السلوك المشكل للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الروضة

إعداد

الباحث / أحمد مصطفى يوسف البيك[١]

المستخلص:

هناك ارتباط بين السلوك المشكل والأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد مما أدى إلى الاهتمام ببحث العلاقة بين السلوك المشكل والأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من الجنسين (الذكور والإناث)، واستهدف البحث التعرف على العلاقة بين السلوك المشكل والأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الروضة، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طفلا وطفلة من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الروضة الملتحقين بمركز بورتاج لذوي الاحتياجات الخاصة بشبين القناطر بمحافظة القليوبية والذين تتراوح أعمارهم بين (٥-٧) سنوات بمتوسط عمر زمني (٥.٧٨) وانحراف معياري(.٧٣٩)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المناسب لطبيعة البحث الحالي، كما استخدم الباحث مقياس السلوك المشكل(إعداد الباحث)، واختبار الفرز العصبي السريع لتشخيص الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد : إعداد (Mutti et al,1987) ترجمة مصطفى محمد٢٠٠٨ واختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (ترجمة وتقنين: محمود ابو النيل، ومحمد طه، وعبد الموجود عبد السميع، ٢٠١١)، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف في مستوى السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد عن المتوسط، كما أشارت إلى وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في الدرجة الكلية لمقياس السلوك المشكل والأبعاد الفرعية (الغضب، العناد، العدوان) لصالح الذكور، ووجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في بعد الانسحاب لصالح الإناث)، وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في بعد الخوف.

الكلمات المفتاحية : السلوك المشكل – اضطراب التعلم المحدد

[١]باحث دكتوراه- كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة

Abstract:

There is a correlation between problem behavior and children with a specific learning disorder, which led to interest in researching the relationship between problem behavior and children with a specific learning disorder of both sexes (males and females). The research aimed to identify the relationship between problem behavior and children with a specific learning disorder in kindergarten. The research included (60) girls and boys children with a specific learning disorder in kindergarten of Portage Center for People with Special Needs, Shibin Al-Qanater, Qalyubia Governorate, and whose ages ranged between (5-7) years, with an average chronological age of (5.78) and a standard deviation of (.739), The researcher used the descriptive analytical method appropriate to the nature of the current research. The researcher also used the problem behavior scale (prepared by the researcher), and the rapid neurological screening test to diagnose children with a specific learning disorder: prepared by (Mutti et al, 1987), translated by Mustafa Muhammad, 2008, and the Stanford Binet test, the fifth image (translated). And legalization: Mahmoud Abu Al-Nil, Muhammad Taha, and Abdel Mawjoud Abdel Samie, 2011), The results indicated that the level of problem behavior among children with a specific learning disorder differed from the average, and there were statistically significant differences in the average scores of boys and girls of children with a specific learning disorder in the total score of the problem behavior scale and the sub-dimensions (anger, stubbornness, aggression) in favor of boys (mean). and the presence of a statistically significant difference between the average scores of boys and girls of children with a specific learning disorder in the withdrawal dimension in favor of girls (the highest average), and the absence of a statistically significant difference between the average scores of boys and girls of children with a specific learning disorder in the fear dimension.

Keywords: Problem behavior-specific learning disorder

مقدمة:

الأطفال هم أساس المجتمع الذي يعتبر المورد الأساسي لتقدم الأمم؛ لذا توجب على العلماء والتربويين الاهتمام بهم في جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والمدرسية والأسرية، لما تشكله مرحلة الطفولة من أهمية في بناء شخصية الفرد الذي بدوره يقوم ببناء المجتمع والمشاركة في نهضته.

ومما لا شك فيه أن أطفال الروضة المعرضين لخطر اضطراب التعلم المحدد أي الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تتنبأ بإمكانية تعرضهم اللاحق لاضطراب التعلم المحدد شأنهم شأن أقرانهم ذوي اضطراب التعلم المحدد يبدون العديد من أوجه القصور في عمليات معرفية مختلفة، وهو ما أشار البعض إليه على أنه سلوكيات منبئة بتلك المخاطر اللاحقة.

واضطراب التعلم المحدد تعتبر إحدى فئات التربية الخاصة، وهي أكثر الفئات عددًا، ونظرًا لأن مصطلح اضطراب التعلم المحدد يشترك مع الكثير من المصطلحات كالتأخر الدراسي وبطء التعلم في التحصيل الأكاديمي مما أدى إلى خلط الأمور بين المصطلحات، وهذا الخلط أدى إلى اهتمام مضاعف من الباحثين التربويين في مجال اضطراب التعلم المحدد.

والطفل الذي يعاني من اضطراب التعلم المحدد نجد لديه بجانب المشكلات النمائية (الانتباه–الإدراك–الذاكرة) العديد من المشكلات السلوكية التي قد ترجع إلى ضعف ثقته في نفسه لإحساسه أنه أقل من أقرانه في نفس عمره في الجانب الأكاديمي.

وقد ترجع الأساليب التربوية والمعاملة الأسرية الخاطئة التي تتعامل بها الأسرة مع طفلهم من ذوي اضطراب التعلم المحدد دون قصد تساعد في حدوث بعض المشكلات النفسية والسلوكية مثال: القسوة الزائدة، وسوء المعاملة، والضرب والتوبيخ، والتدليل الزائد، المقارنة في التحصيل الأكاديمي كل ذلك يؤدى إلى المشكلات النفسية للأطفال.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث في مجال التربية الخاصة ومع فئة الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بصفة خاصة لاحظ للباحث الكثير من المشاكل السلوكية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والتي تؤثر بشكل كبير في تعاملاتهم مع زملائهم ومع المدرسين.

وفي إطار السعي نحو تقديم دعم أفضل لذوي الإعاقة بصفة عامة وذوي اضطراب التعلم المحدد بصفة خاصة من خلال الاهتمام بالجانب النفسي والسلوكي كمدخل لتحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي وذلك لما يعانيه الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من مشكلات سلوكية تؤثر بدورها على الناحية التربوية والتعليمية.

ومن أهم المشكلات السلوكية التي يواجها الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد: الغضب، الخوف، العناد، العدوان، الانسحاب.

واستشعر الباحث مشكلة البحث من خلال نتائج الدراسات والبحوث التي أكدت على وجود مشكلات نفسية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وهذا ما أكدت Chery (2016) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على السلوك المشكل لكل من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والأطفال العاديين، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد يظهرون مشاكل سلوكية كبيرة مقارنة بالأطفال العاديين، ووجدت نسبة من (١٥ إلى ٣٠%) من الأطفال لديهم مشكلات انفعالية وسلوكية تظهر في فرط النشاط والعدوان.

وأكدت أيضًا سماح بشقة (٢٠١٦) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد وحاجتهم الإرشادية على أنه يوجد مشكلات سلوكية عديدة يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد مثل الانسحاب وتشتت الانتباه والعدوان والخجل وأنهم يحتاجون إلى التدخل معهم.

وأيضًا دراسة أسماء خوجة (٢٠١٩) أشارت إلى وجود مشكلات سلوكية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بجانب مشكلات التعلم بنوعيها الأكاديمية والنمائية وأبرز المشكلات السلوكية التي حددتها في دراستها: النشاط الزائد، تشتت الانتباه، السلوك العدواني، السلوك الانسحابي.

ويمكن بلورت مشكلة البحث الحالي في التساؤلين التاليين:

- هل يختلف مستوى السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد عن المتوسط؟
- هل توجد فروق في مستوى السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد تُعزى لمتغير الجنس (ذكور– إناث).

- **أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي الكشف عن:

- العلاقة بين السلوك المشكل واضطراب التعلم المحدد لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- الفروق في مستوى السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد تُعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين الأول نظري، والآخر تطبيقي، وسوف نستعرضهما فيما يلي:

(أ) الأهمية النظرية:

يستمد البحث الحالي أهميته النظرية في أنه يسعى إلى:

- الوقوف على طبيعة العلاقة بين السلوك المشكل واضطراب التعلم المحدد لدى أطفال الروضة، ومن ثم التعرف على الإجراءات اللازمة للتخفيف من حدة السلوك المشكل من خلال تطوير الجانب الأكاديمي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- التعرف على مستوى السلوك المشكل لدى أطفال الروضة من ذوي اضطراب التعلم المحدد.

(ب) الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في أنه يسعى إلى:

- اقتراح التوصيات التي تتناسب مع نتائج البحث مما يعود بالفائدة على أطفال الروضة ذوي اضطراب التعلم المحدد.
- لفت أنظار المربيين والتربويين إلى الاهتمام بالتخفيف من حدة السلوك المشكل للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

مصطلحات البحث:

- **السلوك المشكل:**

يعرفه الباحث بأنه: نمط من السلوك الذي يظهر بشكل غير سوي بالنسبة للمجتمع المحيط بالطفل، والذي يمكن قياسه وملاحظته، ويتأثر الطفل المصاحب لهذا النمط من السلوك في التعامل السوي مع أقرانه والمحيطين به.

وتتمثل أبعاد السلوك المشكل وفقًا للمقياس الذي أعده الباحث إلى خمسة أبعاد وهي :

- **الغضب:**

السلوك الذي يحدثه الطفل تجاه ما يزعجه من مواقف ويتكون هذا السلوك من مجموعة من التصرفات السلبية؛ كالبكاء، أو الصراخ، أو التكسير وغيرها.. ويسبب هذا السلوك مشاكل اجتماعية للطفل مع المحيطين به.

- **الانسحاب:**

ذلك السلوك الذي يصاحب الطفل في وجود رغبة ملحة في الانعزال عن أقرانه من نفس سنه، أو من أفراد أسرته مما يعرضه لمشاكل في التواصل مع المحيطين به.

- **العناد:**

سلوك سلبي يحدثه الطفل تجاه السلطة سواء كان الوالدين أو المعلم، وهذا السلوك قد يستمر مع الطفل لفترة قصيرة أو يمتد معه لمدة طويلة ويصبح سلوك ثابت لديه، ويؤثر هذا السلوك على تفاعلات الطفل مع المحيطين به.

- **العدوان:**

ذلك السلوك الذي يحدثه الطفل بهدف الإيذاء سواء كان هذا الإيذاء بدني أو لفظي أو إشاري، ويسبب هذا السلوك مشاكل اجتماعية للطفل مع المحيطين به.

- **الخوف:**

ذلك السلوك الذي يأتي من انفعال الطفل تجاه مثير لا يحدث خوف في العادة، وهذا الانفعال يخرج على هيئة تصرفات مثل الصراخ أو الهلع وغيرها، ويؤدي هذا السلوك إلى مشاكل للطفل مع المحيطين به .

وهو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السلوك المشكل (إعداد الباحث).

- **اضطراب التعلم المحدد:**

هو عجز واضح في مجال أو أكثر من مجالات التعلم (القراءة- الكتابة- الحساب)، وقد يظهر أيضا في تخلف في تعلم الكلام أو في إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمع، وهي الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي اضطراب التعلم المحدد على اختبار الفرز العصبي السريع لتشخيص الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد: إعداد (Mutti et al,1987) ترجمة مصطفى محمد٢٠٠٨.

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولا: السلوك المشكل:

لا يوجد تعريف متفق عليه للسلوك المشكل وقد يرجع ذلك للعوامل الآتية:

١- عدم الاتفاق على تعريف محدد للسلوك السوي.

٢- هناك صعوبة في قياس السلوك والانفعالات وكذلك العواطف.

٣- تعدد الخلفيات النظرية واختلافها والأطر الفلسفية المستخدمة في تفسير السلوك المشكل.

٤- تباين المعايير والتوقعات الاجتماعية والثقافية (العادات والتقاليد والقيم..) المتعلقة بالسلوك من مجتمع إلى آخر، ومن ثقافة لأخرى.

٥- تباين اختصاصات المهنيين والباحثين المعنيين بالسلوك المشكل (أخصائيون نفسيون واجتماعيون، أطباء وتربويون ورجال قانون).

(عبد المطلب القريطي، ٢٠١١: ٥٤٨)

ويسرد الباحث هنا بعض من التعريفات للسلوك المشكل التي قام بتعريفها الباحثين والعلماء.

وعرف أيضًا بأنه" نمط متواصل من السلوك ويتعارض هذا النمط مع أداء الطفل الأكاديمي، ويؤثر على أداءه الاجتماعي مثل العدوانية اللفظية والبدنية والسلوك الهدام، وعدم الامتثال للأوامر والانسحاب".

(Anderson, 2017:14)

وفي تعريف آخر عرف السلوك المشكل بأنه "حالة تبدو فيها سلوكيات الطفل غير مرغوبة، ومزعجة للآخرين وقد تكون ضارة إلى حد يؤثر سلبًا على تفاعله مع الآخرين، ويحول دون قدرتهم على التعامل معه وتربيته وتعليمه بصورة مناسبة، مما يجعلهم بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة لمواجهة حالته".

(عبد العزيز الشخص، ٢٠١٩: ١٧٦)

ومن هنا يعرف الباحث السلوك المشكل بأنه: نمط من السلوك الذي يظهر بشكل غير سوي بالنسبة للمجتمع المحيط بالطفل، والذي يمكن قياسه وملاحظته، ويتأثر الطفل المصاحب لهذا النمط من السلوك في التعامل السوي مع أقرانه والمحيطين به.

معايير الحكم على السلوك المشكل:

حدد (خالد عبد الرزاق، ٢٠١٩: ١١) المعايير على النحو التالي:

-شده وتكرار السلوك: حيث يختلف السلوك المشكل عن غيره في شدته وتكراره فإذا تم الحكم على طفل ما أنه عدواني فيجب توضيح وصف مدى العدوان، فهل العدوان الذي يقوم به الطفل تجاه الأطفال فقط أو للكبار أيضًا؟ وهل يتسم سلوك العدوانية لديه لكل المحيطين به أم بعضهم؟ وهل عدوانه طول الوقت أم كرد الفعل؟

- استمرارية السلوك ومدته الزمنية: ويقصد به المدة الزمنية التي يستمر فيها حدوث السلوك المشكل حيث إن الفترة الزمنية هي مدى استغراق الطفل في نشاط معين وامتداد الاستغراق في هذا السلوك بحيث يستمر لفترة زمنية طويلة، بمعنى أنها ستكون سلوكيات مزمنة ومستمرة وليست سلوكيات مؤقتة، بل تأخذ فترة زمنية طويلة.
- ملاءمة السلوك للسن والنوع: فالسلوك الذي يظهر في وقت مبكر من عمر الطفل لا يمكن أن نعتبره سلوك مشكل إلا إذا استمر بتقدم العمر فهو يمثل بذلك سلوك مشكل، وذلك بالمراعاة الفروق بين الجنسين في السلوك بمعنى ملاءمة السلوك لجنس الطفل.
- الموقف الذي يحدث فيه: فالنظر إلى وقت حدوث السلوك ومعرفة هل ملائم هذا السلوك للموقف أم لا ؟ وكذلك مكان وزمان السلوك أمور مهمة لتحديد هل السلوك مشكل أم لا؟
- اتساع الاضطراب وامتداده: فالطفل الصاحب للسلوك المشكل يفقد قدرته على التواصل الجيد مع الآخرين ولا يتقبل التعاطف والاهتمام ممن حوله وكما أنه يتسم بفقد القدرة على إقامة علاقات أو الاحتفاظ بها.

النظريات المفسرة للسلوك المشكل:

[١] نظرية التحليل النفسي:

وأوضح فرويد أن منشأ السلوك موجود في عمق النفس، ويكون دور علم النفس تجاوز السلوك المشكل الظاهري الذي يمكن ملاحظته والتعرف على أسباب السلوك وتفسيره وحل شفرته وهذا التفسير هو الأداة الأساسية في البناء النظري للمنظور الفرويدي، وفي العلاج النفسي أيضا فهو ينظر إلى السلوك البشري بكل أشكاله (السلوك السوي أو السلوك المشكل) على أنه يتضمن نوعين من المعنى المحتوى الظاهري والمحتوي الخفي.

(قاسم حسين، ٢٠١٥: ٥١)

[٢] النظرية السلوكية:

هناك فروض أساسية في تفسير السلوك المشكل للنظرية السلوكية وهي الآتي:

- معظم سلوك الإنسان متعلم سواء كان هذا السلوك مشكلا أو سويا.
- السلوك المشكل يتعلمه الطفل نتيجة التعرض المستمر للخبرات التي يؤدي إليها وحدوث ارتباط شرطي بين تلك الخبرات وبين السلوك المشكل الذي يصدره.
- السلوك المتعلم يمكن تعديله.
- يولد الفرد ولديه دوافع فسيولوجية أولية، وعن طريق التعلم يكتسب دوافع جديدة ثانوية اجتماعية والتي تمثل أهم حاجاته النفسية وقد يكون تعلمها غير سوي يرتبط بأساليب غير توافقية في إشباعها ومن ثم يحتاج إلى تعلم جديد أكثر توافقًا.

(أسامة فاروق، ٢٠١١: ٨٥)

مظاهر السلوك المشكل:

يواجه الأمهات والقائمين على عملية التنشئة الاجتماعية أطفالا" لديهم مجموعة من المشاكل السلوكية والنفسية المرتبطة بعدم الشعور بالأمن مثل: الخوف والقلق والخجل وكذلك ومشاكل السلوك غير الناضج، كالنشاط الزائد والفوضوية وأحلام اليقظة والأنانية والغيرة والتمركز حول الذات والعناد.

(سوسن شاكر،٢٠١٥: ١)

ويستعرض الباحث مظاهر السلوك المشكل كما هو معد في مقياس السلوك المشكل الذي أعده الباحث كالآتي:

- العناد:

يعتبر العناد تحديا للسلطة وعدم إطاعة أوامر لوالديه والتصرف بعدائية ضد الأوامر وتؤثر بشكل سلبي في العلاقات الاجتماعية للطفل بالمحيطين به وعلى مستواهم التحصيل الأكاديمي.

(Marily, 2006:120)

- العدوان:

حيث يشار إلى العدوان على أنه سلوك يهدد الآخرين أو من المحتمل أن يتسبب لهم أضرار وقد يبدو تلك الأضرار مختلفًا من مرحلة لأخرى ومن موقف لأخر، وبالتالي يختلف في التردد والشدة والمدى.

(Fitzpatrick, Srivorakiat, Wink, Pedapati, Erickson, 2016:152)

- الخوف:

انفعال دافعي يتضمن حالة من التوتر التي تدفع الطفل الخائف إلى الهروب من الموقف الذي أدى إلى استثارة مخاوفه حتى يزول التوتر."

(سلطان سعيد، ٢٠٢٠: ٩٢)

- الغضب:

وعرف الغضب أيضًا بأنه" حالة نفسية يشعر بها الأطفال، ولكنها تختلف من طفل إلى آخر من حيث الأسباب والنوع والدرجة، ويكون سلوك الغضب أكثر شيوعًا في الأطفال من عمر سنتين إلى أربع سنوات، وتقل في الأطفال من خمسة إلى اثنتي عشرة سنة، ولها العديد من المظاهر كالبكاء والصراخ". (إنجي محب، مصطفى النجار، ٢٠٢٠: ٢٠)

- الانسحاب:

ويتميز سلوك الانسحاب بوجود رغبة مستمرة في العزلة والوحدة عند مواجهة الأفراد المألوفين أو الغرباء في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويعمل هذا السلوك على زيادة مخاطر بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية لاحقة في حياة الطفل.

(Zarra, 2014:1260)

ثانيا: اضطراب التعلم المحدد:

عرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية اضطراب التعلم المحدد بأنها "جميع اضطرابات التعلم ذات الإعاقة في القراءة، والتعبير الكتابي والرياضيات جمعت في اضطراب واحد يوجد هذا الاضطراب بواسطة محددات توضح التغير عن الدليل التشخيص الرابع".

(DSM-5,2013: 33)

وعرفت بأنها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي، وينشأ ذلك الاضطراب نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي، أو العوامل البيئية، أو الثقافية".

(فتحي الزيات، ٢٠١٧: ١١٥)

وعرف الأطفال الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد "هم أطفال يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة".

(سهير محمود، سارة عصام، ٢٠٢٠: ٤٣)

ويعرف الباحث اضطراب التعلم المحدد بأنها اضطراب في عملية أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية (القراءة– الكتابة– الحساب) وينتج هذا الاضطراب بسبب اضطرابات وظيفية للمخ، ولا يحدث بسبب قصور في الذكاء، أو وجود أي إعاقات عقلية أو حسية.

أسباب اضطراب التعلم المحدد:

اعتبر (بطرس حافظ، ٢٠١٦ :١٧٩) أسباب اضطراب التعلم المحدد غامضة وذلك لتداخل اضطراب التعلم المحدد بينها وبين الإعاقة العقلية من جهة، وبين اضطراب التعلم المحدد والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى، وترتبط الإصابة باضطراب التعلم المحدد بواحدة من العوامل الأربعة الآتية:

١– إصابة المخ المكتسبة.

٢– العوامل الوراثية أو الجينية.

٣– العوامل الكيميائية الحيوية.

٤– الحرمان البيئي والتغذية.

خصائص اضطراب التعلم المحدد:

[١] الخصائص اللغوية:

فقد يعاني ذوو اضطراب التعلم المحدد من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من اضطراب التعلم المحدد مطولًا ويدور حول فكرة واحدة أو مقتصر على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض الأصوات، وذلك بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام بسبب إصابة الدماغ.

(بطرس حافظ، ٢٠١٦: ٣٣)

[٣] الخصائص العقلية المعرفية:

تصف القدرات العقلية لهؤلاء الأطفال بأنها متوسطة أو فوق المتوسط وتظهر بوضوح لدى الطفل عند تعليم العمليات المعرفية العليا، ومنها التقويم، حل المشكلات، المقارنة، الحكم، الاستقصاء، التفكير المنطقي، التفكير الناقد تنظيم المعلومات، الضبط الذاتي للأداء، إدارة الوقت.

(وليد عبد بني،٢٠١٧: ٢٢)

[٤] الخصائص الاجتماعية والسلوكية:

على الرغم من أن اضطراب التعلم المحدد عرفت باعتبارها صعوبات أكاديمية إلا أن العديد من المربيين يرون أن اضطراب التعلم المحدد ذات أثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية وانطلاقا من هذا يتجه الاهتمام إلى مثل هذه الآثار والأبعاد التي تتداعي لتدور حول مشكلات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ويرى أنه لا يكفي أن نتعامل مع المشكلات الأكاديمية ونجهل الأضرار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات.

(فتحي الزيات، ٢٠١٥: ٨٥).

وأكدت العديد من الدراسات على الخصائص السلوكية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد ومنها دراسة Dyson(2003) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد حيث هدفت الدراسة التعرف على قدرة الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد علي إدراك مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية ومقارنتهم بأشقائهم في سياق الإطار العائلي في وأشارت نتائج تلك الدراسة إلى أنه بالرغم من أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد لا يختلفون عن أشقائهم في مفهوم الذات، إلا أن أسرهم صنفوهم بأن لديهم كفاءة اجتماعية أقل، ومشاكل سلوكية أكثر من أشقائهم.

وأكدت Chery (2016) أيضا في دراستها التي هدفت إلى التعرف على السلوك المشكل لكل من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والأطفال العاديين، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التعلم المحدد يظهرون مشاكل سلوكية كبيرة مقارنة بالأطفال العاديين، ووجدت نسبة من (١٥ إلى ٣٠%) من الأطفال لديهم مشكلات انفعالية وسلوكية تظهر في فرط النشاط والعدوان.

فروض البحث:

وفي ضوء الدراسات والبحوث السابقة التي تم الاطلاع عليها، تم تحديد الفروض التي يسعى البحث الحالي إلى التحقق منها فيما يلي:

١. لا يختلف مستوى السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد عن المتوسط.
٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس السلوك المشكل، وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

١. الإجراءات المنهجية للبحث:

تمثلت إجراءات البحث الحالي في العناصر التالية:

أ. منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي (السببي–المقارن)؛ لملاءمته لمشكلة البحث حيث استخدم هذا المنهج للكشف عن طبيعة الفروق على مقياس السلوك المشكل وأبعاده الفرعية (الغضب، الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف) تبعًا لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

ب. عينة البحث

تنقسم عينة البحث إلى ما يلي:

١. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** تكونت تلك العينة من (٥٠) طفلًا وطفلة من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بمرحلة الروضة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥ - ٧) سنوات، بمتوسط عمري (٥.٨٢) سنوات وانحراف معياري (٠.٧٤٨)، كما تراوحت معاملات ذكائهم ما بين (٩١ - ١١٠)، وتراوحت درجاتهم على مقياس الفرز العصبي لتشخيص صعوبات التعلم ما بين (٢٩ – ٥٢) درجة، وبواقع (٢٩ ذكور، ٢١ إناث)، والجدول التالي يوضح الإحصاءات الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

جدول (١)

المؤشرات الإحصائية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

المتغير	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر الزمني	ذكور	٢٩	٥.٨٣	٠.٧٥٩
	إناث	٢١	٥.٨١	٠.٧٥٠
	العينة ككل	٥٠	٥.٨٢	٠.٧٤٨
معاملات الذكاء	ذكور	٢٩	٩٩.١٧	٤.٥٤٤
	إناث	٢١	١٠٠.٢٩	٣.٩٥١
	العينة ككل	٥٠	٩٩.٦٤	٤.٢٩٩
مقياس الفرز العصبي	ذكور	٢٩	٤٣.٠٧	٥.٣١٨
	إناث	٢١	٣٦.١٤	٥.٤٤٣
	العينة ككل	٥٠	٤٠.١٦	٦.٣٣٩

٢. العينة الأساسية: تكونت تلك العينة من (٦٠) طفلًا وطفلة من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بمرحلة الروضة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥ - ٧) سنوات، بمتوسط عمري (٥.٧٨) سنوات وانحراف معياري (٠.٧٣٩)، كما تراوحت معاملات ذكائهم ما بين (٩٠-١١٠)، وتراوحت درجاتهم على مقياس الفرز العصبي لتشخيص صعوبات التعلم ما بين (٢٩–٥٢) درجة، وبواقع (٢٩ ذكور، ٣١ إناث)، والجدول التالي يوضح الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية في صورتها النهائية.

جدول (٢)

الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية.

المتغير	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر الزمني	ذكور	٢٩	٥.٨٣	٠.٧٥٩
	إناث	٣١	٥.٧٤	٠.٧٢٩
	العينة ككل	٦٠	٥.٧٨	٠.٧٣٩
معاملات الذكاء	ذكور	٢٩	٩٩.١٧	٤.٥٤٤
	إناث	٣١	٩٩.٩٤	٤.٤١٩
	العينة ككل	٦٠	٩٩.٥٧	٤.٤٥٨
مقياس الفرز العصبي	ذكور	٢٩	٤٣.٠٧	٥.٣١٨
	إناث	٣١	٣٨.٣٢	٥.٩٤٦
	العينة ككل	٦٠	٤٠.٦٢	٦.٠٩٣

أدوات البحث

اشتملت أدوات البحث على الآتي:

- مقياس السلوك المشكل إعداد/ أحمد مصطفى (٢٠٢١).
- واختبار الفرز العصبي السريع لتشخيص الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد: إعداد Mutti et al,1987) ترجمة مصطفى محمد.2008

- اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (ترجمة وتقنين: محمود ابو النيل، ومحمد طه، وعبد الموجود عبد السميع، ٢٠١١) وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الأدوات:

أ- مقياس السلوك المشكل إعداد/ أحمد مصطفى (٢٠٢١)

١. الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى تقدير أعراض السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وذلك من خلال خمسة أبعاد فرعية هي: الغضب، الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف.

٢. مبررات استخدام المقياس في البحث:

هناك العديد من الأسباب التي دعت إلى تصميم المقياس منها قلة وجود بعض المقاييس المستخدمة لقياس السلوك المشكل وتفضيل الباحث تصميم مقياس خاص به للاستخدام في الدراسة الحالية.

٣. وصف المقياس وطريقة التصحيح:

يتكون المقياس من (٥٠) عبارة موزعة على ٥ أبعاد رئيسة (الغضب-الانسحاب-العناد-العدوان- الخوف)

٤. **طريقة التصحيح:** تقدر الدرجة على المقياس وفقا لميزان التصحيح الثلاثي وفقا للجدول التالي:

جدول (٣)

أبعاد وأرقام عبارات المقياس

الأبعاد الأساسية	عدد العبارات	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمي
الغضب	١٠	١٠	٣٠
الانسحاب	١٠	١٠	٣٠
العناد	١٠	١٠	٣٠
العدوان	١٠	١٠	٣٠
الخوف	١٠	١٠	٣٠
الدرجة الكلية	٤٠	١٠	١٢٠

٥. **تفسير الدرجات:** تفسر الدرجة المنخفضة بانخفاض مستوي السلوك المشكل لدي الطفل بينما تعني الدرجة المرتفعة ارتفاع مستوي السلوك المشكل لدي الطفل

٦. الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك المشكل:

قام أحمد مصطفى (٢٠٢١) بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق – الثبات) للمقياس، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

قام مُعد المقياس بعرض المقياس في صورته الأولية (٤٨ بنداً) على بعض العاملين فى مجال رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومجموعة من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس للتعرف على مدى مناسبة العبارات لهذه الفئة وسلامة العبارات وتمتعها بالمنطقية. وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قام الباحث بما يلي: إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة، تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفًا واضحًا، وفك العبارات المركبة، وأصبح طول المقياس مكونًا من (٥٠) مفردة.

- **الصدق التلازمي (الصدق المرتبط بالمحك):**

قام مُعد المقياس بحساب معامل الارتباط بين مقياس السلوك المشكل الحالي ومقياس السلوك المشكل إعداد سهير كامل وبطرس حافظ (٢٠١٠)، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧٦٧)، وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١؛ وهو يؤكد صدق المقياس.

ثانيًا: ثبات المقياس

قام أحمد مصطفى (٢٠٢١) بالتحقق من ثبات المقياس على عينة قوامها (٣٠) طفلًا وطفلة، باستخدام طريقتي: معادلة ألفا–كرونباخ، وإعادة التطبيق Test-Retest، وتراوحت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا–كرونباخ ما بين (٠.٧٣٨ : ٠.٧٧٥)، وباستخدام طريقة إعادة التطبيق Test-Retest ما بين (٠.٧٥٣ : ٠.٨٣٦)، وجميعها قيم مطمئنة ومرتفعة وأكبر من ٠.٦٠؛ وهذا يدل على ثبات المقياس واستقراره.

وقام الباحث الحالي بإعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك المشكل مرة أخرى، وذلك إعادة حساب الاتساق الداخلي للمقياس والثبات باستخدام طريقتي معامل ألفا–كرونباخ، والتجزئة النصفية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

أولًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة قوامها (٥٠) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة ذوي اضطراب التعلم المحدد على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وفيما يلي النتائج:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومقياس السلوك المشكل ككل (ن=٥٠).

البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل	البعد الفرعي	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس ككل
البعد الأول (الغضب)	١	٠.٥٨٥**	٠.٣٧٧**	البعد الرابع (العدوان)	٣١	٠.٧٦٢**	٠.٧٠٣**
	٢	٠.٦٥٤**	٠.٤٠٥**		٣٢	٠.٨٩٥**	٠.٨١٢**
	٣	٠.٦٦٨**	٠.٥٨٠**		٣٣	٠.٩٠٦**	٠.٧٩٨**
	٤	٠.٧٠٠**	٠.٦٢٧**		٣٤	٠.٩١٣**	٠.٨٥٧**
	٥	٠.٦٧٢**	٠.٤٥٨**		٣٥	٠.٨٥٨**	٠.٧٨٢**
	٦	٠.٧١٤**	٠.٦٠٩**		٣٦	٠.٨٩٤**	٠.٨١٧**
	٧	٠.٦٩٤**	٠.٥٨٦**		٣٧	٠.٩٤٢**	٠.٨٦٥**
	٨	٠.٤٤٧**	٠.٤٥٠**		٣٨	٠.٨٩١**	٠.٧٩٨**
	٩	٠.٦٦٠**	٠.٥٤٩**		٣٩	٠.٨٩٨**	٠.٨١٥**
	١٠	٠.٦٤٨**	٠.٦٩٩**		٤٠	٠.٩٣٩**	٠.٨٥٦**
البعد الثاني (الانسحاب)	١١	٠.٥١٤**	٠.٤٦٢**	البعد الخامس (الخوف)	٤١	٠.٦٤٥**	٠.٧٥٩**
	١٢	٠.٨٣١**	٠.٧٦١**		٤٢	٠.٦٦٠**	٠.٧٧٠**
	١٣	٠.٧٩٢**	٠.٧٠٥**		٤٣	٠.٥١٣**	٠.٣٢١*
	١٤	٠.٨١٥**	٠.٧٤١**		٤٤	٠.٨٣٤**	٠.٦٣٧**
	١٥	٠.٨٨٠**	٠.٨٠٠**		٤٥	٠.٦٧٩**	٠.٤٤٣**
	١٦	٠.٨٠٩**	٠.٦٦٣**		٤٦	٠.٦٤٥**	٠.٧٥٩**
	١٧	٠.٦٧٧**	٠.٥٥٠**		٤٧	٠.٧١٢**	٠.٥٩٢**
	١٨	٠.٨٢٥**	٠.٧٣٨**		٤٨	٠.٥٥٣**	٠.٤٣٤**
	١٩	٠.٥٢١**	٠.٤٤٥**		٤٩	٠.٦٠٤**	٠.٥٢٠**
	٢٠	٠.٧٩٧**	٠.٦٩٩**		٥٠	٠.٥٥٨**	٠.٣٥٨*
البعد الثالث (العناد)	٢١	٠.٥٨٨**	٠.٦١٧**				
	٢٢	٠.٥٦٩**	٠.٤٩٥**				
	٢٣	٠.٥٨١**	٠.٥٨٤**				
	٢٤	٠.٦٥١**	٠.٧٠٥**				
	٢٥	٠.٦١٢**	٠.٦٨٧**				
	٢٦	٠.٨٢٧**	٠.٦٧٨**				
	٢٧	٠.٦٤٤**	٠.٥١٩**				
	٢٨	٠.٧٢١**	٠.٦٤١**				
	٢٩	٠.٨٢٧**	٠.٦٧٨**				
	٣٠	٠.٦٠٤**	٠.٦٠٣**				

(*). دال عند مستوى ٠.٠٥ (**). دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٣٢١* : ٠.٩٤٢**)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستويي (٠.٠٥، ٠.٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية (الغضب، الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف) والمقياس ككل؛ وهذا يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحية المقياس الحالي للاستخدام في البحث الحالي.

ثم قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية (الغضب، الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف) والدرجة الكلية لمقياس السلوك المشكل، ويوضح جدول (٥) نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٥)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس السلوك المشكل (ن=٥٠).

المقياس وأبعاده الفرعية	البعد الأول (الغضب)	البعد الثاني (الانسحاب)	البعد الثالث (العناد)	البعد الرابع (العدوان)	البعد الخامس (الخوف)	مقياس السلوك المشكل ككل
البعد الأول (الغضب)	١	٠.٦٧٠**	٠.٧٢٥**	٠.٦٢١**	٠.٧٤٤**	٠.٨٢٧**
البعد الثاني (الانسحاب)	٠.٦٧٠**	١	٠.٧٦١**	٠.٨٢٤**	٠.٦٥٢**	٠.٨٨٤**
البعد الثالث (العناد)	٠.٧٢٥**	٠.٧٦١**	١	٠.٨٠٢**	٠.٨٤٤**	٠.٩٢٩**
البعد الرابع (العدوان)	٠.٦٢١**	٠.٨٢٤**	٠.٨٠٢**	١	٠.٦٧٨**	٠.٩١٠**
البعد الخامس (الخوف)	٠.٧٤٤**	٠.٦٥٢**	٠.٨٤٤**	٠.٦٧٨**	١	٠.٨٧٤**
مقياس السلوك المشكل ككل	٠.٨٢٧**	٠.٨٨٤**	٠.٩٢٩**	٠.٩١٠**	٠.٨٧٤**	١

(*). دال عند مستوى ٠.٠٥ (**). دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٥) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين الأبعاد الفرعية (الغضب، الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف)، والدرجة الكلية لمقياس السلوك المشكل لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التعلم المحدد، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثانيًا: ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي ألفا–كرونباخ، والتجزئة النصفية على عينة قوامها (٥٠) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة ذوي اضطراب التعلم المحدد، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦)

قيم معاملات الثبات لمقياس السلوك المشكل بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٥٠).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة " سبيرمان-براون "		معامل جوتمان	ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح		
البعد الأول (الغضب)	١٠	٠.٧١٦	٠.٨٣٤	٠.٨٣٤	٠.٨٤٠
البعد الثاني (الانسحاب)	١٠	٠.٨٤٢	٠.٩١٥	٠.٨٩٩	٠.٩١٣
البعد الثالث (العناد)	١٠	٠.٩٠٠	٠.٩٤٨	٠.٩٤٦	٠.٨٦٠
البعد الرابع (العدوان)	١٠	٠.٩٤٧	٠.٩٧٣	٠.٩٧٢	٠.٩٧١
البعد الخامس (الخوف)	١٠	٠.٨٤٧	٠.٩١٧	٠.٩١٧	٠.٨٤٠
مقياس السلوك المشكل ككل	٥٠	٠.٩٦٥	٠.٩٨٢	٠.٩٧٨	٠.٩٧٠

ويتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس السلوك المشكل وأبعاده الفرعية (الغضب، الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف)، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب-اختبار الفرز العصبي السريع لتشخيص الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد: إعداد (Mutti et al,1987) ترجمة مصطفى محمد2008.

ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي اضطراب التعلم المحدد وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى:

- الدرجة المرتفعة: وهي درجة تزيد عن (٥٠)، وتوضح معاناة الطفل من اضطراب التعلم
- درجة الشك: وهي درجة من (٢٦-٥٠)، وتوضح باحتمالية وجود عرض أو أكثر ويكون الأطفال مستوى أدائهم أقل من المتوقع وفقا لعمرهم.
- الدرجة العادية: وهي الدرجة من (صفر-٢٥) وتشير إلى حالة السواء العصبي وعدم وجود اضطراب تعلم محدد.

ج- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الخامسة.

(إعداد: محمود ابو النيل، ومحمد طه، وعبد الموجود عبد السميع، ٢٠١١)

الهدف من المقياس:

يهدف مقياس ستانفورد بينيه بصورته الخامسة إلى تقديم صورة متكاملة عن القدرة العقلية للفرد (الذكاء) بصورتيه اللفظي وغير اللفظي كما يقدم تقريراً مفصلاً عن القدرات المعرفية المختلفة للفرد من حيث جوانب القوة والضعف بها (فيما يعرف بالصفحة المعرفية)، مما يساعد الفرد أو ولى أمره للوقوف على إمكانات الفرد وقدراته الفعلية وبالتالي يمكن استخدام النتائج في مجالات متعددة كوضع البرامج العلاجية والارشادية أو التوجيه المهني وغيرها من الأغراض.

وصف الاختبار: يطبق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بشكل فردى لتقييم الذكاء والقدرات المعرفية، وهو ملائم للأعمار من سن ٢:٨٥ سنة فما فوق، ويتكون المقياس الكلى من ١٠ اختبارات فرعية غير لفظية، لفظية، وتتدرج في الصعوبة عبر ستة مستويات، وهذه الاختبارات الفرعية تتجمع مع بعضها لتكون مقاييس أخرى هي:

١- مقياس نسبة ذكاء البطارية المختصرة؛ ويتكون من اختبار تحديد المسار (اختبار سلاسل الموضوعات واختبار المفردات) وتستخدم هذه البطارية في إجراء التقييم النيروسيكولوجى.

٢- مقياس نسبة الذكاء غير اللفظية والتي ترتبط بالعوامل المعرفية الخمسة التي تقيسها الصورة الخامسة، ويستخدم هذا المجال في تقييم الأفراد العاديين وأيضا الصم، وبعض الحالات الأخرى ذات الإعاقات اللغوية.

٣- مقياس نسبة الذكاء اللفظية والتي ترتبط أيضا بالعوامل المعرفية الخمسة، ويستخدم هذا المجال في تقييم العاديين كما يطبق على بعض الحالات الخاصة التي تعاني من ضعف البصر أو مشكلات أخرى تحول دون تطبيق الجزء الغير لفظي فيتم الاقتصار على الجزء اللفظي فقط.

٤- نسبة الذكاء الكلية للمقياس وهي ناتج جمع المجالين اللفظي وغير اللفظي.

التصحيح: يتم تصحيح المقياس إلكترونياً حيث يقدم المقياس ثلاث نسب للذكاء بالإضافة الى المؤشرات العاملية الخمسة والصفحة المعرفية، كما يمكن تصيح المقياس بشكل يدوي باستخدام الجداول المعيارية الملحقة بالبطارية.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

١-البيانات المعيارية:

تم اختيار العينة وفقاً لثلاث مناطق رئيسية وهي كما يلي:

- المنطقة المركزية: وشملت القاهرة الكبري والمحافظات المجاورة لها (القاهرة – الجيزة – القليوبية – المنوفية – الشرقية – ٦ أكتوبر – حلوان) وبلغ مجموع أفراد العينة المسحية من المنطقة المركزية (٢٤٧٥) شخصاً من أصل (٣٧٧٠) هم إجمالي العينة الكلية.
- منطقة الوجه القبلي: وشملت محافظات الصعيد المختلفة وبلغ عدد أفرادها (٧٦٠) شخصاً.
- منطقة وجه بحري: وشملت مدن القناة والإسكندرية والدقهلية والغربية والبحيرة وكفر الشيخ ودمياط وبلغ مجموع أفرادها (٥٣٥) شخصاً.

٢-صدق المقياس:

تم حسابه بطريقتين: هي صدق التمييز العمري وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوي (٠,٠٠١)، وحساب معامل ارتباط نسبة ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين (٠,٧٤ و٠,٧٦) وهي معاملات صدق مقبولة بوجه عام وتشير إلى ارتفاع مستوي صدق المقياس.

٣-ثبات المقياس:

تم الاعتماد على نوعين من الثبات وهما: إعادة التطبيق بمعامل ثبات يتراوح من (٠,٩٢٢ إلى ٠,٩٨٨)، والتجزئة النصفية ومعادلة الفا كرونباخ بمعامل ثبات يتراوح من (٠,٩٥٤ إلى ٠,٩٧٧) على عينة قوامها (٤٩) شخصاً.

نتائج البحث ومناقشتها:

تناول الباحث في هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها، وتفسيرها في ضوء الدراسات والأدبيات النظرية التي تناولت متغير السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، وفيما يلي النتائج المتعلقة بفروض البحث:

١. نتائج الفرض الأول ومناقشتها

للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على " لا يختلف مستوى السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد عن المتوسط" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان

النسبية، والمتوسطات النظرية (الفرضية)، واستخدام اختبار one Sample T-Test للعينة الواحدة، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٧)

الفروق بين المتوسطات الفرضية والحسابية على مقياس السلوك المشكل لدى عينة البحث (ن=٦٠).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت" المحسوبة	الوزن النسبي	الترتيب
البعد الأول (الغضب)	١٠	١٨.٨٠	٣.٤٠٤	٢٠	-٢.٧٣١**	%٦٢.٦٧	٥
البعد الثاني (الانسحاب)	١٠	٢١.٢٧	٢.٩٧٤	٢٠	٣.٢٩٩**	%٧٠.٩	٤
البعد الثالث (العناد)	١٠	٢١.٨٧	١.٤٠٨	٢٠	١٠.٢٧١**	%٧٢.٩	٣
البعد الرابع (العدوان)	١٠	٢٢.٥٠	٤.٣٤٣	٢٠	٤.٤٥٩**	%٧٥	١
البعد الخامس (الخوف)	١٠	٢٢.٣٨	١.٧١٨	٢٠	١٠.٧٤٤**	%٧٤.٦	٢
مقياس السلوك المشكل ككل	٥٠	١٠٦.٨٢	٧.٤١٨	١٠٠	٧.١١٨**	%٧١.٢١	

****. دالة عند مستوى ٠.٠١**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ودرجات حرية (٥٩) = ٢.٠٠٠
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ ودرجات حرية (٥٩) = ٢.٦٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" بلغت (٧.١١٨، -٢.٧٣١، ٣.٢٩٩، ١٠.٢٧١، ٤.٤٥٩، ١٠.٧٤٤) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس السلوك المشكل وأبعاده الفرعية (الغضب، الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة والمتوسطات الفرضية (النظرية) على مقياس السلوك المشكل وأبعاده الفرعية لصالح المتوسط الفرضي في حالة بعد الغضب، ولصالح المتوسط الحسابي في حالة الدرجة الكلية لمقياس السلوك المشكل والأبعاد الفرعية (الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف)؛ وهذا يشير إلى **عدم تحقق الفرض الأول**، وهذا يعني أن مستوى الغضب لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد أقل من المتوسط (منخفض)، بينما مستوى أداء الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس السلوك المشكل ككل والأبعاد الفرعية (الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف) أعلى من المتوسط، وهذا ما أكدته قيم الأوزان النسبية التي تراوحت ما بين (٧٠.٩% : ٧٥%)، وهي قيم مرتفعة.

- يفسر الباحث نتائج الفرض الأول بأن السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يختلف عن المتوسط وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي توضح إلى أي مدى يظهر السلوك المشكل لدى

الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد منها دراسة Chery(2016) التي هدفت إلى التعرف على السلوك المشكل لكل من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد والأطفال العاديين، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يظهرون مشاكل سلوكية كبيرة مقارنة بالأطفال العاديين، وكذلك دراسة وأكدت أيضًا سماح بشقة (٢٠١٦) ودراسة أسماء خوجة(٢٠١٩) أشارت إلى وجود مشكلات سلوكية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد بجانب مشكلات التعلم بنوعيها الأكاديمية والنمائية وأبرز المشكلات السلوكية التي حددتها في دراستها: النشاط الزائد، تشتت الانتباه، السلوك العدواني، السلوك الإنسحابي، وكذلك دراسة إيمان أحمد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تنمية بعض المهارات والاجتماعية لدى الاطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد من خلال برنامج الوسائط المتعددة وأوضحت في دراستها مدى المشكلات الاجتماعية التي تواجه الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

٢. نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس السلوك المشكل، وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال على مقياس السلوك المشكل تبعًا للنوع (ن=٦٠)

المقياس وأبعاده الفرعية	الذكور (ن= ٢٩)		الإناث (ن= ٣١)		قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)		
البعد الأول (الغضب)	٢٠.١٧	٣.٠٤٨	١٧.٥٢	٣.٢٥٤	٣.٢٥٧	(٠.٠٠٢) دالة عند ٠.٠١
البعد الثاني (الانسحاب)	٢٠.٢٨	١.٩٩٨	٢٢.١٩	٣.٤٣٩	٢.٦١٧-	(٠.٠١١) دالة عند ٠.٠٥
البعد الثالث (العناد)	٢٢.٣٨	١.٦٥٦	٢١.٣٩	٩١٩.	٢.٨٩٤	(٠.٠٠٥) دالة عند ٠.٠١
البعد الرابع (العدوان)	٢٦.٤١	١.٧٠١	١٨.٨٤	٢.٣٩٦	١٤.٠٣٣	(٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠٠١
البعد الخامس (الخوف)	٢٢.١٠	١.٥٨٩	٢٢.٦٥	١.٨١٧	١.٢٢٦-	(٠.٢٢٥) غير دالة إحصائيًا
مقياس السلوك المشكل ككل	١١١.٣٤	٥.٥٥٧	١٠٢.٥٨	٦.٤٠٧	٥.٦٤٣	(٠.٠٠٠) دالة عند ٠.٠٠١

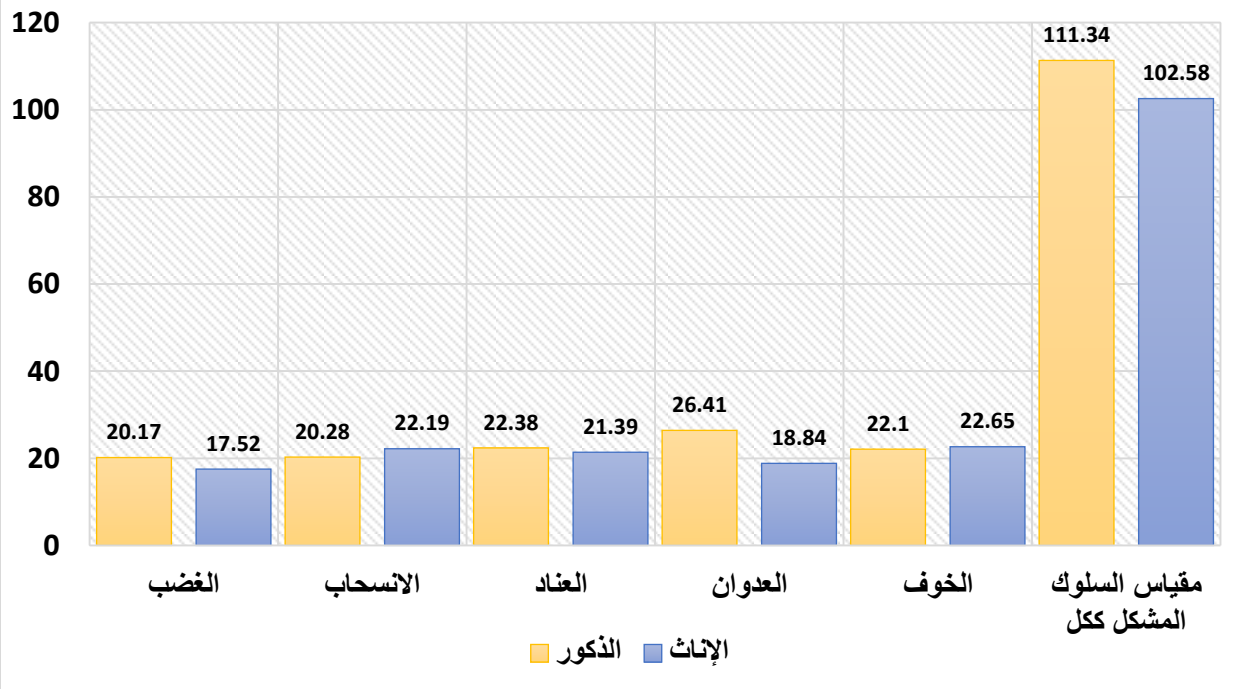
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ودرجات حرية (٥٨) = ٢.٠٠٠

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ٠.٠١ ودرجات حرية (٥٨) = ٢.٦٦٠

يتضح من (٨) أن قيم " ت " المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية لمقياس السلوك المشكل والأبعاد الفرعية (الغضب، الانسحاب، العناد، العدوان) بلغت (٥.٦٤٣، ٣.٢٥٧، -٢.٦١٧، ٢.٨٩٤، ١٤.٠٣٣)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستويات دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١، ٠.٠٠١)، وذلك مقارنة بقيم " ت " الجدولية عند مستويي دلالة ٠.٠٥ و٠.٠١ لدرجات حرية ٥٨ بينما بلغت قيمة "ت" في حالة بعد الخوف (-١.٢٢٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يدل على **تحقق الفرض الثاني جزئيًا**، وهذا يشير إلى:

١. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١، ٠.٠٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في الدرجة الكلية لمقياس السلوك المشكل والأبعاد الفرعية (الغضب، العناد، العدوان) لصالح الذكور (المتوسط الأعلى).
٢. وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في بعد الانسحاب لصالح الإناث (المتوسط الأعلى).
٣. عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في بعد الخوف.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس السلوك المشكل وأبعادها الفرعية (الغضب، الانسحاب، العناد، العدوان، الخوف):



شكل (١) الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد على مقياس السلوك المشكل تبعًا للنوع.

- ويفسر الباحث نتيجة الفرض الثاني بأنه اغلب السلوك المشكل يكون عند الذكور أكثر من الاناث وهذا ما أكدت عليه دراسة هيام بوزير، سامية إبريعم (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن أبرز أشكال السلوك العدواني لدى أطفال الروضة، ومدى وجود فروق بين الذكور والإناث من أطفال الروضة في درجة السلوك العدواني وكانت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في درجة السلوك العدواني لدى أطفال الروضة لصالح الذكور، وبالتالي فمن الطبيعي أن يكون سلوك العدوان عند الذكور أعلى من الاناث.
- كذلك من خلال ما توصل إليه الباحث من الخصائص اللغوية لدى الطفل ذوي اضطراب التعلم المحدد حيث أنه يصعب عليه التعبير عن انفعالاته وهذا ما قد يسبب بعض السلوكيات السلبية كالعناد وهذا ما أكدته دراسة نسيبة محمود، شيراز نواف، رغد عدنان (٢٠٢٣) وهدف البحث إلى معرفة مدى قدرة طفل الروضة بعمر (٤- ٥) سنوات على التعبير عن الانفعالات الشخصية وأكدت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في التعبير عن انفعال الحزن لصالح الإناث، وبالتالي يكون ذلك عامل في تقليل بعض من السلوكيات المشكلة.
- وبالنسبة لجانب الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد فأكدت دراسة Godishala, George, Sriveni, Rangaswani. (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد مقارنة مع الأطفال العاديين في نفس العمر وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد يعانون من السلوك المشكل أكثر وأنه يوجد اختلاف بين الجنسين الذكور والإناث في السلوك المشكل لصالح الذكور عن الإناث.

- **توصيات البحث:**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بالنقاط التالية:

- ضرورة الاهتمام بالمشكلات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
- ضرورة الاهتمام بوضع برامج التي تهدف إلى التخفيف من حدة السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد
- تدريب المعلمات على مواجهة السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

بحوث مقترحة:

وفي ضوء الأطر النظرية والأدبية والنتائج المستخلصة من البحث الحالي، يمكن اقتراح ما يلي:

- فاعلية استخدام الموسيقى في التخفيف من حدة السلوك المشكل لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الروضة
- الكفاءة الاجتماعية للأطفال الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد في مرحلة الروضة
- فاعلية استخدام الأنشطة الحركية في تخفيف من حدة سلوك الانسحاب لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد.

قائمة المراجع:

أولا المراجع العربية:

- أسامة فاروق مصطفي. (٢٠١١). مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الاسباب- التشخيص- العلاج. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أسماء خوجة. (٢٠١٩). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعليم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب). دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيصر بسكرة.
- إنجي محب، مصطفى النجار. (٢٠٢٠). روشتة تربوية لحياة صحية ونفسية أفضل لك ولطفلك. دار البشير للنشر والتوزيع.
- إيمان احمد خميس. (٢٠٢٠). استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض المهارات المعرفية والاجتماعية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة البحوث ودراسات الطفولة المبكرة. جامعة بني سويف.
- بطرس حافظ بطرس. (٢٠١٦). تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم. القاهرة. دار المسيرة.
- خالد عبد الرازق النجار. (٢٠١٩). تشخيص الاضطرابات السلوكية لدى الاطفال. مجلة خطوة. المجلس العربي للطفولة والتنمية. (٣٥). ٩-١١.
- خولة أحمد يحيي. (٢٠١٧). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سلطان سعيد الزهراني. (٢٠٢٠) استراتيجيات التدخل المبكرة. عمان. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- سماح بشقه. (٢٠١٦). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية وحاجاتهم الارشادية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- سهير محمود أمين، سارة عصام. (٢٠٢٠). الاضطرابات السلوكية والانفعالية لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة. مكتبة الفتح.
- سوسن شاكر الجبلي. (٢٠١٥). مشكلات الاطفال النفسية واساليب المساعدة فيها. دمشق. دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد العزيز الشخص. (٢٠١٩). الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم. القاهرة: مكتبة الطبري.

- عبد المطلب امين القريطي. (٢٠١١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
- على الصمادي. صياح ابراهيم الشمالي. (٢٠١٧). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. عمان. دار المسيرة.
- فتحي مصطفي الزيات. (٢٠١٧). صعوبات التعلم الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. المنصورة.
- فتحي مصطفي الزيات. (٢٠١٥). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. القاهرة. مكتبة الأنجلو لمصرية.
- قاسم حسين صالح. (٢٠١٥). الاضطرابات النفسية والعقلية نظرياتها، أسبابها، طرائق علاجها. عمان. دار دلجة للنشر والتوزيع
- ماجدة السيد عبيد. (٢٠١٥). الاضطرابات السلوكية. عمان. دار النشر والتوزيع.
- هيام بوزير، سامية إبريعم. (٢٠١٥). أشكال السلوك العدواني لدى أطفال الروضة. بحث لنيل درجة الماجستير. جامعة العربي بن مهدي. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. الجزائر
- وليد عبد بني هاني. (٢٠١٧). انشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم. دار علم الثقافة. الاردن.

المراجع الأجنبية:

- Anderson, E.M. (2017). Managing challenging Behaviors in Early Childhood: Effect of theoretical Orientation on strategy recommendation, PhD Thesis, university of Florida Brazilian Journal of Psychiatry, 38(1), 46-52.
- Chery, (2016). The effects of letter and key word mnemonics and computer-Assisted instruction on fluency and accuracy of basic multiplication facts in elementary students with learning and cognitive disabilities. Unpublished, Ph.D. University of Cincinnati, AAt 3028704.
- DSM-5. (2013). Diagnostic statistical Manual Intellectual Developmental Disorder. (DSM-5), Washington DC, Published by the American Psychiatric Association.

- Dyson. (2003). Children with learning disabilities within the family context: a comparison with siblings in global self-concepts, Academic self-perception, and social competence. Learning Disabilities research and practice,18(1),1-9.
- Fitzpatrick, S., Srivorakiat, L., Wink, L., Pedapati, E., & Erickson, C. (2016). Aggression in autism spectrum disorder: presentation and treatment options. Neuropsychiatric disease and treatment, 12, 1525- 1538.
- Godishala Sridevi, A.G George, D Sriveni, K Rangaswani. (2015). Learning disability and behavior problems among school going children. Journal of Disability Studies. Vol 1, No 1
- Marily Adams (2006). Solutions to Oppositional defiant disorders, Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, VC.26, N. 2. pp 115-125.
- Neeraja. (2014), adjustment Problem faced by children with Learning disabilities impact s Special education, Indian J.Sci.Res. 5(1), University S. V., Department of Home Science, India.
- Santos, L., Queirós, F., Barreto, M. L, & Santos, D. (2016). Prevalence of behavior problems and associated factors in preschool children from the city of Salvador, state of Bahia, Brazil.
- Zarra-Nezhad. (2014). Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(11), 1260-1269.