الجمهوريّة العربيّة السُّوريَّة

جامعة طرطوس

كلية التربية

قسم تربية الطّفل

Syrian Arab Republic

Tartous University

Faculty of Education

Department of child education

بعضُ المُشكلاتِ السّلوكيّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة وعلاقتها بفعاليَّة الذّات

(دراسةٌ ميدانيّة على عينة من تلاميذ الصَّفّ السَّادس في الحلقة الأولى في مدينة طرطوس)

دراسة أُعدّت لنيل درجة الماجستير في تربية الطّفل

إعداد الطّالبة

اماره محمد باسط

إشراف

أ.د. ريم ميهوب سليمون

أستاذ في قسم الإرشاد النفسي

2019/ 2020م

SYRIAN ARAB REPUBLIC Tartous university Faculty of Education		الجمهورية العربية السورية جامعة طرطوس كلية التربية

قرار لجنة الحكم

في تمام الساعة العاشرة صباح يوم الخميس الموافق 2020/5/4 م تمت مناقشة رسالة الماجستير أمام لجنة الحكم المشكلة بموجب قرار مجلس البحث العلمي رقم /1229/ المتخذ بالجلسة رقم /16/ تاريخ 2020/5/5 م والمؤلفة من السادة:

أسم الدكتور	الصفة العلمية	الكلية/الجامعة	ملاحظات
الدكتورة ريم سليمون	أستاذ دكتور	كلية التربية/طرطوس	عضواً ومشرفاً
الدكتور أنور حميدوش	أستاذ مساعد	كلية التربية/طرطوس	عضواً
الدكتورة فريال سليمان	مدرس	كلية التربية/طرطوس	عضواً

وناقشت رسالة الماجستير التي تقدم بها الطالبة المعيدة **اماره محمد باسط** بعنوان:

" **بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بفعالية الذات**"

وبعد الاستماع إلى دفاع الطالب ومناقشته أوصت اللجنة بما يلي:

1- منح طالب الماجستير **اماره محمد باسط** الدرجة /92/ اثنان وتسعون درجة وبتقدير /امتياز/ على رسالة الماجستير باختصاص صعوبات تعلم في قسم تربية الطفل.

2- ترفع هذه التوصية على المجالس الجامعية المختصة لمنحه الدرجة المذكورة واستصدار القرارات اللازمة لمتعته بحقوق هذه الدرجة وفق الأصول النافذة.

الأستاذ الدكتور ريم سليمون	الدكتور أنور حميدوش	الدكتورة فريال سليمان

نوقشت رسالة الماجستير بعنوان : "**بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بفعالية الذات** "(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس في الحلقة الأولى في مدينة طرطوس)

للطالبة المعيدة اماره محمد باسط يوم الخميس الواقع في 4/6/ 2020

وقد قامت الطالبة المعيدة بإجراء كافة التعديلات المطلوبة من قبل لجنة الحكم:

اسم الدكتور	الصفة العلمية	الكلية/الجامعة	التوقيع
الدكتورة ريم سليمون	أستاذ دكتور في قسم الإرشاد النفسي	كلية التربية/طرطوس	
الدكتور أنور حميدوش	أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل	كلية التربية/طرطوس	
الدكتورة فريال سليمان	مدرس في قسم الإرشاد النفسي	كلية التربية/طرطوس	

شهادة

نشهد بأن العمل الموصوف في هذه الدراسة هو نتيجة بحث قامت به الطالبة المعيدة: **اماره محمد باسط.** بإشراف الدكتور **ريم سليمون** /مشرفاً عضواً/ وأي رجوع إلى بحث آخر في هذا الموضوع موثق في النص.

المرشح

اماره باسط

المشرف

أ. د. ريم سليمون

تصريح

أصرّح بأن هذا البحث:

((بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة

وعلاقتها بفعالية الذات))

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس في الحلقة الأولى في مدينة طرطوس)

لم يسبق أن قُبل للحصول على أي شهادة ولا هو مُقدّم حالياً للحصول على أي شهادة أخرى.

المرشح

اماره محمد باسط

Declaration

This is declaration that this work "**Some of Behavioral Problems of Students with Learning Difficulties and their Relationship to Self-Efficacy**

A Field Study on a Sample of Sixth-Grade Students in the First Seminar of Basic Education in Tartous City"

has not been submitted for any other degrees.

Candidate name

Amara Mohammed Baset

قُدِّمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في التَّربية (اختصاص تربية الطّفل) في كليّة التَّربية جامعة طرطوس.

This thesis has been submitted as partial fulfillment of the requirements for Master degree of Education at the Faculty of Education, Tartous University.

مُلخَّص الدِّراسة باللّغة العربيَّة

تهدف الدِّراسة الحاليَّة إلى تَعُّرف مستوى كل من المشكلات السّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة والتعرّف عمّا إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين المشكلات السّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات لدى هذه الفئة من التَّلاميذ، كما تهدف إلى تقصّي ما إذا كان هناك فروق في مستوى كل من المشكلات السّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة تُعزَى إلى متغيّر الجنس ونوع الصعوبة، وقد بلغت عينة الدِّراسة النهائيّة (93) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصّف السّادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس يعانون من صعوبة القراءة، وتحقيقاً لأغراض الدّراسة قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحصيلي في مادة القراءة لتحديد مستوى تحصيل التَّلاميذ في مادة القراءة، ومن ثمّ طبَّقت مقياس تشخيص صعوبات تَعلُّم القراءة للتعُّرف على التَّلاميذ الذين لديهم صعوبات تَعلُّم القراءة، وتم تطبيق اختبار للذّكاء على العينة، قامت بعد ذلك بتطبيق مقياس المشكلات السّلوكيَّة ومقياس فعاليَّة الذَّات على أفراد عينة الدّراسة، وتمَّ اعتماد المنهج الوصفي نظراً لمناسبته لأهداف الدّراسة، وقد بيّنت النّتائج وجود مستوىً منخفض من المشكلات السّلوكيَّة ومستوى مرتفع من فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسيَّة وسالبة بين درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السّلوكيَّة، ودرجاتهم على مقياس فعاليَّة الذَّات، كما أشارتِ النتائج إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السّلوكيَّة تُعزَى إلى متغيّر الجنس لصالح الذكور، وكذلك عدم وجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السّلوكيَّة يُعزَى إلى متغيّر نوع الصعوبة، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة على مقياس فعاليَّة الذَّات تُعزَى إلى متغيّر الجنس، وكذلك عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة على مقياس فعاليَّة الذَّات تُعزَى إلى متغيّر نوع الصعوبة.

The Summary of the Study

The purpose of this study is to identify the level of behavioral problems and self-efficacy of students with reading learning difficulties and to identify whether there is a correlation between behavioral problems and self- efficacy among this class of students. The study also aims to investigate whether there are differences in the level of behavioral problems and self- efficacy among students with reading learning difficulties because of the gender and the difficulty type. The sample of the study consists of (93) students of the sixth grade students in Tartous who suffer from reading learning difficulties. For the purposes of the study, the researcher applied an achievement test in reading course to acknowledge the level of students in this course. Then the researcher applied a measurement to personalize the reading difficulties to acknowledge students who have reading learning difficulties. After that, the researcher applied an intelligence test on this sample. Then the researcher applied a measurement of behavioral problems and self- efficacy on this sample of the study. The descriptive approach was used due to its relevance to the study objectives. The results show a low level of behavioral problem and a high level of self- efficacy among students with reading learning difficulties. There is also a negative and inverse correlational relationship and a statistical function between the scores of students with reading learning difficulties on the behavioral problems measurement and their scores on the self- efficacy measurement. The results also show that there is statistically significant difference in average scores students with reading learning difficulties on behavioral problems measurement due to the gender variable in favor of the males. As well as, there is no statistically significant difference in average scores of students with reading learning difficulties on behavioral problems measurement due to the type of difficulty variable. The results also show that there is no statistically significant difference in average scores of students with reading learning difficulties in reading on self-efficacy measurement due to the gender variable. Also there is no statistically significant difference in average scores of students with reading learning difficulties on self- efficacy measurement due to the type of difficulty variable.

شكر وتقدير

الحمد والشّكر لله، المالك الباري، ذو الجلال والإكرام، الذي منَّ عليَّ بفيضٍ من نعمه وكرمه، وهيَّأ لي أسباب عملي وعلمي، فله الحمد أبداً ما حييت، أمّا بعد:

أتوجّه بخالص الشّكر ووافر الاحترام والتّقدير للأستاذة الدّكتورة الفاضلة/ **ريم سليمون**/، التي شرّفتني بتفضّلها بقبول الإشراف على هذه الرّسالة، إذ قدّمت لي الكثير من علمها ووقتها، ولم تبخل يوماً عليَّ بتوجيهاتها وملاحظاتها التي كان لها الأثر الأكبر في إنجاز هذه الرّسالة، فلها منّي كل الاحترام والتّقدير والمحبة، داعيةً الله تعالى أن يطيل بعمرها ويزيدها علماً ورقيّاً.

وأتقدّم بالشّكر والامتنان للجنة الحكم الفاضلة ولكادر كليّة التّربية ممثّلةً بإدارتها وأعضاء الهيئة التّدريسيّة، ورئيس قسم تربية الطّفل، والنائبين العلمي والإداري في كلية التربية؛ لجهودهم الكبيرة في رعاية طلبة الدّراسات العليا، وما قدّموه ويقدّموه من جهد وتفانٍ بالعمل للارتقاء بالمستوى العلميّ، كما أشكر السّادة المحكّمين لما أعطوني من فكرهم، وأفادوني بآرائهم وملاحظاتهم، كما أتوجّه بالشّكر إلى مديرية التّربية في طرطوس والعاملين فيها للتّسهيلات التي قدّموها لتطبيق أدوات الدّراسة في المدارس، والشّكر موصول لكل من قدّم لي يد العون والمساعدة، إلى كل من نسيهم قلمي، ولم ينساهم قلبي.

اماره باسط

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
ملخّص الدراسة باللّغة العربية	أ
ملخّص الدراسة باللّغة الأجنبية	ب
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ط
قائمة المَلاحق	ي
الفصل الأوَّل	
مدخل عام إلى الدِّراسة	
أوّلاً: مقدّمة الدِّراسة	2
ثانياً: إشكالية الدِّراسة	5
ثالثاً: أهمية الدِّراسة	8
رابعاً: أهداف الدِّراسة	9
خامساً: أسئلة الدِّراسة	9
سادساً: فرضيّات الدِّراسة	10
سابعاً: حدود الدِّراسة	10
ثامناً: مُتغيّرات الدِّراسة	10
تاسعاً: مصطلحات الدِّراسة النظريّة والإجرائيّة	11
الفصل الثّاني	
الإطار النّظري للدِّراسة	
أولاً: صعوبات التَعلُّم وصعوبات تَعلُّم القراءة	14
1- مفهوم صعوبات التَعلُّم وتعريفه	14
2- أسباب صعوبات التَعلُّم	16
3- المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التَعلُّم	17
4- تصنيف صعوبات التَعلُّم	18
5- مفهوم القراءة وتعريفها	20
5-1- مهارات القراءة	21

5-2- أنواع القراءة	22
5-3- صعوبات تَعلُّم القراءة	25
5-3- خصائص التَّلاميذ ذوي صعوبات تَعلُّم القراءة	26
5-6-نسبة انتشار صعوبات تَعلُّم القراءة	27
5-7- أسباب صعوبات تَعلُّم القراءة	27
5-8- صعوبات تَعلُّم القراءة وعلاقتها بكلٍّ من التحصيل الدراسي وفعاليَّة الذَّات	29
ثانياً: المشكلات السّلوكيَّة:	32
1- مفهوم المشكلات السّلوكيَّة	33
2- تصنيف المشكلات السّلوكيَّة	34
3- النظريات المفسرة للمشكلات السّلوكيَّة	35
4- خصائص التَّلاميذ ذوي المشكلات السّلوكيَّة	41
5- النشاط الحركي الزائد	45
5-1- مفهوم النشاط الحركي الزائد وتعريفه	45
5-2- نسبة انتشار النشاط الحركي الزائد	46
5-3- أعراض النشاط الحركي الزائد	47
5-4- أسباب النشاط الحركي الزائد	48
6- السلوك العدواني	51
6-1- مفهوم السلوك العدواني وتعريفه	51
6-2- أشكال السلوك العدواني	52
6-3- الفرق بين الجنسيَن في للسلوك العدواني	53
6-4- أسباب السلوك العدواني	54
6-5- تطور مشاعر السلوك العدواني عند التَّلاميذ	55
7- سلوك التَّمرُّد	56
7-1- مفهوم سلوك التَّمرُّد و تعريفه	56
7-2- أشكال سلوك التَّمرُّد	57
7-3- أسباب سلوك التَّمرُّد	59
8- السلوك الانسحابي	61
8-1- مفهوم السلوك الانسحابي وتعريفه	61
8-2- مظاهر السلوك الانسحابي	62
8-3- أشكال السلوك الانسحابي	63

8-4- أسباب السلوك الانسحابي	63
ثالثاً: فعاليَّة الذَّات	65
1- مفهوم فعاليَّة الذَّات وتعريفها	65
2- فعاليَّة الذَّات ونظرية التَّعلُّم المعرفي الاجتماعي لباندورا	66
3- خصائص فعاليَّة الذَّات	69
4- مصادر فعاليَّة الذَّات	70
5- أنواع فعاليَّة الذَّات	72
الفصل الثَّالث	
دراسات سابقة	
مقدّمة	75
أوّلاً: دراسات المشكلات السّلوكيَّة وعلاقتها بمُتغِّيرات أخرى	75
ثانياً: دراسات فعاليَّة الذَّات وعلاقتها بمُتغِّيرات أخرى	80
ثالثاً: دراسات صعوبات تَعلُّم القراءة وعلاقتها بمُتغِّيرات أخرى	86
رابعاً: تعقيب عام على الدِّراسات السّابقة	90
خامساً: مكانة الدِّراسة الحاليَّة بين الدّراسات السّابقة	91
الفصل الرّابع	
منهجيّة الدّراسة وأدواتها وإجراءاتها	
مقدّمة	93
1- منهج الدراسة	93
2- مجتمع الدراسة وعَينَّتها	93
3- أدوات الدراسة	95
3- 1- الاختبار التحصيلي في مادة القراءة	95
3-2- مقياس تشخيص صعوبات تَعلُّم القراءة للمرحلة الابتدائية	96
3-3- اختبار الذّكاء	97
3-4- مقياس المشكلات السّلوكيَّة	98
3-5- مقياس فعاليَّة الذَّات	100

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	101
5 _ الإجراءات العامة للدراسة	101
6 – صعوبات الدراسة	102
الفصل الخامس	
نتائج الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها	
مقدمة	104
أوّلاً: النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة	104
ثانياً: النّتائج المتعلّقة بفرضيّات الدِّراسة	113
ثالثاً: النتائج العامّة للدراسة	118
رابعاً: بحوث مقترحة	119
المراجع	
أوّلاً: المراجع العربيَّة	120
ثانياً: المراجع الأجنبية	130
ثالثاً: مواقع الانترنت	133
المَلاحق	134

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	المتغيِّرات الديموغرافيّة لعينِّة الدراسة	94
2	معامل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السّلوكيَّة	99
3	ثبات مقياس المشكلات السّلوكيَّة بطريقة التجزئة النصفية	99
4	ثبات مقياس فعاليَّة الذَّات بطريقة التجزئة النصفية	101
5	المتوسط المُرجّح ومستوى المشكلات السّلوكيَّة في مقياس ليكرت الخماسي	104
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى المشكلات السّلوكيَّة	105
7	المتوسط المُرجّح ومستوى فعاليَّة الذَّات في مقياس ليكرت الخماسي	109
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى فعاليَّة الذَّات	109
9	معامل الارتباط بيرسون بين مستوى فعاليَّة الذَّات ومستوى المشكلات السّلوكيَّة	112
10	اختبار **t** لعيِّنتين مستقلَّتين تبعاً لمتغيِّر الجنس (ذكور/ إناث)	113
11	اختبار **t** لعيِّنتين مستقلَّتين تبعاً لمتغيِّر نوع الصعوبة (فهم/تعرف)	115
12	اختبار **t** لعيِّنتين مستقلَّتين تبعاً لمتغيِّر الجنس (ذكور/ إناث)	116
13	اختبار **t** لعيِّنتين مستقلَّتين تبعاً لمتغيِّر نوع الصعوبة (فهم/تعرف)	117

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشّكل	الصّفحة
1	تَصوُّر كيرك وكالفنت (1984) Kirk & Chalfant لتصنيف صعوبات التّعلُّم	19
2	مصادر فعاليَّة الذَّات	70

قائمة المَلاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصّفحة
1	أسماء السّادة المحكّمين	135
2	الاختبار التحصيلي في مادة القراءة بصورته الأوليّة	136
3	الاختبار التحصيلي في مادة القراءة بصورته النهائيّة	140
4	مقياس تشخيص صعوبات تَعلُّم القراءة بصورته الأوليّة	143
5	مقياس تشخيص صعوبات تَعلُّم القراءة بصورته النهائيّة	147
6	اختبار الذكاء	149
7	مقياس المشكلات السّلوكيَّة بصورته الأوليّة	152
8	مقياس المشكلات السّلوكيَّة بصورته النهائيّة	156
9	مقياس فعاليَّة الذَّات بصورته الأوليّة	160
10	مقياس فعاليَّة الذَّات بصورته النهائيّة	163
11	كتاب تسهيل مهمة لمديرية التربية	166

الفصل الأوَّل

مدخل عام إلى الدّراسة

أوّلاً: مقدّمة الدّراسة

ثانياً: مشكلة الدّراسة

ثالثاً: أهميّة الدّراسة

رابعاً: أهداف الدّراسة

خامساً: أسئلة الدّراسة

سادساً: فرضيّات الدّراسة

سابعاً: حدود الدّراسة

ثامناً: متغيّرات الدّراسة

تاسعاً: مصطلحات الدّراسة النَّظريَّة والإجرائيّة

أوّلاً: مقدمة الدّراسة:

تُشكّل مرحلة التعليم الأساسي مكانة مهمة في السلّم التعليمي، لتعاملها مع التّلميذ في أهمّ سنوات عمره، ففيها تتشكّل ملامح شخصيته، ويكتسب من خلالها قدراً كبيراً من المعارف والمهارات والاتّجاهات التي تؤثّر في جوانب سلوكه مستقبلاً، كما تُشكّل هذه المرحلة القاعدة الأساسية للتعليم المُنظَّم والركيزة الأساسية للمراحل التَّعليَّمية اللّاحقة (الساوي و الرشيد ،1999، 43).

وتهدف التربية المعاصرة إلى الاهتمام بالتَّلاميذ الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصَّة ومنهم التَّلاميذ ذوو صعوبات التّعلُّمLearning Disabilities، في ظل الانتشار المتزايد لهذه الفئة، وتُعتبر صعوبات التّعلُّم من الميادين الحديثة نسبياً في التربية، ويعود ظهور مصطلح صعوبات التّعلُّم المحدَّد Specific Learning Disabilities لفترة الستيّنيات من القرن الماضي، و يُعدُّ كيرك(1969) Kirk أول من أطلق هذا المصطلح على تلك الفئة (الزيات ،1998 ،46-57).

وتعرُّف صعوبات التّعلُّم على أنها :" اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المُتَضمِّنة في فهم اللُّغة أو استخدامها سواء أكانت شفهية أو كتابية وتظهر بشكل اضطرابات في الاستماع والقراءة و الكلام والكتابة والعمليات العقلية، ولعل المشكلة الرئيسية في صعوبات التّعلُّم تكمن في التباين الملحوظ بين القابلية والإنجاز الفعلي "(عبدالله و الشهاب ،2013، 236).

كما تتجلَّى صعوبات التّعلُّم في مظهرين هما: صعوبات التّعلُّم النَّمائيَّةDevelopmental Disabilities Learning و تتعلّق بنمو القدرات العقلية و العمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي و الشخصي و الاجتماعي و المهني و تشمل صعوبات الانتباه و الإدراك و التفكير و التذكر و اللُّغة الشفهية وصعوبات التّعلُّم الأكاديميةLearning Disabilities Academic و تتعلق بصعوبات القراءة و الكتابة و صعوبة إجراء العمليات الحسابية بالإضافة إلى صعوبة الهجاء (شاهين،2012، 157-158).

وتُؤدي مهارة القراءة دوراً مهماً في عملية التّعلُّم، وتُعتبر القراءة من المواد الأساسية ضمن المنهاج الدراسي، إذْ يبدأ التَّلاميذ القراءة من الصّف الأول الابتدائي أو ما قبل ذلك، ومن ثم يستمر اعتمادهم عليها خلال مراحل حياتهم المدرسية، وحظيت صعوبات القراءة من بين صعوبات التّعلُّم باهتمام كبير؛ وذلك لأن التعليم في المدرسة يعتمد على القدرة على القراءة، و

تعرُّف صعوبات تعلُّم القراءة بأنها تلك الصعوبات النوعية التي تظهر لدى التّلميذ أثناء القراءة، و تتضمن صعوبات في واحدة أو أكثر من عمليات الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو التفكير أو اللُّغة ، والتي تعيق عملية التعرُّف على الرموز أو فك الشيفرة Decoding أثناء القراءة ، أو تعيق عملية الفهم و الاستيعاب Comprehension للأفكار والمعاني المتضمنة في الكلمات أو التراكيب اللغوية في النص المقروء، ولا يعاني تلميذ صعوبات القراءة في مستويي التعرُّف والفهم أو كليهما من إعاقة سمعية أو بصرية أو تخلّف عقلي ، وتكون قدراته العقلية فوق المُتوسّط لكن تحصيله في القراءة أدنى من أقرانه العاديّن في الصّف (Gough &Tunner, 2007, 43).

يُعتَبرُ التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم فئة غير متجانسة من حيث الخصائص فقد تكون هناك فروق بين الأفراد أو فروق على مستوى الفرد نفسه، و مفهوم صعوبات التّعلُّم ليس موحداً ، فهو يضم حالات يختلف كل منها عن الآخر ولا يجمعهم إلا أنهم لا يتعلُّمون بالطرائق التي يتعلُّم بها العاديون ، بل هنالك اختلافات بين التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم و التَّلاميذ العاديون كما أشارت إليه دراسة البطاينة وغوانمة(2005) و كامبلCampbel(1990)و متولي وزيادة(2016). كما يعاني هؤلاء التَّلاميذ من صعوبات واضحة في اكتساب المهارات الأساسية للتعلُّم، وهي اضطرابات أساسيّة لدى كافّة التَّلاميذ حسب المراحل العُمريّة، ولكنها تظهر بشكل مستمر و متكرر عند التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم (عبدالله والشهاب ، 2013، 239).

كما تتزامن صعوبات التّعلُّم في معظم الأحيان مع العديد من المشكلات السُّلوكيَّة، التي تظهر لديهم بشكل سلوك مختلف عن أقرانهم، حيث تعرُّف على أنها: مجموعة من الأفعال متكرِّرة الحدوث بشكل يتميز بالشدة، متجاوزة الحد المقبول من السُّلوك المتعارف عليه، و تبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالتّلميذ خلال النَّشاط اليومي الذي يؤديه في سلوكه (السيد، 2001، 327-328)، وتذكر سليم (2003) أن التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم المترافقة مع المشكلات السُّلوكيَّة ينشغلون بسلوكيات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي يشعرون به وتشتمل هذه المشكلات السُّلوكيَّة التَّمرُّد، المقاومة، التحدي، الرد، الشك في الآخرين ، مضايقتهم أو تحقيرهم، الكذب، الفشل، توجيه اللوم للآخرين عند حدوث فشل أو خطأ، الفشل في تحمل مسؤولية تصُّرفاتهم الاستقواء على الآخرين وتهديدهم، الانسحاب، الخجل، الاستغراق في أحلام اليقظة، إتباع أساليب الهروب بما فيها التَّأخُّر والتَّغيُّب عن المدرسة ، ومن أبرز المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم هي السُّلوك

العدوانيّ كتعبير عن ردّة فعل بهدف إلحاق الأذى بالآخرين و تخريب ممتلكاتهم(القمش و معايطة،2006، 202)، وأيضاً سلوك التَّمرُّد في المدرسة تعبيراً عن عدم الرغبة في الانصياع للقوانين والاتّجاهات وسلوك النَّشاط الزَّائد الذي يتصف بعدم التنظيم والتوجيه، التواصل ،ويعد اضطراباً في التوازن الحركيّ أو المشي بحيث يجد التّلميذ صعوبة في البقاء في مكان واحد وصعوبة في القبض على الأشياء بالطريقة التي تماثل ما يقوم به التَّلاميذ العاديّن ممن هم يماثلونه في العمر الزمني (يحيى،2000، 96-97) (عبدالله و الشهاب،2013 ،237)و السُّلوك الانسحابيّ حيث يبتعد التّلميذ من الناحية الجسمية و الانفعاليَّة عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية، وعدم القدرة على التواصل والفشل الدائم في المشاركة في الأنشطة المدرسيّة(سماح،2008، 28)والعدوان المدرسيّ وتخريب الأثاث المدرسيّ وعدم الانصياع لأوامر الإدارة و ضعف الانتباه و الخروج عن النظام لإثارة الفوضى .

إن الاتجاهات الأسرية والمدرسية والمجتمعية والقوالب السابقة التجهيز ، والتي يقولَّب بها التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم تسبب هذه المشكلات السُّلوكيَّة تأثيراً على التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم ، قد تجعلهم يجدون الحل الوحيد للتعبير عن صعوباتهم في بعض السُّلوكيات غير المقبولة ، والتي تنعكس بشكل سلبي على حياتهم، حيث تشير دراسة المكانين و آخرون (2014) إلى أن حوالي (30%) من تلاميذ صعوبات التّعلُّم ممن تم تشخيصهم ،يعانون من مشكلات سلوكية وهذا يعني زيادة في عدد تلاميذ الصعوبات و التَّسُّرب المدرسي الناجم عنها ، كما ويشير الحسن(2014) إلى ازدياد عدد ذوي صعوبات التّعلُّم في عمر(6-9)سنوات ، ومعظم التَّلاميذ يقعون في المدى العمري(4-9) سنوات ، و يبدأ العدد بالانخفاض الحاد بين(16- 21) سنة ،على اعتبار أن التعرُّف على التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم يتم عند الدخول إلى المدرسة وأشارت دراسة الردعان(2017) إلى مستوى انتشار المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلاميذ الصّف السادس الأساسي، ولما تحدثه تلك المشكلات السُّلوكيَّة من آثار بالغة على الجانب النفسي للتلاميذ، وتحلق لديهم إحساس بالقصور والدونية ومشكلات نفسية متعددة تجعل التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم يختلفون عن غيرهم من التَّلاميذ الآخرين.

إن الانتشار المتزايد لصعوبات التّعلُّم وظهورها لدى التَّلاميذ من ذوي الذَّكاء المتوسّط أو المرتفع، دفع الباحثين إلى القيام بدراستها والتعرُّف على أسبابها التي ارتبطت في الكثير من المجالات بالمتغيّرات الدّافعيّة مثل العزو السببي وتوجه الهدف ونوع الدّافعيّة ومعتقدات فعاليَّة الذَّات نظراً للخطورة التي تشكلها عدم معرفة الأسباب الحقيقية وتكون كامنة في معظم الحالات ولا تظهر إلا

بعد أن تترك آثاراً جسيمة على التَّحصيل الدراسي وشخصية التَّلاميذ، وتُعتبر فعاليَّة الذَّات–Self Eficacy إحدى المتغيّرات الدّافعيّة المهمة في التَّحصيل، واعتبرها زميرمان Zimmerman(2000) بأنها دافع رئيس للتحصيل الدراسي والتّعلُّم، فهي تعتبر إحدى موجهات السُّلوك ، فالتّلميذ الذي يؤمن بقدراته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته ، ويمثل ذلك مرآة معرفية للتلميذ، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة ، حيث تعكس معتقداته عن ذاته قدراته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (حجازي، 2013، 425).

هذا ما أكدّه باندورا (1987,232) Bandura في نظرية التّعلُّم الاجتماعي المعرفي ؛ أنّ فعاليَّة الذَّات يسهم كمتغيّر وسيط في تفسير السُّلوك الأكاديمي للتلاميذ ، ومؤشراً للتّوقُّعات حول قدرة التَّلاميذ على التغلب على مهمات مختلفة، و أدائها بصورة ناجحة، وإمكانية التخطيط لها بصورة واقعية يحددها إدراكهم لحجم القدرات الذَّاتية لديهم ، والتي تمكنهم من تنفيذ سلوك ما بصورة مقبولة ، تتبلور إيجاباً أو سلباً على تصرفاتهم وتفكيرهم.

وانطلاقاً مما سبق تحاول الدّراسة الحالية التعرُّف على المشكلات السُّلوكيَّة لذوي صعوبات التّعلُّم في القراءة وعلاقتها بفعاليَّة الذَّات لدى تلاميذ الصّف السادس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ثانياً: إشكالية الدّراسة:

تمثل صعوبات التّعلُّم عاملاً بالغ الأثر في الجانب النفسي للتلاميذ، فتتراكم حولها الضغوط الانفعاليَّة والمشاعر الغير مرغوبة، وللحصول على نتائج جيدة بالنسبة للتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم لابُدَّ من تحسين توظيف قدراتهم وإمكانياتهم وتلك مهمة المدرسة، ولكن يبدو أن العامل المسبب لعدم قدرة المدرسة في أداء رسالتها التّعليميّة والتربويّة وجود كثير من التَّلاميذ لا يجيدون مهارات القراءة ، فلا يقرؤون كما يجب مما يعني زيادة عدد التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، باعتبار أنهم يتمتعون بمظاهر عادية ومألوفة لا تختلف عن الآخرين، مُؤدِّياً بدوره إلى حالات التأخّر الدراسي والرسوب في المراحل التّعليميّة الأولى(عبدالله، 2001، 187)، وأشارت دراسة عوّاد (1988) إلى أنّ (52,24 %) من تلاميذ الصّف الخامس يعانون من صعوبات التّعلُّم

،وتشير المطلق (2017) إلى أنّ الصعوبات التّعليميّة التي يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية ذات أثر مُدمِّر وهدّام على شخصية التّلميذ، ويؤدّي ذلك إلى آثار غير جيدة على سلوك التَّلاميذ، وبالتالي يظهر لديهم مشكلات سلوكية متعددة، وقد يمتد أثر تلك الصعوبات على الناحية النفسية للتّلاميذ، مما يجعلهم يختلفون في سلوكهم عن أقرانهم، فينخفض مستوى التواصل الاجتماعي والتفاعل الصّفي، وكذلك ينخفض مستوى التَّحصيل والإنجاز لديهم، فيؤدي ذلك لحالات التسّرب أو الهروب من المدرسة، وكل ذلك يؤدي إلى انخفاض المهارات الشخصيّة والعلمّية للتلاميذ ، فتتزايد المشكلات السُّلوكيَّة كتعبير عن الإحباطات التي تواجه التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم ،نتيجة عدم الاكتشاف المبكر لهم مع عدم تضمين مناهج إعداد المعلم لهذه المفاهيم، فكثير من المعلمين يفرطون أو يتشددون في التعامل مع التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم ويعاملوهم على أنهم متأخِّرون أوأغبياء من الناحية التَّحصيليّة، بشكل قد ينفرهم من العملية التعليمية، ويجعلهم يتبنون اتجاهات سلبية حيال المعلم والمنهاج الدراسي، وربما العملية التعليمية برمتها، وتزايد أعداد التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم كنتيجة لإساءة مُعامِلة المُعلِّمين لهم، باستخدام أساليب تتسم بالذل والإهانة، والإحساس بعدم الجدارة، وعدم تقبلّهم، والتحيّز وعدم العدالَّة في التعامل معهم، وما يعتري هؤلاء التَّلاميذ من فعاليَّة ذات منخفضة وإحساس بالإحباط وانخفاض تقديرهم لذواتهم، واستخدام أساليب سلبية للتوافق تتسم بالعدوانيّة والكذب، وإثارة الشغب وعدم الانضباط داخل وخارج الصّف المدرسي، في محاولة للتفريغ النفسي للمشاعر السلبية، وإزاحة العدوان الكامن لديهم، وتأكيد ذواتهم على نحو سلبي أو غير مألوف باللجوء إلى السُّلوكيات غير المقبولة مما يعزز ظهور المشكلات السُّلوكيَّة للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم (موقع انترنت 1).

ولا يقتصر تأثير صعوبات التّعلُّم على النواحي النفسية أو على سلوك التَّلاميذ بل يمتد أثرها لتشمل النواحي الشخصية كفعاليَّة الذَّات ومتغيّرات الدّافعيّة ، وهذا ما أشارت إليه دراسات مثل دراسة البطاينة وغوانمة(2005) ودراسة فرح(2014) ودراسة شاهين (2012)ودراسة الغوراني (2006) إلى أن حصول التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم على درجات أقل من غيرهم في مقاييس فعاليَّة الذَّات، كما كشفت دراسة الردعان(2017) ودراسة متولي وزيادة(2016) أن تلاميذ صعوبات التّعلُّم يعانون من مشكلات سلوكية مثل قصور ضبط الذَّات ومشكلات توافقية ونقص في مفهوم الذَّات الأكاديمي وقصور في القراءة والكتابة ، وفعاليَّة الذَّات جانب في غاية الأهمية

للتلاميذ عموماً، و تكمن المشكلة في مفهوم فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم ، في أنّهم يُكِّونون انطباع غير جيد عن ذواتهم ، فهم يشعرون بعدم الأمان نتيجة عدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بفعاليَّة ،وأيضاً تدني مستوى تحصيلهم و فشلهم الأكاديمي و إخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية و شعورهم الدائم بالفشل مما يؤدي إلى تدني مستوى فعاليَّة الذَّات لديهم نتيجة للمقارنات مع أقرانهم العاديون، وهذا ما أكدته دراسة كامبل(1990)Campbel وأرسلان(2012)Arslan، وينعكس ذلك على سلوكهم ،فيعبرون بالسُّلوكيات غير المقبولة التي يظهرونها نقص في شخصيتهم،و يسهم الشعور بالرفض وعدم التقدير و التشجيع من قبل الآخرين (الأسرة والمعلم والأقران) في التأثير على فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم(همام،2017، 276–277) فيعبروا عن حالتهم النفسية و شعورهم بصعوبة تعلُّم القراءة من خلال المشكلات السُّلوكيَّة التي يظهرونها.

وتشكل المشكلات السُّلوكيَّة كالتَّمرُّد والسُّلوك العدوانيّ والانسحاب والعزلة ورفض اتباع القوانين المحددة، والنَّشاط الحركيّ الزَّائد داخل الصّف إعاقة لعمليات الاستيعاب والفهم لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم، وبالتالي قد يؤثر على نجاحهم وتحصيلهم ، فالمشكلة الأساسيّة للتّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة أن صعوباتهم لا تظهر إلا عند التحاقهم بالمدرسة، وملاحظة بداية تَعثُّرهم في القراءة نتيجة عدم معرفتهم بقدراتهم وشعورهم بالفشل، وعدم قدرتهم على مجاراة أقرانهم العاديّين داخل الصّف في تحصيلهم الدراسي ليس خلال دروس القراءة فقط بل في جميع مواد المنهاج الدراسي المقرر، لأن أي موضوع تدريسي بحاجة إلى تعرُّف النص المقروء وفهمه أو السؤال المطروح بعد قراءته، والتجاوب مع المعلمين في أثناء النقاشات وبالأخص المعلم غير المؤهل بمهارات التعامل مع صعوبات أولئك التَّلاميذ والمدرسة ونظامها، حيث لا يستطيع التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة القيام بالواجبات التي يكلفهم بها المعلم، ويطالبون بها بالاعتماد على أنفسهم (عمار،2015، 5) .

وبالنظر لما تم عرضه، وما تم العودة إليه من دراسات أكدت العلاقة بين المشكلات السُّلوكيَّة وصعوبات التّعلُّم كدراسة سماح(2007) وعبدالله و الشهاب(2013) والأمين(2016) والردعان(2017)،ودراسات رَكَّزتْ على فعاليَّة الذَّات لذوي صعوبات التّعلُّم مثل دراسة أبو فخر و شعبان(2013) وشاهين(2012) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،وانطلاقاً من أهميّة تلك

المرحلة كونها مرحلة إعداد وتكوين للتلميذ في جوانب شخصيته بشكل متكامل، كان لابُدَّ من دراسة المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم، لمعرفة علاقتها بفعاليَّتهم الذَّاتيّة ، وتَتلَّخص مشكلة الدّراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

مـــا العلاقـــة بـــين بعـــض المشـــكلات السُّـــلوكيَّة لـــدى تلاميـــذ صـــعوبات تعلُّـــم القـــراءة و فعاليَّـــة الـــذَّات لـــدى عيّنـــة مـــن تلاميـــذ الصّـــف السّـــادس فـــي الحلقـــة الأولـــى فـــي مدارس مدينة طرطوس ؟

ثالثاً: أهمية الدّراسة: تتجلى أهمية الدّراسة في ناحيتين :

- الناحية النَّظريَّة :

- التعريف بمفهوم المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلاميذ صعوبات تعلُّم القراءة من حيث الطبيعة والسمات الشخصية.

- التعريف بمفهوم فعاليَّة الذَّات لدى تلاميذ صعوبات تعلُّم القراءة كمتغيّر له دور أساسي في عملية التّعلُّم .

- أهمية موضوع صعوبات التّعلُّم بشكل عام وصعوبة تعلُّم القراءة بشكل خاص، لأن نسبة لا بأس بها من تلاميذ الحلقة الأولى تعاني من هذه الصعوبة ، مما يجعل من الضروري دراستها في هذه المرحلة تفادياً للأثار السلبية الناجمة عن إهمالها.

- ندرة الدراسات التي تتعلَّق بالمشكلات السُّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة –حسب حدود علم الباحثة–فتعتبر هذه الدّراسة إضافة لما ساهم فيه الباحثون في هذا المجال.

- من الناحية التطبيقية :

- قد يساعد اكتشاف العلاقة بين المشكلات السُّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات في بناء برامج لعلاج المشكلات السُّلوكيَّة وتفادي آثارها وتحسين مستوى فعاليَّة الذَّات لدى تلاميذ صعوبات تعلُّم القراءة ورفع مستوى التَّحصيل الدراسي لديهم.

– قد تساعد هذه الدّراسة في إعادة الفاقد التعليمي الناجم عن تسرّب أو رسوب التَّلاميذ أو التكاليف المادية لهؤلاء التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم .

رابعاً: أهداف الدّراسة : تهدف الدّراسة الحالية إلى تعرُّف :

– العلاقة بين بعض المشكلات السُّلوكيَّة(النَّشاط الزَّائد–سلوك التَّمرُّد – السُّلوك العدوانيّ– السُّلوك الانسحابيّ) وفعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة في الصّف السادس الأساسي / الحلقة الأولى، و يتفرع عنه:

– مستوى بعض المشكلات السُّلوكيَّة(النَّشاط الزَّائد–سلوك التَّمرُّد في المدرسة– السُّلوك العدوانيّ– السُّلوك الانسحابيّ) لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

– مستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

– العلاقة بين المشكلات السُّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

– الفروق بين أفراد العيّنة وفق متغيّر الجنس(ذكور– إناث).

– الفروق بين أفراد العيّنة وفق متغيّر نوع الصعوبة (فهم–تعرُّف).

خامساً: أسئلة الدّراسة:

–مامستوى المشكلات السُّلوكيَّة(النَّشاط الزَّائد–سلوك التَّمرُّد في المدرسة– السُّلوك العدوانيّ– السُّلوك الانسحابيّ) لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة ؟

– ما مستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة ؟

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين مستوى المشكلات السُّلوكيَّة ومستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة؟

سادساً: فرضيات الدّراسة :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات أفراد العيّنة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة حسب متغيّر الجنس (ذكور – إناث) .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات أفراد العيّنة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة حسب نوع الصعوبة القراءة (تعرُّف – فهم) .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات أفراد العيّنة على مقياس فعاليَّة الذَّات حسب متغيّر الجنس (ذكور – إناث) .

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات أفراد العيّنة على مقياس فعاليَّة الذَّات حسب نوع صعوبة القراءة (تعرُّف – فهم) .

سابعاً: حدود الدّراسة :

– الحدود الموضوعية : اقتصرت الدّراسة على تحديد علاقة بعض المشكلات السُّلوكيَّة(النَّشاط الزَّائد–سلوك التَّمرُّد في المدرسة– السُّلوك العدوانيّ– السُّلوك الانسحابيّ) بفعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة .

– الحدود البشرية : عيّنة من التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم في القراءة من الصّف السادس في التعليم الأساسي في الحلقة الأولى في مدارس مدينة طرطوس .

– الحدود الزمانية : اقتصر إجراء هذه الدّراسة خلال الفصل الدراسي الثّاني من الفترة الزمنية(2018–2019) .

– الحدود المكانية : تم تطبيق الدّراسة في مدارس الحلقة الأولى في مدينة طرطوس .

ثامناً: متغيّرات الدّراسة :

المشكلات السُّلوكيَّة – فعاليَّة الذَّات – صعوبات تعلُّم القراءة و متغيّرات تصنيفيّة (الجنس– نوع الصعوبة).

تاسعاً: مصطلحات الدّراسة النَّظريَّة والإجرائيَّة :

المشكلات السُّلوكيَّة Behavioral Problems : هي أشكال السُّلوك غير السوي التي تصدر عن التّلميذ وذلك نتيجة لوجود خلل في التّعلُّم يظهر على شكل تعزيز السُّلوك غير التكيفي أو عدم تعزيز السُّلوك التكيفي (المكانين و آخرون ، 2014، 508).

و تعرُّف إجرائياً بأنّها الدَّرجة التي يحصل عليها التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم في القراءة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة المستخدم في الدّراسة الحاليّة.

صعوبات التّعلُّم Learning Disabilities : هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسيّة اللازمة لفهم و استخدام اللُّغة المحكيّة أو المكتوبة ، حيث يمكن لهذا الاضطراب أن يظهر على شكل قدرة غير كاملة على الاستماع أو التفكير أو التحدّث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابيّة (الحسن ، 2014، 35).

صعوبات تعلُّم القراءةReading Disabilities : هي صعوبة في القراءة الجهريَّة للحروف و الكلمات نتيجة لعدم قدرة التّلميذ على إدراك شكل و أصوات الحروف المسموعة والمكتوبة وعدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة (مصطفى و بلقاسم، 2016، 53).

و تعرُّف إجرائياً بأنَّها الدَّرجة التي يحصل عليها التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة في اختبار تشخيص صعوبات التّعلُّم في مادة القراءة المستخدم في الدّراسة الحاليّة.

فعاليَّة الذَّات Self-efficacy: تشير إلى الأحكام الشخصية لقدرات الفرد على تنظيم وإنجاز المهام للعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة(Bandura,1997,11).

و تعرُّف إجرائياً بأنّها الدّرجة التي يحصل عليها التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس فعاليَّة الذَّات المستخدم في الدّراسة الحاليّة.

مرحلة التعليم الأساسي Basic Teaching Stage: هي مرحلة تعليميّة مدتَّها تسع سنوات ، تبدأ من الصّف الأول وحتى الصّف التاسع، وهي مجانية و إلزامية ، وتنقسم إلى حلقتين : الحلقة الأولى للتعليم الأساسي تبدأ من الصّف الأول و حتى الصّف السادس، أما الحلقة الثانية تبدأ من الصّف السابع وحتى الصّف التاسع"(وزارة التربية ،2004، 2).

تلاميذ الصّف السادس الأساسي Sixth Class Students : هم التَّلاميذ الذين يتراوح عمرهم الزّمنيّ بين (11) و (12) سنة، و المسجلون في إحدى مدارس الجمهوريّة العربيّة السّوريّة ،ويمثّلون الصّف الأخير من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الفصل الثّاني

الإطار النّظريّ للدِّراسة

أوَّلاً: صعوبات التّعلُّم وصعوبات تعلُّم القراءة:

ثانياً: المشكلات السُّلوكيَّة:

(النَّشاط الزَّائد–السُّلوك العدوانيّ–سلوك التَّمرُّد– السُّلوك الانسحابيّ)

ثالثاً: فعاليَّة الذَّات

أوَّلاً: صعوبات التّعلُّم و صعوبات تعلُّم القراءة:

تعد اللُّغة باعتبارها نظاماً من الرموز ذات المعاني وسيلة التواصل بين الأفراد في المجتمع، وهي الوسيلة الاجتماعية الأكثر أهمية في التعامل بين الأفراد، وتعتبر القراءة أحد المهارات الخاصة باللُّغة، بالإضافة إلى مهارات الكتابة والتحدّث والاستماع، وهي نشاط مهم للتّلميذ عند دخوله إلى المدرسة، وأساس استمرارية عملية تعلُّمه، ولكننا نجد بعض التَّلاميذ ممن يجدون صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة حروف، وفي التمييز بين الحروف التي تختلف في شكلها، أو صعوبة في فهم ما يقرؤون، أو صعوبة التعرُّف على الكلمات، كما تشكل القراءة أحد المحاور الأساسيّة المهمة لصعوبات التّعلُّم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم فيها، وأشار كيرك(1962) إلى أنّ صعوبات تعلُّم القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي للتلاميذ، وتؤثر على فعاليّتهم الذَّاتية، كما يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السُّلوك غير المقبول.

1- مفهوم صعوبات التّعلُّم وتعريفه:

يُعد مفهوم صعوبات التّعلُّم من المفاهيم الشائعة في تراث علم النفس وقد حظي باهتمام الكثير من العلماء، وبدأ مصطلح صعوبات التّعلُّم في الظهور بالتزامن مع مصطلح الخلل المِّخي أو الدماغي الوظيفي البسيط، والذي كان يستثير لدى المربين الكثير من المفاهيم المرتبطة به مثل: المعوقون تعليمياً، والمضطربون لغوياً، والمعوقون عقلياً.

يرجع الفضل في اشتقاق مفهوم صعوبات التّعلُّم إلى عالم النفس الأمريكي "صموئيل كيرك" (1962)وقد عرّف كيرك صعوبات التّعلُّم على أنها: " اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسيّة المرتبطة بالحديث أو اللُّغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجئة، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفيّة في المُخّ أو اضطرابات سلوكيّة أو انفعاليَّة، وليس نتيجة لأي من التّأخّر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية والثقافية (الزيات،1998، 105).

وقد تبنت الباحثة تعريف دائرة التربية الأمريكية (1977) لصعوبات التّعلُّم بأنّها: " اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالفهم واستخدام اللُّغة المحكيّة والمكتوبة،

ومن أعراضها عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التَّحدُّث أو القراءة أو الكتابة أو إنجاز العمليات الحسابية، وقد تكون ناتجة عن إعاقات إدراكية أو إصابات دماغية أو عن قصور دماغي خفيف أو صعوبات اللُّغة والديسلكسيا(عسر القراءة)، بحيث لا تكون هذه الصعوبة التّعلُّمية ناتجة عن الإعاقات الأخرى مثل التّخلّف العقلي، أو الانفعالي ، أو الحرمان الثقافي والبيئي والمادي(العزة، 2002، 42-43).

وأشار مصطفى(2005) إلى وجود عدد من العناصر بين مختلف التعريفات تناولت مفهوم صعوبات التّعلُّم ومن هذه العناصر :

- أن صعوبات التّعلُّم إعاقة مُستقلّة كغيرها من الإعاقات.

- يقع مستوى الذَّكاء لمن لديهم صعوبات التّعلُّم فوق مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى المستوى العادي والمتفِّوق.

- تتدرج صعوبات التّعلُّم من حيث الشّدة من البسيطة إلى الشديدة.

- قد تظهر صعوبات التّعلُّم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكريّة كالانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير وكذلك اللُّغة الشفوية.

- تظهر على مدى حياة التّلميذ، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب.

- قد تُؤثِّر على النواحي العامّة لحياة التّلميذ كالاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة.

- قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى المتفوّقين والموهوبين.

- قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً.

- ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعليم العادي"(مصطفى، 2005، 26-27).

2- أسباب صعوبات التّعلُّم:

تختلف أسباب صعوبات التّعلُّم باختلاف الاتّجاهات المعرفيّة لها سواء أكانت تربوية أم طبية أم نفسية أم بيئية أم وراثية، ويمكن عرض تلك الأسباب على النحو التالي:

أ- الأسباب الفزيولوجية (وظائف الأعضاء): تلعب الوراثة دوراً مهمّاً في حدوث صعوبات التّعلُّم، مثل الجينات المسؤولة عن مشاكل النطق مثل الديسلكسيا، فإذا كان عند الوالدين صعوبة في تعلُّم القراءة، فإنّ مسألة وجود صعوباتٍ تعلُّميّةٍ لدى التَّلاميذ سيكون أمراً وارداً، و أنّ التوائم المتماثلة لديهم مشكلات في صعوبات التّعلُّم إذ كان والديهم لديهم صعوبات تعلُّم، كما أنّ الخلل في مجال الكرموزومات لها دور في ذلك.

ب- الأسباب النفسيّة والعقلية: وتشمل اضطراب في الوظائف النفسيّة الأساسية ومنها: الإدراك الحسي ،التذكر، صياغة المفاهيم، فهم الاتّجاهات، تنظيم الأفكار، بطء الفهم، صعوبة في تفسير المفاهيم، ضعف القدرة على التنظيم والتصميم والتعبير، تدني المهارات الحركيّة واللفظية، ضعف الذاكرة قصيرة المدى، وعدم القدرة على التكيف، كما يتّصف هؤلاء التَّلاميذ بالقهرَّية، وتَدنّي مفهوم الذَّات، والنَّشاط الزَّائد وعدم القدرة على الإنجاز والتشتت والتهور والإلحاح وحدة الطبع، وسرعة الانفعال والكسل.

ت- الأسباب التربويّة: وتشتمل على مشاكل التعليم المختلفة، والفروق الفردية، والمنهاج الواحد، واختلاف طرائق التدريس، وعدم جاهزية غرف الصّف لحاجات التَّلاميذ التعليميّة، ونقص مهارات المعلّمين التدريبية، وتوقعات المعلّمين والوالدين العالية والمنخفضة، وأساليب التنشئة الاجتماعية من دلال وإهمال وتجاهل وعقاب وتمييز بين الأخوة.

ث- الأسباب البيئية: ومن هذه الأسباب عدم وجود التعزيز والتغذية الراجعة في بيئة التَّلاميذ الدراسية، وعدم التشجيع على الإنجاز مهما كان الجهد المبذول، واتجاهات الرفاق نحوهم في المدرسة والفقر والحرمان المادي، وسوء التغذية، وضربات الرأس، ونقص في الانتباه والاستجابة للمنبهات الحسية، وعدم وجود نماذج أبوية أو تعليميّة كنماذج للتعلُّم خلال النمو المبكر، والمهددات الأمنية وعدم وجود الدفء العاطفي في بيئاتهم، وعدم تقبّل الآخرين لهم، واتجاهات الآخرين السلبية نحوهم، والعقاب (العزة، 2003، 47 -50)؛ (مصطفى ،2005، 57-60)

ويعود السبب في اختلاف أسباب صعوبات التّعلُّم نتيجة تعدد حالات صعوبات التّعلُّم، والخلط بين تلك الحالات، وقد تجتمع جملة من الأسباب في حدوث حالة صعوبات تعلُّم لدى التّلميذ نفسه.

3- المحكَّات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التّعلُّم :

هنالك عدد من المحكَّات التي يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على التّلميذ، وفي حال توافرها غالباً ما يُحكم على التّلميذ بانتمائه لفئة ذوي صعوبات التّعلُّم وهذه المحكَّات هي الآتية:

1- محك التباعد: ويُقصد به تباعد المستوى التَّحصيلي للتلميذ في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران :

* تباعد واضح في نمو العديد من السُّلوكيات النفسية(الانتباه- التمييز- اللُّغة-القدرة البصرية الحركيّة- الذاكرة- إدراك العلاقات).

*تباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتَّحصيل الأكاديمي، ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الاتِّزان النمائي في حين يلاحظ التّخلّف الأكاديمي في المستويات الصّفية المختلفة.

2- محك الاستبعاد: حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التّعلُّم الحالات الآتية: التخلف العقلي، ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعاليَّة الشديدة مثل الاندفاعية والنَّشاط الزَّائد، حالات نقص التّعلُّم أو الحرمان الثقافي.

3- محك التربية الخاصَّة: ويرتبط بالمحك السابق والمقصود به أن ذوي صعوبات التّعلُّم لا تصلح مهم طرائق التدريس المتبعة مع التَّلاميذ العاديّن فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير أسلوب من التربية الخاصّة من حيث(التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن ما يتم اتباعه مع الفئات التي سبق ذكرها.

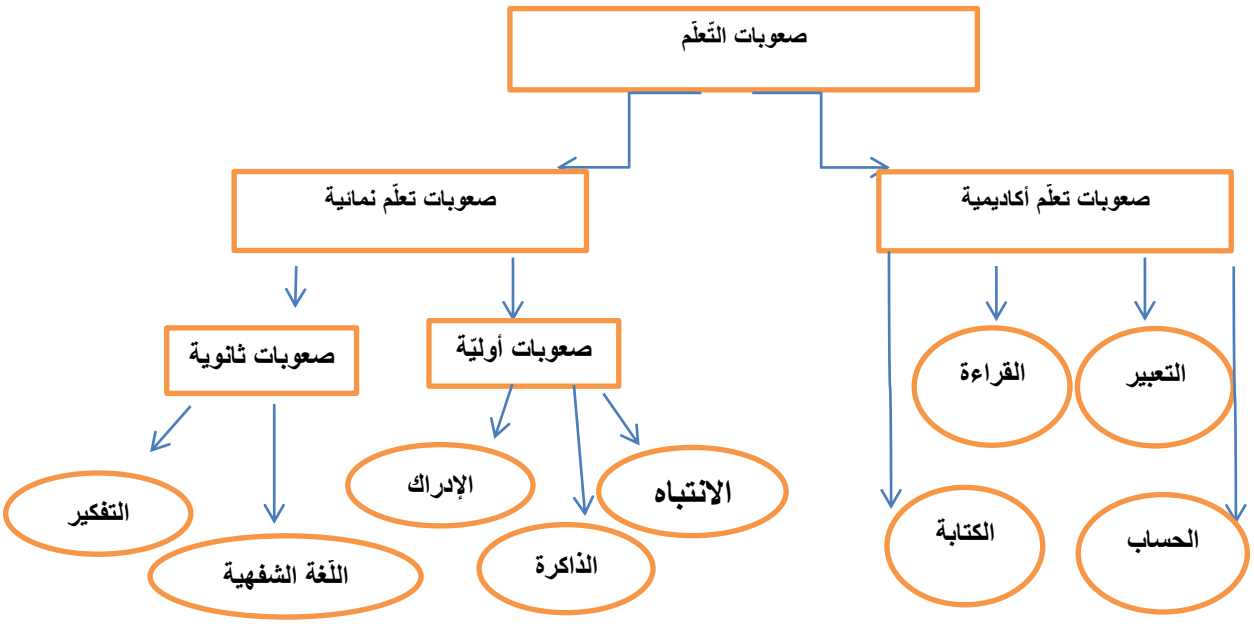
4- محك المشكلات المرتبطة بالنُّضوج: حيث نجد معدَّلات النمو تختلف من تلميذ لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التّعلُّم، إذْ أن التَّلاميذ الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من

الإنـاث ممـا يجعلهـم فـي حـوالي الخامسـة أو السادسـة غيـر مُسـتعدِّين أو مُهيئـين مـن الناحيـة الإدراكية لتعلُّم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلُّمهم للغة ومن ثمّ يتعيَّن تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التّعلُّم سواء كان هذا القصور بسبب عوامل وراثيـة أو تكوينيـة أو بيئيـة ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفرديـة فـي القدرة علـى التَّحصيل.

5- محك العلامات الفيورولوجية: حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التّعلُّم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يتم فحصه، وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المُخّ وفي الاضطرابات الإدراكية المختلفة، وذلك ينعكس على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وسوء الاستفادة منها وعدم القدرة على توظيفها بشكل صحيح، ما يسبب قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة(مصطفى، 2005، 30-32)؛ (الظاهر، 2008، 237-239)؛ (نبهان، 2008، 18-19).

4- تصنيف صعوبات التّعلُّم:

نظـراً للاختلافـات الأساسـية للتصـورات النَّظريَّـة لتفسـير صـعوبات الـتّعلُّم، إذْ أن كـل تصـوّر ركـز أبحاثـه ودراسـاته علـى افتراضـات تتوافـق والوجهـة التـي تناسـبه، وتنـوع السُّـلوكيات فـي مظـاهر صـعوبات الـتّعلُّم ،حيـث أن مجـال صـعوبات الـتّعلُّم يتـألف مـن حـالات مختلفـة و واسـعة مـن المشـكلات التـي يظهرهـا التَّلاميـذ ذوي صـعوبات الـتّعلُّم، لـذلك اعتمـدت الباحثـة التصـنيف الأكثـر قبـولاً فـي ميـدان صـعوبات الـتّعلُّم والـذي قدّمـه كيرك وكالفت (1984) Kirk&Chalfant حيث يصنفها إلى فئتين وهما:



الشكل(1) يوضح تصوّر كيرك وكالفنت Kirk & Chalfant (1984) لتصنيف صعوبات التّعلُّم

أ- صعوبات التّعلُّم النمائية: وهي الاضطرابات في الوظائف الأوليّة والمهارات الأوليّة التي يحتاجها التّلميذ بهدف التّحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وترتبط هذه الصعوبات بأداء الوظائف العليا للدماغ، ولها نوعين: صعوبات نمائية أوليّة وتشمل على صعوبة الانتباه، وصعوبة الإدراك، وصعوبة الذاكرة، وتعتبر وظائف متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أُصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على النوع الثّاني من الصعوبات النمائية وهي الصعوبات النمائية الثانوية وتشمل على صعوبة التفكير، وصعوبة اللُّغة الشفوية، وصعوبة حل المشكلة.

ب- صعوبات التّعلُّم الأكاديمية: وهي مشكلات تظهر لدى تلاميذ المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث لدى التّلميذ اضطراب كبير في العمليات النفسية السابقة، ويتميز هؤلاء التّلاميذ بتأخُّرهم الدراسي عدة سنوات عن أبناء جيلهم في المهارات الأساسية،وتشمل:

- صعوبة القراءة: ويطلق عليها ظاهرة العسر القرائي ديسليكسيا (Dyslexia)؛ حيث يتميز التّلميذ بعدم قدرته على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات والقواعد، وتمييز الأصوات وعلاقتها بالكلام.

- صعوبة الكتابة: ويطلق عليها عسر الكتابة ديسغرافيا(Dysgraphia)؛ وتنشأ صعوبة الكتابة عن مشكلات في وظائف في الدّماغ مثل عدم القدرة على استرجاع المفردات، وتوظيف القواعد اللُّغويّة، وحركات اليد والأصابع والعين، والتنسيق فيما بينها.

– صعوبات في المهارات الحسابية: وتعرُّف بمصطلح العجز الحسابي ديسكالوكيا(Dyscalculia)؛ حيث يصعب على التّلميذ فهم الإشارات والمفاهيم المجردة، والتفسيرات المنطقية للمفاهيم الرياضية، وعكس الأرقام، وصعوبة في تحويل الكلمات إلى أرقام وبالعكس(عبيد،2009، 28–29)؛ (نبهان، 2008، 101–102).

وباعتبار موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي يتضمنَّها البرنامج الدراسي، فالتّلميذ يبدأ بالقراءة من الصّف الأول الابتدائي، أو ما قبل ذلك ومن ثم يستمر اعتماده على القراءة في المراحل الدراسيّة التالية، وترتبط القراءة بمختلف المواد الدراسية، فلا تقتصر على مادّة اللُّغة العَربيّة، بل يمتد استخدامها في قراءة مواد العلوم والرياضيات والاجتماعيات وغيرها، ولها انعكاساتها على تحصيل التّلميذ في مختلف المواد الدراسية لاعتماد التّلميذ على قراءة المواد وقراءة الأسئلة أيضاً ليتمكّن من الإجابة عنها، كما أن الفشل في تعليم القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التّلميذ ذوي صعوبات التّعلُّم، لذلك في هذه الدّراسة سنعرض صعوبات تعلُّم القراءة، ونحاول تقديم مفهومها وتعريفها ونسبة انتشارها وأسبابها عند تلميذ صعوبات التّعلُّم، وسيتم عرضها على النحو التالي:

5– مفهوم القراءة وتعريفها:

وردت كلمة القراءة في المعجم المدرسي بمعنى قرأَ الكتاب –قراءةً، وقرآناً: تتبع كلماته– بالنظر والنطق بها(أبو حرب،2007، 842).وتشير الكتابات في الأدب التربوي إلى أن مفهوم القراءة " هو عملية عقلية يُراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة ، أي هي عملية فك الرموز، وبذلك فهي تشمل الرموز التي يتلقَّاها التّلميذ عن طريق حاسة البصر واللمس ،وإعطاء الرموز المحسوسة معنى"(عبيد،2009، 98).و تعرُّف القراءة بأنها: عملية التعرُّف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت خلال الخبرة السابقة للتّلميذ في صورة مفاهيم(سليمون، 2006، 4).فالقراءة بالمفهوم القديم تعني التّعلُّم من أجل القراءة فقط، وليس القراءة من أجل التّعلُّم والفهم أما بالمفهوم الحديث فتنطوي على فهم ما نقرأ المشاعر والانفعال بما نقرأ (غضب وفرح وضحك وبكاء

وغيرهـا)، كمـا تنطـوي علـى تعـديل السُّـلوك، والقـراءة الجيـدة الكاملـة تـؤدي إلـى تعـديل سلوك التّلميذ في عاداته وأفكاره(الخير وآخرون، 2012، 17).

5-1- مهارات القراءة:

ترتبط عملية القراءة بمهارات خاصة في كل مرحلة من مراحل التعليم، كما ترتبط في ذات الوقت بمستوى النمو اللّغوي والفكّري للتلميذ، وهذه المهارات هي:

أولاً- مهارة التعرُّف على الكلمة: والمقصود بها إدراك التّلميذ للرموز المطبوعة بصرياً، ويضيف البعض إلى ذلك فهم المعنى، إذ لا فائدة من الإدراك البصري فقط بدون فهم المعنى، الذي يُعتبر جزءاً أساسيّاً في التعرُّف على الكلمة، ومن أهم مهارات التعرُّف على الكلمة الإدراك البصري والسمعي للحروف، والتمييز بين الحروف سمعياً وبصرياً ،ومعرفة اسم الحرف وتمييز الكلمات، والربط بين صوت الحرف وشكله، بالإضافة إلى تعرُّف الحروف التي تُكتب ولا تنطق والحروف التي تنطق ولا تُكتب(زهران وآخرون، 2009، 369-370).

ثانيـاً- مهـارة الفهـم: التـي مـن خلالهـا يـتمكن التّلميـذ مـن معرفـة معنـى الكلمـة ومعنـى الجملـة، والـربط بـين المعـاني المختلفـة بشـكل مـنظم ومنطقـي ومتسلسـل، والاحتفـاظ بهـذه المعـاني والأفكـار، وتوظيفهـا فـي مختلـف المواقـف الحياتيـة اليوميـة، وهـذه المهـارة هـي المهـارة المنشـودة مـن تعلُّـم القـراءة، وتتطلـب جملـة مـن المهـارات الفرديّـة: كمهـارة تحديـد الفكـرة العامـة والرئيسـية أو الفكـرة الفرعيـة للـنص المقـروء، وكـذلك مهـارة تحديـد الكلمـات المفتاحيـة ومـا بـين السـطور مـن معـاني وأفكـار ودلالات للـنص المقـروء، ومهـارة اسـتخدام هـذه الأفكـار فـي مواقـف حياتيـة مختلفـة وجديدة(حراحشـة، 2007، 79)، كمـا يتضـمن الفهـم القرائـي: تعـرُّف الكلمـات، وفهـم دلالـة كـل جملـة، وربـط كـل جملـة مـن الجمـل الـواردة فـي الموضـوع بسـابقتها، بالإضـافة إلـى التمييـز بـين الأفكـار المهمـة وغيـر المهمـة، مـع تحديد الإجراءات المُتَّبعة لتحديد ذلك(عبد الباري، 2010، 29).

ثالثاً: مهارة النطق: وهي تعني أن ينطق التّلميذ بأصوات الحروف نطقاً صحيحاً، منفرداً أو في كلمات، وهذه المهارة تتطلب ما يلي: تدريب التَّلاميذ على نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة، وتدريبهم على نطق أصوات الحروف المتشابهة في الصوت والمتجاورة في المخارج،

وتدريبهم على نطق الكلمات في حالة التسكين والتّشديد مثلاً، وكذلك تدريبهم على التعبير بالصوت عن المعنى الذي ينظّم الجملة(النوري، 2010، 37).

رابعاً: مهارة الطلاقة: أي أن يؤدي التّلميذ الأداء في القراءة دون توقف ما لم تقتَضِ الضرورة ذلك، ومن بين مهارات الطلاقة ما يلي: نطق الجمل بصورة تامة، الأداء باستمرار دون تكرار، الأداء بثقة دون خجل أو خوف، حسن التوقف عند إتمام المعنى(العلي،2015، 23).

إن تدريب التَّلاميذ على المهارات التي سبق ذكرها وامتلاكهم لها، وعلى وجه الخصوص التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، نكون قد حققنا الهدف المطلوب من تعلُّم القراءة ألا وهو الفهم، والذي من خلاله يتمكن التَّلاميذ من الربط بين المعاني وإدراك الأفكار والحقائق، والتمييز بين الصواب والخطأ، والاختيار من بين عدة بدائل.

5-2- أنواع القراءة:

تصنف القراءة إلى نوعين، الأول: على أساس الشكّل والأداء، والثاني: على أساس الغرض منها.

أولاً- تصنيف القراءة على أساس الشكل والأداء: تقسم القراءة وفقاً لهذا التصنيف إلى ثلاثة أنواع هي:

1- القراءة الصّامتة Silent Reading: وهي تلك العملية التي يَتمُّ بها تفسير الرموز المكتوبة واستقبال الرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات التّلميذ ووفقاً لتفاعلاته مع المادة المقروءة، وفيها تلتقط العين الرموز المكتوبة، ويترجمها العقل، ولا عمل لجهاز النُّطق الإنسانيّ فيها، فلا صوت فيها، ولا تحريك للِّسان أو الشَّفتين(لافي، 2006، 15)، وتقوم هذه لقراءة على عنصرين هما:

- مجرد النّظر بالعين إلى المقروء.

- النَّشاط الذّهني الذي يستثيره النّظر إلى تلك الرموز(ملحم، 2006، 293).

2-القراءة الجهرية Publicly Reading: وهي التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، وترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً(لافي، 2006، 16).وهي تلك العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى، وبالتالي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسة هي:

- رؤية الرمز بالعين.

- نشاط الذّهن في إدراك معنى الرمز.

- التلفّظ بالصوت المعبّر عما يدل عليه ذلك الرمز(ملحم،2006، 294).

3- قراءة الاستماع Listen Reading: وهي العملية التي يستقبل بها التّلميذ المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها قراءة جهرية(طاهر، 2010، 23).

ثانياً: تصنيف القراءة على أساس الغرض منها: تقسم القراءة وفقاً لهذا التصنيف إلى خمسة أنواع وهي:

1- القراءة التصفحيّة Skimming Reading: كثيراً ما يستخدم التّلاميذ هذا الأسلوب في القراءة للحصول على المعنى العام والفكرة العامة لنّص أو مقالة أو كتاب مُعيّن.

2- القراءة السريعة Speed Reading: وهي أسلوب أو نمط قرائي يمارسه التّلميذ عندما لا يكون مهتماً بمعرفة التفاصيل الدقيقة الواردة في النَّصّ، بل الفهم العام لسياق الأحداث الواردة فيه كقراءة فهرس كتاب أو قراءة مؤلفي الكتاب.

3- القراءة الدراسيّة Reading Study: تعتبر القراءة الدراسيّة واحدة من أكثر الأساليب القرائيّة أهمية بالنسبة للتلميذ ،وتتطلب الكثير من التَّروّي والإعادة والتكرار حتى يستطيع التّلميذ فهم المادة الدراسيّة واستيعابها(شتا وآخرون، 2006، 305-307).

4- القراءة الترفيهية Entertaining Reading: وهي قراءة الاسترخاء، تلك التي نختارها نحن وليس القراءة المفروضة علينا، ويزاولها التّلميذ في أوقات فراغه وبشكل متقطع، وتعدُّ القصص أكثر أنواع القراءة الترفيهية شيوعاً.

5- القراءة النّاقدة Review Reading: تعتبر القراءة للنقد أعلى درجات القراءة وأكثرها تقدُّماً وهي تشتمل على عمليّتين هما: الفهم والإحساس بقيمة أو قدر ما نقرأه، ويجب أن تتم على مرحلتين، تسبق فيهما عملية الفهم عملية التقييم والتقدير(البنهاوي، 2008، 72-77). ويضيف ملحم (2006) ثلاثة أنواع للقراءة وهي:

1- قراءة التذوّق والتفاعل مع المحسوس: وتشبه قراءة الاستماع، حيث يتأثر التّلميذ أثناء القراءة بشخصية الكاتب، ومحتوى ما يقرأ ويشاركه فيما يقرؤه له مشاركة وجدانية.

2- القراءة التصحيحيّة: هي قراءة استدراك الأخطاء اللُّغويّة والإملائيّة والأسلوبية والصيغ اللفظية، وتهدف إلى تصحيح الخطأ، وتتطلب من التّلميذ جهداً كبيراً لكثرة التدقيق والإمعان في المادة المقروءة .

3- القراءة الاجتماعية: وهي التعرُّف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارَّة أو حزينة، مثل قراءة صفحات الوفيات والدعوات، والهدف من هذه القراءة المشاركة وتقديم الواجب الديني والاجتماعي(ملحم، 2006، 292-293).

وترى الباحثة ضرورة الاهتمام بتدريب التَّلاميذ على أنواع القراءة السابقة ككل وخاصة منها القراءة الجهرية والصامتة والاستماع كون التّلميذ يستخدم فيها أكثر من حاسة واحدة، ولما لها من دور كبير في مرحلة التعليم الأساسي بالنِّسبة للتّلميذ وتحصيله الدراسي في جميع المواد الدراسيّة، لذلك كان امتلاك التّلميذ لمهارات القراءة من متطلبات نجاحه في هذه المرحلة، مع الالتزام بقواعد القراءة الصحيحة والوضعية المناسبة للجلوس والمسافة المناسبة بين التّلميذ والكتاب.

5-3- صعوبات تَعلُّم القراءَة:

صعوبات تعلُّم القراءةَ هي تلك الصعوبات النوعية التي تظهر لدى التَّلاميذ في أثناء القراءة، وتتضمن صعوبات نمائية في واحدة أو أكثر من عمليات الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو التفكير أو اللُّغة، ولا يعاني أولئك التَّلاميذ من أي إعاقة، بل تكون قدراتهم العقلية من مستوى المُتوسّط وفوق المُتوسّط، ولا يعانون من صعوبات القراءة في مستويي فك الشيفرة أو الفهم والاستيعاب، لكن تحصيلهم في القراءة أدنى من أقرانهم العاديّن في نفس الصّف (Gough & Tunmer, 2007, 7-9).

وهي" اضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز في القراءة على الرغم من وجود التّلميذ في ظروف الصّف العادي، وامتلاكه نسبة ذكاء مناسبة، وفرص ثقافية واجتماعية ملائمة"(الياسري، 2006، 93).

وتعرُّف بمصطلحات مثل عسر القراءة أو الديسلكسيا، وهي كلمة يونانية قديمة مُكّونة من مقطعين، Dys ومعناها: ركيك أو ناقص غير متكامل، و Lexia وتعني كلمات أو لغة، وبذلك تعني قصور أو ضعف أو ركاكة في القدرة على الاتصال اللُّغوي(شلال، 2011، 53).

وقد تظهر صعوبات القراءة لدى التَّلاميذ على شكل صعوبة تمييز الكلمات البصرية والسمعية، أو صعوبة تسمية الحروف، أوصعوبة الربط بين الحرف وصوته، وعدم القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة ونطقها، وكذلك صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، بالإضافة إلى صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق(الحاج، 2010، 55-56).

وتتبنى الباحثة تعريف عبيد(2009) لصعوبات تعلُّم القراءة(الديسلكسيا) :" اضطراب لغوي في النُّطق والتعبير الرمزي، وله خصائص مرضية متميِّزة حيث يعجز التّلميذ عن اكتساب التعليم السليم، والقدرة على التأويل، واستيعاب الرموز اللازمة للقراءة، مع عدم وجود تخلّف عقلي أو عجز في الإدراك العام بشكل رئيسي(عبيد، 2009، 101).

5-4- خصائص التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة:

يُظهر التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة مشكلات في فهم اللُّغة والوعي بأصوات الكلمات مقارنةً مع التَّلاميذ العاديّن، وأكثر الاضطرابات اللّغويّة المنتشرة في الصّفوف الابتدائية المختلفة تتضمن الأسماء والصّفات والأفعال والصّفات والظروف وحروف الجر، بالإضافة إلى عدم القدرة على معالجة الرموز، إلا أن بعض المشكلات اللّغوية في المرحلة الابتدائية تَتحَّسن مع الوقت، ويظهر التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة فروق فردية في درجة الصعوبات، ومن أعراض صعوبات تعلُّم القراءة عند التَّلاميذ صعوبة غير متوقعة في اكتساب وتطوير المهارات في تعلُّم القراءة ومهاراتها، صعوبة تعلُّم المتتاليات اليومية مثل أيام الأسبوع والشهور وحروف الهجاء، وصعوبة تجزئة الكلمة إلى مصادرها الصوتية، تجميع الأصوات لبناء كلمة، بالإضافة إلى ضعف تقدير القوافي، وصعوبة التركيز، وضعف التنسيق والتوازن، وصعوبة النطق واللُّغة كصعوبة في نطق العديد من الألفاظ بشكل صحيح، وصعوبة الكلام اللّغوي السليم من حيث التأنيث والجمع وتحديد الزمن، ويظهر ذلك من خلال النّطق غير السوي ، صعوبة نطق الكلمات المتعددة المقاطع، ضعف المعلومات في المفردات اللّغوية، استخدام جمل صغيرة غير كاملة، صعوبة في الذاكرة قصيرة المدى كصعوبة تذكُّر المعلومات والتعليمات والأرقام، وصعوبة تذكّر التفاصيل، كما يعانون من مشكلات سلوكيّة، فهم غالباً ما يتصفون بالإنطوائيّة والهدوء والانسحاب، إلا أنّه يبدو في بعض الأحيان عدوانياً أو مُتمرّداً إذا ما طُلب منه القراءة الجهرية أمام رفاقه(أحمد، 2008، 233)، وبمقارنة التَّلاميذ العاديّن في القراءة بالتَّلاميذ ذوي الصعوبات فيها، وجد أن التَّلاميذ ذوي الصعوبات يفتقرون إلى تعلُّم استخدام دلالات الحروف للتعرُّف على الكلمات، وتمثل صعوبة تعلُّم القراءة السبب الرئيسي للفشل في المدرسة، فضعف مستوى التّلميذ في تعلُّم القراءة يسهم في ضعف مستواه في جميع المواد الدراسيّة، كما لهذه الصعوبات تأثير على صورة الذَّات عند التّلميذ، وعلى شعوره بفعاليَّة الذَّات لديه، كما أن صعوبات تعلُّم القراءة قد تقوده إلى أنماط سلوكية غير متوافقة مثل القلق وضعف الدّافعيّة، وانحسار احترام الذَّات واحترام الآخرين(عبيد،2009، 101).

وترى الباحثة أنّ لصعوبات تعلُّم القراءة تأثير مرتفع على سلوك التَّلاميذ ويبدو ذلك واضحاً من خلال المشكلات السُّلوكيَّة التي تنتج عنها، والتي يحاولون من خلالها التعبير عن قدرتهم على القيام بشيء ما، بالرغم من مستوى الفعاليَّة المتدني لديهم نتيجة الصعوبات التي يعانون منها وخبرات الفشل المتكررة التي يعيشوها.

5-6 -نسبة انتشار صعوبات تعلُّم القراءة:

يوجد اختلاف في تحديد نسبة انتشار صعوبات تعلُّم القراءة بين تلاميذ المدارس وخاصة تلاميذ الصّفوف الأولى، كون عملية القراءة ومهاراتها يكتسبها التّلميذ خلال سنواته الأولى، كما أشار ليون (1996) Lyon إلى أن صعوبات تعلُّم القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التّعلُّم شيوعاً، وأن نسبة (80)% من التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم هم ممن لديهم صعوبة تعلُّم القراءة(Lyon, 1996, 57)، وأشارت مقالة نشرتها الجمعية البريطانية للعسر القرائي إلى أن نسبة (10%) من تلاميذ المدارس يعانون من صعوبة القراءة، وأن نسبة (3-6%) من التَّلاميذ في سن الدّراسة في المراحل الثلاث للتعليم الابتدائي يعانون من صعوبات تعلُّم القراءة(صباح، 2012، 134)، كما وتشير دراسة دخول(2014) إلى وجود صعوبات تعلُّم القراءة في المدارس الابتدائية، كون عملية القراءة تبدأ في سنوات التّعلُّم الأولى.

5-7- أسباب صعوبات تعلُّم القراءة:

نظراً لتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات تعلُّم القراءة، تصنف وفق الشكل الآتي:

أولاً- العوامل الجسمية: وهي تلك العوامل التي تعود إلى التركيب الوظيفي والعضوي، والتي تظهر بشكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التّعلُّم، كما أن التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، والمتمثل في اضطراب السيطرة أو السيادة، ونظراً لارتباط القراءة بالوظائف البصريَّة والسمعيَّة، فمن الطبيعيّ أنّ ترتبط صعوبات تعلُّم القراءة بهما ارتباطاً وثيقاً، فيسهل الوسيط الحسيّ البصري التعرُّف على الحروف وأشكالها بالصورة التي تتيح للتّلميذ قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر، بينما يتيح الوسيط الحسّيّ السّمعي مهمة التعرُّف على الحروف وأصواتها مِمَّا يسهل للتّلميذ نطقها نطقاً سليماً(ملحم،2006، 296).

ثانياً– العوامل البيئية: وتشير إلى أنّ فشل التّلاميذ في اكتساب المهارات القرائيّة ينتج عن العوامل البيئية المحيطة بهم أثناء تعليم القراءة، وبالتالي الزمن المخصص لتدريبهم على مهارات القراءة له الدور الأهم في تعليمها، فكُلما أُعطي التّلميذ قدراً أكبر من الزّمن لممارسة القراءة، كانت فرصته في تعلُّم القراءة أكبر، وحرمان التّلميذ من القدر الكافي لتعليم القراءة يجعله أكثر عرضة لصعوبات تعلُّم القراءة، بالإضافة إلى سلوكيات بعض المعلمين في عدم تخصيص الزّمن الكافي للقراءة أو تشجيع التّلاميذ على القراءة الحُرَّة ،كلُّها تساهم في صعوبات تعلُّم القراءة(البطاينة وآخرون، 2007، 134–136).

ثالثاً–العوامل النفسية النمائية: يُعدُّ تعلُّم القراءة عادةً المُنشِّط الرَّئيس لتلاميذ الصّفّ الأوّل الأساسي، وترتبط بداية تعليم القراءة غالباً بالعمر العقلي، كمحك للدلالة على القدرة في تعليم القراءة(زهران وآخرون، 2009، 383).ويقف عدد من العوامل النفسية خلف صعوبات تعلُّم القراءة عند التّلاميذ وهي: اضطراب الانتباه والذاكرة، واضطرابات الإدراك البصريّ والسّمعي، وانخفاض مستوى الذّكاء، وانخفاض القدرة اللُّغويّة، ونقص الدّافعيّة، والتّعلّق والاعتمادية والقلق(عبيد، 2009، 102).

وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود عوامل تعوق تنمية القراءة عند التّلاميذ بغض النظر عن العوامل البيئية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو البيولوجية ، مثل دراسة شيوتزس وآخرون(1992) .Shaywitz,et,al ودراسة ستانوفتش (1994)Stanovich ، ودراسة سميث وآخرون(1995) .Smith, et,al ، وهذه العوامل هي:

1– العجز في استخدام استراتيجيات فهم القراءة: حيث يؤكد شيوتزس(1992) Shaywitz أنه إذا لم يتلق التّلاميذ خبرات مبكرة مهمة لبناء المقدرة اللّفظيّة المتعلقة بالمفردات والخلفية المعرفيّة ،والقدرة على فهم العلاقات بين المفاهيم اللّفظيّة، والقدرة على توظيف الاستراتيجيات لتأكيد الفهم، فإن الفشل في القراءة نتيجة حتمية سيتعرض لها التّلاميذ(Shaywit,et,al. 1992,145).

2– العجز في إدراك وحدات الكلام وتنمية مبادئ الأبجدية: يكون التّلاميذ الصّغار ممن لديهم معرفة محدودة من اللُّغة الشفوية والمنطوقة قبل التحاقهم بالمدرسة، عرضة للفشل في القراءة، ويمكن القول بأن التّلاميذ ذوي القراءة الجيدة الذين يفهمون أن الوحدات المقسّمة للكلام يمكن أن

ترتبط بالحروف، ونماذج الحروف أي المبدأ الأبجدي، وبالتالي التّلميذ الذي يفشل في الوعي بالصوتيات يعجز عن الوعي بوحدات الكلام وإدراك أنّ الكلمات تتكوَّن من مقاطع صوتية(Smith,et,al. 1995, 70).

3- العجز في تنمية الدّافع لتنمية وتعلُّم القراءة: العنصر المهم لاستمرار عملية تعليم القراءة هو وجود الدافع والحافز لإنجاز عملية التّعلُّم، فتعرض التَّلاميذ لصعوبة في أثناء التّعلُّم تضعف من معنوياتهم وخاصة إذا كانوا في الصّفوف الأولى من التعليم، مما يمنعهم من متابعة القراءة والابتعاد عنها، والسَّبب في ذلك إحساسهم بالإحباط نتيجة تكرار الفشل في المَرَّات الأولى من التعليم أو عندما يتعرضون للضغط من قبل الوالدين أو إحساسهم بالإهانة أو مقارنتهم بالآخرين، مما يدفعهم لتجنب القراءة، وقد تؤدي الدّافعيّة لتعلُّم القراءة دوراً مهماً في التأثير على دافعية التَّلاميذ نحو بذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح (Stanovich, 1994,282).

وترى الباحثة أنه إضافة إلى ماسبق يمكن إضافة الأسباب الأسريّة والمدرسية إلى أسباب صعوبات تعلُّم القراءة عند التَّلاميذ، ومن الأسباب الأسرية: عدم فهم الوالدين لحالة التّلميذ وعدم اهتمامهم به، وكذلك عدم منحه الثقة بالنفس، واللجوء إلى نبذه أو ما يسمى بالحرمان العاطفي، بالإضافة إلى عدم تمكن التّلميذ من الاستفادة من تعلُّمه السّابق في التّعلُّم اللاحق، وخاصة في عملية القراءة، وهو ما يعرف بعلم النّفس التربويّ بانتقال أثر التّعلُّم، وعدم إدارة وقت الفراغ لدى التّلميذ من قبل الوالدين، كما يغيب التشجيع والدّافعيّة إما لجهلهم بأهمية ذلك للتلميذ أو عدم إدراكهم لها، وإطلاقهم للأحكام السّلبية نتيجة التَّحصيل الدراسي المنخفض للتّلميذ وسلوكه المختلف عن التَّلاميذ الآخرين في صّفه مما يمنعه من الإبداع والإنجاز، أما الأسباب المدرسيّة : تتمثل في عدم جدية المعلّم أثناء شرح الدرس، من حيث عدم التنويع في طرائق التدريس الواجب استدامها أو في الوسائل التعليميّة الموجودة، أو استخدامها دون إتقان، وعدم التعامل بكفاية مع المناهج الدراسيّة وما تتضمنه من خبرات ضرورية للتّلميذ.

5-8- صعوبات تعلُّم القراءة وعلاقتها بِكلٍّ من التَّحصيل الدّراسيّ وفعاليَّة الذَّات:

يُعد الضعف في القراءة من الأسباب الرئيسية في رسوب التّلميذ، وإذا قُدِّر للتّلميذ أنْ ينتقل من صفٍّ دراسيٍّ إلى صفٍّ دراسيّ أعلى بصرف النظر عن مستوى التَّحصيل لديه، فإنَّه يواجه

صعوبة في استيعاب المنهاج الجديد، فتزداد المشكلة تعقيداً عندما يُعاني مُنخفِضو التَّحصيل من مشاعر الفشل والنّقص والإحساس بالعجز عن مسايرة غيرهم، فيحاول هؤلاء التَّلاميذ التعبير عن تلك المشاعر السلبية بالسُّلوك العدوانيّ أو الانسحاب الاجتماعي أو الهروب من المدرسة أو قد يصل الأمر بهم إلى النظر لذواتهم بسلبية وأنهم فاشلون ومنبوذون، مما يتطلب التدخل الفوري من خلال تحديد العوامل المؤدّية لتلك الصعوبات، وتحديد الصعوبات التي تواجه التَّلاميذ في القراءة للمساعدة في علاج تلك الصعوبات وحل المشكلات التي يعانون منها(فتحي، 2007، 23).

حيث أن لصعوبات القراءة آثار سلبية عديدة؛ فهي لا تُؤثِّر على التَّحصيل الدراسيّ في اكتساب مهارة القراءة فحسب بل تمتد لتمس جوانب عديدة من حياة التّلميذ: الشخصية والاجتماعية وحتى نشاطاته اليومية، فعلى الصعيد المعرفي تعيق صعوبة تعلُّم القراءة اكتساب المعارف والمهارات الأكاديمية الأخرى، وقد تتسبب في إعاقة تعليمية يمكنها أن تؤدّي إلى فشل دراسي، فتؤثّر صعوبات تعلُّم القراءة في رغبة التّلميذ في القراءة في مادة القراءة وبقيَّة المواد الدراسية، فتؤدي إلى نقص دافعيته ورغبته في التّعلُّم ويبدي نوع من اللامبالاة اتجاه القراءة، كَما أنَّ انخفاض تحصيله سببه الإخفاقات المتكرّرة في الاختبارات، مما يجعل نتائجه التَّحصيلية لا تتفق دائماً مع الجهد الذي يبذله، كما يجد التّلميذ نفسه مُتأخّراً عن أقرانه في نفس الصّف فيدفعه ذلك للابتعاد عن كل الأنشطة التي تستدعي القراءة(السيد، 2006، 31)، ويساهم الفشل المتكرّر الذي يعانيه التّلميذ ذي صعوبات تعلُّم القراءة في جعله يعيش حالة إحباط شديد ينتج عنها نقص أو فقدان فعاليته الذَّاتية، والذي يولد بدوره مشاعر النّقص والخجل والخوف من الفشل، فيعيش التّلميذ في حلقة مفرغة تؤدي إلى الشعور بعدم الأمان والقلق، فصعوبات تعلُّم القراءة تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقات التّلميذ العقلية والانفعاليَّة، فتبدو عليه مظاهر سوء التّكيّف الشّخصي والاجتماعي والانفعالي، فيتخذ مواقف مختلفة إما انسحابية أو عدوانية أو نوع من التَّمرُّد لكل ما هو حوله أو صراعات مع المحيط العائلي والمدرسي والاجتماعي(كوافحة، 2003، 65).

وتتطلب عملية القراءة استمرار تركيز الانتباه خلال القراءة، ويصعب تحقيق ذلك الاستمرار في التركيز ما لم يكن النّص موضوع القراءة مثيراً لاهتمام التَّلاميذ أو على الأقل يحمل معاني

وأفكار جديدة، ولكي يحدث ذلك يجب على المُعلّم تنشيط واستثارة عوامل فعاليَّة الذَّات والدّافعيّة لدى التَّلاميذ بِما يُعزِّز لديهم الميل للقراءة.

ويفتقر التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة إلى الدّافع للقراءة، بسبب انخفاض التَّحصيل لديهم وبسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ عن ضعف فهمهم للمادة موضوع القراءة، الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة، والمعلم هو الأقدر على تغيير اتجاهات أولئك التَّلاميذ من خلال اختيار النصوص الممتعة عقلياً ومعرفياً ووجدانياً، وتقديم نماذج جيدة للقراءة الفعّالة داخل الصّف، وحَثّ التَّلاميذ ذوي صعوباتِ تَعلُّمِ القراءة على محاكاة هذه النماذج والاقتداء بها(Bandura, 2002, 275).

ويضم مصطلح صعوبات تعلُّم القراءة التَّلاميذ الذين يتعذر عليم تحقيق أهدافهم التعليميّة في القراءة، ومواصلة تقدّمهم الدراسي- بالرغم من تمتعهم بمستوى متوسّط من الذَّكاء أو فوق المتوسّط- فضلاً عن تميزهم بالعديد من الخصائص السُّلوكيَّة والانفعاليَّة والدّافعيّة، ولا سِيَّما ضعف اعتقادهم بإمكاناتهم وقدرتهم على تحقيق الأهداف، ومن الصعب مد يد العون لأولئك التَّلاميذ دون الاهتمام بدوافعهم واعتقادهم بقدراتهم وإمكاناتهم وأفكارهم عن أنفسهم، والتي تحدد قدرتهم على تحقيق الأهداف أو الابتعاد عنها، وهو ما يُسمى بفعاليّة الذَّات، والتي تشير إلى اعتقاد التَّلاميذ الشخصيّ بقدرتهم على إنجاز الأهداف، والمهام، والثقة بقدراتهم وإمكاناتهم؛ حيث تعتبر فعاليّة الذَّات من أهم العوامل المؤثّرة في سلوك التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة وتحديداً خلال عمليات التّعلُّم وتحقيق الأهداف وإنجاز المهام الموكلة إليهم، فلا بد من توجيه الاهتمام نحو تمكين فعاليّة الذَّات لدى التَّلاميذ لمساعدتهم في تحقيق أهدافهم، ويشير كرينجر Grainger إلى أن التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم يختلفون عن نظرائهم ذوي الإنجاز المرتفع في فعاليَّة الذَّات، وتمثل صعوبات التّعلُّم انعكاساً للضغوط الانفعاليَّة والمشاعر السلبية وتتولد منها تأثيرات متعددة تشمل شخصية التّلميذ ككل، ولكي يتمكن التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة من تسهيل عملية التّعلُّم يجب أن يكون لديهم الرغبة والدّافعيّة وأن يكونوا مُنظّمين ذاتياً من خلال إدراكهم أنّهم مسؤولون وقادرون على تنمية ذواتهم بأنفسهم، ويساعد ذلك على خلق روح الفعاليّة الذَّاتية لديهم مما يزيد من كفاءتهم في التّعلُّم(أبو فخروشعبان، 2013، 113-124).

وترى الباحثة أنّ صعوبات القراءة مشكلة تظهر لدى التّلميذ في سنوات حياته الأولى، وتنتج عن عدم معرفته بقدراته وشعوره بالفشل، وعدم تكيفه مع الجوّ المدرسي بشكل جيد، وليس لذكائه أي دور في ذلك، لذلك كان من الضروري التنويع في طرائق التدريس، وأن يؤخذ بالحسبان عند التخطيط للمناهج مراعاة الفروق الفردية، والخصائص النمائية للتلاميذ العاديّين، والتَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم أيضاً، والاهتمام بالتَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة من أجل التدخل المبكر لتفادي المشكلات اللاحقة التي تواجههم، بالإضافة لكون تلك الصعوبات عامل رئيسي في انخفاض التَّحصيل في مادة القراءة وباقي المواد الدراسية، وضرورة تحوّل عمليّة التّعلُّم إلى عمليّة اكتساب المهارات وليس مجرد معرفة الأداء على الاختبارات، والعمل على تنمية الدّافعيّة لدى التَّلاميذ لتكون المُحرّك لهم على الإنجاز والتَّحصيل الدراسيّ المتميز.

ثانياً: المُشكلات السُّلوكيَّة:

يعاني التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم عجزاً حقيقياً عن التّعلُّم والقدرة على تفسير الأشياء وربطها بعقولهم، فتظهر ردَّاتُ فعلهم بشكل مشكلات سلوكيّة تزداد حِدَّة مع دخول المدرسة ، فيجدون فيها بيئة محتلفة عن المنزل ، يتفاعلون مع عدد من الأقران فتكون هذه المشكلات أكثر حدة وأقوى ظهوراً.

وتشير هذه المشكلات إلى ظهور بعض السُّلوكيات التي تعوق التوافق الشخصي والاجتماعي للتلاميذ، وتظهر على شكل أفعال وتصرفات يقومون بها، ولا تلقى قبولاً اجتماعياً وتسبب الكثير من الإزعاج للتّلاميذ أنفسهم وللمحيطين بهم، وتؤثر تلك المشكلات على علاقة التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم بالآخرين سواء في مثل سنهم، أو من هم أكبر، أو أصغر منهم سناً.

ويعدّ سلوك التَّلاميذ مؤشراً مفيداً لقدراتهم على التوافق مع البيئة المحيطة، كما أنه دليل غير مباشر لقدرة الأسرة والمجتمع على تهذيب وتشذيب سلوك التَّلاميذ، فتظهر المشكلات السُّلوكيَّة والنفسية لديهم بسبب عدم انسجام تصرفاتهم أو سلوكهم مع المقبول والمألوف في المجتمع والمناسب لعمرهم.

وقد أشار العزة (2002) إلى أن التَّلاميذ ذوي المشكلات السُّلوكيَّة يعيشون في صراع دائم مع الآخرين ومع أنفسهم ، وغالباً ما يتَّسم سلوكهم بالعدوانيّة والإزعاج بشكل يجعل الآخرين ينفرون

منهم، ويميل البعض الآخر إلى الانسحاب الاجتماعي والعيش في عالم خاصّ بهم، الأمر الذي يحول دون اكتسابهم لمهارات النمو والمعرفة(العزة، 2002، 31).

1- مفهوم المشكلات السُّلوكيَّة :

هي شكل من أشكال السُّلوك غير السوي يصدر عن التّلميذ نتيجة وجود خلل في عملية التّعلُّم، وغالباً ما يكون ذلك على شكل تعزيز السُّلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السُّلوك التكيفي(يحيى،2002، 162-163).

كما أن المقصود بمفهوم المشكلة أنها " زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والانفعاليَّة والسُّلوكيَّة بمقارنة هذا النَّقص أو الزيادة بمستوى مقبول أصلاً "، ويشير سكنر (1996) Skinner في الحريري وبن رجب (2008) إلى أن السُّلوك هو انعكاس البيئة التي يعيشها التَّلاميذ، والمشكلات هي حصيلة التفاعل بين التَّلاميذ وبيئتهم، والمشكلة تنمو نتيجة التفاعلات الفاشلة بين التَّلاميذ. وتعرُّف بأنها سلوكيات يقوم بها التَّلاميذ بطريقة مختلفة عن التَّلاميذ الذين في مثل سنهم ، وبشكل لا يتفق مع ما هو محرّم في المجتمع. كما تعرُّف بأنها سلوك غير مقبول يقوم به التَّلاميذ لكي يشبعوا حاجاتهم للانتماء وإحساسهم بقيمته، وتؤثّر المشكلات السُّلوكيَّة بشكل مباشر في العملية التربوية ومن أمثلتها: الكذب والعدوان والضحك بدون سبب والتَّحدّث بصوت مرتفع والتخريب والغش في الامتحان(الحريري وبن رجب، 2008، 13).

وتظهر مشكلات مرافقة للمشكلات السُّلوكيَّة هي المشكلات التربوية: وتعرُّف بأنّها مشكلات سلوكية إلا أنه يمكن تحديدها بأي سلوك يقوم به التَّلاميذ ويؤدي لإعاقة قدراتهم على التّعلُّم ،أي أنها تركز على التعليم والتّعلُّم ،ومن هذه المشكلات: سرحان التَّلاميذ، عدم قيامهم بحل الواجبات المطلوبة منهم، عدم إحضار دفتر التمرينات، انشغال التَّلاميذ بأمور جانبيّة، اختلاق الأعذار للخروج من الصّف، الغياب المتكرر، عدم التركيز على شرح المعلم وغيرها من الأمور التي تعرقل عملية التّعلُّم وتقلق المعلم والإدارة وأولياء الأمور، والمُعلّم الجيد هو الذي يتمكن من تجاوز وحل تلك المشكلات من خلال ما يوفره من بيئة صفية مناسبة وذلك بتنويع أساليب التدريس و إدخال عنصر التشويق والإثارة بما يتناسب مع قدرات التَّلاميذ وملكاتهم العقلية وحاجاتهم

المختلفة وميولهم المتنوعة و التواصل الدائم مع أولياء الأمور؛ الذين يقضون الوقت الأكبر مع أولئك التَّلاميذ، ويتعاملون بشكل مباشر معهم، ويوفر ذلك عملية تكيّف سليمة للتلاميذ مع الجوّ المدرسي، ويؤمن زيادة فاعلية عملية التعليم والتّعلُّم لديهم(غزال،2006، 14-16).

ويمكن تعريف المشكلة السُّلوكيَّة من وجهة نظر الباحثة بأنها : سلوكيات أو تصرفات يظهرها التَّلاميذ نتيجة وجود خلل في عملية تعلُّمهم، تجعل سلوكهم يختلف عن سلوك أقرانهم من التَّلاميذ العاديّن، مما يشعرهم بعدم الانتماء لمن هم في سنهم ، ويسبب ذلك لهم الكثير من المشكلات التي تعوق عملية التّعلُّم لديهم.

2- تصنيف المشكلات السُّلوكيَّة:

تصنف المشكلات السُّلوكيَّة إلى تصنيفات مُتعدَّدة منها :

1- تصنيف الدليل التشخيصي الأخصائي الثاني للأمراض العقلية (1968):

ويشمل ستة أنواع مُحدَّدة من الاضطرابات :

- الحركات الزَّائدة : النَّشاط الزَّائد ،عدم الراحة، قصر الانتباه، القابلية للشرود الذهني.

- الانسحاب: العزلة، الانفصال، الحساسية، الخجل ،الجُبن.

- القلق الزَّائد: القلق، الخوف، الاستجابة الحركيّة المبالغ فيها.

- العدوان غير الاجتماعي: المشاجرة، العدوان الجسميّ أو اللَّفظيّ، التخريب.

- جنوح الجماعة: اكتساب قِيم وسلوكيّات مجموعة الأقران الجانحين التي تشتمل على السّرقة والهروب من المدرسة والبقاء خارج المنزل إلى وقت متأخر من الليل(الآلوسي، 2000، 60).

2- تصنيف المعايطة والجغيمان(2009):

- المشكلات السُّلوكيَّة المدرسية ومظاهرها: سوء التكيف أو التوافق المدرسي للتّلميذ في المحيط المدرسي واضطرابات الذاكرة (غياب الخبرات عن عالم الوعي وعدم القدرة على تذكرها أو تذكرها بشكل ناقص ومشوش) واضطرابات اللُّغة أي عدم تمكن التّلميذ من استيعاب المفردات

والرّبط بينها، تأخر التّلميذ عن إتقان مهارة اللُّغة وفق المحددات العمرية المتوافقة مع مراحل النمو العام، الإعاقة الحركيّة في وصل وإخراج الحروف، والكتابة في اليد اليسرى، والتَّبُّول اللَّاإراديّ، وقضم الأظافر، والنَّرجسيّة المتضخمة، وقلة النَّشاط أو الخمول الانفعالي.

– المشكلات الصّفية السُّلوكيَّة: التّسرّب من المدرسة، والغياب المتكرر عن المدرسة، والتّأخُّر الصباحي، والغش في الاختبارات، والتَّهرُّب من أداء الواجب، وتخريب الأثاث المدرسي، وضرب الأقران أو أخذ ممتلكاتهم عُنوة، والسّرقة وعدم الأمانة.

– المشكلات الصّفية التعليمية : ضعف الدّافعيّة للدراسة، والعادات الدراسية الخاطئة، وعدم المشاركة الصّفية، وضعف القدرة على اتباع التعليمات، والرسوب والإعادة.

– المشكلات الصّفية الأكاديمية: عدم إحضار التّلميذ الدفاتر والكتب والأدوات اللازمة، والتّأخُّر عن القيام بالواجب المدرسي ، أو القيام به بصيغة غير كاملة، أو الغش في أدائه، أو عدم القيام به على الإطلاق، وضعف التَّحصيل، واختلاف الأسلوب الإدراكي للتلاميذ، وضعف القدرة على التركيز والمثابرة.

– المشكلات النفسية للتلميذ: ضعف الانتباه أو التشتت، وأحلام اليقظة، والاعتمادية الزَّائدة، والقلق، والخوف، والاكتئاب، وإيذاء الذَّات والخجل(معايطة والجغيمان، 2009، 11–12).

ومما سبق يتضح أن هناك تنوع في تصنيف المشكلات السُّلوكيَّة، إلا أن ما تسببه تلك المشكلات على اختلاف تصنيفاتها من معوقات لعملية التّعلُّم تؤدي إلى تأخّر تعلُّم التَّلاميذ ذوي المشكلات السُّلوكيَّة عن أقرانهم العاديّن، وليس هناك تعدد وتنوّع في تصنيف المشكلات السُّلوكيَّة فقط، بل هناك تعدد أيضاً في النظريات التي حاولت تفسير المشكلات السُّلوكيَّة.

3– النّظريات المفسرة للمشكلات السُّلوكيَّة:

تكمن أهمية دراسة الاتجاهات النَّظريَّة (النّظريات) المفسرة للمشكلات السُّلوكيَّة بهدف فهم وتفسير وتقييم السُّلوك المشكل، وكذلك التَّنبُّؤ بتلك المشكلات المُتوقَّع حدوثها وصولاً إلى ضبطها والعمل على تعديلها، كما أنها تعطي تصوراً واضحاً وإلماماً شاملاً للأسباب التي تكمن خلف

المشكلات السُّلوكيَّة وطبيعة السُّلوك وصفات التَّلاميذ ذوي المشكلات السُّلوكيَّة والتوصل لحل لتلك المشكلات ونذكر منها:

أ –نظرية التحليل النفسي:

ويكمن جوهر نظرية التحليل النفسي التي أسسها فرويد في ثلاثِ مُسلَّماتٍ أساسيّةٍ للطّبيعة الإنسانيّة :

أولها: أن الخمس سنوات الأولى من حياة التَّلاميذ هي أهم سنوات حياتهم وأشدُّها تأثيراً في سلوكهم خلال سنوات عمرهم التالية في حالتي السواء وعدمه.

ثانيها: أن الدفعات الغريزية الجنسية للتّلاميذ هي التي يتحدد في ضوئها سلوكهم العام، وتعني الدفعات الغريزية الجنسية حاجة كل تلميذ إلى إشباع مطالبه الجسدية.

ثالثها: إن الجانب الأكبر من سلوك التَّلاميذ تحكمه محددات لا شعورية، وكان الاعتقاد لدى فرويد بأن السُّلوك الحالي للتلميذ إنما يتحدد بمجموعتين من العوامل هما:

–العلاقات بين المكونات الداخلية لبنائه النفسي وأطلق فرويد على هذه المسلمة اسم(الحتمية النفسية) فالإنسان عند فرويد لا يملك مصيره تماماً، حيث أن سلوكه تحكمه وتوجهه الحاجة إلى إشباع الدوافع الغريزية البيولوجية الأساسية.

–أن السُّلوك لا يحدث صدفة أو بشكل عفوي، وإنما يخضع للخبرات الماضية(نعيسة، 2014، 45).

ويشير فرويد في وجهة نظره عن الشخصية الإنسانية بأنها تتألف من ثلاثة مكوّنات نفسية تتنافس فيما بينها للحصول على الطاقة النفسية وهي الهو والأنا والأنا الأعلى، فالهو مصدر الطاقة النفسية، وهو لا شعوري ويمثل الجانب الشهواني من الشخصية، وهو يعمل وفق مبدأ تحقيق اللّذة وتجنّب الألم، ويمثل الأنا النظام الثاني في الشّخصية، حيث تنمو عندما يدرك التّلميذ وجود مُتطلّبات ومعوقات تحول دون إشباع دوافع الهو، وتعمل الأنا وفق مُتطلّبات الواقع، وتسعى إلى إشباع دوافع الهو بطرق تنسجم مع مطالب ومعايير المجتمع، أما النظام الثالث للشخصية فهو الأنا الأعلى، ويضم الأنا المثاليّة والضمير والمبادئ والقِيم والمُثُل الأخلاقيّة

ويعمل هذا المكوّن باستمرار على كبح مطالب الهو ومنعها من إشباع دوافعها(الزغلول، 2006 ، 67).

وتبعاً لوجهة نظر فرويد لابد أن يمر التّلميذ بخمس مراحل واضحة في أثناء نموه ليصبح مراهقاً متوافقاً بصورة جيدة(Shepherd, 2010, 19).

وفي كل مرحلة من هذه المراحل تخبر اللذة في أحد أعضاء الجسم وهي بحاجة إلى إشباع الحاجات المرتبطة بها، لذلك تسعى الأنا إلى التوفيق بين دوافع الهو الملحة ونواهي الأنا الأعلى ومطالب الواقع التي تقف في وجه إشباع حاجات الهو، وفي حال نجحت الأنا في فعل ذلك نتج عنها نمو شخصية سليمة مُتكيِّفة نفسيَّاً واجتماعيّاً، أما في حال فشل الأنا فيحدث صراع وتناقض عند ونوع من التثبيت في نمو الشخصية وظهور المشكلات السُّلوكيَّة(الزغلول، 2006، 67-68).

ب – النَّظريَّة السُّلوكيَّة:

بدأ هذا الاتجاه السُّلوكي باكتشاف بافلوف(Pavlov) الإشراط الكلاسيكي ، وكان هذا الاكتشاف بداية لعدد كبير من التجارب انتهت بتأسيس الاتجاه السُّلوكي.

ويمثل هذا الاتجاه المنافس الوحيد للاتجاه التحليلي، والعالم الذي يعود إليه الفضل في بلورة هذا الاتجاه هو واطسون، ويطلق على هذه النَّظريَّة اسم المثير والاستجابة وتعرُّف باسم نظرية التّعلُّم، والاهتمام الرئيسي للنظرية السُّلوكيَّة هو السُّلوك :كيف يكتسب وكيف يتغير(يحيى، 2000، 46).

تؤكد النَّظريَّة السُّلوكيَّة على أن التَّلاميذ يتعلُّمون ويكتسبون السُّلوك غير اللائق بذات الطريقة التي يتعلُّمون بها السُّلوك الطبيعي أو المناسب عن طريق التعزيز والنمذجة وتشكيل السُّلوك، وتعتبر أنّ المحو أو العزل أو الإطفاء من أهم أساليب تعديل السُّلوك، حيث يُؤكِّد السُّلوكيّون على أن التَّلاميذ الذين يظهرون المشكلات السُّلوكيَّة يتعلُّمون السُّلوكيات المقبولة اجتماعياً من تفاعلاتهم مع الآخرين في بيئتهم مثل الأسرة والأقران ومن يعيش في محيطهم، وهذه المشكلات السُّلوكيَّة تتعزز بصورة قوية وتؤدّي إلى أن يصبح التَّلاميذ غير قادرين على تأدية السُّلوك المُتوقَّع منهم بصفة مستمرة(Shepherd, 2010, 23) .

وتُعد المشكلات السُّلوكيَّة من وجهة نظر هذه النَّظريَّة أنّها سلوك متعلُّم يتعلُّمه التَّلاميذ من البيئة التي يعيشون فيها، حيث ترى النَّظريَّة السُّلوكيَّة أن التَّلاميذ هم أبناء البيئة بما تحويه من مثيرات واستجابات مختلفة لها علاقة بمختلف مجالات الحياة الاجتماعية والنفسية والبيولوجية وتتشكل لدى التَّلاميذ حتى تصبح جزءاً من كيانهم النفسي، وتوصلت النَّظريَّة السُّلوكيَّة إلى أن المشكلات السُّلوكيَّة ما هي إلاّ عادات يتعلُّمها التَّلاميذ ليقللوا من درجة توترهم ومن شدة الدّافعيّة لديهم، ويرى بيل وإيبانشين(1999) Bill&Ipanshin في عبد الكافي (2006) أن التَّلاميذ يتعلُّمون أن يسلكوا بطريقة محددة من خلال التفاعل مع البيئة، ويرث التَّلاميذ تركيباً بيولوجياً يساعدهم في عملية التفاعل، ويعتقدون أن بعض السُّلوكيات كالصداقة والعدوان والقيادة وغيرها لا تورث بل تنتج عن التفاعل مع البيئة، ويُركِّز السُّلوكيّون على ماذا يفعل التَّلاميذ، ومن الضروري فهم التَّلاميذ بدلاً من إطلاق التسميات النَّظريَّة(عبد الكافي، 2006، 51).

وبالرغم من تحديد الوراثة أبعاد السُّلوك الإنساني ،إلا أن البيئة تترك آثارها الإيجابية أو السلبية على الخصائص السُّلوكيَّة للتلاميذ ، وبما أن السُّلوك من وجهة نظر هذه النَّظريَّة هو سلوك متعلُّم سواء كان سلوكاً شاذاً أو سوياً إلّا أنّ عمليّة التّعلُّم تتم في ضوء خبرات التَّلاميذ وظروفهم الحالية، والسُّلوك محكوم بنتائجه، بمعنى أن السُّلوك يزداد إذا كانت له نتائج إيجابية على التَّلاميذ وعلى الآخرين ويضعف إذا كانت نتائجه سلبية على التَّلاميذ وعلى الآخرين من حولهم(العزة، 2002 ،43).

ت- النَّظريَّة الفسيولوجيّة:

لقد كان فيثاغورث أول من اعتبر أن الدّماغ عضو مركزي للفعاليَّة الذّهنية وأرجع المرض النفسي إلى مرض الدّماغ وتبعه العديد من الأطباء اليونانيين والرومانيين، إلى أن كشف التّطوّر العلمي السريع في القرن الثامن عشر عن الأسباب العضوية للمرض النفسي ،وسرعان ما ظهرت وجهة النّظر العضوية (الفسيولوجية) التي تشكل تطوّراً علمياً في فهم الأمراض النفسية وعلاجها، وقام كربيلان Krbelan في العزة (2002) بدور حاسم في تأكيد فكرة الأسباب العضوية من الأمراض النفسية ووضع تصنيفاً للاضطرابات النفسية، ويشير كيرك في خلف الله (2004) إلى

أنـه خـلال العقود القليلـة الماضـية كـان هنـاك ميل شـديد للاعتقـاد بـأن المشـكلات السُّلوكيَّة فـي المحـيط الاجتمـاعي تقـود إلـى تفاعـل قـائم بـين التّلميـذ وأسـرته، أو بـين التّلميـذ ورفاقـه وجيرانـه والجوانب الاجتماعية الموجودة في المجتمع، كَما أنّ السُّلوك يمكن أنْ يُؤثِّر فـي العوامل الجنسية والعصـبية والبيوكيماويـة، وهنـاك علاقـة بـين جسـم التّلميـذ وسـلوكه لـذلك يُنظـر إلـى العوامـل الفسيولوجية على أنها خلف الاضطراب السُّلوكي والانفعالي ومن النادر إظهار العلاقة السببية بـين العامـل الفسـيولوجي المحـدد والاضـطراب السُّلوكي والانفعـالي، ويشـير هذا الاتجـاه إلـى أن المشكلات السُّلوكيَّة تنتج بسبب خلل في وظائف أعضـاء الجسم قد يكون بسبب سوء التغذيـة أو تنـاول الحامل لأدويـة ممنوعـة أو التدخين أو الإصـابة بـأمراض مثل الحصـبة الألمانيـة أو مرض السكري أو تنـاول مـواد سـامة تسـبب مشـاكل لـدى المولـود ، كمـا أن الحرمـان المـادي والعـاطفي يُعتبر أحد الأسباب المؤدية لاضطراب السُّلوك(العزة،2002، 44)؛ (خلف الله، 2004، 64-65).

ث- النَّظريَّة البيئية:

مبدأ هذه النَّظريَّة أن المشكلات السُّلوكيَّة التي تحدث للتّلميذ لا تحدث من العدم أو من التّلميذ وحده، بل نتيجة التفاعل الذي يحدث بين التّلميذ والبيئة المحيطة بـه، ولا يقصد بالبيئة المحيطة النطاق الجغرافي ولا المحلي ولا العالمي، وإنما المقصود بها ذلك النتاج الكُلّي لجميع المُؤثِّرات التي تؤثِّر في التّلميذ من الحمل إلى الوفاة ، ويشير البيئيون إلى أن المشكلات السُّلوكيَّة لدى التّلميذ تعتمد على نوع البيئة التي ينمو فيها، كما أن دراسة السُّلوك الإنساني تحتاج لدراسة التّلميذ والطبيعة والعالم، ويميل أصحاب الاتّجاه البيئي لربط التّلميذ بالبيئة في مفهوم واحد، فالتّلميذ لا ينفصل عن البيئة وبالتالي إن مشكلات التّلميذ تصبح شائعة لدى المجتمع (يحيى ، 2002، 53).

و تشير النَّظريَّة البيئية إلى أن أسباب المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ هي عوامل الاستثارة البيئية غير المناسبة، وترى أن نوعية تفاعلات التّلميذ مع البيئة وما توفره البيئة له من خبرات تحدد الأنماط السُّلوكيَّة لديه، فالبيئة السليمة توفّر خبرات معتدلة ومتوازنة وإيجابية تسهم في النمو السليم للتلميذ وتساعده في تطوير سلوكه التَّكيُّفي، في حين أن البيئات المضطربة التي توفر فرصاً وخبرات غير جيّدة تُؤدِّي لظهور المشكلات السُّلوكيَّة لديه(الزغلول، 2006، 75-76).

ولَقَد ركّز علم النفس والتربية على أهمية البيئة في سلوك التَّلاميذ والعوامل التي تُؤثِّر فيه نذكر منها:

أ- العوامل الجغرافية : تُؤدِّي دوراً مهماً في تشكيل السُّلوك، فمثلاً سلوك أبناء المناطق الجبلية يختلف عن سلوك أبناء المناطق السّاحلية أو أبناء المناطق السّهلية، والنضج والنّمو ليس واحداً عند جميع التَّلاميذ، بل يختلف من منطقة إلى أخرى (حارة، باردة ومعتدلة) كما أن التّلميذ الذي ينشأ في مناطق جبلية تكون شخصيته مغايرة وقوية وهو يختلف عن الذي ينشأ في مناطق سهلية أو قاحلة تجبر أهلها على الكدح والعمل فيتسم بروح المسالمة والصداقة.

ب- العوامل الأسرية: تعد من أكثر العوامل تأثيراً في سلوك التَّلاميذ، فهي تلازمهم لفترة طويلة من حياتهم وتؤثر في شخصياتهم، فهم ينشأون ويترعرعون في كنف هذه الأسرة فيتعلُّمون عاداتها ولغتها وقيمها.

كما أن الأسرة هي العامل الأول والأساسي في صنع سلوك التَّلاميذ بصبغته الاجتماعية لأن سنوات التَّلاميذ الأولى تتَولَّاها الأسرة بالرعاية والعناية وتؤثر تأثيراً بالغاً في التوافق النفسي أو عدمه، وكل ما يكتسبوه من أسرهم من خبرات مؤلمة و الناجمة عن أساليب خاطئة في التنشئة تبقى معهم حتى يكبرون وتؤدي بهم إلى مشكلات في سلوكهم، مما يجعلهم عرضة للأمراض النفسية التي تبعدهم عن حالة الأسوياء(جبل،2000، 52).

ويعكس سلوك التَّلاميذ الاتّجاهات والآراء والمعايير والظروف التي مرّت عليهم وقدمت لهم من خلال الأسرة، فعوامل مُعيّنة مثل المشاكل بين الوالدين، والحرمان والضغوطات التي تمارس عليهم من أجل الحصول على سلوكيات ناضجة جداً وغيرها من المواقف التي تحدث داخل الأسرة كلها بالتأكيد ستساهم في المشكلات السُّلوكيَّة للتلاميذ.

كما أن الأسرة التي تغرس في نفوس التَّلاميذ اتجاهات الحب والتقدير والاحترام والثّقة في النفس وفي الآخرين فهذه الأسرة تبني التّلميذ السوي، وذلك على العكس من الأسر التي تغرس اتجاهات سلبية كالكراهية والحقد والخوف وعدم الثّقة في النفس وفي الآخرين، فهذه الأسر تبني الشخصيات المنحرفة الجامحة والمضطربين اجتماعياً وسلوكياً(فرج،2006، 155).

ج- العوامل المدرسية: تُعدّ المدرسة المؤسسة العلمية الرسمية التي تقوم بعملية الصقل والتربية وتعديل السُّلوك غير السّوي الذي اكتسبه التَّلاميذ في تنشئتهم الأولى داخل الأسرة، وفي المدرسة يتفاعل التَّلاميذ مع معلميهم ورفاقهم ويتأثرون بالمنهج الدراسي في معناه الواسع علماً وثقافة وتنمو شخصيتهم في كافة جوانبها، وتستخدم المدرسة أساليب نفسية عديدة في أثناء تربية التَّلاميذ ومنها دعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع ، وتقوم بتوجيه الأنشطة التربويّة المختلفة بحيث تعمل هذه الأنشطة على تشكيل وتعليم الأساليب السُّلوكيَّة المرغوب بها، والعمل على النضج الانفعالي للتّلاميذ للتخلص من السُّلوكيات التي اكتسبوها من الأسرة واستبدالها بنماذج للسلوك السوي المرغوب، وتُعد المدرسة عاملاً مساهماً في تكوين سلوكيات خاطئة ومشكلات سلوكيّة كبيرة ، وإذا لم يتم التعامل مع التّلميذ بالأسلوب المناسب والجيد، فمن الممكن أن تظهر تلك المشكلات في هيئة نشاط زائد أو عناد أو غضب وعدوان أو انطواء على النفس (جبل، 2000، 74).

وترى الباحثة أنه بالرغم من تعدد النظريات المفسرة للمشكلات السُّلوكيَّة، لابد من وضع نظرية متكاملة تجمع بين ما قدمته النظريات السابقة. والتي اقتصرت على جانب مُعيّن في التّلميذ، فنحن بحاجة لنظرية تجمع بين إيجابيات كل نظرية ذُكرت وتحاول تناول وضع التّلميذ وإيجاد حل لما يواجهه من صعوبات مما يساعده على التّعلُّم بطريقة جيدة، كما لابد مراعاة أن النّظريّات تتطور بتطوّر العلم والتقدّم العلمي والتكنولوجي وانعكاساته، كذلك لا توجد حالياً نظرية شاملة تفسر أسباب الصعوبات وإنما هنالك تفسيرات نوعية ومحددة لكل حالة وفقاً للجانب الذي تهتم به كل نظرية من تلك النّظريّات.

4- خصائص التَّلاميذ ذوي المشكلات السُّلوكيَّة:

تواجه عملية تحديد نموذج موحد للمشكلات السُّلوكيَّة لجميع التَّلاميذ ذوي السُّلوك المشكل أو المضطرب صعوبات كثيرة، وبما أن مشكلاتهم متنوعة ومتعددة لابد أنهم يتصفون ويتميزون بصفات وخصائص سلوكية وتعليمية مختلفة عن غيرهم، فمعظم التَّلاميذ ذوي المشكلات السُّلوكيَّة لديهم واحدة أو أكثر من هذه الخصائص، ونذكر منها:

– الذَّكاء : تشير البحوث العلمية إلى أن التَّلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية ليست لديهم قدرات عقلية عالية، ومتوسّط نسبة ذكاء هؤلاء تقدر بحوالي (90) درجة ذكاء، وأن عدد قليل منهم يتمتع بقدرات عقلية أعلى من المتوسّط، وكثير من هؤلاء يعتبرون من حيث نسبة الذَّكاء من ذوي فئة بطيئي التّعلُّم وفئة التّخلّف العقلي، وأن هؤلاء التَّلاميذ يعانون من مشكلات وصعوبات تعليمية مختلفة وتدني في مستوى التَّحصيل الدراسي بسبب تشتت انتباههم وعدم قدرتهم على التركيز والالتزام بالدّراسة وبسبب حركتهم الزَّائدة وسلوكياتهم غير الناضجة، وعدم وجود دافعية لديهم(العزة،2003، 81– 82).

– السُّلوك الهادف إلى جذب الانتباه: والمقصود به أي سلوك لفظي أو غير لفظي يستخدمه التّلميذ لجذب انتباه الآخرين، كما أن السُّلوك يكون عادةً غير مناسب للنشاط الذي يقوم به التّلميذ، وتتضمن هذه الأنماط السُّلوكيَّة: الصراخ الصاخب، والتهريج في التعامل، والقيام بحركات جسدية باليدين والرجلين، وأخذ حروف من الكلمة.

–السُّلوك الفوضوي: ويتمثل بالكلام غير الملائم والتصفيق والضحك والضرب بالقدم والغناء والصّفير واستخدام الألفاظ المُسيئة وسلوكيات أخرى تعيق النَّشاطات القائمة داخل غرفة الصّف والعجز عن الاشتراك فيها.

– العدوان الجسدي: ويتمثل في القيام بسلوكيات جسدية عدائية ضد الذَّات والآخرين بهدف إيذائهم وخلق المخاوف وتوصف بنشاطات تحطيم الذَّات مثل الضرب والعض والخدش والإلقاء بالنفس على الأرض .

– العدوان اللّفظيّ: يوصف بعبارات مُحطِّمة للذات مثل قول(أنا أبله ،أنا لا أساوي شيء) والهدف من هذا الأمر إلحاق الأذى النفسي بالذَّات.

– عدم الاستقرار: يعني تقلّب المزاج المتصف بالتغيّر السريع من حزن إلى سرور، ومن سلوك عدواني إلى سلوك انسحابي، من الهدوء إلى الحركة، وهذا التقلّب غير متنبأ به يحدث دون سبب ظاهر ويوصف هؤلاء بسرعة التهيّج.

– التنافس الشديد: عبارة عن سلوك لفظي أو غير لفظي يكون للفوز بالمنافسة، حيث أن المنافسة الشديدة تؤثر تأثيراً كبيراً على مفهوم الذَّات لدى التَّلاميذ وخاصة إذا كانت المنافسة غير

واقعية، من مظاهرها: رد فعل عدائي أو غير مناسب عندما يكون الطرف الأحسن في نشاط مُعيّن، ورد فعل عدائي للفشل في نشاط مُعيّن، والشعور بالإحباط عند مواجهة نشاط غير مألوف، والتظاهر بعدم الاهتمام، وعدم الرغبة في الانخراط في نشاط، والالتزام الشديد بالقوانين والتعليمات أو الإصرار على التغير فيها.

– النَّشاط الحركيّ الزَّائد: والمقصود به الزيادة في النَّشاط عن الحد المطلوب بشكل مستمر، كما أن كمية الحركة التي يصدرها التّلميذ لا تناسب عمره.

– الاندفاع: هو الاستجابة الفورية لأي مثير بحيث تظهر هذه الاستجابة على شكل ضعف في التفكير وضعف في التخطيط حيث تظهر الاستجابات بشكل سريع وغير ملائم ومتكررة بشكل خاطئ(شور، 2005، 236) ؛ (بيبي، 2000، 98).

– قلة النَّشاط: يتصف التّلميذ بأنه بطيء ولديه نشاط حركي غير مكافئ عند الاستجابة لمثير ،وهذا السُّلوك مرتبط بطاقة التّلميذ أو قابليته للاستجابة بطَريقة مُلائِمة لمُتطلّبات بيئته، وقد يكون ذلك نتيجة القلق أو الخوف الذي يؤثر على نشاط التّلميذ.

– السلبية : هي المقاومة المُتطرِّفة والمُستمرَّة للاقتراحات والنصائح والتوجيهات المقدمة من قبل الآخرين وتمثل هذه المقاومة في عدم الرغبة في أي شيء، ودائماً يقولون لا، ويستمتعون بعدد محدود من النَّشاطات، وتدل أجوبتهم على ما يعانون من مشكلات سواء في المدرسة أو في البيت أو مع الأصدقاء.

– الانسحاب: هو سلوك يتضمن أن يكون التّلميذ بعيداً من الناحية الجسمية والانفعاليَّة عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية وكثير من المعلمين يصفون التّلميذ المنسحب بأنه غير قادر على التواصل وخجول وحزين عندما يفشل في المشاركة بالأنشطة المدرسية وفي تكوين علاقات مع الآخرين.

– التكرار: هو النزعة إلى الاستمرار في نشاط مُعيّن بعد انتهاء الوقت المناسب لهذا النَّشاط حيث يجد التّلميذ صعوبة في الانتقال من نشاط لآخر.

– التَّمرُّد المستمر: عبارة عن نشاط مناقض للقوانين والاتّجاهات، فالتّلميذ المُتمرِّد يُوصف بأنّه دائماً يشترك في نشاطات مناقضة لقوانين والديه ومعلميه واتجاهاتهم.

– الانحراف الجنسي: هو سلوك ذو دلالة جنسية غير مقبولة اجتماعياً، حيث يرافق هذا السُّلوك مشكلات كثيرة ومتنوعة عندما تكون هناك محاولات لإظهار هذا السُّلوك.

– مفهوم ذات سيء أو سلبي: هو إدراك التّلميذ لذاته كفرد أو ابن أو ابنة أو مُتعلِّم، وهكذا بحيث يكون غير مُتقبِل بالمقارنة مع غيره، ويدرك كثير من التَّلاميذ أنفسهم على أنهم فاشلون أو غير مقبولين، ويتمثل مفهوم الذَّات السلبي بعبارات مثل "لا أستطيع فعل ذلك" ، "هو أفضل مني"، "لن أفوز أبداً"، " أنا لست جيد "، ومثل هؤلاء التَّلاميذ لديهم إحساس مفرط ضد النقد، ولا يكون لديهم رغبة في الانخراط في كثير من النَّشاطات.

– القلق: يوحي القلق بالخوف والتوتر والاضطراب ويكون هذا السُّلوك نتيجة لخطر متوقع ومصدره مجهول وغير مُدرَك من قبل التَّلاميذ، ويوصف التَّلاميذ القلقون بأنهم خائفون وانسحابيون ولا يشاركون بسلوكيات هادفة في بيئتهم، ويظهرون القلق في النَّشاط والفشل.

– مشاكل الدّافعيّة: تتضمن مشاكل الدّافعيّة أن يكون لدى التَّلاميذ سبب إيجابي لممارسة نشاط ما، وبشكل عام عدد قليل من التَّلاميذ لا يبحثون عن ممارسة النَّشاطات في المدرسة وعندما يكبر بعضهم يفقد حماسه للمدرسة، والسبب في ذلك يكمن في عدم فهمهم للنشاط أو الخوف من النَّشاط الجديد أو انخفاض مفهوم الذَّات لديهم نتيجة تكرار الفشل(عجلان،2004، 79)؛ (الحمداني، 2010 ،54).

ومما سبق نجد أن المشكلات السُّلوكيَّة تتعدد لدى التَّلاميذ الأسوياء عموماً ولدى ذوي صعوبات التّعلُّم بشكل خاص، فالتَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم وحتى العاديون، تختلف شخصياتهم وتكوينهم بعضهم عن بعض، فتتعدّد الخصائص التي من خلالها يمكن تمييز الفئة التي تعاني من مشكلات سلوكية، كما من الممكن أن تظهر أكثر من مشكلة لدى التّلميذ نفسه في آن واحد، وفيما يلي عرض لأهم تلك المشكلات السُّلوكيَّة على لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم:

5- النَّشاط الحركيّ الزَّائد Hyperactivity :

5-1- مفهوم النَّشاط الحركيّ الزَّائد وتعريفه:

النَّشاط الحركيّ الزَّائد هو حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المعتاد، والتَّلاميذ المصابون بفرط الحركة يعانون من صعوبة في الاستقرار في مكان واحد مدة طويلة، والفشل في إتمام المهمات التي يُكلّفون بها على الرغم من كثرة نشاطهم، إذْ إن تشتت الانتباه و ضعف القدرة على التركيز بالإضافة إلى الاندفاع في أعمال فيها شيء من الخطورة من علامات الإصابة بفرط الحركة، وكذلك يعمد التَّلاميذ إلى التصرف بشكل غير لائق دون التفكير في العواقب والنتائج، ونراهم يملّون من الألعاب الذهنية ويميلون أكثر للألعاب المحسوسة ،كما يُكثرون من طرح الأسئلة و التدخل في شؤون الآخرين(بكار ،2010، 31-33).

ويؤثر هذا النوع من الاضطراب في حركة وتركيز التَّلاميذ بصورة مَرضية مُحدَّدة من خلال:

- وجود حركة زائدة عند التّلميذ مقارنةً بأقرانه والتَّلاميذ من العمر نفسه.

- وجود حالة من تشتت أو ضعف الانتباه وعدم القدرة على التركيز على شيء محدد لفترة كافية لإنجازه.

- وجود حالة اندفاع وتعجل لدى التّلميذ في تصرفه مما يجعله يتصرف قبل أن يفكر.

- كما أن كل هذه الأعراض مجتمعة أو متفرّقة تُؤثِّر في أداء التّلميذ ونُموِّ مهاراته في حياته داخل المنزل والمدرسة ومع الأصدقاء والآخرين في المجتمع، ويعتبر النَّشاط الحركيّ الزَّائد حالة عضوية المنشأ والأغلب أن هناك مناطق في الدّماغ قد تأخّر نموها قليلاً، الأمر الذي يسبب عجز التّلميذ عن التّحكّم في تصرفاته(اليوسفي، 2005، 15-16).وساد قديماً أن عباقرة العالم أمثال نيوتن و أينشتاين وغيرهم كانوا يعانون من النَّشاط الحركيّ الزَّائد في صغرهم، إلا أنه بعد الدراسات النفسية والعصبية والطبية والتربوية اتضح للباحثين والعلماء أن أعراض هذا الاضطراب مقترنة بصعوبات التّعلُّم، حيث أن كل تلميذ يعاني من صعوبات تعلُّم في مجال التّعلُّم هو متخلّف عقلياً، أو

مضـــطرب انفعاليـــاً، أو أنـــه يعـــاني مـــن حرمـــان اجتمـــاعي –ثقـــافي داخـــل الأســـرة والمجتمع(بيبي، 2000، 122).

وبفضل تطوّر الدراسات في مجال الطّب النفسي والعصبي تبين أن حالات النَّشاط الحركيّ الزَّائد ونقص الانتباه والاندفاع في السُّلوك ترجع إلى اضطراب في نمو الجهاز العصبي ووظائفه، وقد يرجع ذلك إلى عوامل وراثية أو عوامل قبل الولادة أو بعد الولادة، وكثير من الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها التَّلاميذ ذوي النَّشاط الحركيّ الزَّائد تتشابه مع التَّلاميذ ذوي الإصابات المخيّة بالرغم من أنهم يبدون طبيعيين، حيث اعتبروا أنهم يعانون من اضطرابات وظيفية مخية بسيطة، وقد يكون لديهم خلل في وظائف النواقل العصبية أو في بعض أجزاء الجهاز العصبي، إذْ إنّ معظم وظائف المُخّ الحسيّة والحركيّة تعمل، ولكن بعض هذه الوظائف لا تعمل بالشكل العادي أو الصحيح(Robinson, 1999, 19).

وتوصل علماء التربية وأطباء الأعصاب (1965) إلى أن هذا الاضطراب يصيب التَّلاميذ ممن في مستوى ذكاء عام في حدود العادي أو المتوسّط أو فوق المتوسّط أحياناً، مع ضعف في عملية التّعلُّم وفي السُّلوك، وأن اضطراب الوظائف العصبية والعقلية تسبب اضطراب في عمليات التّعلُّم والذاكرة واللُّغة والانتباه والإدراك والوظائف الحركيّة، ومن الطبيعي أن يصاحب ذلك مشكلات سلوكية وانفعاليَّة واجتماعية، كما تتبعه صعوبات في التّعلُّم وتخلّف في التَّحصيل الدراسي، حيث أصبح يشار إلى أن حالات النَّشاط الحركيّ الزَّائد ونقص الانتباه والاندفاع بالسُّلوك على أنها حالات صعوبات تعلُّم أو بمعنى آخر هي حالات تصاحبها صعوبات في مجال التّعلُّم(الزراد، 2002، 112).

وتعرُّف الباحثة النَّشاط الحركيّ الزَّائد على أنه: قيام التَّلاميذ الذين يعانون منه بنشاط أو حركة أو فعل دون هدف، ويصاحبه سُرعة تَشَتُّت وضعف انتباه، كما يتّصف سلوكهم بسرعة الغضب وسرعة التململ والضجر من العمل الذي يقومون به.

5-2- نسبة انتشار النَّشاط الحركيّ الزَّائد:

إن انتشار النَّشاط الحركيّ الزَّائد يكون بين الذكور أكثر من انتشاره بين الإناث، وفي الأسر الفقيرة أكثر من الأسر الثرية، كما أن نسبة انتشاره على مستوى العالم تتراوح بين(3% و7%) و

ترتفع هذه النسبة في دول الخليج بشكل لافت، حيث أجريت دراسة في (بكار، 2010) على عيّنة من تلاميذ الابتدائيّ في الإمارات العربيّة توصلت إلى أن ما يقارب (18%) من التَّلاميذ لديهم نشاط حركيّ زائد(بكار ،2010 ،33).

كما يتزايد النَّشاط الحركيّ الزَّائد حتى الثالثة من العمر، ثم يضعف ويتناقص تدريجياً في مرحلة المراهقة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم، ويترافق النَّشاط الحركيّ الزَّائد مع تشتُّت الانتباه وانخفاض فعاليّة الذَّات والمشكلات السُّلوكيَّة والإحباط(الزيات، 1998، 613).

5-3- أعراض النَّشاط الحركيّ الزَّائد :

إن تشخيص حالة تلميذ يعاني من النَّشاط الحركيّ الزَّائد يكون من خلال ملاحظة ستة أعراض على الأقل من الأكثر شيوعاً وهي قلّة النّوم وعدم الجلوس في مكان ما لمدة طويلة ولا سيّما المقعد داخل المدرسة، والاشتباك والمشاجرة مع الغير بالأيدي أو الأرجل ، واستمرارية الحركة في مقعده والخروج دون أخذ أذن مما يزعج المعلم، و الجري الدائم أو القفز من مكانه، ولا يؤدي أي نشاط بهدوء، وصعوبة تقبّل أقرانه لمشاركته لهم في اللعب بسبب مضايقاته المستمرة لهم(النجار،2011، 69).

كما أن التَّلاميذ ذوي النَّشاط الحركيّ الزَّائد ليس لديهم القدرة على التركيز على ما يهمهم، وأنّهم ينتبهون بشكل طفيف لأي مثير، ولا يستطيعون متابعة أعمالهم، ولا يتذكرون عواقب ما فعلوه المرة الماضية، وتتميز حركتهم بالاندفاعية وعدم الصبر والتحمل، وتكون ردود أفعالهم سريعة، وتكون حدة الانتباه لديهم قصيرة جداً، ويفتقر حديثهم للتسلسل المنطقي؛ حيث تختلط الألفاظ مع بعض بسبب السرعة، ويظهر لديهم أعراض الملل والشكوى وعدم اللياقة، وأحياناً يظهر السُّلوك العدوانيّ كسلوك مصاحب للمشكلة ، بالإضافة لسرعة التحول من نشاط لآخر، وتقلب المزاج بشكل مزعج، وفي المدرسة أو الصّف لا يستطيع التَّلاميذ الجلوس لفترة طويلة، ولا يستطيعوا المحافظة على أدواتهم، كما يصرّون على تناول طعامهم عندما يحلو لهم، ويفضلون تكوين علاقات مع من هم أصغر منهم سناً، كما يكثر اصطدامهم بالأثاث، أو بالآخرين وبشكل يلفت الانتباه، ولا ينضبطون بالطرق العادية، فيجد المُعلّم نفسه أمام تلاميذ يتّسمون بحالة شبه دائمة من التوتر الجسمي، ويمارسون أعمالهم وواجباتهم كأنهم مدفوعون بقوة مجهولة، وأحيانا

يستجيبون بشكل فوري دون تفكير بِغضِّ النّظر عن طبيعة المثير، أو يتصرفون بشكل لايتناسب مع الموقف، وبشكل عام إن التَّلاميذ الذي يعانون من النَّشاط الحركيّ الزَّائد يوصفون على أنهم حالة مركبة من عدة مشكلات تحدث في مرحلة الطفولة بين(4- 15) سنة، وغالباً ما يتعرّض التَّلاميذ بسبب ذلك إلى سوء المُعامِلة من قبل الكبار والتشدد والحزم والعقاب المتواصل، حيث أن غالبية الكبار الذين تواجههم مثل هذه الحالة يتعاملون معها وكأنها انحراف أو خروج عن المألوف ، ولا ننسى أنّ التَّلاميذ ممن يعانون النَّشاط الحركيّ الزَّائد لا تكون لديهم القدرة على تحقيق متطلبات التَّحصيل الدراسي بشكل عادي بسبب الصعوبات وعدم القدرة على التفاعل الطبيعي مع المثيرات المختلفة وعدم الدّراسة أو أداء الواجبات وضعف اللُّغة وغيرها (اليوسفي، 2005، 113).

وبالرغم من المحاولات لتشخيص من يعانون من نشاط حركي زائد، يبقى هناك اختلاط بين المشكلات السُّلوكيَّة، من وجهة نظر الباحثة، فربما تظهر أكثر من مشكلة لدى التّلميذ نفسه، وهنا تكمن أهمية التشخيص الدقيق لكل مشكلة، فوجود تلميذ يعاني من نشاط حركي زائد يؤثر سلباً على علاقته بأقرانه ومعلمه، وبالتالي يمكن أن تزداد حدة صعوبة تعلُّم القراءة التي يعاني منها وما تحتاجه من تركيز انتباه .

5-4- أسباب النَّشاط الحركيّ الزَّائد:

تجمع الدراسات الطبية والعصبية والنفسية والاجتماعية، على أنه لا يوجد سبب واحد خلف حالات النَّشاط الحركيّ الزَّائد، وإنما هناك تضافر مجموعة أسباب أو عوامل متداخلة، من هذه العوامل المساهمة في هذا الاضطراب:

1- العَامل الجينيّ:

قد يكون اضطراب النَّشاط الحركيّ الزَّائد سببه عامل وراثي، بمعنى أنه قد يكون عَرَضَاً لأمراض وراثية ترجع إلى خلل في الصبغيات (الكروموزومات)، أو ترجع إلى زيادة أو نقصان في عدد المورثات (الجينات)، سواء أكان العامل الوراثي يحمل الصّفات السائدة أم المتنحية(Robinson, 1999, 22).

وتقـوم العوامـل الوراثيـة بـدور فـي هـذا الاضـطراب بنسـبة(30–40 %) إذْ إنّ تلاميـذ النَّشـاط الحَركـيّ الزَّائـد يرثـون مـن أسـرهم هـذه الأعـراض بشـكل مباشـر أو غيـر مباشـر، فتكـون هنـاك طفـرات أثنـاء تكـوين الجنـين، ومـن المعـروف أن العوامـل الجينيـة التـي يرثهـا عـن الوالـدين إمـا أن تكـون عوامـل مباشـرة حيـث تنتقـل الصّـفات الوراثيـة مباشـرة مـن الأبـوين إلـى الابـن، أو تنتقـل هـذه الصّـفات بشـكل غيـر مباشـر حيـث يـرث الجنـين عيوبـاً مـن والديـه بسـبب هـذه الاضـطرابات الجينيـة لـدى الوالـدين، ممـا يُـؤدِّي إلـى خلـل فـي نمـو التَّلاميـذ، ومـا ينتقـل وراثيـاً هـو الاضـطراب أو العيـب فـي تكـوين الجهـاز العصـبي والمـخ وليس المرض في حد ذاته.

2– عامل الاستعداد العضوي أو التَّهيُّؤ :

مـن ناحيـة أخـرى قـد يـرث التّلميـذ الاسـتعداد للإصـابة بالاضـطراب، ولكـن لا يـرث الاضـطراب نفسـه، وممـا لا شـك فيـه أن الاسـتعداد العضـوي والعصـبي مـن العوامـل المهمـة المرتبطـة بالعوامـل الوراثيـة، وعامـل الاسـتعداد يـؤثر فـي وظـائف الجسـم العصـبية والعضـوية والكيميائيـة، ومعظـم الاضـطرابات الناجمـة عـن هـذا العامـل تكـون بسـبب عـدم تـوفّر بيئـة (كيميائيـة– حيويـة – فيزيقيـة) لتحقيـق تفاعـل إيجـابي للمورثـات داخـل البويضـة الملقحـة، ممـا يـؤدي إلـى تكـوين كـائن عضـوي يعـاني مـن الضـعف فـي تكوينـه البنيـوي العـام، وهـذا الضـعف قـد يتركـز فـي بعـض أعضـاء الجسـم دون غيرهـا مثـل جهـاز الـدوران أو القلب أو الجهاز العصبي أو غيرها(الحجار، 2004، 107).

3– عوامل ماقبل الولادة:

من العوامل التي تساهم في النَّشاط الحركيّ الزَّائد والتي تؤثر في الجنين والأم قبل الولادة ، حيث يكون الجنين البشري حساس جداً لجميع التغيرات التي تطرأ على الأم، فإن إصابة الأم بالحصبة الألمانية يؤدي لحدوث مضاعفات عند الجنين، كما أن سوء التغذية وتناول الأم الحامل لعقاقير وأدوية لها تأثيرات خطيرة على الجنين، وكذلك تعاطي المخدرات وحالات التدخين الحاد وتناول الكحوليات كل ذلك يسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في أذية بنية الجنين وجهازه العصبي، و تعرض الأم المفرط لأشعة إكس والأشعة السينية أثناء الحمل يعرضها للإجهاض، كَما أنَّ تقدُّم

عمر الأمّ و رضاها عن الحمل وما تتعرض له من ضغوط نفسية قد يؤدي لحدوث تشوهات أو شذوذات في وظائف الجهاز العصبي(الظاهر، 2008، 243).

4- أساليب التَّنشئة الأسرية :

تعد علاقة الأم بالابن المحرض لنمو قدراته وإدراكاته، وكذلك من أجل توفير النُّمو الصحيح للوظائف العضوية والعقلية والنفسية والاجتماعية لديه، ويمكن التمييز بين عدة أشكال لهذه العلاقة والتي قد تنعكس إيجابياً أو سلبياً على شخصيات التَّلاميذ وقدراتهم، فهناك على سبيل المثال الأم التي تبالغ في حماية ابنها لدرجة الدلال الزَّائد والقلق الشديد عليه، ونجد الابن لا ينمو بشكل سليم وتظهر الاضطرابات في شخصيته وفي قدراته، حيث نجده دائم الاعتمادية على الآخرين بشكل شبه كلي في إشباع حاجاته، ولا يتحمل المسؤولية ولا يؤدي الواجبات، ويكون اتكالي وسلبي، مع قصور في النضج النفسي والاجتماعي والحركيّ والعقلي، كما أن هناك نموذج الأم المتسلطة القاسية التي تعمل على تنمية حب العناد والمشاكسة والانفعال والبكاء والعدوان والاستسلام عند ابنها، وهناك الأم النرجسية التي ترفض ابنها بسبب عصبيتها أو جهلها أو بسبب مشكلات أسرية، إضافة إلى الحرمان العاطفي الذي يعانيه الابن ، كل ذلك يسبب عدم نمو الوعي لدى الابن و اضطراب السُّلوك وخلل في عملية التربية ، ولا ننسى دور الأب في مُعامِلة الأبناء، فقسوة الأب وتسلطه يقيّد نشاط الابن وحركته ويجعله يميل إلى العناد والعصيان، ولذلك يُعدّ فهم التّلميذ ومدركاته وحاجاته ضرورياً في عملية إرشاد أو توجيه التّلميذ، حيث يفسر العديد من علماء النفس أن التّلميذ الذي يعاني من النَّشاط الحركيّ الزَّائد لديه مشكلات أسرية في علاقته بالأم أو الأب أو بالأخوة مما يؤثر على نمو قدراته ومهاراته الحسية والحركيّة والعقلية(القرا وجراح، 2016، 133-135).

وترى الباحثة أنَّ النَّشاط الحركيّ الزَّائد تظهر آثاره في مشكلات تعليمية مثل انخفاض التَّحصيل وتكرار الفشل في إنجاز المهام المطلوبة منه، وأيضا يمتد تأثير النَّشاط الحركيّ الزَّائد النمو الانفعالي للتلاميذ كالشعور بالنبذ، فيتدهور مفهوم الذَّات لديهم، ومن الجانب الاجتماعي يعاني أولئك التَّلاميذ من الفشل في إقامة علاقات اجتماعية مع المحيطين بهم، إضافة لما يتركه

النَّشاط الحركيّ الزَّائد من آثار على النمو الجسمي، فالتَّلاميذ يكثرون من الحركة ويزيد خفقان القلب لديهم ويزيد من احتمال إصابتهم بالأمراض، وبالتالي لا بد من الانتباه والكشف المبكر عن التَّلاميذ الذين لديهم نشاط حركي زائد والتعامل معهم بشكل صحيح من أجل التخفيف من الآثار المحتملة لذلك.

6- السُّلوك العدوانيّ Disruptive Behavior:

6-1- مفهوم السُّلوك العدوانيّ وتعريفه :

يُعرّف بوصفه أي شكل من أشكال السُّلوك الموجه بهدف إلحاق الأذى بالغير أو استجابة سلوكية انفعاليَّة تنطوي على انخفاض مستوى التفكير وإعمال العقل والتدبر، وغالباً ما يسلك بعض التَّلاميذ السُّلوك العدوانيّ حينما يعانون من ضغوط جسدية أو معنوية فيعبروا عن تأكيد ذاتهم من خلال ممارسة القوة أو الإكراه ضد الغير(النجار،2011، 92).

وهو كل فعل يتَّسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذَّات، ويهدف إلى التدمير، فهو سلوك يقصد به المعتدي إيذاء الشخص الآخر، كما أنه نوع من السُّلوك الاجتماعي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة وإيذاء الغير أو الذَّات ، تعويضاً عن الحرمان Deprivation أو بسبب التثبيط، ويسمى السُّلوك العدوانيّ عندما يوجه إلى الآخر سادية Sadism، وعندما يرتد إلى صاحبه يسمى مازوخية Masochism، والسُّلوك العدوانيّ سلوك مكتسب عبر التّعلُّم والمحاكاة نتيجة التّعلُّم الاجتماعي داخل الأسرة ونوعية العلاقات القائمة داخلها، فإما أن تجعل التَّلاميذ يتقبلون المواقف أو يواجهوها بسلوك عدواني(مجيد، 2008، 132).

ويظهر أن سلوك التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم يغلب عليه الطابع العنيف أو العدوانيّ تجاه الآخرين، حيث أن هذا السُّلوك يؤدي بهم للسخرية من الآخرين، ويفسر الباحثون هذا السُّلوك نتيجة قصور في المهارات الاجتماعية لدى التّلميذ، وتكرار تعرضه لخبرات الإحباط وتكرار فشله وافتقاره إلى النجاح الأكاديمي يدفعه لاتباع السُّلوك العدوانيّ(الزيات، 1998، 623).

وتعرُّف الباحثة السُّلوك العدوانيّ بأنه: سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالذَّات أو بشخص أو مجموعة أشخاص أو حتى بشيء ما، وتختلف أشكال السُّلوك العدوانيّ فمنها ما هو كلامي و منها ما هو جسدي أو غير ذلك.

6-2- أشكال السُّلوك العدوانيّ:

تَتعدّد أشكال السُّلوك العدوانيّ وتختلف في مظاهرها وأهدافها وفق الآتي:

1- العدوان الجسدي: يتَمثّل العدوان الجسدي في إيذاء التّلميذ لجسد طفل آخر أو إيذاء شخص راشد، وهذا الإيذاء قد يكون بالضرب أو خمش الوجه أو العض أو الرفس أو الدفع الشديد، وقد يتجاوز كل هذا ليصل إلى حد استخدام الأدوات الحادة أو السلاح.

2- العدوان الكلامي: يقتصر على استخدام اللسان في الشتم و القذف و الوصف بأوصاف تحمل طابع الإهانة، كأن يقول التّلميذ : أنت يا فلان غبي أو لئيم أو مغفّل، وهذا النوع واسع الانتشار في العديد من البيئات التي ينتشر فيها الفقر والجهل والفوضى.

3- العدوان الرمزي: وهو نوع لا تستخدم فيه اليد ولا اللسان، بل يستخدم فيه النّظر، و يظهر في المواقف، وذلك حين يُعرض التَّلاميذ عن السلام على غيرهم، أو التَّحدُّث معهم والجلوس إلى جانبهم، أو حين ينظروا إليهم نظرة احتقار أو استخفاف، وكل ذلك نتيجة دافع الشعور بالكبرياء والاستعلاء والترفع، وهذا النوع شديد الأذى، وآثاره قد تكون أشد من الضرب، حيث يعبر عن شعور بالعنصرية أو الطبقية أو شيء من جنون العظمة، وكثيراً ما يعكس هذا النوع مشاعر الأسر التي نشأ فيها التَّلاميذ.

4- التخريب: قد يتجسَّد السُّلوك العدوانيّ في تخريب التَّلاميذ للأشياء، فهم يحطمون الأواني الزجاجية، ويبعثرون كل الأشياء التي قامت الأم بترتيبها، ولا يبالون بسكب الماء أو الطعام على السجاد وقد يصلون إلى حد إيذاء أنفسهم أو إيذاء بعض الحيوانات الأليفة، والبعض منهم يلجأ إلى ضرب رؤوسهم بالجدار أو بالأرض أو بأي شيء أمامهم، وهذا النوع شائع بكثرة (بكّار،2010، 74-77)؛ (محجوب،2001، 45).

ويضاف إلى ماسبق ثلاثة تصنيفات حسب الهدف من السُّلوك العدوانيّ وهي:

1- السُّلوك العدوانيّ الوسيلي: وهو سلوك عدواني يوجه لتحقيق هدف مُعيّن.

2- السُّلوك العدوانيّ العدائي: ويتمثل في العدوان الموجّه لإيقاع الضرر على الآخر.

3- السُّلوك العدوانيّ التعبيري: ويشمل السُّلوك العدوانيّ اللّفظيّ والمادّي إلا أن هذا النوع يخدم وظائف العدوان العدائي(منسي والفرح،2007، 374).

6-3- الفروق بين الجنسين في السُّلوك العدوانيّ:

يرى بعض العلماء أن غياب الأب يلعب دوراً مهماً في الصبغة العدوانيّة للتّلاميذ الذكور، حيث يلعب الأب دور النموذج العدائي المقدم للابن الذكر منذ طفولته المبكرة وفي وجود الأب يتنحى هذا السُّلوك وتسيطر صفة لسلوك العدوانيّ في حال غياب الأب، فترى الأم أن ابنها الذكر لابد أن يكون قادر على حماية نفسه والدفاع عنها إذا ما تَعرّض للأذى من الغير، وبذلك يكون العدوان أكثر شيوعاً بين الذكور منه بين الإناث حيث غالباً ما يرفض المجتمع السُّلوك العدوانيّ للأنثى كما يأخذ السُّلوك العدوانيّ للأنثى الشكل اللفظي بينما لدى الذكور فغالباً ما يأخذ الشكل الجسدي(النجار،2011، 97).

كما أنه بدءاً من السنة الثانية يتضح أن الذكور في المتوسط أكثر عدوانية، كما توجد فروق بين الجنسين في طريقة التعبير عن العدوان، إذ يميل السُّلوك العدوانيّ عند الإناث إلى أخذ الشكل اللّفظيّ، ويتجه عدوانهن نحو أنفسهن، وذلك من خلال ممارسة العقاب الذَّاتي والتضحية بالذَّات أو الانتحار في الحالات المتطرفة، أما عند الذكور فيتخذ شكل الهجوم الجسمي، وخاصة نحو الذكور الآخرين، وبعد سن الثالثة تبدأ أكثر أشكال السُّلوك العدوانيّ تواتراً (كنوبات الغضب) بالانخفاض عند الجنسين، ويظهر في سن التاسعة 30% من الإناث و50% من الذكور انفجارات غضبية متكررة، ويعود سبب تلك الفروق إلى طبيعة الثقافة السائدة في مجتمعنا، حيث نرى ميل لعدم قبول السُّلوك العدوانيّ عند الإناث، حيث يجب أن يتصفن باللطافة والوداعة، ونرى تشجيع الوالدين السُّلوك العدوانيّ عند ابنهم الذكر، إضافة إلى ما تقوم به التربية من دور في تحديد الفروق ونرى أن الوراثة لها دور، حيث تؤدي إلى وجود اختلافات داخلية تسبب اختلاف المزاج، حيث أن الذكور أكثر نشاطاً وقدرةً من الإناث(خالد، 2010، 141).

ويبقى السُلوك العدوانيّ غير مقبول مهما تعددت أشكاله، ويلحق الأذى بالنفس وبالآخرين، فلا بد من حفض أو منع تعزيزه عند التّلميذ، سواء أكان ذكر أم أنثى، بهدف تحقيق النّمو السوي والسليم للتلميذ.

6-4- أسباب السُلوك العدوانيّ:

يعتبر إيقاع العقاب على التَّلاميذ بصورة متكررة من الأسباب التي تدفعهم للتنفيس عن انفعالات الغضب و القيام بالعدوان عندما يكونون بعيداً عن نظر المعلّم، وكل ما يُقلِّل من شأنهم أو يجرح كرامتهم وكبريائهم باللفظ أو بالفعل قد يحطم من شخصيتهم ولا يساعدهم على النمو السليم .

ومن جملة الأسباب التي تجعل التَّلاميذ عدوانيِّن:

1- التعامل مع التَّلاميذ بقسوة وتقليل مساحة الاختيار أمامهم، وحرمانهم من أمور عزيزة عليهم سواء في البيت أو المدرسة، مما ينمي روح الانتقام لديهم، وحين يجدوا أنفسهم عاجزين عن إيذاء من بنظرهم يؤذونهم، يلجأون إلى إيذاء أخوتهم الصغار أو رفاقهم أو أبناء الجيران، كما يلجأون إلى إيذاء أنفسهم وتخريب الأشياء من حولهم، كما أن ضيق مساحة المنزل وعدم وجود متنفس يزيد من درجة العدوانيّة، وتكثر هذه المشكلة في الأسر الفقيرة.

2- شعور التَّلاميذ بالنقص يجعلهم يحاولون تجاوز ذلك الشعور من خلال إثباتهم لمن حولهم بأنهم قادرين على إثارة المشاعر ولفت الانتباه، وخاصة في حال وجود إعاقة لدى التَّلاميذ مثل: فقد إحدى الحواس أو الرسوب المتكرر في المدرسة أو توجيه بعض الكلمات والصّفات لهم (غبي، كسول ،قبيح).

3- يحتاج التَّلاميذ إلى التعبير عن مشاعرهم وحاجاتهم بطريقة جيّدة وبشكل حرّ قدر الإمكان، فإذا وجدوا أي إعاقة عمدوا إلى إيذاء غيرهم ليعبروا عما في داخلهم(العيسوي، 2000، 156).

4- إهمال الأهل لما يشاهده ابنهم من عدوانية حوله، وعدم تنبيههم له، ذلك يرسل له رسالة تشجيعية على الاستمرار؛ حتى أن بعض الأهل يشجعون الابن على الاعتداء على غيره من خلال فهمِهم الخاطئ لمعاني القوّة و الرجولة، ويحدث ذلك كثيراً في الأسر التي لم ترزق إلا

بذكر واحد، فنرى الأهل يسمحون للصغير بأن يؤذي أخواته بشتى أنواع الأذى، ويعدون ذلك جزء من تدليله والفرح به.

5- التقليد أحد الأسباب المهمة للعدوانية، فالتَّلاميذ الذين يعيشون في بيئة يعتدي فيها الأب على الأم أو يعتدي فيها الأخ على الأخت بأي شكل من أشكال السُّلوك العدوانيّ سيعتبرون أن ذلك شيء طبيعي، فيظهر السُّلوك العدوانيّ في سلوكهم، كما أن مشاهدتهم لأفلام الرعب والأعمال الدرامية العنيفة تؤدي إلى تشجيعهم على السُّلوك العدوانيّ.

6- الرغبة في جذب الانتباه: بعض التَّلاميذ يجذبون انتباه الكبار باستعراض القوة عند ممارسة السُّلوك العدوانيّ.

7- الشعور بالفشل والحرمان: يعد السُّلوك العدوانيّ التَّلاميذ انعكاساً للحرمان، وله ثلاث صور تسبب ظهوره، الأولى سلوك عدواني كاستجابة للتوتر الناشئ عن استمرار حاجة عضوية غير مشبعة، والثانية سلوك عدواني يعقب الحيلولة بين التَّلاميذ وما يرغبون به أو التضييق عليهم، والثالثة حرمان مؤدي لعدوان نتيجة هجوم مصدر خارجي يسبب الشعور بالألم، وأحياناً يفشل التَّلاميذ أكثر من مرة في تحقيق هدف مُعيّن مثل النجاح في لعبة ما، فيوجه عدوانيته إليها بكسرها أو برميها بعيداً، وعندما يشعر التّلميذ بحرمانه من الحب والتقدير –رغم جهوده لكسب ذلك- يتحول سلوكه إلى سلوك عدواني (بكار ،2010، 77-79)؛ (هويدي واليماني، 2007، 87-90).

6-5- تَطوّر مشاعر السُّلوك العدوانيّ عند التَّلاميذ:

ما إن يبلغ التّلميذ مرحلة الطفولة المُتأخِّرة(من ستة أعوام إلى اثني عشر عاماً) حتى يتكون لديه ضمير رادع أي تكون قد نشأت لديه أفكار عن الخير والشر، ويحمل قدراً طيباً من الضبط الذَّاتي يجعله يقمع النوازع التي يحس أنها خاطئة، إلا أنه في الوقت نفسه يحمل في أعماقه شعوراً بالعداء، ولكنه لا يشتبك مع الآخرين إلا حين يتم استفزازه، فيعتقد أنّه يدافع عن حقوقه، ووجد فيشباخ(1989) Feshbach في هويدي واليماني(2007)أن التّلميذ " يكف عن ثورات غضبه بعد الخامسة، ليستعمل ألفاظاً عدوانية بدلاً منها، وأن غضبه من الأشياء التي تتسبب في

عدوانه الآلي، بينما يتطور غضبه بحيث يصبح نتيجة عدوان عدائي، وليس نحو أشياء، كما كانت الحال قبل بلوغه الخامسة" (هويدي واليماني، 2007، 91).

ويمكن تلخيص مظاهر السُّلوك العدوانيّ عن التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم في تلك المرحلة على النحو التالي :

– في سن السادسة : سلوك عدواني بالغ بالجسم والكلام، وانفجارات في الغضب فقد يلقي بنفسه على الأرض وقد يدمّر الأثاث.

– في سن السابعة: سلوك أقل عدوانية، قد ينشب بينه وبين أخوته، ويعترض بالكلام بقوله:" هذا ظلم".

– في سن الثامنة: يستجيب للهجوم أو النقد بإحساس شديد أكثر منه بغضب، وسلوكه العدوانيّ يندر أن يكون جسمياً، بل معظمه بالكلام، ويتهرّب من المسؤوليات.

– في سن التاسعة: العراك والضرب شائع بين الذكور ولكن في صورة لعب، وسلوك عدواني معظمه لفظي كلامي(ابراهيم، 2004، 234).

ولا تتوقف أضرار السُّلوك العدوانيّ على التَّلاميذ بل وعلى المجتمع الذي يعيشون فيه، مما يعيق قيام علاقات اجتماعية وإنسانية بين التَّلاميذ وبينهم وبين المحيطين بهم، كما أنه يسبب مشكلات نفسية وجسمية للتلاميذ، فلا بد من فهم دوافع السُّلوك العدوانيّ وتوجيه الاهتمام نحو تقليل أضراره على التَّلاميذ.

7– سُلُوك التَّمرُّد:

7–1– مفهوم سلوك التَّمرُّد و تعريفه:

إنّ التَّمرُّد كظاهرة سلوكية تبدأ في مرحلة مبكرة من العمر، فلا تظهر لدى التّلميذ قبل السنتين من العمر مؤشرات التَّمرُّد، لأنه يعتمد اعتماد كلي على الأم، وكل حاجاته تلبى، فيكون موقفه متسم بالحيادية والاتكالية والمرونة، ولا يتمرّد لأن التَّمرُّد موقف وسلوك يبنى على الإحساس بالاستقلالية الجزئية، فبوادر التَّمرُّد تظهر بعد السنتين من العمر، وقتها يصبح التّلميذ مُتَمتعٌ

بقدر من لاستقلالية نتيجة نمو الصور الذهنية لديه، وهنا يرتبط التَّمرُّد بما يجول في ذهنه من خيال ورغبات، وقدرته على التحرك نسبياً، وإمكاناته التي تسمح له بإحداث تغيير حوله، فيبدأ بمعارضة رغبات الكبار والإصرار على موقفه، والبدء بموجة التَّمرُّد(الشربيني، 2001، 41).

ويُعرّف بأنه " نزعة التّلميذ لمعارضة الوالدين وتأكيد مواقف تتنافى مع مواقفهما ورغباتهما وأوامرهما، أي أنه معارضة واضحة لإرادتهما، تترجم من خلال حالة من الجمود، أو بالرفض المنتظم والثابت، أو بميل جارف إلى جدل لا نهاية له، وفي هذه الحالة يتوجب على الأهل عدم التدخل والتزام الحياد كي لا يتحول التَّمرُّد إلى صورة غضب وعدوانية(حريقة، 2001، 135).

وتتبنى الباحثة تعريف الأمين (2016) لسلوك التَّمرُّد وهو : عدم قيام التّلميذ بعمل يطلبه منه والديه في الوقت الذي ينبغي أن يعجل فيه، وتصل ذروته خلال عمر السنتين ويتناقص بشكل طبيعي، ثم يعود للظهور في مرحلة المراهقة(الأمين، 2016، 99) .

7-2- أشكال سلوك التَّمرُّد:

يتخذ التَّمرُّد أشكالاً وأنواعاً متعددة نذكر منها:

1- تمرد التصميم والإرادة: ويظهر عندما نرى بعض التَّلاميذ لديهم إصرار على محاولة إصلاح لعبة، وخاصة عندما يفشلون سابقاً في إصلاحها، فيصبحون مصرّين على تكرار محاولتهم، وهذا النوع يجب التشجيع عليه وتنميته.

2- التَّمرُّد المفتقد للوعي: في حالة الإصرار للذهاب إلى مكان ما كالسينما رغم الطقس الغير مناسب وعدم توفر سيارة، وبالرغم من محاولة والديه إقناعه بعدم الذهاب، وكذلك في إصراره على متابعة الفيلم التلفزيوني رغم محاولة الأم إقناعه بالذهاب للنوم لأن الوقت متأخر لكي يتمكن من الاستيقاظ باكراً للذهاب إلى المدرسة، في مثل هذه المواقف يكون تصميم التّلميذ على رغبته نوع من التَّمرُّد الذي يفتقد للوعي والإدراك.

3- التَّمرُّد مع أو على النفس: يتمرّد التّلميذ على نفسه كما يتمرّد على الآخرين، فربما إذا سيطر عليه الغيظ من أمه وطلبت منه تناول الطعام، فيرفض وهو جائع، وحين تحاول أمه إقناعه بتناول الطعام يصر ويتمرّد أكثر، وهو يشعر بداخله أنه يعذب نفسه عندما يجوّعها، ويستمر في

المكابرة رغم جوعه الشديد، إلى أن يصبح في صراع داخلي مع نفسه وتمرُّدها، وفي أغلب الأحيان يتنازل عن موقفه عند أول محاولة للمصالحة من الطرف الآخر.

4- التَّمرُّد كاضطراب سلوكي: يصبح تمرد التّلميذ اضطراباً سلوكياً عندما يعتاد عليه كوسيلة ونمط راسخ وصفة ثابتة في الشخصية، وقد يوجه التَّمرُّد باستمرار نحو مواقف وحاجات، مما يؤدي إلى اضطراب خطير في سلوك وعواطف وأفكار التّلميذ، بسبب الميل للتعارض والمشاكسة مع الآخرين.

5- التَّمرُّد الفسيولوجي: إن بعض الإصابات العضوية للدّماغ مثل بعض أنواع التّخلّف العقلي يمكن أن يُظهر التّلميذ بمظهر المُتمرِّد السلبي(الشربيني، 2001، 43-44).

كما يأخذ التَّمرُّد عند التَّلاميذ عدة مظاهر وأشكال يحاولوا من خلالها التعبير عن حاجة ما أو رفض طلبات الوالدين، ذكرها بكّار (2010) وهي :

1-رفض الأوامر و النواهي الصادرة عن الوالدين أو أحد الأخوة الكبار .

2- التأخر في أداء المهام و التلكؤ في تنفيذ ما يُطلب منه.

3- ممارسة سلوكيات غير لائقة والتلفظ بألفاظ بذيئة.

4- الغضب لأتفه الأسباب ورفع الصوت بوجه الآخرين.

5- التعدّي على الآخرين وتجاوز الحدود المسموحة له في تعامله مع الآخرين.

6- رفض التفاوض والتنازل عن أي شيء يعتقده، ورفض المصالحة مع إخوته وغيرهم، فيرى نفسه صاحب مواقف جدية ونهائية، ورؤيته -في نظره- دائماً صواب وقطيعة.

7- يختلط التَّمرُّد أحياناً بالعدوانيّة، والتَّسلُّط والإيذاء للإنسان والحيوان والنبات، ويُظهر نوعاً من التكبر والاستعلاء على الضعفاء(بكار ،2010، 93-94).

وتوجد أنواع أخرى للتمرد منها:

1- المقاومة السلبية : إذْ يتأخر التّلميذ في الامتثال للطلب ويتجهَّم أو يشكو ويتمرّد .

2- التحدي الظاهر : بصيغة (لن أفعل ذلك) حيث يكون التَّلاميذ مستعدين لتوجيه إساءة لفظية والانفجار في ثورة غضب للدفاع عن موقفهم.

3- التَّمرُّد الحاقد: ويؤدّي إلى قيام التّلميذ بعكس ما يطلب منه(محجوب،2001، 59).

7-3- أسباب سلوك التَّمرُّد:

هناك مجموعة من الأسباب التي تجعل التَّلاميذ ينهجون سلوك التَّمرُّد في تصرفاتهم منها :

- إظهار القدرة على المجابهة: حيث يبدي التَّلاميذ سلوك التَّمرُّد والإلحاح ليظهروا قدراتهم على التصدي والمجابهة، فيلجأون إلى البكاء إذا طلبوا من والديهم شيء ولم يعيرانهم أي اهتمام، ولا يكفوا عن البكاء بل يستمرون ويمتنعون عن الطعام حتى يضطر الوالدان للخضوع لمطالبهم، ويشجعهم ذلك على تكرار السُّلوك في المرات القادمة.

- الاندفاع الذَّاتي: في بعض الحالات يندفع التَّلاميذ تلقائياً ويضغطون على أنفسهم من أجل أن يظهروا بمظهر جيد أمام الأهل، وهذا الضغط على الذَّات يولّد الملل والضجر، وتظهر الرغبة في التَّمرُّد وإثارة الغضب عندما ينفذ صبرهم.

- أحلام اليقظة: ربما يكون التَّمرُّد نتيجة غياب إمكانية التفرقة بين الواقع والخيال، فيجد نفسه مدفوعاً للتشبث برأي أو موقف، غير آبه بآراء الآخرين مما يولد الصراع بين التّلميذ والكبار، وبالتالي تثبيت سلوك التَّمرُّد لديه.

- رد فعل ضد الاعتمادية: فيكون التَّمرُّد سلوك مبالغ فيه كانعكاس ودفاع ضد الاعتماد الزَّائد على الأمّ أو المربية.

- رد فعل ضد الشعور بالعجز: إنّ معاناة التّلميذ وشعوره بقلة خبراته و ضعفه في المواجهات والإخفاقات المتتالية قد تحبّذ التَّمرُّد لدى بعض التَّلاميذ كدفاع ضد الشعور بالعجز والقصور، فالفشل في اللعب والترفيه ،وفي جلب اهتمام الوالدين وفي منافسة الآخرين يحطم شخصيتهم.

- تعزيز سلوك التَّمرُّد: إن تلبية مطالب التّلميذ ورغباته نتيجة ممارسة التَّمرُّد تعلُّم سلوك التَّمرُّد وتدعمه لديه، وبالتالي يصبح السُّلوك الأمثل للتلميذ أو أحد الأساليب التي تمكنه من تحقيق

أغراضه ومطالبه مستغلاً نقطة ضعف الوالدين في التعامل بمثل هذه المواقف(الشيخلي، 2009، 232)؛ (بطرس، 2008، 204).

ويضاف إلى ما سبق من أسباب سلوك التَّمرُّد الأسباب التالية :

1- تقييد حركة التَّلاميذ، فالتّلميذ مفطور على الحركة واللعب، فَكُلَّما كَثُرت المواقع التي يصطدم بها زادت درجة التَّمرُّد لديه، وهي نوعين:

-قيود مادية: ضيق مساحة المنزل، كثرة الأدوات التي لايُسمح بلمسها .

- قيود معنوية: مثل الحرمان من الحقوق، عدم التّحدُّث إليه، رفض التواصل معه وضعف الاهتمام به.

2- الشعور بالضعف الشديد بسبب الشعور بالظلم أو الاستغلال من شخص موجود معه، أو نتيجة التوجيهات المثالية والمطالب التعجيزية للوالدين، فترتفع لديه درجة التوتر، ويبدأ بتفريغ ذلك من خلال السُّلوك العدوانيّ ومن خلال التَّمرُّد والعصيان.

3- عدم تلبية الاحتياجات المُلحَّة تُحوِّلُ التّلميذ إلى شخص عنيد ومتمرّد، وذلك لأن الشعور بالعوز إلى شيء يخل بالاتزان النفسي، مما يؤدي في العديد من الحالات إلى التَّمرُّد .

4- تقليد الكبار له دور في ظهور التَّمرُّد، فقد يتأثر بما يراه من الأخ الأكبر أو الأب أو المعلم، ظناً منه أنه السُّلوك الصحيح، فيصبح كائن مقلّد .

5- قد يكون التَّمرُّد في بعض الأحيان رد فعل على حالة نفسية سيئة للتّلميذ؛ وذلك كما لو أنه كان يشعر بالغيرة الشديدة من أخ أكبر أو أصغر منه، أو شعوره بالإحباط و المنافسة الشديدة والعجز والكسل والملل من المدرسة ورفاقه في المدرسة (بكار، 2010، 118-122)؛ (الفتلاوي، 2005، 95-97).

يتضح مما سبق أن التَّمرُّد تتوقف عليه كثير من الآثار السلبية في شخصية التَّلاميذ، وتؤدي إلى الإخفاق بتكوين علاقات مع المحيطين بهم، مما يتوجب الاهتمام بحاجات التَّلاميذ وفهم

أهدافهم والعمل على مساعدتهم على تحقيقها مع منح التَّلاميذ قدر من الاستقلالية ليعبروا عن شخصيتهم.

8- السُّلوك الانسحابيّ Withdrawal Behavior:

8-1- مفهوم السُّلوك الانسحابيّ وتعريفه:

يشير السُّلوك الانسحابيّ إلى مشكلة سلوكية تظهر بشكل رغبة التّلميذ في الانسحاب من أي نشاط يتضمن المشاركة والاختلاط مع الآخرين، والرغبة في البقاء بحالة عزلة قد يكزن السبب فيها المشاعر السلبية التي يشعر بها التّلميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة نتيجة الفشل والإخفاق الذي يمر به.

ويعرّف أنه "انعزال التّلميذ عن الآخرين وانغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة علاقات أو صداقات مع الآخرين تربطه بهم أو تجعله يندمج معهم، واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تربطه بهم والابتعاد عنهم"(قدي، 2017، 425).

كما يُعرفه معجم علم النفس على أنه :" نمط من السُّلوك يتميز بإبعاد التّلميذ نفسه عن القيام بمهمات الحياة العادية، ويرافق ذلك إحباط وتوتر وخيبة كما يَتضمّن السُّلوك الانسحابيّ الابتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية، ويصاحب ذلك عدم التعاون وعدم الشعور بالمسؤولية، وأحياناً الهروب إلى درجة ما من الواقع الذي يعيش فيه التّلميذ(غزال، 2006، 156).

ويشير بيندر وسميث (1990) Bender&Smith أن التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم يتميزون عن غيرهم من الأسوياء أنهم يكتسبون ويبدون سلوكيات تعبر عن الخجل والإنطواء والانسحاب بشكل كبير عن العاديّين (Bender & Smith,1990,300).

وتتبنى الباحثة تعريف الأمين(2016) للسلوك الانسحابيّ:" هو سلوك يكون التَّلاميذ فيه بعيدين من الجانب الانفعاليّ والجسميّ عن المحيطين بهم من أشخاص ومواقف اجتماعية، كما أن كثير من المعلّمين يصفون التَّلاميذ المنسحبين بأنهم غير قادرين على التواصل، خجولين وحزينين حين يفشلون في المشاركة في الأنشطة المدرسية، وكذلك في تكوين علاقات مع الآخرين (الأمين، 2016، 129).

8-2- مظاهر السُّلوك الانسحابيّ :

تتمثل مظاهر السُّلوك الانسحابيّ بالعزلة وانشغال البال وتَجنُّب المبادرة في التحدث مع الآخرين أو أداء أنشطة مشتركة معهم، وقد يشمل الشعور بعدم الارتياح للتعامل مع الآخرين، وهذا السُّلوك يصاحبه عدم الشعور بالسَّعادة ومعاناة تصل إلى حد الاكتئاب، كما ينطوي على انفعالات وسلوكيات أخرى مثل: القلق، الكسل أو الخمول، الخوف من التعامل مع الآخرين، الخوف من العقاب، عدم الوعي للذات، البطء والتلعثم في الكلام، الشعور بالنّقص والدونية وسهولة الانقياد، الخوف من الكبار، حب الروتين، عدم الاستجابة للتغيير، التعبير اللّفظيّ المحدد ومص الإصبع، وبصفة عامة يمكن وصف التّلميذ المنسحب بما يلي:

"طفولي في سلوكاته وتصرفاته، ومتردد في تفاعله مع الآخرين، ويمتلك عدداً قليلاً من الأصدقاء ونادراً ما يلعب مع من هم في سنه، وتنقصه المهارات الاجتماعية اللازمة للاستمتاع بحياة اجتماعية، وقد يلجأ إلى الخيال وأحلام اليقظة كما قد تنمو لديه مخاوف لا أسباب لها، والبعض دائم الشكوى و التمارض للابتعاد عن المشاركة في الأنشطة العامة، والبعض الآخر يُنكص إلى مراحل مبكرة من النّمو ويطالب بمساعدة الآخرين" (أبو علام، 2004، 180-182).

وقد يكون التّلميذ في العادة مصدر خطر على نفسه وليس على الآخرين المحيطين به، فهو لا يثير المشكلات ولا الضوضاء داخل الصّف وكثيراً من المعلّمين يصفونه بأنه تلميذ غير قادر على التواصل، وأنه خجول وحزين، وعادة ما يفشل في المشاركة في الأنشطة المدرسية.

كما أنه يتصف " بالانطواء على الذَّات ،وعدم إقامة علاقات اجتماعية وصداقات ناجحة ومشبعّة مع الأقران، وتجنب المبادرة بالتحدث مع الآخرين، وعدم الارتياح لمخالطة الآخرين والخوف من التعامل معهم، وتحاشي الانخراط في أنشطة مشتركة مع الآخرين، والانسحاب في المواقف الاجتماعية وعدم المشاركة فيها بشكل مناسب، والكسل والخمول، وتفضيل العزلة و الاستغراق في أحلام اليقظة، وعدم الاكتراث بما يدور في البيئة من أحداث، وعدم الاستجابة لمبادرات الآخرين والشعور الدائم بالخوف والقلق، والخجل وعدم السعادة وربما الاكتئاب"(عبيد، 2015، 163).

8-3- أشكال السُّلوك الانسحابيّ:

يتخذ السُّلوك الانسحابيّ شكلين هما:

1-السُّلوك الانسحابيّ البسيط: يتضمن الانعزال والابتعاد عن الآخرين وعدم إقامة علاقات صداقة معهم، والامتناع عن المبادرة بالحديث بشكل مستمر ،وعدم اللَّعب مع الآخرين، وعدم الاهتمام بالبيئة المحيطة، إضافة إلى أنه يتصف بالخمول وعدم النُّضج، كما يقتنع بالمشاهدة دون المشاركة ولكنه لا ينسى المحيط.

2- السُّلوك الانسحابيّ الشديد: وينتج عن تعديل خاطئ في الانفعالات حيث يرى التّلميذ الآخرين على أنهم مصدر ألم وعدم الراحة، لذلك يلجأ للانعزال عنهم، ويكون عند هذا النوع من المنسحبين سوء تكيُّف قد يؤدّي إلى ظهور مشكلات سلوكيّة شديدة في حالة عدم التدخل في الوقت المناسب(غزال، 2006، 160).

8-4- أسباب السُّلوك الانسحابيّ:

يُعتبر السُّلوك الانسحابيّ مظهر من مظاهر سوء التكيُّف لدى التَّلاميذ، وهو نمط سلوكي شائع يمكن أن ينتج عن عدة أسباب منها:

1- وجود تلف في الجهاز العصبي المركزي أو اضطراب في عمل الهرمونات في الجسم.

2- وجود نقص في المهارات الاجتماعية، وعدم معرفة التّلميذ للقواعد الأساسية لإقامة علاقات مع الآخرين، وعدم التعرّض للعلاقات الاجتماعية، فهذا كله قد يعيق تطوّر الميول المشتركة بين التّلميذ ورفاقه.

3- خوف التّلميذ من الآخرين: ويأخذ الخوف أشكالاً مُتعدِّدة، إلا أنه يؤدّي أساساً إلى الرغبة في الهرب من المشاعر السلبية عن طريق تجنب الآخرين، كما أن خبرات التفاعل الاجتماعي السلبية المتكرِّرة تجعله يتأثر ويبتعد عن الآخرين.

4- عدم احترام التّلميذ وتجاهله من قبل الآخرين وكذلك تعرضه للأذى والألم يسبب له سلوكاً انسحابياً، حيث يظهر السُّلوك الانسحابيّ عند التَّلاميذ ممن تعاني أمهاتهن وآباؤهم من مشكلات سلوكية.

5- رفض الوالدين لأبنائهم مما يؤدي للانسحاب إلى عالم الأماني وأحلام اليقظة .

6- رفض الوالدين لأصدقاء ابنهم يشعره بشكل مباشر أوغير مباشر بأن الأصدقاء الذين اختارهم غير جيدين بما فيه الكفاية، مما يجعل التّلميذ يشعر بتدني الذَّات لديه وميله للعزلة.

7- العادات والتقاليد السائدة في بيئة التّلميذ بالإضافة إلى نمط الحياة العائلية وخاصة في حال ازدواجية المُعامِلة بمعنى الضرب والعقاب والتجاهل تارة، والمكافأة والتعزيز تارة أخرى.

8- الخجل من أكثر الأسباب شيوعاً للسلوك الانسحابيّ، حيث يحول دون التعبير عن وجهة النظر لدى التّلميذ الخجول، ويمنعه من التفكير والحديث عن الحقوق بصوت عالي ، والابتعاد عن مقابلة أشخاص جدد.

9- وجود إعاقات عند التّلميذ تسبب له سلوك الانسحاب والعزلة والانطواء على الذَّات كالإعاقات العقلية والسمعية والبصرية وغيرها، كما أن الإعاقات التي يصعب ملاحظتها وتمييزها مثل: صعوبات التّعلُّم والمشكلات اللُّغويَّة تؤدي بالتَّلاميذ إلى الابتعاد عن مخالطة الآخرين وتَجنُّب المواقف الاجتماعية(عبيد، 2015، 161-163)؛ (الداهري، 2008، 96).

وبالتالي إن التَّلاميذ المنسحبين اجتماعياً حساسون بشكل مفرط، وهم بأمس الحاجة لأن تعاد ثقتهم بأنفسهم، ويتقبلون نقاط الضعف التي لديهم ويحولونها لنقاط قوة، ومن خلال ذلك يصبحون تلاميذ فاعلين واجتماعيين.

وخلاصة ماسبق نجد أن المشكلات السُّلوكيَّة تختلف باختلاف المعايير التي تحددها سواء بمقارنة سلوك التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة بالسُّلوك الاجتماعي المحدد أومن خلال مقارنة سلوكهم بسلوك أقرانهم، وتتعدد تصنيفات المشكلات السُّلوكيَّة من اجتماعية وشخصية وتعليمية،

مما دفع الباحثين إلى تقصي نوع وتكرار المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة للعمل على تحديدها بدقة ومن ثم التعامل معها بالشكل المناسب.

ثالثاً: فعاليَّة الذَّات:

تعكس فعاليَّة الذَّات معتقدات التَّلاميذ حول قدرتهم على النجاح في مجالات مُعيّنة مثل مجالات النَّشاط الإنساني المتعددة سواء الأكاديمية أو الصحيّة أو العمل أو الأخلاق، وحتى المجال السياسي والاجتماعي؛ فيميل التّلميذ إلى السعي والنضال من أجل أهدافه إذا اعتقد في قدرته على إنجاز النتائج المرغوب فيها بمجهوده الشخصي ودون مساعدة أحد له، وتتفاعل الصّفات الشخصية بالإضافة إلى الظروف المحيطة بالموقف مع فَعاليَّة الذَّات مُؤثِّرة بذلك في التعلّيم والتَّحصيل، ويفترض لاكي(2006) Lackaye أن الأهداف التي يضعها التَّلاميذ لأنفسهم، ومشاركتهم في أنشطة مختلفة لتحقيق أهدافهم ،وكذلك التقدم الذي يحققونه تجاه الأهداف، كل ذلك يتقرر بشكل كبير في ضوء مستوى فعاليَّة الذَّات لديهم (Lackaye,2006,113).

1- مفهوم فعاليَّة الذَّات وتعريفها:

يشير مفهوم فعاليَّة الذَّات Self-Efficacy إلى اعتقاد التّلميذ في إمكاناته الذَّاتية وثقته في معلوماته وقدراته، وأنه يملك من المقومات العقلية المعرفيّة، والانفعاليَّة الدّافعيّة، والحسية العصبية، ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرغبه أو يحقق له التوازن، فيحدد جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى، وتستند فعاليَّة الذَّات إلى معتقدات التّلميذ وتوقعاته فيما يرتبط بالنتيجة المرجوة أو المُتوقَّعة (الزيات، 1999، 384)؛ (محمود،2005، 128_129).

ظهر مفهوم فعاليَّة الذَّات على يد باندورا (1977) Bandura في عابد(2009)في نظريته المتكاملة لهذا المفهوم والمعروفة بنظرية التّعلُّم المعرفي الاجتماعي حيث حدد الفعاليَّة من خلال عنصرين هما: عنصر يرتبط بفعاليَّة الذَّات، ويشير إلى إيمان التّلميذ بقدرته على القيام بالسُّلوك اللازم لإنتاج المخرجات المطلوبة بنجاح، وعنصر مرتبط بتوقع المخرجات؛ ويشير إلى تقدير التّلميذ بأنّ قيامه بالسُّلوك بطريقة مُعيّنة سيؤدي إلى نتائج مُعيّنة(عابد، 2009، 188)، ويؤكد سكوارزر(1999) Schwarzer أن فعاليَّة الذَّات تمثل عنصراً مهماً في عمليات الدّافعيّة، وعلى

مستوى هذه الفعاليَّة يتوقف إشباع أو تعديل أو كبح الدّافعيّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم(Schwarzer, 1999, 26) .

كما تُعد فعاليَّة الذَّات الميكانزيم الذي يتكامل من خلاله التَّلاميذ ويطبّقون مهاراتهم المعرفيّة والسُّلوكيَّة والاجتماعية عند أداء مُهمّة مُعيّنة، ويُعبّر عنها بأنّها صفة شخصية مرتبطة بالقدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى مُعيّن، وتحدث فعاليَّة الذَّات فرقاً في طريقة تفكير التَّلاميذ ومشاعرهم وسلوكهم، فمن حيث الشُّعور: يرتبط الشُّعور المنخفض بفعاليَّة الذَّات بكل من الاكتئاب والقلق والعجز، ومن حيث التفكير: فالشُّعور القوي بالفعاليَّة يسهل العمليات المعرفية والأداء في مجموعة متنوعة من الإعدادات بما في ذلك صنع القرار والتَّحصيل الدراسي، ومستويات فعاليَّة الذَّات تعمل على تعزيز الدافع أو إعاقته ، فالتَّلاميذ الذين لديهم مستوى مرتفع من فعاليَّة الذَّات يميلون إلى اختيار مهمات وتحديد أهداف أكثر صعوبة والالتزام بها، واستثمار المزيد من الجهد في أفعالهم، وفي حال حدوث انعكاسات فإنهم يتعافون بسرعة أكبر ويحافظون على أهدافهم ويلتزمون بها أكثر من ذوي فعاليَّة الذَّات المنخفضة(Shell, et, al, 1989, 91)؛ (Schwarzer & Hallum, 2008, 153-154).

يتضح مما سبق أن نجاح التّلميذ في أداء المهام الموكلة إليه لا يتوقف على امتلاك المهارة بل يتطلب اعتقاده بقدرته على أداء هذه المهام، والتي تتيح له توظيف المهارة لتحقيق الأهداف المرغوبة، وبالتالي فإن معتقدات فعاليَّة الذَّات لدى التّلميذ تؤثر في دافعيته لبذل المزيد من الجهد وأداء العمل أو المهمة بإتقان ونجاح.

2- فعاليَّة الذَّات ونظريّة التّعلُّم المعرفيّ الاجتماعيّ لباندورا:

افترض باندورا (1977-1986) في عابد(2009) أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك التّلميذ، وتتمثل هذه التأثيرات المعرفية على السُّلوك البشري في أحكام التَّلاميذ على استطاعتهم وقدراتهم بإنجاز أهداف مُعيّنة تتبلور في أداء مهام مُحدَّدة في مجال مُعيّن يُسمِّيه باندورا فعاليَّة الذَّات، كما توجد بعض الأدلة على أن فعاليَّة الذَّات ربما تكون مُنبِّئاً قويَّاً للأداء والإنجاز الأكاديميّ(عابد، 2009، 193).

وقد حاولت نظرية التّعلُّم المعرفي الاجتماعي أن تفسر السُّلوك البشري المعقد من خلال الربط بين العوامل الداخلية والمنحى السُّلوكي والمعرفي، فالتّلميذ ليس مدفوعاً بقوى داخلية وخارجية فقط، إنما هناك تفاعل بين هذه العوامل والسُّلوك الذي يقوم به التّلميذ، فهو ليس مستجيب فقط للعديد من المكافآت والعقوبات التي تقدمها البيئة، بل التّلميذ هو كائن مفكّر ولديه إمكانات تسمح له بتوجيه ذاته، ومن أهم الأفكار الرئيسة في هذه النَّظريَّة فكرة التّعلُّم عن طريق النمذجة أو الملاحظة أو المحاكاة والتقليد(عبد الهادي، 2007، 251).

وفسرت نظرية التّعلُّم المعرفي الاجتماعي العوامل الداخلية والشخصية للتلميذ ومنها معتقدات فعاليَّة الذَّات في ضوء ما يسمى بنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي، حيث تتفاعل في هذا النموذج ثلاثة عناصر مع بعضها في علاقة تأثّير وتأثُّر فيما بينها، وهذه العناصر هي العناصر السُّلوكيَّة والعناصر الشخصيّة ومنها فعاليَّة الذَّات والعناصر البيئية، ولا يعني هذا التبادل أو التفاعل المتبادل أن قوة التأثير لكل عنصر متساوية مع الآخر بل هناك عناصر أقوى تأثيراً من الأخرى، كما لا يعني أن التأثير يتم في الوقت نفسه وإنَّما يأخذ وقتاً كي يظهر تأثيراته المتبادلة، أي أنه في ضوء هذا النموذج فإن التَّلاميذ يكونون متأثرين ومؤثرين في بيئَتِهم. وعلى أساس افتراضات التّعلُّم الاجتماعي ومضامينه قّدم زمرمان Zimmerman (1989) نظرية أولية اعتبر فيها أن فعاليَّة الذَّات مفتاح شخصي (ذاتي) مؤثر من بين الأنماط الثلاث الكبرى للتأثير وهي: (المُؤثِّرات الشخصية، والسُّلوكيَّة، والبيئية) (Zimmerman, 1990, 5).

واعتبر زمرمان (Zimmerman (2000 أن فعاليَّة الذَّات دافع أساسي للتعلُّم ومنبئ بالأداء الأكاديمي وعرفها بأنها: معتقدات التّلميذ حول قدراته على أداء مهام مُحدّدة في موقف محدّد بنجاح، أي تمثل فعاليَّة الذَّات المؤشِّر الأساس للدافعيّة التي تحمل التّلميذ على المحاولة أو الاستمرار في أداء سلوك مُعيّن واستخدام التَّلاميذ لأهداف بعيدة المدى وعمليات تحكم ما وراء معرفية، فالتَّلاميذ يعتمدون بدرجة كبيرة على إدراكهم لفعاليتهم الذَّاتية وكذلك معلوماتهم حول التنظيم الذَّاتي(Zimmerman, 2000, 83-84).

وترى الباحثة أن أهمية نظرية التّعلُّم المعرفيّ الاجتماعي تنبع من تركيزها على عناصر الشخصية الرئيسية والإشارة إلى دور التفاعل المتبادل بين هذه العناصر وما تتركه من آثار في سلوك التّلميذ، وانعكاسات ذلك على معتقداته حول فعاليّته الذَّاتية، فالسُّلوك يتوسط البيئة

والمعرفة، والتركيز حول دور التأثيرات المعرفية في معتقدات فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ وثقتهم بقدراتهم على النجاح في المهام الموكلة إليهم والتَّنبُّؤ بإنجازاتهم في مختلف المجالات، وإنها من النظريات الأولى التي فسّرت المشكلات التي لا يعود منشؤها لأسباب عقلية معرفية، كما فسّرت الفروق بين المتفوقين وغير المتفوّقين رغم تشابههم في الذَّكاء.

3- خصائص فعاليَّة الذَّات:

أشار باندورا إلى ثلاث خصائص لفعاليَّة الذَّات، واعتبر أنّ المعتقدات الذَّاتية للتلميذ تعبر عن فعاليته الذَّاتية وتتغير تبعاً لهذه الخصائص، وهي:

- المستوى: ويقصد به مستوى قوة دوافع التّلميذ للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين التَّلاميذ في توقعات الفعاليَّة، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فعاليَّة الذَّات لدى بعض التَّلاميذ فإنهم لا يُقبلون على مواقف التّحدي، وقد يعود السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة(أبو هاشم، 1994، 48).

- العمومية : هي انتقال توقعات الفعاليَّة من موقف ما إلى مواقف أخرى مشابهة، فيلجأ التَّلاميذ غالباً إلى تعميم إحساسهم بالفعاليَّة في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية التي تعبر عن أعلى درجات العمومية، والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام مُحدّدة، وتختلف درجة العمومية باختلاف :

* درجة تماثل الأنشطة.

* وسائل التعبير عن الإمكانية" سلوكية، معرفية، انفعاليَّة".

* الخصائص الكيفية للموقف ومنها خصائص التّلميذ أو خصائص الموقف محور السُّلوك(Bandura, 1986, 53)؛ (الزيات،2001، 510).

– القوة أو الشدة: تعبر عن قوة الشعور بفعاليَّة الذَّات أو على المثابرة والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح كما في حالة التنظيم الذَّاتي للفعاليَّة فإن التَّلاميذ سيحكمون على ثقتهم في أنه يمكنهم أداء النَّشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية مُعيّنة، فالمعتقدات الضعيفة عن فعاليَّة الذَّات تجعل التّلميذ أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه مثل ملاحظة تلميذ يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفاً فيها، لكن بالمقابل مع قوة اعتقاد التّلميذ بفعاليته الذَّاتية يثابر في مواجهة الأداء الضعيف، لهذا نجد أنه من الممكن أن يحصل تلميذان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف " فعاليّته الذَّاتية مرتفعة" والآخر أقل قدرة "فعاليّته الذَّاتية منخفضة"(Bandura, 1997, 44–45)؛ (الشعراوي، 2000، 293).

كما أنَّ هناك خصائص عامَّة للفعاليَّة الذَّاتية وكذلك خصائص عامَّة لمرتفعي الفعاليَّة الذَّاتية ولمنخفضي الفعاليَّة الذَّاتية، وهذه الخصائص هي:

1– الخصائص العامَّة للفعاليَّة الذَّاتية:

– ثقة التّلميذ بنفسه في النجاح لأداء عمل ما، ووجود قدرٍ كافٍ من الاستطاعة سواء كانت عقلية أو نفسية أو جسمية، وتفاعل التّلميذ مع البيئة ومع الآخرين، وبذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوبة فيها، والتي تتحدد بعدة عوامل مثل صعوبة الموقف وكمية الجهد ومدى مثابرة التّلميذ.

2– الخصائص العامة لمرتفعي الفعاليَّة الذَّاتية: يذكر باندورا (1977) أن هناك خصائص عامة يتصف بها ذوي الفعاليَّة الذَّاتية المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي بقدراتهم وهي:

الثقة– تحمل المسؤولية – مهارات اجتماعية فائقة – التّصدي للعوائق – طاقة عالية– طموح عالٍ–التفاؤل– التخطيط للمستقبل.

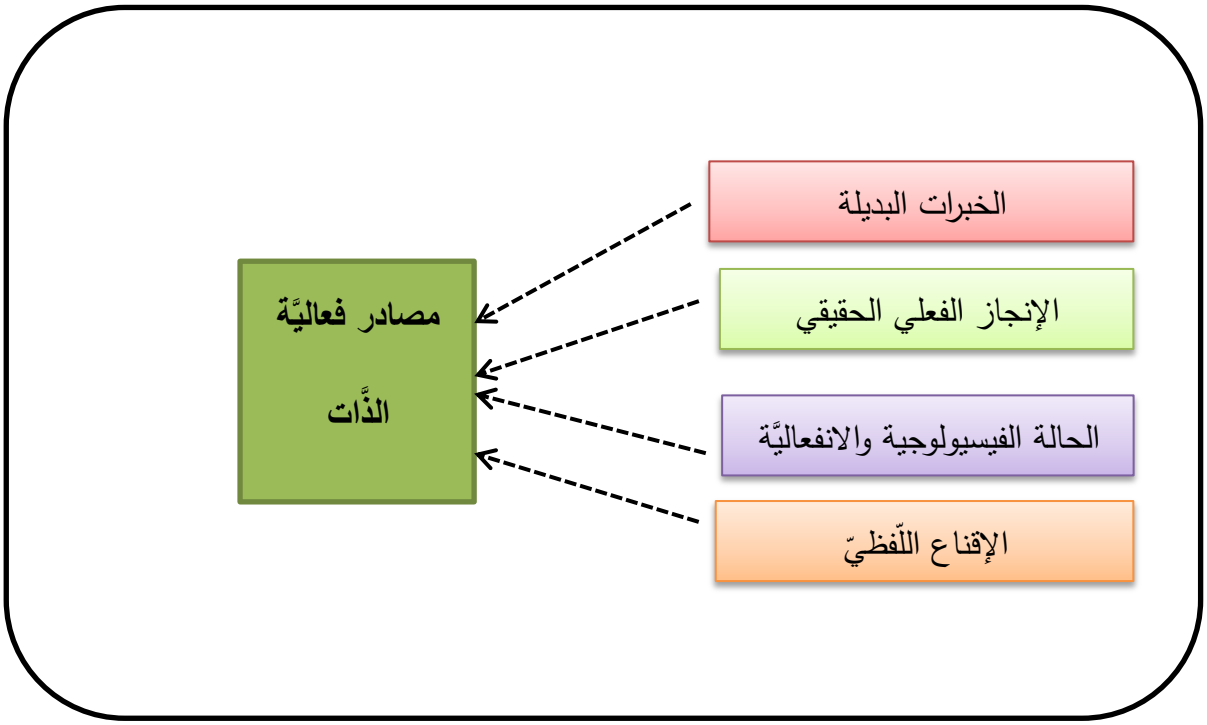
3– الخصائص العامة لمنخفضي الفعاليَّة الذَّاتية: هناك سمات يتميّز بها ذوي الفعاليَّة الذَّاتية المنخفضة الذين لا يثقون في قدراتهم وتتمثل فيما يلي:

– الخجل– الاستسلام– طموح منخفض– ضحايا سهلة للإجهاد والإكتئاب– التركيز على الفشل.

وتلك الخصائص التي ذكرناها تساعد على تحديد مستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ، والاستدلال عليهم، ومحاولة رفع مستوى الفعاليَّة الذَّاتية لدى التَّلاميذ ذوي فعاليَّة الذَّات المنخفضة(العيسوي، 2004، 51).

4- مصادر فعاليَّة الذَّات :

تنبع المعتقدات التي يكونها التَّلاميذ حول قدراتهم لإنجاز المهام المختلفة من مصادر أربعة أساسية، يمكن ذكرها على النحو الآتي:



الشّكل رقم (2) مصادر فعاليَّة الذَّات

- الخبرات البديلة Vicarious experience: يُطلق عليها أحياناً النمذجة Modeling أو التّعلُّم البديل، وتُعدّ الخبرة البديلة المُستمدَّة من النماذج الاجتماعية مصدر مهم لتقوية فعاليَّة الذَّات، ويزداد تأثير النموذج كلما كانت خصائصه أكثر تشابهاً مع خصائص التّلميذ، فإذا لاحظ اختلافه عن النموذج فسوف تتأثر فعاليته الذَّاتية بسلوكياته وبالنتائج التي حقّقها التّلميذ كما أن الخبرة البديلة لا يقتصر تأثيرها على الفعاليَّة الذَّاتية وإنما تعلُّم التّلميذ وتنقل له المعرفة والمهارات

الفعالة والاستراتيجيات المختلفة لمقابلة الاحتياجات اللازمة لأداء أي عمل من الأعمال (Bandura, 1994, 76)؛ (Bandura, 1995, 3-4).

- الإنجاز الفعلي الحقيقي Enactive attainment: وتسمى الخبرات الفعَّالة التي تعتبر المصدر الأكثر تأثيراً على معتقدات الفعاليَّة، لأنها مُنبّئة بنتائج الخبرات الشخصية، ولأنها تقدّم الأدلة الحقيقية على مدى إمكان سيطرة التّلميذ أو نجاحه فيما يسعى لتحقيقه، وكما تبني النجاحات المتكررة تصوّراً قويّاً وثقة في الفعاليَّة الذَّاتية لديه، في حين أن الفشل المتكرر يضعف هذا التصوّر، ويقوّض ثقة التّلميذ بقدراته ومعارفه، وخاصةً عند تحقق الفشل أو وجد قبل أن يتأكد لديه على نحو راسخ أو ثابت شعوره بالفعاليَّة الذَّاتية، وعلى هذا فتأثير الفشل يختلف باختلاف التوقيت الذي يحدث فيه وتكراره وديمومته، وتحتاج عملية إعادة بناء ثقة التّلميذ بقدراته ومعلوماته، ومن ثم فعاليته الذَّاتية إلى تكرار ممارسة التّلميذ لخبرات النجاح والإقبال عليها، والتغلب على العقبات والمعوقات اعتماداً على جهد ذاتي مستمر ونشط(Zimmerman, 2000, 88)؛ (الزيات، 1999، 394).

- الحالة الفيسيولوجية والانفعاليَّة Emotional & Physiological: تلعب الحالة الفيسيولوجية والانفعاليَّة لدى التّلميذ دوراً مهماً في التأثير على معتقدات فعاليَّة الذَّات لديه، فالتَّلاميذ يعتمدون بصورة جزئية على حالاتهم الانفعاليَّة والفيسيولوجية في الحكم على فعاليّتهم، فهم يفسرون ردود أفعالهم الناتجة عن الضغط والتعب كعلامات من الأداء الضعيف، كما تؤثر الحالة المزاجية على الفعاليَّة الذَّاتية، فالمزاج الإيجابي يزيد من الفعاليَّة الذَّاتية أما المزاج السلبي فيضعفها(Bandura, 1994, 72) حيث أن قوة الانفعال غالباً ما تُخفض درجة فعاليَّة الذَّات(Resnick, B., 2008,58).

- الإقناع اللّفظيّ VerbalPersuasion: للإقناع اللّفظيّ أثر محدد أكثر على فعاليَّة الذَّات للتلاميذ، لأن النتائج موصوفة ولا يمكن مشاهدتها مباشرةً، وهذا يعتمد على الثقة في الشخص المقنع، وتتأثر فعاليَّة الذَّات للتلميذ أياً كانت طبيعتها: عامة أو اجتماعية أو أكاديمية بالقدرات الإقناعية اللّفظيّة أو عوامل الإقناع اللّفظيّ المصحوبة بأنماط من التأثيرات الاجتماعية، وترتبط القدرات الإقناعية اللّفظيّة ارتباطاً موجباً بالقدرات اللُّغويّة

والطلاقة الفكرية واللّفظيّة وقدرات الفهم القرائي والسمعي(Zimmerman, 2000, 88)؛ (الزيات، 1999، 399-400).

ونستدل ما سبق أن الفعاليَّة الذَّاتية للتلميذ لا تتشكل من مصدر واحد، بل هناك أربعة مصادر للفعاليَّة الذَّاتية وهي الخبرة البديلة والإنجاز الفعلي الحقيقي والحالة الفيسيولوجية والانفعاليَّة والإقناع اللّفظيّ ، وأن كل مصدر من هذه المصادر يرتبط بغيره، ويتبادل التأثير معه، مما يترك أثراً على الفعاليَّة الذَّاتية لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

5- أنواع فعاليَّة الذَّات: يمكن تصنيف فعاليَّة الذَّات إلى عدة أنواع منها:

1- الفعاليَّة القومية Population-efficacy : وقد ترتبط بأحداث لا يستطيع التَّلاميذ السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغيّر الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.

2- الفعاليَّة الجماعية Collective-efficacy : وهي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير باندورا إلى أن التَّلاميذ يعيشون غير منعزلين اجتماعياً، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي تواجههم تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعّال، وإدراك التَّلاميذ لفعاليّتهم الذَّاتية الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد والقوة التي تبقى لديهم في حال الفشل(شلال، 2011، 45).

3- فعاليَّة الذَّات العامّة GeneralizedSelf-efficacy : ويقصد بها قدرة التّلميذ على أداء السُّلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف مُعيّن، والتحكّم في الضغوط الحياتية التي تؤثر في سلوك التَّلاميذ، وإصدار التوقعات الذَّاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبّؤ بالجهد والنَّشاط والمثابرة من أجل تحقيق العمل المرغوب .

4- فعاليَّة الذَّات الخاصة SpecificSelf-efficacy : ويقصد بها أحكام التَّلاميذ الخاصة والمرتبطة بقدراتهم على أداء مهمة مّحدّدة في نشاط مّحدّد مطلوب منهم (الآلوسي، 2000، 55-58).

5- فعاليَّة الذَّات الأكاديمية AcadmicSelf-efficacy : وتشير إلى إدراك التّلميذ لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة التّلميذ الفعلية في التّعلُّم داخل المدرسة، وتتأثر بعدد من المتغيّرات منها حجم الصّف والعمر ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل(العيسوي، 2004، 51).

وترى الباحثة أنه من المهم الانتباه عند تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة لدى التّلميذ إلى تحديد نوع فعاليَّة الذَّات لديه، فمن الممكن أن يمتلك التّلميذ أكثر من واحدة في آن واحد، وهنا تظهر أهمية التشخيص الدقيق لمثل تلك الحالات.

مما تقدم يمكن القول أن التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة الذين يعتقدون بقدرتهم على بذل الجهد هم الأفضل تحصيلاً؛ مع ضرورة إقناع هؤلاء التَّلاميذ، بأن سبب النجاح هو بذل المزيد من النجاح، والإقلال من دور الحظ وصعوبة العمل، بالإضافة إلى تعديل الدوافع السببية للنجاح والفشل، وتعليمهم على عدم تسمية الخطأ فشلاً، وعلينا محاولة إيجاد أسباب لأخطائهم، وتشجيعهم على بذل قصارى جهدهم لكي يحسنوا ويفهموا ما تعلُّموه بذلك يَتوصَّلون إلى تشكيل فعاليَّة ذات صحيحة لديهم تساعدهم على النجاح، والرغبة في التّعلُّم، والتحسن في الحياة المستقبلية، مما يقلل من المشكلات الصّفية التي يعبّرون من خلالها عن فشلهم، ويحاولون تجاوز الصعوبات التي يعانون منها.

الفصل الثّالث

دراسات سابقة

- مقدمة

أوّلاً: دراسات المشكلات السُلوكيَّة وعلاقتها بمُتغيّرات أخرى

ثانياً: دراسات فعاليَّة الذَّات وعلاقتها بمُتغيّرات أخرى

ثالثاً: دراسات صعوبات تعلُّم القراءة وعلاقتها بمُتغيّرات أخرى

رابعاً: تعقيب عام على الدّراسات السَّابقة

خامساً: مكانة الدّراسة الحالية بين الدّراسات السَّابقة

مقدّمة:

من خلال اطّلاع الباحثة على الأدبيّات التّربوية والنّفسيّة (دراسات وأبحاث ورسائل جامعية)، وجدت عدّة دراسات تناولت المتغيّرات الثّلاثة التي تناولتها الدّراسة الحالية، لكنّها لم تجد دراسة واحدة جمعت بين المتغيّرات الثّلاثة معاً، لذلك سيتمّ تصنيف الدِّراسات السّابقة تبعاً لتلك المتغيّرات الثّلاثة:

أولاً: محور المشكلات السُّلوكيَّة لذوي صعوبات التّعلُّم :

<u>- دراسة سماح (2007-2008) بعنوان : المشكلات السُّلوكيَّة لدى ذوي صعوبات التّعلُّم الأكاديميّة و حاجاتهم الإرشادية دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي (الجزائر).</u>

هدفت الدّراسة الحالية إلى التعرُّف على صعوبات التّعلُّم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي ببعض مدارس ولاية باتنة ، والتعرُّف على المشكلات السُّلوكيَّة لديهم، و الفروق بين الجنسين في المشكلات السُّلوكيَّة و صعوبات التّعلُّم الأكاديمية ، وكذلك تعرُّف العلاقة بين المشكلات السُّلوكيَّة و صعوبات التّعلُّم الأكاديمية ، واستخدمت الباحثة الأدوات التي تناسب الدّراسة : استبيان صعوبات التّعلُّم الأكاديمية ، قائمة المشكلات السُّلوكيَّة لصلاح الدين محمد أبو ناهية، و تكونت عيّنة الدّراسة من (130) تلميذ قسمت إلى أربع فئات تبعاً للجنس و المستوى الدراسي، و من نتائج الدّراسة أنّ صعوبات التّعلُّم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من كلا الجنسين تتعلق بُبعدي القراءة و الكتابة، و المشكلات السُّلوكيَّة السائدة لدى تلاميذ صعوبات التّعلُّم الأكاديمية تتعلق بأبعاد السُّلوك الانسحابيّ ، النَّشاط الزَّائد ، السُّلوك الاجتماعي المنحرف، ولا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين من ذوي صعوبات التّعلُّم الأكاديمية في أبعاد المشكلات السُّلوكيَّة، كما أن هناك فروق بين الجنسين لصالح الذكور في أبعاد صعوبات التّعلُّم الأكاديمية ، ويوجد ارتباط موجب دال بين المشكلات السُّلوكيَّة و صعوبات التّعلُّم الأكاديمية لدى عيّنة الدّراسة.

- دراسة محفوظ(2010) بعنوان: فعاليَّة برنامج تدريبيّ سلوكيّ للضّبط الذَّاتي القائم على أسلوبيّ التّعزيز التفاضلي وخفض الاستجابة في معالجة تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة والنَّشاط الزَّائد لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم في مدينة جدّة(السعودية).

هدفت الدّراسة إلى استقصاء فعاليَّة برنامج تدريبي في معالجة تَشتُّت الانتباه المصحوب بفرط الحركة والنَّشاط الزَّائد لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم في مدينة جدة، وتكونت عيّنة الدّراسة من (40) تلميذ من ذوي صعوبات التّعلُّم مُوزَّعين على مجموعة تجريبية (20) والثانية ضابطة(20) واستغرق تطبيق البرنامج شهرين بمعدل (3) جلسات أسبوعيَّاً، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و الضَّابطة وذلك في اختبار تقدير السُّلوك.

- دراسة عبد الله و الشهاب (2013) بعنوان : السُّلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التّعلُّم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية (الأردن).

هدفت الدّراسة إلى التعرُّف على السُّلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التّعلُّم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية، ومقارنتها بالطلبة العاديّين، وتحديد مساهمة مُتغيّرات : الجنس، الصّف .تكونت عيّنة الدّراسة من (303)من طلبة صعوبات التّعلُّم والعاديّين في المرحلة الأساسية الدنيا .استخدم الباحثان مقياس "وولكر "للسلوكات غير التكيفية المترجم والذي يتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبين . وتم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي في عملية التحليل الإحصائي .وأشارت النتائج إلى أن السُّلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التّعلُّم هي :السُّلوك الموجّه نحو الخارج، ثم تشتت الانتباه، ثم العلاقات المضطربة مع الأقران، ثم عدم النّضج، وأخيراً الانسحاب .وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في السُّلوكات غير التكيفية كلها لصالح طلبة صعوبات التّعلُّم .وتوجد فروق لصالح الذكور على مستوى تشتت الانتباه، ولصالح الإناث على مستوى عدم النضج . وتوجد فروق لصالح الصّف الخامس ثم الرابع على مستوى السُّلوكات ككل.وأوصت

الدّراسة بضرورة اهتمام المُتخصِّصين في ميدان التربية الخاصّة والمشرفين في وزارة التربية والمديريات المختلفة بالاضطرابات السُّلوكيَّة المصاحبة لصعوبات التّعلُّم، وضرورة تفهم الآباء والمعلمين في الصّفوف العادية لخصائص أطفال صعوبات التّعلُّم وبالتالي مساعدتهم لتحقيق أقصى طاقاتهم، وأن تقوم مديريات التربية بمراجعة إجراءات وشروط الدمج في المدارس العادية بما يحقق الفائدة لطلبة صعوبات التّعلُّم، وضرورة مراجعة إجراءات وشروط الدمج في المدارس العادية ومتابعتها من قبل مديريات التربية بما يحقق الفائدة لطلبة صعوبات التّعلُّم .وتدريب طلبة صعوبات التّعلُّم على مهارات الاستقلالية وتوفير فرص النجاح لهم.

<u>– دراسة المكانين و آخرون (2014) بعنوان : المشكلات السُّلوكيَّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم و علاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلّمين و الأقران (الأردن).</u>

هدفت الدّراسة الحاليّة التعرُّف إلى المشكلات السُّلوكيَّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران ،تكوّنت عيّنة الدّراسة من (135) طالباً وطالبة من ذوي_صعوبات التّعلُّم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب للعام الدراسي (2013-2014) و لتحقيق هدف الدّراسة قام الباحثون ببناء مقياس بصورتين أحداهما للمعلمين_وثانيهما للطلّبة العاديين للحكم على المشكلات السُّلوكيَّة لدى حالات صعوبات التّعلُّم .حيث تكونت كل منهما من (34) فقرة تقيس أبعاد النَّشاط الزَّائد المصحوب بضعف الانتباه ، العدوان، الاعتمادية، الانسحاب ، العناد. وقد تم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما، كما تم استخدام مقياس والكر –مكونيل(Walker–McConnell) وقد أظهرت نتائج الدّراسة أن أكثر المشكلات السُّلوكيَّة شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم بحسب تقديرات المعلمين هي المشكلات المرتبطة ببُعد النَّشاط الزَّائد المصحوب بضعف الانتباه، تليها المشكلات المرتبطة ببُعد الانسحاب، ثم المشكلات المرتبطة ببُعد العناد، ثم المشكلات المرتبطة ببعد العدوان، وأقل المشكلات السُّلوكيَّة شيوعاً ما يرتبط ببُعد الاعتمادية .في حين قدر الأقران أن أكثر المشكلات السُّلوكيَّة شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم هي المرتبطة ببُعد النَّشاط الزَّائد

المصحوب بضعف الانتباه، ثم المشكلات المرتبطة ببُعد العناد، ثم المشكلات المرتبطة ببُعد الاعتمادية، ثم المشكلات السُّلوكيَّة المرتبطة ببُعد الانسحاب، وأقل المشكلات السُّلوكيَّة شيوعاً تلك المرتبطة ببُعد العدوان . وأشارت نتائج الدّراسة أيضاً إلى ارتفاع درجة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم في المجالات المتعلقة بمشاركة الطلبة صعوبات التّعلُّم لأقرانهم الضّحك واللّعب والحديث، وأقلها ما يرتبط بالاستفادة من أوقات الفراغ بطريقة ملائمة .كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في شيوع المشكلات السُّلوكيَّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم بين المُعلِّمين والأقران، ووجود فروقات ذات دلالة إحصائيَّة بين كل من المشكلات السُّلوكيَّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم من وجهة نظر المعلمين مع الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السُّلوكيَّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم من وجهة نظر الأقران مع الكفاءة الاجتماعية.

<u>– دراسة متولي و زيادة (2016) بعنوان: تباين المشكلات السُّلوكيَّة عند الأطفال ذوي الديسلكسيا باختلاف المقدر و نمط المشكلة (مصر).</u>

تهدف الدّراسة الحالية إلى تعرُّف الفروق بين الأطفال ذوي الديسلكسيا (عسر القراءة) و نظرائهم الأسوياء في المشكلات السُّلوكيَّة الداخلية و الخارجية وفقاً لتقديرات المدرسين و الوالدين، و تكونت عيّنة الدّراسة من مجموعتين من التَّلاميذ : مجموعة معسري القراءة (10 تلاميذ منهم 5ذكور و5 إناث) ومجموعة الأسوياء (13تلميذ منهم 10 ذكور و 3 إناث) من تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي ، وتم تطبيق بطارية من الاختبارات (درجات تحصيلهم في مادتي اللُّغة العربية و الرياضيات ، مقياس الفهم القرائي الصورة (أ) ، مقياس تكميل الصور ، مقياس كونرز المعدلة لتقدير المشكلات السُّلوكيَّة (نسخة المدرسين و نسخة الوالدين) ، وكشفت نتائج الدّراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات رتب تقديرات الوالدين ومتوسطات رتب تقديرات المدرسين للمشكلات السُّلوكيَّة باستخدام قائمة كونرز عند ذوي الديسلكسيا فيما عدا قائمة كونرز للمشكلات الانفعاليَّة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات رتب تقديرات مدرسي ذوي الديسلكسيا و الأسوياء في الأداء على المقياس الفرعي لقصور المقاومة ، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في باقي مقاييس القائمة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات رتب تقديرات والدي الأسوياء و والدى ذوي الديسلكسيا للمشكلات

السُّلوكيَّة باستخدام قائمة كونرز عند ذوي الديسلكسيا فيما عدا قائمة كونرز للمشكلات الانفعاليَّة وقد أظهرت نتائج المقارنات وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين وفقاً لتقديرات الوالدين.

<u>– دراسة الأمين (2016) بعنوان : المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بصعوبات التّعلُّم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي (السودان).</u>

هدفت الدّراسة إلى معرفة المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بصعوبات التّعلُّم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين وحدة المسيد، وأتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عيّنة الدّراسة من (156) معلم ومعلمة، منهم(17) ذكور وإناث (139)وتم اختيار العيّنة بالطريقة العشوائية،اشتملت أدوات الدّراسة استمارة البيانات الأساسية ومقياس المشكلات السُّلوكيَّة لصلاح الدين محمد أبو ناهية (1993) ، ومقياس صعوبات التّعلُّم الأكاديمية لبشقة سماح (2008) ، وتم تحليل البيانات إحصائيَّاً بكل من اختبار (ت) لعيّنة واحدة ، اختبار مان وتني للفرق بين مجموعتين مستقلتين ، اختبار تحليل التباين الحادي ، مُعامِل الارتباط الخطي لبيرسون ، اختبار كروسكال – والز . وكانت أهم النتائج التي توصلت الباحثة إليها مايلي : تسود المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلميذ مرحلة التعلّيم الأساسي كما يدركها مُعلِّمي مرحلة التَّعليم الأساسي بدرجة دون الوسط . تنتشر صعوبات التّعلُّم لدى تلميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بدرجة منخفضة .توجد علاقة ارتباط طردي بين المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بوحدة المسيد وصعوبات التّعلُّم الأكاديمية .لا توجد فروق دالَّة إحصائيَّاً في المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بوحدة المسيد وفقا لمتغيّر النوع .لا توجد فروق دالَّة إحصائيَّاً في المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلميذ مرحلة التعليم الساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بوحدة المسيد تبعا للعمر .لا توجد فروق دالَّة إحصائيَّاً في المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلميذ مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بوحدة المسيد تبعا للمؤهِّل الأكاديميّ.

<u>– دراسة الردعان(2017) بعنوان: مستوى انتشار المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر معلميهم(الكويت).</u>

هـدفت هـذه الدّراسـة إلـى التعـرُّف علـى مسـتوى انتشـار المشـكلات السُّـلوكيَّة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة فـي دولـة الكويـت مـن وجهـة نظـر المُعلِّمـين، وأجريـت دراسـة مسـحية ،تـم فيهـا تحديـد المشـكلات السُّـلوكيَّة بتطبيـق مقيـاس المشـكلات السُّـلوكيَّة علـى (360) معلـم و معلمـة تـم اختيـارهم بالطريقـة العشـوائية المنظمـة، و قامـت الباحثـة بإعـداد مقيـاس تضـمنت فقـرات حـول المشـكلات السُّـلوكيَّة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة التـابعين لمـدارس مديريـة التربيـة والتعلـيم فـي دولـة الكويـت ،موزعـة علـى خمـس مجـالات وهـي : ضـعف الانتبـاه ، الغيـاب المتكـرر، والعلاقـات المضـطربة مـع المعلمـين والأقـران، وعـدم اسـتجابة التّلميـذ لأوامـر المعلـم والنَّشـاط الزَّائـد. وأشـارت النتـائج إلـى وجـود مشـكلات سـلوكية بدرجـة متوسـطة لـدى أفـراد العيّنـة ، وكـان الـذكور أكثـر إظهـاراً للمشـكلات السُّـلوكيَّة مـن الإنـاث ، بالإضـافة إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائيَّة بـين الفئـات العمريـة المختلفـة ،حيـث كـان أفـراد الدّراسـة فـي سـن عشـر سـنوات أكثـر إظهـاراً للمشـكلات السُّـلوكيَّة مـن أقـرانهم فـي سـن الحاديـة عشـر والثانيـة عشـر. وخلصـت الدّراسـة إلـى ضـرورة التعـاون مـا بـين أوليـاء الأمـور والهيئـة التدريسـية وإدارة المدرسـة لمراقبـة سـلوك التَّلاميـذ وتحديـد أهـم المظـاهر السُّـلوكيَّة السـلبية لديهم و وضعها في عين الاعتبار.

ثانياً : محور فعاليَّة الذَّات :

<u>- دراسـة كامبـل Campbel (1990) بعنـوان: مقارنـة مفهـوم الـذَّات و مركـز الضـبط لـدى التَّلاميـذ ذوي صـعوبات الـتّعلُّم فـي المرحلـة الابتدائيـة مـع نظـائرهم العاديين من نفس المرحلة(أمريكا).</u>

هـدفت الدّراسـة إلـى مقارنـة مفهـوم الـذَّات و مركـز الضـبط لـدى التَّلاميـذ ذوي صـعوبات الـتّعلُّم فـي المرحلـة الابتدائيـة مـع نظـائرهم العـاديين مـن نفـس المرحلـة ، وتألفـت عيّنـة الدّراسـة مـن (100) تلميـذ نصـفهم ذو صـعوبات تعلُّـم و نصـفهم عـاديين، وقـد تراوحـت أعمـارهم مـا بـين (10-14) سـنة. و اشـتملت أدوات الدّراسـة مقيـاس بيـرس- هـاريس لمفهـوم الـذَّات ، ومقيـاس مركـز الضـبط الـداخلي

، ومـــن نتـــائج الدّراســـة وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائيَّة بـــين تلاميـــذ صـــعوبات الـــتّعلُّم والتَّلاميـــذ العـــاديين فيمـــا يتعلـــق بفعاليَّـــة الـــذَّات ، كمـــا أنَّ التَّلاميـــذ ذو صـــعوبات الـــتّعلُّم حصـــلوا علـــى درجـــات أقـــل علـــى مقيـــاس فعاليَّـــة الـــذَّات مـــن نظـــائرهم العـــاديين ، وحصـــلوا علـــى درجـــات أعلـــى علـــى مقيـــاس الضـــبط الخـــارجي من نظائرهم العاديين.

<u>- دراســـة جرينجـــر Grainger(2002) بعنـــوان: فعاليَّـــة الـــذَّات ،نمـــوذج العـــزو، ومفهـــوم الـــذَّات لـــدى التَّلاميـــذ ذوي صـــعوبات الـــتّعلُّم ممـــن لـــديهم ولـــيس لديهم اضطراب فرط النَّشاط الزَّائد(بريطانيا).</u>

هـــدفت الدّراســـة إلـــى الكشـــف عـــن مـــدى فعاليَّـــة الـــذَّات لـــدى التَّلاميـــذ ذوي صـــعوبات الـــتّعلُّم ومقارنـــة النتـــائج مـــع التَّلاميـــذ ذوي فـــرط النَّشـــاط الزَّائـــد فـــي المرحلـــة الابتدائيـــة والبـــالغ عـــددهم (231) مـــن الـــذكور والإنـــاث، وطبقـــت علـــيهم مقيـــاس فعاليَّـــة الـــذَّات ومقيـــاس للعـــزو الســـببي ومقيـــاس لمفهـــوم الـــذَّات مـــع بطاقـــة ملاحظـــة لتحديـــد مـــن لديـــه ولـــيس لديـــه فـــرط نشـــاط، وقـــد أكـــدت نتـــائج الدّراســـة علـــى أن التَّلاميـــذ ذوي صـــعوبات الـــتّعلُّم والتَّلاميـــذ الـــذين لـــديهم (صـــعوبات الـــتّعلُّم وفـــرط النَّشـــاط الزَّائـــد) يختلفـــون عـــن نظـــائرهم ذوي الإنجـــاز المرتفـــع فـــي كـــل مـــن مفهـــوم الـــذَّات وفعاليَّـــة الـــذَّات ونمـــوذج العـــزو إضـــافة إلـــى أن كـــلا المجمـــوعتين مـــن التَّلاميـــذ أظهـــرت مســـتوىً منخفضـــاً مـــن مفهـــوم الـــذَّات الأكـــاديمي ونمـــوذج العـــزو الأكاديمي وفعاليَّة الذَّات الأكاديمية.

<u>- دراســـة البطانيـــة و غوانمـــة (2005) بعنـــوان : دراســـة مقارنـــة بـــين مفهـــوم الـــذَّات لـــدى تلامـــذة ذوي صـــعوبات الـــتّعلُّم و التَّلاميـــذ العـــاديين فـــي محافظـــة إربـــد (الأردن).</u>

هـــدفت الدّراســـة الحاليـــة إلـــى تعـــرُّف مســـتوى مفهـــوم الـــذَّات لـــدى تلاميـــذ ذوي صـــعوبات الـــتّعلُّم و التَّلاميـــذ العـــاديين فـــي المرحلـــة الأساســـية فـــي إربـــد بـــالأردن ، و تكونـــت عيّنـــة الدّراســـة مـــن (202) تلميـــذاً و تلميـــذة ، (111) عـــاديين و (91)

تلميـــذ و تلميـــذة مـــن ذوي صـــعوبات الـــتّعلُّم ، واشـــتملت أدوات الدّراســـة مقيـــاس لمفهـــوم الـــذَّات للتلامـــذة مـــن إعـــداد البـــاحثين ، وبينـــت نتـــائج الدّراســـة أن مســـتوى مفهـــوم الـــذَّات لـــدى تلامـــذة ذوي صـــعوبات الـــتّعلُّم كـــان منخفضـــاً، وأنّ التّلاميـــذ ذوي صـــعوبات الـــتّعلُّم حصـــلوا علـــى متوســـطات أدنـــى علـــى مقيـــاس مفهـــوم الـــذَّات و بشـــكل دال مقارنـــة مـــع التَّلاميـــذ العـــاديين ، كـــذلك أظهـــرت النتـــائج عـــدم وجـــود فـــروق دالَّـــة إحصـــائيَّاً فـــي مســـتوى مفهـــوم الـــذَّات لـــدى التَّلاميـــذ تُعـــزى لمُتغيّـــر الجنس.

<u>– دراسة محي الدين وآخرون (2006) Mahyuddin, et al بعنوان : العلاقة بَين فعاليَّة الذَّات للتّلاميذ و إنجازاتهم في اللُّغة الإنكليزية(ماليزيا) :</u>

هـــدفت هـــذه الدّراســـة إلـــى إيجـــاد العلاقـــة بـــين فعاليَّـــة الـــذَّات للتلاميـــذ و إنجـــازاتهم فـــي اللُّغـــة الأجنبيـــة ، حيـــث تُعتبـــر اللُّغـــة الإنكليزيّـــة اللُّغـــة الثّانيـــة فـــي ماليزيـــا ، لكـــن منـــذ عـــام (2003) أصـــبحت الإنجليزيـــة فـــي متوســـط بنـــاء المـــواد كالرياضـــيات و العلـــوم لتلاميـــذ الصّـــف (1–6) .كمـــا هـــدفت لإيجـــاد مســـتوى فعاليَّـــة الـــذَّات عنـــد التَّلاميـــذ فـــي اللُّغـــة الإنكليزيـــة، والكشـــف عـــن الفروقـــات بـــين الـــذكور و الإنـــاث فـــي مســـتوى الفعاليَّـــة باللُّغـــة الإنكليزيـــة ،وكـــذلك الفروقـــات بـــين مـــدارس الريـــف و المدينـــة . واســـتخدمت الدّراســـة المـــنهج الوصـــفي ، علـــى عيّنـــة مكونـــة مـــن (1146) تلميـــذ و تلميـــذة مـــن مـــدارس الصّـــف الثـــامن فـــي مقاطعـــة ســـيلانفور، وتـــم توزيـــع العيّنـــة بنســـبة (56,4% إنـــاث ، و43,1%ذكـــور) .مســـتخدمة مقيـــاس فعاليَّـــة الـــذَّات / بانـــدورا (1995) و مقيـــاس الفعاليَّـــة المطـــوّر مـــن قبـــل كـــيم Kim و بـــارك Park(1997) .و أظهـــرت نتـــائج الدّراســـة نســـبة 51% مـــن التَّلاميـــذ لـــديهم فعاليَّـــة ذات مرتفعـــة ونســـبة 48% مـــنهم لـــديهم فعاليَّـــة ذات منخفضـــة و مُعـــامِلات الارتبـــاط أظهـــرت إرتبـــاط إيجـــابي بـــين عـــدة أبعـــاد لفعاليَّـــة الـــذَّات (كفـــاءة التَّحصـــيل ، الآمـــال المُتوقَّعـــة ، التَّأكيـــد الـــذَّاتيّ) مـــع الأداء التَّحصـــيليّ لُلغة الإنكليزيّة .

- دراسة كلاسن Klassen (2007) بعنوان: فعاليَّة الذَّات، القدرة على التعبير، مستويات فعاليَّة الذَّات وعزو الفشل وطرق حل المشكلات لدى تلاميذ صعويات التّعلُّم الذين هم في مرحلة المراهقة المبكّرة(واشنطن).

هدفت الدّراسة إلى دراسة مفهوم فعاليَّة الذَّات ومستوياتها وطرق حل المشكلات لدى عيّنة من تلاميذ صعوبات التّعلُّم في مرحلة المراهقة المبكّرة والبالغ عددهم (2876) تلميذ وتلميذة، واستخدم الباحث مقياس لتحديد مستوى فعاليَّة الذَّات وعزو الفشل وطرق حل المشكلات، وأظهرت النتائج أن التَّلاميذ نظروا لأنفسهم بمستوى منخفض من الفعاليَّة الذَّاتية، ورأوا أنهم على درجة مناسبة من القدرة على التعبير بفعاليَّة أدائية، على حين أن المعلمين نظروا إلى التَّلاميذ على أنهم مفرطون في الثقة بالمهارات الأكاديمية، ومقارنة بالمعلمين فقد اعتبر التَّلاميذ أن القدرة على الإقناع الشفهي هي مصدر القيمة في الفعاليَّة الذَّاتية ، وبالنسبة لعزو الفشل فقد عزا التَّلاميذ فشلهم إلى النقص في الجهد المبذول من جانبهم.

- دراسة محمود و سهيل(2008) بعنوان: فعاليَّة الذَّات وعلاقتها بالسُّلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة(العراق).

هدفت الدّراسة إلى التعرُّف على مستوى فعاليَّة الذَّات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، والتعرُّف على العلاقة بين فعاليَّة الذَّات والسُّلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وتم استخدام مقياس فعاليَّة الذَّات الذي أعدَّه محمود(2008)وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (278) تلميذ من تلاميذ الصّف الثاني ،ومن النتائج التي تَوصَّلت الدّراسة إليها أن تلاميذ المرحلة المتوسطة يتصفون بفعاليَّة ذات قوية وأن هناك علاقة ضعيفة وموجبة بين فعاليَّة الذَّات والسُّلوك الفوضوي.

- دراسة أرسلان (2012) Arslan بعنوان : مدى قوّة تنُّبؤ مصادر فعاليَّة الذَّات لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمعتقدات فعاليَّة الذَّات للتعلُّم و الأداء(أمريكا).

هدفت هذه الدّراسة للكشف عن قدرة مصادر فعاليَّة الذَّات لطلاب المرحلة الابتدائي(من الصّف السادس إلى الصّف الثامن) تتنبأ بمعتقدات فعاليَّة الذَّات للتعلُّم والأداء وكانت هذه الدّراسة ارتباطية وأجريت على (1049) طالب خلال العام الدراسي (2010- 2011) وبيانات هذه الدّراسة جُمعت من خلال مقياس تحديد مصادر فعاليَّة الذَّات ومقياس فعاليَّة الذَّات للتعلُّم والأداء ,وتم تحليل الأداء على أساس المتوسط الحسابي و الانحراف المعياريّ ومُعامِل بيرسون . ولقد ذكر الطلاب أن معتقدات فعاليَّة الذَّات لديهم تنمو غالبا بواسطة الإقناع اللّفظيّ وإنجاز المهام , وكذلك لاحظوا إن الحالة النفسية و الخبرات الغير مباشرة طورت فعاليَّة الذَّات لديهم على مستويات اقل . وأن مُعامِل إنجاز المهام له علاقة مع معتقدات فعاليَّة الذَّات لدى الطلاب وينبئهم بها بطريقة قوية. وبعيدا عن انجاز المهام إن عوامل " الخبرات المباشرة و الإقناع اللّفظي " تتنبأ بمعتقدات فعاليَّة الذَّات لدى الطُّلاب للتعلُّم والأداء.

- دراسة شاهين (2012) بعنوان : فاعليّة الذَّات مدخل لخفض أعراض القلق و تحسين التَّحصيل الدراسي لدى عيّنة من التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم (مصر).

هدفت الدّراسة إلى دراسة اختلاف فاعلية الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم باختلاف النوع، وعلاقة فاعلية الذَّات بكلٍ من القلق والتَّحصيل الدراسي وكذلك اختلاف كل من فاعلية الذَّات والقلق والتَّحصيل الدراسي للعيّنة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذَّات، تضمنت عيّنة الدّراسة عينتين فرعيتين، عيّنة سيكوميترية (ن= 57، 23ذكور، 34 إناث)من تلاميذ الصّف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التّعلُّم (بمتوسط عمري 14.6 سنة، وعيّنة تجريبية (ن = 10) تلميذات، قُدم إليهم برنامج تنمية فاعلية الذَّات كما طُبقت المقاييس التالية على كلتا العينتين اختبار الفرز العصبي السريع (تعريب مصطفى كامل 1989) ، اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (أبو حطب، وآخرون، 1977)، قائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي (كردي ، 2007) ، مقياس تشخيص صعوبات التّعلُّم النمائية، مقياس فاعليّة الذَّات ومقياس القلق من إعداد الباحثة ومن نتائج الدّراسة :لا تختلف فاعليّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم باختلاف النوع، توجد علاقة موجبة

دالّة إحصائيّاً بين فاعليّة الذّات والتّحصيل الدراسي وعلاقة سالبة دالّة إحصائيّاً بين فاعليّة الذّات والقلق، يختلف كل من فاعليّة الذّات ومكوّناتها الفرعية وكذلك التّحصيل الدراسي والقلق للعيّنة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي تجاه التطبيق البعدي.

- دراسة أبو فخر و شعبان(2013) بعنوان : فاعليّة الذّات لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم دراسة تحليلية ميدانية(سوريا).

هدفت هذه الدّراسة للكشف عن فاعليّة الذّات لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم، و التعرُّف على الفروق في فاعليّة الذّات لدى تلاميذ صعوبات التّعلُّم وفق متغيّر الجنس ،و الكشف عن قدرة مقياس فاعليّة الذّات على التنبّؤ بصعوبات التّعلُّم لدى عيّنة الدّراسة، تكونت عيّنة الدّراسة من (37) تلميذ و تلميذة من تلاميذ الصّف الخامس في مدينة دمشق، تم اختيارهم من مدرسة محمد سهيل النشار في منطقة المزة جبل، حيث توزعوا بين (21) تلميذ و (16) تلميذة ، وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، و من أدوات الدّراسة المستخدمة اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة(عزيزة رحمة) و بطارية الخصائص السُّلوكيَّة (فتحي الزيات) ، و سلم مايكل بست للكشف الأولي عن صعوبات التّعلُّم(ياسر سالم)، ومقياس فاعليّة الذّات من إعداد الباحثان، ومن نتائج الدّراسة أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذّات و صعوبات التّعلُّم ، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات التّلاميذ الذكور و الإناث على مقياس فاعلية الذّات ، كما توصل الدّراسة إلى أن مكونات فاعلية الذّات (الإنجاز ، المواجهة الايجابية للمواقف الحياتية) تعمل متنبّأ لصعوبات التّعلُّم لدى تلاميذ الصّف الخامس في مرحلة التعليم الأساسي.

- دراسة فرح (2014) بعنوان : مفهوم الذّات لذوي صعوبات التّعلُّم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم (السودان).

هدفت الدّراسة إلى معرفة مفهوم الذّات لدى التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبلغ حجم عيّنة الدّراسة (51) تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (10-17) سنة، منهم (32) ذكور و(19) إناث ولقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية لأنه العدد المتاح في زمن التطبيق. وتمثلت أدوات الدّراسة في مقياس مفهوم الذّات من إعداد د. فاروق عبد الفتّاح. استخدمت الباحثة برنامج الحزمة

الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة المعلومات وتوصلت إلى أنّ مفهوم الذَّات منخفض لدى ذوي صعوبات التّعلُّم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم, كما وجدت الدّراسة فروق ذات دلالة إحصائيَّة في مفهوم الذَّات لدى ذوي صعوبات التّعلُّم تبعاً للنوع والعمر, والمستوى التعليمي لآباء وأمهات التَّلاميذ. وبناءاً على ذلك وضعت الباحثة عدد من التوصيات أهمها تطبيق برامج إرشادية لتنمية مفهوم الذَّات لدى التَّلاميذ بصفة عامة وصعوبات التّعلُّم بصفة خاصّة.

ثالثاً: صعوبات تعلُّم القراءة:

-دراسة اللبودي (2004) بعنوان: تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها(مصر).

هدفت الدّراسة إلى تشخيص بعض صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصّف الثالث الابتدائي، والتوصل إلى استراتيجية تدريس فعالة تجمع بين أكثر من مدخل لعلاج صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التَّلاميذ، وإلقاء الضوء على العلاقة بين صعوبات القراءة والكتابة وبعض المتغيّرات السيكولوجية والمجتمعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأدوات الدّراسة المستخدمة هي اختبار الذَّكاء المصور وبطارية اختبارات لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة ومقابلات فردية مسجلة مع التَّلاميذ ومقابلات مفتوحة مع المختصة الاجتماعية وفحص بعض السجلات المدرسية الخاصة بالتَّلاميذ، وكانت عيّنة الدّراسة تلاميذ الصّف الثالث الابتدائي ، وتوصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد العيّنة الضَّابطة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات تمييز الأصوات وتعرُّف الكلمات والفهم والتراكيب اللغوية، بالإضافة إلى وجود فروق دالَّة إحصائيَّاً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضَّابطة لصالح التجريبية في القياس القبلي و البعدي لمهارات تميز الأصوات وتعرُّف الكلمات وفهم التراكيب اللغوية.

- دراسة السعيد(2005) بعنوان: تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة الجهريّة لدى تلاميذ الصّف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح(سورية).

هدفت الدّراسة إلى تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة الجهرية لدى عيّنة من تلاميذ الصّف الرابع الأساسي في مدارس مدينة دمشق، وبيان فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ عيّنة الدّراسة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصّف الرابع الابتدائي وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث قائمة رصد ومجموعة من الاختبارات، والأدوات لرصد مظاهر صعوبات التّعلُّم، بالإضافة إلى أداة العلاج، وهي البرنامج العلاجي المصمم على الطريقة الصوتية، ومن نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى للبرنامج العلاجي المقترح، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط درجات الإناث في المجموعتين الضَّابطة والتجريبية لمصلحة الإناث في المجموعة التجريبية.

- دراسة أبو دقة(2012) بعنوان: صعوبات التّعلُّم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة(فلسطين).

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصّفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية في مدارس رام الله والبيرة ، وتكونت عيّنة الدّراسة من (1385) تلميذ وتلميذة ممن لديهم صعوبات في القراءة، واستخدمت أدوات للدراسة مقياس تحصيلي للكشف عن مهارات اللُّغة العربيّة (المهارات القرائيّة للمرحلة الأساسية)و مقياس غير لفظي لقياس القدرات العقلية و قائمة المؤشِّرات السُّلوكيَّة المميزة لذوي صعوبات التّعلُّم على معلمي ومعلمات الصّفوف الأساسية للتأكد من صدق اختبار عيّنة صعوبات القراءة، ومن نتائج الدّراسة أنّ مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعاً لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في الصّفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية.

- دراسة صباح(2012) بعنوان: صعوبات التّعلُّم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في غرفة المصادر التعليمية (فلسطين).

هدفت هذه الدّراسة إلى تعرُّف أهم صعوبات التّعلُّم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في غرفة المصادر التعليمية في فلسطين، ومعرفةإن كان هناك فروق في هذه الصعوبات تُعزى لمتغيّرات الجنس، والصّف، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من(72) تلميذاً من ذوي الصعوبات الأكاديمية من طلبة الصّفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في مدارس حكومية، تحتوي على غرف مصادر تعليمية تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطيني، وتم بناء اختبارين لصعوبات تعلُّم القراءة والكتابة؛ اختبار للصف الثاني وآخر للصفين الثالث والرابع. وكشفت نتائج الدّراسة أن متوسط درجة صعوبات التّعلُّم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصّف الثاني وتلاميذ الصّف الثالث والرابع كان متوسطاً، وأكثر مظاهر الصعوبات الأكاديمية في القراءة والكتابة لتلاميذ الصّف الثاني كانت(تحليل الكلمات إلى حروف) أما الصّف الثالث والرابع فكانت(تحليل الكلمات إلى مقاطع)، وكشفت عدم وجود فروق تبعاً لمتغيّر الجنس والصّف.

- دراسة مصطفى و وافية(2015) بعنوان: صعوبات تعلُّم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي(الجزائر).

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرُّف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصّفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية والتعرُّف على الفروق بين هذين المستويين وكذلك الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلُّم القراءة. ومن أجل اختبار الفرضيات المطروحة تم اختيار عيّنة من تلاميذ الصّفين الثاني(31 تلميذ) والثالث (33 تلميذ) ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية تقع في مدينة مستغانم بغرب الجزائر، من بينهم (30)ذكر و(34) أنثى بعد التأكد من سلامة قدراتهم المعرفية بواسطة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية و اختبار تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة لقياس درجات صعوبات تعلُّم القراءة

لـــديهم، وتـــم التوصـــل إلـــى النتـــائج التاليـــة : توجـــد فـــروق دالَّـــة إحصـــائيًّاً بـــين الجنســـين فـــي صـــعوبات تعلُّـــم القـــراءة (تعـــرُّف الكلمـــات وقراءَتهـــا، وصـــعوبة التعـــرُّف علـــى أجـــزاء الكلمـــة ودمجهـــا، وصـــعوبة الـــربط بـــين الرمـــز المكتـــوب والصـــوت المنطـــوق، وصـــعوبة التمييـــز الســـمعي) لصـــالح الـــذكور، و وجـــود فـــروق دالَّـــة إحصـــائيًّاً بـــين تلاميـــذ الســـنتين الثانيـــة والثالثـــة فـــي المرحلـــة الابتدائيـــة فـــي صعوبات تعلُّم القراءة ولصالح تلاميذ السنة الثانية.

<u>– دراســـــة الصـــــمادي والعبـــــد الـــــلات(2016) بعنـــــوان: مقارنـــــة فاعلّيـــــة اســـــتراتيجيّتي التّـــــدريس المباشـــــر والتـــــدريس التبـــــادلي فـــــي تحســـــين مهـــــارات الاســـــتيعاب القرائـــــي لـــــدى التَّلاميـــــذ ذوي صـــــعوبات الـــــتّعلُّم فـــــي القـــــراءة" الديسلكسيا"(الأردن).</u>

هـــدفت الدّراســـة إلـــى مقارنـــة فاعليـــة اســـتراتيجيّتي الّتـــدريس المباشـــر والتّـــدريس التبـــادلي فـــي تحســـين مهـــارات الاســـتيعاب القرائـــي لـــدى التَّلاميـــذ ذوي صـــعوبات الـــتّعلُّم فـــي القـــراءة مـــن مســـتوى الصّـــف الخـــامس الأساســـي، وتكوّنـــت عيّنـــة الدّراســـة مـــن (30) تلميـــذ وتلميـــذة ممـــن تـــمّ تشخيصـــهم بشـــكل رســـمي علـــى اختبـــارات الصـــعوبات بـــأنهم يعـــانون مـــن صـــعوبات الـــتّعلُّم فـــي القـــراءة وملتحقـــين بغـــرف المصـــادر فـــي المـــدارس الخاصـــة فـــي محافظـــة العاصـــمة التابعـــة لمديريـــة التعلـــيم الخـــاص فـــي وزارة التربيـــة والتعلـــيم الأردنيـــة، وجـــرى اختيـــارهم بالطريقـــة القصـــدية، وتـــم تـــوزيعهم بالتســـاوي إلـــى ثـــلاث مجموعـــات : المجموعـــة التجريبيـــة الأولـــى تـــدرس باســـتخدام اســـتراتيجية الّتـــدريس المباشـــر، والمجموعـــة التجريبيـــة الثانيـــة تـــدرس باســـتراتيجية الّتـــدريس التبـــادلي، والمجموعـــة الثالثـــة (المجموعـــة الضَّـــابطة) لـــم تـــدرس بـــأي مـــن الاســـتراتيجيتين، ولتحقيـــق هـــدف الدّراســـة اســـتخدم الباحـــث المـــنهج شـــبه التجريبـــي، وأُعـــدَّ اختبـــاران فـــي الاســـتيعاب القرائـــي ، وقيـــاس فاعليـــة اســـتراتيجيّتي الّتـــدريس المباشـــر والّتـــدريس التبـــادلي فـــي تحســـين مهـــارات الاســـتيعاب القرائـــي، وتكـــون كـــل اختبـــار مـــن نـــص قرائـــي يتبعـــه عشـــرة أســـئلة اســـتيعابية، وتـــم اســـتخراج دلالات الصّـــدق والثَّبـــات للاختبـــارين، وأشـــارت نتـــائج

الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضَّابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضَّابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، كذلك أشارت النتائج إلى أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، مما يشير إلى أن استراتيجية التدريس التبادلي كانت أكثر فاعلية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي من استراتيجية التدريس المباشر.

رابعاً: تعقيب عام على الدِّراسات السَّابقة:

يُلاحَظ من مراجعة الدِّراسات السّابقة الأمور الآتية:

– اتّفقت معظم الدِّراسات على هدف تعرُّف مستوى كلّ من المشكلات السُّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات، والفروق في هذا المستوى بين التَّلاميذ تبعاً لمتغيّرات مختلفة.

– اختلفت بعض الدِّراسات في نقاط منها:

* عيّنة الدّراسة: بعض الدّراسات اهتمّت بفئة التّلاميذ العاديّن الذين لا يعانون صعوبات تعلُّمية، وبعضها اهتمّت بفئة التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم، مع الإشارة إلى الاتفاق في المرحلة التّعليمية لأفراد العيّنة، ماعدا دراسة المكانين و آخرون(2014)و الأمين(2016) التي تناولت الظاهرة من وجهة نظر المعلمين.

* أداة الدّراسة: أكثر الدّراسات اعتمدت مقياس المشكلات السُّلوكيَّة ومقياس فعاليَّة الذَّات ن إعداد الباحث أو بالاستعانة من دراسات ومقاييس أخرى، باستثناء دراسة شاهين(2012) ودراسة السعيد (2005) ودراسة الصمادي وعبد اللّات(2016) ودراسة اللبودي(2004) التي استخدمت

الاختبار القبلي و البعدي و برنامج تنمية فعاليَّة الذَّات ودراسة صباح(2012) التي استخدمت اختبار صعوبات القراءة والكتابة ..

* نتائج الدّراسة: أشارت بعض الدّراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين كلّ من المشكلات السُّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات ومتغيّرات أخرى، وبعضها نفى وجود تلك العلاقة، كما أشارت بعض الدِّراسات إلى وجود فروق بين التَّلاميذ في مستوى المشكلات السُّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات، ودراسات أخرى لم تجدْ أي فروق، كما أشارت دراسات أخرى إلى فعاليَّة بعض البرامج التّدريبية في معالجة صعوبات تعلُّم القراءة.

* متغيّرات الدّراسة: الدِّراسات أخذت بدراسة أثر متغيّرات الجنس والصّف الدِّراسي ومستوى التَّحصيل، وبعض الدّراسات اهتمّت بدراسة الفروق تبعاً لمتغيّرات أخرى كدراسة الفروق في الانجاز أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الدراسي.

خامساً: مكانة الدّراسة الحاليَّة بين الدِّراسات السَّابقة:

– تتميّز الدّراسة الحاليّة أنّها وفي ظلّ ندرة الدّراسات المحليّة التي اهتمّت بدراسة العلاقة بين المشكلات السُّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة ، تظهر الحاجة الماسّة لدراسة طبيعة هذه العلاقة، لعلّ ذلك يسهم في إيجاد بعض الحلول لمعالجة صعوبات تعلُّم القراءة والتّخفيف من آثارها.

– تتّفق الدّراسة الحاليّة مع كثير من الدّراسات السّابقة في هدف التعرُّف على مستوى كلّ من المشكلات السُّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات والفروق بين التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة في هذا المستوى.

– تتّفق الدّراسة الحاليّة مع بعض الدّراسات السّابقة في اختيار تلاميذ الصّف السّادس الأساسي كعيّنة للدّراسة، لكنّها تختلف مع جميع الدّراسات السّابقة في أنَّها اختارت تلاميذ الصّف السّادس الأساسي الذين يعانون من صعوبات تلم القراءة على وجه الخصوص.

الفصل الرابع

منهجيّة الدّراسة وأدواتها وإجراءَاتها

- مقدِّمة

1- منهج الدّراسة

2- مجتمع الدّراسة وعينتها

3- أدوات الدّراسة

4- الأساليب الإحصائيَّة المُستخدمة في الدّراسة

5- الإجراءات العامّة للدّراسة

6- صعوبات الدّراسة

مقدّمة:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصّلاً للإجراءات التي اتّبعتها الباحثة في إنجاز الدّراسة ومنها: الدّراسة الاستطلاعية، المنهج المُستَخدم، وصف مجتمع وعيّنة الدّراسة، إعداد أدوات الدّراسة والتأكُّد من صدقها وثباتها، وبيان خطوات تطبيق هذه الأدوات والأساليب الإحصائيَّة المستخدمة والصّعوبات التي واجهت الباحثة في أثناء إنجاز الدّراسة.

1- منهج الدّراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدّراسة وأهدافها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ لأنّه يناسب أهداف الدّراسة. إذ إن هذا المنهج يهتم بوصف الظاهرة موضوع الدّراسة وصفاً دقيقاً، ويحلل بياناتها، ويوضح العلاقة بين مكوناتها، كما يبين الآراء التي تطرح حولها، ويدرس الظاهرة كما تحدث في الواقع، دون تدخل الباحث في مجرياتها(الآغا، 1997، 43).

2- مجتمع الدّراسة وعيّنتها:

2- 1- مجتمع الدّراسة: يتألف مجتمع الدّراسة من جميع تلاميذ الصّف السادس الأساسي في المدارس الحكومية مدينة طرطوس، للعام الدراسي (2018/ 2019) والبالغ عددهم (2663) تلميذ وتلميذة، وفق إحصائيَّات دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية تربية طرطوس.

2-2- عيّنة الدّراسة:

1- عيّنة التّقنين: تكوّنت من (50) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصّف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس للعام الدراسي (2018/ 2019) من خارج عيّنة الدّراسة الأساسية، وذلك بهدف إخضاع أدوات الدّراسة للخصائص السيكومترية، والتحقق من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائيَّة المناسبة، وللتحقق من مدى مُلاءمة مفردات أدوات الدّراسة لمستوى التَّلاميذ، وتحديد متوسط الزمن اللازم لتطبيق الأدوات بشكل لا يتعارض مع الوقت المخصص للتلاميذ والمعلمين.

2- عيّنة الدّراسة:

تم سحب عيّنة من تلاميذ الصّف السادس الأساسي من التعليم الأساسي في مدارس مدينة طرطوس للعام الدراسي (2018/ 2019) بطريقة قصدية، مع مراعاة التوزيع الجغرافي لعيّنة

الدّراسة، حيث تم اختيار مدارس موزعة في الجهات الأربع لمدينة طرطوس وهي : مدرسة الشَّهيد خليل خليفة ومدرسة الشَّهيد رياض حجار، ومدرسة الشَّهيد علي الشنبور ومدرسة الشَّهيد بسام زغبور، ومدرسة الشَّهيدة فاطمة العلي ومدرسة أبي فراس الحمداني، ومدرسة نبيل حمادي ومدرسة الشَّهيد صفوان خضور وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (336) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصّف السادس، (187) تلميذة و(149)تلميذ في الصّف السادس الأساسي في مدارس مدينة طرطوس.

3- عيّنة الدّراسة النهائية من التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة:

تم تطبيق الاختبار التَّحصيلي في مادة القراءة للصف السادس على العيّنة البالغ عددها(336) تلميذ وتلميذة، وتم تصحيح الاختبار، إذ تم استبعاد التَّلاميذ مرتفعي التَّحصيل والإبقاء على منخفضي التَّحصيل منهم، حيث بلغ عددهم (150) تلميذ وتلميذة، وبعد ذلك طُبق على هؤلاء التَّلاميذ اختبارٌ لتشخيص صعوبات تعلُّم القراءة للمرحلة الابتدائية، وذلك بهدف تحديد التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، ثم تم تصحيح الاختبار بعد وضع الدرجات، حيث تم الإبقاء على (103) تلميذ وتلميذة واستبعد من حصل على درجات مقبولة(لأن تصحيح المقياس يشر لأنه كلما انخفضت درة التّلميذ على المقياس دل على أن لديه صعوبة تعلُّم قراءة أكبر)، ومن ثم تم تطبيق اختبار الذَّكاء في الترتيب الأبجدي على من تم تحديد أنهم يعانون من صعوبات تعلُّم القراءة، بهدف استبعاد الحالات التي تعاني من انخفاض في نسبة الذَّكاء، فتم استبعاد (10) حالات من التَّلاميذ، وبذلك بلغت عيّنة الدّراسة النهائية (93) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصّف السادس ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، وهي العيّنة التي أُجريت عليها الدّراسة الحالية، وهي تمثل نسبة (19.9) من مجتمع الدّراسة بعد استثناء عيّنة التقنين من أفراد المجتمع الأصلي, والجدول رقم (1) يوضح المتغيّرات الديمغرافية لعيّنة الدّراسة:

جدول (1) المُتغيّرات الديموغرافية لعيّنة الدّراسة

المتغيّر	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	49	%53
	إناث	44	%47
نوع الصعوبة	فهم	54	%58
	تعرُّف	39	%42

3- أدوات الدّراسة:

يرتبط إعداد الأدوات ارتباطاً وثيقاً بمتغيّرات الدّراسة، إذْ إنّ الدّراسة الحاليّة تختبر العلاقة بين المشكلات السُّلوكيَّة وفعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، وعليه فإن أدوات الدّراسة التي تمّ إعدادها واستخدامها في الدّراسة الحاليّة هي الأدوات التالية:

3- 1- الاختبار التَّحصيلي في مادّة القراءة:

قامت الباحثة بإعداد الاختبار التَّحصيلي في مادة القراءة الملحق رقم(2) يظهر الاختبار بصورته الأولية، بالاستناد والرجوع إلى المنهاج المقرر للصف السادس من التعليم الأساسي للفصل الدراسي الأول، وذلك للتعرُّف إلى المستوى التَّحصيلي للتلاميذ، ويتألف الاختبار من (15) سؤالاً لنص قرائي بعنوان" أسرار الكلمات ".

وتم عرض الاختبار على مُدرّسين في اللُّغة العربيّة وعلى محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة طرطوس وجامعة تشرين وجامعة دمشق، للتحقق من الصّدق الظاهري، وإبداء آرائهم حول وضوح مفردات الاختبار، ومدى مُلاءَمتها للتلاميذ ومستواهم، وسلامة صياغتها اللّغويّة، وبناءً على الآراء المقدّمة تمت صياغة فقرات الاختبار صياغة سليمة لغوياً وواضحة، وممثلة للمحتوى ومناسبة لمستوى التَّلاميذ. وبعد إعداد الاختبار بصورته النهائية كما في الملحق رقم(3)، قامت الباحثة بتطبيقه على عيّنة التقنين بهدف التَّحقّق من صدقه وثباته وتحديد الزمن اللازم للاختبار، ووجدت الباحثة أن الزمن اللازم للاختبار هو (45) دقيقة أي حصة دراسية واحدة .

زمن الاختبار= زمن انتهاء أول تلميذ للاختبار+ زمن انتهاء آخر تلميذ للاختبار

2

زمن الاختبار= 55+35 = 45 درجة

2

وتم حساب صدق الاختبار من خلال حساب مُعامِلات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التَّحصيلي والتي تتراوح بين (54.70 %) وبين (70.14%) وهذا يدل على أن مفردات

الاختبار تُعدّ مناسبة من حيث السهولة والصعوبة لأغراض الدّراسة الحاليّة. وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام مُعامِل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة ثبات الاختبار(0.877) وهي مقبولة إحصائيًّاً، وتدل على ثبات جيد للاختبار .

كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون، وذلك بإيجاد مُعامِل الارتباط بين درجات عيّنة التقنين على الأسئلة الفردية ودرجاتهم على الأسئلة الزوجية، وقد بلغت قيمة مُعامِل الثبات بهذه الطريقة (0.887) وهو مقبول إحصائيًّاً، ويدل على ثبات جيد للاختبار.

أما مفتاح تصحيح الاختبار: تم توزيع الدرجات على كل سؤال وفق الآتي: السؤال الأوّل والثّاني والثالث والسادس والثاني عشر والثالث عشر والرابع عشر درجتين لكل سؤال، أما السؤال الرابع والعاشر درجة واحدة لكل سؤال، والسؤال الخامس والحادي عشر ثلاث درجات لكل سؤال، والسؤال السابع والخامس عشر أربع درجات لكل سؤال، والسؤال الثامن والتاسع خمس درجات لكل سؤال، حيث تكون الدرجة الكلية (40) درجة، وتم تحديد الدرجة(20) وما دون معيار للحكم على التَّلاميذ منخفضي التَّحصيل في القراءة، واستبعاد التَّلاميذ مرتفعي التَّحصيل.

3-2- مقياس تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة للمرحلة الابتدائيّة:

قام بإعداد هذا المقياس العسلي (2012- 2013) كما في الملحق رقم(4) بصورته الأولية، والهدف من هذا المقياس تعرُّف مدى إتقان أو عدم إتقان التّلميذ للمهارات الأساسية في القراءة للمرحلة الابتدائية.

تعليمات المقياس: أن تكون المفردات والجمل والنصوص القرائية التي يُختبر بها التّلميذ مناسبة للمستوى الدراسي للتلميذ وبشكل يتناسب مع المنهج الدراسي، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس وتصحيحه عن طريق وضع إحدى البدائل التالية : (يستطيع ،أحياناً، لا يستطيع) أمام كل فقرة من فقرات المقياس طبقاً لإجابة التّلميذ، حيث قامت الباحثة باختيار نص قرائي من نصوص منهاج القراءة المقرر للصف السادس في الفصل الأول للعام الدراسي(2018- 2019) بعنوان (يومٌ لا يُنسى)، كما في الملحق رقم(5) بصورته النهائية، وتمت صياغة فقرات المقياس لتكون سليمة لغوياً، وممثلة للأهداف والمحتوى، حيث تم عرضه على أخصّائيّين في التّربية وفي

اللُّغة العربيّة؛ وذلك للتّأكُّد من مدى تحقق المعايير، وبذلك تمّ بناء المقياس بشكل سليم من حيث سلامة الصياغة اللغوية.

تصحيح المقياس: تم حساب درجات المقياس وفق الآتي: يستطيع= درجتين، أحياناً= درجة واحدة، لا يستطيع= صفر، حيث تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (84) درجة، وتم تحديد الدرجة المحصورة بين (0- 42) معياراً للحكم على التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، أي كلما انخفضت الدرجة عن المعيار المحدد دلَّ ذلك على وجود صعوبة تعلُّم القراءة عند التّلميذ بدرجة كبيرة، وكلما ارتفعت الدرجات عن المعيار دلَّ ذلك على وجود صعوبة بدرجة أقل لدى التّلميذ .

الخصائص السيكومترية للمقياس: طبقت الباحثة المقياس على عيّنة التقنين المكونة من (50) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصّف السادس الأساسي من غير العيّنة الأساسية، وذلك بهدف التأكد من صدق المقياس وثباته، حيث تم التحقق من الصّدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين الواردة أسماؤهم في الملحق رقم(1)، أما ثبات المقياس تم التَّحقُّق منه من خلال الثبات بالإعادة؛ حيث تمت تطبيق المقياس مرتين على عيّنة التقنين بفاصل أسبوعين، وقد أعطى المقياس نتائج موثوقة، حيث بلغت قيمة مُعامِل الارتباط بين نتائج التطبيق الأول والثاني (0.820) مما يدل على ثبات المقياس، كما تم تحديد زمن تطبيق المقياس وهو حصة دراسية واحدة أي(45) دقيقة.

3-3- اختبار الذَّكاء:

قام بإعداد هذا الاختبار كارتر و راسل Kartl & Rassl، وهو اختبار في الترتيب الأبجدي، الملحق رقم(6)، والهدف منه استبعاد الحالات التي تعاني من انخفاض في معدل الذَّكاء، والإبقاء على التَّلاميذ من يمتلكون مستوى متوسط أوعالي من الذَّكاء، حيث يتألف الاختبار من خمسة عشر سؤالاً، ويعتمد على تصور المخططات والأشكال، ويقيس قدرات كالاستعداد اللفظي، والقدرة على قراءة السؤال وحله. وتم تحديد درجة واحدة لكل سؤال، فتكون الدرجة الكلية للاختبار(15) درجة، وتم تحديد الدرجات وتقديرها، حيث تكون التقديرات وفقاً لمجموع النقاط وفق الآتي(0-4) منخفض الذَّكاء، (5-6) متوسط، (7-8) جيد، (9-10) جيد جداً، (11-12) ممتاز، (13-15) فائق الذَّكاء.

الخصائص السيكومترية للاختبار: تمّ تطبيق الاختبار على عيّنة التّقنين المكوّنة من (50)تلميذ وتلميذة من غير العيّنة الأساسية، وذلك بهدف التأكد من صدق الاختبار وثباته، حيث تم التحقق من صدق الاختبار بحساب مُعامِل الارتباط بين درجات الاختبار والدّرجات التي حصل عليها التَّلاميذ في اختبارات مادة القراءة، فكانت قيمة مُعامِل الارتباط(0.521) وهو مُعامِل كافٍ للدلالة غلى صدق الاختبار، أما ثباته فتم التحقق منه عن طريق صورتين للثبات وهما: الثبات بالإعادة حيث بلغت قيمة الثبات بالإعادة (0.844)، والثبات عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة(0.880)، وفي الطريقتين الاختبار على درجة ثبات مرتفعة دالَّة إحصائيَّاً، وكما تم تحديد الزّمن اللّازم للاختبار وهو (60) دقيقة.

3-4- مقياس المشكلات السُّلوكيَّة: من إعداد الدكتور صلاح أبو ناهية

صدق المقياس: تم التّحقّق من أنّ المقياس يقيس فعلاً ما وضع لقياسه بالطرق الآتية:

- الصّدق الظاهري (صدق المحتوى): تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المُحكّمين في العلوم التربوية وعلم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كليّة التربية في جامعة طرطوس وتشرين ودمشق, ملحق رقم (1)،وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ومدى انتماء الفقرات إلى مجالاتها, وكذلك وضوح صياغتها اللغوية, وتكوّن المقياس من عدد من العبارات، والملحق رقم (7) يبيّن المقياس في صورته الأولية. وبعد عرضه على المحكمين, تمّ إجراء بعض التعديلات التي أوصى بها المحكّمون, إذ تمّ تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات, وبلغ عدد فقرات المقياس بعد صياغتها النهائية (64), وكانت بدائل العبارات كالآتي: (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً)، والملحق رقم (8) يبين المقياس في صورته النهائية.
- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عيّنة التجربة الاستطلاعية المكونة من (50) تلميذاً وتلميذة، وتم حساب مُعامِل الارتباط بيرسون بين كل محور والدّرجة الكلّية للمقياس كما في الجدول الآتي:

جدول (2) مُعامِل الارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية لمقياس المشكلات السُلوكيَّة

المحور	المشكلات السُلوكيَّة	
	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
النَّشاط الزَّائد	.931**	.000
سلوك التَّمرُّد في المدرسة	.834**	.000
السُلوك العدوانيّ	.862**	.000
السُلوك الانسحابيّ	.458**	.000

يتبين من الجدول السابق أنّ مُعامِلات الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية دالَّة إحصائيَّاً عند مستوى دلالة(0.05)، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بالصّدق الداخلي.

- الصّدق الذَّاتي: ويكون بحساب الجذر التربيعي لمُعامِل الثبات الذي يساوي(0.888), وبعد حساب الصّدق الذَّاتي, كانت النتيجة(0.942) وهو دال إحصائيَّاً ممّا يشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس: وهو" الحصول على النتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها وفي الظروف نفسها" (الأغا، 1997، 120) وقامت الباحثة بحساب الثبات بالطرق الآتية:

- مُعامِل ألفا كرونباخ: بلغ مُعامِل الثبات ألفا كرونباخ (0.888), ويدلّ هذا على أنّ المقياس يتمتّع بدرجة ثبات عالية.
- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب مُعامِل الثبات من خلال اعتماد التجانس بين نصفي المقياس وفق الجدول الآتي:

جدول (3) ثبات مقياس المشكلات السُلوكيَّة بطريقة التجزئة النصفية

المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		مُعامِل الارتباط بين المجموعتين	مُعامِل ارتباط جيتمان	مُعامِل ارتباط سبيرمان
العدد	مُعامِل الارتباط	العدد	مُعامِل الارتباط	.787	.876	.881
32[a]	.838	32[b]	.752			

يتبين مما سبق أنّ قيمة مُعامِل الثّبات بطريقة التجزئة النصفية وفق معادلة جيتمان (0.876) وهذا يدل على ثبات مقياس المشكلات السُّلوكيَّة.

3-5- مقياس فعاليَّة الذَّات:

قام بإعداد هذا المقياس عادل العدل(2001)، ويتكون بصورته الأولية من(50) عبارة، وبدائل الإجابة على العبارات: (أبداً-نادراً- أحياناً- غالباً- دائماً)، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية كالآتي:

صدق المقياس: تم التحقق من أن المقياس يقيس فعلاً ما وضع لقياسه بالطرق الآتية:

- الصّدق الظاهري (صدق المحتوى): تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المُحكّمين في العلوم التربوية وعلم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كليّة التربية في جامعة طرطوس وتشرين ودمشق الملحق رقم (1)، وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مُلاءَمة فقرات المقياس, وكذلك وضوح صياغتها اللّغويّة، وتكوّن المقياس في صورته الأولية من (50) عبارة, والملحق رقم (9) يبيّن المقياس في صورته الأولية. وبعد عرضه على المُحكّمين, تمّ إجراء بعض التعديلات التي أوصى بها المحكّمون, إذ تمّ تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات, وبلغ عدد فقرات المقياس بعد صياغتها النهائية (50), وكانت بدائل الإجابة على العبارات كالآتي: (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً)، والملحق رقم (10) يبين المقياس في صورته النهائية.
- الصّدق الذَّاتي: تم حساب الصّدق الذَّاتي للمقياس بحساب الجذر التربيعي لمُعامِل الثبات الذي يساوي(0.910), وبعد حساب الصّدق الذَّاتي, كانت النتيجة(0.953) وهو دال إحصائيَّاً ممّا يشير إلى صدق المقياس.
- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عيّنة التقنين المكونة من (50) تلميذ وتلميذة من الصّف السادس الأساسي، وتم حساب مُعامِل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت مُعامِلات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية دالَّة إحصائيَّاً عند مستوى الدلالة (0.05)، وتراوحت قيمة مُعامِلات الارتباط بين (0.08 – 0.449) باستثناء الفقرات ذوات الأرقام (6- 15-32-33-43)وهذا يشير إلى تمتع المقياس بالصّدق الداخلي.

ثبات المقياس: وهو" الحصول على النتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها وفي الظروف نفسها" (الأغا، 1997، 120) وقامت الباحثة بحساب الثبات بالطرق الآتية:

- مُعامِل ألفا كرونباخ: بلغ مُعامِل الثبات ألفا كرونباخ (0.910), ويدلّ هذا على أنّ المقياس يتمتّع بدرجة ثبات عالية.
- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب مُعامِل الثبات من خلال اعتماد التجانس بين نصفي المقياس وفق الجدول الآتي:

جدول (4) ثبات مقياس فعاليَّة الذَّات بطريقة التجزئة النصفية

المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		مُعامِل الارتباط بين المجموعتين	مُعامِل ارتباط جيتمان	مُعامِل ارتباط سبيرمان
العدد	مُعامِل الارتباط	العدد	مُعامِل الارتباط	.813	.893	.897
25	.801	25	.868			

يتبين مما سبق أنّ قيمة مُعامِل الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة وفق معادلة جيتمان (0.897) وهذا يدل على ثبات مقياس فعاليَّة الذَّات.

4- الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدّراسة:

استُخدِمت الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

- مُعامِل الثبات (ألفا كرونباخ).
- مُعامِل الارتباط بيرسون
- المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية.
- اختبار(t) لعينتين مستقلتين.

وذلك اعتماداً على برنامج الحزمة الإحصائيَّة للعلوم لنفسية والتربوية (SPSS) للقيام بعملية التحليل الإحصائي وتحقيق الأهداف الموضوعة في إطار هذا البحث، كما تم استخدام مستوى دلالة (5%)، ويُعد مستوى مقبول في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة، ويقابله مستوى ثقة يساوي (95%), لتفسير نتائج البحث.

5 _ الإجراءات العامة للدراسة:

قامت الباحثة خلال الدّراسة الحالية باتباع الإجراءات التالية في أثناء تطبيق أدوات الدّراسة، وهي:

* الحصول على خطاب رسمي لتسهيل مهمة الباحثة صادر عن كلية التربية/ قسم تربية الطفل/ جامعة طرطوس، وموافقة مديرية تربية طرطوس للدخول إلى مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى لتحديد العيّنة(الملحق رقم12).

* قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدّراسة الحاليّة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام(2018-2019).

* قامت الباحثة بتطبيق اختبار تحصيلي في مادة القراءة لتلاميذ الصّف السادس الأساسي في المدارس المحددة وبلغ عددهم (336) تلميذ وتلميذة.

* تم تحديد الدرجة (20) وما دون للمستوى المنخفض.

*تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة على التَّلاميذ الذين حصلوا على درجة (20) وما دون في الاختبار التَّحصيلي وبلغ عددهم(150) تلميذ وتلميذة.

* تم تحديد التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة في الاختبار، وكان عددهم(103) تلميذ وتلميذة لديهم صعوبات تعلُّم القراءة.

* تم تطبيق اختبار الذَّكاء على التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، للتأكد من أن صعوبة القراءة لديهم سببها نقص في متغيّرات الدّافعيّة وليس النقص في القدرات العقلية.

*تم استبعاد الحالات التي تعاني انخفاض في معدل الذَّكاء من خلال اختبار الذَّكاء المطبّق، وبلغ عدد العيّنة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة (93) تلميذ وتلميذة.

*تم تطبيق مقياس المشكلات السُّلوكيَّة على العيّنة النهائية (93) تلميذ وتلميذة في الصّف السادس الأساسي ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

* تم تطبيق مقياس فعاليَّة الذَّات على العيّنة النهائية (93) تلميذ وتلميذة في الصّف السادس الأساسي ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

* تم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيَّاً بواسطة البرنامج الإحصائي (SSPS)، ثم مناقشة النتائج وتفسيرها، والتوصل للنتائج النهائية للدراسة و كتابة المقترحات المناسبة.

6 - صعوبات الدّراسة:

واجهت الباحثة بعض الصعوبات أثناء القيام بالدّراسة الحالية، ومنها:

- عدم رغبة بعض التَّلاميذ في الإجابة عن أدوات الدّراسة خوفاً من النتائج.
- عدم التزام بعض التَّلاميذ بالوقت المخصص لكل أداة والمواعيد المحددة للقاء بهم.
- عدم تفهُّم بعض المُعلِّمات ومديري المدارس لأهمية البحث وأهدافه، وكذلك جهل البعض بطبيعة البحث العلميّ ومتطلّباته.

الفصل الخامس

نتائج الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها

- مقدّمة

أوّلاً: النتائج المُتعلّقة بأسئلة الدّراسة

ثانياً: النتائج المُتعلّقة بفرضيّات الدّراسة

ثالثاً: النتائج العامّة للدراسة

رابعاً: بحوث مقترحة

مقدّمة:

تعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج الدّراسة ومناقشتها وتفسيرها، بعد إدخال البيانات وتبويبها باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS) لمعالجتها، إذ قامت الباحثة باختبار فرضيات الدّراسة عند مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك ستعرض الاستنتاجات والتّوصيات التي توصّلت إليها الدّراسة، وتم ترتيبها وفقاً لترتيب أسئلتها والفرضيّات التي هدفت إلى التحقّق منها، وجاءت النّتائج بجوانبها الإحصائيَّة والوصفية على الوجه الآتي:

أوّلاً: النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة:

1. 4- نتيجة السؤال الأول: مامستوى المشكلات السُّلوكيَّة(النَّشاط الزَّائد-سلوك التَّمرُّد في المدرسة- السُّلوك العدوانيّ- السُّلوك الانسحابيّ) لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة ؟

-للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسّط الحسابي والانحراف المعياريّ لمقياس المشكلات السُّلوكيَّة ولمحاوره، ولكل بند من بنوده، كما في الجدول رقم (6)، وتم حساب مستوى المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ضمن المستويات التي يتضمنها مقياس ليكرت الخماسي (مرتفع جدا، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جدا) والتي تقابل بدائل الإجابة على العبارات التي استخدمتها الباحثة في المقياس (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً)، وتُعطى الأوزان التالية بالترتيب (5-4-3-2-1) في العبارات الإيجابية، مع عكسها في حالة العبارات السلبية، ثم حساب المتوسّط الحسابي (المتوسّط المرجح)، ويتم ذلك بحساب طول الفترة وهي حاصل قسمة 4 على 5، حيث 4 تمثل عدد المسافات (من 1-2 مسافة أولى، ومن2-3 مسافة ثانية، ومن 3-4مسافة ثالثة، ومن 4-5مسافة رابعة) و5 تمثل عدد الاختيارات في مقياس ليكرت، وعند قسمة 4 على 5 ينتج طول الفترة ويساوي 0.80 ويصبح التوزيع حسب الجدول رقم (5) الآتي:

جدول (5) المتوسط المرجّح ومستوى المشكلات السُّلوكيَّة في مقياس ليكرت الخماسي

المتوسط المرجّح	المستوى
من 1 إلى 1.80	منخفض جدا
من 1.81 إلى 2.60	منخفض
من 2.61 إلى 3.40	متوسط
من 3.41 إلى 4.20	مرتفع
من 4.21 إلى 5	مرتفع جدا

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى المشكلات السُلوكيَّة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أتحدّث بصوتٍ عال	1.8495	1.09292	منخفض
2	أخرجُ من مقعدي أثناء الدّرس	1.6667	.94792	منخفض جدا
3	أتحركُ بشكل دائم	2.4731	1.29036	منخفض
4	أُكثر من الكلام	2.4731	1.47140	منخفض
5	أخطفُ الكتب أو الأدوات من أيدي زملائي	1.4624	.97311	منخفض جدا
6	أقاطعُ زملائي باستمرار أثناء حديثهم مع المعلم	1.7097	1.05892	منخفض جدا
7	أوجه الكثير من الأسئلة و الاستفسارات للمعلم	2.6129	1.60862	متوسط
8	أضرب الأرض بقدمي باستمرار	1.6344	1.00850	منخفض جدا
9	أميل إلى عدم الاستقرار في مكان لفترة طويلة	1.7527	1.17636	منخفض جدا
10	أنقر بيدي أو بالقلم على المقعد	1.6989	.94161	منخفض جدا
11	أزعج زملائي أثناء الدرس(أناقشهم ،أحادثهم ،أشير إليهم)	1.8065	1.24462	منخفض
12	أزعج المعلم دائماً أثناء الدرس	1.6237	1.25900	منخفض جدا
13	أشوّش على زملائي	1.5591	.89031	منخفض جدا
14	أحدث الفوضى و الضجيج باستمرار	1.8495	1.35892	منخفض
15	أحدث أصوات مرتفعة أثناء القراءة الصّامتة للدرس	1.7634	1.20143	منخفض جدا
16	أتدخّل فيما لا يعنيني	1.6989	1.09132	منخفض جدا
	الدرجة النهائية للمحور الأول	**1.8522**	**.55074**	**منخفض**
17	أتقبّل النّظام بسهولة	3.5484	1.65842	مرتفع
18	يجب أن أُجبر لكي أقف في الاصطفاف الصباحي في المدرسة	3.1075	1.68408	متوسط
19	أتّبع تعليمات المعلم	3.8602	1.54351	مرتفع
20	أرفض المشاركة في الأنشطة الصّفية	2.1075	1.41008	منخفض
21	أفسد اللعبة بسبب رفضي إتباع قواعدها	1.9785	1.50346	منخفض
22	أرفض أداء الواجب البيتي	1.5269	.97347	منخفض جدا
23	أترك الصّف دون استئذان المعلم	1.6452	1.17626	منخفض جدا
24	أفسد النَّشاط الجماعي بسلوكي المتمرد	1.3763	.79282	منخفض جدا

25	أرفض تنفيذ الأوامر الصادرة إلي من المعلّم أو الموجه	1.7634	1.79006	منخفض جدا
26	أتأخر في الذهاب إلى الصّف بعد الفرصة	1.9355	1.62056	منخفض
27	أتغيب عن الأنشطة المدرسية	2.0430	1.34256	منخفض
28	أبقى في مقعدي أثناء الدرس(لا أنتقل في الصّف)	2.6452	1.72982	متوسط
29	أهرب من المدرسة	1.3333	.81205	منخفض جدا
30	أستاء من سلطات الكبار كالمعلم أو المدير	1.4731	.93937	منخفض جدا
31	أقاطع مناقشة الحوار لزملائي بالحديث في موضوع آخر	1.5484	1.11819	منخفض جدا
32	أستهزئ بالمعلمين	1.1398	.50198	منخفض جدا
	الدرجة النهائية للمحور الثاني	**2.0645**	**.48276**	**منخفض**
33	أضرب أو أصفع زملائي	1.6344	1.14953	منخفض جدا
34	أتشاجر كثيراً مع زملائي في الصّف أو الباحة	1.8710	.98053	منخفض
35	أبدأ بالاعتداء على الآخرين	1.8925	1.28081	منخفض
36	أميل إلى اللعب العنيف	1.4624	.86677	منخفض جدا
37	أمزّق كتبي أو أدواتي المدرسية	1.3978	.70925	منخفض جدا
38	أعتدي على ممتلكات زملائي (الكتب و الأدوات الشخصية)	1.4946	.89228	منخفض جدا
39	أضرب الآخرين بالأشياء التي في يدي	1.7527	1.34047	منخفض جدا
40	أخرب أثاث الصّف المدرسي	1.4946	.91632	منخفض جدا
41	أدفع أو أؤذي الآخرين	1.6344	1.08131	منخفض جدا
42	أشدّ شعر أو أذن زملائي	1.6237	1.04167	منخفض جدا
43	أعض أو أبصق على زملائي	1.4839	1.05925	منخفض جدا
44	أميل إلى إلحاق الأذى بزملائي	1.8065	1.59659	منخفض
45	أغلق الباب بعنف	1.7527	1.27395	منخفض جدا
46	أثور بسرعة إذا مُنعت عني الأشياء	1.8065	1.27055	منخفض
47	أستخدم الإشارات التهديدية والشتائم مع زملائي	1.6344	.98670	منخفض جدا
48	أميل إلى الثورة و الغضب لأتفه الأسباب	1.9140	1.44204	منخفض
	الدرجة النهائية للمحور الثالث	**1.6660**	**.65366**	**منخفض جدا**
49	أشارك في الأنشطة الاجتماعية	3.3763	1.69983	متوسط
50	أتجنّب الاقتراب من مجموعة من الزملاء	2.2258	1.49731	منخفض

51	أخشى الاختلاط بالآخرين	2.0538	1.21015	منخفض
52	أترك المكان حينما يوجّه لي النّقد	1.7312	1.09485	منخفض جدا
53	أضطرب بسرعة حينما يناقشني أحد	1.6237	.90786	منخفض جدا
54	أنا شخص غير مبال ولا أهتم بأحد	1.8602	1.38777	منخفض
55	أميل إلى الوحدة	1.9677	1.29759	منخفض
56	أتصرف بخجل أمام الضيوف	2.5161	1.52239	منخفض
57	أخاف من الحيوانات (الكلاب ، القطط) عموماً	2.7634	1.74703	متوسط
58	أخجل في المواقف الاجتماعية	2.3226	1.31183	منخفض
59	أتجنب التعامل مع الغرباء	2.8817	1.76838	متوسط
60	أبقى ساكناً في مكاني لمدة طويلة من الوقت	2.0538	1.35427	منخفض
61	يبدو عليّ الخوف و عدم الإحساس بالأمان	1.9032	1.29434	منخفض
62	أتوتر بسرعة ويبدو عليّ الضيق عندما يعارضني أحد	2.6559	1.52867	متوسط
63	أستجيب بصعوبة لأي شيء يدور حولي	2.6237	1.39029	متوسط
64	أبكي بسهولة عندما يضايقني أحد	1.9785	1.22455	منخفض
	الدرجة النهائية للمحور الرابع	**2.2836**	**.51675**	**منخفض**
	الدرجة النهائية للمقياس ككل	**1.9666**	**.42424**	**منخفض**

يتبيّن من الجدول السابق أنّ مستوى المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ كان منخفضاً وذلك من وجهة نظرهم بمتوسط حسابي (1.9666) وانحراف معياري (.42424). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العيّنة على كل محور من محاور المقياس بين (3.8602–1.1398) حيث حصل المحور الثالث(السُّلوك العدوانيّ)على أقل متوسط حسابي (1.6660)، بينما حصل المحور الرابع(السُّلوك الانسحابيّ)على أعلى متوسط حسابي(2.2836)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة متولي وزيادة (2016) التي تبين أنه يمكن تفسير نتيجة السؤال الأوّل بأنّ التَّلاميذ يعبّرون من خلال المشكلات السُّلوكيَّة عن خلل ما في سلوكهم، والمستوى المنخفض للمشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ إنما يدل على أن التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة لا تترافق صعوباتهم مع مشكلات سلوكية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأمين (2016) التي توصلت إلى أن المشكلات السُّلوكيَّة تسود لدى تلميذ مرحلة التعليم الأساسي دون الوسط، أي أن صعوبة تعلُّمهم في القراءة قد لا تصاحبها مشكلات في سلوكهم، ويعتبر السُّلوك الانسحابيّ المشكلة السُّلوكيَّة الأكثر انتشاراً بين التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة، حيث يلجأ أولئك التَّلاميذ للانسحاب ويقلُّ اختلاطهم بزملائهم بسبب خجلهم من

الصعوبة التي يعانون منها، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الردعان(2017) والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم، وقد يعود سبب الاختلاف الحاصل لعيّنة الدّراسة الحالية والتي ركزت على التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة فقط، وتختلف أيضاً عن دراسة محفوظ(2010) ودراسة سماح (2007–2008) ودراسة عبدالله والشهاب(2013) التي توصلت لوجود مشكلات سلوكية لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم منها السُّلوك الانسحابيّ والنَّشاط الزَّائد والسُّلوك الاجتماعي المنحرف، وتفسر الباحثة النتيجة السابقة أنّ المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلاميذ صعوبات تعلُّم القراءة ربما سببها ليس الصعوبة التي يعانون منها، وإنما علاقتهم بجماعات الأقران أو قد يكون أسلوب تربيتهم والمشكلات التي يعانون منها في المنزل، وتختلف هذه النتيجة مع ما أشار إليه العزة (2002,31) إلى أن التَّلاميذ ذوي المشكلات السُّلوكيَّة يعيشون في صراع دائم مع الآخرين ومع أنفسهم ، وغالباً ما يتسم سلوكهم بالعدوانيّة والإزعاج بشكل يجعل الآخرين ينفرون منه، ويميل البعض الآخر إلى الانسحاب الاجتماعي والعيش في عالم خاص بهم، الأمر الذي يحول دون اكتسابهم لمهارات النمو والمعرفة، والمستوى المنخفض للمشكلات السُّلوكيَّة إنما نتيجة إيجابية يمكن الاستفادة منها داخل مدارسنا في مساعدة هؤلاء التَّلاميذ لعلاج صعوبات التّعلُّم التي يعانون منها، وهنا يُمكن توجيه انتباه المعلّمين وأولياء الأمور إلى أن المشكلات السُّلوكيَّة قد يعود سببها إلى متغيّرات دافعية أو لأسباب نفسية أو اجتماعية وضرورة العمل على علاجها أو تلافيها لتحقيق النجاح المطلوب في المدرسة.

2. 4– نتيجة السؤال الثاني: ما مستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياريّ لمقياس فعاليَّة الذَّات، ولكل بند من بنوده، كما في الجدول رقم (8)، وتم حساب مستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ضمن المستويات التي يتضمنها مقياس ليكرت الخماسي (مرتفع جدا، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جدا) والتي تقابل بدائل العبارات التي استخدمتها الباحثة في المقياس (دائماً– غالباً– أحياناً– نادراً– أبداً)، وتُعطى الأوزان التالية بالترتيب (5–4–3–2–1)، مع عكسها في حالة العبارات السلبية، ثم حساب المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح)، ويتم ذلك بحساب طول الفترة وهي حاصل قسمة 4 على 5، حيث 4 تمثل عدد المسافات (من 1–2 مسافة أولى، ومن2–3 مسافة ثانية، ومن 3–4مسافة ثالثة، ومن 4–5مسافة رابعة) و5 تمثل

عدد الاختيارات في مقياس ليكرت، وعند قسمة 4 على 5 ينتج طول الفترة ويساوي 0.80 ويصبح التوزيع حسب الجدول رقم (7) الآتي:

جدول رقم (7) المتوسط المرجّح لمستوى فعاليَّة الذَّات في مقياس ليكرت الخماسي

المتوسط المرجّح	المستوى
من 1 إلى 1.80	منخفض جدا
من 1.81 إلى 2.60	منخفض
من 2.61 إلى 3.40	متوسط
من 3.41 إلى 4.20	مرتفع
من 4.21 إلى 5	مرتفع جدا

جدول رقم(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فعاليَّة الذَّات

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يمكنني التعامل مع المشكلات التي تواجهني	3.4301	1.53508	مرتفع
2	أبحث عن الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني	3.8172	1.41380	مرتفع
3	أواجه الصعوبات والتحدّيات	2.7742	1.57514	متوسط
4	أتمكن من حل المشكلات السهلة إذا بذلت الجهد المناسب	3.4409	1.51415	مرتفع
5	الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي للوصول للهدف	2.3441	1.52155	متوسط
6	يسهل عليّ تحقيق أهدافي مهما كانت صعبة	3.1828	1.42147	متوسط
7	أضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافي	4.1075	1.29768	مرتفع
8	يلجأ إلى رفاقي لحل معظم مشكلاتهم	2.9140	1.56494	متوسط
9	أقنع الآخرين حتى لو خالفوني في الرأي	2.4301	1.59072	متوسط
10	ثقة رفاقي في مهاراتي تدفعهم إلى التعاون معي	3.9785	1.41405	مرتفع
11	أساعد زميلي عندما يلجأ إلي لحل مشكله لديه	3.7419	1.53866	مرتفع
12	أثق بمقدرتي على التعامل بفعاليَّة مع الأحداث غير المتوقَّعة	3.1828	1.70004	متوسط
13	أثق بأنني سأنجح في المستقبل	3.6989	1.42023	مرتفع
14	لدي الكثير من الأهداف التي أرغب في تحقيقها	3.7957	1.39533	مرتفع
15	أستطيع التعامل مع المواقف الصعبة التي تواجهني	3.4731	1.48611	مرتفع
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجد نفسي في مأزق ما	3.4086	1.53394	مرتفع
17	يسهل عليّ إقناع الآخرين بأي شيء	3.1720	1.54374	متوسط

18	أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة	2.8495	1.62819	متوسط
19	أتحكَّم في انفعالاتي إذا استثارني رفاقي	2.9032	1.50409	متوسط
20	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي	2.8602	1.56449	متوسط
21	أثق بقدراتي في مساعدة الآخرين حينما تواجههم مشكلة ما	3.8065	1.43904	مرتفع
22	أتبع جميع الإرشادات طالما يلتزم بها الجميع	3.6022	1.58210	مرتفع
23	أثق بقدراتي وإمكاناتي للقيام بالواجبات التي أكلّف بها	3.7204	1.43985	مرتفع
24	يسهل عليّ التفكير في حل أي مشكلة تواجهني	3.4301	1.38625	مرتفع
25	أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات	3.7204	1.19205	مرتفع
26	أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي	2.5591	1.45559	متوسط
27	يسهل عليّ الوصول إلى أهدافي التي أضعها	3.1613	1.45431	متوسط
28	أحرص على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما أقوم به من أعمال	3.4409	1.57744	مرتفع
29	يمكنني التعامل بفعاليَّة مع المستجدات من حولي	3.0645	1.48768	متوسط
30	أتوافق بسهولة مع أي مجتمعات جديدة	2.9677	1.47775	متوسط
31	أعتمد على قدراتي في حل كل ما يواجهني من مشكلات	3.6559	1.32283	مرتفع
32	يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها للمشكلات	3.3763	1.50300	مرتفع
33	أمتلك من القدرات ما يجعلني أعيش سعيداً	3.5591	1.59116	مرتفع
34	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي لتحقيق هدف محدد	3.1613	1.49121	متوسط
35	أستطيع إكمال المهام بدقة مهما كانت معقدة	3.4839	1.21237	مرتفع
36	أنتصر في الكثير من المواقف التي تتطلب المنافسة مع زملائي	3.3226	1.40775	متوسط
37	أحرص على العمل بحيوية ونشاط فيما أقوم به من أعمال	3.7527	1.45704	مرتفع
38	أضع خططاً مناسبة لتحقيق أهدافي	3.4839	1.40351	مرتفع
39	التخلي عن حقوقي يعد انهزام أو خوف	2.2043	1.37176	متوسط
40	أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها	3.2258	1.43048	متوسط
41	يمكنني تحقيق كثيراً من المفاجآت	3.6452	1.21266	مرتفع
42	أتوقع أن أصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع	3.3441	1.47069	مرتفع
43	أثق بقدرتي على التخطيط الجيد والمنظم	3.4194	1.45455	مرتفع
44	لدي كثير من الطموحات أسعى إلى تحقيقها	3.9140	1.29090	مرتفع
45	أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات	3.4946	1.22140	مرتفع

46	يمكنني القيام بما أكُلَّف به من مهمات في المدرسة	4.0000	1.27688	مرتفع
47	أسعى إلى تعلُّم أشياء جديدة تبدو صعبة بالنسبة إلي	3.6022	1.36843	مرتفع
48	أميز بين ما أستطيع وما لا أستطيع القيام به	3.4409	1.55663	مرتفع
49	يمكنني أداء أي عمل أكلف به بشكل مُتقن	3.3226	1.51916	متوسط
50	يُكلّفني معلمي بالمهمات المتنوعة في السهولة والصعوبة	3.9140	1.32416	مرتفع
	الدرجة النهائية للمقياس ككل	**3.3660**	**0.58053**	**مرتفع**

يتبيّن من الجدول السابق أنّ مستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة في الصّف السادس الأساسي كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (3.3660) وانحراف معياري(.58053). وقد تراوحت المستويات لاستجابات أفراد العيّنة على كل عبارات المقياس بين المتوسط والمرتفع حيث حصلت العبارة رقم (39)على أقل متوسط حسابي(2.2043)، بينما حصلت العبارة رقم (7)على أعلى متوسط حسابي(4.1075)، وتتفق نتيجة الدّراسة الحالية مع نتيجة دراسة محي الدين وآخرون(2006),Mahyuddin, et, al التي أشارت إلى أن نسبة (51%) من التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم لديهم مستوى مرتفع من فعاليَّة الذَّات ونتيجة دراسة محمود وسهيل (2008) بأن تلاميذ المرحلة المتوسطة لديهم فعاليَّة ذات قوية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة لديهم بمستوى مرتفع من فعاليَّة الذَّات، وهذا يدل على وعي أولئك التَّلاميذ بامتلاكهم لقدرات وإمكانيات تتيح لهم التّعلُّم ومتابعة تعليمهم، وعلاج الصعوبة التي يعانون منها في القراءة، وتختلف نتيجة الدّراسة الحالية مع دراسات دراسة جرينجر Grainger(2002) ودراسة البطانية و غوانمة (2005) ودراسة كلاسن Klassen (2007) ودراسة أبو فخر و شعبان(2013) ودراسة فرح(2014) التي توصلت نتائجها إلى أن التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم يمتلكون مستوى منخفض من فعاليَّة الذَّات، وينظرون إلى قدراتهم بمستوى متدني، وترى الباحثة أن سبب الاختلاف في النتيجة يعود أن العيّنة الحالية لديها مستوى مرتفع من فعاليَّة الذَّات مما يؤكد أن صعوبات تعلُّم القراءة التي يعاني منها العيّنة لا تعود إلى انخفاض الفعاليَّة وإنما لأسباب أخرى قد تكون صعوبة المنهاج الدراسي أو عدم امتلاكهم لمهارات القراءة المناسبة، وهنا تكمن أهمية توعية المعلمين والمعلمات لأهمية تشجيع التَّلاميذ وتوظيف قدراتهم من أجل الاجتهاد والمثابرة لتحقيق النجاح.

3. 4- نتيجة السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين مستوى المشكلات السُّلوكيَّة ومستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب مُعامِل الارتباط بيرسون بين مستوى المشكلات السُّلوكيَّة ومستوى فعاليَّة الذَّات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة ، والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول رقم (9) مُعامِل الارتباط بيرسون بين مستوى المشكلات السُّلوكيَّة ومستوى فعاليَّة الذَّات

	مستوى فعاليَّة الذَّات	
	مُعامِل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالةsig
مستوى المشكلات السُّلوكيَّة	-.165-	.115

يتبين من الجدول السابق أنّ قيمة مُعامِل الارتباط الخطي بيرسون بين مستوى المشكلات السُّلوكيَّة ومستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة جاءت عكسيّة وسالبة، أي أنه كلما ارتفع مستوى فعاليَّة الذَّات انخفض مستوى المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ والعكس صحيح، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين(2012) والتي أظهرت العلاقة العكسية بين فعاليَّة الذَّات والقلق والعلاقة الموجبة بين فعاليَّة الذَّات والتَّحصيل، وتختلف مع دراسة جرينجر (2002) Grainger والتي أظهرت انخفاض مستوى فعاليَّة الذَّات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم الذين لديهم فرط نشاط زائد، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ المستوى المرتفع لفعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة يرافقه انخفاض في مستوى المشكلات السُّلوكيَّة التي يظهرها أولئك التَّلاميذ، أي كلما ارتفع إدراك التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة لفعاليتهم الذَّاتية وإدراكهم لما يمتلكون من قدرات وإمكانيات كلما أدى لانخفاض ظهور المشكلات السُّلوكيَّة والتزامهم بالسُّلوك المرغوب وبالتالي ارتفاع التَّحصيل، وابتعادهم عن السُّلوك غير السوي، واعتبر زمرمان Zimmerman (2000) أن فعاليَّة الذَّات دافع أساسي للتعلُّم ومنبئ بالأداء الأكاديمي وعرفها بأنها: معتقدات التّلميذ حول قدراته على أداء مهام محددة في موقف محدد بنجاح، أي تمثل فعاليَّة الذَّات المؤشر الأساس للدافعية التي تحمل التّلميذ على المحاولة أو الاستمرار في أداء سلوك مُعيّن واستخدام التَّلاميذ لأهداف بعيدة المدى وعمليات تحكم ما وراء معرفية، فالتَّلاميذ يعتمدون بدرجة كبيرة على إدراكهم لفعاليتهم الذَّاتية وكذلك معلوماتهم حول التنظيم الذَّاتي

(Zimmerman, 2000, 83-84). وترى الباحثة أنه يجب رفع مستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ منخفضي الفعاليَّة ولديهم صعوبات تعلُّم القراءة لأنها تؤدي إلى انخفاض المشكلات السُّلوكيَّة لديهم، كما يجب البحث في أسباب صعوبات تعلُّم القراءة والتي تعود لأسباب غير فعاليَّة الذَّات، ربما سبب صعوبات تعلُّم القراءة العزو السببي للتلميذ أو أية أسباب دافعية أو وراثية متنوعة، وترى الباحثة أنه من الضروري تزويد القائمين على وضع وتخطيط وتطوير المناهج التعليمية بنتيجة هذه الدّراسة وذلك لضرورة ربط المواد الدراسية بحاجات وقدرات التَّلاميذ وخاصة التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة وذلك تجنبُّاً لحدوث تدني في التَّحصيل لديهم أو انتشار لمشكلات سلوكية تؤثر عليهم .

ثانياً: النّتائج المتعلّقة بفرضيّات الدّراسة:

1- نتيجة الفرضيّة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة تُعزى لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث).

للتحقق من هذه الفرضية تمّ إجراء اختبارt لعيّنتين مستقلّتين لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث). وفق الجدول رقم (10):

جدول رقم (10) اختبار**t** لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث)

	الجنس	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الاختبار(t)	مستوى الدلالة
المشكلات السُّلوكيَّة	ذكور	49	2.0561	.48448	2.192	.031
	إناث	44	1.8668	.32210		

نجد من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة(0.031)أصغر من مستوى الدلالة(0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصّفرية, ونقبل الفرضية البديلة بوجود فرق جوهري بين متوسط إجابات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة تبعاً لمتغيّر الجنس, وبالتالي فإنّ الفروق في مستوى المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة تبعاً لمتغيّر الجنس دالَّة إحصائيَّاً، وعند مقارنة المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث نلاحظ أن مستوى

المشكلات السُّلوكيَّة لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي لعيّنة الذكور (2.0561) بانحراف معياري قدره (48448.) وبلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (1.8668) بانحراف معياري قدره (32210.) وهذا يشير إلى الفروق عند الذكور من المشكلات السُّلوكيَّة من خلال السُّلوك المختلف عن أقرانهم، وكون الإناث أكثر انضباطاً وحياءً من الذكور الذين يتمتعون بالحركة والنَّشاط المفرطين في سلوكهم، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة عبد الله و الشهاب (2013) و دراسة الردعان(2017) في أن الذكور يظهرون انتشاراً أكبر للمشكلات السُّلوكيَّة، وأن المشكلات السُّلوكيَّة تختلف حسب الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في السُّلوكيات غير التكيفية لصالح التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأمين (2016) بعدم وجود فروق في المشكلات السُّلوكيَّة بين التَّلاميذ حسب متغيّر الجنس ووجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في أبعاد صعوبات التّعلُّم و وجود ارتباط موجب بين المشكلات السُّلوكيَّة وصعوبات التّعلُّم،، وتفسر الباحثة النتيجة الحالية بوجود فروق جوهرية في المشكلات السُّلوكيَّة حسب الجنس ترجع لنوع التربية التي يتلقاها الذكور حسب المجتمع العربي، حيث يتم التساهل معهم في كثير من التصرفات التي تتسم بالعدوانيّة والتَّمرُّد، وترجع الباحثة الاختلاف بسبب اختلاف أدوات الدّراسة وكذلك ربط المشكلات السُّلوكيَّة بمتغيّرات أخرى، كما من المهم هنا توعية المعلمون والمعلمات لأهمية دورهم التربوي والتعليمي في الكشف عن المشكلات السُّلوكيَّة ومعرفة الأسباب التي تدفع الذكور إلى سلوكها، وذلك بالتعاون مع إدارة المدرسة والمرشد الاجتماعي أو المرشد النفسي.

2- نتيجة الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة تعزى لمتغيّر نوع الصعوبة (فهم/تعرُّف).

للتّحقّق من هذه الفرضية تمّ إجراء اختبارt لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة تعزى لمتغيّر نوع الصعوبة (فهم/تعرُّف).وفق الجدول رقم (11):

جدول رقم (11) اختبار **t** لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغيّر نوع الصعوبة (فهم/تعرُّف)

	نوع الصعوبة	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الاختبار(t)	مستوى الدلالة
المشكلات السُّلوكيَّة	فهم	54	1.9708	.46466	.112	.911
	تعرُّف	39	1.9607	.36680		

نجد من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة (0.911) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصّفرية, ونرفض الفرضية البديلة أي نرفض وجود فرق جوهري بين متوسط إجابات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة تبعاً لمتغيّر نوع الصعوبة, وبالتالي فإن الفروق في مستوى المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة تبعاً لمتغيّر نوع الصعوبة غير دالَّة إحصائيَّاً ، وتختلف هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة محفوظ(2010) دراسة الأمين (2016) بأن هنالك علاقة طردية بين المشكلات السُّلوكيَّة وصعوبات التّعلُّم الأكاديمية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، في حين أن نتيجة الدّراسة الحالية تظهر عدم وجود فرق جوهري ذات دلالة بين المشكلات السُّلوكيَّة حسب نوع الصعوبة، ودراسة متولي وزيادة(2016) والتي توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات تقديرات الوالدين ومتوسطات تقديرات المدرسين باستخدام قائمة كونرز عند ذوي الديسلكسيا،. وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنّ المشكلات السُّلوكيَّة على اختلافها تظهر عند التَّلاميذ جميعاً، بصرف النظر عن نوع الصعوبة التي يعانون منها ، بالرغم من أن لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة والتي هي من المواد الأساسية في المنهاج، إلا أنه لم تشكل صعوبة القراءة لدى التَّلاميذ سواء أكانت(تعرُّف أو فهم) أي عائق في ظهور المشكلات السُّلوكيَّة لدى أولئك التَّلاميذ ولو بشكل بسيط، وقد يكون السبب من وجهة نظر الباحثة أن المشكلات السُّلوكيَّة لا تظهر مرافقة لصعوبات التّعلُّم، بل تتواجد عند جميع التَّلاميذ الأسوياء وذوي صعوبات التّعلُّم، وتظهر في كافة الأعمار، والسبب في ظهور المشكلات السُّلوكيَّة ربما يعود إلى نمط التنشئة الاجتماعية للتلميذ، ونمط البرامج الإلكترونية التي يستخدمها، وضيق الأماكن التي يتواجد فيها، وازدحام التَّلاميذ داخل الصّف، صعوبة المنهاج وعدم مناسبته لعمرهم الزمني والعقلي مما يدفعهم لإظهار مشكلات سلوكية على شكل سلوك عدواني أو انسحابي أونشاط زائد ليعبّروا عن عدم توافقهم مع المحيط.

3- نتيجة الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس فعاليَّة الذَّات تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث).

للتحقق من هذه الفرضية تمّ إجراء اختبار t لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق بين بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس فعاليَّة الذَّات تعزى لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث). وفق الجدول رقم (12):

جدول رقم (12) اختبار **t** لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغيّر الجنس (ذكور/ إناث)

	الجنس	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الاختبار (t)	مستوى الدلالة
فعاليَّة الذَّات	ذكور	49	3.3812	.58518	.265	.791
	إناث	44	3.3491	.58158		

نجد من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة(0.791)أكبر من مستوى الدلالة(0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصّفرية, ونرفض وجود فرق جوهري بين متوسط إجابات التَّلاميذ على مقياس فعاليَّة الذَّات تبعاً لمتغيّر الجنس, وبالتالي فإن الفروق في مستوى فعاليَّة الذَّات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة تبعاً لمتغيّر الجنس غير دالَّة إحصائيَّاً. وتتفق دراسة البطانية وغوانمة (2005) ودراسة شاهين (2012) ودراسة أبو فخر وشعبان(2013) و دراسة فرح(2014) مع النتيجة الحالية بعدم وجود فروق في فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم حسب الجنس، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن جميع التَّلاميذ ذكوراً وإناثاً ذوي صعوبات تعلُّم القراءة لديهم بفعاليَّة ذات مرتفعة، وهذا دليل كافي على أهمية إدراك التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة لفعاليتهم الذَّاتية، والدور المهم لتنمية الفعاليَّة الذَّاتية وتوظيفها في تحسين عملية تعلُّمهم، وتجاوز الصعوبة لديهم، وتجد الباحثة ضرورة توعية المعلمين والمعلمات، بأهمية دورهم في الكشف عن حالات التَّلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، وذلك بالتعاون مع الإدارة المدرسية، والمرشد الاجتماعي أو النفسي؛ لاتّخاذ الإجراءات المناسبة بغية مساعدتهم وتبصيرهم بأهمية النجاح، والاستفادة من فعاليَّة الذَّات المرتفعة لديهم لتجاوز صعوبات تعلُّم القراءة التي يعانون منها من خلال تخصيص برامج أو دورات تدريبية لتنمية المهارات القرائية لديهم، ومن الأفضل أن يكون المعلّمون والمعلمات متخصّصين في اللُّغة العربيّة خلال المرحلة الابتدائية .

4- نتيجة الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس فعاليَّة الذَّات تعزى لمتغيّر نوع الصعوبة (فهم/تعرُّف).

للتّحقّق من هذه الفرضية تمّ إجراء اختبار t لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس فعاليَّة الذَّات تعزى لمتغيّر نوع الصعوبة (فهم/تعرُّف). وفق الجدول رقم (13):

جدول رقم(13) اختبار **t** لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغيّر نوع الصعوبة (فهم/تعرُّف)

	نوع الصعوبة	حجم العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الاختبار (t)	مستوى الدلالة
فعاليَّة الذَّات	فهم	54	3.3237	.63962	-.826-	.411
	تعرُّف	39	3.4246	.48913		

نجد من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة(0.411)أكبر من مستوى الدلالة(0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصّفرية, ونرفض وجود فرق جوهري بين متوسط إجابات التَّلاميذ على مقياس فعاليَّة الذَّات تبعاً لمتغيّر نوع الصعوبة, وبالتالي فإن الفروق في مستوى فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة تبعاً لمتغيّر نوع الصعوبة غير دالَّة إحصائيَّاً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محي الدين وآخرون Mahyuddin, et, al, (2006) والتي أظهرت دور فعاليَّة الذَّات في تحسين الإنجاز والتَّحصيل لدى التَّلاميذ، وتختلف عن نتيجة دراسة كلاسن(2007) Klassen التي توصلت إلى أن التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم يعزون فشلهم لنقص جهدهم المبذول،وتؤكد دراسة مصطفى و وافيه(2015) لعدم وجو فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الجنس لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة(تعرُّف / فهم/ ربط /تحليل) للكلمات والجمل ، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن صعوبة تعلُّم القراءة سواء أكانت تعرُّف أو فهم لا تشكل فرق لدى التَّلاميذ في ممارستهم لفعاليتهم الذَّاتية، حيث يتمكن التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة بتجاوز صعوبتهم من خلال تفعيل قدراتهم، وتوظيف فعاليتهم الذَّاتية أثناء القراءة في مختلف المواد الدراسية، مما يُحسّن من قدرتهم أثناء عملية القراءة.

ثالثاَ: النتائج العامّة للدراسة:

– وجود مستوى منخفض من المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة (حيث حصل السُّلوك العدوانيّ على أقل متوسط حسابي بينما السُّلوك الانسحابيّ حصل على أعلى متوسط حسابي).

– وجود مستوى مرتفع من فعاليَّة الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

– توجد علاقة عكسية وسالبة عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى فعاليَّة الذَّات ومستوى المشكلات السُّلوكيَّة .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات التَّلاميذ الذكور والإناث ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة ولصالح الذكور.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس المشكلات السُّلوكيَّة تبعاً لمتغيّر نوع الصعوبة(تعرُّف–فهم).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات التَّلاميذ الذكور والإناث ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس فعاليَّة الذَّات تبعاً لمتغيّر الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة على مقياس فعاليَّة الذَّات تبعاً لمتغيّر نوع الصعوبة (تعرُّف–فهم).

رابعاً: بحوث مُقترَحة:

في ضوء ما توصّلت إليه الدّراسة الحالية من نتائج تقترح الباحثة ما يلي:

– المشكلات السُّلوكيَّة وعلاقتها بمتغيّرات دافعية مثل العزو السببي– توجّه الهدف– مركز الضبط– التنظيم الذَّاتي– الكفاءة الذَّاتية المدركة.

– أثر برنامج تدريبي قائم على المهارات القرائية في خفض مستوى المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم والعاديّن.

– أثر تدريب التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة والتَّلاميذ العاديين على استراتيجيات فعاليَّة الذَّات لتحقيق النجاح في مراحلهم الدراسية الأولى.

– علاقة فعاليَّة الذَّات بالسُّلوك الانسحابيّ لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

– أثر برنامج تدريبي قائم على فعاليَّة الذَّات في خفض السُّلوك الانسحابيّ لدى التَّلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلُّم القراءة.

– دور فعاليَّة الذَّات في تحسين مستوى التَّحصيل والإنجاز لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم وصحتهم النفسية.

– السُّلوك العدوانيّ وعلاقته بفعاليَّة الذَّات والتَّحصيل الدراسي لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم.

المراجع:

1- المراجع العربيّة:

- الأغا، إحسان (1997). البحث التربوي. غزة: مطبعة مقداد.

- ابراهيم، ريكان(2004). النفس والعدوان" دراسة نفسية اجتماعية في ظاهرة العدوان البشري"، عمان، الأردن.

-أبو حرب، محمد(2007).المعجم المدرسين وزارة التربية السورية.

- أبو دقة، عواطف(2012). إعداد الطفل وتعليمه مهارات القراءة والكتابة ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- أبو علام، رجاء محمود.(2004). التّعلُّم أسسه ونظرياته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

- أبو فخر، غسان؛ شعبان، هنادي نصر(2013). فاعلية الذَّات لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم – دراسة تحليلية ميدانية ،مجلة جامعة تشرين، المجلد35، العدد4.

- أبو هاشم، السيد(1994). أثر التغذية الراجعة على الكفاءة المدركة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الزقازيق ، مصر.

- الآلوسي، أحمد اسماعيل.(2000). فعاليَّة الذَّات وعلاقتها بتقدير الذَّات لدى طلبة الجامعة، كلية الآداب ، جامعة بغداد.

- أحمد، نيرمين(2008). العلاقة بين مفهوم الذَّات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلُّم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة، مصر.

- الأمين، نوال محمد حسن محمد(2016). المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي و علاقتها بصعوبات التّعلُّم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية

الجزيرة ، محلية الكاملين، رسالة ماجستير منشورة، وحدة المسيد، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا.

– البطاينة، أسامة؛ غوانمة، مأمون(2005). دراسة مقارنة بين مفهوم الذَّات لدى ذوي صعوبات التّعلُّم و الطلبة العاديين في محافظة إربد بالأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،المجلد1، العدد2،ص 123–ص134.

– البطاينة، أسامة؛ الرشدان، مالك؛ السبايلة، عبيد؛ الخطاطبة، عبد المجيد(2007). صعوبات التّعلُّم النَّظريَّة والممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن.

– بطرس، بطرس(2008). المشكلات النفسية وعلاجها، دار المسيرة، عمان.

– بكّار، عبد الكريم(2010). مشكلات الأطفال تشخيص وعلاج لأهم عشر مشكلات يعاني منها الأطفال، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة.

– البنهاوي، محمد(2008). عالم الكتب والقراءة والمكتبات، دار وكتبة الهلال ودار الشروق للنشر، لبنان.

– بيبي، هدى الحسيني(2000). المرجع في الإرشاد التربوي أكاديمياً، دار العلم للملايين، بيروت.

– جبل، فوزي محمد(2000). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الاسكندرية.

– الحاج، محمود(2010). الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية المفهوم. التشخيص. العلاج، دار اليازوري، الأردن.

– الحجار، محمد حمدي(2004). تشخيص الأمراض النفسية، دار النفائس، دمشق.

– الحجازي، جولتان حسن(2013). فاعلية الذَّات وعلاقتها بالتواق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد9، العدد4، ص419– ص 433 .

– حراحشة، ابراهيم(2007). المهارات القرائية وطرائق تدريسها بين النَّظريَّة والتطبيق، دار الخزامي، عمان، الأردن.

– الحريري، رافد؛ بن رجب، زهرة(2008). المشكلات السُّلوكيَّة والنفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– حريقة، يولا(2001). موسوعة الأسرة الحديثة: بسيكوبيديا، الجزء الحادي عشر، لبنان.

– الحمداني، منال(2010). الظواهر السُّلوكيَّة غير المرغوبة لدى الأطفال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

– خالد، عز الدين(2010). السُّلوك العدوانيّ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– خلف الله، سلمان(2004). الطفولة: المشكلات الرئيسية التعليمية والسُّلوكيَّة العادية وغير العادية؛ الأسباب والعوامل الوقائية والاحتراز والعلاج، دار جهينة ، عمان.

– الخير، بثينة؛ العلواني ، معتز؛ أسعد، روضة ؛ الخير، مغاني ؛ عرنوس ، زياد؛ أبو شنب ، ميساء ؛ الغضبان، شحاذة ؛ صبري ، ميلاد؛ زيدان ، عبد الناصر؛ عبدالله، نصر(2012). كتاب المعلم، المؤسسة العامة للمطبوعات، وزارة التربية، سورية.

–الداهري، صالح(2008). أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السُّلوكيَّة والانفعاليَّة، دار الصّفاء، عمان.

– دخول، منعم(2014). العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التّعلُّم والدرجة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات القراءة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، قسم تربية الطفل، جامعة تشرين، سورية.

– الردعان، دلال عبد الهادي(2017). مستوى انتشار المشكلات السُّلوكيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر معلميهم، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد18، العدد3، ص121–ص142.

– الزراد، فيصل محمد خير(2002). اضطراب فرط الحركة والاندفاع بالسُلوك لدى التَّلاميذ، منشورات مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية، الإمارات.

– الزغلول، عماد عبد الرحيم(2006). الاضطرابات الانفعاليَّة والسُلوكيَّة لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

– زهران، حامد؛ طعيمة، رشدي ؛ الأشول، عادل؛ الشيخ، محمد؛ مخلوف، لطفي؛ قنديل، محمد؛ أبو زنادة، شايان؛ جاد، محمد؛ زكي، أمل(2009). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها ومهاراتها وتدريسها وتقويمها، دار المسرة، عمان.

– الزيات، فتحي مصطفى(1998). صعوبات التّعلُّم: الأسس النَّظريَّة والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

– الزيات، فتحي مصطفى(1999). البنية العاملية للكفاءة الذَّاتية ومحدداتها، المؤتمر الدولي السادس للإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 10–12 نوفمبر، القاهرة،ص 373–ص 417.

– الزيات، فتحي مصطفى(2001). علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة.

– السّاوي، محمد ؛ الرّشيد، حمد(1999). التعليم الابتدائي: الواقع و المأمول، مكتبة الفلّاح للنشر و التوزيع، الكويت.

– السعيد، حمزة(2005). تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصّف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

– سليم ،مريم (2003).تقديرات الذَّات والثقة بالنفس ، دار النهضة العربية ، بيروت .

– سليمون، ريم(2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بصعوبات الفهم القرائي ، بحث مقدم في مؤتمر إعاقات الطفولة التشخيص والتدخل المبكر، جامعة الكويت، كلية التربية، قسم علم النفس، الكويت، ص 1– ص13.

– سماح، بشقة(2007–2008).المشكلات السُلوكيَّة لدى ذوي صعوبات التّعلُّم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، جامعة الحاج خضر، كلية الآداب ، باتنة.

– السيد، خالد عبد الرزاق(2001). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مركز الاسكندرية، دار الأظاربطة للكتاب، الاسكندرية، مصر.

– السيد، سيد عبد الحميد سليمان(2006). الدسلكسيا: رؤية نفس عصبية، دار الفكر العربي، القاهرة.

–شاهين، هيام صابر صادق(2012).فاعلية الذَّات مدخل لخفض أعراض القلق و تحسين التَّحصيل الدراسي لدى عيّنة من تلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم ، جامعة عين شمس، مصر، مجلة جامعة دمشق، المجلد28، العدد4،ص 147–ص 201.

– شتا، سيد؛ القواسمي، رشدي؛ أبو الرز، جمال؛ شاهين، يوسف؛ الشربجي، نجيب؛ صبحي، تيسير؛ خالد، يوسف؛ أبو مزوة، ابراهيم(2006). مهارات التّعلُّم الذَّاتي، منشورات الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا.

– الشربيني، زكريا(2001). المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.

– الشعراوي، علاء محمود(2000). فاعلية الذَّات وعلاقتها ببعض متغيّرات الدّافعيّة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، العدد44،ص 287– ص 325.

– شلال، سماح حمزة.(2011). التحكم الذَّاتي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

– شور، كينيث.(2005). دليل المعلم لحل مشكلات الانضباط في المرحلة الابتدائية، مكتبة جرير، الرياض.

– الشيخلي، خالد(2009). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار الكتاب الجامعي، غزة.

– صباح، سهير(2012). صعوبات التّعلُّم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في غرفة المصادر التعليمية، جامعة القدس، فلسطين ،المجلة العربية للعلوم النفسية، العدد 34–35، ص132–ص 147.

–الصمادي، جميل؛ العبد اللّات، بسام(2016). مقارنة فاعليّة استراتيجيّتي التّدريس المباشر والتّدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم في

القراءة "الديسلكسيا"،الأردن، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، المجلد43،العدد3، ص525–ص 579.

– طاهر، علوي(2010). تدريس اللُّغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

– الظاهر، قحطان أحمد(2008). مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، عمان.

– عابد، أسامة(2009). معتقدات الطلبة بفعاليتهم في العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد5(3)،ص 187– ص199.

– عبد الباري، ماهر(2010). استراتيجيات فهم المقروء" أسسها النَّظريَّة وتطبيقاتها العملية"، دار المسيرة، عمان، الأردن.

– عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح(2006). مشكلات الطفولة، الدار الثقافية، القاهرة.

– عبدالله، علي حسن(2001).أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السُّلوكيَّة على تحصيل و احتفاظ تلميذات الصّف الخامس الابتدائي في مادة القراءة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، مجلة القراءة و المعرفة،العدد12.

– عبدالله، أيمن يحيى ؛ الشهاب، ابراهيم حمزة(2013). السُّلوكيات غير التكيفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم في المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة إربد الثانية، جامعة إربد الأردنية ، الأردن ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية ، المجلد21، العدد 1،ص 235– ص268.

– عبد الهادي، جودت(2007). نظريات التّعلُّم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة، بيروت.

– عبيد، ماجدة السيد(2009). صعوبات التّعلُّم وكيفية التعامل معها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

– عبيد، ماجدة السيد(2015).الاضطرابات السُّلوكيَّة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- عجلان، عفاف محمد(2004). صعوبات التّعلُّم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطرابات القصور في الانتباه- النَّشاط المفرط واضطراب السُّلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد18، العدد1، ص62- ص108.

- العدل، عادل(2001). تحليل العلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكلاً من فعاليَّة الذَّات والاتجاه نحو المخاطرة، القاهرة: مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد25، ج1، 121-178.

- العزة، سعيد حسني(2002). صعوبات التّعلُّم : مفهوم وتشخيص وعلاج ، الدار العلمية الدولية والثقافة، عمان.

-العزة، سعيد حسني(2003). التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السُّلوكيَّة، دار العلمية الدولية والثقافة، عمان.

- العسلي، هاني(2013-2014).مقياس تشخيص صعوبات تعلُّم اللُّغة العربية للمرحلة الابتدائية، القاهرة، مصر.

- العلي، محي الدين(2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة في ضوء نظريات الذَّكاءات المتعددة، رسالة ماجستير منشورة،قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

- عمار ،رنا سام(2015-2016).أساليب التفكير المفضلة لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم و الطلاب العاديين و علاقتها بالتَّحصيل الدراسي ،رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية.

- عواد، أحمد أحمد(1998). قراءات في علم النفس التربوي و صعوبات التّعلُّم ، المكتب العلمي للكمبيوتر، الاسكندرية.

- العيسوي، عبد الرحمن محمد(2000).سيكولوجية العنف والعدوان، دار الأنوار، دمشق.

- العيسوي، عبد الرحمن محمد(2004). التشخيص النفسي والعقلي، موسوعة ميادين علم النفس، المجلد(11)، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.

- غزال، عبد الفتاح(2006). المشكلات السُّلوكيَّة، طيبة للنشر والتوزيع ، القاهرة.

– الغوراني، محمد زيدان(2006). الأبعاد النفسية و الاجتماعية لأطفال صعوبات التّعلُّم : فهم الذَّات، ورشة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التّعلُّم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

– فتحي، وليد(2007). الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، العلم والإيمات للنشر والتوزيع، الأردن.

– الفتلاوي، سهيلة محمد كاظم(2005). تعديل السُّلوك في التدريس، دار الشروق، مصر.

– فرج، عبداللطيف(2006). المعلم والمشكلات الصّفية السُّلوكيَّة والتعليمية للتلاميذ، دار مجدلاوي، عمان.

– فرح ،علي فرح أحمد(2014). مفهوم الذَّات لذوي صعوبات التّعلُّم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم، كلية التربية ، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا، السودان.

– قدي، سومية (2017). صعوبات تعلُّم القراءة وعلاقتها بظهور الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، الجزائر، العدد30، ص421–ص430.

– القرا، محمد حسن؛ جراح، بدر أحمد(2016). فهم اضطرابات نقص الانتباه والنَّشاط الزَّائد لدى الأطفال والسيطرة عليه، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن.

– القمش، مصطفى نوري؛ معايطة، خليل عبد الرحمن(2006). الاضطرابات السُّلوكيَّة والانفعاليَّة ، دار المسيرة للنشر ، عمان.

– كوافحة، تيسير مفلح(2003). صعوبات التّعلُّم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة، عمان، الأردن.

– لافي، سعيد(2006). القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

– اللبودي، منى ابراهيم(2004). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(98)، ص31– ص 65 .

– متولي، هناء عبد العظيم محمد؛ زيادة ، خالد السيد محمد(2016). تباين المشكلات السُّلوكيَّة عند الأطفال ذوي الديسلكسيا باختلاف المقدر و المشكلة ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، المجلد15، العدد4،ص 603–ص 686.

– مجيد، سوسن شاكر(2008). مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

– محجوب، عبد الوهاب(2001). السُّلوك العدوانيّ، بيت الحكمة، تونس.

– محفوظ، عبد الرّؤوف إسماعيل (2010) . فعاليَّة برنامج تدريبي سلوكي للضبط الذَّاتي القائم على أسلوبي التّعزيز التّفاضلي وخفض الاستجابة في معالجة تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة والنَّشاط الزَّائد لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات التّعلُّم في مدينة جدة، مجلة كلية التربية، العدد81، ص185– ص 221.

– محمود، الفرحاتي (2005). سيكولوجية تحصين الأطفال ضد العجز المتعلُّم" رؤى معرفية" مصر: دار السحاب.

– محمود، كاظم؛ سهيل، حسن أحمد(2008). فعاليَّة الذَّات وعلاقتها بالسُّلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة الأستاذ، جامعة بغداد.

– مصطفى، رياض بدري(2005). صعوبات التّعلُّم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

– مصطفى، منصوري؛ وافية، بن عروم(2015). صعوبات تعلُّم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر، العدد(14) ، ص17– ص 31.

– مصطفى، منصوري؛ بلقاسم، كحلول(2016). صعوبات التّعلُّم الأكاديمية لدى التَّلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس، جامعة وهران، الجزائر، مجلة العلوم النفسية و التربوية، المجلد3، العدد 1، ص49–ص70.

– المطلق، نوال(2017). اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية دراسة سيكومترية للاختبار على عيّنة من ذوي صعوبات التّعلُّم في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، رسالة ماجستير ، جامعة دمشق،كلية التربية.

–معايطة، عبدالله؛ الجغيمان، محمد عبدالله(2009). مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.

– المكانين،هشام؛ العبداللات، بسام ؛ النجادات،حسين(2014). المشكلات السُّلوكيَّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التّعلُّم و علاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين و الأقران، كلية العلوم، الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد10، العدد4،ص 503–ص 516.

– ملحم، سامي محمد(2006). صعوبات التّعلُّم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

– منسي، محمود عبدالله؛ الفرح، كاملة(2007). الصحة المدرسية والنفسية للطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

– نبهان، يحيى محمد(2008). الفروق الفردية وصعوبات التّعلُّم، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

– النجار، فاطمة الزهراء(2011). مشكلات الأطفال السُّلوكيَّة والانفعاليَّة، دار الوفاء للطباعة ، الاسكندرية، مصر.

– نعيسة، رغداء(2014). المشكلات السُّلوكيَّة للأطفال ، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

– النوري، إيمان(2010). صعوبات تعلُّم القراءة لدى تلاميذ الصّف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها، رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.

– همام ، نجلاء حمدى(2017). بعض المهارات الاجتماعية و علاقتها بالثقة بالنفس لدى عيّنة من الأطفال ذوي صعوبات التّعلُّم الأكاديمية ، جامعة عين شمس ، مجلة الدّراسة العلمي في التربية، العدد18، ص275–ص291.

- هويدي، محمد؛ اليماني، سعيد(2007). السُّلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية، المجلد (8)، جامعة البحرين.

- الياسري، حسين(2006). صعوبات التّعلُّم الخاصة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.

- يحيى، خوله أحمد(2000). الاضطرابات السُّلوكيَّة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن.

-يحيى ،خولة أحمد(2002).الاضطرابات السُّلوكيَّة والانفعاليَّة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- اليوسفي، مشيرة عبد الحميد أحمد(2005). النَّشاط الزَّائد لدى الأطفال الأسباب وبرامج العلاج، كلية التربية، جامعة المنيا، سلسلة إشراقات تربوية، المركز العربي للتعليم والتنمية.

2_ المراجع الأجنبية:

- Arslan , a . (2012) . predictive power of the sources of primary school students self – efficacy beliefs on their self – efficacy beliefs for learning and performance , educational sciences : theory & practice , Vol. 12 , No 3

- Bandura, A (1986). Social foundation of though and action: a social cognitive theory. England Gliff, NJ: Pretice Hall.

- Bandura,A.(1987). Social Foundations of thought and action:A social cognitive theary . N J: print ice- Hall.

- Bandura, A (1994)." Self-Efficacy", In V.S Ramachaudran(ED), Encyclopedia of Human Behavior. Academic Press, New York, (4), p.p.71-81.

- Bandura, A (1995). Self-Efficacy in changing. Cambridge university press. New York.

- Bandura,A (1997). Self- Efficacy : The Exercise of control , W.H. New York, Freeman,W.H Freeman and company, New york .

- Bandura, A (2002). Social Cognative theory in Cultural Context. In: Applied Psychology, (51), p.p. 269-290.

- Bender, W, & Smith, J. (1990): Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 23, p.p. 298-305.

- Campble ,p. C. (1990). An investigation of the self- concept and locus Of control of specific learning disabled students Doctoral dissertion.

-Gough, B., & Tunmer, E. (2007). Decoding, Reading, and Reading Disability. Remedial and Special Education, Vol. 7(1), p.p. 12-55.

- Grainger and Tabassam, W, J.(2002). Self- Concept, Attributional Style and Self-Efficacy Beliefs of Students With Learning Disabilities With and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder,Vol 25, p.179.

- Klassen, R .(2007). Self-Efficacy from the Perspective of Adolescents with LD and Their Specialist Teachers,Journal of Learning Disabilities,Vol 5(7), p203.

-Lackaye, T. (2006). Comparisons Of Self Efficacy, Mood, Efforts & Hope Between Students With Learning Disabilities & Their None Learning Matched Peers. Learning Disabilities Research & Practice, 21(2),p.p. 111-121.

- Lyon, G.(1996). Learning Disabilities, The future of Children, 6(1), p.p. 54-76.
- Mahyuddin. Rahil and Elias. Habibah and Cheong. Loh Sau and Muhamad. Muhd Fanzi and Noordin .Nooreen and Abdullah. Naria .(2006). The Relationship Between Students Self-efficacy And Their English Language Achievenment, Faculty of Educational Studies , University Patra , Malysia , Jornal Pendidikdan , Jil, 21,p 61-p71.
- Resnick,B. (2008). Middle range theory for nursing, New York, 2nd edition, p. 58.

-Robinson, R. (1999). Cognitive Behavior Modification of Hyperactivity Impulsivity And Aggression Ameta Analysis of School-Based Studies, Journal of Education Psychology, 91(2), p.p.10-30.
- Schwarzer.D.(1999). General perceived Self-Efficacy in culture, Washington.DE Fehemisphere, p.p. 21-69.

- Schwarzer, R& Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses, Applied Psychology, (57),p.p. 152-171.

- Shaywitz , S, Escobar, M. (1992): Evidance That Dyslexia May Represent The Lower Tail Of A normal Distribution Of Reading Ability New England , Journal Of Medicine , p.p.145-326.

- Shell, D, Murphy, C, & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. Journal of Educational Psychology, (81), p.p. 91-100.

- Shepherd, T. L.(2010): Working With Students With Emotional And Behavior Disorders: Characteristics And Teaching Strategies .New Jersey: Pearson International Edition, p.p. 17-23.

- Smith , S, And Abrami, P.(1995): Synthesis Of Research (Technical Report on 21,National Center To Improve The Tools Of Education Eugene University Of Aragon, p.p. 39-71.

- Stanovish, K.E.(1994): Romance And Reality ; The Reading Teatcher, p.p.47-282.

- Zimmermanm, B. (1990). Self-regulated Learning and academic Achievement, The overview Educational psychologist, 25(1),p.p. 3-17.

-Zimmerman, B.(2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to learn, Contemporary educational psychology, vol25, No1, p.p.82-91.

ثالثاً: مواقع الانترنت:

موقع انترنت 1: صعوبات التّعلُّم: التشخيص والعلاج
آخر تصفح بتاريخ2019/1/28 الساعة: 18:58
http://www.faculty.yu.edu.jo

المَلاحِق

ملحق (1) أسماء السّادة المُحكِّمين

اسم المحكِّم	المرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
د. فؤاد صبيرة	أستاذ	علم نفس الصِّحّة	تشرين
د. أنور حميدوش	أستاذ مساعد	طرائق تدريس	طرطوس
د. ألفت وطفي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس	طرطوس
د. لبنه داوود	أستاذ مساعد	صحَّة نفسية	طرطوس
د. فاطمة فرحه	مُدرِّس	فلسفة التربية	طرطوس
د. فاتن مشاعل	مُدرِّس	علاج نفسي	تشرين
د. هيفاء ابراهيم	مُدرِّس	إدارة تربوية	طرطوس
د. غيثاء سلامة	مُدرِّس	إدارة تربوية	طرطوس
د. عبير كوسا	مُدرِّس	علم أحياء	طرطوس
د. ريما المودي	مُدرِّس	إدارة صفية	طرطوس
د. إيمان بدر	مُدرِّس	إرشاد نفسي	طرطوس
أ. ابتسام حسون	مُعلّمة	لُغة عربيّة	دمشق

ملحق (2) الاختبار التَّحصيلي في مادة القراءة للصف السادس الأساسي بصورته الأوّليّة

"إعداد الباحثة"

اسم التّلميذ/ة:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى: ☐

تعليمات الاختبار:

-أقرأ الأسئلة بدقة قبل البدء في الإجابة.

- اتبع تعليمات كل سؤال.

- أجب حسب المطلوب من السؤال.

- أقرأ المقطع التالي ثم أجب:

((أسرارُ الكلماتِ))

لا أنسى يومَ زُرْنا جدَّتنا لِننهلَ منها الدَّفءَ والحنانَ ،ونَستمتعَ بحكاياتِها المشوِّقَةِ....اندفعتْ متلهِّفةً لِلقائِنا عندَ مدخلِ الدّارِ كتلهُّفِنا لِلقائِها، وفي أَثناءِ جُلوسِنا في غرفةِ المعَيشةِ لَفَتَ انتباهي تلكَ اللَّوحةُ المؤطَّرةُ التي طالما زيّنتْ جدارَها. لاحظَتْ جدَّتي اهتمامي باللَّوحةِ، فسألتْني: أهي جميلةٌ؟

سارعتْ أختي للإجابةِ: ليستْ جميلةً ولا قبيحةً، لا أفهمُ الخطوطَ المُتداخلَةَ فيها، وأرى ألوانَها باهتةً.

قالَتِ الجدَّةُ: أمّا أنا فأرى في هذه الألوانِ جمالَ القديمِ وقدرتَهُ على تحدِّي الزَّمنِ.

قلتُ: أحتاجُ إلى بعضِ الوقتِ لتأمُّلِها وفهمِها.

ربَّتتْ جدَّتي على كتفي برقَّةٍ، وقالتْ: خذْ ما شئتَ من وقتٍ.

الأسئلة:

1- أذكر شخصيّات وردت في المقطع؟

.....

2- كيف وصفت الجدة اللوحة؟.....

3-ما الكلمة التي زيّنت اللوحةَ في دار الجدّة ؟

.....

4- أسمي شعورَ الجدَّةِ الذي تجلّى في التركيب الآتي:

اندفَعتْ مُتلهِّفةً لِلقائِنا .....

5- أختار الإجابة الصحيحة للكلمة الموجودة بين قوسين:

أ- مرادف (باهتة) متدرجة- شاحبة- لامعة

ب- مرادف (ننهل) نستقي- نعطي- نقدم

ج-ضد (الّشاسعة) الممتدة- البعيدة- الضيقة

6- أرتب الأفعال الآتية بحسب مشاهدة اللوحة :

فهم- لفت - تأمل - لاحظ

....

7- أذكر مفرد كل جمع مما يأتي:

حكايات: .....

الخطوط: .....

أسرار: .....

الكلمات: .....

8- أقرأ النص جيداً ثمَّ أتعاونُ أنا وزملائي على ترتيب الفكر الآتية وفق تسلسل ورودها في النّص:

- أسرارُ كلمةِ الحقِّ.

- لوحةُ الجدَّةِ وتفاصيلُها.

- الدَّعوةُ إلى التَّأمُّل لفهمِ تفاصيلِ الكلمات.

- الشَّوقُ للقاءِ الجدَّةِ.

- مضامينُ كلمةِ المحبَّةِ.

9- أضع كلاً من علامات الترقيم(. - ؛- ،- !) في مكانها المناسب في الفقرة الآتية ، ثم أقرأ قراءة معبرة:

فتحت جدَّتي ذراعيها ودعتنا للاقترابِ منها ووجهها يُشرقُ بالسَّعادةِ قائلةً ..... ما أسعدني بكما يا ضوءِ عينيَّ..... وأنتما تتقصّيان الشُّعورَ الصّادقَ المرتبطَ بكلِّ كلمةٍ .... منذ ذلك اليومِ تولّدَ لديَّ شغفٌ بتأمُّلِ كلّ كلمةٍ..... وازدادَ إصراري على كشفِ أسرارِ اللُّغة العربيّةِ المشوِّقةِ كي أسبرَ غنى أعماقها التي جعلتْ منها لغةً عالميّةً....

10- أقرأ الكلمات الآتية، ثم أصنف وفق الجدول المرفق:

الحنان- نستمتع- المعيشة- قالت- لاحظت- الوقت

اسم	فعل

11- أقرأ ثمَّ أصل العبارة بما يناسبها :

(أ)	(ب)
- اللّوحة ليستْ جميلةً ولا قبيحةً	- حقيقة
- أرى ألوانَ المحبّةِ في قلبِ أمّي	- خيال
- يحتاجُ النُّطقُ بالحقِّ إلى الشّجاعةِ	- رأي

12- أذكر معنى الكلمة التي تحتها خط في كلٍّ من الجملتين الآتيتين:

- المحبَّةُ تلوِّنُ حياتَنا بألوانٍ زاهيةٍ .....

- تلوِّنُ حنينُ اللوحةَ بألوانٍ زاهيةٍ .....

13- اختار من النص عبارة أعجبتني في وصف الجدّة، وأعيد كتابتها بما يناسب شعورك:

.....
.....

14- أكمل الفراغ الآتي من فهمك النصّ:

أكدَّ الكاتبُ حُبَّ اللُّغة العربيَّةِ ومفرداتِها لأنَّ
حبّها.....

15- أكتب جملتين عن أسرار إحدى المفردتين التاليتين:

الخير – الجمال

.....

.....

الملحق رقم (3) الاختبار التَّحصيلي في مادة القراءة للصف السادس الأساسي بصورته النهائيّة

"إعداد الباحثة"

اسم التّلميذ/ة:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى: ☐

تعليمات الاختبار:

-أقرأ الأسئلة بدقة قبل البدء في الإجابة.

- اتبع تعليمات كل سؤال.

- أجب حسب المطلوب من السؤال.

- أقرأ المقطع التالي ثم أجب:

((أسرارُ الكلماتِ))

لا أنسى يومَ زُرْنا جدَّتنا لِننهلَ منها الدَّفءَ والحنانَ ،ونَستمتعَ بحكاياتِها المشوِّقَةِ....اندفعتْ متلهِّفةً لِلقائِنا عندَ مدخلِ الدّارِ كتلهُّفِنا لِلقائِها، وفي أَثناءِ جُلوسِنا في غرفةِ المعَيشةِ لَفَتَ انتباهي تلكَ اللَّوحةُ المؤطَّرةُ التي طالما زيّنتْ جدارَها. لاحظَتْ جدَّتي اهتمامي باللَّوحةِ، فسألتْني: أهي جميلةٌ؟

سارعتْ أختي للإجابةِ: ليستْ جميلةً ولا قبيحةً، لا أفهمُ الخطوطَ المُتداخلَةَ فيها، وأرى ألوانَها باهتةً.

قالَتِ الجدَّةُ: أمّا أنا فأرى في هذه الألوانِ جمالَ القديمِ وقدرتَهُ على تحدِّي الزَّمنِ.

قلتُ: أحتاجُ إلى بعضِ الوقتِ لتأمُّلِها وفهمِها.

ربَّتتْ جدَّتي على كتفي برقَّةٍ، وقالتْ: خذْ ما شئتَ من وقتٍ.

الأسئلة:

1-أذكر شخصيّات وردت في المقطع؟

.....

2- كيف وصفت الجدَّة اللّوحة؟.....

3-ما الكلمة التي زيّنت اللّوحةَ في دار الجدّة؟.....

4- أسمي شعورَ الجدَّةِ الذي تجلّى في التركيب الآتي:

اندفَعتْ مُتلهِّفةً لِلقائِنا .....

5- أختار الإجابة الصحيحة للكلمة الموجودة بين قوسين:

أ- مرادف (باهتة) متدرجة- شاحبة- لامعة

ب- مرادف (ننهل) نستقي- نعطي- نقدم

ج-ضد (الّشاسعة) الممتدة- البعيدة- الضيقة

6- أرتب الأفعال الآتية بحسب مشاهدة اللوحة :

فهم- لفت - تأمل - لاحظ

....

7- أذكر مفرد كل جمع مما يأتي:

حكايات: .....

الخطوط: .....

أسرار: .....

الكلمات: .....

8- أقرأ النص جيداً ثمَّ أتعاونُ أنا وزملائي على ترتيب الفكر الآتية وفق تسلسل ورودها في النّص:

- أسرارُ كلمةِ الحقِّ.

- لوحةُ الجدَّةِ وتفاصيلُها.

- الدَّعوةُ إلى التَّأمُّل لفهمِ تفاصيلِ الكلمات.

- الشَّوقُ للقاءِ الجدَّةِ.

- مضامينُ كلمةِ المحبَّةِ.

9- أضع كلاً من علامات الترقيم(. - ؛- ،- !) في مكانها المناسب في الفقرة الآتية ، ثم أقرأ قراءة معبرة:

فتحت جدَّتي ذراعيها ودعتنا للاقترابِ منها ووجهها يُشرقُ بالسَّعادةِ قائلةً ..... ما أسعدني بكما يا ضوء عينيَّ..... وأنتما تتقصّيان الشُّعورَ الصّادقَ المرتبطَ بكلِّ كلمةٍ .... منذ ذلك اليومِ تولّدَ لديَّ شغفٌ بتأمُّلِ كلّ

كلمةٍ..... وازدادَ إصراري على كشفِ أسرارِ اللُّغة العربيّةِ المشوِّقةِ كي أسبرَ غنى أعماقها التي جعلتْ منها لغةً عالميّةً....

10–بيّن معنى الفعل (يسبرُ) كما ورد في النص، وأضعه في جملة مناسبة:

.....

11– أقرأ ثمَّ أصل العبارة بما يناسبها :

(أ)	(ب)
– اللّوحة ليستْ جميلةً ولا قبيحةً	– حقيقة
– أرى ألوانَ المحبّةِ في قلبِ أمّي	– خيال
– يحتاجُ النُّطقُ بالحقِّ إلى الشّجاعةِ	– رأي

12– أذكر معنى الكلمة التي تحتها خط في كلٍّ من الجملتين الآتيتين:

– المحبَّةُ تلوِّنُ حياتَنا بألوانٍ زاهيةٍ .....

– تلوِّنُ حنينُ اللوحةَ بألوانٍ زاهيةٍ .....

13– اختار من النص عبارة أعجبتني في وصف الجدّة، وأعيد كتابتها بما يناسب شعورك:

.....

14– أكمل الفراغ الآتي من فهمك النصّ:

أكدَّ الكاتبُ حُبَّ اللُّغة العربيَّةِ ومفرداتِها لأنّ
حبَّها.....

15– أكتب جملتين عن أسرار إحدى المفردتين التاليتين: (الخير – الجمال)

.....

.....

الملحَق رقم (4) مقياس تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة للمرحلة الابتدائية بصورته الأولّية

(د. حنفي العسلي)

عزيزي التّلميذ/ عزيزتي التّلميذة

اسم التّلميذ /ة .....

النوع: ذكر ☐ **أنثى** ☐

تعليمات المقياس : نرجو قراءة النص والإجابة على كل سؤال بدقة، وعدم ترك أي سؤال دون إجابة.

فقرات المقياس:

– أقرأ النص التالي ثم أجيب:

((يومٌ لا يُنسى))

معَ بزوغِ شمسِ الصَّباحِ انطلقْتُ فَرِحةً إلى مدرستي، وأَخبرتُ مُعلِّمتي عن رغبتي بتقديمِ عرضٍ لزملائي، فشجَّعَتْني وحدَّدَتْ مدَّةَ عشرِ دقائقَ لهُ، وعندَما حانَ الوقتُ عرضْتُ اللّوحةَ التي جهَّزْتُها، مُتَحدِّثةً عن فوائدِ هذه الحملةِ للفردِ والمُجتمعِ ومشاعرِ المُشاركينَ فيها كما أخبرني أخي.
وعلى الفورِ بادرَ صديقي كنان قائلاً :عمرُنا لا يسمحُ لنا بالتّبرعُ بالدَّم، فما رأيُكم أن نُشاركَ في الحملةِ القادمةِ بالذّهابِ إلى مركزِ نقل الدّمِ لاستقبالِ المُتبرِّعينَ؟
أثنَتِ المعلِّمةُ على مبادرتِنا، ووافقَتْ أن تُشاركَنا معَ مُمثِّلٍ عن الإدارةِ ومن يرغبُ من أهلِنا.
في الموعدِ المُحدَّدِ توجَّهَ فريقُنا برفقةِ المُعلِّمةِ وبعضِ الأهلِ، ووقفْنا صفَّينِ مُتقابلَينِ أمامَ بابِ مركزِ نقلِ الدَّمِ نستقبلُ المُشاركِينَ في التَّبرُّعِ بالدَّمِ ونودّعُهم بالأزهارَ تشجيعاً وامتناناً.
شكرَتْنا إدارةُ المركزِ لمبادرتِنا اللّطيفةِ، وعدْنا نحملُ ذكرياتٍ جميلةً ستُرافقُنا مدى الحياةِ ليومٍ لا يُنسى فقدْ وَجدنا طريقةً للمشاركةِ تُلائِمُ أعْمارَنا.

– قراءة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث .....

– قراءة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث .....

– قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحركة مد طويل.....

– قراءة كلمات بها أل قمريّة وأل شمسيّة .....

– قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث.....

– قراءة كلمات بها تاء مربوطة و تاء مفتوحة والهاء .....

– قراءة الأسماء الموصولة .....

– قراءة كلمات بها مقطع ساكن .....

– قراءة حروف الجر.....

–التّعرُّف على المثنى والجمع وتاء التأنيث من النص القرائي.....

– تحويل بعض كلمات النص القرائي إلى مثنى وجمع.....

– تكوين جملة من عدة كلمات.....

– توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلته اللُّغويّة.....

– القراءة الجهريّة الصحيحة للكلمات والجمل والأناشيد المقررة بمنهاج القراءة للصف السادس.....

– قراءة كلمات فيها تضعيف.....

– استخلاص الأفكار الرئيسية والفرعية للنص القرائي.....

– تحديد مغزى النص القرائي.....

– تذكر الأحداث وترتيبها حسب ورودها في النص.....

– التعليق على ما قرأه، و ذكر وجهة نظره مدعومة بالدليل.....

– تقديم فكرة واضحة عما قرأه.....

– يجيب التّلميذ عن أسئلة شفهية تتصل بالدرس الذي قرأه.....

– يفسر التّلميذ معاني الكلمات (التبرع– بزوغ الشمس).....

– يتعرُّف على ضد (نستقبل).....

– إعادة سرد قصة قصيرة عن الدرس مع مراعاة تسلسل أحداثها وترابطها.....

–استخدام النص لتعيين مكان المعلومة(الذهاب إلى مركز نقل الدم) .....

– التمييز بين الحقائق والآراء فيما قرأه .....

– حفظ بيت شعري حفظه من النُّصوص المقرّرة .....

– إلقاء الأناشيد والأشعار موقعة أو ملحنة.....

– شرح فقرات من النثر أو أبيات من الشعر.....

– قراءة جمل غير مضبوطة بالشكل.....

– إبداء الإعجاب ببعض الفقرات النثرية أو الأبيات الشعرية وبيان السبب.....

– تعليل الآراء أو المواقف في النصوص.....

– محاكاة بعض الجمل التي تثير إعجابه بالنص القرائي.....

– يكون جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة.....

– قدرة التّلميذ على استخراج ما يلي من أي نص قرائي :

الصّفة والموصوف، الضمائر، كان وأخواتها، المعرفة والنكرة، الفاعل والمفعول به، الفعل المضارع والماضي، الجملة الاسمية والجملة الفعلية، أن وأخواتها، المبتدأ والخبر، أل القمريّة، أل الشمسيّة، حركات المد القصير، حروف المد الطويل، تاء التأنيث.....

– استخدام المعجم للوصول إلى معاني الكلمات.....

الملحق رقم (5) مقياس تشخيص صعوبات تعلُّم القراءة للمرحلة الابتدائية بصورته النهائيّة

(د. حنفي العسلي)

عزيزي التّلميذ/ عزيزتي التّلميذة

اسم التّلميذ /ة .....

النوع: ذكر ☐ **أنثى** ☐

تعليمات المقياس : نرجو قراءة النص والإجابة على كل سؤال بدقة، وعدم ترك أي سؤال دون إجابة.

فقرات المقياس:

– أقرأ النص التالي ثم أجيب:

((يومٌ لا يُنسى))

معَ بزوغِ شمسِ الصَّباحِ انطلقْتُ فَرِحةً إلى مدرستي، وأَخبرتُ مُعلِّمتي عن رغبتي بتقديمِ عرضٍ لزملائي، فشجَّعَتْني وحدَّدَتْ مدَّةَ عشرِ دقائقَ لهُ، وعندَما حانَ الوقتُ عرضْتُ اللّوحةَ التي جهَّزْتُها، مُتَحدِّثةً عن فوائدِ هذه الحملةِ للفردِ والمُجتمعِ ومشاعرِ المُشاركينَ فيها كما أخبرني أخي.
وعلى الفورِ بادرَ صديقي كنان قائلاً :عمرُنا لا يسمحُ لنا بالتّبرعُ بالدَّم، فما رأيُكم أن نُشاركَ في الحملةِ القادمةِ بالذّهابِ إلى مركزِ نقل الدّمِ لاستقبالِ المُتبرِّعينَ؟
أثنَتِ المعلِّمةُ على مبادرتِنا، ووافقَتْ أن تُشاركَنا معَ مُمثِّلٍ عن الإدارةِ ومن يرغبُ من أهلِنا.
في الموعدِ المُحدَّدِ توجَّهَ فريقُنا برفقةِ المُعلِّمةِ وبعضِ الأهلِ، ووقفْنا صفَّينِ مُتقابلَينِ أمامَ بابِ مركزِ نقلِ الدَّمِ نستقبلُ المُشاركِينَ في التَّبرُّعِ بالدَّمِ ونودّعُهم بالأزهارَ تشجيعاً وامتناناً.
شكرَتْنا إدارةُ المركزِ لمبادرتِنا اللّطيفةِ، وعدْنا نحملُ ذكرياتٍ جميلةً ستُرافقُنا مدى الحياةِ ليومٍ لا يُنسى فقدْ وَجدنا طريقةً للمشاركةِ تُلائِمُ أعْمارَنا.

1– قراءة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث .....

2- قراءة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث .....

3- قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحركة مد طويل.....

4- قراءة كلمات بها أل قمريّة وأل شمسيّة .....

5- قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث.....

6- قراءة كلمات بها تاء مربوطة و تاء مفتوحة والهاء .....

7- قراءة الأسماء الموصولة .....

8- قراءة كلمات بها مقطع ساكن .....

9- قراءة حروف الجر.....

10-التّعرُّف على المثنى والجمع وتاء التأنيث من النص القرائي.....

11- تحويل بعض كلمات النص القرائي إلى مثنى وجمع.....

12- تكوين جملة من عدة كلمات.....

13- توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلته اللّغويّة.....

14- القراءة الجهريّة الصحيحة للكلمات والجمل والأناشيد المقررة بمنهاج القراءة للصف السادس.....

15- قراءة كلمات فيها تضعيف.....

الملحق رقم (6) اختبار الذَّكاء

اختبار الترتيب الأبجدي (فيليب كارتر وكين راسل)

الاسم:..... الجنس: : ذكر ☐ أنثى ☐

عزيزي التّلميذ/ عزيزتي التّلميذة:

فيما يلي جدول ومجموعة أسئلة، يرجى الدقة في الإجابة وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عنه، علماً أن البيانات ستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، شاكرين تعاونكم .

الباحثة

أ	ب	ت	ث	ج	
ح	خ	د	ذ	ر	
ز	س	ش	ص	ض	ط
ظ	ع	غ	ف	ق	
ك	ل	م	ن	هـ	و	ي

1- ما الحرف الذي يقع تحت حرفين من الحرف الذي على يمين حرف (ج) مباشرةً؟.....

2- ما الحرف الذي يقع على يسار ثلاثة أحرف من الحرف الذي يقع أسفل حرفين من الحرف الذي يقع على يمين حرف (د) بحرفين؟.....

3- ما الحرف الذي يقع على بُعد حرفين فوق الحرف الذي يقع مباشرةً على يسار الحرف الذي يقع مباشرةً فوق حرف (م)؟.....

4- ما الحرف الذي يقع على يسار حرفين من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع على اليمين مباشرةً من الحرف الذي يقع أسفل حرف(ر) بحرفين؟.....

5- ما الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع على اليمين من الحرف الذي يقع أسفل حرف (ث) بحرفين ؟.....

6- ما الحرف الذي يقع مباشرةً فوق الحرف الذي يقع على بُعد حرفين من يمين الحرف الذي يتوسط الحرفين (ح) و(ر)؟.....

7- ما الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من الحرف الذي يقع في الوسط ما بين الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل حرف(ح) والحرف الذي يقع مباشرةً فوق (ع)؟.....

8- ما الحرف الذي يقع على يسار ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع على بُعد ثلاثة حروف يمين الحرف الذي يقع أسفل حرف (ث) بثلاثة حروف؟.....

9- ما الحرف الذي يقع على يمين ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع أعلى بحرفين من الحرف الذي يقع على اليسار بأربعة حروف من الحرف الذي يقع أسفل حرفين من حرف (ز)؟.....

10- ما الحرف الذي يقع أسفل ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع على يمين ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع أعلى أربعة حروف من الحرف الذي يقع على يسار أربعة حروف من حرف (ك)؟.....

11- ما الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع في الوسط تماماً بين حرفي (أ) و(هـ)؟.....

12- ما الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل الحرف الذي يقع في الوسط تماماً ما بين الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من حرف (ص)، وبين الحرف الذي يقع مباشرةً فوق الحرف الذي يقع مباشرةً فوق الحرف الذي يقع على اليمين مباشرةً من حرف (س)؟.....

13- ما الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع على يمين ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع على اليسار مباشرةً من الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع على يمين أربعة حروف من حرف (ي)؟.....

14- ما الحرف الذي يقع أعلى الحرف الذي يقع يمين حرفين من الحرف الذي يقع أعلى الحرف الذي يقع في الوسط تماماً ما بين الحرف الذي يقع على يسار حرفين من حرف (ب)، وبين الحرف الذي يقع على اليمين مباشرةً من الحرف الذي يقع أسفل حرفين من حرف (ص) .....؟

15- ما الحرف الذي يقع في الوسط تماماً ما بين الحرف الذي على يسار ثلاثة حروف من الحرف الذي يقع أسفل حرفين من الحرف الذي يقع على يمين حرف(ص)، وبين الحرف الذي

يقع يمين الحرف الذي يقع أعلى حرفين من الحرف الذي يقع مباشرةً أعلى من الحرف الذي يقع على يمين الحرف الذي يقع مباشرةً أسفل حرف (ص)؟.....

الإجابات على اختبار الترتيب الأبجدي:

1- ف	2- ف	3- ذ	4- و	5- غ	6- أ	7- ش	8- ن
9- س	10- ل	11-ذ	12- د	13- أ	14- ب	15- ص	

التقديرات وفقاً لمجموع النقاط:

0- 4: منخفض الذَّكاء

5- 6 : متوسط الذَّكاء

7- 8 : جيد الذَّكاء

9- 10: جيد جداً

11- 13 : ممتاز

14- 15:فائق الذَّكاء

الملحق رقم (7) قائمة المشكلات السُّلوكيَّة لأطفال المدرسة الأبتدائية بصورته الأوّليّة

إعداد : صلاح الدين أبو ناهية

عزيزي التّلميذ / عزيزتي التّلميذة :

تقوم الباحثة بدراسة لنيل درجة الماجستير في التربية بعنوان: **بعض المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة وعلاقتها بفعاليَّة الذَّات .**

فيما يلي مجموعة من العبارات ضمن قائمة لجمع المعلومات و البيانات اللازمة حول بعض المشكلات السُّلوكيَّة المنتشرة بين التَّلاميذ و التعرُّف عليها، أرجو منك أن تقرأ كل عبارة و تفهمها جيداً ؛ كوننا نعتقد أن التّلميذ هو الأقدر على تقدير درجة و حدّة تلك المشكلات التي تظهر في المدرسة ، حيث أنكم الأكثر تفاعلاً في المواقف المدرسية المختلفة ، شاكرين حسن تعاونكم معنا من أجل البحث العلمي فقط .

لذا يرجى تقدير وجود بعض المشكلات السُّلوكيَّة في هذه القائمة و ذلك بوضع علامة (X) في المكان المناسب أمام كل عبارة و نكرر شكرنا لحسن تعاونكم .

اسم التّلميذ /ة .....

النوع: ذكر ☐ **أنثى** ☐

الباحثة : اماره محمد باسط

	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
النَّشاط الزَّائد					
1- أتحدّث بصوت عال					
2-أخرجُ من مقعدي أثناء الدرس					
3- أتحرّكُ بشكل دائم					
4- أُكثر من الكلام					
5- أخطفُ الكتب أو الأدوات من أيدي زملائي					
6- أقاطعُ زملائي باستمرار أثناء حديثهم مع المعلم					

7- أوجه الكثير من الأسئلة و الاستفسارات للمعلم					
8-أضرب الأرض بقدمي باستمرار					
9-أميل إلى عدم الاستقرار في مكان لفترة طويلة					
10- أنقر بيدي أو بالقلم على المقعد					
11- أزعج زملائي أثناء الدرس(أناقشهم ،أحادثهم ،أشير إليهم)					
12- أزعج المعلم دائماً أثناء الدرس					
13- أشوّش على زملائي					
14- أحدث الفوضى و الضجيج باستمرار					
15- أحدث أصوات مرتفعة أثناء القراءة الصامتة للدرس					
16- أتدخّل فيما لا يعنيني					
سلوك التَّمرُّد في المدرسة					
1- أتقبل النظام بسهولة					
2- يجب أن أُجبر لكي أقف في الاصطفاف الصباحي في المدرسة					
3- أتبع تعليمات المعلم					
4-أرفض المشاركة في الأنشطة الصّفية					
5- أفسد اللعبة بسبب رفضي إتباع قواعدها					
6- أرفض أداء الواجب البيتي					
7- أترك الصّف دون استئذان المعلم					
8- أفسد النَّشاط الجماعي بسلوكي المتمرد					
9- أرفض تنفيذ الأوامر الصادرة إلي من المعلم أو الموجه					
10- أتأخر في الذهاب إلى الصّف بعد الفرصة					
11-أتغيب عن الأنشطة المدرسية					
12- أبقى في مقعدي أثناء الدرس(أنتقل في الصّف)					
13- أهرب من المدرسة					
14- أستاء من سلطات الكبار كالمعلم أو المدير					
15- أقاطع مناقشة الحوار لزملائي بالحديث في موضوع آخر					
16- أستهزئ بالمعلمين					
السُّلوك العدوانيّ					
1- أضرب أو أصفع زملائي					

2- أتشاجر كثيراً مع زملائي في الصّف أو الباحة					
3- أبدأ بالاعتداء على الآخرين					
4- أميل إلى اللعب العنيف					
5- أمزّق كتبي أو أدواتي المدرسية					
6- أعتدي على ممتلكات زملائي (الكتب و الأدوات الشخصية)					
7- أضرب الآخرين بالأشياء التي في يدي					
8- أخرب أثاث الصّف المدرسي					
9- أدفع أو أؤذي الآخرين					
10- أشد شعر أو أذن زملائي					
11- أعض أو أبصق على زملائي					
12- أميل إلى إلحاق الأذى بزملائي					
13- أغلق الباب بعنف					
14- أثور بسرعة إذا مُنعت عني الأشياء					
15- أستخدم الإشارات التهديدية والشتائم مع زملائي					
16- أميل إلى الثورة و الغضب لأتفه الأسباب					
السُّلوك الانسحابيّ					
1- أشارك في الأنشطة الاجتماعية					
2- أتجنّب الاقتراب من مجموعة من الزملاء					
3- أخشى الاختلاط بالآخرين					
4- أترك المكان حينما يوجه لي النقد					
5- أضطرب بسرعة حينما يناقشني أحد					
6- أنا شخص غير مبال ولا أهتم بأحد					
7- أميل إلى الوحدة					
8- أتصرف بخجل أمام الضيوف					
9- أخاف من الحيوانات (الكلاب ، القطط) عموماً					
10- أخجل في المواقف الاجتماعية					
11- أتجنّب التعامل مع الغرباء					
12-أبقى ساكناً في مكاني لمدة طويلة من الوقت					
13- يبدو عليّ الخوف و عدم الإحساس بالأمان					

14- أتوتر بسرعة ويبدو عليّ الضيق عندما يعارضني أحد					
15- أستجيب بصعوبة لأي شيء يدور حولي					
16- أبكي بسهولة عندما يضايقني أحد					

الملحق رقم (8) قائمة المشكلات السُّلوكيَّة لأطفال المدرسة الأبتدائية بصورته النهائيّة

إعداد : صلاح الدين أبو ناهية

عزيزي التّلميذ / عزيزتي التّلميذة :

تقوم الباحثة بدراسة لنيل درجة الماجستير في التربية بعنوان: **بعض المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة وعلاقتها بفعاليَّة الذَّات .**

فيما يلي مجموعة من العبارات ضمن قائمة لجمع المعلومات و البيانات اللازمة حول بعض المشكلات السُّلوكيَّة المنتشرة بين التَّلاميذ و التعرُّف عليها، أرجو منك أن تقرأ كل عبارة و تفهمها جيداً ؛ كوننا نعتقد أن التّلميذ هو الأقدر على تقدير درجة و حدّة تلك المشكلات التي تظهر في المدرسة ، حيث أنكم الأكثر تفاعلاً في المواقف المدرسية المختلفة ، شاكرين حسن تعاونكم معنا من أجل البحث العلمي فقط .

لذا يرجى تقدير وجود بعض المشكلات السُّلوكيَّة في هذه القائمة و ذلك بوضع علامة (X) في المكان المناسب أمام كل عبارة و نكرر شكرنا لحسن تعاونكم .

اسم التّلميذ /ة .....

النوع: ذكر ☐ **أنثى** ☐

الباحثة : اماره محمد باسط

	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
النَّشاط الزَّائد					
1- أتحدَّث بصوتٍ عالٍ					
2-أخرجُ من مقعدي أثناء الدرس					
3- أتحرّكُ بشكل دائم					
4- أُكثر من الكلام					
5- أخطفُ الكتب أو الأدوات من أيدي زملائي					
6- أقاطعُ زملائي باستمرار أثناء حديثهم مع المعلم					
7- أوجه الكثير من الأسئلة و الاستفسارات للمعلم					

8-أضرب الأرض بقدمي					
9-أميل إلى عدم الاستقرار في مكان لفترة طويلة					
10- أنقر بيدي أو بالقلم على المقعد					
11- أزعج زملائي في أثناء الدرس(أناقشهم ،أحادثهم ،أشير إليهم)					
12- أزعج المعلم في أثناء الدرس					
13- أشوّش على زملائي					
14- أحدث الفوضى و الضجيج					
15- أحدث أصوات مرتفعة أثناء القراءة الصامتة للدرس					
16- أتدخّل فيما لا يعنيني					
سلوك التَّمرُّد في المدرسة					
1- أتقبل النظام بسهولة					
2- أنزعج من الوقوف بانتظام في أثناء الاصطفاف الصباحي					
3- أرفض أن أتبع تعليمات المعلم					
4-أرفض المشاركة في الأنشطة المدرسية					
5- أرفض اتباع قواعد اللعبة مع زملائي					
6- أرفض أداء الواجب البيتي					
7- أترك الصّف دون استئذان المعلم					
8- أفسد النَّشاط الجماعي بسلوكي المتمرد					
9- أرفض تنفيذ الأوامر الصادرة إلي من المعلم أو الموجه					
10- أتأخر في الذهاب إلى الصّف بعد الفرصة					
11-أتغيب عن الأنشطة المدرسية					
12- أتجول داخل الصّف					
13- أهرب من المدرسة					
14- أستاء من سلطات الكبار كالمعلم أو المدير					
15- أقاطع زملائي في أثناء المناقشة والحوار					
16- أستهزأ بالمعلمين					
السُّلوك العدوانيّ					
1- أضرب زملائي في الصّف					
2- أتشاجر مع زملائي في الصّف أو الباحة					

3- أبدأ بالاعتداء على زملائي					
4- أميل إلى اللعب العنيف					
5- أمزّق كتبي أو أدواتي المدرسية					
6- أعتدي على ممتلكات زملائي (الكتب و الأدوات الشخصية)					
7- أضرب زملائي بالأشياء التي في يدي					
8- أخرب أثاث الصّف المدرسي					
9- أدفع أو أؤذي زملائي					
10- أشد شعر أو أذن زملائي					
11- أعض أو أبصق على زملائي					
12- أميل إلى إلحاق الأذى بزملائي					
13- أغلق باب الصّف بعنف					
14- أثور بسرعة إذا مُنعت عني الأشياء					
15- أستخدم الإشارات التهديدية والشتائم مع زملائي					
16- أميل إلى الثورة و الغضب لأتفه الأسباب					
السُّلوك الانسحابيّ					
1- أمتنع عن المشاركة في الأنشطة الصّفية					
2- أتجنّب الاقتراب من مجموعة من الزملاء					
3- أخشى الاختلاط بالآخرين					
4- أترك المكان حينما يوجه لي النقد					
5- أضطرب بسرعة حينما يناقشني أحد					
6- أنا شخص غير مبال ولا أهتم بأحد					
7- أميل إلى الوحدة					
8- أتصرّف بخجل أمام الضيوف					
9- أخاف من الحيوانات (الكلاب ، القطط)					
10- أخجل في المواقف الاجتماعية					
11- أتجنّب التعامل مع الغرباء					
12-أبقى ساكناً في مكاني لمدة طويلة من الوقت					
13- يبدو عليّ الخوف و عدم الإحساس بالأمان					
14- أتوتر بسرعة ويبدو عليّ الضيق عندما يعارضني أحد					

15- أستجيب بصعوبة لأي سؤال يُطرح عليّ					
16- أبكي بسهولة عندما يضايقني أحد					

الملحق رقم (9) مقياس فعاليَّة الذَّات بصورته الأوّليّة

(عادل محمد محمود العدل/2001)

عزيزي التّلميذ/عزيزتي التّلميذة

تقوم الباحثة بدراسة لنيل درجة الماجستير في التربية بعنوان: **بعض المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة وعلاقتها بفعاليَّة الذَّات .**

وتعرُّف فعاليَّة الذَّات بأنها: الأحكام الشخصية لقدرات الفرد على تنظيم و إنجاز المهام للعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة(Bandura,1997,11).

تعليمات المقياس:

فيما يلي مجموعة من العبارات، المرجو منك الإجابة عليها بصدق وموضوعية، من خلال اعتماد أحد البدائل التالية (دائماً– غالباً– أحياناً– نادراً) وذلك بوضع إشارة(X) ، ومن فضلك لا تترك أية عبارة بدون الإجابة عليها، علماً أن هذه الإجابات لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: اماره محمد باسط

الاسم:..... الجنس:.....

العبارة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1- يمكنني التعامل مع المشكلات التي تواجهني					
2-أبحث عن الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني					
3-أواجه الصعوبات والتّحديّات					
4- أتمكن من حل المشكلات السهلة إذا بذلت الجهد المناسب					
5- الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي للوصول للهدف					
6- يسهل عليّ تحقيق أهدافي مهما كانت صعبة					
7- أضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافي					
8-يلجأ إلى رفاقي لحل معظم مشكلاتهم					
9-أقنع الآخرين حتى لو خالفوني في الرأي					
10- ثقة رفاقي في مهاراتي تدفعهم إلى التعاون معي					

11- أساعد زميلي عندما يلجأ إلي لحل مشكله لديه					
12- أثق بمقدرتي على التعامل بفعاليَّة مع الأحداث غير المتوقعة					
13-أثق بأنني سأنجح في المستقبل					
14- لدي الكثير من الطموحات التي أرغب في تحقيقها					
15- أستطيع التعامل مع المواقف الصعبة التي تواجهني					
16- يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجد نفسي في مأزق ما					
17- يسهل عليّ إقناع الآخرين بأي شيء					
18- أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة					
19- أتحكّم في انفعالاتي إذا استثارني رفاقي					
20- يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي					
21- أثق بقدراتي في مساعدة الآخرين حينما تواجههم مشكلة ما					
22- أتبع جميع الإرشادات طالما يلتزم بها الجميع					
23- أثق بقدراتي وإمكاناتي للقيام بالواجبات التي أكلّف بها					
24- يسهل عليّ التفكير في حل أي مشكلة تواجهني					
25- أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات					
26- أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي					
27- يسهل عليّ الوصول إلى أهدافي وتحقيق غاياتي					
28-أحرص على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما أقوم به من أعمال					
29- يمكنني التعامل بفعاليَّة مع المستجدات من حولي					
30-أتوافق بسهولة مع أي مجتمعات جديدة					
31- أعتمد على قدراتي في حل كل ما يواجهني من مشكلات					
32- يمكنني توقّع نتائج الحلول التي أصل إليها للمشكلات					
33- أمتلك من القدرات ما يجعلني أعيش سعيداً					
34- أستطيع قيادة مجموعة من زملائي لتحقيق هدف محدد					
35- أستطيع إكمال المهام بدقة مهما كانت معقدة					
36- أنتصر في الكثير من المواقف التي تتطلب المنافسة مع زملائي					
37- أحرص على العمل بحيوية ونشاط فيما أقوم به من أعمال					
38- أضع خططاً مناسبة لتحقيق أهدافي					

39- التخلي عن حقوقي يعد انهزام أو خوف					
40- أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها					
41- يمكنني تحقيق كثيراً من المفاجآت					
42-أتوقع أن أصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع					
43- أثق بقدرتي على التخطيط الجيد والمنظم					
44- لدي كثير من الطموحات أسعى إلى تحقيقها					
45- أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات					
46- يمكنني القيام بما أُكلّف به من مهمات في المدرسة					
47- أسعى إلى تعلُّم أشياء جديدة تبدو صعبة بالنسبة إلي					
48- أميز بين ما أستطيع وما لا أستطيع القيام به					
49- يمكنني أداء أي عمل أكلف به بشكل مُتقن					
50- يُكلّفني معلمي بالمهمات المتفاوتة في السهولة والصعوبة					

الملحق رقم (10) مقياس فعاليَّة الذَّات بصورته النهائيّة

(عادل محمد محمود العدل/2001)

عزيزي التّلميذ/عزيزتي التّلميذة

تقوم الباحثة بدراسة لنيل درجة الماجستير في التربية بعنوان: **بعض المشكلات السُّلوكيَّة لدى التَّلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة وعلاقتها بفعاليَّة الذَّات .**

وتعرُّف فعاليَّة الذَّات بأنها: الأحكام الشخصية لقدرات الفرد على تنظيم و إنجاز المهام للعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة(Bandura,1997,11).

تعليمات المقياس:

فيما يلي مجموعة من العبارات، المرجو منك الإجابة عليها بصدق وموضوعية، من خلال اعتماد أحد البدائل التالية (دائماً– غالباً– أحياناً– نادراً) وذلك بوضع إشارة(X) ، ومن فضلك لا تترك أية عبارة بدون الإجابة عليها، علماً أن هذه الإجابات لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: اماره محمد باسط

الاسم:..... الجنس:.....

العبارة	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1- يمكنني التعامل مع المشكلات التي تواجهني					
2-أبحث عن الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني					
3-أواجه الصعوبات والتّحديّات					
4- أتمكن من حل المشكلات السهلة إذا بذلت الجهد المناسب					
5- الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي للوصول للهدف					
6- يسهل عليّ تحقيق أهدافي مهما كانت صعبة					
7- أضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافي					
8-يلجأ إلى زملائي لحل معظم مشكلاتهم					
9-أستطيع إقناع زملائي الذين يخالفونني في الرأي					
10- ثقة زملائي في مهاراتي تدفعهم إلى التعاون معي					

11- أساعد زميلي عندما يلجأ إلي لحل مشكله لديه					
12- أثق بقدرتي على التعامل بفعاليَّة مع الأحداث غير المتوقعة					
13-أثق بأنني سأنجح في المستقبل					
14- لدي الكثير من الطموحات التي أرغب في تحقيقها					
15- أستطيع التعامل مع المواقف الصعبة التي تواجهني					
16- يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجد نفسي في مأزق ما					
17- يسهل عليّ إقناع زملائي بأي شيء					
18- أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة					
19- أتحكم في انفعالاتي إذا استثارني زملائي					
20- يمكنني السيطرة على انفعالات زملائي					
21- أثق بقدراتي في مساعدة زملائي حينما تواجههم مشكلة ما					
22- أتبع جميع الإرشادات طالما يلتزم بها الجميع					
23- أثق بقدراتي وإمكاناتي للقيام بالواجبات التي أكلّف بها					
24- يسهل عليّ التفكير في حل أي مشكلة تواجهني					
25- أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات					
26- أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي					
27- يسهل عليّ الوصول إلى أهدافي وتحقيق غاياتي					
28-أحرص على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما أقوم به من أعمال					
29- يمكنني التعامل بفعاليَّة مع المستجدات من حولي					
30-أتوافق بسهولة مع أي مجتمعات جديدة					
31- أعتمد على قدراتي في حل كل ما يواجهني من مشكلات					
32- يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها للمشكلات					
33- أمتلك من القدرات ما يجعلني أعيش سعيداً					
34- أستطيع قيادة مجموعة من زملائي لتحقيق هدف محدد					
35- أستطيع إكمال المهام بدقة مهما كانت معقدة					
36- أنتصر في الكثير من المواقف التي تتطلب المنافسة مع زملائي					
37- أحرص على العمل بحيوية ونشاط فيما أقوم به من أعمال					
38- أضع خططاً مناسبة لتحقيق أهدافي					

39- التخلي عن حقوقي يعد انهزام أو خوف					
40- أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها					
41- يمكنني تحقيق كثيراً من الأهداف					
42-أتوقع أن أصل إلى مكانة مرموقة في المجتمع					
43- أثق بقدرتي على التخطيط الجيد والمنظم					
44- لدي كثير من الطموحات أسعى إلى تحقيقها					
45- أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات					
46- يمكنني القيام بما أُكلّف به من مهمات في المدرسة					
47- أسعى إلى تعلُّم أشياء جديدة حتى لو بدت صعبة بالنسبة إلي					
48- أميّز بين ما أستطيع وما لا أستطيع القيام به					
49- يمكنني أداء أي عمل مُكلّف به بشكل مُتقن					
50- أستطيع أداء مهمات متفاوتة في السهولة والصعوبة					

الملحق رقم (11) كتاب تسهيل مهمة لمديرية التربية في محافظة طرطوس

الجمهورية العربية السورية
جامعة طرطوس
كلية التربية

الرقم: ١٠٦٦/ص ت ب
التاريخ: ١٤/ ١٠/ ٢٠١٩
الموضوع:

SYRIAN ARAB REPUBLIK
Tartous university

YOR REFRENCE:
OUR REFRENCE

Date: / /2019

إلى ..مديرية التربية في طرطوس.....

يرجى تسهيل مهمة الطالب: اماره محمد باسط.....التي سيقوم بها

في مدارس مدينة طرطوس ..... علماً أن الطالب من طلاب كلية التربية قسم

الدراسات العليا / ماجستير تربية الطفل / السنة ثانية.....في جامعة طرطوس

وبأن نتائج مهمته مخصصة للبحث العلمي.

العنوان: بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بفعالية الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

عميد كلية التربية
أ.د ريم سليمون

المخطط الاساسي للسبانية
مدير التربية في طرطوس
علي محمود صخور
١٠/١٤
٢٠١٩

مديرية التربية في طرطوس
دائرة التخطيط والتعاون الدولي
الرقم: /٢/ ٦٩٩٥/
التاريخ: ١٥/١٠/٢٠١٩م

السيد مدير التربية في طرطوس المحترم

أفرح تطبيق البحث في مدارس (بيل حمادة - أبو راس الحمراني - رباط الخيل - خليل خليفة - سام زغبور - فاطمة الحلاق - صفاء صفور - أحمد الشوفي) بالدراسات الواردة لمدرسة وعلى الصفحة الأولى من البحث المطبق عليها خلال الفترة الممتدة من تشرين أول وحتى تاريخه.

يرجى الاطلاع

ر.د التخطيط والتعاون الدولي
د. ياسر محمد علوش

مدير التربية في طرطوس
علي محمود شحود

Syrian Arab Republic
Tartous University
Faculty of Education
Department of Child Education

Behavioral Problems of Students with Reading Learning Difficulties and their Relationship to Self-efficacy

A Field Study on a Sample of Sixth-Grade Students in the First Seminar of Basic Education in Tartous City

A Thesis Submitted for the degree of Master in Child Education

Prepared by:

Amara Mouhammed Basset

Supervised by:

Dr. Reem Slimoon

(Assistant Professor at Psychological
Counselling Department in Tartous University)

2019/2020