

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

بالبيئة المصرية: دراسة في إطار المفارقات، والمتشابهات، والمآل

د/ سامية عبد الرؤوف عبد الرحمن رضوان

مدرس علم النفس

كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي في البيئة المصرية وفقًا للنوع الاجتماعي (ذكور – إناث)، وكذا التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي، إضافة إلى التنبؤ بالانضباط المدرسي في ضوء صعوبات التعلم النوعية لدى أفراد عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٦٥) تلميذًا وتلميذة بالحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية في جمهورية مصر العربية؛ بمعدل (٩٥ ذكور، ٧٠ إناث)؛ ومنهم (٤١ ذوي صعوبات تعلم الذاكرة، ٤٦ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ٧٨ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية). وبتطبيق اختبار كاتل للذكاء "المقياس الثاني الصورة (أ)" ترجمة/ أبو حطب وآخرون (٢٠٠٥)، وكذا مقياسي التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الذاكرة، وصعوبات تعلم الرياضيات في بطارية مقياسي التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS للزيات (٢٠١٥)، وكذا مقياسي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ليوسف (٢٠١٥)، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ليوسف (٢٠١٤)، إضافة إلى مقياس الانضباط المدرسي وهو من إعداد/ الباحثة؛ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة الكلية في كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي تعزى لنوع الجنس، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي، وأخيرًا بيّنت النتائج أن نسبة إسهام صعوبات التعلم النوعية في التنبؤ بالانضباط المدرسي بلغت (٦٥,٨%)، وخرجت الدراسة بعدة توصيات من شأنها تحقيق الانضباط المدرسي والتخفيف من حدة صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم النوعية، الانضباط المدرسي، تلاميذ التعليم الأساسي.

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

بالبيئة المصرية: دراسة في إطار المفارقات، والمتشابهات، والمآل

د/ سامية عبد الرؤوف عبد الرحمن رضوان

مدرس علم النفس

كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس

مقدمة:

تعاني المجتمعات المعاصرة من مشكلات وتحديات كثيرة، نتجت عن التغيرات المتلاحقة في عصرنا الحاضر، الأمر الذي فَرَضَ على المسؤولين والقائمين على العملية التربوية والتعليمية في المجتمع العربي عبء التعامل مع هذه التحديات، وذلك من خلال التوعية والتدريب ووضع الخطط والبرامج؛ بهدف الوصول إلى مجتمع إنسان سعيد يؤمن بالقوى الإنسانية الإيجابية، ويعمل على غرسها في الناشئة، ولعلَّ من أبرز تلك التحديات والمشكلات في الساحات التربوية والتعليمية العربية ويعاني منها المتعلمون، صعوبات التعلم Learning disabilities، وضعف الانضباط المدرسي School discipline.

ويُعد الانضباط المدرسي من الحاجات النفسية والاجتماعية التي تسعى العملية التربوية والتعليمية إلى تنميتها لدى المتعلمين، ومن الوسائل الفاعلة في تنفيذ الخطط والسياسات والقوانين داخل حجرة الدراسة، وتوجيه أنشطة المتعلمين، والتأكد من تعلمهم، وإنجاز مهامهم الأكاديمية على أكمل صورة لتحقيق الأهداف المنشودة، كما أنه مفهوم لصيق للعملية التعليمية من منظور علم النفس الإيجابي، ويُعد مؤشرًا على مستوى الرفاهية في مواجهة التحديات الدراسية.

(Picton et al., 2018, 1271؛ ومحمود وآخرون، ٢٠٢١، ٩٥).

فالانضباط المدرسي يُمثل أهمية كبيرة؛ حيث إنه يُدعم بناء الثقة والاحترام وخلق مناخ داعم لتنمية قدرات التلاميذ (Somayeh et al., 2013, 307–308)، وكذا فإنه يُساهم في رفع مستوى النمو الخُلقي والمجتمعي للتلاميذ، وتنمية قدراتهم على التحكم الذاتي والدافعية للتعلم (Simba et al., 2016, 169–170)، وأيضًا يساعد على توفير بيئة تعليمية مُنظمة تتضمن تحديد القواعد والتوقعات والضوابط التي يتم على ضوئها تنظيم

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

الأنشطة المدرسية (سليمان، ٢٠١٨ أ، ١٨٩-١٩٠) كما يساعد على تنظيم سلوك كل من المعلم والمتعلم، وتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية بفاعلية، والحد من المخالفات السلوكية (محمد وآخرون، ٢٠٢٣، ٢٩)؛ إضافة إلى أنه يساعد في تنمية قدرة التلاميذ على تحمل المسؤولية داخل المدرسة وخارجها، ويرفع مستوى قدرته على إدارة الوقت واستثماره، وتحسين مستوى إنجازه وتحصيله المدرسي (عبد الفتاح وآخرون، ٢٠٢٤، ٦٥٣).

ومن ثم فإن ضعف الانضباط المدرسي والمتمثل في التغيب المدرسي يُعد بمثابة ظاهرة خطيرة تصدر عن كثير من الطلاب، وهي مشكلة شائعة وواسعة الانتشار وتعاني منها المدارس في الوقت الحالي، ولها نتائج سلبية، حيث إنها تُسهم في عرقلة المسيرة الدراسية للمتعلّم بسبب تراكم الدروس وفقدان الكثير من الحصص الدراسية، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي، وينجم عن ذلك عدم القدرة على الانخراط في العملية التعليمية بشكل صحيح (الكلبانية، ٢٠١١، ٥؛ وريع، ٢٠٢٢، ٣٨؛ والوهيد والشريف، ٢٠٢٥، ٩٤)، وتؤدي في نهاية المطاف إلى إعاقات التعلم، والتي تُعد صعوبات التعلم إحداها.

وفي هذا السياق؛ تُعد صعوبات التعلم Learning Disabilities إحدى فئات التربية الخاصة، أو فئات غير العاديين بل إنها تعتبر في الواقع من أكثر هذا الفئات عددًا وهو الأمر الذي يعكس رداءة الأساليب التشخيصية المستخدمة في سبيل ذلك حيث يبتعد الكثيرون بل عن طبيعتها التي ينبغي أن نجد اننا أمام فئة من الأفراد لا يعانون حقيقة من صعوبات التعلم (هلاهان وآخرون، ٢٠٢٤، ٢٧).

كما تُعد ظاهرة صعوبات التعلم إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقَت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين، نظرًا لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الاجتماعية والانفعالية (يوسف، ٢٠١٤، ١٤٦؛ ٢٠١٥، ١٨).

ولما كانت مرحلة التعليم الأساسي هي المرتكز الحقيقي والأساس الذي يُبنى عليه نجاح المتعلم في المراحل التعليمية اللاحقة، بالإضافة إلى كونها المرحلة التي يظهر فيها على المتعلم الصعوبات التي قد تعوق مسيرة تقدمه في العملية التعليمية؛ فإن الباحثين يعمدون إلى تلاميذ هذه المرحلة بحلقتها الأولى "الإبتدائية"، والثانية "الإعدادية" - وبخاصة

ذوي صعوبات التعلم منهم- تشخيصًا وتدخلًا سيكولوجيًا، بهدف التخفيف من حدة تلك الصعوبات أو التغلب عليها قدر الإمكان (سليمان ويوسف، ٢٠١٥، ٥٣٧ - ٥٣٨).

ويشكل الأفراد ذوي صعوبات التعلم نسبة كبيرة من فئات التربية الخاصة، فصعوبات التعلم يمكن أن تكون ذات أثر مدمر، وهدام في شخصية المتعلم، ويظهر ذلك في عدم تمكنه من التقدم الأكاديمي، ومسايرة أقرانه الأمر الذي يترتب عليه شعوره بالفشل المتكرر، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض مفهوم الذات (McKenzie, 2009؛ وأبو نيان، ٢٠١٢، ٢٢ - ٢٣؛ ويزلديك والجوزين، ٢٠١٣، ٢٩؛ وكيرك وكالفانت، ٢٠٢٠، ٥٤ - ٥٥ - AL- Qadri et al., 2021).

ومن خلال العرض السابق يتضح أهمية الاهتمام بدراسة كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي؛ إذ أنهما في حد ذاتهما يمثلان متغيرين مهمين من المتغيرات السيكلوجية على المستويين النظري والتطبيقي؛ حيث تقيد دراستهما في الحد منهما كمشكلتين من مشكلات التعلم، والعمل على مساعدة هؤلاء التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم، وهذا ما حدا بالباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية. مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في النتائج السلبية الناتجة عن ظاهرة صعوبات التعلم على الصعيد الفردي والجماعي والمجتمعي والتي يُعد في مقدمتها ضعف الانضباط المدرسي (التغيب المدرسي)، وما يؤول إليه التلميذ الغير منضبط مدرسيًا من أمية وتراجع اجتماعي وثقافي وأخلاقي، ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما الاختلاف في كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث)؟.
٢. ما العلاقة الارتباطية بين صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة؟.
٣. ما القدرة التنبؤية بالانضباط المدرسي في ضوء صعوبات التعلم النوعية لدى أفراد عينة الدراسة؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي في البيئة المصرية وفقاً للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، وكذا التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي، إضافة إلى التنبؤ بالانضباط المدرسي في ضوء صعوبات التعلم النوعية لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في حيوية الموضوع أو الظاهرتين اللتين يتم التعامل معهما، ألا وهما صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي؛ حيث إن من شأنهما التأثير السلبي على حياة المتعلم الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. إضافة إلى أن الدراسة الحالية يمكن أن تشكل منطلقاً لدراسات مستقبلية لاحقة في ظل متغيرات دراسية جديدة من أجل نمو نفسي سليم لشريحة عمرية ليست بالقليلة في المجتمع المصري ألا وهي شريحة تلاميذ التعليم الأساسي.

مصطلحات الدراسة:

١. صعوبات التعلم Learning disabilities:

أشار يوسف (٢٠٢٠، ١٦) إلى أنها "مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معتدل، ولا يعانون من أي من الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية)، وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي، وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي الزائد، قصور الانتباه، والإحساس بالدونية".

وتحدد الباحثة الحالية صعوبات التعلم النوعية في الدراسة الحالية بالفئات الآتية:

أ. **صعوبات تعلم الذاكرة Memory learning disabilities:**

هي ضعف أو قصور في القدرة على حفظ المعلومات والمعارف والتواريخ والأحداث والاحتفاظ بها وتذكرها أو استرجاعها (الزيات، ٢٠١٥).

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم علي مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الذاكرة في بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS للزيات (٢٠١٥).

ب. **صعوبات تعلم الرياضيات Mathematics learning disabilities:**

هي ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغة الرياضيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية أو الحسابية (الزيات، ٢٠١٥).

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم علي مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات في بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS للزيات (٢٠١٥).

ج. **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية Social and emotional learning disabilities:**

هي مصطلح يشير إلى مجموعة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يتفاعلون على نحو مقبول أو موجب مع الآخرين وهم أقل تقبلاً من الأقران والمعلمين، وهم آخر من يختارهم أقرانهم في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية، ويميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغهم بمفردهم، وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم إلى أن تكون مضطربة، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم تكون حادة وتحمل في طياتها العدوان الكامن والقلق والقيام بأفعال لا مبرر لها، وربما ترجع صعوبات تعلمهم إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات التعلم لأسباب خارجية، ولا ترجع إلى الإعاقات الحسية أو البدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي متمثلاً في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة (يوسف، ٢٠٢٠، ٣٢٠).

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم علي مقياسي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ليوسف (٢٠١٥)، ولدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ليوسف (٢٠١٤).

٢. الانضباط المدرسي School dropout:

هو الالتزام بالقواعد والأعراف والقوانين التي تقوم على تسيير النظام التعليمي مع تحديد العلاقة بين جميع أطراف المنظومة والعمل على تطويره وتحسينه.

(عبد الرحيم، ٢٠٢٥، ٦٧٦).

وتُعرفه الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه "إلتزام المتعلم بالحلتقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بالحضور إلى المدرسة بشكل منتظم تبعًا لأنظمة الحضور والانصراف المحددة من قِبل إدارة المدرسة، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم بمرحلة التعليم الأساسي في الأداء على مقياس الانضباط المدرسي إعداد/ الباحثة".

إطار نظري ودراسات سابقة:

تُعد صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، والتي يمكن وصفها بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة الخفية" إذ لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعًا هامًا وأصبح مألوفًا لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم، وقد استتارت تلك الفئة - صعوبات التعلم - انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها (يوسف وغنايم، ٢٠١٧، ٣٧٩).

ولما كانت صعوبات التعلم إحدى مجالات التربية الخاصة والتي يصفها يوسف (٢٠١٢، ٧١) بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة الخفية" التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

Dysphasia، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم ذوي مشكلات التعلم، والتي ترجع مشكلاتهم إلى الإعاقة الحسية البصرية، أو السمعية، أو للإعاقة البدنية، كما يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن المتأخرين دراسيًا، وبطيئي التعلم، والمعاقين عقليًا، وأن صعوبات التعلم لا ترجع إلى الحرمان الثقافي، ولا نقص الفرصة للتعلم، ولا للمشكلات الأسرية الحادة، ولا للفقر الشديد، ولا للاضطرابات الانفعالية الشديدة".

وفيما يتعلق بخطورة صعوبات التعلم؛ فقد اتفق كل من سليمان (٢٠١٧، ٢٨-٢٩٠)؛ وساهو وآخرون (Sahu et al., 2019)؛ وفليتشر ومسيك (Fletcher & Miciak, 2024, 53)؛ والدسوقي وآخرون (٢٠٢٥، ٤١٠) على أن خطورتها تتمثل في أنها أصبحت كالباء الذي لا يمكن أن يُسطر عليه، فبرغم هذا الكم الهائل من الكتابات والدراسات والبحوث التي تمخضت عن ذلك العدد المتكثر من المؤسسات العلمية والبحثية التي لا حصر لها، إلا أن نسبة انتشار صعوبات التعلم مازالت تمثل ظاهرة خطيرة، ويكفي أن نعلم بأن صعوبات التعلم تمثل ما نسبته (١ - ٢,٥%) من مجمل سكان الدولة General Population، وحوالي من (١٠ - ١٥%) من مجتمع أطفال المدارس. إضافة إلى أن هناك تقديرات أخرى تشير إلى أنهم يمثلون (٤٨%) من إجمالي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن ناحية أخرى؛ تُعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية الرسمية التي أوجدها المجتمع خصيصًا لنقل إرثه الثقافي والحفاظ عليه من جانب، وتحقيق استمرارية تطوره من جانب آخر، بعد أن تتسلم وظيفة التربية من الأسرة التي تعد أول وسط تشيئي يتفاعل معه الفرد مع أفراد كنموذج مصغر للمجتمع الذي سينمو ويكبر فيه (أومدي، ٢٠٢٥، ٢٥٠). ويُمثل مجتمع طلبة المدارس مجتمعًا متميزًا نظرًا لتركيبه لأفراده الذين تربطهم علاقات خاصة وتجمعهم أهداف مشتركة في ظل مؤسسة تربوية تحكمها لوائح وقوانين تُنظم مسيرة العمل داخلها، وبالرغم من وجود تلك اللوائح والقوانين؛ فإن هذا المجتمع المدرسي يمر بالكثير من المشكلات المختلفة التربوية والنفسية والتي تؤثر بطرق مختلفة في المسيرة الدراسية للمتعلمين وفي شخصياتهم، ومن أهم تلك المشكلات - تدني الانضباط المدرسي - تلك المشكلة الجوهرية التي أثارت اهتمام المسؤولين والتربويين، والمعنيين من آباء ومعلمين وأخصائيين نفسيين، وحاولوا التصدي لها.

فالانضباط المدرسي متصل اتصالاً وثيقاً بالنضج النفسي المتمثل بقدرة المتعلمين على الاتزان النفسي الانفعالي (شريف والدوسري، ٢٠١٩، ٦١٣)، ولذا فإن الانضباط المدرسي يعتبر جزءاً لا يتجزأ من عملية التدريس، ولا يمكن لعمليتي التعليم والتعلم أن تؤتيا ثمارهما في وسط يفقر للانضباط، فمهما كانت المناهج الدراسية مُبدعة فلن يكون لها تأثير ملموس وواضح في ظل غياب الانضباط المدرسي (المزين وسكيك، ٢٠١١، ٣؛ وجويده، ٢٠١٩، ١٠٤).

فقد عرّفته السلامة (٢٠١٨، ٨) بأنه "مدى إلتزام الطالب ذاتياً بالنظام المدرسي، وتقبل التوجيهات والتعليمات المدرسية، وإنفاذها داخل المدرسة وفي محيطها". ويشار إلى الانضباط المدرسي بأنه "إلتزام الطالب بالقواعد المكتوبة والمعلنة والتي تستهدف ضبط السلوك وتقويمه" (الجراري، ٢٠١٩، ٦٤٣).

وعرفته الحكمانية وآخرون (٢٠٢١، ٤٦٣) بأنه "الإلتزام الذاتي للمتعلمين بقواعد السلوك الطلابي، وبالنظام المدرسي، ولأئحة شؤون الطلبة بالمدرسة، وتقبل التوجيهات والتعليمات وتنفيذها داخل المدرسة وفي محيطها".

وأشارت الأمير والصبحي (٢٠٢٢، ٥٩) إلى أنه "العملية التي تقتضي ضمان انتظام الدراسة، والتزام المعلمين والمتعلمين بأنظمة المدرسة وقوانينها، وضبط تأخرهم وغيابهم، واستكمال المناهج الدراسية وفق قواعد وأنظمة يلتزم بها المعلمون والمتعلمون، وبها تتحقق الأهداف التربوية والتعليمية".

وذكر العنزي (٢٠٢٣، ٦٧) أنه "الدرجة التي يتمسك بها الطلبة في الإلتزام بما يُطلب منهم من الهيئة الإدارية والتعليمية، وأتباعهم للنظم واللوائح المدرسية، مما يحقق بذلك أهداف العملية التعليمية المرجوة".

وأخيراً قدمت أومدي (٢٠٢٥، ٢٥١) تعريفاً ينص على أنه "تطبيق الاستراتيجيات والقوانين التي تعمل على تسهيل عملية التعلم وتحقيق النظام الذي يساهم في تحقيق النمو الشخصي للمتعلم عن طريق الاستجابة لحاجاته النفسية والشخصية كفرد وحتى من خلال الجماعة".

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

مما سبق يتضح أن الانضباط المدرسي مفهوم متطور يشمل مجموعة متنوعة من السلوكيات المتعلمة، والممارسات المتعلقة برضا المتعلمين وإنجازهم الدراسي؛ بما في ذلك تنظيم وقت الواجبات المنزلية، والقدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي.

وهناك أهداف للانضباط المدرسي حددتها محمد (٢٠٢٠، ٢٤٩-٢٥٠) في النقاط

التالية:

١. توفير بيئة مدرسية آمنة داعمة تساعد المتعلمين على تحقيق النمو الاجتماعي والأكاديمي الصحيح.
 ٢. مساعدة المتعلمين في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين قائمة على الاحترام المتبادل والمودة.
 ٣. تعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية المتكررة التي تُعَرِّض المتعلم إلى الإجراءات التأديبية.
 ٤. تساعد المتعلمين على احترام القانون وتدعيم قيم التسامح والقبول الاجتماعي بين المعلمين والمتعلمين والإدارة المدرسية.
 ٥. توفير الدعم الوقائي والعلاجي لمواجهة السلوكيات السلبية وغير المرغوبة.
- وهناك مستويات للانضباط المدرسي، صنفها هومان-فوجل وراب (Human-Vogel & Rabe, 2015, 61) إلى أربعة مستويات متدرجة كالتالي:

١. المستوى الأول: ويمثل أدنى مستويات الانضباط، ويسمى الانضباط الجزئي والذي يمكن أن يُعبّر عنه ظاهريًا وبشكل بسيط.
٢. المستوى الثاني: ويُعبّر عنه بالالتزام المتعلم لإنجاز مهمة ما، ويظهر هذا المستوى عندما يُعبّر المتعلم عن ميله لإنجاز عمل معين ولكن بأداء منخفض المستوى.
٣. المستوى الثالث: والذي يظهر فيه حرص المتعلم على إنجاز الأهداف ذات العلاقة بأدائه؛ أي أنه يركز فقط على هدف الإنجاز.
٤. المستوى الرابع: وهو أعلى المستويات إذ يميل المتعلم عند أدائه وغنجاهه لعمل معين، إلى أن يكون هذا العمل بمثابة هوية شخصية مميزة له، وهذا المستوى مستدخل في التنظيم الذاتي عالي المستوى.

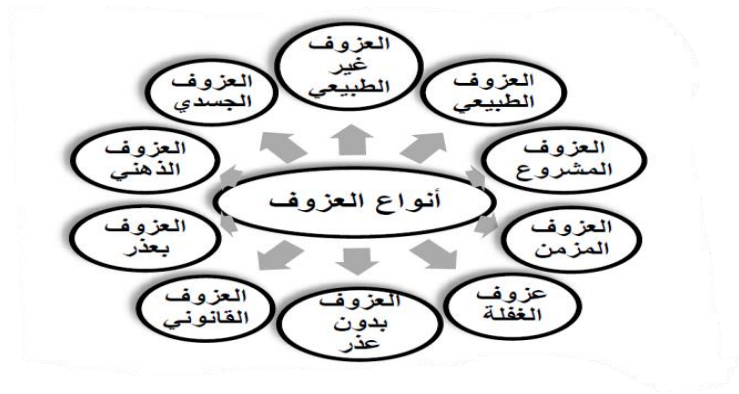
وفيما يتعلق بأبعاد الانضباط المدرسي فقد اتفق كل من كريستينسون وآخرون (Christenson et al, 2012)؛ وهومان-فوجل (Human-Vogel, 2013)؛ وعلي (٢٠٢٣)؛ والوهيد والشريف (٢٠٢٥) على أنه يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

١. البُعد السلوكي: ويُعبّر عنه في السعي لمشاركة المتعلمين في التعلم في جوانب مثل الجهد المبذول.
 ٢. البُعد الوجداني: ويُعبّر عنه من خلال المشاعر الإيجابية الواضحة التي يمر بها المتعلم أثناء عملية التعلم مثل الشعور بالنشوة.
 ٣. البُعد المعرفي: ويُعبّر عنه من خلال استخدام استراتيجيات التعلم الفعّالة.
- ولما كانت ظاهرة ضعف الانضباط المدرسي (تغيب الطالب عن المدرسة) هي ظاهرة قديمة وموجودة في جميع المجتمعات وتعاني منها جميع الأنظمة التعليمية؛ فقد تم تصنيف هذا العزوف المدرسي إلى عدة أنواع هي:
١. العزوف الطبيعي: وهو لا يمثل مشكلة ويكون في حكم النادر.
 ٢. العزوف المشروع: وهو التغيب عن المدرسة لأسباب تقرها اللوائح كالمرض والأعياد.
 ٣. العزوف المزمّن: وهو يمكن أن يكون مشروعاً أو غير قانوني، عرضي لفترات طويلة من الزمن ويرتبط بالمتعلم، والمدرسة، والأسرة، والعلاقة بين الأسرة والمدرسة.
 ٤. عزوف الغفلة: ويقصد بالطالب الغافل هنا هو الحاضر الغائب.
 ٥. العزوف بدون عذر: وهو تغيب لا تقبله المدرسة على أساس كونه غير مقبول أو مشروع، مثال ذلك الهروب أو التزويغ.
 ٦. العزوف القانوني: وهو تغيب عن المدرسة يعتبر مُطابقاً للوائح التي يقرها القانون.
 ٧. العزوف بعذر: وهو تغيب عن المدرسة تعتبره معقولاً أو مشروعاً.
 ٨. العزوف الذهني: ويقصد به تغيب المتعلم جسدياً عن حجرة الدراسة.
 ٩. العزوف الجسدي: ويقصد به حضور المتعلم جسدياً إلى حجرة الدراسة، وتغيبه ذهنيّاً.

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

١٠. العزوف غير الطبيعي: وهو يمثل مشكلة، وذلك لتكراره من قِبَل المتعلم، ويكون بدون عذر مقبول، ويكون أيضًا بدون علم ولي أمره، وبدون علم المدرسة، ويتم في جو من الغموض.

والشكل رقم (١) يوضح أنواع العزوف المدرسي سالفة الذكر، وفق ما ذكرها عبد الله (٢٠١٩، ٤٦).



شكل رقم (١) أنواع العزوف عن المدرسة (عبد الله، ٢٠١٩، ٤٦).

ولقد انطلقت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت الانضباط المدرسي بالحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي (الابتدائية، والإعدادية "المتوسطة")، وستكتفي الباحثة بعرض الدراسات والبحوث ذات العلاقة، ومنها دراسة أنسونج (Ansong, 2013) التي هدفت إلى تقييم مقياس للانضباط المدرسي المُعد للبيئة الأمريكية، والتحقق من كفاءته السيكمومترية على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة (الإعدادية) في غانا، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٥٢) طالبًا وطالبة بالمدارس المتوسطة (الإعدادية) في غانا، وبتطبيق مقياس الانضباط المدرسي (CSS)؛ وباستخدام اختبار "ت"، وتحليل التباين، والتحليل العامل، ومربع كاي "كا"؛ أشارت النتائج تمتع المقياس في صورته المُعدلة بمعامل صدق وثبات جيدين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة غحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري نوع الجنس ومكان الإقامة.

ودراسة العدوان (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على أسباب تغيب طلاب المرحلة الأساسية العليا (الإعدادية) عن المدرسة من وجهة نظر الآباء، وتكونت عينة

الدراسة من (١٠٠) فردًا من أولياء أمور طلاب المدارس الحكومية في لواء الشونة الجنوبية بمحافظة البلقاء في الأردن، وبتطبيق استبانة كاداة لجمع البيانات؛ بيّنت النتائج أن الأسباب الاجتماعية والأسرية احتلت المرتبة الأولى، وجاءت الأسباب المتعلقة بالمتعلم في المرتبة الثانية، في حين احتلت الأسباب المدرسية المرتبة الثالثة والأخيرة؛ مما يشير إلى أن المشاكل الأسرية تؤثر بشكل كبير على تغيب الطالب عن المدرسة وتؤدي إلى ضعف انضباطه المدرسي، وفي الأخير أكدت النتيجة الإجمالية لهذه الدراسة على أن جميع الأسباب تؤثر في الانضباط المدرسي بدرجة كبيرة.

ودراسة مبيّض (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف واقع البيئة المادية الصفية وعلاقتها بالانضباط المدرسي من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) معلمًا ومعلمة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة اللاذقية في سوريا، وبتطبيق استبانة كاداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع البيئة المادية الصفية لدى التلاميذ كانت متوسطة، وأن درجة الانضباط المدرسي لدى التلاميذ كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين البيئة المادية الصفية والانضباط المدرسي من وجهة نظر المعلمين؛ إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير تقدير أفراد عينة الدراسة للانضباط المدرسي لدى التلاميذ تبعًا لمتغيري نوع الجنس، ومكان الإقامة، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير تقدير أفراد عينة الدراسة للانضباط المدرسي لدى التلاميذ تبعًا لمتغير المؤهل العلمي والتربوي لصالح المعلمين الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي.

ودراسة ربيع (٢٠٢٢) التي هدفت إلى الكشف عن أثر ضعف الانضباط المدرسي (غياب الطلاب المتكرر عن المدرسة) في التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة بمرحلتَي التعليم الأساسي والثانوي، وبتطبيق استبانة صممت لهذا الغرض، والاعتماد على سجلات حضور وغياب الطالبات؛ أظهرت النتائج أن أهم الأسباب المؤدية إلى انتشار غياب أفراد عينة الدراسة هي تصرفات بعض المعلمات، ويليهما في المرتبة الثانية عوامل مرتبطة بالمنهج الدراسي.

ودراسة الساعدي وكاظم (Al-Saady & Qasim, 2024) التي هدفت إلى قياس تأثير مرض السكري على الانضباط المدرسي (التغيب عن المدرسة) لدى تلاميذ المرحلة

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذاً من التلاميذ المصابين بمرض السكري من النوع الأول المعتمد على الأنسولين بالمرحلة الابتدائية بالصفوف من الأول إلى السادس بمدينة الصدر في العراق، وبتطبيق استبيان تم إرساله إلى أولياء أمور الطلاب؛ أسفرت النتائج عن وجود تأثير واضح وجوهري لمرض السكري على الانضباط المدرسي (التغيب عن المدرسة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وأخيراً أجرت أومدي (٢٠٢٥) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير الانضباط المدرسي على سلوك المتعلم بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية)، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) تلاميذ بالمرحلة المتوسطة في الجزائر، وبتطبيق استبانة لجمع البيانات؛ أشارت النتائج إلى أن فرض الانضباط المدرسي أسهم في ضبط سلوكيات التلاميذ، ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

ومن جملة ما سبق نخرج بنتيجة فحواها تعاضم الحاجة إلى دراسة كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي نظراً لخطورتهما كظاهرتين نفسييتين تؤثران في حياة المتعلم الأكاديمية؛ الأمر الذي يستوجب علينا التصدي لهما بالبحث والدرس من خلال دراسة سيكومترية في إطار الفروق، العلاقات، التنبؤ لدى تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي في البيئة المصرية، وهو محور اهتمام الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة وما استنتجته الباحثة وما تهدف إليه الدراسة الحالية، يمكن تحديد فروض الدراسة على النحو التالي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط

المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث).

٢. توجد علاقة بين بين صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة.

٣. توجد قدرة تنبؤية بالانضباط المدرسي في ضوء صعوبات التعلم النوعية لدى أفراد عينة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي (المقارن، والارتباطي) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث على متغيري صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي، وكذا العلاقة الارتباطية والتنبؤية بين المتغيرين موضع البحث.

ثانياً: المشاركون بالدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين هما:

١. المشاركون بالدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتي تكونت من (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة بالحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية في جمهورية مصر العربية؛ توافرت لديهم نفي خصائص العينة الأساسية.

٢. مجموعة أساسية لاختبار فروض الدراسة، وتكونت من (١٦٥) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم النوعية بالحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية في جمهورية مصر العربية. والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١) وصف العينة الأساسية للدراسة

المتغير	نوع المتغير	العدد	%
النوع الاجتماعي	الذكور	٩٥	%٥٧,٥٨
	الإناث	٧٠	%٤٢,٤٢
	المجموع	١٦٥	%١٠٠
نوع الصعوبة	ذوي صعوبات تعلم الذاكرة	٤١	%٢٤,٨٥
	ذوي صعوبات تعلم الرياضيات	٤٦	%٢٧,٨٨
	ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية	٧٨	%٤٧,٢٧
	المجموع	١٦٥	%١٠٠

خطوات اشتقاق عينة الدراسة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم النوعية:

تم اشتقاق عينة الدراسة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم النوعية من خلال إتباع الخطوات التالية:

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

- ١- تم تطبيق اختبار كاتل للذكاء "المقياس الثاني الصورة (أ)" ترجمة/ أبو حطب وآخرون (٢٠٠٥) على عينة الدراسة الأولية من تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية في جمهورية مصر العربية والتي بلغت (١٠٥٠) تلميذاً وتلميذة، وتم اختيار التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط، حيث بلغ عددهم (٤٥١) تلميذاً وتلميذة.
- ٢- استناداً إلى محك الاستبعاد تم مقابلة التلاميذ كل منهم على حدة، وأجري حوارات معهم للتأكد من أنهم لا يعانون من أي إعاقات حسية أو جسدية أو عقلية، وتم استبعاد (٤٣) حالة لديهم إعاقة جسدية، كما تم جمع بيانات عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأفراد ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال أسئلة مباشرة لهم وللأخصائي الاجتماعي الموجود بكل مدرسة من مدارس سحب العينة حيث إنه على معرفة كبيرة بهم وبظروفهم، ومن خلال هذا الإجراء تم استبعاد التلاميذ الأيتام ومن لديهم ظروف أسرية صعبة وعددهم (٧٥) حالة، فأصبح عدد أفراد العينة (٣٣٣) تلميذاً وتلميذة.
- ٣- تم تطبيق مقياسي صعوبات تعلم الذاكرة، وصعوبات تعلم الرياضيات من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم LDDRS للزيات (٢٠١٥)، وكذا مقياسي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ليوسف (٢٠١٥)، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ليوسف (٢٠١٤)، وتم اختيار من حصلوا على درجات تتراوح ما بين (٢٢ - ٦٠) في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الذاكرة وعددهم (٤١) تلميذاً وتلميذة، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات وعددهم (٤٦) تلميذاً وتلميذة، كما تم اختيار من حصلوا على درجات تقع في الإرباعي الأعلى في الأداء على مقياسي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية وعددهم (٧٨) تلميذاً وتلميذة ومن ثم أصبحت العينة مكونة من (١٦٥) تلميذاً وتلميذة، يمثلون عينة الدراسة الأساسية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية في (صعوبات تعلم الذاكرة، وصعوبات تعلم الرياضيات، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية) وبذلك تكون نسبتهم (١٥,٧١%) إلى مجتمع الدراسة الحالية الذي اشتمل على (١٠٥٠) تلميذاً وتلميذة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١. اختبار كاتل للذكاء "المقياس الثاني الصورة (أ)" ترجمة/ أبو حطب وآخرون (٢٠٠٥).

أعد هذا المقياس (ر. ب. كاتل، وأ. ك. كاتل، ١٩٥٩)، وأعدده للبيئة المصرية أبو حطب وآخرون (٢٠٠٥)، وتعد اختبارات كاتل للعامل العام من أشهر وأفضل مقاييس الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، ولها ثلاث مستويات (المقياس الأول، المقياس الثاني، المقياس الثالث) ولكل من المستويات الثلاثة صورتان متكافئتان (أ، ب)، وتصلح هذه الاختبارات للتطبيق الفردي أو الجمعي. ويستخدم في الدراسة الحالية المقياس الثاني الصورة (أ) والتي تصلح لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للاختبار؛ فقد تم حساب صدقه من قبل معدي الاختبار بعدة طرق منها: الصدق العاملي، وصدق المحك، وصدق التكوين الفرضي حيث أشارت جميعها إلى تمتع المقياس بصدق عالٍ. أما ثبات الاختبار؛ فقد تم حسابه من قبل مُعدّي الاختبار بطريقتين على عينات مختلفة عام (٢٠٠٤) حيث تم سحب عينة عشوائية منتظمة من الذكور والإناث من المدارس الإعدادية والثانوية والجامعة قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الصور المتكافئة وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٩٧)، وهو معامل دال عند مستوى (٠,٠١)، كذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة شعبة علم النفس جامعة ٦ أكتوبر عام (٢٠٠٣) قوامها (٦٠) طالباً وطالبة، وبلغ معامل الثبات بعد تصحيحه من أثر التجزئة (٠,٩٤٣) وهو معامل دال عند مستوى (٠,٠١).

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحك حيث تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، إعداد وتعديل وتقنين/ حسن (٢٠١٦) على أفراد العينة الاستطلاعية، والتي سبق أن طبق عليها اختبار كاتل الحالي للذكاء، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد العينة على المقياسين فكان مساوياً (٠,٨٩٦) وهو معامل ارتباط مرتفع مما يدل على صدق الاختبار. كما تم التحقق من ثبات الاختبار في الدراسة الحالية تم حسابه بطريقتين: الأولى التجزئة النصفية إذ تم تقسيم الاختبار إلى نصفين، واستُخدمت درجات النصفين في حساب معامل الثبات النصفية حيث بلغت قيمته

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

(٠,٧٥٢)، وتلي ذلك استخدام معادلة سبيرمان- براون لحساب معامل الثبات الذي بلغ (٠,٨٥٨). أما الطريقة الثانية فكانت طريقة ألفا كرونباخ فكانت قيمة معامل الثبات (٠,٨٣٤)، وتعتبر هذه القيم مناسبة وتُجيز استخدام الاختبار في الدراسة الحالية.

٢. مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات الانتباه والذاكرة والقراءة من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية LDDRS إعداد/ الزيات (٢٠١٥).

تم اختيار مقياسين من هذه البطارية لارتباطهم بالدراسة الحالية وهما مقياسي: (صعوبات تعلم الذاكرة، وصعوبات تعلم الرياضيات). وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقاييس المستخدمة، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيمة معاملات الارتباطات ما بين (٠,٦٦٧ - ٠,٨٤٣) لصعوبات تعلم الذاكرة، و(٠,٦٥٢ - ٠,٨٧٧) لصعوبات تعلم الرياضيات، وهي قيم دالة عند مستوي (٠,٠١). كما تم حساب ثبات المقياسين في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ فكانت قيم الثبات (٠,٨٠٨) لصعوبات تعلم الذاكرة، (٠,٨٤٥) لصعوبات تعلم الرياضيات، وهما قيمتان دالتان عند مستوي (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق وثبات هذان المقياسان الفرعيان من بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية LDDRS.

٣. مقياسي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إعداد/ يوسف (٢٠١٥)؛ ولتلاميذ المرحلة الإعدادية إعداد/ يوسف (٢٠١٤).

يهدف كل من هذين المقياسين إلى تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ويتكون كل منهما من (٣٠) عبارة موزعة على (٦) أبعاد رئيسية.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياسين فقد قام مُعد المقياسان بالتحقق من صدقهما بعدة طرق منها: صدق المحكمين، وصدق المفردات، إضافة إلى الصدق التلازمي (صدق المحك)، وجميعها أشارت إلى درجة صدق مرتفعة. كما قام معد المقياسان بالتحقق من ثباتهما بطريقتي ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق فكانت معاملات الثبات مرتفعة.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الاتساق الداخلي على أفراد العينة الاستطلاعية بحساب الارتباط بين درجات المفردة والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت ما بين (٠,٥٥٥ -

(٠,٨١١)، لمقياس المرحلة الابتدائية، وما بين (٠,٥٩٨ - ٠,٨١٧)، لمقياس المرحلة الإعدادية، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) ومُرضية. كما تم حساب ثبات المقياسين في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ فكانت قيمته (٠,٨٤٩) لمقياس المرحلة الابتدائية، و(٠,٨٧٥)، لمقياس المرحلة الإعدادية، وهي قيم مرتفعة.

٤. مقياس الانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي (إعداد/ الباحثة):

قامت الباحثة الحالية ببناء هذا المقياس بهدف قياس الانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي بمرحلتيه الأولى "الابتدائية"، والثانية "الإعدادية"؛ وذلك بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت الانضباط المدرسي وقياسه، (الكلبانية، ٢٠١١؛ Timss & Pirls, 2016؛ وحسين، ٢٠٢٢؛ ومحمد وآخرون، ٢٠٢٣؛ وعبد الفتاح وآخرون، ٢٠٢٤؛ والوهيد والشريف، ٢٠٢٥). ويتكون المقياس من عشرين (٤٠) مفردة موزعة على (٤) أبعاد هي (البُعد النفسي، والبُعد الاجتماعي، والبُعد الاقتصادي، والبُعد المدرسي)، ويشتمل كل بُعد على (١٠) مفردات، وأمام كل مفردة خمس اختيارات هي: (تتطبق عليّ كثيرًا جدًا، تتطبق عليّ كثيرًا، تتطبق عليّ إلى حد ما، لا تتطبق عليّ كثيرًا، لا تتطبق عليّ إطلاقًا). وتقدر بإعطاء الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٤٠ - ٢٠٠) درجة؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الانضباط المدرسي؛ والدرجة المنخفضة على ضعف الانضباط المدرسي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

▪ صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

أ. صدق المحتوى:

بعد أن تم صياغة مفردات المقياس قامت الباحثة بعرضه في صورته الأولى على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١) المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم ببعض كليات الآداب والتربية والعلوم الاجتماعية والإنسانية ببعض الجامعات المصرية والعربية، وقد أسفر هذا الإجراء عن نسبة اتفاق تزيد عن (٨٠%)، ومن ثم فقد تم الإبقاء على جميع

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

المفردات، وذلك طبقاً لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتي، ٢٠١٢، ٢٢٦)؛ وأعتبر ذلك مؤشراً لصدق المقياس.

ب. الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي الاستكشافي للمقياس الحالي من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية (لهوتلنج) لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتألف منها بناء المقياس الحالي للانضباط المدرسي، وتم التدوير المتعامد، وقد أسفرت نتائج التحليل عن استخلاص أربعة (٤) عوامل أساسية واضحة تمثل أبعاد الانضباط المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي، والجدول رقم (٢) يوضح التشبعات الجوهرية للمفردات بالعوامل.

جدول رقم (٢) تشبعات المفردات بالعوامل لمقياس الانضباط المدرسي بعد التدوير

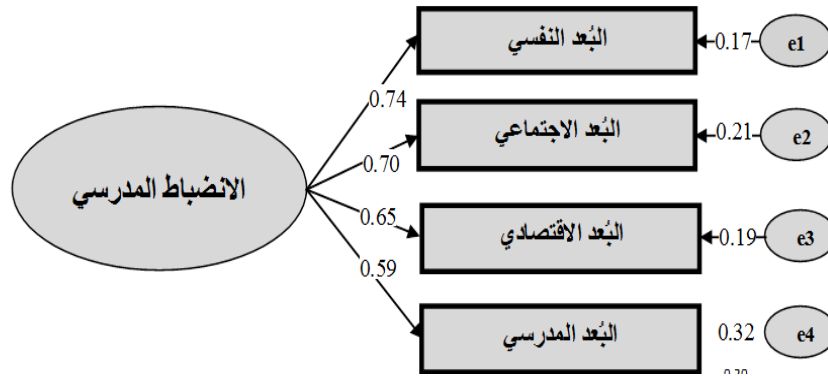
المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	قيم الشيع	المفردات	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيع
٩	٠,٧٨٤		٠,٦٥٥	١٤	٠,٧٩٨		٠,٧٥٧
١٥	٠,٧٥٦		٠,٥٤٠	٣٠	٠,٧٥٥		٠,٦٧٧
٢٧	٠,٧٣٢		٠,٨٥٤	٢	٠,٧٢٩		٠,٦٢٥
٣٤	٠,٧١٨		٠,٦٥٦	٣٥	٠,٧٢٢		٠,٦٦٣
١١	٠,٧١٣		٠,٩٤٠	١٩	٠,٧١٥		٠,٧١٤
٢٨	٠,٦٩٩		٠,٧٩٨	٢٥	٠,٧١١		٠,٦٥٤
٣٣	٠,٦٥٢		٠,٦٦٦	٣	٠,٦٧٩		٠,٦٦٦
٤٠	٠,٦٢٥		٠,٦٩٨	٣٧	٠,٦٦٦		٠,٦٣٢
١	٠,٦١٩		٠,٧٨٤	١٠	٠,٦٣٦		٠,٨٠٣
٣٢	٠,٦٠٢		٠,٥٤٧	١٣	٠,٦١٢		٠,٧٢٥
٢٤	٠,٨٢٣		٠,٦٢٥	٣٩		٠,٧٨٨	٠,٧٥٩
١٧	٠,٧٩٥		٠,٨٤٧	٤		٠,٧٥٥	٠,٥٢٨
٣٨	٠,٧٧٤		٠,٦٩٠	٢٦		٠,٧١١	٠,٨٣٣
٢٢	٠,٧٥٢		٠,٥٤٥	٨		٠,٧١٢	٠,٥٥٤
٧	٠,٧٤٠		٠,٦٩٧	٢١		٠,٦٩٧	٠,٦٣٦
٢٩	٠,٧٢٢		٠,٨٥٨	٥		٠,٦٩٠	٠,٨١٤
١٦	٠,٦٨٥		٠,٧٢٣	٣٦		٠,٦٧٦	٠,٦٣٢
٦	٠,٦٤٧		٠,٦٦٦	٢٠		٠,٦٦٥	٠,٥٥٨
٢٣	٠,٦٣٣		٠,٦٩٨	٣١		٠,٦٢٥	٠,٥٢٨
١٢	٠,٦٢١		٠,٦٤٧	١٨		٠,٦١٨	٠,٦٥٤
الجذر الكامن	٥,٢٥٢	٤,٥٥٧	—	—	٣,٣٢١	٢,٩٥٨	—
نسبة التباين	٢٠,٣٢٧	١٨,٨٥٢	—	—	١٥,٦٩٨	١٤,٩٥٤	—
التباين الكلى	٦٩,٨٢٨						

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

يتضح من النتائج السابقة للتحليل العاملي بالجدول رقم (٢) تشبع مفردات المقياس على (٤) عوامل فسرت مجتمعة معاً (٦٩,٨٢٨%) من التباين الكلي. وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجياً بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً:

- تراوحت تشبعات مفردات العامل الأول ما بين (٠,٦٠٢ ؛ ٠,٧٨٤) وبلغ جذرها الكامن (٥,٢٥٢)، ويفسر هذا العامل (٢٠,٣٢٧%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم "البُعد النفسي".
- تراوحت تشبعات مفردات العامل الثاني ما بين (٠,٦٢١ ؛ ٠,٨٢٣) وبلغ جذرها الكامن (٤,٥٥٧)، ويفسر هذا العامل (١٨,٨٥٢%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم "البُعد الاجتماعي".
- تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث ما بين (٠,٦١٢ ؛ ٠,٧٩٨) وبلغ جذرها الكامن (٣,٣٢١)، ويفسر هذا العامل (١٥,٦٩٨%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم "البُعد الاقتصادي".
- تراوحت تشبعات مفردات العامل الرابع ما بين (٠,٦١٨ ؛ ٠,٧٨٨) وبلغ جذرها الكامن (٢,٩٥٨)، ويفسر هذا العامل (١٤,٩٥٤%) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم "البُعد المدرسي".

كما تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس الحالي من خلال التحليل العاملي التوكيدي عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن لدى أفراد عينة الخصائص السيكمترية (ن = ٢٠٠ تلميذاً وتلميذة بالحلتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي)، وفي نموذج العامل الكامن تم افتراض أن جميع العوامل (أو الأبعاد) المشاهدة Observed Factor للتمكين النفسي تنتظم حول عامل كامن واحد One Latent Factor كما بالشكل رقم (١):



شكل رقم (١) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الانضباط المدرسي
وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد للانضباط المدرسي على مؤشرات حُسن
مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣) مؤشرات حُسن المطابقة لنموذج العامل الكامن للانضباط المدرسي

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الاحصائي كا ^٢ X^2 مستوى دلالة كا ^٢	٢,٦٥٨ ٠,١١٩	أن تكون قيمة كا ^٢ غير دالة احصائياً
٢	نسبة كا ^٢ / df X^2 / df	٠,٨٨١	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٥٨	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٢٥	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠١٦	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٨	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٥٢١ ٠,٤٥٨	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٥٤	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٠٢	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩١٤	(صفر) إلى (١)

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

يتضح من الجدول رقم (٣) أن نموذج العامل الكامن الواحد للانضباط المدرسي قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حُسن المطابقة. والجدول رقم (٤) يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة (المكونات الفرعية) بالعامل الكامن العام (الانضباط المدرسي). جدول رقم (٤) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام للانضباط المدرسي، مقرونة بقيم "ت" والخطأ المعياري لتقدير التشبع ودلالته الإحصائية

م	العوامل المشاهدة (مكونات الانضباط المدرسي)	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	البُعد النفسي	٠,٧٤٧	٠,١٤٩	٨,٥٥٢	٠,٠١
٣	البُعد الاجتماعي	٠,٧٠١	٠,١٤٤	٧,٦٩٨	٠,٠١
٣	البُعد الاقتصادي	٠,٦٥٥	٠,١٣٥	٦,٩٥٢	٠,٠١
٤	البُعد المدرسي	٠,٥٩٨	٠,١٣٩	٦,٢٦٩	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن كل التشبعات أو معاملات الصديق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع المكونات الفرعية لمقياس الانضباط المدرسي. أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن الانضباط المدرسي عبارة عن عامل كامن عام ينتظم حوله المكونات الفرعية الأربعة المكونه له. مما يشير إلى أن مكونات الانضباط المدرسي كلها تسهم في عامل عام واحد.

ج. صدق المحك الخارجي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس الحالي باستخدام طريقة المحك الخارجي، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية؛ من خلال تطبيق المقياس الحالي واستبانة الانضباط السلوكي المدرسي إعداد/ الحكمانية وآخرون (٢٠٢١) كمحك خارجي وهو مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ومناسبة، وأسفر هذا الإجراء عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً موجبة ومرتفعة؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات المقياسين (٠,٨١٦)، مما يشير إلى تمتع المقياس الحالي بدرجة عالية من الصدق.

د. الصدق التمييزي:

تأكدت الباحثة من صدق المقياس الحالي من خلال الصدق التمييزي باستخدام طريقة المقارنات الطرفية التي ذكرها (أبو علام، ٢٠٠٩، ٤٢٧)، حيث قامت الباحثة بالاستعانة باستبانة الانضباط السلوكي المدرسي الذي أعدته الحكمانية وآخرون (٢٠٢١) كمحك خارجي وذلك بغرض تحديد مجموعتي المرتفعين والمنخفضين على المحك الخارجي وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وتم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (٢٧٪)، وأدنى (٢٧٪)، أي أعلى (٥٤) تلميذاً وتلميذة، وأدنى (٥٤) تلميذاً وتلميذة (٢٧٪ × ٢٠٠)، فكانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٤,٦٢١) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يُعد دليلاً على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه.

■ ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام بطريقة ألفا- كرونباخ، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، فكانت القيم المتحصل عليها هي: (٨١٢، ٧٩٨، ٨٠٤، ٨٣٢؛ ٨٢٢) للأبعاد (النفسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والمدرسي، والدرجة الكلية للمقياس) على الترتيب، وجميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

■ الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد تجانس Test Homogeneity (خطاب، ٢٠٠٨، ١٣٥ - ١٣٦)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الانضباط المدرسي

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٠,٦١٤	١١	٠,٥٤٧	٢١	٠,٧٤٥	٣١	٠,٧٥٦
٢	٠,٥٤٥	١٢	٠,٥٨٩	٢٢	٠,٥٥٢	٣٢	٠,٦٥٨
٣	٠,٦٥٩	١٣	٠,٦٨٧	٢٣	٠,٨٠٢	٣٣	٠,٦٨٥
٤	٠,٦٥٤	١٤	٠,٧٨٧	٢٤	٠,٦٣٣	٣٤	٠,٦٩٨
٥	٠,٥٢١	١٥	٠,٦٥٤	٢٥	٠,٥٦٩	٣٥	٠,٦٦٢
٦	٠,٥٢٥	١٦	٠,٥٥٧	٢٦	٠,٦٣٠	٣٦	٠,٥٢٧
٧	٠,٦٩٨	١٧	٠,٦٣٢	٢٧	٠,٦٣٧	٣٧	٠,٧٥٣
٨	٠,٥٧٨	١٨	٠,٦٨٩	٢٨	٠,٥٢٠	٣٨	٠,٦٩٨
٩	٠,٧١٤	١٩	٠,٦٥٤	٢٩	٠,٥٨٨	٣٩	٠,٦٠٣
١٠	٠,٥٠٩	٢٠	٠,٥٧٧	٣٠	٠,٧٤٥	٤٠	٠,٦٩٨

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٠٩ - ٠,٨٠٢)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس الانضباط المدرسي.

ومن الإجراءات السابقة تؤكد للباحثة صدق وثبات واتساق مقياس الانضباط المدرسي بصورته النهائية والمكونة من (٤٠) مفردة (ملحق ٢) وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

١. نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لنوع الجنس (ذكور - إناث)". وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لصعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة الكلية من الجنسين كما بالجدول رقم (٦).

رقم (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية من الجنسين في متغيري الدراسة.

المتغير	النوع	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم النوعية	ذكور	٩٥	٥٧,٩٠٥	١٢,٨٥٤	١٦٣	١,٠٢٧-	غير دالة
	إناث	٧٠	٦٠,١٧١	١٥,٤٣٤			
الانضباط المدرسي	ذكور	٩٥	٨٢,٦٩٤	١٤,٤٦٦	١٦٣١	١,٤٤٦-	غير دالة
	إناث	٧٠	٨٦,٢٥٧	١٧,١٠٩			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٥٧٦؛ وعند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٦٠ لدلالة الطرفين.

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لنوع الجنس (ذكور - إناث)، حيث كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي (٠,٠١؛ ٠,٠٥) مما يشير إلى أن تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم النوعية من الذكور والإناث لا يختلفون عن بعضهم البعض في كل من صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الأول للدراسة الحالية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة والتي أوضحت تساوي أفراد عينة الدراسة من الجنسين في كل من صعوبات التعلم النوعية، وضعف الانضباط المدرسي؛ في ضوء معاناة كلا الجنسين من تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم النوعية من الأخطار الناتجة عن تعرضهم لتلك الصعوبات الخاصة في التعلم والتي يُعد ضعف الانضباط المدرسي من أهمها؛ إضافة إلى كون هؤلاء التلاميذ في المرحلة التعليمية نفسها (التعليم الأساسي) ولديهم خصائص نمائية مقارنة، ويتهيئون لمرحلة عمرية تالية وهي المراهقة؛ لذا جاء أدائهم على متغيري صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي متقارب بالرغم من اختلاف نوع الجنس.

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

٢. نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة بين صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل ارتباط يرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة الكلية في كل من صعوبات التعلم النوعية والانضباط المدرسي كما يوضحه الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧) معامل الارتباط بين صعوبات التعلم النوعية والانضباط المدرسي لدى عينة الدراسة

المتغير	الانضباط المدرسي
معامل الارتباط	*٠,٨١١
Sig	٠,٠٠٠
حجم العينة (ن=١٦٥)	

* دالة عند مستوى (٠.١٠).

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين صعوبات التعلم النوعية، والانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة. حيث كان معامل الارتباط مرتفع وodal إحصائيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العلاقة بين صعوبات التعلم النوعية والانضباط المدرسي؛ حيث إن من أهم الآثار السلبية لصعوبات التعلم النوعية هو تعرض التلاميذ الذين يعانون من تلك الصعوبات إلى خطورة ضعف الانضباط المدرسي.

إضافة إلى ما سبق يمكن عزو هذه النتيجة إلى الخصائص الدافعية لذوي صعوبات التعلم؛ حيث تنقص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الدافعية الداخلية نحو الدراسة والتعلم وهذا ما أكده كل من (السليحات، ٢٠٢٠؛ والغزوي وآخرون، ٢٠٢٠؛ وبوجطو، ٢٠٢٢؛ وإسماعيلي، ٢٠٢٣؛ والبوسيفي، ٢٠٢٣؛ والصالح، ٢٠٢٣؛ والمحيري، ٢٠٢٣؛ ومرزقاني وبوشيبة، ٢٠٢٣؛ وآل سليم وابن محمد، ٢٠٢٤؛ والعجارمة والقمش، ٢٠٢٤؛ Al-Hendawi et al., 2024)؛ الأمر الذي يجعلهم يسلكون أنماطًا مختلفة من العزوف المدرسي تتباين وتتنوع ما بين التغيب الطبيعي وغير الطبيعي، وبغذر وبدون عذر، وذهن وجسدي.

وأخيراً ترى الباحثة أن هذه النتيجة يمكن أن ترجع إلى فقدان التواصل المستمر بين الأسرة والمدرسة من خلال المتابعة اليومية؛ حيث إنشغال أولياء الأمور بأعباء الحياة اليومية الصعبة، وعدم وعي الكثير منهم لأهمية متابعة أبنائهم في مدارسهم رغم اقتناعهم بأهمية التعليم، وذلك يلاحظ في الكثير من مدارس التعليم الأساسي بحلقته الأولى "الابتدائية" والثانية "الإعدادية"، حيث لا يقوم الكثير من أولياء الأمور بالحضور إلى المدرسة للسؤال عن ابنه إلا عند رسوبه أو حدوث مشكلة مع أحد التلاميذ أو المعلمين؛ الأمر الذي يشير إلى ضعف المشاركة الوالدية مع المدرسة وعوامل أداء المتعلم وارتباطه بالمدرسة ورغبته وانتظامه في الحضور. ومن ثم تتحقق صحة الفرض الثاني للدراسة الحالية.

٣. نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "يمكن التنبؤ بالانضباط المدرسي في ضوء صعوبات التعلم النوعية لدى أفراد عينة الدراسة". وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression Analysis) للتنبؤ بالانضباط المدرسي (كمتغير تابع) لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم في صعوبات التعلم النوعية (كمتغير مستقل)، كما بالجدول أرقام (٨)، (٩)، (١٠).

جدول رقم (٨) انحدار صعوبات التعلم النوعية على الانضباط المدرسي

المتغير التابع	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R square	معامل الارتباط	الخطأ المعياري للتقدير
الانضباط المدرسي	٠,٨١١	٠,٦٥٨	٠,٦٥٦	٩,٢٠٠

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

جدول رقم (٩) نتائج تحليل تباين انحدار صعوبات التعلم النوعية على الانضباط المدرسي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانضباط المدرسي	الانحدار	٢٦٥٨٤,٧١٧	١	٢٦٥٨٤,٧١٧	٣١٤,٠٤٧	٠,٠٠٠
	البواقي	١٣٧٩٨,٢٧٧	١٦٣	٨٤,٦٥٢		
	الكل	٤٠٣٨٢,٩٩٤	١٦٤			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروق بين الانحدار والبواقي باعتبارهما مصدرين للتباين، ومن ثم يمكن التنبؤ بالانضباط المدرسي من خلال صعوبات التعلم النوعية، والجدول رقم (١٠) يوضح نسبة إسهام صعوبات التعلم النوعية في الانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (١٠) نتائج تحليل الانحدار البسيط لصعوبات التعلم النوعية على الانضباط المدرسي

المتغير التابع	مصدر الانحدار	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	قيمة معامل بيتا Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الانضباط المدرسي	الثابت	٣٠,٦٩٩	٣,١٠٣		٩,٨٩٣	٠,٠٠٠
	صعوبات التعلم النوعية	٠,٩٠٩	٠,٠٥١	٠,٨١١	١٧,٧٢١	٠,٠٠٠

يتضح من الجداول أرقام (٨)، (٩)، (١٠) وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصعوبات التعلم النوعية على الانضباط المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم النوعية، الأمر الذي يشير إلى دلالة المتغير المستقل (صعوبات التعلم النوعية) في المتغير التابع (الانضباط المدرسي) وهذا يعني أنه يمكن التنبؤ بالانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم في صعوبات التعلم النوعية.

كما يتضح أيضًا ارتفاع قيمة معامل الارتباط المتعدد R حيث بلغت (٨١,١ %) للانضباط المدرسي؛ وهي تُعد نسبة مرتفعة من التباين. كما تبين أيضًا ارتفاع قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R square والذي يدل على نسبة التباين في

المتغير التابع التي يمكن تفسيرها باستخدام بيانات المتغير المستقل حيث بلغت (٦٥,٨ %) للانضباط المدرسي وهي نسبة مقبولة من التباين.

كما يتضح أيضاً ارتفاع قيمة معامل بيتا لصعوبات التعلم النوعية حيث بلغت (٠,٨١١) للانضباط المدرسي وهذا يعني أن ارتفاع صعوبات التعلم النوعية يسهم إسهاماً كبيراً في ضعف الانضباط المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة، وبناء على ذلك يمكن صياغة المعادلة المستخدمة في حساب القيمة التنبؤية للانضباط المدرسي لدى تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمعلومية درجاتهم في صعوبات التعلم النوعية كالتالي:

$$\text{ص} = ٣٠,٦٩٩ + ٠,٩٠٩ \text{ س}$$

حيث ص: تمثل الانضباط المدرسي، س: تمثل درجة المتعلم في صعوبات التعلم النوعية.

أي أن المعادلة يمكن أن تصاغ كالتالي:

$$\text{الانضباط المدرسي} = ٣٠,٦٩٩ + ٠,٩٠٩ \text{ صعوبات التعلم النوعية}$$

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما انخفضت درجة المتعلم في صعوبات التعلم النوعية انخفض تعرضه لضعف الانضباط المدرسي والعكس. والنتائج السابقة تشير إلى تحقق الفرض الثالث للدراسة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى العلاقة بين صعوبات التعلم النوعية والانضباط المدرسي؛ حيث يتعرض الفرد ذوي صعوبات التعلم النوعية للانزلاق في براثن المشكلات التعليمية والمتمثل في الشعور بالفشل، وعدم الرضا، والقلق، والتصرف الخطأ، وإنخفاض المهارات الاجتماعية، والشعور العام بعدم الاستمتاع؛ الأمر الذي يؤدي به إلى ضعف الانضباط المدرسي المتمثل في تغيب المتعلم عن المدرسة.

ويؤكد ذلك ما أشار إليه يوسف (٢٠٢٠، ٣١٨-٣١٩) أن وجود متعلمين يعانون من صعوبات التعلم بالمدارس ليس بالهين إذا ما علمت بأن ذلك يؤدي إلى هدر في الاقتصاد القومي، لأنه يتم الإنفاق على المتعلمين دونما أن يكون هناك عائداً يتوازي ويتماهى مع كل هذا الإنفاق، فضلاً عن أن صعوبة التعلم تُخلف العديد من الآثار العديد من الآثار النفسية والحياتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل ما يمكن أن يقال فيها، هو أن غالباً ما يحدث مردود لها يتمثل في العديد من المشكلات الانفعالية، كما أنها تتدخل

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

بالتأثير السلبي في الأداء المدرسي، و/ أو الوظائف والمهام والمهارات الحياتية، هذا فضلاً عن أن من مكامن الخطورة في صعوبات التعلم بالإضافة إلى ما تم ذكره أنها تؤدي إلى تكوين مفهوم ذات سلبي، وتقدير ذات منخفض، وضعف الانضباط المدرسي (التغيب عن المدرسة)، بالإضافة إلى العديد من المشكلات الاجتماعية المتنوعة، منها على سبيل المثال انضمام الكثير منهم إلى الأطفال الجانحين، بل ويكونوا ما يمكن أن تدّعيه مخزوناً استراتيجياً للجريمة والتطرف والإرهاب.

توصيات تربوية وبحوث مقترحة:

أ. التوصيات:

١. يجب على المراكز والوحدات الإرشادية النفسية والطلابية بمدارس التعليم الأساسي تعديل الاتجاهات السلبية لدى المتعلمين والتي تؤدي إلى ضعف انضباطهم المدرسي.

٢. ضرورة العمل على تقديم برامج تدخل سيكولوجي إرشادية لتخفيف من حدة المشكلات النفسية والاجتماعية الناجمة عن معاناتهم من صعوبات التعلم؛ حتى لا يلجأون إلى التغيب عن المدرسة.

٣. إقامة ندوات تثقيفية للمعلمين وأولياء الأمور حول خطورة مشكلتي صعوبات التعلم، وضعف الانضباط المدرسي وما تخلفه من مشكلات نفسية، مع تقديم الثواب كتعزيز للسلوك الإيجابي.

ب. مقترحات بإجراء بحوث مستقبلية:

١. أثر الصمود الأكاديمي في الانضباط المدرسي لذوي صعوبات التعلم النوعية بالمرحلة الابتدائية.

٢. الانضباط المدرسي لدى فئات متباينة من ذوي صعوبات التعلم: دراسة فارقة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣. فعالية برنامج إرشادي قائم على المناعة النفسية في تحسين الانضباط المدرسي لذوي صعوبات التعلم النوعية من تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية بالتعليم الأساسي.

المراجع:

- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف؛ وصادق، آمال مختار؛ وعبد العزيز، مصطفى محمد. (٢٠٠٥). *اختبارات كاتل للعامل العام: مقياس النكاء المتحرر من أثر الثقافة*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٩). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS* (ط ٣). دار النشر للجامعات.
- أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم "طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية"* (ط ٢). دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- إسماعيلي، يامنة. (٢٠٢٣). *خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم "دراسة نظرية"*. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، ٣٠، ١-١٩.
- الأمير، إيمان بنت حسين؛ والصبحي، العنود عادل. (٢٠٢٢). *درجة كفاءة قيادة الأداء لقائدات المدارس الابتدائية بجدة في مؤشر الانضباط المدرسي خلال فترة التعليم عن بُعد*. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٣٠)، ٥٣-٨٦.
- آل سليم، وجدان بنت عبد الله؛ وبن محمد، عمرة بنت عبد الرحمن. (٢٠٢٤). *توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن وجهة نظر معلمهم*. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٨ (٣١)، ٢٤٥-٢٨٦.
- أومدي، ليندة. (٢٠٢٥). *انعكاسات بعض مصادر الانضباط المدرسي على السلوك العام لتلاميذ التعليم المتوسط- مقارنة تطبيقية. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، ١١ (١)، ٢٤٩-٢٥٧.
- بوجطو، فاطمة الزهراء. (٢٠٢٢). *الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي (الكتابة، الحساب، القراءة)*. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، ١٠ (٢)، ٧٢٥-٧٣٤.
- البوسيفي، عبد السلام سالم. (٢٠٢٣). *مستوى إدراك وفهم المعلمين لخصائص صعوبات التعلم لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية*. *مجلة تبليان للعلوم التربوية والاجتماعية*، ٣ (١)، ٢٣٧-٢٨٠.

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

- الجراري، سلوى سمران. (٢٠١٩). درجة تطبيق قائدات المدارس للضوابط المنظمة لقواعد السلوك في المرحلة الثانوية في مدينة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١ (٢٠)، ٦٣٧-٦٨٩*.
- جويده، منى السعيد. (٢٠١٩). متطلبات تحقيق الانضباط السلوكي المدرسي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٠٦ (٣)، ١١٦-١٠٠*.
- حسن، عماد أحمد. (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "Raven" للأطفال والكبار (٥,٥ - ٤,٤ سنة). مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسين، حسن أحمد. (٢٠٢٢). درجة مشاركة معلمي التربية الرياضية الإدارات المدرسية في تحقيق الانضباط المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس محافظة المفرق. *رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة آل البيت، الأردن*.
- الحكمانية، سهام بينت خميس؛ والكندية، مروة بنت سعيد؛ والخروصي، حسين بن علي. (٢٠٢١). الالتزام بالانضباط السلوكي لدى طالبات التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عُمان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٣٩، ٤٥٥-٤٨٠*.
- خساونة، محمد أحمد. (٢٠١٧). *صعوبات التعلم النمائية (ط ٣)*. دار الفكر ناشرون وموزعون
- خساونة، محمد أحمد؛ وضمره، ليلي محمد؛ والجندي، خالد محمد؛ والهersh، جهاد محمد؛ والخالدة، محمد عبد ربه. (٢٠١٦). *المدخل إلى صعوبات التعلم (ط ٣)*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- خطاب، علي ماهر (٢٠٠٨). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية (ط ٧)*. المكتبة الأكاديمية.
- الدسوقي، محمد إبراهيم؛ والتلاوي، أحمد سيد؛ وعلي، جيهان زين العابدين. (٢٠٢٥). الفروق بين الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب صعوبات التعلم النوعي في بعض الوظائف التنفيذية. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٨١، ٣، ٤٠٩-٤٣٩*.

ربيع، آيات موسى. (٢٠٢٢). غياب الطلبة المتكرر عن المدرسة وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للأدب والدراسات التربوية والنفسية*، ٢ (٤)، ٣٧-٥٤.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠١٥). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم *LDDRS*. مكتبة الأنجلو المصرية.

السلامة، نجود عبد الله. (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الاتصال الفعّال وعلاقتها بمستوى الانضباط المدرسي لدى طلبة محافظة المفرق. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

السليحات، زينب عطا. (٢٠٢٠). الخصائص المعرفية والانفعالية ومستوى دافعية الانجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمّان الخامسة. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

سليمان، حنان حسن. (٢٠١٨ أ). دور مدير المدرسة الثانوية العامة المصرية في تحقيق الانضباط المدرسي على ضوء مدخل القيادة الموزعة. *مجلة الإدارة التربوية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠، ١٥٥-٢٤٢.

سليمان، السيد عبد الحميد. (٢٠١٧). *نظريات صعوبات التعلم*. عالم الكتب. سليمان، السيد عبد الحميد. (٢٠١٨ ب). *الجنوم وصعوبات التعلم: شفرة صعوبات التعلم في الحقيقة الوراثية للبشر*. عالم الكتب.

سليمان، السيد عبد الحميد؛ ويوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠١٥). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتحسين الفهم القرائي ما وراء المعرفي ودافعية القراءة وأثره في مفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٩١، ٥٢٩-٥٧٤.

شريف، شريف محمد؛ والدوسري، محمد إبراهيم. (٢٠١٩). درجة توظيف قادة مدارس محافظة وادي الدواسر لوسائل الاتصال الإلكتروني وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥ (٦)، ٢، ٦١٠-٦٣٩.

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

الصالح، نهى محمد. (٢٠٢٣). متطلبات تعليم ذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائصهم واحتياجاتهم التربوية. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف*، ٢٠٠، ١، ٥٤٦-٥٠٧.

عبد الرحيم، منصور محمد. (٢٠٢٥). دور ثورة المعلومات والاتصالات في تحقيق الانضباط المدرسي في مدارس التعليم العام في مصر. *مجلة شباب الباحثين، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٢٧، ٣، ٦٦٩-٦٩٩.

عبد الفتاح، محمود محمد؛ وبكر، عبد الجواد السيد؛ وتوفيق، صلاح الدين محمد. (٢٠٢٤). الانضباط المدرسي: معوقاته ودور إدارة مدرسة التعليم الأساسي في مواجهته. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٥ (١٤٠)، ٣، ٦٤٥-٦٧٠.

عبد الله، هاشم جمعة. (٢٠١٩). آليات مقترحة لمواجهة مشكلة عزوف الطلاب عن الحضور بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة "دراسة ميدانية في محافظة بني سويف". *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر*.
العجامة، محمد أمين؛ والقمش، مصطفى نوري. (٢٠٢٤). انماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية*، ٩ (٢)، ٢، ٢٩٥-٣١٧.

العدوان، أسماء تيسير. (٢٠٢٠). أسباب تغيب طلاب المرحلة الأساسية العليا عن المدرسة من وجهة نظر الآباء في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٧)، ١٦٤-١٨٥.
علي، قيس محمد. (٢٠٢٣). قياس مستوى الالتزام الدراسي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة الموصل. *مجلة الجامعة العراقية*، ٦٠، ١، ٥٢٩-٥٤٣.

العنزي، أحمد سلامة. (٢٠٢٣). درجة استخدام مديري المدارس الابتدائية لوسائل الاتصال الإلكتروني وعلاقتها بتحقيق الانضباط المدرسي. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز*، ٩ (٤)، ٥٣-٨١.

الغزواني، هايدي عبد الحميد؛ ودرويش، احمد محمد؛ و خليل، نجلاء عاطف. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم لدى الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة*، ١٧ (١)، ٦٠-٨٣.

- الكلبانية، علياء بنت سالم. (٢٠١١). الانضباط المدرسي لدى طلبة مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة مسقط في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- كيرك، صمويل؛ وكالفانت، جيمس. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ط ٣). ترجمة: السرطاوي، زيدان أحمد؛ والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى، دار الكتاب الجامعي، توزيع: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مبيّض، مهند محمد. (٢٠٢١). البيئة المادية الصفية وعلاقتها بالانضباط المدرسي من وجهة نظر المعلمين "دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية". مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٤٣ (١)، ١١-٣٣.
- محمد، أحمد "محمد السجري"، وبدران، عبد المنعم احمد؛ وعبد اللاه، سحر محمود. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتحسين الانضباط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأهرية بإدارة المنشاه. مجلة الثقافة والتنمية، ١٨٣، ٢٣-٦٦.
- محمد، مرفت فتحي. (٢٠٢٠). لائحة الانضباط المدرسي ودورها في التخفيف من حدة السلوك العدواني للطلاب من منظور الخدمة الاجتماعية. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية - دراسات وبحوث تطبيقية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، ٢ (١١)، ٢٤٥-٢٦٠.
- محمود، الزهراء إبراهيم؛ والوشاحي، غادة السيد؛ وهاشم، إيمان عبد الوهاب. (٢٠٢١). الإدارة بالقيم مدخل لتحقيق الانضباط المدرسي في التعليم الأساسي "دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣ (٢)، ٩٠-١١٤.
- المحيري، فاطمة صباح. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالحلقة الثانية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٧ (٢٦)، ٥١٩-٥٤٦.

صعوبات التعلم والانضباط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي

مرزقاني، فتيحة؛ وبوشيبية، بوبكر. (٢٠٢٣). صعوبات التعلم عند الطفل وأسبابها. *دراسات وأبحاث المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٥ (٢)، ٣٩٦-٤١١.

المزين، سليمان حسين؛ وسكيك، سامية إسماعيل. (٢٠١١). التواصل الصفّي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات. *مؤتمر التواصل والحوار "نحو مجتمع فلسطيني أفضل"*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، دولة فلسطين، ١-٣٢.

هالاها، دانيال، وكوفمان جيمس؛ ولويد، جون؛ وويس، مارجريت؛ ومارتنيز، إليزابيث. (٢٠٢٤). *صعوبات التعلم (ط ٢)*. ترجمة: محمد، عادل عبد الله، دار الفكر ناشرون وموزعون.

الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين. (٢٠١٢). *أسس بناء المناهج وتنظيماتها (ط ٥)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوهيد، تهاني محمد؛ والشريف، نوره دخیل الله. (٢٠٢٥). الانضباط المدرسي في مرحلة الطفولة المبكرة بين الواقع والمأمول. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، ٣٣، ٢، ٩١-١٤٥.

يزلدیک، جیم؛ وألجوزاين، بوب. (٢٠١٣). *تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. ترجمة: السرطاوي، زيدان أحمد، دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠١٢). التحليل البعدي لبعض البحوث والدراسات العربية في مجال صعوبات التعلم خلال ربع قرن في إطار محكات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السيكولوجي "دراسة مسحية تحليلية في إثني عشرة دولة عربية". *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٣ (٩٢)، ٣، ٦٩-١٣٨.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠١٤). الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنسان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٧، ١، ١٤٥ - ١٨٦.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠١٥). أثر التدريب القائم على الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية في خفض الألكسيثيميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦١، ٢، ١٧ - ٦٠.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠٢٠). نيوروسيكوفسيولوجيا صعوبات التعلم: دراسات نظرية وتشخيصية معاصرة، وإطالة على النظرية السلبيانية لصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. دار زهراء الشرق.

يوسف، سليمان عبد الواحد؛ وغنايم، أمل محمد. (٢٠١٧). تصور مقترح لإعداد وتدريب معلم/ أخصائي صعوبات التعلم بجمهورية مصر العربية لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة "رؤية نفس - تربوية". *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، عدد خاص لنشر البحوث المقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها، والمنعقد بقاعة الاحتفالات الكبرى بالجامعة يوم الخميس ٩ مارس، عدد مارس، ٣٧٧ - ٣٨٦.

Al-Hendawi, M. K., Keller, C., & Alqahwaji, A. (2024). Special Education Teachers' Self-Efficacy and Knowledge of Learning Disabilities in inclusive Education in Qatar. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 24(1), 175-194.

AL-Qadri., A. H., Zhao., W., Li., M. & Al-khresheh., M. H. (2021). The prevalence of the academic learning difficulties: An observation tool. *Journal Homepage*, 7, 64-81.

AL-Saady, Z. M. , & Qasim, W. J. (2024). Influence of Diabetes Mellitus of Absenteeism for .Elementary Schools Student's. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 157, 425-440.

Ansong, D. D. (2013). An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the Commitment to School Scale for Middle School-Aged Youth in Ghana. Sswr. Retrieved from. <https://sswr.confex.com/sswr/2013/webprogram/Paper19370.html>.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). Handbook of research on student engagement. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>.

- Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2024). Assessment of specific learning disabilities and intellectual disabilities. *Assessment*, 31(1), 53-74.
- Human-Vogel, S. (2013). A Self-regulatory Perspective on Commitment in Academic and Interpersonal Contexts. *Cross-Cultural Advancements In Positive Psychology*, 517-537.
- Human-Vogel S, & Rabe P. (2015). Measuring self-differentiation and academic commitment in University students: A case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 60-70.
- McKenzie, R. (2009). Obscuring vital distinctions the oversimplification of learning disabilities within RTI. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 203-215.
- Picton, C., Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Hardworking, determined and happy': First-year students' understanding and experience of success. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1260-1273.
- Sahu A., Patil V., Sagar R., & Bhargava R. (2019). Psychiatric Comorbidities in Children with Specific Learning Disorder-Mixed Type: A Cross- sectional Study. *Journal of Neurosci Rural Pract*, 10(4), 617-622.
- Simba, N. O., Agak, J. O., & Kabuka, E. K. (2016). Impact of Discipline on Academic Performance of Pupils in Public Primary Schools in Muhoroni Sub- County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 164-173.
- Somayeh, G., Mirshahm J. S., & Mostafa, S. S. (2013). Investigating the Effect of Positive Discipline on the Learning Process and its Achieving Strategies with focusing on the students' Abilities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 307-308.
- Timss & Pirls (2016). School discipline scale. International study center, lynch school of education. Boston college.

**Learning Disabilities and School Discipline among Basic
Education Students in the Egyptian Environment:
A study in the context of paradoxes, similarities, and outcomes**

Prepared by

Dr. Samia Abdel Raouf Abdel Rahman Radwan

Fellow of Psychology

College of Childhood Studies - Ain Shams University

Abstract:

The current study aimed to reveal the differences in both specific learning disabilities and school discipline among students in the first and second cycles of basic education in the Egyptian environment according to gender (males - females), as well as to identify the relationship between specific learning disabilities and school discipline, in addition to predicting school discipline in light of specific learning disabilities among the study sample members. The basic study sample consisted of (165) male and female students in the first and second cycles of basic education in the city of Zagazig in the Sharqia Governorate in the Arab Republic of Egypt; at a rate of (95 males) and (70 females). among them (41) had memory learning disabilities, (46) had mathematics learning disabilities, and (78) had social and emotional learning disabilities. By applying the Cattell Intelligence Test (second scale, image (A)) translated by Abu Hatab et al, (2005), as well as the diagnostic assessment scales for memory learning disabilities, and mathematics learning disabilities in the LDDRS diagnostic assessment scales battery for learning disabilities by Al-Zayat (2015), as well as the social and emotional learning disabilities scales for primary school students by Yousef (2015), and social and emotional learning disabilities for middle school students by Yousef (2014), in addition to the school discipline scale prepared by the researcher; the results indicated that there were no statistically significant differences among the individuals of the total study sample in each of the specific learning disabilities and school discipline attributed to gender, in addition to the existence of a significant negative correlation between specific learning disabilities and school discipline. Finally, the results showed that the percentage of contribution of specific learning disabilities in predicting school discipline reached (65.8%), and the study came out with several recommendations.

Key words: Specific learning disabilities, School discipline, Students of basic education.