عشر يتقدم الطفل في إتقان الكتابة (خليل معوض، 2003 : 226 -227).

النمو الفسيولوجي : يزداد ضغط الدم ويتناقص النبض وتزداد أطوال وسمك الألياف العصبية وعدد الوصلات بينها ويزداد تعقد الجهاز العصبي ويزداد وزن المخ حتى يصل في نهاية هذاه المرحلة إلى 95 % من وزنه عند الرشد .

وفي نهاية هذه المرخلة ايضاً تبدأ الغدة التناسلية في التغير إستعداداً للقيام بالوظائف التناسلية .

النمو الحركي : يبدأ النمو الحركي واضحاً في هذه المرحلة فنجد أن الطفل يواصل حركته المستمرة فلا يستطيع أن يظل فترة طويلة في سكون فنجده يجري ويقفز ويلعب الكرة في مرحلة الطفولة المتوسطة وينمو النشاط الحركي في مرحلة الطفولة المتأخرة.

وتزداد قوة الطفل فتصبح قوة الطفل الذي عمره 12 سنة ضعف قوة طفل سنه 6 سنوات مقاساً بقوة النبض وتزداد قوة الحركة ففي مرحلة الطفولة المتأخرة يستخدم الطفل كل قوة القدم والسباق في لعب كرة القدم إذ يستطيع تسديد الكرة بقوة في مرحلة الطفولة المبكرة والوسطى يستطيع الطفل أن يؤدي أعمالاً لنفسه. (خليل معوض، 2003: 224-225).

النمو الانفعالي: تتميزا أيضاً هذه المرحلة بالهدوء الانفعالي زالاستقرار وتزداد قدرة التلاميذ على ضبط النفس وعلى ضبط مشاعرهم وكبتها وتقل في هذه المرخلة مخاوف الأطفال ويزداد حزرهم وتنمو لديهم مخاوف من نوع جديد مخاوف مرتبطة بالفشل فيما يقومون به من أعمال.

وتتميز هذه المرحلة بعدم ظهور نوع معين من الانفعالات والميزة الرئيسية السائدة لنشاط الانفعالي هي أن النأشي الصغير يحاول كسب السيطرةعلى نفسه فهو لا يسمح لانفعالاته أن تفلت منه (عبدالفتاح دورير، 2012: 234–235).

النمو الاجتماعى: تستمر عملية التنشئة الاجتماعية وبزداد فهم الطفل للمعايير والقيم والأتجاهات السائدة فى مجتمعه ويلاحظ فى هذه المرحلة أن الجماعات لاتضم أفراد من الجنس الأخر، وانما يتم توحد الطفل مع الدور الجنسى المناسب.
ويكتسب الذكور حرية أكبر من الأناث فى هذه المرحلة. مما يسمح بتشكل جماعات الذكور بإعداد أكبر من الأناث اللواتى يعانين من القيود التى تفرض عليهن عادة فى مثل هذه السن.
وتؤثر الثقافة ووسئل الإعلام و المستويات الاقتصادية والاجتماعية للأسرة في تشكيل الصدقات وتكوين جماعة الرفاق بالنسبة للطفل وأي صداقة تبنى في هذه المرحلة من الطفولة تكون أكثر ثباتاً واستقراراً من الصدقات التي بنيت في مراحل سابقة كما يؤثر الأخوةالأكبر سناً على الطفل وهو بدوره يؤثر على أخوته الأصغر سناً.
وقد يتعرض الأطفال خلال عملية التنشئة الاجتماعية إلى عدد من العوامل التي تؤثر في نموهم السليم فتكسبهم التعصب واتجاه نفسي مشحون انفعالياً نحو أو ضد جماعة أو فكرة معينة

2. الخصائص المعرفية:

الذكاء لا توجد نسبة محّدد من الذكاء يندرج تحتها الأطفال المضطربين سلوكياً فاختبارات الذكاء تقيس أداء الطفل لوجبات ومن المحتمل أن يتدخل السلوك غير الملائم للطفل المضطرب سلوكياً في أداء الإختبار فيؤثر هذا على النتيجة النهائية ويكون السبب في هذه الحالة هو الاضطراب السلوكي وليس إنخفاض نسبة الذكاء.
(جمال القاسم وأخرون، 2000: 114).
الفهم والإستيعاب: بعض المضطربين سلوكيًا غير قادرين على فهم المعلومات التي ترد من البيئة يستطيع هولأء لفظ الكلمات وسلسلة من الكلمات مكونين جملة لقصة معينة ولكن لديهم فهم قليل المعنى القصة يستطيعون حل مسائل حسابية بسيطة بإستخدام مهارات حسابية مكانيكية ولا يستطيعون فهم النتائج غير قادرين على إعادة نص معين وتفسير القصص والمسائل والإتجاهات مع ذلك يستطيون إعادة المادة وتكرار ما سبق.
الذاكرة: بعض المضطربين سلوكيًا لديهم مهارات ذاكرة ضعيفة فلا يستطيعون تذكر موقع ممتلكاتهم الشخصية مثل الملابس والأدوات وموقع صفوفهم وكذالك قوانين السلوك (خولة يحي 2003: 93).
التحصيل الدراسي: ذكر كل من ميلر وديفز 1982 أن معظم الدراسات قد اشارت إلى أن التحصيل للمضطربين سلوكياً يعد منخفضًا إذا ما قورن بالتحصيل الدراسي للأطفال العادين فعندما يكون التلميذ مشكلًا سلوكياً فانه غالبًا ما يكون مشغولاً عن الدرس كما أنه يلاقي في كثير من الأحيان موقفا سلبياً من المعلم مما يؤثر يشكل كبير في تحصيله الدراسي (قحطان الظاهر،2004: 105- 106).
مفهوم ذات سيئء ومتدني : وهو إدراك الشخص لذاته بحيث يكون غير متقبل بالمقارنة مع فعالية الذات ومثل هؤلاء الأفراد تكون لديهم حساسية

مفرطة ضد النقد ولا تكون الرغبة في الإنخراط في كثير من النشاطات (خولة يحي، 2003: 96).

القلق: أشار ميشل 1971 أن الطفل يظهر إنفعالات ومشاعر تتمثل في عدم الراحة الجسمية عدم التنظيم في المهارات الإدراكية وحل المشاكل التوتر عقد الإمتحان وسرعة الغضب ورفض المناقشة، خواف، متوت، عصبي ، حساس، تنقصة الثقة في عدم الراحة الجسمية عدم التنظيم في المهارات الإدراكية وحل المشاكل، التوترعند الإمتحان وسرعة الغضب ورفض المناقشة، خواف، متوتر، عصبي، حساس، تنقصة الثقة. النمو الفيزيولوجي: ومن في سرعة النمو ويزداد وزن المخ الئ 95 % تقريبا من وزنه النهائي في مرحلة الرشد.

مشاكل الدافعية: تتضمن الدافعية أن يكون لدى الفرد سبب إيجابي لممارسة نشاط معين عدد قليل من الأاطفال لا يحثون لممارسة النشاطات في المدرسة الابتدائية وعندما يكبر بعضهم يفقد الحماسة للمدرسة والسبب وراء عدم ظهورالدافعية لديهم يمكن أن يكون في عدم فهمهم للنشاط أو الخوف من النشاطات الجديدة أو المختلفة أو إنخفاض مفهوم الذات لديهم نتيجة لتكرار الفشل ولابد من تقييم مدى ملاءمة النشاط للطفل ويتضمن معيار التقييم العمر، الجنس، الإعاقة، الخبرات الماضية.

عدم النضج الاجتماعي: يقصد به السلوك غير المناسب للمرحلة العمرية ويظهر عندما يكون الأطفال في وضع غير مالوف أومضغوط يتميز بمحدودية ميكانيزمات الإستجابة الاجتماعية المتواجدة للاستعمال الفوري، من صفاتهم انهم يُحبذون الأصغر أو الأكبر منهم سناً.

العلاقات غير الفعالة: التأكيد هنا هو على تعامل الطفل مع الأخرين إذ يوصف بأنه لا يعرف السلوك المطلوب، غير قادر على أداء السلوك المتعارف عليه في المهمة، غير قادر على إستيعاب سلوكات الأخرين وغالباَ ما يستجيب يشكل غير مناسب، ليست لديه خبرات اجتماعية خاصة في مواقف محدده يستجيب بشكل مرضي بسبب الخوف والاضطراب وعدم الشعور بالأمن.

الشكوى من علل نفس جسدية: النفس جسدي يشير إلى تداخل الجهاز النفسي والجهاز الجسدي وإعتماد كل منهما على الأخر فلصراعات الداخلية النفسية تظهر على شكل أعراض جسمية، هذه الأعراض يمكن أن تكون نتيجة اضطراب جسمي إما حقيقي أو وهمي ويتضمن العلاج بعد ثبوت عدم وجود علل جسدية حقيقية ما يلي.

تذويد الطفل بنشاطات ممتعة ومسلية وفيها تحد جسدي، استخدام نظام تأديبي ثابت غير عقابي تجاهل الشكوى، تعزيز الممارسات الإيجابية لديهم.

3. الخصائص السلوكية:

السلوك الهادف إلى جذب الإنتباه:

وهو اي سلوك لفظي أوغير لفظي يستخدمه الطفل لجذب إنتباه الأخرين، والسلوك عادة مايكون غير مناسب للنشاط الذي يكون الطفل يحدده

وتتضمن هذه الأنماط السلوكية الصراخ، الصاخب، التهريج الاخذ بالأخر حرف من الكلمة في تعامل، القيام بحركات جسدية باليدين والرجليين.
السلوك الفوضوي: يتمثل السلوك الفوضوي في غرفة الصف بالكلام غير الملائم والتصفيق والضحك والضرب بالقدم والغناء والصفير وسلوكات أخرى تعيق النشاطات القائمة تتضمن العجز عن الاشتراك في النشاطات واستخدام الألفاظ المُسيئة.
العدوان الجسدي: ويتمثل في القيام بسلوكات جسدية عدائية ضد الذات والاخرين بهدف إيذائهم وخلق المخاوف ويوصف بنشاطات تحطيم الذات مثل الضرب والعض والخدش والالقاء بالنفس على أسطح قاسية.
العدوان اللفظي: يوصف بعبارات تحطيم الذات مثل قول (أنا أبله،أنا لا أساوي شيئاً) والهدف من هذا السلوك إلحاق الأذى النفسي بالذات.
عدم الاستقرار: يعود المزاج المنفلب المتصف بالتغير السريع من حزن إلى سرور ومن سلوك عدواني إلى سلوك انسحابي ومن الهدوء إلى الحركة هذا التقلب غير مُتنبا به يحدث دون وجود سبب ظاهر ويؤصف هولاء بانهم سريعو التهيُيج وسلوكهم غير قابل لتنبؤ .
التنافس الشديد: عبارة عن سلوك لفظي أو غير لفظي يكون للفوز بالمنافسة والمنافسة الشديدة تؤثر تاثيراً كبيراً على مفهوم الذات لدى الأطفال وبخاصة إذا كانت المنافسة غير واقعية وهذه بعض مظاهرها. ردود فعل عدائي أو غير مناسب عندما يكون الطرف الآحسن في نشاط معين ،رد فعل عدائي للفشل في نشاط معين ،الشعور بالإحباط عند التعرض النشاط غير المالوف، الاهتمام الزائد بالقوانين والتعليمات، الإصرار على التغيرات في القوانين و الأنشطة للمصلحة الشخصية، اظاهر عدم الاهتمام، عدم الرغبة في الإنخراط في نشاطات (خولة يحي، 2003: 95 – 97).
النشاط الحركي: الزائد زيادة في النشاط الحد المطلوب بشكل مستمر وكمية الحركة التي يصدرها الطغل لا تكون مناسبة لعمره الزمني.
الاندفاع: وهو الاستجابة الفورية لأي مُثير بحيث تظهر هذه الاستجابة على شكل ضعف في التفكير ضعف في التخطيط الاستجابات تكون سريعة وغير ملائمة ومتكررة نتائج الاستجابات تكون خاطئة.
قلة النشاط: يتصف الفرد بأنه بطئ ولديه نشاط حركي غير مكافئ عند الاستجابة للمثيرات وأنه عديم الاهتمام هذا السلوك مرتبط بمستوى طافة الفرد أو قابليته للاستجابة بطريقة ملائمة لمتطلبات بيئته وقلة النشاط قد تكون عرضاً من أعراض القلق أو الخوف الذي يؤثر على نشاط الفرد.
السلبية: هي المقاومة المتطرفة و المستمرة للاقتراحات و النصائح و التوجيهات المقدمة من قبل الأخرين وهذه المقاومة تمثل في عدم الرغبة في اي شئ للموافقة على نشاطات قليلة دائما يقولون لا الاستمتاع بعدد محدود من النشاطات يدل الجواب على عدم السعادة سواء في المدرسة أو في برنامج معين أو مع الأصدقاء.
الانسحاب: هو سلوك يتضمن أن يكون الفرد بعيداً من الناحية الجسمية والانفعالية عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية وكثيرمن المعلمين يصفون

الطفل المنسحب بأنه غير قادر على التواصل خجول حزين عندما يفشل في المشاركة في الأنشطة المدرسية وفي تكوين علاقات مع الأخرين و بصفة عامة يمكن وصف المنسحب بما يلي.
طفولي في سلوكاته وتصرفاته مُتردد في تفاعله مع الأخرين، أصدقاؤه قليلون ونادرًا ما يلعب مع من هم في مثل سنه تنقصه المهارات الاجتماعية اللازمة للاستمتاع حياة الاجتماعية قد يلجأ إلى الخيال واحلام اليقظة قد تنمو لديه مخاوف لا أسباب لها البعض دائم الشكوئ والتمارض للابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة البعض يُكص إلى مراحل مبكرة من النمو ويطالب بمساعدة الأخرين.
التكرار: هو النزعة إلى الاستمرار في نشاط معين بعد انتهاء الوقت المناسب لهذا النشاط بحيث يجد صعوبة في الإنتقال من نشاط ألى آخر وهذه المثابرة قد تكون لفظية أو جسدية.
التمرد المستمر: عبارة عن نشاط مناقض للقوانين والاتجاهات فالطفل المتمرد يوصف بانه دائما يشترك في نشاطات مناقضة لقوانين والدية ومعلمية واتجاهاتهم.
السلوك الذي يتاثر بالاخرين: هو سلوك يقوم به الفرد بناء على طلب الأخرين أو لإرضائهم دون التفكير في عواقب ذلك السوك وهذا الطفل وصف عادة بأنه غير قادر على تحمل المسؤولية أو سهل القيادة أو تابع لا يشعر بالأمان في بيئته لذا يختار قائدا ليوجهه واستخدام القائد عادة مايكون زريعة لسلوكه ونشاطه الشخصي.
الانحراف الجنسي: هو سلوكات ذات دلاله جنسية غير مقبوله اجتماعيًا حيث هذا السلوك يحلق مشاكل كثيره ومتنوعة عندما تكون هناك محاولات لإظهار هذه السلوكات ويظهر الأطفال واحد أو أكثر من أنماط السلوك الجنسي الاتية:
انحراف جنسي غالبًا ما يظهر علي شكل اثارات ذاتية أو تدليل للأطفال أو للحيوانات إظهار سلوك غير مناسب لجنس الفرد،الفاظ أو ايماءات ذات دلاله جنسية (خولة يحي، 2003: 96–100).

نماذج من المشكلات السلوكية:

1/ الانسحاب الاجتماعي:

يشير مفهوم الانسحاب الاجتماعي إلى الميل تجتب التفاعل الاجتماعي والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية يشكل مناسب والإفتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي ويتراوح هذا السلوك بين عدم اقامة علاقات اجتماعية أو بناء صدقة مع الأقران وإلى كراهية الابصال بالأخرين والإنعزال عن الأخرين والبيئة ا لمحيطة.
وقد يكون الانسحاب الاجتماعي ناتجاً عن عجز في المهارات الاجتماعية لدى الطفل وتتضمن مقدرته على التفاعل المثمر مع الأخرين مستخدماً الوسائط اللفظية وغيراللفظية المناسبة.

مظاهر السلوك الانسحابي:

ومن بين هذه المظاهر:

الإنطواء على لذات ،وعدم اقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومشبعة وصدقات مع الأقران، تجنب المبادرة بالتحدث مع الأخرين، عدم الإرتياح لمخالطة الأخرين والخوف من التعامل معهم، تحاشي الإنخراط في أنشطة مشتركة مع الأخرين، الأنسحاب من المواقف الاجتماعية وعدم المشاركة فيها بشكل مناسب، الكسل والخمول وتفضيل العزلة والأستغراق في أحلام اليقظة، عدم الإكتراث بما يدور في البيئة من أحداث، عدم الإستجابة لمبادرات الأخرين الشعور بالخوف والقلق، الخجل وعدم السعادة وربما الإكتئاب.

اسباب الانسحاب الاجتماعي: وجود تلف في الجهاز العصبي المركزي أو خلل أو أضطراب هرموني في الجسم، وجود إعاقة لدى الطفل مثل الإعاقة السمعية واضطراب للغة و الكلام والتخلف العقلي والشلل الذماغي وغبرها مما يعرض لخبرات الفشل والإحباط والحرج والحساسية الزائدة وتجنب الاندماج والتفاعل مع الأخرين، محدودية فرص الأندماج والتفاعل الاجتماعي ونقص المهارات الاجتماعية، الحرمان والمعاملة القاسية من قبل الوالدين والمعلمين والتعرض للأذى والألم البدني والنفسي وخبرات التفاعل الاجتماعي، السلبية المبكرة مع الإخوة والأقران رفض الأباء للأبناء وتجاهلهم وإهمالهم مما يقود إلى تدني مفهوم الذات، والشعور بعدم الثقة والخجل والخوف من الأخرين مما يدفع الطفل إلى تجنب المواقف الاجتماعية وبناء علاقات وصدقات معهم.

2/مشكلة الكذب:

الكذب عادة اتجاه غير سوي يكتسبه الطفل أو الفرد من البيئة التي يعيش فيهيا والكذب هو عكس الصدق الذي يعني مطابقة الواقع في القول والعمل .وينتشرالكذب بين الأطفال دون سن الخامسة ويعود إلى ما يتميز به الطفل في هذا السن من سعة خيال وبعد عن الواقع (سامي عريفح، 2002: 154).

يمكن تعريف الكذب بأنه ذكر شيء غير حقيقي مع معرفة بأنه كذب وبنبة غش أوخداع شخص أخر من اجل الحصول على فائدة أو من أجل التخلص من أشياء غير سارة.

ياخذ الكذب عند الأطفال عدة أشكال: قلب الحقيقة البسيطة (يقول الطفل انه تناول طعامه والحقيقة أنه لم يفعل) المبالغة، الاختلاف يروي الطفل تفاصيل أحداث لم تحصل قط، الاتهام الباطل يتهم الطفل أخوه بكسر اللعبة في حين أنه هو فعل ذلك بالواقع التسامر: حيث يروي الطفل أحداثاً بعضها صحيح وبعضها الأخر مختلق.

اسباب الكذب: الدفاع عن النفس للتهرب من النتائج غير السارة للسلوك، الإنكار لتجنب الذكريات المؤلمة، للحصول على مكسب شخصي، الغير والإنتقام أو الولاء، الشعور بالنقص وعدم الشعور بالأمان، تقليد سلوك الكبار.

صورة الذات يكون قد قيل للطفل مراراً بأنه يكذب حتى أنه أصبح مقتنعاً يذلك ، النظام البيئي الذي يتعرض له الطفل نظاماً صارماً شديداً مما يدفعه للكذب (عطا الله الخالدي وأخرون، 2009: 119–120).

مظاهر الكذب: ليس الكذب في مظاهر العادية إلإ عرضاً ظاهرياً يزول بزول الأسباب المؤدية إليه وهو يتخذ أشكالاً مختلفة ومن مظاهر الكذب وأشكاله:

الكذب الخيالي والايهامي: وهو بالنسبة للطفل نوع من أنواع التسلية يكثر في المرحلة بين 4- 5 سنوات ويرجع إلى سعة خيال الطفل وبعده عن الواقع .

الكذب الالتباسي: ويرجعإلىعدم قدرة الطفل على التمييز بين ما نراه نحن الكبار حقيقة واقعة ومايدركه هو في مخبلته ومن أمثلته مايحدث به الأطفال من قصص خرافية ظانين أنها قصص حدثت فعلاً في الواقع ويوصف النوعان السابقان من الكذب بالكذب البرئي ويزولان بعد أن يكبر الطفل ويصل إلى مستوى من النمو العقلي الذي يمكنه من التمييز بين الحقيقة والخيال.

الكذب الدفاعي: وهو أكثر أنواع الكذب شيوعاً بين الأطفال لأن الاطفال يلجأون إليه خوفاً مما يتعرضوا له من عقاب أوتخلصاً من موقف محرج وجدوا انفسهم فيه.

الكذب الانتقامي: ويلجأ أليه الطفل عادة ليتهم غيره باتهامات كاذبة يترتب عليها عقاب من الكبار ويحدث بسبب كرهه لطفل أخر أو نتيجة لغيرته من طفل يشعر بتفوقه عليه.

الكذب بالعدوى: ويلجأ اليه الطفل تقليداً لمن حوله من الذين يتخذون من الكذب أسلوباً لهم في حياتهم.

الكذب الإدعائي: ويلجأ إليه الطفل بهدف الشعور إبعاد الشعور بالنقص أو الضعف عن نفسه أو للمفأخره أمام الأخرين ويتم هذا النوع إما بالقول كمن يدعي نتماءه إلى أسرة مرموقة أو غنية أو كمن يدعي المرض وهو ليس بمريض.

كذب طارئ شعوري: كالطفل يكذب لإحساسه باللذة في مقاومة السلطة الصارمة سواء كانت مدرسية أم منزلية.

كذب العقد النفسية أو الكذب المزمن أو اللاشعوري: يعود إلى دوافع كريهة معادية للأخرين كبتها الطفل في اللأشعور عادة مثل الطفل الذي يكذب على مدرسيه لا لشيئ إلا أنه مصاب بعقدة كراهية سلطة والديه مما يجعله يعمم لا شعورياً كراهيته السلطة المدرسية من خلال الكذب.

3/ السرقة:

مفهومها:

يمكن تعريف السرقة على أنها عملية ترمي إلى الحصول على ما يملكه الأخرين وهذا التعريف المسرقة يبدوا أنه اجتماعي أو تعاملي غير أن السرقة إذا أريد تعريفها من الناحية النفسية (فانها سلوك صادر عن حاجة أو رغبة وتؤدي إلى وظيفة معين فكإن ظاهرة السرقة نفسية في بواعثها لأنها ترتكز

على حاجات أو رغبات واجتماعية في نتائجها من حيث أنها تؤدي إلى الإستيلاء على ما يملكه الأخرين بدون حق.
ولا يمكون الطفل في مستهل حياته قادراً على التمييز بين ما يملكه هو بين ما يملكه الأخرون ولكنه باتساع مداركه وتقدمه في السن ولا سيما بعد سن السادسة من العمر يكون مدركاً لما يملكه الأخرون فان الإعتداء على ما يملكون يعتبر مشكلة.
مظاهر السرقة: يمكن النظر إلى السرقة من جوانب ومظاهرة عديدة :
العدوان: السرقة عدوان من طرف السارق على مايملكه الأخرين .
الخيانة: السرقة نقيض للأمانة كافضيلة من الفضائل التي يسعى المحتمع إلى تحقيقهافي حياته
سؤء التكيف: السرقة مؤشراً على سوء تكيف الفرد السارق مع الأخرين نتيجة لما يعانيه من علل نفسية كالحرمان والإحباط وعد إشباع الحاجات .
سوء التوافق الاجتماعي: السرقة تحمل الفرد على الإنسحاب من المجتمع لشعوره بالذنب وهذا يؤدي إلى عدم توافق الساؤق اجتماعياً مع الأخرين (سامي عويفح ، 2002 : 157).
أشكال :السرقة :
السرقة الكيدية : ويهدفهذا النوع من السرقة إلحاق الأذى بالغير أو الرغبة في الانتقام وتُعد هذه السرقة أحد أشكال العدوان.
السرقة كرغبة في التملك وتعويضاً عن الحرمان : وتحدث نتيجة تدني المستوى الاقتصادي للأسرة والعجز عن توفير مطالب الطفل كسرقة الماكولات بدافع الجوع أو بعض الأدوات .
السرقة بهدف المغامرة وحب الاستطلاع : كاسرقة الطفل السجائر بهدف التدخين .
السرقة كاضطراب نفسي (السرقة القهرية): ويشعر الفرد بتوتر شديد نتيجة سيطرة فكرة مُلحة تدفعه لسرقة ويتجاوب الفرد مع الفكرة ويزول التوتر الذي يشعر به ويسرق الفرد أشياء ضئيلة القيمة وليس بحاجة اليه.
السرقة لتحقيق الذات: حينما تعتدي الأسرة على خصوصية الطفل وتُمل حاجاته فلا يحظى الطفل باهتمام أحد وليس ما يختص به فلا أدوات ولا لعب يلجأ هذا الطفل للسرقة حتى يشعر بخصوصيته المفقودة.
سرقات هدفها نيل الثناء والتقدير: تطمع كل أسرة لتفوق أبنائها دراسياً ويقاس هذا التفوق بدرجات وعلامات الأبناء في أختبارتهم التحصيلية مما يدفع ذلك الطفل أحياناً إلى محاولة إختلاس الإجابة الصحيحة من الكتاب أو قصاصة ورق أو أحد الزملاء للحصول على علامات مرتفعة حتى يحظى بالثناء من جانب الأسرة.
أسباب السرقة: تختلف السرقة من طفل إلى أخر وفقاً لدوافعه الخاصة ومن هذه الأسباب:
الإحساس بالحرمان من العطف والحنان من جانب الأسرة ، الشعور بالنقص والرغبة في تأكيد الذات، إنكار الأسرة لحق الطفل في تملك الأشياء

المناسبة كالملابس الخاصة به مثلاً والاكتفاء الأخوة الأكبر سناً، الشعور بالعداء تجاه الأقران والرغبة في الأنتقام منهم، قد يسرق الطفل رغبة منه في الإفلات وتجنب العقاب كسرقة عصا المعلم أو كسرها، التعرض للاحباط المستمر من جانب الأسرة أو المعلمين أو الأقران، القصور في إكتساب الطفل للمفاهيم والقيم الصحيحة، حرمان الطفل من أمتلاك مصروف خاص يلبي حاجاته الضرورية، سيطرة مفهوم الملكية العامة أحياناً داخل الأسرة كاستخدام الأطفال ألعاب وأدوات بعضهم البعض دون تفرقة كذلك الملابس فلا يتم تحديد مايخص الطفل ومايخص إخوانه، حينما تمتد يد الطفل على شيئاً ما داخل المنزل وتتجاهله الأسرة مما يدفع الطفل لتكرار هذا السلوك مرة أخرى كذلك تأجيل العقاب يدعم سلوك السرقة لدى الطفل، تعرض الطفل لضغوط من جانب رفاق السوء، الشعور بالغيرة والرغبة في الانتقام من الغير، تكون السرقة عرضاً لمشكلات نفسية أخرى (فاطمة الزهراء النجار، 2011: 117– 119).

4/ العناد والتمرد (العصيان)

تعريفه:

عدم قيام الطفل بعمل يطلبه الوالدان في الوقت الذي ينبغي أن يعجل فيه ويصل ذروة سلوك العصيان في البداية خلال عمر سنتين ويتناقص بشكل طبيعي بعد ذلك ثم تظهر السلبية مرة أخرة خلال سنوات المراهقة.

اشكال العصيان:

شكل المقاومة السلبية: حيث يتأخر الطفل في الإمتثال للطلب ويتجهم أو يشكو ويتذمر.

التحدي الظاهر: لن أفعل ذلك حيث يكون الطفل مستعداً لتوجيه إساءة لقظية للأنفجار في ثورة غضب للدفاع عن موقفه.

لفظ العصيان الحاقد :ويؤدي إلى قيام الطفل بعكس ما طلب منه .

ومن أكثر الأسباب شيوعاً لعدم الطاعة المزمن عند الأطفال ما يلي:

التفكك الأسري الذي ينشأ عن إحساس بالضياع، القسوة المفرطة، عدم الثبات والتربية، عدم االشعور بالأمان النفسي والأجتماعي والأقتصادي، وجود إعاقة لديه، المبدع الطفل بشكل استثنائي أو قوي الإرادة.

طرق الوقاية والعلاج:

التماسك الأسري، إشعار الطفل بالأمان والدفء وعدم التسلط بالمعاملة، الإعتدال والثبات بالمعاملة ووضع قوانين بطريقة إيجابية ، كن مستجيباً لطلبات طفلك أكثر إعطاء الطفل خياراً حاول أن تعطي الطفل بعض الحرية في الاختيار عندما تصدرأ امراً، أنتبه لأسلوبك ونبرة صوتك واستخدم لغة

يفهمها وإعطاء الأوامر ببطء ووضوح.، اثبة الطفل على طاعته (عطا الله الخالدي وأخرون، 2009: 120–121).

5/ السلوك العدواني:

تعريف العدوان: يمكن تعريف العدوان باعتباره سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى باشخص أو مجموعة أشخاص أو حتى بشئ ما وتختلف ألوان الإيذاء فمنها ما هو نفسي ومنها ماهو جسدي.

كما يُعرف العدوان بوصفة أي شكل من أشكال السلوك يؤُجه بهدف إلحاق الأذى بالغير أو هو أستجابة سلوكية انفعالية تنطوي على أنخفاض مستوى التفكير وأعمال العقل و التدبر وغالباً ما يسلك البعض السلوك العدواني حينما يعاني من ضغوط جسدية أو معنوية فيلجأ إلى تأكيد الذات من خلال ممارسة القوة أو الإكراه ضد الغير. (فاطمة الزهراء النجار، 2011: 92)

صور العدوان:

عدوان لفظي: عن طريق الكلام أوالتمتمة ويشمل التهديدات والسب والتلفظ بألفاظ نابية تجاه الأخرين.

عدوان مادي :عن طريق أحداث الأذى المادي بلأخرين كالركل والدفع والضرب.

كما أن هنالك ثلاثة تصنيقات أخرى للعدوانبحسب الهدف منه وهي:

العدوان الوسيلي: وهو سلوك عدواني يوجه لتحقيق هدف معين.

العدوان العدائي: ويتمثل في الموجه لتوقيع الضرر على آخر.

العدوان التعبيري: ويشتمل على العدوان اللفظي والمادي إلا أن هذا النوع يخدم وظائف كل من العدوان العدائي (محمود منسي وأخرون، 2007: 379) **.**

الفرق بين الجنسين بالنسبة للعدوان: يرى بعض العلماء أن غياب الأب يلعب دوراً هاماً في الصبغة العدوانية للطفل الذكر حيث يلعب الأب دور النموذج العدائي المقدم للابن الذكر منذ طفولته المبكرة وفي وجودالأب يتنحى هذا السلوك لدى الطفل إلا أنه في حالة غياب الأب تسيطر عليه عليه تلك الصفة كما تساعد الأسرة على تكريس هذا السلوك العدواني بشكل كبير حيث ترى الأم أن طفلها الذكر لابد أنه يكون قادراً على حماية نفسه والدفاع عنها خاصة إذا ماتعرض للأذى من الغير وبذلك فالعدوان أكثرشيوعاً بين الذكور منه بين الإناث حيث غالباً مايرفض المجتمع السلوك العدواني للأنثى كما يميل العدوان لدى الإناث لإتخاذ الشكل اللفظي بينما لدى الذكور فغالباً مايكون في صور جسدي(فاطمة الزهراء النجار، 2011: 97).

اسباب العدوانية: بإعتبار العدوان أحد الظواهر والموضوعات النفسية الهامة لما يترتب عليه من أثار مدمرة على الفرد نفسه وعلى الأخرين فقد اهتم علماء النفس وحاولوا تفسيره رغم اختلاف مدارسهم واتحاهاتهم وعلى الرغم من هذا الاهتمام الإأن تفسيرات علماء النفس حول هذا السلوك متباينة ويرجع هذا التباين إلى الاطر النظرية التي تعتمد عليها كل نظرية أو مدرسة من مدارس علم النفس.

اسباب العدوان: يعتبر توقيع العقاب على الأبناء بصورة متكررة من الأسباب الهامة التي تدفعهم للتنفيس من أنفعالات الغضب والقيام بالعدوان عندما يكون بعيد عن نظر الأباء كل مايحقر من شأن الطفل أو يجرح كرامته وكبرياؤه باللفظ أو بالفعل قد يحطم من شخصيته ولا يعاونه على النمو السليم ويؤدي إلى العدوان.
مثال : اذا مكن الأب أبنه الأصغر من أن يضرب أخاه الأكبر أو يهينه بشكل أو بأخر لأنه سبق أن أعتدى عليه أو نعت الطفل بما لا يجب من النعوت يدفع الطفل الأكبر إلى العدوان.
السخرية من الطفل بأي صورة من الصور مشكلة – قدراته يؤدي بذلك إلى الشعور بالنقص أو العجز والدونية مما قد يجعل منه إما متمرداً أو عدوانياً أو سلبياً، التهديد باشياء خرافية مثل العفريت أو الغول فإن ذلك يثير الرعب المدمر ادى الطفل، القيام بحبس الطفل في حجرته حتى يحسن التصرف فتكون النتيجة أن تصبح حجرته سجناً بالنسبه له، التراخي والتدليل في تنشئة الطفل وتربيته، الشكوى باستمرأر من الطفل لصديقه أو جاره، شعور الطفل بالإحباط المستمر مما يترتب عليه الشعور بالفشل، تشجيع الأباء للأبناءعلى اللجوللعدوان في التعامل مع الأخرين، الرغبة في أستعرأض تفوقه كحماية للذات عندما يقل الزمن.
مقترحات للتغلب على العدوان: التوصل إلى الأسباب التي تجعل الطفل ميالاً لأذى شكل من أشكال العدوان وسوء التكيف، مساعدة الطفل ليصبح على وعي كامل بما يفعله من سلوك خاطئ، تشجيع الطفل أن يستبدل السلوك المشكل بسلوك أخر مفيد له ، توجيه سلوك الطفل نحو اللعب المقيد ليفرغ طاقته في شئ مفيد بدلاً من العدوان، أن يظهر الأباء والمعلمين سلوك يتميز بالضبط في المعاملة للتقليط الصغار لهم، عدم استخدام العقاب مع الطفل العدواني فان ذلك يذيد من السلوك الخاطئ (محمود منسي وأخرون، 2007: 380).
المضايقات كأحد أشكال العدوان: يتعرض نحو 15 % من الطلاب بالولايات المتحدة الأمريكية بالتحرش أو المضايقات من جانب الزملاء وذلك بالنسبة للفئة العمرية (8–16) حيث يتعرض العديد من الطلاب لما يسمى بالتحرش أو المضايقات وكافة أشكال العدوان غير المباشر من جانب أحد الوالدين أو الزملاء أو المعلمين أو أبناء الجيران (فاطمة الزهراء النجار، 2011: 103–106).

النظريات التي فسرت العدوان:

النظرية السلوكية: تنظر هذة النظرية السلوكية إلى السلوك العدواني علي أنه سلوك تتعلمه العضوية فاذا ضرب الولد شقيقة وحصل علي مايريد فأنه سوف يكرر سلوكة العدواني هذا مرة أخري لكي يحقق هدفاً جدياً من هنا فالعدوان هو سلوك يتعلمة الطفل لكي يحصل علي شئ ما.
نظرية التحليل النفسي: يرى فرويد صاحب هذه المدرسة أن سلوك العدوان ماهو الا تعبير عن غريزة الموت حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء تجاه نفسه أو تجاه الأخرين حيث أن الطفل يولد بدافع عدواني وتتعامل هذه

النظرية كذلك مع سلوك العدوان بأنه استجابة غريزية وطرق التعبير عنها متعلمة فهي تقول. بأنه لا يمكن إيقاف السلوك العدواني أو الحد منه من خلال الضوابط الاجتماعية أوتجنب الإحباط ولكن مانستطيع عمله فقط هو تحويل العدوان وتوجيهه نحو أهداف بناءة من الأهداف التخريبية والهدامة.

النظرية الفسيولوجية:

يعتبر ممثلوا الاتجاه الفسيولوجي أن السلوك العدواني يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي) ويرى فريق اخرى بأن هذا السلوك ناتج عن هرمون التستستيرون حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة ها الهرمون في الدم زادت نسبة حدوث السلوك العدواني.

6/ النشاط الزائد:

يعرف جورج باروف الطفل ذو النشاط الزائد: بأنه الطفل الذي يبدي درجة من السلوك الحركي تفوق أقرانه ويتم بتقلب المزاج وقلة الثبات.

تعريف السرطاوي وأخرون (2002) للطفل ذو النشاط الزائد هو حالة تتسم بأشكال متنوعة من السلوك الحركي غير المنضبط أو المنظم ويظهر النشاط الحركي المفرط في العضلات الكبيرة عند الأطفال الصغار مما يجعلهم يبدون وكأنهم في حالة حركة دائمة ولديهم صعوبة بالغة في البقاء جالسين اما الأطفال الأكبر سناً فقد يشعرون بعدم الإرتياح مما يجعلهم يلجأون إلى احداث الفوضى(عبدالعزيز السرطاوي وأخرون، 2002: 130).

أعراض النشاط الزائد: يجب ملاحظة ستة أعراض على الأقل من الأعراض التالية لتشخيص حالة الطفل باعتباره يعاني من النشاط الزائد: يُعد أكثر الأعراض شيوعاً هو قلة النوم وكذالك عدم الجلوس في مكان ما لمدة طويلة ولا سيما المقعد داخل المدرسة، الإشتباك والتشأجر مع الغير بالأيدي أو الأرجل، دائم القيام من مقعده دون تحطيم إذن مما يسبب إزعاجاً لمعلم، دائم الجري أوالقفز من مكانه لا يستمتع بأداء أي نشاط بهدوء، صعوبة تقبل أقرانه بمشاركته لهم في اللعب بسبب مضايقاته المستمرة لهم (فاطمة الزهراء النجار، 2011: 69).

النظريات التي تناولت المشكلات السلوكية:

هنالك الكثير من النظريات التي تناولت المشكلات السلوكية منها على سبيل المثال:

النظرية البيئية: تقوم النظرية البيئية علي مبدأ أن الإضطرابات السلوكية والأنفعالية التى تحدث للطفل لاتحدث من العدم أو من الطفل وحده بل هي نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطه به.

ويقول البيئيون أن حدوث اللإضطراب السلوكى والإنفعالي لدي الأفراد يعتمد على نوع البيئة التى ينمو بها، فالبيئة السليمة لاتؤدي إلى حدوث إضطراب لدي الطفل.

فالنظريات النفسية المختلفه ودراسة السلوك الإنسانى وتطبيقاتها في تدريس الطفل المضطرب سلوكياً مبنية علي أساس الفلسفة النظرية الفردية للإنسان والطبيعة والعالم.

والطفل المضطرب سلوكياً يحتاج لنوع معين من البيئات بحيث يتجه ويميل للنمو بشكل طبيعي فهو يحتاج إلى خبرات منتقاه ليتحمل المسؤليات ويتعلم بشكل أكثر فعاليه كي يتجه لممارسة أمور حياته العامة بشكل طبيعي ،والنظرية البيئية تميل لربط الفرد في البيئة في مفهوم واحد ،فالفرد لاينفصل عن بيئته وبالتالي فإن مشاكل الفرد تصبح شائعة لدي المجتمع، ولا يتم التعامل مع المشاكل بشكل فردي وكنتيجة إذا كان هناك إضطراباً لدي المجتمع فإن الفرد سيتأثر بالبيئة فالنظام البيئي يقدم لنا نموذجاً يقول: (لقد أسات الي وأنا سوف أسئ اليك)، يقول لويس (1970) أن الأطفال يحتاجون لأكثر من برنامج تعليمى جيد لأن التخطيط البيئ يقترح تضمن النظام البيئ الكلي للطفل الذي يشمل الأفراد الذين يعيشون معهم.

والبعض يقول أن الظروف العامة للمنزل أو اللأسرة هي المسؤولة والبعض الأخر يقول بيئة المدرسة هي المسؤولة يميل الأخصائيون في الصحة العقلية إلى وضع اللوم في الأضطرابات السلوكية علي العلاقة بين الوالدين والطفل والبعض يعتقد أن جميع المشاكل الشديدة نشأت من خلال التفاعل السلبي المبكر بين الأم والطفل.

علي العموم فإن الدراسات حول العلاقات الأسرية تضمنت أن تاثير الأباء علي الأطفال ليس بالأمر السهل وأن الأبناء يؤثرون علي الأباء بالطريقة نفسها ويبدو واضحاً أن التاثيرات والتداخلات الأسرية "تفاعلية وانتقالية" وعلاقة الأباء والأبناء مع بعضهم البعض هي علاقة تبادلية وأن الإنتباه لحاجات الطفل مثل الحب والإهتمام والتعزيز وإستخدام إسلوب العقاب والتهذيب المناسب ،سيؤدي الي تحقيق سلوكيات مرغوبة لدي الأطفال(خولة يحي، 2003: 53-55).

النظرية البيوفسيولجية: أشار كيرك إلى أن خلال العقود القليلة الماضية كان هناك ميل شديد للإعتقاد بإن المشاكل السلوكية في المحيط الإجتماعي تعود إلى التفاعل القائم بين الطفل وأسرته أو بين الطفل ورفاقه وجيرانه والجوانب الإجتماعية الموجوده في المجتمع وفي السنوات الأخيره بدأت العوامل البيولوجية تأخذ مكان كالعوامل مسببة للإضطرابات والإنفعالية (كيرك 1989).

يري بعض المؤيدين لهذة النظرية بان بيئة الفرد الخارجية لاتشكل أي أهميه بالنسبه للمشاكل السلوكية ويشير أخرون من اتباع هذه النظرية أن هناك أهمية العوامل الخارجية علي السلوك وذلك كعامل مؤثر للعضوية لإستشارة السلوك يعتقد بعض المختصين أن كل الأطفال يولدون ولديهم الإستعداد البيولوجي ومع هذا الإستعداد قد لايكون السبب في اضطراب السلوك الا أنه قد يدفع الطفل إلى الإصابة بالإضطرابات أو إلى المشاكل فالأدلة علي الأسباب البيولوجية واضحة أكثر في الإضطرابات السلوكية والإنفعالية الشديدة والشديدة جدًا .فمثلا في حالات التوحد (الأوتزم) فإن الأطفال يظهرون عدم توازن كيميائي كذلك فإن الجينات غالبًا ما تلعب دوراً في فصام الطفولة ومع أنه في بعض الحالات يكون هناك خلل بيولوجي الإأنه لا أحد يستطيع أن يحزم القول فيما إذا كانت هذه الأسباب الفسيولوجية هي

السبب في إضطراب السلوك أو أنها مصاحبة لها بطريقة غير معروفة.
وأشار هالاهان كوفمان (1982) إلى أن السلوك يمكن أن يتأثر بالعوامل الجنينية والعصبية والبيوكيميائية أو بالأكثر من عامل منها وإلى أن هناك علاقة بين جسم الفرد وسلوكة لذلك من المنطق أن ينظر إلى العوامل البيولوجية علي أنها وراء الإضطراب السلوكي والإنفعالي ونادراً مايكون بالإمكان إظهار العلاقة السببية بين العامل البيولوجي المحدد والإضطراب السلوكي والإنفعالي، كما أشار ريملاند إلى أن معايير وأسباب نشؤ المشاكل والخلل العقلي والدماغي ليست فقط بيئية وحسب بل هي أيضا عضوية وراثية وقال ايضا أن النواحي البيئية الإجتماعية والنفسية ليس لها ذلك المعيار العميق في هذا المجال الدراسي والإضطرابات الدماغية السلوكية وفي كثير من سلوكيات الأطفال العاديين بعض الإضطرابات البيولوجية وبالنسبة للإضطراب البسيط والمتوسط ليس هناك دلائل علي أن العوامل البيولوجية وحدها تشكل جذور المشكلة إما في حالة الإضطراب الشديد فان هناك بعض الدلائل التى تشير إلى العوامل البيولوجية يمكن أن تساهم في حدوث الحالة (خولة يحي، 2003: 64–65).

النظرية السلوكية: يعتبر ثورندايك وبافلوف وواسطون وسكنر وهل ودولار وميلر من أهم أعلام النظرية السلوكية والشخصية طبقاً لهذه النظرية عبارة عن تنظيم من الإمكانيات السلوكية المتفردة التى يكتسبها الفرد تحت ظروف خاصة بنموه ويحتل مفهوم العادة مركزاً أساسياً في النظرية السلوكية فالشخصية عباره عن عادات متداخلة منتظمة وقد إهتمت هذه النظرية بتحديد الظروف التى تؤدي الي تكوين العادات إلى انحلالها أو إحلال أخري محلها والعادات مكتسبة وليست موروثة وعلي هذا الأساس فان بناء الشخصية يمكن أن يتغير أو يتعدل.

كيف يحدث تكوين الشخصية:-

1. يولد الإنسان مزوداً بعدد من الإستعدادات السلوكية التى تساعدة في عملية التعلم.

2. تحدث عملية التعلم نتيجة لوجود الدافع المثير والإستجابة بمعني إذا وجد الدافع وهو داخلي ووجد المثير وهو خارجي حدثت الإستجابة وهي السلوك .ولكى يقوي الربط بين المثير والإستجابة لابد من التعزيز وإذا تكررت الإستجابة دون تعزيز كاف بعد ذلك عاملاً في أضعاف الرابطة اي أضعاف التعلم .والرابطة تكون بين المثير والإستجابة.

3.يتعلم الفرد الدوافع الثانوية (دافع الحب والإنتماء والتقدير) نتيجة لعمليات التعلم وتؤدي إلى تحقيق الفرد لسوائه النفسي.

النظريةالمعرفية: أعلام هذة النظرية هم كوفكا ،كوهلر،ليفين، باندورا،وقد أكدت النظرية علي أهمية الإدراك والإستبصار في التعلم.

المجال الحيوي: هو مجموعة الحقائق التى تحدد سلوك الفرد في وقت ما ويتضمن عنصرين أساسين هما: الفرد، البيئة الاجتماعية، البيئة النفسية.
ويحدث السلوك نتيجة التفاعل بينهما ،وقد وضع كيرت ليفين في الإعتبار كل ماهو معاصر وآنى وأدخل ضمن ذلك أحداثا سابقة تمتد إلى ساعات وأسابيع

ويحدث بين الفرد والبيئة تأثيرات متبادلة وقد رفض أن يغير فكرة السمات الثابتة المشتركة وذلك لأن الحقيقة النفسية تتغير بفعل الديناميكية المتفاعلة وهذا يجعل التنبؤ بالسلوك أمرا صعباً.

نمو الشخصية: تناول ليفين بعض التغيرات السلوكية التى تحدث خلال النمو وبين أن هذة التغيرات تحدث نتاجاً للتنوع في نشاطات الفرد وحاجاته ومعلوماته وعلاقاته التى تتزايد مع نموه ومع النمو يتزايد تنظيم نشاطات الشخص ويصبح السلوك أكثر تكاملاً وتنظيماً ولكن ليفين أشار أيضا إلى أن النكوص قد يحدث في النمو وأن الإحباط هو أحد العوامل الهامة التى تؤدي إلى النكوص والإرتداد(كاملة الفرخ وأخرون، 1999 : 78 – 80).

نظرية التحليل النفسي: رائد هذه النظرية فرويد يؤكد فرويد أن السلوك عملية نشطة وأنها لا تتصف بالسكون والاستقرار وهذا يعني أن خبراتنا في عمل دائم وأن الاثار التي تأتي عن سلوك ما تؤثر في شكل السلوك في المستقبل فالحرمان في الطفولة وذلك يؤثر على سلوك الفرد في نواحي حياته المستقبلية. (كاملة الفرخ. 1999 : 70).

ترى الباحثة من خلال النظريات السابقة: أن نظرية التحليل النفسي تصف السلوك بأنه عملية نشطة لا يتصف بالسكون والاستقرار وهذا يعني أن خبراتنا في عمل دائم وأن الأثار التي تأتي عن سلوك ما تؤثر في شكل السلوك في المستقبل.

علاج المشكلات السلوكية:

عند علاج اي مشكلة سلوكية يجب أن نبحث عن أسبابها عند الفرد وتعالج بالقضاء علة سبب المشكلة وعلى العموم يمكن استخدام أسلوب أو أكثر من الأساليب العلاجية التالية:

1 _ إحاطة الفرد بالعطف والرعاية والسعادة وبالدفء والأمان.

2 – تنمية مفهوم الذات لدى الفرد وإلغاء الضوء على الجوانب الايجابية لتنمبتها.

3 – مساعدة الفرد على الأسترخاء والتداعي الحر والتعبير الأنفعالي.

4 – استخدام أساليب العلاج السلوكي بالإضافة إلى الأساليب السابقة وذلك عن طريق:

أ – تعزيز السلوك المرغوب فيه.

ب – تقديم القدوة الحسنة والنموزج.

ج – تعلم المهارات والأداب الاجتماعية كأداب الحديث والطعام وحب النظام.

د – اللجوء إلى العقاب حتى يعندل السلوك المشكل بنتائج سلبية.

هـ– عدم الاستجابة لحاجة الفرد بعد صدور السلوك غير المرعوب فيه وحرمانه من اي مكسب يحصل عليه من خلال السلوك غير المرغوب وذلك حتى لا تعزز السلوك غير المرغوب.

علاج الانسحاب الاجتماعي:

استخدام اساليب تعديل السلوك في معالجة الانسحاب الاجتماعي أهمها:

النمذجة والتقليد: وذلك بمساعدة الطفل علئ ملاحطة نموزج يتفاعل اجتماعيا بطريقة مناسبة مع اقرانه وتاديه سلوكه وتعزيز هذا السلوك

بالطرق المختلفة وتعد النمذجة من أهم أساليب تنمية السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية ومما يزيد من فعاليتها في خفض السلوك الانسحابي أن يكون النموذج المستخدم محبباً للطفل وجاباً له و أن يكون الطفل قادراً على محاكاته وتقليد سلوكه.

تدريب الأقران : يتم في هذه الطريقة تدريب الأقران الذيت الذين يمتلكون مهارات اجتماعية رفيعة علئ التفاعل بطريقة إبجابية مع الأطفال المنسحبين اجتماعيا.

التعزيز الايجابي: ويشمل أستخدام المعززات الإيجابية، كالكلام عندم يقبل علئ الاختلاط بالأخرين والتفاعل معهم خلال الانشطة أو المواقف اللعب الجماعي مما يزيد من أحتمالات حدوث السلوك في المواقف المشابهة مستقبلاً.

الحث والتلقين: وذلك باستخدام أنواع التلقين والحث لاداء السلوك الاجتماعي المستهدف أو المناسب كالتلقين اللفظي(تعليمات) والجسدي (اللمسي والحركي) والايمائي (الإشارات والنظرات باتجاه معين).

تنظيم الظروف البيئية: ويعني ضبط الأحدث والمثيرات القبلية فيبيئة الطفل بهدف زيادة إحتمالات حدوث التفاعل الاجتماعي بين الطفل المنسحب اجتماعياً وبين الأخرين(عبدالمطلب القريطي، 2011: 593-596).

علاج الكذب:

لا يعد الكذب عرضاً مرضياً إلا إذا تكرر وأصبح عادة للطفل وهناك أمور عامة يمكن أن يسترشد بها الأباء والمعلمين في علاج الكذب وهي:

التأكد من نوع الدافع للكذب، التقليل ما أمكن من الميل إلى علاج الكذب نادراً أو متكرراً بالضرب أوالسخرية أو التشهير وليكن اسلوباً مع الطفل يتصف باللين من غير ضعف وبالحزف من غير عنف، التأكد من أن الكذب يقع نادراً أو متكرراً وفي حالة تكراره يصبح مشكلة بحاجة إلى علاج.

تجنب الطفل الظروف التي تشجعه على الكذب، تهيئة الجو الذي يشبع حاجات الطفل الضرورية مثل حاجاته إلى الأمن والاطمنان والثقة فيمن حوله، توفير أوجه النشاط والهويات للاطفال مما يعطيهم فرصة للتعبير عن ميولهم ومواهبهم الحقيقية، أشباع خيال الأطفال عن طريق الإستماع إلى الشعر والقصص وغيرها من الوان الأدب أو مشاهدة البرامج الشيقة، الحرص على عدم أعطاء الأباء وعوداً للأطفالهم إذا كانوا غير قادرين على تنفيذها والوفاء بها.

اتصاف الأباء والكبار المحيطين بالطفل بالصدق وإظهار احترامهم وأعجابهم بالصادقين في اقوالهم وأعمالهم ممايجعل الأطفال يتشربون القيم الحقيقية لفضيلة الصدق وينمي لديهم التقزز من الكذب وأستهجانه وتجدر لإشارة إلى أن أكثر ما يدفع الطفل الأستمرار في الكذب شعوره ينفعه (سامي سلطي عويفح، 2002: 154–156).

علاج السرقة:

من أهم المبادي الوقائية والعلاجية الواجب مراعاتها بالنسبة لتغلب على هذه المشكلة مايلي:
علاج الحرمان المادي وتلبية حاجة الطفل إلى الملكية الخاصة وتبصيره بحقوق الأخرين وإحترام ملكية الغير وتدريبه على تبادل المنافع (العطاء والأخذ)، تعميق القيم الدينية وتنمية الوازع الديني لدى الأطفال وتنمية سلوك الأمانة وتعزيزالسلوكيات الدالة عليها في المواقف المختلفة، الوسطية في إشباع حاجات الطفل بحيث لا يشعربالحرمان ولا بالإفراط في تدليله وإشباع احتياجاته وتحقيق كل ما يرغب فيه، التجمل بالأناة والصبر وعدم اللجوء إلى العقاب الشديد أوأستخدام العنف والقسوة مع الطفل عندما يقدم على أخذ ما ليس له ومحاولة نقصى الأسباب والعمل على إذالتها والاعتماد على التفهيم والإقناع والحث لتعديل السلوك بدلاً من الإكراه العقاب الشديد، توفر القدوة الحسنة لدى الراشدين والكبار في محيط الطفل (عبد المطلب القريطي، 2011: 502– 503).

علاج العدوان:

أثبتت التجارب أن 70 % من الكبار الذين كانوا عدوانين في طفولتهم لم يصبخو كذلك فيما بعد أي أن العدوان قد يكون مشكلة نمائية تظهر في بعض المراحل العمرية المبكرة وتختفي في مرحلة الرشد.
وفي مايلي بعض الإرشادات والأساليب التي يمكن من خلالها التعامل مع هذه المشكلة:
استخدام التنبه وتحذير أولاً قبل الإقدام على عقاب الطفل العدواني، استخدام الحوار والنقاش لتعديل أفكارالطفل السالبة المرتبطة بالعدوان بدلاً من العنف والتوبيخ، تصيح المفاهيم الخاطئة وإكساب الطفل مفاهيم أكثر إيجابية والتي ترتبط بالعلاقة بين قوة الشخصية واستخدام العنف، أستخدام اسلوب التصحيح البسيط في تعديل سلوك العدوان لدى الطفل فحينما يخطئ الطفل في حق الغير نطلب منه الاعتذار للأخرين بعبارات مهذبة، الثناء على سلوك الطفل في حالة التخلي عن العدوان في مواجهة بعض المواقف التي تتسم بالعنف وتشجيعه على الاستمرار، مراعاة الفروق الفردية بين قدرات التلاميذ داخل الفصل الدراسي الواحد تنفيس الطفل عن طاقاته الانفالية بصورة امنة عن طريق ممارسة الرياضة، إكساب الطفل الثقة بالنفس ومهارات الاعتماد على النفس حتى لا يغضب حينما تواجهه مشكلة ما ويلجا للعدوان كما أنه يكون قادراً على الشعور بالمسؤلية تجاه أي رد فعلي سلبي يفعله، تدريب الطفل على مهارة تحمل الضغوط والإحباطات التي تواجهه في المواقف الحياتية المختلفة مراعاة قدرات الطفل وعدم تكليفه بما يفوق طاقته وقدرته(فاطمة الزهراء النجار، 2011 : 103– 104).

وترى الباحثة: من خلال ما سبق أن تعريف المشكلة السلوكية منُوط بالمناحي التي نتتبناه على اختلافها من تربوية ونفس اجتماعية وقانونية ويستند تحديد المشكلة إلى بعض المعايير منها: المعيار الاجتماعي البيئي المحدّد بمقدار إنحراف سلوك الفرد عن المعايير والتوقعات الاجتماعية.

وتعددت التصنيفات المشكلات السلوكية مابين مشكلات نفسية تؤثر على المتعلم نفسه كتشتُت الانتباه والخجل والأنسحاب ومشكلات اجتماعية تؤثر على المتعلم والمحيط الذي يتواجد فيه كالعدوان والسرقة والكذب. وتباينت خصائص ذوي المشكلات السلوكية بين سلوكية انفعالية وأخرى معرفية وبالاضافة لنظريات التي تناولت المشكلات السلوكية منها النظرية البيئية والبيوفسيولوجية والسلوكية.

المبحث الثاني
صعوبات التعلم الاكاديمية

المقدمة :

يوجد العديد من الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من صعوبات التعلم تلك التي تقف عقبة في سبيل تقدم الطفل في المدرسة وربما تؤدي به إلى الفشل أو التسرب المدرسي إذا لم يتم التعرف عليها وتحديدها ومواجهتها قيل أن تتفاقم وتزداد حدتها ويصبح من االصعوبة التغلب عليها وذلك على الرغم من تمتع هؤلاء الأطفال بإمكانات عقلية وجسمية وحسية وإنفعالية مناسبة (محمد علي، 2010: 15).

كانت التربية الخاصة حتى وقت قريب تهتم بشكل أساسي بالأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود إما إلى الإعاقة السمعية والبصرية والتخلف العقلي الإضطرابات الانفعالية الشديدة أو اضطرابات التؤصل في الجانب اللغوي والكلام وغيرها من الحالات الجسمية والصحية الأخرى(محمد كامل، 2003: 5).

مفهوم صعوبات التعلم:

لقد تضمن بعدين رئيسين هما: تعريف ليونر

عرفت صعوبات التعلم بتعريفات مختلفة إنطلاقاً من التباين في المناهج الرئسية لتفسيرها وقد تم الاعتماد على منهجين أساسيين في تصنيف تعريفات صعوبات التعلم.

تعريفات أثرية الوجهة:

وذلك انطلاقاً من المنهج الخاص بالأثروالذي يركزأ صحابه علي التحليل والوصف لهذه الأنماط والنماذج السلوكية الملاحظة بغض النظر عن الأسباب.

ومن أمثلة هذه التعريفات:

التعريف الاجرائي لمكتب التربية الامريكي:

إن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلُم هو مفهوم يشيرإلتباعد دال إحصائياً بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أوالفهم الاستماعي أو الفهم القرائي أو المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية أو الأساسية أو الإستدلال الحسابي أو التهجّي ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوي تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات (50%) أو أقل من تحصيله المتوقع وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة .

2/ تعريفات سببية الوجهه:

وذلك انطلاقًا من المنهج الخاص بالسبب والذي يحاول أصحابه تحديد مصدر أو سبب صعوبات التعلم.

ومن امثلة هذه التعريفات:

تعريف مجلس الرابطة الامريكية لصعوبات التعلم 1986

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلي حالة مزمنة ترجع إلي عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو المتكامل أو نمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية إن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدوثها خلال الحياة وتظهر من خلال ممارسة المهنة والتطبُع الاجتماعي والأنشطة الحيائية (السيد سليمان السيد، 2000: 113).

تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم:

يجسد التعديلات المتتالية علي التعريفات الرابطة بين منهجي الأثر والسبب ويتلخص نصه فيما يلي:

صعوبات التعلم عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدي الأفراد في إكتساب واستخدام الإستماع والكلام و القراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية أن هذه الاضطرابات تظهر في أداء الأفراد وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية والنفسية مثل ضبط الذات والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الأخرين لكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لا يتسبب عنها في ذاتها صعوبات في التعلم لدى الأفراد وحتى في حالة مصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبي والتأخر الدراسي والاضطرابات الانفعالية أوالاجتماعية أو المؤثرات البئية مثل الفروق الثقافية في التعليم غير الكافي أو غير المناسب أو العوامل النفسية، فإن صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو لها عوامل مؤثرة في حدوثها (أنور الشرقاوي، 2002: 11– 12).

انطلافاَ من هذه الخصائص يمكن أن تصيغ الباحثة التعريف الأتي:

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى عدم التوازن النمائي الناجم عن اضطراب في العمليات النفسية الأساسية (إنتباه، إدراك، تذكر، تفكير) مما يخلق فروقاً داخل الفرد الذي يتمتع يقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى ولا تعكس تحصيله الفعلي في المهام الأكاديمية وهذا لامكانية وجود قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي مع إستبعاد حالات الإعاقة الحسية أو الحركية، التخلف العقلي، الاضطراب النفسي الشديد، الحرمان البيئي ثقافياً كان أو اقتصادياً أو نقص الفرصة للتعلم، باعتبارها عوامل مصاحبة وليست مسببة.

ومن التعريفات المهمة لصعوبات التعلم ماورد في تعريف الجمعية الأمريكية(هي صعوبات تظهر على شكل اضطراب في عملية أوأكثر من العمليات الفكرية الداخلة في فهم واستعمال اللغة الشفوية أو المكتوبة وإن هذا قد يظهر على شكل اضطراب هي الاسنماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الأملاء أو الحساب. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة ، 2015: 300).

صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها:

بطء التعلم: الطفل بطئء التعلم هو الذي تتراوح نسبة ذكائه بين 70–84 ويظهر تقديراً منخفضاَ لذاته في مجال التعلم الأكاديمي لكنه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه في تفُديره لذاته في جوانب أخرى ويزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكرار لذا يُطلق عليهم أحياناً الفئة الحدية (محمد العمايرة 2002: 97).

الإعاقة التعليمية:

المعاق تعليميًاَ: هو الذي يعاني من نقص قدارته على التعلم بمحاولاته المختلفة على مزاولة السلوك الاجتماعي السليم لما يعانيه هذا الطفل من قصور جسمي، حسي، عقلي أو اجتماعي وفي موسوعة التربية الخاصة يُشار إلى أن مصطلح الإعاقة التعليمية يتعلق بتفديم الخدمات للتلاميذ المتخلفياً عقلياً بصورة متوسطة والقابلين للتعلم.

الاضطراب التعليمي:

المضطرب تعليمياً: هو الذي يعاني من إعتلال صحي أو إعاقة بدنية كما يعاني من انخفاض في نسبة ذكائه مما ينتج عنه صعوبة مسايرة المناهج وتكون المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التي تعُوق التعلم وفي موسوعة التربية الخاصة يُشار إلى أن مصطلح الاضطراب التعليمي يتعلق بضعف جسمي أو عصبي يؤثر في انجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية (السيد سليمان، 2000: 131–133).

مشكلة التعلم: تعود مشكلة التعلم لدى التلميذ إلى البيئة و حرمان اقتصادي، ثقافي نقص الفرصة للتعلم تعليم غير كافئ، محموعة متغيرات الأسرة اضافة لعوامل خارجية أخرى(السيد سليمان، 2000: 145).

التخلف الدراسي: التلميذ المتخلف دراسياً هو الذي لا يستطيع تحقيق المستويات التحصيلية المطلوبة منه في الصف الدراسي ويكون متاخراً في تحصيله الدراسي بالقباس إلى العمر التحصيلي لأقرانه في الصف وهذا عائد لأسباب تربوية، اسرية، اجتماعية، صحية، وهذا يرتبط بقصور وإنخفاض نسبة الذكاء ويتسم أداؤه بالانخفاض عن المتوسّط بصورة تكاد شبه ثابتة (فيصل الزراد، 1998: 26–27).

محكات صعوبات التعلم:

إن التشابه بين صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى يقود الباحثةإلى طرح السؤال لمعرفة الاتي.

ماهي محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتميزهم عن غيرهم من الأطفال؟

اولاَ: محك التباعد أو التباين: بناء عليه تُشخص الصعوبة الخاصة في التعلم في الحالات الاتية:

- تباعداً واضحاً في نمو العديد من السلوكيات النفسية الانتباه ، التمييز، اللغة، القدرة البصرية الحركية الذاكره وغيرها.

- تباعد بين النمو العقلي والتحصيل الأكاديمي ففي طفل ماقبل المدرسة عادة مايلاحظ عدم الاتزان النمائي في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية المختلفة.
- التفاوت في النمو يوجد تفاوت النمو في الوظائف النفسية واللغوية عند بعض الأطفال في مستوى ماقبل المدرسة حيث ينمو الطفل بشكل عادي في بعض الوظائف ويتأخر في وظائف أخرى فمثلاَ الطفل الذي ينمو بشكل ملائم في اللغة ولكنه يتأخر في المشي والتناسق الحركي والقدرات البصرية الحركية يكون لديه تباعداً في عملية النمو.
- التفاوت بين التحصيل الأكاديمي والأداء المتوقع حيث يعطي الطفل دليلاً على أن قدراته العقلية تقع ضمن المتوسط ويحقق تقدماً عادياَ أوقريب من العادي في الحساب أو اللغة ولكنه لم يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده في المدرسة (فاطمة النوايسة، 2015: 303).

ثانياً: محك الاستبعاد: وهو المحك الذي يعتمد التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والاعاقة الانفعالية مشتركة.
أو عندما بجري تعريف صعوبات التعلم ويستثنى من ذلك الإعاقات الأخرى ذات المظاهر المشتركة كالاعاقة العقلية والانفعالية والحسية أو الفصور البيئ أو الثقافي والاقتصادي (قحطان الظاهر، 2012: 28).

ثالثاً : محك العمليات النفسية الأساسية: إن القانون التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح إلى أن تدني التحصيل يكون نتيجة اضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية و التي تعود إلى القدرات التي تكتسب بها المعلومات كالاستماع والنظر واللمس والقدرات التي تعالج بها المعلومات كالإنتباه والتمييز الذاكرة وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكل المفهوم وحل المشكلات إضافة إلى القدرات الضرورية للاستجابة كالكلام والحركة الجسمية (أسامة البطاينة وأخرون، 2005: 39).

رابعاً: محك التربية الخاصة: ويرتبط بمحك الاستبعاد معناه أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العادين فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص والتصنيف والتعليم وتستند الفكره التي يعتمد عليها هذا المحك على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات التعلم وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة.

خامساً : محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من طفل لأخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطا من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخمسة والسادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الادراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سوء كان هذا القصور يرجع الى العوامل وراثية أوتكوينية

أوبيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل (مصطفى نوري القمش، 2012: 86–87).

تصنيف صعوبات التعلم:

يصنف (كيرك وكالفنت 1988) صعوبات التعلم إلى نوعين هما:

1- صعوبات التعلم النمائية:

وهي صعوبات لها إرتباط بالقصور في التحصيل الدراسي مثل(صعوبات الإنتباه– الإدراك والذاكرة) كصعوبات أولية، وكذلك الصعوبات الثانوية التي تنشأ منها مثل صعوبات التفكير واللغة.

ومن سمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: وجود تباين واضح له دلالته بين تحصيلهم الفعلي والتحصيل المتوقع منهم .

- قد يعانون من صعوبة واحدة على الأقل في مجالات تعليم (القراءة – الكتابة– الحساب– التعبيرالكتابي– العلوم). يحصلون على درجة متوسطة أو أعلى من المتوسط في أختبارات الذكاء وبخفض مستوى تحصيلهم الأكاديمي وهذا يدل على عدمإ إرجاع الصعوبة إلى الإعاقة الحسيية أوالعقلية(رفعت بهجت، 2004: 47).

2 – صعوبات التعلم الأكاديمية:

والتي تركّز على المشكلات التي تبرز لدى الأطفال في المدارس أثناء عمليات التعلَم وتشمل: القراءة – الكتابة – التهجئة –التعبيرالكتابي والشفوي – الرّياضيات (الحساب) .

1– صعوبات القراءة: إنّ القراءة ليست مجرد إكتساب المعرفة والاتصال بالأخرين فحسب بل هي عمليّة عقليّة إنفعاليّة وفنٌ لغويٌ واحدةُ من أساليب النّشاط الفكريّ في حلّ المشكلات تقوم من خلال التّعرّف إلي الرّموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً فهي علي هذا الأساس عمليّةٌ معقدةٌ لأنّها تعتمد علي تفسيرها للرموز المكتوبه ثم الربط بين هذه الرموز ومدلولاتها والتى تتطلّب من القارئ القيام بعملياتٍ متداخلةٍ يقوم بها حتى يصل من خلالها الي المعنى المراد. (اسامة البطاينة وأخرون ،2005: 85– 133) .

وعلى هذا فالعمليات الأساسية للقراءة هي:

المُشغّل الصوتي: يعمل كنظام لإنتاج الحديث والذي يشتمل على مخزن للمفردات.

المُشغّل الكتابي البصري: مُخصّص لتحليل الطباعة و الكتابة والتعرف على الأشكال الكتابية المألوفة المشنملة على حروف مرتبطة ومنفصلة وكلمات .

المُشغّل الخاص بالمعنى: أساسي للإِدراك والفهم واصل للنوايا التي يتم التعبير عنها من خلال الحديث او الفعل ويشُتمل هذا النظام تحديد الملامح

الخاصة بالمعنى للمفاهيم اللفظية، مراجع الأشياء، تكوين التفسيرات النحوية (محمد كامل، 2003: 77–78).
وقد لأحظ العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تُعد أكثرأنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً والتي تصل إلى (80%) من الطلاب المصنفين على أنهم ذوو صعوبات تعلم ومن مظاهر صعوبات القراءة ما يلي:
العادات القرائية: التي تتضمن الحركات الاضطرابية عند القراءة، الشعور بعدم الأمن فقدان مكان القراءة باستمرار بسبب الإرتباك وفقدان المعنى المرادمن النص وترابطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعُوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يُتعب العينين ويُسبب الوقوع في الأخطاء.
الحذف: حيث يميل التلميذ الى حذف بعض الحروف أو المفاطع من الكلمة **أو** حذف كلمة كاملة من الجملة .
الإضافة: حيث يُضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات ألى النص مما هو ليس موجودا فيه.
الإبدال: حيث يُبدل التلميذ عند الفراءة كلمة بكلمة أخرى أوحرفا بحرف أخر في الجملة الواحدة.
التكرار: اذ يعمل التلميذ على اعادة كلمة معينة إذاتوقف عندها قي القراءة.
الاخطاء العكسية: اذ يقرأ التلميذ الكلمة من نهايتها بدلاً من بدايتها.
- تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات.
- التردُد في القراءة السريعة غيرالصحيحة التي تكثر فيها الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف خصوصاً في في الكلمات التي لا يستطيع قرءتها.
- القراءة البطيئة حتى ينمكن التلميذ من التعرف الى الرموز الكلمة وقراءتها مما يُفقده تركيبة النص والمعنى المراد.
- استخدام علامات الترقيم بطريقة غير مناسبة.
أخطاء في الاستيعاب القرائي:- عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة حتى يتمكن التلميذ من إستيعاب الفكرة العامة للمادة المقروءة.
- عدم القدرة على فهم المعاني الكلمات، لأن الضعف في اللغة والعجز عن استعمال كلماتها ونقص الثروة اللغوية .... كل ذلك يؤدي إلى ضععف القراءة وعدم فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ .
- عدم القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة والربط بينها وإدراك العلاقة بين اجزائها وتقدير الاهمية النسبية لكل جزء. (مصطفى فهيم، 1999: 43).
- ويمكن أن تُعزى صعوبات القراءة إلى العوامل الاتية:

اسباب صعوبات القراءة:

عوامل نمائية نفسية:

1 – أضطرابات الإدراك البصري: ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يُسهّل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تُمكّن

التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويُسر والجهاز البصري يتكون في العادة من جزأين رئيسين هما:
الجهاز الخلوي الكبير: هو الذي يقوم بنفل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.
الجهاز الخلوي: الذي يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.
والألية تُمكن في قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين اي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كفّ أومنع الجهاز الخلوي الصغير مع كل رمش تقوم بها العين وذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يَحدث اي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها. إما في صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يفَشل في عملية الكفّ المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنُطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذي يسبب بقاء اصورة السابقة اثناء عملية التثبيت التابعة لعملية الرمش (أسامة البطاينة وأخرون، 2005: 51-52).
كما ترتبط صعوبات القراءة:
- ضعف التمييز البصري عند التلميذ والناجم عنه قصور في التعرُف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها والتتمييز فيما بينها ثم لتؤلف الكلمات والجُمل.
- ضعف عملية الإغلاق البصري والناجم عنها قصور في التعرُف إلى الرمز أوالأشياء من خلال إظهار جزء منها.
- إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلميذ يمُكنهم إدراك الأشياء ككلّ واحدٍ ولا يستطيعون إدراك أجزائها في حين أن البعض يُمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل (أسامة البطاينة وأخرون، 2005: 140-141).
2. إضطرابات الإدراك السمعي: ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسي السمعي إذ يُسهل التعرف إلى الحروف أصواتها وبالتالي نُطقها.
نطقا سليما ثم القيام بعمليات مزج اصوات الحروف معا لتُكوّن كلمة ذات دلالة ، إضافة الى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (ألحروف) ويتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية. عدم القدرة تمييز التشابه والاختلاف بيم الكلمات ،ضعف عملية الإعلاق السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها (أسامة البطاينة وأخرون، 2005: 139-140).
3 . إضطرابات الإنتباه التلقائي: تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الإنتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة من إدراك سمعي وإدراك بصري وفهم لغوي وفهم قرائي وبالتالي فاضطراب عمليات إنتباه يؤثر تأثيراً سلبياً علي النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

4. إضطراب الذاكرة: أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الإسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كماأنهم يحققون درجات منخفضة علي اختيار الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباة الانتفائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية وهي التي تقف خلف هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة هما إضطرابات الذكرة البصرية وإضطرابات الذاكرة السمعية.

5 الإضطرابات اللغوية: الحصيلة اللغوية للتلميذ توثر بشكل مباشر علي تعلمة وتفسير للمادة المطبوعة أو المقرؤءة وفهمه لها ،فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيمالأفكار وهذا يعكس بالضرورة إنفصالا ملموسًا بين الفكر واللغة بالإضافة الي سوء أستخدام الكلمات والمفاهيم (سامي ملحم، 2002: 289-299).

العوامل البيئية:

يتوقف تحصيل الطفل في القراءة على مايشعر به من مناخ صحي في بيئه فالأطفال الذين ينتمون إلى أسر أو إلى عائلات يسود فيها التوتر والخلافات المستمرة لأ شكأنهم يبدون تعليمهم للقراءة في قلق وعدم أستقرار ذهني وذلك عكس الأطفال الذين يعيشون في بيئة صحية وجو أسري دافي يشيع فيه الحب والتفاهم فهولاء تتاح لهم فرص التحصيل القرائي الجيد وهنالك أطفال يعانون من المشاجرات بين الوالدين وإهمالهما لهم وتجاهل فرديتهم أو تعنيفهم أو السيطرة عليهم بشكل خاطي أو غير تربوي أو المنافسة المدمرة بينهم وبين أشقائهم كل ذلك يؤدي إلى التوتروالإحساس بعدم الأمانوأن أهتمام الأب المفرط بكل مرحلة من مراحل أنشطة الطفل في القراءة قد يؤدي إلى قلق الطفل لدرجة يرفض معها تماماً تعلم القراءة عندما يقارن تحصيل الطفل مع تحصيل أخيه فقد يكون لهذه المقارنة تأثير سيئ مما يجعله يرفض الأستمرار في تعليم القراءة وأن الطفل الذي يقع تحت ضغط غيرعادي من ظروفه المنزلية متعلماً قلقاً وتؤثر بشكل سلبي في توافق الشخصية والتوافق الأجتماعي للطفل وقد يرجع عدم توافق الشجصية إلى مجموعة من الضغوط في بيئة الطفل إوفشلفي نعلم القراءة ولإ يتضح حتى الأن مدى تأثير التخلف القرائي بعدم توافق الشخصية أوبالعوامل إلانفعالية إلا أنه من الممكن الاستفادة من نتائج بعض الدراسات التي نؤجزها الباحثة في النقاط التالية:

- يعاني بعض الأطفال من المشكلات الانفعالية وعدم التوافق عند التحاقهم بالمدرسة ويجدون صعوبة في تعلم القراءة.
- اذا كان توافق الشخصية وعدم التوافق الاجتماعي نتيجة للتخلف القرائي فعادة ما يختفي أمام أول بادرة لنجاح وتقدم الطفل في القراءة.
- تبدأ نسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من التحلف القرائي للدراسة بالتمتع بدرجة جيدة من التوافق والأحساس بالأمان ولكن عند أول مظاهر الفشل في تعلم القراءة يتولد لديهم الشعور بالإحباط الذي يؤثر بدوره في

الجوانب الإنفعالية ويذلك يبرز التخلف القرائي كعامل مباشر لرد الفعل الانفعالي(يوسف الاحرش، 2008، 183-184).

صعوبات أخرى للقراءة:

صعوبات القراءة:

ونظهرصعوبات القراءة على الشكل التالي:

1. تكون قدرة الطفل عند القراءة اقل من مستوى ذكاءه أو عمره (وذلك يتم عن طريق أختبارات نفسية معينة).
2. هذا الضعف يؤثر على مستوى الطفل في المدرسة من ناحية درجات فهو ضعيف في مادة القراءة ولكنه جيدة في المواد الأخرى .
3. عند القراءة نرى أن الطفل يزيد أو ينقص حرف في الكلمة أو ينطقها بطريقة خاطئة .
4. أيضا يقرأ الطفل ببطء...وتمفهمه لما يقرا ضعيف .
5. أحيانا تراه يقرأ الكلمة صحيحة في أول الصفحة ثم إذا تكررت في سطر أخر قد ينطقها بصورة خاطئة.
6. الضعف في التركيز يؤدي إلي ضعف في إسترجاع الحروف ومعرفة أصواتها(فاطمة النوايسة، 2015: 312–313).

2. صعوبات الكتابة:

الكتابة نشاط فكري يعْبر فيه الفرد عن افكاره وتجاربه إلى الأخرين على صورة رموز لغويه يمْكن لهم الاطلاع عليها والافاده منها وتتطلب عمليه الكتابه من الفرد مايلي:

- القدره علي الاحتفاظ ذهنياً بفكره واحده عند صياغتها بالكلمات والجمل المعبره عنها.
- امتلاك الفرد لذاكره بصريه وحركيه كافيه وفعاله تمكنه من مواصله الأفكار وترابطها.

القدره عتي التآزر النفسي العصبي للعلاقات بين حركه العين واليد.
الوصول الي كتابه ابداعيه سليمه في افكارها وترابطها ودلالتها وبنائها اللغوي النحوي.
والصرفي بالإضافة إلى سلامة الخط وجماليته وفقاً لخصائص وسِمات الحروف الهجائية (أسامة البطاينة، 2005: 156-157).

مظاهر صعوبات الكتابة:

صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات : تتضمن صعوبة رسم الحروف رسماً صحيحاً أي التكبير أو التصغير غير المناسبين لخاصية الحرف . صعوبة الكتابة بحروف منفصلة أو متصلة وفقاً للسمات المميزة، الكتابة ببطء ورسم الأحرف بلأ شكل محدّد وغير متناسق وعدم التوصل إلى إتباع السطر. (فيصل الزراد، 1998: 36) (هوغيث كاغلار، 1999: 585-59).
صعوبات اسستخدام الفراغ عند الكتابة: تخص عدم قدرة الفرد على تنظيم للحروف والكلمات بصورة متناسقة من حيث إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات وترجع هذه

الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية الناتجة عن إدراك بصري خاطئ للمكان. (اسامة البطاينة وأخرون، 2005: 162).
صعوبات إنقرائية الكتابة:- صعوبات تنظيم الأفكار وترتيبها فتكون الكتابة غير منظمة أي صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات.
- صعوبة أستخدام قواعد اللعة عند الكتابة فتبرُز أخطاء نحوية تشوهّ المعنى المراد.
- محدودية الكتابات ونقص المعاني مما يؤثر سلباً عند التعبير عن الأفكار.
- مشكلات في الية الكتابة من استخدام لأليات الترقيم (فواصل، استفهام، تعجّب).
صعوبات التهجئة (الرسم الإملائي): التهجئة هي قدرة الفرد علي ترميز الحرو والكلمات بمعني تحويل الصورة الذهبية الرمزية للحروف والكلمات_من خلال أصواتها المختلفة المكونة لها منها الساكن والمتحرك (الضم،الفتح،الكسر)_الي صيغة مكتوبة (أسامة البطاينة وأخرون، 2005: 163).
كما أشار أحمد عواد وفيصل الزراد (2002) إلى المظاهر التالية :
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة اثناء الإملاء أو النسخ.
- صعوبة في وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة اثناء الإملاء.
- صعوبة لدى البعض في كتابة الكلمات التي بها مد اثناء الإملاء.
- صعوبة في كتابة االكلمات التي بها تنوين والخلط بين التنوين وحرف النون أثناء الإملاء.
- صعوبة في كتابة الفعل المضارع والمعتل وألأخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة (أحمد عواد 1995) .
- الصعوبة في الكتابة بحروف منفصلة أو بحروف متصلة.
- الصعوبة في مسك أدوات الكتابة ووضع الورقة بشكل صحيح.
- الصعوبة في انتاج الحروف الكبيرة والصغيرة.
- صعوبة التحكم بالسرعة المناسبة للكتابة.
- الصعوبة في ترك فراغات وتنظيمات مناسبة في ورقة الكتابة.
- الصعوبة في رسم (تصوير) ألأشكال مباشرة.
- الصعوبة في نسخ الإعداد الحسابية.
- تصغير الحروف أو تكبيرها عن اللازم (فيصل عود، 2002).

اسباب صعوبات الكتابة:

اضطرابات الضبط الحركي: تعد مهارة التآزر الحركي البصري ضرورية لعمليات النسخ التتبع للحروف والكلمات وإن اعتراها قصور أدى هذا إلى صعوبة تعلم الكتابة . ويعو اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماع ، إذا أوضح (مايكلبست 1965)، أن بعض الأطفال يعرفون الكلمة الراغبين في نسخها ويستطيعون قراءتها وكذا تحديدها عند عرضها لهم، لكنهم غير قادرين على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة أي العجز عن تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات. (أسامة البطاينة، 2005: 158).

أضطرابات الإدراك البصري: أشار استرأوس 1997 إلى أن الإضطراب البصري يؤدي إلى عدم تعلم الكتابة بالأحرف المنفصلة وذلك بسبب الميل لترك الفرغات غير المناسبة بين الحروف والكلمات وعكس الحروف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحدة مع صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل (محمد كامل، 2003: 65).

اضطراب الذاكرة البصرية :يوجه ذوي صعوبات الكتابة في إستدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول التلميذ تشكيل وسلسلة الحروف التي سيتم تذكرها ؟ فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعي فقدان الذاكرة البصرية (أسامة البطاينة وأخرون، 2005: 159).

صعوبات الرياضيات: الرياضيات علم عقلي مجرّد إذّ يتم البحث فيها ضمن اتجاهين في الأعداد على أنها رموز مجرّدة وفي الأشكال الهندسية على أنها نِسب ومساحات بالإضافة إلى كونها علما تراكمياً تسلسلياً يتطلب التوليف بين السابق واللاحق (أسامة البطاينة واخرون، 2005: 170).

يواجه كثير من الطلاب ذوي الحاجة الخاصة صعوبات في محاولتهم تعلم المهارات الأساسية في الرياضيات وفي جهودهم لتطبيق هذه المهارات في حل مسائل الرياضيات وعلى الرغم من أن الرياضيات لا تتخلل المناهج الدراسية بنفس قدر المقراءة إلا أن التفكير الكمي يعد ضرورياَ في حياة الراشدين والمهام التى تستند الي الرياضيات مثل التعامل بالنقود والاخبار بالوقت والقياس تعد جزءاً مشتركة من الحياة اليومية.

أنواع صعوبات التعلم في الرياضيات:

وتتمثل فيما يلي:

1 . صعوبة في الربط بين الرقم ورمز فقد تتطلب منه أن يكتب الرقم (3) فيكتب(2).

2 . صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهين المنعكسين مثل (9 و6) إذ قد يكتب أو يقرأ (6) على انه(9) وبالعادة وهكذا.

3 . صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين إذ يكتب الرقم (4) ( ) هكذا (1) وقد يكتب الرقم (3) هكذا (يوسف أبو الاحرش وأخرون، 2008: 209– 210).

مظاهر صعوبات الرياضيات:

1. صعوبات التمكُن من الحقائق العددية االرياضية الأساسية: تبرز هذه المشكللة من خلال عدم القدرة على الاحتفاظ ببعض العمليات الحسابية وخاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع والطرح والقسمة (أسامة البطاينة وأخرون، 2005: 174).

2. صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة: عادة ما يواجه هؤلأء التلاميذ مشكلات عند إجراء العمليات الحسابية التي تتطلب مهارات بسيطة وتبدو هذه الصعوبة عند التلاميذ بصورة متكررة برغم من قدراتهم الواضحة في إجراء العمليات الرياضية المتقدمة ومثال ذلك أن يجد التلميذ صعوبة في

عمليات العد او الجمع او الطرح ولا نجد لديه صعوبة في العمليات العليا مثل جمع الكسور وطرحها (تيسير كوافحة، 2003: 95).

3. مفهوم الأعداد وصعوبته: انّ إدراك مفهوم الأعداد يتطلب إدراك مفهوم العد بعبارة واحد، اثنان ثلاثة ،أستخدام الأرقام بصورة متسلسلة مثل 1 ، 2 ، 3 .... ، إدراك قيمة كل منها والكمية التي يمثلها كل رقم وتعرض التلاميذ لصعوبات في إدراك هذه المفاهيم وإستخدماتها يُسهم في صعوبة تعلم الرياضيات وتوظيفها عملياً

4. **صعوبات العد:** يقوم العد في الرياضيات وفق قواعد محددة مثل:

- عدّ الشي ء مرة واحدة فقط واستخدم االأرقام غي العدّ بدلاً من الحروف.
- إدراك مفهوم ان العدد الأخير يدل على المجموعة كلها والقدرة على تحربر على تحرير الأعداد.
- عدّ الأشياء لا يُتطلب فيها الترتيب حيث يمكن البدء من اليمين إلى اليسار او العكس أو العدّ عشوائياً دون تكرار. (اسامة البطاينة وأخرون، 2005: 175).

5 – صعوبات الاستدلال المجردّ:

- يجد صعوبة في حل المشكلات ذات الصياغات اللفظية أو الكلامية.
- غير قادر على عمل مقارناتمن حيث الحجم والكمية والمسافة والزمن
- يجد صعوبة في فهم الرموز الرياضية أو ترجمة معانيها مثل : =،>، < ، + ، –،)
- يجد صعوبة في فهم المستوى التحريري للرياضيات مثل المفاهيم والقوانين والعمليات والإفتراضات سامي محمد ملحم، 2002: 337).

6- الارتباك في تحديد الأتجاه:

- كتابة الأعداد بصورة معكوسة.
- صعوبة تحديد مكان البدء باجراء العملبة الحسابية خاصة في حالة و جودعدة منازل.

7 – اضطرابات الإدراك البصري:

- يجد صعوبة في قراءة الأعداد مُتعدّدة الأرقام مثل ، 7 2 6 1 3 4 9
- يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل (6 ،9)، 1 3 ، ، 1 3)
- ضعف في التمييز بين الأشكال الهندسية الرياضية مثل معين ، موازي المثلث بانواعه.
- صعوبة في وضع الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في مكانها .

7 . اضطراب الإدراك السمعي:

- يجد صعوبة غي كتابة الأعداد أو الواجبات املائياَ.
- يجد صعوبة فيسماع أنماط الأعداد.
- يجد صعوبة في العد من داخل سلسة التتابع العددي.
- يجد صعوبة في إدراك التراكيب اللغوية الشفوية.
- يجد صعوبة في حل المشكلات اللفظية وفهمها.

8 – اضطرابات الذاكرة:

- من حيث الذكرة قصيرة المدى عدم القدرة على الاحتفاظ بالحقاءق الرياضية أو المعلومات الجديدة نسيان خطوات الحلاو التتابع العددي عدم القدرة على الاحتفاظ بمعنى الرموز.
- من حيث التتابع صعوبة في معرفة الوقت أو التعرف عليه من خلال الساعة عدم استكمال جميع الخطوات في حل المشكلات متعددة المراحل أو متعددة العمليات الحسابية.
- صعوبة في حل المشكلات اللفظية متعددة الخطوات للافتقار الى التفكير المنطقي التتبعي.

اسباب صعوبات الرياضيات:

أفرزت عملية الاهتمام بالعلامات كمؤثر للتحصيل العديد من الظواهر التربوية السلبية كان من بينها:

إنتشار الدروس الخصوصية: أو تراجع فعالية التعليم داخل الغرفة الصفّية وإنتشار الملخصات النموذجية. إنخفاض معاملات تمييز الأسئلة بين الذين يعرفون علي وجه اليقين وبين الذين يعرفون على وجه التخمين وذلك نتيجة اتساع قاعدة الحصول على الدرجات النهائية ومجاميع النهايات العظمى للمواد المختلفة.

تعطيل العمليات المعرفية العقلية لدى التلميذ رودورها في التجهييز النشط والتفعيل الإيجابي لعمليات تمثيل المعرفة.

عوامل متعلقة بالتلميذ:

- عدم إهتمام التلميذ بالتوظيف الكمي التراكمي للمعرفة الرياضية وتحصيلها أو اكتسابها إكتساباً تراكمياً تصاعدياً والإكتفاء بالإكتساب الموقفي للمعلومات الرياضية بطريقة تعكس تفكك عناصر المعرفة الرياضية - صعوبة إكتساب التلاميذ للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية الأ ساسية وإنحسار ممارستها والبناء عليها والإحتفاظ بهإ لتصبح جزءاً مهماً في التعامل والتناول للمعالجة العقلية اليومية.
- الإنصراف الى الإهتمام بالمجالات الأكاديمية التي لا تشكل عبئاً على نظم وعمليات تجهيز و المعالجة إستناداً إلى كون المعلومات السهلة لا تتطلب جهداً عقلياً وإعمالاً إيجابياً للمستويات العليا من التفكير.

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

لقد حاول بعض الباحثين الإحاطة بخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم وكشفت النتائج عن عدد متنوع من الخصائص لا تجتمع كلها لدى تلميذ واحد ويمكن محورة هذه الخصائص فيما يلي:

1. الإنتباه ومستويات النشاط: أن نقص الانتباه يتجلى في عدم القدرة على الأستدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ به تشتتُه عند دخول أي مثير خارجي دائرة أنتباه الفرد يُفقده القدرة على غربلة المثيرة أما النشاط الزائد فيتجلى في مجموعة من السلوكات المشاهدة والتي تتسم بالحركة الزائدة عن الحد المسموح به والمُتدد مع خلوها من هدف واضح وصعوبة البقاء بثبات وهدوء في المكان لفترة طويلة ولذا يلاحظ على ذوي النشاط الزائد

فقدن الاتزان الحركي في تصرفاتهم في محيط حياتهم الأسرية و المدرسية والمجتمعية (محمد علي، 2005: 2).

بالنشاط الزائد وفي بعض الأحيان يرافق اضطراب نقص الانتباه وهذا مايُعرف باضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

ومن اعراض النشاط الزائد قصورالإنتباه:

- الفشل فى الإنتباه الشديد للتفاصيل.
- صعوبة فى الاستماع عند المحادثة .
- صعوبة المتابعة من خلال التعليمات وضعف تنظيم المهام والأنشطة.
- تجنب الجهود المدغمة والمهام التى تتطلب مجهودا عضليًا وعقلياً.
- سهولة السرحان والنسيان وقصر فترة الإنتباه.
- سهولة الإنجذاب إلى مثيرات خارجية بعيدا عن المهام قيد الإنجاز.
- التململ(إهتزاز الأرجل أو الإرتباك فى الجلوس بخجل أوتوتر عصبى).
- حركة مفرطة وعدم الراحة وترك المكان عند الجلوس فترة من الزمن.
- ثرثرة فى الحديث (التحدث بتلقائية) وإصدار أصوات تحدث ضوضاء.
- التصرف بدون تفكير ومقاطعه الأخرين والجرى والتسلق وهذا فى أوقات غير ملائمه.
- كثرة حركات الراس والعينين.
- التسرع فى المواقف التى تتسم بعدم الوضوح والإجابة على الاسئلة قبل إتمامها.
- صعوبة فى بداية المهام أو اللعب أوأنشطة وقت الفراغ (مشيرة اليوسفي، 2005: 20– 22).

أهم الخصائص التي توصل إليها الباحثون وقد لخص جيواياني وبير أنجلو للأفراد ذوي صعوبات التعلم في الأتي:

1. الصعوبات المعرفية:

- قصور في الإنتباه الاختياري.
- عدم الإنتباه أو صعوبة التركيز على المهمة.
- مشاكل مع الذاكرة سواء الذاكرة قصيرة المدى أوطويلة المدى أو كليهما.

2. صعوبات أكاديمية:

- صعوبة في الطلاقة الكلامية.
- يقع في اخطاء كثيرة عند القراءة الجهرية كما يتوقف أو يعيد.
- صعوبة معالجة أو التعامل مع المعلومات.
- تأخر إكتساب اللغة وتعلم عدد محدود من المفردات.
- صعوبة في القراءة.

3. الصعوبات الانفعالية والاجتماعية:

- نقص في المهارات الاجتماعية.
- صعوبة تكوين أصدقاء أو المحافظة عليهم.
- الشعور بالوحدة أو الإنعزال في مرحلة المراهقة.
- لا يتبع الأصول الاجتماعية في المحادثة كأن لا يأخذ دوره في النقاش أو يقترب بشكل غير طبيعي من المجتمع.

4. الصعوبات السلوكية:

- صعوبة التواصل مع ألاخرين والتي تؤدي إلى سلوكات غير مقبولة.
- صعوبة اتباع التعليمات.
- النشاط الزائد والإندفاعية.

خصائص صعوبات التعلم:

تدل على السمات والخصائص التي يتسم بها طلاب ذوي صعوبات التعلم:

التعليم الفردي: يتدرب الطلاب على الاعتماد على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم وأنجاهاتهم وغير مرتبطة باقرانهم من الطلاب ويدخل ضمن هذا النوع من التعلم ما يسمى بالتعلم الذاتي ويتم تقويم الطلاب في هذا النوع من التعلم وفق محكات موضوعة مسبقاً. (جونسن وأخرون، 1995).

وفي هذا النوع من التعلم تتاح الفرصة للطالب العمل بشكل فردي لتحقيق أهدافه الخاصة وفي ضوء قدراته الخاصة ويتحدد مدى قربه أو بعده من معايير الامتياز.

الممارسة التعليمية: الممارسة تدل على استمرارية التعليم وتوسعه وتكرار التعليمية حتى الإتقان.

التشخص (تشخيص صعوبات التعلم): أي تحديد نوع الصعوبة لدى طلاب صعوبات وتحديد السمات وكل ماله علاقة بالصعوبة تقديم الخدمات اللازمة للطالب.

التصحيح: محاولة تعديل أو تغير الوضع الخطا إلى الوضع الصحيح أو المناسب.

التعديل: هو تغير الوضع الحالي إلى وضع أخر أي إدخال إجراءات تعديلية لنغير الوضع إلى الأفضل وتعديل السلوك يعني تغير سلوك عير مرغوب فيه إلى سلوك مرغوب فيه.

الامتحان: نوع من أنواع الاختبارات وأساليب التقييم التي تقدم للطلاب لقياس مدى التحصيل الدراسي لديهم.

التقييم: هو عملية ضرورية لجمع المعلومات عن أداء الطفل واستخدامها من قبل المدرسين أو الأخصائين النفسنين وغيرهم لا تخاذ القرارات بشان حاجات الأطفال الخاصة.

التقويم: إدخال الخدمات أو الإجراءت اللازمة لمساعدة الأفراد لتعديل الخلل أو الصعوبة أو المشكلة التي لديهم.

ضبط المدرسة: مجموعة أنشطة يسعى المدير (مدير) المدرسة إلى تنمية الأنماط السلوكية وخلق وتوفير جو صافي من الإدارين في المدرسة والمعلمين و التلاميذ.

ضبط الصف الدراسي: هي مجموعة الأنشطة التي يسعي المعلم من خلالها إلى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة وإلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف وخارجها.

الصف الخاص: هو صف في المدرسة العادية يوضع به مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع أمثالهم من التلاميذ الإأنهم قد يشاركون التلاميذ الأخرين في حصص النشاط (عمر خطاب، 2011: 208–211).

النظريات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية:

نظرية جتمان(البصرية الحركية): اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري الحركي وعلاقته بالتعلم ،وقد اوضح جتمان قدرة الطفل علي إكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة،وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد علي سابقتها ،وهذه المراحل وهي:

1. نمو جهاز الاستجابة الاولي، وهو الجهاز المسؤول عن الإنعكاسا ت الحركية الأولية التي يبديها الطفل عند الولادة، مثل:
منعكس الرقبة، والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الإندفاعية وغير الإندفاعية،وإسترخاء الجسم وإستعداده، وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء. وهذا الجهاز يعد العنصر الأساس في عملية التعلم المستقبلي.
2. نمو الحركة العامة، وهوالجهاز الذي تعزي الية عمليات الزحف، والنهوض، والوقوف دون مساعدة والمشي، والركض، والقفز، والحجل.
3. نمو جهاز الحركة الخاصة، المسؤول عن الحركات التي تعتمد علي المرحلتين السابقتين ،وهذه الحركات تبين علاقة اليده بالعين، وعلاقة بالعين بالقدم، وحركة اليدين معا، اذ لاحظ جتمان أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزويا أو تلوين المربعات.
4. نمو الجهاز الحركي – البصري: ان العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين إذ هذه الحركات البصرية من نقل البصر من منطقة إلى أخري نومتابعة الأجسام المتحركة ،وقدرة العين علي الحركة في كل الاتجاهات ،والتركيز داخل غرفة الصف.وهذا يكون لهاأثر كبير علي عملية التعلم الصفي.
5.نمو الجهاز الحركي– الصوتي: ويتضن هذا الجهاز: الجهاز السمعي، والجهاز الحركي، والجهاز الصوتي، ويكون مسؤولاً عن مهارات المناغاة، والتقليد، والكلام، ويري جمتان وجود ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية. (نبيل عبد الهادي وأخرون، 2000: 194–195).

ب.نظرية كيفارت (الإدراك الحركي): ركزت هذه النظرية علي دراسة ثبات النمو الإدراكي–الحركي للطفل، وقد إعتمد كيفارت في نظريتة علي مبادئ علم النفس النمائي أكثر مما اعتمد على التلف (النيرولوجي). ويقول أن الطفل يبدأ بتعلم مافي العالم من حوله من خلال الحركة أي أن بداية المواجهه مابين الطفل وبيئته تكون من خلال بعض الأنشطة الحركية له ،وهذا السلوكي الحركي يعد متطلباً قبلياً للتعلم فيما بعد فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالاً متنوعة من الحركة يمكنه أن يطور من

خلالها تعميمات حركية وبناء على هذه التعميمات الحركية يبني الطفل تركيباً إدراكياً معرفياً.

وقد حدد كيفارت أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي:

1. المحافظة علي ثبات جسمة وإتزانه بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته إنتقاله.
2. التعميمات الحركية، مثل: قبض الاجسام وتركها، للتعرف علي خصائصها بالإضافة إلى تطوير مهارات إدراكية.
3. الإنتقال: ويتضمن حركات الزحف، والمشي، والركض، والقفز، بهدف إستكشاف بيئته ومحيطة، وتمييز العلاقات بين الأشياء في هذا المحيط.
4. القوة الدافعة: وتشمل على حركات الإستقبال، والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل كالإمساك بهذه لأشياء، ودفعها، وسحبها، الرمي، والضرب.

ويرى كيفارت أن التدرج الهرمي للتعميمات الحركية السابقة بألغ الأهمية فالأطفال العاديون حسب رأي كيفارت يستطبعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية- الحركية الثابتة وتطويره في سن السادسة أما الأطفال الذين يوأجهون صعوبات خاصة في التعلم فيكون عالم الخبرات الإدراكية- الحركية عندهم غير ثابت وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم وهم بذلك غير منتظمين حركياً وإدراكياً ومعرفياً.

ولأن الأطفال لا يسطيعون فحص كل مايحيط بهم واستكشافه عن طريق الحركة فإنهم يتعلمون فحص بعض الأشياء واستكشافها بطريقة إدراكية وتكون المعلومات الإدراكية أكثر قيمة وذات معنى أفضل وأوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل في السابق وحققت تناسقاً فيما بينها وهذا ما اطلق عليها كيفارت (بالتطابق الإدراكي– الحركي) ولكن الطفل الذي بعاني من صعوبات خاصة في تعلم لا يحقق التطابق الإدراكي– الحركي بشكل ملائم وبالتالي يعيش في عالمين منفصلين عالم افدراك وعالم الحركة فهو لا يثق بالمعلومات التي يحصل عليها ولا تكتسب هذه المعلومات صفة الثبات لديع فهو يحاول دأئماً ان يلمس الأشياء للمعرفة والتئاكد مما يراه وهو لا يستطيع تطوير إدراك الشكل والوزن. (نبيل عبد الهادي وأخرون، 2000- 196-197).

علاج صعوبات القراءة:

هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات القراءة من أبرزها:

أولاً : طريقة تعدد الوسائط أو الحواس وحاسة السمع تعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس أو الوسائط الأربع حاسة الإبصارتعليم القرءاة وتقوم هذه الطريقة على الإفتراضات التالية في وحاسة اللمس والحسحركية.

تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المؤثيرات.

تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد مما يفرض عليه تفضيل حسياً أو معرفياً لي أي منها إستقبال المعلومات أوالمؤثيرات.
ثانياً : طريقة فرنالد: تميز هذه الطريقة في أنها تركز على الانشطة التى تناولت التعرف على الكلمات وإدراك معانيها خلال كتابة الطفل لقصته مستخدماً كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقراءة وهي تشبه هذه الطريقة طريقة تعدد الوسائط أو الحواس الي حد كبير لكنها تختلف عنها في نقطتين هما:-
1. تعمتد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في إختياره للكمات والنصوص.
2. إختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إجابية ونشاط وإقبالاً على موقف القرءاة.
ويمكن تطبيق طريقة فرنالد على أربعة مراحل متتالية هي:-
1. أختار الطفل بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على بورقة بقلم طباشيري ملون ثم يتتبع الطفل الكلمة بأصابعه مع نقطة وحروف الكلمة خلال تتبعه لها (يستخدم الطفل في هذه الحالة حاسيتي اللمس والحسحركية) مع تتبع الطفل للكلمة ينطق المعلم الكلمة كي يسمعها الطفل (أعمال لحاسة السمع) وتكرر العمليمة عددة المرات حتى يستطيع الطفل كتابتها على النحو الصحيح.
يطلب من الطفل تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رويته للمعلم أثناء كتابته للكلمة بنفسه ثم يكتبها.
يتعلم الطفل كلمات جديدة عن طريق إطلاعه للكلمات المطبوعة وتكرراها ذاتياً أو ذهنياً قبل كتابتها.
يمكن للطفل إن يتعرف على كلمات جديدة من خلال ممثلتها بالكلمات المطبوعة المتكثبة من خلال مهارات القرءاة (سامي ملحم ، 2006: 300-301)
علاج صعوبة الكتابة: هنالك عدد من الإستراتيجيات الخاصة بمعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) من أبرزها:
أولاً: إستراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية
(الخط) التي يمكن استخدامها في تحسين أداء التلاميذ في الكتابة اليدوية على الأتي:
- أنشطة السبورة الطباشيرية يمكن تدريب الأطفال على استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبداء المعلم الدروس بالمتعلقة بالكتابة.
- توفير مواد أخرى لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة.
- تدريب الطفل على طريقة مسك القلم وصورته الصحيحة أثناء الكتابة.
- يجب أن يكون وضع الورقة أو الكراس غير مائل وأن تكون حافته السفلة موازية الحافة الدرج أو طالة الكتابة المواجهة لجلسة الطفل.

ثانياً: إستراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التهجئة:
تشتمل إستراتيجيات وتدريس ومعالجة صعوبات التهجئة على الاتي:-

الإدراك السمعي وذاكرة نطق الحروف: قدم ممارسة فعلية لمهام الإدارك السمعي ونطق الحروف مع تقويم ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات وتنمية المهارات بالتطبيق على التعميمات المتعلقة بأصوات الحروف.

الإدراك البصري وذاكرة الحروف مساعدة الطفل على تقوية إدراكه البصري وذاكرة الحروف دعم الصورة البصرية للكلمة من اجل الإحتفاظ بها ركز على المواد التعليمية التي تلفت نظر الأطفال وتركز إنتباههم.

ثالثاً : استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي:

إقترح عدد من الباحثين مجموعة من المبادئ التي يمكن للمعلمين تنفيذها خلال قيامهم بعملية تعليم الأطفال التعبير الكتابي وهي على النحو الاتي:

- قدم الفرص المتكررة لكتابة ممتدة ومدعمة بأشرافك المباشر وتوجيهاتك.
- أسمح للأطفال بأن يختاروا بأنفسهم موضوعات التعبير الكتابي.
- أسس جمعية للتعبير الكتابي يمكن أن يؤدي جو أو مناخ الكتابة الذي يمكن تهيئته داخل غرقة الصف في دعم الأنشطة الكتابية وتشجيع التعاون فيما بين الأطفال لممارسة أعمال التعبير الكتابي.(سامي ملحم، 2006: 311– 312).

علاج صعوبات التعلم في الرياضيات: وقد أوضح جونسون ذلك من خلال الخطوات الاتية:

1- يجب أن يقوم المعلم كمشخص تحديد المؤشرات الخاصة بمشكلات التعلم في إطار الصف العادي والذي يطلق عليه السلوك الناقص وهذه الخطوة تتطلب تطوير فرضية والتي يمكن أن تؤكدأو لاتؤكد ويقترح كذلك بعض الأمثلة التي يمكن أن تختبر المؤشرات الاولية أو الفرضية.

2- يجب على المعلم بناء على المؤشرات والفرضيات في النقطة الأولى أن يستخدم مواد مصممة يشكل خاص لمعرفة نمط السلوك الذي يعتقد أنه سبب السلوك الناقص. أي أن المعلم يقوم بفعاليات كثيرة بنفسه لغرض التشخيص الدقيق وتكون متعلقة بكل نمط من انماط صعوبات التعلم أو مجال المنهج وهذا يعني فحص كل فرضية من الفرضيات التي ذكرت في النقطة الأولى بشكل دقيق وهذا يعني إبتكار مهمات متشابهة لتلك التي زودت في النقطة الأولى للتحقق من مجال المشكلة الريئسية. (قحطان الظاهر، 2012: 277).

ترى الباحثة من خلال ماسبق أن الخلاف في تبني تعريف موّحد لصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس ناجماً عن عدم وجود مفهوم واضح ومحّددٍ لصعوبات التعلم أو لإهتمام العديد من المجالات فحسب بل يرجع ذلك ايضاً إلى اختلاف زاوية النظر والتركيز التي يعوّل عليها فعم صعوبات التعلم وعليه فقد توزعت تعاريف المصطلح على منحيين أساسيين.

منحنى السبب الذي يركز على تحديد مصدر وسبب السلوك الملاحظ

ومنحنى الأثر الذي يركز على وصف وتحليل الأنماط السلوكية الملاحظة بغض النظر عن الأسباب الكامنة وراءها.

وهناك مفاهيم عديدة مرتبطة بمفهوم صعوبات التعلم لذا تم وضع لمحكات عدة تمييز فئة ذوي صعوبات التعلم أولها سمحك التباعد في سواء كان خارجياً (أي المقارنة أداء الطفل وأقرانه) أو داخلياً (أي المقارنة بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع وثانيها محك الاستبعاد لذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين أنفعالياً والمحرومين بيئياً أو ثقافياً أو اقتصادياً) وثالثها محك العمليات النفسية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة الشفهية والتي تكون سبباً في تدني التحصيل ورابعهما محك التوجيه التربوي الذي يؤكد على نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية خامسهما محك المشكلات المرتبطة بالنضوج نجد أن معدلات النمو تختلف من طفل لأخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم.

وتسهيلاً لدرسة صعوبات التعلم فقد صُنفت إلى صعوبات تعلم النمائية تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية التي يحناجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وصعوبات تعلم أكاديمية تتعلق بأداء المهام الأكاديمية وثم التركيز على القراءة والكتابة والرياضيات والتعرض إلى مظاهر الصعوبات في كل منها واسبابها وكذالك النظريات صعوبات التعلم ، اولاً نظرية جثمان (النظرية البصرية الحركية التي اهتمت بمظاهر النمو الحركي البصري وعلاقته بالتعلم) وثانياً نظرية كيفارت (الإدراك الحركي والتي ركزت على دراسة النمو والثبات الحركي).

المبحث الثالث
مرحلة التعليم الأساسي

مقدمة:

تعريف تعليم الاساسى:

هو إتاحة قدر مناسب من التعليم لكل فرد من افراد الشعب ويرتبط بأمرين إحدهما صفة تربوية وهو توفير قدر مناسب من التعليم لجميع ابناء الدولة والآخر صفة إجتماعية وهو توفير ادنى قدر من التعليم للصغار والكبار الذين لم يحالفهم الحظ فى التعليم أو تركوا التعليم بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية .

تعتبر مرحلة الأساس القاعدة التعليمية الثابتة التي تقوم عليها أنظمة التعليم الأخرى فهي تمثل اللبنة الأولى في الصرح التعليمي وهي في كثير من الأقطار تسمى بالتعليم الأساسي ومن هنا فإن بنائها على أساس قوي وتأصيلها تأصيلاً ثقافياً ملائماً للبيئة والعصر وأن إعطاؤها أسبقية في التعهد والرعاية والتوجيه يتضمن تعليماً صالحاً يتسم بالرعاية والفعالية ويؤدي بالتالي إل تحقيق أهداف التربية التي تبني الشخصية وتشكلها تشكيلاً مناسباً للأصالة ولروح العصر.

مفهوم التعليم الاساسي :-

لقد ظهر التعليم الاساسي او التربية الاساسية لمصطلح ومفهوم جديدين فى الثلاثين من هذا القرن، على يد غاندى السياسي والمربى الهندى ومن ابرز الدول العربية التى تنتهج تعليم الاساس وتعمل به الاردن – الجزائر – مصر .

وفى كوبا كانت تجربة التعليم الاساس عبارة عن توجيه التلاميذ نحو الريف ومشاركة الصغار من خلال الدراسة فى الانتاج الاجتماعي اما فى مالى فتتجة نحو توجيه المدرسة نحو التدريب المدني والمهنى وإعداد الاطفال – اما فى آسبانيا فتتجه الى تقليص الحواجز بين المواد الدراسية فى الحلقة الاولى من تعليمها الاساسي وفى تنزانيا يستمر التعليم لمدة سبع سنوات.

1. هو مرحلة التعليم الاولى للتعليم العام التى تكفل للطفل التمرس على طريقة التفكير العلمي السليم وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تسمح له بالتهيئة للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج .
2. التعليم الاساس هو الحد الادنى من التعليم الذى تؤمنه الدولة لكل فرد فيها
3. تعريف الاستراتيجية القومية الشاملة (1992م – 2002م) لمفهوم التعليم الاساس انه القدر من التعليم والمعرفة الذى يعتبره كل مجتمع حقاً للمواطن وواجباً توفره الدولة، (مريم حسن عمر،1995) .

متطلبات التعليم الاساس : –

تتمثل متطلبات التعليم الاساس على النحو التالي : –

1. الوضوح التام فى الرؤية والمفاهيم والاهداف.

2. الاتفاق على المستوى المطلوب تقـديمه فـى هـذا التعليـم وتحديـد القـدر اللازم من التعليم.
3. توفير وسائل للتوجيه والإرشاد.
4. وجود وسائل أيضاحيه متطورة وتعليمية.
5. توفير النظم الادارية الصالحة.
6. وضع خطط دراسية شاملة وكاملة .
7. وكذلك من متطلبات التعليم الاساسية.
8. ضوح عام فى الرؤى والمفاهيم والأهداف.
9. إيجاد معلم ذى سمات وإعداد خاص.
10. وضع خطط دراسية شاملة.
11. وجود وسائل توجيه وإرشاد.
12. البحث عن نظم إدارية صالحة.
13. توفر وسائل إيضاحية تعليمية متطورة .

أهداف التعليم الاساس : ويهدف التعليم الاساس الى:

1. التكافؤ بين المدرسة والبيئة.
2. الإهتمام بإشباع حاجات الفرد والمجتمع.
3. العمل على توفير مقومات التفاعل الإجتماعي مع البيئة.
4. العمل على إعداد المواطن الذى له القدره على تحمل المسئولية (.
5. كذلك من أهداف مرحلة الأساس.
6. ترسيخ العقيدة الدينية وتربية الناشئة.
7. تمليك الناشئة مهارات اللغة.
8. تزويد الناشئة بالمعلومات والخبرات الاساسية.
9. تعريف الناشئة بنعم الله فى البيئة.
10. تنمية تصور الناشئة بالانتماء للوطن
11. إتاحة الفرصة للناشئة للنمو المتكامل وإكتشاف قدراتهم وميـولهم وتنميـة خبراتهم ومهاراتهم (مريم حسن عمر،1995).

- التكافؤ بين المدرسة والبيئة
- الإهتمام بإشباع حاجات الفرد والمجتمع
- العمل على توفير مقومات التفاعل الإجتماعي مع البيئة
- العمل على إعداد المواطن الذى له القدره على تحمل المسئولية

أهداف مرحلة الأساس

1- رسيخ العقيدة الدينية وتربية الناشئة.
2- j مليك الناشئة مهارات اللغة.
3- تزويد الناشئة بالمعلومات والخبرات الاساسية.
4- تعريف الناشئة بنعم الله فى البيئة.
5- نمية تصور الناشئة بالانتماء للوطن.
6- إتاحة الفرصة للناشئة للنمو المتكامل وإكتشاف قدراتهم وميولهم وتنمية خبراتهم ومهاراتهم.

المبحث الرابع
الدراسات السابقة

مقدمة:
تستعرض الباحثة في هذاالمبحث الدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلات السلوكية والدراسات المتعلقة.
بالصعوبات التعلم وسوف يتم ترتيبها وفقاً لدراسات سودانية وعربية واجنبية كما يتم ترتيبها وفقاً للترتيب الذمني من الأقدم إلى الأحدث:

الدراسات السودانية:

الدراسة الأولى: دراسة اماني محمد الدسوقي ابراهيم (1997)

الاتجاهات الوالدية في التنشئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم.

هدفت الدراسة الى بحث ونقص العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة وبين سلوك الابناء كما تهدف الى معرفة الفروق في التنشئة الوالدية التي تعرف بها الأبناء ذو السلوك المشكل والأبناء غير المشكلين ثم الخروج بتوصيات تساعد الأبناء والمدرسين والمربين على تجنب أساليب المعاملة الوالدية التي تؤدي إلى اضطرابات سلوكية.
ايضاً تهدف الدراسة إلى إستنتاج توصيات تساعد الوالدين على وضع تصور مناسب لممارسة الأساليب التربوية الصحيحة التي يمكن أن تقود أبناءهم ألى السلوك السوي وتحميهم من مظاهر السلوك المشكل.
لقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس الإتجاهات الوالدية لطلاب المدراس الثانوية بالجامعات أعداد انور رياض عبدالعزيز المقيصب ويتكون المقياس من (146) عبارة ورابعة أبعاد مقياس المشكلات السلوكية اعداد الباحثة يتكون من (30) عبارة وخيارات الاجابة نعم /لا
إستخدمت الباحثة عينة عشوئية بولاية الخرطوم لطلاب الصف الأول والثاني تتراوح اعمارهم 16-20 سنة واختارات الباحثة من العينة (6) مدارس تكونت العينة من (300) طالب وطالبة عدد البنين (150) وعدد البنات (150) طالبة كما شملت العينة (30) معلم من تلك المدارس.
توصلت الدراسة إلى:
1 . هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في إدراك المعاملة الوالدية بين مجموعة من الأبناء المشكلين وغير المشكلين.
2. توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية على مقياس الإتحاهات الوالدية في التنشئة بين كل من الأباء الطلاب والطالبات وامهاتهم.
3 . هناك إتفاق في أساليب المعاملة الوالدية بين الأباء والأمهات للأبناء غير المشكلين.
4 . توجد فروق ذات دلالة إحصائبة على مقياس المشكلات السلوكية بين البنين والبنات.

5 . ترتفع نسبة المشكلات السلوكية الأبناء المشكلين كما يدركها المعلمون على سوء الانضباط المدرسي وسوء التوافق مع الأخرين، الخصائص الشخصية غير المرغوب فيها، سوء السلوك الخلقي.

الدراسة الثانية: دراسة سلمى عبد الباسط (2009):

بعنوان الدراسة: السلوك المشكل وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مرحلة الأساس.

هدفت الدراسة إلى التعرف والكشف عن ظاهرة السلوك المشكل لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. تتسم ابعاد المشكلات السلوكية وسط تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمحلية عمر المختار بالانخفاض بدرجة دالة إحصائية.
2. توجد علاقة ارتباطية في أبعاد المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي وسط تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمحلية عمر المختار في الأبعاد الفصامية ومعادات المجتمع وعدم الإستقرار بينما لا توجد في الأبعاد الإنفعالية و الإكتئابية.
3. توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد المشكلات السلوكية وسط تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمحلية عمر المختار تعزي لنوع التلميذ في الأبعاد الإفعالية ومعاداة المجتمع وعدم الإستقرار بينما لا توجد في الأبعاد الإنفعالية والإكتئابية.
4. توجدعلاقة بين أبعاد المشكلات السلوكية وسط تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس ومحلية عمر المختار ومستوى تعليم الأم في الأبعاد الفصامية ومعاداة المجتمع بينما توجد في الأبعاد الإنفعالية وعدم الإستقرار والإكتئابية.
5. توجد فروق دالة في أبعاد المشكلات السلوكية وسط تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمحلية عمر المختار تعزي لمستوى تعليم الأب في الأبعاد الانفعالية والفصامية ومعاداة المجتمع بينما لا توجد في ابعاد عدم الاستقرار و الإكتئابية.
6. لا توجد فروق دالة في أبعاد المشكلات السلوكية وسط تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمحلية عمر المختار تعزي لوظيفة الأب في الأبعاد الإنفعالية والإنفصامية ومعاداة المجتمع وعدم الاستقرار والإكتئابية.
7. لا توجد فروق دالة في ابعاد المشكلات السلوكية وسط تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمحلية عمر المختار تعزي لوظيفة في الأبعاد الإنفعالية والفصامية ومعاداة المجتمه وعدم الاستقرار والإكتئابية.

الدراسة الثالثة: دراسة هاجر ادريس يوسف (2009):

بعنوان الدراسة المشكلات السلوكية وسط المدارس الثانوية الحكومبة بمحلية الخرطوم وعلاقتها بالقبول و الرفض الوالدي والمستوئ الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة إنتشار المشكلات السلوكية وسط طلاب المرحلة الثانوية (ذكور– اناث) ومعرفة علاقة هذه المشكلات بالقبول والرفض الوالدي والمستوئ الاقتصادي والاجتماعي للاسرة.

بلغ حجم العينة (802) منهم (402) طالب و(400) طالبة وتمثلت أدوات البحث في مقياس المشكلات السلوكية للمراهقين إعداد الباحثة مقياس القبول والرفض الوالدي إعداد ممزدوحة سلامة واسنبيان المستوئ الاقتصادي والاجتماعي نظمي عوده توصلت الباحث إلى النتائج التالية: إنتشار المشكلات متعلقة بالأخلاق والمعايير الأسرية والاجتماعية،المشكلات متعلقة بالفوضوية والنظام والترتيب ومشكلات متعلقة بالتركيز وتنظيم الوقت بنسب مختلفة وسط طلاب المرحلة الثانوية (ذكور- اناث) والمدارس الحكومية ، جود فروق دالة في ابعاد المشكلات السلوكية وسط طلاب المرحلة الثانوية الحكومية بولاية الخرطوم تبعا لنوع (ذكر- انثئ) لصالح الذكور.
وجود علاقة سالبة بين ابعاد المشكلات السلوكية وابعاد اساليب المعاملة الوالدية (التقبل– العدائية، العدوان– الإهمال) اللامبالاة الرفض غير المحدد لدى كلا من الأم والأب، لطلاب المدارس الثانوية الحكومية يولاية الخرطوم وجود علاقة ارتباطية عكسية بين ابعاد وجود فروق ذات دالالة إحصائية في ابعاد المشكلات السلوكية وسط طلاب المدارس الثانوية الحكومية بمحلية الخرطوم تبعا لصف الدراسي الصالح الصف الاول والثاني، وجود علاقة ارتباطية غكسية بين ابعاد المشكلات السلوكية والمستوئ الاقتصادي والاجتماعي للاسر طلاب المدارس الثانوية الحكومية بولاية الخرطوم.

الدراسة الرابعة: دراسة عفاف احمد (2005)

اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والمدرسية والنفسية للطلاب المراهقين بمحلية ام دارمان.
تهدف الدراسة لمعرفة اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والنفسية والمدرسية بلغ حجم العينة (220) طالباً وطالبة.
طبقت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين ومقياس المشكلات السلوكية والنفسية والمدرسية توصلت الدراسة الى وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات السلوكية والمدرسية والنفسية للطلاب المراهقين هي التثبيط، الإهمال، الرفض والتسلط مع فروق دالة إحصائياَ في أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين.

الدراسة الخامسة: دراسة رحاب ابراهيم محجوب النيل (2004)

بعنوان الدراسة المشكلات السلوكية للمراهقين وعلاقتها بعمل الأم بمحلية ام دارمان
تهدف هذه الدراسة: للتعرف على المشكلات السلوكية للمراهقين أبناء النساء العاملات ولتحفيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (النسبي المقارن) ثم اختيار عينة بلغ حجمها (240) من سن (12–16) من تلاميذ وتلميذات الصف السابع والثامن من مرحلة الأساس والصف الأول والثاني من طلاب مرحلة الثانوية من محلية أم دارمان ثم اختيارهم عن طريق العينة الطبقية العشوائية النسبية ،استخدمت الباحثة في هذه الدراسة

استمارة تحتوي على بعض البيانات الديموغرافية ومقياس مواطن القوة والصعوبة للمراهقين (12-16) وكانت نتائج الدراسة كالآتي:
1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية لدئ الأبناء المراهقين وعمل الام.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة المراهقين الذين يعانون من مشكلات سلوكية بين أبناء العاملات وأبناء غير العاملات ماعدا في بعد المشكلات.
3. داخل مجموعة الأمهات العاملات لا توجد فروق ذات دالة في درجات المشكلات السلوكية تعزي لمتغير النوع ماعدا في بعدي (السلوك العام وفرط الحركة).
4. داخل مجموعة العاملات لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المشكلات السلوكية لدى الأبناء المراهقين و المستوئ التعليمي للام العاملة.

دراسات عربية:

الدراسة: الأولى: دراسة احمد عواد 1988:

عنوان الدراسة: **مدي فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية مع تحيدأهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة .**

اهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدي فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض الصعوبات التعلم لدي تلاميذ مرحلة الإبتدائية مع تحيد اهم الصعوبات الشائعة في القراءة والكتابة عينة الدراسة 30 طفلا من ذوي صعوبات القراءة والكتابة من تلاميذ الصف الخامس ثم تقسيم التلاميذ الي مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع 15 طفلا لكل مجموعة بمتوسط عمر 135 شهر.

ادوات الدراسة :يستخدم الباحث إستبيان تشخيص صعوبات التعلم وإستفتاء الشخصية لأطفال المرحلة الإبتدائية وإختيار الذكاء المصور .

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في دقة القراءة والكتابة لعلاج القياس البعدي.

الدراسة: الثانية دراسة محمد جميل منصور(2009)

بعنوان: دراسة المشكلة السلوكية لتلاميذ المدارس الإبتدائية بمدينة مكة .

وهدف من دراسته التعرف على أهم المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية والإختلاف في وجهة المعلمين والمدرسات من حيث تقدير الأهمية المرتبطة بمجموعة المشكلات السلوكية وتكونت عينة الدراسة من (273) معلم ومعلمة منهم (128) معلم و(145) معلمة وقسم الباحث المشكلات السلوكية الى مجموعات منها مشكلةا تتعلق بالسلوك والاخلاق اظهرت نتائج دراسته أن الأنواع الأكثر اهمية من تقدير المدرسين والمدرسات هي المتعلقة بقواعد النظام والعمل المدرسي يليها المشكلات

المتعلقة بالسلوك العصابي والسمات الشخصية وجود إختلاف المشكلات السلوكية معاختلاف الفصول الدراسية لهذه المرحلة وبينت دراسته ايضاَ اختلاف المدرسين والمدرسات من حيث تقدير الأهمية والمرتبطة بمجموعات المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.

الدراسة الثالثة : دراسة: فادية محمد صالح الطاهر (2009م)

عنوان الدراسة: فعالية برنامج مقترح لتحسين مستوي القراءة لدي التلابمذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية بحري شمال.

أهداف الدراسة : برنامج لتحسين مستوي القراءة لدي تلاميذ صعوبات التعلم في القراءة، تقييم فعالية البرنامج المقترح لتحسين مستوي القراءة لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، الخروج بتوصيات ومقترحات تساعد علي الوضع منهج وبرنامج خاص بفئة صعوبات التعلم في مجال القراءة وجوانب الصعوبات الأخرى.

عينة الدراسة : تتكون عينة الرداسة في المدارس الحكومية بولاية الخرطوم بمحلية بحري شمال بمرحلة الأساس بمبلغ عدد الطلاب 74 وبلغ عدد الطالبات 68.

فئة التربية الخاصة صعوبات التعليم حدود الدراسة : جغرافيه برحي شمال، عمرية 9-13.

أدوات الدراسة: نتيجة التحصيل للفصل الدراسي الأول في اللغة العربية، إستبيان المعلومات الأولية، إختبار المصفوفات المتشابهة للذكاء، اختبار القراءة الجهرية لتلاميذ مرحلة الأساس والبرنامج العلاجي المقترح.

نتائج الدراسة: أن البرنامج المقترح لتحسين مستوي القراءة لدي تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية لمرحلة الأساس ذو فعالية، أن الدلالات الإحصائية المرتبطة بين القياسين القبلي البعدي قد أشارات إلى فعهالية البرنامج المقترح لتحسين مستوي القراءة لدي تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمجتمع ارداسة الحالية، لاتوجد علاقة ارتباطية بين فعالية البرنامج المقترح لتحسين مستوي القراءة لدي تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير المستوي التعليمي للوالدين، لاتوجد علاقة ارتباطية عكسية بين فعالية البرنامج المقترح والإحصاء لتحسين مستوي القراءة لدي تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير عمر التلاميذ في كل نمن خطأ التعرف علي الحرف والكلمة وسلوك التلميذ اثناء القراءة، توجد علاقة ارتباطية عكسية بين فعالية البرنامج المقترح لتحسين مستويالقراءة لدي تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الاساس ومتغير التلميذ من خطا التعرف علي القواعد النحوية.

الدراسة: الرابعة: دراسة: بشقة سماح (2008م)
بعنوان المشكلات السلوكية لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديميه وحاجاتهم الإرشادية
تمثلت الدراسة في المشكلات السلوكية لدي ذوي صعوبات التعلم االأكاديمية وحاجتهم الإرشادية لدي عينة من تلاميذ التعليم الإبتدائي حيث هدفت إلى التعرف الي الصعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدي ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وحاجتهم الارشادية لدي عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي حيث صدفت الي:
- التعرف الي صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
-التعرف علي الفروق بين الجنسين في المكلات السلوكية السائدة لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لقد إستخدمت الباحثة الأدوات الاتية: إستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، قائمة المشكلات السلوكية.
إجريت هذه الدراسة وطبقت أدواتها علي عينة قوامها 130فردا قسمت إلى اربعة فئات تبعاً للجنس والمستوي الدراسي، ذكور (ن=90) من العينة الكلية للطورين. اناث (ن=40) من العينة الكلية للطورين ن تلاميذ الطور الأول (ن=64) ذكور واناث.تلاميذ الطور الثاني (ن=66) ذكور واناث.
نتائج الدراسة :صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدي تلايمذ التعليم الإبتدائي من كلا الجنسين والطورين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة.
-المشكلات السلوكية السائدة لدي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بابعاد السلوك الإنسحابي، النشاط الزائد السلوك الاجتماعي المنحرف.
-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في أبعاد المشكلات السلوكية الاتية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات القريبة، الأزمات العصيبة، سلوك التمرد في المدرسة، السلوك الانسحابي.
-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ من كلا الجنسين في أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، رياضيات).
هنالك إرتباط موجب دال بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدي عينة البحث.

الدراسة الخامسة: محمد قاسم عبدالله (2005م):
بعنوان علاج صعوبات القراءة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة وصفية تحليلية.

أهداف الدراسة: التعرف علي اتجاهات وطرائف المدخلات العلاجية الحديثة والمعاصرة لصعوبات اضطرابات القراءة لدي أطفال ذوي صعوبات التعلم وإستعراض عدد من الدراسات التجريبية والميدانية التي تكشف فعالية كل من طرق المعالجة وتحليلها.
مشكلة الدراسة: تحديد الإتجاهات النظرية في تفسير صعوبات القراءة وعواملها أساليب تشخيصها وتقييمها، إلغاء الضوء علي الدلائل التجريبية لفعالية الطرق والإتجاهات المختلفة في معالجة صعوبات القراءة وكشف فعالية كل منهما.
نتائج الدراسة: أن الطرق الصوتية في تعليم الأطفال القراءة كانت مقبولة منذ 1940م ولكن لاتوجد دراسات وكذلك علي فعالية هذه الرطيقة، فائدة طريقة معالجة متغيرات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات بسيطة في القراءة تبدو محدودة. أن النظرية اللغوية في القراءة لم يتم إلاشارة إليها في هذه الدراسة رغم أنها كانت نظرية مهمة لكنها اظهرت بعض الجوانب السلبية، هناك طرق متعددة لمعالجة اضطرابات القراءة لدي الأطفال مثل طريقة فيراند.

الدراسة السادسة: دراسة منال خوجلي الأمين (2004):

عنوان الرداسة: اضطراب القراءة وسط تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم شرق وعلاقاته ببعض المتغيرات
اهداف الدراسة: هدفت الدراسة علي الترعف علي السمة العامة لإضطراب القراءة وسط تلاميذ مرحلة الأساس والترعف علي العلاقة بين التحصيل الدراسي والوضع الاقتصادي وتعليم الوالدين والتعرف علي الفروق بين التلاميذ والتلميذات المضطربين قرائياً.
عينة الرداسة: بلغت عينة الدرساة (50) تلميذ و(50) تلميذة تروحت اعمارهم مابين (9-12) سنة تضم التلاميذ المضطربين قرائيا بالصف الخامس.
منهج أدوات الدراسة :اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الإرتباطي وتمثلت أدوات الرداسة في الإستبيان ومقياس اضطراب القراءة الذي يحتوي علي ستة ابعاد وهي أخطاء التعرف علي الكلمة قلق القراءة، تعثر القراءة، الأخطاء النحوية، الأخطاء الصوتية بالإستعياب والفهم .
نتائج الدراسة: تتسم أخطاء التعرف علي الكلمة والأخطاء الصوتية بينما تتسم قلق القراءة بالإرتفاع بدرجة دالة إحصائية ولاتوجد فروق في تعثر القراءة والأخطاء النحوية والإستعياب، .توجد علاقة عكسية دالة احصائياً بين أخطاء التعرف علي كلمة ومستوي تعليم اباء التلاميذ بينما، لاتوجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين الاخطاء الصوتية ومستوي تعليم الأباء كما توجد علاقة إرتباطية بين الأبعاد الأخري ومستوي تعليم الأباء، لاتوجد علاقة (س) ارتباطية طردية دالة احصائياً بين أبعاد اضطراب القراءة ومستوي تعليم الأمهات والتلاميذ، توجد علاقة طردية دالة احصئياً بين أخطاء التعرف علي الكلمة والمستوي الاقتصادي لأسر التلاميذ بينما لاتوجد علاقة طردية دالة احصائياً بين أبعاد اضطراب القراءة ونوع التلاميذ.

الدراسة السابعة: دراسة منى يونس بحري
بعنوان : ظاهرة الانحراف السلوكي للأطفال في المرحلة الإبتدائية في العراق (2003)
هدفت الدراسة للتعرف على واقع ظاهرة السلوك الإنحرافي لدى اطفال المرحلة الابتدائية وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الاتية: ماهي نوعية سلوكهم الأنحرافيما اسباب سلوكهم الإنحرافي
عينة البحث : مكونة عينة الدراسة من (300) معلمة تم إختيارها عشوائياً من مائة مدرسة إبتدائية في محافظات بغداد والبصرة ونينوى بوافع (120) معلمة من محافظة بغداد (90) معلمة من محافظة البصرة و(90) معلمة من محافظة نينوى.
أدوات الدراسة: إستخدمت قائمة أنواع السلوك الإنحرافي للأطفال وتم إعدادها عن طريق المقابلة الإستطلاعية لأولياء الأمور.
أهم النتائج: من مجالات السلوك الإنحرافي (وعددها ستة) قد إحتل العدوان الترتيب الأول بنسبة 47.7% وقد إحتلت السرقة المرتبة الثانية بنسبة 25.9% في حين إحتل الغش المرتبة الثالثة بنسبة 15.4% كما جاء التمرد في المرتبة الرابعة 5.6% والمشاكسة في الترتيب الخامس بنسبة 3.1% أما الهروب من المدرسة فقد احتل الرتيب السادس بنسبة 1.1% كما اطهرت الدراسة أن الأناث أكثر من الذكورفي نسبة إنحرافين يتعلق بالسرقة والغش والمشاكسة في حين أن الذكور نسبة إنحرافهم أكثر فيما يتعلق بالعدوان والتمرد من المدرسة .

الدراسة الثامنة: دراسة: اماني صلاح حسن عبد الرحيم
عنوان الدراسة:
بعنوان: اثر اكتساب السلوك العدواني في تشكيل الشخصية لدى تلاميذ مرحلة الأساس (2002)
هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي: التعرف على العلاقة بين إكتساب السلوك العدواني وتشكيل الشخصية لدى تلاميذ مرحلة الأساس.
- التعرف على اثر المستوى الاجتماعي والإقتصادي في ممارسة السلوك العدواني.
منهج الدراسة: إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي
مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصفيين السابع والثامن من مرحلة الأساس وبلغ حجم العينة 200 تلميذ وتلميذة تم إختيارهم عن طريق العينة العشوائية.
أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في الاتي : مقياس السلوك العدواني إعداد بص وبيري وعدله على البيئة الأردنية سوالمة حداد (1996)مقياس الشخصية اعداد هيو م .بل وعدله على البيئة المصرية نجاتي (1960) مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي إعداد عبد العزيز القصي وطبقه على البيئة المصرية.
إستخدمت الباحثة المعادلات الإحصائية التالية : معامل ارتباط بيرسون معامل سيبرمان ، براون التجزئة النصفية اختبارات.

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة للنتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين اكتساب العدوان وتشكيل الشخصية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة السلوك العدواني لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة السلوك العدواني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

الدراسة التاسعة: دراسة عبد الرحمن أحمد عبد الله والسر أحمد محمد سليمان (2002)

بعنوان: الإتجاه نحو الغش في الإختبارات وعلاقته بالتحصيل الدراسي مجلة كلية المعلمين (2002)

هدفت البحث الكشف عن على مدى العلاقة بين الغش في الإمتحان وعلاقته بمستوى التحصيل وتاثيره على عملية التخصص الدراسي.

عينة الدراسة : اجري البحث على عينة حدودها (242) طالباَ من كلية المعلمين بحائل.

أدوات البحث: استخدم الباحثان مقياس الإتجاه نحو الغش في الإختبارات (محمد اسماعيل عمران، علي محمود شعيب، نبيل عبد الفتاح 1990).

نتائج الدراسة: هناك علاقة إرتباطية عكسية بين الإتجاه نحو الغش في الأمتحان ومستوى التحصيل الدراسي ويرجع الباحث انذلك إلى وجود اجراءات جاسمة إسخدمتها إدارة الكلية نحو من حاولوا الغش، توصل الباحثان أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع إتجاهاتهم نحو الغش أكثر سلبية من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض بمعنى أن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض أكثر ميلاً إلى الغش من ذوي التحصيل المرتفع.

3. توصل البحث أن لا ختبار العلاقة بين تخصصات الطلاب الإتجاه نحو الغش لاتوجد علاقة دالة إحصائية بين الغش ونوع التخصص أدبي أو علمي حيث أن الطلاب جميعهم في بيئة تعليمية واجتماعية واحدة.

الدراسة:العاشرة:دراسة: عطاف علي حسن الذمار (2002)

عنوان الدراسة: المشكلات السلوكية المميزة لتلاميذ المدارس الابتدائية المتفوقين والمتأخرين دارسيًا في محافظات غزة كما يراها المعلمون والمعلمات.

هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي المشكلات السلوكية المميزة لتلاميذ المدارس الابتدائية المتوفقين والمتأخرين دراسيا في محافظات غزة وكذلك الفروق تبعاً لعامل الجنس المرحلة الدراسية شملت عينة هذه الدراسة (286) معلما و(215) معلمة من (19) مدرسة من مختلف المناطق ابداء تشخيصهم للمشكلات المميزة ل 264 تلميذا متفوقا و 237 تلميذا متاخراً أكاديميًا.

أظهرت التنتائج بشكل عام وجود مشكلات مميزة تمامًا لعموم التلاميذ الذين اشتركوا في البحث وهنالك فروق ذات دلالة واضحة بين التلاميذ المتوفقين والمتاخرين دارسيًا علي مستوي الجنس والعنف الدراسي.
منهج الدراسة: المنهج الوصفي: أدوات الدراسة: الإستبيان– المقابله مجتمع الدراسة: المجتمع الإصلي لهذا الدراسة مجموعة من المدراس.

الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة: كريستوفر رنالدو (2003) (جمال فرغل اسماعيل، 2006م):
بعنوان: اثر التدريب علي إستراتجية الكتابة النطق Writsay علي تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.
أهداف الدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف علي اثر التدريب علي إستراتجية الكتابة والنطق علي التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من التلاميذ ثم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات.
الأولي: ضمت طفلتين من ذوي صعوبات تعلم الكتابة.
الثانية: ضمت ثلاثة اطفال من الذكور.
الثالثة: ضمت طفلة من ذوي صعوبات تعلم الكتابة وثم تدريب الأطفال في المجموعات الثلثة علي إستراتجية محددة ثم فيها تقديم تغذية راجعة حسية مزدوجة سمعية بطرسقة علي النحو التالي:
يتم تقديم قائمة من الكلمات للأطفال في اليوم الأول ويطلب منهم مزاكرتها بطريقتهم الخاصة في اليوم التالي منهم كتابة نفس الكلمات التي تضمنتها القائمة عن طريق الإملاء من المجرب ثم يتم تقديم التغذية الراجعة وقد إستمر التدريب مدة تراوحت من ثلاثة إلى ستة أسابيع.
نتائج الدراسة من أهم النتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في المجموعات الثلاثة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة خلصت الباحثة إلى ما يأتي:
1. تناول العديد من الدراسات السابقة لموضوع المشكلات السلوكية.
2. ندرة الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية على علم الباحثة.
3. أغلب الدراسات السابقة تناولت المشكلات السلوكية وعلاقتها بمتغيرات أخرى ما عدا دراسة بشقة سماح (2008) التي تناولتها مع صعوبات التعلم الأكاديمية.
4. معظم الدراسات اتبعت المنهج الوصفي ما عدا دراسة أحمد عواد (1988) ودراسة منال خوجلي (2004) ودراسة فادية محمد (2009) ودراسة محمد قاسم (2005).
5. تباين واختلاف حجم العينة في كل الدراسات السابقة حيث كان أكبرها (802) في دراسة هاجر ادريس(2009) وأصغرها (30) في دراسة أحمد عواد(1998)، وقد تم اختيار الطريقة العشوائية البسيطة رحاب إبراهيم (2004).

6. اتفقت معظم الدراسات السابقة على تحليل البيانات إحصائياً بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية والعلوم الاجتماعية SPSS.
7. أظهرت معظم النتائج أن السمة العامة للمشكلات السلوكية تتسم بالانخفاض مثل دراسة سلمى عبدالباسط (2009) ورحاب ابراهيم (2004) وبشقة سماح (2008) .
8. تميز دراسة كل من دراسة بشقة سماح (2008) ودراسة فادية محمد صالح (2009) ومنال خوجلي (2004) واحمد عواد (1988) ودراسة كوستوفر ورونالدو (2001) ومحمد قاسم عبدالله (2005) في دراسة صعوبات التعلم.

أوجه الشبه والاختلاف بين اداة البحث وادوات الدراسات السابقة :

1. الفئة طلاب المدارس ومعلمين.
2. تم تطبيق مقياس المشكلات السلوكية لصلاح الذي تم تطبيقه في دراسة بشقة سماح.
3. تعتبر عينة الدراسة ممثلة للمجتمع الكلي حيث بلغ حجم المجتمع 574 وتم التطبيق على عينة 156 معلم.
4. إتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة في بعض المتغيرات الديمغرافية ولكنها تميزت عنهم بإضافت متغير المؤهل الأكاديمي.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة تم أختيار مشكلة البحث الحالي.
.صياغة الفروض واختيار أنسب المعالجات الإحصائية.
.دعمت بها في الإطار النظري، كما استفادة الباحثة من خلالها لمناقشة نتائج البحث الحالي.

الفصل الثالث
منهج وإجراءات الدراسة

تمهيد :

في هذا الفصل ستناول الباحثة بالتفصيل الخطوات و الإجراءات التي اتبعتها في البحث الميداني حيث توضح فيه منهج البحث ووصف مجتمع وعينة البحث وكيفية اختيارها بجانب الحديث عن ادوات البحث والخصائص السيكومترية (الصدق ، والثبات) وتوضيح كيفية إجراء الدراسة الميدانية، وتوضيح أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات المستخدمة للوصول إلى نتائج البحث.

منهج البحث:

المنهج هو الطريق أو السبيل ومناهج البحث هي طرق البحث تعتمد علي نسق فكري معين أو محدد ومن ثم جمع البيانات و تفسيرها حتي تسهل الكشف عن الحقيقة.

إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي الذي (عرفه العساف:2000 : 189) بأنه هو كل منهج بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها الإ أنه المنهج الأنسب والأكثر شيوعاً في مجال العلوم الإنسانية ولإهتمامه بالكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة الإرتباط بين المتغيرات وهو ماتسعى الباحثة لتحقيقه كهدف مطروح في الدراسة.

مجتمع البحث:

يعرف مجتمع الدراسة جميع المفردات التي تتوفر فيها الخصائص المطلوب دراستها وقد يتكون مجتمع البحث بأفراد أو جماعات أو منظمات (وفقي الأمام) ويتمثل مجتمع االبحث من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد).

نسبة لكثرة عدد مدارس وحدة المسيد وصعوبة وضعها في شكل جدول رأت الباحثة مع المشرفة أن يوضع العدد النهائي لمجموع المعلمين في هذه الدراسة على أن ترفق جداول المدارس مع الملاحق أنظر إلى الملاحق رقم (7). بلغ عدد المعلمين بوحدة المسيد محلية الكاملين (574) معلماً ومعلمة بنسبة (27.2%).

جدول رقم (3/1/1) يوضح مجتمع العينة الأصلي لمحلية الكاملين (وحدة المسيد).

مبررات اختيار مجتمع البحث الحالي:

1. وقع اختيار الباحثة علي محلية الكاملين وحدة المسيد وذلك لإعتبارات الاتية

2هي المحلية الأكبر من حيث عدد المعلمين والمعلمات والترابط الأسري بين السكان.

3.ندرة الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد).

4. إستهدفت الباحثة تطبيق أدوات البحث علي المعلمين والمعلمات لانهم أكثر دراية بسلوك التلاميذ وهم الذين يقومون السلوك العام للتلاميذ.

جدول رقم (3/1/1) يوضح أسماء المدارس التي تمثل مجتمع البحث الحالي بمحلية الكاملين (وحدة المسيد).

اسم المدرسة	نوع المدرسة	عدد المعلمين	الموقع
الشيخ الهادي القراية	بنين	12	النوبة
ودعيسي	بنين	12	المسيد
محطة المسيد	مختلطة	12	المسيد
ابراهيم العبيد	بنين	12	النوبة
طه حمد	بنات	12	النوبة
خديجة بنت خويلد	بنات	12	المسيد
محمد حامد التكينة	مختلطة	12	التكينة
رابحة الكنانية	بنات	12	التكينة
الخنساء	بنات	12	التكينة
سعدية بشير	مختلطة	12	المسيد
جعفر بن المنصور	بنين	12	التكينة
علي بن ابي طالب	بنين	12	التكينة
الفكي حمد اسماعيل	بنات	12	النوبة
المجموع الكلي		156	

المصدر: إدارة التعليم الأساسي بالمحلية (وحدة المسيد) 20016م

عينة البحث :

اختارت الباحثة عينة الدراسة عن طريق اختيار العينة العشوائية البسيطة كما ذكرها (كامل محمد المغربي،2001،142) وعرف العينة العشوائية بأنها تلك المجموعة من المفردات التي يتم اختيارها من بين مفردات المجتمع بطريقة تتيح لكل فرد فيه نفس الفرصة المتاحة لغيره. حيث كانت طريقة اختيار العينة كالآتي:

1- أخذت الباحثة أسماء مدارس وحدة المسيد بعدد معلميها.

2- ثم كتبت كل اسم مدرسة في قصاصة ورق ثم وضعت القصاصات جميعها في إناء وبعد الخلط جيداً أخذت الباحثة عدد من القصاصات عشوائي.

3- فكانت أسماء المدارس المختارة عشوائياً هي التكينة، مدارس المسيد، مدارس المسيد المحطة، النوبة وهي كما مبينة في الجدول وكان عدد المعلمين بها (156) معلماً ومعلمة.

جدول رقم (3/1/2) يوضح توصيف عينة البحث وفق لمتغيرات النوع وبعض المتغيرات الديمغرافية:

متغير التوصيف	التدرج	الذكور	الاناث	المجموع
العمر	30ـ فاقل	25	1	26
	30ـ 40	6	48	54
	40ـ 50	6	45	51
	50ـ فأكثر	4	21	25
	المجموع	17	131	156
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4	106	120
	دبلوم علي	3	27	30
	ماجستير	0	3	3
	دكتوراة	0	3	3
				156
	المجموع	17	139	156
النوع	النوع		139	156

أدوات جمع البيانات :

الأداة هي الوسيلة أو الطريقة التي تستخدم في جمع المعلومات اللازمة لمعالجة مشكلة البحث الحالية والتحقق من صحة فروضها والوصول إلي أهداف البحث ذات المتغيرات المتعدده استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس المشكلات السلوكية الذي قامت بإعادة صياغته من الصورة الأصلية لمقياس المشكلات السلوكية لصلاح الدين محمد ابوناهية (1993) ومن ثم عرضه علي محكمين لتقنينه على البيئة السودانية وملاءمة عباراته مع مجتمع الدراسة كما تم إستخدم مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لبشقة سماح (2008م) وفيما يلي وصف لهذا المقياس .

مقياس المشكلات السلوكية :

وصف مقياس المشكلات السلوكية :

أعد مقياس المشكلات السلوكية الفلسطيني صلاح الدين ابوناهية (1993) وهو يقيس خمسة ابعاد فرعية وهي النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف ،سلوك التمرد في المدرسة، السلوك العدواني،

السلوك الإنحرافي. وتم تصميمه لقياس المشكلات السلوكية لدي تلاميذ مرحلة الأساس وعدد عبارات المقياس (80) عبارة تشتمل كل عبارة على خيارين أوكثر للإجابة ويعطي المقياس درجة محكية تقيس مستوى المشكلة السلوكية لدى التلميذ.

عليه تم اختيار هذا المقياس لانه يقيس المشكلات السلوكية بشكل مباشر ويتمتع بدرجات من الصدق والثبات وتم استخدامه في مجتمعات عربية مختلفة وثم اختياره لسهولة تصحيحه انظر إلى الملحق رقم (2) يوضح الصورة الأولية لمقياس المشكلات السلوكية قبل التحكيم.

صدق المقياس:

الصدق الظاهري:

لقد إعتمدت الباحثة بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس علي الصدق الظاهري الذي يعتبر من أنواع الصدق المأخوذ بها لمعرفة صلاحية المقياس لما أريد به قياسه ويعتبر، الصدق لبنود المقياس أحد أساليب التأكد من أن المقياس يقيس الظاهرة أو السمة المراد قياسها وفي هذه المرحلة تم عرض المقياس علي عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس بالجامعات السودانية لتحقق من الصدق الظاهري للمقياس وذلك عن طريق صدق المحكمين من خلال:

1. حذف أي عبارة يراها المحكمون غير مناسبة.
2. تعديل صياغة أي عبارة يراها المحكمونغير مناسبة.
3. اضافة مايراه المحكمون مناسبا من العبارات.
4. مدي مناسبة الفقرات لموضوع البحث.
5. أي ملاحظات أخرى.

انظر إلى ملحق رقم (3/1/1) يوضح قائمة بأسماء المحكمين وعليه تم الإقرار بأن هذا المقياس يقيس المشكلات السلوكية للدراسة الحالية وذلك من حيث الصياغة ووضوح المعنى المتضمن للعبارات، وقد كانت حصيلة التحكيم حذف وتعديل وإضافة بعض العبارات وبانتهاء هذه المرحلة أصبح المقياس جاهزاً في صورته المعدلة للدراسة الحالية وفيما يلي العبارات التي تم حذفها.

جدول رقم (3/1/3) يوضح العبارات التي تم حذفها بعد تحكيم المقياس

الرقم	العبارة
9	يميل إلى عدم الاستقرار في مكانه لفترة طويلة
8	يغش أثناء الإختبارات وفي الواجب المنزلي حذف الواجب المنزلي
10	يكذب عندما ينقل الاخبار والأحداث حذف الاحداث

ثانياً : العبارات التي تم تعديلها من مقياس المشكلات السلوكية

جدول رقم (3/1/4) يوضح العبارات التي تم تعديلها

الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
3	دائم الحركة	كثير الحركة
15	ينقر بيده القلم علي الكتب أو الدرج	ينقر يده أو بالقلم أثناء الدرس
12	دائم الإزعاج للمعلم اثناء الدرس	يزعج المعلم أثناء الدرس
14	يحدث الفوضي أو الضجيج باستمرارا	يحدث الفوضي والضجيج
8	يغش أثناء الإختبارات وفي الواجب المنزلي	يغش أثناء الاختبارات
10	يكذب عندما ينقل الاخبار والاحداث	يكذب عندما ماينقل الاخبار
3	يبدأ بالإعتداء علي الاخرين دائما	يبتدأ بالإعتداء علي الاخرين
6	لايهتم كثيرا أو غير مبالي	غير مبالي
2	يخرج من مقعده أثناء الدرس	يتحرك من مقعده أثناء الدرس
8	يضرب الارض بقدميه باستمرار	يضرب الارض بقدميه
2	يأخذ الاشياء التي تعجبه حتي لو اضطر لإخفائها أوسرقتها	يأخذ الأشياء التي تعجبه حتي أو اضطر إلى سرقتها
1	لايقبل النظام بسهولة	بكسر اللوائح / يخل النظام
2	يجب أن يجبر لكي يقف في طابور المدرسة	يجيد لكي يقف في طابور المدرسة
12	لايبقي في مقعده اثناء الدرس يتنقل في الصف	يتحرك من مقعده أثناء الدرس يتنقل في الصف
2	الصف أو الساحة	يتشاجر مع زملائه في الصف او المساحة
3	يبدأ بإلاعتداء علي الأخرين دائما	يبدأ بالاعتداء علي الأخرين دائما
2	يتجنب الإقتراب من مجموعة زملائه	يتجنب الإقتراب مع مجموعة من زملائه
6	لايهتم كثيرا غير مبالي	لايهتم بمن حوله
3	لايتبع تعليمات المعلم	يخالف توجيهات المعلم
1	لايقبل النظام بسهولة	يتمرد علي النظام
8	يفقد موقف مكان القراءة باستمرار	لايستطيع المتابعة

وأجرت الباحثة بعض التعديلات علي صياغة عبارات المقياس ومن ثم قامت بتقسيم المقياس إلى خمسة أبعاد بناء علي توصية المحكمين .

أبعاد المقياس :

بعد النشاط الزائد، بعد السلوك الاجتماعي المنحرف، بعد السلوك العدواني، بعد السلوك الانسحابي، بعد سلوك التمرد في المدرس.

ثانياً : تصحيح القياس:

يعد الاطلاع علي اراء المحكمين في خيارات إجابات بنود المقياس واعتمادها يكون التصحيح المقياس بإعطاء الدرجات،3 ، 2 ،1)علي البنود ذات الاتجاه الموجب :

جدول رقم (3/1/5) يوضح مفتاح التصحيح للمقياس المشكلات السلوكية للعبارات الموجبة

دائما	احيانا	لايحدث
3	2	1

الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية لدى التلاميذ كما يدركها معلمي مرحلة الأساس.

لمعرفة الخصائص السايكومترية للفقرات بمجتمع البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (40) فقرة علي عينة أولية حجمها (40) مفحوصاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث الحالي وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الالي ومن ثم تم الاتي:

1. الصدق العاملي:

لمعرفة الصدق العاملي للفقرات بمقياس المشكلات السلوكية عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي ، تم إجراء التحليل العاملي الكشفي التوكيدي لجميع الفقرات بالصورة المعدلة بتوجيهات المحكمين والبالغ عددها (40) فقرة، فبينت نتائج هذا الإجراء تشبع جميع فقرات المقياس؛ على (5) عوامل (ابعاد فرعية)؛ أي ان جميع فقرات المقياس بكل أبعادها الخمسة تتمتع بارتباط قوي حيث لاتوجد فقرات ضعيفة أو سالبة الوجهة وبهذا الإجراء تصلح جميع الفقرات لتطبيقها في الصورة النهائية لمجتمع البحث الحالي.

2. **صدق الاتساق الداخلي للفقرات**:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية للابعاد الفرعية بمقياس المشكلات السلوكيه في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونه من (40) فقرة، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للابعاد الفرعية، والجدول (3/1/6) التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (3/1/6) يوضح حساب معامل ارتباط بيرسون:

السلوك الانسحابي		السلوك العدواني		التمرد في المدرسة		السلوك الاجتماعي المنحرف		النشاط الزائد	
الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند
.531	1	.703	1	.741	1	.678	1	.380	1
.775	2	.660	2	.631	2	.717	2	.560	2
.658	3	.733	3	.688	3	.581	3	.508	3
.648	4	.704	4	.625	4	.699	4	.382	4
.684	5	.651	5	.718	5	.713	5	.412	5
.530	6	.661	6	.708	6	.723	6	.629	6
.680	7	.669	7	.521	7	.763	7	.478	7
.569	8	.664	8	.595	8	.674	8	.482	8

من الجدول أعلاه تلاحظ الباحثة أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (0.05)، وان جميع الفقرات موجبة الاشارة و تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد مع الدرجات الكلية للابعاد الفرعية للمقياس وذلك عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي.

2. **معاملات الثبات:**

لمعرفة الثبات للدرجات الكلية للابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية في صورته النهائية بمجتمع البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق معادلتي (الفا كرونباخ) على بيانات العينة الاولية،فبينت نتائج هذا الاجراء النتائج المعروضة بالجدول الاتي:

جدول رقم(3/1/7) يوضح نتائج معاملات الثبات للابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية في صورته النهائية عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي:

المقاييس الفرعية	عدد الفقرا	معاملات الثبات	
		الفا	الصدق

الداخلي		ت	
0.880	.776	8	النشاط الزائد
0.950	.903	8	السلوك الاجتماعي المنحرف
0.940	.884	8	سلوك التمرد في المدرسة
0.947	.898	8	السلوك العدواني
0.935	.875	8	السلوك الانسحابي
0.980	.961	40	الدرجة الكلية للمقياس

تلاحظ الباحثة من الجدول السابق أن معاملات الثبات لدرجات جميع الابعاد وللدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية ككل اكبر من (0.75) الامر الذي يؤكد ملائمة هذا المقياس صورته النهائية لقياس المشكلات السلوكية لدى المفحوصين بمجتمع البحث الحالي.

مقياس صعوبات التعلم:

اعد هذا المقياس بشقة سماح (2008) ويهدف هذا المقياس الي كشف صعوبات التعلم الاكاديمية لكل تلميذ من تلاميذ مرحلة الأساس وعدد عبارة المقياس (41) عبارة، ويضم المقياس ثلاثة ابعاد هي:
بعد القراء، بعد الكتابة، بعد الرياضيات.

وصف المقياس:

تم تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديميه في البيئة السعودية علي يد الباحثة بشقة سماح في العام (2008) وقد تم تعديل المقياس من طرف الباحثة حتي يتلائم مع البيئة السودانية ومتطلبات دراستها.

الهدف الظاهري لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية بعد التعديل التي اجراتها الباحثة قامت بعرضه علي المحكمين للوقوف علي مدى ملائمة عبارة المقياس لدراسة وقد المحكمون بالتعديلات التي اجرئتها الباحثة وقد اسفرت ملاحظات المحكمين عن بعض التعديلات وبعض:

جدول رقم (3/1/8) يوضح العبارات التي تم تعديلها في مقياس صعوبات التعلم من قبل المحكمين

الرقم	البعد	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
8	القراء	يفقد مكان القراءة باستمرار	يستطيع المتابعة

2.معاملات الثبات:

لمعرفة الثبات للدرجات الكلية للابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية في صورته النهائية بمجمع البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق معادلة (الفاكرونباخ) علي بيانات العينة الاولية، فبينت هذا الاجراء النتائج المعروفة بالجدول الاتي :

لمعرفة الخصائص السايكومترية للفقرات بمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية بمجتمع البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق صورته المعدلة

بتوجيهات المحكمين والمكونة من (24) فقرة علي عينة أولية حجمها (40) مفحوصاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث الحالي وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الالي ومن ثم تم الإجراء الاتي:

1. الصدق العاملي:

لمعرفة الصدق العاملي للفقرات بمقياس صعوبات التعلم عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي، تم إجراء التحليل العاملي الكشفي التوكيدي لجميع الفقرات بالصورة المعدلة بتوجيهات المحكمين والبالغ عددها (24) فقرة، فبينت نتائج هذا الإجراء تشبع جميع فقرات المقياس؛ على (3) عوامل (ابعاد فرعية)؛ أي ان جميع فقرات المقياس بكل أبعادها الثلاثة تتمتع بارتباط قوي حيث لاتوجد فقرات ضعيفة أو سالبة الوجهة وبهذا الإجراء تصلح جميع الفقرات لتطبيقها في الصورة النهائية لمجتمع البحث الحالي.

2. صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية للابعاد الفرعية بمقياس صعوبات التعلم في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونه من(24) فقرة، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للابعاد الفرعية، والجدول(3/1/9) التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (3/1/9) يوضح حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للابعاد الفرعية:

صعوبات الرياضيات		صعوبات الكتابة		صعوبات القراءة	
الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند
.569	1	.561	1	.606	1
.623	2	.689	2	.699	2
.652	3	.620	3	.564	3
.661	4	.559	4	.695	4
.665	5	.556	5	.600	5
.464	6	.679	6	.511	6
.563	7	.551	7	.588	7
.777	8	.537	8	.603	8

من الجدول أعلاه تلاحظ الباحثة أن معاملات ارتباطات جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوي دلالة(0.05)، وأن جميع الفقرات موجبة الاشارة و تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد مع الدرجات الكلية للابعاد الفرعية للمقياس وذلك عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي.

2. معاملات الثبات:

لمعرفة الثبات للدرجات الكلية للابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورته النهائية بمجتمع البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق معادلتي (الفا كرونباخ)علي بيانات العينة الاولية،فبينت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول الاتي:

جدول رقم (3/1/10) يوضح نتائج معاملات الثبات للابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الاكاديمية في صورته النهائية عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي:

الابعاد الفرعية لمقياس صعوبات التعلم	عدد الفقرات	معاملات الثبات	
		الفا	الصدق الداخلي
صعوبات القراءة	8	.861	0.927
صعوبات الكتابة	8	.853	0.923
صعوبات الرياضيات	8	.868	0.931
الدرجة الكلية للمقياس	24	937.	0.967

تلاحظ الباحثة من الجدول السابق أن معاملات الثبات لدرجات جميع الابعاد وللدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية ككل اكبر من (0.85) الامر الذي يؤكد ملائمة هذا المقياس صورته النهائية لقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المفحوصين بمجتمع البحث الحالي.

إجراءات الدراسة الميدانية:

إجراءات هذه الدراسة قامت الباحثة بالخطوات الاتية :

1 – زيارات ميدانية متكررة إلى مدارس بمحلية الكاملبن (وحدة المسيد) .

2 – عرض المقياس استمارة البيانات الأساسية على المعلمين والمعلمات بخطابات الغرض من الدراسة .

3 – المدة التي استغرقتها الزيارات حوالي ثلاثة اسابيع .

4 – قامت الباحثة بتوزيع استمارة البيانات الأساسية والمقياس على المعلمين والمعلمات .

5 – يتفاوت الزمن يستغرقه الذي المعلمين والمعلمات في الإجابة على الأسئلة من معلم إلى آخر مما يصعب معه تحديد زمن معين .

6 – بعد من الانتهاء من الإ جابات تأكدت الباحثة من أن جميع الأسئلة والعبارات قد تمت الإجابة عليها .

7 – قامت الباحثة بتحليل البيانات بمساعدة خبير إحصائي .

أساليب المعالجة الاحصائية :

1 . اختبار (ت) لعينة واحدة

2 . اختبار مان ونتي للفرق بين مجموعتين مستفلتين .

3 . اختبار تحليل التباين الاحادي .

4 . معامل الارتباط الخطي لبيرسون .

5 . اختبار كروسكال والز .

الفصل الرابع
عرض ومناقشة النتائج

المقدمة :

بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة وهي مقياس المشكلات السلوكية ومقياس صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال تقديرات المعلمين والمعلمات للعام الدراسي (2015 – 2016 م) تناولت الباحثة هذا المبحث لعرض وتحليل النتائج الني تم الحصول من خلال إستخدام أدوات الدراسة وبعد إجراء المعالجات الإحصائية وفقاً لفرضيات الدراسة وتقديراتها والأن نوضح عرض وتحليل نتائج هذه الدراسة.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الاول:

ينص الفرض الأول على الاتي : تسود المشكلات السلوكية وسط تلاميذ مرحلة الأساس بوحدة المسيد من كما يدركها معلمي مرحلة الأساس بدرجة كبيرة ولتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد للمفارنة بين متوسط درجات التلاميذ كما يدركها معلمي الأساس في مقياس المشكلات السلوكية بالقيمة المحكية والجدول رقم (12) يوضح نتيجة قيمة (ت)لعينة واحدة للمشكلات السلوكي.

جدول رقم (11) يوضح نتيجة قيمة (ت)لعينة واحدة للمشكلات السلوكي.

أبعاد المشكلات السلوكية	وسط حسابي	انحراف معياري	قيمة محكية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة احتمالية	الاستنتاج
النشاط الزائد	**15.01**	**3.084**	**16**	**-3.998**	**.000**	دالة بدرجة دون الوسط
سلوك اجتماعي منحرف	**13.60**	**4.116**	**16**	**-7.276**	**.000**	دالة بدرجة منخفضة
سلوك تمرد في المدرسة	**13.57**	**4.050**	**16**	**-7.493**	**.000**	دالة بدرجة منخفضة
السلوك العدواني	**14.06**	**4.049**	**16**	**-5.971**	**.000**	دالة بدرجة منخفضة
السلوك الانسحابي	**13.76**	**4.073**	**16**	**-6.881**	**.000**	دالة بدرجة منخفضة
الدرجة الكلية	**70.01**	**16.827**	**80**	**-7.418**	**.000**	دالة بدرجة منخفضة

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة، (ت)، للفرق بين متوسطات درجات التلاميذ كما يدركها معلمي مرحلة الأساس في مقياس المشكلات السلوكية

وفقاً للأبعاد كل على حدة والدرجة الكلية تمتد من 3.998 إلى 7.493 وجميع هذه الدرجات دالة إحصائياً لصالح القيمة المحكية مما يشير إلى أن المشكلات السلوكية وسط التلاميذ مرحلة الأساس تسود بدرجة منخفضة وهو عكس ما افترضته الباحثة أي أن الفرض الأول لم يتم تحققه.

تؤكد هذه النتيجة نتائج دراسات كل من دراسة سلمى عبدالباسط (2009) ودراسة رحاب ابراهيم محجوب النيل (2004) ودراسة بشقة سماح (2008) التي اشارت جميعها أن المشكلات السلوكية دالة دون الوسط بينما اختلفت هذه النتيجة نتائج دراسات كل من دراسة محمد جميل منصور (2009) ودراسة اماني صلاح حسن (2002) ودراسة منى يونس بحري (2003) ودراسة اماني محمد الدسوقي (197) ودراسة عفاف احمد (2005) ودراسة هاجر ادريس يوسف (2009) ودراسة ادم محمد ادم وأخرون (1973) ودراسة فليس (1954) والتي ذكرت أن المشكلات السلوكية وسط التلاميذ كانتبدرجة مرتفعة. انخفاض المشكلات السلوكية يعود لأسباب تاخذها الباحثة في شكل صور :

واشارت (كاملة الفرخ واخرون، 1999: 78) بأن التلميذ يولد مزوداً بعدد من الإستجابات السلوكية التي تساعد في عملية التعلم وتحدث عملية التعلم نتيجة لوجود الدافع والمثير و الإستجابة بمعنى إذا وجد الدافع وهوداخلي وجد المثير وهو خارجي وحدثت الإستجابة وهي السلوك ويتعلم الفرد الدوافع الثانوية ودافع الحب والإنتماء والتقدير نتيجة لعملية التعلم وتؤدي إلى تحقيق الفرد سواته النفسي .

وأشار (عطا الله فؤاد وأخرون ،2002 : 120) بأن: التماسك الأسري وإشعار الطفل بالأمان والدفء وعدم التسلط والمعاملة والإعتدال والثبات ووضع القوانين بطريقة إيجابية وإعطاء الطفل خياراً وبعض الحرية وفي النمو الاجتماعي التنشئة الاجتماعية يزداد فهم الطفل المعاير القيم والإتجاهات السائدة في مجتمعه .

وذكر (سامي ملحم ، 2004 : 279) بأن النمو الاجتماعي أو التنشئة الاجتماعية يزداد فهم الطفل للمعاير والقيم والاتجاهات السائده في مجتمعه .

ترى الباحثة : أن إنخفاض المشكلات السلوكية وسط التلاميذ يعود لدور الكبير الذي تقوم به الأسرة من تماسك أسري وذالك لوجود علاقة بين بيئة المدرسة والأسرة .

عرض ومناقشة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على الأتي: تنتشر صعوبات التعلم وسط تلاميذ مرحلة الأساس بوحدة المسيد كما يدركها معلمي مرحلة الأساس بدرجة كبيرة ولتحقق من صحة الفرض إستخدمت الباحثة اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد للمقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ كما يدركها معلمي مرحلة الأساس في مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية بالقيمة المحكية والجدول رقم (3/1/12) يوضح ذلك.

جدول رقم (3/1/12) يوضح المقارنة بين متوسطات درجات التلاميذ كما يدركها معلمي مرحلة الأساس في مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية بالقيمة المحكية

أبعاد صعوبات التعلم	وسط حسابي	انحراف معياري	قيمة محكمية	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة احتمالية	الاستنتاج
صعوبات القراءة	**14.04**	**3.483**	**16**	**-7.010**	**.000**	دالة بدرجة منخفضة
صعوبات الكتابة	**15.29**	**3.470**	**16**	**-2.538**	**.012**	دالة بدرجة منخفضة
صعوبات الرياضيات	**14.57**	**3.589**	**16**	**-4.975**	**.000**	دالة بدرجة منخفضة
الدرجة الكلية	**43.91**	**9.477**	**48**	**-5.390**	**.000**	داله احصائياً بدرجة منخفضة

من الجدول أعلاه يظهر أن قيمة ، ت ، للفرق بين متوسطات درجات التلاميذ في مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وفقاً للأبعاد على حدى والدرجة الكلية تمتد من 2.538- إلى 7.010- وجميع هذه الدرجات دالة إحصائياً لصالح القيمة المحكية مما يشير إلى أن صعوبات التعلم لتلاميذ مرحلة الأساس بدرجة تتسم بالأنخفاض وهو عكس ما افترضته الباحثة أي أن الفرض الثاني لم يتم تحقيقه.

تؤكد هذه النتيجة نتائج دراسات كل من دراسة بشقة سماح (2008) تؤكد صعوبات التعلم بدرجة منخفضة بينما اختلفت هذه النتيجة نتائج دراسات كل من دراسة منال خوجلي الأمين (2004) ودراسة احمد عواد (1988) ودراسة فادية محمد صالح (2009) ودراسة كوستوفر ورونالدوا (2001).

انخفاض صعوبات التعلم الأكاديمية يعود لاسباب تأخذها الباحثة في شكل محاور:

أشار (عمر محمد خطاب،2011 : 208) التلميذ: يتدرب الأطفال على الاعتماد علىانفسهم لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم وإتجاهتهم غير مرتبطة بأقرانهم من الطلاب وهذا ماأدى لإ نخفاض صعوبات التعلم الأكاديمية.

واشار نبيل عبدالهادي (2002 : 194–197) في نظرية جثمان البصرية والحركية وقد أوضح قدرة الطفل على إكتساب المهارا ت الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة ومتطورة ونظرية كيفارت إعتمدت نظريته على مبادئ علم النفس النمائي أكثر مما اعتمدعلى التلف (النيرولوجي) ويقول أن الطفل يبدأ يتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة أي أن بداية المواجهة مابين الطفل وبيئته تكون من خلال بعض الأنشطة الحركية له

وهذا السلوك الحركي يعد متطلباً قبلياً لتعلم فيما بعد فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالاً متنوعة من الحركة يمكن أن يطور من خلالها تعميمات حركية وبناءاً على هذه التعميمات الحركية يبني لطفل تركيباً إدراكياً معرفياً وقد حدد كيفارت اربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل في النجاح المدرسي وهي: المحافظة على ثبات جسمه وإتزانه بوجود قوة الجاذبية الإرضية أثناء حركته وانتقاله، التعميمات الحركية مثل قبض الأجسام وتركها، الانتقال ويتضمن حركات الزحف والمشي، القوة الدافعة وتشمل حركات الاستقبال).

البيئة المدرسية: اشار (عمر محمد خطاب،2011: 211) هي مجموعة أنشطة يسعى المدير (مدير) المدرسة إلى تنمية الأنماط السلوكية وخلق وتوفير جو صافي من الإدارين في المدرسة والمعلمين والتلاميذ وضبط الصف الدراسيويسعى المعلم منخلاله إلى تنمية الانماط السلوكية المناسبة وإلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف وخارجها.

وترى الباحثة أن انخفاض صعوبات التعلم يعود إلى الدور الذي تقوم به الأسرة والمؤسسات التعليمية الكشف المبكر لصعوبات التعلم وطرق حلها والتعامل معها وتوافق التلميذ وثقته بنفسه مما يؤدي إلى إرتفاع تحصيله الدراسي.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على الاتي : توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بوحدة المسيد كما يدركها معلمي مرحلة الأساس وصعوبات التعلم الأكاديمية. وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار بيرسون فأظهرت النتائج التالية:

الجدول رقم (3/1/13) يوضح العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بوحدة المسيد كما يدركها معلمي مرحلة الأساس وصعوبات التعلم الأكاديمية

ابعاد المشكلات السلوكية	ابعاد صعوبات التعلم الاكاديمية	قيمة الارتباط بين المتغيرين	قيمة احتمالية	الاستنتاج
النشاط الزائد	القراءة	**.537**	**.000**	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائيا
	الكتابة	**.611**	**.000**	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الرياضيات	**.480**	**.000**	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً

السلوك الاجتماعي المنحرف	القراءة	**.544	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الكتابة	**.598	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الرياضيات	**.624	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
سلوك التمرد في المدرسة	القراءة	**.738	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الكتابة	**.718	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الرياضيات	**.671	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
السلوك العدواني	القراءة	**.569	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الكتابة	**.618	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الرياضيات	**.606	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
السلوك الانسحابي	القراءة	**.632	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الكتابة	**.658	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الرياضيات	**.650	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
الدرجة الكلية	القراءة	*.699	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الكتابة	*.739	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً
	الرياضيات	*.705	.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً

ومن الجدول أعلاه نجد أن بعد النشاط الزائد في القراءة قيمة الارتباط تساوي 537 وفي الكتابة نجد أن قيمة الارتباط تساوي 611 والرياضيات نجد ان قيمة الارتباط تساوي 480 وهي دالة إحصائياً.

نجد أن بعد السلوك الاجتماعي المنحرف في القراءة قيمة الارتباط تساوي 544 دالةإحصائية وفي الكتابة نجد أن قيمة الارتباط تساوي 598

دالة إحصائية وفي الرياضيات نجد أن قيمة الارتباط تساوي 624 دالةإحصائية.

نجد أن بعد سلوك التمرد في المدرسة في القراءة قيمة الارتباط تساوي 738 دالة إحصائية وفي الكتابة أن قيمة الارتباط تساوي 718 دالة احصائية وفي الرياضيات نجد ان قيمة الارتباط تساوي 671 دالة إحصائية.

نجد أن بعد السلوك العدواني في القراءة قيمة الارتباط تساوي 569 دالة إحصائية وفي الكتابة نجد أن قيمة الارتباط تساوي 618 دالة احصائية وفي الرياضيات أن قيمة الارلباط تساوي 606 دالة إحصائية.

نجد أن بعد السلوك الانسحابي في القراءة نجد أن قيمة الارتباط تساوي 632 دالة إحصائية وفي الكتاية نجد أن قيمة الارتباط تساوي 658 دالة إحصائية وفي الرياضيات نجد أن قيمة الارتباط تساوي 650 دالة إحصائية.

وبالنظر إلى الجدول رقم (3/1/14) نجد أن النتيجة توجد علاقة ارتباط طردي دالة احصائياً وبهذه النتيجة تحقق الفرض الذي توقعته الباحثة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة عطاف حسن الذمار (2002) ودراسة ة بشقة سماح (2008) ودراسة سلمى عبد الباسط (2009) واختلفت مع دراسة عبدالرحمن السر وأخرون (2002).

ذكر كل من ميلر وديفز أن معظم الدراسات اقد أشارت إلى أن التحصيل المضطربياً سلوكياً يعد منخفضاً إذا ما قورن بالتحصيل الدراسي للأطفال العادين فعندما يكون التلميذ مشكلاً سلوكياً فانه غالباً ما يكون مشغولاً عن الدراسة كما أنه يلاقي في كثير من الأحيان موقفاً سلبياً من المعلم مما يؤثر بشكل كبير في تحصيله الدراسي. (قحطان احمد الظاهر، 2004: 105– 106) أشار أنور الشرقاوي، 2002 : 11 – 12) أن صعوبات التعلم عبارة عن الاضطرابات التي تظهر لدى الافراد قي إكتساب واستخدام الاستماع و الكلام والقراءة والكتابة والاستدلالات والقدرات الرياضية ووجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم وبعض المشكلات السلوكية والنفسية.

واشار (جمال مثقال، 2002 : 14) و(خولة احمد يحي، 2003: 16) وقد ترتبط المشكلات السلوكية بإعاقة أخرى خاصة في حالة التخلف العقلي أو صعوبات التعلم مما يجعل من الصعب تحديد السبب الرئيسي للمشكلات السلوكية.

ترى الباحثة أن ارتباط المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم كلما زادت المشكلات السلوكية زادت صعوبات التعلم وبذلك يوجد ارتباط بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم وذلك لابد من معرفة اسباب المشكلات السلوكية وعلاجها حتى لا يكون هنالك صعوبات تعلم .

ويرى (عبدالعزيز المعايطة وأخرون، 2005) أن المشكلات السلوكية المدرسية ومظاهرها عند الطالب في المحيط المدرسي ناتج عن سوء التكيف أو التوافق المدرسي اضطرابات الزاكرة غياب الخبرات من عالم الوعي وعدم القدرة على تزكرها بشكل متوتر وناقص واضطرابات اللغة

وعدم تمكن الطفل من استيعاب المفردات والربط بينها ، تأخر الطفل عن إتقان مهارة اللغة وفق المحددات العربية.

وترى الباحثة أن ارتباط المشكلات السلوكية وصعوبة التعلم جاءت نتيجة الفرض توجد علاقة ارتباط طردي بمعنى أنه كلما زدات مؤشر المشكلات السلوكية كلما زاد درجة صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا ما لاحظته الباحثة من عينة الدراسة كما يدركها معلمي مرحلة الأساس بوحدة المسيد حسب إضافة الباحثة أن المشكلات (كالعنف والسرقة والكذب) كلما وقع فيها الطالب لوحظ تدني اكتساب المعرفة وإرتفاعصعوبة تلقيها ومفهومها طردياُ موازياً للمشكلة السلوكية .

مناقشة نتيجة الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على الاتي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات كما يدركها معلمي مرحلة الأساس وسط تلاميذ مرحلة الأسا بوحدة المسيد وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ اناث)

ولتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باجراء اختبار(مان ونتي) لمعرفة الفروق في المشكلات السلوكية والجدول رقم التالي(3/1/14) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (14) يوضح اختبار(مان ونتي) لمعرفة الفروق في المشكلات السلوكية

أبعاد المقياس	النوع	العدد	متوسط رتب	مجموع الرتب	قيمة المعلمة (z)	قيمة ح	استنتاج
النشاط الزائد	ذكور	17	67.32	1144.50	-1.087	.277	لاتوجد فروقدالة احصائياً
	اناث	139	79.87	11101.50			
السلوك الاجتماعي المنحرف	ذكور	17	89.76	1526.00	-1.093	.274	لاتوجد فروق دالة احصائياً
	اناث	139	77.12	10720.00			
سلوك التمرد في المدرسة	ذكور	17	75.06	1276.00	-.334	.739	لاتوجد فروق دالة احصائياً
	اناث	139	78.92	10970.00			
السلوك العدواني	ذكور	17	85.91	1460.50	-.719	.472	لاتوجد فروق دالة احصائياً
	اناث	139	77.99	10785.50			
السلوك الانسحابي	ذكور	17	72.41	1231.00	-.591	.555	لاتوجد فروق دالة
	اناث	13	79.24	11015.0			

			0		**9**		احصائياً
الدرجة الكلية	ذكور	**17**	**79.59**	**1353.00**	**-.105**	**916**	لاتوجد فروق دالة احصائياً
	اناث	**139**	**78.37**	**10893.00**		**.**	

من الجدول أعلاه يظهر أن قيم (ي) امان وينتي لفرق في درجات المشكلات السلوكية كما يدركها معلمي مرحلة الأساس وسط التلاميذ مرحلة الأساس بوحدة المسيد وفقاً لمتغير النوع ذكور واناث.

نجد أن متوسط الرتب في بعد النشاط الزائد لذكور = 67.32 وللاناث = 79.87 ومجموع الرتب لذكور = 1144.50 وللاناث 11101.50 وقيمة (Z) =1.087 – وقيمة ح =277 وهي غير دالة إحصائياً ونجد أن متوسط الرتب في بعد السلوك الاجتماعي المنحرف لذكور = 1526.00 وللاناث 10720.00 وقيمة (Z) 1.093 وقيمة ح =274 وهي غير دالة إحصائياً ونجد أن متوسط الرتب في بعد سلوك التمرد في المدرسة لذكور 1276.00 وللاناث = 10970.00 وقيمة (Z) 334 – وقيمة ح = 739 دالة إحصائياً ونجد أن متوسط الرتب في بعد السلوك العدواني .لذكور = 85.91 وللاناث = 77.99 ومجموع الرتب لذكور = 1460.50 وللاناث = 10785.50 وقيمة (Z) = 719 – وقيمة = 472 – دالة إحصائياً ونجد أن متوسط الرتب في بعد السلوك الانسحابي لذكور = 72.41 وللاناث = 79.24 ومجموع الرتب لذكور= 1231.00 وللأناث = 11015.00 وقيمة (Z) = 591 – وقيمة ح = 555 دالة إحصائياً.

مما يشير الجدول لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائياً في جميع ابعاد المشكلات السلوكية وبهذا لم يتحقق الفرض. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (رحاب ابراهيم، 2004) ودراسة (منى بحري ،2003).

أثبتت النتيجة عكس ما توقعته الباحثة لأن طبيعة الذكر تختلف من الأنثى لأن الذكر يميل للعنف وكثرة خروجه من المنزل الأمر الذي يؤدي لتسربه من مقاعد الدراسة مما يسبب عدم توافق دراسي ولكن هذه النتيجة لم يكن هناك فرق بين متغير النوع في المشكلات السلوكية فهذا في اعتقاد الباحثة يعود لتقنيات الحديثة التي أثرت في الطفل كثيراً الأمر الذي جعله قليل التحصيل كثير المشاكل.

وذكرت فاطمة الزهراء النجار 2011 : 97) يرى بعض العلماء أن غياب الأب يلعب دوراً هاماً في الصبغة العدوانية للطفل الذكر حيث يلعب الأدوار النموذج العدواني المقدم للإبن الذكر منذ طفولته المبكرة وفي وجود الاب يتنحى هذا السلوك لدى الطفل الإ أنه في حالة غياب الأب تسيطر عليه تلك الصفة كما تساعد الأسرة على تكريس هذا السلوك العدواني بشكل كبير حيث ترى الأم أن طفلها الذكر لابد أن يكون قادراً على حماية نفسه والدفاع عليها خاصة إذا ما تعرض للأذى من الغير وبذلك فالعدوان أكثر شيوعاً بين الذكور منه في الإناث حيث غالباً ما يرفض المجتمع السلوك العدواني للأنثى

كما يميل العدوان لدى الإناث لاتخاذ الشكل اللفظي بينما لدى الذكور فغالباً مايكون في صورة جسدية.

عرض ومناقشة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على الاتي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة الأساس وسط تلاميذ مرحلة الأساس بوحدة المسيد وفقاً لمتغير النوع (ذكور/اناث) ولتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بإجراء اختبار (مان ونتي) لمعرفة الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية التالي رقم (3/1/15) يوضح نتائج هذا الاجراء .

جدول رقم (15) يوضح اختبار (مان ونتي) لمعرفة الفروق في صعوبات التعلم الأكاديمية:

أبعاد المقياس	النوع	العدد	متوسط رتب	مجموع الرتب	قيمة المعلمة(z)	قيمة ح	استنتاج
القرءة	ذكور	17	68.44	1163.50	-.978	32.8	لاتوجد فروق دالة احصائياً
	اناث	139	79.73	11082.50			
الكتابة	ذكور	17	68.94	1172.00	-.931	35.2	لاتوجد فروق دالة احصائياً
	اناث	139	79.67	11074.00			
الرياضيات	ذكور	17	72.41	1231.00	-.592	55.4	لاتوجد فروق دالة احصائياً
	اناث	139	79.24	11015.00			
الدرجة الكلية	ذكور	17	68.21	1159.50	-.996	31.9	لاتوجد فروق دالة احصائياً
	اناث	139	79.76	11086.50			

ومن الجدول أعلاه يظهر أن قيم اي مان ونتي لمعرفة الفروق بين متوسطي مجموعتين في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة الأساس كما يدركها معلميهم وفقاً للنوع (ذكور/ اناث) تمتد من 592 – الى 996 – وهي غيردالة إحصائياً في كل من بعد الكتابةوبعد القراءة والرياضيات والدرجة الكلية وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 554 فأكثر.

وبالنظر لجدول رقم (3/1/16) لا توجد فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد صعوبات التعلم الأكاديمية وبهذه النتيجة يتحقق الفرض الذي وضعته الباحثة :

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (عطاف علي حسن الذمار ، 2002) ودراسة (بشقة سماح ، 2008) ودراسة (منال خوجلي الامين ،2004) ودراسة (عبدالرحمن أحمد، 2002) واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (عواد احمد ،1988).

واتفقت نتيجة فرض الباحثة مع مصطفى نوري القمش (2012 : 87) في محك المشكلات المرتبط بالنضوج حيث نجد أن معدلات النمو يختلف من طفل لأخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم مما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل ابطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة أو كتابة مما يعوق تعلمهم اللغة.

ويشير (السيد عبدالرحيم سليمان، 2000: 106) أن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم هو مفهوم يشير إلى أنه دال إحصائيا بين تحصيل الطفل وقدراته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي والكتابي أو الفهم القرائي والمهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستبدال الحسابي أو التهجي ويحقق شروط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو اكثر من هذا (50) أو اقل في تحصيله المتوقع وذلك إذا ما تحقق في اعتبار العمر الزمني أو الخبرات التعليمية لهذا الطفل.

وترى الباحثة: أن الفرق بين الإناث والذكور من حيث الصعوبات أن الإيناث يميلن°دائماً إلى المثابرة والإجتهاد والمنافسة ومواجهة الصعوبات والبحث عن الحلول أما الذكور فيملون إلى التمرد والعنف دون تفكير في مواجهة الصعوبات.

عرض نتيجة الفرض السادس:

للتحقق من صحة الفرض السادس من فروض الدراسة الحالية والذي نصه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرحلة الأساس كما يدركها معلمي مرحلة الأساس بمحلية الكاملين تبعاً للعمر ؛وللتحقق من صحة الفرض؛ قامت الباحثة بإجراء اختبار (التباين الاحادي) فأظهر النتائج التالية

جدول رقم (3/1/16) يوضح نتائج اختبار (التباين الاحادى) لمعرفة الفروق في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ كما يدركها معلميهم بمحلية الكاملين تبعاص للعمر الزمني:

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	النسبة الفائية	ح	الاستنتاج
النشاط الزائد	بين المجموعات	23.174	3	7.725	.809	491	لاتوجد فروق

	داخل مجموعات	1450.801	152	9.545		.	دالة احصائيا
	الكلي	1473.974	155				
السلوك الاجتماعي المنحرف	بين مجموعات	103.812	3	34.604	2.086	104.	لاتوجد فروق دالة احصائيا
	داخل المجموعات	2521.547	152	16.589			
	الكلي	2625.359	155				
سلوك التمرد في المدرسة	بين المجموعات	14.393	3	4.798	.288	834.	لاتوجد فروق دالة احصائيا
	داخل المجموعات	2527.832	152	16.630			
	الكلي	2542.224	155				
السلوك العدواني	بين المجموعات	148.624	3	49.541	3.147	027.	توجد فروق دالة احصائيا
	داخل المجموعات	2392.735	152	15.742			
	الكلي		155				
السلوك الانسحابي	بين المجموعات	8.770	3	283.487	1.001	394.	لاتوجد فروق دالة احصائياً
	داخل المجموعات	2561.972	152	283.148			
	الكلي	2570.744	155				
الدرجة الكلية للمشكلات السلوكية	بين المجموعات	850.461	3	283.487	1.001	394.	لاتوجد فروق دالة احصائيا
	داخل المجموعات	43038.532	152	283.148			
	الكلي	43888.994	155				

لمعرفة الفروق في المشكلات السلوكية تبعا لبُعد(السلوك العدواني) والذي بلغت قيمته الاحتمالية (027.) تم إجراء اختبار (شيفيه للمقارنات البعدية المتعدده) فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (3/1/17) يوضح اختبار شيفيه لمعرفة الفروق في المشكلات السلوكية في بُعد السلوك العدواني:

الاعمار	العدد	الفرق في المتوسطات	ح	النتيجة
30-فأقل	26	12.85	.115	توجد فروق متوسط عمر 50-فأكثر اكبر
30-40	54	13.26		
40-50	51	14.98		
50-فأكثر	25	15.20		

وبالنظر للجدول رقم (3/1/17) نجد انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بوحدة المسيد.

وكانت النتيجة عكس ماتوقعته الباحثة ماعد في بعد السلوك العدواني حيث اتفق مع توقعات الباحثة.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة رحاب ابراهيم النيل (2004) ودراسة عطاف احمد (2005) واختلفت مع دراسة فيلس (1954).

وأشارت (خولة احمد يحي، 2003 : 64-65) يرى أصحاب النطرية البيوفسيولوجية (أشار كيرك إلى أنه خلال العقود القليلة الماضية كان هناك ميل شديد للأعتقاد بأن المشاكل السلوكية في المحيط الاجتماعي تعود إلى التفاعل القائم بين الطفل أسرته أو بين الطفل ورفاقه خبراته والجوانب الاجتماعية الموجودة في المجتمع وفي السنوات الأخيرة بدأت العوامل البيولوجية تأخذ مكاناً كعوامل مسببة للأضطرابات السلوكية والانفعالية ويعتقد بعض المختصين أن كل الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد البيولوجي ومع أن هذا الاستعداد قد لا يكون السبب في إضطراب السلوك إلا أنه قد يدفع الطفل إلى الإصابة بالاضطراب أو إلى المشاكل.

اما بعد السلوك العدواني فقد تحقق الفرض بأنه توجد فروق ذات دالة إحصائياً.

واتفق هذا البعد مع دراسة (عطاف احمد ،2005) ودراسة (هاجر ادريس، 2005) ودراسة (فيلس ،1954) وأشارت (فاطمة الزهراء النجار،2011 : 106 -107) بأن المضايقات كأحد أشكال العدوان يتعرض نحو 15% من الطلاب بالولايات المتحدة الأمريكية بالتحرش أو المضايقات من جانب الزملاء وذلك بالنسبة للفئة العمرية (8–16) جيث يتعرض العديد من الطلاب لما يسمى بالتحرش أو المضايقات وكافة شكال العدوان غير المباشر من جانب أحد الوالدين أو الذملاء أو المعلمين أو أبناء الجيران حيث تصل نسبة هولاء الطلاب نحو 15% من ينتمون للفئة العمرية بالولابات المتحده الأمريكية:

وترى الباحثة أن السلوك العدواني هو سلوك يستخدمه الطفل لكي يحصل على مايريد أي أن الطفل يلجا الى العدوان أو الانسحاب وذلك للهروب أو حيلة لسد النقص.

عرض نتيجة الفرض السابع:

للتحقق من صحة الفرض السابع من فروض الدراسة الحالية والذي نصه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ

كما يدركها معلميهم بمحلية الكاملين تبعاً للمؤهل الأكاديمي ؛وللتحقق من صحة الفرض؛ قامت الباحثة بإجراء اختبار (كروسكال - والز) فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (3/1/18) يوضح نتائج اختبار (كروسكال-والز) للمتغيرات الرتبية المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم بمحلية الكاملين والتي تعزي للمؤهل الاكاديمي:

المحاور	المؤهل	متوسط الرتب	قيمة كا تربيع المحسوبة	درجات الحرية	ح	الاستنتاج
النشاط الزائد	بكالوريوس	**76.01**	**4.437**	**3**	**218.**	لاتوجد فروق دالة احصائيا
	دبلوم عالي	**81.15**				
	ماجستير	**11383**				
	دكتوراة	**116.17**				
السلوك الاجتماعي المنحرف	بكالوريوس	**77.25**	**.493**	**3**	**920.**	لاتوجد فروق دالة احصائيا
	دبلوم عالي	**81.65**				
	ماجستير	**88.17**				
	دكتوراة	**87.33**				
سلوك التمرد في المدرسة	بكالوريوس	**75.65**	**9.329**	**3**	**025.**	توجد فروق دالة احصائيا
	دبلوم عالي	**78.67**				

	ماجستير	**142.17**				متوسط دكتوراة اكبر
	دكتوراة	**122.67**				
السلوك العدواني	بكالوريوس	**75.12**	**4.343**	**3**	**227.**	لاتوجد فروق دالة احصائيا
	دبلوم عالي	**87.77**				
	ماجستير	**90.33**				
	دكتوراة	**119.17**				
السلوك الانسحابي	بكالوريوس	**76.42**	**4.642**	**3**	**200.**	لاتوجد فروق دالة احصائيا
	دبلوم عالي	**79.17**				
	ماجستير	**22.00**				
	دكتوراة	**119.17**				
الدرجة الكلية	بكالوريوس	**75.73**	**5.261**	**3**	**154.**	لاتوجد فروق دالة احصائيا
	دبلوم عالي	**81.63**				
	ماجستير	**120.67**				
	دكتوراة	**115.83**				

لمعرفة الفروق في المشكلات السلوكية تبعا لبعد السلوك العدواني والذي بلغت قيمته الاحتمالية (027.) تم اجراء المتوسط والانحراف المعياري لهذا البعد فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (3/1/19) يوضح المتوسطات والانحراف المعياري لمعرفة الفروق في بُعد السلوك العدواني وفقاً للمؤهل الاكاديمي:

المؤهل الاكاديمي	العدد	المتوسط	الانحرافات
البكالوريوس	**120**	**13.30**	**3.884**

دبلوم عالي	**30**	**13.50**	**3.981**
ماجستير	**3**	**12.00**	**4.359**
دكتوراة	**3**	**17.67**	**3.512**

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (رحاب ابراهيم النيل ، 2004) ودراسة (سلمى عبد الباسط، 2009) واختلفت مع دراسة (عطاف على حسن ، 2002).

بالنظر للجدول أعلاه في الفروق في المشكلات لدى التلاميذ كما يدركها معلميهم بمحلية الكاملين (وحدة المسيد) تبعاً للمؤهل الأكاديمي يمكن تفصيلها في الاتي:

بالنسبة لمحور النشاط الزائد يدركه المعلمين الذين يحملون بدرجة واحدة أي لا توجد فروق فيه حسب وجهة نظرهم وأيضاً السلوك الاجتماعي والسلوك العدواني والسلوك الانسحابي تقريباً هناك تقارب في وجهات النظر أما سلوك التمرد في المدرسة توجد فروق في وجهات النظر والفرق اكبر بالنسبة لحامل الدكتورة بنسبة للخبرة والتعمق في الفهم ودراسة المشكلة من كل جوانبها ومسبباتها.

واتفقت هذه الرؤية مع ما أشارت إليه (خولة احمد، 2003: 196) أن التمرد هو نشاط مناقض لقوانين والاتجاهات فالطفل المتمرد يوصف بأنه دائماً يشترك في نشاطات مناقضة لقوانين والديه ومعلميه واتجاهاتهم.

وتتفق الباحثة مع ما أشار اليه (عطا الله الخالدي، 2009 : 170) أن التمرد أو العصيان هو: عدم قيام الطفل بعمل يطلبه الوالان في الوقت الذي يمبغي أن يعجل فيه ويصل ذروة سلوك العصيان في البداية خلال عمر سنتين ويتناقض يشكل طبيعي بعد ذلك ثم تظهر السلبية مرة أخرة خلال سنوات المراهقة.

وترى الباحثة: أن تمرد الطفل عن المدرسة أو عن الواجب المدرسي قد يكون راجع لأ سباب منها التفكك الأسري أو عدم إشعار الطفل بلأمان النفسي والاجتماعي والاقتصادي أو لوجود إعاقة لديه.

الفصل الخامس
الخاتمة و والنتائج التوصيات والمقترحات

تمهيد:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة الأساس وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة الأساس بوحدة المسيد. وستلخص الباحثة في هذا الفصل أهم النتائج إلتي توصلت إليها الدراسة ومن ثم وضع بعض التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية، كما قامت الباحثة بتثبيت كافة المصادر ومراجع البحث التي استعنت بها في بحثها الحالي.

أولاً: نتائج الدراسة:

1. تسود المشكلات السلوكية وسط تلاميذ مرحلة الأساس كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد) دالة بدرجة دون الوسط.
2. تنتشر صعوبات التعلم الأكاديمية وسط تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد) كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد) دالة بدرجة منخفضة.
3. توجد علاقة ارتباط طردي دالة إحصائياً بين المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد) وصعوبات التعلم الأكاديمية.
4. لا توجد فروق ذات دالة إحصائياً في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد) وفقاً لمتغير النوع.
5. لاتوجد فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد).
6. لا توجد فروق دالة إحصائياً في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد) تبعاً للعمر .
7. لا توجد فروق دالة إحصائياً في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (وحدة المسيد) د تبعاً للمؤهل الأكاديمي.

ثانياً: التوصيات:

1 . ضرورة الاهتمام بمتابعة التلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من حيث طبيعة تعاملهم السلوكي داخل المدرسة ومحاولة تطبيق بعض نظم الارشاد النفسي مع هولاء لتعزيز السلوك الإيجابي لديهم وتقليص أو تحديد السلوكيات المشكلة.
2. صرورة وجود برامج تعزيزية تحصيلية كالمنافسات العلمية بين المدارس لتشجيع التلاميذ والتلميذات على التوجه نحو الجانب العلمي أو الأكاديمي بشكل واسع.

3. ضرورة الاهتمام الجدي بربط البعد السلوكي بالبعد التحصيلي ومعالجة مسألة صعوبات التعلم الأكاديمية.
4. إجراء ندوات مع أولياء امور التلاميذ من اجل تعاونهم مع المعلمين والمعلمات خصوصاً في هذه المرحلة العمرية لتلميذ لما لها من اهمية كبرى في حياة الفرد وهذا يساعد المعلمين والمعلمات على الانتباه والتركيز على دورهم التعليمي والتربوي وتشجيعهم على العمل.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن اقتراح الاتي:

1. ضرورة إجراء دراسة جدوى عن إدخال برامج للارشاد النفسي و التربوي في مدارس وحدة المسيد عموماً والمدارس التي تشكو من مشكلات سلوكية بشكل خاص.
2. إجراء دراسات معمقة للكشف عن اسباب صعوبات التعلم الاكاديمية في الصفوف المختلفة في التعليم الإبتدائي بصورة دقيقة.
3. إجراء دراسات مماثلة للكشف عن مشكلات السلوكية لتلاميذ والتلميذات في مراحل الدراسة الإبتدائية والثانوية ايضاً.
4. إجراء دراسات تحليلية مشابهة مع اضافة بعض المتغيرات كامقاييس لشخصية والذكاء وصعوبات التعلم وعلاقة ذلك بالمشكلات السلوكية التي يقوم بها.

المصادر والمراجع

أولاً المصادر:

1- القران الكريم

2- السنة النبوية الشريفة

ثانياً: المراجع العربية:

1- أحمد أحمد عواد، (1998م) **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم** – المكتب العلمي للكمبيوتر– الإسكندرية– د ط.

2- أسامة محمد البطاينة ولآخرون (2005م) **صعوبات التعلم النظرية والممارسة** – دار المسيرة– عمان– ط 1.

3- تيسير مفلح (2003) **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، دار المسيرة ط 1.

4- تيسير مفلح (2005) **مقدمة في التربية الخاصة**، دار المسيرة عمان ط 2.

5- جمال مثقال وأخرون (2004) **الإضطرابات السلوكية**، دار صفاء عمان، ط 1.

6- حنان عبد الحميد عناني (2000) **الصحة النفسية**، دار الفكر ط.

7- خالد عبد الرازق السيد (2001) **سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة مركز الإسكندرية** للكتاب الازاريطة، د ط.

8- خليل مخائيل معوض (2003) **سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة مركز** الإسكندرية للكتاب، ط.

9- خولة أحمد يحي (2003) **الإضطرابات السلوكية والإنفعالية**، دار الفكر عمان، ط 2.

10- خولة احمد يحي (2008) **) الإضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الفكر عمان ط 4.

11- رفعت محمود بهجت (2004) **أساليب التعلم للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة** علأ لنشر والتوزيع القاهرة، ط 1.

12- سامي سلطي عويفح (2002) **سيكولوجية النمو**، دار الفكر للطباعة والنشر، ط 2.

13- سامي محمد ملحم (2006) **صعوبات التعلم** ، دار المسيرة لنشر، ط 2.

14- عبد العزيز المعايطة وأخرون (2005) **مشكلات تربوية معاصرة**، دار الثقافة عمان، ط 1.

15- عبد المطلب أمين القرطبي (2011) **سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة و تربيتها** مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، ط 5.

16- عطا الله فؤاد الخالدي وأخرون (2009)، **الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق**.دار صفاء للنشر، ط 1.

17- عمر محمد الخطاب (2011) **مقاييس صعوبات التعلم** مكتبة المجمع العربي لنشر والتوزيع، ط 1.

18- فاطمة الزهراء النجار (2011) **مشكلات الأطفال السلوكية والانفعالية**، دار الوفاء الطباعة الإسكندرية ط 1 16.
19- سامي محمد ملحم (2004) **علم نفس النمو**، دار الفكر ط 1.
20- فاطمة عبد الرحيم النوايسة (2001) **ذوي الإحتياجات الخاصة**، دار المناهج لنشر والتوزيع، عمان ط 1،
21- قحطان احمد الظاهر (2004) **تعديل السلوك**، دار وائل عمان، ط 2.
22- قحطان أحمد الظاهر (2012) **صعوبات التعلم**، دار وائل لنشر، الأردن عمان، ط.
23- ماجدة الخطايبة وأخرون (2004) **التفاعل الصفي**، دار الشروق، عمان، ط 1.
24- محمد النوبي علي (2010) **مقياس إضطرابات الغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، دار الصفاء عمان، ط 1.
25- محمد حسن العمايرة (2002) **المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية ومظاهرها اسبابها وعلاجها** دار المسيرة عمان، ط 1.
26- محمد علي كامل (2003) **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، مركز الإسكندرية للكتاب الازاريطة، ط.
27- محمود عبد الحليم منسي وأخرون (2007) **الصحة المدرسية والنفسية للطفل** مركز الإسكندرية للكتاب، ط 18– كاملة الفرخ (1999) الصحة النفسية للطفل صفاء لنشر والتوزيع عمان، ط 1.
28- مريم سليم (2003) **تقديرات الذات والثقة بالنفس**، دار النهضة العربية بيروت، ط 1.
29- مصطفى فهيم (1999) **مهارات القراءة وتقويم مع إختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الإبتدائية** ، مكتبة الدار العربية القاهرة، ط 1.
30- مصطفى نوري القمش،2012، **الموهوبون ذوي صعوبات التعلم** ، دار الثقافة لنشر، ط 1.
31- نايفة قطامي وأخرون (2002) **إدارة الصفوف**، دار الفكر، عمان، ط 1.
32- نبيل عبد الهادي وأخرون (2000) **بطء التعلم وصعوباته**، دار وائل للنشر، ط 1.
33- نبيل عبدالفتاح حافظ وأخرون (2000) **صعوبات التعلم** ، والتعلم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، ط 1.
34- يوسف أبو القاسم الأحرش وأخرون (2008) **صعوبات التعلم**، منشورات جامعة 7 اكتوبر ط 1.
35- العساف صالح بن حمد، 2000، **المدخل في البحث للعلوم السلوكية**، ط 2، مكتبة العبيكان، الرياض.
36- كامل محمد المغربي، **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1432هـ، 2011م.

37- وفقي السيد الامام، 2008م، البحث العلمي المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

ثالثاً : الكتب المترجمة :

1- **الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية المعايير التشخيصية الرابطة الأمريكية للطب النفسي 2011**، ترجمة ، أمينة السماك ، عادل مصطفى ، مكتبة المنار الأسلامية، الكويت.
2- جميس (2010) تقييم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة ، ترجمة صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، الأردن، ط 1 Jemes a mchonghlin –rena b lewis
3- هوغيث كأغلار (1999) علم النفس المدرسي ، ترجمة فؤاد شاهين ، عويدات لنشر والطباعة بيروت ط 2 .

رابعاً : المراجع باللغة الإنجليزية

1- The unied state office 1972 education definition.
2- The learning disabilites association America.
3- National joint committee learning disabititier1994.
4- Ronaldand chistopher, 2003, the impact of training on writing strategy.
5- Philips ceal , 19854, behavioral problems of elementary school students blolayat united states.

خامساً : الرسائل الجامعية :

1- احمد احمد عواد (1988) **مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** رسالة ماجستير غير منسورة .
2- اماني صلاح حسن عبدالرحيم (2002) **اثر اكتساب السلوك العدواني في تشكيل الشخصية لدى تلاميذ مرحلة الاساس** رسالة ماجستير غير منشورة .
3- اماني محمد الدسوقي ابراهيم (1997) **الاتجاهات الوالدية في التنشئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم** رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة ام دارمان الاسلامية .
4- رحاب ابراهيم محجوب النيل (2004) **المشكلات السلوكية للمراهقين وعلاقتها بعمل الام بمحلية امدارمان** رسالة دكتوراة.
5- سلمى عبد الباسط (2004) **السلوك المشكل وعلاقته بالتحصيل الدراسي** .
6- سوسن عوض احمد (2009) **فاعلية برنامج تعليمي في تحسين الصعوبات الاكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التهليم الاساس بمحلية الخرطوم** رسالة ماجستير منشورة كلية الاداب جامعة الخرطوم.

7- عطاف احمد(2002) **المشكلات السلوكية المميزة لتلاميذ المدارس الابتدائية المتفوقين والتأخرين دراسياً في محافظلت غزة كما يراها المعلمون والمعلمات** رسالة ماجستير.
8- عفاف احمد (2005) **اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية والمدرسية والنفسية للطلاب المراهقين بمحلية امبدة** رسالة دكتورة غير منشورة.
9- فادية محمد صلاح الطاهر (2009) **فاعلية برنامج لتحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة الحلقة الثانية بمرحلة الاساس بمحلية بحري شمال** ، رسالة دكتورة منشورة كلية الاداب جامعة الخرطوم.
10- محمد جميل منصور (2007) **المشكلة السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة مكه** رسالة ماجستير.
11- منال خوجلي الامين (2004) **اضطراب القراءة وسط تلاميذ مرحلة الاساس بمحلية الخرطوم شرق وعلاقتها ببعض المتغيرات** ،رسالة ماجستير غير منشورة كلية الاداب جامعة الخرطوم.
12- منى يونس بحري (2003) **ظاهرة الانحراف السلوكي للاطفال في المرحلة الابتدائية في العراق**، رسالة ماجستير.
13- هاجر ادريس يوسف (2009) **المشكلات السلوكية المدارس الثانوية الحكومية بمحلية الخرطوم وعلاقتها بالقبول والرفض الوالدي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للاسرة.**
14- يشقة سماح (2008) **المشكلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم الاكاديمية وحاجاتهم الارشادية**، رسالة ماجستير.

سادساً: المجلات العلمية والدوريات:

1- أنور الشرقاوي (2002) **صعوبات التعلم المشكلة الاعراض الخصائص** ، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 63 ستمبر.
2-سامية موسى إبراهيم (1999) **المشكلات السلوكية لدى الأطفال من سن 5-6 سنوات كما يدركها المعلمات التربويات برياض الأطفال** ، مجلة الأرشاد النفسي تصدر عن مصدر الأرشاد النفسي جامعة عين شمس العدد السابع.
3- السيد عبدالحميد السيد سليمان السيد (2000) **صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة** ، دار الفكر العربي القاهرة العدد الثالث، ط 1.
4-صلاح الدين محمد أبوناهية (1993) **بناء قائمة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في البيئة الفلسطينية قطاع غزة** مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ،العدد الأول فبراير.
5-عبدالرحمن أحمد عبدالله والسر أحمد (2002) **الاتجاه نحو الغش في الاختبارات وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، مجلة كلية المعلمين.

6-فيصل محمد خير الزراد (1998) **دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، مجلة الثقافة انفسية المتخصصة**، دار النهضة العربية، بيروت، العدد،34، المجلد 9 إبريل.
7-محمد النوبي محمدعلي (2005) **إختبار إضطراب الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مجلة الإعاقة السمعية والعاديين سلسلة إختبارات التربية الخاصة و العادين،** مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، ط 1.
8- مشيرة عبدالحميد احمد (2005) **النشاط الزائد لدى الأطفال وأسباب وبرامج الخفض سلسلة إشراقات تربوية تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية**، مكتب الجامعي الحديث الكتاب الثاني.
9 – تقرير وزارة التربية والتعليم- ولاية الخرطوم (مريم حسن عمر،1995) كتاب تدريس المنهج إدارة التعليم الأساسي.

سابعاً: الشبكه العنكبوتية الدولية

1- www.mawdoo3.com

الملاحق
ملحق رقم (1)
قائمة باسماء المحكمين

الرقم	اسماء المحكمين	الدرجة و الوظيفة	جهة العمل
1	أ.د علي فرح احمد فرح	استاذ مشارك	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا للتربية
2	أ.د عبدالرازق بسيوني	استاذ مشارك	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا للتربية
3	د/اسماء سراج الدين	استاذ مشارك	جامعة الخرطوم – كلية الاداب
4	د. صديق محمد احمد	استاذ مشارك	جامعة النيلين – كلية الاداب
5	امل بدري	د/ استاذ مساعد	الزعيم الازهري كلية التربية
6	نصر الدين احمد الدومة	د/استاذ مساعد	جامعة افريقا العالمية كلية التربية
7	ابراهيم عبدالرحيم ابراهيم	د/استاذ مساعد	جامعة افريقا العالمية كلية التربية

ملحق رقم (2)
بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
قسم علم النفس
الإستبانة قبل التعديل

السيد الدكتور الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله تعالي وبركاته

نظراً لمكانتكم العلمية وأسهاماتكم في مجالات البحث العلمي فقد وقع عليكم الأختيار للأطلاع على مقياس دراستي التى أقوم بإعدادها لنيل درجة الماجستير بعنوان

(المشلات السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمة كما يدركها معلمي ومعلمات مرحلة الأساس الحكومية بولاية الجزيرة قطاع التكينة)

ونرجو إبداء رائكم بالحذف أو بالأضافة أو التعديل.

ولكم الشكر،،

الباحثة :
نوال محمد حسن

القسم الأول : البيانات الشخصية
الرجاء وضع علامة (√) حول الخيار المناسب
النوع :
ذكر أنثي ☐ ☐
العمر :.....

الرقم	العـــــــبارة	يحدث ذلك دائماً	يحدث ذلك أحياناً	لا يحدث	عدد الطلاب الذين عندهم الفعل دائماً
النشاط الزائد					
1-	يتحث بصوت عالي				
2-	لا يمكث في مقعده لفترة طويلة				
3-	دائم الحركة				
4-	كثير الكلام				
5-	يخطف الكتب أو الأدوات من أيدي زملائه				
6-	يقاطع زملائه بأستمرار أثناء حديثهم مع المعلم				
7-	يكثر من أسئلته وإستفساراته للمعلم				
8-	يضرب الأرض بقدميه				
9-	يميل الي عدم الأستقرار في مكانه لفترة طويلة				
10-	ينقر بيده أو بالقلم على المكتب (الدرج)				
11-	يعاكس زملاءه أثناء الدرس (يناوشهم ، يحادثهم ، يشير إليهم)				
12-	دائم الإزعاج للمعلم أثناء الدرس				
13-	يشوش على زملائه				
14	يحدث الفوضي والضجيج				

-					
15 -	يحدث أصوات مرتفعة أثناء القراءة الصامتة للدرس				
16 -	يتدخل فيما يعينه				
السلوك الأجتماعي المنحرف					
1-	يخفي الأشياء التى يعثر عليها				
2-	يأخذ الأشياء التى تعجبه حتى لو إضطر لإخفائها أو سرقتها				
3-	يستولى على حاجات أو أشياء زملائه ويرفض إعادتها				
4-	يأخذ حاجات وأدوات زملائه من محافظهم				
5-	يكذب عندما يتجث عن نفسه				
6-	يكذب حتى يخفي تقصيره				
7-	يغش أثناء الواجب المنزلي				
8-	يغش أثناء الأختبارات وفي الواجب المنزلي				
9-	يغش في اللعب أو المسابقات أو الالعاب				
10 -	يمذب عندما ينقل الأخبار والأحداث				
11 -	يكذب عندما يتكم عن أسرته				
12 -	ينقل أخبار زملائه الي المعلم أو المعلمة اول بأول				
13 -	يبلغ المعلم عن أي فعل أو شي يعمله أو يقوله زملاوه فوراً				
14 -	ينقل الأحاديث أو الكلام بين زملائه مما يخلق المشاكل بينهم				
15 -	يبدي عدم أهتماهه عندما يراجعه زميله على أفعاله المشينة				
16 -	يتبجح في رده على زملائه				
سلوك التمرد في المدرسة					

1-	لا يتقبل النظام بسهولة				
2-	يجب أن يجبر لكي يقف في طابور المدرسة				
3-	لا يتبع تعليمات المعلم				
4-	يرفض المشاركة في الأنشطة الصفية				
5-	يفسد اللعبة بسبب رفضه إتباع قواعدها				
6-	يرفض أداء الواجب المنزلي				
7-	يترك الفصل دون إستئزان المعلم				
8-	يفسد النشاط الجماعي بسلوكه المتمرد				
9-	يرفض تنفيذ الأوامر الصادرة إليه من المعلم أو المدير				
10-	يتأخر في الذهاب الي الفصل بعد الفسحة				
11-	يتغيب عن الأنشطة المدرسية				
12-	لا يبقى في مقعده أثناء الدرس(يتنقل في الصف)				
13-	يهرب من المدرسة				
14-	ستاء من سلطات الكبار كالمعلم أو الناظر				
15-	يقاطع مناقشة الحوار لزملاءه بالحديث في موضوع أخر				
16-	يهزا بالمعلمين				

السلوك العدواني					
1-	يضرب أو يصفع زملاءه				
2-	يتشاجر كثيراً مع زملائه (في الصف أو الساحة)				
3-	يبدأ بالإعتداء على الآخرين دائماً				
4-	يميل الي اللعب العنيف				

5-	يمزق كتبه أو أدواته المدرسية				
6-	يعتدي على ممتلكات زملائه (الكتب والأدوات الشخصية)				
7-	يقذف الأخرين بالأشياء التى في يده				
8-	يخرب أثاث الصف المدرسي				
9-	يدفع أو يقرص الأخرين				
10-	شيد شعر أو أذان زملائه				
11-	يعضي أو يبصق على زملائه				
12-	يميل الي الحاق الأذي بزملائه				
13-	يغلق الباب بعنف				
14-	يثور بسرعة إذا منعت عنه الأشياء التى يريدها				
15-	يساخدم الأشارات التهيدية مع زملائه				
16-	يميل الى الثورة والغضب لاتفه الأسباب				
السلوك الإنسحابي					
1-	لا يشارك في الأنشطة الإجتماعية				
2-	لا يقترب من زملائه أثناء اللعب				
3-	يخشى الإختلاط بالأخرين				
4-	يترك المكان حينما يوجه له النقد				
5-	يقضب بسرعة حينما يناقشه أحد				
6-	لا يهتم كثير أو غير مبالي				
7-	يميل الي الوحده				
8-	يتصرف بخجل أمام الضيوف				
9-	يخاف من الجيوانات (الكلاب القطط) عموماً				
10-	خجول في الموافق الجديده				
11	يتجنب التعامل مع الغرباء				

-					
12 -	يبقى ساكتاً في مكانه لمدة طويلة من الوقت				
13 -	يبدو عليه الخوف وعدم الإحساس بالأمن				
14 -	يتوتر بسرعة ويبدو عليه الضيق عندما يعارضه أحد				
15 -	يستجيب بصعوبة لآي شئ يدور حوله				
16 -	يبكي بسهولة عندما يراجعه أحد				

ملحق رقم (3)
مقياس صعوبات التعلم قبل التعديل

الرقم	العبـــــــــــــارة				
	القراءة	يحدث ذلك دائماً	يحدث ذلك أحياناً	لا يحدث	عدد الطلاب الذين عندهم الفعل دائماً
1-	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة				
2-	يتعب عندما يقراء فقرة كاملة من النص				
3-	بطي في قرائته الصامتة				
4-	يرفض القرءاة عندما يطلب المعلم منه ذلك				
5-	لايميز بين الحروف المتشابه لفظاً والمختلفة كتابة مثل حصد حثد				
6-	يحذف كلمات أثناء القرءة الجهرية				
7-	يضيف كلمات أثناء لبقراءة الجهرية				
8-	يفقد موقف مكان القراءة بإستمرار				
9-	يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القرءاة الجهرية				
10-	يقراء الكلمات معكوسة من نهايتها بدلاً من بدايتها مثل درب بدلاً من برد				
11-	يغير موقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل بشير بدلاً من شرب				
12-	يبدل كلمة بأخرى مثل (كان بدلاً من عاش)				

	أثناء القرءاة الجهرية				
13-	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القرءاة الجهرية				
14-	لا يميز بين الأحرف المتشابة نسخاً مثل (ر،ز) (د،ذ)(ت(،ث)				
15-	لا يميز بين الكلمات المتشابة نطقاً والمختلفة مثل دعا ورما				
الكتابة					
16	يحتاج الي وق طويل لإكمال الكتابة حتى ولو كانت الكلمة سهلة				
17	لا يمسك أدوات الكتابة بشكل صحيح				
18	لا يترك الفراقات المناسبة في الورقة				
19	يتعب عندما يكتب فقره طويلة				
20	يكتب بخط ردي				
21	لا يتبع السطر أثناء الكتابة				
22	يرتكب أخطاء في ارتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ				
23	لاينقط الحروف أثناء الكتابة				
24	لايكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم				
25	يكتب الكلمات غير كاملة				
26	ينسى كتابة الكلمات عندما تلمي عليه				

الرياضيات					
27	يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل (2662 و 2431 و 11684)				
28	يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسة ضمن الطريقة				
29	يجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية الي معانيها مثل (+ ، -، X، ÷)				
30	لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين المضاعفات والقواسيم				
31	لا يميز بين الأعداد المتشابة مثل (5و3) (6و9)(0و8)				
32	لا يميز بين الرموز الرياضية مثل (><)				
33	لا يجرى عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي				
34	يجد صعوبة في إستبدال الرموز				

ملحق رقم (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا

كلية الدراسات العليا

استبيان لغرض البحث العلمى بعد التعديل

أخى المعلم / أختى المعلمة :

السلام وعليكم ورحمة الله وبركاته

لموضوع : إستمارة إستبيان

بين يديك مجموعة من العبارات نرجو الإجابة عليها وذلك بوضع علامة (√) امام العباره التى تراها تنطبق على تلميذك المعنى والذى نود قياس مستوى سلوكه ، نرجو أن تقرأها جيداً ومن ثم الإجابة عليها بكل صدق وصراحة ، علماً بان المعلومات ستكون فى غاية السرية ، وأن هذا البحث أعد لغرض البحث العلمى فقط .

وشكراً لك مقدماً على كريم تعاونك

الباحثة
نوال محمد حسن

البيانات الأولية :

الرجاء التكرم بوضع علامة (√) أمام الخيار المناسب فيما يلى :

1. النوع : ذكر ( ) انثى ( )

2. العمر :

أقل من 30 سنة ( ) 30 وأقل من 40 سنة ( )

40 وأقل من 50 سنة ( ) أكثر من 50 سنة ( )

3. المؤهل العلمى :

بكالريوس ( ) دبلوم عالى ( )

ماجستير ( ) دكتوراه ( )

المقياس الأول

مقياس المشكلات السلوكية

م	النشاط الزائد	دائماً	احياناً	لا يحدث
1	لا يمكث فى مقعده فى فترة طويلة			
2	كثير الحركة			
3	يخطف الكتب او الأدوات من ايدى زملائه			
4	يقاطع زملائه باستمرار أثناء حديثهم مع المعلم			
5	يضرب الارض بقدميه			
6	يميل الى عدم الأستقرار فى مكانه فى فتره طويلة			
7	يعاكس زملائة اثناء الدرس (يناوشهم – يحادثهم – يشير اليهم)			
8	يحدث الفوضى والضجيج			
	السلوك الإجتماعى المنحرف			
9	يأخذ الأشياء التى تعجبه حتى ولو اضطر لإخفائها او سرقتها			
10	يكذب عندما يتحدث عن نفسه			
11	يكذب حتى يخفى تقصيره			
12	يغش فى إذاء الواجب المنزلى			
13	يغش اثناء الإختبارات			

14	يغش فى اللعب أو المسابقات			
15	يكذب عندما ينقل الأخبار			
16	يكذب عندما يتحدث عن اسرته			
سلوك التمرد فى المدرسة				
17	لا يتبع تعليمات المعلم			
18	يرفض المشاركة فى الأنشطة الصفية			
19	يرفض أداء الواجب المنزلى			
20	يترك الفصل دون استئذان المعلم			
21	يتمرد على النظام			
22	يرفض تنفيذ الأوامر الصادره اليه من المعلم			
23	يتاخر فى الذهاب الى الفص بعد الفسحة			
24	يتغيب عن الأنشطة المدرسية			
السلوك العدوانى				
25	يضرب او يصفع زملائه			
26	يتشاجر مع زملائه فى الصف او الساحة			
27	يبدأ بالإعتداء على الآخرين			
28	يميل إلى اللعب العنيف			
29	يمزق كتبع وأدواته المدرسية			
30	يقزف الآخرين يالأشياء التى فى يده			

31	يخرب أثاث الصف المدرسى			
32	يستخدم الإشارات التهديدية مع زملائه			

السلوك الإنسحابى				
33	لا يقترب من زملائه أثناء اللعب			
34	يخشى الإختلاط بالآخرين			
35	يترك العمل عندما يوجه اليه النقد			
36	يميل الى الوحدة			
37	يتجنب التعامل مع الغرباء			
38	يبقى ساكناً فى مكانه			
39	يبدى عليه الخوف وعدم الإحساس بالأمن			
40	غير مبالى			

ملحق رقم (5)
مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية بعد التعديل

م	القراءة	دائماً	احياناً	لا يحدث
1	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة			
2	يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص			
3	بطئ فى قرأته الصامتة			
4	لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابة مثل حصد وحشد			
5	يحزف كلمات اثناء القراءة الجهرية			
6	يقرأ الكلمات معكوسة من نهليتها بدلاً من بدايتها مثل درب بدلاً من برد			
7	يغير موقع الأحرف فى الكلمة الواحدة مثل بشير بدلاً من شرب			
8	لا يميز بين الأحرف المتشابهة نسخاً مثل (رز ، دذ ، تت)			
الكتابة				
9	يحتاج إلى وقت طويل للإكمال الكتابة حتى ولو كانت الكلمة سهلة			
10	لا يترك الفراغات المناسبة فى الورقة			
11	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة			
12	لا يتبع السطر أثناء الكتابة			
13	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة			
14	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة			
15	يكتب الكلمات غير كاملة			
16	ينسى كتابة الكلمات عندما تملئ عليه			

الرياضيات				
			يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة 2431، 266 ،11684	17
			يجد صعوبة فى ترجمة المفاهيم الحسابية الى معانيها مثل + ، - ، × ، ÷	18
			لا يميز بين الأعداد المتشابهة مثل (3.5) ، (9.6) ، (0.8)	19
			لا يجرى عمليات الترتيب التصاعدى والترتيب التنازلى	20
			يجد صعوبة فى استبدال الرموز	21
			لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	22
			يجد صعوبة فى عد الأرقام من 1 – 10	23
			يصعب عليه اجراء العمليات الحسابية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة مثل 5+3+ 7	24