

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية



أساليب تعامل أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية
لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية ب-ولاية تيزي وزو -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر (LMD) في علوم التربية تخصص تربية خاصة

تحت إشراف الأستاذة:	من إعداد:
* أ.د عيسى عزيزة	* صحراوي حياة
	* صباحي وردية

السنة الجامعية: 2025/2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

نحمد الله تعالى حمدا كثيرا طيبا مباركا ملئ السماوات والأرض على ما كرمنا به من إتمام هذه الدراسة التي نرجو أن تنال رضا.

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير للوالدين الذين وقفوا معنا طوال فترة قيامنا بهذه الدراسة والعائلة الكريمة من اخوة واخوات.

واتوجه بخالص الشكر والامتنان لأستاذتنا ومشرفتنا الفاضلة الدكتورة "عيسى عزيزة" حفظها الله واطال في عمرها، لتفضلها الكريم بالإشراف على هذه الدراسة، وتكرمها بنصحنا وتوجيهنا حتى إتمام هذه الدراسة.

وواجب شكر أعضاء لجنة المناقشة الكرام حفظهما الله لتفضلهما بقبول بمناقشة هذه الدراسة.

وبعدها فالشكر موصول لكل اساتذتنا اللذين تتلمذنا على أيديهم في كل مراحل دراستنا حتى نتشرف بإنجاز هذا البحث المتواضع.

نتقدم بالشكر إلى إدارة جامعة مولود معمري ورئيس قسم علوم التربية الأستاذ "مباركي محند اورابح" ومسؤولة ماستر تربية خاصة الأستاذة "بوبكري ليلي" على توفير كافة الإمكانيات التي ساعدتنا في انجاز هذا البحث وعلى الجهود التي بذلوها معنا طيلة فترة دراستنا.

نشكر كل المؤسسات التربوية التي استقبلتنا بكل ترحيب وتواضع لإجراء الدراسة الميدانية.

كما نشكر زملائنا الأعزاء الذين شاركونا الأفكار وساهموا في تحسين بعض جوانب البحث.

وفي الختام أسأل الله العلي القدير هاذ العمل خالصا لوجهه الكريم وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الطالبتين: صحراوي حياة، صباحي وردية

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

{يرفع الله الذين امنوا منكم والذين اوتوا العلم درجات}

نحمد الله الذي وفقنا لتثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بمذكرتنا بفضل
تعالى فالحمد لله عند البدء وعند الختام.

اهدي ثمرة جهدنا المتواضع

الى من وهبوني الحياة والامل وعلموني ان ارتقي سلم الحياة بحكمة وصبر الى:
والدي الغالي وامي الغالية، الى كل العائلة الكريمة التي ساندتني اخي اسلام
واخواتي كاميليا وملاك.

والى كل الأساتذة الكرام الذين درسوني في كل المراحل الدراسية وخاصة مرحلة
الماستر والى كل اساتذة قسم علوم التربية.

الى من كاتفتني ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح في هذا العمل الى:

صباحي وردية.

وأخيرا الى كل من كان له دور في إتمام هذه الدراسة سائلة المولى ان يجزي الجميع
خير الجزاء في الدنيا والاخرة.

ثم الى كل طالب علم سعى ليفيد غيره بكل ما أعطاه الله من علم ومعرفة.

حياة

مقدمة

الحمد لله الذي ما ضيع لي تعب ولا خيب لي سعي ولا نقص لي مجهود ولا ثبط لي حلم كان الله معي في كل سعي وراء النجاح فالحمد لله حتى ترضى وإذا رضيت وبعد الرضا ...

فالحمد لله الذي يسر البدايات وبلغنا النهايات بفضلته وكرمه
أما بعد أهدي ثمرة نجاحي وتخرجي وحصاد ما زرعتة سنينا طويلة في سبيل العلم
إلى:

من زادني به شرفا واعتزازا صاحب السيرة العطرة الذي وفته المنية فلقد كان له
الفضل الأول في بلوغي التعليم العالي بعد الله تعالى أبي رحمه الله.
وإلى أنيسة العمر وحبوبة الروح وأعظم نعم الله أُمي الغالية أطال الله في عمرها
وبارك لها دائما على تشجيعها الدائم لي

إلى إخوتي الثلاث حفصهم الله

لكل من أمن بقدراتي وراهنوا على نجاحي وكانوا عوناً وسندا في هذا الطريق كل
الزملاء والأحباء والأساتذة من الابتدائي حتى التخرج أهديكم نجاحي.
وإلى من تقاسمت معي شقاء هذا النجاح صديقتي "صحراوي حياة".

باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المدارس الابتدائية بولاية تيزي وزو، وإبراز فروق في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن وعدد سنوات الخبرة. وقد تم الاعتماد في ذلك على المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق استبيان أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية للباحثة " بهاز عائشة " سنة 2023/2022 على عينة قوامها (71) أستاذ وأستاذة من مرحلة التعليم الابتدائي للسنوات الثالثة، الرابعة والخامسة تم اختيارها بطريقة قصدية، ولتحليل البيانات احصائيا تم الاستعانة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss وقد توصلنا إلى النتائج الآتية:

- أكثر الأساليب استخداما من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي بالترتيب الآتي: التحفيز، وظيفة السلوك، التواصل مع الأسرة، تعديل طريقة العرض، العقاب والتجاهل.
- لا توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن.
- توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعامل - المشكلات السلوكية - صعوبات التعلم الأكاديمية.

Summary:

The current study aims to reveal the methods of dealing with behavioral problems by primary school teachers for people with academic learning difficulties in primary schools in tizi-ouzou , to learn about the most commonly used methods by primary school teachers to address behavioral problems among students with academic learning difficulties , to find out if there are differences in the responses of primary school teachers regarding behavioral problems among students with academic learning difficulties according to age , also if there are differences in the responses of primary school teachers regarding behavioral problems among students with academic learning difficulties according to the number of years of experience. In this study we followed the descriptive approach, and the study tool included a questionnaire on methods of dealing with behavioral problems among students with academic learning difficulties, by researcher [bahaz Aicha] 2022–2023.

The study was applied to 71 teachers from the primary education stage for third, fourth and fifth years who had previously taught and dealt with students with academic learning difficulties , to analyse the data we used the statistical package for the social sciences (spss) program the following statistical methods : kruskal test – Mann Whitney U, and we reached the following results:

– the most commonly used methods by primary school teachers to address behavioral problems among students with academic learning difficulties are in

order: motivation, behavioral function, communication with the family, modifying the presentation method, punishment and ignoring.

– there are no differences in the methods primary school teachers use to deal with behavioral problems among students with academic learning difficulties by age.

– there are no differences in the methods primary school teachers use to deal with behavioral problems among students with academic learning difficulties according to the number of years of experience.

Key words: dealing methods – behavioral problems – academic learning difficulties

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	شكر وتقدير
	الإهداء
	ملخص الدراسة باللغة العربية
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
أ	مقدمة
الإطار النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
06	1- إشكالية الدراسة
10	2- فرضيات الدراسة
10	3- أهداف الدراسة
11	4- أهمية الدراسة
11	5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة
18	6- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية	
35	تمهيد
أولاً: صعوبات التعلم	
36	1- تعريف صعوبات التعلم
37	2- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم
39	3- خصائص ذوي صعوبات التعلم
41	4- تشخيص ذوي صعوبات التعلم
42	5- البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم
44	6- تصنيف صعوبات التعلم
ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية	
1 - صعوبات القراءة	
44	1-1- تعريف القراءة
45	1-2- تعريف صعوبات القراءة

45	1-3-أنواع صعوبات القراءة
46	1-4-مظاهر صعوبات القراءة
47	1-5-أسباب صعوبات القراءة
48	1-6-تشخيص تدريس ذوي صعوبات القراءة
50	1-7-أساليب تدريس ذوي صعوبات القراءة
	2 -صعوبات الكتابة
51	2-1-تعريف الكتابة
52	2-2-تعريف صعوبات الكتابة
53	2-3-أنواع صعوبات الكتابة
54	2-4-مظاهر صعوبات الكتابة
54	2-5-أسباب صعوبات الكتابة
56	2-6-تشخيص ذوي صعوبات الكتابة
57	2-7-أساليب تدريس ذوي صعوبات الكتابة
	3 -صعوبات الحساب
59	3-1-تعريف الحساب
60	3-2-تعريف صعوبات الحساب
60	3-3-أنواع صعوبات الحساب
61	3-4-مظاهر صعوبات الحساب
62	3-5-أسباب صعوبات الحساب
63	3-6-تشخيص ذوي صعوبات الحساب
64	3-7-أساليب تدريس ذوي صعوبات الحساب
66	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: المشكلات السلوكية
69	تمهيد
70	1-تعريف المشكلات السلوكية
71	2-النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية
73	3-أسباب المشكلات السلوكية
76	4-تصنيف المشكلات السلوكية
78	5-مشكلات ذوي صعوبات التعلم

88	6-تشخيص المشكلات السلوكية
90	7-التدخلات والأساليب العلاجية لذوي المشكلات السلوكية
94	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: أساليب التعامل، الأستاذ، مرحلة التعليم الابتدائي	
97	تمهيد
	أولاً: أساليب التعامل
98	1-تعريف أساليب التعامل
98	2-تصنيف أساليب التعامل
	ثانياً: أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي
	1-الأستاذ
106	1-1-تعريف الأستاذ
106	1-2-خصائص الأستاذ
109	1-3-مهارات الأستاذ
110	1-4-مهام الأستاذ
112	1-5-تكوين الأستاذ
114	1-6-الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في العملية التعليمية
	2-مرحلة التعليم الابتدائي
116	2-1-تعريف مرحلة التعليم الابتدائي
117	2-2-أهداف مرحلة التعليم الابتدائي
118	2-3-أهمية مرحلة التعليم الابتدائي
119	2-4-أسس ومبادئ مرحلة التعليم الابتدائي
121	خلاصة الفصل
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
124	تمهيد
125	1-الدراسة الاستطلاعية
126	2-منهج الدراسة
127	3-الحدود الزمنية والمكانية للدراسة
127	4-مجتمع الدراسة

128	5- عينة الدراسة
129	6- أدوات الدراسة
132	7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
134	خلاصة الفصل
	الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير النتائج ومناقشتها
	1- عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة
136	1-1- عرض وتحليل وتفسير نتائج التساؤل الأول
147	1-2- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى
147	1-3- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية
	2- مناقشة نتائج الدراسة
148	2-1- مناقشة نتائج التساؤل الأول
150	2-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى
151	2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
153	استنتاج عام
155	خاتمة
157	اقتراحات
	قائمة المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

- 01- يوضح استجابات أفراد العينة على بنود الاستبيان الأولي ص125
- 02- يوضح توزيع مجتمع الدراسة ص127
- 03- يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية ص128
- 04- يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن ص129
- 05- يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة ص129
- 06- يوضح قيمة " ت " لدلالة الصديق التمييزي للاستبيان ص131
- 07- يوضح درجة الثبات بمعامل الفا كرومباخ للاستبيان ص131

- 08- يوضح درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بحساب معامل بيرسون للاستبيان ص132
- 09- يوضح المتوسطات والانحرافات لاستجابات الأساتذة على كل عبارات المحور الاول لكل محور من الاستبيان ص146
- 10- يبين اختبار Mann whitney U لدراسة الفروق في استجابات أفراد العينة على استبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن ص147
- 11- يبين قيمة (X^2) لتحليل التباين في استجابة أفراد العينة على استبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب سنوات الخبرة ص148
- 12- يبين استجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول (العقاب) لاستبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ص136
- 13- يبين استجابات أفراد العينة على بنود المحور الثاني (التحفيز) لاستبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ص137
- 14- يبين استجابات أفراد العينة على بنود المحور الثالث (التجاهل) لاستبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ص139
- 15- يبين استجابات أفراد العينة على بنود المحور الرابع (الوظيفة السلوك) لاستبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ص140
- 16- يبين استجابات أفراد العينة على بنود المحور الخامس (التعديل طرق العرض) لاستبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ص141
- 17- يبين استجابات أفراد العينة على بنود المحور السادس (التواصل مع الأسرة) لاستبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ص144

مقدمة:

تعتبر المدرسة ثاني مكان يحتك به الطفل وثاني حزن يتلقاه بعد خروجه من أسرته والتي كانت بر الأمان بالنسبة له، فالهدف الأساسي في التربية والتعليم هو تنمية الفرد وبناء شخصيته. وتعتبر المرحلة الابتدائية أول المراحل الدراسية التي يجتازها الطفل في حياته ويتلقى مهارات مختلفة كمهارة القراءة والكتابة والحساب غير انه هناك مجموعة من الأطفال يفشلون في اكتساب هذه المهارات ويستمر ذلك الفشل الى مراحل متقدمة من المرحلة الابتدائية، ويطلق على هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

يعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع المثيرة للنقاش والجدل في مجال التربية ولا سيما التربية الخاصة نظرا لأهميته وتعتبر صعوبات التعلم حالة مختلفة ومنفردة عن حالات الإعاقة الأخرى واعتباره مصطلحا يحمل مجموعة من الاضطرابات والصعوبات غير متجانسة فيما بينها كصعوبات الانتباه والادراك، القراءة، الكتابة ...، فتعتبر هذه الصعوبات من المشكلات المدرسية الشائعة في الوسط المدرسي خاصة المدرسة الابتدائية.

تتشترك صعوبات التعلم بمشكلات سلوكية فعندما يواجه التلميذ قصور وصعوبة في اكتساب مهارة ما، نجد انه يصدر سلوكيات غير مرغوب فيها تعبيرا عن انزعاجه او ملله. فالمشكلات السلوكية خاصة الصفية منها باتت تترك الأستاذ كونها تحد من فعاليته داخل الفصل الدراسي ، كما ان هذه المشكلات تتراوح شدتها ونوعها كالسلوك العدواني، السلوك الإنسحابي، تشتت الانتباه و فرط الحركة، مشاكل في الذاكرة والانتباه ... ، فتؤدي الى القلق والإحباط وانعدام الرغبة في التعلم، عدم التوافق مع انفسهم ومع الآخرين وينعكس ذلك على المحيطين بهم من الاولياء والمدرسة وخاصة الأستاذ، وهو الشخص المسؤول عن إدارة الفصل الدراسي والمسؤول عن تربية وتوجيه وتعليم هؤلاء التلاميذ فهو الأقرب اليهم بعد اولياءهم، لهذا فالمعلم فيجد نفسه مطالباً بالقيام بأدوار حيوية كمحاولته للتعرف على المشكلات السلوكية التي يعاني منه ذوي صعوبات التعلم والتعرف على أسبابها وخاصة التعامل معها.

تختلف أساليب التعامل مع التلاميذ خاصة فئة ذوي صعوبات التعلم باختلاف حاجاتهم وقدراتهم ومشكلاتهم، فهناك من يعانون من مشكلات بسيطة، ومن يعانون من مشكلات معقدة وصعبة، فيختار الأستاذ أسلوبا ملائما للتعامل مع هذه المشكلات وفق لهذه الشروط أي يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ.

بما ان موضوع تعامل الأستاذ مع المشكلات الصادرة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم أصبح من المواضيع المعقدة والتي تستحق الدراسة والبحث أكثر حولها. حاولنا التعرف من خلال دراستنا على

أساليب تعامل أساتذة المرحلة الابتدائية مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وتم تقسيم الدراسة الى جانبين النظري والتطبيقي:

فالجانب النظري يتضمن 4 فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول: تناولنا في الإطار العام للدراسة، الإشكالية وتساؤلات الدراسة، الفرضيات، أهمية الدراسة وأهدافها، التعريف بالمفاهيم الأساسية للدراسة ثم قمنا بعرض مجموعة من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تناولنا في هذا الفصل صعوبات التعلم الأكاديمية، تمهيد الفصل وتناولنا صعوبات التعلم من حيث تعريفها والنظريات صعوبات التعلم، خصائص ذوي صعوبات التعلم، تشخيص ذوي صعوبات التعلم والبرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم وتصنيفات صعوبات التعلم. وتناولنا صعوبات التعلم الأكاديمية بدانا بصعوبات القراءة وعرضنا تعريف القراءة، تعريف صعوبات القراءة، أنواع ومظاهر صعوبات القراءة، أسباب صعوبات القراءة، تشخيص أساليب تدريس ذوي صعوبات القراءة، ثم صعوبات الكتابة تعريف الكتابة، تعريف صعوبات الكتابة، أنواع ومظاهر صعوبات الكتابة، أسباب صعوبات الكتابة، تشخيص أساليب تدريس ذوي صعوبات الكتابة. ثم صعوبات الحساب عرضنا فيها تعريف الحساب ثم تعريف صعوبات الحساب، أنواع ومظاهر صعوبات الحساب، أسباب صعوبات الحساب، تشخيص أساليب تدريس ذوي صعوبات الحساب ثم خلاصة.

الفصل الثالث: تناولنا المشكلات السلوكية، بدانا بالتمهيد ثم تعريف المشكلات السلوكية، بالإضافة الى النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية، أسباب المشكلات السلوكية، تصنيف مشاكل ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تشخيص المشكلات السلوكية، التدخلات والأساليب العلاجية للمشكلات السلوكية لذوي المشكلات السلوكية، خلاصة.

الفصل الرابع: في الأول مهدنا الفصل ثم عرضنا أساليب التعامل من حيث تعريفها وتصنيف أساليب التعامل ثم أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي بدانا بتعريف الأستاذ، خصائص الأستاذ، مهارات الأستاذ، مهام الأستاذ، تكوين الأستاذ، الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في العملية التعليمية، ثم مرحلة التعليم الابتدائي تناولناها من حيث التعريف وأهداف مرحلة التعليم الابتدائي، أهمية مرحلة التعليم الابتدائي، أسس ومبادئ مرحلة التعليم الابتدائي، خلاصة الفصل.

أما الجانب التطبيقي يتضمن فصلين:

الفصل الخامس: تطرقنا في هذا الفصل الى الإجراءات المنهجية للدراسة حيث يحتوي على تمهيد والدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، الحدود الزمانية والمكانية، وعينة الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، خلاصة الفصل.

الفصل السادس: تناولنا فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها ثم استنتاج عام، خاتمة، اقتراحات الدراسة ثم قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة
6. الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

تعد المرحلة الابتدائية من أهم مراحل التعليم، حيث يتم فيها بناء الأساسيات التي يحتاجها الطفل في مختلف جوانب التعلم مثل القراءة، الكتابة، الحساب. مع ذلك قد تواجه هذه المرحلة تحديات عديدة قد تعيق الطفل على اكتساب بعض المهارات الأكاديمية، من أبرز هذه التحديات صعوبات التعلم.

يعرفها مايكل بست " أنها اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجعاً إلى الإصابة بالأمراض أو لأسباب نمائية " (أبو اسعد، 2015 ص.14).

وتعرفها لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (1971) بأنها «مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات الحسية والثبات الانفعالي، توجد لديه عيوب نوعية أو محددة في الإدراك أو العمليات التعبيرية التي تعوق تعلمه بكفاءة وهو يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم في التعلم» (سليمان، 2015، ص.96).

وتشير العديد من الدراسات بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في تزايد مستمر كدراسة مايكل بست وآخرون (Mykelbust, 1996, et all) التي أشارت إلى وجود ما نسبته 7% - 8% من طلبة الصفين الثالث ابتدائي والرابع ابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم وتؤكد دراسة " مايكل بست " أن نسبة طلبة ذوي صعوبات التعلم أعلى من نسبة الطلبة المعاقين سمعياً أو بصرياً أو عقلياً أو ذو الاضطرابات الانفعالية، كما توصل مصطفى كامل (1988) إلى أن الصعوبات الخاصة بالقراءة بلغت 26% وفي الكتابة 28%4 بينما أوضحت دراسة عواد (1992) أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب 2%46 (خوجة ، 2018 ، ص.5).

وعليه نسبة انتشار صعوبات التعلم في تزايد مستمر في المدارس مما يشكل مجتمعا كبيرا وغير متجانس. يختلف هذا المجتمع من حيث أنواع الصعوبات، مثل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى الخصائص الملازمة لكل نوع. يُظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم النمائية فجوة الملحوظة بين أدائهم العقلي المتوقع وأدائهم الفعلي، مع استثناء الأطفال ذوي الإعاقات الحسية، سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية، وكذلك المتأخرين عقلياً والمضطربين انفعالياً والمحرومين ثقافياً

واقصاديًا. تشمل هذه الصعوبات المهارات الأساسية التي يحتاجها الطفل لتحقيق النجاح الأكاديمي، مثل الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير (أبو أسعد، 2012، ص. 27).

أما بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية، فهي تتعلق باضطراب واضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب، ويظهر أثرها بصورة جلية في حال حدوث أي خلل في العمليات العقلية المتنوعة. تعتبر القدرات مثل التمييز البصري والسمعي، والذاكرة البصرية والسمعية، بالإضافة إلى القدرة على الإدراك التتابعي والتأزر بين العين والحركة، متطلبات أساسية ضرورية لتحقيق النجاح في مهام الكتابة (سوبر أخصائيين، 2023).

وترتبط صعوبات التعلم بعدد من المشكلات السلوكية، مثل العدوانية والاندفاع والانسحاب والعزلة. يُشير مصطلح "السلوكيات الصفية" إلى التحديات التي يواجهها المعلمون مع الطلاب، ويعرفه بشير (2007) بأنه الأنواع من السلوك التي يعتبرها المعلمون غير مرغوبة، والتي تؤدي إلى عرقلة عملهم وصعوبة في التعامل معها، مما يعكس سلوكًا غير متوافق مع الأهداف التعليمية من جهته، يرى بركات (2009) أن المشكلات السلوكية الصفية تتجسد في تصرفات الطلاب غير المرغوبة داخل الفصل، مثل الثرثرة، والتحدث دون إذن، أو الاعتداء على الزملاء. هذه السلوكيات تعيق عملية التعلم والتعلم، مما يؤكد أهمية معالجة هذه القضايا (سعيدة، 2024، ص. 83).

وتظهر هذه السلوكيات المضطربة بالأكثرية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وهذا راجع إلى الصعوبات والعراقيل التي يواجهونها أثناء العملية التعليمية فمثلا إذ لم يستوعب التلميذ الدرس الذي يعاني من هذه الصعوبات كالقراءة، الكتابة أو الحساب فيمكن أن تسبب له حدوث سلوكيات اللاتكيفية كالعدوان أو التخريب والملل المتكرر الذي ينتج عنه النفور من المادة أو الصف ككل.

و هذا ما أكد عليه ريتشمان (1998) "Richman" بتحديد مجموعتين رئيسيتين من أنماط السلوك غير المرغوب فيه بالنسبة للأطفال، تتمثل الأولى منها في مشكلات التصرف والتي تتمثل في التحدي والعدوانية وعدم الطاعة والضجر وقلة الانتباه أو التركيز، في حين تتألف المجموعة الثانية من الصعوبات أو المشكلات الانفعالية كالأحاساس بالبوؤس والقلق والخوف واللامبالاة والنشاط الزائد (بحري وشويعل، 2012)، فهناك تداخل بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية إذ تأتي

هذه المشكلات كنتيجة لهذه الصعوبات ولا يمكن تحديد السبب الرئيسي للمشكلات السلوكية في موقف واحد فلابد من التشخيص لمعرفة الدوافع التي أدت إلى هذا السلوك.

يمكن أن يتكرر السلوك غير المرغوب فيه في كل من المنزل والمدرسة، أو قد يظهر بشكل خاص في المدرسة. لذلك تعتبر ملاحظات المعلم مهمة جدًا لتحديد الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات. حيث أكدت دراسة بحري وشويل (2012) وجود علاقة عكسية بين صعوبات التعلم الأكاديمية (مثل القراءة والكتابة والرياضيات) والمشكلات السلوكية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وكذلك في قائمة المشكلات السلوكية.

أما دراسة بشقة سماح (2008) فأسفرت عن النتائج الآتية صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من كلا الجنسين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة، المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بأبعاد السلوك الإنسحابي، النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، توجد فروق بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين في صعوبات التعلم الأكاديمية (الرياضيات لصالح التلاميذ الطور الثاني) (بشقة سماح، 2008).

وعليه من المهم أن يكون هناك تدخل تربوي للتعامل مع هذه المشكلات وتوفير بيئة داعمة، لمساعدة الطفل على تجاوز هذه المشكلات، فهذا يحتم على الأستاذ التعامل بكفاءة واحترافية مع هذه المشكلات باعتبار الأستاذ العنصر الفعال الذي يتعامل مع التلاميذ دون استثناء.

ويعتبر الأستاذ حسب "فيليب جاكسون" «هو صانع القرار يفهم طلباته وقادر على إعادة صياغة المادة الدراسية ويشكلها بشكل يسهل على الطلبة استعمالها ويعرف متى يعمل» وعرفه أيضا "أحمد حافظ" بأنه «هو حجر الأساس في العملية التعليمية والتربوية ويعد عصب الحياة في المدرسة ودعامتها الأساسية» (محمد، 2020، ص.8).

لكون فئة صعوبات التعلم تتلقى التعليم في المدرسة العادية، يجد الأستاذ نفسه أمام هذه الفئة مطالبا بالقيام بأدوار حيوية كالتكيف مع مقتضيات العمل البيداغوجي والتعامل مع المشكلات التي يعاني منها سواء كانت نفسية، اجتماعية، سلوكية أم نفسية جسدية وفق الإسهام المباشر أو غير المباشر من أجل ضمان إنتاج الذهنية الناضجة القادرة على التعامل الصحي مع قضايا الأفراد و المؤسسات

المجتمعية، تلك المهام تشكل في مجملها ضغوطا على المعلم الذي ينظر إليه على أنه القاطرة التي تجر المجتمع إلى بر الأمان (العريط وبوساحة ، 2018).

على هذا الأساس يجد المعلم تحديات في التعامل مع المشكلات اللاتكيفية التي تصدر من طرف ذوي صعوبات التعلم فيلجأ إلى استخدام العديد من الأساليب والطرق والتقنيات والاستراتيجيات المختلفة ليتمكن من التحكم في سلوك التلاميذ وفي الصف الدراسي ككل.

وهذا ما وضعه أمام تحديات جديدة تفرض تجديدا متوصلا وتحيينا دائما لمهنة الأستاذ من حيث تكوينه على المهارات و الكفاءات التي تمكنه من التكيف مع هذا الوضع الجديد، حيث أشارت دراسة حيادحين عبد القادر (2021) إلى أن الكثير من المعلمين الذين حاوروهم في الدراسة الاستطلاعية أو في دورات التكوين التي تنظمها وزارة التربية لفائدة الأساتذة المدمجين و التي شارك فيها الباحث كمكون لسنوات عديدة صرحوا أنهم يشعرون بالعجز، كما أنهم يجدون صعوبات في التعامل مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية إذ لا يمكن التعامل معهم بسهولة، و أشارت دراسة مقارنة كندية سويسرية (Nancy Gaudreau & Platrck, Bonvin 2014): إلى أن دور الأساتذة أصبح معقدا بفعل كثرة المشكلات الصعبة الصادرة من قبل التلاميذ داخل الصفوف الدراسية، كما اعتبرت الأساتذة الأكثر عرضة بعد الأولياء للضغوط المرتبطة بمواجهة هذه السلوكيات وإدارتها (حيادحين عبد القادر، 2021، ص. 57)، كما خلصت نتائج دراسة بوزعكة ومنصوري (2018) إلى أن العوامل المدرسية بشكل عام وأسلوب التدريب الصفّي بشكل خاص تساهم في تفاقم مشكلات أطفال ذوي صعوبات التعلم باعتباره مناخ غير داعم لهم وغير فعال في علاج أو تذليل ما يواجهونه من صعوبات في التحصيل في ظل الافتقار أسلوب التدريس الصفّي المعتمد إلى الاستراتيجيات المتجاوبة مع حاجات و متطلبات النهوض بهذه الشريحة من التلاميذ (بوزعكة ومنصوري، 2018، ص.140).

وأظهرت نتائج دراسة المناقش (2022) إقرار المشرفين بأن أساتذة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات التدريس المثبتة علميا بنسبة 72% كاستراتيجية الحواس المتعددة، إستراتيجية أخذ الاختبار وإستراتيجية القراءة المتكررة، إستراتيجية تدريس الأقران وإستراتيجية التعلم التعاوني بنسبة 76% والتي يعود سببها من وجهة نظر المشرفين لخبرة المعلمين ونموهم المهني ومؤهلاتهم الدراسية (المناقش، 2022، ص.163).

مما سبق نستنتج أن الأستاذ يواجه تحديات صعبة أثناء إدارته للفصل الدراسي واختياره للأسلوب، واختلاف ظاهر في أساليب التعامل وأن المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مختلفة ومتفاوتة من فئة لأخرى وهذا ما أثار الاهتمام للبحث حول هذه المشكلات وعن الأساليب المستخدمة من قبل الأساتذة لصدها ومواجهتها.

وانطلاقاً مما سبق ذكره تحاول الدراسة الحالية التعرف على أساليب تعامل أساتذة المرحلة الابتدائية مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بطرح التساؤلات الآتية:

- 1- ماهي أكثر الأساليب استخداماً من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟
- 2- هل توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن؟
- 3- هل توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة؟

2. فرضيات الدراسة:

- توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن.
- توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة.

3. أهداف الدراسة:

- معرفة أساليب التعامل الأكثر استخداماً من قبل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- إبراز الفروق في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن.

- إبراز الفروق في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة.

4. أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية المتغيرات المتناولة، إذ أنها تسعى إلى معرفة أهم أساليب التعامل المستخدمة من قبل أساتذة المرحلة الابتدائية مع المشكلات الصادرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

- فئة ذوي صعوبات التعلم فئة خفية ومهمشة لم تنل الاهتمام اللازم من قبل الباحثين.

- تناولت مرحلة هامة من مراحل التعليم وهي المرحلة الابتدائية بصفاتها حجر الأساس التي ينطلق منه الفرد إلى تعليم أوسع واشمل وفيها تبنى شخصية التلميذ وسلوكه.

- فتح آفاق جديدة من خلال دراستنا حول هذا الموضوع.

- تسلط الضوء على ظاهرة منتشرة في العديد من المدارس والتي ترهق الأساتذة في التعامل معها بكل الأساليب والطرق والاستراتيجيات وخاصة الحديثة.

5. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

5-1- أساليب تعامل الأساتذة:

. تعريف الأسلوب:

. لغة: جاء في معجم الوسيط «فالأسلوب: الطريق، ويقال: سلك أسلوب فلان على كذا: طريقته ومذهبه، والأسلوب طريقة الكاتب في كتابته، والأسلوب: الفن يقال: أخذنا في أساليب من القول أي فنون متنوعة، والأسلوب الصف من نحوه، والجمع أساليب» (بودوخة وآخرون، 2016، ص.17).

. تعريف التعامل:

. لغة: بمعنى المعاملة، وهي مأخوذة من عاملت الرجل معاملة، إذا تعاملت معه وخالطته وصاحبته وعاشرته، أو التعامل مع الغير (سامرائي، 2013، ص.133).

. تعريف أساليب التعامل:

. اصطلاحا:

- تعرف على أنها مجموعة التي تركز على سلوك المعلم باعتباره قدوة ونموذج تعليمي بالنسبة للتلاميذ، وكذلك التي تركز على الاستراتيجيات التعليمية والإرشادات التي يقدمها المعلم في مرحلة ما قبل حدوث السلوك الغير الملائم وأثناء وبعد حدوث السلوك الغير الملائم، وهو يشمل يقظة المعلم وتحركاته وإرشاداته وتعليقاته الكلامية والغير الكلامية وتعبيرات الوجه وفرض القواعد الصفية لمواجهة السلوكيات غير الملائمة وتدعيم السلوكيات الملائمة (أشرف يوسف، 2020، ص.74).

- عرفها موس "Moss" بأنها " مجموعة من أنماط السلوكيات الكيفية والمتعلمة والتي تتطلب عادة بذل الجهد وتحدها الحاجة، وتستهدف حل المشكلة، كما يمكن السيطرة عليها وكفها أو قمعها، وبالتالي فهي تستخدم بمرونة (بهاز، 2022، ص.137).

- ويقصد به نوع العلاقة بين المعلم وتلاميذه كمؤشر على فن المعلم في ممارسة التدريس، وبهذا فان المفهوم يتضمن الطرق التي يلعب بها المعلمون أدوارهم كممثلين للقيم الذاتية، كما يعكس اتجاهات المعلمين وطريقة التعامل مع المواقف التعليمية (أشرف يوسف، 2022، ص.74).

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن أساليب تعامل الأساتذة هي مجموعة يركز عليها سلوك الأستاذ هي مجموعة يركز عليها سلوك المعلم واتجاهاته وتعكس فن المعلم في ممارسة التدريس، والتي تستدعي بذل جهد منه قصد حل مشكلة ما تخص التلميذ.

. إجراءات:

أساليب تعامل الأساتذة هي الطرق أو الاستراتيجيات أو الفنيات التي يمارسها الأساتذة بابتدائيات التي شملتها الدراسة مع تلاميذهم في الصفوف الدراسية (الثالثة، الرابعة، الخامسة) والتي تتطلب جهد ووقت خاصة في المواقف الحرجة التي يظهر فيها السلوكيات المضطربة اللاتكيفية وهي ما يقيسها استبيان أساليب تعامل الأساتذة مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية للباحثة بهاز عائشة (2023) المطبق على أساتذة التلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.

5-2- الأستاذ:

. لغة:

- علم له علامة: جعل له إمارة وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء: عرفه وتيقنه، وعلم الأمر: أتقنه، علم تعليماً وعلماً، وعلمه الصنعة جعله يعلمها ومنه المعلم هو من يمارس مهنة تعليم تلميذ والطلاب في المدارس والمعاهد (سالمي، 2022، ص.54).

. اصطلاحاً:

- المعلم هو موجه العملية التعليمية، وهو أساس نجاح النظام التعليمي لتحقيق أهدافه وهو الركيزة الأساسية لتطوير التعليم وتحديثه ورفع كفاءته (طبشي، 2013، ص.64).

- فهو المربي الذي يوجه التلاميذ ويساعدهم ويزودهم بمجموعة من المعارف والمهارات والخبرات التي تمكنهم من التكيف مع ذواتهم ومع محيطهم الاجتماعي فهو يعتبر كفاءة لتلاميذه بحكم الدور الذي يلعبه في تكوينه لشخصياتهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم وبالتالي إنشاء فرد صالح (هامل، 2020، ص.45).

- يعرف الدكتور " فيليب جاكسون " الأستاذ: هو صانع قرار يفهم طلبته ويفهمهم، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها يعرف ماذا يعمل ومتى يعمل (فريجة وبن زاف، 2014، ص.50).

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن المعلم محور العملية التربوية إذ لا يقتصر دوره على نقل المعلومات والمعارف للتلاميذ بل يعمل على توجيههم وتكوين شخصيتهم وتطوير السلوكيات الإيجابية، باستخدام أساليب تربوية محددة.

5-3- المرحلة الابتدائية:

. اصطلاحا:

- تعرف بأنها المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدته 5 سنوات وهي مرحلة اكتشاف التلميذ للمعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجال التعبير الشفهي، الكتابة، القراءة، الرياضيات ...، كما يتمكن التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان ولاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي بنجاح (سلامي، 2022، ص.21).

- تعرف أيضا القاعدة التي يركز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا وتزويدهم الأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات والخبرات والمهارات (فاتحي، 2015، ص.34).

- كما تعرف بأنها إلزامية ومجانية لجميع الأطفال في كثير من دول العالم، باعتبار التعليم إلى جانب أنه حق وطني وأساسي لكل مواطن فهو أيضا وقبل هذا من أولى حقوق الإنسان كإنسان ومن المعروف بأن مدة التعليم الابتدائي تبدأ من السنة السادسة إلى الثانية عشر (فاتحي، 2015، ص.13).

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن المرحلة الابتدائية هي مرحلة أولية إلزامية تبدأ من السنة السادسة، تهدف إلى تزويد الطفل بالمهارات الأكاديمية الأساسية، بالإضافة إلى بناء شخصيتهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية والسلوكية.

5-4- المشكلات السلوكية:

. تعريف المشكل:

. لغة: قال ابن فارس: شَكَلَ: الشَّيْنُ وَالكَافُ وَاللَّامُ معظم بابهِ المماثلة. تَقُولُ: هَذَا شَكْلٌ هَذَا، ومن ذلك يقال: أَمْرٌ مُشْكِلٌ، كما يقال: أَمْرٌ مُشْنَبٍ، أي: هَذَا شَابَهُ هَذَا، وهو التَّبَاسُ (الأصفهاني، 2020، ص.32).

. تعريف السلوك:

. لغة: مصدر سلك، ويقال: سلك طريقا، وسلك المكان يسلكه سلكا وسلوكا، وسلكه غيره. يقال: فلان حسن السلوك أو سيء السلوك (القيسي، 2017، ص.25).

. تعريف المشكلات السلوكية:

. اصطلاحا:

- يعرفها (يحي، 2000) على أنها شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي صدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز السلوك التكيفي (مبروكي وقومي، 2021، ص.31).

- كما تعرف بأنها المشكلات السلوكية و التربوية التي يعاني منها الوالدان في تنشئة أبنائهم ، كما يعاني منها المعلم في تنشئة تلاميذه كالكذب، السرقة، السرقة، الغش، الخوف، الغيرة، التخريب، السلوك العدواني، الغياب المتكرر عن المدرسة، التأخر الدراسي، هذه المشكلات موجودة عند جميع الأطفال وهي لا تدل بأي حال من الأحوال على اضطراب الطفل أو فساد طبعه بل أن كثيرا منها يعتبر جزءا متما في تطوره الطبيعي و نتيجة لتفاعله مع بيئته، وهذه المشكلات تزول دون أن تترك أثرا إذا أحسن، ولكنها تستفحل وتزداد ثباتا ورسوخا إذا أسئ علاجه (الفقيهي، 2006 ، ص.23).

- هي حالة انفعالية مؤلمة تنشأ عن الإحباط الموصول لدافع أو أكثر من الدوافع القوية لدى الطفل، وهي المواقف والمسائل الحرجة المحيرة التي تواجه الفرد فتطلب منه حلا وتقلل من حيويته وإنتاجه ومن درجة تكيفه مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وأنها كل ما يعيق الفرد عن تقبل وتفهيم ذاته وقد تخل بتوازنه واتساقه النفسي وتقييمه لذاته (الحربي، 2017، ص.485).

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن المشكلات السلوكية تمثل سلوك غير مرغوب فيه يصدر عن الفرد و يعيق تكيفه مع نفسه ومع المجتمع ككل وقد يكون صادرا نتيجة وجود خلل في عملية التعلم.

. إجرائيا:

ويمكن تعريف المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم إجرائيا أنها مجمل السلوكيات اللاتكيفية التي يقوم بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ب 9 مؤسسات التعليم الابتدائي ب تيزي وزو، تعيق سير الدرس في الصف والمتمثلة في قراءة بطيئة، كتابة غير مفهومة، كثرة الحركة، ضعف التركيز والانتباه، النسيان، الاعتماد دائما على الملموس، العنف أحيانا، التلعثم، الفوضى، المشاغبة، نقص الفهم للنشاط، ضعف الثقة في النفس، التوتر النفسي، الانسحاب والخجل.

5-5- صعوبات التعلم:

. تعريف الصعوبة:

. لغة: جمع صعوبات لغير مصدر: مصدر صعب، ما لا يمكن التغلب عليه، وجد صعوبات كثيرة في عمله، أحس الطفل بصعوبة في التعلم، مهد الصعوبات: ذللها (معجم اللغة العربية المعاصرة، 2008).

. تعريف التعلم:

. لغة: كلمة اتية من لفظة (علم) التي تعني في معجم " ابن منظور ": وعلمت الشيء أعلمه علما: عرفته. قال ابن بري: وتقول علم وفقه، أي تعلم وفقه، وعلم وفقه، أي ساد العلماء والفقهاء وعلمهم العلم وأعلمهم إياه فتعلمه (بوسالمي ودبة، 2020، ص.728).

. تعريف صعوبات التعلم:

. اصطلاحا:

- تعريف " بست " (Best): هي اضطراب عصبي نفسي في مجال التعلم قد تحدث في أي مرحلة من عمر الفرد، قد تكون نتاج لعيوب في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون ناشئا عن إصابة الفرد بالأمراض المختلفة او التعرض للحوادث او قد يعود الى أسباب لها علاقة بالنضج والنمو (غباري وأبو شعيرة، 2015، ص.27).

- تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم 1985: تعتبر صعوبات التعلم حالة مستمرة ويفترض ان تكون ناتجة عن عوامل عصبية تدخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة، مع وجود قدرة عقلية عادية الى فوق العادية، وأنظمة حسية حركية متكاملة وفرص تعلم كافية، وتتنوع هذه الحالة في درجة ضهورها وفي درجة شدتها، وتؤثر هذه الحالة خلال حياة الفرد في تقدير الذات، التربية، المهنة، التكيف الاجتماعي وفي أنشطة الحياة اليومية (الطاهر، 2016 ص.33).

من خلال هذه التعاريف نستخلص ان صعوبات التعلم هي صعوبات في مجال التعلم وقد تكون في أي مرحلة من عمر الفرد وتتنوع في الدرجة والشدة وتؤثر على حياة الفرد.

5-6- صعوبات التعلم الأكاديمية:

. اصطلاحا:

- هو مفهوم علمي يصف مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم في صفهم مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم القراءة، الكتابة، التهجي، العمليات الحسابية مع استبعاد حالات صعوبات التعلم الأطفال الذين يعانون من التخلف الذهني والاضطراب الانفعالي، والأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية لأن الإعاقة قد تكون سبب مباشر لإحداث صعوبات التعلم (هامل، 2020، ص55).

- يعرفها الروسان (1999) بأنها اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلة ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة، الكتابة والحساب، ما يترتب عن ذلك سواء في المدرسة أساساً أو فيما بعد، من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة (خوجة، 2018، ص.46). حيث تعتبر القدرة على التمييز البصري والسمعي والذاكرة البصرية والسمعية والقدرة على إدراك التابع والتأزر بين حركة العين والتكامل البصري بمثابة متطلبات أساسية لازمة للنجاح في التحصيل سواء بالنسبة للكتابة أو القراءة أو الحساب (سوبر أخصائيين، 2023).

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي اضطراب في واحدة أو أكثر في العمليات العقلية أو النفسية، وتستبعد منها حالات من يعانون من تخلف ذهني أو اضطراب انفعالي وممن يعانون من مشكلات بصرية أو سمعية.

6. الدراسات السابقة:

1.6. الدراسات المحلية:

1.1.6. دراسة شوقي ميمادي (2006):

بعنوان " أساليب تعديل السلوك الصفّي لدى معلمي المرحلة الابتدائية " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتعديل السلوك الصفّي لتلاميذهم، وهل تختلف هذه الأساليب باختلاف متغيري الجنس والأقدمية.

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (250) معلما ومعلمة، ينتمون إلى بعض مقاطعات مدينة ورقلة. وتم استخدام استبيان بني خصيصا لهذه الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة:

يستخدم المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوك الغش في الامتحان، يستخدم المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوك ضعف الانتباه، يستخدم المعلمون الأساليب المرنة لتعديل سلوك فرط الحركة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لجنس المعلم (ذكر، أنثى)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك الغش في الامتحان تبعا لأقدمية المعلم في التدريس، لا توجد فروق دالة إحصائية في الأساليب التي يمارسها المعلمون داخل الصف لتعديل سلوك فرط الحركة تبعا لأقدمية المعلم في التدريس(شوقي ميمادي ، 2006).

2.1.6. دراسة بشقة سماح (2008):

تمثلت الدراسة في المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي حيث هدفت إلى:

- تعرف صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي ببعض مدارس ولاية باتنة.

- تعرف المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- تعرف على الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- تعرف على الفروق بين تلاميذ الطور الأول وتلاميذ الطور الثاني من الجنسين في المشكلات السلوكية السائدة لدى صعوبات التعلم الأكاديمية.
- وقد استخدم استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية، وقائمة المشكلات السلوكية. أجريت هذه الدراسة وطبقت أدواتها على عينة قوامها 130 فرد قسمت إلى أربع فئات تبعا للجنس والمستوى الدراسي، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:
- صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من كلا الجنسين والطورين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة.
- المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تتعلق بأبعاد السلوك الإنسحابي، النشاط الزائد والسلوك المنحرف.
- لا توجد فروق بين الجنسين من كلا الطورين من صعوبات التعلم الأكاديمية في أبعاد المشكلات السلوكية: النشاط الزائد، السلوك الاجتماعي المنحرف، العادات الغريبة والأزمات العصبية، سلوك التمرد في المدرسة والسلوك الإنسحابي (بشقة، 2008).

3.1.6. دراسة عائشة بدوي (2009):

بعنوان " أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد " هدفت إلى الكشف عن أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد والكشف عن الاختلاف الذي يمكن أن يكون بين المعلمين في الأساليب المستخدمة، سارت الدراسة وفق خطوات المنهج الوصفي معتمدا على الاستكشاف ومنه إلى المقارنة وقد حدد لها 230 معلما كعينة، جمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين قامت الطالبة ببنائهما. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون الأسلوب المرن في تعاملهم مع التلميذ العنيد بنسبة 68%، بينما يستخدمون الأسلوب المتشدد بنسبة 31% ووجود اختلاف في أساليب التعامل المعلمين مع

التلميذ العنيد باختلاف طبيعة تكوينهم، بينما لم تتوصل إلى إيجاد اختلاف في أساليب تعامل المعلمين مع التلميذ العنيد باختلاف لغتهم في التدريس وأقدميتهم في التعليم وجنسهم (بدوي، 2009).

4.1.6. دراسة نجاح خياط (2014):

بعنوان " أساليب الأولياء والمعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسيا " هدفت الى التعرف على أساليب الأولياء والمعلمين في التعامل مع المتأخرين دراسيا وكذا التعرف على الفروق في أساليب الأولياء باختلاف المستوى التعليمي، المستوى الاجتماعي واختلاف أساليب المعلمين باختلاف (سنوات العمل، نوع التكوين) وذلك باستخدام المنهج الوصفي الاستكشافي.

اعتمدت الدراسة على عينة قصديه قدر عددها 100 ولي أمر التلميذ و100 معلم للمتأخرين دراسيا، واعتمدت على أداتين: أداة أساليب الأولياء للتعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسيا، أداة أساليب المعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسيا، وتوصلت النتائج إلى:

أبرز الأساليب استخداما من قبل الأولياء في التعامل مع أبنائهم المتأخرين دراسيا هي المساعدة، أبرز الأساليب استخداما من قبل المعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسيا هي المساعدة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب الأولياء في التعامل مع أبنائهم المتأخرين دراسيا باختلاف المستوى التعليمي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب الأولياء في التعامل مع أبنائهم المتأخرين دراسيا باختلاف المستوى الاجتماعي والاقتصادي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسيا باختلاف سنوات العمل ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسيا باختلاف نوع التكوين(خياط ، 2014).

5.1.6. دراسة ناصر رقية (2018):

بعنوان "أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات لتلاميذهم" التي هدفت إلى التعرف على أساليب المعالجة الشائعة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في حل المشكلات السلوكية لتلاميذهم، وقد تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي.

وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (68) أستاذ وأستاذة بأربع ابتدائيات ببلدية الأمير عبد القادر بولاية جيجل بإتباع أسلوب الحصر الشامل المستخدم في الدراسات الوصفية ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبيان، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

يستخدم أساتذة التعليم الابتدائي أساليب تعزيزية في حل المشكلات السلوكية اللفظية عند تلاميذهم، يستخدم أساتذة التعليم الابتدائي أساليب عقابية في حل المشكلات السلوكية الحركية عند تلاميذهم، يستخدم أساتذة التعليم الابتدائي أساليب تعزيزية في حل المشكلات السلوكية التعليمية عند تلاميذهم (ناصر رقية، 2018).

6.1.6. دراسة أسماء خوجة (2019):

بعنوان " أهم المشكلات الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية " التي هدفت إلى التعرف على أكثر المشكلات شيوعا لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة وحساب) والكشف عن الفروق في المشكلات السلوكية بين هذه الفئة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق قائمة المشكلات السلوكية على (34) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تم اختيارهم بطريقة قصدية.

وقد توصلت الدراسة إلى: أن أكثر المشكلات السلوكية انتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هو تشتت الانتباه ثم فرط الحركة بينما كان السلوك العدواني في المرتبة الأخيرة، كما توصلت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (خوجة، 2019).

7.1.6. دراسة مبروكي لطيفة وقومي فاطمة (2021):

بعنوان " أنماط الإدارة الصفية وتأثيرها في تعديل بعض المشكلات السلوكية من وجهة نظر الأساتذة " هدفت إلى التعرف على أنماط الإدارة الصفية وتأثيرها بتعديل المشكلات السلوكية من وجهة نظر الأساتذة في الطور ثانوي ومتوسط وابتدائي.

تكونت عينة الدراسة من أستاذ من المستويات الثلاثة بحيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، تم الاعتماد على المنهج الوصفي واستخدام استبيان أنماط الإدارة الصفية واستبيان المشكلات السلوكية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة:

أن هناك علاقة موجبة ضعيفة بين نمط إدارة الصف وتعديل المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة، ولا توجد فروق في نمط الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق في نمط الإدارة الصفية تعزى لمتغير الأقدمية في العمل (مبروكي وقومي، 2021).

8.1.6. دراسة بهاز عائشة (2023):

بعنوان " مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بأسلوبهم في التعامل " هدفت إلى: التعرف على مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية للتلاميذ لدى ذوي صعوبات التعلم، التعرف على أساليب تعامل أساتذة الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، اختبار العلاقة بين إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأساليبهم في التعامل. أعدت الباحثة الأدوات التالية:

استبيان يقيس مستوى إدراك أساتذة الابتدائي لمؤشرات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية اختبار يقيس مستوى إدراك أساتذة الابتدائي لماهية صعوبات التعلم، استبيان يقيس مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم، استبيان يقيس أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتكونت عينة الدراسة من (16) أستاذا تحديدها بطريقة مقصودة تضمنت الأساتذة الذين اثبتوا إدراك مرتفع لماهية صعوبات التعلم وذلك من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية التي شملت عينة مسحية لأساتذة التعليم الابتدائي في مدينة بسكرة. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية متوسط، الأساليب الغالبة في تعامل الأساتذة مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عبر كافة المستويات لإدراكهم لهاته المشكلات هي: أسلوب التحفيز، تحليل وظيفة السلوك، تكييف طرق العرض، التواصل مع الأسرة، العقاب والتجاهل، عدم وجود علاقة بين إدراك أساتذة

الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأساليبهم في التعامل (بهاز، 2023).

9.1.6. دراسة حسيبة مجادي (2024):

بعنوان "أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية الشائعة لدى المتعلم في مرحلة الطفولة"، هدفت إلى تسليط الضوء على أحد الموضوعات التي لاقى اهتماماً من طرف العديد من المختصين في ميدان علم النفس وعلوم التربية والتي تتمثل في المشكلات السلوكية، التعليمية الشائعة في الوسط المدرسي، حيث تناولت الدراسة أهم المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بموضوع الدراسة والتطرق إلى تعريف مرحلة الطفولة وتقسيماتها وخصائص التلميذ في طور الابتدائي وتعريفات المشكلات السلوكية، أنواعها، أسبابها، الحلول، الطرق العلاجية التي يتبعها الأطراف الذين لديهم علاقة بالطفل المتمدرس (مجادي، 2024).

2.6. الدراسات العربية:

1.2.6. دراسة هشام المكانين وآخرون (2014):

بعنوان "المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران" هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران.

تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب للعام الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون ببناء مقياس بصورتين إحداهما للمعلمين وثانيهما للطلبة العاديين للحكم على المشكلات السلوكية لدى حالات صعوبات التعلم. وقد تم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما، كما تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (والكر - مكنيل - Walker McConnell).

ولقد أظهرت نتائج الدراسة:

أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحسب تقديرات المعلمين هي المشكلات المرتبطة ببعد النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، تليها المشكلات المرتبطة ببعد

الانسحاب، ثم المشكلات المرتبطة ببعد العناد، ثم المشكلات المرتبطة ببعد العدوان وأقل المشكلات السلوكية شيوعاً ما يرتبط ببعد الاعتمادية، في حين قدر الأقران أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي المرتبطة ببعد النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، ثم المرتبطة ببعد العناد، ثم ببعد الاعتمادية، ثم ببعد الانسحاب وأقل المشكلات السلوكية شيوعاً المرتبطة ببعد العدوان، أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى ارتفاع درجة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجالات المتعلقة بمشاركة الطلبة صعوبات التعلم لأقرانهم الضحك واللعب والحديث، وأقلها ما يرتبط بالاستفادة من أوقات الفراغ بطريقة ملائمة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين والأقران ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين مع الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الأقران مع الكفاءة الاجتماعية (المكانين وآخرون ، 2014).

2.2.6. دراسة زامل بن عبيد الرويس (2015):

بعنوان "المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمهم" التي هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلمهم.

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين ببرامج التربية الخاصة بمحافظة الدوادمي والبالغ عددهم (40) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من مقياس المشكلات السلوكية لتلاميذ من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الدراسة (العدوانية والتمرد، الانطواء والخجل، الإحباط والملل، عدم تحمل المسؤولية) باختلاف متغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 فأقل

في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (العدوانية والتمرد، الانطواء والخجل، الإحباط والملل، عدم تحمل المسؤولية)، باختلاف متغير سنوات الخبرة (الرويس، 2015).

3.2.6. دراسة مجدي فتحي محمد أبو الحاج (2016):

بعنوان " الممارسات الشخصية لمعلمين ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وأثرها على السلوكيات الشخصية للطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم " هدفت إلى التعرف على الممارسات الشخصية لمعلمين ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة ومعرفة أكثر هذه الممارسات في السلوكيات الشخصية للطلبة من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياسين حيث اشتمل المقياس الأول لقياس الممارسات الشخصية للمعلمين والمعلمات أما المقياس الآخر لقياس السلوكيات الشخصية للطلبة.

اشتملت عينة الدراسة على 358 طالبا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني، وبينت نتائج الدراسة:

هناك علاقة طردية قوية بين درجة الممارسات الشخصية للمعلمين والمعلمات وأنماط السلوكيات الشخصية للطلبة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معدلات السلوكيات الشخصية للطلبة تعزى للمتغيرات النوع الاجتماعي للطلاب ولصالح الإناث، وصف الطالب ولصالح الصف الثاني ثانوي (أبو الحاج، 2016).

4.2.6. دراسة سوسن جمال قباجة (2024):

بعنوان " المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمهم في مديرية الخليل "، هدفت للتعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمهم في مديرية الخليل، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي.

طبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من 200 معلم ومعلمة. وتوصلت الدراسة الى نتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية، ومقياس المشكلات السلوكية تعزى لمتغير جنس المعلم لصالح الذكور، جنس المدرسة لصالح الذكور ولا توجد فروق دالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية

ومقياس المشكلات السلوكية تعزى لمتغير نوع المدرسة، وجدت علاقة دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمهم في مديرية الخليل (قباجة ، 2024).

5.2.6. دراسة نفيسة سعيدة (2024):

بعنوان " المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في المدارس الأساسية داخل مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين "، هدفت الدراسة للتعرف إلى المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في المدارس الأساسية داخل مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين والتعرف إلى دور متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي في استجابات المعلمين نحو المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في المدارس الأساسية داخل مدينة القدس وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الأساسية داخل مدينة القدس والبالغ عددهم 1761، وتكونت عينة الدراسة من 119 معلم ومعلمة اختيرت بالطريقة الغرضية الهادفة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بصورته التحليلية واستخدام الإستبانة كأداة للدراسة وبعد تحليل النتائج باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وأظهرت النتائج:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين 2,88-3,61 إذ كانت النسبة المئوية للاستجابة لها تتراوح ما بين 57,6% و 72,2%، و لم تظهر فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة في المدارس الأساسية داخل مدينة القدس تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، و بينما ظهرت فروق في متغير سنوات الخدمة ولصالح أكثر من 10 سنوات (سعيدة، 2024).

3.6. دراسات اجنبية:

1.3.6. دراسة جامبو Jambo (1984):

بعنوان " وسائل ضبط الصف دون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية " التي هدفت إلى تحديد وسائل ضبط الصف دون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية، وقد طبق استبانته على عينة مكونة من (286) معلما. وبينت الدراسة:

أن استخدام الوسائل التشجيعية كالمَدح وإعطاء نشاطات ترفيهية ممتعة وإعطاء استراحات مدرسية قد ساعد في تخفيض المشاكل والشغب التي كانت تحدث في أوساط الطلبة (القط، 2012).

2.3.6. دراسة ماكس ويل Maxwell (1987):

هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك المعطل في المدارس الثانوية في إقليمي دم وجالووي في الريف الإسكتلندي.

تكونت عينة الدراسة من معلمي ست مدارس ثانوية، تم اختيار هذه المدارس بطريقة قصديه كونها تقع في أقاليم ريفية، تم توزيع الاستبانة على جميع المعلمين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن المعلمين رتبوا الأسباب المقترحة وفق الترتيب التالي: في ضوء إسهامها في ظهور السلوك المعطل: عدم وجود انضباط في حياة الطفل في الأسرة، الاضطراب في الحياة الأسرية، قلة التوجيه و الإرشاد في المدرسة، ضعف الإدارة الصفية، عدم قدرة الطفل على إدراك النتائج المترتبة عن السلوك المرغوب، الخصائص والسمات الشخصية للطلاب، عدم ملائمة المنهاج، ضعف نظام الانضباط في المدرسة (مخامرة، 2012).

3.3.6. دراسة الين Elain (2000): بعنوان " طرق التدخل التي تستخدم من قبل معلمي صفوف المرحلة الابتدائية لضبط الطلاب مع الأخذ بعين الاعتبار مشاكل السلوك في الصف " التي هدفت إلى التعرف على الطرق التي تستخدم من قبل معلمي صفوف المرحلة الابتدائية لضبط الطلاب مع الأخذ بعين الاعتبار مشاكل السلوك في الصف.

تكونت العينة من 6 مشاركين من معلمي الصفوف الأساسية، استخدم الباحث منهجية البحث النوعي بأسلوب المقابلة من نوع واحد لواحد. وقد توصلت الدراسة إلى:

أن المعلمين اظهروا اهتماماً لإجراءات الإيجابية التي صممت من أجل تشجيع السلوك المقبول من قبل الطلبة وعدم تشجيع السلوك غير المقبول، أن التربية الشخصية هي الإجراء الإيجابي الأكثر فاعلية وأن هذا المفهوم يجب أن يعطي اهتمام أكثر ودمجه في المنهاج، وأظهرت الدراسة بعض العوامل المهمة في ضبط سلوك الطلبة في الغرفة الصفية مثل أسلوب الإدارة الصفية ومدى التزام الطالب في التعليمات الصفية واستخدام الإجراءات الإيجابية وأساليب التدخل الفعال (مخامرة، 2012).

4.3.6. دراسة لويس وجريير Louis & Greer (2004):

بعنوان " تحديد أهم الطرق والأساليب التي يتبعها المعلمون مع السلوك الفوضوي في المدارس ". وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة:

أن أهم الأساليب للتعامل مع السلوك الفوضوي في المدارس كانت على الترتيب الآتي: الأسلوب الجسمي الذي يركز على دمج الطالب في الأنشطة الجماعية، الأسلوب الاجتماعي الذي يركز على استخدام العلاقات الإنسانية وتفهم المشكلات، الأسلوب النفسي الذي يركز على العلاج والإرشاد النفسي للتخلص من بعض العوارض النفسية.

5.3.6. دراسة نورمان Norman (2005):

تقضي بعض الأساليب التي يتبعها المعلمون للتعامل مع السلوك العنيف في المدارس الحكومية، تكونت عينة الدراسة من معلما ومعلمة يعملون في مدرسة. وقد خلصت نتائجها:

إلى أن مستوى السلوك العنيف لدى الطلاب كان مرتفعا وأن البرامج المصممة على أساس تربوي كانت انجح البرامج في التعامل مع هذا النمط من السلوك (بركات، 2008).

6.3.6. دراسة ولدال وميريت Wheldall & Merrett:

هدفت إلى معرفة أي السلوكيات التي يرى معلمي المرحلة الأساسية بأنها أكثر تعطيلًا لسير الحصة، أعد الباحثان استبانة تضمنت قائمة ب 10 أنماط للسلوك المعطل يعرضها الطلبة، أشارت النتائج إلى أنه أقر 51% من المعلمين بأنه يقضون وقتًا أكبر مما يجب في فرض النظام والانضباط، قدر المعلمون أن 3,4 طلابا اعتبروا مشاغبين في الصف عند سؤال المعلمين حول أكثر السلوكيات المعطلة تكرارا فان نسبة 47% من المعلمين أشاروا إلى الحديث دون استئذان، 25% أشاروا إلى تعطيل عمل باقي الصف (مخامرة، 2012).

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات يلاحظ أن هناك أوجه التشابه والاختلاف في الجوانب التي تناولتها والتي تتمثل في:

الهدف:

تشابهت هذه الدراسات من حيث الهدف إلى حد ما، فهناك دراسات أجريت للتعرف على المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم كدراسة نفيسة سعيدة (2024) ودراسة سوسن جمال قباجة (2024)، أسماء خوجة (2019)، ولدال وميريت Wheldall & Merrett، زامل بن عبيد الرويس (2015)، دراسة ماكس ويل Maxwell (1987)، وهناك دراسات أخرى سعت إلى التعرف على الأساليب والوسائل والطرق التي يستخدمها معلمي المرحلة الابتدائية لتعديل ومواجهة المشاكل السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كدراسة نجاح خياط (2024) دراسة مبروكي لطيفة وقومي فاطمة (2021) جامبو Jambo (1984) كدراسة الين Elain (2000)، دراسة لويس وجيرير Lois Greer & (2004) نورمان Normaan (2005) بهاز عائشة (2023) واتفقت كل من دراسة نجاح خياط (2024)، نفيسة سعيدة (2024)، شوقي ميمادي (2006) في التعرف على اختلاف أساليب المعلمين باختلاف سنوات العمل ومتغير الجنس. وأتت دراسة بهاز عائشة (2023) لاختبار العلاقة بين إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأساليبهم في التعامل.

العينة:

طريقة اختيار العينة:

هناك دراسات اتفقت في اختيار العينة بطريقة قصديه كدراسة ماكس ويل Maxwell (1987) ونفيسة سعيدة (2024) وبهاز عائشة (2023) ونجاح خياط (2024) وحسيبة مجدي (2024) ودراسات اتفقت في اختيارها بطريقة عشوائية كدراسة سوسن جمال قباجة (2024) ومبروكي لطيفة وقومي فاطمة (2021) وشوقي ميمادي (2006) وجامبو Jambo (1984)، أما دراسة عائشة بدوي (2009) كانت بطريقة عشوائية بسيطة ودراسة هشام المكانين وبسام العبد للات وحسين النجدات (2024) أجريت بطريقة عشوائية عنقودية.

من حيث الحجم:

اختلفت العينة من حيث الحجم من دراسة لأخرى إذ تراوحت ما بين 6 والتي نجدها في دراسة Elaine الين (2000) و358 في دراسة حسبية مجدي (2024) وفي دراسة نورمان Normaan (2005) فقد بلغت 594.

من حيث النوع:

طبقت معظم الدراسات على كلا الجنسين الذكور والإناث بالنسبة للمعلمين والتلاميذ، وركزت معظمها على المرحلة الابتدائية كدراسة الين Elaine (2000) وبهاز عائشة (2023) وجامبو Jambo (1984) وناصر رقية (2018) وبشقة سماح (2008) وزامل بن عبيد الرويس (2015) نفيسة سعيدة (2024) وهشام المكانين وبسام العبد للات وحسين النجدات (2024) ودراسة سوسن جمال قباجة (2024) ودراسة أسماء خوجة (2019) ودراسة ولدال وميريت Wheldall & Merrett وحسبية مجادي (2024) وعائشة بدوي (2009) ودراسة نجاح خياط (2024)، إلا دراسة مبروكي لطيفة (2021) كانت في الطور ثانوي المتوسط وابتدائي ودراسة ماكس ويل Maxwell (1987) في الثانوية، دراسة مجدي فتحي محمد أبو الحاج (2016) كانت في المرحلة الجامعية.

المنهج:

اعتمدت اغلب الدراسات على المنهج الوصفي واعتمدت دراسة زامل بن عبيد الرويس (2015) على المنهج الوصفي المسحي أما دراسة أسماء خوجة (2019) اعتمدت على المنهج الوصفي المقارن.

الأدوات:

اتفقت بعض الدراسات في تطبيق الاستبيانات كما هو الحال في دراستنا هذه، كدراسة مبروكي لطيفة (2021) اعتمدت في دراستها على استبيان لأنماط الإدارة الصفية وآخر للمشكلات السلوكية ودراسة بهاز عائشة (2023) استخدمت استبيان مستوى إدراك الأساتذة للمؤشرات صعوبات التعلم، واختبار مستوى إدراك الأساتذة لماهية صعوبات التعلم، استبيان أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية، استبيان مستوى إدراك الأساتذة للمشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم. في حين هناك دراسات استخدمت المقاييس كدراسة هشام المكانين وبسام العبد للات وحسين النجدات (2024)

ودراسة مجدي فتحي محمد أبو الحاج (2016) ودراسة زامل بن عبيد الرويس (2015)، أما دراسة الين Elain (2000) استخدمت المقابلة كأداة للدراسة، ودراسة أسماء خوجة (2019) استخدمت قائمة المشكلات السلوكية.

مكان إجراء الدراسة:

كانت معظم الدراسات السابقة في دول عربية ومحلية (جزائرية) وأخرى أجنبية كدراسة ماكس ويل Maxwell (1987) في دم وجالوي في الريف الإسكتلندي ودراسة جامبو Jambo (1984) في النرويج.

من حيث النتائج:

من خلال الدراسات السابقة نجد دراسات توصلت إلى نفس النتائج كدراسة نفيسة سعيدة (2024) ومبروكي لطيفة وقومي فاطمة (2021) أن لا توجد فروق في استجابات معلمين نحو السلوكيات تعزى لمتغير الجنس، واتفقت نتائج دراسة هشام المكانين وبسام العبد للات وحسين النجدات (2024) وسوسن جمال قباجة (2024) وبشقة سماح (2008) في أن أكثر المشكلات شيوعاً هي النشاط الزائد وفرط الحركة ، واختلفت نتائج دراسة نفيسة سعيدة (2024) إذ توصلت إلى أن هناك فروق في متغير سنوات الخدمة مع دراسة شوقي ميمادي (2006)، دراسة نجاح خياط (2024) ودراسة مبروكي لطيفة وقومي فاطمة (2021) توصلت إلى أن لا توجد فروق باختلاف سنوات العمل، وهناك دراسات توصلت لنتائج مختلفة.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها نخلص أن الدراسة الحالية أي أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية جاءت مكملية لما جاءت به بعض الدراسات.

بالنسبة للمتغيرات: نجد أن دراستنا بها متغيرات قد تم التطرق لها في هذه الدراسات سواء متغير واحد أو اثنين أو أكثر.

المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المطبق ألا وهو: المنهج الوصفي.

العينة: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة بطريقة قصديه كما أنها اختلفت مع بعض الدراسات التي كانت عينتها عشوائية.

لم تتفق الدراسة الحالية مع كل الدراسات في حجم ونوع العينة وإنما بعضها فقط، أي هناك دراسات كانت حجم عينتها أصغر من عينة دراستنا وأخرى أكبر منها وكذلك بالنسبة للمرحلة كانت في بعض الدراسات في المتوسط والثانوية والجامعة، بينما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات وهي المرحلة الابتدائية.

الأدوات: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في استخدام الاستبيان كأداة ووسيلة لجمع البيانات.

مكان إجراء الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث مكان إجرائها والتي كانت محلية (الجزائر) واختلفت مع بعض الدراسات ألا وهي أجنبية.

بعد اطلاعنا على هذه الدراسات خاصة المشابهة قد أفادتنا في الجانب النظري من حيث بناء الإشكالية وصياغة الفرضيات وفي اختيار المراجع وطريقة عرضها للدراسات السابقة بناء الفصول النظرية ككل، وفي الجانب التطبيقي أفادتنا في اختيار المنهج الملائم لدراستنا واختيار الأداة المناسبة للدراسة الميدانية التي من خلالها نحقق أهداف دراستنا للدراسة وكذا في النتائج التي تتشابه أو تختلف مع نتائج دراستنا الحالية.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد

أولاً: صعوبات التعلم

- 1 - تعريف صعوبات التعلم
- 2 - نظريات صعوبات التعلم
- 3 - خصائص ذوي صعوبات التعلم
- 4 - تشخيص ذوي صعوبات التعلم
- 5 - البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم
- 6 - تصنيفات صعوبات التعلم

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية

1 - صعوبات القراءة:

- 1-1- تعريف القراءة
- 1-2- تعريف صعوبات القراءة
- 1-3- أنواع صعوبات القراءة
- 1-4- مظاهر صعوبات القراءة
- 1-5- أسباب صعوبات القراءة
- 1-6- تشخيص صعوبات القراءة
- 1-7- أساليب تدريس ذوي صعوبات القراءة

2 - صعوبات الكتابة:

- 2-1- تعريف الكتابة
- 2-2- تعريف صعوبات الكتابة

- 2-3- أنواع صعوبات الكتابة
- 2-4- مظاهر صعوبات الكتابة
- 2-5- أسباب صعوبات الكتابة
- 2-6- تشخيص صعوبات الكتابة
- 2-7- أساليب تدريس ذوي صعوبات الكتابة
- 3 - صعوبات الحساب:
 - 3-1- تعريف الحساب
 - 3-2- تعريف صعوبات الحساب
 - 3-3- أنواع صعوبات الحساب
 - 3-4- مظاهر صعوبات الحساب
 - 3-5- أسباب صعوبات الحساب
 - 3-6- تشخيص صعوبات الحساب
 - 3-7- أساليب تدريس ذوي صعوبات الحساب

خلاصة الفصل

تمهيد:

ظهرت فئة صعوبات التعلم كظاهرة جديدة أثارت جدل الباحثين والمختصين ونالت اهتمامهم مقارنة ببقية فئات التربية الخاصة، وتعددت وجهات النظر حول تعريفها وتفسيرها من خلال جوانب معينة منها، هذا ما جعلها تتلقى قبولاً مميّزاً، ورغم هذا إلا أنها تحتاج إلى رؤية أكثر دقة ومراجعة شاملة ومستمرة للوصول إلى تعريف دقيق و مناسب، إذ ينظر إليها على أنها تحديات تواجه التلاميذ في عملية التعلم تجعله يسلك سلوكيات غير تكيفية كالتخريب، الفوضى، كثرة الحركة ... وتحد من استيعابه للدروس فتنتج عن ذلك صعوبات في القراءة، الكتابة... وفي هذا الفصل سوف نتعرف على هذه الصعوبات بشكل أدق ومفصل من حيث تعريفها وأهم نظرياتها، خصائص التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب وكيفية تشخيصها، البرامج التربوية المعتمدة للتخفيف منها بالإضافة إلى تصنيفاتها إذ تصنف إلى فئتين منها النمائية والأكاديمية، سوف نتطرق إلى الصعوبات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب بالتفصيل في هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم كل واحدة منها (القراءة، الكتابة والحساب) وأنواعها، مظاهرها، أسبابها، تشخيصها وأساليب تدريس التلاميذ الذين يعانون منها.

أولاً: صعوبات التعلم:

1- تعريف صعوبات التعلم: لقد وضع الباحثين مجموعة من التعاريف لمصطلح صعوبات التعلم وفيما يلي عرض لبعض منها:

- تعريف الدليل التشخيصي لمفهوم صعوبات التعلم Dsm5: «أنه يتم اختيار الطالب أنه من ضمن طلبة ذوي صعوبات التعلم إذا استمرت لديه مشكلة أو أكثر في العمليات المعرفية لمدة تتجاوز ستة أشهر بالرغم من تقديم المساعدة في البيت والمدرسة، ويقصد بالعمليات المعرفية هنا عدم الطلاقة وصعوبة في فهم المعاني، مشاكل التعبير، ويتم تشخيص صعوبات التعلم من خلال التحليل الإكلينيكي لتاريخ الطالب ومن خلال تقارير تحصيلية وتقارير أسرية، طبية لا تشير إلى تخلف عقلي» (البطانية والشتيكات، 2023، ص.341).

- تعريف "كيرك": «تشير صعوبات التعلم إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي أو أي مواد دراسية أخرى و تنشأ هذه الصعوبات نتيجة لإحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية و ليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو البيئية» (الجموعي، 2019، ص.515).

- تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم: «مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من تلك الاضطرابات التي تظهر على هيئة مشكلات ذات دلالة في اكتساب و استخدام القدرة على الإنصات أو التحدث ، القراءة ، الكتابة ، القدرة الرياضية و تعتبر مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، كما أنها ترجع إلى اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تتزامن مع حالات أخرى الإعاقة كالإعاقة السمعية، التخلف العقلي، الفروق الثقافية، العوامل النفسية الجينية فإنها لا تعتبر في واقع الأمر نتيجة مباشرة لتلك الحالات أو العوامل حيث أنها لا ترجع لها مطلقاً (عادل عبد الله ، 2007 ، ص.52-53).

مما سبق نستنتج أن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالإنصات والكلام، القدرة الرياضية... وترجع إلى اضطراب وإختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي.

2- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

هناك العديد من النظريات المختلفة التي تطرقت إلى تفسير مصطلح صعوبات التعلم، سنذكر أهمها في الآتي:

2-1- النظرية النورولوجية النفسية (النموذج الطبي):

يركز المؤيدون المدخل الطبي أن العوامل الجينية أو الوراثية والعوامل المتعلقة بالإصابات المكتسبة للدماغ هي العوامل التي تقف وراء ظهور صعوبات التعلم منفردة أو مجتمعة والفكرة الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية أن أي خلل يصيب الدماغ من شأنه أن يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم (جردير، 2020، ص.348) خصوصا العوامل الفسيولوجية الناتجة عن عوامل بيولوجية مثل التهاب السحايا والتسمم والتهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين (جمال الدين، 2019، ص.361).

كما تذهب عدة دراسات إلى دور الوراثة في الإصابة بصعوبات التعلم فقد أجريت عدة أبحاث في أقطار مختلفة شملت أفرادا من أسر لديها أطفال ذوو صعوبات التعلم ومن خلال مقارنة أداء توائم متماثلة يعانون صعوبات في القراءة استنتج وجود أثر قوي للوراثة في إنتاج الصعوبات التعليمية (جردير، ص.349).

2-2- النظرية السلوكية:

ينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكا مشكلا يتجلى في فشل التلميذ في الوصول إلى مستوى عادي، متوسط أو معياري أو مغل للأداء في المجال الدراسي ومن ثم هناك حالة انخفاض في التحصيل يتم التغلب عليها برفع مستوى تحصيل التلميذ إلى المستوى العادي المقبول والمتفق عليه تربويا وبناءا على ذلك نكون بصدد صعوبات تعلم نوعية لا بد التغلب عليها، واعتمد هذا المدخل على تحليل المهمة التي تكسب التلميذ السلوكيات المرتبطة بالتعليم والوظائف الاجتماعية بدلا من العلاج بالمهارات الإدراكية. ولقد أدخل للبيئة التعليمية أساليب مراقبة السلوكيات وتعديل السلوك (جمال الدين، ص.361).

2-3- النظرية المعرفية:

تقوم النظرية المعرفية على افتراض أن صعوبات التعلم تنتج بسبب قصور في العمليات المعرفية الأساسية الانتباه، الإدراك والذاكرة لدى التلاميذ، ويعد العجز الوظيفي البسيط والمشكلات الأكاديمية أحد مظاهر هذا القصور باعتباره مؤثرا على المهارات الأكاديمية، فحين يفشل التلميذ في تركيز

انتباهه على المهام الدراسية بشكل مناسب، وتحويل الانتباه إلى المهام الجديدة فإن هذا يعد أحد أهم مظاهر صعوبات التعلم (جردير، ص.350).

وإن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها وهو ليس أقل قدرة منهم وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة وحين يدرس لهم بإستراتيجية تعلم أفضل أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير إستراتيجية ملائمة (جمال الدين، ص.362).

2-4- النظرية البنائية:

تقوم على فكرة مفادها أن التلاميذ يجب أن يقوموا ببناء معارفهم وتنظيمها ذاتيا. ويرى أنصار هذه النظرية أن التلاميذ سواء كانوا ممن يعانون من صعوبات التعلم أو العاديون يقومون بتكوين وجهة نظرهم عن العمل بمفردهم، ولذلك فإن دور المعلم في هذه النظرية هو تقديم المعلومات التربوية للتلاميذ بشكل واقعي حقيقي يتضمن تفاعلا اجتماعيا تتم من خلاله عملية التعلم (جردير، ص.350).

ووفقا لما يقوم عليه النموذج البنائي في تفسيره لصعوبات التعلم على أنها ناجمة عن أمرين أحدهما ابتعاد التعليم عن الصور الحقيقية في البيئة المعيشية وثانيهما تجاهله للتفاعل الاجتماعي ودوره في العملية التعليمية، فإن النموذج البنائي يقترح توظيف الأساليب الاجتماعية في التعلم وتحقيق التفاعل الاجتماعي بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم لما ذلك من فاعلية في تحقيق التعاون بين التلاميذ (ممادي، 2013، ص.240).

2-5- النظرية البيئية:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن العوامل البيئية المختلفة هي سبب صعوبات التعلم مثل الوضعية الاقتصادية المتدهورة، سوء التغذية والمحيط الثقافي المتخلف. وقد اهتم كثير من العلماء بهذه العوامل وإن اختلفوا في درجة تأثير كل منها على هذه الصعوبات مارش (1980) أكد على وجود أدلة تثبت علاقة سوء التغذية في الطفولة المبكرة بصعوبات التعلم لأن سوء التغذية في السنوات الأولى من العمر يؤثر على النمو الجسمي الطبيعي و خاصة نمو الجهاز العصبي المركزي، وأشارت دراسات أخرى أن الأطفال المنحدرين من أسر منتمية لطبقات اجتماعية فقيرة يظهر عندهم قصور في المهارات اللغوية الأساسية عند دخولهم المدرسة يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب عبر مراحل دراستهم (شعشوع، 2020 ، ص.38).

وكثير من العوامل البيئية تساهم في خلق اضطرابات التعلم لدى التلاميذ العاديين أو في تضخيم نواحي الضعف الموجودة لدى التلاميذ ذوي مشكلات التعلم، ومن العوامل البيئية التي قد تكون

مسؤولة عن صعوبات التعلم هي الأغذية، الاستثارة غير الكافية، الفروق الاجتماعية والثقافية، المناخ الانفعالي غير الملائم والتدريب غير الفعال (جمال الدين، ص.362).

بعد تطرقنا لأهم النظريات المفسرة لصعوبات التعلم نستنتج أنها تختلف من حيث تناولها لهذا المفهوم باختلاف وجهات نظر روادها فالنظرية النورولوجية النفسية تركز على أن أي خلل يصيب الدماغ فحتمًا سيؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم، أما عن النظرية السلوكية فاعتبرتها سلوكًا مشكلًا يتمثل في عدم قدرة التلميذ للوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري في المجال الدراسي و ترى النظرية المعرفية أن صعوبات التعلم هي نتيجة لقصور في العمليات المعرفية الأساسية كالانتباه والإدراك ... ، وتقوم النظرية البنائية على أن هذه الصعوبات ناتجة عن ابتعاد التعليم عن الصور الحقيقية في البيئة المعيشية وتجاهله للتفاعل الاجتماعي، ويرى أنصار الاتجاه البيئي أن العوامل البيئية هي سبب صعوبات التعلم كالوضع الاقتصادية المتدهورة سوء التغذية.

3- خصائص ذوي صعوبات التعلم:

رغم أن صعوبات التعلم تتميز بالتفاوت واللاتجانس إلا أن هناك مجموعة من الخصائص يشترك فيها ذوي صعوبات التعلم وهي كالآتي:

3-1- الخصائص الأكاديمية التعليمية:

- يتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم بخصائص أكاديمية من بينها:
- سوء الأداء المدرسي والفشل الأكاديمي، كما يوصفون بأنهم متعلمون خاملون سلبيون وتقتصرهم المثابرة.
- لديهم عادات تعليمية خاطئة، ويجدون صعوبة في تتبع التعليمات وفهم المناقشات داخل الفصل.
- القابلية للتشتت وقصور الانتباه الانتقائي.
- استخدام أساليب معرفية غير ملائمة في معالجة مهام التعليم واستراتيجيات غير مناسبة في حل المشكلات.
- المعالجة البطيئة للمعلومات نظرًا للبطء في استقبال المعلومات من الصور البصرية، ومن ثم الاحتياج إلى وقت أطول لتفسير المعلومات دون تداخل مثيرات جديدة.

3-2- الخصائص المعرفية:

- هناك العديد من الخصائص المعرفية من بينها:
- الاعتماد على المثيرات البيئية في تفسير إدراكهم.
- الاندفاعية، حيث غالبًا ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجاباتهم.

- الإخفاق في استخدام استراتيجيات مناسبة تمكنه من تخزين المعلومات واسترجاعها بسهولة ويسر.
- يعاني من صعوبة في المجال الاجتماعي، فهو لا يفتخر بنفسه، ويقلل من قيمة النجاح الذي حققه، ويتشائم فيما يتعلق بمستقبله.
- يظهرون تبايناً بين مستواهم العقلي وتحصيلهم الدراسي فوجود صعوبات التعلم يولد مشكلات دراسية كصعوبة القراءة، الكتابة، التهئية، الرياضيات والتعبير الكتابي (عضيات والصمادي، 2024، ص.32).

3-3- الخصائص الإدراكية:

من بين الخصائص الإدراكية نجد:

3-3-1- صعوبات الإدراك البصري:

- لا يستطيع الطفل ترجمة ما يشاهده.
- لا يميز علاقة الأشياء بعضها البعض.
- يعاني من مشكلة في تقدير الأحجام.
- صعوبة تمييز الشكل عن الأرضية.

3-3-2- صعوبات الإدراك السمعي:

- يواجه مشكلة في استيعاب ما يسمعه ولذلك فإن رد فعله على الحدث تتأخر.
- يخلط بين الكلمات التي لها نفس الأصوات.
- يواجه مشكلة في التعرف على عكس الكلمة.
- لا يتمكن من الربط بين الصوت ومصدره.

3-3-3- صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام:

- غالباً ما يكون الطفل اخرج يرتطم بالأشياء من حوله ويتعثر بأثاث المنزل.
- يبدو الطفل مختل بتوازنه ويعاني من صعوبات المشي، الجري وركوب الدراجة، لعب الكرة.
- يجد صعوبة واضحة في استخدام أقلام التلوين أو استخدام مقص الأوراق أو استعمال الشوكة والسكين.
- يعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة، وقد يبدو عليه استخدام اليد اليسرى مع القدم اليمنى، أو اليد اليمنى مع القدم اليسرى.
- قد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين أو الأصابع أو الأقدام (بني هاني، 2017، ص.24-25-26).

نستنتج أن كل واحدة من هذه الخصائص تركز على جانب معين من الجوانب المتعلقة بالتلميذ فالخصائص الأكاديمية تتعلق بالأداء المدرسي للتلميذ، والخصائص المعرفية بالعمليات المعرفية كالإدراك، الانتباه ... أما الخصائص الإدراكية تتعلق بالإدراك البصري والسمعي والحركي والتأزر العام.

4- تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

للكشف عن صعوبات التعلم لا بد من استخدام أدوات لجمع البيانات كالمقاييس والاختبارات التي قد تصلنا إلى فرز هذه الصعوبات داخل المدارس كي نصل إلى وضع حل لها. يتطلب التشخيص خطوات وعمليات أساسية تشتمل على الملاحظة، الوصف وتحديد الأسباب ورسم خطة علاجية ومتابعتها وتقييمها وتشخيص الطفل هو تقييم خصائص شخصيته (قدراته، سماته وعجزه وإنجازاته) (ميمون وشرابة، 2023، ص 46).

و يفضل استخدام آلية الكشف في مراحل عمرية مبكرة ، فإعاقة صعوبات التعلم لا تكتشف كبعض الإعاقات منذ الولادة أو عند بداية نمو الحواس وتستمر مع الإنسان طوال حياته إذا لم يتم علاجها وتقييمها باكرا ولا تظهر هذه الصعوبات بشكل واضح وصريح وتحتاج لجهد ومعرفة تامة من قبل فريق التشخيص للتفريق بين صعوبات التعلم ، التأخر الدراسي و بطيء التعلم ، فالعمر المناسب للتدخل لملاحظة واكتشاف الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكون في بداية دخوله المدرسة و غالبا ما يكون عند سن التاسعة، أي ما يوافق الصف الثالث من المرحلة الابتدائية (بطرس ، 2009، ص.106). فإن أول خطوة في التشخيص هي التأكد من الخصائص العقلية والتي تسمى بالتشخيص الدقيق وتشمل الاختبارات الفردية التي تستخدم لقياس وتقييم القدرات العقلية وهي اختبارات الذكاء كاختبار رسم رجل لجودنيف واختبار المكعبات الذي يحقق متعة للتلميذ عند التعامل معه يتكون من 16 مكعب ملونة على الواجهة بالألوان الأساسية الأحمر، الأبيض، الأصفر والأزرق وعلى الجانبين بشكل منقطع جانب أبيض وأحمر وجانب أصفر وأزرق، كما أن تعليماته بسيطة وهو من الاختبارات الأدائية. وأغلب ما هو معتمد ومتوفر في الوسط المدرسي اختبار النوى للقدرات النفس لغوية (ميمون وشرابة، ص.48).

ويمكن الاستعاضة عن الاختبارات السابقة وذلك باستخدام مقاييس للتعرف على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ومن هذه المقاييس مقياس " مايكل بست " حيث يهدف هذا المقياس إلى التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وهو من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلم (بطرس، ص.116). ونجد أيضا اختبارات التكيف الاجتماعي التي تهدف للتعرف على مدى النمو والتكيف الاجتماعي لدى الطفل والتي تعد أحد المحكات في تشخيص صعوبات التعلم من بينها اختبار فايلاند للسلوك التكيفي، ويتألف هذا المقياس من ثلاث صور تقيس

الكفاءة الشخصية والاجتماعية، صورة مسحية وصورة غرفة الصف وتختلف مدة التطبيق لكل صورة حسب طبيعتها ويكون الطفل يعاني من صعوبة في التعلم في حالة عدم قدرته على التكيف الاجتماعي (دانة وكحول، 2024، ص.385).

تطبيق قوائم السمات الخاصة بالعلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلم وتستخدم للكشف عن تلك السمات التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال سواء العاديين أو المتأخرين والمتخلفين دراسياً، فتستخدم هذه القوائم بالمشاركة مع باقي طرق الملاحظة وقد تستخدم بالمناوبة مع طرق التشخيص الدقيق، وتسلم هذه القوائم لكل من قد يساهم بمعلومات عن هذا الطفل من الوالدين، المدرسة متمثلة بالمعلمين والزملاء، فهي سهلة التطبيق وقلة التكلفة ويمكن اللجوء إلى تطبيقها في حالة عدم توافر مقاييس الذكاء، اختبارات التحصيل المقننة (بطرس، ص.115).

نستنتج أن عملية الكشف عن صعوبات التعلم لا بد من انطلاقها منذ المراحل العمرية المبكرة للتلميذ إذ أن هذه الصعوبات لا يسهل التعرف عليها وإذ لم يتم التعرف عليها في هذه المراحل فحتماً ستكون هناك صعوبات عدة تحد من قدرة الطفل على التعلم بشكل طبيعي كما نستنتج أن أول خطوة في التشخيص هي التأكد من الخصائص العقلية وتشمل الاختبارات الفردية التي تساعدنا على تقييم القدرات العقلية كاختبار رسم رجل لجودنيف وغيره من الاختبارات.

5- البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:

بعد القيام بعملية التشخيص والكشف عن صعوبات التعلم والتأكد منها لا بد من وضع حلول مناسبة لكل من هذه الصعوبات والتي توضع وفقاً للنتائج المتوصل إليها، ومن بين هذه الحلول نجد البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم وهي كالاتي:

5-1- برامج التفكير بصوت عال:

ويعتمد على التفكير المتسلسل للوصول إلى النتيجة الصحيحة، وعند إعطاء الطالب أي عمل (تركيب صور مقطعة. حل لغز محير. قراءة نص) يجب عليه التواصل إلى الهدف من خلال المراحل الآتية: ما المشكلة؟ كيف أحلها؟ هل استعمل خطي؟ كيف كان أدائي؟.

5-2- برنامج التدريب المباشر:

يرتكز هذا البرنامج على تغيير سلوك معين لا تفكير معين عند الطالب، ويعتمد على تحليل المهمة يبدأ بتغيير سلوك بسيط ثم الانتقال إلى سلوك أصعب ويعتمد هذا البرنامج على أسلوب مكافأة لتشجيع الطالب في الوصول إلى الهدف (مالكي، 2014، ص.88).

5-3- البرامج التعويضية:

تركز على تزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالخبرات التعليمية عبر قنوات غير تقليدية، وغير عامة حيث يتم الاعتماد فيها على التقنيات البصرية والمواد المسجلة وطرق وفنيات التدريس المناسبة لذوي صعوبات التعلم ويطلق على هذا النوع من البرامج " العلاج القائم على تدريب المهارة " فهو يركز على التعليم المباشر في تحديد المهارات (شعشوع، 2020، ص.121).

5-4- برنامج الخطط التنظيمية:

وهي خطط تساعد الطالب على تذكر الكلمات أو الأحرف والجمل من خلال ربطها بصورة حسية ملموسة أو رموز لافتة أو ربطها بعبارة معينة كالبرنامج اللغوي الفونولوجي الذي يركز على التمييز السمعي بين الأحرف والكلمات واستيعابها، والبرنامج الإدراكي الحركي الذي يركز على التمييز السمعي بين الحروف والكلمات واستيعابها (مالكي، ص.89).

5-5- الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية:

يجب أن يكون هذا البرنامج عالي التنظيم يكاد يخلو من المشتتات يحتوي عدد قليل من الأطفال ما بين 8-12 طفل حيث يقوم معلم مؤهل للتعليم الخاص ومساعد معلم بالتدريس ويقضي هؤلاء الأطفال معظم وقتهم في هذا الصف، وقد أثبتت الدراسات أن نتائج ذوي صعوبات التعلم في هذا لصف أفضل مما كانت عليه في الصفوف العادية (بطرس، 2009، ص.202).

نستنتج أن هناك عدة برامج يمكن إتباعها للتحسين من أداء ذوي صعوبات التعلم وأن محتوى هذه البرامج يختلف من برنامج لآخر فبرامج التفكير بصوت عال يعتمد على التفكير المتسلسل للوصول إلى النتيجة الصحيحة ويجب عليه في الأخير أن يتوصل إلى هدف من خلال طرح أسئلة، أما برنامج التدريب المباشر يركز على تغيير السلوك وتحليل المهمة وعلى أسلوب المكافأة، وتركز البرامج التعويضية على تزويد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالخبرات التعليمية بطرق حديثة غير عامة كالتقنيات البصرية والمواد المسجلة، أما برنامج الخطط التنظيمية هي خطط تساعد على تذكر كلمات أو الأحرف والجمل من خلال ربطها بصورة حسية ملموسة، أما عن الصفوف الخاصة لذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية فهنا يوضع هؤلاء التلاميذ في صفوف خاصة المتواجدة داخل المدارس العادية وتوضع مجموعة من الشروط لإتمام برامج هذه الصفوف والتي من بينها أن الصف الدراسي لا بد أن يحتوي على عدد قليل من التلاميذ ما بين 8 و 12 تلميذ.

6- تصنيفات صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم النوعين، الصعوبات النمائية والتي تظهر في سنوات قبل التمدرس تشمل صعوبات أولية وهي الانتباه، الإدراك والذاكرة وصعوبات ثانوية تشمل التفكير، الكلام، الفهم واللغة الشفوية وكما نجد الصعوبات الأكاديمية المتمثلة في القراءة، الكتابة والحساب والتي تظهر أثناء اكتساب التلميذ للمهارات الأكاديمية فيظهر قصور في إحدى هذه المهارات (القراءة، الكتابة والحساب) أثناء تواجده في أحد المواقف التعليمية التي تستدعي الانتباه والتذكر والتفكير.

ثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية:

صعوبات التعلم الأكاديمية هي النوع الثاني لصعوبات التعلم والتي تتمثل في صعوبات القراءة، الكتابة والحساب.

1- صعوبات تعلم القراءة:

1-1 تعريف القراءة:

- تعددت التعاريف حول مصطلح القراءة وفيما يلي عرض لبعض منها:
- يشير جوف (1972) Gough أن القراءة هي القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة.
- يرى بيرفيتي وآخرون " Perfetti et al 1972 " أن القراءة هي القدرة على الأداء الجيد في الاختبار المعياري للقراءة (عادل عبد الله، 2007، ص.516).
- تعرف القراءة على أنها مجموعة من العمليات العقلية والحسية التي تقوم على إدخال وتفسير واستخدام بعض الرموز التي تم الاتفاق على معناها مفردة أو مجموعة من ذي قبل ليتم عمل دائرة تواصل بين القارئ والكاتب لتتسجم وتتناغم أفكارهما معا (راغب، 2019، ص.7).
- تعرف بأنها عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عملية فهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني الاستنتاج، النقد، الحكم، حل المشكلات والتذوق (بطانية والشتيكات، 2023، ص.341).
- من خلال التعاريف السابقة نستخلص أن القراءة هي عمليات عقلية انفعالية تقوم على فك شفرة الرموز المكتوبة ورسوم يتلقاها القارئ ويربط بين الخبرة السابقة والمعاني.

1-2- تعريف صعوبات القراءة:

هناك عدة تعريف تفسر مصطلح صعوبات القراءة إذ نجد:

- حسب الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية Dsm5 فعسر القراءة هو مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم التي تتميز بمشاكل في دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات وسوء فهم المعاني المستترة والقدرات الهجائية الفقيرة، إذا تم استخدام عسر القراءة لتحديد نمط معين من هذه الصعوبات مثل صعوبات في استيعاب ما يقرأ أو فهم المنطق الرياضي (الحمادي، 2014، ص.36).

- والتعريف الحديث للدسليكسيا والذي اتفق عليه العديد من العاملين في مجال صعوبات التعلم يقرر بأن الدسليكسيا هي صعوبة تعلم القراءة وما يتصل بها من مهارات كالتهجئة الصحيحة والتعبير عن الأفكار كتابة وهذا يؤثر بصورة خاصة على أولئك الذين يتلقون تعليماً مدرسياً عادياً ولا يظهر لديهم أي تأخر وتراجع في الموضوعات الدراسية الأخرى (عبد الكريم والحاج، 2010، ص.51).

- يعرف فريرسون (1967) صعوبات القراءة على أنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، ويكون تحصيله المدرسي في القراءة أقل من تحصيل باقي المواد الدراسية الأخرى (عيمر، 2016، ص.75).

مما سبق نستنتج أن صعوبات القراءة هي صعوبات تتميز بمشاكل في دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات وصعوبة في التهجي أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية.

1-3- أنواع صعوبات القراءة:

هناك أنواع عدة لصعوبات القراءة والتي تتمثل في الدسليكسيا العميقة، السطحية، المختلطة والدسليكسيا الصوتية.

1-3-1- الدسليكسيا العميقة "DeepDyslexia": وفيها لا يقرأ الفرد الكلمة كما تنطق بل يقرأها كما تنطق كلمة أخرى تشترك معها أو تشبهها في المعنى مثل يقرأ كلمة " اسود " وهو يقصد بها الكلمة المكتوبة " ابيض ".

1-3-2- الدسليكسيا السطحية "Surface Dyslexia": في هذه الحالة المصاب بهذا النوع يمكنه الوصول إلى النطق لكن يصعب عليه الوصول إلى المعنى عكس المصاب بالنوع السابق (شعشوع، 2020، ص.76-77).

1-3-3-الديسليكسيا المختلطة: تؤدي إلى إعاقة في المسارين الفونولوجي والمفرداتي فتظهر على الطفل الذي يعاني من هذا النوع أعراض صعوبة القراءة العميقة والسطحية ويصبح غير قادر على قراءة أي نوع من الكلمات فيكون بذلك في وضعية عسر قرائي شديد (مراكب، 2010، ص.64).

1-3-4- الديسليكسيا الصوتية " PhonologicalDyslexia": وتعني عدم القدرة على فهم اللغة المحكية أي تحليل الكلمات وإعطاء جمل مفيدة وكذلك القدرة على إيجاد الكلمة المطلوبة أو الأصوات اللازمة للأحرف (جاوي ويعقوب، 2021، ص.20).

نستنتج اختلاف في أنواع صعوبات القراءة حيث أن الديسليكسيا العميقة تتمثل في عدم قراءة الفرد للكلمة كما تنطق فيقرأها كما تنطق كلمة أخرى تشبهها أما السطحية فهنا الفرد يمكنه الوصول إلى النطق لكن يصعب عليه الوصول إلى المعنى، وفي المختلطة لا يمكنه قراءة أي نوع من الكلمات فيواجه عسر قرائي شديد أما في حالة الديسليكسيا الصوتية لا يستطيع تحليل الكلمات وإعطاء جمل مفيدة.

1-4- مظاهر صعوبات القراءة:

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل واضح على الأطفال وهي:

- عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.
- عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.
- الحذف لكلمات كاملة أو لإجراء منها.
- الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.
- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة.
- الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة.
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة " فول " ويقول " فيل ".
- قلب الأحرف وتبديلها وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطفل الكلمات أو المقاطع معكوسة وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ كلمة " برد " ويقول " درب ".
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل (ع، غ) أو (ح، خ)، (ب، ت، ث).

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل (ك، ق)، (س، ز) (بطرس، 2009، ص. 305).

مما سبق نستخلص أن أهم مظاهر صعوبات القراءة تتمثل في عيوب صوتية وعجزه على إدراك الكلمات وهذا يؤدي به إلى قلب للكلمات وحذفها والخلط بينها وبين الأحرف كما انه يجد صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً والعكس.

1-5- أسباب صعوبات القراءة:

يمكن حصر أسباب صعوبات القراءة فيما يلي:

1-5-1- أسباب فردية: وهي العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته، ونموه خصائصه الجسمية

وقدراته العقلية وسماته الشخصية ويمكن إجمالها فيما يلي:

أ- الوراثة: لقد ثبت في بعض الدراسات على عائلات الأطفال اللذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة أن مثل هذا النوع من صعوبات منتشر بين تلك العائلات.

ب- التأخر في النضج: حيث يرجع بعض الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى أسباب نورولوجية للدماغ أو بمسببات لها تأثير سلبي على النمو السليم للدماغ وعمله وبالتالي تأثير على السلوك والتعلم، وإلى درجة النضج العقلي والجسمي.

ت- الغدد: إن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلباً في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم (بن جلول ومنصوري، 2017، ص 99-100).

1-5-2- أسباب بيئية: وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو وأبرز مظاهره:

أ- البيئة البيولوجية (الرحم): وتشمل صحة الجنين والأم، وللتدخين والخمور وبعض العقاقير أثناء الحمل وسوء التغذية الشديد أثر على النمو السليم للجنين.

ب- البيئة الاجتماعية والثقافية: كالأُسرة وحجمها وتركيبها، عدد الأخوة، مشكلات التلوث البيئي (بن جلول ومنصوري، ص. 100)، الحرمان البيئي المتمثل في سوء الاهتمام والحرمان من فرص التعلم المتاحة في البيت والمدرسة، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين أمثال "كوهن" و"أنجمان" أن فشل الطفل في المهارات القرائية ناتج عن العوامل البيئية المحيطة بالطفل أثناء تعليم القراءة (فدي، 2016، ص. 233).

1-5-3- أسباب أكاديمية:

أ- المدرس: احتفاظ المدرس بأدواره المنظمة التقليدية وعدم التجديد، ضعف الإعداد المهني والأكاديمي، ضعف المدرس في المهارة اللغوية كالتمكن من المفاهيم النحوية والإملائية، قلة خبرات المدرس وبخاصة فيما يتعلق بالأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس كالبنائية والمعرفة وما وراء المعرفة واستخداماتها في تعليم القراءة.

ب- البيئة الصفية: ضعف الإضاءة وسوء التهوية والمشتتات الصوتية، ندرة الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، الجو النفسي للبيئة من حيث علاقات المودة والاحترام المتبادل بين المدرس والتلاميذ، التلاميذ وبعضهم.

ج- الكتاب المدرسي: عدم مناسبة الموضوعات لاهتمامات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم، صعوبة مستوى المقرئية من حيث صعوبة الألفاظ وغرابتها في بعض الموضوعات والتعقيد في الأسلوب اللغوي وطول الجمل في الصف الأول ابتدائي (صدقي، 2020، ص 45-46).

1-5-4- أسباب انفعالية: قد ترجع صعوبة القراءة للعديد من الأعراض الانفعالية التي يتعرض لها الطفل، كالخجل، عدم الارتياح لمعلم المادة.

من خلال التطرق لهذه الأسباب نستنتج أن الأسباب الفردية هي المتعلقة بالتلميذ نفسه منذ تكوينه وتتدخل فيها الوراثة والخلقة، تأخر في النضج والغدد إذ يكون هناك اضطراب في إفرازات الغدد النخامية والدرقية، أما الأسباب البيئية تتعلق بالوسط الذي ينشأ فيه التلميذ فنجد البيئة البيولوجية، الاجتماعية والثقافية، أما الأسباب الأكاديمية تتعلق بالمدرس أولاً إذ يلعب دور في نجاح أو رسوب التلميذ في الجانب التعليمي، بالبيئة الصفية تشمل كل الوسائل والمحيط والعناصر الصفية والأسباب الانفعالية تتمثل في شعور الطفل بالخجل وعدم الارتياح للمعلم.

1-6- تشخيص صعوبات القراءة:

للكشف عن وجود ما لصعوبات القراءة وسط المؤسسات لابد من إجراء تشخيص يحمل أبعاد متعلقة بمهارة القراءة، فعملية تشخيص صعوبات القراءة بصفة عامة تشمل المراحل التالية:

- إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة، ويتطلب هذا الإجراء:

أ - تاريخ الحالة: تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ والصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات متنوعة من محيطه العائلي والمدرسي تتعلق بنموه، صحته وإذا ما واجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفولته.

ب - **الملاحظة:** ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم وملم بالسلوكيات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسيري القراءة مثل حركة الرأس والعينان، استعمال الإصبع لتتبع الأسطر.

- إجراء تقييم شامل يسمح بتحديد نقاط القوة والضعف لدى عسير القراءة لتحديد مجالات القصور: وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة، وتتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية ووظائفه المعرفية والتي يمكن تصنيفها (مراكب، 2010، ص.69).

- **اختبارات غير رسمية:**

- اختبار القراءة غير الرسمية IRI : بمثابة سلسلة من قطع القراءة أو قوائم الكلمات التي تتدرج في صعوبتها، و يقوم التلميذ بالقراءة من بين سلسلة من القوائم أو القطع على أن يبدأ بقائمة أو قطعة يرى المعلم أنها سهلة، و عندما يقرأ التلميذ بطريقة جيدة عند مستوى معين فإن المعلم ينقله إلى المستوى التالي الأكثر صعوبة، وبالتالي فإن التلميذ يستمر في التقدم خلال القوائم أو القطع التي تزداد صعوبتها تدريجيا حتى يرتكب العديد من الأخطاء ويقوم المعلم بالتالي بتسجيل الأخطاء والإجابات حتى يعود إليها بعد ذلك ويتفحصها(عادل عبد الله، 2007، ص.537).

- **اختبارات رسمية:**

يمكن تصنيف اختبارات القراءة الرسمية إلى ما يلي:

- اختبارات مسحية: هي مجموعة من الاختبارات التي تعطي تحديدا للمستوى العام للتحصيل القرائي، وهذه الاختبارات توفر بصورة عامة درجتين: درجة للتعرف على الكلمات، درجة للفهم القرائي.

- اختبارات تشخيصية: هي اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقا عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى الطالب.

- بطاريات اختبارات شاملة: هي مجموعة من الاختبارات المتعددة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة.

- **اختبارات تشخيصية مقننة:**

- مقاييس تشخيص القراءة (بطارية).

- اختبار دوريل "Durrell" لتحليل صعوبات القراءة.

- اختبارات جيتس Gates - مكتوب - هورowitz Horowitz لتشخيص القراءة.

- اختبار وودوك Woodcock للقراءة المتمكنة.

- اختبارات التحصيل غير مقننة: هي التي يقوم بها المعلم بتصميمها بنفسه ويضع لها معيارا يقارن من خلال أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث اكتسابه أولا لمهارة القراءة ومن ثم يحدد مستواه التحصيلي الفعلي والحالي (مراكب، 2010، ص.71).

نستنتج مما سبق أن قبل القيام بعملية التشخيص لابد من إجراء تقييم شامل لتحديد طلاب ذوي صعوبات القراءة والذي يتطلب تاريخ الحالة والملاحظة ثم استخدام اختبارات غير رسمية كاختبار القراءة IRI، اختبارات رسمية كاختبارات مسحية، تشخيصية، بطريات واستعمال اختبارات تشخيصية مقننة كاختبار Durrell واختبار المهارات النوعية، اختبارات تشخيصية غير مقننة حيث يقوم بها المعلم حين عرضه للتمارين تخص مادة ما.

1-7- أساليب تدريس ذوي صعوبات القراءة:

لتدريس فئة صعوبات القراءة لابد من استخدام أساليب عديدة ومتنوعة وهذا يحدد حسب قدرات وحاجات التلميذ وهي كالآتي:

1-7-1- التعليم بمساعدة الأقران: يمكن استخدام هذا النمط من التعليم كما يرى "فوكس وآخرون" و"جرينود وآخرون" في كل من القراءة والمجالات الأخرى للتعليم، وجدير بالذكر أن هذا النمط من التعليم يطلق عليه أحيانا قيام الأقران بتعليم بعضهم البعض أو قيام الأقران على مستوى الفصل بتعليم بعضهم البعض.

1-7-2- التدريس التبادلي: يرى كامينوي وكارنين (Kameenui&Carnine, 1998) أن هذا الأسلوب يركز على ما يعرف بالتعليم المحمي أو الوقائي، والذي يعد بمثابة إحدى الخصائص الهامة المميزة لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعلى الرغم من إمكانية تطبيقه في شكل تدريبي فإن التدريس التبادلي غالبا ما يشير إلى إجراء تعليمي يحدث خلال مواقف التعلم التعاوني، كما أنه يتسم بالممارسة الموجهة في التطبيق المرن لأربع استراتيجيات ملموسة تتعلق بمهمة فهم النص هي التساؤل والتلخيص والتوضيح والتنبؤ (عادل عبد الله ، 2007 ، ص.564-565).

1-7-3- أسلوب الخبرة اللغوية:

ينطلق هذا الأسلوب خلال عملية بدء تعليم القراءة والمفردات من معارف الطفل اللغوية، الاجتماعية والثقافية بحيث يصبح من الممكن الانتقال من اللغة الشفوية إلى اللغة الكتابية ويعتمد هذا الأسلوب على التكرار، التشخيص البصري، تلميحات السياق، يبنى هذا الأسلوب على الاعتقاد بأن الطفل يستطيع تعلم القراءة بفاعلية أكثر إذا قدمت القراءة له بطريقة تسمح للطفل بأن يمر بها عبر عمليات التفكير.

1-7-4- أسلوب القراءة المبرمجة:

يعتبر التعليم المبرمج هو أحد التطبيقات التربوية لنظرية الاشتراط الإجرائي التي دعت إلى فكرة تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة ومرتبطة بتسلسل منطقي. صممت معظم المواد القرائية المبرمجة لتدريس مهارات القراءة وذلك من خلال أساليب منظمة ومتسلسلة، وهذا ما يتطلب من الطالب الاشتراك بفاعلية ونشاط في عملية القراءة من خلال الاستجابة لكل وحدة تعليمية والتصحيح الفوري لاستجابة الصحيحة (الديسي، 2020، ص.44-45).

1-7-5- الأسلوب البصري:

يعتمد هذا الأسلوب على التمييز البصري للحروف وهيئة الكلمات مما يسمح للطالب من تذكر شكل الحرف، ويركز هذا الأسلوب كذلك على الفهم أثناء التدريس.

1-7-6- الأسلوب الصوتي:

يعتمد هذا الأسلوب على تعليم الطلبة رؤية العلاقة بين الصوت والحرف، فيعلمون كيف ينطقون الحروف ويجمعونها لتكوين الكلمات، كما يساعدهم ذلك في نطق كلمات جديدة وذلك من خلال نطق أصوات حروفها نطقاً مدمجاً.

1-7-7- أسلوب اللغة الكلية:

ينظر هذا الأسلوب إلى القراءة أنها جزء مكمل لكل وهو اللغة فيركز التدريس على المعنى بدلاً من تعلم مهارات فك الرموز وأثناء تدريس القراءة من أجل المعنى، يتم تدريب الطالب على فك الرموز من خلال معنى النص (الديسي، 2019، ص.70-71).

من خلال هذه الأساليب نستنتج اختلافها كأسلوب التعليم بمساعدة الأقران يتم فيه تعليم الأقران بعضهم البعض على مستوى الفصل أما أسلوب التدريس التبادلي يتبدل فيه المعلم ومجموعة التلاميذ الأدوار في البدا في المناقشة فيما يتعلق بمحتوى النص، والأسلوب البصري يعتمد على التمييز البصري للحروف وشكل الكلمات، أما الأسلوب الصوتي يعلم التلميذ طريقة نطقه للحروف وحجمها لتكوين كلمات.

2- صعوبات الكتابة:

2-1- تعريف الكتابة:

تعددت التعاريف لتحديد مصطلح الكتابة وهي كالآتي:

- الكتابة مهارة لغوية تكتسب بعد تطور الكلام والقراءة، وهي خليط من مراحل لغوية نفس حركية وبيوكيميائية التي تطور في عملية التعليم، هذه العملية تتأثر بتطور الطفل وخبراته في فعاليات سابقة مثل الإصغاء والكلام.

وهي نتاج لتطور التفكير وتطور العضلات الرفيعة ومتعلقة بقدرة الملائمة ونقل إشارات بين أجهزة الأعصاب إلى الأجهزة الحركية في الجسم، كذلك اكتساب مهارة الكتابة تتطلب وقت مستمر وتدريب طويل (بطرس، 2009، ص.344).

- الكتابة هي العملية التي تتم لتفريغ ما يدور في ذهن الكاتب ومن ثم تحويلها إلى رموز متفق على معناها ويطرحها على مادة حاملة لها ليتم التواصل بها بعد ذلك (راغب، 2019، ص.7).

- تعرف كذلك بأنها مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير وهي كأية عملية معرفية تتطلب إكمال التفكير والعمل بين الأمام والخلف والكتاب الأكفاء لا يجلسون ببساطة وينتجون ما يراد كتابته (بن فليس، 2014، ص.31).

من خلال هذه التعاريف نستخلص أن الكتابة هي مهارة لغوية متعلمة تقوم على التفكير ونقل الإشارات وتحويلها إلى رموز.

2-2- تعريف صعوبات الكتابة:

اختلف العلماء والباحثين في وضع تعريف لمصطلح صعوبات الكتابة وفيما يلي عرض لبعض من التعاريف:

مصطلح عسر الكتابة كلمة لاتينية تتكون من مقطعين: Dys تعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة و Graphia تعني عملية الكتابة ويصبح المعنى الاصطلاحي لهذه الكلمة صعوبة أو عجز أو عسر الكتابة وهي إحدى أنواع الصعوبات الأكاديمية (شريهان، 2016، ص.597).

هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدتها عند مشاهدتها لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة الأزمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة (بطرس، 2009، ص.345).

عرفها "مايكل بست" Myklebust "على أنه «اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي وهي صعوبات ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ يكون فيها المصاب غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات على الرغم من معرفته للكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدتها عند رؤيته لها» (خديم، 2021، ص.69).

وحسب الدليل التشخيصي للأمراض النفسية Dsm5 فإن عسر الكتابة يعتبر أحد صعوبات التعلم يشخص باستخدام اختبارات محددة تخص التعبير الكتابي ويؤثر بشكل كبير على الحياة اليومية والدراسية وهو لا يرجع إلى اضطرابات حسية (زايدي وحساني، 2019، ص.18).

من خلال عرضنا لهذه التعاريف نستنتج أن هناك من عرف صعوبة الكتابة أنها خلل وظيفي بسيط يصيب الدماغ إذ يصبح التلميذ في هذه الحالة غير قادر على التذكر للكلمات رغم أنه يعرفها وكما عرفت أنها لا ترجع إلى اضطرابات حسية وتؤثر بشكل كبير على الحياة اليومية والدراسية.

2-3- أنواع صعوبات الكتابة:

هناك عدة أنواع لصعوبات الكتابة وهي فيما يلي:

2-3-1- صعوبات القرائية الكتابية DyslexicDysgraphia:

ويقصد بهذا النمط من الصعوبات عجز الكتابة والتعبير الكتابي عن إيصال المعنى، على الرغم من أن الحروف قابلة للقراءة، إلا أن تراكيب هذه الحروف في الكلمات التي تكونها تبدو غير مقروءة أو غير معيارية أو غير قانونية illegible (الزيات، 2008).

2-3-2- صعوبات إيقاع أو رسم الحروف والكلمات:

ويقصد بهذا النمط ضعف قدرة الفرد على رسم الحروف والكلمات مع سلامة التهجى والزيادة أو النقصان في شكل الحرف فالمشكلة هنا في رسم الحروف، كما أن معدل بطء إيقاع الكتابة يكون غير عادي (حطراف ومكي، 2019، ص.16).

2-3-3- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة Spatial Dysgraphia:

ويقصد بهذا النمط صعوبة تنظيم الحروف والكلمات واتساقها واستخدام الفراغ المخصص للكتابة اليدوية وهي صعوبات مكانية تقوم على صعوبات الإدراك المكاني الخاطئ (الزيات، 2008).

2-3-4- صعوبات الحروف المتصلة مع بعضها البعض:

يعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة فقد تكون المسافة بين الحروف أو الكلمات كبيرة أحيانا وصغيرة جدا أحيانا أخرى ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف (بطرس، 2009، ص.350).

من خلال ما سبق عرضه نستنتج أن هناك 4 أنواع لصعوبات الكتابة التي تتمثل في صعوبات القرائية الكتابية وهي عجز في الكتابة لإيصال المعنى رغم أن أشكال الحروف في صورة عادية، وصعوبات رسم الحروف والكلمات تشمل عدم قدرة الطفل على رسم الحروف والكلمات مع سلامة التهجى أما صعوبة استخدام الفراغ في الكتابة تقوم على صعوبات الإدراك المكاني الخاطئ، صعوبات الحروف المتصلة مع بعضها البعض يجد فيها التلميذ صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف.

2-4- مظاهر صعوبات الكتابة:

- هناك عدة مظاهر التي تشير إلى وجود صعوبات الكتابة ومن أهمها:
- الخلط في الاتجاهات حيث يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو الكلمات صحيحة بعد كتابتها ولا تكون معكوسة.
- غالبا ما يكون خط الطالب ذي صعوبات التعلم رديئا وتصبح قراءته.
- عدم القدرة على التعبير عن الأفكار بجمل كتابية وذلك لعدم قدرة الطفل على تنظيم أفكاره والتعبير عنها كتابيا وصعوبات في التركيب اللغوي والقواعد.
- قد يجد هذا الطالب صعوبة في الالتزام في الكتابة على الخط نفسه من الورقة. (سهيل، 2012، ص.27)

- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
- يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- ببطء في إتمام الأعمال الكتابية (عضيات والصمادي، 2024، ص.34).
- من خلال ما تم عرضه من مظاهر لصعوبات الكتابة نستخلص أهمها إذ يواجه التلميذ صعوبة في التعبير عن الأفكار بجمل ويعكس الحروف والأعداد، يخلط في اتجاهات الحروف ويظهر بطئ في إتمام الأعمال الكتابية.

2-5- أسباب صعوبات الكتابة:

- هناك عدة أسباب تؤدي إلى ظهور صعوبات الكتابة لدى التلاميذ من بينها المتعلقة بالتلميذ وبنمط التعليم وأنشطته وبرامجه، المتعلقة بالعوامل الأسرية الاجتماعية والبيئية وهي:

2-5-1- أسباب متعلقة بالتلميذ:

- اضطرابات الضبط الحركي:
- يتطلب تعلم الكتابة ضبط الجسم والتحكم في مركز الرأس والذراعين واليدين والأصابع أن أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء النشاطات الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات سوف يعطل سهولة وتطور استمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة وآلية، فالطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات.
- اضطرابات الإدراك البصري:

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، أن توضيح الاختلاف بين حرف "ح" و"و" ع " على سبيل المثال يتطلب من الطفل معرفة السمة والمعلم الرئيسي لكل منهم والمتمثل في الاتجاه، هذا ويحتاج بعض الأطفال إلى وقت أطول للتمييز

بين ما يحتاجه البعض الآخر، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا لديهم أيضا صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

- استخدام اليد اليسرى:

إن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة، ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراد اليد اليمنى، وبسبب أن معظم الأفراد يستخدمون أيديهم اليمنى نجد الأهل يهتمون بأطفالهم الذين يستخدمون أيديهم اليسرى عند استخدام الأشياء، مثل الأكل بالملقعة، فأحد الوالدين ممن يجلي إلى يسار الطفل على طاولة الطعام يعطي الملعقة للطفل، والذي بدوره يستخدم اليد الأقرب وهي اليد اليسرى في تناول ومسك الملعقة، ونجد أن الأم تصبح مهتمة بأن طفلها يستخدم يده اليسرى بدلا من اليد ويمكن للام أن تجلس إلى الجانب الأيمن من الطفل وتقوم بإعطائه الملعقة من ذلك الجانب فالطفل يمسك الملعقة باليد اليمنى ويستخدمها في الأكل (بطرس ، 2009، ص352-351).

2-5-2- العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية:

يرى المربون والمتخصصون والمشتغلون بصعوبات التعلم إلى أنه يتعين ألا يقتصر تناول هذه الصعوبات على النواحي الأكاديمية، بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية. وقد لقيت العوامل الأسرية والبيئية التي يمكن أن تقود أو تعزز بعض أنماط الصعوبات الأكاديمية اهتماما متزايدا في العقود الأخيرة من هذا القرن على يد الباحثين مثل: (Gresham. 1988 ; Meckinney & Elliott .1989b ; Bender &Golden 1990 ; 1989 ; Weller. 1985).Strawser & Bushanan).

وفي هذا الإطار أجرى Owen. Asdams. Forrest. Stolz & Fisher. 1971 دراسة مسحية مقارنة بين أحكام وتقديرات آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من آباء الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى تقرير ما يلي:

أحكام الإباء وإدراكاتهم: يرى آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن أطفالهم لديهم قدرة لفظية أو لغوية منخفضة وأن لديهم صعوبات في التعبير عن أنفسهم كتابة وشفاهة. كما أن لديهم صعوبات في الحديث والإنصات أو الانتباه.

تقديرات المدرسين: إن المدرسين يستقبلون هؤلاء الأطفال ويدركونهم على نحو يعمق لديهم، أي لدى الأطفال كثير من أنماط مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي.

ادراكات وأحكام الأقران: أنهم أقل شعبية وأكثر رفضاً وإهمالاً من أقرانهم ذوي التحصيل العادي، لديهم صعوبات في مهارات التعامل والسلوك الاجتماعي غير مرغوب (الزيات، 1998، ص. 502-505).

من خلال عرضنا أهم الأسباب نستنتج وجود اختلاف بينها فالأسباب المتعلقة بالتلميذ تشمل اضطرابات الضبط الحركي واضطرابات الإدراك البصري، استخدام اليد اليسرى أما المتعلقة بالأسرة والمجتمع والبيئة يتدخل فيها عجز في المهارات الاجتماعية ومشكلة التوافق النفسي.

2-6- تشخيص صعوبات الكتابة:

إن مشكلة الكتابة تطورت حتى أصبحت ظاهرة وجب تشخيصها لوضع حلول لأصحابها باستخدام أدوات مناسبة للكشف عنها.

إن تقييم الكتابة كغيرها من الصعوبات الأخرى ذات قيمة قليلة مالم تقود إلى العلاج، وواجب المدرسين هو تدريس ومعالجة مشكلات الأطفال، فإن معظم المشكلات اكتشفت من قبل المدرسين المتمدرسين بالخبرة فإننا سوف نناقش عاملين أساسيين في التقييم:

أ- تقييم اليد المفضلة في الكتابة: تحديد اليد المفضلة لدى الطفل وتمييز اليمين من اليسار هناك اختبارات عديدة للكشف عن اليد المفضلة وعدد آخر من الاختبارات لتمييز اليمين واليسار.

ب - تقييم عدم وضوح الكتابة: هناك طريقتان يتمكن المدرسون من استخدامها في ملاحظة صعوبات الأطفال في الكتابة، الإختبار الأول يتمثل في أن يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد وتكرار الحروف غي الواضحة ونتائج الطفل. فإذا كانت كتابة الطفل متقدمة يستطيع المدرس أن يعرض جملة تتألف من حروف متشابهة ويسأل الطفل أن ينسخها مثل هذه العينات تعطي المدرس فرصة لتحليل أنماط أخطاء الطفل. والاختبار الثاني يعرف بالكتابة الحرة وهو أن تأخذ عينات من كتابة الطفل حول صورة أو حدث ما (بطرس، 2009، ص. 355-356-357).

الاختبارات التشخيصية:

إختبار " جيتس/رسل " التشخيصي للتهجئة Gates-Russell Spelling Diagnostic Test من إعداد Gates & Russell، 1937 (الزيات، 1998، ص. 521).

إختبار التهجئة المكتوبة 2 Test of Written Spelling (Larsen & Hammill، 1986): إختبار إملائي dictated يشمل طلاب الصفوف من الأول إلى الثاني عشر، ويتكون من كلمات مختارة من عشر برامج أساسية من برامج التهجي، ويقدم الاختبار تقويماً لقدرة الطالب على تهجئة الكلمات بشكل متدرج يعكس إطاراً معيارياً للقدرة التي يعكسها مستوى الطالب (الزيات، ص. 522).

الاختبارات محكية المرجع:

استبيان " بريجانس " التشخيصي الشامل للمهارات الأساسية (Brignance Diagnostic Comprehensive Inventory of Basic Skills. Brigance ' 1982)

يحتوي هذا الاختبار على قسم يقيس مهارات التهجئة للأطفال من مستوى الحضانه إلى مستوى الصف التاسع. وقد تم ترتيب مجال المهارة في تتابع هرمي ونمائي. developmental and sequential hierarchy و يشمل الاختبار : تهجئة إملائية للتسكين الصفي، والحروف الساكنة الأولى ، و تجمعات أولية ، و مقاطع البدايات suffixes، ومقاطع النهايات prefixes. كما يشمل الاختبار قسم مرجعي للمهارات (ص.532).

الاختبارات التشخيصية للتعبير الكتابي Diagnostic Tests of Written Expression:

الاختبار اللغوي قصة صورة:

Picture story language Test (Myklebust '1965) يقوم هذا الاختبار على كتابة الطالب لقصة تدور حول صورة مقدمة. ويقوم المدرس بتقويم هذه القصة من ثلاثة أبعاد هي:

أ- الإنتاجية productivity: وتقاس بالعدد الكلي للكلمات والجمل، والكلمات التي تكون كل جملة.
ب- تراكيب استخدام الكلمات syntax: تقاس بالاستخدام اللغوي الصحيح للكلمات ونهايتها واستخدام النقط والفواصل أي علامات الترقيم.

ج- المعنى meaning: يقاس بمحتوى القصة من أفكار وأحكام وصياغات على متصل ما بين التجريد abstract والمحسوسية concreteness (ص.524).

نستنتج مما سبق أن للقيام بعملية التشخيص لابد من وضع تقييم يشمل عاملين، تقييم اليد المفضلة للكتابة وتقييم عدم وضوح الكتابة بالإضافة إلى استخدام الاختبارات التشخيصية كاختبار التهجئة المكتوبة واختبار " جيتس/ رسل " التشخيصي للتهجئة واختبارات محكية المرجع كاستبيان بريجانس التشخيصي للمهارات الأساسية واختبارات تشخيصية للتعبير الكتابي، فكل اختبار لديه شروط يعتمد عليها للوصول إلى نتيجة اصح.

2-7- أساليب تدريس ذوي صعوبات الكتابة:

تتنوع أساليب تدريس فئة صعوبات الكتابة حسب حاجات التلميذ وحسب الجوانب التي يظهر فيها نقص فرغما من أن البعض يتشاركون في بعض الخصائص ولك طريق التدريس ليست نفسها لكل واحد من هؤلاء التلاميذ، وفيما يلي عرض لهذه الأساليب:

2-7-1- استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات الكتابة اليدوية (الخط):

ومن هذه الإستراتيجيات:

- أنشطة السبورة الطباشيرية:

يمكن تدريب الأطفال على استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبدأ المدرس الدروس المتعلقة بالكتابة اليدوية (الخط)، كما أن تزويد السبورة بالدوائر والخطوط والأشكال الهندسية والعديدية أو الأرقام بخط كبير يمكن التلاميذ من تحريك وتدريب عضلات الأكتاف والذراعين واليدين والأصابع والتآزر الحسي الحركي.

- جلسة الطفل أو وضعه:

الإشراف على وضع جلسة الطفل واستعداده للكتابة بصورة مريحة من حيث حجم ووضع كل من الكرسي ومنضدة الكتابة ومدى ملاءمتها للعمر الزمني للطفل ونموه الجسمي والحركي يعد أمراً أساسياً. وعلى المدرس أن يتأكد أن قدمي الطفل تأخذ وضعاً مسطحاً ومريحاً على الأرض، وأن ساعديه كلاهما يصلان بشكل مريح إلى سطح منضدة الكتابة، كما يجب مراعاة ارتفاع وضع السبورة بالنسبة لطول قامة الطفل والمدى الذي تصل إليه يديه (الزيات، 1998، ص.528).

- طريقة مسك القلم:

فالطريقة الصحيحة لمسك القلم هي أن يكون القلم بين أصابع البنصر والوسطى وتعلوه السبابة يساندها الإبهام كما يجب أن تكون مسكة القلم من نقطة أعلى قليلاً من المنطقة المعدة للكتابة، ويمكن وضع لاصق أو تلوين النقطة التي يتعين على الطفل أن يحرص على الالتزام بمسكها.

- اقتناء الحرف أو تتبعه:

يمكن عمل حروف أو أرقام وأشكال تكتب الخط الأسود الثقيل على ورق أبيض حائطي. ويطلب إلى الأطفال اقتناء أثر الحرف أو الرقم أو الشكل. كما يمكن تدريب الأطفال على عمل الخطوط الأفقية والدوائر والزوايا والأشكال الهندسية، حيث يتم تنمية الإدراك البصري لدى الطفل من خلالها ممارسة هذه الأنشطة (ص.529).

2-7-2- مدخل الحواس المتعددة:

وهو أحد أساليب التعلم الذي يشمل ثلاث طرق حسية للتعلم البصري (الرؤية)، السمعي (الصوت)، الحركي (الحركة واللمس) ويهدف أي برنامج قائم على الحواس المتعددة إلى تنمية قدرة التلميذ على القراءة والكتابة المستقلة، وفهم اللغة موضوع الدراسة وفي هذه البرامج يتم تعليم الوعي الصوتي، تلازم الرمز الصوتي، المقاطع اللفظية، الصرف، التراكيب، الدلالات والمعاني (شريهان، 2016، ص.603).

2-7-3- استراتيجيات تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي:

يقترح عدد من الباحثين مجموعة من المبادئ التدريسية التي يجب إعمالها لتحسين عمليات تدريس الكتابة وخاصة التعبير الكتابي ومعالجة الصعوبات الناشئة عنها، ومن هذه المبادئ:

- قدم الفرص المتكررة لكتابة ممتدة ومدعمة بإشرافك المباشر وتوجيهاتك: فالطلاب ذوي صعوبات التعلم يقضون في المتوسط أقل من عشر دقائق في اليوم في كتابتهم لأي موضوع إنشائي composing. ولذا يجب ألا يقل الزمن الذي يقضيه الطالب في ممارسة فعلية للتعبير أو الإنشاء عن (50) دقيقة يوميا لمدة أربعة أيام كل أسبوع.

- أسمح للطلاب بأن يختاروا هم بأنفسهم موضوعات التعبير الكتابي: تشير الدراسات والبحوث إلى أن مشروعات الكتابة أو التعبير الكتابي تصبح مؤكدة النجاح إذا كانت استجابة لاختبارات الذاتية للطلاب وتعبيرا عن اهتماماتهم وميولهم ودوافعهم. ويجب إتاحة المواد القرائية المساعدة كالمعلومات والكتب والمصادر الرؤى والتوجهات والمستويات.

- نمذجة عملية الكتابة والتفكير الاستراتيجي: يمكن أن تصبح عملية الكتابة أكثر إمتاعا للإقبال عليها إذا قام المدرس والأقران في الفصل المدرسي بنمذجة أي عمل نموذج لأنشطة والعمليات المعرفية المستخدمة في الكتابة (الزيات، ص. 534-537).

من خلال عرضنا لهذه الأساليب نستنتج أن استراتيجيات تدريس ومعالج صعوبات الكتابة اليدوية تشمل أنشطة السبورة الطباشيرية وجلسة الطفل أو وضعه، وطريقة مسك القلم، اقتناء أو تتبعه أما إستراتيجية الحواس المتعددة تهدف إلى تنمية قدرة التلميذ على القراءة والكتابة وإستراتيجية تدريس ومعالجة التعبير الكتابي تشمل تقديم فرص متكررة لكتابة ممتدة ونمذجة عملية الكتابة والتفكير الاستراتيجي.

3- صعوبات الحساب:

3-1- تعريف الحساب:

تعددت التعاريف حول مصطلح الحساب وهي كالتالي:

يعرف الحساب بأنه ذلك الفرع من الرياضيات الذي يتعامل مع الأرقام الحقيقية وحساباتها ويعتبر الحساب أقل تجريدا من الرياضيات إلا أنه لغة رمزية، ويشير إلى العلاقات المكانية - الرمزية وهو شكل من أشكال اللغة يتضمن إيصال المفاهيم من خلال الرموز، ومن بين المفاهيم مفهوم الكمية، الحجم، الترتيب ... (قشار، 2021، ص. 27).

عرفه العلامة ابن خلدون فقال: «هو صناعة علمية في حساب الأعداد بالضم والتفريق، فالضم يكون فيها الأعداد بالافراد وهو الجمع، وبالتضعيف عددا بأحاد عدد آخر وهذا هو الضرب، والتفريق أيضا

يكون في الأعداد، أما بالإفراد مثل إزالة عدد من عدد ومعرفة الباقي وهو الطرح أو تفصيل عدد بأجزاء متساوية تكون عدتها محصلة وهو القسمة 5» (مهدي، 2022، ص.133).

من خلال التعاريف السابقة نستخلص أن الحساب هو فرع من الرياضيات واللغة الرمزية يتضمن إيصال المفاهيم من خلال رموز كال حجم والكمية وهو صناعة علمية في حساب الأعداد بالجمع والطرح والضرب والقسمة.

3-2- تعريف صعوبات الحساب:

لتحديد مصطلح صعوبات الحساب تم وضع عدة تعريف من بينها:

عرفت الجمعية الأمريكية الطب العقلي عسر الحساب بأنه: «اضطراب تكون فيه القدرات الحسابية (في الرياضيات المقيمة بواسطة اختبارات مقننة في الحساب والمطبقة بشكل فردي) أقل وبدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع لهذا الفرد مقارنة بعمره الزمني ومستواه العقلي، ويتعلم مدرسي مناسب لعمره. ويشترط للتصنيف أن يشكل الاضطراب المذكور عائقاً وبشكل واضح أمام نجاح الفرد دراسياً أو أمام أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب الاستعانة بمهارات الرياضيات والحساب (أبو الحديد، 2017، ص.69).

هي صعوبة في فهم وإدراك الأرقام وترتيبها، وفهم الرموز الحسابية وفكها وتسييرها وصعوبة في أداء العمليات الحسابية وصعوبة في معرفة الأشكال الهندسية وخواصها (كحلول ومنصوري، 2016، ص.53).

حسب الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية العصبية فعسر الحساب هو مصطلح بديل يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من الصعوبات تتميز بمشاكل في معالجة المعلومات الرقمية وتعلم الحقائق الحسابية وأداء العمليات الحسابية بدقة وطلاقة، إذا تم استخدام عسر الحساب لتحديد نمط معين من هذه الصعوبات مثل صعوبات الاستدلال الرياضي أو دقة منطق كلمة (فقيري وعودة، 2016، ص.153).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن عسر الحساب هو اضطراب في القدرات الحسابية وإدراك الأرقام وترتيبها وفهم الرموز الحسابية ومشاكل في معالجة المعلومات الرقمية بدقة وطلاقة.

3-3- أنواع صعوبات الحساب:

تعددت أنواع صعوبات الحساب فمن بينها:

3-3-1- عسر الحساب اللفظي: يتميز هذا النوع من عسر الحساب بصعوبة في تسمية وفهم المفاهيم الرياضية المقدمة بشكل لفظي، فالتلاميذ الذين يعانون من هذا النوع قادرون على قراءة وكتابة الأرقام ولكن لديهم صعوبة في التعرف عليها عندما يتم تقديمها لهم لفظياً.

3-3-2- عسر الحساب العملي: يتميز هذا النوع من عسر الحساب بصعوبة في ترجمة مفهوم رياضي مجرد إلى مفهوم واقعي، فهؤلاء التلاميذ قادرون على فهم المفاهيم الرياضية ولكن لديهم صعوبة في تصنيف ومقارنة وتلاعب المعادلات الرياضية (حسنين، 2024، ص.89).

3-3-3- عسر الحساب الرسمي: ويعرف بعسر معالجة الأعداد، يتعلق في معالجة الرموز (أبو الحديد، 2017، ص.71) فالتلاميذ الذين يعانون من هذا النوع قادرون على فهم المفاهيم الرياضية ولكن لا يمتلكون القدرة على قراءة، كتابة أو استخدام الرموز المتناظرة الصحيحة (حسنين، ص.90).

3-3-4- عسر الحساب الفكري: يتمثل في صعوبات إتقان العمليات الحسابية مثل جداول الضرب، الجمع البسيط، الطرح البسيط (أبو الحديد، ص.71) وقد يواجهون أيضا صعوبة في الاحتفاظ بالحقائق الرياضية والمعلومات الجديدة، ونسيان خطوات المشكلات المتعلقة بالدروس السابقة (حسنين، ص.90).

3-3-5- عسر الحساب اللغوي: صعوبة في فهم التعبيرات الرياضية أو المعادلات وغير قادر على فهم المفاهيم عند الحديث عنها، ويجد التلاميذ كذلك صعوبة في ترجمة الكلمات التي لها معنى رياضي مثل (ضعف) أو (نصف) (حسنين، ص.91).

نستنتج مما سبق أن عسر الحساب اللفظي يتميز فيه التلاميذ بالقدرة على قراءة وكتابة الأرقام لكن يواجهون صعوبة في التعرف عليها أما عسر الحساب العملي يعاني فيها التلميذ من صعوبة في ترجمة مفهوم رياضي مجرد إلى مفهوم واقعي، وفي حالة عسر الحساب الرسمي يتعلق بمعالجة الرموز الرقمية أو الكلمات، أما الفكري يجد فيه التلميذ صعوبات في إتقان العمليات الحسابية كجداول الضرب وفي عسر الحساب اللغوي يواجه صعوبة في فهم التعبيرات الرياضية أو المعادلات.

3-4- مظاهر صعوبات الحساب:

هناك عدة مظاهر توجي إلى وجود صعوبات الحساب عند أحد التلاميذ في المؤسسات، ومن بين هذه المظاهر نجد:

- صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية.
- ينسى خطوات الحل.
- صعوبة إجراء العمليات الحسابية (الشهب، 2015، ص.155).
- الإخفاق في حل المسائل الرياضية شفويا (سهيل، 2021، ص.31).
- صعوبة التفريق بين شكل المربع، المستطيل أو الخطوط ومساحات الأشكال (الشهب، ص.155).
- لا يدرك إدراكا سريعا وتلقائيا أن $7 + 5$ يساوي $5 + 7$.

- صعوبة إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول والكتلة، الزمن والعملة (سهيل، ص.31).
 - صعوبة في العد أو تذكر سلسلة الخطوات الواجب إتباعها في حل مسائل كتابية (لشهب، ص.155).
 - عدم القدرة على حفظ الحقائق الأساسية للجمع، الطرح والضرب (ورنيغي، 2021، ص.105).
 - صعوبة في متابعة سلسلة أفكار واحدة للحل (لشهب، ص.156).
 - عدم القدرة على التفكير بالأعداد وفهم مقصدها الأساسي (ورنيغي، ص.104).
 - صعوبة في قراءة الأعداد التي تحتوي أكثر من رقم واحد، خاصة ذات الأصفار.
 - يكتب الأعداد كما يسمعها بدلا من الالتزام بالخانات مثلا مائتين وعشرون يكتبها 20-200، وصعوبة كتابة الأرقام الكبيرة، الآلاف مثلا.
 - قلب الأرقام داخل العدد (ورنيغي، ص.104).
 - صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه (سهيل، ص.31).
- من خلال ما سبق عرضه من مظاهر لعسر الحساب نستنتج أن هناك صعوبات مرتبطة بالعمليات المعرفية كالانتباه، الإدراك والذاكرة والتفكير وصعوبة تتعلق بالأداء الأكاديمي في الرياضيات تشمل صعوبات في القراءة كالخط في قراءة الأعداد المتمثلة في الشكل ومشاكل في قراءة المخططات أما صعوبات في الكتابة نجد صعوبة كتابة الأرقام الكبيرة مثل الآلاف.

3-5- أسباب صعوبات الحساب:

يمكن حصر أسباب صعوبة الحساب فيما يلي:

- 3-5-1- أسباب وراثية: حيث أشار شاليف وآخرون Shaleve et al 2001 إلى أن نسبة حصول صعوبات التعلم في الحساب لأطفال الأسر التي لها حالات من هذه الصعوبات ترتفع إلى عشرة أضعاف من الأسر الأخرى التي لا توجد لديهم حالات في هذه الصعوبات.
- 3-5-2- أسباب كيميائية حيوية: أشارت الدراسات إلى علاقة اضطراب بعض المواد الكيميائية التي تدخل في النشاط العصبي وكذا الفيتامينات على قدرات التلاميذ الاستيعابية ونموهم المعرفي (بوقرن وبزراوي، 2021، ص.188).
- 3-5-3- أسباب تتعلق بالأستاذ: حيث يكون الأستاذ سببا في صعوبة الرياضيات إذا كان يعتمد على الطريقة التقليدية، فيعرض دروسه دون فتح مجال لمشاركة التلاميذ أو الرد عن تساؤلاتهم، لا يعزز عمل تلاميذه ولا يشجعهم على ما يبذلونه من جهد في فهم المواضيع الرياضية فيقتل لديهم

الرغبة في الاندماج في هذه المادة، يعتمد خشونة الطباع والألفاظ بهدف جعل التلاميذ يخافونه ويحترمونه.

3-5-4- أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية والنظام الداخلي: قد تكون الإدارة سببا في كره التلاميذ الرياضيات إن أهملت أمور مثل برمجة حصص الرياضيات في الساعات المناسبة من اليوم الدراسي، توفير الوسائل والمختبرات والقاعات المخصصة للمذاكرة، توفير مرشد تربوي لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم عامة والرياضيات خاصة (بن بركة، 2023، ص.2).

مما سبق عرضه من الأسباب التي تؤدي عسر الحساب نستخلص أن هناك أسباب وراثية بتواجد لاضطراب في بعض المواد الكيميائية التي تدخل في النشاط العصبي، أما الأسباب المتعلقة بالأستاذ يعتمد فيها على الطريقة التلقينية ولا يعزز عمل تلاميذه وفي الأسباب العصبية النفسية يكون هنا خلل في الجهاز العصبي المركزي أو في التفكير، أما التي تتعلق بالإدارة المدرسية كإهمال الإدارة لبرمجة حصص الرياضيات في ساعات مناسبة من اليوم الدراسي.

3-6- تشخيص صعوبات الحساب:

للكشف عن عسر الحساب لبد من وضع خطة تحتوي على مراحل ووسائل وأدوات المستخدمة لإتمام عملية التشخيص فهناك العديد منها تساعدنا على التعرف على هذه الصعوبة بسهولة. لإجراء التشخيص يمكن استخدام إجراءات التشخيص العامة التي تستخدم في مجال صعوبات الحساب أو صعوبات التعلم بصفة عامة، وهذه الإجراءات قد تكون غير رسمية يقوم بها المعلم أو أولياء الأمور وقد تكون رسمية عبر اختبارات معينة يجريها المعلمون أو المختصون (مثقال وعيشان، 2021، ص.57).

أولا: التشخيص الرسمي: يكون مبني على مقاييس واختبارات لتشخيص عسر الحساب لدى التلاميذ، بحيث يخضع التلميذ إلى قياس قدراته من طرف أخصائيين بأدوات تقيس مستويات مختلفة منها:

- قياس نسبة ذكاء التلميذ الذي يعاني من عسر في الحساب.
- قياس القدرات الرياضية لدى التلميذ.
- قياس الميول والاتجاهات نحو مادة الرياضيات (قشار، 2021، ص.39).
- قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة بالإضافة إلى دراسة أحوال التلميذ في بيئته الأسرية والمدرسية (مثقال وآخرون، ص.58).

ثانياً: التشخيص غير الرسمي: يقوم به المعلم الذي يدرس المادة (الرياضيات) وفقاً لطريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل غرفة الصف أو في القسم، بحيث يهدف إلى تقييم أداء التلميذ من خلال تطبيق بعض الاختبارات (لشهب، 2015، ص.158).

تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب من خلال طريقتين:

- طريقة اختبارات التحصيل العادية والمقننة.

- طريقة تقديم المهام الرياضية المتدرجة للتلميذ بحيث يطلب منه أن يقوم بحل سلسلة من المهمات الحسابية بدءاً بالمهام التي يستطيع أدائها بنجاح (قشار، ص.40).

من خلال ما سبق عرضه نستنتج أن هناك إجراءات تستخدم لتشخيص قد تكون رسمية مبنية على مقاييس واختبارات لتشخيص عسر الحساب كقياس نسبة ذكاء التلميذ، الميول والاتجاهات نحو المادة وقياس مستوى النمو العقلي، وغير رسمية يقوم بها المعلم الذي يدرس الرياضيات من خلال طريقة اختبارات التحصيل العادية والمقننة، تقديم مسائل خاصة بالوقت، النقود والأطوال.

3-7- أساليب تدريس ذوي صعوبات الحساب:

لتدريس فئة صعوبات الحساب لابد من استخدام أساليب وهي كالاتي:

3-7-1- التأكد من تعلم الأطفال للمتطلبات والمهارات السابقة في الرياضيات: فالبنية المعرفية الجيدة في الرياضيات تشكل الأساس الذي يبنى عليه التعلم اللاحق، خلال انتقال الطفل في تعلمه إلى ممارسة الأنشطة العقلية التجريدية المتعلقة بأنماط التفكير المجرد الضرورية لتعلم الرياضيات.

3-7-2- الانتقال تدريجياً من المحسوس إلى المجرد: يمكن للمعلم التخطيط خلال هذه العمليات لمراحل تدريسية:

في المرحلة الحسية: يستطيع المعلم أن يعالج المحتوى والمهارات من خلال أشياء حقيقية أو فعلية ملموسة كوحدات المكعبات أو الأشياء.

في المرحلة التمثيلية: استخدام الصور والأشكال والرسوم المختلفة لأشياء حقيقية أو فعلية، ثم يتم استخدام التدريس التجريدي القائم على الرموز والمفاهيم الرياضية (بطرس، 2009، ص.434).

3-7-3- إستراتيجية حل المسألة الرياضية : يكون التلميذ في موقف رياضي لم يتعرف عليه من قبل، بصورة لفظية أو رمزية يتطلب ردة فعل غير عادية وإجابة وبرهان و حل مرتبط بالتوصل إلى نموذج رياضي للموقف (بالحبيب و محمدي ، 2022 ، ص.142).

3-7-4- أسلوب التعلم المسموع " الجهري " : يوجه للمتعلم قراءة المسألة ، تحديد المطلوب ، تحديد المسألة بصوت عال، متوصل إلى الحل ويحسب ويكتب الحل ويتحقق منه (الأحرش والأبدي ، 2018، ص.221).

3-7-5- استخدام الألعاب التعليمية في تعليم ذوي صعوبات الحساب : تعتبر كنشاط هادف وممتع يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين بقصد انجاز مهمة رياضية محددة وفق قواعد اللعبة مع توفر الحافز لدى المتعلم للاستمرار في النشاط مما يزيد من دافعية المتعلمين للمتعلم وزيادة فهمهم وتطبيقهم للمهارات المراد تعلمها.

3-7-6- تقديم الفرص الملائمة المباشرة و المراجعة : يحتاج الأطفال إلى فرص ملائمة لمراجعة ما تم تعلمه، واختبار مدى هضمه وتمثيله وديمومة الاحتفاظ به كما يحتاجون إلى الممارسة المباشرة ليفصل استخدام وتوظيف المفاهيم والمهارات والحقائق والأسس الرياضية، بحيث يصبح هذا الاستخدام آليا ومباشرا.

3-7-7- العمل على تنمية المهارات الأساسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم : مثل المهارات السمعية والبصرية والتعليمية، المهارات الاجتماعية ومهارات التحكم الذاتي (بطرس، ص.435). من خلال التطرق لأساليب تدريس ذوي صعوبات الحساب نستنتج أن هناك أسلوب التأكد من تعلم الأطفال للمتطلبات والمهارات السابقة في الرياضيات حيث يتم فيها البحث عن مكتسبات الطفل حول الرياضيات والتأكد منها، أسلوب الانتقال تدريجيا من المحسوس إلى المجرد ويتم تعليمها في المرحلة الحسية والتمثيلية التي يمر بها الطفل وأسلوب استخدام الألعاب التعليمية في تعليمهم.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستنتج أن صعوبات التعلم هي وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية المرتبطة بالطلاقة وفهم المعاني والتعبير والحساب ... ومن أهم النظريات المفسرة لها لدينا النظرية النورولوجية النفسية والنظرية السلوكية والمعرفية، البنائية والبيئية وأن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز فئة صعوبات التعلم عن الفئات الأخرى كالخصائص الأكاديمية التعليمية، المعرفية والخصائص الإدراكية واستنتجنا أيضا أن للقيام بعملية التشخيص في حالة وجود صعوبات التعلم لابد من إتباع خطوات أساسية من وضع الطفل تحت ملاحظة وتحديد الأسباب المؤدية للصعوبة ثم رسم خطة علاجية ويجب التتبع بعد التنفيذ واستخدام اختبارات للتشخيص كاختبار رسم رجل وغيره من الاختبارات التي تتناسب مع حالة صعوبات التعلم ولتتبع حالة الطفل وتحسين وضعه هناك برامج تربوية كبرنامج التفكير بصوت عال وبرنامج التدريب المباشر، كما استخلصنا أن صعوبات التعلم تنقسم بدورها إلى صعوبات نمائية كالانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبات أكاديمية التي تتمثل في القراءة والكتابة والحساب، إذ تعرف القراءة أنها عملية عقلية تقوم على إدخال وتفسير واستخدام رموز وفكها أما صعوبات القراءة فهي عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم التلميذ لما يقوم بقراءته وهي أنواع عديدة فهناك الديسليكسيا العميقة، السطحية والديسليكسيا الصوتية ومن المؤشرات أو المظاهر التي توحى إلى وجود صعوبات القراءة في إحدى التلاميذ نجد الحذف والخلط والإدخال في الكلمات. أما بالنسبة إلى أسباب صعوبات القراءة هناك أسباب فردية وبيئية وأكاديمية، انفعالية، عصبية. ولتشخيص صعوبات القراءة هناك اختبارات غير رسمية واختبارات رسمية واختبارات مقننة واختبارات التحصيل غير مقننة، ومن أساليب تدريس هذه الفئة لدينا أسلوب التعليم بمساعدة الأقران والتدريس التبادلي ... أما مهارة الكتابة تعرف أنها مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، أما صعوبات الكتابة تعرف بأنها خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي ومن أنواعها نجد صعوبات القرائية الكتابية، صعوبات إيقاع أو رسم الحروف و الكلمات، استخدام الفراغ عند الكتابة، صعوبات الحروف المتصلة مع بعضها البعض، ومن أهم مظاهرها لدينا عجز التلميذ على نسخ ما يكتب على السبورة وبطء في إتمام الأعمال الكتابية ومن أسباب حدوث صعوبات الكتابة نجد المتعلقة بالتلميذ والعوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية. ولتشخيص هذا النوع من الصعوبة لدى التلاميذ هناك عاملين أساسيين في التقييم وهما تقييم اليد المفضلة في الكتابة وتقييم عدم وضوح الكتابة، كما يمكن استخدام الاختبارات التشخيصية واختبارات محكية المرجع، ومن أساليب تدريس ذوي صعوبات الكتابة نجد أنشطة السبورة الطباشيرية وجلسة الطفل أو وضعه طريقة مسك القلم ... أما مصطلح الحساب يعرف بأنه فرع من الرياضيات يتعامل مع الأرقام وحساباتها ويشير إلى العلاقات المكانية والرمزية ... وتعرف صعوبات الحساب أنها خلل في القدرات الحسابية وتنتج صعوبات الاستدلال الرياضي وصعوبات أداء العمليات الحسابية بدقة،

ومن أنواع هذه الصعوبات هناك عسر الحساب اللفظي، العملي، الرسمي، الفكري واللغوي، ويمكن تحديد مظاهره في مجموعتين نجد المتعلقة بالعمليات المعرفية والمتعلقة بالأداء الأكاديمي في الرياضيات، وصنفت أسباب صعوبات الحساب إلى أسباب وراثية، كيميائية حيوية، وأسباب متعلقة بالأستاذ وأسباب تتعلق بالإدارة المدرسية والنظام الداخلي، أما بالنسبة للتشخيص هذا النوع من الصعوبات نستنتج أن هناك اختبار رسمي يقوم به المعلم أو المختص كقياس نسبة ذكاء التلميذ الذي يعاني من عسر الحساب واستخدام اختبار غير رسمي من طرف المعلم أو ولي الأمر كاختبارات التحصيل العادية، ومن أساليب تدريس ذوي صعوبات الحساب نجد التأكد من تعلم الأطفال للمتطلبات والمهارات السابقة في الرياضيات، الانتقال من المحسوس إلى المجرد وأسلوب استخدام الألعاب التعليمية في تعليم هؤلاء التلاميذ.

الفصل الثالث: المشكلات السلوكية

تمهيد

- 1- تعريف المشكلات السلوكية
 - 2- النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية
 - 3- أسباب المشكلات السلوكية
 - 4- تصنيف المشكلات السلوكية
 - 5- مشكلات ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية
 - 6- تشخيص المشكلات السلوكية
 - 7- التدخلات والأساليب العلاجية لذوي المشكلات السلوكية
- خلاصة الفصل

تمهيد :

تعتبر المشكلات السلوكية من أكثر القضايا التي شغلت ولا تزال تشغل بال الأولياء والمربين إلى هذا اليوم نظرا لما تسببه من آثار سلبية، وتعد من الأمور التي تسبب العديد من المواقف الحرجة لأولياء الأمور حيث يبدأ التلميذ في الشغب وعدم الطاعة. وتنتقل هذه المشكلات إلى المدرسة يجد الأستاذ صعوبة في التعامل مع التلاميذ الذين يتسمون بها، فيضطرب عملهم فيصبحون في حالة عدم الارتياح، وبالرغم من أن بعض المشكلات السلوكية التي يقوم بها الطفل في صغره تعد من الأمور الطبيعية إلا أن هناك بعض الأطفال يصدر منهم سلوكيات سيئة وتتطور إلى اضطرابات يصعب التحكم فيها، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى هذه المشكلات السلوكية من حيث تعريفها، النظريات المفسرة لها، أسبابها وتصنيفاتها وذكر أهم المشكلات الشائعة لدى فئة صعوبات التعلم وكيفية التشخيص للتعرف على الأشخاص المصابين بالمشكلات السلوكية والتدخلات والأساليب العلاجية للمشكلات السلوكية لهذه الفئة من الأطفال.

1- تعريف المشكلات السلوكية:

تعتبر المشكلات السلوكية من الاضطرابات التي تؤثر على نمو الأفراد وتفاعلهم مع محيطهم، وتشكل مشكلة أساسية تواجه كل من الأساتذة والأسر وكل العاملين في مجال التربية والتعليم. فهي تتنوع بين أنماط سلوكية عديدة، وتُعبّر عن اضطرابات أو انحرافات عن السلوكيات المتوقعة والمقبولة اجتماعيًا، لذا تعددت التعريفات التي قدمت لها من طرف الباحثين من مختلف التخصصات وهي كالآتي:

- يشير الشرييني (2000) بأنها " سلوكيات مختلفة يقوم بها بعض الأفراد بطريقة مختلفة عن الأفراد الذين في مثل سنهم وبشكل لا يتسق مع ما هو محرم من قبل المجتمع " (الحريري وبن رجب، 2008، ص.15).

- عرفها " جروبار " بأنها مجموعة من أشكال السلوك المنحرف والمتطرف بشكل ملحوظ ويتكرر باستمرار، وتخالف توقعات الملاحظ وتتمثل في الاندفاع والعدوان والاكتئاب والانسحاب (فاروق، 2011، ص.41).

- المشكلات السلوكية هي شكل من أشكال السلوك غير السوي التي تصدر عن الفرد نتيجة لوجود خلل في عملية التعلم وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي (العرسان، 2013، ص.215).

- لقد عرف "كوفمان" (Kauffman) الأشخاص المضطربين في السلوك بأنهم أولئك الذين يستجيبون بشكل واضح ومزمن لبيئتهم باستجابات غير مقبولة اجتماعيا، أو يستجيبون بطرق غير مناسبة والذين يمكن تعليمهم سلوكيات اجتماعية وشخصية مقبولة (القمش والمعايطة، 2007، ص.217).

-أما "هويت وفورنس" (Hewett and Forness) فيريان أن الطفل الذي يعاني من مشكلات سلوكية هو طفل غير منته في الفصل، ومنسحب وغير منسجم وغير مطيع لدرجة يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المعلم أو المدرسة (الظاهر، 2008، ص.284).

نستنتج مما سبق أنهذه التعاريف تشمل تصنيفات متنوعة للمشكلات السلوكية، غير أن أغلبها انفتحت على أنها سلوكيات تخرج عن المعايير الاجتماعية المعروفة والمتوقعة في المجتمع، وتظهر عادة في شكل أنماط سلوكية تعيق الأداء الشخصي والاجتماعي.

2 - النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية:

تعتبر النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية أساسية لفهم أسباب ظهور تلك السلوكيات وكيفية التعامل معها بشكل فعال. إذ توفر هذه النظريات الأسس النظرية التي لتفسير وفهم هذه المشكلات وتحديد العوامل النفسية، والاجتماعية، والبيولوجية، التي تسهم في تشكيل السلوك غير المرغوب فيه، وهناك العديد من النظريات التي تطرقت إلى تفسير مصطلح المشكلات السلوكية وهي كالآتي:

2-1- نظرية الاشرط الإجرائي: يقترن هذا المفهوم بأعمال عالم النفس سكر " B.T.S SKINER " ترتبط نظريته بالنظريات القديمة للدوافع التي تناولت السلوك والعلاقة السببية بين المنبهات وردود الفعل اتجاهه.

ويعتقد بأن أفضل طريقة لفهم السلوك هو النظر في أسبابه وعواقبه والنظر الدقيق في أسباب هذا الفعل ومن ثمة النظر في عواقبه الظاهرة للعلن، وأنه من المحتمل أن يتكرر السلوك الذي تتبعه نتائج غير سارة.

ويرى "سكر" أن السلوك الإنساني ليس مجرد سلوك انعكاسي للمؤثرات أو المنبهات البيئية فقط بل أن معظم سلوكنا البشري هو سلوك طوعي يجري تشكيله والمحافظة والسيطرة عليه فتتم بواسطة النتائج أو الآثار الناجمة عنه، كما أن نتائج هذا السلوك تعتمد عليها السلوكيات المستقبلية ومدى تكرارها وعلى نوع المثير أو الحافز المقدم للفرد (السامرائي، 2021، ص.126).

2-2- النظرية البيئية:

يشير البعض إلى هذه النظرية باسم النظرية الاجتماعية والنفس الاجتماعية فهي تقوم على مبدأ أن الاضطرابات السلوكية التي تحدث للطفل لا تحدث من العدم أو من الطفل وحده، بل هي نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطة به ويعتمد حدوث هذا المشكل على نوع البيئة التي ينمو فيها الفرد.

وتميل النظرية البيئية إلى ربط الفرد في البيئة في مفهوم واحد، فالفرد لا ينفصل عي بيئته وبالتالي فإن مشاكل الفرد تصبح شائعة لدى المجتمع ولا يتم التعامل مع المشاكل بشكل فردي وكنتيجة إذا كان هنالك اضطرابا لدى المجتمع فان الفرد سيتأثر بالبيئة.

ومن مبادئها:

- إن كل طفل هو جزء لا يتجزأ من نظام اجتماعي صغير .
- الاضطراب ليس مرضا يصاب به الطفل بل هو نتيجة لعدم التوازن بين الفرد والبيئة.
- الاضطراب يمكن أن يتحدد من عدم التكافؤ بين قدرات الأفراد وتوقعات البيئة ومتطلباتها (القبالي، 2017، ص.158).

2-3- النظرية السلوكية:

يؤكد هذا الاتجاه بأن الفرد عندما يواجه موقف أو مشكلة فإنه يحاول إيجاد حل لها عن طريق القيام بعدة محاولات خاطئة من خلالها يتوصل إلى الحل الصحيح، فالمشكلة هي موقف غامض أو وجود صعوبة في فهم علاقات معينة بحاجة للتفسير، تثير الفرد وتحفزه للعمل على تفسيرها وحلها، وهي بحد ذاتها مجموعة المثيرات التي هي بحاجة إلى الحل أو مجموعة استجابات تعليمية عند السلوكيين، وتؤكد على أن أنماط السلوك الإنساني سواء كانت سلوكيات سوية أو مضطربة فهي سلوكيات متعلمة (استجابي وشرطي، بالملاحظة) (عبد الهادي، 2024، ص.339).

ويتلخص محتوى النظرية السلوكية بعبارة " السلوك محكوم بنتائجه " وتهتم هذه النظرية بالسلوك الظاهر غير الملائم وتصميم برامج التدخل المناسب للعمل على تغيير الملاحظ وتعديله (يحي، 2000، ص.40).

2-4- النظرية البيو فسيولوجية:

يرى المؤيدين لهذه النظرية أن بيئة الفرد الخارجية لا تشكل أية أهمية بالنسبة للمشاكل السلوكية، أما آخرون يشيرون أن هناك أهمية للعوامل الخارجية على السلوك، وذلك كعامل مثير للعضوية لاستثارة السلوك.

يعتقد بعض المختصين أن كل الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد البيولوجي مع أن هذا الاستعداد قد لا يكون سبب في اضطراب السلوك إلا أنه قد يدفع الطفل إلى الإصابة بالاضطراب أو إلى المشاكل، فالسلوك يمكن أن يتأثر بالعوامل الجينية و العصبية و البيوكيميائية أو بأكثر من عامل منها و إلى أن هناك علاقة بين جسم الفرد وسلوكه، لذلك من المنطق أن ينظر للعوامل البيولوجية على أنها وراء الاضطراب السلوكي، البواعث من شأنها خلق قابلية لدى الفرد تدفعه للسلوك المشكل، غير أنها قد لا تسبب الاضطراب السلوكي بشكل مباشر أو حتمي (يحي، ص.64).

من خلال ما سبق عرضه نستنتج اختلاف وجهات نظر النظريات حول مصطلح المشكلات السلوكية، فنظرية الاشراف الإجرائي حسب "سكنر" تقوم على السلوك والعلاقة البيئية بين المنبهات وردود الأفعال وسلوك الإنسان معظمه يكون تطوعي يجب المحافظة والسيطرة عليه وفهم السلوك لا بد من النظر في أسبابه وعواقبه أما النظرية البيئية تقوم على مبدأ أن الاضطرابات السلوكية التي تحدث للطفل لا تكون لوحدها بل نتيجة تفاعل بين الطفل والبيئة المحيطة به والفرد لا بد ألا ينفصل عن بيئته. والنظرية السلوكية تؤكد أن الفرد عندما يواجه مشكلة يحاول إيجاد حل بعدة محاولات وأن أنماط السلوك الإنساني السلوكيات السوية أو المضطربة فهي كله متعلمة، أما النظرية البيولوجية ترى أن كل الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد البيولوجي مع أن هذا الاستعداد قد لا يكون سبب في اضطراب السلوك إلا انه يدفع إلى الإصابة بالاضطراب أو المشاكل.

3 - أسباب المشكلات السلوكية:

تتداخل عوامل متعددة، سواء كانت نفسية، اجتماعية، بيولوجية، أو بيئية، لتشكل عوامل مساهمة في ظهور هذه السلوكيات غير المرغوب فيها. نحاول فيما يلي التعرض إلى العوامل الأسباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية، وتفسير كيف تتفاعل هذه العوامل في تشكيل المشكلات السلوكية وهي:

3-1- أسباب بيولوجية:

يتأثر السلوك بالعوامل الجينية والعصبية ومن غير شك هناك علاقة وثيقة بين جسم الإنسان وسلوكه، فجميع الأطفال يولدون ولديهم محددات بيولوجية لسلوكهم وأمزجتهم وبعض تلك السلوكيات يمكن تغييرها من خلال عملية التنشئة والبعض الآخر يعتقد أن تلك السلوكيات وخصوصا لدى ذوي المزاج الصعب قد تتحول إلى اضطرابات، بالإضافة إلى ما تقدم هناك مجموعة عوامل بيولوجية ذات صلة بالمشكلات والاضطرابات السلوكية مثل الأمراض، سوء التغذية وإصابات الدماغ (القبالي، 2017، ص.36).

3-2- أسباب نفسية:

تتمثل في الأحداث الحياتية التي تؤثر على سلوك الطفل، وهذه الأحداث ترتبط بحياة الطفل في الأسرة مثل عدم إشباع حاجاته وتقديم الحب والحنان له واستعمال أساليب الإهمال والتجاهل والتهديد، العقاب، القسوة في تدريبه وغيرها من أساليب الرعاية السلبية قد تتسبب في الاضطرابات والمشكلات

السلوكية لديه مثل العدوانية، فقدان الثقة بالنفس وتدني مستوى مفهوم الذات، فضررب الأولاد وعقابهم وعدم مراقبتهم بالإضافة للخلافات والشجار مع الزوجة والأبناء تساهم إلى درجة كبيرة في تطور هذه المشكلات لدى الأطفال (فاروق، 2011، ص.53).

3-3- أسباب أسرية:

من المعروف أن الأسرة هي الحضان الأول لنمو الفرد فكريا وجسديا خلال السنوات الأولى من عمره، إضافة إلى دورها في التكامل مع المدرسة وبناء عليه فإن أسرة الطالب تلعب دورا بالغ الأهمية في تشكيل سلوكه، فالحب الأبوي من أكثر العوامل تأثيرا على سلوك الطالب، فالطالب الذي لم يلق الرعاية الكافية المناسبة من والديه أكثر خلقا للمشكلات السلوكية من أقرانه الذين يتمتعون بحب والديهم، كما أن الطلاب الذين انفصل آبائهم عن أمهاتهم يكونون أكثر قابلية للقيام بالمشكلات السلوكية. ومن الأسباب الأسرية التي تعرض الطفل للمشكلات السلوكية هي:

- الوفاة أو الموت المفاجئ لراعي الأسرة وقائدها.
- كثرة المشاجرات والنزاعات الأسرية.
- السفر للعمل خارج الوطن.
- غياب راعي الأسرة لفترات طويلة.
- الانشغال الدائم للوالدين في مهام العمل (أبو غريب وآخرون، 2012، ص.190).

3-4- أسباب مدرسية:

يشير كوفمان (2005) Kauffman وموسترت (2002) Mostret أنه ينبغي على المعلمين أن يفكروا في تلك الأساليب التي يمكن بمقتضاها لسلوكهم أنفسهم، فصلهم ومدرستهم أن يسهموا في سوء سلوك التلميذ ومن ثم يكون عليهم أن يتأكدوا أن بيئة المدرسة لا تمثل مصدرا للمشكلات (عبد الله، 2007، ص.309).

فللمدرسة دورا في جعل المتعلم متكيفا أو غير متكيف والمعلم هو القطب الفاعل في جعل المتعلم محبا للدراسة أو كارهها لها وذلك من خلال الطرق والأساليب والفنيات والوسائل المستخدمة. كما للآباء أساليب والمعلمين أساليبهم، فهناك الأسلوب الاستبدادي الذي يكون فيه المعلم الأمر الناهي مستخدما

الأساليب القسرية بأنواعها والأسلوب المتهاون الذي يفقد الحل والربط حيث تسود الفوضى وتنعدم الضوابط والأسلوب المتذبذب الذي تسوده الشدة واللين بعيدا عن العلمية والموضوعية.

والجو الدراسي وسياسة المدرسة، حجمها، أحادية أو مختلطة، حكومية أو خاصة، الصفوف وما يتوفر فيها من ماديّات لحلها عوامل لها تأثيرا في تكيف أو عدم تكيف المتعلم (الظاهر، 2008، ص.295).

3-5- أسباب اجتماعية:

ما يحدث في بعض المجتمعات من مظاهر العنف والفقر وتعاطي العقاقير وتصدع العائلات وانعدام الاحترام المتبادل تسهم جميعا في التأثير على سلوكيات الطالب، كما أن الكثير من أعمال العنف وسوء السلوك التي تحدث في المدارس تنشأ في الحقيقة خارج المدرسة حيث أن شخصية الطالب تتشكل متأثرة بدرجة كبيرة بثقافة الشارع التي هي أكثر قوة وأكثر عنفا.

كما يشاهد الطالب في وقتنا الحالي التلفزيون والسينما والبلث المباشر أكثر مما شاهدوا من قبل ولا شك أن ما يشاهده عن طريق تلك الأجهزة يؤثر على سلوكياتهم مثل مشاهدة مظاهر العنف قد يزيد من المشاعر والأفكار العدوانية ويساعد على اكتساب استجابات عدوانية جديدة ويضعف القيود التي توضع على استخدام وممارسة العدوان ويسبب الحساسية لمعاناة وألم الضحايا، مما يزيد في النهاية من السلوك العدواني (أبو غريب وآخرون، 2015، ص.195).

من خلال ما سبق نستنتج أن أسباب المشكلات السلوكية مختلفة فهناك أسباب بيولوجية إذ يتأثر فيها سلوك الطفل بالعوامل الجينية، فجميع الأطفال يولدون لديهم محددات بيولوجية لسلوكهم وبعض السلوكيات يمكن تغييرها من خلال التنشئة، أما الأسباب النفسية تتمثل في الأحداث الحياتية التي تؤثر على السلوك مثل عدم إشباع حاجات الأطفال وتقديم الحب والحنان في الأسرة والأسباب الأسرية تتعلق بمعاملة الأبوين للطفل ووفاء أحدهما وكثرة المشاجرات وغياب راعي الأسرة. والأسباب المدرسية إذ أن الفصل والمدرسة يسهموا في سوء سلوك التلميذ والمعلم له دور في جعل المتعلم محبا للدراسة أو كارهها لها، أما الأسباب المتعلقة بالمجتمع فهي متعلقة بما يحدث في المجتمع من العنف والفقر، تعاطي العقاقير ومشاهدة الطفل للتلفزيون والبلث المباشر ولا شك أن هذه المظاهر تؤثر على سلوكيات الطفل.

4_ تصنيف المشكلات السلوكية:

إن تصنيف المشكلات السلوكية يساعدنا على فهم طبيعتها وتحديد الأساليب المناسبة لمعالجتها. إذ تتنوع السلوكيات غير المرغوب فيها حسب طبيعتها، شدتها، وأسبابها، مما يتطلب تصنيفات تساعد المختصين على فهمها. ومن خلال تصنيف المشكلات السلوكية، يمكن تحديد المشكلات السلوكية الأكثر انتشاراً، ووضع استراتيجيات تدخل تتلاءم مع طبيعة كل نوع. من بين التصنيفات الأكثر اعتماداً عليه، نجد تصنيف الدليل التشخيصي الأمريكي الثالث الذي يصنف اضطرابات السلوك لدى الأطفال إلى المجالات التالية:

- مشكلات متعلقة باضطرابات السلوك: كالعدوان والنشاط الزائد وتشتت الانتباه والتخريب والجنوح والكذب والسرقة.
- اضطرابات تتعلق بالطعام: كالسمنة والشره وضعف الشهية.
- اللوازم الحركية: كمص الأصابع وقضم الأظافر.
- اضطرابات الكلام: التهتهة والبكم والحبسة الصوتية.
- _ التبول اللاإرادي.

وهناك اضطرابات أخرى تتعلق بالنمو كالتأخر الدراسي وصعوبات التعلم (معمرية وعدلي، 2009، ص.52).

تصنيف "كوي" "Quay" الذي ظهر في السبعينات والذي يعتبر من أفضل الأنظمة التصنيفية للاضطرابات السلوكية ويتكون من أربعة أبعاد هي:

- اضطرابات التصرف وتشمل المشاجرة، عدم التعاون، عدم الطاعة، التخريب واستخدام ألفاظ نابئة.
 - اضطرابات الشخصية وتشمل على القلق، الخوف والبكاء باستمرار، الانسحاب وعدم الثقة بالنفس.
 - عدم النضج ويشتمل على قصر مدة الانتباه، الكسل، ضعف التركيز، الفوضى أحلام اليقظة.
 - الجنوح الصبغاني ويشتمل على السرقة والتهرب من أداء الواجبات والهروب من المدرسة.
- فهذا التصنيف يشكل معنى للمعلم وله دور أفضل من التصنيفات الأخرى (الظاهر، 2008، ص.288).

وصنف شارلز وهوارد (1989) المشكلات السلوكية لدى الأطفال في الاضطرابات التالية:

- السلوك غير الناضج مثل النشاط الزائد وضعف الانتباه والتشتت والاعتمادية الزائدة.
- السلوك المرتبط بعدم الشعور بالأمن مثل القلق، الخوف، الاكتئاب وإيذاء الذات.
- اضطرابات العادات مثل مص الإبهام، مشكلات الأكل واللازمات.
- مشكلات العلاقة مع الرفاق مثل العدوانية، تنافس الأشقاء، الصحبة السيئة والقسوة والعزلة الاجتماعية.
- السلوكيات الاجتماعية مثل العصيان ونوبات الغضب، عدم الأمانة، الكذب، الغش، الكلام البذيء وإشعال الحريق، التخريب والهروب من البيت والمدرسة والتحيز.
- مشكلات أخرى مثل السلوك الجنسي غير المناسب وعادات الدراسة الخاطئة (جاد الرب، 2025، ص.21).

أما تصنيف ديكرز وكاسل 1972 Drikers&Cacell فركزا في تصنيفهما على مترتبات السلوك المشكل على المعلم وذلك ضمن أربع أنماط:

- جذب الانتباه: كالقيام بسلوكيات تضايق المعلم لغرض الاستحواذ على الانتباه.
- البحث عن السلطة والقوة: مثل الكذب والمناقضة، المعارضة، نوبات مزاجية، العناد، فالمعلم هنا يشعر بالتهديد.
- الانتقام: كالمعاملة أحيانا من الإحباط الشديد والعدوانية على الأقران والحيوانات، روح رياضية منخفضة، الحقد على الآخرين في حال الخسارة، فالمعلم هنا يشعر أنه أُوذي من سلوك التلميذ.
- عدم الكفاءة: مثل الاستسلام والتخلي عن النجاح، اليأس والانسحاب، فالمعلم يشعر أنه لا حول ولا قوة له (بشقة، 2008، ص.13-14).

نستنتج أن هناك تصنيفات مختلفة للمشكلات السلوكية فالدليل التشخيصي الثالث صنف اضطرابات السلوك لدى الأطفال إلى مجالات كمجال اضطرابات تتعلق بالطعام، اللوازم الحركي، اضطرابات الكلام وأخرى تتعلق بالنمو، وتصنيف كوي Quay يتكون من 4 أبعاد اضطرابات التصرف كالمشاجرة، اضطرابات الشخصية كالقلق، عدم النضج كالكسل والجنوح الصبباني كالسرقة وتصنيف شارل و هوارد للمشكلات السلوكية إلى مشكلات العلاقة مع الرفاق كالقسوة والسلوكيات الاجتماعية كالعصيان وأخرى كالسلوك الجنسي الغير مناسب، أما تصنيف "ديكرز وكاسل " DiKers

cacell &" تكون من أربعة أنماط تركز على السلوك المشكل للمعلم وهي جذب الانتباه كالقيام بسلوكيات مضايقة، البحث عن السلطة كالكذب، الانتقام كالإحباط والعداونية و نمط عدم الكفاءة كالاستسلام.

5- مشكلات ذوي صعوبات التعلم:

تظهر على ذوي صعوبات التعلم مجموعة من المشكلات إذ نجد: مشكلات في الذاكرة، التأزر الحسي والحركي، إتباع التعليمات، المشكلات البيولوجية العصبية، الدافعية، الإدراك السمعي، والمشكلات السلوكية وهي كالآتي:

5-1 مشكلات الذاكرة:

ترتبط مشكلات الذاكرة ومشكلات ما وراء المعرفة مع بعضها على نحو كبير، فبالنسبة للذاكرة يدرك الآباء والمعلمون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في تذكر المواعيد والواجبات المدرسية وغالبا ما يعبرون عن استيائهم وعدم فهمهم، ويعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم على الأقل نوعين من مشكلات الذاكرة وبالتحديد في الذاكرة قصيرة المدى إذ تتضمن مشكلات الذاكرة قصيرة المدى صعوبة استدعاء المعلومات بعد رؤيتها أو سماعها بوقت قصير في أثناء قيامه بمهمة معرفية أخرى (عضيات والصمادي، 2024، ص.47).

5-2 - مشكلات في التأزر الحسي والحركي:

تكون لدى هؤلاء الأطفال صعوبات ملحوظة في استخدام العضلات الدقيقة لإنجاز ما يطلب إليهم داخل الفصل مثل استخدام الأقلام والألوان والمقص وغيرها، فيتسمون بعدم القدرة على الانسجام والتناسق في الاستجابات الحركية، فنجد أن كتابتهم على سبيل المثال غير واضحة وغير منظمة، وأحيانا يخطئ الطفل في الكتابة من اليسار إلى اليمين أو العكس.

5-3 - مشكلات في إتباع التعليمات:

كثيرا ما يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة ملحوظة في تنفيذ الأوامر أو إتباع التعليمات المطلوبة منهم داخل الفصل فتارة يتجاهل الطفل أمر المعلم وتارة أخرى يخطئ في فهم المطلوب منه، لذلك يحتاج إلى التكرار والتركيز في أثناء التعليمات (المسعد، 2023، ص.27).

5-4- مشكلات بيولوجية عصبية:

تشمل الفشل المستمر في القراءة، إبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل معناها، تأخر ظهور الكلام وسوء تنظيمه وتركيبه، لفظ غير صحيح للأحرف والكلمات (برو، 2014، ص.101).

5-5- مشكلات الدافعية:

تشكل الدافعية أو المشاعر المتصلة بالقدرة على التعامل مع التحديات والمشكلات مصدرا آخر من المشكلات التي قد يمر بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم وغالبا ما يبدو على هؤلاء الطلبة عدم اختيارهم لموقف ما أو عدم محاولتهم التأثير أو التحكم بالأحداث التي يمرون بها ولذلك يصنفهم علماء النفس بأنهم ذوو مركز ضبط خارجي بمعنى أنهم يعتقدون أن ما يتحكم بحياتهم مجموعة من العوامل الخارجية كالحظ أو القدر وليست عوامل داخلية كالتصميم والقدرة لذا يتصفون أحيانا بالعجز المتعلم.

5-6- مشاكل الإدراك السمعي:

يعاني من صعوبات في عملية الاستقبال السمعي فهو يسمع ما يطلب منه ولكنه لا يفهمه وبالتالي لا يقوم بالاستجابة له بالشكل المناسب، و قد لا يقوم بتنفيذ ما يسمع من تعليمات لعدم إدراكه لما يسمع ، كذلك يعاني من عدم القدرة على الربط السمعي كالربط بين الصوت ومصدره فلا يتمكن من تمييز الأصوات وقد ينتبه للأصوات غير المهمة ولا يميزها عن الأصوات المهمة وبذلك يسهل تشتته في غرفة الصف وفي المواقف التعليمية، وهذه المشاكل الإدراكية إن كانت في المجال البصري أو السمعي فإنها بالتالي تؤثر على مدى اكتسابه للخبرات ومدى فهمه واستيعابه لها ومن ثم تؤثر على قدرته على التعلم بشكل عام (عضيات والصمادي، ص.49).

5-7- مشكلات سلوكية: تكون ردود أفعال مرتبطة بسياق معلوم وهي تعبر عن وجود تأثير للعوامل

البيئية في غرفة الصف، فيظهر مثلا في عدم الاهتمام بالأنشطة الصفية، أو حدوث نزاع بين الأشخاص المقربين للطفل فيعبر عن غضبه بسلوك سيئ وهنا قد يتطلب الأمر ضبط وتعديل السلوك وتتمثل هذه المشكلات السلوكية الصفية في الثثرة، الحديث دون استئذان ممارسة السلطة واللجوء للانتقام وإظهار العجز (سعيدة، 2024، ص.83).

وفيما يلي عرض لأهم المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

- **تششت الانتباه وفرط الحركة:** يعتبر تششت الانتباه وفرط الحركة اضطراب سلوكي شائع الحدوث لدى الأطفال وتزيد نسبة انتشاره عند الذكور أكثر من الإناث ومع أن هذا الاضطراب يحدث في المراحل العمرية المبكرة (رمضان، 2022، ص.171).

يعرف بأنه اضطراب نمائي يتميز بدرجات نمائية غير مقبولة لعدم الانتباه وفرط النشاط و الاندفاعية، وينشأ في مرحلة الطفولة المبكرة ويبدو مزمنًا ومستمرًا نسبيًا في طبيعته ولا يمكن تعليله على أساس المعايير الحسية العصبية وهذه الصعوبات مرتبطة نمطيا بنقص السلوك التحكيمي (المرسومي، 2011، ص.25)، حيث أضيف لفرط الحركة في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع الاندفاعية التي تعرف بأنها سلوك إنساني دون فكر كاف والميل إلى التصرف مع أقل قدر من التعقل عن معظم الأفراد ذات القدرة والمعرفة المساوية له، أو الميل نحو ردود الأفعال غير المخططة بدون اعتبار للنتائج السلبية لردود هذه الأفعال وهي تعكس خلافا في الوظائف التنفيذية (عبد الباقي، 2018، ص.900).

فالأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتششت الانتباه يكونون غير قادرين على الاستقرار أو التركيز لفترة طويلة من الزمن، ويتصفون بالاندفاعية مما يزيد من المشكلات السلوكية التي يسببونها وقد يقوم الوالدين بتدخلات خاطئة قد تزيد من حدة المشكلة (رمضان، ص.172).

ويرجع هذا الاضطراب لأسباب متعددة من بينها:

- أسباب وراثية: حيث تلعب العوامل الوراثية دورا هاما في الإصابة بالنشاط الزائد ونقص الانتباه وذلك إما بالطريقة المباشرة من خلال نقل الموروثات التي تحمل الخصائص وتؤدي إلى تلف أو ضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه بالمخ أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل هذه الموروثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ والتي بدورها تؤدي إلى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه (فاروق، 2011، ص.160).

ويرى باركلي (1998) أن هناك أدلة قوية على وجود أساس وراثي لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، حيث أسفرت بعض نتائج البحوث التي تم إجراؤها في هذا الصدد أنه إذا كان الطفل يعاني من هذا الاضطراب فإن احتمال أن يتعرض أخوه أيضا لنفس الاضطراب يبلغ حوالي 32% تقريبا. ويضيف فاروان ودويل (2001) أن نسبة تعرض والدي الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه مصحوب بالنشاط الحركي المفرط إلى هذا الاضطراب يكون من الأكثر احتمالا بالنسبة لها أن تزداد بمعدل يتراوح من ضعفين إلى ثمانية أضعاف قياسا بوالدي الأطفال الذين لا يعانون من هذا الاضطراب (عبد الله، 2007، ص.406).

- أسباب بيولوجية: إن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه وفرط الحركة يعانون من تلف بسيط أو إصابة في القشرة الدماغية ومن الأسباب العضوية الأخرى كالأورام ونقص الأكسجين الواصل للخلايا الدماغية والتعرض للأشعة واضطراب المواد الكيميائية إما بالنقص أو الزيادة (فاروق، ص.161).

- أسباب مرتبطة بالمدرسة: قد تكون البيئة المدرسية الجديدة معقدة بالنسبة للطفل مقارنة بالبيئة الأسرية المنزلية بل قد تمثل عبئا جديدا على الطفل وتسهم الخبرات المدرسية بشكل فعال في نشأة هذه الاضطرابات من ناحية اضطراب علاقة الطفل بمدرسيه الأمر الذي يؤدي لضعف قدرته بنفسه وشعوره بالخوف والفشل المتكرر، وتشير بعض الدراسات إلى انتشار هذا الاضطراب داخل المدارس يرجع إلى الأعداد الكبيرة في الفصول إلى جانب نقص المعلمين المؤهلين وعدم وجود الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين في هذه المدارس، كما تسهم الخبرات المدرسية السلبية بشكل كبير في حدوث من الاضطرابات مثل اضطراب العلاقة بمدرسيه من ناحية و من ناحية أخرى ضعف الثقة بالنفس (رمضان، ص.187).

- أسباب بيئية: تكون قبل وأثناء الولادة كتعرض الأم الحامل للإشعاع أو تناول المخدرات وبعض العقاقير الطبية أو تعرضها للأمراض المعدية كالحصبة الألمانية والزهري، والحوادث كإصابة مخ الجنين أثناء الولادة أو إصابة بعد الميلاد في سنوات طفولته المبكرة وكذلك التسمم مثل التسمم بمادة الرصاص التي تدخل في طلاء لعب الأطفال الخشبية وطلاء أقلام الرصاص وغيرها الذي يؤدي لتلف الخلايا العصبية المسؤولة عن النشاط الزائد (فاروق، ص. 162).

ومن مظاهر هذا الاضطراب نجد:

- عدم الجلوس بهدوء.
- التملل باستمرار وتغير المزاج بسرعة.
- الشعور بالإحباط لأتفه الأسباب وكثرة الحركة أثناء النوم.
- عدم القدرة على التركيز والتأخر اللغوي (تغريد، 2019، ص.378).
- التحدث بشكل سريع ومن دون تفكير.
- ضعف العلاقات مع الأقران والرفاق.

- قليل الاهتمام بمظهره الخارجي ونظافته الشخصية.

- **السلوك العدواني:** يعرف العدوان بأنه شعور داخلي بالغضب والاستياء ويعبر عنه ظاهريا في صورة فعل أو سلوك يقر به شخص أو جماعة بقصد إيقاع الأذى لشخص أو جماعة أخرى أو للذات أو الممتلكات (العقاد، 2001، ص.97).

وهو كذلك انتهاك للمعايير الاجتماعية ويدل على كراهية الغير والشخص العدواني يعمل عكس قوانين السلوك المقبولة اجتماعيا (فاروق، 2011، ص.123).

فيعرف السلوك العدواني بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين سواء كان نفسيا كإهانة أو الشتم أو جسديا كالضرب والعراك (الفسفوس، 2006، ص.6).

ومن الأسباب المؤدية لهذا السلوك نجد:

- أسباب وراثية وصحية: فهي أحد العوامل المسببة للعدوان فشذوذ الصبغيات الوراثية قد يؤثر على ظهور السلوك العدواني بالإضافة إلى اضطراب وظيفة الدماغ مثل وجود خلل في الجهاز العصبي. كما أن بعض العوامل الصحية قد تؤثر على العدوان لدى الأطفال ففي بعض الحالات يسبب الألم الانزعاج من المرض حالة من التهيج عند الأطفال المرضى وحالة من الإحباط ويعبر عنه عن طريق السلوك العدواني (وزنتي، 2020، ص.231).

- أسباب بيئية: كتشجيع بعض الأولياء لأبنائهم على السلوك العدواني، عدم توفر العدل في معاملة الأبناء في البيت، فشل الطالب في الحياة الأسرية، غياب الوالد عن المنزل لفترة طويلة يجعل الطفل يتمرد على أمه وبالتالي يصبح عدوانيا، الكراهية من قبل الوالدين وما يلاقيه التلميذ من تسلط أو تهديد من المدرسة أو البيت (الفسفوس، ص.20).

- أسباب ذاتية: كحب السيطرة والتسلط، ضعف الوازع الديني لدى التلميذ، معاناة الطالب من بعض الأمراض النفسية وإحساس التلميذ بالنقص النفسي أو الدراسي فيعوض عن ذلك بالعدوان.

- أسباب مدرسية: نجد قلة العدل في معاملة الطالب في المدرسة، فشل الطالب في حياته المدرسية وخاصة تكرار الرسوب، شعور الطالب بكراهية المعلمين له، ضعف شخصية بعض المدرسين، تأكيد الطالب من عدم عقابه من قبل أي فرد في المدرسة، ازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من الطلبة (الفسفوس، ص.21).

ومن مظاهر هذا السلوك نجد:

- عدم القدرة على قبول التصحيح
- توجيه الشتائم والألفاظ النابية
- إحداث فوضى في الصف عن طريق الضحك والصراخ واللعب وعدم الانتباه
- الاعتداء على ممتلكات الغير والاحتفاظ بها أو إخفائها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج (وزنتي، ص.228).
- إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو حتى استعماله
- الخروج المتكرر من الصف دون استئذان
- الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم وقوانين المدرسة
- تخريب أثاث المدرسة ومقاعدھا والجدران ودورات المياه
- الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم (الفسفوس، ص.18).

- السلوك الانسحابي:

يمثل الانسحاب الاجتماعي مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني له تأثيرات خطيرة على شخصية الفرد وعلاقته بالآخرين حيث يشير إلى عدم قدرته على إقامة علاقات ناجحة معهم أو الانخراط في تلك العلاقات الاجتماعية أو مواصلة الانخراط فيها (محمد، 2003، ص.6).

يعرفه صالح (2007) «بأنه عدم قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع من يحيطون به وعدم إقامة حوار مع الجماعة مما يؤدي إلى الانسحاب عنهم وعدم الاندماج معهم» (حاكم، 2019، ص.289).

كما يعرف بأنه نمط من السلوك يتميز بأبعاد الفرد نفسه على القيام بمهام الحياة العادية، ويرافق ذلك إحباط وتوتر وخيبة أمل، كما يتضمن الابتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية العادية ويصبح ذلك عدم التعاون وعدم الشعور بالمسؤولية والهروب بدرجة ما من الواقع (الشمري، 2022، ص.199).

ومن أسباب السلوك الانسحابي نجد:

- الخبرات الباكرا القاسية مع الإخوة فيصبح شديد الحساسية ويتوقع استجابات سلبية من الآخرين كالتخويف والإغظة والإحراج.

- تلف في الجهاز العصبي المركزي واضطراب في عمل هرمونات الجسم.
- نقص المهارات الاجتماعية لدى الفرد (الشمري، ص.117).
- كراهية موجهة من الوالدين للطفل أو التسلط والإهمال يميل إلى الانسحاب الاجتماعي.
- الخوف من الآخرين فالتفاعل معهم يصبح مساويا للألم النفسي بالنسبة للطفل.
- عدم حصول الطفل على إعجاب الجماعة الذي لا يعتبر نفسه مصدرا لإعجاب الجماعة يكون على استعداد لتنمية الشعور بالدونية والانسحاب.
- الوراثة منها التكوين البيولوجي للشخص والوظائف الفيزيولوجية والمتمثلة في عمليتي تسهيل الاستجابة الحركية والإدراكية.
- الراشدون غير العطفين أو المتوترون والغاضبون يمكن أن يشكلوا لدى الطفل رغبة في الانسحاب إذ يقترن وجود الناس بالألم (خلادي، 2017، ص.18).
- ومن المظاهر التي تبين هذا السلوك عند التلميذ نجد.
- جلوس الطفل بمفرده في مكان واحد في الفص دائما.
- يختار دائما الأماكن الخلفية ليجلس فيها.
- لا يشارك في الأنشطة الجماعية.
- يميل إلى العيش في الخيال (حاكم، 2019، ص.288).
- التردد للمشاركة في الاتصال بالآخرين.
- الفشل في تكوين علاقات اجتماعية.
- اضطراب في العلاقات مع الآخرين.
- قلة التفاعلات السلوكية الاجتماعية ورفض الحوار (بن عامر، 2011، ص.109).
- **القلق:** هو خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بالخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديدا واضحا وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية كازدياد

في عدد ضربات القلب، ارتفاع ضغط الدم والشعور بالاختناق وقد يصاحبه توتر عضلي (أبو فاخرة، 2021، ص.245).

ويعرفه " سيجموند فرويد " بأنه «حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له الكثير من الضيق والألم»

كما يعبر عن القلق «بتلك الحالة التي تؤثر تأثيرا شاملا ومستمر نتيجة لتهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية» (بلهي، 2022، ص.543).

تعددت الأسباب المؤدية لحدوث القلق ومنها ما يلي:

- أسباب وراثية: فمستوى القلق عند الأفراد يعتمد على كيفية عمل الوظائف وبعض الآليات الفسيولوجية فليس غريبا أن تكون هناك فروق وراثية بين الأفراد كما هو الحال في كثير من الخصائص الجسمية كلون العينين مثلا، ويبدو أن العوامل الوراثية لها دور مهم بل ومن المحتمل أن يكون أكثر الأسباب أهمية في تحديد القلق، ويلاحظ أن القلق يمكن أن يكون وراثيا عن طريق الجينات من خلال المرضى الذين أكدوا أن بعض أقاربهم يعانون من أعراض مشابهة، وقد أوضحت نتائج الدراسات على التوائم بأن قوى العوامل الوراثية تزيد في تأثيرها على العوامل البيئية في نشأة القلق والاضطراب (مصباح، 2022، ص.565).

-صدمة الميلاد: الذي هو النموذج البدائي للقلق وهو صراع من أجل البقاء وهو التجربة الأولى التي يوضع فيه الإنسان فجأة أمام تغيير أساسي لمحيطه، تتوقف فيه مسألة حياته على جملة من ردود أفعال حيوية متصلة بهذه الوظيفة وبهذه التجربة الأولى تتكون المخاوف الأولى.

- صدمة الفصام: إنه حصر الفصام وهو الخوف الذي يستدعيه الانفصال عن الموضوعات التي يرى المرء أنها جوهرية لحياته، يعيش الطفل بعد صدمة الميلاد بقليل أي الفترة التقليدية للرضاعة في حالة الانفصال عنها خوفا من عدم استطاعته على إبقاء السعادة والاطمئنان والأمن والمتمثل في الالتحام بأمه (زعتر، 2010، ص.28).

- السن: إن لعامل السن أثره في نشأة القلق وخاصة عندما يكون الإنسان في موقف لا يؤهله عقله أو جسمه للتكيف الطبيعي مع الحياة كما في الطفولة والشيخوخة فيزيد مرض القلق مع عدم نضوج الجهاز العصبي في الطفولة وكذلك ضموره في الشيخوخة فيظهر القلق عند الأطفال بأعراض تختلف عن الناضجين فيكون في هيئة خوف من الظلام، الغرباء والحيوانات وعندما يكون وحيدا في المنزل،

أما فترة المراهقة يشعر بعدم الأمن والاستقرار ويشعر بالخل والحرص الاجتماعي وخصوصاً عند مقابلة الجنس الآخر وتقل الأعراض في سن النضوج لتظهر ثانياً في الشيخوخة حيث يزيد استعداد الفرد لظهور هذا المرض. (أبو فاخرة، ص. 249).

- التنشئة الاجتماعية: فالقلق الناشئ عن التنشئة الاجتماعية هو خوف من النبذ من طرف المجتمع أنه قلق الأنا الأعلى بسبب الخوف من عدم القدرة على الاستجابة للمتطلبات الثقافية للأبوين والمجتمع.

- عقدة الأخصاء: فهي تأتي فيما بعد مع الانفعالات الجنسية الطفلية وهو خوف وقلق من عقاب الوالدين بسبب التفكير الجنسي أنه الشعور بالألم نتيجة التفكير في تملك أحد الأبوين من الجنس الآخر وهذه العقدة هي المسؤولة عن كثير من الذنب اللاشعوري (زعتري، ص. 28-29).

- أسباب نفسية اجتماعية: حيث أرجع فرويد القلق إلى الصراعات الداخلية اللاشعورية والتي هي عبارة عن قوى داخلية تتصارع مع بعضها البعض ويؤدي تصارعها إلى ظهور الأعراض المرضية، أما "أدلر" فأرجع القلق إلى شعور الفرد بالنقص ومحاولة التقوق (مصباح، ص. 565).

- الوضع الاقتصادي والاجتماعي: فمن أهم أسباب القلق في عصرنا الحاضر زيادة معدلات الاستهلاك المادي الذي يستنزف موارد الفرد وكل ما يكتسبه وكذلك السعي نحو الحصول على الكماليات لمرتبطة بالوضع الاقتصادي الاجتماعي للفرد والأسرة وزيادة مطالب الحياة اليومية واحتياجاتها وكل هذه الأشياء تمثل مصدراً أساسياً للشعور بالقلق وتزيد من احتمال الإصابة به كاضطراب عصابي.

- الأسرة: فالأسرة تعتبر الوحدة الأساسية للنمو والخبرة من حيث أنها الخلية الاجتماعية التي تنجب الفرد وتتكفل برعايته وتنشئة خاصة في سنواته الأولى وعليه فإن دور الوالدين في تنشئة أطفالهم يظل أساسياً سواء في حمايتهم من الاضطرابات النفسية أو من إعاقة نموهم بشكل عام وإذا حدث عكس ذلك فسيولد لديه اضطراب القلق (أبو فاخرة، ص. 250).

وللقلق أعراض متنوعة تظهر في صور عديدة وهي كالآتي:

أعراض نفسية: مثل - الشعور بالعجز والرغبة في العزلة وعداوة الآخرين

- تشتت الانتباه والصعوبة في التركيز

- كثرة النسيان واختلال في مركز التسجيل في الذاكرة

- توتر الأعصاب وتوهم المرض
- عدم الثقة والطمأنينة والرغبة في الهروب من مواجهة مواقف الحياة
- الشعور بالخوف الدائم وعدم الراحة وترقب حدوث مكروه (بلهي، 2022، ص.545).
- أعراض سلوكية: تتمثل في الرغبة في جلب انتباه الآخرين، السلبية في التعامل مع الآخرين، القيام بأفعال متهورة، التدخين بشراسة، الاندفاع والانطواء، سهولة التأثر بالحوادث والابتلاءات (العايب، ص.228).
- أعراض النفس جسمية: وتتمثل أهمها في:
 - الذبحة الصدرية والربو الشعبي.
 - جلطة الشرايين التاجية.
 - روماتيزم المفاصل.
 - القرحة المعدية والقولون العصبي.
 - فقدان الشهية العصبي وأيضاً الصداع النصفي (بلهي، ص.546).
- أعراض جسمية: ترجع كلها لفرط وظيفي في الجهاز العصبي المستقل وتتضمن عدم انتظام ضربات القلب وألام في الصدر وارتفاع ضغط الدم هذا بالنسبة لمستوى القلب، أما بالنسبة للجهاز التنفسي فتظهر هذه الأعراض على شكل الإحساس بالاختناق وعدم القدرة على التنفس، أما على المستوى الهضمي فتظهر من خلال الشعور بصعوبة في البلع وسوء الهضم وأحياناً الغثيان والقيء أو الإسهال والإمساك وأحياناً ألام وانتفاضات على مستوى البطن، بالإضافة لأعراض عصبية تتمثل في توتر عضلي يكون في بعض الأحيان مؤلماً وبالأخص ألام الرأس الخلفية الناتجة عن التوتر والارتعاش والرجفة وتشوش الحس وطنين في الأذن، أما على مستوى العصبي الحركي فتظهر أعراض كفرط التعرق الذي قد يكون في بعض الأحيان شديد وارتجاف الأطراف وتقلص العضلات والشعور بالدوار والصداع (العايب، ص.229).
- نستنتج أن المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم متفاوتة فالتى تتعلق بالذاكرة تتمثل في النسيان الدائم للتلميذ كنسيان المواعيد والواجبات المدرسية وصعوبة استدعاء معلومات قصيرة المدى، و مشكلات التآزر الحسي الحركي تنتج منها صعوبة في استخدام العضلات الدقيقة وعدم القدرة على

الانسجام والتناسق في الاستجابات الحركية، أما مشكلة إتباع التعليمات تتمثل في صعوبة في تنفيذ الأوامر ويخطأ التلميذ في فهم المطلوب منه، والمشكلات البيولوجية العصبية تتعلق بتأخر ظهور الكلام ولفظ غير صحيح للأحرف، أما التي تتعلق بالدافعية تظهر في عدم اختيارهم لموقف ما أو تحكم بالأحداث التي يمرون بها ومشاكل الإدراك السمعي إذ يعاني التلميذ هنا من صعوبات في عملية الاستقبال السمعي فهو يسمع ما يطلب منه ولكنه لا يفهمه، أما التي تتعلق بالسلوك إذ تكون هناك ردود أفعال مرتبطة بالعوامل البيئية تعبر عن وجود تأثيرا لها ومنها المشكلات السلوكية الشائعة التي تظهر عند ذوي صعوبات التعلم فتتمثل في تشتت الانتباه وفرط الحركة الذي يعتبر اضطرابا مزمنًا ومستمر نسبيا يظهر في مرحلة الطفولة ويتصف الأطفال المصابين به بالاندفاعية، أما السلوك العدواني فهو سلوك يؤدي لإلحاق الأذى بالنفس والآخرين سواء نفسي أو جسدي، السلوك الانسحابي يتمثل في عدم قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية يرافقه إحباط وتوتر ونجد أيضا القلق يتمثل في شعور الفرد بالخوف من شيء غير محدد تحديد واضح يرافقه ازدياد دقات القلب و الشعور بالاختناق.

6- تشخيص المشكلات السلوكية:

للتعرف على الأشخاص المصابين بالمشكلات السلوكية لابد من القيام بتشخيص ملائم للكشف عن هذه السلوكيات والحد منها، ولإتمام هذه العملية ليس بالأمر الهين خاصة عندما تكون هذه المشكلات موجهة نحو الداخل.

فالكشف والتعرف والتشخيص عبارة عن مراحل منفصلة في عملية تسمية الأطفال ذوي المشكلات والاضطرابات السلوكية وتقييمهم (يحي، 2000، ص.105).

وتتضمن ثلاث خطوات هي كالتالي:

الكشف: قياس سريع وصادق للنشاطات التي تطبق بتنظيم لمجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات من أجل إحالتهم إلى عملية الفحص والتقييم (فاروق، 2011، ص.59).

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

التشخيص: مرحلة جمع المعلومات عن الفرد وظروف حياته، بحيث نستطيع وصف التدخل المناسب (يحي، ص.106).

وثمة تقنيات ومقاييس لتقييم المشكلات السلوكية منها:

- الفحص الطبي: من الأساليب الأولى في تشخيص هذه الاضطرابات ومن بينها:
- رسم المخ الكهربائي EEG ويتمثل بوضع أقطاب على فروة الرأس لتشمل الفحوص المخية الأربعة لمعرفة فيما إذا كان هناك خلل في هذه الفحوص.
- رسم خريطة المخ Brain Mapping ويستخدم لتحديد الموجات السائدة في الفصوص الأربعة.
- جهاز الرنين المغناطيسي Magnetic Résonance Imaging ويظهر هذا النوع من الفحص نشاط المخ والاختلافات فيه (فاروق، ص.61).
- المقاييس والاختبارات المقننة: من بينها:
- مقياس بيركس: لتقدير السلوك ويهدف لقياس وتشخيص مظاهر المشكلات السلوكية للأفراد من سن السادسة وأكثر، وهو يطبق بشكل فردي، يطبق من قبل الفاحص بحيث يطلب من مصدر المعلومات (الأب والأم والمعلم) أن يعطي تقديراً لكل فقرة (عبيد، 2015، ص.80).
- قائمة الشطب للمشاكل السلوكية / لكوي وباترسون تستخدم لقياس خصائص المشاكل السلوكية عند الأطفال والمراهقين ويقاس أربعة أبعاد هي:
- الاضطرابات السلوكية مثل العدوان.
- اضطرابات الشخصية مثل الانسحاب.
- عدم النضج.
- الأنماط الثقافية والاجتماعية.
- دليل "برستول" للتكيف الاجتماعي "لمارستن" لتقييم المشاكل السلوكية عند الأطفال واليافعين من 5 إلى 16 سنة ويستخدم في البيئة المدرسية (يحي، ص.115).
- اختبارات ومقاييس شخصية أهمها:
- المقاييس الإسقاطية مثل بقع الحبر (لروشاخ).
- اختبار تفهم الموضوع للكبار (TAT).
- اختبار تفهم الموضوع للأطفال (CAT) (عبيد، ص.81).

- أساليب تقييم أخرى مثل:

الملاحظة: لملاحظة الوضع الحالي للفرد موضع الدراسة في قطاعات عدد من قطاعات سلوكه وتسجيل لمواقف من مواقف الحياة اليومية والتفاعل الاجتماعي في اللعب، العمل والراحة ومواقف الإحباط بحيث يتضمن ذلك عينات سلوكية لها مغزى في حياة الفرد (فاروق، ص.62).

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

- الظروف والمواقف التي تظهر فيها الأعراض السلوكية والغريبة والشاذة.

- مدى تكرار الأعراض السلوكية.

- مدى استمرارية الأعراض السلوكية.

- مدى شدة الأعراض السلوكية.

- طبيعة الأعراض السلوكية (فاروق، ص.60).

نستخلص أن للقيام بعملية تقييم الأطفال ذوي المشكلات السلوكية لابد من إتباع ثلاث خطوات المتمثل في الكشف والتعرف والتشخيص بالإضافة لوجود تقنيات ومقاييس لتقييمهم وهي الفحص الطبي كرسمة المخ الكهربائي، جهاز الرنين المغناطيسي، مقاييس مقننة كمقياس برنكس وقائمة الشطب للمشاكل السلوكية ودليل بريستول للتكيف الاجتماعي واختبارات كاختبار TAT واختبار CAT وأساليب أخرى كالملاحظة.

7- التدخلات والأساليب العلاجية لذوي المشكلات السلوكية:

لا نكتفي بالتشخيص لوحده فلابد أن يتبعه علاج يتناسب مع هذه الحالات من المشكلات فنجد العلاج الطبي، العلاج النفسي الجماعي والعلاج السيكدرامي.

أولاً: العلاج الطبي:

يستخدم العلاج الطبي في علاج بعض الاضطرابات والمشكلات السلوكية وذلك باستخدام العقاقير التي أكد الباحثون فاعليتها بعد التجريب على عينات بشرية متعددة فيفترض أن الاضطراب السلوكي يرجع إلى اختلال التوازن في القواعد الكيميائية في المخ، وهذه العقاقير تعمل على إعادة التوازن للقواعد الكيميائية في المخ، وقد قدم الباحثون بعض العقاقير التي تم تجربتها في علاج أو خفض

السلوك المضطرب فاستخدم Victoria (1999) عقار Methylphenidate والمعروف باسم الريتالين (Ritalin) على مجموعة أطفال فنجح العقار في خفض سلوك بعض الأطفال (جاد الرب، 2015، ص.146).

ثانيا: العلاج النفسي الجماعي:

هو علاج عدد من الأفراد الذي يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة، يستغل أثر الجماعة في سلوك الأفراد، أي ما يقوم بين أفراد الجماعة من تفاعل وتأثير متبادل بين بعضهم بعض وبين المعالج، مما يؤدي إلى تغيير سلوكياتهم المضطربة وعادة ما تجمعهم أهداف علاجية مشتركة ومن أهداف هذا العلاج نجد:

تطوير الحساسية إزاء حاجات الآخرين وتقديرها والتعاطف معهم.

زيادة تطابق الفرد مع ذاته من حيث أفكاره ومعتقداته وسلوكه.

مساعدة كل فرد من أفراد الجماعة في أن يضع لنفسه أهدافا نوعية محددة والالتزام نحوها (عبيد، 2015، ص.308).

ثالثا: العلاج السيكودرامي:

تعد تكنيكات العلاج السيكودرامي إجراءات فعالة في علاج الاضطرابات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال والراشدين على حد سواء، فهي تساعد في التعبير عن دوافعهم بشكل أفضل، وتمكنهم من تطوير أساليب مناسبة لضبط نزاعاتهم والتعبير عنها بأساليب أكثر ملائمة ولا سيما أن التدخل القائم على التخاطب المباشر قد يكون محدود التأثير في بعض الحالات بسبب خوف الأطفال وعدم قدرتهم على الدخول في علاقات ودية مع الأخصائي من بينها:

- اللعب الحر: المتمثل في إتاحة الفرصة للطفل المضطرب سلوكيا في اختيار نشاطا معيناً من اللعب والدخول فيه على نحو فردي أو جماعي وتشجيعه على ذلك وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة الانتباه إلى أنماط اللعب التي يختارها الطفل بحيث لا تكون مؤذية تلحق الأذى به وبالأخرين أو بالممتلكات (الزغول، 2006، ص.95-96).

ومن بين الأساليب العلاجية التي تستخدم مع ذوي المشكلات السلوكية نجد:

- الأسلوب السلوكي:

من الأساليب الحديثة يقوم على أساس استخدام نظريات وقواعد التعلم فهو بناء لبيئة تعلم مهارات وسلوكيات جديدة على حين تقلل الاستجابات والعادات غير المرغوبة، حيث يصبح المريض أو المسترشد أكثر دافعية للتغيرات المطلوبة.

فالاضطرابات السلوكية هي استجابات شرطية متعلمة يمكن تعديلها من خلال إزالة المثيرات الناتج عنها الاستجابات.

ونجد الاستبعاد التدريجي الذي يعمل من خلاله على إزالة السلوك غير المرغوب فيه بصورة تدريجية وببطء إلى أن يتمكن من أداء السلوك دون تشجيع أو حث من الآخرين، حيث نأخذ أول سلوك بسيط يقود إلى السلوك النهائي ونعززه (العبيد، ص.287).

- الأسلوب البيئي:

يعتمد إلى تحقيق نوعا من التوازن بين الفرد والبيئة المحيطة به من خلال التحكم في البيئات الاجتماعية الفرعية التي يتفاعل معها الفرد وإعادة تنظيمها على نحو يمكن للفرد من التكيف معها (الزغول، ص.97).

ويجب أن توضع بالاعتبار النظام الاجتماعي وأسرة الطفل والأفراد الذين يتفاعل معهم كالمدرسة وغرفة الصف فالعلاج الأسري يقوم على أساس أن الأسرة المضطربة تعتبر تربة خصبة لنمو الاضطرابات النفسية لدى الفرد، وهكذا يلتقي المعالج بأعضاء الأسرة في عيادته أو في المنزل تكون الجلسات عادة مرة كل أسبوع ولمدة ساعة ويلاحظ بدوره التفاعلات المتبادلة بين أعضاء الأسرة، فالمعالج هنا سيكون مهتما بتعديل سلوك أحد الأعضاء أو الأسرة و ينظر إلى العملية العلاجية على أنها عملية تعليمية يحاول فيها المعالج أن يعلمهم كيف يقوون سلوكياتهم الضعيفة أو يقللون من السلوكيات غير المرغوبة ويعلمهم مهارات جديدة وحل المشكلات واتخاذ القرار (عبيد، ص.319).

- الأسلوب السيكودينامي:

يقوم المعالج بمساعدة الطفل على العودة لخبراته الأولى لتحديد مصدر الصراع والطريقة التي يؤثر فيها هذا الصراع الداخلي اللاشعوري على السلوك، فعمل المعالج ينحصر في مساعدة الفرد على التخلص من آثار الصراعات الناشئة في مكوناته الداخلية من بينها:

التبصر: يقوم على أساس تبصير المعالج بخبراته اللاشعورية تجعله يدرك ويفهم ما يخفيه ثانياً اللاشعور.

الضغط على كل المتغيرات الإيجابية لتأخذ مكانها الصحيح في حياة الفرد الذي يعاني من اضطرابات ومشكلات السلوكية (عبيد، ص.302).

من خلال ما سبق نستنتج أن العلاج الطبي يتمثل في استخدام الأدوية والعقاقير للعلاج التي قد تم التأكد منها من قبل الباحثين وتعمل على إعادة التوازن للقواعد الكيميائية في المخ كعقار الريفالين أما العلاج النفسي الجماعي هو علاج مجموعة من الأفراد تتشابه مشكلاتهم ومن أهداف هذا العلاج نجد أنه يسعى إلى تطوير الحساسية إزاء الآخرين وزيادة تطابق الفرد مع أدائه من حيث أفكاره ومعتقداته والعلاج السيكوودرامي يساعد هؤلاء الأفراد على التعبير عن دوافعهم بشكل أفضل وإيجاد أساليب مناسبة لضبط نزعاتهم ومن بين الأساليب التي تستخدم في هذا العلاج نجد اللعب الحر الذي يساعد الطفل في اختيار نشاط من اللعب وتشجيعه للدخول فيه. أما الأساليب العلاجية المناسبة مع فئة ذوي المشكلات السلوكية نجد الأسلوب السلوكي فيقوم هذا الأسلوب على أساس استخدام نظريات التعلم فالاضطرابات السلوكية هي استجابات شرطية متعلمة تعدل بإزالة المثيرات المؤدية للاستجابات، أما الأسلوب البيئي يسعى إلى تحقيق التوازن بين الفرد والبيئة المحيطة به من خلال التحكم في البيئات الاجتماعية التي يتفاعل معها وإعادة تنظيمها ليتمكن من التكيف معها، و الأسلوب السيكو دينمي إذ يقوم المعالج في هذا الأسلوب بمساعدة الطفل على العودة إلى خبراته الأولى لتحديد مصدر الصراع وينحصر عمله في مساعدته على التخلص من آثار هذا الصراع بالتبصير إذ يقوم بتبصير المعالج لخبراته اللاشعورية.

خلاصة الفصل:

مما سبق عرضه نستخلص أن المشكلات السلوكية هي كل المشكلات التي تصدر من الفرد تكون غير مقبولة اجتماعيا وتعرق سير عملية تعلمه في الفصل الدراسي، ومن النظريات المفسرة لهذه المشكلات نجد نظرية الاشرط الإجرائي التي تقوم على السلوك والعلاقة السببية بين المنبهات ورد الفعل، أما النظرية البيئية تقوم على مبدأ أن الاضطرابات السلوكية لا تكون لوحدها بل متعلمة من بيئة التفاعل، والنظرية السلوكية تؤكد أن أنماط السلوك الإنساني كلها متعلمة من المحيط الذي يعيش فيه الفرد. والنظرية البيو فسيولوجية ترى أن الأطفال يولدون باستعداد بيولوجي وهذا الأخير يدفع إلى الإصابة بالاضطرابات. ونستنتج من هذا الفصل أن للمشكلات السلوكية أسباب عدة ومختلفة المتمثلة في الأسباب البيولوجية كعدم إشباع حاجات الفرد وتقديم الحنان وأسرية كالفوة المفاجئ ومدرسية وأسباب اجتماعية كالقفر، العنف وتعاطي العقاقير. وتصنف المشكلات السلوكية إلى أنواع مختلفة حسب الباحثين الذي سبق ذكرهم، فهناك اضطرابات تتعلق بالطعام وباللوازم الحركية واضطرابات الكلام، اضطرابات التصرف والشخصية واضطرابات عدم النضج والجنوح الصباني وأنماط أخرى كجذب الانتباه، البحث عن السلطة، الانتقام وعدم الكفاءة. ومن المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال نجد التي تتعلق بالذاكرة ومشكلات التأزر الحسي الحركي ومشكلة إتباع التعليمات، مشكلات بيولوجية عصبية، الدافعية، الإدراك السمعي ومشاكل تتعلق بالسلوك بحد ذاته ومن أهم المشاكل التي تظهر عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم نجد تشتت الانتباه وفرط الحركة، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي والقلق. ولتشخيص الأشخاص الذين يعانون من مثل هذه السلوكيات المضطربة لابد من القيام بثلاث مراحل تشمل الكشف، التعرف والتشخيص، بالإضافة لاستخدام مقاييس واختبارات كمقياس بيركس، اختبار CAT، قائمة الشطب والملاحظة، ومن التدخلات والأساليب العلاجية للمشكلات السلوكية لذوي المشكلات السلوكية نجد العلاج الطبي والعلاج النفسي الجماعي والسيكودرامي، وهناك أساليب مستخدمة مع هذه الفئة كالأسلوب السلوكي والأسلوب البيئي والأسلوب السيكونيمي.

الفصل الرابع: أساليب التعامل، الأساتذة، مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد

أولاً: أساليب التعامل

1- تعريف أساليب التعامل

2- تصنيف أساليب التعامل

ثانياً: أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي:

1- الأستاذ:

1-1- تعريف الأستاذ

1-2- خصائص الأستاذ

1-3- مهارات الأستاذ

1-4- مهام الأستاذ

1-5- تكوين الأستاذ

1-6- الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في العملية التعليمية

2- مرحلة التعليم الابتدائي:

2-1- تعريف مرحلة التعليم الابتدائي

2-2- أهداف مرحلة التعليم الابتدائي

2-3- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي

2-4- أسس ومبادئ مرحلة التعليم الابتدائي

خلاصة الفصل

تمهيد:

نظرا لحجم المشكلات السلوكية وتنوع مستوياتها وأثرها على التلاميذ والعملية التعليمية والمعلمين، بالإضافة إلى الجدل الذي خلقته هذه الظاهرة خلال كل المراحل الدراسية وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي والتي تعرف أنها أول مرحلة يمهد بها التلميذ دراسته فلا بد من وجود أساليب للتعامل معها تكون مناسبة ومختلفة باختلاف التلاميذ وحاجاتهم ونوع مشكلتهم وقدراتهم فتلعب أساليب تعامل أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية دورا مهما عندما يحسن الأستاذ انتقاء أساليب مناسبة للتعامل مع سلوكيات التلميذ اللاتكيفية كنسيان الأدوات المدرسية والتخريب والتمرد ... يسهل عليه إدارة الفصل الدراسي بشكل جيد بالتقليل منها أو إطفائها، فهذه الظاهرة جعلت الأستاذ يواجه تحديات يومية في الفصل و يسعى إلى وضع نضام يقلل من ظهور هذه المتغيرات التي تعرقل عملية تعلم التلميذ، وفي هذا الفصل سنتناول هذه الأساليب من حيث تعريفها وتصنيفها، و الأستاذ من حيث تعريفه وخصائصه، مهاراته، مهامه وتكوينه وأهم الصعوبات التي يواجهها في العملية التعليمية. ومرحلة التعليم الابتدائي من خلال تعريفها، أهدافها، أهميتها وأسسها ومبادئها.

أولا : أساليب التعامل:

1- تعريف أساليب التعامل:

هناك تعريف عدة لمصطلح أساليب التعامل وفيما يلي عرضها:

- يرى "ولمان " Wolman " أنها عبارة عن مجموعة من الرسائل التي تسير التكيف مع البيئة ومواقفها الضاغطة بغرض تحقيق هدف أو بعض الأهداف (القبي، 2018، ص.442).
- يعرفها "لطي الشربيني" في معجمه مصطلحات الطب النفسي بأنها «مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد للتوافق مع المواقف المختلفة» (الشربيني، 2004، ص.35).
- عرفها كذلك موس Moss بأنها مجموعة من أنماط السلوك الكيفية والمتعلمة والتي تتطلب عادة بذل الجهد وتحدد الحاجة وتستهدف حل المشكلة، كما يمكن السيطرة عليها وكفها وقمعها وبالتالي فهي تستخدم بمرونة كافية (القبي، ص.443).
- من خلال هذه التعاريف نستنتج أن أساليب التعامل هي أساليب يستخدمها الفرد لحل مشكلة ما أو للتكيف مع البيئة وتستخدم هذه الأساليب بمرونة.

2- تصنيف أساليب التعامل:

هناك عدة أنواع لأساليب التعامل وهي كالآتي:

2-1- العقاب:

العقاب هو إخضاع الطالب إلى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة (أخرس وناصر، 2015، ص.173) فهو استخدام مثير غير سار كوسيلة لحذف سلوك غير مرغوب فيه (الحيلة، 2014، ص.261)، فالطالب إذا ناله العقاب كلما اعتدى وأذى الآخرين نفسيا أو جسديا كف عن ذلك العدوان وهنا يقوم المرشد أو المعلم باستخدام أسلوب من أساليب العقاب: اللوم الصريح والتوبيخ، التهديد والوعيد، إيقافه على الحائط ومنعه من ملاحظة الآخرين، عزله في غرفة خاصة لفترة من الزمن، عدم مغادرة مقعده من دون إذن و منعه من الاشتراك في النشاط الذي يميل إليه (الفسفوس، 2011، ص.45).

ونشير إلى أن العقاب يعرف بأثره على السلوك حيث ينقسم إلى نوعان:

- العقاب الإيجابي: وهو تعريض الفرد لمثيرات منفردة.
- العقاب السلبي: وهو استبعاد شيء سار للفرد أو حرمانه نتيجة صدور سلوك غير مرغوب فيه (العامري، 2018، ص.18).

وتنقسم المثيرات العقابية إلى نوعين:

- مثيرات عقابية غير شرطية: وهي إحداث أشياء ذات تأثير عقابي بطبيعتها كالصوت المزعج والحر الشديد والألم والتعرض للضرب.
- مثيرات عقابية شرطية: وهي إحداث أشياء حيادية أصلاً ولكنها اكتسبت خصائصها العقابية من خلال اقترانها المتكرر مع مثيرات عقابية ومن الأمثلة عليها كلمة " لا "، عبوس الوجه والإيماءات السلبية (أخرس وناصر، ص.174).

حيث يرى كامل (1990) أنه لا يمكن تصنيف الحدث بأنه عقاب إلا إذا أدى إلى إنقاص لسلوك المستهدف، فإذا كان حرمان الفصل من فترة الراحة مثلاً لن يؤدي إلى الإنقاص من الصخب أثناء الدراسة، فإنه لا يمكن اعتباره عقاب (ص.263).

يرى " سكر " أن آثار العقاب في السلوك مؤقتة لأن الاستجابات التي كفت بالعقاب قد تعود إلى طبيعتها ووضعها الأصلي إذا قيس بمعدل تكرارها (حسانين، 2012، ص.48).

ويستحسن أن يستخدم هذا الأسلوب بعد استنفاد الأساليب الإيجابية، فقد ثبت أن العقاب يؤدي إلى انتقاص السلوك غير المرغوب أسرع مما تحدثه الأساليب الأخرى فهو يؤدي إلى توقف مؤقت للسلوك المعاقب، و يؤدي إيقاف العقاب إلى ظهور السلوك مرة أخرى، أي أنه لا يؤدي إلى تعلم سلوك جديد مرغوب ولكنه يكف السلوك غير المرغوب مؤقتاً (الفسفوس، ص.45).

ويقدم " اكسلرود " التوصيات التالية في استخدام العقاب:

- استخدام أخف درجات العقاب ذات التأثير.
- يتعين تحديد محكات العقاب وإعلانها مقدماً.
- يدعم المدرس السلوك المضاد للسلوك غير المرغوب في الوقت الذي يعاقب فيه عليه.

- يحاول المدرس بعد تأكيد تأثير العقاب الاستعانة بإجراءات أخرى بديلا عن العقاب مثل التدعيم الإيجابي (كامل، 1990، ص.264).

ويتبين أن فعالية العقاب مرتبطة بقسوته التي يمكن تحديدها بعاملين هما:

شدة الألم الناجم عن تطبيق المثير العقابي وديمومة هذا الألم أو فترة استمراره، حيث يتباين معدل الكف نتيجة لتباين قسوة العقاب (حسانين، ص.49).

2-2- التحفيز:

يعرفه الهيثي عبد الرحيم على أنه «مجموعة من المثيرات الخارجية و العوامل التي تثير الفرد وتدفعه لأداء الأعمال الموكلة إليه على خير وجه عن طريق إشباع حاجاته ورغباته المادية والمعنوية» (لكل، 2018، ص.10).

ويعرف كذلك بأنه «العامل الخارجي الذي يجعل الفرد ينهض بعمله على نحو أفضل ويبذل جهد أكبر مما يبذله غيره» (أوكيل، 2019، ص.126).

ويعرفه "محمد فاتح صالح " بأنه «شعور داخلي لدى الفرد يولد فيه الرغبة للقيام بنشاط أو سلوك معين يهدف إلى زيادة قدرات المتعلمين مما ينعكس إيجابا على الكفاءة لديهم» (لكل، ص.10).

ومن المعروف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كونهم يعانون من مشكلات عميقة في الدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي، وأن هؤلاء الطلبة يفقدون الدافعية للتعلم نتيجة الفشل المتكرر والإحباطات المتلاحقة التي يواجهونها في حياتهم المدرسية، وتقيد الملاحظات إلى أن هؤلاء الطلبة كثيرا ما يعززون النجاح في المهمات الشديدة إلى الحظ، وهذا الأمر له علاقة بما يسمى " مركز الضبط " (جرار، 2008، ص.252).

فالدوافع هي العوامل التي تشجع الفرد للقيام بعمل معين وبجهد أكبر ومثابرة أعلى، ورغبة مخلصـة والدافع هو القوة الكامنة في الذات الإنسانية والتي غالبا ما تدعوها إلى الأداء لإنجاز المعين بأكثر فاعلية وكفاءة (لكل، ص.8).

وبعد تقديم التحفيز وتوليد الدوافع يأتي تقديم التعزيز بتوفير فعل يزيد من احتمالية تكرار السلوك أو الأداء المرغوب، ويعرف التعزيز بأنه من الأساليب المستخدمة كمكافئة للفرد المصاب عندما يستطيع أن يضبط نفسه ويتعد عن السلوكيات الغير مرغوب فيها (الجبالي، 2016، ص.13).

ويكون التعزيز إيجابيا في حالة تقديم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما فابتسامة المعلمة أو قطع الحلوى التي تتلو هذا النمط السلوكي تؤدي إلى زيادة احتمال تكراره مستقبلا وقد يكون سلبيا عندما تتم إزالة بعض المثيرات المرغوب فيها بعد أداء نمط سلوكي معين، فإنها حالة العقاب أو الألم أو الإزعاج يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة أو الأنماط السلوكية التي سبقت هذه الإزالة في المستقبل.

ويعتبر تحفيز المتعلم من خلال أساليب تعامله خاصة ضرورة حتمية على الأستاذ تعينه أولا على تخفيف الضغط المهني الذي يعتريه، وكذا تساعده على تحقيق أهدافه التدريسية بفعالية وكفاءة (حسانين، ص.42).

2-3- التجاهل:

يعرف بأنه إلغاء التدعيم الذي يلي السلوك ومنه تجاهل السلوك غير المرغوب حين ينخفض معدل السلوك فإن الانطفاء يكون قد حقق تأثيره (كامل، 1990، ص.262).

ويشير هذا المفهوم إلى إجراء لتقليل سلوك غير مرغوب فيه، ويستند إلى افتراض قائل: أنه إذا كان السلوك الذي يعزز يقوي ويستمر فالسلوك الذي لا يعزز يضعف وقد يتوقف نهائيا بعد فترة زمنية معينة (اخرس وناصر، ص.184).

فهناك عوامل تؤدي إلى فعالية التجاهل مثل كمية التعزيز التي تشير إلى مقدار المثير المعزز أو حجمه وليس إلى عدد مرات تقديمه أثناء التعلم وتفسر هذه الظاهرة بالأثر الانفعالي للإحباط الناجم عن إيقاف التعزيز بحيث يزداد هذا الأثر بازدياد حجم المثير المستخدم كمعزز أثناء التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى سرعة محو الاستجابة بعد انقطاع التعزيز (حسانين، ص.54).

ويمكن اللجوء إلى طرق أخرى تعتمد على بعض المتغيرات كمتغير الزمن أو نسبة الاستجابات المعززة للاستجابات الكلية لإحداث التغير أو التباين في تقديم المعززات، فقد يلجأ الباحث إلى تعزيز بعض الاستجابات حسب فترات زمنية معينة ثابتة أو متغيرة أو حسب معدل أداء ثابت أو متغير أيضا، وأشارت نتائج الدراسات إلى أن الاستجابات التي يتم تعلمها في ضوء شروط التعزيز المعدل أكثر مقاومة للمحو من الاستجابات التي يتعلمها في ضوء شروط التعزيز الزمني، وأن شروط التعزيز المتغيرة سواء زمنية كانت أم معدلة تؤدي إلى مقاومة للمحو على نحو أفضل (حسانين، ص.55).

2-4- تحليل وظيفة السلوك:

يتضمن التحليل الوظيفي تصنيف السلوك وفقا لوظائف الاستجابة، وتحليل البيئة وفقا لوظائف المثير، ويشير مفهوم وظيفة إلى الهدف الذي يخدمه السلوك، وبتحديد أكثر فإننا نقصد هنا تلك الأحداث التي تتبع السلوك وتعمل على زيادة احتمالية حدوثه (الزريقات، 2007، ص.154).

فالتقييم الوظيفي ضروري بشكل خاص حين يكون سلوك الطالب غير المرغوب هدفا للتدخل العلاجي وحين يحاول المعلمون تحديد الرسالة التي يحاول الطالب توصيلها إليهم من خلال ممارسة السلوكيات غير المرغوبة (جرار، ص.77).

أما المحددات والمقيدات للتحليل الوظيفي للسلوك التي يراها " كازدن " فهي:

أولا: يكون أحيانا من الصعب تحديد سوابق السلوك ونواتجه التي تحافظ على السلوك فحتى في بعض المواقف المخبرية فإنه يصعب تحديد العوامل التي تضبط السلوك الحاضر.

ثانيا: إذا استطاع شخص أن يحدد المتغيرات التي تضبط السلوك المستهدف فإن هذا لا يعني أنه قادر على تعليمها:

ثالثا: إن إجراء التحليل الوظيفي ليس دائما أمر ممكن في المواقف التطبيقية فقد توجد معوقات لإجراء الملاحظة في المنزل أو المدرسة (الزريقات، ص.73).

بالإضافة إلى هذا النوع من التقييم يساعد المعلمين على عزل المثيرات الموجودة في غرفة الصف والتي تستجر سلوكيات معينة من الطلبة، أو تدعم وتقاوم أو تسبب السلوك غير المرغوب، فيمكن أن يساعد المعلمين في التركيز على سبب السلوك غير المرغوب بدلا من التركيز على الأعراض (جرار، ص.78).

2-5- طرق التدريس:

- تحليل المهمة:

تعرف أنها أسلوب تدريسي تقوم على تحليل المهمة إلى أجزائها التي تتكون منها وترتبط ارتباطا وثيقا بالتعاقد السلوكي بين التلميذ والمعلم (ساعد ومزوزي، 2019، ص.39).

وتعرف أيضا أنها " الترتيب المباشر مهارات محددة وضرورية لأداء مهمة معطاة للطفل وهي من الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو ذوي صعوبات التعلم تقوم على ما يلي:

- تحديد الأهداف.

- تجزئة المهمة إلى عناصر صغيرة تتناسب مع الطفل.

- يحدد المعلم المهارات التي يمكن للطفل أن يقوم بها.

- يبدأ المعلم التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها الطفل ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية (كوافحة، 2003، ص.144).

- التدريس من خلال الأقران:

الفوائد التي تم الحصول عليها من هذا الأسلوب التعليمي، ساعدت كثيرا في إرساء مبدأ " الدمج " بصورة أكثر مثالية، حيث اعتبر هذا الأسلوب بمثابة فرصة للمعلم للسيطرة على الفروقات بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث ساعد على إيجاد نوع من التكامل الاجتماعي والأكاديمي بين الطلبة، فهو يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية والاحترام المتبادل بين الطلبة، ويعزز التوقعات الذاتية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (جرار، ص.211).

- التعليم التعاوني:

يعرف بأنه " نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل بعضهم مع البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم البعض وأثناء هذا التفاعل الإيجابي تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية (الغزالي، 2011، ص.144).

وتنطلق فلسفة التعلم التعاوني من مفهوم " الاعتماد المتبادل " بين أفراد المجموعة، بمعنى أن كل طالب مسؤول عن نجاح الآخرين مثلما هو مسؤول عن نجاحه هو، فالطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ينجزون مع أقرانهم العاديين المهمات والواجبات المعطاة لهم، وهذا يتطلب تعاونا وثيقا من كلا الطرفين حتى تبرز النجاحات المرجوة (جرار، ص.215).

كما يختلف التعلم بواسطة الأقران عن التعلم التعاوني في أن الأول يتطلب أن يقوم المعلم بتعليم التلاميذ كيف يمكنهم أن يقوموا معا بأداء الأنشطة المطلوبة، كما يتطلب أيضا أن يسلك التلاميذ على أنهم مدربين ومتدربين (عبد الله، 2007، ص.707).

2-6- بناء علاقة مع الأسرة:

يؤكد عبد الله (2007) أنه وبغض النظر عن تلك الجماعة الثقافية التي ينتمي الفرد إليها فإن الأطفال الذي يبدي والديهم تقديرا وتقييما مرتقعا للتعليم يكون مستوى تحصيلهم الأكاديمي مرتقعا وبالنسبة للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يكون من الأكثر أهمية أن يظل اتجاه الأسرة نحو التعلم والمدرسة إيجابيا (ص.208).

- دور الأسرة:

بعض الباحثين شجعوا فكرة مشاركة أولياء الأمور في كل مرحلة من مراحل العلاج ابتداء من مرحلة التعرف إلى مرحلة التقييم ويكون ذلك من خلال ما يأتي:

- مرحلة التعلم: يكون دورهم من خلال ملاحظتهم لإشارات المبكرة لصعوبات التعلم والوعي بالخدمات التي ينبغي أن تقدم لهم.

- مرحلة القياس: يكون دورهم من خلال جميع البيانات عن الطفل في المنزل وتقديم المعلومات التي تتعلق بالقياس.

- مرحلة اختيار البرامج: حيث يشارك الوالدين في اختيار البديل التربوي المناسب للطفل وفي وضع الأهداف التي تتضمنها خطة الطفل التربوية الفردية.

- مرحلة التنفيذ: هنا يشارك الإباء في الأنشطة المدرسية وقد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة وقد يشاركوا بالأنشطة المعتمدة على المنزل.

- مرحلة التقييم: يزود الآباء المعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الأكاديمية التي يتعلمها وأيضا المهارات السلوكية (النوبي، 2001، ص.209).

بالإضافة إلى:

- تقبل طفلهم ويظهر ذلك في اتجاهين رئيسيين:

مساعدة الطفل في تخطي مشكلته بشكل مستمر ودون ملل أو تنمر ومساعدته في واجباته الأكاديمية.

عدم معاتبة الطفل على تقصيره وتحمله المسؤولية في انخفاض تحصيله الدراسي، بل على العكس محاولة التخفيف عنه وتقليل توتره النفسي حتى لا يدخل في الإحباط وبالتالي تزداد المشكلة تعقيدا (القاسم، 2015، ص.152).

- بناء تواصل مع الأسرة:

مما سبق يتعين على المعلمين أن يعملوا مع الآباء لتعزيز التعاون بين المدرسة والبيت، وعندما يكون الآباء مشاركين ومتعاونين يصبح البيت الأساس الداعم الذي يحتاج إليه لمواجهة المطالب المتغيرة للمدرسة، ذلك أن إشراك المعلمين والآباء في تخطيط تعاوني يمكنهم من منع أو تخفيف أو حل مشكلات كثيرة تنشأ خلال التقدم التربوي للطفل ويحسن بالمعلمين والآباء الاعتراف بأن أدوارهم تكاملية ومساندة والنظر إلى العلاقة بينهم كعلاقة مشاركة لتعزيز تقدم التلميذ (كوافحة، ص.193).

وتختصر أساليب التواصل بين الوالدين والأستاذ في أسلوبين يتمثلان في:

- المؤتمرات أو الاجتماعات التي تجمع بين الوالد والمعلم ويتم فيها تناول معلومات عن السلوكيات الاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ، كما يتم خلالها أيضا جمع المعلومات عن اهتمامات التلميذ، هواياته والواجبات المنزلية فضلا عن التخطيط للبرامج التربوية للتلاميذ، وحل المشكلات المختلفة التي يصادفها التلاميذ في المدرسة، وينبغي أن يتم التخطيط الجيد لمثل هذه المؤتمرات، وأن يقوم المعلمون بتوفير المصادر الإضافية اللازمة للآباء في هذا الإطار.

- برامج تبادل الملاحظات بين المدرسة والمنزل، وهي تعد بمثابة نسق للتواصل بين المعلم والوالد، يقوم فيه المعلم بتقييم سلوك الطفل في المدرسة، وذلك في استمارة بسيطة يتم إرسالها للوالد بالمنزل، ويقوم الوالد على أثرها بتقديم التعزيز اللازم للطفل والذي يتناسب مع الموقف (عبد الله، ص.227).

من خلال ما سبق نستنتج أن أساليب تعامل الأساتذة مع المشكلات السلوكية تختلف من أسلوب لآخر من حيث المضمون و الهدف فأسلوب العقاب يتمثل في إخضاع الطالب إلى نوع من العقاب بعد الإتيان باستجابة معينة يهدف إلى حذف سلوك غير مرغوب فيه وهو نوعان العقاب الإيجابي والعقاب السلبي، أم عن أسلوب التحفيز هو مثيرات تدفع بالتلميذ لأداء الأعمال المكلف بها عن طريق إشباع حاجاته المادية و المعنوية و قد يكون إيجابي أو سلبي حسب الطريقة التي استخدم بها، أما أسلوب التجاهل فهو إلغاء الدعم الذي يلي السلوك فيتم تجاهل السلوك غير المرغوب فيه وأسلوب تحليل وظيفة السلوك يتضمن تصنيف السلوك وفقا لوظائف الاستجابة وتحليل البيئة وفقا لوظائف المثير، أما طرق التدريس نجد فيها تحليل المهمة و هي أسلوب تدريسي تقوم على تحليل المهمة إلى أجزائها التي تتكون منها، والتدريس من خلال الأقران هو تدريس التلاميذ لبعضهم البعض، التعليم التعاوني هو تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض و الحوار فيما بينهم، وهناك أسلوب بناء علاقة مع الأسرة وهو إقامة تعاون بين المدرسة والبيت فعندما يكون الآباء متعاونين يصبح البيت

أساس داعم ليوافه الطفل المطالب المتغيرة للمدرسة، ويكون التواصل من خلال المؤتمرات والاجتماعات وبرامج تبادل الملاحظات بين المدرسة والبيت.

ثانيا: أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي:

1- الأستاذ:

1-1- تعريف الأستاذ:

يمكن تعريف الأستاذ على النحو الآتي:

- الأستاذ هو روح العملية التعليمية ولبها وأساسها الأول وركنها والركيزة الأساسية وحجر الزاوية في نظام التعليم ويكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملائمة لمتعلميه من خلال أنشطته وفعاليته داخل وخارج الصف الدراسي (دعمس، 2015، ص.21).

- يعرف الأستاذ بأنه أهم عناصر النظام التربوي ومفتاح والإخفاق بالنسبة للمنهج، فهو أداة الاتصال مع الطالب، ويناط به تحقيق الأهداف التربوية، ويتوقف نجاح النظام التربوي بأكمله من مناهج وطرق تدريس وإدارة تربوية على جودة التعليم فهو أداة التنفيذ التي لا بديل لها (الحروب، 2020، ص.8).

- الأستاذ هو من أُنقن صناعته ووظيفته وعمله وهو بالإضافة إلى ذلك يهتم بمن يقوم على تعليمهم ويحرص على تحصيلهم للمهارات أو السلوكيات المعينة المطلوبة (فلوح، 2006، ص.14).

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن الأستاذ هو الركيزة الأساسية في نظام التعليم وأهم عناصره فهو يهتم بالتلاميذ من خلال تعليمهم والحرص على تحصيلهم لجميع.

1-2- خصائص الأستاذ:

يجب أن تتوفر بعض الخصائص فيمن يتولى مهنة التعليم ومن بين هذه الخصائص والصفات ما يلي:

1-2-1- الخصائص الجسمية أو الشخصية:

- هي النواحي التي تتعلق بشخصية الأستاذ وطبيعته التي تميزه عن غيره وعلى الرغم من اختلاف شخصياتهم إلا أنه ينبغي أن تكون هناك قواسم مشتركة هي:

- حسن المظهر والنظافة العامة بما يليق بمكانته ووقاره، وكم عاب على معلم لا يأتي بملابس تليق بمكانته أو تناسب سنه.

- التفاؤل والثقة بالنفس وبث السعادة في نفوس الطلاب، من خلال التيسر أثناء الدرس، مما يضيف إقبالا وسرورا نحو تعلم المادة.

- القدرة على تحمل المسؤولية، فربما توكل له مهام صعبة كأن يساعد الطلاب على إنهاء محتوى معين في وقت قليل أو قبيل الامتحان، فينفذ تلك المهمة على أكمل وجه (حسن ومحمد علي، 2014، ص.13).

- سلامة الصحة والخلو من العاهات والعيوب والأمراض والضعف.

- النشاط والحيوية.

- اجتماعي، يستطيع التفاعل مع طلابه حتى خارج الصف، فالأستاذ المنطوي لا يمكنه التفاعل بكفاءة داخل الصف أو خارجه، أما الأستاذ الودود المرن فيكون أكثر جاذبية للطلاب طوال الوقت (أسعد، 2018، ص.15).

1-2-2- الخصائص الأخلاقية:

تتعلق بأخلاق المعلم وهي:

- الإخلاص وبذل الجهد في العمل، فلا يقصد بعمله إلا وجه الله الكريم.

- الصدق والأمانة في كل ما يقدمه المعلم لطلابه من علم وأخلاق سواء كان فيما يتعلق بالجانب العلمي للمادة أم الجانب الحياتي، فلا ينطق المعلم إلا صدقا.

- الرحمة والتسامح أبقى لمودة الطلاب نحو معلمهم، بحيث يختار اللين على الشدة والرحمة على القسوة، ومما يبقى في أذهان الدارسين نحو الأستاذ رحمته بهم (حسن ومحمد علي، ص.10).

- العدالة والنزاهة.

- عدم التكلف في سلوكه مع تلاميذه وزملائه.

- احترام الدين والعادات والتقاليد والاحتشام.

- الحزم والشياكة (أسعد، ص.16).

1-2-3- الخصائص المهنية:

- حب المهنة والإيمان بها بأنها رسالة عظيمة، فالمعلم الذي يؤدي عمله بحب يصل إلى قلوب الطلاب وعقولهم.
- التمكن من المادة العلمية وطرائق تدريسها ومتابعة آخر ما توصل إليه العمل في مجال تخصصه بحيث يتعمق في مادته، ويبهر جميع الطلاب بقوته.
- الاهتمام بميول الطلاب وحاجاتهم من خلال تخطيط الأنشطة التي يحبونها وطرائق التدريس التي تحقق تفاعلاً أكثر إيجابية.
- الكفاءة في تقويم الطلاب والقدرة على صياغة الامتحانات بطرق علمية وكذلك القدرة على النقد البناء (حسن ومحمد علي، ص.12).

1-2-4- الخصائص العقلية:

- الذكاء والقدرة على التصرف السليم في حل المشكلات والمواقف التي تقابله.
- الإلمام بالمادة وما يوجد فيها من نظريات.
- الإلمام بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم ومراحل عمرهم.
- الميل الطبيعي لمهنة التدريس والموهبة في ذلك (أسعد، 2018، ص.16).
- التنوع في نبرات صوته ما بين العالي والمنخفض.
- يجول بنظره بين الطلبة ولا يركز على مكان واحد فقط.
- يستعمل اللغة الفصحى في حديثه (الشهري، 2010، ص.17).

نستنتج مما سبق أن أهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في الأستاذ هي الخصائص الجسمية أو الشخصية كحسن المظهر والنظافة العامة، سلامة الصحة والنشاط والحيوية، القدرة على تحمل المسؤولية، أما الخصائص الأخلاقية فإنه يمتاز بالإخلاص وبذل الجهد في العمل، الصدق والأمانة، الرحمة والتسامح، أما فيما يتعلق بالخصائص المهنية فلا بد أن يحب الأستاذ مهنته أولاً وأن يتمكن من المادة العلمية وطرائق تدريسها ومتابعة آخر ما توصل إليه العمل في مجال تخصصه والاهتمام بميول

الطلاب، أما فيما يخص الخصائص العقلية فلا بد أن يمتاز بالذكاء والإلمام بالمادة، التنويع في نبرات صوته ما بين العالي والمنخفض ويستخدم اللغة الفصحى في حديثه.

1-3- مهارات الأستاذ:

هناك عدة مهارات التي يجب أن يتميز بها الأستاذ وهي كالآتي:

1-3-1 مهارات التخطيط:

هي أولى المهارات التي لابد للمعلم أن يكتسبها سواء كان معلما أو محترفا، فهي التي تجعل المعلم واثقا بنفسه وقت التدريس، وتكون سببا في التدريس بشكل فعال، ويتعلم فيها مهارات كيفية التحضير الجيد للدرس ويتعلم كيفية صياغة الأهداف التربوية والتعليمية والسلوكية ويتعلم كيفية اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لإمكانياته (الأصلي، 2023، ص.94) ويصوغه في صورة مخطط عملي لتنفيذ التدريس على مستوى حصة دراسية، شهر دراسي، موسم دراسي أو سنة دراسية (شنين وعواريب، 2014، ص.190).

1-3-2 مهارة التهيئة للدرس:

هذه المهارة يجب على الأستاذ أن يتقنها حتى يثير انتباه الطلاب لموضوع الدرس، حيث يبدأ المعلم في التمهيد للدرس الذي قام بتحضيره مسبقا. فيقوم بذكر قصة قصيرة للتمهيد لموضوع الدرس أو ذكر أية قرآنية يتكلم عن موضوع الدرس (الأصلي، ص.95)، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تسمح لهم بقبول المعارف والمعلومات التي يقدمها المدرس لهم، ولابد من ربطها بخبراتهم القديمة بحيث يمكن الاستفادة منها في بناء الخبرات الجديدة (شنين وعواريب، ص.191).

1-3-3 مهارات التنفيذ:

هي المهارات التي يقوم الأستاذ من خلالها بتنفيذ خطة الدرس التي وضعها في الاستعداد للتدريس وتتضمن هذه المهارات مهارة التهيئة للدرس، مهارة إدارة الفصل، مهارة صياغة الأسئلة الصفية ومهارة استثارة دافعية الطلاب للتعلم (الأصلي، ص.94).

1-3-4 مهارة تنويع المثيرات: ولها أساليب عديدة لذلك:

التنويع الحركي: كتغيير المعلم لموقعه، التحرك بين الصفوف والانتقال يمينا ويسارا.

التركيز: لجذب انتباه المتعلمين كاستخدام حركات اليدين واهتزاز الرأس.

الصمت: التوقف عن الحديث لفترة، مما يوفر للمتعلمين التفكير في الجواب (حاج علي، 2018، ص.52).

1-3-5- مهارة الشرح:

تتمثل في الاداءات اللفظية والحركية التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي بغية إيضاح محتوى تعليمي معين للتلاميذ بقصد إفهامهم هذا المحتوى مع الاستعانة في ذلك بأدوات الشرح المساندة (شنين وعواريب، ص.191).

1-3-6- مهارة الغلق:

تتمثل في الأقوال والأفعال التي يؤديها الأستاذ داخل الحصة بغرض الانتهاء من عرض الدرس كله (حاج علي، ص.53).

من خلال ما سبق نستخلص أن أهم المهارات التي لابد من الأستاذ أن يكتسبها هي مهارة التخطيط حيث يتمكن من خلالها كيفية التحضير الجيد للدرس وكيفية صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في صورة مخطط عملي لتنفيذ الدرس، أما مهارة التنفيذ فينفذ من خلالها خطة الدرس التي قام بوضعها وتشمل عدة مهارات المتمثلة في مهارة التهيئة للدرس، مهارة إدارة الفصل، مهارة صياغة الأسئلة الصفية ومهارة استثارة دافعية الطلاب للتعلم، أما مهارة تنويع المثيرات نجد فيها أسلوب التنويع الحركي، التركيز، الصمت ومهارة الشرح تتمثل في الاداءات اللفظية والحركية التي يقوم بها المعلم بدقة وقدرة على التكيف مع معطيات الموقف الدراسي ومهارة الغلق تتمثل في أقوال وأفعال الأستاذ التي يستخدمها لإنهاء الدرس.

1-4- مهام الأستاذ:

يمثل الأستاذ عدة مهام وأدوار تربوية اجتماعية تسير روح العصر والتطور منها:

1-4-1- كخبير في مهنة التدريس:

يتمثل دوره كخبير في مهنة التدريس وكمختص في التعليم من خلال:

- السعي الدائم نحو النمو المهني والتطور المعرفي وتحديد المعلومات من خلال الإطلاع على المستجدات العلمية والتربوية.

- مسايرة العصر في أساليب التعليم ومهاراته.

- تقديم المشورة اللازمة لتلاميذه ومساعدتهم على تعلم اتخاذ القرارات.

1-4-2- كمسؤول عن تحصيل التلاميذ:

بحيث يسعى لتحقيق مستوى تحصيل جيد لدى تلاميذه من خلال:

- توظيف التقويم في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل موجه وفعال.

- فتح السجلات اللازمة لتوثيق درجات التلاميذ.

- العدالة والنزاهة في التقويم (مادي، 2018، ص.36-37).

1-4-3- الأستاذ كناقل للمعرفة:

فهنا دوره ومهامه أصبح مساعدة للطلاب في عملية التعلم والتعليم، حيث يساهم الطلاب في الاستعداد للدروس والبحث والدراسة مستنيرين بإرشادات وتوجيه معلمهم الكفاء الذي يعي الأساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم لديه القدرة والمهارات الهادفة في معاونته الطلاب على توظيف المعرفة في المجالات الحياتية المتنوعة بالإضافة إلى صياغة الأهداف الدراسية والتربوية والعمل على تحقيقها من خلال الدرس، الحصة والنشاطات الصفية واللاصفية (أسعد، 2018، ص.17).

1-4-5- مهمته كراع للنمو الشامل للتلاميذ:

فلا يقتصر دوره على رعاية النمو المعرفي والتحصيل الدراسي لتلاميذه فحسب، بل يشمل ويتعداه ليحرص على نموهم السليم جسميا وعقليا، نفسيا واجتماعيا ومن هنا فهو مسؤول عن تحقيقه الأهداف التربوية السلوكية داخل الحجرة الدراسية وخارجها، مما يتطلب منه تنمية الجوانب النمائية المختلفة للتلاميذ الوجدانية، الحركية والحسية ووضع الخطط الصفية واللاصفية لتوظيف المعارف وربطها بالواقع الحياتي المعيشي (مادي، ص.40).

1-4-6- إدارة الظروف التي تؤثر في التغذية الراجعة:

ليجعلها أكثر مناسبة لتزويد الطلاب بالمعلومات اللازمة، بعد تقديم العمل الذي يكلفون به دورا هاما ومفيدا من خلال:

- إعلام الطالب بالهدف المرغوب تحقيقه فعندما يعرف الطالب الهدف من العمل الذي يكلف به، فإنه يستطيع أن يخطط للإستراتيجية التعليمية.

- على الأستاذ مراعاة اتساق تقديم التغذية الراجعة في الحال كلما أمكن ذلك.
- التأكد من أن الطلاب يفهمون العلاقة الرابطة بين أعمالهم وما يقدمه الأستاذ من تغذية راجعة (الجبالي، 2016، ص.24).

1-4-7- كعضو في المجتمع:

لتعدد المهام والأدوار المنتظرة منه وتداخلها فهو من أقدر الأفراد على تلبية حاجات المجتمع وخدمته، ومن أبرز العناصر في المجتمع على تحمل المسؤوليات الثقافية ودراسة مشكلات المجتمع والعمل على حلها، ويقوم بعدة مهام في هذا الإطار منها الزيادة الاجتماعية، المساهمة في التنمية الاجتماعية وتقدم وتطور المجتمع، تربية الأجيال تربية سليمة تتسم بحب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على تراثه المحلي بصفة خاصة وتراثه الإنساني بصفة عامة والقوة الحسنة (مماي، ص.41).

نستنتج مما سبق أن أهم مهام الأستاذ تتمثل في كونه كخبير في مهنة التدريس إذ يسعى دائما نحو النمو المهني والتطور المعرفي، مسايرة العصر في أساليب التعليم ومهاراته، ويكون مسؤول عن تحصيل التلاميذ من خلال توظيف التقويم في المجالات المعرفية والوجدانية، العدالة في التقويم، ومن مهامه أن يكون قادر على نقل المعرفة وراع للنمو الشامل للتلاميذ من خلال أجانِب الجسمي، العقلي، النفسي والاجتماعي وإدارة الظروف التي تؤثر في التغذية الراجعة بإعلام الطالب بالهدف المرغوب تحقيقه ومراعاة اتساق تقديم التغذية الراجعة في الحال، كعضو في المجتمع حيث يساهم في الزيادة الاجتماعية والتنمية الاجتماعية وتطور المجتمع وتربية الأجيال تربية سليمة سوية.

1-5- تكوين الأستاذ:

قبل أن يبدأ الأستاذ في مهنة التعليم لابد أن يتلقى تكوين أولي، تكوين متواصل، التكوين أثناء الخدمة وتكوين ذاتي والملتقيات والندوات التربوية والإشراف الفني.

1-5-1- التكوين الأولي:

يتلقاه داخل معاهد التكوين والمعاهد التكنولوجية للتربية وفي الجامعات أيضا ويدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول، وهو كذلك تكوين أكاديمي يركز على الإعداد العلمي المتخصص للمادة الدراسية أو المواد التي يعلمها مستقبلا وفي هذا المجال في تكوين المعلمين يجب اكتساب المعلم أولا للمعارف ونماذج التفكير الخاصة بالمادة الدراسية أو المواد التي يدرسها، مع ضرورة إلمامه بالتعليمية وحتى

تكون كفاءته مضاعفة بجب عليه اكتساب مختلف المعارف والمعلومات حول نمو الطفل والمراهق وحول طريق التعليم (فياض، 2021، ص.558).

1-5-2- التكوين المتواصل:

يكون امتدادا للتكوين الأولي وهو مرحلة ضرورية وهامة بالتثبيت ومدته سنة واحدة، وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح في امتحان الترسيم وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداء من السنة الدراسية 1974 / 1975 (بوسعدة، 2011، ص.298).

1-5-3- التكوين أثناء الخدمة:

يتلقاه الأستاذ من تاريخ ترسيمه إلى التقاعد فهو يدوم طيلة بدئه لمهنته وذلك من أجل التحسن والإتقان، من خلال تجديد خبرات الأستاذ وتزويده بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنية أو ميدان المعارف العلمية أو التقنية التي تتعلق بالمواد التي يعلمها (فياض، ص.559) ويشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرسين على اختلاف أسلاكهم، مستوياتهم والإداريين والمشرفين التربويين، وأن يشترك هؤلاء العاملون في ميدان التربية والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات المدرسين أنفسهم حتى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحيوية وحماس (بوسعدة، ص.299).

1-5-4- تكوين ذاتي:

بالمداومة على القراءة، لأنها جزء أساسي في برامج المعلم اليومية، بل جزء لا يتجزأ من عمله الوظيفي، فلا يجب أن يكون جاهلا بكل جديد في ميدان عمله حتى يسمع به في ملتقى تربوي أو يعلم من مفتش أو مرشد تربوي (فياض، ص.559).

1-5-5- الملتقيات والندوات التربوية:

فحضور الملتقيات والندوات دليل على جدية المعلم ورغبته في التعليم، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات وتناقش مختلف المشكلات التي يصادفها المعلمون في أعمالهم اليومية (بوسعدة، ص.300).

1-5-6- الإشراف الفني:

فالعلاقة التي بين مفتش التعليم والمرشدين التربويين من جهة وبين المعلمين من جهة أخرى هي علاقة ديمقراطية تسودها روح الزمالة، وهدفها التكوين المستمر للجميع (فياض، ص.300).

نستنتج أن تكوين الأستاذ يكون أولي حيث يتلقاه في معاهد التكوين والمعاهد التكنولوجية للتربية يدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول أما التكوين المتواصل يكون امتدادا للتكوين الأولي ومدته سنة واحدة والتكوين أثناء الخدمة، يتلقاه الأستاذ من تاريخ ترسيمه إلى التقاعد يدوم طيلة بدئه لمهنته ويشمل هذا التكوين جميع المشاركين في العملية التربوية، أما التكوين الذاتي فهو يكون بالمدائمة على القراءة لأنها جزء لا يتجزأ من عمل الأستاذ كي يعلم بكل جديد حول ميدان عمله، ويمكن أن يكون تكوين الأستاذ من خلال الملتقيات وذلك بحضوره والقيام بتبادل الخبرات وتناقش مختلف المشكلات التي تواجه الأساتذة في عملهم، ومن خلال الإشراف الفني فالعلاقة بين مفتش التعليم والمرشد التربوي وبين المعلم يكون هدفها التكوين المستمر.

1-6- الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في العملية التعليمية:

يواجه الأستاذ صعوبات ومشاكل تعرقل سير العملية التربوية سواء في المدرسة أو داخل الفصل الدراسي من بينها:

- اكتظاظ الأقسام: عدد التلاميذ المقبول يسهل العمل التربوي في القسم، حيث يتمكن المعلم من الاعتناء بكل تلميذ على حدة مراعيًا حاجات وخصائص كل منهم، إلا أن هذا الأمر يصعب عندما يكون عدد التلاميذ كبيرا حيث لا يؤثر على مردود التلاميذ فحسب بل حتى على سلوك المعلم عامة وصحته النفسية خاصة حيث يرهقه العمل ويجهد في الوقت الذي يمكن فيه المعلم أن يعلم صفا من عشرين أو خمسة عشرين تلميذا دون أن يعاني من الإجهاد المفرط فإنه قد يعاني من بعض التوتر عندما يزيد عدد التلاميذ وبالتالي تزداد المهام والمسؤوليات الملقاة على المعلم، فاكتظاظ الأقسام التربوية بالتلاميذ يقتل البيداغوجية ويخلق العدوانية نتيجة لصعوبة مراقبة سلوكيات وتصرفات عدد كبير من التلاميذ في آن واحد، كما أنه عامل على كثرة الفوضى فهذا لجو يسبب إرهاقا للمعلم والمتعلم على السواء ويؤثر سلبا على تحصيل التلميذ ويؤدي هذا إلى الشعور بالملل والفشل والإحباط (فاتحي، 2016، ص.198).

- كثافة البرنامج الدراسي: فكثافة البرنامج الدراسي تؤثر سلبا على المعلم وتزيد من حالة توتره وارتباك، لأنه يجد نفسه مرتبطا بالعامل الزمني فيكلف تلاميذه بالأعمال خارج وقت الدراسة كل ذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد، فيجد المعلم نفسه أمام مشكلات تربوية أخرى هي تعب التلاميذ وعدم الاستجابة المطلوبة ونفورهم من الدراسة أيضا، وأمام مشكل إنهاء البرنامج ولو على حساب

التلاميذ دون قناعة ذاتية منه، مما يولد حالة من الضجر والملل وحتى المشاكل الانضباطية داخل الصف خاصة في حالة محدودية مستوى القسم (الجوزي وشعبان، 2020، ص.102).

- قاعة المعلمين: فهذا المرفق يساعد المعلمين في تحضير دروسهم وتبادل الخبرات فيما بينهم والترويح والاستراحة من عناء عملهم في ساعات الفراغ، كما هي مكان للاجتماع يوفر على مدير المدرسة البحث عن معلميه عند الحاجة في أماكن متفرقة وقد يظن بعض المديرين أحيانا أن هذه القاعة غير ضرورية وبإمكان المدرس استغلال حجرة فارغة أو مكان في الإدارة، حيث تعتمد بعض الإدارات المدرسية المستبدة إلى حرمان المعلمين من هذا المرفق من أجل التحكم فيهم وخوفا من ردود أفعالهم حول الأوضاع غير الموضوعية (فاتحي، ص.201).

- صعوبات من إدارة التعليم: تتمثل في قسوة بعض المشرفين ونقل الأساتذة من مدرسة إلى أخرى أثناء العام الدراسي وعدم اشتراك المعلم في إعداد المنهج الخاص بتدريس مادته وعدم أخذ رأيه في المادة المدروسة وموضوعاتها.

- صعوبات من الطلبة: حيث يعاني المعلمون من الطلبة مثيري الشغب وكذلك الذين يتأخرون عن الحصص وكثيри الغياب مما يسبب انصرافهم عن الدرس، كما أن التفاوت الاجتماعي الملحوظ في الفصل يسبب الكثير من الإحراج والمشكلات للمعلم مع الطلبة وخاصة في الغياب والتأخير ومتابعة الدروس (الشراري، 2011، ص.36).

- قلة الوسائل التعليمية: فغياب الكتاب المدرسي والوسائل الأخرى ليست من مسؤولية المعلم مع أنه هو المتضرر الأول مع تلاميذه فكتابة النصوص على السبورة أو الرسم أو إملاء الملخصات كل هذا يبعث الملل في نفوس التلاميذ والنفور من التعليم ظاهر ومنتشر في الكثير من المؤسسات التربوية والحضور للمدرسة يكون بضغط من الأسرة وكذلك المقاعد ومكان السبورة والتهوية والتدفئة وحتى نظافة القسم تؤثر على عمل المعلم حينما تكون الإضاءة ضعيفة والطاولات قديمة تؤثر على وضعية جلوس التلاميذ وحتى مكان المدرسة كوجودها أمام محطة مسافرين أو وسط يسوده الضجيج فكل هذا يؤثر على أداء العمل التربوي (الجوزي وشعبان، ص.103).

- صعوبات من المهنة: فمن أبرز مشكلات هذا الجانب العمل في التدريس لأول مرة وكذلك تمسك مدير المدرسة بالطرق القديمة في التدريس وعدم إيمانه بالتطوير وانعدام روح التعاون (الشراري، ص.36).

نستنتج مما سبق أن الأستاذ يعاني ويواجه صعوبات سواء في المدرسة أو داخل الفصل تشمل اكتظاظ الأقسام، فالأعداد الكبيرة من التلاميذ تؤثر على مردود التلاميذ وعلى صحة المعلم من جميع الجوانب، كثافة البرنامج الدراسي الذي يزيد من توتر الأستاذ ويدخله في مشاكل تربوية وانضباطية داخل القسم نجد كذلك قاعة المعلمين فبعض الإدارة تحرم الأساتذة منها والتحكم فيهم، أما صعوبات من طرف الإدارة كعدم إشراك المعلم في إعداد المنهج الخاص بتدريس مادته، صعوبات من الطلبة كإثارة الشغب والغياب والتأخر عن الحصص، قلة الوسائل التعليمية التي تؤثر على عمل المعلم كغياب الكتاب المدرسي، المقاعد القديمة ومكان السبورة و صعوبات من المهنة كتمسك مدير المدرسة بالطرق القديمة في التدريس و عدم التطوير.

2- مرحلة التعليم الابتدائي:

2-1- تعريف مرحلة التعليم الابتدائي:

يمكن تعريف مرحلة التعليم الابتدائي على النحو الآتي:

- هي أول حلقة تعليمية من مرحلة التعليم الإلزامي وتمتد لمدة ستة سنوات يتحصل التلاميذ في نهايتها على إجازة التعليم الابتدائي، فهذا التعليم إلزامي ومجاني لجميع الأطفال (المبروك، 2018، ص.39).

- هي مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمدد على طريقة التفكير السليم وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج، وتبدأ غالبا من سن السادسة أو السابعة يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية (فرحات، 2016، ص.21).

- تعرف كذلك بأنها الركيزة الأساسية للهيكل التعليمي، سواء من حيث انتشاره الأفقي ليستوعب الأعداد الكبيرة من الأبناء، أو من حيث بناؤه الراسي ليمثل القاعدة التي تبنى عليها المراحل التعليمية التي تسعى لتنمية قدرات الطلاب وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات (عبد الهادي، 2022، ص.279).

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن المرحلة الابتدائية هي أول مرحلة تعليمية وركيزة أساسية للهيكل التعليمي الذي يكون إلزامي ومجاني يدرس فيها الطفل وتؤمن له حد أدنى من المعارف والخبرات التي يحتاجها.

2-2- أهداف مرحلة التعليم الابتدائي:

- من أهم الأهداف التي تسعى مرحلة التعليم الابتدائي لتحقيقها نجد:
- تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارة اللغوية والمهارات العددية والمهارة الحركية.
- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.
- توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.
- تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وماله من حقوق في حدود سنة وخصائص المرحلة التي يمر بها وغرس حب وطنه والإخلاص لولاء أمره (حريري ورافدة، 2015، ص.123).
- إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.
- تربية ذوقه البديعي وتعهده نشاطه الابتكاري وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.
- لا تقتصر على المعلومات والمعارف بل لابد أن تحقق التوافق الاجتماعي والانفعالي بالإضافة للتحصيل العلمي (الزامل، 2008، ص.4).
- اكتساب التلميذ أساليب التفكير السليم لحل المشكلات.
- تنمية القدرة على الملاحظة الدقيقة.
- تحسين وتنمية مواهب التلميذ وميوله واتجاهاته.
- تعليمهم احترام آراء الآخرين وإتباع السلوك السليم والايجابي.
- تعويده على إبداء الرأي من غير تعصب وعلى حب النقاش (كنداتو، 2022، ص.36).
- نستنتج مما سبق أن لمرحلة التعليم الابتدائي أهداف عديدة ومتنوعة من بينها تزويد التلميذ بالمعلومات في جميع الجوانب، إعداده للمراحل المقبلة من حياته، تنمية المهارات الأساسية في الجوانب اللغوية والحركية والعددية، إدراك التلميذ للحقوق والواجبات، تقديره على القيام بالأنشطة

والأعمال المتنوعة، تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي له وتعليمه احترام رأي الآخرين غيرها من الأهداف الأخرى.

2-3- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي:

تتمثل أهمية هذه المرحلة في عدة أمور منها:

تكمُن أهميتها في عملية الإعداد الناشئين المتعلمين وتنمية مختلف جوانب شخصيتهم، إذ بها ينتقل المتعلم من الأمية إلى مرحلة التفتح على المعارف والعلوم التي تسمح له بالتدريس على طرق التفكير السليم، لذا فقد انصب اهتمام الجهات الرسمية على تعليم اللغة العربية واكتساب مهاراتها بما يستوجب توفير البيئة اللغوية السليمة (راوية، 2021، ص.30).

- اكتساب المهارات الأساسية القرائية والكتابية خاصة ويعد ذلك قيمة كبيرة باعتباره نتيجة أساسية من نتائج التنمية.

- المساعدة على تحاشي جوانب أخرى أكثر سلبية في الحياة، إذ يؤدي التعليم الإلزامي إلى الحد من تشغيل الأطفال.

- الاضطلاع بدور قوي في تمكين الفئات السكانية المحرومة، فالإناث اللواتي حصلن على التعليم يمكنهن أن يعشن حياة أفضل من حياتهن بدون تعليم (مها محمد، ص.7).

- تعد مرحلة الأساس التعليمي لجميع مراحل التعليم التالية حيث أنها مرحلة البداية القراءة والكتابة وهما أساس العلم والتعليم.

- تعد مرحلة التكوين الشخصي والفكري والعلمي وبناء المهارات والمعلومات للتلاميذ.

- تعتبر مرحلة التعليم الإلزامي للتلميذ وتعتبر حاليا من مسلمات المجتمع والتي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع ومن جميع فئاته.

- تعتبر مرحلة التكوين الوطني وانتمائه للمجتمع المحلي خاصة والمجتمع الدولي بصفة عامة.

- تعتبر مرحلة التكوين العائلي والعلاقات الاجتماعية وكيفية تكوينها وصيانتها وأن البيئة التي يعيش فيها ميدان للمصالح المشتركة والمواطنة الصالحة.

- تعتبر مرحلة تكوين الحقوق التي له والحقوق التي عليه (مالكي، 2015، ص.71).

نستنتج أن أهمية مرحلة التعليم الابتدائي تكمن في أنها مرحلة أساسية لجميع المراحل الآتية في حياة التلميذ، تعمل على تنمية جوانب شخصية الناشئين وإكسابهم المهارات الأساسية، وكذلك تعتبر مرحلة التكوين الشخصي، الفكري، العلمي، العاطفي والاجتماعي واطلاع التلميذ على أفراد المجتمع الحالي والتعرف على الوسط الذي يعيش فيه بالإضافة إلى التعرف على الحقوق التي له والتي عليه وتستقبل جميع أبناء المجتمع ومن جميع الفئات.

2-4- أسس ومبادئ مرحلة التعليم الابتدائي:

تقوم هذه المرحلة على مجموعة من الأسس أهمها:

2-4-1- الأساسية: لأنها أول تعليم نظامي يتلقاه الطفل، حيث يلتحق الطفل بها من قبل أن يمر بأي تعليم آخر نظامي، وتقوم برعاية الطفل من خلال تهيئة المدرسة الفرصة لإشباع حاجاته.

2-4-2- الإلزامية: فالتعليم حق لجميع الأطفال الذين يبلغون السادسة من عمرهم وتلتزم الدولة بتوفيره لهم، ويلتزم الإباء والأولياء الأمور بتنفيذه.

2-4-3- العمومية: حيث يلتحق بهذا التعليم الأساسي جميع من هم في سن الإلزام الذي يحدده قانون التعليم بغض النظر عن أي اعتبارات أخرى، فتعني بمبدأ الديمقراطية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال بالتساوي.

2-4-4- المجانية: حيث نص قانون التعليم أيضا على أنه تعليم إلزامي تلتزم الدولة بخدماته دون تقاضي مصروفات دراسية، وأن تكون تعليمًا متاحًا لجميع الأطفال (صادق إسماعيل، 2021، ص.31).

ومن أسسها أيضا نجد:

- الاهتمام بتوفير خدمات التوجيه والإرشاد لخدمة أولياء والتلاميذ مع إعداد الكوادر اللازمة لذلك، فهو تعليم يهتم بأسس وأساليب التوجيه المهني والتعليمي، وتوفير وسائل الكشف عن الميول والقدرات الخاصة لدى الطلاب وتمييزها، لكي يستطيع الطالب اختيار الطريق المناسب في مستقبل حياته عن وعي وبصيرة.

- الاعتماد على التعلم الذاتي بحيث أدى ظهور مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة يقودنا إلى ضرورة توجيه الأفراد من بداية مراحلهم الأولى نحو التعليم الذاتي، ومن ثم تكون المهمة الأولى هي تدريب كل تلميذ على أن يربي ويعلم نفسه بنفسه مدى الحياة (عبد الهادي، 2022، ص.393).

نستنتج مما سبق أن مرحلة التعليم الابتدائي أساسية لأنها أول تعليم نظامي وتقوم برعاية الطفل من خلال إشباع حاجات الطفل، وأنها إلزامية فالتعليم حق لكل الأطفال حين بلوغهم السن السادسة من عمرهم، وعمومية إذ تكون بمبدأ الديمقراطية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال، ومن مبادئها أيضا أنها مجانية حيث يكون التعليم إلزامي تلتزم الدولة بخدماته دون تقاضي مصروفات دراسية، وكما تهتم بتوفير خدمات التوجيه والإرشاد للأولياء والاعتماد على التعليم الذاتي حيث يدرّب الطفل على أن يربي نفسه بنفسه.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق عرضه في هذا الفصل نستنتج أن أساليب التعامل هي أساليب يستعملها الفرد لحل مشكلة ما قد تواجهه في حياته اليومية. وهناك أنواع كثيرة من الأساليب التي قد يستخدمها الأستاذ عندما يجد نفسه مع تلاميذ ذوي سلوكيات غير مرغوبة كأسلوب العقاب بنوعيه الإيجابي والسلبي، أسلوب التحفيز، وأسلوب التجاهل، أسلوب تحليل وظيفة السلوك، وطرق التدريس. ونستنتج أن الأستاذ هو أهم عنصر من عناصر نظام التعليم وجزء لا يتجزأ من عملية التعليم، وأهم مميزاته تتعلق بالجانب الجسمي أو الشخصي كحسن المظهر، والأخلاقي كالصدق والأمانة، والجانب المهني فلا بد أن يتمكن من المادة العلمية وطرائق تدريسها، والخصائص العقلية فلا بد أن يمتاز بالذكاء والإلمام بالمادة، وتكون لديه مهارات كمهارة التخطيط ومهارة التنفيذ، مهارة إدارة الفصل ومهارة صياغة الأسئلة الصفية ومهارة استثارة دافعية الطلاب للتعلم، تنويع المثيرات، مهارة الشرح ومهارة الغلق. ومن مهامه كونه كخبير ويكون مسؤول عن تحصيل التلاميذ، ومن مهامه أن يكون قادر على نقل المعرفة، وراع للنمو الشامل للتلاميذ من خلال الجانب الجسمي، العقلي، النفسي، الاجتماعي، وإدارة الظروف التي تؤثر في التغذية الراجعة، ومهمته كعضو في المجتمع، ونستنتج أن تكوين الأستاذ يكون أولي وتكوين متواصل، التكوين الذاتي، ومن خلال الملتقيات، الإشراف الفني. وكذلك نجد مجموعة من الصعوبات تواجه الأستاذ في العملية التربوية سواء في الفصل أو المدرسة بصفة عامة كاحتفاظ الأقسام، كثافة البرنامج الدراسي، قاعة المعلمين، صعوبات من إدارة التعليم، صعوبات من الطلبة، قلة الوسائل التعليمية وصعوبات من المهنة. وتعتبر المرحلة الابتدائية هي أول مرحلة تعليمية يكون فيها التعليم إلزامي ومجاني يدرس فيها الطفل ويطور نفسه، من أسسها نجد على أنها أساسية، إلزامية وعمومية، أيضا مجانية، تهتم بتوفير خدمات التوجيه والإرشاد للأولياء والاعتماد على التعليم الذاتي للطفل، ومن أهدافها نجد أنها تعمل على تنمية المهارات الأساسية كاللغوية والعديدية، إعداد التلميذ للمراحل المقبلة من حياته، تقدير الأعمال والأنشطة اليدوية لديه، تنمية مواهبه وتعليمه احترام رأي الآخرين وعلى حب النقاش واكتسابه أساليب التفكير السليم لحل المشكلات. ولهذه المرحلة أهمية تكمن في أنها مرحلة التكوين الشخصي والفكري، العلمي، العاطفي والاجتماعي، مرحلة أساسية لتنمية جوانب شخصية الناشئين وينتقل بها التلميذ من الأمية إلى مرحلة التفتح والاكتشاف والتدريس بالتفكير العلمي المعرفي السليم.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 - الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- الحدود الزمنية والمكانية للدراسة

4- مجتمع الدراسة

5- عينة الدراسة

6- أدوات الدراسة

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن تطرقنا إلى الجانب النظري وتحديد الفرضيات والجوانب التي تخص موضوع دراستنا المتمثلة بأساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض إجراءات الدراسة الميدانية لهذه الدراسة حيث تناولنا الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، حدود الدراسة، عينة الدراسة بالإضافة إلى أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

هي «الدراسة التي يقوم بها الباحث قبل الدراسة الأصلية، تعرف بأنها تنزع الغموض الذي يواجه الباحث في صياغة موضوع البحث بشكل دقيق وصحيح، كما تقرب الباحث أكثر إلى الميدان بهدف جمع المعلومات المهمة للدراسة» (تمار، 2023، ص.17).

وبناء على ذلك وقبل البدء في إجراءات الدراسة الميدانية أجرينا الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 10 إلى 15 ديسمبر 2024 بولاية تيزي وزو التي هدفت إلى:

- التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه حتى يتم مراعاة ذلك في اختيار عينة الدراسة الميدانية.
- التأكد من وفرة العينة المناسبة لدراستنا التي تسمح لنا بالحصول على نتائج أقرب إلى الواقع وأكثر دقة.

- التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تصادفها الدراسة.

- إمكانية إجراء الدراسة الميدانية داخل المؤسسات التربوية.

ولتحقيق هذه الأهداف اتبعنا الإجراءات التالية: الاتصال بأكبر عدد ممكن من أفراد مجتمع البحث بغية اطلاعهم على الموضوع ومعرفة آراءهم الأولية حوله.

فبعد أن تم أخذ الموافقة من مديرية التربية ومديري المدارس الابتدائية تم توزيع الاستبيان على الأساتذة الذين يدرسون السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي حيث تم تطبيق استبيان أولي معهم وطرح مجموعة من الأسئلة التي تساعدنا في اختيار العينة وفق الشروط المطلوبة في الدراسة وتوصلنا إلى النتائج الآتية:

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات افراد العينة على بنود الاستبيان الأولي.

البنود		الإجابات		
		لا	نعم	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية

3,75 %	3	96,25 %	77	تدريس ذوي صعوبات التعلم
2,5 %	2	97,5 %	78	معرفة مفهوم صعوبات التعلم
3,75 %	3	96,25 %	78	معرفة خصائص ذوي صعوبات التعلم
1,25 %	1	98,75 %	79	معرفة أنواع صعوبات التعلم

بناءً على النتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (1) يتضح أن أغلب أفراد العينة سبق لهم ودرسوا التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، فمن بينهم 98,75% يعرفون أنواع صعوبات التعلم و1% منهم لا يعرفون، بينما 96,25% درسوا ذوي صعوبات التعلم من قبل ويعرفون خصائص هذه الفئة جيداً و3% منهم لم يجيبوا على هاذين السؤالين، فيما أظهر 97,5% من الأساتذة معرفتهم لمفهوم صعوبات التعلم و2% منهم لا يعرفون.

وفي ظل هذه النتائج تم تحديد عينة الدراسة الميدانية المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي والتي قدر عددها ب (71) أستاذ، والتوصل إلى:

- تحديد ميدان الدراسة بدقة.

- تحديد عينة الدراسة بدقة (حجمها ومميزاتها).

- التحقق من صلاحية الأداة (استبيان).

2- منهج الدراسة:

يعرف المنهج على أنه فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين (بدوي، 1977، ص.4).

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لأنه المنهج المناسب لموضوع دراستنا، الذي يقوم على جمع المعطيات حول متغيرات الدراسة، حيث قمنا بجمع البيانات المتعلقة بأساليب التعامل مع المشكلات السلوكية وتبويبها وتحليلها ثم الوصول إلى النتائج.

3- الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الميدانية:

أجرينا هذه الدراسة بولاية تيزي وزو في بعض المدارس الابتدائية في المدة الزمنية الممتدة من 13 إلى 25 فيفري 2025 من السنة الدراسية 2024/2025.

4- مجتمع الدراسة:

من أجل الكشف عن أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بلغ مجتمع البحث 80 أستاذ من مرحلة التعليم الابتدائي موزعين على السنوات الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي في 9 ابتدائيات بولاية تيزي وزو كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة.

اسم المؤسسة	عدد الاساتذة	النسبة المئوية
معمر أعمر	08	10 %
دوكار سعيد	04	5 %
حموتان علي	07	8,75 %
طاكوش علي	11	13,75 %
ميمون موح أرزقي	13	16,25 %
ميكاشير حاج عمر	04	5 %
لعيماش علي	12	15 %
عامر سعيد 2	09	11,25 %
أحمد خليل	12	15 %
المجموع	80	100 %

5- عينة الدراسة :

مرحلة اختيار عينة الدراسة من الخطوات المنهجية في أي دراسة كونها تساعدنا في اختصار الوقت والجهد والوصول إلى نتائج موضوعية وأكثر دقة.

وتعرف العينة على أنها جزء من المجتمع يتم اختيارها وفق قواعد خاصة، بحيث تكون العينة المسحوبة ممثلة قدر الإمكان لمجتمع الدراسة (النعمي وآخرون، 2015، ص.78).

حيث تمثلت عينة الدراسة الميدانية في 71 أستاذ من مرحلة التعليم الابتدائي للسنوات الثلاثة الرابعة والخامسة ابتدائي الذين تم اختيارهم بطريقة قصدية سبق لهم ودرسوا ذوي صعوبات التعلم موزعين على 9 مؤسسات موضحة كما يلي:

جدول (3)

يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية

اسم المؤسسة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
معمر أعر	08	10 %
دوكر سعيد	04	5 %
حموتان علي	07	8,75%
طاكوشت علي	06	7,5 %
ميمون موح أرزقي	12	15 %
ميكاشير حاج عمر	04	5 %
لعيمش علي	11	13,75 %
عامر سعيد 2	09	11,25 %
أحمد خليل	10	12,5 %
المجموع	71	88,75 %

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (2) أن أكبر عدد من أساتذة التعليم الابتدائي كان في المدرسة الابتدائية " ميمون موح أرزقي " وقدر عددهم ب 12 أستاذ بنسبة 15%، أما أقل عدد منهم فكان في المدرستين " ميكاشير حاج أعر " و " دوكر سعيد " ب 4 أساتذة بنسبة 5%.

جدول (4)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
45- 30	30 أستاذ	42,25 %
60 -46	41 أستاذ	57,74 %

بناءً على نتائج الجدول رقم (3) يتضح أن أكبر عدد من الأساتذة تتراوح أعمارهم من 46 إلى 60 سنة بنسبة 57,74% وعددهم 41 أستاذ، أما أقل عدد منهم فأعمارهم بين 30 إلى 45 سنة بنسبة 42,25% وعددهم 30 أستاذ من مرحلة التعليم الابتدائي.

جدول (5)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
10-0	39	54,92 %
20-10	21	29,57 %
20 فأكثر	11	15,49 %

بناءً على نتائج الجدول رقم (4) يتبين أن أكبر عدد من الأساتذة تتراوح عدد سنوات الخبرة لديهم من 0 إلى 10 سنوات بنسبة 54,92%، فيما أظهر أن 21 أستاذ تتراوح سنوات الخبرة لديهم من 10 إلى 20 سنة بنسبة 29,57%، أما 11 أستاذ فتتراوحت من 20 سنة فأكثر بنسبة 15,49%.

6- أدوات الدراسة:

بعد مراجعتنا للدراسات السابقة الخاصة بأساليب التعامل والمشكلات السلوكية تمعنا في الأدوات ذات العلاقة بموضوع دراستنا ' تمكنا من تحديد الأداة التي توصلنا لنتيجة تخدم موضوعنا وهو استبيان تم

أخذه من أطروحة لشهادة الدكتوراه للطالبة "بهاز عائشة" سنة 2023/2022 طبق في بيئة جزائرية وتم حساب الصدق والثبات من قبل الباحثة وهو كالآتي:

وصف الاستبيان: يهدف إلى الكشف عن الأساليب المستعملة من قبل أساتذة التعليم الابتدائي مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، يتألف من 59 عبارة موزعة على 6 محاور أساسية وهي كالآتي:

- العقاب (1 إلى 7).
- التحفيز (8 إلى 19).
- التجاهل (20 إلى 23).
- وظيفة السلوك (24 إلى 32).
- تعديل طرق العرض (33 إلى 54).
- التواصل مع الأسرة (55 إلى 59) (بهاز، 2023، ص. 193-194).

6-1 - الخصائص السيكومترية للاستبيان:

6-1-1 الصدق:

لحساب الخصائص السيكومترية اعتمدت الباحثة (بهاز عائشة، 2023) على الصدق الظاهري والصدق التمييزي حيث تحصلت على النتائج الآتية:

أ- صدق المحكمين: وقد قامت الباحثة بعرض الاستبيان بصورته الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي من جامعة بسكرة، بهدف تقدير مدى ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه وارتباط كل بعد بموضوع الاستبيان، إضافة إلى التأكد من مدى وضوح وشمولية الصياغة اللغوية، وقد تم اقتراح بعض التعديلات من قبل المحكمين على بعض البنود التي تحتوي على أكثر من معنى وكذا بعض العبارات التي تحتاج إلى إعادة الصياغة اللغوية نظرا لذلك تم الاستجابة لأراء المحكمين وتعديل البنود وعرض الاستبيان في صورته النهائية من 59 بند تم توزيعهم على ستة أبعاد.

ب- الصدق التمييزي: تم ترتيب درجات الاستبيان تصاعدياً وتم اختيار 27 بالمائة من الفئة الدنيا وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت).

جدول (6)

يوضح قيمة " ت " لدلالة الصدق التمييزي للاستبيان

الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة
الدنيا	10	7,70	6,7	6,95	18	دال عند
العليا	10	9,90	7,3			0,05

بما أن قيمة Sig أي مستوى الدلالة المعنوية أكبر من 0,05 فإن هناك تجانس بين العينتين حيث $T = 6,95$ ودرجة الحرية 18 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,05 ' حيث أن قيمة Sig أقل من 0,05 ومنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأفراد الضعيفة ومتوسط الأفراد القوية ومن هنا فإن الاختبار صادق لما أعد له (بهاز، 2023، ص. 198-199).

6-1-2 الثبات:

أما الثبات فاعتمدت الباحثة (بهاز عائشة، 2023) على معامل ألفا كرومباخ ومعامل بيرسون:

أ- حساب الثبات عن طريق ألفا كرومباخ وكانت كالاتي:

جدول (7)

يوضح درجة الثبات بمعامل ألفا كرومباخ للاستبيان

عدد العناصر	ألفا كرومباخ
59	0,829

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات ألفا كرومباخ بلغ 0,82 مما يدل على معامل ثبات مرتفع (بهاز، 2023، ص. 199).

جدول (8)

يوضح درجة الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بحساب معامل بيرسون للاستبيان

الارتباط		
التطبيق 2	التطبيق 1	
0,771	1	معامل الارتباط بيرسون
000,		Sig . (Bilatérale)
30	30	عدد العناصر
1	**0,771	معامل الارتباط بيرسون
	000,	Sig (Bilatérale)
30	30	عدد العناصر

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا 0,01 (الطرفين)

يتضح من خلال الجدول أن معامل الثبات عن طريق حساب الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار قد بلغ 0,77 مما يدل على معامل ثبات مرتفع (بهاز، 2023، ص.200).

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لغرض تحليل البيانات استخدمنا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) واستعملنا الأدوات الإحصائية الآتية:

- النسب المئوية: وصف العينة، توزيع أفراد العينة الأساسية، استجابات أفراد العينة على محاور الاستبيان.
- التكرارات: تم الاعتماد عليها في حساب توزيع أفراد العينة الاستطلاعية، توزيع أفراد العينة الأساسية، توزيع أفراد العينة حسب الخبرة والسن، نتائج استجابات أفراد العينة على بنود الاستبيان.
- المتوسطات الحسابية: تم حسابها لمعرفة متوسطات استجابات أفراد العينة على كل بند وكل محور من محاور الاستبيان.
- اختبار Mann Whitney U: لمعرفة الفروق في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن.

- اختبار K2: لمعرفة الفروق في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث قمنا بعرض الدراسة الاستطلاعية التي هدفت الى اختيار افراد العينة وفق شروط، و تم اختيار المنهج الوصفي، العينة والحدود الزمنية والمكانية وعرض الخصائص السيكميتريية للأداة وأخيرا الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الاول

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

2- مناقشة نتائج الدراسة

2-1- مناقشة نتائج التساؤل الأول

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

1 عرض النتائج وتحليلها:

1-1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول الذي ينص على:

" ماهي أكثر الأساليب استخداما من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟".

قبل الإجابة على تساؤل الدراسة قمنا بحساب استجابات أفراد العينة على المحاور الستة للاستبيان بحساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند، كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (9)

يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول (العقاب) من الاستبيان.

البنود	دائما		أحيانا		أبدا		الانحراف المعياري
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
قد لجأ إلى توبيخه	45	63,4 %	26	36,6 %	0	0 %	0,485
أخرجه من الفصل	64	90,1 %	7	9,9 %	0	0 %	0,300
اهدده بعواقب سلوكه	40	56,3 %	30	42,3 %	1	1,4 %	0,528
امنحه أنشطة إضافية	29	40,8 %	41	57,7 %	1	1,4 %	0,520
أحرمه من بعض الامتيازات في القسم	46	64,8 %	24	33,8 %	1	1,4 %	0,513
أقصيه من النشاط لأدفعه لتحسين تصرفاته	47	66,2 %	24	33,8 %	0	0 %	0,476
أؤدبه جسديا بالضرب عند الضرورة	64	90,1 %	7	9,9 %	1	0 %	0,300

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن أكبر عدد من الأساتذة الذين صرحوا باستخدامهم الدائم لنوع العقاب كان في البند الثاني بعبارة " أخرجته من الفصل " والبند السابع بعبارة " أؤدبه جسديا بالضرب عند الضرورة " عددهم 64 بنسبة تمثلت في 90,1 % ومتوسط حسابي 2,90، أما أقلهم فكان في البند 4 بعبارة " أمنحه أنشطة إضافية قد لا يحبذ أدائها " والبالغ عددهم 29 أستاذ بنسبة 40% ومتوسط حسابي بلغ 2,39. أما الذين صرحوا باستخدام هذا النوع بعض الأحيان بنسبة كبيرة كانت في البند الرابع بعبارة " أمنحه أنشطة إضافية قد لا يحبذ أدائها " بلغت 57,7 % ومتوسط حسابي 2,39 البالغ عددهم 41 أستاذ، أما أقلهم فكان في البند الثاني بعبارة " أخرجته من الفصل " والسابع بعبارة " أؤدبه جسديا بالضرب عند الضرورة البالغ عددهم 7 بنسبة 9,9 % ومتوسط حسابي 2,90، حيث قدرت نسبة الأساتذة الذين لا يستخدمون أسلوب العقاب ب 1,4 %.

جدول (10)

يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني (التحفيز) من الاستبيان.

البنود	دائما	أحيانا	أبدا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
أذكره بالنتائج المترتبة عن أدائه الدراسي الضعيف	47	66,2 %	23	32,4 %	1	1,4 %	2,64	0,509	
أقدم له مكافأة مادية ومعنوية عند الامتثال	29	40,8 %	42	59,2 %	0	0 %	2,40	0,495	
أشجعه على كل أداء وسلوك مقبول	63	88,7 %	8	11,3 %	0	0 %	2,88	0,318	
أقدم له النصائح باستمرار ليتطور	63	88,7 %	8	11,3 %	0	0 %	2,88	0,318	
نصفق عليه عند النجاح في أداء مهمة	61	85,9 %	10	14,1 %	0	0 %	2,85	0,350	
أركز على نقاط									

قوته قبل نقاط ضعفه	57	80,3 %	14	19,7 %	0	0 %	2,80	0,400
أساعده على تنمية مهاراته ومواهبه	63	88,7 %	8	11,3 %	0	0 %	2,88	0,318
أجلسه في الأمام لأتمكن من مساعدته بسهولة	60	84,5 %	11	15,5 %	0	0 %	2,84	0,364
أتقبله كما هو بإمكانياته مهما كانت ضعيفة	56	78,9 %	15	21,1 %	0	0 %	2,78	0,411
اطلب منه مساعدتي في عمل ما مثل مسح السيورة	46	64,8 %	25	35,2 %	0	0 %	2,64	0,481
أعزز سلوك الطفل التعاوني يطلب شيء من زميله	59	83,1 %	12	16,9 %	0	0 %	2,83	0,377
امسح على رأسه بلطف	46	64,8 %	25	35,2 %	0	0 %	2,64	0,481

أسفرت النتائج الظاهرة من خلال الجدول رقم (11) أن أكبر عدد من الأساتذة الذين صرحوا باستخدامهم الدائم لنوع التحفيز كان في البند 10 بعبارة " أشجعه على كل أداء وسلوك مقبول "، 11 بعبارة " أقدم له النصائح باستمرار ليتطور " والبند 14 " أساعده على تنمية مهاراته ومواهبه " بنسبة 88,7% ومتوسط حسابي بلغ 2,88 وعددهم 63 أستاذ. أما أقلهم فكان في البند التاسع بعبارة " أقدم له مكافآت مادية ومعنوية عند الامتثال " بنسبة 40,8% وبمتوسط حسابي 2,40 وهم 29 أستاذ، في حين الذين صرحوا باستخدامهم هذا النوع بعض الأحيان بنسبة كبيرة كانت في البند التاسع " أقدم له مكافآت مادية ومعنوية عند الامتثال " بلغت 59,2% بمتوسط حسابي بلغ 2,40، أما أقل نسبة كانت في البند 10 " أشجعه على كل أداء وسلوك مقبول "، 11 " أقدم له النصائح باستمرار ليتطور " والبند 14 بعبارة " أساعده على تنمية مهاراته ومواهبه " ب 11,3% ومتوسط 2,88 وعددهم 8. وقدرت

نسبة الأساتذة الذين لا يستخدمون أبدا نوع التحفيز ب 1,4% في البند الثامن فقط بعبارة " أذكره بالنتائج المترتبة عن أدائه الدراسي الضعيف ".

جدول (11)

يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث (التجاهل) من الاستبيان.

البنود	التكرار	النسبة	دائما		أحيانا		أبدا	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أتجاهل كل سلوك أراد به لفت الانتباه	19	26,8 %	46	64,8 %	6	8,5 %	2,18	0,568
أضعه آخر الصف إلى أن أفترغ له	51	71,8 %	20	28,2 %	0	0 %	2,71	0,453
أرى أن أدائه لن يتحسن مهما فعلت	40	56,3 %	30	42,3 %	1	1,4 %	2,54	0,528
أوفر الوقت الذي سأقضيه معه لمساعدة زملائه الأكثر استجابة	35	49,3 %	35	49,3 %	1	1,4 %	2,47	0,530

جاءت النتائج الظاهرة من خلال الجدول رقم (10) أن الأساتذة الذين صرحوا باستخدامهم الدائم لنوع التجاهل بنسبة كبيرة كانت في البند 21 بعبارة " أضعه آخر الصف إلى أن أتفرغ له " بلغت 71,8% وعددهم 51 أستاذ بمتوسط حسابي 2,71، أما أقل نسبة منهم فكانت في البند 20 في العبارة " أتجاهل كل سلوك أراد به لفت الانتباه " ب 26,8% ومتوسط حسابي 2,18 والبالغ عددهم 18 أستاذ. مما أظهرت النتائج أن الأساتذة الذين صرحوا باستخدامهم لهذا النوع أحيانا بنسبة كبيرة كانت في البند 20 " أتجاهل كل سلوك أراد به لفت الانتباه " ب 64,8% و متوسط حسابي 2,18 و البالغ عددهم 46 أستاذ، أما أقل نسبة منهم كانت في البند 21 " أضعه آخر الصف إلى أن أتفرغ له ب 28,2% ومتوسط حسابي بلغ 2,71 و عددهم 20 أستاذ من مرحلة التعليم الابتدائي، في حين قدرت أكبر

نسبة للأساتذة الذين لا يستخدمون نوع التجاهل ب 8,5% في البند 20 بعبارة " أتجاهل كل سلوك أراد به لفت الانتباه "، أما أقل نسبة فقدرت ب 1,4% في البند 22 بعبارة " أرى أن أدائه لن يتحسن مهما فعلت " و 23 في العبارة " أوفر الوقت الذي سأقضيه معه لمساعدة زملائه الأكثر استجابة ".

جدول (12)

يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع (تحليل وظيفة السلوك) من الاستبيان.

البنود	دائما	أحيانا	أبدا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة التكرار	النسبة التكرار	النسبة التكرار
أحاول فهم أسباب كل سلوك يصدر عنه	49	69,0 %	22	31,0 %	0	0 %	2,69	0,465
أعمل على تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك	41	57,7 %	30	42,3 %	0	0 %	2,57	0,497
ألتزم بتحديد النتائج المحققة بعد تدخلتي لمساعدته	44	62,0 %	27	38,0 %	0	0 %	2,61	0,488
أساعده على تعلم سلوك بديل يكون مقبول	51	71,8 %	20	28,2 %	0	0 %	2,71	0,453
أساعده على التواصل بشكل سليم لنقل مشاعره	57	80,3 %	14	19,7 %	0	0 %	2,80	0,400
أقترب منه من فترة لأخرى لألاحظ أدائه	56	78,9 %	15	21,1 %	0	0 %	2,78	0,411
أعمل على تطوير								

علاقته بأقرانه	63	88,7 %	8	11,3 %	0	0 %	2,88	0,318
أحرص على أن يشعر بالراحة والثقة بقدراته	59	83.1 %	12	16,9 %	0	0 %	2,83	0,377
أساعده على تطوير مهاراته في التواصل	56	78,9 %	15	21,1 %	0	0 %	2,78	0,411

يتبين من خلال النتائج الظاهرة في الجدول رقم (11) أن الأساتذة الذين صرحوا باستخدامهم الدائم لنوع تحليل وظيفة السلوك بنسبة كبيرة كانت في البند 30 في العبارة " أعمل على تطوير علاقته بأقرانه" ب 88,7% ومتوسط حسابي بلغ 2,88 وعددهم 63 أستاذ، أما أقل نسبة منهم كانت في البند 25 بعبارة " أعمل على تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك " ب 57,7% ومتوسط حسابي 2,57 والبالغ عددهم 41 أستاذ.

في حين الذين صرحوا باستخدامهم لهذا النوع بعض الأحيان بنسبة كبيرة كانت في البند 25 في العبارة " أعمل على تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك" ب 42,3 % ومتوسط حسابي 2,57 وهم 30 أستاذ فيما أظهر أقل نسبة منهم في البند 30 بالعبارة "اعمل على تطوير علاقته بأقرانه" ب 11.3% بمتوسط 2,88 والبالغ عددهم 8 أساتذة.

جدول (13)

يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الخامس (تعديل طرق العرض) من الاستبيان.

البنود	دائما		أحيانا		أبدا		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
أعطيه ملاحظات شفوية	48	67,6 %	23	32,4 %	0	0 %	2,67	0,471
أرى أن الثناء أكثر فاعلية من التوبيخ	48	67,6 %	23	32,4 %	0	0 %	2,67	0,471

أراعي قدراته الضعيفة و سلوكه عند التخطيط للدرس	49	69,0 %	22	31,0 %	0	0 %	2,69	0,465
أراقب باستمرار تقدمه والتحسين الذي يطرأ عليه أوزع التلاميذ في مجموعات غير متجانسة لأداء نشاط معين	58	81,7 %	11	15,5 %	2	2,8 %	2,78	0,475
أحدد الوقت الكافي للتلاميذ لإنجاز مهمة	44	62,0 %	17	23,9 %	10	14,1 %	2,47	0,734
أعطي توجيهات حول المهمة	53	74,6 %	17	23,9 %	1	1,4 %	2,73	0,476
أشركه عندما أوزع الأدوار على التلاميذ	58	81,7 %	13	18,3 %	0	0 %	2,81	0,398
أقوم بتقويم المجموعة وفق معايير خاصة مخطط لها مسبقا	57	80,3 %	13	18,3 %	0	0 %	2,78	0,444
أقوم بتقويم المجموعة وفق معايير خاصة مخطط لها مسبقا	55	77,5 %	16	22,5 %	0	0 %	2,77	0,420
أخطط مسبقا لزيادة دافعية التلاميذ	52	73,2 %	19	26,8 %	0	0 %	2,73	0,445
أحدد الخبرة المراد تعلمها لتوجيه نشاط المتعلم	48	67,6 %	23	32,4 %	0	0 %	2,67	0,471
أدمج الوسائل التعليمية الإلكترونية لإثراء المادة التعليمية	33	46,5 %	38	53,5 %	0	0 %	2,46	0,502

0,503	2,50	0 %	0	49,3 %	35	50,7 %	36	أكيف المهمات مع رغبات التلاميذ
0,411	2,78	0 %	0	21,1 %	15	78,9 %	56	أمنح التلميذ الشعور بالراحة والاطمئنان
0,459	2,70	0 %	0	29,6 %	21	70,4 %	50	أقوم بتجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة
0,445	2,73	0 %	0	26,8 %	19	73,2 %	52	أحدد المهارات التي يعجز التلميذ على أدائها
0,335	2,87	0 %	0	12,7 %	9	87,3 %	62	أعطي تغذية راجعة للتلميذ
0,411	2,78	0 %	0	21,1 %	15	78,9 %	56	أبرز السمات الايجابية في كل عمل للتلميذ
0,501	2,54	0 %	0	45,1 %	32	54,9 %	39	أقضي وقت كافي مع التلميذ
0,453	2,71	0 %	0	28,2 %	20	71,8 %	51	أحاول معرفة ميول التلميذ
0,599	2,59	5,6 %	4	29,6 %	21	64,8 %	46	أتجنب نقد أسئلة التلميذ
0,434	2,80	1,4 %	1	16,9 %	12	81,7 %	58	أساعد التلميذ على تحويل فشله إلى خبرة تعليمية

يظهر من خلال نتائج الجدول رقم (12) أن الأساتذة الذين صرحوا باستخدامهم الدائم لنوع تعديل طريقة العرض بنسبة كبيرة كانت في البند 49 في العبارة " أعطي تغذية راجعة فورية للتلميذ " ب 87,3% ومتوسط حسابي 2,87 والبالغ عددهم 62 أستاذ، أما أقل نسبة منهم فكانت في البند 44 بعبارة " أدمج الوسائل التعليمية الالكترونية لإثراء المادة التعليمية " ب 46,5 % بمتوسط 2.46 وعددهم 33 أستاذ. فيما تبين أن الأساتذة الذين صرحوا باستخدامهم لهذا النوع بعض الأحيان بنسبة

كبيرة كانت في البند 44 في العبارة " أدمج الوسائل التعليمية الالكترونية لإثراء المادة التعليمية " ب 53,5% ومتوسط بلغ 2,46 وهم 38 أستاذ، أما أقل نسبة منهم فكانت في البند 49 بعبارة " أعطي تغذية راجعة فورية للتلميذ " ب 12,7% ومتوسط 87,3 وعدهم 9 أساتذة. في حين قدرت أكبر نسبة للأساتذة الذين لا يستخدمون نوع تعديل طريقة العرض ب 14,1% في البند 37 في العبارة "أوزع التلاميذ في مجموعات غير متجانسة في المستوى لأداء نشاط معين " بمتوسط 2,47، أما أقل نسبة منهم كانت ب 1,4% في البند 38 " أحدد الوقت الكافي للتلميذ لإنجاز المهمة"، 40 " أشركه عندما أوزع الأدوار على التلاميذ " والبند 54 بعبارة " أساعد التلميذ على تحويل فشله إلى خبرة تعليمية.

جدول (14)

يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على المحور السادس (التواصل مع الأسرة) من الاستبيان.

البنود	دائما	أحيانا	أبدا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
أجمع بيانات شاملة عن حالة التلميذ من قبل أسرته	56	78,9 %	15	21,1 %	0	0 %	2,78	0,411	
أتواصل باستمرار مع أسرته لأطلاعهم على مستوى ابنهم الدراسي	53	74,6 %	18	25,4 %	0	0 %	2,74	0,438	
أحث الأسرة على متابعة سلوك ابنهم	58	81,7 %	13	18,3 %	0	0 %	2,81	0,389	

أنسق مع الأسرة	55	77,5 %	16	22,5 %	0	0 %	2,77	0,420
لتحسين مستوى التلميذ								
أحث الأسرة	38	53,5 %	33	46,5 %	0	0 %	2,53	0,502
على تشجيع ابنهم ومساندتهم دراسيا								

أسفرت النتائج الظاهرة في الجدول رقم (13) أن أكبر عدد من الأساتذة الذين صرحوا باستخدامهم الدائم لنوع التواصل مع الأسرة كان في البند 57 بعبارة " أحث الأسرة على متابعة سلوك ابنهم " والبالغ عددهم 58 أستاذ بنسبة 81,7% ومتوسط حسابي بلغ 2,81، أما أقلهم فكان في البند 59 في العبارة " أحث الأسرة على تشجيع ابنهم ومساندته دراسيا " والبالغ عددهم أستاذ بنسبة 53,5% ومتوسط بلغ 2,53.

في حين بلغت أكبر نسبة للأساتذة الذين صرحوا باستخدامهم لهذا النوع بعض الأحيان في البند 55 " اجمع بيانات شاملة عن حالة التلميذ من قبل أسرته " ب 46,5% ومتوسط 2,53 وعددهم 33 أستاذ أما أقل نسبة فكانت في البند 57 " أحث الأسرة على متابعة سلوك ابنهم " ب 18,3% ومتوسط 2,81 وعددهم 13 أستاذ من مرحلة التعليم الابتدائي.

من أجل معرفة أكثر أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية اعتمادا، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب وقبل ذلك وبما أن الاستبيان ثلاثي تم تقسيم استجابات أفراد العينة إلى 3 فئات أساسية وذلك بحساب طول الفئة التي تساوي: المدى ÷ عدد الفئات بمعنى $3 - 1 = 2 \div 3 = 0,66$.

وتحصلنا على الفئات التالية:

1 - 1,66: أبدا (منخفض)

1,67 - 2,33: أحيانا (متوسط)

2,34 - 3: دائما (مرتفع)

وفيما يلي سنوضح في جدول المتوسطات الحسابية لكل محور من الاستبيان:

جدول (15)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على كل محور من محاور الاستبيان.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الاستخدام
العقاب	2,66	0,22	5	مرتفع
التحفيز	2,76	0,17	1	مرتفع
التجاهل	2,48	0,29	6	متوسط
وظيفة السلوك	2,74	0,25	2	مرتفع
تعديل طريقة العرض	2,70	0,17	4	مرتفع
التواصل مع الأسرة	2,73	0,27	3	مرتفع

من خلال نتائج الجدول السابق يتضح أن أعلى متوسط حسابي هو لأسلوب التحفيز الذي قدر ب 2,76 وانحراف معياري ب 0,17 بمستوى مرتفع، أما أدنى متوسط حسابي فكان لأسلوب التجاهل الذي قدر ب 2,48 وانحراف معياري ب 0,29 بمستوى متوسط.

بينما الأساليب الأخرى (العقاب، تعديل طريقة العرض، التواصل مع الأسرة، وظيفة السلوك) فتراوح المتوسط الحسابي لها من 2,66 إلى 2,74 أما الانحراف المعياري من 0,17 إلى 0,27 بمستوى مرتفع.

وعليه إجابة على التساؤل المطروح أن أكثر الأساليب استخداما من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هو أسلوب التحفيز الغالب في المرتبة الأولى، يليه بدرجة أقل أسلوب وظيفة السلوك ثم أسلوب التواصل مع الأسرة حيث تظهر النتائج انه يحتل المرتبة الثالثة بمستوى مرتفع كذلك نجد أن رابع أسلوب متبع من قبل الأساتذة يتمثل في أسلوب تعديل طريقة العرض، ويمثل العقاب المرتبة الخامسة أما بالنسبة لأسلوب التجاهل فكان في المرتبة السادسة والأخيرة بمستوى متوسط.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أنه:

توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار Mann Whitney U لدراسة الفروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن، وتحصلنا على النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16)

يبين اختبار Mann Whitney U الفروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن.

العينه	عدد الأفراد	معدل الرتب	الدالة المعنوية	مستوى الدلالة
45-30	30	32,47	0,217	0,05
60-46	41	38,59		

يتضح من خلال الجدول أن القيمة المعنوية (Sig) قدرت ب 0,217 هي أكبر من 0,05 مما يعني أن الفروق بين استجابات أفراد العينة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05 مما يعني عدم تحقق الفرضية التي تنص على وجود فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية التي تنص على:

توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال واليس K2 لمعرفة الفروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة، وتحصلنا على النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (17)

يبين قيمة (χ^2) لتحليل التباين في استجابة أفراد العينة على استبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة.

العينة	عدد الأفراد	معدل الرتب	قيمة (χ^2)	الدلالة	مستوى الدلالة
0-10	39	31,67	6,759	0,034	0.05
10-20	21	36,76			
أكثر 20	11	49,91			

يتضح من خلال قراءتنا للجدول أن قيمة (χ^2) بلغت 6,759 وبينما القيمة المعنوية (Sig) فقدت ب 0,034 هي أصغر من 0,05 مما يعني أن الفروق بين استجابات أفراد العينة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05 مما يعني تحقق الفرضية التي تنص على وجود فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة والملائمة للتحقق من كل فرضية سنحاول مناقشة هذه النتائج وتفسيرها بالاعتماد على الدراسات السابقة التي تم عرضها مسبقاً في الجانب النظري لدراستنا هذه وكل الدراسات التي يمكن الاستفادة منها فيما يلي:

2-1- مناقشة نتائج التساؤل الأول الذي ينص على:

" ماهي أكثر الأساليب استخداماً من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟".

من خلال النتائج المتحصل عليها نستنتج أن أكثر الأساليب استخداماً من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي بالترتيب الآتي: التحفيز، وظيفة السلوك، التواصل مع الأسرة، تعديل طريقة العرض، العقاب والتجاهل. فقد كان أسلوب التحفيز المرتبة الأولى و بدرجة مرتفعة، وجاءت دراستنا هذه عكس دراسة نجاح خياط (2014) التي توصلت إلى أن أبرز الأساليب استخداماً من قبل الأساتذة في التعامل مع التلاميذ

المتأخرين دراسيا هي المساعدة وقد يعود هذا الاختلاف إلى خصائص العينة، في حين اتفقت مع دراسة (بهاز عائشة، 2023) حيث توصلت إلى أن الأساليب الغالبة في تعامل الأساتذة مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي بالترتيب التالي: أسلوب التحفيز، تحليل وظيفة السلوك، تكييف طرق العرض، التواصل مع الأسرة، العقاب، ثم التجاهل.

فتعتبر صعوبات التعلم أحد المشكلات التربوية التي يعاني منها التلاميذ في المرحلة الابتدائية وعلى الرغم من أنهم لا يعانون من إعاقات (عقلية، سمعية، بصرية أو حركية) أو حرمان ثقافي أو بيئية، مع ذلك ينخفض مستوى أدائهم (رمضاني وبوشلاغم، 2022، ص.463). ويؤدي هذا الانخفاض إلى ظهور سلوكيات غير معتادة وغير مرغوب فيها، فيتدخل الأستاذ بدوره لاستخدام أساليب التعامل المناسبة لمواجهة مثل هذه المشكلات قصد اطفائها أو التقليل منها، ونستنتج من خلال النتائج التي توصلنا إليها أن الأساتذة يستخدمون التحفيز بدرجة مرتفعة والذي يعتبر أسلوب من أساليب التي يستخدمها الأساتذة لتعديل الفصل الدراسي وتحسين عملية التعلم. وقد تعود هذه الدرجة المرتفعة في استخدامه إلى أهميته إذ له قيمة إيجابية في إثارة الدافعية وانتباه التلاميذ في الموقف التعليمي، ويسهم في تعزيز المشاركة الإيجابية في عملية التعلم وهذا يتطلب من المعلم أن يكون قادرا على استخدام أساليب الثواب بصورة فعالة (نبهان ومحمد، 2008، ص.64). والهدف من الحوافز هو أن تقوم على بناء بيئة صفية تتسم بالإيجابية، وتضيف عليها شيئا من الاثارة على الوضع المعتاد وهذا ما يسهم في إيجاد نمط يتسم بالفاعلية بين المعلم والتلميذ، وكذلك يعين على توجيه سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة ويشد انتباههم نحو السلوكيات المرغوب فيها (الحنظلية، 2024)، فالحوافز سواء كانت مادية أو معنوية لها دور في توجيه سلوك التلميذ، وبما أن تعديل السلوك الغير مرغوب في الفصل الدراسي مهمة صعبة تتطلب جهود لاختيار الأسلوب الملائم لمثل هذه الفئة الحساسة فاختيار أسلوب التحفيز من قبل الأساتذة في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة يعود إلى نظرهم بأنه الأسلوب المناسب للتعامل معهم.

أما أسلوب التجاهل فقد كان في المرتبة الأخيرة، فبالرغم من استخدام هذا الأسلوب بكثرة في الوسط التربوي في تعديل سلوكيات التلاميذ الغير مرغوب فيها لكن هنا نتائج دراستنا توصلت إلى العكس فقد تعود هذه النتائج إلى لعدم ممارسة الأساتذة لهذا الأسلوب لكونهم يتعاملون مع فئة جد حساسة تحتاج إلى معاملة خاصة والابتعاد عن الأساليب التي قد تزيد من شدة سلوكهم اللاسوي أو تزيد من تمردهم،

فالأستاذ يحرص على إيجاد أساليب التعامل الملائمة لخصائص هذه الفئة والتي لا تساهم في تفاقم المشكلات السلوكية لديهم.

وتشير الدراسات إلى أن أسلوب التجاهل هذا قد استخدم بفعالية كبيرة لمعالجة العديد من الأنماط السلوكية غير المرغوبة كالسلوك الفوضوي، فرط الحركة والنشاط لكن وجب الانتباه عند استخدام أسلوب التجاهل أو محو السلوك فهذا الاجراء ليس بسيطاً يحتاج إلى خبرة وممارسة ويحتاج الى وقت إضافي وعلى الأستاذ عدم الاستسلام فيحاول جاهداً للاستمرار فيه، وغالباً ما يؤدي التجاهل إلى ظهور سلوكيات عدوانية وانفعالية وهناك سلوكيات لا يمكن تجاهلها كالسلوك العدواني العنيف يستدعي تدخل فوري من الأستاذ، فاختيار الإجراء أو الأسلوب الذي يعتقد أنه المناسب والذي يضمن إحداث تغيير إيجابي في سلوك الطالب السلبي كل ذلك في ضوء ما يعرفه المعلم عن التلميذ من خصائص وحاجات وقدرات في كل الجوانب المتعلقة بشخصيته (زياد بركات ، 2008 ، ص. 124-125)، فربما يسهل تطبيق مثل هذا الأسلوب مع التلاميذ العاديين لكن عندما نتعامل مع تلميذ من ذوي صعوبات التعلم فيصعب الأمر ونأخذ بعين الاعتبار الكثير من النقاط المهمة، خاصة الحساسية الزائدة لدى هذه الفئة من التلاميذ. فقد لا يتذكر التلاميذ ما علمهم الأستاذ لكن بالتأكيد سوف يتذكرون طريقة معاملته لهم، فيحتاجون إلى طريقة سلسة متفاهمة بوجود التفكير الإيجابي والاهتمام وفهم خلفيات سلوكه فالرؤية الحكيمة للتربويين هي القدرة على فهم أن كل طالب يحمل إمكانيات وأهدافاً مختلفة، ومهمتهم هي توجيه هذه الإمكانيات نحو النجاح والتفوق في المستقبل بطرق ملائمة (الحراني، 2022).

2-2- مناقشة الفرضية الأولى التي تنص على:

توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن. وبناءاً على النتائج المتحصل عليها بعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أنه لا توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (منصوري مصطفى، 2016) التي توصلت إلى شخصية المعلم ومواصفاتها منها السن تؤثر على التحصيل الدراسي وقد يعود هذا الاختلاف إلى طبيعة العينة وجوانب شخصيتها وقد يعود الى تجربة المعلم. فالسن لا يعتبر فعلاً عاملاً مؤثراً في اختيار أساليب التعامل مع مشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبة التعلم فهناك أساتذة جدد أو قدم في ميدان التربية والتعليم نجحوا في مهمتهم وتقديهم لمردود جيد. فلا

يمكن لسن أن يؤثر في أسلوب تعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيمكن أن يتأثر اختيار أساليب التعامل متغيرات أخرى كالخبرة في التعليم، وقد تكون هناك متغيرات يؤثر فيها عامل السن كالكفايات التدريسية فدراسة (امباركة عباسي، 2017) توصلت إلى أن توجد فروق في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي تبعاً لمتغير السن. في حين نجد أن (ضمياء العوادي، 2018) أشار إلى أن شخصية المعلم هي القادرة على أن تؤثر في طلبته سلباً أو إيجاباً، وأن كلما كان عمر المعلم قريباً من عمر تلاميذه فإنه سيكون أقدر على تشخيص مشكلاتهم ومعالجتها، على عكس من يكبر تلاميذه بسنوات كثيرة لأنه سيخلق فجوة بينهم تتعلق بسلطة الوالد التي تحتم على تلاميذه أن يخفوا كثيراً مما يعانونه خوفاً أو خجلاً، فكلما كان العمر أقرب كلما كان التواصل والتفاهم أسهل.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثانية التي تنص على:

توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة. وبناءً على الجدول رقم (17) والنتائج الموضحة وبعد المعالجة الإحصائية نستنتج تحقق الفرضية أي أن توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة، وتختلف هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات حيث توصلت إلى أن لا توجد فروق في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية حسب متغير الخبرة وهي دراسة (عائشة بدوي، 2009)، دراسة (نجاح خياط، 2014) دراسة (مبروكي وقومي، 2021) و دراسة (رحمون وجابو، 2022) و (مخامرة وأبو سمرة، 2012) ودراسة (محمد سالم الفقرا) وقد يعود هذا الاختلاف إلى خصائص العينة التي طبقت عليها الدراسة وإلى شخصيتهم أو إلى نوع التكوين الذي اكتسبه هؤلاء الاستاذة أو الوسائل الداعمة لمستواهم الذي لا يحتاج الى سنوات أقل أو أكثر لاكتساب الخبرة في ميدان التعليم لاختيار أسلوب التعامل مناسب يواجهون مشكلات التلاميذ به، وقد يعود أيضاً الى خصائص التلاميذ الذين يتعاملون معهم، ومن جهة أخرى نجد ان دراستنا قد اتفقت مع دراسة (منصورى مصطفى، 2016) حيث توصلت إلى أن الخبرة في التعليم لها تأثيراً في التحصيل التلاميذ. فتظهر سنوات الخبرة للمعلم تأثيراً إيجابياً في اختيار أساليب ملائمة للتعامل مع المشاكل السلوكية الصادرة من التلاميذ حيث يطور مهاراته في التدريس وتلبية حاجاتهم بالخبرة تساعد المعلم على فهم أفضل لكيفية التواصل مع التلاميذ، وإدارة الصف بأحسن وجه، فالأستاذ يبدأ في سنواته الأولى في التعامل مع الأطفال الصغار يكتسب الخبرة في مجال تربيتهم يتعرف على الطفل ككل متى يجب ان يدعمه وماذا يحتاج ان يقدم له كشخص مسؤول وموجه ومحب لمهنته وراض عنها، ثم مع الوقت يتعامل مع تلاميذ بكل الصفات والخصائص وكل واحد منهم يأتي من بيئة مختلفة بعادات مختلفة، فيواجه الأستاذ تحديات للتعامل مع كل تلميذ على حدى، وكلما

احتك الأستاذ بهؤلاء التلاميذ وخصائصهم ومشكلاتهم وقدراتهم ومتطلباتهم كلما اكتسب خبرة في كيفية التعامل معهم فيصبح موضوع انتقاء أسلوب للتعامل مع مختلف السلوكيات الغير مرغوب فيها سهل ولكن تبقى هناك تحديات لان التعامل مع فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ليس كتعامل مع التلاميذ العاديين فلا يمكن التحكم بالمتغيرات المسؤولة عن ظهور هذه السلوكيات دائما أو التخلص منها من خلال المحاولة الأولى.

فالتلميذ يواجه تحديات اثناء تواجده في موقف تعليمي فيسلك سلوكيات تعرقل سير الدرس وتزعج زملائه فيتدخل الأستاذ لتعديل سلوكه وهنا تظهر خبرته في انتقاء أسلوب يتناسب مع شخصية وقدرات وحاجات هذا التلميذ ويتناسب مع نوع السلوك الصادر ويكون المعلم صبورا ويحسن التعامل مع الموقف.

فالأقدمية في المهنة والتجربة المتلاحقة والمستمرة تلعب دور في بناء شخصية المدرس عاما بعد عام ويصبح التعامل أكثر سهولة بلا شك، فيختلف التدريس بين العام الأول والأعوام الأخرى من حيث الخبرة التدريسية وكيفية التعامل ومعالجة المشاكل التي قد يواجهها اثناء عمله سواء السلوكية او التعليمية، كما تكبر شخصية الأستاذ وتطمع للتميز والنجاح في العمل واثبات الوجود أكثر من السابق (موقع مسلم، 2005).

الأستاذ إذا كان ذو خبرة ورؤية بعيدة ومحب لمهنته، فعندما نتعامل مع المشكلات اللاتكيفية في الفصل الدراسي نحتاج الى خبرة ومكتسبات جيدة، فلا يمكن القول ان الأستاذ أصغر سنا سيمارس أساليب جديدة او متنوعة أحسن من الأستاذ الأكبر سنا فالمعاملة تحتاج خبرة ومعلومات حول الأساليب الملائمة وصبر ورغبة ودافعية، وان يكون على دراية بالفروق التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن بعضهم البعض.

الاستنتاج العام:

اكتملت الدراسة بمجموعة من النتائج، وتم تفسيرها في ضوء الجانب النظري، والدراسات السابقة المتوفرة، ويمكن اجمال ما انتهت إليه الدراسة فيما يلي:

استهدف تسأول الدراسة معرفة أكثر الأساليب استخداما من طرف الأساتذة المرحلة الابتدائية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية قد جاءت النتيجة أن أكثر الأساليب استخداما من طرف أساتذة التعليم الابتدائي في مواجهة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي بالترتيب الآتي: التحفيز، وظيفة السلوك، التواصل مع الأسرة، تعديل طريقة العرض، العقاب والتجاهل. فقد جاء أسلوب التحفيز في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وهذا يعود الى أهمية استخدامه مع ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فيدرك الأساتذة خصائص هذه الفئة وما تحتاجه من دعم ومرافقة ليس قسوة باعتبارها فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب الأسلوب اللين أكثر فئة العاديين، فلأسلوب التحفيز أثر على التقليل أو إطفاء السلوكيات الغير مرغوب فيها في المدارس عامة والمداس الابتدائية خاصة، وتتفق هذه النتيجة من نتائج الدراسات السابقة التي تم الإشارة إليها سابقا، وقد أتى أسلوب التجاهل في المرتبة الأخيرة ويعود هذا الى قلة استخدام الأساتذة لهذا الأسلوب في مواجهة المشكلات السلوكية الصادرة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية فكما ذكرنا سابقا أن هذه الفئة تحتاج الى معاملة خاصة ولذلك لابد من انتقاء أساليب خاصة و لينة لتعامل معهم.

أما الفرضية الأولى فقد استهدفت معرفة وجود فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن، وقد أكدت النتيجة عدم وجود فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فسن الأستاذ لا يؤثر في اختيار الأستاذ لأسلوب تعامله مع المشكلات السلوكية. اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع بعض نتائج الدراسات السابقة واختلفت مع بعضها الآخر وقد يرجع هذا الاختلاف الى المتغيرات فهناك متغيرات يمكن للسن التأثير فيها كالكفايات التدريسية.

أما الفرضية الثانية فقد استهدفت معرفة وجود فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة، وقد أثبتت النتيجة وجود فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب الخبرة، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة وهذا يعود إلى أهمية خبرة الأستاذ في انتقاء أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، فالخبرة تلعب دور في انتقاء أساليب مناسبة فتعامل الأستاذ مع التلاميذ عام بعد عام تكسبه حكمة في التعامل، وبمكتسباته يمكنه التعامل بالعديد من الأساليب دون أي أخطاء أو نتائج سلبية، تظهر نتائج هذه الخبرة في التحصيل الدراسي ووضع الفصل وسلوكيات التلاميذ.

خاتمة:

يعد موضوع دراستنا من المواضيع التي كثر تناولها من قبل العديد العلماء والباحثين في مجال علم النفس ومجال علوم التربية، والذي يتمثل في البحث عن أساليب تعامل معلمي المرحلة الابتدائية مع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حيث يبحث في أحد المراحل الأساسية لإنشاء شخصية التلميذ والتي تتمثل في مرحلة التعليم الابتدائي ويحمل أحد مشاكل المدارس والتي تتمثل في صعوبات التعلم والتي بدورها تترك آثار سلبية لدى الطفل وتشكل لديه نوعاً من الإحباط والفشل والملل فنجد أنه يصدر سلوكيات غير مقبولة سواء من الإدارة أو من الأقران أو من المعلم والذي هو حجر الأساس في الفصل الدراسي هو المسير للنظام داخل الفصل، مسؤول عن نجاح الطفل أو رسوبه، فتشكل هذه المشكلات السلوكية بكل أنواعها تحديات للمعلم تحد من قدرته على ضبط الفصل الدراسي ومواجهة السلوكيات الغير مرغوب فيها.

فيحاول المعلم التعرف على هذه المشكلات والبحث في أسبابها وشدتها والطرق والاستراتيجيات والأساليب الملائمة للتعامل معها، فيجد أن هناك فروق فردية كبيرة بين التلاميذ فيصبح يبحث عن الأساليب المناسبة لكل تلميذ على حدى، وتتدخل الكثير من المتغيرات التي تحدد إذا كان المعلم قادراً على ممارسة هذه الأساليب بأشكالها المختلفة كأسلوب التحفيز، التجاهل، العقاب.

وعلى هذا الأساس لابد أن يكون المعلم على معرفة بكيفية استخدام هذه الأساليب والغرض منها وشروط استخدامها وخاصة إذا كانت تتناسب مع مشكلة الطفل وخصائصه وحاجاته ... ، لأن التعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم ليس سهل يتطلب مسؤولية وخبرة وصبر ورغبة في التعامل، خاصة أن يصعب الكشف عن وجود ما لمشكلة التعلم لأنها لا تظهر على التلميذ كباقي المشكلات بالإضافة إلى المشكلات السلوكية فهنا تظهر لنا درجة التعقيد، فتزداد أهمية الموضوع عندما ندرسه من كل الزوايا نجد أن المعلم يواجه ضغوطاً خاصة إذا كانت المشكلات بكثرة فيحتاج بين تقديم الدرس وبين التدخل لتعديل سلوك التلميذ، والمعلم المحب لمهنته لا يستطيع أن يجلس مكتوف الأيدي فيسهر على نجاح تلميذه واستقرار نفسيته، فمساعدته له تعتبر من أساسيات النجاح في عملية التعلم.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- أكثر الأساليب استخداماً من طرف أساتذة المرحلة الابتدائية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هي بالترتيب الآتي: التحفيز، وظيفة السلوك، التواصل مع الأسرة، تعديل طريقة العرض، العقاب والتجاهل.

- لا توجد في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب السن.

- توجد فروق في أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حسب عدد سنوات الخبرة.

اقتراحات الدراسة:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية، فإننا وضعنا مجموعة من الاقتراحات المتمثلة فيما يلي:

- ضرورة الالتفات إلى موضوع أساليب تعامل الأساتذة مع المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم وتكثيف الأبحاث والدراسات فيه بتناول متغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية.
- اجراء المزيد من الدراسات حول طبيعة مشكلات الفصل الدراسي في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي.
- تطوير خطط تربوية لرعاية تلاميذ المرحلة الابتدائية ومواجهة مشكلاتهم.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2012). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرههم. مركز دبيونو لتعليم التفكير.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2015). حقيبة البرامج العلاجية في صعوبات التعلم. (الطبعة 1). مركز دبيونو لتعليم التفكير.

أبو غريب، عايدة عباس، القفاص، وليد كمال، قمر، عصام توفيق، حجازي، اعتدال عبد الرحمان. (2012). التدابير المدرسية للوقاية من المشكلات السلوكية. دار الكتب والوثائق القومية.

أسعد، فرح. (2018). المعلم الناجح في التربية والتدريس. ابن النفيس للنشر والتوزيع.

أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، ناصر، محمود أمين محمود. (2015). تعديل السلوك. (الطبعة 1). مكتبة الرشد ناشرون.

الأحرش، يوسف أبو القاسم، الأبيدي، محمد شكر. (2018). صعوبات التعلم.

بطرس، حافظ بطرس. (2007). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (الطبعة 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بدوي، عبد الرحمن. (1977). مناهج البحث العلمي. (الطبعة 3). وكالة المطبوعات للنشر والتوزيع.

بني هاني، وليد عبد. (2017). أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم. دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

بودوخة، مسعود، تروش، حسين، ملاس، مختار، دراجي، صافية. (2016). الأسلوبية مفاهيم نظرية ودراسات تطبيقية. مركز الكتاب الأكاديمي.

جاد الرب، أحمد محمد. (2015). اضطراب السلوك الفوضوي. المكتبة الأنجلو المصرية.

جرار، عبد الرحمن محمود. (2008). صعوبات التعلم قضايا حديثة. (الطبعة 1). دار حنيل للنشر والتوزيع مكتبة الفلاح.

الجبالي، حمزة. (2016). مهارات التدريس الصفّي والسيطرة على المشكلات الصفّية. دار العلم والثقافة.

دعمس، مصطفى نمر. (2015). إعداد وتأهيل المعلم. دار العلم والثقافة للنشر.

- الديسي، ربي. (2019). مدخل إلى صعوبات القراءة. دار المنهل للنشر والتوزيع.
- الديسي، ربي. (2020). برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة. دار يافا للتوزيع.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. جامعة المنصورة.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2008). صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمدخل العلاجية. (الطبعة 1). دار النشر للجامعات.
- زعت، نور الدين. (2010). القلق سلسلة الأمراض النفسية. (الطبعة 1).
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2006). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال. دار الشروق.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (2007). تعديل سلوك الأطفال والمراهقين. (الطبعة 1). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الحري، رافده. (2015). نظم وسياسات التعليم وتطويرها من دول مجلس التعاون الخليجي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- حسن، نانسي، محمد علي، أحمد حسن. (2014). التلخيص في مهارات التدريس. الجزء 1.
- الحيلة، محمد محمود. (2014). مهارات التدريس الصفّي. (الطبعة 4). دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.
- الحري، رافده، بن رجب، زهرة. (2008). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حسانين، عواطف محمد محمد. (2012). سيكولوجية التعلم. (الطبعة 1). المكتبة الأكاديمية.
- يحيى، خولة أحمد. (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. (الطبعة 1). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- يحيى، محمد نبهان. (2008). *الإدارة الصفية والاختبارات*. دار اليازوري العلمية.
- كوافحة، تيسير مفلح. (2003). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*. (الطبعة 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كامل، لويس مليكة. (1990). *العلاج السلوكي وتعديل السلوك*. (الطبعة 1). دار القلم للنشر والتوزيع.
- لكحل، منيف. (2018). *تحفيز العاملين وبناء الرضا الوظيفي*. (الطبعة 1). دار المنقف للنشر والتوزيع.
- كنداتو، عبد الناصر محمد. (2022). *أسس ومبادئ التعليم الابتدائي*. جامعة كوتاباتو. كلية التربية والدراسات الإسلامية.
- مصطفى، أسامة فاروق. (2011). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. (الطبعة 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- معمرية، بشير، عدلي، فاتن محمد، عبد العاطي، فاطمة فوزي، إبراهيم مجدي محمود. (2009). *العنف في المدرسة العربية*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- المسعد، طلال إبراهيم. (2023). *صعوبات التعلم بين التشخيص والعلاج*. (الطبعة 1). المركز العربي للتألف وترجمة العلوم الصحية.
- المرسومي، ليلي يوسف كريم. (2011). *فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك أطفال الروضة المضطربين بتشتت الانتباه وفرط النشاط الحركي*. المكتب الجامعي الحديث. كلية التربية.
- محمود، عادل محمد. (2017). *صعوبات التعلم*. (الطبعة 1). دار غيداء للنشر والتوزيع.
- المبروك، فرج عمر. (2018). *التعليم في ليبيا وبعض الدول الأخرى*. دار حميثرا للنشر.
- ممادي، شوقي محمد. (2018). *النشاط الزائد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية*. دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.
- مثقال، يوسف عبد الغني، عيشان، جمال. (2021). *صعوبات تعلم الرياضيات بين المهارات والاضطرابات*. أنهار الكتب للنشر والتوزيع.

- معجم اللغة العربية المعاصرة 1. (2008). <https://www.arabdict.com>.
- النوبي، محمد علي. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. (الطبعة 1). دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- النعيمي، محمد عبد العال، البياتي، عبد الجبار توفيق، خليفة، غازي جمال. (2015). *طرق ومناهج البحث العلمي*. الوراق للنشر والتوزيع.
- سليمان، عبد الحميد. (2015). *فقه صعوبات التعلم*. (الطبعة 1). دار الفكر العربي.
- السامرائي، مهدي محمد صالح. (2021). *نظريات الغرائز والدوافع والحوافز والحاجات الإنسانية*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي، نبيل. (2024). *علم النفس التربوي نظريات وأساليب*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- عبد الله، محمد عادل. (2003). *مقياس السلوك الانسحابي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الرشاد عربية للنشر والتوزيع.
- عبد الله، محمد عادل. (2007). *صعوبات التعلم*. (الطبعة 1). دار الفكر موزعون وناشرون.
- عضيات، سي، الصمادي، علي. (2024). *صعوبات التعلم الأسباب المظاهر وطرق القياس*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001). *سيكولوجية العدوانية وترويضها*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد. (2015). *الاضطرابات السلوكية*. (الطبعة 1). دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبد الكريم، الحاج، الحاج محمود أحمد. (2010). *الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية*. دار اليازوري العلمية.
- عبد القادر، مها محمد. (بدون سنة). *رؤى مستقبلية لمواجهة الفجوات المتوقعة في التعليم المصري*. دار التعليم الجامعي.

- العامري، ماهر محمد عواد. (2018). *تعديل السلوك*. قسم الدراسات العليا. الجامعة المستنصرية.
- الفسفوس، عدنان أحمد. (2006). *الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس*. المكتبة الالكترونية أطفال الخليج.
- الفسفوس، عدنان أحمد. (2011). *المرجع البسيط في أساليب تعديل السلوك*. (الطبعة 1).
- فرح سهيل، تامر. (2012). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.
- فقيري، ناهد شعيب، عودة، محمد محمد. (2016). *الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية العصبية*. مكتبة لأنجلو المصرية.
- صادق، اسماعيل محمد. (2011). *تطوير العلم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي*. دار العربي للنشر والتوزيع.
- القيسي، حنان محمد. (2017). *النظام التعاوني لمدونات السلوك البرلماني*. (الطبعة 1). المركز العربي للنشر والتوزيع.
- القبالي، يحي. (2017). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. (الطبعة 2). دار الخليج للنشر والتوزيع.
- القمش، مصطفى نوري، المعاينة، خليل عبد الرحمن. (2007). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. (الطبعة 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القاسم، جمال مثقال. (2015). *أساسيات صعوبات التعلم*. (الطبعة 3). دار حلفاء للنشر والتوزيع.
- الأصلي، أحمد. (2023). *درب المعلم المثالي*. دار إبهار للنشر والتوزيع.
- راغب، أحمد. (2019). *القراءة السريعة مهد العظماء*. دار روابط للنشر وتقنية المعلومات ودار الشقري للنشر.
- الشربيني، لطفي. (2006). *معجم مصطلحات الطب النفسي*. مركز تعريب العلوم الصحية.

الشراري، خالد جويس. (2011). المشكلات التربوية التي تواجه أقطاب العملية التربوية. دار الكتاب الثقافي.

الشهري، خالد بن محمد. (2010). المعلم بين تلاميذه. مكتب التربية والتربية بمركز الظهران. المملكة العربية السعودية.

الخروب، زهير حسن حسين. (2020). أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم. دار غيداء للنشر والتوزيع.

الظاهر، قحطان أحمد. (2008). مدخل إلى التربية الخاصة. (الطبعة 2). دار وائل للنشر والتوزيع.

طاهر، ايمان. (2016). صعوبات التعلم الأسس النظرية: التشخيص والعلاج. دار المنهل وكالة الصحافة العربية.

لغزالي، سعيد كمال. (2011). تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم. (الطبعة 1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غباري، ثائر أحمد، أبو شعيرة، خالد احمد. (2015). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. (الطبعة 1) دار الاصدار العلمي للنشر والتوزيع.

الزامل، محمد بن عبد الله. (2008). تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء صيغة التعليم الأساسي. {أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه} جامعة الملك سعود.

الرويس، زامل بن عبيد. (2015). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من وجهة نظر معلميه. {رسالة ماجستير}. [https:// Arabeast.edu.sa](https://Arabeast.edu.sa).

بشقة، سماح. (2007). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. {رسالة ماجستير ارشاد نفسي مدرسي، جامعة الحاج لخضر باتنة}.

بهاز، عائشة. (2022). مستوى إدراك أساتذة الابتدائي للمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقته بأساليبهم في التعامل. {أطروحة دكتوراه في علوم التربية} جامعة محمد خيضر.

بدوي، عائشة. (2009). أساليب تعامل المعلم مع التلميذ العنيد. {رسالة ماجستير علم النفس} جامعة قاصدي مرباح.

- جاوي، شهيناز، هديل، يعقوب. (2021). دور التطبيقات اللغوية في تذليل صعوبات القراءة. {مذكرة ماستر}. جامعة قاصدي مرباح.
- ممادي، شوقي. (2006). أساليب تعديل السلوك الصفّي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. {رسالة ماجستير} جامعة قاصدي مرباح.
- مراكب، مفيدة. (2011). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. {رسالة ماجستير} جامعة باجي مختار.
- مالكي، عبلة. (2015). واقع صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. {رسالة ماجستير في التربية الخاصة} جامعة وهران.
- مبروكي، لطيفة، قومي، فاطمة. (2021). أنماط الإدارة الصفية وتأثيرها في تعديل بعض المشكلات السلوكية من وجهة نظر الأساتذة. {مذكرة ماستر}. جامعة العقيد أحمد دراية.
- زايدي، زينب حساني، شهرزاد. (2019). النسق الأسري كما يدركه نو عسر الكتابة في الطور المتوسط. {مذكرة ماستر} جامعة قاصدي مرباح.
- ناصر، رقية. (2018). أساليب تعامل أساتذة التعليم الابتدائي مع المشكلات السلوكية لتلاميذهم. {مذكرة ماستر في علوم التربية} جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.
- عباسي، مباركة. (2017). الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي وعلاقتها بجودة أدائهم التدريسي في ظل المقاربة بالكفاءات. {مذكرة ماستر}. جامعة زيان عاشور الجلفة.
- فلوح، أحمد. (2006). مواصفات أساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ. {رسالة ماجستير في علوم التربية}. قسم علم النفس.
- فرحات، عبد الرحمان. (2016). واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي من منظور المعلمي. {أطروحة لنيل شهادة دكتوراه} جامعة الجزائر 2.
- فاتحي، عبد النبي. (2016). الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي. {أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه التربية} جامعة محمد خيضر.

- القط، ولاء سعود إسماعيل. (2012). البيئة الصفية الصحية وعلاقتها بالضبط الصفّي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم. {رسالة ماجستير}. جامعة القدس.
- قشار، محمد. (2022). أثر برنامج تعليمي للتكفل بحالات عسر الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. {أطروحة دكتوراه في علم النفس}. جامعة قاصدي مرباح.
- راوية، حمزة. (2021). تعليمية نشاط التعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني. {أطروحة دكتوراه في الآداب واللغة العربية} جامعة محمد خيضر.
- رحمون، أماني جابو، نسبية. (2023). مشكلات الإدارة الصفية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. {مذكرة ماستر}. جامعة قاصدي مرباح.
- خوجة، أسماء. (2018). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية {أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة}.
- خياط، نجاح. (2014). أساليب الأولياء والمعلمين في التعامل مع التلاميذ المتأخرين دراسياً. {مذكرة ماستر}. جامعة قاصدي مرباح.
- خلادي، يمينه. (2017). السلوك الانسحابي لدى العمال ذوي الاحتياجات الخاصة. {رسالة ماجستير}. جامعة قاصدي مرباح.
- أبو الحاج، مجدي فتحي محمد. (2016). الممارسات الشخصية لمعلمين ومعلمات مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وأثرها على السلوكيات الشخصية للطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 45 (العدد 4).
- أبو الحديد، فاطمة عبد السلام. (2017). برنامج مقترح قائم على نظام الفورمات وفاعليته في علاج عسر الحساب وتنمية الاستمتاع بتعلمه لذوي صعوبات التعلم. مجلة تربويات الرياضيات، المجلد 20 (العدد 6).
- أحمد، محمد رمضان. (2022). اضطراب النشاط الزائد وتششت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة دورية محكمة تصدر من كلية التربية، المجلد 28 (العدد 2).

- أبو فاخترة، ياسمين جميل حافظ. (2021). القلق وعلاقته بالطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دورية محكمة تصدر من كلية التربية، المجلد 27*.
- أوكيل، راجح. (2010). التحفيز كسياسة داعمة لتحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية. *مجلة المغرب للإدارة التنظيمية*. (العدد 1).
- بوزعكة، احمد، منصوري، عبد الحق. (2018). واقع التدريس الصفّي لأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة التنمية البشرية، (العدد 10) ردمك 8070-1112*.
- بن عامر، وسيلة. (2011). سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى التلميذ وبعض المشكلات الانفعالية المشابهة له. *مجلة العلوم الإنسانية*. (العدد 22).
- بلهي، حسية. (2023). أعراض القلق الناتج عن الضغوط النفسية لدى عمال الشبه طبي. *مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 34 (العدد 1) 537-552*.
- برو، محمد. (2014). صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسيين في امتحان شهادة التعليم الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (العدد 15).
- بوسعدة، قاسم. (2017). المعلم الكفاء والفعال. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*. (العدد 18).
- بركات، زياد. (2008). مظاهر السلوك السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب تعاملهم معها. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد 22 (العدد 4)*.
- بن بريكة، عبد الرحمن. (2023). صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة بشائر للعلوم*. (العدد 7).
- بوقرن، جيلالي، بزراري، نور الهدى. (تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط. *مجلة روافد للأبحاث العلمية والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 5*.
- بوعناني، مصطفى، بوشلاغم، يحي. (2017). فعالية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. *مجلة تاريخ العلوم*. (العدد 7).

البطانية، ختام أحمد، التشيكات، فريال عبد الهادي. (2023). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية السلوكية في تحسين مهارات القراءة والكتابة واللغة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية، المجلد 5 (العدد 2)*.

بوسالمي، عطاء الله، دبة، الطيب. (2020). أصول نظريات التعلم في التراث العربي. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة ام بواقي، المجلد 7 (العدد 2)*. ISSN 1112-9255.

الجوزي، وهيبه، شعبان، أميمة. (2020). الصعوبات المهنية التي تواجه المعلم في المدرسة. *مجلة هيروودوت للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 4 (العدد 4)*. 112-94.

الجموعي، محمد بكوش. (2019). صعوبات التعلم رؤية نظرية. *مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد 3 (العدد 2)*. 531-508.

جمال الدين، كوثر خلف الله علي. (2019). واقع النظريات المفسرة لصعوبات التعلم. *مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، المجلد 3 (العدد 6)*.

جردير، فيروز. (2020). النظريات المفسرة لصعوبات التعلم وتطبيقاتها التربوية من غرفة الصف. *مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 31 (العدد 4)*. 354-345.

هاني، دانة، كحول، شفيقة. (2024). محكات وأدوات تشخيص صعوبات التعلم. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد 13 (العدد 4)*. 392-378.

وزنتي، محمد. (2020). السلوك العدواني عند الطفل المهان. *مجلة أكاديمية دولية محكمة نصف سنوية تعني بالبحوث الفلسفية والاجتماعية والنفسية، المجلد 7 (العدد 10)*. ISSN: 1959-2335.

ورنيغي، فاطمة. (2021). عسر الحساب وعلاقته بصعوبات التعلم. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 1 (العدد 2)*.

حطراف، نور الدين، مكي، محمد. (2019). الأخطاء الشائعة في الكتابة لذوي صعوبات التعلم مستوى الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية. *مجلة سلوك، المجلد 5 (العدد 1)*. 25-10.

- الحري، نايف بن محمد. (2017). دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أبناء دور التربية الاجتماعية من وجهة نظر الأخصائيين والمشرفين العاملين فيها. *مجلة العلوم التربوية، المجلد 3 (العدد 3)*.
- حاكم، أم الجيلالي. (2019). اضطراب النطق والسلوك الانسحابي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة متون، المجلد 11 (العدد 1)*.
- حسنين، شيماء. (2024). اضطراب الديسكالوليا: التدخل والعلاج. *مجلة بادر المحكمة لعلم النفس الإسلامي. (العدد 2)*.
- حيادحين، عبد القادر. (2021). المشكلات السلوكية الصفية ماهيتها وأسبابها وطرق علاجها والتعامل معها. *دفاثر البحوث العلمية، المجلد 9، (العدد 1) ' ص 54-83*.
- حاج علي، خديجة. (2018). استراتيجية التواصل الناجح بين مهارات المعلم وكفايات المتعلم. *مجلة الموروث، المجلد 6 (العدد 1). 46-58*.
- طبشي، بلخير. (2013). قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (العدد 13)*.
- لشهب، أسماء. (2015). تشخيص صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وأساليب علاجها. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية. (العدد 15)*.
- لشهب، أسماء. (2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (العدد 30)*.
- لعريط، بشير، بوساحة، عبلة. (2018). معلم الطور الابتدائي بين متطلبات المهام ومصادر ضغوط العمل. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، (العدد 8)*.
- نفيسة، سعيدة. (2024). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة في المدارس الأساسية داخل القدس من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للنشر العلمي، (العدد 66)، الإصدار السابع*.

- نبيل، بحري، يزيد، شويل. (2012). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*. جامعة الجزائر 2.
- منصوري، مصطفى، كحلول، بلقاسم. (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 1 (العدد 3) 49-70*.
- مجادي، حسية. (2024). أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية الشائعة لدى المتعلم في مرحلة الطفولة. *مجلة الأسرة والمجتمع، المجلد 12 (العدد 1)*.
- ممادي، شوقي. (2013). النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (العدد 13).
- المكانين، هشام، العبد للات، بسام، النجادات، حسين. (2014). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (العدد 10) ' 503 - 516*.
- المنقاش، عبد الله بن محمد. (2022). مدى استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للاستراتيجيات التدريسية المثبتة علميا من وجهة نظر مشرفيهم. *المجلة العلمية، المجلد 32، العدد الخامس، الجزء الثاني*.
- ميمون، محمد، شرابة، عبد الرحمان. (2023). أدوات الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتطبيقاتها الميدانية. *مجلة التربية والتنمية، المجلد 2 (العدد 2) 40-51*.
- مخامرة، كمال يونس. (2012). مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*. (العدد 8).
- مخامرة، كمال خليل، أبو سمرة، محمد محمود. (2012). أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد 14 (العدد 1)، 253-280*.

منصوري، مصطفى. (2016). دراسة تحليلية للعوامل المدرسية التي تؤدي إلى تأخر التلاميذ دراسيا وكيفية التعامل معها. [jilrc.com /archives/4957](http://jilrc.com/archives/4957).

منصوري، مصطفى، عبد القادر بن جلول. (2018). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 7 (العدد 22).

سالمي، خديجة. (2022). خصائص المعلم ودوره في العملية التعليمية. مجلة الفكر المتوسطي، المجلد 11 (العدد 1)، 545-562.

ساعد، صباح، موزوري، نورة. (2019). استخدام استراتيجية تحليل المهمة في تدريس الحساب لذوي صعوبات تعلم الحساب. مجلة إبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية، المجلد 2 (العدد 1).

عبد الهادي، مصطفى عبد العزيز. (2022). دراسة تحليلية لمنظومة التعليم الابتدائي في مصر. مجلة كلية التربية ببها. (العدد 131).

عبد الباقي، أمل إبراهيم محمود. (2018). العالقة بين الاندفاعية بوصفها سمة متعددة الأبعاد وضعف ضبط الصف لدى عينة من الذكور والإناث. مجلة الدراسات النفسية. (العدد 4)، 847-956.

العرسان، سامر رافع ماجد. (2013). المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني (العدد 7).

العايب، كلثوم. (بدون سنة). علاقة القلق بعملية التعلم. مجلة حقائق الدراسات النفسية والاجتماعية. (العدد 8).

عيمر، سهام. (2016). صعوبات التعلم لدى التلميذ. مجلة أبحاث نفسية وتربوية. (العدد 8)، 185-204.

فدي، سومية. (2016). صعوبات تعلم القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية وسبل علاجها.

فريد علام، شريهان محمد. (2016). تصور مقترح لعلاج العسر الكتابي عند تلاميذ الصف الثاني ابتدائي. المجلة العلمية. جامعة دمياط.

فياض، سحر. (2021). العلاقة بين الخصائص والمعلم ودورها في رفع دافعية الطلبة نحو الدراسة. مجلة مارسيل للعلوم الاجتماعية. (العدد 5) 1-28.

قباجة، سوسن جمال. (2024). المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمهم في مديرية الخليل. مجلة كلية التربية، المجلد الأربعون (العدد 4).

القبي، خالد عبد الهادي محمد. (2018). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الأبناء. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، المجلد 5 (العدد 1).

رمضاني، مصطفى، بوشلاغم، يحي. (2022). صعوبات التعلم الأكاديمية وأثرها على مستوى الدافعية للإنجاز من وجهة نظر المعلمين. مجلة الساور للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد 08 (العدد 7)، 461-479. issn: 2477-9881 eissn: 2676-2153. <https://asjp.cerist.dz>

شنين، فاتح الدين، عواريب، لخضر. (2014). دور التكوين الذاتي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (العدد 17).

الشمري، سالم بن زيدان بن عسكر. (2022). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالسلوك الانسحابي لدى عينة من المراهقين بالسعودية. مجلة كلية التربية. (العدد 124).

تغريد، أمين حسين. (2019). الاضطرابات المصاحبة لاضطراب فرط الحركة والانتباه. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة. (العدد 21)، 370-416.

تمار، يوسف. (2023). الأخطاء المنهجية في الدراسة الاستطلاعية. المجلة الجزائرية لبحوث الإعلام والرأي العام، المجلد 6 (العدد 1)، 16-23.

خديم، محمد. (2021). عسر الكتابة لدى التلميذ في مراحل تعلمه الأولى. مجلة التحبير، المجلد 3 (العدد 3)، 68-81.

ضو، فتحه مصباح. (2022). القلق لدى أبناء المعلمات. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، المجلد 8 (العدد 4).

بن فليس، خديجة. (2005). التأثيرات التربوية والتعليمية للمشروع الثقافي الاستعماري.

الحوراني، بسام. (2022). إطفاء وتجاهل السلوك هل ينفع في تعديله دوما؟ [https:// baitsalam](https://baitsalam.com/ar/article)

الحنظلية، هدى بنت محمد. (2024). تحسين بيئة الفصل الدراسي بالحوافز. [https:// ishraqa](https://ishraqa.unizwa.edu.om/article-178794.html)

موقع، مسلم. (2005). سنة أولى تدريس تجربة جديدة بين المدرس والطالب. <https://.almoslim.nett/node/8>.

العوادي، ضمياء. (2018). ما هو مدى تأثير عمر المعلم على مستوى الطالب؟. <https://bashra.Com>

سوبر أخصائيين. (2022). تصنيفات وأنواع صعوبات التعلم الأكاديمية [https:// super](https://super.akhesaey.com) اطلع عليه يوم: 2024-11-30.

الفقرا، علي محمد سالم. (2017). المشكلات الصفية التي تواجه المعلمين داخل الغرف الصفية وكيفية التغلب عليها في الأردن. [https:// maed.journals.ekb.eg](https://maed.journals.ekb.eg). جامعة المنصورة .

هامل، أميرة. (2020). مطبوعة بيداغوجية في مادة صعوبات التعلم الأكاديمية. قسم علم النفس جامعة 8 ماي 1945.

شعشوع، عبد القادر. (2021). صعوبات التعلم. مطبوعة بيداغوجية لطلبة السنة أولى دكتوراه. جامعة ابن خلدون تيارت.

الملاحق

ملحق رقم 1: استبيان أولي

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	هل سبق لك ودرست ذوي صعوبات التعلم؟		
2	هل تعرف مفهوم صعوبات التعلم؟		
3	تعرف خصائص ذوي صعوبات التعلم؟		
4	ما هي أنواع صعوبات التعلم؟		

ملحق رقم 2: استبيان أساليب تعامل أساتذة التعليم الإبتدائي مع المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من اعداد (بهاز عائشة، 2023)

المدرسة: القسم:

* معلومات عامة:

التخصص الجامعي: عدد سنوات الخبرة:

نوع التكوين: السن:

استبيان يقيس: أساليب تعامل الأستاذ مع المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التعليمات:

أستاذتي الفاضلة.. أستاذي الفاضل، فيما يلي عدد من أساليب التعامل الممكن اعتمادها من قبل الأستاذ خلال تعامله مع المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم وهم فئة نجدها في كثير من الأحيان من الأقسام الدراسية. والمرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل أسلوب أو عبارة من العبارات والاختيارات التي تليها ومن ثم اختيار الإجابة المناسبة التي تمثل سلوكك في التعامل مع المشكلات السلوكية لتلاميذك ذوي صعوبات التعلم وذلك بوضع علامة + في الخيار دائما إذا كانت تنطبق عليك، أو في الخيار أحيانا إن كنت تلجأ لهذا التعامل في بعض الأوقات أو أبدا إذا كانت لا تنطبق على أسلوبك في التعامل.

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	قد ألجأ إلى توبيخه			
2	أخرجه من الفصل			
3	أهدده بعواقب سلوكه			
4	أمنحه أنشطة إضافية قد لا يحبذ أداؤها			
5	أحرمه من بعض الامتيازات في القسم			
6	أقصيه من النشاط لأدفعه إلى تحسين تصرفاته			
7	أؤدبه جسديا بالضرب عند الضرورة			
8	أذكره بالنتائج المترتبة عن أدائه الدراسي الضعيف			
9	أقدم له مكافآت مادية ومعنوية عند الامتثال			
10	أشجعه على كل أداء وسلوك مقبول			
11	أقدم له النصائح باستمرار ليتطور			
12	نصفق عليه عند النجاح في أداء مهمة ما			
13	أركز على نقاط قوته قبل نقاط ضعفه			
14	أساعده على تنمية مهاراته ومواهبه			
15	أجلسه في الأمام لأتمكن من مساعدته بسهولة			
16	أقبله كما هو بإمكانياته مهما كانت ضعيفة			
17	أطلب منه مساعدتي في عمل ما مثل مسح السبورة			
18	أعزز سلوك الطفل التعاوني بطلب شيء بلطف من زميله			
19	أمسح على رأسه بلطف			
20	أتجاهل كل سلوك أراد به لفت الانتباه			
21	أضعه في اخر الصف إلى أن أتفرغ له			
22	أرى أن أدائه لن يتحسن مهما فعلت			

23	أوفر الوقت الذي سأكضيه معه لمساعدة زملائه الأكثر استجابة		
24	أحاول فهم أسباب كل سلوك يصدر عنه		
25	أعمل على تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك		
26	التزم بتحديد النتائج المحققة بعد تدخل لمساعدته		
27	أساعده على تعلم سلوك بديل يكون مقبول للتعبير عن احتياجاته		
28	أساعده على التواصل بشكل سليم لنقل مشاعره		
29	اقترب منه من فترة لأخرى لألاحظ أدائه		
30	أعمل على تطوير علاقته بأقرانه		
31	أحرص على أن يشعر بالراحة والثقة بقدراته		
32	أساعده على تطوير مهاراته في التواصل		
33	أعطي ملاحظات شفوية (إيجابية وسلبية)		
34	أرى أن الثناء أكثر فاعلية من التوبيخ		
35	أراعي قدراته الضعيفة وسلوكه عند التخطيط للدرس		
36	أراقب باستمرار تقدمه والتحسن الذي يطرأ عليه		
37	أوزع التلاميذ في مجموعات غير متجانسة في المستوى لأداء نشاط معين		
38	أحدد الوقت الكافي لإنجاز المهمة		
39	أعطي توجيهات حول المهمة		
40	أشركه عندما أوزع الأدوار على التلاميذ		
41	أقوم بتقويم المجموعة وفق معايير خاصة مخطط لها مسبقا تراعي الاختلاف بين التلاميذ		
42	أخطط مسبقا لزيادة الدافعية للتلاميذ (خاصة ذو الصعوبة)		
43	أحدد الخبرة المراد تعلمها لتوجيه نشاط المعلم		
44	أدمج الوسائل التعليمية الالكترونية لإثراء المادة التعليمية		
45	أكيف المهمات مع رغبات التلاميذ		
46	أمنح التلميذ الشعور بالراحة والاطمئنان (لردة فعلي أثناء الموقف التعليمي) مهما كان أدائه		

47	أقوم بتجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة		
48	أحدد المهارات التي يعجز التلميذ على أدائها		
49	أعطي تغذية راجعة فورية للتلميذ		
50	أبرز السمات الايجابية في عمل كل تلميذ		
51	أقضي وقت كافي مع التلميذ		
52	أحاول معرفة ميول التلميذ		
53	أتجنب نقد أسئلة التلميذ		
54	أساعد التلميذ على تحويل فشله إلى خبرة تعليمية		
55	أجمع بيانات شاملة عن حالة التلميذ من قبل أسرته (الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية)		
56	أتواصل باستمرار مع أسرته لاطلاعهم على مستوى ابنهم الدراسي		
57	أحث الأسرة على متابعة سلوك ابنهم		
58	أنسق مع الأسرة لتحسين مستوى التلميذ		
59	أحث الأسرة على تشجيع ابنهم ومساندته دراسيا		